وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جـــامـعـــة بـابـــل
كلية التربية الأساسية
قسم التربية الخاصة/ طرائق التدريس العامة

فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لـدى طلبـة كليات التربية

أطروحة مقدمة

الى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل

وهي من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق التدريس العامة)

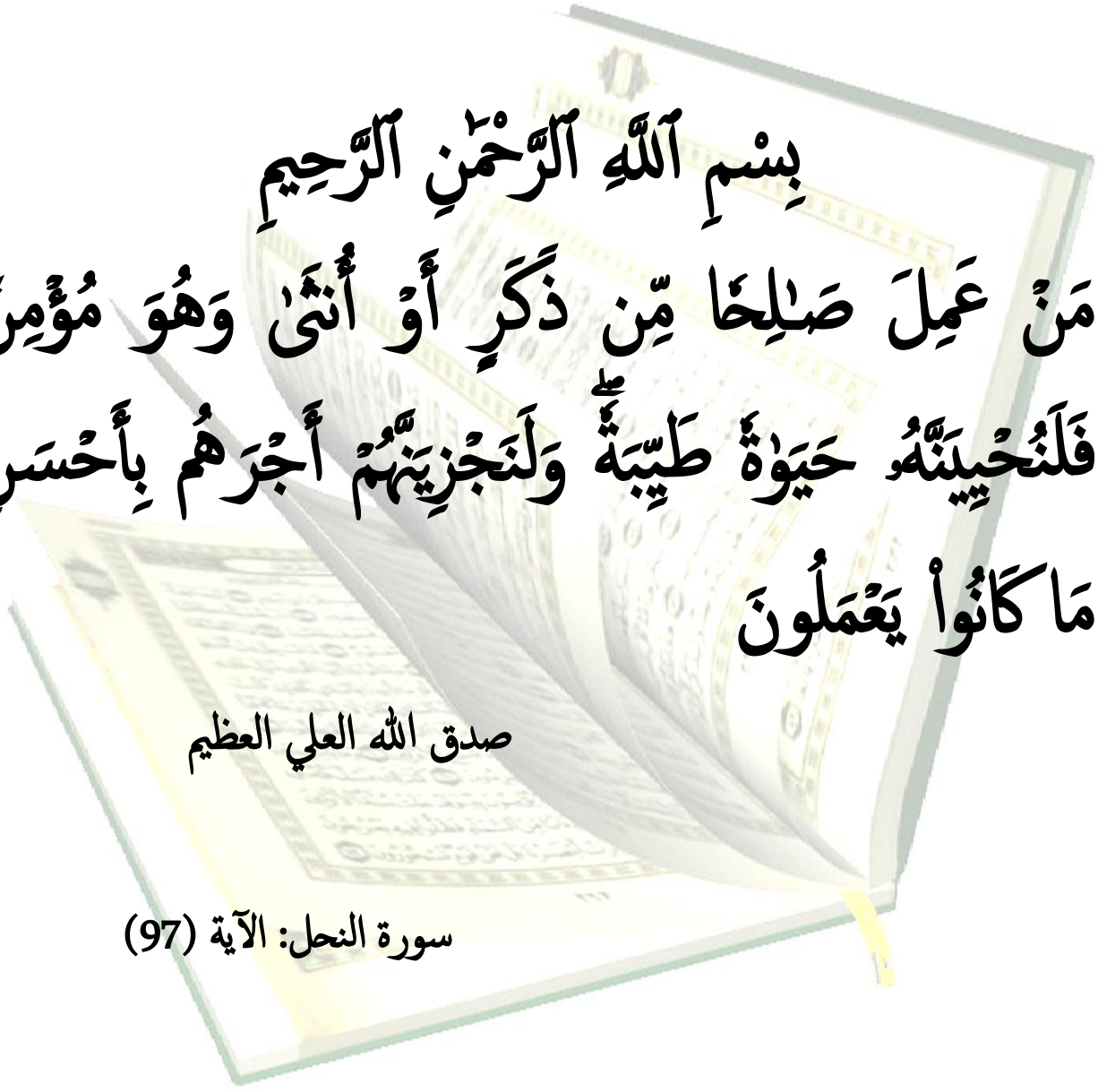
من الطالب:

عبدالكاظم عزيز مرجون الجبوري

إشراف:

ا.د. ابتسام صاحب موسى الزويني

1443هـ 2022 م



بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

مَنْ عَمِلَ صَٰلِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَىٰ وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُۥ حَيَوٰةً طَيِّبَةً ۖ وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا۟ يَعْمَلُونَ

صدق الله العلي العظيم

سورة النحل: الآية (97)

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ **(فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية)** التي قدّمها الطالب **(عبدالكاظم عزيز مرجون)** إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل، قد جرى بإشرافي في قسم التربية الخاصة / كلية التربية الأساسية / جامعة بابل وهي من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية **(طرائق تدريس عامة)**.

المشرف:

أ. د. ابتسام صاحب موسى الزويني

التاريخ: / /2022

بناءً على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الأطروحة للمناقشة

أ. د. عماد حسين عبيد المرشدي

رئيس قسم التربية الخاصة

التاريخ: / /2022

ا. د. فراس سليم حياوي رزوقي

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

التاريخ: / /2022

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوم اللغويّ

أشهد أن الأطروحة الموسومة بـ: **(فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية)** التي قدّمها الطالب **(عبدالكاظم عزيز مرجون)** إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل، قد قمتُ بتقويُمها، واصبحت سليمة من الناحية اللغوية والأسلوبية.

المقوم اللغوي:

الامضاء:

التأريخ: / / 2022

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار المقوّم العـلمي

أشهد أنَي قرأت هذه الأطروحة الموسومة بـ: **(فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية)** التي قدّمها الطالب **(عبدالكاظم عزيز مرجون)** إلى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل، وقمتُ بتقويمها علمياً، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الدكتوراه فلسفة في التربية **(طرائق تدريس عامة)** وقد وجدتها صالحة من الناحية العلمية.

المقوم العلمي:

الامضاء:

التاريخ: / / 2021

بسم الله الرحمن الرحيم

إقرار لجنة المناقشة:

نشهد نحنُ أعضاء لجنة المناقشة أنّنا اطلعنا على هذه الأطروحة الموسومة **بـ (فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية)**، وقد ناقشنا الطالب **(عبدالكاظم عزيز مرجون)** في محتوياتها وفيما له علاقة بها، ووجدنا أنّها جديرة بالقبول لنيل درجة الدكتوراه فلسفة في التربية (طرائق **التدريس العامة)** بتقدير ( ).

الامضاء	**الامضاء**
أ.د. ضياء عويد حربي	**أ.م.د. مهدي جادر حبيب**
عضواً	**عضواً**
الامضاء	**الامضاء**
أ.م.د. غادة شريف عبدالحمزة	**أ.م.د.نبال عباس هادي**
عضواً	**عضواً**
الامضاء	**الامضاء**
أ.د. ابتسام صاحب موسى	**أ.د. ثامر نجم عبود**
عضواً مشرفاً	**رئيساً**

صُدِّقتْ هذه الأطروحة من مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة بابل بتاريخ / /**2022**

الاستاذ الدكتور
علي عبدالفتاح الحاج فرهود
عميد كلية التربية الأساسية
/ / 2022 م

الإهــداء

إلى:

- ✓ **من هم أحق بالإهداء وأحق بالحــب والـولاء**

نبينا محمد واله "عليهم أفضل الصلاة والسلام"

- ✓ **الجنة التي طالما غمرتني بظلالها.... أمي رحمها الله.**
- ✓ **من علمني حرفاً في هذه الدنيا الفانية.**
- ✓ **من سلك طريق طلب العلم.**

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

عبدالكاظم

شكر وعرفان

الحمد لله والشكر له كما ينبغي لجلال وجهه وعظيم سلطانه، عدد خلقه ورضا نفسه وزنة عرشه ومداد كلماته، وأفضل الصلاة وأتم التسليم على المبعوث رحمة للعالمين نبينا الأعظم أبا القاسم محمد واله الطيبين الطاهرين.

أمَّا بعد – يسرني وقد أنجزتُ بفضل الله وتوفيقه هذه الأُطروحة، أن أتقدَّم بالشكر الجزيل وكثير الامتنان إلى أستاذتي الفاضلة المشرفة الدكتورة" ابتسام موسى صاحب الزويني" لما بذلت من جهد وما قدمت من توجيهات سديدة ونُصح عبر مسيرة هذه البحث جزاها الله خيراً.

ويسرني أن أتقدَّم بالشكر الجزيل إلى قسم التربية الخاصة متمثلاً برئيس القسم ا.د عماد المرشدي، وأساتذة، وموظفي القسم لما قدَّموا من دعمٍ أسهم في تسهيل مهمة الباحث في عمله.

وأقدم شكري وأمتناني الى السادة الخبراء والمحكمين الذين استعنت بهم في انجاز دراستي هذه، ولا يفوتني أن أقدم شكري وامتناني للأساتذة الافاضل أعضاء لجنة السمنار كلاً من: (ا.د مشرق محمد مجول الجبوري، ا.د عارف حاتم هادي الجبوري، ا.د محمد حميد مهدي المسعودي، ا.د حيدر حاتم فالح العجرش، و ا. د رياض كاظم عزوز الكريطي) لما بذلوه من جهدٍ في إنضاج عنوان هذه الأطروحة.

ولا يفوتني أن أتقدَّم بالشكر الجزيل إلى كلِّ مَنْ مدَّ يدَ العون والمساعدة للباحث خلال فترة إعداد الأطروحة وأخصُّ بالذكر الاستاذ الدكتور كريم عبيس ابو حليل، والاستاذ ثائر عمران الجنابي كذلك أقدم شكري لموظفي مكتبة كلية التربية الأساسية والمكتبة المركزية في جامعة بابل وإدارة مكتبة العتبة الحسينية المقدسة لما قدموا من مساعدة وتسهيلات للباحث.

وأخيراً اتقدم بالشكر والامتنان إلى كل من أعانني بفكرة أو أسدى لي نصحاً من الأساتذة والزملاء، داعياً من الله التوفيق والصلاح لما فيه الخير لنا ولهم، وأسال الله تعالى أن يضع هذا الإنجاز العلمّي في ميزان حسناتنا وأن يعلمنا ما ينفعنا وأن ينفعنا بما علمنا في الدنيا والآخرة، وما توفيقي إلاّ بالله والحمُد لله رب العالمين.

الباحث ✍

ملخص البحث

هدف البحث إلى:

بناء برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي والتعرف على فاعليته في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية.

ولتحقيق اهداف البحث أعد الباحث برنامجاً تعليمياً على وفق نظرية التعلم الموقفي تضمن مجموعة متطلبات منها استراتيجيات وطرائق تدريس، وأنشطة تعليمية مصاحبة، وأسئلة تقويمية، ووسائل تعليمية مختلفة مع إعداد دليل للمدرس، ودليل للطالب وتحقق الباحث من صلاحية البرنامج التعليمي المقترح من خلال عرضه على مجموعة من المتخصصين والمحكمين في المناهج وطرائق التدريس، ومن أجل تعرف فاعلية البرنامج التعليمي المقترح اعتمد الباحث تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي تكون من مجموعتين تجريبية وضابطة واختبار قبلي للذكاء العملي واختبار بعدي لكل من التحصيل والذكاء العملي.

اختار الباحث عينة البحث اختيارا عشوائياً طلبة المرحلة الرابعة من قسم علوم القرآن في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة المثنى للعام الدراسي 2021–2022م، وبطريقة عشوائية اختار الباحث شعبة (أ) لتكون المجموعة التجريبية وبلغ عددها (39) طالباً وطالبة والتي درست مادة التربية العملية باستعمال البرنامج التعليمي المقترح، وشعبة (ب) لتكون المجموعة الضابطة وبلغ عددها (39) طالباً وطالبة والتي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية فكان المجموع الكلي لعينة البحث (78) طالباً وطالبة.

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات: العمر الزمني للطلبة، اختبار المعلومات السابقة، اختبار الذكاء، مقياس الذكاء العملي، جنس العينة.

اما ادوات البحث فقد اعد الباحث أداتين: الأداة الأولى اختباراً تحصيلياً مكون من (50) فقرة بواقع (40) فقرة موضوعية و(10) فقرات مقالية، وبعد ان تحقق الباحث من صدق الاختبار، قام بحساب ثباته باستعمال معادلة الفا– كرونباخ وبلغت قيمة معامل الثبات (0,91)، فضلاً عن حساب معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وفاعلية البدائل للفقرات الموضوعية. أما أداة البحث الثانية فهي مقياس الذكاء العملي، المكون من (22) فقرة موزعاً على ثلاثة مجالات هي: (عملي/ لفظي، عملي / كمي، عملي / شكلي)، وقد تحقق الباحث من صدق المقياس وثباته.

درس الباحث نفسه مجموعتي البحث وقد استمرت مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً من العام الدراسي 2021–2022م، ولمعالجة البيانات إحصائياً استعمل الباحث الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية: المتوسط

الحسابي والانحراف المعياري ومعامل تمييز الفقرة، وصعوبتها، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومعادلة مربع كاي، ومعادلة حجم الأثر لاستخراج قيمة الفاعلية للبرنامج التعليمي.

وبعد تحليل البيانات احصائياً كانت نتائج البحث:

1 – يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل النهائي لمصلحة المجموعة التجريبية.

2 – يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الذكاء العملي النهائي لمصلحة المجموعة التجريبية.

3 – يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق البرنامج التعليمي المقترح في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاء العملي.

وفي ضوء ذلك خرج الباحث بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

فهرس المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
العنوان.	أ
الآية القرآنية.	ب
إقرار المشرف.	ت
اقرار المقوم اللغوي.	ث
اقرار المقوم العلمي.	ج
اقرار لجنة المناقشة.	ح
الاهداء.	خ
شكر وعرفان.	د
ملخص البحث.	ذ-ر
فهرس المحتويات.	ز-غ
فهرس الجداول.	ض-ط
فهرس الاشكال.	ظ
فهرس المخططات.	ظ
فهرس الملاحق.	ع-غ
الفصل الأول : التعريف بالبحث	**16-1**
أولا : مشكلة البحث.	3-2
ثانياً : أهمية البحث.	10- 4
ثالثاً : أهداف البحث وفرضياته.	10

رابعا : حدود البحث.	11- 10
خامسا : تحديد مصطلحات البحث.	16- 11
الفصل الثاني : أولاً / الجوانب النظرية	**74- 17**
البرنامج التعليمي، خصائص البرنامج التعليمي، أهمية البرنامج التعليمي.	20 - 18
مبادئ البرنامج التعليمي، مواصفات البرنامج التعليمي، خطوات بناء البرنامج التعليمي.	25- 20
نظرية التعلم الموقفي،مبادئ التعلم الموقفي، سمات وفوائد التعلم الموقفي.	28- 25
اشكال التعلم الموقفي، انواع المواقف التعليمية ،أهمية التعلم الموقفي، النظم التدريسية المعتمدة على التعلم الموقفي.	31- 28
التعلم الموقفي والتعلم النشط، التعلم التعاوني والتعلم الموقفي.	32- 31
التعلم الموقفي ونظريات التعلم.	35 - 32
مميزات التعلم الموقفي، التعلم الموقفي وانتقال أثر التعلم، بيئة التعلم الموقفي.	39- 36
تصميم التدريس المستمد من منظور نظرية التعلم الموقفي.	40 - 39
اساليب التقييم في التعلم الموقفي،معوقات التعلم الموقفي.	41- 40
التحصيل الدراسي، العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي.	43 - 42
شروط التحصيل الدراسي، العوامل التي تؤدي الى تحسين تحصيل المتعلم.	45 - 43
التربية العملية.	46 - 45
أهمية التربية العملية، أهداف التربية العملية.	48 - 46
مكونات التربية العملية.	50 - 49

مراحل التربية العملية.	51 – 50
مبادئ التربية العملية.	52 – 51
الذكاء العملي، التعريف بمفهوم الذكاء.	54 – 52
النظريات المفسرة للذكاء، نظرية العاملين (سبيرمان)، نظرية العوامل المتعددة (ثورندايك)، نظرية العوامل الطائفية (ثيرستون)، نظرية (جيلفورد) ، نظرية (كاتل) ، نظرية (بياجيه) ، نظرية (جاردنر للذكاءات المتعددة).	58 – 54
النظرية الثلاثية في الذكاء، نظرية الذكاء الناجح.	59–58
جوانب الذكاء الناجح، الذكاء التحليلي، الذكاء الإبداعي، الذكاء العملي.	66 – 59
الفرق بين الذكاء العملي والذكاء الأكاديمي.	67
الذكاء العملي والمعرفة الضمنية.	70 – 68
الذكاء العملي والمدرسة.	71– 70
مكونات الذكاء العملي.	72 – 71
تعليم الذكاء العملي، تنمية الذكاء العملي،الاستراتيجيات التدريسية التي تنمي الذكاء العملي.	74 – 72
الفصل الثاني : ثانياً /دراسات سابقة (عربية واجنبية)	82–74
المحور الأول : الدراسات المتعلقة بالتعلم الموقفي.	**77 – 75**
دراسة (زارع، 2009).	75
دراسة (مرسي، 2010).	76
دراسة (شمس الدين، 2019).	76
دراسة (Slaouti,2007).	77
المحور الثاني : الدراسات المتعلقة بالذكاء العملي.	82 – **78**
دراسة (الشويقي،2010).	**78**
دراسة (الجنيد، 2010).	79

دراسة (التميمي، 2019).	80
دراسة (رابح، 2015).	81
دراسة (Grigorenko et al,2004).	82
تعقيب على الدراسات السابقة.	83
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة.	**84**
الفصل الثالث : منهج البحث واجراءاته	**85** -123
المحور الأول /منهج البحث.	**86**
المحور الثاني/ إجراءات بِناء البرنامج.	**86 - 99**
المرحلة الأولى – التحليل والتخطيط.	88 -96
المرحلة الثانية /(التنفيذ) تهيئة مستلزمات البرنامج.	96 - 98
المرحلة الثالثة / التقويم.	98 - 99
المحور الثالث: إجراءات تعرف فاعلية البرنامج.	99 - 123
التصميم التجريبي.	100
مجتمع البحث.	100- 102
عينة البحث.	102- 103
تكافؤ مجموعتي البحث.	103 - 106
ضبط المتغيرات الدخيلة.	106 - 107
أثر الإجراءات التجريبية.	107- 109
أداتا البحث.	109- 121
إجراءات تطبيق التجربة.	122

الوسائل الإحصائية.	123
الفصل الرابع :عرض النتائج وتفسيرها	**132- 124**
اولاً: عرض النتائج.	130 -125
ثانياً: تفسير النتائج.	132 - 130
الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	**136- 133**
اولاً: الاستنتاجات.	135 - 134
ثانياً: التوصيات.	135
ثالثاً: المقترحات.	136
المصادر	**157 - 137**
المصادر العربية.	153- 138
المصادر الأجنبية.	157 - 153
الملاحق	**446 - 158**
الواجهة باللغة الإنجليزية.	a
الملخص باللغة الإنجليزية.	b-e

فهرس الجداول

ت	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	عينة الطلبة.	103
2	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والدلالة الإحصائية للعمر الزمني لطلبة مجموعتي البحث.	104
3	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة	104

	والجدولية لمجموعتي البحث في متغير المعلومات السابقة.	
4	تكافؤ درجات مجموعتي البحث في اختبار مستوى الذكاء.	105
5	تكافؤ درجات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء العملي.	106
6	توزيع حصص مادة التربية العملية لمجموعتي البحث.	109
7	جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) لفقرات الاختبار التحصيلي.	111
8	مجالات مقياس الذكاء العملي بصورته الأولية.	116
9	الصدق الظاهري لمقياس الذكاء العملي.	118 - 117
10	توزيع فقرات المقياس حسب مجالات الذكاء العملي.	121
11	القيمة التائية لمعرفة دلالة الفرق بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة في متغير التحصيل.	125
12	القيمة التائية لمعرفة دلالة الفرق بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة في متغير الذكاء العملي.	127
13	القيمة التائية لمعرفة دلالة الفرق بين نتائج مقياس الذكاء العملي(القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية.	128
14	حجم التأثير في اختبار التحصيلي الختامي.	129
15	حجم التأثير في اختبار الذكاء العملي الختامي.	129
16	قيمة حجم الأثر(D و $\eta 2$) ومقدار التأثير.	130

فهرس الاشكال

ت	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1	مكونات التعلم الموقفي (تصميم الباحث).	39
2	التعلم من منظور نظرية التعلم الموقفي (تصميم الباحث).	39
3	مكونات التربية العملية.	49
4	مقارنة بين الذكاء التحليلي والابداعي والعملي.	60
5	أوجه الذكاء العملي (تصميم الباحث).	66
6	الفرق بين المعرفة الضمنية والمعرفة الظاهرة.	68 -69
7	مجالات المعرفة الضمنية (تصميم الباحث).	69
8	حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظرهم.	93 -94
9	حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظر التدريسين.	94 -95
10	التصميم التجريبي للبحث.	100
11	كليات التربية والتربية الانسانية في الجامعات العراقية عدا اقليم كردستان.	101 -102
12	مفردات مادة التربية العملية.	108

فهرس المخططات

ت	عنوان المخطط	رقم الصفحة
1	خطوات بناء البرنامج التعليمي (إعداد الباحث)	24
2	مراحل بناء البرنامج التعليمي (إعداد الباحث).	87
3	فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في التحصيل بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية ونتائج طلبة مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي الختامي.	126
4	فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الذكاء العملي بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية ونتائج طلبة مجموعتي البحث في اختبار الذكاء العملي الختامي.	127

فهرس الملاحق

ت	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	كتاب تسهيل مهمة.	156
2	أسماء السادة المحكمين ونوع الاستشارة مرتبين حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية.	157- 159
3	استبانة اراء المُحكمين حول الأهداف العامة للبرنامج التعليمي المقترح.	160- 162
4	استبانة آراء المُحكمين حول الأهداف السلوكية.	163 - 173
5	استبانة آراء الخبراء بشأن تحديد استراتيجيات وطرائق التدريس الملائمة للبرنامج التعليمي.	174 - 177
6	استبانة مفتوحة لتعرُّف حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظرهم.	178- 179
7	استبانة مفتوحة للتعرُف على حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظر التدريسين.	180 - 181
8	استمارة طلب معلومات الطلبة.	182
9	استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية اختبار المعلومات السابقة.	183 - 189
10	بيانات التكافؤ للمجموعة التجريبية والضابطة.	190- 191
11	اختبار الذكاء.	192- 196
12	استطلاع آراء الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي.	197- 212
13	معاملات الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي للعينة الاستطلاعية.	213- 214

14	معامل الصعوبة والسهولة وقوة تمييز الفقرات المقالية.	215
15	فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي.	216 –218
16	حساب ثبات الاختبار التحصيلي باستعمال طريقة التجزئة النصفية.	219 –223
17	حساب ثبات الاختبار باستعمال معامل ثبات الفا كورنباخ للاختبار التحصيلي	224
18	استبانة آراء المحكمين في صلاحية مقياس الذكاء العملي بصورته الأولية.	225 –233
19	مقياس الذكاء العملي المقدم الى عينة التحليل الاحصائي.	234 – 241
20	قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس.	242
21	معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه.	243
22	معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس.	243
23	حساب ثبات المقياس باستعمال التجزئة النصفية.	244 –248
24	حساب ثبات المقياس باستعمال معادلة كيودر ريتشاردسون –20.	249
25	معاملات الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية لمقياس الذكاء العملي.	250
26	فعالية البدائل الخاطئة لمقياس الذكاء العملي.	251 – 252
27	مقياس الذكاء العملي بصورته النهائية (بعد التحليل الاحصائي).	253 – 262
28	ورقة إجابة مقياس الذكاء العملي.	263
29	درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التحصيلي الختامي ومقياس الذكاء العملي الختامي.	264 –265
30	محتويات البرنامج التعليمي ، دليل التدريسي، دليل الطالب.	266 – 443

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

أهمية البحث

هدف البحث

حدود البحث

مصطلحات البحث

الفصل الثاني

جوانب نظرية ودراسات سابقة

المحور الأول: جوانب نظرية

اولاً/ البرنامج التعليمي

ثانياً/ نظرية التعلم الموقفي

ثالثاً/ التحصيل الدراسي

رابعاً/ التربية العملية

خامساً/ الذكاء العملي

المحور الثاني: دراسات سابقة

دراسات عربية واجنبية

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

المحور الأول /منهج البحث

المنهج الوصفي

المنهج التجريبي

المحور الثاني/ إجراءات بناء البرنامج التعليمي

المرحلة الأولى - التحليل والتخطيط

المرحلة الثانية ـ تنفيذ البرنامج
المرحلة الثالثة ـ تقويم البرنامج
المحور الثالث/ إجراءات تعرف فاعلية البرنامج
التصميم التجريبي
مجتمع البحث
عينة البحث
تكافؤ مجموعتي البحث
ضبط المتغيرات الدخيلة
أثر الإجراءات التجريبية
أداتا البحث
إجراءات تطبيق التجربة
الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج

ثانياً: تفسير النتائج

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

أَوْلاً: الاستنتاجات

ثَانِياً: التوصيات

ثَالثاً: َالمقترحات

الملاحق

المصادر

المصادر العربية

المصادر الأجنبية

الفصل الاول

أولاً/ مشكلة البحث:

إنّ التغيرات التي احدثتها التطورات المعلوماتية وتطور نظريات التعليم والتعلم ابرزت توجهات تربوية جديدة تسلط الضوء على الدور النشط للطالب في عمليتي التعليم والتعلم اذ لم تعد الأساليب الاعتيادية في التدريس تلبي طموح الطلبة، فهي تعتمد أسلوب التلقين، ويكون دور الطلبة فيها هامشيا، فهم يتلقون المعلومة، دون أن يتفاعلون معها أو يحاولون ربطها بالحياة العملية التي يعيشونها ، واصبحت المذاكرة للامتحان فقط وتحصيل الدرجات هو كل ما يتذكره الطالب عندما يسأل عن العلوم التي تمت دراستها على مدى عام دراسي كامل، فطرائق التدريس والمناهج الدراسية ما تزال تعتمد على التلقين والحفظ، رغم المطالب والاقتراحات التي يرفعها خبراء المناهج وطرائق التدريس بضرورة ربطها بالحياة العامة التي يعيشها الطلبة على أرض الواقع، ومن الملاحظ أن محتوى المناهج الدراسية تقل فيها التطبيقات والأمثلة التي تربط المادة العلمية بالممارسة العملية، وهذا ما يؤدى إلى شعور الطلبة بأن ما يدرسوه يتصف بالتجريد وجفاف المادة العلمية علاوة على عدم جدوى ما يتعلمه الطلبة. ولعل الكثير من المدرسين يواجهون سؤالاً متكرراً من طلبتهم وهو: لماذا ندرس هذا الموضوع يا أستاذ؟ وهذا يدل على أن الطلبة لا يشعرون بأن ما يدرسونه مرتبط بالمواقف والمشكلات التي يواجهونها في حياتهم.

أن الانفصال والبعد عن الخبرة الملموسة يمثل مشكلة، لأن المعرفة لا يمكن عزلها عن الممارسة حتى يحدث تعلم ذي معنى. وهذا ما لمسه الباحث من طريق تدريس مادة المناهج وطرائق التدريس ومادة التربية العملية اذ لاحظ أَنَّ الطلبة يعانون من صعوبة في مادة التربية العملية وفي اكتساب المعلومات والمهارات وهذا نتيجة قلة الاهتمام من قبل القائمين بعملية تدريس المواد التربوية ومن ضمنها مادة التربية العملية بالتعلم النشط من خلال مشاركة المتعلم وربط المحتوى التعليمي بواقع المتعلم اذ مازال التدريس يعتمد على التلقين والحفظ الاصم للمعلومات والمعارف وعزل المحتوى عن الواقع الاجتماعي والبيئي للمتعلم وقد دعم هذا الرأي العديد من التدريسين الذين يقومون بتدريس هذه المادة في الجامعات العراقية * ومن جانب آخر فإن إطلاع الباحث على كثير من الدراسات والبحوث التي تعرضت إلى مادة التربية العملية وأظهرت نتائج هذه الدراسات وجود ضعف في اداء الطلبة/ المدرسين ومنها دراسة (الفتلي ،2001)، دراسة (الحسناوي ،2008)، ودراسة (العزاوي والتميمي، 2014).اذ اوصت هذه الدراسات بوجوب الابتعاد عن طرائق التدريس الاعتيادية القائمة على التلقين وسلبية المتعلم واعتماد التعلم النشط في تدريس مادة التربية العملية، واستعمال استراتيجيات وبرامج تعليمية قائمة على نظريات حديثة من شأنه أن يرفع من مستوى تحصيل الطلبة واكتسابهم لمهارات التدريس.

وتأسيساً على ما تقدم يرى الباحث انه من الضروري الأخذ بكل ما هو حديث وجديد من برامج واستراتيجيات وطرائق وأساليب والإقلال من استعمال الطرائق المعتادة، لأنها ببساطة لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية ، وعلينا أن نساير الركب بالقدر الذي يجعلنا نقلل الفجوة بيننا وبين

---

[1] 1– ا. د جبار رشك شناوه- كلية التربية / جامعة القادسية.
2 - ا.د نعمة عبدالصمد - كلية التربية / جامعة اكوفة.
3 – ا.د كريم عبيس ابو حليل - كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة المثنى.
4– ا.م.د جنان مزهر لفته- كلية التربية / جامعة القادسية.

من سبقنا من الأمم والشعوب التي استفادت من تجاربها والأخذ بما هو جديد وحديث ؛ للوصول إلى مخرجات يعتد بها وتساعد في بناء مجتمعاً سليماً قادراً على تحقيق متطلبات الحياة ، لذلك جاءت هذه الدراسة محاولة لتعرف السبل الفضلى التي يمكن استعمالها لعلاج حالة ضعف الطلبة في مادة التربية العملية المقررة للمرحلة الرابعة أو التخفيف من حدتها. وعليه ارتأى الباحث اعداد برنامج تعليمي لطلبة كلية التربية وفق نظرية التعلم الموقفي لعله يسهم في زيادة تحصيل طلبة كلية التربية وينمي لديهم الذكاء العملي.

ومن هنا تبرز مشكلة البحث بالسؤال الآتي:

ما فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية؟

ثانياً/ أهمية البحث:

ان التربية الحديثة عملية تهدف إلى ايصال الفرد إلى التكيُّف مع البيئة المحيطة به بما فيها الاجتماعية والطبيعية، وأنَّ عملية التكيُّف تعني السير على وفق اخلاقيات المجتمع المرغوب فيها، وقيمه الفاضلة وتقاليده المنشودة، وتمكينه من مواكبة التطورات التي تحصل في الحياة وتلبية متطلباتها، فالتربية بمعناها الواقع انجاز تغيير ونمو وتكامل في شخصية المتعلم من الجوانب جميعها العقلية والمعرفية والاجتماعية والنفسية والقيمية. لذا تعني التربية النمو الذي يتحصل عليه المتعلم معرفياً وانفعالياً واجتماعياً وجسمياً وبذلك يشتمل مفهوم التربية على كل نشاط يهدف الى تنمية قدرات المتعلم وقيمه واتجاهاته وتوجيه سلوكه بالشكل الذي يرتضيه المجتمع الذي يعيش فيه، ولما كانت التربية على وفق هذا المفهوم تعني التنمية فان هذه التنمية تحدث، بالتعليم والتدريس والتدريب، لأننا عندما نعلم نربي، وعندما ندرس نربي، وعندما ندرب نربي (عطية ، 2008 : 340) وهي بذلك تعني تعليم منظم ومقصود يهدف الى نقل المعرفة وكسب المهارات النافعة في كل مناشط الحياة (الهاشمي و الدليمي، 2007 : 20).

ولأن العملية التربوية قائمة اساسا على طرفين اساسيين هما المتعلم والمعلم ويربطهما المنهج او يتوسط بينهما، فلا بد أن تصب الجهود التربوية كلها لغرض ايصال المعرفة إلى المتعلم بأفضل السبل واوضح الطرائق، فالفرد عندما يتعلم شيئا ويكتسب خبرة من نوع معين ويمارسها في سلوكه فهو قد تعلم (خلف، 1985: 53). لذا يعمل المنهج على توجيه الطلبة توجيهاً أكاديمياً وتوجيهاً مهنيًّا، ويعمل على استغلال ميول الطلبة في تنمية القدرة لديهم على الابتكار وتنمية القدرات العقلية العليا لديهم (كالتحليل، التركيب، والتقويم) ليتسنى لهم حل مشكلاتهم الحياتية من خلال استغلال ما تعلموه من معارف في مواقف الحياة المختلفة (مدكور،2001: 30).

فلا يجوز بناء منهج دراسي بمعزل عمّا يحصل في العالم المُتقدِّم من قفزات نوعية في مجالات الحياة عامة، والمجال العلمي خاصة، ولنا أن نستفيد مما حصل للمناهج الدراسية في الولايات المتحدة الأمريكية بعد أن أطلق الاتحاد السوفيتي السابق أول قمر صناعي الى الفضاء في العقد الأول من النصف الثاني من القرن العشرين، إذ أحدث ذلك هَزةً عنيفة في المناهج الدراسية الأمريكية فأُعيد بناؤها على وفق متطلبات المرحلة، والتطور الذي حصل في روسيا المنافس الأول للولايات المتحدة آنذاك، و بالتخطيط و التحدي المبني على الرغبة الجامحة في مغالبة روسيا تمكنت الولايات المتحدة من إحداث ثورة علمية تكنلوجية بواسطة إعادة بناء مناهجها الدراسية، ووسائل تنفيذ تلك المناهج، ولا بُدَّ لنا أن لا ننظر في المناهج نظرة تقديس، ونجعلها جامدة ثابتة لفترات طويلة من الزمن، بل يجب أن ننظر إلى المناهج بوصفها عملاً أوجدهُ

الانسان وهو لا يخلو من النقص، ولذلك فإن إعادة النظر في المناهج التربوية التعليمية أصبحت ضرورة مُلِحَّة، وبحسب مقتضيات العصور، والبيئة، وتقدُّم العلوم، و فنون التربية (مرسي، 1995: 21).

ويرى الباحث أنَّ تنوُّع الطرائق والأساليب التدريسية يزيد من اهتمام الطلبة بالدرس، وبالتالي يكون احتمال تعلُّمهم أكبر، ومن هنا فالطالب أحوج ما يكون إلى طرائق أو برامج تعليمية تنمي تفكيره وذكاءه، وتجعله يعتمد على نفسه، وقدراته الخاصة؛ لأنَّ أبرز أهداف التدريس هو تعليم الطلبة كيف يفكرون بالمواد الدراسية وكيف يطبقون ما تعلموه في حياتهم، لا كيف يحفظونها عن ظهر قلب مغادرين فهمها واستيعابه؛ لذلك زادت التوجهات بوجوب الاهتمام بتنمية الذكاء لدى المتعلمين، وتنمية قدراتهم على عمليات التفكير من خلال برامج تعليمية، وابتكار أساليب تعليم تؤدي إلى تنمية الذكاء لدى الطلبة.

فالبرنامج التعليمي خطَّة تُصمم لتحسين العملية التربوية، تستهدف تزويد الطلبة بخبرات واسعة يمكن أن ينتفعوا بها في موضوعات أخرى من المنهج، كما انه تصميم تعليمي يساهم في نمو الطلبة عن طريق إحداث تغير ايجابي في اتجاهاتهم وطرائق تفكيرهم واستغلال مهاراتهم معرفيا، واجتماعيا، وتربويا، وهذه هي الغاية الأساسية من تصميم البرامج التعليمية (كمب، 1985: 24- 25).

وتعد الجامعات مركز العلم والفكر فبين اروقتها يُعدُ ابناء المجتمع من علماء ومفكرين يسهمون في بناء وتطوير مؤسسات علمية واقتصادية واجتماعية (السيف، 1985: 195). فهي تؤدي دوراً اساسياً في بناء المجتمعات وضمان تقدمها من خلال الوظائف الحساسة الثلاث التي تقوم بها. تخريج الكوادر المدربة، واجراء الابحاث العلمية، وخدمة المجتمع. والواقع ان هناك قناعة تتزايد بان التقدم العلمي لأي دولة يعتمد في الدرجة الاولى على ما تقدمه الجامعات من خبرات ومعارف للأجيال المستقبلية (بطاح والسعود، 1999: 472). وتعمل الجامعة على صقل شخصية المتعلم وتطوير مواهبه وزيادة امكاناته الابداعية والفكرية.

إن طلبة الجامعة هم ثروة المجتمع وعدَّته للمستقبل في مختلف مجالات الحياة ولأن الجامعة من افضل أماكن تربية العقل وتقويم الأداء من طريق ما تقدمه من برامج وأنشطة ومعارف وعلوم للطلبة وإتاحة الفرص لهم للتدريب والتطبيق والتعمق في البحث واستثمار طاقاتهم ومواهبهم وربط التعليم الجامعي بحاجات المجتمع التعليمية والثقافية والمهنية والتنموية (الكبيسي وآخرون ،2012 :222-226) من طريق مراجعة أهداف وبرامج التعليم المعاصرة وتطورها لكي تتلاءم مع الحاجات المستقبلية للمجتمع بحيث يمكنها من تخريج متعلمين مؤهلين قادرين على إدارة الإنتاج وتحقيق مخرجاته المطلوبة ومواجهة التطورات المستمرة والسريعة كالثورة العلمية والتكنلوجية، والانفجار المعرفي، وظهور التقنيات التربوية الجديدة، ميدان الأهداف ومناهج وطرائق التدريس ، نظريات التعليم والتدريس والأفكار المختلفة وترجمة هذه الأفكار الى واقع عملي من خلال الدروس التطبيقية لتوضيح فكرة ما أو تطبيق أسلوب أو طريقة ما ويكون التطبيق أمام المتعلمين من قبل المعلم والمتعلم (عامر ومحمد ،2008: 19-88-115) وتزويد الطلبة بالفرص التي تمكنهم من اكتساب المعرفة الأكاديمية والمهارات التي يحتاجونها في حل مشكلاتهم الشخصية تمهيدا لتحقيق مبدأ التعلم طوال الحياة هذا فضلا عن تعلم المعرفة والمهارات الأكاديمية التي يحتاجها الطالب في ممارسة المهن المرتبطة بالعلوم لتنظيم وتحقيق التربية في مجال المهنة (بهجات ،2013: 131).

ولعل كليات التربية في الجامعات قد اكتسبت اهمية خاصة استنتاجا الى قناعة ترسخت لدى جميع التربويين في كل الانظمة العالمية بان المدرس يشكل الركيزة الاساسية في العملية التربوية، كما يعد العنصر الفعال في صياغة النظام التربوي، ومن ثم تحديد ملامحه وتحقيق اهدافه البعيدة والقريبة. ان دور المدرس في التكوين العلمي والثقافي لفكر الطلبة والتشكيل الاخلاقي والسلوكي لشخصياتهم خلال مراحل

التعليم المختلفة لا تخفى على أي مخطط للنظام التربوي في أي مجتمع مهما اختلفت فلسفاته واهدافه ونظمه الاجتماعية (شريف، 2000: 92).

إن الدور الحقيقي للمدرس ليس فقط نقل المعرفة بل لابد من إتاحة الفرصة أمام الطالب لكي يبني معارفه بنفسه عن طريق الممارسة والتطبيق والمناقشة وهذا لا يتحقق إلا عن طريق التعليم القائم على فلسفة التفكير فإعطاء الطالب أدوات المعرفة أفضل من تقديم المعرفة له (الحميدان، 2005: 136).

ولكي نصل بالمتعلم الى المستويات المعرفية والعلمية المطلوبة ينبغي لأعضاء هيأة التدريس في الكليات التربوية ان يمارسوا وينفذوا ما يشرحوه للطلبة فيقدموا الأنموذج العملي لما يقولونه من كلام نظري بحيث يتاح للطلبة فرصة تجربة المواقف الصفية والتفاعل معها والعمل في مجموعات صغيرة أو كبيرة واستخدام فلسفة واستراتيجيات التدريس المختلفة بحسب ما يسمح به الموقف التعليمي في تلك الكليات (كوجك،2008: 228)، وتحصل ترجمة ذلك بوساطة مناهج ومقررات الكليات التربوية حيث يكون الهدف الاسمى لرؤية الجامعة هو مساعدة المتعلمين على اكتساب المعارف الكثيرة لثقافة المجتمع ففهم الحقل الاكاديمي يتضمن تعلم محتواه وإطاره النظري وطرائق التفكير الخاصة به ، ومادة التربية العملية احدى تلك المواد لأن الطالب يدرس التربية العملية كونها جزء لا يتجزأ من النظام المدرسي فهي وسيلة تعين المدرس على توصيل المعلومات الى ذهن المتعلم بطريقة يسهل استيعابها وعندما دخلت مرحلة التطوير وظهرت الحداثة أصبح دور التربية العملية يعمل على تهيأة الفرص أمام الطلبة لاكتسابهم الخبرات في ضوء ممارسة النشاطات المختلفة واقتران المادة النظرية بمجال التطبيق الفعلي على ارض الواقع(فريحة ،2015 :41).

ويرى الباحث أن مادة التربية العملية تعد من المقررات الاستراتيجية في كليات التربية ذلك فمن طريقها يتم تزويد الطلبة بالكثير من المفاهيم والمصطلحات التربوية فضلا عن اكتسابهم كماً لا بأس به من المعلومات والمهارات والكفاءات التربوية وكيفية اكتسابها من طريق التدريب والممارسة بالإضافة الى تزويدهم بعدد من القدرات المعرفية وفوق المعرفية كالتحليل والتصنيف والتفسير والمقارنة والتخطيط والاستنتاج وغير ذلك مما يجعلهم جاهزين للبدء بمشوارهم المهني بكل نجاح وسداد. وللارتقاء بمستوى مهنة التدريس وتطوير أداء الطالب/المدرس لابد من اتباع أحدث البرامج التعليمية.

وقد استحوذ التعلم الموقفي على انتباه العديد من الباحثين، اذ يعد التعلم الموقفي مدخلاً يسهل من عملية التعلم عن طريق تقديم مواقف ذات معنى، ويقوم بربط التدريس بالخبرات الواقعية في الحياة، ويرى أنصار التعلم الموقفي أنه يمكن زيادة فاعلية التعلم عندما يتعلم الطلبة المعلومات والمهارات في مواقف تستخدم فيها هذه المعلومات بصورة واقعية أو فعلية (CHoi&Hnnafin, 1995:60).

ان نظرية التعلم الموقفي تفترض أن المعرفة هي الناتج الديناميكي للعلاقة الفعالة بين المتعلم والبيئة التي يعيش فيها، وانه يحدث من خلال الاندماج في المواقف التدريسية الحياتية والواقعية. ويشير التعلم الموقفي الى عملية التعلم التي يتم فيها استعمال اداة او وسيلة في موقف واقعي لإنجاز هدف حياتي فالمعرفة اليومية تعد جزءاً رئيساً من التعلم الموقفي. فالتعلم الموقفي يعني اشراك المتعلم مع الآخرين في المواقف الاجتماعية او اليومية، او الكيفية التي يتفاعل بها هؤلاء الافراد من خلال المواقف الاجتماعية والمادية المعقدة، وهو مجموعة انشطة مترابطة، ذات معنى، وذات هدف يشترك فيها كل المتعلمين من خلال حل المشكلات في الواقع، وليس مجرد العمليات التقليدية المتطلبة في التعليم الرسمي في دراسة الموضوعات التعليمية، لذا فأنه يقوم على تحديد انواع المواقف التي يحتاجها المتعلم وكذلك كيفية تصميم تلك المواقف حيث يسمح الموقف الحياتي بالتعلم ذي المعنى، لما له من تأثير على اداء الطلبة حيث ينفذ ذلك داخل الحجرات الدراسية في صورة مجموعة من المواقف المختلفة، أي البسيط منها أو المعقد ويتم تصميمها بطريقة تفاعلية، لتسمح بمرور الطلبة بتلك الخبرات لاستخدامها في حياتهم الواقعية (زارع،

2009: 19 -20). وإذا كان التعلم الموقفي يهدف أساساً لتمكين الطلبة من الممارسة والمشاركة في العمل المجتمعي بقصد حل بعض المشكلات، فإنه وسيلة مفيدة تعزز فهمهم لماهية التنمية المجتمعية، وتعزز قدرتهم على إدراك قضايا مجتمعاتهم الكبرى بشكل أكثر عمقا ووضوحا وإيجابية، وهو الأمر الذي سوف يعزز فهمهم لأدوارهم كأعضاء فاعلين في المجتمع، يتحملون جزء من المسؤولية الاجتماعية فيطورون مهارات اتخاذ القرار، ومختلف المهارات الاجتماعية والثقافية والأخلاقية التي تعتبر عماد بناء الفرد الصالح. كذلك أهمية ربط الجامعة بالميدان الواقعي، وضرورة إيجاد السبل المنهجية الصحيحة لتجسيد هذه المقاربة، فتحديات مجتمعات المعرفة تقوم أصلا على توثيق الصلة بمخابر هذه المعرفة، والمؤسسات المنتجة لها، فضلا عن طبيعة المعرفة في حد ذاتها وسرعة تلونها وتجددها والتي صارت تحتم اليوم على واضعي المناهج التعليمية الجامعية توجيه الطلبة أثناء دراسة المقررات إلى ممارسة حل المشكلات الواقعية بالطرق العلمية التي تزيد من ثقة الطالب بجامعته وتخصصه وأستاذه، وتعطيه فرصة المبادرة لإثبات الذات والمشاركة في اتخاذ القرار، وممارسة المعرفة في واقعها الجديد(علي، 2020 : 28).

يعد التعلم الموقفي من أنماط التعلم المناسبة لتنمية مهارات الطلبة المختلفة؛ حيث يتعرض المتعلمون إلى مواقف تعليمية إيجابيه، يجب عليهم أن يتخذوا فيها موقفاً يتناسب مع طبيعة الهدف منه (محمود، 2019 :2020)، وهذا ما اكدته نتائج العديد من البحوث والدراسات العربية كدراسة (زارع، 2009)، ودراسة (مرسي، 2010)، ودراسة (شمس الدين، 2019). حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات أهمية التعلم الموقفي، ووجوب صياغة المقررات الدراسية بما يتلاءم وفلسفة التعلم الموقفي حتى يستطيع المتعلمون التعلم من خلالها بفاعلية وإيجابية.

أن ميزة المتعلم هي استخدام ذكائه وتفكيره بما يتلاءم مع تحقيق احتياجاته، والإفادة منه لتحقيق النجاح في الحياة، وبشكل يعمل على تذليل الصعوبات الناجمة عن التطور المتسارع، والكم الهائل من المعلومات في جميع المواقف الحياتية، إذ أصبح الهدف ايامنا هذه ليس حمل المعلومة، بل كيف الإفادة منها وتسخيرها من خلال التفكير الفاعل وذلك من اجل رفع كفاءة المتعلم في مواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل وتمكينه من تحدي الغموض والمفاجآت، وزيادة قدرته على تكييف البيئة والمحيط الذي يعيش فيه (إبراهيم، 2012: 2).

أصبح موضوع الذكاء من أهم الموضوعات التي تواجه الباحثين في التربية وعلم النفس ولم تقتصر أهمية هذا الموضوع على ما له من قيمه نظرية نفسية أو تربوية أو فلسفية بل لنتائجه من أهمية تطبيقه في مجالات واسعة. ويعد الذكاء أحد الموضوعات الرئيسية في علم النفس فهو أحد مظاهر الحياة السلوكية العقلية التي يمكن ملاحظتها وقياسها قياساً موضوعياً (الخبولي والضمد، 2007: 98).

أن الذكاء ينمو ويتولد ويتطور مع نمو الإنسان فهو لا يمنح للفرد لحظة ميلاده وإنما ينشأ ويتكون مع مختلف مراحل النمو ويخضع في ذلك للعديد من العوامل، فالذكاء لا يعتبر شيئا في ذاته وإنما هو إحدى وظائف الشخصية التي تتنبه ثم تتكون في الفرد (عبد الكافي، 1998: 20 -21).

ويعد الذكاء العملي أحد الذكاءات التي زاد الاهتمام بدراستها في السنوات الاخيرة باعتبارها مؤشراً جيد لأداء الافراد في شتى مجالات الحياة سواء كانت مرتبطة بالمدرسة أو الحياة الوظيفية فالذكاء العملي يعتبر شكلاً من اشكال تطوير الخبرة، حيث يشير إلى قدرة الفرد على توظيف المعرفة التي اكتسبها بطريقة غير مباشرة من خلال الخبرة في حل المشكلات اليومية (الشويقي، 2010: 61).

يهدف الذكاء العملي بشكل رئيس الى ان يتصرف الطالب بحنكة ودراية، ويقبل على التعلم بكل رغبة ونشاط ويحرز في ذلك التقدم والنجاح. ومن الضروري ان يتحمل الطالب المسؤولية من تعلمه، ويضع على عاتقه مهمة تعلمه وخاصة بعد أن يتخرج من الدراسة الجامعية، ويدخل ميدان الحياة العملية، فتصبح مهاراته في الذكاء العملي وسيلة لامتلاك الفهم والمعرفة من خلال الحياة العملية، واحداث الحياة الواقعية

(إبراهيم، 2008: 53). إن مجال تفوق الطلبة الحقيقي يكمن في قدرتهم على استثمار ذكائهم في المواقف الحياتية.

ويرى الباحث مما تقدم ان التعلم الذي يبنى على وفق نظرية التعلم الموقفي يعد امراً ضرورياً وأحد متطلبات التعليم الناجح الذي يساعد الطلبة على زيادة وعييهم بتعلمهم وبالخبرة التي يكتسبونها وبالتالي تساعد على زيادة خبرتهم. ولمعرفة دور التدريس في توظيف البرنامج التعليمي المقترح في تحصيل مادة التربية العملية وتنمية الذكاء العملي، أجريت هذه الدراسة للخوض في غمار هذا الموضوع، والذي يرجو الباحث من هذه الدراسة أن تشكل مساهمة متواضعة تساعد في تطوير التربية العملية، ولاسيما إنها تتناول برنامجاً مقترحاً على وفق نظرية التعلم الموقفي وهو أسلوب جديد لم تتطرق إليه دراسات سابقة في العراق (بحسب علم الباحث).

ومما سبق ذكره تتضح أهمية البحث الحالي بما يأتي:

1- أهمية كليات التربية بصورة عامة بما تؤديه من دور فاعل في خدمة المجتمع واعداد مدرسين المستقبل، والمرحلة الرابعة بصورة خاصة فهي من المراحل المهمة التي يواجه فيها الطلبة تغيرات كثيرة منها نفسية وجسمية واجتماعية وانفعالية فهي مرحلة انتقالية لتوجيه الطلبة نحو العمل الميداني (سوق العمل)، ويحتاجون فيها إلى تنظيم شؤونهم العلمية وتعليمهم بطرائق واستراتيجيات وبرامج تعليمية مرنة تسمح لهم بالتعلم بعيداً عن الحفظ القسري ليطبقوها مستقبلاً في حياتهم العملية.

2 - أهمية مادة التربية العملية كونها ترتبط ارتباطا وثيقاً بعمل الطلبة مستقبلاً، ولها أبعاد اجتماعية وأخلاقية وتكنولوجية وبيئية مختلفة.

3 – أهمية المدرس بوصفه عامل مهم في بناء الطالب جسمياً وعقلياً وانفعالياً.

5 - أهمية الحاجة لإيجاد برامج تعليمية على وفق نظريات حديثة ومنها (نظرية التعلم الموقفي) تتفق وحاجات الطلبة وميولهم وبالتالي تزيد من تحصيل الطلبة وتنمي ذكائهم العملي.

6 - عدم وجود دراسة عراقية أو عربية أو اجنبيه تناولت برنامج مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية (على حد علم الباحث).

ثالثاً/ أهداف البحث وفرضياته:

يهدف البحث إلى تحقيق ما يأتي:

أولاً – بناء برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية.

ثانياً- التعرف على فاعلية البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية.

ولغرض التحقق من الهدف الثاني صاغ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

1 – لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل النهائي.

2 – لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في الذكاء العملي.

3 - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التربية العملية على وفق البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاء العملي.

رابعاً/ حدود البحث:

تحدد البحث الحالي بالآتي:

1- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال العام الدراسي 2021 – 2022.

2- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في جمهورية العراق، محافظة المثنى، جامعة المثنى/ كلية التربية للعلوم الانسانية / قسم علوم القرآن.

3- الحدود المعرفية: يقتصر البحث على مفردات مادة التربية العملية المقرر تدريسها لطلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية للعلوم الانسانية.

4- الحدود البشرية: طلبة كليات التربية للعلوم الانسانية.

خامساً/ تحديد مصطلحات البحث:

الفاعلية:

- **لغةً:**

عرفها (ابن منظور): أنها مأخوذة من مادة (فعَل): الفعل: كناية عن كل عملٍ متعدٍ أو غير متعدٍ. فَعَل يفعلُ فعلاً... والفَعَلة صفة غالبة على عمل الطين والحفر ونحوها؛ لأنهم يفعلون، قال ابن الأعرابي والنجار: يقال له فاعِلٌ، ومن هنا جاء اشتقاق فاعلية في اللغة أي إيقاع التأثير على شيءٍ ما (ابن منظور، ج 11، د.ت: 528).

- **اصطلاحاً:** عرفها كلاً من:

1 - (صبري والرفاعي) بانها: " القدرة على تحقيق اهداف تعليمية محددة وبلوغ المخرجات المرجوة " (صبري والرفاعي، 2002: 401).

2 - (ابراهيم) بانها: "الأثر المرغوب أو المتوقع الذي قد يحدثه برنامج التدريس (مثلاً) لتحقيق الأهداف التي وضع من اجلها" (ابراهيم، 2009: 753).

3 - (التميمي والساعدي): " القدرة أو الكفاية المنظمة في تحقيق أثر فعل معين على وفق معايير معينة لإحداث التغيير والوصول الى الهدف المنشود " (التميمي ،2020: 23).

التعريف النظري: هي القدرة على احداث تغير سريع في هدف مخطط له ومرغوب به من طريق مقارنة الاهداف بالنتائج.

التعريف الإجرائي: الأثر الإيجابي الناتج من استعمال البرنامج التعليمي المقترح في تحصيل مادة التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة المرحلة الرابعة في قسم علوم القرآن الكريم في كلية التربية/جامعة المثنى.

البرنامج:

- **لغةً:**

عرفه (الفيروز آبادي): "البَرنَامَجُ الورقة الجامعة للحساب معرب: برنامه"(الفيروز آبادي، 2005، 180).

- **اصطلاحاً:** عرفه كلاً من:

1- (Gook and kreany) بأنه: موجز الإجراءات والمقررات التعليمية التي تقدمها المدرسة خلال مدة زمنية (Gook and kreany,1960 :358).

2- (Husen) بأنه: مجموعة منظمة من النشاطات او المواد التعليمية الموجهة الى فئة معينة من الدارسين لغرض اكسابهم ما يحتاجون اليه من معرفة ومهارات او اتجاهات في مجال دراسي معين او لتعزيز تلك الجوانب لديهم اذ يستغرق المدى الزمني لتنفيذ البرنامج ساعات دراسية او عاما كاملا (Husen,1985:489).

