

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية الأساسية

(تقويم مستوى تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات في
مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية)

رسالة قدمتها

إلى مجلس كلية التربية الأساسية في جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل
درجة ماجستير في (طرائق تدريس العلوم الاجتماعية)

جنان محمد عبد الخفاجي

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتور

عباس عبيد حمادي

الأستاذ المساعد الدكتور

حمدان مهدي عباس

2008 م

1429 هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿ وَمَا أَوْفَيْنَاهُ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا ﴾

صَلَّى اللَّهُ عَلَى النَّبِيِّ

لِسُورَةِ الْإِسْرَاءِ: الْآيَةِ 85

إقرار المشرفين

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة بـ (تقويم مستوى تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية) التي قدمتها طالبة الماجستير (جنان محمد عبد) جرى تحت إشرافنا في جامعة بابل – كلية التربية الأساسية، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في (طرائق تدريس العلوم الاجتماعية)

المشرف الأول
أ.م.د. حمدان مهدي عباس

المشرف الآخر
أ.م.د. عباس عبيد حمادي

بناء على التوصيات المتوافرة أرشح هذه الرسالة للمناقشة

أ.م.د. عبد السلام جودت
رئيس قسم الدراسات العليا
التاريخ / / 2008

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (تقويم مستوى تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية) وقد ناقشنا الطالبة (جنان محمد عبد) في محتواها وفي ما له علاقة بها ونعتقد أنها جدير بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس العلوم الاجتماعية) بدرجة ()

رئيساً

عضواً

عضواً

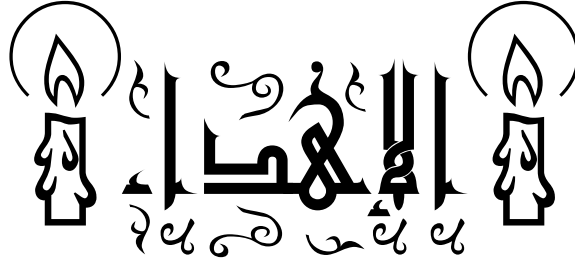
عضواً ومشرفاً
أ.م.د. عباس عبيد حمادي

عضواً ومشرفاً
أ.م.د. حمدان مهدي عباس

مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة بابل بتاريخ / / 2008

العميد
أ.م.د. عباس عبيد حمادي
التأريخ / / 2008



إلى

القلب النقي الصابر والمشاعر الفياضة

الساكنة أوائل مع الطريق ألفه ومحبته...

زوجتي

ألفتي إني ألتفت المنواعة

شكر ونقابة

الحمد لله رب العالمين أله الأولين والآخرين وصلاة الله وسلامه وبركاته على صفوة خلقه وخاتم أنبيائه ورسله سيدنا محمد وآله الطاهرين وصحابته أجمعين ورحمة الله ومغفرته.

بفضل من الله وتوفيقه وأنا أنهي بحثي لا يسعني إلا أن أقدم خالص شكري واحترامي للأستاذين المساعدين د. حمدان مهدي عباس المشرف الأول ود. عباس عبيد حمادي المشرف الآخر اللذين أشرفا على هذا البحث فأرشدا الباحث بتوجيهاتهما القيمة وملاحظتهما العلمية الدقيقة والصائبة التي أسهمت في إنجاز هذا البحث. كذلك يسر الباحثة أن تتقدم بالشكر والامتنان إلى لجنة السمنار المؤلفة من أ.م.د. حمدان مهدي عباس و أ.م.د. فرحان عبيد عبيس لدورهما في إعداد هذا البحث. ويسر الباحثة أن تقدم الشكر والامتنان للجنة الخبراء على آرائهم العلمية القيمة وملاحظاتهم السديدة فجزاهم الله خيراً ورضواناً. ويسر الباحثة أن تقدم شكرها الى أ.م.د. عبد السلام جودت لتعاونه مع الباحثة وإرشاده ونصحه المستمرين طيلة فترة البحث. كما يطيب للباحثة أن تشكر عمادة كلية التربية الأساسية وأساتذتها وقسم الدراسات العليا فيها، وموظفي مكتبة كلية التربية الأساسية، موظفي المكتبة المركزية في جامعة بابل.

ثبت المكتوبات

الصفحة	الموضوع
أ	إقرار المشرف
ب	إقرار لجنة المناقشة
ت	الإهداء
ث	شكر وتقدير
ج - ح	ثبت المحتويات
خ - د	ثبت الجداول
د	ثبت الملاحق
	ملخص البحث
	الفصل الأول
	التعريف بالبحث
	مشكلة البحث
	أهمية البحث
	حدود البحث
	تحديد المصطلحات
	الفصل الثاني
	دراسات سابقة
	دراسات سابقة
	دراسات عربية
	دراسات أجنبية
	موازنة الدراسات السابقة
	الفصل الثالث
	منهج البحث وإجراءاته
	منهج البحث
	مجتمع البحث
	عينة البحث
	أداة البحث
	تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية
	الثبتات
	تحليل فقرات الاختبار
	تطبيق الاختبار
	تصحيح الاختبار
	الوسائل الإحصائية
	الفصل الرابع
	عرض النتائج وتفسيرها
	عرض النتائج

	تفسير النتائج
	الفصل الخامس الاستنتاجات، التوصيات، المقترحات
	الاستنتاجات
	التوصيات
	المقترحات
	المصادر
	المصادر العربية
	المصادر الأجنبية
	الملاحق
	مخلص البحث باللغة الانكليزية

ثبت الحكاية

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
1.	يبين موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية	
2.	يبين مجتمع البحث / طالبات المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط	
3.	يمثل عدد طالبات العينة الاستطلاعية	
4.	يوضح عدد أفراد العينة الأساسية	
5.	يوضح الصديق للأهداف السلوكية	
6.	يبين الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية للموضوعات ومستويات الأهداف السلوكية	
7.	يبين مربع كاي والنسبة المئوية لصلاحية فقرات الاختبار التحصيلي	
8.		
9.		
10.		
11.		
12.		
13.		
14.		

شبكة البكالوريا

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
1.	كتاب تسهيل مهمة بابل، كربلاء	
2.	كتاب تسهيل مهمة نجف، ديوانية	
3.	إدارات معاهد إعداد المعلمات / الديوانية (تسهيل مهمة)	
4.	إدارات معاهد إعداد المعلمات / النجف (تسهيل مهمة)	
5.	إدارات معاهد إعداد المعلمات/ بابل (تسهيل مهمة)	
6.	الأهداف العامة لفرع العلوم الاجتماعية	
7.	يبين أسماء السادة الخبراء بحسب درجاتهم العلمية والحروف الهجائية واختصاصاتهم	
8.	الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية	
9.	الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية	
10.	تأييد زيارة معهد معلمات بابل لإجراء الاختبار واستخراج الثبات	
11.	درجات طلبة العينة الاستطلاعية وإعادته لعينة الطالبات الاستطلاعية (ثبات الاختبار)	
12.	يبين معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي جميعها	
13.	يوضح فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي	
14.	تأييد يوثق زيارة معهد إعداد معلمات كربلاء	
15.	تأييد يوثق زيارة معهد إعداد معلمات كربلاء	
16.	تأييد يوثق زيارة معهد إعداد معلمات كربلاء	

ملخص الرسالة

إن العصر الذي نعيشه هو عصر الانفجار المعرفي وعصر التقدم السريع الذي شمل ميادين الحياة كافة، إذ إن التغير السريع الشامل الأبعاد الذي يسببه التقدم العلمي والثورة التكنولوجية هي من أهم سمات مجتمعات عصرنا الحاضر حيث تترك آثارها على سائر مجالات الحياة ومنها قطاع التربية والتعليم.

التربية عملية تطور اجتماعي وثقافي للفرد تأخذ مادتها وأهدافها من أهداف وثقافة المجتمع الذي تنشأ فيه، لذا فقد أولت التربية الحديثة المناهج الدراسية أهمية كبيرة باعتبارها أداة التربية في تحقيق أهدافها العلمية والتربوية ومن بين هذه المناهج منه المواد الاجتماعية في مرحلة معهد إعداد المعلمات، والتي تم التأكيد عليها في السنوات الأخيرة، حيث أصبح الانحياز نحو التخصص لهذه المواد هي من أهم الأهداف التي يصبوا إليها المختصون في مجال التربية نظراً لأهميتها إذ تعد مجالاً خصباً في تنمية الميول والاهتمامات للطلبة وإكسابهم العديد من المهارات وبخاصة مهارات الماد الاجتماعية.

إن المواد الاجتماعية هي مواد مدرسية متطورة بنظرون المجتمعات والدراسات العلمية، وهي من أكثر المواد الدراسية حساسية لما يجري في مجتمعنا من أحداث ولما يدور من مشكلات، لذا فإن المختصين في ميدان تدريس المواد الاجتماعية مهتمون دائماً بالسعي وراء كل جديد يمكن أن يطور من تلك المواد ويجعلها أكثر فاعلية في المجتمع. وإن المواد الاجتماعية تمثل نسبة كبيرة من المناهج الدراسية لذا يجب أن تنال هذه المواد مجاًلاً أوسع في الدراسات والبحوث العلمية الرصينة بهدف تطوير أساليب وطرائق تدريسها لتزويد الطلبة بالمفاهيم والحقائق التعليمية المناسبة.

إن هذا الاهتمام المتزايد بالمواد الاجتماعية يتطلب تطويراً مستمراً خلال كل مرحلة دراسية، وبناءً نتائج التقويم يمكن تحقيق الكثير من الأهداف التربوية، إذ يهيئ التقويم إمكانية اكتشاف نواحي الضعف وعلاجها، وإظهار نواحي القوة وتدعيمها. ومن هنا وجدت الباحثة من الضروري تقويم مستوى تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية لمعرفة مستواهنّ والوقوف عند نواحي الضعف وعلاجها.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تقويم مستوى تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية من خلال الإجابة على السؤال الآتي:

1. ما مستوى تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية.

حدود البحث:

1. يقتصر البحث الحالي على طالبات المرحلة الرابعة/ قسم اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط.
2. المادة الدراسية والتي تضمنت الفصل الأول والثاني والثالث من كتاب أصول تدريس المواد الاجتماعية، الطبعة السابعة، لعام 2007 – 2008.
3. العام الدراسي 2007 – 2008.

منهج البحث وإجراءاته:

اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي لأنه يتلاءم وطبيعة موضوعات البحث الحالي وأهدافه، وبعد تحديد مجتمع الطالبات الأصلي بعد استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية من مجتمع البحث، بلغ حجم عينة التطبيق الأساسية (74) طالبة.

صاغت الباحثة الأهداف السلوكية لموضوعات مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية وكانت (130) هدفاً سلوكياً، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس المواد الاجتماعية والعلوم التربوية والنفسية والتأريخ والجغرافية لبيان آرائهم في سلامة صياغتها وشمولها للمادة.

وقد قُبلت الأهداف السلوكية التي حصلت على نسبة موافقة (80%) فما فوق من آراء الخبراء فأصبحت بصيغتها النهائية (120) هدفاً سلوكياً، بعد ذلك بنت الباحثة اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد لأربعة بدائل متصفاً بالصدق والثبات تكون من (40) فقرة اختبارية.

الوسائل الإحصائية:

استخدمت الباحثة الوسائل لإحصائية الآتية:

1. معامل ارتباط بيرسون.
2. معامل صعوبة الفقرة.
3. معامل تمييز الفقرة.
4. فاعلية البدائل الخاطئة.
5. معامل مربع كاي.
6. النسبة المئوية.

نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة الى النتائج الآتية:

1. إن متوسط درجات طالبات الصف الرابع في قسم اللغة العربية والاجتماعية في معاهد عداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط بلغ () وهو أقل من درجة النجاح الصغرى المعتمد عليها وهو (50%).

وفي ضوء ذلك استنتجت الباحثة ما يلي:

1. وجود ضعف في مستوى كفاية طالبات قسم اللغة العربي والاجتماعية في معاهد إعداد المعلمات في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية مما يتطلب إيجاد السبل الكفيلة لمعالجة هذا الضعف.

2. إن تدريس مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية لا يتم من خلال الفهم والاستيعاب وإنما يستند إلى الحفظ الآلي وهو الأسلوب المتبع من قبل مدرسات المعاهد.

وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة:

1. الإكثار من الدورات التدريبية لمدرسات المواد الاجتماعية وإطلاعهنّ على الطرائق والأساليب الحديثة في تدريس مادة أصول المواد الاجتماعية .
2. جعل الملاكات التدريسية في معاهد إعداد المعلمات من حملة الشهادات العليا .
3. ضرورة عناية إدارات المعاهد بالمكتبات بوصفها مركزاً للمعرفة والثقافة وإغنائها بالكتب الحديثة.

المقترحات:

قدمت الباحثة مقترحات عدة منها:

1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مستوى القطر، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية.
2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب معاهد إعداد المعلمين في منطقة الفرات الأوسط.
3. إجراء دراسة لتقويم مادة تدريس المواد الاجتماعية في معاهد إعداد المعلمات من وجهة نظر المدرسات وال طالبات.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

- 1- مشكلة البحث
- 2- أهمية البحث
- 3- هدف البحث
- 4- حدود البحث
- 5- تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

دراسات سابقة

Previous Studies

الفصل الثالث

منهجية بالبحث وإجراءاته

- 1- منهج البحث.
- 2- مجتمع البحث.
- 3- عينة البحث.
 - أ- العينة الاستطلاعية.
 - ب- العينة الأساسية.
- 4- أداة البحث:
 - أ- مفردات كتاب أصول تدريس المواد الاجتماعية.
 - ب- المرحلة الرابعة معاهد إعداد المعلمات.
 - ج- اشتقاق الأهداف السلوكية.
 - د- بناء الاختبار.
 - هـ- بناء الخريطة الاختبارية.
- 5- صدق الاختبار:
- 6- تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية.
- 7- الثبات.
- 8- تحليل فقرات الاختبار.
 - أ- معامل صعوبة الفقرة.

- ب- معمل تمييز الفقرة.
- ت- فعالية البدائل الخاطئة.
- 9- تطبيق الاختبار.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الفصل الخامس

1- الاستنتاجات

2- التوصيات

3- المقترحات

المصادر

1. المصادر العربية

2. المصادر الأجنبية



مشكلة البحث:

إن المواد الاجتماعية تشكل نسبة كبيرة من المناهج الدراسية ينبغي أن تتال هذه المواد قدراً كبيراً من الدراسات بهدف تطوير أساليب وطرق تدريسها لتزويد الطلبة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والتعميمات المناسبة لمستواهم. (المحنة، 2007، ص1)

وتحتل المواد الاجتماعية مساحة واسعة من تلك المناهج، وتزداد هذه الأهمية في الوقت الحاضر للظروف الدقيقة التي يمر بها قطرنا العراقي. (الأمين، 2000، ص10)

وأن الهدف الرئيس من تدريس المواد الاجتماعية هو الإسهام في تفهم الطلبة أن الحضارة العالمية التي يعيش في ظلها البشر اليوم ما هي إلا نتيجة لجهود الشعوب، وأن لكل شعب نصيبه في بناء هذه الحضارة بحسب قابليته وكفايته، وتفهم الطلبة للأحداث الجارية في الوطن العربي أو في العالم ومعرفة ظواهرها المهمة وكذلك التأكيد على دور العلم والتكنولوجيا في تقدم الشعوب ونهضتها. (سعد، 1990، ص90 - 91).

ونظراً لما للمعلمات من دور بارز ومهم في تنشئة تلاميذ المدارس وتوعيتهم وإغنائهم بمعلومات وطنية واجتماعية فإن إعدادهنّ يتطلب جهداً بالغاً في تحفيزهنّ على مواصلة الدراسة والمتابعة كطالبات في معاهد إعداد المعلمات وإثرائهنّ بمعلومات تتعلق بحضارة البلد وحضارة الشعوب الأخرى.

تتجلى مشكلة البحث الحالي في ضعف مستويات تحصيل طالبات المرحلة الرابعة في معاهد إعداد المعلمات/ منطقة الفرات الأوسط في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية.

وعلى الرغم مما تتمتع به مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية من مكانة وأهمية إلا أن المستوى الدراسي لطالباتنا يتسم بالضعف والقصور والتدني، ويتجلى هذا الضعف في النفور والشكوى المستمرة من قبل الطالبات.

وأن ضعف الطالبات في هذه المادة أمر يحتم علينا البحث والكشف والتقصي عن حقيقته ومعرفة الأسباب والمعوقات والقيود التي تقف وراء حصوله. وإن من بين الأسباب التي أفضت إلى هذا التدني:

- 1- الطرائق التدريسية المتبعة في التدريس لاعتمادها التلقين والإظهار من دون الاهتمام بالجانب التطبيقي، وهذا ما أكدته المؤتمرات والندوات الآتية:
 - أ- مؤتمر تدريس المواد الاجتماعية الذي عقد في لبنان عام 1944.
 - ب- المؤتمر الثقافي العربي الأول الذي عقد في لبنان عام 1947 حيث تناول بالبحث والدراسة أهداف المواد الاجتماعية في التعليم العام ووضع الأسس العامة



- لمناهجها الدراسية وطرائق تدريسها وتقنياتها التعليمية في ضوء الأهداف.
(حمادي، 1979، ص 245 – 246).
- ت- المؤتمر الثالث لوزراء التربية العرب الذي أكد ضرورة الاهتمام بتدريس المواد الاجتماعية باستعمال الأساليب والطرائق التدريسية والتقنيات التعليمية الحديثة.(الراوي، 1974، ص 36)
- 2- قلة استعمال الوسائل التعليمية الخاصة بالمادة الدراسية وقلة الزيارات الميدانية ذات العلاقة بمحتوى المادة.
- 3- شعور الطالبات بالملل وعدم الدافعية لديهنّ إلى التعلم بسبب استعمال الطرائق التقليدية في التدريس التي تتجاهل الاهتمام بخبرات الطالبات وتنمية قدرتهنّ في البحث والاستقصاء.(مختار، د.ت، ص 30).

وعند البحث في أسباب المشكلة وجدت الباحثة أن هناك عوامل عديدة أسهمت في تفاقمها، منها ما يتعلق بمؤسسات المادة وطريقة إعدادهنّ، ومنها ما يتعلق بمحتوى مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية وما يشوبها من تعقيد، ومنها ما يتعلق بطريقة التدريس وما حملته من رتابة وجمود.

وبناءً على ذلك تبرز أهمية استخدام طرائق التدريس الملائمة لترجمة أهداف المنهج إلى القيم والمفاهيم التي تروم تحقيقها، فمهما تكن المادة غزيرة تكون عديمة الفائدة ما لم تصاحبها الطريقة الناجحة التي تساعد التدريسي على القيام بواجباته.
(جابر، 1967، ص 43).

أهمية البحث:

تعدّ التربية عملية توجيه واع لطاقات الفرد لأنها تحدث في مواقف الحياة الواقعية ولا تقوم على مجرد تعلم عرضي أو تعلم من كتاب وتعمل على تهذيب أسلوب الفرد في مواجهة هذه المواقف بالمزج بين محتواها وأساليبها، كما تعدّ التربية قوة مؤثرة في حياة الأمم حيث تقرر بها نوعية هذه الحياة واتجاهاتها فهي أداة المجتمع في المحافظة على مقوماته الأساسية من خلال بناء وتشكيل مواطنيه والكشف عن طاقاته وموارده واستثمارها وتعبئتها.(عفيفي، 1976، ص 42).

وتعدّ كذلك المرأة التي تعكس صورة المجتمع وفلسفته ومفاهيمه وهي الأداة الجيدة لنمو وتحديد اتجاهه وتحقيق غاياته لذلك تهدف الأمم المتقدمة إلى تطوير نظمها التربوية وأساليبها كي تتماشى والتطورات الكبيرة في منجزات العلم وتطبيقاته انطلاقاً من إيمانها بأن التربية وسيلة لاستثمار الموارد البشرية ومن وعيها الحقيقي بأن العلم هو أسلوب تفكير وعمل يجب أن ينعكس على حياة الفرد اليومية في تفكيره وعمله.(جراغ، 1983، ص 57 – 58).

وإن مسؤوليتها أيضاً هي إعداد الأجيال لمجتمع متغير تتطور فلسفاته وأهدافه ومؤسساته باستمرار ومستقبل ينطوي على إمكانيات تحول كبيرة من المتوقع أن يكون لها أعمق الآثار على الإنسان وبيئته.(الفنيش، 1979، ص 54).

وأصبحت التربية من العمليات المهمة في بناء المجتمع وتطويره فهي عملية اجتماعية تؤدي وظيفتها وفقاً لمستوى البيئة الاجتماعية وأهم واجب للتربية قيامها



بتحريك ما في الإنسان من قوى كامنة وإصلاحها وتهذيبها تهذيباً واقعياً ليستطيع القيام بواجباته العامة والخاصة ليكون فرداً منتجاً في بيئته الاجتماعية. (عمر، 1953، ص 10).

