إسماعيل أحمد سمو

تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان العراق لمفهوم

التدريس الفعال

تصوّرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان العراق لمفهوم التدريس الفَعّال

حكومة أقليم كردستان
وزارة ألثقافة والشباب
المديرية العامة للصحافة والطباعة والنشر
مديرية الطباعة والنشر في دهوك

- اسم الكتاب: تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان العراق لمفهوم التدريس الفعال
- المؤلف: إسماعيل أحمد سمو
- الموضوع: دراسة
- تصميم المحتوى: كاوه صبري نيروەى
- تصميم الغلاف: گوهدار صلاح الدين
- الحجم: ١٥سم × ٢٢سم
- عدد الصفحات: ٢٨٠ صفحة
- التسلسل: ١١٢
- الطبعة الاولى
- السعر: ٤٠٠٠ دينار
- عدد النسخ: ٥٠٠ نسخة
- رقم الأيداع: ٢٠٥١ لسنة ٢٠١٤
- المطبعة: مطبعة محافظة دهوك – هوك – كوردستان

حقوق الطبع محفوظة لمديريتنا وصاحب الكتاب ©

تصوّرات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان العراق لمفهوم التدريس الفَعّال

إسماعيل أحمد سمو

هذا الكتاب في الاصل أطروحة مقدمة إلى مجلس كلية التربية ـ جامعة
زاخو وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في فلسفة
(طرائق تدريس التاريخ)

اهداء

الى روح والديَّ .. طيب الله ثراهما

الى أفراد أسرتي .. حباً واعتزازاً

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

المحتويات

الموضـوع	الصفحة
الفصل الأول/ التعريف بالبحث.....	**٩**
أولاً: مشكلة البحث.....	١١
ثانياً: أهميـة البحث.....	١٤
ثالثاً: أهداف البحث.....	٣٦
رابعاً: فرضيات البحث.....	٣٧
خامساً: حـدود البحث.....	٣٨
سادساً: تحديد المصطلحات.....	٣٩
الفصل الثاني/ خلفية نظرية.....	**٤٥**
مقدمة.....	٤٧
مفهوم التدريس الفعّال.....	٥٧
مباديء التدريس الفعال.....	٦٣
مؤشرات التدريس الفعّال.....	٧٦
التدريس الفعّال والتفكير.....	٨٦
دور التدريسي في التدريس الفعّال.....	٨٨
مرتكزات التصميم (التخطيط) الفعّال للتدريس.....	١٠٢
الفصل الثالث/ دراسات سابقة.....	**١٠٧**
أولاً: عرض الدراسات السابقة.....	١٠٩
ثانياً: مناقشة الدراسات السابقة.....	١٢٨

الفصل الرابع/ منهجية البحث واجراءاته..... ١٣٧
مقدمة..... ١٣٩
أولاً : مجتمع البحث..... ١٤٠
ثانياً: عينة البحث..... ١٤١
ثالثاً: أداة البحث..... ١٤٥
رابعاً: تطبيق الأداة..... ١٥٥
خامساً: الوسائل الإحصائية..... ١٥٦
الفصل الخامس/ نتائج البحث ومناقشتها..... ١٥٧
أولاً: عرض النتائج..... ١٥٩
ثانياً: مناقشة النتائج..... ١٩٤
ثالثاً: التوصيات ١٩٨
رابعاً : المقترحات..... ١٩٩
المصـــــادر..... ٢٠١
شكر وامتنان..... ٢٢٣
الملاحـــــق..... ٢٢٥
ملخص البحث باللغة الانكليزية..... ٢٧٣

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

إنّ الناظر إلى مخرجات التعليم (الطلبة) في شتى الجامعات العراقية، ومنها جامعات إقليم كوردستان العراق ـ الحكومية منها والأهلية ـ يرى أنّ نسبة عالية منها ليست في المستوى المأمول من ناحية امتلاكها للمهارات المعرفية بمختلف الفروع. وحيثما يدور نقاش بين مجموعة من الأفراد يشار إلى ضعف المستوى العلمي لطلبة الجامعة، وعدم رضا أولياء أمورهم وكذلك المتخصصين في العلوم التربوية مِمَّنْ يركِّزون على الجوانب السلوكية عن هذا المستوى المتدني. ويبدو أن مسألة تدني المهارات لدى الطلبة لا تقتصر على بيئتنا المحلية بل أنها مشكلة للعديد من الدول والأقطار المحيطة بإقليمنا (العلي، ٢٠١٠ : ص١).

وقد ناقش هذا الأمر رئيس إقليم كوردستان العراق مع أساتذة جامعة دهوك في ٢٠٠٧/٦/١ وحثهم على ضرورة الارتقاء بمستوى التعليم الجامعي، وتكاتف الجهود ومضاعفتها من أجل معالجة الضعف العام الذي نتج عن عِدّة عوامل: اقتصادية، وثقافية، وسياسية. وعلى الرغم من الجهود التي يبذلها التدريسيون في الجامعات والقائمون على إدارة المؤسسات التعليمية إلاّ أنها لم تحقق النتائج المرجوة لحد الآن. ولاشكّ في أن الأمر الذي يثير التساؤل في أوساط التربويين يدور حول أهم الأسباب التي تقف وراء تدني المستوى العلمي لطلبة الجامعة، حيث يرجعه بعض التربويين إلى المناهج الدراسية وقدمها، وبعضهم يعزيه إلى قِلّة كفاءة التدريسيين ممثلاً في

افتقارهم إلى مهارات التدريس، ومنهم من يراه يكمن في نوعية التدريس غير الإيجابي الذي يقدمه التدريسيون لطلبتهم .

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله بصفة تدريسي في جامعة دهوك أنّ بعض التدريسيين يفتقرون فعلاً إلى مهارات التدريس الفعّال، وهناك من التدريسيين لاسّيما الجدد منهم ممن يعانون من كيفية التعامل مع الطلبة نتيجة لافتقارهم إلى مهارات إدارة الصف، والوقت، وبالتالي تركيزهم على جوانب معينة يترتّب عليها عدم فاعلية التدريس.

ومن خلال تدريس الباحث لبعض المقررات الجامعية، وتواصله مع الطلبة في جامعة دهوك سنوات عديدة، ومتابعته للطلبة في عدة كليات من خلال عمله ممثلاً للتدريسيين في مجلس جامعة دهوك لاحظ معاناة الطلبة مع بعض التدريسيين، كما لمس الفجوة الكبيرة بين بعض التدريسيين والطلبة هذا من جانب" ومن جانب آخر لاحظ تباين آراء التدريسيين في الجامعة إزاء المشاركة في دورات طرائق التدريس التي تقيمها الجامعة لكادرها التدريسي، فمنهم مَنْ يتذمّر من تلك الدورات، ومنهم من يرى فيها فائدة ولاسيَّما ما يتعلّق بالجوانب التربوية والنفسية في كيفية التعامل مع الطلبة، واختيار أنسب الطرائق في التدريسي الجامعي.

لذا تحاول الجامعات باستمرار تطوير قدرات أعضاء الهيئات التدريسية العاملة فيها ممن يمارسون مهنة التدريس في الأقسام والكليات، وذلك من خلال إشراكهم في الدورات التأهيلية التي تقيمها مراكز طرائق التدريس والتدريب الجامعي، أو عن طريق منحهم فرصاً للتدريب في جامعات أخرى، والإطلاع على طرائق وأساليب التدريس في الجامعات المتقدمة. ذلك لأن عضو هيئة التدريس يحتاج في عصر تزايدت فيه المعرفة وتقنياتها إلى الوعي بأمور علمية عامة ومتخصصة فضلاً عن المهارات التدريسية اللازمة، لمواجهة التحديات التربوية،

لكي يتمكّن من اتخاذ الإجراءات المناسبة في المواقف التعليمية التي يواجهها بحكم طبيعة عمله واحتكاكه بطلبته ممن سيكونون قادة الغد وبُناته. والتربية العلمية المطلوبة تبعاً لمتطلبات الحاضر المتسارع في التطور قد لا تتحقق ما لم نعد لها عدتها من المعرفة، والأداء، والقيادة الحكيمة .

ومما لا شكّ فيه أنّ عدم إدراك التدريسيين في الجامعات لعناصر وأبعاد التدريس الفعّال الذي يوّفِرُه البحث العلمي في هذا المجال يؤدي بالضرورة إلى تدريس غير فعّال على أقل تقدير. ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت موضوع التدريس الفعّال من حيث رصدها لعناصره لدى أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات، رأى الباحث ضرورة الوقوف عند موضوع التدريس الفعّال وتصورات التدريسيين لمفهومه، ومبادئه.

وتتفق غالبية مؤسسات التعليم العالي الحديثة في الغرب على أنّ تقويم أداء أعضاء الجهاز الأكاديمي ينبغي أنْ ينصبَّ على ثلاثة جوانب من النشاط تتضمن الأداء التدريسي، والأداء في البحوث والإنتاج العلمي، والأداء في الأنشطة الأخرى وخدمة المجتمع. إذ يشير ميللر (Miller) إلى أنّ عملية تقويم التدريس في التعليم العالي أصبحت في السنوات الأخيرة مطلباً أساسياً في معظم مؤسسات التعليم العالي بـ: الولايات المتحدة الأمريكية، وأستراليا، وبلجيكا، وكندا، ونيوزيلندا، وسويسرا، وإسرائيل (تمام، ٢٠٠٩: ص٥-٦). وفي هذا الإطار يأتي هذا البحث الذي يرمي إلى تقويم أداء التدريسيين .

ومن هنا برزت مشكلة البحث الحالي والتي يمكن تلخيصها بالتساؤل الآتي: هل أن أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان العراق يدركون بشكل جيد مفاهيم التدريس الفعّال؟ وهل تتباين تصوّراتهم لمفهوم التدريس الفعّال تبعاً للمتغيرات الديمغرافية ؟

ثانياً : أهمية البحث

مع بداية القرن الحادي والعشرين، وفي ظل التطورات التي يشهدها العالم المعاصر، وما تفرضه التغيرات المتلاحقة في شتى ميادين المعرفة برزت الحاجة إلى رعاية التربويين وقادة الفكر، القادرين على حل المشكلات، فالمستقبل يعتمد على قدرات الإنسان ومواهبه بصورة أكبر من اعتماده على الموارد الطبيعية. فقدرنا أننا نعيش في عصر تتفجر فيه العلوم والمعارف بسرعة مذهلة، فما أن تبتدع فكرة حتى يهرع التكنولوجيون إلى استغلالها بابتكار جديد (مذكور، ٢٠٠٠، ص٤٠). والتربويون هم القادرون على المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة، وبناء الأجيال التي تشكل القاعدة الأساسية للتنمية الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والفكرية (زكار، ٢٠٠٠، ص٥-٨).

ولهذا يحتل التعليم مكاناً مهماً في كل المجتمعات، لكون التعليم مهنة ليس بالمهنة العادية بل هو المهنة الأم (The mother profession)، لأنها تعد العناصر البشرية المؤهلة لمختلف المهن الأخرى فضلاً عن أن مهنة التعليم سابقة لجميع المهن(زيتون، ١٩٩٩: ص٤١). ويعتمد إصلاح العملية التعليمية وتطويرها في مؤسسات التعليم العالي على العديد من الوسائل والطرق لعلّ من أهمها: رفع كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس، فالعنصر البشري هو أساس كل تطور وتطوير، كما أنه هو البداية الجادة لعمليات التطوير العملية، لذلك فإن رفع كفاية أداء هيئة التدريس بالتعليم العالي يمثل حجر الزاوية في إصلاح العملية التدريسية بالتعليم العالي (تمام، ٢٠٠٩: ص٧)

وتؤدي المؤسسات العلمية دوراً كبيراً في إكساب الفرد الكثير من قِيَمِهِ واتجاهاته وتشكيل سلوكه، ومن هذه المؤسسات الجامعة التي تمثل أهم مؤسسة (علمية – اجتماعية) تمارس دوراً في بناء شخصية الفرد، وتعمل على تطوير المجتمع، لذا فقد نالت الاهتمام الكثير من لدن الحكومات التي تنشد التطور، وبناء مجتمع قادر على التعامل مع مختلف التطورات، والإفادة من إمكانات أبنائها. ولم يعد هدف الجامعة مقتصرا على تزويد الطالب بالمهارات الأكاديمية فحسب، وإنما تتعدى ذلك إلى صقل شخصيته، وبنائها بشكل متوازن(فرانسو، ١٩٩٨: ص١٠٢).

ومما زاد من أهمية الجامعات ودورها هي التغيرات السريعة التي شهدها العالم مع أواخر القرن العشرين، تلك التغيرات التي مهدت لظاهرة العولمة التي حولت العالم كما يقال إلى قرية صغيرة. وفي خضم هذه المتغيرات، واستجابة لمقتضياتها بات من المهم مناقشة العلاقة بين الثورة العلمية والتقدم التقني والنمو الاقتصادي من ناحية، والأوضاع الاجتماعية والتربوية والمعيشية للأفراد من ناحية أخرى، وبخاصة فيما يتعلق بالأوضاع التعليمية بالجامعات. ومن منطق قدرة هذه الجامعات على تزويد شبابها بأرقى أنواع المعارف والمهارات التي تمكنهم من مجابهة المشاكل الثقافية والاقتصادية والسياسية والدينية الناجمة عن التحديات العالمية الاقتصادية والثقافية والسياسية والتكنولوجية وغيرها التي اتّسم بها هذا العصر، والذي يطلق عليه(عصر العولمة) (Arpan , 1999 : p 3) .

ومن المعلوم أن الجامعات تمثل محور الاتصال المعرفي، والتقدم الثقافي، والوعي العلمي، والرقي الاجتماعي، وتقع على عاتقها مسؤولية تهيئة الكفاءات المهنية وترقية المناخ الأكاديمي، ومساندة الرغبات التعليمية، ودفع

الكفاءات العلمية إلى درجات الإبداع، والإتقان، والكشف، والابتكار بما يعود على المجتمعات بالنفع وعلى العالم بالآمال المنشودة. مما يستلزم عمليات التقويم المستمر والموضوعي والواقعي السليم لكل من يعمل بالجامعة (الخثيلة، ٢٠٠٠: ص١١٠).

وعلى الجامعة أن تأخذ بعين الاعتبار في إجراءاتها ومناهجها وطرائق تدريسها السمات الأساسية للعصر الحديث، وهي: (السرعة، وصغر الأحجام، وتقليص المسافات)" لذا ينبغي أنْ تسير الجامعة بخُطَى ثابتة " لتحقيق أهدافها في إعداد جيل متحرّرٍ من الجهل، والخوف، والتخلف، قويّ بإيمانه بالله، قويّ في بنيته، وشخصيته، وأخلاقه، مُعتزّ بوطنه وشعبه، متسلح بمنجزات العصر العلمية والفنية والتكنولوجية، ويعرف كيف يستخدمها (السامرائي، ١٩٨٧: ص٢٣١).

ولأجل معالجة الضعف في عمليات الإعداد، والارتقاء بالمستوى العلمي، واللحاق بالتطور العالمي لزم أنْ يكون هناك علاج لمختلف العوامل المؤثرة في التعليم، ومنها نوعية التدريس المقدم للطلبة، أي: أسلوب التعليم والتعلُّم، وجعل التدريس فعّالاً قادرا على إحداث التغيير المطلوب في تفكير الطالب، وشخصيته، وسلوكه.

والتدريس من وجهة النظر الحديثة ليس عملية لنقل المعلومات، ولكنه نشاط مخطط، يهدف إلى تحقق نواتج تعليمية مرغوبة لدى الطلبة. إذ يقوم التدريسي بتخطيط هذا النشاط وإدارته. ويعني ذلك أن هناك أدوارا جديدة لكل من التدريسي والمتعلم على وفق هذه النظرة التقدمية إلى عملية التدريس. فالتدريسي لن يقتصر عمله على إيصال المعلومات, ومن هنا لا يقتصر دور الطلبة على حفظ تلك المعلومات. وتأتي هذه النظرة الحديثة

لمفهوم التدريس انعكاسا للنظرة الحديثة إلى عملية التربية ذاتها, فقد أبرزت البحوث النفسية ضرورة النظر إلى المتعلم كشخص يحتاج إلى النمو المتكامل، مما يعني اشتمال ذلك النمو على: الجوانب الروحية، والعقلية، والجسمية بشكل منسجم، يضمن عدم طغيان جانب على جانب آخر، ويراعي عدم الفصل بين هذه الجوانب، أو إلغاء إحداها(الرفاعي، ٢٠٠٩: ص١).

ولم يعد التدريس مجرد نشاط سهل يتكوّن مِنْ فِعْلٍ وردّ فِعْلٍ، بل التدريس الآن يعد مهمّة معقّدة تتطلب معرفة متنوعة، وقدرات عالية، ومهارات تدريسية مركبة" ولذا نجد أن الاتجاه اليوم إلى فهم عملية التدريس هو استخدام مدخل تحليل النظم، وتأكيد دور التغذية الراجعة بالنسبة لنتائج عملية التدريس. ويتطلب القيام بعملية التدريس ضرورة تمكّن التدريسي من مهارات التدريس الأساسية التي تؤهّلُه لتوفير مناخ اجتماعي وانفعالي جيّد يؤدي إلى تحقيق أفضل عائد تعليمي تربوي(جامعة المنوفية، ٢٠١٠: ص٢٩).

ويرى كثير من التربويين أنّ كفاءة أيّ مؤسسة تعليمية تعتمد بدرجة كبيرة على نوعية المدرسين الذين يعملون فيها، فالتدريسي الجيد الذي لديه كفايات تدريسية يسهم بدور فعّال في تنشئة طلبة يقومون بأدوار ذات فعالية في العملية التعليمية، ويشاركون بإيجابية فيها" لأن التدريس هو وسيلة اتصال تربوية، يُخطِط لها، ويوجِهها التدريسي" لتحقيق أهداف التعلم عند الطالب، وهو أيضاً نتاج مباشر لما يتّصف به التدريسي من خلفيات متنوعة، وخصائص وكفايات متميزة، كما يعد من العوامل الأساسية في تهيئة مناخ مناسب للتعلم، وفي توجيه الطلبة وإرشادهم من خلال فهمه لخصائصهم

وحاجاتهم، كما أنه أكثر العناصر البشرية داخل المؤسسة التعليمية تأثيراً في شخصية الطلبة حيث يساعدهم في تكوين العادات، والمهارات، والقيم (موسى وقاسم، ٢٠٠٠ : ص٢٢٠).

إن القاعة الدراسية هي البيئة المصغرة التي نرى فيها أنماط العلاقات، وتتضح فيها الاهتمامات، والميول، والرغبات، ومثل هذه البيئة يُعمل على تكوينها من أجل تحقيق أهداف محددة، تتمثل في إحداث تغييرات في تصرفات الأفراد المتعلمين، وبالطبع من خلال عملية التعلم والتعليم، ولابُدّ للبيئة الصفية من أنْ توجّه جهود أفرادها المتعلمين لتحقيق الأهداف التي شُكِّلت من أجلها. والتأثير في سلوكهم على نحو فاعل، الأمر الذي يستوجب نوعاً من الإدارة والقيادة الناجحة " لذلك يجب على المعلم الاطلاع بهذه المهمات في داخل البيئة الصفية (شاكر، ٢٠١٠ : ص٩).

إذ تؤكد الدراسات على أهمية مؤسسات التعليم العالي، حيث تلبى الحاجات والطموحات الجديدة. ويدفع إلى المعرفة وتطبيقاتها باستمرار، ويعني ذلك أن المؤسسات التعليمية أصبحت أجهزة فعّالة في تحديد المعرفة، وفي تنمية المجتمع وتطويره، ويلاحظ أنّ دول العالم ـ وخاصة الدول المتقدمة ـ تبذل جهوداً مستمرة وكبيرة لإعادة النظر في أهداف وبرامج التعليم العالي ووسائل تحقيقها وكذلك الأداء التدريسي، بوصفه عنصراً تربوياً هاماً وأساسياً للمساهمة في مواجهة التحديات المستقبلية " لذلك فإنّ رفع مستوى التعليم العالي يُعدّ مطلباً أساسياً، ورسالة وطنية ضرورية " لمواكبة التطور والتقدم (تمام، ٢٠٠٩ : ص٦٢) .

والتدريس الجيّد في التعليم العالي لابُدّ أنْ يتعدّى التعلّم السطحي الذي يركّز على الحفظ والاستظهار دون توظيفها في حياة المتعلم اليومية، ذلك

التعلم غير ذي المعنى بالنسبة للمتعلم. فالتعلم المتعمّق ذي المعنى حيث ترتبط فيه المعلومات ارتباطاً حقيقياً ببيئة المتعلم العقلية، ويكون قادراً على توظيفها في حياته اليومية، وهذا هو التعلم المطلوب، ولن يتأتى ذلك النوع من التعلّم إلا إذا قام عضو هيئة التدريس بعدد من الأنشطة التعليمية الهادفة التي تساعد المتعلم في المشاركة في العملية التعليمية (تمام، ٢٠٠٩ : ص٦٨) .

ولقد أصبح تقويم البرامج الجامعية، وعملياتها، ونتاجاتها تستأثر باهتمام واسع من المسؤولين عن التعليم الجامعي في الدول المختلفة، المتقدمة منها والنامية. ولا يمكن لأيّ مؤسسة أو قطاع من قطاعات المعرفة أنْ تسير بخطى ثابتة ما لم يجرِ فيها تقويم صادق بعيد كلّ البعد عن التحيّز، وخاصة في هذه الأيام التي أصبحت الأمم تتعارف فيها من أجل السبق العلمي " لهذا كان لزاماً علينا أنْ نهتمّ بالبحث العلمي من جميع جوانبه (العتيبي، ١٩٩٣ : ص٢٧٢). وفي هذا السياق يأتي البحث الحالي الذي يرمي إلى الكشف عن مدى فعالية التدريسي الجامعي في إقليم كوردستان العراق من خلال التعرف على تصورات أعضاء هيئات التدريس في الجامعات لمفاهيم التدريس الفعّال .

إن التدريس الذي يربط بين المواقف التعليمية وواقع حياة المتعلم، وما يدور فيها من أحداث وظواهر ومشكلات وقضايا يسهم في تنمية وعي الطلبة بما يدور حولهم، ويساعدهم على إدراك العلاقة بين ما يدرسونه وما يعيشونه خارج الموقف الصفي في حياتهم العامة، ويجعلهم يشعرون بقيمة ما يتعلمونه في تفسير الظواهر والأحداث المحيطة بهم. وهذا من شأنه أنْ

يدفعهم إلى أنْ يكونوا أكثر إيجابية، ومشاركة في المواقف التعليمية، وأكثر تكيفاً مع مجتمعهم (البرعي، ٢٠٠٨ : ص٢٢٨-٢٢٩) .

إذ يعد التدريسيون المؤثرون العمود الفِقَري للعملية التعليمية في الجامعة، ويظهر تأثيرهم في طريقة تطبيقهم الحريص والماهر لخُطط التدريس في أقسامهم، هدفهم في ذلك إحداث تغييرات مرغوبة لدى المتعلمين (الطلبة) عن طريق رفع فعالية أدائهم. وخصوصاً أننا نعيش في عالم تميّز بسرعة التغيرات، والانفجار المعرفي، وثورة المعلومات. ولذا يعرف التدريس الجامعي " بأنه عملية نظامية اتصالية، تقوم على نقل المعلومات والمعارف والخبرات التعليمية بطريقة مهنية مقصودة، تستهدف إحداث التغيير في شخصية المتعلّم، وإيقاظ جوانب التفكير والإبداع عنده، وبدون إهدار في الوقت والجهد " (العبادي، ٢٠٠٢ : ص٨٣). ولاسيّما أن الجامعة تتعامل مع فئة عمرية متميزة، حيث يشكل الشباب شريحة مهمة في المجتمع، بوصفه العنصر الذي يسهم بشكل فعّال في بناء المجتمع، والطاقة المتجددّة التي تضفي على المجتمع طابعاً مميزاً وحيوياً بما تحويه هذه الطاقة من أفكار، وعواطف، وانفعالات منطلقة لا تعقيدَ فيها، ولا جفاف لمحتوياتها (إبراهيم، ١٩٩٤ : ص١٤).

لقد كان التدريسي وما يزال العنصر الأساس في الموقف التعليمي، بالرغم من مستحدثات التربية، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية برمتها. فالتدريسي هو المهيمن على مناخ الصف الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع الطلبة، والمُشَكِّلُ لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، وهو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، وهو الذي ينظم الخبرات ويديرها،

وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها. لذلك ينبغي أن تتوافر لدى التدريسي خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى، حتى يستطيع الطلبة من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية، وتكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة، وتكاملها(زياد، ٢٠١٠ : ص١). فالتدريسي هو عصب العملية التعليمية، وأداة نجاحها ومهما حدث من تطور علمي، وفكري، وما استجدّ من تكنولوجيا ومخترعات معاصرة فسيظل التدريسيُّ عنصراً فاعلاً لا غنى عنه في هذه العملية، فرسالتُهُ سامية عرفت المجتمعات، والشعوب أهميتها على مر العصور.

وقد تنبه الباحثون والتربويون في السنوات الأخيرة إلى أهمية المهارات التي يجب أن تتوافر في التدريسي لإدارة صفه وتنظيم العملية التعليمية بطريقة فعالة ومجدية، ولكي يتمكن من توفير بيئة تعليمية ملائمة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المخطط لها(عاشور،١٩٩٧: ص٢٩١).

ومن السمات الأساسية للتدريسي الناجح أنْ يكون مُلِمًّاً بمادة تخصصه التي يُدَرِّسُها، ومسؤولاً عن الإسهام في نقل الخبرة والمعرفة، وتطور أساليب النقل المعرفي، مما يؤدي إلى إيجاد أفراد قادرين على التكيّف بنجاحٍ مع بيئتهم ومجتمعهم، وملاحقـة كل جديد يطرأ نتيجة التفجُّر المعرفي الهائل، والتغيّر السريع التكنولوجي (حميدوش، ١٩٩٩: ٦٢).

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن التدريسي الجيد يتميّز بعدة صفات : كالعناية بطريقة عرض الموضوع على الطلبة، واستخدام أسلوب التدريس المناسب مثل: أسلوب المناقشة، وأسلوب الدراسة المستقلة التي

تجعل الطالب يعتمد على نفسه في تحصيل العلم، وعناية أعضاء هيئة التدريس بتحسين مهارات التدريس (باطوم، ١٩٩١ : ص ٣٧).

ويحتاج التدريسي في عصر تزايد المعرفة وتقنياته إلى الوعي بأمور علمية عامة ومتخصصة يعد بها كل في مجاله " وذلك ليتمكن من اتخاذ الإجراءات المناسبة في المواقف التعليمية التي يواجهها بحكم طبيعة عمله، واحتكاكه بطلبته – أبناء الغد وبُناته– وبالتالي يحقق أهداف التعليم العام في مجتمعه(بوقس، ٢٠٠٩ : ص٣). فالتدريس الفعّال ضمن مواصفات وشروط معينة يشغل فكر الباحثين والتربويين " لذلك كثيراً ما يتساءلون عن ماهية الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في التدريس الفعّال.

ولكي يقوم التدريسي بدوره المهم والحساس بكفاءة واقتدار لابُدَّ أنْ يتمتّع بقدرٍ كافٍ من القدرات والكفايات التعليمية. ذلك أنّ مهام التدريسي لم تعد قاصرة على تزويد الطلبة بالمعلومات والحقائق كما كان في السابق، بل تعدتها إلى أن أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية عند الطالب في صورها: الجسمية، والعقلية، والنفسية، والاجتماعية (الهذلي، ١٩٩٥: ص١٤٧).

ومن خصائص التدريسي الفعّال: الاتجاهات الإيجابية نحو الطلبة، والعدالة في الاختبارات، وإعطاء الدرجات، والمرونة في أساليب التدريس، وملائمة نواتج التعلّم للأهداف المعلنة للمجتمع (أبو مغلي وآخرون، ١٩٩٧ : ص ٣٨٣).

وجدير بالذكر أنّ الأستاذ الجامعي يمثل الطليعة الواعية من المجتمع " لأن هذه الشريحة نجحت في اجتياز عقبات كثيرة أمام مواصلة التطور العلمي، وأتيحت لها فرصة الحصول على معارف وخبرات من مختلف العلوم

والفنون(عبد الدايم، ١٩٩٤: ص٥٤) " لذا ينبغي أنْ لا يتوقف دور التدريسي الجامعي عند حدود التعليم والتثقيف الإيجابي فحسب، بل يجب أن ينطلق إلى السلبيات فيجعل منها إيجابيات ذات أثر مهم في تشكيل الواقع، بحيث يجعل من الخطأ طريقا إلى الصواب وذلك بالعدول عنه وتخطيه. مع التركيز على فكرة النقد الذاتي(الخثيلة ،٢٠٠٠ : ص١٢٢).

وباستقراء الأدب التربوي المُتعلّق بالتدريس الجامعي يلاحظ أن مفهوم التدريس الجامعي قد طرأ عليه تغيرات " وذلك بفعل التغير الذي حدث في دور المدرس الجامعي، ودور الطالب الجامعي " إذ لم يعد دور المدرس الجامعي مقتصراً على كونه مجرد ملقّنٍ للمعلومات، بل أضحى موجِّهاً، ومستثيراً لأفكار طلابه، وجاعلهم يفكرون لا حافظين دون فهم أو تطبيق (زيتون، ١٩٩٥ : ص ١٩).

ومن المُسلّم به أنّ نجاح العملية التربوية بجميع جوانبها تعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية المواقف التدريسية داخل حجرات الدراسة " فالتدريس الفعّال هو ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي فعلاً إلى إحداث التغيير المطلوب، أي: تحقيق الأهداف المرسومة للمادة سواء المعرفية، أو الوجدانية، أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب (الربيعي، ٢٠٠٦: ص٣٥).

ومن الملاحظ أنّ كثيراً من التدريسيين يصادفون صعوبات في تحديد أهدافهم التعليمية في صورة إجرائية على نحو يساعدهم على التخطيط الفعّال لنشاط تدريسهم، وتحقيق نتائج تعليمية أفضل، وتختلف هذه الصعوبات في نوعيتها، ودرجتها باختلاف نوعية الأهداف ذاتها ومضمونها

التعليمي، وباختلاف ما يتوافر لدى التدريسيين من معرفة ومهارات تمكنهم من التحديد الجيد للأهداف الإجرائية (الطناوي، ٢٠١١ : ص١٥).

ويعد التدريسي قائداً وموجها للطلبة لكي يحققوا أهدافهم التعليمية، فهو يساعدهم على التعلم والتعاون مع الآخرين لكي يحصلوا المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية، ويشجع التدريسي الطلبة من خلال الأنشطة المناسبة لكي يستخدموا قدراتهم على الاكتشاف، والاستنتاج، والتعرف والتطبيق. ومن مسؤوليات التدريسي تهيئة بيئة تعليمية جيدة للطلبة " لكي يتعلموا، كذلك على الطلبة الاستجابة لنصائح مدرسيهم، وأنْ يتفاعلوا مع الآخرين " للحصول على خبرات جديدة، وهناك أعداد قليلة من التدريسيين الذين يتقنون مبادئ ومهارات تقديم الدروس المثيرة للتفكير، وإدارة النقاش الاستقصائي، وطرح الأسئلة المساعدة، واستخدام العصف الذهني، وحل المشكلات لتنمية تفكير طلبتهم، وإحداث التعلم لديهم بأسلوب يثير دافعيتهم وتعلمهم حيث يسعى الجميع في القرن الحادي والعشرين إلى إعداد تدريسي أكاديمي تربوي موهوب متقن، وممارس لمبادئ ومهارات التدريس الفعّال ومخطط ومصمم، ومنفذ ومقوم قادر على إيجاد بيئة تعلم نشطة يتفاعل فيها المتعلم بكل قدراته وإمكانياته(الحيلة، ٢٠٠٢: ص١٧) .

والتأثير في التدريس يعتمد على الطالب وعلى المدرس، وأن الطالب له تأثير كبير في كيفية تأثير المدرس أو طريقة التدريس، واستيعابه للدرس، والطريقة التي يستعملها التدريسي لها أيضاً مردود في التأثير الايجابي في الطالب، وتجعل المدرسين أكثر تأثيراً (الربيعي، ٢٠٠٦ : ص٣٨) .

إذ تشير الدراسات الى أن التدريسيين الذين يتصفون بالدفء والود في تعاملهم مع الطلاب يحظون بحب الطلاب واحترامهم، وينعكس ذلك على حب الطلاب للدراسة بوجه عام (Woolfolk, 1998 : P.26). ذلك لأن عملية التدريس الجامعي عملية اتصال مقصودة ذات بعدين: بُعد علمي، يستهدف حفز الطلبة على ممارسة عمليات ذهنية عليا، وبُعد شخصي، يستهدف تحقيق رضاهم ودافعيتهم (لومان، ١٩٨٩ : ص ١٠).

ويذكر زيتون (١٩٩٩) أن طرق وأساليب التدريس السائدة مثل : الإلقاء، والشرح، والعرض تعد أحد مصادر صعوبات تكوين المفاهيم العلمية لدى المتعلمين واكتسابها. ولهذا بات من الضروري البحث عن طرائق وأساليب جديدة في التدريس لجعل المواقف التعليمية أكثر فاعلية(زيتون، ١٩٩٩ : ص ٤٢) .

وتعد التهيئة للدرس إحدى المهارات الأساسية التي يتطلبها تنفيذ الدرس، وأحد العوامل التي تضمن حسن متابعة المتعلمين لموضوع الدرس وزيادة خبرتهم في التعلم، فهي وسيلة لجذب انتباه المتعلمين للدرس الجديد، وإثارة اهتماماتهم وزيادة دافعيتهم. إذ تعرف التهيئة على أنها كل ما يصدر من التدريسي من أقوال أو أفعال بقصد إعداد المتعلمين للدرس الجديد أو النشاط التعليمي الجديد، حتى يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية مناسبة لتلقي ما يعرضه التدريسي، وقبوله (الطناوي، ٢٠١١ : ص٦٥).

ويعدّ التدريس فعالاً إذا وُجِد تفاعل متبادل بين التدريسي والمتعلم بقصد تحقيق أهداف ومطالب تعليمية وتربوية، ولا تتوقف مخرجات التدريس الفعّال عند حدود التعامل بين التدريسي والمتعلم، وإنما يرتبط بطبيعة المقرر الذي يتم تعليمه من حيث السهولة والصعوبة، وعلى نوعية

التقنيات التعليمية من حيث توافرها، او عدم توافرها (خفاجة، ٢٠١٠: ص١). فمن مبادئ التدريس الجامعي الجيد: معرفة الأساليب المؤثرة على تعلم الطلبة، وتقديم التشجيع الكافي لهم على التعلم الذاتي، وتحفيزهم على التفاعل فيما بينهم، وعمل تغذية راجعة لما تعلموه (Chalmers, Fuller, 1996 : p49).

وتعد مبادئ التدريس الفعّال من أهم الجوانب في مجال الممارسات التنظيمية التي يتم قياسها من خلال الملاحظة المباشرة، وذلك باستخدام نظام ملاحظة التدريس المباشر، وعمليات التواصل التي تشمل الأهداف على مستوى الحصة الواحدة، ومهارات التواصل التي يقوم بها التدريسي مع طلبته. أما في مجال العملية التعليمية فإن استخدام التدريسي لأساليب تعليمية متنوعة، واستخدام وسائل تعليمية مختلفة يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة في الجوانب الأكاديمية، ويقلل من سلوكياتهم غير المرغوبة فيها. فالتدريسي الفعّال هو ذلك التدريسيّ الذي يستخدم وسائل تعليمية تُعزّز السلوك الذي يرغب به طلبته بشكل فعال، فضلاً عن قدرته على التواصل مع زملائه من التدريسيين، والإداريين في الجامعة .

وفي مجال الإدارة الصفية هناك ممارسات يجب على التدريسي أن يقوم بها في مجال التدريس حتى يكون فعالاً، ومن أهم تلك الممارسات : وضع مستويات أدائية للطلبة، والسعي لتحقيق هذه المستويات والتوقعات، وتعزيز السلوك المرغوب فيه، ومراقبة سلوك الطلبة، وخفض السلوك غير المرغوب فيه، وإزالة أيّ عوائق تحدّ من تعلم الطلبة(الصمادي والنهار، ٢٠٠١ : ص١٩٣) .

إذ يحدِّد ميدلي (Medily,1987) ثلاثة معايير رئيسية لتقدير كفاءة التدريسي : الأول: تقدير الكفاءة بناءً على مخرجات التعلّم. الثاني: هو تقدير الكفاءة بناءً على سلوك التدريسي. أما المعيار الثالث فهو: تقدير الكفاءة بناءً على سلوك المُتعلِّم (Medily, 1987 : P.174) .

كما أكّدت الكثير من البحوث النفسية والتربوية التي أجريت بخصوص فاعلية التدريس على وجود علاقة موجبة بين أسلوب التدريسي في إدارة الصف، وبين النتائج السلوكية المرغوبة فيها عند الطلبة بما في ذلك تحصيلهم واتجاهاتهم الدراسية(جابر، ٢٠٠٠ : ص٢١). وقد توصّلت الدراسات إلى أن التدريسيين ذوي الخبرة يملكون القدرة على معالجة المواقف المعقدة داخل الصف، كما أنهم قادرون على صياغة واتخاذ القرارات الملائمة المتعلقة بعملية التعلم داخل الصف، ومعالجة مادة التعلم من خلال وضع الأفكار الرئيسة بحيث تكون قابلة للفهم، وذات معنى (Kauchak & Eggen,1998,127).

وقد أشارت نتائج دراسة أجريت في عدد من الجامعات الأسترالية إلى وجود مجموعة أخرى من خصائص التدريس الجامعي النموذجي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مثل: وجود مدرسين من ذوي الخبرات المتميزة، وتوافر الرغبة الصادقة في تدريس المادة المقرّرة، وإثارة اهتمام الطلبة وجذب انتباههم، واحترام الطلبة وتقدير وجهات نظرهم، والاستفادة من خبرات الطلبة اليومية، وتقبّل تقويمهم للممارسات التدريسية لمدرسيهم (Ballantyne, et al, 1999, pp.244 - 247).

ويرى البعض من الباحثين أنه من الصعب النظر إلى التدريس وعملياته بمعزل عن الاتجاهات العلمية التربوية الحديثة، ومن بينها الاتجاه البنائي الذي يركّز على أن التعلم

عملية نشطة ومستمرة، وغرضية، وتتضمن العمل النشط من جانب المتعلم في تكوين، أو إعادة بناء معرفته.(عمران ،٢٠٠٤م،ص١٥).

ولاشك في أن مواجهة التحديات التي تواجه الجامعات يتطلب إصلاحا للنظام التعليمي والأكاديمي بحيث يتضمن التحول من التعليم إلى التعلم، والتأكيد على نشاط الطالب وانتاجاته من خلال إعادة إنتاج معارف الآخرين، وابتكارات أخرى جديدة، فضلا عن ضرورة الارتقاء بمستوى أداء التدريسي. وهذا يعني تحويل الطالب من دوره السلبي، أي: تلقي المعلومات فقط إلى دور ايجابي يعتمد بدرجة كبيرة على استنباط المهارات والمعلومات بنفسه وبمشاركة زملائه، يتطلب منه (أي: الطالب) إتقان جميع ما اكتسبه من مهارات الدروس(الربيعي، ٢٠١٠ : ص١).

"ويقول " نيفل جونسون " في حديثه... من المتوقع من التدريس الفعّال أن يربي الطلبة على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تتلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف، ولا طموحاً شخصياً تقف دونه كل الطموحات الأخرى، إنه تدريس يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه، ومحيطه، ووعيه لطموحاته، ومشكلات مجتمعه وهذا يتطلب منه أن يكون ذا قدرة على التحليل والبلورة، والفهم، ليس من خلال المراحل التعليمية فقط، ولكن يُنتظر أن توجدها وتنميها المراحل التعليمية التي يمر من خلالها الفرد بصورة مستمرة. وقال " كولدول " ... إن التدريس الفعّال يعلّم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص، وهذا يعني أن التدريس الفعّال يحول العملية التعليمية التعلمية إلى شراكة بين المعلم والمتعلم "(جامعة المنوفية، ٢٠١٠ : ص٦).

ولقد تغيرت النظرة للتدريسي، ودوره في عملية التدريس فلم يعد معيار الحكم على نجاحه أو فشله مرتبطاً بكم المعلومات التي يمتلكها أو بمقدار ما استظهره منها، وإنما أصبح نجاحه معتمداً على نمط التفاعل السائد بينه وبين طلبته (حميدة، ٢٠٠٠ : ص٢٠٠) .

لقد أدى التطور المعرفي الى تغيير طرائق وأساليب التدريس الجامعي، إذ "تتباين أهداف التدريس الجامعي، ومن ثم تتعدّد استراتيجياته، وتتباين معها أدوار و أنشطة كل من المعلم والمتعلم. وبشكل عام يمكن النظر إلى استراتيجيات التدريس من منظور ثنائي، حيث تتمركّز مجموعة منها حول التدريسي Teacher Centered فيكون هو الخبير الذي يقوم بنقل المعرفة إلى المتعلم الذي يتمثل دوره في الإصغاء وكتابة الملاحظات, وفى المقابل هناك مجموعة أخرى من استراتيجيات التدريس تتمركّز حول المتعلم Learner Centered حيث يكون التدريسي مسهلا، ومنسقا، وموجها للتعليم، ويكون المتعلم متأملا، متسائلا، مكتشفا المعرفة، ومنتجا إياها"(جامعة المنوفية، ٢٠١٠ : ص٧٨). فلم تعد أدوار الطالب الجامعي مقتصرة على تلقي المعلومات، وحفظها، واسترجاعها عند الحاجة إليها، بل يكون الطالب عضواً مشاركاً في الموقف التعليمي، يبحث عن المعلومات بالوسائل الممكنة، كما أنه مقوِّم للممارسات التدريسية لمدرسيه (المخلافي، ٢٠٠٢ : ص ١١٧).

ويرى أماجي (١٩٩٦م) أن المسؤولين يجدر بهم أنْ يتطرقّوا إلى مشكلة جودة التعليم من جوانبه الثلاثة : تصميم وإعداد المناهج الدراسية والجوانب المتعلقة بها، وتحسين كفايات التدريسيين، والإدارة (إسماعيل، ٢٠٠٥ : ص٤٦٨) .

إذ يؤكّد التربويون البنائيون (Appelton,1997 ; Henson & Elber,1999) على الآتي:

١- المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبيّ، ولكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعّالة في عمليتي التعليم والتعلم.

٢- يستحضر المتعلم فهمه السابق إلى مواقف التعلم، ويؤثّر هذا الفهم في اكتسابه المعرفة الجديدة.

٣- يتمُّ التعلم بشكل أفضل عند مواجهة المتعلم بمشكلة، أو موقف حقيقي.

٤- تفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين وتبادله الخبرات معهم يؤدي إلى نمو مهارته، وتعديلها. فنمو مفاهيم المتعلم ومهاراته ينتج من خلال عمليات تبادل الخبرة مع الآخرين " حيث يتم تعديل التصورات العقلية البديلة(Appelton, 1997 ; P.45 ; Henson & Elber,1999 : P.127).

وعلى الرغم من أن معظم ما كتب عن التعلّم في السابق كان وصفياً، إلا أن معظم ما كتب عن التدريس كان تحليلياً محدداً بما يجب على التدريسيين المهرة القيام به. غير أن هذه الطريقة تغفل تباين الأفراد فيما بينهم، لا سيما وهم يعملون في بيئات غاية في الاختلاف. وعلى أية حال فإن هناك حاجة إلى التعرف، وبشكل واضح على أنواع المهارات الواجب توافرها لدى التدريسيين حتى يكونوا فاعلين. إذ أن الأبحاث في مجال التدريس حاولت تحديد المهام التي يقوم بها التدريسيون المهرة داخل قاعة الدراسة وصولاً إلى قائمة بالمهارات والصفات اللازمة لفهم كيف يعمل التدريسيون الأَكْفَاء. فالتدريس الفعّال يتّسم باستراتيجيات معينة يمكن تطبيقها، بغض النظر عن أي من طرائق التدريس المستخدمة، وعليه فإن التدريسي الفعّال هو الذي يستخدم هذه الاستراتيجيات وإن التدريسي غير

الفعّال هو الذي لا يستخدم تلك الاستراتيجيات. وتتألف الإستراتيجية عادة من مجموعة مهارات تدريسية منفصلة، فعلى سبيل المثال تتألف إستراتيجية الإشراف الفاعل من حركة التدريسي بنمط غير متوقع للطلبة في غرفة الصف، وفحص الطلبة بشكل متكرر، وليس في وقت واحد، والعمل على زيادة السلوك المتعلق بتنفيذ المهمة، والتخلص من السلوك غير الملائم بسرعة وبشكل حازم، وأخيراً تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة.

ويعد التدريس الفعّال أحد مجالات أبحاث التدريس، وقضيته الرئيسة هي الوصول إلى أنجح الطرائق التي تجعل التدريس مثمراً، ولاشكّ أنّ تلك الطرائق هي العامل المشترك في الإطراف المعنية بالعملية التربوية كافة من موجهين ومدراء وأولياء أمور وغيرهم فالتدريس الفعّال بوصفه مفهوماً هو محصلة رغبة المجتمع عموماً في أنْ يتعلّم أبناؤه شيئاً محسوساً في المدارس (Walberg, 1995 : p.471). إذ يؤكّد ميتزلر(Metzler, 1989) على أن المصادر البحثية خلال الـ ٣٠ سنة الأخيرة تجمع على أنّ نوعية التدريس هو العامل الأساس المؤثر في تحصيل الطلبة. فالتدريس القائم على أفضل التحديثات يتيح لمعظم الطلبة تحقيق الأهداف التعليمية. وهو ما لا يتأتى باستخدام أيٍ من وسائل التعليم الأخرى (Metzler,1989 : p.91). ومن هنا تبرز أهمية نوعية التدريس، وضرورة الاعتناء باختيار أكثر الطرائق فاعليةً.

وتناولت بعض الدراسات العربية والعراقية موضوع التدريس الفعّال، وقد توصلت دراسة حجازي وعبيدات (٢٠٠٠)إلى أن درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعّال

حسب تقديرات الطلبة كانت متوسطة، وتبيّن عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى للجنس (حجازي وعبيدات،٢٠٠١،ص٥٢).

وأشارت دراسة الاحبابي ومحمود (٢٠٠٧) إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مستوى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمفاهيم التدريس الفعّال. كما أظهرت النتائج أنّ مدرسي ومدرسات العينة لايمتلكون بعض مبادئ التدريس الفعّال(الاحبابي ومحمود، ٢٠٠٧، ص١).

وانتهت دراسة المعجون (٢٠٠٧) التي أجريت على المعلمين في البصرة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال التخطيط، ولصالح الذكور، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في مجالي التنفيذ والتقويم (المعجون،٢٠٠٧،ص ج–ح).

وعلى الرغم من أهمية التدريس الفعّال في مجالات التدريس المختلفة وضرورة أن يتمكن التدريسي من مبادئه، ويمارسها عملياً في الصف، لا توجد حتى الآن – في حدود علم الباحث – أيّ دراسة أو بحث في إقليم كوردستان العراق حاولت معرفة مستوى ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات لمبادئ التدريس الفعّال، الأمر الذي تشكلت في ضوئه مُسّوِغات القيام بهذا البحث " للوقوف على طبيعة التصورات التي يمتلكها التدريسيون في الجامعات حول التدريس الفعّال، تلك التصورات التي تحدّد الأداء التدريسي الفعلي للقائمين بعملية التدريس في المرحلة الجامعية في ضوء مبادئ التدريس الفعّال. كما تبرز أهمية البحث من خلال ندرة البحوث والدراسات التربوية في كوردستان حول التدريس الفعّال. وبذلك تمثل الدراسة الحالية إضافة معرفية في هذا المجال تسهم في تشخيص الواقع، وتطويره.

وكذلك تتجلى أهمية البحث الحالي من خلال أهمية تدريس المواد الاجتماعية بشكل عام، وتدريس مادة التاريخ بشكل خاص، على اعتبار أن التاريخ هو سجل الأمم والأحداث التي عاشتها تلك الأمم. فالتاريخ هو إحدى المواد الاجتماعية التي تركز على دراسة العلاقات بين الإنسان وبيئته الاجتماعية والطبيعية عبر العصور (الأمين، ١٩٩٠ : ص ٧). والتاريخ يمثل فرعاً من فروع الدراسات الاجتماعية، وله مكانة مهمة بين مناهج المواد الدراسية المختلفة، نظرا للأهداف التي يسعى لتحقيقها، فأهدافه لا تقتصر على تعريف الفرد بماضيه وحاضره، وبالتطورات التي حدثت عبر الزمان بل أنها تحفزه على أنْ يكون عنصرا فاعلا يسهم في تطوير مجتمعه وإشراق مستقبله، كما أنه يعرف المتعلم بجذوره وأصله التاريخي، وينمي إليه الإحساس بالانتماء إلى الجنس البشري، ويزوده بالمعلومات، لتحسين حاضره نحو مستقبل أفضل (خربشة، ١٩٩٩ : ص١٤٥) .

ومن هنا يعد تدريس التاريخ ضروريا لتربية المواطن، وتعريفه بالأحداث التاريخية في وطنه أو في العالم، وقد أكدت الأمم على أهمية دراسة التاريخ في تربية المواطن، بما يساعدها على تماسك وحدة مجتمعاتها وازدهارها. وقد عملت هذه الأمم على توجيه هذه الدراسة بما يتلاءم، أو يحقق المثل العليا (العامري، ١٩٩٠ :ص٣٠). وذلك من خلال إتباع طرائق تدريسية متنوعة في تدريس مادة التاريخ، إذ تشكل طرائق التدريس، واستراتيجيات التعلم العنصر الفعال والمهم في العملية التعليمية. وقد أولت المؤسسة التربوية في التعليم الجامعي العام اهتماما واضحا بمسألة إلمام التدريسي بأساليب التدريس، وإتقانه لها، إذ أنها تسهم في تحويل الجانب المعرفي إلى

مجموعة من المفاهيم، والمهارات، والاتجاهات، والميول التي ينبغي تنميتها في ذهن الطالب " لشحن طاقاته الفكرية والتقنية والإبداعية (خليل، ١٩٩٨ : ص٥٤).

وعليه فإن دراسة التاريخ مهمة " لأنّ دوره كبير في تماسك الأمة وتقدمها، وفي تقرير مواقفها في الأحداث المصيرية التي تمر بها. ونحن في كوردستان بأمس الحاجة إلى إتّباع طرائق تدريسية جديدة لتدريس مادة التاريخ من أجل مواجهة التحديات التي تواجه أمتنا، ولضمان تقدمها، ومواكبتها لروح العصر.

وعليه فإنّ أهمية البحث الحالي تبرز من خلال تقديمها لصورة عن مفاهيم التدريس الفعّال كما تدركها أعضاء الهيئات التدريسية ومن خلال هذه الصورة نستطيع التعرف على واقع التدريس الجامعي وكفاءته، وكذلك في ضوء النتائج يمكننا أنْ نقدّم التوصيات التي من شأنها أنْ ترفع من مستوى التدريس الجامعي إلى ما هو مأمول .

وأخيراً تظهر أهمية البحث الحالي في محاولته :

١. التعريف بمفهوم ومهارات التدريس الفعّال والتي تتيح لمتخصص طرائق التدريس ومعدي برامج الإعداد والتطوير مراعاة إدراج المواقف المناسبة " لتنمية تلك المهارات.

