Mat No 15293

Constructing a Program for Training Female Students -Teachers on Forming and Analyzing Biology Test Questions and Preparing Them for the Test Questions and Its Effect on Their Student Achievement

A Dissertation

Submitted to the council of the St Clement University - in Partial

Fulfillment of the Requirements for the Degree

of Ph.D in Education "Methods of Teaching Science"

By

Ali Rahi Fadhel AL-Kilabi

Matriculation Number: 15293

Supervised By

Dr . Husain . N . AL-Husaini

1431 H **2010 A.D**

Summary

Based on the researcher's own experience in the field of teaching at secondary schools as well as his full awareness of the examination questions(midterm and final exams) on various study subjects, particularly, the Biology test questions, he has found that there is a serious problem, resulting in the decreased level of student achievement, which comes from question formation impotence and methods of forming and analyzing the Biology test questions formed by teachers, and this explicit problem is attributed to the lack of the student/teacher preparation programs in this respect. Relying on the above mentioned results, the current research has aimed at constructing a preparation program for female students/ teachers designed for planning and analyzing the Biology test questions and their impact on their female student achievements.

After reviewing the hypothetical and field study frameworks, which are included within this dissertation, the researcher has arrived at these two zero hypotheses:

1-There is no difference with statistical index between the mean of the achievement degrees attained by female students of the second year at secondary school taught by female students/teachers, who have taken the suggested preparation program and the mean of the achievement degrees attained by female students taught by female teachers, who have not enter the suggested preparation program on the Biology subject at index level reached %5 (in the previous test) .

2- There is no difference with statistical index between the mean of the achievement degrees attained by female students of the second year at secondary school taught by female students/teachers, who have taken the suggested preparation program and the mean of the achievement degrees attained by female students taught by female teachers, who have not enter the suggested preparation program on the Biology subject at index level reached %5 (in the post test) .

For the purpose of investigating the aim of the dissertation and its two hypotheses, the researcher has used an empirical design with the two empirical groups, the two random supervising groups, and the two pre and post tests as method of his research, which was built on a researching sample of 34 female students/teachers randomly selected from the Department of Biology/ College of Education for Girls, out of 78 ones and who were divided into two groups, 17 students/teachers each

empirical and supervising group, which were distributed among 12 secondary and intermediate schools. As for the sample of the female students of the second year at secondary school, which contained 1134 female students out of 4207ones for the academic year 2008/2009AD.
The two groups of female students/teachers were measured up to several variables: (age, achievement in teaching methods, analogy & assessment subject, and the previous academic achievement)

The researcher has constructed an achievement test concerning the Biology subject for the second year class comprising 36 items, where he found the test credibility(through presenting the items to an elite of experts and referees) as well as the reliability factor via using the semi division, which was 0.76, he also verified the result by using Rolon formula and Kitman formula, and he found the Discrimination force and the Difficulty factor of the whole the achievement test items. The researcher also has developed a suggestive training program consisting of four perspectives(properties of testing questions, purposes of testing questions, formation of testing questions, and the skills of the female student/teacher in forming the questions) that included 59 items via open informative questionnaire then the credibility of the program was proved after demonstrating it to the experts and referees.

The hypothetical part of the female students/teachers program was performed by the researcher at a place that was agreed upon at (Department of Biology/ hall 1&2)on Sunday November 9th 2008 falling into 25 study hours (two hours a week)for total of 13 weeks and it was finished on January 3rd 2009.

As for the practical part of the program, that was carried out directly after the process of collective application performed by the female students/teachers at the their suggested schools for application on Sunday February 22nd 2009, as the researcher has visited the two empirical and supervising groups of female students/teachers in order to provide them with the instructions of the pre-test. After the ending of the 45 days-application phase, the researcher has applied the final four consecutive days application of the rationed achievement test (the Post Test) to the female students of the second year class on the Biology subject at 12 schools on Monday April 27th 2009.

The researcher has corrected both the pre and post tests and then found the results by using the statistical methods such as:(Pearson Correlation Coefficient, Spearman Brown Coefficient, Rolon Formula, Kitman

Formula, Discrepancy Formula, T. test, and the Percentage) and the following findings were gained:

There is a difference with statistical index at %5 level on the side of the empirical group (the female students of the second year class, who were taught by female students/teachers, who have taken the suggested training program in (the pre and post tests).

In the light of the findings, the researcher concluded that the suggested training program has positively affected the level of preparing the female students/teachers in forming and analyzing test questions as well as promoting the achievement level of the female students of the second year class -on the Biology subject- who were taught by female students/teachers, who have taken the suggested training program. Hence the researcher has recommended the following:

1-Adapting the current training program in case of constructing similar programs for preparing teachers.
2-Giving training to on duty Biology subject teachers depending on forming and analyzing test questions.
For the completion of this research work in this vital field, the researcher suggested performing the following studies:

1- Conducting similar study to the current one with different variables that were not used in this study such as (sex, academic stage, and curriculum).
2- Applying the training program to the on duty Biology subject teachers through Directorate of Preparation & Training.

Note:

Because there are no coeducational faculties in Al-Najaf City to graduate teachers (male & female) , so, the study requires to be special for the Educational faculty of females existing in Al-Najaf City, so, the study sample was selected putting into consideration that this educational faculty graduates may work in the male schools when necessary and upon requirements.

الإهداء

إلى حبيب النفوس، وأنيس القلوب،إلى حبيب الله ونجيبه، محمد (صلى الله عليه واله وسلم)، وإلى أهل بيته الطيبين الطاهرين (عليهم السلام)

إلـــى أبي وأمي (حفظهما الله)حباً وعرفاناً .....
إلـــى زوجتي ورفيقة دربي حباً وإخلاصاً .....
إلـــى إخوتي وأخواتي وفاءً .....
إلـــى مهجة قلبي أولادي 00 صفاء 00 بهاء 00 ولاء الإمام
وبناتي 00 رواء 00 شفاء 00 ثناء
أهدي عملي المتواضع سائلاً الباري عز وجل حسن العاقبة في الدنيا والآخرة، وهو ولي التوفيق والقبول.

الباحث

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
آية من القرآن الكريم	**أ**
إقرار المشرف	**ب**
إقرار المقوم اللغوي	**ت**
إقرار المقوم العلمي	**ث**
إقرار لجنة المناقشة	**ج**
الإهداء	**ح**
شكر وامتنان	**خ- د**
ملخص البحث باللغة العربية	**ذ- ز**
ثبت المحتويات, ثبت الجداول, ثبت الملاحق, و ثبت الأشكال	**س- ع**
الفصل الأول: التعريف بالبحث	**1 -13**
مشكلة البحث	**1**
أهمية البحث	**2**
أهداف البحث وفرضياته	**9**
حدود البحث	**10**
تحديد المصطلحات	**13-10**
الفصل الثاني: الإطار النظري	**40-14**
أولاً: الأسس العامة في إعداد المدرسين	**14**
ثانياً: البرنامج التدريبي	**18**
ثالثاً: الأسئلة صياغتها وأنواعها وتصنيفها	**40 -21**
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	**69-41**

أولاً:عرض الدراسات السابقة	**أ: الدراسات العربية:**	**58 - 41**
1 . دراسة مزاحم	1988م	**43**
2 . دراسة عبد الرزاق	1994م	**45**
3 . دراسة الزبيدي	1997م	**47**
4. دراسة العزاوي	2002م	**48**
5. دراسة الزبيدي	2002م	**51**
6. دراسة الحسيني	2004م	**53**
7 . دراسة درويش	2004م	**55**
8. دراسة علوان	2005م	**56**
9. دراسة آل عداي	2007م	**58-57**
ب: الدراسات الأجنبية:		**64-59**
1. دراسة توماس ميشيل مايكل	Thomas Michal Mikel,1970	**59**
2 . دراسة برات	Pratt 1972	**60**
3 . دراسة سميث	Smith 1978	**60**
4 . دراسة اوكيه ووليم	Okey and William, 1980	**61**
5. دراسة هاتي وآخرون	Hattie and others, 1982	**62**
6. دراسة أثو و سكوج	Otto and Schuch 1983	**62**
7. دراسة وكاريوتين	Wacharyothin 1987	**63**
ثانياً: مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة		**64**
ثالثاً: أوجه الإفادة من الدراسات السابقة :		**69-66**
الفصل الرابع: إجراءات البحث		**110 - 70**
أولا: التصميم التجريبي		**70**
ثانياً: وصف المجتمع الأصلي		**71**
ثالثاً: عينتا البحث واسلوب اختيارهما		**73**
1. عينة الطالبات– المدرسات		**73**
2. عينة طالبات الصف الثاني المتوسط		**73**

رابعاً: تكافؤ عينتي البحث	**79-74**
خامساً: مستلزمات البحث	**79**
5-1- البرنامج التدريبي المقترح	**79**
5-1-1- بناء البرنامج المقترح	**79- 83**
5-1-2- تنفيذ البرنامج المقترح	**83**
5-1-2-1- الجزء النظري لتنفيذ البرنامج	**83- 93**
5-1-2-2- الجزء العملي لتنفيذ البرنامج	**94- 95**
5-2 إجراء الاختبار التحصيلي	**95**
5-2-1 هدف الاختبار	**96**
5-2-2 تحديد محتوى الاختبار	**96**
5-2-3- صياغة الأهداف السلوكية.	**96**
5-2-4 الخارطة الإختبارية (جدول المواصفات)	**96**
5-2-5 صدق الاختبار	99
5-2-6 التطبيق الأولي للاختبار التحصيلي	**100**
5-2-7- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي	**100**
أ . مستوى صعوبة الفقرة	**100**
ب . قوة تمييز الفقرة	**101**
ج – فعالية البدائل الخاطئة	**101**
5-2-8 – ثبات الاختبار التحصيلي	**103**
5-2-9- طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي	**105**
5-2-10- التطبيق النهائي للاختبار التحصيلي	**105**
5-2-11- الوسائل الاحصائية	**110-107**
الفصل الخامس	**115-111**
أولاً: عرض النتائج وتفسيرها:	**111**
ثانياً : الاستنتاجات:	**114**
ثالثاً: التوصيات والمقترحات:	**115**
المصـــــادر	**128-116**
أ – المصادر العربية	**125-116**
ب – المصادر الأجنبية	**128-126**
المـلاحـق	**188-129**

A- C	Abstract

ثبت الجداول

التسلسل	عنوان الجدول	الصفحة
1	*يوضح الهدف من الدراسة وتصنيف العينة والأداة والوسائل الإحصائية للدراسات السابقة.*	66 - 69
2	*يوضح المدارس الثانوية والمتوسطة وعدد الطالبات – المدرسات وعدد الشعب وعدد طالبات الصف الثاني متوسط في مركز محافظة النجف الأشرف.*	72
3	يوضح توزيع عينتي البحث على المجاميع التجريبية والضابطة.	73
4	المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير العمر الزمني بالسنوات لعينة الطالبات– المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة .	74
5	المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي في مادة طرائق تدريس العلوم لعينة الطالبات– المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة.	75
6	المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي السابق لعينة الطالبات– المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة.	***76***
7	*المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير العمر الزمني للطالبات -المدرسات محسوباً (بالأشهر) اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط .*	77
8	*المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي في مادة طرائق التدريس الطالبات- المدرسات اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط.*	77
9	المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي السابق للطالبات – المدرسات اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط .	78
10	المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي في مادة القياس والتقويم الطالبات– المدرسات اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط.	79
11	قيم (مربع كاي) المحسوبة والنسبة المئوية والتكرارات المقابلة لها لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات البرنامج المقترح .	82
12	**الفقرات التي اقترح الخبراء حذفها من الاستبانة الأولية.**	83
13	تنفيذ البرنامج المقترح بجزئه النظري للمجموعة التجريبية (الطالبات – المدرسات)	86 - 92
14	**قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثاني المتوسط في (الاختبار القبلي) لمادة الأحياء للمجموعتين التجريبية والضابطة اللواتي اختبرن من قبل الطالبات- المدرسات أثناء فترة التطبيق الجمعي**	95

15	الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) الخاصة بالاختبار التحصيلي في مادة علم الأحياء لطالبات الصف الثاني المتوسط.	98
16	قيم (مربع كاي) المحسوبة والنسبة المئوية والتكرارات المقابلة لها لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي.	99
17	معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي وقوة تمييزها.	102
18	درجات طالبات الصف الثاني المتوسط الفردية والزوجية لحساب ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية.	104
19	**قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثاني المتوسط (الاختبار التحصيلي) في مادة الأحياء المجموعتين التجريبية والضابطة اللواتي اختبرن من قبل الباحث بعد انتهاء فترة التطبيق الجمعي.**	105
20	**أسماء المدارس وتاريخ إجراء الاختبار التحصيلي فيها على طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء .**	106
21	يوضح الاختبار التائي في دلالة الفرق الإحصائي في درجات طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة علم الأحياء في الاختبار القبلي.	112
22	يوضح الاختبار التائي في دلالة الفرق الإحصائي في درجات طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة علم الأحياء في الاختبار التحصيلي (البعدي)	113

ثبت الملاحق

التسلسل	عنوان الملحق	الصفحة
1	*استبانه استطلاعية مفتوحة.*	129
2	استبيان أراء المحكمين حول صلاحية فقرات البرنامج التدريبي المقترح.	131
3	فقرات البرنامج التدريبي المقترح بصيغتها النهائية.	136
4	يوضح العمرالزمني محسوباً بالأشهر وتحصيل مادة طرائق تدريس العلوم والتحصيل الدراسي السابق للعام الدراسي (2008/2007)م للمجموعتين التجريبية والضابطة	140
5	يوضح العمر الزمني محسوباً بالأشهر وتحصيل مادة طرائق تدريس العلوم والتحصيل الدراسي السابق للعام الدراسي (2007-2008)م وتحصيل مادة القياس والتقويم(المرحة الرابعة) لعينة الطالبات – المدرسات المجموعتين الضابطة والتجريبية.	141
6	استبيان أراء المحكمين حول صلاحية الخطة التدريسية.	142
7	درجات طالبات الصف الثاني المتوسط (الاختبار القبلي) في مادة الأحياء المجموعتين التجريبية والضابطة اللواتي اختبرن من قبل الطالبات- المدرسات أثناء مدة التطبيق الجمعي.	***149***
8	**استبيان أراء المحكمين حول صلاحية الأهداف السلوكية.**	155
9	أهداف السلوكية الخاصة بالاختبار التحصيلي.	161
10	يبين فقرات الإختبار التحصيلي بصيغته الأولية وعرضه على لجنة الخبراء.	163
11	يوضح أسماء الخبراء الذين استعان بهم الباحث في إجراءات البحث مرتبة أسماؤهم بحسب اللقب العلمي.	170
12	الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية (تعليمات الاختبار).	171
13	يبين مفاتيح تصحيح الإجابات.	178

14	درجات الاختبار التحصيلي في مادة علم الأحياء لطالبات الصف الثاني المتوسط (المجموعة التجريبية) اللواتي دُرسْنَ من قبل الطالبات – المدرسات (المتدربات).	179
15	درجات الاختبار التحصيلي في مادة علم الأحياء لطالبات الصف الثاني المتوسط (المجموعة الضابطة) اللواتي دُرِسْنَ من قبل الطالبات – المدرسات (غير المتدربات).	180
16	كتاب الأمر الجامعي بموافقة المشرف العام للجامعة على تحديد رسالة الدكتوراه في اختصاص(طرائق التدريس) ذي العدد/1521 في 2008/7/19م.	181
17	كتاب تعميم (تسهيل مهمة) صادر من المديرية العامة للتربية في النجف الأشرف ذي العدد/3119 في 2009/1/28م.	182
18	يبين أسماءالمدارس التي قام بزيارتهاالباحث لمتابعة الطالبات–المدرسات(عينة البحث)	183
19	كتاب (تسهيل مهمة) إلى كلية التربية للبنات جامعة الكوفة العدد 47 في2008/11/29	184
20	كتاب إقرار المقوم اللغوي.	185
21	كتاب إقرار المقوم العلمي.	186
22	أمر إداري بتشكيل لجنة مناقشة طالب الدكتوراه (علي راهي فاضل) بالعدد/185 في 2010/5/18م.بعد موافقة المجلس الأكاديمي للجامعة في العراق بجلسته المنعقدة في 2010/5/17م.	187
23	معلومات عامة عن الباحث.	188

ثبت الأشكال

التسلسل	عنوان الشكل	الصفحة
1	يوضح الأفعال التي تساعد في صياغة أسئلة مستوى المعرفة.	35
2	يوضح الأفعال التي تساعد على صياغة أسئلة التطبيق هي.	36
3	يوضح الكلمات والتعابير التي يمكن استعمالها لبناء وتكوين الأسئلة التحليلية.	37
4	يوضح الأفعال والتعابير التي يمكن أن تستعمل في صياغة الأسئلة التركيبية.	39
5	يوضح الأفعال والتعابير التي تساعد في كتابة أسئلة التقويم.	40

6	يوضح مخطط للتصميم التجريبي للبحث.	70
7	يوضح الحكم على فعالية البدائل الخاطئة.	102

مشكلة البحث:

من خلال الخبرة المتواضعة للباحث في مجال تدريس علم الأحياء في المدارس الثانوية, ومن خلال التواصل مع عدد كبير من المدرسين وفي جميع الاختصاصات وجد إن هنالك أسباب كثيرة لتدني المستوى التحصيلي للطلبة, ولكن السبب الأكثر تأثيراً في ضعف مستويات التحصيل وخاصة في جانب الاستبقاء المعرفي حيث إن صيغ وأساليب إعداد وبناء الأسئلة الاختبارية لا تؤكد بشكل كلي على هذا الجانب, مما نلاحظ إن الطلبة الناجحون في الاختبارات المدرسية يفشلون في الامتحانات الوزارية, وكثير منهم من يلجأ إلى الملخصات لغرض زيادة معرفته في معرفة الأسئلة وطريقة الإجابة عليها.

يضاف إلى ذلك أن هناك ضعف في عملية إعداد طلبة كلية التربية إذ يعاني في عملية التطبيق الميداني للمعرفة في مجال تخصصه وهذا يرجع إلى أسباب, وكيفية بناء الأسئلة أحد هذه الأسباب والتي تتفاعل مع استراتيجيات التدريس.

ومنذ أوائل الخمسينات اكتشفت معظم دول العالم إن عميلة التعليم لم تفِ بما أوكل إليها من مهام, لذا شرعت في مراجعة أنظمتها التعليمية بأركانها المتعددة, وكان على رأس هذه الأركان (المدرس) بوصفه أساس نجاح العملية التعليمية وركيزتها الأساسية في مراحلها المختلفة فأحسن المناهج والكتب والمقررات والنشاطات المدرسية قد لا تحقق أهدافها ما لم يكن المدرس جيد الإعداد, يمتلك كافيات تعليمية يترجمها إلى سلوك وخبرات تعليمية تعلميه لدى طلبته, فيتفاعل معهم ويهذب شخصياتهم ويصقل خبراتهم ويوسع مفاهيمهم ومداركهم وينمي أنماط تفكيرهم وقدراتهم العقلية (زيتون, 1996: 21).

ولكي يقوم مدرس العلوم بدوره في العملية التعليمية بنجاح لابد من توفر كفايات ومهارات متنوعة لديه فضلاً عن امتلاكه المعلومات الكافية, ومن أهم تلك المهارات التي يمكن أن تساهم في تعلم فعال هي قدرة المدرس على تحليل الأسئلة وبناءها من خلال خبرته

في بناء جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) فهي مؤشراً من مؤشر الكفاءة الجيدة في رفع المستوى التحصيلي للطلبة وفي التدريس, كما إن الاستجواب الناجح لا يعني كثرة الأسئلة, وإنما نوعية هذه الأسئلة وصياغتها وطريقة إعدادها وبناءها, لذلك قيل من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس(فايد, 1975: 86).

بناءً على ما تقدم ارتئ الباحث أن يشرع في بناء برنامج تدريبي للطالبات – المدرسات على بناء وتحليل أسئلة علوم الحياة وإعدادهن لأسئلة الامتحانية وأثره في تحصيل طالباتهن من خلال التدريب على بناء الخارطة الاختبارية (جدول الموصفات). ويمكن إجمال مشكلة البحث بالتساؤل الآتي:

هل أن البرنامج التدريبي للطالبات/ المدرسات في مجال بناء وتحليل الأسئلة الامتحانية لطالبات قسم علوم الحياة له تأثير في تحصيل طالباتهن ؟

أهمية البحث:

إن التطور العلمي الهائل في عصرنا الحاضر, أدى إلى تطور معظم الدول وفي جوانب الحياة المختلفة. إذ أضافت الحضارة البشرية كماً هائلاً من المعرفة في مجالات كثيرة وهذه الحصيلة تتزايد يوماً بعد يوم, وإن طبيعة العصر الذي نعيشه اليوم تفرض على التربية مسؤولية مهمة نحو إعداد الملاكات البشرية القادرة على مواكبة ومسايرة التقدم العلمي والتقني المتواصل والقادرة على التكيف بنجاح مع التغيرات المتسارعة التي تفرض طبيعة ذلك التقدم على أي مجتمع.(حسن, 2005: 4). لقد أولت معظم دول العالم اهتمامها البالغ بالتربية, كونها إحدى الوسائل المهمة في القضاء على التخلف أو السير في ركب الحضارة والتقدم, فالتربية لها دور كبير في أحداث التنمية البشرية وتغيير اتجاهات الأفراد وتنمية شخصياتهم نمواً متكاملاً على التكيف الإيجابي مع البيئة الطبيعية والاجتماعية يعدها قوة مؤثرة في تحقيق التنمية(:سرحان, 1987: 282).

فالتغيير الذي قد حصل في التربية وأهدافها وطبيعة العملية التربوية واتجاهاتها فرض نفسه في ضرورة الاعداد العلمي الرصين للمعلم ليضمن لنفسه النجاح في مهنته وفي تربية حديثة مرغوب فيها ومطلوبة للجيل الجديد. والتعليم ليس مجرد توصيل المعرفة إلى الطلاب ولا كبحاً للرغبات والميول غير المرغوب فيها وإنما هو أشمل من ذلك وأعم لأنه يتضمن إرشاد الطلاب وتوجيههم لبذل أقصى جهد في عملية التعليم، وهذا الإرشاد والتوجيه لا يتم عن طريق الإجبار والقسر وإنما عن طريق خلق مواقف تؤدي بصورة طبيعية إلى أنواع مرغوب فيها من الفعاليات. والتدريس الجيد يفتح آفاقا جديدة للبحث والتمحيص (الأمين وآخرون,1990: 17).

تعد الطرائق التدريسية من أهم جوانب العملية التعليمية بل هي المحور الرئيس في مضمون العمل بمهنة التدريس، وهي جزء مهم في المنهج المدرسي تساعد المدرس على توجيه نشاط الطلبة والإشراف عليهم من اجل إحداث التعليم المنشود(اللقاني وبرنس، 1976: 178). ومن الخطأ أن نحصر الطريقة فيما يقوم به المعلم أو فيما يمارسه، ذلك لان المتعلم عنصر أساس من عناصر الموقف التعليمي إلى جانب المادة والأهداف(العزاوي، 1999 : 9)، لذلك يسعى التربويون إلى إيجاد أفضل الطرائق التدريسية التي يمكن استخدامها في عملية التدريس، والى معالجة المشكلات التي تعتريها، فالطرائق عصب التعليم والتعلم ومن دونها لا يمكن نقل المادة الدراسية إلى الطلاب بشكل منظم (ريتشي، 1985 : 129).

للأهمية التي تتمتع بها الطريقة التدريسية فقد أولاها رجال التربية أهمية بالغة بقصد تطوير وتنويع أساليبها بما يحقق أهدافها التربوية والتعليمية وبذلك تنوعت طرائق التدريس وتعددت بشكل كبير، ومع هذا التنويع نجد التربويون يستبعدون فكرة الاعتماد على طريقة واحدة وإهمال الطرائق الأخرى إذ لا توجد طريقة واحدة تناسب جميع الطلبة أو المدرسين أو تصلح لتدريس جميع الموضوعات التي تتضمنها المواد الدراسية. ثم إن الاستخدام المستمر لطريقة واحدة مهما كانت جيدة يؤدي إلى سأم الطلبة ومللهم ويحيل هذه الطريقة إلى أسلوب روتيني يفقدها الكثير من قيمتها (اللقاني وبرنس، 1976 :191).ومن هنا نؤكد على أهمية طريقة التدريس وعلاقتها الوثيقة بالمنهج المدرسي، إذ أن منهجاً فقيراً في محتواه جيداً في طريقة تدريسه أفضل من منهج غني في محتواه إلا أن طريقة تدريسه غير جيدة (Roger , 1986 : p.157).

قد أوضحت البحوث والدراسات التي أجريت في بداية منتصف القرن الماضي أن هناك إستراتيجيات لمبادئ وأساليب تهيئة الطلبة وتحفيزهم للدراسة والتعلم، تسبق إستراتيجيات تدريس الموضوع أو المادة الدراسية، تعمل على تسهيل عملية التعلم وتوضيحها من خلال دورها التمهيدي، لأنها تزود الطلبة بفكرة عامة، مع تهيئتهم نفسيا لما سوف يدرس لهم في الصف(الحارثي، 1997: 9).وهذا ما دفع المهتمين بشؤون التربية والتعليم إلى تطوير طرائق وأساليب التدريس وجعلها أكثر فعالية وأكثر نتاجاً من الطرائق والأساليب التقليدية. وظهرت نتيجة لذلك إستراتيجيات ما قبل التدريس والتي يمكن عدها من متطلبات التدريس الجيد الذي لا يتحقق إلا من خلال تفاعل عدد من الإستراتيجيات وهي: إستراتيجيات ما قبل التدريس، وإستراتيجيات التدريس وإستراتيجيات التقويم(عبد العزيز، 1968: 47).

من هنا برزت الحاجة إلى دراسات علمية تهتم بتقديم أساليب جديدة في التعليم تحل محل الطرائق والأساليب القديمة التي أصبحت عاجزة عن تلبية حاجات الطلبة واتجاهاتهم ، فظهرت نتيجة لذلك استراتيجيات قبلية للتدريس تعمل على تسهيل عملية التعليم والتعلم ، من خلال دورها التوقعي او التمهيدي لأنها تزود الطلبة بفكر أو منظور عام وشامل ، وتهيئهم لما سوف يدرسونه فضلا عن كونها تعطي المدرس مؤشرات في التخطيط للتدريس مع التحليل والتقويم (العزاوي ،1999 :10).إذ لابد من القول أن أيةِ جهود تبذل لتحسين أي جانب من جوانب العملية التعليمية لا يمكن أن تؤدي إلى التقدم العلمي المنشود ما لم تبدأ بإعداد المعلم (Cremin, 1950, p: 98).

كما إن التربية الصحيحة هي تلك التي تعد طلاب المستقبل ليتعاملوا مع حقائق الحياة الحاضرة والمستقبلية, بحيث يكون تفاعلهم مع مجتمعاتهم ومع المشكلات التي تواجهها تلك المجتمعات, تفاعلاً ناتجاً من الالتزام بقيم تلك المجتمعات وتراثها وأهدافها. (مرسي,1984: 76).ومن الواضح إن عملية إعداد الجيل للمستقبل إنما هي وظيفة من وظائف التربية في المجتمع وبقدر ما تنجح في أداء وظيفتها, فإنها تساعد على تحقيق أهداف المجتمع وسد احتياجاته.(النمر, 1986: 3)

تعد التربية العملية إحدى الوسائل المهمة في استيعاب التطورات التقنية المتسرعة التي يمر بها عالم اليوم, فالعالم من حولنا يشهد نمواً هائلاً في الوسائل التقنية التي تغزو حياة الشعوب وتقلل في حياة الأفراد انفسهم الأمر الذي يجعل حياتهم تتغير في ضوء هذة التطورات ولهذا لابد أن تساير المدرسة من خلال التربية هذا التطور و تهيئ الفرد لمواجهة كل جديد بالتوجيه والإرشاد مع ضمان الاستخدام الايجابي للتقنية الجديدة وإنها تؤدي دوراً بارزاً في إعداد متعلمين مدربين تدريباً عالياً وتخريج أجيال من الباحثين والفنيين والتقنيين , يسهمون في نهضة المجتمع وتقدمه, لذا أصبح لزاماً الانتقال في تدريس العلوم من حفظ الحقائق إلى اكتساب المهارات العلمية ونقل مركز الاهتمام إلى المتعلم بوصفه محوراً لعملية التعلم بدلاً من المعلم (الصافي, 1994: 2).

إذ ترتكز البحوث التربوية في الوقت الحالي على تعرف طرائق التعلم والتعليم الفعالة التي تمكن المتعلم من تحقيق تعلم أفضل. وهذا لايتأتى إلا من خلال تمكينه من امتلاك مهارات عديدة للتفكير والاتصال والتواصل وحل المشكلات واستيعاب المعارف العلمية والتكنولوجية المختلفة التي تساعد في فهم مايستجد في هذا العالم من معارف وتقنيات لا حصر لها, الأمر الذي يجعل من اكتساب مهارات التفكير ضرورة لازمة لمواجهة نواتج التفجر العلمي بكافة أشكاله وصوره.(costa,1985:p20), هذا ما أكد عليه(زولر zollar) من أن تعلم التفكير وتعليمه أصبح مطلباً ضرورياً لجميع الطلاب, بحيث لا يقتصر على

أكثرهم ذكاءاً وتميزاً, وإنما يشمل من هم دون ذلك لأنهم قادرون على تعلم مهارات التفكير الأساسية وحتى العليا عندما تتوافر لهم ظروف تعليم فعالة. (zollar,1991:p593).

في ضوء ما تقدم لابد لعملية التدريس من إعادة النظر في أساليبها وطرائقها, واستحداث أساليب وطرائق فعالة تمكنها من مواكبة التراكم المعرفي المتسارع, وهذا ما أكدت عليه أهداف التربية التي حددتها وزارة التربية والتعليم, والتي تسعى لتحقيق تغيير في الطرائق التعليمية التقليدية بإدخال أساليب جديدة تساعد على تنمية الاتجاهات والتركيز على تعليم الطالب كيف يتعلم؟ وكيف يفكر؟(عبيد, 2004: 8).

إن تنوع طرائق التدريس وأتساع نطاقها ليشمل نماذج وأساليب متعددة يعمل على رفع كفاءة التدريس وزيادة فاعليه .ولا تكاد تخلو طريقة من طرائق التدريس من الأسئلة فهي القاسم المشترك لكل أنواع طرائق التدريس بل إن قسما منها يكون على نمط أسئلة وأجوبة كما هو الحال في طريقتي المناقشة والاستجواب.

إن استعمال الأسئلة في تدريس العلوم استعمالا صحيحا يعد من الطرائق المهمة في نجاح العملية التعليمية وعلى نوع الأسئلة المستخدمة يتوقف ذلك النجاح (العاني, 1986: 81), والأسئلة أداة مهمة يعتمدها المدرس في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية كثيرة فهي عامل مهم من عوامل النجاح للمدرس في إعطائه المادة للطلاب في توجيههم وإثارة أفكارهم وحملهم على تعلم ما يريد أن يتعلمون وهذا الأمر الذي يؤكده جميع المشتغلين في أصول التدريس(حسن, 2005: 5), وأوضح (جابر وخيري) أنه يمكن عن طريق الأسئلة تحقيق أهداف عدّة كزيادة التحصيل فضلا عن استثارة التفكير العلمي المجرد والناقد, كما تساعد على تحقيق ألأهداف التي حددها المدرس لطلابه(جابر وخيري,1985 :157), وللأسئلة منزلة أصيلة في فن التدريس فهي أشبه بالقوة الدافعة في الدرس وهي مقياس مهارة المدرس, ووجوده, ووضوح طريقته, ومنهجه في الدراسة (حمدان, 1985: 196). كذلك تعد الأسئلة وسيلة لتثبيت المعلومات والموضوعات والمعارف(سمعان، ب.ت : 12) والوصول إلى الحقائق، وهي عامل مهم من عوامل نجاح المدرس في إعطائه المادة للطلبة وفي توجيههم وإثارة أفكارهم وتشجيعهم على تعلم ما يريدون تعلمه(آل ياسين,1974 :90).

وهي كذلك تنمي لدى الطلبة روح البحث والاستقصاء عن الحقائق والعناية بالأسئلة والاعتراف بقيمتها العالية في التدريس (عبد العزيز، 1968 :258) .

أما(الخليلي, 1996) يَعد الأسئلة التعليميّة إحدى أدوات التواصل الرئيسة بين المدرس وطلابه كذلك هي من أدوات الحوار والمناقشة الرئيسة كما إنّها وسيلة التقويم البنائي, إذ تعين المدرس في معرفة ما إذا تمكن طلابه من تحقيق أهداف خططه (الخليلي, 1996: 252).

ينظر بعض التربويين للسؤال بشكل عام على أنه جملة مركبة لغويا, تأخذ صيغة الاستفهام أو لها وظيفة الاستفهام وتكون متمثلة في أحداث تغيرات مرغوب فيها في سلوك الطالب(حمدان, 1985: 198),وتبين (دروزة2000) إنّ الأسئلة التعليمية تثري عملية التعلم وتزيد من دافعيّة الطالب للتعليم (دروزة,2000: 224), وتشبع حب الاستطلاع لدى الطالب بطريقة فعّالة ومنظمة لأنها اكتشاف تعلمي تساعد على التفاعل المتبادل بين المدرس وطلابه وبين بعضهم البعض وتؤدي الأسئلة دوراً مهما ومتنوعاً في الموقف التعليمي ويستخدمها المدرس بأشكال كثيرة(صلاح الدين,1993: 228), وهنا يتاكد دور الأسئلة البارز في هذا المجال إذ إن الأسئلة التي تستخدم أثناء التدريس تؤثر بشكل مباشر في مهارات التفكير التي تنمى لدى الطلبة, فقد وجد لدراسة(تابا وليفين وإلزاي 1946 Taba, Levine & Elezy) ارتباط تام تقريباً بين مستويات التفكير التي تظهر على إجابات الطلبة وبين أنواع الأسئلة التي يوجهها المدرس (جابر، 1992: 157), كما أن استخدام الأسئلة في التدريس ليس جديداً في مجال المعرفة وطرائق الحصول عليها لكنه نشاط ترجع جذوره إلى المربين الإغريق ومن أشهرهم سقراط الذي أستخدم الطريقة الحوارية القائمة على طرح الأسئلة ليقود المتعلم إلى المعرفة العلمية والتي عرفت بالطريقة السقراطية(حمدان، 1985: 18), إذ رأى سقراط أن التعليم لا يهدف إلى صب المعلومات في ذهنٍ خالٍ، بل يحدث طلبته ويحاورهم فيسأل السؤال ويستدرج المسؤول حتى يجيب كأنما كان سقراط يتعلم بينما هو يعلِّم عن طريق الحوار.(الناصف، 1972: 65), حيث كان السؤال فنّاً، والمحاورة منهجاً، فكان يسأل من يحاوره عما يعرف في مسألة من المسائل، ويرد المحاور، وينهال سقراط عليه بأسئلته الدقيقة التي كان قد أعدّها. وكان يستعمل دائماً توكيد البرهان عن طريق نفي العكس ليساعد المتعلم للوصول إلى تعريفه الشيء تعريفاً صحيحاً(أحمد، 1974: 49) وبعد سقراط استخدمت الأسئلة في التدريس في أكاديمية أفلاطون على أنها أسلوب متميز(Dillon, 1981: p1)

أما(نعمان 1993) فقد أظهرت دراستها أن معظم أسئلة الامتحانات العامة تركز على التذكر وتهمل أسئلة التحليل والفهم, (نعمان, 1993: 13) وعلى صعيد القطر العراقي فقد كشفت دراسة (العزاوي 1999) أن مستوى الأداء التدريسي الشائع هو مستوى التذكر والحفظ والتلقين ويليه مستوى الاستيعاب، أما مستوى التطبيق فإنه دون المستوى المطلوب(العزاوي، 1999: 75), وإن أكبر مقياس لجودة السؤال هو الإجابة التي يثيرها, والغرض الأسمى هو حث التفكير وتوجيهه و توسيعه, وتحقيق ذلك يعتمد على مقدرة المدرس في وضع الأسئلة الجيدة, فضلا عن الإستراتيجيات المناسبة التي يستعملها مثل حسن استعمال الإجابات غير التامة في استثارة التفكير(دروزة, 2000: 152).

ازداد استخدام الأسئلة في طرائق التدريس الحديثة كالطريقة الاستقرائية و الإستنتاجية والاستكشافية وطريقة المناقشة الجماعية.(مهدي، 1983: 3), وأصبح للسؤال أهمية كبيرة في عالم التربية، فهو مفتاح طبيعي لكل معرفة يحرزها الطالب, ويشير(يوجين 1974) إن الأسئلة فن وإدارة لها قيمتها في يد المدرس الماهر وتخدم أغراضاً تعليمية. (كيم يوجين، 1974: 124), كما أن أحد كبار المفكرين في شؤون التربية في العصر الحديث وهو ميشيل دي مونتين قد أشار إلى أن معرفة أنواع التعليم يكون باستخدام طرح الأسئلة في التدريس(قوطوش، 1980: 22)وقد أطلق (هايت Highet) على طريقة استخدام الأسئلة في التدريس أسم (طريقة المعلم الرائد لأن المعلم يؤدي فيها دوراً إيجابياً لاكتشاف مواهب الطالب في كل المجالات).(هايت، 1956: 150) وفي مرحلة مبكرة من القرن العشرين كانت أسئلة المدرس موضع اهتمام الطرائق التدريسية والبحث التجريبي خاصة بعد أن غيرت طرائق التدريس اهتمامها من تحفيظ المعلومات والحقائق إلى إنماء القدرة على التحليل والنقد والنظرة الموضوعية عند الطلبة.(سرحان، 1956: 35), مما يظهر الدور الذي تقوم به الأسئلة في التربية فهي تشغل الجزء الأكبر من وقت الدرس، وهي وسيلة من وسائل تهيئة وبدء مراحل التعليم وترفع من فعالية الطلبة.(حمدان، 1985: 87).

أن استخدام الأسئلة في التدريس استخداماً صحيحاً يعد من الضرورات المهمة في العملية التعليمية، فهي أداة مهمة يعتمدها المدرس في تحقيق أهداف تربوية وتعليمية كثيرة، تساعد على تنمية شخصية الطالب وتعميق التفكير لديه وتبعده عن الآلية والسطحية في التفكير,وللأسئلة دور ريادي في التدريس فهي الوسيلة التي يتصل فيها المدرس بعقول طلبته فيثير شوقهم، ويوقظ انتباههم.كما أنه عن طريق الأسئلة يتم تحقيق عدة أهداف منها:-

1. الوقوف على معلومات الطلبة السابقة, وبذلك يتمكن المدرس من توسيع مادتهم وزيادة تجاربهم.
2. تنشيط عقول الطلبة وإيقاظ انتباههم، وحصر ذلك الإنتباه في مشكلة واحدة حتى تنضج وتفهم.
3. الوقوف على مبلغ تتبع الطلبة للدرس فإذا وجد المدرس أن فهمهم لحقائق الدرس غير مرضٍ، لا ينتقل بهم إلى جزء آخر, بل يحاول أن يوضح ما غمض عليهم.
4. توسيع عقول الطلبة وترقية مداركهم، لأن أسئلة المدرس لطلبته ينتج عنها احتكاك عقل واسع مجرب بعقل ضيق أقل خبرة, وبذلك يمكن تمرين القوى العقلية على النظر واستنباط الأحكام.
5. تثبيت المعلومات والموضوعات التي درست.
6. القضاء على الزهو والغرور عند بعض الطلبة، وذلك عن طريق إظهار خطئهم وعدم

صحة معتقداتهم. (عبد العزيز، 1968: 300)، (آل ياسين، 1974: 129)
للأسئلة دور مهم في فن التدريس فهي أشبه بالقوة الدافعة للمدرس، يسير ويتحرك باتجاه أهدافه، وهي مقياس مهارة المدرس وجودة طريقته ووضوح منهجه في الدراسة، إذ يرى بعض المربين أن المدرس الماهر هو الذي يحسن فن الأسئلة (الفهداوي، 1997: 21).
وتتجاوز أهمية الأسئلة كونها جملاً يستفهم بها عن أمور معينة، أو كونها تقنيات تستخدم لأغراض معينة، فهي مثيرات تضمن عمليات عقلية وتعبيرية تلقى اهتماماً خاصاً لما تؤديه من وظائف في العملية التعليمية من جهة ولما تقوم به من إثارة لتساؤلات الباحثين من جهة أخرى. ويمكن القول إن طرح الأسئلة في مجال التعليم بوجه عام تُعَدّ من الوسائل المهمة في إنجاح العملية التعليمية وعلى نوعية الأسئلة المطروحة يتوقف هذا النجاح, وبذا يكون أحد معايير التعليم الجيدة هو الأسئلة الجيدة، والمدرس الجيد هو الذي يجيد صياغة الأسئلة وطرحها.(التل ومقدادي، 1989: 1).