والتربية عطاء أنساني يحقق للفرد والمجتمع تطوير وارتقاء إلى مستويات أفضل، وهو الوسيلة التي بها يتحقق بناء المجتمعات الإنسانية واستمرارها بتعليم أفراد المجتمع. (النجيحي، 1968، ص 17).

ولابد لكل من يعمل في الحقل التربوي من أن يكون على قدر من المعرفة بتطور مفهوم التربية عبر العصور المختلفة، ذلك أن فهم وإدراك معنى التربية يساعد إلى مدى بعيد على تكوين إطار نظري لدى المربي يستند إلى الأسس التاريخية للنظريات التربوية المختلفة، فالمربي يمكنه عندئذ الاستفادة من هذه الخبرات المتراكمة في مناقشة مفهوم التربية وأهدافها ووظائفها وتطبيقاتها في مجالات المناهج وطرائق التدريس والأداة وغيرها بشكل علمي موضوعي يساعده على أن يؤدي مهامه التربوية بالشكل الذي يتيح متطلبات المجتمع الذي يعيش فيه، فالدارس لمفهوم التربية ونظرياتها المختلفة يمكن الإحاطة بثقافة عامة تساعده على التفاعل في تكوين النظرية التربوية المرتبطة بخصائص مجتمعه الوطنية والقومية. (لجنة من وزارة التربية، 1990، ص 3).

لذلك فإن ضمان استمرار المجتمع وتطوره هو المهمة الأساس للتربية التي تقوم بها من خلال الدور المزدوج الذي تؤديه، فلا شك بأن أصبحت التربية أساساً للأفراد وشرطاً ضرورياً لتقدم المجتمعات. (وتسون، 1993، ص 103).

ونحن بحاجة ماسة إلى تربية تأخذ بعداً ديمقراطياً في ظل الظروف الحاضرة، مما يتطلب تبني فلسفة تربوية جديدة تسعى إلى تربية أطفالنا، وشبابنا على المثل الديمقراطية وتنمية روح الاستقلالية والتعاون لرفاهية المجتمع وتشجيع النشئ على امتلاك التفكير المستقل فلا يقتبس الجديد لمجرد كونه جديداً ولا ينبذ القديم كونه قديماً، بل تدريبهم على التفكير الناقد. (الأسدي، 2005، ص 28).

ولا تستطيع التربية تحقيق أهدافها إلا من خلال التعليم بوصفه الميدان القادر على إيجاد الشخصية الإنسانية المتعلمة، وتزويد الطالب بالخبرات والميول والمهارات التي تساعده على النجاح في حياته العلمية ومواجهة مشكلات المستقبل وتحدياته بطريقة منهجية تستند إلى التفكير العلمي السليم. (أستينه، 1987، ص

(136 – 137)

والتعليم هو وسيلة التربية وأداتها لتحقيق ما تصبوا إليه من أهداف سامية، لذا أولت المجتمعات المختلفة التعليم أهمية خاصة من أجل تنشئة الأجيال تنشئة سليمة على وفق ما يسودها من قيم وعادات وأعراف اجتماعية تشكل الطابع المميز لحضارتها، ولتحقيق أهدافها الإستراتيجية المرسومة من خلال أنظمتها التعليمية وما تقدمه من مواد وبرامج ونشاطات تربوية منظمة تهدف إلى بناء الإنسان الجديد المتطور والقادر على التكيف مع الظروف والمواقف المختلفة. (العارف، 1993، ص 3).



فالحاجة أصبحت ماسة إلى تعليم يهدف إلى تنمية الطالب جسدياً ونفسياً وعقلياً وانهجياً واجتماعياً وحركياً وإعداده للحياة العملية بعد تخرجه من المدرسة وذلك عن طريق تزويده بالمعارف والمهارات، ثم وضعه في المهنة التي تتناسب وكفاءته العلمية وقدراته واستعداداته وميوله. (دروزة، 1995، ص 12).

لذلك أولى المجتمع العراقي للتعليم أهمية كبيرة، وبالغة تمثلت في الزيادة الكبيرة في أعداد المتعلمين ورصد الأموال الطائلة لتغطية عملية التعليم. (الخفاجي، 2006، ص 20).

ويعتمد التعليم على المعلم كونه الأداة الفعالة لتحقيق هدف التعليم، فالمعلم لقب نبيل أطلق منذ فجر التاريخ على الأنبياء والمرسلين وهداة البشرية الأخذيين بيد الإنسان إلى نور العلم وسماحة الأخلاق ومعارج الحضارة الإنسانية الرفيعة التي تتمتع بها اليوم. (عمر، 1953، ص 35).

ونلاحظ أن مسؤولية معلم المرحلة الابتدائية كبيرة لأهمية المرحلة الابتدائية من مراحل التعليم وعلاقتها بالمرحلة اللاحقة لأنه هو الذي يشق الأساس ويضع اللبنة الأولى في هذه المرحلة من العملية التربوية، لذا نجد عالم النفس الأمريكي وليم جيمس يرى أن مصير أي أمة بيد معلميه. (الأمين، 1990، ص 245).

إن الاهتمام بالمعلم يأتي نتيجة حاجة المجتمع إلى تربية الأجيال وتنشئة جيل محب للمعرفة فهو صاحب الرسالة السامية وصالح المجتمع رهين بنوع المعلمين، كما أن تطور المعرفة وتشعبها يضيف إلى المعلمين أعباء أخرى، فلم تعد مهنة المعلم تقتصر على إيصال المعلومات والحقائق إلى التلاميذ بل تعددت مسؤولياته فهو المربي والموجه والقائد الاجتماعي وتقع على عاتقه تربية الأجيال تربية عقلية وخلقية وجسمية. (الناقة، 1994، ص 7).

إن تقويم المعلمين بصورة مستمرة يُعد ضرورياً لتصحيح مسار تعليمهم، فالمعلم لا يكتسب في مدة إعداده سوى الأسس التي تساعد على البدء في ممارسة المهنة لذلك فهو بحاجة ماسة إلى تنمية خبراته في الجوانب جميعها لكي لا يصبح في حالة ركود ذهني له آثاره الخطيرة في أدائه التربوي وقيامه بما تتطلبه مهنته فليست هناك مهنة يكون الاستمرار في النمو فيها بالغ الأهمية كمهنة التعليم وذلك لأن كفاءة المعلم تتطلب مجهودات خاصة متواصلة. (بشارة، 1986، ص 29).

ومن هنا كانت أهمية إعداد المعلم في هذه المرحلة الدراسية بوصفه القاعدة الرصينة التي يقوم عليها تحقيق التنمية في المجتمع لأثره الكبير في تنشئة جيل محب للمعرفة يسعى نحوها بجد وباحث في أرجائها بإخلاص وتفان إذا ما أحسن إعداده الإعداد الذي يلبي الطموح، من أجل ذلك عُيّنت الأمم بإعداد المعلمين لخطورة دورهم بوصفهم مفتاح العملية التعليمية برمتها. (العزاوي، 1978، ص 69).

إن عناية الأمم بإعداد المعلم يُعد مظهراً من مظاهر التقدم الحضاري وتحتل المرتبة الأولى في سلم الأوليات المطلوبة لبناء المجتمعات ففضية إعداد المعلمين هي قضية التعليم لأنها تحدد طبيعة الأجيال القادمة ونوعيتها وما دام التعليم مهنة، لا بد من أداء معين للعاملين فيه وعلى اختلاف تخصصاتهم ومستوياتهم، لأنها قد تدخل



في تكوين شخصية الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص بعمل أو بمهنة.(البزاز، 1989، ص 161).

لذلك نجد أن مسألة إعداد المعلم وتأهيله شغلت أذهان الكثير من التربويين لأن مهنة التعليم أساس كل مهنة، فهي عملية إنسانية تقوم على أسس وقواعد ونظريات وممارساتها تتطلب عملاً فنياً دقيقاً، وإن ما يحدث في الأمم من إعادة تشكيل وتطوير للمعلم نصيب في إحداث ذلك عن طريق تنشئة الأجيال بما لديه من وعي وإدراك وقدرة لأن رفاهية مستقبلنا تعتمد على نوعية المعلومات وكميتها التي يتلقاها الطلبة من المعلمين الأكفاء).

إن دور المعلم في المرحلة الابتدائية يفوق دوره في المراحل الدراسية اللاحقة لقيامه بدور مزدوج هو التربية والتعليم في آن واحد، إذ يرى بعض علماء النفس أن الشخصية تتشكل في سنوات الطفولة الأولى، لذا يعد المعلم أنموذج للتلاميذ يقتدون به بعد آبائهم.(صليبا، 1962، ص 3).

وترى الباحثة ضرورة أن يكون المعلم كفوءاً في مادته العلمية ومقدرته على تحمل المسؤولية كاملة من أجل إنجاح العملية التعليمية، وبالإضافة إلى دور المعلم يبرز لنا جانب آخر يجب الانتباه له وهو المنهج إذ لا بد أن تخضع المناهج إلى تقويم وتطوير والمنهج هو الأساس الذي تركز عليه بناء التربية والتعليم، فإذا كان منهجاً قوياً متيناً صلح البناء فأصبح كالطود الراسخ، وإذا كان واهناً إنهار البناء أمام أعاصير الزمن، وتعد مسألة المناهج من أدق المسائل التربوية وأعظمها، بل لعله المشكلة الرئيسية في التربية.(عبد العزيز، 1983، ص 149 – 150).

والمنهج هو الوسيلة التي تمكن المعلم من خلالها تحقيق أغراض المدرسة بوضع كل مادة في الموضع الملائم لها بحيث يربى كل فرد التربية التي تلائمها، وأنه يبين للمعلم ما يجب أن يعلمه لطلبته من مقررات، ومن خلال دراسة المنهج يتمكن المعلم من أن يتعلم كيفية تحليل الأهداف التربوية العامة وترجمتها إلى مواقف وخبرات سلوكية يتفاعل معها الطلبة ويتعلمون من نتائجها.(عبد الموجود، 1981، ص 8-9).

وإن الهدف الرئيس للمنهج هو إعداد الطلبة للحياة ويعني هذا إنهم سيقومون بأنشطتهم الحيوية المختلفة في مجتمع معين وفي مرحلة زمنية معينة، وبطبيعة الحال لهذا المجتمع خصائص محددة تؤثر في هذه الأنشطة ولذلك فمن الضروري أن يعكس المنهج تلك الخصائص أي أن يكون قائماً على أسس اجتماعية وإن على المنهج تهيئة بيئة قادرة على إثارة الطلبة وعلى دفعهم نحو أهداف متجددة ويتم ذلك بتجاوز بيئة الصف إلى المدرسة والبيئة المحلية.(بحري، عايف حبيب 1985، ص 49).

لذا تعد المناهج ضرورة من ضرورات الحياة تحافظ بها الإنسانية على جزء كبير من تراثها الحضاري وفي بناء الكيان الوطني والقومي لذلك اتخذت منها الدول طريقاً لتحقيق أهدافها.(القريشي، 2000، ص 6).

وتنبثق أهمية هذا البحث من أهمية المواد الاجتماعية التي تركز اهتمامها على علاقات الإنسان، وميادين سلوكه، والوسائل التي تجعل بها هذه العلاقات والسلوك



على أحسن وجه ممكن أكثر من اهتمامها بإعطاء قسط معين من المعرفة.(فؤاد، 1976، ص 17).

وتبرز أهمية المواد الاجتماعية في عصرنا هذا لما لها من أثر بالغ الأهمية نتيجة للتطورات الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي يمر بها المجتمع الإنساني، حيث تسهم مع بقية المواد الدراسية في إعداد الناشئة من أجل أن يصبحوا مواطنين نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه.(Nestah, 1956, p.20).

كما تبرز كونها مواد حياتية تسهم إسهاماً فعالاً في تنمية الفرد وتنشئته اجتماعياً، وذلك لصلتها المباشرة بحياة الفرد، فهي تهئ المجالات المختلفة التي تساعد الفرد على النمو العلمي والاجتماعي الذي يهدف إليه المجتمع.(فؤاد، 1976، ص 17).

إن المواد الاجتماعية مواد مدرسية متطورة بتطور المجتمعات والدراسات العلمية، وهي من أكثر المواد المدرسية حساسية لما يجري في الإطار الاجتماعي من أحداث ولما يدور من مشكلات وتحديات ولذا فإن المختصين في ميدان تدريس المواد الاجتماعية مهتمون دائماً بالسعي وراء كل جديد يمكن أن يزيد من فعالية تلك المواد وتحقيق الأهداف المرجوة.(اللقاني، 1974، ص 5).

والمواد الاجتماعية هي مواد مدرسية محتوية موادها لا يمثل إلا بعض أجزاء من مادة العلوم الاجتماعية التي هي أعمق من ناحية التحليل والتفسير، إذ تهتم بالبحث والكشف عن حقائق ومعلومات جديدة قد جرى اختيارها وتبسيطها كي تناسب خبرة الطلبة ونضجهم في مرحلة دراسية معينة من جهة ومن جهة أخرى تخدم الأهداف التربوية المتوخاة من تدريسها.(الأمين، 1994، ص 9).

وتؤدي كذلك دوراً كبيراً في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية وبسبب كون هذه متعرضة للتغير المستمر تبعاً للتغيرات التي تطرأ على المجتمعات في كافة المجالات كان لا بد أن يواكب ذلك تطوراً في أهداف المواد الاجتماعية. (توفيق، 1988، ص 207).

لذلك حظيت المواد الاجتماعية باهتمام خاص من التربويين العرب حيث جاء في المؤتمر الثامن لاتحاد معلمي العرب ضرورة تأكيد ربط حقائق المواد الاجتماعية عند تدريسها بالحياة الواقعية وبالأحداث الجارية وبالمشكلات القومية الراهنة.(الجبوري، 1987، ص 26-27).

وللمواد الاجتماعية مكانة جليلة في المناهج الدراسية في مختلف مراحل الدراسة، لما لها من أهمية وأثر فعال في إعداد الناشئة لمستقبلهم الدراسي والمهني وجعلهم أعضاء نافعين وفاعلين في المجتمع يفهمون المشكلات المحيطة بهم وبمجتمعهم ويسهمون في وضع الحلول الناجحة لها. (الأمين، 1994، ص 10).

وفي العراق تبرز أهمية المواد الاجتماعية من خلال قيامها بدور فاعل في بناء الإنسان الجديد وتزويده بالمعرفة اللازمة لمواكبة التطورات العلمية في العالم المتحضر.(الجبوري، 1987، ص 27).



وتعد طريقة التدريس من عوامل نجاح المادة الدراسية ومن عوامل فشله أيضاً، فطريقة التدريس التي يتبعها المعلم في تنفيذ المنهج سوف يترتب عليها تحقيق الأهداف التعليمية المحددة أو عدم تحقيقها، مع التسليم أنه لا توجد طريقة تدريس معينة يمكن أن نقول عليها أنها أفضل طريقة تدريس أو أنها أفضل من الطرائق في جميع الأحوال حيث أن طريقة الإلقاء قد تكون صالحة ومثالية في أحد الدروس ولكنها ليست صالحة في الدرس الآخر.

و الطريقة الجيدة في التدريس هي التي تؤدي إلى نجاح المعلم في عملية التعليم، ولا يتحقق ذلك من دون أن تزودهم بالمعلومات والخبرات والانشطة وتساعد على تبادل الآراء والأفكار بين المعلم والطلبة.(عادل، 1999، ص 76).

وتعد الطريقة التدريسية الوسيلة أو الأداة الفعالة التي يستخدمها المعلم في سبيل دفع طلبته على القيام بالفعاليات التعليمية والتي من شأنها أن تزيد من معلوماتهم وخبراتهم، وإن توسع مداركهم، فهي تؤكد على التفاعل الحاصل بين المعلم والمتعلم في تحقيق أهداف الدرس.(عزيز، 1985، ص 75).

وإن الطريقة الفاعلة في التدريس لا تقتصر على تقديم المعلومات المنهجية فقط، وإنما هي التي تساعد على تنمية ميول التلاميذ وتدفعهم إلى العمل الإيجابي والمشاركة المثمرة في الدرس وللمدرس الدور الأكبر في تحديد الطريقة الناجحة لاستعمالها في الدرس.(سلامة، 1995، ص 18-20).

ولذلك فإن طرائق التدريس تتنوع تنوعاً كبيراً تبعاً لتنوع الموقف التعليمي، وفي الدرس الواحد قد يستعمل المعلم أكثر من طريقة أو أسلوب تدريس إذ يبدأ المعلم باستعمال طريقة الإلقاء في شرح العنصر الأول من عناصر الدرس ثم بعد ذلك عندما ينتقل إلى العنصر الثاني يستعمل طريقة المناقشة بهدف تعريف الطلبة لمعلومات وحقائق، ثم تحديدها في أهداف الدرس وعندما ينتقل إلى العنصر الثالث قد يثير مشكلة معينة ويطلب من الطلبة مناقشتها وهنا يلجأ إلى طريقة حل المشكلات وهكذا فإن استعمال المدرس لطرائق تدريس عديدة في التدريس يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية ويساعد على مواجهة ظاهرة الفروق الفردية بين الطلبة، كما يساعد المدرس على اختيار الطريقة المناسبة لمستوى الطلبة والإمكانات المتوفرة التي يمكن استعمالها في إثراء الموقف التعليمي.

وتنبثق أهمية البحث الحالي من أهمية عملية التقويم إذ يعد التقويم من العناصر المهمة في العملية التربوية، وهو الوسيلة التي نحكم بواسطتها على فاعلية عملية التعليم، إذ يقدم معلومات دقيقة تساعد على تطوير النظام التعليمي وجعل العملية التعليمية في خدمة المتعلمين.(خاطر، 1989، ص 447).

لذلك يعد التقويم أحد العناصر الأساس للعملية التعليمية فله مكانة فيها، لما له من تأثير في الأهداف التعليمية والمحتوى والأساليب والأنشطة، فالتقويم يبين الطريق أمام المدرس والتلميذ للوقوف على نقاط الضعف ومعالجتها، ونقاط القوة وتدعيمها، فالتقويم عملية تشخيص علاجية القصد منها تعديل المسار للوصول إلى المستويات الفضلى والممكنة لتحقيق فاعلية قصوى بالنسبة إلى العملية التعليمية.(كرمة، 2001، ص 14).



وفي التعليم يلعب التقويم دوراً أساسياً في توجيه العملية التربوية وإغنائها في رفع نوعية مخرجاتها. (حمدان، 1978، ص 7).
والتقويم جزء من العملية التعليمية سواء على المستوى التخطيطي أو التنفيذي، إذ يعد التقويم عماد عملية التعليم الذي لم يقتصر على الجوانب المعرفية فقط بل يتعدى ذلك إلى تطوير عناصر العملية التربوية وتحديثها. (القاعود، 1996، ص 253).

وعلى أساس التقويم الموضوعي السليم يمكن تحقيق الكثير من الأهداف التربوية واكتشاف نواحي الضعف والقصور وعلاجها وإظهار النواحي الإيجابية ومواطن القوة وتدعيمها، يرافق ذلك تشخيص مستمر للعملية التربوية من أولها إلى آخرها لتلافي مواطن الضعف. (عيسوي، 1975، ص 274).
ويعد تقويم مستوى تحصيل الطلبة احد وسائل التطوير من الناحيتين العلمية والعملية، وان تقويم مستوى الطالب يسهم في مساعدة التدريسي على تعرف القوة والضعف في عملية التعليم والتعلم.

كما ويعد مستوى تحصيل الطلبة عملية مهمة للعملية التربوية ، اذ يسهم بتزويد المخططين التربويين بالمعلومات التي تعطي عن الظروف التي تحيط بعملية التدريس ، لان المعلومات الي تعطي عن تقويم مستوى تحصيل الطلبة مسألة مهمة وذلك لتوجيه نواحي نشاطهم وتعلمهم ووضع خطط ناجحة وواقعية عن مستقبلهم التعليمي. (احمد ، د.ت، ص 411)

وترى الباحثة ضرورة توجيه عناية خاصة إلى معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، لأنها تعمل على اعداد معلم المدرسة الابتدائية فهي المسؤولة عن إعداد معلم المستقبل ليكون قائداً للنشئ الصغير، وإن إعداده هو نقطة الانطلاق في بناء شخصيته كمعلم وكنسان عليه تبعات ومسؤوليات ومهام الحياة التربوية بوجه خاص والحياة الاجتماعية بوجه عام لكي ينسجم ذلك مع الهدف الشامل لمعاهد إعداد المعلمين في العراق الذي ينص على:

تهيئة معلمين مربين محبين لوطنهم وأمتهم ووجدتها وقيمها الروحية السامية معتزّين بتراثها الإنساني، متمسكين بالمبادئ والسلوك الاشتراكي والديمقراطي والخلقي الرفيع، مسهمين في تقدم المجتمع وإحداث التغييرات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية آخذين بأسلوب التفكير العلمي مسلحين بالقدرة اللازمة من المعارف والخبرات والمهارات الأساسية في المواد التي سيقومون بتدريسها متمكنين من فهم خصائص نمو التلاميذ واستعداداتهم مدركين للاتجاهات التربوية الحديثة التي تعينهم على أداء مهمتهم معتزّين بمهنتهم وأخلاقياتها قادرين على الوفاء بالتزاماتهم وبما يؤدي إلى تحقيق الأهداف التربوية. (العارف، 1993، ص 260).

