وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـامعـــــــــة ديالـــــــــى
كليـــة التربيـــة للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

المهارات التدريسية لمدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم

رِسَالَـــــة قَدّمَها الطَالِب

أحمد شاكر مزهر الكريطي

الى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائـق تـدريس التاريخ)

إشراف

الأستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي

١٤٣٥هـ ٢٠١٤م

((بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ))

((مَا كَانَ لِبَشَرٍ أَنْ يُؤْتِيَهُ اللَّهُ الْكِتَابَ وَالْحُكْمَ وَالنُّبُوَّةَ ثُمَّ يَقُولَ لِلنَّاسِ كُونُوا عِبَادًا لِي مِنْ دُونِ اللَّهِ وَلَكِنْ كُونُوا رَبَّانِيِّينَ بِمَا كُنْتُمْ تُعَلِّمُونَ الْكِتَابَ وَبِمَا كُنْتُمْ تَدْرُسُونَ ٧٩))

((صَدَقَ آللهُ العَليُّ آلعَظيْم))

{ آل عُمْرَان : ٧٩ }

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد الرسالة الموسومة بـــ **(المهارات التدريسية لمدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم)** التي قدمها طالب الماجستير **(أحمد شاكر مزهر الكريطي)** قد تمَّ بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية **(طرائق تدريس التاريخ)** .

التوقيع

الأستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبدالله زيدان العنبكي

\ \ ٢٠١٤م

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع

أ.م.د خالد جمال حمدي الدليمي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

\ \ ٢٠١٤م

إقرار الخبير اللغوي

أشـهد بـأني قـرأت هـذه الرسـالة الموسـومة بـــ **(المهـارات التدريسـية لمدرسي التاريخ في المرحلة الاعداديـة وعلاقتهـا بتحصيل طلبـتهم)** التـي قدمها الطالـب **(أحمـد شـاكر مزهـر الكريطـي)** وهـي جـزء مـن متطلبـات نيل درجـة الماجستير فـي التربيـة **(طرائـق تـدريس التـاريخ)** وقد وجدتها صـالحة من الناحية اللغوية .

التوقيع :
الاسم : أ.م.د مازن عبد الرسول سلمان
التاريخ : / / ٢٠١٤

إقرار الخبير العلمي

أشـهد بـأني قـرأت هـذه الرسـالة الموسـومة بـــ **(المهـارات التدريسـية لمدرسي التاريخ في المرحلة الاعداديـة وعلاقتهـا بتحصيل طلبـتهم)** التـي قدمها الطالـب **(أحمـد شـاكر مزهـر الكريطـي)** وهـي جـزء مـن متطلبـات نيل درجـة الماجستير فـي التربيـة **(طرائـق تـدريس التـاريخ)** وقد وجدتها صـالحة من الناحية العلمية .

التوقيع :
الاسم : أ.م.د هناء خضير جلاب
التاريخ : / / ٢٠١٤

إقرار لجنة المناقشة

نشهد أنّنا أعضاء لجنة المناقشة أطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(المهارات التدريسية لمدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم)** وقد ناقشنا الباحث **(أحمد شاكر مزهر الكريطي)** في محتوياتها وفيما له علاقة بها ونقر بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية **(طرائق تدريس التاريخ)** ، وبتقدير (**إمتياز**) .

التوقيع

أ.م.د / خالد جمال حمدي

رئيس اللجنة

٢١ / ٨ / ٢٠١٤

التوقيع

أ.م.د / حيدر حاتم العجرش

عضواً

٢١ / ٨ / ٢٠١٤

التوقيع

أ.م.د / سلمى مجيد حميد

عضواً

٢١ / ٨ / ٢٠١٤

التوقيع

أ . د / عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي

عضواً ومشرفاً

٢١ / ٨ / ٢٠١٤

صادق مجلس الكلية على قرار لجنة المناقشة

التوقيع

أ.م.د / نصيف جاسم محمد الخفاجي

عميد كلية التربية للعلوم الإنسانية / وكالة

/ / ٢٠١٤

الإهداء

الى :

بلدي الحبيب ..... العراق

روح والدَيَّ اللذين علماني محبة الخير والعلم ، فسرعان ما غابا الى ملكوت الرحمن ولم ينتظرا ميلاد جهدي المتواضع هذا (رَحِمَهُمَا اللهُ وَأَحْسَنَ مَثْوَاهُمَا) .

الى :

من عطاءهُ بلا حدود وقدوتي الحسنة في طاعة الله وخدمة الناس

..... أخي الغالي الحاج عصام .

سندي وأحبائي أخوتي وأخواتي جميعاً ، وداً و إمتناناً وإعتزازاً .

رفيقة دربي زوجتي الغالية ..... حباً و وفاءاً .

وَلَدَيَّ فَلذاتْ كَبَدي .... مُؤَمَلْ --- مَيْثَمْ .

اليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي هذا .

أحمد

بِسْمِ اللهِ الرَّحْمنِ الرَّحِيمِ : اَللَّهُمَّ إنَّ أَحَداً لَا يبلُغُ مِنْ شُكرِكَ غَايَةً إلاَّ حَصَلَ عَلَيهِ مِنْ إحسَانَكَ مَا يُلزِمُهُ شُكراً ، وَ لآ يَبلُغُ مِن طَاعَتِكَ وَإن اجتَهَدَ إلاَّ كَانَ مُقَصّراً دُونَ استِحقَاقِكَ بِفَضلِكَ ، فَأَشْكَرُ عِبَادكَ عَاجزٌ عَنْ شُكرِكَ وَأَعبَدهُمْ مُقصّرٌ عَنْ طَاعَتِكَ ، فالحَمْدُ لله رَبَّ العَالَمِين الذِي جَعَلَ الحَمْدُ ثَنَاءَ لِنِعَمَائِهِ ، وَمَعَاذاً مِنْ بَلَائِهِ وَالصَلاةّ وَالسَلاَمُ عَلى رَسُول نَبّي الرَحْمَة ، وَإمَامُ الأَئمَة **مُحَمْدُ المُصْطَفَى** {صَلَ الله عَلَيّهِ وَآلِهِ وَسَلّمَ} ، وَعَلَى آلِ بَيتِهِ الطَاهِرِين وَصَحْبِهِ الأَخيَارِ المُنْتَجَبِين .

يسعدني أولاً ان أتقدم بالشكر والامتنان البالغين الى رئاسة جامعة ديالى المتمثلة بالسيد رئيس الجامعة المحترم الاستاذ الدكتور **(عباس فاضل الدليمي)** لجهوده الواضحة في الارتقاء بالحركة العلمية والعمرانية في جامعة ديالى والى عمادة كلية التربية للعلوم الانسانية المتمثلة بالسيد العميد المحترم الاستاذ المساعد الدكتور **(نصيف جاسم الخفاجي)** لأتاحتهُ الفرصة لي في اكمال دراستي ولرعايته الخاصة لطلبة الدراسات العليا وتذليل كافة الصعاب أمامهم .

وبما أن أي جهد او عمل لا يمكن ان يتم او يكتمل دون عون الاخرين ومساعدتهم ، وعليه أجد من الواجب عليّ بعد الانتهاء من البحث واعترافاً بحق الاخرين ان أنسب الفضل الى أهله واقدم الشكر وجميل الثناء والامتنان الى كل من اسهم في انجاز هذا الجهد وأخص بالذكر الاستاذ الفاضل والمربي الجليل الاستاذ الدكتور **(عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي)** المشرف على البحث ، الذي احاطني برعاية ابوية وتوجيه المعلم ونصيحة الصديق ، وغمرني بفيض كرمه العلمي والاخلاقي والذي لم يبخل عني بشيء وسخر لي وقته وجهده ، فكانت هذه الرسالة ثمرة توجيهاته السديدة وإرشاداته الصائبة ومتابعته المستمرة ، التي كان لها الأثر البالغ في اغناء البحث بالفائدة ، فجزاها الله خيرُ الجزاء .

وأقدم شكري وامتناني الكبيرين الى أساتذتي الاجلاء في قسم العلوم التربوية والنفسية وأخص منهم السيد رئيس القسم الاستاذ المساعد الدكتور **(خالد جمال حمدي)** ، الذي كان لو الفضل الكبير في مد يد العون والمساعدة لي ومهما شكرت فأنني لن اوفيه حقه ، والاستاذ المساعد الدكتورة **(سلمى مجيد حميد)** التي كانت خير معين وناصح لكل طلبة العلم والمعرفة ، والاستاذ المساعد الدكتورة **(منى خليفة عبجل)** ، والاستاذ المساعد الدكتورة **(اشواق نصيف جاسم)** ، والاستاذ المساعد الدكتورة **(زينب عباس جواد)** .

وتلزمني دوافع الوفاء ان أُثمن بالشكر والامتنان دور الاستاذ الدكتور **(فائق فاضل السامرائي)** الذي كان عوناً دائماً في تقديم المشورة العلمية الصادقة ولاسيّمَا في المجال الاحصائي .

واقدم شكري وامتناني الكبيرين الى أخي الغالي وقدوتي في طلب العلم والمثابرة الاستاذ المساعد الدكتور(**حيدر شاكر مزهر**) على الجهود الكبيرة الذي بذلها في تيسير شؤوني ، فقد كان حقاً صدراً رحباً ، وقلباً حنوناً ، ويداً حانية على الرغم من انشغاله وما يحيط به من ظروف .

ولا يفوتني ان أسجل شكري وامتناني الى زملاء الدراسة الاعزاء **(ياسر ، دريد ، محمد ، هبة ، انتصار ، مروة)** ، متمنياً لهم النجاح والتوفيق في حياتهم العلمية والعملية .

واقدم شكري وامتناني الى موظفي المكتبة المركزية ، ومكتبة كلية التربية للعلوم الانسانية في جامعة ديالى ، **واخص منهم الاخوة والاخوات** في مكتبة كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى ، لما ابدوه من تعاون ومساعدة لإكمال البحث .

واخيراً وليس آخراً أتقدم بالشكر الجزيل ، والثناء الجميل ، الى كل من ابدى المساعدة ، وأسدى النصيحة ، وقدمَ المشورة الصحيحة ، فبارك الله بكل الجهود الخيرّة ، والعقول النيرّة التي تضافرت في انجاز هذا الرسالة ، خدمة للعلم والوطن الغالي .

والله ولي التوفيق

الباحث

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـامعـــــــــة ديالـــــــــى
كليـــة التربيـــة للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

المهارات التدريسية لمدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم

مُستَخْلَص رِسَالَـــة قَدّمَها الطَالِبْ

أحمد شاكر مزهر الكريطي

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى وهي
جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائـق تـدريس التاريخ)

إشراف

الأستاذ الدكتور

عبد الرزاق عبد الله زيدان العنبكي

١٤٣٥هـ ٢٠١٤م

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف :

(مستوى اداء مدرسي التاريخ للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم) .

ومن اجل التحقق من ذلك صيغت الفرضيتان الصفريتان الاتيتان :

الفرضية الاولى : لا توجد علاقة ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى اداء مدرسي التاريخ الحديث والمعاصر لكل مجال من مجالات المهارات التدريسية وبين متوسط تحصيل طلبتهم .

الفرضية الثانية : لا توجد علاقة ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى اداء مدرسي التاريخ الحديث والمعاصر في مجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية وبين متوسط تحصيل طلبتهم .

اقتصر البحث الحالي على :

مدرسي مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي للصف السادس الادبي في المدارس الاعدادية النهارية الحكومية التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤) ، مع الاعتماد في متغير تحصيل الطلبة على متوسط تحصيل الطلبة (عينة البحث) في الامتحان الوزاري للعام الدراسي (٢٠١٢ – ٢٠١٣) .

بلغت عينة البحث (٣٨) مدرسّة ومدرساً شملت جميع مدرسي مادة التاريخ من خريجي كليات التربية والتربية الاساسية / اقسام التاريخ ومن درس المادة للعامين (٢٠١٢ – ٢٠١٣) و (٢٠١٣ – ٢٠١٤) .

أما اداة البحث فكانت استمارة الملاحظة وضمت (٦٠) مهارة موزعة على (٩) مجالات أعدّتْ من خلال الدراسة الاستطلاعية والدراسات السابقة والمصادر والمراجع والادبيات ذات العلاقة بموضوع البحث ، وبعد التأكد من صدق الاداة وثباتها طبقت على عينة البحث .

اما الوسائل الاحصائية المستعملة في تحليل نتائج البحث الحالي فكانت :

مربع كاي (Chi – square) لاختبار صلاحية الفقرات في استجابة المحكمين ، ومعامل ارتباط بيرسون لاستخراج معامل الثبات بين الباحث ونفسه وبين الباحث والملاحظ الاول وبين الباحث والملاحظ الثاني وبين الملاحظ الاول والملاحظ الثاني

وكذلك لاستخراج قيمة الارتباط بين الاداء والتحصيل ، ومعادلة القيمة التائية المحسوبة لاستخراج الدلالة الاحصائية لقيمة معامل الارتباط ، ومعادلة المتوسط الحسابي والنسبة المئوية لاحتساب معدل اداء مدرسي التاريخ لكل مجال ولمجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية .

أهم النتائج التي توصل اليها البحث الحالي :

١. توجد علاقة ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى أداء مدرسي التاريخ لكل مجال من مجالات المهارات التدريسية المعتمدة في البحث الحالي وبين متوسط تحصيل طلبتهم .
٢. توجد علاقة ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى أداء مدرسي التاريخ لمجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية المعتمدة في البحث الحالي وبين متوسط تحصيل طلبتهم .

أهم الاستنتاجات التي توصل اليها البحث الحالي :

١. إنْ مستوى اداء مدرسي التاريخ لكل مجال ولمجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية كان متبايناً بين الضعيف والمقبول والمتوسط .
٢. وجود علاقة ارتباطية موجبة وطردية بين اداء مدرسي التاريخ وبين متوسط تحصيل طلبتهم .

أهم التوصيات التي تضمّنها البحث الحالي :

١. اعتماد قائمة المهارات التدريسية التي اعتمدت في هذا البحث في تقويم اداء مدرسي التاريخ من مدراء المدارس والمشرفين التربويين .
٢. ضرورة الربط بين الجانب النظري والجانب العملي في برامج اعداد الطلبة / المدرسين في كليات التربية في مرحلة التربية العملية .

اهم المقترحات التي تضمنها البحث الحالي :

١. اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتحديد المهارات التعليمية لمعلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بتحصيل الطلبة في الامتحان الوزاري .

٢. بناء برنامج ومعرفة اثره في تنمية أداء مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية في ضوء المهارات التدريسية .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية الكريمة	ب
إقرار المشرف	ج
إقرار المقوم اللغوي	د
إقرار المقوم العلمي	د
إقرار لجنة المناقشة	ه
الإهداء	و
شكر وامتنان	ز – ح
واجهة المستخلص	ط
مستخلص البحث	ي – ك
ثبت المحتويات	ل – ن
ثبت الجداول	س
ثبت الملاحق	ع
الفصل الأول : التعريف بالبحث	١ـ ٢٦
مشكلة البحث	٢-٤
أهمية البحث	٥-١٩
هدف البحث وفرضيتاه	٢٠
حدود البحث	٢٠
تحديد المصطلحات	٢١-٢٦

الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة	**٢٧-٦٣**
اولا : خلفية نظرية	٢٨
المحور الاول : مهارات التدريس / توطئة	٢٨
١- الاساس النظري لحركة الكفايات / والمهارات التدريسية	٣٠
٢- انواع المهارات	٣٠
٣- اهمية مهارات التدريس	٣١
٤- خصائص مهارات التدريس	٣١
٥- تحليل مهارات التدريس	٣٢
٦- المهارات التي اعتمدت في البحث الحالي	٣٣-٤٥
المحور الثاني : التحصيل الدراسي / توطئة	٤٦
اولا: تعريف التحصيل الدراسي	٤٧
ثانيا: اهداف التحصيل الدراسي	٤٧
ثالثا: انواع التحصيل الدراسي	٤٨
رابعا: شروط التحصيل الدراسي	٤٩
خامسا: خصائص التحصيل الدراسي	٥٠
سادسا: العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي	٥١
سابعا: دور المدرس في التحصيل الدراسي	٥٢
ثامنا: اختبارات التحصيل	٥٣
ثانياً : دراسات سابقة	٥٧
توطئة	٥٧
جوانب الافادة من الدراسات السابقة	٥٨
جدول الدراسات السابقة	٥٩-٦٠
مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة	٦١-٦٣
الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته	**٦٤-٨٠**
أولاً : منهج البحث	٦٥
ثانياً : مجتمع البحث	٦٦
ثالثاً : عينة البحث	٦٧
رابعاً : اداة البحث والدراسة الاستطلاعية	٦٨-٧٢
خامساً : صدق الاداة	٧٣
سادساً : ثبات الاداة	٧٣
سابعاً : تطبيق الاداة	٧٦
ثامناً : تحصيل الطلبة	٧٧
تاسعاً : الوسائل الاحصائية	٨٠

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها	**٨١-٩٨**
عرض النتائج وتفسيرها	٨٢
المحور الاول : عرض النتائج	٨٢
المحور الثاني : تفسير النتائج	٩٥
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات ٩٩-١٠٢	
اولاً : الاستنتاجات	١٠٠
ثانياً : التوصيات	١٠١
ثالثاً : المقترحات	١٠٢
مصـــــــــادر البحث والمراجع	**١٠٣-١٢٣**
أولا : مصادر عربية	١٠٤
ثانياً : مصادر أجنبية	١٢٢
الملاحـــــق :	**١٢٤-١٣٩**
واجهة ومستخلص البحث باللغة الانكليزية	A - D

ثبت الجداول

ت	عنوان الجدول	الصفحة
١	جدول الدراسات السابقة .	٥٩-٦٠
٢	جدول اعداد مدارس ومدرسي مجتمع البحث .	٦٦
٣	اعداد مدرسي عينة البحث بحسب الموقع والجنس والنسبة المئوية .	٦٧
٤	النسب المئوية وقيمة مربع كاي لصدق فقرات استمارة الملاحظة	٧١
٥	جدول معامل الثبات لاستمارة الملاحظة (ثبات التصحيح).	٧٥
٦	المتوسط الحسابي وقيمة معامل الارتباط لمستوى اداء المدرسين.	٨٣
٧	معامل ارتباط بيرسون لمجال الاهداف التربوية .	٨٤
٨	معامل ارتباط بيرسون لمجال التخطيط للدرس .	٨٥
٩	معامل ارتباط بيرسون لمجال التمهيد والتهيئة للدرس .	٨٦
١٠	معامل ارتباط بيرسون لمجال عرض الدرس وتنفيذه .	٨٧
١١	معامل ارتباط بيرسون لمجال الوسائل التعليمية .	٨٨
١٢	معامل ارتباط بيرسون لمجال الاسئلة الصفية .	٨٩
١٣	معامل ارتباط بيرسون لمجال التعزيز .	٩٠
١٤	معامل ارتباط بيرسون لمجال الادارة الصفية .	٩١
١٥	معامل ارتباط بيرسون لمجال التقويم .	٩٢
١٦	معامل ارتباط بيرسون لمجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية	٩٣
١٧	قيمة معاملات ارتباط بيرسون والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لكل مجال ولمجموع الاداء الكلي مرتبة تنازلياً .	٩٤

ثبت الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	اسماء المدارس الاعدادية مع العينة .	١٢٥
٢	استبانة استطلاعية موجهة الى عدد من الاساتذة المختصين والمشرفين ومدرسي مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي.	١٢٦
٣	استطلاع اراء الاساتذة المحكمين بشأن المهارات التدريسية بصيغتها الاولية.	١٢٩
٤	اسماء السادة المحكّمين ونوع الاستشارة.	١٣٣
٥	استمارة الملاحظة للمهارات التدريسية بصيغتها النهائية.	١٣٤
٦	درجات أداء مدرسي التاريخ لكل مجال ولمجموع الاداء الكلي في المهارات التدريسية.	١٣٧
٧	معدل درجات أداء مدرسي التاريخ لكل مجال ولمجموع الاداء الكلي في المهارات التدريسية بالنسبة المئوية مع متوسط تحصيل طلبتهم .	١٣٨
٨	كتاب تسهيل المهمة .	١٣٩

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أوّلاً : مشكلة البحث :

يعد التدريس نظاماً متكاملاً له مدخلاته وعملياته ومخرجاته ، والمدرس ركنٌ أساسيٌ فيه لما له من دور فاعل في جميع عملياته وإجراءاته وأثر في مخرجاته ؛ لأنه مكون رئيس في مدخلات التعليم ، وأي نظام تعليمي في ضوء المفهوم الجديد تتداخل عناصره فيؤثر أحدهما في الأخر سلباً أو إيجابياً وهكذا هو المدرس ، (**عطية ، والهاشمي** ، ٢٠٠٨ : ١٩) .

فالتدريس الجيد لا يتوقف على مقدرة المدرس على تحديد الأهداف السلوكية التي تمثل حاجات الطلبة الفعلية ، ولا على قدرته على تحديد استعدادهم للتعلم فحسب ، بل قدرته في أداء مهاراته وفي انتقاء ألوان النشاط التدريسي وعلى تنظيم البيئة التعليمية وتوفير المناخ النفسي بشكل ييسر التعلم، ويجعله ممكناً وممتعاً كذلك ، (**جيمس** ، ١٩٩٣ : ٢٩) .

والمدرس الذي يمتلك مهارة ما ، في عمل أو مهام معينة ، يكون قادراً على أن يؤدي هذا العمل ، أو المهام بيسر وسهولة ، وذلك لأنه سبق وأن مارسه بتكرار إلى أن أتقنه واكتسب فيه المهارة ، (**الأمين ، وآخرون** ، ١٩٨٨ : ٦٨) .

لذا يؤكد التربويون في هذا الخصوص أنَّ تهيئة أعداد كبيرة من المدرسين ليس بأمر ضروري بقدر ضرورة توفير مدرسين ذوي مهارات عالية وقادرين على التدريس الفاعل والهادف ويحملون على عاتقهم تربية قادة المستقبل، فالمدرس الناجح في استعمال المهارات التدريسية يولد كل يوم ولادة جديدة ؛ لأنه يساير احتياجات طلبته المتجددة ويجعلها محوراً لدروسه وإطاراً لأوجه نشاطه ونشاط طلبته ، (**Hattie ,2008 : 392**).

وان اكتساب المدرس المهارات اللازمة لتدريس مادته وممارسته لها باستمرار من شأنها أن تؤدي إلى ارتفاع مستوى أدائه ، فضلاً عن أن هذا المستوى ينعكس ايجابياً على تعلم طلبته وتمكنهم من المادة استيعاباً وفهماً ، فضلاً عن أن خبرة المدرس ومهاراته تعد احد أهم العوامل المدرسية المؤثرة في تحصيل الطلبة،(**اللقاني،ورضوان** ،١٩٧٤: ٤٧).

وبما إنَّ رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة هدف أساسي تسعى إليه المؤسسة التعليمية ولا غرابة في ذلك ، إذ إن الاستمرار في رفع مستوى تحصيلهم يعني الاستمرار في بناء أجيال مؤهلة وقادرة على القيام بمسؤولياتها تجاه المجتمع ، ولن يتحقق هذا الهدف إلا بنجاح المدرس ، لذا كان من المهم أن يُبنى المدرس قبل الطالب ، (**عبداللطيف** ، ٢٠٠٣ : ٤٢) .

لذلك تزايدت الآراء التربوية بضرورة رفع مستوى أداء المدرس للمهارات بما يتماشى مع متطلبات العصر ومواكبة التقدم العلمي ، وهذا ما أشار إليه المؤتمر التربوي الثاني المنعقد في دمشق (**١٩٩٨**) ، ومؤتمر تطوير التعليم الثانوي الذي عقد في البحرين (**٢٠٠٤**) هذا على الصعيد الاقليمي ، أما على الصعيد المحلي فقد أكدت الكثير من المؤتمرات في توصياتها على ضرورة الارتقاء بمستوى المدرسين مهنياً ، ومنها المؤتمر الوطني لإصلاح التعليم العالي والبحث العلمي في العراق المنعقد في بغداد (**٢٠١٠**) ، والمؤتمر العلمي الأول لجامعة كربلاء (**٢٠١٢**) .

في حين أشارت العديد من الدراسات على وجود ضعف في مستوى أداء مدرسي التاريخ في المراحل المختلفة ومنها دراسة (**الفتلاوي ١٩٨٧**) ، و(**العنبكي ١٩٩٥**)، و(**جري ٢٠٠٤**) ، و(**العزاوي ٢٠١٢**) .

بينما أشارت دراسة (**وكاع ٢٠١٣**) إلى وجود ضعف في تحصيل طلبة الصف السادس الأدبي في مادة التاريخ ، كذلك أشارت دراسة (**احمد و ويس ٢٠١٢**) إلى انخفاض مستوى تحصيل طلبة الصف السادس الأدبي بصورة عامة .

زد على ذلك قام **الباحث** بدراسةٍ استطلاعية للعديد من مدارس المحافظة والتقى بعدد من مُدرسي المادة وتوجيه مجموعة أسئلة لهم عن العلاقة بين أداء المدرس وتحصيل طلبته وأشاروا البعض منهم الى وجود علاقة وثيقة بينما البعض الاخر كان له رأي مغاير ونفى تلك العلاقة .

هذا فضلاً عمّا سمعه من أقوال وشهادات لمُدرسي التاريخ والاطلاع على تحصيل الطلبة للسنوات الماضية لمادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي في الامتحان الوزاري .

ويتفق **الباحث** مع ما أشارت إليه المؤتمرات والدراسات أن المدرس يُعدُّ الركن الأساسيّ الذي ترتكز عليه العملية التعليمية ، بوصفه العنصر الأكثر تأثيراً في النظام التعليمي ، وبما أن الطالب هو محور العملية التعليمية وغايتها ولا يمكن الوصول إلى تلك الغاية بدون المدرس ، لذا تطلب الاهتمام بمهاراته وأدائه لتلك المهارات ، وتزداد الأهمية عندما يقوم المدرس بتدريس مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي للصف السادس الأدبي في المرحلة الإعدادية .

مما تتطلب معرفة مستوى اداء مُدرسي التاريخ للمهارات التدريسية ، ومدى ممارستهم لها في أثناء التدريس الفعلي في المدارس لتشخيص جوانب القوة والضعف ، ومعرفة علاقة أدائهم لتلك المهارات بمستوى تحصيل طلبتهم .

وهذه المشكلة لمسها **الباحث** ايضا من خلال عمله في سلك التعليم لمدة (سبع سنوات)* إذ لاحظ وجود ضعف في أداء المدرسين للمهارات التدريسية مما انعكس سلباً على مستوى تحصيل طلبتهم ، مما دفع الباحث للتحقق والإجابة عن السؤال الأتي :

هل هناك علاقة وثيقة بين الأداء والتحصيل فيما يخصّ مُدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية ؟

* تعين الباحث مدرس في ثانوية الحسن بن علي (ع) / التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى / بتاريخ ٢٠٠٥ .

ثانياً : أهمية البحث :

تواجه البشرية اليوم نهضة علمية معلوماتية فاقت ما سبقتها من تطورات على مرّ العصور ، ويتطلب مواجهتها وجود قاعدة علمية قوية الأساس ، تؤهل مجتمعاتنا لمواكبة التغيرات السريعة التي تنتج عنها وتؤهلها إلى الاسهام في إحداث هذه التغيرات ، إذ يقع على التربية المسؤولية الرئيسة ، فهي الأداة القادرة على تطوير إمكانيات المتعلمين بما يمكنهم من التعامل مع هذه التطورات ، (**أبو رياش ، وقطيط** ، ٢٠٠٨ : ٩) .

لذا أصبح لزاماً على التربية في بلادنا مواكبة التقدم العلمي والارتقاء المعرفي ، وان تصبح قوة فاعلة في عملية التغيير والتجديد ، من اجل إعداد عقول بشرية بدرجة عالية من الكفاية ، مؤهلة لمواجهة تحديات العصر ، فالتربية عملية اجتماعية هدفها إعداد الفرد للحياة في مجتمع ما ، وتنمية ذلك المجتمع وهي ضرورة فردية واجتماعية ، وتمثل في الوقت نفسه وسيلة مهمة من وسائل الإنتاج ولا يمكن للفرد والمجتمع أن يستغني عنها ، (**مهدي ، وآخرون** ، ٢٠٠٢ : ٦) .

فالتربية هي أساس بناء البشرية وفلاحها ، والطاقة الغنية التي تزكي الأنفس وتنقيها وترشدها إلى عبادة الله عز وجل ، وقد وردت في القرآن الكريم اشارات متعددة الى دور التربية في الحياة ، منها وصفه سبحانه وتعالى لرسوله الكريم وخاتم أنبيائه محمد المصطفى (**صَلّى الله عَلَيهِ وَآلهِ وَسَلمْ**) بقوله **{ وإِنَّك لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ }** سورة القلم ، الآية (٤) ، والخلق العظيم هو أعلى سمة من سمات التربية، (**عرفات ، ١٩٨٢ : ٢٢**).

لذا تعد التربية هي الحياة وتسعى دائماً إلى توفير الحياة الأفضل لكل الأفراد من خلال أنظمتها ومجالاتها المتعددة والمتباينة ، وأصبحت التربية ميداناً واسعاً تتسابق فيه الأمم لنهضة مجتمعاتها وتطويرها لمواكبة التقدم الحادث في عالم اليوم ، (**سرايا** ، ٢٠٠٧ : ١١) .

لذلك عُدّتِ التربية أساس النجاح للفرد والمجتمع ومسؤوليتها في المجتمع القديم والحديث والمعاصر هو إعداد جيل لعالم متغير تتطور فلسفاته وأهدافه ومؤسساته باستمرار، (**الافنيش** ، ١٩٩١ : ٥٤) .

فالتربية تعني تنمية الفرد تنمية شاملة متكاملة من جميع الجوانب ، الروحية ، والعقلية ، والجسدية ، والنفسية ، والاجتماعية ، والجمالية ، بحيث لا يغطي جانب على آخر ، فهي تنمية متزنة مع الشمول والتكامل ، تستهدف إعداد الفرد الصالح إعدادا شاملاً متكاملاً متزناً ليكون نافعاً لنفسه ، ولمجتمعه ، سعيداً في حياته ، (**الحيلة ، وآخرون** ، **١٩٩٩ : ١٩**).

وهي ذات أهمية في بناء الفرد والمجتمع ؛ لأنها تحمل صفة الاستمرارية والحاجة إليها قائمة ما قامت الحياة لأجل الحفاظ على تماسك البناء الاجتماعي ، (**الإبراشي ، د.ت : ١٤**) .

وتعد التربية أكبر من مجرد اكتساب المتعلم المعارف ، والمهارات ، والجوانب الوجدانية الأخرى ، إنها أكبر من كلمتي تعليم وتعلم ، إنها عملية كبيرة يتم فيها اكتساب المتعلم الكثير من الخصائص والقيم والعادات والاتجاهات ، إنها تدفع الإنسان إلى التفكير ، والعمل ، والابتكار ، واختيار الطريق الصحيح وهي فضلاً كل ذلك تربية روحية للمتعلم ، (**باعباد ، والسامرائي ، ٢٠٠٥ : ٢٦**) .

وبما أنّ التربية والتعليم مكونات مكتسبة للمتعلم ، لهذا فأنهما توأمان لا ينفصلان ، وهما يكملان بعضهما بعضا ويكملات شخصية الإنسان ؛ لأن التربية وأولويتها تبقى أهم من التعليم ، ومسؤولية التربية الحديثة لا يمكن أن ينفرد بها فريق واحد أو مؤسسة واحدة سواء أكان مدرساً أم مدرسة أم مؤسسة تربوية ، (**حلاق ، ٢٠١١ : ١٤**) .

ومن أهداف التربية والتعليم تنشئة أجيال صالحة قادرة على تحمل مسؤولياتها ، وبناء حضارة وأمجاد وتراث وقيم إنسانية لكي تقوم هذه الأجيال بتقديم ما هو نافع للمجتمع وتجنب الأمور التي تؤدي إلى الضرر به ، لذلك تسعى المؤسسات التعليمية

والتربوية إلى إكساب الفرد معارف إنسانية تعد أساساً في التعامل مع الأفراد حتى تجعل منه إنساناً أكثر وعياً وثقافة ، (**غنيم** ، ٢٠٠٦ : ٢٣٤) .

فالتعليم عملية تعد من أسس التربية الجيدة ، وتتضمن جميع الحوادث التي تؤثر بنحو فاعل ومباشر في تعلم الفرد ، سواء أكانت الحوادث مقصودة أم لا ، وتتم داخل الصف أو خارجه ، من المدرس أو غيره من العاملين في العملية التربوية ، وتؤدي إلى تعلم الفرد واكسابه الخبرات المختلفة ، (**أبو العز ، وآخرون** ، ٢٠٠٩ : ٢٤) .