٢. تحديد أهم الأساليب والأنشطة والوسائل التي تساعد على تنمية مهارات التدريس الفعّال لدى أعضاء الهيئات التدريسية في جامعات إقليم كوردستان العراق، وترفع من مهارات أداء التدريسيين " وبالتالي تتيح للمسؤولين عن تطوير طرائق التدريس

وضع الأنشطة المناسبة التي تنمّي المهارات المطلوبة للكادر التدريسي في الجامعات.

٣.الاستفادة من نتائج البحث في تحديد التصورات السلبية التي تعوق أعضاء الهيئات التدريسية في عملية تطبيق الطرائق الفعّالة في المواقف التربوية التي يواجهونها في الميدان التربوي بصورة عامة والصف الدراسي بصورة خاصة.

٤.تقديم المقترحات المناسبة التي تسهم في إيجاد أنواع مهارات التدريس الفعّال وتنميتها عند أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات بما يتناسب ومتطلبات دورهم في عصر العولمة والانفتاح " والتي قد يستفيد منها مسؤولو تطوير الكوادر في مراعاة متطلبات أنواع المهام والمهارات المختلفة، وتوفير الأنشطة اللازمة لتحقيقها في المواقف التدريسية المتنوعة لهم.

٥.من المتوقع أن يفيد هذا البحث المعنيين في مجال التعليم من خلال تحديد مبادئ التدريس الفعّال حسب ما أشار إليها الباحثون في الأدبيات السابقة .

٦.تزويد المتخصصين في طرائق التدريس بمبادئ التدريس الفعّال " لكي يراعوها مستقبلاً عند أدائهم للمهام التقويمية في أثناء ملاحظاتهم لأعضاء الهيئات التدريسية في دورات طرائق التدريس .

٧.الكشف عن أبرز جوانب القصور في الأداء التدريسي عند التدريسيين في المرحلة الجامعية على نحو يخدم الجهات ذات العلاقة ببرامج إعداد، وتأهيل التدريسيين، أو تدريبهم في أثناء الخدمة .

٨.فتح المجال أمام بحوث جديدة لبحث مستوى ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية في الجامعات مبادئ التدريس الفعّال .

ثالثاً : أهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى الإجابة عن التساؤلات التالية :

١. ما طبيعة التصورات (ايجابية، سلبية) لمفاهيم التدريس الفعّال عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان ؟

٢. هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان لمفاهيم التدريس الفعّال تبعاً لاختلاف الجامعات فيها، مثل : جامعة (دهوك، صلاح الدين، السليمانية، كويا، زاخو، سوران) ؟

٣. هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان لمفاهيم التدريس الفعّال تبعاً لمتغير الجنس: (ذكر، أنثى)؟

٤. هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان لمفاهيم التدريس الفعّال تبعاً لمتغير المشاركة في دورات طرائق التدريس ؟

٥. هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان لمفاهيم التدريس الفعّال تبعاً لمتغير العمر ؟

٦. هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان لمفاهيم التدريس الفعّال تبعاً لمتغير سنوات الخدمة في مجال التدريس ؟

٧. هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان لمفاهيم التدريس الفعّال تبعاً لمتغير الجامعة المتخرج منها (جامعة في الإقليم، جامعة عراقية، جامعة من بلد أجنبي)؟

٨. هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان لمفاهيم التدريس الفعّال تبعاً لمتغير اللقب العلمي (مدرس مساعد، مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)؟

رابعاً : فرضيات البحث

عندما يكون هناك احتمال مبنيّ على أساس المعلومات النظرية والدراسات السابقة، فللباحث حقّ في أنْ يضع فرضيات بديلة وصفرية (البطش وأبو زينة، ٢٠٠٧: ص٥٩). لهذا قام الباحث بصياغة فرضيات بحثه بالشكل التالي:

١. عند أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كوردستان تصورات إيجابية نحو مفهوم التدريس الفعال .

٢. لا توجد فروق معنوية بين درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المختلفة على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال .

٣. لا توجد فروق معنوية بين درجات الذكور والإناث من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال .

٤. لا توجد فروق معنوية بين درجات المشاركين وغير المشاركين في الدورات من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال .

٥. لا توجد فروق معنوية بين درجات الفئات العمرية المختلفة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال .

٦.لا توجد فروق معنوية بين درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال بحسب سنوات خدمتهم في التدريس.

٧.لا توجد فروق معنوية بين درجات الذين تخرجوا من جامعات الإقليم والجامعات العراقية والجامعات الأجنبية من أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال .

٨.لا توجد فروق معنوية بين درجات المدرسين المساعدين والمدرسين والأساتذة المساعدين والأساتذة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال .

خامساً: حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على أعضاء الهيئات التدريسية في أقسام التأريخ في الكليات الثلاث (التربية، والتربية الأساسية، والآداب) التابعة إلى الجامعات الحكومية الست(دهوك، صلاح الدين، السليمانية، كويا، سوران، زاخو) في إقليم كوردستان العراق من المستمرين على الدوام في العام الجامعي ٢٠١٠-٢٠١١م .

سادساً : تحديد المصطلحات

المفهوم (Concept):

مع وجود العديد من التعريفات للمفاهيم إلا أنّ معظمها يتّفق على أن المفهوم عبارة عن تصور ذهني عام لمجموعة من الأشياء والأحداث يُتوصّل إليه عن طريق تجريد مجموعة من الصفات، أو السمات، أو الحقائق المشتركة بين الأحداث، أو الأشياء، كما يتمّ عن طريقه تعميم عدد من الملاحظات ذات العلاقة بمجموعة الأشياء، والأحداث، ويتم من خلاله تنظيم معلومات حول الأشياء أو الأحداث من أجل تمييزها، وإدراك العلاقات بينها (الخطايبة، ٢٠٠١: ص٥) .

عرّفه (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦) بأنه: " فئة من المعلومات أو المثيرات بينها خصائص مشتركة، ويتضمن ذلك عمليات: التمييز، والتعميم، والتصنيف. وهذه المعلومات أو المثيرات التي تُميّز، وتُعمّم، ثم تُصنّف إلى فئات تبعاً لما بينها من خصائص مشتركة قد تكون: أشياءَ، أو أحداثاً، أو أشخاصاً، أو أفكاراً أو غير ذلك " (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦: ص٥٩٧).

وعرّفه (زيتون، ١٩٩٦) بأنه: " المعنى والفهم الذي يتكوّن لدى الفرد والمرتبط بكلمة، أو عبارة، أو عملية معينة" (زيتون، ١٩٩٦: ص٨٧) .

وعرّفه (المليكي، ٢٠٠٣) بأنه: " مدرك عقلي يعبر عن محتوى الأشياء، والمواقف، والأفكار، والعمليات التي يدركها الفرد أصنافاً، بناءً على

خصائصها المشتركة، ويرمز له بكلمات أو رموز " (المليكي، ٢٠٠٣: ص٢٨) .

ولأغراض البحث الحالي يعرف الباحث المفهوم إجرائياً بـ: أنه تصور ذهني يعبر فيه المستجيب عن إدراكه لمجموعة من الأشياء والأحداث من خلال استخدام الخصائص أو الصفات المجردة لتلك الأشياء أو الأحداث، والتي تقاس من خلال استجابة الفرد للمثيرات المقدمة له.

التدريس (Teaching):

هو ذلك الجهد الذي يبذله التدريسي من أجل تعليم الطلاب، ويشمل أيضاً كافة الظروف المحيطة والمؤثرة في هذا الجهد، مثل: نوع الأنشطة، والوسائل المتاحة، ودرجة الإضاءة، والكتاب المدرسي، والسبورة، والأجهزة وأساليب التقويم، وما قد توجد من عوامل جذب الانتباه " (اللقاني والجمل ١٩٩٦، ص٥٢).

ويعرّف (الفتلاوي، ٢٠٠٣) التدريس بأنه: " أداء عملي قائم على أسس ومبادئ، وقواعد ونظريا ت ومتغيرات ووسائل وإجراءات تحتاج إلى أسس التعامل القائم على قدرات ومهارات وإمكانيات خلّاقَةٍ " (الفتلاوي، ٢٠٠٣ : ص٢٢)

التدريس الفعّال (Effective Teaching):

يعرف "(اللقاني والجمل، ١٩٩٦) التدريس الفعّال بأنه :" نجاح التدريسي في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات غنية ومؤثرة يمر بها الدارسون، وتقاس كفاءة العملية التدريسية بمدى تحقيق الأهداف المحددة في مواقف التدريس "(اللقاني والجمل، ١٩٩٦ : ص٥٣).

ويعرّف ولتر وربرت التدريس الفعّال بـ: " أنه التدريس الذي يجعل الطلبة قادرين على اكتساب مهارات معينة ومعارف واتجاهات بيسرٍ وسهولة"(القاعود وأبو أصبع، ١٩٩٧: ص١٧١-١٧٢) .

وعرفه القاعود وأبو أصبع(١٩٩٧) بأنه:"عملية تنظيم المواقف التي يتعلم الطلبة من خلالها تعليماً يجعلهم قادرين على اكتساب المعرفة، وتكوين الاتجاهات، وتنمية المهارات، وتقويم ذلك تقويماً شاملاً متنوعاً ومستمراً" لتصبح بذلك عملية التعلم تعلماً في المواقف الصعبة" (القاعود وأبو أصبع ،١٩٩٧: ص١٧٥).

ويعرّفه المسلماني بأنه: "عملية تنظيم النشاطات التعليمية" لتحقيق الأهداف السلوكية على شكل نتاجات تعليمية" (القاعود وأبو أصبع، ١٩٩٧: ص١٧١-١٧٢).

وعرّف (جابر، ١٩٩٨) التدريس الفعّال بأنه: "هو ذلك النوع من التدريس الذي يرفع من مستوى المتعلم إلى أقصى ما تسمح به قدراته.

وأيضاً يعرف على أنه ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي إلى إحداث تغيرات للمتعلمين في مجالات النمو المختلفة" (جابر، ١٩٩٨: ص٦٤).

وعرفه إبراهيم (٢٠٠٠) بأنه : "هو ذلك التدريس الذي يقوم على بعدين هما: مهارة المدرس، وبراعته في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى الطلبة اللذان يؤثران إيجابا في نوعية التعليم والصلة الايجابية بين المدرس والطلبة، وأنماط العواطف والعلاقات التي تثير دافعية الطلبة لبذل ما في وسعهم في الدراسة لها دور في جعل التدريس أكثر كفاية وإنتاجية"(إبراهيم، ٢٠٠٠، ص٢٠٥).

وعرفه الشبلي(٢٠٠٠) بأنه: "التعلم الأكثر رسوخاً لدى المتعلمين والأكثر نفعاً لهم في حياتهم الحاضرة والمستقبلية"(الشبلي، ٢٠٠٠: ص٧٣). وعرفه آدم (٢٠٠٢) بأنه: "ذلك النمط من التعليم الذي يقود إلى التعلم، أو تحصيل أفضل عن طريق مواقف التفاعل المباشر بين التدريسي وطلابه" (آدم، ٢٠٠٢، ص١١٠).

وعرّفه (زيتون، ٢٠٠٣) بأنه " مجموعة الإجراءات التي يقوم بها التدريسي في البيئة المدرسية عن قصد، بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت، أو الطاقة " (زيتون، ٢٠٠٣: ص٦٢)

وورد في الدليل التدريبي لأعضاء الهيئة التدريسية والقيادات في جامعة المنوفية تعريف التدريس الفعّال بأنه: "ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي فعلا إلى إحداث التغيير المطلوب، أي: تحقيق الأهداف المرسومة للمادة

سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب. وكذلك التدريس الفعّال هو "ذلك النمط من التدريس الذي يُفَعِّل من دور الطالب في التعلم، فلا يكون الطالب فيه متلق للمعلومات فقط بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة، وبكلمات أكثر دقة هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي، والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة، ووضع الفروض والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف المعلم، وتوجيهه، وتقويمه (جامعة المنوفية، ٢٠١٠: ص٦ " العلي، ٢٠١٠: ص١).

ولأغراض البحث الحالي يعرف الباحث التدريس الفعّال إجرائياً بـ: أنه نمط من التدريس يتميز بنشاط الطالب ومشاركته الفاعلة في الدرس، وتكون الأنشطة التعليمية فيه منظمة بحيث تحقق الأهداف السلوكية المتمثلة في إحداث تغيير في مجالات النمو المختلفة من شخصية الطالب. ويستدل عليه من خلال الدرجة التي يحصل عليها التدريسي عن إجاباته على الفقرات الواردة في أداة البحث.

الفصل الثاني

خلفية نظرية

مقدمة

التدريس بصفة عامة اصطلاح يدل على مرحلة عملية تتم بوساطتها ترجمة الأهداف، والمعايير النظرية، والأنشطة التربوية (المنهج) إلى سلوك واقعي محسوس، ولا يتوقف هذا التدريس على التدريسي فقط، بل يغطى أيضا كيفية الاستجابة للموقف التعليمي وتنظيمه الذي يتكون في العادة من المنهج، وغرفة الدراسة، والطلبة. وبادئ ذي بدء ينبغي النظر إلى التدريس من منظورين، هما:

١. التدريس بوصفه نشاطاً إنسانياً : إذ تتكون عملية التدريس من مجموعة من الأنشطة والعمليات التي يقوم بها التدريسي منفرداً (في ظل النظام التقليدي) بهدف مساعدة المتعلم على تحقيق أهداف تربوية بعينها، أو يقوم بها التدريسي والمتعلم معاً (في ظل النظام التقدمي) بقصد تحقيق المقاصد والأغراض الكاملة لعملية التعلم.

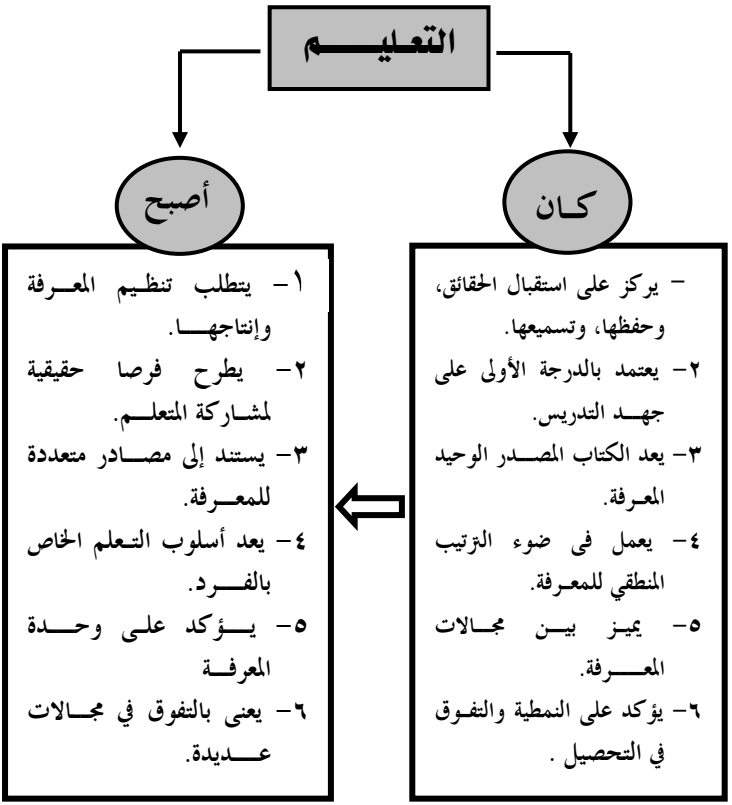
والتدريس سواء أكان في ظل النظام التقليدي أم في ظل النظام التقدمي – هو بمثابة سلوك يمكن ملاحظته، وقياسه، وتقويمه. والتدريس سلوك اجتماعي، له مجالاته التي تتمثل في التدريسي والمتعلم، ومادة التعلم، وبيئة التعلم. ولكي يكون التدريس فعالاً يجب أن يكون التفاعل تاماً بين أركان التدريس، أي: ينبغي أن يتحقق التفاعل بين التدريسي والمتعلم من جهة، وبين كل من التدريسي والمتعلم وكل من قادة التعليم وبيئة التعليم من جهة ثانية.

٢. التدريس بوصفه نظاما: يتألف من ثلاثة متتابعات، وهي: مدخلات التدريس، وعمليات التدريس، ومخرجات التدريس .

إن التدريس المعاصر فضلاً عن كونه علما تطبيقيا انتقائيا متطورا ـ هو عملية تربوية هادفة وشاملة، تأخذ في نظر الاعتبار كافة العوامل المكونة للتعلم والتعليم، ويتعاون خلالها كل من التدريسي والطلبة، وإدارة المؤسسة التعليمية، والغرف الصفية، والأسرة والمجتمع " لتحقيق ما يسمى بالأهداف التربوية. والتدريس إلى جانب ذلك عملية تفاعل اجتماعي، وسيلتها: الفكر، والحواس، والعاطفة، واللغة .

والتدريس من وجهة النظر الحديثة ليس عملية لنقل المعلومات، ولكنه نشاط مخطط، يهدف إلى تحقق نواتج تعليمية مرغوبة لدى الطلبة، حيث يقوم التدريسي بتخطيط هذا النشاط وإدارته. ويعني ذلك أن هناك أدوارا جديدة لكل من التدريسي والمتعلم على وفق هذه النظرة التقدمية إلى عملية التدريس، فالتدريس لن يقتصر عمله على ضخّ المعلومات، والطلبة لن يقتصر دورهم بالتالي على حفظ تلك المعلومات استعدادا لتسميعها.

وقبل الدخول في موضوع التدريس الفعّال لابُدَّ من الوقوف عند المفهوم التقليدي والمعاصر للتدريس" إذ يشير مصطلح التدريس في الإطار التقليدي إلى ما يقوم به التدريسي من نشاط" لأجل نقل المعارف إلى عقول الطلبة. ويتميز دور التدريسي هنا بالإيجابية، ودور الطالب بالسلبية في معظم الأحيان، بمعنى أن الطالب غير مطالب بتوجيه الأسئلة، أو إبداء الرأي، لأن التدريسي هو المصدر الوحيد للمعرفة بالنسبة للطالب. إلا أن هذا المفهوم التقليدي لعملية التدريس كان سائدا قديماً، أما اليوم فتغيرت المفاهيم، وتبدّلت الظروف، وغزا التطور العلمي كل مجالات الحياة، مما أوجد مفهوما جديدا للتدريس (جامعة المنوفية، ٢٠١٠: ص٧٧). والمخطط الآتي يوضح ذلك .



شكل (١)

مثال لتطور أهداف التعليم وممارساته (جامعة المنوفية، ٢٠١٠: ص٧٧).

وتأتي هذه النظرة الحديثة لمفهوم التدريس انعكاسا للنظرة الحديثة إلى عملية التربية ذاتها، حيث أبرزت البحوث النفسية ضرورة النظر إلى المتعلم بوصفه شخصاً كغيره من الناس يحتاج إلى النمو المتكامل، مما يعني اشتمال

ذلك النمو على: الجوانب العاطفية، والعقلية، والجسمية بشكل منسجم، بما يضمن عدم طغيان جانب على آخر، ويراعي عدم الفصل بين هذه الجوانب (الرفاعي، ٢٠٠٩ : ص٢).

والتدريس بالمفهوم المعاصر موقف يتميز بالتفاعل بين طرفين، لكل منهما أدوار يمارسها من أجل تحقيق أهداف معينة، ومعنى هذا أن الطالب لم يعد سلبيا في موقفه ـ كما لاحظنا في مصطلح التدريس التقليدي ـ إذ أنه يأتي إلى المؤسسة التربوية مزودا بخبرات عديدة، كما أن لديه تساؤلات متنوعة تحتاج إلى إجابات. فالطالب يحتاج إلى أن يتعلم كيف يتعلم، وهو فى حاجة أيضا إلى تعلم مهارات القراءة والاستماع، والنقد، وإصدار الأحكام. فالموقف التدريسي يجب النظر إليه على نحو كلي، على أساس أنه يضم عوامل عديدة تتمثل في : التدريسي، والطلبة، والأهداف التي يرجى تحقيقها من الدرس، والمادة الدراسية، والزمن المتاح، والمكان المخصص للدرس، وما يستخدمه التدريسي من طرائق للتدريس، إلى جانب العلاقة التي ينبغي أن تكون وثيقة بين المؤسسة التعليمية والمحيط الاجتماعي الذي ينتمي له الطالب .

إن التوجه الحديث يؤكّد على الاهتمام بالإنسان، وبناء ذاته، وعدّه الهدف الأساس للعملية التعليمية، وتسخير كل الإمكانيات من أجل هذا الغرض يدعى بـ(أنسنة التعليم). ولبناء ذات الطالب وتحقيق إنسانيته لابُدَّ من أن يكون مدخل الطالب مكتشفا للمعرفة لا مستهلكا لها، أي : له الدور البارز في التوصل إلى المعرفة بنفسه، يدققها ويتفحصها، يعدل فيها، يوظفها في بيئته، لا أن يستلمها جاهزة من التدريسي الذي يعدها، ويلخصها، ويقدمها له (العاني،1989 : ص٧-٨). لذا يذكر زيتون

١٩٩٩ أن هذا الأسلوب يجعل الطالب محوراً للعملية التعليمية، ويهتم ببنائه من حيث ثقته، واعتماده على النفس، وشعوره بالإنجاز، وزيادة مستوى طموحه، وتطوير مواهبه، كما تنمي مفهوم الذات، وتزيد من مستوى التوقعات لدى الطالب من حيث مدى استطاعته لتحقيق المهمات العملية التي يكلف بها، كما تزيد من نشاطه وحماسه تجاه عمليتي التعلم والتعليم، وتؤكد على استمرارية التعلم الذاتي ودافعية الطالب نحو التعلم (زيتون 1999، ص١٣٩-١٤٠). ومن الأمور الأخرى التي تسهم في بناء ذات الطالب شمولية الأهداف التربوية الجامعية، أي: فضلا عن الاهتمام بالمعلومات التي تقدم للطالب يجب أن يُهتم بتنمية العمليات العقلية التي تؤدي إلى تلك المعلومات وتوظيفها، ومراعاة حاجات وميول ورغبات واتجاهات وقيم الطالب، كذلك ننمي مهاراته اليدوية. فتنمية العقل، ومراعاة الوجدان، وتقدير العمل اليدوي هو حجر الأساس في التعليم وفي مراحل التعلم كافة. كذلك يعد الاهتمام ببيئة الطالب وربط ما يدرسه بهذه البيئة من أجل أن يفهمها، ويخدمها، ويحرص على حمايتها ويشعر بالانتماء لها يتألم لما يصيبها من ضرر، ويسعد في تقدمها وتطويرها من النقاط التي تحقق أنسنة التعليم (العاني، ١٩٨٩ :ص٩). وعليه فإنّ التدريس المعاصر يمتاز عن التدريس التقليدي بعدة ميزات يمكن إجمالها في التالي :

١ ـ يعد الطالب هو محور عملية التربية لا التدريسي، أو المنهج، فعلى أساس خصائصهم تُطوَّر الأهداف، وتُختار المادة الدراسية، والأنشطة التربوية، وطرق التدريس، والوسائل اللازمة لذلك. أما في التعليم التقليدي فإن الأهداف تتحدد حسب رغبة المجتمع، أو من ينوب عنه،

ثم تُختار المادة الدراسية، والأنشطة، والطرق المصاحبة لذلك، ومن هنا ندرك أن التعليم التقليدي يرتكز حول التدريسي أو المنهج .

٢ ـ التدريس المعاصر عملية شاملة، تتولى تنظيم وموازنة كافة معطيات العملية التربوية، من تدريسي وطلبة، ومنهج، وبيئة تدريسية، لتحقيق الأهداف التعليمية، دون تسلط واحدة على الأخرى، أما في التدريس التقليدي فإن العملية التربوية محصورة غالباً في التدريسي والمنهج.

٣ ـ التدريس المعاصر عملية إيجابية هادفة تتولى بناء المجتمع، وتقدمه عن طريق بناء الإنسان الصالح، أو المتكامل فكرا، وعاطفة، وحركة، في حين أن التدريس التقليدي – على العموم – عملية اجتهادية تهتم بتعلم الطلبة لمادة المنهج، أو ما يريده التدريسي دون التحقق من فاعلية هذا التعلم، أو أثره على الطلبة أو المجتمع.

٤ ـ التدريس المعاصر عملية انتقائية، تختار من المعلومات والأساليب، والمبادئ ما يتناسب مع الطلبة ومتطلبات روح العصر.

٥ ـ التدريس المعاصر عملية اجتماعية تعاونية نشطة، يساهم فيها التدريسي والطلبة، كل حسب قدراته، ومسؤولياته، وحاجته الشخصية. أما التدريس التقليدي فيمثل عملية إلزامية مباشرة، تبدأ بأوامر التدريسي ونواهيه، وتنتهي بتنفيذ الطلبة جميعاً لهذه المتطلبات.

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

١ـ يمثل الطالب في التدريس المعاصر محور العملية التربوية. ولكن لا يلغي موقع التدريسي ولا المنهج ولا المجتمع، بل حصل اهتمام بالغ بأهمية

تأهيل المدرس لأداء الدور الجديد، وبالمنهج الذي يتلائم ودور الطالب وما تتطلبه البيئة.

٢ـ تتلاءم مبادئ وإجراءات التدريس المعاصر لحالة الطلبة الإدراكية، والعاطفية والجسمية، فتختلف الأساليب المستخدمة في التدريب باختلاف نوعية الطلبة.

٣ـ يهدف التدريس المعاصر إلى تطوير القوى الإدراكية والعاطفية، والجسمية والحركية للطلبة بصيغ متوازنة، مراعيا أهمية كل منها لحياة الفرد والمجتمع، دون حصر اهتمامه بتنمية نوع واحد فقط من هذه القوى على حساب الأخرى.

٤ـ يهدف التدريس المعاصر إلى تنمية كفايات الطلبة، وتأهيلهم للحاضر والمستقبل، وأن لا يحصر نفسه في دراسة الماضي لذاته.

٥ـ يمثل التدريس المعاصر مهنة علمية مدروسة، تبدأ بتحليل خصائص الطلبة، وتحديد قدراتهم، ثم تطوير الخطط التعليمية، واختيار المسائل، والأنشطة والمواد التعليمية التي تستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها.

٦ـ يبدأ التدريس المعاصر بما يملكه الطلبة من خبرات، وكفايات وخصائص، ثُمَّ يتولى التدريسي صقلها وتعديلها أو تطوير ما يلزم منها.

٧ـ يهدف التدريس المعاصر كعملية إيجابية مكافِئة إلى نجاح الطلبة بإشباع رغباتهم، وتحقيق طموحاتهم، لا معاقبتهم نفسيا، أو جسديا، أو تربويا بالفشل والرسوب كما هي الحال في الممارسات التعليمية والتعلمية التقليدية.

٨ـ يرعى التدريس المعاصر مبدأ التفرد في مداخلاته وممارساته حيث يوظف بهذا الصدد المفاهيم التالية:

أ ـ معرفة خصائص الطلبة الفكرية، والجسمية، والقيمية.

ب ـ توفر التجهيزات التدريسية وتنوعها.

ج ـ تنوع الأنشطة والخبرات التربوية التي تحفّز الطلبة إلى المشاركة، والإقبال على التعليم.

د ـ استعمال التدريسي لوسائل تعليمية متنوعة، يقرّر بوساطتها نوع ومقدار تعلم الطلبة، وفاعلية العملية التربوية بشكل عام.

هـ ـ تنوع أسئلة التدريسي من حيث: النوع، والمستوى، واللغة، والأسلوب، والموضوع من طالب لآخر.

و ـ سماح التدريسي للطلبة بأن يقوم كل منهم بالدور الذي يتوافق مع خصائصه وقدراته، ثم اختيار النشاط التربوي الذي يتلاءم مع هذه الخصائص والقدرات (الحيلة، ١٩٩٩: ص٦٤).

ولقد تميزت البرامج التي تضمنتها حركات الإصلاح التي ميزت تسعينيات القرن الماضي بصفات متعددة، منها القبول الواسع – وبأشكال متعددة– لاعتبار البنائية كنموذج استقصائي للتعلم، انبثق عنه تطبيقات وإستراتيجيات تدريسية Bentley, 1995 (: P.12). وتزايد الاهتمام بتلك الإستراتيجيات، جنباً إلى جنب، مع تزايد الاهتمام بالمحتوى المعرفي للمنهاج الدراسي، وارتفعت الأصوات التي تنادي بضرورة تفعيل دور الطلبة في أثناء تعلمهم. وبحثت الدراسات في أفضل الإستراتيجيات التي يجب أن يستخدمها التدريسي لمساعدة الطلبة على امتلاك نتاجات تعلمية ذات جودة" فيزيد من مستوى فهمهم المفاهيم العلمية " ويحسن من اتجاهاتهم نحو العلم" ويساعدهم على ممارسة حياتهم" وعلى تفسير الظواهر المختلفة المحيطة" ويحسن من قدراتهم الذاتية على اكتساب

مفاهيم جديدة" ويمهد لهم أن يكونوا مفكرين ومبدعين وعلماء (اليتيم، ٢٠٠٣: ص١٦-١٧).

ومن المسلم به أن نجاح العملية التربوية بجميع جوانبها تعتمد بدرجة كبيرة على فاعلية المواقف التدريسية داخل حجرات الدراسة. لذلك لا نغالي إذا قلنا: إنّ التدريس الفعّال يُمثّل حجر الزاوية بالنسبة لتحقيق أهداف العملية التربوية. إذ على أساسه يتحقق القصد من عملية التعليم / التعلم " وبذلك تكون مخرجات العملية التربوية ايجابية. ويقوم التدريس الفعّال على أساس التفاعل المتبادل بين التدريس والمتعلم، بقصد تحقيق أهداف ومطالب تربوية بعينها، لعل أولها وأهمها يتمثل في: تعليم موضوعات دراسية بعينها على وفق أساليب قد تكون نمطية أو تقدمية. لذلك يمكن أنْ يتحقّق التدريس الفعّال عندما يتبع التدريسي بعض الأساليب النمطية إذا كانت العلاقات الإنسانية بينه وبين الطلبة ايجابية ورائعة. وفي المقابل قد لا يتحقّق التدريس الفعّال على الرغم من إتباع التدريسي لعدد من أساليب التدريس الحديثة " بسبب افتقار المواقف التدريسية للفاعلية. وقد يعود ذلك – بالدرجة الأولى – إلى تدني العلاقات الإنسانية بين التدريسي والطلبة. والحقيقة أن مخرجات التدريس الفعّال لا تتوقف فقط على حدود العلاقات الإنسانية بين التدريسي والمتعلم، إذ أن التدريس ذاته يرتبط بالمقررات التي يتم تعليمها، وتعلمها من حيث السهولة والصعوبة، ويعتمد على التقنيات التربوية من حيث توافرها أو عدم توافرها. وتتحد نتائجه على أساليب التقييم أو التقويم المتبعة، وذلك في ظل المناخ الدراسي السائد(الرفاعي، ٢٠٠٩: ص١). وإن تهيئة تقنية التعليم المناسبة تساعد التدريسي على مواكبة النظرة التربوية الحديثة التي تعد

المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية، وتسعى إلى تنميته في النواحي الفسيولوجية، والمعرفية، واللغوية، والانفعالية، والخلقية، والاجتماعية(الحيلة، ١٩٩٨: ص٥٤).

وتلعب تقنيات التعليم دورا كبيراً في تحسين نوعية التعليم، والوصول به إلى درجة الإتقان.، وفي تحقيق الأهداف التعليمية بوقت وإمكانات أقل، وكذلك زيادة العائد من عملية التعليم، وخفض تكاليف التعليم من دون تأثير على نوعيته(الطيطي، ١٩٩١: ص٤٤)" لذلك فإن تحديد التقنية المناسبة يعدّ من الأركان الأساسية لخطة أي درس من الدروس والتي إذا ما تكاملت مع طرائق التدريس المناسبة والمادة الدراسية والأنشطة المصاحبة كان لها دورها الفعّال في بلوغ الطلبة أهداف الدرس، أي: أن تقنية التعليم أداة لمساعدة الطلبة على فهم الكثير من الأمور المجردة (حميدة وآخرون، ٢٠٠٠ : ص٦٤). والتقنية التعليمية هي كل أداة يستخدمها التدريسي لتحسين عملية التعليم وتوضيح المعاني وشرح الأفكار وتدريب الطلبة على المهارات، أو تعويدهم على العادات وتنمية الاتجاهات. فقد أكدت البحوث الحديثة في مجال التقنيات التعليمية أنّ قدرة الطلبة على الاستيعاب تزداد بشكل جوهري إذا ما اعتمدوا في تحصيلهم على استخدام السمع والبصر بشكل متبادل (الشيخلي، ١٩٩٤: ص٢٠٢)

مفهوم التدريس الفعّال:

التدريس الفعّال اصطلاحاً: هو(مجموعة الإجراءات التي يقوم بها التدريسي في البيئة التدريسية عن قصد" بهدف الوصول إلى نتائج مرضية في مجال التدريس دون إهدار في الوقت، أو الطاقة). ويعرف ولتر وربرت التدريس الفعّال بـأنه: " التدريس الذي يجعل الطلبة قادرين على اكتساب مهارات معينة، ومعارف، واتجاهات بيسر وسهولة "(زيتون: ٢٠٠٣، ص ٦٢).

يلاحظ أن (التدريس الفعّال) بوصفه مفهوماً ينقسم إلى قسمين، التدريس، أي: فعل التعلم، والفعّال: نوع ذلك الفعل. ولفظ التدريس من الناحية اللغوية مأخوذ من كلمة درس، وفي المعجم الوسيط بمعنى: خبر ودرب، ودرس تعني: علم. ويقول(الغامدي): " يتسع مفهوم التدريس في التربية ليشمل عملية التفاعل التي تحدث بين التدريسي وطلبته في الصف الدراسي" بقصد الإيصال والإفهام لحقائق، ومعلومات، ومعارف محددة للطلبة، كما يهدف إلى توليد الخصال الحميدة، والسلوك الحسن، والقدرة على التحليل المثمر، والتصور الواضح من خلال تفكير منظم" (الغامدي، ١٩٩٧: ص١٥٧-١٥٨). ويضيف (أل قماش) أن التدريس الفعّال هو ذلك النمط من التدريس الذي يُفعّل من دور المتعلم في التعلم بحيث لا يكون مُتَلق للمعلومات فقط بل مشاركا وباحثا عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة، فهو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدماً الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة، ووضع الفروض، والقياس، وقراءة البيانات، والاستنتاج

والتي تساعده في التوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف التدريسي وتوجيهه وتقويمه (آل قماش، ٢٠٠٣ : ص١). ويضيف نيفل جونسون في حديثه عن التدريس الفعّال ... إنه من المتوقع من التدريس الفعّال أن يربي الطلبة على ممارسة القدرة الذاتية الواعية التي لا تتلمس الدرجة العلمية كنهاية المطاف، ولا طموحا شخصياً تقف دونه كل الطموحات الأخرى. إنه تدريس يرفع من مستوى إرادة الفرد لنفسه، ومحيطه، ووعيه لطموحاته، ومشكلات مجتمعه وهذا يتطلب منه أنْ يكون ذا قدرة على التحليل، والبلورة، والفهم ليس من خلال المراحل التعليمية فقط ولكن بصورة مستمرة، يُنتظر أن توجدها، وتنميها المراحل التعليمية التي يمر من خلالها الفرد. ويؤكد على ذلك قول كولدول... إن التدريس الفعّال يعلم المتعلمين مهاجمة الأفكار لا مهاجمة الأشخاص. وهذا يعني أن التدريس الفعّال يحول العملية التعليمية إلى شراكة بين التدريسي والمتعلم (آل قماش، ٢٠٠٣: ص١).

والتدريس الفعّال هو ذلك النوع من التدريس الذي يرفع من مستوى الطالب إلى أقصى ما تسمح به قدراته. وأيضاً يعرف على أنه ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي إلى إحداث تغييرات في أكثر من جانب للطلبة في مجالات النمو المختلفة (جابر، ١٩٩٨ : ص٥٤).

والمقصود بالتدريس الفعّال: هو قدرة المدرس على استخدام أساليب تدريسية مناسبة " لتحقيق أهداف تعليمية معينة. فالمدرس الذكي هو من لديه القدرة على الانتقال من أسلوب تدريسي إلى آخر حسب نوعية الأهداف التعليمية، ولكي يصل المدرس إلى مرحلة التدريس الفعّال ينبغي عليه أنْ يضع أمام عينيه الاعتبارات التالية: (مهارة المدرس، وبراعته في خلق

الإثارة العقلية والفكرية لدى طلبته ويتحقق ذلك من خلال وضوح الشرح، وأسلوب العرض، وكذلك التأثير الايجابي في الطلبة، والصلة الايجابية بين المدرس والطالب، وأنماط العلاقات الإنسانية التي تثير دافعية الطلبة لبذل أقصى ما في وسعهم)، ويتحقق ذلك عن طريق:

أ ـ الاهتمام بالطلبة، مع مراعاة ما بينهم من فروق فردية.

ب ـ إعطاء الفرصة للطلبة للمناقشة، والاستفسار، والاهتمام بأسئلتهم، وذلك بالإجابة عنها في وقتها، أو بعد حين.

ج ـ الاهتمام بفهم الطلبة للمهارات، وكيفية تطبيقها.

د ـ تشجيع الطلبة على الإبداع، والاعتماد على النفس في التعليم (إبراهيم، ٢٠٠٠، ص٢٠٥).

ومفهوم التدريس الفعّال هو محصلة رغبة المجتمع عموماً في أن يتعلم أبناؤه شيئاً محسوساً في المدارس. تلك الرغبة التي تجسدت في حركة المحاسبة accountability والتي ترى باختصار أن عدم تعلم الطلبة يعود بطريقةٍ أو بأخرى إلى التدريسي، ومن هنا يجب أنْ يحاسب التدريسي على ذلك. وهو أيضاً محصلة جهود العلماء السلوكيين behaviorists والذين نقلوا الاهتمام من صفات التدريسيين وخبراتهم إلى ما يفعله أولئك التدريسيون، ويقود إلى التعلم " متبنّين عوامل متعددة، مثل : ملامح الوجه cues ، وزمن المشاركة في المادة التعليمية، والتعزيز والتي تشبه إلى حد كبير المدخلات والعمليات والمخرجات التي درجوا على التعامل معها في مختبرات الفسيولوجي (Walberg, 1995 : p.471) . فالتدريس الفعّال عملية إيجابية، تهتم ببناء المجتمع، وتقدمه عن طريق بناء المتعلم الصالح والمتكامل فكرياً، وجسمياً، ووجدانياً، واجتماعياً. ويتضمن تنظيم الشروط

اللازمة لحدوث التعلم عند الطلبة وبخاصة تلك الشروط التي تتصل بالمتعلم، والشروط التي تتصل بالظروف التي تحيط به في أثناء عملية التعليم والتعلم، وتتضمن هذه الشروط مراعاة استعدادات المتعلم وقدراته للتعلم، وتحديد الأساليب والإجراءات التي تستخدم في الكشف عن هذه الاستعدادات، والأساليب التي تؤدي إلى إثارة الدافعية عند المتعلم للتعلم، والتخطيط لعملية التعلم، وتهيئة الظروف والأجواء التي تؤدي إلى حدوث التعلم.

والتخطيط للدرس لا يعني تدوين موضوع الدرس في كراسة التحضير كيفما اتفق، وإنما هو عملية منظمة وهادفة تتضمن اتخاذ مجموعة من الإجراءات والقرارات" للوصول إلى الأهداف المنشودة على مراحل معينة، وخلال مدة زمنية محددة باستخدام الإمكانات المتاحة أفضل استخدام (جامل، ٢٠٠٠: ص٩٧). وهناك بعض الجوانب التي تتجلى من خلالها أهمية تخطيط الدرس ووظائفه، منها:

١. أنها تساعد خطة الدرس التدريسي على تنظيم أفكاره وترتيبها .
٢. أنها تساعد التخطيط التدريسي على مواجهة المواقف التعليمية بثقة، وروح معنوية عالية .
٣. تعد خطة الدرس سجلاً مكتوباً لنشاط التعليم والتعلم، يرجع إليه التدريسي إذا نسي شيئاً في أثناء الدرس.
٤. تتيح خطة الدرس للتدريسي فرصة اختيار المادة الدراسية المشوقة التي تناسب الطلبة وتدفعهم للتعلم عن طريق الرجوع الى المصادر المختلفة دون التقيد الحرفي بالكتاب المدرسي.
٥. تسمح الخطة للتدريسي بأن يهيىء مما يلزم من تقنيات تعليمية لدرسه.

٦. تمكن خطة الدرس التدريسي من تحديد مقدار المادة الدراسية التي تحقق الهدف، وتناسب زمن الحصة، وتلاءم صعوبة المادة الدراسية أو سهولتها.

٧. تعطي خطة الدرس التدريسي فرصة بيان النقاط الغامضة في الدرس، أو تفسير بعض المفردات والتراكيب الصعبة.

٨. تعد خطة الدرس مهمة من الناحية التربوية، إذ يعتمد عليها المشرفون والإداريون في متابعة التدريسي وتقويمه، فالتدريسي الذي لا يهتمّ بتخطيط دروسه يعد من الناحية الفنية والإدارية مهملاً في القيام بمهام وظيفته(الخليفة، ١٩٩٦: ص٤١-٤٢). وتهتم خطة الدرس بترتيب الأنشطة التي تجري فيه بطريقة تشتمل على توزيع زمني للأنشطة المتضمنة فيها، ويعكس ذلك مدى مهارة التدريسي، ودقته، وقدرته على تحديد الكم المناسب من المعلومات بما يتناسب وزمن الحصة المقررة، وهذه دالة على تمكن التدريسي من جميع دقائق المنهج وتفصيلاته التي يقوم بتعليمها (إبراهيم، ٢٠٠٢: ص١٤١).

والتدريس الفعّال هو نمط التدريس القائم على فعالية الطالب ومشاركته في التعلم" فلا يكون دور الطالبُ فيه سلبياً قائماً على تلقي المعلومات فقط، بل إنه يبحث عن المعلومات بشتى الوسائل المتاحة. وبتعبير أكثر دقّة: هو نمط من التدريس الذي يعتمد على فعالية الطالب ومشاركته الإيجابية في الأنشطة التي يقوم من خلالها بالبحث من أجل الوصول إلى المعلومات المطلوبة بنفسه، وتحت إشراف التدريسي وتوجيهه وتقويمه، ومستخدماً في ذلك مجموعة من العمليات العلمية كالملاحظة، ووضع الفروض والقياس، وقراءة البيانات والاستنتاج. وقرر كل من أندرو بورتر وجيري بروفي(Andrew porter and Tere Bropohy,1988) أن مفهوم

التدريس الجيد (الفعّال) في تغيّر مستمر " فالتدريس الفعّال يقدّم للطلبة استراتيجيات تُمكّنهم استخدامها في تعلمهم، ويجعل التدريسيين يعدون التدريس بطريقة تجعل ما يتم تعلمه يمكن استخدامه في المستقبل، وتجعلهم دائمي التفكير ومفكرين بتدريسهم، ويدمجون مواد تعليمية ومهارات أخرى في دروسهم، ويراقبون فهم الطلبة باستمرار، يخلق التدريس الفعّال مواقف تعلم يتوقع فيها أن يقوم الطلبة باكتساب المعلومات، وحل المشكلات، وتنظيم المعلومات بطرائق جديدة، والتدريسيون واضحون حول أهدافهم التعليمية ويخبرون طلبتهم بها عند إعداد دروسهم (أبو رياش وزهرية، ٢٠٠٧، ص١٩٥).

ويمكننا أنْ نخلص إلى القول بأن التدريس الفعّال هو ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي فعلا إلى إحداث التغيير المطلوب، أي: يحقّق الأهداف المرسومة للمادة سواء أكانت معرفية، أم وجدانية، أم مهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب.

ومن خلال ما تقدم فإن العوائد التربوية للتدريس الفعّال تتمثل في ما يلي:

تدرب الطلبة على الأسلوب العلمي في التفكير.

١- تدرب الطلبة على أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة.

٢- اكتساب الطلبة للمهارات العملية المتعلقة بالتجربة.

٣- تعلم الطلبة أسلوب كتابة التقارير العلمية.

٤- تكون مهارة الاتصال، وشرح الفكرة العلمية للآخرين بطريقة مقنعة (العلي، ٢٠١٠ : ص١) .

مبادئ التدريس الفعّال:

التدريس الفعّال ضمن مواصفات وشروط معينة يشغل فكر الباحثين والتربويين، لذلك كثيراً ما يتساءلون عن ماهية الشروط والمواصفات التي يجب توافرها في التدريس الفعّال. وفي هذا السياق يشير ميتزلر(Metzler) إلى ذلك بقوله: إذا كنا نعرف أي شيء حول ما يمكن التأثير به على تحصيل الطلبة من المصادر البحثية خلال الـ٣٠ عاماً الأخيرة فهي نوعية التدريس. فالتدريس القائم على أفضل التحديثات يتيح لمعظم الطلبة تحقيق الأهداف التعليمية. وهو ما لا يتأتّى باستخدام أيٍ من وسائل التعليم الأخرى (Metzler,1989 : p.91).

إن العملية التربوية والتعليمية بجميع جوانبها تعتمد بدرجة كبيرة على فاعليات المواقف التدريسية. فالتدريس الفعّال يحتل حجر الزاوية بالنسبة لتحقيق أهداف العملية التربوية " إذ على أساسه يتحقّق القصد من عملية التعليم والتعلم وبذلك تكون مخرجات العملية التعليمية والتربوية إيجابية. ويعدّ التدريس فعّالاً إذا كان هناك تفاعل متبادل بين التدريس والمتعلم بقصد تحقيق أهداف ومطالب تعليمية وتربوية، ولا تتوقف مخرجات التدريس الفعّال على حدود التعامل بين التدريس والمتعلم" وإنما يرتبط بطبيعة المقرّر الذي يتم تعليمه من حيث السهولة والصعوبة، وعلى نوعية التقنيات التعليمية من حيث توافرها، أو عدم توافرها. كذلك تتوقف فاعلية عملية التدريس على بيئة التعلم حيث إنه يجب أنْ تتوفّر في بيئة التعلم النظام، وتحديد الأدوار، والهدوء أما إذا افتقر المناخ التدريسي إلى الهدوء،

وارتفع ضجيج الطلبة، وصياح التدريسيين فإنّ الفُوْضَى ستعم، وسوف يفتقر الموقف التدريس للفاعلية المنشودة، وبالتالي لن يتحقق التدريس الفعّال(خفاجة، ٢٠١٠: ص١).

وجدير بالذكر أن تعريف التعليم الجيد يعد مشكلة للتربويين، فهنالك اتجاه يقول: إن التعليم الجيد هو شيء لا نستطيع وصفه، أو تحديده، بل دعه يعرف نفسه بنفسه. المشكلة هنا أننا إذا لم نتمكّن مِنْ وصف التعليم الجيد فإنّ أي تعليم سيكون جيداً مثله مثل غيره. وعليه فإننا نحتاج إلى وصف التعليم الجيد" لنتمكن من مساعدة التدريسيين، ليكونوا أفضل في أداء مهامهم، ويكون لدينا قاعدة معلومات نرتكز عليها في تدريبهم (Rink,1996 : P.66).

وربما يكون لكل فرد مفهومه الخاص عن التدريس الفعّال. فالمسألة هنا تماماً كما قال بروفي (prophy , 1986) مسألة تعريف. وإن كانت كافة التعاريف تقريباً تربط نجاح التدريس بنجاحه في تنشئة الطلبة، وتطوير نموهم الشخصي، والوجداني، وتُمكّنهم من المعارف المضمّنة في المنهج التدريسي. فأدبيات التدريس عموماً تعرّف التدريس الفعّال على أنه "ذلك التدريس الذي يترتّب عنه تحصيل واضح وملموس يفوق المتوقع في اختبارات التحصيل النظامية المحددة للتربية البدنية(prophy ,1986 : p.29) ". ويضيف أوزبوم (Osborne, 1996) أن التعلم النشط يشجع المتعلمين على المشاركة في الحوار سواء أكان مع التدريس، أم المتعلم، أم مع الآخرين، كما يشجع على المناقشة، وإعطاء المتعلمين أسئلة تفكير مفتوحة(: p.34 Osborne, 1996).

وأياً كان الرأي في موضوعية الحكم على التدريسي، أو إنسانية ذلك الحكم، في ضوء تحصيل طلبته" فإن الشاهد هو أنّ التدريسي لم يترك

ليحتكم إلى قاعدة" أطفو أو أغرق". لقد وفر البحث العلمي قاعدة بيانات ضخمة تعين المعنيين في التعرف على كل ما من شأنه جعل التدريس يقود إلى تحصيل أكثر. والبحث في هذا الصدد ليس بالجديد، فمحاولات تحديد العوامل أو الموضوعات التي تجعل التدريس فعالاً تعود إلى كراتز(Cratz) والعام ١٩٣٠م. وتاريخياً بدأت المحاولات الأولى بالتعرف على السمات الشخصية التي تجعل التدريسيين ينجحون، وتوصلت إلى أن صفات مثل: (المرح، والصبر، والودّ، والبشاشة، والتجرّد، والنزاهة، والرغبة في التعامل مع الطلبة)، تكفي للحكم على التدريسي، ولكن هذه الدراسات لم تحاول مقارنة تحصيل طلبة التدريسيين الذي يمتلكون هذه الصفات بتحصيل طلبة نظرائهم الذي لا يمتلكونها. باختصار فإن التساؤل عن ما إذا كان أصحاب هذه السمات هم الأفضل لم يطرح" وبالتالي لم يجب عنه. ولعل نقطة الضعف الرئيسة في هذا الخط من الدراسات هو إيحاؤها بأن التدريسي يولد ولا يصنع" وهو إيحاء يعني قبوله إلغاء دور مؤسسات الإعداد المهني والتوجيه الفني، واكتساب الخبرات في غرف الصف.

ويؤكد (الحيلة) على أن التدريس الفعّال يقوم على مجموعة من المبادئ التربوية والنفسية ينبغي على التدريسي مراعاتها كي يتحقق التعليم الفعّال :

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

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

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

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

هـ. يتطلب التدريس الفعّال الاستعداد الجيد له: الاستعداد شرط أساسي لحدوث التعليم، ويشمل الاستعداد البيولوجي الجسمي والعضوي، والنفسي واللغوي والعقلي ،والاستعداد يرتبط بالنمو أو بالتعليم القبلي.

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

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

ح. يقوم التدريس الفعّال على تنظيم التعلم: ويقصد بتنظيم التعلم تنظيم محتواه تنظيماً منطقياً يقوم على المفاهيم، فالمبادئ، فالتعميمات (الاستقراء) أو يقوم على التعميمات، فالمبادئ، فالمفاهيم (الاستنتاج)، أو تنظيماً نفسيا، من السهل إلى الصعب، ومن الكل إلى الجزء، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المعلوم إلى المجهول. (الحيلة، ١٩٩٩ : ص٩).