وبذلك فإن عملية إعداد وتدريب المعلمين عملية دائمة ومستمرة، يتدرج المعلم فيها من مرحلة أولى يكون أكثر الاعتماد فيها على أساتذته إلى مرحلة نهائية يكون أكثر الاعتماد فيها على جهوده الشخصية والمعلم المتجدد الذي يحترم سنه ومهنته ويحترم الناشئين الذي عُهد إليه تنشئتهم لا يرضى لنفسه بدراسة محددة الأجل بل يتابع هذه الدراسة دون انقطاع مدى حياته المهنية. (شهلا، 1978، ص 352).



ويتم إعداد معلمي المرحلة الابتدائية في العراق من خلال ثلاث قنوات رئيسية هي:

1- كليات التربية الأساسية: ومدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد المرحلة الثانوية، يتخصص الطلبة في أقسام اللغة الانكليزية، اللغة العربية، العلوم العامة، التاريخ، الجغرافية، حيث يمنح المتخرج من الكلية شهادة البكالوريوس في التربية في حقل اختصاصه تؤهله للعمل كمعلم جامعي في موضوع تخصصه. (دليل جامعة بابل، 2006، ص 129).

2- معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد المرحلة المتوسطة، إذ خصصت الثلاث سنوات الأولى من المعهد للدراسة العامة أما في السنتين الأخيرتين فيتوزع الطلبة على الاختصاصات الآتية: الفرع العام للتربية الابتدائية ورياض الأطفال، التربية الفنية، التربية الرياضية، اللغة العربية والعلوم الاجتماعية، اللغة الانكليزية والعلوم والرياضيات.

3- معاهد معلمين متخصصة كمعاهد الفنون الجميلة ومدة الدراسة فيها خمس سنوات بعد المرحلة المتوسطة، ومعهد التربية الخاصة ومدة الدراسة فيها سنتان بعد المرحلة الإعدادية، يتخصص خريجو هذا المعهد بتعليم الأطفال بطئي التعلم وضعاف السمع والبصر. (العارف، 1993، ص 258 – 259).

وتحتل قضية إعداد المعلمين في الوقت الحاضر أولوية خاصة إذ:

1- إن إعداد المعلمين هي قضية التربية نفسها لأنها تحدد طبيعة ونوعية الأجيال القادمة.

2- إن التعليم نفسه ومهما قيل عن مؤهلات العاملين فيه يندرج في إطار العمل المهني، وما دام التعليم مهنة لا بد من إعداد منظم للعاملين فيه وعلى مختلف تخصصاتهم ومستوياتهم لأنها تدخل في تكوين شخصية الأفراد قبل أن يصلوا إلى سن التخصص أو المهنة. (البرزان، 1989، ص 161).

وفي ضوء ما تقدم يمكن تلخيص أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

1- أهمية المعلم بوصفه أساساً في عملية التعليم.

2- أهمية المواد الاجتماعية كمواضيع مدرسية لها أهدافها التربوية البالغة الأهمية، ومن الضروري توافر معلمين ومعلمات أكفاء لهذه المواد بمستوى عال من المهارات التدريسية

3- أهمية التقويم بوصفه وسيلة تشخيصية علاجية.

4- أهمية طرائق التدريس بوصفها ركناً أساسياً فاعلاً من أركان العملية التدريسية مهمتها تحقيق الأهداف التربوية، وإيصال المعلومات والأفكار والحقائق إلى الطلبة بأسس الطرق وأدقها.

5- أهمية معاهد إعداد المعلمات بوصفها مؤسسات تربوية تعليمية مهمتها إعداد معلمات للمرحلة الابتدائية.



6- افتقار المكتبة العربية إلى مثل هذه الدراسة حسب علم الباحثة.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

1- التعرف على تقويم مستوى تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على:

1- طالبات المرحلة الرابعة/ معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط – الدراسة الصباحية.

أ- معهد إعداد المعلمات / بابل.

ب-معهد إعداد المعلمات / كربلاء.

ت-معهد إعداد المعلمات / الديوانية.

ث-معهد إعداد المعلمات /النجف.

2- مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع والخامس المؤلفون:

أ- د.أكرم إبراهيم إسماعيل.

ب-أ. شاكر محمود الأمين.

ت-د.طه عبد القادر إبراهيم.

الطبعة السابعة / سنة 2000

3- العام الدراسي 2007 – 2008.

تحديد المصطلحات:

1- التقويم: Evaluation

أ- **التقويم لغة:** " قومت الشيء أي أصلحت اعوجَّجَه فهو قويم أي مستقيم وقام الشيء واستقام أي اعتدل". (ابن منظور، د.ت، ص 192).

ب- التقويم اصطلاحاً:

1- عرفه عبد الموجود 1977 بأنه : "عملية جمع وتصنيف وتحليل المعلومات

وتغيير بيانات ومعلومات كمية وكيفية عن ظاهرة معينة أو موقف

واستخدامها في إصدار حكم". (عبد الموجود، 1977، ص 15).



- 2- وعرفه كود (Good, 1979) "بأنه عملية الحكم على قيمة الشيء أو مقداره باستخدام محك خارجي أو مقياس معين". (Good, 1979, p. 220)
- 3- عرفه كوفرت (Covert, 1979) "بأنه سلسلة من المقاييس المتعلقة ببرنامج معين لأغراض الوصف، والمقارنة، والتحليل، والفهم والتوضيح". (Covert, 1979, p. 14)
- 4- وعرفه هيلز (Hills, 1982) "بأنه جمع المعلومات واستعمالها لاتخاذ قرارات معينة تتعلق ببرنامج تربوي". (Hills, 1982, p. 150).
- 5- كما عرفه ببيج (Bigg, 1992) "بأنه جمع المعلومات واستعمالها لإصدار حكم بشأن التعليم". (Bigg, 1992, p. 6).

2- تقويم المستوى: Level Evaluation

- أ- عرفه نجار (1960) "بأنه الهدف أو الغاية القصوى التي يسعى الفرد أو الجماعة للوصول إليها أو بلوغها". (نجار، 1960، ص 39)
 - ب- كما عرفه بدوي (1980) "بأنه بلوغ مقدار معين من الكفاءة في الدراسة وتحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معاً". (بدوي، 1980، ص 17).
 - ت- وعرفه فرانك (Frank, 1983) "بأنه مستوى الأداء في مهمة يتعهد الفرد بالوصول إليها". (Frank, 1983, P. 46Z).
 - ث- كما عرفة جيلتز (Geltars, 2001) "بأنه تقديم معلومات تفصيلية فيما يستطيع أدائه وما لا يستطيع". (علاّم، 2001، ص 729).
- أما التعريف الإجرائي لتقويم المستوى:
- هو إصدار الحكم على مستوى الطالبات (عينة البحث) في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية من خلال النتائج التي يحصلن عليها في الاختبار المعد لهذا الغرض.

3- التحصيل: Achievment

التحصيل لغة:

"الحاصل من كل شيء: ما بقي وثبت وذهب ما سواه ونحوها حصل الشيء يحصل حصولاً والتحصيل: تمييز ما يحصل والاسم الحصيل، منه حصيلة، وتحصل الشيء تجمع وثبت". (ابن منظور، د.ت، ج1، ص 654).

التحصيل اصطلاحاً:

- 1- عرفه عاقل (1971) "بأنه معرفة أو مهارة مكتسبة وهو خلاف القدرة وذلك على اعتبار أن الانجاز أمر فعلي وليس إمكانية". (عاقل، 1971، ص 30).



2- وعرفه الحنفي (1978) " بأنه انجاز أو تحصيل تعليمي في المادة ويعني بلوغ مستوى معين من الكفاية الدراسية سواء في المدرسة أم في الجامعة ويحدد ذلك في اختبارات التحصيل المقننة أو تقدير المدرسين أو الاثنين معاً". (الحنفي، 1978، ص 11).

3- كما عرفة بدوي (1980) "بأنه بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة ويحدد ذلك اختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين أو الاثنان معاً". (بدوي، 1980، ص 17).

4- وعرفته الغريب، (1996) " بأنه الحصول على معلومات وصفية تبين مدى ما حصله التلميذ من خبرة معينة بطريقة مباشرة أو بعبارة أخرى معلومات عن مقدار ما حصله من محتويات مادة معينة". (الغريب، 1996، ص 73).

5- كما عرفه العبيدو (2000) "بأنه الكفايات العلمية والمهارات السلوكية التي يحصل عليها الطالب في مادة دراسية بعد إجراء التجربة عليه ويتم ذلك بواسطة الاختيارات البعدية". (العبيدو، 2000، ص 18).

التعريف الإجرائي للتحصيل:

حاصل ما تعلمته طالبات الصف الرابع – معهد إعداد المعلمات من مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية مقدرة بالدرجات على الاختبار التحصيلي المُعد لهذا الغرض.

4- المواد الاجتماعية: Social Subjects

1- عرفها فؤاد (1976) " بأنها مواد تعنى بدراسة الإنسان من حيث علاقات أفرادها وجماعاته، بعضهم ببعض، ومن حيث العلاقات التي بين الإنسان وبيئته، والمشكلات التي نشأت وتنشأ عن جميع هذه العلاقات". (فؤاد، 1974، ص 17).

2- وعرفها اللقاني (1974) "بأنها مواد تعالج المجتمع وواقعه وآماله وحاضره ومستقبله، وهي تعنى بدراسة العلاقات الإنسانية من ناحية وعلاقة الإنسان ببيئته من ناحية أخرى، والمشكلات التي تبدو كرد فعل لتلك العلاقات". (اللقاني، 1974، ص 5).

3- كما عرفها طنطاوي (1976) "بأنها تلك المواد التي تهتم بدراسة الإنسان وحياته وتفاعلاته وعلاقاته المختلفة وهي مواد ترتبط بالإنسان والمجتمع الذي يعيش فيه، وتدور حول النشاط الإنساني في أوجه الحياة". (طنطاوي، 1976، ص 17).

4- وعرفها الكلزة (1985) " بأنها أجزاء من العلوم الاجتماعية اختيرت وبُسطت وأُعدت لاستخدامها في التدريس في المدارس وغيرها من وسائل التعليم العام لأغراض تعليمية وتربوية". (الكلزة، 1985، ص 25).

5- وعرفها الأمين (1990) " بأنها مجموعة مواد تضم التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية والاجتماع والاقتصاد، تتصف بدراسة الإنسان والعلاقات الإنسانية وما ينشأ عنها من مشكلات". (الأمين، 1990، ص 6).



التعريف الإجرائي للمواد الاجتماعية:

وهي مجموعة مفردات دراسية تعنى بدراسة الإنسان ومحيطه الطبيعي والاجتماعي وتضم التاريخ والجغرافية التي تدرس في المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات، والتي يتضمنها كتاب أصول تدريس المواد الاجتماعية.

التعريف الإجرائي لأصول تدريس المواد الاجتماعية:

Teaching Social Subjects

إنها مجموعة الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والمهارات التي تضمنتها الفصول الثلاثة الأول من كتاب أصول تدريس المواد الاجتماعية لطالبات المرحلة الرابعة في معاهد إعداد المعلمات للعام الدراسي 2007-2008 والذي أعدته وزارة التربية في العراق لتدريس الطالبات.

5- معاهد إعداد المعلمات: Teacher training institutes

1- عرفت وزارة التربية (1987) بأنها:

"مؤسسات تعليمية مهمتها إعداد معلم أو معلمة للمرحلة الابتدائية وتكون مدة الدراسة فيه خمسة أعوام، ويقبل فيه خريجو الدراسة المتوسطة، مع الأخذ بنظر الاعتبار رغبة الطلبة، فضلاً عن إجراء الاختبار الشخصي لهم". (وزارة التربية، 1987، ص 4).

2- كما عرفها ناصر (2001) بأنها المؤسسة التربوية التي تقبل خريجي المدارس المتوسطة وتكون مدة الدراسة فيها خمس سنوات تمنح المتخرج شهادة دبلوم في التربية، وتسعى إلى تحقيق أهداف تربوية وتزويد الطالبات قسط مناسب من المعرفة والعلم وغرس القيم الأخلاقية الطيبة النافعة". (ناصر، 2001، ص 28).

التعريف الإجرائي لمعاهد إعداد المعلمات:

وهي مؤسسات تربوية تستقبل الطلبة ممن أنهوا الدراسة المتوسطة ومهمتها إعداد كوادر من المعلمات بعد منحهم شهادة الدبلوم في التربية، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات، ويكون التخصص بعد السنة الثالثة.



دراسات سابقة Previous Studies

يتضمن هذا الفصل عرضاً للدراسات السابقة التي تمكنت الباحثة من الحصول عليها والتي يمكن الاستفادة منها من حيث أهدافها والأدوات المستخدمة فيها، وعيناتها المختلفة والوسائل الإحصائية وأهم نتائجها. وفي ما يلي عرض لهذه الدراسات على وفق تسلسلها الزمني:

❖ دراسات عربية :

- 1- دراسة عليان 1978
- 2- دراسة الهيتي 1980
- 3- دراسة الحجوج 1988
- 4- دراسة السامرائي 1989
- 5- دراسة الإبراهيمي 2000
- 6- دراسة العادلي 2002
- 7- دراسة حسن 2005
- 8- دراسة الربيعي 2005
- 9- دراسة الخفاجي 2006
- 10- دراسة المحنة 2008

❖ دراسات أجنبية:

- 1- دراسة Stewart 1976
- 2- دراسة Rollinz 1980

دراسة عليان (1978)

(تقويم مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن)

أجريت هذه الدراسة في الأردن، ترمي الدراسة إلى معرفة تقويم مستوى التحصيل لطلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في النحو، وتأثير عاملي الجنس والتحصيل الدراسي العام في ذلك.

تكونت عينة الدراسة من (363) طالباً وطالبة يمثلون طلبة التخصص جميعهم الذين أنجزوا متطلبات مادة النحو في القواعد.

أعد الباحث اختباراً موضوعياً مكون من جزأين: أحدهما خاص بالإعراب ضمّ (45) فقرة والآخر خاص بالتراكيب ضمّ (15) فقرة.



وقد حددت الأهداف التربوية للاختبار على وفق تصنيف بلوم ذي المستويات الثلاثة (المعرفة، الاستيعاب، التطبيق) حصراً. وقد تحقق من صدق الاختبار ومن ثباته الذي حسبه بطريقة (Kr-20) فبلغ (85%).
استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1- الاختبار التائي.
 - 2- تحليل التباين
- من أبرز نتائج الدراسة ما يأتي:
- 1- بلغ متوسط أداء الطلبة في الاختبار (56%) ويقل بفارق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) عن كل مستوى الأداء والمتوقع ومستوى الحد الأدنى للنجاح.
 - 2- إن هناك فرقاً ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين نسبتي ما حققه الطلبة في جزئي الاختبار.
 - 3- إن هناك فروقاً دالة إحصائية عند مستوى (0,001) بين متوسط تحصيل الطلبة في الاختبار ومتوسط تحصيلهم المدرسي العام من جهة وبين متوسطي تحصيل الطلاب والطالبات من جهة أخرى. إذ إن التحصيل ازداد مع ارتفاع تحصيل الطلبة المدرسي في امتحان شهادة الدراسة الثانوية، وإن الطالبات قد تفوقن على الطلاب في تحصيلهن.
 - 4- لم يحصل تأثير مشترك للجنس والتحصيل المدرسي العام المقيس بامتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة.
- وقد توصل الباحث إلى:
- ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلمي اللغة العربية في المعاهد بالشكل الذي يرفع مستوى تحصيلهم اللغوي بصورة عامة والنحو بصورة خاصة.
(عليان، 1978، ص 188 – 190)

دراسة الهيتي (1980)

(مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في الموضوعات النحوية والصرفية التي تمت دراستها خلال السنوات الثلاثة السابقة)
أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد، كلية التربية (ابن رشد) وتكونت عينة البحث من (225) طالباً وطالبة موزعين على خمس شعب كان عدد طلبة الشعبة الواحدة بين (39-52) طالباً وطالبة وهذه الشعب الخمس بطلبتها تمثل طلبة الصف الرابع قسم اللغة العربية جميعهم في كلية التربية ابن رشد.
اعتمد الباحث أداتين في بحثه أحدهما: الاستبانة والأخرى اختبار موضوعي مكون من (13) مجموعة غطت المادة وقد تنوعت بين أسئلة الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، طبق الباحث الاختبار على الطلبة الذين بلغ عددهم عند تطبيق الاختبار (194) طالباً وطالبة وبنسبة مقدارها (86%) لغياب الطلبة الباقيين كشفت نتائج الاختبار أن الطلبة يعانون من ضعف واضح في قواعد النحو والصرف فهماً



وتطبيقاً، وإن مستواهم لا يليق بمستوى دراسة اللغة العربية، إذ أن متوسط درجاتهم في الاختبار أعلى بقليل من درجة النجاح الصغرى (50%) وأوضحت الدراسة أن أسباب الضعف تعود إلى طبيعة المواد النحوية واختلاف الآراء، والتشعب، والانخفاض في مستوى كفاية التدريسيين وعدم تمكنهم من المادة، وعدم تحمسهم لعملهم، وازدحام المنهج بالمواد الدراسية وازدحام الصف بالطلبة. (الهييتي، 1980، ص 8-75).

دراسة الحجوج (1988)

(مستوى التحصيل في تعلم البلاغة عند طلبة تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع في الأردن).

أجريت هذه الدراسة في الأردن وهدفت الى:

تعرف مستوى التحصيل في تعلم البلاغة عند طلبة تخصص اللغة العربية من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى التحصيل في تعلم البلاغة عند طلبة تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع كما يقيسه اختبار التحصيل في البلاغة؟
- 2- ما مستوى التحصيل في كل مجال من مجالات تعلم علوم البلاغة الثلاثة (البيان، المعاني، البديع) على وفق ما يقيسه اختبار التحصيل في البلاغة؟
- 3- هل يختلف مستوى التحصيل في تعلم البلاغة باختلاف الجنس على وفق ما يقيسه اختبار التحصيل في البلاغة؟
- 4- هل يختلف مستوى التحصيل في كل مجال من مجالات تعلم البلاغة (البيان، المعاني، البديع) باختلاف الجنس على وفق ما يقيسه اختبار التحصيل الكلي في البلاغة بمجالاته الثلاثة؟

ولغرض الإجابة على هذه الأسئلة عمد الباحث إلى اختيار عينة تكونت من (306) طالب وطالبة بواقع (119) طالباً و(178) طالبة ممن يدرسون في كليات المجتمع في الأردن في أقسام اللغة العربية.

وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً معداً من (45) فقرة لقياس مستوى التحصيل في البلاغة عند الطلبة المشار إليهم، وقد تكون الاختبار من ثلاثة أقسام الأول: خاص بتعليم علم البيان وكان مؤلفاً من (20) فقرة، الثاني: خاص بتعليم علم المعاني وكان مؤلفاً من (15) فقرة، والثالث خاص بتعليم علم البديع وكان مؤلفاً من (10) فقرات. وبعد تطبيق الاختبار على أفراد عينة الدراسة استعمل الباحث المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للدرجات واختبار هـ في البحث الأول والثاني، استعمل الباحث اختباراً (T.Test) الإحصائي لعينتين غير مترابطتين وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

- 1- إن مستوى التحصيل في تعلم البلاغة كان (24,10) درجة من أصل (45) درجة وبنسبة (53,57%) وهذا المتوسط يختلف عن متوسط المقبول تربوياً (60%) بمقدار (2,89) درجة وبفرق ذي دلالة إحصائية.



- 2- مستوى التحصيل في تعلم (البيان) (11,77) من أصل (20) درجة وبنسبة مقدارها (58,89%) والفرق ليس دالة إحصائية.
- مستوى التحصيل في تعلم البديع (4,87) درجة من أصل (10) درجة مقدارها (48,79%) وبفرق ذي دلالة إحصائية.
- 3- إن متوسط تحصيل الذكور أقل من متوسط تحصيل الإناث والفرق بين المتوسطين له دلالة إحصائية عند مستوى (0,001) ولمصلحة الإناث.
- 4- الفرق في تحصيل البيان بين الذكور والإناث له دلالة إحصائية ولمصلحة الإناث، أما في علمي المعاني والبديع فليس له دلالة إحصائية بين الذكور والإناث.
- وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة إعادة النظر في المنهج وفي مجال التدريس والنشاط اللغوي لرفع مستوى تحصيل الطلبة في قسم اللغة بشكل عام وفي البلاغة بشكل خاص.(الحجوج، 1988، ص 8 - 72)

دراسة السامرائي (1989)

(تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية.)

