Received: 6/6/2021 Accepted: 12/7/2021 Published: 2021

تقويم البرامج التدريبية في ضوء مهارات التدريس الفعال من وجهتي نظر الاشراف التربوي والاختصاصي في محافظة ديالى – أنموذجا

م.د. أحلام فاضل مصلح **م.م. فاطمة احمد عبد اللطيف**
وزارة التربية **وزارة التربية**
ahlam.ahlam4646@gmail_com fatimaAAAABDA@gmail.com

مستخلص البحث:
هدف البحث الى تقويم البرامج التدريبية في ضوء مهارات التدريس الفعال من وجهتي نظر الاشراف التربوي والاختصاصي في محافظة ديالى أنموذجاً . اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي (الدراسة المسحية) وتمثلت عينة البحث من العينة الميسرة (الصدفة) وتكونت من (40) مشرفاً ومشرفة تربويين واختصاصيين في مديرية الاشراف التربوي بواقع (16) تربوياً و(24) اختصاصياً . ولتحقيق هدفي البحث والاجابة على أسئلته اعتمدت الباحثتان الاستمارة الالكترونية وتكونت بصيغتها النهائية من (45) فقرة موزعة على (9) مهارات أساسية بالتساوي بواقع (5) مهارة فرعية لكل مهارة رئيسية وهي (التهيئة الذهنية ، تنويع المثيرات ، الوسيلة التعليمية ، الدافعية ، الشرح والتفسير ، التعزيز ، المناقشة ، أنماط تعلم الطلبة ، الغلق) وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها حيث بلغ الثبات بأسلوب الاعادة (0,88) وبأسلوب الاتساق الداخلي باستعمال معادلة ألفا كرونباخ بلغ الثبات (0,86) . طبقت الاستبانة على أفراد عينة البحث المشرفين التربويين والاختصاصيين عبر منصة (Google Drive) بدءا من يوم 2020/5/29 وبعد جمع البيانات وتحليلها احصائيا باستعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم التربوية والاجتماعية (spss) ومعادلة الوسط المرجح والاختبار الزائي للعينة الواحدة دلت النتائج:
1.لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين النسب المتحققة عند مهارات التدريس الفعال التسع والنسبة الفرضية عند المحك (70%) عند المشرفين التربويين.
2.لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين النسب المتحققة عند مهارات التدريس الفعال التسع والنسبة الفرضية عند المحك (70%) عند المشرفين الاختصاصيين .
وفي ضوء النتائج خرجت الباحثتان بعدد من الاستنتاجات منها :
فاعلية البرامج التدريبية في تمكين معلمي المرحلة الابتدائية ومدرسي المرحلة الثانوية من مهارات التدريس الفعال بكفاءة . كما أوصتا بالتأكيد على تطوير برامج التدريب فضلاً عن اقتراحهما عددا من العنوانات المستقبلية للدراسات اللاحقة .

الكلمات المفتاحية: التقويم ، البرامج التدريبية ، مهارات التدريس الفعال

أولاً : مشكلة البحث Problem of Research :

ان التغيير في أهداف التربية ألقى بانعكاساته على برنامج اعداد المعلمين وأهدافه وتنظيمه ومحتواه وأساليب تقويمه وبالتالي فلا بد أن تستجيب برامج اعداد المعلمين لمتطلبات عملية التدريب وأهدافها في التحليل النهائي لمخرجات التعليم ، ومن هذه المشكلة يمكن التماس بعض الاتجاهات التطويرية لتلك البرامج وجعل قياس مخرجاتها أمراً ممكناً من طريق تنظيم برامج اعداد المعلم الفعال على أساس الأداء وعلى أساس الكفايات والمهارات لربط المعرفة بالتطبيق في عملية اعداد المعلم وانماء

مهاراته التدريسية (السيد وآخرون ، 2011 : 165) . هذه الحلول وهذا النجاح يعتمدان على مدى فعالية مدخلات هذا النظام ،اذ تتمثل بمواصفات المعلم والمدرس اللذين هم من أهم تلك المدخلات باعتبارهما :العنصر المنشط للعملية التعليمية ،والمتغير الرئيسي لها.

مما تقدم شخصت الباحثتان ان هناك توجهات عالمية وعربية ومحلية نحو رفع كفاءة البرامج التدريبية التي تقيمها مؤسسات الاعداد والتدريب في تأهيل المعلمين والمدرسين بما يتوافق مع مهارات التدريس الفعال وبنظرة موضوعية للباحثتين الى واقع التدريس في محافظة ديالى وانسجاماً مع توجهات وزارة التربية نحو تطوير التعليم الفعال واستجابة لتوصيات الدراسات الحديثة كدراسة (القاسم والزبيدي 2009) التي أكدت على تقويم البرامج التدريبية وسبل الارتقاء بها مما دفع الباحثتين الى استنارة آراء وملاحظات المشرفين التربويين والاختصاصيين ونخبة من اختصاصي طرائق التدريس في المجال العلمي والانساني وبحكم عمل الباحثة الأولى في مجال التدريس الثانوي لمادة اللغة العربية وتخصصها في مجال طرائق تدريسها والبحث في مجالها ، والباحثة الثانية قيامها بمهام الاشراف الاختصاصي شخصتا ان برامج التدريب التي تقيمها مديرية الاعداد والتدريب بحاجة الى مراجعة وتقويم أدائها من خلال مخرجاتها ومعرفة قدرة معلميها ومدرسيها على ممارسة مهارات التدريس الفعال من وجهتي الاشراف التربوي والاختصاصي كونهم العين التي ترصد بموضوعية ممارساتهم التعليمية والتدريسية ومن هنا تبلورت مشكلة البحث لاجل تقويم عمل هذه المؤسسات على وفق معايير حديثة في نظريات التعليم والتعلم المشتقة من مبادئ النظرية البنائية التي تسعى الى تحقيق بيئة صفية فعالة . وبهذا يمكن بلورة مشكلة البحث من خلال الاجابة عن السؤال الآتي :

ما مستوى أداء البرامج التدريبية في ضوء مهارات التدريس الفعال من وجهتي نظر الاشراف التربوي والاختصاصي في محافظة ديالى أنموذجاً ؟

ثانياً : أهمية البحث The Important of Research :

تنبثق أهمية التربية بكونها عملية هادفة ومقصودة ولها أغراضها وغاياتها فهي تبحث في أصول التدريس من حيث تنظيم مكوناته التي تؤدي الى تحسين التعلم كالأهداف والطرائق والاستراتيجيات والوسائل المستعملة ، هذا من الجانب النظري ، أما من الجانب العملي فيتضمن كفايات تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه في التربية العملية الميدانية وممارسة التدريس في مرحلة التأهيل التربوي ومتابعة الممارسة التدريسية الفعلية أثناء الخدمة ، لذا تسعى التربية الحديثة الى تنظيم مكونات التدريس وتطبيقها وتطويرها من أجل تحقيق أهدافها والوصول الى التمكن والاتقان مما يحقق مخرجات تدريسية فعالة (داود ، 2014 : 21). ان مبدأ التدريس الفعال يشتق من المنظور التعليمي اذ يتم التشديد فيه على تحديد السلوك داخل غرفة الصف ويهدف الى تأكيد الجوانب الادراكية والانفعالية والاجتماعية للتعلم لأنه نشاط تعليمي مخطط ذو أهداف محددة مسبقاً قادرة على احداث التعلم بسهولة ويسر وفاعلية وتفاعل ايجابي بين أطراف العملية التعليمية ، فهو يزيد من فاعلية المتعلم في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة ويزيد قدرة المتعلم على ادارة معرفته وتوظيفها بطريقة فعالة في مواجهة مشكلات الواقع، لان جوهر التدريس الفعال يكمن في تحديد السلوك الفعال والربط بين مفردات العملية التعليمية ومخرجاتها ، ويتطلب من المعلم والمدرس قدرة على تحقيق هذه المخرجات (عطية ، 2008 : 62-63). وترى الباحثتان ان التدريس الفعال هو التدريس الذي ينجز ولا يكتفي بتقديم المادة وانما يوصل المادة الى المتعلم ويعكسها في سلوكه أي بمعنى يترك أثر في سلوك المتعلم ويعتمد اعتمادا كلياً على تنفيذ مهاراته . وفي هذا السياق أكد الحيلة (2007) ان التدريس ليس مجرد نشاط بسيط يتكون من الفعل ورد الفعل بل ان التدريس مهنة معقدة تتطلب معرفة متنوعة وقدرات عالية ومهارات تدريسية مركبة كمهارات التدريس الفعال التي تعرف على انها مجموعة السلوكيات

التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة ، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي ومهارات التدريس لها القدرة على احداث التعلم وتيسيره وتنمو هذه المهارات عن طريق التدريب والخبرة ، بمعنى يمكن اكتسابها من خلال برامج تدريبية معدة أثناء الخدمة (الحيلة ، 2002 :129) . كما أكد الزند (2004) ان اعداد المعلم في كلية التربية للحياة التعليمية مهما كانت جودته هو اعداد أساسي يهدف الى وضع (المعلم) في طريق التخصص لكنه ليس تعلما مهاريا عالي المستوى ، لأن التعليم مهنة الاكتساب والتطور المستمرين ، فالخبرة المتأتية من المعايشة لهذا الدور مهمة في تطوير عمل المعلم وتقديم وقفات تدريبية أثناء الخدمة التي تمنح المعلم جرعة جديدة في الثقل المهاري ومتابعة الأخطاء ورفع مستوى الدافعية نحو التدريس ، فضلا عن تبادل الخبرات والاستمرارية في النمو والتطور يأتي من العمل وإثنائه ليس قبله (الزند ، 2004 : 228). ان قضية اعداد برامج المعلمين على وفق مهارات التدريس الفعال أخذت حيزا كبيرا من اهتمام التربويين والباحثين والمؤسسات البحثية لأن المعلم هو الأداة في تحقيق الأهداف ونتيجة لما حصل ويحصل من تطور هائل في المعلومات وتقنيات المعلوماتية فقد أثر هذا التطور في عمليتي التعلم والتعليم مما أدى الى ظهور اتجاهات جديدة في تدريب واعداد معلم المستقبل منها ما يشدد على الصفات والخصائص التي يجب توفرها في المعلم الجيد ومنها ما يتشدد على السلوك التدريسي بينما يتشدد الآخر على التفاعل اللفظي بين المعلم والمتعلم والاتجاه الأخير يتشدد على الكفايات التدريسية التي يتمكن منها المعلم وان هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات في اعداد معلم المستقبل ويقوم هذا الاتجاه على تحديد المهام واشتقاق الكفايات الادائية والمعرفية لتنفيذها وفي ضوء نتائج هذا التحليل تم وضع البرامج التدريبية التي تمكن المعلم من أداء تلك المهام بكفاية (عطية والهاشمي ، 2008 : 196). في حين أشار غنيم وشحاته (2008) الى بداية الاهتمام العالمي والعربي بالمعلم والكفايات التي يحتاج الى أن يمتلكها بظهور حركة كبرى في مجال تربية المعلمين كاتجاه تربوي ساعد برامج اعداد المعلمين وقد عرف هذا الاتجاه التربية القائمة على الكفايات (Competency Based Teacher Education) وذلك في أواخر القرن الماضي ونتيجة لظهور أول برنامج تدريبي خاص للتدريب العملي ثم توالت ظهور البرامج التدريبية القائمة على الكفايات من جهة وظهور كثير من الدراسات والأبحاث الميدانية للتعرف على أهم الكفايات التدريسية والتعليمية الواجب توافرها في المعلم الفعال من جهة أخرى وأصبحت تلك الكفايات مقياسا يقاس عليه نجاح المعلم وقدرته على أداء مهامه كعنصر أساسي في العملية التعليمية فهي تمنحه القدرة على جعل التدريس فعالاوأكثر تحقيقا للأهداف (غنيم وشحاته ، 2008 : 25). ومن أجل رفع مستوى انجازه بمستوى من الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة ، وان الفكرة الرئيسية لهذا الاتجاه تتلخص في تحديد مهارات أداء المعلم وفق محك محدد وهو الاساس الذي يستند اليه اعداد المعلم وتدريبه وتقويمه (الفتلاوي ، 2003 : 25).