والتعليم من المهن البالغة الأهمية والخطورة ؛ لأنها ترتبط ببناء شخصية الإنسان وإنتاج المورد البشري اللازم لبناء مجتمع متطور ومتحضر ، والتعليم هو العامل المهم في إنجاح أي تنمية اجتماعية ، (**العمايرة** ، ٢٠٠٤ : ١٠٧) .

من هنا يرى **الباحث** أن التربية والتعليم يسعيان إلى تحقيق التكامل بين الفرد والمجتمع ويشجعان على نمو الفرد وإبراز طاقاته وتحقيق التكامل والتوازن بين أبعاد شخصية المتعلم .

ومع تطور أساليب التربية أصبح من الضروري ظهور المؤسسات التربوية ، تلك المؤسسات التي أخذت على عاتقها مسؤولية إعداد النشئ وتعليمه وفقاً لحاجات المجتمع التي ظهرت فيها تلك المؤسسات ، وتستهدف هذه المؤسسات إعداد الأجيال وتدريبهم في مجتمع ما ، وإكسابهم المعارف والمهارات التي تجعلهم قادرين على شغل أدوارهم في المجتمع ، (**عبد الهادي** ، ٢٠٠٣ : ١٧) .

وتعد المدرسة المؤسسة الاجتماعية التي تُعنى بتربية وتعليم أبناء المجتمع وتعليمهم وتوجيه نموهم والعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، ويعتمد نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها على مدى ارتباطها العضوي بالمجتمع الذي تعيش فيه ، فهي سُخرت لتحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته وطموحه طبقاً لفلسفته ، (**عبد علي ، ومطر** ،٢٠١٢ : ٢٨) .

لذا فالمدرسة الحديثة ينبغي أن لا تنحصر مهمتها في الناحية العقلية وإنما ينبغي العناية بها من خلال تكوين عقلية المتعلم وبناء شخصيته، وتعويده كيف يتعلم ويطبق مبدأ ((علمني كيف أتعلم)) ، وهي الغاية التي تهدف إليها التربية العقلية في المدرسة الحديثة ، (**أبو سريع** ، ٢٠٠٨ : ١٨) .

ولكي تحقق المدرسة مهمتها بأفضل صورة ، لابد من منهج تتوافر فيه خبرات متعددة ومترابطة ومستمرة يتفاعل فيها الطلبة مع مواقف تعليمية متنوعة يمكن أن تؤدي إلى إكساب الاتجاهات المرغوب فيها وتنميتها ، وتهيئة فرص النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم وفق أهدافها التربوية المرجوة ، (**الدمرداش** ، ١٩٧٢ : ٧) .

لذلك حظيت المناهج الدراسية بالعناية منذ القدم ، وتزايد العناية بها خلال الزمن ، لأنها ضرورة من ضرورات الحياة ، تحافظ بها الإنسانية على بقائها وتطورها ، ومهما تعددت الأساليب التربوية والمناهج التعليمية فهي تهدف إلى غرس المواطنة الصالحة ، ولذلك فمهمتها الرئيسة أن تنمي الفرد في إطار قدراته واستعداداته ، معرفةً وتفكيراً وصحة عقليةً وجسميةً ، ومهارة واعتزازاً بقيم المجتمع ومُثُله ، وتوجّه هذا النمو في الوقت نفسه لصالح المجتمع في جميع نواحيه السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، (**جمهورية العراق** ، ١٩٩٤ : ٢٥٨) .

لذا ينبغي أن تكون أهداف المنهج متسقة مع أهداف المجتمع ؛ لأن لكل مجتمع من المجتمعات مطالبه وحاجاته التي تحددها ثقافة المجتمع ، فالمنهج هو الوسيلة لإعداد الفرد للمشاركة بفاعلية في قطاعات الحياة المختلفة ، لذلك فالمنهج يختلف من حيث المضمون من مجتمع إلى آخر ، (**عبد علي** ، **ومطر** ، ٢٠١٢ : ٣٤) .

فالمنهج بمفهومه الحديث هو منظومة فرعية من منظومة التعليم تتضمن مجموعة عناصر مرتبطة تبادلياً ومتكاملة وظيفياً ، وتسير وفق خطة عامة شاملة يتمّ عن طريقها تزويد الطلبة بمجموعة من الفرص التعليمية التعلمية التي من شأنها تحقيق النمو الشامل

المتكامل للمتعلم ،الذي هو الهدف الأسمى والغاية الأعم للمنظومة التعليمية ، (**الكسباني** ، ٢٠١٠ : ٢٨) .

وتعد العلوم الاجتماعية من المواد الدراسية التي استقرت في المناهج المدرسية منذ زمن بعيد في جميع المراحل التعليمية ، وهي من المناهج الدراسية المهمة في المرحلة الإعدادية لما لها من أثر في إعداد الطالب القادر على الانتماء لمجتمعه ليسهم في بنائه وتطويره من خلال دوره الاجتماعي والسياسي والاقتصادي ، والمحافظ على قيمه ومبادئه الإسلامية وحضارتها العريقة ، (**قطاوي** ، ٢٠٠٧ : ١٩) .

كما يعد منهج العلوم الاجتماعية المصدر الأساسي للخبرات التعليمية التي يحتاجها الطلبة لتحديد المواقف واتخاذ القرارات تجاه القيم السائدة في المجتمع ، (**مرعي ، والحيلة** ، ٢٠٠٤ : ٣٧) .

فضلاً عن إنَّ مناهج العلوم الاجتماعية ذات أهمية كبيرة لما يشهده العالم من تحولات عديدة تقتضي تغييراً سريعاً في أفكار طلبة المدارس لكي يصبحوا صالحين وفاعلين في مجتمعهم ، لأن التحول الاجتماعي يخطو غالباً خطوات أوسع من الخطوات التي تخطوها التربية ، (**الحارثي** ، ١٩٩٧ : ٥) .

فالمنهج الحديث للعلوم الاجتماعية يُكسب المتعلمين اتجاهات وميولاً تفيدهم في حياتهم اليومية ، مثل حب العمل ، والتعاون لصالح المجتمع ، واحترام الآخرين وتقديرهم ، والإيمان بضرورة تحمل الأعباء والمسؤوليات الاجتماعية ، والإيمان بالديمقراطية بوصفه أسلوبا في الحياة ، والإيمان بأن المشكلات التي يتعرض لها المجتمع هي المشكلات التي ينبغي أن يُسهم في حلها والتصدي لها ، (**أبو سريع** ، ٢٠٠٨: ٢٢) .

فالعلوم الاجتماعية تُعنى بدراسة علاقات الإنسان مع نفسه ، ومع أخيه الإنسان في الماضي والحاضر، ومع المجتمع الذي يعيش فيه ومع البيئة المحيطة به ، فالفرد بطبيعته الاجتماعية يحتاج إلى معرفة ما يدور حوله من أحداث ووقائع على المستويين المحلي والعالمي ، حتى يتمكن من مواجهة مناحي الحياة المختلفة ، وأنَّ أكثر أهداف

العلوم الاجتماعية أهمية هي تربية روح المواطنة ، وتوفير المعرفة وتطوير القيم والمعتقدات وإتاحة فرصة المشاركة الجماعية ، وتطوير المهارات المعرفية والعلمية هي من الكفايات الأساسية للمواطنة الصالحة ، (**خضر ، ٢٠١٤ : ٧٥**) .

فهناك علاقة وظيفية مباشرة بين المجتمع والعلوم الاجتماعية، فهي تسهم في عملية التنشئة الاجتماعية وتنميتها ودعمها في الاتجاه المرغوب فيه، وتسهم في بناء جيل يكون أعضاؤه نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه، كما إنها تقوم بدور كبير في التعلم الاجتماعي وتنمية القدرة على التفكير العلمي ، وشعور الفرد بدوره الاجتماعي ، (**العنبكي ، ٢٠٠٣ : ص ٢**) .

فضلاً عن ذلك يرى **الباحث** أنَّ أهمية دراسة العلوم الاجتماعية تزداد لكونها تحمل في طياتها مسؤولية كبيرة ، ومكانة بارزة ومهمة لا تقل أهمية عن سائر المناهج الدراسية الإنسانية الأخرى ، لما فيها من قيم وجدانية ومهارية ومعرفية .

ومنهج التاريخ من مناهج العلوم الاجتماعية الذي يسهم بدور بارز في تشكيل فكر الفرد وتوجهاته ، وذلك نظراً الى طبيعتها ، ويأتي هذا الدور نتيجة ارتباطها الوثيق بالمجتمع والتغيرات الحادثة فيه في الماضي والحاضر والمستقبل ، (**الجمل ، ٢٠٠٥ : ٣**) .

وهو أحد فروع المعرفة الذي يهدف إلى جمع المعلومات عن الماضي والتحقق منها وتحليلها وتفسيرها ، فهو يسجل أحداث الماضي في تسلسلها وتعاقبها ، ويحاول عن طريق عملية التحليل إبراز الترابط بين هذه الأحداث وتوضيح علاقة السببية بينهما ، وان يفسر التطور الذي طرأ على حياة الأمم والمجتمعات والحضارات المختلفة وان يبين كيف حدث هذا التطور ولماذا حدث ، (**العجرش ، ٢٠١٣ : ٣٣**) .

ويذكر (الواسعي اليماني) أنَّ " علم التاريخ علم جليل المقدار ، شهدت بفضله الآيات والأخبار ، واعتنى نقله الأثبات والأخيار وأنفقوا في ذلك نفائس الأعمار ، يطلع به

العاقل على ما مر من الاعصار ، فيزيده من الكياسة والآستبصار ، بما حدث للأمم الماضية من الحوادث التي فيها عظةٌ واعتبارٌ " ، (**الواسعي اليماني** ، ١٣٤٦ : ٤).

فهو علم يمكن الانتفاع به لتوسيع المدارك وتعويد الناس العدل في الحكم ، ووضع الأحداث والأشخاص في وضعها الصحيح على مسرح الشؤون العامة ، فالتاريخ يُكسبنا تصوراً صحيحاً لما هو عارض مؤقت بالقياس إلى ما هو أبدي في حياة الإنسان ، (**الشامي** ، ٢٠٠٨ : ١٥٧) .

ويبين (عماد الدين الأصفهاني) أن " التاريخ لسان يخبر به الزمان عن عجائب الوقائع ، بل أستاذ يقرر دروس الحوادث ليعيها السامع ، بل ما شئت من محمود ممدوح ينفس كروب النفس ، ويروح الروح ، وله رجاله أئمة فضلاء وسادة جلة نبلاء " ، (**الأصفهاني** ، ١٨٨٨ : ٢) .

في حين أكد (السخاوي) أن الاهتمام بالتاريخ يتزايد ، ولم يعد مقصوراً على المتعة أو إرضاء غريزة حب الاستطلاع ، بل أدرك الناس إنه وسيلة رئيسة لمعرفة الذات وأداة كبرى لكشف قابليات الأمة وطاقاتها الإبداعية ومثير كبير للهمم ، (**السخاوي** ، ١٩٦٣ : ٣) .

أما (أبو الفرج الأصفهاني) ذكر في مقدمته للاغاني : " أن القارئ إذا تأمل ما فيه من الفقر ونحوها لم يزل منتقلاً بها من فائدة إلى فائدة ، ومنصرفاً منها بين جدٍ وهزل ، وآثارٍ وأخبار ، وسيرٍ وأشعار ، متصلة بأيام العرب المشهورة ، وأخبارها المأثورة ، وقصص الملوك في الجاهلية والخلفاء في الإسلام ، تجملُ بالمتأدبين معرفتها ، وتحتاج الأحداث إلى دراستها " ، (**الأصفهاني** ، ١٩٥٦ : ٥) .

من هنا فالتاريخ ليس لغواً فهو لا يقتصر على أخبار الماضين وأساطير الأولين ، بل هو يدرس التجربة الإنسانية أو جوانب منها ويسعى إلى فهم الإنسان وطبيعة الحياة على وجه الأرض ، فإذا اعتبرنا الحياة طريقاً يقطعه الإنسان فلا شك في أن معرفتنا بما قطعناه من الطريق يعيننا على قطع ما بقي منه ، (**مؤنس** ، ١٩٨٤ : ١٢) .

ويرى هولمز (Holmes) أن التاريخ من المواد الدراسية التي ينبغي اختيارها بعناية كبيرة ؛ لأنه ذا صلة مباشرة بالنواحي العقلية والمنطقية ، وكذلك يؤكد على ضرورة دراسة المادة من قبل الطلبة وأن يؤخذ بنظر الاعتبار ميولهم ورغباتهم باعتباره احد الفنون الحرة السبعة * ، **(Holmes , 1984 : 24)** .

ومن ثم فإن بمقدورنا أن نقرر أن للتاريخ وظيفة اجتماعية من حيث إنه يلبي حاجة الجماعة البشرية إلى معرفة ذاتها ، سواء كانت تلك المعرفة جزئية أو كلية ، وأولئك الذين يتجاهلون قيمة التاريخ ، بوصفه ضرورة تفرض نفسها على كل مجتمع إنساني ، إنما يصمون أنفسهم بالجهل بأمور الحاضر ويصدق عليهم قول (شيشرون) : (إن من لا يعرف شيئاً عما حدث قبل مولده سيظل طفلاً إلى الأبد) ، (**قاسم ، ١٩٨٥ : ٩**) .

ولما تقدم فأن دراسة التاريخ تكمل تجارب الأفراد وتزيدها سعة وعمقاً ؛ لأنها تساعد على معرفة الشعوب وفرز عوامل تقدمها واضمحلالها ، زد على ذلك أن دراسته تعدّ من أكثر العوامل فاعلية في ترصين الوحدة الوطنية ، وكما يُسهم في تعبئة الطاقات والإمكانيات في سبيل تقدم الأمة ، (**الأمين ، وآخرون ، ١٩٩٠ : ٦٨**)

في ضوء ما تقدم يرى **الباحث** ضرورة إحياء الدول لتراثها وتدريس تاريخها على مر الأسلاف المتعاقبة لكي تضع إرثها الحضاري والثقافي والسياسي والعسكري والتاريخي على حد سواء أمام طلبتها ، وللتاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي أهمية خاصة لما حصل فيه من أحداث وحروب وثورات تحرّرية جعلت من شعوبها أحراراً ، ويتطلب تحقيق الأهداف السابقة مدرساً مدركاً لها ولطبيعة مادة التاريخ ، ودورها في بناء شخصية المتعلم الناقد والمبادر وتطويرها ، ونظراً الى ما يضطلع به المدرس من ادوار ووظائف متعددة ومتنوعة في بناء المجتمع ، فإن نوعية المدرس هي المفتاح الذي يضمن للتعليم بلوغ أهدافه ومقاصده .

*** المنطق ، الحساب ، اللغة والادب ، الموسيقى ، العلوم ، الرياضة ، العلوم الانسانية .**

فأعداد المدرس الكفء يعد أحد التحديات الرئيسة التي تواجه المؤسسات التربوية ، وإن ارتقائه يتطلب تنمية قدراته الشخصية وتطوير مهاراته العلمية والمهنية ، وذلك لتحسين أدائه وإعداده قبل الخدمة وفي أثنائها بالاستفادة من الاتجاهات والتجارب الحديثة في هذا المجال ، (**الجّبان** ، ١٩٩٦ : ٨) .

فالمدرس الكفء هو القادر على تحقيق أهداف مجتمعه التربوية بجودة وإتقان ، والدولة التي تحاول تحقيق نهضة شاملة في مجالات الحياة هي بحاجة لمدرسين يمتلكون القدرات والمهارات الضرورية اللازمة لمهنة التدريس ، (**النايف** ، ٢٠١١ : ١١٩) .

وإذا كان التعليم في عالم اليوم عملية إنتاجية بنائية تتعامل مع الكائن الإنساني ، فإن شرط الجودة في مدخلاتها من العوامل المؤثرة في جودة مخرجاتها ، ولما كان المدرس في هذه العملية عنصراً رئيساً في مدخلاتها ، وقطب الرحى في أجزاءاتها ، فإن توافر الكفاية فيه أمر لا يمكن تجاهله وتجاهل أثره في مخرجات العملية التعليمية برمتها ، (**عطية ، والهاشمي** ، ٢٠٠٨ : ١٤) .

لذا يعد المدرس عنصراً أساسياً ومهماً في العملية التعليمية / التعلمية ، وتؤدي الخصائص المعرفية والانفعالية التي يتميز بها دوراً فاعلاً في العملية ، فهي تشكل أحد المدخلات التربوية المهمة التي تؤثر بشكل أو بآخر في الناتج التحصيلي على كل المستويات المعرفية والوجدانية والأدائية ، فالمدرس الناجح هو ذلك المدرس القادر على أداء دوره بكل فاعلية واقتدار وهو الذي يكرّس جهوده في سبيل إيجاد فرص تعليمية أكثر ملاءمة لطلبته ، (**ملحم** ، ٢٠٠٦ : ٤٥٦) .

وان بمقدار ما يحمل المدرس في رأسه من علم وفكر ، وما يحمل في قلبه من إيمان برسالته ، ومحبته لطلبته ، وما أوتي من موهبة وخبرة ومهارة في حسن طريقة التعلم ، وما يكون عليه من هيئة جسمية ومظهرية ، يكون نجاحه وأثره في أبنائه وطلبته ، وكثيراً ما كان المدرس الجيد عوضاً عن ضعف المنهج وضعف الكتاب ، وكثيراً ما كان هو المنهج والكتاب معاً ، (**ربيع ، والدليمي** ، ٢٠٠٩ : ٧٣) .

إذ يرى (الحيلة ، ٢٠٠٧) إن أفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني المدرسية بالرغم من أهميتها إلا إنها لن تحقق الأهداف التربوية المنشودة ، إلا إذا كان هناك مدرس يمتلك مهارات تدريسية ، وسمات شخصية متميزة ، يستطيع بها إكساب طلبته الخبرات المتنوعة ، (**الحيلة** ، ٢٠٠٧ : ٢٧) .

ويتفق كثير من المختصين والمربين على إن المدرس الماهر هو الذي يهيئ المناخ الذي يقوي ثقة الطالب بنفسه ، ويقوي لديه روح الإبداع ، ويثير لديه التفكير ، ويفسح المجال للتحصيل والانجاز ، وتشير البيانات والوقائع أن هناك أعداداً من الطلبة الذين تتجلى خبراتهم في تذكر المعلومات واستدعائها ، في حين يفتقرون للقدرة على استعمال تلك المعلومات في التوصل الى خيارات أو قرارات مفيدة ، (**علوان** ، ٢٠١٢ : ٩٤) .

ويصف هيتي (Hattie) المدرس الجيد بأنه إنسان يجيد ترتيب أفكاره ، ويمتلك حماساً شديداً لمادته ، وفضولاً لمعرفة الجديد في وسط الحدث ، وفي محور الحصة ، ولا يهم كثيرا أن يكون مدرساً من الطراز التقليدي الذي يقف أمام الصف ، أم مدرساً مؤمناً بالتوجهات الحديثة في التربية ، المهم أن يمتلك زمام الأمر في كل لحظة ، بشرط أن ينطلق دوماً من رؤية الطالب ، بأن يسأل نفسه طوال الوقت (**ماذا لو كنت مكانهِ ؟**) ، وبعدها يحدد أنسب الطرائق في هذا الموقف ، لتحقيق أفضل النتائج لعملية التعلم ، **(Hattie , 2011 : 392) .**

وللمدرس الأثر البالغ في فاعلية مدخلات التعليم ، كطرائق التدريس ، ومنهج التعليم ، وأهداف وتنظيم بيئته ، وتقويم نتائجه ، وأن دوراً كهذا يقتضي امتلاكه الصفات ، والمؤهلات ، والمهارات اللازمة لمهنة التدريس في ضوء ما توصلت إليه الدراسات والبحوث في مجال التربية ، وعلم النفس، ونظريات التعلم ، وفلسفة التربية ، (**عطية ، والهاشمي ، ٢٠٠٨ : ص ١٤**) .

لذا أصبح من الضروري تزويد المدرس بمهارات تجعله يبذل جهده لإثارة دافعية طلبته للتعلم ، بوصفهِ المنظم للجو الصفي ، وللظروف البيئية التفاعلية ، والمؤسس

لوسائط التواصل مع الطلبة والموضوعات والوسائط المختلفة ، (**قطامي** ، ٢٠٠٤ : ٤٤٩) .

فنجاح العملية التعليمية يتطلب مدرساً يمتلك من القدرات والمهارات ما يجعل منه مربياً يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي ، ويستطيع إنجاز مهماته التعليمية على أتم وجه ، ويحسن استثمار التقنيات التربوية بمهارة وإتقان ، وأن يقدم لطلبته المعلومات والخبرات التي يحتاجونها ، وأن يكون ملماً بتلك المعلومات بشكل صحيح ، ومعرفته بطرائق الاتصال ووسائله التي عن طريقها يتمكن المدرس من إيصال ما لديه من معلومات ، وأفكار ، واتجاهات ، ومهارات ، (**العبد الكريم** ، ٢٠٠١: ٤٨).

ولأن المهارات التدريسية تساعد المدرس على أداء عمله بيسر وسهولة ، وتجعله قادراً على مسايرة التطورات العلمية ؛ لأنها تمثل جسراً لا غنى عنه بين المعرفة والسلوك، وإن عدم العناية بها يولد ضعفاً في تحقيق الأهداف ،(**Davis , 1999 : 224**).

فالاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجهات التربوية المعاصرة ، وأصبحت تربية المدرس في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بمهارات التدريس ، إذ سادت حركة إعداد المدرسين القائمة على المهارات التدريسية معظم برامج إعداد المدرسين ، بهدف إعداد مدرسين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم ، (**حميدة ، واخرون** ، ٢٠٠٠ : ١٢) .

وقد أشارت دراسة (أبي جابر ، وبعارة ، ١٩٩٩) إلى أهمية المهارات التدريسية بالنسبة للمدرس ، ومنها التمكن من صياغة الأهداف ، والتخطيط ، والتقويم ، (**أبو جابر ، وبعارة** ، ١٩٩٩ : ٥٠) .

وكذلك لوحظ أن العناية بالمهارات التدريسية من أهم ملامح أعداد المدرسين القائم على الكفاية ، إذ أصبح الإعداد المهني للتدريس يعني اكتساب المعرفة الصحيحة والمهارة التدريسية العالية التي يحتاجها المدرس في أداء مهمته داخل الموقف التعليمي ، (**راشد** ، ٢٠٠١ : ٧٩) .

وأكد (الأمين ، وآخرون ١٩٩٠) أن للمهارات التدريسية أهمية في إكساب المتعلم القدرة على الأداء بيسر وسهولة ، وترفع مستوى إتقان الأداء ، وتكسب الفرد ميلا نحو التعلم ، وتجعله قادرا على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية ، فضلاً عن أنها تجعل المتعلم قادرا على توسيع علاقته بالآخرين ، (**الأمين ، وآخرون ، ١٩٩٠ : ٦٥**) .

وبما أن تدريس التاريخ يزود الطلبة بخبرات واسعة ، تكون مشفوعة بالاستبصار وإمعان النظر بالحقائق والحوادث ، مما يربي الطلبة تربية عقلية سليمة في الإطار الاجتماعي ، إذ تزيد من قدراتهم على وزن الأمور والحكم عليها ، (**السيد ، ١٩٩٣ : ٤٣**).

لذا فإن تدريس التاريخ ينبغي ألا يكتفي بتزويد الطلبة بالحقائق والمعلومات التاريخية ، وإنما ينبغي أن يتجه إلى تنمية ميولهم في القراءة الناقدة وإكسابهم مهارات جمع المعلومات التاريخية من مصادرها الأصلية وتحليلها وتسجيلها ، (**العنبكي ، ١٩٩٥ : ١٩**) .

لما تقدم ينبغي على مدرس التاريخ أن يجعل من تدريس هذه المادة تدريساً فاعلاً وان يكون واضحاً في تقديم المادة وجاهداً في رفع مستوى تحصيل طلبته وثقافتهم ، لذلك لابد من امتلاكه للمهارات الأدائية واستخدامه طرائق واستراتيجيات وأساليب متنوعة تلاءم تدريسه لهذه المادة ، (**قطاوي ، ٢٠٠٧ : ٥٧٢**) .

ومن هنا يرى **الباحث** أهمية تمكّن مدرس التاريخ من مهارات التدريس المعرفية والأدائية ، وإذا ما حصل خلل في بعض المهارات الأدائية فإن المدرس لا يحقق الأهداف التربوية المنشودة وفي مقدمتها رفع مستوى تحصيل طلبته مهما تفوق في مهاراته المعرفية وتمكن من المادة الدراسية .

وبما أن التربية المدرسية عملية إنسانية ،تهدف لإعداد مواطن صالح لنفسه ومجتمعه ، وتقويم التحصيل عملية أساسية وحيوية موجهة لتحقيق هذا الهدف عبر تحديد مستوى التحصيل والمتغيرات التربوية المؤثرة في تعلم الطلبة ونموهم ، ولا يملك المجتمع من شهادة أو دليل على تعلم الطلبة غير ما تقدمه المدرسة لهم من اختبارات ، وما تنتجه هذه الاختبارات من نتائج رقمية وعلى الرغم من الاختلاف في صدقها وتقويمها ودلالتها النوعية ، (**الدوسري** ، ٢٠٠٠ : ٩) .

وبناءً على ما تقدم فإن للدرجات عموما ودرجات المرحلة الإعدادية خصوصاً أهمية حيوية في حياة الطلبة فمن المفترض أن تكون مقياسا موضوعيا لكفايتها الأكاديمية بحيث تزودها بمدى جودة فهمها لمضمون المقررات وتفصح عن جوانب القوة والضعف في أدائها ، وفي الوقت نفسه يفترض أن تصبح معيارا تعول عليه مؤسسات المجتمع الأخرى في تقويمها للطلبة ، كما أن لهذه الدرجات أهمية خاصة لصانعي القرار في المؤسسة التربوية ، فهي معياراً أساسياً يتم بموجبه تخريج الطلبة ، واختيارهم تخصصهم الأكاديمي في الجامعة ، واختيار البرامج التعليمية المناسبة لها ، ويتم في ضوئها حصول الطلبة على فرص العمل ، وغير ذلك من الأمور ، لذا أصبح للقيمة الكمية للدرجة معانٍ نوعية مهمة للطلبة والمجتمع ، (**الزهراني** ، ٢٠٠٤ : ٦٦) .

علاوة على ذلك كله تمثل الاختبارات النهائية للمرحلة الإعدادية ثورة معلوماتية هائلة وغنية لصانعي القرار التربوي ، إذ يضعون نظاماً لتحليلها وربطها ببعض المتغيرات ، ليتمكنوا من تحديد مستوى مسار الطلبة والمدرس والعملية التعليمية بالنسبة للأداء المتوقع ، وفي ضوء ذلك يتم اتخاذ قرارات علاجية وتطويرية ، وتحسين مسار العملية التعليمية ، (**حمدان** ، ١٩٨٦ ، ٥٤) .

لذا يرى **الباحث** من الضروري اجراء دراسته على مستوى التعليم في محافظة ديالى لمعرفة العلاقة بين مهارة مُدرسي التاريخ في التدريس وتحصيل طلبته في تلك المادة .

وللمدارس على اختلاف مراحلها أهمية وميزات ، إلا أنَّ المرحلة الإعدادية تمتاز بخصوصيتها متمثلة بطلبتها الذين هم بعمر الفتوة وعلى عتبة مرحلة الشباب ، فضلاً عن أنّ أهميتها تكمن في إن معالم شخصيتهم تبدأ بالتبلور وتأخذ اتجاهاتهم الفكرية والاجتماعية في البروز والنضوج ، كما أن هذه المرحلة من المراحل المهمة في حياة الطلبة ؛ لأنها مرحلة الإعداد للحياة العملية ، وتحمل المسؤولية ، والمشاركة الفعلية في المجتمع ، (**إبراهيم** ، ١٩٨٨ : ٤٣٧) .

إذ إن القدرات التي كانت تتضارب مع بعضها في مرحلة الطفولة المتأخرة تبدأ قوية خلال المراهقة ومن ثم الرشد ، وقد تؤثر هذه القدرات في ميول الفرد وفي نمط حياته التي سيختارها في المستقبل ، (**أبو عيطة** ، ٢٠٠٢ : ٩٠) .

زد على ذلك أنها مرحلة تعليمية مهمة ؛ لأنها تترك أثرها على مستقبل الطالب دراسيا ومهنيا ، وتعده للحياة الاسرية والاجتماعية وتحقق له التكيف والصحة النفسية ، (**الرحيم** ، ١٩٩٦ : ٥) .

ويرى **الباحث** أهمية هذه المرحلة لكونها مرحلة من مراحل نمو الشخصية وبحكم موقعها المهم في السلم التعليمي واضطلاعها بمسؤولية إعداد الأطر البشرية وكوادرها الإنتاجية ونقلها إلى المرحلة الجامعية .

ومما تقدم تتجلى أهمية البحث الحالي في النقاط الآتية :

١. أهمية التربية كونها من العوامل الأساسية التي تحقق مطالب المجتمع .
٢. بيان أهمية مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي في بناء شخصية أفراد المجتمع وصقلها ، وضرورة إيجاد مدرس مؤهل وقادر على تحمل ثقل هذه المسؤولية .
٣. تعرف أهمية امتلاك مدرسي التاريخ للمهارات التدريسية .
٤. أهمية التحصيل الدراسي كونه من المتغيرات الأساسية في تحقيق أهداف التربية ، فضلاً عن كونه المعيار الأساسي الذي يتم من خلاله قياس تقدم المتعلمين .
٥. أهمية المرحلة الإعدادية واستيعابها أعداداً ضخمة من الطلبة ، فضلاً عن إنها مرحلة الإعداد العلمي لمواصلة التعليم الجامعي .
٦. إمكانية الكشف عن العلاقة بين أداء مدرسي التاريخ للمهارات التدريسية وبين تحصيل طلبتهم بشكل علمي .
٧. تقديم أداة (استمارة الملاحظة) تسهم في تقويم أداء مدرسي التاريخ فيما يتعلق باستعمالهم للمهارات التدريسية وفقاً للمجالات المحددة .
٨. يمكن أن تحفز الموجهين التربويين بمزيد من العمل على تطوير أدوات فاعلة تساعد في إعطاء صورة واضحة عن الموقف التعليمي لحل المشكلات القائمة ، وزيادة فاعلية التوجيه التربوي .
٩. يمكن ان يضيف هذا البحث بعض الحقائق النظرية لمجموعة الدراسات التي تناولت متغيرات هذا الموضوع وسنحاول إظهارها في هذا البحث .
١٠. لا توجد دراسة عراقية أو عربية – **على حد علم الباحث** – تناولت علاقة المهارات التدريسية لمدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بتحصيل طلبتهم في الامتحان الوزاري.

ثالثاً : هدف البحث وفرضيتاه :

يهدف البحث الحالي تعرف :

📖 **مستوى أداء مُدرسي التاريخ للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم** .

من خلال التحقق من الفرضيتين الصفريتين الآتيتين :

الفرضية الأولى : لا توجد علاقة ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى أداء مدرسي التاريخ الحديث والمعاصر لكل مجال من مجالات المهارات التدريسية التي ستعد في البحث الحالي وبين متوسط تحصيل طلبتهم .

الفرضية الثانية : لا توجد علاقة ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى أداء مدرسي التاريخ الحديث والمعاصر في مجموع الأداء الكلي في المهارات التدريسية التي ستعد في البحث الحالي وبين متوسط تحصيل طلبتهم .

رابعاً : حدود البحث :

📖 **الحدود العلمية** : (أ) مهارات التدريس التي ستعد في البحث الحالي .

(ب) نتائج الامتحان الوزاري للصف السادس الادبي(عينة البحث) للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

📖 **الحدود البشرية** : مُدرّسي مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي من خريجي كليات التربية / والتربية الأساسية / اقسام التاريخ مِمَّن درس المادة للعامين الدراسيين(٢٠١٢-٢٠١٣) و (٢٠١٣-٢٠١٤).

📖 **الحدود المكانية** : المدارس الإعدادية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى .

📖 **الحدود الزمانية** : العام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤) .

خامساً : تحديد المصطلحات :

١. المهارات التدريسية : عرّفها كل من :

📖 **جابر (٢٠٠٠) بأنها** : " حصيلة من المهارات المهنية التي تمكن المدرسين من مساعدة الطلبة على أن يتعلموا بدرجة أكبر " .

(جابر ، ٢٠٠٠ : ٨٤).

📖 **قطامي (٢٠٠٤) بأنها** : " القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس ، وتنفيذه ، وتقويمه ، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات المعرفية ، والحركية ، والاجتماعية ، ومن ثم يمكن تقويمه في ضوء معايير الدقة في القيام به ، وسرعة انجازه ، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة ، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية " .

(قطامي ، ٢٠٠٤ : ١٧).

📖 **الشريفي (٢٠٠٧) بأنها** : " نمط متوافق ومنتظم لنشاط جسمي أو عقلي عادة ، ويتضمن عمليات استقبال وعمليات استجابة ، وقد تكون المهارة مركبةً أو يدويةً أو عقليةً أو مصاحبةً لشيءٍ آخر يدل عليه " .

(الشريفي ، ٢٠٠٧ : ٢٣٦).

📖 **Cottrell (2008) بأنها** : القدرة على الأداء والتعلم الجيد ، والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط تدعمه التغذية الراجعة ، وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر في جودة الأداء الكلي.

(Cottrell , 2008 : 427).

📖 **إبراهيم (٢٠١٠) بأنها** : " القدرة على استخدام الأساليب التعليمية في الصف بحيث تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية ، أو هي الكفايات الأكاديمية أو التربوية التي تمكن المدرس من تنمية عملية التعلم بدرجة كافية من الدقة والإتقان بشكل يتناسب وقابلية المتعلم " .

(إبراهيم ، ٢٠١٠ : ٢٦).

عرّفها الباحث نظرياً بأنها : قدرة المدرس على أداء سلوكيات معينة داخل الصف أو خارجه لنقل المعلومات والخبرات إلى الطلبة بشكل يساعدهم على تحقيق الأهداف التعليمية مع مراعاة الدقة والسرعة .

عرّفها الباحث إجرائياً بأنها : الأداء السلوكي المتعلق بمهارات الأهداف التربوية ، والتخطيط للدرس ، التمهيد والتهيئة للدرس ، وعرض الدرس وتنفيذه ، والوسائل التعليمية ، والأسئلة الصفية (صياغتها وطرحها وتلقي الإجابة) ، والتعزيز ، والإدارة الصفية ، ومهارة التقويم ، التي يمتلكها مدرسو التاريخ مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها وفق استمارة الملاحظة المعدة لهذا الغرض .

٢. **مُدرسو التاريخ** : هم المدرسون والمدرسات المسجلون على ملاك وزارة التربية / مديرية تربية محافظة ديالى للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤) من خريجي كليات التربية والتربية الأساسية / أقسام التاريخ ، والذين يقومون بتدريس مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي للصف السادس الأدبي ، في المدارس الإعدادية النهارية الحكومية في المحافظة .

٣. **التأريخ** : عرّفه كل من :

📖 **ابن خلدون (د . ت) بأنه :** " علم يدرس الماضي وأخباره ، وينظر ويحقق ويعلل في هذه الأخبار والوقائع " .

(ابن خلدون ، د . ت : ٣٤).

📖 **الدوري (١٩٦٠) بأنه :** " البحث عن الحقائق وتدوينها وتفسير الحقائق وربطها ، إي عملية نقد وتحقيق لهذه الحقائق " .

(الدوري ، ١٩٦٠ : ١٥).

📖 **السخاوي (١٩٦٣) بأنه :** " فن يبحث فيه عن وقائع الزمن من حيث التعيين والتوقيت عما كان في العالم " .

(السخاوي ، ١٩٦٣ : ١٧).

📖 **باقر (١٩٧٣) بأنه :** " علم من علوم البحث والتقدم وأقرب ما يكون إلى الجيولوجيا كونه يبحث في بقايا الماضي وأثاره ليستعين بها على معرفة الحاضر وله غرض وموضوع ، وموضوعه البحث في أعمال البشر التي وقعت في الماضي ودراسة المجتمعات البشرية في المكان والزمان" .

(باقر ، ١٩٧٣ : ٩٥).

📖 **توينبي (١٩٧٧) بأنه** : " معاناة أخلاقية عالية لاستكشاف كل حقائق العمر الإنساني، موضوعية وذاتية " .

(نقلاً عن إسماعيل ، ١٩٧٧ : ٧).

عرّفه الباحث نظرياً بأنه : العلم الذي يعنى بدراسة الماضي والخروج منه بالعبر والمواعظ من أحداث وانجازات البشر التي وقعت في الأزمنة الماضية وذلك للاستفادة منها في إيجاد الحلول الناجحة لمشكلاته في المستقبل إن أمكن ذلك .

عرّفه الباحث إجرائياً بأنه : الموضوعات التاريخية الموجودة في كتاب التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي للصف السادس الأدبي في المرحلة الاعدادية التي قررت وزارة التربية تدريسها في العراق .

٤. **المرحلة الإعدادية** : "هي مرحلة دراسية تقع ضمن المرحلة الثانوية بعد المرحلة المتوسطة ، ومدتها ثلاث سنوات (الرابع ، الخامس ، السادس) ، ترمي إلى ترسيخ ما تم اكتشافه من قابليات الطلبة وميولهم وتمكنهم من بلوغ مستوى أعلى من المعرفة والمهارة مع تنويع وتعميق بعض الميادين الفكرية والتطبيقية ، تمهيداً لمواصلة الدراسة ، وإعداده للحياة الإنتاجية " .

(وزارة التربية ، ٢٠٠٥ : ٧).

٥. التحصيل : عرّفه كل من :

📖 **أبو علام (٢٠٠٠) بأنه :** " درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه ، أو يصل إليه في المادة الدراسية أو المجال التعليمي" .

(أبو علام ، ٢٠٠٠ : ٣٠٥).

📖 **نجار (٢٠٠٤) بأنه :** " انجاز علمي ما ، أو إحراز التفوق في مهارة ما ، أو في مجموعة من المعلومات " .

(نجار ، ٢٠٠٤ : ١٥).

📖 **أبو جادو (٢٠٠٨) بأنه :** " محصلة ما يتعلمه الطلبة بعد مرور مدة زمنية محددة ، يمكن قياسه بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة في اختبار تحصيلي وذلك لمعرفة مدى نجاح الاستراتيجية التي يضعها ويخطط لها المدرس لتحقيق أهدافه وما يصل إليه الطلبة من معرفة تترجم إلى درجات " .

(أبو جادو ، ٢٠٠٨ : ٣٤).

📖 **الجلالي (٢٠١١) بأنه :** " مدى ما تحقق من أهداف تعلم في موضوع سبق للفرد دراسته أو تدرب عليه " .

(الجلالي ، ٢٠١١ : ١٣).

📖 **زاير وداخل (٢٠١٣) بأنه :** " القدرات التي يمتلكها المتعلم من الخبرات والمعلومات التي يمكن أن يوظّفها في حل أكبر عدد من الأسئلة التي توجه إليه " .

(زاير ، وداخل ، ٢٠١١ : ١٥٣).

عرّفه الباحث نظرياً بأنه : مقدار ما حققه المتعلم من معرفة أو قدرات أو مهارات في مادة دراسية معينة نتيجة لدراسة موضوع أو وحدات تعليمية محددة ، يمكن للمدرس تقويمه من خلال الامتحانات الشفوية أو التحريرية المقننة .

عرّفه الباحث اجرائياً بأنه : الدرجات التي حصل عليها الطلبة (عينة البحث) في الامتحان الوزاري لوزارة التربية ، جمهورية العراق ، لمادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي للصف السادس الادبي في المرحلة الاعدادية للعام الدراسي (٢٠١٢ – ٢٠١٣) .

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

اولاً : خلفية نظرية :

المحور الاول : مهارات التدريس :

توطئة :

ان التغير السريع هو سمة العصر الذي نعيش فيه ، وهذا التغيير لابد أن يتحقق في ميدان تربية المدرس ، وقد كان إعداد المدرس في الماضي يقوم على عدد من المقررات يتلقاها في فلسفة التربية وطرائق التدريس وعلم النفس ويصاحب هذا كله او يليه التدريب الميداني الذي يمثل جانبا محدودا من برامج اعداد المدرس في الماضي حيث الجهد الاساسي والغالب يركز على الجانب النظري متمثلا في عدد من المقررات الدراسية التي تعالج في رحاب الكليات والجامعات ، (**جابر ، واخرون ، ١٩٨٥ : ١١**) .

اما تربية المدرس المعاصرة فتختلف اختلافا كبيرا عن هذه الصيغة التقليدية إذ أنَّ البرامج التعليمية الان ينبغي ان توجه للعمل الميداني ، ومن الضروري ان يكرس المدرس قدرا كبيرا من وقته مع طلبته ، ولا ينبغي ان يفسر ذلك على أنه اغفال لأهمية الجانب النظري في اعداد المدرس ، وانما هو محاولة لتحقيق التكامل بين الجانب النظري والجانب العملي ؛ لان تلقي الطالب / المدرس دروساً في فلسفة التربية ومناهج التدريس وطرائقه وعلم النفس وتكنولوجيا التعليم لا يعني اكتسابهم لمهارات التدريس ، بل لابد ان يترجموا بأنفسهم هذه الدروس الى ممارسة عملية ميدانية تحت اشراف المختصين حتى يمكنهم ان يتقنوا مهارات التدريس اللازمة لهم ، وبالتالي تحويل الدراسة النظرية التي تلقوها الى ممارسات عملية في مجال تخصصهم ، (**سعادة ، ١٩٨٥ : ١٣**) .

ويعد اتجاه حركة إعداد المدرسين القائم على الاهتمام بمهارات التدريس أهم ملامح التربية الامريكية المعاصرة واكثرها شيوعا في الاوساط التربوية المهتمة بإعداد المدرسين وتدريبهم قبل الخدمة واثنائها ، وقد ساد هذا الاتجاه في العقود الاخيرة من القرن العشرين بهدف اعداد مدرسين ماهرين وتدريبهم وفق احدث نظريات التعليم والتعلم ووفق مهارات التدريس اللازمة لهم حتى يقوموا بالتدريس على نحو سليم ، (**هجرس ، ١٩٨٤ : ١٩**).

إذ تعد برامج إعداد المدرسين القائمة على مبدأ المهارات التدريسية اكثر فاعلية في إعداد المدرس الكفء من البرامج التقليدية ، اذ تتحدد فيها المعارف والاتجاهات والسلوك المطلوب ادائه من المدرسين ، (**Arnold , 1990 : p195**) .

لذا اولت اغلب البلدان العربية اهتماما واسعا وكبيرا بحركة اعداد المدرسين القائمة على اساس اتقان المهارات التدريسية اللازمة ، وقد اشار المختصون التربويون في اجتماعهم بالقاهرة عام (**١٩٧٧**) الى اهمية تطوير برامج واساليب تدريب المدرسين قبل الخدمة واثنائها لتخدم المهارات المهنية الاساسية التي تساعد المدرس على القيام بواجباته المختلفة ، كما اكد مؤتمر المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الذي عقد في سلطنة عمان عام (**١٩٨٩**) على مهارات وكفايات المدرس المهنية ، كذلك اوصى اجتماع عمداء كليات التربية في دول الخليج العربي الذي عقد في جامعة بغداد (**١٩٩٦**) بضرورة الاهتمام بمهارات التدريس ، مع وضع اهداف لبرامج اعداد المدرسين وتدريبهم في ضوء المهارات التدريسية والمهنية ، (**هندي ، ١٩٩٩ : ١٧٨**) .

اما فيما يخص العراق فقد عُني الكثير من الباحثين بالكفايات و المهارات التدريسية ومنهم ، (**المالكي،١٩٨٨**) و (**السعدي،١٩٩٦**) و (**الامين،١٩٩٧**) و (**الصالحي،١٩٩٩**) و (**عبد الرزاق،٢٠٠١**) و (**العاني،٢٠٠٣**) و (**الجميلي،٢٠١٠**).

الاساس النظري لحركة الكفايات / المهارات التدريسية :

يرتبط الاساس النظري بحركة تربية المدرسين المبنية على الكفايات / المهارات بالمدرسة السلوكية وبأنماط لها علاقة بالسلوكية مثل : تشكيل السلوك ، وتعديل السلوك ، والاشتراط الاجرائي ، وتركز نظرية التعلم المستخلصة من علم النفس السلوكي على استعمال نماذج او عينات من الكفايات / المهارات المطلوب التدرب عليها من المتعلمين ليقلدها المتدرب مقترناً بالتغذية الراجعة المستمرة ، ويتميز الموقف التعليمي القائم على اساس الكفايات / المهارات التدريسية **بالخصائص الأتية :**

١. تنظيم ما يراد تعلمه على اساس عناصر متتالية ومترابطة بعضها ببعض .
٢. التحديد الدقيق لما يراد تعلمه في ما يتعلق بكل عنصر .
٣. تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة في اثناء عملية التعليم والتعلم .
٤. استخدام نماذج من الكفايات / المهارات المطلوب التدرب عليها ليقوم المتدرب بتقليدها ، (**ابونمرة ، ١٩٩٩ : ١٧**) .

انواع المهارات :

يكاد المختصّون بالشؤون التربوية والمعنيون بها أن يتفقوا على أن مهارات التدريس تقسم الى ثلاث انواع ، **وهي على النحو الآتي :**

١. **المهارات العقلية (المعرفية)** : وهي قدرة المدرس على معرفة واستيعاب ووصف اساليب وطرائق التدريس المناسبة للمادة الدراسية المخصصة ، وكذلك تمكنه من تحليل المحتوى ومعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية .
٢. **المهارات الحركية (العملية)** : وتشير الى أداء المدرس وسلوكه خارج الصف وداخله ، ومن اكثر الادوات ملاءمة لقياسها هي الملاحظة المنظمة .

٣. **المهارات الاجتماعية (الانسانية)** : وتتمثل في العلاقات الايجابية مع الاخرين والقيام بالواجبات الاجتماعية ومهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي مع الوسط الذي يتواجد فيه ، **(Borich , 1997 : p26)** .

اهمية مهارات التدريس :

لمهارات التدريس اهمية كبيرة ؛ لأنها :

١. تجعل الفرد قادراً على توسيع نطاق علاقاته بالآخرين .

٢. تكسب الفرد ميلا نحو التعلم .

٣. تكسب الفرد القدرة على أداء الاعمال بسهولة ودقة .

٤. تمكن الفرد على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية ، **(حميدة ، واخرون ، ٢٠٠٠ ، ١٣)** .

٥. تساعد على تقدير مستوى الأهلية للطلبة ، وبخاصة للدروس التي تتطلب مهارة ما.

٦. تزيد من مستوى اتقان الاداء ، فالاداء الماهر يمتاز بالجودة .

٧. تمثل المهارات جسرا يربط المعرفة بالسلوك ، وان اهمالها في الدراسة يؤدي الى ضعف في فهم مجالات المعرفة واستيعابها لدى الطلبة ، **(Davis , 1999 : p129)**.

خصائص مهارات التدريس :

تتميز مهارات التدريس بعدة خصائص عامة هي :

١. **عدم الثبات** : أن مهارات التدريس تتميز بعدم الثبات فهي متغيرة ومتطورة تبعا لتطور المجتمع وتطور أهدافه ، لذا فأنها غير ثابتة .

٢. **العمومية** : تمتاز مهارات التدريس داخل الصف الدراسي بالعمومية ، ويرجع ذلك الى أن وظائف المدرس ومهامّه وطبيعة التدريس تكاد تكون واحدة في كل المراحل التعليمية ،

وفي كل المواد الدراسية ، ولكن برغم ذلك لابد من توفر عدد من المهارات الخاصة لمدرس كل مادة .

٣. **التداخل** : ان السلوك التدريسي المعبر عن المهارات التدريسية المختلفة معقّد ومركب ، إذ إنَّ من الصعب فصلها عن بعضها ، لذا نرى ان التربويين يقسّمون مهارات التدريس الى : **مهارات اساسية** ، **واخرى فرعية** ، ونرى تداخلاً بين المكونات الفرعية المكونة لكل مهارة أساسية ، (**حميدة** ، ، **١٩٨٥ : ٥٨**) .

٤. **التعلم** : أنّ مهارة التدريس مكتسبة ، ويمكن تعلمها من خلال برامج التدريس .

٥. **انماط الاستجابة** : لا يمكن أن يسلك اثنان من المدرسين السلوك نفسه في عرض مهارة معينة حتى لو تشابها في نوع الإعداد ومدة الخبرة ؛ لأن لكل مدرس شخصيته المميزة واساليب سلوكه الخاصة ، وطريقة ادارته للمواقف التعليمية ، فضلا عن السلوك المعبر عن مهارة التدريس لدى المدرس الواحد يختلف باختلاف المحتوى الدراسي ونوع المرحلة التعليمية .

٦. **تنوع المحتوى السلوكي للمهارة** : إن إعداد قائمة بالأنماط السلوكية التي تدل على كل مهارة من مهارات التدريس عملية صعبة ، بل هي معقدة ؛ لان التدريس عملية حيوية ومعقدة ، وهذا يعني صعوبة توقع ان يسلك اثنان من المدرسين الطريقة ذاتها عندما يطلب منهما التعبير عن مهارة ما مثل مهارة استعمال الأحداث الجارية ، (**ابو حطب** ، **وصادق** ، **١٩٧٧ : ٤٨٨**) .

تحليل مهارات التدريس :

تتألف مهارات التدريس من ثلاثة مكونات أساسية ، **هي** :

١. **الجانب الاول للمهارة** : وهو العمل الذي يؤديه المدرس مثل اشتقاق الاهداف السلوكية لموضوعات المادة التاريخية ، والتمييز بين الاسباب والنتائج ، وتفسير المفاهيم ، وغيرها من المهارات التدريسية .

٢. **الجانب الثاني للمهارة :** وهو المؤشرات التي تدل على المهارة ، أي سلوك المدرس الملاحظ مباشرةً او السلوك الذي يمكن التعرف عليه من الناتج التعليمي .

٣. **الجانب الثالث للمهارة :** هو مدى السهولة في اداء العمل التدريسي ، ويتضمن هذا الجانب تقدير الأداء عن طريق الملاحظة واصدار حكم على الاداء ، (**حميدة ، واخرون** ، ٢٠٠٠ ، ٦٣) .

المهارات التي اعتمدت في البحث الحالي :

المهارات التدريسية كثيرة ومنها المهارات العقلية ، والمهارات الحركية ، والمهارات الاجتماعية ، لذا سيتم التركيز في البحث الحالي على بعض المهارات التدريسية للموقع المتميز التي تشغله في العملية التعليمية واثرها في مخرجات التعليم ، وضرورة ان يتقنها المدرس ليتمكن من التأثير في طلبته عندما ينقل اليهم مهارة او خبرة ما .

ان لكل موضوع او مادة دراسية مهارة معينة ما عدا مجموعة مهارات تكون شاملة لكل الموضوعات ، أو المواد الدراسية ، وقد عمل الباحث على تضمينها في استمارة الملاحظة بعد الاخذ بنظر الاعتبار رأي الاساتذة المختصين والاطلاع على ما اسفرت عنه الدراسات السابقة من اهميتها في عملية التعلم ، فضلاً عن ما لمسه الباحث من خلال خبرته المتواضعة في مجال التدريس ، وفي ما يأتي نبذة مختصرة لكل مجال من مجالات المهارات التدريسية المعتمدة في البحث الحالي ، وعلى النحو الآتي :

اولا : مجال الأهداف التربوية :

تعد الاهداف العنصر الاساسي في العملية التربوية ، ويتم في ضوئها وضع البرامج التعليمية والاستراتيجيات والانشطة التعليمية التي تتناسب مع المحتوى التعليمي والامكانيات المتاحة ، وقدرات المتعلم وخصائصه وخلفيته الاكاديمية ، لذا حظيت الاهداف باهتمام كبير من قبل فلاسفة التربية ، والكثير من الدراسات والابحاث العلمية باعتبارها مهمة لعمليات التعلم والتعليم والتقويم ، (**العدوان ، والحوامدة** ، ٢٠١٢ : ٦٧).

ولمفهوم الهدف عدة تعريفات اختلفت باختلاف المجالات التي تناولها المختصون ، فمنهم من يعرّفهُ على انه توجهات متضمنه لما نريده من المناهج الدراسية ، ولابد هنا التمييز بين التوجهات التي تعبر عن الجزء التي توجه برنامجا في التعليم وبين الهدف الذي يحدد نقطة معينة بالذات في هذا التوجه العام ، ويعرف ايضا بأنه غرض تحاول العملية التربوية ان تحققه في صورة تغييرات في سلوك الطالبة وفي نموهم وطرائق تفكيرهم وعاداتهم وقيمهم أي انها موجه للنمو السليم ، وليست غايات جامدة نهائية يمكن الوصول اليها والهدف بهذا المعنى يمكن الاقتراب منه ولكن لا يمكن الوصول اليه والهدف يتطور بصورة مستمرة مفضيا الى أهداف أخرى ، (**السامرائي ، ٢٠٠٥ : ١١٥**) .

أنواع الأهداف التربوية :

هناك فئتان من الأهداف في تدريس العلوم الاجتماعية : **الفئة الاولى** : تتمثل في الاهداف الاستراتيجية أو البعيدة المدى أو العامة ، وهي اهداف عريضة وواسعة قد تشمل مجمل النشاطات والفعاليات التعليمية للعلوم الاجتماعية من خلال مرحلة دراسية كاملة ، كمرحلة الدراسة الاعدادية ومن امثلتها (الاهداف العامة لتدريس العلوم الاجتماعية في المرحلة الاعدادية) ، او خلال عام دراسي معين (كأهداف تدريس التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي للصف السادس الادبي) ، والاهداف العامة (البعيدة المدى) تتعلق بالفلسفة والاهداف التربوية السائدة في البلد ، يزاد على ذلك ان هذه الاهداف لا يمكن تحقيقها بوقت قصير وبصورة سريعة كما ان القياس الدقيق لهذه الاهداف ليس أمراً سهلاً لا سيما ما يتصل بتنمية الاتجاهات والقيم والميول ، فقياس هذه الأهداف أكثر صعوبة من قياس الأهداف بعيدة المدى المتصلة بالمجال المعرفي وما يتعلق به من مهارات عقلية . **الفئة الثانية** : وتتضمن الاهداف قصيرة المدى او الخاصة او السلوكية المتعلقة بأهداف وحدة دراسية معينة ، ومن خصائصها أنها أهداف محددة وجزئية يمكن تحقيقها خلال فترة قصيرة نسبيا ، كما يمكن قياسها بدقة من خلال الملاحظة أو الاختبارات المدرسية ، كما انها تصاغ على أساس كونها أنماطاً من السلوك أو ضروبا

من الاداء يمكن للطلبة القيام به بعد الانتهاء من تدريسهم موضوع معين أو وحدة دراسية معينة ، ومن أمثلتها (الثورة الفلسطينية الكبرى عام ١٩٣٦) ، (**الامين** ، **واخرون** ، **١٩٩٢ : ١١**) .

ثانيا : مجال التخطيط للدرس :

يعد التخطيط مبدأً تدريسياً مهماً وخاصية اساسية للتعليم والتعلم المدرسي ويكتسب الدرس من خلاله طابعه العلمي ونوعيته التربوية ، وتتأكد على اساسه فاعلية النشاط التدريسي وكفايته ، (**الطيطي** ، **٢٠٠٢ : ٧٢**) .

ويعرّف التخطيط للتدريس بأنه " التفكير المنظّم والمنسّق والمسبق بما يعتزم المدرس القيام به مع طلبته من أجل تحقيق اهداف تعليمية معينة " ، (**الفتلاوي** ، **٢٠٠٣ : ١٦٧**) .

اذن التخطيط للدرس هو النظام الذي يسير عليه المدرس فيما يلقيه على طلبته من دروس وما يبعثهم الى تحصيله من مهارة ونشاط حتى يكتسبوا الخبرة النافعة والمهارة اللازمة والمعلومات المختلفة من غير اسراف في الوقت والجهد ، ويكون التخطيط للدرس على نوعان : **التخطيط العام** : وهو الذي يتعلق بتنظيم الموضوع الدراسي وترتيب أجزائه وتوزيع هذه الاجزاء على الحصص المخصصة للموضوع طوال السنة الدراسية ، **التخطيط اليومي** : وهو الذي يتعلق بكيفية عرض كل جزء من اجزاء الموضوع في كل حصة من الحصص المخصصة له ، او بعبارة اخرى وضع خطة لتدريس الجزء المعين من الموضوع الدراسي ، (**الامين** ، **٢٠٠٥ : ١٧١**) .

أهمية التخطيط للدرس :

إنَّ عملية التدريس تتطلب تخطيطا مسبقاً لكونه عملا فنياً دقيقاً ، ويعد نقطة البدء المنطقية للتدريس ، وأن إتقان المدرس للتخطيط يعني اجادته الكثير من المهارات

التدريسية مثل تحليل محتوى المادة الدراسية ، وصياغة الاهداف التعليمية ، واختيار الوسائل التعليمية ، وإعداد وسائل التقويم التحريرية والشفوية المناسبة .

ويرتبط التخطيط للدرس ارتباطاً عضوياً بفعالية عملية التعليم والتعلم ، فكلما وجد التخطيط وكان شاملا ومتفقاً مع الاهداف وملائماً لطبيعة المادة الدراسية والمتعلمين ، ومرناً ويقدر المدرس على تنفيذه ، كان التدريس ناجحاً ومحققاً لعملية التعليم والتعلم من أهداف ونتاجات تعليمية ، (**قطاوي** ، ٢٠٠٧ : ٣٣٣) .

وتكمن أهمية التخطيط في كونه يحقق أموراً أساسية في العملية التعليمية التعلمية ومنها :

١. تعميق معرفة المدرس بمادة تخصّصه .
٢. توظيف ما لديه من خبرة ، ومعرفة ، ومهارات ، وقيم .
٣. تحديد نقاط القوة والضعف لدى المدرس .
٤. ضمان مستوى من الثقة بالنفس لدى المدرس .
٥. ايجاد اساس فكري منظم لما سيقوم به المدرس والطلبة .
٦. استعمال الوقت والجهد بطريقة اكثر فاعلية وتأثيراً .
٧. إعطاء المدرس شعوراً بالأمان وتجنبه العمل العشوائي غير المنظم .
٨. توجيه المدرس بجدية ، وصدق ، وربط بين ما تعلمه من خبرات سابقة ، (**ابودية** ، ٢٠١١ : ٨٩) .

ثالثاً : مجال التمهيد والتهيئة للدرس :

ليست فكرة تهيئة الطلبة للدرس بجديدة على الممارسات التربوية ، فقد استعملها المدرسون المتمرسون على مرّ العصور بوصفها وسيلة لأثارة اهتمام الطلبة وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم للدرس الجديد ، ولكن كان ذلك معتمدا في الغالب على موهبة المدرس وابتكاراته ، (**جابر ، واخرون** ، ١٩٨٥ : ١٢٦) .

وتشمل التمهيد للدرس مجموعة من الاساليب والانشطة التي يستعملها المدرس في بداية الدرس بغرض تهيئة طلبته للدرس الجديد موضوع التعليم وقد يكون ذلك من خلال إثارة بعض التساؤلات التي تثير اهتمامهم ، او عرض صورة معينة او حدث جارٍ ، أو سرد قصة ، أو لغز ، أو مثل ، أو طرفة ، أو آية قرآنية مرتبطة بموضوع درس ما ، أو تمثيل موقف ما ، (**الجمل** ، ٢٠٠٥ : ١٦٥) .

وينبغي على المدرس مراعاة عدم الخلط بين التهيئة للدرس والتمهيد له ، فالتهيئة هي كل ما يقوله المدرس أو يفعله ، بقصد إعداد الطلبة للدرس الجديد بحيث يكون بحالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول ، وهي من المهارات الاساسية التي يدرب عليها المدرسون قبل الخدمة ، اما التمهيد للدرس يعني التمهيد المنطقي للمادة العلمية المتضمنة للدرس ، وعلى الرغم من أهمية ذلك الا انه اذا انحصر اهتمام المدرس في التمهيد للدرس فأنه يهمل الناحية الانفعالية للطلبة ويهمل ما لديهم من مشاعر واهتمامات ينبغي فهمها والتجاوب معها ضمانا لجذب انتباههم ومشاركتهم له في اثناء عرض الدرس وتجاوبهم معه ، وهذا ما تقوم به التهيئة ، (**الطناوي** ، ٢٠٠٩ : ٦٥) .

اهداف التمهيد والتهيئة للدرس :

١. جذب انتباه الطلبة للمادة العلمية الجديدة .
٢. إعداد الطلبة نفسياً وذهنياً للتعامل مع الدرس الجديد .
٣. وسيلة لضمان اندماج الطلبة في الانشطة الصفية .
٤. توفير اطار مرجعي لتنظيم الافكار والمعلومات التي سوف يتضمنها الدرس .
٥. ربط موضوع الدرس بالخبرات السابقة مما يوفر الاستمرارية في التعلم ، (**قطاوي** ، ٢٠٠٧ : ١٢١) .

رابعاً : مجال عرض الدرس وتنفيذه :

تعد مهارات عرض الدرس وتنفيذه من المهارات المهمة والضرورية التي ينبغي ان يتقنها المدرس ، ويقصد بها كافة الاجراءات والخطوات التي يقوم بها المدرس في اثناء عرض المادة العلمية بغرض مساعدة الطلبة على ادراك المفاهيم والمعلومات الواردة في الدرس واستيعابها ، والتأكيد على حسن متابعتهم لموضوع الدرس وإثارة اهتمامهم وزيادة دافعيتهم للتعلم ، (**الطناوي** ، ٢٠٠٩ : ٦٥) .

إن مهمة عرض الدرس تختلف باختلاف طرائق التدريس فللمحاضرة اسلوب عرض يختلف عن اسلوب عرض الاستقراء أو للمناقشة أو للمشروع ، اسلوب عرض يختلف عن النظم المتقدمة ، وهكذا فلكل طريقة اساليبها الخاصة بها ، لذلك فعلى المدرس أن يلمّ بأساليب التدريس وطرائقه المختلفة ويتمكن من ادائها بمهارة عالية ، وكذلك من مهمات تنفيذ الدرس إدارة النقاش ، وضبط الصف يقع ضمن هذه المهمة أيضاً وجميع الانشطة والعلاقات الانسانية التي يتخذها المدرس لخلق جو تعليمي فعال ، وهذا الموقف يقتضي مهارة وقدرة على الادارة والضبط ، وما لم يحسن المدرس ادارة المناقشة وضبط الطلبة قد يخرج الدرس عن مساره الى أمور ثانوية تكون مضيعة وهدراً للوقت والجهد ، لذا ينبغي ان يكون المدرس قادراً على قيادة النقاش نحو الاهداف التي حددها على وفق خطوات الخطة التي أعدّها ، (**عطية** ، **والهاشمي** ، ٢٠٠٨ : ٧٢) .

لذا فأن اتقان المدرس لمهارة عرض الدرس وتنفيذه يعتمد بصورة كبيرة على الخبرة والتجربة المتكررة ، فالأمر يحتاج الى الممارسة التي يقوم بها مدرس يرغب في الوصول الى مستوى اداء جيد ، من هذا المبدأ فأن المهارة تعتمد على ما يمتلك المدرس من مهارات اخرى مع ايجاد التناغم بينها بحيث يخرج الدرس في صورة منطقية منسجمة ويبدأ وينتهي في حدود الخطة الزمنية المقررة له ، (**الاحمدي** ، ٢٠٠٤ : ٦٧) .

خامساً : مجال الوسائل التعليمية :

تعد الوسائل التعليمية ركنا فاعلاً في تنفيذ تعلم فاعل ، يحقق النتاجات التعليمية المرجوة ويسهم في تجويد التعليم وتحسينه ومناسبته لأذهان الطلبة المتعلمين ، وعليه فالمدرس مدعو للتخطيط لاستعمال وسائل تعليمية مناسبة وممتعة ومفيدة وذات علاقة بالمحتوى التعليمي وتربط بذكاءات الطلبة المتعددة وبقدراتهم المختلفة وتستجيب لحاجاتهم ، (**طوالبة ، واخرون** ، ٢٠١٠ : ١٠٣) .

لذا نجد ان التعرف على هذه الوسائل وعلى مدى الافادة منها يعد من الامور المهمة بالنسبة الى المختصين في مجال التربية والتعليم ، فالوسيلة التعليمية تعرّف بأنها " كل ما يستعمله المدرس من ادوات اثناء تعليمه الطلبة الى جانب التعبير بالكلام " ، (**السامرائي** ، ٢٠٠٥ : ١٥٧) .

فهي اذن ادوات يستعملها المدرس في المواقف التعليمية لكي تساعد في تحقيق الاهداف التربوية المنشودة ، وهي لا تعتمد بصورة كلية على الالفاظ والرموز ، ولها اهمية كبيرة في عمليتي التعليم والتعلم فهي تؤدي دوراً كبيرا في مساعدة المدرس على تأدية وظائفه وتحسين عملية التعليم وعلى تحقيق اهداف التعلم ، (**الامين ، واخرون** ، ١٩٩٢ : ٨٨) .