على المدرس أن يجعل الطالب محور العملية التربوية بإشراكه في الدرس عن طريق الأسئلة والأجوبة، وعدم تقديم المعلومات الجاهزة له بل يدفعه إلى التفكير في الموقف التعليمي ويستمر الدرس بهذه الطريقة من الحوار، فالحوار قادر على توليد الفكر المبدع فدون الحوار لا يوجد اتصال ودون اتصال لا يوجد تعليم, والتعليم الجيد هو القادر على حل التناقض في علاقة الطالب والمدرس، وهو الذي يجعلهما مشاركين في عملية واحدة، فالعلاقة الحوارية التي تنشأ بينهما تجعل التعليم ممكناً.(فرايري، 1980: 71), وبذلك أصبحت الأسئلة عاملاً مهماً من عوامل نجاح المدرس في تدريسه لمادته, وقد وصف(كرمب **Crump**) أهمية الأسئلة بقوله: الصف دون أسئلة كيوم الاستقلال دون أعلام ولا يمكن الاستغناء عنها لما لها من دور مهم في تحفيز الطلبة على التفكير والابتكار.

وتكمن أهمية الأسئلة في أنها توضح للطالب الأفكار المهمة في المنهج الدراسي وتلخص له محتوى ذلك المنهج (Crump, 1970 p.657), أما (الأعسر 1998) فقد ذكرت بأن التساؤل يساعد الطلبة على جمع البيانات ومعالجتها حيث يكسبها معنى، وتبين ما بينها من علاقات ثم يستخدم هذه العلاقات في مواقف جديدة ومختلفة(الأعسر، 1998: 17), إن مستوى الأداء التدريسي للطالب/ المدرس يرتبط بتطور برامج إعداده وتدريبه والتي يفترض أن تتغير بتغير النظرة إلى الاتجاهات الحديثة في التدريس ودور المعلم في العملية التعليمية, ولهذا فان الحاجة ماسة إلى إعادة النظر باستمرار في أنظمة إعداد الطلبة / المدرسين وتدريبهم بما يتلاءم والتغيرات الجديدة في المجتمع وضرورة اعتماد اتجاهات حديثة تمكن الطالب – المعلم من الاستفادة من أساليب متعددة تطور أداءه التدريسي وكفايته والاستجابة لاحتياجات مجتمعه وتغيراته(مبارك, 1975: 46).

فقد عقدت العديد من المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية لمناقشة قضية إعداد المعلم وتدريبه على الأساليب الحديثة وتنمية أدائه التدريسي, ومن أهمها مؤتمر (1972) الذي أوصى بضرورة رفع مستوى إعداد المعلم وزيادة مهاراته وكفاياته المهنية (المنظمة العربية, 1972: 273), وندوة عمداء كليات التربية العربية المنعقدة عام (1974) والتي أوصت ببذل عناية خاصة بالجانب التطبيقي والعملي في التربية العملية وفي عام(1978) أوصت الندوة الثانية لكليات التربية العربية بالعمل على الارتقاء بمستوى الإعداد, وذلك بتزويد الطلبة المتدربين بالقدر الكافي من المادة العلمية التي يتخصصون في تدريسها إلى جانب أفضل الأساليب في طرائق تدريسها مع الاستعانة بالمستحدثات التكنولوجية الملائمة للمادة والمستوى الدراسي للطلبة في مراحل التعليم. كما أوصت الندوة بأن تعمل كليات التربية على تحقيق المزيد من التوازن بين جوانب الإعداد (الأكاديمي, والثقافي والمهني)(المطوع, 1988: 15).
والمؤتمر العام لليونسكو الذي دعا في دورته الحادية والعشرون المنعقد في بلغراد بين شهري أيلول وتشرين الأول عام(1980) إلى الاهتمام بإعداد برامج الإعداد المبتكرة التي تنتمي كفاياتهم(اليونسكو, 1986: 10), وفي الدوحة عام(1984) عقدت ندوة إعداد المعلم بدول الخليج العربي للمدة من (7–9) كانون الثاني وأكدت ضرورة العناية بالجانب التطبيقي ومراعاة توازنه مع الجانب النظري(مركز البحوث التربوية, 1984 :11).وعقدت عام (1986) ندوة عمداء كليات التربية في دول الخليج العربي, حيث اقترحت أن يتضمن برنامج إعداد المدرس جوانبه الثلاث بصورة شاملة ومتوازنة وعدت التربية العملية مكوناً أساسياً في برنامج إعداد المدرس, كما أوصت بالاهتمام بالجانب التطبيقي(المطوع, 1988: 15).

أكدت كثير من المؤتمرات والندوات التربوية التي عقدت في القطر, ضرورة التجديد واعتماد التقنيات الحديثة في إعداد وتدريب الطلبة – المدرسين, فقد دعا المؤتمر التربوي الثالث عشر المنعقد في بغداد (1978) إلى ضرورة الاستمرار بتطوير الأساليب التدريبية والتأكيد من حسن استخدامها بما يكفل رفع المستوى العلمي للطلبة. (جمهورية العراق, 1978: 11)

كل ما تقدم يؤكد ضرورة تحديث برامج إعداد الطلبة/ المدرسين وتطويرها والتركيز على الأساليب العملية التي يمكن أن تزود الطالب– المدرس بالمهارات والخبرات التدريسية المتنوعة. إن الإعداد المهني الجيد للطالب/ المدرس الذي يؤهله للقيام بمهمة التدريس أثناء مدة التطبيق الجمعي ما هو إلا الخطوة الأولى نحو احتراف هذه المهنة, لذا بات من الضروري تطوير برامج تدريب المدرسين وربطها بواقع العملية التربوية واعتماد تكنولوجيا التعليم, حتى نضمن تحسن أدائها التدريسي وأهمية الخبرة الميدانية التي يكتسبها خلال تدريبه (المعروف وآخرون, 1986: 32).

أهداف البحث وفرضياته:

يهدف البحث إلى:-

أولاً: بناء برنامج تدريبي للطالبات – المدرسات على بناء وتحليل أسئلة علوم الحياة وإعدادهن للأسئلة الامتحانية.

ثانياً: أثر البرنامج التدريبي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن من قبل الطالبات- المدرسات أثناء مدة التطبيق الجمعي في مادة الأحياء في (الاختبار القبلي).

ثالثاً: أثر البرنامج التدريبي في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن من قبل الطالبات- المدرسات أثناء مدة التطبيق الجمعي في مادة الأحياء في الاختبار التحصيلي (الاختبار البعدي).

ويتم التحقق من الهدفين الثاني والثالث من خلال الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

1.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي دُرسن من قبل الطالبات- المدرسات اللواتي تَدَربن على وفق البرنامج التدريبي المقترح ومتوسط درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن من قبل الطالبات- المدرسات اللواتي تدربن على وفق البرنامج الاعتيادي(غير المتدربات) في مادة الأحياء وعند مستوى دلالة(5%) في (الاختبار القبلي).

2.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن من قبل الطالبات- المدرسات اللواتي تدربن على وفق البرنامج التدريبي المقترح ومتوسط درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن من قبل الطالبات- المدرسات اللواتي تدربن على وفق البرنامج الاعتيادي(غير المتدربات) في مادة الأحياء وعند مستوى دلالة(5%) في الاختبار التحصيلي (الاختبار البعدي).

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بما يأتي:-

1.طالبات المرحلة الرابعة, قسم علوم الحياة(**Biology**) في كلية التربية للبنات- جامعة الكوفة – للعام الدراسي 2008-2009م, الكائنة في مركز محافظة النجف الأشرف.

2.طالبات الصف الثاني المتوسط, في المدارس المتوسطة والثانوية للبنات الواقعة ضمن مركز محافظة النجف الأشرف ممن درسن من قبل الطالبات- المدرسات في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة أثناء مدة التطبيق الجمعي .

3.الفصلين (الثامن والتاسع) من الكتاب المنهجي علم الأحياء للصف الثاني المتوسط, الطبعة الرابعة والعشرون(مطبعة الإعتدال), لسنة 2008م.

4.الفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الدراسي 2009/2008م.

تحديد المصطلحات:

تم تحديد المصطلحات الواردة في هذا البحث في ضوء الأطر النظرية والإجرائية في الدراسات والأدبيات في هذا المجال، وفي ضوء الإطار النظري الذي تبناه الباحث ومنهجيته وطبيعة أهدافه، وفيما يلي عرض لهذه المصطلحات:-

أولاً: البرنامج التدريبي Training Program :

1. يعرفه هاريس Harris(1969) بأنه:(كل الأنشطة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين لرفع كفاءتهم وتحسين أدائهم في العمل).**(Harris, 1969: P . 2)**

2. ألما كود Good (1973) فعرفه بأنه:(مجموعة الأنشطة المنظمة أو المخططة التي تهدف إلى تطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين وتساعدهم في تحديث معلوماتهم ورفع كفاءتهم الإنتاجية وحل مشكلاتهم وتحسين أدائهم وهم في عملهم).**(Good , 1973 : p. 446)**

3.وعرفه هندام وجابر (1978) أنه: (نشاط يستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، فيضيف معرفة إلى ما لديهم من معرفة، ويمكنهم أن يؤد مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها بدونه ويساعدهم على نموٍ واستبصار معين).(هندام وجابر,1978: 58)

4. وعرفه (الصائغ 1980) بقوله : (أنه يعني أية فعالية أو نشاط تربوي سواء أكانت هذه الفعالية تتعلق بمقرر دراسي أم بمنهاج لمادة دراسية، أو أي نشاط علمي أو تربوي). (الصائغ، 1980 :71)

5- عرفه السعيد (1984) بأنه : (الخبرات التربوية المنظمة بطريقة متكاملة في المادة الدراسية التي تؤكد فلسفة هذه المادة ويتضمن الأهداف والإطار العام للمحتوى الذي يشتمل على مجموعة من الوحدات الدراسية واقتراحات وتوضيحات لكيفية تنفيذ البرنامج). (السعيد, 1984 : 23)**.**

6. وعرفه درة (1988) بأنه : (مجمل الخبرات والأنشطة التي يتم التخطيط لها وتنفيذها خلال مدة زمنية محددة لتحقيق الأهداف المطلوبة). (درة, 1988 :63)

7. وعرفه مبارك (1989) بأنه : (مجموعة أو سلسلة من النشاطات والعمليات التي ينبغي القيام بها لبلوغ هدف معين ودور البرنامج هو تنظيم العلاقة بين أهداف الخطة ومشروعاتها). (مبارك, 1989 : 53)**.**

8. وعرفه الشاعر(1991)، بأنه: (بنية مستقلة تتفاوت في زمن تنفيذها بناء على حجم المهارات المطلوب إيصالها للمتدرب). (الشاعر،1991 :31)

9. عرفه مدكور (1998) بأنه:(نظام متكامل يتكون من أجزاء هي أسسه وأهدافه ومحتواه وطرائقه وأساليب التدريس وطرائق التقويم وأساليبه، بحيث تقوم هذه الأجزاء على أساس من التفاعل فيما بينها بطريقة تؤدي ضمان تحقيق الأهداف المنشودة).(مدكور, 1998 :207).

10.عرفه زيتون (2001) بأنه:(منظومة تدريس مكونه من عدد من الوحدات الدراسية أو التدريسية المصممة لتحقيق أهداف تدريسية معينة ويستغرق تعليمها فصلاً دراسياً أو عاماً كاملاً أو نحو ذلك وهذه الوحدات عادة ما يجمعها موضوع محوري).
(زيتون, 2001 : 746)

- أما الباحث فيعرفه إجرائيا بأنه : كل الأنشطة المخططة والمنظمة الواردة في البحث والتي وضعها الباحث لإكساب الطالبات – المدرسات في كلية التربية للبنات جامعة الكوفة مهارات في بناء وتحليل أسئلة علوم الحياة .

ثانيا: الطالبة/ المدرسة: Student – Teacher :

1. **عرفها** (أبو خلدون, 1948) بأنه:(طالب في معهد أو كلية إعداد المعلمين يذهب إلى مدرسة معينة أثناء فترة التطبيق). (أبو خلدون, 1948: 59).

2. **وعرفها** (جابر وخيري, 1985) بأنه: (طالب ينتقل من حالة التلمذة أو طلب العلم إلى حالة التعليم, أي اعتباره منزلة بين منزلتي التعلم والتعليم).(جابر وخيري,1985: 79).

- أما الباحث فيعرفها إجرائيا: بأنها طالبة المرحلة الرابعة قسم علوم الحياة في كلية التربية للبنات تتدرب على بناء وتحليل أسئلة علوم الحياة أثناء الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2008–2009م وتمارس التدريب الفعلي(التطبيق) في الأسابيع الستة الأولى من الفصل الدراسي الثاني في المدارس المتوسطة والثانوية في محافظة النجف الأشرف.

ثالثاً: الأسئلة Questions :

1. **يعرفها (Sunal 1985)** بأنها: (فن تعليمي رفيع المستوى). (الركابي, 2002: 8)

2. **وعرفها(مرعي 2005)**: (بأن السؤال فن في التعليم, فكفاية المعلم تظهر بطريقة توجيهية للأسئلة وكيفية صوغها).(مرعي والحيلة, 2005: 65)

- أما الباحث فيعرفها إجرائياً بأنها: فن تعليمي رفيع المستوى وعلى الطالبة – المدرسة اكتساب مهارة صياغة الأسئلة وبنائها وتحليلها على وفق جدول المواصفات(الخارطة الاختبارية).

رابعاً: التحصيل Achievement

- يعرف التحصيل لغوياً: يقال ما حصل في يدي منه شيء ، أي ما يرجع منه إليّ شيء، ولا اجتمع في يدي منه شيء، ومنه اشتقاق الحوصلة. (الأزدي ، 1945 :164) وزعم ناس من أهل اللغة أن أصل التحصيل استخراج الذهب أو الفضة من الحجر أو من تراب المعدن، ويقال لفاعله المحصل.(أبو زكريا ، د.ت :68)

وعرفه اصطلاحاً كل من :

1. مورغان Morgan (1966) بأنه:(أداء في اختبار معرفة ما أو مهارة ما) **(Morgan, 1966: 762)**

2. **وعرفه الزعيمي(1995) بأنه** : (مصطلح معروف بصفة عامة .انه النتيجة التي يحصل عليها التلميذ بعد إجراء عملية التعليم وعملية التعلم في برامج الدراسة وفي جميع المستويات). والتحصيل قد يكون جزئيا في مادة معينة أو في حصة دراسية، كما يكون أيضا تحصيلا عاما بالنسبة في جميع المواد أو في نهاية السنة الدراسية. (الزعيمي، 1995: 7).

3. وعرفه أبو جادو (2000) بأنـه :(مقدار ما تعلمه الطلاب في وحدة دراسية أو مقرر دراسي معين). (أبو جادو, 2000: 465)

4. وعرفه زيتون (2001) بأنه : (مدى ما حققه الطلاب من نتاجات التعلم نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة الأمر الذي يكشف لنا عن مدى تقدم الطلاب تجاه أهداف معينة).

أو هو: (ما حدث من تغيرات نسبية في نتاجات التعلم لدى الطلاب نتيجة تلقيهم منظومة تدريس ما، بغية إصدار قرارات تتعلق بإدخال تحسينات أو تعديلات على تلك المنظومة أو على بعض مكوناتها أو عناصرها).(زيتون, 2001 : 479)

5. وعرفه فتح الله (2006) بأنـه: (مقدار ما يحصله التلميذ من مفاهيم علمية عند دراسته لموضوعات العلوم المحددة). (فتح الله, 2006: 5)

- أما الباحث فيعرف التحصيل إجرائياً بأنه:

ناتج ما تعلمنه طالبات الصف الثاني المتوسط بعد عملية تعلم موضوعات علم الأحياء ويقاس بالدرجات التي يحصلن عليها في الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة.

الإطار النظري

يعد الإطار النظري لأية دراسة جانباً مهماً من جوانب الدراسة، بل يُعد جانب المنعة والقوة فيها، حتى أصبح من المتعارف عليه أن البحوث الجيدة هي التي تكـــون ذات مغـــزى نظري معين بما يضيف معرفة منظمة إلى مجال التخصص. وعلى الرغم مـــن أن المجـــال التربوي يحفل بالعديد من النظريات التي يمكن أن تنتظم فيها كثيرٌ من الموضوعات التربوية، إلا أن هذا لا يعني أن كل الموضوعات توجد نظريات مفسرة لها، فبعض الموضوعات المهمة لا تضمها نظريات محددة، وفي هذه الحالة تكون الخلفية المرجعية – الإطار النظري– للبحث ممثلة في جوانب الموضوع حسبما تتضمنها الدراسة. (الرشيدي,2000: 219)

إذ يتضمن الإطار النظري للبحث الحالي عدد من المحاور الرئيسة وهي كالآتي:

أولاً: الأسس العامة في إعداد المدرسين.

ثانياً: البرنامج التدريبي.

ثالثاً: الأسئلة.

أولاً: الأسس العامة في إعداد المدرسين:

يُعد التخطيط سمة حضارية رافقت الإنسان منذ القدم، وقد تتطور التخطـــيط وأســـاليبه حتى أصبح ملازماً لكل عملية يراد لها النجاح والثبات. لذا يقتضي التخطـــيط الـــصحيح لأي منهج أو برنامج في تكوين المكونين – إعداد المدرسين– الانطلاق من أسس ســـليمة ترســـي دعائمه، وتوجه غاياته، وتنير سبل عناصره، وتمده بما ييسر أداء وظائفه التربوية على أحسن وجه ممكن.

وقد فصلت الدراسات المتخصصة في المناهج القول في الأسس والمصادر القويمـــة، وبينـــت مستلزمات السير في ضوئها، سواء في التخطيط أو البناء، وعلى الرغم من التنوع الحاصـــل

في تلك الأسس إلا أنها تؤول في مجملها إلى أربعة مصادر رئيسة هي:-

1- الأسس الفلسفية:

يقوم كل منهج أو برنامج على فلسفة تربوية تشتق من فلسفة المجتمع، وتتصل به اتصالاً وثيقاً، وتعمل المدرسة على خدمة المجتمع عن طريق صياغة مناهجها وطرائق تدريسها في ضوء فلسفة التربية وفلسفة المجتمع معاً.

ونقصد بفلسفة المجتمع ذلك الجانب من ثقافة المجتمع المتعلق بالمبادئ والأهداف والمعتقدات التي توجه كل فرد وتمده بالقيم التي ينبغي أن يتخذها مرشداً لسلوكه في الحياة. (الحديثي:2004 : 22)

ولكي يستطيع المجتمع المحافظة على فلسفته ونشرها، فلا بد له من الاعتماد على فلسفة تربوية خاصة به تكون بمثابة الوسيلة لتحقيق الأفكار والمثل والقيم والمعتقدات التي يؤمن بها ويحرص على تطبيقها في الحياة.

ونقصد بفلسفة التربية أنها تطبيق النظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج خاص من أجل تحقيق الأهداف التربوية المنشودة. وتنعكس فلسفة التربية على فلسفة المدرسة ورسالتها، وكلما اتفقت فلسفة المدرسة مع الفلسفة العامة للمجتمع كان ذلك أدعى إلى وحدة المجتمع وتكامله وتحقيق أهدافه.

2- الأسس الاجتماعية:

الأسس الاجتماعية للمنهج أو البرنامج هي القوة المؤثرة في وضع المنهج وتنفيذه، وتتمثل في التراث الثقافي، والقيم، والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وهذه القوى تشكل ملامح الفلسفة الاجتماعية، وفي ضوئها تحدد فلسفة التربية التي بدورها تحدد محتوى المنهج وتنظميه واستراتيجيات التدريس والوسائل والأنشطة التي تعمل كلها في إطار متسق لبلوغ الأهداف المرغوب فيها.

3- الأسس النفسية:

هي المبادئ النفسية التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه واحتياجاته وميوله وقدراته واستعداداته وحول طبيعة التعلم التي ينبغي مراعاتها عند وضع المنهج وتنفيذه. والأسس النفسية للمتعلم التي ينبغي أن يراعيها المنهج أو البرنامج. ومن المعروف أن محور العملية التعليمية التعلمية هو المتعلم، الذي تهدف التربية إلى تنميتهُ وتربيته عن طريق تعديل سلوكه أو تغييره.

4- الأسس المعرفية:

إن المعرفة أساسية في النمو الإنساني، حيث لا نمو من دونها، ولذلك تعد أحد أهداف التربية الأساسية، وأساساً مهماً من الأسس التي ينبغي أن يراعيها المنهج أو البرنامج التعليمي، وتعد كذلك أحد الأبعاد المهمة التي يرجع إليها مخططو المناهج أو البرامج.

ومن التعريفات التي عرَّفت المعرفة: أنها مجموعة المبادئ والمعتقدات والأحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به.

(الحديثي:2004 : 23)

وتتفاوت المعرفة في طبيعتها فهي: معرفة مباشرة أو غير مباشرة، لأن المعرفة هي نوع من العلاقة بين الإنسان العارف والشيء المعروف، فمن واجب المنهج أن يهتم بذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته. وأن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها أي يوضح الأشياء التي يكلف الطالب بمعرفتها.

5- الأسس التربوية:

لكل تخصص علمي أو فني مجال معلوم، ومفاهيم متداولة، وأصول مقررة وطرائق منهجية معروفة يتبعها المشتغلون به، ولا تشذ التخصصات المتصلة بتربية المدرسين وإعدادهم عن ذلك، فقد طور المتخصصون في التربية وعلم النفس، والمناهج التربوية، وإعداد المدرسين مبادئ تربوية متداولة في إرساء الإعداد وتنفيذه.ومن الأسس التربوية في إعداد المدرسين، ما نذكره في صيغة مبادئ موجهة لإعداد المدرسين على النحو الآتي:-

الطالب - المدرس محور عملية التكوين، ومن تطبيقات هذا المبدأ:

*الانطلاق في تخطيط الإعداد وتنظيمه وتنفيذه من الخصائص المطلوبة في المربين، وحاجاتهم، ومؤهلاتهم، ومتطلبات إعدادهم ليكونوا مربين صالحين في المجتمع.

*العمل على بث حب التعلم في نفوسهم، وجعلهم يدركون فائدة الإعداد.

*ضمان مشاركتهم في الأنشطة والتدريبات كافة.

*تعهدهم بالرعاية والتشجيع.

*تنظيم تفاعلهم بخبرات تربوية فاعلة وحيوية، تقوي الرغبة في التعلم، وتصقل المهارات والقدرات المطلوبة في التدريس (الحديثي:2004 :24)

ولما كان التدريب، مسألة حيوية لإنجاح العملية التربوية، نظرا لدور المدرس الفاعل فيها، لذا فانه عند التخطيط لبرامج التدريب، يجب أن تراعى أسس عدة منها:

* أن تجمع بين العرض النظري والتجريب.

* أن توضع على أساس احتياجات المدرسين المتدربين مع ضرورة الاعتناء بالأولويات الضرورية أولاً، قبل المضي قدما في برامج تجريبية ذات طابع ابتكاري.

* وان تنوع الأساليب المستعملة في التدريب .

فقد تبين من خلال الدراسات التي أجريت أن البرامج التدريبية التي تجمع تدريبات متنوعة هي البرامج الأكثر فعالية . (درويش: 2004: 7)

أما عملية تصميم البرامج التدريبية فتمثل مرحلة أساس من المنهجية العملية التربوية، ويتفق اغلب المختصين بشؤون التدريب على أن تصميم برامج تدريبية فعالة لا تكون إلا في ضوء تقدير علمي للحاجات التدريبية الفعلية للمتدربين في البرنامج, وأشارت الكثير من الدراسات، والبحوث التي تناولت مسألة تدريب المدرسين في البرامج التدريبية، إلى انه عند تخطيط البرامج التدريبية ينبغي أن توضع على أساس احتياجات المدرسين لهذه الحاجات. وأكدت دراسات أخرى ضرورة إشراك المتدرب في تحديد الحاجات التدريبية وفي تخطيط البرنامج التدريبي وتصميمه وتنفيذه ، فمشاركة المتدرب الفعالة في هذه الجوانب تأتي من أهمية البرنامج لكونه اعد أساسا لنموه, ولان المدرس أكثر دراية بحاجاته الميدانية ولكي تكون عملية تحديد مفردات البرنامج التدريبي بشكلها السليم، ينبغي أن يطلع فيها مصمم البرنامج على الحاجات التدريبية ، وان يراعي ضرورة أن تكون مفرداته ذات علاقة مباشرة بطبيعة عمل المرشحين للتدريب، ثم يحدد التتابع المنطقي لهذه الموضوعات والترابط بينها، وتحديد مدى العمق والإفاضة في كل موضوع.

حيث أشار (لاراتس larats) في معرض ملاحظاته في التطبيقات التدريسية وبرامج التدريب أن المدرسين يفيدون أكثر من برامج التدريب، إذا ما ترك لهم الأمر في تحديد الأهداف والفعاليات لأنفسهم ، ويكون هذا أحسن من البرامج التي تحدد الفعاليات والأهداف مسبقا, وأكدت كثير من الدراسات أن البرامج الناجحة هي التي تشتق مناهجها من احتياجات المتدربين ولا سيما تلك الاحتياجات التي يحددونها بأنفسهم.فالبرامج التدريبية القائمة على تلبية الحاجات العقلية للمدرسين، تشعرهم بأهميتها في ما يخص حياتهم المهنية، وتجعل وظيفة البرنامج واضحة، وتجعله قادرا على تحديد الأولويات لغرض إشباعها .

بناء على ما تقدم يعد تحديد الاحتياجات، الاسلوب العلمي لتحديد المعارف والمهارات اللازمة لرفع كفايات المدرسين، وبموجبه يمكن قياس مستوى المدرسين، والمدرسات قبل التدريب وبعده، وبهذا فان تقدير الاحتياجات بدقة، يعد من أساسات نجاح العملية التدريبية، وهذا التقدير يسبق أي عمل تدريبي. إن التدريب الحديث يجب أن يكون ذا هدف محدد في اتجاهاته، ومستوياته المختلفة، ويقوم على تنمية خبرات المدرسين ومعلوماتهم، ورفع معدلات الأداء ومستوياته وتعليمهم طرائق التدريس الأمثل، لذلك كان لزاما على الباحث معرفة الحاجات التدريبية للمتدربين، وما ينبغي أن تقدم لهم من موضوعات وأنشطة يحددونها هم وليس من نقطة معينة في البرنامج. وبمعنى آخر أن يترك المتدرب باختيار ما يريد، وفقا لقدراته ومهاراته التي يمتلكها، تلك هي النقطة التي يبدأ منها التدريب.وان تخطيط برامج التدريب وبناءها له أهمية في تحقيق الوظائف الآتية:- (درويش: 2004: 7-8)

1 . تمكين المدرسين المتدربين من التكيف مع عملهم ، وتحسينه ومواكبة التغييرات المستمرة في العملية التربوية.

2 . تلافي أوجه النقص، والقصور في برامج إعداد المدرسين، قبل التحاقهم بالخدمة.

3 . اطلاع العاملين في النظم التعليمية على الجديد والمستحدث، سواء أ كان في طرائق التدريس وتقنياته، أم في مستوى المناهج، أم في نظم المنظمات التعليمية وأساليبها.

4 . رفع الكفاية الإنتاجية للمدرسين والمدرسات في الحقل التربوي عن طريق زيادة كفايتهم الفنية، وصقل مهاراتهم التدريبية، إذ يعد تحسين التدريس من أهم وظائف التدريب، فالمدرس الكفء هو أداة التغيير في المجتمع، لذلك فان التدريب يمكن النظر إليه على أنه من استراتيجيات التغيير التربوي، والحضاري للمجتمع.

5 . زيادة خبرات المتدربين ومعارفهم ومعلوماتهم.

6 . زيادة الإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي، ورفع المستوى العلمي وخفض نسب الرسوب بين الطلبة.فالمدرس الذي يشارك في دورة تدريبية، تظهر فاعلية كفايته في تحصيل طلابه ونموهم المعرفي والوجداني.

7 . إعداد مدرس كفء وقادر على إيصال المعلومات إلى الطلبة بأيسر السبل وبأقل الجهود. (درويش: 2004: 8)

ثانياً: البرنامج التدريبي:

لتوضيح ماهية البرنامج التدريبي فهنالك بعض التعاريف حيث عرفه (الشاعر،1991)، بأنه: بنية مستقلة تتفاوت في زمن تنفيذها بناء على حجم المهارات المطلوب إيصالها للمتدرب. (الشاعر،1991 :31), وعرّفه (هندام وجابر 1978) أنه: نشاط يستهدف تغيير الأفراد على نحو ما، فيضيف معرفة إلى ما لديهم من معرفة، ويمكنهم أن يؤد مهارات لم يكونوا قادرين على أدائها بدونه ويساعدهم على نموٍ واستبصار معين.

(هندام وجابر,1978: 58) وعرفه (الصائغ 1980) بقوله : أنه يعني أية فعالية أو نشاط تربوي سواء أكانت هذه الفعالية تتعلق بمقرر دراسي أم بمنهاج لمادة دراسية، أو أي نشاط علمي أو تربوي. (الصائغ، 1980 :71), وعرفه (علوان: 2005)بأنه مجموع الخبرات التربوية(معلومات ومهارات واتجاهات) المخطط لها ليتفاعل الفرد المتدرب معها بالشكل الذي يساعده في تحسين طريقة تفكيره ويساهم في نجاحه في عمله المهني.(علوان: 2005: 9)

لبناء البرنامج التدريبي روعيت الاعتبارات الآتية:

01اتجاهات التغيير نحو تدريب نوعي أفضل:

هنالك الكثير من المشكلات التي نواجهها كمدرسين في المجال التربوي، تتطلب التغيير الهادف في النظم التعليمية من اجل تحقيق نوعية أفضل من التعلم والتعليم. فكثيرا ما نجد الطلبة يعبرون عن عدم ملائمة معظم ما يدرس لهم، وهم ضجرون بالطرائق والأساليب المستخدمة في تعليمهم، كما نجد معظم المدرسين يظهرون استعدادا لتحسين عملية التعلم والتعليم، ويفكرون في إيجاد طرق أفضل للتخطيط من أجل تحقيق تعليم فعال.وعليه فان اتجاهات التغيير نحو تدريب نوعي أفضل يمكن أن تتمثل في عدة اعتبارات منها:

أ- استخدام المزيد من أساليب التعلم الفردي، والتعليم لأعداد صغيرة من الطلبة.

ب- المزيد من المشاركة الإيجابية والنشاط الإبتكاري من جانب الطلبة.

ج- إبراز دور المؤسسات التربوية كمؤسسات اجتماعية لها الدور الفاعل في بيئتها المحلية.

د- الانتقال من أنماط المدرسين والمناهج وحجرات الدراسة المستقلة والمكتفية في ذاتها إلى أنماط أكثر مرونة وأساليب متنوعة على نحو أكثر فاعلية من إمكانات ومواهب المدرسين عندما يعملون كفريق.

ويلعب التدريب دورا حيويا في تنمية سلوكيات الأفراد لغايات رفع الأداء وتحسينه ، لذلك على المنظمة أن تأخذ بالاعتبار التدريب و أهميته لما يتركه من أثر على الأفراد في تحقيق الكفاءة والفعالية. وهنا يظهر دور التدريب الذي يقدم معرفة جديدة ، ويعمل على زيادة ما يحمله الفرد من معلومات جديدة ومتنوعة ، ويزيد مهارات الأفراد ، ويؤثر على اتجاهاتهم، ويعدل أفكارهم ، ويعمل على تعديل سلوكياتهم داخل التنظيمات بشكل ينعكس على العمل

بحب و إخلاص, وتعد مهارات التفكير من المهارات الواجب مراعاتها وتنميتها لدى الأفـراد العاملين في التنظيمات حتى تتمكن هذه التنظيمات من مواكبة المستجدات ، ومواجهة التحديات ويعد التغيير أمرا محتوما ،إذ لا يمكن لشيء أن يبقى على حاله دون تغيير ،وهذا أمر حتمـي وضروري لأن أي منظمة قد يفرض التغيير عليها من قبل المجتمع سواء أكان إيـديولوجيا أو اقتصاديا أو اجتماعيا أو تكنولوجيا، أو قد ينشأ من المسئولين والعاملين فيها، وذلك باعتبـاره وسيلة للحفاظ على المنظمة وضمان بقائها في مجتمع متغير متطور بشكل مستمر. (علـوان: 2005: 40)

02الجهد المدروس:

إذا كنا سنعمل على تحسين مهاراتنا في التفكير ، فيتعين علينا بذل جهـد مـدروس ، وذلك ،أولا بإعارة اهتمام مباشر لهذا الحقل ، والقيام ثانيا بعمل ما في سـبيله: فـلا تتحـسن مهارات التفكير من تلقاء نفسها ،أو في مساق التحسين العام في التربية.ويترتب علينا أن نمعن النظر في مهارات التفكير لدى أفضل المتعلمين كي نرى أن التربية لا تولي مهارات التفكيـر أهمية مباشرة كافية. لكننا نأمل أن يكون ذلك التطور آت في السبيل،ولحسن الحـظ ،فـأن رد فعل المديرين والمدرسين يوحي باحتمال أن تلك الفعاليات التربوية واعية لهذه المشكلة.

3. الاعتماد على المدرس:

ليس ثمة أدنى ريب في أن التعليم الناجح يعتمد على المدرس إلى حد كبير جدا. فبوسع المادة في أفضل الأحيان توفير إطار يمكن للمدرس العمل من خلاله. ويتعين عليه أن يكـون مهتما بالموضوع ،وأن يمنحه المكانة التي تقتضيها حاجات الطلبة. ويترتـب عليـه تطـوير مهارة تعليم تلائم موضوعا غير محدد، كما عليه بصفة خاصة، تطوير أساليب مـنح الطلبـة شعورا بالإنجاز. وينبغي له في نهاية المطاف الإيمان بأهمية الموضوع. ومن ثـم عليـه أن يكون مصمما على وضعه قيد العمل. وعلى الرغم من العبء الكبيـر الملقـى علـى عـاتق المدرس، إلا أن فرصة الوصول إلى تعليم مجز تكون عظيمة, ويعدون المدرس أهم عنـصر في أي نموذج تعليمي ، ويتمثل دوره بتحفيز الـدوافع وتحفيـز وتحفيـز مهـارات التفكيـر والمشاركة مع الطلبة داخل وخارج الصف. ولا بد أن يتمتع المدرس بالقدرة علـى التفكيـر الجيد والتعبير عن مهارات التعليم واستخدام أنماط مختلفة لعملية التعليم ، ومراعـاة حاجـات الطلبة واهتماماتهم ومساعدتهم في تفهم المحتوى الدراسي، وكذلك لابد من إثـارة مواضـيع تتعلق بمستقبلهم المهني .

أن الطلبة _ في العادة _ ينظرون إلى مدرسيهم على أنهم مصادر للمعرفة لا يشك في صحتها ، فعقولهم متفتحة لما يقولون ،يأخذون بأقوالهم ويقلدونهم في أفعالهم.أن فئة لهـا هـذا

التأثير في تشكيل أنماط السلوك تستدعي قبل غيرها التعرف علـــى تفكيرهـــا، حتـــى يكـــون بالإمكان معالجة الشوائب وتقوية الصالح منه. والمدرس مسؤول عن تشكيل ســـلوك الطلبـــة، وتعويدهم التفكير العلمي والمنطقي وشروطه وقواعده, وليس عن تلقينهم المعلومات،وحفظهـــا بشكل آلي، انه ينبغي عليه أن يرشدهم إلى كيفية الحصول على المعلومات واستخدامها.
(علوان: 2005: 40-41)

04نماذج تصميم البرامج التعليمية والتدريبية:

هناك عدة نماذج لتصميم البرامج التعليمية والتدريبية بعضها معقـــد، والـــبعض الأخـــر بسيط، مع ذلك، فجميعها تتكون من عناصر مشتركة تقتضيها العملية التربوية.
والاختلاف بينها ينشأ من انتماء مبتكري هذه النماذج إلـــى مدرســـة تربويـــة، ســـيكولوجية، ومعرفية دون أخرى، وذلك بتركيزهم على عناصر كل مرحلة من مراحل التصميم بترتيـــب محدد، فهناك مرونة في تناول هذه العناصر حسب ما يراه المصمم ، وحسب طريقة التغذيـــة الراجعة التي يتلقاها. ومن ثم إجراء التعديل المطلوب ، وجميع النماذج اشـــتقت مـــن مـــدخل النظم للتصميم التعليمي الذي يتكون من عدة عناصر منتظمة، ومنظمة منطقيا، وهذه العناصر هي:

أ- تحليل احتياجات النظام: مثل تحليل العمل والمهام، وأهداف الطلبة، واحتياجات المجتمـــع، وكذلك تحليل القوى العاملة، المكان الوقت، المواد، الميزانية، قدرات الطلبة.

ب- التصميم: ويتضمن تحديد المشكلة سواء أكانت لها علاقة بالعمل أم بالتعليم والتربية ومن ثم تحديد الأهداف، الإستراتيجيات، والأساليب التعليمية المختلفة الضرورية لتحقيق الأهداف.

ج- التطوير:ويتضمن وضع الخطط للمصادر المتوافرة، وإعداد المواد التعليمية.

د- التقويم:**ويتضمن التقويم التكويني للمواد التعليمية ، ولكفاية التنظيم بمقرر مـا، وكـذلك تقويم مدى فائدة مثل هذا المقرر للجميع ،ومن ثم إجراء التقويم النهائي أو الختامي**
(علوان: 2005: 41)

ثالثاً: الأسئلة:

ليست الأسئلة في الحقيقة طريقة منفردة في التعليم , بل أن جميـــع الطرائـــق لابـــد أن يتخللها عدد من الأسئلة ففي بعضها يكون عدد الأسئلة كبيرا وفي بعضها الآخر يكون صغيرا والسؤال فن في التعليم, فكفاية المدرس تظهر بطريقة توجيهه الأسئلة وكيفية صوغها, إثـــارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها وقد قيل من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التعلـــيم فمـــن رزق من المدرسين مقدرة على صوغ الأسئلة وكيفية توجيهها ومعرفة مواقع إلقائها وجعلهـــا بشكل يستطيع الطلبة فهمها فقد رزق مقدرة أساسية في التعليم.

أغراض الأسئلة:

الأسئلة عنصر مهم في التعليم ولها أغراض متعددة أهمها: 1

. اختبار معلومات الطلبة:

اختبار مقدار المعرفه التي يعرفها الطلبة اختبار درجة فهمهم لهذه المعرفه,إذ أن حفظ المادة لا يعني دائما أن الطلبة قد فهموها وعن طريق الأسئلة تتمكن من معرفة مدى معرفتهم, أو فهمهم لها

2. ربط الخبرات السابقة باللاحقة:

المدرس الماهر هو الذي يستطيع بأسئلته أن يربط ما حصل عليه الطلبة من الخبرات السابقة بالدرس الجديد تمهيدا لربط التعليم بالحياة.

3 . إثارة الرغبة وحب الاستطلاع :

المدرس الماهر هو الذي يستطيع أن يحول بأسئلته الطالب الخامل غير المبالي إلى طالب يقظ نشيط متشوق إلى إيجاد أو حل لمسألة صعبة يواجهها.

4. **التمرين والمراجعة:**

وذلك لتثبيت بعض الحقائق المهمة في عقول الطلبة إذ أن كثيرا من الحقائق التي يعلمها المدرس للطلبة يحتاج إليها الطلبة في وقت آخر إما لغرض علمي أو عملي وهذا يتطلب إن يثبتوا هذه الحقائق في أذهانهم, المدرس الناجح هو الذي يستطيع بأسئلته أن يراجع الطلبة المادة التي سبق وتعلموها.

5 . إثارة تفكير الطلبة:

في صلب كل سؤال مشكلة والغرض من الأسئلة هو إثارة التفكير عند الطلبة وإلا سيمل الكبار منهم والذين سيستوجب عليهم حل المشكلات الحياتية التي سيلاقونها.

6. تنمية قوى التقدير والتمييز:

الطالب الجيد هو الذي يستطيع أن يميز بين ما هو صالح وما وهو طالح فقوة التقدير والتمييز هذه لها فائدة كبيرة في الأوساط الاجتماعية والحياتية.

7. تنظيم المواد التعليمية وتفسيرها:

إن تنظيم المواد التعليمية وتفسيرها يكفل الاستفادة منها في المستقبل في الحصول على تعميمات منها تنطبق في ظروف أخرى فعدم وجود هذه المقدرة يؤدي إلى أن الحقائق التي يتعلمها الطلبة في المدرسة تبقى حقائق جامدة منفصلة.

8 **. توجيه انتباه الطلبة إلى العناصر المهمة في الدروس:**

يوجد المدرس انتباه الطلبة بوساطة الأسئلة إلى النقاط المهمة في الدرس ; ليعيرهـــا اهتمامـــه وليبقيها في وليستفيد منها داخل المدرسة وخارجها.