3 - (السامرائي وآخرون) بأنه: "منظومة متكاملة من المعارف والمهارات الفكرية والعمليات والخبرات الموجهة والطرائق والوسائل الملائمة؛ لتحقيق أهداف العملية التربوية" (السامرائي وآخرون ،1988: 13).

4 - (الطائي والسليفاني) بأنه: "خطة منظمة تقوم على تكوين بيئة تعليمية تعلمية تتضمن مجموعة من الإجراءات التدريسية ذات خطوات منظمة، بغية تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة " (الطائي والسليفاني، 2014: 131).

التعريف النظري: هو منظومة متكاملة من الإجراءات والأنشطة المستعملة والمتسلسلة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة والمرغوب فيها خلال مدة زمنية محددة.

التعريف الإجرائي: مجموعة من الإجراءات والأنشطة والممارسات يضعها الباحث ويعتمدها في تدريس طلبة المجموعة التجريبية (عينة البحث) لموضوعات التربية العملية لطلبة المرحلة الرابعة في كلية التربية وفق البرنامج المقترح بهدف رفع مستواهم التحصيلي في مادة التربية العملية وتنمية ذكائهم العملي.

التعلم الموقفي: عرفه كلاً من:

1-(زارع) بأنه: "عبارة عن أنشطة مترابطة، ذات معنى، وذات اهداف تحدث في الممارسات المعتادة في حياتنا. وتشمل تلك المواقف على انشطة يشترك فيها كل من الافراد من خلال مواقف حل المشكلات (زارع، 2009: 19).

2 -(Kim & Merriam) بأنه: مدخل يشجع المعلمون من خلاله المتعلمين على التعلم من تجاربهم الخاصة (Kim & Merriam,2010:440).

3 – (Clarkson) بأنه: مدخل للتعلم من خلاله يتم بناء واكتساب المعرفة من قبل المتعلم بنشاط وبمشاركة الزملاء تجاربهم الخاصة في بيئة واقعية بدلاً من نقل المعرفة من فرد لآخر (Clarkson, 2014:380).

4 - (محمود) بأنه: " نمط من انماط التعلم يرتكز على ربط التدريس بالخبرات الواقعية في حياة المتعلمين، حيث يتعرض المتعلمون من خلاله إلى مواقف تعليمية ايجابية مخطط لها، لإنجاز هدف معين، يجب أن يتخذوا فيها موقفاً يتناسب مع طبيعة الهدف منها، وذلك بشكل جماعي وتحت اشراف معلم ذي خبرة "(محمود، 2019: 225).

التعريف النظري: مجموعة من الاجراءات والانشطة المترابطة والمخطط لها مسبقاً يشترك فيها المتعلمون لتحقيق أهداف تعليمية وحل المشكلات التي يواجهها المتعلمون في حياتهم اليومية من خلال ربط المعلومات المتعلمة بالخبرات الواقعية في الحياة.

التعريف الاجرائي: تهيئة مواقف تدريسية لطلبة المجموعة التجريبية من أجل اقحامهم في مواقف تعليمية مصممة بغرض تأهيلهم للتعامل مع تلك المشكلات التعليمية بصورة جيدة، تجعلهم أكثر قدرة على التكيف

مع الواقع المحيط من حولهم والاستفادة من ذلك في حياتهم المستقبلية من خلال ربط التدريس بالخبرات الواقعية في الحياة.

التحصيل:

- **لغةً:**

عرفه (مجمع اللغة العربية): "حَصَلَ الشَيءُ حصولاً: بَقِيَ وذَهَبَ ما سُواهُ، وحَصَلَ فُلان على شيءٍ: أَدرَكَهُ ونالهُ" (مجمع اللغة العربية، 2004: 179).

- **اصطلاحاً:** عرفه كلاً من:

1– (الخليلي) بأنّه: " النتيجة النهائية التي تبين مستوى الطالب ودرجة تقدمه فيما يتوقع منه أن يتعلمه " (الخليلي، 1997: 6).

2(شحاته والنجار) بأنّه: "هو مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد يشكل يمكن قياس المستويات المحددة " (شحاتة والنجار، 2003: 89).

2 – (عبيد) بأنّه: ما يكتسبه الطالب من معارف ومهارات واساليب تفكير وقدرات على حل المشكلات نتيجة لدراسة المقرر (عبيد, 2009 :207).

4 -(زاير وداخل) بأنه: " القدرات التي يمتلكها المتعلم من الخبرات التي يمكن ان يوظفها في حل أكبر عدد من الأسئلة التي توجه له" (زاير وداخل، 2013: 153).

التعريف النظري: المعلومات والمعارف والمهارات التي يكتسبها الطلبة نتيجة مرورهم بخبرات تعليمية مخطط لها، والتي يمكن قياسها بالدرجة التي يحصلوا عليها في اختبار تحصيلي معد لذلك.

التعريف الإجرائي: مستوى ما يحصل عليه طلبة المرحلة الرابعة في قسم علوم القرآن/ كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة المثنى (التجريبية والضابطة) من درجات في الاختبار التحصيلي النهائي المعد للبحث والذي سيطبقه الباحث في نهاية التجربة.

التربية العملية: عرفها كلاً من:

1 – (مرعي ومصطفى) بانها: "مجمل الأنشطة والخبرات التي تنظم في إطار برامج تربية المعلمين، وتستهدف مساعدة الدارس المعلم على اكتساب الكفايات المهنية والمسلكية التي يحتاجها في أدائه لمهماته التعليمية "(مرعي ومصطفى، 1996: 8).

2 –(الخطايبة) بانها: "برنامج يعنى بإعداد وتأهيل الطلبة لعملية التعليم ويقع تحت الاشراف العلمي لقسم المناهج وطرائق التدريس "(الخطايبة، 2002: 14).

3 -(ابو الضبعات) بانها: "التطبيق الفعلي لمجموع الحقائق والمفاهيم والمعلومات والحقائق التي اكتسبها الطالب أثناء إعداده الأكاديمي "(ابو الضبعات، 2009: 279).

التعريف النظري: هي جميع الأنشطة والخبرات التي تعد وتنظم في إطار برامج تعليمية للطالب /المدرس يتم من خلالها اعداد وتهيئه الطالب /المدرس لمهنه التدريس وتكسبه الاساليب التعليمية والكفايات المهنية والسلوكية التي يحتاجها في اثناء ادائه المهمات والفعاليات التعليمية داخل الصف وخارجه.

التعريف الإجرائي: مجموعة من المحتويات العلمية التي تتضمن المصطلحات والمفاهيم التربوية الواردة في مادة التربية العملية لطلبة المرحلة الرابعة من قسم علوم القرآن (عينة البحث) في كلية التربية للعلوم الإنسانية/ جامعة المثنى.

التنمية:

- **لغة:**

عرفها (الرازي): "بأنها تدل على الزيادة والنماء والكثرة والوفرة والمضاعفة والإكثار. و(نمى) المال وغيره يَنمِي بالكسر (نَمَاء) بالفتح والمد. وربما جاء من باب سما. و(نَمَى) الحديث الى فلان أسنده له ورفعه" (الرازي، 1983: 681).

- **اصطلاحاً:** عرفها كلاً من:

1 -(الكناني) بأنها: "تزويد المتعلم بالخبرات والمعارف والاتجاهات الضرورية " (الكناني،2003 :157).

2-(سيد) بأنها: "تطوير وتحسين أداء الفرد وتمكينه من إتقان جميع المهارات بصوره منتظمة "(سيد،2005: 18).

3 -(السعود وحسنين) بأنها: "مجموعة من الخبرات التعليمية (الكفايات والمهارات) التي يكتسبها الفرد والتي ترتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بمهنته "(السعود وحسنين، 2016: 179).

4 – (فلية والزكي) بأنها: " تشعيب التعليم وتفريعه بهدف ايجاد مساقات وتخصصات جديدة تناسب خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية " (فلية والزكي، د.ت: 138).

التعريف النظري: عملية تهدف إلى تحقيق تطور سريع وتراكمي في المستوى التعليمي للمتعلم خلال مدة زمنية معينة والانتقال بالمتعلم من حالة الى حالة أكثر تقدماً.

التعريف الإجرائي: الزيادة الحاصلة والتحسن الذي يحدث في مستوى درجات طلبة المجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للبرنامج التعليمي المقترح، والذي يعكسه متوسطات درجات الطلبة في المقياس المعد لذلك.

الذكاء العملي: عرفه كلاً من:

1 - (Sternberg) بأنه: قدرة الافراد على استخدام قدراتهم لمواجهة انواع المشكلات المختلفة التي يمرون بها في حياتهم اليومية، كما يتضمن القدرة على تطبيق مكونات الذكاء في التجارب الشخصية وفي المواقف التي تتطلب الخبرة، حيث يتمكن الفرد من التكيف مع البيئة أو تشكيلها، أو اختيار البيئة المناسبة (Sternberg, 2006:193).

2- (متولي) بأنه: "مقدرة الفرد على توظيف مهاراته بصورة عملية في سياق العالم الواقعي، وتشكيل مواقفه بما يتوافق مع بيئته، وبما يمكنه من تقديم الحلول للمشاكل اليومية التي تواجهه" (متولي، 2016: 177).

4- (الزعبي) بأنه: "قدرة الفرد على تضمين كل مهاراته وتسخيرها بصورة عملية، في سياق عالمه الواقعي) الحقيقي)، بحيث تتكون لديه الخبرة على أن يحقق توافقاً مع بيئته، ويشكّل سلوكيات ملائمة للمواقف التي يمر بها، ويمكن التوصل للمهارات العملية من خلال مهمات تتطلب الاستخدام، والتطبيق، والتنفيذ، والتوظيف، والتأطير المنطلق من فهم السياق "(الزعبي، 2017: 420).

3- (العداي) بأنه: "قدر المتعلم على تكيف وتشكيل واختيار البيئة التي يعيش فيها، ويمكنه من الاختيار السليم بين الاشياء في الحياة اليومية، وبذلك تتكون لديه الخبرة لتحقيق توافق مع البيئة، وتشكيل سلوكه على نحو ملائم للمواقف التي يمر بها، وتتولد لديه القدرة على حل المشكلات" (العداي، 2018: 77 – 78).

التعريف النظري: هو قدرة المتعلم على التوافق مع مواقف الحياة اليومية وتحليل تلك المواقف وفهمها وحل المشكلات التي تواجهه.

التعريف الإجرائي: الدرجة التي يحصل عليها المتعلم من خلال إجابته على فقرات مقياس الذكاء العملي المعد في البحث الحالي.

كلية التربية:

عرفتها (الجبوري) بانها: " كلية التربية الموجودة في الجامعات العراقية، ويكون قبول الطلبة فيها من خريجي الدراسة الاعدادية، التي تعد مُدرسي المواد الدراسية في الاختصاصات كافة التي يدرسها طلبة المراحل المتوسطة والاعدادية على ايديهم، وتكون مدة الدراسة فيها أربع سنوات لطلبة البكالوريوس"(الجبوري، 2005: 24).

الفصل الثاني
جوانب نظرية ودراسات سابقة

تضّمن هذا الفصل محورين: حيث تضّمن المحور الأول منه جوانب نظرية عن مفاهيم ومصطلحات البحث، وتمثل المحور الثاني بعدد من الدراسات السابقة العربية والاجنبية وقد راعى الباحث التسلل الزمني لها وصلتها بالبحث.

المحور الأول: جوانب نظرية

إن الجوانب النظريـة للبحث تساعد الباحث على تقديم بحث علمي له أهداف وفروض علمية ينتج عند تحقيقها حقائق علمية متجددة، فضلا عن انها مجموعة من الأسس والقواعد العامة والمفاهيم العلمية التي تساعد الباحث على دراسة مشكلة بحثه وفي تفسير النتائج التي توصل إليها بأسلوب علمي ومنهجي دقيق (المناصير والجبوري, 2019: 182 – 183). وقد تضمنت الجوانب النظريـة ما يأتي:

اولاً/ البرنامج التعليمي

إن التقدم العلمي والتقني الذي يشهده العصر الحديث له انعكاساته في إبراز دور المؤسسات التعليمية التربوية في مجال دورها في تنمية السلوك المرغوب للمتعلم، ومن هنا جاء التفكير في بناء وتصميم برامج تعليمية يتوفر فيها عنصر التخطيط وفق الأسس المطلوبة إذ يتاح للمتعلم برامج أساسية واثرائية الغاية منها تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ليرتفع بذلك مستوى هذه القدرات ومنها قدرات التفكير محققة بذلك الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي عن طريق إثارة مستويات التفكير, ولقد أكدت فلسفة التربية الحديثة على تنمية قدرات الفرد المتعلم العقلية والنقدية لمواجهة التطور العلمي بالاعتماد على الجهود الذاتية في التعليم ، والارتقاء بمستوى أداء التعليم بما يحقق الأهداف التربوية جاعلة بذلك المتعلم محور العملية التعليمية وتزويده بالخبرات والاتجاهات والمعارف التي تساعده على النجاح حيث لا يتم ذلك بالتلقين والإلقاء وإنما بتوفير الخبرة التي تسمح له بمتابعة التعليم مع اكتساب الكفايات المعرفية والأدائية التي يحتاجها المتعلم وأداء دوره بكل نجاح وفاعلية (الحديثي، 2003: 64).

وتأسيسا على ما تفدم تعد البرامج التعليمية إحدى العناصر الرئيسة للعملية التربوية، الواجب تحديثها باستمرار وتطويرها لتساعد في تحقيق جودة التعليم من جهة، ولكي تلبي حاجات المجتمع من جهة أخرى.

لقد عكست البرامج التعليمية، وفي جميع مراحل التعليم، حالة المجتمع، ومدى التقدم العلمي الحاصل على مستوى العصر ومع بدء القرن الواحد والعشرون، اجمع الاختصاصيون في الشأن التربوي، في الجامعات والمدارس على ضرورة أن تلبي البرامج التعليمية التقدم الحاصل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال، من هنا كان على التعليم العالي أن يباشر بتطوير مناهجه التعليمية وان ينتقل من نقل المعرفة إلى عملية استحداث المعرفة (الحسيني، 2004: 1). لذا فقد اوصت كثير من المؤتمرات ببناء برامج تعليمية معاصرة، تتيح للطالب في كل مستويات التعليم الاستفادة القصوى من الوسائل والادوات التكنولوجية المعاصرة في تحصيله الدراسي واكتساب المعارف والمهارات التي تتفق مع طبيعة العصر الذي يعيشه. ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر العلمي العربي الثاني الذي عقد في الفترة من (31 / 10) الى (2 / 11) لسنة 2000 م الذي اوصى بوضع برامج تعليمية موسعة تنهض بالواقع التعليمي انطلاقاً من التوجهات الحديثة وان تساعد البرامج المدرس على تنمية التفكير العلمي عند الطلبة ليتمكنوا من مواكبة المجتمعات المتطورة، وكذلك مؤتمر هافانا للتعليم العالي- اليونسكو (2012)، والذي أكد على وجوب اتخاذ مواقف استباقية ازاء تحليل مجالات وأشكال العمل الناشئة (الكناني، 2020: 2).

ويرى الباحث أن للبرامج التعليمية أهمية في التدريس، والمواد التعليمية بحاجة الى توفيق برامجها من اجل تنمية مهارات الطلبة، اذ أن بناء البرامج واعدادها قائم على تنظيم البيئة التعليمية، فيكون تعلم تلك المواد أكثر نجاحاً بالاعتماد على البرامج. كما وتعد عملية بناء البرامج التعليمية من أبرز مراحل العملية التعليمية، وأن التوجهات الحديثة الموجودة نحو بناء برامج تسهل وتنمي القدرات المهارية عند المتعلم، والنهوض بواقعه من جميع مناحي النمو التي يمتلكها، فنجاح البرنامج يعتمد بالأساس على البناء الدقيق له.

يمثل البرنامج التعليمي مجموعة من الفعاليات والإجراءات الكفيلة بتخطيط الموقف التعليمي ضمن هدف محدد ومرتبط بسقف زمني محدد وخطوات محسوبة وقابلة للقياس، ترسم وتنفذ فردياً أو جماعياً بموقف تعليمي مصغر أو شامل طويل المدى يحقق نتائج محدودة محسوبة أو نتائج ذات أبعاد موضوعية واسعة (الزند، 2004: 38).

كما أن البرنامج التعليمي يصف إجراءات اختيار المادة التعليمية المراد تصميمها وتحليلها وتنظيمها وتطويرها وتقويمها، وذلك من أجل تصميم برامج تعليمية تساعد المتعلم على التعلم بطريقة أفضل وأسرع، ومن ثم تساعد المعلم على اعتماد أفضل الأساليب والطرق التعلمية في أقل وقت وجهد ممكنين (دروزة، 1986: 15).

- **خصائص البرنامج التعليمي:**

للبرنامج التعليمي مجموعة من الخصائص منها:

1- يهدف إلى مساعدة المتعلم على التعلم حتى وان كان التعليم جماعياً.

2 - يمكن أن يكون على مستويات عدة أما أن تكون قريبة المدى (دروس) أو بعيدة المدى (مقرر أو نظام تعليمي).

3- إن البرنامج التعليمي المنظم يمكنه التأثير في تطور الفرد بصورة أفضل.

4- يقوم على أساس المعرفة بطبيعة التعلم الإنساني وبالشروط التي يتم هذا التعلم في ظلها (الشباري، 2001: 72).

- **أهمية البرنامج التعليمي:**

ان الأهمية لأي برنامج تعليمي تكمن في:

1 – تجسير العلاقة بين المبادئ النظرية وتطبيقاتها في الموقف التعليمي.

2 – استعمال النظريات التعليمية في تحسين الممارسات التربوية من خلال التعليم بالعمل.

3 – الاعتماد على الجهد الذاتي للمتعلم في عملية التعلم.

4 – استخدام الوسائل والمواد، والأجهزة التعليمية المختلفة بطريقة مثلى.

5 – العمل على توفير الوقت والجهد من خلال استبعاد البدائل الضعيفة والاسهام في تحقيق الأهداف.

6 – إدماج المتعلم في عملية التعلم بطريقة تحقق أقصى درجة ممكنة من التفاعل مع المادة العلمية (الحيلة، 1999: 31).

- **مبادئ البرنامج التعليمي:**

يستند بناء البرامج التعليمية الى مبادئ عدة اهمها:

1- المؤامة بين حاجات المتعلم وحاجات المجتمع.

2- الاهتمام بتنمية جوانب المتعلم النفسية والجسمية والاجتماعية والمعرفية مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

3- التركيز على دور المتعلم وإيجابيته في عملية التعلم من خلال ممارسة الانشطة التعليمية التي تتلاءم مع قدراته واستعداداته.
4- توثيق العلاقة بين المتعلم وبيئته الطبيعية، وذلك بإتاحة الفرصة له للتعامل مع الاشياء المحسوسة بصورة مباشرة وإدراك العلاقات بين الاشياء وحل المشكلات التي تواجهه.
5- تنمية المهارات الاجتماعية المتمثلة بالتعاون والعمل الجماعي والانتماء الى الاسرة والوطن كي يتكيف مع افراد مجتمعه.
6- تشجيع الابتكار والإبداع بمختلف انواعه وتوجيهه بما يعود بالنفع على المتعلم ومجتمعه (الكناني، 2020: 7 – 8).

إنَّ اختيار مكونات البرامج التعليمية يتم في ضوء مناسبتها لحاجات المتعلمين النمائية، وطبيعة الموضوع الدراسي، والتسهيلات، والامكانات المتاحة في ضوء المؤسسات التعليمية، والبيئة، والامكانات المادية، والزمنية، وكذلك في ضوء الأهداف التربوية المحددة، لذلك من الضروري تضمين البرامج التعليمية هكذا مبادئ وأساليب لأنَّه يؤدي إلى:

1-المشاركة الفاعلة للمتعلمين في عملية التَّعلُّم.
2 -مراعاة الفروق الفردية.
3 -تشجيع المتعلمين على البحث والاستقصاء.
4 -تشجيع المتعلمين على أساليب العمل الجماعي.
5 -تنمية أساليب التَّعلُّم الذاتي.
6 -استغلال واستثمار البيئة المحلية في عملية التَّعلُّم (محمد, 2018: 87).

وقد أشارت عدد من البحوث والدراسات التربوية والنفسية إلى أن البرامج التعليمية لكي تحقق غايتها وفاعليتها في العملية التعليمية لا بد أن تتضمن عددا من المبادئ والأساليب التدريسية المعاصرة وقد أشار إلى ذلك (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية) إذ أكد إن من ضروريات اختيار مكونات البرنامج التعليمي أن يكون:

1- وفقاً لحاجة المتعلم وقدراته وخصائصه الذاتية مع تنمية أساليب التعلم الذاتي.
2- وفقاً للمادة الدراسية المطروحة، مركزة بذلك على المعرفة، أي الموازنة بين الموضوع الدراسي والمتعلم.
3- كما يتطلب ترابط جميع عناصر البرنامج من أهداف، محتوى، أساليب، أنشطة، تقويم.
4- بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين، أعمارهم، مراحل نموهم، طبيعة المادة نفسها، فيكون التتابع من البسيط إلى المعقد ومن الكل إلى الجزء، بحيث يزداد المنهج عمقا واتساعا كلما ارتقينا من الصفوف الدنيا إلى العليا مما يساعدهم على اكتساب أساليب التفكير والإبداع.
5- مراعاة الإمكانات المتاحة واستثمارها من الوقت والجهد والكلفة في عملية التعلم.
6- مواكبة المستجدات العلمية والتربوية والتغيرات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بما يلبي حاجات المجتمع.
7- تشجيع الطلبة على استقصاء الحقائق بمناهج البحث العلمي.
8- المشاركة الفعالة للمتعلمين أثناء عملية التعلم مما يكسبهم أساليب العمـل الجمعي (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، 2003: 1 - 2).

وفي دراسة أخرى يتم تأكيد أن هناك عدد من المواصفات التي ينبغي توافرها في البرنامج التعليمي كما يرى (محمد، 1988)، وكالآتي:

1- اختيار الجزء المناسب من المادة التعليمية والذي يكون على درجة من الصعوبة.
2- تحديد وتوصيف نوع المتعلم من حيث قدراته واستعداداته للموضوع الدراسي.
3- تحديد الأهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها عن طريق المادة التعليمية وترجمتها إلى سلوك قابل للملاحظة والقياس عند انتهاء المتعلم من دراسته حتى يمكن قياس قدرة البرنامج على التعليم.
4- اختيار أسلوب صياغة البرنامج التعليمي.
5- مرحلة كتابة البرنامج في صورة إطارات، حيث يقوم واضع البرنامج بتقسيم المادة التعليمية إلى أجزاء ثم يضعها في الترتيب المناسب، بحيث يتوفر فيها التدرج والتسلسل المنطقي للخبرات التعليمية.
6- اختبار وتقويم البرنامج مبدئياً على عدد من الأفراد المتعلمين، وفي ضوء تحليل استجابات المتـعلمين وأخطائهم، حيـث يتم مراجعة وتعديـل البرنامج (محمد، 1988: 110- 112).

عناصر البرنامج التعليمي:

يتكون البرنامج التعليمي من العناصر الآتية:
1-الأهداف التربوية.
2-المحتوى.
3- الأساليب التدريسية.
4-الأنشطة.
5-التقويم.
6-التغذية الراجعة (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، 2003: 1).

مواصفات البرنامج التعليمي:

من مواصفات البرنامج التعليمي الآتي:
1 - اعتبار الوحدة درساً واحداً يحتوي على مادة تعليمية (المحتوى) يمكن تعلمها في موقف محدد.
2 - تحديد مستويات التعليم التي يرغب في تحقيقها.
3 - استخدام ادوات تقويم بنائية توضح ان الطلبة قد قاموا بتحقيق الكتابات الموضوعة سواء اكان ايجابيا أم سلبيا.
4 - تعريف المتعلم بنتائج تعلمه واعطائه فكرة واضحة عن ادائه ومدى تقدمه في البرنامج.
5 - اثارة دافعية المتعلم والاستمرار فيه.
6 - مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات التي تشكل محتوى تلك المواد.
7 - تجاوز حدود المعرفة الى الفهم لتسهيل انتقال أثر التعلم.
8 - تحليل موضوعات الدراسة، موضحة العلاقة فيما بينهما.
9 - التخطيط للتدريس، وتحديد اهداف الدرس بصيغ سلوكية او على شكل نتاجات تعلمية يراد تحقيقها.
10- التغذية الراجعة المرتبطة بمستوى تحصيل الطلبة (حسن، 2003: 2).

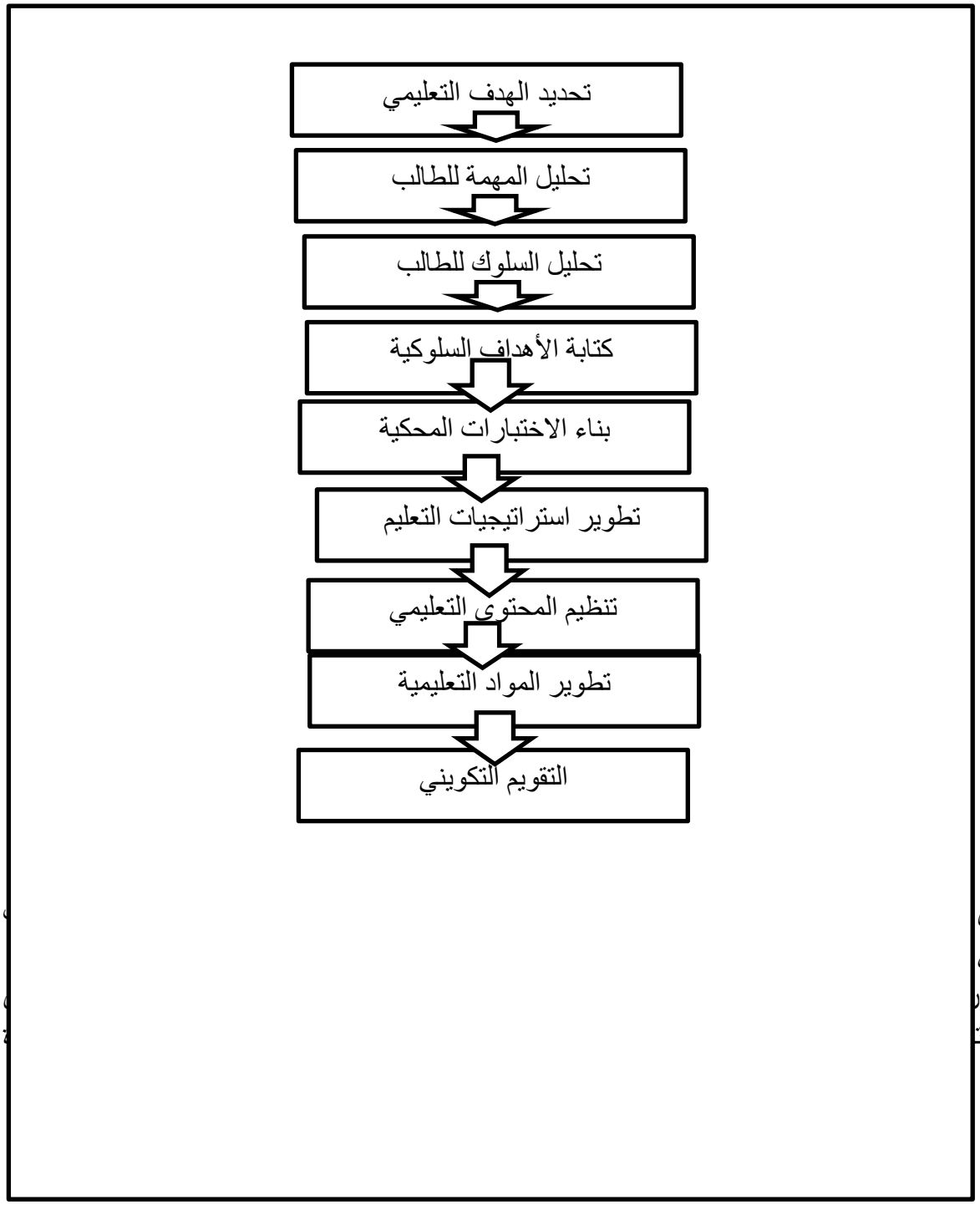
فالبرنامج التعليمي يتصف بمواصفات قد تكون متشابهة الى حد ما في نظر عدد من الباحثين والدارسين في مجال بناء البرامج التعليمية فكلهم متفقون الى حد كبير ان البرنامج التعليمي يتوافر فيه المحتوى ومن ثم تحديد الاهداف وصولا الى تحقيقها مع اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم ومن ثم تصحيح العمليات غير الصحيحة وفقا لها وتحديد افضل موقف تعليمي للمتعلم في ضوء حالته التعليمية الحاضرة وبالتالي يطمح كل من المدرس والمتعلم الوصول إلى الدرجة التي امكن بها تحقيق مخرجات التعلم.

- **خطوات بناء البرنامج التعليمي:**

يتفق أغلب متخصصي بناءالبرنامج التعليمي على أن أهم خطوات بناءالبرنامج التعليمي هي:

1 - تحديد الهدف التعليمي.
2 - تحليل المهمة للطالب.
3 - تحليل السلوك للطالب.
4 - كتابة الأهداف السلوكية.
5 - بناء الاختبارات المحكية.
6 - تطوير استراتيجيات التعليم.
7 - تنظيم المحتوى التعليمي.
8 - تطوير المواد التعليمية.
9 - التقويم التكويني.

(الحافظ، 2009: 38).



إن
إلى
إ
المت

أكثر فاعلية وكفاية (عبد الرزاق وابراهيم،1980: 19). فالبرنامج التعليمي يجب أن يكون منتظماً ومتتابعاً – يتميز بالانتظام والتتابع للمتعلمين وفقا للأهداف التعليمية – التعلمية (علي، 2009 :29 -30).

ثانياً/ نظرية التعلم الموقفي

ترى نظرية التعلم الموقفي للاف (Lave) ان المتعلمين يبنون معارفهم من طريق التفاعلات والسياقات الاجتماعية والثقافية للوسط الذي يتواجد فيه المتعلم، وطبقاً لمضمون هذه النظرية فإن المتعلم لا يستطيع أن يتعلم في مواقف تستبعد الطبيعة السياقية لتفكيره ومعارفه، فهي ترى أن التعلم يتم عن طريق التفاعل المباشر بين المتعلمين أثناء تفاعلهم مع الأهداف التعليمية الموقفية، أي أن الخبرات التعليمية ينبغي أن تقدم للمتعلم في مواقف حقيقية من خلال سياق العالم الحقيقي، لأن المهارات التعليمية ليست منعزلة عن سياق الحياة (زيود، 2016: 15).

تبنى نظرية التعلم الموقفي على أن المعرفة هي الناتج الدينامي للعلاقة الفعالة بين الفرد والبيئة التي نعيش فيها. ويحدث التعلم من خلال الاندماج في المواقف التدريسية المعقدة والواقعية. ولذا فأن التركيز هنا يكون على تقديم الخبرات التعليمية في المواقف الحياتية وليست بطريقة منفصلة (Choi & Hannafin, 1995: 54).

حيث تركز هذه النظرية على أهمية حدوث التعلم في السياق وفي سيناريوهات الحياة الحقيقية؛ لأن هذا يحسن التعلم ذو المعنى ويحسن عمق التعلم لدى الطلبة (عبد العزيز ومحمد، 2020: 166).

تتسق هذه النظرية تماماً مع نظرية التعلم الحقيقي، وتضع المتعلم في مرحلة مركزية في سيناريو فعلي وتعتبر المتعلم بمثابة محور لعملية تعلم تتم في بيئة واقعية. والمعرفة هي محصلة مشاركة المتعلم في مجموعة من الانشطة التي تحدث في واقع الحياة وأن " المواقف الحقيقية ليست مفيدة فحسب بل هي أساسية وضرورية لا غنى عنها ". وتقدم بيئة التعلم الموقفي سياق حقيقي يعكس طريقة استخدام المعرفة في واقع الحياة ، ويعرض السياق الكامل للموقف بدون اعادة تنظيم او ترتيب ، كما يعمل على تعزيز قيام الطلبة بالاستكشاف ويسمح لهم بالتعرف الى " الطبيعة المعقدة للعالم المحيط بهم" وفي عملهما الرائد في نظرية التعلم الموقفي ناقش (Lave and Wenger ,1991) أهمية المجتمع في عملية التعلم وأن على المتعلمين المشاركة في مجتمعات للتعلم يتم تنفيذها في واقع الحياة كما أُن التعلم يحدث في اطار مجتمعات ممارسة كما رأى كلاً منهما أن (المشاركة تعتمد دائماً على التفاوض الموقفي واعادة التفاوض حول المعنى)، كما رأوا أن التعلم الموقفي يتطلب منهج مؤلف من فرص موقفية لتحسين الممارسة الجيدة (Lave and Wenger, 1991:49) و يعرف التعلم الموقفي على انه تلك المعارف والمهارات التي يتم تعلمها في سياقات تعكس الكيفية التي يتم الحصول بها على المعرفة وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية ، مع الأخذ بنظر الاعتبار أن التعلم هو عملية لتكوين المعنى من أنشطة الحياة اليومية . ومن ثم يتعين تهيئة مجموعة من الظروف في بيئة التعلم تساعد لجعل التعلم موقفياً بما يساعد المتعلمين على التعامل مع تعقيد وغموض التعلم في العالم الحقيقي، وتكوين معرفتهم من خلال ما يمكن أن نسميه المواد الخام للخبرة. وأن الاجراءات المتبعة في التعلم الموقفي لا يمكن تناولها بعيداً عن الموقف الذي تحدث فيه. ومن بين التطبيقات النظرية هنا أنشطة التعلم الحقيقية، والتفاعل الاجتماعي التشاركي، والأنشطة التعاونية، ونمذجة المهارات، والأشراف الموقفي، والتعلم في بيئة العمل (الأكلبي، 2018: 72).

التعلم الموقفي أحد المداخل المهمة التي تسهل عملية التعلم، وذلك عن طريق تقديم مواقف ذات معنى، وربط التدريس بالخبرات الواقعية في الحياة، حيث يرى اصحاب التعلم الموقفي انه يمكن زيادة فاعلية التعلم عندما يتعلم الطلبة المعلومات والمهارات في مواقف تستخدم فيها هذه المعلومات بصورة واقعية او فعلية فيما بعد (زارع، 2009: 19).

يشير كِل من (Cobb & Bowers ,1999) إلى أن التعلم الموقفي يشير إلى اشتراك الفرد مع الآخرين في الحياة الاجتماعية أو اليومية أو الكيفية التي يتفاعل ويتعامل بها هؤلاء الأفراد من خلال المواقف الاجتماعية والمادية المعقدة. وتؤكد الأبحاث على أهمية وضع خبرة المتعلم في موقف حياتي (Cobb & Bowers, 1999:21) .

مبادئ نظرية التعلم الموقفي:

حدد (pitri, 2004) أربعة مبادئ رئيسة للتعلم وفقاً لنظرية التعلم الموقفي هي:

1 – يرتكز التعلم في اعمال المواقف اليومية.

2 – يتم اكتساب المعرفة من خلال السياق ويتم نقلها إلى كافة المواقف المشابهة.

3 – أن التعلم نتاج عملية اجتماعية تشمل طرائق التفكير المختلفة.

4 – لا يمكن الفصل بين التعلم وبيئة العمل لكن يوجد في بيئات قوية ومعقدة اجتماعياً والتي تتألف من أفراد وافعال ومواقف(Pitri, 2004:6) .

سمات وفوائد التعلم الموقفي:

يتميز التعلم الموقفي بأنه عملية جماعية Collaborative process يقوم فيه الطالب بالتفاعل مع الآخرين من أعضاء المجتمع الواقعي Community of practic ويغلب على العلاقات بين أعضاء هذا المجتمع الواقعي علاقة الأقران peer –based أكثر منها علاقة بين الطالب والمعلم في البيئة الصفية. وكلما ازدادت مهارات ومعلومات المتعلم، فإن دور ومكانة المتعلم كعضو في الجماعة يتطور تدريجيا من مجرد متعلم مبتدئ إلى متعلم خبير والفكرة الأساسية في التعلم الموقفي تكمن في أنه ينبغي أن يحدث من خلال ما يطلق عليه بالتمهين المعرفي Cognitive Apprenticeship الذي يقوم فيه المتعلم بإنجاز مهام التعلم الواقعية تحت إشراف متعلم أكثر خبرة، ويتطلب التعلم الموقفي لعب الأدوار أو أنشطة التعلم القائمة على أسلوب السيناريو ويتم التقييم هنا استناداً إلى درجة الإتقان التي يظهرها المتعلم في أداء مهام التعلم الواقعية ، وإذا كانت المعرفة اليومية للفرد جزءاً رئيسياً من التعلم الموقفي تشير إلى عملية التعلم التي يتم فيها استخدام أداة أو وسيلة في موقف واقعي لإنجاز هدف حياتي. لذا فإنه من السهل استرجاعها عن طريق المتعلم عند الحاجة إليها. ومن هنا يتسم التعلم الموقفي باستخدام المعلومات أو المعرفة الخبيرة التي يمتلكها الخبراء والتي قاموا بتكوينها عبر وقت طويل، وهي تلك المعرفة التي قد لا يمكن لهؤلاء الخبراء أن ينقلوها إلى شخص مبتدئ. وعلى الرغم من صعوبة إيجاد تعريف للمعرفة الخبيرة، إلا أنها تعد جزءاً رئيسياً من ثقافة المجتمع أو الخبرة (مرسي، 2010: 419 - 420).

يرى (Hung & Chen) أن التعلم الموقفي توجهه الحاجة أو الطلب سواء من الطالب أو المجتمع الذي يقدر إتقان مهارة ما في موقف محدد (Hung & Chen, 2001:4-11) .

ومن أهم سمات التعلم الموقفي:

1 – يركز التعلم الموقفي على أهمية الموقف في إحداث علاقات بين خبرة المتعلم وبين تسهيل الارتباطات بين المعرفة والمهارة والخبرة.

2 – تعد المعرفة اليومية جزءاً رئيساً من التعلم الموقفي.

3 - التعلم الموقفي يقوم على تحديد أنواع المواقف التي يحتاج إليها المتعلم وكيفية تصميم تلك المواقف حيث يسمح الموقف الحياتي بالتعلم ذي المعنى.

4 – يبنى التعلم الموقفي على أن المعرفة هي الناتج الديناميكي للعلافة الفعالة للفرد والبيئة التي يعيش فيها، ويحدث التعلم من خلال الاندماج في المواقف التدريسية المعقدة والواقعية.

5 – التعلم الموقفي توجهه الحاجة أو الطلب.

6 – عملية جماعية تتطلب المشاركة الفعالة من المتعلم مع الآخرين من اعضاء المجتمع.
7 – يقدم التعلم الموقفي اتجاهاً يتفق بواقعية النشاط، فالتعلم في المواقف يكون ضمنياً والتدريس لا يكون صريحاً (شمس الدين، 2019: 40).

- **اشكال التعلم الموقفي:**

يمكن ان يتخذ التعلم الموقفي اشكالاً عديدة في حالات التعليم والتعلم مثل:
1 – **مجتمعات الممارسة:** مجموعة من المتعلمين الذين يشاركون أهدافاً ومصالح وتوجهات واحتياجات مشتركة، ويتصل المتعلمون بشكل تفاعلي كمجتمع اجتماعي لتحقيق بعض أهداف وغايات التعلم.
2 – **مجتمعات التعلم عبر الانترنيت**: تتواصل هذه المجتمعات عن طريق الانترنيت للتغلب على الحدود المادية حيث يتم تبادل الافكار والمواد والخبرات والتسهيلات عبر الانترنيت لغرض التعلم.
3 – **التعلم القائم على المهام:** يتطلب من المعلم تنظيم أنشطة الفصول الدراسية حول تلك المهام العملية التي سيشارك فيها المتعلمون عندما يكونون "موجودين" في العالم الحقيقي.
4 – **الدرامية:** حيث استخدام الدراما في الفصول الدراسية يعد نشاطاً أكثر ملاءمة إذا كان التعلم من أجل الاستخدام الواقعي هو الهدف، فالدراما تساعد المعلمين على تحويل العالم الاصطناعي من الفصول الدراسية إلى مواقف تعلم شبه حقيقية، ومن خلال لعب الأدوار يتحول موقف المتعلمين السلبي إلى مشاركين نشطين، ومن خلالها يتم التعلم داخل السياق (شمس الدين، 2019: 41).

- **انواع المواقف التعليمية:**

ونعني بها المواقف التي يتعلم الطلبة من خلالها، تتنوع المواقف بين ما هو لغوي وما هو اجتماعي، وتتعد مظاهر التعلم وتترجمها المواقف التي يتعرض لها كل فرد داخل المجتمع (شعلان، 2006: 79).
1 – الموقف اللغوي: هو ما يصدر من الفرد من أقوال تعكس وجهة نظره وموقفه تجاه قضية ما، إلا أنه يعبر عنها لفظياً.
2 – الموقف الاجتماعي: هذا الموقف يتطلب من الفرد التواصل مع الآخرين في المناسبات المختلفة، والحياة مليئة بالمواقف الاجتماعية.
3 – الموقف العاطفي: هو موقف التعاطف مع الآخرين نتيجة التأثر بهم.
4 – موقف سياسي: يتعايش الفرد مع افراد مجتمعه فيطلب منه احياناً أن يبدي رأيه في قضية سياسية.
5 – مواقف حياتية: الحياة اليومية لا تخلو من المواقف، مثل: مواقف البيع والشراء، وغيرها.
6 – مواقف مصطنعة: وهي مواقف افتراضية تصمم بغرض توصيل فكرة ما، فيقوم المتعلم بتمثيل ولعب الأدوار بغرض التعلم.
ولكي تكون المواقف فعالة ومحققة للأهداف، لابد أن يتوفر فيها عدة معايير ومقومات، وفيما يلي اشارات موجزة لبعض معايير اختيار المواقف وشروط يجب توافرها في المواقف منها:
1 – الواقعية: ويقصد بها أن تتصل بحياة الطلبة وإمكانية حدوثها داخل أو خارج المدرسة.
2 – التكامل: وهو تكامل جوانب الخبرة وترابطها، فتتكامل المهارات في أثناء الموقف التعليمي.
3 – القيمة: بمعنى أن تكون المواقف ذات قيمة أخلاقية أو اجتماعية أو دينية.
4 – التأثير: بمعنى أن يترك الموقف أثراً في نفس التلميذ في المستقبل.
5 – التدرج والاستمرار: أي التدرج في صياغة المواقف وتقديمها بشكل متدرج من السهل البسيط وصولاً إلى الصعب في مراحل تعليم الطلبة بحيث يرتبط السابق باللاحق (سلامة، 2015: 50).
6 – الاتزان: فلا يطغى جانب من جوانب الموقف على بقية الجوانب، وعدم الاهتمام بمهارة ما على حساب مهارة أخرى، أو الاهتمام بالمعارف على حساب المهارات.

7 – ارتباط المواقف بالأهداف التعليمية المحددة (الناشف، 2015: 274).

- **أهمية التعلم الموقفي:**

من طريق التعلم الموقفي يصبح لدى الطلبة القدرة على الاستخدام الدقيق للمهارات التي تعلموها، كما انه يسمح للطلبة اكتساب الخبرات من خلال الممارسة، فيصبحوا قادرين على التعامل في سياقات مماثلة في حياتهم. أن التعلم الناجح يرتكز على التعاون والمعرفة القائمة على المواقف، ومن المفترض أن الممارسة المعمول بها، تؤدي دائماً إلى فهم عميق وتعلم هادف. وقد أشار القرآن الكريم إلى التعليم بالموقف في عدة مواضع، نذكر منها – على سبيل المثال- ما ذكره القرآن في قصة الخضر ونبي الله موسى عليهما السلام (فَوَجَدَا عَبْدًا مِّنْ عِبَادِنَا آتَيْنَاهُ رَحْمَةً مِّنْ عِندِنَا وَعَلَّمْنَاهُ مِن لَّدُنَّا عِلْمًا () قَالَ لَهُ مُوسَىٰ هَلْ أَتَّبِعُكَ عَلَىٰ أَن تُعَلِّمَنِ مِمَّا عُلِّمْتَ رُشْدًا (سورة الكهف:65 -66) ، فقد هيأ العبد الصالح الخضر موقفاً تعليمياً ليعلم موسى عليه السلام أن علمه قاصر بجوار علم الله؛ فمن خلال ذلك الموقف أمد المعلم متعلمه بالمعلومة، وأثار عقله ونمى قيمه، سوى عند خرق السفينة أو قتل الغلام أو هدم الجدار.

ويمكن القول: إن استثمار المواقف في التعليم فرصة عظيمة في توجيه المتعلم وتربيته كما اشارة السيرة النبوية الشريفة إلى ذلك، فقد كان نبينا محمد صلى الله عليه واله يستثمر المواقف في تعليم اصحابه، فعندما كان يجد غلاماً صغيراً تطيش يداه في الإناء ولم يكن يعرف الأدب في ذلك؛ فيوجه المربي الأعظم محمد صلى الله عليه واله وسلم وقتئذ ويقول: ((يا غلام سم الله وكل بيمينك وكل مما يليك)) (مرسي، 1994: 124).

هذا وقد أشار بعض العلماء الى أن انتقال أثر التعلم يتم تدعيمه من خلال مواقف التعلم المرتبط بالموقف، والتي تقلل الفجوة بين الحياة الواقعية والمواقف التعليمية الرسمية ويرى أنصار التعلم الموقفي أن الطلبة ينبغي أن ينخرطوا في المواقف الواقعية التي يغلب عليها طابع التعقيد، وعدم الوضوح، وعدم التنظيم، عن تلك المواقف التي يقدم فيها الطلبة اجزاء مفككة عن الواقع تهدف الى النقل المباشر لمفاهيم مجردة محددة مسبقاً (محمود، 2019: 239).

ويرى (مرسي، 2010) أن أهمية التعلم الموقفي تتلخص بـ:

1 - قيام المتعلمين بدور نشط في العملية التعليمية من خلال العمل التعاوني.

2 - توفير فرصة التنافس الشريف بين المجموعات المتكافئة التي تتضمن كافة المستويات الذكائية (المرتفع – المتوسط – الضعيف).

3 - زيادة دافعية الطلبة للتعلم واتاحة الفرصة لديهم في التحدي والسعي لحل المشكلات.

4 - تعلم كيفية طرح الأسئلة الصحيحة المتولدة من خلال البحوث التي يقوم بها الطلبة والاهتمام لاستكشاف مواضيع حقيقية.

5 - تطوير مهارات الاتصال ومهارات القيادة والعمل الجماعي.

6 - تنمية مهارات التفكير العليا في حل المشكلات والتعامل مع مشاكل الحياة الواقعية من خلال شرح وتحليل المشكلات وتقديم الحلول المناسبة لها.

7 – انتقال أثر التعلم: أشار بعض العلماء إلى أن انتقال أثر التعلم يتم تدعيمه من خلال مواقف التعلم المرتبطة بالموقف، وقد يؤدي التعلم الموقفي إلى انتقال أثر التعلم عن طريق تقليل الفجوة بين الحياة الواقعية والمواقف التعليمية الرسمية (مرسي، 2010 :426).

ويرى الباحث أن للمهام الواقعية في التعلم الموقفي فوائد عديدة منها: تشجيع الدافعية نحو التعلم، وجعل المعرفة ذات معنى، وجعلها أيضاً سهلة الاستدعاء لأن مثل هذه المواقف تشجع الطلبة على ربط

المفاهيم بالحاجات والخبرات الشخصية اذ يركز التعلم الموقفي على اهمية الموقف في احداث علاقات بين خبرة المتعلم وبين تسهيل الارتباطات بين المعرفة والمهارة والخبرة.

- **النظم التدريسية المعتمدة على التعلم الموقفي:**

من النظم التدريسية المعتمدة على التعلم الموقفي:

1 - استخدام الخطط كمصادر لتوجيه المتعلم نحو العقل.
2 - توظيف الحوار وجهاً لوجه لتطوير المهارات المندمجة.
3 - مساعدة المتعلمين على توفير موقف إشكالي وحل المعضلات الناشئة عن الموقف.
4 - مساعدة المتعلمين على تطوير تطبيقات حوارية موقفية.
5 - استخدام بيئات تعلم تعاونية.
6 - استخدام اللغة لبناء واقع مادي واجتماعي.

(محمود، 2019: 241).

- **التعلم الموقفي والتعلم النشط:**

التعلم الموقفي هو تعلم نشط اذ تصمم البيئة التعليمية لتمنح الطلبة التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق من طريق استخدام طرق وأساليب متعددة مثل حل المشكلات والمجموعات الصغيرة والمحاكاة ودراسة الحالة ولعب الدور وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من الطلبة تطبيق ما تعلموه من الواقع الذي يعيشونه. وهو وسيلة لتثقيف الطلبة تسمح لهم بمشاركة تتجاوز دور الاستماع السلبي في الصف، فيأخذ الطالب بعض التوجيهات ويبادر في تطبيق الأنشطة التعلُّيمية في الغرفة الصفية؛ فهو تعلم يقلل من دور المعلم في المحاضرة ويزيد من دور المتعلم ويوجهه نحو اتجاهات تسمح له بالاكتشاف. فالطلبة يتعلمون ويتحدثون ويكتبون ما تعلموه ويربطونه بحياتهم اليومية من خلال الممارسات الواقعية. كما انه فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعلُّيمي تتضمن عدداً من الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تؤدي إلى تفعيل دور المتعلم، بحيث يتم الَّتَعلُّم من خلال التجريب والعمل والبحث، ومن ثم يتوصل المتعلم للمعلومة عن طريق الاعتماد على نفسه، وكذلك اكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات، فالمتعلم ينطلق من الحفظ والتلقين إلى تنمية مهارات التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والَّتَعلُّم التعاوني (خميس، 2019: 11 – 13).

التعلم التعاوني والتعلم الموقفي:

نظراً للفجوة بين نوعية المواقف الحياتية والمواقف في الحجر الدراسية، فان التلاميذ يواجهون صعوبة في تطبيق المهارات والمعرفة على المواقف الحياتية. ويعمل التعلم التعاوني على تسهيل التعلم وانتقاله عن طريق تقليص الفجوة بين المواقف الاكاديمية (الرسمية) والمواقف الحياتية، وينادي التعلم الموقفي أن ينبغي ان يتم غمر التلاميذ في المواقف الحياتية الواقعية التي تساعد المتعلم على فهم العالم المحيط (زارع، 2009: 21).

ويتصف التعلم هنا بأنه التزام مشترك من أجل هدف واحد. والتعلم التعاوني هو عملية تعلم تركز على المحاولات الجماعية التعاونية فيما بين المتعلمين. وهي توجه الطلبة نحو العمل معاً وتنمية الاعتماد المتبادل سواء الاجتماعي والعقلي والثقة والقيمة وقوة العمل الاجتماعي. ويتأثر انتقال المعرفة أو المهارة بالعوامل الموقفية مثل المناخ الاجتماعي والخصائص والسمات الفيزيقية والعوامل الوسيطة المتواجدة أثناء التعلم (Larkin, 1989:298) .

- **التعلم الموقفي ونظريات التعلم:**

التعلم الموقفي ونظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر:

سعى جاردنر في نظريته إلى توسيع نطاق الإمكانات البشرية إلى ما وراء حدود العلامات، وطرح بديلا من ذلك مقولة أن الذكاء يتعلق كثيراً بالقدرة على حل المشكلات وعلى تشكيل المنتجات في محيط طبيعي غني بالسياق (آرمسترونج، 2006: 3 - 9) وهي بهذا المعنى تقدم للتربويين فرصة كبيرة ليصوغوا على نحو خلاق مبادئها الرئيسة في مواقف تعليمية وتربوية لا حصر لها (جابر، 2003 :5).

وقد عرف جاردنر الذكاء بأنه: قدره أو إمكانية بيولوجية نفسية كامنة لمعالجة المعلومات، التي يمكن تنشيطها في بيئة ثقافية لحل المشكلات أو إيجاد نتاجات لها قيمة في ثقافة ما، وهذا التعريف يوحي بأن الذكاء عبارة عن إمكانيات أو قدرات عصبية يتم تنشيطها أو لا يتم تنشيطها، وذلك يتوقف على قيمة ثقافة معينة وعلى الفرص المتاحة في تلك الثقافة، والقرارات الشخصية التي يتخذها أفراد الأسر ومعلمو المدارس. وحدد جاردنر مفهوم الذكاء في النقاط الأساسية التالية:

-القدرة على حل المشكلات لمواجهة الحياة الواقعية.

-القدرة على توليد حلول جديدة للمشكلة.

- القدرة على إنتاج أو ابداع شيء ما يكون له قيمة داخل ثقافة معينة (وبهذا نفى جاردنر الاعتقاد السائد الذي يقول بأن الذكاء قيمة محددة تستمر مع الإنسان مدى الحياة وان الفرد الذي يمتلك قدرات ذكائية أفضل من غيره تبقى ثابتة لديه وغير قابلة للتعديل والتغيير، حيث أوضح في كتابه "أطر العقل" أنه لا يمكن وصف الذكاء على أنه كمية ثابته يمكن قياسها وغير قابلة للزيادة أو التنمية بالتدريب والتعليم، فكل قدرة عقلية تتطلب حتى تظهر اجتماع ثلاث عناصر وهي:

1- وجود موهبة طبيعية (تتضمن الوراثة والعوامل الجينية).

2-تاريخ شخصي يتضمن مجموعة الخبرات الداعمة من المقربين سواء في محيط المدرسة أم الأسرة.

3- تشجيع ودعم من الثقافة السائدة.

معظم الناس يستطيعون تطوير كل ذكاء من الذكاءات إلى مستوى ملائم من الكفاءة في حالة وجود الدعم الملائم من المحيطين ومن البيئة أو الثقافة التي يعيشون بها، لأن وجود الاستعداد الوراثي وحده لا يكفي ما لم يتم تنميته من قبل البيئة المحيطة (شواهين، 2014: 1 -2).

أن نظرية الذكاءات المتعددة تقدم نموذجاً يساعد المربين على فهم كيف أن اسلوبهم في التعلم (بروفايل الذكاءات) يؤثر في اسلوبهم في التدريس في غرفة الصف، وفضلاً عن ذلك فإنه يفتح الباب على مصراعيه لمدى عريض من الأنشطة التي تساعدنا على أن ننمي الذكاءات المهملة، وأن ننشط الذكاءات المشلولة والتي لم تنمو وأن نمضي بالذكاءات الحسنة النمو إلى مستويات اعلى من البراعة (جابر، 2003: 36).

كما ان نظرية التعلم الموقفي تؤكد انه ينبغي أن يتعرض كل طالب لمقررات دراسية ومشاريع أو برامج تركز على كل ذكاء من ذكاءاتهم، كما أن المدرسة يجب أن توفر بيئات تتسم بالعمل اليدوي، وبتعدد التخصصات إلى سياقات الحياة الواقعية والمناخ الذي ينمي ويحسن الاستقصاء والبحث الحر في مواد ومواقف جديدة (زيود، 2016: 15).