لذا ينبغي ان يقوم المدرس بدراسة الوسائل التعليمية المتوافرة في مدرسته ، ثم يقوم بدراسة اهدافه ودروسه ، وفي ضوء المواءمة بين الاهداف والوسائل التعليمية المتوافرة يختار افضل هذه الوسائل ، واكثرها اثارة للحواس لكي تساعد على تعليم طلبته ، (**قطاوي** ، ٢٠٠٧ ، ١٢٦) .

اهمية استخدام الوسائل التعليمية في تدريس التاريخ :

١. تُقلل الاستعمال اللفظي الذي يُعتمد عليه في تدريس التاريخ .
٢. تُسهم في تحقيق اهداف تدريس التاريخ المعرفية والمهارية والوجدانية .
٣. تُنوع مصادر الحصول على المعرفة والمعلومة التاريخية .

٤. تُثير انتباه الطلبة وتزيد من اهتمامهم لدراسة التاريخ .
٥. تعمل على تيسير تعلم موضوعات (تاريخية) معينة يصعب تدريسها بدون الوسيلة بذات الكفاية والفاعلية . (**الجمل** ، ٢٠٠٥ ، ١٠٣) .

سادساً : **مجال الاسئلة الصفية** :

ينبغي على المدرس ان يمتلك مهارة طرح الاسئلة والتي تمثل اصنافاً عديدة من انظمة التفاعل اللفظي في الصف ، ولن يستطيع امتلاك مثل هذا النوع من التفاعل الا اذا كان ملماً بالمادة وفاهماً لها وفاهماً لمستويات طلبته وقدراتهم ومعارفهم وحاجاتهم وميولهم واستعداداتهم ، وينبغي ان يكون مدركاً لإجابات الاسئلة التي يطرحها نفسها مستوفيا الشروط الصحية في الصياغة شكلاً ومضموناً ، (**بدير** ، ٢٠٠٨ ، ٨١) .

وليست الاسئلة الصفية في الحقيقة طريقة منفردة في التعليم ، بل ان جميع الطرائق لابد ان يتخللها عدد من الاسئلة ، ففي بعضها يكون عدد الاسئلة كبيراً ، وفي بعضها الاخر يكون صغيراً ، والسؤال فنٌّ في التعليم ، فمهارة المدرس تُظهر بطريقة توجيهه الاسئلة وكيفية صوغها ، وإثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والاجابة عنها ، وقد قيل (**من لا يحسن الاستجواب ، لا يحسن التدريس**) ، فمن رزق من المدرسين مقدرة على صوغ الاسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة قواعد إلقائها وجعلها بشكل يستطيع الطلبة فهمها ، فقد رزق مقدرةً ومهارةً عالية في التدريس ، (**مرعي ، والحيلة** ، ٢٠١١ : ٦٥) .

وتشير البحوث والدراسات والادبيات الى أنَّ فنّ صياغة الاسئلة وتوجيهها من المهارات الاساسية للمدرس ، وتعد من اكثر انماط السلوك استخداماً ومن الممكن ملاحظتها وتسجيلها بدرجة عالية من الموثوقية وتأتي لتحقيق جملة من الاهداف، **أهمها** :

١. تساعد الطلبة في الاندماج والمشاركة في المحاضرة بنشاط .
٢. تعمل على زيادة ثقة الطلبة بأنفسهم وتنمي لديهم الشعور بالاستقلالية .
٣. تعمل على تنمية مهارات التفكير العلمي .

٤. تساعد المدرس في تقييم طلبته ومعرفة مدى فهمهم للدرس .
٥. تساعد في اثارة النشاط الذهني للطلبة وتجذب انتباههم، (**دريب** ، ٢٠٠٨ : ١٧).
٦. مساعدة المدرس على تشخيص الصعوبات التي تواجه الطلبة .
٧. المساعدة على بناء محتوى بطريقة تجعل التعلم يصل الى اقصى درجة ممكنة.
٨. المساعدة على عملية الاتصال بين افراد المجموعة المشتركة في الدرس .
٩. تطوير مدخل نشط في عملية التعليم ، (**زيتون** ، ٢٠٠٩ : ٤٨٨) .

سابعاً : مجال التعزيز :

يعد التعزيز من المهارات المهمة في التدريس ، ومن الاساليب الفاعلة في زيادة مشاركة الطلبة في الانشطة التعليمية المختلفة ، ويؤدي التعزيز الى زيادة التعلم ، ان استجابات المتعلمين التي يجري تعزيزها تكون اكثر قابلية للتكرار من تلك التي لا تعزز ، ويساعد التعزيز على تحسين مخرجات التدريس ، وللتعزيز انواع مختلفة ، منها : **التعزيز الموجب** ، **والتعزيز السالب** ، اما انماط التعزيز فهي متعددة وتشمل : **التعزيز اللفظي** ، **والتعزيز غير اللفظي** ، **والتعزيز غير المباشر** ، **والتعزيز المؤجل** ، **والتعزيز المشروط** ، وقد قيل ان التعزيز هو غذاء التعلم ، (**قطاوي** ، ٢٠٠٧ ، ١٢٩) .

والتعزيز هو العملية التي يجري بمقتضاها زيادة او تقوية احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك او استجابة معينة عن طريق تقديم معزز لغرض ظهور هذا السلوك او تلك الاستجابة ، وهو مصطلح يشير بصفة عامة الى مكافأة ، او أي مثير يؤدي الى زيادة احتمال الاستجابة ، ويقصد به ايضاً ما يعقب استجابة او سلوك من آثار ، منها ما هو مرضٍ ايجابي ، فيقال : أثر طيب أو مكافأة ، ومنها ما هو منفر سالب ، فيقال : أثر غير طيب أو مؤلم ، وقد قيل التعزيز يساعد على التعلم ، (**الهاشمي** ، **والدليمي** ، ٢٠٠٨ : ٢٤) .

واستعمال المدرس لمهارة التعزيز تؤدي الى زيادة مشاركة الطلبة في الدرس ، وهذه المهارة تتيح للمدرس الفرصة في تنمية امكانيات طلبته وتزيد من احترامهم له ومشاركتهم في درسه ، والمدرس الذي يستخدم التعزيز هو شخص يجيد التفاعل مع الاخرين وينجح معهم ، (**دريب** ، ٢٠٠٨ : ٢٥) .

وتعد مهارات التعزيز من اهم مهارات التدريس ؛ لأنها تتيح للمدرس ان ينمي امكانياته بوصفه أنساناً وقائداً للعملية التعليمية ، وكل مدرس يستخدم التعزيز يجد لزاما عليه ان يدرس خصائص المتعلمين ويفهمها ، وهذا يضعه على الطريق لكي يصبح شخصا يستطيع التعامل مع الاخرين بقدرة وكفاية ، (**جابر، واخرون** ، ١٩٨٥ :١٥٤).

ثامناً : مجال الادارة الصفية :

تتوقف مهارة المدرس وفاعليته الى حدٍ كبير على حسن إدارته للصف والمحافظة على النظام فيه ، وتمثل ادارة الصف احدى المشكلات المهمة التي يواجهها المدرس ، فيشعر بأنه يستطيع ان يقوم بتدريس المادة العلمية ولكنه لن يتمكن من السيطرة على الموقف التعليمي ، وادارة الصف بطريقة سليمة ، (**الجبوري ، واخرون** ، ٢٠١١ : ٣١) .

وتعرف الادارة الصفية بأنها عملية تعليمية ، وهي تنفيذ الخطة التعليمية المبينة على وفق اهداف محددة تلبي حاجات المتعلمين ، وتحول دون وقوع مشكلات صفية في اثناء الدرس ، وفي ضوء هذا المفهوم يكون دور المدرس التخطيط للتدريس وتنفيذه بطريقة تستجيب لمتطلبات الدرس ، وحاجات الطلبة دون مشكلات صفية .

وينظر لها ايضاً على أنها علمٌ وفن ، فهي علم ؛ لأنها تقوم على انظمة وقوانين واجراءات ، وهي فن ؛ لأن لشخصية المدرس واساليبه دور فاعل فيها ، وان دور الادارة الصفية في العملية التعليمية هو توفير الاجواء النفسية والاجتماعية والمادية اللازمة لإنجاح الدرس في تحقيق اهدافه ، (**عطية ، والهاشمي** ، ٢٠٠٨ : ١٢٣) .

اهمية الإدارة الصفية في العملية التعليمية :

١. انها تمثل استثماراً افضل لوقت الحصة الدراسية .
٢. توفر تفاعلا بين المدرس وطلبته .
٣. تزيد من انتاجية التعلم ؛ لأنها تختزل الزمن .
٤. تؤسس لعلاقات اجتماعية مبنية على الاحترام والتقدير المتبادل .
٥. تزيد من حيوية الدرس ونشاط الطلبة ، (**عطية ، والهاشمي** ، ٢٠٠٨ : ١٢٥) .

اما اهداف الادارة الصفية ، فهي :

١. تحقيق الكفاية في تحصيل اهداف التعليم من قبل الطلبة .
٢. تحقيق الكفاية في استعمال عناصر الادارة الصفية كالوقت ، وغرفة الدراسة ، والمدرس ، والطلبة ، والمواد والتجهيزات لإحداث التعليم .
٣. ايجاد روح التعاون وممارسة العمل الفردي والجماعي في الصف الدراسي .
٤. تنظيم الجهود المبذولة من قبل المدرس والطلبة لتحقيق الاهداف المرسومة،(**ربيع ، والدليمي** ، ٢٠٠٩ : ٩٥) .

تاسعاً : مجال التقويم :

تعد عملية التقويم واحدة من المهارات اللازمة لأعداد المدرس ، فالتدريس الجيد يتطلب تقويماً دقيقاً لجوانب التعلم سواء كانت القدرات او المعلومات او المهارات او جوانب وجدانية ، وذلك قبل البدء في التعليم لتحديد المستوى الذي ينبغي ان يبدأ عنده التعلم او في أثناءه ، او لتحديد نقاط القوة والضعف في تعلم الطلبة ، تمهيدا لعلاج نقاط الضعف ، والتركيز على نقاط القوة ، فضلاً عن التقويم الدقيق في نهاية التعلم للحكم على مدى تحقيق الاهداف التدريسية بصورة شاملة ،(**زيتون** ، ٢٠٠٩ : ٥٤١).

ويشير مفهوم التقويم التربوي بمعناه الواسع الى انه عملية منهجية منظمة تهدف الى جمع وتحليل البيانات بغرض تحديد درجة تحقق الاهداف التربوية واتخاذ القرارات

بشأنها من اجل معالجة جوانب القصور ، لذا يعد الاداة الضابطة والموجهة لعملية التدريس ، وقد يكون قبل البدء بعملية التدريس او في اثنائها او بعد الانتهاء منها بغية تزويد متخذي القرار (كالمدرس) بالتغذية الراجعة عن سير عملية التدريس ومستوى اداء الطلبة ومواطن قوتهم وضعفهم ومدى تحقيقهم للأهداف المرسومة ودرجة ملاءمتها لهم ، ولا يقتصر دور التقويم على المساعدة في اتخاذ القرارات بالنجاح والرسوب ، بل يتعدى ذلك الى تحسين عملية التدريس وتطويرها ، (**قطاوي** ، ٢٠٠٧ : ٥١١) .

وظائف التقويم التربوي :

١. يعد التقويم اداة لتوجيه عملية التعليم بالاتجاه الاهداف التربوية المرسومة.
٢. يعد التقويم اداة لتشخيص نواحي القوة والضعف لدى المتعلم ، من اجل دعم نواحي القوة ومعالجة نواحي الضعف .
٣. يساعد التقويم في اتخاذ القرار الناجح بالنسبة للعملية التعليمية والتربوية بجوانبها كافة .
٤. يساعد التقويم في معرفة مدى تحقيق الاهداف التعليمية سواء العامة للمادة الدراسية او على مستوى الوحدة الدراسية الواحدة .
٥. يساعد التقويم على معرفة قدرات الطلبة واستعداداتهم التي تكون عاملا مهماً في توجيه عملية التعلم .
٦. يعد التقويم اداة يتعرف من خلالها المدرس على نتائج جهوده التي يبذلها في أثناء القيام بالتدريس سواء على مستوى العام الدراسي او على مستوى الدرس اليومي، (**الجمل** ، ٢٠٠٥ : ١٩٠) .

اما اهداف عملية التقويم ، فهي :

١. اصدار حكم .

٢. التأكد من استعداد الطلبة للتعلم .

٣. تحسين طرائق التدريس ، وبالتالي تحسين العملية التدريسية .

٤. اعادة النظر في الاساليب والانشطة، وفي طرائق التقويم التي يستعملها المدرس .

٥. التقويم نفسه ينبغي ان يكون اداة تعلم ، وليس اداة تنفير من التعلم

٦. التأكد من تعلم الطلبة ، (**وفا ، ٢٠٠٩ : ٥١١**) .

المحور الثاني : التحصيل الدراسي :

توطئة :

يُعنى المختصون في ميدان التربية وعلم النفس بالتحصيل الدراسي ، لما له من أهمية كبيرة في حياة الطالب الدراسية ، فهو ناتج عما يحدث في المؤسسة التعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهارات ومعارف وعلوم مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي ، فالتحصيل يعني أن يحقق الفرد لنفسه في جميع مراحل حياته المتدرجة والمتسلسلة منذ الطفولة وحتى المراحل المتقدمة من عمره أعلى مستوى من العلم أو المعرفة ، فهو من خلاله يستطيع الانتقال من المرحلة الحاضرة الى المرحلة التي تليها والاستمرار في الحصول على العلم والمعرفة ، وينظر الباحثون الى مستوى التحصيل الدراسي بأنه الدرجة التي يحصل عليها الطالب في أي امتحان مقنن ، أو أي امتحان مدرسي في مادة دراسية معينة قد تعلمها مع المدرس من قبل ، لذا فأن التحصيل المدرسي أو الاكاديمي يقصد به ذلك النوع من التحصيل الذي يتعلق بدراسة أو تعلم المواد الدراسية المختلفة ، والعلامة التي يحصل عليها الطالب عبارة عن تلك الدرجة التي يحققها في امتحان مقنن يتقدم اليه عندما يطلب منه ذلك ، أو يكون بحسب التخطيط والتصميم المسبق من قبل ادارة المؤسسة التعليمية ، (**الحلالي** ، ٢٠١١ ، ٩) .

والتحصيل الدراسي هو المدى الذي يحقق عنده الطالب أو المدرس أو المؤسسة أهدافهم التعليمية ، ويعرف كذلك بأنه إتقان جملة من المهارات والمعارف التي يمكن أن يمتلكها الطالب بعد تعرضه لخبرات تربوية في مادة دراسة معينة او مجموعة من المواد ، وبهذا يمثل مفهوم التحصيل الدراسي قياس قدرة الطالب على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة او المؤسسة عن طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة فضلاً عن الامتحانات اليومية والفصلية ، والنهائية ، (**نشهراني** ، ١٩٩٩ ، ٤٣) .

اولاً : تعريف التحصيل الدراسي :

يعرّفه (معجم مصطلحات التربية والتعليم) بأنه : " بلوغ مستوى من الكفاية في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة ، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين ، أو الاثنين معًا " ، (**حمدان ، ٢٠٠٦ : ١٦٩**)، إذ ركز هذا التعريف على الكفاية وكيفية قياسها وتقديرها .

وعرّفه (خطاب) بأنه : " النتيجة التي يتحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة ، أي مجموع الخبرات والمعلومات التي حصل عليها الطالب " ، (**خطاب ، ٢٠٠٦ : ٢١١**) ، ويؤكد هذا التعريف على النتيجة التي يتحصل عليها الطالب بعد التعرض لمجموعة من الخبرات .

في حين عرّفه (محمد عبد العزيز) بأنه : " كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة ، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق دراجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما " ، (**الغرباوي ، ٢٠٠٨ ، ٢٢٣**) ، وركز هذا التعريف على جانبين : الأول مستوى الكفاية ، والثاني طريقة التقويم التي يجريها المدرس .

ثانياً : اهداف التحصيل الدراسي :

يحقق التحصيل الدراسي جملة من الاهداف ، نورد منها ما يأتي :

١. تقرير نتيجة الطالب لانتقاله إلى مرحلة أخرى .
٢. تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطالب لاحقا.
٣. معرفة القدرات الفردية للطلبة.
٤. الافادة من نتائج التحصيل للانتقال من مدرسة إلى أخرى ، (**طعيمة ، ٢٠٠٢ : ٤١**) .

ثالثاً : أنواع التحصيل الدراسي :

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع:

١. **التحصيل الجيد** : يكون فيه أداء الطالب مرتفعاً عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم ، ويتم باستعمال جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للطالب الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه ، بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية ، مما يمنحه التفوق على بقية زملائه .

٢. **التحصيل المتوسط** : في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها الطالب تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها ، ويكون أداؤه متوسطاً ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة .

٣. **التحصيل الدراسي المنخفض** : يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف ، إذ يكون أداء الطالب فيه أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه فنسبة استيعابه وافادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة جداً ، وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفا على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات ، ويمكن أن يكون هذا التأخر في جميع المواد وهو ما يطلق عليه بالفشل الدراسي العام ؛ لأن الطالب يجد نفسه عاجزا عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي برغم محاولته التفوق على هذا العجز ، أو قد يكون في مادة واحدة أو إ ثنين فيكون نوعي ، وهذا على حسب قدرات الطالب وإمكانياته ، (**بن يوسف** ، ٢٠٠٨ : ٦٤) .

رابعاً : شروط التحصيل الدراسي :

١. **التكرار** : من المعروف أن الإنسان يحتاج إلى التكرار لتعلم خبرة معينة والتكرار الذي نقصده هنا هو التكرار الموجه المؤدي إلى الكمال وليس التكرار الآلي الأعمى ، فلكي يستطيع الطالب مثلا أن يحفظ موضوع تاريخي معين فإنه لا بد أن يكرره عدة مرات ، ويؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقائها ، بحيث يستطيع الإنسان أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية مصحوبة في الوقت نفسه بالسرعة والدقّة ، (**العيسوي** ، ٢٠٠٤ : ٢٣) .

٢. **العناية** : تتوقف القدرة على حصر الانتباه وكذلك النشاط الذاتي الذي يبذله المتعلم على مدى عنايته بما يدرس.

إنّ حصر الانتباه يستلزم بذل الجهد الإرادي وتوافر العناية لدى المتعلم حتى يستطيع الاحتفاظ بالمعلومات التي يتعلمها وتستقر عناصرها في تنظيم معين ، فما ننساه هو غالبا ما لا نُعنى به والشيء الذي لاحظناه بادئ الأمر خطأ سوف نتذكره خطأ .

إن إثارة عناية الطالب وضمان استمرار هذه العناية من الصعوبات التي تعترض المدرس في الصف الدراسي ، ويمكن التغلب على هذه المشكلة لو استغل المدرس نشاط الطلاب الإيجابي وعُني بطرائق التدريس الحديثة مثل الاستكشاف والتساؤل أكثر من عنايته بالتلقين وحشو الأذهان .

٣. **فترات الراحة وتنوع المواد** : في حالة دراسة مادتين أو أكثر في يوم واحد بينت نتائج التجارب أهمية فترة الراحة عقب دراسة كل مادة من أجل تثبيتها والاحتفاظ بها ، فالطالب ينبغي أن يراعي اختيار مادتين مختلفتين في المعنى والمحتوى والشكل ، فكلما زاد التشابه بين المادتين المدروستين بطريقة متعاقبة كلما زادت درجة تداخلهما ، أي طمس إحداهما للأخرى ، وكلما اختلفت المادتان قلت درجة التداخل بينهما و أصبحت أقل عرضة للنسيان ، (**المليجي** ، ٢٠٠٤ : ٨٧).

٤. **الطريقة الكلية والطريقة الجزئية :** لقد أثبتت التجارب أن الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية ، حين تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة ، فكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلا تسلسلا منطقيا كلما سهل تعلمه بالطريقة الكلية ، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية عن الموضوعات المكونة من أجزاء لا رابطة بينها ، (**محمد ، ٢٠٠٤ : ١٢٣**) .

٥. **الإرشاد والتوجيه :** لا شك أن التحصيل القائم على أساس الإرشاد والتوجيه أفضل من التحصيل الذي لا يستفيد فيه الفرد من إرشادات المدرس ، فالإرشاد يؤدي إلى حدوث التعلم بمجهود أقل وفي مدة زمنية أقصر مما لو كان التعلم دون إرشاد ، **ويجب أن يراعي فيه ما يأتي :**

أ. أن تكون الإرشاد ذات صبغة إيجابية لا سلبية.

ب.أن يشعر المتعلم بالتشجيع لا بالإحباط .

ت.أن تكون الإرشادات موجهة إلى الطلبة في المراحل الأولى من عملية التعلم.

ث.أن تكون الإرشادات متدرجة ، (**حسين ، ١٩٩٦ ، ١٩**) .

خامساً : خصائص التحصيل الدراسي :

يكون التحصيل الدراسي غالبا أكاديمياً ، نظرياً وعلمياً يتمحور حول المعارف والميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة بخاصة والتربية المدرسية عامة كالتأريخ والجغرافية والعلوم والرياضيات ، **ويتصف التحصيل الدراسي بخصائص عامة ومنها :**

١. يمتاز التحصيل الدراسي بأنه محتوى منهاج مادة معينة أو مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها .

٢. يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية او الختامية الدراسية الكتابية والشفهية والأدائية .

٣. التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية الطلبة العاديين داخل الصف ، ولا يُعنى بالميزات الخاصة.
٤. التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم على توظيف امتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية ، (**مخائيل** ، **١٩٩٥** : **١٨٤**) .

سادساً : العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي :

توجد عدة عوامل تتدخل في التحصيل الأكاديمي للطلبة منها :

١. **ممارسات التنشئة الوالدية** : ترتبط التربية الديمقراطية بالتحصيل لدى الطلبة وتعتبر بمثابة المتنبئ للدرجات العالية ، في حين أن أنماط التربية الديكتاتورية والمتسامحة ترتبط بالدرجات الأدنى .

إن الاهتمام بتقدم العمل المدرسي لدى الطالب يعزز نجاحه الأكاديمي فالطالب الذي يحقق إنجازات عالية لديه والدان يعملان على مراقبة تقدمه ويتصلان بالمدرسين للتأكد من أن ابنهم يسهم في النشاطات المنهجية وأنه يتعلم جيدا ، وهذه الجهود في غاية الأهمية في المراحل التعليمية كافة .

٢. **تأثير الرفاق** : أثبتت بعض الدراسات أن الرفاق يمارسون تأثيراً يفوق تأثير الوالدين في مجال السلوكيات المدرسية اليومية للطالب مثل الواجبات المدرسية والجهد المبذول في الصف ، وأنه ليس بالضرورة أن يكون تأثير الرفاق سلبيا باستمرار ، فالتحصيل الدراسي يعتمد على التوجيه الأكاديمي لجماعة الرفاق ، فالطالب الذي يحصل أصدقاؤه على علامات عالية ويطمحون إلى مستوى أعلى في التعليم من الواضح أنهم يعززون الإنجاز لديه .

٣. **البيئة الصفية** : من الضروري أن تمثل الغرف الصفية بيئة تعليمية إيجابية فالطلبة بحاجة إلى بيئة تتسم بالدفء والتفهم وتشكيل علاقات قوية مع المدرسين

ليكونوا متعلمين قادرين على تنظيم ذواتهم وتحقيق النجاح في دراستهم ، (**شريم** ، ٢٠٠٩ : ٦٨) .

سابعاً : دور المدرس في التحصيل الدراسي :

يستطيع المدرسون استخدام العديد من الاستراتيجيات لجعل الطلبة مسؤولين عن تعلمهم ، وذلك من خلال توجيه الطلبة إلى الأسلوب الأفضل في التعلم ويبينون لهم المجالات التي حققوا فيها إنجازات وتلك التي ما زالت بحاجة إلى التحسن ، كما يتوجب على المدرسين إظهار الدعم والاهتمام لطلبتهم .

" لكن يوجد العديد من المدرسين الذين يمارسون وظيفة وليست مهنة على حد تعبير (هيتي , Hattie) الذي يشير إلى عدد من السمات التي تفرز هذه الفئة من المدرسين " **وهي :**

١. **يمارس المدرس عمله بالحد الأدنى :** حيث يصل إلى المدرسة ويغادرها في الوقت المحدد ، ويقاوم الأعمال والمسؤوليات الإضافية ما لم تكن مدفوعة الأجر ويكثر التغيب عن المدرسة بحجة المرض .
٢. **دائم الشكوى :** فهو يتذمر من راتبه ، أوضاع العمل ، الطلاب ، آبائهم ، والهيئة التدريسية .
٣. **يبذل أقل جهد ممكن :** يحاضر ويقرأ من الكتاب ويعطي واجبات منزلية بسيطة ويعتمد على الامتحانات الموضوعية .
٤. **يقاوم الأفكار التي تتطلب وقتا إضافيا وطاقة .**
٥. **لديه سلبية وشك نحو الآخرين وكثير النقد ، (Hattie , 2008 , 213) .**

أما المدرس الذي يقود طلبته نحو النضج والتفوق فهو المدرس الذي يتصف **بالخصائص** الاتية :

١. لديه مهارات في عدة مجالات وليس الأكاديمية فقط .
٢. يستطيع أن يعطي من طاقاته دون مقابل ، ويكون متحمساً لعمله ومبتهجاً بالمشاريع الجديدة .
٣. يتقبل ذاته ويثق بها وبالآخرين ويتحلى بروح الدعابة ، (**وليد** ، ٢٠٠٧ ، ١٤).

ثامناً : اختبارات التحصيل :

للاختبارات التحصيلية أنواع عديدة لكل منها مميزاتها وعيوبها، إلا أن هذه الاختبارات جميعا تشترك بكونها أدوات تستعمل لقياس مدى الفهم والتحصيل الدراسي للطلبة ، ومن بين هذه الاختبارات نجد :

١. **الاختبارات المقالية** : تعد أقدم أنواع وسائل التقويم وتكون على نوعين :

أ. طويلة تمتد إجابتها أحيانا لعشرات الصفحات أو تتعدى في مجملها نصف صفحة كما في التربية المدرسية .

ب. قصيرة ذات إجابة محدودة تتراوح بين جملة ونصف صفحة .

تستعمل الاختبارات المقالية في التربية لكشف قدرة الطلبة على تشكيل الأفكار وربطها وتنسيقها المنطقي معا بأسلوب لغوي واضح ومفيد، فضلاً عن ذلك فهي تنمي قدرة الطلبة على الإبداع الفكري ونقد وتقييم المعلومات ومفاضلتها ، وبصفة عامة عند قيام المدرس بتطوير أسئلة الاختبارات المقالية ينبغي عليه مراعاة ما يأتي :

١. أن تكون اللغة واضحة .
٢. أن ترتبط بالمادة التي درسها الطالب .
٣. أن يحدد الوقت اللازم وعدد الأسطر أو الصفحات القصوى للإجابة عليها .

٤. أن يطلب من الطلبة الإجابة على كل الأسئلة ليتمكن المدرس من تكوين حكم صحيح بخصوص قدراتهم الفردية ، (**حمدان** ، ٢٠٠١ : ١٨٧) .

٢. **الاختبارات الموضوعية** : الموضوعية تعني الإتقان التام في الأحكام، وقد سميت بالاختبارات الموضوعية ؛ لأننا لو أعطينا أوراق الإجابة عدداً من المصححين فإن الاتفاق على الدرجة المعطاة لكل ورقة منها سيكون اتفاقا لا اختلاف فيه ، ولهذه الاختبارات أنواع عدة ، **أهمها** :

أ. **أسئلة الاختيار من متعدد** : تتكون من جملة تصاغ في صورة سؤال مباشر أو عبارة ناقصة تسمى الجذر أو أصل السؤال ، ومجموعة من الحلول المقترحة لها قد تشتمل على كلمات، أو أعداد، أو رموز، أو عبارات تسمى البدائل الاختيارية غالبا ما يكون أحدها صحيحاً وباقي الإجابات تتضمن جزءا من الإجابة أو إجابة ناقصة أو خاطئة وتسمى المموهات .

وفي حالات أخرى يطلب من الطالب في أصل السؤال تمييز الإجابة الخاطئة من بين عدة إجابات تقدم له أحدها خطأ وباقي الإجابات صحيحة، والبدائل المقدمة مع أصل السؤال يشترط فيها أن تمتلك درجة متقاربة من الجاذبية والتمويه بنفس القدر الذي يمتلكه البديل الصحيح، بحيث يصعب على الطالب غير المذاكر جيدًا معرفة الإجابة الصحيحة.

وتعد أسئلة الاختيار المتعددة من أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية من حيث ملاءمتها لقياس عدد كبير من الأهداف التعليمية والسلوكية، كما أنها من أكثر الأنواع شيوعا عند استعمال المدرسين الأسلوب الموضوعي في الاختبارات ، (**ملحم**، ٢٠١١ : ٢١٩) .

ب. **أسئلة التكملة وملء الفراغات** : يتضمن هذا النوع عددا من الفقرات أو الجمل الصحيحة ، وقد أبعد أو حذف منها جزء مكملاً ، ويطلب من الممتحن إكمال ما هو ناقص أو محذوف بكلمة أو عبارة مناسبة .

وهذه الأسئلة ملائمة لقياس مستوى المعرفة من خلال بعض المعلومات الجزئية، كما يمكن أن تكون مساعدة في قياس مستويات الأهداف المعرفية كافة ، (**كاظم** ، ٢٠٠١ : ١٥٤) .

ج. **أسئلة الصواب والخطأ** : تكون بأشكال مختلفة وهي أكثر الأسئلة انتشارا في المؤسسات التعليمية ، وتعد فرعا من فروع الأسئلة الموضوعية تتكون من عدد من العبارات بعضها يكون صحيحاً وبعضها الآخر خطأ ، حيث يكلف الطالب بوضع كلمة صح أو خطأ أو ما يدل عليهما من علامات ، ويجب أن تكون العبارات متجانسة تدور حول موضوع واحد .

د. **أسئلة المزاوجة** : وفيها يتألف السؤال من قائمتين من البنود ، تحتوي القائمة الأولى على مفردات تدور حولها مشكلة هي موضوع السؤال ، والقائمة الثانية تتضمن مفردات أو عبارات يرتبط كل منها ببند في القائمة الأولى ، ويطلب من الطالب أن يجري عملية التوفيق بين القائمتين باختيار البند في القائمة الثانية الذي يرتبط مع البند المناسب له في القائمة الأولى .

وقد انتشرت هذه الاختبارات في الآونة الأخيرة ومهمتها قياس التحصيل الدراسي ويطلق عليها اسم الاختبارات الحديثة، ومن خصائصها أنها شاملة ولا تدخل فيها ذاتية المصحح ، بحيث توضع العلامة دون تحيز إيجابي أو سلبي ، (**أبو غريبة** ، ٢٠٠٨ : ١٣٣) .

٣. **الاختبارات الشفوية** : هي إحدى وسائل التقويم المستخدمة على نطاق واسع في المؤسسات التعليمية من قبل المدرسين ، وهي تتمثل في قيام المدرس بتوجيه أسئلة معينة إلى الطلبة خلال الحصة الدراسية تتعلق بموضوعات المادة التي تم دراستها سابقا أو في نفس موضوع الحصة يجيب عليها الطالب شفويا ، وتهدف إلى قياس ما تم تحصيله من معلومات أو معارف ويتم إعطاء درجة للطالب بناءا على إجابته ، (**الدوسري** ، ٢٠٠٠ : ٦٨) .

٤. **اختبارات الأداء** : هي الاختبارات التي يقوم فيها الطالب بأداء مجموعة عمليات آلية أو جسمية يمكن للمدرس تقويمه على أساسها ، ويستعمل هذا النوع عادة في المواد التطبيقية والفنية والرياضية ؛ لأن التحصيل الدراسي للطالب في هذه المواد لا يتوقف عند حدود تذكر المعلومات والحقائق ، أو تكوين اتجاهات معينة ، بل يمتد كذلك إلى الجوانب الأخرى كالجوانب الجسمية أو الحركية ، وذلك للتأكد من إستعاب الطالب لما درسه نظريا وقدرته على نقله إلى حيز التطبيق ، (**ربيع** ، ٢٠٠٨ : ١٧٧) .

٥. **الاختبارات المقننة أو المعيرة** : ونعني بها تلك الاختبارات التي يتم بناؤها بطرائق معيارية ومبلورة ، يقوم ببنائها مختصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة، من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع في المدارس لمناطق تعليمية مختلفة ، وهناك عدة أنواع لهذه الاختبارات منها :

أ. **اختبارات التحصيل الشخصية** : مثل اختبارات الفهم والإستعاب في القراءة.