9 . جلب انتباه الطلبة إلى الدروس :

للسؤال أثر كبير في جلب انتباه الطلبة إلى الدروس فقد يتضمن السؤال ما يدعو إلى التفكير وقد يتضمن السؤال موضوعا يشد الانتباه ,وهكذا. (علوان: 2005: 41-42)

10. التقويم :

يستخدم السؤال بهدف تقويم الطلبة تقويماً تحصلياً أو تقويما عاطفيا وجدانيا, أو تقويماً مهارياً وتقويم تعليم الطلبة يعد من وجهة نظر أخرى تقويماً للعملية التعليمية ككل ســـتتبع مـــن قبـــل المدرس بالتعديل الذي تحتاجه للوصول إلى النتائج المرغوبة. (علوان: 2005: 42)

أنواع الأسئلة:

يتوقف نجاح التدريس باستخدام طرح الأسئلة على أنواع الأسئلة المستخدمة فيـه، ويرجع الاهتمام بأنواع الأسئلة إلى أن السؤال من مستوى معين يتطلب الإجابة عنـه مـن المستوى نفسه، فالسؤال المعرفي يتطلب جواباً معرفياً. والسؤال التحليلـي يتطلـب جوابـاً تحليلياً. وأن أنواع الأسئلة تحقق الأهداف التي وضعت من أجلهـا. وأن معرفـة المـدرس لأنواع الأسئلة تخلق لدى المتعلم القدرة على التمييز بين الأسئلة الجيدة والضعيفة وكـذلك تزيد من كفاءته في صنع السؤال، وابتكاره وقدرته على تعديل السؤال، لخدمة الغرض الذي يبتغيـــه وأيـــن ومتـــى يكـــون كـــلاً منهـــا ملائمـــاً فـــي إعـــداد درس أفـــضل. (سند روبرت وآرثر كارين, 1985: 17)

للأسئلة أنواع متعددة من أهمها:

أ. أسئلة التذكر(المعرفة):

تتطلب هذه الأسئلة من الطالب أن يتعرف المعلومات أو يـــستدعيها . والقـــدرة علـــى التذكر هي القدرة العقلية الوحيدة المطلوبة للإجابة عن أسئلة هذه الفئة. وعلى الرغم مـــن أن أسئلة التذكر تكاد تنحصر في المستويات الدنيا للتفكير,فإن تذكر المادة التعليمية أمر لا بد منه.

ب. أسئلة التفسير:

الميزة الأساسية للتفسير هي أن الطالب يربط الحقائق والمفاهيم والتعميمـــات والقـــيم والمهارات. ويربط هنا تعني :أن يكتشف, أو يستخدم العلاقة بين فكرتين أو أكثر, وفي سؤال التفسير قد يعطي الطالب فكرتين يسئل عن العلاقة بينهما, أو قد يعطي فكرة واحدة ويسأل عن فكرة أخرى تنبثق من الأولى, والأفكار التي تربط قد تكون بسيطة أو معقدة.

وفيما يأتي بعض أشكال العلاقات التي يمكن أن تتضمنها فئة التفسير:

1. علاقة المقارنة :

يحدد الطالب في المقارنة ما إذا كانت الأفكار متطابقة ,أو متشابهة أو مختلفة , أو غير متعارضة, والسؤال هنا دائمًا يطلب دليلاً يدعم الإجابة.

(مرعي والحيلة: 2005: 65)

2.**علاقة التضمين :**

يبدأ التضمين بحقائق وتعميمات, ويسعى إلى الخروج باستنتاجات جديدة من هذه الحقائق والتعميمات بحيث يأتي التضمن الصحيح المشتق بعيداً عن أي شك خطير, والعملية العقلية المستخدمة في إيجاد المعنى المتضمن, هو القياس, والحقيقة أنه في فئة التفسير لا يحتاج الطالب لأن يكون مدركاً لعملية التفكير المستخدم ,وإنما عليه أن يفهم هنا أن الإجابة لا بد أن تنتج مباشرة من الشواهد الملحقة بها .

3. **علاقة التعميم الاستقرائي بالأدلة التي تدعمه :**

يصل العالم إلى التعميم الاستقرائي عندما يلاحظ أن أفراداً من فئة معينة لها خصائص مشتركة , وعندئذ يستخلص أن استخلاص تعميمات استقرائية في ضوء الشواهد التي تؤديها يتطلب أن يكون التعلم استقرائيا.

4.**العلاقات المستخلصة من الرسوم البيانية والخرائط والصور:**

تعد جداول الإحصائية والرسوم البنائية والخرائط والصور , مادة نموذجية لإثارة الأسئلة على المستويات العقلية كافة.

5. **علاقة السبب بالنتيجة :**

العوامل المسؤولية عن أي ظاهرة تسمى أسباباً, والأسئلة التي تستخدم كلمة لماذا تسأل؟ دائماً عن السبب في صورة مفهومة حتى للطلبة الصغار, وإذا استخدمها المدرس ليسأل عن أسباب ذكرت بالفعل في الكتاب المدرسي, فالسؤال هنا يتحول مباشرة من سؤال تفسير إلى سؤال تذكر.

جـ . أسئلة التطبيق:

في أسئلة التطبيق يستخدم الطالب ما سبق أن تعلمه من مفاهيم, وتعميمات, ومهارات ونظريات في حل مشكلات غير مألوفة لديه, والطالب في هذه الأسئلة لا يزود بالتعريف أو المهارة, أو التعميم الذي سيطبق وإنما عليه أن يختار بنفسه منها ما يمكنه تطبيقه على المواقف الجديدة التي تواجهه,ومن هنا فإن أسئلة التطبيق تدرب الطالب على الاستخدام المستقل للمعلومات والمهارات في حل المشكلات.

د . الأسئلة المفتوحة النهاية(المتشعبة):

يعطي هذا النوع من الأسئلة للطالب حرية واستقلالية كبيرة في الإجابة , فهو يسمح بإجابات مختلفة متنوعة , بحيث يصعب على المدرس التنبؤ بالإجابة الحقيقية التي يمكن أن يعطيها الطالب,ويعد هذا النمط من الأسئلة واحداً من الأنماط التي تثير التفكير .

(مرعي والحيلة: 2005: 66)

فالمدرس الذي يطرح على طلابه الأسئلة المفتوحة النهاية ,يهدف تفكيراً ابتكاريها أصيلاً .وفي الأسئلة المفتوحة النهاية, يجابه الطلبة بمواقف مشكليه تدفعهم إلى وضع الحقائق والأفكار في تنظيمات بهدف إيجاد حل مقنع. وتستند إجابات الطلبة في الأسئلة المفتوحة النهاية إلى معلومات صادقة ودقيقة, ولكن لا توجد فيها إجابات صحيحة وأخرى خطأ ولكن توجد إجابات مقبولة وأحيانا تكون أفضل الإجابات.

هـ. أسئلة التقويم:

يتطلب هذا النوع من ألأسئلة إصدار أحكام من الطلبة على قيمة الأشياء والسلوك والاختبارات والأعمال والأفكار, إعطاء أسباب يبررون بها أحكامهم. والحكم الذي يصدره الفرد, لابد أن يقوم على بعض الشواهد, والمستويات, والمعايير التي يضعها هو أو غيره من أفراد أو جماعات,وعادة ما تثير أسئلة التقويم إجابات لا يمكن وصفها بأنها صحيحة أو خطأ.

وبذلك يدرك الطلبة أن هناك وجهات نظر مختلفة, وطرائق عديدة للنظرفي المشكلة, وتنمية قدرة الطلبة على التقويم تعني مضمونها;تحسين نوعية الأحكام التي يصدرونها.

فالحكم الجيد على الأشياء ليس هو الحكم الذي يستحسنه المدرس ولكنة الحكم الذي تتوافر فيه الشروط التالية:

1.أن يكون واضحا .
2. أن يدعم بالأسباب .
3. ألا يدعم بألفاظ عاطفية
4. أن يتضمن المقدمات أو الأسس التي يقوم عليها .
5.أن يقوم على فهم صحيح للأفكار الرئيسة.
6. ألا تظهر فيه علامات التأكيد المطلق أو النهاية . (مرعي والحيلة: 2005: 67-68)

الأخطاء الشائعة في طريقة إلقاء الأسئلة:

من المعلوم أن المدرسين يستخدمون السؤال في تعاملهم مع الطلبة, ولكن أساليبهم كثيرا ما تفتقر إلى حسن التخطيط, ويمكن لأساليب السؤال الخطأ أن تؤدي إلى نوع من الكف

لدى الطلبة, وبالتالي إلى فقدان الميل إلى التعلم .فيما يلي الأخطاء الشائعة في أسلوب إلقاء الأسئلة التي يستخدمها المدرسون:

1- استخدام الأسئلة الغامضة والمركبة, وركيكة الصياغة.

2- إظهار نفاذ الصبر عندما تكون الإجابة خطأ أو غير ملائمة.

3- توجيه الأسئلة على عدد معين من الطلبة دون غيرهم.

4- تجنب ربط إجابات الطلبة بواقع حياتهم , أو بما سبق أن تعلموه في دروس سابقة .

5- عدم السماح للطلبة بوقت كاف للتفكير في الإجابة .

6-الإجابة بأنفسهم عن الأسئلة التي يوجهونها , أو تكرار الإجابات التي يدلي بها الطلبة .

7- الإكثار من الكلام , مما لا يترك للطلبة فرصة للتعبير عن آرائهم ومعلوماتهم .

شروط الأسئلة الجيدة:

من شروط الأسئلة الجيدة:

أ – الصياغة:

السؤال الجيد يمكن أن تفسده الصياغة غير المناسبة, وتشير صياغة السؤال إلى الطريقة التي نعبر فيها عن مضمونه باستخدام الكلمات فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال, وبعدد الكلمات المستخدمة فيه,وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات. وحتى يصوغ المدرس صياغة محددة واضحة عليه أن يضع في حسبانه عدة أمور أهمها:

1- عدم الإكثار من الأسئلة التي تبدأ بكلمة هل .

2- الابتعاد عن الأسئلة الغامضة التي لا تحدد للطالب ما هو مطلوب منه.

3- الابتعاد عن الأسئلة المركبة التي تتضمن عددا كبيرا من العوامل.

ب- تناول الإجابات غير الصحيحة:

كثيرا ما يجيب الطالب إجابة خاطئة, ويكون لزاما على المدرس في هذه الحالة أن يخبره بحالة إجابته في جو ودي ويقوم بتشجيعه على محاولة الإجابة عن السؤال مرة ثانية وعلى المدرس أن يطالب الطالب بإعادة التفكير في الجزء غير الصواب وحده,ويجب على المدرس تجنب ردود العبارات السلبية بالكامل, ويجب عليه ألا يكون وجهه متجهما, وباختصار عليه أن يكون إيجابيا في فعله على مشاركة الطلبة.

جـ. إعطاء تلميحات:

يمتنع الطالب في بعض الأحيان عن الإجابة بقوله لا أعرف, وفي هذه الحالة يجب أن يتأكد المدرس من أن سؤاله واضح, وإذا أعاد المدرس صياغة السؤال وحصل على الإجابة

نفسها: لا أعرف,إجابة خاطئة, ففي مثل هذه الحالة يستخدم المدرس أسلوب التلميحات وهـذه هي السمات الجوهرية للتلميحات .

1- يسأل المدرس سؤالا.

2- يجيب الطالب نفسه تلميحا أو يسأله سؤالا أو أكثرا من الأسئلة البسيطة التي يشعر بأنها في متناوله ويمكن أن توجه لإجابة السؤال الأصلي.

ويمكن تحديد الأسئلة التي سوف نفسها تستخدم بالضبط في مسلسل التلميحـات مقـدما وقبل الحصة ,لأن كل سؤال من التلميحات يعتمد على إجابات الطالب الـسابقة. لكـن علـى المدرس أن يتذكر دائماً الإجابات النموذجية المغايرة ,وأن يمتدح الإجابات الصحيحة الأخيـرة كما لو كان الطالب قد توصل إليه وحده وقبل مساعدته له. (مرعي والحيلة: 2005: 69)

د- السبر أو (المطالبة بالوضوح):

قد يلي الطالب في بعض الأحيان بإجابة مقبولة, ولكنها سيئة التنظيم, أو غير كاملـة، وهنا يجب على المدرس أن يطالبه بالوضوح مستخدماً بعض الأسئلة مثل: كيـف يمكنـك أن تجعل إجابتك أوضح؟ هل يمكنك أن تقول ذلك بأسلوب آخر؟ ما الذي تعنيه بذلك؟ هل يمكنـك إعطاء أمثلة؟ هل لديك آراء أخرى؟

هـ. إعادة التركيز (الربط مع موضوع):

في بعض الأحيان يسأل المدرس سؤالا, وتكون الإجابة مقبولة, ولكن المدرس يود أن يربط بين هذه الإجابة ونوع آخر سبق دراسته. وسعي المدرس نحو إعادة تركيز الإجابة على موضوع آخر يبدأ عادة بعبارات مثل :

1. كيف يرتبط ذلك بـ ...؟
2. من أي الوجوه يتشابه ذلك مع ..؟
3. من أي الوجوه يختلف ذلك عن ...؟

وسؤال إعادة التركيز يجب أن يأتي من إجابة الطالب, ومع ذلك فإن الـسؤال علـى خـلاف التلميحات, يكلف طالب آخر بالإجابة عنه, ويستخدم أسلوب إعادة التركيز لمـساعدة الطالـب على التفكير في مضمون إجابة في إطار أوسع.

يعد أسلوب إعادة التركيز, من أصعب الأساليب التي يمكـن أن يـستخدمها المـدرس لتحسين نوعية إجابات الطالب, لأنه يجب على المدرس أن تكون لديه معلومات كاملـة عـن كيفية الربط بين موضوع المنهاج, ويمكن للمدرس أن يعيد التركيز بشكل أكثرفاعلية إذا ألـم

بمضامين درسه قبل الحصة, وأدرك ارتباطها بغيرها من الموضوع التي سبق للطلبة دراستها.

و. إعادة التوجيه:

إعادة التوجيه من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها المدرس لتشجيع مشاركة أكبر عدد ممكن من الطلبة في مناقشة الصف. وبمقتضى هذا الأسلوب يتم توجيه السؤال نفسه لعدة طلبة دون تكراره أو إعادة صياغته.

(مرعي والحيلة: 2005: 69-70)

ز. التوقف(الانتظار):

من الأساليب التي تستخدم لتشجيع الإجابات الأطول والأعمق , التوقف لمدة (3-5) ثوان بعد توجيه السؤال, وقبل أن يشير المدرس إلى أحد الطلبة, واستخدام هذا الأسلوب يؤدي في نهاية الأمر إلى إجابات أطول, أكثر عمقا في التفكير, أكثر اكتمالا في بنائها اللغوي, كما أنه يجعل الطلبة أكثر ثقة في إجاباتهم, ويزيد من عدد الطلبة المشتركين في الإجابات,إذ يعطى بعض الطلبة فرصة أكبر لتكوين إجابتهم .

ح. نحو توزيع أفضل للأسئلة:

من الشائع أن يستحوذ عدد قليل من الطلبة عن الإجابة عن أسئلة المدرس, ويرى المدرس أن هؤلاء الطلبة قادرون على العطاء, ولذلك يكون مستعداً لا شعورياً لأن يكرس وقتاً أطول لهم من ذلك الذي يمنحه لغيرهم ممن هم أقل قدرة على العطاء. وهذه السلبية من المجموعة الكبيرة من المتعلمين قد تتحول إلى ضجر وسأم ثم إلى سلوك منحرف ومشكلات نظام.

استئصال الأخطاء الشائعة في طريقة إلقاء الأسئلة:

أ. تكرار المدرس لأسئلته:

من أكثر عادات التعليم السيئة شيوعياً : التكرار الآلي للسؤال قبل دعوة أحد الطلبة للإجابة عنه وينجم عن ذلك :

1- زيادة نسبة حديث المدرس زيادة ملحوظة .

2- تعوّد الطلبة على عدم الإنصات للعرض الأول للأسئلة, ويمكن للمدرس أن يعالج هذه العادة بالأساليب التالية :

3- يخطط جيداً لأسئلته ويحضرها بعناية .

4- يتوقف بعد طرحه للسؤال, ويكلف طالباً بالإجابة, ويمكن أن يكون من بين من لم يرفعوا أيديهم, وبذلك يشعر كل طالب بضرورة أن يكون منتبهاً عند إلقاء السؤال للمرة الأولى .

5-لا يكرر السؤال أو يعيد صياغته إلا إذا كانت إجابة الطالب تدل علـــى أن الـــسؤال غيـــر واضح العبارة.

ب. إجابة المدرس عن أسئلته:

قد يسأل المدرس سؤالا ثم يجيب عنه, ويستطيع أن يتجنب ذلك. وقد يشرح المـــدرس إجابـــة الطالب أو يوضحها بحيث تصبح مقبولة أكثر, وهذا الأسلوب أصعب في العلاج لأن المدرس قلما يعترف بأنه يجيب عن أسئلته. (مرعي والحيلة: 2005: 71)

جـ. تكرار المدرس لإجابات طلبته:

من الممارسات الشائعة التكرار الآلي للإجابة دون أي تعديل, وقد يعيد المدرس صوغ إجابـــة الطالب بحيث يجيب المدرس عن سؤاله.

ومن سلبيات هذا السلوك ما يلي :

1.يزيد من نسبة مشاركة المدرس, ويقلل من نسبة مشاركة الطلبة .

2. يميل الطلبة إلى إعطاء إجابات غير كاملة;لأن المدرس الذي يكرر إجابتهم يعدل عادة في الإجابة ليجعلها مقبولة.

طريقة طرح الأسئلة:

أن المدرس الذي يريد أن يستثير دافعية طلابه, لابد آن يـــستخدم الأساليب التي تضمن كل الاستثارة, منها صياغة الأسئلة التحفيزية التي تسير غور دماغ الطلبة بشكل يدعوهم إلى التفكير المتواصل ,ليس هذا فقط بل لابد أن يضمن أسلوب طرحها أهداف معينـــة وطرائـــق خاصة في صياغتها.

1- تنمية القدرة لدى الطالب على التعريف و التحديد .

2- إتاحة المجال لكل طالب في إصدار الأحكام .

3- حث الطالب على تطبيق معلوماته و خبراته .

4- تعويد الطلاب على تفسير وتنظيم البيانات والمواد .

5- تنمية اتجاهات سلمية نحو الحياة لديهم.

6- حث الطلاب على عقد المقارنات بين الأفكار.

7- الكشف عن ميول الطلاب ومستوى نضجهم.

(مرعي والحيلة: 2005: 75)

من خصائص الأسئلة الجيدة ما يأتي:

1- أن تكون معنى السؤال واضحاً بعيداً عن الغموض والتأويل وبمـــا يـــتلاءم ومـــستويات الطلاب العقلية والفكرية .

2- ينبغي أن تكون احتمالات الإجابة عن السؤال واحد.

3- أن يتحدى تفكير الطلاب والطلب منهم القيام بالمقارنة والتحليل.

4- الابتعاد عن الأسئلة المضيعة للوقت كالأسئلة التي تتضمن الإجابة بنعم أو لا أو الأسئلة التي توحي بالجواب.

5- طرح السؤال من قبل المدرس على نفسه قبل طرحه على الطلاب لتحديد الإجابات المحتملة.

6- التتابع المنطقي للأسئلة لضمان استمراري الدرس.

7- أن تكون سليمة من الناحية اللغوية والعلمية.

8- ينبغي ألقاء السؤال على الطلاب بصورة عامة ومن ثم يحدد الطالب.

9- ضمان مشاركة جميع الطلاب في الإجابة عن الأسئلة .

10- عدم الاستخفاف بإجابات الطلاب عن الأسئلة مهما كانت تتضمن من إجابات تافهة أو ناقصة.(عبد الرحمن وفلاح الصافي:2007 : 46 -47)

طرح الأسئلة:

هناك مهن قليلة تستخدمه بالمقارنة بالتدريس حيث يطرح شخص أسئلة كثيرة يعرف إجابتها, وطرح الأسئلة إحدى المهارات الأساسية في التدريس, وقد وضعت موضع البحث والتحليل وعند النظر إلى الأنواع المختلفة للأسئلة,وينبغي التمييز بين طرح أسئلة مغلقة (أي لكل سؤال إجابة واحدة صحيحة) وطرح أسئلة مفتوحة (حيث يمكن اعتبار كثير من الإجابات صحيحة ومقبولة للسؤال الواحد) وثمة تمييز آخر هام وهو التمييز بين الأسئلة المنخفضة المستوى (والتي تعتمد إلى حد كبير في الإجابة عنها على استرجاع أو استدعاء الحقائق والمعلومات) وأسئلة عالية المستوى (وهذه تتطلب أن يندمج الطلبة في تفكير دقيق وتحليل ناقد قبل الإجابة عنها) وتدل البحوث التي أجريت على التدريس الصفي أن أغلبية الأسئلة التي يطرحها المدرسون مغلقة ومن المستوى المنخفض وينبغي أن يستخدم المدرسون أسئلة أكثر من النوع المفتوح النهاية ومن المستوى المعرفي الأعلى لاستثارة تفكير الطلبة وفهمهم .

حيث بينت البحوث أيضاً أنه حين يطرح المدرسون أسئلة مفتوحة وذات مستوى عال, فإن من الأهمية بمكان أن يترك للطلبة بعض الوقت ليفكروا فيها قبل أن يجيبوا عنها ,وإتاحة وقت انتظار كاف يؤدي إلى رفع مستوى جودة الإجابات, ومن الأمور الهامة في طرح الأسئلة مطابقة السؤال لمستوى فهم الطالب, ومن نواحي قصور المدرسين أن يكون لديهم فكرة بالغة التحديد عن الإجابة الصحيحة للسؤال في عقولهم ,وكثيراً ما يقضى الطلبة وقتاً طويلاً في محاولة معرفة نمط الإجابة التي يريد أن يسمعها المدرس,ويرى كثير من الباحثين

والكتاب أنه ينبغي أن يقظى المدرسون وقتاً أطول في التفكير في دلالة إجابة الطالب عن فهمه الحالي , وأن يبدؤوا عملهم التعليمي مع الطالب من هذه النقطة . إن يفكر البناء على أساس فهم الطالب والنقطة التي يوجد فيها تقع في قلب الفكرة البنائية أو البنيوية عن طريقة الطلبة في التعليم والتي تركز على طرق تشكيل الطلبة وتكوينهم وبنائهم للفهم الجديد على نحو نشط يربط خبرات التعليم بفهمهم السابق . (جابر: 1999, 49)

من المهام والأعمال الأساسية بالنسبة للمدرسين التمييز ,أو مراعاة الفروق الفردية ويقصد به القدرة على تكليف الطلبة بأنشطة تعلم تلاؤم مستويات قدراتهم المختلفة وهم في نفس الصف ,ويذهب (كيري) في دراسته عن تنمية مهارات المدرسين في طرح الأسئلة إلى أن الاستخدام الفعال للأسئلة (شفوياً وتحريرياً) يقع في قلب قدرة المدرس على مراعاة الفروق الفردية؛ لأن المهارة في استخدام الأسئلة من حيث مضمونها وطريقتها ووقت طرحها يمكن أن تتيح للطلبة الاندماج في سؤال عند المستوى الذي تلاؤم حاجاتهم, وثمة جانب هام آخر في طرح الأسئلة وهو الحاجة لتوفير تعزيز إيجابي كلما أجاب الطالب عن سؤال, وهذا يتضمن ويتطلب ليس تقديم الثناء فحسب بأن تقول: (حسنا أو أجدت العمل) حين تكون الإجابة صحيحة , بل أن تكون مساندا ومشجعا حين تقترب الإجابة من الصحة , أو حين يكون الطالب قد بذل جهدا , والاستخدام المنتظم للثناء يساعد الطلبة على زيادة ثقتهم في محاولة الإجابة عن الأسئلة ويقابل هذا ويتباين معه, أن يكون المدرس عدائياً, والأسوأ من ذلك أن يخجل الطالب؛ لأن إجابته كانت ضعيفة, مما يؤدي إلي كف الطلبة وابتعادهم عن الاندماج اللاحق في التعليم, وقد كتب الكثير عن الاستخدام الماهر للتعزيز في حجرة الدراسة, بما ينمى التعليم ..

يعد التناول الفعال من قبل المدرس للتفاعلات الناتجة عن طرح الأسئلة والإجابة عليها من قبل الطلبة– أحد جوانب التدريس الهامة التي تسهم إسهاماً قوياً ومؤثراً في خلق مناخ صفى يشعر الطلبة فيه شعوراً إيجابياً كمتعلمين مما يدفعهم للمشاركة على نحو نشط فيما يطرح فيه من مهام أكاديمية وأعمال تعليمية, وأخيراً, فإن البحوث تبين جانباً آخر هاماً لطرح الأسئلة وهو التأكد من توزيعها على الصف كله, ويتضمن هذا ويتطلب تجنب النقاط العمياء في حجرة الدراسة , وتجنب طرح الأسئلة على الطلبة الذين يرفعون أيديهم, أو الذين يحتمل أن يجيبوا على السؤال إجابة صحيحة, كما يتطلب عدم تجاهل الطلبة الذين يتجنبون النظر إلى المدرس.(جابر: 1999, 49–50)

تصنيف الأسئلة:

إن اهتمام الباحثين بموضوع الأسئلة كمهارة تدريسية وتأكيدهم تنمية تلك المهارة في التعليم الصفي واستمرار دراساتهم عن أهمية الأسئلة وأنواعها ومدى صلتها بمستوى التفكير عند الطالب، وأثرها على تحصيله الدراسي فضلاً عن صلتها بالأهداف التربوية جعلهم يضعون عدداً من التصنيفات للأسئلة المستخدمة في التدريس وتكوين أسئلة رفيعة المستوى هو تعلم كيفية تصنيفها.

أن عملية التصنيف كما وضحها كلٌ من(سند وكرين, 1978) تخدم غرضين:

الأول: التمييز بين الأسئلة الجيدة والضعيفة.

والثاني: هو تنمية الابتكار لدى المدرس عندما يجد المدرس أن سؤالاً معيناً يحتاج فقط إجابة محددة فإنه يمكن أن يراجعهُ ويعدلهُ ليتحمل عدداً أكثر من الإجابات. كما وصف (سند وكرين) عمليات تصنيف الأسئلة أنها القوة المحركة للمدرس ليكون أكثر ابتكارا في صياغة الأسئلة وصنعها.(سند وكرين، 1978: 17)

وهناك تصنيفات عديدة كل منها يخدم غرضاً معيناً. والمدرس الجيد يحتاج التعرف على هذه التصنيفات وأين ومتى يكون كلٌ منها ملائماً في إعداد دروس أفضل. وقد رأى الباحث أنه من الضروري التركيز على تصنيف بلوم (Bloom) بالأخص (المجال المعرفي).

تصنيف بلوم Bloom Taxonomy :

لقد قسم بلوم Bloom السلوك العام إلى ثلاثة مجالات متداخلة لتحديد أنواع السلوك التي تبرهن على وقوع التغيرات في المتعلمين نتيجة للعمليات التدريسية. وهذه المجالات نظمها بلوم إبتداءاً من مستويات منخفضة للتعلم وانتهاءاً بمستويات أعلى منها، والمستويات المنخفضة تستخدم أساساً لبناء المستويات الأعلى.

وهذه المجالات الثلاثة هي:

1. المجال الإدراكي (المعرفي)
2. المجال الوجداني
3. المجال المهاري الحركي

أن (بلوم, Bloom) استخدم تصنيفاً للأسئلة وبخاصة المجال المعرفي، إذ كان من أساليب تعريف أو تحديد كل فئة من فئات تصنيف الأهداف التربوية هو استخدام أمثلة من الأسئلة التي تتطلب من الطالب المساهمة في نوع من التفكير. أن تصنيف بلوم للمجال المعرفي بمستوياته الستة من أكثر تصنيفات الأسئلة شيوعاً. وتتطلب الأسئلة في كل مستوى أن يستجيب الطالب باستخدام نوع من أنواع التفكير. وينبغي أن يتمكن المدرس من تصنيف

الأسئلة على وفق هذه المستويات وصياغتها على وفق كل مستوى منها, وقد أكد الكثير من المربين استخدام تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفي أساساً لتصنيف الأسئلة.

حيث أشار (مؤمني 1989) إلى أنه يحبذ اعتماد هذا التصنيف للأسباب الآتية:

1. أن تصنيف بلوم يفيد المدرس لأنه يشمل الأهداف الأساسية للتربية والتعليم.

2.يساعد المدرس على اكتساب فكرة واضحة من أنماط السلوك التي تستند عليها الخطط التربوية.

3. يفيد المدرس في موازنة أهدافه، وبالتالي صياغة الأسئلة المختارة للدراسة على وفق مستويات المجال المعرفي الستة.

4. يتميز التصنيف بأنه (نظام تربوي منطقي نفسي): تربوي لأنه يرسم الحدود بين فئات الأهداف المختلفة التي تعكس القرارات التي يتخذها المدرس.

ونفسي لأنه يراعي أسس التعلم وبخاصة الترتيب الهرمي للمستويات من السهل إلى الصعب.

5. يمكن تطبيق التصنيف على مختلف المواد الدراسية. إذ يعد من أكثر التصنيفات شيوعاً (مؤمني، 1989: 93)

المجال الإدراكي (المعرفي) (Cognitive Domain) :

أن المجال المعرفي يتكون من ستة مستويات من التفكير هي:

1. التذكر أو المعرفة: وتدعو هذه الأسئلة الطالب أن يقدم دليلاً على تذكره أو ذاكرته وتتضمن هذه الأسئلة معرفة الصور الآتية:

مَنْ ؟ وتتضمن عملية معرفة وتذكر.

ماذا ؟ وتتضمن عملية استرجاع.

أين ؟ وتتضمن عملية تعرف.

مَتى ؟ وتتضمن عملية تذكر.

ويمكن تقسيمها إلى الأقسام الآتية:

أ - معرفة الخصوصيات أو المحددات:

وتعرف الخصوصيات: أنها استدعاء أو إظهار وتذكر جزئيات معينة ومحددة وخاصة هذا التعريف يشير إلى أن الخصوصيات أو المحددات في العادة عبارة عن تلك الرموز والاختصارات والمصطلحات والحقائق المختلفة المتعلقة بالمفاهيم والعلاقات الرياضية والتي في العادة لها أصل ومصدر وأنموذج مادي "طبيعي" وهي كذلك على مستوى أدنى من التجريد وهي تندرج تحت فرعين هما:

- معرفة المصطلحات.

- معرفة حقائق معينة.

*** معرفة المصطلحات:**

يؤكد هذا النوع من الأسئلة استرجاع معرفة المصادر والمؤشرات الخاصة برموز معينة لفظية وغير لفظية. وهذا يوضح ويشير إلى التعود على الإلمام بلغة الرياضيات، أي الاختصارات التي يستعملها الرياضيون ليعبروا عن مدى معرفتهم للمادة لفظياً وغير لفظي.

*** معرفة حقائق معينة:**

يؤكد هذا النوع من الأسئلة معرفة: التواريخ والأحداث والأشخاص والأماكن ومصدر المعلومات، وهذا النوع من الأسئلة يشير إلى معرفة القوانين والعلاقات والصيغ.

ب. معرفة طرق ووسائل التعامل مع الخصوصيات:

ويعرّف هذا القسم على أنه: معرفة طرق التنظيم والدراسة والحكم ونقد الأفكار والظواهر.وهو يشير لمعرفة مبنية على نتائج الاصطلاح والتعرف على هذه الطرق وليس على النتائج لعمليات المشاهدة والاكتشاف والتوقع. أي أن هذا القسم يشير إلى العمليات وليس إلى نتائج تلك العمليات. وهو يتفرع إلى خمسة فروع هي:

* معرفة الأشياء المتعارف عليها (الاختصارات).
* معرفة الاتجاهات والتسلسل.
* معرفة التصنيفات والأنواع.
* معرفة المعايير والمحكات.
* معرفة الطرق أو استراتيجيات العمل.

جـ - معرفة الأشياء المتعارف عليها (الاختصارات):

في هذا الصنف من الأسئلة يحتاج الفرد إلى أن يعرف تلك الأشياء والرموز والاختصارات والمصطلحات المتفق والمتعارف عليها من قبل العاملين في مجال الرياضيات لبناء لغة تمكنهم من الاتصال السريع مع غيرهم.

د - معرفة الاتجاهات والتسلسل:

يؤكد هذا النوع النمو والتطور الذي يحدث لمفهوم أو علاقة معينة خلال مواضيع المادة المختلفة ومعرفة العمليات التي تتابع لتربط بين هذه المفاهيم والعلاقات لتنمو وتخلق مفاهيم ثانوية جديدة وكذلك يشير هذا النوع من الأسئلة إلى معرفة العلاقات بين مواضيع المنهج المختلفة وتطورها واعتمادها على بعضها.

هـ - معرفة التصنيفات والأنواع:

يؤكد هذا النوع من الأسئلةعلى معرفة المجموعات أو الفئات والتقسيمات والترتيبات التي تعد أساسية أو مفيدة لميدان أو موضوع معين أو غرض معين أو لمناقشة قضية أو مشكلة من المشكلات.

و- معرفة العموميات والمجردات:

يؤكد هذا النوع من الأسئلة معرفة التركيبات المفهومية والعلاقات التي تجتمع وتترابط معاً لتكون حالات عامة مثل القوانين والنظريات وهذا القسم يتفرع إلى فرعين هما: معرفة المبادئ والتعميمات، ومعرفة النظريات والتركيبات.

شكل (1)

يوضح الأفعال التي تساعد في صياغة أسئلة مستوى المعرفة:

يَعْرف	يكرر	يتذكر	يذكر	يصف
يعِّرف	يسجل	يسمى	يكتب	مَنْ
يحفظ	يعد قائمة	يربط	يختار	يعيد تنظيم
ماذا	يميز	أي	أين	يخبر
متى	يحدد	يشير إلى	يحصل	يتعَّرف على

2- طرح الأسئلة العقلية في مستوى الاستيعاب (الفهم): Comprehension

تحدد الأسئلة في هذا المستوى بسلوك الطالب أو استجابته من حيث فهمه للرسالة الحرفية الموجودة في الأسئلة أو أشكال الاتصال المختلفة. وأن مستوى الاستيعاب أو الفهم ينقسم إلى ثلاثة أقسام وهي: الترجمة و التفسير و الاستخلاص والاستقراء

3 – الأسئلة العقلية – مستوى التطبيق:

تتطلب أسئلة هذا المستوى أن يطبق الطلبة ما تعلموه، أي أن هذا المستوى يشير إلى انتقال أثر التعلم، أي أن الطالب متوقع منه أن ينقل ما تعلمه من أنشطة مثل حالات وقواعد عامة وقواعد ونظريات وطرق وأساليب ... الخ إلى مواقف أخرى مماثلة وغير مماثلة ومواقف مألوفة وغير مألوفة واختيار طرق الحل المناسبة عند التعرض لمسائل جديدة قد تكون في الحياة العملية أو من داخل المادة أو مادة منهجية أخرى, ويفّرق كثير من المربين بين مستوى التطبيق ومستوى الاستيعاب على أساس أن التطبيق يعتمد على استخدام المتعلم المعلومة معتمداً على نفسه دون أي معين خارجي. أما الاستيعاب فهو استخدام للمعلومة بمعين، بمعنى

إذا كان التطبيق وفقاً لإرشادات معينة تأتي إلى الطالب من مدرس أو من كتاب فإن ذلك لا يندرج تحت مسمى التطبيق وإنما يندرج تحت مسمى الاستيعاب.
ويتضمن مستوى التطبيق قدرة المتعلم على استخدام المعلومات والمفاهيم السابق تعلمها استخداماً تطبيقياً دون مساعدة ويتضمن هذا المستوى القدرة على حل المشكلة، عمل رسومات، أو اتخاذ قرار حول نوع العملية أو النظرية الرياضية المراد استخدامها في موقف معين للوصول إلى الحل.

وأن هذا المستوى ينقسم إلى ثلاثة أنواع من التطبيقات هي:

* تطبيقات داخلية (أي داخل المادة).
* تطبيقات خارجية (أي في الحياة العملية).
* تطبيقات منهجية (أي في دراسة مادة أخرى).

شكل (2)

يوضح الأفعال التي تساعد على صياغة أسئلة التطبيق هي:

كيف ..	يجهز	يترجم	يستعمل	يشغّل
يفحص/ يدقق	يعرض/يثبت	يشرح	يطبق	يمثل
يحل	يوضح	يوظف	يلون	يتسوق
يكّون/ينشئ	يرسم مخططاً	يلعب	يعيد بناء	يصوغ/يشّكل
يخطط	يبني	يختار	يشير إلى	يختبر
يقول كيف	يعرض عملاً	يصنف	يبيّن	يعمل أنموذجاً

(مؤمني، 1989: 90)

4 - الأسئلة العقلية – مستوى التحليل:

تتطلب أسئلة هذا المستوى القدرة على تحليل المادة إلى عناصـرها وأجزائهـا ومكوناتهـا الأساسية واكتشاف العلاقات بين تلك من المتعلم وعلى القيام بتفصيل المكونـات وتجزئتهـا ولا يتم التحليل في كثير من الأحيان إلا إذا عرف المتعلم المعلومة جيداً، وفهـم مكوناتهـا واستخدم بعضاً منها.

إن التحليل يحتاج إلى مستوى عالٍ من التفكير والذي يسمى بالتفكير الاسـتدلالي, والتحليـل عملية عقلية معقدة لأنها تتكون من مجموعة كبيرة من المهارات التي يجب أن يكتسبها الطالب قبل قيامه بالتحليل.

وتنقسم أسئلة هذا المستوى إلى ثلاثة أقسام رئيسية هي:

أ. تحليل العناصر.

ب. وتحليل العلاقات.

ج. وتحليل المبادئ التنظيمية.

أ. تحليل العناصر:

ترشد أسئلة هذا المستوى إلى تحليل المادة إلى مكوناتها الأساسية للتعرّف على عناصر تلـك المادة وطريقة تصنيفها، والذي نريد أن نقوله هنا هو أن المادة في العادة تتركب من عدد كبير من تلك العناصر والأجزاء والذي بعضها يذكر بصراحة من قبل الكاتب ويمكن التعرّف عليه بسهولة مثل الفروض والنتائج، وإلى جانب هذا توجد عناصر أخر للموضوع ليست مـذكورة بصراحة من قبل الكاتب وهي على درجة كبيرة من الأهمية حيث يسعى القارئ التعرف عليها واكتشافها حتى يتسنى له فهم هذه المادة فهماً دقيقاً.

ب. تحليل العلاقات:

تؤكد الأسئلة في هذا المستوى العلاقات بين العناصر التي تكون المواد المختلفة ويشتمل هـذا النوع من التحليل كذلك التعرف على التنسيق بين هذه العناصر.

ج. تحليل المبادئ التنظيمية:

يمثل هذا القسم من أسئلة التحليل أعلى وأعقد درجات التحليل حيث يشير إلـى القـدرة علـى تحليل وتنظيم المادة والتعرف على المبادئ والأسس والأسباب والدوافع ووجهة النظر التي من أجلها نظمت المادة بهذا الشكل حيث التعرف على هذه المبادئ التي نظمت بها المادة من أهـم الخطوات نحو الفهم الدقيق لهذه المادة وخطوة أساسية نحو تقويمها.

شكل (3)

يوضح الكلمات والتعابير التي يمكن استعمالها لبناء وتكوين الأسئلة التحليلية:

يحلل	يجمع في مجموعات	يضع لائحة بـــ
يقارن	يحلل التضاد (التناقض)	يجادل
يميز	يفرق	يدعم
يحل	ينتقد	يعد شكلاً أو مخططاً
يصنف	يدقق	

(مؤمني، 1989: 90)

5. الأسئلة العقلية – مستوى التركيب:

تتطلب الأسئلة من هذا النوع أن يقوم الشخص بتنظيم المعلومات التي أكتسبها في المستويات الدنيا، وبإنتاج أو توليد نتائج جديدة مبنية على تعلمه السابق وهذا يعني أن المتعلم بدلاً من تجزئة المعلومات كما في التحليل يقوم بجمعها معاً بطريقة جديدة أو شكل جديد. وهذا المستوى يتيح المجال لاستعمال الأسئلة المتشعبة، ويمكن أن يسمى هذا المستوى بالمستوى الإبداعي لأن المرء ينتج فيه شيئاً أكبر من الأجزاء.ومن أمثلة التركيب، فرض الفروض، وكتابة تقرير معين، وتصميم طريقة لحل مشكلة أو لإثبات نظرية.

ومن أبرز الاختبارات التي يستخدمها المدرس في هذا المستوى اختبارات الكتاب المفتوح (Open Book Exam.) وإجراء البحوث والتجارب العملية.

ومستوى التركيب ينقسم إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي:

أ. إنتاج صلات (وسيلة تواصل) فريدة:

تحتاج أسئلة هذا المستوى إلى القدرة على إنتاج وسيلة تواصل معينة تمكن الفرد من توصيل معلوماته وأفكاره وأحاسيسه وخبراته إلى الآخرين، أو شرح قضية معينة.

ب. إنتاج خطة:

تتطلب أسئلة هذا المستوى من المرء أن ينتج خطة أو يجد حلاً لموقف خاص، ولا يمكن كتابة أسئلة من نوع الأختيار من متعدد لهذا المستوى، لأن الذي يطرح السؤال لا يستطيع أن يقدم جميع الإجابات الممكنة.

ج. استخلاص (اشتقاق) مجموعة من العلاقات المجردة:

تتحدى الأسئلة من هذا النوع الفرد، وتحفزه على القيام بتطوير فرضيات من تحليلات سابقة ويمكن أن يحصل الفرد على العلاقات السابقة من مصدرين هما:

1- تلك التي يمكن اشتقاقها من معلومات وخبرات ملموسة وظواهر محسوسة إذ يقوم الطالب بشرحها وتصنيفها.

2- تلك التي يمكن اشتقاقها من تحليل علاقات ما بين متغيرات مجردة مختلفة وليس عن طريق التجريب العملي.