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بغداد كلية التربية ابن رشد وهدفت إلى معرفة مستوى طلبة المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية ومعرفة معوقات تحصيلها كما يراها الطلبة والتدريسيون ومعرفة سبل تطويرها كما يراها التدريسيون.

تمثلت عينة الدراسة بطلبة الصف الرابع إذ بلغ عددهم (230) طالباً وطالبة يمثلون عينة الدراسة الأساسية، كما بلغ عدد عينة التدريسيين الأساسية (13) تدريسياً.

اعتمد الباحث أداتين لتحقيق هدف بحثه هما:

1-الاختبار التحصيلي الموضوعي من نوع الاختيار المتعدد، تضمن (50) سؤال لكل سؤال أربعة بدائل.

2-الاستبانة للطلبة والتدريسيين وشملت ثلاث مجالات هي مجال الطلبة، مجال الكتاب، مجال التدريسيين.

استخدام الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1-معامل ارتباط بيرسون.

2-الوسط المرجح.

3-النسبة المئوية.

4-معادلة فيشر.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج عدة:



- ضعف مستوى طلبة الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية إذ بلغ متوسط درجاتهم في الاختبار التحصيلي (49%) وهو أقل من درجة للنجاح الصغرى (50%).
- أما المعوقات التي تعيق تحصيل الطلبة في قواعد اللغة العربية انحصرت في ثلاثة مجالات هي مجالات الكتب، مجال التدريسيين ومجال الطلبة.

وانتهى الباحث إلى عدد من التوصيات:

الارتفاع في مستوى الطلبة من خلال التطبيقات ومن خلال تأكيد الجانب الوظيفي في اختيار الموضوعات، والابتعاد عن استعمال اللهجة العامية في التدريس. (السامرائي، 1989، ص 8 – 75).

دراسة الإبراهيمي (2000)

(مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في علم العروض)

أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل كلية التربية الأساسية ومن خلال الإجابة على السؤالين الآتيين:

- 1- ما مستوى طلبة المرحلة الأولى في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في علم العروض كما يقيسه الاختبار التحصيلي؟
- 2- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة في مادة العروض بحسب متغير الجنس؟

بلغت عينة الدراسة (299) طالباً وطالبة وبواقع (150) طالباً و (149) طالبة يمثلون عينة الدراسة الأساسية، وقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكون من (60) فقرة موزعة بين ستة أسئلة وقد تحقق من صدق الاختبار ومن ثباته الذي حسبه بطريقة التجزئة النصفية فبلغ (88%)، أما الوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحث فهي:

- 1- معامل تمييز الفقرة .
 - 2- فعالية البدائل الخاطئة.
 - 3- معامل ارتباط بيرسون.
 - 4- معادلة التصحيح سبيرمان بروان .
 - 5- الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:
- 1- بلغ متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي (40,407%) وهو أقل من درجة النجاح الصغرى المعتمدة في الكليات وهي (50%).
 - 2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين مستوى الطلاب والطالبات على نحو عام في مادة العروض.
- وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة إلى إعادة النظر في المنهج وفي نظام التدريس لرفع مستوى تحصيل الطلبة. (الإبراهيمي، 2000، ص 17 – 78)



دراسة العادلي (2002)

(تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في البلاغة).

أجريت هذه الدراسة في جامعة القادسية وكانت ترمي إلى:
تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في البلاغة وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما مستوى التحصيل في تعلم البلاغة لدى طلبة الصفوف الثالثة في أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية كما يقيسه اختبار التحصيل الكلي في البلاغة؟

2- ما نقاط القوة والضعف في تعلم البلاغة من وجهة نظر تدريسيي البلاغة والطلبة أنفسهم؟

3- ما السبل الكفيلة بتطور تعلم البلاغة في هذه الأقسام كما يراها التدريسيون؟
وقد اقتصر البحث الحالي على:

1- طلبة الصفوف الثالثة في أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية التي مثلت عينة البحث (الموصل، بغداد، بابل، القادسية، البصرة) للعام الدراسي 2000-2001.

2- التدريسيون الذين يدرسون البلاغة في تلك الأقسام.

3- الموضوعات البلاغية التي تضمنها الكتاب البلاغي المعتمد تدريسه والتي يدرسها الطلبة في المرحلتين الأولى والثانية.

ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في البلاغة مكوناً من (50) فقرة شملت علوم البلاغة (البدیع، المعاني، البيان) وبواقع (13 فقرة) تضمنتها علم البدیع، (18) فقرة تضمنتها علم المعاني و(19) فقرة تضمنتها علم البيان.

أما عينة التدريس فقد بلغت (30) تدريسياً من مجموع (37) تدريسياً إذ تم استبعاد أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (7).

طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة الطلبة الأساسية كما وزع استبانة إلى عينة التدريسيين تضمنت المجالات التي احتوتها استبانة الطلبة وزادتها سؤالاً بالمقترحات التي يرونها مناسبة لتطوير تدريس البلاغة وتحصيلها.
استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

1- معامل ارتباط بيرسون.

2- الوسط المرجح.

3- الوزن المئوي.

خلصت الدراسة إلى أن الدرس البلاغي لا يحقق الغرض من تدريسه وهذا ما يعكسه ضعف الطلبة فيه فانتهى إلى حفظ المصطلحات الجافة، والقواعد الغامضة حفظاً آلياً من غير فهم للمعاني التي تنطوي عليها.

أوصى الباحث بتوصيات عدة أهمها:



- 1- أن يعمل التدريسيون على حمل الطلبة على فهم الموضوعات البلاغية فهماً بيناً دون اللجوء إلى الحفظ الآلي الأصم.
- 2- تضمن الكتاب البلاغي التطبيقات العملية في نهاية كل موضوع بلاغي وخلص الباحث إلى جملة من المقترحات:
- دراسة مقارنة لتقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كل علم من علوم البلاغة. (العادلي، 2002، ص 20-70)

دراسة حسن (2005)

(تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات الآداب في الجامعات العراقية في مادة فقه اللغة العربية)
أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل – كلية التربية الأساسية.
ترمي الدراسة إلى تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات الآداب في الجامعات العراقية في مادة فقه اللغة من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

1-تعرف مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات الآداب في الجامعات العراقية في مادة فقه اللغة.

2-هل هنالك فرق ذو دلالة إحصائية بين الطالبات والطلاب في مادة فقه اللغة.
وقد اقتصر البحث الحالي على:

- 1- طلبة الصفوف الرابعة لأقسام اللغة العربية لكليات الآداب في الجامعات العراقية (بغداد، البصرة، القادسية، الموصل، الكوفة).
- 2- موضوعات مادة فقه اللغة التي تدرس في الصفوف الرابعة من الدراسة الأولية (البكالوريوس) في تلك الأقسام.
- 3- العام الدراسي 2004 – 2005.

ولتحقيق هدفه في البحث أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في مادة فقه اللغة مكوناً من (50) فقرة تأكد الباحث من صدقه وثباته، واختيرت (5) كليات آداب عشوائياً من بين (8) كليات آداب موزعة بين محافظات القطر وتم اختيار (54) طالباً وطالبة عشوائياً ليكونوا عينة استطلاعية لمجتمع البحث البالغ (844) طالباً وطالبة، ودون استبعاد عينة البحث الاستطلاعية، ثم اختير (279) طالباً وطالبة ليكونوا عينة البحث الأساسية، وبعد تحديد عيني البحث الاستطلاعية والأساسية. طبق الباحث اختبار التحصيل على عينة الطلبة البالغة (45) طالباً وطالبة وبعد عشرة أيام تم إعادة الاختبار على العينة نفسها .

وقد طبق الباحث اختبار التحصيل النهائي على عينة الطلبة الأساسية عددها (279) طالباً وطالبة من طلبة كليات الآداب في الجامعات العراقية .
وقد استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

- 1- معامل ارتباط بيرسون.
- 2- معامل تمييز الفقرة.
- 3- معامل صعوبة الفقرة.



4- الاختبار التائي.

5- الوسط الحسابي.

6- النسبة المئوية.

أظهرت النتائج ضعف مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات الآداب في الجامعات العراقية في مادة فقه اللغة، إذ بلغ متوسط درجات الطلبة في اختبار التحصيل (48,140%). هذا يدل على عدم وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين الطالبات والطلاب والسبب هو انخفاض المستوى العام للطلبة في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب في الجامعات العراقية في مادة فقه اللغة.

قدم الباحث توصيات عدة منها:

- 1- أن يفصل بين مفردات فقه اللغة وعلم اللغة.
- 2- زيادة الوقت المخصص لتدريس مادة فقه اللغة في الجامعات العراقية.
- 3- أن يكون للطلبة دور فاعل في مناقشة المسائل اللغوية.
- 4- الاهتمام بتدريس مادة فقه اللغة في المراحل الدراسية التي تسبق المرحلة الجامعية.

5- تهيئة الوسائل التعليمية واستعمالها بصورة جيدة لتلاءم موضوعات المادة.

قد الباحث مقترحات عدة منها:

- 1- دراسة مماثلة لتقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في ضوء استخدام المعجم العربي.
- 2- دراسة مقارنة بين مستوى الطلبة في مادة فقه اللغة ومستواهم في فروع اللغة العربية الأخرى.
- 3- دراسة مقارنة بين مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات الآداب ومستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في مادة فقه اللغة. (حسن، 2005، ص 46 - 70).

دراسة الربيعي (2005)

(تقويم مستوى طلبة كليات الآداب في العراق في مادة النقد الأدبي الحديث).

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة بابل كلية التربية الأساسية وكانت ترمي إلى تقويم مستوى طلبة كليات الآداب في العراق في مادة النقد الأدبي الحديث. وقد هدف البحث إلى:

- 1- تعرف مستوى طلبة الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب في العراق في مادة النقد الأدبي الحديث.
 - 2- تعرف دلالة الفرق بين طلبة الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب في العراق بحسب متوسط الدرجات وتبعاً لمتغير الجنس.
 - 3- تعرف مستوى طلبة كل كلية من كليات الآداب في العراق على حدة بحسب متوسط الدرجات لكل كلية.
- وقد اقتصر البحث الحالي على:



1- طلبة الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب في العراق.
2- الموضوعات النقدية التي يتضمنها الكتاب النقدي المعتمد تدريسه إذ يدرسها الطلبة في المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية لكليات الآداب في العراق.
ولتحقيق أهداف البحث أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في مادة النقد الأدبي الحديث مكوناً من (50) فقرة شملت المفردات جميعها المعتمد تدريسها في مادة النقد الأدبي الحديث والموجود في الكتاب النقدي المعتمد في تدريس هذه المادة في أقسام اللغة العربية.

وقد اختار الباحث بالطريقة العشوائية (239) طالباً وطالبة من المجتمع الأصلي للطلبة عينة أساسية، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته طبق الباحث الاختبار على أفراد العينة الأساسية وحصل على بيانات عالجه بالوسائل الإحصائية والحسابية الآتية:

- 1- معامل ارتباط بيرسون.
 - 2- الوسط الحسابي.
 - 3- معامل صعوبة الفقرة.
 - 4- معامل تمييز الفقرة.
 - 5- الاختبار التائي (T-Test).
 - 6- معامل فعالية البدائل.
 - 7- النسبة المئوية.
- وقد خلص البحث إلى ضعف مستوى طلبة الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب في الجامعات العراقية، وإذ بلغ متوسط درجات الطلبة في كليات الآداب (41,577) وهو أقل من درجة النجاح الصغرى في الكليات وهي (50%).

وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بتوصيات منها:

- 1- تدريس مادة النقد الأدبي في الصفوف جميعها في قسم اللغة العربية وعدم اقتصرها على مرحلة أو مرحلتين.
 - 2- ربط النقد الأدبي بفروع اللغة الأخرى كالأدب والبلاغة والنحو والعروض.
- وخلص الباحث إلى جملة من المقترحات منها:
- إجراء دراسة مماثلة لتعرف مستوى طلبة الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية في كليات التربية في الجامعات في مادة النقد الأدبي الحديث. (الربيعي، 2005 ص41 – 69)

دراسة الخفاجي (2006)

(تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي)



أجريت هذه الدراسة في جامعة بابل- كلية التربية الأساسية وكانت ترمي إلى تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي.

من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:

- 1- ما مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص؟
- 2- ما مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في اكتشاف الخطأ النحوي؟
- 3- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في ضبط النص؟
- 4- هل يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اكتشاف الخطأ النحوي؟

5- ما المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف الطلبة في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي من وجهة نظر المدرسين و المدرسات؟

اقتصر البحث الحالي على:

1- عينة من طلبة الصف الخامس من فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في محافظات الفرات الأوسط (بابل – كربلاء – النجف – الديوانية).

2- التدريسيون الذين يدرسون مادة قواعد اللغة العربية في تلك المعاهد.

3- العام الدراسي (2004 – 2005).

بلغ حجم العينة (212) طالباً وطالبة، بعد استبعاد العينة الاستطلاعية البالغ عددها (25) طالباً وطالبة.

اعتمد الباحث اختبارين تحصيليين الأول ضبط النص والآخر في اكتشاف الخطأ النحوي، وأداة ثالثة عبارة عن استبانة لتعرف المقترحات اللازمة لمعالجة ضعف الطلبة.

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية:

1- معامل ارتباط بيرسون.

2- الاختبار التائي.

3- مربع كاي.

4- النسبة المئوية.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إن متوسط طلبة الصف الخامس في فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الأداة الأولى (ضبط النص) (38,514) وهو أقل من المتوسط الفرضي المتمثل بدرجة النجاح الصغرى المعتمد عليها وهو (50%).

2- إن متوسط طلبة الصف الخامس في فرع اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في الأداة الثانية (نص اكتشاف الخطأ النحوي)، (17,674) وهو أقل من المتوسط الفرضي المتمثل بدرجة النجاح الصغرى المعتمد عليها وهو (50%).



- أما بالنسبة الى مقترحات المدرسين والمدرسات لمعالجة الضعف فمنها:
- 1- جعل اختصاص اللغة العربية في معهد إعداد المعلمين والمعلمات اختصاصاً مستقلاً عن غيره.
 - 2- تأكيد ترابط موضوعات اللغة العربية عند تدريسها الطلبة منذ المراحل الأولى وعدم إهمال ما يدرس في المراحل السابقة.
 - 3- ضبط نصوص كتب المطالعة والنصوص بالشكل التام، مع مراعاة اختبار أعلى النصوص لغة وأسماءها هدفاً.
 - 4- جعل درس القواعد درساً مستقلاً له (100) درجة، وجعل الأدب والإنشاء والمطالعة درساً واحداً له (100) درجة، وذلك لأن توزيع الدرجات على فرع اللغة العربية يجعل الطالب يبتعد في الإجابة عن أسئلة القواعد ويكتفي بالأدب والإنشاء.
- وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بما يأتي:
- 1- ضرورة إلغاء تجربة (الانحياز) إلى اللغة العربية، وجعله فرعاً مستقلاً بذاته يهدف إلى إعداد معلم في فرع اللغة العربية.
 - 2- ضرورة تدريب طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات على ضبط النصوص الأدبية في درس القواعد النحوية خاصة.
 - 3- ضرورة تدريب طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات على اكتشاف الخطأ النحوي من خلال النصوص الأدبية.
 - 4- ممارسة مدرس اللغة العربية التطبيقات النحوية، والإكثار من استعمال الآيات القرآنية الكريمة والأحاديث النبوية الشريفة والنصوص الأدبية (نثراً أو شعراً).
- (الخفاجي، 2006 ص61 – 100)

دراسة المحنة 2008م

- (تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية- جامعات الفرات الأوسط في مادة التاريخ الأوربي الحديث).
- أجريت هذه الدراسة في كلية التربية جامعة بابل وكانت تهدف إلى تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية جامعات الفرات الأوسط في مادة التاريخ الأوربي الحديث، من خلال الإجابة على الأسئلة الآتية:
- 1- ما مستوى طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية في مادة التاريخ الأوربي الحديث؟
 - 2- هل هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين مستوى الطالبات والطلاب في كليات التربية، جامعات الفرات الأوسط في مادة التاريخ الأوربي الحديث؟
- اقتصر البحث الحالي على طلبة المرحلة الثالثة في أقسام التاريخ /كليات التربية جامعات الفرات الأوسط (بابل-كربلاء – الكوفة – القادسية) للعام الدراسي 2006 – 2007.



المادة الدراسية التي تضمنت الفصول الأول والثاني والثالث والرابع من مفردات مادة تاريخ أوربا الحديث 1789 – 1914 التي تدرس في المرحلة الثالثة من الدراسات الأولية (البكالوريوس) في أقسام التاريخ للعام الدراسي 2006 – 2007.

أعتمد الباحث المنهج الوصفي لأنه يتلاءم وطبيعة موضوعات الموضوع الحالي وأهدافه وبعد تحديد مجتمع الطلبة الأصلي واستبعاد أفراد العينة الاستطلاعية من مجتمع البحث بلغ حجم عينة التطبيق الأساسية (128) طالباً وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع البحث البالغ (398) طالباً وطالبة.

صاغ الباحث الأهداف السلوكية لموضوعات مادة التاريخ الأوربي المقرر للصفوف الثالثة وكانت (114) هدفاً ثم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس المواد الاجتماعية والعلوم التربوية والنفسية والتاريخ لبيان صلاحيتها، وبعد حذف الأهداف غير الصالحة وتعديل الأهداف السلوكية الأخرى التي أشار إليها الخبراء والمختصين أصبحت الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (50) هدفاً سلوكياً.

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد (لأربعة بدائل) متصفاً بالصدق والثبات والشمول تكون من (50) فقرة اختبارية تم عرضها على مجموعة من الخبراء لبيان صلاحيتها، وبعد حساب معامل صعوبتها وقوة تمييزها واستخرج الباحث معامل ارتباط بيرسون وبلغ (0,73) ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون فأصبح (0,80).

وبعد تطبيق الاختبار جمع الباحث الإجابات وحصل على بيانات قام بمعالجتها بالوسائل الإحصائية الآتية:

- 1- معامل ارتباط بيرسون.
- 2- معادلة سبيرمان براون.
- 3- مربع كاي.
- 4- معادلة صعوبة الفقرة.
- 5- معادلة قوة تميز الفقرة.
- 6- معادلة فعالية البدائل الخاطئة.
- 7- قانون النسبة المئوية.

وقام الباحث بتحليل النتائج إحصائياً وأسفرت عن النتائج الآتية:

1- إن مستوى طلبة المرحلة الثالثة لأقسام التاريخ في كليات التربية – جامعات الفرات الأوسط في مادة التاريخ الأوربي كان ضعيفاً إذ بلغ متوسط درجات الطلبة في الاختبار التحصيلي (47,76%) وهو أقل من درجة النجاح الصغرى (50%).

2- هنالك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين الطلاب والطالبات في أقسام التاريخ كليات التربية جامعات الفرات الأوسط ولصالح الذكور.

وفي ضوء نتائج الدراسة خرج الباحث بتوصيات منها:



- 1- الاهتمام بتدريس مادة التاريخ الأوربي في المراحل التي تسبق المرحلة الجامعية.
- 2- زيادة عدد الساعات المقررة لتدريس مادة التاريخ الأوربي لكليات التربية في الجامعات.
- المقترحات التي توصل إليها الباحث من خلال الدراسة :
- 1- إجراء دراسة مماثلة لتقويم مستوى طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية في ضوء استخدامهم للخريطة.
- 2- إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لمعرفة صعوبات تدريس مادة التاريخ الأوربي.
- 3- إجراء دراسة مقارنة بين مستوى الطلبة في مادة التاريخ الأوربي في جامعات عراقية أخرى. (المحنة، 2008 ص 20 – 80)

دراسة (Stewart, 1976):

(تقويم مستويات الكفاءة المطلوبة للتدريس لمدرسي المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية)

أجريت هذه الدراسة في جامعة ميسوري بالولايات المتحدة الأمريكية للحصول على درجة الدكتوراه في التربية، وكانت تهدف إلى تقويم مستويات الكفاءة المطلوبة للتدريس لمدرسي المواد الاجتماعية وتقريرها لأربع فئات:

- 1- معلمو المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية.
 - 2- الموجهون الفنيون للمواد الاجتماعية بالمدارس الثانوية.
 - 3- الموجهون الفنيون للمواد الاجتماعية بالمدارس الابتدائية.
 - 4- أساتذة التربية وطرائق التدريس في الكليات التربوية.
- ولمعرفة مدى قدرة هذه الفئات الأربعة في تحديد وتقويم الكفايات التدريسية للمواد الاجتماعية وللإجابة على الأسئلة الآتية:
- 1- ما الفروق الموجودة بين الفئات الأربعة في مدى إدراكهم لأهمية كفايات تدريس المواد الاجتماعية؟

- 2- ما الكفايات التدريسية للمواد الاجتماعية التي تهدد أكثر أهمية من غيرها؟

تألفت عينة الدراسة من (79) معلماً ومعلمة ممن يقومون بتدريس المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية.