ب. **اختبارات التحصيل على مستوى الدراسة** : المرحلة الأساسية ، الثانوية ، والجامعة ، (**ملحم** ، ٢٠٠٠ : ٢٦٤) .

من هنا يرى **الباحث** ان التحصيل الدراسي أحد الجوانب المهمة في النشاط العقلي الذي يقوم به الطالب ، والذي يظهر فيه أثر التفوق الدراسي ، فهو عمل مستمر يستعمله المدرس لتقدير ذاته اولاً ، ومدى تحقيق الأهداف التربوية عند المتعلم ثانياً ، كما يعمل على مساعدة المؤسسات التربوية والتعليمية في استعمال نتائج التحصيل في عملية التخطيط والتقدير ، ومن ثم اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين العملية التربوية .

ثانياً : دراساتٌ سابقةٌ :

توطئة :

تشكل الدراسات السابقة دعامة أساسية من دعائم المنهجية العلمية ، وعنصرًا مهما ورئيسًا من عناصر البحث العلمي الناضج والمتكامل فهي تمكّن الباحث من الافادة من التراكمية العلمية والمعرفية وتكسبه مزيدًا من الفهم لمشكلة دراسته وتمكنه من الاستفادة من الدراسات المهمة والحديثة في تحديد مشكلة دراسته تحديدًا منهجيًا يلغي الغموض والتكرار ويكسبها الأهمية العلمية والمنهجية اللائقة .

فجوانب الافادة من الدراسات السابقة هي :

١- بلورة مشكلة البحث وانضاجها واظهارها بشكل واضح .
٢- الافادة منها في الدلالة على اهمية البحث .
٣- تسهم في صياغة الفروض .
٤- تساعد الباحث على تحديد حجم العينة .
٥- كيفية بناء اداة البحث وتطبيقها .
٦- الافادة من الوسائل الاحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليل النتائج .
٧- كيفية عرض النتائج وطريقة تفسيرها .
٨- الاطلاع على الكثير من المصادر والمراجع التي لها علاقة بالبحث الحالي .

ولأجل تحقق ذلك ، أجرى الباحث مسحاً شاملاً للدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث ، فلم يحصل على دراسات عراقية او عربية او اجنبية ذات علاقة مباشرة في موضوع بحثه – على حد علم الباحث – ، أي أنّها تعطي نفس المتغيرات التي تناولها البحث الحالي ، الا انه نتج عن ذلك المسح الحصول على عدد من الدراسات التي لها علاقة مع متغيرات البحث الحالي في التخصصات المختلفة .

وبعد أطلاع الباحث على مجموعة من الدراسات التي تناولت المهارات والكفايات التدريسية ،فوجد ان بعضها تناول تحديد المهارات اللازمة للمدرسين او معرفة اثر برامج تنمية للمهارات بصورة عامة ، والأخرى تناولت معرفة علاقة المهارات التدريسية ببعض المتغيرات وان هذه الدراسات كانت ذات قيمة للباحث من حيث الاجراءات التي اتبعت .

وارتأى الباحث عرض هذه الدراسات كما في جدول (١) :

موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية :

١. اختلفت الدراسات السابقة في أهدافها تبعاً لمتغيراتها ، فقد هدفت دراسة (الزيدي،٢٠١١) الى تعرف الكفايات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية وعلاقتها في اكتساب بعض المهارات الحركية لدى طلبتهم ، في حين هدفت دراسة (الجنابي،٢٠٠٢) الى تحديد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الكيمياء وعلاقتها بحافز التحصيل لدى طلبتهم ، ومنها ما هدفت الى تعرف على ما يمتلكه معلمو الرياضيات من مهارات التدريس وكيفية اكتسابها لهم واثر ذلك على تحصيل تلاميذهم كما في دراسة (التودري،١٩٩٩) ، وفي حين هدفت دراسة (العنبكي،١٩٩٥) الى تحديد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ والتعرف على مستوى ادائهم في ضوء تلك المهارات ، مع بناء برنامج لتنميتها ، في حين هدفت دراسة (عابد،١٩٩١) الى التعرف على المهارات التدريسية لمعلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو المادة وطرق تدريسها ، بينما هدفت دراسة (الشويلي،١٩٧٩) الى الاجابة على التساؤل الاتي (هل هناك علاقة بين التأهيل التربوي لمدرسي اللغة العربية وتحصيل طلبتهم في الصف الثالث المتوسط) ، اما البحث الحالي فيهدف الى التعرف على مستوى اداء مدرسي التاريخ للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم .

٢. تباينَ حجم العينات في الدراسات السابقة بحسب تباين الظواهر المدروسة وادوات الدراسة ، فكانت (٧٨) في دراسة (الزيدي،٢٠١١) ، و(٥١) في دراسة (الجنابي،٢٠٠٢) ، في حين كانت (٢٨) في دراسة (التودري،١٩٩٩) ، في حين كانت (٨٤) في دراسة (العنبكي،١٩٩٥) ، وكانت (١٠٤) في دراسة (عابد،١٩٩١) ، و(٤٦) في دراسة (الشويلي،١٩٧٩) ، في حين شملت الدراسة الحالية (٣٨) مدرسة ومدرسا .

٣. كانت اغلب الدراسات السابقة وصفية كما في الدراسة الحالية ، باستثناء دراسة (التودري،١٩٩٩) اتخذت المنهج الوصفي والتجريبي .

٤. كانت اغلب اماكن اجراء الدراسات السابقة في العراق كما في الدراسة الحالية مثل دراسة (الزيدي،٢٠١١) ودراسة (الجنابي،٢٠٠٢) ودراسة (العنبكي،١٩٩٥) ودرسة (الشويلي،١٩٧٩) ، في حين اجريت دراسة (التودري،١٩٩٩) في مصر ، في حين كانت دراسة (عابد،١٩٩١) في الاردن .

٥. اختلفت أدوات الدراسات السابقة بحسب متطلبات كل منها ففي دراسة (الزيدي،٢٠١١) استعملت استمارة الملاحظة ومقياس الاختبارات الحركية ، في حين دراسة (الجنابي،٢٠٠٢) استعملت استمارة الملاحظة ومقياس حافز التحصيل ، اما دراسة (التودري،١٩٩٩) فأستعملت الاستبانة واستمارة الملاحظة مع بناء برنامج واختبار تحصيلي ، في حين استعملت دراسة (العنبكي،١٩٩٥) استمارة الملاحظة وبرنامجاً تدريبياً ، واستعملت دراسة (عابد،١٩٩١) الاستبانة ومقياس الاتجاه ، في حين استعملت دراسة (الشويلي،١٩٧٩) الاستبانة ونتائج الامتحان الوزاري للصف الثالث المتوسط ، اما الدراسة الحالية فسوف تستعمل استمارة الملاحظة مع الاعتماد على نتائج تحصيل الطلبة في الامتحان الوزاري للصف السادس الادبي .

٦. اختلفت الدراسات السابقة في المادة التي تناولتها فقد كانت دراسة (الزيدي،٢٠١١) في التربية الرياضية ، ودراسة (الجنابي،٢٠٠٢) في الكيمياء ، اما دراسة (التودري،١٩٩٩) و(عابد،١٩٩١) فكانت في الرياضات ، في حين كانت دراسة (الشويلي،١٩٧٩) في اللغة العربية ، في حين كانت دراسة (العنبكي،١٩٩٥) في مادة التاريخ ، اما الدراسة الحالية فكانت في مادة التاريخ ايضاً .

٧. اجريت هذه الدراسات على مراحل دراسية مختلفة ، فقد تناولت دراسات (الزيدي،٢٠١١) و (الجنابي،٢٠٠٢) و(الشويلي،١٩٧٩) المرحلة المتوسطة ، في حين كانت دراستا (التودري،١٩٩٩) و (عابد،١٩٩١) في المرحلة الجامعية ، في حين تناولت دراسة (العنبكي،١٩٩٥) المرحلة الثانوية ، اما الدراسة الحالية فسوف تكون في المرحلة الاعدادية .

٨. اختلفت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت اليها ، فدراسة (الزيدي،٢٠١١) اظهرت ان اداء مدرسي التربية الرياضية كان فوق المتوسط في الكفايات التدريسية ، مع وجود فروق ذي دلالة احصائية بين اداء طلبة مدرسي الفئة العليا وطلبة مدرسي الفئة الدنيا لصالح طلاب مدرسي الفئة العليا ، واشارت دراسة (الجنابي،٢٠٠٢) الى ان اداء مدرسي الكيمياء في الكفايات التدريسية كان متبايناً بين المتوسط والجيد ، مع وجود علاقة موجبة ودالة احصائياً بين عدد من الكفايات وبين حافز التحصيل لدى الطلبة ، اما دراسة (التودري،١٩٩٩) فقد اشارت الى افتقار الكثير من افراد مجموعتي البحث الى المهارات التدريسية ، مع تأثير ايجابي واضح للبرنامج المقترح ، مع وجود فرقا بين متوسط تحصيل الطلبة وبين المهارات التدريسية المكتسبة ، في حين اشارت دراسة (العنبكي،١٩٩٥) الى ان اداء مدرسي التاريخ كان مقبولاً في عدة مجالات ودون المستوى المطلوب في المجالات الاخرى ، فضلاً عن أن أداء المدرسين كان مقبولا في (٣٣) مهارة وضعيفاً في (٣٧) مهارة ، في حين اوضحت دراسة (عابد،١٩٩١) انه لا يوجد فرقٌ ذو دلالة احصائية تعزى الى المؤهل العلمي (جامعي ــ دبلوم) ولا توجد علاقة ارتباطية بين درجة تصور معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية التي يمتلكونها وبين اتجاهاتهم نحو المادة وطرق تدريسها ، في حين اشارت دراسة (الشويلي،١٩٧٩) الى عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين تحصيل الطلبة الذين يدرسونهم مدرسين مؤهلين تربوياً او غير مؤهلين تربوياً .

جدول (١ - أ)

دراسات سابقة

ت	اسم الباحث	عنوان الدراسة ومكان وسنة اجرائها	حجم العينة	منهج البحث	أدوات الدراسة	النتائج
١	**الزيدي ، فاضل علوان**	الكفايات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية وعلاقتها في اكتساب بعض المهارات الحركية للطلبة في المدارس المتوسطة . العراق / كلية التربية الاساسية /جامعة ديالى /٢٠١١	٧٨	الوصفي	استمارة الملاحظة، مقياس الاختبارات الحركية	١- اظهرت النتائج ان اداء مدرسي التربية الرياضية في المرحلة المتوسطة فوق المتوسط في الكفايات التدريسية . ٢-وجود فروق ذي دلالة احصائية بين اداء طلبة مدرسي الفئة العليا وطلبة مدرسي الفئة الدنيا لصالح طلبة مدرسي الفئة العليا.
٢	**الجنابي ، داود عثمان**	الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الكيمياء في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بحافز التحصيل لدى طلبتهم . العراق / كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى /٢٠٠٢	٥١	الوصفي	استمارة الملاحظة ، مقياس حافز التحصيل	١-كان اداء مدرسي الكيمياء في الكفايات التدريسية متباينا بين المتوسط والجيد . ٢-وجود علاقة موجبة بين عدد من الكفايات التدريسية وبين حافز التحصيل لدى الطلبة . ٣-وجود علاقة دالة احصائيا بين الكفايات وحافز التحصيل .
٣	**التودري ، عوض حسين**	المهارات التدريسية المتطلبة لتدريس رياضيات المرحلة الابتدائية، مدى توافرها لدى الطالب المعلم ، وكيفية اكتسابه لها ، واثرها على تحصيل التلاميذ . مصر/جامعةجنوب الوادي/١٩٩٩	٢٨	الوصفي ، التجريبي	الاستبانة ، الملاحظة ، اثر برنامج ، اختبار تحصيلي	١-افتقار كثير من افراد مجموعتي البحث من الطلاب الى الغالبية العظمى من المهارات التدريسية. ٢-هناك تأثير ايجابي للبرنامج المقترح. ٣-وجود فرقٍ ذي دلالة احصائية بين التحصيل والمهارات .

جدول (١ - ب)

دراسات سابقة

ت	اسم الباحث	عنوان الدراسة ومكان وسنة اجرائها	حجم العينة	منهج البحث	أدوات الدراسة	النتائج
٤	العنبكي ، عبد الرزاق عبد الله	تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج لتنميته . العراق / كلية التربية – ابن رشد جامعة بغداد /١٩٩٥	٨٤	الوصفي	استمارة الملاحظة ، برنامج تدريبي	١-ان اداء مدرسي التاريخ كان مقبولا في عدة مجالات وضعيفا في مجالات اخرى . ٢-ان اداء مدرسي التاريخ مقبولا في (٣٣) مهارة ، وضعيفا في (٣٧) مهارة من المهارات التي حددت في الدراسة .
٥	عابد ، عدنان محمد	المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في الاردن وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات وطرق تدريسها . الاردن /كلية التربية / جامعة اليرموك / ١٩٩١	١٠٤	الوصفي	الاستبانة ، مقياس الاتجاه	١-لاتوجد فروق ذو دلالة احصائية تعزى الى المؤهل العلمي (جامعي- دبلوم) بين معلمي الرياضيات من حيث تصورهم لامتلاك المهارات التدريسية . ٢-لاتوجد علاقة ارتباطية بين درجة امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية وبين اتجاهاتهم نحو الرياضيات وطرائق تدريسها .
٦	الشويلي ، محمد علي	التأهيل التربوي لمدرسي اللغة العربية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الصف الثالث المتوسط . العراق / كلية التربية – ابن رشد جامعة بغداد / ١٩٧٩	٤٦	الوصفي	الاستبانة ، درجات الامتحان الوزاري للصف الثالث المتوسط	١-عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية في تحصيل الطلبة الذين يدرسوهم مدرسين مؤهلين تربويا او غير المؤهلين تربويا .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل منهج البحث والإجراءات التي أتّبعت في تحديد مجتمع البحث وعينته، وبناء أداة البحث وصدق وثبات الأداة ، وتحليل الفقرات والوسائل الإحصائية التي استعملت في تحليل النتائج ، وسيعرضها **الباحث** على النحو الآتي :-

أولاً : منهج البحث :

أُعتمد **الباحث** منهج البحث الوصفي (**بأسلوب العلاقات الارتباطية**) ؛ لأنه يتلاءم وطبيعة بحثه ، فالبحث الوصفي منهج يقوم بدراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ووصفها وصفاً دقيقاً والتعبير عنها كيفياً من خلال وصف الظاهرة وتوضيح خصائصها ، وكمياً من خلال الوصف الرقمي الذي يوضح مقدار هذه الظاهرة ، أو حجمها ودرجة ارتباطها مع بقية الظواهر ، (**الزوبعي ، والغنام** ، ١٩٨٧ : ١٥) .

فضلاً عن أنهُ يُعنى بدراسة العلاقات بين الظواهر ، وتحليل تلك الظواهر والتعمق فيها لمعرفة الارتباطات الداخلية فيها ، والارتباطات الخارجية بينها وبين بقية الظواهر ، (**محمد** ، ٢٠١٢ : ٨٩) .

ويعرّف بأنه كل استقصاء ينصبّ على ظاهرة من الظواهر كما هي قائمة في الواقع بقصد تشخيصها وكشف جوانبها وتحديد العلاقة بين عناصرها ، أو بينها وبين ظواهر تعليمية واجتماعية أخرى ، (**فان دالين** ، ١٩٨٥ : ٣١٣) .

فالبحوث الوصفية الارتباطية هي بحوث غير سببية تحاول اكتشاف عدة عوامل مرتبطة بمشكلة البحث ، والتعرف الى العوامل التي لها ارتباط بالمشكلة دون الحاجة الى تأسيس سبب وأثر ، ولابد فيها من التأكيد ان وجود الارتباط لا يعني بالضرورة السببية بين المتغيرين ولكنه قد يعطي مؤشراً على ذلك ، (**النجار ، واخرون** ، ٢٠١٠ : ٥٢) .

ثانياً : مجتمع البحث :

تكون مجتمع البحث من جميع المدارس الإعدادية النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى ، والبالغ عددها (٥١) إعدادية ، بواقع (٢٤) مَدرَسَة للبنات و (٢٧) مَدرَسَة للبنين ، موزعين على مديريات تربية المحافظة ، ملحق (١) ، وضمت تلك المدارس (٥١) مُدَرّسةً ومُدَرّس لمادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي للصف السادس الأدبي ، بواقع (٢٤) مُدرّسة و (٢٧) مُدرّساً للعام الدراسي (٢٠١٣ – ٢٠١٤)* ، وجدول (٢) يوضح ذلك .

الجدول (٢)

أعداد مدارس ومدرّسي مجتمع البحث بحسب الموقع والجنس والنسبة المئوية

ت	اسم القضاء	عدد المدارس	عدد المدرسين	الإناث	الذكور	النسبة المئوية
١	بعقوبة	١٩	١٩	٩	١٠	% ٣٧.٢٥
٢	المقدادية	١٣	١٣	٦	٧	% ٢٥.٤٩
٣	الخالص	٩	٩	٤	٥	% ١٧.٦٤
٤	بلدروز	٦	٦	٣	٣	% ١١.٧٦
٥	خانقين	٤	٤	٢	٢	% ٧.٨٤
المجموع		٥١	٥١	٢٤	٢٧	% ١٠٠

* بيانات شعبة الإحصاء في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى (٢٠١٣ – ٢٠١٤) .

ثالثاً : عينة البحث :

اقتصرت عينة البحث على مُدَرّسي مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي من خريجي كليات التربية / والتربية الأساسية / أقسام التاريخ ، ومن درس المادة للعامين الدراسيين (٢٠١٢-٢٠١٣) و(٢٠١٣- ٢٠١٤) ، وبذلك بلغ حجم العينة النهائية للبحث (٣٨)* مُدرّسةً ومُدَرّس ، بواقع (١٧) مُدرّسةً و (٢١) مُدرّساً موزعين على المدارس الإعدادية في مديريات المحافظة ، ملحق (١) أي ما نسبته (٧٤,٥ %) من حجم المجتمع الأصلي ، أختارهم **الباحث** جميعاً عينة لبحثه ؛ لأن ذلك أدعى لصدق النتائج ، إذ كلما كبر حجم العينة كان ذلك أفضل في تعميم نتائج البحث وكان تمثيلها للمجتمع أكثر صدقاً ، فالأصل في البحث أن يطبق على كل مفردة من مفردات مجتمع البحث ، وجدول (٣) يوضح ذلك .

الجدول (٣)

أعداد مدرّسي عينة البحث بحسب الموقع والجنس والنسبة المئوية

ت	اسم القضاء	عدد المدّرسين	الإناث	الذكور	النسبة المئوية
١	بعقوبة	١٧	٨	٩	% ٤٤.٧٣
٢	المقدادية	٨	٣	٥	% ٢١.٠٥
٣	الخالص	٦	٣	٣	% ١٥.٧٨
٤	بلدروز	٤	٢	٢	% ١٠.٥٢
٥	خانقين	٣	١	٢	% ٧.٨٩
المجموع		٣٨	١٧	٢١	% ١٠٠

* بعد استبعاد خريجي اقسام الجغرافية وكليات الاداب واللغات ومن هم حملة شهادة الماجستير والدكتوراه .

رابعاً : أداة البحث :

يتم تحديد الأداة بحسب طبيعة البحث ومستلزماته ، ولما كان البحث الحالي يهدف إلى تعرف مستوى اداء مدرسي التاريخ للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم ، اختار الباحث اسلوب الملاحظة ؛ لأنها تعد الأفضل عندما يكون هدف البحث تقويم مستوى أداء عملي أو تقويم أداء أو تحديد مستوى ظواهر سلوكية أدائية أو عملية ، ولا تصلح أداء غيرها في مثل هذه المواقف ، (**عطية** ، ٢٠١٠ : ٢٣٩) .

فالملاحظة عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والمشكلات والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ، ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقتها ، بإسلوب علمي منظم ومخطط وهادف ، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين المتغيرات والتنبؤ بسلوك الظواهر وتوجيهها لخدمة أغراض الإنسان وتلبية احتياجاته ، (**العساف** ، **والوادي** ، ٢٠١١ : ٢٩٦) .

فعملية تحديد أنماط السلوك وكفاية المدرس تكون أكثر دقة واقرب إلى وصف الواقع وتشخيصه إذا ما تم بحثه بواسطة الملاحظة ، (**العساف** ، ٢٠٠٦ : ٤١٢).

ولعدم توافر استمارة لهذا الغرض ، تتضمن المهارات التدريسية لتكون أداة للبحث ، اتّبع **الباحث** الخطوات الآتية لبناء أداة بحثه :

الدراسة الاستطلاعية:

إن الهدف الرئيس من الدراسة الاستطلاعية هو الحصول على عدد من المهارات التدريسية وذلك من خلال الإجراءات الآتية :

١. توجيه استبانة مفتوحة (ملحق ٢) إلى عينة بلغت (٢١) فرداً موزعين كالآتي :

- (٩) من تدريسي أقسام التاريخ والعلوم التربوية والنفسية في كليات التربية للعلوم الإنسانية والتربية الأساسية في جامعة ديالى وجامعات بغداد ، والمستنصرية ، و بابل ، والقادسية ، والموصل ، وصلاح الدين .
- (٤) مشرفين اختصاصيين في مادة التاريخ من وحدة الإشراف الاختصاصي في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى .
- (٨) مدرسين يدرسون مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي للصف السادس الأدبي، (٤) مدرسين ومثلهم مدرسات، من هم بدرجة (مدرس أول) .

٢. ملاحظة أداء (٤) من المدرسين المتميزين* في تدريس مادة التاريخ الحديث والمعاصر للصف السادس الأدبي، بواقع مدرسين اثنين ومثلهم من المدرسات.

٣. الاطلاع على :

- عدد من الدراسات والبحوث المحلية والعربية والأجنبية ذات الصلة في مجال البحث الحالي ومنها:-

١. دراسة الفتلاوي (١٩٨٧) وتضمنت (٥٧) كفاية موزعة على (٦) مجالات .
٢. دراسة القدمي (١٩٩٣) وتضمنت (٨٠) كفاية موزعة على (٧) مجالات .
٣. دراسة العنبكي (١٩٩٥) وتضمنت (٧٠) مهارة موزعة على (٦) مجالات .
٤. دراسة العبيدي (٢٠٠٣) وتضمنت (٧٢) كفاية موزعة على (٧) مجالات .
٥. دراسة العنبكي (٢٠٠٦) وتضمنت (٦٤) كفاية موزعة على (١١) مجال .
٦. دراسة الجميلي (٢٠١٠) وتضمنت (٣٨) مهارة موزعة على (٥) مجالات .

- عدد من المصادر والمراجع والأدبيات العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التدريس العامة ومهارات تدريس التاريخ.
- أهداف تدريس مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية.

*** المقصود بهم الحاصلون على تقييم (امتياز) من المشرف الاختصاصي ، ونسبة نجاح طلبتهم في الامتحان الوزاري (امتياز) للسنتين الماضيتين .**

٤. الخبرة المتواضعة للباحث في تدريس مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية لمدة (٧) سنوات ، حاول الباحث الاستفادة منها في تحديد قائمة المهارات التدريسية وإعدادها وتنظيمها ، ومن ثم توزيعها على المجالات .

وفي ضوء الإجراءات السابقة جمع **الباحث** عدداً من المهارات التدريسية ثم صاغها في استبانة مغلقة ضمت (٨٥) مهارة موزعة على (٩) مجالات ، ملحق (٣) والذي يبين المهارات التدريسية اللازمة بصيغتها الأولية .

ولغرض التحقق من صلاحية المهارات وصحة توزيعها بين المجالات عرضت بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين والمختصين في التاريخ وطرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (٤) ، وقد طلب منهم أن يراجعوا كل مجال وما يتضمن من مهارات ، وإبداء الرأي فيها من حيث الصياغة والترتيب أو التعديل أو الزيادة أو الحذف .

واستعمل **الباحث** معياراً لاختيار المهارات الصالحة ، وذلك باستخدام مربع كآي (**chi – square**) لمعرفة الفقرات الدالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (١) ، وقد اخذ الباحث بالفقرات الدالة إحصائياً التي قيمة (كا^{٢}) فيها تساوي (٦,٢٣) فما فوق أي نسبة اتفاق (٨٠%) من عدد المحكمين والمختصين الموافقين على الفقرة ذاتها ، وقد استبعدت المهارات التي لم تحصل على نسبة الاتفاق المذكورة وكان عددها (٢٥) ، كما في الجدول (٤) .

الجدول (٤)

النسب المئوية وقيمة مربع كاى لصدق فقرات استمارة الملاحظة

فقرات الاستبانة	عدد المحكمين	عدد الموافقين	النسبة المئوية	كا٢
١,٥,٧,١١,١٦,٢٠, ٢٥,٢٨,٣٢,٣٤,٣٧ ٤٢,٤٥,٤٩,٥٢,٥٥ ٥٨,٦٤,٦٦,٧٣,٧٦	٢٠	٢٠	%١٠٠	٢٠
٤,٦,١٥,٢٤,٢٧,٣١ ٣٨,٤٣,٥٠,٥٤,٥٩, ٦٥,٧٠,٨٠,٨٥	٢٠	١٩	%٩٥	١٦,٥
٨,١٧,٢٢,٣٥, ٤١,٥١,٦٠, ٦٧,٧٤	٢٠	١٨	%٩٠	١٢,٩
١٠,١٨,٢٦, ،٣٣,٤٧,٥٣	٢٠	١٧	%٨٥	٨,٢١
٣,١٩,٢٩, ٤٤,٤٦,٥٧ ٦٣,٧٥,٨٣	٢٠	١٦	%٨٠	٦,٢٣
٣,٩,١٢,١٣,١٤,٢١,٢٣,٣٠. ٣٦,٣٩,٤٠,٤٨,٥٦,٦١,٦٢, ٦٨,٦٩,٧١,٧٢,٧٧,٧٨,٧٩ ٨١,٨٢,٨٤	٢٠	١٣	%٦٥	١,١٤

وفي ضوء ذلك اعتمدت المهارات التي حصلت على نسبة الاتفاق المذكورة فأكثر وكان عددها (٦٠) مهارة موزعة على (٩) مجالات ، وهي **{{ مجال الأهداف التربوية (٣) مهارات ، ومجال التخطيط للدرس (٦) مهارات ، ومجال التمهيد والتهيئة للدرس (٤) مهارات ، ومجال عرض الدرس وتنفيذه (١٦) مهارة ، ومجال الوسائل التعليمية (٥) مهارات ، ومجال الأسئلة الصفية (٧) مهارات ، ومجال التعزيز (٥) مهارات ، ومجال الإدارة الصفية (٨) مهارات ، ومجال التقويم (٦) مهارات }}** ، وفي ضوء ما تقدم فقد أصبحت المهارات التدريسية التي يمكن اعتمادها (٦٠) مهارة .

لذا اعد **الباحث** هذه المهارات التي تم تحديدها بشكل استمارة ملاحظة للتعرف ميدانياً على هذه المهارات من خلال الملاحظة ، بعد أن أصبح لديه تصور مسبق عن نوع المعاملات التي يلاحظها أو عن نوع السلوك الذي يراقبه ، (**سلطان ، والعبيدي ، ١٩٨٥ : ٢١٥**) .

وقد وضع **الباحث** أمام كل مهارة ثلاثة مستويات في الأداء ، وهي : يؤديها بدرجة جيدة (٣) درجات ، ويؤديها بدرجة متوسطة (٢) درجات ، ويؤديها بدرجة ضعيفة (١) درجة ، وان المُدرس الذي يحصل على (٣) درجات في جميع عناصر الأداء يعني إنه متمكن في المهارات جميعاً ، كما في ملحق (٥) .

خامساً : صدق الأداة :

يعد الصدق من الشروط المهمة الواجب توافرها في بناء المقاييس النفسية والتربوية ، ويعني قدرة الأداة على قياس ما أُعدت لقياسه فعلاً ، (**صابر ، وخفاجة ، ٢٠٠٢ : ٨٧**) .

وتكون الأداة صادقة إذا كان مظهرها يشير إلى ذلك من حيث الشكل ومن حيث ارتباط فقراتها بالسلوك المقاس ، فإذا كانت محتويات الأداة وفقراتها مطابقة للسمة التي تقيسها فإنها تكون أكثر صدقاً ، وهذا النوع من الصدق يحاول إن يتعرف على مدى قياس الأداة للغرض الذي وضعت من أجله ظاهريا ، (**الزوبعي ، وآخرون ، ١٩٨١ : ١٠٦**) .

ولغرض التحقق من صلاحية المهارات المتضمنة في استمارة الملاحظة في قياس أداء مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية وسلامة صياغتها ، فقد عرضت على مجموعة من المحكمين والمختصين في التاريخ وطرائق التدريس والقياس والتقويم ملحق (٤) ، وبعد الأخذ بملاحظاتهم والتداول معهم نالت موافقة الجميع ، وبهذا تعد إستمارة الملاحظة صادقة ظاهرياً ويمكن اعتمادها.

سادساً : ثبات الأداة :

يقصد بالثبات درجة الاتساق في نتائج استخدام المقياس من مدة لأخرى ، (**المنيزل والعتوم ، ٢٠١٠ : ١٣٦**) .

وان حساب الثبات لأية أداة يجعل نتائج البحث أكثر موضوعية ، وهناك أكثر من طريقة يمكن استعمالها لإيجاد ثبات أداة القياس ، (**أبو لبدة ، ١٩٨٢ : ٢٤٥**).

وقد اتبع الباحث الإجراءات الآتية لإيجاد ثبات إستمارة الملاحظة :

أ. إعادة الثبات :

وتقوم هذه الطريقة على أساس تطبيق الأداة على مجموعة واحدة من الأفراد مرتين متتاليتين في يومين مختلفين وفي حدود فاصل زمني يتراوح بين إسبوع واحد أو إسبوعين ، (**محمد ، ورضوان** ، ١٩٨٨ : ٣٦٠) .

إذ تم ملاحظة (٤) من مدرسي التاريخ للصف السادس الأدبي بواقع مدرسين اثنين ومثلهم من المدرسات في مشاهدتين وبفارق زمني أمده (١٠) أيام ، ومن ثم إيجاد معامل الثبات لكل مجال من مجالات إستمارة الملاحظة .

ب. ثبات التصحيح :

أي أن يقوم الباحث والملاحظ الأول والملاحظ الثاني كل منهم مستقل عن الأخر بملاحظة (٤) مدرسين ، بواقع مدرسين اثنين ومثلهم من المدرسات موزعين على أربعة مدارس إعدادية في أثناء تدريسهم باستخدام استمارة الملاحظة ذاتها لتبدأ المشاهدات وتنتهي في وقت واحد ، (**Lindquist , 1980 : 57**) .

لذا درب الباحث اثنين من زملائه * على كيفية تطبيق الأداة بملاحظة احد مدرسي التاريخ ، وبعد التأكد من مقدرتهما على استعمالها بشكل جيد ، تم ملاحظة المدرسين الأربعة .

ولاستخراج الثبات عولجت النتائج التي حصل عليها الباحث جراء الملاحظة **(بين الباحث ونفسه / وبين الباحث والملاحظ الأول / وبين الباحث والملاحظ الثاني / وبين الملاحظ الأول والملاحظ الثاني)** ، وذلك باستعمال معامل ارتباط بيرسون للحصول على معامل الارتباط لكل مجال من مجالات الأداة .

---

* **محمد عدنان محمد وعقيل عبد الحسين / ماجستير طرائق تدريس التاريخ .**

وتدل نسبة الاتفاق على مدى ثبات الملاحظة ، فإذا كان نسبة الاتفاق أقل من (٠,٧٠) فهذا يعبر عن انخفاض الثبات ، أما إذا كانت أكثر من (٠,٨٥) دلّ ذلك على ارتفاع الثبات ، (**الخشاب** ، ٢٠٠٤ : ٣٦) .

وقد بلغت نسبة الاتفاق بين الباحث وبين نفسه عبر الزمن (٠,٨٥) ، وبين الباحث والملاحظ الأول (٠,٨٢) ، وبين الباحث والملاحظ الثاني (٠,٨٤) ، وبين الملاحظ الأول والملاحظ الثاني (٠,٨٣) ، جدول (٥) يوضح ذلك .