شكل (4)

يوضح الأفعال والتعابير التي يمكن أن تستعمل في صياغة الأسئلة التركيبية:

يبدع	يصمم	يرتِّب	يكتب بحثاً أو مقالة
يكوِّن فرضية	يؤلف	يركِّب (يجمِّع)	ينتج عملاً منظماً
يخترع	ينظم	ينشئ	يخطط
يؤسس	يقترح	يطوِّر	يعيد الصياغة
يكوِّن	يصوغ	يعِّد	

(مؤمني، 1989: 91)

6. الأسئلة العقلية – مستوى التقويم:

تستدعي الأسئلة من هذا النوع أن يصدر المرء حكماً على شيء ما في ضوء غرض ما، كأن يحكم على قيمة أفكار أو أعمال أو حلول أو طرق أو مواد أو وسائل. وتتضمن استخدام محكات ومعايير لتقدير مدى دقة أو فاعلية أو كفاية أشياء معينة. ويتم إصدار الأحكام إما وفق معايير داخلية أو خارجية. وهذا المستوى هو أرقى المستويات الستة لـ (بلوم Bloom) وإذا ما وضعنا تلك المستويات على شكل هرم فإن المستوى المعرفي سيقع في قاعدة الهرم بينما يقع مستوى التقويم في قمة ذلك الهرم.

ومستوى التقويم يقسم إلى قسمين هما:

أ. التقويم وفقاً لمعايير داخلية:

تتطلب الأسئلة من هذا النوع أن يحلل الطالب المعلومات أو الاستنتاجات من وجهات نظر مختلفة مثل الدقة المنطقية، والاتساق والخلو من الخلل أو الخطأ الداخلي.

ويشير هذا النوع من الحكم (التقويم) إلى تقويم المادة عن طريق أدلة داخلية تنبع من المادة نفسها مثل القدرة على التعرف على التطابق أو الصحة المنطقية لأجزاء المادة فمثلاً القدرة على اكتشاف هل كان الكاتب دقيقاً في استعماله للعبـارات والرمـوز والاختـصارات وكـل عناصر وأفكار المادة متسلسلة ومترابطة ومتعلقة ببعض ومرتبة ترتيباً منطقياً. مثل القدرة على التعرف على مدى ما إذا كانت النتائج والآراء المتحصل عليها فعلاً مستقاة من الدراسة القائمة وهي فعلاً تعبر عن حصيلة العمل الذي قام به الكاتب أم أن الدراسة في وادٍ والنتائج في وادٍ آخر .

ب. التقويم وفقاً لمعايير خارجية:

يتضمن هذا النوع من التقويم استعمال معايير خاصة تعد ملائمة للحكم على ظاهرة ما بدلالـــة معايير الفاعلية أو التمييز التي تستعمل عادة في مجال الظاهرة أو في مقارنة ظواهر معينـــة بظواهر أخر في المجال نفسه.

وتتطلب الأسئلة من هذا النوع تطبيق معايير يعرفها الطالب للحكم على مواقف مختلفـة أو على استنتاجات مطورة أو جاهزة.

شكل (5)

يوضح الأفعال والتعابير التي تساعد في كتابة أسئلة التقويم

يحكم	يرتب	يراجع	يقدِّر	يحكم على شيء معين
يقدّر	يثمِّن	يسجل	يقرر	يجادل
يقوِّم	يدافع	يدقق	ينتقي	يعتبر
يقيس	يبيِّن	يختار	يقارن	يكافئ

(مؤمني، 1989: 92)

الدراسات السابقة:

تولي الدراسات التربوية في الوقت الحاضر اهتماما كبيرا في بناء البرامج التدريبية لما لها من أهمية واثر فعال في العملية التربوية ، وقد بذل الباحث جهدا للحصول على دراسات سابقة تقترب من موضوع بحثه ، فحصل على مجموعة دراسات منها ما يدور في تدريب المعلمين في أثناء الخدمة ، او تقويم برنامج تدريبي ، او بناء برامج للمدرسين غير المؤهلين تربويا, ولذلك ارتأى الباحث اعتماد دراسات سابقة متنوعة تقترب، من أهداف بحثه الحالي، ولاسيما التي تتعلق ببناء البرامج التدريبية .

اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي لها علاقة بالبحث الحالي وقد تضمنت عددا من الدراسات الاجنبية على الرغم من قدمها.
وفيما يأتي عرض موجز لكل من تلك الدراسات، ويتضمن هذا العرض مكان إجراء الدراسة والهدف الرئيس لكل دراسة وعينتها، والأدوات المستخدمة فيها وكذلك الوسائل الاحصائية، فضلاً عن أهم النتائج التي توصلت إليها. وقد رتب الباحث الدراسات واتخذ التاريخ معياراً لهذا الترتيب.

إذ اعتمد الباحث في عرض هذه الدراسات منهجا يسير على وفق الخطوات الآتية :

1. البيانات الأساس في الدراسة: اسم الباحث، وعنوان الدراسة ، وتاريخ إجرائها .
2. المنهجية التي اتبعت في الدراسة .
3. عينة البحث وأدواته .
4. الوسائل الإحصائية المستعملة في الدراسة .
5. الإشارة إلى بعض نتائج الدراسات ومقترحاتها، ولاسيما ذات العلاقة بالبحث الحالي.

صنف الباحث الدراسات السابقة على النحو الآتي:

أ: الدراسات العربية .

1 . دراسة مزاحم 1988م

2 . دراسة عبد الرزاق 1994م

3 . دراسة الزبيدي 1997م

4. دراسة العزاوي 2002م

5. دراسة الزبيدي 2002م

6. دراسة الحسيني 2004م

7 . دراسة درويش 2004م

8. دراسة علوان 2005م

9. دراسة آل عداي 2007م

ب: الدراسات الأجنبية.

1. دراسة توماس ميشيل مايكل Thomas Michal Mikel, 1970

2. دراسة برات Pratt 1972

3. دراسة سمث: Smith 1978

4. دراسة اوكيه ووليم :Okey and William, 1980

5. دراسة هاتي وآخرون Hattie and others, 1982

6. دراسة أتو و سكوج Otto and Schuch 1983

7. دراسة وكاريوتين Wacharyothin 1987

أولاً: عرض الدراسات السابقة:

أ: الدراسات العربية.

1 . دراسة مزاحم 1988م :

العنوان (بناء برنامج لتدريب المدرسين غير المؤهلين تربوياً ومهنياً في أثنـاء الخدمة في العراق).

هدفت الدراسة إلى تعرف على واقع برنامج تدريب المدرسين بالمراسلة من خلال دراسة ميدانية تحليلية بغية التوصل لإعداد أنموذج مقترح لبرنامج تدريب المدرسين غير المــؤهلين

تربوياً (مهنياً) في أثناء الخدمة في العراق في ضوء الأهداف التربوية وأهداف المرحلة الدراسية الثانوية والحاجة الفعلية من المقررات الدراسية في مجال الإعداد المهني.

تضمن البحث عينة من المتدربين الذين اشتركوا في البرنامج التدريسي الموسوم (مشروع تدريب المدرسين بالمراسلة) وعددها (300) متدرب من اختصاصات متعددة. أما عينة المسؤولين فهي (50) مسؤولا تتراوح وظائفهم بين مدير عام وأستاذ جامعي وخبير .

أستخدم الباحث المقابلة والاستبيان لجمع البيانات وقد تضمنت عشرة مجالات رئيسة خصصت على النحو الآتي :

الأول : أهداف البرنامج التدريبي .

الثاني : لموضوعات البرنامج التدريبي ومحتوياته .

الثالث : لطرائق التدريب وأساليبه .

الرابع : للزمان والمكان ، أي مكان التدريب وزمانه .

الخامس : لاختيار المحاضرين .

السادس : لدور المحاضر (المدرب)، والمتدرب في تقويم البرنامج .

السابع : لحوافز تشجيع المتدربين .

الثامن : لتقويم المتدربين .

التاسع : لتقويم البرنامج التدريبي .

العاشر : للمشكلات التي واجهت المتدربين والمحاضرين .

وقد صمم الباحث الاستبانة من خلال دراسة استطلاعية طبقها على (150) متدربا و(25) مسؤولا في التدريب.

وقد تحقق الباحث من صدق أداة البحث وثباتها. وفي معالجة البيانات من الناحية ألاحصائية استخدمت النسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون والوسط ومربع كاى. وتوصلت الدراسة إلى أن أهداف البرنامج التدريبي قد تضمنت أهدافا معرفية وأهدافا وجدانية وأهدافا نفسية حركية وتوصل الى نتائج عديدة منها:

1.فيما يخص المجال الأول: أن أهداف البرنامج التدريبي تضمنت اهدافا معرفية، وأهدافا وجدانية، وأهدافا نفسية حركية.

2.فيما يخص المجال الثاني: موضوعات البرنامج التدريبي تضمنت الاولوية التي اشتملت على فلسفة التربية، وعلم النفس التربوي، والمناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، والثقافة القومية، والتقنيات التربوية الاولوية الثانية التي اشتملت على موضوعات علم نفس النمو (المراهقة)، والتطبيق العملي، ومبادئ البحث التربوي.

3.فيما يخص المجال الثالث: فقد كانت المحاضرات من الاساليب التدريبية التي تهدف الى زيادة المعرفة والمعلومات، وتلتها بالترتيب المناقشات، أما الأساليب التي تهدف الى تنمية القدرات والمهارات فهي الدروس التطبيقية، وتليها الزيارات الميدانية.

4.فيما يخص المجال الرابع: الذي يتحدد فيه الزمان والمكان فقد كانت مدة البرنامج أربعة اشهر ونصف، والمكان هو معهد التدريب والتطوير التربوي في بغداد.

5.فيما يخص المجال الخامس: اختيار المحاضرين فقد حظي الاستاذ الجامعي بالترتيب الاول بين المحاضرين والمدربين ويليه بالترتيب الخبراء في مجال التدريب.

6.فيما يخص المجال السادس: اثر المحاضر والمتدرب في تقويم البرنامج فقد اظهرت النتائج في الفقرات المقترحة جميعا اتجاها سلبيا.

7.فيما يخص المجال السابع: الذي شمل حوافز تشجيع المدرسين للاشتراك في البرنامج التدريبي فقد اظهرت النتائج ان المكافآت لها اثر فعال في تشجيع المتدربين على مواصلة التدريب.

8.فيما يخص المجال الثامن: الذي يتحدث عن تقويم المتدربين فقد اظهرت النتائج ان اكثر الاساليب استعمالا في راي المستجيبين كان الاختبارات، ثم المناقشات خلال المحاضرة.

9. فيما يخص المجال التاسع: فكان يتضمن تقويم البرنامج التدريبي ، وقد اظهرت النتائج ان التقويم بعد انتهاء التدريب مباشرة حصل على أعلى نسبة مئوية من المستجيبين، وتلاه بالترتيب التقويم في اثناء التدريب.

فيما يخص المجال العاشر: الذي تناول المشكلات التي واجهت المتدربين والمحاضرين في اثناء تنفيذ البرنامج التدريبي الموسوم بـ (مشروع تدريب المدرسين بالمراسلة) فقد تجسدت فيه هذه المشكلات: الأهداف غير واضحة، والموضوعات يغلب فيها الجانب النظري على الجانب العملي، والاقتصار على اسلوب تدريبي واحد، واستعمال طرائق تدريسية غير فعالة، والوقت غير مناسب، والمدة غير كافية وأن موضوعات البرنامج التدريبي قد تضمنت الأولوية الأولى التي اشتملت على فلسفة التربية وعلم النفس التربوى والمناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم والثقافة القومية والتقنيات التربوية و الأولوية الثانية التي اشتملت على موضوعات علم النفس النمو والتطبيق العلمي ومبادئ البحث التربوي.

وأظهرت الدراسة ان المحاضرات من الأساليب التدريبية التي تهدف إلى زيادة المعرفة والمعلومات وتلتها المناقشات.

أما مدة البرنامج فقد كانت أربعة شهور ونصف, والمكان الذي أختير للتنفيذ هو معهد التدريب والتطوير التربوي في بغداد.

واوضحت الدراسة نتائج أخرى في بقية المجالات الاخرى وتوصلت إلى انموذج لبناء برنامج لتدريب المدرسين غير المؤهلين تربوياً (مهنياً) في أثناء الخدمة في العراق وقد اعتمد التصميم على عناصر البرنامج التدريبي التي شملت مرحلة الاعداد ومرحلة التثقيف ومرحلة التقويم كاطار عام.

أما الخطوات المقترحة فقد شملت حاجات المتدرب والمجتمع ثم تحديد أهداف البرنامج التدريبي واختبار محتوى البرنامج التدريبي وتقويم البرنامج التدريبي.

(مزاحم, 1988 :90-99) (الدفاعي وآخران, 1990, 508-509)

2 . دراسة عبد الرزاق 1994

العنوان (بناء برنامج لإعداد معلم الصف الأول الابتدائي وتدريبه في أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية) .

تعد السنة الدراسية الأولى في التعليم الإبتدائي الركيزة الأساسية التي يبنى عليها مستقبل التلميذ وتشكل ملامح شخصيته الأولى ولذلك كان لزاماً أن يتهيأ للتعليم في الصف الأول الابتدائي معلم متخصص وعلى مستوى عالي من القدرات والمهارات التي تؤهله للتعليم بهذا الصف بقدرة وفعالية .

إن برامج اعداد معلمي المرحلة الابتدائية وتدريبهم بأثناء الخدمة ما تزال على الرغم من الجهود الكبيرة التي بذلت لتطويرها تدور في أطار البرامج التقلدية التي أثبتت العديد من البحوث ضعف قدرتها في تكوين المعلم المطلوب في عصر التقدم العلمي وهذا ما شجع الباحث لإعداد بحثه الذي يستهدف بناء برنامج لإعداد معلم الصف الأول الابتدائي وتدريبه في أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية.

تهدف الدراسة الى :

1.تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الصف الأول الابتدائي .

2.بناء برنامج مقترح لإعداد معلم الصف الأول الابتدائي وتدريبه في أثناء الخدمة في ضوء تلك الكفايات التعليمية .

واختار الباحث (50) فردا من المعلمين والمشرفين والتدريسيين في كلية التربية ، وبعض المسؤولين في وزارة التربية لغرض تحديد الكفايات التعليمية الادائية التي ينبغي على معلم الصف الأول الابتدائي اكتسابها ,

وتكونت عينة البحث الأساسية من (50) فردا من معلمي الصف الأول الابتدائي والمشرفين الذين يشرفون عليهم في تربية الكرخ والرصافة ، وكانت الاستبانة هي أداة البحث التي جمع

بها الباحث معلومات بحثه المطلوبة لتحقيق أهدافه ، وقد توصل الباحث إلى (89) كفاية تعليمية لمعلم الصف الأول الابتدائي توزعت على ستة مجالات هي :

1.كفايات الفلسفة والأهداف التربوية .

2.الكفايات العلمية (الأكاديمية) والنمو المهني .

3.كفايات الإعداد والتخطيط للدرس .

4.كفايات تنفيذ الدرس واستثارة الدافعية .

5.كفايات العلاقات الإنسانية ، وإدارة الصف والنظام .

6.كفايات التقويم .

وقد استخدم الباحث النسب المئوية لحساب تكرارات استجابات العينة الاستطلاعية ، وتكرارات أراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات اداة البحث عند التحقق من صدقها ، واستخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لتحديد درجة الاتفاق بين الإجابات عند إعادة تطبيق الاستبانة ، واستخراج معامل الثبات لكل مجال من مجالاتها ، وخلص الباحث الى بناء البرنامج المقترح بعد تحديد الكفايات اللازمة لمعلم الصف الاول الابتدائي ، وقد استخدم الباحث الاستبانة وسيلة معتمدة وجهت الى افراد العينة متضمنة الكفايات التعليمية طالبا منهم ترجمتها الى مواد دراسية تناسب البرنامج المقترح ، واستنادا الى اراء المحكمين والادبيات التي استعان بها الباحث ، اعدَّ الصيغة النهائية للبرنامج المقترح الذي اصبح يتكون من (141) فقرة تتوزع على ثلاثة مجالات هي :

1.مجال مرحلة الإعداد للبرنامج المقترح (30) فقرة .

2.مجال مرحلة تنفيذ البرنامج (104) فقرة .

3.مجال إجراءات التقويم (7) فقرة .

وخلص الباحث الى بعض الاستنتاجات وعدد من التوصيات والمقترحات التي من بينها : ان برامج اعداد المعلمين وتدريبهم في اثناء الخدمة القائمة على الكفايات تتفوق على البرامج التقليدية بسبب ما تزود المعلم به في الكفايات التي ينبغي ان يتقنها ويترجمها الى سلوك فعليمن خلال أدائه داخل الصف والمدرسة .

يتميز البرنامج المقترح من مجموعة من المميزات وذلك بما يقدمه من أساليب تدريسية متنوعة ووسائل مستخدمة تعمل على رفع كفاية معلم الصف الأول الابتدائي.

وقد اوصت الدراسة بضرورة استرشاد مؤسسات اعداد معلم الصف الاول الابتدائي وتدريبه في أثناء الخدمة بالكفايات التعليمية التي توصل اليها الباحث.

واقترح الباحث عدة اقتراحات منها: إجراء دراسة مماثلة تتناول بناء برنامج لإعداد المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية لصفوف أخرى غير الأول

ابتدائي,وإجراء دراسة لتعرف أثر تطبيق البرنامج المقترح في تطوير كفاءات معلم الصف الأول الابتدائي.

(عبد الرزاق, 1994 :162– 236),(الموسوي وآخران,2002 143–145)

3 . دراسة الزبيدي 1997م

العنوان (بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس).

هدفت الدراسة الى بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس .

تكونت عينة البحث من (365) مدرساً ومدرسة, اختارها الباحث بالاسلوب الطبقي العشوائي, واستعملت الاستبانة والمقابلة أداتين لجمع البيانات, واستعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون, والنسبة المئوية, والوسط المرجح, ومعادلة كوبر وسائل احصائية .

توصلت الدراسة الى عدة نتائج, منها ضرورة تزيد المتدربين بالخبرات والمهارات اللازمة لتدريس فروع اللغة العربية وتعريفهم مجالات الربط بينها وضرورة استعمال المحاضرات الشفوية ودروس تدريبية انموذجية واساليب التدريب الميداني واملناقشة اللاحقة, يشرف على تقديمها أساتذة الجامعات واستعمال الاختبارات التحريرية والشفوية, واعطاء فرص متساوية للمتدربين للمشاركة في تحديد الموضوعات واعداد الدروس التدريبية, مع تأكيد استعمال المطبوعات والكتيبات وسائلاً معينة.

وأوصى الباحث بما ياتي :–

1.اعتماد موضوعات البرنامج التدريبي التي حددتها عينة البحث بوصفها تعيينات تدريبية فيد ورات مدرسي اللغة العربية.

2. ضرورة إشراك المتدرب في عملية التخطيط والتصميم للبرامج التدريبية واعطائه دوره الفاعل في الاسهام في انجاح البرنامج من حيث مشاركته في الاعداد للدروس وتقديمها لزملائه .

دعوة الأجهزة المشرفة على تنفيذ البرنامج التدريبي بمنح المتدربين بعض الحوافز, وتعزيز الدافعية لدى المتدرب في مواصلة جلسات البرنامج بانتظام

(الزبيدي, 1997)

4. دراسة العزاوي 2002م :

العنوان (أثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في إستراتيجيات طرح الأسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم)

يهدف البحث إلى معرفة أثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في إستراتيجيات طرح الأسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم.ولتحقيق هدف البحث وضعت الفرضيات الآتية:

1.لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى EF (طالبات – مدرسات متقنات لإستراتيجية طرح الأسئلة) والثانية EM (طلاب – مدرسين متقنين لإستراتيجيات طرح الأسئلة) في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد وفي الاختبار ككل بعد تدريس المجموعتين لمدة فصل دراسي كامل مادة الرياضيات المقررة باستخدام إستراتيجيات طرح الأسئلة.

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطتين الأولى CF (طالبات – مدرسات غير متقنات لإستراتيجيات طرح الأسئلة) والثانية CM (طلاب – مدرسين غير متقنين لإستراتيجيات طرح الأسئلة) في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد وفي الاختبار ككل بعد تدريس المجموعتين لمدة فصل دراسي كامل مادة الرياضيات المقررة بالطريقة الاعتيادية.

3. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى EF والضابطة الأولى CF في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد وفي الاختبار ككل.

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية الأولى EF والضابطة الثانية CM في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد وفي الاختبار ككل.

5. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية الثانية EM والضابطة الأولى CF في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد وفي الاختبار ككل.

6. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية الثانية EM والضابطة الثانية CM في كل بعد من أبعاد اختبار التفكير الناقد وفي الاختبار ككل.

تكونت عينة البحث من (6) مدرسين و(6) مدرسات درّسوا (405) طلاب وطالبات وبواقع (99) طالبة للمجموعة التجريبية (إناث) و(102) لكل من المجموعة التجريبية (ذكور) والمجموعة الضابطة (إناث) والمجموعة الضابطة (ذكور). ومن طلبة الصف الخامس العلمي

من المدارس النهارية التابعة إلى المديرية العامة لتربية بغداد– الرصافة الثانية للعام الدراسي 2002/2001م, وتم إجراء التكافؤ بين المجموعات الأربع في المتغيرات: معامل الذكاء، والعمر الزمني، والتفكير الناقد، والتحصيل العام في الرياضيات، والتحصيل العام في المواد الدراسية، قام الباحث ببناء اختبار للتفكير الناقد مكوناً من ستة أبعاد هي: الاستدلال المنطقي (القياس) والاستقراء والاستنتاج وتقويم الحجج ومعرفة الافتراضات أو المسلمات وكشف الأخطاء وبواقع (6) مواقف لكل بعد وفي كل موقف ثلاث فقرات أي أن الاختبار تكون من (108) فقرات. استخرج صدق الاختبار وثباته والقوة التمييزية ومعامل السهولة، وقد طبق الاختبار قبلياً وبعدياً, كما قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في إستراتيجيات طرح الأسئلة وإعداد تعيين مصاحب لهذا البرنامج وتم عرضه على الخبراء، كذلك قام ببناء اختبار تحصيلي لمدرسي الرياضيات يحقق أهداف البرنامج.

قام الباحث بعملية تدريب المدرسين باستخدام البرنامج المشار إليه آنفاً وبواقع (11) جلسة تدريبية وخصص الجلسة الثانية عشرة لاختبار المدرسين المتدربين، وفي ضوء نتائج هذا الاختبار تم اختيار (3) مدرسين و (3) مدرسات ممن حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار ليدرِّسوا المجموعتين التجريبيتين (الذكور والإناث). وبعد ذلك عينت المجموعتان الضابطتان (الذكور والإناث).

وقد طبق الاختبار القبلي للتفكير الناقد للمجموعات التجريبية والضابطة خلال المدة من 2001/9/22م ولغاية 2001/10/4م. وبعد أن قام المدرسون والمدرسات بالتدريس في مدارسهم ولمدة فصل دراسي كامل تم إجراء اختبار التفكير الناقد البعدي للطلبة. بعد ذلك تم تحليل النتائج باستخدام الوسائل الإحصائية: **ANOVA**، واختبار كروسكال– واليز، واختبار الوسيط، وأسلوب LSD (أي الفرق المعنوي الأصغر) فكانت نتائج البحث كالآتي:

– تفوق المجموعة التجريبية (إناث) والمجموعة التجريبية (ذكور) على كل من المجموعتين الضابطتين (الإناث والذكور). واستنتج الباحث أن استخدام البرنامج التدريبي في إستراتيجيات طرح الأسئلة بكفاءة في تدريس الرياضيات يؤثر إيجابياً في مهارات التفكير الناقد للطلبة.

في ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بما يأتي:

1. اعتماد البرنامج التدريبي في إستراتيجيات طرح الأسئلة في تدريس مادة الرياضيات لما لها من إمكانية في تنمية التفكير الناقد، وتدريب مدرسي الرياضيات على هذه الإستراتيجيات.
2. استخدام اختبار التفكير الناقد بوصفه أداة في قبول الطلبة بمدارس المتميزين وذلك بعد تقنينه لكل مرحلة دراسية.
3. زيادة تركيز منهاج الرياضيات على مهارات التفكير بوجه عام والتفكير الناقد بصفة خاصة.

4. وقد تقدم الباحث بمقترحات لبحوث أخر استكمالاً لهذا البحث وهي:

أ- توجيه بعض الدراسات إلى تحليل محتوى كتب الرياضيات ومدى تركيزها على مهـــارات التفكير الناقد.

ب- القيام بدراسات تجريبية للكشف عن العوامل المعوقة والمحسنة للتفكير الناقـــد ولمراحـــل عمرية ودراسية متعددة.

ج- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على مراحل دراسية أخر وعلـــى كـــلا الجنـــسين لمعرفة أثر استخدام طرح الأسئلة في تنمية التفكير الناقد لديهم.

د- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية عن علاقة التفكير الناقد ببعض الأساليب المعرفيـــة التي لم يتناولها البحث الحالي.

هـــ- إجراء دراسة أثر استخدام طرائق تدريسية في الرياضيات لمعرفة أثرهـــا فـــي تنميـــة التفكير الناقد في مادة الرياضيات.

و- إجراء دراسة عن مدى إدراك المدرسين لطبيعة التفكير الناقد وتمكنهم من مهاراته وطرق تنميته.

(العزاوي, 2002)

5. دراسة الزبيدي 2002م:

العنوان (أثر برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر في اكتساب بعض مهارات تدريس التربية الرياضية)

تتبلور مشكلة البحث في ضعف الجانب المهني التطبيقي في برامج إعداد مدرسي التربية الرياضية، إذ يعتمد هذا البرنامج على الدراسة النظرية لبعض المواد التربوية ذات العلاقة مع توفير فرص التطبيق في المدارس والتي تعد قليلة ، فضلا عن استخدام نفس الأساليب التقليدية والتي لا تعطي للطالب- المطبق الصورة الواضحة والمحددة والدقيقة وعدم الاهتمام باستخدام التقنيات والمستحدثات التربوية مثل التدريس المصغر في تدريب الطلاب المطبقين لإكسابهم المهارات التدريسية اللازمة .

وقد هدف البحث للكشف عن أثر استخدام برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر لإكساب طلاب كلية التربية الرياضية مهارات التدريس الآتية :

- شرح المهارة وعرضها .

- تنويع المثيرات .

- إدارة الصف .

وافترض الباحث ما يأتي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار النهائي لمجموعتي البحث في مهارة شرح المهارة وعرضها ولصالح طلاب المجموعة التجريبية .

- توجد فورق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار النهائي لمجموعتي البحث في مهارة تنويع المثيرات ولصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار النهائي لمجموعتي البحث في مهارة إدارة الصف ولصالح طلاب المجموعة التجريبية .
تكونت عينة البحث من طلاب السنة الدراسية الثالثة في كلية التربية الرياضية بجامعة الموصل للعام الدراسي 2000 - 2001 والبالغ عددهم (140) طالب يمثلون ست شعب وقع الاختيار عشوائيا على شعبتي (ب ، هـ) لتكونا المجموعتين التجريبية والضابطة على التوالي بواقع (8) طلاب لكل مجموعة وبنسبة (11.42%) من مجتمع البحث .
وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين بمتغيرات العمر والتحصيل الدراسي للسنة الدراسية الثانية في مادة طرائق التدريس .
وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي الذي يطلق عليه تصميم اسلوب المجموعات المتكافئة ذات الاختبار البعدي وتم السيطرة على السلامة الداخلية والسلامة الخارجية للتصميم التجريبي بعدد من الإجراءات . أما متغيرات البحث فقد حددت بالمتغير التجريبي المستقل وهو برنامج التدريس المصغر والمتغيرات التابعة وهي التعلم والاكتساب للمهارات التدريسية الثلاثة شرح المهارة وعرضها ، وتنويع المثيرات وإدارة الصف .
أما أدوات البحث فكانت استمارات الملاحظة للمهارات التدريسية الثلاثة والاختبار والقياس والاستبيان والملاحظة العلمية فضلا عن البرنامج التدريبي المعد لاكتساب المهارات الثلاثة والذي استغرق تنفيذه (10) أسابيع .
وقد عولجت البيانات إحصائيا باستخدام الوسط الحسابي والانحراف المعياري ومعامل الارتباط البسيط والمتعدد واختبارات لعينتين مستقلتين ومعادلة كوبر ومعادلة حجم الأثر لـ (جلاس).
وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية :
- فاعلية تقنية التدريس المصغر في إكساب الطلاب المطبقين مهارة شرح المهارة وعرضها مقارنة بالطريقة التقليدية .
- فاعلية تقنية التدريس المصغر في إكساب الطلاب المطبقين مهارة تنويع المثيرات مقارنة بالطريقة التقليدية .
- فاعلية تقنية التدريس المصغر في إكساب الطلاب المطبقين مهارة إدارة الصف مقارنة بالطريقة التقليدية .
وأوصى الباحث بالآتي:
- وضع أهداف سلوكية محددة لبرنامج الإعداد المهني للمدرسين بشقيه النظري والعملي وتوفير المستلزمات وصولا لتحقيق الأهداف الموضوعة .
- توفير مختبرات التدريس المصغر في كليات وأقسام التربية الرياضية في القطر .
- استخدام التدريس المصغر في برامج إعداد مدرسي التربية الرياضية لتحسين إعدادهم مهنيا.
(الزبيدي, 2002).

6. دراسة الحسيني 2004
العنوان(أثر تدريب الطالبة-المدرسة على تحليل الأسئلة وبنائها في أعدادها الأسئلة الامتحانية لمادة الرياضيات)

لاشك في إن تطوير العملية التربوية في أي قطر يبدأ من دراسة الواقع دراسة علمية، لأن الوقوف على واقع أي ظاهرة أو مشكلة تربوية هو في الحقيقة خطوه تمهيديه يسبق عملية تطويرها نحو ما ينبغي إن يكون. وبهدف تحديد مشكلة ضعف أعداد الأسئلة الامتحانية من قبل الطالبة – المدرسة. والتي تؤكدها المؤتمرات التربوية وضرورة تطويرها وتنويعها وأجراء الدراسات والبحوث العلمية عليها لآن معرفة أعداد الأسئلة الامتحانية وتحليلها تعطي صورة واضحة في ذهن المدرس لكي يستوعب العمليات العقلية التي يمكن ممارستها من قبل الطلبة من خلال الأسئلة والتدريب عليها.

ومن العوامل الهامة التي تعين الطلبة على ممارسة التفكير هو نوع الأسئلة التي تقدم لهم. اذ تلعب الأسئلة الجيدة دورا رئيسا في تحفيز التفكير واستمراريتة وإنتاجيته وفي الوقت نفسه تلعب الأسئلة الرديئة دورا معاكساً بحيث تعيق التفكير.

كما يجب على الطالبة–المدرسة أن تعتني بصياغة الأسئلة وتراعي للقدرات التي تمكنها من التعرف على المستوى العقلي الفعلي لطلبتها وعليه لا تقتصر معرفتها على القدرة التي تملكها طالبتها بل عليها ان تساعدهم على استخدامها.

وان أهمية البحث والحاجة اليه تبرز في تنمية قدرات الطالبة–المدرسة على تحليل الأسئلة وبنائها في ضوء القدرات العقلية ومستويات المجال المعرفي لبلوم وكذلك في تنمية مهارتهن في مجال أعداد الأسئلة في ضوء القدرات العقلية ومستويات المجال المعرفي لبلوم والأثر الذي تتركه هذه الأسئلة على تحصيل طالبتهن عند استخدامهن لهذا النوع من الأسئلة.

يهدف البحث الحالي الى:

1. اثر تدريب الطالبة–المدرسة على تحليل الأسئلة وبنائها في أعدادها الأسئلة الامتحانية لمادة الرياضيات في ضوء:

أ) القدرات العقلية لكَلفورد. ب) مستويات المجال المعرفي لبلوم.

2.أثر التدريب في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط اللواتي درسن على يد الطالبات–المدرسات في مدة التطبيق الجمعي في مادة الرياضيات.

3.أثر التدريب في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن على يد الطالبات–المدرسات في مدة التطبيق الجمعي في مادة الرياضيات.

ويقتصر هذا البحث على:

1.طالبات المرحلة الرابعة قسم الرياضيات /كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة للعام الدراسي 2001–2002م

2.مادة التربية العملية المقررة للمرحلة الرابعة قسم الرياضيات /كلية التربية للبنات /جامعة الكوفة

3.طالبات الصفوف الأولى والثانية المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية التابعة للمديرية العامة للتربية النجف ممن درستهن الطالبات–المدرسات في كل من المجموعتين التجـريبيتين والمجموعة ألضابطه أثناء مدة التطبيق الجمعي.

عينة البحث تكونت من (80) طالبه من قسم الرياضيات /كلية التربية للبنات /جامعـة الكوفة درسن في فترة التطبيق الجمعي و طالبات المدارس المتوسطة والثانويـة والتـي بلـغ مجموعهن (954) طالبه منها (486) طالبة في الصف الأول متوسـط و(468) طالبـة فـي الصف الثاني متوسط موزعات على (6) مـدارس تحتـوي علـى (36) شـعبة وتـضمنت مستلزمات وأدوات البحث:

1.أعداد خطط دراسيه وتدريبيه.

2.أعداد قائمة أولية بالقدرات العقلية لكَلفورد المفـروض أن تقيـسها الأسـئلة المفروضـة ومستويات المجال المعرفي لبلوم.

3. تم إعداد اختبار في إعداد الأسئلة الامتحانية للطالبة– المدرسة.

4.اختبار التحصيل لطالبات الصف الأول والثاني متوسط في المدارس.

استخدم الباحث معادلة كودر ريتشاردسون (20) وتحليل التباين و T. Test وسائل إحصائية.

وكانت نتائج البحث ما يلي:

1.وجود فرق ذي دلاله احصائية بين متوسط أداء المجموعة التجريبية (كلفورد) والمجموعـة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلاله (0.05).

2.وجود فرق ذي دلاله احصائية بين متوسط اداء المجموعة التجريبيـة (بلـوم) والمجوعـة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (0.05).

3.وجود فرق ذي دلاله احصائية بين متوسط اداء المجموعتين التجريبية (كلفورد) والتجريبية (بلوم) لصالح المجموعة التجريبية (بلوم) عند مستوى (0.05) بالنسبة للطالبات–المدرسـات ولطالبات الصف الأول والثاني متوسط.

استنادا إلى النتائج أوصى الباحث باعتماد تدريب الطالبة–المدرسة على تحليل الأسئلة وبنائها في إعدادها للأسئلة الامتحانيه وفق القدرات العقليه لكلفورد ومستويات المجال المعرفي لبلوم والاهتمام بإعداد الأسئلة الامتحانيه بتضمين مفردات التربية العملية التدريب على تحليل الأسئلة وبنائها في إعداد الأسئلة الامتحانيه وكذلك إعداد وكتابة الخطط التدريـسية اليوميـة . وإجراء دراسات أخرى منها اثر تدريب الطالبة–المدرسة على استخدام نماذج اخرى للأسـئلة وتحليل الأسئلة وبنائها وفق لإعداد الأسئلة الامتحانية وأثرها في تحصيل الطلبة.

(الحسيني, 2004)

7. دراسة درويش 2004م

العنوان (بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس)

كان هدف هذا البحث هو بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس .

وبغية تحقيق هذا الهدف ، قسم الباحث الأردن على ثلاث مناطق جغرافية (الشمال ، الوسط ، والجنوب) واختار مديريتين تربويتين في كل من الشمال والوسط وواحدة من الجنوب بحيث كانت العينة الاستطلاعية (36) فرداً من أساتذة الجامعات والمشرفين والمدرسين والمدرسات ، أما عينة البحث الأساسية فقد كانت (196) مدرساً ومدرسة اختارهم الباحث بالطريقة العشوائية .

واستعمل الباحث الاستبانة أداة لجمع بيانات بحثه بعد ان تثبت من صدقها وثباتها وتألفت من (68) فقرة وتوزعت على تسعة مجالات هي :

مجال أهداف البرنامج التدريبي ، ومجال موضوعات البرنامج ومجال المدربين (المحاضرين) في البرنامج ، ومجال الوسائل التدريبية ومجال توقيت البرنامج ، ومجال حوافز المتدربين ، ومجال اساليب تقويم المتدربين ، ومجال للدور الذي يمارسه المتدرب في انجاح البرنامج ، ومجال الوسائل المعينة .

وبعد تطبيق أداته ، واستعماله للادوات الاحصائية المناسبة أسفرت الدراسة عن نتائج عدة منها ضرورة اطلاع المتدربين على أهداف تدريس اللغة العربية وزيادة معارف المتدربين باستراتيجيات التدريس ، وتزويدهم بالخبرات والمهارات اللازمة لاستثمار النشاطات اللاصفية ، وتدريبهم على بناء الاختبارات اللغوية ، فضلاً عن زيادة معرفتهم بكيفية تدريس فروع اللغة العربية المختلفة .

وفضلت عينة البحث المشرفين واساتذة الجامعات في تقديم المحاضرات في البرامج التدريبية. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات ومنها :

1- اعتماد موضوعات البرنامج التدريبي التي شخصتها عينة البحث بوصفها موضوعات تدريبية في دورات تدريب مدرسي اللغة العربية .

2- ضرورة اشراك المتدربين في عملية التخطيط والتقييم للبرامج التدريبية .

3- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في بناء برنامج تدريبي لمدرس اللغة العربية في ضوء كفاياتهم التدريسية في تدريس اللغة العربية .

(درويش,2004, 2-87)

8. دراسة علوان 2005م:

العنوان (بناء برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في هيئة التعليم التقني وأثره في تفكيرهم وتحصيل طلبتهم).

يهدف البحث إلى:

1. بناء برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في هيئة التعليم التقني.

2.التعرف إلى أثر هذا البرنامج في :

أ) تفكير المدرسين المتدربين.

ب) تحصيل طلبتهم.

وتحقيقا لهدفي البحث فقد اختير التصميم التجريبي المجموعة التجريبية عـشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي لعينة المدرسين؛ والمجموعتين التجريبية والـضابطة عشوائية الاختيار ذات الاختبار القبلي والبعدي لعينة طلبتهم. وتألف مجتمـع البحـث مـن مدرسي الرياضيات في هيئة التعليم والبالغ عددهم (36) مدرسا ومدرسة . وتكونت عينـة البحث من (17) مدرسا ومدرسة وبواقع (7) مدرسا ومدرسة في المجموعـة التجريبيـة و(10) مدرسا ومدرسة في المجموعة الضابطة . وتكونت عينة الطلبة مـن (200) طالبـا وطالبة في المرحلة الأولى / التخصصات الهندسية وبواقع(100) طالب وطالبـة لكـل مـن المجموعتين التجريبية والضابطة . وقد قام الباحث ببناء برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في هيئة التعليم التقني وفقا لنموذج (كمب) يتكون من (10) دروس تدريبيـة . وكـل درس تدريبي ضم مهارة تفكير واحدة أدمجت ضمن موضوع معـين مـن مواضـيع الرياضـيات التطبيقية المقررة لطلبة المرحلة الأولى / التخصصات الهندسية . وطبـق البرنـامج وفقـا لمنهاج تدريبي صمم في ضوء أهدافه استمر تطبيقه (12) يوما تدريبيا .وبلغ عدد الساعات التدريبية التي عمل المدرسون المتدربون خلالها لتنفيذ الفعاليات المقررة ضـمن البرنـامج التدريبي (50) ساعة تدريبية. كما أعد الباحث اختبار تفكير لمدرسي الرياضيات تحققت لـه دلالات الصدق والثبات ،إذ بلغ معامل ثباته(71 و.) ، و اختبارا تحصيليا فـي الرياضـيات مكون من (50) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد لمقارنـة درجـات الطلبـة فـي المجموعتين التجريبية والضابطة ، تحققت لـه دلالات الـصدق والثبـات ،إذ بلـغ ثباتـه (815و.).

حيث تطلب البحث تحقيقا لهدفه الثاني استخدام عدة وسائل إحـصائية منهـا(مربـع كـ ـ ـأي؛ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ؛اختبار ولكوكسن) ، وقد تم التوصل إلى :

01وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (5.و.) بين متوسطي درجات تفكيـر مدرسـي الرياضيات المشاركين في البرنامج التدريبي في التطبيقين القبلي والبعدي.

02 وجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى(5.و.) بين متوسطي درجات تحـصيل طلبـة المدرسين المتدربين وتحصيل طلبة نظرائهم من غير المتدربين.

وقد تم التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج البحث.

(علوان, 2005)

9. دراسة آل عداي 2007م:

العنوان (بناء برنامج لتدريب الطالبات- المدرسـات علـى طرائـق التـدريس واستراتيجياته وأثره في الأداء التدريسي).

يهدف البحث إلى:-

1.بناء برنامج لتدريب الطالبات- المدرسات على طرائق التدريس واستراتجياته.

2.تعرف أثر البرنامج التدريبي في الأداء التدريسي للطالبات- المدرسات في مـدة التطبيـق الجمعي .

3.تعرف أثر البرنامج التدريبي في تحصيل الطالبات اللواتي درسـن مـن قبـل الطالبـات- المدرسات في مدة التطبيق الجمعي في مادة الأحياء.

اقتصر البحث على ما يأتي :-

1.طالبات الصفوف الرابعة في قسم علوم الحياة/ كلية التربية للبنات/ جامعـة الكوفـة للعـام الدراسي 2006-2007م .

2.الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2006-2007م .