ومن هذا المنطلق عمدت وزارة التربية العراقية (2004) على استحداث المديرية العامة لإعداد المعلمين والاشراف التربوي وتضم أربعة أقسام الاشراف التربوي ، والاشراف الاختصاصي ، واعداد المعلمين ، والتدريب ، وتشكيل مديرية عامة للإشراف التربوي بجانب المديرية العامة للإعداد والتدريب لأن الاشراف التربوي هو الذي يعايش العمل التربوي في الميدان مباشرة مع قطبي العملية التربوية (المعلم والمتعلم) ويلاحظ العناصر المتصلة بتلك العملية ويدرك الدور الذي يؤديه المعلم بمساعدة المتعلمين وتحقيق الأهداف (القاسم والزبيدي ، 2009 : 8) .

لذا يمكننا ان نعد تقويم أداء المعلمين والمدرسين من خلال قياس مهاراتهم التدريسية أحد الركائز الأساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير برامج التدريب اذ يمكن من خلالها تحسين الجوانب النوعية في أدائهم فضلا على ان التقويم يمثل تغذية راجعة تؤدي الى تطوير العملية التربوية (عادل ، 1987 : 13) . وفي السياق نفسه أكد زيتون (2007) ان عملية تقويم أداء المعلمين من قبل الدائرة الفنية (المشرفين التربويين والاختصاصيين) لمعرفة أدائهم وفعاليتهم في التدريس وقياس ما تحقق من نتائج التعلم لتعزيز نقاط القوة ومعالجة نقاط الضعف لتحسين ممارستهم التدريسية ورفع مستواها ونوعيتها وهناك مجالات عديدة لتقويم أداء المعلم أما من خلال نتاجات التعلم ومخرجاته أو تحليل نتائج المتعلمين لمعرفة مدى تحقق الأهداف ، أما المجال الثالث فهو السلوك التدريسي الصفي ومهاراته الأساسية الثلاث (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) ، وتزداد أهمية تقويم الأداء عندما يعتمد على المهارات وهناك عدة أدوات يمكن أن نعتمد عليها مثل الملاحظة ، والاستفتاءات ، وتصميم الاستبانة التي تتضمن المهارات التدريسية المراد قياسها لأنها أفضل أداة تقييمية تقويمية لأداء المعلم وفعالية تدريسه (زيتون ، 2007 : 675-676). وفي الاتجاه نفسه أكدت البحوث والدراسات الحديثة أيضاً على الدور الذي يؤديه الاشراف التربوي والاختصاصي بوصفهم خبراء ومختصين في المناهج وطرائق التدريس والادارة التربوية ولهم تأثير بالغ في ميدان عملهم المتواصل لمساعدة المعلمين وتوجيههم نحو السبل التي تزيد من فعاليتهم وتعزز نموهم المهني ويتابعون العملية التربوية في ميدانهم ويعرفون مشاكلهم ويتحسسون مطالبهم فيقومونها تقويماً تطويرياً مستمراً
(القاسم والزبيدي، 2009 : 9).

ومما تقدم يمكن بلورة أهمية البحث في الجوانب الآتية :

.1يقدم رؤية مقترحة للمسؤولين في مديريتي الاعداد والتدريب والاشراف التربوي والاختصاصي على واقع تدريس أعضاء الهيئات التعليمية والتدريسية في مدارس محافظة ديالى .

2.يعد البحث انطلاقة للباحثين في مجال تطوير التعليم ورفع كفاءة أداء المعلمين والمدرسين .

.3يقدم الباحث استمارة يمكن للإشراف التربوي والاختصاصي الاستفادة منها في تقويم أداء المعلمين والمدرسين في ضوء مهارات التدريس الفعال .

4.يتماشى البحث الحالي مع توجهات وزارة التربية في تطوير التعليم الفعال .

5.يقدم مؤشراً لتقويم أداء البرامج التدريبية في ضوء معايير التدريس الفعال .

ثالثاً : هدفا البحث The Objectives of Research :

.1تقويم أداء معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء ممارستهم مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين التربويين

2.تقويم أداء مدرسي المرحلة الثانوية في ضوء ممارستهم مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين الاختصاصيين .

من أجل تحقيق هدفي البحث صاغت الباحثتان الأسئلة الآتية :

س1 : ما مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء ممارستهم مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر الاشراف التربوي ؟

س2 : ما مستوى أداء مدرسي المرحلة الثانوية في ضوء ممارستهم مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر الاشراف الاختصاص ؟

س3 : هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التدريس الفعال والمحك الفرضي (70%) ؟
س4 : هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين مستوى أداء مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال والمحك الفرضي (70%) ؟

رابعاً : حدود البحث The Limits of Research :

يتحدد البحث الحالي بالمشرفين التربويين والمشرفين الاختصاصيين المستمرين بالخدمة في المديرية العامة لتربية ديالى للعام الدراسي 2021/2020 .

خامساً : تحديد المصطلحات Definition of the terms :

01 التقويم Valuation :

التقويم لغة : التقويم في قواميس اللغة : لفظ مشتق من الفعل (قوّم) وتقويم الشيء بمعنى : قدّرته ووزنته وحكم على قيمته وعدلته ، والتقويم بهذا المعنى يعني بيان الشيء (ابن منظور، 2005 :225).

التقويم اصطلاحاً : عرفه الملك عبدالله : (عملية تفحص جميع مصادر المعلومات المتوفرة عن الطالب أو المعلم أو البرنامج التربوي أو العملية التربوية أو المؤسسة التربوية للتأكد من درجة التغيير الذي حدث فيها واعطاء قيمة أو حكم صادق عنها فهي اذن عملية يتم فيها اصدار حكم على قيمة أو نوعية الشيء أو النشاط أو العملية التي هي موضع تقييم استناداً لمحكات خاصة محددة) (عبدالله ، 2009 : 17) .

وعرفته الطناوي بأنه : عملية تشخيصية علاجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة عن أفراد أو مهام أو برامج في ضوء أهداف محددة باستخدام أدوات القياس في اصدار أحكام واتخاذ قرارات مناسبة لزيادة فاعليتها في تحقيق الأهداف (الطناوي ، 2009 :226) .

التعريف الاجرائي للتقويم : هو عملية مخططة ومنظمة لتقييم البرامج التدريبية التي تقيمها مديرية الاعداد والتدريب التابعة لمديرية تربية ديالى في ضوء تمكين معلمي المرحلة الابتدائية ومدرسي المرحلة الثانوية من ممارسة مهارات التدريس الفعّال ، ويقاس من خلال استبانة معدة لأغراض البحث .

02 البرامج التدريبية Programs Training :

عرفه شحاته والنجار بأنه : (نوع من أنواع التدريب يهدف الى اعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتدربين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما) (شحاته والنجار ، 2003 : 77) .

1. **عرفه نوفل:** (مجموعة من اللقاءات التعليمية المخططة والمنظمة والمبرمجة زمنياً والمتضمن سلسلة من الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية التي تهدف الى تنمية مهارات محددة بذاتها على وفق الأساس النظري المستند اليه البرنامج) (نوفل ، 2008 :42) .

التعريف الاجرائي للبرامج التدريبية:

هي مجموعة من الأنشطة المخططة والمنظمة التي تقيمها مديرية الاعداد والتدريب في تربية ديالى لتدريب معلمي المرحلة الابتدائية ومدرسي المرحلة الثانوية على أنشطة تعليمية وتدريسية حديثة على وفق برنامج زمني محدد عن طريق مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية على يد مدربين أكفاء لتدريبهم على موضوعات تخصصية وتربوية عامة .

03 مهارات التدريس الفعال Effective Teaching Skills :

1.عرفه الحيلة بأنه: مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة ، وتظهر هذه السلوكيات من خلال الممارسات التدريسية للمعلم في صورة استجابات انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التعليمي ومهارات التدريس كقدرة على احداث التعلم وتيسيره وتنمو هذه المهارات عن طريق التدريب والخبرة (الحيلة ، 2002 :129) .

2.عرفه زيتون : (القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس ، تنفيذه ، تقويمه ، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات(الأداءات) المعرفية الحركية الاجتماعية)(زيتون، 2006 :8).

التعريف الاجرائي لمهارات التدريس الفعال :

هي قدرة معلم المرحلة الابتدائية ومدرس المرحلة الثانوية على اداء مجموعة من السلوكيات المخططة والمنظمة على وفق جدول زمني منظم لتحقيق أهداف الدرس وعناصره وتظهر فيها شخصية المعلم والمدرس وقابليته على تقديم المادة وخلق بيئة تعليمية مشجعة لطلبته وادامة التواصل معهم وتقاس من خلال استمارتي التقويم المعتمدة من قبل الاشراف التربوي والاختصاصي .

الاشراف التربوي :

1. **عرفه (ويلز وبوندي) بأنه** : (مهمة قيادية لمد الجسور بين الادارة والمناهج والتدريس وتنسيق النشاطات المدرسية ذات العلاقة بالعلم) (Wiles and Bondi 1980, p11)

2. **عرفته وزارة التربية هو** : (نشاط موجه يعتمد على دراسة الوضع الراهن ويهدف الى خدمة جميع العاملين في مجال التربية والتعليم لإطلاق خدماتهم ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية وتحقيق أهدافها) (وزارة التربية ، 1985 : 33) .

التعريف الاجرائي للإشراف التربوي :

هو نشاط تربوي موجه من قبل مديرية الاشراف التربوي والاختصاصي لمتابعة سير العملية التعليمية في المرحلتين الابتدائية والثانوية من قبل المشرفين التربويين والاختصاصيين المؤهلين لتقويم النمو المهني للكادر التعليمي للمرحلتين الدراسيتين على وفق أهداف وزارة التربية ومتطلبات العصر وخصوصية المتعلمين على وفق استمارة ملاحظة .

جانب نظري : أولاً : البرامج التدريبية :

مفهوم التدريب The compete of Training :

اختلفت الأدبيات بالتمييز بين مصطلحين هما اعداد المعلم Teacher Education وبين تدريب المعلم Teacher Training . ان الاختلاف ليس في اللغة فقط وانما في الدلالات والمعاني ، فالمفهوم الأول يشير الى اعداد المعلم في المعاهد والكليات ، والثاني يشير الى التدريب أثناء الخدمة ، لذا وردت عدة مفاهيم للتدريب بحسب آراء الباحثين وتعددت بحسب استعمال كل مؤسسة ، فالتدريب كما عرفته المنظمة العربية للثقافة والعلوم على انه عبارة عن نشاط مخطط يهدف الى احداث تغييرات في الفرد والجماعة والذين يشمل تدريبهم على تناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم للوصول للإتقان في وظائفهم بكفاءة (الفتلاوي ، 2003 : 21) . في حين ورد مفهوم التدريب في دليل تقييم برامج التدريب على انه أنشطة منتظمة لتوفير المعارف والمهارات للمتدربين ليتمكنوا من استيعاب المفاهيم واعادة تكوين السلوك وتطبيق التعلم على مواقف مختلفة بكفاءة متزايدة لتحقيق النتائج المرجوة (سعد ، 2012 : 11). أما مفهوم البرامج التدريبية فيشير الى نشاطات مخططة بهدف احداث تغييرات في المعلمين معرفياً ومهارياً ووجدانياً ويتم التخطيط من قبل الجهات المعنية لتدريب

المعلمين كالمديريات التعليمية واداراتها التابعة لها أو عن طريق التعاون مع كليات التربية في وزارة التعليم العالي وينفذ على شكل دورات طويلة أو قصيرة المدى بحسب الهدف المراد تحقيقه من التدريب (اللقاني والجمل ، 2003 : 96) .

الأسس الفلسفية للتدريب :

1.**الاستمرارية:** أن تتسم عملية التدريب بالاستمرارية لأن التدريب عملية مستدامة فهو يضمن الخروج من التدريب التقليدي الى المستمر ذي المرونة والقابلية للتكيف واكساب المعلمين مهارات وقدرات جديدة بصفة مستمرة .

2.**التطور والتجديد:** أن يكون التدريب متطورا ومتجددا لكي واكب التقدم الحضاري ، فالبرامج التدريبية لا تتجمد في قوالب محددة وانما يجب أن تتصف في التغيير والتجديد والتطوير ، فالمعلم الذي يتلقى التدريب عرضة للتغيير في عاداته وسلوكه واتجاهاته ومهاراته .

3.**مراعاة الاحتياجات الفعلية للمتدربين** : يجب أن تلبي البرامج التدريبية حاجات المتدربين ويتطلب ذلك تحديد مستوى أداء المعلم وما لديه من امكانيات في مجال عمله فضلا عن ما يمتلك من قدرات ومهارات .