الجدول (٥)

إعادة الاختبار وثبات التصحيح

ت	المجالات	بين الباحث ونفسه	بين الباحث والملاحظ الأول	بين الباحث والملاحظ الثاني	بين الملاحظ الأول والملاحظ الثاني
١.	الأهداف التربوية	٠,٨٤	٠,٧٩	٠,٨٥	٠,٨٤
٢.	التخطيط للدرس	٠,٨٢	٠,٨٣	٠,٨٤	٠,٨٢
٣.	التمهيد والتهيئة للدرس	٠,٨٩	٠,٨٢	٠,٨٣	٠,٨١
٤.	عرض الدرس وتنفيذه	٠,٨٣	٠,٨٠	٠,٨٢	٠,٨٣
٥.	الوسائل التعليمية	٠,٩٠	٠,٨٧	٠,٨٩	٠,٨٦
٦.	الأسئلة الصفية	٠,٨٧	٠,٨٢	٠,٨٥	٠,٨٥
٧.	التعزيز	٠,٨٦	٠,٧٨	٠,٨٠	٠,٨٢
٨.	الإدارة الصفية	٠,٨٤	٠,٨٤	٠,٨٤	٠,٨٤
٩.	التقويم	٠,٨٢	٠,٨٣	٠,٨٥	٠,٨١
المجموع		٠,٨٥	٠,٨٢	٠,٨٤	٠,٨٣

سابعاً : تطبيق الأداة :

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها ، طبق الباحث استمارة الملاحظة استطلاعياً على عينة تألفت من (٦) من مُدرسي التاريخ ، بواقع (٣) مُدرّسات ومثلهم من المُدرّسين بهدف التمرّس على استعمالها على نحو سليم وتحديد الصعوبات وتلافيها عند التطبيق النهائي ، وبذلك أصبحت استمارة الملاحظة جاهزة للتطبيق النهائي ، **إذ** :

١. بدأ التطبيق الفعلي لملاحظة أفراد عينة البحث في مدارسهم يوم الأحد الموافق (٣ / ١١ / ٢٠١٣ ـــ ٢٨ / **ذو الحجة** / ١٤٣٤) وانتهى الباحث من عمله يوم الأربعاء الموافق (٢٦ / ٣ / ٢٠١٤ ـــ ٢٤ / **جمادى الأولى** / ١٤٣٥) .

٢. تم ملاحظة دفاتر الخطة لأفراد مجتمع البحث وذلك بقصد التأشير في الأداء الذي يقاس من خلالها .

٣. حقق الباحث زيارتين لكل مُدرّسة ومُدرّس ، لاحظ أداءهم في جميع المهارات المتضمنة في استمارة الملاحظة في الزيارة الأولى ، أما الزيارة الثانية فقد خصّصت لملاحظة المهارات التي لم تظهر في أداء المدرسين في الزيارة الأولى ليس بسبب ضعف في أداء المُدرّس وإنما بحكم طبيعة الموضوع الذي كان يُدرّسهُ ، وبذلك بلغ عدد الزيارات التي حققها الباحث (٧٦) زيارة .

ثامناً : تحصيل الطلبة :

اعتمد **الباحث** على نتائج تحصيل الطلبة في الامتحان الوزاري الرسمي الدور الأول للعام الدراسي (٢٠١٢ – ٢٠١٣) .

ويبرر **الباحث** ذلك لأهمية اختبار التحصيل النهائي في إنه يستند إلى التخطيط للاختبار والتحليل المنظم للأهداف التربوية من حيث الشكل والمضمون ويعمل على تقويم فاعلية الدرس ويسهم في انتقال الطلبة من مرحلة إلى أخرى ، (**شحاتة ، واخرون** ، ٢٠٠٢ : ٥) .

فالاختبارات التي يتمُّ بناؤها بطرائق معيّرة ومبلورة يقوم ببنائها متخصصون في الاختبارات ومواد التخصص المختلفة ، من أجل توزيعها وتطبيقها على نطاق واسع من المدارس ولمناطق تعليمية مختلفة تسمى (الاختبارات المقننة) ، وتسعى هذه الاختبارات على مستوى المرحلة الإعدادية أن توجه تركيزها نحو المادة الخاصة ببعض الجوانب المنهجية المعينة ، أو نحو مقررات دراسية معينة بالذات ، وهي تختلف عن الاختبارات التي يعدها المُدرس بصورة جوهرية من حيث طرائق تصحيحها والوظائف المحددة لها ، (**ملحم** ، ٢٠١١ : ٢٦٧) .

ويرى **الباحث** أن الاختبارات التي يقوم بإعدادها مجموعة من المتخصصين لغرض تطبيقها على المستوى الوطني ، تمدنا بمعايير لكل صف دراسي يمكن أن يستعملها المُدرّس في المقارنة بين تحصيل طلبته وتحصيل مجموعات أخرى لكونها تتصف بدرجة كبيرة من الصدق والثبات هذا من جهة ، ومن جهة اخرى تعد نتائج هذه الاختبارات معياراً لتقويم أداء المدرس نفسه من خلال مستوى تحصيل طلبته .

فالتقويم النهائي كما يسمى أحياناً يسعى على الأغلب إلى تلبية مجموعة من الأغراض الإدارية من خلال إعطاء مجموعة من الدرجات والتقديرات والحكم على أداء الطلبة وتحصيلهم ، ومن ثم يعد بمثابة أداة بيد السلطة التربوية المعنية لاتخاذ القرارات حول ترفيعهم (أم عدم ترفيعهم) ، ونقلهم لمستويات أعلى أو تنظيمهم وتقسيمهم إلى

مجموعات متجانسة أو قبولهم في تخصصات دراسية معينة وما إلى ذلك ، ويمكن الإفادة من التقويم النهائي (الختامي) بطبيعة الحال في الكشف عن مدى فاعلية عملية التعليم ، وفي تقويم المُدرس والمنهاج والحكم على مدى ملاءمة الأهداف التعليمية لحاجة الدارسين ، بيد ان غرضه الرئيس هو إعطاء الدرجات والتقديرات والحكم على نوعية ومستويات التحصيل عامة ، وهو يتم في نهاية عملية التعلم والتعليم ، ويغطي عادة المقرر كله ، وقد لا يحدث إلا لمرة واحدة وعلى فترات متباعدة نسبياً ، (**مخائيل ، ٢٠١١ : ص ٢٩٤**) .

ولا نبالغ إذا قلنا إن العملية التعليمية لا تتوج نتائجها إلا بعملية التقويم الجمعي (الختامي) ، فإذا كان لابد للمُدرس أن يقوم بعملية التقويم البنائي بهدف الإصلاح والتغيير وسد النقص ، وكان لزاماً عليه أيضاً أن يقوم بعملية التقويم الجمعي. فكلما كانت اختبارات التقويم الجمعي شاملة لما يراد إعتباره ، وصادقة وثابتة وموضوعية ولها صفة تنبؤية ، أدت إلى أحكام عادلة وموضوعية بشأن مصير الطالب ومستقبله ، (**دروزه ، ٢٠٠٥ : ٢٥٥**) .

وللاختبارات النهائية المقننة مزايا ، هي :

١. يتم إنتاج الاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة بصورة مركزية من قبل المتخصصين في الاختبارات التحصيلية ممن لهم خبرة طويلة في مجال الاختبارات وتطبيقها.
٢. يُعتمد في بناء الاختبارات التحصيلية المقننة أو المعيرة على الأهداف التربوية المشتركة التي تعتمدها المناطق التعليمية المختلفة.
٣. يمكن أن تعتمد القرارات التربوية الخاصة بتقويم أداء الطلبة على هذا النوع من الاختبارات ، خاصة أنها تأتي شاملة لما تم تعليمه في وحدة من مقرر دراسي معين.
٤. يتوافر لهذه الاختبارات بيانات معيارية تستعمل لاستخلاص دلالات للعلامات المحققة منها ، (**Mehrens & Lehmann, 1988 : 168**) .

٥. يزود المُدرس بوسيلة للتعرف على درجة التقدم الذي يحققه طلبته.
٦. يسلح المُدرس بإطار يمكنه من تقدير كل طالب في صفه.
٧. يزود المُدرس بوسيلة ناجحة لموازنة تحصيل طلبته مع تحصيل طلاب آخرين.
٨. يُسهم في اقتصاد وقت المُدرس وتسهيل أموره بحيث يستطيع الاعتماد عليه.
٩. يتمتع هذا النوع من الاختبار بدرجة عالية من الصدق والثبات والموضوعية ، **(زيتون ، ٢٠٠٩ : ٥٥١)** .
١٠. الاعتماد على نتائجها في اتخاذ القرارات التشخيصية والعلاجية الملائمة للطلبة .
١١. يمكن اعتماد نتائجها في تطوير المناهج الدراسية وتحديثها .
١٢. ينطلق من نتائج تطبيق هذه الاختبارات عملية المقارنات والانتقاء والمفاضلة بين البرامج التعليمية حيث تلعب هذه الاختبارات دوراً بارزاً في تحديث العملية التعليمية التعلمية للدولة ، **(ملحم ، ٢٠١١ : ٢١٢)** .

وعلى ضوء ما تقدم يرى **الباحث** بضرورة الأخذ بالملاحظات أعلاه ، فتم اعتماد درجات الطلبة في الامتحانات الوزارية ملحق (٧) لمعرفة العلاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ وبين متوسط تحصيل طلبتهم في تلك المادة .

تاسعا : الوسائل الاحصائية :

استعمل **الباحث** الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في المواضيع الاتية :

١. قانون مربع كأي (Chi-square) .
٢. المتوسط الحسابي .
٣. النسبة المئوية .
٤. قانون العلاقة الارتباطية وفق معامل ارتباط (بيرسون) .
٥. قيمة (ت) لمعنوية الارتباط .

(البياتي ، ١٩٨٥ : ١٣٣)
(المشهداني ، واخرون ، ٢٠١٢ : ٢٠٤)
(البياتي ، ٢٠٠٨ : ٢٣٨)
(الراوي ، ٢٠٠٠ : ٩٨).

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

بعد الانتهاء من إجراءات البحث وفق الخطوات التي أشار إليها **الباحث** في الفصل الثالث ، يتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وتفسيرها وفق هدف البحث وفرضياته .

المحور الأول : عرض النتائج :

أولا : فيما يخص هدف البحث تعرف (مستوى أداء مُدرسي التاريخ للمهارات التدريسية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم) ، فقد اتبع **الباحث** الاتي :

١. تم احتساب أداء مدرسي التاريخ لكل مجال من مجالات المهارات التدريسية التي تضمنتها استمارة الملاحظة ، مع احتساب مجموع الأداء الكلي للمهارات ، كما في الملحق (٦) .

٢. احتساب درجة أداء مدرسي التاريخ لكل مجال مع احتساب مجموع الأداء الكلي للمهارات التدريسية بالنسبة المئوية ، مع اعتماد متوسط تحصيل الطلبة (عينة البحث) في الامتحان الوزاري (٢٠١٢ – ٢٠١٣) ، كما في الملحق (٧) .

٣. احتساب المتوسط الحسابي لمستوى الأداء لكل مجال ولمجموع الأداء الكلي للمهارات التدريسية ، مع استخراج قيمة معامل ارتباط (بيرسون) بين مستوى أداء مدرسي التاريخ لكل مجال ولمجموع الأداء الكلي للمهارات التدريسية وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، وقد تم ترتيبها تنازليا وفق المتوسط الحسابي لمستوى الأداء وكما في الجدول (٦) .

جدول (٦)

المتوسط الحسابي وقيمة معامل ارتباط بيرسون بين مستوى أداء مدرسي التاريخ لكل مجال ولمجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية وبين متوسط تحصيل طلبتهم.

ت	المجالات	المتوسط الحسابي	قيمة معامل الارتباط
١	الادارة الصفية	٦٤	٠,٥٣
٢	التعزيز	٦١	٠,٣٧
٣	الاسئلة الصفية	٥٩	٠,٦٣
٤	عرض الدرس وتنفيذه	٥٧	٠.٦٤
٥	التمهيد والتهيئة للدرس	٥٤	٠,٧٦
٦	التخطيط للدرس	٥٢	٠,٩٠
٧	التقويم	٥٢	٠,٧١
٨	الاهداف التربوية	٤٧	٠,٤٦
٩	الوسائل التعليمية	٤٦	٠,٨٣
١٠	مجموع الأداء الكلي	٥٥	٠.٨٢

ثانيا : التحقق من الفرضيتين الصفريتين وكالاتي :

الفرضية الأولى : لا توجد علاقة ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى أداء مدرسي التاريخ الحديث والمعاصر لكل مجال من مجالات المهارات التدريسية وبين متوسط تحصيل طلبتهم .

وقد تم عرض المجالات وفق تسلسلها في استمارة الملاحظة وكالاتي :

١. مجال الأهداف التربوية :

تبين إن معامل ارتباط بيرسون (٠,٤٦) وقيمة (ت) المحسوبة (٣,٢٨) أما قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (٣٦) فهي (٢,٠٢١) ، أي أنّ العلاقة دالّة إحصائيا ، كما في الجدول (٧) .

جدول (٧)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء مدرسي التاريخ في مجال الأهداف التربوية وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، والقيمة التائية(المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية.

المجال	معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
الأهداف التربوية	٠.٤٦	٣,٢٨	٢,٠٢١	دال إحصائيا

إذن ترفض الفرضية الصفرية التي تقول عدم وجود علاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في مجال الأهداف التربوية وبين متوسط تحصيل طلبتهم وتقبل **البديلة** ، وهذا يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية أي أن هذه العلاقة موجودة في المجتمع الأصلي وهي ليست صفرا كما تم افتراضه .

٢- مجال التخطيط للدرس :

تبين إن معامل الارتباط بيرسون (٠,٩٠) وقيمة (ت) المحسوبة (١١,٢٥) ، أما قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (٣٦) فهي (٢,٠٢١) ، أي أن العلاقة دالّة إحصائياً كما في الجدول (٨) .

جدول (٨)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء مدرسي التاريخ في مجال التخطيط للدرس وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ، والدلالة الإحصائية .

المجال	قيمة معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
التخطيط للدرس	٠,٩٠	١١,٢٥	٢,٠٢١	دال إحصائيا

إذن ترفض الفرضية الصفرية التي تقول عدم وجود علاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في مجال التخطيط للدرس وبين متوسط تحصيل طلبتهم وتقبل **البديلة** ، وهذا يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية أي أن هذه العلاقة موجودة في المجتمع الأصلي وهي ليست صفرا كما تم افتراضه.

٣- مجال التمهيد والتهيئة للدرس :

تبين أن معامل الارتباط بيرسون (٠,٧٦) وقيمة (ت) المحسوبة (٧,٦١) أما قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (٣٦) فهي (٢,٠٢١) ، أي أن العلاقة دالّة إحصائياً كما في الجدول (٩) .

جدول (٩)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء مدرسي التاريخ في مجال التمهيد والتهيئة للدرس وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، و القيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ، والدلالة الإحصائية .

المجال	قيمة معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
التمهيد والتهيئة للدرس	٠,٧٦	٧,٦١	٢,٠٢١	دال إحصائيا

إذن ترفض الفرضية الصفرية التي تقول عدم وجود علاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في مجال التمهيد والتهيئة للدرس وبين متوسط تحصيل طلبتهم وتقبل **البديلة** ، وهذا يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية أي أن هذه العلاقة موجودة في المجتمع الأصلي وهي ليست صفرا كما تم افتراضه .

٤- مجال عرض الدرس وتنفيذه :

تبين أن معامل الارتباط بيرسون (٠,٦٤) وقيمة (ت) المحسوبة (٥,٣٣) ، أما قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (٣٦) فهي (٢,٠٢١) ، أي أن العلاقة دالّة إحصائياً كما في الجدول (١٠) .

جدول (١٠)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء مدرسي التاريخ في مجال عرض الدرس وتنفيذه وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، والقيمة التائية (المحسوبة و الجدولية) ، والدلالة الإحصائية .

المجال	قيمة معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
عرض الدرس وتنفيذه	٠,٦٤	٥,٣٣	٢,٠٢١	دال إحصائيا

إذن ترفض الفرضية الصفرية التي تقول عدم وجود علاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في مجال عرض الدرس وتنفيذه وبين متوسط تحصيل طلبتهم وتقبل **البديلة** ، وهذا يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية أي أن هذه العلاقة موجودة في المجتمع الأصلي وهي ليست صفرا كما تم افتراضه .

٥- مجال الوسائل التعليمية :

تبين أن معامل الارتباط بيرسون (٠,٨٣) وقيمة (ت) المحسوبة (٩,٢٢) ، أما قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (٣٦) فهي (٢,٠٢١) ، أي أن العلاقة دالّة إحصائياً كما في الجدول (١١) .

جدول (١١)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء مدرسي التاريخ في مجال الوسائل التعليمية وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، و القيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ، والدلالة الإحصائية .

المجال	قيمة معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
الوسائل التعليمية	٠,٨٣	٩,٢٢	٢,٠٢١	دال إحصائيا

إذن ترفض الفرضية الصفرية التي تقول عدم وجود علاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في مجال الوسائل التعليمية وبين متوسط تحصيل طلبتهم وتقبل **البديلة** ، وهذا يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية أي أن هذه العلاقة موجودة في المجتمع الأصلي وهي ليست صفرا كما تم افتراضه .

٦- مجال الأسئلة الصفية :

تبين أن معامل الارتباط بيرسون (٠,٦٣) وقيمة (ت) المحسوبة (٤,٨٤) ، أما قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (٣٦) فهي (٢,٠٢١) ، أي أن العلاقة دالّة إحصائياً كما في الجدول (١٢) .

جدول (١٢)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء مدرسي التاريخ في مجال الأسئلة الصفية وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ، والدلالة الإحصائية .

المجال	قيمة معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
الأسئلة الصفية	٠,٦٣	٤,٨٤	٢,٠٢١	دال إحصائيا

إذن ترفض الفرضية الصفرية التي تقول عدم وجود علاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في مجال الأسئلة الصفية وبين متوسط تحصيل طلبتهم وتقبل **البديلة** ، وهذا يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية أي أن هذه العلاقة موجودة في المجتمع الأصلي وهي ليست صفرا كما تم افتراضه .

٧- مجال التعزيز :

تبين أن معامل الارتباط بيرسون (٠,٣٧) وقيمة (ت) المحسوبة (١٥,٤١) ، أما قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (٣٦) فهي (٢,٠٢١) ، أي أن العلاقة دالّة إحصائياً كما في الجدول (١٣) .

جدول (١٣)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء مدرسي التاريخ في مجال التعزيز وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ، والدلالة الإحصائية .

المجال	قيمة معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
التعزيز	٠,٣٧	١٥,٤١	٢,٠٢١	دال إحصائيا

إذن ترفض الفرضية الصفرية التي تقول عدم وجود علاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في مجال التعزيز وبين متوسط تحصيل طلبتهم وتقبل **البديلة** ، وهذا يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية أي أن هذه العلاقة موجودة في المجتمع الأصلي وهي ليست صفرا كما تم افتراضه .

٨- مجال الإدارة الصفية :

تبين أن معامل الارتباط بيرسون (٠,٥٣) وقيمة (ت) المحسوبة (٣,٧٨) ، أما قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (٣٦) فهي (٢,٠٢١) ، أي أن العلاقة دالّة إحصائياً كما في الجدول (١٤) .

جدول (١٤)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء مدرسي التاريخ في مجال الإدارة الصفية وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ، والدلالة الإحصائية .

المجال	قيمة معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
الإدارة الصفية	٠,٥٣	٣,٧٨	٢,٠٢١	دال إحصائيا

إذن ترفض الفرضية الصفرية التي تقول عدم وجود علاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في مجال الإدارة الصفية وبين متوسط تحصيل طلبتهم وتقبل **البديلة** ، وهذا يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية أي أن هذه العلاقة موجودة في المجتمع الأصلي وهي ليست صفرا كما تم افتراضه .

٩- مجال التقويم :

تبين أن معامل الارتباط بيرسون (٠,٧١) وقيمة (ت) المحسوبة (٤,٨٤) ، أما قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (٣٦) فهي (٢,٠٢١) ، أي أن العلاقة دالّة إحصائياً كما في الجدول (١٥) .

جدول (١٥)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء مدرسي التاريخ في مجال التقويم وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ، والدلالة الإحصائية .

المجال	قيمة معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
التقويم	٠,٧١	٤,٨٤	٢,٠٢١	دال إحصائيا

إذن ترفض الفرضية الصفرية التي تقول عدم وجود علاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في مجال التقويم وبين متوسط تحصيل طلبتهم وتقبل **البديلة** ، وهذا يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية أي أن هذه العلاقة موجودة في المجتمع الأصلي وهي ليست صفرا كما تم افتراضه .

الفرضية الثانية : لا توجد علاقة ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مستوى اداء مدرسي التاريخ الحديث والمعاصر في مجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية وبين متوسط تحصيل طلبتهم .

مجموع الاداء الكلي :

تبين أن معامل الارتباط بيرسون (٠,٨٢) وقيمة (ت) المحسوبة (٨,٦٣) ، أما قيمة (ت) الجدولية عند درجة الحرية (٣٦) فهي (٢,٠٢١) ، أي أن العلاقة دالّة إحصائياً كما في الجدول (١٦) .

جدول (١٦)

معامل ارتباط بيرسون بين أداء مدرسي التاريخ في مجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) ، والدلالة الإحصائية .

المجال	قيمة معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
مجموع الاداء الكلي	٠,٨٢	٨,٦٣	٢,٠٢١	دال إحصائيا

إذن ترفض الفرضية الصفرية التي تقول عدم وجود علاقة بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في مجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية وبين متوسط تحصيل طلبتهم وتقبل **البديلة** ، وهذا يعني أن العلاقة ذات دلالة إحصائية أي أن هذه العلاقة موجودة في المجتمع الأصلي وهي ليست صفرا كما تم افتراضه .

والجدول (١٧) يوضح قيمة معاملات ارتباط بيرسون لكل مجال ولمجموع الأداء الكلي للمهارات التدريسية مرتبة تنازليا ، مع القيمة التائية (المحسوبة والجدولية) والدلالة الإحصائية .

جدول (١٧)

قيم معاملات الارتباط بيرسون والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لكل مجال ومجموع الأداء الكلي للمهارات التدريسية مرتبة تنازلياً

ت	مجال المهارة	قيم معامل الارتباط	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة(ت) الجدولية	الدلالة الإحصائية
١	التخطيط للدرس	٠.٩٠	١١.٢٥	٢,٠٢١	دال
٢	الوسائل التعليمية	٠.٨٣	٩.٢٢		دال
٣	التمهيد والتهيئة للدرس	٠.٧٦	٧.٦٠		دال
٤	التقويم	٠.٧١	٤.٨٤		دال
٥	عرض الدرس وتنفيذه	٠.٦٤	٥.٣٣		دال
٦	الأسئلة الصفية	٠.٦٣	٤.٨٤		دال
٧	الإدارة الصفية	٠.٥٣	٣.٧٨		دال
٨	الأهداف التربوية	٠.٤٦	٣.٢٨		دال
٩	التعزيز	٠.٣٧	١٥.٤١		دال
١٠	مجموع الأداء الكلي	٠.٨٢	٨.٦٣		دال

المحور الثاني : تفسير النتائج :

اولاً : فيما يتعلق بالشطر الاول من هدف البحث المتعلق بمعرفة (مستوى أداء مُدرسي التاريخ للمهارات التدريسية) ، سيتم تناولها حسب تسلسلها في الجدول(٦):

١. **الادارة الصفية** : بلغ المتوسط الحسابي لأداء مدرسي التاريخ (٦٤%) وهذا يعني ان الاداء كان فوق المتوسط في هذا المجال ، ويعزو الباحث ذلك الى ادراك المدرسين أهمية الدور الذي يقومون به في ادارة الصف وكذلك بوصف التربية واحترام النظام من اولويات عمل مؤسساتنا التربوية مما ساعد مدرسي التاريخ على التركيز على هذا المجال والعناية به ، وهذا ما اكده (عطية ، والهاشمي ،٢٠٠٨) و(ربيع ، والدليمي ، ٢٠٠٩) على اهمية واهداف الادارة الصفية في العملية التعليمية .

٢. **التعزيز** : بلغ المتوسط الحسابي في هذا المجال (٦١%) وهذا يعني أن مدرسي التاريخ كان أداؤهم متوسطاً ، ويعزوا الباحث ذلك الى سهولة اجراءات التعزيز وبصيغه المختلفة مما ادى الى تحقق هذه النسبة في هذا المجال ، وهذا واكده (جابر ، واخرون ، ١٩٨٥) و(قطاوي ، ٢٠٠٧) على دور التعزيز في زيادة مشاركة الطلبة في الدرس مما ينعكس على ادائهم وبالتالي يزيد من فرص تنمية امكانات الطلبة وقدراتهم العلمية.

٣. **الاسئلة الصفية** : بلغ المتوسط الحسابي (٥٩%) وهذا ما يفسر أن أداء مدرسي التاريخ في هذا المجال كان مقبولا بدرجة عالية ، ويعزو الباحث ذلك الى عناية المدرسين بأشراك طلبتهم في اثناء الدرس عن طريق طرح الاسئلة وبمستوياتها المختلفة ، فضلاً عن ان الاستجواب يدخل ضمن اغلب اساليب التدريس وطرائقه ، وقد اكد كل من (مرعي ، والحيلة ، ٢٠١١) و (زيتون ، ٢٠٠٩) و(بدير ، ٢٠٠٨) على دور الاسئلة الصفية في تمكين المدرس من عملية التدريس ومن ثمَّ تحسين مخرجات العملية التعليمية .

٤. **عرض الدرس وتنفيذه** : بلغ المتوسط الحسابي في هذا المجال (٥٧%) وهو بتقدير مقبول ، ويعزو الباحث هذه النتيجة الى فترة اعدادهم التربوي او الى تدريبهم في اثناء الخدمة على ما يستحدث في مجال العلوم التربوية ، فضلاً عن خبرة أغلب مدرسي التاريخ للصف السادس الادبي وتمرسهم في عرض المادة ، هذا واكد كل من (الطناوي ، ٢٠٠٩) و(الاحمدي ٢٠٠٤) الى ان اتقان المدرس لمهارة عرض الدرس وتنفيذه تعتمد على ما يمتلك المدرس من مهارات التدريس الاخرى .

٥. **التمهيد والتهيئة للدرس** : بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (٥٤%) ويعني أن أداء مدرسي التاريخ كان مقبولا ، ويفسر الباحث هذا الى ادراك أهمية هذه المهارة من قبل المدرسين والى ضرورة تهيئة الطلبة لما يقدمه لهم في الدرس ، وقد اكد (قطاوي،٢٠٠٧) و (الجمل،٢٠٠٥) على أهداف وأهمية التمهيد والتهيئة للدرس في جذب انتباه الطلبة وتوفير اطار مرجعي لتنظيم الافكار.

٦. **التخطيط للدرس** : بلغ المتوسط الحسابي في هذا المجال (٥٢%) ويتضح من هذه النتيجة أن الاداء كان مقبولا لكن بصورة متدنية ويرجع السبب في هذه النتيجة الى عدم عناية غالبية مدرسي التاريخ بهذا المجال متذرعين ان لديهم خبرة تغنيهم عن التخطيط للدرس ، فضلاً عن قلة تركيز المشرفين المتخصصين بمتابعة هذا المجال اثناء الخدمة ، وهذا ما اوضحه (الامين، ٢٠٠٥) و(قطاوي،٢٠٠٧) و(وابودية،٢٠١١) على ان التخطيط للدرس عملا فنيا دقيقا يرتبط ارتباطا وثيقا بعملية التعليم والتعلم ويتطلب خبرة ومعرفة ومهارة وثقة بالنفس من المدرس .

٧. **التقويم** : بلغ المتوسط الحسابي في هذا المجال (٥٢%) أي ان الاداء كان بتقدير مقبول ولكن بنسبة متدنية ، ويعزو الباحث ذلك الى قلة اهتمام مدرسي التاريخ بالتقويم الصفي واعتمادهم بصورة اساسية على وسائل التقويم التحريرية مع قلة الدورات التدريبية في هذا المجال مع تباين تقدير أهمية التقويم بالنسبة لمدرسي التاريخ وهذا ما اكده (زيتون،٢٠٠٩) و(قطاوي،٢٠٠٧) على ان التقويم عملية منهجية منظمة

واداة ضابطة وموجهة لعملية التدريس وتهدف الى توجيه عملية التعليم نحو الاهداف التربوية المرسومة .

٨. **الاهداف التربوية** : بلغ المتوسط الحسابي في هذا المجال (٤٧%) أي انه ضعيف ودون المستوى المطلوب ، يعزو الباحث ذلك الى صعوبة الاجراءات الخاصة بصياغة الاهداف التربوية وخاصة السلوكية منها فضلاً عن قلة الدورات التدريبية لمدرسي التاريخ في اثناء الخدمة في هذا المجال ، هذا وقد اكدت الكثير من الدراسات والابحاث والادبيات ومنها (العدوان ،والحوامدة،٢٠١٢) و(السامرائي، ٢٠٠٥) على اهمية ودور الاهداف التربوية في العملية التعليمية .

٩. **الوسائل التعليمية** : بلغ المتوسط الحسابي لهذا المجال (٤٦%) وهذا يعني ان الاداء كان ضعيفا ، ويعزو الباحث هذا الضعف الى ان غالبية مدرسي التاريخ لديهم قصور في أستخدام الوسيلة التعليمية مع قلة ايمانهم بأهميتها بالعملية التعليمية هذا من جهة ، ومن جهة اخرى قلة توافرها في المدارس ، فضلاً عن قلة الدورات التدريبية لهذا المجال ، وقد اوضح كل من (قطاوي،٢٠٠٧) و(الجمل،٢٠٠٥) على أهمية الوسائل التعليمية في تحسين عملية التعليم وتحقيق اهداف التعلم .

١٠. **مجموع الاداء الكلي** : بلغ المتوسط الحسابي لمجموع الاداء الكلي لمدرسي التاريخ (٥٥%) وهذا يعني ان متوسط الاداء كان بتقدير مقبول ، مما يوضح ان غالبية مدرسي التاريخ للصف السادس الادبي كان أداؤهم للمهارات التدريسية يفوق المعيار المتبنى لكنه لم يرتقِ للمستوى المأمول ويعزو الباحث ذلك الى ضعف عام في فترة الاعداد مع قلة الدورات التدريبية في اثناء الخدمة ، فضلاً عن تعدد المواد الدراسية الملقاة على عاتق مدرس التاريخ من مواد العلوم الاجتماعية الاخرى التي ادت الى تدني مستوى الاداء في بعض المجالات الذي انعكس ومن ثمَّ على مجموع الاداء الكلي للمدرسين في المهارات التدريسية .

ثانياً : **فيما يخصّ الشطر الثاني من هدف البحث المتعلق (بالعلاقة بين أداء مُدرسي التاريخ للمهارات التدريسية وبين تحصيل طلبتهم)** ، وبعد استخراج معامل ارتباط بيرسون لكل مجال ولمجموع أداء الكلي للمهارات التدريسية وبعد التحقق من فرضيات البحث باحتساب القيمة (التائية المحسوبة) ومقارنتها بالقيمة (التائية الجدولية) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣٦) كما في الجدول (١٧) ، تبين ان كل مجالات المهارات التدريسية ومجموع الاداء الكلي لها دلالة احصائية مما يدل على وجود علاقة موجبة وطردية بين مستوى أداء مدرسي التاريخ لكل مجال ولمجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية وبين متوسط تحصيل طلبتهم ، وهذا ما يفسر أهمية مهارات التدريس بالنسبة لمدرسي التاريخ ، فالمدرس الذي يمتلك مهارات تدريسية بمستوى جيد يمكنه ان يحقق تعليما افضل لطلبته ومن ثمَّ تحصيلاً جيداً لطلبته وان ضعف تحصيل الطلبة غالبا ما يكون مصاحبا لانخفاض مهارات المدرس وكفاياته ، وهذا ما اكده التحول الجديد في حركة اعداد المدرسين القائمة على المهارات التدريسية فضلاً عن المصادر والمراجع والادبيات التي تناولت المهارات التدريسية ودورها في العملية التعليمية وبمخرجاتها .