3.طالبات الصف الثاني المتوسط في مدينة النجـف الأشـرف ممـن درسـتهن الطالبـات- المدرسات في كل من المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة الأولـى أثنـاء مـدة التطبيق الجمعي.

4.الفصلين الثامن والتاسع من الكتاب المنهجي علم الأحياء للصف الثـاني متوسـط الطبعـة الخامسة عشر لسنة 1999 .

قام الباحث بتحديد عينة من الطالبات- المدرسات في قسم علوم الحياة/ كلية التربية للبنات/ (51) طالبة- مدرسة وتم اختيار (6) مدارس تدرس فيها الطالبات- المدرسات في كلتا المجموعتين التجريبية والضابطة واستخدم الباحث طريقة الاقتراع العشوائي .

لأجل بناء برنامج تدريبي مقترح لتدريب الطالبات- المدرسات تم اعداد البرنامج التدريبي المقترح وتحديد أهدافه وتم بناء اختبار تحصيلي من خلاله تم قياس تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللاتي تم تدريبهن من خلال الطالبات- المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة أثناء مدة التطبيق الجمعي وتم عرض فقرات الاختبار التحصيلي على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمختصين وشكلت نسبة الاتفاق على الفقرات 87.5% وفي ضوء ذلك عد الاختبار صادقاً وبذلك تحقق الصدق الظاهري وصدق المحتوى له وبلغ معامل الثبات المحسوب بطريقة (Kuder- Richardson-20) 0.82% وتعد هذه القيمة عالية جداً للاختبارات .

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية :

الاختبار التائي t-test ومعادلة نسبة الاتفاق (scott) ومعامل الصعوبة وقوة التمييز ومعادلة (كيودر- ريتشاردسون 20) .

ومن نتائج البحث:

1. قام الباحث ببناء البرنامج لتدريب الطالبة- المدرسة على استراتيجيات التدريس وطرائقه.
2. تعرف أثر البرنامج المقترح في الأداء التدريسي للطالبات- المدرسات اللواتي تدربن على وفقه. يوصي الباحث في ضوء نتائج البحث بما يأتي:-

تضمين برنامج التربية العملية التدريب على استراتيجيات التدريس وطرائقه وتأكيد أهمية بتضمين الخطط التدريسية اليومية لطلبتهم.

(آل عداي, 2007)

ب:دراسات أجنبية:

1 . دراسة توماس ميشيل مايكل Thomas Michal Mikel,1970

العنوان (تقويم بعض جوانب برنامج أعداد معلـم الـصفوف الأربعـة الأولـى بالمرحلة الابتدائية بكلية كولورادو)

أجريت الدراسة في كلية كولورادو واستهدفت إلى معرفة أراء مجموعة من خريجـي جامعة كولورادو في برنامج إعدادهم وتقويم هذا البرنامج .

إجراءات البحث

اعتمد الباحث على الإستبانة أداة لجمع المعلومات من خلال المحاور التالية : المـواد الدراسية اللازمة للإعداد الجيد ، فعالية الإعداد المهني في الكلية في رفع كفايـة المعلمـين ، مدى تمكن المعلمين المتخرجين حديثا من مواجهة المشكلات اليومية التي تواجههم اثناء تأدية عملهم ، المساعدات التي يقدمها الاختصاصيون للمعلمين في مدارسهم ودورها فـي تحـسين الأداء ، أية مقترحات أخرى يمكن إضافتها لتحسين برنامج إعداد المعلمين في ولاية كولورادو .

اعتمد الباحث في معالجاته الإحصائية على اختبار(كا)**2**عنـد مـستوى دلالـة 0.05 لمقارنة أراء الخريجين بين سنة إلى سنتين وبين سنتين إلى ثلاث سنوات وبين ثلاث سـنوات إلى أكثر من ثلاث سنوات خبرة في التدريس ، وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي :

1.يواجه حديثي التخرج بعض المشكلات داخل الفصل لكنها لا تسبب لهم صعوبات كثيرة تؤثر على مستوى الأداء .

2.أبرزت نتائج الدراسة وجود مشكلتين تسبب للخرجين صعوبات كبيرة هما : مواءمـة مواد التعلم لحاجات المتعلم ، واهتمامات وقدرات التلاميذ ، والتحكم في الوقـت ودرجـة السرعة.

3.أشاد الخريجون بالمساعدات التي تلقوها من معلم المدرسة الابتدائية المعاون كانت اكثر قيمة مما تلقوه من المشرفين عليهم .

4.ذكر غالبية المستفتين أن تطبيق المفاهيم التي تقدم في مواقف الفصل الفعلية يمكـن أن تساعد على تطوير برنامج الإعداد .

5.أوصى المستفتون بضرورة عناية الدارسين وتعرفهم على الفروق الفردية بين التلاميذ.
(Thomas Michael Mikel,1970:P4149-4150)

.

2. دراسة برات Pratt 1972 :

العنوان (إعداد برنامج قائم على الكفايات التدريسية لتدريب معلمي التاريخ بعد التخرج)

أجريت الدراسة في كندا واستهدفت إعداد برنامج قائم على الكفايات التدريسية لتدريب معلمي التاريخ بعد التخرج .

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (32) طالبا من خريجي كلية التربية والذين لديهم الرغبة في ممارسة مهنة التدريس ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم برنامجا تدريبيا متضمنا مجموعة من الكفايات اللازمة لمعلمي التاريخ ، وأظهر الباحث بأن للطالب الحق في اختيار المواد التي يدرسها كما له الحق في تغير المواد وذلك من خلال دراسته للبرنامج ، وأستخدم الباحث اختبارين قبليا وبعديا في أداء الكفايات التدريسية ثم وازن بين نتائج العينة في الاختبارين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي:-

1- تمكن المعلم من استخدام المصادر الأصلية في تدريس التاريخ .

2- قدرة المعلم على استخدام مداخل متعددة لتدريس التاريخ .

3- قدرته على التكلم بصوت عال خلال رواية الإحداث التاريخية .

4- القدرة على استخدام وسائل تعليمية في تدريس التاريخ.

(Partt,1972:P108)

3 . دراسة سمث Smith 1978:

العنوان (تأثير برنامج التدريب في أثناء الخدمة في توضيح أدوار المشاركين خلال مدة التطبيق)

أجريت هذه الدراسة في جامعة ايو بالولايات المتحدة الأمريكية وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى تأثير برنامج تدريب المعلمين في إثناء الخدمة في توضيح أدوار المشاركين خلال فترة التطبيق بالنسبة للطريقة التي عمل بها الطلبة قبل عملية التطبيق .

قامت الباحثة بإجراء مقابلات فردية وجماعية ، فضلا عن التقارير اليومية والاستمارات التقويمية والاختبارات. وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي :-

1.نتائج الاختبار القبلي

- لم تظهر فروق واضحة بين مجموعة المعلمين المتعاونين التجريبية، ومجموعة الطلاب التجريبية قبل عملية التطبيق .
- لم يكن هناك فروق واضحة بين مجموعة المعلمين الضابطة ومجموعة الطلاب الضابطة.
- ظهر فرق واضح بين مجموعة المعلمين المتعاونين، ومجموعة الطلاب التجريبية قبل عملية التطبيق

2.نتائج الاختبار البعدي

- ظهرت فروق واضحة بين مجموعة المعلمين الضابطة ومجموعة الطلاب الضابطة.
- لم يظهر فرق واضح بين مجموعة المعلمين التجريبية ومجموعة الطلبة التجريبية قبل عملية التطبيق.
- لم تكن هناك فروق واضحة بين مجموعة الطلبة التجريبية ومجموعة الطلبة الضابطة في مقياس الاختبار البعدي.

(Smith,1978 :P.238)

4 . دراسة اوكيه ووليم (1980) Okey and William,:

العنوان (تقييم كفاءة النظام وتقويم مجموعة من مدرسي العلوم في مرحلة ما قبل ممارسة مهنة التدريس)

أجريت هذه الدراسة في جامعة جورجيا University of Georgia وكان الهدف من إجراء هذه الدراسة هو تقييم كفاءة النظام وإيجاد مدى ثباته وصدقه وكذلك تقويم مجموعة من مدرسي العلوم في مرحلة ما قبل ممارسة مهنة التدريس، إن الكفاءات التي وضعها للتقييم قد تم الحصول عليها من مجاميع مختلفة تمثلت بـ (500) مدرس ومدير وأستاذ جامعي وتتسلسل تعبيرات الكفاءة بمقياس رباعي هي كفاءة أساسية/ كفاءة مطلوبة كثيراً جداً، كفاءة مرغوبة، غير ذلك. لقد تم تقدير صدق **(TPAT)** عن طريق ملاحظين عديدين يقومون في وقت واحد بتقييم الخطط نفسها ومراقبة المدرس نفسه. وقد اشتمل هذا النظام على ستة مجالات هي: التخطيط للدرس، طريقة التدريس، إدارة التدريس، توفير بيئة التعلم، التقويم، العلاقات الشخصية مع الطلبة، وتمثلت عينة الدراسة من (18) مطبقاً في تدريس العلوم واستخدمت الملاحظة المباشرة أداة للتقويم من قبل المشرفين الجامعيين. ولغرض معرفة الكفاءة الأدنى والكفاءة الأعلى بحساب المتوسطات لكل مطبق. توصلت نتائج الدراسة ان

تحقق إنجازات بمستويات عالية للتلاميذ نتيجة لاستخدام المدرس لكفاءات تدريسية بمستويات عالية.(Okey and William, 1980: 279-286)

5 . دراسة هاتي وآخرون Hattie and others, (1982):

العنوان(تقويم الكفاءة المهنية للطلبة المطبقين. في مستوى التعليم الابتدائي والثانوي)

أجريت هذه الدراسة بجامعة (New England)، وهدفت إلى تقويم الكفاءة المهنية للطلبة المطبقين. في مستوى التعليم الابتدائي والثانوي بجامعة (New England) باستراليا من خلال عاملين رئيسيين هما (التحضير أو الإعداد للدرس، العرض أو التقديم للدرس). تمثلت عينة الدراسة الطلبة الذين حصلوا على درجة الدبلوم العالي وكان عدد الطلبة (756) طالباً وطالبة منهم (304) يعدون لمرحلة التعليم الابتدائي و(452) يعدون لمرحلة التعليم الثانوي، وتم تطبيق الأداة على مرحلتين، المرحلة الأولى منتصف السنة الدراسية والثانية قبل نهايتها ومدة كل تطبيق ثلاثة أسابيع.

استخدمت الدراسة (استمارة ملاحظة) أعدها المشرفون على التطبيق واشتملت على (20) فقرة منها التعرف على التقويم العام للنمو المهني في مرحلة الإعداد المهني للطلبة ويتم تقدير عدد من الفقرات على وفق مقياس ثلاثي التدرج. ويعد تحقق الباحثين من صدق الأداة باستخدام (معامل ألفا) كمقياس للاتساق الداخلي أشارت النتائج إلى وجود فروق بين المطبقين في المرحلة الابتدائية والمرحلة الثانوية، اذ تميز المطبقون في المرحلة الابتدائية بوصفهم اكثر مرونة، ولديهم قدرة أوسع على إدارة الصف، فيما يتميز المطبقون في المرحلة الثانوية بإعداد احسن للدروس، والتهيئة لها بمعلومات مناسبة ويملكون مهارات جيدة في مجال التفاهم مع الطلبة. (Hattie, 1982:778-785)

6.دراسة أتو و سكوج. Otto and Schuch 1985:

العنوان(بناء برنامج لتدريب المعلمين على إستراتيجية طرح الأسئلة وأثره في تحصيل الطلاب)

أُجريت الدراسة في بنسلفانيا (الولايات المتحدة) وهدفت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 . هل إن المعلمين المدربين على إستراتيجية طرح الأسئلة التي تتطلب قدرات عليا يطبقون هذه الإستراتيجية بدرجة أكبر من معلمي المجموعة الضابطة (غير المدربين) في الصف ؟

2 . هل يحقق الطلاب الذين يدرسهم معلمون مدربون على اسلوب طرح الأسئلة تحصيلا

أعلى من تحصيل الطلاب الذين يدرسهم معلموا المجموعة الضابطة

اشترك في هذه الدراسة طلاب من الصف الثامن (الثاني المتوسط) في مادة علوم الحياة بلغ عددهم (90) طالبا, وزعوا عشوائيا على ست مجموعات يدرسهم ستة معلمين في مادة علوم الحياة.

تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على أساليب طرح الأسئلة ولم يتلقى معلموا المجموعة الضابطة أي تدريب.

صمم الباحثان أداة الملاحظة لقياس سلوك المتدربين في طرح الأسئلة وقد استخدم تحليل التباين لاستخراج النتائج وتوصلت الدراسة على الاستنتاجات الآتية:

1 – يمكن تدريب المعلمين على اسلوب طرح الأسئلة المنهجي المنظم وأنهم قادرين على توظيفه في خدمتهم.

2 – حصل الطلاب الذين دربهم معلمون مدربون على اسلوب طرح الأسئلة على درجات أعلى من درجات غيرهم من الطلاب الذين دربهم معلمون المجموعة الضابطة.

3 – استبقى الطلاب الذين دربهم معلمون مدربون على طرح الأسئلة معلوماتهم مدة قدرها ستة أسابيع وبدرجة أعلى من أولئك الطلاب الذين دربهم معلمون في المجموعة الضابطة وبفرق ذو دلالة معنوية .

(الركابي, 2002 :9–10)

(Otto and Schuch, 1985:p6)

7 . دراسة وكاريوتين Wacharyothin 1987

العنوان(أثر تدريب المدرس على طرح الأسئلة وعلى التحصيل المعرفي للطالب في علوم الحياة)

أجريت الدراسة في مدينة بانكوك في تايلند, وهدفت إلى معرفة أثر تدريب المدرس على:

1 . سلوكه في طرح الأسئلة.

2 . التحصيل المعرفي للطالب في علوم الحياة.

3 . زيادة وقت الانتظار.

تكونت عينة الدراسة من معلمين علوم الحياة في الكلية العسكرية وقسموا عشوائياً على مجموعتين (تجريبية وضابطة), تلقت المجموعة التجريبية تدريباً على البرنامج (لبناء أسئلة ذات مستوى معرفي عال بإستخدام تصنيف بلوم) لمدة (8) ثمانية أسابيع, في حين لم تتلقى المجموعة الضابطة أي تدريب.

استخدم الباحث تحليل التباين لاستخراج النتائج. وتوصلت الدراسة إلى:

1 – وجود فروق دالة احصائياً في زمن الانتظار, وعدد أسئلة الاسترجاع البسيط والتذكير وعدد الأسئلة ذات المستوى المعرفي العالي التي يطرحها المدرس ولصالح المجموعة التجريبية.

2 – لم تكن هنالك دلالة احصائية بين مجموعتي الطلاب في التحصيل المعرفي في مادة علوم الحياة.

واستنتج الباحث من الدراسة إن تدريب المدرسين في أثناء الخدمة قد عدل سلوك المدرب في طرح الأسئلة في متوسط تحصيل طلابهم في مادة علوم الحياة.

(Wacharyothin, 1987:p9) (الركابي, 2002 :10-11)

ثانياً: مؤشرات ودلالات من الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة، يحاول الباحث في هذه الفقرة مناقشة ما توافر لديه منها، ومن خلال اطلاعه على طبيعة مشكلاتها، وفصول الدراسة فيها، والاجراءات التي اتبعها الباحثون, هذه توسع رؤية للباحث، رفدت موضوع البحث بما يصب في خدمة جوانبه المتعددة .

سيقوم الباحث باستخلاص أهم المؤشرات والدلالات التي تفيد بحثه وفق المحاور الآتية:

1. الأهداف:

لكل من الدراسات السابقة أهداف تسعى إليها، فاختلفت وتنوعت تلك الأهداف، فمن الدراسات ما كانت تهدف إلى موضوع الإعداد أو التدريب أو التدريس سواء تقويم برامج الإعداد أو التدريب أو التدريس، أو بناء برامج للإعداد أو لتدريب الطلبة/ المدرسين في تدريس طلبة المرحلة الابتدائية أو المتوسطة أو الإعدادية, كما هو موضح في الجدول (1).

أما الدراسة الحالية فتهدف إلى بناء برنامج لتدريب الطالبات –المدرسات على تحليل أسئلة علوم الحياة وبناءها وإعدادها للأسئلة الإمتحانية وأثره في تحصيل طالباتهن.

2 . العينة:

تقاربت أغلب الدراسات السابقة في إجراءاتها من حيث اختيار العينة، وبناء الأداة وتطبيقها، فأغلب الباحثين في تلك الدراسات اعتمدوا أسلوب الاختيار العشوائي في اختيار العينة, وقد تفاوت عدد أفراد العينة من دراسة إلى أخرى ما بين (365) إلى (12) مدرس ومدرسة وما بين (51) إلى (18) مطبقة وما بين (405) إلى (158) طالب وطالبة، وقد يعود هذا التفاوت إلى طبيعة أهداف الدراسة، والمرحلة العمرية لأفراد العينة, كما هو موضح في الجدول (1).

أما العينة للدراسة الحالية فهي مكونة من (34) طالبة/مدرسة من كلية التربية للبنات اختيرت

عشوائياً من بين (78) طالبة/مدرسة يدرسن (1134) طالبة من صف الثاني المتوسط لمادة الأحياء في (12) مدرسة.

3. الأداة:

تنوعت الأدوات المستعملة في الدراسات السابقة لجمع المعلومات والبيانات المطلوبة، فمنها ما استعمل الباحث الاستبانة وحدها، ومنها ما استعمل الاستبانة والمقابلة، ومنها ما استعمل الاستبانة والملاحظة. ومنها ما استعمل الملاحظة المباشرة كما هو موضح في الجدول (1).

أما في الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث الاستبانة في بناء برنامج تدريبي مقترح متكون من أربعة مجالات وكذلك بناء اختبار تحصيلي في مادة الأحياء لطالبات الصف الثاني المتوسط.

4. الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحثون في الدراسات السابقة وسائل إحصائية واحدة تقريباً، ولا سيما النسبة المئوية ومعادلة الوسط المرجح وتحليل التباين ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي. كما هو موضح في الجدول (1).

أما في الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث الاختبار التائي**(T- test)** و مربع كاي ($كا^2$) و معامل سبيرمان – بروان و معادلتي رولون **Rolon Formula** وكتمان **Gutman** و معامل ارتباط بيرسون.

ثالثاً: أوجه الإفادة من الدراسات السابقة :

تحققت الافادة من الدراسات السابقة بشكل واضح عن طريق اطلاع الباحث على مجموعة من هذه الدراسات ، اذ وجد أمامه الطريق المنهجي في البحث واضحا ، وبشكل

علمي وعملي ما دفع الباحث إلى ادراك الكيفية التي يلج فيها إلى موضوع بحثه ، ومن ثم التنقل بين تحديد الهدف ، ورسم الحلول ، وسحب العينة ، وبقية الممارسات البحثية ، التي كان الباحث يتعامل معها ضمن التصور النظري ، قبل اطلاعه على الأسلوب العملي كما ورد في الدراسات التي اطلع عليها، مما يجعل الدراسات السابقة رافدا مهما يصعب الاستغناء عنه, وفي ضوء اطلاع الباحث على الدراسات السابقة، وتحليل إجراءاتها، يمكن تلخيص جوانب الافادة منها بما يأتي :

1. تعميق مشكلة البحث وتجسيد أهميته وابراز الحاجة اليه .
2. إعداد أداة البحث وتطبيقها .
3. اختيار الاطار النظري للبحث وتنظيمه .
4. اختيار محتوى البرنامج المقترح وتنظيمه .
5. اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة .
6. عرض النتائج وكيفية تفسيرها .
7. اختيار مراجع البحث وأدبياته العربية والأجنبية .

الجدول (1)

يوضح الهدف من الدراسة و تصنيف العينة والأداة والوسائل الإحصائية للدراسات السابقة

ت	الدراسة	الهدف من الدراسة	نوع الدراسة	العينة		الأداة	الوسائل الإحصائية
				نوعها	العدد		
1	**دراسة مزاحم 1989م**	بناء برنامج لتدريب معلمي العلوم على مهارات التساؤل وفقاً لمستويات بلوم, ومعرفة أثره في اكتسابها واستخدامها في التعليم	دكتوراه (غير منشورة)	مدرس مسؤول	300 50	الإستبانة و المقابلة	النسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون والوسط ومربع كاى
2	**دراسة عبد الرزاق 1994م**	بناء برنامج لإعداد معلم الصف الأول الابتدائي وتدريبه في أثناء الخدمة	دكتوراه (غير منشورة)	معلمون	50	الإستبانة	النسب المئوية ومعامل ارتباط بيرسون

	في ضوء الكفايات التعليمية					
3 دراسة الزبيدي 1997م	بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس	دكتوراه (غير منشورة)	مدرسون و مدرسات	365	الاستبانة و المقابلة	معامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية, والوسط المرجح, ومعادلة كوبر
4 دراسة العزاوي 2002	أثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في إستراتيجيات طرح الأسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم	دكتوراه (غير منشورة)	مدرسين و مدرسات و طلبة	6 6 405	الاستبانة	معامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية, والوسط المرجح,
5 دراسة الزبيدي 2002	**أثربرنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر في اكتساب بعض مهارات تدريس التربية الرياضية**	دكتوراه (غير منشورة)	طلاب	140	الاستبانة	معامل ارتباط بيرسون والنسبة المئوية, والوسط المرجح,
6 دراسة الحسيني 2004	أثر تدريب الطالبة- المدرسة على تحليل الأسئلة وبنائها في أعدادها الأسئلة الامتحانية لمادة الرياضيات	دكتوراه (غير منشورة)	طالبة/مدرسة طالبات	80 954	الاختبار التحصيلي للطالبات	معادلة كودر ريتشاردسون (20) وتحليل التباين و T. Test
7 دراسة درويش 2004م	بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الاردن في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس	دكتوراه (غير منشورة)	مدرساً ومدرسة	196	الاستبانة	معادلة كوبر, معادلة الوسط المرجح والوزن المئوي معامل ارتباط بيرسون, النسب المئوية الوسط الحسابي

8	**دراسة علوان 2005م**	**بناء برنـامج تـدريبي لمدرسي الرياضيات في هيئة التعليم التقني** و أثره في تفكيرهم وتحصيل طلبته	دكتوراه (غير منشورة)	مدرساً ومدرسة طالباً وطالبةً	36 200	اختبار التفكير للمدرسين, الاختبار التحصيلي للطلبة	مربع كـــــأي؛ الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ؛اختبار ولكوكسن
9	**دراسة آل عداي 2007م**	بناء برنامج لتدريب الطالبات– المدرسات على طرائق التدريس واستراتيجياته وأثره في الأداء التدريسي	ماجستير (غير منشورة	مطبقات طالبة	51 314	اعدادالبرنامج التدريبي المقترح, بناء اختبار تحصيلي	الاختبار التائي ومعادلة نسبة الاتفاق ومعامل الصعوبة وقوة التمييز ومعادلة(كيودر– ريتشاردسون20
1	**دراسة توماس ميشيل مايكل Thomas Michal Mikel, 1970**	تقويم بعض جوانب برنامج إعداد معلم الصفوف الأربعة الأولى بالمرحلة الابتدائية بكلية كولورادو				الاستبانة	مربع كـــــأي
2	**دراسة برات Pratt 1972**	إعداد برنامج قائم على الكفايات التدريسية لتدريب معلمي التاريخ بعد التخرج		طالباً	32	الاختبار التحصيلي للطلبة	الاختبار التائي ومعادلة نسبة الاتفاق
3	**دراسة سميث Smith 1978**	تأثير برنامج التدريب في أثناء الخدمة في توضيح ادوار المشاركين خلال فترة التطبيق					

4	**دراسة اوكيه ووليم Okey and William, (1980)**	تقييم كفاءة النظام وإيجاد مدى ثباته وصدقه وكذلك تقويم مجموعة من مدرسي العلوم في مرحلة ما قبل ممارسة مهنة التدريس	أجريت هذه الدراسة في University of Georgia	مطبقين	18	الملاحظة المباشرة	حساب المتوسطات لكل مطبق
5	**دراسة هاتي وآخرون Hattie And others (1982)**	تقويم الكفاءة المهنية للطلبة المطبقين في مستوى التعليم الابتدائي والثانوي بجامعة(New England) باستراليا	أجريت هذه الدراسة بجامعة (New England)	تلميذ و تلميذة طالباً وطالبةً	304 452	استمارة ملاحظة	معامل ألفا
6	**دراسة أتو و سكوج Schuch Otto and1983**	تدريب المعلمين على إستراتيجية طرح الأسئلة	أجريت الدراسة في بنسلفانيا	طلاب	90	الملاحظة	تحليل التباين
7	**دراسة دراسة وكاريوتين Wachar-yothin 1987**	معرفة أثر تدريب المدرس على سلوكه في طرح الأسئلة والتحصيل المعرفي للطالب في علوم الحياة	أجريت الدراسة في مدينة بانكوك في تايلند	مدرسين في الكلية العسكرية	8	استمارة ملاحظة	تحليل التباين

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضا للإجراءات المتبعة من قبل الباحث لتحقيق أهداف البحث والتي اشتملت على ما يلي:

أولا: التصميم التجريبي:

اتبع الباحث المنهج التجريبي، الذي تتمثل فيهِ معالم الطريقة العلمية بصورة واضحة فهو منهج استعملت فيهِ التجربة للتحقق من صحة الفروض التي تربط بين الظاهرة والعوامل المسببة لها.(السيد, 1983 : 21)

لذلك يعد التصميم التجريبي بمثابة الإستراتيجية التي يضعها الباحث لجمع المعلومات اللازمة وضبط العوامل أو المتغيرات التي يمكن أن تؤثر في هذهِ المعلومات، ومن ثم إجراء التحليل المناسب للإجابة عن أسئلة البحث ضمن خطة شاملة.(عودة وفتحي,1992: 129) وينبغي الاعتراف من البداية إن البحوث التربوية لم تصل بعد إلى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في الضبط، لأن توفير درجة كافية من ضبط المتغيرات أمر بالغ الصعوبة بحكم طبيعة الظواهر التربوية المعقدة التي تعالجها.(الزوبعي ومحمد, 1968 : 58)

لذلك اعتمد الباحث واحداً من تصاميم الضبط الجزئي بمجموعتين متكافئتين أحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، فجاء التصميم على الشكل الآتي:

- التصميم التجريبي لمجموعتي (الطالبات – المدرسات) : المجموعة التجريبية والتي تشمل (الطالبات – المدرسات) اللواتي خضعن للبرنامج التدريبي (المتدربات). والمجموعة الضابطة والتي تشمل (الطالبات – المدرسات) اللواتي لم يخضعن للبرنامج التدريبي (غير المتدربات) وكما موضح في الشكل(6).

الشكل (6)

يوضح مخطط للتصميم التجريبي للبحث

المجموعة	اختبار قبلي	(المتغير المستقل)	المتغير التابع
التجريبية		التدريب على البرنامج	اختبار تحصيلي لطالبات كل مجموعة(اختبار بعدي)
الضابطة		بدون البرنامج	

ثانياً: وصف المجتمع الأصلي:

يتكون المجتمع الأصلي من:

2-1 طالبات المرحلة الرابعة قسم علوم الحياة **(Biology)** اللواتي يطبقن في مدارس البنات المتوسطة والثانوية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة النجف الأشرف (المركز) إذ بلغ مجموعهن (78) طالبة موزعين على شعبتين, شعبة **(A)** تحتوي على (40) طالبة أما شعبة **(B)**فتحتوي على (38) طالبة حسب القوائم التي حصل عليها الباحث من رئاسة قسم علوم الحياة في كلية التربية للبنات جامعة الكوفة, بعد أن عرض الباحث كتاب تسهيل المهمة ملحق (19) الموقع من عميد كلية التربية للبنات الدكتور سعد عزيز حسن والمعنون إلى رئيس قسم علوم الحياة الدكتور هيثم محمد حمادي ورئيس قسم العلوم التربوية والنفسية الدكتور فاضل محسن يوسف الميالي.

2-2 طالبات الصف الثاني المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية إذ بلغ مجموعهن (4207) طالبة موزعات على (122) شعبة في (35) متوسطة وثانوية في مركز محافظة النجف الأشرف حسب الاحصائية التي حصل عليها الباحث من المديرية العامة لتربية النجف الأشرف (شعبة الإحصاء) والدليل الإحصائي للعام الدراسي 2008–2009م والموضحة في جدول (2), إذ حصل الباحث على كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة لتربية محافظة النجف الأشرف والمتضمن تسهيل مهمة الباحث في زيارة المدارس كما في ملحق(18)

جدول(2)

يوضح المدارس الثانوية والمتوسطة وعدد الطالبات – المدرسات وعدد الشعب وعدد طالبات الصف الثاني متوسط في مركز محافظة النجف الأشرف

ت	اسم المدرسة	المحلة/ الحي	عدد الطالبات	عدد الشعب	عدد المطبقات
1	م . النجف للبنات	نجف ج /2	119	4	1
2	م. الامل للبنات	نجف ج /4	150	4	1
3	م .سومر للبنات	نجف ج/1	122	4	2
4	ث.الاقية للبنات	حي الكرامة	92	3	1
5	ث.ميسلون للبنات	حي المعلمين	68	2	2
6	م.الشهباء للبنات	حي الانصار	83	3	1
7	م.بلقيس للبنات	حي الحانة	95	3	1
8	م .الخنساء للبنات	نجف ج/3	127	4	4
9	م . اوراس للبنات	حي الزهراء	127	4	3
10	ث .الكرامة للبنات	نجف ج/4	91	2	2
11	م .المثنى للبنات	حي المثنى	131	4	4
12	م .الحنانة للبنات	حي الهندية	212	5	3
13	م .الفاو للبنات	حي الجمعية	154	4	2
14	ث.الزهراء للبنات	حي المكرمة	210	4	2
15	ث.الشاطئ للبنات	حي العدالة	63	2	2
16	ث.اليقظة للبنات	نجف ج/3	118	4	1
17	ث.الفرزدق للبنات	حي النصر	97	3	2
18	م. محمد بن ابي بكر	حي النصر	215	6	2
19	م . الصباح للبنات	حي الميلاد	125	3	2
20	م . 15شعبان للبنات	حي الانصار	64	2	2
21	م . الضحى للبنات	حي الانصار	130	4	5
22	م 0رقية للبنات	حي القادسية	136	5	4
23	م .سمية للبنات	حي الشعراء	98	4	1
24	م .القانتات للبنات	حي الجمعية	109	3	2
25	م.الصالحات للبنات	حي الأمير	104	3	2
26	ث . الايمان للبنات	حي الجامعة	147	3	1
27	ث. الاصيل للبنات	حي الرسالة	114	3	2
28	ث . الافضل للبنات	حي الحوراء	81	3	2
29	ث . شمس الحرية	حي الغري	110	3	3
30	ث. اسماءبنت عميس	حي اليرموك	191	4	2
31	ث. الحامدات للبنات	حي السلام	124	4	4
32	ث. ضيوف الرحمن	حي المكرمة	131	4	5
33	ث. الشفق للبنات	حي الوفاء	79	3	1
34	ث. مطلع الفجر	حي الفرات	83	3	2
35	ث. مهد الحضارات	حي الميلاد	107	3	2
المجموع	35	.....	4207	122	78

ثالثاً: عينتا البحث واسلوب اختيارهما:

استخدم الباحث اسلوب العينة العشوائية البسيطة كون أن جميع أفراد المجتمع الأصلي معروفين وهناك تجانس بين هؤلاء الأفراد **(عبيدات و آخرون، 1998: 117).**

3-1- عينة الطالبات- المدرسات: استخدم الباحث اسلوب العينة العشوائية البسيطة (جدول الأرقام العشوائية) في اختيار عينة الطالبات- المدرسات إذ بلغت (34) طالبة- مدرسة من مجموع (78) وهي تشكل نسبة 44% من مجموع طالبات قسم علوم الحياة وتم تقسيمها إلى مجموعتين. مجموعة تجريبية مكونة من (17) (طالبة- مدرسة) خضعت للبرنامج التدريبي ومجموعة ضابطة مكونة من(17) (طالبة- مدرسة) لم يخضعن إلى البرنامج التدريبي.

3-2- عينة طالبات الصف الثاني المتوسط: تم اختيار عينة الطالبات بصورة عشوائية من خلال اختيار المدارس المتوسطة والثانوية عشوائياً وطبقاً لتوزيع الطالبات – المدرسات على هذه المدارس من قبل لجنة التطبيقات في كلية التربية للبنات إذ بلغت عينة طالبات الصف الثاني المتوسط (1134) طالبة وهي تشكل تقارب إلى 27% من المجموع الكلي لطالبات الصف الثاني المتوسط في مركز محافظة النجف الأشرف موزعة على (12) متوسطة وثانوية منها (570) طالبة كمجموعة تجريبية كونها درست من قبل (الطالبات – المدرسات) المتدربات على البرنامج التدريبي المعد لهذا الغرض و(564) طالبة كمجموعة ضابطة كونها درست من قبل (الطالبات – المدرسات) غير المتدربات. وجدول(3) يوضح توزيع عينتي البحث على المجاميع التجريبية والضابطة.

جدول(3)

يوضح توزيع عينتي البحث على المجاميع التجريبية والضابطة.

ت	أسم المدرسة	عدد الشعب		عدد الطالبات		عدد المطبقات	
		تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة	تجريبية	ضابطة
1	م.الخنساء للبنات	2	2	65	62	2	2
2	م. اوراس للبنات	1	1	33	32	1	1
3	م.رقية للبنات	2	2	54	55	2	2
4	ت ضيوف الرحمن	1	1	45	44	1	1
5	م.الضحى للبنات	2	2	64	66	2	2
6	م. العفاف للبنات	1	1	42	41	1	1
7	م.المثنى للبنات	2	2	67	64	2	2
8	ت. الخامدات للبنات	2	2	63	61	2	2
9	م. الفاوللبنات	1	1	38	38	1	1
10	ت. الانفال للبنات	1	1	27	29	1	1
11	ت.شمس الحرية	1	1	37	39	1	1
12	ت.ميسلون للبنات	1	1	35	33	1	1
المجموع	12	17	17	570	564	17	17
		34		1134		34	

رابعاً- تكافؤ عينتي البحث:

على الرغم من اختيار مجموعتي الطالبات- المدرسات التجريبية والضابطة بالاختيار العشوائي الذي يعد أحد أساليب ضبط المتغيرات الدخيلة وتمثيل العينة للمجتمع يكون دقيقا ، فقد تم الرجوع إلى الأدبيات والدراسات ذات الصلة للتعرف إلى كافة المتغيرات التي يحتمل أن تكون مؤثرة في المتغير التابع. وبناءاً عليه ثبتت المتغيرات التي قد يكون لها احتمالية التأثير على المتغير التابع كخصائص للمتعلمين.

4-1 تكافؤ عينة الطالبات- المدرسات:

حددت مجموعة من المتغيرات التي قد تؤثر في السلامة الداخلية للبحث هي (العمر الزمني, والتحصيل في مادة طرائق التدريس والمعدل العام) ملحق (4) وقد حصل الباحث على البيانات المتعلقة بهذه المتغيرات من رئاسة قسم علوم الحياة في كلية التربية للبنات ثم تم التحقق من التكافؤ بين الطالبات – المدرسات المجموعة التجريبية اللواتي يتدربن على وفق البرنامج التدريبي المقترح والطالبات – المدرسات المجموعة الضابطة اللواتي يتدربن على وفق البرنامج الاعتيادي في تلك المتغيرات وكما يأتي:-

4-1-1 العمر الزمني :

تم حساب أعمار الطالبات- المدرسات في كل من المجوعتين التجريبية والضابطة, ملحق(4) واستخرج المتوسط الحسابي لأعمارهن بالأشهر, وبعد اختبار الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين لم تظهر فروق ذا دلالة إحصائية إذ أن القيمة التائية المحسوبة (098و0) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (99و1) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (76) مما يشير الى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر والجدول(4) يوضح ذلك.

جدول (4)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير العمر الزمني بالأشهر لعينة الطالبات- المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة .

ت	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
1	التجريبية	40	05و271	72و320	098و0	99و1	76	غير دالة عند مستوى 05و0
2	الضابطة	38	97و272	41و448				

4-1-2 التحصيل الدراسي في مادة طرائق تدريس العلوم :

استخدم الباحث درجات الطالبات– المدرسات في الاختبار النهائي للعام الماضي (المرحلة الثالثة) في مادة طرائق التدريس للعام الدراسي 2007–2008م ملحق(4) وإستخرج المتوسط الحسابي والتباين لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة, وبعد اختبار الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم يظهر فرق ذا دلالة احصائية اذ ان القيمة التائية المحسوبة (99و0) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (99و1) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (76) مما يشير الى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير والجدول(5) يوضح ذلك.

جدول (5)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي في مادة طرائق تدريس العلوم لعينة الطالبات– المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

ت	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
1	التجريبية	40	4و71	8و97	99و0	99و1	76	غير دالة عند مستوى 05و0
2	الضابطة	38	65	2و84				

4-1-3 التحصيل الدراسي السابق:

استخدم الباحث درجات لمعدلات الطالبات– المدرسات (المرحلة الثالثة) واستخرج المتوسط الحسابي والتباين لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة وبعد اختبار الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية إذ أن القيمة التائية المحسوبة (83و0) أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (99و1) عند مستوى الدلالة (0.05) ودرجة الحرية (76) مما يشير الى تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير والجدول(6) يوضح ذلك.

جدول (6)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي السابق لعينة الطالبات– المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

ت	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
1	**التجريبية**	40	**6و67**	82و66	**83و0**	**99و1**	76	**غيردالةعنـــد مستوى 05و0**
2	**الضابطة**	38	9و62	17و4				

4-2 تكافئ عينة طالبات الصف الثاني المتوسط :

لم يجد الباحث ضرورة المكافأة بين طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن من قبل الطالبات – المدرسات في المجموعة التجريبية واللواتي درسن من قبل الطالبات– المدرسات في المجموعة الضابطة بسبب إعدادهن الكبيرة إذ بلغ عددهن (1134) طالبة من مجموع (4207) طالبة , فضلاً عن العشوائية في اختيارهن ماعدا استبعاد بيانات الطالبات الراسبات من النتائج, ولكن كان بالضروري إجراء تكافؤ بين الطالبات– المدرسات في المجموعة التجريبية والطالبات– المدرسات في المجموعة الضابطة واللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط وذلك لضبط أثر متغير الأداء التدريسي في تحصيل طالباتهن, وكان عددهن (34) طالبة – مدرسة في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة موزعات على (12) متوسطة وثانوية وقد تم مكافئتهن بـ (العمر الزمني, درجة مادة طرائق تدريس العلوم, التحصيل الدراسي السابق (المرحلة الثالثة), درجة القياس والتقويم (الفصل الأول من العام الدراسي 2009/2008 للمرحلة الرابعة) ملحق (5) وكما يلي:-

4-2-1 العمر الزمني:

تم حساب أعمار الطالبات– المدرسات اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط وإستخرج الباحث المتوسط الحسابي والتباين لأعمارهن بالأشهر وبعد اختبار الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية. إذ أن القيمة التائية المحسوبة (43و0) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (04و2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (32) مما يشير إلى تكافؤ عينة الطالبات– المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير العمر الزمني للطالبات– المدرسات محسوباً (بالأشهر) اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط .

ت	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
1	الطالبات- المدرسات اللواتي خضعن للبرنامج	17	272و2	654و2	43و0	04و2	32	غير دالة إحصائياً عند مستوى 05و0
2	الطالبات- المدرسات اللواتي لم يخضعن للبرنامج	17	276و4	951و9				

4-2-2 التحصيل الدراسي في مادة طرائق تدريس العلوم:

تم استخراج المتوسط الحسابي والتباين لدرجات الطالبات– المدرسات اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة طرائق التدريس في الاختبار النهائي للعام الدراسي 2007–2008م (المرحلة الثالثة) وبعد اختبار الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية. إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (63و1) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (04و2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (32) مما يشير إلى تكافؤ عينة الطالبات– المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير والجدول(8) يوضح ذلك.

جدول (8)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي في مادة طرائق التدريس الطالبات– المدرسات اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط.

ت	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
1	الطالبات- المدرسات اللواتي خضعن للبرنامج	17	74و3	98	63و1	04و2	32	غير دالة احصائياً عند مستوى 05و0
2	الطالبات- المدرسات اللواتي لم يخضعن للبرنامج	17	62و1	93و5				

4-2-3 التحصيل الدراسي السابق:

تم استخراج المتوسط الحسابي والتباين للمعدل العام لدرجات الطالبات– المدرسات اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط في الاختبار النهائي للعام الدراسي 2008/2007م (المرحلة الثالثة) وبعد اختبار الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية. إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (11و0) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية البالغة (04و2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (32) مما يشير إلى تكافؤ عينة الطالبات– المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير والجدول(9) يوضح ذلك.

جدول (9)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي السابق للطالبات – المدرسات اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط.