4.**وضوح الأهداف:** أن تكون أهداف البرامج التدريبية واضحة ومحددة وأن تكون هذه الأهداف مشتقة من الاحتياجات الفعلية للمتدربين فاذا كانت الاحتياجات المؤشر الذي يوجه البرامج التدريبية فان وضوح الأهداف للبرنامج التدريبي يعد المعيار الحقيقي لنجاح تلك البرامج .

5.العلمية والعملية : من الطبيعي أن يكون التدريب عمليا حتى يستفيد المعلم بصورة أفضل عند القيام بالعمل تحت توجيه وارشاد المدرب وهذا يعني اكتساب وثبات الخبرة المستهدفة من عملية التدريب ويتم ذلك من خلال الدروس التوضيحية (الفرا ، 2013 : 13-14) .

متطلبات البرامج التدريبية لإعداد (المعلم الفعال) :

أكد Smith (2000) ان التدريب الجيد والتأهيل العالي للمعلمين يجب أن يشمل خمسة متطلبات لمراعاة كفاءة المعلمين وقدراتهم ليكونوا معلمين فعالين أثناء قيامهم بتحقيق أهداف التعلم :

1.التزود بالمعرفة النفسية ونظريات التعلم والسلوك الانساني .

2.أن يتعرض المعلم أثناء التدريب لآراء المربين والخبراء حول العلاقات الانسانية .

3.الالمام بجوانب المادة التي سيدرسها في الموقف التعليمي .

4.التحكم بالمهارات التربوية التي يتعلمها المتدربون ويكتسبونها

5.المعرفة الشخصية للمعلم على نحو معين وتشمل جوانب اعتقادات المعلمين وعاداتهم التي تمكنهم من القيام بواجباتهم (الحيلة ، 2007 : 23) .

خطوات بناء البرامج التدريبية :

تتجدد في كل عام تحديات تواجه القائمين على اعداد برامج التدريب والتطوير حول كيفية تطوير مخرجات البرامج التدريبية :

1.أول خطوات بناء البرامج التدريبية هي تحديد الاحتياجات التدريبية التي تعد العنصر الأساسي في اعداد البرامج التربوية الناجحة .

2.تحديد أهداف التدريب كمعيار للحكم على نجاح أي برنامج تدريبي من خلال تحقق الأهداف والتغيير الايجابي الذي حصل في أداء المعلمين .

3.تحديد الفئة المستهدفة وتصميم البرنامج ومن ثم تحديد مادة التدريب ثم التقويم .

4.تقويم الاحتياجات الفعلية للمتدرب لأن عمليات التقويم تحتاج الى متابعة للتأكد من درجة تحقق الأهداف (الطعاني ، 2010 : 147) .

تقويم البرامج التدريبية :

التقويم عملية شاملة يشمل تقويم المتدربين والمدربين والبرامج التدريبية ويأخذ أشكالامتعددة :

.1استبانة قبل البرنامج التدريبي: ويهدف الاستبيان التعرف على آراء المتدربين بالمناهج والصعوبات والمهارات التي يودون التدريب عليها لتحديد احتياجاتهم التدريبية .

2.الانتظام في البرنامج : يمكن أن يخصص درجة لمدى انتظام المتدربين بالبرنامج ويقترح أن لا تقل الدرجة عن (85%) في عدد اللقاءات .

.3فعالية المناقشة: تخصص درجة لمدى فعالية المتدربين في حلقات المناقشة وتوزيع الدرجة على جميع حلقات المناقشة .

.4المقابلة الشفوية: وهي مقابلة المتدربين وسؤالهم عن مدى استفادتهم من البرامج .

5.التقويم الذاتي : يكلف المتدربون بكتابة تقرير في نهاية الدورة يوضح فيه مدى استفادته من الدورة ويعطي تصوراً على المهارات التي اكتسبها .

.6التدريس المصغر : يتم من خلال تكليف المتدربين بتطبيق درس أمام المدربين لمعرفة مدى أدائهم الفني في الموقف التعليمي .

7.استبيان في نهاية الدورة : ويطبق على المتدربين في نهاية الدورة للتعرف على آرائهم حول تطوير البرامج ويعطي للمتدرب درجة ويمكن مقارنة نتائج الاستبيان النهائي للبرنامج مع الاستبيان القبلي للبرنامج .

8.تقارير المدربين : يمكن تقديم استبيان للمدربين كأن يكونوا مشرفين تربويين أو اختصاصيين في مجال التعرف على آرائهم حول البرامج التدريبية وسبل تطويرها (طعيمة ، 2006 : 307) .

ثانياً : مهارات التدريس الفعال :

01 مفهوم مهارات التدريس :

تعددت تعاريف المهارة بوجه عام ومهارات التدريس بوجه خاص ، وقد استعمل المصطلح (المهارة) في المجال التربوي بوصف وتصنيف بعض أنواع السلوك الملاحظ من جانب المعلم في ضوء محكات أو مستويات الأداء المتوقعة داخل حجرة الدراسة . فالمهارة تعني السهولة والسرعة والدقة في العمل الفعلي ، وقد عرف (عزت عبد الموجود) المهارة على انها القدرة على أداء عمل معين بإتقان مع الاقتصاد في الجهد والوقت وتحقيق الأمان ، بينما عرفها (شحاته) بأنها أداء يتم في سرعة ودقة وان نوع الأداء وكيفيته يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف منها (حميدة وآخرون ، 2003 : 11-12) .

02 أهمية مهارات التدريس: تكمن أهمية المهارات في انها عمل ييسر ويختصر فيه الوقت ويجعله أكثر اتقاناً ، وتعتمد على انجاز الفرد لهذه المهارات من خلال أفعاله وأنماط سلوكه ، وهذه المهارات ضرورية لنجاح العمل الذهني واليدوي على حد سواء . وترجع أهمية المهارات الى الاعتبارات الآتية

-تكسب الفرد القدرة على أداء الأعمال بسهولة ويسر .

-تكسب الفرد القدرات منها الثقة بالنفس والمسؤولية واتخاذ القرار .

-ترفع مستوى اتقان الأداء .

-تجعل الفرد قادراً على مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية .

-تكسب الفرد ميلا الى التعلم والتدريب .

-تجعل الفرد قادراً على توسيع نطاق علاقاته بالآخرين (السيد وآخرون ، 2007 : 84).

03 تحليل مهارات التدريس :

تتكون مهارات التدريس من ثلاثة مكونات هي :

أ.الجانب الأول للمهارة هو العمل الذي يؤديه المعلم مثل صياغة الأهداف السلوكية ، توجيه أسئلة توضيحية ، تصميم التجارب .

ب. الجانب الثاني لمهارة التدريس هو المؤشرات التي تدل على المهارة ، أي أنواع السلوك الملاحظ مباشرة أو السلوك الذي يمكن التعرف عليه من الناتج التعليمي .

ج. الجانب الثالث لمهارة التدريس هو مدى السهولة في أداء العمل التدريسي ويتضمن هذا الجانب تقدير الأداء عن طريق ملاحظة مؤشرات السلوك واصدار حكم شامل على السهولة في أداء المهارة ويتطلب نوعا من القياس لهذه المهارة (حميدة وآخرون ، 2003 : 17-18) .

04 عناصر تكوين مهارات التدريس:

بما ان مهارات التدريس هي نمط من السلوك في تحقيق أهداف محددة يعبر عنها المعلم على شكل استجابات عقلية لفظية أو حركية متكاملة في هذه الاستجابات وتتكون من العناصر الآتية :

أ.الفهم: ويقصد به ادراك المعنى وادراك الموقف ككل ثم ادراك مدى العلاقة بين العناصر المتداخلة واختيار العناصر المناسبة واستبعاد غيرها مع القدرة على تحليل وتفسير العناصر بصورة حقيقية .

ب.السرعة : ويقصد بها أن ينجز الفرد العمل في أقل زمن ممكن وأقل جهد ممكن .

ج.الدقة : وتعني الاتقان اللازم لإجراء العمل والوصول الى نتائج صحيحة .

د.الاتقان : ويقصد به الوصول الى نتائج سليمة دون أخطاء، فمستوى الاتقان هو الدلالة على تكوين المهارة.

ه.الاقتصاد : ويعني الاقتصاد في الخامات المستعملة ان وجدت في الوقت والجهد (السيد وآخرون ، 2007 : 78) .

تحديد مهارات التدريس :

تصنف المهارات الى ثلاثة مجالات (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) وينطوي تحت كل مجال مجموعة من المهارات التدريسية الرئيسية المتصلة بعملية التدريس ويمكن صياغة المهارات التدريسية صياغة أدائية تدل على نتائج تعليمية يمكن قياسها ومن خلالها يمكن تحديد أهداف البرامج التدريبية المعدة للمعلمين والمدرسين وتحديد محتواها العلمي والوسائل التعليمية والأنشطة والاستراتيجيات المناسبة بالتقويم (السيد ، 2007 : 159) .

وتناولت الباحثتان مهارات التدريس الأدائية في مجال تنفيذ الدرس وهي المهارات التي يمكن رصدها وتتضمن عنصرين : الدقة والسرعة وموازنتها مع الوقت والتي بالتسلسل المنطقي :

1.**مهارة التهيئة الذهنية** : هي كل ما يستهل به المعلم درسه بقصد جعل المتعلمين في حالة نفسية وعقلية وبدنية متأتية لمعايشة خبرات الدرس وجذب انتباههم وتشويقهم الى الدرس (طنطاوي ، 2009 : 62) .

2.**مهارة تنويع المثيرات** : ان عملية التدريس لا تجري على النحو المطلوب الا اذا استعمل المعلم مهارة تنويع المثيرات أي يجب أن يعرف متى يتحدث ومتى يسكت ومتى يرفع صوته يخفضه وكيف يكون حديثه معبراً عن نفسه، حيث تتوقف استجابة المتعلمين الى الدرس من خلال قدرة المعلم على القاء درسه.

3.**مهارة استعمال الوسيلة التعليمية**: هي مهارة تساعد المتعلمين على بلوغ الأهداف وتجعلهم يكتشفون أهداف الدرس وتكون متكاملة مع طريقة التدريس ومناسبة لجميع المستويات (الحيلة ، 2002 : 30-31).

4.مهارة اثارة الدافعية: تعد مهارة اثارة الدافعية من الشروط الأساسية التي يتوقف عليها تحقيق الهدف من عملية التعلم وهي الطاقة الكامنة التي تدفع الفرد الى التعلم وتؤدي الى رفع مستوى أدائه (طنطاوي ، 2009 : 82) .

5.مهارة الشرح والتفسير: وهي أحد مهارات تنفيذ الدرس وتعنى بعرض الحقائق والمعارف والخبرات ومناقشتها وتيسر فهم المتعلمين لها وتتوخى البساطة والتنظيم والتفسير ويكون العرض بشكل متسلسل وبطريقة منطقية وسيكولوجية (الجبوري ، 2015 : 148) .

6.مهارة التعزيز: هي مهارة تعتمد على تقديم المعلم مكافأة للمتعلمين نتيجة استجابتهم لمتطلبات معينة والتعزيز يقوي من الاستجابة ويزيد من تكرارها ويقوي التعلم المصحوب بنتائج مرضية .

7.مهارة المناقشة: وتتضمن هذه المهارة قدرة المعلم على اعداد الأسئلة وطريقة توصيلها للمتعلمين وكذلك استقباله لأسئلة المتعلمين وتعد الأسئلة الأداة التي يتواصل بها المعلم مع المتعلمين .

8.مهارة التعامل مع أنماط تعلم الطلبة: وهي قدرة المعلم على التعامل مع الأنماط المختلفة للمتعلمين في الموقف التعليمي ، فهناك نمط موهوب ، ونمط متأخر ، ومشاكس ، وثرثار (الحيلة ، 2002 : 46) .

9.مهارة غلق الدرس: تعد مهارة غلق الدرس أحد المهارات الأساسية التي يتطلبها تنفيذ الدرس وهي كل ما يصدر من المعلم من أقوال وأفعال يقصد بها أن ينهي عرض الدرس من خلال ابراز أهم العناصر التي يتضمنها الدرس (طنطاوي ، 2009 : 48).

دراسات سابقة Previous Studies:

اطلعت الباحثتان على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بمتغيرات البحث وقد ارتأيا عرضها على محورين : يتضمن المحور الأول تقويم البرامج التدريبية أما المحور الثاني فيتناول مهارات التدريس الفعال .