التعلم الموقفي والنظرية المعرفية الاجتماعية:

بدأت النظرية المعرفية الاجتماعية كوجهة نظر لوصف التعلم الانساني في ظروف طبيعته حيث أن المتعلمين يبنون معرفتهم من خلال التفاعلات والسياقات الاجتماعية والثقافية للوسط الذي يتواجد فيه المتعلم، وطبقا لمضمون هذه النظرية فإن الإنسان لا يستطيع أن يتعلم في موقف تستبعد الطبيعة السياقية لتفكيره ومعارفه، فهي ترى أن التعلم يتم عن طريق التفاعل المباشر بين المتعلمين أثناء تفاعلهم مع

الأهداف التعليمية الموقفية، أي أن الخبرات التعليمية ينبغي أن تقدم للمتعلم في مواقف حقيقية من خلال سياقات العالم الحقيقي، لأن المهارات التعليمية ليست منعزلة عن سياق الحياة(قطامي، 2005 :292)، ولأن التعلم تطبيق اجتماعي فنظرية التعلم الموقفي تركز على الممارسات التي يكون فيها المتعلمون على علاقة مع بعضهم البعض يتشاركون المشاكل والمشاعر حول موضوع معين ويعملون على تعميق معارفهم وخبراتهم، ويجب التركيز على مفهوم مجتمع المتعلمين والتعامل مع مشاكل الحياة الحقيقية من خلال مواقف تعلم جماعية وأقل رسمية، وقد كان لأفكار براون وسلافين دور كبير في تطوير العديد من استراتيجيات التدريس الصفي لكي تتيح مدى اوسع من المشاركة الجماعية في عملية التعلم من خلال مواقف تعلم واقعية (Langer, 2009: 184).

التعلم الموقفي والنظرية البنائية:

يمكن القول بأن التعلم الموقفي عبارة عن أنشطة مترابطة، ذات معنى وذات هدف تحدث في الممارسات المعتادة في حياتنا. وتشمل تلك المواقف على أنشطة يشترك فيها كل الأفراد من خلال مواقف حل المشكلات في الواقع وليس مجرد العمليات التقليدية المتطلبة في التعليم الرسمي. ويرتبط التعلم الموقفي بالمفاهيم الفلسفية في النظرية البنائية التي تعد اسلوباً أو مدخلاً معرفياً (دراسة ماهية المعرفة وكيفية تكوينها)، وترتكز النظرية البنائية على الافتراض بأن المعرفة تعد تفسيراً انسانياً لخبراتنا عن العالم، ومع ذلك ووفقاً للنظرية البنائية، فإن التعلم يعد عملية يقوم فيها المتعلم بتكوين التمثيليات الداخلية للمعلومات وينمو فيها المعنى بالاستناد على الخبرة الشخصية، حتى يستطيع فهم العالم من خلال تلك الخبرة الشخصية (Johnson and Smith, 1991:65) ، ومن ثم تبنى نظرية التعلم الموقفي على أن المعرفة هي الناتج الدينامي للعلاقة الفعالة بين الفرد والبيئة التي يعيش فيها. ويحدث التعلم من خلال الاندماج في المواقف التدريسية الواقعية. ولذا فإن التركيز هنا يكون على تقديم الخبرات التعليمية في المواقف الحياتية وليست بطريقة منفصلة وتشجيع التعلم في المواقف الصعبة وليست السهلة. ويعد التعلم الموقفي أسلوبا معرفياً يتعلق بدارسة ماهية المعرفة وكيفية تكوينها. وتركيز النظرية البنائية على الاقتراض بأن المعرفة تعد تفسيراً إنسانياً لخبراتنا عن العالم (Duffy& Jonassen, 1991:7-12).

ووفقا للنظرية البنائية، فإن التعلم يعد عملية يقوم فيها المتعلم بتكوين التمثيلات الداخلية للمعلومات وهو تفسير شخصي فردي للخبرة ولذلك فإن التعلم يعد عملية فعالة ينمو فيها المعنى بناءً على الخبرة الشخصية، ويعد المعنى وظيفة لكيفية قيام الفرد بتفسير العالم من خلال خبرته الشخصية (Jonassen, 1991:11) ، وتشير النظرية البنائية بأنه من غير الممكن أن يتم فصل أو عزل وحدة من المعلومات عن المواقف الحياتية. وحيث أن التعلم يتم عن طريق الخبرة، فإن هذه الخبرة التي تحتوي على أفكار حيوية وهامة بالنسبة لفهم الفرد وقدرته على استخدام هذه الفكرة. ولذا، فإن التعلم لابد أن يتم توظيفه في مواقف ثرية وان يعكس المواقف اليومية الواقعية حيث تحدث العملية البنائية ويقوم الفرد بنقل إثر ما تعلمه خارج أسوار المدرسة وحجرة الدراسة. ووفقا للنظرية البنائية، يمثل الموقف عنصرا حيويا وهاما للأساس المعرفي بالتعلم، كما تشير نظرية التعلم الموقفي إلى حدوث التعلم في موقف محدد وأن هذا الموقف يؤثر بدوره في التعلم (مرسي، 2010: 418).

التعلم الموقفي عبارة عن انشطة مترابطة ذات معنى وذات هدف يشترك فيها كل المتعلمين من أجل حل مشكلات واقعية في حياتهم اليومية، وقد تشكل التعلم الموقفي في اطار علم النفس الاجتماعي، الذي يرى التعلم الموقفي مدخلاً للتعليم يعتبر السياق الاجتماعي اساس تنمية الفرد وزيادة معارفه ، وينظر للأداء العقلي كعمليات تتم في سياق وتتشكل بالحوار والمشاركة ونقل التركيز من فرد كمتعلم الى التعلم كمشاركة في العالم الاجتماعي، فالتعلم والعمل لا ينفصلان، فالتعلم الموقفي هو نوع من التعلم الناتج من

التفاعل الاجتماعي المعقد، وهو يتفق في تشكله مع أفكار الفلسفة البنائية (Kemp, 2010:128) . والتي تفترض أن المعرفة ماهي الا تفسيراً إنسانياً لخبراتنا عن العالم، والتعلم يعد عملية يقوم فيها الطلبة بتكوين التمثيليات الداخلية للمعلومات وينمو فيها المعنى بالاستناد على الخبرة الشخصية حتى نستطيع فهم العالم من خلال الخبرة الشخصية، فمن غير الممكن عزل المعرفة والتعلم عن المواقف الحياتية؛ لأن التعلم لابد ان يتم توظيفه في مواقف ثرية تعكس صورة الحياة الواقعية اليومية، يتم من خلالها نقل الطلبة لما تعلموه خارج اسوار المدرسة، وتتفق النظرية البنائية ونظرية التعلم الموقفي على اهمية الموقف وحدوث التفاعل الاجتماعي ودوره الحيوي في حدوث التعلم (جاب الله ، 2017: 387).

التعلم الموقفي ونظرية التعلم ذي المعنى لأزوبل:

تؤكد نظرية التعلم ذي المعنى لأزوبل على أن البناء الفكري للمتعلم ينمو ويتكون من خلال الخبرة المضافة لديه، مشدداً على أهمية المشاركة والحركة الجوهرية في التربية والتعليم ، لما لها من دور في إدراك التلميذ وتطوير قدراته الفكرية والمعرفية ، ومن انماط التعلم ذو المعنى التعلم الاكتشافي ذو المعنى، وفي هذا النمط يصل المتعلم الى المعلومات والمعارف بشكل مستقل، أي أنه يدرك العلاقة بين الموضوعات والعناصر وهذا يعني اضافة جديدة عما هو موجود في الموقف التعليمي ، ثم يربط التلميذ هذه المعلومات التي وصل إليها بشكل مستقل مع ما لديه من معلومات ومعارف مختزنة في بنيته المعرفية (زيود ، 2016: 14).

ويعد التعلم الموقفي مدخلاً يسهل من عملية التعلم عن طريق تقديم مواقف ذات معنى ويقوم بربط المعلومات والخبرات التي اكتسبها المتعلم بما لديه من معلومات وخبرات سابقة، ويركز التعلم الموقفي على أهمية الموقف في إحداث علاقات بين خبرة المتعلم وبين تسهيل الارتباطات ببن المعرفة والمهارة والخبرة (مرسي، 2010: 423).

مميزات التعلم الموقفي:

أن التعلم الموقفي يعد أداة لتقييم وتحليل الأداء في الفصل؛ وذلك لفهم الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال المواقف الحياتية التي يسعى التعلم الموقفي إلى تأصيلها لدى المتعلمين، وقد استحوذ هذا النوع من التعلم على انتباه العديد من الباحثين لما له من مميزات عدة، منها:

1 - يتميز بأنه عملية جماعية يقوم فيه المتعلم بالتفاعل مع الآخرين من اعضاء المجتمع الواقعي ويغلب على العلاقات بين اعضاء هذا المجتمع الواقعي علاقة الاقران أكثر من اعتماده على علاقة التلميذ والمعلم في حجرة الدراسة.

2 – وجود المعلومات والمعرفة الخبيرة والمعرفة هي المعرفة التي يمتلكها الخبراء والتي قاموا بتكوينها عبر وقت طويل، وهي تلك المعرفة التي قد لا يمكن لهؤلاء الخبراء أن ينقلوها الى شخص مبتدئ، وعلى الرغم من صعوبة ايجاد تعريف للمعرفة الخبيرة، الا أنها تعد جزءاً رئيسياً من ثقافة المجتمع أو الخبرة.

3 – تعد المعرفة اليومية جزءاً رئيسياً من التعلم الموقفي وتشير الى عملية التعلم التي يتم فيها استخدام أداة أو وسيلة في موقف واقعي لإنجاز هدف حياتي. وبسبب أن هذا النمط من المعرفة يرتبط بالبيئة الحياتية، فإنه من السهل استرجاعها عن طريق المتعلم عند الحاجة.

4 - يعتمد على استخدام مداخل تعليمية متعددة مثل: مدخل القصة والمدخل التأملي، والتعلم المحوري، والتمهين المعرفي، والنمذجة، والتعاون، والتدريب، والتنقيح وإصدار الأحكام، والاكتشاف، والممارسة المتعددة.

5 – أن نجاح التعلم الموقفي يتطلب عادة مشاركة متعلم فعال لديه دافعية داخلية للتعلم والسعي في تطبيق ذلك في مواقف حياتية مختلفة أي أن المتعلم هو أحد المحاور المهمة الذي تعتمد عليه العملية التعليمية.

6- أن المواقف الحياتية تشجع الدافعية للتعلم بينما تجعل من المعرفة والمهارة سهلة التطبيق، لأنها تعكس العلاقات المتأصلة بين المفاهيم والخبرة الشخصية، وتسهيل الانتقال بصورة أفضل بسبب التشابه المتزايد بين التعلم والموقف الواقعي للأداء.

7 – أن التعلم الموقفي يعد أداة لتقييم وتحليل الأداء في الفصل وذلك لفهم الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال المواقف الحياتية التي يسعى التعلم الموقفي تأصيلها لدى المتعلمين (زارع، 2009: 20 – 21).

التعلم الموقفي وانتقال أثر التعلم:

أرجع العديد من الباحثين المشكلات في انتقال المعرفة والمهارات إلى طرق التعلم التقليدية. ويركز التعلم التقليدي على القدرات المجردة العامة التي تستند إلى الافتراض القائم على أن الطلبة يمكنهم تعميم هذه القدرات لاستخدامها في المواقف الحياتية. ويقدم التعلم الموقفي رؤية مختلفة فيما يتعلق بانتقال أثر تعلم المادة الدراسية حيث أنه يرتبط بالموقف ويكون التعلم وثيق الصلة بالموقف الذي يحدث فيه. ولذا فإن المعرفة في هذا المدخل تعد جزءا محوريا أو أساسيا من الموقف الذي تحدث فيه. هذا وقد أشار بعض العلماء إلى أن انتقال أثر التعلم يتم تدعيمه من خلال مواقف التعلم المرتبطة بالموقف، وقد يؤدي التعلم الموقفي إلى انتقال أثر التعلم عن طريق تقليل الفجوة بين الحياة الواقعية والمواقف التعليمية الرسمية. أن المواقف الحياتية تشجع الدافعية للتعلم بينما تجعل من المعرفة والمهارة سهلة التطبيق لأنها تعكس العلاقات المتأصلة بين المفاهيم والخبرة الشخصية، ويسهل الانتقال بصورة أفضل بسبب التشابه المتزايد بين التعلم والموقف الواقعي للأداء (مرسي، 2010: 425 – 426).

- **بيئة التعلم الموقفي:**

لبناء بيئة تعلم موقفي تساعد المتعلمين على فهم المفاهيم الجديدة لابد أن يسمح للموقف التعليمي للمتعلمين بربط المفاهيم الجديدة بخبراتهم السابقة في هذا المجال لأن ذلك يتيح لهم فهم أعمق للموضوعات والقضايا، ويجعلهم قادرين على وضع تلك المفاهيم ضمن خبراتهم الخاصة، واظهار فهمهم لها بطريقة يمكن ملاحظتها، وذلك من خلال ما يقدمونه من تقييمات وتعيينات وأنشطة بالمشاركة مع اقرانهم وافراد المجتمع، وانشاء بيئة التعلم الموقفي يمكن أن تأخذ اشكالاً مختلفة فيمكن أن تكون داخل الصف الدراسي أو في المنزل أو في الحي، وقد لا يألف المتعلمون مثل هذه الاوضاع في البداية ولكن مع التفاعل والاستمرارية سيقومون ببناء علاقات سريعة ، وسيزيد ذلك من وعيهم الذاتي والقدرة على العمل مع المجتمع والمساهمة في احداث التغيير الاجتماعي (cady & Sosuiski, 2012: 50).

تتميز بيئة التعلم الموقفي بأنها تجعل المتعلمين يمارسون التفكير والتعلم كشيء يحدث في العالم الاجتماعي الواقعي، ويؤدي الى المزيد من المشاركة في التعلم بما يحسن من فهمهم لطرق تطوير حياتهم وعلاقاتهم، ومن خصائص بيئة التعلم الموقفي:

1 – انها تثري مشاركة المتعلم وتطور العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين، وتؤدي الى تبادل الادوار والقواعد خلال النشاط اليومي للمتعلمين.

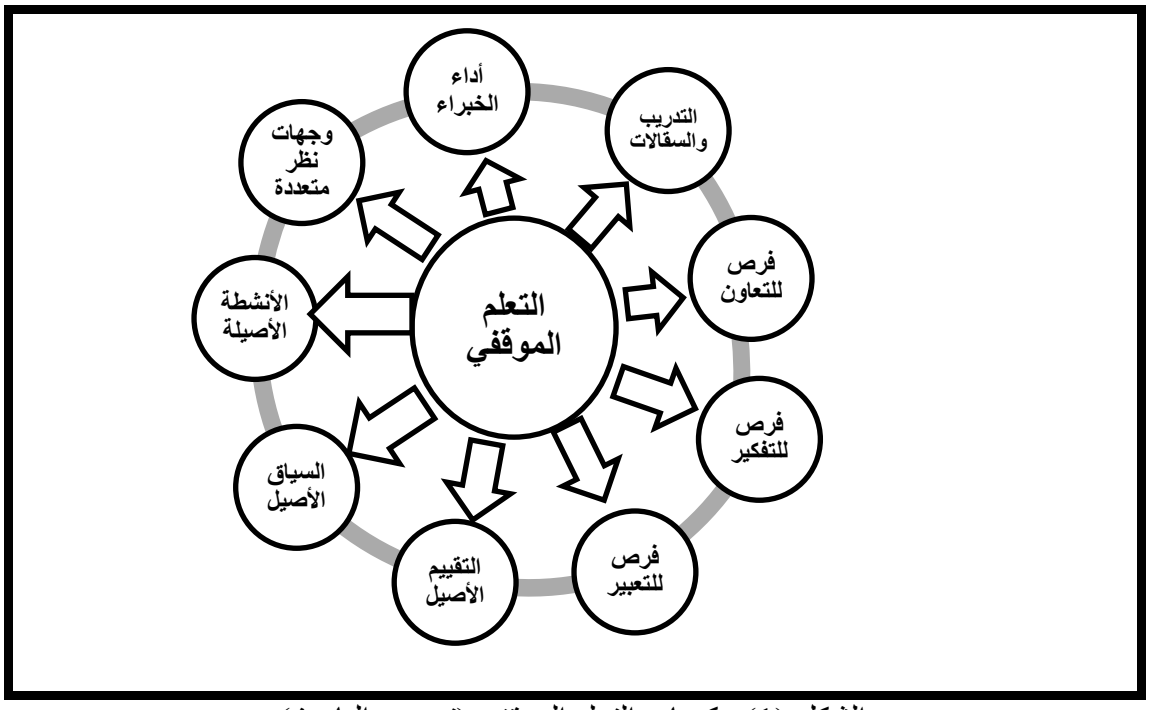
2 – تسمح للمتعلمين بتغيير أفكارهم وحديثهم وعلاقاتهم في سياق النشاط المنغمسين فيه بما يسهم في تشكيل معارفهم وممارساتهم لها، فتتحول المعرفة الى وسيلة للعمل والتطبيق وليست غاية في حد ذاتها.

3 - اتاحة الفرصة للمتعلمين للمشاركة والممارسة من خلال التعلم الموقفي تؤدي الى اتقانهم لأدوارهم في المجتمع فيما بعد وتمكنهم من السيطرة على الادوات اللازمة للقيام بهذه الأدوار، فكل خطوة يمرون بها في الموقف التعليمي تعطيهم فرصة غير معلنة للتطبيق والتعلم من خلال فهمهم للخطوة السابقة وكيفية الانتقال للخطوة الجديدة.

4 - أن بيئة التعلم الموقفي تسمح للمتعلمين ببناء معرفتهم بنشاط معتمدين على أنفسهم بدلاً من نقلها لهم من قبل المعلم، بالإضافة الى انها تسمح لهم بربط ما تعلموه ببيئتهم الأصلية، وتجعلهم مسؤولين عن تعلمهم، كما تجعلهم يمارسون التعلم من خلال بيئاتهم الثقافية الأصلية وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة في إطار السياق الثقافي والاجتماعي لهم (Clarkson, 2014:380).

5 - أن بيئة التعلم الموقفي تضع المتعلم في السياق الاجتماعي والمادي المناسب من أجل بناء المعرفة حول قضية أو مشكلة معينة وذلك من خلال التعاون مع الأقران والأنشطة المتزامنة والمتناسقة في سياق تعليمي اجتماعي ذي مغزى يمكنه من بناء معارفه ومهاراته وتحقيق حالة من الرضا عن هذا التعلم (Delomier& et-al, 2017: 140).

ان مشاركة الطلبة في التعلم من خلال مواقف تعليمية اجتماعية يعزز من اكتسابهم للمعرفة والمهارات وينمي التفكير لديهم، وأن التعلم الموقفي بما يتضمنه من أساليب وطرق واستراتيجيات متنوعة يسهم في تقديم مخرجات متعددة كتنمية المهارات الاجتماعية وتعزيز العلاقات الاجتماعية ومهارات حل المشكلات وتطبيقات المعرفة، وأن إطار التعلم الموقفي يتشكل من تسعة مكونات هي: (السياق الأصيل، الأنشطة الأصيلة، وجهات نظر متعددة، أداء الخبراء، التدريب والسقالات، فرص للتعاون والتفكير والتعبير، والتقييم الأصيل) وهذا الإطار ذا فاعلية في تنمية المعرفة ومهارات التفكير والمهارات الاجتماعية (Zheng,2010:471-472), والشكل (1) يمثل مكونات التعلم الموقفي.



الشكل (1) مكونات التعلم الموقفي (تصميم الباحث)

يتضح مما سبق أنه يمكن من طريق التعلم الموقفي توظيف عدد كبير من الاستراتيجيات والاساليب في صياغة المواقف التدريسية لتعزيز التحصيل الدراسي وتنمية المهارات الاجتماعية وتنمية التفكير والذكاء لدى المتعلمين.

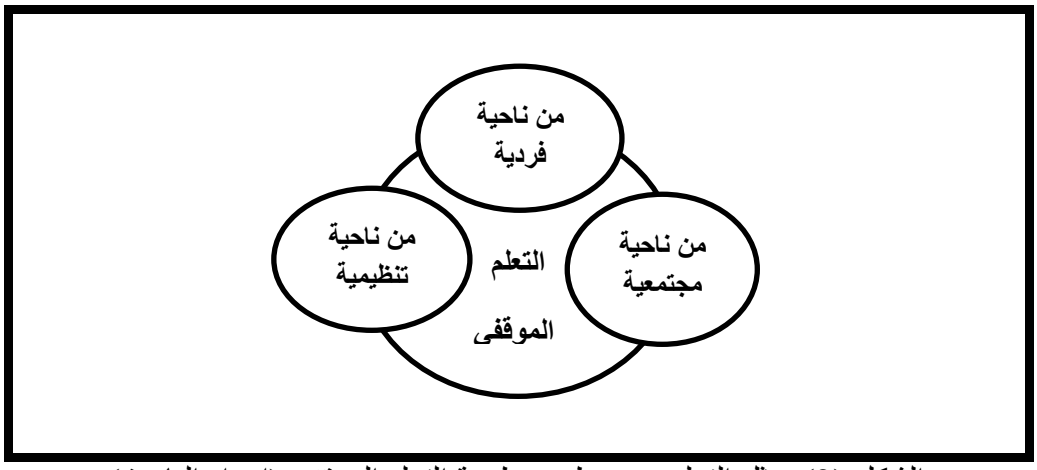
تصميم التدريس من منظور نظرية التعلم الموقفي:

يمكن تعريف التعلم من منظور نظرية التعلم الموقفي على أنه:

1 – من ناحية فردية: أفراد يشاركون في ممارسات المجتمع.

2 - من ناحية مجتمعية: أفراد يحسنون من ممارسات المجتمع ويجندون أفراد جدد.

3 - من ناحية تنظيمية: أفراد يحافظون على ترابط المجتمع.



الشكل (2) يمثل التعلم من منظور نظرية التعلم الموقفي (إعداد الباحث)

وأشار مؤيدو هذه النظرية على قوتها من حيث دمج المعرفة مع الفعل. وركزوا على حل المشكلة وبناء قاعدة بيانات مشتركة عن المشكلة، وقد أثرت نظرية التعلم الموقفي"Situational learning theory " في تصميم التدريس. وعلى أية حال، أقترح البعض أن يكون التدريس وسيلة لتقديم السياق الموقفي لحل المشكلات. وعلى وجه الخصوص طوروا برامج مغامرات تلفزيونية تحتوي على سلسلة من المشكلات التي تشارك المشاهدين في حل المشكلات. وتقدم قصة المغامرة التلفزيونية موقفاً حقيقياً للأنشطة من مثل تحديد المشكلة ووضع الفرضيات واقتراح الحلول المتعددة. ويتوقع من الطالب المشاركة في ممارسات التدريبات الحقيقية حيث يرتكز على مجموعة معينة من المشكلات، سواء كانت في الرياضيات أم العلوم أم التاريخ أم سواها (خالد، 2011: 40 – 41).

يعد التعلم الموقفي أسلوبا معرفياً يتعلق بدراسة ماهية المعرفة وكيفية تكوينها. وتركيز النظرية على الأفتراض بأن المعرفة تُعد تفسيراً إنسانياً لخبراتنا عن العالم، فالتعلم الموقفي مدخلاً يسهل من عملية التعلم عن طريق تقديم مواقف ذات معنى ويقوم بربط التدريس بالخبرات الواقعية في الحياة. ويشير (Lunce,2006) أنه يمكن تعظيم وزيادة فاعلية التعلم عندما يتعلم الطالب المعلومات والمهارات في مواقف تستخدم فيها المعلومات بصورة واقعية أو فعلية، حيث أن التعلم الموقفي ينبغي أن لا يسير بصورة خطية في التعليم والتدريس وهو ما يحدث في المدرسة بصورة طبيعية كنتيجة لتعرف المتعلم على الجدوى العملية للمعلومات التي يدرسها وكذلك الحاجة إلى استخدام هذه المعلومات في تفسيرها، وتحليل وحل المشكلات الواقعية(Lunce,2006:3). لذا يعد التعلم الموقفي كنظرية للتعلم ومدخل للتدريس مناسباً لتدريس مادة التربية العملية لأنه يقوم على تصميم بيئة تعلم ومواقف تعليمية تربط بين ما يتعلمه الطلبة والواقع الحياتي للممارسة، ووضع ما يتعلموه موضع التطبيق في واقع الممارسة المهنية من خلال توظيف عدد من الاستراتيجيات والطرائق وتصميم الانشطة التعليمية المتعددة القائمة على الحوار والمناقشة والتأمل والنمذجة ولعب الدور والتمهين وحل المشكلات والتعاون والاكتشاف والممارسة المتعددة السياقات (صبري، 2015: 76).

- **اساليب التقييم في التعلم الموقفي:**

يرى (Spiro et al,1991)، أن التقييم في التعلم الموقفي ينبغي أن يقوم بإثارة الطلبة على التفكير

والتفاعل مع المواقف الجديدة ومراجعة وتنقيح العمل وتقويم عملهم وأعمال الآخرين ومناقشة النتائج بصور لفظية وبصرية (Spiro et al,1991:24) .

ويرى (Collins,1990) أنه ينبغي أن تراعى أساليب التقييم في توليد الأفكار وتقديم عمليات حل المشكلة مثل التخطيط، التنفيذ، والمراجعة، والتقييم في التعلم الموقفي لا يعد نشاطا نهائيا أو منفصلا يتم القيام به بعد التدريس ولكنه عنصراً في التعلم ولذا فهو يعد عملية مستمرة (Collins,1990:83).
ومن طرائق التقييم الشائعة في التعلم الموقفي استخدام الحافظات portfolios التي تمثل مجموعات قصدية من الأعمال الحالية وكذلك المنتهية للطالب والتي يمكن من خلالها أن تقوم الوسائل المساعدة الخارجية بتسهيل النمو الفردي ويتسنى للطلبة أن يصبحوا نشطين في تقييمهم. ومن الطرق الأخرى في التقييم في التعلم الموقفي التقييم الأدائي Performan الذي يتطلب مجموعة من المصادر المتكاملة مثل ملاحظة أداء الطالب وعروضه، ومقابلاته، والمشروعات، والمحاكاة والتقليد (Dana & Tippins, 1993:4). وينبغي أن تكون أساليب تقويم المتعلمين على صلة وثيقة بمهام الحياة اليومية، وأن يكون للاختبارات القدرة على استثارة العمليات المعقدة لديهم، وأن تعكس الاتجاهات المتعددة وتنوع الحلول للمشكلات، وهذا ما يؤكده التقييم في التعلم الموقفي حيث يستند التقييم فيه الى درجة الاتقان التي يظهرها المتعلم في اداء مهام التعلم الواقعية المتضمنة في الاختبارات التقويمية.

- **معوقات التعلم الموقفي:**

من القضايا المهمة في التعلم الموقفي تحديد أنواع المواقف التي يحتاجها المتعلم، وكذلك كيفية تصميم هذه المواقف. وعلى الرغم من أن العديد من الباحثين يرون أن الموقف الحياتي يسمح بالتعلم ذي المعنى، إلا انه يجب ان يكون هناك توجه واضح يتعلق بكيفية تأثير هذه المواقف على أداء الطالب وكذلك الطريقة التي ينبغي أن تصمم بها هذه المواقف. على سبيل المثال، تقدم الحجرة الدراسية مواقف يتم تنظيمها. ولكن الأبحاث تشير إلى أنه يجب تقليل الاختلافات بين مواقف حل المشكلات الأكاديمية والحياتية فبينما تتآلف المواقف اليومية من مواقف معقدة وغير محددة نجد أن معظم مواقف ومهام التعلم التي تتم في المدرسة تتكون من مواقف بسيطة ومحددة (مرسي، 2010: 421).

- **التعلم الموقفي وطبيعة تعلم وانتاج المعرفة:**

لكي نفهم التعلم الموقفي وطبيعة تعلم وانتاج المعرفة من خلاله فهماً أفضل يجب أن نفهمه في ضوء سياق التطور التاريخي وفي ضوء المصطلحات المتصلة بالتعلم الموقفي (Kemp,2010:129):
1 – المعرفة القائمة أو المدركة هي المعرفة التي تحصل في سياق الموقف التي تحدث وتقع فيه ولو جزئياً.
2 – التلمذة المعرفية تقوم على إضفاء الطابع الخارجي على العمليات العقلية الداخلية، وذلك بوضع سياقات اجتماعية أصيلة تعكس واقع الحياة ومشاكلها.
3 – المشاركة الخارجية المنطقية والتي تقوم على ضرورة دمج المشاركين الجدد في الممارسة التعليمية في المجتمع التعليمي، فنقطة التمركز في التعلم الموقفي هو تحقيق التجمع والمشاركة في الموقف.
4 – ضرورة أن تتألف مجتمعات التعلم من أشخاص لديهم التزام مشترك وحس مشترك بالهدف من أنشطتهم، وتفاعلهم داخل المجموعة، ويجب أن يسعوا جاهدين لإعادة إنتاج أنفسهم بحيث يتم الحفاظ على هويتهم وعلى ما أنتجوه من معرفة جماعية (جاب الله، 2017: 388).

ثالثاً/ التحصيل الدراسي

يعد التقويم المعرفي للطالب - المتمثل بالتحصيل الدراسي - من أبرز أساسيات عمل الأنظمة التعليمية، إذ يتم من طريقها معرفة مدى فعالية المؤسسات التعليمية وانه العمل المستمر الذي يستعمله المدرس لتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية عند الطلبة، فضلا من أنه يؤدي دورا مهما للتربية بوصفه

العملية التي تصدر عنها أحكام تستعمل كأساس للتخطيط وتقدير خصائص المدرسة، من حيث النظام والمناهج والطرائق والنتائج (حسان، 1993: 8 -9).

ويذكر (نصر الله، 2004) بأن التحصيل الدراسي يقيس قدرة الطلبة على استيعاب المواد الدراسية المقررة ومدى قدرته على تطبيقها من خلال وسائل قياس تجريها المدرسة من طريق الامتحانات الشفوية والتحريرية التي تتم في أوقات مختلفة فضلا من الامتحانات اليومية والفصلية، وأما أهدافه فهي:

1 - الإفادة من نتائج التحصيل للانتقال من مرحلة إلى أخرى.

2 - تحديد نوع الدراسة والتخصص الذي سينتقل إليه الطلبة لاحقا.

3 - معرفة القدرات الفردية للطلبة (نصر الله، 2004: 15).

تهتم المؤسسات التربوية بالتحصيل لكونه يعد مؤشرا على مدى تقدمها في تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منها، ويقصد بالتحصيل مقدار المعرفة والمعلومات التي اكتسبها التلميذ أو المهارات التي نمت لديه من خلال تعلم ودراسة الموضوعات الدراسية (محمود: 2004 ،106).

فالتحصيل هو مستوى الانجاز أو الكفاية أو الأداء في التعليم والعمل المدرسي أو الجامعي يصل إليه المتعلم خلال العملية التعليمية التي يشترك فيها مجموعة من الطلبة والمدرس. ولأهمية رفع المستوى التحصيلي للطلبة وتنمية مهارات تفكيرهم استطاع التربويون تطوير طرائق وأساليب تدريس لمواكبة تغير النظرة إلى دور كل من المدرس والمتعلم في العملية التعليمية _ التعلمية الغاية من ذلك تحسين وتطوير عملية الاتصال بين أطراف العملية التربوية ولاسيما المعلم والمتعلم ورفع مستوى قدراته العقلية واستعمال مهارات التفكير وهذا بدوره يؤدي إلى رفع المستوى التحصيلي للطلبة فلا معرفة دون تفكير ولا تفكير دون معرفة (حسن، 2007: 68).

ومن هنا نستنتج أن التحصيل الدراسي هو مقدار ما يستوعبه الطالب من المادة الدراسية ومستواه التعليمي في هذه المادة الذي يسمح له إما بالانتقال إلى القسم الأعلى أو الرسوب وهذا بعد إجراء "الاختبارات التحصيلية التي تجري في الأقسام في آخر السنة وهو ما يعبر عنه بالمجموع العام لدرجات التلميذ في جميع المواد الدراسية في جميع المراحل التعليمية من المدرسة إلى الجامعة، فهو إذن مقياس يمكن من خلاله قياس مستوى التلميذ أو الطالب (خير الله، 1981: 76).

- **العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:**

يعزو علماء التربية وعلم النفس والباحثون تأخر الطالب وضعفه التحصيلي إلى ثلاثة عوامل أساسية هي: "ذاتية(شخصية)، أُسرية، مدرسية"، وهذه العوامل تؤدي دوراً فاعلاً في مدى تحصيل الطالب وقدراته للوصول إلى أفضل مستوى وكما يأتي:

أولاً- العوامل الذاتية أو الشخصية: وتقسم إلى (عقلية، وجسمية، وانفعالية).

ثانياً- العوامل الاسرية المنزلية: وهي (المستوى الاقتصادي والثقافي للأسرة، الترابط الأسري بين افراد الأسرة ومستوى العلاقات بينهم).

ثالثاً- العوامل المدرسية: وهي متعددة منها (استقرار الملاك وتوزيع الاختصاصات، مستوى غيابات الطلاب، جاذبية الطلاب إلى المغريات الحياتية خارج المدرسة، عدم قدرة الطلاب التكيف مع قوانين المدرسة وتنظيمها) (نصر الله، 2010: 258).

ويرى الباحث أن هناك عوامل أخرى تؤثر في التحصيل الدراسي للطالب منها:

رابعاً - العوامل المتعلقة بالمواد التعليمية، ومنها: صعوبة المواد التعليمية، ومدى ارتباطها بواقع الطلبة، وطريقة تنظيم المحتوى.

خامساً- العوامل المتعلقة بالمعلم وتشمل: طرائق التدريس والأنشطة والأساليب التي يستعملها، ووسائل التقييم التي يتبعها، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

- **شروط التحصيل الدراسي:**

هناك شروط تساعد في رفع مستوى التحصيل الدراسي منها:

1-التكرار: يؤدي التكرار إلى نمو الخبرة وارتقائها بحيث يستطيع الطالب أن يقوم بالأداء المطلوب بطريقة آلية وسريعة ودقيقة، وهو تكرار قائم على أساس الفهم وتركيز الانتباه والملاحظة الدقيقة ومعرفة معنى ما يتعلمه الطالب.

2- **الدافع:** للدوافع أثر كبير في التحصيل الدراسي للطالب، اذ انها تدفعه لتحقيق الرغبة المراد اشباعها، وهذا يتوقف على ما يثيره الموقف التعليمي، فكلما كان الدافع قوياً كان نزوع الطالب نحو النشاط المؤدي إلى التعلم قوياً.

3- **التدريب المركز والموزع:** ويقصد بالتدريب المركز هو الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، ويؤدي إلى التعب والملل ويكون عرضة للنسيان، أما التدريب الموزع فيتم في أوقات متباعدة تتخللها فترات راحة والتي تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الطالب فضلاً عن اقباله على التعلم باهتمام أكبر.

4- **الطريقة الكلية والجزئية**: وتعني تكوين فكرة عامة وشاملة عن الموضوع المراد تعلمه ككل، ثم بعد ذلك ينتقل إلى فهم اجزائه الفرعية، أي الدمج بين الطريقتين.

5- **التسميع الذاتي:** عملية يقوم بها الطالب محاولاً استرجاع ما حصل عليه من معلومات أو ما اكتسبهُ من خبرات ومهارات أثناء الحفظ وبعده بمدة قصيرة، ولها فائدة كبيرة، إذ تبين مقدار ما استوعبه الطالب من معلومات وتحفزه على الانتباه.

6- **الارشاد والتوجيه:** يساعد الطالب على تعلم الحقائق الصحيحة للموقف التعليمي، فضلاً عن اكتشاف الاساليب الخاطئة ثم استدراكها لمحاولة علاجها.

7-معرفة النتائج: تساعد على معرفة الطرائق الصحيحة في اكتساب المعلومات والمهارات المطلوبة، إذ إنَّ الطالب يسعى دائماً إلى أن يحث نفسه ويتفوق على زملائه إذا ما كان عارفاً بنتائجه، أما عدم معرفته بنتائج التحصيل، فتضعف حماسته، وتجعلهُ لا يبذل جهداً في التعلم.

8-النشاط الذاتي: التعلم الجيد هو الذي يقوم على النشاط الذاتي الذي يكون أكثر ثبوتاً وترسيخاً، فالطالب يكون فعالاً في العملية التعليمية وذلك عن طريق البحث الذاتي وجمع الحقائق عن طريق الاطلاع والاكتشاف (محمد،2008: 191 – 195).

- **العوامل التي تؤدي الى تحسين تحصيل المتعلم:**

يشير (أمبو سعيدي وآخرون) الى أنَّ هناك أمور عدة التي يجب مراعاتها لتحسين التحصيل تتمثل بالاهتمام بالدوافع من اجل التعلم، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والتأكيد على أهمية النشاط الذاتي لهم، فضلاً عن الاهتمام بالجانب العملي، مع التأكيد على دور المدرس في الارشاد والتوجيه وتوفير بيئة صفية مناسبة ومشجعة لعملية التعليم، والأخذ بمبدأ الثواب والعقاب (أمبو سعيدي وآخرون ،2019: 23).

ويرى الباحث إن هناك عوامل يمكن ان تساعد في رفع مستوى التحصيل يمكن ان تتمثل، بالتخطيط الاستراتيجي الجيد للمؤسسات التربوية، وربط الدرس بواقع المتعلم، ومشاركته وتفاعله الاجتماعي مع زملائه في الوصول لتحقيق أهدف التعلم وتقديم الدرس باستعمال استراتيجيات وطرائق واساليب وبرامج تعليمية تشجع على ذلك ومبنية على مواقف تعليمية هادفة ومخططة.

رابعاً/ التربية العملية

يعد إعداد المدرس وتهيئته لمهنة التدريس من الأمور التي تحظى باهتمام مستمر في النظم التعليمية جميعها، فجودة التعليم هي أساس المجتمع المتقدم، ولا يتم التعليم الجيد إلا بمعلم مؤهل تأهيلاً كافياً ومؤمِن بمهنته، ومدرب تدريبا عالياً يكون من خلاله قادراً على مواجهة الواقع التعليمي، ويستطيع مواكبة تطور المناهج الدراسية والتعرف على مستحدثات تكنولوجيا التربية الحديثة. ولقد شغل إعداد المعلم حيزاً كبيراً من تفكير راسمي السياسة التعليمية، وأصبح محوراً للمناقشة في المؤتمرات والندوات ومراكز البحوث والجامعات، على المستوى العالمي أو الإقليمي أو المحلي، باعتبار أن إعداد المعلم يشكل نسقا رئيساً من النظام التعليمي (جبار، 2020: 40).

ويتوقف نجاح المعلم في تدريسه الى حد كبير على نوعية الاعداد الذي يتلقاه الطالب/المعلم، فالإعداد السليم يجعله قادراً على توظيف جميع المهارات والقدرات التدريسية التي اكتسبها خلال هذا الاعداد، فهي توفر للطالب فرص حقيقية لممارسة ما تم دراسته في المساقات الاكاديمية والمهنية والثقافية في البيئة المدرسية التي قد يعمل فيها بعد التخرج (شاهين ،2007: 175).

إن عملية إعداد المعلم عملية متكاملة تبدأ بالإعداد العلمي للطالب في المجال الأكاديمي الذي سيتخصص فيه، مروراً بالإعداد التربوي النظري المتمثل في المقررات التربوية والنفسية والمسلكية التي تصقل مواهبه وتنمي استعداداته وترفع من قدراته، وحتى يتم التكامل بين الجانب النظري والعملي، وتتحقق المزاوجة المرغوبة بين ما تعلمه الطالب من نظريات وآراء تربوية ونفسية، وبين الممارسة الفعلية لتلك النظريات والمبادئ، لابد من تحقيق التفاعل المباشر مع الموقف التعليمي بعناصره المتعددة، ومعايشة المناخ الدراسي بأبعاده المتنوعة. والتربية العملية كما يجمع المربون، حجر الزاوية لأي برنامج لإعداد المعلمين، وهي بمثابة البوتقة التي تنصهر فيها الجوانب النظرية التي سبق تعلمها، وفيها أيضاً يتم تطويع إمكانيات الطلبة والرقي بقدراتهم لتحسين أدائهم التعليمي (جان، د.ت: 66).

وتعد التربية العملية الميدان الحقيقي الذي في ضوئه ينشأ الاتجاه الفعلي للطالب/ المدرس نحو مهنة التدريس ، فضلا عن انها المجال الملائم الذي من طريقه يكتسب الطالب/ المدرس المهارات اللازمة لتدريس المادة التي تخصص فيها فكما ان اللاعب يكتسب المهارة في اللعبة التي يمارسها بوساطة التدريب المستمر والجاد على الحلبة و الطبيب الجراح يكتسب المهارة في اجراء الجراحات المختلفة عن طريق الممارسة المستمرة و الجادة لأصول مهنته فهكذا يكتسب الطالب المدرس اصول مهنه التدريس وقواعدها كما ينبغي له ان تكون بواسطه التدريب المستمر والجاد والشاق في مرحلة التربية العملية (مازن ،1998 : 6).

فبرنامج التربية العملية يعد نظاماً مبرمجاً تسهم في تشكيله مدخلات وامكانيات بشرية واجتماعية فهذه المدخلات تتفاعل بدرجة عالية من الكفاية تسهم في مخرجات تتمثل بمعلم معد اعداداً تربوياً ومهنياً قادراً على ادارة دفة التعليم في المستقبل، وتعد المعيار الاساس لتأكيد مهنية التعليم وانه ليس حرفة يسهل اكتسابها بل مهنة تحتاج الى اعداد مسبق ودراسة متعمقة (الاحمد، 2005: 142).

والتربية العملية هي منظومة متكاملة من الأنشطة النظرية والعملية التي تم التخطيط لها والتي من خلال عناصرها المختلفة يتعرف الطالب/المدرس على جوانب العملية التعليمية التي سوف يضطلع بها وتهيئته مع عدد من المواقف المنظمة والمخططة والموجهة من اجل تزويده بالمهارات والكفايات التي تساعده أثناء عمله كمدرس ومسؤول عن ادارة الصف وتوجيهه والقيام بالدور الشامل من تعليم وارشاد وتوجيه وتقويم ومتابعة سلوك الطلبة بالإضافة الى ذلك اكتساب الطالب/ المدرس اتجاهات موجبة نحو مهنة التدريس وتقدير العاملين بها وبذلك تحقق التربية العملية تطبيق المعارف والمبادئ والنظريات في مواقف تربوية حقيقية (رضوان و حبيب، 2014: 78).

ويتلقى طلبة كلية التربية في اثناء إعدادهم المهني معلومات وخبرات منهجية نظرية وعملية متنوعة، ونختلف مناهج إعداد المعلمين من حيث الشكل والمحتوى والأنشطة من بلد لآخر (ابو جابر وبعارة، 1998: 12).

- **أهمية التربية العملية:**

يجمع خبراء التربية على أن التربية العملية تُعد العمود الفقري لبرامج كليات التربية، وحجر الأساس في إعداد المدرسين وتأهيلهم لمهنة التدريس، وتنبعُ أهميتها من أهمية الأهداف التي تسعى لتحقيقها، ومدى انسجامها مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في إعداد وتأهيل المدرسين، ومن دونها لا يمكن للجوانب النظرية أن تحقق النجاح في تكوين مدرس قادر على الإنجاز المطلوب في مجال العمل (حلس، 2011: 3).

وتكمن اهمية التربية العملية من اهمية الاهداف التي تسعى الى تحقيقها وبلوغها، وهي تقضي على الفجوة بين النظرية والتطبيق وتنسجم مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في عملية اعداد وتدريب المدرسين وتكمن اهميتها في كونها حجر الزاوية في برنامج اعداد المدرس وتأهيله لمهنة التدريس وتعمل على اكتساب الطالب/المدرس المهارات بشكل تدريبي ومنظم بصورة أفضل (حمادنة وعبيدات، 2012: 168).

وتأتي أهمية التربية العملية في كونها الأساس الذي يكتسب من خلالها الطالب /المدرس المعلومات والخبرات التي تمكنه من معرفة مكامن القوة والضعف لديه، وكيفية تحمل أعباء مهنة التدريس والتعامل مع الطلاب، ويكتسب من خلالها مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس، وتعطيه الفرصة لاختبار قدراته الأكاديمية والتربوية، وتكسبه اتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس (منصر وعبد الله، 2019: 8).

تتجلى اهمية التربية العملية بأنها تعد حلقة الوصل بين الجانبين الاساسيين في عمل كليات التربية والتربية الاساسية وهما : الجانب الاكاديمي والجانب التربوي، والحقيقة انه لا يمكن عند الطالب /المدرس الفصل بين الجانبين السابقين اذ ينبغي ان تشمل خطة الاعداد الجانب التربوي الذي يساعد الطالب/ المدرس على تطوير المادة العلمية تبعاً لحاجات نماء المتعلمين وخصائصهم ومطالبهم ومن ناحية اخرى لا يستقيم الجانب التربوي ولا يكون له معنى من دون مادة علمية يستند اليها الطالب /المدرس في عمله لذا يجب ان تشمل خطة الاعداد ايضا الجانب العلمي الذي يجعل الطالب/المدرس متمكناً من المادة التي يقوم بتدريسها ومسيطراً على جوانبها كافة ، في ضوء ما تقدم يجب ان يندمج الجانبان السابقان ليلتقيا في ثوب واحد هو الموقف التدريسي ويتحقق ذلك من التربية العملية التي تعد نقطة اللقاء المناسبة لربط الجانبين السابقين ودمجهما في كل واحد متكامل الابعاد ومترابط الاطراف(عليان واخرون ،2009: 57).

- **أهداف التربية العملية:**

تسعى كليات التربية من خلال تدريس مادة التربية العملية لتحقيق مجموعة من الأهداف، وتوفير كل السبل التي تؤدي لتحقيقها بشكل فعال منها:

1 - مساعدة الطلبة في كلية التربية على استكمال الحصول على شهادة البكالوريوس من خلال افساح المجال أمامهم لإنهاء البرنامج وبشكل فعلي وواقعي.

2 – افساح المجال امام الطلبة لمعرفة الاعباء التي يقومون بها وكيفية تذليل العقبات التي تعترضهم أثناء ممارستهم لمهنة التدريس.

3 - دعم الثقة في الطلبة من خلال مرورهم بالمواقف التعليمية، وجعلهم قادرين على التصرف في المواقف الحرجة التي تصادفهم في مهنة التدريس.

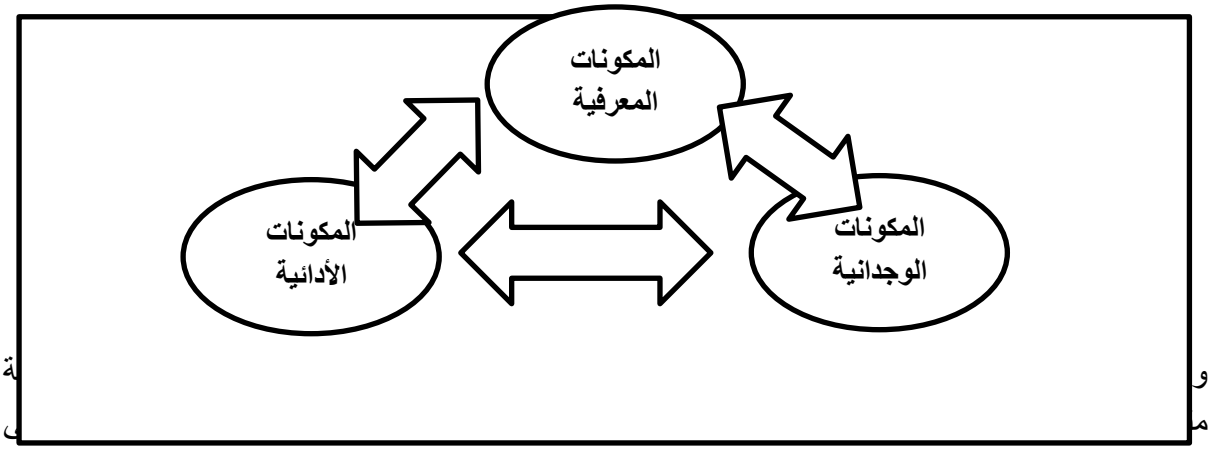
4 - زيادة الاندماج الاجتماعي من خلال تفاعلهم مع الطلبة لأجل أن يكونوا مدرسين اجتماعيين يؤثرون ويتأثرون، يعلمون ويتعلمون.
5 – تزويد الطلبة بالمعارف التربوية من منظور ميداني يركز على مبدأ توظيف المعلومة النظرية وربطها بالممارسة.
6 - بناء مجموعة من المهارات التخطيطية والتدريسية والتقويمية التي لا تتاح للطلبة فرصة اكتسابها اكتساباً علمياً أثناء الدراسة الاكاديمية (السندي والموسوي، 2014: 287 – 288).
7 – تنمية القدرة على الملاحظة الهادفة، وذلك أن عمل المدرس يقتضي أن يكون فطناً مدركاً لما يجري حوله خاصة في الموقف التعليمي داخل غرفة الصف.
8 – تكوين اتجاه ايجابي نحو مهنة التدريس مما يؤدي إلى احترام العاملين فيها.
9 – تعريف الطلبة بالمجال المهني التربوي الذي سوف يعملون به عقب تخرجهم الوشيك من الكلية، بما يشتمل عليه هذا الواقع من قيادات وطلاب ومسؤوليات، مما يترتب عليه أن يكتسب الطلبة ألفة بما ينتظرهم من القيام به كمدرسين مستقبلاً.
10 – يمكن ان تكتسب عملية إعداد الطالب لمهنة التدريس أبعادها النظرية والتطبيقية مما يزيد من كفاءته وفعاليته كمدرس مستقبلاً.
11 – اكتساب الطالب المهارات والأساليب التدريسية اللازمة لعملية التدريس الناجح مما يرفع من قدرته في التدريس.
12 - الاسهام في تعزيز توجيهات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي والمتعلقة بإعداد وتأهيل المدرسين من الناحيتين النظرية والعملية قبل الخدمة.
13 – ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي حتى يتمكن الطلبة من ممارسة ما تعلموه على واقعه الميداني (الحديدي، 2010: 62 – 63).

- **مكونات التربية العملية:**

التربية مفهوم مركب من أكثر من مفهوم من حيث المحتوى والمضمون، وقبل تحديد مكونات هذا المفهوم المركب لابد من تحديد أسس اشتقاق هذه المكونات.
قد تحدد مكونات التربية العملية بالمكون النظري والمكون العملي، فكل ما يعرفه الطالب /المدرس عن التربية والتدريس فهو إطار نظري وكل ما يمارسه في المواقف الصفية فهو إطار عملي. كما أن الإطار النظري يعد واسعاً جداً، فهناك إطار نظري يرتبط بالممارسات العملية ارتباطاً مباشراً، وهناك الإطار النظري الذي يرتبط بالممارسة العملية ارتباطاً غير مباشر ومن أمثلته مجمل المقررات التي يتعلمها الطالب/المدرس في برنامج التربية العملية.
وقد تحدد مكونات التربية العملية فيما يلي:
المكونات المعرفية الادراكية: وتشتمل هذه المكونات على المفاهيم التربوية والنفسية الواجب على الطالب/المدرس إدراكها ليصبح مدرساً ناجحاً في المستقبل وتشتمل أيضاً على العمليات العقلية الواجب على الطالب/المدرس امتلاكها مثل: عمليات اتخاذ القرار، وعملية المقارنة، وعمليات التطبيق، والتحليل، والتركيب، واصدار الاحكام، وعمليات استخلاص الدلالات، والتفسير، والتعليل وغيرها.

المكونات الوجدانية: وتشتمل هذه المكونات على تنمية الاتجاهات الايجابية نحو عمليتي التربية والتدريس وما يتصل بهما مثل الطلبة والمنهاج والمجتمع، وتشتمل أيضاً على تنمية القيم لدى الطالب/المدرس التي تحدد سلوكه وتدفعه وتوجهه ولها علاقة بالتحلي بالأخلاقيات المهنية.

المكونات الأدائية: وتشتمل هذه المكونات مساعدة الطالب/المدرس لامتلاك الأداءات والكفايات الضرورية واللازمة له حتى يستطيع أن يقوم بعمله بكفاية وفعالية.



دافعية للقيام بهذا العمل ويحتاج إلى مهارة للقيام بالعمل المنوي القيام به (مرعي ومصطفى، 1996: 7 - 11).

- **مراحل التربية العملية:**

تمر التربية العملية في برنامج اعداد مدرسين المستقبل بعدة مراحل هي:

أولا: مرحلة الجانب النظري:

هي مرحلة تسبق الجانب العملي المتمثل بالمشاهدة والنقد والتطبيق الجمعي حيث يزود الطالب/المدرس بالمبادئ الأساسية للتربية العملية واهميتها وتنظيمها، كما يتلقى التعليمات الاولى حول تخطيط الدرس وإعداده واستعمال التقنيات التربوية وتوظيف طرائق التدريس توظيفاً مجدياً فضلاً عن طريقة الاتصال مع الطلبة وإدارة الصف (حاجي، 1984: 19).

ثانياً: مرحلة الجانب العملي:

ويمر الجانب العملي بعدة مراحل:

1 - مرحلة المشاهدة:

إن المشاهدة تعد الخطوة الاولى على طريق اكتساب المهارات التدريسية بعد ان اكتسب الطالب/المدرس المعلومات النظرية حول فعاليات التدريس ومهاراته، وتعد تمهيداً للخطوة او المرحلة التي تليها من مراحل التربية العملية وما يليها فعن طريق المشاهدة يتعلم الطالب/المدرس الشيء الكثير عن فن التدريس مما يجب ان يتمكن منه مدرس المستقبل (عطية والهاشمي، 2008: 215).

المقصود بمرحلة المشاهدة هي المرحلة التي يتم فيها قيام الطالب/المدرس بمشاهدة وملاحظة كل ما يجري ويحدث داخل الصف من ملاحظة دقيقة وهادفة ومنظمة نحو مشاهدة موقف معين ومتفق عليه بين الأستاذ المشرف والمدرس المتعاون والطالب/المدرس حتى يلاحظ الطالب المشاهد جوانب الضعف لتشخيصها وعلاجها ومواطن القوة لدعمها وتعزيزها (حمادنة وعبيدات، 2012: 171).

2 - المشاركة الجزئية:

وقد اطلق على هذه المرحلة بالمشاركة الجزئية لأن الطالب/المدرس يؤدي فيها بعض مهمات التدريس من دون تحمل المسؤوليات الكاملة وتتم في مدة زمنية محددة من الزمن الكلي للحصة الدراسية، ويقوم الطالب/المدرس في هذه المرحلة بتنفيذ موقف تعليمي محدد ومخطط له مسبقاً سواء أكان في داخل الصف ام خارجه فقد تشمل المشاركة على تكليفه بمهمة تهيئة الطلبة لتلقي درس جديد او طرح الاسئلة الصفية في موضوع معين او التقويم النهائي وقد يشرك اكثر من واحد في تنفيذ حصة دراسية او جزء من حصة دراسية ولكي تحقق المشاركة الجزئية اهدافها لابد من الاعداد لها وتحديد موعد اجرائها وتحديد موضوعها وتدريب الطالب على ادائها (حمادنة وعبيدات ، 2012 : 181).

3 ـ مرحلة الممارسة:

أي أن يتحمل الطالب/ المدرس المسؤولية كاملة في تنفيذ التدريس وإدارة الصف، وتعددت تعريفات مرحلة الممارسة (التطبيق العملي) لوجود وجهات نظر متعددة واجتهادات كثيرة بشأنها ، الا ان هذه الاتجاهات جميعها تؤكد ان التطبيق العملي برنامج يشتمل مواقف منظمة تخطط لها كليات التربية بالاشتراك مع ادارات المدارس المتعاونة ، بحيث يتم عن طريق هذه البرامج تفاعل الطالب/ المدرس مع عدد من المواقف المنظمة والمخططة والموجهة لتزويده بمجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تساعده على اداء اعماله بوصفه مسؤول عن ادارة الصف وتوجيهه ، واداء الدور التربوي الشامل من تعليم وارشاد وتوجيه وتقويم ومتابعة سلوكيات المتعلمين (صبري والسندي ، 2012 :46).