ويعود الفضل للتربويين السلوكيين في نقل اهتمام أبحاث التدريس الفعّال من السمات الشخصية صوب ما يعرف الآن بأبحاث العملية – الحصيلة process-produce وهذه الدراسات والأبحاث نفذت في الصفوف التدريسية، والتي تُبيّن ما يقوم به التدريسيون ولقد كانت هذه

الجهود تشترك بشكل رئيسي في كونها تتم على شكل تصميم أبحاث إنتاجية" وتختبر العلاقة بين مميزات العملية التعليمية، وناتج التعليم. وكانت هذه الدراسات ثابتة في أجواء متغيرة. وباختصار شديد فإن هذا الخط من الأبحاث ركّز على ما يفعله التدريسي في غرف الصف، وصالات الألعاب، والملاعب، ويقود إلى تحصيل وافر من جانب الطلبة (الصغير، ٢٠٠٢: ص٤). وقد توصلت هذه الأبحاث إلى الأمور التالية:

أولاً : مجال التخطيط:

لا تتناول أبحاث التدريس الفعّال موضوع التخطيط، من حيث تركيزها على السلوك الواضح للتدريسي في المواقف الموجهة مع طلبته" لذلك فإن الصور التي تقدّم عن التدريس تظل دائماً مبتورة، وربما أن هذا التجاهل هو الذي قاد إلى عدم التوصل إلى نموذج تخطيطي فعال. ومع ذلك فإن المعارف المرتبطة بالتخطيط تساعد التدريسيين في زيادة فعالية تخطيط الدرس (Griffy and Housner ,1991, p.196 ; Graham, 1992, p.22) .

فالتخطيط هو عملية استكشاف المستقبل، ورصد الوسائل والإمكانات والغايات، ثم تصميم إطار عمل في ضوء ذلك الاستكشاف والرصد " ليقود سلوك التدريسي في مواقف المواجهة في غرف الصف. والتخطيط بهذا الفهم مسألة ضرورية في التدريس الفعّال (Graham, 1992, pp.321). ذلك أنّه يتعلّق بتحديد ما يجب أنْ يتعلّمه الطلبة، والترتيبات الضرورية لتحقيق ذلك التعلم، والاستراتيجيات التي ستقود تلك الترتيبات إلى النجاح (Siedentop, 1986, p.321). فالتخطيط بهذا المفهوم يمثّل

الرؤية الواعية التي تستوعب أبعاد الموقف التعليمي وعناصره وما يقوم بينهما من علاقات متداخلة، ثم تنظيم هذه العناصر بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة، وهذا يتطلب من التدريسي رؤية صائبة واستبصارا ذكياً" لأنه يعتمد على قدرته على التصور المسبق لعناصر الموقف التعليمي ومتغيراته(الخليفة، ١٩٩٦: ص ٤٠).

ويمثل تحديد أهداف الدرس العنصر الثاني من عناصر التخطيط، وهي من أهم العناصر" لأنها تحقق للتدريسي عدداً من الوظائف، منها: إنّها تساعده في تحديد الخبرات، والأنشطة التعليمية للدرس، وفي تنظيم التتابع الذي تدرس به، وفي اختيار استراتيجيات التعليم، وفي وضع معايير لتقويم فاعلية التعليم، وهذا يعني أنّ الأهداف تمثل الأساس الذي يُحدّد في ضوئه العناصر الباقية في خطة الدرس(الخليفة، ١٩٩٦: ص٤٤). فعلى التدريسي أنْ يحدّد أهداف الدرس التي ينبغي أنْ تتوافر فيها مجموعة من الشروط والمواصفات، وهي :

أ ـ أن يركز الهدف على سلوك الطلبة لا على سلوك التدريسي.

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

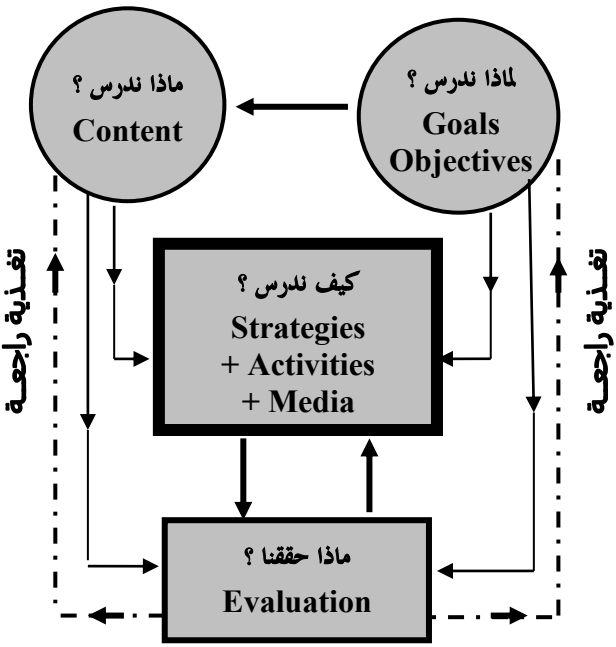
ج ـ أن يكون الهدف واضح المعنى، قابلاً للفهم .

د ـ آن يكون الهدف قابلاً للملاحظة والقياس (البغدادي، ١٩٨٤، ص٩٢).

وهكذا فإنه بدلا من أن نتساءل كيف ندرس؟ نكون أمام التساؤل التالي : ما إستراتيجية التدريس التى نختارها لنحصل على ناتج التعلم في ظل الظروف والعوامل ؟

وتؤكد هذه النظرة الشمولية للعوامل المختلفة المحددة لقرارنا حول اختيار استراتيجية أو استراتيجيات التدريس التى نستخدمها مع طلابنا على

أنّ رؤية Vision المؤسسة التعليمية والفلسفة التربوية التى تتبناها هى عامل حاسم أو رئيسي Master Factor في هذا القرار. فمنها تتحدّد الأهداف التعليمية العامـة للمؤسسة Aims، التي هي بمثابة مرجع نشتق منه الأهداف التربوية العامة Goals, وبالتالي أهداف التدريس Objectives (لماذا ندرس ؟) ثُمّ تتشكّل المكونات الأخرى لمنظومة التدريس, ومنها استراتيجيات التدريس(جامعة المنوفية، ٢٠١٠: ص٧٦).



شكل(٢)

موقع استراتيجيات التدريس فى منظومة التدريس

وإن التخطيط للدروس اليومية هو التصور المسبق للعملية التعليمية والخطوات التي يسترشد بها في تنفيذ الدرس داخل الصف من أجل إنجاز الأهداف المحددة (عبيدات، ١٩٨٩ : ص٢٩). وأيّ خطة يراد لها الفعّالية يجب أن تكون محصّلة لعدّة خطوات تتمثّل في : تحليل مفردة النشاط، وتحليل بيئة التعلم من الأجهزة والأدوات المتوفرة، وكذلك الزمن المتاح، وتحديد ماهية المحتوى الذي سيدرس " سواء أكانت مهارات، أم مفاهيم، أم مبادئ، أم استراتيجيات، أم سمات، وتحديد الترتيب أو التتابع الذي ستدرس به . فمن خلال تحليل محتوى الدروس التي يقوم بتعليمها يستطيع تحقيق الأمور التالية:

١. التحضير الجيد والمتكامل بطريقة تتناسق فيها الأهداف المطلوب تحقيقها مع محتوى الدرس، وذلك من خلال تعليم ذلك الدرس.
٢. تحديد مداخل التدريس التي تتناسب مع الموضوعات التي يتكون منها محتوى الدرس.
٣. تحديد المواد التعليمية التي ينبغي استخدامها في تعليم موضوعات الدرس.
٤. وضع أساليب التقويم التي تترافق مع أركان الدرس وموضوعاته (إبراهيم، ٢٠٠٢: ص١٩٥).

واستناداً إلى المحتوى الذي يُحدّد تصاغ الأهداف التعليمية " بحيث تشمل معارف الأداء النوعي، والكمي، كما تعرف الطرق التي ستستخدم في تقويم التحصيل . وبعد كل ذلك يبدأ تصميم المهام التعليمية المناسبة" والمعيار هنا هو: إسهامها في تحقيق الرؤية الكلية للتدريسي، وارتباطها بالبنية المعرفية للنشاط المرشح للتدريس(Vickers, 1990, pp.17-21) . فالمحتوى هو مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم التي

يراد من المتعلم اكتسابها من خلال عملية التعليم، وهي محددة أصلاً في المنهاج والكتاب المقرّر، وينبغي على التدريسي أن ينظم هذا المحتوى تنظيماً منطقياً ونفسياً يتفق مع البنية المعرفية للمتعلم (أبو جادو،٢٠٠٠:ص ٤٢٦). وينتهي التخطيط هنا باختيار الإطار المناسب في ضوء حجم المادة التعليمية التي ستدرس: خطة سنوية، أو فصلية، أو شهرية، أو أسبوعية، أو يومية، والأساليب التعليمية التي ستستخدم، بما في ذلك طرق التدريس، وأساليب التنظيم والإدارة.

إن التخطيط السليم ينير الطريق للتدريسي، ويجعله على دراية بما تحتويه الوحدة الدراسية من معلومات، وحقائق، ومفاهيم، ومصطلحات، وتعميمات، ومبادئ، وآراء، ومهارات، وقيم، واتجاهات. وفي ضوء هذه العناصر جميعها تُحدّد الأهداف الخاصة بالمادة الدراسية تحديداً دقيقاً وشاملاً. مثلما تُحدّد الأسئلة الصفية والتقويم , فإذا ما تحقق هذا كله يُعدّ تخطيط التدريسي ناجحاً(الجاغوب، ٢٠٠٢ : ص٤٩).

ويرى جراهام (Graham) أن التخطيط عملية شخصية بالضرورة، أو هكذا ينبغي أنْ تكون" ذلك أنّ بيئات التدريس تتباين في مصادرها بتباين الدارسين فيها، وسيسهل دائماً وضع خطة مثالية موحدة، غير أنّ الأصعب هو التخطيط في ضوء محتوى محدد في ظل الإمكانات والأجهزة والأدوات المتاحة، ونوعية الطلبة. وعليه فإن التخطيط الواقعي هو المطلوب (Graham, 1992, p.17).

ثانياً: مجال الإدارة والتنظيم:

يشير اصطلاح الإدارة والتنظيم في البيئات التعليمية إلى التدابير والإجراءات الضرورية الهادفة إلى التوفير والمحافظة على بيئات تمكّن من تنفيذ عمليتي التعليم والتعلم .(Doyle,1986 : p.394) فلكي يحدث تعليم وتعلم يتحتم تهيئة كافة الشروط التي تتعلق بهما، وتنظيمها وترتيبها، سواء أكانت تتعلق بالمتعلم وخبراته واستعداداته ودافعيته، أم بتشكيل البيئة المحيطة بالتعلم أثناء التدريس. وتعود جذور التنظيم والإدارة في بنية التدريس الفعّال إلى مطالبة هاريس (Harris, 1998) بالتمييز بين الإدارة والتنظيم من جهة، والسلوك التعليمي من جهة أخرى" حيث تتوجّه الأولى نحو الطلبة كجماعة، بهدف المحافظة على مواقف التعلم كمحور اهتمام رئيس للتدريسي، في حين يتوجه الثاني نحو سلوك التعلم الفردي عند الطلبة(Harris,1998 : p.178) . وقد تأسست تلك المطالبة على ما كشفت عنه نتائج العديد من الدراسات خلال العقدين الأخيرين من القرن السابق من ارتباط إيجابي بين الإدارة الفعّالة في غرف الصف وصالات الألعاب والملاعب، وتحصيل الطلبة.(Prophy, 1986 : p.360) .

ثالثاً: مناخ التعلم الإيجابي

مناخ التعلم الإيجابي عند التدريسيين الفعّالين أقرب إلى مناخ رجال الأعمال. حيث يكون التوجه العام نحو إنجاز المهام التعليمية مع الاندماج engagement الكامل فيها: الطلبة أكثر انتظاماً، والتدريسي أقل تساهلاً. يحول التدريسيون صفوفهم إلى بيئات إنتاج، يقضي فيها معظم الوقت في

الأنشطة الأكاديمية، متوقعين من طلبتهم أنْ ينتجوا، ويتعلموا، ومقدمين باستمرار تغذية راجعة لذلك الإنتاج، ومتحملين مسؤوليتهم انطلاقاً من إحساسٍ قوي بالكفاءة الشخصية . ومع كل ذلك فإن بيئات التدريسيين الفعّالين لا تخلو من المسحات الوجدانية : فهم يدركون أنّ الاسترسال في النقد والسخرية والعقاب والتغذية الراجعة السلبية لا يقود إلى تقليل الإنتاج فحسب، وإنما يؤدي إلى انطباع سلبي عن الذات عند الطالب، وإلى اتجاهات سلبية نحو التعلم أيضاً. كما أنهم يدركون عدم وجود أدنى دعم – لا في النظرية ولا في البحث - لذلك التدريسي الذي يريد أن يكون صعباً (Doyle, 1986 : p.396). ويبدو أنه لا يوجد تعريف واحد لخصائص المناخ المثالي الذي يجعل الدروس تمضي بسلام، ويشجع الطلبة على المشاركة فيها . وكما يقول كراهام(Graham) القرار هنا: قرار التدريسي" فهو الذي يقرّر خصائص البيئة التي يتوجب عليه إعدادها، والتحكم فيها. ويبدو منطقياً أنْ نفكّر في بيئة منتجة، وسارّة قدر طاقاتنا، مع إعطاء الاعتبار للمحددات الواضحة لذلك(Graham, 1992: p.29).

وقد بينت البحوث أنّ تحصيل الطلبة واحتفاظهم بما تعلموه لفترة طويلة يزداد حين يعمل التدريسيون عن قصد في تهيئة الطلبة، واستثارة استعدادهم. معنى ذلك أن التهيئة تساعد الطلبة على تعلم أكثر " وذلك لأنّهم يُركّزون انتباههم على المادة التي يتعلمونها، ويحسنون قدراتهم على مراقبة فهمهم ذاتياً، ويزداد ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة الموجودة (Eby,1992 : p.336). فعلى التدريسي أنْ يقوم بممارسات ضرورية لإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم منها:

١- تحديد أهداف تعليمية واضحة، ومحددّة، وواقعية للدرس، وإطلاع الطلبة عليها" لأنّ وضوح الهدف أمام المتعلم يوفر عليه كثيراً من الجهد.
٢- توظيف أساليب التعزيز والثناء في الموقف الصفي.
٣- توفير مناخ نفسي مريح في الصف .
٤- التقليل من اللجوء إلى العقاب، والاستعاضة عن ذلك بالثواب.
٥- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة (الجاغوب ،٢٠٠٢: ص٧١).

رابعاً: الإجراءات التنظيمية:

يرسي التدريسيون الفعّالون أسس مناخ تعليمهم على الإجراءات والأنظمة الإدارية" إذ يُحدّدون في ضوئها كيفية الدخول إلى الدرس والخروج منه، والتعامل مع الأجهزة والأدوات، وطرق اختبار الجماعة، والإجراءات الإدارية المتعلقة بتسجيل الحضور والزي ... الخ. ولأن هذه القواعد والإجراءات هي حجر الزاوية في الإدارة الوقائية الجيدة كما يشير (Siedentop, 1986 : p.376)فإن التدريسيين الفعّالين يحرصون على تدريب الطلبة عليها بتروٍ، منذ يوم الدراسة الأول، كما يتيحون لهم الفرص لتطبيقها.

خامساً: القواعد والإجراءات :

تهدف القواعد إلى تنظيم أنواع السلوك الفردي، والتي يحتمل أنْ تهدِّد السلوك الرئيسي للدرس، أما الإجراءات فتشير إلى الطرق المقبولة للسلوك في بيئة التعلم. وتشير أبحاث الإدارة الفعّالة إلى أن أبنية غرف الصف تكون قد وضِّحت تماماً عندما تُعلن القواعد والإجراءات، التي يجب أن تُوضح

وتشرح وتستقر تماماً في نفوس الطلبة مع قيادتهم في المراحل الأولى إلى أن يأتلفوا تماماً مع نظام العمل. وخلال الدروس يحرص التدريسي الفعّال على استخدام استراتيجيات الضبط المعروفة" فيراقب الطلبة مستخدماً الرقابة الممتدة weightiness التي تشعر الطلبة بأنهم تحت الرصد مهما حاولوا التملص، وإستراتيجية المعالجات المتعددة overlapping التي تفرض على التدريسي أن يكون منتبهاً وقادراً على التعامل مع عدة أحداث في آن واحد، وإستراتيجية الزجر desisting " لكف السلوك غير المقبول في بدايته، وقبل أن ينتشر (جابر، ١٩٩٨ : ص٦٨).

سادساً: النظام والانضباط:

يلجأ التدريسيون حتى يمضي الحدث على وفق ما خَطّطو إلى وضع قواعد وإجراءات للسلوك، واستخدام استراتيجيات ضبط الدرس، فضلاً عن استخدام الدرس نفسه كوسيلة للضبط .إن التدريسي الفعّال يتحرك باستمرار بين طلابه، ويقف دائماً في المكان المناسب، وهو لا يخطئ التوقيت، بمعنى لا ينتظر حتى يتفاقم سوء السلوك، وينتشر، ولا الهدف، بمعنى لا يعاقب الطالب غير المخطئ، وقد يلجأ أحياناً إلى التجاهل الانتقائي للاختراقات الخفيفة التي لا تضر بمسيرة الدرس . وهو يحرص على حفظ أسماء طلابه، والنظر في أعين المخالفين منهم eye contact كتعبير عن علمه بالمخالفة. كما أنه يحرص أيضاً على الثناء على أنواع السلوك الإيجابي كنوع من التعزيز. وأخيراً فإن خير ضمان لاستتباب النظام، وعدم بروز سوء سلوك هو طبيعة العمل الذي يقوم به الطلبة، أي : الإدارة الوقائية، فالتدريسيون الذين يخططون لدروسهم بعناية، ويحرصون على سلامتها يعملون الكثير لضمان عدم حدوث مشكلات ضبط سوء السلوك. وهكذا فإن المهام التعليمية نفسها تعد وسيطاً للحفاظ على النظام والانضباط (Doyle, 1986 : p414).

مؤشرات التدريس الفعّال:

المقصود بالتدريس الفعّال هو قدرة التدريسي على أن يستخدم أساليب تدريسية مناسبة " لتحقيق أهداف في مواقف تدريسية بعينها. فالتدريس الذكي من خلال عملية التدريس يجب أن تكون لديه القدرة على الانتقال من أسلوب تدريسي إلى أسلوب آخر عندما تكون هناك أهداف معينة تتطلب ذلك.

وحتى يستطيع التدريسي أنْ يقوم بعمله، ويصل إلى التدريس الفعّال توجد بعض الاعتبارات التي يجب أنْ يضعها نصب عينة " لتحقيق الهدف من التعليم، وهي:

أولا: مهارة التدريسي، وبراعته في خلق الإثارة العقلية والفكرية عند المتعلمين وهذا يتحقق من خلال

أ – وضوح الشرح، وأسلوب العرض.

ب– التأثير الايجابي على المتعلمين والذي يأتي من طريقته، وأسلوب تعامله معهم أثناء العرض.

ثانيا: الصلة الايجابية بين التدريس والمتعلمين وأنماط العلاقات الإنسانية التي تثير دافعية المتعلمين " لبذل أقصى ما في وسعهم في أثناء الأداء العملي ويتحقق ذلك عن طريق:

أ – اهتمام التدريسي بالمتعلمين بشدة، بحيث يعطي لكل فرد منهم اهتماما خاصا في أثناء الشرح والعرض .

ب- إعطاء فرص للمتعلمين للمناقشة، والاستفسار، والإجابة عن استفساراتهم

جـ- إظهار التدريسي اهتمامه بضرورة فهم الطلبة للمهارة المتعلمة، ومعرفة جميع مراحل الأداء والخطوات التعليمية في كل مرحلة.

د- تشجيع المتعلمين" لكي يبدعوا معتمدين في ذلك على أنفسهم في التعامل مع المهارة بشرط أنْ يوفّر التدريس الفرص لتحقيق الإبداع فمن مؤشرات التدريس الفعّال:

١.التواصل:

التعليم أحد جوانب التدريس التي تتعلّق بتوفير اتصال بين الطالب والتدريسي" كي يتيح لعملية التدريس تحقيق ثمارها. ويرتبط نجاح التعليم باستخدام المبادئ التي أشار البحث إلى أنها ترفع في معدل تحصيل الطلبة. ومعرفة تلك المبادئ، واستخدامها بترٍو وفنية هي العلامة المميزة للتدريس المتميز(Hunter, 1986 : p.6) . ويعدّ إتقان التدريسي لمهارات التواصل والتفاعل الصفي من أهم المهارات المهمة اللازمة للنجاح في أداء مهامه التعليمية التعلمية(خليل وآخرون، ١٩٩٧: ص١٠٨). ذلك لأن عملية التدريس عملية مركّبة ومعقّدة يكتنفها الغموض، بحيث يصبح التدريب عليها وممارستها وإتقانها أمراً يصعب تحقيقه إلا بتحليل تلك العملية إلى مهارات فرعية، ثُمّ التدريب على كل مهارة على انفراد من خلال ممارستها (النجار،١٩٩٧ : ص١٧).

وإن تنظيم الموقف التعليمي يتطلب أساليب تدريس تؤدي إلى تنمية القدرة على التعلم عند المتعلمين " لتنمية شخصياتهم، ولا يتم ذلك إلا إذا

حدث تواصل بين المتعلم والتدريس بعيداً عن أسلوب التلقين، ومن المسلم أنه لا يوجد أسلوب واحد أو طريقة واحدة في التعليم، بل هناك أنماط وأساليب وطرائق تدريسية مختلفة ومتباينة في مراحل التعليم المختلفة كما أنه لا يوجد أسلوب تدريس واحد أفضل يصلح لكل المواقف التعليمية التعلمية، فجودة الأسلوب التدريسي، ومحكه ومعياره يتحدّد بمدى توافقه مع الهدف أو الأهداف التعليمية المرسومة والمنشودة مع مراعاة استعدادات المتعلمين، ومستوياتهم، وإثارة اهتمامهم بمادة التعلم وتمكينهم من السعي لفهم الأشياء " ليصبحوا مستكشفين لمواجهة المشكلات والوصول إلى الاستنتاجات من خلال التفكير العلمي (حماد، ٢٠٠٣ : ص٥٠٤).

وتتكوّن بنية التعليم الفعّال من إعداد الطلبة، وتقديم المادة التعليمية، والتطبيق الموجّه، ثم المستقل. ومع كافة هذه المكونات تذكر الأدبيات السابقة في هذا المجال: إن التعليم يقود إلى تحصيلٍ أوفر من جانب الطلبة عندما يقدم التدريسي في عرضه شرحاً واضحاً clarity بنماذج بصرية للمهارات أو المفاهيم موضوع الدرس، مع التقدم في عناصر الموضوع خطوة خطوة بمعدل مناسب، واستخدام ملامح الوجه cues لتسهيل الاستيعاب، وطرح الأسئلة للتأكد من الفهم(عجام، ٢٠١٠ : ص١).

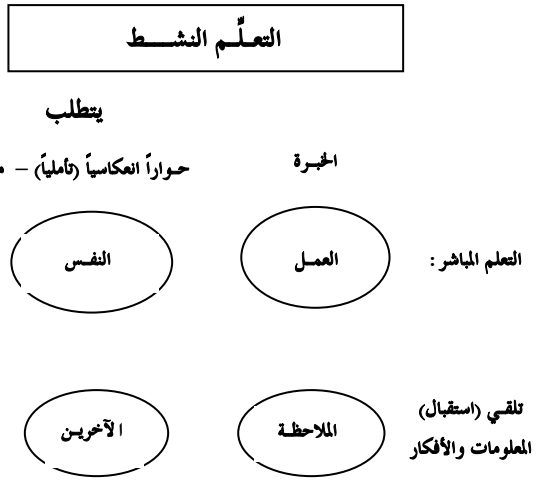
ولترسيخ ما تم تعلمه يُتبع العرض بتطبيق مُوجَّهٍ، وهنا يكون التعليم فعالاً عندما يُقدِم الطلبة إلى مهامٍ تعليمية تناسب قدراتهم، يراعي في تصميمها أن توفّر لهم أكبر قدر من النجاح، ويبقى التدريسي قائداً للتطبيق، فيحرص على أن يكرّس أكبر جزء من وقت الدرس للتعلم، ويحرص على أنْ يبقى الطلبة مندمجين في المهام التعليمية لأكبر فترة ممكنة engagement

time، مع المرور عليهم وهم يؤدون، فيراقب الأداء، ويقدم التغذية الراجعة التصحيحية، ويستثير الدافعية مستخدماً الحث والتلقين، ومعرفاً بالتوقعات المناسبة التي وضعها للتعلم expectations ، ومسؤولية طلابه عن تحقيق تلك التوقعاتaccountability ، وما أنجز فعلاً منها مع الثناء على المنجزين" في حدود شروط الثناء الفعّال (prophy, 1986 : p.346).

وبمجرد بلوغ الطلبة مستوى جيدا في إنجاز المهام التعليمية المُوكّلة إليهم –كما تعبر عن ذلك استجاباتهم – يُنْتقل إلى آخر مراحل التعليم" وهي: التطبيق المستقل. إذ يدعم التطبيق المستقل التعلّم عندما ترتبط مهامه بأهداف الدرس، ويكون وافر الحجم، ويستمر حتى يبلغ الطلبة مرحلة عاليةٍ من التعلم، وتبلغ نسبة الاستجابات الصحيحة ٩٥٪. ولا تعني كلمة المستقل هنا انتهاء الدور القيادي للتدريس فهو يظل يستخدم إستراتيجية الإشراف الإيجابي، ويواصل تحميل الطلبة مسؤولية إنجاز المهام التعليمية، مع إشعارهم بأن أداءهم يتم تحت مراقبته، وكل ذلك في مناخ عملي إنتاجي، مرح وبشوش، وداعم لأداء الطلبة.

وينبغي أنْ يكون الطالب متكّيفاً في غرفة الدرس" إذ كلما كان كذلك زاد تحصيله العلمي، والتدريسي البارع يستطيع تشجيع التنافس الايجابي البنّاء بين الطلبة، ويعرض تعليماته برقّةٍ، ويجعل العمل يسير تقدمياً بصورة مضطردة ويجذب انتباههم ويثير فيهم الاهتمام والتشويق" لمواصلة البحث والدرس والتنقيب(العيسوي، ٢٠٠٠، ص٢٠٤–٢٠٦).

ويرى هولزر وأندروت(Holzer & Andruet, 2000) أنّ نموذج التعلم النشط يزيد من التعاون بين المتعلمين، وينمي المستويات العليا للتفكير عندهم، ويزيد من أنشطة التعلم، ويجعل المتعلمين يقومون بعمليات الملاحظة، والوصف، والتفسير، والتنبؤ، والاستنتاج، وبناء المتعلم لمعرفته بنفسه من خلال تفاعلات اجتماعية مع الآخرين. والمُخطّط الآتي يوضح متطلبات التعلم النشط (بوقس، ٢٠٠٩: ص١٢) .



الشكل (٣)
نموذج Fink الأساسي للتعلّم النشط

إذ تهدف أساليب التدريس إلى تنظيم المواقف التعليمية " لتنمية قدرة المتعلمين على التعلم، وممارسة التعلم استناداً إلى جهودهم الشخصية "

لتنمية شخصياتهم بكافة جوانبها . فمثلاً يعتمد أسلوب التعلم الذاتي على استغلال الوقت، وتحمل المتعلم المسؤولية، والتفاعل المباشر مع التدريسي، وإتاحة الفرصة التي تتناسب مع حاجات المتعلم وميوله وقدراته للتعلم، كما أنه يراعي الفروق الفردية، والنمو الجسمي، والذكاء، والفروق الثقافية والاجتماعية .وأهم المرتكزات التي يجب أن يراعيها التدريس هو تحليل المعلومات المتوافرة عن المتعلمين، وتحديد التسهيلات الدراسية المتوافرة في البيئة الدراسية .(جرادات، ١٩٨٣ : ص٧٧) .

٢. استراتيجيات طرائق التدريس:

الاستراتيجيات في الحرب هو: فن صناعة الخطط المُوجَّه نحو تحقيق الأهداف. وفي التربية هي: خطط متكاملة تأخذ في اعتبارها كافة الإمكانات والبدائل المتاحة " لتحقيق أهداف تربوية محددة، بدرجةٍ عالية من النجاح. والإستراتيجية كمصطلح أوسع مفهوماً وممارسة من الطريقة أو الأسلوب " وما الطرق والأساليب في واقع الأمر إلاّ جزءاً سلوكياً مما تعنيه الإستراتيجية، وتقوم بتوظيفه " لتحقيق أهدافها.

وإستراتيجية التدريس " هي مجموعة من إجراءات التدريس التي يختارها التدريس الجامعي أو مصمم التدريس سلفا، والتي يخطّط لاستخدامها في أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة " (زيتون، ٢٠٠١ : ص٢٨٣).

وهناك العديد من الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس منها: التعلم التعاوني، وخرائط المفاهيم، ودورة التعلم، إذ تُعدّ الخرائط المفاهيمية وسيلة تساعد المتعلم على تنظيم الأُطر المعرفية عنده في نموذج أكثر فاعلية وتكاملا، وهكذا فهي تُعدّ أداة تعلم فوقي (Jegede,

(Alaiyemola, & Okebukola, 1990) وتدعّم الأدب التربوي استخدامها كوسيلة للتعلم ذي المعنى (Okebukola,1990 : P. 493-504). وتُظهر الدراسات اهتماما ملحوظاً باستخدام الخرائط المفاهيمية كوسيلة لتقييم مستوى فهم الطلبة (Rye, 2002; Songer, 1994; Okebukola, 1990; Markham & Mintzes,1994). فضلاً عن دورها الكبير في دراسة التغير المفاهيمي عندهم، وتحديد المفاهيم غير الصحيحة التي قد يمتلكونها، وتعديلها (Westbook) & Rogers, 1996). وأظهرت نتائج الأبحاث التربوية أثراً لاستخدام الخرائط المفاهيمية في تخفيض مستوى القلق النفسي عند الطلبة (Jegede et al., 1990 : P. 951-960)، كما وجد أن لاستخدامها في عملية التدريس أثراً إيجابياً في زيادة تحصيلهم (Pankratius, 1990 : P.315; Ritchie & Volkl, 2000 : P.83).

وتتميز دورة التعلم بمساعدتها الطلبة على بناء المفاهيم، وتطوير البنية المفاهيمية عندهم. وقد تعددت الدراسات التي بحثت فيها" فمنها ما استخدم دورة التعلم في تدريس موضوع يصعب تعلمه بإستراتيجية أخرى Beiseherz , Dantonio, & Richardsonal, 2000; Cavallo & Dunphy, 2002 ; Walters & Sunal,1999 (Patterson & Merwin, 2002: P. 22-27) ; Hemler & King,1996، ومنها ما بحث أثرها في بعض سلوك الطلبة" كاتخاذ قرار يتعلق باختيار مساقات اختيارية في أثناء دراستهم (Cavallo & Laubach, 2001 : P.24). وأظهرت نتائج الدراسات أثراً إيجابياً لدورة التعليم في تحصيل الطلبة، واكتسابهم للمفاهيم العلمية (Parker & gerber, 2000 : P. 236-242)، وتحسنا في اتجاهاتهم، كما وُجد أنها ذات أثر إيجابي في تفكيرهم" فهي تنمي التفكير العلمي عندهم (Lavoie, 1999 : P. 1127-1147).

ولقد توسع مجال الدراسات والأبحاث التربوية التي تبحث في الاستراتيجيات التدريسية، وتبدو معظم الفروق بين الاستراتيجيات وكأنها تتعلّق بأدوار كل من التدريسي والطالب، أو ما أسماه (Walberg, 1990 : p.478) إيجابية

التدريسي وسلبية المتعلم، وتدريس الطلبة كمجموعة واحدة أو مجموعات. فخلال القرن الماضي نقب البحث المعرفي للتدريس عن طرق " لتشجيع المراقبة الشخصية للتعلم، والتدريس الشخصي، لتيسير استقلالية المتعلم وتعزيزه. لقد رأى في حينه أن تعلم المهارات شيء هام، غير أن مراقبة المتعلم لذاته وإدارته لها الأولوية. وبدا كما لو تم نقل جزئي لوظائف التدريس المباشرة المتعلقة بالتخطيط، وتحديد زمن التعلم، والمراجعة إلى الطالب .

وبصورة عامةٍ لا يخضع اختيار الاستراتيجيات لقاعدة: "إما ... أو"" بل إن التركيز على إستراتيجية واحدة قد يكون غير مثمر كما يقـول (prophy , 1986) وربما ترتّب عليه تعليم غير مناسب.

وعليه فإنّ التدريسي يجب أنْ يفكر في الإستراتيجية التي يرغب في استخدامها، ذلك أن المادة التعليمية والأهداف المُحددّة وخصائص المتعلمين هي التي تحدّد ما إذا كان من المناسب استخدام إستراتيجية التدريس المباشر أو غيرها من الاستراتيجيات الأكثر انفتاحاً. فعندما يكون التحصيل في المهارات الأساسية هو الهدف فإنّ البحث العلمي يشير إلى أن التدريس المباشر يتفوق على الاستراتيجيات الأكثر انفتاحاً وارتكازاً حول المتعلم. وعندما يكون الإبداع والتفكير التجريدي واستقلالية المتعلم (كما في الجمل المهارية والأنشطة الإبداعية والوجدانية) فإنّ البيئات الأكثر انفتاحاً تكون أكثر مناسبة.وعلى أية حال فإنّ التدريسي هو الذي يتخذ القرار، وأيّاً كان اختياره فإن: "التوجه نحو المهام التعليمية، والأهداف الواضحة، والتدريس النشط، ومحاسبة الطالب على التعلم تُكوِّن في الغالب خصائص الاستراتيجية التعليمية الجيدة(Rink, 1996 : p.178) .

أما طريقة التدريس فهي تلك الخطوات المتسلسلة والمترابطة التي يتبعها التدريسي في تحقيق أهداف درسه . وكما أشار موستن فإنه لا يوجد دعم بحثي بشكل مطلق لأفضلية أي منها. كما أنه لا تبدو طرق التدريس المختلفة شديدة الارتباط بالتحصيل، فقد توصل استعراض (Siverman, 1991 : p.356) إلى عدم وجود فروق دالة في التحصيل كنتاج لاستخدام طرق التدريس المختلفة، أو أن النتائج لم تكن كبيرة الأثر، بحيث يعتمد عليها.

وتبدو مقولة (Siedentop, 1986) في هذا الصدد صريحة وقاطعة: "لا يدعم أدب التدريس الفعّال طريقة بعينها، لا في تدريس غرف الصف " الشيء الذي يحول دون التوصية بأي منها، كطريقة مثلى لتدريس جميع الأنشطة التعليمية، لجميع الطلبة في جميع الصفوف" (Siedentop, 1986 : p.374). ومع ذلك فإن بعض الأدلة التي أوردها (Silverman, 1991) تدعم تفوق طريقة الممارسة practic ، وأيضاً طريقة التدريس التبادلي على طريقة القيادة المباشرة (Silverman, 1991 : p.356). فعلى المدرس أن يستخدم الطريقة أو الأسلوب الذي يتلاءم وطبيعة المادة وأهداف تدريسها ومستوى نضج الطلبة، وخبرتهم، وحاجاتهم، وظروف المؤسسة التعليمية وأوضاعها (العمرو، ٢٠٠٣، ص٦٥).

ويعنى بالطريقة: جميع أوجه النشاط المُوجَّه الذي يقوم به التدريسي " لمساعدة المتعلمين على تحقيق التغيّر المنشود في سلوكهم، ومساعدتهم على اكتساب معلومات ومعارف وعادات واتجاهات وميول وقيم مرغوبة. ومن الأمور المسلم بها في التربية أنه ليس هناك طريقة أو أسلوب واحد في التدريس، فهناك أساليب شتى يستطيع التدريسيّ أن يختار منها ما يناسب

الموقف التعليمي بحيث يراعي مستوى المتعلمين، ويختار منها أفضل هذه الأساليب تحقيقاً للهدف(حماد، ٢٠٠٣: ص٥٠٩).

فكم من تدريسيّ استطاع أن يجعل من درس عادي يفيض بالحيوية والنشاط من خلال تنويعه وانتقائه لطرق التدريس المناسبة الفاعلة، والعكس تماماً فكم من تدريسي قتل درسا حيويا بأسلوبه التقليدي الممل بحيث أنه أدّى إلى نفور طلابه، و قبل الشروع في الحديث عن أساليب وطرائق واستراتيجيات التدريس والخاصة بتجربة الأساليب الفعّالة لابدّ من معرفة النقاط التالية :

أ ـ تجربة التدريس الفعّال ليست تجربة وسائل " لإن الكثير من التدريسين أشاروا إلى عدم توفر وسائل تعليمية مناسبة، وهذا الأمر خاطئ " إذ ليست كل طرق التدريس تحتاج إلى وسائل. فالبحث هنا هو عن تطوير طرائق التدريس وأساليبه، وليس تطوير الوسائل المعنية .

ب ـ في التدريس الفعّال يعمل التدريسي على تنمية تفكير طلابه وحثهم على ممارسة التفكير بدلاً من أن يكونوا مجرد وعاء يستقبل المعلومات .

ج ـ اختيار طريقة التدريس وأسلوبه المناسب ليس حكرا على مادة دون أخرى، أو موضوع دون آخر فالموجّه هنا موضوع الدرس، وخصائص الطلبة وليس نوعية المادة .

د ـ كل الطرائق لها مردود إيجابي على الطلبة والتدريسي إذا ما طبقت بشكل سليم، فالتدريسي سيقّلل من جهده المبذول كون الطلبة سيكون لهم دور أكبر، وكذلك الطالب سيستمع بالمشاركة بدلا من التلقي فقط(جامعة المنوفية، ٢٠١٠ : ص٦٧).

التدريس الفعّال والتفكير:

تعكس أهداف التعليم وجهة نظر الفلسفة التربوية لنماء جميع جوانب المتعلم " فتحقيق أهداف التعليم تعني اكتساب المتعلم خبرات تربوية تؤثّر في نموه واندماجه في المجالات: الجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، والمعرفية، والخلقية، مع مراعاة أن المجالات السابقة متداخلة ومتشابكة مع بعضها" بحيث يكون من الصعب عزل مجال عن بقية المجالات، أو الزعم بسيادة أي مجال على الآخر، في أي موقف تدريسي. والحقيقة أن الخبرات التربوية تثير بعض المشاعر، وتحدث داخل سياق اجتماعي في حدود حالات فردية أو حالات جماعية متعددة. كما تلمس الخبرات التربوية المعايير الخلقية، مع مراعاة أن المجال المعرفي قد يؤثّر ويوجّه – وأحيانا يحكم – الخبرات التربوية، ولكن عمليات التفكير على الرغم من كونها ما زالت غامضة، ولم تدرك بوضوح أعماقها بعد فإنها تتحكم في كثير من وظائف الفرد وأفعاله، على المستويين: الشعوري وغير الشعوري. فالتفكير متضمن في كل مهمة يقوم بها الفرد، على أي مستوى من المستويات. وبالنسبة لعملية التدريس فإن القرارات الخاصة للتدريسي بتصميم المواقف التدريسية، والقرارات الخاصة لتنفيذ المتعلم المهام التي تتطلبها تلك المواقف تعتمد بالدرجة الأولى على آليات التفكير عند التدريس والمتعلم. وعلى الرغم من أن التفكير يتخلل كل نواحي الحياة، إذ يستخدم الأفراد قدراتهم التفكيرية في أوقات مختلفة، ولأغراض متنوعة، فإنّ المهارة في التفكير قد تظهر بدرجات متفاوتة عند الأفراد، وفقا لقدرات الفرد العقلية، وإمكاناته الذهنية. كما أن التفكير ذاته

يتنوّع من فرد لآخر، من حيث السرعة، والتمايز، والعمق. وعند توصيف ظاهرة التفكير الإنساني من حيث ارتباطها بحزمة أساليب التعليم، تُحدّد ثلاث عمليات رئيسة للتفكير الشعوري، وهي: عملية التذكر، وعملية الاكتشاف، وعملية الإبداع(الرفاعي، ٢٠٠٩: ص٤).

إذ أظهرت الدراسات أن هناك إجماعا بين العلماء والمربين بضرورة تعليم المهارات التفكيرية وتطويرها عند جميع أفراد المجتمع، وفي كل المراحل العمرية، لاسيما عند طلبة المدارس والجامعات وذلك بهدف بناء جيل مفكر، آخذين بالاعتبار أن هذه المهارات لا تنمو تلقائيا، ويؤكد ذلك دي بونو(De Bono) وليمبمان(Limpman) وبشكل خاص مهارات التفكير العليا(العتوم وآخرون،٢٠٠٧، ص٤٣).

ومن هنا اهتمت المدارس التربوية والنفسية بتنمية الفكر والتفكير عند المتعلم " كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات، والمشكلات التي تعترض سبيله سواء في المجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة من جوانب اجتماعية، أم اقتصادية، أم تربوية، أم أخلاقية (العتوم وآخرون، ٢٠٠٧، ص١٧).

ويرى (Solomon, 1987) أن الطلبة والمدرسين ينبغي عليهم أن لا يحصروا تفكيرهم عند دراسة التاريخ وتدريسه على تذكر الحقائق وحفظها كما هي موجودة، وإنما عليهم أن يعرفوا أن التاريخ هو جهود منظمة تجعل الماضي ذا معنى اعتمادا على تحليل الوثائق، وتقارير الشهود وتفسيرات الآخرين (خربشة،٢٠٠١، ص١٧).

ولابد من الإشارة إلى أن دور الطالب في التدريس الفعّال هو فاعل ونشط ضمن ظروف اجتماعية مختلفة، ولم يعد متلقٍ للمادة الدراسية فقط،

وإنما هنالك نشاطات تعليمية أخرى يقوم بها، ومنها: تنظيم الخبرة وتحديدها وصياغتها، جمع وتنظيم البيانات والمعلومات، يعالجون وينظمون ويختبرون، ينشطون خبراتهم السابقة ويربطونها بالخبرات والمواقف الجديدة، يتفاعلون، ويحرصون على استمرار التفاعل الاجتماعي على أن لا يفقدوا فرديتهم، يبذلون جهدهم لكي ينالوا قبولاً من الآخرين، ويسهموا بوجهات نظر سابقة تنشط الموقف الخبراتي، يؤدي الطالب دورا متميزاً بوصفه عنصراً مهماً على وفق ظروف اجتماعية تحكمه ديناميات يحافظ ضمنها على أن يعكس وجوده وأهميته عن طريق ما يقدم من حلول واقتراحات وإبدال جديدة في حل ومعالجة مشكلات ما جديدة (قطامي ونايفة، ١٩٩٨، ص٢٦٦).

كما أن المؤسسة التعليمية التي تتمتع بأسلوب قيادي تربوي تدرك حقيقة شخصيتها وشخصية من يعمل معها، مما يقودها إلى أن تفهم دوافع الآخرين، وان تكون قادرة على التنبؤ باستجاباتهم للتأثيرات الاجتماعية, هذه التأثيرات تساعدها على اكتشاف قدراتها ومواهبها وشخصيتها في أثناء تحقيق أهدافها(وحيد، ٢٠٠١، ص١٩٦).

دور التدريسي في التدريس الفعّال:

التدريسي هو أحد المكونات الرئيسة في العملية التربوية، والعامل المؤثر في جعلها كائناً حياً متطوراً فاعلاً له تأثيره الذي لا ينكر في المواقف التعليمية، وهو عصب العملية التعليمية والتربوية وأداة نجاحها، ومهما حدث من تطور علمي، وفكري، وما استجد من تكنولوجيا ومخترعات معاصرة فسيظل التدريسي عنصراً فاعلاً لا غنى عنه في هذه العملية،

فرسالته سامية، عرفت المجتمعات والشعوب أهميتها على مر العصور .(www.albayan.co.)

وكان التدريسي (المدرس) وما يزال العنصر الأساس في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الصف الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرّك لدوافع الطلبة، والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، وهو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، رغم مستحدثات التربية، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية برمتها" فالتدريسي هو الذي ينظم الخبرات، ويديرها، وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها. لذلك يجب أن تتوافر عند التدريسي خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى، حتى يستطيع الطلبة من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية، وتكوين تصور عام عن فكرة وحدة المعرفة، وتكاملها (زياد، ٢٠١٠: ص١).

ويختلف دور التدريسي في الوقت الحاضر عن دوره في الماضي، فقد أكد تقرير اللجنة الدولية عن التعليم في القرن الحادي والعشرين على أن رسالة التدريسي تتمثل في: التعليم والتربية والتوجيه والتقويم فضلاً عن إظهار القدرة على إدارة الذات، وتجديد المؤسسة التربوية، وجعلها أكثر عرضة للتغيير والانفتاح، وينتظر الناس عامة أن ينجح التدريسي في نقل المعرفة، وفي تقديم التدريب الاجتماعي، وتنمية روح الفضول عند المتعلمين، والاستعداد للمبادأة الذاتية، وبصفة خاصة يجب أن يكون قدوة ونموذجاً يحتذى به، وفي تكوين علاقات جيدة مع المتعلمين، وفي اكتساب ثقتهم

بأنفسهم (البهواشي، ٢٠٠٤، ص٣٢١). وهذا ما يذهب إليه المربون في أن المدرس الناجح هو الذي في حقيقته طريقة ناجحة " إذ يقاس نجاح المدرسين في قدرتهم على إيصال المعلومات إلى أذهان طلبتهم لا بمقدار ما يعرفون من هذه المعلومات(الدليمي، ١٩٩٥، ص٣١) .

فدور التدريسي كبير وحيوي في العملية التربوية، وينبغي أن يبتعد عن الدور التقليدي الإلقائي وان لا يكون وعاءً للمعلومات بل أن دوره هو توجيه الطلبة عند الحاجة دون التدخل وعليه فإن دوره الأساسي يكمن في التخطيط لتوجيه الطلبة ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم وتدريبهم على الأسلوب العلمي في التفكير ،وتدريب الطلبة على أسلوب الحوار والمناقشة المنظمة،واكتساب الطلبة للمهارات العملية المتعلقة بالتجربة، وتعليم الطلبة أسلوب كتابة التقارير العلمية .إذ يؤكد التربويون البنائيون(Appelton,1997 ; Henson & Elber,1999) على أن المتعلم لا يستقبل المعرفة بشكل سلبي، ولكنه يبنيها من خلال نشاطه ومشاركته الفعّالة في عمليتي التعليم والتعلم. ويستحضر المتعلم فهمه السابق إلى مواقف التعلم، ويؤثر هذا الفهم في اكتسابه المعرفة الجديدة. كما أن التعلم يتم بشكل أفضل عند مواجهة المتعلم بمشكلة أو موقف حقيقي، ويؤدي تفاعل المتعلم مع غيره من المتعلمين وتبادله الخبرات معهم إلى نمو مهارته وتعديلها. فنمو مفاهيم المتعلم ومهاراته ينتج من خلال عمليات تبادل الخبرة مع الآخرين " حيث تُعدّل التصورات العقلية البديلة(بوقس، ٢٠٠٩ : ص٦).

إن دور التدريسي داخل غرفة الصف هو الذي يحدّد النجاح في تحقيق الأهداف التربوية على الرغم من العوامل المتعددة التي تساعد على النجاح كالمناهج، والوسائل المختلفة، وبيئة التلميذ وغيرها. ومن هذا المنطلق أصبح

المحك الأساسي في إعداد التدريسي يستند إلى قدرته على تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها وأبعادها المختلفة، لذلك يترتب على التدريسي أن يتمتع بالكفاءة، والقدرة على فهم المحتوى، والمهارات العلمية المصاحبة، وأن يكون ملماً بفهم العلاقات بين محتوى المواد التي يدرسها والأهداف والاستراتيجيات المتنوعة للتعليم والتعلم (العابد، ١٩٩١ : ص٣٥٩).

ويحتل التدريسي مكان الصدارة التي يتوقف عليها نجاح المؤسسة التربوية في تحقيق أهدافها وبالتالي نجاح التربية في بلوغ غاياتها، ويرى كثير من التربويين أن كفاءة أية مؤسسة تعليمية تعتمد بدرجة كبيرة على نوعية التدريسيين الذين يعملون فيها، فالتدريسي الجيد الذي لديه كفايات تدريسية يسهم بدور فعال في تنشئة طلبة يقومون بأدوار ذات فعالية في العملية التعليمية، ويشاركون بإيجابية فيها، فالتدريسي صانع التدريس وهو أداته التنفيذية حيث إن التدريس هو وسيلة اتصال تربوية يخطط لها وينفذها التدريسي " لتحقيق أهداف التعلم عند الطالب، وهو أيضاً نتاج مباشر لما يتصف به التدريسي من خلفيات متنوعة، وخصائص وكفايات متميزة، كما يعد من العوامل الأساسية في تهيئة مناخ مناسب للتعلم، وفي توجيه الطلبة وإرشادهم من خلال فهمه لخصائصهم وحاجاتهم، كما أنه أكثر العناصر البشرية داخل المؤسسة التعليمية تأثيراً في شخصية الطلبة حيث يساعدهم في تكوين عادات، ومهارات، وقيم(موسى وقاسم: ٢٠٠٠، ص٢٢٠).

ويتجلى دور التدريسي في تحقيق أهداف العملية التعليمية من خلال تنمية شخصية الطالب، وإكسابه اتجاهات إيجابية نحو المجتمع وثقافته، وتحقيق تكيّفه الشخصي والاجتماعي، وتزويده بالخبرات والمهارات التعليمية التي تمكنه من أداء دوره الوظيفي الذي يتوقعه المجتمع منه، كما أن أداءه لدوره

التربوي والتعليمي يتأثّر أيضاً بمدى إتقانه للمهارات والمعارف المرتبطة بتخصّصه، وقدرته على الانتقاء والاختيار من خبراته بما يؤثر به على خبرات الآخرين ومهاراتهم، واستجابته واستيعابه للمستحدثات التربوية ووسائل التعليم وظروف التغير بالنسبة للمجتمع ومتطلباته وتوقعاته المتجددة من دوره كتدريسي (شتا ،١٩٩٩ : ص٣٧).

ويعد التدريسيون المؤثرون العمود الفقري للعملية التعليمية، فَهُمْ ليسوا سحرة، لكنهم محترفون مهرة، ويظهر تأثيرهم في طريقة تطبيقهم الحريص والماهر لخطط التعليم في مواقف أكثر ما يميزها سرعة التغيرات، وكثرة التعقيدات. هدفهم في ذلك إحداث تغييرات مرغوبة عند المتعلمين عن طريق رفع فعالية أدائهم. وعلى الرغم من أن معظم ما كتب عن التعلم في السابق كان وصفياً، إلا أن معظم ما كتب عن التدريس كان تحليلياً محدداً بما يجب على التدريسيين المهرة القيام ب(Siedentop,1986 : P.74) .

وقد أشارت بعض الدراسات مثل دراسة رينولدز وولبرغ Reynolds & Walberg, 1991) إلى تأثير التعليم الفعّال في الطلبة من الناحية الانفعالية والسلوكية والمعرفية، إذ تبين أن قدرات الأفراد المعرفية والنمائية، وحجم عملية التعليم، وفاعليتها، والبيئة المحيطة (سواء الأسرية أو الصفية أو الأقران) تعد مجالات تؤثر إيجاباً أو سلباً في مدى تعلم الطالب. ويرى كل من (رينولدز وولبرغ) أن التعليم الصفي في النهاية يأتي نتيجة للعوامل الأساسية الآتية:-

١- قدرات الطالب ودافعيته التي يثيرها التدريسي.
٢- فاعلية التعليم الذي يتلقاه من التدريسي .
٣- المثيرات التي يوظفها التدريسي والتي لها أثر بالغ في نمو الطالب من جوانبه المختلفة.
٤- البيئة الصفية الملائمة لتلبية احتياجات الطالب والتي يسهم التدريسي في جزء كبير منها. (Reynolds & Walberg, 1991: p.97).