ويمكن أن تُعدّ هذه العلاقة الاساس الذي في ضوئه يمكن توقع وجود علاقات سببية وتساعد في وضع فرضيات تتعلق بالكشف عن هذه العلاقات السببية بعد ان تتم السيطرة على العوامل المؤثرة بوساطة اجراء دراسات تجريبية ، **(البياتي ، واثناتيوس ، ١٩٧٧ : ١٩٠)** .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أولاً : الاستنتاجات :

١. قلة اطلاع غالبية مدرسي التاريخ على الأهداف التربوية العامة مع قصور في صياغة الأهداف السلوكية .
٢. إن التخطيط للمادة على المستوى السنوي ، او الفصلي ، او اليومي يظهر في عمل مدرسي التاريخ ، ولكنه تخطيط موجز وغير واضح تماما وبحاجة دوما للمتابعة .
٣. أغلب مدرسي التاريخ يعملون وفق اسلوبهم الخاص في الدرس الجديد قبل الدخول في تنفيذه مع ندرة استعمالهم للاستراتيجيات والاساليب الحديثة في التدريس .
٤. تَمَكُّنْ مدرسي التاريخ من المادة في الجانب النظري ، إلا أن دور الطالب يكاد يكون سلبيا في اغلب الممارسات والواجبات في اثناء عرض الدرس وتنفيذه .
٥. تفتقر اغلب المدارس للوسائل التعليمية والأجهزة والمواد اللازمة لمثل هذه المواد.
٦. يوجد ارتجالية واضحة لدى قسم كبير من مدرسي التاريخ في استعمال الأسئلة الصفية في شروط إعدادها وطرحها واستقبال إجاباتها .
٧. يمارس مُدرسو التاريخ نوعاً لا بأس به من التعزيز وباختلاف صيغه وأساليبه.
٨. تمتع مُدرسو التاريخ بنوع عالٍ من الانضباط في إدارة الصف الدراسي .
٩. وجود قصور في عملية التقويم واقتصاره على تقدير مستوى الطلبة بالاختبارات التحريرية والفصلية بالدرجة الأولى .

١٠. ان مستوى أداء مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية كان متبايناً بين الضعيف والمقبول والمتوسط في المجالات التي تم اعتمادها في البحث الحالي.
١١. لاحظ الباحث أن مدرسي التاريخ الذين يمتلكون مهارات تدريسية بصورة جيدة لديهم قدرة أفضل على إيصال المادة العلمية لطلبتهم .
١٢. توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً وموجبة وطردية بين مستوى أداء مدرسي التاريخ في كل مجال ولمجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية وبين متوسط تحصيل طلبتهم .

ثانياً : التوصيات :

١. اعتماد قائمة المهارات التدريسية التي تم تحديدها في البحث الحالي والإفادة منها في تقويم مدرسي التاريخ من مدراء المدارس والمشرفين التربويين .
٢. ضرورة الربط بين الجانب النظري والجانب العملي في برامج إعداد الطلبة / المدرسين في كليات التربية في مرحلة التربية العملية .
٣. إعداد دليل لمدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية يتضمّن المهارات التدريسية التي حددت في هذا البحث بغية الإفادة منها من قبل مدرسي المادة في تقويم أدائهم ذاتيا .
٤. اقامة دورات مستمرة لمدرسي التاريخ في اثناء الخدمة للاطلاع على ما يستجد في برامج إعدادهم وفق المهارات التدريسية .
٥. ينبغي على الجهات التربوية المختصة التركيز على تطوير أداء مدرسي التاريخ في مهارات التدريس بصورة عامة وعلى المهارات التي ظهر فيها ضعف بصورة خاصة .
٦. لما كان البحث الحالي قد كشفت عن قصور في اداء مدرسي التاريخ في بعض المهارات ومنها (مجال الاهداف التربوية ، ومجال الوسائل التعليمية) ، **لذا يوصي الباحث** :

أ. ضرورة الاهتمام من قبل الجهات المعنية بتطوير مهارة المدرس في مجال الاهداف التربوية وخاصة صياغة الاهداف السلوكية لما لها من دور في مخرجات العملية التعليمية .

ب. توفير الوسائل التعليمية في المدارس قبل بدء العام الدراسي مع ضرورة تدريب المدرس على استعمالها من خلال دورات تدريبية .

ت. التأكيد على الجهات المعنية على ضرورة تمكن مدرسي الصف السادس الادبي من المهارات التدريسية وذلك لأهمية هذا الصف الدراسي بالنسبة للمؤسسة التعليمية من جهة وعلى الطالب من جهة اخرى .

ث. ضرورة العمل على رفع قدرات مدرسي التاريخ في المهارات التدريسية بالنسبة للمهارات التدريسية التي لم تكن بالمستوى المأمول ، من خلال دورات تدريبية قبل بدء العام الدراسي .

ثالثاً : المقترحات :

١. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتحديد المهارات التعليمية لمعلمي التاريخ في المرحلة الابتدائية وعلاقتها بأتجاهاتهم او بتحصيل الطلبة في الامتحان الوزاري .

٢. إجراء دراسة نقدية لمعرفة أسباب التباين في مستوى أداء مدرسي التاريخ في المهارات التدريسية .

٣. بناء برنامج ومعرفة أثره في تنمية أداء مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية في ضوء المهارات التدريسية .

٤. إجراء دراسة تهدف إلى معرفة أداء الطالب / المدرس فيما يتعلق بمهارات التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى .

* القرآن الكريم

اولاً : مصادر عربية :

* الابراشي ، محمد عطية (د . ت) : **روح التربية والتعليم** ، ط١٠ ، دار الاحياء للكتاب العربي ، حلب ، سوريا .
* ابراهيم ، عبد العليم (١٩٨٨) : **الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية** ، ط٦ ، دار المعارف ، القاهرة ، مصر .
* ابراهيم ، فاضل خليل (٢٠١٠) : **المدخل الى طرائق التدريس العامة** ، دار ابن الاثير للطباعة والنشر ، الموصل ، العراق
* ابن خلدون ، عبد الرحمن محمد (د . ت) : **مقدمة ابن خلدون** ، ط١ ، مكتبة المثنى ، بغداد ، العراق .
* ابو جابر ، ماجد ، وحسين بعارة (١٩٩٩) : **التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية** ، دار ضياء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
* ابو جادو ، صالح محمد (٢٠٠٨) : **علم النفس التربوي** ، ط٥ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .
* ابو حطب ، فؤاد ، وامال صادق (١٩٧٧) : **علم النفس التربوي** ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .
* ابو دية ، عدنان احمد (٢٠١١) : **اساليب معاصرة في تدريس الاجتماعيات،** دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* ابو رياش ، حسين محمد ، وغسان يوسف قطيط (٢٠٠٨) : **حل المشكلات** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* ابو سريع ، محمود محمد (٢٠٠٨) : **تدريس المواد الاجتماعية** ، دار العالمية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* ابو العز ، عادل ، واخرون (٢٠٠٩) : **طرائق التدريس العامة** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* ابو علام ، صلاح الدين محمود(٢٠٠٠): **القياس والتقويم التربوي والنفسي،** دار الفكر العربي للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

* ابو عيطة ، سهام درويش (٢٠٠٢) : **مبادئ الارشاد النفسي** ، ط٢ ، دار الفكر ، عمان ، الاردن .

* ابو غريبة ، ايمان (٢٠٠٨) : **القياس والتقويم التربوي** ، دار البداية للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* ابو لبدة ، سبع محمود (١٩٨٢) : **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي** ، ط٢ ، جمعية عمال المطابع التعاونية ، عمان ، الاردن .

* ابو نمرة ، محمد خميس(١٩٩٩):"**المهارات التعليمية الاساسية لدى معلمي التربية الرياضية في المرحلة الاساسية في الاردن واقتراح برنامج لتطويره** " ، اطروحة دكتوراه (غيرمنشورة) ، كلية التربية الرياضية ، جامعة ام درمان ، السودان .

* احمد ، حازم محمد ، وصاحب اسعد ويس (٢٠١٢) : " **اسباب تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المدارس الثانوية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات والطلبة** " ، المجلد (٨) ، العدد (٢٨) ، السنة الثامنة ، كلية التربية – سامراء ، جامعة تكريت .

* الاحمدي ، طلال حامد (٢٠٠٤) : **مهارات التدريس بين النظرية والتطبيق،** دار النشر الدولي ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

* اسماعيل ، محي الدين (١٩٧٧) : **توينبي منهج التاريخ وفلسفة التاريخ ،** دار الحرية للطباعة ، بغداد ، العراق .

* الاصفهاني ، ابو الفرج (١٩٥٦) : **الاغاني** ، ج١ ، مطبعة بيروت ، لبنان .

* ـــــــ ، عماد الدين القرشي (١٨٨٨) : **الفتح القسى في الفتح القدسي ،** ج١ ، نشره الكونت (كارلو دي لاندبرج) ، لندن .

* الافنيش ، احمد علي (١٩٩١) : **أصول التربية** ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي .

* الامين ، شاكرمحمود، واخرون (١٩٨٨) : **طرائق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس معاهد اعداد المعلمين،** ط٢ ،مطبعة منير، بغداد ، العراق .

* ـــــــ ، شاكر محمود ، واخرون (١٩٩٠) :**طرائق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس معاهد اعداد المعلمين،** ط٣ ، مطبعة منير ، بغداد ، العراق .

* ـــــــ ، شاكر محمود، واخرون (١٩٩٢):**اصول تدريس المواد الاجتماعية،** دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق .

* ـــــــ ، شاكر محمود (٢٠٠٥) : **الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ،** دار اسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* ـــــــ ، علاء عبد الزهرة (١٩٩٧) : " **تقويم الكفايات العلمية والتربوية لطلبة قسم الرياضيات بكليات التربية** " ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد ، العراق .

* باعباد ، علي هود ، وهاشم جاسم السامرائي (٢٠٠٥) : **التربية الاسلامية فكرا وسلوكا** ، مكتبة الارشاد ، صنعاء ، اليمن .

* باقر ، طه (١٩٧٣) : **مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة** ، ج١ ، مطبعة الورق ، منشورات دار البيان ، بغداد ، العراق .

* بدير ، كريمان (٢٠٠٨) : **التعلم النشط** ، دار المسيرة للنشر، عمان ، الاردن .

* بن يوسف ، امال (٢٠٠٨) : **العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم واثرهما على التحصيل الدراسي** ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، جامعة بوزريعة ، الجزائر .

* البياتي ، عبد الجبار توفيق ، وزكريا اثناتيوس (١٩٧٧) : **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، دار الكتب ، بغداد ، العراق.

* ـــــــ ، عبد الجبار توفيق (١٩٨٥) : **التحليل الاحصائي في البحوث التربوية والنفسية واللامعلمية** ، ط٢ ، مطبعة الجامعة ، الكويت .

* ـــــــ ، عبد الجبار توفيق (٢٠٠٨) : **الاحصاء وتطبيقاته في العلوم التربوية والنفسية** ، دار اثراء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* التودري ، عوض حسين (١٩٩٩) :" **المهارات التدريسية المتطلبة لتدريس رياضيات المرحلة الابتدائية ، مدى توافرها لدى الطالب المعلم وكيفية اكتسابه لها ، واثرها على تحصيل تلاميذ تلك المرحلة**"، بحث منشور ، كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي / بقنا ، مصر .

* جابر ، عبد الحميد جابر ، واخرون (١٩٨٥) : **مهارات التدريس** ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر .

* ـــــــ ، عبد الحميد جابر(٢٠٠٠) : **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال،** دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

* الجبّان ، رياض عارف (١٩٩٦) : **اعداد وتدريب المعلم وفق مدخل النظم،** مجلة التربية ، المجلد (٢٠) ، العدد (٣) ، دمشق ، سوريا .

* الجبوري ، صبحي ناجي ، واخرون (٢٠١١): **استراتيجيات وطرائق تدريس المواد الاجتماعية** ، مكتبة التربية الاساسية ، بغداد ، العراق .

* جري ، خضير عباس (٢٠٠٤) : " **تقويم اداء معلم التاريخ في ضوء كفاياتهم التعليمية واقتراح برنامج لتطويرهم** " ، رسالة ماجستير (غيرمنشورة) ، كلية التربية– ابن رشد ، جامعة بغداد ، العراق .

* الجلالي ، لمعان مصطفى (٢٠١١) : **التحصيل الدراسي** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* الجمل ، علي احمد (٢٠٠٥): **تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين،** عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .

* جمهورية العراق ، وزارة التربية (١٩٩٤) : " **الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار** " ، المنعقد في بغداد للفترة (٨-١٢/٩) الجزء (٢) ، العدد (١٩٢) .

* الجميلي ، اسماعيل (٢٠١٠) : " **فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التدريس الصفي لدى طلبة قسم التاريخ في كلية التربية**" اطروحة دكتوراه (غيرمنشورة) ، كلية التربية–ابن رشد ، جامعة بغداد .

* الجنابي ، داود عثمان (٢٠٠٢) : " **الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي الكيمياء في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بحافز التحصيل لدى طلبتهم** " ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى ، العراق .

* جيمس ، دانهيل (١٩٩٣) : **ادارة الفصل** ، ترجمة محمد مصطفى ، ط٢ ، دار الاندلس ، بنغازي ، ليبيا .

* الحارثي ، جبار خلف (١٩٩٧) : " **اثر استراتيجية قبلية للتدريس في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة التاريخ** " ، اطروحة دكتوراه (غيرمنشورة) ، كلية التربية– ابن رشد ، جامعة بغداد .

* حسين ، احمد محمد (١٩٩٦) : **التحصيل الدراسي وعلاقته بالتوافق المنزلي** ، مكتبة دار العلم للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .

* حلاق ، حسن (٢٠١١) : **طرائق ومناهج التربية والتعليم وصفات المدرس الناجح** ، ط٣ ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان .

* حمدان ، محمد زياد (١٩٨٦) : **تقييم التحصيل واختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية** ، دار التربية الحديثة ، عمان ، الاردن .

* ـــــــ ، محمد زياد (٢٠٠١) : **تقييم التعليم والتحصيل** ، دار التربية الحديثة ، عمان ، الاردن .

* ـــــــ ، محمد زياد (٢٠٠٦) : **معجم مصطلحات التربية والتعليم** ، كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* حميدة ، امام مختار (١٩٨٥) : " **تنمية بعض مهارات تدريس التاريخ لدى خريجي كليات التربية** " ،اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية جامعة عين شمس ، مصر .

* ـــــــ ، امام مختار ، واخرون (٢٠٠٠) : **مهارات التدريس** ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، مصر .

* الحيلة ، محمد محمود،واخرون (١٩٩٩):**التصميم التعليمي نظرية وممارسة** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* ـــــــ ، محمد محمود (٢٠٠٧) : **مهارات التدريس الصفي** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* الخشاب ، شذى شاكر (٢٠٠٤) : **تقويم اداء خريجي مؤسسات اعداد المعلمين في ضوء كفاياتهم المهنية في مدينة الموصل** ، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية الاساسية ، جامعة الموصل، العراق.

* خضر ، فخري رشيد (٢٠١٤) : **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* خطاب ، عمر (٢٠٠٦) : **مقاييس في صعوبات التعلم** ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* دروزة ، افنان نظير (٢٠٠٥) : **الاسئلة التعليمية والتقييم المدرسي** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* دريب ، محمد جبر (٢٠٠٨) : **مهارات التدريس** ، مركز تطوير التدريس ، عمان ، الاردن .

* الدمرداش ، سرحان (١٩٧٢) : **المناهج** ، ط٣ ، دار العلوم للطباعة والنشر ، القاهرة ، مصر .

* الدوري ، عبد العزيز (١٩٦٠) : **نشأة علم التاريخ عند العرب** ، مطبعة بيروت ، لبنان .

* الدوسري ، ابراهيم مبارك (٢٠٠٠) : **اطار مرجعي في التقويم التربوي بدول الخليج العربي** ، مكتبة التربية العربي بدول الخليج ، الرياض .

* راشد ، علي (٢٠٠١) : **اختيار المعلم واعداده ودليل التربية العملية** ، الكتاب الثاني " **سلسلة المعلم الناجح ومهاراته التدريسية** " ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

* الراوي ، خاشع محمود (٢٠٠٠) : **المدخل الى الاحصاء** ، ط٢ ، مطبعة جامعة الموصل ، العراق .

* ربيع ، هادي مشعان (٢٠٠٨) : **القياس والتقويم في التربية والتعليم** ، دار زهران للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* ـــــ ، هادي مشعان ، وطارق عبد الدليمي (٢٠٠٩) : **معلم القرن الحادي والعشرين اسس اعداده وتأهيله** ، مكتبة المجتمع للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* الرحيم ، احمد حسن (١٩٩٦) : **المراهق في اسرته ومدرسته ومجتمعه** ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ، العراق .

* زاير ، سعد علي ، وسماء تركي داخل (٢٠١٣) : **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية** ، ج١ ، دار المرتضى للطبع والنشر ، بغداد ، الاردن .

* الزوبعي ، عبد الجليل ، واخرون (١٩٨١) : **الاختبارات والمقاييس النفسية،** مطبعة جامعة الموصل ، العراق .

* ـــــــ ، عبد الجليل ، ومحمد احمد الغنام (١٩٨٧) : **مناهج البحث في التربية** ، مطبعة بغداد ، العراق .

* الزهراني ، صالح (٢٠٠٢) : **ظاهرة ارتفاع معدلات الطلاب الناجحين بالدورالاول في الصف الثالث الثانوي**،دراسة(غير منشورة)،الرياض.

* زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٩) : **التدريس ، نماذجه ومهاراته** ، عالم الكتب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

* الزيدي ، فاضل علوان (٢٠١١) : " **الكفايات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية وعلاقتها في اكتساب بعض المهارات الحركية للطلبة في المدارس المتوسطة** " ، رسالة ماجستير (غيرمنشورة) ، كلية الاساسية ، جامعة ديالى ، العراق .

* السامرائي ، طارق عبد الحميد (٢٠٠٥) : **طرائق التدريس الجامعية الحديثة لكليات التربية والمعلمين** ، دار الانوار ، عمان ، الاردن .

* السخاوي ، شمس الدين عبد الرحمن (١٩٦٣) : **الاعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ** ، ترجمة صالح احمد العلي ، مؤسسة الرسالة ، بغداد ، العراق .

* سرايا ، عادل (٢٠٠٧) : **التصميم التعليمي ذو المعنى** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* سعادة ، يوسف جعفر (١٩٨٥) : **الاتجاهات العالمية في اعداد معلم المواد الاجتماعية** ، مؤسسة الخليج العربي ، القاهرة ، مصر .

* السعدي ، ساهرة عباس (١٩٩٦) : " **بناء برنامج لتدريب الطالب/المعلم على بعض المهارات التدريسية واثره على كفاءته المهنية** " ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية–ابن رشد ، جامعة بغداد.

* سلطان ، حنان ، وغانم العبيدي (١٩٨٥) : **اساسيات البحث العلمي بين النظرية والتطبيق** ، دار العلوم والنشر ، القاهرة ، مصر .

* السيد ، عبد الحميد (١٩٩٣) : **التاريخ في التعليم الثانوي "اهدافه ومناهجه وتدريسه"** ، ط٥ ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر .

* الشامي ، فاطمة قدورة (٢٠٠٨) : **علم التاريخ** ، ط٢ ، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان .

* شحاتة ، حسن ، واخرون (٢٠٠٢) : **التدريس الجامعي (دراسة نقدية مستقبلية)** ، مجلة رسالة الخليج ، العدد(٧٨) ، القاهرة ، مصر .

* الشريفي ، شوقي السيد (٢٠٠٧) : **معجم مصطلحات العلوم التربوية** ، ط٢ ، مكتبة العبيكان ، عمان ، الاردن .

* شريم ، رغدة (٢٠٠٩) : **سيكولوجية المراهقة** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* الشويلي ، محمد علي (١٩٧٩) : " **التأهيل التربوي لمدرسي اللغة العربية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في الصف الثالث المتوسط** "، رسالة ماجستير(غيرمنشورة) ، كلية التربية ، جامعة بغداد ، العراق .

* صابر ، فاطمة عوض ، وميرفت علي خفاجة (٢٠٠٢) : **اسس ومبادئ البحث العلمي** ، مكتبة الاشعاع ، الاسكندرية ، مصر .

* الصالحي ، فدوى عباس (١٩٩٩) : " **بناء برنامج للتربية العملية لتدريب الطالب / المطبق على استخدام بعض اساليب التدريس الحديثة واثره في اداء وتحصيل طلبته** " ، اطروحة دكتوراه (غيرمنشورة) ، كلية التربية – ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، العراق .

* طعيمة ، سعيد (٢٠٠٢):**الاسرة والمدرسة واهم عوامل التحصيل الدراسي** ، المكتبة العلمية ، بيروت ، لبنان .

* الطناوي ، عفت مصطفى (٢٠٠٩) : **التدريس الفعال ، تخطيطه ، مهاراته، استراتيجياته ، تقويمه** ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان .

* طوالبة ، هادي ، واخرون (٢٠١٠) : **طرائق التدريس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* الطيطي ، محمد حمد (٢٠٠٢) : **الدراسات الاجتماعية ، طبيعتها واهدافها وطرائق تدريسها** ،دار المسيرة للنشروالتوزيع والطباعة، عمان،الاردن.

* عابد ، عدنان محمد (١٩٩١):"**المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في الاردن وعلاقتها بأتجاهاتهم نحو الرياضيات وطرق تدريسها**" كلية التربية ، جامعة اليرموك ، الاردن .

* العاني ، بسمة محمد احمد(٢٠٠٣):"**فعالية ثلاث تنظيمات للمهارات العملية لاداء طلبة الكيمياء في كلية التربية/ابن الهيثم** " ، اطروحة دكتوراه (غيرمنشورة) ، كلية التربية – ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، العراق .

* عبد الرزاق ، انعام ابراهيم (٢٠٠١) : " **اثر التدريس المصغر / التعاوني في اكتساب مهارات تدريس الرياضيات** " ، اطروحة دكتوراه (غيرمنشورة) ، كلية التربية – ابن الهيثم ، جامعة بغداد ، العراق .

* عبد علي ، محسن ، وعبود سعد مطر (٢٠١٢) : **الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية** ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، بيروت ، لبنان .

* العبد الكريم ، راشد بن حسين (٢٠٠١): **ثلاثة وثلاثون خطوة لتدريس ناجح دليل عملي للمعلمين والمعلمات** ، مجلة خطوة، العدد(١٤) ،الرياض .

* عبد اللطيف ، سليمان بن عبد العزيز (٢٠٠٣) : **المرشد لمعلمي صعوبات التعلم** ، وزارة المعارف ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

* عبد الهادي ، محمد (٢٠٠٣) : **اجتماعيات التربية** ، دار العلوم العربية ، بيروت ، لبنان .

* العبيدي ، جنان محمود (٢٠٠٣) : "**الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المطبق في قسم طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الاسلامية في كلية التربية**"، رسالة ماجستير (غير منشور)،كلية التربية،الجامعة المستنصرية.

* العجرش ، حيدر حاتم (٢٠١٣) : **استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التاريخ** ، دار الرضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* العدوان ، زيد سليمان ، ومحمد الحوامدة (٢٠١٢) : **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** ، دارالمسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان.

* عرفات ، عبد العزيز سليمان (١٩٨٢) : **المعلم والتربية** ، ط٢، مكتبة الانجلو، القاهرة ، مصر .

* العزاوي ، محمد عدنان (٢٠١٢) : " **تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات تدريس التاريخ** " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة ديالى ، العراق .

* العساف ، احمد عارف ، ومحمود الوادي (٢٠١١) : **منهجية البحث في العلوم السلوكية** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* ـــــــ ، صالح بن حمد (٢٠٠٦): **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية،** ط٤ ، مكتبة العبيكان ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

* عطية ، محسن علي ، وعبد الرحمن الهاشمي (٢٠٠٨) : **التربية العملية وتطبيقها في اعداد معلم المستقبل** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* ـــــــ ، محسن علي (٢٠١٠) : **البحث العلمي في التربية** ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* علوان ، عامر ابراهيم (٢٠١٢) : **تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير**، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* العمايرة ، محمد حسن (٢٠٠٤) : **اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية / الاونرو– الاردن نحو مهنة التعليم** ، مجلة البحوث التربوية ، العدد(٢٥) ، السنة(١٣) ، (ص ١٠٧ – ١٣٤)، جامعة قطر .

* العنبكي ، عبدالله فرحان (٢٠٠٣) : " **اثر استخدام انموذج مارتوريلا في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الخام الخامس الابتدائي** " ، رسالة ماجستير (غيرمنشورة) ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى ، العراق .

* ـــــــ ، عبد الرزاق عبدالله (١٩٩٥):" **تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الثانوية في ضوء المهارات التدريسية وبناء برنامج لتنميته** " ، اطروحة دكتوراه(غيرمنشورة)،كلية التربية–ابن رشد،جامعة بغداد، العراق.

* ـــــــ ، وفاء عبد الرزاق (٢٠٠٦) : "**الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في محافظة ديالى** " ، رسالة ماجستير، (غير منشورة) ، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى ، العراق .

* العيسوي ، عبد الرحمن (٢٠٠٤) : **علم النفس التربوي** ، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .

* الغرباوي ، محمد عبد العزيز (٢٠٠٨) : **الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* غنيم ، خالد اسماعيل (٢٠٠٦) : **مشكلات تربوية معاصرة** ، مركز الكتاب الاكاديمي ، عمان ، الاردن .

* فان دالين ، ديو يولد (١٩٨٥) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ترجمة نبيل نوفل واخرون ، ط٣ ، مكتبة الانجلو ، القاهرة ، مصر .

* الفتلاوي ، سهيلة كاظم (١٩٨٧) : " **الكفاءات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية** " ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد ، العراق .

* ـــــــ ، سهيلة كاظم (٢٠٠٣) : **المدخل الى التدريس** ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* قاسم ، قاسم عبدة (١٩٨٥) : **الرؤية الحضارية للتاريخ** ، ط٢، دار المعارف، القاهرة ، مصر .

* القدمي ، علي حسين راجح (١٩٩٣) :"**الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الثانوية** "، رسالة ماجستير (غيرمنشورة) ، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد ، العراق .

* قطامي ، نايفة (٢٠٠٤) : **مهارات التدريس الفعال** ،دار الفكر للنشروالتوزيع، عمان ، الاردن .

* قطاوي ، محمد ابراهيم (٢٠٠٧) : **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية** ، دار الفكر ، القاهرة ، مصر .

* كاظم ، علي مهدي (٢٠٠١) : **القياس والتقويم في التربية والتعليم** ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* الكسباني ، محمد السيد علي (٢٠١٠) : **تطوير المنهج من منظور الاتجاه المعاصر** ، مؤسسة حورس الدولية للنشر ، الاسكندرية ، مصر .

* اللقاني ،احمد حسين ، وبرنس رضوان (١٩٧٤) : **تدريس المواد الاجتماعية،** عالم الكتب ، القاهرة ، مصر .

* المؤتمر التربوي الثاني لتطوير التعليم (١٩٩٨) : **مستقبل التعليم في سوريا** ، مجلة بناء الاجيال ، العدد(٢٦) ، دمشق ، سوريا .

* مؤتمر تطوير التربية والتعليم (٢٠٠٤) : **المؤتمر الخاص لتطوير التعليم الثانوي** ، المنامة ، البحرين .

* المؤتمر العلمي الاول (٢٠١٢) لكلية التربية الاساسية ، جامعة كربلاء ، العراق .

* المؤتمر الوطني لاصلاح التعليم العالي والبحث العلمي(٢٠١٠)،جامعة بغداد،العراق.

* مؤنس ، حسين(١٩٨٤): **التاريخ والمؤرخين،** دار المعارف للنشر، القاهرة،مصر.

* المالكي ، جواد كاظم (١٩٨٨) : " **بناء معيار لأعداد مدرس المرحلة الثانوية في كليات التربية في الجامعات العراقية** " ، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية – ابن رشد ، جامعة بغداد .

* محمد ، جاسم محمد (٢٠٠٤) : **علم النفس التربوي وتطبيقاته** ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* محمد ، حسن علاوي، ومحمد رضوان (١٩٨٨): **القياس في التربية الرياضية وعلم النفس الرياضي** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

* محمد ، علي عودة (٢٠١٢) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار افكار للدراسات والنشر ، مكتبة عدنان ، بغداد ، العراق .

* مخائيل ، امطانيوس (١٩٩٥) : **التقويم التربوي الحديث** ، جامعة سبها ، ليبيا.

* ـــــــ ، امطانيوس (٢٠١١) : **القياس والتقويم في التربية الحديثة** ، منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية ، سوريا .

* مرعي ، توفيق ، ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٤) : **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها** ، ط٤ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* ـــــــ ، توفيق احمد، ومحمد محمود الحيلة (٢٠١١) : **طرائق التدريس العامة** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* المشهداني ، كامل علوان ، واخرون (٢٠١٢) : **الاختبارات الاحصائية** ، شركة دار بابل للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق .

* ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٠) : **القياس والتقويم في التربية والتعليم** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* ـــــــ ، سامي محمد (٢٠٠٦) : **سيكولوجية التعلم والتعليم** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* ـــــــ ، سامي محمد (٢٠١١) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط٥ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الاردن .

* المليجي ، حلمي (٢٠٠٤) : **علم النفس المعرفي** ، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .

* المنيزل ، عبد الله فلاح ، وعدنان يوسف العتوم (٢٠١٠) : **مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية** ، اثراء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* مهدي ،عباس ،واخرون(٢٠٠٢): **اسس التربية**،دار الكتاب للطباعة،بغداد،العراق.

* النايف ، عزيز كاظم (٢٠١١) :"**تدريس الكفايات اللازمة للطلبة المدرسين في مادة التاريخ واثرها على ثقتهم بنفسهم**" ، مجلة الباحث ، العدد الاول ، كلية التربية ، جامعة كربلاء ، العراق .

* النجار ، فايز جمعة ،واخرون (٢٠١٠):**أساليب البحث العلمي(منظورتطبيقي)** ط٢ ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* نجار ، فريد جبرائيل (٢٠٠٤) : **قاموس التربية وعلم النفس التربوي** ، ط٢ ، الدائرة التربوية في الجامعة الامريكية ، بيروت ، لبنان .

* نشهراني ، عامر عبد الله (١٩٩٩) : **العوامل المؤثرة في التحصيل العلمي لدى الطلاب**، مركز تطوير الملاكات ،هيئة التعليم التقني،عمان،الاردن.

* الهاشمي ، عبد الرحمن ، وطه علي الدليمي (٢٠٠٨) : **استرتيجيات حديثة في فن التدريس** ، دار الشروق ، عمان ، الاردن .

* هجرس ، عطية محسن (١٩٨٤) : " **اسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض مهارات تدريس المواد الاجتماعية لدى طلاب دورالمعلمين والمعلمات واتجاهاتهم نحو التدريس** "،اطروحة دكتوراه(غيرمنشورة) كلية التربية ، جامعة طنطا ، مصر .

* هندي ، صالح ذياب (١٩٩٩) : **تخطيط المنهاج وتطويره** ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

* الواسعي اليماني ، عبد الواسع بن يحيى (١٣٤٦) : **فرجه الهموم والحزن في حوادث وتاريخ اليمن** ، القاهرة ، مصر .

* وزارة التربية (٢٠٠٥): **مؤشرات وانجازات** ، مطبعة الوزارة، بغداد، العراق.

* وفا ، محمد لينا (٢٠٠٩) : **اساليب تدريس العلوم/ للصفوف الاربعة الاولى (النظرية والتطبيق)** ، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان .

* وكاع ، عبد الحسن عطا الله (٢٠١٣) :"**صعوبات تدريس مادة تاريخ الوطن العربي الحديث والمعاصر للصف السادس الادبي**" ، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية – مجلة علمية محكمة ، المجلد (٥) ، العدد (١٥) .

* وليد ، ناصيف (٢٠٠٧) : **التقصير الدراسي** ، مركز تطوير الملاكات ، هيئة التعليم التقني ، عمان ، الاردن .

ثانياً : مصادر اجنبية :

* Arnold , L , Williams & Brown , max (1990) : **Competency Based – Curricula ,** other perspective the education , ED2 , vol , olive , NO , Z , Jan.

* Borish , C , D (1997) : **Implication for developing teacher Competencies Journal of teacher Education.**

* Cottrell , S , (2008) : **The study skills hand book** , ED2 London , Macmillan , prss / Ltd , Enterprise .

* Davis , O , (1999) : **Building skills for social tudies in the Middle grade,** Social Education , Vol , xxx1 , NO3.

* Hattie , John (2008) : **Visibl Learning ,** A synthesis of over Meta – Analyses Relating to Achievement , NY Routledge .

* Hattie , John (2011) : **Visible Learning For Teachers ,** Maximizing , Impact on leaning .

* Holmes , B (1984) : **Curriculum Evaluation of the second Level of Education ,** Paris , Unesco , I , B , E , NO ,191.

* Lindquist ,E ,F (1980) : **Statistical Analysis in Educational Research ,** Boston Hougton Miffan .

* Mehrens , Man , & Lehmann , I , J, (1988) **: Measurement and Evaluation in Education and psychology,** New york : Holt Rinehart and Winston .