مبادئ التربية العملية:

حتى تحقق التربية العملية الاهداف التي تسعى لها فلا بد من توافر مجموعة من المبادئ الواجب مراعاتها في تخطيطها وتنظيمها ومن أبرز هذه المبادئ:

ان تكون اهداف التربية العملية محددة وواضحة في أذهان الممارسين والمشتركين، في تنفيذ برامجها وتخطيطها والتي تتضمن كل من هيئة الاعداد في الكلية وادارة التعليم ومدراء المدارس والطلبة/المدرسين والمدرسين المتعاونين، وتمثل جزء لا يتجزأ من برنامج اعداد المدرسين واي خلل في هذا البرنامج سيؤثر سلباً على التربية العملية في حين ان تكاملها وارتباطها مع بعض سيعطي نتائج ايجابية أفضل (الخطابية ،2002 : 16) ، ويجب ان تتواكب مع المستجدات والتطورات التي تطرأ على مهنة التعليم ، وينبغي ان يتصف برنامج التربية العملية بالشمول اي شمولها الجوانب العملية التربوية جميعها(حمادنة وعبيدات، 2012 : 170)، ويتطلب نجاح هذه البرامج توافر مجموعة من الامكانيات البشرية والتجهيزات المادية المتنوعة، وينبغي تخصيص مدارس معينة لتنفيذ برامجها تتوافر فيها الادارة والمدرسون المؤهلون للتدريب (طوالبة ،2009: 56)، واعداد برنامج اشرافي منظم من قبل مدرسي الكليات لمتابعة تنفيذ برنامج التربية العملية والاشراف على سيره والعمل على تطويره باستمرار (جرادات وآخرون ،2008: 18).

ويرى الباحث أن برامج التربية العملية يجب ان تستجيب للفروق الفردية بين الطلبة/المدرسين وهذا يقتضي ان تتسم بالسعة، وان برنامج التربية العملية قبل الخدمة في الكليات يجب ان يرتبط ببرامج التدريب في اثناء الخدمة، والتدرج في تنفيذ انشطة مقرر التربية العملية وخبراته خطوة خطوة ومن البسيط الى المركب والمعقد، والتنويع في الخبرات والانشطة.

خامساً/ الذكاء العملي

أولاً: التعريف بمفهوم الذكاء:

لقد ظهرت الكلمة اللاتينية INTELLIGENTIA أول مرة على يد الفيلسوف الروماني (شيشرون)، وشاعت هذه الكلمة في الانكليزية، والفرنسية NTELLIGENCE وتعني لغوياً الذهن

INTELLECT والفهم UNDERSTANDING والحكمة SAGACITY وقد ترجم هذا المصطلح في بداية اهتمام علماء النفس العرب بهذا العلم في صورته العلمية الحديثة بكلمة ذكاء (مصطفى، د.ت: 23 - 24).

المعنى اللغوي للذكاء:

الذكاء محصلة لمجموعة من القدرات والقوى النفسية كالإحساس، والإدراك والإرادة، والانفعال، والهيجان، والعاطفة، والتذكر، والتخيل.

ومصطلح الذكاء في اللغة العربية هو سرعة الفطنة، يقال للشمس "ذُكاء" لأنها تذكو كما تذكو النّار. والصبح ابن ذكاء لأنه من ضوئها (بن زكريا، ج2، 1979، 357).

المعنى الاصطلاحي للذكاء:

لا يوجد تعريف واحد للذكاء يرضي جميع علماء النفس ومع ذلك فثمة اتفاق بينهم على أنواع النشاط العقلي والمعرفة التي تدخل في مجال الذكاء الإنساني فالذكاء مفهوم غير واضح التحديد يشتمل على الإدراك والتعليم والاستدلال وحل المسائل المعقدة. والذكاء مفهوم افتراضي كثر الجدل حوله لذلك أصبح من أكثر الميادين التي حضت بالدراسة والبحث خلال القرن الماضي. حيث أدت هذه البحوث إلى تطور سريع في قياس الذكاء، وظهور اختباراته. وبالرغم من أن طبيعة الذكاء كانت موضوع مناقشة وتأمل لسنوات طويلة من رجال التربية وعلماء النفس والوراثة والاجتماع ألا انه لم يوجد اتفاق تام بل لم يوجد تحديد واضح متفق علية لمفهومه ومعناه (ابو حماد،2011: 7)، ومع ظهور العلوم الإنسانية الحديثة حظي الذكاء بعناية خاصة من جانب العلماء والباحثين، وبرزت مفاهيم جديدة حوله كالمفهوم البيولوجي، والمفهوم الفسيولوجي، والمفهوم الاجتماعي والفلسفي، ولعل أول محاولة لتناول النشاط العقلي بالتحليل ترجع إلى الفيلسوف اليوناني (افلاطون)، فقد توصل افلاطون نتيجة تأملاته إلى تقسيم النفس الإنسانية إلى ثلاث مظاهر رئيسية :العقل والشهوة والغضب، أما ارسطو فقد أضاف أسهاماً آخر فقد قابل ارسطو بين النشاط الفعلي أو الملموس (وهو ما يعرف بالفلسفة بالوجود بالفعل) وبين الإمكانية المحتملة (وهو الوجود بالقوة) التي يعتمد عليها النشاط الفعلي، وهو مصطلح القدرة في علم النفس وقد اختزل ارسطو التقسيم الثلاثي الذي قدمه افلاطون إلى مظهرين رئيسيين فقط: الأول عقلي، والثاني خلقي أفعالي. وهكذا نجد أن الفلسفة اليونانية القديمة قد أكدت على أهمية الناحية الإدراكية في النشاط العقلي للفرد (ابوحماد ،2011: 8).

أما من الناحية النفسية فقد حاول الكثير من العلماء تعريف الذكاء برده إلى جانب أو أكثر من جوانب النشاط الإنساني، وحاولوا ربطه بجانب التعلم وإكساب الخبرات، وأن الذكاء يتضمن التفكير بحسب وجهة نظر بينيه Binet فيرى بينه إن الذكاء يتكون من مجموعه معقدة من الخواص تتضمن الاهتمام بالمشكلة وتوجيه العقل نحوها والقدرة على التكيف بأقصى قدر ممكن للوصول إلى نهاية محددة (عسقول،2009، 12 -13).

أما المفهوم البيولوجي والفسيولوجي فقد كان متأثراً في نظرية التطور حيث ذكر (ابو حماد،2011) أن سبيرمان Sperman أشار إلى أن الفضل في إدخال مصطلح الذكاء في علم النفس الحديث يرجع إلى (سبنسر)، فقد حدد سبنسر الحياة بأنها التكيف المستمر للعلاقات الداخلية مع العلاقات الخارجية، ويتم التكيف لدى الحيوانات الدنيا بفضل الغرائز، أما الإنسان فانه يتحقق بواسطة الذكاء. وبهذا يرى سبنسر أن الوظيفة الرئيسية للذكاء هي تمكين الإنسان من التكيف الصحيح مع البيئة المعقدة والدائمة التغيير (ابوحماد، 2011: 9).

ومن أبرز التعاريف لمفهوم الذكاء من وجهة نظر بعض علماء النفس إن بنيه Binet عرف الذكاء بأنه الميل أو القدرة على اتخاذ وجهة محددة، والحفاظ عليها والقدرة على التكيف من اجل الوصول إلى الهدف، والقدرة على النقد الذاتي، في حين عرفه سبيرمان Sperman بأنه القدرة على التفكير، والقدرة على أدراك العلاقات والمتعلقات. أما تيرمان Termen فعرفة بأنه القدرة على التفكير المجرد. وأشار دوجلاس توم Douglas Tom أن الذكاء في صميمه هو القدرة على الاستجابة استجابة موفقه للبيئة، ويتضمن هذا القدرة على التعلم، واكتساب المهارات والانتفاع بالخبرات، وجمع المعلومات، وتنظيم ذلك في شكل صور نافعة تسهم في تنظيم السلوك والتفكير (عسقول ،2009: 15).

أما التعريفات الإجرائية للذكاء فقد تناول (الشرقاوي ،1989) عدة تعاريف إجرائية من أهمها تعريف وكسلر Wechsler بأنه قدرة الفرد الكلية لان يعمل في سبيل هدف وان يفكر تفكيرا ناضجا وان يتعامل بكفاءة مع بيئته. في حين وضع جاريت Garrett تعريفا إجرائيا أخر للذكاء فعرفة بأنه القدرة على النجاح في المدرسة أو الكلية. أما من أشهر التعريفات الإجرائية تعريف بورنج Boring الذي أشار إلى إن الذكاء كقدرة يمكن قياسها، وهو القدرة على الأداء الجيد على اختبارات الذكاء. وإذا ما أعدنا النظر في صياغة هذه العبارة في صورة أخرى فأنها تصبح الذكاء ما تقيسه اختبارات الذكاء (الشرقاوي ،1989: 281).

ومما تقدم يرى الباحث إن صعوبة تعريف الذكاء وفهم طبيعته وعدم الاتفاق بين علماء النفس على تعريف موحد وشامل لمفهوم الذكاء هو ناتج من اختلاف وجهات نظرهم لطبيعة مفهوم الذكاء، لذلك فقد عرفوه بحسب المدارس التي ينتمون اليها، فبعضهم عرفه حسب غاياته ووظائفه والبعض الآخر عرفه حسب بناءه وتكوينه. لذلك ظهرت لدينا تعاريف كثيرة للذكاء منها (التحليلية والاجتماعية والفسيولوجية والبيئية) وما هذه التعاريف ألا نظرات وتصورات معينة حول طبيعة الذكاء دفعت علماء النفس للاتجاه بهذا أو ذاك الاتجاه.

- **النظريات المفسرة للذكاء:**

احتلَّ مفهوم الذكاء الإنساني حيّزاً واسعاً من عمليات البحث العلمي في محاولات تهدف للوقوف على حقيقته، وتَمثَّل ذلك في عدد كبير من الدراسات، والنظريات متعددة المناهج، والأساليب التي سعت للوصول إلى تصوُّر واضح عن طبيعة الذكاء الإنساني ومكوناته، وخصائصه، ومظاهره، وأساليب التعبير عنه، وقياسه. ونتيجة لذلك ظهرت العديد من النظريات لتفسير التكوين العقلي والقدرات العقلية وسنتطرق إلى بعض أهم هذه النظريات:

- **نظرية العوامل المتعددة (ثورندايك):**

يرى ثورندايك صاحب هذه النظرية أن الذكاء يتكون من مجموعة من العوامل أو القدرات المتعددة، وللقيام بعملية عقلية ما لا بد من تضافر ووجود عددٍ من القدرات تعمل مشتركة فيما بينها على اعتبار أن هناك ارتباط بين كل عملية وأخرى، ويرى أن العمليات العقلية هي نتاج لعمل الجهاز العصبي المعقد الذي يؤدي وظيفته على نحو كلي ومتنوع بحيث يصعب وصفه على أنَّه مجرد امتزاج مقادير معينة من عامل عام وعوامل نوعية كما يرى أن هناك أنواعاً للذكاء:

- الذكاء النظري: وهو القدرة على معالجة الألفاظ والرموز والمفاهيم المجردة بكفاءة.
- الذكاء العملي أو الميكانيكي: قدرة الفرد على التعامل مع الأشياء المادية.
- الذكاء الاجتماعي: القدرة على التفاعل بفاعلية مع الآخرين وإقامة علاقات اجتماعية ناجحة (دويدار, 1997، 120).

- **نظرية العاملين (سبيرمان Spearman):**

تعد هذه النظرية الخطوة الرائدة في استخدام طريقة التحليل العاملي للكشف عن الذكاء والقدرات العقلية المختلفة. وقد ظهرت أول نتائجها في بحث لسبيرمان بعنوان "الذكاء العام وتحديده موضوعياً وقياسه " ثم صاغها بشكل واضح وكامل في كتابة قدرات الإنسان (Spearman, 1927: 77).

إن سبيرمان وجد من خلال استخدامه التحليل العاملي ارتباطات موجبة بعد تطبيق عدد كبير من الاختبارات فيما بعد بينها وبعضها يتصف بارتباط أعلى من غيرها، وقد استنتج بان كافة فروع النشاط العقلي تشترك بوظيفة رئيسة واحدة أو مجموعة من الوظائف بينما العناصر الباقية أو الخاصة مختلفة اختلافاً كلياً من الحالات الأخرى. وقد انتهى سبيرمان من خلال تحليله للنشاط العقلي المعرفي إلى وجود عاملين يمكن من خلالهما الكشف عن طبيعة هذا النشاط وماهيته، وهما:

1 - العامل العام General Factor: وهو فطري لا يتأثر بالبيئة والذي تشترك فيه كل العمليات العقلية.

2 - العامل الخاص Special Factor: وهو قابل لنمو البيئة بالتعليم والتدريب وهو خاص بالنشاط العقلي ذاته ولا يظهر في الأنشطة الأخرى، وهذا يفسر إن معاملات الارتباط بين اختبارات الذكاء ليست تامة أو قريبة من التمام (الخزاعي ،2005: 32).

- **نظرية العوامل الطائفية (ثيرستون Thurstone):**

يرى (ثيرستونThurstone) صاحب هذه النظرية أن الذكاء يتكون من عدد من القدرات العقلية الأولية، وهذه القدرات مستقلة عن بعضها البعض استقلالاً نسبياً لا مطلقاً وأن بعض العمليات المعقدة يوجد بينها عامل رئيس مشترك يدخل في عدد من العمليات ولا يدخل في البعض الآخر، فمثلاً حتى نفهم الهندسة أو الجبر لا بد من تضافر القدرة العددية والقدرة على التصور البصري والقدرة على الاستدلال، وفهمنا لقصيدة شعرية لا بد من تضافر القدرة على فهم المعاني (شكشك، 2007: 111-112).

- **نظرية (جيلفورد Guilford):**

يسمى أنموذج جيلفورد في الذكاء بالأنموذج المورفولوجية Morphology أو بنية العقل وعدد القدرات أو العوامل فيه (120) قدرة المكتشف منها (100) قدرة، ويصنف هذا الأنموذج إلى ثلاثة أبعاد:

1- بعد المحتوى (Content): ويتعلق بنوع المادة المتضمنة في المشكلة ومن عوامله ما يتعلق بالأشكال والرموز.

2- بعد العمليات (Operation): ويتعلق بعوامل التفكير التقاربي وعوامل التفكير التباعدي.

3- بعد النواتج (Product): ويتعلق بنوع الشيء الذي ينصب على النشاط بصرف النظر عن العملية العقلية ويتعلق هذا البعد بالعلاقات بين الألفاظ والأشكال (الداهري والكبيسي، 1999: 138).

- **نظرية (كاتل Cattell):**

هناك مفهوم آخر للذكاء ظهر على يد عالم النفس الانجليزي "رايموند كاتل "، Cattell الذي أقر انه قد توصل في نظريته، على وجود عاملين وليس عاملاً واحداً أطلق على أولهما الذكاء السائل Fluid وأطلق على الثاني الذكاء المتبلور Crystallized:

1- الذكاء المرن أو السيَّال: اذ ذكر (كاتل) أنَ هذا النوع من الذكاء يشير بصورة أساسية إلى الكفاءة العقلية غير اللفظية، أو المتجردة نسبياً من تأثيرات العوامل الثقافية، ومثال ذلك القدرة على تصنيف الأشكال، وأدراك المتسلسلات العددية، والحرفية، والشكلية، والمصفوفات الارتباطية أو التحليلات الشكلية.

2- الذكاء المحدِّد أو (المتبلور): وهذا بدوره يشير إلى المعارف، أو المهارات التي تتأثَّر بشكل كبير بالعوامل الثقافية، كالمعلومات العامَّة، والحصيلة اللغوية، والقياسات، والتشبيهات اللغوية المجرَّدة.

ويؤكِّد كاتل أنَّ الذكاء المرن أكثر اعتماداً على البنى الفيزيولوجية التي تدعم السلوك العقلي، و يزداد هذا النوع من الذكاء منذ الولادة وحتّى سن معينة من المراهقة، اذ يبدأ بعد ذلك الانحدار نتيجة الانحلال التدريجي الطبيعي لهذه البنى الفيزيولوحية كما أنَّه أكثر حساسيةً، وعرضةً للتأثُّر بحالات الأذى المُخِّي من الذكاء المحدد، أمَّا الذكاء المحدد فهو يعكس عمليات التَّمثُّل الثقافي، ويتأثَّر إلى حدٍّ كبير بعوامل التَّعلُّم الرسمي، وغير الرسمي خلال مراحل الحياة المختلفة، إلاّ إنَّه لا ينمو إلاّ من خلال ممارسة أو استخدام نمط الذكاء المرن (السعدي وآخرون، 2011: 230-231).

- **نظرية (بياجيه Piaget):**

يرى بياجيه أن الذكاء شكل من أشكال التكيف البيولوجي بين الفرد والبيئة، حيث يتفاعل الفرد على نحو مستمر مع الشروط البيئية المتنوعة التي يمر بها في حياته، وذلك في محاولة للاحتفاظ بنوع من التوازن بين حاجاته الخاصة والظروف أو المطالب التي تفرضها البيئة. ويمكن تلخيص وجهة نظر بياجيه في الذكاء في النقاط الآتية:

1 – يركز بياجيه على التطور الكيفي والبيولوجي للذكاء، وعليه فهو يرى الذكاء يتطور عند الفرد من شكل وتركيب إلى آخر مع ما يتضمنه كل شكل من عمليات عقلية يميل دائماً نحو التنظيم والتكيف حتى يصل الفرد إلى مرحلة التوازن.

2 – يرث الفرد الوظائف العقلية كالتنظيم والتكيف، وهما وظيفتان عقليتان ثابتتان تقودان السلوك الكلي للإنسان. أما الأبنية فهي متغيرة نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة (العناني، 2014، 94 – 95).

- **نظرية (جاردنرGardner للذكاءات المتعددة):**

قد تطوَّر مفهوم الذكاء بشكلٍ كبير من خلال نظرية الذكاءات المتعددة التي جاء بها جاردنر(Gardner) عام (1983)، والتي تتحدث عن أبعاد متعددة في الذكاء، وقد ركِّزت على حلِّ المشكلات، والإنتاج المبدع على اعتبار أنَّ الذكاء يمكن أن يتحوَّل إلى شكلٍ من أشكال حلِّ المشكلات أو الإنتاج، ولا تركز هذه على كون الذكاء وراثي، أو هو تطوُّر بيئي، اذ يعتقد جاردنر أنَّ الذكاء مُؤلَّف من كثير من القدرات المنفصلة أو الذكاءات المتعددة التي يقوم كلٌّ منها بعملهِ مستقلاً استقلالاً نسبياً عن الآخر (Wiseman,1997:125).

انواع الذكاءات المتعددة:

فيما يلي وصف لأنواع الذكاءات الثمانية التي حددها (جاردنر):

1- الذكاء اللغوي (اللفظي):

هو ذكاء الكلمات الذي يظهر من خلال سهولة التعامل مع اللغة، والقراءة، والكتابة، والتحدث، ورواية القصص، وصاحب الذكاء اللغوي يبدي سهولة في انتاج اللغة والاحساس بالفرق بين الكلمات وترتيبها، كما أن الشخص المتفوق في هذا النوع من الذكاء لديه قدرة عالية على تذكر الأسماء والأماكن والتواريخ والأشياء، ويظهر بشكل واضح لدى الكتاب- الشعراء- الخطباء- الممثلين (إبراهيم، 2011، 64).

2- الذكاء المنطقي (الرياضي): يظهر ذكاء المنطق الرياضي في قدرة الفرد على استخدام الارقام او السلوك المنطقي واداة هذا الذكاء استخدام الرقم، ويتضمن هذا الذكاء الحساسية للنماذج والعلاقات المنطقية في البناء الافتراضي (جابر، 2003: 10).

3- الذكاء البصري (المكاني): يطلق عليه الذكاء الصوري او الفضائي ويعبر الذكاء البصري عن قدرة الشخص على ملاحظة العالم الخارجي بدقة وتحويله الى مدركات حسية ويظهر هذا الذكاء بصورة واضحة في سن (9-10) سنوات (ارمسترونج، 2006: 2).

4- الذكاء الحركي (الجسمي): ويشير هذا النوع من الذكاء الى قدرة الفرد على استخدام اعضاء جسده للتعبير عن افكاره ومشاعره مثل الممثلين والممارسين لألعاب الهواء ويهتم هذا النوع من الذكاء بالتأزر والتوازن والقوة والمهارة والمرونة والسرعة والاتقان (شواهين، 2014: 68).

5- الذكاء الايقاعي (الموسيقي): يتيح الذكاء الموسيقي للأفراد تكوين المعاني من الصوت والتعبير عنها والتواصل مع الآخرين وفهمها ويحتاج هذا الذكاء الى تدريب مكثف ويظهر عادة عند مؤلفي الموسيقى والعازفين وخبراء السمعيات ومهندسي الصوت (ارمسترونج، 2006: 3).

6- الذكاء الاجتماعي: ويطلق عليه الذكاء التفاعلي ويتمثل في القدرة على ملاحظة وفهم الاخرين ومعرفة دوافعهم وكيفية ادائهم لأعمالهم وكيفية التعاون معهم واستيعاب حاجاتهم وملاحظة ومراقبة حالاتهم النفسية المختلفة.

7- الذكاء الذاتي: يشير الذكاء الذاتي الى القدرة على معرفة الذات والتصرف بطريقة ملائمة بناءً على هذه المعرفة الذاتية ويتضمن هذا النوع من الذكاء صورة واضحة ودقيقة وصحيحة المزاجية عن النفس من حيث جوانب القوة والقصور والوعي بالحالة المزاجية ويظهر بشكل واضح لدى الفلاسفة والمنظرين (إبراهيم، 2011: 66 - 67).

8- الذكاء الطبيعي (البيئي): يشير الى قدرة الفرد على الاهتمام بالكائنات الحية المحيطة به والقدرة على التعامل مع البيئة باحترام ومظهر العلاقة مع البيئة من حيث القدرة على تصنيف النباتات والحيوانات والموضوعات المرتبطة بالطبيعة (السلطاني، 2015: 23).

- **النظرية الثلاثية في الذكاء:**

أمَّا روبرت ستيرنبرغ فقد نحى منحاً آخر في محاولته تفسير طبيعة الذكاء، تخلى فيه عن منهج التحليل العاملي، واقترح نظريته التي تقوم على تحليل مكونات الذكاء استلهمها من تحليله للأساليب التي يستخدمها الإنسان عندما يقوم بحلِّ المشكلات في حياته العامَّة، والمشكلات التي ترد في اختبارات الذكاء وأطلق عليها النظرية الثلاثية في الذكاء في عام 1985 وطورها فيما بعد في بنية جديدة اسمها نظرية الذكاء الناجح (العنبكي، 2017: 22 -23).

- **نظرية الذكاء الناجح:**

نظرية الذكاء الناجح تعد نسخة مطوَّرة لنظرية الذكاء الثلاثي للعالم ستيرنبرغ التي قدَّمها عام 1997، ويرى أن الذكاء الناجح قدرة الفرد على تحقيق النجاح في الحياة العملية طبقاً لمفهوم الفرد نفسه، وتعريفه للنجاح في محيطه الاجتماعي والثقافي، وذلك عن طريق توظيف عناصر القوة لديه، والتعويض عن عناصر ضعفه، من أجل التكيُّف مع محيطه بتشكيله، أو تعديله، أوتغييره بتآزر، وحشد قدراته التحليلية، والابداعية، والعملية (Sternberg,2003:113). كما أنَّه قدرة الفرد على تحقيق النجاح في الحياة خاضعة لمعايير الفرد الشخصية، ضمن السياق الاجتماعي الثقافي، فيما يتطلب من ذكاء تحليلي، وذكاء ابداعي، وذكاء عملي، وذلك باستعمال الفرد للمهارات التشغيلية للذكاء الناجح، والتي هي التكيُّف مع البيئة، وتشكيل البيئة، واختيار البيئة (Sternberg,1997:124).

جوانب الذكاء الناجح:

هناك ثلاثة جوانب للذكاء الناجح، هي:

- **الذكاء التحليلي Analytical intelligence:**

هو العملية التي يسعى من خلالها الفرد إلى حل المشاكل المألوفة باستخدام استراتيجيات تعالج عناصر المشكلة أو العلاقات بين العناصر. ويتضمن الذكاء التحليلي المهارات التالية: التحليل، والمقارنة،

والتصنيف، والتقييم، والتفسير، والحكم، والنقد بمعنى أن يصبح الفرد قادرا على إحداث عمليتي المقارنة والتباين. ويتحقق ذلك بشكل نموذجي عندما تتحول تلك العمليات إلى سلوك اعتيادي لدى الفرد، يؤديه بصورة طبيعية في كل المواقف التي يمر بها سواء في بيئته أو في البيئات الأخرى.

- **الذكاء الإبداعي Creative intelligence:**

يعني قدرة الفرد على تسخير مهاراته في عملية الابتكار، والاختراع، والاكتشاف، والتخيل، وإقامة الافتراضات، وبناء الفروض، وذلك عندما تواجه الفرد مشكلة ما، أو عندما يواجهه موقفا يتطلب حلاً، ويري ستيرنبرغ أن عملية الإبداع تضمن كلاً من التفكير التقاربي والتباعدي وذلك لأن المشاكل التي يتعرض لها الفرد وتتطلب حلولاً تحتوي على نوعي التفكير التقاربي والتباعدي وليس نوعا واحدا فقط .(Sternberg,2006:325)

- **الذكاء العملي Practical intelligence:**

يعد الذكاء العملي هو البعد الثالث في نظرية الذكاء الناجح، حيث تشير هذه النظرية إلى القدرات

العملية التي تتعلق بتحديد الطرق التي تجعل الفرد قادرا على توظيف حلول المشكلات في سياق بيئته وقد أجرى (Sternberg, 2005) مقارنة بين الذكاء التحليلي والإبداعي والعملي، وضَّح من خلالها كل ما يتعلق بهذه الجوانب من الذكاءات الثلاثة ويمكن تلخيص هذه القدرات بالشكل الآتي:

البنود	الذكاء التحليلي	الذكاء الإبداعي	الذكاء العملي
القدرة	حل المشكلات ويتم التعلم من خلال السياق والاستنباط	تحديد ما هي المشكلة التي تقاس بطريقة روتينية أو جديدة	جعل الحلول ذات كفاءة وتحل مشكلات يومية حقيقية
	التفكير بشكل ناقد، تحليل وتقييم الأفكار وحل المشكلات واتخاذ القرارات	التمعن في الأمور لتوليد أفكار جديدة وأفكار مثيرة للاهتمام	تطبيق الأفكار، واستخدام القدرة لتطبق على مشكلات حقيقية
النظرية الفرعية	المكوناتية (استخدام الأفراد لعمليات المعلومات)	الخبراتية (معالجة مكونات المعلومات)	السياقية (البيئة)
طبيعة الذكاء	العالم الداخلي	التجريبي	العالم الخارجي
نوعية المعرفة	المعرفة الصريحة	معرفة جديدة غير مألوفة	المعرفة الضمنية
الخبرة	مجردة وأكاديمية	خبرة شخصية	الإجراءات، العملية، الفعلية، اليومية
المقاييس	الاختبارات الاعتيادية	اختبارات الإبداع	اختبارات المعرفة الضمنية

الشكل (4) يوضح مقارنة بين الذكاء التحليلي والابداعي والعملي

(Sternberg, 2005:103)

وإذا تسألنا: من هو الشخص الذي يتمتع بالذكاء العملي؟ ويمكن الإجابة عن هذا السؤال: الشخص الذي يتمتع بالذكاء العملي هو الشخص الذي يظهر القدرة على تطبيق وتوظيف المعلومات التي تم اكتسبها في الحياة الواقعية، ويعرف ما الذي يحتاجه للنجاح في بيئته المحيطة، ويظهر ذكائه في مواقف الحياة المختلفة. لذا فأن الأشخاص الذين يمتلكون مثل هذا النوع من الذكاء قادرون على إدراك العوامل والظروف التي

تؤثر في نجاحهم، والتي تساعدهم على تشكيل بيئتهم والتكيف معها، بحيث ينجح هؤلاء الأشخاص في تحقيق العديد من أهدافهم، ولكن هناك العديد من الأشخاص الذين يمتلكون قدرات تحليلية أو ابداعية، لكن لا يمكنهم استعمال هذه القدرات للتفاوض بنجاح مع الآخرين. وفي عملية تشكيل البيئة والتكيف معها فالشخص الذكي عملياً هو شخص متميز في توظيف قدراته في مثل تلك الاستعمالات.

ويرى (الركيبات وقطامي، 2016) أن الشخص صاحب الذكاء العملي من يمتلك مقدرة على توظيف مهاراته بصورة عملية في سياق العالم الواقعي، وتشكيل مواقفه بما يتوافق مع بيئته، وبما يمكنه من تقديم الحلول للمشاكل اليومية التي تواجهه. ويتضمن الذكاء العملي المقدرة على تحليل المواقف وفهمها والاستفادة من المعرفة الضمنية المتوافرة لديه في الحياة اليومية (الركيبات وقطامي، 2016: 622). بحيث تتكون لديه الخبرة في تحقيق توافقه مع بيئته، وتشكيل سلوكه على نحو ملائم للمواقف التي يمر بها وأخيراً أن تتكون لديه الخبرة لاختيار بيئته المناسبة التي تتوافق مع ميوله ورغباته واهتماماته، وان يمتلك المرونة الكافية للتحول من بيئة إلى بيئة أفضل، ويمتلك قدرة على حل المشكلات

(Sternberg, 2006:325-342).

ويمكن تحديد أهم خصائص الأفراد ذوي الذكاء العملي على النحو الآتي:

1 – امتلاك الدافعية الذاتية.
2 – تعلم التحكم في الاندفاع.
3 – معرفة وقت المثابرة.
4 – معرفة نقاط القوة في القدرات.
5 – تحويل الأفكار إلى أفعال.
6 – أنتاج البدائل.
7 – إكمال المهمات.
8 – البدء في العمل.
9 – عدم الخوف من الفشل.
10 – عدم التأجيل.
11 – قبول اللوم العادل.
12 – رفض الشفقة الذاتية.
13 – الاستقلالية.
14 – التغلب على الصعوبات الشخصية.
15 – التركيز على الأهداف والعمل على انجازها.
16 – الموازنة بين الاعمال القليلة والكبيرة.
17 – تأجيل المكافأة.
18 – الثقة في القدرات التي تقود لتحقيق الأهداف.

(التميمي، 2018: 95).

أكد (Sternberg &Grigorenko,2003) أن الفرد الذي يتميز بذكاء عملي يكون قادر وبنحو خاص على التطبيق والتوظيف ووضع الأشياء حيز التنفيذ والإفادة منها، ويظهر ذكاء في ظروف الحياة اليومية، ويمكن أن تكون هذه المعرفة الموجودة لديه ملاحظة أو غير ملاحظة، كما أن الفرد يتمتع بالمعرفة المطلوبة للنجاح في الحياة اليومية، وهذه المعرفة ليست بالضرورة متعلمة لفظية

(Sternberg &Grigorenko, 2003:214).

أن الذكاء العملي هو سياق محدد واجرائي يسمح للأفراد بتطوير قواعد تُمكنهم من فهم ماذا يحدث في الموقف ومعرفة ما يجب عليهم القيام به لتحقيق أهدافهم. كما أنه التطبيق الماهر skillfully apply للمعرفة المكتسبة من التجارب اليومية (المعرفة الضمنية) في مواقف محددة، كما أنه الخبرة المكتسبة والقائمة على تراكم المهارات والتصرفات والمعرفة الضمنية (Hamati,2011:24). والشخص الذكي عملياً هو شخص يبحث بنشاط عن المعرفة الضمنية المتواجدة في البيئة، ويدرك أن المعرفة الضمنية تختلف من بيئة لأخري، ويتجاهل المعرفة الضمنية التي لم تعد مفيدةً، ويعرف نقاط القوة والضعف في بيئته، ويدرك أنه لا يوجد أحد جيد في كل شيء، ولديه إحساس بمجال عمله ويسعي للنجاح فيه، ويدرك أنه لا يوجد معياراً واحداً للنجاح، ويستفيد من نقاط القوة لتعويض نقاط الضعف، ويختار مجال عمله بنفسه، كما أنه شخص لديه القدرة على تغيير سلوكه حتي يمكنه من التكيف مع السياقات البيئية المختلفة، كما أنه يختار السياقات البيئية الأكثر اتساقاً مع المهارات الخاصة به، كما أنه شخص يسعي إلى تغيير السياقات البيئية حتي تتناسب بشكل أفضل مع قدراته ومهاراته الخاصة، وتكمن أهمية الذكاء العملي في أنه يساعد على التنبؤ بأداء الأفراد كما أنه يفسر نجاح الافراد في اعمالهم وفي الحياة اليومية (ابو العلا والفيل، 2015: 11 -12).

ويري الباحث أن أهمية الذكاء العملي لطلبة كلية التربية تتمخض في أنه يساعدهم على إدارة الموقف التدريسي بنجاح عن طريق استخدام ذكائهم العملي حيث أن قدرات الذكاء العملي تُمكن طلبة كلية التربية من التكيف مع الموقف التدريسي أياً كانت طبيعة هذا الموقف، كما يمكنهم من تشكيل الموقف التدريسي بما يتناغم مع أهداف الدرس وطبيعة الموقف وطبيعة المتعلمين وطبيعة محتوي مادة التعليم، كذلك يمكنهم من اختيار ما يتلاءم مع هذا الموقف دون غيره من المواقف الأخرى، كما أن الذكاء العمليُ يساعد طلبة كلية التربية على النجاح في المواد الدراسية العملية وغير العملية التي يدرسونها ومنها مادة التربية العملية؛ وذلك لأن قدرات الذكاء العمليُ يمكن تطبيقها على أي موقف تدريسي دون التقيد بمحتوي محدد للموقف المرغوب تطبيقه فيه.

والذكاء العملي يتمثل في القدرة على فهم الآخرين والاستجابة بشكل لائق ولبق مع الأفراد من ذوي الأمزجة والدوافع المختلفة والقدرة على تشكيل العلاقات الاجتماعية فضلا عن القدرة على التعرف على رغبات الآخرين (الخزرجي والعزى، 2010: 328).

وأشار (Sternberg,2004) إلى أن التعليم عملياً يعني تشجيع المتعلمين على التطبيق، والاستخدام، والتنفيذ، والتوظيف، وأن يرتبط التعليم بالاحتياجات الحقيقية للمتعلمين وليس بما يمكن أن يكون عملياً للأفراد الآخرين (Sternberg,2004:1). ويعرف الذكاء العملي بالقدرة على خلق انسجام أمثل بين الفرد ومتطلبات البيئة من خلال التوافق مع البيئة او تغييرها او اختيار بيئة جديدة يستطيع الفرد فيها أن يحقق أهدافه. فالفرد يعمل هنا على التكيف (الانسجام) مع البيئة التي يعيش فيها أو تشكيل البيئة أي احداث تغير فيها في كل البيئة او بعضها ويلجأ لها عندما يفشل في التكيف، وعندما يفشل في الاستراتيجيتين فأنه يلجأ الى التغيير (البحث عما هو جديد كمجتمع أو عمل جديد). وبمقارنة الذكاء التحليلي والابداعي بالذكاء العملي نجد الذكاء العملي جديداً على الأدب النفسي، رغم وجود مصطلح الذكاء العملي في بعض النظريات التقليدية للذكاء التي آمنت بوجود عوامل متعددة للذكاء مثل ثيرستون وثورندايك الذي اقترح وجود عوامل متعددة للذكاء منها الذكاء العملي، كما تطرق فيرنون 1950 في شكله الهرمي لوجود العامل العام على رأس شكله الهرمي وحلل باقي العوامل على عامل (لغوي، رقمي، تعليمي) وعامل آخر يتعلق (العملي، الميكانيكي، المكاني، الطبيعي). كما لخص كاتل نموذجه حول الذكاء بوجود عاملين في المستوى الثاني هما الذكاء السائل المتصل بعمليات التفكير والذكاء المتبلور المتصل بما تمده الثقافة والتربية من تراكم في

المعلومات والخبرات حيث تقترب من فكرة الذكاء العملي المرتبط بتأثير البيئة. الا أن الاسهامات البارزة المتعلقة بفهم المفهوم ومعرفة الميكانيزمات المؤثرة والعمل على مقاييس للقياس لم تبدأ قبل عام 1985. وتطرقت بعض النظريات المعاصرة في الذكاء للذكاء العملي مثل نظرية جاردنر حول الذكاءات المتعددة التي تدور فكرتها حول القدرة على حل المشكلة أو انتاج منتج ضمن السياق الثقافي للفرد. ووسع Ccci في نظريته البيولوجية حول الذكاء، وتقوم فكرته على أن الذكاء هو اندماج عوامل عدة مع الإطار البيولوجي، وتضم عوامل معرفية وعوامل اجتماعية ونفسية، فالذكاء يتطور من أطر متعددة وهذه الأطر لا تنفصل عن السياق الخاص بمختلف البيئات التي تتطلب التعديل حسب الإطار الثقافي المحيط. وتدعم تلك الاطروحات أهمية الذكاء العملي في الحياة كعامل مهم في التعامل مع الأمور الحياتية (الجاسم، 2010: 209 – 210). وقد بدأ الاهتمام بالبحث في تطوير الذكاء العملي يتزايد حديثاً بعد ظهور بعض الدراسات العلمية التي نادت بضرورة التفرقة بين الفرد الذي يخطط ويقيم ليبدع نتاجات جديدة قادر على تطبيقها واستثمارها في حياته اليومية، وبين آخر يخطط ويقيم في الاختبارات التقليدية فقط فيحقق نتاجات عالية إلا أنه غير قادر على التعامل مع مشكلات حياته بذات الجودة. ووفقاً لذلك فلا معنى للموهبة دون تحقيق النجاح في مواجهة مشكلات الحياة العملية. فالموهوب كما يجب أن يكون ناجح اكاديمياً؛ فلابد من تطوير قدراته وذكائه لأن يكون ناجحاً في حياته العامة وفي ميادين العمل المختلفة. فالموهوب الذي يمتلك قدرات تطبيقية عالية، هو من تظهر موهبته في المهمات العملية التي تتطلب تطبيق وتوظيف المعلومات التي تم تعلمها في الحياة العملية، وكذلك استخدام وتنفيذ المعرفة الضمنية التي لا تدرس بصورة مباشرة في المدرسة. والموهوب من هذه الفئة يعرف ما الذي يحتاجه للنجاح في بيئته، ويكشف عن ذكائه في أوضاع ومواقف ذات سياق محدد (أيوب، 2011: 129). فعبر القدرة على تحليل وتقييم الافكار وحل المشكلة، والاتيان بأفكار جديدة وغير تقليدية، يعمل الذكاء العملي على تطبيق تلك الافكار على ارض الواقع عبر المواءمة بين قدرات الفرد وحاجاته من ناحية، وبين متطلبات السياق والبيئة من ناحية أخرى. ففي الحياة اليومية سواء كانت في المدرسة او العمل أو الحياة الأسرية أو حتى في أثناء اللعب، يتعرض الفرد للعديد من التحديات التي تتطلب منه محاولات لتطبيق أفكاره على أرض الواقع وهذا بدوره يتطلب قدرات خاصة تركز على النجاح، عبر تحديد القدرات المناسبة لكل وضع سواء عبر التكيف مع البيئة أو اعادة تشكيلها أو اختيار بيئة تلبي الطموحات والاحتياجات والتطلعات. فأهمية الذكاء العملي تنطلق من تركيزها على الخبرات التي تضمن النجاح في الحياة اليومية والحاجة الدائمة لتطوير العلوم والمعارف بما يلبي متطلبات الوضع أو السياق المحيط (الجاسم، 2010: 207).

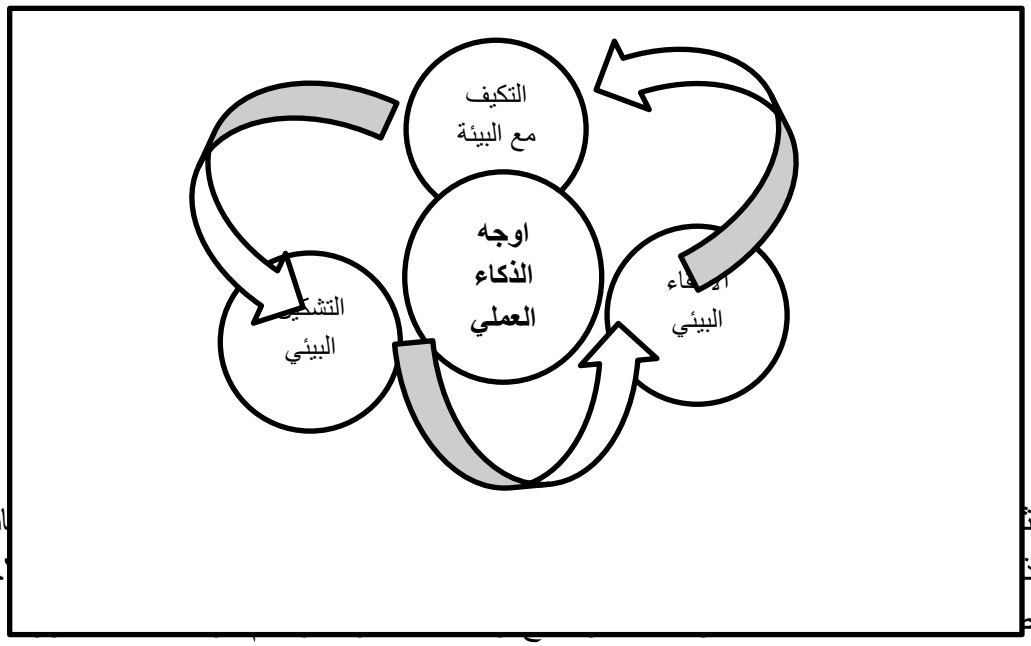
هناك ثلاث علاقات تحدد طبيعة تفاعل المتعلم مع مجتمعه، وتمثل أوجه الذكاء العملي وهي:

1 – التكيف مع البيئة: يشير التكيف الى تطويع المتعلم لنفسه وسلوكه كي ينسجم مع البيئة، ويتمثل الجانب المهم من التكيف في اكتساب المعرفة الضمنية واستعمالها، والمعرفة الضمنية هي ما يحتاج المرء لمعرفته كي يتكيف مع بيئته ولا تدرس تلك المعرفة بصورة مباشرة، بل هي أشبه ما يسمى "بسر المهنة" أو كما يطلق عليها "بقواعد اللعبة"، التي تقود إلى أداء ناجح في مجال ما (أيوب،2011: 131).

2 – الانتقاء البيئي: عندما يجد الفرد صعوبة في التكيف مع بيئته؛ فإنه يسعى للبحث عن بيئة أخرى تكون ملائمة لقدراته، ومناسبة لخبراته. فالسلوك الذكي هنا لا يتوقف على التكيف؛ بل قد يتطلب تغييراً في المحيط الخاص بالفرد، وقد يتطلب الانتقال إلى مجتمع مغاير لمجتمعه ليحقق ذاته. ويرى ستيرنبرغ انه من الذكاء ترك بيئة معينة والانتقال إلى بيئة أخرى مناسبة، ولكن المهم الموازنة بين التكيف، والانتقاء، بحيث يعرف الفرد متى يتكيف مع البيئة ومتى يجب عليه تركها.

3 – التشكيل البيئي: يقصد به احداث الفرد تغيير في كل أو بعض جوانب البيئة من حوله بدلاً من الانصياع لخصائص البيئة واحتياجاتها، ويميل الفرد لاستخدام هذه الاستراتيجية عندما يفشل في استخدام استراتيجية التكيف مع البيئة، أو مجرد الرغبة في التغيير (الفيل، 2019: 184)، ويكون للتشكيل معنى عندما يحدث الفرد أحد التغييرات في البيئة لتتناسب مع طبيعته (موسى، 2013: 10).

أن قمة الذكاء العملي تتمثل في قدرة الفرد على تشكيل البيئة. إن الأفراد الأذكياء عملياً لا يوازنون فقط بين التوافق والانتماء، ولكنهم يوازنون أيضاً بينهما وبين التشكيل، فهم يمتلكون قدرة متميزة على تحويل البيئات التي يعيشون فيها كي تصبح كما يريدون، كما أنهم يكونون قادرين على اقناع الآخرين على العمل في البيئات التي يشيدونها (أيوب، 2011: 132). أن هؤلاء الأشخاص الذين ينجحون في تشكيل بيئاتهم لا يفضلون النماذج الموجودة، كونهم يمتلكون القدرة على وضع معايير وليس مجرد اتباعهم لتلك المعايير. أن هذه العمليات الثلاث هي وسائل يقوم بها الفرد لتحقيق غاياته وأهدافه المنشودة، كما أنها عملية دائرية مستمرة، فما يلبث الفرد أن يقوم بهذه العمليات الثلاث استجابة لمقتضيات البيئة، بما يحقق له اشباع أهدافه والتوافق مع بيئته، إلى أن يتطلع إلى أهداف جديدة يسعى إلى تحقيقها، مما يجعله يلجأ إلى هذه العمليات الثلاث من جديد؛ فالفرد لا يمكن أن يحيا بلا أهداف، فعند اشباعه لهدف ما، فإن أهداف أخرى تتوالد وتظهر، كما انها عمليات متداخلة فلا يشترط أن تتم كل واحدة منعزلة عن الأخرى (محمد، 2014: 32 - 33).



تعد الث[illegible]افة ما، لا يكون كذ[illegible]جتماعية. فالأشخاص [illegible] من اجل استغلال تلك القدرات والتعويض عن أية نقاط ضعف لديهم. وهكذا فأن الذكاء في هذا الجزء يرتبط بالمسائل العملية (الفيل، 2019 , 184 – 185). إن الشخص الأقل ذكاء في بيئة معينة، قد يظهر ذكاءً اعلى في بيئة أخرى والعكس صحيح، لذا يقترض أن يستهدف تحقيق التكيف مع البيئة والاختيار المناسب

وتشكيلها بما يتناسب مع السياق الاجتماعي الذي يعمل من خلاله الأمر الذي يحقق التباين والاختلاف في شكل ومستوى التكيف باختلاف الإطار الثقافي والحضاري الذي ينتمي إليه الفرد (الصافي، 2015: 33). ويمكن ارجاع سر نجاح الأفراد الذين لديهم قدر كبير من الذكاء العملي الى ما لديهم من خبرات ومعارف كامنة مرتبطة بالعمل يكتسبها الافراد من خلال الملاحظة والتجربة فيما يخص الوظيفة والتي تتميز بالآتي:

1- ذات توجهات عملية (تتضمن انجاز وتسيير الأمور في الواقع العملي).

2- تسمح للأفراد بتحقيق الأهداف المفيدة عملياً.

3- يمكن اكتسابها دون الحاجة الى مساعدة مباشرة من الاخرين (كرجي، 2016: 249 – 250).

والقدرات العملية مطلوبة لتنفيذ الخيارات وجعلها فعالة للعمل، ويتم تحقيقها حينما يتم تطبيق الذكاء في مواقف وسياقات العالم الواقعي، فالذكاء العملي هنا نوع من الذكاء الذي يتعلق بالنجاح في الحياة اليومية المرتبطة بالحس المشترك مقابل الذكاء الأكاديمي (حبيب، 2015: 41).

- **الفرق بين الذكاء العملي والذكاء الأكاديمي:**

ترى (الجاسم، 2010) أن الذكاء العملي يختلف عن الذكاء الأكاديمي، فالأول يرتبط بالمعرفة والخبرات التي يتطلبها النجاح في الحياة اليومية لذا أطلق عليه بالذكاء العملي، بينما يرتبط الثاني بالمعرفة والخبرات التي يتطلبها النجاح في الإطار المدرسي. ويمكن صياغة الاختلاف بين النوعين من الذكاء فيما يأتي:

اولاً- من حيث طبيعة المشكلة: تصاغ المواقف والمشكلات ذات الطابع الأكاديمي من قبل افراد آخرين وتأتي عبر المعلومات المعروفة سلفاً من قبل الفرد، وليس له علاقة بخبرات الفرد اليومية، كما أن طبيعتها بعيدة عن التشويق والتحدي أحياناً، وتكون عادةً مقننة واجاباتها معروفة ومحددة سلفاً. اما المشكلات العملية فتبرز بشكل طبيعي ومن غير تنظيم واعداد مسبق وتكون غير مقننة وغير معروفة، وعادة ما تمس الفرد في حياته اليومية، وعادة ما تكون معلوماتها ناقصة لذا تحتاج الى اعادة صياغة وتجديد.

ثانياً - من حيث الهدف: تهدف المشكلات الاكاديمية الى مدى اكتساب المعرفة والمعلومات من قبل الفرد، بينما تعمل المشكلات العملية على حل المشكلة وتخطي العقبات والعواقب.

ثالثاً- من حيث المعارف والعمليات: تستخدم المعرفة الصريحة لحل المشكلات الاكاديمية وهي المعارف التي خزنها الفرد في ذاكرته من الكتب والمعلم في المدرسة ومن اطلاعه الشخصي وكذلك المهارات التي اكتسبها الفرد في حل المشكلات وهي مهارات المقارنة، التصنيف، التقييم. بينما تستخدم المعرفة الضمنية لحل المشكلات العملية وهي المعارف والمهارات التي اكتسبها الفرد عبر حسه المشترك وبطريقته الشخصية وهي مهارات مختلفة ومتنوعة لحل المشكلات بالإضافة الى المهارات التي تعلمها في المدرسة.

رابعاً- من حيث الحلول: تعتمد المشاكل الاكاديمية على اجابات محددة سلفاً وموجودة في الكتب والمجلات وعلى الشبكات الالكترونية وعادة ما توجد لها اجابة صحيحة واحدة. اما المشكلات العملية فحلولها غير معروفة سلفاً وهذا لا يمنع وجود مشكلات ذات حلول معروفة وجاهزة وهي المشاكل الروتينية التي اعتاد الفرد على حلها (الجاسم، 2010: 206 – 208).

ويرى (الشويقي، 2010) أن الذكاء التحليلي يرتبط بالعالم الداخلي للفرد بينما يرتبط الذكاء العملي بالعالم الخارجي للفرد (الشويقي، 2010: 71). وتضيف (الجاسم، 2010) أن الذكاء الاجتماعي الذي يدرجه ستيرنبرغ تحت الذكاء العملي، تحت تصور أن التفاعل مع الآخرين وأدارتهم جزء من مميزات الذكاء العملي (الجاسم، 2010: 211).

- **الذكاء العملي والمعرفة الضمنية:**

يتضمن الذكاء العملي المقدرة على تحليل المواقف وفهمها والاستفادة من المعرفة الضمنية المتوافرة لديه في الحياة اليومية، وتمثل المعرفة الضمنية ما نحتاج إلى معرفته كي نتوافق مع بيئة ما، تلك المعرفة

التي لا يتم تعلمها بشكل صريح والتي لا يعبر عنها غالباً في صورة لفظية، فهي تشمل على حكم التجربة، او ما يمكن ان نسميه "أسرار المهنة" التي تقود على الاداء الناجح في مجال معين. هذه المعرفة من الممكن تحديدها في مهنة معينة. والأفراد الاذكياء تطبيقاً هم أفراد خبراء في تنشيط هذا النوع من المعرفة (أيوب، 2011: 133). ويشير الذكاء العملي إلى القدرة على توظيف المعرفة الضمنية للوصول إلى حلول فعالة للمشكلات التي تقابل المتعلم في مواقف الحياة المختلفة، وهذه المشكلات عادة ما يكون لها أكثر من حل صحيح (Macias,2009:61)، وتعد المعرفة الضمنية مؤشراً محورياً لقياس الذكاء العملي، وهي تشير إلى القدرة على التعلم من الخبرة وتطبيق تلك المعرفة في تحقيق أهداف المتعلم، فالمعرفة الضمنية معرفة إجرائية ترتبط مباشرة بأهداف المتعلم وتتعلق بكيفية أداء المهام المختلفة في المواقف المختلفة، وهذه المعرفة يتم اكتسابها بطريقة غير مباشرة كدروس مستخلصة من الخبرة وبدعم قليل من الآخرين (Sternberg & Hedlund, 2002:145).

تتضح المعرفة الضمنية لدى مسوقي المبيعات والمدرسين مثلاً والقياديين وغيرهم، إذ إنهم يدركون أسرار مهنتهم، وكل منهم بصمته الخاصة به التي يتسم بها في مهنته، فلابد للفرد ذي الذكاء العملي ان يكون قادراً على تسويق أفكاره أو منتجاته وإقناع الآخرين بها حتى يكون ناجحاً ومتميزاً (الدهام، 2013: 70).

ويرى (العزاوي، 2012) أن هناك فرقاً بين المعرفة الضمنية والمعرفة الظاهرة، وكما موضح في الشكل التالي:

ت	المعرفة الضمنية	المعرفة الظاهرة
1	غير قابلة للإدراك	قابلة للإدراك
2	غير موثقة لكنها موجودة	موثقة في محتوى مناسب
3	آمنة لا نحصل عليها إلا بموافقة صاحبها	غير آمنة، يستطيع أي شخص الحصول عليها
4	الحصول عليها وتناقلها عملية صعبة	يسهل الحصول عليها وتناقلها داخل المنظمة
5	يصعب تقاسمها بين الأفراد	يسهل تقاسمها بين الأفراد
6	غير منتشرة ولا يمكن الحصول عليها إلا بتحويلها إلى معرفة ظاهرية	منتشرة بكثرة من خلال الكتب والانترنت والوسائل الالكترونية

الشكل (6) يوضح الفرق بين المعرفة الضمنية والمعرفة الظاهرة

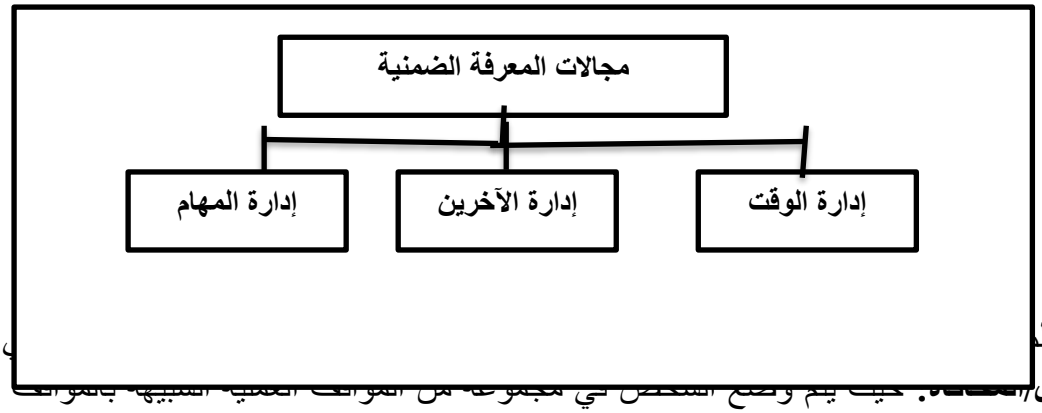
(العزاوي، 2012: 40).