ويرى الحسون وآخرون (١٩٩٤) أن التدريسي إذا أحب طلبته، واحترمهم، وعاملهم على أساس أنهم أبناؤه وأخوته، وحرص على تعليمهم وإرشادهم ومساعدتهم فيما يصادفونه من مشكلات وكان لهم في كل ذلك نموذجاً يقتدون به فإنهم يستجيبون له، ويحترمونه، ولا يتغيبون عن درسه، ويميلون للمادة العلمية التي يدرسونها معه، بل ينصرفون إلى دراستها بجدية تحقق لهم تحصيلا علميا ونتائج أفضل(الحسون وآخرون، ١٩٩٤، ص٢٩).

وكذلك يؤكد بربارا مايترو وآخرون (٢٠٠٠) على أن يقوم المحاضر الجامعي بدور الأب، فمن المعروف عن الطلبة أنهم يضعون ثقتهم في البعض من أساتذتهم، وعلى التدريسي أن يحترم الثقة التي يضعها فيه طلبته، وأنْ يحتفظ بخصوصية ما يدور من حوار (بربارا ماتيرو، وآخرون، ٢٠٠٠، ص٣٨).

إن نجاح التدريسي في عمله لا يعتمد على رصيده المعرفي فقط وهذا ما أكدته دراسة كورماك(Cormak) من أن الخبرة المعرفية في مجال معين لا تعني نجاح التدريسي ما لم يتوافر لديه الاتزان الانفعالي (البسيوني، ٢٠٠٥، ص١٤). كما أكدت دراسة كولمان (Colman) على أن نمط التفكير الذي يتبناه التدريسي يؤثر على أدائه داخل الصف، وان أداء التدريسي يتأثر باتزانه الانفعالي وتوافقه النفسي (علي، ٢٠٠٤، ص١٩).

لذلك فإن على التدريسي أنْ يكون واعيا للدور الذي يجب أنْ يقوم به لجعل تدريسه فعّالاً، ويحقق الهدف منه " لذا عليه أنْ يحدّد ما يلي:

١. أهداف الدرس.

٢. أسلوب أو أساليب التدريس المناسبة لتحقيق هذا الهدف.

٣. الخطوات المتسلسلة والمتدرجة لتعليم المهارة المراد تعليمها.

٤.طرق تنظيم المتعلمين في أثناء تنفيذ النشاط هل سيتبع التعليم الجمعي أم التعليم الفردي .

٥.تحديد الأساليب المناسبة لتحفيز المتعلم على العمل.

٦.أسلوب تقديم التغذية الراجعة المناسبة.

٧.كيفية خلق المناخ التعليمي المناسبة لممارسة التفكير والإبداع.

٨.أسلوب قياس مدى ما تحقق من أهداف. (خفاجة، ٢٠١٠ : ص٢)

إن فاعلية التدريس هي حصيلة تفاعل ثلاثة عناصر، هي: الخصائص والسمات الشخصية للتدريسي، والممارسات التنظيمية والتعليمية والتقييمية، واستراتيجيات إدارة السلوك الصفي. إذ تؤكد الأدبيات التربوية على ضرورة امتلاك التدريسي لخصائص ومبادئ تساعد على نجاحه في أداء مهامه ومسؤولياته المناطة به بكفاية واقتدار، ومنها: إقامة علاقات طيبة بين الطلبة، وتخطيط عملية التدريس و تنمية التفكير، وتعزيز سلوك الطلبة، وإثارة انتباههم، وتقبل مشاعرهم(جابر : ٢٠٠٠، ص٢٠).

وهكذا فإن نجاح التدريسي يعتمد بالدرجة الأولى على الشخصية المؤثرة، والقدرة التدريسية فمهما كان تمكنه من الموضوع الذي يدرسه عالياً ومهما اتبع من الطرائق التدريسية الجيدة تظل هناك حقيقة قائمة أن التدريسي هو عامل مع الآخرين، ويعتمد نجاحه على مقدار ما يمتلكه من فن في إدارة الجماعة، ويجب أن يكون كل تدريسي ماهراً في هذا الفن الذي يمكن تعلمه وتطبيقه وتحسينه، ومتى ما تحقق الإبداع استمتع التدريسي وطلبته بالوقت الذي يقضونه معاً(الشبلي، ٢٠٠٠: ص٩).

وفي مجال الممارسات التنظيمية تعد مبادئ التدريس الفعّال من أهم الجوانب التي يتم قياسها من خلال الملاحظة المباشرة، وذلك باستخدام نظام

ملاحظة التدريس المباشر، وعمليات التواصل التي تشمل الأهداف على مستوى الحصة الواحدة، ومهارات التواصل التي يقوم بها التدريسي مع طلبته .

وقد لاحظ (فلاندرز) أن التدريسيين يميلون إلى استخدام الأسلوب المباشر أكثر من الأسلوب غير المباشر، داخل الصف، وافترض تبعاً لذلك قانونه المعروف بقانون (الثلثين) الذي فسره على النحو الآتي "ثلثي الوقت في الصف يخصّص للحديث ـ وثلثي هذا الحديث يشغله التدريس ـ وثلث حديث التدريس يتكون من تأثير مباشر " إلا أن أحد الباحثين قد وجد أن النمو اللغوي والتحصيل العام يكون عالياً عند الطلبة الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب غير المباشر، مقارنة بزملائهم الذين يقعون تحت تأثير الأسلوب المباشر في التدريس. كما أوضحت إحدى الدراسات التي اعتنت بسلوك التدريس وتأثيره على تقدم التحصيل عند الطلبة، أن أسلوب التدريس الواحد ليس كافياً، وليس ملائماً لكل مهام التعليم، وأن المستوى الأمثل لكل أسلوب يختلف باختلاف طبيعة التعلم، ومهمته(جامعة المنوفية، ٢٠١٠ : ص٧٠).

ومن المسلم به أنه ليست هناك طريقة واحدة مثلى ناجحة، بل هناك طرائق متعددة تتعدّد وتتنوع بتنوع أغراض التعلم ومحتوياته، وبتنوع استعدادات المتعلمين وتعدد مستوياتهم " لذا من الضروري عدم النظر إلى طريقة التدريس على أساس أنها شيء منفصل عن المادة العلمية أو عن المتعلم والنظر إليها بأنها جزء متكامل من موقف تعليمي يشمل المتعلم وقدراته وحاجاته والأهداف التي يتوخاها التدريسي من المادة العلمية

والأساليب والاستراتيجيات والوسائل التي تتبع في تنظيم المجال للمتعلم كي ينشط ويغير سلوكه في جميع جوانبه (يونس ،٢٠٠٤ : ص١١١).

أما في مجال العملية التعليمية فإن استخدام التدريسي لأساليب تعليمية متنوعة، واستخدام وسائل تعليمية مختلفة يؤدي إلى زيادة تحصيل الطلبة في الجوانب الأكاديمية، ويقلل من سلوكياتهم غير المرغوبة. فالتدريسي الفعّال هو الذي يستخدم وسائل تعليمية تعزّز السلوك الذي يرغب فيه طلبته بشكل فعال، فضلاً عن قدرته على التواصل مع زملائه من التدريسيين، والإداريين في المؤسسة التربوية، وفي مجال الإدارة الصفية، هناك ممارسات يجب على التدريسي في مجال التدريس أن يقوم بها حتى يكون فعالاً، ومن أهم تلك الممارسات وضع مستويات أدائية للطلبة، والسعي لتحقيق هذه المستويات والتوقعات، وتعزيز السلوك المرغوب فيه، ومراقبة سلوك الطلبة، وخفض السلوك غير المرغوب فيه وإزالة أية عوائق تحدّ من تعلم الطلبة(الصمادي والنهار : ٢٠٠١، ص ١٩٣).

إن اختيار الطريقة المناسبة لتدريس الموضوع لها أثر كبير في تحقيق أهداف المادة وتختلف الطرق باختلاف المواضيع، والمواد، وبيئة التدريس، وعموما كلما كان اشتراك الطلبة أكبر كانت الطريقة أفضل. فمن الأمور المتفق عليها أنه ليس هنالك طريقة تدريسية مثالية بل يوجد هنالك تعدد في طرائق التدريس وتتنوع مع تنوع أغراض التعلم، ومحتوياته، واستعدادات المتعلمين ومستوياتهم فالطريقة هو موقف تعليمي متكامل مضاف إليه المادة العلمية والمتعلم.(يونس، ٢٠٠٤، ص١١١).

وبصورة عامة فقد أشارت سكورسكي وآخرون (Sikorski et al,1996) إلى أن مهارات التعليم الفعّالة لدى التدريسيين هي تلك التي

تتعلق بنمط تقديم المادة الدراسية، وتشجيع مشاركة الطلبة وتقديم إجراءات تغذية راجعة تصحيحية.(Sikorski et al, 1996 . p. 27).

والتدريسي قائد وموجّه للطلبة لكي يحصلوا أهدافهم التعليمية ويحققوها، فهو يجعل الطالب متفاعلاً ومتعلماً نشطاً " لأنّه يقود الطلبة للتفكير " لكي يصبحوا فاعلين ومبدعين، ويساعدهم على التعلم والتعاون مع الآخرين لكي يحصلوا المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية، ويشجع التدريسي الطلبة من خلال الأنشطة المناسبة لكي يستخدموا قدراتهم على الاكتشاف والاستنتاج والتعرف والتطبيق، ومن مسؤوليات التدريسي تهيئة بيئة تعليمية جيدة للطلبة لكي يتعلموا " لذلك على الطلبة الاستجابة لنصائح تدريسييهم، وأن يتفاعلوا مع الآخرين للحصول على خبرات جديدة، وهناك أعداد قليلة من التدريسيين الذين يتقنون مبادئ ومهارات تقديم الدروس المثيرة للتفكير، وإدارة النقاش الاستقصائي، وطرح الأسئلة المساعدة، واستخدام العصف الذهني، وحل المشكلات لتنمية تفكير طلبتهم، وإحداث التعلم لديهم بأسلوب يثير دافعيتهم وتعلمهم " لأن الجميع في القرن الحادي والعشرين يسعى إلى إعداد تدريسي أكاديمي، تربوي، موهوب، متقن، وممارس لمبادئ ومهارات التدريس الفعّال، ومخطط، ومصمم، ومنفذ ومقوم قادر على إيجاد بيئة تعلم نشطة يتفاعل فيها المتعلم بكل قدراته وإمكانياته(الحيلة : ٢٠٠٢، ص١٧).

وفضلاً عمّا مرّ فإن طبيعة المادة التعليمية المقدمة ومدى ملاءمتها لحاجات الطلبة، وفهم خصائصهم، ونوعية أسلوب التدريس المستخدم تعد جميعها خصائص أساسية في التدريس الصفي الفعّال. فقد أكدت الكثير من البحوث النفسية والتربوية التي أجريت حول فاعلية التدريس على وجود

علاقة موجبة بين أساليب التدريسي في إدارة الصف، وبين النتائج السلوكية المرغوبة عند الطلبة بما في ذلك تحصيلهم، واتجاهاتهم الدراسية(جابر : ٢٠٠٠، ص ٢١).

وأثبتت البحوث التربويّة أنّ التدريس الفعّال Effective Teaching يعتمد بالدرجة الأولى على شخصيّة التدريسي، وذكائه، ومهاراته التدريسيّة التي يتمتع بها. ويشير أحد علماء التربية Chandler إلى أنّ مهنة التدريس هي المهنة الأم The Mother Profession وذلك لأنها تعد المصدر الأساس الذي يمهد للمهن الأخرى، ويمدها بالعناصر البشريّة المؤهلة علميّاً، واجتماعيّاً، وفنيّاً، وأخلاقيّاً. ويعتقد التدريسيون أنّ عملهم في مهنة التدريس هو خير ما يمكن أن يقدموه لمجتمعاتهم، وليس هذا فحسب، بل هم بعملهم هذا يسهمون في تشكيل مستقبل تلك المجتمعات، بتكوينهم لشخصيّات الشباب الذين يحملون عبء المسؤوليّة في مستقبل أوطانهم وشعوبهم. ويعد التدريسي أهم مُدخلات العمليّة التّربوية، فهو القادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس، وهو الذي يعمل على تنمية القدرات والمهارات عند الطلبة عن طريق تنظيم العمليّة التعليميّة، وضبطها، وإدارتها، واستخدام تقنيّات التعليم، ووسائله، ومعرفة حاجات الطلبة وطرائق تفكيرهم وتعلّمهم، وتحديد أهداف التّربية في تطوير المجتمع، وتقدمه (الخضري : ٢٠١٠، ص١).

وعليه فإن الدور الأساسي للتدريسي في الوقت الحاضر يكمن في التخطيط لتوجيه الطلبة، ومساعدتهم على إعادة اكتشاف حقائق العلم، والتدريسي الفعال هو الذي يتميز بالحيوية في العملية التربوية والتعليمية من

خلال ابتعاده عن الدور التقليدي الإلقائي " فلا يكون وعاءً للمعلومات بل إن دوره يكاد يقتصر على توجيه الطلبة عند الحاجة.

كما أن تميز التدريسي بالمهارات يشتمل على جملة من الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الايجابية التي تتصل بالمهنة ومهامها، ويؤدي تبنيها وممارستها في إطار العمل إلى الالتزام المهني فيكون بذلك قد أدّى عمله بأمانة وتمثل بقول الرسول الكريم محمد(صلى الله عليه وآله وسلم):(إن الله يحبُّ إذا عمل أحدُكم عملاً أنْ يتقنه) فالإتقان قمة الأداء وقيمته (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢ : ص٣٤٣).

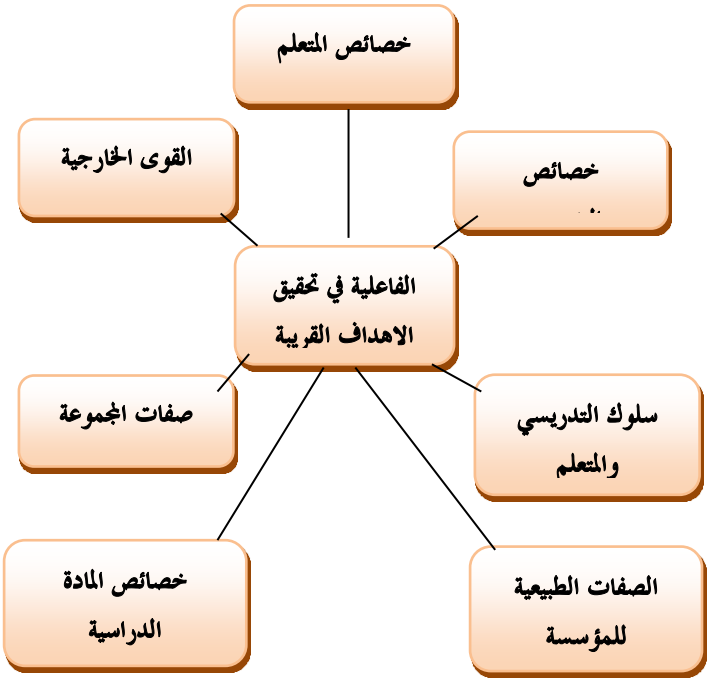
وقد استخدم مصطلح المهارة في المجال التربوي لوصف بعض أنواع السلوك الملاحظ وتصنيفه من جانب التدريسي أو الطالب وذلك في ضوء محكات او مستويات الأداء المتوقعة من الطالب أو التدريسي في موقف معين، أو من التدريسي في تنظيم عملية التعلم داخل حجرة الدراسة(حميدة وآخرون ،٢٠٠٠: ص١٠). لذلك يمكن وصف التربية الحديثة بأنها عملية حيوية ترمي إلى تهيئة البيئة التي تساعد على تشكيل الشخصية الإنسانية لأفراد المجتمع، وتمكنهم من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسميا وعقليا ونفسيا على وفق الإطار الفلسفي للمجتمع. (مرعي ومحمد، ٢٠٠٠ : ص٤٩).

وعلى أية حال فإن هناك حاجة إلى التعرف، وبشكل واضح على أنواع المهارات الواجب توافرها عند التدريسيين حتى يكونوا فاعلين " إذ أن الأبحاث في مجال التدريس حاولت تحديد المهام التي يقوم بها التدريسيون المهرة داخل قاعة الدراسة وصولاً إلى قائمة بالمهارات والصفات اللازمة لفهم كيف يعمل التدريسيون الأَكْفَاء. وهنالك الكثير من المهارات إلا أن

البحوث والدراسات تناولت ثلاث مهارات، وهي: تقديم الدرس، الاستحواذ على انتباه الطلبة، وتوفير التعزيز عن طريق عمليات التلخيص أو ما يسمى بعملية الغلق (جابر، ١٩٨٥: ص١٢٦-١٤١).

إن التدريس الفعّال يتّسم باستراتيجيات معينة يمكن تطبيقها بغض النظر عن أي من طرائق التدريس المستخدمة، وعليه فإن التدريسي الفعّال هو الذي يستخدم هذه الاستراتيجيات وإن التدريسي غير الفعّال هو الذي لا يستخدم تلك الاستراتيجيات. وتتألف الإستراتيجية عادة من مجموعة مهارات تدريسية منفصلة، فعلى سبيل المثال تتألف إستراتيجية الإشراف الفاعل من حركة التدريسي بنمط غير متوقع للطلبة في غرفة الصف، وفحص الطلبة بشكل متكرّر، وليس في وقت واحد، والعمل على زيادة السلوك المتعلّق بتنفيذ المهمة، والتخلص من السلوك غير الملائم بسرعة وبشكل حازم، وأخيراً تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة المناسبة. فالتدريس الفعّال يتألف من عدة مهارات تدريسية منفصلة، ومن المهم أن يتم التدريب عليها(Siedentop, 1986 : P68). وصنف (أبو لبدة) المهارات ووضعها في ثلاث فئات هي: مهارات التخطيط وإعداد الدروس، ومهارات تنفيذ الدروس، ومهارات التقويم.(أبو لبدة وأبو زينة،١٩٩٦: ص٢١-٢٢).

وأخيراً يمكن القول: إن عملية التعلم ليست الغاية في حد ذاتها، وإنّما هي وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوة، كما أنها لا تتم في فراغ، ولا تحدث في معزل عن عوامل عديدة أخرى، بل أنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بجملة من العوامل التي تؤثر في فاعليتها، والتي يمكن تلخيصها في الشكل الآتي:



شكل (٤)

العوامل السبعة المؤثرة في فاعلية التعلم

(الزيود وآخرون، ١٩٩٩، ص٣٣)

ويتضح من الشكل أن العوامل المؤثرة في فاعلية التعلم تتمثّل في التدريسي وخصائصه النفسية والشخصية والجسمية، والمؤهلات الوظيفية التي يتمتع بها، والطلبة وخصائصهم النفسية والشخصية والجسمية والتحصيل والخلفية الاجتماعية والاقتصادية، والإداريون، والأقران وما يتصفون به من هوايات وميول وخصائص نفسية وشخصية وجسمية

وتحصيل، والمنهاج، والبيئة الصفية، وبيئة المؤسسة التعليمية، وتضم : التسهيلات التعليمية، والترفيهية، والإدارية، والبيئة الاجتماعية العامة، والمواد والوسائل والخدمات المساعدة للتدريس(عفانة والخزندار ،٢٠٠٧، ص١٩-٢٠).

مرتكزات التصميم (التخطيط) الفعّال للتدريس :

١.الأحداث التدريسية Instructional Events

في ضوء ما قدمه علم النفس المعرفي حول كيفية حدوث التعلم وفقاً لنظرية معالجة المعلومات وعلاقتها بالذاكرة، أو " البنية العقلية وضع" "روبرت جانييه" إستراتيجية الأحداث التدريسية لتحديد كيفية تصميم التدريس، وتتابعه وسيره وتشتمل على:

أ – المقدمة : Introduction وتشمل الأحداث التالية :

١- تنشيط الانتباه Active attention

٢- تحديد الهدف Establish Purpose

٣- إثارة الاهتمام والدافعية Arouse Interest and Motivation

٤- تقديم نظرة عامة تمهيدية للدرس Preview The Lesson.

إن بداية الدرس ينبغي لها أن تكون أكثر من مجرد تقدمة بسيطة جافة لذلك فالتهيئة الفعّالة تتطلب خصائص عدة منها:

١- ينبغي له أن يقدم الموضوع بطريقة تجعله جديداً، ومشوقاً، وملائماً للطلبة.

٢- ينبغي لأفعال التدريسي وسلوكه في بداية الدرس أن تخلق مناخاً تفاعلياً.

٣- ينبغي للتدريسي أن يوجّه ويشّد في مدخل الدرس أو مقدمته انتباه الطلبة إلى الجوانب المهمة من المحتوى، وأن يوصل إلى الطلبة أهداف الدرس.

٤- ينبغي له أن يربط الدرس بما يعرفه الطلبة من قبل(جابر، ٢٠٠٠: ص٥١).

ب- الجسم (المتن) Body

١-استدعاء المعرفة السابقة المتصلة Recall Relevant prior Knowledge

٢-معالجة المعلومات والأمثلةProcess information and examples.

٣-تركيز الانتباه Focus Attention .

٤-استخدام استراتيجيات التعلم Employ learning strategies .

٥-التطبيق Practice .

٦-التغذية الراجعة التقويمية Evaluate feedback .

ج – الاستنتاج Conclusion

١ – التلخيص والمراجعة Summarize and review.

٢ – تحويل التعلم Transfer learning.

٣ – إعادة وإثارة الدافعية والغلق Remotivate and close.

د– التقييم Assessment :

١ – تقييم الأداء Assess performance.

٢ – التصحيح والبحث عن العلاج Evaluate feedback and seek remediation(فضل وآخرون، ١٩٩٩ : ص٣٧– ٤٧).

٢.نمط التعلم :

يقصد بنمط التعلم Learning style **" الطريقة التي يقوم بها الأفراد بالتعامل مع المعلومات، أو المهارات الجديدة، سواء من حيث الاحتفاظ بها أو إعادة صياغتها واستخدامها "، ويتشكل نمط التعلم من مجموعة عناصر (بيئية وانفعالية، واجتماعية، وسيكولوجية) وتختلف هذه التركيبة لنمط التعلم من فرد لآخر، فى كيفية استقبال المعرفة أو المهارات وتخزينها واستخدامها(فضل وآخرون، ١٩٩٩ : ص٣٢).**

ويوجد عدد من أنماط التعلم بعدد الأفراد يصنفها سيلفر / هانسون Silver/Hanson **إلى أربعة أنماط أساسية هي :**

١ – المتعلم المعتمد على الحس والتفكير : ويتميز بأنه عملي، ويتعامل مع الواقع (موجّه بالعمل) .

٢- المتعلم المعتمد على الحس والمشاعر: ويتميز بأنه عاطفي، ودود، (ويعمل مع الجماعة).

٣- المتعلم المعتمد على البديهة والتفكير : ويتميز بأنه نظري، وعقلي، ويهتم بالمعرفة (موجّه بالمعرفة) .

٤- المتعلم المعتمد على البديهة والمشاعر : يتميز بأنه شغوف نافذ البصيرة، مبدع، خيالي.

جميع هذه الأنماط تحتاج مداخل واستراتيجيات تدريسية مختلفة ينبغي أنْ يراعيها التدريسي عند تصميم التدريس.

فعندما يناغم التدريسيون أنماط تدريسهم مع أنماط تعلم طلابهم، وعندما يتعلم الطلبة أن يناغموا أنماط تعلمهم مع مهام التعلم فإن هذا يؤدي إلى ما يأتي:

١.زيادة التحصيل .

٢.نمو اتجاهاتهم نحو العمل والدراسة(فضل وآخرون، ١٩٩٩ : ص٣٣).

٣.كفايات التدريسي (التدريس) الفعّال :

أ- معرفة المادة الدراسية Subject Knowledge.

ب- تطبيق المادة الدراسية Subject Application .

ت- إدارة الصف Class Management.

ث- تقييم نمو الطلبة وتسجيلها Assessment and Recording of pupils progress.

ج- النمو المهني Further professional development.

٤.عناصر تصميم (تخطيط) التدريس:

١- العنصر الأول : هو المحتوى content .

٢- العنصر الثاني : هي مواد التدريسMaterials .

٣- العنصر الثالث: هو النشاط Activity، وهو يعبر عما سيعمله التدريسي والطلبة خلال تنفيذ التدريس، ويشمل النشاط تسلسل المحتوى Sequencing، ومواد التدريس، وطريقة السير فى الدرس Racing، والزمن Timing. فمن مهارات التدريسي الفاعل تنفيذ الدرس في الوقت المحدد بتوزيعه على أهداف الدرس بشكل متوازن بحيث لا يطغى فيه هدف أو نشاط على نشاط، والتحكم في زمن الحصة الدراسية، وتحقيق أهداف الخطة(الجاغوب،٢٠٠٢: ص١٧).

٤- العنصر الرابع : هي الأهداف Objectives.

٥- العنصر الخامس: هم الطلبة Student، وخصائصهم، وقدراتهم، وميولهم.

٦- العنصر السادس: هو المحيط الاجتماعي، والثقافي للتدريس Social and Cultural Context ويهتم هذا العنصر بإدارة الموقف التدريسي والتفاعل، والمناخ الاجتماعي والانفعالي الذي ييسر التعليم .

الفصل الثالث

دراسات سابقة

أولاً: عرض الدراسات السابقة

نظراً لعدم وجود دراسات سابقة محلية في إقليم كوردستان العراق حول موضوع التدريس الفعّال" لذا حاول الباحث الاستفادة من بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث الحالي، وعليه يتضمن هذا الفصل عرضاً موجزاً لتلك الدراسات التي حصلنا عليها من خلال الإطلاع على الدوريات، والرسائل العلمية، وكذلك مواقع الانترنيت، ثُمّ مناقشتها " ذلك لأن مراجعة الدراسات السابقة يمكن أنْ تلقي الضوء على ما استجد من اتجاهات في طرائق التدريس، كما أن المراجعة توضح مجالات الاهتمام في الدراسات السابقة، ويمكن للباحث أنْ يفيدَ مما ورد في تلك الدراسات من مؤشرات سواء ما يتعلق بكيفية صياغة الأهداف والفرضيات، أو بأسلوب اختيار العينات وتحديد حجمها، أو بطبيعة الأدوات والمقاييس المستخدمة في جمع البيانات، أو في كيفية معالجة البيانات إحصائياً، وكذلك تتّضح أهمية ذلك في مقارنة نتائج الدراسات، ومعرفة مدى الاتفاق أو الاختلاف في نتائج تلك الدراسات. وعند الانتهاء من مراجعة الدراسات سعى الباحث تسهيلا لعرض الدراسات ذات الصلة بهذه الدراسة وبمشكلتها إلى ترتيبها في محورين وحسب التسلسل الزمني وعلى النحو التالي:

أ.الدراسات العربية:

١. دراسة (القاعود وأبو أصبع، ١٩٩٧):

أجريت الدراسة في الأردن، وهدفت إلى التعرف على مدى ممارسة مدّرسي مادة التاريخ في الصف الثاني الثانوي لمبادىء التدريس الفعّال من وجهة نظر المشرفين ومن وجهة نظر التدريسيين أنفسهم، وفيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المؤهل العلمي لكل من التدريسيين والمشرفين.

تكوّنت عينة الدراسة من (١٤٠) تدريسياً وتدريسية، و(٣٠) مشرفاً، ممن طُبقت عليهم أداة ضمت (٦٧) فقرة موزعة على تسعة مجالات تمثل مبادىء التدريس الفعّال. وبعد تحليل البيانات إحصائياً أشارت النتائج إلى أن التدريسيين يمارسون مبادىء التدريس الفعّال بدرجة متوسطة على وفق لتقديرات المدرسين أنفسهم، وكذلك على وفق تقديرات المشرفين لهم، وتبّين أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات التدريسيين والمشرفين لصالح الذكور من التدريسيين، في حين لم تظهر النتائج وجود فروق دالة في مدى ممارسة مبادىء التدريس الفعّال تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمشرفين والتدريسيين، باستثناء مجال واحد كان الفرق دال إحصائياً وهو مجال المهارات، والقيم، والاتجاهات، إذ كان الفرق لصالح التدريسيين من حملة بكالوريوس فأقل (القاعود وأبو أصبع، ١٩٩٧: ص١٧١).

٢.دراسة (طوالبة،٢٠٠٠):

أجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت إلى معرفة مدى ممارسة مدرسي الحاسوب لمبادئ التدريس الفعّال، فكان هدفها التعرف على مدى ممارسة مدرسي الحاسوب في محافظة أربد لمبادئ التدريس الفعّال من وجهة نظرهم، وفيما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات التدريسيين لمدى ممارستهم مبادىء التدريس الفعّال تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

وتألفت عينة الدراسة من (٨٠) تدريسياً من كلا الجنسين، اختيروا من المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة أربد. ممن طُبق عليهم أداة البحث التي ضمت (٧٥) فقرة موزعة على تسعة مجالات تمثل مبادىء التدريس الفعّال. تمت الإجابة عن الفقرات على وفق مقياس رباعي متدرج.

وانتهت الدراسة في نتائجها إلى أن التدريسيين من أفراد العينة يمارسون مبادىء التدريس الفعّال بدرجة كبيرة وفقاً لتقديراتهم، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر المبادىء ممارسة كانت في: مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي، ومجال إثارة الدافعية. في حين كانت أقل المجالات ممارسة عند التدريسيين هما : مجال توضيح الأهداف، ومجال التقويم الصفي. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات التدريسيين لمدى ممارسة مبادئ التدريس الفعّال تعزى لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة (طوالبة، ٢٠٠٠ : ص١٨٧-١٨٨).

٣.دراسة (الصمادي والنهار، ٢٠٠١):

أجريت هذه الدراسة في الإمارات العربية المتحدة، وهدفت إلى التعرف على مستوى إتقان معلمي صفوف التربية الخاصة لمهارات التدريس الفعّال، وفيما إذا كانت هناك فروق دالة في إتقان تلك المهارات تعزى لمتغيرات : الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم .

وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) معلماً ومعلمة اختيروا بطريقة عشوائية من بين المعلمين في صفوف التربية الخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة. واعتمدت الدراسة على استمارة ملاحظة أعدها الباحثان مؤلفة من (٤٣) فقرة.

وأشارت النتائج إلى أن المهارات العامة المتعلقة بالتخطيط، والتدريس، والتقييم متوافرة بشكل جيد عند أفراد العينة. وكشفت النتائج أيضاًعن إتقان العينة لمهارة تنفيذ الدرس بشكل أفضل من بقية المهارات الواردة ضمن مجالات الأداة. وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في إتقان المهارات لصالح المعلمات، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إتقان المهارات تُعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح حملة البكالوريوس. وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً في مهارة تنفيذ الدرس تبعاً لمتغير الخبرة ولصالح أولئك الأفراد الذين يمتلكون خبرة أكثر من سبع سنوات، في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في مهارتي التخطيط والتقييم تعزى لمتغير الخبرة(الصمادي والنهار، ٢٠٠١: ص١٩٣).

٤.دراسة (مناور، ٢٠٠١) :

أجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت إلى استقصاء آراء مدرسي التربية الرياضية حول مبادئ التدريس الفعّال في التربية الرياضية، ومدى تأثيرها على العملية التدريسية.

تألفت عينة الدراسة من (١٠٥) تدريسي وتدريسية، أي : من كلا الجنسين، اختيروا بالطريقة العشوائية، ممن طبق عليهم استبانة أعدها الباحث ضمن (٦٢) فقرة موزعة على ستة مجالات.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ممارسة أفراد العينة لمبادئ التدريس الفعّال كانت بدرجة متوسطة في أغلب الفقرات الواردة في أداة البحث، ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة مبادئ التدريس الفعّال تبعاً لمتغيري الجنس وسنوات الخدمة. في حين تبيّن وجود فرق دال إحصائياً في مدى ممارسة مبادئ التدريس الفعّال يعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح أولئك الأفراد الحاصلين على شهادة الدبلوم من كلية المجتمع(مناور، ٢٠٠١: ص٣٣٧) .

٥.دراسة (الصغير، ٢٠٠٢)

أجريت هذه الدراسة في السعودية، وركزت على إدراكات مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفعّال في ضوء نظرية الاهتمامات" إذ هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على إدراكات مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفعّال، وتحديد مدى الفروق بينهما في هذه المفاهيم. وتألفت عينة الدراسة من (٢٢) مشرفا، و (١٧١) معلماً،

واعتمدت الدراسة على الاستبانة لجمع بياناتها. وقد تكونت الاستبانة، فضلاً عن البيانات الأولية من ثلاثة محاور، تناول المحور الأول: مفاهيم أساسيات التدريس، واشتمل على (٥) عبارات. وتناول المحور الثاني: مفاهيم مهام التدريس وتضمن (٧) عبارات، وأخيراً تناول المحور الثالث: مفاهيم تحصيل التلاميذ، واشتمل على (٧) عبارات.

وأسفرت نتائج الدراسة عن انخفاض متوسط عبارات مفاهيم التدريس الفعّال عند عينة الدراسة عند الارتقاء عبر مراحل التدريس النمائية بشكل عام. وأظهرت الدراسة أيضا عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين والمشرفين في محوري أساسيات التدريس و مهام التدريس، في حين أظهرت النتائج فروقاً دالة إحصائية في محور حصائل التدريس بين المشرفين والمعلمين لصالح المشرفين.

٦.دراسة (عقل، ٢٠٠٢):

أجريت الدراسة في فلسطين وهدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية في محافظة نابلس في فلسطين لمبادئ التدريس الفعّال . ولتحقيق ذلك سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١ .ما درجة ممارسة التدريس الفعّال عند معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس؟

٢ .هل تختلف درجة ممارسة التدريس الفعّال عند معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس باختلاف الجنس؟

٣ .هل تختلف درجة ممارسة التدريس الفعّال عند معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس باختلاف المؤهل العلمي ؟

٤ .هل تختلف درجة ممارسة التدريس الفعّال عند معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في مدينة نابلس باختلاف الخبرة ؟

وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في مدينة نابلس، وقد بلغ عددهم(٤٦) معلمًا ومعلمة . وقد طُوِّرت أداة الدراسة التي اشتملت على (٤٦) فقرة موزعة على خمسة مجالات تضمنت مبادئ التدريس الفعّال، كما تم التأكد من صدقها وثباتها، بعد جمع البيانات وإجراء التحليلات الإحصائية المناسبة، وبينت نتائج الدراسة أنّ أكثر المجالات التي يمارسها المعلمون كانت إدارة الصفوف، والأداء، والقدرة التعليمية . في حين كان مجالا التقويم، والتطور المهني أقلَّ المجالات التي يمارسها معلمو اللغة الإنجليزية . وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدة توصيات من أهمها :تشجيع وزارة التربية والتعليم معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية على متابعة دراستهم، وإشراك المعلمين في دورات، وورش عمل، وإعداد نشرات خاصة لمعلمي اللغة الإنجليزية.

٧.دراسة (آدم، ٢٠٠٢):

أجريت هذه الدراسة في السعودية وهدفت إلى التعرف على المجالات التي تدرك على أنها أكثر إسهاماً في فعالية التدريس .

تكونت عينة الدراسة من (٢٥) طالباً اختُيروا عشوائياً من بين طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود البالغ عددهم (٥٨) طالباً، واعتمدت الدراسة على طريقة الأحداث الجارية من خلال قيام الطلبة بكتابة تقارير عن خبراتهم، إذ طلب منهم كتابة وصف تفصيلي لدرس نفذوه يعتقدون بأنه كان فعالاً مع تحديد الأسباب التي تُسّوغ ذلك

الاعتقاد. وكذلك طريقة استجلاء الأطر المرجعية الذاتية للمفحوصين، وتعتمد هذه الطريقة على جمع عدد من الموضوعات المرتبطة بمجال دراسة معينة، وتقديمها للمفحوص، ليقوم بترتيبها تنازلياً حسب الأهمية.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن العينة تدرك أنّ التدريس عملية مركّبة. فقد أشاروا إلى عدة مجالات يرون أنّها تداخلت في فعالية الدرس، وأن تقديم المادة الدراسية هو المسؤول الأول عن تلك الفعّالية، وربطت العينة فعالية الدرس بالتنظيم والإدارة. ويلاحظ أن العينة أعطت الأولوية للتخطيط (أي : الإعداد الجيد للدرس) (آدم، ٢٠٠٢: ص٩٩-١٢٧).

٨.دراسة (الكراسنة، ٢٠٠٥):

أجريت هذه الدراسة في الأردن وركزت على تصورات التدريسيين والطلبة بخصوص التدريس الفعّال في مجال الدراسات الاجتماعية، إذ استهدفت الدراسة الكشف عن تصورات التدريسيين والطلبة لخصائص وسمات التدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية.

وتألفت عينة الدراسة من (١٧٢) تدريسياً و(٥٤) طالباً من الذين أنهوا للتو تدريبهم العملي، إذ طبق عليهم استبانة أعدها الباحث المذكور، وضمت (٥٥) فقرة موزعة على أربعة مجالات تمثل خصائص وسمات التدريس الفعّال.

وأشارت النتائج إلى أن العلاقات الشخصية بين التدريسيين والطلبة والأنشطة التعليمية تعد من أهم خصائص التدريس الفعّال، وتسهم في تفعيل الأداء التدريسي لمدرسي الدراسات الاجتماعية (الكراسنة، ٢٠٠٥: ص٣١).

٩.دراسة (سلمان، ٢٠٠٨):

أجريت هذه الدراسة في فلسطين وهدفت إلى التعرف على فاعلية الأداء التعليمي للمواد العملية عند طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، فضلاً عن التعرف على دور كل من الجنس، ونوع المادة العملية، والمستوى الدراسي لتحديد هذه العناصر، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية الرياضية للسنوات الدراسية الثانية والثالثة والرابعة والبالغ عددهم (٩٩) طالبًا وطالبة .ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الاستبانة لجمع المعلومات.

وأظهرت نتائج الدراسة أنّ فاعلية الأداء التعليمي الجامعي كانت متوسطة على مجالات عرض المحتوى، وتطبيق الدرس، والنواحي التنظيمية والإدارية، وسلوكيات المدرسة، والتحفيز، والتقويم، حيث بلغ متوسط الاستجابة على المجالات ككل ما نسبته ٤.٣ % وهي مهمة بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) تبعاً لمتغير: الجنس، ونوع المادة الدراسية، والمستوى الدراسي.

١٠.دراسة (عبود وإبراهيم، ٢٠٠٩):

أجريت هذه الدراسة في العراق وهدفت إلى الكشف عن الممارسات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء أنسنة التعليم من جهة نظر طلبتهم. وتألفت العينة من (٦٥٠) طالباً وطالبة اختيروا بصورة قصدية من كلية التربية ابن الهيثم في جامعة بغداد، وكلية التربية في جامعة القادسية.

واعتمدت الدراسة على مقياس أعدها الباحثان ضم (٣٧) فقرة، ولكل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة.

وبعد معالجة البيانات إحصائياً باستخدام معامل ارتباط بيرسون والوسط المرجح أظهرت النتائج أنّ هناك (١٤) فقرة كانت ممارسات التدريسيين لها جيدة حيث كان الوسط المرجح لها أكثر من الوسط الفرضي، في حين تبين أن (٢٣) فقرة لم ترتقِ فيها ممارسات أعضاء هيئة التدريس إلى المستوى المقبول في بناء ذات الطالب، وتحقيق إنسانيته، حيث كان الوسط المرجح لها دون الوسط الفرضي وتمثل نسبة (٦٢.١٦٪) من مجموع الفقرات .

ب.الدراسات الأجنبية:

١.دراسة أوسيبيك(Ocepeck, 1994):

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ن وهدفت إلى التعرف على مدى ممارسة مدرسي المرحلة الثانوية لعناصر التدريس الفعّال، وفيما إذا كان هناك فروق دالة في ذلك تبعاً لمتغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة. إذ تكونت العينة من (٣٨٤) تدريسياً وتدريسية اختيروا عشوائياً من المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. واعتمدت الدراسة على أداة مكونة من (٤٢) فقرة موزعة على ستة مجالات، هي : (المناخ الصفي، وتوجيه الأسئلة، وتهيئة غرفة الصف، وتنويع المثيرات، والتعزيز، وإنهاء الدرس) .

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن التدريسيين من أفراد العينة يمارسون عناصر التدريس الفعّال التي تضمنتها أداة الدراسة بدرجات متباينة، إذ جاء المناخ الصفي بالمرتبة الأولى، يليه في المرتبة الثانية مجال التعزيز، ثم مجال

تهيئة الصف، وتوجيه الأسئلة، وإنهاء الدرس. في حين ورد مجال تنويع المثيرات في المرتبة الأخيرة. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مدى ممارسة التدريسيين لعناصر التدريس الفعّال تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، في حين بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في ممارسة التدريسيين لعناصر التدريس الفعّال تبعاً لمتغيري : المؤهل العلمي، والخبرة (Ocepeck, 1994 : P.3394).

٢.دراسة ميلز وسميث (Mills & smith, 2003):

أجريت هذه الدراسة في المملكة المتحدة، واهتمت بتصورات التدريسيين بخصوص التدريس الفعّال في المدارس وفي التعليم العالي" إذ تساءلت الدراسة عن العوامل التي تجعل التدريس فعالاً، وفيما إذا كان التدريس الفعّال في المرحلة الثانوية مشابه للتدريس الفعّال في المرحلة الجامعية.

وتكونت عينة الدراسة من (١٣٦) تدريسياً في المدارس المحلية، طُلِبَ منهم بيان تصوراتهم للتدريس الفعّال، والعوامل التي تؤدي الى التدريس الجيد في المدارس وفي التعليم العالي. فأظهرت النتائج أن التدريس الفعّال في المدارس هو غير التدريس الفعّال في مرحلة الجامعة، وتبيّن وجود فروق دالة في تصورات التدريسيين للتدريس الفعّال تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك تبيّن وجود فروق دالة بين الجنسين في تصوراتهم للتدريس الفعّال، وقد أشار العديد من التدريسيين إلى أن تدريسهم يتأثر بالطريقة التي يستخدمونها في التدريس، وأن ذروة التميز في الأداء يكون بظهور الطلاقة بشكل خاص.

٣. دراسة ملايكوا (Malikow,2006):

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة، وهدفت إلى تحويل تقويم الطلبة لفعالية التدريسيين بشكل كمي، من أجل تحديد مستوى المادة، وخصائص التدريسيين الفعّالين بصورة متميزة، كما أشار إلى ذلك أفراد العينة التي تكونت من (٣٦١) طالباً وطالبة اختيروا من بين طلبة جامعة ليمويان (Le Moyne)، وقد زُوِّد الطلبة في هذه الدراسة بتعريف أو تحديد لمفهوم فعال بصورة مميزة على أنه قادر على القيام بالعمليات التي توصله إلى تحقيق الأهداف المرغوبة. وأُعطيت التعليمات للطلبة تتعلق بإمكانيتهم في اختيار أحد التدريسيين في أي مستوى من الدراسة أو لأي مادة.

وقد أظهرت النتائج أن توزيع التدريسيين كانت على النحو التالي : (٣١٥) تدريسياً في المرحلة الإعدادية، و(٣٤) تدريسياً في المرحلة الابتدائية، و(١١) تدريسياً ممن يحملون لقب أستاذ في الجامعة، وكانت اختيارات الطلبة لمدرسي المرحلة الإعدادية حسب المواضيع كالتالي : (٨٩) تدريسياً لمادة العلوم الاجتماعية، و(٨٩) لمادة اللغة الانكليزية، و(٥٥) لمادة الرياضيات، و(٣٣) للغات الأجنبية، و(٢٧) لمادة العلوم. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة حدّدوا صفات التدريسي الفعّال في القدرة على التحدي، والإحساس بالمسؤولية، ولديه توقعات عالية وقد أشار إلى هذه الصفات (٨٢) طالباً، في حين حدد (٥٩) طالباً صفات التدريسي الفعّال بـ (الصبر)، واختاروا هذه الصفة، وأشار (٣٩) طالباً إلى الإبداع، واختار (٣٩) صفة الرعاية، ووصف (٣٩) طالباً التدريسي الفعّال بأنه قادر على التوضيح الجيد للمعلومات المعقدة، وأخيراً بين (٣٣) طالباً أن المدرس الفعّال لديه أسلوب مرن في التعليم .

٤. دراسة أنثوني وآخرون (Anthony & Others,2007):

أجريت الدراسة في أمريكا الجنوبية، وركزت على مدركات (تصورات) الطلبة لخصائص التدريسي الفعّال في الجامعة، وكان هدف الدراسة هو التحقق من صدق البناء والصدق التلازمي لاستمارة تقويم التدريس، وذلك باستخدام طرائق متعددة المراحل في التحليل لقياس الصدق المرتبط بالمحتوى من خلال فحص مدركات(تصورات) الطلبة لخصائص التدريسي الجامعي الفعّال.

وتألفت عينة البحث من (٩١٢) طالباً وطالبة في الدراسات الأولية والعليا ويمثلون نسبة (١٠.٧٪) من مجموع الطلبة الذين وقع الاختيار عليهم من تخصصات أكاديمية مختلفة في إحدى الجامعات الحكومية. وأسفرت نتائج التحليلات المتعددة عن أنموذج قائم على الاهتمام بالرعاية في تقويم التدريس والتي تعرض الخصائص التي يرى الطلبة أنها تعكس التدريس الفعّال في الجامعة والتي يمكن تلخيصها في أربعة عناصر أو خصائص رئيسية هي : (التواصل، والتوجيه، والمسؤولية، والتشجيع) وتسع خصائص ثانوية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة في إجابات الطلبة تبعاً لمتغيري : الجنس، والعمر .

٥. دراسة ألان وآخرون (Allan & Others, 2009):

أجريت الدراسة في بريطانيا، وهدفت إلى التعرف على تصورات الطلبة للتدريس الفعّال في الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من (١٩٥) طالباً وطالبة اختيروا من بين طلبة الصف الأول في إحدى الجامعات البريطانية ممن يدرسون مواضيع تربوية، وبلغت نسبة الإناث (٨١٪) مقابل (١٩٪) ذكور. واعتمدت الدراسة على أداتين: الأولى عبارة عن مقياس لتصورات الطلبة حول التدريس الفعّال في التعليم العالي، وتكونت الاستبانة من (٣٢) فقرة وبإجابات متدرجة على وفق طريقة ليكرت، والثانية تقيس تصورات طلبة السنة الأولى لصفات التدريسيين المؤثرين .

وقد حُلِّلَتْ البيانات وصُنّفَتْ في أربع فئات كبيرة هي : مهارات التدريس، ومعلومات التدريسيين في المواضيع، والخصائص الشخصية للتدريسيين، وجوانب التدريس التي تعيق تعلم الطلبة. وعولجت البيانات باستخدام برنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يرون أن امتلاك التدريسي لمعلومات متميزة بخصوص الموضوع يعد أساساً لفعالية التدريس في الجامعة، وبيّنت النتائج أن استخدام التدريسيين لأسلوب المناقشة يؤدي الى تعلّمٍ فعّال عند الطلبة. وكذلك تبين أن احترام التدريسي لآراء الطلبة يعد من خصائص التدريس الفعّال من وجهة نظر الطلبة .

٦. دراسة نيباهو وأديا (Naibaho & Adi, 2010):

أجريت هذه الدراسة في إندونيسيا وركزت على التدريس الفعّال في اختصاص إدارة الأعمال، وكان هدف الدراسة هو التعرف على طرائق التدريس الفعّالة لتدريس مواد المحاسبة، وفي ضوء ما ورد في الأدبيات فقد اختيرت ست طرائق تدريس فعالة أُعِيدَتْ صياغتها في تفاصيل (١٨) طريقة للتدريس. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦) طالباً وطالبة في قسم المحاسبة طُلب منهم تقدير أفضل الطرائق بالنسبة لهم، فأشارت النتائج الى أن النسب المئوية لسبع طرائق تجاوز المتوسط، ثُمّ تُرجِمَتْ تلك الطرائق السبع في استبيان طُبِّقَ على (١٥٧) طالباً وطالبة، بواقع (٨٤ طالبة و٧٣ طالب). وأشارت نتائج الإحصاء الوصفي لإجابات أفراد العينة الى أن أكثر من ٥٠٪ كانت إجابتهم بموافق لكل طريقة من الطرائق الواردة في الاستبيان، وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في تفضيل الطلبة للطرائق السبع التي اختيرت، حيث أظهر المستجيبين تفضيلاً أكثر للطريقة التي تعطي تفاصيل أكثر وتسمح بممارسات أكثر للطلبة، وتبيّن هذه النتيجة أنّ الطلبة يفضلون المحاضر الذي يملك معلومات كثيرة، ويسمح للطلبة بالمشاركة والممارسة العملية لمحتوى المادة.

٧. دراسة سجاد (Sajjad, 2010):

أجريت الدراسة في باكستان وهدفت إلى تحديد الطرائق التي يستخدمها التدريسيون في الجامعة، والتعرف على تصورات الطلبة لطرائق التدريس الفعّالة في المستوى الجامعي من أجل تحديد الطرائق التدريسية المفضلة

لديهم. وتكونت العينة من (٢٢٠) طالباً وطالبة اختيروا من (١١) قسماً في جامعة كراجي، بواقع (٢٠) طالباً وطالبة من كل قسم، وقد تمت مقابلتهم للتعرف على تصوراتهم لأفضل الطرائق في التدريس، وأكثرها فاعلية، وأسباب تفضيلهم لتلك الطرائق. وقد طُلب منهم إعطاء تقديرات للطرائق التي يستخدمها تدريسيوهم وفق مقياس مدرج من ١–٥، حيث يشير التقدير (١) إلى أقل أهمية و(٥) أكثر أهمية. وعُوْلِجَت البيانات باستخدام النسبة المئوية. فأظهرت النتائج أن غالبية الطلبة قدروا طريقة المحاضرة على أنها أفضل طريقة، وأكثر فاعلية. والسبب في ذلك يعود إلى أن التدريسي يقدّم كلّ المعلومات المتعلقة بالموضوع، وفيها توفير للوقت ويستطيع الطالب أن يستمع المحاضرة، ويسجل الملاحظات. وفي المرتبة الثانية جاءت طريقة المناقشة الجماعية حيث يعدها الطلبة ثاني أفضل طريقة للتدريس، والسبب وراء ذلك يعود إلى أنها تسمح بمشاركة أكثر للطلبة، والتعلم فيها يكون أكثر فعالية، ولا يضطر الطالب إلى الاعتماد على التلقين، وهي طريقة تنمي الإبداع عند الطلبة، وانتهت الدراسة إلى أن تصورات الطلبة حول طرائق التدريس الفعّالة وتفضيلاتهم هي الطريقة المقترحة لتطوير عمليات التعلم والتدريس .

٨. دراسة جورنيو (Gourneau, 2010):

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية، وركزت على التطبيقات الخاصة بتدريب التدريسيين من خلال تحديد خمسة اتجاهات أو مواقف عند التدريسيين الفعّالين، وتألفت العينة من (٢١٠) طالباً في الدراسات الأولية الجامعية، حيث طلب الباحث من كل طالب كتابة مقالة

لوصف التدريسيين الذين تركوا أثراً إيجابياً أو سلبياً في حياتهم، من خلال ذكر أوصاف أولئك التدريسيين، وتفاصيل عن طريقة تعاملهم مع الطلبة.