ت	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
1	الطالبات- المدرسات اللواتي خضعن للبرنامج	17	3و68	85و88	11و0	04و2	32	غير دالة إحصائياً عند مستوى 05و0
2	الطالبات- المدرسات اللواتي لم يخضعن للبرنامج	17	5و62	77و39				

4-2-4 التحصيل السابق في مادة القياس والتقويم:

تم استخراج المتوسط الحسابي والتباين لدرجات الطالبات– المدرسات اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة القياس والتقويم في اختبار الفصل الأول للعام الدراسي 2008–2009م (المرحلة الرابعة) كما موضح في ملحق(5) وبعد اختبار الفرق بين متوسطي المجموعتين باستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية. إذ أن القيمة التائية المحسوبة بلغت (317و0)وهي أصغر من لقيمة التائية الجدولية البالغة (04و2) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (32) مما يشير الى تكافؤ عينة الطالبات– المدرسات في المجموعتين التجريبية والضابطة في هذا المتغير والجدول(10) يوضح ذلك.

جدول (10)

المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية المحسوبة لمتغير التحصيل الدراسي في مادة القياس والتقويم الطالبات– المدرسات اللواتي درسن عينة طالبات الصف الثاني المتوسط.

ت	المجموعة	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	التباين	القيمة التائية المحسوبة	القيمة التائية الجدولية	درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
1	الطالبـــات- المدرســـات اللواتي خضعن للبرنامج	17	65و69	13و168				غير دالة إحصائيا عنـــد مـــستوى 05و0
2	الطالبـــات- المدرســـات اللواتي لم خضعن للبرنامج	17	60	126	317و0	04و2	32	

خامساً: مستلزمات البحث:

5-1- البرنامج التدريبي المقترح:

5-1-1 بناء البرنامج المقترح :

يتضمن هذا الفصل وصفا لإجراءات البرنامج المقترح وصولا إلـــى تحقيـــق الهـــدف الرئيسي للبحث، وهو بناء برنامج لتدريب الطالبات – المدرسات على بناء وتحليل أسئلة علوم الحياة وإعدادهن للأسئلة الإمتحانية وأثره في تحصيل طالباتهن, وبناء البرنامج هـــو عمليـــة تتكون من سلسلة من الإجراءات لتحقيق أهداف الدراسة عن طريق تحديد عناصر أخرى غير الأهداف المركزية للبحث في إطار معين وعلى مراحل معينة وخـــلال مـــدة زمنيـــة محـــددة وبتوظيف الإمكانات المادية والبشرية كافة (سمعان ورشدي،1977 : 173). ويتفـــق معظـــم التربويين والمسئولين عن تدريب المدرسين، على أن عملية تخطيط البرامج التدريبية وبناءها يجب ان تمر بالمراحل الآتية :

1. تحديد الموضوعات والأنشطة وتقديرها.
2. تحديد أهداف البرنامج التدريبي ومعرفة قدرة الموضوعات على تحقيق الأهداف.
3. تشخيص محتوى البرنامج وتصميمه بصيغته النهائية.(لطفي، 1996: 94)

وبناء على ما تقدم فان هذا الفصل سيتناول تحديد الخطوة الأساس وهـــي تقـــدير الحاجـــات التدريبية من موضوعات تخص الأسئلة الإمتحانية وتحليلها وكيفية بنائها والجوانب الفنية التي يرى المتدرب ضرورة توافرها في البرنامج التدريبي المقترح وما تحتاجه لوصف المجتمـــع الأصلي للبحث، ثم عينة البحث وكيفية اختيارها، ووصف الأدوات التي تستعمل فـــي جمـــع البيانات وكيفية إعدادها وإجراءات اطلاع الخبراء على مضامينها ويتضمن كـــذلك إجـــراءات

تحديد أهداف البرنامج التدريبي ورأي الخبراء بهذه الأهداف ومدى تطابقها والموضوعات التدريبية وصولا إلى الصيغة الأولية لبناء الاستبانة المفتوحة التي تمثل الصيغة الأولية للبرنامج المقترح، وأخيرا المعالجات الاحصائية التي تتطلبها هذه الأداة للتحقق من صدقها وثباتها ومعالجة بياناتها وصولا للنتائج.

عناصر البرنامج:

البرنامج منظومة متكاملة من مجموعة عناصر متفاعلة يؤثر بعضها في البعض الآخر، ومن مراجعة الباحث للأدب التربوي المعاصر وجد أنه لا يوجد اتفاق كامل بين التربويين على تحديد عناصر البرنامج كنظام، وعلى الرغم من ذلك فان معظم الأدبيات تتفق في تحديدها العناصر الرئيسة الأربعة بوصفها مكونات البرنامج التربوي وهي; كما يأتي:

1. الأهداف التربوية
2. محتوى المعرفة أو أشكال المعرفة المنهجية.
3. الأنشطة والخبرات التعليمية.
4. التقويم.

(حمدان، 1978: 19)

الأهداف التربوية العامة للبرنامج:

تتبوأ الأهداف مكانة بارزة في بناء البرنامج لانها تمثل الغايات التي يعمل على تحقيقها، مما يتطلب حسن صياغتها بما يعكس فلسفة المجتمع وحاجات الفرد ومطالب نموه ، وبما يحدد العمل ويوضح مساراته في الخطوات الآتية. وهي الدعامة الحقيقية التي يعتمدها البرنامج، مما يؤثر تأثيرا مباشرا في المكونات الأخرى ومن دونها تفقد عناصر البرنامج الاتساق ، ووضوح الغاية ووحدتها ، ويجعل العمل في البرنامج عملا ضبابيا. (ميكلر، 1976 :11).

ولما كان البرنامج الحالي يهدف إلى رفع مستوى الطالبات – المدرسات عينة البحث في بناء وتحليل أسئلة علوم الحياة والذي كشفت نتائجه عن تدني أدائهم فيها، فقد حرص الباحث على التحقق من صدقه بعد عرضه على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرائق تدريسها والموضح في الملحق (11)، بعد إعداده استبانه خاصة بذلك قدمت إليهم طلب فيها تقدير مدى تلبية فقرات البرنامج وموضوعاته في رفع مستوى الطالبات– المدرسات، وبيان آرائهم، ومقترحاتهم في المناشط والفعاليات الأخرى التي ضمها البرنامج، وكذلك في مدة البرنامج ومكان إقامته، وقد اتفقت وجهة نظرهم على صلاحية البرنامج

وصدقه، بعد إجراء التعديل لبعض الفقرات في ضوء ملاحظات الخبراء والمختصين أصبح البرنامج في صيغته النهائية كما هو موضح في ملحق(3)

الأهداف السلوكية :

تشتق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة للبرنامج ، وتحدد بوضوح كامل، وتصاغ بكل دقة، فهي المحور الذي يعتمد عليه واضع البرنامج في تقويمه فيما بعد، وعليه ينبغي أن تحدد الأهداف السلوكية بعد المرور بالبرنامج .

أداة البحث الاستطلاعية :

من اجل استكمال تقدير الموضوعات التدريبية للطالبات– المدرسات ، وضمانا للدقة اعتمد الباحث الاستبانة المفتوحة وتعد انسب اداة لجمع المعلومات لكونها تتيح فرصة كافية للاستجابة وفيها اقتصاد للوقت والجهد والتكاليف، ولغرض تصميم الاستبانة المفتوحة ، والمتعلقة بموضوعات البرنامج التدريبي المقترح، والجوانب الفنية الاخرى للبرنامج ، فقد اتبع الباحث أسلوباً متعدد المصادر لإجراء دراسته الاستطلاعية والحصول على بياناته التي تحقق أهداف البحث.

أعد الباحث استمارة استبانه مفتوحة وجهها إلى نخبة من مدرسين ومدرسات علوم الحياة وكذلك عدد من التدريسيين المتخصصين بعلوم الحياة وبطرائق تدريس العلوم وفي القياس والتقويم، وقد تضمنت سؤالا مفتوحا عن الحاجات التدريبية التي يطمح الباحث في الحصول عليها كما موضح في ملحق (1). وبعد جمع المعلومات التي استخلصها الباحث من (الاستبانة المفتوحة)،توصل الباحث إلى أربعة مجالات رئيسة هي:

1. خصائص الأسئلة الاختبارية.
2. أغراض الأسئلة الاختبارية.
3. صياغة الأسئلة الاختبارية.
4. مهارات الطالبة – المدرسة في صياغة الأسئلة الاختبارية.

تضمن المجال الأول(15) فقرة والمجال الثاني(14) فقرة والمجال الثالث (16) فقرة والمجال الرابع (14) فقرة كما هو موضح في ملحق(2).

الصدق Validity:

يعني الصدق في معناه التطبيقي، أن أداة البحث تقيس فعلا خصائص الشيء الذي وضعت لأجله، ولا تقيس خصائص أخرى، ويعطي الصدق للأداة درجة يقينية عالية، عندما يكون عدد الخبراء مناسباْ، اذ يساعد الخبراء الباحث في جعل الأداة ذات أداء أفضل وأدق. (Ebel,1972:p470)

ولتحقيق الصدق الظاهري للأداة من حيث الصياغة والوضـــوح والـــشمولية لأهـــداف البحث عرضت بصيغتها الأولية على نخبة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التـــدريس وعلوم الحياة بلغ عددهم (20) خبيرا،كما في ملحق (11) . وقـــد اعتمـــد الباحـــث علـــى المهارات والإجراءات التي حصلت على اتفاق الخبراء بنسبة 80% فأكثر معيارا لصلاحيتها وبعد حساب نسبة اتفاق الخبراء وبحسب معادلة كوبر **(Coper)** هي :

$$\text{نسبة الاتفاق بين الخبراء} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times 100$$

وكذلك استخدم الباحث قيم (مربع كاي) المحسوبة والنسبة المئوية والتكرارات المقابلـــة لهـــا لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات البرنامج المقترح .جدول (11) واستبعدت الفقرات التي حظيت بنسبة أقل من80% ، وفي ضوء آراء الخبراء وتصحيحاتهم دمـــج الباحـــث بعـــض الفقرات المتشابهة، وأعاد صياغة بعض الفقرات الأخرى، فقد حذفت الفقرتـــان (2, 7) مـــن المجال الأول وحذفت الفقرة(8) من المجال الثاني والفقرة(3) من المجال الثالـــث و جـــدول (12) يوضح ذلك فأصبح البرنامج بصيغته النهائية متكون من (55) فقرة كما في ملحق(3).

جدول (11)

قيم (مربع كاي) المحسوبة والنسبة المئوية والتكرارات المقابلة لها لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات البرنامج المقترح .

المجال	أرقام الفقرات	مجموع الفقرات	عدد الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 الجدولية	الدلالة الإحصائية
الأول	1, 3, 5, 8, 9, 10, 14, 15 4, 6, 11, 12, 13	8 5	20 19	%100 %95	20 2 و16	827و10	001و0 دالة إحصائيا
الثاني	1, 2, 4, 5, 9, 10, 14 3, 6, 7, 11, 12, 13	7 6	19 18	%95 %90	2 و16 8و12	827و10	01و0 دالة إحصائيا
الثالث	2, 4, 5, 6, 7, 8, 12, 15, 16 1, 2, 9, 10, 11, 14	9 6	17 16	%85 %80	8و9 2و7	635و6	05و0 دالة إحصائيا
الرابع	1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 5, 6, 7, 14	10 4	17 16	%85 %80	8و9 2و7	635و6	05و0 دالة إحصائيا

جدول(12)

الفقرات التي اقترح الخبراء حذفها من الاستبانة الأولية

ت	الفقرات	التسلسل في المجال	عدد الخبراء	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية
1	ترمي إلى التحقق من تعليم الطلبة للحقائق	الأول(2)	20	8	12	%40
2	تساعد المدرس على معرفة (نوعية الأداء) لدى الطلبة لتقدير قدرتهم ومعدلهم العام.	الأول(7)	20	7	13	%35
3	تنمية قوى التقدير والتمييز بين ماهو صالح وغير الصالح في الأوساط الاجتماعية والحياتية.	الثاني(8)	20	7	13	%35
4	تحديد المجال الذي ستشمله الأسئلة الامتحانية(المحتوى الدراسي)	الثالث(3)	20	6	14	%30

5-1-2 تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح:

إرتئى الباحث أن يقسم عملية تنفيذ البرنامج إلى جزئين أحداهما نظري داخل قاعة الدرس في كلية التربية للبنات, بناية قسم علوم الحياة والآخر عملي في المدارس المتوسطة والثانوية أثناء مدة التطبيق الجمعي للطالبات – المدرسات.

5-1-2-1 الجزء النظري لتنفيذ البرنامج:

بعد إعداد الأهداف وصياغتها تم تحديد الموضوعات والمفردات التي سيتضمنها البرنامج، والتي تضمن تحقيق أهدافه، وقد راعى الباحث في اختياره الموضوعات والمفردات التي تندرج تحتها، رأي الخبراء اذ عدَّل بعض الموضوعات وأضاف بعض المفردات، وبذلك أصبح عدد الموضوعات الرئيسة (16) موضوعاً ، يتضمن كل موضوع عددا من المفردات ، كما موضح في الجدول (13).

محتوى البرنامج :

تعد هذه المرحلة من عملية بناء البرنامج هي التي تنال اكبر قدر من التفكير، وربما الجهد من المعدين للبرامج في الوقت الحاضر، حتى غدا اختيار مادة البرنامج الاهتمام الرئيس لعدد كبير من صانعي البرامج أو المناهج، فاختيار المحتوى هو الذي يحدد نوع المعرفة والأفكار والمبادئ والاتجاهات والممارسات التي تستخدم في موضوع معين فيما بعد. (السعدون,1990: 46)

ويحدد محتوى البرنامج استنادا إلى الأهداف العامة والخاصة التي تجري وتعد في ضوء حاجات الطالبات – المدرسات الخاضعات للبرنامج، وقد اعتمد الباحث عند اختياره

موضوعات ومفردات البرنامج الحالي الإجراءات السابقة، ولما كانت نتائج البحث قد أظهرت حاجة الطالبات – المدرسات في هذه المرحلة (المرحلة الأخيرة من الدراسة كطالبات) إلى برنامج متكامل في عملية بناء الأسئلة أو بناء الاختبارات التحصيلية وبناء الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات)، فقد راعى الباحث في اختياره محتوى البرنامج الآتي:

1. أن يكون المحتوى مشتقا من الأهداف السلوكية للبرنامج .
2. أن يتلاءم ومستوى إدراك الطالبات– المدرسات الخاضعات للبرنامج .
3. أن يكون متسلسلا في ضوء التنظيم المنطقي والموضوعي .
4. أن يكون عميقا وواسعا بحيث يلبي حاجة الطالبات– المدرسات من البعد المعرفي والوجداني مما يسهم في رفع قدرات وإمكانات الطالبات/المدرسات .
5. إعطاء الموضوعات والمفردات الفرصة الكافية والملائمة من الزمن المخصص للتدريب.

التقويم :

إن أية مدخلات وعمليات لأي برنامج أو مشروع تقود إلى مخرجات هي الغاية النهائية، والغاية النهائية للبرامج التربوية هو المتعلم – فهو مُخرج العملية التربوية وهو الذي يحصل لديه التغيير المرغوب نتيجة المدخلات والعمليات المخطط لها – ويعتمد عليه في الحكم على نجاح البرنامج أو فشله من ناحية ، وتحديد مواطن القوة والضعف فيه من أجل تطويره من ناحية ثانية.

لأجل ذلك حرص الباحث على أن يضع أسئلة للمناقشة والتقويم في اثر كل موضوع، الغاية منها الوقوف على مستوى الطالبات– المدرسات ومقدار التحسن الملموس.

5-1-2-2 الإجراءات الزمنية والمكانية للبرنامج:

أ– مكان تنفيذ البرنامج: حاول الباحث أن يكون مكان تنفيذ وتطبيق البرنامج لجزئه النظري في كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، وذلك لتوافر الإمكانات والاستعدادات المادية والفنية التي يتمثل بعضها في وجود قاعة كبيرة تستوعب جميع أفراد المجموعة التجريبية الخاضعات للبرنامج التدريبي المقترح.

ب – المدة الزمنية للبرنامج: في ضوء الساعات التدريسية التي تفرضها موضوعات ومفردات البرنامج، فان تنفيذ مفردات البرنامج وموضوعاته يحتاج إلى سنة دراسية كاملة، بواقع فصلين دراسيين :الفصل الأول يتضمن الجزء النظري للبرنامج والذي يستغرق(25) ساعة دراسية بواقع ساعتان إسبوعياً, ولمدة (53) يوماً إذ كان أول يوم لبدأ البرنامج بجزئه النظري هو يوم الأحد الموافق2008/11/9م وانتهى في يوم الأحد الموافق 2009/1/31م, أما

الفصل الثاني من العام الدراسي فيتضمن الجزء العملي (التطبيق الجمعي للطالبات – المدرسات في المدارس المتوسطة والثانوية) والذي يستغرق(45) يوماً.

جـ - المكونون أو المدرسون (تنفيذ البرنامج): تولى الباحث بنفسه مهمة التدريس في الجزء النظري لهذا البرنامج مع الاستعانة ببعض التدريسيين من قسم العلوم التربوية والنفسية في نفس الكلية وتحديداً أساتذة طرائق التدريس والقياس والتقويم* بالإضافة إلى مختصين في علوم الحياة من نفس الكلية.

تقويم البرنامج :

إن المرحلة النهائية في عملية بناء البرنامج أو تطويره هي الوصول إلى أحكام أو قناعات بخصوص نجاح البرنامج المقترح أو فشله، وذلك عن طريق قياس تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء اللواتي درسن من قبل الطالبات– المدرسات اللواتي خضعن للبرنامج التدريبي. ولعملية التقويم كذلك أهمية في ضمان فاعلية هذا البرنامج والاستمرار في تطويره وتحسينه .

الأهداف السلوكية :

يتوقع من الطالبة/المدرسة بعد الانتهاء من التدريب على البرنامج المقترح أن تكون قادرة على:

- عد أنواع الأسئلة الأختبارية.
- شرح استخدامات الأسئلة الأختبارية
- عد المبادئ العامة لبناء الاختبارات .
- استخدام المبادئ العامة لبناء الأسئلة الأختبارية.
- شرح جدول مواصفات الأسئلة الأختبارية.
- التخطيط لبناء اختبار تحصيلي.
- شرح خصائص كل نوع من أنواع الأسئلة.
- استخدام خصائص السؤال الجيد عند كتابة الأسئلة.
- بناء فقرة إختبارية في كل نوع من أنواع الاختبارات المقالية والموضوعية.
- تجريب الاختبار.
- تحليل فقرات اختبار معين.
- إدارة اختبار معين.
- تصحيح اختبار معين.

(ملحم, 2005: 205)

جدول(13)تنفيذ البرنامج المقترح بجزئه النظري للمجموعة التجريبية(الطالبات – المدرسات)

اليوم والتاريخ	رقم القاعة	الوقت المخصص	الموضوع	طريقة التنفيذ
الأحد 2008/11/9 30و10 صباحاً	قاعة رقم(1) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	1- التعريف بالبرنامج التدريبي المقترح: 2- التدريس: تعريفه, أركانه, خصائص التدريس الجيد	1. تعرف الباحث على أفراد المجموعة التجريبية الأولى وقام بتدوين أسماءهن وسجل بعض المعلومات عن كل طالبة (العمر, تحصيل الأب, تحصيل الأم). 2. استعراض محتوى البرنامج التدريبي النظري والعملي وطلب الباحث من الطالبات-المدرسات تدوين جميع الملاحظات في دفتر خاص والالتزام بالحضور في المكان المحدد للتدريب وفي الوقت المناسب. 3. اعطاء معلومات حول معنى التدريس وتعريفه وأركانه. 4. مناقشة خصائص التدريس الجيد.
الأحد 2008/11/16 30و10 صباحاً	قاعة رقم(2) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	طرائق التدريس	1. استخدم الباحث طريقة المناقشة في تقديم موضوع طرائق التدريس كون الطالبات –المدرسات سبق وان تعرضن الى طرائق التدريس تفصيلاً في العام الماضي. 2. مناقشة معنى الطريقة التدريسية ومميزات الطريقة التدريسية الجيدة وكذلك أنواع طرائق التدريس مع التركيز على طريقتين, الاستجواب والمناقشة مع ذكر مزايا وعيوب كل منهما
الأحد 2008/11/23 30و10 صباحاً	قاعة رقم(1) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	التخطيط للدرس	1. مناقشة موضوع التخطيط تعريفه, أنواعه, أهميته لكل من المدرس والطالب بأن الطالبات- المدرسات سبق وأن درس هذا الموضوع في العام الماضي. 2. تقويم نماذج من الخطط التدريسية اليومية بعد أن تم توزيع بعض من الخطط اليومية على الطالبات-المدرسات

				في مواضيع علم الأحياء للصف الثاني متوسط ملحق(6) (كون طالبات الصف الثاني متوسط عينة البحث الثانية) 3. تكليف الطالبات–المدرسات باعداد خطط تدريسية يومية في موضوع معين في مادة علم الأحياء للصف الثاني المتوسط.
الأحد 2008/11/30 30و10 صباحاً	قاعة رقم(2) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	الوسائل التعليمية	1. مناقشة موضوع الوسيلة التعليمية وأنواعها وأهميتها في رفع المستوى العلمي والتحصيلي للطالب. 2. تعريف الطالبات – المدرسات على كيفية استخدام الوسيلة التعليمية بشكل جيد ومفيد للطالب*1
الأحد 2008/12/7 30و10 صباحاً	قاعة رقم(1) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	الأسئلة: 1. أغراض الأسئلة 2. أنواع الأسئلة	1. تعريف الطالبات– المدرسات بالغرض من الأسئلة,لأن الأسئلة عنصر مهم في التعليم ولها أغراض متعددة أهمها : أ . اختبار معلومات الطلبة ب . ربط الخبرات السابقة باللاحقة جـ . إثارة الرغبة وحب الاستطلاع د. إثارة تفكير الطلبة توجيه انتباه الطلبة إلى العناصر المهمة في الدروس. 2.تعريف الطالبات – المدرسات بأهم الأسئلة وأنواعها وقام الباحث بذكر أنواعها: أ. أسئلة التذكر ب. أسئلة التفسير جـ . أسئلة التطبيق د.الأسئلة المفتوحة النهاية هـ . أسئلة التقويم. واسترسل الباحث في توضيح كل نوع من أنواع الأسئلة معززاً الشرح بالأمثلة.
الأحد 2008/12/14 30و10 صباحاً	قاعة رقم(2) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	1. الأخطاء الشائعة في طريقة إلقاء الأسئلة. 2. شروط الأسئلة الجيدة	1. تعرض الباحث إلى الأخطاء الشائعة في طريقة إلقاء الأسئلة داخل حجرة الصف وأوصى الطالبات – المدرسات بالإبتعاد عنها وكما يلي. أ. تكرار المدرس لأسئلته ب. إجابة المدرس عن أسئلته جـ. تكرار المدرس لإجابات طلبته.وقام الباحث بتوضيح كل نقطة من النقاط توضيحاً وافياً. 2. ناقش الباحث شروط الأسئلة الجيدة وطلب من الطالبات–المدرسات تدوينها في دفاترهن وكما يأتي: أ – الصياغة ب– تناول الإجابات غير الصحيحة جـ.

				إعطاء تلميحات د- السبر أو المطالبة بالوضوح هـ. إعادة التركيز (الربط مع موضوع) و. إعادة التوجيه ز. التوقف ح.نحو توزيع أفضل للأسئلة*2
الأحد 2008/12/21 و10 30 صباحاً	قاعة رقم(1) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	طريقة طرح الأسئلة*3	1.أوضح الباحث أن المدرس الذي يريد أن يستثير دافعية طلابه,لابد آن يستخدم الأساليب التي تضمن كل الاستثارة, منها صياغة الأسئلة التحفيزية ولابد أن يضمن أسلوب طرحها أليهم, وطرح الأسئلة إحدى المهارات الأساسية في التدريس, وقد وضعت موضع البحث والتحليل وعند النظر إلى الأنواع المختلفة للأسئلة,من التمييزيات الهامة*4 ومن خصائص طرح الأسئلة بصورة جيدة ما يلي: أ. أن يكون معنى السؤال واضحاً بعيداً عن الغموض والتأويل وبما يتلاءئم ومستويات الطلاب العقلية والفكرية ب. ينبغي أن تكون احتمالات الإجابة عن السؤال واحد. جـ. أن يتحدى تفكيرا الطلاب والطلب منهم القيام بالمقارنة والتحليل. د. الابتعاد عن الأسئلة المضيعة للوقت هـ.ضمان مشاركة جميع الطلاب في الإجابة عن الأسئلة و. عدم الاستخفاف بإجابات الطلاب عن الأسئلة مهما كانت تتضمن من إجابات.
الأحد 2008/12/28 و10 30 صباحاً	قاعة رقم(1) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	تصنيفات الأسئلة الصفية من قبل التربويين*5	1. ناقش الباحث مع الطالبات – المدرسات التصنيفات التي وضعها التربويين للأسئلة الصفية نظراً لأهميتها ودورها البارز في عملية التعلم والتعليم فقد أولت جل الاهتمام من قبل التربويين وظهرت الكثير من التصنيفات التي تبين مستويات الأسئلة ومن هذه التصنيفات: أولاً: تصنيف جالاجرو آشنرGallagher and Aschner أ. أسئلة التذكر المعرفي: وهي الأسئلة التي تتطلب توظيف الذاكرة لإسترجاع المعلومات وتذكرها ويكون معظمها من النوع الذي سمي بالأسئلة الضيقة الإجابة القصيرة.ب. أسئلة التفكير التجميعي: وهي الأسئلة التي تتطلب مقارنة وربطاً بين المعلومات المتوافرة للتوصل إلى الإجابة الصحيحة

وتختلف الإجابة عن مثل هذه الأسئلة بـإختلاف المخـزون المعرفي لدى الطالب.جـ. أسـئلة التفكيـر التفريقـي أو المتمايز: وهي الأسئلة التي تثير التفكيـر المتمـايز لـدى الطالب وتتيح له الفرصة كي يوظـف قدراتـه التفكيريـة وخبراته ومعلوماته السابقة, وينطوي التفكير المتمايز علـى استجابات متنوعة لمشكلة تكون غالباً غير معرفـة تعريفـاً جيداً.د. أسئلة التقويم: وهي أسئلة تتطلب إصدار حكم علـى الأشياء والأفكار والأعمال بعد جمع المعلومات حولها علـى ضوء معاييرداخلية أو خارجية.

ثانياً:تصنيف ويفرو سنسي: Weaver and Cenci

أ. أسئلة الذاكرة: والغرض منها حمل الطلبة على اسـتعادة المعلومات المطلوبة وتأكيد بعض الحقائق لديهم وتلخيـصها لهم, وتمتاز هذه الأسئلة بأنها تتطلب إجابات قصيرة وتكون لها إجابة واحدة, وتحتاج إلى قليل من التفكير وتعتمد علـى التخمين وتشجع عليه.

ب. الأسئلة المثيرة للتفكير: تتعدى الأسئلة المثيرة للتفكيـر حد الذاكرة والإسترجاع للمادة الدراسية وتتطلب في العـادة من الطالب توضيح وتفسير لما يقول والتوصل إلى إجابـة منطقية ومركزة كماً ونوعاً في طبيعته العامة.*6

ثالثاً:تصنيف كارنر: Carner

أ. الأسئلة المحسوسة: ويعني هذا النوع من الأسئلة بما هـو ملاحظ ومحسوس.ب. الأسئلة المجردة: وهي الأسئلة التـي تتطلب جهدًافكرياً أكثر تعقيداً, إذ غن المجيب على الـسؤال يحتاج إلى القيام بنشاط فكري يشتمل على التعميم والتوبيب وربط المعلومات ببعضها البعض.جـ. الأسئلة الإبداعيـة: وهي تعد سلاح المفكر في موجهة المجهول*5

الأحد 2009/1/4 30و10 صباحاً	قاعة رقم(2) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	خطوات بناء الاختبار التحصيلي	يوضح الباحث في بداية المحاضرة في كيفية التدرج في بناء الاختبار التحصيلي حيث(يعد الاختبار التحصيلي بأنواعه المختلفة من أكثر اساليب التقويم وأدواته أهمية وشيوعاً في تقويم نتاجات التعلم المعرفي سواء في التعليم المدرسي أو التعليم الجامعي ، وذلك لسهولة إعداده وتطبيقه)*7 تأخذ خطوات بناء الاختيار التحصيلي عدة أشكال ولكن المهتمين في مجال القياس والتقويم اتفقوا على استخدام الخطوات الآتية:- 1. تحديد الأهداف الوسيطة 2. ترجمة الأهداف الوسيطة إلى أهداف سلوكية قابلة للقياس والملاحظة3. تحديد مكونات المعرفة التي سيقيسها الاختبار (الحقائق ،المفاهيم ، المبادئ ، المهارات) 4. تحديد الوزن النسبي للأهداف الوسيطة 5. تحديد الوزن النسبي للمحتوى . حيث قام الباحث بتوضيح كل نقطة من النقاط المذكورة آنفاً مدعوماً بالأمثلة المعدة من كتاب علم الأحياء للصف الثاني المتوسط. نسبة أهمية المحتوى = عدد الصفحات المخصصة لكل موضوع / عدد الصفحات الكلي نسبة أهمية كل مستوى = عدد الأهداف في كل مستوى / عدد الأهداف الكلي عدد الأسئلة لكل موضوع = نسبة المحتوى × نسبة الهدف × عدد الأسئلة الكلي
الأحد 2009/1/11 30و10 صباحاً	قاعة رقم(1) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	بناء جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية) *9	ناقش الباحث مع المجموعة التجريبية الأولى كيفية بناء جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية)وأضح أن من أهم الصفات التي يجب توافرها في الاختبار الجيد هو الصدق (أي قياس الاختبار للسمة التي وضع الاختبار من اجل قياسها) واهم الطرق التي تحقق هذه الصفة هو بناء جدول المواصفات فماذا نعني بجدول المواصفات؟ جدول

			المواصفات عبارة عن مصفوفة ذات بعدين احدهما الأفقي يمثل أهداف المقرر (مخرجات التعلم) والبعد الثاني العمودي الذي يمثل المحتوى (مفاهيم ،مهارات ، مبادئ ، حقائق، حل مشكلات) أهمية جدول المواصفات : لجدول المواصفات فوائد عديدة يمكن أن نذكر منها أنه يؤمن لك صدق الاختبار لأنه يضطر الفاحص إلى توزيع أسئلة على مختلف موضوعات المادة أو موضوع الاختبار وعلى جميع الأهداف الموضوعة .يمنعك من وضع اختبار فقط يتطلب حفظ مادة التعلم غيبا . يقدم للطلبة شعورا ايجابيا بأن أسئلة الاختبار قد غطت جميع أجزاء المادة وان الاختبار لم يتناول جزءا بعينه فقط. يساعد في إعطاء كل جزء من مادة التعلم حقها في الأسئلة وبالتالي وزنها الحقيقي من حيث حجم المادة وأهميتها والزمن الذي قضى في تدريسها . يمكنك أن ترتب أسئلة الاختبار ترتيبا متسلسلا بحسب الأهداف الموضوعة.
الأحد 2009/1/18 30و10 صباحاً	قاعة رقم(2) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان مشاهدة درس نموذجي يقدمه الباحث.	تشاهد الطالبات–المدرسات داخل الكلية درس نموذجي يقوم به الباحث بإستخدام نموذج الخطة التدريسية (الفصل الثامن) من كتاب علم الأحياء لطالبات الصف الثاني المتوسط الموضوع شعبة اللاسعات, وطريقة التدريس التي يستخدمها الباحث طريقة السؤال والجواب بين المطبقة (الطالبة – المدرسة)والطالبة.حيث قام الباحث بتقسيم الوقت المخصص للدرس على المواضيع الرئيسية للخطة وكما يلي: الأهداف الخاصة. أولاً –المجال المعرفي ثانياً–المجال المهاري ثالثاً– المجال الوجداني.الوسائل التعليمية : العرض :أولاً : المقدمة أو التمهيد (5) دقائق.ثانياً: عرض الدرس (30) دقيقة. الخلاصة والإستنتاج:(5) دقائق الأنشطة والفعاليات التقويم: (5) دقائق كما هو موضح في ملحق(6) الواجب البيتي:

الأحد 2009/ 1/25 30و10 صباحاً	قاعة رقم(1) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعتان	صياغة الأهداف السلوكية	بالرغم من أن الطالبات – المدرسات سبق وان تعرضن الى صياغة الأهداف السلوكية في العام الماضي.أرتئى الباحث أن يتطرق إلى هذا الموضوع لأهميته في رفع المستوى التحصيلي للطلبة حيث يؤكد المتخصصون في مجال تصميم التدريس أهمية أن تصاغ عبارات الأهداف التدريسية ، صياغة سلوكية بمعنى أن تتضمن سلوكا يمكن ملاحظته ومن ثم يمكن قياسه بحيث يعبر هذا السلوك عن ناتج تعلمي قابل للملاحظة، يتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، ومن هنا تنال الأهداف السلوكية وتحديدها، اهتماما متزايدا في وقتنا الحاضر من جانب المربين و المشتغلين بالمناهج وطرائق التدريس. ويشير الأمام واخرون إلى ضرورة أن تصاغ الأهداف السلوكية بطريقة يشار فيها إلى المستوى الذي ينطبق عليه السلوك المرغوب في الأهداف*10 , حيث أبدت الطالبات تجاوباً كبيراً في صياغة أهداف سلوكية في أحد مواضيع علم الأحياء للصف الثاني متوسط وهو شعبة اللاسعات.
الأحد 2009/1/31 30و10 صباحاً	قاعة رقم(2) قسم علوم الحياة كلية التربية للبنات	ساعة واحدة	توجيهات حول التطبيق الجمعي في المدارس المتوسطة والثانوية والتي تحتوي على الصف الثاني المتوسط (عينة البحث الثانية)	1. قبل البدء بالمحاضرة الأخيرة أثنى الباحث على التزام الطالبات – المدرسات بالحضور المستمر ودون انقطاع عن المحاضرات الخاصة بالبرنامج التدريبي المقترح وعلى التفاعل مع الباحث في مناقشة مواضيع البرنامج. 2. أوصى الباحث الطالبات – المدرسات الالتزام بفترة التطبيق والحضور المستمر إلى المدرسة ماعدا يوم الخميس من كل اسبوع (موعد إلتقاء الباحث بالطالبات – المدرسات في الكلية). 3. أوصى الباحث الطالبات – المدرسات بإجراء اختبار لطالبات الصف الثاني المتوسط قبل انتهاء مدة التطبيق.

عرض الباحث مواضيع الجزء النظري للبرنامج التدريبي المقترح على نخبة من الأساتذة التدريسيين في كلية التربية للبنات جامعة الكوفة وكلية التربية جامعة كربلاء وكلية التربية جامعة القادسية* وأبدو رأيهم وأجروا التعديلات على عدد من المواضيع وأضافوا في مضمون البعض الأخر.

أسماء الخبراء للبرنامج التدريبي المقترح

1. الدكتور حسين نعمة عبد جامعة الكوفة
2. الدكتور فاضل عبد حسون جامعة كربلاء
3. الدكتور هيثم محمد حمادي جامعة الكوفة
4. الدكتور هادي كطفان الشون جامعة القادسية
5. الدكتور عبد الرزاق شنين علوة جامعة الكوفة
6. المدرس أحمد حمزة عبد جامعة الكوفة

المصادر التي اعتمدها الباحث في إعداد البرنامج النظري.

1. (آل عداي,2007: 49)
2. (مرعي والحيله: 2005: 65-75)
3. (عبد الرحمن والصافي:2007 :46)
4. (جابر, 1999: 49)
5. (حسن, 2005: 9)
6. (خطايبة,2005: 242)
7. (زيتون، 2001: 500)
8. (غانم, 1997 : 15)
9. (السلطاني,2009: 3)
10. (الامام ، 1990 : 39)

5-1-2-3 الجزء العملي لتنفيذ البرنامج:

في بداية الفصل الثاني من العام الدراسي2009/2008 تم توزيع طالبات المرحلة الرابعة قسم علوم الحياة على المدارس المتوسطة والثانوية لغرض التطبيق الجمعي, إذ اطلع الباحث على القوائم الصادرة من قسم علوم الحياة لمعرفة المدارس التي يطبقن فيها الطالبات– المدرسات في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وكذلك معرفة المشرف العلمي لكل منهن, ولم يكتفي الباحث بالاطلاع على قوائم قسم علوم الحياة, بل اطلع على القوائم الصادرة من قسم العلوم التربوية والنفسية للتأكد من مطابقة الأسماء والمدارس وكذلك معرفة المشرفين التربويين لعينة الطالبات – المدرسات.

بعد التحاق الطالبات – المدرسات بمدارسهن لممارسة عملية التطبيق الجمعي في يوم الأحد الموافق 22/ شباط/2009, وبعد مرور اسبوع واحد من عملية التطبيق حصل الباحث على جدول الدروس الاسبوعي لكل مطبقة. باشر الباحث بزيارة المطبقات لمادة الأحياء اللواتي يدرسن طالبات الصف الثاني المتوسط (حصراً)كما هو موضح في ملحق (18), إذ تم الإتفاق مع مديرات المدارس بتغيير بعض صفوف المطبقات من الأول المتوسط إلى الثاني المتوسط (بالنسبة للمدارس المتوسطة) ومن الرابع والخامس العلميين إلى الصف الثاني المتوسط (بالنسبة للمدارس الثانوية) وذلك حسب حاجة الباحث, وأظهرنَّ المديرات تعاونهن مع الباحث, إذ تم رسم خطة عمل موحدة من قبل الباحث للطالبات– المدرسات عند زيارتهن في المدارس وتوجيههن بضرورة الالتزام بما يطرحه الباحث وكالآتي:

1.الالتزام والحضور المبكر إلى المدرسة أثناء مدة التطبيق.

2.الاطلاع المستمر على سجل محاضرات الجزء النظري للبرنامج التدريبي المقترح.

3.الالتزام بكتابة الخطة اليومية واصطحاب سجل تقويم الطالبات.

4.ضرورة إطلاع الباحث على الأسئلة الشهرية قبل إجراء الإختبار الشهري للطالبات.

5.تزويد الباحث بدرجات الإختبار الأول (الإختبار القبلي) لطالبات الصف الثاني المتوسط (المجموعتين التجريبية والضابطة) واللواتي دُرِسنَ من قبل الطالبات – المدرسات (المتدربات على وفق البرنامج المقترح وغير المتدربات).

6.الحضور يوم الخميس من كل اسبوع في كلية التربية للبنات (بالنسبة للمجموعة التجريبية) وفي القاعة رقم (1) في قسم علوم الحياة لمناقشة الامور المهمة التي تخص البرنامج.

7.على الطالبات– المدرسات التواجد في مدارسهن أثناء تطبيق ا لاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن من قبل المتدربات على البرنامج وغير المتدربات وفق جدول يضعه الباحث.

الاختبار القبلي Pre test:

بعد مرور (25) يوماً من عملية التطبيق الجمعي, قام الباحث بجمع درجات الطالبات للصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء اللواتي اختبرن من قبل الطالبات – المدرسات في المجموعتين(التجريبية والضابطة) وكل مدرسة على انفراد كما هو موضح في الملحق(7).

إذ اطلع الباحث على أسئلة الأختبار لجميع المطبقات المتدربات وغير المتدربات بفترة مناسبة قبل إجراء الاختبار, بعد أن اتفق معهن على إجراء بعض التعديلات إن تطلب الأمر ذلك.

وبعد اكتمال درجات (12) مدرسة والواردة من (34) مطبقة من المجموعتين التجريبية والضابطة قام الباحث باستخراج الوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثاني المتوسط وكان الوسط الحسابي لدرجات الطالبات اللواتي درسن من قبل الطالبات – المدرسات المتدربات (10و68) والوسط الحسابي لدرجات الطالبات اللواتي درسن من قبل الطالبات – المدرسات غير المتدربات(58و61)وكما موضح في الجدول (14).

جدول(14)

قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثاني المتوسط في (الاختبار القبلي) لمادة الأحياء للمجموعتين التجريبية والضابطة اللواتي اختبرن من قبل الطالبات- المدرسات أثناء فترة التطبيق الجمعي

المجموعة	عدد أفراد العينة	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي
التجريبية الثانية	570	38873	20و68
الضابطة الثانية	564	34975	01و62

5-2 إجراء الاختبار التحصيلي:

يعد الاختبار التحصيلي بأنواعه المختلفة من أكثر أساليب التقويم وأدواته أهمية وشيوعاً في تقويم نتاجات التعلم المعرفي سواء في التعليم المدرسي أو التعليم الجامعي ، وذلك لسهولة إعداده وتطبيقه (زيتون، 2001: 500) وقد شرع الباحث في بناء اختباره التحصيلي الحالي بداية الفصل الثاني من العام الدراسي 2009/2008م على وفق الخطوات التالية :-

5-2-1 الهدف من الاختبار :

يهدف الاختبار التحصيلي الحالي إلى قياس تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء في المجموعتين التجريبية والضابطة،ولتحقيق ذلك صيغت الفقرات الإختبارية وفقا للأهداف السلوكية التي أعداها الباحث. وقد بلغت (110) هدفا سلوكيا ضمن مستويات المعرفة التذكر والفهم والتطبيق كما هو موضح في ملحق(8) للفصلين (الثامن والتاسع) عالم الحيوان وشعبة الحبليات على التوالي.