أما أداة البحث فكانت استمارة ملاحظة تضمنت مجموعة من الكفايات الرئيسية تفرعت عنها كفايات فرعية، وتحققت الباحثة من صدق وثبات استمارة الملاحظة.

أما الوسائل الإحصائية التي استخدمتها الدراسة هي:

1- الأوساط الحسابية.

2- النسبة المئوية.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج:



- 1- وجود فروق كبيرة بين الفئات الأربعة في تقريرها الكفايات التدريسية المطلوبة لمعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية.
- 2- نسبة عالية من عينة الدراسة لم تستخدم الكفايات التدريسية المطلوبة لمعلمي المواد الاجتماعية بالشكل المطلوب. (Stewart, 1976, P.13 – 20)

دراسة رولينز Rollinz 1980

(تقدير مدى اكتساب طلبة المدارس الثانوية في تكساس لخمس مفاهيم مختارة من علم الأرض ((الجغرافية الطبيعية))).

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وهدفت إلى تقدير المدى الذي وصل إليه طلبة المدارس الثانوية في تكساس في اكتساب خمسة مفاهيم من علم الأرض ((الجغرافية الطبيعية)) والتعرف على أثر الموقع الجغرافي وعدد طلاب المدرسة والجنس والمستوى التعليمي في هذا الاكتساب.

اختار الباحث بصورة عشوائية (خمس) مدارس ثانوية من بين (100) مدرسة ثانوية في تكساس عينة لبحثه.

أعد الباحث اختباراً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد تألف من (60) فقرة لخمس مفاهيم حددها سلفاً وهي: الفصول، البيئة، الأرض، الليل والنهار، الطاقة الشمسية.

وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- 1- إن نسبة الذين اكتسبوا المفاهيم الجغرافية يمثل (80%) من عينة البحث.
- 2- إن طلبة المناطق الكثيفة السكان قد حصلوا على نتائج أفضل من الطلبة من المناطق القليلة السكان.
- 3- إن الذكور أفضل من الإناث في مدى اكتسابهم للمفاهيم الجغرافية.
- 4- إن الطلبة في المستويات العليا قد حصلوا على نتائج أفضل من الطلبة في المستويات التعليمية الدنيا. (Rollinz, 1980, P.6)

موازنة الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية من حيث المنهج والوسائل التي استعملت في جمع المعلومات وما أسفرت عنه هذه الدراسات من نتائج اتضحت للباحثة ما يأتي:

- 1- اتبعت الدراسات السابقة جميعها منهج البحث الوصفي في إجراءاتها أما الدراسة الحالية فقد اتبعت المنهج الوصفي أيضاً لأنه يتلاءم وطبيعة موضوع الدراسة.
- 2- أجريت الدراسات السابقة المذكورة في القطر العراقي عدا دراسة عليان (1978) ودراسة الحجوج (1988)، فإنها أجريت في الأردن، أما الدراستان الأجنبيتان فقد أجريتا في الولايات المتحدة الأمريكية، أما الدراسة الحالية فقد أجريت في القطر العراقي.
- 3- تباينت أعداد العينات في الدراسات السابقة بحسب تباين الظواهر المدروسة فكانت (363) طالباً وطالبة في دراسة عليان (1978)، وكانت (225) طالباً وطالبة في دراسة الهيبي (1980)، وكانت (306) طالباً وطالبة في دراسة



- الحجوج (1988)، وكانت (230) طالباً وطالبة في دراسة السامرائي (1989)، و(299) طالباً وطالبة في دراسة الإبراهيمي (2000)، وشملت المرحلة الثالثة في أقسام اللغة العربية في الجامعات في دراسة العادلي وطالبة في دراسة الربيعي (2005)، و(212) طالباً وطالبة في دراسة الخفاجي (2006)، و(398) طالباً وطالبة في دراسة المحنة (2007)، (79) معلماً ومعلمة في دراسة (1976 Stewart). أما الدراسة الحالية فقد بلغت عينتها (102) طالبة
- 4- تباينت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في اختيار جنس العينة إذ أجمعت الدراسات السابقة بين عينة الذكور والإناث. أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت عينة الإناث فقط.
- 5- تباينت الدراسات السابقة في اختيار موضوعاتها، فقد كانت دراسة عليان 1978 في موضوع النحو، ودراسة الهيتي 1980 في الموضوعات النحوية والصرفية، ودراسة الحجوج 1988 في موضوع البلاغة، ودراسة السامرائي 1989 في موضوع قواعد اللغة العربية في حين كانت دراسة الإبراهيمي 2000 في علم العروض، أما دراسة العادلي 2002 فكانت في موضوع البلاغة، في حين كانت دراسة حسن 2005 في فقه اللغة، وكانت دراسة الربيعي 2005 في موضوع النقد الأدبي الحديث، أما دراسة الخفاجي 2006 فكانت في موضوع ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي، أما دراسة المحنة 2007 فكانت في موضوع التأريخ الأوربي الحديث. أما دراسة Stewart 1976 فكانت في تقويم مستويات الكفاءة المطلوبة للتدريس لمدرسي المواد الاجتماعية، ودراسة Rolinz 1980 فكانت في اكتساب المفاهيم المختارة في علم الأرض (الجغرافية الطبيعية)، أما الدراسة الحالية فكانت في موضوع أصول تدريس المواد الاجتماعية.
- 6- تباينت الدراسات السابقة في اختيار المرحلة الدراسية، بل شملت مراحل التعليم المختلفة، فدراسة عليان 1978 ودراسة الخفاجي 2006 أجريت على معاهد إعداد المعلمين والمعلمات ، أما دراسة الهيتي 1980 ودراسة الحجوج 1988 ودراسة السامرائي 1988 ودراسة العادلي 2002 ودراسة الإبراهيمي 2000 ودراسة المحنة 2007 ودراسة الربيعي 2005 ودراسة حسن 2005 فقد أجريت على طلبة الكليات.
- أما دراسة Stewart 1976 ودراسة Rollinz 1980 فقد أجريت على المدارس الثانوية.
- أما الدراسة الحالية فقد أجريت على معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط.
- 7- تباينت الأدوات التي استعملتها الدراسات السابقة فالأدوات مختلفة فمنها اعتمد على الاختبار التحصيلي كدراسة عليان 1978 ودراسة الإبراهيمي 2000 ودراسة الحجوج 1988 ودراسة حسن 2005 ودراسة الربيعي 2005 ودراسة المحنة 2007.



في حين اعتمدت دراسة الهيئي 1980 ودراسة السامرائي 1989 ودراسة العادلي 2002 ودراسة الخفاجي 2006 على اختبار التحصيل مع الاستبانة. أما الدراسات الأجنبية فقد اعتمدت دراسة Stewart 1976 على أداة الملاحظة، أما دراسة Rollinz 1980 فقد اعتمدت الاختبار التحصيلي. أما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على اختبار التحصيل كأداة لبحثها.

8- تباينت الدراسات السابقة في اختيارها الوسائل الإحصائية لتحليل بياناتها تبعاً لأهداف تلك الدراسات، ومن هذه الوسائل التي أجمعت عليها الدراسات السابقة هي: معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان، ومربع كاي، والاختبار التائي، ومعامل صعوبة الفقرة، والوسط المرجح، والوسط الحسابي، ومعادلة فيشر، والوزن المئوي.

أما الدراسة الحالية فقد استعملت معامل ارتباط بيرسون، والوسط الحسابي، ومربع كاي، والنسبة المئوية، ومستوى صعوبة الفقرة، وقوة تمييز الفقرة، وفعالية البدائل الخاطئة.



يتضمن هذا الفصل وصفاً لمنهج البحث والإجراءات التي اتبعتها الباحثة، وتتلخص هذه الإجراءات بوصف مجتمع البحث، ووصف عينة البحث وكيفية اختيارها والأداة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في بنائها، وأسلوب تطبيقها والوسائل الإحصائية المستعملة في تحديد النتائج وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهج البحث:

اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي لأنه يتلاءم وطبيعة بحثها وهو يهتم بتصوير واقع الظواهر التربوية والنفسية فيكشف أبعاد الظاهرة أو المشكلة التي يراد دراستها. (الزوبعي، 1978، ص 15)

والمنهج الوصفي لا يتوقف عند تحديد ملامح المشكلة ووصفها علمياً بل يتعدى ذلك إلى محاولة البحث عن أسبابها الحقيقية فيحلل ويفسر ويوازن آملاً في التوصل إلى تعميمات ذات معنى وبالتالي فإن البحث الوصفي يمثل تشخيصاً علمياً للمشكلات أو الظواهر بقدر ما يوفر من أدوات موضوعية، ثم يعبر عن هذا التشخيص برموز لغوية ورياضية مضبوطة على وفق تنظيم محكم. (الكندري، د.ت، ص 60 – 113).

ثانياً: مجتمع البحث.

إن تحديد المجتمع عملية أساسية في البحوث التربوية فليس من الضروري أن تنطبق الدراسة على الإنسانية جمعاء أو على مجتمع معين كي تكون مفيدة من الناحية العلمية والعملية فقد تقتصر على مدرسة واحدة، لذلك تبرز ضرورة تحديد المجتمع الأصلي تحديداً دقيقاً، وإن تقتصر نتائج الدراسة على المجتمع الذي اختيرت منه عينة البحث. (جابر، 1981، ص 231).

ولغرض تحقيق ذلك استعانت الباحثة بموجب الكتاب الرسمي (تسهيل مهمة) الصادر عن كلية التربية الأساسية، جامعة بابل إذ زارت الباحثة المديريات العامة لتربية كل من (بابل – كربلاء – النجف – الديوانية) (ملحق 1، 2) للحصول على كتب تسهيل المهمة إلى معاهد إعداد المعلمات لتسهيل مهمة البحث، وبعد أن أكملت الباحثة جمع المعلومات والبيانات الخاصة وضعتها في جداول خاصة لغرض الاستفادة منها في إجراءات بحثها. (ملحق 3، 4، 5).

ويتمثل مجتمع البحث بطلبات الصف الرابع في معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط (بابل، كربلاء، النجف، الديوانية) الدراسة الصباحية للعام الدراسي 2007 – 2008 اللواتي أنهين دراستهن لمادة أصول تدريس المواد الاجتماعية وبلغ عددهن (102) طالبة في أربعة معاهد للمعلمات. كما في جدول (2).

جدول (2)

يبين مجتمع البحث



طالبات المرحلة الرابعة في أقسام اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط

ت	المعهد	عدد الطالبات	النسبة المئوية
1.	معهد إعداد معلمات بابل	28	27,45%
2.	معهد إعداد معلمات كربلاء	24	23,55%
3.	معهد إعداد معلمات النجف	25	24,50%
4.	معهد إعداد معلمات الديوانية	25	24,50%
	المجموع	102	100%

ثالثاً : عينة البحث:

أ- العينة الاستطلاعية:

اختارت الباحثة عينة استطلاعية تكونت من (28) طالبة من مجتمع البحث من طالبات الصف الرابع لقسم اللغة العربية والاجتماعيات، معهد معلمات بابل وبطريقة عشوائية كعينة استطلاعية وذلك لاستخراج ثبات الأداة ومعرفة وضوح فقرات الاختبار والوقت اللازم للإجابة عليه والمعوقات التي تواجه تطبيق الاختبار وهنَّ يمثلن 27,45% من العينة الأساسية كما مبين في الجدول (3)

جدول (3)

يمثل عدد طالبات العينة الاستطلاعية

ت	المعهد	القسم	عدد العينة الاستطلاعية	النسبة المئوية
1.	بابل	اللغة العربية و الاجتماعيات	28	27,45

ب- العينة الأساسية:

من المسائل التي يواجهها الباحثون في تخطيط بحوثهم، تحديد حجم العينة لكي يقوم عليها البحث، ويتوقف حجم العينة على اعتبارات أهمها حجم المجتمع الأصلي ودرجة التجانس بين أفرادهِ وعدد المتغيرات ونوع المتغيرات المراد بحثها.(الزوبعي، 1974، ص 180).



وبما أن مجتمع الدراسة الحالية ليس كبيراً، لذا اعتمدت الباحثة مجتمع الطالبات جميعه عينة أساسية بعد استبعاد العينة الاستطلاعية وعددها (28) طالبة، لذا أصبح عدد عينة البحث الأساسية (74) طالبة، كما مبين في الجدول رقم (4).

جدول رقم (4)

يوضح عدد أفراد العينة الأساسية

ت	المعهد	عدد الطالبات	النسبة المئوية
1.	معهد إعداد معلمات كربلاء	24	32,44
2.	معهد إعداد معلمات النجف	25	33,78
3.	معهد إعداد معلمات الديوانية	25	33,78
	المجموع	74	%100

رابعاً : أداة البحث:

اعتمدت الباحثة في دراستها الحالية اختبار التحصيل الموضوعي لتقويم مستوى تحصيل طالبات معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية لكونه يحقق هدف بحثها. وتؤدي الاختبارات التحصيلية تأثيراً مهماً في الأبحاث التربوية لأنها إحدى الوسائل التقويمية المهمة التي تستعمل في تقويم مستوى التحصيل. (طه، 1992، ص 52).

كما تتصف الاختبارات التحصيلية بالشمولية والموضوعية في التصميم، والاقتصاد في الجهد والوقت، وتتسم بجودة عالية من الصدق والثبات. (سمارة، 1989، ص 65).

فاختبارات التحصيل تقيس الأداء الحالي اعتماداً على المعلومات والمهارات التي تم اكتسابها نتيجة التدريب. (ك، لوفيل، 1976، ص 91). وقبل أن تبدأ الباحثة في اختبار التحصيل اطلعت على مفردات مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية، فوجدت كتاباً منهجياً مقررأ يدرس في المرحلة الرابعة، قسم اللغة العربية والاجتماعيات وفي ضوء ذلك بنت اختباراً تحصيلياً شمل مفردات أصول تدريس المواد الاجتماعية للعام الدراسي 2007 – 2008 وفق الخطوات الآتية:

أ- مفردات كتاب أصول تدريس المواد الاجتماعية:

يتألف كتاب (أصول تدريس المواد الاجتماعية) من خمسة فصول، ثلاثة فصول تدرس في المرحلة الرابعة، والفصلين الأخيرين يدرسان في المرحلة الخامسة.

وبذلك يتضمن كتاب أصول تدريس المواد الاجتماعية الذي يدرس في المرحلة الرابعة ما يأتي:

مفردات مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية للعام الدراسي 2007 – 2008.

الفصل الأول:

- 1- طبيعة وميدان العلوم الاجتماعية.
- 2- أبرز التطورات الحاصلة في مفاهيم التاريخ والجغرافية والتربية الوطنية والقومية ومعالجة انعكاسات هذه المفاهيم الحقل التربوي.
- 3- العلوم الاجتماعية والمواد الاجتماعية.
- 4- أهمية المواد الاجتماعية في إعداد الناشئة.
- 5- علاقة المواد الاجتماعية بالمواد الدراسية الأخرى.
- 6- تطور مفهوم التاريخ.
- 7- المضامين والتطبيقات للمفهوم المعاصر للتاريخ.
- 8- تطور مفهوم الجغرافية ودور العرب فيه.
- 9- تطور مفهوم التربية الوطنية والقومية في الحقل التربوي.

الفصل الثاني:

- 1- أهداف تدريس المواد الاجتماعية.
- 2- أهمية دراسة الأهداف.
- 3- الأهداف العامة والأهداف السلوكية في تدريس المواد الاجتماعية.
- 4- مصادر اشتقاق أهداف تدريس المواد الاجتماعية.
- 5- أهداف تدريس المواد الاجتماعية.
- 6- أهداف تدريس التاريخ.
- 7- أهداف تدريس الجغرافية.
- 8- أهداف تدريس التربية الوطنية والقومية.

الفصل الثالث:

- 1- طرائق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية.
- 2- مكانة الطريقة في التربية.
- 3- تطور مفهوم الطريقة.
- 4- تعدد وتنوع طرائق وأساليب المواد الاجتماعية.
- 5- العوامل المؤثرة في اختيار الطريقة.
- 6- الطريقة الإلقائية.
- أ- تطور مفهوم الطريقة الإلقائية.

ب- متى تستخدم طريقة الإلقاء.

7- طريقة الاستجواب:

أ- أسس وقواعد طريقة الاستجواب.

ب- مزايا وعيوب طريقة الاستجواب.

8- طريقة المناقشة:

أ- القيم والمزايا التربوية لأسلوب المناقشة.

ب- ضروب المناقشة.

ت- مستلزمات المناقشة الناجحة.

9- طريقة المشكلات:

أ- مراحل طريقة حل المشكلات.

ب- النقد الموجه لطريقة حل المشكلات.

10- الأحداث الجارية في تدريس المواد الاجتماعية:

أ- أسس اختيار الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.

ب- أساليب استخدام الأحداث الجارية في تدريس المواد الاجتماعية.

11- القراءات الخارجية الموجهة في تدريس المواد الاجتماعية:

أ- معايير انتقاء مطبوعات القراءات الخارجية.

ب- أساليب استخدام مطبوعات القراءات الخارجية الموجهة.

ب- اشتقاق الأهداف السلوكية:

تعد صياغة الأهداف السلوكية لأي منهاج الخطوة الأساسية في بنائه، ذلك لأنها تساعد المدرس على تحديد مستوى المادة المُتعلَّمة والعمل على تنظيمها واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة، وتمثل معياراً أساسياً في تقويم العملية التدريسية. (مقلد، 1986، ص 141).

وتتطلب صياغة الأهداف السلوكية تحليلاً لمحتوى المادة الدراسية وتحويل الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية تمكن الطلبة والمدرسين من امتلاك فكرة واضحة عمّا يجب إنجازه. (محمد، 1990، ص 116).

وقد صاغت الباحثة أهدافاً سلوكية في ضوء الأهداف العامة لمادة أصول تدريس المواد الاجتماعية كما في ملحق (6) (طنطاوي، 1982، ص 60) وما يتلاءم وطبيعة محتوى المادة الدراسية، وقد بلغت (130) هدفاً سلوكياً مراعية فيها تصنيف بلوم للمجال المعرفي المكون من ستة مستويات (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) (الإمام، 1990، ص 55).

وقد اعتمدت الباحثة المستويات الستة كلها في بناء الاختبار لأنها تتلاءم وطبيعة الاختبار.

وقد عرضت الباحثة للفترة من 2007/12/15 ولغاية 2007/12/30 الأهداف السلوكية على مجموعة من الخبراء في مجال طرائق تدريس العلوم الاجتماعية وطرائق التدريس العامة، كذلك مجموعة من المتخصصين في الجغرافية والتاريخ والقياس والتقويم ملحق (7) وقد بلغت الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية (120) هدفاً سلوكياً، وتم حذف (10) أهداف سلوكية لأنها لم تحصل على موافقة لجنة الخبراء.

والأهداف السلوكية التي تم حذفها والتي لم تحصل على موافقة الخبراء عليها هي:

- 1- توضيح دواعي العناية بالأهداف التربوية.
 - 2- تقارن بين الأهداف العامة والأهداف السلوكية.
 - 3- تحاول ربط الأهداف العامة بالأحداث الجارية.
 - 4- تعلق كثرة الرسوب في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية.
 - 5- تعطي أمثلة عن بعض الأهداف العامة.
 - 6- توضح أهمية مسايرة التطورات العلمية والتكنولوجية.
 - 7- تعدد أهداف تدريس مادة التاريخ.
 - 8- تذكر أهداف تدريس مادة الجغرافية.
 - 9- تعدد أهداف تدريس التربية الوطنية والقومية.
 - 10- تعطي رأيها بأهمية الطريقة في العملية التدريسية، واستعملت الباحثة النسبة المئوية ومربع كاي معياراً لقياس صلاحية الأهداف وملاءمتها، كما مبين في جدول (5).
- وبذلك عُنَّت الأهداف السلوكية صالحة إذا حصلت على موافقة (80)% فأكثر من آراء المحكمين.