وأسفرت النتائج عن خمسة اتجاهات أو مواقف وهي:

أ.الموقف الأول: إظهار الاهتمام والعطف :

فقد أجمعت الآراء المكتوبة على أن التدريسي الفعّال يتميز بمشاركته لمشاعر الطلبة وانفعالاتهم عن طيب خاطر، مثل: (الحماسة، والمودة، والصبر، والحزن..) وكذلك اهتمامه بالطلبة.

ب.الموقف الثاني: تقاسم المسؤولية :

وهذا الموقف يركّز على قدرة التدريسي على خلق بيئة مشتركة، فالتدريسي الفعّال ينبغي أنْ لا يكون مسيطراً كلياً على الطلبة، بل يتميز بقدرته على السماح للطلبة بالحرية، وتحمل المسؤولية على حد سواء داخل الصف الدراسي. وينبغي أنْ يساهم كلّ من التدريسي والطلبة في البيئة التعليمية .

جـ.الموقف الثالث: قبول التنوع برقة

وهذا الاتجاه يتعلّق بالتعاطف، وأهمية فهم الطلبة، حيث أشار المستجيبون إلى أنّ التدريسي الفعّال يعرف أهمية التعامل بحساسية (برقة) وقبول وتشجيع الطلبة، وأنه يستطيع أنْ يجعل كلّ طالب يشعر بخصوصيته، وأهميته، وقيمته.

د.الموقف الرابع: تعزيز التعلم الفردي:

يناقش هذا الموقف قدرة التدريسي على توفير فرص التعلم ذات المعنى للجميع، فقد أعرب الطلبة عن تقديرهم للتدريسيين الذين ساعدوهم على النجاح، وأن التدريسي الفعّال هو الذي يجعل طلبته يشعرون بأن بإمكانهم

أنْ يتعلّموا من خلال تركيز المدرسين على نقاط القوة والتميز عند الطلبة بدلاً من إظهار نقاط الضعف، وأن المدرس الفعّال هو الذي ينمي عند طلبته الثقة بالنفس، واحترام الذات.

هـ.الموقف الخامس: تشجيع الإبداع

يؤكّد هذا الموقف أو الاتجاه على أهمية تحفيز الإبداع عند الطلاب، فقد أشار الطلبة إلى أن التدريسي الفعّال هو الذي يستمع إلى أفكار الطلبة ومقترحاتهم لاستخلاص الدروس، ويسمح المجال للأنشطة المفتوحة والمختلفة. فالتدريسي الفعّال هو الذي يفتح الطريق أمام خيال الطالب، ويستخدم أساليب متعددة للتعليم. وأعرب الطلبة عن قبولهم ودوافعهم الذاتية عندما صمم المدرسون دروسهم على أساس مراعاة حاجات الطلبة ورغباتهم.

٩. دراسة ديلاني وآخرون (Delaney & Others, 2010):

أجريت هذه الدراسة في كندا وتناولت تصورات الطلبة للتدريس الفعّال" فقد سئل الطلاب عن الخصائص التي يعتقدون أنها أساسية للتدريس الفعّال. وقد أجري مسح بواسطة استبيان مفتوح النهاية لأكثر من (١٧.٠٠٠) طالب في الدراسات الأولية والعليا في جامعة ميموريال (Memorial University of Newfoundland) خلال فصل الشتاء من عام ٢٠٠٨. وبعد تحليل هذه البيانات تبين أن الطلبة وضعوا نظاماً محدداً والذي يصف تسع خصائص، وتحدد سلوكيات التدريسي التي يبدي فعالية في التدريس .وكذلك أخذ المسح بنظر الاعتبار وجهات نظر الطلبة المقيمين في الجامعة، وأولئك الذين يدرسون عن بُعْدٍ، في محاولة لإظهار فيما إذا كانت خصائص التدريس الفعّال في بيئة الانترنيت تختلف عن خصائص

التدريس الفعّال في الموقف التقليدي الذي يكون التدريس وجهاً لوجه أشارت النتائج إلى أن الطلبة حدّدوا تسع خصائص للتدريس الفعّال في كلا الموقفين، وبينت النتائج أن التدريسي الفعّال هو الذي يتميز باحترامه للطلبة وامتلاكه للمعرفة، ولديه وجهة نظر، ويدعم المشاركة، ويتميز بالتواصل، ومنظم، ويتحمل المسؤولية، وإنساني. وأشار الطلبة إلى أن الخصائص التسع متضمنة أو موجودة في نمط الرعاية، ولم تظهر فروق دالة في الخصائص تبعاً لبيئة التعلم (الدراسة التقليدية في الجامعات، مقابل الدراسة عن طريق الانترنيت).

١٠. دراسة كلارك وولش (Clark &Walsh, 2010):

أجريت هذه الدراسة في استراليا وتؤكد على أن العديد من الأبحاث ركزت على العناصر الشخصية للتدريس الفعّال، مقابل تركيز أقل على فهم العملية المعقدة لفاعلية التدريس. ومن هنا فإن هذه الدراسة ناقشت العناصر أو الركائز المطلوبة لبناء نموذج للتدريسي الفعّال. وهذا الموديل أو النموذج لا يفترض فقط أبعاد التدريس الفعّال والتي تأخذ معظم الاهتمام في عملية إعداد التدريسيين وتقويمهم، بمعنى آخر محتوى المعرفة والمداخل النظرية في الإعداد، بل أيضاً تأخذ في الحسبان الخبرات الشخصية للتدريسي، وتوضح دور الخصائص الشخصية، والثقة بالنفس في تطوير التدريسي وفاعليته.

وعلى العموم فإن الدراسة حاولت بناء واختبار نموذج يفيد في وصف المدرس الفعّال من خلال عدد من المظاهر أو الصفات. ومن خلال تطبيق النموذج على (١٢) تدريسي فعال عن طريق الملاحظة، وكذلك الفحص العميق لدور الصفات الشخصية في فاعلية التدريسي أظهرت النتائج تأثير الثقة بالنفس في تطور التدريسي.

ثانياً: مناقشة الدراسات السابقة بنوعيها:

يتضح من العرض السابق للدراسات التي تناولت موضوع التدريس الفعّال أن هناك رغبة عند الباحثين والمتخصصين في ميدان التربية العلمية في الدول العربية والأجنبية لإجراء مثل هذه الدراسات التي تؤكّد ظهور اتجاهات تربوية حديثة تنادي بتحسين طرائق التدريس المتبعة في العملية التعليمية وتطويرها من أجل زيادة فعالية التدريس، والارتقاء بمستوى التدريس في المراحل المختلفة ومنها المرحلة الجامعية " ليكون التدريس فعالاً. وفيما يلي عرض لأبرز ملامح الدراسات السابقة:

١. تنوعت الدراسات السابقة من حيث الأهداف التي سعت إلى تحقيقها" إذ هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مدى ممارسة التدريسيين لمبادئ وعناصر التدريس الفعّال كما في دراسة(القاعود وأبو أصبع، ١٩٩٧)، ودراسة (طوالبة، ٢٠٠٠)، ودراسة (مناور، ٢٠٠١)، ودراسة أوسيبيك (Ocepeck, 1994)، وركز البعض على مدى اتقان التدريسيين لمهارات التدريس الفعّال كما في دراسة (الصمادي والنهار، ٢٠٠١). في حين اهتمت بعض الدراسات بتصورات أو مدركات المعلمين والمشرفين للتدريس الفعّال، ومنها: دراسة (الصغير، ٢٠٠٢)، ودراسة ميلز وسميث (Mills & smith, 2003)، وتناول آخرون تصورات الطلبة للتدريس الفعّال، ومنها: دراسة (آدم، ٢٠٠٢" الكراسنة، ٢٠٠٥)، ودراسة (ملايكوا (Malikow,2006)، ودراسة أنثوني وآخرين (Anthony & Others,2007)، ودراسة

ديلاني وآخرين (Delaney & Others, 2010)، واهتم بعض آخر بفاعلية الأداء التدريسي كما في دراسة (عبود وإبراهيم، ٢٠٠٩) ودراسة آلان وآخرين (Allan & Others, 2009). وحصرت بعض الدراسات اهتمامها في التعرف على الطرائق الفعّالة في التدريس مثل : دراسة نيباهو وأديا (Naibaho & Adi, 2010)، ودراسة سجاد (Sajjad, 2010). وحاولت دراسات أخرى تحديد المواقف أو الاتجاهات التي يتميّز بها التدريسيّ الفعّال، ومنها دراسة جونيو (Gourneau, 2010)، وفي هذا الإطار جاءت دراسة كلارك وولش (Clark &Walsh, 2010) التي سعت لإعداد نموذج للتدريسي الفعّال.

أما البحث الحالي فهو يهدف إلى التعّرف على تصورات أعضاء هيئة التدريس في أقسام التاريخ في جامعات إقليم كوردستان العراق حول مفهوم التدريس الفعّال، وفيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً في تلك التصورات تبعاً لعدد من المتغيرات الشخصية المتمثلة بـ: الجنس، والعمر، والخبرة، واللقب العلمي، والجامعة التي تخرج منها التدريسي، ومشاركته في دورات طرائق التدريس. وهو يلتقي مع عدد من الدراسات التي تناولت التصورات حول التدريس الفعّال.

٢. اختلفت الدراسات السابقة في عدد أفراد العينة تبعاً لأهداف الدراسة، وطبيعتها، وطبيعة المجتمع الذي أجريت فيه الدراسة فمنها دراسات ذات عينة صغيرة بلغ عددها (١٢) تدريسياً في دراسة كلارك وولش (Clark &Walsh, 2010) و(٢٥) طالباً وطالبة كدراسة (آدم، ٢٠٠٢) ومنها ذات عينة كبيرة بلغ عددها (١٧٠٠٠) طالباً وطالبة

كدراسة ديلاني وآخرين (Delaney & Others, 2010). أما عينة البحث الحالي فقد بلغ عددها (١٥٦) تدريسياً من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التاريخ في جامعات إقليم كوردستان العراق.

ويلاحظ أنّ عدد أفراد العينة كان عالياً في بعض الدراسات، وذلك لكونها دراسات ذات طبيعة وصفية وليست تجريبية. ولا شك في أنّ زيادة حجم العينة لها مغزاها في تعميم النتائج، ولاسيما في الدراسات الوصفية.

٣. اختلفت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي طبقت فيها الدراسة، فمنها ما طبق على التدريسيين الذين يعملون في المدارس الثانوية، ومنها: دراسة (مناور ٢٠٠١)، ودراسة (الصمادي والنهار ٢٠٠١)، ودراسة (طوالبة ٢٠٠٠)، ودراسة أوسيبيك(Ocepeck, 1994)، ودراسة ميلز وسميث (Mills & smith, 2003)، وأجريت بعض الدراسات على الطلبة في تلك المدارس ومنها ما اعتمدت على طلبة المرحلة الجامعية مثل : دراسة (آدم ٢٠٠٢)، ودراسة (دراسة سلمان ٢٠٠٨)، ودراسة ملايكوا (Malikow,2006)، ودراسة أنثوني وآخرين (Anthony & Others,2007)، ودراسة ألان وآخرين (Allan & Others, 2009)، ودراسة نيباهو وأديا (Naibaho & Adi, 2010)، وكذلك دراسة سجّاد (Sajjad, 2010)، ودراسة جونيو (Gourneau, 2010)، ودراسة ديلاني وآخرين (Delaney & Others, 2010).وأُجريت بعض آخر من تلك الدراسات على المعلمين والمشرفين كما في دراسة (الصغير، ٢٠٠٢)، وهذا يعني إمكانية استخدام مراحل التعليم كافة كحقل

مناسب للدراسة. أمّا في الدراسة الحالية فقد اختار الباحث المرحلة الجامعية حقلاً لتطبيق بحثه.

٤. كل الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي في دراسة تصورات الطلبة والتدريسيين والمشرفين لخصائص التدريس الفعّال، ومدى ممارسة التدريسيين لمبادىء وعناصر التدريس الفعّال، والطرائق الفعّالة في التدريس من وجهة نظر الطلبة.

وكذلك فإن الدراسة الحالية اعتمدت المنهج الوصفي المسحي في جمع البيانات وتحليلها من خلال تطبيق استبانة، أُعدّت لأغراض البحث على العينة التي اختيرت من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التاريخ بجامعات إقليم كوردستان العراق.

٥. اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في قيام الباحث باستخدام الاستبانة وسيلة في جمع البيانات، وذلك لما لهذا الإجراء من ميزات، إذ يتمكن الباحث من جمع أكبر كمية من المعلومات وخلال فترة محددة. وبذلك اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في قيام الباحثين بإعداد أدوات البحث .

٦. تباينت الدراسات السابقة من حيث استخدامها للوسائل الإحصائية في التحليل الإحصائي للبيانات، فمنها : ما استخدم التكرارات كما في دراسة ملايكوا (Malikow,2006)، وبعضها استخدمت النسب المئوية كدراسة (عبود وابراهيم ٢٠٠٩)، واستخدمت دراسات أخرى الاختبار التائي وتحليل التباين، ومربع كاي وسائل إحصائية في المعالجة. أما الدراسة الحالية فقد استخدمت معامل ارتباط بيرسون لتحديد معامل ثبات الاستبانة، والاختبار التائي، وتحليل التباين " لمعرفة دلالات

الفروق الإحصائية، وهذه الوسائل تعد وسائل إحصائية مناسبة في حالة المقارنات على أساس المتغيرات الواردة في البحث.

٧. لم تقتصر الدراسات السابقة من حيث تناولها لمتغير الجنس على الذكور أو الإناث فقط، بل أن معظم الدراسات أجريت على كلا الجنسين، وفي مراحل دراسية مختلفة شملت : الثانوية، والجامعية بنوعيها : الدراسات الأولية، والدراسات العليا .

أما الدراسة الحالية فقد شملت التدريسيين من كلا الجنسين لكنها اقتصرت على الجامعة فقط. وبذلك تتفق مع بعض الدراسات التي ركّزت على التدريس الفعّال في الجامعة " بهدف تحري تأثير متغير الجنس في نتائج الدراسة إلى جانب المتغيرات الأخرى.

٨. انتهت الدراسات السابقة إلى جملة نتائج يمكن ايجازها في تباين مستوى الأداء لمبادىء التدريس الفعّال، وتحديد مجموعة من الخصائص والاتجاهات التي يتميز بها المدرس الفعّال والتي يمكن حصرها في : إظهار الاهتمام بالطلبة والتعاطف معهم، وتقاسم المسؤولية مع الطلبة من خلال الاهتمام بالبيئة التعليمية، وقبول التنوع، وتعزيز التعلم الفردي، وتشجيع الإبداع. وفي ضوء خصائص المدرس الفعّال تمكّن الباحثون من إعداد نموذج للتدريسي الفعّال بهدف الاستفادة منه في عمليات إعداد المدرسين قبل الدخول في الخدمة وفي أثنائها.

٩. لم تظهر بعض الدراسات فروقاً ذوات دلالة إحصائية في التصورات والممارسات الخاصة بالتدريس الفعّال تعزى لمتغير: الجنس، أو الخبرة، أو المؤهل كدراسة (طوالبة، ٢٠٠٠)، ودراسة (مناور ،٢٠٠١)، ودراسة (سلمان، ٢٠٠٨). في حين أظهرت بعض الدراسات وجود فروق دالة في التصورات عند الطلبة والتدريسيين والممارسات للتدريس الفعّال

تُعْزَى لمتغيرات : الجنس، والخبرة، والمؤهل كما في دراسة أوسيبيك(Ocepeck, 1994)، ودراسة(مناور، ٢٠٠١)، ودراسة (الصمادي والنهار ٢٠٠١)، ودراسة ميلز وسميث (Mills & smith, 2003)، ودراسة أنثوني وآخرين (Anthony & Others,2007). ويمكن أنْ يعزى التباين في نتائج الدراسات السابقة إلى تباين الموضوعات التي تناولتها تلك الدراسات وكذلك اختلاف الأدوات المعتمدة فيها لجمع البيانات فضلاً عن تباين البيئات التي أجريت فيها تلك الدراسات، واختلاف المراحل الدراسية.

وقد استفاد الباحث من مراجعته للدراسات السابقة ـ وكما موضح في الجدول (١) ـ إذ أمكن ملاحظة المنهجية والإجراءات المتبعة في تلك الدراسات سواء العربية أو الأجنبية، خاصة تلك الدراسات التي تناولت تصورات التدريسيين للتدريس الفعّال، فضلاً عن مقارنة نتائج دراسته معها وكما سيرد في فصل لاحق.

ويمكن تحديد مؤشرات الإفادة من الدراسات السابقة في النقاط التالية:

١. لإعداد مقياس التدريس الفعّال من خلال إطلاع الباحث على المقاييس والاختبارات المستخدمة في الدراسات السابقة، والخطوات المتبعة في إعداد تلك المقاييس والأدوات .

٢. الإفادة من الوسائل الإحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة المشابهة " لتصميم الدراسة الحالية في تحليل بيانات الدراسة .

٣. الإفادة من الدراسات السابقة بوصفها شواهد ومؤشرات على أهمية البحث، وإبراز مشكلته .

٤. المقارنة، أو معرفة العلاقة بين نتائج الدراسات السابقة ونتائج الدراسة الحالية.

٥. إضافة إلى ما ذكر فإن الاطلاع على الدراسات السابقة ساهم في تحديد وصياغة أهداف البحث الحالي وصياغتها، وكذلك في تحديد أسلوب اختيار العينة .

الجدول (١)

خلاصة للدراسات السابقة

الباحث والسنة	الهدف	العينة	الأداة	أبرز النتائج
القاعود وأبو إصبع ١٩٩٧	مدى ممارسة مبادىء التدريس الفعّال	١٤٠ تدريسيا و٣٠ مشرفا	مقياس من إعداد الباحث	ممارسون بدرجة متوسطة، وفروق لصالح الذكور
طوالبة ٢٠٠٠	مدى ممارسة مبادىء التدريس الفعّال	٨٠ تدريسيا	أداة ٧٥ فقرة (٩) مجالات	يمارسون بدرجة كبيرة، ولا توجد فروق للجنس، أو الخبرة، أو المؤهل
الصمادي والنهار ٢٠٠١	مستوى اتقان مهارات التدريس الفعّال	٩٦ معلما	استمارة ملاحظة أعدها الباحث	المهارات جيدة وجود فرق لصالح الاناث وتبعاً للمؤهل، والخبرة
مناور ٢٠٠١	مدى ممارسة مبادىء التدريس الفعّال	١٠٥ تدريسي	استبانة من إعداد الباحث	بدرجة متوسطة، ولا توجد فروق تبعا للجنس، والخبرة، بل في المؤهل
الصغير ٢٠٠٢	مدركات لمفهوم التدريس الفعّال	٢٢ مشرفا و١٧١ معلما	استبانة	مستوى منخفض من المدركات، ووجود فروق دالة في المدركات .
عقل ٢٠٠٢	مدى ممارسة التدريس الفعّال	٤٦ معلما	تطوير أداة	أكثر مجال هو إدارة الصف، وأقلها التقويم
آدم ٢٠٠٢	تصورات الطلبة	٢٥ طالباً	كتابة مقالة	ربط الفاعلية بتقديم الدرس،

	للتدريس الفعّال			والتنظيم، وإدارة الصف
الباحث والسنة	الهدف	العينة	الأداة	أبرز النتائج
الكراسنة ٢٠٠٥	تصورات التدريسيين والطلبة	١٧٢ مدرسا و٥٤ طالبا	استبانة من إعداد الباحث	العلاقات الشخصية تزيد الفعّالية
دراسة سلمان ٢٠٠٨	فاعلية الأداء التعليمي	٩٩ طالبا وطالبة	استبانة من إعداد الباحث	فاعلية متوسطة ، وعدم وجود فروق
عبود وابراهيم ٢٠٠٩	ممارسات تدريسية في الجامعة	٦٥٠ طالبا وطالبة	مقياس من إعداد الباحثَيْن	٦٢٪ ممارسات ضعيفة
أوسيبيك(Ocepeck, 1994	ممارسة التدريسيين لعناصر التدريس الفعّال	٣٨٤ تدريسيا من الجنسين	استبانة	ممارسات متباينة وجود فروق بين الجنسين، عدم وجود فروق تبعا للمؤهل، والخبرة
ميلز وسمث (Mills & smith, 2003	تصورات حول التدريس الفعّال	١٣٦ تدريسيا	استمارة المقابلة	وجود فروق بين الجنسين والمؤهل
ملايكوا (Malikow,2 006)	تقويم الطلبة لفعالية التدريس وخصائص المدرسين الفعّالين	٣٦١ طالبا جامعيا	استبيان مفتوح	المدرسين الفعّالين في الإعدادية كانت نسبتهم أكثر، وفي مادة العلوم الاجتماعية
أنثوني وآخرون (Anthony & Others,20	تصورات الطلبة لخصائص التدريسي	٩١٢ طالباً في الدراسات الأولية،	مقياس فاعلية التدريس	بناء نموذج قائم على الرعاية، ووجود فروق بين الجنسين،

07	الفعّال	والعليا		والعمر
ألان وآخرون (Allan & Others, 2009)	تصورات الطلبة لفاعلية التدريس	١٩٥ طالبا جامعيا	مقياس التصورات	ضرورة امتلاك المعلومات، وأسلوب المناقشة، واحترام الطلبة
الباحث والسنة	الهدف	العينة	الأداة	أبرز النتائج
نيباهو وأديا (Naibaho & Adi, 2010)	التعرف على طرائق التدريس الفعّالة	١٦٦ طالبا جامعيا	استبيان	وجود فروق في تفضيل الطرائق والأغلبية مع التفاصيل في المعلومات، واحترام الطلبة ومشاركتهم
سجاد (Sajjad, 2010)	تحديد الطرائق الفعّالة في الجامعة	٢٢٠طالبا جامعيا	استمارة مقابلة	طريقة المحاضرة أفضل، وأكثر فاعلية، ثُمّ تليها في المرتبة الثانية طريقة المناقشة
جونيو (Gourneau, 2010)	تحديد مواقف واتجاهات التدريسيين الفعّالين	٢١٠ طلاب جامعيين	كتابة مقالة لوصف التدريسي الفعّال	وجود خمسة اتجاهات تميز التدريسي الفعّال
ديلاني وآخرون (Delaney & Others, 2010)	تصورات الطلبة للتدريس الفعّال	١٧.٠٠٠ طالب جامعي	استبيان مفتوح	تسع خصائص للتدريسي الفعّال يمكن وصفها في نمط الرعاية
كلارك وولش (Clark &Walsh, 2010)	بناء واختبار نموذج للمدرس الفعّال	١٢ تدريسيا	الملاحظة	تأثير الثقة بالنفس في تطوير التدريسي

الفصل الرابع

منهجية البحث وإجراءاته

مقدمة:

يتضمن هذا الفصل الإجراءات التي اتبعها الباحث " لتحقيق أهداف البحث الحالي، والمتضمنة وصفاً لمجتمع البحث، واختياراً للعينة، وتحديداً للخطوات التي اتبعت في إعداد وتصميم أداة البحث، فضلاً عن الوسائل الإحصائية الملائمة في معالجة البيانات. إذ اعتمد البحث على المنهج الوصفي المسحي " لكونه ملائماً مع طبيعة الموضوع، وأهم ما يميز المنهج الوصفي هو أنه " يوفّر بيانات مُفصلّة عن الواقع الفعلي للظاهرة أو موضوع الدراسة، كما أنه يقدم في الوقت نفسه تفسيراً واقعياً للعوامل المرتبطة بموضوع الدراسة تساعد على قدر معقول من التنبؤ المستقبلي للظاهرة" (عبيدات وآخرين، ١٩٩٩: ص٤٧). ويعرف المنهج الوصفي "بأنه مجموعة الإجراءات البحثية التي تتكامل" لوصف الظاهرة، أو الموضوع اعتماداً على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها، ومعالجتها، وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً" لاستخلاص دلالتها، والوصول إلى نتائج، أو تعميمات عن الظاهرة أو الموضوع محل البحث" (الرشيدي، ٢٠٠٠م، ص٥٩). ويعد المنهج الوصفي "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظّم" لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة" (ملحم، ٢٠٠٠م، ص٣٢٤). ويعرف البحث المسحي بأنه "أسلوب في البحث، يتم من خلال جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما أو حادث ما أو شيء ما أو واقع" وذلك بقصد التعرف على الظاهرة التي ندرسها، وتحديد

الوضع الحالي لها، والتعرف على جوانب القوة والضعف فيه من أجل معرفة مدى صلاحية هذا الوضع، أو مدى الحاجة لإحداث تغييرات جزئية، أو أساسية" (عدس، وآخرون، ٢٠٠٣م، ص٢٦٣).

وفيما يأتي استعراض للإجراءات المعتمدة في البحث :

أولاً: مجتمع البحث:

يشير بارك (Barg) إلى أنه لا يمكن أن تستخدم أيّ وسيلة من وسائل الاختبار مهما أوتيت من دقة ما لم يوصف المجتمع الذي تؤخذ منه العينة وصفاً دقيقاً " لأن لكل مجتمع صفاته الخاصة. (Barg, 1981: P.170).

ويتألف مجتمع البحث الحالي من أعضاء الهيئة التدريسية في أقسام التاريخ بجامعات إقليم كوردستان العراق، والبالغ عددهم (١٨٤) تدريسياً وتدريسية في السنة الدراسية (٢٠١٠/٢٠١١) ينتمون إلى ستّ جامعات حكومية، ويتوزعون بواقع (١١٦) تدريسياً من حملة شهادة الماجستير و(٦٨) تدريسياً من حملة شهادة الدكتوراه، والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢)

توزيع أفراد مجتمع البحث تبعاً للجامعات الحكومية في إقليم كوردستان العراق

ت	الجامعة	الشهادة		المجموع
		ماجستير	دكتوراه	
١	صلاح الدين	١٦	٢٧	٤٣
٢	دهوك	٢١	١٧	٣٨
٣	السليمانية	٢٤	١٢	٣٦
٤	كوية	٢٤	٤	٢٨
٥	سوران	١٣	٣	١٦
٦	زاخو	١٨	٥	٢٣
المجموع		١١٦	٦٨	١٨٤

ثانياً: عينة البحث

يُعد استخدام العينات من الأمور الأساسية في مجال البحوث والدراسات العلمية سواء أكانت اجتماعية أم طبيعية. والعينة هي مجموعة جزئية من الأفراد، أو المشاهدات أو الظواهر التي تشكل مجتمع الدراسة الأصلي. فبدلاً من إجراء البحث أو الدراسة على كامل مفردات المجتمع يُختار جزء من تلك المفردات بطريقة معينة (عبيدات وآخرون، ١٩٩٩ : ص٨٣). وتعرف العينة بأنها جزء من المجتمع تنتخب على وفق قواعد وطرائق علمية" لتمثل المجتمع تمثيلاً صحيحاً (الخفاجي، ١٩٩٦ : ص٧٧).

وتتعدد العينات التي تستخدم في البحث التربوي، وتتوزع إلى عينات تابعة للأسلوب العشوائي، وعينات تابعة للأسلوب غير العشوائي. ويتوقف اختيار نوع العينة المناسب تبعاً لعنوان البحث، وأهدافه، ومنهجه المستخدم(النوح، ٢٠٠٤ : ص٧٨). ويعد اختيار العينات من أهم الأعمال التي يقوم بها الباحث " نظراً لحاجته إلى دراستها من أجل التوصل إلى تعميمات على المجتمع الذي تؤخذ منه العينة، وتُحدّد حسب الموضوع، أو الظاهرة، أو المشكلة التي يختارها الباحث(ملحم، ٢٠٠٥ : ص٢٤٧" الزغلول، ٢٠٠٥ : ص٢٣).

وهناك أكثر من طريقة يمكن استخدامها لاختيار العينة موضوع الدراسة، ويعذ نوع العينة المختارة من الأمور المهمة التي يجب على الباحث أنْ يوليها اهتماماً خاصاً، وبشكل عام لا يوجد طريقة مثلى يمكن تفضيلها على غيرها من الطرق، فلكل طريقة من طرق اختيار العينات مزاياها كما أن لها بعض المحاذير، وما قد يفضل طريقة على غيرها هو طبيعة البحث، وظروف الباحث، وطبيعة مجتمع الدراسة (عبيدات وآخرين، ١٩٩٩ : ص٨٦-٨٧).

وبعد جمع المعلومات المتعلقة بالمجتمع الإحصائي للبحث والمتمثل بأعضاء الهيئات التدريسية في أقسام التأريخ بالجامعات الحكومية في إقليم كوردستان العراق البالغ عددهم (١٨٤) تدريسياً وتدريسية، تم اختيار عينة ممثلة بالطريقة القصدية " لأن العينات المقصودة هي " العينات التي ينتقي الباحث أفرادها بشكل مقصود " نظراً لتوافر بعض الخصائص في أولئك الأفراد دون غيرهم، ولكون تلك الخصائص هي من الأمور المهمة بالنسبة للدراسة" (عبيدات وآخرون، ١٩٩٩ : ص٩٦) .

وقد بلغ حجم عينة البحث (١٥٦) تدريسياً وتدريسية، إذ يشكل هذا

العدد نسبة (٨٤.٨ ٪) من حجم المجتمع الأصلي، وذلك نتيجة استبعاد (٢٠) تدريسياً وتدريسية لاختيارهم عينة ثبات الأداة، وكذلك عدم إعادة (٨) استمارات إلى الباحث .

ويتوزع أفراد العينة تبعاً لمتغير العمر إلى أربعة فئات عمرية، تمثل الفئة الأولى الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (٢٨–٣٧) سنة وبلغ عددهم (٧١) تدريسياً وتدريسية، أما الفئة الثانية فتضم أولئك الأفراد ممن هم في عمر (٣٨–٤٧) سنة وبلغ عددهم (٦١) تدريسياً وتدريسية، في حين ضمت الفئة الثالثة الأفراد الذين تتراوح أعمارهم بين (٤٨–٥٧) سنة وكان عددهم في العينة (١٦) تدريسياً وتدريسية، وتألفت الفئة الرابعة من كبار السن الذين تتراوح أعمارهم بين (٥٨–٦٧) سنة وعددهم (٨) أفراد وهذا يعني أن أغلبية التدريسيين في جامعات كوردستان هم من الفئة العمرية الشبابية .

بلغ عدد الذكور في العينة (١٢٤) تدريسياً، يشكلون نسبة (٧٩.٥٪)، في حين كان عدد الإناث (٣٢) تدريسية، يمثلن نسبة (٢٠.٥٪) من العينة. وتبين أن نسبة التدريسيين والتدريسيات المشاركين في دورات طرائق التدريس تساوي (٨٩.٧٪)، مقابل نسبة (١٠.٣٪) لم يشتركوا في تلك الدورات. كما تشير البيانات إلى أن معظم التدريسيين والتدريسيات هم من خريجي الجامعات العراقية، وبلغ نسبتهم في العينة (٩١٪)، وأكثر من نصف العينة يحملون لقب مدرس مساعد. فقد بلغت نسبتهم في العينة (٦٨.٦٪)، ويمكن توضيح خصائص عينة البحث في الجدول (٣).

الجدول (٣)

توزيع أفراد عينة البحث تبعاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجامعة:		
دهوك	٢٨	٪١٧.٩
زاخو	١٦	٪١٠.٣
سوران	١٥	٪٩.٦
صلاح الدين	٣٤	٪٢١.٨
كوية	٢٨	٪١٧.٩
السليمانية	٣٥	٪٢٢.٤
العمر:		
٢٧-٣٦ سنة	٧١	٪٤٥.٥
٣٧-٤٦ سنة	٦١	٪٣٩.١
٤٧-٥٦ سنة	١٦	٪١٠.٣
٥٧-٦٦ سنة	٨	٪٥.١
الجنس:		
ذكر	١٢٤	٪٧٩.٥
أنثى	٣٢	٪٢٠.٥
المشاركة في الدورات:		
مشارك	١٤٠	٪٨٩.٧
غير مشارك	١٦	٪١٠.٣
عدد سنوات الخدمة:		
١-٨ سنة	٩١	٪٥٨.٣
٩-١٦ سنة	٣٢	٪٢٠.٥
١٧-٢٤ سنة	١٧	٪١٠.٩
٢٥-٣٢ سنة	١٦	٪١٠.٣

الجامعة التي تخرج منها:		
عراقية	١٤٢	٪٩١
عربية	٦	٪٣.٨
أجنبية	٨	٪٥.١
اللقب العلمي :		
مدرس مساعد	١٠٧	٪٦٨.٦
مدرس	٣٣	٪٢١.٢
أستاذ مساعد	١٣	٪٨.٣
أستاذ	٣	٪١.٩

ثالثاً: أداة البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث تطلبت الحاجة إلى بناء أداة تتصف بـ : الصدق Validity، والثبات Reliability، والموضوعية Objectivity " لقياس تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية الست في إقليم كوردستان العراق لمفهوم التدريس الفعال. وللإيفاء بمتطلبات مقياس تصورات أعضاء الهيئة التدريسية لمفهوم التدريس الفعال فقد أُتبعت الخطوات التالية:

– تحديد مفهوم التدريس الفعال :

تعد هذه الخطوة من أهم خطوات بناء الأداة، وذلك لأن قياس التصورات لمفهوم التدريس الفعال يتطلب تحديد مفهومه تحديدا واضحا، لذا فقد تمت الإفادة من بعض الأدبيات التربوية وبشكل خاص تلك التي تناولت موضوع التدريس الفعال، وذلك لتحديد مكونات التدريس الفعال،

فتبين أن التدريس الفعال مفهوم مركب يتكوّن من عدة مكونات متداخلة ومتكاملة، وهذه المكونات هي : (أساسيات التدريس، والكفاءة الشخصية، والسيطرة على الدرس، والحماس للتدريس، وإدارة الصف وتنظيمه، والإعداد الجيد للمادة، ومهام التدريس، ووضوح العرض، وكفاءة استخدام الزمن، والمهام التعليمية، وتصميم المهام، والتفاعل مع الطلبة، واستثارة الدافعية، وربط التعليم بالحياة، وتحصيل الطلبة، وتلبية الحاجات، ومراقبة التقدم، وتأكيد مبدأ المسؤولية، ونمو المجال المهاري، ونمو المجال الاجتماعي، ونمو المجال المعرفي، ونمو المجال الوجداني) .

- جمع وصياغة فقرات المقياس:

ولتحقيق هذا الغرض فقد طُبقت استبيان استطلاعي مفتوح على عينة بلغت (٢٠) تدريسياً وتدريسية من أعضاء الهيئة التدريسية في الاختصاصات الإنسانية، وقد اختيروا بشكل عشوائي من أقسام الجغرافية، واللغة الكوردية في كليتي الآداب والتربية الأساسية بجامعة دهوك. وتضمّن الاستبيان المفتوح سؤالاً واحداً حول وجهة نظر التدريسي بخصوص التدريس الفعال. وقد طلب من أفراد العينة الاستطلاعية الإجابة عن السؤال المفتوح ملحق (١).

وبعد الإجابة عن السؤال المفتوح جاءت مرحلة تحليل محتوى إجابات التدريسيين حول التدريس الفعال، وبذلك صِيْغَت عدد من الفقرات من خلال آراء التدريسيين، فضلاً عن مراجعة عدد كبير من الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بمبادىء وممارسات التدريس الفعال وخصائص المدرسين الفعالين ـ وقد سبقت الإشارة إلى عدد منها ضمن الفصل الثالث ـ

والتي من خلالها تم جمع وصياغة عدد من الفقرات للمقياس، وقد أصبح عدد الفقرات التي تضمنها المقياس بصورته الأولية (١١٠) فقرة. وقد رُوْعي الشروط التالية عند صياغة هذه الفقرات:

- صياغة الفقرات بلغة الحاضر.
- تجنب الفقرات التي تشير إلى الحقائق.
- أن تثير المجيب (التدريسي) بحيث تدفعه للإجابة عنها بشكل صريح (الزوبعي،١٩٨١: ص٦٩).

أما بخصوص بدائل الاستجابة للفقرات فقد وضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل هي: (موافق جداً، وموافق، ولا رأي لي، وغير موافق، وغير موافق اطلاقاً).وقد غطت فقرات المقياس مكونات التدريس الفعال التي حُددت في (٢٢) مكوناً أو بعداً، ولكل مكون (٥) فقرات(الملحق٢).

- **التحليل المنطقي للفقرات :**

وبعد مناقشة الباحث مع المشرفين بخصوص مكونات (أبعاد) المقياس والفقرات أعاد صياغة المكونات والفقرات المعدة بصورتها الأولية، إذ دُمجت بعض المكونات، وعليه أصبح المقياس يضم (١٠) مكونات، ولكل مكون (أو بُعْدٍ) عدد من الفقرات وعلى النحو التالي :

١.أساسيات التدريس : ضم هذا المكون (١٥) فقرة .
٢.الكفاءة الشخصية : وضم هذا المكون (١٢) فقرة .
٣.إدارة الصف وتنظيمه : وضم هذا المكون (٢٣) فقرة.
٤.الإعداد الجيد للدرس : وضم هذا المكون (١٩) فقرة .
٥.تحصيل الطلبة : وضم هذا المكون (١٦) فقرة .

٦.تصميم المهام : وضم هذا المكون (١٥) فقرة .

٧.استثارة الدافعية: وضم هذا المكون (١٦) فقرة .

٨. نمو المجال المعرفي، والوجداني، والمهاري، والاجتماعي: وضم هذا المكون (٢٦) فقرة .

٩.ربط التعليم بالحياة: وضم هذا المكون (٩) فقرات .

١٠.مراقبة التعلم : وضم هذا المكون (١٣) فقرة .

وللتأكد من صلاحية الفقرات فقد حلّل الفقرات منطقياً عدد من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية(الملحق٣) والبالغ عددهم (١٤) خبيراً ممن طُلب منهم إبداء آرائهم بخصوص صلاحية الفقرات المتضمنة في الأداة لقياس تصورات أعضاء هيئة التدريس لمفهوم التدريس الفعال. والملحق(٤) يوضح ذلك، إذ أشار (ايبل) إلى أن الوسيلة المفضلة للتأكد من صدق أداة القياس هو أن تعرض الأداة على مجموعة من الخبراء لتقدير مدى كونها ممثلة للصفة المراد قياسها (Ebel, 1972 : P. 555).

وقد أبدى المُحَكّمُون ملاحظاتهم على الفقرات من حيث صلاحياتها. واستخدمت النسبة المئوية معياراً لبيان مدى الاتفاق بين الخبراء على كل فقرة من فقرات المقياس، فقد عدت الفقرة صالحة إذا حصلت على موافقة (٨٠٪) من آراء المحكمين وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس المتفق عليها (١٤٨) فقرة، وحذفت كل فقرة لم تحصل على موافقة الخبراء، كما أشارت ملاحظات المحكمين إلى تعديل عدد من فقرات المقياس، وبذلك أعيد النظر في صياغة بعضها وعُدّلت على وفق ملاحظاتهم.

ـ أسلوب تصحيح المقياس

يُجاب على المقياس من خلال الطلب من المستجيب اختيار أحد البدائل الموجودة أمام كل فقرة، وان يجيب على كل فقرات المقياس بالأسلوب الذي يعبر عن تصوراته، من خلال وضع علامة (√) تحت البديل الذي يعبر عن سلوكه أمام كل فقرة .

وقد وضع أمام كل فقرة مدرج خماسي ـ كما مرّ قريبا ـ لتقدير الاستجابات على الفقرات هي :(موافق بشدة، وموافق، ولا رأي لي، وغير موافق، وغير موافق إطلاقاً). وذلك لتمكين المستجيب من اختيار البديل الأكثر انطباقاً عليه، كما أن زيادة البدائل تعطي المقياس ثباتاً أكثر(عبد الرحيم، ١٩٨١، ص ١٣٩).

وأعطى الباحث أوزاناً من (١ – ٥) للفقرات، يعطى البديل (موافق بشدة) الوزن (٥)، وللبديل (موافق) الوزن (٤)، وللبديل (لا رأي لي) الوزن (٣)، وللبديل (غير موافق) الوزن (٢)، وللبديل (غير موافق إطلاقاً) الوزن (١) .

- علاقة الفقرة بالدرجة الكلية

لغرض أجراء التحليل بهذا الأسلوب استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون، لاستخراج العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي إليه لعينة البحث الكلية البالغة (١٥٦) استمارة، واستبعاد الفقرات الضعيفة على وفق معيار أيبل الموضح في الجدول (٥).

الجدول (٤)

معيار ايبل للقوة التمييزية للفقرات

دليل التمييز	تقويم الفقرات
٠.٤٠ فأعلى	فقرة جيدة جداً .
٠.٣٠ ـــ ٠.٣٩	فقرة جيدة إلى حد القبول، ولكنها يمكن أن تتحسن .
٠.٢٠ ـــ ٠.٢٩	فقرة جيدة ولكنها تخضع إلى تحسين
اقل من ٠.١٩	فقرة ضعيفة، تحذف أو يتم تحسينها .

وتعد هذه الطريقة من أكثر الطرائق استعمالا في تحليل فقرات الاختبارات والمقاييس النفسية، وذلك لأنها تهتم بالأساس بمعرفة فيما إذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله , ولذلك يعد هذا الأسلوب من الأساليب الدقيقة في حساب الاتساق الداخلي لفقرات المقياس(Allen, 1996 , p. 124), ولتحقيق هذا الغرض استعمل معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) لاستخراج العلاقة بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمجال. ومن المعروف انه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية كان احتمال تضمينها في المقياس أكبر. وأظهرت المعالجات الإحصائية أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (١٥٥). فقد ظهر أن كل الفقرات المتضمنة في أداة البحث لها ارتباط مقبول مع المجال الذي ينتمي إليه ضمن مجالات المقياس، والملحق (٥) يوضح ذلك.

صـــدق الأداة:

يعد الصدق من الخصائص الأساسية للاختبارات والمقاييس النفسية، لأنه يشير إلى مقدرة المقياس على قياس ما وضع من أجله (Al-zobaie & Al-hamdani , 1982, p.17) . ويعد الصدق من المفاهيم الأساسية في مجال القياس التربوي والنفسي إذا لم يكن أهمها من حيث كونه يعد الخاصية الأولى التي يجب أن تتوفر في وسيلة القياس بصفة عامة، والاختبار بصفة خاصة(محمد، ٢٠٠٤، ص٨٤). لذا فإن معامل الصدق لأي اختبار يوضح مدى صلاحيته لقياس الصفة المراد قياسها (باهي والنمر، ٢٠٠٤، ص١٠١). ويعرف الصدق بـ : أنه قياس الاختبار فعلاً ما أعدّ لقياسه(القمش وآخرون، ٢٠٠٠، ص١٠٩).

وقد كان للمقياس الحالي عدة مؤشرات للصدق هي :

١- الصدق المنطقي :

يقوم هذا النوع من الصدق على تحديد السمة أو الظاهرة التي يريد قياسها تحديداً منطقياً مصمم الاختبار، ثم تحليل موضوع الاختبار تحليلاً شاملاً يؤدي إلى تبين أقسامه، وترتيبها بحسب أهميتها. فالصدق المنطقي إذن يتناول دراسة مفردات الاختبار ومحتوياته، والاختبار الصادق منطقياً هو الاختبار الذي يمثل تمثيلاً سليماً الميادين المراد قياسها(الغريب، ١٩٨٥، ص ٦٨١) .

وقد تحقق هذا النوع من الصدق من خلال الأسس النظرية التي اعتمدها الباحث في تحليل الظاهرة ومجالاتها وأسلوب قياسها .

٢- الصدق الظاهري :

يعد الصدق الظاهري أحد مؤشرات الصدق الضرورية للمقياس " إذ يشير أيبل إلى أن أفضل طريقة للتأكد من صدق المقياس هو من خلال عرضه على مجموعة من الخبراء المختصين لتقدير مدى تمثيل فقراته للظاهرة المراد قياسها (Ebel , 1972, p.555) . والصدق الظاهري Face (Validity) هو أحد مؤشرات صدق المحتوى، وغالبا ما يقال إنّ للاختبار صدقا ظاهريا اذا ارتبطت الفقرات على نحو عقلاني بالغرض الذي أعد للاختبار(Kaplan,etal,1992 : p.118) .

وقد تحقّق ذلك من خلال عرض الفقرات على مجموعة من الخبراء وكما هو مبين في صلاحية الفقرات .

٣- صدق البناء :

يعد صدق البناء من أكثر أنواع الصدق قبولاً من الناحية الفلسفية، ويرى عدد كبير من المختصين أنه يتفق مع جوهر مفهوم أيبل للصدق من حيث تشبع المقياس بالمعنى العام للظاهرة موضوعة القياس (الأمام، ١٩٩٠، ص١٣١). وقد تحقق هذا النوع من الصدق في هذا المقياس من خلال ارتباط درجة كل فقرة بدرجة المجال الكلية. وهذا يعني أن الفقرة تقيس المفهوم نفسه للمجال كلاً. وهذا يعد أحد مؤشرات صدق البناء (الزوبعي و آخرون، ١٩٨١ : ص٤٣) .

وكما ترى انستازي (Anastasi) فإن صدق البناء هو المدى الذي يمكن أنْ نقرّر بموجبه أنّ المقياس يقيس بناءً نظريا محددا,أو خاصية

معينة(Anastasi,1997,p.151).ولايجاد هذا النوع من الصدق طرائق متعددة من بينها تمييز الفقرة بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا,والعلاقة بين درجات الفقرات ودرجة الاختبار الكلي, واستعمال التحليل العاملي (Anastasi,1997 : p.153).

ثبات الأداة:

يعد مفهوم ثبات الاختبار من المفاهيم الأساسية في القياس، وينبغي توافره في الاختبار، لكي يكون صالحاً(الإمام وآخرون،١٩٩٠: ص١٤٣).

ويقصد بالثبات: الدقة والاتساق في أداء الأفراد، والاستقرار في النتائج عبر الزمن. فالمقياس الثابت يعطي النتائج نفسها إذا ما طُبِّق على الأفراد أنفسهم، وفي الظروف نفسها مرة ثانية(Barron , 1981 : p.418) . وكما يقصد بثبات الاختبار: أن درجة المختبر لا تتغيّر جوهرياً بتكرار إعادة الاختبار، إذا ما أعيد على الأفراد أنفسهم، وفي الظروف نفسها (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢ : ص١٤٠).

وقد استخرج الثبات للمقياس الحالي بطريقة إعادة الاختبار " إذ يقول (النبهان، ٢٠٠٤) يُحصل على معامل الثبات وفقاً لهذه الطريقة من خلال تطبيق الاختبار على مجموعة من الأفراد، ثم يعاد تطبيق الاختبار ذاته على الأفراد أنفسهم في وقت لاحق(النبهان، ٢٠٠٤،ص٢٣٨).

لذا أُحتسب معامل الثبات في البحث الحالي للاختبار عن طريق إعادة الاختبار بفارق زمني مدته أسبوعان على عينة أولية مكونة من(٢٠) تدريسياً وتدريسية اختيروا من جامعات دهوك، وزاخو، وصلاح الدين. ثم استخرجت معاملات الارتباط بين درجات الأفراد لكل مجال في التطبيق

الأول ودرجاتهم في التطبيق الثاني، وقد بلغت قيم الثبات لمجال أساسيات التدريس (٠.٨٦)، والكفاءة الشخصية(٠.٨١)، وإدارة الصف وتنظيمه(٠.٧٩)، والإعداد الجيد للدرس(٠.٨٢)، وتحصيل الطلبة(٠.٨٠)، وتصميم المهام (٠.٨٢)، واستثارة الدافعية(٠.٨٣)، ونمو المجال المعرفي والوجداني والمهاري والاجتماعي(٠.٨٥)، وربط التعليم بالحياة(٠.٧٩)، ومراقبة التعلم (٠.٨١). وقد أستخدم معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات بين درجات التدريسيين في التطبيقين، وأظهرت النتائج أن معامل ثبات الأداة بصورته الكلية بلغ (٠.٨٤)" مما يدل على ثبات الأداة.

ويعدّ مفهوم الثبات من المفاهيم الجوهرية في القياس النفسي (فرج , ١٩٨٠ , ص٣٣١) وهو الدقة والاتساق في أداء الأفراد والاستقرار في النتائج (Kaplan, 1992 , p.9). ويعد الثبات من المؤشرات السيكومترية للمقاييس النفسية " لأنه يشير إلى الفقرات واتساقها في قياس ما يجب قياسه (شقير، ٢٠٠١، ص ٣٣٢). حيث إن حساب الثبات من الشروط التي ينبغي أن يتحقق منها الباحث قبل استعمال المقياس " لأنه يؤشر درجة الاتساق في نتائج المقياس التي يفترض أن تقيس ما يجب قياسه، والاختبار الثابت يعطي النتائج نفسها تقريبا إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد (عبد الرحمن , ١٩٩٨ , ص١٩٣).

وقد تحقق الباحث من ثبات الأداة أيضاً بطريقة معامل ألفا(الاتساق الداخلي) (Internal Consistency Coefficient) :

إذ يعد الاتساق الداخلي أساسا لمعرفة فيما إذا كانت كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار نفسه الذي يسير فيه المقياس كله أي أن معامل ألفا يزودنا بتقدير جيد للثبات في أغلب المواقف (Nunnally ,

(p.230 , 1978 , وقد وجدَ كرونباخ أن هذا المعامل يعد مؤشرا للاتساق الداخلي وتدل قيمة الثبات بمعامل ألفا العالية على مدى تجانس الفقرات, وبالتالي فإنّ المقياس يتمتع بثبات عالٍ(علام , ٢٠٠٠ , ص١٦١). وتعتمد هذه الطريقة على اتساق أداء الأفراد من فقرة إلى أخرى, ولأجل استخراج الثبات بهذه الطريقة اعتمد الباحث على الاستمارات نفسها المستخدمة في الإجراء الأول ثم استعمل معادلة (الفا) وقد بلغ معامل الثبات (الفا) (٠.٨٦) وهي قيمة ثبات عالية يمكن الاعتماد عليها حسب ما ورد في الأدبيات بهذا الخصوص (داود , ١٩٩٢ , ص١٣٠) .

رابعاً : تطبيق الأداة:

طَبَّق الباحث مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال البالغ عدد فقراته (١٤٦) فقرة على أفراد العينة في أقسام التاريخ في كليات التربية والآداب والتربية الأساسية بالجامعات الحكومية الست في إقليم كوردستان العراق، وهي:(دهوك، صلاح الدين، السليمانية، كوية، سوران، زاخو)، حيث قام الباحث بتوزيع الاستمارات على الأقسام المعنية، وكان هناك تعاون من جميع الأقسام المشمولة بالبحث، ثم استلم الباحث الاستمارات التي أجاب عنها أعضاء الهيئات التدريسية في أقسام التاريخ بعد فترة أسبوع من توزيعها، ولم يجد الباحث أيّ صعوبات في تطبيق المقياس, ولقد استغرق التطبيق مدة (٦٥) يوماً ابتداءً من (١ / ٤ /٢٠١١ إلى ٤ /٦ / ٢٠١١) .

خامساً : الوسائل الإحصائية :

استعان الباحث بالحقيبة الإحصائية (SPSS) لتحليل البيانات الواردة في البحث، وقد استعمل الوسائل الإحصائية التالية :

١- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient) وجدول دلالة معامل الارتباط لايجاد العلاقة بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمجال، فضلا عن استخراج قيمة الثبات بطريقة الإعادة.

٢- معامل الفا للاتساق الداخلي (Alpha Coefficient For Internal Consistency) لاستخراج الثبات لفقرات المقياس .

٣- الاختبار التائي t-test لعينة واحدة، استعمل لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي للعينة, والمتوسط النظري لكل مجال من مجالات الأداة.