اكد (Sternberg,2005) ان المعرفة الضمنية تزداد بازدياد خبرة الفرد ففي احيان كثيرة يقضي الفرد فترات طويلة في عمل ما لكن ليس لديه معرفة ضمنية متعلقة بذلك العمل، ومن الفوائد التي يمكن جنيها من المعرفة الضمنية امكانية التنبؤ بمدى نجاح المتعلم في الحياة العملية أكثر من الاختبارات التقليدية (Sternberg,2005,55)، ويرى اينسش وآخرون (Insch et al,2008) أن المعرفة الضمنية تتضمن ثلاثة مجالات:

1 - إدارة الذات managing oneself: وتشير إلى معرفة الطرق الفعالة التي تساعد الفرد على تحقيق أهدافه وكيفية تنظيم الوقت وتشمل: الدافعية الذاتية، ومهارات تنظيم الوقت.

2 - إدارة الآخرين managing people: وتشير إلى معرفة كيفية تكوين علاقات اجتماعية مع الآخرين وكيفية المحافظة على تلك العلاقة.

3 - إدارة المهام managing tasks: وتشير إلى معرفة كيفية أداء مهام نوعية في سياق طويل أو قصير المدى (Insch et al,2008:562).



وتتخذ الـ :
الشكل الأول/ المقابلة: حيث يتم وضع الشخص في مجموعة من المواقف العملية الشبيهة بالمواقف التي تواجه في العمل كالمقابلات أو حلقات النقاش، وفي كل المواقف نسجل استجابة الشخص موضع الاختبار.
الشكل الثاني/ يسمى باختبارات السلة: ويقدم فيه مجموعة من المواد المختلفة للشخص موضع الاختبار (مذكرات وتقارير وخطابات رسمية) ويطلب منه الاستجابة لهذه المواد في زمن محدد.
الشكل الثالث/ اختبارات الحياة الموقفية: وفيها يقدم إلى الشخص مجموعة من المواقف في صورة مكتوبة بحيث يكون كل موقف متبوعاً بمجموعة من الاستجابات الممكنة المختلفة، حيث يطلب من الشخص موضع الاختبار اختيار الاستجابة التي يراها أكثر ملائمة للموقف (العسراوي، 2009: 46).

- **الذكاء العملي والمدرسة:**

لتحقيق الاستفادة القصوى مما تقدمة المؤسسات التعليمية من خدمات لتنمية مهارات الطلبة، ينبغي على المؤسسة التعليمية واعضاء الهيئة التعليمية فيها تعليم الطلبة وإكسابهم الوسائل العملية، والتي يطلق عليها ستيرنبرغ ومعاونيه الذكاء العملي للمدرسة وتعرف اختصاراً (PIFS) وتشمل خمس نقاط رئيسية على النحو التالي:

1 – معرفة لماذا Knowing Why: لكي ينجح الطلبة في الحياة المدرسية، يجب الحرص على إيصال الاهداف التي تكمن من وراء وجود المدرسة، والحرص على تعلم الطلبة للكتابة، ووضع الفروض وحل الواجبات المنزلية، وتقديم الاختبارات، وتعليمهم كيفية ربط المعلومات التي يأخذونها في المدرسة بحياتهم خارجها والعمل على تطويرها.

2 – معرفة الذات Knowing SeIf: الحرص على معرفة الطلبة لنقاط القوة ومواضع الضعف لديهم، ومعرفة عاداتهم السلوكية، واهتماماتهم الشخصية، مع ضرورة أن تعمل تقنيات التقييم الذاتي على مساعدة الطلبة على فهم عاداتهم وميولهم، ومن ثم التركيز على كيفية الاستفادة من نقاط القوة وتعويض نقاط الضعف لديهم.

3 – معرفة الاختلافات Knowing Differences: الحرص على معرفة الطلبة كيفية اختلاف محتوى المواضيع الدراسية عن بعضها البعض، وكذلك عملية التعلم، وكيف تختلف متطلبات المدرسة عن متطلبات العالم خارج اسوار المدرسة، اذ ان تعرف الطلبة على انواع هذه العلاقات من شأنه أن يغير استراتيجيات واساليب عملهم بشكل مناسب.

4 – معرفة العمليات Knowing Process: الحرص على معرفة خطوات حل المشكلات فيما لو وقع الطلبة في مأزق ما، وذلك عن طريق تنمية معرفتهم بوضع الخطط واستخدام المصادر المتاحة، حيث يجب أن يركز الطلبة على العمليات وتحديد المشكلات، واستخدام ما يمكن لإنجاز أعمالهم.

5 – إعادة الصياغة Reworking: الحرص على أن يدرب الطلبة على مهارة إعادة الاعمال، فغالباً ما تكون المسودة الأولى أقل جودة مما يأتي بعدها، فالطلبة الناجحون هم من يدركون أن إعادة النظر بالأعمال والمشاريع من شأنها أن تجود العمل بشكل كبير (الهران، 2018: 32).

مما تقدم يرى الباحث أن تلك الوسائل ما هي إلا مهارات حياتية يتم تعلمها غالباً بطريقة ضمنية، ويلاحظ غياب تلك المهارات في مؤسساتنا التعليمية العراقية فالذهاب الى المدرسة أو الجامعة هو اسقاط فرض وروتيناً غاب الهدف عنه هذا مع العلم توصي البحوث والدراسات الحديثة في مجال التربية بضرورة تنمية قدرة المتعلم بتطبيق المعلومات المدرسية في الحياة الواقعية لدى المتعلمين.

مكونات الذكاء العملي:

يتكون الذكاء العملي في بنيته من ثلاثة مجالات هي:

1 – اختبار عملي – لفظي Practical – Verbal: ويتطلب التفكير في مواقف حياتية، يقدم للطالب مجموعة من المواقف الحياتية التي تحتوي على مشكلة يمكن أن تواجهه، وعلى الطالب أن يختار حلاً واحداً من بين البدائل المعطاة.

2 - اختبار عملي – كمي Practical – Quantitative: هو اختبار الرياضيات في الحياة اليومية، يعرض فيه سيناريوهات تتطلب استخدام الرياضيات في الحياة اليومية.

3 - اختبار عملي – شكلي Practical – Figural: هو عن خريطة أو مخطط لمسارات أو طرق فيعرض على الطالب خريطة لمنطقة "مثال: حديقة تسلية" وعليه الإجابة عن الأسئلة حول طريقة الاجتياز الفعال من خلال الخريطة المصورة (غانم، 2015: 8).

والذكاء العملي "Practical intelligence" الذي يشير إلى قدرة الفرد على تضمين كل مهاراته وتسخيرها بصورة عملية، في سياق عالمه الواقعي(الحقيقي)، بحيث تتكون لديه الخبرة على أن يحقق توافقًا مع بيئته، ويشكّل سلوكيات ملائمة للمواقف التي يمر بها، ويمكن التوصل للمهارات العملية من خلال مهمات تتطلب الاستخدام، والتطبيق، والتنفيذ، والتوظيف، والتأطير المنطلق من فهم السياق".

ويمكن تعليم القدرات العملية من خلال الأنشطة التي تساعد الطلبة على تطبيق قدراتهم في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية؛ كالمشكلات التي تحدث في البيت أو العمل، والمساهمة في تنمية قدراتهم في القيادة والتفاعلات الاجتماعية المختلفة (الزعبي، 2017: 420). التي تتعلق بتحديد الطرق التي تجعل الفرد قادراً على توظيف حلول المشكلات في سياق بيئته. فذكاء الفرد ينعكس من خلال الطريقة التي يختار ويشكل ويغير ويتكيف بها مع البيئة، ومن هذا المنطلق فإن الفرد الذكي يتوقع أن يؤدي بشكل أفضل في اختبارات الذكاء ليس فقط لأنه يؤدي العمليات المعرفية بشكل أفضل ولكن أيضا لأنه يستطيع أن يتكيف مع مهام الموقف الاختباري (الخالدي، 2018: 70).

أن الذكاء العملي في المجال المدرسي هو قدرة الطالب على توظيف قدراته وإمكاناته في تحقيق النجاح الدراسي في الجامعة، وذلك من خلال اتخاذ قرارات تساعد على:

1 – تحقيق التوافق الدراسي (تعديل سلوك الطالب ليتناسب مع متطلبات البيئة الدراسية).

2 - تهيئة بيئة تعليمية جيدة (إعادة تشكيل البيئة) لتتناسب مع قدرات وإمكانات وأهداف الطالب، وذلك من خلال تعديل سلوك الزملاء أو تعديل استراتيجيات التدريس أو إعادة تنظيم المادة الدراسية لتتناسب مع أسلوب الطالب في التعلم بما يحقق له الإجادة والإتقان.

3 - إذا كان التوافق أو تهيئة البيئة مستحيلاً أو لا يحقق أهداف الطالب فأنه يحاول انتقاء بيئة جديدة (اختيار زملاء ومدرسين) تساعد على تحقيق النجاح الدراسي وتعمل على تغطية نقاط الضعف واستثمار نقاط القوة (الشويقي،2010: 64 – 65).

- **تعليم الذكاء العملي:**

يقصد به التعليم الموجه نحو تحفيز القدرات العملية التطبيقية لدى الطلبة من خلال تشجيعهم على تطبيق المعلومات التي تعلموها داخل الصف في أنشطة الحياة اليومية، والتحقق من الاستراتيجيات التطبيقية للنظريات التي يتعلمونها، والتجريب العملي لما يعرفونه نظرياً. ويمكن للمعلم أن يستخدم الأوضاع العملية بمثابة نقطة بداية أو نهاية للحصة الصفية. ويمكن أن يعلم الطلبة أن هناك إمكانية لسيطرتهم على المفاهيم المجردة، لنقلها إلى الواقع التطبيقي (الزعبي، 2017: 421).

عرض ستيرنبرغ عدة اساليب لتعلم الذكاءات الثلاثة وهي التعلم من اجل التعلم التحليلي، والتعلم من اجل تعلم ابداعي، والتعلم من اجل تعلم عملي وسيتناول الباحث التعلم من اجل تعلم عملي كونه متغير البحث الحالي.

أن بعض الطلبة متعلمون عمليون بالطبع، ومن ثم لا يلتقطون المعلومات الا إذا رأوا أن هناك استخداماً عملياً لما يتعلمونه، ومن ثم يجب ممارسة ما يتعلمه الطلبة بشكل مباشر، واستخدام وممارسة ما يتعلمه الطلبة على مواقف أخرى، وعمل خطط لأشياء يمكن عملها، وامكانية تطبيق المعارف الموجودة لدى الطلبة (أبو حمدان، 2008: 61).

أن بعض الطلبة يتعلمون بشكل أساس، وهم لا يستطيعون المتابعة إلا إذا شاهدوا ولمسوا ما تعلموه، ومن الأمثلة على التعليم العملي "أن يستعمل الطالب لغة اجنبية سبق أن تعلمها للتحدث مع شخص أجنبي. كما أن التعليم العملي هو تعليم الطلبة لتبني مواقف معينة في اعمالهم الفكرية مثل مقاومة الميل إلى تأجيل الأمور، وتنظيم الشخص لنفسه لإنجاز العمل، وإيجاد الطريقة الأفضل لتعلم شخص ما، وتجنب الميل لاستعمال الشفقة على النفس كعذر للعمل بجد، وتجنب لوم الآخرين على أخطائنا الشخصية (الكعبي، 2014: 68).

- **تنمية الذكاء العملي:**

يرى (ستيرنبرغ وآخرون، 2013) بأنه يمكن تعريف مهارات الذكاء العملي بأنها القدرة على تطبيق المعرفة على مواقف الحياة الواقعية، وبتوظيف مهارة القائم بالتعليم في توضيحه لكيفية ربط المادة الدراسية بتطبيقات الحياة الواقعية، وبذلك سوف يساعد المعلم طلبته على تقوية مهاراتهم العملية، كما انه سيعمل على جذب انتباههم وتنبيههم لفائدة ما يتعلمونه. وعلى القائم بالتعليم أن يضع خططاً للمنهج الدراسي، أي عليه تحديد هدف واضح لأي شيء يقوم بتدريسه، هذا الهدف يكون ضمنياً أو ظاهراً (ستيرنبرغ وآخرون، 2013: 65).

وترى(شنك،2013) انه يمكن تنمية الذكاء العملي بتشجيع الطلبة على مهارات التطبيق، الاستخدام، والتوظيف، ووضع الخطط موضع التنفيذ، والمطلوب هنا التركيز على الاحتياجات الحقيقية للطلبة، ويمكن للمعلم أو الاستاذ الجامعي أن يشجع الأسلوب العملي على النحو الآتي:

التطبيق: مثل استعراض فاتورة الكهرباء المنزلية، وتطبيق التكلفة المالية عند تغير قيمة الاستهلاك.

الاستخدام: استخدام كلمة في جمل ذات معنى أو استخدام الخريطة في الوصول إلى حديقة التنزه وسط المدينة.

توظيف الأفكار: كأن يوجه المعلم بعض الأسئلة مثل: كيف تضع مخطط لمنزل يكون صديقاً للبيئة؟

التنفيذ: ويتم ذلك عن طريق تكليف الطلبة ببعض المهام مثل: صناعة كعكة باستخدام مواد ومقاييس تم تعلمها، أو زراعة نباتات في انواع مختلفة من التربة (شنك،2013: 55).

ويضيف (العسراوي، 2009) ومن استراتيجيات تنمية مهارات الذكاء العملي الأخرى:

- تحديد الأولويات.

- استثارة دافعية المتعلم.
- السيطرة على الاندفاعية.
- المواءمة بين القدرات والهدف المرغوب.
- المبادرة إلى العمل.
- الالتزام بالهدف والبدء بالمشاريع.
- تنمية الاستقلالية.
- التغلب على المشكلات الشخصية.
- توزيع النشاطات بشكل عقلاني.
- تطوير الثقة بالنفس بطريقة واقعية.
- التفكير بشكل عملي.
- الموازنة بين القدرات التحليلية والابداعية والعملية.

(العسراوي، 2009: 77).

المحور الثاني: دراسات سابقة

تعد الدراسات السابقة محوراً مهماً في منهجية البحث العلمي ومرتكزاً رئيساً يساعد الباحث في تحديد مشكلة بحثه، ووضع أنسب الفروض، واختيار العينة والادوات والوسائل الاحصائية ...الخ، وكذلك في تفسير ما توصل اليه من نتائج ومناقشتها. ويتضمن هذا المحور استعراضاً لبعض الدراسات التي بحثت في موضوع التعلم الموقفي وأثرها في متغيرات مختلفة وفي مواد دراسية مختلفة ومراحل دراسية عديدة وهي تمثل القسم الاول من الدراسات السابقة، أمَا القسم الثاني فتعلق بالدراسات السابقة المتعلقة بالذكاء العملي، وكالآتي:

الفصل الثالث
منهج البحث واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج البحث وإجراءاته، إذ يتناول إعداد البرنامج التعليمي المقترح، والتصميم التجريبي، ومجتمع البحث، وعينته، وإجراء التكافؤ الإحصائي بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، وضبط العوامل الدخيلة التي قد تؤثر في سلامة التجربة، وتحديد المادة العلمية التي ستدرس أثناء التجربة، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التدريسية، وإعداد أداتي البحث والوسائل الإحصائية، وسيقدم الباحث عرضاً مفصلاً لذلك وعلى النحو الآتي:

المحور الأول / منهج البحث:

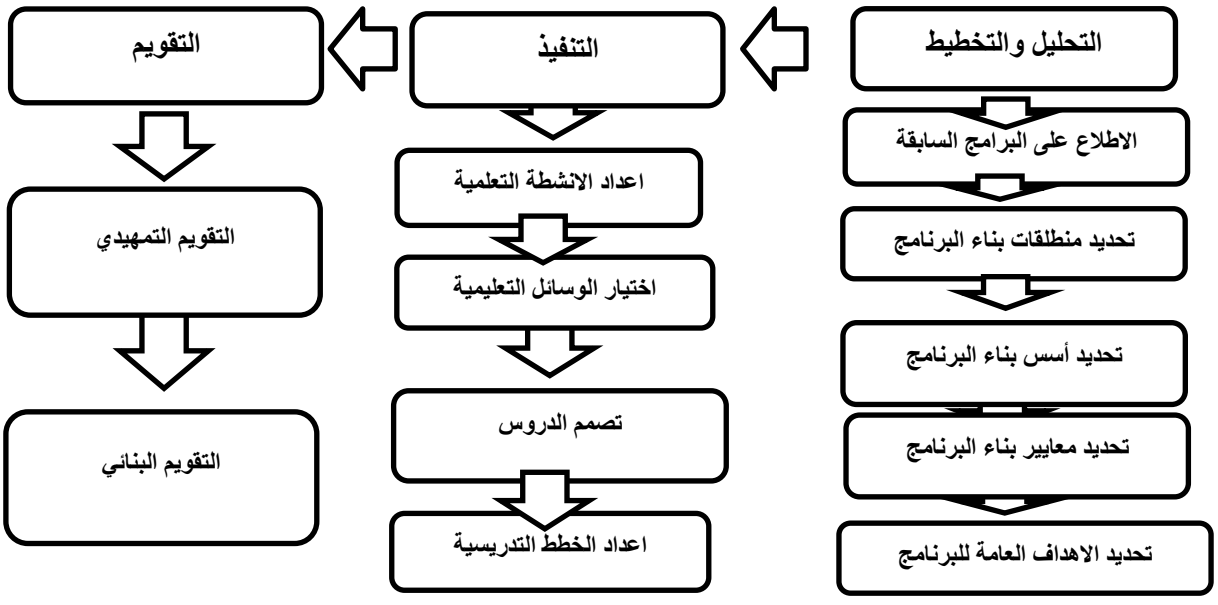
اختار الباحث على وفق متطلبات اجراء بحثه نوعين من انواع المناهج وهما:

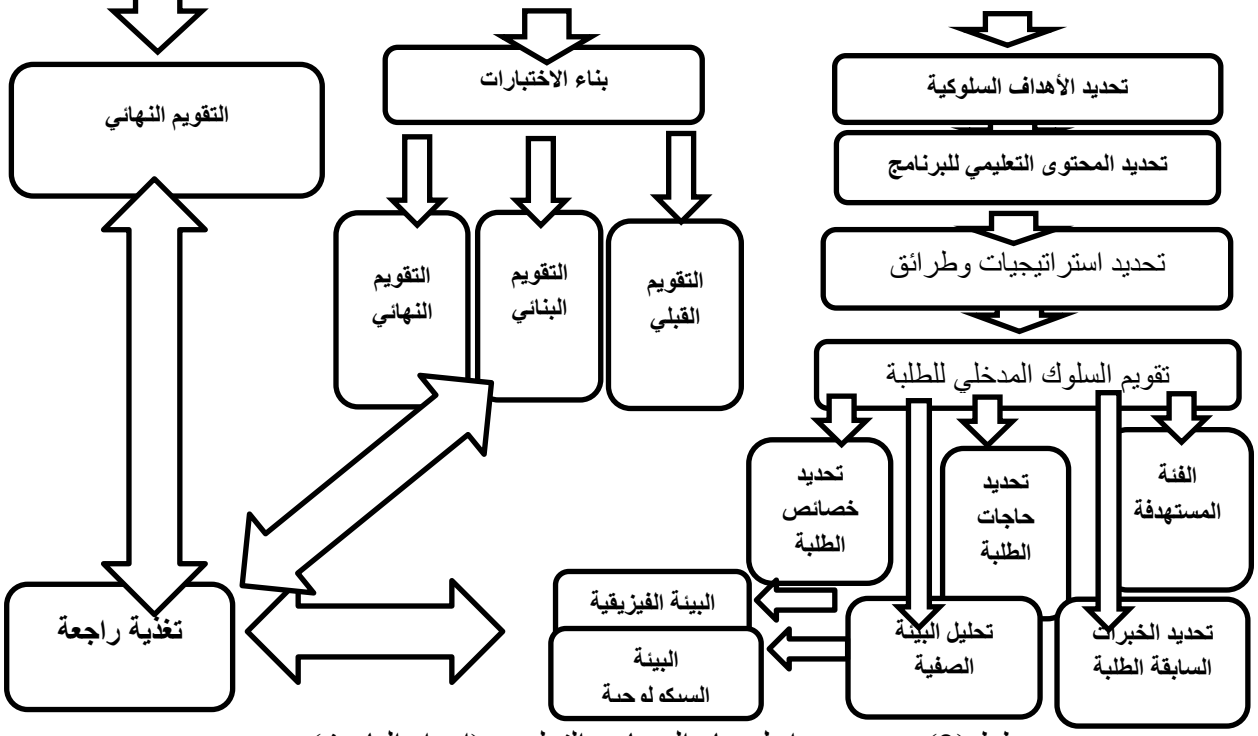
1-**المنهج الوصفي**: يعتمد هذا المنهج على تحديد أبعاد المشكلة موضوع البحث من خلال جمع البيانات المختلفة عن الموضوع، حيث يقوم الباحث بوصف خصائص المشكلة والعوامل المؤثرة فيها، والظروف المتعلقة بها، مع دراسة مدى علاقتها بالمشكلة من خلال التفسير والمقارنة والقياس والتحليل المتعمق(المناصير والجبوري، 2019 : 61) ، ويستعمل الباحث هذا المنهج لمسح ادبيات البحث بهدف إعداد الإطار النظري، وبحث العلاقة بين التعلم الموقفي والتحصيل والذكاء العملي، وفي إعداد أدواته، وفي تحليل النتائج وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات.

2-**المنهج التجريبي**: يستعمل الباحث هذا المنهج في التحقق من فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في التحصيل وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية؛ لقياس (فاعلية المتغير المستقل) برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في (المتغير التابع) التحصيل وتنمية الذكاء العملي، وحساب الفرق الإحصائي ودلالته بين متوسطي الاختبارات لعينة البحث.

المحور الثاني/ إجراءات بناء البرنامج التعليمي:

اطلع الباحث على المصادر التربوية، والدراسات السابقة التي تضمنت بناء البرامج، وتوصل إلى اتفاق يكاد أن يكون عاماً بشأن مراحل بنائها اذ تتكون البرامج التعليمية من ثلاث مراحل اساسية هي: (التحليل والتخطيط – التنفيذ – التقويم) وسيفصل الباحث كل مرحلة وعلى النحو الآتي:





مخطط (2) يوضح مراحل بناء البرنامج التعليمي (إعداد الباحث)

ويمكن توضيح كل مرحلة من مراحل إعداد بناء البرنامج التعليمي وعلى النحو الآتي:

المرحلة الأولى - التحليل والتخطيط:

تعد هذه المرحلة الأساس في عملية بناء البرامج التعليمية، وتهدف هذه المرحلة إلى جمع المعلومات وتحليلها وشرحها إلى أهداف وأنشطة وتقدير الحاجات للكشف عن المسارات الأساسية التي ينبغي للبرنامج التركيز عليها واتباعها وتتضمن:

1 - الاطلاع على البرامج السابقة ودراستها: درس الباحث واقع بعض البرامج التعليمية من خلال الاطلاع على التراث النفسي التربوي والأدبيات و الدراسات السابقة في مجال التعلم الموقفي والتحصيل والذكاء بشكل عام والذكاء العملي بشكل خاص وتحليلها لمعرفة نقاط القوة والضعف لهذه البرامج والنظريات والنماذج والأساليب المعتمدة فيها للإفادة منها في بناء البرنامج التعليمي الحالي فضلاً عن مناقشة نخبة من الخبراء والمتخصصين[1]* في العلوم التربوية و النفسية عند وضع آلية لإعداد البرنامج التعليمي وفق أسس تربوية ونفسية سليمة.

2- تحديد مبررات بناء البرنامج التعليمي:

يستند الباحث إلى بناء برنامجه التعليمي وفقاً للمبررات العلمية الآتية:

1- وجود مؤشرات تدل على ضعف الطلبة في مادة التربية العملية، وهذا ما أكدته دراسة (الحسناوي،2008)، ودراسة (الجبوري،2009)، ودراسة (الزويني،2014)، ودراسة (العبيدي،

* قام الباحث بمشاورة عدد من الاساتذة المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وعلم النفس التربوي في الجامعات (القادسية، كربلاء، المثنى، بغداد، الكوفة).

2014)، ودراسة (العزاوي والتميمي، 2014)، والبرنامج التعليمي يسعى الى رفع المستوى التعليمي لدى الطلبة وابعادهم عن الملل والسأم الذي ينتاب الطلبة من الطرائق والاساليب الاعتيادية.

2– تأكيد الاتجاهات الحديثة في التربية على استعمال البرامج التعليمية الحديثة كونها تسهم بشكل ملحوظ في زيادة فاعلية العملية التربوية.

3- ظهور نظريات حديثة وجديدة يمكن توظيفها لتحسين تحصيل الطلبة وتنمية ذكائهم العملي.

4- إنَّ برامج التدريس المبنية على أسس علمية تجعل سلوك المدرس وأهداف درسه واضحة أمام الطلبة مما ييسر ويسهل أهداف الدرس فيما يرتبط منها بمستويات أداء الطلبة.

5- استعمال البرنامج التعليمي كفيل بان يكون عرض الدرس منظماً متسلسلاً ووفقاً لخطوات مدروسة مسبقاً وبما يؤدي الى الابتعاد عن الفوضى وإهدار الوقت بلا فائدة.

6- من عوامل نجاح التدريس وضمان مخرجاته هو التنوع باستعمال طرائق التدريس، واستراتيجياته وعدم الاقتصار على طرائق معينة دون سواها، فضلاً عن استعمال الأنشطة الصفية والبرنامج التعليمي قد تضمن تلك العوامل.

7– مساعدة تدريسي مادة التربية العملية في تنمية الذكاء العملي لدى طلبتهم.

8- هناك توجهات تربوية جادة للاهتمام بعملية تنمية الذكاء لدى المتعلم وجعله مفكراً قبل ان يكون متعلماً، ومن ذلك تنمية الذكاء العملي إذ لا يوجد برنامج تعليمي سابق طبق في كليات التربية تضمن تنمية الذكاء العملي.

9- فاعلية البرامج التعليمية في تنمية الذكاء العملي وهذا ما أكدته دراسة (واعر وحمودة، 2016)، وكذلك التأثير الموجب للذكاء العملي على زيادة التحصيل لدى الطلبة وهذا ما أكدته دراسة (الشويقي،2010).

10- تطوير القدرات العملية لدى طلبة كلية التربية.

11- يؤدي استعمال البرنامج التعليمي الى إثارة رغبة المتعلِّم في الدراسة، واستمرارية تلك الرغبة لحين اكتمال المادة الدراسية وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية بالشكل المطلوب.

12- تنمية مفهوم الذات لدى الطلبة والاعتماد على النفس.

13- رفع مستوى الاتجاهات الايجابية عند الطلبة نحو العملية التعليمية.

14- تعليم الطلبة النظام والتعاون.

15- توظيف المعرفة في معالجة المشكلات واتخاذ القرارات.

16- زيادة التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية في مادة التربية العملية.

3 – تحديد الأسس المعرفية والنفسية والاجتماعية والتكنولوجية التي يستند اليها البرنامج التعليمي:

أن أي برنامج تعليمي لابد أن يستند على أسس موحدة توجه عناصره ابتداءً من مرحلة تخطيطه، مروراً بمرحلة تنفيذه، وصولاً لمرحلة تقويمه اذ تسهم هذه الأسس في تحديد هيكل البرنامج، وحتى تكون هذه الأسس متكاملة يفترض أن تكون ذات ابعاد، وعليه فقد راعى الباحث في هذا البرنامج الأسس الآتية:

1- الأَهداف العامة لتدريس مادة التربية العملية.

2- صياغة الأَهداف العامة للبرنامج التعليمي وصياغة الأَهداف السلوكية لكل موضوع دراسي وهذا ما يسهم في توجيه محاور الدروس الوجهة الصحيحة وتوجيه جهود الطلبة بما يسهل عليهم فهم المادة والتفاعل معها.

3- تحليل المحتوى التعليمي بما يتلاءم والأهداف التعليمية والمستويات المعرفية للطلبة في ظل الامكانيات المتوافرة.

4- مراعاة خصائص الطلبة واحتياجاتهم لاسيما انهم في المرحلة الأخيرة (المرحلة الرابعة) في كلية التربية والتي يشهدون بها التطلع الى آفاق بعيدة وطموحات مشروعة.

5- تزويد الطلبة بالقيم التربوية والاجتماعية في ظل استعمال البرنامج التعليمي.
6- ادخال الوسائل التكنولوجية والتي من شأنها تعزز تطبيق البرنامج التعليمي واضفاء روح الحداثة والتطور.
7- امكانية تطبيق المادة النظرية عملياً مما يساعد الطلبة على زيادة ثقتهم بأنفسهم واستعدادهم لمزاولة مهنتهم التربوية مستقبلاً.
8- استرجاع المعلومات السابقة للطلبة وربطها مع المعلومات الجديدة لإيجاد محتوى تعليمي منظم ومرن قابل للتحسين والتطوير بما يخدم العملية التعليمية.
9- حث الطلبة على إثراء معلوماتهم من طريق مطالعة المزيد من المصادر الأخرى وزيارة المواقع الإلكترونية.
10- استقبال إفكار الطلبة وبلورتها وتوظيفها وإظهار إيجابياتها والسعي لتطوير البعض منها.
11 – توافر عامل المرونة في مكونات البرنامج بنحو يسمح بالتغيير، والتعديل والإثراء والتطوير لأي عنصر من عناصره، مع إمكانية استمراريته بتطوير المعرفة.
12 – امكانية تعميم الخبرات المكتسبة من البرنامج، وامكانية انتقال أثر تعلمها إلى مواقف اخرى.

4- تحديد معايير بناء البرنامج التعليمي: حدد الباحث معايير بناء البرنامج التعليمي بالآتي:

أ- ملائمة أساليب التعلم الموقفي لمحتوى البرنامج التعليمي.
ب- مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
ج-تتابع الموضوعات الدراسية وتكاملها وارتباط بعضها ببعض لتكون كل متكامل في ذهن المتعلم ومحاولة ربطها ببيئة المتعلم وتطبيقها على أرض الواقع.
د-انسجام وتناغم أساليب التفكير والذكاء العملي مع أهداف الدرس والأنشطة المتوافرة والاستراتيجيات المختارة وبما يحسن نتاج البرنامج التعليمي.

5 - صياغة الأهداف العامة للبرنامج التعليمي: تلعب الأهداف التعليمية دوراً رئيسياً في عملية التدريس والنواة الأولى التي يرتكز حولها البرنامج، ليكتسب من خلالها المتعلمون المعارف والمهارات المطلوبة(عمر وآخرون، 2010 :386).وتعدُّ عملية صياغة الأهداف العامة للبرنامج التعليمي من أهم الخطوات التي يقوم بها الباحث في عملية بناء البرامج التعليمية، وبعبارة أخرى "فأن معرفة الاهداف التعليمية و صياغتها في صورة نتاجات تعليمية توضح نوع الأداء أو السلوك الذي يقوم به المتعلم بنجاح بعد أن ينتهي من دراسة موضوع معين (ابو ناهية, 133 : 1994). وبعد اطلاع الباحث على الاهداف العامة لمقرر التربية العملية لطلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية، فضلاً عن المصادر التي تتعلق بصياغة الأهداف العامة للبرامج المقترحة، ولكون هذه الاهداف محددة لمقرر منهجي، وليس لبرنامج مقترح على وفق نظرية محددة؛ لذلك صاغ الباحث الأهداف العامة التي تخص البرنامج المقترح في ضوء نظرية التعلم الموقفي، وما يتلاءم وطبيعة البرنامج المقترح وعرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس لبيان آرائهم في سلامة صياغتها ومدى تمثيلها لمحتوى البرنامج التعليمي المُعدّ ، وفي ضوء مقترحاتهم عدّل الباحث بعض الأهداف حتى اتخذت صيغتها النهائية كما في ملحق (3).

6 - صياغة الأهداف السلوكية: يمكن تعريف الأهداف السلوكية" بأنها تلك العبارات التي تصف بدقة ما يمكن للمتعلمين القيام به خلال الحصة الدراسية او بعد الانتهاء منها مباشرة" (سعادة، 2001، 138).
وفي ضوء المفردات والمحتوى التعليمي تم صياغة (182) هدفًا سلوكيًا على وفق مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم هي: (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم). وتم عرض قائمة بهذه الأهداف على عدد من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم لبيان رأيهم

في مدى صدقها وصلاحيتها لبناء البرنامج التعليمي، واعتمد الباحث نسبة اتفاق (80%). كما موضح في ملحق (4).

7 - تحديد المحتوى التعليمي للبرنامج: تُعد عملية تحديد المحتوى التعليمي من أهم الخطوات والعناصر المساهمة في بناء أي برنامج تعليمي لذلك يجب ان يصاغ المحتوى بطريقة واضحة تمكن المعلم من فهم المطلوب تدريسه بالضبط دون لبس أو تخمين، ويُعرَّف المحتوى بأنَّه " المعلومات والحقائق والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمهارات الموجهة للمتعلم بقصد أن يتعلمها وهي في مجموعها تُمثل جوانب التعلم المعرفية، والمهارية " (كوجك، 2001: 25)، وهناك معايير قام الباحث بمراعاتها عند اختياره لمحتوى البرنامج التعليمي وهي:

أ- صدق المحتوى: وهو صحة المعلومات ودقتها وارتباطها بأهداف البرنامج التعليمي.

ب-الاتساق مع الواقع الثقافي والاجتماعي.

ت- التوازن بين العمق والشمول.

ث- مراعاة تعلم الطلبة السابق.

ج- مراعاة الاحتياجات المستقبلية للطلبة والمجتمع.

كما أنَ المحتوى التعليمي للبرنامج التعليمي الحالي يتمثَّل في المفردات المقررة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (مشروع تطوير وتحديث الموارد المعرفية لمناهج العلوم التربوية والنفسية في الجامعات العراقية،2016: 116)، والتي تُمثِّل محتوى البرنامج التعليمي كما سنبينه لاحقاً.

8- تحديد استراتيجيات وطرائق التدريس: عُرِّفت طريقة التدريس بأنَّها عملية تفاعل متبادل بين المُعلِّم والمُتعلِّم، وعناصر البيئة التي يهيئها المعلم لإكساب المتعلمين مجموعة من الخبرات، والمهارات، والمعلومات والحقائق لبناء القيم والاتجاهات الايجابية المخطط لها في مدة محددة من الدرس (الخوالدة و يحيى ، 2003: 234)، وكذلك تُعرَّف بأنَّها نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة المتعلم، وتسهيل مهمة تحقيق التعلُّم وتضمن سلوك التدريس وهي مجموعة مقصودة من الأفعال التواصلية، والقرارات التي يتمُّ استغلالها، وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس، في أداء موقف تربوي تعليمي.

وهناك مجموعة من المعايير تمت مراعاتها من قِبَل الباحث عند اختيار الاستراتيجيات والطرائق التدريسية المستعملة في البرنامج التعليمي أهمها:

أ- أن تكون الطريقة قادرة على تحقيق هدف تربوي تعليمي.

ب- تتلاءم مع قدرات وقابليات المتعلمين.

ت- تستثير دافعية المتعلمين.

ث- امكانية استعمالها في أكثر من موقف تعليمي.

ج- تتيح استعمال وسائل تعليمية عديدة.

ح- تراعي خصائص النمو للمتعلمين الجسمية والعقلية.

خ- تراعي ميول واتجاهات للمتعلمين.

د- تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين

ذ- تكسب المتعلمين المهارات، والكفايات الأدائية (مرعي والحيلة، 2002: 36).

لذا اعد الباحث استبانة وعرضها على الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس لتحديد الاستراتيجيات والطرائق الملائمة للبرنامج التعليمي المقترح كما في ملحق (5).

9 - تحديد السلوك المدخلي للطلبة: ويتحقق من طريق:

أ- الفئة المستهدفة: يؤكد التربويون على ضرورة مراعاة الفئة المستهدفة من الطلبة ومعرفة مستوى التعلم لديهم لذا تم تعرف الفئة المستهدفة (عينة البحث) قبل عملية بناء البرنامج وهم طلبة المرحلة الرابعة

(الدراسة الصباحية) في كلية التربية، كما سنوضح ذلك لاحقا عند شرح إجراءات تعرف فاعلية البرنامج التعليمي.

ب- تحديد حاجات الطلبة: لا شك أن تحديد حاجات الطلبة (عينة البحث) وحصرها تمثل الأساس الذي يرتكز عليه بناء البرنامج والخطط التدريسية على اعتبار أن التدريس يهدف بالدرجة الأولى إلى إشباع حاجات معينة (الخطيب،١٩٨٩: 84). ولأهمية هذه الخطوة قام الباحث بعدد من المهام لتحديد حاجات الطلبة، هي:

اولاً- تحليل حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظرهم، ولتحقيق ذلك عمل الباحث على مراجعة الادبيات والدراسات السابقة المرتبطة بعملية تحليل حاجات المتعلمين. ووجه استبانة استطلاعية لعينة من الطلبة الذين درسوا مادة التربية العملية في آواخر العام الدراسي السابق، والبالغ عددهم (50) طالباً وطالبة، كما في ملحق (6)، ومن تحليل استجابات الطلبة تم استخلاص بعض الحاجات التعليمية بحسب وجهة نظر الطلبة وكما مبين في شكل (8).

ت	الحاجات التعليمية من وجهة نظر الطلبة
1	أن يعرف الطلَبة أهداف تدريس مادة التربية العملية.
2	أن تكون الأهداف محددة وواضحة وبعيدة عن التعميم.
3	أن تسعى الأهداف التعليمية والإجرائية إلى تنمية القيم والعادات والاتجاهات لدى الطلَبة في مادة التربية العملية.
4	أن تكون مفردات مادة التربية العملية مرتبطة بميول الطلبة واتجاهاتهم.
5	أن تكون الموضوعات غنية بعنصري الإثارة والتشويق.
6	أن تكون الموضوعات مترابطة فيما بينها.
7	أن يشارك التدريسيون طلَبتهم في شرح الموضوعات الدراسية المقررة.
8	أن يراعي التدريسيون المستوى العلمي للطلبة والفروق الفردية بينهم.
9	استعمال استراتيجيات وطرائق تدريسية متنوعة تخلق الدافعية والتشويق لدى الطلبة.
10	استعمال وسائل تعليمية مناسبة لمحتوى المادة وطبيعتها.
11	تنوُّع الأسئلة الإمتحانية وتدرجها بين السهولة والصعوبة بما يتلاءم والفروق الفردية للطلبة.
12	أن تنمي الأسئلة القدرة العملية لدى الطلبة.
13	استعمال أنشطة تعليمية تنمي القدرات العملية لدى الطلَبة وتعمل على تنمية روح المشاركة لديهم.

شكل (8) يبين حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظرهم

ثانياً- تحليل حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظر التدريسين، ولتحقيق ذلك عمل الباحث على إعداد استبانة استطلاعية مفتوحة إلى مجموعة من تدريسي المادة بلغ عددهم (10) تدريسين ممن يدرسون مادة التربية العملية، كما موضح في ملحق (7)، وبعد تحليل اجاباتهم، تم تحديد عدد من الحاجات كما موضح في شكل (9)، هذا الإجراء ساعد الباحث بوضع أهداف البرنامج التعليمي على وفق حاجات الطلبة.

ت	الحاجات التعليمية في مادة التربية العملية من وجهة نظر التدريسين
1	معرفة أهداف المادة العامة والتعليمية والاجرائية وكيفية صياغتها.
2	توضيح الأهداف للطلبة والاستفادة منها بوصفها موجهات عامة لنشاطات المدرس.
3	توظيف الأهداف السلوكية لتنمية الذكاء العملي لدى الطلبة.

4	الاهتمام بموضوع التخطيط للدرس سواء كانت الخطط نوعية أو تفصيلية أو يومية.
5	الاطلاع على استراتيجيات وطرائق التدريس الحديثة والاهتمام بها بوصفها تساعد الطلبة على تنمية الذكاء بأنواعه و الذكاء العملي بشكل خاص.
6	تدريب التدريسين على استعمال الوسائل والتقنيات التربوية الحديثة في تدريس مادة التربية العملية.
7	اشراك أكبر عدد من الطلَبة في الدرس وتنمية روح المنافسة لديهم بما يرفع الملل والسأم لديهم.
8	التنوع في طرائق التدريس وعدم الاعتماد على طريقة الالقاء دون غيرها من طرائق التدريس في تدريس المادة .
9	استعمال استراتيجيات وطرائق تدريس تنمي المشاركة الايجابية والتعلم الاجتماعي والجرأة وتكسر حاجز الخوف والتردد والخجل لدى الطلبة كالتعلم التعاوني والمناقشة وحل المشكلات.
10	التركيز على الأنشطة الصفية واللاصفية في مادة التربية العملية وانتقائها بشكل يضمن مشاركة أكبر عدد من الطلَبة لتنمية مجالات الادراك والذكاء العملي لديهم.
11	الاطلاع على البرامج التعليمية الحديثة المُعدَّة لمادة التربية العملية بما يُطوّر الاطار الفكري لتدريسي التربية العملية.
12	توظيف المقرر الدراسي بشكل يُلائم اتجاهات الطلبة وميولهم.
13	الاطلاع على المصادر والادبيات التربوية التي تساعد التدريسي في اتقان تدريس المادة.
14	بناء برامج تدريبية خاصة لتدريسي التربية العملية وفق نظريات حديثة بما يطور أدائهم في تدريس هذه المادة.
15	استعمال أساليب التقويم المختلفة.
16	استعمال اختبارات تنمي الذكاء العملي لدى الطلبة.
17	تكليف التدريسيين الاختصاص لتدريس مادة التربية العملية.
18	عدم عدها من ضمن المواد الثانوية واعتبارها مادة أساسية في كليات التربية.
19	زيادة فترة الساعات العملية لغرض التمرس على فنون التدريس.
20	وضع القوانين الصارمة لتنفيذ منهج التربية العملية من قبل الطلبة والتدريسيين.

شكل (9) يبين حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظر التدريسين

ج- تحديد خصائص الطلبة: أشارت البحوث والدراسات التي أجريت في مجال علم نفس النمو ان لكل فرد خصائص عمرية تختلف من مرحلة لأخرى ، فضلا عن حاجات ومتطلبات كل مرحلة إذ إن اثر إشباع حاجات المتعلمين بالطريقة الملائمة تملي على معد البرنامج التعليمي الاهتمام بتلك الحاجات وتبوبيها بشكل منتظم ومعرفة القواسم المشتركة بين المتعلمين بحيث يتم إشباع تلك الحاجات بطريقة طبيعية دون التعارض مع محتوى البرنامج التعليمي (عطية ،2013: 121 -124)، وبعد اطلاع الباحث على الكثير من الادبيات والدراسات المتعلقة بدراسة خصائص الطلبة تم التعرف على بعض الخصائص المشتركة للطلبة من خلال مقابلة الطلبة (عينة البحث) والاطلاع على المعلومات الخاصة بالطلبة من طريق استمارة اعدت لذلك ملحق (8)، وقد وجد الباحث:

1 – جميع الطلبة عينة البحث تراوحت اعمارهم من (21 – 23) سنة.

2 – افراد عينة البحث من الجنسين (الذكور والاناث).

3 – التقارب في المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي لأفراد العينة.

د- تحديد الخبرات السابقة لدى الطلبة: وتعني مستوى التعلم الذي يمتلكه المتعلم قبل البدء بالتدريس وبكلمة ادق يشير الى كل ما سبق ان تعلمه المتعّلم والى قدراته العقلية ودافعيته للتعلم والى بعض

المحددات الاجتماعية والثقافية للتعرف على مدى قابلية المتعلم لاستقبال التعلم الجديد وليدرك المدرس من أين يبدأ مع طلبته (الحيلة، 1999: 146)، واستطاع الباحث التعرف على (المعلومات السابقة) لدى الطلبة قبل البدء بتطبيق البرنامج من طريق اجراء الاختبار القبلي لهم ملحق (9)، ورصد درجاتهم كما في ملحق (10).

هـ - تحليل البيئة الصفية : ينبغي ان تكون غرفة الصف ملائمة للطلبة من حيث توافر المقاعد واللوازم والاثاث المطلوب بحيث يشعر الطلبة بالراحة النفسية، والجسمية، والعقلية وينبغي ان لا يزيد عدد الطلبة في القاعة الدراسية عن الحد الذي يزعج المدرس ويسبب له بعض المضايقات (السبحي و القسايمة ، 2008: 47) ، ويمكن القول ان البيئة الصفية التي تشعر الطالب بالأمن تقلل المشكلات الى درجة كبيرة تعمل على تنمية العلاقات البينية الإيجابية بين الطلبة انفسهم وبينهم وبين معلميهم وتشكل البيئة المدرسية والصفية الاطار الذي يضم مكونات العملية التربوية وكلما كانت هذه المكونات متناغمة ومنسجمة فيما بينها كلما كان المدرس قادر على التعامل مع الجميع في مناخ تسوده الطمأنينة للأطراف جميعها (السليتي ،2015: 341) وقد تم حصر الامكانيات المتاحة لدى الطلبة في قسم علوم القرآن في كلية التربية الانسانية في جامعة المثنى وكالآتي :

أ- البيئة الفيزيقية: وتتمثل بوجود المكان الملائم لكل طالب وطالبة فضلاً عن الانارة الجيدة والتهوية الملائمة.

ب-البيئة السيكولوجية: وتعني الطبيعة الاجتماعية، والانفعالية، والنفسية للمتعلمين في القاعات الدراسية كعلاقة الطالب بالمدرس وعلاقة الطلبة بعضهم ببعض.

المرحلة الثانية /(التنفيذ) تهيئة مستلزمات البرنامج التعليمي المقترح، ويشمل:

1- إعداد الأنشطة التعليمية: تعد الأنشطة التعليمية كل نشاط تعليمي - تعلمي يقوم فيه المعلم أو المتعلم أو كلاهما بقصد تعليم أو دراسة مادة تعليمية (اللقاني، 2013 : 119)، كما إن النشاطات عمل تكاملي يرتبط بالأهداف والمحتوى والطرائق والأساليب التدريسية و التقويم تؤثر فيها وتتأثر بها، لذا ينبغي على التدريسي أن يختار أنواع النشاطات التي تلائم الأهداف المحددة للدرس والمحتوى الذي يخطط لتدريسه مع مراعاة الظروف المادية والاجتماعية للبيئة التعليمية، ومراعاة ميول الطلبة بحيث تدفعهم النشاطات المختارة للمشاركة الايجابية والتفاعل المثمر في الموقف التعليمي (الهاشمي، 2013 : 66 -68) ، ومن شروط النشاط التعليمي الناجح والمثمر ان يكون هادفا ووثيق الصلة بين الحقائق النظرية وتطبيقاتها العملية، وان يكشف ميول المتعلم وقدرته والعمل على توجيهها وتطويرها وان يرتبط النشاط بجميع نتاجات التعلم والتعليم المعرفية والوجدانية والمهارية وتعويد الطلبة على التخطيط لأداء الأعمال وتنمية روح الفريق الواحد فضلا عن تبسيط المعلومات وتوضيحها وجعلها محسوسة واضحة(زاير و حسين،2020: 84)، لذلك تم إعداد الأنشطة التعليمية التي يتضمنها البرنامج على وفق الأهداف المراد تحقيقها بما يتفق مع زيادة التحصيل وتنمية الذكاء العملي، وقد استعملها الباحث في كل موضوع دراسي، واستعرضها في (دليل الطالب) بعد ان عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس.

2- **اختيار الوسائل التعليمية:** هي كل اداة يستعملها المدرس لتحسين عملية التعلم والتعليم وتوضيح المعاني والافكار أو التدريب على المهارات أو تعويد الطلبة على العادات الصالحة وتنمية الاتجاهات وغرس القيم المرغوب فيها دون ان يعتمد المدرس اساسا على الالفاظ والرموز والارقام وتنبع اهمية الوسيلة التعليمية في التعليم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للطلبة تعلمها (ابو سمور، 2015: 129).

تم اختيار بعض الوسائل التعليمية التي يمكن أن تسهم في جذب انتباه الطلبة واثارة تفاعلهم وتقريب المادة إلى أذهانهم من خلال توظيف أكبر قدر ممكن من الحواس. واستعمل الباحث بعض الوسائل التعليمية الالكترونية التي تعمل على إثارة اهتمام الطلبة نحو الذكاء العملي، مثل: برنامج العروض التقديمية (power point)، وبعض الصور والفيديوهات المتعلقة بموضوع الدروس.

3- **تصميم الدروس:** يعد تصميم الدروس في البرنامج التعليمي المقترح من الخطوات المهمة التي تحدد كيفية تقديم المعارف والحقائق للطلبة من قبل المدرس، وراعى الباحث من طريق تصميمه للدروس ما يأتي:

أ- تنظيم المحتوى التعليمي على وفق تسلسل منطقي من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد.

ب- توفر المواقف التعليمية التي تساعد على ربط المحتوى بخبرات الطلبة السابقة وتحقيق تعلم ذي معنى.

ج- تحديد المخططات والصور والوسائل التعليمية التي تدعم تقديم المادة النظرية.

د- توفير البيئة التعليمية الملائمة لإنجاح تطبيق البرنامج من طريق مراعاة اهتمامات الطلبة وميولهم ورغباتهم واحترام آرائهم وتشجيع التنوع فيها، والاستماع إليهم باهتمام، وإعطائهم وقتاً كافياً للتفكير وتقبل أفكارهم، مع تزويدهم بتغذية راجعة وتعزيز ملائم.

هـ- توفير المصادر الاثرائية ذات العلاقة بالمحتوى التعليمي.

و- تنظيم جدول الدروس للطلبة (عينة البحث).

4 - **إعداد الخطط التدريسية:** الخطط التدريسية هي إجراءات التفاعل بين الطلبة و المدرس وبين الطلبة بعضهم مع بعض ، و ما يتوقع المدرس حدوثه أثناء الحصة، لذا فقد أعدَّ الباحث خططاً تدريسية للموضوعات التي سيدرسها في البرنامج التعليمي، إذ بلغ مجموع الخطط التدريسية اليومية (15) خطة لضمان سير الدروس على وفق البرنامج التعليمي بما يتفق مع طرائق التدريس المختارة لزيادة تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية، واعد(15) خطة دراسية بالطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة ومن ثمَّ عرض انموذجاً منها على المحكمين والخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرائق التدريس لمعرفة مدى صلاحيتها وملاءمتها للبرنامج التعليمي، وقد أخذ الباحث بآراء الخبراء وأجرى التعديلات اللازمة لتكون في صورتها النهائية كما في ملحق (28).

5- بناء الاختبارات: الاختبار هو الأداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية معينة (عمر وآخرون، 2010: 96)، لذا فقد أعدَّ الباحث اختبارات ملائمة للأهداف التعليمية باختلاف أنواع التقويم وعلى النحو الآتي:

أ- التقويم القبلي: للتَّعرُّف على ما يمتلكه طلَبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) من المعلومات السابقة والتي تتعلق بالمادة التعليمية قيد التجربة، والتي تُعدُّ من المؤثرات المهمة في المتغير التابع، لذا اعد الباحث اختبار المعلومات السابقة وطبَّقه على مجموعتي البحث (كما تم ذكره سابقاً).

ب- التقويم البنائي: ويقوم على مبدأ تقويم العملية التعليمية خلال مسارها لغرض اكتشاف الايجابيات لتدعيمها، وتحديد السلبيات لمعالجتها بُغية تطوير الشيء المُقوَّم كالمتعلِّم أو المنهج أو طريقة التدريس ويهدف كذلك إلى تحديد مدى تقدُّم الطلبة نحو الأهداف التعليمية المحددة، فهناك اختبار لكل فصل حيث يقوُّم الطلبة من الأسئلة الشفهية أو التحريرية، وللتحقق من مدى استيعاب الطلبة للمعلومات وضمان معرفة نتائج تعلمهم.

ج- التقويم الختامي: هو الذي يؤدي إلى معرفة مقدار ما تمَّ تحقيقه من الأهداف التعليمية و التربوية المنشودة، ومن أدواته الاختبارات النهائية التي تجري عادة في نهاية المستوى التعليمي أو البرامج أو الدورات التدريبية (اليعقوبي، 2013: 64)، لذا اعد الباحث اختباراً تحصيلياً، ومقياساً للذكاء العملي ليتمَّ تطبيقهما في نهاية التجربة على مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، (كما سيرد ذكرهما لاحقاً).

المرحلة الثالثة/ التقويم:

يمثل التقويم ركناً أساسياً في عملية بناء اي برنامج تعليمي فالتقويم هو " العملية الملازمة للعمل المُقوَّم لقياس مستوى أهدافه وخطوات تنفيذه ورصد مواطن القوة وتعزيزها ورصد مواطن الضعف وايجاد البديل

لها" (محمد، د.ت: 86). لذا تمَّ اعتماد أدوات التقويم المُعدَّة للبرنامج التعليمي والذي يكشف مدى نجاح البرنامج التعليمي في رفع مستوى التحصيل لدى طلبة المرحلة الرابعة في مادة التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لديهم، وقد تمَّ تقويم البرنامج من خلال ما يأتي:

1 - التقويم التمهيدي: ويتمثَّل بمجموعة من الاجراءات التي أعدَّها الباحث قبل تنفيذ البرنامج التعليمي وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء والمختصين في مجال علم النفس وطرائق التدريس ملحق (2) بهدف التثبت من صلاحية البرنامج التعليمي وملائمته لأهدافه الخاصة، ولقد أجمع الخبراء على صلاحيته بعد اجراء بعض التعديلات على فقراته وبذلك أصبح البرنامج التعليمي جاهزاً للتطبيق.

2 - التقويم البنائي (التجريب الاستطلاعي للبرنامج): إذ قام الباحث بتطبيق البرنامج في صورته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (45) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة في قسم التاريخ/ كلية التربية / جامعة المثنى وتمَّ تدريسهم لمدة ثلاثة أسابيع من يوم الثلاثاء (16 /2 / 2021) إلى يوم الثلاثاء (9/ 3/ 2021) إذ قام الباحث بتدريس البرنامج بنفسه وبمعدل (9) ساعة دراسية للتأكُّد من قدرة الباحث على تطبيقه ومدى صلاحية البرنامج التعليمي للتطبيق والزمن اللازم للتدريس وكذلك ملائمة الأنشطة والوسائل التعليمية المُعدَّة له، وتمَّ اختبار العينة بالواجبات البيتية والمناقشة والاختبارات القصيرة والأسئلة الشفوية للتحقق من صلاحية الأغراض السلوكية، وفي ضوء نتائج التطبيق تمَّ إعادة صوغ بعض الفقرات والأنشطة ليأخذ البرنامج صيغته النهائية ملحق (28).

3 - التقويم الختامي (النهائي): ويتم في نهاية البرنامج التعليمي لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف التربوية المنشودة (دعمس، 2008: 33). وللتحقق من مدى فاعلية البرنامج التعليمي بعد انتهاء عملية التعليم وتنفيذ البرنامج فقد اشتمل التقويم النهائي للبرنامج على مؤشرين هما:

اولاً- فاعلية البرنامج التعليمي في تحصيل طلبة المرحلة الرابعة / كلية التربية في مادة التربية العملية باستعمال الاختبار التحصيلي الذي أُعدَّ لهذا الغرض.

ثانياً- فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية الذكاء العملي لدى طلبة المرحلة الرابعة / كلية التربية في مادة التربية العملية باستعمال مقياس الذكاء العملي الذي أُعتمد لهذا الغرض.

المحور الثالث: إجراءات تعرف فاعلية البرنامج (تطبيق البرنامج التعليمي).