أولاً : عرض الدراسات .

المحور الأول : الدراسات التي تناولت تقويم البرامج التدريبية وتحديد أهم احتياجات المتدربين.

01 دراسة بطرس (2013): أجريت هذه الدراسة في العراق . هدفت الدراسة الى تقويم البرامج التدريبية من وجهة نظر المشرفين التربويين واختصاصي الرياضيات المتدربين .

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وجمعت البيانات في ضوء استبانة (أوافق ، أوافق أحيانا ، لا أوافق) وتم التأكد من صدقها وثباتها وتضمنت الاستبانة أربعة مجالات : (المدرب والمتدرب والنظام الاداري والمالي والمحتوى التدريبي) وقد طبقت الأداة على عينة المشرفين التربويين واختصاصي الرياضيات وكان عدد العينة (82) مشرفا تربويا واختصاصيا في محافظة بغداد للعام الدراسي 2013/2012 وتم استعمال الحزمة الاحصائية (SPSS) والتطبيق الجاهز (Excel) والنسب المئوية ، معامل ارتباط بيرسون ، ومعامل ارتباط سيبرمان براون ، والجداول الاحصائية لمعالجة البيانات ، وقد توصلت النتائج الى ان النسب المتحققة : (أوافق ، أوافق أحيانا) في المجالين الثالث والرابع من قيم النسب المتحققة لـ (لا أوافق) جاءت أعلى المجالين الأول والثاني .

02 دراسة فريق بحثي (2015):

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية / جامعة حائل . هدفت الدراسة الى تقييم أثر البرامج التدريبية في عمادة الجودة والتطوير / جامعة حائل.

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتم تصميم استبانة لجمع البيانات في ضوء نموذج باركر لقياس أثر البرامج التدريبية وقد تضمنت أربعة مجالات : (أداء العمل ، أداء المجموعة ، رضا المشارك ، كمية المعلومات المكتسبة) ، ثم طبقت الاستبانة على عينة متكونة من أعضاء وعضوات

هيئة التدريس في جامعة حائل اذ بلغ عددها (131) عضواً موزعين على الكليات النظرية والعملية، وبعد المعالجة الاحصائية باستخدام برنامج (SPSS) وفقاً لأساليب التالية : (المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، معاملة ألفا كرونباخ ، معامل ارتباط بيرسون) وتوصلت الدراسة الى النتائج الآتية :

أ - أظهرت الدراسة ان فاعلية البرامج التدريبية المقدمة من عمادة الجودة والتطوير بجامعة حائل تقع ضمن درجة القبول والرضا في كل مجال من مجالات التدريب .

ب – توصلت الدراسة الى ان أثر البرامج التدريبية على أفراد العينة في الكليات النظرية أكبر من أثر أعضاء هيئة التدريس على الكليات العملية .

ج – أثر البرامج التدريبية على الذكور أعلى من أثر البرامج التدريبية على الاناث .

د – بينت الدراسة موافقة أفراد العينة على البرامج المقدمة التي زادت من مستوى تقدمهم في العمل .

هـ - أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات العينة نحو المحور الأول (أداء العمل) والثالث (رضا المشارك) .

و – أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات العينة نحو المحور الثاني (أداء المجموعة) والرابع (كمية المعارف المكتسبة) .

03 دراسة دلال (2016):

أجريت هذه الدراسة في الجزائر / ولاية مستغانم . هدفت الدراسة الى معرفة العلاقة بين برامج التدريب أثناء الخدمة والاحتياجات التدريبية لمعلمي الطور الابتدائي .

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وأعدت لهذا الغرض أداتين (استبانتين) : الأولى تقيس الاحتياجات التدريبية لمعلمي الطور الابتدائي والثانية تقيس برامج التدريب أثناء الخدمة على عينة بلغت (90) معلما ومعلمة وباستعمال معامل الارتباط بيرسون وبعد تحليل البيانات بواسطة برنامج الحزمة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

أ.لا توجد علاقة بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال التخطيط والتنفيذ للدرس

ب.لا توجد علاقة بين برامج التدريب أثناء الخدمة واحتياجات المعلم في مجال استعمال التكنولوجيا ومجال التقويم .

04 دراسة الخصاونة (2017):

أجريت هذه الدراسة في وزارة التربية والتعليم / الأردن . هدفت الدراسة الى الكشف على واقع البرامج التدريبية لمعلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة في محافظة أربد 2017 .

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي اذ بلغت العينة (52) معلما ومعلمة ولتحقيق هدف الدراسة تم بناء الاستبانة من (30) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات : (تجهيزات التدريب ، المهارات المستهدفة بالتدريب ، تقييم التدريب) . وبعد التأكد من صدقها وثباتها باستخدام الوسائل الاحصائية

توصلت الدراسة:

أ.ان تقديرات المعلمين لواقع البرامج التدريبية كان متوسطاً .

ب. عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية على مجالات الأداة لمتغير الجنس والخبرة والمؤهل العلمي

المحور الثاني : الدراسات التي تناولت مبادئ التدريس الفعال ومهاراته .

01 دراسة الجبري (2013):

أجريت هذه الدراسة في العراق . هدفت الدراسة الى تقويم أداء تدريسي التاريخ في ضوء التدريس الفعال من وجهة نظر طلبة جامعة الفرات الأوسط .

ولتحقيق هدف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي (الدراسة المسحية) وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة أقسام التاريخ لسنة 2013 والبالغ عددهم (1612) وكانت عينة البحث قصدية شملت (216) طالبا وطالبة ولأجل تقويم أداء تدريسي التاريخ نظمت الباحثة مقياساً (استبانة) من خلال اطلاعها على مهارات التدريس الفعال وتحققت الباحثة من القوى التمييزية للفقرات فضلا عن الخصائص السيكومترية للمقياس فاستخرجت الصدق الظاهري وصدق البناء كما اعتمدت طريقة التجزئة النصفية باستعمال معامل ارتباط بيرسون وسيبرمان براون لحساب الثبات ومعادلة جتمان ومعادلة ألفا كرونباخ ، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (80) فقرة ، كما اعتمدت الباحثة في معالجة البيانات البرنامج الاحصائي (spss) وتوصلت النتائج الى :

أ.ان تقويم أداء تدريسي التاريخ في ضوء التدريس الفعال كان دون المستوى المطلوب في مستوى الأداء العام من استجابات عينة الدراسة .

ب.عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في تقويم أداء تدريسي التاريخ في جامعات الفرات الأوسط لمتغير جنس الطلبة

ج.توجد فروق معنوية بين جامعات الفرات الأوسط في تقويم تدريسي التاريخ .

02 دراسة علي (2017) :

أجريت هذه الدراسة في العراق / ديالى . هدفت الدراسة الى معرفة مدى ممارسة مدرسي التاريخ في محافظة ديالى لمبادئ التدريس الفعال .

اعتمد الباحث المنهج الوصفي (الدراسة المسحية) وتكونت عينة البحث من مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية وبلغت عينة البحث (48) مدرسا ومدرسة . استعمل الباحث استمارة الملاحظة تتكون من ثلاثة مجالات (المعرفية ، الضبط ، الفردية) واشتملت على (28) فقرة (مبدأ) موزعة على ثلاثة مجالات ، واستعمل الباحث الوسائل الاحصائية ، اختبار t-test ، تحليل التباين ، معامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة الفا كرونباخ ، واختبار شيفيه لإيجاد الفروق . وبعد معالجة البيانات توصلت الدراسة :

أ.ان درجة ممارسة مدرسي التاريخ لمبادئ التدريس الفعال في المجالات الثلاث (المعرفية ، الضبط ، الفردية) كانت متوسطة .

ب. توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات مدرسي التاريخ لمبادئ التدريس الفعال في متغير الجنس لصالح الإناث على الذكور .

ج. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات مدرسي التاريخ لمبادئ التدريس الفعال تعزى لمتغير الخدمة .

ثانياً : دلالات ومؤشرات على الدراسات السابقة.

بعد استعراض الباحثتين لدراسات السابقة في كلا المحورين خرجتا منها بالمؤشرات والدلالات الآتية:

1. الأهداف: تناولت معظم الدراسات المحور الأول تقويم البرامج التدريبية أثناء الخدمة لأنها ركن أساسي في العملية التربوية من خلال تحديد أهم الاحتياجات التدريبية للمعلمين والمدرسين وبيان دور وتأثير هذه البرامج عليهم سواء كان التقويم من وجهة نظرهم أو من وجهة نظر المشرفين التربويين والاختصاصيين . أما دراسات المحور الثاني فقد تناولت التدريس الفعال وأهم مهاراته الرئيسية مثل : (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم) . أما البحث الحالي هدفت الى تقويم البرامج التدريبية في ضوء مهارات التدريس الفعال من وجهتي نظر الاشراف التربوي والاختصاصي في محافظة ديالى أنموذجاً .

2. المنهجية : اعتمدت جميع دراسات المحور الأول المنهج الوصفي (التحليلي) ، أما دراسات المحور الثاني فقد اعتمدت المنهج الوصفي (الدراسة المسحية) وان سبب اعتماد الدراسات المنهج الوصفي التحليلي نظرا لأهميته في جمع الحقائق والبيانات التفصيلية عن الظاهرة المبحوثة بطريقة يعتمد التحليل بين الظاهرة ومكوناتها وعناصرها ومن ثم تصنيفها ومعالجتها لغرض الوصول الى نتائج أو تعميمات . أما البحث الحالي فقد اعتمدت المنهج الوصفي (الدراسة المسحية) الذي يعتمد على جمع المعلومات وتحليلها لأن الدراسات المسحية تشخص مواطن الضعف والقوة في النظام بقصد معرفتها وتطويرها .

3. العينة : تباينت عينة الدراسات السابقة في المحور الأول تبعاً لطبيعة كل دراسة وأهدافها كانت أقل العينات في دراسة الخصاونة (2017) بلغت (52) معلما ومعلمة ، أما أكبر العينات في دراسة فريق بحثي (2015) بلغت (131) عضوا تدريسيا. أما دراسات المحور الثاني فكانت أقل العينات دراسة علي (2017) اذ بلغت (48) مدرسا ومدرسة ، بينما أكبر العينات هي دراسة الجبري (2017) بلغت (216) طالبا وطالبة جامعية ، أما البحث الحالي كانت عينته (40) مشرفا ومشرفة لتقويم مهارات التدريس الفعال .

4. الأدوات : اتفقت جميع دراسات المحور الأول والثاني على استعمال الاستبانة كأداة لتقويم البرامج التدريبية مثل دراسة بطرس (2013) ، الجبري (2013) ، فريق بحثي (2015) ، دلال (2016) ، الخصاونة (2017) ما عدا دراسة علي (2017) اعتمدت الملاحظة . أما البحث الحالي فاعتمدت الاستبانة الالكترونية (Google drive) كأداة لتقويم البرامج التدريبية نتيجة تفشي وباء جائحة كورونا .

منهج البحث واجراءاته Approach of Research:

أولاً: منهج البحث:

في ضوء هدفي البحث اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي (الدراسة المسحية) وهو مجموعة من الاجراءات البحثية التي تمكن الباحث من جمع الحقائق والبيانات وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها بشكل دقيق وتفسيرها باستخلاص دلالات أو تعميمات عن الظاهرة المبحوثة (عطية ، 2009: 138) .

اختارت الباحثتان المنهج الوصفي المسحي كمنهج للدراسة الحالية لأن الدراسات المسحية تكشف عن جوانب القوة والضعف بقصد معرفة ما اذا كان النظام صالحاً أم بحاجة الى تطوير وتعطي رؤيا للباحثتين عن واقع التعليم في المرحلتين الابتدائية والثانوية على وفق معايير معدة مسبقاً وتحليلها في ضوء أداة البحث التي تضمنت مهارات التدريس الفعال .

ثانياً: مجتمع البحث:

هو مجموعة من الأفراد الذين يختارهم الباحث تجري عليها الدراسة ولا يشترط أن يكون المجتمع محدداً بعدد من الأفراد أو الدرجات أو الأشياء ، ومن الصعوبة دراسة المجتمع كله لأسباب اجرائية وتطبيقية واقتصادية ، وكي تكون الدراسة موضوعية ينبغي أن تمثل المجتمع الذي أخذت منه تمثيلا حقيقياً أي تحمل كل خصائص وسمات المجتمع (النعيمي ، 2014 : 62-63). يتكون مجتمع البحث من المشرفين التربويين والاختصاصيين للمرحلتين الابتدائية والثانوية بواقع (190) مشرفا تربويا (71) مشرفا اختصاصيا.