٤- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين تبعاً لمتغيرات الجنس، والاختصاص .

٥- تحليل التباين الأحادي لحساب الفروق تبعاً لبعض متغيرات البحث (المشهداني , وآخرون ,٢٠٠٠, ,ص٥٧٦)

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها

سيتم في هذا الفصل عرض النتائج التي توصل إليها البحث على وفق أهدافه، ومناقشة تلك النتائج في ضوء الخلفية النظرية والدراسات السابقة التي سبق عرضها في الفصلين الثاني والثالث، وعلى النحو الآتي :

أولاً- عرض النتائج

سنعرض النتائج التي أسفر عنها البحث في ضوء الأهداف وكما يأتي:

الهدف الأول: ما طبيعة التصورات عند أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية الست بإقليم كوردستان العراق لمفاهيم التدريس الفعّال ؟

لأجل تحقيق هذا الهدف عالج الباحث البيانات الواردة في البحث والتي حصل عليها من تطبيق الأداة على أفراد العينة البالغ عددهم (١٥٦) عضواً من هيئة تدريس في أقسام التاريخ في الجامعات الحكومية الست بإقليم كوردستان العراق، إذ أُستخدم الاختبار التائي لعينة واحدة وسيلة إحصائية في الكشف عن دلالة الفرق بين الأوساط المتحققة والأوساط الفرضية، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الأوساط المتحققة والأوساط الفرضية لأبعاد الاستبانة

البعد	المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	القيمة التائية	مستوى ٠.٠٠١
أساسيات التدريس	٤٨.٥٣٢	٣.٤٨٧	٣٣	٥٥.٦٣١	دالة
الكفاءة الشخصية	٤٣.٣٧١	٣.٥٠٣	٣٠	٤٧.٦٧٢	دالة
إدارة الصف	٩٢.٠٧٠	٧.١٠٥	٦٦	٤٥.٨٣١	دالة
الإعداد للدرس	٦٧.٢٦٣	٥.٥٠٧	٤٨	٤٣.٦٩١	دالة
تحصيل الطلبة	٧٣.١٢٨	١٠.٦٩٥	٥٤	٢٢.٣٣٩	دالة
تصميم المهام	٥٤.٦٩٨	٨.١٨٦	٣٩	٢٣.٩٥٢	دالة
استثارة الدافعية	٦٢.٢٧٥	٩.١٠٠	٤٥	٢٣.٧١٠	دالة
النمو المعرفي والوجداني	٩٢.١٢٨	١٣.١٤٢	٦٦	٢٤.٨٣١	دالة
ربط التعليم بالحياة	٣٢.٨٨٤	٥.٠٣٢	٢٤	٢٢.٠٤٩	دالة
مراقبة التعلم	٥٥.٤١٦	٧.٧٦٤	٣٩	٢٦.٤٠٩	دالة
الدرجة الكلية	٦٢١.٧٦٩	٦٠.١٢٨	٤٤٤	٣٦.٩٢٧	دالة

وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة عندهم تصورات إيجابية عن مفهوم التدريس الفعال. ومما هو جدير بالذكر أن التصورات الايجابية عند أعضاء الهيئات التدريسية لا يعني بالضرورة أن أفراد العينة يمارسون التدريس الفعال في أدائهم " لأن هناك فرقاً بين المفهوم والممارسة. فقد يحمل الفرد مفهوماً إيجابياً لكنه لا يمارس التدريس بصورة فعّالة لسبب أو آخر، وعليه لكي نتعرف على مدى ممارسة التدريسيين للتدريس الفعال لابد من أن نقف عند اهتمامات أعضاء التدريس في الجامعات الحكومية الست بإقليم كوردستان العراق، ولهذا حاولنا أن نعطي ترتيب لاهتمامات أفراد العينة بعناصر أو مكونات التدريس الفعّال، وعليه تم حساب الأوساط الموزونة " لغرض تحديد الترتيب حسب الأولويات عند أفراد العينة، وطبقاً لما ورد في إجاباتهم عن الفقرات المتضمنة في كلّ بُعْدٍ من أبعاد الأداة. وكما موضح في الجدول(٧).

جدول (٧)

الأوساط الموزونة وترتيب أبعاد التدريس حسب اهتمامات أعضاء هيئة التدريس

البعد	المتوسط المتحقق	عدد الفقرات	المتوسط الموزون	الترتيب
أساسيات التدريس	٤٨.٥٣٢	١١	٤.٤١٢	١
الكفاءة الشخصية	٤٣.٣٧١	١٠	٤.٣٣٧	٢
إدارة الصف	٩٢.٠٧٠	٢٢	٤.١٨٥	٧
الإعداد للدرس	٦٧.٢٦٣	١٦	٤.٢٠٤	٥
تحصيل الطلبة	٧٣.١٢٨	١٨	٤.٠٢٦	١٠
تصميم المهام	٥٤.٦٩٨	١٣	٤.٢٠٧	٤

استثارة الدافعية	٦٢.٢٧٥	١٥	٤.١٥١	٨
النمو المعرفي والوجداني	٩٢.١٢٨	٢٢	٤.١٨٧	٦
ربط التعليم بالحياة	٣٢.٨٨٤	٨	٤.١١٠	٩
مراقبة التعلم	٥٥.٤١٦	١٣	٤.٢٦٢	٣

وتشير هذه النتائج إلى وجود نسق لاهتمامات التدريسيين بأبعاد التدريس، فقد جاءت في المرتبة الأولى الاهتمام بأساسيات التدريس، يليه الاهتمام بالكفاءة الشخصية ومراقبة التعلم، ثُمّ تصميم المهام، والإعداد للدرس.

الهدف الثاني: هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية بإقليم كوردستان العراق لمفاهيم التدريس الفعّال تبعاً لاختلاف الجامعة :(دهوك، صلاح الدين، السليمانية، كويا، سوران، زاخو) ؟

ولأجل تحقيق هذا الهدف عُولجت البيانات باستخدام تحليل التباين الأحادي، فأظهرت النتائج التالية :

١.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة فيما يخص أساسيات التدريس تبعاً لمتغير الجامعة، والجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨)

نتائج تحليل التباين لتصورات التدريسيين حول أساسيات التدريس تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٤٥.٢٧٨	٥	٢٩.٠٥٦	٢.٥٠٥	٠.٠٥
داخل المجموعات	١٧٣٩.٥٦١	١٥٠	١١.٥٩٧		
الكلي	١٨٨٤.٨٤٠	١٥٥			

ولما كانت هذه النتيجة تشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً " لذا أُستخدم اختبار شيفيه البعدي " للتعرف على مواقع الفروق من خلال المقارنات الزوجية، "وتستخدم هذه الطريقة في إجراء جميع المقارنات بين الأوساط، وهي المفضلة على أي طريقة أخرى عندما تكون حجوم الخلايا غير متساوية" (عودة والخليلي، ٢٠٠٠ : ص٣٦٤). وبينت النتيجة أن تلك الفروق لا ترتقي إلى مستوى الدلالة الإحصائية باستخدام اختبار شيفيه البعدي وكما موضح في الجدول (٩). ولسوء الحظ فإن اختبار شيفيه " يعد اختباراً متحفظاً conservative عند استخدامه في مقارنة أزواج الأوساط، بمعنى أنه قد يظهر أن بعض المقارنات ليست بذات دلالة إحصائية في حين تظهرها طرق أخرى بأنها ذات دلالة إحصائية"(عودة والخليلي، ٢٠٠٠ : ص٣٦٨). ولهذا لجأ الباحث الى اختبار LSD.

الجدول(٩)

خلاصة المقارنات باستخدام اختبار شيفيه البعدي لأساسيات التدريس تبعاً للجامعة

الجامعة	العدد	متوسط الدرجات	مستوى الدلالة للمقارنة (٠.٠٥)
صلاح الدين	٢٧	٤٧.٠٣٧	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
السليمانية	٤٠	٤٧.٩٠٠	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
سوران	١٧	٤٨.٦٤٧	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
كوية	٢٨	٤٩.١٤٢	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
دهوك	٢٨	٤٩.٢٥٠	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
زاخو	١٦	٥٠.١٨٧	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات

وعند استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) لإجراء المقارنات الزوجية بين أوساط الدرجات الخاصة بأساسيات التدريس على وفق الجامعات التي يعمل فيها التدريسيون من أفراد العينة تبيّن أن هناك أربعة مواقع للفروق الدالة، وعلى النحو التالي:

أ.تبيّن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات جامعة دهوك ومتوسط درجات جامعة صلاح الدين، ولصالح جامعة دهوك .

ب. تبيّن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات جامعة زاخو ومتوسط درجات جامعة صلاح الدين، ولصالح جامعة زاخو.

جـ. تبيّن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات جامعة زاخو ومتوسط درجات جامعة السليمانية، ولصالح جامعة زاخو.

د. تبيّن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات جامعة صلاح الدين ومتوسط درجات جامعة كوية، ولصالح جامعة كوية.

٢.وعند تحليل البيانات المتعلقة بالبعد الثاني في أداة البحث والمتمثّل في الكفاءة الشخصية، أظهرت نتائج المعالجة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعد الكفاءة الشخصية تبعاً لمتغير الجامعة التي ينتمي إليها الأفراد، والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

نتائج تحليل التباين لتصورات التدريسيين في بعد الكفاءة الشخصية تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٣٠.٣٠٣	٥	٤٦.٠٦١	٤.١٣٢	٠.٠١
داخلالمجموعات	١٧٢.١٣٣	١٥٠	١١.١٤٨		
الكلي	١٩٠٢.٤٣٦	١٥٥			

ولما كانت هذه النتيجة تشير إلى وجود فروق دالة، عليه استخدمنا اختبار شيفيه البعدي " للكشف عن مواقع تلك الفروق الدالة. فأظهرت نتائج المقارنات الزوجية عن وجود فروق دالة في ثلاث مقارنات زوجية، وهي:

أ- وجود فرق دال بين متوسط درجات زاخو ومتوسط درجات دهوك، ولصالح زاخو .

ب- وجود فرق دال بين متوسط درجات زاخو ومتوسط درجات السليمانية، ولصالح زاخو.

ت- وجود فرق دال بين متوسط درجات زاخو ومتوسط درجات صلاح الدين، ولصالح زاخو. وكما موضح في الجدول (١١) .

الجدول(١١)

خلاصة المقارنات باستخدام اختبار شيفيه البعدي للكفاءة الشخصية تبعاً للجامعة

الجامعة	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الدرجات	مستوى الدلالة للمقارنة (٠.٠٥)
دهوك	٢٨	٤٢.٣٥٧		دال عند المقارنة مع زاخو
السليمانية	٤٠	٤٢.٦٢٥		دال عند المقارنة مع زاخو
صلاح الدين	٢٧	٤٣.٢٢٢		دال عند المقارنة مع زاخو
سوران	١٧	٤٣.٤١٢	٤٣.٤١٢	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
كوية	٢٨	٤٣.٦٧٩	٤٣.٦٧٩	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
زاخو	١٦		٤٦.٦٨٧	دال عند المقارنة مع دهوك والسليمانية وصلاح الدين

٣. وعند تحليل البيانات المتعلقة بالبعد الثالث في أداة البحث، والمتمثّل في إدارة الصف، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعد إدارة الصف تبعاً لمتغير الجامعة التي ينتمي إليها الأفراد، والجدول (١٢) يوضح ذلك .

جدول (١٢)

نتائج تحليل التباين لتصورات التدريسيين في بعد إدارة الصف تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٣٠.٥٩٦	٥	١٤٦.١١٩	٣.٠٩٠	٠.٠٥
داخل المجموعات	٧٠٩٣.٦٢٨	١٥٠	٤٧.٢٩١		
الكلي	٧٨٢٤.٢٢٤	١٥٥			

ولما كانت النتيجة هذه تشير إلى وجود فروق دالة، عليه استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي " للكشف عن مواقع الفروق، وتبيّن أن هناك فرقاً دالاً بين متوسط درجات زاخو ومتوسط درجات صلاح الدين، ولصالح زاخو، وكذلك تبيّن أن هناك فرقاً دالاً بين متوسط درجات زاخو ومتوسط درجات دهوك، ولصالح زاخو أيضاً، والجدول (١٣) يوضح ذلك.

الجدول(١٣)

خلاصة المقارنات باستخدام اختبار شيفيه البعدي للكفاءة الشخصية تبعاً للجامعة

الجامعة	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الدرجات	مستوى الدلالة للمقارنة (٠.٠٥)
صلاح الدين	٢٧	٨٩.٧٠٤		دال عند المقارنة مع زاخو
دهوك	٢٨	٩٠.٥٣٦		دال عند المقارنة مع زاخو
سوران	١٧	٩١.٨٨٢	٩١.٨٨٢	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
السليمانية	٤٠	٩٢.٢٢٥	٩٢.٢٢٥	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
كوية	٢٨	٩٢.٥٧١	٩٢.٥٧١	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
زاخو	١٦		٩٧.٦٨٧	دال عند المقارنة مع صلاح الدين ودهوك

٤. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعد الإعداد الجيد للدرس تبعاً لمتغير الجامعة التي ينتمي إليها الأفراد، والجدول (١٤) يوضح ذلك .

جدول (١٤)

نتائج تحليل التباين لتصورات التدريسيين في بعد إعداد الدرس تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٢٨.٧٥١	٥	٦٥.٧٥٠	٢.٢٥٦	غير دال
داخل المجموعات	٤٣٧١.٤٧٣	١٥٠	٢٩.١٤٣		
الكلي	٢٩٥٠.٥٨٣	١٥٥			

٥. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعد تحصيل الطلبة تبعاً لمتغير الجامعة التي ينتمي إليها الأفراد، والجدول (١٥) يوضح ذلك .

جدول (١٥)

نتائج تحليل التباين لتصورات التدريسيين في بعد تحصيل الطلبة تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢٩٥٠.٥٨٣	٥	٥٩٠.١١٧	٥.٩٨٩	٠.٠٠١
داخل المجموعات	١٤٧٧٨.٨٥٢	١٥٠	٩٨.٥٢٦		
الكلي	١٧٧٢٩.٤٣٦	١٥٥			

وعند استخدام اختبار شيفيه البعدي لإجراء المقارنات الزوجية، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥) في أربع مقارنات، وهي

أ.وجود فرق دال بين متوسط درجات سوران ومتوسط درجات صلاح الدين، ولصالح صلاح الدين .

ب. وجود فرق دال بين متوسط درجات سوران ومتوسط درجات السليمانية، ولصالح السليمانية .

ت. وجود فرق دال بين متوسط درجات سوران ومتوسط درجات كوية، ولصالح كوية .

ث. وجود فرق دال بين متوسط درجات سوران ومتوسط درجات زاخو، ولصالح الأخيرة. وكما موضح في الجدول (١٦).

الجدول(١٦)

خلاصة المقارنات باستخدام اختبار شيفيه البعدي للكفاءة الشخصية تبعاً للجامعة

الجامعة	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الدرجات	مستوى الدلالة للمقارنة (٠.٠٥)
سوران	١٧	٦٢.١١٨		فرق دال مع صلاح الدين والسليمانية وكوية وزاخو
دهوك	٢٨	٧١.١٠٧	٧١.١٠٧	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
صلاح الدين	٢٧		٧٢.٨٥٢	فرق دال مع سوران
سليمانية	٤٠		٧٥.٦٠٠	فرق دال مع سوران
كوية	٢٨		٧٦.٤٦٤	فرق دال مع سوران
زاخو	١٦		٧٦.٨١٢	فرق دال مع سوران

٦. وفيما يتعلق بإجابات أفراد العينة حول البعد السادس في أداة الدراسة، والمتمثّل في تصميم المهام، تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعد تصميم المهام تبعاً لمتغير الجامعة التي ينتمي إليها الأفراد، والجدول (١٧) يوضح ذلك .

جدول (١٧)

نتائج تحليل التباين لتصورات التدريسيين في بعد تصميم المهام تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٢٤١.٣٧١	٥	٢٤٨.٢٧٤	٤.٠٧٢	٠.٠١
داخل المجموعات	٩١٤٥.٤٦٩	١٥٠	٦٠.٩٧٠		
الكلي	١٠٣٨٦.٨٤٠	١٥٥			

وبما أن النتيجة تدلّ على وجود فروق دالة " لذا استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي لإجراء المقارنات الزوجية لتحديد مواقع الفروق، فأظهرت النتائج وجود فرق دال في ثلاث مقارنات وهي:

أ.وجود فرق دال بين متوسط درجات كوية مع متوسط درجات سوران، ولصالح كوية .

ب. وجود فرق دال بين متوسط درجات السليمانية مع متوسط درجات سوران، ولصالح السليمانية.

ت. وجود فرق دال بين متوسط درجات زاخو مع متوسط درجات سوران، ولصالح زاخو. وكما موضح في الجدول (١٨) .

الجدول(١٨)

خلاصة المقارنات باستخدام اختبار شيفيه البعدي لتصميم المهام تبعاً للجامعة

الجامعة	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الدرجات	مستوى الدلالة للمقارنة(٠.٠٥)
سوران	١٧	٤٧.٣٥٣		فرق دال مع كوية والسليمانية وزاخو
دهوك	٢٨	٥٤.١٠٧	٥٤.١٠٧	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
صلاح الدين	٢٧	٥٤.٥٥٦	٥٤.٥٥٦	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
كوية	٢٨		٥٥.٨٥٧	فرق دال مع سوران
سليمانية	٤٠		٥٦.١٢٥	فرق دال مع سوران
زاخو	١٦		٥٨.١٨٧	فرق دال مع سوران

٧.وأسفرت نتائج تحليل البيانات المتعلقة بالبعد السابع والمتمثل في استثارة الدافعية عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعد استثارة الدافعية تبعاً لمتغير الجامعة التي ينتمي إليها الأفراد، والجدول (١٩) يوضح ذلك.

جدول (١٩)

نتائج تحليل التباين لتصورات التدريسيين في بعد استثارة الدافعية تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٩٧٦.٣١٣	٥	٣٩٥.٢٦٣	٥.٤٥٩	٠.٠٠١
داخل المجموعات	١٠٨٦٠.٨٣٥	١٥٠	٧٢.٤٠٦		
الكلي	١٢٨٣٧.١٤٧	١٥٥			

ومن أجل الكشف عن مواقع الفروق ذوات الدلالة عمد الباحث الى استخدام اختبار شيفيه البعدي لإجراء المقارنات الثنائية بين متوسطات الدرجات على هذا البعد وفقاً للجامعات التي ينتمي إليها أفراد العينة. فأظهرت نتائج تلك المقارنات وجود فروق دالة في أربع مقارنات زوجية، والجدول (٢٠) يوضح ذلك .

الجدول(٢٠)

خلاصة المقارنات باستخدام اختبار شيفيه البعدي لتصميم المهام تبعاً للجامعة

الجامعة	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الدرجات	مستوى الدلالة للمقارنة (٠.٠٥)
سوران	17	53.1765		فرق دال مع سليمانية ودهوك وكوية وزاخو
صلاح الدين	27	61.4815	61.4815	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
السليمانية	40		62.3000	فرق دال مع سوران
دهوك	28		63.3214	فرق دال مع سوران
كوية	28		64.8929	فرق دال مع سوران
زاخو	16		66.8125	فرق دال مع سوران

وتدل هذه النتائج على التالي :

أ. وجود فرق دال بين متوسط درجات جامعة السليمانية ومتوسط درجات جامعة سوران، ولصالح السليمانية.

ب. وجود فرق دال بين متوسط درجات جامعة دهوك ومتوسط درجات جامعة سوران، ولصالح دهوك .

جـ. وجود فرق دال بين متوسط درجات جامعة كوية ومتوسط درجات جامعة سوران، ولصالح كوية .

د. وجود فرق دال بين متوسط درجان جامعة زاحو ومتوسط درجات جامعة سوران، ولصالح زاخو .

٨.وعند تحليل البيانات المتعلقة بإجابات أفراد العينة عن البعد الثامن في الأداة والمتمثل في النمو المعرفي والوجداني للطالب، تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعد النمو المعرفي والوجداني للطالب تبعاً لمتغير الجامعة التي ينتمي إليها الأفراد، والجدول (٢١) يوضح ذلك .

جدول (٢١)

نتائج تحليل التباين لتصورات التدريسيين في بعد نمو الطالب تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٣٦٧١.٣٠٧	٥	٧٣١.٢٦١	٤.٧٦٨	٠.٠٠١
داخل المجموعات	٢٣١٠٠.١٢٩	١٥٠	١٥٤.٠٠١		
الكلي	٢٦٧٧١.٤٣٦	١٥٥			

وبما أن النتيجة تدلّ على وجود فروق دالة على وفق متغير الجامعة، عليه استعان الباحث باختبار شيفيه البعدي للكشف عن مواقع تلك الفروق، فأظهرت النتائج عن وجود فروق دالة كما موضح في الجدول (٢٢) عند مستوى (٠.٠٥) في خمس مقارنات زوجية، وهي :

أ.وجود فرق دال بين متوسط درجات كوية ومتوسط درجات سوران، ولصالح كوية .

ب.وجود فرق دال بين متوسط درجات صلاح الدين ومتوسط درجات سوران، ولصالح صلاح الدين.

جـ.وجود فرق دال بين متوسط درجات دهوك ومتوسط درجات سوران، ولصالح دهوك.

د.وجود فرق دال بين متوسط درجات السليمانية ومتوسط درجات سوران، ولصالح السليمانية.

هـ.وجود فرق دال بين متوسط درجات زاخو ومتوسط درجات سوران، ولصالح زاخو.

الجدول(٢٢)

خلاصة المقارنات باستخدام اختبار شيفيه البعدي لتصميم المهام تبعاً للجامعة

الجامعة	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الدرجات	مستوى الدلالة للمقارنة (٠.٠٥)
سوران	17	79.7647		فرق دال مع كوية وصلاح الدين ودهوك والسليمانية وزاخو
كوية	28		92.0714	فرق دال مع سوران
صلاح الدين	27		92.4074	فرق دال مع سوران
دهوك	28		93.0714	فرق دال مع سوران
السليمانية	40		93.4500	فرق دال مع سوران
زاخو	16		99.9375	فرق دال مع سوران

٩.وبالرجوع إلى البيانات الخاصة بالبعد التاسع، والمتمثّل في ربط التعليم بالحياة ومعالجتها إحصائياً، تبيّن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعد ربط التعليم بالحياة تبعاً لمتغير الجامعة التي ينتمي إليها الأفراد، والجدول (٢٣) يوضح ذلك.

جدول (٢٣)

تحليل التباين لتصورات التدريسيين في بعد ربط التعليم بالحياة تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٧٣.٨٩١	٥	١٣٤.٧٧٨	٦.٢١٧	٠.٠٠١
داخل المجموعات	٣٢٥٢.٠٣٢	١٥٠	٢١.٦٨٠		
الكلي	٣٩٢٥.٩٢٣	١٥٥			

ولأجل تحديد مواقع الفروق ذوات الدلالة الإحصائية استعان الباحث باختبار شيفيه البعدي، فأظهرت النتائج وجود فروق دالة في خمس مقارنات زوجية، وكما موضح في الجدول (٢٤)، إذ تبيّن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين :

أ. متوسط درجات مجموعة دهوك ومتوسط درجات مجموعة سوران، ولصالح دهوك .

ب.متوسط درجات مجموعة صلاح الدين ومتوسط درجات مجموعة سوران، ولصالح الأولى.

ت.متوسط درجات مجموعة كوية ومتوسط درجات مجموعة سوران، ولصالح كوية.

ث.متوسط درجات مجموعة السليمانية ومتوسط درجات مجموعة سوران، ولصالح السليمانية.

د.وجود فرق دال بين متوسطي درجات زاخو وسوران، ولصالح زاخو.

الجدول(٢٤)

خلاصة المقارنات باستخدام اختبار شيفيه البعدي لتصميم المهام تبعاً للجامعة

الجامعة	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الدرجات	مستوى الدلالة للمقارنة (٠.٠٥)
سوران	17	27.5294		فرق دال مع دهوك وصلاح الدين وكوية والسليمانية وزاخو
دهوك	28		32.5357	فرق دال مع سوران
صلاح الدين	27		33.3333	فرق دال مع سوران
كوية	28		33.4286	فرق دال مع سوران
سليمانية	40		33.4750	فرق دال مع سوران
زاخو	16		36.0000	فرق دال مع سوران

١٠. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة في بعد مراقبة التعلم تبعاً لمتغير الجامعة التي يعمل فيها، والجدول (٢٥) يوضح ذلك .

جدول (٢٥)

نتائج تحليل التباين لتصورات التدريسيين في بعد مراقبة التعلم تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١١٤٥.٨١٩	٥	٢٢٩.١٦٤	٤.١٩٣	٠.٠٠١
داخل المجموعات	٨١٩٨.٠٩٨	١٥٠	٥٤.٦٥٤		
الكلي	٩٣٤٣.٩١٧	١٥٥			

وبالرجوع إلى طريقة شيفيه في المقارنات الثنائية تبيّن أنّ هناك أربعة أزواج بينها فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وكما موضح في الجدول (٢٦)، وهي:

أ.وجود فرق دال بين مجموعة سوران ومجموعة كوية، ولصالح كوية .

ب.وجود فرق دال بين مجموعة سوران ومجموعة السليمانية، ولصالح السليمانية .

جـ.وجود فرق دال بين مجموعة سوران ومجموعة صلاح الدين، ولصالح الثانية.

د.وجود فرق دال بين مجموعة سوران ومجموعة زاخو، ولصالح الأخيرة.

الجدول(٢٦)

خلاصة المقارنات باستخدام اختبار شيفيه البعدي لتصميم المهام تبعاً للجامعة

الجامعة	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الدرجات	مستوى الدلالة للمقارنة (٠.٠٥)
سوران	17	48.4118		فرق دال مع كوية والسليمانية وصلاح الدين وزاخو
دهوك	28	55.3571	55.3571	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
كوية	28		55.7143	فرق دال مع سوران
السليمانية	40		55.9500	فرق دال مع سوران
صلاح الدين	27		56.3333	فرق دال مع سوران
زاخو	16		59.5625	فرق دال مع سوران

الهدف الثالث : هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية الست بالإقليم لمفاهيم التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجنس (ذكر، أنثى)؟

ولأجل تحقيق هذا الهدف عولجت البيانات باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين. فأشارت نتائج المقارنة بين الجنسين إلى وجود فرق دال إحصائياً في بعدين هما : إدارة الصف، وتصميم المهام، ولصالح الإناث. في حين لم تظهر فروق دالة إحصائياً في الأبعاد الثمانية الأخرى على وفق متغير الجنس، والجدول (٢٧) يوضح ذلك.

الجدول (٢٧)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في تصورات التدريسيين تبعاً لمتغير الجنس

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
أساسيات التدريس	ذكور	١٢٤	٤٨.٢٩٠	٣.٥٧٢	١.٧١٥	غير دال
	إناث	٣٢	٤٩.٤٦٨	٣.٠٠٥		
الكفاءة الشخصية	ذكور	١٢٤	٤٣.١٧٧	٣.٧٦٩	١.٣٦٨	غير دال
	إناث	٣٢	٤٤.١٢٥	٢.٠٥٩		
إدارة الصف	ذكور	١٢٤	٩١.٣٢٢	٧.٢٩٦	٢.٦٣٨	٠.٠٥
	إناث	٣٢	٩٤.٩٦٨	٥.٤٩٧		
الإعداد للدرس	ذكور	١٢٤	٦٧.١١٢	٥.٦٨٧	٠.٦٦٨	غير دال
	إناث	٣٢	٦٧.٨٤٣	٤.٧٧٩		
تحصيل الطلبة	ذكور	١٢٤	٧٢.٤٢٧	١١.٣٣٣	١.٦١٩	غير دال
	إناث	٣٢	٧٥.٨٤٣	٧.٢٥٦		
تصميم المهام	ذكور	١٢٤	٥٣.٩٦٧	٨.٧٨٥	٢.٢٢٣	٠.٠٥
	إناث	٣٢	٥٧.٥٣١	٤.٢٨٧		
استثارة الدافعية	ذكور	١٢٤	٦١.٩٦٧	٩.٧٣٧	٠.٨٣١	غير دال
	إناث	٣٢	٦٣.٤٦٨	٥.٩٩٩		
النمو المعرفي	ذكور	١٢٤	٩١.٤١٩	١٤.١١٢	١.٣٢٩	غير دال
	إناث	٣٢	٩٤.٨٧٥	٧.٩٧٠		
ربط التعليم	ذكور	١٢٤	٣٢.٦٦١	٥.٤١١	١.٠٩٢	غير دال
	إناث	٣٢	٣٣.٧٥٠	٣.٠٧٩		
مراقبة التعلم	ذكور	١٢٤	٥٤.٩٨٣	٨.٣٢٠	١.٣٧٤	غير دال
	إناث	٣٢	٥٧.٠٩٣	٤.٨٠١		

الهدف الرابع : هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية الجامعية لمفاهيم التدريس الفعال تبعاً لمتغير المشاركة في دورات طرائق التدريس ؟

لتحقيق هذا الهدف استخدمنا الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في تصورات أعضاء الهيئة التدريسية لمفهوم التدريس الفعال يُعْزى لمتغير المشاركة في الدورات، والجدول (٢٨) يوضح ذلك.

الجدول (٢٨)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق في تصورات التدريسيين تبعاً لمتغير المشاركة بالدورات

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
أساسيات التعليم الفعال	مشارك	١٤٠	٤٨.٤٠٧	٣.٥٦٠	١.٣٢٧	غير دال
	غير مشارك	١٦	٤٩.٦٢٥	٢.٦٠٤		
الكفاءة التدريسية	مشارك	١٤٠	٤٣.٤٨٥	٣.٥٢٢	١.٢٠٣	غير دال
	غير مشارك	١٦	٤٢.٣٧٥	٣.٢٦٣		
إدارة الصف	مشارك	١٤٠	٩١.٩٢١	٧.٠٧٣	٠.٧٧٤	غير دال
	غير مشارك	١٦	٩٣.٣٧٥	٧.٤٨٢		
الإعداد الليلي	مشارك	١٤٠	٦٧.١٧١	٥.٥٧٠	٠.٦١٢	غير دال
	غير مشارك	١٦	٦٨.٠٦٢	٤.٩٩٩		

تحصيل الطلبة	مشارك	١٤٠	٧٣.٠٧٨	١١.٠٤٢	٠.١٧١	غير دال
	غير مشارك	١٦	٧٣.٥٦٢	٧.٢٠١		
تصميم المهام	مشارك	١٤٠	٥٤.٧١٤	٨.٤٩٠	٠.٠٧٠	غير دال
	غير مشارك	١٦	٥٤.٥٦٢	٤.٩٣٩		
استثارة الدافعية	مشارك	١٤٠	٦٢.٠٢٨	٩.٣٩٧	١.٠٠٣	غير دال
	غير مشارك	١٦	٦٤.٤٣٧	٥.٦٤٤		
النمو المعرفي	مشارك	١٤٠	٩١.٩٤٢	١٣.٦٥٧	٠.٥٢٠	غير دال
	غير مشارك	١٦	٩٣.٧٥٠	٧.٢٩٨		
ربط التعليم بالحياة	مشارك	١٤٠	٣٢.٨٧٢	٥.٢١١	٠.٠٩٦	غير دال
	غير مشارك	١٦	٣٣.٠٠٠	٣.١٦٢		
مراقبة التعلم	مشارك	١٤٠	٥٥.٤٠٧	٨.٠٠٥	٠.٠٤٥	غير دال
	غير مشارك	١٦	٥٥.٥٠٠	٥.٣٩١		

الهدف الخامس : هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية الست بإقليم كوردستان العراق لمفاهيم التدريس الفعال تبعاً لمتغير العمر ؟ وبغية تحقيق هذا الهدف تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي. فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً، والجدول (٢٩) يوضح ذلك.

جدول (٢٩)

نتائج تحليل التباين لدلالة الفرق في تصورات أفراد العينة تبعاً للعمر

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أساسيات التدريس	بين المجموعات	٢٠.١٣٩	٣	٦.٧١٣	٠.٥٤٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٦٤.٧٠١	١٥٢	١٢.٢٦٨		
الكفاءة الشخصية	بين المجموعات	٢٥.٣٨٢	٣	٨.٤٦١	٠.٦٨٥	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٧٧.٠٥٤	١٥٢	١٢.٣٤٩		
إدارة	بين المجموعات	١٢٥.٦١٦	٣	٤١.٨٧٢	٠.٨٢٧	غير دال
	داخل المجموعات	٧٦٩٨.٦٠٩	١٥٢	٥٠.٦٤٩		
الإعداد للدرس	بين المجموعات	٢٩.٨٨٤	٣	٩.٩٦١	٠.٣٢٤	غير دال
	داخل المجموعات	٤٦٧٠.٣٤١	١٥٢	٣٠.٧٢٦		
تحصيل الطلبة	بين المجموعات	٢٠٥.٠٢٥	٣	٦٨.٣٤٢	٠.٥٩٣	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٥٢٤.٤١١	١٥٢	١١٥.٢٩٢		
تصميم المهام	بين المجموعات	٢٣٣.٩٠٢	٣	٧٧.٩٦٧	١.١٦٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٠١٥٢.٩٣٧	١٥٢	٦٦.٧٩٦		

استثارة الدافعية	بين المجموعات	٢٤٢.٢٤٧	٣	٨٠.٧٤٩	٠.٩٧٥	غير دال
	داخل المجموعات	١٢٥٩٤.٩٠١	١٥٢	٨٢.٨٦١		
نمو	بين المجموعات	١٢٣٠.٣٩٢	٣	٤١٠.١٣١	٢.٤٤١	غير دال
	داخل المجموعات	٢٥٥٤١.٠٤٣	١٥٢	١٦٨.٠٣٣		
ربط التعليم بالحياة	بين المجموعات	٤٤.٦٦٤	٣	١٤.٨٨٨	٠.٥٨٣	غير دال
	داخل المجموعات	٣٨٨١.٢٥٩	١٥٢	٢٥.٥٣٥		
مراقبة التعلم	بين المجموعات	٢١٢.٤٥٢	٣	٧٠.٨١٧	١.١٧٩	غير دال
	داخل المجموعات	٩١٣١.٤٦٥	١٥٢	٦٠.٠٧٥		

الهدف السادس : هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحومية الست بإقليم كوردستان العراق لمفاهيم التدريس الفعال تبعاً لمتغير سنوات الخدمة في مجال التدريس ؟

ولأجل تحقيق هذا الهدف عولجت البيانات، كما موضح في الجدول (٣٠) .

جدول (٣٠)

نتائج تحليل التباين لدلالة الفرق في التصورات تبعاً لسنوات الخدمة في التعليم

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أساسيات تدريس	بين المجموعات	١٥٨.٨٧٦	٣	٥٢.٩٥٩	٤.٦٣٦	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٧١٣.٦٢٤	١٥٢	١١.٤٢٤		
الكفاءة الشخصية	بين المجموعات	٤١.٨٥٧	٣	١٣.٩٥٢	١.١٢٥	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٦٠.٢٩٨	١٥٢	١٢.٤٠٢		
إدارةالصف	بين المجموعات	٢٩٥.١٧٩	٣	٩٨.٣٩٣	١.٩٦٩	غير دال
	داخل المجموعات	٧٤٩٥.٤٧٧	١٥٢	٤٩.٩٧٠		
الإعداد للدرس	بين المجموعات	١٠٠.٦٥٠	٣	٣٣.٥٥٠	١.٠٩٦	غير دال
	داخل المجموعات	٤٥٩٣.٤٦٠	١٥٢	٣٠.٦٢٣		
تحصيل الطلبة	بين المجموعات	٦٦.٠٥٩	٣	٢٢.٠٢٠	٠.١٨٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٦٦٣.٣٤٣	١٥٢	١١٧.٧٥٦		
تصميم المهام	بين المجموعات	٦٩.٨٨١	٣	٢٣.٢٩٤	٠.٣٣٩	غير دال
	داخل المجموعات	١٠٣١٦.٧٧٥	١٥٢	٦٨.٧٧٩		
استثارة	بين المجموعات	٣٨.٧٠٢	٣	١٢.٩٠١	٠.١٥٢	غير دال
	داخل	١٢٧٧٠.٣	١٥٢	٨٥.١٣٦		

	المجموعات	٤٤				
نمو الطالب	بين المجموعات	٦.٢٦٠	٣	٢.٠٨٧	٠.٠١٢	غير دال
	داخل المجموعات	٢٦٧٦٥.١٤٣	١٥٢	١٧٨.٤٣٤		
ربط التعليم بالحياة	بين المجموعات	٣.٩٨٢	٣	١.٣٢٧	٠.٠٥١	غير دال
	داخل المجموعات	٣٩١٩.٤٢٠	١٥٢	٢٦.١٢٩		
مراقبة التعلم	بين المجموعات	٦٥.٤٦٠	٣	٢١.٨٢٠	٠.٣٥٣	غير دال
	داخل المجموعات	٩٢٦٤.٩٣٧	١٥٢	٦١.٧٦٦		

وتدل هذه النتائج على وجود فرق دال إحصائياً في بعد واحد وهو أساسيات التدريس، وعليه أُستخدم اختبار شيفيه البعدي للكشف عن مواقع الفروق، فأظهرت النتائج أن الفروق الدالة تنحصر في اثنتين من المقارنات الزوجية. فهناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الأولى التي لها سنوات خدمة تتراوح بين (١-٨) سنوات ومتوسط درجات المجموعة الثالثة التي لها سنوات خدمة تتراوح بين (١٧-٢٤) سنة ولصالح المجموعة الثالثة، وكذلك هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الأولى التي لها سنوات خدمة تتراوح بين (١-٨) سنوات ومتوسط درجات المجموعة الرابعة التي لها سنوات خدمة تتراوح بين (٢٥-٣٢) سنة ولصالح المجموعة الرابعة، والجدول (٣١) يوضح ذلك.

الجدول(٣١)

خلاصة المقارنات باستخدام اختبار شيفيه البعدي لأساسيات التدريس تبعاً لسنوات الخدمة

المجموعة حسب السنوات	العدد	متوسط الدرجات	متوسط الدرجات	مستوى الدلالة للمقارنة (٠.٠٥)
الأولى (١-٨ سنة)	91	45.8235		الفرق دال مع الثالثة والرابعة
الثانية (٩-١٦ سنة)	32	48.1250	48.1250	غير دال عند المقارنة مع باقي المتوسطات
الثالثة (١٧-٢٤ سنة)	17		49.0625	الفرق دال مع الأولى
الرابعة (٢٥-٣٢ سنة)	16		49.0879	الفرق دال مع الأولى

الهدف السابع: هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية الست بإقليم كوردستان العراق لمفاهيم التدريس الفعال تبعاً لمتغير الجامعة المتخرج منها (جامعة في الإقليم، جامعة عراقية، جامعة من بلد أجنبي)؟

ولغرض تحقيق هذا الهدف لجأ الباحث إلى معالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي. فأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة في كل الأبعاد، والجدول (٣٢) يوضح ذلك.

جدول (٣٢)

نتائج تحليل التباين لدلالة الفرق تبعاً للجامعة التي تخرج منها

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أساسيات التدريس	بين المجموعات	١٥.٥٧٧	٢	٧.٧٨٨	٠.٦٣٧	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٦٩.٢٦٣	١٥٣	١٢.٢١٧		
الكفاءة الشخصية	بين المجموعات	٤٠.٨٤٠	٢	٢٠.٤٢٠	١.٦٧٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٦١.٥٩٦	١٥٣	١٢.١٦٧		
إدارة الصف	بين المجموعات	١٤٠.٠١٦	٢	٧٠.٠٠٨	١.٣٩٤	غير دال
	داخل المجموعات	٧٦٨٤.٢٠٨	١٥٣	٥٠.٢٢٤		
الإعداد للدرس	بين المجموعات	٥٠.٣٦٣	٢	٢٥.١٨٢	٠.٨٢٩	غير دال
	داخل المجموعات	٤٦٤٩.٨٦١	١٥٣	٣٠.٣٩١		
تحصيل الطلبة	بين المجموعات	١٠١.٥٤٩	٢	٥٠.٧٧٤	٠.٤٤١	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٦٢٧.٨٨٧	١٥٣	١١٥.٢١٥		
تصميم المهام	بين المجموعات	١١٢.٣٠٩	٢	٥٦.١٥٥	٠.٨٣٦	غير دال
	داخل	١٠٢٧٤.٥	١٥٣	٦٧.١٥٤		

	المجموعات	٣١				
استثارة الدافعية	بين المجموعات	١١٢.٤٢٩	٢	٥٦.٢١٥	٠.٦٧٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٢٧٢٤.٧١٨	١٥٣	٨٣.١٦٨		
نمو الطالب	بين المجموعات	١٨٧.٨٧٨	٢	٩٣.٩٣٩	٠.٥٤١	غير دال
	داخل المجموعات	٢٦٥٨٣.٥٥٨	١٥٣	١٧٣.٧٤٩		
ربط التعليم بالحياة	بين المجموعات	٢٧.٩٧١	٢	١٣.٩٨٥	٠.٥٤٩	غير دال
	داخل المجموعات	٣٨٩٧.٩٥٢	١٥٣	٢٥.٤٧٧		
مراقبة التعلم	بين المجموعات	٧٧.٣٣٧	٢	٣٨.٦٦٨	٠.٦٣٨	غير دال
	داخل المجموعات	٩٢٦٦.٥٨٠	١٥٣	٦٠.٥٦٦		

الهدف الثامن : هل تختلف تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية الست بالإقليم لمفاهيم التدريس الفعّال تبعاً لمتغير اللقب العلمي: (مدرس مساعد، مدرس، أستاذ مساعد، أستاذ)؟ ولغرض تحقيق هذا الهدف لجأ الباحث إلى معالجة البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي. فأظهرت النتائج وجود فروق دالة في أحد الأبعاد وهي الكفاءة الشخصية، والجدول (٣٣) يوضح ذلك.

جدول (٣٣)

نتائج تحليل التباين لدلالة الفرق في تصورات التدريسيين تبعاً للقب العلمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
أساسيات التدريس	بين المجموعات	٢٧.٤٩١	٣	٩.١٦٤	٠.٧٥٠	غير دال
	داخل المجموعات	١٨٥٧.٣٤٩	١٥٢	١٢.٢١٩		
الكفاءة الشخصية	بين المجموعات	١٢٦.٩٢٠	٣	٤٢.٣٠٧	٣.٦٢٢	٠.٠٥
	داخل المجموعات	١٧٧٥.٥١٦	١٥٢	١١.٦٨١		
إدارة الصف	بين المجموعات	١٠٢.٣٤٠	٣	٣٤.١١٣	٠.٦٧١	غير دال
	داخل المجموعات	٧٧٢١.٨٨٤	١٥٢	٥٠.٨٠٢		
الإعداد للدرس	بين المجموعات	١٤.٧١٨	٣	٤.٩٠٦	٠.١٥٩	غير دال
	داخل المجموعات	٤٦٨٥.٥٠٧	١٥٢	٣٠.٨٢٦		
تحصيل الطلبة	بين المجموعات	١١٦.٨٢٧	٣	٣٨.٩٤٢	٠.٣٣٦	غير دال
	داخل المجموعات	١٧٦١٢.٦٠٩	١٥٢	١١٥.٨٧٢		
تصميم المهام	بين المجموعات	٢٨.٢٩٣	٣	٩.٤٣١	٠.١٣٨	غير دال
	داخل المجموعات	١٠٣٥٨.٥٤٧	١٥٢	٦٨.١٤٨		
استثارة	بين المجموعات	٢٧٦.٤٢٢	٣	٩٢.١٤١	١.١١٥	غير دال

	داخل المجموعات	١٢٥٦٠.٧٢٦	١٥٢	٨٢.٦٣٦		
نمو الطالب	بين المجموعات	٦٥٢.٥٩٢	٣	٢١٧.٥٣١	١.٢٦٦	غير دال
	داخل المجموعات	٦١١٨.٨٤٤	١٥٢	١٧١.٨٣٥		
ربط التعليم بالحياة	بين المجموعات	١٥٣.٦٧٩	٣	٥١.٢٢٦	٢.٠٦٤	غير دال
	داخل المجموعات	٣٧٧٢.٢٤٤	١٥٢	٢٤.٨١٧		
مراقبة التعلم	بين المجموعات	١٣٧.٣٦٣	٣	٤٥.٧٨٨	٠.٧٥٦	غير دال
	داخل المجموعات	٩٢٠٦.٥٥٤	١٥٢	٦٠.٥٦٩		

وبما أن نتائج التحليل أشارت إلى وجود فروق دالة في بُعْد الكفاءة الشخصية عليه استخدم الباحث اختبار شيفيه البعدي للتعرف على مواقع الفروق من خلال المقارنات الزوجية بين أوساط الدرجات، لكن اختبار شيفيه لم تكشف عن تلك الفروق" ولهذا لجأ الباحث الى استخدام اختبار أقل فرق معنوي (LSD) وتبيّن الآتي:

١.وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الأولى (المدرسين المساعدين) ومتوسط درجات المجموعة الثانية (المدرسين)، ولصالح المجموعة الثانية.

٢. وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة الأولى (المدرسين المساعدين) ومتوسط درجات المجموعة الثالثة (الأساتذة المساعدين)، ولصالح المجموعة الثالثة. والجدول (٣٤) يوضح ذلك .

جدول (٣٤)

نتائج المقارنات الزوجية لتصورات التدريسيين تبعاً للقب العلمي

المقارنات	العدد	متوسط الدرجات	الفرق بين الأوساط	مستوى الدلالة
مجموعة المدرسين المساعدين مجموعة المدرسين	١٠٧ ٣٣	٤٢.٨٤١ ٤٤.٥١٥	-١.٦٧٤	٠.٠٥
مجموعة المدرسين المساعدين مجموعة الأستاذة المساعدين	١٠٧ ١٣	٤٢.٨٤١ ٤٥.٢٣٠	-٢.٣٨٩	٠.٠٥
مجموعة المدرسين المساعدين مجموعة الأساتذة	١٠٧ ٣	٤٢.٨٤١ ٤١.٦٦٦	١.١٧٥	غير دال
مجموعة المدرسين مجموعة الأستاذة المساعدين	٣٣ ١٣	٤٤.٥١٥ ٤٥.٢٣٠	-٠.٧١٥	غير دال
مجموعة المدرسين مجموعة الأستاذة	٣٣ ٣	٤٤.٥١٥ ٤١.٦٦٦	٢.٨٤٩	غير دال
مجموعة الأستاذة المساعدين مجموعة الأستاذة	١٣ ٣	٤٥.٢٣٠ ٤١.٦٦٦	٣.٥٦٤	غير دال

ومما هو جدير بالذكر أن متوسط درجات المجموعة الرابعة (الأساتذة) كانت أقل المتوسطات مقارنة ببقية المراتب العلمية، ويعزي الباحث ذلك إلى أن أفراد العينة ممن يحملون لقب الأستاذية هم من المتقدمين في السن وغالباً ما يفتقرون إلى المهارات التقنية المتعلقة باستخدام الانترنيت، والحاسوب،

ويتميزون باعتمادهم على الطرائق التقليدية في التدريس، ولهذا جاءت تصوراتهم عن التدريس الفعال أقل إيجابية موازنةً بالمراتب العلمية الثلاث الأخرى.

ثانياً- مناقشة النتائج:

من ملاحظة الجدول (٦) يتبيّن وجود فروق دالة إحصائياً في الدرجة الكلية وفي كلّ الأبعاد المكونة لأداة البحث، وكانت القيم التائية المحسوبة دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) ودرجة حرية (١٥٥). وتشير هذه النتائج إلى أن أفراد العينة عندهم تصورات إيجابية عن مفهوم التدريس الفعال. **وعليه نقبل الفرضية البديلة الأولى القائلة** :(لدى أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الحكومية الست بالإقليم تصورات إيجابية نحو مفهوم التدريس الفعال).

ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن أعضاء الهيئات التدريسية في أقسام التاريخ بجامعات إقليم كوردستان العراق يحملون مفاهيم إيجابية عن التدريس الفعال " لأن عندهم الرغبة في عملهم، باعتبار أن التدريس في الجامعة تعد من المهن الراقية، وتحظى بمكانة اجتماعية، وكذلك لأن أغلب الجامعات هي حديثة العهد، وتحظى بدعم وتشجيع الدولة أو مؤسسات المجتمع، فالتدريسي الجامعي يحظى بالقبول الاجتماعي، والمكانة، والاحترام والتقدير، وكل ذلك من شأنه أن يؤدي إلى امتلاك تصورات إيجابية عن التدريس، ثم يؤدي إلى دفع التدريسي باتجاه الفاعلية في تدريسه، وعمله في الجامعة. كما أن التصورات الايجابية ترتبط بالرضا الوظيفي .

ومن جانب آخر فإن هذه النتيجة تختلف مع نتائج بعض الدراسات، فعلى سبيل المثال لا الحصر أشارت دراسة (الصغير، ٢٠٠٢) إلى أنّ مستوى إدراك المعلمين لمفهوم التدريس الفعّال كان منخفضاً، وقد يعود هذا الاختلاف بين نتائج البحث الحالي ودراسة (الصغير، ٢٠٠٢) إلى : اختلاف العينات، والبيئة، وكذلك عامل الوقت، فاليوم توفر التقنيات الفرصة أمام التدريسيين وخاصة في الجامعات الفرصة للإطّلاع على المفاهيم المتعلقة بالتدريس، واستراتيجياته، وطرائقه. إذ يتمكن التدريسي الجامعي من خلال استخدامه للانترنيت تطوير مهاراته التدريسية، واكتساب المفاهيم المتعلقة بالتدريس الفعال.

وأظهرت النتائج المعروضة في الجدول رقم (٧) أن التدريسيين في الجامعات الحكومية الست بإقليم كوردستان العراق يعطون أهمية في المرتبة الأولى لبعد أساسيات التدريس، وفي المرتبة الثانية يهتمون بالكفاءة الشخصية، يلي ذلك في المرتبة الثالثة اهتمامهم بمراقبة التعليم. أما تصميم المهام فقد احتل المرتبة الرابعة ضمن اهتمامات أفراد العينة، يلي ذلك في المرتبة الخامسة الإعداد للدرس، وجاءت الاهتمام بالنمو المعرفي والوجداني والاجتماعي للطالب بالمرتبة السادسة ضمن اهتمامات التدريسيين، في حين جاءت إدارة الصف في المرتبة السابعة، واستثارة الدافعية في المرتبة الثامنة، وفي المرتبة التاسعة جاء ربط التعليم بالحياة، وأخيراً في المرتبة العاشرة من اهتمامات التدريسيين ورد تحصيل الطلبة.

ولاشك في أن هذا الترتيب لاهتمامات التدريسيين من أفراد العينة يلقي الضوء على الأداء الفعلي والممارسات اليومية في القاعات الدراسية في الجامعات، ولو حاولنا أن نقارن هذه الاهتمامات مع ما ورد في الأدبيات

عن اهتمامات التدريسيين في التدريس الفعال فإنّ مثل هذه الموازنة تبيّن بوضوح مدى فعالية التدريس في جامعات الإقليم. فقد ركزت الدراسات التي أجريت على فاعلية الأداء التعليمي الجامعي حول العلاقة المرتبطة بما قبل العملية التعليمية الجارية خلال المحاضرة، كتمكن عضو هيئة التدريس من المادة العلمية التي يقوم بتدريسها، واتجاهاته، وقدراته التخطيطية، وسلوكيات أعضاء هيئة التدريس داخل المحاضرة لها أهمية خاصة، كما أن عمليات التخطيط الجيد، والاتجاهات الحسنة والسوية لعضو هيئة التدريس لا تكون ذات جدوى إلا إذا تُرجمت الى سلوكيات صفية فاعلة يمكن أنْ تحدث تغيرًا هادفًا .