اتبع الباحث الإجراءات اللازمة لتطبيق تجربة البحث ومن تلك الإجراءات ما يلي :(التصميم التجريبي، مجتمع البحث، عينة البحث، اجراء تكافؤ مجموعتي البحث، ضبط المتغيرات الدخيلة، اداتا البحث، تطبيق التجربة، الوسائل الاحصائية اللازمة)، وسيتم توضيح ذلك بالتفصيل وكما يأتي:

1 - التصميم التجريبي: أن التصميم الذي يضعه الباحث يضمن الهيكل السليم والاستراتيجية المناسبة التي تضبط له بحثه وتوصله إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها في الإجابة على أسئلة البحث وفروضه فالتصميم يقترح على الباحث الملاحظات التي ينبغي عليه أن يتبعها كما يقترح عليه الأدوات الإحصائية المناسبة وكيفية تحليل المادة التي يجمعها والنتائج المحتملة التي يمكن أن يستخلصها من التحليل ولا يوجد أنموذج واحد للتصميم يصلح لكل بحث فطبيعة المشكلة التي يتخذها الباحث موضوعاً للتجربة وظروف العينة التي يختارها هي التي تحدد نوع التصميم (المناصير والجبوري، 2019 :88).

وفي البحث الحالي اختار الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي باختبار المعلومات السابقة، واختبار الذكاء العام، ومقياس الذكاء العملي لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة كما في موضح في شكل (10).

المجموعة	التكافؤ	المتغير المستقل	المتغير التابع	الاختبار البعدي
التجريبية	1- العمر الزمني (بالشهور). 2 – اختبار المعلومات السابقة. 3- اختبار الذكاء. 4- مقياس الذكاء العملي القبلي. 5 – جنس العينة.	برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي	1- التحصيل. 2-الذكاء العملي.	1 - اختبار التحصيل 2- مقياس الذكاء العملي.
الضابطة		الطريقة التقليدية		

شكل (10) التصميم التجريبي للبحث

2- مجتمع البحث: هو مجموعة من المفردات التي تشترك في صفات وخصائص محددة ومجتمع الدراسة هو الذي يشمل جميع مفردات الدراسة أي هو الكل الذي نرغب في دراسته (خليل، د.ت: 12)، أي هو المجموعة الأكبر الذي يفترض أن نعمم نتائج الدراسة عليه مع مراعاة ان يكون المجتمع متكامل من المتعلمين أو الظواهر أو الارقام التي لها خصائص مشتركة يمكن تشخيصها وتحليلها وتفسيرها (المناصير والجبوري، 2019، 103). ولما كان من متطلبات البحث الحالي تحديد (المجتمع الكلي) فقد اشتمل مجتمع البحث جميع كليات التربية، وكليات التربية للعلوم الانسانية في الجامعات العراقية عدا اقليم كردستان والبالغ عددها (24) كلية موزعة على مختلف الجامعات العراقية. وشكل (11) يوضح ذلك*.

الجامعة	الكلية	اقسام الكلية
جامعة بغداد(أسست 1958 م).	التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية	التأريخ / الجغرافية / العلوم التربوية والنفسية / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / علوم القرآن الكريم والتربية الاسلامية/اللغة الكردية
الجامعة المستنصرية (أسست 1963م)	التربية	التأريخ / الجغرافية / الارشاد النفسي والتوجيه التربوي / العلوم التربوية والنفسية / اللغة العربية / طرائق تدريس القران والتربية الاسلامية
جامعة البصرة (أسست 1967م).	التربية للعلوم الانسانية	التأريخ / الجغرافية / العلوم التربوية والنفسية / الارشاد النفسي والتوجيه التربوي / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / علوم القرآن
	التربية / القرنة	اللغة العربية / اللغة الانكليزية
		علوم الحياة / الكيمياء
جامعة الموصل (أسست 1967م).	التربية للعلوم الانسانية	التأريخ / الجغرافية / العلوم التربوية والنفسية / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / علوم القرآن والتربية الإسلامية

*** رتب الباحث الجامعات بحسب تاريخ تأسيسها، نقلاً عن دليل القبول المركزي في الجامعات والمعاهد العراقية للعام الدراسي(2021-2022) ، كما استثنى الباحث الجامعات التي لا توجد فيها كلية التربية او كلية التربية الانسانية ، وهي:(جامعة النهرين، وجامعة سومر، وجامعة القاسم الخضراء، وجامعة نينوى، وجامعة الفلوجة، وجامعة جابربن حيان الطبية، وجامعة تلعفر، وجامعة البصرة للنفط والغاز، و جامعة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وجامعة الكرخ للعلوم، وجامعة ابن سينا للعلوم الطبية والصيدلانية، والجامعة التكنلوجية ، والجامعة التقنية الشمالية، وجامعة الفرات الاوسط التقنية، والجامعة التقنية الجنوبية، والجامعة التقنية الوسطى).**

جامعة الكوفة (أسست 1987م).	التربية	اللغة الانكليزية /القران الكريم والتربية الاسلامية / التربية الفنية
		الحاسوب / الرياضيات
جامعة تكريت (أسست 1987م).	التربية للعلوم الانسانية	التأريخ / الجغرافية / العلوم التربوية والنفسية / القرآن الكريم والتربية الإسلامية / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / التربية الفنية
	التربية / طوزخورماتو	اللغة العربية
		الفيزياء
جامعة القادسية (أسست 1987م).	التربية	التأريخ / علوم تربوية ونفسية / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / علوم القران والتربية الاسلامية
		الكيمياء / علوم الحياة / الفيزياء / الرياضيات
جامعة الانبار (أسست 1987م).	التربية للعلوم الانسانية	التاريخ / الجغرافية / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / القران والتربية الاسلامية/ العلوم التربوية والنفسية
	التربية / القائم	اللغة العربية / علوم القران والتربية الاسلامية
الجامعة العراقية (أسست 1989م).	التربية / الطارمية	التاريخ / علوم القران / اللغة العربية / العلوم التربوية والنفسية
		علوم الحاسوب / الكيمياء / الفيزياء / علوم الحياة
جامعة بابل (أسست 1991م).	التربية للعلوم الانسانية	التاريخ / الجغرافية / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / العلوم التربوية والنفسية
جامعة ديالى (أسست 1998م).	التربية / المقدادية	الرياضيات
		الارشاد النفسي والتوجيه التربوي
	التربية للعلوم الانسانية	التأريخ / الجغرافية / العلوم التربوية والنفسية / اللغة العربية / اللغة الانكليزية
جامعة كربلاء (أسست 2002م).	التربية للعلوم الانسانية	التاريخ / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / جغرافية تطبيقية / العلوم التربوية والنفسية
جامعة ذي قار (أسست 2002م).	التربية للعلوم الانسانية	التأريخ / اللغة العربية / اللغة الإنكليزية / الجغرافية / العلوم التربوية والنفسية
جامعة كركوك (أسست 2003م).	التربية للعلوم الانسانية	اللغة العربية / التأريخ / علوم القرآن / اللغة الكردية / الجغرافية / العلوم التربوية والنفسية / اللغة التركية/ اللغة الإنكليزية
	التربية / الحويجة	اللغة العربية / التاريخ
		علوم الحياة / الفيزياء
جامعة واسط (أسست 2003م).	التربية للعلوم الانسانية	اللغة العربية / التأريخ / الجغرافية / اللغة الانكليزية / العلوم التربوية والنفسية / علوم القرآن
جامعة ميسان (أسست 2007م).	التربية	الجغرافية / التأريخ / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / العلوم التربوية والنفسية / علوم القران والتربية الاسلامية
		الرياضيات / الفيزياء

جامعة المثنى (أسست 2007م).	التربية للعلوم الانسانية	الجغرافية / التأريخ / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / علوم القران
جامعة سامراء (أسست 2014م).	التربية	التأريخ / اللغة العربية / اللغة الانكليزية / القران والتربية الاسلامية / الجغرافية
		علوم الحياة / الفيزياء / الكيمياء
جامعة الحمدانية (أسست 2003م).	التربية	اللغة العربية / اللغة الانكليزية / العلوم التربوية والنفسية / التاريخ / التربية البدنية وعلوم الرياضة
		علوم الحاسوب / الرياضيات / الفيزياء

شكل (11) كليات التربية والتربية الانسانية في الجامعات العراقية عدا اقليم كردستان

عينة البحث: تعد طريقة اختيار الباحث لعينة البحث من أهم العوامل التي تؤثر في البحوث التجريبية وتستند إجراءات اختيار العينة إلى الأهداف التي يحاول البحث تحقيقها وكذلك إلى وصف دقيق للمجتمع الأصلي وتحديد خصائص ذلك المجتمع، لذا فأن عينة البحث يجب أن تحتفظ بجميع عناصر المجتمع الأصلي حتى تكون ممثلة لخصائص ذلك المجتمع (عباس وآخرون ،1996 :218).

اختار الباحث كلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة المثنى بالطريقة العشوائية*، كما تم اختيار قسم علوم القرآن لنفس الكلية بطريقة السحب العشوائي **ليكون ميداناً لتطبيق التجربة.

وبعد ان تم اختيار كلية التربية الانسانية / جامعة المثنى / قسم علوم القرآن، المرحلة الرابعة (الدراسة الصباحية)، والذي يضم (78) طالباً وطالبة قام الباحث بتوزيعهم على شعبتين هما شعبة (أ) وتضم 39 طالباً وطالبة وشعبة (ب) وتضم 39 طالباً وطالبة، وقد اختار الباحث الشعبة (أ) بطريقة السحب العشوائي*** لتكون هي المجموعة التجريبية التي تدرس برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة التقليدية. كما مبين في جدول (1).

ت	الشعبة	المجموعة	عدد الطلبة الكلي		المستبعدين		العدد النهائي	المجموع الكلي
			طالب	طالبة	طالب	طالبة		
1	أ	التجريبية	10	29	-	-	39	78
2	ب	الضابطة	10	29	-	-	39	

جدول (1) عينة الطلبة

تكافؤ مجموعتي البحث:

يحرص الباحث على إجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في نتائج التجربة وهي:

أـ العمر الزمني للطبة (بالشهور): سجل الباحث اسماء الطلبة واعمارهم في استمارة معلومات خاصة

* اختار الباحث الكلية بطريقة السحب العشوائي اذ كتب اسماء الكليات على قصاصات من ورق، ووضعها في كيس ثم قام بعملية السحب.

* *اختار الباحث القسم بطريقة السحب العشوائي اذ كتب اسماء الإقسام العلمية على قصاصات من ورق، ووضعها في كيس ثم قام بعملية السحب.

*** اختار الباحث الشعب بطريقة السحب العشوائي اذ كتب اسماء الشعب على قصاصات من ورق، ووضعها في كيس ثم قام بعملية السحب.

أعدها لهذا الغرض، ملحق (8)، وتم حساب العمر بالشهور وإيجاد (الوسط الحسابي والانحراف المعياري) لأعمار طلبة المجموعتين، وباستعمال الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة الفروق بين المجموعتين ملحق (10)، وكما مبين في الجدول (2).

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة عند مستوى(0.05)
					المحسوبة	جدولية	
التجريبية	39	265،743	7.591	76	**0.277**	1،99	غير دالة إحصائياً
الضابطة	39	265،282	**6.942**				

جدول (2) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية والدلالة الإحصائية للعمر الزمني لطلبة مجموعتي البحث

ومن الجدول (2) اظهرت نتائج الاختبار التائي (t- test) انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0،05) ودرجة حرية (76) للعمر الزمني لطلبة عينة البحث إذ يظهر في الجدول أن قيمة (t) المحسوبة (0،277) أقل من قيمة (t) الجدولية البالغة (1،99) وبذلك تعد مجموعتا البحث التجريبية والضابطة متكافئتين في العمر الزمني بالأشهر.

ب- اختبار المعلومات السابقة: قام الباحث بإعداد اختباراً للمعلومات السابقة يتألف من (20) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقام بعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لمعرفة مدى صلاحيتها، وبعد الأخذ بآراء الخبراء والمحكمين قام الباحث بتعديل بعض الفقرات ليكون الاختبار بصورته النهائية، كما في ملحق (9).

طبق الباحث اختبار المعرفة السابقة على طلبة مجموعتي البحث قبل بداية التجربة الذي تكون من (20) فقرة من نوع اختيار من متعدد وخصص درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرا للإجابة الخاطئة او المتروكة وكان وقت الاختبار (50) دقيقة وبعد تطبيق الاختبار حصل الباحث على درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ملحق (10)، وكما مبين في جدول (3).

المجموعة	عدد أفراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمتان التائيتان		الدلالة عند مستوى(0.05)
					المحسوبة	جدولية	
التجريبية	39	15.076	2.903	76	0.190	1،99	غير دالة إحصائياً
الضابطة	39	14.948	2.978				

جدول (3) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي الدراسة في متغير المعلومات السابقة.

ومن الجدول (3) يظهر أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية بلغ (15.076) والانحراف المعياري (2،903) والمتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة بلغ (14.948) والانحراف المعياري (**2،978**)، وباعتماد الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين متساويتين أظهرت النتائج أن القيمة المحسوبة بلغت (**0،190**)، وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (1،99) بمستوى دلالة (05، 0) ودرجة حرية (76) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في متغير المعلومات السابقة.

ج-اختبار الذكاء العام: لغرض قياس مستوى ذكاء طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة استعمل الباحث (اختبار الذكاء للنبهان) المقنن على البيئة العراقية والمخصص للأعمار من (20) سنة فما فوق للمجموعتين التجريبية والضابطة وقد تضمن (40) فقرة اختبارية من اختيار من متعدد بموضوعات ثقافية مختلفة وبين اشكال ورسومات كما في ملحق (11) ، وتم تخصيص درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرا للإجابة الخاطئة أو المتروكة لتكون الدرجة الكلية للاختبار (40) درجة في وقت محدد قدره (50) دقيقة (النبهان، 77:2019) ، وطبق الباحث الاختبار قبل بداية التجربة وحصل على درجات الطلبة كما في ملحق (10) ، وكما مبين في جدول (4).

ت	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0،05
						المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	39	29.102	4.722	76	0.565	1،99	غير دالة إحصائياً
2	الضابطة	39	28.487	4.776				

جدول (4) تكافؤ درجات مجموعتي البحث في اختبار مستوى الذكاء

يتضح من جدول (4) ان المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية (29.102) والانحراف المعياري لها (4.722) وبلغ الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (28.487) وانحرافها المعياري (4.776) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين (t-test) أظهرت القيمة التائية المحسوبة (0.565) أصغر من القيمة جدولية (1،99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (76)، مما يعني ان المجموعتان متكافئتان في اختبار مستوى الذكاء ملحق (10).

د- الذكاء العملي القبلي: للتحقق من تكافؤ مجموعتي البحث في مقياس (الذكاء العملي) المتكون من (22) فقرة طبق الباحث المقياس على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل بدء التجربة، ثم صحح أوراق الاجابة على وفق مفتاح التصحيح الخاص بالمقياس المرفق مع ملحق (25) وتم رصد الدرجات وبواقع درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخطأ والمتروكة، وملحق (10) يوضح درجات عينتي البحث وجدول (5) يبين ذلك.

ت	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0،05
						المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	39	12،076	2،929	76	0،675	1،99	غير دالة
2	الضابطة	39	11،666	2،335				

جدول (5) تكافؤ درجات مجموعتي البحث في اختبار الذكاء العملي.

يتضح من جدول (5) ان المتوسط الحسابي للمجوعة التجريبية (12،076) والانحراف المعياري لها (2،929) وبلغ الوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (11،666) وانحرافها المعياري (2،335) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين متساويتين (t-test) أظهرت القيمة التائية المحسوبة (0،675) أصغر من القيمة جدولية (1،99) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (76)، مما يعني ان المجموعتان متكافئتان في مقياس مستوى الذكاء العملي القبلي.

هـ- جنس عينة البحث: بما أَنَّ عينّة البحث كانت ذكور واناث وحتى يضمن الباحث عدم تأثير متغير نوع الجنس على سلامة نتائج التجربة، قام بتوزيع جنسي العينة بطريقة متساوية ومنتظمة على مجموعتي البحث إذ تألفت المجموعة التجريبية من (29) طالبة و(10) طلاب اما المجموعة الضابطة فكانت (29) طالبة و(10) طلاب وبهذا تم السيطرة على هذا المتغير. جدول (1) أُشير اليه سابقاً في موضوع عينة البحث.

ضبط المتغيرات الدخيلة:

هي عدد من المتغيرات التي قد تكون غير خاضعة لسيطرة الباحث؛ إذ أنها لا تدخل في هيكلية الدراسة، لكنها قد تؤثر في نتائجها فتترك أثراً غير مرغوب فيه، ويعد ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي لتوفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، وهكذا فإن الصدق الداخلي يتمثل في أن تكون النتائج التي تم التوصل إليها قد جاءت نتيجة للإجراء الذي اتخذه الباحث فقط، وليس لأي شيء آخر. ويتأثر المتغير التابع بعوامل متعددة غير المتغير المستقل مثل المتغيرات التي تتعلق بإجراء التجربة والظروف الخارجية وغير ذلك، ولذلك لابد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير المستقل ليؤثر وحده على المتغير التابع (المناصير والجبوري، 2019 :84).

تحقق الباحث من تكافؤ مجموعتي البحث في المتغيرات التي يعتقد أنها تؤثر في سير التجربة، وحاول قدر الإمكان تفادي أثر المتغيرات الدخيلة في سير التجربة، وفيما يأتي بعض هذه المتغيرات وكيفية ضبطها، والعوامل التي سوف يتم ضبطها كالآتي:

أ- عامل النضج: ويقصد بها عمليات النمو الجسمي، والفكري، والاجتماعي، والنفسي التي يتعرض لها الطلبة في أثناء مدة التجربة، أي ما يحدثه عامل الزمن من نمو في جوانب شخصية المتعلمين في عينة البحث بعد الاختبار القبلي وقبل الاختبار البعدي وهذا النمو أياً كان نوعه قد يكون له أثر على المتغير التابع، ولم يكن لهذا العامل أي أثر لان الباحث صمم التجربة بحيث تكون متساوية من حيث الزمن للمجموعتين وإذا ما حدث نمو فسوف يحدث للمجموعتين التجريبية والضابطة.

ب - الاندثار التجريبي: هو الأثر الناتج عن ترك أو انقطاع عدد من طلبة العينة في أثناء التجربة مما يؤثر في المتغير التابع، وفي الدراسة الحالية لم ينقطع أو يترك أو ينتقل أي طالب أو طالبة ما عدا حالات الغياب الفردية والتي شكلت نسبة ضئيلة جدا في المجموعتين ولم يكن لهذا المتغير أي تأثير على سير التجربة.

د- أداة القياس: قد يكون الاختلاف بين نتيجة الاختبار القبلي ونتيجة الاختبار البعدي ليس ناتجا عن التجربة انما عن اداة القياس كأن يكون الاختبار البعدي أسهل من الاختبار القبلي (العساف ،2006: 309-310)، ولتجنب أثر متغير ادوات البحث استعمل الباحث الأداتين ذاتهما مع مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) وهما اختبار تحصيلي ومقياس الذكاء العملي وطبقت الاداتان على المجموعتين في وقت واحد، وصحح الباحث النتائج بنفسه على وفق معايير التصحيح الموضوعة وهذه الإجراءات تحد من تأثير أدوات القياس.

أثر الإجراءات التجريبية:

حاول الباحث قدر الإمكان الحد من تأثير بعض الإجراءات التي يمكن ان تؤثر في المتغيرين التابعين اثناء سير التجربة وتمثل هذا بما يأتي:

أ – **المادة العلمية:** حدد الباحث المادة العلمية التي يدرسها لطلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في العام الدراسي (2021 – 2022 م) على وفق مفردات مادة التربية العملية المقررة للمرحلة الرابعة في كليات التربية، وكما في شكل (12).

ت	مفردات مادة التربية العملية
1	التربية العملية (تعريفها، ماهيتها، أهدافها، مكوناتها).
2	مراحل التربية العملية.

3	مهنة التدريس.
4	المدرس الفعال.
5	مهارات التدريس الفعال.
6	مهارة التخطيط للتدريس الفعال.
7	مهارة التهيئة والتمهيد للدرس.
8	مهارة تنويع المثيرات.
9	مهارة صياغة وطرح الأسئلة الصفية.
10	مهارة الشرح والتوضيح.
11	مهارة استعمال الوسائل التعليمية.
12	مهارة التعزيز.
13	مهارة استعمال التغذية الراجعة.
14	مهارة التلخيص والغلق ومتابعة الواجب المنزلي.
15	مهارة الإدارة الصفية.

شكل (12) يبين مفردات مادة التربية العملية

ب - سرية التجربة: لكي لا يغير الطلبة من نشاطهم ومعاملتهم مما يؤثر في سلامة نتائج البحث حرص الباحث على سرية البحث، وعلى عدم اخبار الطلبة بطبيعة البحث.

ج - مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث، إذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق (2021/10/12) وانتهت اجراءات تطبيق التجربة في يوم الاربعاء الموافق (5/ 1/ 2022)، وطبق الاختبار التحصيلي الختامي في يوم الاحد الموافق (9/ 1 / 2022) على المجوعتين (التجريبية والضابطة) في وقت واحد، وطبق مقياس الذكاء العملي البعدي في يوم الثلاثاء الموافق (11/ 1 / 2022) على المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الوقت نفسه.

د - مكان التجربة: طبقت التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة في قسم علوم القرآن/ كلية التربية للعلوم الانسانية / جامعة المثنى.

هـ- المُدرس (الباحث): درس الباحث نفسه مجموعتي البحث وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية لأن تخصيص مدرس لكل مجموعة قد يجعل من الصعب رد النتائج الى المتغير المستقل، فقد تعزى الى تمكن أحد التدريسيين من المادة أكثر من الأخر أو الى صفاته الشخصية واسلوبه أو غير ذلك من العوامل الاخرى.

و - الوسائل التعليمية: حرص الباحث على استعمال الوسائل التعليمية لمجموعتي البحث نفسها، إذ كانت تتمثل في استعمال أجهزة الحاسوب وأقراص مدمجة والصور والمخططات.

ز - توزيع الحصص: اعتمد الباحث جدول الدروس الأسبوعي المطبق في قسم علوم القرآن وجدول (6) يوضح ذلك.

المجموعة	المحاضرة	اليوم	الساعة
التجريبية	الأولى	الثلاثاء	8،30ص-11،30 ص
الضابطة	الأولى	الاربعاء	8،30ص-11،30 ص

جدول (6) توزيع حصص مادة التربية العملية لمجموعتي البحث

أداتا البحث:

تعد تهيئة أدوات البحث بما يتلاءم مع موضوع البحث المراد دراسته فضلا عن نوع وحجم العينة من الخطوات الاساسية في أي بحث أو دراسة لهذا يلجأ الباحثون الى انتقائها وفق الاسس العلمية والعملية لكي تتناسب مع اجراءات بحثهم. ومن المهم جدا ان يشير الباحثون في خططهم الى الادوات التي يستعملونها فيما إذا كانت مقياسا أو اختبارا أو ملاحظة أو مقابلة وقد تكون اداة واحدة أو اداتان هذا من جهة ومن جهة اخرى يشيرون الى مدى توافر تلك الادوات وهل هي موضوعة وجاهزة من قبل باحثين مضوا ام تحتاج الى بناء وإعداد من قبل الباحث نفسه (النعيمي وآخرون ، 2015: 70)، ولما كان البحث الحالي يتطلب اعداد اختبار تحصيلي خاص بطلبة المرحلة الرابعة / كلية التربية من قسم علوم القرآن في مادة التربية العملية والهدف منه تعرف اثر المتغير المستقل (البرنامج التعليمي)، وكذلك تبنى الباحث وطور مقياس الذكاء العملي لـ(التميمي، 2018) المطبق على عينة من طلبة جامعة كربلاء إذ يعد اكثر ملائمة لتطبيقه على عينة بحثه الحالي كون عينة البحث هم من طلبة المرحلة الجامعية أيضاً. وكما سيوضح الباحث ذلك بما يأتي:

أولاً / بناء الاختبار التحصيلي: ويقصد بالاختبار التحصيلي هو مجموعة من الأسئلة " الشفهية أو التحريرية أو العملية في مادة دراسية معينة ويطلب من الطالب الاستجابة لها وتعد الدرجة التي يحصل عليها الطالب معياراً للتعرف على درجة التحصيل (محمود، 2004: 106 -107)، ولإعداد الاختبار التحصيلي، اتبع الباحث الخطوات الآتية:

1- هدف الاختبار: إن هدف الاختبار في البحث الحالي: هو معرفة ما حصل عليه الطلبة من معلومات في مادة التربية العملية بعد انتهاء التجربة، ومعرفة الفرق بين المجموعتين التجريبية التي خضعت للتعلم وفق البرنامج التعليمي المقترح، والضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

2- تحديد محتوى المادة العلمية: حدد الباحث محتوى المادة التعليمية التي ستدرس في التجربة بحسب مفردات (مادة التربية العملية للمرحلة الرابعة/ كليات التربية) وقد اشار الباحث إلى ذلك مسبقاً.

3- تحديد فقرات الاختبار: حدد الباحث فقرات الاختبار بـ (50) فقرة اختبارية معتمداً في ذلك على آراء عدد من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس بعد اطلاعهم على الاهداف السلوكية ومحتوى البرنامج التعليمي.

4- إعداد جدول المواصفات: إن الهدف من إعداد جدول المواصفات هو توزيع فقرات الاختبار التحصيلي على اجزاء المادة وعلى الأهداف السلوكية بنحو يتفق مع النسبة المئوية للمحتوى والأهداف المحددة. لذا اعد الباحث جدول المواصفات لاختبار مادة التربية العملية لطلبة المرحلة الرابعة قسم علوم القرآن في كلية التربية للعلوم الانسانية/ جامعة المثنى، معتمداً على الاهداف السلوكية المعدة مسبقاً بالمستويات الست لتصنيف بلوم (Bloom)، وهي: (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، إذ غطت فقرات الاختبار المحتوى الذي درس حسب الأهمية النسبية لكل مستوى، كما مبين في جدول (7).

المحتوى	مستويات الاهداف	المجموع

		المعرفة	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	
المحاضرة	الاهمية النسبية	%25	25 %	%20	%10	%10	%10	%100
الأولى	%6	1	1	1	0	0	0	3
الثانية	%6	1	1	1	0	0	0	3
الثالثة	%8	1	1	1	1	0	0	4
الرابعة	%8	1	1	1	0	0	1	4
الخامسة	%4	1	1	0	0	0	0	2
السادسة	%10	1	1	1	1	1	0	5
السابعة	%4	1	1	0	0	0	0	2
الثامنة	%5	1	1	0	0	0	0	2
التاسعة	%5	1	1	0	0	0	0	2
العاشرة	%7	1	1	1	0	1	0	4
الحادية عشرة	%4	1	1	0	0	0	0	2
الثانية عشرة	%7	1	1	1	0	0	1	4
الثالثة عشرة	%9	1	1	1	1	0	0	4
الرابعة عشرة	%6	1	1	1	0	0	0	3
الخامسة عشرة	%11	1	1	1	1	1	1	6
المجموع	% 100	15	15	10	4	3	3	50

جدول (7) جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) لفقرات الاختبار التحصيلي

ويمكن توضيح خطوات إعداد جدول المواصفات بالآتي:

الوزني النسبي للأهداف السلوكية في كل مستوى وعلى النحو الآتي:

$$\text{وزن الأهداف} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية لكل مستوى}}{\text{العدد الكلي للأهداف السلوكية}} \times 100$$

وزن المحتوى بحسب عدد الحصص لكل موضوع:

$$\text{وزن المحتوى} = \frac{\text{عدد الحصص لكل موضوع}}{\text{العدد الكلي للحصص}} \times 100$$

$$\text{عدد الأسئلة لكل خلية} = \frac{\text{مجموع الأسئلة للمجال الواحد} \times \text{نسبة الهدف السلوكي}}{100}$$

5- صياغة فقرات الاختبار: لغرض معرفة المستوى التعليمي للطلبة لابد من اخضاعهم لاختبار التحصيل ولقد اعد الباحث اختبارا للتحصيل تكون من نوعين من الأسئلة وهما الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد إذ تعد اكثر الانواع دقة وتنظيم وبعيدة عن التحيز الشخصي والنوع الأخر هو الأسئلة المقالية ذات الإجابات القصيرة وقد اتبع الباحث في صياغة فقرات الاختبار من النوع الموضوعي (الاختيار من متعدد) نمط الاجابة الصحيحة الواحدة من بين اربع بدائل ، وتكون الاختبار من (40) فقرة ، اذ خصص درجة واحدة لكل اجابة صحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة او المتروكة، ودرجتين لكل سؤال لفقرات الاختبار المقالية البالغة (10) فقرات، وبذلك تكون اعلى درجة للاختبار (60) درجة وادنى درجة تبلغ (صفر).

6- تعليمات الاختبار: تمثل تعليمات الاختبار ارشادات هامة وضرورية توجه الطالب وترشده لكيفية الاجابة على فقرات الاختبار (ملحم ،2012: 230)، لهذا حرص الباحث على وضع تعليمات واضحة ومفهومة إذا حث المستجيب للإجابة على الفقرات جميعها بدقة وامانة دون ترك أي منها مع التركيز على ملئ البيانات الأولية الاسم والمرحلة والشعبة ومعلومات اخرى ملحق (12).

7- تصحيح الاختبار: ارتأى الباحث ان تكون اجراءات تصحيح فقرات الاختبار على النحو الآتي:

أ- تصحيح الفقرات الموضوعية: خصص الباحث درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة والمتروكة على فقرات الاختبار (الاختيار من متعدد) البالغة (40) فقرة، وبذلك يبلغ مجموع درجات الطلبة على الفقرات الموضوعية (40) درجة.

ب-تصحيح الفقرات المقالية: من اجل تحقيق الدقة والموضوعية عند تصحيح أوراق الطلبة وضع الباحث انموذجاً للإجابات الصحيحة وتم توزيع الدرجات بإعطاء درجتين للإجابة الصحيحة، ودرجة واحدة لنصف الإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة والمتروكة، وبذلك تكون اعلى درجة للاختبار المقالي (20) درجة وأدنى درجة (صفر). وبذلك تكون اعلى درجة للاختبار التحصيلي الكلي (60) درجة وأدنى درجة (صفر).

8 - التطبيق الاستطلاعي للاختبار:

أ - التطبيق الاستطلاعي الأول للاختبار (العينة الاستطلاعية): من اجل الوقوف على مدى وضوح التعليمات وفقرات الاختبار و تعرف المشاكل والمعوقات التي قد تحدث اثناء تطبيق الاختبار والزمن المستغرق في الاجابة عنه ، طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (30) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة من قسم علوم القرآن في كلية التربية / جامعة القادسية ، وذلك في يوم(الاحد) الموافق 6/13 / 2021 ، وبعد تطبيق الاختبار أتضح إن الفقرات كانت واضحة وغير غامضة ولم تكن هنالك معوقات تذكر، أما بالنسبة للوقت المستغرق للإجابة عن فقرات الاختبار، فقد توصل الباحث إلى متوسط زمن الاجابة من طريق حساب متوسط زمن الطلبة عند الانتهاء من الاجابة فكان متوسط زمن الاجابة عن فقرات الاختبار التحصيلي هو (75) دقيقة ، واستعمل الباحث المعادلة الأتية في استخراج زمن الإجابة :

$$\text{المتوسط} = \frac{\text{مجموع الزمن الكلي للطلبة}}{\text{العدد الكلي للطلبة}}$$

ب-التطبيق الاستطلاعي الثاني للتحليل الاحصائي لفقرات الاختبار (العينة الاحصائية):

يعد التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار خطوة مهمة وضرورية في بنائها، لكونه يكشف عن الخصائص السيكو مترية لفقراته، ويسهل اختيار الفقرات ذات الخصائص الجيدة، إذ ان دقة الاختبار تعتمد الى حد كبير على دقة فقراته، وبعد تطبيق الاختبار وتصحيحه يقوم المعلم بتحليل نتائج الاختبار من اجل تحديد مقدار فعاليته كأداة تقويمية (ملحم، 2012: 236).

ولأجل ذلك طبق الباحث الاختبار على عينة احصائية تألفت من (150) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الرابعة من قسم التاريخ / كلية التربية / جامعة القادسية / للعام الدراسي (2020 – 2021)، بتاريخ 20/ 6 / 2021، لاستخراج المؤشرات الآتية:

1- مستوى صعوبة الفقرة: إن أي فقرة في الاختبار ينبغي أن لا تكون سهلة جداً، إذ يستطيع أفراد العينة جميعهم الإجابة عنها، أو تكون صعبة جداً، فيفشل فيها الجميع، وبعد جمع الأوراق وتصحيح إجابات الطلبة للعينة الاستطلاعية تم ترتيبها من اعلى درجة الى أدنى درجة ، وتم اختيار اعلى (27%) ، وأدنى (27 %) من عينة التحليل الاحصائي للموازنة بين المجموعتين الطرفيتان (عليا ودنيا) من مجموع العينة الكلية الخاضعة للتحليل ، وبهذا اصبح (41) طالب وطالبة في كل مجموعة من المجموعتين العليا والدنيا

التي تم اخضاعها للتحليل الاحصائي. وقد تم حساب مستوى السهولة لفقرات الاختبار فتبين إنها تتراوح بين (0،41 – 67)، ومستوى الصعوبة لفقرات الاختبار فتبين إنها تتراوح بين (0.33- 0.59) للفقرات الموضوعية ملحق (13) ومستوى سهولة تراوح بين (51 – 62)، ومستوى صعوبة تتراوح بين (0.38- 0،49) للفقرات المقالية ملحق (14)، مما يدل على ان فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة وصالحة للاختبار، اذ أن معامل السهولة المرغوب فيه يتراوح بين 0,30 – 0,70 (مراد وسليمان، 2005: 212 - 214).

2- **قوة تمييز الفقرة:** يشير معامل تمييز الفقرة على قدرتها على التمييز بين الطلبة مرتفعي المستوى العلمي الذين يجيبون عليها اجابه صحيحة في حين ان منخفضي المستوى العلمي سيجيبون عليها اجابة خاطئة أي قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدرة عالية من المعارف والطلبة الاقل قدرة في مجال معين من المعارف وعند حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي وجدها الباحث تتراوح بين(0.34- 0.66) للفقرات الموضوعية ملحق (13)، و القوة التميزية للفقرات المقالية تراوحت بين (0.32- 0.45) ملحق (14) ، وهذا يعني ان جميع الفقرات ذات معامل تميز جيد، اذ يرى (Ebel) ان فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر(Ebel,1972:406).

3- فاعلية البدائل الخاطئة: عمد الباحث إلى استخراج فعالية البدائل الخاطئة للاختبار التحصيلي؛ لأنه من نوع الاختيار من متعدد يفترض ان تكون البدائل الخاطئة جذابة للانتباه من انها تؤدي الدور الموكل اليها في تشتيت انتباه الطلبة الذين لا يعرفون الاجابة الصحيحة، وعدم اعتماد الطلبة على الصدفة. والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عدد من طلبة المجموعة الدنيا أكبر من طلبة المجموعة العليا وبعكسه يعد بديل غير فعال ينبغي حذفه (ابو ناهية، 1994: 314 - 315)، وأجرى الباحث العمليات الاحصائية اللازمة لمعرفة فاعلية البدائل الخاطئة بالنسبة لفقرات الاختبار التحصيلي فوجدها بدائل ذات فعالية جيدة وكما موضح في ملحق (15).

الخصائص السكومترية للاختبار التحصيلي:

1-صدق الاختبار التحصيلي: يقصد بالصدق أن يقيس الاختبار فعلاً ما وضع لقياسه، فهو يقيس القدرة او السمة او الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع لقياسه ولا يقيس غيره، أي مدى قرب الموضوع الذي يقيسه الاختبار فعلا من الموضوع الذي صمم من اجله الاختبار (المناصير والجبوري، 2019: 145)، وللصدق انواع مختلفة تختلف بطبيعة المقياس ومحتوى الإجراءات المتبعة، هذا ما يؤكده المختصين في مجال القياس النفسي والتربوي إذ اشاروا الى وجود طرائق متعددة لاستخراج الصدق، ولغرض التحقق من توافر هذه الخاصية في الاختبار التحصيلي استعمل الباحث انواع من الصدق وكالآتي:

أ- الصدق الظاهري: ويتم بالحكم على صدق الاختبار من خلال مظهره وشكله الخارجي وهو ان الاختبار يمكن اعتباره صادقا إذا ما تم عرض بنوده وفقراته على عدد من المختصين أو الخبراء في مجال ما يقيسه الاختبار وحكموا بانه يقيس السلوك الذي وضع لقياسه (بكر، د.ت :146)، لذا عمد الباحث لعرض الاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس وفي اختصاص التربية وعلم النفس والقياس والتقويم، إذ اعتمد على نسبة (80 %) من اتفاق أراء الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية الفقرة، وبذلك عدها الباحث معياراً لقبول الفقرة ملحق (12).

ب- صدق المحتوى: من صفات الاختبار الجيد أن يكون صادقاً، والاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلاً القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسه، ويسمى بصدق المضمون ، ويتعلق بالحكم على مدى كفاية مفردات الاختبار كعينة ممثلة لنطاق محتوى أو أهداف يفترض أن الاختبار يقيسها ، وهو يناسب بدرجة كبيرة الاختبارات التحصيلية، وان اعتماد جدول المواصفات لوضع عينة من الاسئلة

التي تمثل المحتوى الدراسي ، والأهداف التعليمية التي يسعى الباحث إلى تحقيقها يعد بحد ذاته اعتماداً لصدق المحتوى(سليمان ، 2010 : 44).

ج- صدق البناء: لقد تحقق هذا النوع من الصدق كالآتي:

من خلال إيجاد معامل السهولة والصعوبة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي بوساطة المجموعتين المتطرفتين، إذ تبين أن فقرات الاختبار جميعها متوسطة الصعوبة وذات تمييز مقبول وملحق (13)، وملحق (14) يوضح ذلك.

2- ثبات الاختبار التحصيلي:

يعد ثبات الاختبار من أهم الخصائص التي حظيت باهتمام علماء القياس، ويعد الاختبار ثابتا إذا ما اعطى النتائج نفسها باستمرار إذا تكرر تطبيقه على المفحوصين أنفسهم وفي الظروف نفسها، ولهذا فإن الثبات هو الاتساق والدقة في القياس (مجيد، 2014، 124)، ولتحقيق الثبات استعمل الباحث طريقتين:

أ- طريقة التجزئة النصفية: لحساب ثبات الاختبار بهذه الطريقة أعتمد الباحث درجات العينة الاستطلاعية في الاختبار الذي طبق والتي بلغت (150) ورقة إجابة ثم جمعت الفقرات الفردية لكل طالب على جهة والفقرات الزوجية على جهة اخرى ملحق (16-أ)، وبلغ ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0,87) ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون وبلغ (0,93)، وهو معامل ثبات جيدا جدا اذ يعد معامل ثبات الاختبار مقبولاً إذا بلغ (0,65) (اليعقوبي,2013 :261)، وبذلك تُعد قيمتهُ جيدة ومناسبة لذا يعُد الاختبار ثابتاً.

ب- معادلة الفا كرونباخ: وهي الطريقة الأكثر شيوعا في استخراج ثبات الاختبارات ولأنها تعتمد في أي نوع من أنواع الأسئلة سواء كانت مقالية ام موضوعية، ذلك لأنها تبين الارتباط بين فقرات الاختبار جميعها وتوضح مدى انسجام اداء الطلبة في ضوء الاجابة على فقرات الاختبار ويمكن الوثوق بنتائجها (عمر وآخرون، 2010: 288) وبلغت قيمة معامل الثبات (0،91) وهو معامل ثبات جيد ملحق(16-ب).

الصورة النهائية للاختبار التحصيلي: يتكون الاختبار التحصيلي في صورته النهائية من (50) فقرة اختبارية منها (40) فقرة من نوع (الاختيار من متعدد)، رباعي البدائل اذ تم تصحيح الفقرات بإعطاء (1) درجة للإجابة الصحيحة عن الفقرة و(صفر) عندما تكون الاجابة خاطئة أو متروكة و (10) فقرات مقالية تم تصحيحها بإعطاء درجتين للإجابة المكتملة ودرجة واحدة للإجابة الناقصة وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي هي (60) درجة، وأقل درجة يحصل عليها الطالب في الاختبار (صفر)، ملحق (12).

ثانياً: مقياس الذكاء العملي:

يقصد بالمقياس هو الاداة التي تقيس المتغيرات النوعية غير الكمية (الخصائص والصفات الداخلية عند الأفراد والتي لا يمكن قياسها بشكل مباشر فنلجأ في هذه الحالة لقياس اثار الظاهرة على سلوك الافراد ويزداد الامر تعقيدا عندما يتعلق الامر بقياس تكوينات افتراضية مجردة كالذكاء أو القدرات العقلية أو الدافعية (سليمان، 2010: 20)، وبعد اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة والإطار النظري ذات العلاقة بموضوع البحث طور الباحث مقياس (التميمي، 2018)، وذلك للمبررات الآتية:

1 – حداثة المقياس.
2 – توافق عينته مع عينة البحث الحالي (طلبة الجامعة).
3 – تم تطبيقه في البيئة العراقية.
4 - صلاحيته وحصوله على ثبات جيد.

وصف مقياس الذكاء العملي بصورته الأولية:

يتكون المقياس من (18) فقرة موزعة على (3) مجالات كما موضح في جدول (8).

ت	المجال	عدد فقراته
1	عملي – لفظي Practical – Verbal	6
2	عملي – كمي Practical – Quantitative	6
3	عملي – شكلي Practical – Figural	6
	المجموع	18

جدول (8) مجالات مقياس الذكاء العملي بصورته الأولية

والدرجة العليا للمقياس هي (18) اما الدرجة الدنيا فهي (صفر) اما سلم البدائل، فهو سلم رباعي، يحتوي على بدائل من نوع اختيار من متعدد، اما طريقة التصحيح فتأخذ درجة (صفر - 1)، بمعنى تعطى الدرجة (صفر) للإجابة الخاطئة ودرجة (1) للإجابة الصحيحة. وبما ان الاختبار يتكون من (18) فقرة، لذا فأن الدرجة العليا للاختبار هي (18)، اما الدرجة الدنيا فتبلغ (صفر).

ولزيادة دقة فاعلية المقياس عمد الباحث الى استخراج الصدق والثبات للمقياس وكما يلي:

❖ الصدق Validity

للصدق أهمية قصوى في بناء الاختبارات والمقاييس النفسية ويكون المقياس صادقاً إذا كان يقيس ما وضع من اجله (عمر وآخرون، 2010: 191). لذا تم التحقق من صحة المقياس بطريقتين:

❖ الطريقة الأولى: الصدق الظاهري Face Validity

تحقق الباحث من الصدق الظاهري لمقياس الذكاء العملي، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال علم النفس التربوي والبالغ عددهم (20) محكماً وخبير لإبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات ومدى دقة توزيعها على المجالات التي تنتمي إليها، ملحق (17)، وتم حساب الدلالة الاحصائية للصدق الظاهري (صدق المحكمين) وفق نسبة القبول (نسبة اتفاق المحكمين على بنود المقياس)، ويتم حساب النسبة المئوية كما يلي:

$$\text{نسبةالقبول} = \frac{\text{عددالموافقين}}{\text{العددالكلي}} \times \mathbf{100}$$

ويتبين من الجدول (9) ان جميع الفقرات قد حققت نسبة اتفاق 90 – 100 %. وللتأكد تم حساب قيمة (كاي المحسوبة) ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (3،84) عند درجة حرية (1) وكانت الفقرات جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0،05)، وبهذا الإجراء أصبح المقياس يتمتع بالصدق الظاهري، والجدول (9) يوضح ذلك.

المجال الأول: الذكاء العملي اللفظي							
رقم السؤال	موافق	غير موافق	النسبة المئوية للموافقين	قيمة مربع كا		الدلالة عند (0،05)	القرار
				المحسوبة	الجدولية		
1	20	0	%100	20	3،84	دالة	بقاء الفقرة
2	19	1	%95	16،2		دالة	بقاء الفقرة
3	20	0	%100	20		دالة	بقاء الفقرة
4	20	0	%100	20		دالة	بقاء الفقرة
5	20	0	%100	20		دالة	بقاء الفقرة
6	18	2	%90	12،8		دالة	بقاء الفقرة

المجال الثاني: الذكاء العملي الكمي						
رقم السؤال	موافق	غير موافق	النسبة المئوية للموافقين	قيمة مربع كا		الدلالة عند (0،05)	القرار
				المحسوبة	الجدولية		
7	20	0	%100	20	3،84	دالة	بقاء الفقرة
8	18	2	%90	12،8		دالة	بقاء الفقرة
9	20	0	%100	20		دالة	بقاء الفقرة
10	19	1	%95	16،2		دالة	بقاء الفقرة
11	19	1	%95	16،2		دالة	بقاء الفقرة
12	18	2	%90	12،8		دالة	بقاء الفقرة
المجال الثالث: الذكاء العملي الشكلي							
رقم السؤال	موافق	غير موافق	النسبة المئوية للموافقين	قيمة مربع كا		الدلالة عند (0،05)	القرار
				المحسوبة	الجدولية		
13	20	0	%100	20	3،84	دالة	بقاء الفقرة
14	20	0	%100	20		دالة	بقاء الفقرة
15	20	0	%100	20		دالة	بقاء الفقرة
16	20	0	%100	20		دالة	بقاء الفقرة
17	19	1	%95	16،2		دالة	بقاء الفقرة
18	19	1	%95	16،2		دالة	بقاء الفقرة

جدول (9) الصدق الظاهري لمقياس الذكاء العملي

وقام الباحث بتعديل صياغة بعض الفقرات في ضوء آراء المحكمين. وقد اقترحوا بعض الفقرات لإضافتها، فأضاف الباحث وفقاً لآراء المحكمين (2) فقرة الى المجال الثاني (الذكاء العملي الكمي)، و (2) فقرة للمجال الثالث (الذكاء العملي الشكلي)، لذا يصبح المقياس بصيغته الأولية مكوناً من (22) فقرة، موزعة على (3) مجالات.

❖ الطريقة الثانية: صدق البناء:

يظهر صدق البناء (التكوين الفرضي) الدرجة التي يمكن ان يقيسها المقياس لتكوين فرضي، وللتحقق من هذا الصدق استخدم الباحث ثلاثة طرائق كما يأتي:

أ-علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس: أن من أكثر الطرائق شيوعاً للتأكد من صدق البناء هو إيجاد العلاقة بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، حيث أن الدرجة الكلية في المقياس نفسه هي محك الصدق وعلى هذا الاساس ينبغي الإبقاء على الفقرات التي تكون معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس عالية، حيث تحذف الفقرة عندما يكون معامل ارتباطها مع الدرجة الكلية واطئة (Kothari,2004:74)، ولأجل معرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس استعمل الباحث درجات العينة الاستطلاعية الثانية المستعملة في التحليل الإحصائي للمقياس، وتم احتساب معامل الارتباط بين درجات الطلبة على كل فقرة ودرجاتهم الكلية للمقياس، وتراوحت معاملات الارتباط بين (0.339-0.553)، فأظهرت النتائج أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائيا وملحق (19)

يوضح ذلك.

ب-علاقة الفقرة بالمجال الذي تنتمي إليه: تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه الفقرة، وكانت جميعها دالة إحصائيا اذ تراوحت بين (0.375 –0،662) ملحق (20).

ج- علاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس: تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الطلبة على كل مجال ودرجاتهم الكلية على المقياس، وكانت جميعها دالة إحصائياً اذ تراوحت بين (**0،770**) لمجال الذكاء اللفظي، و (0،796) لمجال الذكاء الكمي، و (0،822) لمجال الذكاء الشكلي ملحق (21) يوضح ذلك.

ثبات المقياس:

بعد التأكد من صدق مقياس الذكاء العملي، استخرج الباحث الثبات كي تكون النتائج التي يحصل عليها متماثلة ومتقاربة في قياسها إذا ما استخدم المقياس أكثر من مرة، وبهذا تم استخراج الثبات بطريقتين:

أ- طريقة التجزئة النصفية: لحساب ثبات الاختبار بهذه الطريقة أعتمد الباحث درجات العينة الاستطلاعية في الاختبار الذي طبق والتي بلغت (150) ورقة إجابة، وبلغ ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون (0،83) ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون وبلغ (0,91) وهو معامل ثبات جيدا جدا اذ يعد معامل ثبات الاختبار مقبولاً إذا بلغ (0,65) (اليعقوبي,2013 :261)، وملحق (22-أ) يبين ذلك.

ب- كيودر– ريتشاردسون – (20): إذ تم حساب ثبات الاختبار باستعمال معادلة (كيودر ريتشاردسون – 20) ملحق (22-ب)، لأن جميع فقراته موضوعية من نوع الاختيار من متعدد. إذ أنها الطريقة الاكثر شيوعاً لاستخراج ثبات فقرات الاختبار التي تعطي درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخطأ إذ بلغت قيمة معامل الثبات للاختبار (0,79)، وبهذا تم الإبقاء على جميع فقرات الاختبار.

تجربة وضوح التعليمات والفقرات وتحديد الوقت:

أ ــ التجربة الاستطلاعية الأولى: للتثبت من وضوح فقرات مقياس الذكاء العملي، وتحديد الزمن اللازم للإجابة عنه طبق الباحث المقياس المعد على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية / كلية التربية - قسم علوم القرآن بتاريخ (9/ 5/ 2021) فكانت الفقرات واضحة والتعليمات مفهومة، وليس هناك استفسار من قبل الطلبة وبعد تسجيل وقت أنهاء الإجابة على المقياس لكل الطلبة تبين أن متوسط زمن الإجابة عن فقرات المقياس بلغ (60) دقيقة. وهو الوقت الذي اعتمده الباحث للمقياس.

ب- التجربة الاستطلاعية الثانية: طبق المقياس مرة ثانية لغرض التحليل الإحصائي لفقرات المقياس على عينة مماثلة لعينة البحث مكونة من (150) طالباً وطالبة من طلبة جامعة القادسية / كلية التربية- قسم التاريخ، وذلك بتاريخ (12 /5 / 2021). وقد أشرف الباحث بنفسه على التطبيق.

تضمن الاختبار ما يأتي:

1 - تضمنت الصفحة الأولى من الاختبار وفي الجزء الأعلى منها على معلومات عامة، تعلقت بأسم الطالب، وقسمه، والمرحلة، ووقت الاجابة وتعليمات حول الهدف من الاختبار، وكذلك معلومات توضيحية لطريقة الإجابة، وفي الصفحة الثانية والصفحات التي تليها وضع كراس الاختبار.

2 -ورقة إجابة منفصلة عن الاختبار، ملحق (26) وزعت لكل طالب على حدى مع كراس الاختبار، وقد قام الباحث بترقيم الكراس وورقة الإجابة برقم من (1 – 150) حتى يتسنى له معرفة إجابات كل طالب.

التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

تم تصحيح إجابات الطلبة وترتيبها تنازلياً من أعلى درجة إلى أقل درجة، وأخذت نسبة (27%) من أعلى الدرجات و(27%) من أدنى الدرجات، وبما ان عدد الطلبة (150) طالباً فأن نسبة (27%) هي (41) للمجموعة العليا ومثلها للمجموعة الدنيا، وقام الباحث بتحليل البيانات (إجابات الطلبة للمجموعتين العليا والدنيا) إحصائياً وكالآتي:

مستوى صعوبة وسهولة الفقرة: بعد حساب معامل الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، وجد الباحث ان قيمتها تتراوح بين (0,39-59)، اذ أن معامل السهولة المرغوب فيه يتراوح بين 0,30 – 0,70 (مراد وسليمان، 2005: 212 -214)، وهذا يعني ان جميع فقرات الاختبار مقبولة، ملحق (23).

القوة التمييزية للفقرة: هو قدرة الفقرة على التمييز بين الطلبة الذين يتمتعون بقدرة أكبر والطلبة الأقل في مجال معين (جابر، 2015 :219)، وبعد حساب القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار وجد الباحث انها تتراوح بين (34-59) ملحق (23)، وقد أبقى الباحث على الفقرات جميعها لكونها مميزة، اذ يرى (Ebel) ان فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (0,30) فأكثر(Ebel,1972:406).

فاعلية البدائل الخاطئة: للتحقق من فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات اختبار الذكاء العملي تم احتساب فقرات البدائل الخاطئة للاختبار، وكانت نتائج تطبيق المعادلة سالبة لجميع فقرات الاختبار أي ان البدائل الخاطئة جذبت إليها طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا لذا تم الابقاء على البدائل الخاطئة للفقرات من دون تغيير، ملحق (24).

الصورة النهائية للمقياس: بعد التحقق من صدق المقياس وثباته وتحديد الخصائص السايكومترية تألف المقياس بصورته النهائية من (22) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات بواقع (6) فقرات لمجال الذكاء العملي اللفظي، و (8) فقرات لمجال الذكاء العملي الكمي، و (8) فقرات لمجال الذكاء العملي الشكلي والجدول (10) يوضح توزيع فقرات المقياس حسب مجالات الذكاء العملي، وبهذا أصبحت أعلى درجة للمقياس هي (22) وأقل درجة هي (صفر) بمتوسط مقداره (11)، والملحق (25) يوضح مقياس الذكاء العملي بصورته النهائية.

ت	المجال	عدد فقراته
1	عملي – لفظي Practical – Verbal	6
2	عملي – كمي Practical – Quantitative	8
3	عملي – شكلي Practical – Figural	8
المجموع		22

الجدول (10) توزيع فقرات المقياس حسب مجالات الذكاء العملي

تطبيق التجربة/ شمل تطبيق التجربة الإجراءات الآتية:

1 - طبق الباحث اختبار الذكاء في يوم (12/ 10/ 2021)، واختبار المعلومات السابقة في يوم (13/ 2021/10)، ومقياس الذكاء العملي القبلي في يوم (14/ 10/ 2021) على المجموعتين التجريبية والضابطة.

2 - بدأت التجربة في يوم الثلاثاء الموافق (19/ 10/ 2021) بالتدريس الفعلي للمجوعتين (التجريبية والضابطة) إذ درست المجموعة التجريبية بالخطط التجريبية التي أعدها الباحث وفق البرنامج التعليمي المقترح، أما المجموعة الضابطة فدرست بالطريقة الاعتيادية على وفق الخطط التدريسية المعدة لها.

3 - انتهت اجراءات تطبيق التجربة في يوم الاربعاء الموافق (5/ 1/ 2022).

4 - طبق الاختبار التحصيلي الختامي في يوم الاحد الموافق (9 / 1 / 2022) على المجوعتين (التجريبية والضابطة) في وقت واحد، وتم الحصول على درجات الطلبة للمجوعتين ملحق (27).

5 - طبق مقياس الذكاء العملي البعدي في يوم الثلاثاء الموافق (11/ 1 / 2022) على المجموعتين (التجريبية والضابطة) في وقت واحد، وتم الحصول على درجات الطلبة للمجوعتين ملحق (27).

الوسائل الاحصائية:

1- الاختبار التائي (T-Test) لعينتين مستقلتين لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات (العمر الزمني، الذكاء، المعلومات السابقة، الذكاء العملي).

2 - معادلة الفا كرونباخ: استعملها الباحث لإيجاد ثبات الاختبار التحصيلي.

3 - معامل ارتباط بيرسون: استعمله الباحث لإيجاد ثبات مقياس الذكاء العملي (التجزئة النصفية)، وايجاد الاتساق الداخلي لمقياس الذكاء العملي.

4 - معادلة سبيرمان براون التصحيحية: استعملت لتصحيح معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية للاختبار التحصيلي ولمقياس الذكاء العملي.