جدول (1)
يبين أعداد أفراد مجتمع البحث تبعاً لمتغيري الاشراف والجنس

الجنس / الاشراف	ذكور	اناث	المجموع
ابتدائي	141	49	190
ثانوي	53	18	71
المجموع	194	67	261

ثالثاً: عينة البحث:

هي عبارة عن مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة يتم اختيارها بطريقة معينة واجراء الدراسة عليها ومن ثم تعميم النتائج على مجتمع الدراسة (عبيدات ، 1999 : 84) .

عمدت الباحثتان الى اعتماد عينة الصدفة الميسرة Accidental Sample وهي نوع من أنواع العينة غير الاحتمالية Non Probability التي لا يتحكم الباحث في اختيارها وتتطلب معرفة تامة بأفراد المجتمع وسميت بعينة المصادفة أو الميسرة لأنها تعتمد على من يستجيب أو يتطوع بالمشاركة والاجابة (العساف ، 2008 : 98-99) . لذا اعتمدت الباحثتان عينة الصدفة الميسرة بسبب التوزيع الالكتروني للعينة أي التي تتجاوب مع الباحثتين وتم اختيار عينة جزئية من مجتمع البحث تبعاً للمتغيرين نوعية الجنس والاشراف (ابتدائي ، ثانوي) كما موضح في جدول (2) .

جدول (2)
يبين عينة البحث تبعاً لمتغيري الاشراف والجنس

الجنس / الاشراف	ذكور	اناث	المجموع
ابتدائي	12	4	16
ثانوي	16	8	24
المجموع	28	12	40

رابعاً: أداة البحث:

من أجل تحقيق هدفي البحث يتطلب ذلك أداة يمكن من خلالها جمع المعلومات من أفراد عينة البحث وبعد اطلاع الباحثتين على الأدب التربوي والدراسات السابقة ارتأيا اعتماد الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ونظراً لعدم وجود أداة جاهزة أعدت الباحثتان استبانة تتكون من مجالات التقويم في ضوء مهارات التدريس الفعال مكونة من (45) فقرة مقسمة على (9) مهارات وبواقع (5) فقرة لكل مهارة وكل فقرة متبوعة بثلاثة بدائل يؤديها (بدرجة جيدة ، متوسطة ، ضعيفة) .

الصدق Validity:

يقصد به الخصائص المهمة التي ينبغي توفرها في الأداة أو الاختبار وتكون قادرة على قياس ما وضعت لقياسه وتحقيق الغرض الذي أعدت لأجله (عودة ، 2002 : 335) . وللتحقق من صدق الأداة اعتمدت الباحثتان الصدق الظاهري وهو أفضل وسيلة للتأكد من صدق الأداة من خلال عرض الأداة على مجموعة من المختصين في المجال الذي يفترض أن تنتمي اليه الأداة ويؤخذ بنظر الاعتبار التعليمات والزمن المحدد ومدى اتفاقه مع اطار المجتمع الذي أعدت من أجله للتطبيق والتصحيح (عمر ، 2009 : 199) .

عرضت الباحثتان الاستبانة (الالكترونية) على لجنة محكمة من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال طرائق التدريس والعلوم النفسية والتربوية كما موضح في ملحق رقم (2) ، فضلا عن عدد من المشرفين التربويين والاختصاصيين عبر منصة (جوجل درايف) Google Drive الالكتروني من خلال الرابط ahlam.ahmed1746@gmail.com .

الثبات بطريقة الاختبارRe-ability :

نحتاج في عملية القياس أداة تتصف بالدقة وتكون كافية لاتخاذ قرارات مناسبة بشأن الظاهرة المقاسة ومن أجل الوصول الى مؤشرات الثبات بوصفها تقديرات كمية تحقق غرضين هما الكشف عن دقة الأداة لقياس الظاهرة والتحري عن درجة الاتساق والاستقرار في الأداة (النعيمي ، 2014 : 237-238) . عمدت الباحثتان الى اعادة الاختبار T.Test Re-test Re-ability لغرض الكشف عن معامل الثبات من خلال توجيه الاستبانة الى عينة استطلاعية متكونة من (20) مشرفا ومشرفة من الفئتين التربوي والاختصاصي عبر الرابط نفسه وبعد مضي أسبوعين من كل استجابة طبقت الباحثتان معامل ارتباط بيرسون spearman coefficiemi of بين التطبيقين وبلغت نسبة الاتفاق (0.88) كما اعتمدت الباحثتان اسلوب الاتساق الداخلية لتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على البيانات وبلغت نسبة الثبات (0.86) وهي نسبة عالية يمكن الركون اليها وتشير الى ان الأداة تتسم بالثبات .

تطبيق الأداة:

بعد تهيئة الأداة والتحقق من صدقها وثباتها واستحصال الباحثتين على كتاب تسهيل المهمة المرقم 43285 في 2020/9/18 طبقت الأداة على أفراد عينة البحث ونتيجة للظروف التي يمر بها العراق من جراء تفشي وباء (جائحة كورونا) طبقت الباحثتان الأداة عبر المنصة الالكترونية (جوجل درايف) Google Drive وهذا التطبيق يمكن الباحث من طرح موضوعه والحصول على اجابات الكترونية سريعة عبر الرابط الالكتروني الثاني المتاح للعينة وتضمنت الأداة تعليمات الاجابة وفقرات الاستبانة عبر الرابط الاول ahlam.ahmed1746@gmail.com.

تصحيح الأداة : من أجل اعطاء صفة رقمية لتصحيح أداة البحث وتحويل البدائل الى أرقام أعطت الباحثتان البدائل يؤديها بدرجة (جيدة ، متوسطة ، ضعيفة) الدرجات (3 ، 2 ، 1) على التوالي وبذلك تراوحت الدرجة (45 – 135) وبمتوسط فرضي (90) .

الوسائل الاحصائية : تم تحليل بيانات استجابات أفراد عينة البحث باستعمال الحقيبة الاحصائية للعلوم التربوية والاجتماعية (spss) .

1.معامل ارتباط بيرسون لحساب الثبات spearman coefficiemi of .
2.معادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاتساق الداخلي .
.3الوسط المرجح لحساب حدة الفقرة .
.4الوزن النسبي لإعطاء الأهمية النسبية للفقرة .
5.الاختبار الزائي للعينة الواحدة للتحقق من أسئلة البحث .

نتائج البحث وتفسيرها: ستعرض الباحثتان النتائج التي توصلتا اليها في ضوء أسئلة البحث ثم مناقشتها على النحو الآتي:

01 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: (ما مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء ممارستهم مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر الاشراف التربوي ؟) . ومن أجل الاجابة عن هذا السؤال طبقت الباحثتان معادلة الوسط المرجح لحساب حدة الفقرة ووزنها النسبي فضلا عن اعادة ترتيبها من جديد وادراج البيانات عند كل مهارة رئيسة وفرعياتها كما موضح في جدول (3) .

جدول (3)
يبين حدة الفقرة والوزن المئوي والرتبة لمهارات التدريس الفعال الرئيسية وفرعياتها لدى معلمي المرحلة الابتدائية

المهارات	الفقرات	درجة الحدة	الوزن المئوي	الترتيب
مهارة التهيئة الذهنية	يهيئ أذهان طلبته لموضوع الدرس .	2.275	75.83%	3
	يربط الدرس الحالي بالدرس السابق .	2.675	89.17%	1
	ينوع المثيرات في ايصال المعلومة .	2.025	67.50%	5
	يسخر الأحداث الجارية لضبط موضوع الدرس.	2.175	72.50%	4
	يطرح أسئلة لإثارة دافعيتهم للتعلم الجديد .	2.500	83.33%	2
	الكلي	2.33	77.67%	**الثاني**
مهارة تنويع المثيرات (والمنبهات)	ينوع أساليبه في اثارة حواس الطلبة .	2.300	76.67%	1
	يوظف الايماءات والحركات لإثارة طلبته .	2.200	73.33%	3
	يغير من تعابير صوته أثناء الدرس .	2.200	73.33%	3
	يوظف التعابير اللفظية لتحفيزهم للتعلم .	2.250	75.00%	2
	يستعمل لغة الجسد لشد انتباههم .	2.100	70.00%	5
	الكلي	2.210	73.67%	**الخامس**
مهارة استعمال الوسيلة التعليمية	يختار الوسائل التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة الدرس .	2.250	75.00%	2
	يوظف التقنيات التربوية المتاحة .	2.125	70.83%	5
	يعزز الجانب النظري للوسيلة المختارة .	2.325	77.50%	1
	يشرك بعض طلبته في استعمالها .	2.175	72.50%	3
	يختار التوقيتات الملائمة لعرض الوسيلة .	2.175	72.50%	4
	الكلي	2.210	73.67%	**السادس**
مهارة اثارة الدافعية للتعلم	يراعي الفروق الفردية بين طلبته في أساليب الاثارة .	2.350	78.33%	1
	يوجه أسئلة متنوعة لإثارة دافعيتهم .	2.300	76.67%	2
	يشجع طلبته على المبادرة في طرح الأفكار والحلول .	2.175	72.50%	3
	يشرك طلبته في اتخاذ القرار .	2.025	67.50%	5
	يربط أهداف الدرس بقدرات طلبته وذكاءاتهم المتعددة .	2.150	71.67%	4
	الكلي	2.200	73.33%	**السابع**
مهارة الشرح والتفسير	يعتمد الترتيب المتسلسل والمترابط في معالجة محتوى الدرس .	2.575	85.83%	1
	يجعل المعلومات الآنية أساساً للمعلومات اللاحقة .	2.075	69.17%	4
	يسهب ويكرر اذا ما اقتضى الأمر .	2.075	69.17%	5
	ينوع أساليبه التعليمية في توجيه طلبته .	2.275	75.83%	3
	يتجنب طرح الجمل الغامضة في الدرس .	2.400	80.00%	2
	الكلي	2.280	76.00%	**الثالث**
مهارة التعزيز	يعزز التعلم المصحوب بنتائج مرضية .	2.375	79.17%	3
	ينوع أنماط التعزيز اللفظي والجسدي .	2.125	70.83%	5

	يتجنب استعمال العبارات المحبطة في التعلم المخطوء .	2.375	79.17%	4
	يشجع طلبته على المشاركة وابداء الرأي .	2.425	80.83%	2
	يوظف التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في ادامة الاتصال مع طلبته .	2.450	81.67%	1
	الكلي	2.350	78.33%	**الاول**
المهارات	**الفقرات**	**درجة الحدة**	**الوزن المئوي**	**الترتيب**
مهارة المناقشة	ينوع أنماط المناقشة مع طلبته .	2.325	77.50%	1
	ينتقي الاسئلة المثيرة للنقاش .	2.175	72.50%	2
	يعود طلبته على ثقافة الحوار .	2.075	69.17%	3
	يعتمد اسئلة مفتوحة النهاية في الحوار .	2.050	68.33%	4
	يوجه طلبته الى صياغة الفكرة بأساليبهم الخاصة .	1.975	65.83%	5
	الكلي	2.120	70.67%	**التاسع**
مهارة التعامل مع أنماط تعلم الطلبة	يراعي الذكاءات المتعددة لطلبته .	2.275	75.83%	1
	ينوع في المثيرات البصرية والسمعية والمشتركة .	2.150	71.67%	4
	يراعي التفضيلات المعرفية لطلبته .	2.125	70.83%	5
	يوازن بين عمليتي التعليم والتعلم .	2.200	73.33%	2
	يوظف مبادئ التعلم التعاوني في سير الدرس .	2.175	72.50%	3
	الكلي	2.185	72.83%	**الثامن**
مهارة غلق الدرس	ينظم ملخصا سبوريا للدرس	2.525	84.17%	1
	يبلور أفكار الطلبة المتباينة بأفكار متوافقة .	2.225	74.17%	2
	يربط ما بين المحتوى والأهداف .	2.150	71.67%	4
	يوظف المنظمات التخطيطية في ايجاز الدرس .	2.200	73.33%	3
	ينتقي من أفكار الطلبة عنوانات اثرائية للدرس القادم .	2.025	67.50%	5
	الكلي	2.225	74.17%	**الرابع**

1.يتضح من الجدول (3) ان المهارة الرئيسة السادسة (مهارة التعزيز) جاءت بالمرتبة الأولى لحصولها على نسبة (78.33%) وهي أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال توظيفهم التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في ادامة الاتصال مع تلاميذهم ، وتشجيعهم على المشاركة وابداء الرأي، ويعززون التعلم المصحوب بنتائج مرضية، ويتجنبون استعمال العبارات المحبطة في التعلم المخطوء ، وانتهاءً بتنويع أنماط التعزيز اللفظي والجسدي .