ولما كانت النتائج المعروضة في الجداول (٨-٢٦) تشير إلى وجود فروق دالة في تصورات أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الجامعة التي ينتمون إليها **عليه نرفض الفرضية الصفرية الثانية القائلة : (لا توجد فروق معنوية** بين درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات المختلفة على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال) .

وبما أنّ النتائج المعروضة في الجدول (٢٧) تشير إلى وجود فرق دال بين درجات الذكور ودرجات الإناث في بُعْدَي : إدارة الصف، وتصميم المهام، **عليه نرفض الفرضية الصفرية الثالثة القائلة : (لا توجد فروق معنوية بين** درجات الذكور والإناث من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال).

وحيث إن النتائج المعروضة في الجدول (٢٨) تبيّن عدم وجود فروق دالة بين متوسطات درجات المشاركين في الدورات، ومتوسط درجات غير المشاركين فيها على مقياس التصورات لمفهوم التدريس الفعال " **لذا نقبل**

الفرضية الصفرية الرابعة القائلة: (لا توجد فروق معنوية بين درجات المشاركين وغير المشاركين في الدورات من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال).

كما أظهرت النتائج المعروضة في الجدول (٢٩) عدم وجود فروق دالة بين الأعمار المختلفة في درجاتهم على المقياس المستخدم أداة في البحث " **لذا نقبل الفرضية الصفرية الخامسة القائلة:** (لا توجد فروق معنوية بين درجات الفئات العمرية المختلفة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال).

وبينت النتائج المعروضة في الجدولين (٣٠و٣١) وجود فروق دالة في بعد أساسيات التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخدمة، **عليه نرفض الفرضية الصفرية السادسة القائلة:** (لا توجد فروق معنوية بين درجات أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال بحسب سنوات خدمتهم في التدريس).

ودلت النتائج المعروضة في الجدول (٣٢) على عدم وجود فروق دالة في درجات أفراد العينة على المقياس المستخدم أداة في البحث يعزى إلى الجامعة التي تخرج منها " **لذا نقبل الفرضية الصفرية السابعة القائلة:** (لا توجد فروق معنوية بين درجات الذين تخرجوا من جامعات الإقليم والجامعات العراقية والجامعات الأجنبية من أعضاء الهيئة التدريسية على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال) .

وأخيراً أشارت النتائج المعروضة في الجدولين (٣٣ و٣٤) إلى وجود فروق دالة في بعد الكفاءة الشخصية يُعْزَى إلى متغيّر اللقب العلمي، **عليه نرفض الفرضية الصفرية الثامنة القائلة:** (لا توجد فروق معنوية بين

درجات: المدرسين المساعدين، والمدرسين، والأساتذة المساعدين، والأساتذة من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات على مقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال).

ثالثاً: التوصيات

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي يمكن تقديم عدد من التوصيات التالية:

١.ضرورة إعادة النظر في خطط وبرامج إعداد التدريسيين في الجامعات حتى تتفق مع متطلبات عصر المعلوماتية، والتنويع في استراتيجيات وأساليب التدريس لإعداد مدرسين أَكْفَاء قادرين على حسن الاختيار والتصرف أثناء تولي مهام التدريس في الكليات .

٢. تنويع إستراتيجيات وأساليب التعليم التي يتّبعها أعضاء هيئة التدريس في الكليات " ليكونوا قدوة للطلبة في أدائهم، وليتمكنوا من إعداد الطلبة حسب متطلبات الحاضر والمستقبل.

٣.عقد ورش تدريبية ومؤتمرات علمية لمناقشة متطلبات إعداد وتأهيل التدريسيين في الجامعات مع إشراك الطلبة بمختلف مجالات دراستهم في تلك المناقشات " للوقوف على جوانب القوة والضعف في إمكانات التدريسيين، وطرق وأساليب تعاملهم مع الطلبة .

٤.إنشاء مراكز لطرائق التدريس داخل الجامعات وتربط مع كليات التربية لغرض إعداد تدريسيين على درجة من الكفاية في الأداء لكافة أدوارهم من خلال تطويع التعلم النشط والتدريب المباشر واستراتيجيات تعليمهما.

٥.قيام مراكز طرائق التدريس بتدريب أعضاء الهيئة التدريسية في الكليات على

استخدام التقنيات الحديثة، ومتابعة التدريسي على تطوير ذاته بدافع زيادة فاعليته، وعقد الدورات التي تؤهله، وتحقق استمرار تطوره في مهارات التدريس.

٦.الاهتمام بتوفير الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية في الكليات وتجهيزها بالتقنيات المتطورة " لضمان سهولة تطبيق إستراتيجيات التعليم الفعّال والذي يدفع أعضاء الهيئة التدريسية " للاستفادة من تلك التقنيات لتطوير مهاراتهم التدريسية.

رابعاً: المقترحات

واستكمالاً للفائدة المتوخاة من البحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية :

١.إجراء دراسة حول فاعلية الدورات التي تقيمها الجامعات في تنمية المهارات التدريسية عند أعضاء الهيئات التدريسية في الكليات.

٢. إجراء دراسة تتعلّق بمدى ممارسة أعضاء الهيئات التدريسية لمبادىء التدريس الفعال، وعلاقة ذلك بسماتهم الشخصية .

٣. إجراء دراسات مقارنة لتحديد أفضل الاستراتيجيات، وأكثرها فاعلية في الحياة الجامعية.

المصـادر

١- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٢): التدريس الفعال،ماهيته- مهاراته- إداراته، مكتبة الانجلو المصرية،القاهرة.

٢- إبراهيم، مجدي عزيز(٢٠٠٠): الأصول التربوية لعملية التدريس، ط٣،مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

٣- إبراهيم، ريزان علي(١٩٩٤): اتجاهات الطلبة الجامعين نحو العمل الحر التطبيقي (دراسة مقارنة). رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بغداد.

٤- أبو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٠).علم النفس التربوي، ط، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن .

٥- أبو جادو، صالح محمد علي(٢٠٠٣): علم النفس التربوي، ط٣، دار المسيرة،الأردن.

٦- أبو رياش، حسين، وزهرية عبد الحق(٢٠٠٧): علم النفس التربوي، ط١، دار المسيرة، عمان.

٧- أبو لبدة، عبدالله والخليلي خليل، وأبو زينة، فريد (١٩٩٦). المرشد في التدريس، دبي، دار القلم للنشر والتوزيع .

٨- أبو مغلي، سميح وآخرون (١٩٩٧م): قواعد التدريس في الجامعة. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٩- الأحبابي، إيناس محمد جاسم, ورائد ادريس محمود (٢٠٠٧): مدى تطبيق مدرسي ومدرسات المرحلة الإعدادية لمبادئ التدريس الفعال وعلاقته بالجنس والتخصص، مجلة جامعة تكريت، العراق.
١٠- آدم، مبارك محمد(٢٠٠٢): التدريس الفعال كما يدركه طلبة التطبيق الميداني بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود، مجلة مركز البحوث التربوية، العدد(٢١).
١١- إسماعيل، مجدي رجب (٢٠٠٥م). "فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية"، في مناهج التعليم والمستويات المعيارية، المؤتمر العلمي السابع عشر المنعقد في (٢٦-٢٧) يوليو، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مج٢.
١٢- آل قمّاش، قمّاش علي (٢٠٠٣م): " التدريس الفعّال "، تقرير، منتدى التربية الفنية، الإنترنت.
١٣- الإمام، مصطفى محمود وآخرون(١٩٩٠): التقويم والقياس، دار الحكمة، بغداد.
١٤- باطوم، رأفت (١٩٩١): التعليم العالي والتدريس الجامعي: دراسة لاتجاهات طلاب كليات التربية والآداب والدراسات العربية، جامعة المنيا. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. المجلد ٤، العدد(٤)، ص٣٥ - ٤٩.
١٥- باهي، مصطفى و النمر، فاتن (٢٠٠٤): التقويم في مجال العلوم التربوية والنفسية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

١٦- بدير، كريمان محمد (٢٠٠٨): التعلم النشط، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .
١٧- البرعي، إمام محمد (٢٠٠٩): تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمأمول، ط١، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة .
١٨- البسيوني, محمود ,(٢٠٠٥) : القدرات العقلية وعلاقتها الجدلية بالتحصيل العلمي, جامعة ام القرى, كلية التربية, مجلة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية, مجلد ١٥, العدد٢, الطائف.
١٩- البطش، محمد وليد وأبو زينة، فريد كامل (٢٠٠٧): مناهج البحث العلمي – تصميم البحث والتحليل الإحصائي، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .
٢٠- البهواشي، السيد عبد العزيز(٢٠٠٤): (تصور مقترح لتطوير النمو المهني في ضوء التغيرات المستقبلية في وظائف وأدوار التدريسي وتجارب بعض الدول)، تكوين التدريسي، المؤتمر العلمي السادس عشر، المجلد الأول، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢١- ٢٢ يوليو، دار الضيافة، ص ٣٢١
٢١- بوقس، نجاة عبد الله محمد (٢٠٠٩):أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر على التحصيل الآجل وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات التدريسات، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١١٠).
٢٢- تمام، شادية عبد الحليم (٢٠١٠): تقويم الأداء التدريسي لمعلم التعليم العالي، المكتبة العصرية، القاهرة.

٢٣- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠٠): مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال، المهارات والتنمية المهنية، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٤- جابر, جابر عبد الحميد: (١٩٩٨م)، التدريس والتعلم. الأسس النظرية، القاهرة، دار الفكر العربي.
٢٥- الجاغوب،محمد عبد الرحمن(٢٠٠٢). النهج القويم في مهنة التعليم ،دار وائل للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن.
٢٦- جامعة المنوفية (٢٠١٠): التدريس الفعال، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات (FLDP).
٢٧- جامل، عبد الرحمن عبد السلام(٢٠٠٠). طرق التدريس العامة- ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٨- جرادات، عزت محمد وآخرون (٢٠٠٨): التدريس الفعال، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان .
٢٩- حجازي، عبد الحكيم ياسين، وهاني حتمل عبيدات(٢٠٠٢): مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة الحسين بن طلال لمبادئ التعليم الفعال، مجلة القادسية للعلوم التربوية، المجلد الأول، العدد(٤) .
٣٠- الحجلاوي، لطفي (٢٠٠٩): فلسفة التربية الاشكاليات الراهنة، دار التنوير للطباعة والنشر، بيروت .
٣١- حميدة، أمام مختار وآخرون(٢٠٠٠). مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة .
٣٢- حميدوش، أنور عبود(١٩٩٩): دراسة تقويمية لبرامج إعداد معلم التعليم الابتدائي، في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، أطروحة دكتوراه

غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية، في جامعة القاهرة، ص ٦٢ .
٣٣- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٧): مهارات التدريس الصفي، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .
٣٤- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢) : مهارات التدريس الصفي، الطبعة الأولى، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
٣٥- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩):، التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
٣٦- الحيلة، محمد محمود (١٩٩٨) تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان،الأردن .
٣٧- الخثيلة، هند ماجد (٢٠٠٠) : المهارات التدريسية الفعلية والمثالية كما تراها الطالبة في جامعة الملك سعود. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ص ص ١٠٧- ١٢٣.
٣٨- خربشة، علي كايد(٢٠٠١): مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم، مجلة مركز البحوث التربوية القطرية، العدد(١٩)، السنة(١٠) .
٣٩- خضر، فخري رشيد (٢٠٠٦): طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .
٤٠- الخضري، عليان (٢٠١٠): التدريس الفعّال، (الانترنيت : موقع بوابة الحقيقة)

٤١- خطاب، محمد صالح (٢٠٠٧): صفات المعلمين الفاعلين، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .
٤٢- الخطايبة، عبد الله محمد(٢٠٠١) : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي للمفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة " تصنيف الكائنات الحية " واحتفاظهن بها، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (٨٨).
٤٣- الخطيب، أحمد (٢٠٠٨): إعداد المعلم العربي نماذج واستراتيجيات، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد .
٤٤- خفاجة، ميرفت علي (٢٠١٠): أسس التدريس الفعال، (الانترنيت http://www.educdz.com/montada)
٤٥- الخفاجي، طالب محمود ياسين (١٩٩٦): أثر استخدام أنموذجي برونر وجانيه التعليميين في اكتساب المفاهيم الجغرافية واستبقائها (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد
٤٦- الخليفة، حسن جعفر (١٩٩٦). التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية، منشورات جامعة عمر المختار، ليبيا.
٤٧- خليل، محمد الحاج وآخرون(١٩٩٧). إدارة الصف وتنظيمه، برنامج التربية، فلسطين، جامعة القدس المفتوحة.
٤٨- يونس ،فتحي وآخرون (٢٠٠٤)، المناهج، الأسس، المكونات، التنظيمات، التطوير، دار الفكر ،عمان، الأردن .
٤٩- خليل ابراهيم شبر وآخرون (٢٠٠٤) : أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع .

٥٠- داود ,عزيز حنا (١٩٩٢) :القياس والتقويم, مكتبة الانجلو المصرية , القاهرة.

٥١- الدليمي، طه حسين(١٩٩٥): تدريس اللغة العربية، مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، كلية التربية، (ابن رشد)، العدد(٦) .

٥٢- الربيعي، محمد (٢٠١٠): هل من ضرورة لاصلاح التعليم العالي في العراق؟(الانترنيت http://www.kitabat.com/i68494.htm)

٥٣- الربيعي، محمود داود سلمان (٢٠٠٦): طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد .

٥٤- الرشيدي، بشير (٢٠٠٠م). مناهج البحث التربوي: رؤية تطبيقية مبسطة. الكويت: دار الكتاب الحديث.

٥٥- الرفاعي، ولاء إبراهيم (٢٠٠٩) : التدريس الفعال ،(الانترنيت http://homeeconomics.mountada.biz/montada-/topic-t508.htm).

٥٦- الزغلول، عماد(٢٠٠٥): الإحصاء التربوي، الإصدار الأول، دار الشروق للنشر، عمان.

٥٧- زكار ,زاهر (٢٠٠٠) : القدرات العقلية وعلاقتها بالتفكير العلمي, ط١ , دار الوفاء للطباعة والنشر , عمان .

٥٨- زياد، مسعد محمد (٢٠١٠): التدريس المعاصر الفعّال (www.drmosad) .

٥٩- زيتون , عايش محمود .(١٩٩٩). أساليب تدريس العلوم. دار الشروق للنشر والتوزيع , عمان, الأردن .

٦٠- زيتون، حسن حسين (٢٠٠١): مهارات التدريس ـ رؤية في تنفيذ الدرس، ط١، القاهرة، عالم الكتب .
٦١- زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣): استراتيجيات التدريس، رؤية معاصرة لطرق االتعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.
٦٢- زيتون، عايش محمود (١٩٩٥)، أساليب التدريس الجامعى، الاردن، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع .
٦٣- زيتون، كمال(٢٠٠٣): التدريس " نماذجه ومهاراته"، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
٦٤- زيتون، عايش محمود، (١٩٩٩)، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن .
٦٥- الزيود، نادر فهمي، وآخرون(١٩٩٩): التعلم والتعليم الصفي، ط٤، دار الفكر، عمان، الأردن.
٦٦- السامرائي، مهدي صالح (١٩٨٧): وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات، من ١٨-٢٠ أبريل ١٩٨٧. جامعة بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.
٦٧- سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٦): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان .
٦٨- سلمان، بدر رفعت (٢٠٠٨): فاعلية الأداء التعليمي الجامعي للمواد العملية لدى طلبة كلية التربية الرياضية في جامعة النجاح الوطنية، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية.

٦٩- سليمان، مكي آدم(١٩٨٤) : أساسيات في التربية وعلم النفس وطرق التدريس، الخرطوم، دار الفكر العربي .
٧٠- السيد، جيهان كمال محمد و عبد الحميد، عبد الحميد صبري (٢٠٠٧): استراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي (النظرية والتطبيق)، ط١، مركز الكتاب للنشر، القاهرة .
٧١- شاكر، هالة محمد (٢٠١٠): إدارة الصفوف، ط١، دار البداية للنشر والتوزيع، القاهرة .
٧٢- الشبلي، إبراهيم مهدي (٢٠٠٠). التعليم الفعال والتعلم الفعال، دار الحكمة، بغداد .
٧٣- شتا،السيد علي،(١٩٩٩) "المدرس في مجتمع المستقبل ،القاهرة،الإشعاع الفني.
٧٤- شقير , فائق وآخرون (٢٠٠١) : مقدمة في الإحصاء , ط١ , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , القاهرة .
٧٥- الشيخلي، مها إسماعيل (١٩٩٤).تطور الوسيلة التعليمية في مرحلة رياض الأطفال، مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، العدد٢ .
٧٦- الصغير، علي بن محمد (٢٠٠٢): إدراكات مشرفي التربية البدنية ومعلميها لمفاهيم التدريس الفعال في ضوء نظرية الاهتمامات. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة – جامعة الإسكندرية – كلية التربية الرياضية – العدد الثاني والعشرون .
٧٧- الصمادي، جميل، والنهار، تيسير(٢٠٠١): مستوى إتقان تدريسي التربية الخاصة في دولة الإمارات المتحدة لمهارات التدريس

الفعّال) مجلة مركز البحوث التربوية، العدد التاسع عشر، السنة العاشرة، جامعة قطر، ص١٩٣.
٧٨- طربيه، محمد عصام (٢٠٠٩): استراتيجيات التعليم والتعلم الفعال، ط١، دار حمورابي للنشر والتوزيع، عمان .
٧٩- الطناوي ،عفت مصطفى (٢٠٠٩): التدريس الفعال، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان .
٨٠- الطيطي، عبد الجواد فائق (١٩٩١). تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق، اربد: دار قدسية .
٨١- الظاهر، زكريا محمد وآخرون (٢٠٠٢): مباديء القياس والتقويم في التربية، ط١، دار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٨٢- العابد، عدنان (١٩٩١)، المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في الأردن وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات وطرق تدريسها، التربية والتعليم، العدد العاشر .
٨٣- عاشور، محمد(١٩٩٧)،تصورات طلبة جامعة اليرموك لدرجة ممارسة المهارات الأساسية لإدارة الصف بشكل فعال، مجلة اتحاد الجامعات العربية،الأردن ،العدد(٣٢).
٨٤- العاني، رؤوف عبد الرزاق(١٩٨٩): أنسنة التعليم وواقع التدريس الجامعي، ندوة وحدة تطوير طرائق التدريس، جامعة بغداد
٨٥- العبادي، محمد (٢٠٠٢): طرائق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان ومبررات استخدامها. مجلة العلوم التربوية، يونيو. كلية التربية, جامعة قطر (٢) ٨١ - ١٢٠.

٨٦- عبد الدايم، عبد الله(١٩٩٤): الشباب والثورة التكنولوجية، بيروت. دار العلم للملايين.
٨٧- عبد الرحمن , سعد (١٩٩٨) : القياس النفسي :النظرية والتطبيق , دار الفكر العربي , القاهرة.
٨٨- عبد الله، حسن علي(١٩٩٧): العلاقة بين تدريب التدريسيين وتدني مستوى القراءة لدى طلبة التعليم الأساسي، صنعاء.
٨٩- عبد الوهاب، عوض كويران (٢٠٠١): مدخل إلى طرائق التدريس، العين، دار الكتاب الجامعي .
٩٠- عبود مهدي علوان وإبراهيم، ماجدة (٢٠٠٥): الممارسات التدريسية لعضو هيئة التدريس في الجامعة في ضوء أنسنة التعليم من وجهة نظر الطلبة، مجلة علوم انسانية: العدد ٢٢ايونيو : http://www.uluminsania.com
٩١- عبيدات، محمد وآخرون (١٩٩٩): منهجية البحث العلمي : القواعد والمراحل والتطبيقات، دار وائل للنشر، عمان .
٩٢- عبيدات، أحمد(١٩٨٩): أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، ط٢، مطبعة الفوز، عمان .
٩٣- العبيدي ،هاني ابراهيم وآخرون (٢٠٠٦): استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم، ط١، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، أربد .
٩٤- العتوم، عدنان يوسف، وآخرون(٢٠٠٧): تنمية مهارات التفكير، دار المسيرة، عمان.

٩٥- العتيبي، عبد المحسن بن سعود(١٩٩٣): دراسة تقويمية للأبحاث المنشورة في دورية التربية المستمرة، مجلة جامعة الملك سعود في العلوم التربوية و الدراسات الإسلامية، مج٥، ع٢ .
٩٦- عجام، طيبة (٢٠١٠): قاعدة بيانات أبحاث التدريس الفعّال (الانترنيت)
٩٧- عدس، عبدالرحمن، وآخرون (٢٠٠٣م). البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه. الطبعة الثالثة. الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
٩٨- عطية، محسن علي (٢٠٠٨): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان .
٩٩- عفانة، عزو اسماعيل، ونائلة نجيب الخزندار(٢٠٠٧): التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة، ط١، دار المسيرة، عمان .
١٠٠- عقل، فواز (٢٠٠٢): التدريس الفعال لدى معلمي ومعلمات اللغة الانكليزية في مدينة نابلس، مجلة النجاح للعلوم الإنسانية، المجلد ١٦، العدد٢، نابلس، فلسطين.
١٠١- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠): تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية، ط٣، دار الفكر العربي، القاهرة .
١٠٢- العلي، إبراهيم بن عنبر (٢٠١٠): التدريس الفعّال، (الانترنيت : موقع تدريسي وتدريسات البحرين http://sh22y.com/vb/t732).
١٠٣- علي ،احمد سامي (٢٠٠٤): التعليم بين الواقع والطموح، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة
١٠٤- عمران، تغريد (٢٠٠٤م). مسيرة التدريس عبر مائة عام من التحديات والتغيرات، القاهرة:مكتبة زهراء الشرق.

١٠٥- العمرو، فهد بن عبد الله (٢٠٠٣): طرق تدريس المواد الاجتماعية، ط٢، السعودية، مكتبة المتنبي .
١٠٦- عودة، أحمد سليمان والخليلي، خليل يوسف(٢٠٠٠): الإحصاء للباحث في العلوم الإنسانية، دار الأمل، أربد، الأردن.
١٠٧- العيسوي، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٠): اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها، المجلد السابع، ط١، دار الراتب الجامعية، بيروت .
١٠٨- الفتلاوي، سهيله محسن كاظم (٢٠٠٣) : المدخل إلى التدريس، الطبعة الأولى، عمان، دار الشروق .
١٠٩- فرانسوا، لويز (١٩٩٨): شبكات الحاسبات وتقنيات المعلومات واستخدمها في منظومة التعليم الفرنسي، مستقبليات ١٠٢، ملف مفتوح، المجلد ج١، العدد (٢).
١١٠- فضل، نبيل عبد الواحد وأخرون(١٩٩٩) : التربية العملية ومهارات التدريس مبادئ وتطبيقات، جامعة طنطا، كلية التربية، مطبعة جامعه طنطا.
١١١- الفيروز أبادي مجد الدين محمد يعقوب(١٩٩٦) : القاموس المحيط، الطبعة الخامسة، بيروت ،مؤسسة الرسالة .
١١٢- القاعود، إبراهيم وعمر أبو أصبع(١٩٩٧). مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعال ،دراسة تقويمية، مجلة أبحاث اليرموك ،اربد،الأردن ،ص١٧١-١٩٦.
١١٣- قطامي، يوسف، ونايفة قطامي(١٩٩٨): نماذج التدريس الصفي، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، عمان .

١١٤- القمش، مصطفى وآخرون (٢٠٠٠): القياس والتقويم في التربية الخاصة، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١١٥- الكراسنة،سميح(٢٠٠٥): تصورات المعلمين والطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ١، العدد١، كلية التربية، جامعة اليرموك .
١١٦- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي (١٩٩٦) : معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الأولى، عالم الكتب، القاهرة.
١١٧- لومان، جوزيف (١٩٨٩): اتقان اساليب التدريس، ترجمة حسين عبد الفتاح، عمان ،مركز الكتب الاردنى.
١١٨- محمد، بشرى اسماعيل (٢٠٠٤): المرجع في القياس النفسي، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١١٩- المخلافي، محمد (٢٠٠٢): بناء أداة لتقييم كفاءة الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس الجامعي في جامعة صنعاء. مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحوث والتطوير التربوي، السنة الثامنة (١٦) ١١٣ - ١٦٩.
١٢٠- مذكور، علي احمد (٢٠٠٠): التعليم العالي في الوطن العربي الطريق الى المستقبل، ط, دار الفكر العربي، القاهرة.
١٢١- مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود، (٢٠٠٢). طرائق التدريس العامة، ط١، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٢٢- مرعي، توفيق أحمد، و الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٠): المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

١٢٣- المشهداني , محمود حسن وكمال , علوان(٢٠٠٠): تحليل وتصميم التجارب , كلية الادارة والاقتصاد , بغداد .
١٢٤- المعجون، عامر مهدي صالح(٢٠٠٧)، مستوى إتقان معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التعليم الفعال وعلاقته بالجنس والخبرة، (رسالة ماجستير غير منشورة).جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) .
١٢٥- مكى، علاء أحمد(٢٠١٠) : الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعّال
t!http://kenanaonline.com/users/almarawan/topics/70201/posts/135660
١٢٦- ملحم، سامي (٢٠٠٠م). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
١٢٧- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط٣، دار الميسرة، عمان.
١٢٨- مناور، سمير (٢٠٠١) :مدى ممارسة مبادىء التدريس الفعال من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٢٨، العدد٢، الجامعة الأردنية، عمان.
١٢٩- المنوفي، زكي ابراهيم (٢٠٠٧): تدريس الدراسات الاجتماعية، ط١، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، القاهرة .
١٣٠- موسى، محمد محمود ،و قاسم، محمد جابر(٢٠٠٠) : "الكفايات التدريسية لتدريس اللغة العربية "، مجلة القراءة والمعرفة،القاهرة، العدد الثاني، ص ٢٢٠.
١٣١- النبهان، موسى (٢٠٠٤): أساسيات القياس في العلوم السلوكية، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٣٢- النجار، حسن عبدا لله محمد، (١٩٩٧). مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم لها من وجهة نظر التدريسيين أنفسهم ،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك ،اربد .

١٣٣- النوح، مساعد بن عبد الله (٢٠٠٤): مبادىء البحث التربوي، ط١، الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.

١٣٤- الهذلي، عبد الله محسن (١٩٩٥): مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين. المجلة التربوية، العدد الخامس والثلاثون، المجلد التاسع، ص ص ١٤٥-١٧٤.

١٣٥- وحيد، أحمد عبد اللطيف (٢٠٠١): علم النفس الاجتماعي، دار المسيرة، عمان.

١٣٦- الياسري، نداء محمد باقر(٢٠٠١)، بناء أداة لتقويم التدريس الفعال لمدرسي التاريخ في المدارس الثانوية، (رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة البصرة.

١٣٧- اليتيم، شريف سالم أحمد(٢٠٠٣):أثر التكامل بين إستراتيجيتي التدريس البنائيتين: دورة التعلم والخارطة المفاهيمية في اتجاهات الطلبة نحو العلم، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد (١٠٨)

١٣٨- يونس، فتحي، وآخرون(٢٠٠٤): المناهج ـ الأسس ـ المكونات ـ التنظيمات ـ التطوير، ط١، دار الفكر، عمان.

المصادر الأجنبية

1- Allan, Jo & Others (2009): Effective Teaching in Higher Education: high school teachers in Iilinois", **Ph.D Dissertation** Indiana, and Ohio., DAI, 54.

2- Allen, Lara (1996): The Combined Effect of Self–Consciousness and Expectations Concerning Negative Mood Regulation on Participant Choice of Causal Focus, **DAI-B**, Vol.57 No.8, Feb

3- Anastasi, Anne & Urbina, Susana (1997): **Psychological Testing**, New Jersey, Prentice Hall

4- Appelton, Ken (1997). "Analysis and description of students learning during science classes using constructivist – based model", **Search in Science Teaching**, 3(34).

5- Arpan. J. S. and others(1993): **International Business education in the 1996,** ((A Global survey in Columbia, SC, Association of International Business.

6- Ballantyne, P. et al. (1999). "Researching university teaching in Australia: themes and issues in academics reflections". Studies in higher education. **society research into higher education**. 24, (2), 237 – 257

7- Barg , W.R.(1987): **Applying Educational research a practical , guide for teachers**. Mucmillian Publishing Co, New York.

8- Beiseherz , P.C., Dantonio, M. & Richardsonal. (2000). The learning cycle and instructional conversations. **Science Scope**, 24 ,34-38.
9- Bentley ,M. L. (1995). US Science Education Prospects For Reform , **Australian Science Teachers Journal**, 41, 20-28.
10- Cavallo, A.M. & Laubach T.A. (2001). Students' science perceptions and enrollment decisions in differing learning cycle classrooms. **Journal of Research in Science Teaching**, 38, 1029-1062.
11- Cavallo, A.M., & Dunphy, P.A. (2002). Sticking together: a learning cycle investigation about water. **The Science Teacher**, 69, 24-29.
12- Chalmers, D. and Fuller, R. (1996). **Teaching for learning at university. Theory and practice**. London: Kogan page limited
13- Clark, J. Cripps &Walsh, J.,(2010): **Elements of a Model of Effective Teachers,** Faculty of Education, Deakin University.
14- Delaney, Jerome & Others (2010): **Students' perceptions of effective teaching in higher education**. Memorial University.
15- Doyle, W: (1986), **Classroom Organization and Management, Handbook of Research on Teaching**, Champaign, NY, Macmillan, Pp. 392 – 431
16- Eby, J. (1992).**Reflective planning, teaching, and evaluation for the elementary school**. New York; Macmillan.
17- Gourneau, Bonni (2010): **Five Attitudes of Effective Teachers: Implications for Teacher Training,**
18- Graham, G. : (1992), **Teaching Children Physical Education**._Becoming a Master Teacher, Champaign, H.K.P.
19- Griffey, D. : Housner, L. :(1991), Differences Between Experienced and Inexperienced Teacher

Planning, Decision. Action, Student Engagement and Instruction Climate. **Research Quarterly.** V. 62 (2). Pp. 196 – 204.
20- Harris, A.: (1998) ,Effective Teaching: A review of the Literature. **School Leadership and Management**, V. 18 (2), Pp. 169 – 183
21- Hemler, D. & King, H. (1996). Mining the learning cycle: applying constructivist theory to mineral identification. **The Science Teacher,** 63, 42-46.
22- Henson,K.T. & Elber,B (1999) **Educational psychology for effective teaching wads worth publishing comp**, U.S.A:Adivision of International Thomson Pub; Inc.
23- Holzer,S.M & Raul H.Andruet (2000). "Active learning in the classroom", Virginia Polytechnic Institute and State University, Proceedings, SEE **Southeastern Section Annual Meeting**, Roanoke, VA, Apr 2-4.
24- Hunter, M. :(1987), **Mastery Teaching, El Segundo**, TIP publications
25- Jegede, J.O., Alaiyemola, F.F. & Okebukola, P.A. (1990). The effect of concept mapping on students' anxiety and achievement in biology. **Journal of Research in Science Teaching**, 27, 951-960.
26- Kaplan.R.M,Saccuzzo.D.P.(1992**): psychological testing principles applications and jssues**,brooks,California,cole publishing company Monterey.
27- Kauchak,D.P.& Eggen,P.D. (1998): **Learning and teaching.: Research based Methods.** Needham Heights, M A:Allyn and Bacon.
28- Lavoie, D.R. (1999). Effect of emphasizing hypothetic-predictive reasoning within the science learning cycle on high school student's process skills

and conceptual understandings in biology. **Journal of Research in Science Teaching**, 36, 1127-1147.

29- Malikow, Max(2006): EFFECTIVE TEACHER STUDY, NATIONAL FORUM OF TEACHER EDUCATION **JOURNAL-ELECTRONIC**

30- Markham, K.M. & Mintzes, J.J. (1994). The concept map as a research and evaluation tool: further evidence of validity. **Journal of Research in Science Teaching**, 31, 91-101.

31- Medily, D.M. (1987) : **Criteria for evaluation teaching**. Oxford, Pergamon press.

32- Metzler, M. : (1989), A review of research on time in sport pedagogy, **Journal of Teaching in Physical Education**. 8, Pp. 87 – 103

33- Mills, Janet & smith, Jan(2003): Teachers' beliefs about effective instrumental teaching in schools and higher education, **British Journal of Music Education, Volume 20, Issue 01** ,P.5-27.

34- Naibaho, Hastuti & Adi, Firmanto(2010): Effective Teaching Methods in Accounting Subjects: A Case Study in Business School - Pelita Harapan University at Surabaya, Indonesia, **The International Journal of the Humanities, Volume 8, Issue 2**, pp.345-358.

35- Nunnally, J. (1978): **Psychometric Theory**, New York, McGraw–Hill.

36- Ocepeck, L.g. (1994): Selected of Effective Teaching ; A Study of Perception of High School Teachers in Illinois, University of AKorn**. DAI,** p.54.

37- Okebukola, P.A. (1990). Attaining meaningful learning of concepts in genetics and ecology: an examination of the potency of the concept-mapping technique. **Journal of Research in Science Teaching,** 27, 493-504.

38- Pankratius, W.J. (1990). Building an organized

knowledge base: concept mapping and achievement in secondary school physics. **Journal of Research in Science Teaching**, 27, 315-333.

39- Parker,V.&Gerber, B. (2000). Effects of a science intervention program on middle-grade student achievement and attitudes. **School Science and Mathematics**, 100, 236-242.

40- Patterson, J. & Merwin, B.J. (2002). Teaching planet classification using the Learning Cycle. **The Science Teacher**, 69, 22-27

41- Perceptions of First Year Undergraduate Students, International **Journal of Teaching and Learning in Higher Education**, Volume 21 Number 3, 362-372.

42- Prophy, J. :(1986), Teacher Behavior and Student Achievement. **Handbook of Research on Teaching**, Pp. 328 – 375. Champaign, NY, Macmillan.

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

44- Rink, J.: (1996), Effective Instruction in Physical Education, In:S. Silverman, and C. Ennis, **Student Learning in Physical Education**, Pp. 171 – 197, Champaign, H.K.P.

45- Ritchie, D., & Volkl, C. (2000). Effectiveness of two generative learning strategies in the science classroom. **School Science and Mathematics**, 100, 83-89.

46- Rye, J.A. (2002). Scoring Concept Maps: An expert map-based scheme weighted for relationships. **School Science and Mathematics**, 102, 33-44.

47- Sajjad, Shahida (2010): EFFECTIVE TEACHING METHODS AT HIGHEREDUCATIONLEVEL,**http://trc.virginia.edu /Publi.htm**

48- Siedentop. :(1986**), Physical Education: Teaching and Curriculum Strategies for Grades: 6 – 12**, Ohio, Mayfield pub, Comp

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

50- Silverman, S. :(1991), Research on Teaching Physical Education. **R.Q. of Exercise and Sport**, 62 (2), Pp. 352 – 363

51- Songer, C. (1994). Understanding cellular respiration: an analysis of conceptual change in college biology. **Journal of Research in Science Teaching, 31,** 621-637.

52- Vickers, J. :(1990), **Instructional Design for Teaching Physical Education**, Champaign, H.K.P.

53- Walberg, H. :(1990), **Productive Teaching and Instruction: Assessing Knowledge Base**, Phi Delta Cappan, Fe, PP, 470 – 478.

54- Walberg,H.,(1995)"**productive Teaching and Instructin assessing Knowledge** Baser ,phi Dlta cappan,fe,1995.

55- Walters, J.J., & Sunal, C.S. (1999). Studying our skin, learning about human skin using a learning cycle structure. **Science & Children**, 37, 36-39.

56- Westbook, S.L. & Rogers, L.N. (1996). Doing is believing: Do laboratory experiences promote conceptual change**?. School Science and Mathematics,** 96, 263-272.

57- Woolfolk, A.E.(1998): **Teaching for learning**. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon

58-www.albayan.co.ae/albayan/2001/12/15/mhl/23.htm

شكر وامتنان

الحمد لله الذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وآله وصحبه أجمعين.

بعد شكر لله والثناء عليه لما امتنَّ به عليَّ من التوفيق إلى إتمام هذا الجهد العلمي الذي بذلتُ فيه الكثير حسب الطاقة والوقت، يسرني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى أساتذتي الأفاضل الأستاذ المساعد الدكتور جاجان جمعة محمد والأستاذ المساعد الدكتور كريم مهدي إبراهيم المشرفَيْنِ على هذا البحث" لما قدماه من رعاية علمية، وتوجيهات سديدة عبر مسيرة البحث كله من غير كَلَلٍ.

وأتقدم بالشكر والتقدير لفضيلة رئيس جامعة زاخو" لتشجيعه الدائم لطلبة الدراسات العليا، ومواقفه الأخوية الصادقة والنبيلة.

وأتوجه بالتقدير والعرفان لرئيس قسم التربية وعلم النفس والكادر التدريسي في القسم" لمواقفهم الفعالة ، وتهيئة الظروف المناسبة لإنجاز هذا العمل الأكاديمي.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر والعرفان إلى الزملاء في أقسام اللغة الانكليزية في سكول الآداب، وسكول التربية الأساسية بجامعة دهوك، لإبدائهم المساعدة في ترجمة العديد من المقالات والدراسات التي أفادت منها هذه الأطروحة .

وأتقدم بالشكر والامتنان إلى الدكتور صباح حسين محمد رئيس قسم اللغة العربية بجامعة زاخو الذي ساهم في المراجعة اللغوية لفصول الأطروحة.

وأتوجه بالشكر الجزيل أيضاً إلى الأخوة التدريسيين في أقسام التاريخ في الجامعات الحكومية الست بإقليم كوردستان العراق، لتعاونهم الجاد من خلال الإجابة عن أداة البحث ، ولما قدموه من تسهيلات ومعاونة بنّاءة في مرحلة التطبيق الميداني لهذا البحث. كما أشكر كل من كان له موقف كريم في إبداء روح التعاون والمساعدة وإسداء النصح، سائلاً الله عز وجل أن يجزيهم جميعاً عني خير الجزاء.

كما أجد نفسي تفيض بالشكر والامتنان وفاءً وعرفاناً بالفضل والجميل لأفراد أسرتي الذين آزروني بصبرهم، وتحملوا معي المشاق في سبيل مواصلة دراستي .

الباحث

الملاحق

الملحق (١)
أنموذج استبيان استطلاعي

جامعـــــــــــة دهـــــوك
كليـــــــــــــة التربيـــــة
قسم التربية وعلم النفس
الدراسات العليا / الدكتوراه

استبيان استطلاعية

عزيزتي التدريسية....
عزيزي التدريسي....
تحية طيبة :

يقوم الباحث بإجراء البحث الموسوم : (**تصورات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعات إقليم كردستان لمفهوم التدريس الفعال**).

ولكونكم أحد أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، لذا يضع الباحث بين أيديكم هذا الاستبيان الاستطلاعي راجياً مساهمتكم من خلال التفضل بالإجابة عن السؤال الوارد فيه، ويفضل أن تكون الإجابة على شكل نقاط، ولا داعي لذكر الاسم. شاكراً لكم تعاونكم الجاد خدمة للبحث العلمي في كوردستان العراق.

طالب الدكتوراه
إسماعيل أحمد سمو

س: برأيك كيف يكون التدريس في الجامعة فعالاً ؟

-

-

-

-

-

-

-

-

الملحق(٢)

الصورة الأولية لمقياس تصورات التدريسيين لمفهوم التدريس الفعال

المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق شدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
أساسيات التدريس	١.أحدد موضوع الدرس مسبقاً .					
	٢.أهيأ أذهان الطلبة لموضوع الدرس .					
	٣.على الطالب أن يسمع ويقرأ فقط.					
	٤.تحديد دور المدرس والطالب أساس نجاح الدرس .					
	٥.التقويم يساعد على توضيح الأهداف التعليمية					
الكفاءة الشخصية	١.أعتقد أن فعالية التدريس تعتمد على فاعلية المدرس					
	٢.المدرس الفعال هو الذي يكسب الطالب المعرفة .					
	٣.فاعلية المدرس يرتبط بمقدار تغييره لسلوكيات الطلبة					
	٤.أتابع بدقة كل ما يدور في الصف من أمور					

	وأحداث.					
	٥.أرى أن التعليم هي شراكة بين المدرس والطالب.					
السيطرة على الدرس	١.أعطي أولوية للأهداف التي تركز على ناتج التعلم .					
	٢.أهتم بأفكار وتصورات المتعلمين .					
	٣.أحاول ربط الدرس بالخبرات التي سبق تعلمها .					
	٤.أوجه الدرس بطريقة تساعد في استرجاع الخبرات .					
	٥.أحدد المواد والوسائل المستخدمة في إطار الدرس .					
الحماس للتدريس	١.أختار مسبقاً إجراءات التدريس التي أعتمدها					
	٢.أهيئ الطلبة عن طريق إخبارهم بالأهداف .					
	٣.أشجع الطلبة على ممارسة الأنشطة الاثرائية .					
	٤.أعتمد التقويم لتشخيص صعوبات التعلم وعلاجها .					
	٥.استخدم التقويم التجميعي لمراجعة طرق التعليم .					

المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
إدارة الصف وتنظيمه	١.جودة التدريس يرتبط بإدارة الوقت في الصف .					
	٢.أصنف الطلبة الى مجموعات حسب قدراتهم .					
	٣.أهتم بتنظيم المكان الذي أقدم فيه الدرس .					
	٤.شرود الطلبة ناتج عن قلة المثيرات والتجديدات .					
	٥.تغيير طريقة الأداء يقلل من الملل لدى الطلبة .					
الإعداد الجيد للمادة	١.أحدد العناصر الأساسية للدرس من أنشطة ووسائل.					
	٢.اختار الاستراتيجيات الملائمة لموضوع الدرس.					
	٣.اهتم بانتقاء مفردات المحتوى ذات الأولوية بالدرس.					
	٤.أصف ما ينبغي على الطالب عمله نهاية الدرس .					
	٥.أحدد الوسيلة التعليمية المناسبة للدرس .					

مهام التدريس	١.أبحث عن التناغم بين تدريسي وأسلوب تعلم الطلبة.					
	٢.أهتم بتقويم وتسجيل نمو الطلبة في جوانب مختلفة.					
	٣.أركز على خصائص الطلبة وقدراتهم واتجاهاتهم .					
	٤.أهتم بتهيئة مناخ انفعالي واجتماعي أثناء الدرس.					
	٥.أغير من تصرفاتي وحركاتي لشد انتباه الطلبة .					
وضوح العرض	١.أهتم باستدعاء المعرفة السابقة المتصلة بالدرس .					
	٢.أكثر من استخدام الأمثلة في توضيح الدرس .					
	٣.اهتم باستراتيجيات التعلم أثناء تقديم الموضوع .					
	٤.أركز على الجوانب التطبيقية من الموضوع .					
	٥.أقدم نظرة عامة تمهيدية للدرس .					
كفاءة	١.أوزع وقت الدرس على الإجراءات الأساسية .					

	٢.أخصص بعض الوقت من الدرس لأسئلة الطلبة .					
	٣.أستقطع جزءاً من الدرس لتشجيع الإبداع والأفكار					
	٤.أستثمر وقت الدرس في إظهار قدرات الطلبة .					
	٥. أخصص جزءاً من الوقت للتغذية الراجعة.					
المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
المهام التعليمية	١.مهنة التعليم تهدف أساساً الى تعديل السلوك .					
	٢.أثير انتباه الطلبة من خلال توجيه بعض الأسئلة .					
	٣.أهتم بتقليل مشاعر الملل والاحباط لدى الطلبة .					
	٤.أثير أسئلة تتطلب التفكير وأعزز إجابات الطلبة .					
	٥.أقنع الطلبة بأنني أومن بأنهم يريدون أن يتعلموا.					
تصميم المهام	١.أهتم بتخطيط الدرس لأنه يساعد على تحقيق الأهداف					
	٢.أضع خطة للدرس لأنها تنظم نشاطاتي في					

	الصف .					
	٣.أضع خطة للدرس لأنه يساعدني في موازنة الوقت.					
	٤.امتلاكي خطة للدرس يجعلني أكثر ثقة بنفسي.					
	٥.وجود خطة للدرس يمكنني من التقويم السليم للطلبة					
التفاعل مع الطلبة	١.أشارك الطلبة في توزيع مهام الدرس .					
	٢.آأخذ رأي الطلبة في كيفية تقديم مادة الدرس .					
	٣.أسمح للطلبة بالمناقشة أثناء الدرس .					
	٤.أتيح الفرصة أمام الطلبة لإبداء آرائهم حول الدرس .					
	٥.أعطي المجال للطالب لكي يعبر عن وجهة نظره					
استثارة الدافعية	١.أعمل على إثارة دافعية الطلبة للتعلم .					
	٢.أهتم بحاجات الطلبة ورغباتهم في الدرس .					
	٣.أربط الدرس مع ميول الطلبة واتجاهاتهم .					
	٤.أعزز سلوك الطلبة وممارساتهم ومشاركاتهم .					

	٥.أقدر جهود الطلبة وأحثهم على المساهمة في الدرس.					
ربط التعليم بالحياة	١.تتوقف استجابة الطلاب وتقبلهم للدرس على المدرس					
	٢.أركز في الدرس على ميول الطلبة واهتماماتهم .					
	٣.أربط المادة الدراسية بحاضر الطلاب ومستقبلهم .					
	٤.أشجع الطلبة على الاندماج في عمليات تعلم ذا معنى					
	٥.تشجيع الطلبة على تقويم أعمالهم اليومية .					
المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً
تحصيل الطلبة	١.استخدم اختبارات منوعة لقياس تحصيل الطلبة .					
	٢.ملف انجاز الطالب ضروري لتطوير قدرات الطالب					
	٣.تحصيل الطالب مهم للتعلم واكتشاف الذات .					
	٤.تعريف الطالب بمستواه مهم لتنمية الإبداع					

	والقرار.					
	٥.أشجع الطلبة على أن يضعوا لأنفسهم أهداف للتعلم					
تلبية الحاجات	١.أثير حماس الطلبة وأدفعهم للاندماج في المواقف .					
	٢.أربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية للمتعلمين .					
	٣.أشارك الطلبة في التخطيط للمواقف التعليمية .					
	٤.أزود الطلبة بنتائج أعمالهم فور الانتهاء منها .					
	٥.أشعر بمشاكل الطلبة وأساعدهم على معالجتها					
مراقبة التقدم	١.يهمني أن أرى الطالب مدفوعاً من الداخل للتعلم.					
	٢.أسعى لتحسين استراتيجة الفهم لا التكرار لدى طلبتي					
	٣.أنظر الى أخطاء الطلبة كجزء مفيد في عملية التعلم					
	٤.أساعد الطلبة على القيام بالأعمال المطلوبة منهم.					

	٥.أزود الطلبة بمعلومات عن تقدمهم الدراسي .					
تأكيد مبدأ المسؤولية	١.أبين للطلبة دور التخصص لثراء حياتنا الشخصية					
	٢.أشرك الطلبة في ابداء الرأي حول المسائل الخلافية					
	٣.أدفع الطلبة للاعتقاد بأن نجاحهم نتيجة عملهم .					
	٤.أساعد الطلبة في تعلم أنماط سلوكية ذا نتائج مرغوبة					
	٥.أنمي النظرة الى المدرس كمصدر للمساعدة .					
نمو المجال المهاري	١.أركز على تطوير المهارات العملية لدى الطلبة .					
	٢.أهتم كثيراً بإتقان الطلبة بعض مهارات التواصل .					
	٣.أعمل من أجل تنمية مهارات المحادثة لدى الطلبة					
	٤.أدرب طلبتي على المهارات الدراسية .					
	٥.التعلم بعد الخطأ أكثر بقاءاً من التعلم بدون خطأ.					
المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق	موافق	موافق	غير	غير

		بشدة		الى حد ما	موافق	موافق إطلاقاً
نمو المجال الاجتماعي	١.الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية داخل الصف أمر مهم.					
	٢.أسعى لتطوير علاقات الطلبة من خلال الدرس .					
	٣.أهتم بتعاون الطلبة مع بعضهم في الدرس .					
	٤.أشجع من خلال الدرس مساندة الطلبة لزملائهم .					
	٥.أسعى لربط المادة الدراسية مع الحياة الاجتماعية .					
نمو المجال المعرفي	١.بناء الطالب صورة ايجابية عن قدراته أمر مهم .					
	٢.أشجع الطلبة على الاطلاع والاستزادة من المعرفة .					
	٣.أزود طلبتي بالمصادر العلمية والمراجع .					
	٤.استخدم الانترنيت في توضيح بعض الحقائق العلمية .					
	٥.أوجه الطلبة على العادات الدراسية الصحيحة .					
نمو	١.أعمل من أجل بناء ذات					

	إيجابية للطالب داخل الصف					
	٢.أسعى إلى تعزيز احترام الذات لدى الطلبة في الدرس					
	٣.أعمل من أجل تنمية المشاعر الايجابية لدى الطلبة .					
	٤.احترم مشاعر الطلبة وعواطفهم .					
	٥.أنمي ثقة الطالب بنفسه وأشعره بالنجاح .					

الملحق (٣)

قائمة بأسماء الخبراء الذين تم استطلاع آرائهم حول صلاحية الفقرات

ت	الاسم	موقع العمل
١	أ.د.فاضل خليل إبراهيم	كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل
٢	أ.د.يوسف حمه صالح	كلية الآداب / جامعة صلاح الدين
٣	أ.د.شوبو طاهر ملا عبدالله	كلية التربية / جامعة صلاح الدين
٤	أ.د.عمر إبراهيم عزيز	كلية الآداب / جامعة صلاح الدين
٥	أ.د.صابر عبدالله سعيد	كلية التربية الأساسية / جامعة دهوك
٦	أ.م.د.كريم شريف قرجتاني	كلية التربية الأساسية / جامعة السليمانية
٧	أ.م.د.رشدي الجاف	كلية التربية الأساسية / جامعة السليمانية
٨	أ.م.د.محمد محي الدين	كلية التربية / جامعة صلاح الدين
٩	أ.م.د.خشمان حسن علي	كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل
١٠	أ.م.د.محمد سعيد محمد	كلية التربية / جامعة دهوك
١١	أ.م.د.أحلام أديب عيواص	كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل
١٢	أ.م.د.مآرب أحمد المولى	كلية التربية / جامعة الموصل
١٣	أ.م.د.صبيحة ياسر مكطوف	كلية التربية / جامعة الموصل
١٤	أ.م.د.واثق عمران التكريتي	كلية التربية / جامعة تكريت
١٥	أ.م.عرب حيدر حسن	كلية التربية / جامعة دهوك

الملحق (٤)
أنموذج استبيان آراء الخبراء

جامعـــــــــة دهـــــوك
كليـــــــــــة التربيـــــة
قسم التربية وعلم النفس
الدراسات العليا / الدكتوراه

استبانة آراء الخبراء

الأستاذ الفاضل .....
المحترم

تحية طيبة :

يقوم الباحث بإجراء البحث الموسوم : (**تصورات أساتذة الجامعة في كردستان لمفهوم التدريس الفعال**). ولأجل الحصول على المعلومات حول التصورات التي يحملها التدريسيون عن التدريس الفعال أعد الباحث مجموعة من الفقرات بعد إطلاعه على الأدبيات السابقة التي تناولت موضوع التدريس الفعال.