جدول (5)

يوضح الصدق للأهداف السلوكية باستخدام مربع كاي

أرقام الأهداف	مجموع الأهداف	عدد الخبراء	الموافقون	المعارضون	النسبة المئوية	مربع كاي
1، 4، 5، 6، 8، 9، 20، 44، 54، 55، 57، 58، 65، 71، 79، 83، 84، 89، 90، 93، 94، 97، 98، 104، 115	25	20	20	—	100%	20
12، 13، 21، 26، 27، 34، 39، 41، 43، 46، 47، 52، 60، 64، 69، 82، 86، 87، 91، 96، 103، 105، 107، 110، 113، 116، 117	27	20	19	1	95%	16,2
2، 3، 11، 14، 16، 17، 23، 24، 31، 32، 33، 36، 37، 40، 42، 45، 48، 51، 53، 59، 62، 67، 70، 73، 74، 75، 78، 81، 85، 88، 92، 95، 100، 102، 106، 108، 109، 118، 119	39	20	18	2	90%	12,8
7، 10، 15، 18، 19، 22، 25، 28، 29، 30، 35، 38، 49، 50، 5، 61، 63، 66، 68، 72، 76، 77، 80، 89، 99، 101، 111، 112، 114، 120	29	20	17	3	85%	9,8
122، 123، 125، 128، 130، 126، 124، 121، 127، 129	10	20	12	8	60%	0,8*
* غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة 0,05 وبدرجة حرية (1) والتي تعادل 3,84.						

ج -بناء الخريطة الاختبارية:

تعد الخريطة الاختبارية عنصراً مهماً وأساسياً في إعداد الاختبارات التحصيلية، لذا أعدت الخريطة الاختبارية بهدف توزيع فقرات الاختبار التحصيلي على أجزاء المادة العلمية وعلى الأغراض السلوكية المحددة بصورة



متجانسة، فالاختبار الجيد هو الذي يوفق بين الأهداف السلوكية من ناحية والمحتوى التعليمي من ناحية أخرى. (عودة، 1985، ص 240).
وقد اعتمدت الباحثة الأهمية النسبية للموضوعات والأهداف السلوكية وعدد الفقرات في كل مستوى وعدد الأسئلة في كل موضوع وتم استخراج هذه النسب باتباع القوانين الآتية:

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{\text{عدد دروس كل مفردة}}{100 \times \text{عدد الدروس الكلي}}$$

$$\text{نسبة الهدف السلوكي} = \frac{\text{عدد أهداف كل مستوى}}{100 \times \text{عدد الأهداف الكلي}}$$

$$\text{عدد فقرت كل مستوى} = \frac{\text{عدد الفقرات الكلي} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{100}$$

$$\text{عدد الأسئلة لكل موضوع} = \frac{\text{العدد الكلي للأسئلة} \times \text{الأهمية النسبية}}{100}$$

(العجيلي، 1988، ص 19 – 20).

والجدول (6) يبين بناء الخريطة الاختبارية:

وجداول رقم (6)
يبين الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية للموضوعات ومستويات
الأهداف السلوكية

خامساً: صدق الاختبار: Test Validity



يعد الصدق من السمات الواجب توفرها في أداة البحث، ويعد الاختبار صادقاً عندما يقيس ما وضع لأجله. (ملحم، 2000، ص 287).
ويكون الاختبار صادقاً إذا كان:

1. ممثلاً لأجزاء المادة الدراسية جميعها.
 2. ممثلاً لمستويات الأهداف السلوكية.
 3. وضوح فقراته.
 4. يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين. (الزغول، 2005، ص 338).
- ويشير (Ebel, 1972) الى أن أفضل وسيلة للتحقق من الصدق الظاهري للاختبار هو أن يقرر عدد من الخبراء والمحكمين مدى تحقيق الفقرات أو السمة المراد قياسها. (Ebel, 1972, P.189).
- ولهذا تم عرض الاختبار التحصيلي بتاريخ 2008/2/15 ولغاية 2008/2/28 على مجموعة من الخبراء والمحكمين في طرائق تدريس العلوم الاجتماعية والقياس والتقويم للتحقق من صدقه كما في ملحق (9) وفي ضوء آراء الخبراء وملاحظاتهم وتوصياتهم أعيدت صياغة بعض الفقرات وأجريت التعديلات المقترحة على البعض الآخر.
- وبعد تحليل استجابات الخبراء نالت فقرات الاختبار نسبة الاتفاق لصلاحية فقرات الاختبار وهي (80%) ، كما مبين في الجدول (7).

جدول (7)

يوضح مربع كاي والنسبة المئوية لصلاحية فقرات الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة %5	قيمة كا ²		النسبة المئوية للمتفقيين	المعارضون	الموافقون	عدد الخبراء	مجموع الفقرات	أرقام الفقرات
	المحسوب	المجدول						
دالة	3,84	20	%100	—	20	20	20	1، 4، 5، 6، 8، 11، 13، 14، 15، 16، 10، 17، 18، 19،



								24، 25، 21، 20، 29، 28
دالة	3,84	16,2	%95	1	19	20	14	2، 3، 7، 9، 22، 23، 26، 27، 30، 35، 38، 32، 31، 34
دالة	3,84	9,8	%85	3	17	20	6	12، 33، 36، 37، 39، 40
							40	المجموع

وللتأكد من الدلالة الإحصائية استخدمت الباحثة اختبار مربع كاي وظهرت الفروق ذات دلالة إحصائية، لأنه قيمة (كا²) المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0,05) وبهذا عُدت جميع الفقرات صالحة لقياس الغرض التي أعدت لأجله وهو التحصيل.

سادساً: تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية

لغرض التحقق من المدة التي يستغرقها الاختبار ووضوح فقراته ومدى صعوبتها، وقوة تميزها، وفاعلية بدائلها، وتشخيص الفقرات الغامضة بهدف صياغتها أو إعادة ترتيبها، طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية من طالبات المرحلة الرابعة /قسم اللغة العربية والاجتماعيات، معهد إعداد معلمات بابل، وبلغ عددهن (28) طالبة، فتبين أن الوقت الذي استغرقته الطالبات في الإجابة (40) دقيقة إذ تم تحديد متوسط الزمن اللازم للاختبار بتسجيل الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة، والزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة في الإجابة عن فقرات الاختبار، ثم احتساب متوسط الزمن باستخدام المعادلة الآتية:

$$\text{زمن أسرع طالبة} + \text{زمن أبطأ طالبة}$$

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن أسرع طالبة} + \text{زمن أبطأ طالبة}}{2}$$

$$2$$

$$45 + 35$$

$$40 \text{ دقيقة} = \frac{45 + 35}{2}$$

(الزوبعي، 1981، ص74)

سابعاً: تحليل فقرات الاختبار



إن تحليل فقرات الاختبار هو عملية فحص أو اختبار إجابات الأفراد على كل فقرة من فقرات الاختبار، بقصد تحسين نوعية الاختبارات من خلال كشف النقص في فقراته من حيث القوة والضعف والصياغة من أجل إعادة صياغتها أو استبعاد الفقرات غير الصالحة منها، وتتضمن هذه العملية الكشف عن مستوى الصعوبة في كل فقرة من فقرات الاختبار وقوة تميزها وقابلية البدائل غير الصحيحة في فقرات الاختبار. (الزوبعي، 1981، ص 73-74).

ولتسهيل الإجراءات وبعد تصحيح إجابات الطالبات رتبت الباحثة الدرجات تصاعدياً ثم اختارت أعلى (50%) من إجابات الطالبات مجموعة عليا وأوطأ (50%) من إجابات الطالبات لتمثل المجموعتين المعتمدتين في حساب قوة تمييز الفقرة ودرجة صعوبتها إن هذه المجموعتين تجعل المجموعتين أفضل ما يكون في الحجم والتباين ثم حسبت قوة تمييز الفقرة وصعوبتها وفاعلية البدائل الخاطئة على النحو الآتي:

1. مستوى صعوبة الفقرة Difficulty level

هو نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الأسئلة إجابة صحيحة في المجموعتين العليا والدنيا. (عودة، 1985، ص 195).

فإذا كانت النسبة المئوية للإجابة عن الفقرات عالية تدل على سهولة الفقرات، وإذا كانت منخفضة تدل على صعوبتها، إذ يشير بلوم أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذا تراوح معامل صعوبتها بين (20 - 80%). (Bloom, 1971, P.8)

وعند حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار وجدت الباحثة أنها تتراوح بين (0,35 - 0,74) كما في الملحق (10).

2. قوة تمييز الفقرة Discrimination Power

يقصد بقوة تمييز الفقرة قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا أو قدرة الفقرة على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار. (أحمد، د.ت، ص 339).

وبعد أن حسبت الباحثة القوة التمييزية لكل فقرة من الفقرات الاختبارية وجدت قوة تمييزها منحصرة بين (35% - 64%) ويشير إيبيل إلى أن الفقرة جيدة إذا كانت قوة تمييزها 30% فأكثر. (Ebel, 1972, P. 406).

وفي ضوء هذه الإجراءات التي اتبعت في إيجاد مستوى صعوبة الفقرات وقوة تمييزها تم الإبقاء عليها جميعاً كما في ملحق (10).

3. فاعلية البدائل الخطأ

إن صعوبة فقرات الاختبار من متعدد تعتمد بشكل كبير على درجة التشابه والتقارب الظاهري بين البدائل، مما يساعد على تشتيت انتباه الطلبة غير المتمكنة من المادة الدراسية عن الإجابة الصحيحة. (سمارة، 1989، ص 108).

ويكون البديل غير الصحيح فاعلاً عندما يجذب عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكبر من عدد طالبات المجموعة العليا. (البغدادي، 1980، ص 229).



ويكون البديل أكثر فعالية كلما ازدادت قيمته في السالب وبعد أن أجرت الباحثة العمليات اللازمة لذلك ظهر لديها أن البدائل الخطأ قد جذبت إليها عدداً من طالبات المجموعة الدنيا أكثر من طالبات المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها من دون حذف أو تعديل. كما في الملحق (11).

ثامناً: الثبات Valiability

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسها أو نتائج متقاربة إذا ما استعمل أكثر من مرة وتحت ظروف مماثلة ويعبر الثبات عن دقة الفقرات واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها. (عودة، 1988، ص 354). ويمكن قياس ثبات الاختبار بطرائق عديدة منها: طريقة إعادة الاختبار وطريقة الصور المتكافئة وطريقة التجزئة النصفية وطريقة تحليل التباين. (الغريب، 1962، ص 565).

وقد اختارت الباحثة طريقة إعادة الاختبار في تطبيق اختبارها لكونه يتلاءم مع طبيعة بحثها. ولحساب ثبات الاختبار التحصيلي تم تطبيقه على (28) طالبة في معهد إعداد المعلمات/ بابل كعينة استطلاعية بتاريخ 2008/4/1 وبعد أسبوعين وبتأريخ 2008/4/15 أعادت الباحثة تطبيق الاختبار على العينة نفسها كما في ملحق (12)، وحسب معامل الثبات بمعامل ارتباط بيرسون وقد بلغ ثبات الاختبار (94%) وهو ثبات عالٍ إذ يشير (Cronluned, 1981) أن الاختبارات التي يبلغ معامل ثباتها من (60 – 85) فأكثر فإنه يمكن الاعتماد عليه. ملحق (13). (Cronluned, 1981, P.125).

تاسعاً: تطبيق الاختبار

لقد طبقت الباحثة الاختبار على أفراد عينة الدراسة الأساسية في معاهدهم بعد التأكد من صدقه وثباته بتاريخ 2008/4/16 وأنهت تطبيقه بتاريخ 2008/5/1 (ملحق 14، 15، 16) وقد أشرفت الباحثة بنفسها على تطبيق الاختبار وبمساعدة مدرسات المادة في المعاهد المشمولة بالبحث.

عاشراً: تصحيح الاختبار

تتميز الاختبارات التحصيلية الموضوعية بعدم قابليتها على الاختلافات في الرأي بين المصححين عن طريق وضع أسئلة لا تحتتمل الشك في الإجابة عنها، فالجواب إما صحيح فينال الدرجة كاملة، وإما خطأ فلا ينال درجة. (العبيدي، 1978، ص 167).

وهذا ما اعتمدته الباحثة في تصحيح نتائج الاختبار، فقد وضعت الباحثة أنموذجاً للإجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي فجعلت للإجابة الصحيحة درجة واحدة وصفرًا للإجابة الخاطئة أما الفقرات التي لم تكن الإشارة عليها واضحة والفقرات



التي تحمل أكثر من إشارة على بدائلها والفقرات التي تركت بدون إجابة فقد عُولمت معاملة الإجابة الخاطئة، مع العلم أن الباحثة قد وضعت تعليمات الإجابة عن فقرات الاختبار في الورقة الأولى للاختبار.

حادي عشر: الوسائل الإحصائية

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

لإيجاد معامل ثبات الاختبار بطريقة إعادة الاختبار،

ن مج س ص _ (مج س) (مج ص)

$$r = \frac{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2] [\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل $\sqrt{\quad}$ = عدد أفراد العينة
س = قيم المتغير الأول

ص = قيم المتغير الثاني (أبو صالح، 2000، ص 410 - 416).

2. معادلة معامل الصعوبة:

لمعرفة صعوبة فقرات اختبار التحصيل

$$\text{ص} = \frac{\text{م}}{\text{ك}}$$

إذ تمثل ص = صعوبة الفقرة

م = مجموعة الأفراد الذين أجابوا على الفقرة بصورة صحيحة في المجموعتين العليا والدنيا.

ك = مجموعة الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا (الزوبعي، 1981، ص 75).

3. معامل تمييز الفقرة:

استعملت الباحثة معادلة تمييز الفقرة لحساب معامل تمييز فقرات اختبار

التحصيل،

$$t = \frac{\text{ع م} - \text{د م}}{\frac{\text{ك}}{2}}$$

إذ تمثل ت = قوة تمييز الفقرة

(ع م) = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا

(د م) = مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

(2/1 ك) = نصف مجموعة الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا. (الزبيد، 2005، ص 90).

4. فاعلية البدائل الخطأ:

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فاعلية البدائل الخطأ لفقرات الاختبار التحصيلي

المعادلة



$$\frac{ن ع م - ن د م}{ن} = \text{فاعلية البدائل}$$

إذ تمثل :

ن ع م = عدد الطالبات اللائي اخترن البديل الخطأ من المجموعة العليا

ن د م = عدد الطالبات اللائي اخترن البديل الخطأ من المجموعة الدنيا

ن = عدد أفراد إحدى المجموعتين (عودة، 1998، ص 125).

5. الوسط الحسابي:

استعملته الباحثة لإيجاد متوسط الدرجات

$$\frac{\text{مجموع الدرجات}}{\text{عدد الدرجات}} = \text{الوسط الحسابي}$$

(البياتي، 1977، ص 78).

6. مربع (كا²):

$$\frac{\text{مج (ل - ق)}^2}{\text{ق}} = \text{كا}^2$$

إذ تمثل ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

(الياسري، 2001، ص 271 – 272).

7. النسبة المئوية: استعملتها الباحثة لإيجاد :

أ- نسبة صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي على وفق آراء الخبراء .

ب- نسبة توزيع الطالبات على المعاهد المشمولة بالبحث.

العدد الجزئي

$$\frac{\text{العدد الجزئي}}{100} \times 100 = \text{النسبة المئوية}$$

العدد الكلي

(عيسوي، 1974، ص 112).



جدول (6)
يبين الخريطة الاختبارية في ضوء الأهمية النسبية للموضوعات ومستويات الأهداف السلوكية

المجموع	عدد فقرات الاختبار التحصيلي						وزن الأهداف السلوكية						الأهمية النسبية %	عدد الحصص	الفصول
							%8	%7	%18	%14	%32	%21			
13	1	1	2	2	4	3	2	4	4	7	7	7	%31	20	طبيعة وميدان العلوم الاجتماعية
13	1	1	2	2	4	3	1	2	9	2	16	8	%31	20	أهداف تدريس المواد الاجتماعية
14	1	1	3	2	4	3	6	2	8	8	16	11	%38	24	طرائق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية
40	3	3	7	6	12	9	9	8	21	17	39	26	100	64	المجموع



والجدول (1) يبين موازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

ت	الباحث وسنة الدراسة	المرحلة الدراسية	حجم العينة	مكان البحث	جنس العينة	المادة الدراسية	الأداة	الوسائل الإحصائية
1.	عليان 1978	معاهد المعلمين والمعلمات	363 طالباً وطالبة	الجامعة الأردنية	ذكور + إناث	النحو	اختبار التحصيل	الاختبار التائي + تحليل التباين
2.	الهييتي 1980	كلية التربية قسم اللغة العربية	225 طالباً وطالبة	جامعة بغداد	ذكور + إناث	الموضوعات النحوية والصرفية	اختبار + استبانة	معامل ارتباط بيرسون، النسبة المئوية، مربع كاي
3.	الحجوج 1988	قسم اللغة العربية - كليات المجتمع	306 طالباً وطالبة	الجامعة الأردنية	ذكور + إناث	البلاغة	اختبار التحصيل	اختبار T.Test
4.	السامرائي 1989	كلية التربية قسم اللغة العربية	230 طالباً وطالبة	جامعة بغداد	ذكور + إناث	قواعد اللغة العربية	اختبار + استبانة	معامل ارتباط، الوسط المرجح، النسبة المئوية، معادلة فيشر
5.	الإبراهيمي 2000	كلية التربية قسم اللغة العربية	299 طالباً وطالبة	جامعة بابل	ذكور + إناث	علم العروض	اختبار التحصيل	معامل ارتباط بيرسون، معادلة سبيرمان، معامل تمييز الفقرة، الاختبار التائي
6.	العادلي 2002	كلية التربية قسم اللغة العربية	المرحلة الثالثة أقسام اللغة العربية في الجامعات	جامعة القادسية	ذكور + إناث	البلاغة	اختبار التحصيل + استبانة	معامل ارتباط بيرسون، وسط مرجح، وزن منوي
7.	حسن 2005	كليات الآداب قسم اللغة العربية المرحلة الرابعة	279 طالباً وطالبة	جامعة بابل-كلية التربية الأساسية	ذكور + إناث	فقه اللغة	اختبار التحصيل	معامل ارتباط بيرسون، معامل تمييز الفقرة، معامل صعوبة الفقرة، الوسط الحسابي، النسبة المئوية
8.	الربيعي 2005	كليات الآداب قسم اللغة العربية المرحلة الرابعة	239 طالباً وطالبة	جامعة بابل-كلية التربية الأساسية	ذكور + إناث	النقد الأدبي الحديث	اختبار التحصيل	معامل ارتباط بيرسون، معامل تمييز الفقرة، معامل صعوبة الفقرة، الوسط الحسابي، النسبة المئوية
9.	الخفاجي 2006	معاهد المعلمين والمعلمات المرحلة الرابعة	212 طالباً وطالبة	جامعة بابل-كلية التربية الأساسية	ذكور + إناث	ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي	اختبار التحصيل	معامل ارتباط بيرسون، معامل تمييز الفقرة، معامل صعوبة الفقرة، الوسط الحسابي، النسبة المئوية
10.	المحنة 2008	كلية التربية قسم التاريخ المرحلة الثالثة	398 طالباً وطالبة	جامعة بابل كلية التربية	ذكور + إناث	التاريخ الأوربي الحديث	اختبار التحصيل	معامل ارتباط بيرسون، معامل تمييز الفقرة، معامل صعوبة الفقرة، الوسط الحسابي، النسبة المئوية
11.	Stewart 1976	المدارس الثانوية	79 معلماً ومعلمة	جامعة ميسوري الولايات المتحدة	ذكور + إناث	تدريس المواد الاجتماعية	استمارة الملاحظة	الأوساط الحسابية + النسب المئوية
12.	Rollinz 1980	المدارس الثانوية	خمس مدارس	الولايات المتحدة	ذكور + إناث	علم الأرض (الجغرافية)	اختبار التحصيل	معامل ارتباط بيرسون، معامل تمييز الفقرة، معامل صعوبة الفقرة، الوسط الحسابي، النسبة المئوية



13.	الخفاجي 2008	معاهد المعلمات	102 طالبة	جامعة بابل كلية التربية الأساسية	إناث	الطبيعية) أصول تدريس المواد الاجتماعية	اختبار التحصيل	معامل ارتباط بيرسون، صعوبة الفقرة، معامل تمييز الفقرة، الوسط الحسابي، النسبة المئوية فاعلية البديل الخاطئ
-----	--------------	----------------	-----------	--	------	---	----------------	---

جدول (9) يبين مستوى تحصيل طالبات عينة البحث حسب المعاهد

ت	المعاهد	ضعيف 49- فاقل	مقبول 59-50	متوسط 69-60	جيد 79-70	جيد جدا 89-80	امتياز 100-90	المجموع
1	معهد إعداد معلمات النجف	16 %64	3 %12	1 %4	2 %8	2 %8	1 %4	25 %100
2	معهد إعداد معلمات كربلاء	15 %62,5	3 %12,5	1 %4,16	4 %16,66	1 %4,16	- -	24 %100

3	معهد إعداد معلمات الديوانية	14	%56	4	%16	2	%8	3	%12	2	%8	-	-	25	%100
---	--------------------------------	----	-----	---	-----	---	----	---	-----	---	----	---	---	----	------

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج المتعلقة بتحصيل طالبات قسم اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمات في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية في الضوء الذي حُرِد.