2.في حين جاءت المهارة الرئيسة الأولى (مهارة التهيئة الذهنية) بالمرتبة الثانية وحصلت (77.67%) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال ربط المعلمين للدرس الحالي بالدرس السابق ، وطرحهم أسئلة لزيادة دافعية تلاميذهم للتعلم الجديد ، ويهيئون أذهان تلاميذهم لموضوع الدرس ، فضلا عن تسخيرهم الأحداث الجارية لضبط موضوع الدرس ، ولكن لديهم شبه اخفاق في المهارة الفرعية في تنويعهم المثيرات في ايصال المعلومة حيث حصلت هذه المهارة الفرعية على (67.50%) وهي أقل من المحك الفرضي (70%) .

3.أما المهارة الرئيسة الخامسة (مهارة الشرح والتفسير) حصلت على المرتبة الثالثة (76.00%) وهي أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال اعتماد المعلمين الترتيب المتسلسل والمترابط أثناء الدرس ، وتجنبهم طرح الجمل الغامضة في الدرس ، وتنويعهم لأساليبهم التعليمية في توجيه تلاميذهم

، في حين كان لديهم شبه اخفاق في جعلهم المعلومات الآنية أساساً للمعلومات اللاحقة ، ولم يسهبوا ويكرروا ما اقتضى الأمر ولا سيما ان التعليم في الابتدائية يحتاج الى الاسهاب والاعادة مقتضى الامر في حالة عدم الفهم مرة وتعليمهم مهارة بالمرة الثانية كأن تكون مهارة تعليم القراءة أو الكتابة ، وبهذا حصلت المهارتان الفرعيتان لثانية والثالثة على (69.17) و (69.17) على التوالي وهي نسبة أقل من المحك الفرضي (70%) .

4.أما المهارة الرئيسة التاسعة (مهارة الغلق) فحصلت الى المرتبة الرابعة على نسبة (74.17) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال تنظيم المعلمين ملخصا سبوريا لدرس ، وبلورة أفكارهم المتباينة بأفكار متوافقة ، وتوظيفهم المنظمات التخطيطية في ايجاز الدرس ، وربطهم بين المحتوى والأهداف ، ولكنهم أخفقوا في المهارة الفرعية في انتقائهم من أفكار التلاميذ عنوانات اثرائية للدرس القادم ، حيث حصلت هذا المهارة على (67.50) وهي أقل من المحك الفرعي (70%) .

5.في حين حصلت المهارة الرئيسية الثانية (مهارة تنويع المثيرات والمنبهات) على المرتبة الخامسة بنسبة (73.67%) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) ، من خلال تنويع المعلمين أساليبهم في اثارة حواس التلاميذ ، وتوظيفهم التعابير اللفظية لتحفيزهم على التعلم ، وتغيير تعابيرهم الصوتية أثناء الدرس ، وتوظيفهم الايماءات والحركات لإثارة تلاميذهم ، وانتهاءً باستعمالهم لغة الجسد لشد انتباههم .

6.أما المهارة الرئيسة الثالثة (مهارة استعمال الوسيلة التعليمية) فجاءت بالمرتبة السادسة فقد حصلت على نسبة (73.67%) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) ، من خلال تعزيزهم الجانب النظري للوسيلة المختارة ، واختيارهم للوسائل التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة الدرس ، واشراكهم لتلاميذهم في استعمالها ، فضلا عن اختيارهم التوقيتات الملائمة لعرضها ، وانتهاء بتوظيفهم التقنيات التربوية المتاحة لهم .

7.في حين حصلت المهارة الرئيسة الرابعة (مهارة اثارة الدافعية) على المرتبة السابعة بنسبة (73.33%) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) ، من خلال مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين تلاميذهم في أساليب الاثارة ، وتوجيههم أسئلة متنوعة لإثارة دافعيتهم ، وتشجيعهم على المبادرة في طرح الأفكار والحلول ، وربطهم لأهداف الدرس بقدرات تلاميذهم وذكاءاتهم المتعددة ، ولكن كان لديهم شبه اخفاق في المهارة الفرعية (اشراكهم لتلاميذهم في اتخاذ القرار) حيث حصلت هذه المهارة على نسبة (67.50) وهي نسبة أقل من المحك الفرضي (70%) .

8.بينما حازت المهارة الرئيسة الثامنة (مهارة التعامل مع أنماط تعلم الطلبة) على المرتبة الثامنة على نسبة (72.83%) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) ، من خلال مراعاة المعلمين للذكاءات المتعددة لتلاميذهم ، وموازنتهم بين عمليتي التعلم والتعليم ، وتوظيفهم مبادئ التعلم التعاوني في سير الدرس ، فضلا عن تنويعهم المثيرات البصرية والسمعية والمشتركة ، وانتهاء بمراعاة المعلمين للتفضيلات المعرفية لتلاميذهم .

9.في حين حازت المهارة الرئيسة السابعة (مهارة المناقشة) على المرتبة التاسعة بنسبة (70.67%) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) ، من خلال تنويع المعلمين لأنماط المناقشة مع تلاميذهم ، وانتقائهم الأسئلة المثيرة للنقاش ، في حين كان لديهم اخفاق في ثلاث مهارات فرعية وهي عدم تعويد المعلمين تلاميذهم على ثقافة الحوار وحصلت على (69.17) ، وعدم اعتمادهم أسئلة مفتوحة النهاية في الحوار حيث حصلت على نسبة (68.33) ، وعدم توجيه تلاميذهم وتعويدهم على صياغة الفكرة بأساليبهم الخاصة حيث حصلت على نسبة (65.83) ، وجميع المهارات الثلاث أقل من المحك الفرضي (70%) .

02 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني : (ما مستوى أداء مدرسي المرحلة الثانوية في ضوء ممارستهم مهارات التدريس الفعال من وجهة نظر الاشراف الاختصاصي ؟) . ومن أجل الاجابة عن هذا السؤال طبقت الباحثتان معادلة الوسط المرجح لحساب حدة الفقرة ووزنها النسبي فضلا عن اعادة ترتيبها من جديد وادراج البيانات عند كل مهارة رئيسية وفرعياتها كما موضح في جدول (4) .

جدول (4)

يبين حدة الفقرة والوزن المئوي والرتبة لمهارات التدريس الفعال الرئيسية وفرعياتها لدى مدرسي المرحلة الثانوية

المهارات	الفقرات	درجة الحدة	الوزن المئوي	الترتيب
مهارة التهيئة الذهنية	يهيئ أذهان طلبته لموضوع الدرس .	2.304	76.81%	3
	يربط الدرس الحالي بالدرس السابق .	2.739	91.30%	1
	ينوع المثيرات في ايصال المعلومة .	2.043	68.12%	5
	يسخر الأحداث الجارية لضبط موضوع الدرس.	2.174	72.46%	4
	يطرح أسئلة لإثارة دافعيتهم للتعلم .	2.522	84.06%	2
	الكلي	2.356	78.55%	الاول
مهارة تنويع المثيرات والمنبهات	ينوع أساليبه في اثارة حواس الطلبة .	2.304	76.81%	1
	يوظف الايماءات والحركات لإثارة طلبته .	2.217	73.91%	4
	يغير من تعابير صوته أثناء الدرس .	2.304	76.81%	2
	يوظف التعابير اللفظية لتحفيزهم للتعلم .	2.304	76.81%	3
	يستعمل لغة الجسد لشد انتباههم .	2.130	71.01%	5
	الكلي	2.252	75.07%	الرابع
مهارة استعمال الوسيلة التعليمية	يختار الوسائل التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة الدرس .	2.304	76.81%	1
	يوظف التقنيات التربوية المتاحة .	2.043	68.12%	5
	يعزز الجانب النظري للوسيلة المختارة .	2.174	72.46%	3
	يشرك بعض طلبته في استعمالها .	2.217	73.91%	2
	يختار التوقيتات الملائمة لعرض الوسيلة .	2.087	69.57%	4
	الكلي	2.165	72.17%	التاسع
مهارة اثارة الدافعية للتعلم	يراعي الفروق الفردية بين طلبته في أساليب الاثارة .	2.391	79.71%	1
	يوجه أسئلة متنوعة لإثارة دافعيتهم .	2.391	79.71%	2
	يشجع طلبته على المبادرة في طرح الأفكار والحلول .	2.174	72.46%	3
	يشرك طلبته في اتخاذ القرار .	2.043	68.12%	5
	يربط أهداف الدرس بقدرات طلبته وذكاءاتهم المتعددة .	2.087	69.57%	4
	الكلي	2.217	73.91%	الخامس
مهارة الشرح والتفسير	يعتمد الترتيب المتسلسل والمترابط في معالجة محتوى الدرس .	2.652	88.41%	1
	يجعل المعلومات الآنية أساساً للمعلومات اللاحقة .	2.087	69.57%	4
	يسهب ويكرر ما اقتضى الأمر .	2.043	68.12%	5
	ينوع أساليبه التعليمية في توجيه طلبته .	2.348	78.26%	3

	يتجنب طرح الجمل الغامضة في الدرس .	2.435	81.16%	2
	الكلي	2.313	77.10%	**الثالث**
مهارة التعزيز	يعزز التعلم المصحوب بنتائج مرضية .	2.478	82.61%	**1**
	ينوع أنماط التعزيز اللفظي والجسدي .	2.130	71.01%	**5**
	يتجنب استعمال العبارات المحبطة في التعلم المخطوء .	2.261	75.36%	**4**
	يشجع طلبته على المشاركة وابداء الرأي .	2.435	81.16%	**3**
	يوظف التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في ادامة الاتصال مع طلبته .	2.478	82.61%	**2**
	الكلي	2.356	78.55%	**الثاني**

المهارات	**الفقرات**	**درجة الحدة**	**الوزن المئوي**	**الترتيب**
مهارة المناقشة	ينوع أنماط المناقشة مع طلبته .	2.348	78.26%	**1**
	ينتقي الاسئلة المثيرة للنقاش .	2.304	76.81%	**2**
	يعود طلبته على ثقافة الحوار .	2.087	69.57%	**4**
	يعتمد اسئلة مفتوحة النهاية في الحوار .	2.130	71.01%	**3**
	يوجه طلبته الى صياغة الفكرة بأساليبهم الخاصة .	1.913	63.77%	**5**
	الكلي	2.156	71.88%	**الثامن**
مهارة التعامل مع أنماط تعلم الطلبة	يراعي الذكاءات المتعددة لطلبته .	2.304	76.81%	**1**
	ينوع في المثيرات البصرية والسمعية والمشتركة .	2.217	73.91%	**2**
	يراعي التفضيلات المعرفية لطلبته .	2.130	71.01%	**4**
	يوازن بين عمليتي التعلم والتعليم .	2.217	73.91%	**3**
	يوظف مبادئ التعلم التعاوني في سير الدرس .	2.130	71.01%	**5**
	الكلي	2.200	73.33%	**السادس**
مهارة غلق الدرس	ينظم ملخصا سبوريا للدرس .	2.522	84.06%	**1**
	يبلور أفكار الطلبة المتباينة بأفكار متوافقة .	2.174	72.46%	**3**
	يربط بين المحتوى والأهداف .	2.130	71.01%	**4**
	يوظف المنظمات التخطيطية في ايجاز الدرس .	2.217	73.91%	**2**
	ينتقي من أفكار الطلبة عنوانات اثرائية للدرس القادم .	1.957	65.22%	**5**
	الكلي	2.200	73.33%	**السابع**

1. يتضح من الجدول (4) ان المهارة الرئيسة الأولى (مهارة التهيئة الذهنية) جاءت بالمرتبة الأولى لحصولها على نسبة (78.55%) وهي أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال ربطهم الدرس الحالي بالدرس السابق ، وطرحهم أسئلة لزيادة دافعيتهم للتعلم الجديد ، وتهيئة أذهان طلبتهم لموضوع الدرس ، وتسخيرهم الأحداث الجارية لضبط موضوع الدرس ، ولكنهم أخفقوا في المهارة الفرعية (تنويع المثيرات في ايصال المعلومة) حيث حصلت على (68.12%) وهي أقل من المحك الفرضي (70%) .