ويعرف التدريس الفعَّال بأنه : "ذلك النمط من التدريس الذي يؤدي فعلا إلى إحداث التغيير المطلوب أي تحقيق الأهداف المرسومة للمادة سواء المعرفية أو الوجدانية أو المهارية، ويعمل على بناء شخصية متوازنة للطالب .

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية علمية في المجال التربوي والنفسي، ولأهمية آرائكم في تحديد الفقرات الملائمة، يتوجه الباحث إليكم راجياً التفضل بقراءة الفقرات الواردة وإبداء رأيكم في صلاحية كل فقرة، وتعديل ما ترونه من فقرات بحاجة الى تعديل أو إضافة فقرات أخرى. وذلك بوضع علامة (✓) تحت الحقل صالحة إذا كانت الفقرة مناسبة، ووضع علامة (✓) تحت الحقل غير صالحة إذا كانت الفقرة غير ملائمة. علماً بأن البدائل المستخدمة للإجابة هي :(موافق جداً، موافق، لا رأي لي، غير موافق، غير موافق بشدة).

شاكرين لكم تعاونكم العلمي الجاد خدمة لحركة البحث العلمي .

طالب الدكتوراه

إسماعيل أحمد سمو

المجال	الفقرات	رأي الخبير في الفقرة		
		صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل
أساسيات التدريس	١.أحدد موضوع الدرس مسبقاً .			
	٢.أهيأ أذهان الطلبة لموضوع الدرس .			
	٣.على الطالب أن يسمع ويقرأ فقط.			
	٤.تحديد دور المدرس والطالب أساس نجاح الدرس .			
	٥.التقويم يساعد على توضيح الأهداف التعليمية			
	٦.أبحث عن التناغم بين تدريسي وأسلوب تعلم الطلبة.			
	٧.أهتم بتقويم وتسجيل نمو الطلبة في جوانب مختلفة.			
	٨.أركز على خصائص الطلبة وقدراتهم واتجاهاتهم .			
	٩.أهتم بتهيئة مناخ انفعالي واجتماعي أثناء الدرس.			
	١٠.أغير من تصرفاتي وحركاتي لشد انتباه الطلبة .			
	١١.مهنة التعليم تهدف أساساً الى تعديل السلوك .			
	١٢.أثير انتباه الطلبة من خلال توجيه بعض الأسئلة .			
	١٣.أهتم بتقليل مشاعر الملل والاحباط لدى الطلبة .			

	١٤.أثير أسئلة تتطلب التفكير وأعزز إجابات الطلبة .			
	١٥.أقنع الطلبة بأنني أومن بأنهم يريدون أن يتعلموا.			
الكفاءة الشخصية	١.أعتقد أن فعالية التدريس تعتمد على فاعلية المدرس			
	٢.المدرس الفعال هو الذي يكسب الطالب المعرفة .			
	٣.فاعلية المدرس يرتبط بمقدار تغييره لسلوكيات الطلبة			
	٤.أتابع بدقة كل ما يدور في الصف من أمور وأحداث.			
	٥.أرى أن التعليم هي شراكة بين المدرس والطالب.			
	٦.أعامل جميع الطلبة على قدم المساواة .			
	٧.أظهر احتراماً لكافة الطلبة .			
	٨.أقدر عالياً نشاطات وانجازات الطلبة .			
	٩.أحافظ على نوعية عالية من الإخلاص للعمل .			
	١٠.أزود الطلبة بإثابة واستحسان عن أي انجاز مميز .			
	١١.أحاسب وأنتقد الطلبة على تقصيرهم .			
	١٢.أرتدي ملابس تليق بمركزي .			
المجال	الفقرات	رأي الخبير في الفقرة		
		صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل
إدارة الصف	١.جودة التدريس يرتبط بإدارة الوقت في الصف .			

	٢.أصنف الطلبة الى مجموعات حسب قدراتهم .			
	٣.أهتم بتنظيم المكان الذي أقدم فيه الدرس .			
	٤.شرود الطلبة ناتج عن قلة المثيرات والتجديدات .			
	٥.تغيير طريقة الأداء يقلل من الملل لدى الطلبة .			
	٦.أعطي أولوية للأهداف التي تركز على ناتج التعلم .			
	٧.أهتم بأفكار وتصورات المتعلمين .			
	٨.أحاول ربط الدرس بالخبرات التي سبق تعلمها .			
	٩.أوجه الدرس بطريقة تساعد في استرجاع الخبرات .			
	١٠.أحدد المواد والوسائل المستخدمة في إطار الدرس .			
	١١.أشارك الطلبة في توزيع مهام الدرس .			
	١٢.أخذ رأي الطلبة في كيفية تقديم مادة الدرس .			
	١٣.أسمح للطلبة بالمناقشة أثناء الدرس .			
	١٤.أتيح الفرصة أمام الطلبة لإبداء آرائهم حول الدرس			
	١٥.أعطي المجال للطالب لكي يعبر عن وجهة نظره			
	١٦.أتابع جميع النشاطات الصفية وأطورها .			
	١٧.أشخص السلوك الخاطيء عند			

	الطلبة وأعالجه .			
	١٨.أطبق قواعد السلوك بعدل ومساواة على جميع الطلبة			
	١٩.أتعامل مع سوء السلوك بشكل فردي .			
	٢٠.أطرح الأسئلة التي تعكس مضمون الدرس وأهدافه .			
	٢١.أنوع في الأسئلة الصفية للحفاظ على اهتمام الطلبة			
	٢٢.أركز في أسئلتي على الطلبة غير المنتبهين .			
	٢٣.أحرض في أسئلتي العمليات العقلية العليا للطلبة .			
المجال	الفقرات	رأي الخبير في الفقرة		
		صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل
الإعداد الجيد للدرس	١.أحدد العناصر الأساسية للدرس من أنشطة ووسائل.			
	٢.اختار الاستراتيجيات الملائمة لموضوع الدرس .			
	٣.اهتم بانتقاء مفردات المحتوى ذات الأولوية بالدرس.			
	٤.أصف ما ينبغي على الطالب عمله نهاية الدرس .			
	٥.أحدد الوسيلة التعليمية المناسبة للدرس .			
	٦.أهتم باستدعاء المعرفة السابقة المتصلة بالدرس .			
	٧.أكثر من استخدام الأمثلة في توضيح الدرس .			

	٨.اهتم باستراتيجيات التعلم أثناء تقديم الموضوع .			
	٩.أركز على الجوانب التطبيقية من الموضوع .			
	١٠.أقدم نظرة عامة تمهيدية للدرس .			
	١١.أوزع وقت الدرس على الإجراءات الأساسية .			
	١٢.أخصص بعض الوقت من الدرس لأسئلة الطلبة .			
	١٣.أستقطع جزءاً من الدرس لتشجيع الإبداع والأفكار			
	١٤.أستثمر وقت الدرس في إظهار قدرات الطلبة .			
	١٥.أخصص جزءاً من الوقت للتغذية الراجعة .			
	١٦.أكتب خطط التدريس يومياً .			
	١٧.أفهم الطلبة بأهداف الدرس ونشاطاته .			
	١٨.أدرج الأسئلة المفيدة في خطط الدرس .			
	١٩.أحاول إضافة معلومات وحقائق لموضوع الدرس.			
تحصيل الطلبة	١.استخدم اختبارات منوعة لقياس تحصيل الطلبة .			
	٢.ملف انجاز الطالب ضروري لتطوير قدرات الطالب			
	٣.تحصيل الطالب مهم للتعلم واكتشاف الذات .			
	٤.تعريف الطالب بمستواه مهم لتنمية الإبداع والقرار.			

	٥.أشجع الطلبة على أن يضعوا لأنفسهم أهداف للتعلم			
	٦.أختار مسبقاً إجراءات التدريس التي أعتمدها			
المجال	الفقرات	رأي الخبير في الفقرة		
		صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل
تحصيل الطلبة	٧.أهيئ الطلبة عن طريق إخبارهم بالأهداف .			
	٨.أشجع الطلبة على ممارسة الأنشطة الاثرائية .			
	٩.أعتمد التقويم لتشخيص صعوبات التعلم وعلاجها .			
	١٠.استخدم التقويم التجميعي لمراجعة طرق التعليم .			
	١١.أستعين بأسئلة الطلبة واستفساراتهم في شرح الدرس			
	١٢.أجيب فوراً على أسئلة الطلبة وملاحظاتهم .			
	١٣.أوفر فرصة للمراجعة والممارسة والنشاطات الأخرى			
	١٤.أعطي وقتاً للمناقشة والتلخيص في نهاية الدرس .			
	١٥.أستخدم الأسئلة الموضوعية في الامتحانات أكثر من الأسئلة المقالية .			
	١٦.أشرك الطلبة في النشاطات التفكيرية العالية المستوى			
تصميم المهام	١.أهتم بتخطيط الدرس لأنه يساعد على تحقيق الأهداف			
	٢.أضع خطة للدرس لأنها تنظم			

	نشاطاتي في الصف .			
	٣.أضع خطة للدرس لأنه يساعدني في موازنة الوقت.			
	٤.امتلاكي خطة للدرس يجعلني أكثر ثقة بنفسي .			
	٥.وجود خطة للدرس يمكنني من التقويم السليم للطلبة			
	٦.أبين للطلبة دور التخصص لثراء حياتنا الشخصية			
	٧.أشرك الطلبة في ابداء الرأي حول المسائل الخلافية			
	٨.أدفع الطلبة للاعتقاد بأن نجاحهم نتيجة عملهم .			
	٩.أساعد الطلبة في تعلم أنماط سلوكية ذا نتائج مرغوبة			
	١٠.أنمي النظرة الى المدرس كمصدر للمساعدة .			
	١١.استخدم العديد من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة			
	١٢.استخدم الوسائل التعليمية في زمانها ومكانها .			
	١٣.أعطي فرصة للطلبة لاستخدام الوسائل التعليمية والتأشير عليها .			
	١٤.أعد الاختبارات التدريسية قبل فترة من تطبيقها .			
	١٥.أشدد على مسئولية الطالب في المشاركة بالدرس.			
المجال	الفقرات	رأي الخبير في الفقرة		

		صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل
استثارة الدافعية	١.أعمل على إثارة دافعية الطلبة للتعلم .			
	٢.أهتم بحاجات الطلبة ورغباتهم في الدرس .			
	٣.أربط الدرس مع ميول الطلبة واتجاهاتهم .			
	٤.أعزز سلوك الطلبة وممارساتهم ومشاركاتهم .			
	٥.أقدر جهود الطلبة وأحثهم على المساهمة في الدرس.			
	٦.أثير حماس الطلبة وأدفعهم للاندماج في المواقف .			
	٧.أربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية للمتعلمين .			
	٨.أشارك الطلبة في التخطيط للمواقف التعليمية .			
	٩.أزود الطلبة بنتائج أعمالهم فور الانتهاء منها .			
	١٠.أشعر بمشاكل الطلبة وأساعدهم على معالجتها			
	١١.أشجع التفاعلات الايجابية للطلبة .			
	١٢.أقدر انجازات الطلبة التي تحوي الأصالة والإبداع والاكتشاف والاختراع .			
	١٣.أدرك الحاجات العلمية والنفسية والعاطفية للطلبة .			
	١٤.أفهم الطلبة بحاجاتهم البايلوجية والعلمية والأمنية			

	والحياتية الأخرى .			
	١٥.أوفر العديد من المصادر والمراجع الى الصف .			
	١٦.أدخل استخدام التكنولوجيا في دروسي .			
نمو المجال المعرفي والوجداني والمهاري والاجتماعي	١.بناء الطالب صورة ايجابية عن قدراته أمر مهم .			
	٢.أشجع الطلبة على الاطلاع والاستزادة من المعرفة .			
	٣.أزود طلبتي بالمصادر العلمية والمراجع .			
	٤.استخدم الانترنيت في توضيح بعض الحقائق العلمية .			
	٥.أوجه الطلبة على العادات الدراسية الصحيحة .			
	٦.أعمل من أجل بناء ذات إيجابية للطالب داخل الصف			
	٧.أسعى إلى تعزيز احترام الذات لدى الطلبة في الدرس			
نمو المجال المعرفي والوجداني والمهاري والاجتماعي	الفقرات	رأي الخبير في الفقرة		
		صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل
	٨.أعمل من أجل تنمية المشاعر الايجابية لدى الطلبة			
	٩.احترم مشاعر الطلبة وعواطفهم .			
	١٠.أنمي ثقة الطالب بنفسه وأشعره بالنجاح .			
	١١.أركز على تطوير المهارات العملية لدى الطلبة .			
	١٢.أهتم كثيراً بإتقان الطلبة بعض			

	مهارات التواصل .			
	١٣.أعمل من أجل تنمية مهارات المحادثة لدى الطلبة			
	١٤.أدرب طلبتي على المهارات الدراسية .			
	١٥.التعلم بعد الخطأ أكثر بقاءاً من التعلم بدون خطأ.			
	١٦.الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية داخل الصف أمر مهم.			
	١٧.أسعى لتطوير علاقات الطلبة من خلال الدرس .			
	١٨.أهتم بتعاون الطلبة مع بعضهم في الدرس .			
	١٩.أشجع من خلال الدرس مساندة الطلبة لزملائهم .			
	٢٠.أسعى لربط المادة الدراسية مع الحياة الاجتماعية			
	٢١.أنمي مستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب لدى الطلبة .			
	٢٢.أفهم الطالب كيف يصدر حكماً وفق معايير علمية .			
	٢٣.أنمي مستويات الذات ومنظومة القيم عند الطلبة .			
	٢٤.أعلم الطلبة كيفية رسم واستخدام الوسائل التعليمية وفق الاستجابة الموجهة والاستجابة المعقدة			
	٢٥.أنمي قابلية الطلبة في الآلية والتعويد على عمل الوسائل التعليمية .			

	٢٦.أشجع الطلبة على الإبداع والأصالة في صنع الوسائل التعليمية .			
المجال	الفقرات	رأي الخبير في الفقرة		
		صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل
ربط التعليم بالحياة	١.تتوقف استجابة الطلاب وتقبلهم للدرس على المدرس			
	٢.أركز في الدرس على ميول الطلبة واهتماماتهم .			
	٣.أربط المادة الدراسية بحاضر الطلاب ومستقبلهم .			
	٤.أشجع الطلبة على الاندماج في عمليات تعلم ذا معنى			
	٥.تشجيع الطلبة على تقويم أعمالهم اليومية .			
	٦.أعطي أمثلة واضحة من البيئة المحلية			
	٧.أربط التعليم بحالات الطلبة اليومية وظروفهم .			
	٨.أشارك في النشاطات اللاصفية وأشجعها .			
	٩.أدرك اهتمامات الطلبة خارج الكلية .			
مراقبة التعلم	١.يهمني أن أرى الطالب مدفوعاً من الداخل للتعلم.			
	٢.أسعى لتحسين استراتيجة الفهم لا التكرار لدى طلبتي			
	٣.أنظر الى أخطاء الطلبة كجزء مفيد في عملية التعلم			

	٤.أساعد الطلبة على القيام بالأعمال المطلوبة منهم .			
	٥.أزود الطلبة بمعلومات عن تقدمهم الدراسي .			
	٦.أراقب تطور الطلبة علمياً ومهنياً.			
	٧.أتابع التطبيق العملي لما تعلمه الطلبة من حقائق علمية			
	٨.أتأكد من فهم الطلبة للدرس من خلال عملية التقويم .			
	٩.أحاول تطوير أساليب وطرائق تدريسي باستمرار .			
	١٠.أجد في استخدام أحدث الوسائل التعليمية .			
	١١.أتابع باستمرار غيابات الطلبة وأحاول حل المشكلات التي تؤدي الى الغياب .			
	١٢.أتلافى أخطائي وأخطاء طلبتي العلمية والسلوكية وقت حصولها .			
	١٣.أقدم المساعدة للطلبة الضعفاء وأكلفهم بأنشطة .			

الملحق (٥)
أنموذج الصورة النهائية للمقياس

جامعـــــــــــة دهـــــوك

كليـــــــــــــة التربيـــــة

قسم التربية وعلم النفس

الدراسات العليا / الدكتوراه **م/ استبيان**

عزيزتي التدريسية..

عزيزي التدريسي...

تحية طيبة :

يقوم الباحث بإجراء البحث الموسوم : (**تصورات أساتذة الجامعة في كردستان لمفهوم التدريس الفعال**). وهي جزء تكميلي من متطلبات نيل درجة الدكتوراه في اختصاص طرائق تدريس التاريخ .

ولأجل الحصول على المعلومات حول التصورات التي يحملها التدريسيون عن التدريس الفعال أعد الباحث مجموعة من الفقرات بعد إطلاعه على الأدبيات السابقة التي تناولت موضوع التدريس الفعال.

ونظراً لأهمية آرائكم باعتباركم أحد أعضاء الهيئة التدريسية في قسم التاريخ، لذا يضع الباحث الاستبيان المرفق بين أيديكم، راجين تعاونكم من خلال الإجابة عن الفقرات الواردة فيها، وذلك بوضع علامة (√) تحت

البديل الذي يعبر عن رأيك، علماً بأنه ليس هناك إجابة صحيحة ـو خاطئة بل أن الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق عليك .

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

طالب الدكتوراه

إسماعيل أحمد سمو

البيانات المطلوبة:

الجامعة :

العمر: ( ) سنة

الجنس: ذكر( ) أنثى( )

المشاركة في دورات طرائق التدريس: نعم ( ) كلا( )

عدد سنوات الخدمة في التدريس: ( ) سنة ز

الجامعة التي تخرجت منها: عراقية( ) عربية( ) أجنبية( )

اللقب العلمي: مدرس مساعد( ) مدرس( ) أستاذ مساعد( ) أستاذ( )

المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق بشدة
أساسيات التدريس	١.أحدد موضوع الدرس مسبقاً .					
	٢.أهيأ أذهان الطلبة لموضوع الدرس .					
	٣.على الطالب أن يسمع ويقرأ فقط.					
	٤.تحديد دور المدرس والطالب أساس نجاح الدرس .					
	٥.التقويم يساعد على توضيح الأهداف التعليمية					
	٦.أبحث عن التناغم بين تدريسي وأسلوب تعلم الطلبة.					
	٧.أهتم بتقويم وتسجيل نمو الطلبة في جوانب مختلفة.					
	٨.أركز على خصائص الطلبة وقدراتهم واتجاهاتهم .					
	٩.أهتم بتهيئة مناخ انفعالي واجتماعي أثناء الدرس.					
	١٠.أغير من تصرفاتي وحركاتي لشد انتباه الطلبة .					

	١١.مهنة التعليم تهدف أساساً الى تعديل السلوك .					
	١٢.أثير انتباه الطلبة من خلال توجيه بعض الأسئلة .					
	١٣.أهتم بتقليل مشاعر الملل والاحباط لدى الطلبة .					
	١٤.أثير أسئلة تتطلب التفكير وأعزز إجابات الطلبة .					
	١٥.أقنع الطلبة بأنني أومن بأنهم يريدون أن يتعلموا.					
الكفاءة الشخصية	١.أعتقد أن فعالية التدريس تعتمد على فاعلية المدرس					
	٢.المدرس الفعال هو الذي يكسب الطالب المعرفة .					
	٣.فاعلية المدرس يرتبط بمقدار تغييره لسلوكيات الطلبة					
	٤.أتابع بدقة كل ما يدور في الصف من أمور وأحداث.					
	٥.أرى أن التعليم هي شراكة بين المدرس والطالب.					
	٦.أعامل جميع الطلبة على					

	قدم المساواة .					
	٧.أظهر احتراماً لكافة الطلبة .					
	٨.أقدر عالياً نشاطات وانجازات الطلبة .					
	٩.أحافظ على نوعية عالية من الإخلاص للعمل .					
	١٠.أزود الطلبة بإثابة واستحسان عن أي انجاز مميز					
	١١.أحاسب وأنتقد الطلبة على تقصيرهم.					
	١٢.أرتدي ملابس تليق بمركزي .					
المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق بشدة
إدارة الصف وتنظيمه	١.جودة التدريس يرتبط بإدارة الوقت في الصف .					
	٢.أصنف الطلبة الى مجموعات حسب قدراتهم .					
	٣.أهتم بتنظيم المكان الذي أقدم فيه الدرس .					
	٤.شرود الطلبة ناتج عن قلة المثيرات والتجديدات .					
	٥.تغيير طريقة الأداء يقلل					

	من الملل لدى الطلبة .					
	٦.أعطي أولوية للأهداف التي تركز على ناتج التعلم .					
	٧.أهتم بأفكار وتصورات المتعلمين .					
	٨.أحاول ربط الدرس بالخبرات التي سبق تعلمها .					
	٩.أوجه الدرس بطريقة تساعد في استرجاع الخبرات .					
	١٠.أحدد المواد والوسائل المستخدمة في إطار الدرس					
	١١.أشارك الطلبة في توزيع مهام الدرس .					
	١٢.أخذ رأي الطلبة في كيفية تقديم مادة الدرس .					
	١٣.أسمح للطلبة بالمناقشة أثناء الدرس .					
	١٤.أتيح الفرصة أمام الطلبة لإبداء آرائهم حول الدرس					
	١٥.أعطي المجال للطالب لكي يعبر عن وجهة نظره					
	١٦.أتابع جميع النشاطات الصفية وأطورها .					
	١٧.أشخص السلوك					

	الخاطيء عند الطلبة وأعالجه .					
	١٨.أطبق قواعد السلوك بعدل ومساواة على جميع الطلاب .					
	١٩.أتعامل مع سوء السلوك بشكل فردي .					
	٢٠.أطرح الأسئلة التي تعكس مضمون الدرس وأهدافه					
	٢١.أنوع في الأسئلة الصفية للحفاظ على اهتمام الطلبة					
	٢٢.أركز في أسئلتي على الطلبة غير المنتبهين .					
	٢٣.أحرض في أسئلتي العمليات العقلية العليا للطلبة .					
المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق بشدة
الإعداد الجيد للدرس	١.أحدد العناصر الأساسية للدرس من أنشطة ووسائل.					
	٢.اختار الاستراتيجيات الملائمة لموضوع الدرس .					
	٣.اهتم بانتقاء مفردات المحتوى ذات الأولوية					

	بالدرس.					
	٤.أصف ما ينبغي على الطالب عمله نهاية الدرس .					
	٥.أحدد الوسيلة التعليمية المناسبة للدرس .					
	٦.أهتم باستدعاء المعرفة السابقة المتصلة بالدرس .					
	٧.أكثر من استخدام الأمثلة في توضيح الدرس .					
	٨.اهتم باستراتيجيات التعلم أثناء تقديم الموضوع .					
	٩.أركز على الجوانب التطبيقية منالموضوع.					
	١٠.أقدم نظرة عامة تمهيدية للدرس .					
	١١.أوزع وقت الدرس على الإجراءات الأساسية .					
	١٢.أخصص بعض الوقت من الدرس لأسئلة الطلبة .					
	١٣.أستقطع جزءاً من الدرس لتشجيع الإبداع والأفكار					
	١٤.أستثمر وقت الدرس في إظهار قدرات الطلبة .					

	١٥.أخصص جزءاً من الوقت للتغذية الراجعة.					
	١٦.أكتب خطط التدريس يومياً .					
	١٧.أفهم الطلبة بأهداف الدرس ونشاطاته .					
	١٨.أدرج الأسئلة المفيدة في خطط الدرس .					
	١٩.أحاول إضافة معلومات وحقائق لموضوع الدرس.					
تحصيل الطلبة	١.استخدم اختبارات منوعة لقياس تحصيل الطلبة .					
	٢.ملف انجاز الطالب ضروري لتطوير قدرات الطالب					
	٣.تحصيل الطالب مهم للتعلم واكتشاف الذات .					
	٤.تعريف الطالب بمستواه مهم لتنمية الإبداع والقرار.					
	٥.أشجع الطلبة على أن يضعوا لأنفسهم أهداف للتعلم					
	٦.أختار مسبقاً إجراءات التدريس التي أعتمدها					
المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق	موافق	لا	غير	غير

		بشدة		رأي لي	موافق	موافق بشدة
تحصيل الطلبة	٧.أهيئ الطلبة عن طريق إخبارهم بالأهداف .					
	٨.أشجع الطلبة على ممارسة الأنشطة الاثرائية .					
	٩.أعتمد التقويم لتشخيص صعوبات التعلم وعلاجها .					
	١٠.استخدم التقويم التجميعي لمراجعة طرق التعليم .					
	١١.أستعين بأسئلة الطلبة واستفساراتهم في الشرح .					
	١٢.أجيب فوراً على أسئلة الطلبة وملاحظاتهم .					
	١٣.أوفر فرصة للمراجعة والممارسة والنشاطات .					
	١٤.أعطي وقتاً للمناقشة والتلخيص في نهاية الدرس .					
	١٥.أستخدم الأسئلة الموضوعية في الامتحانات أكثر من الأسئلة المقالية .					
	١٦.أشرك الطلبة في النشاطات التفكيرية					

	العالية					
تصميم المهام	١.أهتم بتخطيط الدرس لأنه يساعد على تحقيق الأهداف					
	٢.أضع خطة للدرس لأنها تنظم نشاطاتي في الصف .					
	٣.أضع خطة للدرس لأنه يساعدني في موازنة الوقت.					
	٤.امتلاكي خطة للدرس يجعلني أكثر ثقة بنفسي .					
	٥.وجود خطة للدرس يمكنني من التقويم السليم للطلبة					
	٦.أبين للطلبة دور التخصص لثراء حياتنا الشخصية					
	٧.أشرك الطلبة في ابداء الرأي حول المسائل الخلافية					
	٨.أدفع الطلبة للاعتقاد بأن نجاحهم نتيجة عملهم .					
	٩.أساعد الطلبة في تعلم أنماط سلوكية مرغوبة					
	١٠.أنمي النظرة الى المدرس كمصدر للمساعدة .					
	١١.استخدم					

	الاستراتيجيات التدريسية الحديثة .					
	١٢.استخدم الوسائل التعليمية في زمانها ومكانها .					
	١٣.أعطي فرصة للطلبة لاستخدام الوسائل التعليمية .					
	١٤.أعد الاختبارات التدريسية قبل فترة من تطبيقها .					
	١٥.أشدد على مسئولية الطالب في المشاركة بالدرس.					
المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق بشدة
استثارة الدافعية	١.أعمل على إثارة دافعية الطلبة للتعلم .					
	٢.أهتم بحاجات الطلبة ورغباتهم في الدرس .					
	٣.أربط الدرس مع ميول الطلبة واتجاهاتهم .					
	٤.أعزز سلوك الطلبة وممارساتهم ومشاركاتهم .					
	٥.أقدر جهود الطلبة وأحثهم على المشاركة.					
	٦.أثير حماس الطلبة					

	وأدفعهم للاندماج في المواقف .					
	٧.أربط أهداف الدرس بالحاجات النفسية للمتعلمين .					
	٨.أشارك الطلبة في التخطيط للمواقف التعليمية .					
	٩.أزود الطلبة بنتائج أعمالهم فور الانتهاء منها .					
	١٠.أشعر بمشاكل الطلبة وأساعدهم على معالجتها					
	١١.أشجع التفاعلات الايجابية للطلبة .					
	١٢.أقدر انجازات الطلبة التي تحوي الأصالة والإبداع والاكتشاف والاختراع .					
	١٣.أدرك الحاجات العلمية والنفسية والعاطفية للطلبة .					
	١٤.أفهم الطلبة بحاجاتهم البايلوجية والعلمية والأمنية والحياتية الأخرى .					
	١٥.أوفر العديد من المصادر والمراجع الى الصف .					
	١٦.أدخل استخدام					

	التكنولوجيا في دروسي .					
نمو المجال المعرفي والوجداني والمهاري والاجتماعي	١.بناء الطالب صورة ايجابية عن قدراته أمر مهم .					
	٢.أشجع الطلبة على الاطلاع والاستزادة من المعرفة .					
	٣.أزود طلبتي بالمصادر العلمية والمراجع .					
	٤.استخدم الانترنيت في توضيح بعض الحقائق العلمية					
	٥.أوجه الطلبة على العادات الدراسية الصحيحة .					
	٦.أعمل من أجل بناء ذات إيجابية للطالب داخل الصف					
	٧.أسعى إلى تعزيز احترام الذات لدى الطلبة في الدرس					
نمو المجال المعرفي والوجداني والمهاري والاجتماعي	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق بشدة
	٨.أعمل من أجل تنمية المشاعر الايجابية لدى الطلبة					
	٩.احترم مشاعر الطلبة وعواطفهم .					

	١٠.أنمي ثقة الطالب بنفسه وأشعره بالنجاح .					
	١١.أركز على تطوير المهارات العملية لدى الطلبة .					
	١٢.أهتم كثيراً بإتقان الطلبة بعض مهارات التواصل .					
	١٣.أعمل من أجل تنمية مهارات المحادثة لدى الطلبة					
	١٤.أدرب طلبتي على المهارات الدراسية .					
	١٥.التعلم بعد الخطأ أكثر بقاءاً من التعلم بدون خطأ.					
	١٦.الاهتمام بالعلاقات الاجتماعية داخل الصف أمر مهم.					
	١٧.أسعى لتطوير علاقات الطلبة من خلال الدرس .					
	١٨.أهتم بتعاون الطلبة مع بعضهم في الدرس .					
	١٩.أشجع من خلال الدرس مساندة الطلبة لزملائهم .					
	٢٠.أسعى لربط المادة الدراسية مع الحياة					

	الاجتماعية					
	٢١.أنمي مستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب لدى الطلبة .					
	٢٢.أفهم الطالب كيف يصدر حكماً وفق معايير علمية .					
	٢٣.أنمي مستويات الذات ومنظومة القيم عند الطلبة .					
	٢٤.أعلم الطلبة كيفية رسم واستخدام الوسائل التعليمية وفق الاستجابة الموجهة والاستجابة المعقدة					
	٢٥.أنمي قابلية الطلبة في الآلية والتعويد على عمل الوسائل التعليمية .					
	٢٦.أشجع الطلبة على الإبداع والأصالة في صنع الوسائل التعليمية .					
المجال	الفقرات	بدائل الإجابة				
		موافق بشدة	موافق	لا رأي لي	غير موافق	غير موافق بشدة
ربط التعليم بالحياة	١.تتوقف استجابة الطلاب وتقبلهم للدرس على المدرس					

	٢.أركز في الدرس على ميول الطلبة واهتماماتهم .					
	٣.أربط المادة الدراسية بحاضر الطلاب ومستقبلهم .					
	٤.أشجع الطلبة على الاندماج في عمليات تعلم ذا معنى					
	٥.تشجيع الطلبة على تقويم أعمالهم اليومية .					
	٦.أعطي أمثلة واضحة من البيئة المحلية					
	٧.أربط التعليم بحالات الطلبة اليومية وظروفهم .					
	٨.أشارك في النشاطات اللاصفية وأشجعها .					
	٩.أدرك اهتمامات الطلبة خارج الكلية .					
مراقبة التعلم	١.يهمني أن أرى الطالب مدفوعاً من الداخل للتعلم.					
	٢.أسعى لتحسين استراتيجة الفهم لا التكرار لطلبتي					
	٣.أنظر الى أخطاء الطلبة كجزء مفيد في عملية التعلم					
	٤.أساعد الطلبة علي					

	القيام بالأعمال المطلوبة منهم .					
	٥.أزود الطلبة بمعلومات عن تقدمهم الدراسي					
	٦.أراقب تطور الطلبة علمياً ومهنياً .					
	٧.أتابع التطبيق العملي لما تعلمه الطلبة من حقائق .					
	٨.أتأكد من فهم الطلبة للدرس من خلال عملية التقويم					
	٩.أحاول تطوير أساليب وطرائق تدريسي باستمرار .					
	١٠.أجد في استخدام أحدث الوسائل التعليمية .					
	١١.أتابع باستمرار غيابات الطلبة وأحاول حل المشكلات التي تؤدي الى الغياب .					
	١٢.أتلافى أخطائي وأخطاء طلبتي العلمية والسلوكية وقت حصولها .					
	١٣.أقدم المساعدة للطلبة الضعفاء وأكلفهم بأنشطة .					

Abstract

The philosophy of higher education in any developed country has to do with the development and advance of the society since universities are major places for capacity building, skills and for the development and improvement of the society. Societies differ because their citizens differ regarding knowledge, thought, culture and ability of innovation, production and development. Thus, universities are responsible for providing methods and systems depending on the techniques of knowledge to help human beings enter the society of knowledge.

In order for universities of Kurdistan region of Iraq to overcome their present condition they need clear plans and scientific methodology and constraints to decrease taking benefit from the experience of developed universities to develop higher education in a way that universities, in addition to being academic institutions, would become training devices to satisfy the needs of the local market, produce knowledge at the level of the global market and apply the standards of quality and distinction.

Universities face great challenges. Facing such challenges needs reforming the educational and academic system to include a shift from teaching to learning and emphasize the student's activity and

production. This means changing the student's passive role of receiving information to his active role which depends on concluding skills and information by the student and his colleagues besides the need for raising the teacher's level.

It is obvious that the activity of education at the university level is determined by the instructor's skill, and creativity in providing the teaching context for learning and developing mental excitement of his students, and for the positive communication among them in addition to the nature of their relationship which might help them raise their motivation and try their best to achieve distinctive education.

The significance of the current study lies in the fact that it provides a concept of active teaching by the teaching staff. It is through this concept that we recognize the reality of university teaching and its efficiency and it is through the results that we can suggest some recommendations that might raise the level of university instructors to arrive at the expected level.

The present research aims at identifying the teaching staff's positive and negative concepts of active teaching in the universities of Kurdistan region of Iraq. It also aims at specifying whether there statistics indicative differences in these concepts according to the variables of the universities to which the staff members belong, their sex, age, participation in the courses of methodology, the universities from

which they graduated, their years of service in higher education and their academic titles.

The study is confined to the staff members of the departments of history at colleges of education, basic education and Arts. These colleges belong to state universities, i.e. universities of Duhok, Salahiddin, Sulaimaniya, Kuya, Soran and Zakho, in Kurdistan region of Iraq during the academic year 2010-2011.

The data of the study consist of 156 instructors of both sexes who constitute 84.8% of the original society. This data has been chosen on purpose from the departments of history. The research has been based on a scale designed by the researcher. This scale includes 148 items distributed among 10 constituents of active teaching. The validity of the scale has been tested and verified.

When dealing with the data statistically by using the T.test of one sample and two separate samples and analyzing the unilateral difference, Scheffe's test and the least significant difference, the results have shown that the staff members of the sample have positive concepts of the active teaching and that there are statistical differences among the average degrees of the staff members of the sample in the dimensions constituting the research method according to the variable of the university to which the members belong. The results of comparison between the two sexes have also revealed that there are statistical differences in favor of females in two dimensions:

class management and the designing of duties. Moreover, the results have shown that there are no statistical differences in the teaching staff's concepts of the active teaching, which is due to the variable of participation in the courses or to their age or the university from which they graduated. On the other hand, the results have revealed that there is a statistical difference in one dimension, i.e. the bases of teaching in accordance with the variable of the years of service in higher education in addition to the existence of indicative differences in one dimension, i.e. personal efficiency according to the variable of academic title.On the basis of these results some recommendations are suggested and some suggestions are put forward.

وەشانێن وەزارەتا رەوشەنبیری و لاوان
ریڤەبەریا گشتی یا راگەهاندن و چاپ و بەلاڤکرنێ
ریڤەبەریا چاپ و بەلاڤکرنێ – دهۆك

ژ	ناڤێ پەرتووکێ	نڤیسەر
	٢٠١١	
١-	بایولۆژیا گەردی و خانەی	و. دیان جمیل
٢-	مایکرۆبایولۆژی	و. دیان جمیل
٣-	رۆمان خۆدیکا ژیانێیە – ج١	د.عارف حیتو
٤-	شۆرشێن جەماوەرێ ئەرەب	د. فاضل عمر
٥-	رۆلێ دەقی دئاڤاکرنا درامایا کوردیدا	شڤان قاسم
٦-	تطور الاعلام الكردي	حسين صديق
٧-	الرواية التأريخية	د. جمال خضير
٨-	تاڤگە لێکەڕیان ل رۆناهییا پرا جینۆتێ	تەحسین نافشکی
٩-	هن ئالیێن جڤاکێ کوردی دکولتورێ گەلیری دا	نزار محمد سعيد
١٠-	هێنری ماتیس	فەهمی بالایی
١١-	شوونوارێن دەڤەرا دهۆکێ	عزەت فندی
١٢-	سترانێن عەمەرێ عەڤدێ ژ کانیا چراڤێ	هزرڤان عبد الله
١٣-	فن وعمارة الكورد	رنا فـتحي الأومري
١٤-	فەرهەنگا زمانێ پەرتیبا / کوردی ـ پەرتی	د. فاضل عمر
١٥-	بزاڤا شانۆیێ (ل ئاکرێ، ئامێدیێ، زاخۆ)	رفعەت رجب جەمال
	٢٠١٢	
١٦-	**Gotinên li ber mirinê**	دیا جوان
١٧-	سالێن پەنابەریێ ژ ژیانا ئیحسان نوری پاشا	موسەدەق تۆڤی
١٨-	ئالایێ کوردستانێ– ڤەکۆلینەك دیرۆکی	یوسف صبری
١٩-	جارەك ژ جارا (کورتە چیرۆکێن فلکلوری)	دیا جوان
٢٠-	زمانڤانیا تێکستی	شورشڤان عادل احمد
٢١-	جوداکرنا کارێ لێکدای ژ کارێ خودان تەواوکەر و بەرکار	دلبرین عبدالله علی
٢٢-	داداییزم دهۆزانا نویخوازا کوردیدا	ارشد حیتو
٢٣-	نێچیرا کۆلان (شانۆیا ب هەفت وێنەیان)	و. شالیکۆیێ بێکەس
٢٤-	ژ بۆ تە (هەلبەست)	دیا جوان
٢٥-	اللغة الكردية في منطقة بهدينان	ت. كريم فندی
٢٦-	تێگەهەکێ یاسایی بۆ رۆژنامەڤانیێ	هەکار عبد الکریم فندی
٢٧-	دهوك في اواسط القرن الماضی	جمیل محمد مصطفی
٢٨-	بەهائی (شێخ تاها عبدالرحمن مایی)	د. عبدالرحمن مزوري
٢٩-	بنەمایێن درامایێ د حیکایەتێن مەلا مەحمودێ بازیدیدا	ئارام یوسف ابراهیم
٣٠-	مێژوویا ئێکەتیا قوتابیێن کوردستانێ	فرست طیب عبدالله

٣١-	دێ چەوا ژ بۆ زارۆکان نڤیسی	و. هزرڤان
٣٢-	جەگەر، چەند شیرەتێن دەروونی	حاجی رەمەزان بێسکی
٣٣-	بابەتێن سینەمایی و فوتوگرافی	رمزی ئاکریی
٣٤-	خێزانا بەختەوەر	صبرية صالح حسن
٣٥-	ژیان ل ناڤ کوردان دا (میژوویا ئێزدیان)	و. داود خدیده
٣٦-	سەرهاتییێن ڤەشارتی و ئاشـووپی	و. کاڤێن نەجیب
٣٧-	جونیکرنا گێرەکێن زمانێ کوردی	صديق حجي ولي
٣٨-	پەیوەندی و گەهاندن دراگەهاندنێ دا	حسێن سەدیق
٣٩-	ستوکهۆلمێ تە چ دیتیە بێژە؟	باقیێ نازیێ
٤٠-	ئامیدی (العمادیة) دراسة في التاریخ السیاسی	رجب جمیل حبیب
٤١-	القصة الکردیة القصیرة (قراءة مقارنة)	عبد الکریم یحیی
٤٢-	زەنگینێ هێژا	و. ماجد محمد ویسی
٤٣-	زانستێ جوانکاریێ دهۆزانا کوردیدا	مسعود یاسین چەلکی
٤٤-	سمکۆیێ شکاك	فاخر حەسەن گولی
٤٥-	هیومانیزم د هۆزانا نو یا کوردی دا	رێزان شڤان ئیسڤ
٤٦-	علماء قدموا الی الموصل من الکرد ومن کوردستان	جاسم عبد شلال
٤٧-	میژوویا کوردستانێ یا کەڤن	محمد صالح طیب – رێبەر جعفر
٤٨-	گەنجینە	مسعود خالد گولی
٤٩-	فرهەنگا تیرمێن وێژەیی	باقیێ نازیێ
٥٠-	نهێنییێن دیاردە و رەفتارێن جڤاکی	عبدالجبار عبدالرحمن
٥١-	رێزمانا زمانێ کوردی	باقیێ نازیێ
٥٢-	نەمانا هندەك پەیڤێن زمانێ کوردی	محمد ابراهیم ئامێدی
٥٣-	دور المهارات الریادیة للمدیرین	دلشاد طه میرو علی
٥٤-	رێبەرێ رۆژنامەڤانییا سەربخوە	برهان یحیی حمو حاجی
٥٥-	المعوقات الاجتماعیة والسیاسیة للتسامح في المجتمع الکردی	د. محمد سعید حسین
٥٦-	سەرهلدان و وەرارا جۆرێن نوو بێن ئەدەبی	درباس مصطفی سلیمان
٥٧-	علماء الکورد وکوردستان	صالح شیخو الهسنیانی

٢٠١٣

٥٨–	دیرۆکا دنڤەگریێ	یورگن ئۆستەر هامەل – نیلس .پێ پێتەرسون – و.ئەبدولحەمید بامەرنی
٥٩–	نووچە ژ کاغەزێن بو ئەنتەرنێتێ	ئازاد نسری
٦٠–	التدخل الانسانی من قبل الامم المتحده	خدر شنگالی
٦١–	اخلاقیات الاعلام الجدید	د. رحیم مزید علی
٦٢–	فصول من تاریخ یهود کوردستان	د. فرست مرعی اسماعیل
٦٣–	مدرسه قبهان	د. محمد سعید أحمد
٦٤–	رێبەرێ نڤیسینا ڤەکۆلینێن زانکۆیێ	أمین عبدالقادر
٦٥–	شاکارێن هەلبەستا جیهانی	أسماعیل تاهر جانگیر
٦٦–	رۆندکێن ژ خوینێ بۆ واری و ئەڤینێ	ئوسامه محمود هەسنی
٦٧–	میژوویا یاسایێ	م. محمد حسن الخیاط
٦٨–	Ji Stêrên Welatê Qedexe	Konê Reş

٦٩–	ڤالاکرنا دەردەسەرییا	نزار محمد سعید
٧٠–	ناسنامەییّن کوژەک	ئەمین مەعلوف و. رەشاد بێجرمانی
٧١–	هەوارە (رومان)	محمد سلیم سواری
٧٢–	جمال عبد الناصر والقضية الكردية في العراق ١٩٥٢–١٩٧٠	عبد الجليل صالح موسى
٧٣–	الشيخ احمد محمد طيب السليڤاني (حياته واسرته وشيوخه وآثاره)	جاسم عبد شلال
٧٤–	مالباتا شەمدینان	حجی رەمزان بێسکی و. رەشاد بێجرمانی
٧٥–	گولبژێرەک ژ هەلبەستا ئینگلیزی	شەمال ئاکرەیی
٧٦–	لەیلا بووکا کورد	زناریّ عەدنانیّ مەلّەیی
٧٧–	ڤێخستوّکێت کوردی	سعید دێرەشی (سعید محمد علی)
٧٨–	بومە گوتن	خالد حسین
٧٩–	خەمیّ	خەلیل عەبدولغەفور
٨٠–	جريدة التآخي، دراسة تأريخية في موقفها من التطورات السياسية ١٩٦٧–١٩٧٤	صبرية جرجيس عبدالرحمن
٨١–	القانون الدولي الانساني والتلوث البيئي -في العراق بشكل عام وفي كوردستان بشكل خاص-	هندرين اشرف عزت
٨٢–	شۆرشا شێخ عوبەیدوللایێ نەهری د بەلگەنامێن قاجاری دا (افتتاح ناصری)	علی اکبرخان سرهنگ – و. مسعود خالد گولی
٨٣–	جانیّ	ژاروّ دهوّکی
٨٤–	ل دوور رِیتمیّ – حول الايقاع	و. د. عەبدی حاجی –م.مەسعود جەمیل
٨٥–	کروّنوّلوّژیا کوردستان و جیهانیّ	صالح یوسف صوفی
٨٦–	رِازِیکرن د گوتارا رِامیاریدا	د.شێرزاد سەبری عەلی
٨٧–	الكرد المهرانية، دورهم السياسي والحضاري خلال القرنين (٦–٧هـ/١٢–١٣م)	كاروان عبدالعزيز دوسكى
٨٨–	ژیانەکا ساخلەم	جوان محمد امین
٨٩–	دنڤەگری	هیلموت شمی – و.ئەبدولحەمید بامەرنی
٩٠–	Medicinal plants of kurdistn/ Iraq کیاەەر مایێن کوردستانیّ / عیراق	سلیم اسماعیل شهباز
٩١–	بەردانا مەرجدار	بێکەس صالح حسین
٩٢–	کەسایەتیا بارزانی و سروشتیّ وی یێ خەباتیّ	علی زیباری
٩٣–	سێگوّشەیا تاوانیّ	حسن ابراهیم
٩٤–	للنوارس تنوح قصائدی	گلنار علی
٩٥–	من وثائق الحزب الديمقراطي الكوردستاني ١٩٥٩–١٩٦١	فرهاد محمد احمد
٩٦–	ديموكراس ل روژ هلاتا نافێن ئاستەنگا ژێر خانیّ	د. فاضل عمر
٩٧–	کەنداڤ دبەلگەنامێن دێروکی ونەخشیێن جوگرافی دا	علی احمد عبدالرزاق
٩٨–	سیتافا تاریێ	ئوّمەر دەوران
٩٩–	گەهشتنەکا وەکی مرنیّ	بەدەل گابێرکی
١٠٠–	یاسایا سزا ژمارە (١١١) یا سالا ١٩٦٩	صارية بدل محمود
١٠١–	شێخ موشەررەفیّ خونوکی و شاعرێن مالباتا وی	تحسین ابراهیم دوسکی

١٠٢–	ئەحمەدێ موخلص (نالبەند)	ماهر عبد الرحمن صديق بروارى

٢٠١٤

١٠٣–	الاحزاب السياسية في كوردستان سورية	على صالح ميران
١٠٤–	زيندان و هەلبەست	عبدالعزيز رشيد كوريّمەی
١٠٥–	صفحات من تاريخ الكرد وكردستان	حازم محمود هاجانى
١٠٦–	ژڤانەك بۆ ديماهيكا شەڤێ	ئاواز مستەفا بەروارى
١٠٧–	بەرهەنگارى ل دژى گەندەليێ ل چارچۆڤێن ياسايى دا (وەرگێران)	وەرگێران: ناسر محيەدين ئەمين
١٠٨–	دوو مژارێن ديرۆكى	احمد بالايى
١٠٩–	پشيكێن ئاشى	خالد عەلى سلێڤانيى
١١٠–	ديوانا شێخێ مەجزووب	تەحسين دوسكى
١١١–	الجواد الاغر	بكر عبد الكريم كوڤلى
١١٢–	تصورات تدريسي جامعات إقليم كردستان لمفهوم التدريس الفعال	د. إسماعيل احمد سمو

وەشانێن پروژێن هەڤپشك و هاریكاری یێن
ڕێڤەبەریا گشتی یا ڕاگەهاندن و چاپ و بەلاڤكرنێ
ڕێڤەبەریا چاپ و بەلاڤكرنێ – دهۆك

ژ	لایەن	نڤیسەر	ناڤێ پەرتوكێ
		٢٠١٢	
١ -	كوربەندا سەردەم یا قوتابیان	بەلاڤوكا سالانە	زمانێ دایكێ
٢ -	ئێكەتیا نڤیسەرێن كورد/دهوك	ئەمین عەبدولقادر	تیۆر و تەكنیكێن شرۆڤەكرنا ڕۆمانێ
٣ -	ئێكەتیا نڤیسەرێن كورد/دهوك	یونس احمد	رائحة الورد (قصص قصيرة)
٤ -	ئێكەتیا نڤیسەرێن كورد/دهوك	حسب الله یحیی	الكتابة بالحبر الأبيض
٥ -	ئێكەتیا نڤیسەرێن كورد/دهوك	ئدریس عەلی دێرگژنیكی	ئەو ستێرا تەڤیای (هەلبەست)
٦ -	ئێكەتیا نڤیسەرێن كورد/دهوك	محەمەد عەلی یاسین	هەڤوەغەرێ بای Hest diaxivin(هەلبەست)
٧ -	ئێكەتیا نڤیسەرێن كورد/دهوك	دەمهات دێركی	
٨ -	ئێكەتیا نڤیسەرێن كورد/دهوك	سەلمان شێخ مەمی	د عەشقا تە دا (هۆزان)
٩ -	ئێكەتیا نڤیسەرێن كورد/دهوك	ڤەهێل محسن	دێ ڕویبارەكی كەمە كلیل.....
١٠ -	ئێكەتیا نڤیسەرێن كورد/دهوك	خالد حسین	ڕۆژەكێ هو گوت
١١ -	كومەلا هەلبەستڤانێن گەنج	كۆمەلا هەلبەستڤانێن گەنج	داستانەكا هەلپەسارتی
١٢ -	ڕێكخراوا سیما	پروفیسور د.سابر عەبدوللا	سیما ٢
		٢٠١٣	
١٣ -	زانكو یا زاخو	د. محمد لطیف (باڤێ نازێ)	دیرۆكا ئەدەبا بیانی (٢)
١٤ -	زانكو یا زاخو	د. محمد لطیف (باڤێ نازێ)	دیرۆكا ئەدەبا بیانی (٣)
١٥ -	زانكو یا زاخو	د. محمد لطیف (باڤێ نازێ)	دیرۆكا ئەدەبا بیانی (٤)
١٦ -	زانكو یا زاخو	د. محمد لطیف (باڤێ نازێ)	دیرۆكا ئەدەبا بیانی (٥)
		٢٠١٤	
١٧ -	زانكو یا زاخو	دلین ادیب محمد صالح میرو	رولێ روژنامەڤانێن كورد ل عێراڤێ ل سالا ١٩١٨–١٩٣٩
١٨ -	زانكو یا زاخو	وصفية محمد حسن	زاخو بالعهد الملكي ١٩٢١–١٩٥٨

إسماعيل أحمد سمو

دەورێن ئەمنێ ـ ئەمنێ ئەدیوەکا ـ دەب
رابەتێ إیلیم کوردستانێ ئەمرۆ ئەمسیر

التدريس الفعال

لقد كان التدريسي وما يزال العنصر الأساس في الموقف التعليمي، بالرغم من مستحدثات التربية، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العمليه التعليمية برمتها. فالتدريسي هو المهيمن على مناخ الصف الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع الطلبة، والمشكلُ لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، وهو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، وهو الذي ينظم الخبرات ويديرها، وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها. لذلك ينبغي أن تتوافر لدى التدريسي خلفية واسعة وعميقة عن مجال تخصصه، إلى جانب تمكنه من حصيلة لا بأس بها من المعارف في المجالات الحياتية الأخرى، حتى يستطيع الطلبة من خلال تفاعلهم معه أن يدركوا علاقات الترابط بين مختلف المجالات العلمية.

رێکەبەریا چاپ و بەلاڤکرنێ ـ دهۆک
ژمارا سپاردنێ 2051 112 2014

ÇAPXANA PARÊZGIHA DUHOKÊ