5-2-2 تحديد محتوى الاختبار:

تم تحديد محتوى الاختبار التحصيلي، بالفصلين الثامن والتاسع والمخصص ضمن الخطة التدريسية للفصل الدراسي الثاني ضمن الكتاب المقرر للصف الثاني المتوسط (علم الأحياء, الطبعة الرابعة والعشرون لسنة 2008م) (حسين, 2008 : 98–169).

5-2-3 صياغة الأهداف السلوكية :

يؤكد المتخصصون في مجال تصميم التدريس أهمية أن تصاغ عبارات الأهداف التدريسية، صياغة سلوكية بمعنى أن تتضمن سلوكا يمكن ملاحظته ومن ثم يمكن قياسه بحيث يعبر هذا السلوك عن ناتج تعلمي قابل للملاحظة، يتوقع حدوثه في سلوك المتعلم، ومن هنا تنال الأهداف السلوكية وتحديدها، اهتماما متزايدا في وقتنا الحاضر من جانب المربين و المشتغلين بالمناهج وطرائق التدريس. ويشير الأمام وآخرون إلى ضرورة أن تصاغ الأهداف السلوكية بطريقة يشار فيها إلى المستوى الذي ينطبق عليه السلوك المرغوب في الأهداف (الإمام ، 1990 : 39), وفي إطار بناء الاختبار التحصيلي الحالي قام الباحث بصياغة اهدافاً سلوكية للمادة وذلك بعد أن راجع الأدبيات التربوية ذات العلاقة بأهداف تدريس العلوم إذ بلغت (110) هدفا سلوكيا موزعة على ثلاث مستويات في المجال المعرفي على وفق تصنيف (بلوم **Bloom**) وهي (التذكر، الفهم، والتطبيق)، ومن ثم عرض الباحث هذه الأهداف على عدد من الخبراء والمختصين في المناهج وطرائق التدريس (والقياس والتقويم)، كما موضح في الملحق (11)، لبيان آرائهم وملاحظاتهم لمستوى طالبات الصف الثاني المتوسط، وإمكان قياسها, حيث قام الباحث بانتقاء (36) هدفاً سلوكيا كما هو في ًملحق(9)من مجموع الأهداف السلوكية الـ(110) لتشكل (36) فقرة اختبارية بصيغتها الأولية.

5-2-4 الخارطة الإختبارية (جدول المواصفات):

لقياس ما تعلمه الطالب في مرحلة دراسية ينبغي وضع اختبار تحصيلي للتوصل إلى ذلك, يشير الإمام وآخرون إلى أن الخريطة الاختبارية هي المحك الأساس لإعداد الاختبارات التحصيلية (الامام ، 1990 : 95)، ويرى (الحيلة) أن الخريطة الاختبارية يمكن أن توفر لنا درجة عالية من تمثيل عينة الفقرات المتضمنة في الاختبار لمجال النسبة المقاسة فيه ، وبذلك

تضمن لنا صدق المحتوى عن طريق افتراض أن أوزان الفقرات متساوية جميعها. (الحيلة، 1999 : 419)، لان كل فقرة في الاختبار التحصيلي لابد أن تقيس هدفا سلوكيا واحدا (عودة ، 1985 : 84) ، وبذلك عدت الخريطة الاختبارية بالارتكاز على الأهمية النسبية لكل موضوع من موضوعات المحتوى وكذلك نوع الأهداف المبتغى تحقيقها.

لذا قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي, إذ شمل الاختبار التحصيلي المواضيع الثلاثة عشر والتي تفرعت من الفصلين(الثامن والتاسع) وفق الوزن النسبي لكل موضوع في كل مستوى من مستويات الأهداف، إذ أعد جدول المواصفات الذي يشمل موضوعات الدراسة وللمستويات الثلاث (التذكر, الفهم, والتطبيق)، فالاختبار الجيد هو الذي يوفق بين الأهداف السلوكية من ناحية والمحتوى التعليمي من ناحية أخرى(Carson & Ruth ,1991:p 73)، ثم أن جدول المواصفات يأخذ بالحسبان كلاً من الزمن المستغرق لتدريس المستوى وعدد الأهداف السلوكية المحددة، وبذلك يتم تحديد فقرات الاختبار بموضوعية ودرجة عالية من الشمول (Dembo,1977:p 240) . وتكمن أهمية جدول المواصفات في أنه يؤمن درجة مقبولة من صدق المحتوى وصدق تمثيل عينة الفقرات للأهداف السلوكية، إذ تم تقسيم الموضوعات والمستويات وأوزانها على أسس منطقية ويضمن للباحث شمولية الأهداف ومحتوى المادة الدراسية في فقرات الأهداف وهذا يزيد من صدق المحتوى (غانم, 1997 : 102) واعتمد الباحث لتحديد الوزن النسبي لكل موضوع من المواضيع على عدد من الصفحات المخصصة لكل موضوع مسترشداً بتوجيهات عدد من المختصين بالقياس والتقويم. وكان الجدول بصيغته النهائية كما هو موضح في جدول(15).

ويتبين من جدول المواصفات نسبة أهمية الموضوعات الرئيسة والوزن النسبي لكل مستوى من مستويات الأهداف الثلاثة المعتمدة وعدد فقرات كل موضوع من الموضوعات واعتمد الباحث لاستخراج نسبة الأهمية ما يأتي: (غانم, 1997 : 15)

$$\text{نسبة أهمية المحتوى} = \frac{\text{عدد الصفحات المخصصة لكل حكم}}{\text{عدد الصفحات الكلي}} \times 100$$

$$\text{نسبة أهمية كل مستوى} = \frac{\text{عدد الأهداف في كل مستوى}}{\text{عدد الأهداف الكلي}}$$

عدد الأسئلة لكل موضوع = نسبة المحتوى × نسبة الهدف × عدد الأسئلة الكلي

جدول(15)

الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) الخاصة بالاختبار التحصيلي في مادة علم الأحياء لطالبات الصف الثاني المتوسط.

المحتوى	عدد الصفحات	عدد الحصص	نسبة الأهمية للموضوع	مستويات الأهداف			عدد الفقرات
				التذكر	الفهم	التطبيق	
الاسفنجيات	3	1	0و04	1	1		2
اللاسعات	2	2	0و076	1		2	3
الديدان المسطحة	4	1	0و04	1			1
الديدان الجوفية	2	2	0و076	2	1		3
الديدان الحلقية	2	1	0و04		1		1
الرخويات	3	1	0و04			1	1
مفصلية الأرجل	5	3	0و11	2	1		3
شوكية الجلد	4	2	0و076	1	1		2
الأسماك	4	2	0و076	12	1	2	3
البرمائيات	6	2	0و076	2	1		3
الزواحف	3	1	0و04	1			1
الطيور	6	3	0و11	3	2	1	6
الثدائن	12	5	0و20	3	3	1	7
المجموع	56	26	%100	17	12	7	36

5-2-5 صدق الاختبار:

يمثل الصدق المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم ، ويقصد به : أن يكون بمقدور الأداة أن تقيس ما بنيت من أجل قياسه (مهدي،2000 :156) وللتحقق من صدق الاختبار ومن قدرته على تحقيق الأهداف التي وضع من اجلها. استعمل الباحث الصدق الظاهري**(Face Validity)** إذ عرض الباحث فقرات الاختبار التحصيلي الـ(36) بصيغتها الأولية كما هو موضح في ملحق (10) والأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في علوم الحياة، وطرائق تدريس العلوم ومدرسي ومدرسات الأحياء في المدارس المتوسطة والثانوية, كما في ملحق (11) بهدف معرفة آرائهم في صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي وسلامة صياغتها، والمستويات التي تقيسها للأهداف السلوكية، ومدى ملاءمتها لمستوى طالبات الصف الثاني المتوسط ، وحرص الباحث على أن يلتقي ببعض المحكمين ، ومناقشتهم حول فقرات الاختبار وما سجل عليها من ملاحظات ، ذلك أن الاجتماع مع المحكمين ، والاتفاق على التعديلات يجنب التحكيم أي انتقادات يتعرض لها . (منسي، 1999 : 62)

وقد اعتمد الباحث نسبة (80%) من اتفاق الآراء بين المحكمين حول صلاحية الفقرة حداً أدنى لقبول الفقرة ضمن الاختبار، وفي ضوء ذلك عدلت بعض فقرات الاختبار التي لم تحصل على نسبة اتفاق (80%) من الآراء، وبذلك أصبح عدد الفقرات الاختبارية بصيغتها النهائية (36) فقرة اختبارية كما هو موضح في الملحق (12)، وبذلك تحقق صدق الاختبار.والجدول (16) يوضح فيه الباحث قيم مربع كاي المحسوبة والجدولية والنسبة المئوية والتكرارات المقابلة لها لآراء الخبراء والمحكمين حول صلاحية الفقرات.

جدول (16) قيم (مربع كاي) المحسوبة والنسبة المئوية والتكرارات المقابلة لها لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي.

تسلسل الفقرات	مجموع الفقرات	عدد الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كا2 المحسوبة	قيمة كا2 الجدولية	الدلالة الإحصائية
1, 2, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 22, 23,34, 36	19	15	%100	15	10و827	001و0 دالة إحصائيا
3, 15, 21, 25, 26, 27, 28, 29, 32	9	14	%93	11و267	10و827	001و0 دالة إحصائيا
7, 12, 24, 30, 33,35	6	13	%86,6	8و07	6و635	01و0 دالة إحصائيا
11, 31	2	12	%80	5و04	3و841	05و0 دالة إحصائيا

يبين الجدول (10) إن قيم (كا2) الجدولية (الطبيب, 1999: 329), هي أقل من قيم(كـا)2 المحسوبة عند مستوى دلالة (001و0) و (01و0) و (05و0) ودرجة حرية (1) وهذا يدل على إن الاختبار صادق.

5-2-6 التطبيق الأولي للاختبار التحصيلي:

للتأكد من صلاحية الاختبار ووضوح فقراته، ومقدار الوقت المستغرق في الإجابة، طبق الباحث الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية, كما هو في ملحق (12) بتاريخ 2009/4/19م الموافق الأحد، على عينة استطلاعية من طالبات الصف الثاني المتوسط في ثانوية الأصيل للبنات الكائنة في حي الجمعية في مركز محافظة النجف الأشرف, بلغ عدد الطالبات (60) طالبة من مجموع (114) طالبة بواقع أربع شعب في المدرسة المذكورة,كما هو موضح في جدول(2)، وبعد إجراء الاختبار تبين للباحث أن متوسط زمن الإجابة كان (32) دقيقة، حيث استغرقت أول طالبة للإجابة عن جميع الفقرات (24) دقيقة وآخر طالبة استغرقت (40) دقيقة, وبجمع زمن الإجابتين وتقسيمهما على /2 نتج زمن الإجابة المخصص للاختبار التحصيلي. ولم تواجه الباحث أية معوقات وان فقرات الاختبار كانت واضحة ومفهومة .

5-2-7- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي:

يعد تحليل فقرات الاختبار وسيلة لتحسين نوعيته عن طريق معرفة صعوبة الفقرات وقدرتها على التمييز ، واستبعاد الفقرات غير الصالحة(Scannell, 1975 :p. 21).وبعد تصحيح إجابات الطالبات، رتب الباحث درجاتهن تنازليا من أعلى درجة إلى أدنى درجة ، ومن ثم أخذ (27%)من الإجابات ذات الدرجات العليا، و(27%) من الإجابات ذات الدرجات الدنيا (عودة، 1985 :286)، إذ بلغ عدد الطالبات في الفئة العليا (16) طالبة، وبلغ عدد الطالبات في الفئة الدنيا (16) طالبة أيضاً، ثم حسب مستوى الصعوبة وقوة التمييز لكل فقرة على النحو الآتي :

أ . مستوى صعوبة الفقرة:

تحسب صعوبة فقرة الاختبار بالنسبة المئوية للإجابات الصحيحة على تلك الفقرات، فإذا كانت تلك النسبة عالية فإنها تدل على سهولة الفقرة ، وان كانت منخفضة فإنها تدل على صعوبتها (عزيز وآخرون, 1989 : 105) والغرض من قياس معامل الصعوبة هو حذف الأسئلة أو الفقرات غير المناسبة والاحتفاظ بالفقرات المناسبة للاستفادة منها (الزوبعي وآخرون، 1981 : 88) وبعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من الفقرات الاختبارية اتضح أنها تتراوح بين(22و0) و (88و0)، وهي بهذا تعد فقرات الاختبار

التحصيلي مقبولة وصالحة للتطبيق، إذ يشير(بلوم **Bloom**)و(زكريا 1999)، ألا أن الاختبار الجيد هو الذي يتضمن فقرات تتراوح نسبة صعوبتها بين (0.20) إلى (0.80) (زكريا وآخرون,1999: 129) (Bloom & et al.,1971 : P.60). وعليه فإن جميع الفقرات تُعد ملائمة من حيث الصعوبة، كما هو موضح في الجدول(17) .

ب . قوة تمييز الفقرة :

يقصد بقوة تمييز الفقرة ، قدرتها على إظهار الفروق الفردية، والتمييز بين الطلاب ذوي المستويات العليا، والدنيا، فيما يخص الصفة أو القدرة التي يقيسها الاختبار .

(Stanley,1972 :p 450)

وبتطبيق هذا الإجراء على كل فقرة من الفقرات المكونة للاختبار تبين أن جميع الفقرات كانت مميزة، لأن معاملات التمييز كانت ملائمة وتتراوح بين(0.25)إلى(0.63)، حيث أن الدراسات تشير إلى أن معامل التمييز المقبول (أدنى معامل تمييز مقبول) هو (0.25) (الروسان وآخرون، 1995: 86)، وعليه تم إبقاء جميع الفقرات ولم تستبعد أية فقرة منها، والجدول (17) يوضح ذلك .

ج ـ فعالية البدائل الخاطئة :

إن الغرض الأساس من وضع البدائل في الاختبارات الموضوعية هو لجذب عدد من المستجيبين الذين لا يميزون بين الخطأ والصواب، وليس لديهم القدرة الكافية على تذكر الجواب الصحيح، ولكي تكون البدائل فعالة لابد من توافر شرطين هما :

1.أن تكون البدائل جذابة ومغرية لعدد من المستجيبين.

2.أن يكون عدد من جذبتهم في المجموعة الدنيا أكبر منه في المجموعة العليا لأن الطالبة الضعيفة يكون مقدار تمويه البدائل لها أكبر من تمويهها للطالبة الجيدة (الزوبعي وآخرون، 1981 : 88).

وقد قام الباحث بحساب فعالية البدائل في ضوء عدد طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي اخترن كل بديل في المجموعتين العليا والدنيا، ووجد أن عدد الطالبات اللواتي اخترن البدائل الخاطئة كان في المجموعة الدنيا أكثر مما هو عليه الحال في المجموعة العليا في حين كان عدد الطالبات اللواتي اخترن البدائل الصحيحة أكثر في المجموعة العليا مقارنة بعددهن في المجموعة الدنيا، إذ حصلت جميع البدائل الخاطئة على قيم سالبة مما يدل على فعاليتها ولجميع الفقرات، وبذلك تأكد الباحث من فعالية البدائل المصاغة في الاختبار التحصيلي . والشكل (7) يوضح الحكم على فعالية البدائل الخاطئة وفقا لما يلي:

شكل (7)

يوضح الحكم على فعالية البدائل الخاطئة

نوع البديل الخاطئ	الحكم	القرار
غير فعال	إذا كان عدد الإجابات الخاطئة بالمجموعة العليا مساويا لعدد الإجابات الخاطئة بالمجموعة الدنيا .	يحتاج لتحسين أو تطوير
التمييز سلبي	إذا كان عدد الإجابات الخاطئة بالمجموعة العليا أكبر من عدد الإجابات الخاطئة بالمجموعة الدنيا.	يحتاج لتحسين أو تطوير
التمييز إيجابي	إذا كان عدد الإجابات الخاطئة بالمجموعة العليا أقل من عدد الإجابات الخاطئة بالمجموعة الدنيا .	لا يحتاج لتحسين أو تطوير

(علوان ،1996: 5)

جدول(17)

معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي وقوة تمييزها

تسلسل الفقرات	الاجابة الصحيحة للمجموعة العليا من 16	الاجابة الصحيحة للمجموعة الدنيا من 16	معامل صعوبة الفقرة %	معامل قوة تمييز الفقرة %	تسلسل الفقرات	الاجابة الصحيحة للمجموعة العليا من16	الاجابة الصحيحة للمجموعة الدنيا من16	معامل صعوبة الفقرة %	معامل قوة تمييز الفقرة %
1	11	7	56	25	19	16	10	81	38
2	14	9	72	31	20	13	5	56	50
3	14	5	59	56	21	16	9	78	44
4	14	9	72	31	22	15	9	75	38
5	14	8	69	38	23	16	8	75	50
6	15	11	81	25	24	15	10	78	31
7	10	2	66	50	25	15	11	81	25
8	10	3	41	44	26	16	12	88	25
9	14	10	75	25	27	15	5	63	63
10	14	7	66	44	28	16	10	81	38
11	15	11	81	25	29	15	7	69	50
12	13	9	69	25	30	15	11	81	25
13	13	7	63	38	31	12	6	56	25
14	16	10	81	38	32	15	8	72	44
15	13	8	66	31	33	7	صفر	22	44
16	13	7	63	38	34	14	7	66	44
17	16	10	81	38	35	15	10	78	31
18	15	8	72	44	36	13	8	66	31

5-2-8 - ثبات الاختبار التحصيلي:

ويقصد به درجة الدقة والموثوقية المتوفرة في أداة القياس، في أن تعطي الطالب الدرجة نفسها التي يستحقها عند تكرار القياس عليه، بمعنى الحصول على النتائج نفسها عند تطبيق الأداة أكثر من مرة على الأفراد أنفسهم (الصالحين، 1998 : 398) ولثبات الاختبار طرائق متعددة، وقد استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية وعلى النحو الآتي :

طريقة التجزئة النصفية:

تعد هذه الطريقة من أكثر الطرائق دقة وشيوعا إذ يشير الإمام وآخرون، إلا أن هذه الطريقة لها القدرة على تلافي عيوب بعض الطرائق الأخرى، كتكاليف إعادة الاختبار، وألفة المختبرين، وعدم توافر الظروف نفسها، كما أنها أرخص وأسرع واقل جهدا من غيرها(الإمام وآخرون,1990: 152).

لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، قسم الباحث فقرات الاختبار لإجابات طالبات الصف الثاني المتوسط، إلى نصفين، أحدهما ضم درجات الفقرات الفردية، وضم الآخر درجات الفقرات الزوجية ، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون، كان حساب معامل الثبات لنصف فقرات الاختبار (0.61)، ولما كان الثبات على أساس نصف وليس كل الاختبار، صححه الباحث بمعامل سبيرمان براون (زكريا وآخرون,1999: 145)، فبلغ (0.76) وهو معامل ثبات جيد كما يراه البياتي واثناسيوس (البياتي واثناسيوس, 1977 :194) ، قياسا إلى الاختبارات غير المقننة التي تعد جيدة إذا كان معامل ثباتها (0.67), وارتئ الباحث أن يتحقق من صحة معامل الثبات بإستخدامه معادلتي رولون وكتمان فكان معامل الثبات نفسه (0.76) وكما موضح في جدول(18) الذي يبين فيه الباحث درجات طالبات الصف الثاني المتوسط الفردية والزوجية لحساب ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية .

جدول (18)

درجات طالبات الصف الثاني المتوسط الفردية والزوجية لحساب ثبات الاختبار التحصيلي بطريقة التجزئة النصفية

ن	الدرجة الكلية	س	ص	س2	ص2	س × ص	س – ص	(س – ص)2
1	33	15	18	225	324	270	3-	9
2	33	17	16	289	256	272	1	1
3	32	16	16	256	256	256	صفر	صفر
4	32	16	16	256	256	256	صفر	صفر
5	32	17	15	289	225	255	2	4
6	32	17	15	289	225	255	2	4
7	31	16	15	256	225	240	1	1
8	31	16	15	256	225	240	1	1
9	31	15	16	225	256	240	1-	1
10	31	16	15	256	225	240	1	1
11	31	15	16	225	256	240	1-	1
12	30	15	15	225	225	225	صفر	صفر
13	30	16	14	256	196	224	2	4
14	29	14	15	196	225	210	1-	1
15	29	14	15	196	225	210	1-	1
16	29	13	16	169	256	208	3-	9
17	29	14	15	196	225	210	1-	1
18	29	14	15	196	225	210	1-	1
19	28	14	14	196	196	196	صفر	صفر
20	28	13	15	169	225	195	2-	4
21	28	13	15	169	225	195	2-	4
22	28	14	14	196	196	196	صفر	صفر
23	28	14	14	196	196	196	صفر	صفر
24	27	13	14	169	196	182	1-	1
25	27	13	14	169	196	182	1-	1
26	27	15	12	225	144	180	3	9
27	27	14	13	196	169	182	1	1
28	27	13	14	169	196	182	1-	1
29	27	13	14	169	196	182	1-	1
30	26	12	14	144	196	168	2-	4
31	26	13	13	169	169	169	صفر	صفر
32	26	13	13	169	169	169	صفر	صفر
33	26	14	12	196	144	168	2	4
34	26	14	12	196	144	168	2	4
35	26	14	12	196	144	168	2	4
36	25	12	13	144	169	156	1-	1
37	25	14	11	196	121	154	3	9
38	25	13	12	169	144	156	1	1
39	25	13	12	169	144	156	1	1
40	24	12	12	144	144	144	صفر	صفر
41	24	10	14	100	196	140	4-	16
42	24	12	12	144	144	144	صفر	صفر
43	24	10	14	100	196	140	4-	16
44	23	12	11	144	121	132	1	1
45	22	12	10	144	100	120	2	4
46	22	13	9	169	81	117	4	16
47	22	9	13	81	169	117	4-	16
48	22	8	14	64	196	112	6-	36
49	22	11	11	121	121	121	صفر	صفر
50	22	11	11	121	121	121	صفر	صفر
51	21	10	11	100	121	110	1-	1
52	21	11	10	121	100	110	1	1
53	21	9	12	81	144	108	3-	9
54	21	11	10	121	100	110	1	1
55	21	8	13	64	169	104	5-	25
56	21	9	12	81	144	108	3-	9
57	19	10	9	100	81	90	1	1
58	18	8	10	64	100	80	2-	4
59	18	9	9	81	81	81	صفر	صفر
60	14	9	5	81	25	45	4	16

(س) تمثل الدرجات الفردية

(ص) تمثل الدرجات الزوجية

مجـ ن = 60

مجـ س = 771

مجـ ص = 787

مجـ س^2 = 10253

مجـ ص^2 = 10639

مجـ(س × ص)= 10315

(مجـ س)^2 = 594441

(مجـ ص)^2 = 619369

معامل الارتباط بيرسون(ر) = 0و61

معامل رث(سبيرمان براون) =0و76

ر11(معادلة روليون) = 0و76

مجموع الدرجات الكلية(ك) = 1558

مجـ ك2 = 41522 (مجـ ك)2 = 64

مجـ (س- ص) = -16

(مجـ س- ص)2 = 256

مجـ (س- ص)2 = 262

5-2-9- طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي:

تعد الدرجة العليا في الاختبار الموضوعي (36) درجة، والدنيا (صفراً)، على أساس إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي، وصفراً للإجابة الخاطئة، وقد عالج الباحث الفقرات المتروكة والفقرات التي وضعت لها أكثر من إشارة، معاملة الإجابات الخاطئة, وقد أعد الباحث جدولاً يمثل مفتاحاً لتصحيح الإجابات كما هو موضح في ملحق(13) .

5-2-10- التطبيق النهائي للاختبار التحصيلي:

بعد أن تأكد الباحث من صلاحية الاختبار، وصدقه وثباته، وأصبح جاهزا للتطبيق النهائي باشر بتطبيقه بتاريخ 2009/4/27م الموافق الاثنين واستمر لمدة أربعة أيام متتالية (كل يوم ثلاثة مدارس) على عينة البحث الثانية (طالبات الصف الثاني المتوسط) والتي بلغ عددها (1134) طالبة في (12) متوسطة وثانوية كما في جدول (20)وبعد أن أكمل الباحث إجراء الاختبار التحصيلي, قام بعملية التصحيح الذي استغرقت ثلاثة أيام, وبعدها أفرغ الدرجات في جدولين أحدهما يتضمن درجات المجموعة التجريبية الثانية كما في ملحق(14) والجدول الآخر يضم درجات المجموعة الضابطة الثانية كما في ملحق(15).

قام الباحث باستخراج الوسط الحسابي لدرجات المجموعتين بالاعتماد على برنامج Excel حيث كان الوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية (48و28) بينما كان الوسط الحسابي لدرجات طالبات المجموعة الضابطة (57و24) والجدول(19) يوضح ذلك.

جدول(19)

يوضح قيمة المتوسط الحسابي لدرجات طالبات الصف الثاني المتوسط (الاختبار البعدي) في مادة الأحياء المجموعتين التجريبية والضابطة اللواتي اختبرن من قبل الباحث بعد انتهاء فترة التطبيق الجمعي

المجموعة	عدد أفراد العينة	مجموع الدرجات	المتوسط الحسابي
التجريبية	570	16235	48و28
الضابطة	564	13856	57و24

جدول (20)

يوضح أسماء المدارس وتاريخ إجراء الاختبار التحصيلي(الاختبار البعدي)

فيها على طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء .

اليوم والتاريخ	اسم المدرسة	عدد الشعب	عدد الطالبات	الوقت
الاثنين	م.الخنساء للبنات	4	127	45و8 صباحا
4/27/ 2009	م.أوراس للبنات	2	65	20و10 صباحاً
	م.رقية للبنات	4	109	15و12 ظهراً
الثلاثاء	ث.غيوف الرحمن	2	89	30و9 صباحاً
4/28/ 2009	م.العفاف للبنات	2	83	00و11 صباحاً
	م.الفاو للبنات	2	76	45و1 ظهراً
الأربعاء	م.الضحى للبنات	4	130	45و8 صباحا
4/29/ 2009	ث. ميسلون للبنات	2	68	20و10 صباحاً
	ث. الأمثال للبنات	2	56	15و12 ظهراً
الخميس	ث. شمس الحرية للبنات	2	76	00و8 صباحا
4/30/ 2009	ث. الحامدات للبنات	4	124	20و10 صباحا
	م.المثنى للبنات	4	131	15و12 ظهراً
المجموع	12	34	1134	.....

5-2-11- الوسائل الاحصائية :

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية :

01 الاختبار التـائي(T- test): لعينتين مستقلتين ، استخدمه الباحث في بيان التكـافؤ فـي العمر الزمني لمجموعتي الطلبات– المدرسات التجريبية الأولى والضابطة الأولى وفي دلالـة الفرق بين متوسطات درجاتهن.

$$ت = \frac{\bar{س}_1 - \bar{س}_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)\left(\frac{ن_1 ع_1^2 + ن_2 ع_2^2}{ن_1 + ن_2 - 2}\right)}}$$

إذ تمثل : ($\bar{س}_1$): الوسط الحسابي للمجموعة الأولى .

($\bar{س}_2$): الوسط الحسابي للمجموعة الثانية .

($ن_1$) :عدد أفراد المجموعة الأولى .

($ن_2$) :عدد أفراد المجموعة الثانية .

($ع_1^2$): التباين للمجموعة الأولى .

($ع_2^2$) :التباين للمجموعة الثانية . (البياتي وإثناسيوس,1977 :260)

2. مربع كـاي ($كـا^2$) : (x^2) Chi-square استخدمه الباحث في استخراج قـيم (مربع كاي) المحسوبة لآراء الخبراء حول صلاحية الفقرات .

$$كـا^2 = مجـ \frac{(ك - كً)^2}{كً}$$

إذ إن: ك = التكرار الملاحظ، كً = التكرار المتوقع (الطبيب ، 1999 : 195)

3. معامل الصعوبة (Item difficulty): استعملت في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.

$$ص = \frac{ن_ع + ن_د}{2\ ن}$$

اذ تمثل ص : معامل صعوبة الفقرة .

ن ع: مجموعة الإجابات الصحيحة العليا .

ن د: مجموعة الإجابات الصحيحة الدنيا.

ن : نصف مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

(ملحم,2000 : 269)

ا
لصعوبة + السهولة = 1

(الغريب, 1977: 289)

4.معامل تمييز الفقرة (Item discrimination): استعملت في حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي : **م ع – م د**

ت =

ك 2 / 1

إذ تمثل ت : قوة تمييز الفقرة .

م ع: مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا .

م د: مجموعة الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا. (الزوبعي,1981 :79)

2/1ك : نصف مجموع عدد الأفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

5.معامل ارتباط بيرسون (Prearson Correlation Coefficient) : استعمل لاستخراج معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية .

ن مجـ س ص – (مجـ س) (مجـ ص)

ر= ----------

(ن مجـ س2 – (مجـ س2) (ن مجـ ص2) - (مجـ ص)2

اذ تمثل ر : معامل ارتباط بيرسون .

ن : عدد افراد العينة .

س : قيم المتغير الأول .

ص : قيم المتغير الثاني . (البياتي وإثناسيوس,1977 :181)

6.**معامل سبيرمان – براون (Spearman-Braown Coefficient)** : استعمل في تصحيح معامل ثبات الاختبار (طريقة التجزئة النصفية) بعد استخراجه بمعامل ارتباط بيرسون .

$$\text{ر ث} = \frac{2\ \text{ر}}{1 + \text{ر}}$$

اذ تمثل ر ث : معامل الثبات الكلي للاختبار .

ر : معامل الثبات النصفي للاختبار .

(زكريا وآخرون,1999: 145)

7. معادلتي رولون Rolon Formula وكتمان Gutman استخدمتا في إيجاد معامل ثبات الاختبار التحصيلي لطالبات الصف الثاني المتوسط في المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة الثانية بعد أن حسبت بطريقة التجزئة النصفية.

$$\text{ر}11 = 1 - \frac{\text{ع}^2_{\text{ف}}}{\text{ع}^2}$$

إذ إن : ر 11= معامل الثبات .

$\text{ع}^2_{\text{ف}}$ = تباين الفروق بين درجات نصفي الاختبار.

ع^2 = تباين الدرجات على الاختبار كله. (الإمام وآخرون ، 1990 : 158)

$$\text{س}11 = 2\left(1 - \frac{\frac{\text{ع}2_{\ 1} + \text{ع}2}{2}}{\text{ع}2}\right)$$

إذ تمثل :

ع2 $_{1}$ = تباين درجات الفقرات الفردية

ع2 = تباين درجات الفقرات الزوجية

2

ع2 = تباين الدرجات على الاختبار كله. (الإمام وآخرون، 1990: 160)

8. تحليل التباين : Two way Anova استخدمه الباحث في استخراج قيمة التباين لأعمار الطالبات– المدرسات ودرجاتهن.

$$ع2 = \frac{ن\ مجـ\ س2 - (\ مجـ\ س\ )2}{ن2}$$

$$ع2 = \frac{مجـ\ (\ س - سً\ )2}{ن - 1}$$

حيث إن : ن = عدد أفراد العينة

مجـ س2 = مجموع مربع الدرجات

(مجـ س)2 = مربع مجموع الدرجات

س = تمثل الدرجة

سً = الوسط الحسابي (الإمام,1987: 179)

9.**النسبة المئوية** : وسيلة حسابية لحساب وتقدير نسبة الاتفاق بين الخبراء والمحكمين .

(آلـ عمر,2004: 119)

يتضمن هذا الفصل عرضا شاملاً لنتائج البحث الحالي التي تم التوصل إليها، بعد بناء البرنامج التدريبي المقترح للطالبات–المدرسات وتنفيذه مع تفسير علمي لهذه النتائج, ومناقشتها وفقا لمعطيات الفصل الثاني(الإطار النظري) والفصل الثالث(دراسات سابقة), بالإضافة إلـى الدلائل المستخلصة من النتائج من خلال عرض عدد من الاستنتاجات التي تم رصدها، وعدد من التوصيات الموجهة إلى ذوي الاختصاص، والمقترحات التي تمثل دراسات مستقبلية مكملة للدراسة الحالية أو موازية لها.

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

1. عرض النتائج:

سيتم عرض النتائج التي توصل إليها البحث الحالي على وفق تسلسل أهداف البحـث وعلـى النحو الآتي:

الهدف الأول: بناء برنامج لتدريب الطالبات –المدرسات على بناء وتحليل أسئلة علوم الحياة وإعدادهن للأسئلة الإمتحانية.

وقد تم تحقيق هذا الهدف من خلال تنفيذ البرنامج التدريبي المقترح بجزأيه النظري والعملي التي عرضت في الفصل الرابع (إجراءات البحث).

الهدف الثاني: الكشف عن اثر البرنامج التدريبي المقترح في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء.

وسيتم عرض النتائج الخاصة بهذا الهدف على وفق اختبار الفرضيتين الصفريتين المشتقتين منه وعلى النحو الآتي:

الفرضية الأولى:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي دُرسن من قبل الطالبات – المدرسات المتدربات على وفق البرنامج التدريبي المقترح ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي دُرسن من قبل الطالبات – المدرسات المتدربات على وفق الطريقة الاعتيادية(غير المتدربات) في الاختبار القبلي.

أظهرت النتائج الإحصائية للاختبار القبلي ملحق (7) والموضحة في الجدول (21) تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار الكلي، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (20و68) في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (01و62). وعند استخدام الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين هذين المتوسطين، دلت النتائج على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار الكلي لطالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الاختبار الكلي لطالبات المجموعة الضابطة عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (59و7) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (96و1). مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرسن من قبل الطالبات – المدرسات المتدربات على وفق البرنامج التدريبي المقترح على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن من قبل الطالبات – المدرسات غير المتدربات في الاختبار القبلي الكلي وبذلك ترفض الفرضية الأولى.

جدول(21)

يوضح الاختبار التائي (T. test) في دلالة الفرق الإحصائي في درجات طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة علم الأحياء في الاختبار القبلي

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة ت		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية		

التجريبية	570	20و68	98و172	59و7	96و1	1132	دالة إحصائيا عند مستوى (0.05)
الضابطة	564	01و62	39و204				

الفرضية الثانية:

لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي دُرسن من قبل الطالبات – المدرسات المتدربات على وفق البرنامج التدريبي المقترح ومتوسط درجات طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي دُرسن من قبل الطالبات – المدرسات المتدربات على وفق الطريقة الاعتيادية (غير المتدربات) في الاختبار التحصيلي (الاختبار البعدي).

أظهرت النتائج الإحصائية للاختبار التحصيلي (الاختبار البعدي) ملحق (14 , 15) والموضحة في الجدول (22) تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الكلي، إذ كان المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (48و28) في حين كان المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (57و24). وعند استخدام الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين للمقارنة بين هذين المتوسطين، دلت النتائج على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار الكلي لطالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الاختبار الكلي لطالبات المجموعة الضابطة عند مستوى (0.05) ولصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (15و20) وهي أعلى من القيمة الجدولية البالغة (96و1). مما يدل على تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي دُرسن من قبل الطالبات –المدرسات المتدربات على وفق البرنامج التدريبي المقترح على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي دُرسن من قبل الطالبات – المدرسات غير المتدربات في الاختبار التحصيلي الكلي (الاختبار البعدي) وبذلك ترفض الفرضية الثانية.

جدول(22)

يوضح الاختبار التائي (T. test) في دلالة الفرق الإحصائي في درجات طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة علم الأحياء في الاختبار التحصيلي (البعدي)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	قيمة ت		درجة الحرية	الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	570	48و28	55و5	15و20	96و1	1132	دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)
الضابطة	564	57و24	06و16				

2. مناقشة النتائج:

ستتم مناقشة نتائج البحث الحالي على وفق ما يلي:

أشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تحسين مهارات المتـــدربات في صياغة وبناء وتحليل الأسئلة عبر الدروس التدريبية التي تضمنها هذا البرنامج، وكـــذلك الارتفاع بمستوى تحصيل طالباتهن مقارنة بتحصيل طالبات المجموعة الضابطة، وتعود هاتين النتيجتين إلى عدة عوامل قد تكون منها:

أ - البرنامج التدريبي:

والذي تميز بما يلي:

* صيغت المواقف التدريبية المتضمنة في البرنامج التدريبي بـــشكل موضـــوعي ذات صـــلة مباشرة بالخبرات السابقة للمتدربات .

* كل محاضرة من المحاضرات التي يتضمنها البرنامج التدريبي يختص بمهارة معينـــة مـــن مهارات صياغة الأسئلة وبناءها وتحليلها، مما يعني إمكانية المتدربة في أن تبـــدأ بـــأي درس تدريبي ضمن البرنامج التدريبي.

* تطلبت النشاطات التدريبية ضمن البرنامج التدريبي من المتدربات استخدام خبراتهن الذاتية وتفكيرهن الشخصي لأداء العمل المنصوص عليه في البرنـــامج التـــدريبي بـــصورة فرديـــة وجماعية(نشاط فردي وجماعي).

ب - تحصيل طالبات (المتدربات على وفق البرنامج التدريبي):

يبدو أن تحقيق طالبات الصف الثاني المتوسط (في مادة الأحياء) مستويات تحصيلية أعلى بعد انتهاء فترة التطبيق راجع إلى استخدام الطالبات – المدرسات (المتدربات)مهاراتهن ومعلوماتهن التخصصية وخبراتهن بكفاءة قد يكون بسبب:

* ما وفره البرنامج التدريبي من فرص للمتدربات للمناقشة وتبادل الخبرات والبحث عن أساليب جديدة في تحليل مواضيع المنهج المدرسي المقرر بالشكل الذي يزيد من فهمهن لمحتوى هذه المواضيع وكيفية صياغة الأسئلة بالشكل الذي ييسر تعلم طالبتهن لهذه المواضيع والإجابة المناسبة عن تلك الأسئلة.

*بحث المتدربات عن معنى للمواقف التي اكتسبن أثناء تدريبهن في البرنامج التدريبي المقترح والتمرس في تطويرها وتوظيف كل الخبرات وتنظيمها لرفع مستواهن في كيفية صياغة وبناء وتحليل أسئلة علوم الحياة, والذي يؤدي إلى رفع المستوى التحصيلي لطالباتهن.

* الفرصة التدريبية التي وفرها البرنامج التدريبي جعلت من الطالبات– المدرسات بعد انتهاء تدريبهن في موقف التحدي لتحقيق إنجاز ذاتي.

وتتفق نتائج البحث الحالي تقريباً مع دراسات قام بها كل من:

دراسة (العزاوي:2002), ودراسة (الزبيري:2002), ودراسة (علوان:2005), ودراســـة (آل عداي:2007).

ثانياً : الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث التي تم عرضها ومناقشتها في الفصل الخامس يمكن استنتاج ما يأتي:

01 البرنامج التدريبي المقترح بجزأيه النظري والعملي يمكن استخدامه – مهما كانت درجة قصوره– بسهولة لتحسين مستوى المتدربين الذين يستخدمونه وفقا لما هو مخطط له.

2.تحسين إعداد الطالبات – المدرسات من خلال تدريبهن على البرنامج التدريبي سبب ارتفاعا بمستوى تحصيل طالباتهن.

03 نجاح البرنامج التدريبي المقترح بارتفاع المستوى التحصيلي لطالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الأحياء اللواتي درسن من قبل الطالبات – المدرسات(المتدربات) على وفق مفرداته.

04 يمكن زيادة فاعلية البرنامج التدريبي الحالي بالاعتماد في بناءه على إطار نظري ملائم وإستراتيجيات واضحة.

ثالثاً : التوصيات والمقترحات:

1. التوصيات:

في ضوء نتائج البحث واستنتاجاته يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

01 قيام مديرية الإعداد والتدريب وهي الجهة المركزية المسؤولة عن التدريب في مديريات التربية بإعداد خطة متكاملة لشمول كافة المدرسين (من غير المتدربين) الذين يقومون بتدريس علم الأحياء أو بقية المواد الدراسية فيها بالتدرب على وفق البرنامج التدريبي المقترح المعد لهذا البحث.

02 اعتبار البرنامج التدريبي المقترح المعد لهذا البحث واحد من الأنشطة التدريبية في مديرية الإعداد والتدريب بعد تحويره ليتناسب وحاجات التدريسيين في المديرية وللمواد الدراسية كافة.

3. تدريب المدرسين المتخرجين حديثاً على وفق البرنامج التدريبي المعد لهذا البحث.

4. تدريب الطلبة /المدرسين على وفق البرنامج التدريبي المعد لهذا البحث في كليات التربية ولكافة الأقسام العلمية والإنسانية.

5. استخدام الاختبار التحصيلي للبحث الحالي في معرفة المستوى التحصيلي لطلبة الصف الثاني المتوسط الذي يدَرسون من قبل المدرسين المستمرين بالخدمة في مادة الأحياء.

2. المقترحات:

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وبمتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية (جنس الذكور, مواد دراسية غير علوم الحياة, مراحل دراسية متقدمة).
2. إجراء دراسة مشابهة للبحث الحالي على الطلبة/ المدرسين ولمهارات تدريسية أخرى.
3. تجريب البرنامج التدريبي المقترح على مدرسيي ومدرسات علوم الحياة لكافة المراحل الدراسية المستمرين في الخدمة من خلال مديرية الإعداد والتدريب.
4. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على الطلبة/ المعلمين في مادة مبادئ العلوم العامة.
5. إجراء دراسة لمعرفة اثر البرنامج التدريبي المقترح في مستويات معرفية متقدمة (التحليل, التركيب, التقويم).
6. إجراء دراسة لمعرفة اثر البرنامج التدريبي المقترح على مجالات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية مثل (والاستدلال، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي).