أولاً: تعرف مستوى تحصيل طالبات الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية والاجتماعيات لمعاهد إعداد المعلمات في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية كما أفصح عنها اختبار التحصيل وستقوم الباحثة بعرض النتائج بالشكل الآتي:

1. نتائج اختبار التحصيل:

تم تطبيق الاختبار التحصيلي على طالبات الصفوف الرابعة في أقسام اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمات بتاريخ 15 / 4 / 2008 وانتهائه بتاريخ 1 / 5 / 2008 وقد اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية:

1. تصحيح إجابات الطالبات وذلك بإعطاء درجة صفر للإجابة الخاطئة وإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة.

وقد تم التصحيح من (40) درجة لكون فقرات الاختبار (40) فقرة ثم تحويل الدرجة من (100) باستخدام النسبة المئوية.

2. استخراج المتوسط الحسابي لدرجات الطالبات في الاختبار التحصيلي

3. تصنيف مستوى الطالبات وفقاً لنظام التقديرات.

بلغ متوسط درجات الطالبات في الاختبار التحصيلي (47,53) وهو أقل من درجة النجاح الصغرى المعتمدة (50%) والجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8)

يبين مستوى تحصيل طالبات عينة البحث في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية

المجموع		امتنياز 100-90		جيد جداً 89- 80		جيد 79- 70		متوسط 60 69-		مقبول 59 - 50		ضعيف 49 فأقل	
%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار
%100	74	1,35	1	6,75	5	12,6	9	5,40	4	13,51	10	60,81	45

يتضح من الجدول (8) أن (45) طالبة قد حصلن على تقدير ضعيف وكانت درجاتهن أقل من (50%) وبلغت نسبتهن 60,81% من مجتمع البحث الكلي البالغ (74) طالبة.

وحصلت (10) طالبات على تقدير مقبول وبلغت نسبتهن 13,51%.
وحصلت (4) طالبات على تقدير متوسط وبلغت نسبتهن 5,40%.
وحصلت (9) طالبات على تقدير جيد وبلغت نسبتهن 12,6%.
وحصلت (5) طالبات على تقدير جيد جداً وبلغت نسبتهن 6,75%.
وحصلت (1) طالبة على تقدير امتياز وبلغت نسبتهن 1,35%.
ولغرض الموازنة بين مستوى الطالبات بحسب المعاهد فقد حسبت الباحثة متوسط درجات الطالبات لكل معهد على حدة إذ بلغ متوسط درجات معهد إعداد المعلمات في النجف (46,8)، وبلغ متوسط درجات الطالبات في معهد إعداد المعلمات في كربلاء (48,8) وبلغ متوسط درجات الطالبات في معهد إعداد المعلمات في الديوانية (47) كما في الملحق (17، 18، 19).

والجدول (9) يبين مستوى تحصيل طالبات عينة البحث حسب المعاهد

يتضح من الجدول (9) أن (16) طالبة في معهد إعداد المعلمات في النجف قد حصلن على تقدير ضعيف وبلغت نسبتهن 64% من مجتمع البحث لمعهد معلمات النجف البالغ (25) طالبة .

وحصلت (3) طالبات على تقدير مقبول وبلغت نسبتهن 12%.

وحصلت (1) طالبة واحدة على تقدير متوسط وبلغت نسبتها 4%.

وحصلت (2) طالبتان على تقدير جيد وبلغت نسبتهن 8%.

وحصلت (2) طالبتان على تقدير جيد جداً وبلغت نسبتهن 8%.

وحصلت طالبة واحدة على تقدير امتياز وبلغت نسبتها 4%.

أما في معهد إعداد المعلمات في كربلاء فقد حصلت (15) طالبة على تقدير ضعيف وبلغت نسبتهن 62,5% من عينة البحث البالغة (24) طالبة في معهد إعداد المعلمات في كربلاء.

وحصلت (3) طالبات على تقدير مقبول وبلغت نسبتهن 12,5%، وحصلت (1) طالبة واحدة على تقدير متوسط وبلغت نسبتها 4,16%، وحصلت (4) طالبات على تقدير جيد وبلغت نسبتهن 16,66% وحصلت طالبة واحدة على تقدير جيد جداً وبلغت نسبتها 4,16%.

وفي معهد إعداد المعلمات في الديوانية حصلت (14) طالبة على تقدير ضعيف وبلغت نسبتهن 56% من عينة البحث لمعهد إعداد معلمات الديوانية البالغ (25) طالبة، وحصلت (4) طالبات على تقدير مقبول وبلغت نسبتهن 16%، وحصلت (2) طالبتان على تقدير متوسط وبلغت نسبتهن 8%، وحصلت (3) طالبات على تقدير جيد وبلغت نسبتهن 12%، وحصلت (2) طالبتان على تقدير جيد جداً وبلغت نسبتهن 8%.

لذا ترى الباحثة ومن خلال عرض النتائج انخفاض مستوى التحصيل لطالبات قسم اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمات في منطقة الفرات الأوسط، وهذا يعود إلى أسباب متعددة، بعضها يتعلق بالطالبات، وقسم آخر بمدارس المادة وطرائق تدريسهن، وهذا الرأي يتفق مع ما جاءت به دراسة حسن 2005م التي تشير إلى سبب الضعف يعود على الطالبات أنفسهن.

وكما أن عدم اطلاع التدريسيات على كيفية بناء الاختبارات وكيفية صياغة الأسئلة الإمتحانية، لذا تلجأ بعضهن إلى وضع أسئلة تعتمد على الحفظ الآلي للطالبات، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة المحنة 2007 م.

كما إن عدم مواكبة التطورات العلمية و التقنية الحديثة، وذلك بإتباع طرائق تدريسية تكون فيها التقنيات التربوية الحصة الأكبر، ومن هذه التقنيات أجهزة العرض، التلفاز التعليمي، والحاسوب التعليمي وشبكة الانترنت التي تنقل المعلومات بشكل دقيق وبأقصى سرعة ممكنة يمكن من خلالها إثارة انتباه الطالبات وميولهن بما يجعلهن عنصراً إيجابياً متفاعلاً، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الجبوري 2006 م التي تشير إلى تفوق استعمال الحاسوب على الطرائق التقليدية.

وإن طرائق التدريس المتبعة والتي تعد من العناصر الأساسية في العملية التدريسية تمثل أحد أسباب ضعف الطالبات، إذ تقتصر الطريقة التدريسية في معاهدنا على عرض المادة بشكلها النظري وإهمال الجانب العملي، إذ أن استعمال طرائق تدريسية حديثة ومتطورة تكون أكثر فاعلية ونتاجاً من الطرائق الأساليب التقليدية التي يكون فيها المدرس مركز النشاط في العملية التدريسية.

وترى الباحثة ضرورة أن تتمتع مدرسة المادة بمؤهلات علمية عالية تمكنها من عرض المادة وإلقائها بشكل يشير ويشد الطالبات. وإن من الأسباب لهذا الضعف يعود إلى عدم مشاركة الطالبات في المناقشات الصفية وفتح باب الحوار والمناقشة داخل الدرس قد يعود بمردود سلبي على الطالبات لعدم امتلاكهن الجرأة الأدبية داخل الدرس.

والسبب الآخر قد يعود إلى قلة الوقت المخصص لتدريس هذه المادة، إذ أن الوقت المخصص لتدريس هذه المادة هي ساعتين اسبوعياً وهي غير كافية لتغطية مفردات المنهج كاملة خلال العام الدراسي، وهذا ما أشار إليه الطالبات، ويتفق هذا الرأي مع ما جاءت به دراسة الربيعي 2005 م .

ومن بين الأسباب الأخرى اقتنار المكتبات في معاهد إعداد المعلمات للإصدارات الحديثة من الكتب والدوريات.

ويمكن تلخيص أسباب الضعف في مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية بالنقاط الآتية:

1. ضعف قدرة عدد من التدريسيات في خلق عنصر التشويق لدى الطالبات.
2. مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية متداخلة في مفاهيمها ولا تواكب التطورات والمستجدات العلمية.
3. قلة مراعاة بعض التدريسيات الفروق الفردية بين لطالبات.
4. ضعف التفاعل الإيجابي بين التدريسيات والطالبات .

5. عدم تنوع الطرائق والأساليب لدى بعض التدريسيات في إيصال المادة الى الطالبات واقتصارهنّ على الطريقة الإلقائية.
 6. قلة مناقشة الطالبات في المناقشة والأسئلة والحوار داخل الصف.
 7. قلة استعمال التقنيات التربوية من قبل التدريسيات وعدم وعد تذليل الصعوبات مما يؤدي إلى صعوبة فهم المادة.
 8. قلة مطالعات الطالبات الخارجية، كذلك قلة اطلاعهنّ على الأحداث الجارية ذات العلاقة بمحتوى المادة.
- ملحق (17) يبين درجات طالبات العينة الأساسية في معهد إعداد معلمات النجف

الدرجة			الدرجة		
ب	%40	%100	ب	%40	%100
.1	9	*23	.14	18	45
.2	9	*23	.15	19	*48
.3	9	*23	.16	19	*48
.4	9	*23	.17	20	50
.5	11	*28	.18	20	50
.6	12	30	.19	20	50
.7	12	30	.20	26	65
.8	13	33	.21	28	70
.9	14	35	.22	30	75
.10	14	35	.23	33	*83
.11	16	40	.24	34	85
.12	17	*43	.25	36	90
.13	18	45			

*قربت الباحثة الرقم إلى أقرب عدد صحيح

المجموع = 1170

المتوسط الحسابي = 46,8

ملحق (18) يبين درجات طالبات العينة الأساسية في معهد إعداد معلمات كربلاء

الدرجة			الدرجة		
ب	%40	%100	ب	%40	%100



45	18	.13	20	8	.1
45	18	.14	25	10	.2
*48	19	.15	30	12	.3
50	20	.16	30	12	.4
55	22	.17	*33	13	.5
*58	23	.18	35	14	.6
*68	27	.19	*38	15	.7
*73	29	.20	*38	15	.8
*73	29	.21	40	16	.9
75	30	.22	*43	17	.10
75	30	.23	45	18	.11
85	34	.24	45	18	.12

*قربت الباحثة الرقم إلى أقرب عدد صحيح

المجموع = 1172

المتوسط الحسابي = 48,8

ملحق (19) يبين درجات طالبات العينة الأساسية في معهد إعداد معلمات
الديوانية

الدرجة			الدرجة		
%100	%40	ب	%100	%40	ب
*48	19	.14	20	8	1
50	20	.15	*23	9	.2
50	20	.16	*23	9	.3
*53	21	.17	*23	9	.4
55	22	.18	25	10	.5
60	24	.19	30	12	.6
*63	25	.20	30	12	.7
70	28	.21	*33	13	.8
*73	29	.22	*33	13	.9
*78	31	.23	*38	15	.10

*83	33	.24	*38	15	.11
*88	35	.25	*43	17	.12
			45	18	.13

*قربت الباحثة الرقم إلى أقرب عدد صحيح

المجموع = 1175

المتوسط الحسابي = 47

ملحق (17) يبين درجات طالبات العينة الأساسية في معهد إعداد معلمات النجف

الدرجة			الدرجة		
%100	%40	ب	%100	%40	ب
45	18	.14	*23	9	.1
*48	19	.15	*23	9	.2
*48	19	.16	*23	9	.3
50	20	.17	*23	9	.4
50	20	.18	*28	11	.5
50	20	.19	30	12	.6
65	26	.20	30	12	.7
70	28	.21	33	13	.8
75	30	.22	35	14	.9
*83	33	.23	35	14	.10
85	34	.24	40	16	.11
90	36	.25	*43	17	.12
			45	18	.13

*قربت الباحثة الرقم إلى أقرب عدد صحيح

المجموع = 1170

المتوسط الحسابي = 46,8

ملحق (18) يبين درجات طالبات العينة الأساسية في معهد إعداد معلمات كربلاء

الدرجة			الدرجة		
%100	%40	ب	%100	%40	ب
45	18	.13	20	8	.1
45	18	.14	25	10	.2
*48	19	.15	30	12	.3
50	20	.16	30	12	.4
55	22	.17	*33	13	.5

*58	23	.18	35	14	.6
*68	27	.19	*38	15	.7
*73	29	.20	*38	15	.8
*73	29	.21	40	16	.9
75	30	.22	*43	17	.10
75	30	.23	45	18	.11
85	34	.24	45	18	.12

*قربت الباحثة الرقم إلى أقرب عدد صحيح

المجموع = 1172

المتوسط الحسابي = 48,8

ملحق (19) يبين درجات طالبات العينة الأساسية في معهد إعداد معلمات الديوانية

الدرجة			الدرجة		
%100	%40	ب	%100	%40	ب
*48	19	.14	20	8	1
50	20	.15	*23	9	.2
50	20	.16	*23	9	.3
*53	21	.17	*23	9	.4
55	22	.18	25	10	.5
60	24	.19	30	12	.6
*63	25	.20	30	12	.7
70	28	.21	*33	13	.8
*73	29	.22	*33	13	.9
*78	31	.23	*38	15	.10
*83	33	.24	*38	15	.11
*88	35	.25	*43	17	.12
			45	18	.13

*قربت الباحثة الرقم إلى أقرب عدد صحيح

المجموع = 1175

المتوسط الحسابي = 47



والجدول () يبين مستوى تحصيل طالبات عينة البحث حسب المعاهد

المجموع		امتياز 100 - 90		جيد جداً 89 - 80		جيد 79 - 70		متوسط 69 - 60		مقبول 59 - 50		ضعيف 49 فأقل		المعاهد
%100	25	%4	1	%8	2	%8	2	%4	1	%12	3	%64	16	معهد إعداد معلومات في النجف
%100	24	-	-	4,16 %	1	%16,66	4	4,16 %	1	%12,5	3	%62,5	15	معهد إعداد معلومات في كربلاء
%100	25	-	-	%8	2	%12	3	%8	2	%16	4	%56	14	معهد إعداد معلومات في الديوانية

الاستنتاجات:

- بناءً على النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج الآتي:
1. وجود ضعف في مستوى تحصيل طالبات قسم اللغة العربية والاجتماعيات في معاهد إعداد المعلمات في مادة أصول تدريس المراد الاجتماعية مما يتطلب إيجاد السبل الكفيلة لمعالجة هذا الضعف.
 2. إن تدريس مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية لا يتم من خلال الفهم والاستيعاب وإنما يستند إلى الحفظ الآلي، وهو الأسلوب المتبع من قبل مدرسات المادة.
 3. قلة اطلاع مدرسات المادة على الطرائق والأساليب الحديثة في تدريس ماد أصول تدريس المواد الاجتماعية.
 4. المدة الزمنية المخصصة لتدريس مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية غير كافية لتغطية مفردات المنهج كاملة.
 5. مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية لا تفهم بالشكل المطلوب دون استعمال وسائل وتقنيات تربوية، وهذا يتطلب رفد معاهد إعداد المعلمات بمثل هذه التقنيات والقيام بعدة أنشطة صفية ولا صفية.

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث الحالي، توصي الباحثة:
1. الإكثار من الدورات التدريبية لمدرسات طرائق تدريس الماد الاجتماعية وإطلاعهنّ على الطرائق والأساليب الحديثة في تدريس مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية.
 2. رفد الملاكات التدريسية في معاهد إعداد المعلمات من حملة الشهادات العليا.
 3. حث الطالبات بأن يخصصنّ كراسة لتسجيل نما يصادفهنّ من أحداث جارية تتعلق محتوى المادة الدراسية وعرضها أثناء الدرس.

4. زيادة عدد الساعات المقررة لتدريس مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية بحيث تكفي لتحقيق الأهداف التربوية المتوخاة من هذه المادة في المجالين النظري والتطبيقي.
5. تضمين مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية تطبيقات عملية في نهاية كل موضوع دراسي.
6. ضرورة عناية إدارات المعاهد بالمكتبات بوصفها مركزاً للمعرفة والثقافة وإغنائها بالكتب الحديثة.
7. الاهتمام بالسفرات العلمية والتي تخص مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية.
8. إفادة واضعي مناهج المواد الاجتماعية والقائمين بتنفيذها من النتائج التي يتوصل إليها البحث.

المقترحات:

- استكمالاً لنتائج البحث، تقترح الباحثة ما يأتي:
1. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على مستوى القطر.
 2. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلاب معاهد إعداد المعلمين.
 3. إجراء دراسة لتقويم تدريس ماد أصول تدريس المواد الاجتماعية في معاهد إعداد المعلمات من وجهة نظر المدرسات والطالبات.
 4. إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في كليات التربية وكليات التربية الأساسية.



المصادر العربية:

1. الإبراهيمي، مكي فرحان، مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في علم العروض، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2000م، رسالة ماجستير غير منشورة.
2. ابن منظور، جمال الدين بن مكرم، لسان العرب، المجلد 1، 2، 3 بيروت، دار إحياء التراث العربي، ط1، دبت.
3. أبو صالح، محمد صبحي، الطرق الإحصائية، ط1، مكتب روعة للطباعة والنشر، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 200 م.
4. أحمد، محمد عبد السلام، القياس النفسي والتربوي، ط1، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، دبت.
5. الأسدي، سعيد جاسم، أوراق مقترحة لتفعيل الأصول الديمقراطية في نظامنا التربوي، مجلة أوراق عراقية، العدد (3) تموز، بغداد، 2005م.
6. أستينة، دلال، ومحمد الدبس، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وتصنيفها واتجاهاتها التعليمية المعاصرة، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونيين عمان، الأردن، 1987م.
7. الإمام، مصطفى محمود وآخرون، التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1990م.
8. الأمين، شاكر محمود وآخرون، طرائق تدريس المواد الاجتماعية، ط4، مطبعة تونس، 1994م.
9. ———، أصول تدريس المواد الاجتماعية، ط7، مطبعة تونس، 2000م.
10. بحري، منى يونس وعائف حبيب، المنهج والكتاب المدرسي، مطبعة جامعة بغداد، 1985م.
11. بدوي، أحمد زكي، معجم المصطلحات التربوية وعلم النفس، دار الفكر العربي، بيروت، 1980م.
12. البزاز، حكمت عبد الله، اتجاهات في إعداد المعلمين، مجلة الخليج العربي، مكتبة التربية العربية الأول لدول الخليج العربي، العدد (28)، الرياض، 1989م.
13. بشارة، جبرائيل، تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، 1986 م.
14. البغدادي، محمد رضا، المنهج العلمي، دائرة الرائد العربي، بيروت، 1980 م.



15. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا أثناسيوس، الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة مؤسسة الثقافة بغداد، 1977 م.
16. توفيق، غازي جمال وآخرون، مجلة البحوث، جامعة قطر، مجلة سنوية العدد(13)، 1988 م.
17. جابر، عبد الحميد جابر، أساسيات التدريس، ط1، بغداد، 1967 م.
18. جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم، منهج البحث في التربية وعلم النفس، القاهرة، دار النهضة العربية، 1981 م.
19. الجبوري، حمدان مهدي، تقويم برنامج إعداد مدرسي المواد الاجتماعية في كلية التربية من وجهة نظر الطلبة والتدريسيين، تموز، 1987 م، رسالة غير منشورة. جامعة بغداد/ كلية التربية.
20. الجبوري، مجهول حسين، أثر استعمال الحاسوب في التحصيل وتنمية الميل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مادة الجغرافية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، 2006 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
21. جراغ، عبد الله، دراسة أثر استخدام الأسلوب العلمي للتلاميذ، المجلة العلمية للبحوث التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد الثاني، تونس، 1983 م.
22. الحجوج، صالح عبد القادر، مستوى التحصيل في تعلم البلاغة عند طلبة تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع في الأردن، الجامعة الأردنية، 1988م، رسالة ماجستير غير منشورة.
23. حسن، فارس مطشر، تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات الآداب في الجامعات العراقية في مادة فقه اللغة، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2005 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
24. حمادي، سعدون وآخرون، دور التعليم في الوحدة العربية، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان، 1979 م.
25. حمدان، محمد زياد، تقييم التعليم، أسسه وتطبيقاته، ط1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1978 م.
26. الحنفي، عبد المنعم، موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، ط2، دار العودة، بيروت، 1978 م.
27. الخفاجي، زينة فاضل، تقويم مستوى طلبة معاهد إعداد المعلمين والمعلمات في ضبط النص واكتشاف الخطأ النحوي، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2006 م، رسالة ماجستير غير منشورة.