2. في حين حازت المهارة الرئيسة السادسة (مهارة التعزيز) على المرتبة الثانية بنسبة (78.55%) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال تعزيز المدرسين للتعلم المصحوب بنتائج مرضية وتوظيفهم التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في ادامة الاتصال مع طلبتهم وتشجيعهم على

المشاركة وابداء الرأي وتجنبهم استعمال العبارات المحبطة في التعلم المخطوء ، وانتهاءً بتنويعهم لأنماط التعزيز اللفظي والجسدي .

3. بينما حازت المهارة الرئيسة الخامسة (مهارة الشرح والتوضيح) على المرتبة الثالثة بنسبة (77.15) وهي أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال اعتماد المدرسين الترتيب المتسلسل والمترابط في معالجة محتوى الدرس ، وتجنبهم طرح الجمل الغامضة في الدرس ، وتنويعهم للأساليب التربوية في توجيههم طلبتهم ، في حين أخفقوافي مهارتين فرعيتين وهما جعلهم المعلومات الآنية أساسا للمعلومات اللاحقة حيث حصلت على (69.57%) وعدم اسهابهم وتكرارهم عند مقتضى الأمر حيث حصلتا على (68.12%)وكلتاهما اقل من المحك الفرضي (70%) .

4. بينما حصلت المهارة الرئيسة الثانية (مهارة تنويع المثيرات والمنبهات) على المرتبة الرابعة حيث حصلت على (75.07%) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال تنويع المدرسين لأساليب اثارة حواس الطلبة ، وتغييرهم لتعابير صوتهم أثناء الدرس ، وتوظيفهم التعابير اللفظية لتحفيزهم للتعلم ، وتوظيفهم الايماءات والحركات لإثارة طلبتهم ، وانتهاء باستعمالهم لغة الجسد لشد انتباههم .

5. أما المهارة الرئيسة الرابعة (مهارة اثارة الدافعية للتعلم)فحصلت على نسبة (73.91%) من خلال مراعاة المدرسين للفروق الفردية بين طلبتهم في أساليب الاثارة وتوجيههم أسئلة متنوعة لإثارة دافعيتهم ، وتشجيعهم على المبادرة في طرح الأفكار والحلول ، بينما أخفقوا في المهارتين الفرعيتين ربطهم أهداف الدرس بقدرات طلبتهم وذكاءاتهم المتعددة حيث حصلت على (69.57%) ، واشراك طلبتهم في اتخاذ القرار حيث حصلت على (68.12%) وكلتاهما أقل من المحك الفرضي (70%) .

6. حازت المهارة الرئيسة الثامنة (مهارة التعامل مع أنماط تعلم الطلبة) على المرتبة السادسة حيث حصلت على (73.33%) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال مراعاة المدرسين للذكاءات المتعددة لطلبتهم ، وتنويعهم المثيرات البصرية والسمعية والمشتركة ، وموازنتهم بين عمليتي التعلم والتعليم ، ومراعاتهم التفضيلات المعرفية لطلبتهم ، وانتهاءً بتوظيفهم مبادئ التعلم التعاوني في سير الدرس.

7. بينما حصلت المهارة الرئيسة التاسعة (مهارة غلق الدرس) على المرتبة السابعة حيث حصلت على نسبة (73.33%) وهي أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال تنظيم المدرسين لملخص سبوري للدرس ، وتوظيفهم المنظمات التخطيطية في ايجاز الدرس ، وبلورة أفكار طلبتهم المتباينة بأفكار متوافقة ، وربطهم بين المحتوى والأهداف ولكنهم أخفقوا في المهارة الفرعية ، انتقاؤهم ن أفكار الطلبة عنوانات اثرائية للدرس القادم ، حيث حصلت على (65.22%) وهي أقل من المحك الفرضي (70%).

8. بينما حازت المهارة الرئيسة السابعة (مهارة المناقشة) على المرتبة الثامنة حيث حصلت على نسبة (71.88%) وهي نسبة أعلى من المحك الفرضي (70%) من خلال تنويع المدرسين لأنماط المناقشة مع طلبتهم ، وانتقائهم الأسئلة المثيرة للنقاش ، واعتمادهم أسئلة مفتوحة النهاية في الحوار ، ولكنهم أخفقوا في المهارتين الفرعيتين تعويد الطلبة على ثقافة الحوار حيث حازت على (69.57%) ، وتوجيه طلبتهم الى صياغة الفكرة بأساليبهم الخاصة حيث حازت على (63.77%) وكلتاهما اقل من المحك الفرضي (70%) .

9. حازت المهارة الرئيسة الثالثة (مهارة استعمال الوسيلة التعليمية) على المرتبة التاسعة وعلى نسبة (72.17%) من خلال اختيار المدرسين للوسائل التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة الدرس ، واشراك بعض طلبتهم في استعمالها ، وتعزيزهم للجانب النظري للوسيلة المختارة ، بينما أخفقوا في المهارتين

الفرعيتين اختيارهم التوقيتات الملائمة لعرض الوسيلة حيث حازت على نسبة (69.57%)، وتوظيفهم للتقنيات التربوية المتاحة حيث حصلت على (68.12%) وكلتاهما قل من المحك الفرضي (70%) .

3.نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الثالث : (هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التدريس الفعال والمحك الفرضي (70%) ، وللإجابة عن هذا السؤال طبقت الباحثتان الاختبار الزائي (Z) لنسب العينة لواحدة بين النسب المتحققة عند كل مهارة رئيسية والمحك الفرضي (70%) والذي يعتمد على تقييم الاشراف التربوي وأدرجت الباحثتان البيانات والنتائج في جدول (5) .

جدول (5)
القيم الزائية (Z) المحسوبة بين النسبة المتحققة لمهارات التدريس الفعال والمحك الفرضي لدى معلمي المرحلة الابتدائية

المهارات	العدد	النسبة	النسبة المحكية	قيمة z	الدلالة
مهارة التهيئة الذهنية	17	0.7767	0.70	0.690	لا يوجد فرق دال
مهارة تنويع المثيرات والمنبهات		0.7367		0.330	لا يوجد فرق دال
مهارة استعمال الوسيلة التعليمية		0.7367		0.330	لا يوجد فرق دال
مهارة اثارة الدافعية للتعلم		0.7333		0.300	لا يوجد فرق دال
مهارة الشرح والتفسير		0.7600		0.540	لا يوجد فرق دال
مهارة التعزيز		0.7833		0.749	لا يوجد فرق دال
مهارة المناقشة		0.7067		0.060	لا يوجد فرق دال
مهارة التعامل مع أنماط تعلم الطلبة		0.7283		0.255	لا يوجد فرق دال
مهارة غلق الدرس		0.7417		0.375	لا يوجد فرق دال
الدرجة الكلية		0.7448		0.403	لا يوجد فرق دال

يتضح من الجدول (5) ان جميع القيم الزائية المحسوبة كانت أقل من القيمة الزائية الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين النسب المتحققة والمحك الفرضي (70%) وهذا يدل على ارتقاء مهارات التدريس الفعال للمحك الفرضي وأكثر أي بمعنى آخر ان المعلمين والمعلمات يمارسون مهارات التدريس الفعال بصورة جيدة ومرضية ، من خلال توظيفهم التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في ادامة الاتصال مع تلاميذهم ، وربطهم الدرس الحالي بالدرس السابق ، واعتمادهم الترتيب المتسلسل والمترابط في معالجة محتوى الدرس ، وتنويع أساليبهم في اثارة حواس التلاميذ ، وتعزيزهم للجانب النظري للوسيلة المختارة ، ومراعاة الفروق الفردية بين تلاميذهم في أساليب الاثارة ، ومراعاة الذكاءات المتعددة لتلاميذهم ، وتنويعهم لأنماط المناقشة مع تلاميذهم .

01نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الرابع : (هل هناك فرق ذو دلالة احصائية بين مستوى أداء مدرسي المرحلة الثانوية لمهارات التدريس الفعال والمحك الفرضي (70%) ، وللإجابة عن هذا السؤال طبقت الباحثتان الاختبار الزائي (Z) للنسب للعينة الواحدة بين النسب المتحققة عند كل مهارة رئيسية والمحك الفرضي (70%) والذي يعتمد على تقييم الاشراف الاختصاصي وأدرجت الباحثتان البيانات والنتائج في جدول (6) .

جدول (6)
القيم الزائية (Z) المحسوبة بين النسبة المتحققة لمهارات التدريس الفعال والمحك الفرضي لدى مدرسي المرحلة الثانوية

المهارات	العدد	النسبة	النسبة المحكية	قيمة Z	الدلالة
مهارة التهيئة الذهنية	23	0.7855	0.70	0.895	لا يوجد فرق دال
مهارة تنويع المثيرات والمنبهات		0.7507		0.531	لا يوجد فرق دال
مهارة استعمال الوسيلة التعليمية		0.7217		0.227	لا يوجد فرق دال
مهارة اثارة الدافعية للتعلم		0.7391		0.409	لا يوجد فرق دال
مهارة الشرح والتفسير		0.7710		0.743	لا يوجد فرق دال
مهارة التعزيز		0.7855		0.895	لا يوجد فرق دال
مهارة المناقشة		0.7188		0.197	لا يوجد فرق دال
مهارة التعامل مع أنماط تعلم الطلبة		0.7333		0.348	لا يوجد فرق دال
مهارة غلق الدرس		0.7333		0.348	لا يوجد فرق دال
الدرجة الكلية		0.7488		0.511	لا يوجد فرق دال

يتضح من الجدول (6) ان جميع القيم الزائية المحسوبة كانت أقل من القيمة الزائية الجدولية (1.960) عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يعني عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين النسب المتحققة والمحك الفرضي (70%) وهذا يدل على ارتقاء مهارات التدريس الفعال للمحك الفرضي وأكثر أي بمعنى آخر ان المدرسين والمدرسات يمارسون مهارات التدريس الفعال بصورة جيدة ومرضية ، من خلال ربطهم الدرس الحالي بالدرس السابق ، وتعزيزهم للتعلم المصحوب بنتائج مرضية ، واعتمادهم الترتيب المتسلسل والمترابط في معالجة محتوى الدرس ، وتنويع أساليبهم في اثارة حواس الطلبة ، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ، ومراعاتهم للذكاءات المتعددة لطلبتهم ، وتنظيمهم ملخصا سبوريا لدرس ، وتنويعهم لأنماط المناقشة مع طلبتهم ، واختيارهم للوسائل التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة الدرس .

الاستنتاجات :

.1فاعلية البرامج التدريبية في تمكين معلمي المرحلة الابتدائية ومدرسي المرحلة الثانوية من مهارات التدريس الفعال بكفاءة .

.2امتلاك المعلمين والمعلمات والمدرسون والمدرسات على قدر مناسب من مهارات التدريس الفعال مع تلاميذهم وطلبتهم .

3.البرامج التدريبية التي يقيمها الاعداد والتدريب في مديرية تربية ديالى فعالة في ايصال معلميها ومدرسيها الى رتبة جيدة في ممارسة مهارات التدريس الفعال .

التوصيات:

1.الايعاز الى كليات التربية والتربية الأساسية (أقسام طرائق التدريس) بالتعاون مع مديرية الاعداد والتدريب لتربية ديالى على وضع برامج تدريب في ضوء مهارات التدريس الفعال .

2.اعتماد المشرفين التربويين والمشرفين الاختصاصيين مهارات التدريس الفعال ضمن استمارة تقويمهم لمعلمي المرحلة الابتدائية ومدرسي المرحلة الثانوية .

3.قيام مديرية الاعداد والتدريب بالتعاون مع الاشراف التربوي والاختصاصي في فتح دورات تدريبية قائمة على احتياجات المعلمين والمدرسين لبعض مهارات التدريس .
4.ضرورة تبني مديرية الاعداد والتدريب في وزارة التربية استراتيجيات التعلم الفعال في برامجها التدريبية .

المقترحات :

استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثتان اجراء الدراسات المستقبلية الآتية :
.1تصميم برنامج تدريبي قائم على احتياجات المعلمين لمهارات التدريس الفعال وأثره في تمكنهم منها وتنمية مهارات الاتصال لديهم .
2.تصميم برنامج تدريبي قائم على احتياجات المدرسين لمهارات التدريس الفعال وأثره في تمكنهم منها وتنمية مهارات الاتصال لديهم .
3.مستوى ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية مهارات التدريس الفعال وعلاقتها بذكائهم الاستراتيجي .