أ – المصادر العربية:

* القرآن الكريم:

1. أبو جادو، صالح محمد علي، **علم النفس التربوي**، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2000م.
2. أبو خلدون, ساطع ألحصري, **دروس في اصول التدريس**, دار الكشاف للنشر والطباعة والتوزيع, طبعة موسعة – ج / 2, بيروت – لبنان, 1948م
3. أبو زكريا، أبو الحسن احمد بن فارس (د.ت) ، **مقاييس اللغة** ، تحقيق عبد السلام هارون ، ج2،ط2 ،مصر .
4. أحمد، سعد مرسي، وسعيد إسماعيل علي، **تاريخ التربية والتعليم**، دار عالم الكتب، القاهرة، 1974.
5. الأزدي، ابن دريد، **جمهرة اللغة** ، ج2 ، ط1 ، بغداد ،مكتبة المثنى, 1945م.
6. الإزيرجاوي , شهلة حسن هادي **, بناء برنامج لمادة أدب الأطفال في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضوء صعوبات تدريس المادة**, كلية التربية ابن رشد, جامعة بغداد,(رسالة دكتوراه غير منشورة), 2004م.
7. الأعسر، صفاء يوسف، **تعليم من أجل التعليم**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع،

القاهرة، 1998م.
8. الأمين، شاكر محمود وآخرون, **طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع معاهد إعداد المعلمين،** ط/2، مطبعة منيرة، بغداد,1990م.
9. الإمام ,مصطفى محمود, وآخران ,**التقويم والقياس**, بغداد, ج 1, كلية التربية جامعة بغداد, الكتاب المقرر للمرحلة الرابعة قسم علوم الحياة,1987م.
10. _____, وآخرون, **التقويم والقياس**, دار الحكمة, بغداد,1990م.
11. _____, وآخران, **القياس والتقويم**, جمهورية العراق, وزارة التربية, الصف الرابع – معاهد إعداد المعلمين والمعلمات, الطبعة التاسعة, 2006م.
12. البياتي, عبد الجبار توفيق و زكريا زكي اثناسيوس, **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**, بغداد, مؤسسة الثقافة العمالية, 1977م.
13. التل، شادية أحمد ومقدادي، أحمد فكري، **دراسة تجريبية في تأثير استخدام الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي** ، المجلة التربوية، العدد العشرون، المجلد السادس، 1989م.
14. جابر, جابر عبد الحميد, أحمد خيري, **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**, دار النهضة العربية, القاهرة, 1985م.
15. _____, وعايف حبيب، **أساسيات التدريس**، مطبعة العاني، بغداد، 1967م.
16. _____ ، **التفكير الناقد أبعاده وتنميته وتقويمه**، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد السادس عشر، طنطا، 1992م.
17. _____, **إستراتيجيات التدريس والتعلم** , دار الفكر العربي , القاهرة , الطبعة الأولى , 1999م.
18. جامعة الدول العربية, الأمانة العامة , **المؤتمر الثقافي العربي السابع** المنعقد في القاهرة , من 6 – 12 آذار, 1967م.
19. جمهورية العراق, وزارة التربية, **المؤتمر التربوي الثالث عشر**, توصيات بغداد, 1978م.
20. الحارثي، جبار خلف راهي, **أثر إستخدام ثلاث استراتيجيات قبلية للتدريس في تحصيل طالبات الصف الرابع العام الاعدادي في مادة التاريخ**،رسالة(ماجستير غير منشورة)،كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد, 1997م .
21. الحباشنة, يوسف عبد الله سليمان, **تحليل واقع الأسئلة الصفية الشفوية في دروس اللغة العربية عند معلمي ومعلمات المرحلة التأسيسية في منطقة رأس الخيمة دولة الأمارات المتحدة** , الجامعة الأردنية, رسالة ماجستير (غير منشورة) 1993م– إنترنيت – الموقع

.www.minshawi.com

22. الحديثي, إحسان عمر, **بناء برنامج لمادة طرائق التدريس فروع التربية الإسلامية لطلبة أقسام طرائق تدريس القرآن الكريم والتربية الإسلامية في ضوء حاجات المدرسين لها**, كلية التربية (ابن رشد), جامعة بغداد, (رسالة دكتوراه غير منشورة), 2004م.

23. حسن, مصطفى زهير, **فاعلية الأسئلة السابرة التوضيحية في التحصيل النوعي لطلاب الصف الثاني المتوسط في مادة علم الأحياء**, كلية التربية, جامعة القادسية, (رسالة ماجستير غير منشورة), 2005م.

24. حسين, عباس وآخرون, **علم الأحياء للصف الثاني المتوسط**, مطبعة الاعتدال, بغداد, الطبعة الرابعة والعشرون ,2008 م0

25. الحسيني, حسين نعمة عبد, **أثر تدريب الطالبة-المدرسة على تحليل الأسئلة وبنائها في أعدادها الأسئلة الامتحانية لمادة الرياضيات,** كلية التربية (ابن الهيثم), جامعة بغداد, (رسالة دكتوراه غير منشورة)أنترنيت, موقع كلية التربية(ابن الهيثم).

26. حمدان، محمد زياد، **المنهج المعاصر عناصره ومصادر وعمليات بنائه**، دار التربية الحديثة، عمان, 1978م .

27. _____ ، **طرق سائلة للتدريس الحديث**، الحوار والأسئلة والصفية، دار التربية الحديثة، عمان، 1985م.

28. حيدر, عرب حسن وآخرون, **تقويم الممارسات الصفية للطلبة المطبقين في كلية المعلمين**, كلية التربية, المؤتمر العلمي الرابع للعلوم التربوية والنفسية للمدة من (21 – 22) نيسان 2002م.

29. الحيلة، محمد محمود، **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن، 1999م.

30. الخشاب , شذى شاكر أحمد , **تقويم أداء خريجي مؤسسات إعداد المعلمين في ضوء كفاياتهم المهنية في مدينة الموصل**, كلية التربية جامعة الموصل,(رسالة ماجستير غير منشورة), 2004م.

31. خطايبة, عبد الله محمد, **تعليم العلوم للجميع**, كلية التربية, جامعة اليرموك, قسم المناهج وطرق التدريس, دار المسيرة للنشر والطباعة, عمان, 2005م..

32.الخليلي, خليل يوسف وآخرون. **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**, دار العلم للطباعة والنشر, الإمارات العربية المتحدة, 1996م.

33. داود، عزيز حنا، وأنور حسين عبد الرحمن, **مناهج البحث التربوي**، جامعة بغداد، دار

الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990م.
34.درة، عبد الباري وآخرون، **الحقائب التدريبية**، ط1، الدار العربية للموسوعات، معهد النفط العربي للتدريب، بغداد، العراق,1988م .
35. دروزة, أفنان نظير, **النظرية في التدريس وترجمتها عملياً**, دار الشروق للنشر والتوزيع, عمان, 2000م.
36. درويش, محمد إبراهيم أحمد, **بناء برنامج تدريبي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء حاجتهم من طرائق التدريس**, كلية التربية (ابن رشد), جامعة بغداد, أطروحة دكتوراه (غير منشورة),2004م.
37. الدفاعي, ماجد حمزة وآخران, **كتاب الأطروحات الجامعية في العلوم التربوية والنفسية للسنوات 1968-1990**,مطبعة دار الحكمة, بغداد, كلية التربية,(ابن رشد), بغداد,1990م.
38.الرشيدي, بشير صالح, **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**, ط/1, دارالمسيرة للنشر والتوزيع, عمان – الأردن, 2000م.
39. الركابي, رائد بايش, **إستراتيجيات التدريس الشائعة لدى مدرسي مادة الأحياء**, 2002م– انترنيت – الموقع www.minshawi.com.
40. _____, **مهارات الاستجواب لدى مدرسي مادة الأحياء في المرحلة الثانوية, كلية التربية للبنات, جامعة بغداد**,2002م– أنترنيت –الموقع www.minshawi.com
41. الروسان ، سليم سلامة وآخرون, **مباديء القياس والتقييم وتطبيقاته التربوية والإنسانية** ، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان, 1995م.
42. ريتشي، بيروت, **التخطيط للتدريس مدخل للتربية** ، ترجمة محمد احمد المفتي وزينب النجار، مطابع الكتب المصرية ، الحديثة ، القاهرة, 1985م.
43.الزبيدي, اسماعيل جبار, **بناء برنامج لمدرسي اللغة في ضوء حاجاتهم من طرائق التدريس**, جامعة بغداد, اطروحة دكتوراه (غير منشورة), 1997م.
44. الزبيدي, أياد محمد شيت محمد, اثر برنامج تدريبي باستخدام التدريس المصغر **في اكتساب بعض مهارات تدريس التربية الرياضية**, كلية التربية الرياضية- جامعةالموصل, إطروحة دكتوراه, (غير منشورة), 2002م.
45. زكريا، وآخرون، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط1 ، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، 1999م.

46. الزوبعيّ، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام. **مناهج البحث في التربية**، ج2، بغداد، 1968م.
47. _____ , وآخرون , **الاختبارات والمقاييس النفسية** التعليم العالي والبحث العلمي , مطبعة جامعة بغداد , 1981م.
48. الزعيمي، محمد, قياس مستويات تحصيل التلاميذ في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي،**المجلة العربية للتربية**، المجلد الخامس عشر، العدد الأول ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, 1995م.
49. زيتون، حسن حسين، **تصميم التدريس**، ط2، عالم الكتب، القاهرة، 2001م
50. زيتون, عايش محمود, **أساليب تدريس العلوم**, ط2, عمان, دار الشروق, 1996م.
51. سرحان، الدمرداش، **الطريقة في التربية**، دار الكتاب العربي،القاهرة، 1956.
52. سرحان, خير مرسي, **في إجتماعات التربية**, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, 1987م.
53. السعدون ، مناف صالح ، الكتاب المدرسي **، ط1 ، دار المجد ، بيروت ، 1990م.**
54. السعيد : سعيد محمد، بناء برنامج في التربية البيئية لطلاب المدرسة الثانوية, **، جامعة عين شمس ، القاهرة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة, 1984م.**
55. سلامه ,حسن علي ,**اتجاهات حديثه في تدريس الرياضيات** ,القاهرة,دار الفجر للنشر والتوزيع ,2005م.
56. السلطاني, عبد الحسين شاكر,**كيف نبني اختباراً تحصيلياً**, مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي,الدورة الثامنة, جامعة الكوفة,2009م.
57. سمعان، وهيب, **الأسس العامة في التدريس**، مطبعة لجنة البيان العربي، مصر، بلا تاريخ (ب . ت) .
58. _____، ولبيب رشدي، **دراسات في المناهج**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1977م.
59. سميسم, نبأ عبد الرؤوف عمار, **أثر أسلوبين من المنظمات المتقدمة وأسلوبين من التغذية الراجعة في التحصيل في مادة الأحياء واستبقائها**, كلية التربية للبنات–جامعة الكوفة,(رسالة ماجستير غير منشورة).2002م
60. سند، روبرت وآرثر كارين، **الاستجواب الإبداعي وأساليب الإصغاء المتحمس، مـدخل لمفهوم الذات**، ترجمة رؤوف عبد الرزاق العاني، الطبعة الثانية، جامعة بغداد، 1985م.
61. السيد، خير الله، وممدوح عبد المنعم الكناني, **سيكولوجية التعليم**، بيروت، دار النهضة العربية، 1983م.
62. الشاعر، عبد الرحمن بن إبراهيم، أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية **، دار**

ثقيف، الرياض, 1991م.

63. **الصائغ، محمد عبد الله وآخرون,** تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي, **المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، الكويت،1980م.**

64. الصافي,فلاح محمد حسن ,**أثر إستخدام ثلاث مستويات من الإستكشاف في تنمية حب الإستطلاع لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين**, بغداد,كلية التربية جامعة بغداد, آيار1994,(رسالة دكتوراه غير منشورة) .

65. الصالحين، عبد الرزاق ، **طرق التدريس العامة** ، ط1 ، منشورات جامعة ، عمر المختار، ليبيا ، 1998م .

66. صلاح الدين, خضر, **قراءات في المناهج وطرق التدريس**,الدار العربية للنشر والتوزيع,القاهرة,1993م.

67. الطبيب , أحمد محمد ,**الإحصاء في التربية وعلم النفس ,الأسكندرية** , المكتب الجامعي الحديث, ط1 ,1999.

68. العاني, رؤوف عبد الرزاق,**إتجاهات حديثة في تدريس العلوم**, طبعة/ 2, مطبعة الإدارة المحلية, بغداد, 1986م.

69. عبد الجواد , أحمد فؤاد , **الجديد في تدريس العلوم** , مكتبة الأنجلو المصرية , المطبعة الفنية الحديثة , أسيوط , 1971م.

70.عبد الدايم ,عبد الله ,**التربية التجريبية والبحث التربوي** , بيروت دار العلم للملايين ,ط4, كانون الثاني \ 1981.

71. عبد الرحمن, أنور حسين, و فلاح محمد الصافي, **طرائق تدريس العلوم التربوية والنفسية**, طبعة أولى, دار التأميم, بغداد, 2007م.

72. عبد الرزاق، كيلان حميد. **بناء برنامج لاعداد معلم الصف الاول الابتدائي وتدريبه اثناء الخدمة في ضوء الكفايات التعليمية** – جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد اطروحة دكتوراه (غير منشورة) 1994م.

73. عبد العزيز، صالح وعبد العزيز عبد المجيد، **التربية وطرق التدريس**، الجزء الأول، ط9، دار المعارف بمصر، 1968م.

74. عبود , عبد الغني , وآخرون **, التربية المقارنة والألفية الثالثة اللأيدلوجيا والتربية والنظام العالمي الجديد** , دار الفكر العربي – القاهرة , الطبعة الأولى , 2000م.

75.عبيد, إدوارد شحادة, **أثر إستراتيجيتين التفكير الإستقرائي والتفكير الحر في التفكير الناقد والإدراك فوق المعرفي والتحصيل لدى طلبة المرحلة الأساسية في مادة الأحياء**,جامعة عمان العربية للدراسات العليا, اطروحة دكتوراه, 2004م, أنترنيت

www.adward.com

76. عبيدات ،ذوقان وآخرون ،**البحث العلمي ، مفهومه وأدواته وأساليبه**، دار الفكر، عمان, 1998م.

77. آل عداي, علي عبد الزهرة جبار, **بناء برنامج لتدريب الطالبات – المدرسات على طرائق التدريس واستراتيجياته وأثره في الأداء التدريسي**, جامعة سانت كليمنتس العالمية,رسالة ماجستير(غير منشورة) ,2007م.

78. العزاوي، رحيم يونس كرو، **تقويم السلوك التدريسي لمدرس الرياضيات في المرحلة الإعدادية**، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد, رسالة ماجستير(غير منشورة)، 1999م.

79. _____ , **أثر برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في إستراتيجيات طرح الأسئلة على مهارات التفكير الناقد لطلبتهم**, كلية التربية –ابن الهيثم جامعة بغداد, اطروحة دكتوراه (غير منشورة), 2002م.

80. عزيز ، وآخرون ، **مبادئ القياس والتقويم في التربية** ، ط2 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ، 1989م.

81. علوان، عامر إبراهيم, **بناء برنامج تدريبي لمدرسي الرياضيات في هيئة التعليم التقني وأثره في تفكيرهم وتحصيل طلبته** كلية التربية ابن الهيثم , جامعة بغداد –بغداد , 2005م, (رسالة دكتوراه غير منشورة).

82. _____، **خطة الدرس النظري، وحدات تدريبية في أساليب التدريس وتقنياتهما مجمع(1)**، مركز تطوير الملاكات، بغداد, 1996م .

83. آل عمر, محمد إقبال عمر, **بناء برنامج لمادة أصول الدين الإسلامي لطلبة كليات التربية في العراق في ضوء مستوياتهم في المادة**, كلية التربية ابن رشد, جامعة بغداد, (رسالة دكتوراه غير منشورة), 2004م.

84. عودة ، احمد سليمان، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، ط1 ، المطبعة الوطنية، دار الامل ، اربد ، الاردن ، 1985م.

85. _____، فتحي حسن مكاوي. **اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية عناصر البحث، ومناهجه، والتحليل الإحصائي لبياناتو_** أربد، مكتبة الكناني، 1992م.

86.غانم، محمود محمد – **القياس والتقويم** – ط1 – دار الأندلس – حائل – 1997م.

87. الغريب , رمزية , **التقويم والقياس النفسي والتربوي** , مكتبة الأنجلوا المصرية, القاهرة , 1977م.
88. غنايم ,مهنى محمد ,**مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ,ترجمة سمير عبد القادر جاد, الدار العالمية للنشر والتوزيع , الطبعة الأولى ,2004م.
89. فايد, عبدالحميد, **التربية العملية واصول التدريس**, طبعة/3, دار الكتب اللبناني, 1975م.

90. فتح الله, منذور عبد السلام, **أثر التفاعل بين قراءة الرسوم التوضيحية والاسلوب المعرفي على التحصيل والاتجاه نحو قراءة الرسوم التوضيحية بكتاب العلوم للصف الخامس في المرحلة الابتدائية**, كلية التربية للبنات, جامعة القصيم,2006م –أنترنيت– الموقع www.agnelFive.com.
91. فرايري، باولو، **تعليم المقهورين**، ترجمة يوسف نور عوض، ط1، دار القلم، بيـــروت، 1980م.
92. الفهداوي، نصر عبد الكريم مخلف، مقارنة أثر إستراتيجيتين في الاستجواب في التفضيل المعرفي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، جامعة بغداد، كلية التربية (ابـــن الهيـــثم)، أطروحة دكتوراه(غير منشورة), 1997م.
93. الفياض ,ساهرة عبدالله , **بناء مقياس مفهوم الذات لتلاميذ المرحلة الإبتدائية**, بغداد, كلية التربية جامعة بغداد , 1986 ,(رسالة ماجستير غير منشوره).
94. فيصل، عباس. **الاختبارات النفسية وتقنياتها واجراءاتها**، ط1، بيروت، دار الفكر العربي، 1996م.
95. قوطوش، خالد، **أصول تدريس المواد المختلفة وربطها بنفسية المراهق**، مجلة التربية، السنة التاسعة، العدد 42، قطر، 1980م.
96. الكلابي, علي راهي, **بناء اختبار تحصيلي لمادة علم الأحياء**, بحث منشور في مجلة جامعة كربلاء, المؤتمر العلمي الرابع: 19/ نيسان/2008م.
97. كيم يوجين، وريتشارد د. كليرج، **مرشد المعلم للمرحلة الثانوية**، ترجمة إسماعيل أبو العزايم وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1974م.
98. لطفي، محمد قدري, **معلم التربية الاسلامية واللغة العربية**، تصور مقترح لتدريسة وتنمية مهاراته، تونس، 1996م.
99. اللقاني، أحمد حسين وبرنس رضوان **تدريس المواد الاجتماعية** ، عالم الكتب، القاهرة, 1976م.

100. مؤمني، ماجد، توظيف الأسئلة الصفية في تنمية تفكير التلاميذ، **مجلة التربية،** العدد91، قطر، 1989م. (من صفحة 92 إلى 97).
101. مبارك, بديع محمود, **تخطيط برامج التدريب في أثناء الخدمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في العراق**, جامعة بغداد, كلية التربية (ابن رشد), رسالة ماجستير (غير منشورة),1975م.
102. _____، تخطيط البرنامج التربوي، **ط1، مكتبة المنتصر، 1989م.**
103. مدكور، علي احمد، **مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م.
104. مرسي, محمد عبد العليم, **التربية والأمن الغذائي في دول مجلس التعاون الخليجي**, رسالة الخليج العربي, العدد/13, طبعة/4, الرياض, 1984م.
105. مرعي, توفيق أحمد, الحيلة, محمد محمود, **طرائق التدريس العامة** ,دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان , الطبعة الأولى, 2002م.
106. _____, الحيلة, محمد محمود, **طرائق التدريس العامة** ,دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان– الأردن , الطبعة االثانية, 2005م.
107. المعروف, صبحي عبد اللطيف, وآخرون, **التطبيقات التدريسية كليات التربية وأقسام إعداد المدرسين (الواقع والافاق المستقبلية) دراسات في التدريب**, وزارة التعليم العالي والبحث العلمي, مديرية التدريب, دراسة رقم (1), 1986م.
108. مركز البحوث التربوية, **وقائع ندوة اعداد المعلمين بدول الخليج العربي**, جامعة قطر, (7–9) يناير 1984م, الدوحة مطابع العهد, 1985م.
109. مزاحم, عبد الحسين, **بناء برنامج لتدريب المدرسين غير المؤهلين تربويا (مهنيا) في أثناء الخدمة في العراق**– جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد, اطروحة دكتوراه (غير منشورة) 1988م .
110. المطوع, نجاة عبد العزيز,**العلاقة بين الجوانب النظرية والتطبيقية في إعداد المعلم قبل الخدمة في الجامعة**, مجلة اتحاد الجامعات العربية, العدد/23, كانون الثاني, 1988م.
111. ملحم , سامي محمد , **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** , طبعة 1 , دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان , الأردن, 2000م0
112. _____, **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**, دار المسيرة, عمان– الأردن ط/3 –2005م.

113. منسي، حسين، **مناهج البحث التربوي**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، 1999م.
114. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم, **مؤتمر اعداد وتدريب المعلم المنعقد في القاهرة للفترة من (8-17) كانون الثاني**, القاهرة, مطبعة التقدم, 1972م.
115. مهدي، قيس عبد الفتاح، **تدريب المعلمين على أكتساب مهارات الأسئلة، دراسة مقارنة بين الأسلوب المستخدم حالياً وأسلوب التسجيلات التربوية – مواد البروتوكول**، جامعة بغداد، كلية التربية (أبن رشد)، أطروحة دكتوراه(غير منشورة) ، 1983م.
116. مهدي، إبراهيم ، **المناهج بناؤها، تنفيذها، تقويمها، تطويرها باستخدام النماذج**، ط2، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن ، 2000م.
117. الموسوي ,عبدالله حسن ,**ببلوغرافيا العلوم التربوية والنفسية** ,بغداد , بيت الحكمة, ط1 , 2002م .
118. ميكلر، روبرت، **الاهداف التربوية**، ترجمة جابر عبد الحميد جابر وسعد عبد الوهاب نادر، مطبعة العاني، بغداد، 1976م.
119. الناصف، محمد، **في التربية والتعليم**، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، 1972م.
120. النجدي ,أحمد وآخران , **المدخل في تدريس العلوم** , القاهرة , دار الفكر العربي , 1999م.
121. _____ , **تدريس العلوم في العالم المعاصر طرق وأساليب وإستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**,القاهرة ,دار الفكر العربي, ط1 ,2003م.
122. نعمان، ليلى عبد الرزاق، **التفكير الناقد وعلاقته بمفهوم الذات عند طلبة كلية التربية(ابن رشد)**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد، وزارة التعليم العالي، بغداد، 1993م.
123. النمر, مدحت أحمد, **طبيعة العلم**, ج/ 2, مكتبة الأنجلو المصرية, القاهرة, 1986م.
124.هايت , جلبرت , **فن التعليم** , ترجمة محمد فريد أبو حديد , مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة, 1956م0
125. هندام، يحيى حامد وجابر عبد الحميد جابر, **المناهج أسسها، تخطيطها، تقويمها**، ط/2، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1978م.
126. آل ياسين, محمد حسين, **مبادئ في طرق التدريس العامة** , المكتبة العصرية للطباعة والنشر صيدا – بيروت, ط / 2 منقحة, 1967م.
127. _____، **المبادئ الأساسية في طرق التدريس العامة**، ط1، دار العلم للطبع والنشر، بيروت، 1974.

128. ياسين , عطوف محمود , **اختبار الذكاء والقدرات العقلية بين التصرف والاعتدال** , دار الأندلس , بيروت , 1986م.
129. اليونسكو, **إعداد المعلمين في مجال التربية السكانية (دليل علمي)** باريس, منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة, 1986م.

ثانياً :المصادر الأجنبية:

130- Bloom, B.S. & et al.,(1971): **Hand book on formative and summative evaluation of student learning** . McGraw-Hill, New Yourk

131- Carson, C. & V. Ruth – **Applying instructional design theory to bibliography instruction, micro theory – Research strategies** – Vol45 – No. 4 Spring – 1991 Printing,Newyork .

132- Costa, A. L .(1985) **. Teaching for, of , and About Thinking, In Developing Minds, A Resource Book for Teaching Thinking, 1st edition, The Association for Supervision and Curriculum Development**, Virginia U S . A .

133- Crump, C., "**Teacher Questions and Cognition", Educational Leadership**, April, 1970, vol. 27, No. 7, pp. 657-660

134- Cremin L.A. **Borrow Man ML . public school in our \ Democracy** , New York . Mac-Millam Co. 1950

135- Dembo, M. H – **Teaching for learning** – New York – Good year publication company – 1977

136- Dillon, J. T., **"Duration of Response to Teacher Questions and Statement", Contemporary Educational Psychology**, vol.1, No.6, 1981, pp. 1-11.

137- Ebel ,robert,L.**Essential of Education measurement 2nd.K.dprentice-Hall Englewwood Gliffs** New york 1972 .

138- Ebel, R.I. **Essential is of educational Measurment, Neuhersy**. 1972.

139- Good , C.V. **Dictionary of Education 3rd** ,ed New York mc Graw . Hill , 1973 .

140- Harris, B.M . **In service education a guide to better practice. Englewood Cliffs, Prentice hall**, London;1969 .

141- Hattie, Iohn, et. al; (1982): **"Assessment of Student Teachers by Supervising Teachers", Journal of Educational Psychology**. Vol. 74, No. 5, P778-785.

142 - Okey J.R. William Caple: "**Assessing the Competence of Science Teacher", science education**, Vol. 64, No. 3, 1980.

143- Morgan,C. and King, R.(1966) " **Introduction to psychology " 3rd , New York, Me Graw-HiLL**. P.762

144 - Ober, L. Richard et, oL; "**Systematic observation of teaching" prentice Hall. Inc. Englewood cififfs**, New Jersey, 1971.

145-Roger **,Educational and psgcohogical Mearsment and Education, sthied prentice Hen**, 1986

146- Otto , Paul B .and Robort f . schuck . **The effect of Ateacher Questioning strategy training programon Teaching Beehive students Achievement and Retention , Journal of Research in science Teaching** , Vol : 20 , No: 6September 1985 .

147- Pratt, "**competency. Based programme for training teacher of history in Dumil tanmer and Iaureh tammer". Curriculum Deve Iopment**. London, Collier, Macmilluh publishers, 1972

148- Smith , Judith Bowstead. " **The Effectiveness of an in – service Progra- mme on Clarifuing roles off Participations in a Prestudent teaching Practicum**"University of I owa , 1978 . (Unpubliched Doctoral Thesis).

149- Thomas Michaet Mikel: **An Eraluation of certain aspect of the four years Eiementary teacher education program**

at Colorad, state Collige . D.A.I Vol.3 No.0 1970.

150- Scannell, D. **Testing and Measurment In the clasrom,Bostion,Houghtom**.1975

151- Stanley, J.c and Kenneth, D.H-10 **Educational and psgcohogical Mearsment and Education, sthied prentice Hen**, 1972

152- Zollar, U .(1991) **Teaching, Learning Education Style, Perfor mances and Students Teaching Education in S/T/E/S Focused Science Teacher Education : A Quasiquantitive Probs of Case Study . Journal of Research in Science Teaching** , 28, (7), 593-608

ملخص البحث

من خلال خبرة الباحث المتواضعة في مجال التدريس لمادة الأحيـــاء فـــي المـــدارس الثانوية وإطلاعه المستمر على أسئلة الامتحانات (نصف السنة والنهائيـــة) ولأغلـــب المـــواد الدراسية وخصوصاً أسئلة علوم الحياة, وجد أن هناك مشكلة مؤثرة وهي أحد أسباب انخفاض المستوى التحصيلي للطلبة, هو الضعف الواضح في صياغة الأسئلة وأساليب بنـــاء وتحليـــل الأسئلة الامتحانية من قبل المدرسين ويعزى ذلك إلى قلة البرامج في إعداد الطلبة- المدرسين في هذا الجانب.

ومن خلال ما تقدم فقد هدف البحث إلى بناء برنامج لتدريب الطالبات-المدرسات علـــى بنـــاء وتحليل أسئلة علوم الحياة وإعدادهن للأسئلة الامتحانية وأثره في تحصيل طالباتهن.

ولتحقيق أهداف البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:

*لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن من قبل الطالبات- المدرسات اللواتي تدربن علـــى وفـــق البرنـــامج التـــدريبي المقترح ومتوسط درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درســـن مـــن قبـــل الطالبات- المدرسات (غير المتدربات) في مادة الأحياء وعنـــد مـــستوى دلالـــة(5%) فـــي (الاختبار القبلي).

*لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن من قبل الطالبات- المدرسات اللواتي تدربن علـــى وفـــق البرنـــامج التـــدريبي المقترح ومتوسط درجات تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درســـن مـــن قبـــل الطالبات المدرسات (غير المتدربات) في مادة الأحياء وعند مستوى دلالة (5%) في الاختبـــار التحصيلي (البعدي).

ولغرض التحقق من أهداف البحـــث وفرضـــيتاه, اســـتخدم الباحـــث التـــصميم التجريبـــي ذا المجموعتين التجريبية والضابطة وذا الضبط الجزئي وذات الاختبارين القبلي والبعدي تصميماً لبحثه بعينة تكونت من (34) طالبة/مدرسة اختيرت عشوائياً من قسم علوم الحياة فـــي كليـــة التربية للبنات جامعة الكوفة من أصل (78) بواقع (17) لكـــل مـــن المجمـــوعتين التجريبيـــة والضابطة وبنسبة (44%) من مجتمع البحث يطبقن في (12) متوسطة وثانوية.

وعينة طالبات الصف الثاني المتوسط البالغة (1134) طالبة من أصل (4207) طالبة للعام الدراسي 2009/2008م في مديرية تربية محافظة النجف الأشرف, وهي تشكل تقارب إلى 27% من المجموع الكلي للطالبات.

تم إجراء التكافؤ بين مجموعتي الطالبات- المدرسات في عدد من المتغيرات(العمر الزمني والتحصيل في مادة طرائق التدريس ومادة القياس والتقويم والتحصيل الدراسي السابق).

قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في مادة الأحياء للصف الثاني المتوسط والمتكون من (36) فقرة, إذ استخرج الباحث صدق الاختبار (من خلال عرض فقراته على نخبة من الخبراء والمحكمين) وكذلك استخرج معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية فقد بلغ (76و0) وقد تحقق الباحث منه باستعمال معادلتي رولون وكتمان,وقد تم استخراج القوة التميزية ومعامل الصعوبة لجميع فقرات الاختبار التحصيلي, قام الباحث بإعداد برنامج تدريبي مقترح يتضمن أربع مجالات هي:(خصائص الأسئلة الإختبارية, أغراض الأسئلة الاختبارية, صياغة الأسئلة الاختبارية, ومهارات الطالبة/المدرسة في صياغة الأسئلة) متكون من (59) فقرة من خلال الإستبانه الاستطلاعية المفتوحة وتم استخراج صدق البرنامج بعد عرضة على الخبراء والمحكمين, فقد استبعدت أربعة فقرات لأنها حضت على أقل من 80% من نسبة اتفاق الخبراء فأصبح البرنامج بصيغته النهائية متكون من (55) فقرة.

تم تنفيذ الجزء النظري لتدريب الطالبات/المدرسات على البرنامج من قبل الباحث في (قسم علوم الحياة في كلية التربية للبنات القاعتين 1, 2) في يوم الأحد الموافق2008/11/9م بواقع (25) ساعة دراسية (ساعتان اسبوعيا) ولمدة ثلاثة عشر اسبوعاً وانتهى بتاريخ 2009/1/31م, وتم إجراء الجزء العملي للبرنامج من بعد مباشرة الطالبات/المدرسات بعملية التطبيق الجمعي في مدارسهن المخصصة للتطبيق وذلك في يوم الأحد الموافق2009/2/22م.

إذ قام الباحث بزيارة الطالبات/المدرسات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة لتزويدهن بتعليمات الاختبار القبلي, وبعد انتهاء فترة التطبيق التي استغرقت(45) يوماً, أجرى الباحث التطبيق النهائي للاختبار التحصيلي المقنن(الاختبار البعدي) على طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة الأحياء في(12) مدرسة وذلك في يوم الاثنين الموافق2009/4/27 واستمر أربعة أيام متتالية.

قام الباحث بتصحيح الاختبارين القبلي والبعدي,تم إستخراج النتائج باستخدام الوسائل الإحصائية (معامل ارتباط بيرسون, معامل سبيرمان – براون, معادلتي رولون وكتمان, التباين,الاختبار التائيT. test والنسبة المئوية) فكانت نتائج البحث كالآتي:

*يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 5% ولصالح المجموعة التجريبية (طالبات الصف الثاني المتوسط اللواتي درسن من قبل الطالبات– المدرسات المتدربات على وفق البرنامج التدريبي المقترح) في الاختبارين (القبلي والبعدي).

وفي ضوء النتائج التي ظهرت استنتج الباحث إن البرنامج التدريبي المقترح قد أثر إيجابياً على مستوى الإعداد للطالبات/المدرسات في بناء وتحليل الأسئلة الامتحانية, وكذلك رفع مستوى التحصيل لطالبات الصف الثاني المتوسط لمادة الأحياء اللواتي درسن من قبل الطالبات/المدرسات المتدربات على وفق البرنامج المقترح, وبهذا أوصى الباحث بما يلي:

*اعتماد البرنامج التدريبي الحالي عند بناء برامج مماثلة لإعداد المدرسين.

*تدريب مدرسي علوم الحياة المستمرين في الخدمة على بناء وتحليل الأسئلة الامتحانية.

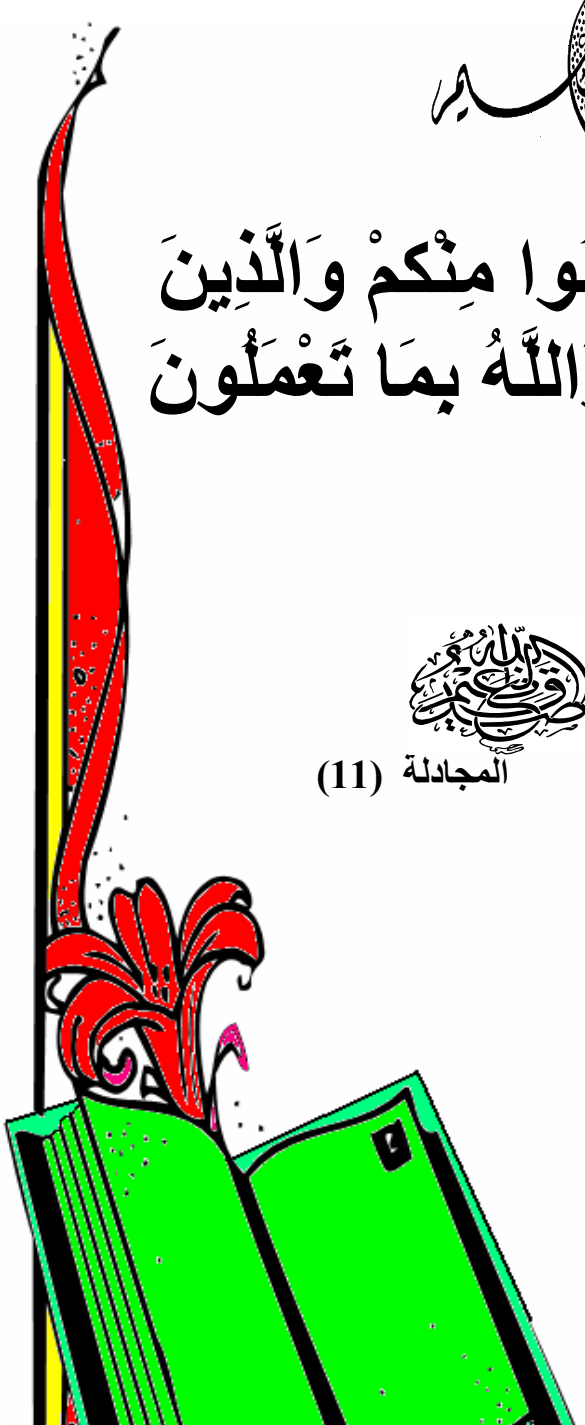
واستكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية:

*إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية وبمتغيرات أخرى لم تتناولها الدراسة الحالية مثل (الجنس, المرحلة الدراسية, المواد الدراسية).

*تجريب البرنامج التدريبي على مدرسيي علوم الحياة المستمرين في الخدمة من خلال مديرية الإعداد والتدريب.

(يَرْفَعْ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ)

المجادلة (11)



شكر وامتنان

الحمد للّه ربِّ العالميـن والصلاة والسلام على أشرف المرسلين محمد (صلى الله عليه واله وسلم) المبعوث الأمين هـدى ورحمة للعالمين. وعلـى آلـه الطاهريـن وأصحابه المنتجبين وبـعد:

إن الشكر سمة المعترفين بالإحسان، وميدان الشاكرين من أهل الامتنان, لذا سأمكث طويلا في رحابه وأرشف كثيراً من رضابه .

يسر الباحث وقد أنهى إعداد اطروحته أن يقدّم كلمة شكر قاصرة عن إيفاء أناس كثيرين حقهم, لأنهم بدأوا الفضل بعطائهم ومواقفهم النبيلة التي ستبقى دَيْناً يطوّق عُنُقي ما دُمْتُ حياً.

أبدأ بالشكر الجزيل لأستاذي المشرف الدكتور حسين نعمة الحسيني, لما تحمّل من جهد كبير في إتمام هذا البحث، وأقدم شكري وتقديري لأستاذي وأخي الدكتور فاضل عبيد حسون الشمري ؛لما بذل من جهد علمي ورأي سديد ونصح أمين في انجاز هذه الإطروحة, وشكراً متواصلاً لحضرة الأستاذ الفاضل الدكتور عبد الرزاق شنين علوة الذي أضاء بتوجيهاته السديدة وأفكاره الوضاءة بحثي هذا، وكان له الفضل الأكبر في انجاز هذا البحث،ومن باب العرفان بالجميل أن لا ينسى الباحث المرحوم الأستاذ الدكتور فلاح محمد حسن الصافي (رحمه الله وأسكنه فسيح جناته).

يقدم الباحث شكره وامتنانه إلى التدريسيين في قسم علوم الحياة, كلية التربية للبنات, جامعة الكوفة وأخص بالشكر الجزيل الدكتور هيثم محمد حمادي وسكرتيرة القسم الست عذراء هادي كاظم الكلابي. وأقدّم شكري وامتناني الخالصَيْن إلى رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية الدكتور فاضل محسن يوسف الميالي والأستاذ الأخ أحمد حمزة العبودي لما قدما لي من عون ونصح فجزاهما الله عني أفضل الجزاء.

كما أقدم شكري الخالص إلى الدكتور محمد أبو جناح الغانمي رئيس هيئة الامناء للجامعة؛ لما أحاطني به من رعاية خاصة وما أسبغه علي من فضل عميم فألف شكر وله التوفيق.

يسر الباحث أن يشكر لجنة الخبراء والمحكمين على آرائهم القيمة وملاحظاتهم السديدة, ونصائحهم التي أضاءت للباحث طريقه الذي ارتاده, ويدعوني الاعتراف بالوفاء أن أشكر الأستاذ حسن هادي مهدي الكعبي لجهوده الكبيرة في ترجمة ملخص هذا البحث باللغة الانكليزية, وأقدم كلمة شكر لزملائي طلبة الدكتوراه فلا أنسى أنفاسهم الطيبة التي رافقتني في المواقف الصعبة وأخصّ منهم الأخوين عامر سالم الأسدي و سامي محمد يوسف الجعفري لما أبداه من فضل ومساعدة .

ولا ينسى الباحث أن يقدم شكره وامتنانه جميع الموظفين والموظفات في المكتبة الالكترونية ومكتبة كلية التربية للبنات لجامعة الكوفة وجامعة القادسية, ومكتبة الروضة الحيدرية, والمكتبة المركزية ومكتبة السيد الحكيم(قدس سره) في محافظة النجف الأشرف.
كما أقدم شكري وتقديري إلى جميع مديرات المدارس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة النجف الأشرف, وجزيل الشكر إلى طالبات المرحلة الرابعة قسم علوم الحياة في كلية التربية للبنات للعام الدراسي 2009/2008
لا يفوتني أن أقدم شكري واعتزازي إلى كل من مدّ لي يد العون والمساعدة فجزآهم الله خير الجزاء وأحسن إليهم .

الباحث
علي راهي فاضل الكلابي

بناء برنامج لتدريب الطالبات – المدرسات على بناء و تحليل أسئلة علوم الحياة و إعدادهن للأسئلة الإمتحانية وأثره في تحصيل طالباتهن

أطروحة تقدم بها

علي راهي فاضل الكلابي

إلى

مجلس جامعة سانت كليمنتس العالمية وهي جزء
من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية
(طرائق تدريس العلوم)

إشـــــراف

الأستاذ المساعد الدكتور

حسين نـعـمـة عـبـد الحسيـني

رجب/ 1431 هـ حزيران / 2010م