ملحق (١)

أسماء المدارس الإعدادية لمجتمع البحث وعينته *

ت	اسم المدرسة	العينة	ت	اسم المدرسة	العينة
١.	ع / المركزية للبنين	✓	٢٧.	ع / المقدادية للبنات	✓
٢.	ع / الشريف الرضي	✓	٢٨.	ع / فاطمة بنت أسد	✓
٣.	ع / جمال عبدالناصر	✓	٢٩.	ع / الطائف	X
٤.	ع / ديالى	✓	٣٠.	ع / رسالة الإسلام	✓
٥.	ع / كنعان	✓	٣١.	ع / أبي حنيفة النعمان	X
٦.	ع / المعارف	✓	٣٢.	ع / البينات	X
٧.	ع / أولى القبلتين	✓	٣٣.	ع / الخالص للبنين	✓
٨.	ع / الغد المشرق	X	٣٤.	ع / القرطبي	X
٩.	ع / بني سعد	✓	٣٥.	ع / الفارابي	✓
١٠.	ع / الطلع النضيد	✓	٣٦.	ع / أسد الله	✓
١١.	ع / القدس للبنات	✓	٣٧.	ع / النعيم	X
١٢.	ع / التحرير	✓	٣٨.	ع / العراقية للبنات	✓
١٣.	ع / الزهراء	✓	٣٩.	ع / النبوة	X
١٤.	ع / زينب الهلالية	✓	٤٠.	ع / تماضر	✓
١٥.	ع / الخيزران	✓	٤١.	ع / المنتهى	✓
١٦.	ع / ثويبة الاسلمية	✓	٤٢.	ع / بلدروز للبنين	✓
١٧.	ع / ام حبيبة	✓	٤٣.	ع / الأمام الزهري	X
١٨.	ع / نازك الملائكة	X	٤٤.	ع / أبي الضيفان	✓
١٩.	ع / جويرية بنت الحارث	✓	٤٥.	ع / الفاضلات للبنات	✓
٢٠.	ع / المقدادية للبنين	✓	٤٦.	ع / بابل	✓
٢١.	ع / علي بن أبي طالب(ع)	✓	٤٧.	ع / مندلي	X
٢٢.	ع / ميثم التمار	X	٤٨.	ع / خانقين للبنين	✓
٢٣.	ع / عبد المحسن الكاظمي	✓	٤٩.	ع / جلولاء	✓
٢٤.	ع / الوجيهية	✓	٥٠.	ع / الانام للبنات	X
٢٥.	ع / يوسف الصديق	✓	٥١.	ع / الطيبات	✓
٢٦.	ع / الذهب الاسود	X			

* تشير العلامة (✓) الى من هم داخل العينة والعلامة (X) الى من تم استبعادهم من العينة.

ملحق (٢)

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / ماجستير

م/ استبانة استطلاعية موجهة الى الاساتذة المختصين والمشرفين ومدرسي مادة التاريخ الحديث والمعاصر للوطن العربي

الأستاذ الفاضل ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـ**(المهارات التدريسية لمدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم) .**

ولما يجده فيكم من الكفاية والدراية والدقة والأمانة العلمية وسعة في العلم والاطلاع والخبرة الدراسية في هذا المجال ، يسعى لأن يستعين بآرائكم السديدة ولمساتكم العلمية واضعا بين أيديكم هذه الاستبانة وقد ضمّنها السؤال المرفق راجيا الإجابة عنه .

مع وافر الشكر والامتنان

الباحث
أحمد شاكر مزهر
طرائق تدريس تاريخ

السؤال : ما المهارات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية من وجهة نظركم التي تتمثل في سلوك المدرس في المجالات الآتية ؟

أولا : مجال مهارة صياغة الأهداف التربوية .

١- ٥-
٢- ٦-
٣- ٧-
٤- ٨-

ثانيا : مجال مهارة التخطيط للدرس .

١- ٥-
٢- ٦-
٣- ٧-
٤- ٨-

ثالثا : مجال مهارة التمهيد والتهيئة للدرس .

١- ٥-
٢- ٦-
٣- ٧-
٤- ٨-

رابعا : مجال مهارة عرض الدرس وتنفيذه .

١- ٥-
٢- ٦-
٣- ٧-
٤- ٨-

خامسا :مجال مهارة الاسئلة الصفية .

١- ٥-
٢- ٦-
٣- ٧-
٤- ٨-

سادسا : مجال مهارة الادارة الصفية .

١- ٥-
٢- ٦-
٣- ٧-
٤- ٨-

سابعا : مجال مهارة التعزيز .

١- ٥-
٢- ٦-
٣- ٧-
٤- ٨-

ثامنا : مجال مهارة استخدام الوسائل التعليمية .

١- ٥-
٢- ٦-
٣- ٧-
٤- ٨-

تاسعا : مجال مهارة التقويم .

١- ٥-
٢- ٦-
٣- ٧-
٤- ٨-

ملاحظة :

١-ارجوا زيادة أي مجال آخر ترونه مناسبا.

٢-لا حاجة إلى ذكر الاسم مع الشكر والامتنان .

ملحق (٣)

جامعة ديالى
كلية التربية للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا / ماجستير

م / استطلاع أراء الاساتذة المحكمين بشأن المهارات التدريسية بصيغتها الاولية

الأستاذ الفاضل / ..... المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....

يروم الباحث إجراء بحثه الموسوم بـــ**(المهارات التدريسية لمدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية وعلاقتها بتحصيل طلبتهم)** ، في ضوء الدراسة الاستطلاعية ومراجعة الدراسات السابقة والأدبيات العربية والأجنبية ، أعدّ الباحث قائمة بتلك المهارات.

ولما يعهده فيكم من الكفاية والدراية والدقة والأمانة العلمية وسعة في العلم والاطلاع في هذا الجانب ، يرفق طياً قائمة بالمهارات التدريسية راجياً التفضل بإبداء أرائكم السديدة وحكمكم في مدى صلاحية تلك المهارات ، مع تدوين ملاحظاتكم في الحقل المخصص إذا كانت الفقرة تحتاج إلى تعديل أو إعادة صياغة أو زيادة مهارة ، مع بيان رأيكم حول مدى تغطيتها للمجالات المنضوية تحتها.

ولكم جزيل الشكر والامتنان.

الباحث
احمد شاكر مزهر
طرائق تدريس التأريخ

ملحق (٣)

المهارات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بصيغتها الأولية

المجال	ت	الفقرات	تصلح	لاتصلح	ملاحظات
أولاً: الأهداف التربوية	١	يلم بالأهداف العامة لتدريس مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية.			
	٢	يشتق الأهداف الخاصة لموضوعات الدرس إعتماداً على المنهج.			
	٣	يشتق أهدافا سلوكية في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.			
	٤	يقدم الأهداف السلوكية لطلبته لغرض عرض المعلومات وتنفيذ الأنشطة المناسبة.			
ثانياً: التخطيط للدرس	٥	يضع خطة تدريس جيدة ومفصلة.			
	٦	يوزع الأنشطة في درسه وفق إطار زمني محدد.			
	٧	يحدد استراتيجيات التدريس المناسبة.			
	٨	يراعي التكامل بين خطته اليومية والخطط السابقة.			
	٩	يوزع الوقت بصورة منتظمة بين أجزاء الدرس.			
	١٠	يربط بين خبرات الطلبة ومحتوى مادة الدرس.			
	١١	يخطط لاختيار التنظيم المناسب لعرض محتوى الدرس.			
	١٢	يضع أسئلة لعمليتي التقويم المرحلي والنهائي.			
	١٣	يخطط لاستخدام التغذية الراجعة.			
ثالثاً: التمهيد والتهيئة للدرس	١٤	ينتقل تدريجياً من المعلومات السابقة إلى المعلومات الجديدة المرتبطة بالموضوع.			
	١٥	يعمل على اثارة انتباه الطلبة نحو الدرس بطرح سؤال أو شرح أو كليهما.			
	١٦	ينتقي ما هو مهم جداً في الدرس ليعرضه أمام أنظار الطلبة لتشويقهم.			
	١٧	يقدم مقدمة تثير اندفاع الطلبة نحو الدرس.			
	١٨	يحصر انتباه الطلبة نحو موضوع الدرس.			

رابعاً: عرض الدرس وتنفيذه	١٩	يتمكن من معلومات الدرس في مادة التاريخ.			
	٢٠	يوجه أسئلة تفسيرية عن المادة.			
	٢١	يراعي التسلسل المنطقي في عرض المادة.			
	٢٢	يعتمد التحليل والتفسير في عرض المادة.			
	٢٣	يستخدم أسئلة توضيحية عند شرح المادة.			
	٢٤	يربط المهام التعليمية ببيئة الطالب وخبراته ومصالحه واهتماماته.			
	٢٥	ينسق بين عرض المحتوى وتنفيذ الأنشطة واستخدام الوسائل التعليمية.			
	٢٦	يشرك الطلبة في الدرس والعرض بشكل يعكس أدائه المحكم.			
	٢٧	يجيد قيادة المناقشة الصفية بما يحقق أهداف الدرس.			
	٢٨	يميز أسباب الحوادث بحسب أهميتها.			
	٢٩	يشير إلى ما يعد دليلاً والى ما يعد تفسيراً.			
	٣٠	ينتقل من فكرة إلى أخرى ضمن إطار فكري واحد يضم جميع الأفكار التي تتم مناقشتها.			
	٣١	يراعي الترابط والتكامل بين التاريخ ومواد العلوم الاجتماعية الأخرى.			
	٣٢	يستخدم لغة تدريس واضحة وسليمة.			
	٣٣	يوظف الحدث التاريخي في تفسير الأحداث التاريخية اللاحقة له.			
	٣٤	يفسر المفاهيم التاريخية.			
	٣٥	يعطي أمثلة متشابهة للمفهوم.			
	٣٦	يشير إلى مواصفات المصادر الأصلية والثانوية.			
	٣٧	يختار الأحداث الجارية التي تثير اهتمام الطلبة.			
	٣٨	يشير إلى القضايا المعاصرة التي لها علاقة بمادة الدرس.			
	٣٩	يجيد عرض الموضوع بوضوح وأسلوب شيق.			
	٤٠	يلتزم بالجدول الزمني التقريبي عند عرض وتنفيذ الدرس.			
خامساً: الأسئلة الصفية	٤١	يتمكن من صياغة الأسئلة بشكل دقيق وواضح وبأكثر من صيغة.			
	٤٢	يراعي المستوى العلمي والثقافي لطلبته عند صياغة الأسئلة.			
	٤٣	ينوع من اختصاص الأسئلة (معرفية ، وجدانية ، نفس حركية).			
	٤٤	يختار الوقت المناسب لطرح السؤال.			
	٤٥	يستخدم أنواع مختلفة من الأسئلة (مقيدة ، متشعبة سابرة).			
	٤٦	يعطي الوقت الكافي واللازم للإجابة عن السؤال.			
	٤٧	يقدم الإجابة أو السلوك النموذجي المدعم بالشرح والتوضيح.			
	٤٨	يستخدم الأسئلة الصفية التقويمية.			
سادساً: الإدارة الصفية	٤٩	يجسد قيم المجتمع وأنماط السلوك المرغوبة والصحيحة أمام طلابه.			
	٥٠	يضفي جواً من الديمقراطية والمرح في نفوس طلبته ضمن الحدود التي يسمح بها النظام المدرسي.			
	٥١	يستطيع التفاعل مع الطلبة وكسب ودهم.			
	٥٢	يوجه تعليمه بحسب حاجات طلابه ورغباتهم.			
	٥٣	يحرص على تطبيق التعليمات والأنظمة المدرسية.			
	٥٤	يحافظ على الهدوء والوقار الشخصي.			
	٥٥	ينتبه إلى ما يجري داخل الصف.			
	٥٦	يتجنب الوقوع في مواقف حرجة مع طلابه.			
	٥٧	يشيع الهدوء والانضباط لدى طلبته.			

سابعاً: التعزيز	٥٨	يستخدم أساليب التعزيز الايجابي المناسبة مع الطلبة.			
	٥٩	يعزز سلوك الطالب فور حدوثه.			
	٦٠	يوازن أساليب التعزيز.			
	٦١	يوزع أنظاره على طلبته بشكل متوازن.			
	٦٢	يكيف الخبرات بحيث يسهل استقبالها من قبل طلبته.			
	٦٣	يحفز طلبته لاستقبال ما يود قوله أو نقله إليهم.			
	٦٤	يتعرف على ردود أفعال طلبته تجاه ما يقوله أو يقوم به.			
ثامناً: استخدام الوسائل التعليمية	٦٥	يستخدم الوسيلة التعليمية التي تساعد في إشراك أكثر من حاسة واحدة.			
	٦٦	يستخدم الوسيلة التعليمية التي تلائم مستوى نضج الطلبة.			
	٦٧	يستخدم الوسيلة التي تلائم موضوع الدرس.			
	٦٨	يراعي مدى حداثة الوسائل التعليمية.			
	٦٩	يضع الوسيلة التعليمية في المكان المناسب.			
	٧٠	يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب من نشاط الدرس.			
	٧١	يقرأ الوسائل التاريخية بأنواعها المختلفة.			
	٧٢	يدرب الطلبة على استخدام الوسيلة التعليمية.			
	٧٣	يرفع الوسيلة التعليمية حال انتهاء الغرض من استعمالها.			
تاسعاً: التقويم	٧٤	يوجه أسئلة شفوية متنوعة عن مادة الدرس.			
	٧٥	يشرك اكبر عدد من الطلبة في الإجابة عن تلك الأسئلة.			
	٧٦	يستخدم التقويم وسيلة تشخيصية وعلاجية.			
	٧٧	يقوم إجابات الطلبة عن تلك الأسئلة.			
	٧٨	يجيد تفسير النتائج التي حصل عليها من خلال عملية التقويم.			
	٧٩	يطرح أسئلة عن الجوانب المعرفية من المادة.			
	٨٠	يوجه أسئلة عن الجوانب المهارية من المادة.			
	٨١	يوجه أسئلة عن الجوانب الوجدانية من المادة.			
	٨٢	يمارس التقويم الذاتي لأساليبه وطرائقه التدريسية.			
	٨٣	يدرب طلبته على ممارسة التقويم الذاتي.			
	٨٤	يعتمد الاختبارات التحريرية في تقويم تحصيل الطلبة.			
	٨٥	يلم بالاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم.			

ملحق (٤)

اسماء السادة المحكمين والمختصين لما ورد في متن البحث ونوع الاستشارة *

ت	اللقب العلمي	الاسم	التخصص	مكان العمل	نوع الاستشارة	
					١	٢
١	أ . د	ابراهيم خليل ابراهيم	طرائق تدريس عامة	كلية التربية الاساسية / جامعة الموصل	X	
٢	أ . د	حسين هاشم هندول	طرائق تدريس الجغرافية	كلية التربية / جامعة القادسية	X	X
٣	أ . د	سعاد محمد صبري	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية / الجامعة المستنصرية	X	X
٤	أ . د	شاكر جاسم العبيدي	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية/ بنات /الجادرية/ جامعة بغداد	X	
٥	أ . د	صفاء طارق حبيب	قياس وتقويم	كلية التربية / ابن رشد/ جامعة بغداد	X	X
٦	أ . د	فائق فاضل السامرائي	طرائق تدريس الرياضيات	كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى	X	X
٧	أ . د	قصي محمد السامرائي	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية / جامعة تكريت	X	
٨	أ . د	محمد انور السامرائي	قياس وتقويم	كلية التربية / ابن رشد/ جامعة بغداد	X	X
٩	أ . د	محمد عصفور سلمان	تاريخ حديث ومعاصر	كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة ديالى	X	
١٠	أ . م . د	احمد هاشم محمد	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية/ بنات /الجادرية/ جامعة بغداد	X	
١١	أ . م . د	اشواق نصيف جاسم	طرائق تريس الجغرافية	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة ديالى	X	X
١٢	أ . م . د	جبار رشك شناوة	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية / جامعة القادسية	X	X
١٣	أ . م . د	حسين جدوع مظلوم	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية / جامعة القادسية	X	
١٤	أ . م . د	حيدر حاتم العجرش	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية / جامعة بابل	X	X
١٥	أ . م . د	حيدر خزعل نزال	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية	X	
١٦	أ . م . د	خالد جمال حمدي	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة ديالى	X	X
١٧	أ . م . د	عباس خضير جري	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية الاساسية / الجامعة المستنصرية	X	
١٨	أ . م . د	سلمى مجيد حميد	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة ديالى	X	X
١٩	أ . م . د	منى خليفة عبجل	طرائق تدريس التاريخ	كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة ديالى	X	
٢٠	أ . م . د	نجدت عبد الرؤوف	طرائق تدريس الجغرافية	كلية التربية / ابن رشد/ جامعة بغداد	X	X

١- السؤال المفتوح والاستبانة بصيغتها الاولية .

٢-الاعتماد على تحصيل الطلبة في الامتحان الوزاري .

ملحق (٥)

(استمارة الملاحظة للمهارات التدريسية بصيغتها النهائية)

١. اسم المدرسة (الإعدادية) :

٢. موقع المدرسة (الإعدادية) :

٣. اسم المدرس أو المدرسة :

٤. الصف والشعبة :

٥. المادة :

٦. الموضوع :

٧. تاريخ الزيارة الأولى :

٨. تاريخ الزيارة الثانية :

ملحق (٥)

المهارات التدريسية لمدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بصيغتها النهائية

المجال	ت	الأداء المطلوب	مستويات الأداء		
			٣	٢	١
أولاً: الأهداف التربوية	١	يلم بالأهداف العامة لتدريس مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية.			
	٢	يشتق أهدافا سلوكية في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.			
	٣	يقدم الأهداف السلوكية لطلبته لغرض الاطلاع عليها .			
ثانياً: التخطيط	٤	يضع خطة تدريس مفصلة.			
	٥	يوزع الأنشطة في درسه وفق إطار زمني محدد.			
	٦	يختار الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة لطبيعة الدرس.			
	٧	يوزع الوقت بصورة منتظمة بين أجزاء الدرس.			
	٨	ينظم درسه على وفق التنظيمين المنطقي والسيكولوجي.			
	٩	يربط بين خبرات الطلبة ومحتوى مادة الدرس.			
ثالثاً: التمهيد والتهيئة للدرس	١٠	يربط موضوع الدرس بالخبرات السابقة مما يوفر الاستمرارية في التعلم.			
	١١	يعرض مقدمة مناسبة تثير اهتمام الطلبة .			
	١٢	يحصر انتباه الطلبة نحو موضوع الدرس الجديد .			
	١٣	يوجه أسئلة لغرض استذكار الطلبة بأفكار الموضوع السابق الرئيسة.			
رابعاً: عرض الدرس وتنفيذه	١٤	يتدرج في عرض المعلومات من السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد.			
	١٥	يعتمد التحليل والتفسير في عرض المادة.			
	١٦	يربط المهام التعليمية ببيئة الطلبة وخبراتهم واهتماماتهم.			
	١٧	ينسق بين عرض المحتوى وتنفيذ الأنشطة واستخدام الوسائل التعليمية.			
	١٨	يشرك الطلبة في تنفيذ الدرس بشكل يعكس أدائه المحكم.			
	١٩	يجيد قيادة المناقشة الصفية بما يحقق أهداف الدرس.			
	٢٠	يشير إلى ما يعد دليلا أو تفسيرا للمحتوى.			
	٢١	يراعي الترابط والتكامل بين التاريخ ومواد العلوم الاجتماعية الأخرى.			
	٢٢	يربط بين موضوعات التاريخ بما يناسبها من الإحداث الجارية.			
	٢٣	يستخدم أمثلة توضيحية عند شرح المادة.			
	٢٤	يجيد عرض الموضوع بوضوح وأسلوب شيق.			
	٢٥	يرشد الطلبة إلى المصادر ذات العلاقة بموضوع الدرس القادم.			
	٢٦	يفسر المفاهيم التاريخية .			
	٢٧	يراعي الترابط في تدريس المفاهيم.			
	٢٨	يشير الى القضايا المعاصرة التي لها علاقة بمادة الدرس.			
	٢٩	يراعي الفروق الفردية في أثناء عرض الموضوع التاريخي .			

خامسا: الوسائل التعليمية	٣٠	يستخدم الوسيلة التعليمية التي تساعد في إشراك أكثر من حاسة واحدة			
	٣١	يستخدم الوسيلة التعليمية التي تلائم مستوى نضج الطلبة.			
	٣٢	يستخدم الوسيلة التي تلائم موضوع الدرس.			
	٣٣	يستخدم الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب من نشاط الدرس.			
	٣٤	يرفع الوسيلة التعليمية عن أنظار الطلبة بعد الانتهاء من استعمالها.			
سادسا:: الأسئلة الصفية	٣٥	يتمكن من صياغة الأسئلة بشكل دقيق وواضح وبأكثر من صيغة.			
	٣٦	يراعي المستوى العلمي لطلبته عند صياغة الأسئلة.			
	٣٧	ينوع من اختصاص الأسئلة (معرفية ، وجدانية ، نفس حركية).			
	٣٨	يختار الوقت المناسب لطرح السؤال.			
	٣٩	يستخدم أنواع مختلفة من الأسئلة (مقيدة ، متشعبة سابرة).			
	٤٠	يعطي الوقت الكافي واللازم للإجابة عن السؤال.			
	٤١	يقدم الإجابة أو السلوك النموذجي المدعم بالشرح والتوضيح.			
سابعا : التعزيز	٤٢	يستخدم أساليب التعزيز الايجابي المناسب مع طلبته.			
	٤٣	يعزز سلوك الطالب فور حدوثه.			
	٤٤	يوازن بين أساليب التعزيز المختلفة.			
	٤٥	يستخدم الموازنة بين إجابات الطلبة لغرض التعزيز.			
	٤٦	يستعمل ألفاظ التشجيع والمديح بشكل مناسب.			
ثامنا: الإدارة الصفية	٤٧	يجسد قيم المجتمع وأنماط السلوك المرغوبة والصحيحة امام طلابه.			
	٤٨	يضفي جواً من الديمقراطية والمرح في نفوس طلبته ضمن الحدود التي يسمح بها النظام المدرسي.			
	٤٩	يتفاعل مع طلبته في إثناء إدارة الصف			
	٥٠	يراعي حاجات الطلبة ورغباتهم إثناء عرض المادة .			
	٥١	يحرص على تطبيق التعليمات والأنظمة المدرسية.			
	٥٢	يحافظ على الهدوء والوقار الشخصي.			
	٥٣	ينتبه الى ما يجري داخل الصف.			
	٥٤	يشيع الهدوء والانضباط لدى طلبته.			
تاسعا: التقويم	٥٥	يوجه أسئلة شفوية متنوعة عن مادة الدرس.			
	٥٦	يشرك اكبر عدد من الطلبة في الإجابة عن تلك الأسئلة.			
	٥٧	يستخدم التقويم كوسيلة تشخيصية وعلاجية.			
	٥٨	يطرح أسئلة عن كافة الجوانب (المعرفية والوجدانية والمهارية).			
	٥٩	يدرب طلبته على ممارسة التقويم الذاتي.			
	٦٠	يمارس الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم.			

ملحق (٦)

درجات أداء مدرسي التاريخ لكل مجال ولمجموع الاداء الكلي في المهارات التدريسية

ت	الأهداف التربوية	التخطيط للدرس	التمهيد والتهيئة للدرس	عرض الدرس وتنفيذه	الوسائل التعليمية	الأسئلة الصفية	التعزيز	الإدارة الصفية	التقويم	مجموع الأداء الكلي
١	٥	١١	٦	٢٩	٧	١٥	١٠	١٧	٨	١٠٨
٢	٤	٩	٦	٢٦	٧	١٢	٨	١٢	٧	٩١
٣	٥	١٠	٦	٢٩	٧	١٣	١٠	١٧	١٢	١٠٩
٤	٤	١٠	٦	٣١	٧	١٤	٨	١٧	١١	١٠٨
٥	٤	٧	٧	٢٨	٧	١٢	٩	١٥	٨	٩٧
٦	٥	١٠	٥	٣١	٨	١٤	١١	١٧	١١	١١٢
٧	٤	٨	٦	٢٦	٥	١١	٨	١٥	٨	٩١
٨	٦	١٢	١٠	٣٧	١١	١٤	١١	١٨	١٢	١٣١
٩	٤	٩	٥	٢٤	٦	١١	٨	١٤	٨	٨٩
١٠	٦	١٢	٧	٣٢	١١	١٤	١١	١٧	١٢	١٢٢
١١	٧	١٢	١٠	٣٣	٨	١٤	١١	١٩	١٢	١٢٥
١٢	٤	٩	٦	٢٧	٦	١٢	٩	١٦	١١	١٠٠
١٣	٣	٨	٦	٢٢	٥	١٢	٨	١٤	١٢	٩٠
١٤	٤	٩	٦	٢٥	٦	١١	٩	١٥	٨	٩٣
١٥	٤	١٠	٦	٣٠	٨	١٥	١٠	١٦	١٠	١٠٩
١٦	٣	٨	٥	٢٥	٥	١١	٨	١٥	٩	٨٩
١٧	٤	١٠	٧	٢٧	٧	١١	٩	١٥	٩	٩٩
١٨	٣	٩	٦	٢٥	٧	١١	٨	١٥	٩	٩٣
١٩	٣	٨	٤	٢٥	٥	١١	٨	١٢	٧	٨٠
٢٠	٤	١٠	٧	٣٠	٧	١٤	١٠	١٧	١٠	١٠٩
٢١	٣	٨	٥	٢٥	٥	١١	٨	١٣	٨	٨٦
٢٢	٧	١٣	١٠	٣٥	١٢	١٦	١١	١٧	١٢	١٣٣
٢٣	٣	٨	٧	٢٣	٥	١٠	٨	١٣	٨	٨٥
٢٤	٣	٨	٦	٢٣	٧	١١	٩	١٥	٨	٩٠
٢٥	٧	١٤	١٠	٣٥	١١	١٧	١١	١٨	١٢	١٣٥
٢٦	٤	٨	٦	٢٥	٥	١٠	٨	١٤	٩	٨٨
٢٧	٣	٨	٥	٢١	٥	١٠	٨	١٤	٧	٨١
٢٨	٣	٨	٥	٢٢	٥	١٠	٧	١١	٧	٧٨
٢٩	٤	٩	٦	٢٣	٧	١١	٨	١٤	٩	٩١
٣٠	٣	٨	٦	٢٣	٦	١٢	٨	١٥	٨	٨٩
٣١	٤	٩	٧	٢٥	٥	١١	١٠	١٨	٨	٩٧
٣٢	٣	٩	٥	٢٦	٧	١٢	٩	١٧	١٠	٩٨
٣٣	٥	٩	٧	٣٠	٦	١٣	١٠	١٦	٨	١٠٤
٣٤	٦	٩	٩	٣٢	٩	١٥	١٠	٢٠	١٢	١٢٢
٣٥	٥	١٠	٧	٢٩	١١	١٤	١١	١٥	١٠	١٠٢
٣٦	٤	٩	٦	٢٦	٥	١٢	١٠	١٤	٩	٩٥
٣٧	٦	١٠	٧	٣٣	٩	١٥	١١	١٦	٨	١١٥
٣٨	٣	٨	٦	٢٨	٥	١١	١٠	١٥	٩	٩٥

ملحق (٧)

معدل درجات أداء مدرسي التاريخ لكل مجال ولمجموع الاداء الكلي للمهارات التدريسية بالنسبة المئوية مع متوسط تحصيل طلبتهم

ت	الاهداف التربوية	التخطيط للدرس	التمهيد والتهيئة للدرس	عرض الدرس وتنفيذه	الوسائل التعليمية	الأسئلة الصفية	التعزيز	الإدارة الصفية	التقويم	مجموع الأداء	متوسط درجات طلبتهم
١	٥٦	٦١	٥٠	٦٠	٤٧	٧١	٦٧	٧١	٤٤	٦٠	٦٨
٢	٤٥	٥٠	٥٠	٥٤	٤٧	٥٧	٥٣	٥٠	٣٩	٥١	٦١
٣	٥٦	٥٦	٥٠	٦٠	٤٧	٦٢	٦٧	٧١	٦٧	٦١	٥٥
٤	٤٥	٥٦	٥٠	٦٥	٤٧	٦٧	٥٣	٧١	٦١	٦٠	٦٢
٥	٤٥	٣٩	٥٨	٥٨	٤٧	٥٧	٦٠	٦٣	٤٤	٥٣	٦٣
٦	٥٦	٥٦	٤٢	٦٥	٥٣	٦٧	٧٣	٧١	٦١	٦٢	٦٥
٧	٤٥	٤٤	٥٠	٥٤	٣٣	٥٢	٥٣	٦٣	٤٤	٥١	٥٨
٨	٦٧	٦٧	٨٣	٧٧	٧٣	٦٧	٧٣	٧٥	٦٧	٧٣	٧٧
٩	٤٥	٥٠	٤٢	٥٠	٤٠	٥٢	٥٣	٥٨	٤٤	٥٠	٦٤
١٠	٥٦	٦٧	٥٨	٦٧	٧٣	٦٧	٧٣	٧١	٦٧	٦٨	٧٤
١١	٧٨	٦٧	٨٣	٦٨	٥٣	٦٧	٧٣	٧٩	٦٧	٦٩	٧٢
١٢	٤٥	٥٠	٥٠	٥٦	٤٠	٥٧	٦٠	٦٧	٦١	٥٦	٦٥
١٣	٣٣	٤٤	٥٠	٤٦	٣٣	٥٧	٥٣	٥٨	٦٧	٥٠	٥٩
١٤	٤٥	٥٠	٥٠	٥٢	٤٠	٥٢	٦٠	٦٣	٤٤	٥٢	٦٢
١٥	٤٥	٥٦	٥٠	٦٣	٥٣	٧١	٦٧	٦٧	٥٦	٦١	٦٩
١٦	٣٣	٤٤	٤٢	٥٢	٣٣	٥٢	٥٣	٦٣	٥٠	٥٠	٦٣
١٧	٤٥	٥٦	٥٨	٥٦	٤٧	٥٢	٦٠	٦٣	٥٠	٥٥	٦٦
١٨	٣٣	٥٠	٥٠	٥٢	٤٧	٥٢	٥٣	٦٣	٥٠	٥٢	٦٣
١٩	٣٣	٤٤	٣٣	٥٢	٣٣	٥٢	٥٣	٥٠	٣٩	٤٤	٥٧
٢٠	٤٥	٥٦	٥٨	٦٣	٤٧	٦٧	٦٧	٧١	٥٦	٦١	٦٨
٢١	٣٣	٤٤	٤٢	٥٢	٣٣	٥٢	٥٣	٥٤	٤٤	٤٨	٥٩
٢٢	٧٨	٧٢	٨٣	٧٣	٨٠	٧٦	٧٣	٧١	٦٧	٧٤	٧٨
٢٣	٣٣	٤٤	٥٨	٤٨	٣٣	٤٨	٥٣	٥٤	٤٤	٤٧	٥٩
٢٤	٣٣	٤٤	٥٠	٤٨	٤٧	٥٢	٦٠	٦٣	٤٤	٥٠	٦٥
٢٥	٧٨	٧٨	٨٣	٧٣	٧٣	٨١	٧٣	٧٥	٦٧	٧٥	٧٦
٢٦	٤٥	٤٤	٥٠	٥٢	٣٣	٤٨	٥٣	٥٨	٥٠	٤٩	٦٨
٢٧	٣٣	٤٤	٤٢	٤٤	٣٣	٤٨	٥٣	٥٨	٣٩	٤٥	٥٩
٢٨	٣٣	٤٤	٤٢	٤٦	٣٣	٤٨	٤٧	٤٦	٣٩	٤٣	٥٤
٢٩	٤٥	٥٠	٥٠	٤٨	٤٧	٥٢	٥٣	٥٨	٥٠	٥١	٦١
٣٠	٣٣	٤٤	٥٠	٤٨	٤٠	٥٧	٥٣	٦٣	٤٤	٥٠	٥٨
٣١	٤٥	٥٠	٥٨	٥٢	٣٣	٥٢	٦٧	٧٥	٤٤	٥٣	٦٣
٣٢	٣٣	٥٠	٤٢	٥٤	٤٧	٥٧	٦٠	٧١	٥٦	٥٤	٦١
٣٣	٥٦	٥٠	٥٨	٦٣	٤٠	٦٢	٦٧	٦٧	٤٤	٥٨	٥٩
٣٤	٦٧	٥٠	٧٥	٦٧	٦٠	٧١	٦٧	٨٣	٦٧	٦٨	٧٤
٣٥	٥٦	٥٦	٥٨	٦٠	٧٣	٦٧	٧٣	٦٣	٥٦	٥٧	٧٣
٣٦	٤٥	٥٠	٥٠	٥٤	٣٣	٥٧	٦٧	٥٨	٥٠	٥٣	٦٤
٣٧	٥٦	٥٦	٥٨	٦٨	٦٠	٧١	٧٣	٦٧	٤٤	٦٤	٧١
٣٨	٥٣	٤٤	٥٠	٥٨	٣٣	٥٢	٦٧	٥٨	٥٠	٥٣	٦٢