28. خاطر، محمود رشدي وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، ط4، دار المعرفة، 1989 م.
29. دروزة، أفنان خضير، إجراءات في تصميم المناهج، ط2، مركز التوثيق والمخطوطات والنشر، العدد(29)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، 1995 م.
30. دليل جامعة بابل، 2006 م.
31. الراوي، مسارع، تطوير تدريس المواد الاجتماعية في الوطن العربي، ملحق مجلة الأجيال، ملحق(6)، العدد(23)، بغداد، العراق، 1974 م.
32. الربيعي، ضرغام سامي، تقويم مستوى طلبة كليات الآداب في العراق في مادة النقد الأدبي الحديث، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية، 2005 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
33. الزغول، عماد عبد الرحيم، مبادئ علم النفس التربوي، ط5، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2005 م.
34. الزوبعي، عبد الجليل ومحمد أحمد الغنام، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، مطبعة العاني، بغداد، 1974 م.
35. الزوبعي، عبد الجليل ومحمد أحمد الغنام، مطبعة العاني، بغداد، 1987 م.
36. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، الاختيارات والمقاييس النفسية دار الكتب للطباعة والنشر، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، 1981م.
37. الزيود، نادر فهمي وهشام عامر عليان، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط3، دار الفكر، عمان، 2005 م.
38. السامرائي، حاتم طه حسين، تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية في كليات التربية في الجامعات العراقية في قواعد اللغة العربية، جامعة بابل، كلية التربية، 1989 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
39. سعد، نهاد صبيح، الطرق الخاصة في تدريس العلوم، ط1، مطابع العالي، جامعة البصرة، العراق، 1990 م.
40. سلامة، حسن علي، طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق، دار الفجر للنشر والتوزيع، مصر، القاهرة، 1995 م.
41. سمارة، عزيز وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط2، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 1989 م.
42. شهلا، جورج وآخرون، الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية، دار العلم للملايين، ط4، بيروت، 1978 م.



43. الصائغ، محمد إبراهيم، الأهداف السلوكية والاختبارات المدرسة، ط2، اليمن، مركز عبادي للدراسات والنشر، 2000 م.
44. الصفار، عبد الحميد محمد سلمان، أصول تدريس الرياضيات المدرسية، بغداد، 1987 م.
45. صليبا، جميل، مستقبل التربية في الشرق العربي، مطبعة دمشق، 1962 م.
46. طنطاوي، محمد، وأحمد بستان، تدريس المواد الاجتماعية، مصادره أسسه، وأساليبه التطبيقية، ط1، دار البحوث العلمية، الكويت، 1976 م.
47. طنطاوي، محمد، استراتيجيات تدريس العلوم الاجتماعية، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1982 م.
48. طه، تيسير، أساليب تدريس التربية الإسلامية، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1992 م.
49. الظاهر، زكريا محمد وآخرون، مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، 1999 م.
50. عادل، محمد فائز، اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم، ط1، اليمن، صنعاء، 1999 م.
51. العادلي، محمد جاسم جفات، تقويم مستوى طلبة أقسام اللغة العربية لكليات التربية في الجامعات العراقية في البلاغة، جامعة القادسية، كلية التربية، 2002 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
52. العارف، شعلة إسماعيل، نظام التعليم في العراق، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، 1993 م.
53. عاقل، فاخر، معجم علم النفس، دار العلم للملايين، بيروت، 1971 م.
54. عبد العزيز، صالح، التربية وطرق التدريس، ج2، دار المعارف، القاهرة، 1983 م.
55. عبد الموجود، محمد عزت، أساسيات المنهج وتنظيماته، 1977 م.
56. عبد الموجود، محمد عزت، وآخرون، أساسيات المنهج وتنظيماته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة، 1981 م.
57. العبيدو، عثمان عبد المنعم، أثر أسلوب التعليم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التربية الإسلامية، جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد، 2000 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
58. العبيدي، غانم سعيد، التقويم والقياس في التربية والتعليم، مطبعة شفيق، بغداد، 1978 م.



59. العجيلي، صباح حسين وآخرون، مبادئ القياس والتقويم التربوي، مكتب أحمد الدباغ للطباعة والاستنساخ، بغداد، العراق، 1988 م.
60. العزاوي، نعمة رحيم، من قضايا تعليم اللغة العربية، رؤية جديدة، مطبعة وزارة التربية، بغداد، 1978 م.
61. عزيز، صبحي خليل، أصول وتقنيات التدريس والتدريب، بغداد، 1985 م.
62. عفيفي، محمد الهادي، في أصول التربية، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، 1976 م.
63. علاّم، صلاح الدين محمود، القياس والتقويم التربوي والنفسي، دار الفكر العربي، بيروت، 2001 م.
64. عليان، هشام عامر، تقويم مستوى التحصيل في النحو عند طلبة تخصص اللغة العربية في معاهد المعلمين والمعلمات في الأردن، ملخص رسائل ماجستير في التربية، م1، عمان، مركز البحوث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، 1978 م.
65. عمر، جابر، المدخل في التربية، ط1، مطبعة المعارف، بغداد، 1953 م.
66. عودة، أحمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3، المطبعة الوطنية، جامعة اليرموك، الأردن، 1985 م.
67. عودة، أحمد سليمان، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 1988 م.
68. عودة، أحمد سليمان، و خليل يوسف، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1998 م.
69. عيسوي، عبد الرحمن محمد، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، بيروت، دار النهضة العربية، 1974 م.
70. عيسوي، عبد الرحمن محمد، مشكلة التقويم في التعليم الجامعي، أسبابها وأساليبها وعلاجها، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد(7)، 1975 م.
71. الغريب، رمزية، التقويم والقياس في المدارس الحديثة، دار النهضة المصرية، القاهرة، 1962 م.
72. الغريب، رمزية، التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1996 م.
73. الفنيش، أحمد علي، أصول التربية، الدار العربية للكتاب، ليبيا، تومش، 1979 م.
74. فؤاد، عبد اللطيف، طرق تدريس المواد الاجتماعية، مطابع الرجوي، القاهرة، 1976 م.



75. القاعد، إبراهيم وآخرون، طرائق تدريس الجغرافية، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 1996 م.
76. القرشي، عائدة مخلف مهدي، بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية لمادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، رسالة دكتوراه غير منشورة.
77. كرمة، صفاء طارق حبيب، ومحمد أنور السامرائي، آراء التدريسيين حول الممارسات الفعلية لأساليب التقويم التربوي، مجلة، جامعة القادسية، المجد(1)، العدد(3)، العراق، 2001 م.
78. الكلزة، رجب أحمد وحسن علي، المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق، ط1، دار المعرفة، 1985 م.
79. ك، لوفيل وك.س.لوسون، حتى نهتم البحث التربوي، ترجمة إبراهيم بسيوني، دار المعارف، القاهرة، 1976 م.
80. الكندري، عبد الله عبد الرحمن، ومحمد أحمد عبد الدايم، المنهجية العلمية في البحوث التربوية والاجتماعية، د.ت.
81. لجنة من وزارة التربية، مبادئ التربية، ط3، مطبعة منير، بغداد، 1990.
82. اللقاني، أحمد حسين وبرنس أحمد رضوان، تدريس المواد الاجتماعية، ط1، 1974 م.
83. محمد، محمود رمضان، الاختبارات التحصيلية والقياس النفسي والتربوي، ط1، دار العلم، دبي، 1988 م.
84. محمد، مجيد مهدي، المناهج وتطبيقاتها التربوية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، 1990 م.
85. المحنة، عقيل شهاب حسون، تقويم مستوى تحصيل طلبة أقسام التاريخ في كليات التربية، جامعات الفرات الأوسط في مادة التاريخ الأوربي الحديث، جامعة بابل، 2008 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
86. مختار، د.إمام، تدريس العلوم الاجتماعية، جامعة عين شمس، 2000 م.
87. مطاوع، إبراهيم عصمت وآخرون، المدخل للعلوم التربوية، مكتبة المعارف الحديثة، الإسكندرية، 1984 م.
88. مقلد، محمد محمود، كيف تصوغ هدفاً تعليمياً سلوكياً، تطبيق في مجال اللغة العربية، مجلة رسالة التربية، سلطنة عمان، 1986 م.
89. ملحم، سامي محمد، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط2، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، 2000 م.



90. ناصر، محمد طاهر، تقويم أداء معلمي التاريخ من خريجي كليات المعلمين ومعاهد إعدادهم في ضوء كفاياتهم التعليمية دراسة مقارنة، كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، 2001 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
91. الناقة، محمد كامل، البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، أسسه إجراءاته، مطابع الطبجي التجارية، القاهرة، 1994 م.
92. نجار، فريد جبرائيل وآخرون، قاموس التربية وعلم النفس، منشورات دار التربية، بيروت، 1960 م.
93. النجحي، محمد لبيب، الأسس الاجتماعية للتربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1968 م.
94. الهيتي، عماد عبد الواحد، مستوى تحصيل طلبة الصف الرابع في قسم اللغة العربية في الموضوعات النحوية والصرفية التي تمت دراستها خلال السنوات الثلاثة السابقة، جامعة بغداد، ابن رشد، 1980 م، رسالة ماجستير غير منشورة.
95. وتسون، ميريل، تدريس المفاهيم نموذج تصميمي تعليمي، ترجمة محمد حمد عقيل، ط1، دار الأمل للنشر والتوزيع، إربد، الأردن، 1993 م.
96. وزارة التربية والتعليم، دليل المهارات الأساسية لتدريس المعلمين، ترجمة فريق من وزارة التربية والتعليم، منظمة الأمم المتحدة اليونسيف، عمان، الأردن، 1987 م.
97. الياسري، محمد جاسم، ومروان عبد المجيد، الأساليب الإحصائية في مجالات البحوث التربوية، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2001 م.

المصادر الأجنبية:

98. Bigg, J, and Collis, F.K.(1992)"Evaluation the Quality of learning ,New York, Academic Press.
99. Bloom, B.S. Hastings.J (1971) J.T and maolus, G.F,H and Book an formative and Samm.
100. Couvert, J.P (1979), "Fundemental statistics in Psychology and Education " 4th, new York, Me Graw Hill.
101. Ebel, R.L, (1972), Essential of Educational measurement, New Jersey, Prentice, Hall.



102. Frank, J.D (1983), level of Aspira How tasan murraag, nry, Expiration in Personality, New York, oxford University press.
103. Good, Carter, V,etal, (1979),Dictionary of Education 3ed, mc, Graw-Hill Book Company, New York.
104. Gronlund, Norman, Edwerd, (1981), Measurement and Evaluation in in Teaching, 4th,ed Macmillan co, Inc, New York.
105. Hills, P.J.(1982), A dictionary of Education London Rout Ledge an dkegan Polleted, Ltd.
106. Nestah ,K,(1956),Social studies in the school ,3th ed , New uork University.

ملحق (6)

الأهداف العامة لفرع العلوم الاجتماعية

1. إعداد كوادر علمية ومهنية تملك الكفاءة العلمية التربوية التعليمية لتعليم المواد الاجتماعية (تاريخ، جغرافية) في المرحلة الابتدائية والتعليم الأساس.
2. إعداد معلمين لهم القدرة على تنمية الاتجاهات الوطنية والقومية والإنسانية لدى التلاميذ.
3. تطوير معلمي المواد الاجتماعية المستمرين في الخدمة من خلال دورات التعليم المستمر.
4. تنمية قدرة الطلبة في الفرع على إعداد البحوث والدراسات المتخصصة بتدريس المواد الاجتماعية.
5. تهيئة مستلزمات تطوير الدراسات العليا الى مستوى الدكتوراه في طرائق تدريس العلوم الاجتماعية انسجاماً مع أهداف كليات التربية في القطر العراقي.

الأهداف العامة لمادة أصول تدريس المواد الاجتماعية.

1. أن يتعرف الطلبة على الطرائق والأساليب والتقنيات التربوية التي يستخدمها في تدريس المواد الاجتماعية.
2. اكتساب المتعلمين للمهارات الفكرية والعقلية وغيرها من المهارات التي تحقق زيادة فهمهم وتفاعلهم معها والقيام بالنشاطات المصاحبة والنافعة في شغل أوقات فراغهم.

ملحق (7)

أسماء السادة الخبراء بحسب درجاتهم العلمية والحروف الهجائية واختصاصاتهم

1. استبانة الأهداف السلوكية.

2. استبانة الاختبار التحصيلي

ت	الدرجة العلمية	الاسم	الجامعة والكلية	الاختصاص	الاستبانة الأولى	الاستبانة الثانية
1.	أ.د.	صالح محمد حاتم	كلية التربية – جامعة ميسان	تأريخ		*
2.	أ.م.د.	تركي خباز البيرماني	كلية التربية – جامعة بابل	علم نفس		*
3.	أ.م.د.	جبار رشك شناوة	كلية التربية – جامعة الديوانية	ط.تدريس اجتماعيات		*
4.	أ.م.د.	حسين ربيع حمادي	كلية التربية – جامعة بابل	علم نفس		*
5.	أ.م.د.	حسين وحيد عزيز	كلية التربية الأساسية-جامعة بابل	جغرافية	*	*
6.	أ.م.د.	حمدان مهدي عباس	كلية التربية الأساسية-جامعة بابل	ط.تدريس اجتماعيات	*	*
7.	أ.م.د.	حمزة عبد الواحد	كلية التربية الأساسية-جامعة بابل	ط.تدريس اللغة العربية	*	*
8.	أ.م.د.	عايد سلوم	كلية التربية – جامعة بابل	جغرافية	*	*
9.	أ.م.د.	عباس عبيد حمادي	كلية التربية الأساسية-جامعة بابل	جغرافية	*	*
10.	أ.م.د.	عبد الله كاظم	كلية التربية – جامعة ميسان	جغرافية		*
11.	أ.م.د.	عبد السلام جودت	كلية التربية الأساسية –جامعة بابل	قياس وتقويم	*	*
12.	أ.م.د.	عمران جاسم محمد	كلية التربية – جامعة بابل	ط.تدريس اللغة العربية	*	*
13.	أ.م.د.	فاضل ناهي عبد عون	كلية التربية – جامعة الديوانية	ط.تدريس اللغة العربية		*
14.	أ.م.د.	فراس سليم حياوي	كلية التربية الأساسية - جامعة بابل	تأريخ	*	*
15.	أ.م.د.	فرحان عبيد حسين	كلية التربية – جامعة بابل	ط.تدريس اجتماعيات	*	*
16.	أ.م.د.	فلاح محمود خضر	كلية التربى الأساسية –جامعة بابل	تأريخ	*	*
17.	أ.م.د.	كاظم عبد نور	كلية التربية – جامعة بابل	علم نفس		*
18.	أ.م.د.	محمد ضايح حسون	كلية التربية الأساسية –جامعة بابل	تأريخ	*	
19.	أ.م.	عزيز كاظم نايف	كلية التربية – جامعة كربلاء	ط.تدريس اجتماعيات	*	
20.	م.د.	جاسم شعلان كريم	كلية التربية الأساسية –جامعة بابل	جغرافية	*	*
21.	م.د.	حاكم موسى	الكلية المفتوحة – كربلاء	ط.تدريس اجتماعيات		*
22.	م.د.	عماد حسين المرشدي	كلية التربية الأساسية-جامعة بابل	علم النفس	*	*
23.	م.د.	محمد طاهر ناصر	كلية التربية بنات – جامعة الكوفة	ط.تدريس اجتماعيات		*
24.	م.م.	سيف طارق	كلية التربية الأساسية –جامعة بابل	ط.تدريس اللغة العربية	*	
25.	م.م.	سعد عبد الرزاق	كلية التربية الأساسية –جامعة بابل	جغرافية	*	
26.	م.م.	عامر راجح	كلية التربية – جامعة بابل	جغرافية	*	
27.	م.م.	عارف حاتم هادي	كلية التربية الأساسية -جامعة بابل	ط.تدريس اللغة العربية	*	
28.	م.م.	عدنان عبد طلاك	كلية التربية بنات – جامعة الكوفة	ط.تدريس اللغة العربية		*
29.	م.م.	محمد حميد المسعودي	كلية التربية الأساسية –جامعة بابل	ط.تدريس الاجتماعيات	*	
30.	م.م.	مشرق محمد مجول	كلية التربية الأساسية –جامعة بابل	ط.تدريس اللغة العربية	*	

ملحق (11)
 ((درجات طالبات العينة الاستطلاعية))
 درجات الاختبار وإعادته لعينة الطالبات الاستطلاعية (ثبات الاختبار)

ت	س	ص	س ²	ص ²	س ص
.1	7	9	49	81	63
.2	7	10	49	100	70
.3	7	11	49	121	77
.4	8	14	64	196	112
.5	11	12	121	144	132
.6	11	14	121	196	154
.7	12	9	144	81	108
.8	12	14	144	196	168
.9	12	16	144	256	192
.10	13	16	169	256	208
.11	13	17	169	289	221
.12	14	12	196	144	168
.13	14	17	196	289	238
.14	15	11	225	121	165
.15	15	18	225	324	270
.16	17	19	289	361	232
.17	17	20	289	400	340
.18	18	20	324	400	360
.19	21	21	441	441	441
.20	22	24	484	484	528
.21	23	24	529	567	552
.22	23	30	529	900	690
.23	29	30	841	900	870
.24	30	26	900	676	780
.25	31	28	961	784	868
.26	31	33	961	1089	1023
.27	32	29	1024	841	982
.28	35	36	1225	1296	1260
	المجموع	500	540	10862	11309

ملحق (12)

(معالم الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي جميعها)

ت	مجموعة عليا	مجموعة دنيا	معامل الصعوبة	معامل التمييز	ت	مجموعة عليا	مجموعة دنيا	معامل الصعوبة	معامل التمييز
.1	13	5	0,64	0,57	21	12	5	0,60	0,50
.2	10	4	0,50	0,42	22	8	3	0,39	0,35
.3	11	6	0,60	0,35	23	11	5	0,57	0,42
.4	11	6	0,60	0,35	24	9	2	0,39	0,50
.5	11	5	0,57	0,42	25	13	4	0,60	0,64
.6	9	3	0,42	0,42	26	10	2	0,42	0,57
.7	13	4	0,60	0,64	27	12	7	0,67	0,35
.8	12	5	0,60	0,50	28	8	1	0,32	0,50
.9	8	2	0,35	0,42	29	9	2	0,39	0,50
.10	11	4	0,53	0,50	30	9	4	0,46	0,35
.11	10	3	0,46	0,50	31	8	2	0,35	0,42
.12	12	6	0,64	0,42	32	10	4	0,50	0,42
.13	9	3	0,42	0,42	33	12	5	0,60	0,50
.14	12	4	0,57	0,57	34	13	6	0,67	0,50
.15	9	4	0,46	0,35	35	11	5	0,57	0,42
.16	11	6	0,56	0,35	36	7	2	0,32	0,50
.17	8	3	0,39	0,35	37	9	2	0,39	0,35

0,42	0,50	4	10	38	0,57	0,35	1	9	.18
0,42	0,64	6	12	39	0,50	0,39	2	9	.19
0,57	0,64	5	13	40	0,42	0,50	4	10	.20

ملحق (13)
يوضح فعالية البدائل الخاطئة

ت	فعالية البديل الخاطئ الأول	فعالية البديل الخاطئ الثاني	فعالية البديل الخاطئ الثالث
.1	0,17-	0,21-	0,25-
.2	0,21-	0,21-	0,21-
.3	0,14-	0,17-	0,14-
.4	0,03-	0,17-	0,10-
.5	0,07-	0,32-	0,03-
.6	0,25-	0,25-	0,17-
.7	0,03-	0,28-	0,28-
.8	0,03-	0,10-	0,25-
.9	0,21-	0,17-	0,17-
.10	0,21-	0,25-	0,14-
.11	0,21-	0,17-	0,25-
.12	0,25-	0,25-	0,28-
.13	0,17-	0,17-	0,21-
.14	0,21-	0,25-	0,14-
.15	0,10-	0,32-	0,14-
.16	0,7-	0,21-	0,17-
.17	0,17-	0,17-	0,25-
.18	0,28-	0,10-	0,28-
.19	0,21-	0,07-	0,17-
.20	0,10-	0,21-	0,28-
.21	0,10-	0,03-	0,25-
.22	0,14-	0,14-	0,21-
.23	0,17-	0,21-	0,25-
.24	0,3-	0,21-	0,17-
.25	0,12-	0,17-	0,14-
.26	0,21-	0,32-	0,07-
.27	0,17-	0,17-	0,07-

0,07-	0,10-	0,25-	.28
0,07-	0,10-	0,14-	.29
0,21-	0,17-	0,25-	.30
0,25-	0,17-	0,25-	.31
0,14-	0,21-	0,21-	.32
0,14-	0,25-	0,25-	.33
0,21-	0,28-	0,17-	.34
0,14-	0,28-	0,17-	.35
0,10-	0,32-	0,21-	.36
0,14-	0,25-	0,21-	.37
0,25-	0,14-	0,3-	.38