المصادر:

.1ابن منظور أبو الفضل جمال الدين : لسان العرب ، ط10 ، دار بيروت للطباعة والنشر ، لبنان ، 2005 .
2.الجبوري ، فلاح صالح : طرائق تدريس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، دار رضوان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2015 .
.3حميدة ، امام مختار وآخرون : مهارات التدريس ، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة ، الطبعة الثانية ، 2003 .
4.الحيلة ، محمد محمود : التدريس الفعال ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2002 .
.5الحيلة ، محمد محمود : مهارات التدريس الصفي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط2 عمان ، الأردن ، 2007 .
6.داود ، احمد عيسى : أصول التربية النظري والعملي ، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع ط1 ، عمان ، 2014 .
.7الزند ، وليد خضير ، التصاميم التعليمية الجذور النظرية نماذج وتطبيقات عملية ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، 2004 .
.8زيتون ، حسن حسين : مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2006 .
9.زيتون ، عايش محمود : النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، 2007 .
.10سعد ، نادية : دليل تقييم برامج التدريب ، المعهد القضائي الفلسطيني ، 2012 .
11.السيد ، ماجدة مصطفى ، وآخرون : التدريس المصغر ومهاراته ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، 2007 .
.12السيد ، ماجدة مصطفى ، وآخرون : المناهج ومهارات التدريس ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2011 .
.13شحاته ، حسن ، وزينب النجار : معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، الدار المصرية اللبنانية ، القاهرة ، 2003 .
14.الطعاني ، حسن احمد : التدريب الاداري المعاصر ، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، 2010

.15طعيمة ، رشدي احمد : المعلم كفاياته اعداده تدريبه ، دار الفكر العربي ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، 2006 .
16.طنطاوي ، عفت مصطفى : التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه ، ط2 دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، 2009 .
.17عادل ، حسن : ادارة الأفراد ، جامعة الاسكندرية للنشر والتوزيع ، مصر ، .1987
18.عبيدات ، محمد أبو نصار وآخرون : منهجية البحث العلمي والقواعد والمراحل والتطبيقات ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن ، 1999 .
.19العساف ، صالح بن حمد : المدخل الى البحث في العلوم السلوكية ، الطبعة الثانية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، 2008 .
.20عطية ، محسن علي : الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008 .
21.عطية ، محسن علي : البحث العلمي في التربية – مناهجه – أدواته – وسائله الاحصائية ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2009 .
22.عطية ، محسن علي ، وعبد الرحمن الهاشمي : التربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008 .
.23عمر ، محمود احمد وآخرون : القياس النفسي والتربوي ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2009 .
.24عودة ، احمد : القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الأمل للنشر والطباعة ، ط2 ، أربد ، الأردن ، 2002 .
25.غنيم ، ابراهيم احمد ، والصافي يوسف شحاته : الكفاءات التدريسية في ضوء الموديولات التعليمية ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، مصر ، 2008 .
26.الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم : الكفايات التدريسية المفهوم التدريب الأداء ، سلسلة طرائق التدريس ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ط1 ، الأردن ، 2003 .
.27الفرا ، غادة رفيق : تقويم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في التعليم الأساسي بمدارس وزارة التربية والتعليم ومدارس وكالة الغوث الدولية دراسة مقارنة ، رسالة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، غزة ، فلسطين ، 2013 .
28.القاسم ، بديع محمود ، ومحمود عبد الكريم الزبيدي : الاشراف التربوي والاختصاصي في العراق الواقع والآفاق ، مطبعة وزارة التربية ، العراق ، 2009 .
29.اللقاني ، احمد حسن ، وعلي احمد الجمل : معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في مناهج وطرق التدريس ، ط2 ، عالم الكتب ، القاهرة ، 2003 .
.30المفتي ، محمد أمين ، وممدوح محمد سليمان : طرق تدريس الرياضيات ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، مصر ، 1986 .
.31الملك عبدالله الثاني : دليل مصطلحات القياس والتقويم ، هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي ، عمان ، الأردن ، 2009 .
32.النعيمي ، مهند عبد الستار : القياس النفسي في التربية وعلم النفس ، المطبعة المركزية ، جامعة ديالى ، 2014 .
.33نوفل ، محمد بكر : تطبيقات عملية في تنمية التفكير باستخدام عادات العقل ، ط1 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن ، 2008 .

Wiles, Goh , and Joseph Bondi, Supervision AG uied to practice. ColuM .34 .bus. Merrill pubco. 1980
35.وزارة التربية ، مديرية الاشراف التربوي : دليل المشرف التربوي ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، العراق ، 1985 .

استمارة تقويم المعلمين والمدرسين للمرحلة الابتدائية والثانوية
في ضوء مهارات التدريس الفعال

ت	الفقرات	يؤديها بدرجة جيدة	يؤديها بدرجة متوسطة	يؤديها بدرجة ضعيفة
	أولاً : مهارة التهيئة الذهنية :			
1	يهيئ أذهان طلبته لموضوع الدرس .			
2	يربط الدرس الحالي بالدرس السابق .			
3	ينوع المثيرات في ايصال المعلومة .			
4	يسخر الأحداث الجارية لضبط موضوع الدرس.			
5	يطرح أسئلة لزيادة اثارتهم ودافعيتهم للتعلم .			
	ثانياً : مهارة تنويع المثيرات والمنبهات :			
1	ينوع أساليبه في اثارة حواس الطلبة .			
2	يوظف الايماءات والحركات لإثارة طلبته .			
3	يغير من تعابير صوته أثناء الدرس .			
4	يوظف التعابير اللفظية لتحفيزهم للتعلم .			
5	يستعمل لغة الجسد لشد انتباههم .			
	ثالثاً : مهارة استعمال الوسيلة التعليمية .			
1	يختار الوسائل التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة الدرس .			
2	يوظف التقنيات التربوية المتاحة .			
3	يعزز الجانب النظري للوسيلة المختارة .			
4	يشرك بعض طلبته في استعمالها .			
5	يختار التوقيتات الملائمة لعرض الوسيلة .			
	رابعاً : مهارة اثارة الدافعية للتعلم .			
1	يراعي الفروق الفردية بين طلبته في أساليب الاثارة .			
2	يوجه أسئلة متنوعة لإثارة دافعيتهم .			
3	يشجع طلبته على المبادرة في طرح الأفكار والحلول .			
4	يشرك طلبته في اتخاذ القرار .			
5	يربط أهداف الدرس بقدرات طلبته وذكاءاتهم المتعددة .			
	خامساً : مهارة الشرح والتفسير .			
1	يعتمد الترتيب المتسلسل والمترابط في معالجة محتوى الدرس.			
2	يجعل المعلومات الآنية أساساً للمعلومات اللاحقة .			
3	يسهب ويكرر ما اقتضى الأمر ذلك .			
4	ينوع أساليبه التعليمية في توجيه طلبته .			
5	يتجنب طرح الجمل الغامضة في الدرس .			
	سادساً : مهارة التعزيز .			
1	يعزز التعلم المصحوب بنتائج مرضية .			
2	ينوع أنماط التعزيز اللفظي والجسدي .			
3	يتجنب استعمال العبارات المحبطة في التعلم المخطوء .			
4	يشجع طلبته على المشاركة وابداء الرأي .			
5	يوظف التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة في ادامة الاتصال مع طلبته .			

ت	الفقرات	يؤديها بدرجة جيدة	يؤديها بدرجة متوسطة	يؤديها بدرجة ضعيفة
	سابعاً : مهارة المناقشة .			
1	ينوع أنماط المناقشة مع طلبته .			
2	ينتقي الاسئلة المثيرة للنقاش .			
3	يعود طلبته على ثقافة الحوار .			
4	يعتمد اسئلة مفتوحة النهاية في الحوار .			
5	يوجه طلبته الى صياغة الفكرة بأساليبهم الخاصة .			
	ثامناً : مهارة التعامل مع أنماط تعلم الطلبة .			
1	يراعي الذكاءات المتعددة لطلبته .			
2	ينوع في المثيرات البصرية والسمعية والمشتركة .			
3	يراعي التفضيلات المعرفية لطلبته .			
4	يوازن بين عمليتي التعلم والتعليم .			
5	يوظف مبادئ التعلم التعاوني في سير الدرس .			
	تاسعاً : مهارة غلق الدرس .			
1	ينظم ملخصا سبوريا للدرس .			
2	يبلور أفكار الطلبة المتباينة بأفكار متوافقة .			
3	يربط ما بين المحتوى والأهداف .			
4	يوظف المنظمات التخطيطية في ايجاز الدرس .			
5	ينتقي من أفكار الطلبة عنوانات اثرائية للدرس القادم .			

ملحق رقم (2)

أسماء السادة الخبراء والمحكمين الذين استعانت بهما الباحثتان في اجراءات البحث مرتبة حسب اللقب العلمي

ت	اسم الخبير	الاختصاص	مكان العمل
1	أ.د. عبد الرزاق فياض علي	اللغة العربية	جامعة تكريت / كلية التربية للعلوم الانسانية
2	أ.د. عبد الرزاق ياسين عبدالله	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم الانسانية
3	أ.د. محسن علي عطية	مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها	جامعة الاسراء / الأردن
4	أ.د. محمد عبد الوهاب	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى / كلية التربية الأساسية
5	أ.د. مولود حمد نبي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة دهوك / كلية التربية للعلوم الانسانية
6	أ.د. نضال مزاحم العزاوي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة تكريت / كلية التربية للعلوم الانسانية
7	أ.م.د. بسام عبد الخالق	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية
8	أ.م.د خنساء عبد الرزاق	علم النفس التربوي	وزارة التربية / مديرية تربية ديالى
9	أ.م.د. سما داخل تركي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد / كلية التربية /ابن رشد
10	أ.م.د متمم جمال غني الياسري	الارشاد النفسي والتوجيه التربوي	جامعة بابل / كلية التربية الاساسية

تقويم البرامج التدريبية في ضوء مهارات التدريس الفعال من وجهتي نظر الاشراف التربوي والاختصاصي في محافظة ديالى – أنموذجا

م.د. أحلام فاضل مصلح م.م. فاطمة احمد عبد اللطيف

Evaluating Training Programs in the Light of Effective Teaching Skills from the View Points of Educational and Specialization Supervision in Diyala Province as a Model

Instr. Ahlam Fadhil Muslih (Ph.D.) *Ministry of Education*
Assist. Instr. Fatima Ahmed Abdul Lateef *Ministry of Education*

Abstract:

The paper is aiming at Evaluating Training Programs in the Light of Effective Teaching Skills from the View Points of Educational and Specialization Supervision in Diyala Province as a Model .The two researchers adopted the descriptive method (survey study). The sample of the study comprised of the simple sample (accidental) which consisted of (40) male and female, educational and specialization supervisors working in the Directorate of Educational Supervision in a total number of (16) educational supervisors and (24) specialization ones. To achieve the aim of the paper, and to answer its questions, the two researchers adopted an electronic form which consisted in its final form of (45) items distributed on (9) basic skills equally as of (5) sub-skills per each major skill, namely (mental priming, diversification of stimuli, teaching aids, motivation, explanation and interpretation, reinforcement, discussion, students' learning styles, closing). Furthermore, the validity and reliability of the tool were both verified as the reliability was (0.88) in terms of the repetition method, whereas it was (0.86) via internal consistency method using the Alpha Cronbach equation. The questionnaire was implemented on the research sample members, educational and specialization supervisors, through Google Drive platform starting from the 29th of May 2020. After data collection and statistical analysis using the Statistical Bag of Educational and Social Sciences (SPSS) along with weighted average equation and one sample Z-Test, the results indicated:

1. There is no statistically significant difference between the ratios achieved in the nine effective teaching skills and the hypothetical ratio at the stake of (70%) among educational supervisors
2. There is no statistically significant difference between the ratios achieved in the nine effective teaching skills and the hypothetical ratio at the stake of (70%) among specialization supervisors.

In the light of the results, the two researchers came up with a number of conclusions, including :The effectiveness of training programs in enabling primary and secondary school teachers of effective teaching skills efficiently.

They also recommended emphasizing the development of training programs as well as proposing a number of future titles for subsequent studies.

Keywords: Evaluation, Training Programs, Effective Teaching Skills.