5 - مربع كاي (كا2): واستخدم في حساب الصدق الظاهري لفقرات الاختبار ومقياس الذكاء العملي.

6-معامل صعوبة فقرات الاختبار: استعمل لحساب معامل الصعوبة للفقرات (الموضوعية والمقالية) للاختبار التحصيلي.

7-معامل تمييز فقرات الاختبار: واستعمل لإيجاد تمييز الفقرات (الموضوعية والمقالية) للاختبار التحصيلي.

8-فاعلية البدائل الخاطئة: واستعملت في معرفة فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي.

9 – النسبة المئوية: لإيجاد نسبة اتفاق المحكمين.

10 - معادلة (كيودر ريتشاردسون – 20) استعملت لحساب ثبات مقياس الذكاء العملي.

11 - معادلة مربع إيتا: Square equation ETA استعملت لاستخراج حجم الأثر لمتغيري اختبار التحصيل ومقياس الذكاء العملي.

$$n^2 = \frac{T2}{T2+n}$$

حيث أن:

n^2: مربع آيتا.

T: القيمة التائية المحسوبة.

n: درجة الحرية.

12 - معادلة حجم الأثر: Equation the effect size

$$D \frac{2\sqrt{n^2}}{\sqrt{1-n^2}}$$

حيث أن:

D: حجم الأثر.

n^2: مربع آيتا. (kiess,1996:164).

الفصل الرابع
عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضاً شاملاً لنتائج البحث التي تم التوصل اليها بعد انتهاء المعالجات الاحصائية وفقا لفرضيات البحث والنتائج التي توصل اليها الباحث وتفسير هذه النتائج.

أولاً: عرض النتائج

1 – عرض نتيجة الفرضية الاولى:

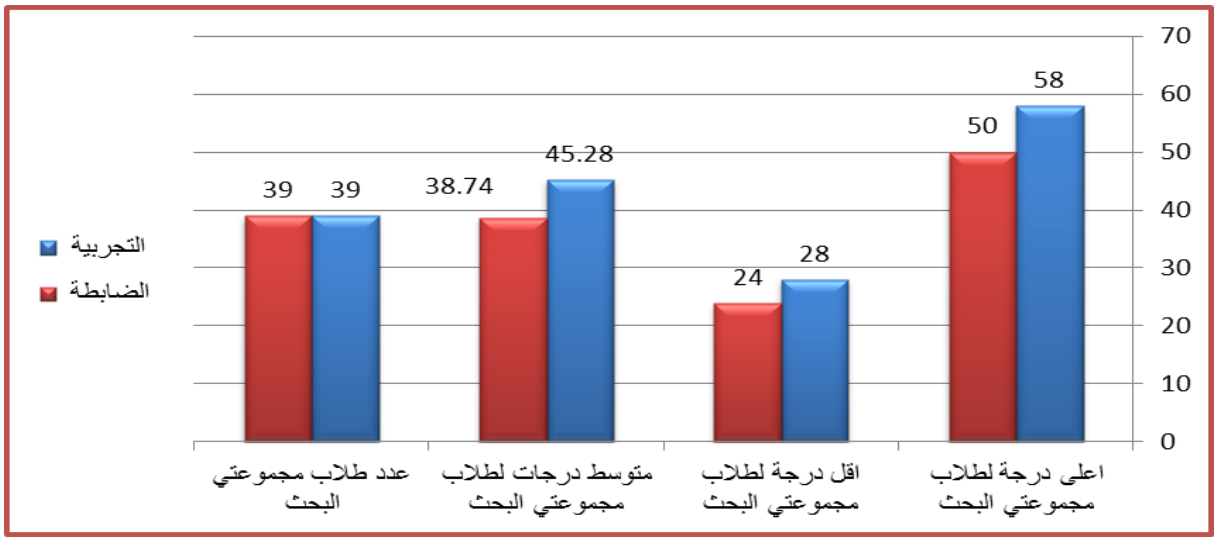
للتحقق من صدق الفرضية الصفرية الاولى والتي تنص على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج التعليمي المقترح على وفقً نظرية التعلم الموقفي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل النهائي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ملحق (27) وتمت معالجة البيانات احصائيا باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين وجدول (11) يبين ذلك.

ت	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0,05
							المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	39	45.28	8.59	73.79	76	3.696	1,99	دالة
2	الضابطة	39	38.74	6.72	45.11				

جدول (11) القيمة التائية لمعرفة دلالة الفرق بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة في متغير التحصيل.

يتبين من الجدول اعلاه أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (45.28)، وانحرافها المعياري(8.59) ,ومتوسط درجات المجموعة الضابطة(38.74)، وانحرافها المعياري (6.72) والقيمة التائية المحسوبة(3.696) اكبر من القيمة الجدولية(1,99), وهي ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ؛ مما يدل على تفوق المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي نتيجة تعرضهم للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي المقترح) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه : "يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج التعليمي المقترح على وفقً نظرية التعلم الموقفي والمجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار التحصيل النهائي لمصلحة المجموعة التجريبية" كما في مخطط (3).



مخطط (3) يوضح فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في التحصيل بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية ونتائج طلبة مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي الختامي.

2- عرض نتيجة الفرضية الثانية:

للتحقق من صدق الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الذكاء العملي البعدي.

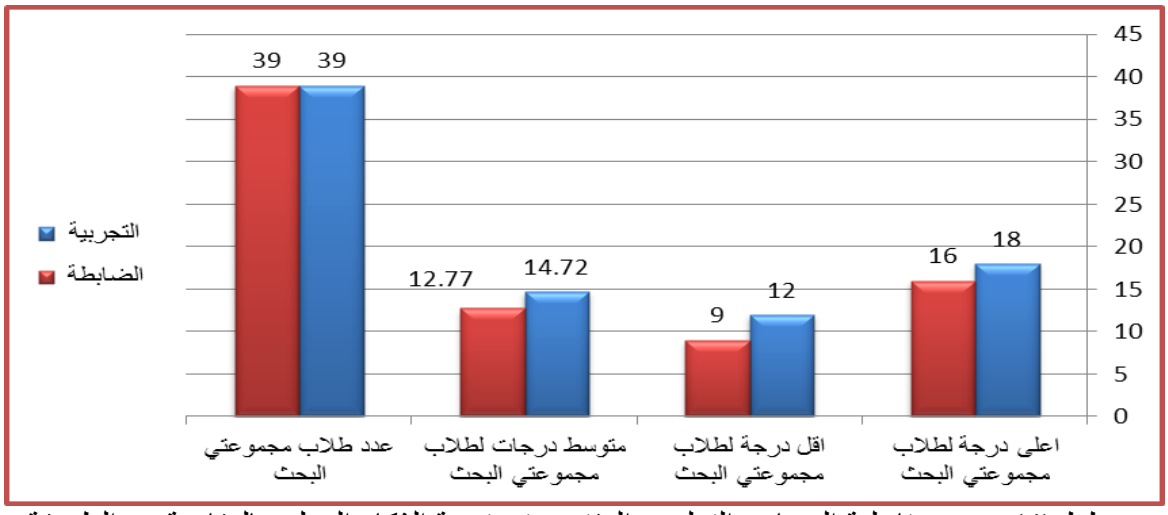
تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لطلبة مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) ملحق (27) وتمت معالجة البيانات احصائيا باستخدام الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين وجدول (12) يبين ذلك.

ت	المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى 0,05
							المحسوبة	الجدولية	
1	التجريبية	39	14.72	1.92	3.69	76	3.938	1,99	دالة
2	الضابطة	39	12.77	2.37	5.61				

جدول (12) القيمة التائية لمعرفة دلالة الفرق بين كل من المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء العملي البعدي.

يتبين من الجدول اعلاه أن متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية (14.72) وانحرافها المعياري(1.92) ,ومتوسط درجات المجموعة الضابطة(12.77)، وانحرافها المعياري (2.37) والقيمة التائية المحسوبة(3.938) اكبر من القيمة الجدولية (1,99), وهي ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ؛ مما يدل على تفوق طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء العملي نتيجة تعرضهم للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي المقترح) وبذلك ترفض الفرضية الصفرية

وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه : "يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية التي تدرس وفق البرنامج التعليمي المقترح على وفقً نظرية التعلم الموقفي و متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي تدرس وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الذكاء العملي النهائي لمصلحة المجموعة التجريبية" كما في مخطط (4).



مخطط (4) يوضح فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية الذكاء العملي بالمقارنة مع الطريقة الاعتيادية ونتائج طلبة مجموعتي البحث في اختبار الذكاء العملي الختامي.

3- عرض نتيجة الفرضية الثالثة:

للتحقق من صدق الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على انه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة التربية العملية على وفق البرنامج التعليمي المقترح في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاء العملي.

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس القبلي والبعدي للذكاء العملي للمجموعة التجريبية وتمت معالجة البيانات احصائيا باستخدام الاختبار التائي(t-test) لعينتين مترابطتين وجدول (13) يبين ذلك.

المجموعة التجريبية	عدد العينة	المتوسطة الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	39	12,08	2,93	38	4,89	2,03	دالة
البعدي		14,72	1,92				

جدول (13) القيمة التائية لمعرفة دلالة الفرق بين نتائج مقياس الذكاء العملي (القبلي والبعدي) للمجموعة التجريبية.

يتبين من الجدول اعلاه أن متوسط درجات الطلبة في التطبيق القبلي لمقياس الذكاء العملي (12,08) والانحراف المعياري(2,93) ، و متوسط درجات الطلبة في التطبيق البعدي لمقياس الذكاء العملي (14,72), و الانحراف المعياري (1,92)، والقيمة التائية المحسوبة البالغة (4,89) اكبر من القيمة الجدولية البالغة (2,03) ، وهي ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي مما يدل على وجود فرق ذي دلالة احصائية بين درجات الطلبة في المقياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية نتيجة تعرضهم للمتغير

المستقل (البرنامج التعليمي المقترح) وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على أنه: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون على وفق البرنامج التعليمي المقترح في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الذكاء العملي" .

❖حجم الأثر:

1 - حجم الأثر في التحصيل: لبيان حجم الأثر (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي) في المتغير التابع (التحصيل)، استعمل الباحث معادلة حجم الأثر (D) بالاعتماد على قيمة مربع أيتا (η^2) وكما موضح بجدول (14).

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم التأثير	مقدار حجم الاثر
البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي	التحصيل الدراسي	0,84	كبير

جدول (14) حجم التأثير في اختبار التحصيلي الختامي.

يتضح من جدول (14) أن حجم الأثر للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي) بلغ (0,84) في التحصيل الدراسي، وهو مؤشر كبير حسب المعيار الذي وضعه (Cohen.1988) لحجم الأثر والمشار إليه في جدول (16).

2 - حجم الأثر في الذكاء العملي: لبيان حجم الأثر (مدى الفاعلية) للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي) في المتغير التابع (الذكاء العملي)، استعمل الباحث نفس الطريقة اعلاه وهي معادلة حجم الأثر (D) بالاعتماد على قيمة مربع أيتا (η^2) وكما موضح بجدول (15).

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة حجم التأثير	مقدار حجم الاثر
البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي .	تنمية الذكاء العملي	0,90	كبير

جدول (15) حجم التأثير في اختبار الذكاء العملي الختامي.

يتضح من جدول (15) أن حجم الأثر للمتغير المستقل (البرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي) بلغ (0,90) في الذكاء العملي، وهو مؤشر كبير حسب المعيار الذي وضعه (Cohen,1988) لحجم الأثر والمشار إليه في الجدول (16).

الاداة المستخدمة	حجم التأثير			
	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
D	0.20	0.51	0.84	1.10

0.20	0.14	0.06	0.01	η^2

جدول (16) قيمة حجم الأثر (D و η^2) ومقدار التأثير

(حسن، 2011: 283**).**

ثانياً: تفسير النتائج

أسفرت النتائج التي تم الحصول عليها عن تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة التربية العملية على وفق البرنامج التعليمي المقترح على طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة (الاعتيادية) ويمكن أن يعزى السبب في ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

1 - إن استعمال البرنامج التعليمي المقترح المبني على وفق نظرية التعلم الموقفي يحمل أفكارا ومبادئ لم يألفها الطلبة من قبل الأمر الذي زاد من الإثارة والتشويق والانتباه عندهم، وذلك لحداثة هذه النظرية.

2 - إن استعمال البرنامج التعليمي المقترح المبني على وفق نظرية التعلم الموقفي في تدريس مادة التربية العملية حقق الأهداف التعليمية والسلوكية المطلوبة للطلبة في هذه المرحلة بصورة أفضل من الطرائق المعتادة؛ لكونه يزود المتعلم بفكرة عامة لدقائق الموضوع الذي سيدرسه ويعمل على بناء جسر فكري بين ما سيتعلمه وبنيته المعرفية والموقف التعليمي، ويزود المتعلم بالقواعد المنظمة التي تمكنه من ربط المعلومات السابقة بالجديدة وبالتالي تثبيتها واستدعائها عند الحاجة.

3 - إن البرنامج التعليمي المقترح يتيح الفرصة للتفاعل الايجابي بين التدريسي والطلبة، وذلك بزيادة المناقشات والمشاركة الفعالة للطلبة داخل الصف والاهتمام بالمادة العلمية وتطبيق المعلومات التي توصلوا إليها داخل الصف وخارجه، وهذا بدوره يساعد في تعزيز خبراتهم ويطور قدراتهم ويزيد من ثقتهم بأنفسهم كونهم المسؤولين عن تعلمهم ويرفع من مستوى تحصيلهم في المادة وينمي ذكائهم العملي.

4 - أن ربط محتوى المادة بحياة الطلبة والابتعاد عن الأسلوب التقليدي الذي يكون قاصراً على تلقي المعلومات كما هي في المحتوى الذي يدرسه الطلبة، أسهم في تطوير خبرات ذات معنى لدى طلبة المجموعة التجريبية ومكنهم من توظيفها في مواقف جديدة مما رفع مستوى التحصيل لديهم وساعد في تنمية ذكائهم العملي.

5 - إن التدريس بالبرنامج التعليمي المقترح المستند إلى (نظرية التعلم الموقفي) جعل المتعلم قادراً على الحكم على مستوى ادائه وطرائق تفكيره؛ من خلال تحديد جوانب القوة والضعف في ادائه عن طريق التفكير والمناقشة وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة.

6 – أسهم البرنامج التعليمي المقترح المبني على وفق (نظرية التعلم الموقفي) في اشاعة اجواء المشاركة الايجابية والتفاعل بين الطلبة مما عزز لديهم الثقة بالنفس والقدرة على التفكير العملي والتطبيقي وبالتالي الوصول الى معلومات مبتكرة أكثر فائدة.

7 - أسهم البرنامج التعليمي المقترح في تغيير موقف الطلبة واعطائهم فرصة التعلم الذاتي وتوفير جوانب من الحرية حيث يسمح لهم بتوظيف معلوماتهم السابقة واستثمار جهدهم وطاقتهم الفعلية في مادة التعلم الأمر الذي يشجعهم على وضع اهدافهم وزيادة قدرتهم على تنظيم خبراتهم السابقة في إطار تنظيمي للمعرفة وضبطهم لتعلمهم وبالتالي قدرتهم على تقييم ادائهم.

8 – حرص البرنامج التعليمي المقترح على ملاءمة استراتيجياته، وطرائقه، وأساليبه للمحتوى التعليمي؛ إذ إن تعدد الاستراتيجيات والطرائق في البرنامج التعليمي، واستعمال أكثر من استراتيجية وطريقة قابل الرغبات المختلفة للطلبة وخفف من حالة الضجر والملل اللذين ينتجان من استعمال استراتيجية أو طريقة واحدة في التدريس كما هو متبع في التدريس التقليدي.

9 – عزز البرنامج التعليمي المقترح دافعية الطلبة؛ لا سيما انشطته التي خاطبت البعد الشخصي، والبعد الاجتماعي في حياتهم. ووفر التدريس عن طريق تطبيق البرنامج المقترح فرصة حقيقية للطلبة لقيادة الموقف التعليمي، يناقشون فيه قضايا ويطرحون افكاراً وآراء ومفاهيم للوصول إلى نتاجات ابداعية جديدة ربما أسهم ذلك في تشجيعهم على انتقال ما تعلموا وتوظيفه في مواقف جديدة، مما أسهم في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

10 - عامل التنويع والاثارة والتشويق الذي اعتمده دليل الطالب – المقدم للمجموعة التجريبية – جاء متنوع الصياغة والتصميم، فقد قُدمت الأهداف التعليمية، ومن ثم الأنشطة التي جاءت متنوعة ومصممة بتصميم جديد بألوان تبعث الغرابة والأثارة؛ مما أتاح فرصاً متنوعة للتطبيق والممارسة، ووفر دعماً، لتنظيم الطلبة المعرفي، زيادة على ان الأنشطة اتاحت لهم فرصة التقويم لما انجزوا، مما أسهم إلى حد بعيد في تحسين أدائهم ، في الوقت الذي اقتصر فيه طلبة المجموعة الضابطة على الفرص التي وفرتها الطريقة التقليدية من معالجة الموضوعات بنحو تقليدي.

11 - اعتماد البرنامج التعليمي المقترح أساليب متنوعة من التقويم، أدى إلى زيادة تقدم مستوى الطلبة وعنايتهم ببذل الجهد اللازم لأداء عمل يتسم بالابتكار، والأصالة في الأفكار.

12 – اعتنى البرنامج التعليمي المقترح بالطلبة فجعلهم صانعون لتعلمهم، ومشاركون وفاعلون ومتحملون لمسؤوليتهم. إذ إن تعرف خصائص الطلبة، يؤدي إلى معالجة كثير من الفروق الفردية، وأن مراعاة خصائصهم العقلية، والنفسية، والجسمية، عند ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة يساعد على فاعلية العملية التعليمية.

وتتفق نتائج البحث الحالي على الرغم من الاختلاف في البيئة وطبيعة المادة والمرحلة الدراسية مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي أظهرت أن الاستراتيجيات التدريسية أو البرامج التعليمية المبنية على التعلم الموقفي تكون فاعلة في عملية التعلم والتعليم كدراسة (زارع، 2009)، ودراسة (مرسي، 2010)، ودراسة (محمود، 2019)، ودراسة (شمس الدين، 2019). والتي اثبتت تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية المقترحة أو البرنامج التعليمي المقترح على وفق التعلم الموقفي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يتضمن هذا الفصل عرضاً للاستنتاجات ووضع عدداً من التوصيات والمقترحات التي قد تمثل بحوثاً مستقبلية يعتقد الباحث انها إذا ما اجريت ستكون مكلمة لدراسته.

أَوْلاً/ الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة وضع الباحث الاستنتاجات الآتية:

1- إن التدريس بالبرنامج التعليمي المقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي ساهم في زيادة التفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني بين الطلبة، وقلل من حدة التوتر والخوف من الفشل، وغرس فيهم روح المبادرة والثقة بالنفس.

2 - ساعد البرنامج التعليمي المقترح الطلبة بأتباع الطرائق والاساليب التي تساعدهم في مواجهة المهام والمواقف المختلفة ومكنهم من تكيف استجاباتهم تبعا للمواقف التي يقعون فيها.

3 - قدرة البرنامج التعليمي المقترح وفاعليته في رفع مستوى التحصيل في مادة التربية العملية لدى طلبة المرحلة الرابعة / قسم علوم القرآن في كلية التربية للعلوم الإنسانية وتنمية ذكائهم العملي إذا ما قيس بالأساليب والطرائق التقليدية وهذا يدلل على الأهمية الكبرى للبرامج التعليمية في العملية التعليمية، لما تحويه من طرائق تدريسية متنوعة فضلا عن الاختبارات والتغذية الراجعة وغيرها، مما ترك أثراً ايجابياً واضحاً في مستوى الطلبة الذين درسوا بالبرنامج التعليمي عن الذين درسوا بالطريقة التقليدية.

4 - إن التدريس على وفق البرنامج التعليمي المقترح الذي درس به الطلبة يبعث الراحة في نفوس الطلبة ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم ويعودهم على الاستقلالية في التعلم، كما يساعد على تفعيل الذاكرة لديهم واستبقاء المعلومات فترة أطول.

5 – قاد استعمال البرنامج التعليمي المقترح إلى تفاعل الطلبة بنحو إيجابي مع دروس البرنامج، واتضح ذلك من طريق المشاركة الفاعلة طوال مدة التجربة، فقد أفصح الطلبة عن رغبتهم بممارسة أنشطة البرنامج التعليمي المقترح، مما أكسبهم مهارات ساعدت في تنمية ذكائهم العملي.

6 - إن استعمال البرنامج التعليمي المقترح ساهم في زيادة قدرة الطلبة على تنظيم وقتهم لإنجاز اعمالهم في الوقت المحدد.

7 – أن اعتماد البرامج التعليمية المعدة على وفق النظرية المعتمدة تزيد من كفاية العملية التعليمية، وتعطي أفضل النتائج، لأنها تنظم التدريس وتوجهه نحو أهدافه، وتبعد العمل التدريسي من هدر الوقت والاستعمال الأمثل للتقنيات التربوية.

8- ظهرت حاجة الطلبة لبرامج تعليمية تعتمد التعلم الموقفي فيكتسب الطلبة من خلالها المعلومات والمهارات ويحتفظون بها من دون نسيان كونهم واجهوا مواقف تتطلب ادراكاً وحلاً ورأياً في حياتهم اليومية.

ثانياً/ التوصـــيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بما يأتي:

1 - اعتماد تدريسي كليات التربية في الجامعات العراقية البرنامج التعليمي المقترح للإفادة منهُ في تدريس المواد الدراسية الأخرى، بوصفه برنامجاً اثبتت فاعليته في تنمية الذكاء العملي.

2 - الدعوة الى عقد المؤتمرات والندوات العلمية في كليات التربية، لتوضيح مفهوم الذكاء العملي وأهميتهُ وكيفية الاستفادة منه في مجال التعليم العالي، وتزويد التدريسيين بكتيب يوضح ذلك بالتفصيل.

3 - ضرورة توفير بيئة صفية تشجع الطبة على التفاعل في ممارسة خطوات البرنامج التعليمي المقترح المبني على وفق نظرية التعلم الموقفي.

4 - ضرورة جعل الطبة المحور الرئيس في العملية التعليمية وإعطائهم الدور الأكبر في المشاركة الفعالة والممارسة ليصبحوا أكثر قدرة على الأبداع والتفكير بطرائق غير تقليدية.

5 - يمكن لوزارة التعليم العالي الإفادة من نتائج البحث الحالي عند الشروع بإعادة بناء أو تصميم المناهج الدراسية التي تركز على تنمية الذكاء العملي في مادة التربية العملية.

6 - ضرورة الاهتمام بميول الطلبة وحاجاتهم، وتنوع طرائق وأساليب التدريس، واستعمال وسائل تعليمية وأنشطة مختلفة بشكل يدفع الملل والسأم عن الطلبة ويثير دافعيتهم للتعلم وحماسهم للمشاركة الفاعلة في التعلُّم عند بناء البرامج التعليمية.

ثالثاً/ المقـترحــات

استكمالاً لجوانب هذه الدراسة يقترح الباحث ما يأتي:

1 - إجراء دراسة مماثلة لفاعلية البرنامج التعليمي المقترح في ضوء نظرية التعلم الموقفي في اقسام كليات التربية الأخرى.

2 - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى.

3 - إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية يستعمل فيها البرنامج المعد لقياس أثره في متغيرات تابعة أخر كتنمية جودة فعالية الحياة لدى طلبة كليات التربية.

4 - اجراء دراسة في ضوء متغيرات حديثة مثل التعلم خارج الصف في تنمية الذكاء العملي.

5 - إجراء دراسة حول صعوبات تنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية.

Ministry of Higher Education and Scientific Research

University of Babylon

College of Basic Education

Department of Special Education

(General teaching methods)

The Effectiveness of a Proposed Educational Program According to the Situational Learning Theory in on Achievement of Practical Education and Development of Practical Intelligence Among Students of Faculties of Education

A Dissertation

Submitted to the Council of the College of Basic Education / University of Babylon in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of a PhD in Education/

(General teaching methods).

By:

Abdulkadhim Azeez Marjoon Alguboory

Supervised by**:**

Prof. Dr. Ibtisam Sahib Mussa AL.zuwainy

2022 A.D 1443 A.H

Abstract:

This study aims at a suggested educational program in accordance with situational education theory in getting education colleges' student authentic education and practical intelligence growth.

In order to get the aims of this research, the researcher carried out a program involving a host of requirements including strategies, teaching methods, accompanying educational activities, various assessment questions with a teacher's guide and another for the pupil. In this regard, the researcher checked the validity of this suggested program via reviewing it by a group of specialists and experienced people in curriculum and teaching methodology. In order to know the effectiveness of this suggested program, the researcher depends on an experimental design with partial adjustment consisting of two groups: experimental and governing and intelligence pretest and post-test intelligence.

The researcher deliberately chose the research sample of 4th year students from the department of sciences of Holy Quran in the college of education for humanities-university of Muthana in 2021-2022. Randomly the researcher chose section A as a experimental group consisting of 39 male and female who study the practical education in accordance to the suggested program in tandem with section B as the governing group which consists of 39 male and female students who studied the same subject in ordinary way to be a 78 student group.

The researcher struck balance between the two groups, based on his researcher on the students' age, examining the previous knowledge, intelligence test, the practical intelligence measurement and the sample sex.

As for the research tools, the researcher prepares two instruments : the first is an achievement test consisting of 50 items forty of which are objective and the other ten items are subjective concerning arguments and the researcher checked its validity and the value of its reliability co-efficient by using alpha equation Gronbatch and its value is 0.91 . In addition, difficulty is counted, difficulty distinction and effectiveness of objective alternatives. The other instrument is the practical intelligence and the researcher adopts Al-timimi (2018)measurement that consists of 18 items distributed over three areas : practical/verbal, practical/quantum and practical/formal, which is applicable in 2018 to Kerbala students and it was suitable to the researcher's sample then. The researcher checks the validity and truth of the measurement after it is reviewed by experts and specialists in educational psychology whose remarks and addition of new

items are taken into account by the researcher to result in a 22-item form. Later on, the two instruments are applicable to the research sample on time.

The researcher has studied the two groups of the research for one-course period in the academic year 2021-2022. For dealing with data bases statistically, the researcher depends on arithmetic mean standard deviation, item discrimination index, item difficulty index, Pearson correlation coefficient, the second test for two independent samples, chi square and effect size

After analyzing the data base, the research results are:

1. There is a statistical difference at 0.05 between the average of the results of the experimental group students who have studied in accordance of the suggested educational program with situational, educational theory and control group that studies on the basis of ordinary way in achievement test in favour of the experimental group.
2. There is a statistical difference at 0.05 between the average of the results of the experimental group students who have studied in accordance of the suggested educational program with situational, educational theory and control group that studies on the basis of ordinary way in the final practical intelligence test in favour of the experimental group.
3. There is a statistical difference at 0.05 between the average of the results of the experimental group students who have studied in accordance of the suggested educational program in the pre-application and post application of the practical intelligence measurement.

In the light of this, the researcher comes up with some conclusions the most prominent of which are:

The suggested educational research contributes to encouraging the fourth year students to participate positively, consolidating competition between them and developing meaningful experiences and utilizing them in new situations to raise their level of achievement and help to promote their practical achievements.

In view of the conclusions, the researcher recommended:

Educational staff of education colleges should consider the suggested program to make use of it in teaching the other educational subjects and textbooks as a program that effects the practical intelligence

The researcher suggests conducting some other studies including achieving a study that is similar to the current study in other academic subjects.

أولاً: المصادر العربية

1- القرآن الكريم.

2- الاحمد، خالد طه (2005)، **تكوين المعلمين من الاعداد الى التدريب، دار الكتاب الجامعي**، الامارات العربية المتحدة.

3- الأكلبي، محمد سعيد (2018)، **دور نظريات التعلم المعاصرة في تصميم التعلم النقال**، المجلة المصرية للقراءة والمعرفة، العدد 202.

4- إبراهيم، اسماء مصطفى علي (2008)، تصور ستيرنبرغ للذكاء الناجح-عرض ودراسة في المجتمع المصري، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية الآداب، جامعة المنوفية.

5 - إبراهيم، مجدي عزيز (2009)، **معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

6- إبراهيم، نبيل رفيق محمد (2011)، **الذكاء المتعدد**، ط1 , دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

7- إبراهيم، فاطمة مدحت (2012)، الذكاء الناجح وعلاقته باستراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طلبة المرحلة الاعدادية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.

8- ابن منظور، ابي الفضل محمد بن مكرم جمال الدين (د.ت)، **لسان العرب**، ج11، دار صادر، بيروت.

9- أبو الضبعات، زكريا اسماعيل، (2009)، **إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

10- ابو العلا، هاله سعيد وحلمي الفيل (2015)، برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم الخبراتي وتأثيره في تنمية الذكاء العملي والتفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية، **بحث مقدم الى المؤتمر الدولي الثاني تطوير البحث العلمي في التعليم العالي، كوالا لمبور – ماليزيا في الفترة من (13 – 16) يونيو.**

11- ابو جابر، ماجد وحسين بعارة (1998)، **التربية العملية لطلبة كلية العلوم التربوية**، دار الضياء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن ،1998.

12- ابو حماد، ناصر الدين (2011)، **اختبارات الذكاء الدليل والمرجع الميداني**، عالم الكتب الحديث، اربد، عمان، الاردن.

13- ابو حمدان، علي عبد الجليل (2008)، أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات الذكاء الناجح وإدارة الذات للتعلم في مواقف حياتية لدى طلبة الصف العاشر، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

14- أبو سمور، محمد عيسى (2015)، **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي**، ط1، دار دجلة للنشر والتوزيع، الأردن.

15- أبو ناهية، صلاح الدين محمد (1994)، **القياس التربوي**، ط1، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

16- آرمسترونج، توماس (2006)، **الذكاءات المتعددة في غرفة الصف**، ترجمة مدارس الظهران، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع، دمام، المملكة العربية السعودية.

17- أمبو سعيدي، عبد الله وآخرون (2019)، **استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

18- أيوب، علاء الدين عبد الحميد (2011)، نموذج الواحة الإثرائي وأثره على القدرات التأملية والمرونة المعرفية والذكاء العملي لدى الطلبة الموهوبين: دراسة تقويمية، **مجلة دراسات تربوية واجتماعية**، جامعة حلوان، كلية التربية، المجلد (17)، العدد (3).

19- بطاح، احمد ورايف السعود (1999)، تقييم الفعالية التدريسية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مؤته من وجهة نظر طلبتهم، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد (26)، العدد (22).

20- بكر، نجلاء محمد (د.ت)، **اساسيات التفكير المنطقي والبحث العلمي**، مكتبة طيبة أكاديمي، (د.م).

21- بن زكريا، أبي الحسين أحمد بن فارس (1997)، **معجم مقاييس اللغة**، ج2، تحقيق وضبط: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، (د.م).

22- بهجات، رفعت محمد (2013)، **المناهج الدراسية التحديات المعاصرة وفرص النجاح**، عالم الكتب للنشر والتوزيع، مصر.

23- التميمي، زهراء عبد الرسول محمد حسن (2018)، الشخصية الناضجة وعلاقتها بالذكاء العملي والتفكير المستند للحكمة لدى طلبة الجامعة، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة كربلاء.

24- التميمي، رائد رمثان حسين وحسن حيال محيسن الساعدي (2020)، **التنمية التعليمية المستدامة أفكار ودراسات**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

25- الجاسم، فاطمة أحمد (2010)، **الذكاء الناجح والقدرات الابداعية التحليلية**، ط1، دار ديبونو للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

26- الجبوري، جنان مزهر لفته (2005)، أثر أسلوب العصف الذهني في تحصيل مادة أصول الدين الإسلامي لدى طلبة كليات التربية في العراق واستبقائهم لها، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.

27- ---------- (2009)، تقويم اداء الطالبة المطبقة في مادة التربية الاسلامية في ضوء مهارات التدريس، **مجلة القادسية للعلوم الانسانية**، المجلد (12)، العدد (4).

28- الجنيد، شيخة راشد أحمد جمعة (2010)، الذكاء العملي والسمات السلوكية للتعلم والدافعية والإنجاز الأدائي لدى الطلاب متفوقي ومتوسطي التحصيل في مدارس التعليم الثانوي الصناعي بمملكة البحرين، **(رسالة ماجستيرغيرمنشوره)**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

29- الجوهري، اسماعيل بن جماد (2005)، **المعجم الصحاح**، ط 1، دار المعرفة، بيروت.

30- جاب الله، عبد الحميد صبري عبد الحميد (2017)، وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية قائمة على التعلم الموقفي لتنمية مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد وبعض المهارات الحياتية المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الإعدادي، **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، المجلد (33)، العدد (10).

31- جابر، جابر عبد الحميد (2003)، **الذكاءات المتعددة والفهم**، ط1، دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

32- جان، علي (د.ت)، **التربية العملية**، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة.

33- جبار، يوسف يحيى علي (2020)، فاعلية برنامج مقترح قائم على تكنولوجيا التليفونات الذكية لتنمية مهارات التربية العملية لدى معلمي الرياضيات قبل الخدمة واتجاهاتهم نحو التعلم النقال، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة صنعاء.

34- جرادات، عزت وآخرون (2008)، **التدريس الفعال**، المطبعة الاردنية، عمان، الاردن.

35- الحافظ، محمود عبد السلام (2009)، تصميم تعليمي تعلمي لتجارب الكيمياء الفيزياوية وأثره في تنمية عمليات العلم والتحصيل الدراسي لطلبة الصف الثاني في قسم الكيمياء، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة الموصل.

36- الحديثي، منير فخري (2003)، تصميم برنامج تدريبي لتوظيف خامات البيئة (الجوت) لاتقان اداء مهارات الاشغال اليدوية، **مجلة كلية المعلمين**، الجامعة المستنصرية، العدد (38).

37- الحسناوي، سعد جبار عبد الحسين (2008)، تقويم أداء مطبقي أقسام اللغة في كليات التربية الاساسية في ضوء الكفايات التعليمية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة بابل، كلية التربية الاساسية.

38- الحسيني، عبد الحسن (2004)، تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي- آلية تطوير البرامج التعليمية- لمحة تأريخية، **الجلسة الثانية**، الجامعة اللبنانية، بيروت.

39- الحميدان، ابن عبدالله (2005)، **التدريس والتفكير**، ط1، مركز الكتاب والنشر.

40-الحيدري، كمال (2000)، **التربية الروحية- بحوث في جهاد النفس**، دار الصادقين، الأردن.

41- الحيلة، محمد محمود (1999)، **تصميم التعليم نظرية وممارسة**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

42- حاجي، محمد المنصف (1984)، التربية العملية ووسائلها في معاهد إعداد المعلمين، **نتائج دراسة تقارير الدول العربية عن التربية العملية**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس.

43- حبيب، رحيمة رويح (2015)، فاعلية التدريس المستند إلى نظرية الذكاء الناجح والتعلم المنظم ذاتياً في تحصيل مادة علم الأحياء وتنمية الكفاية المعرفية المدركة لدى طالبات الصف الخامس العلمي، **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

44- حسان، محمد (1993)، هل يشجع المعلمون تلاميذهم على الرسوب والتسرب، **مجلة الحوار**، العدد الاول، مركز الملك عبد العزيز.

45- حسن، محمد حسن عمران (2003)، التقويم وانواعه، **مجلة تربوية ثقافية جامعة**، الرياض، السعودية.

46- حلس، داود درويش (2011)، **مشروع تطوير برنامج التربية العملية في الجامعات الفلسطينية**، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

47- حمادنه، محمد محمود ساري وخالد حسين محمد عبيدات (2012)، **مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق- اساليب- استراتيجيات**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

48- الخالدي، وجود راشد يوسف (2018)، عادات العقل وعلاقتها بالقدرة العقلية وفق نظرية ستيرنبرغ لدى الطالبات الموهوبات في مدينة الدمام، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، العدد (16)، المجلد (2).

49- الخبولي، الصديق سالم وعبد الستار جبار الضمد (2007)، **علم النفس الرياضي**، مطبعة جامعة طرابلس.

50- الخزرجي، ضمياء إبراهيم محمد وأحلام مهدي عبد الله العزي (2010)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى طالبات معهد إعداد المعلمات، **مجلة ديالى**، العدد (47).

51- الخطايبة، ماجد (2002)، **التربية العملية والاسس النظرية وتطبيقاتها المدرسية**، دار التربية الحديثة، دمشق، سوريا.

52- الخطيب، احمد (1989)، منهجية النظم في تحديد الاحتياجات التدريسية ونماذجها، **مجلة التربية القطرية**، العدد (89).

53- الخليلي، خليل يوسف (1997)، **التحصيل الدراسي لدى طلبة التعليم الاعدادي**، وزارة التربية والتعليم، البحرين.

54-الخوالدة، ناصر أحمد وإسماعيل يحيى (2003)، **طرائق تدريس التربية الإسلامية**، دار جنين، عمّان، الأردن.

55- خالد، محمد علي (2011)، **التدريس ونظريات التعلم**، دار الكتاب العربي للنشر والتوزيع، الاردن.

56- خلف، عمر محمد (1985)، الاتجاهات الحديثة في التقنيات وطرائق التعليم والتعلم في المنظمة العربية، **مجلة التربية الجديدة**، العدد (34)، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية، بيروت.

57- خليل، شرف الدين (د.ت)، **الإحصاء الوصفي**، مكتبة الأبحاث والدراسات الاقتصادية، موقع الشبكة عبر شبكة الأنترنيت.

58- خميس، مدين إبراهيم ماضي (2019)، أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية المهارات المهنية والتفكير الابداعي لدى طلاب الصف السابع الأساسي في الأردن، **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا.

59- خير الله، سيد (1981)، **بحوث نفسية وتربوية**، دار النهضة العربية، لبنان.

60- الداهري، صالح حسن أحمد وهيب مجيد الكبيسي (1999)، **علم النفس العام**، ط1، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان.

61- الدهام، مشاري بن عبد العزيز بن عيسى (2013)، تطوير وبناء مقياس الخصائص السلوكية للكشف عن الأطفال الموهوبين في الصفوف الأولية بالمرحلة الابتدائية، **(رسالة ماجستير غيرمنشورة)**، كلية الدراسات العليا، جامعة الملك فيصل.

62- دروزة، أفنان نظير (1986)، **النظرية في التدريس وترجمتها عمليا**، الأردن.

63- دعمس، مصطفى نمر (2008)، **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

64- دويدار، عبد الفتاح محمد (1997)، **الذكاء والقدرات العقلية**، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.

65- الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر (1983)، **مختار الصحاح**، دار الرسالة، الكويت.

66- الركيبات، أمجد فرحان ويوسف محمود قطامي (2016)، أثر برنامج تدريبي للذكاء الناجح المستند إلى نموذج ستيرنبرغ ومهارات التفكير فوق المعرفي في درجة ممارسة التفكير الناقد لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد (43)، العدد (2).

67- رابح، أنس الطيب الحسين (2015)، الذكاء العملي للأطفال الموهوبين بمقياس وكسلر لذكاء الأطفال الطلبة الثالثة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات، **مجلة النيل الأبيض للدراسات والبحوث**، كلية النيل الأبيض للعلوم والتكنولوجيا، كوستي، السودان، العدد (6).

68- رضوان، سامرجميل وعبد الحسين شاكر حبيب (2014)، مدى ممارسة مشرفي التربية العملية لأدوارهم في تدريب الطالبات المعلمات على مهارات التدريس اللازمة لهن اثناء التربية العملية، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، العدد (14).

69- الزعبي، أحمد (2017)، العلاقة بين الذكاء الناجح وممارسته في التعليم لدى معلمي المدارس الخاصة بمدينة عمان، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد (13)، العدد (4).

70- الزند، وليد خضر عباس (2004)، **التصاميم التعليمية**، سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة، الرياض.

71- الزويني، ابتسام صاحب (2014)، تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية / كلية التربية الاساسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في جامعة بابل، **مجلة كلية التربية الاساسية** ، جامعة بابل، العدد (17).

72- زارع، أحمد (2009)، بناء برنامج موقفي مقترح في الجغرافيا لتنمية الوعي بمفاهيم حقوق الانسان وبعض مهارات التعلم الجمعي لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **المؤتمر العلمي الثاني " حقوق الانسان ومناهج الدراسات الاجتماعية الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية "**, كلية التربية، جامعة عين شمس، يوليو، مجلد (2).

73- زاير، سعد علي وسماء تركي داخل (2013)، **اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**، دار المرتضى، بغداد، العراق.

74- زيود، أسامة محمد أنيس (2016)، واقع استخدام التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي العلوم في محافظة جنين، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية.

75- السامرائي، مهدي صالح وآخرون (1988)، **معايير تطوير المناهج الدراسية في جامعة بغداد**، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة بغداد.

76- السلطاني، حمزة هاشم (2015)، **الذكاءات المتعددة والتذوق الأدبي**، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

77- السبحي، عبد الحي احمد ومحمد بن عبد الله القسايمة (2008)، **طرائق التدريس العامة وتقويمها**، دار الكتاب العربي، الأردن.

78- السعدي، أحمد بن محمد وآخرون (2011)، أنماط الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف الثاني عشر بمدرسة كعب بن برشة للتعليم العام بسلطنة عمان وعلاقتها بتحصيلهم في مادة الكيمياء، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، المجلد (12)، العدد (2).

79- السعود، راتب سلامة وإبراهيم علي حسنين (2016)، **التربية المهنية للقيادات الإدارية التربوية**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

80- السليتي، فراس (2015)، **استراتيجيات التدريس المعاصرة**، عالم الكتب الحديث، الأردن.

81- السندي، ناز بدر خان ومرتضى حمد هادي الموسوّي (2014)، تقويم أداء مطّبقي قسم معلم الصفوف الأولى في كليات التربية الأساسّية من وجهة نظر مشرفيهم، **مجلة نسق**، العدد (3).

82- السيف، خالد عبد الرحمن (1985)، تطوير العمل الاداري في الجامعات، **من وقائع الندوة الفكرية الثامنة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الاعضاء**، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.

83- ستيرنبرغ، روبرت وآخرون (2013)، **التدريس من اجل الحكمة-الذكاء- الابداع-والنجاح**، ترجمة: عبد الله محمد الجغيمان وعلاء الدين عبد الحميد أيوب، ط1 , مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

84- سعادة، جودت أحمد (2001)، **صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

85- سلامة، عبد البديع محمد (2010)، فاعلية برنامج متعدد المواقف التعليمية في تنمية مهارات القراءة والكتابة لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعوقين سمعياً، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة المنصورة.

86- سليمان، سناء محمد (2010)، **أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية**، عالم الكتب، القاهرة.

87- الشباري، يحيى محسن (2001)، أثر وحدات تعليمية نمطية- تقنيا وفنيا في تحصيل طلبة كلية التربية- جامعة صنعاء في مقرر الوسائل التعليمية، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة.

88- الشرقاوي، أنور محمد (1989)، الاساليب المعرفية في علم النفس، **مجلة علم النفس**، مجلة تصدر عن الهيئة المصرية للكتاب العدد (1)، السنة (3).

89- الشويقي، أبو زيد سعيد (2010)، النموذج البنائي للعلاقة بين الذكاء العملي والذكاء العام وفعالية الذات والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات الجامعة، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، العدد (42).

90- شاهين، محمد عبد الفتاح (2007)، تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، **مجلة جامعة الاقصى**، المجلد (11)، العدد (1).

91- شحاته، حسن وزينب النجار (2003)، **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

92- شريف، عبد بن حمد (2000)، الوثائق المستقبلية لكلية التربية / جامعة البحرين كما يراها اعضاء هيئتها التدريسية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد (1)، العدد (1).

93- شعلان، محمد محمد (2006)، فاعلية برنامج في الانشطة اللغوية لاستخدام الفصحى لتنمية بعض مهارات التعبير الشفوي في المرحلة الإعدادية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

94- شكشك، أنس (2007)، **الذكاء أنواعه واختباراته**، ط1، دار كتابنا للنشر، المنصورية، لبنان.

95- شمس الدين، دعاء عبد الخالق إبراهيم (2019)، برنامج مقترح قائم على التعلم الموقفي لتنمية مهارات التعبير الشفوي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **(رسالة ماجستير غيرمنشورة)**، جامعة دمياط، كلية التربية.

96- شنك، سميرة أحمد، (2013)، **الذكاء: المهارات التحليلية- المهارات الابداعية- المهارات العملية**، ط1، مركز ديبونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.

97- شواهين، خير سليمان (2014)، **نظرية الذكاءات المتعددة "نماذج تطبيقية**، ط1، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

98- الصافي، رحيمة رويح حبيب (2015)، فاعلية التدريس المستند إلى نظرية الذكاء الناجح والتعلم المنظم ذاتياً في تحصيل مادة علم الأحياء وتنمية الكفاية المعرفية المدركة لدى طالبات الصف الخامس العلمي، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

99- صبري، ماهر اسماعيل ومحب محمود الرفاعي (2002)، **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**، ط4، مكتبة الرشيد، الرياض.

100- صبري، داود عبد السلام وناز بدر خان السندي (2012)، **التربية العملية المشاهدة والتطبيق**، مكتبة نور الحسن، بغداد.

101- صبري، محمد (2015)، **نظريات التدريس الحديثة**، ط1، دار الفلاح للنشر والتوزيع، (د.م).

102- الطائي، فاضل جميل إبراهيم وستار جبار السليفاني (2014)، فاعلية تصميم تعليمي تعلمي وفق نموذج جيرلاك وايلي في اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادي عشر الإعدادي في مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخي لديهم، كلية التربية، جامعة الموصل، **المجلة الدولية المتخصصة**، المجلد (3)، العدد (4).

103- طوالبة، هادي محمد (2009)، **تطبيقات عملية في التربية العملية**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

104- ظافر، محمد إسماعيل (1986)، **برامج ومنهج كليات التربية في دول الخليج العربي- دراسة تحليلية مقارنة تطويرية للواقع والمأمول**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، المملكة العربية السعودية.

105- العبيدي، احمد ضياء احمد (2014)، تقويم أداء مطبقي قسم اللغة العربية في كلية التربية الأساسية في ضوء المهارات اللغوية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة ديالى، كلية التربية الأساسية.

106- العتابي، جعفر خماط جلو (2018)، بناء برنامج تدريبي وفقاً لنظرية الذكاء الناجح لمدرسي علم الأحياء وأثره في كفايات الاقتصاد المعرفي لديهم والتفكير عالي الرتبة لطلبتهم، **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية (ابن الهيثم)، جامعة بغداد.

107- العداي، علي عبدالزهرة جبار (2018)، برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية المفاهيم الاحيائية ومهارة حل المشكلة لدى طلاب الصف الرابع الاعدادي، (**اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة عين شمس.

108- العزاوي، أحمد كامل إسماعيل (2012)، **المعرفة الضمنية وعلاقتها بالأداء الوظيفي لدى الموظفين**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الآداب، جامعة بغداد.

109- العزاوي، حسن علي فرحان وميسون علي جواد التميمي (2014)، مدى توافر مهارات التخطيط للتدريس عند مطبقي اللغة العربية في جامعتي بغداد والمستنصرية من وجهة نظر المشرفين التربويين، **مجلة الاستاذ**، المجلد الثاني، العدد (209).

110-العساف، صالح محمد (2006)، **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية**، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

111- العسراوي، جميلة احمد محمود (2009)، فاعلية برنامج تعليمي في العلوم العامة مستند إلى نظرية ستيرنبرغ في تنمية الذكاء الابداعي والعملي والتحصيل لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في الأردن، **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

112- العقيل، إبراهيم (2004)، **الشامل في تدريب المعلمين التفكير والإبداع**، مؤسسة رياض نجد للتربية والتعليم، دار الوراق للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

113- العناني، حنان عبد الحميد (2014)، **علم النفس التربوي**، ط5، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

114- العنبكي، افراح لطيف خدادوست (2017)، الذكاء الناجح وعلاقته بالتهديد الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الاعدادية، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية للعلوم الانسانية، جامعة ديالى.

115- عامر، عبد الرؤوف وربيع محمد (2008)، **الصف المتمايز**، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

116- عباس، محمد خليل وآخرون (2007)، **مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

117- عبد الرزاق، ظاهر وعبد الرحمن حسن ابراهيم (1980)، **استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية**، دار النهضة العربية، القاهرة.

118- عبد العزيز، أمل أنور وهناء عبد الحميد محمد (2020)، برنامج مقترح قائم على نموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس (SBL) في تنمية بعض مهارات التفكري المنظومي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب علم النفس بكلية التربية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، كلية التربية، المجلد (35)، العدد (4)، ج (1).

119- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (1981)، **الذكاء تنميته لدى أطفالنا**، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

120- عبيد، محمد شلال (2009)، أثر استعمال ثلاث تقنيات تربوية بتدريس التاريخ في التحصيل وتنمية التفكير الاستدلالي لدى طالبات معهد اعداد المعلمات في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية. **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.

121- عطية، محسن علي وعبد الرحمن الهاشمي (2008)، **التربية العملية وتطبيقاتها في اعداد معلم المستقبل**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

122-عطية، محسن علي (2013)، **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان.

123- عسقول، خليل محمد (2009)، الذكاء الاجتماعي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، الجامعة الإسلامية، غزة.

124- علي، عادل سيد (2009)، **التنمية المهنية لمعلمي التعليم الصناعي**، ط2، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

125- عليان، ربحي مصطفى وآخرون (2009)، **التربية العملية (رؤى مستقبلية)**، ج1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

126- عمر، محمود وآخرون (2010)، **القياس النفسي والتربوي**، دار المسيرة، عمان، الاردن.

127- عيسى، حازم زكي سالم وأحمد مصالحة (2005)، فاعلية برنامج مقترح في تنمية الألعاب التربوية لتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي، **بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الثاني**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، الرياض.

128- غانم، أيمن جمال عويس خليفة (2015)، بناء بطارية اختبار لقياس الذكاء الناجح لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء نظرية الاستجابة المفردة "دراسة سيكو مترية"، **(أطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

129- الفتلي، حسين هاشم هندول (2001)، تقويم اداء الطلبة المطبقين في قسم التاريخ بكلية التربية جامعة القادسية في مادة التربية العملية، **مجلة القادسية للعلوم التربوية**، العدد (1).

130- فريحة، نمر منصور (2015)، **المناهج والمعايير مقاربة حديثة في بناء المناهج الدراسية**، دار الوراق، سلطنة عمان.

131- فلية، فاروق عبده وأحمد عبد الفتاح الزكي (د.ت)، **معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً**، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

132- الفيروزآبادي، مجد الدين محمد بن يعقوب (2005)، **القاموس المحيط**، ط8، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

133- الفيل، حلمي (2019)، **متغيرات تربوية حديثة على البيئة العربية**، مكتبة الانجلوالمصرية.

134- قطامي، يوسف (2005)، **نظريات التعلم والتعليم**، ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

135-الكبيسي، عبد الواحد وآخرون (2012)، **أخلاقيات وادأب مهنة التدريس الجامعي**، مركز ديبونو لتعليم التفكير المملكة الأردنية الهاشمية.

136- الكعبي، هشام مهدي كريم (2014)، ادارة الهوية الاجتماعية وعلاقتها بالذكاء الناجح وحل المشكلات لدى الطلبة، **(اطروحة دكتوراه غير منشورة)**، كلية التربية (ابن رشد)، جامعة بغداد.

137- كمب، جرولداي (1985)، **التصحيح التعليمي**، ترجمة: محمد الخوالدة، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمّان.

138- الكناني، سلوان خلف جاسم (2020)، **البرامج التعليمية (الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها رؤية نظرية معرفية توظيفية)**، مكتبة اليمامة للطباعة والنشر، بغداد.

139- كرجي، سحر احمد (2016)، الذكاء الناجح وتأثيره في التمكين الوظيفي - دراسة تحليلية لآراء عينة من المديرين في دائرة بلدية الشعب، **مجلة كلية الرافدين الجامعة للعلوم**، العدد(39) .

140- كوجك، كوثر (2001)، **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، ط2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

141- ------- وآخرون (2008)، **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت.

142- اللقاني، أحمد حسين (2013)، **المناهج بين النظرية والتطبيق**، دار عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة.

143- المناصير، حسين جدوع مظلوم وعبد الكاظم عزيز مرجون الجبوري (2019)، **الوجيز في البحث العلمي ومناهجه**، ط1، دار الوضاح، عمان، الأردن.

144- مازن، حسام (1998)، **في التربية العملية لطلاب كليات التربية**، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

145- متولي، مصطفى (1984)، **الاشراف الفني- دراسة مقارنة**، الكلية المتوسطة، دار المطبوعات الجديدة، القاهرة.

146- متولي، شيماء بهيج محمود (2016)، فاعلية تدريس وحدة مقترحة، في الاقتصاد المنزلي باستخدام نموذج التسريع المعرفي على تنمية الذكاء الناجح وإدارة الذات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة العلوم التربوية**، العدد الرابع، ج2، اكتوبر.

147- مجمع اللغة العربية (2004)، **المعجم الوسيط**، ط4، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية.

148- مجيد، سوسن شاكر (2014)، **اسس بناء الاختبارات والمقياس النفسية والتربوية**، ط3، مركز ديبونو لتعليم التفكير عمان، الاردن.

149- محمد، داوود ماهر (1988)، **التعليم المستمر**، كلية التربية، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قسم العلوم التربوية والنفسية، دار الكتب للطباعة والنشر.

150- محمد، جاسم (2008)، **التدريس الفعال**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن.

151- محمد، إيمان محمد عبدالعال (2014)، الذكاء العملي عند ستيرنبرغ وعلاقته بمهارات ما وراء المعرفة والذكاء العام لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية التربية، جامعة حلوان.

152- محمد، سلوى (د.ت)، **التقويم التربوي**، دار المعرفة، بيروت.

153- محمود، حمدي شاكر (2004)، **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، ط1، دار الأندلس للنشر والتوزيع، حائل، المملكة العربية السعودية.

154- محمود، عبد الرزاق مختار (2019)، أثر استخدام استراتيجية قائمة على التعلم الموقفي في تنمية الطلاقة اللفظية والكتابة الوظيفية لدى الطلاب الروس الناطقين بغير اللغة العربية، **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، المجلد (2)، العدد (3).

155- مدكور، علي أحمد (2001)، **مناهج التربية أُسُسها وتطبيقاتها**، دار الفكر العربي، القاهرة.

156- مراد، صلاح أحمد وأمين علي سليمان (2005)، **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية**، دار الكتاب الحديث، القاهرة.

157- مرسي، محمد سعيد (1994)، **فن تربية الأولاد في الإسلام**، ج1 , دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة.

158- مرسي، محمد عبد العليم (1995)، **المعلِّم والمناهج وطرق التدريس**، ط2، دار الإبداع الثقافي، الرياض.

159- مرسي، حمدي محمد (2010)، فاعلية استراتيجية مبنية على التعلم الموقفي في علاج صعوبات التعلم الخاصة بالمشكلات اللفظية الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية جامعة اسيوط**، المجلد (26)، العدد (1).

160- مرعي، توفيق وشريف مصطفى (1996)، **التربية العملية**، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة.

161- مرعي، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة (2009)، **طرائق تدريس العامة**، ط4، دار المسيرة، عمّان.

162- مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (2003)، **مصطلحات تربوية- اساليب التدريس**. http://www.moe.gov.ae/cdc/index.htm

163- ملحم، سامي محمد (2012)، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط6، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

164- منصر، صالح هيثم شانف وأبو بكرعلي عبد الله (2019)، فاعلية برنامج التربية العملية في إعداد الطلبة المعلمين في كلية التربية جامعة عدن من وجهة نظرهم، **المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (14)، العدد (3).

165- موسى، محمود علي (2013)، أثر استخدام الألعاب التعليمية في تنمية الذكاء في ضوء نظرية ستيرنبرغ لتلاميذ الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الاساسي، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة قناة السويس، كلية التربية بالإسماعيلية.

166- النبهان، مسلم محمد جاسم (2019)، **اختبارات الذكاء المقننة للعراقيين**، دار نيبور للنشر والطباعة، العراق.

167- النعيمي، محمد عبد العال وآخرون (2015)، **طرق ومناهج البحث العلمي**، مكتبة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.

168- نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004)، **تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي (أسبابه وعلاجه)**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

169- ----------(2010)، **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي (أسبابه وعلاجه)**، ط2، دار وائل للنشر والتوزيع، عمّان، الاردن.

170- الهاشمي، عبد الرحمن وطه علي حسين الدليمي (2007)، **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، ط1، دار الشروق، عمان.

171- الهاشمي، علي ربيع حسين (2013)، **الأنشطة الصفية والمفاهيم العلمية**، ط1، دار غيداء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

172- الهران، عواطف صالح عبد الله (2018)، مستوى التفكير الاستدلالي والذكاء العملي لدى الطلبة المتفوقين عقلياً في المرحلة الجامعية تبعاً لاختلاف التخصص والنوع الاجتماعي، **(رسالة ماجستير غير منشورة)**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي.

173- واعر، نجوى أحمد عبدالله وحمودة عبد الواحد حمودة (2016)، فاعلية برنامج تدريبي على حل المشكلات المستقبلية بطريقة إبداعية في تنمية الذكاء العملي لدي طلاب كلية التربية بالوادي الجديد، **الجمعية المصرية للدراسات النفسية**، المجلد (26)، العدد (92).

174- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2016)، **مشروع تطوير وتحديث الموارد المعرفية لمناهج العلوم التربوية والنفسية في الجامعات العراقية**، دائرة البحث والتطوير/قسم تطوير وتحديث المناهج، جمهورية العراق.

175- اليعقوبي، حيدر، (2013)، **التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية**، ط1، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية.

ثانياً: المصادر الاجنبية

176- cady, C. & Sosuiski, M (2012), Applications of Situated Learning to Foster Communities of Practice, **Journal of Social Work Education**, Vol(48), No(1).

178 -Clarkson, J (2014**), Development of An Ios App Using Situated Learning**, Communities of Practice and augmented Reality for Autism Spectrum Disorder, International Association for Development of Information Society(IADIS).

179-Cobb, P. & Bowers, J (1999), Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice, **Educational Research**, 28 (2).

180-Collins, A (1990), **Reformulating testing to measure learning and thinking**. In N. Fredriksen, R. Glasern A.Lesgold, & M. G. Shafto, (Eds.), Diagnostic monitoring of skill and knowledge acquisition. HIillsdale, Nj: Lawrence Erlbaum Associates.

181-Cook, W. and Kearney, N (1960), **Curriculum Encyclopedia and Educational Research**, New York, McMillan Co.

182-Choi, j, &Hnnafin, M.j (1995), situated cognition and learning environments: Roles, structures, and implications for design. **Educational Technoiogy Research and Development,** 42(2).

183- Dana, T. M., & Tippins, D.J (1993), considering alternative assessments for middle Level learners. **Middle School Journal**, 25(2).

184-Duffy, T.M. & Jonassen, D.H (1991), Constructivism: New implications for instructional technology, **Educational Technologhy**, 31(5).

185- Delomier, F& et-al (2017), **Collocated and Situated Learning Came**, Design, European Conference on Games Be Learning, EBSCO.

186- Ebel, Robert, L (1972**), Essentials of Educational measurement.** 2nd ed. Englewood cliffs, W.J, prontiec hall.

187-Good, T.L (1979), Teacher Effectiveness in Elementary School – **Journal of Teacher Education –March – April.**

188-Hamati, K (2011), The Role of Emotional vs. Successful Intelligence in New Venture Creation, **Master Thesis**, Concordia University.

189-Husen, Toresten (1985), **The International Encyclopedia Education**, The Mac millan Co.Newyork.

190-Hung, D. & Chen, D (2001), Situated cognition, Vygotskian thought and learning from the communities of practice preseptive: Implications for the design of web-based e-learning. **EducationMedia International**, 38(1).

191-Johnson, D. W and Smith, K. A (1991), **Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity.** ASHE-FRIC Higher Education Report No 4 Washington D.C.: School of Education and Human Development. George Washington University.

192- Kemp, S (2010),Situated Learning Optimizing Experiential Learning Through God-given Learning Community, **Christian Education Journal(CEJ)**, Series,3, Vol(7), No(1).

193-Kim, Y, & Merriam, S (2010),Situated Learning and Identity Development in A Korean Older Adults' Computer Classroom, **Adult Education Quarterly**, 60(5).

194- Kiess, H.O (1996), **statistical concepts for Behavioral science**, London, Sidney, Toronto, Allyn and Bacon.

195-Kothari. C. R (2004), **Research Methodology-Methods and Techniques**, Second Edition, Ltd Publishers, New Delhi.

196-Lave, J, & Wenger, E (1991), **Situated learning: Legitimate peripheral participation**, New York: Cambridge University Press.

197 - Larkin, J.H (1989), **What kind of knowledge transfers? In L.B, of Resnick (Ed.), Knowing, learning and instruction: Essays in honor Robert Glaser**, Hillsdale, NJ: Erlbaum.

198- Langer, P (2009),**Situated Learning: What Ever Happened To Educational Psychology**, Educpsychol Rev.

199- Lunce, L. M (2006), Simulations: Bringing the benefits of situated learning to the traditional classroom, **Journal of Applied Educational Technology**, 3(1).

200- Macicas, P. E , A (2009), comparison of, methods of measuring practical intelligence and academic intelligence, **Doctoral Dissertation**, California State University (UMI 1468460).

201-Pitri, E (2004) Situated Learning in class community, **Art Education**, 57(6).

202- Spearman, C (1927), **The Abilities of Man Millan**.

203- Spiro et al (1991**), Knowledge. Representation, content specification, and the development of skill in situation- specific knowledge assembly: Some constructivist issue as they relate to cognitive flexibility theory and hypertext Educational Technology.**

204- Slaouti,D (2007),Teacher Learning about Online Learning : Experiences of a Situsted Approach , **European Journal of Teaching Education**,v30, n3.

205-Sternberg, r,j (1997), **how practical and gerative intelligence determine success in ful** , life , usa : plume printing.

206-Sternberg, Robert J. & Grigorenko (2001), "**Practical Intelligence and the Principal**", Office of Educational Research, the Temple University Center, 2001.

207-Sternberg, R. J. & Hedlund. J,(2002), **Pratical intelligence**, g, and work psychology, Human Performance.

208-Sternberg, R., J. & Grigorenko, E (2003), teaching for successful intelligence, Principles, Procedures and Practices, **Journal for the education of the gifted**, Vol (27), No (3).

209- Sternberg, r,j,wice (2003), **Atheory of wisdom, intelligence, and creativity, synthesized**, New York, cambridge university.

210-Sternberg, R. J (2004**), Successful intelligence in the classroom**,the ohio state, University, on behalf of its college of education.

211-Sternberg, R. J (2005), The Theory of Successful Intelligence, Revista Interamericana de Psicología ,**Interamerican Journal of Psychology**, Vol. (39), Num.

212-Sternberg, R. J (2006), **The Rainbow Project: Enhancing the SAT through assessments of analytical, practical, and creative skills. Intelligence**.

213-Wisemankm (1997), Identification of multiple intelligence for high school stadents in theoretica and applied sciene courser, **university of Nebraska dissetationabstracts international** V (58), N (4).

214- Insch, et al (2008), refinement and empirical test of the academic tacit knowledge scale. **The Journal of Psychology**, 142 (6).

215-Zheng, R (2010), Effects of Situated Learning on Students, Knowledge Acquisition An individual Differences Perspectives, **Educational Computing Research**, 43(4).

.

ملحق (1)
تسهيل مهمة

جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية الدراسات العليا

Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Babylon
Faculty of Graduate Studies

No:
Date:

العدد : ٣١
التاريخ : ٤/١/٢٠٢١

العلوم الانسانية

الى / كليات التربية في الجامعات / بغداد ، البصرة ، بابل ، الكوفة ، القادسية ، كربلاء ، ميسان ، المثنى

م / تسهيل مهمة

تحية طيبة ...

يرجى تفضلكم بتسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / الدكتوراه (عبد الكاظم عزيز مرجون) في اختصاص طرائق التدريس العامة في كلية التربية الاساسية بجامعتنا والمقبول للعام الدراسي (٢٠١٩ – ٢٠٢٠) ، وذلك لغرض اكمال اجراءات اطروحته الموسومة (فاعلية برنامج تعليمي على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية)

... شاكرين ومقدرين سلفاً حسن تواصلكم معنا ...

الاستاذ الدكتور
سعد مرزة حسين
معاون عميد كلية الدراسات العليا
٢٠٢١/١/٤

صورة عنه الى//
- كلية التربية الاساسية / اشارة الى كتابكم المرقم ٧٩٦٢ في ٢٠٢٠/١٢/٢٩ للتفضل بالعلم..مع الاحترام.
- شعبة شؤون الطلبة / العلوم الانسانية مع الاوليات ..مع الاحترام .
- الصادرة.

تغريد ١/٤

graduatefaculty@uobabylon.edu.iq

ملحق (2)

أسماء السادة المحكمين ونوع الاستشارة مرتبين حسب اللقب العلمي والحروف الهجائية.

ت	الأسم واللقب العلمي	التخصص	مكان العمل	نوع الاستشارة						
				1	2	3	4	5	6	7
1	ا.د. بتول بناي	ارشاد تربوي	كلية التربية للعلوم الانسانية – جامعة بابل			*	*			
2	ا.د.بشرى كاظم سلمان	علم النفس التربوي	كلية التربية -الجامعة المستنصرية			*	*			
3	ا.د .جبار رشك شناوة	ط.ت.الاجتماعيات	كلية التربية- جامعة القادسية	*	*	*		*	*	*
4	ا.د. حسين جدوع مظلوم	ط.ت.الاجتماعيات	كلية التربية- جامعة القادسية	*	*	*		*	*	*
5	ا.د .حمزة هاشم السلطاني	ط.ت .اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة بابل	*		*				
6	ا.د. رحيم عبدالله الزبيدي	علم النفس التربوي	كلية التربية -الجامعة المستنصرية			*	*			
7	ا.د .علي رحيم محمد	ط.ت.علوم الحياة	كلية التربية- جامعة القادسية	*	*	*		*	*	*
8	ا.د. علي تركي شاكر	ط.ت.اللغة العربية	كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة كربلاء	*		*				
9	ا.د. علي شاكر الفتلاوي	علم النفس التربوي	كلية الآداب- جامعة القادسية			*	*			
10	ا.د.علي صكر جابر	علم النفس التربوي	كلية التربية- جامعة القادسية			*	*			
11	أ.د .عماد حسين المرشدي	علم نفس النمو	جامعة بابل- كلية التربية الاساسية			*	*			
12	ا.د فاضل محسن الميالي	علم النفس التربوي	كلية التربية -جامعة الكوفة			*	*			
13	ا.د كريم عبيس ابو حليل	مناهج و ط.ت.عامة	كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة المثنى	*	*	*		*	*	*
14	ا.د كريم فخري هلال	ادارة تربوية	كلية التربية للعلوم الانسانية- جامعة بابل			*				
15	ا.د مازن ثامر شنيف	ط.ت.علوم الحياة	كلية التربية- جامعة القادسية	*	*	*		*	*	*
16	أ.د. محمد حميد المسعودي	مناهج و ط.ت.عامة	كلية التربية الأساسية- جامعة بابل	*		*				*
17	ا.د. مكي فرحان كريم	ط.ت.اللغة العربية	كلية التربية- جامعة القادسية	*	*	*		*	*	*
18	ا.د نغم هادي حسين	علم النفس التربوي	كلية الآداب- جامعة القادسية			*	*			
19	ا.د. هادي كطفان العبدالله	ط.ت.الفيزياء	كلية التربية- جامعة القادسية	*	*	*		*	*	*
20	ا.د. وحيدة حسين علي	علم النفس التربوي	كلية التربية -جامعة الكوفة			*	*			
21	ا.ابتسامة علوان شفيق	ط.ت. التاريخ	كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة المثنى	*	*	*		*	*	*
22	ا.م .د .احمد عبدالكاظم	علم النفس التربوي	كلية الآداب – جامعة القادسية	*		*	*			

	جوني											
23	ا.م .د. جاسم محمد حمزة	علم النفس التربوي	كلية الآداب- جامعة القادسية		*	*						
24	ا.م .د جنان مزهر لفته	ط.ت.علوم القرآن	كلية التربية -جامعة القادسية	*	*	*		*	*	*		*
25	ا.م .د سلام هاشم حافظ	علم النفس التربوي	كلية الآداب- جامعة القادسية		*	*						
26	أ.م. د. ضرغام سامي الربيعي	مناهج و ط.ت.عامة	جامعة القادسية - كلية التربية	*		*		*				
27	ا.م .د عصام حسن احمد	علم النفس التربوي	كلية الآداب- جامعة القادسية		*	*						
28	ا.م.د. علي حسين عايد	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات - جامعة القادسية		*	*						
29	ا.م .د. فاطمة عباس مطلك	علم النفس التربوي	كلية التربية -الجامعة المستنصرية		*	*						
30	ا.م.د.محمد كاظم محسن	مناهج وط.ت. عامة	كلية التربية للعلوم الإنسانية- جامعة المثنى	*		*	*	*	*	*		*
31	ا.م.د. مسلم محمد جاسم النبهان	مناهج وط.ت. عامة	كلية التربية للبنات - جامعة القادسية	*		*	*	*	*	*		*
32	ا.م .د. نجلاء نزار وداعة	علم النفس التربوي	كلية التربية -الجامعة المستنصرية		*	*						
33	ا.م . اقبال كاظم جبير	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية للبنات - جامعة القادسية	*		*		*	*	*		*
34	ا.م . راضي عبيد متعب الجبوري	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات - جامعة القادسية		*	*						
35	ا.م. زينه علي صالح	علم النفس التربوي	كلية الآداب- جامعة القادسية		*	*						
36	ا م. سماء عزيز عبدالكريم	ط.ت. اللغة العربية	كلية التربية للبنات - جامعة القادسية	*		*		*	*	*		*
37	م.د . احمد حمزة عبود	مناهج وط.ت. عامة	مديرية تربية الديوانية	*		*		*	*	*		*
38	م.د . كهرمانة حسن علي عودة	علم النفس التربوي	كلية التربية للبنات - جامعة القادسية		*	*						
39	م.د. مالك مطلق تخيت الدعمي	مناهج وط.ت. عامة	كلية التربية للعلوم الصرفة- جامعة كربلاء	*		*		*	*	*		*
40	م.د. نغم عادل نجم	علم النفس العام	كلية التربية للبنات - جامعة القادسية		*	*						

* نوع الاستشارة:

1- تحديد استراتيجيات وطرائق التدريس.

2- حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظر التدريسين .

3- صلاحية الاهداف التعليمية العامة للبرنامج والاهداف السلوكية.

4- صلاحية مقياس الذكاء العملي.

5- المحتوى التعليمي.

6- دليل الأستاذ ودليل الطالب .
7-الخطط الدراسية.

ملحق (3)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا / الدكتوراه (طرائق التدريس العامة)

م / استبانة اراء المُحكمين حول الأهداف العامة للبرنامج التعليمي المقترح.

الأُستاذ الفاضل/ة..... المحترم/ة

تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية), ولمعرفة فاعلية هذا البرنامج في التحصيل وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية قام الباحث بإعداد الأهداف التعليمية الخاصة بالبرنامج التعليمي, ونظراً لما عُرفتُم به من خبرةٍ ودرايةٍ علميةٍ في هذا المجال, فإن الباحث يودّ الاستنارة بآرائكم القيّمة في مدى صلاحية هذه الأهداف من حيث صياغتها وتمثيلها للبرنامج التعليمي, مع جزيل الشكر والتقدير.

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الآتية:

اللقب العلمي:

التخصص:

مكان العمل:

الباحث/ عبدالكاظم عزيز مرجون

يتوقع من الطالب بعد دراسته لكل موضوع من موضوعات مادة التربية العملية وفهمه لمحتواه ان يكون قادرا على ما يأتي:

ت	الاهداف العامة	صالحة	غير صالحة	تحتاج الى تعديل

1	توظيف الذكاء العملي في المواقف التعليمية والحياتية للطالب/المدرس، و حلّ المشكلات بطرق وأساليب تربوية ونفسية صحيحة ليتسنّى له التعامل مع كافة المشاكل التي قد تواجهه في المستقبل عند التعامل مع الطلبة.			
2	ربط التعلّم السابق بالتعلّم الحالي بوساطة الذكاء العملي لتكوين تعلم ذي معنى ، وتوظيف التعلُّم الجديد في مواقف الحياة اليومية للطالب/المدرس .			
3	تنمية القدرة على اصدار الأحكام حول المواقف التعليمية و الحياتية من خلال تنمية الذكاء العملي لدى الطالب/المدرس.			
4	تحرير الطالب/المدرس من العوائق التي تحد من ذكائه العملي، واكسابه القدرة في تحريك تفكيره باتجاهات متعددة، والتعامل بمرونة مع المشكلات.			
5	إمداد الطالب/المدرس بألوان جديدة من الخبرة والثقافة، بما يتضمنه المحتوى التعليمي من زاد ثقافي يوسع دائرة تفكيره، ويقوي صلته بالحياة.			
6	غرس عادة المثابرة، وروح المبادرة في العمل الجاد، وتقدير الطالب/المدرس لذاته، والانفتاح على خبرات الآخرين، وتقبل آرائهم.			
7	تيسير التفاعل الاجتماعّي، والعمل الجماعّي الذي يخلق فرص التنافس وتبادل الخبرات الإبداعية، وتكاملها بين الطلبة/المدرسين.			
8	بناء فكرة إيجابية للطالب/ المدرس حول مهنة التدريس والتخلُّص من أي أفكار سلبية متعلّقة بها، و تحقيق التوافق والتكيف مع مهنة التدريس.			
9	إكساب الطالب/المدرس القدرة على تقويم العملية التعليمية تقويماً دقيقاً.			
10	إلمام الطالب/المدرس بعناصر الموقف التعليمي وإدراك العلاقة بين هذه العناصر.			
11	تنمية وعي الطالب/المدرس بأدواره الاجتماعية والمهنية المرتبطة بمهنة التدريس.			
12	تنمية الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس و كل ما يتصل بها من خلال زيادة الوعي المهني عند الطلبة .			
13	تعريف الطالب/المدرس بالموقف التعليمي كي يعتاد عليه.			

14	تنمية مستوي الدافعية الذاتية لدى الطالب/المدرس .			
15	غرس عادة المثابرة، وروح المبادرة في العمل الجاد وتقدير الطالب/المدرس لذاته، من طريق تعويده على السلوك النقدي والانفتاح على خبرات الآخرين وتقبل آرائهم.			
16	بناء الثقة والعزيمة في شخصية الطالب/المدرس والتغلب على المخاوف التي قد يشعر بها عند مواجهة الحياة المهنية الجديدة .			
17	تزويد الطالب/المدرس بمعلومات وظيفية تسهل عليه التعرف على معنى التربية العملية وأهميتها وأهدافها وأنواعها ومكانتها في مناهج إعداد المدرسين.			

ملحق (4)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا / الدكتوراه (طرائق التدريس العامة)

م/ استبانة آراء المُحكمين حول الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية

الأستاذ الفاضل /ة ..... المحترم/ة

تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية). ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وسعة اطلاع يضع الباحث بين ايديكم مجموعة من الأهداف السلوكية التي صاغها في ضوء الأهداف العامة للمنهج والمحتوى الدراسي للموضوعات التي ستدرس في البرنامج وتمت صياغتها وفق تصنيف بلوم بمستوياته المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم). راجياً التفضل بإبداء ملحوظاتكم في الحكم على صلاحيتها وسلامة بنائها وتغطيتها لمحتوى الموضوعات المقررة، وذلك بالتأشير إزاء كل هدف في كونه صالحاً أو غير صالح أو بحاجة إلى تعديل مع تعديل ما يستوجب التعديل.

ولكم جزيل الشكر والاحترام.

ملاحظة يرجى تدوين المعلومات الآتية:

اللقب العلمي:

التخصص:

مكان العمل:

الباحث/ عبدالكاظم عزيز مرجون

ت	الموضوع	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
	المحاضرة الاولى: التربية العملية (تعريفها، ماهيتها، أهدافها، مكوناتها).				
	الأهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن:				
1	يعرف التربية العملية.	تذكر			
2	يعدد عناصر التربية العملية.	تذكر			
3	يبين موقع التربية العملية من التدريس .	فهم			
4	يوضح الغرض من التربية العملية.	فهم			
5	يعدد أهداف التربية العملية.	تذكر			
6	يشرح مكونات التربية العملية.	فهم			
7	يرسم مخططاً يوضح مكونات التربية العملية	تطبيق			
8	يوضح العلاقة بين مكونات التربية العملية.	فهم			
9	يقارن بين (التعلم, التعليم , التدريس).	تحليل			
10	يعرف الاستراتيجية في التدريس	تذكر			
11	يعرف الطريقة في التدريس	تذكر			
12	يعرف الاسلوب في التدريس	تذكر			
13	يقارن بين الاستراتيجية, والطريقة, والاسلوب في التدريس	تحليل			
14	يعطي رأيه في أن التدريس علم ام فن	تقويم			
	المحاضرة الثانية: مراحل التربية العملية.	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
	الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن:				
15	يؤلف مقالاً عن مراحل التربية العملية.	تركيب			
16	يرسم مخططاً يوضح مراحل التربية العملية.	تطبيق			
17	يعرف مرحلة المشاهدة	تذكر			
18	يبين وجهة نظره في اهمية مرحلة المشاهدة	تقويم			
19	يعدد اهداف المشاهدة	تذكر			
20	يصمم بطاقة مشاهدة	تركيب			
21	يوضح اهداف المشاهدة.	فهم			
22	يبين أسس المشاهدة الجيدة.	فهم			
23	يشرح اخلاقيات المشاهدة و آدابها.	فهم			
24	يوضح أهمية عملية المشاهدة.	فهم			
25	يبدي رأيه في مرحلة المشاركة الجزئية في	تقويم			

	التدريس.				
26	يقارن بين مرحلة المشاركة الجزئية ومرحلة الممارسة في التدريس.	تحليل			
المحاضرة الثالثة: مهنة التدريس		المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن:					
27	يعرف مهنة التدريس .	تذكر			
28	يقوم مهنة التدريس من وجهة نظره.	تقويم			
29	يكتب تقريراً عن منزلة مهنة التدريس في الحضارة العربية الاسلامية .	تركيب			
30	يحدد مقومات مهنة التدريس .	تذكر			
31	يعدد اهداف مهنة التدريس.	تذكر			
32	يعدد مخرجات مهنة التدريس.	تذكر			
33	يبدي رأيه في مخرجات مهنة التدريس	تقويم			
34	يوضح ما يميز التدريس عن غيره من المهن.	فهم			
35	يرسم مخططاً لعناصر مهنة التدريس.	تطبيق			
36	يعرف اخلاقيات مهنة التدريس.	تذكر			
37	يوضح مفهوم اخلاقيات مهنة التدريس.	فهم			
38	يعدد المسؤوليات الأساسية التي يجب أن يلتزم بها المدرس للقيام بمهام التدريس.	تذكر			
39	يبين العوامل المؤثرة في اخلاقيات مهنة التدريس.	فهم			
	المحاضرة الرابعة: المدرس الفعال	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
	الاهداف السلوكية: جعل الطالب قادراً على أن:				
40	يعرف المدرس الفعال.	تذكر			
41	يعدد معايير المدرس الفعال.	تذكر			
42	يكتب تقريراً عن أهمية التدريس الفعال.	تركيب			
43	يقوم ادوار المدرس الفعال في تنمية التفكير لدى الطلبة.	تقويم			
44	يبين الاسس التي يقوم عليها التدريس الفعال.	فهم			
45	يرسم مخططاً يوضح فيه العلاقة بين مكونات التدريس الفعال.	تطبيق			
46	يشرح مدخلات التدريس الفعال.	فهم			
47	يبدي رأيه في مخرجات التدريس الفعال.	تقويم			
48	يعدد المسلمات التي يقوم عليها التدريس الفعال.	تذكر			
49	يعلل أهمية اعداد وتأهيل المدرس الفعال.	فهم			
50	يميز بين الإعداد والتأهيل و التدريب.	تحليل			
51	يوضح الأدوار المتغيرة للمدرس الفعال.	فهم			

	المحاضرة الخامسة: مهارات التدريس الفعال **الاهداف السلوكية:** جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
52	يبين العلاقة بين التدريس الفعال ومهاراته.	فهم			
53	يعرف مهارات التدريس الفعال.	تذكر			
54	يعدد خصائص مهارات التدريس الفعال.	تذكر			
55	يرسم مخططاً يوضح خصائص مهارات التدريس الفعال.	تطبيق			
56	يحلل مهارات التدريس الفعال.	تحليل			
57	يوضح مكونات مهارات التدريس الفعال.	فهم			
58	يشرح مراحل مهارات التدريس الفعال.	فهم			
59	يؤلف مقالاً عن مهارات التدريس الفعال.	تركيب			
60	يرسم مخططاً يوضح العلاقة بين مهارات التدريس الفعال.	تطبيق			
61	يطبق مهارات التدريس الفعال أثناء التدريس.	تطبيق			
	المحاضرة السادسة: مهارة التخطيط للتدريس الفعال **الاهداف السلوكية:** جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
62	يعرف التخطيط في المواقف التعليمية التعلمية.	تذكر			
63	يلخص أهمية التخطيط للتدريس.	فهم			
64	يذكر خصائص التخطيط الفعال.	تذكر			
65	يحدد مقومات التخطيط الجيد.	تذكر			
66	يشرح المبادئ الاساسية للتخطيط السليم المنتج.	فهم			
67	يبين مواصفات تصميم الخطة التدريسية الجيدة.	فهم			
68	يذكر مستويات التخطيط للتدريس.	تذكر			
69	يميز بين أنواع خطط التدريس.	فهم			
70	يكتب خطة تدريس سنوية أنموذجية.	تطبيق			
71	يكتب خطة درس يومية أنموذجية.	تطبيق			
72	يذكر فوائد خطة الدرس.	تذكر			
73	يعدد متطلبات تخطيط الدرس.	تذكر			
74	يعطي رأيه في أهمية التخطيط للتدريس.	تقويم			
	المحاضرة السابعة: مهارة التهيئة والتمهيد للدرس **الاهداف السلوكية**: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
75	يصوغ تعريف لمهارة تهيئة الدرس بلغته الخاصة.	فهم			
76	يعرف التمهيد للدرس.	تذكر			
77	يقارن بين مفهومي التهيئة والتمهيد للدرس.	تحليل			

78	يوضح فوائد التهيئة للدرس.	فهم			
79	يشرح أهداف التهيئة للدرس.	فهم			
80	يصنف أنواع التهيئة للدرس.	تحليل			
81	يعطي أمثلة لتهيئة الدرس.	تطبيق			
82	يرسم خريطة مفاهيمية توضح أنواع التهيئة.	تطبيق			
83	يؤلف مقالاً عن أهمية التهيئة في التدريس.	تركيب			
84	يبدي رأيه في استعمال التهيئة في التدريس.	تقويم			
	المحاضرة الثامنة: مهارة التلخيص والغلق **الاهداف السلوكية:** جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
85	يعرف مهارة التلخيص.	تذكر			
86	يميز بين أنواع التلخيص.	تحليل			
87	يرسم خريطة مفاهيمية توضح أنواع التلخيص.	تطبيق			
88	يقدم انموذجاً لمخلص سبوري حول مفهوم معين.	تطبيق			
89	يقارن بين التلخيص الجزئي والتلخيص الكلي.	تحليل			
90	يعرف مهارة الغلق.	تذكر			
91	يقارن بين الغلق الجزئي والغلق النهائي.	تحليل			
92	يرسم مخططاً يوضح العلاقة بين التلخيص والغلق.	تطبيق			
93	يؤلف مقالاً عن أهمية مهارة التلخيص.	تركيب			
94	يؤلف مقالاً عن أهمية مهارة الغلق.	تركيب			
	المحاضرة التاسعة: مهارة تنويع المثيرات **الاهداف السلوكية:** جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
95	يعرف مهارة تنويع المثيرات.	تذكر			
96	يبين أهمية استعمال المدرس لمهارة التنويع الحركي داخل غرفة الصف.	فهم			
97	يوضح أساليب المدرس المختلفة لتنويع المثيرات داخل غرفة الصف.	فهم			
98	يضرب أمثلة عن استعمال المدرس للغة اللفظية في توجيه انتباه الطلبة.	تطبيق			
99	يضرب أمثلة عن استعمال المدرس المثيرات الغير لفظية في توجيه انتباه الطلبة.	تطبيق			
100	يرسم مخططاً يوضح أساليب تنويع المثيرات التي يستعملها المدرس.	تطبيق			
101	يعطي رأيه في أنواع التفاعل بين المدرس والمتعلمين التي تحدث داخل الصف.	تقويم			
102	يصنف أنواع التفاعل التعليمي الذي يحدث داخل الصف.	تحليل			
103	يشرح اساليب التنويع الصوتي التي يستخدمها المدرس داخل غرفة الصف.	فهم			
104	يعدد فوائد استعمال المدرس للصمت داخل غرفة	تذكر			

	الصف.				
105	يؤلف مقالاً عن أهمية تنويع المدرس في استخدام الحواس والوسائل التعليمية.	تركيب			
106	يستعمل المثيرات اللفظية بفاعلية أثناء التدريس.	تطبيق			
107	يستعمل المثيرات الغير لفظية بفاعلية أثناء التدريس.	تطبيق			
	المحاضرة العاشرة: مهارة صياغة وطرح الأسئلة الصفية **الاهداف السلوكية**: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
108	يعرف مهارة صياغة وطرح الأسئلة الصفية.	تذكر			
109	يؤلف مقالاً عن علاقة الاسئلة الصفية في تنمية التفكير.	تركيب			
110	يرسم خريطة مفاهيمية توضح مهارات الأسئلة الصفية.	تطبيق			
111	يصنف مهارات الأسئلة الصفية.	تحليل			
112	يوضح مهارة صياغة الأسئلة.	فهم			
113	يطبق مهارة طرح الأسئلة.	تطبيق			
114	يوضح مهارة تلقي إجابة الطلبة.	فهم			
115	يعدد شروط استعمال الأسئلة الصفية.	تذكر			
116	يبين أهمية استخدام الأسئلة الصفية.	فهم			
117	يبدي رأيه حول التصنيفات المختلفة للأسئلة الصفية.	تقويم			
118	يوضح بلغته الخاصة تصنيف جيلفورد للأسئلة.	فهم			
119	يرسم شكلاً يوضح تصنيف جيلفورد لأسئلة بناء التفكير.	تطبيق			
120	يوضح بلغته الخاصة تصنيف بلوم للأسئلة.	فهم			
121	يرسم شكلاً يوضح تصنيف بلوم لأسئلة المجال المعرفي.	تطبيق			
	المحاضرة الحادية عشرة: مهارة الشرح والتوضيح **الاهداف السلوكية:** جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
122	يعرف مهارة الشرح والتوضيح.	تذكر			
123	يبين ما يجب على المدرس مراعاته كي يتمكن من تحقيق مهارة الشرح والتوضيح في الواقع الميداني.	فهم			
124	يعطي رأيه في التتابع والتنظيم المنطقي لشرح المدرس للمادة الدراسية.	تقويم			

125	يؤلف مقالاً عن الامثلة والتشبيهات كأداة من ادوات الشرح.	تركيب			
126	يعرف الأمثلة والتشبيهات حسب المنظور التربوي.	تذكر			
127	يميز بين أنواع الشرح.	تحليل			
128	يرسم شكلاً يوضح أنواع الشرح.	تطبيق			
129	يعدد العوامل التي يتوقف عليها اسلوب الشرح لدى المدرس.	تذكر			
130	يكتب تقريراً مفصلاً عن مدى استعمال المدرسين لمهارة الشرح والتوضيح في مدارسنا.	تركيب			
	المحاضرة الثانية عشرة: مهارة استعمال لتغذية الراجعة **الاهداف السلوكية:** جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
131	يعرف مفهوم التغذية الراجعة.	تذكر			
132	يعدد أهداف التغذية الراجعة.	تذكر			
133	يعبر بلغته الخاصة عن أهمية التغذية الراجعة في التدريس.	فهم			
134	يرسم مخططاً يوضح خصائص التغذية الراجعة.	تطبيق			
135	يحدد خصائص التغذية الراجعة.	تذكر			
136	يصنف انماط التغذية الراجعة.	تحليل			
137	يرسم خريطة مفاهيمية توضح أنماط التغذية الراجعة.	تطبيق			
138	يبين شروط تقديم التغذية الراجعة.	فهم			
139	يكتب تقريراً عن أهمية التغذية الراجعة في التدريس.	تركيب			
140	يقارن بين التغذية الراجعة والتعزيز.	تحليل			
141	يثمن أهمية التغذية الراجعة في التدريس.	تقويم			
142	يستخدم التغذية الراجعة بفاعلية أثناء التدريس.	تطبيق			
	المحاضرة الثالثة عشرة: مهارة استعمال الوسائل التعليمية **الاهداف السلوكية**: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
143	يعرف الوسائل التعليمية.	تذكر			
144	يوضح بلغته الخاصة أهمية الوسائل التعليمية في عملية التدريس.	فهم			
145	يشرح قواعد استخدام الوسيلة التعليمية.	فهم			
146	يوضح معايير اختيار الوسيلة التعليمية.	فهم			
147	يعطي رأيه في العوامل التي تؤثر في اختيار الوسيلة التعليمية.	تقويم			

148	يعطي أمثلة عن معوقات استخدام الوسائل التعليمية.	تطبيق			
149	يؤلف مقالاً عن تطور الوسائل التعليمية.	تركيب			
150	يصمم وسيلة تعليمية من مواد بسيطة.	تركيب			
151	يرسم خريطة مفاهيمية توضح تصنيفات الوسائل التعليمية.	تطبيق			
152	يعدد فوائد استخدام الوسائل التعليمية.	تذكر			
153	يؤلف مقالاً عن استعمال الوسائل التعليمية في مدارسنا العراقية.	تركيب			
154	يقارن بين الخبرات المباشرة والخبرات الغير مباشرة بحسب هرم الخبرة لديل.	تحليل			
155	يبدي رأيه في تصنيف ديل للوسائل التعليمية.	تقويم			
	المحاضرة الرابعة عشرة: مهارة التعزيز **الاهداف السلوكية**: جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
156	يعرف مهارة التعزيز.	تذكر			
157	يرسم مخططاً يوضح فيه اشكال المعززات.	تطبيق			
158	يعدد الأمور التي يتوقف عليها نجاح المدرس في استخدام المعززات المختلفة.	تذكر			
159	يوضح بأسلوبه الخاص العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز.	فهم			
160	يشرح نظم التعزيز.	فهم			
161	يرسم خريطة مفاهيمية توضح نظم التعزيز.	تطبيق			
162	يوضح العوامل التي تزيد من فاعلية التعزيز.	فهم			
163	يعدد انماط التعزيز.	تذكر			
164	يعطي وجهة نظرة في اهمية مهارة التعزيز في العملية التعليمية.	تقويم			
165	يضرب بعض الأمثلة في التعزيز الموجب.	تطبيق			
166	يضرب بعض الأمثلة في التعزيز السالب.	تطبيق			
167	يقارن بين التعزيز الموجب و التعزيز السالب.	تحليل			
168	يستخدم أنواع التعزيز بفاعلية أثناء التدريس.	تطبيق			
	المحاضرة الخامسة عشرة: مهارة الإدارة الصفية **الاهداف السلوكية:** جعل الطالب قادراً على أن:	المستوى	يصلح	لا يصلح	التعديل
169	يعرف مفهوم الإدارة الصفية.	تذكر			
170	يبرهن على ان إدارة الصف فناً وعلماً.	تقويم			
171	يؤلف مقالاً عن الإدارة الصفية الفعالة.	تركيب			
172	يوضح أهمية الإدارة الصفية.	فهم			
173	يعدد أهداف الإدارة الصفية.	تذكر			
174	يرسم مخططاً يوضح أنواع الإدارة الصفية.	تطبيق			

175	يقارن بين اساليب الإدارة الصفية.	تحليل			
176	يبدي رأيه في الاسلوب الذي يراه مناسباً لإدارة الصف.	تقويم			
177	يبين مهام المدرس في إدارة الصف.	فهم			
178	يرسم مخططاً يوضح مهام المدرس في إدارة الصف.	تطبيق			
179	يميز بين مفهوم النظام ومفهوم الانضباط.	فهم			
180	يصنف المناهج التي يتعرض المتعلم لها داخل غرفة الصف.	تحليل			
181	يكتب تقريراً مفصلاً عن المشكلات الصفية التي تواجه المدرس.	تركيب			
182	يبدي رأيه في أسباب المشكلات الصفية.	تقويم			

ملحق (5)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا / الدكتوراه (طرائق التدريس العامة)

م/ **استبانة آراء الخبراء بشأن تحديد استراتيجيات وطرائق التدريس الملائمة للبرنامج التعليمي.**

الأستاذ الفاضل/ة ..... المحترم/ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (فاعلية برنامج تعليمي على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية)، ومن متطلبات إعداد البرنامج المقترح تحديد مجموعة من استراتيجيات وطرائق التدريس الملائمة، وقد توصل الباحث إلى بعض استراتيجيات وطرائق التدريس من المصادر الآتية:

- الدراسات والبحوث السابقة التي أجريت في موضوع التعلم الموقفي.
- المراجع والكتب المختلفة في طرائق التدريس.

ونظرا لما يعهده الباحث فيكم من خبرة ودراية علمية وسعة إطلاع في مجال تخصصكم، يضع بين أيديكم مجموعة من هذه الاستراتيجيات والطرائق التدريسية، يرجى تفضلكم باختيار مايلائم منها في تطبيق البرنامج وابداء ملاحظاتكم ومقترحاتكم فيها ومدى صلاحيتها للبرنامج. مع الشكر الفائق والامتنان.

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الآتية:

اللقب العلمي:
التخصص:
مكان العمل:

الباحث/ عبدالكاظم عزيز مرجون

نظرية التعلم الموقفي: تركز نظرية التعلم الموقفي للاف (1988) على الجوانب الموقفية للتعلم، وبينما يحدث الكثير من التعلم في البيئات الصفية المنظمة التي تركز على المفاهيم والتعلم التقريري، يتم قدر كبير من التعلم في الأنشطة اليومية التي تنطوي على أفعال الإنسان وأداءه.

في عملهما الرائد في نظرية التعلم الموقفي ناقش (Lave and wenger,1991) أهمية المجتمع في عملية التعلم وأن على المتعلمين المشاركة في مجتمعات للتعلم يتم تنفيذها في واقع الحياة.

يعرف (Stein, 1998) التعلم الموقفي على انه تلك المعارف والمهارات التي يتم تعلمها في سياقات تعكس الكيفية التي يتم الحصول بها على المعرفة وتطبيقها في مواقف الحياة اليومية، مع الأخذ بنظر الاعتبار أن التعلم هو عملية لتكوين المعنى من أنشطة الحياة اليومية. ومن ثم يتعين تهيئة مجموعة من الظروف في بيئة التعلم لتساعد جعل التعلم موقفياً بما يساعد المتعلمين على التعامل مع تعقيد وغموض التعلم في العالم الحقيقي، وتكوين معرفتهم من خلال ما يمكن أن نسميه المواد الخام للخبرة.

كما يشير كِل من (Cobb & Bowers, 1990) إلى أن التعلم الموقفي يشير إلى اشتراك الفرد مع الآخرين في الحياة الاجتماعية أو اليومية أو الكيفية التي يتفاعل ويتعامل بها هؤلاء الأفراد من خلال المواقف الاجتماعية والمادية المعقدة. وتؤكد الأبحاث على أهمية وضع خبرة المتعلم في موقف حياتي (Cobb & Bowers, 1990:21) .

ترى هذه النظرية أن المتعلمين يبنون معارفهم من خلال التفاعلات والسياقات الاجتماعية والثقافية للوسط الذي يتواجد فيه المتعلم، وطبقاً لمضمون هذه النظرية فأن الانسان لا يستطيع أن يتعلم في مواقف تستبعد الطبيعة السياقية لتفكيره ومعارفه, فهي ترى أن التعلم يتم عن طريق التفاعل المباشر بين المتعلمين أثناء تفاعلهم مع الاهداف التعليمية الموقفية, أي أن الخبرات التعليمية ينبغي أن تقدم للمتعلم في مواقف حقيقية من خلال سياقات العالم الحقيقي، لأن المهارات التعليمية ليست منعزلة عن سياق الحياة (زيود، 2016: 15).

التعلم الموقفي والتعلم التعاوني: نظراً للفجوة بين نوعية المواقف الحياتية والمواقف في الحجر الدراسية، فان التلاميذ يواجهون صعوبة في تطبيق المهارات والمعرفة على المواقف الحياتية. ويعمل التعلم التعاوني على تسهيل التعلم وانتقاله عن طريق تقليص الفجوة بين المواقف الاكاديمية (الرسمية) والمواقف الحياتية، وينادي التعلم الموقفي أن ينبغي ان يتم غمر التلاميذ في المواقف الحياتية الواقعية التي تتسم بالتعقد (الصعوبة) وغير المحددة التي تساعد المتعلم على فهم العالم المحيط (زارع, 2009: 21).

التعلم الموقفي ونظرية التعلم ذي المعنى لأزوبل: تؤكد نظرية التعلم ذي المعنى لأزوبل على أن البناء الفكري للمتعلم ينمو ويتكون من خلال الخبرة المضافة لديه، مشدداً على أهمية المشاركة والحركة الجوهرية في التربية والتعليم ، لما لها من دور في إدراك التلميذ وتطوير قدراته الفكرية والمعرفية ، ومن انماط التعلم ذو المعنى التعلم الاكتشافي ذو المعنى، وفي هذا النمط يصل المتعلم الى المعلومات والمعارف بشكل مستقل، أي أنه يدرك العلاقة بين الموضوعات والعناصر وهذا يعني اضافة جديدة عما هو موجود في الموقف التعليمي ، ثم يربط التلميذ هذه المعلومات التي وصل إليها بشكل مستقل مع ما لديه من معلومات ومعارف مختزنة في بنيته المعرفية؛ وهذا ما تؤكد عليه نظرية التعلم الموقفي (زيود ، 2016: 14).

التعلم الموقفي والنظرية المعرفية الاجتماعية: ترى هذه النظرية أن المتعلمين يبنون معرفتهم من خلال التفاعلات والسياقات الاجتماعية والثقافية للوسط الذي يتواجد فيه المتعلم، وطبقا لمضمون هذه النظرية فإن الإنسان لا يستطيع أن يتعلم في موقف تستبعد الطبيعة السياقية لتفكيره ومعارفه، فهي ترى أن التعلم

يتم عن طريق التفاعل المباشر بين المتعلمين أثناء تفاعلهم مع الأهداف التعليمية الموقفية، أي أن الخبرات التعليمية ينبغي أن تقدم للمتعلم
في مواقف حقيقية من خلال سياقات العالم الحقيقي، لأن المهارات التعليمية ليست منعزلة عن سياق الحياة (الروايضة وآخرون،2012 :140).

التعلم الموقفي ونظرية الذكاءات المتعددة: سعى جاردنر في نظريته إلى توسيع نطاق الإمكانات البشرية إلى ما وراء حدود العلامات، وطرح بديلا من ذلك مقولة أن الذكاء يتعلق كثيراً بالقدرة على حل المشكلات وعلى تشكيل المنتجات في محيط طبيعي غني بالسياق (آرمسترونج، 2006: 3 - 9) كما ينبغي أن يتعرض كل طالب لمقررات دراسية ومشاريع أو برامج تركز على كل ذكاء من ذكاءاتهم، كما أن المدرسة يجب أن توفر بيئات تتسم بالعمل اليدوي، وبتعدد التخصصات إلى سياقات الحياة الواقعية والمناخ الذي ينمي ويحسن الاستقصاء والبحث الحر في مواد ومواقف جديدة.

التعلم الموقفي والنظرية البنائية: يعد التعلم الموقفي أسلوبا معرفياً يتعلق بدارسة ماهية المعرفة وكيفية تكوينها. وتركيز النظرية البنائية على الاقتراض بأن المعرفة تعد تفسيراً إنسانياً لخبراتنا عن العالم، (Duffy& Jonassen,1991:7-12)، ووفقا للنظرية البنائية، فإن التعلم يعد عملية يقوم فيها المتعلم بتكوين التمثيلات الداخلية للمعلومات وهو تفسير شخصي فردي للخبرة، ولذلك فإن التعلم يعد عملية فعالة ينمو فيها المعنى بناء على الخبرة الشخصية، ويعد المعنى وظيفة لكيفية قيام الفرد بتفسير العالم من خلال خبرته الشخصية.

فالتعلم الموقفي مدخلاً يسهل من عملية التعلم عن طريق تقديم مواقف ذات معنى ويقوم بربط التدريس بالخبرات الواقعية في الحياة. وتشير النظرية البنائية بأنه من غير الممكن أن يتم فصل أو عزل وحدة من المعلومات عن المواقف الحياتية. وحيث أن التعلم يتم عن طريق الخبرة، فإن هذه الخبرة التي تحتوي على أفكار حيوية وهامة بالنسبة لفهم الفرد وقدرته على استخدام هذه الفكرة. ولذا فإن التعلم لابد أن يتم توظيفه في مواقف ثرية وان يعكس المواقف اليومية الواقعية حيث تحدث العملية البنائية ويقوم الفرد بنقل أثر ما تعلمه خارج أسوار المدرسة وحجرة الدراسة. ووفقا للنظرية البنائية، يمثل الموقف عنصرا حيويا وهاما للأساس المعرفي بالتعلم، كما تشير نظرية التعلم الموقفي إلى حدوث التعلم في موقف محدد وأن هذا الموقف يؤثر بدوره في التعلم (مرسي، 2010: 418)،

فمن غير الممكن عزل المعرفة والتعلم عن المواقف الحياتية؛ لأن التعلم لابد ان يتم توظيفه في مواقف ثرية تعكس صورة الحياة الواقعية اليومية، يتم من خلالها نقل الطالب لما تعلمه خارج اسوار المدرسة، وتتفق النظرية البنائية ونظرية التعلم الموقفي على اهمية الموقف وحدوث التفاعل الاجتماعي ودوره الحيوي في حدوث التعلم (جاب الله، 2017: 387).

ت	الاستراتيجيات والطرائق التدريسية	ملائمة	غير ملائمة	الملاحظات
1	استراتيجية المناقشة.			
2	استراتيجية التعلّم التعاوني.			
3	استراتيجية لعب الأدوار.			
4	استراتيجية حل المشكلات.			
5	استراتيجية المشروع.			
6	استراتيجية التلمذة المعرفية.			
7	استراتيجية التدريس المصغر.			

الاستراتيجيات والطرائق التدريسية المقترحة من قبل السادة الخبراء:

– 1
– 2

3 –
4 –
5 –
6 -

الاستراتيجيات والطرائق التدريسية للبرنامج التعليمي التي تم الاتفاق عليها من قبل الخبراء المتخصصين "وبنسبة اتفاق 80% فأكثر".

1 – استراتيجية التعلم التعاوني.
2 – استراتيجية حل المشكلات.
3 – استراتيجية تمثيل الادوار.
4 – استراتيجية المناقشة.
5 - استراتيجية المشروع.
6 - استراتيجية التلمذة المعرفية.

ملحق (6)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / الدكتوراه (طرائق التدريس العامة)

م/ استبانة مفتوحة لتعرُّف حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظرهم

اعزائي الطلبة / السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يروم الباحث اجراء دراسته الموسومة بـ (فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية)، ولما كان البرنامج التعليمي يعتمد في بنائه على معرفة الحاجات التعليمية للطلبة في مادة التربية العملية، لذا يرجو الباحث منكم التعاون من خلال الإجابة على السؤال الآتي بموضوعية ودقة علمية، ولكم جزيل الشكر والتقدير.

الباحث/عبدالكاظم عزيز مرجون

س1/ ما هي اهم الصعوبات التي واجهتكم في دراسة مادة التربية العملية؟

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

س2 / هل الموقف التعليمي الصفي لمادة التربية العملية يفتقد لحاجات معينة؟

نعم يفتقد لحاجات معينة ☐ لا لا يفتقد لحاجات معينة ☐

وأن كان يفتقد لحاجات معينة فما هي تلك الحاجات التي ترونها ضرورية لزيادة التحصيل في مادة التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لديكم؟

ج/.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

ملحق (7)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / الدكتوراه (طرائق التدريس العامة)

م/ **استبانة مفتوحة للتعرُف على حاجات الطلَبة في مادة التربية العملية من وجهة نظر التدريسين.**

الأستاذ/ة الفاضل/ة ..... المحترم/ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يروم الباحث اجراء دراسته الموسومة بـ(فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية)، ولما كان البرنامج التعليمي يعتمد في بنائه على معرفة الحاجات التعليمية للطلبة في مادة التربية العملية، ولما يتوسمه الباحث فيكم من خبرة علمية يرجو تعاونكم من خلال الإجابة بدقة علمية وموضوعية حول السؤال الآتي، مع خالص الشكر والتقدير.

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الآتية:

اللقب العلمي:

التخصص:

مكان العمل:

الباحث/ عبدالكاظم عزيز مرجون

س/ ما الحاجات التعليمية الأساسية التي تجدونها ضروريةً في تطوير مستوى تدريس مادة التربية العملية لدى طلبة المرحلة الرابعة في كليات التربية من وجهة نظركم؟

ج/

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق (8)
(استمارة طلب معلومات الطلبة)

أعزائي الطلبة:
تحية طيـبة:
بين أيديكم عدد من الأسئلة يرجى الإجابة عنها بكل دقة لغرض اطلاع استاذ المادة عليها ..... مع شكري لكم واعتزازي بكم.

- الاسم الثلاثي واللقب:
- المرحلة:
- الشعبة:
- تأريخ ولادتك: اليوم - الشهر- السنة -

ملحق (9)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا / الدكتوراه (طرائق التدريس العامة)

م/ استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية اختبار المعلومات السابقة.
الأُستاذ/ة الفاضل/ة..... المحترم/ة
تحية طيبة:

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية)، ونظراً لما يعهده الباحث فيكم من خبرة ودراية علمية وسعة اطلاع في هذا المجال يضع بين ايديكم اختبار المعلومات السابقة للطلبة، لذا يرجوا ابداء آرائكم بشأن صلاحيتها، مع جزيل الشكر والتقدير.

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الآتية:

اللقب العلمي:

التخصص:

مكان العمل:

الباحث/ عبدالكاظم عزيز مرجون

ت	الفقرة	صالحة	غير صالحة	التعديل
1	هو عملية منتظمة تحدث إثناء التدريس بهدف تزويد المعلم والمتعلم بمعرفة نتائج أدائهم: أ - التقويم القبلي. ب - التقويم البنائي. ج - التقويم الختامي. د- التقويم التتبعي			
2	أن اخبار الطالب بنتيجة أدائه السابق يعني: أ- مراعاة الفروق الفردية ب- اثارة الدافعية لديه ج- التعزيز د- التغذية الراجعة			
3	جميع الأفعال التي يقوم بها المدرس بهدف الاستحواذ على انتباه المتعلمين اثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغير المقصود في اساليب عرض الدرس: أ- مهارة التعزيز ب- مهارة تنويع المثيرات ج- مهارة الشرح والتوضيح د- مهارة طرح الاسئلة			
4	التعزيز اللفظي يعني استخدام المدرس لـ: أ- لغة العيون ب- حركات الجسم ج- ايماءات الرأس د- كلمات المديح			

5	الفعل الذي لا يعبر عن نتائج التعلم بصورة محددة: أ – يفسر ب- يدرك ج – يوازن د- يميز			
6	الاهداف السلوكية هي: أ- الاهداف العامة ب- اهداف المنهج الدراسي ج- اهداف الموضوع الدراسي د- اهداف الكتاب المدرسي			
7	أي مراحل التعليم التالية مناسبة لتدريس المفاهيم المجردة للطلاب؟ ا- رياض الأطفال ب- المرحلة الابتدائية ج- المرحلة الثانوية د- ما ذكر في أ, ب			
8	العلاقة بين مهارة التلخيص ومهارة الغلق هي: أ- مهارة الغلق جزء من مهارة التلخيص ب- مهارة التلخيص جزء من مهارة الغلق ج- لا توجد علاقة بين مهارة الغلق ومهارة التلخيص د- مهارة الغلق و مهارة التلخيص مسمى لشيء واحد			
9	تتصف نواتج التعلم الجيدة بما يلي ما عدا: ا- محددة ب – قابلة للقياس ج - واقعية د – مركبة			
10	الاختبار الذي يحصل فيه المفحوص على اعلى درجة تخمين هو: أ – الاختيار من متعدد ب- الصواب والخطأ ج- التكميل د- المزاوجة			
11	يقصد بالموضوعية في عملية التقويم: ا- شمول جميع نواتج التعلم ب-عدم تأثر الدرجة بذاتية المصحح ج- تعدد وجهات التقويم د- يقيس الاختبار ما وضع لقياسه			
12	- الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس في اثناء قيامه بعملية التدريس: أ-الاستراتيجية ب- الطريقة ج- الاسلوب د- الانموذج			
13	ليس من العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس: أ- المنهج الدراسي ب- إمكانات المدرسة ج- طبيعة المادة الدراسية د- جنس المتعلمين			
14	طريقة تعتمد على التفكير العلمي، ومن خلالها يتدرب التلاميذ على ممارسة التفكير السليم: أ-طريقة المناقشة ب- طريقة الاستجواب ج- طريقة الالقاء د- طريقة حل المشكلات			

15	الوسيلة التعليمية هي: أ- تكنلوجيـــا التعلـــيم ب- التكنلوجيـــا فـــي التعلـــيم ج – تكنلوجيا التربية د- جزء من تكنلوجيا التعليم			
16	يدل مقدار التعلم الحاصل على: أ-الفرق بين السلوك القبلي والسلوك البعدي ب-مدى انتقال أثر التعلم الى الحياة ج-مقدار التحصيل بالعلامة المئوية د- لا توجد اجابة صحيحة			
17	أفضل معامل صعوبة في اختبار تحصيلي هو: أ- 20 % ب- 25% ج- 50 % د- 75 %			
18	من خلال التقويم يتم: أ-اصدار الأوامر ب – تفسير النتائج ج- اصدار الاحكام د- لا توجد اجابة صحيحة			
19	القياس الذي يتعلق بالصفات الداخلية للمتعلم هو القياس: أ-المباشر ب- غير المباشر ج- التكويني د- المحكي			
20	المؤشر الحقيقي للتعلم هو: أ- مستوى فهم المتعلم ب- كمية المعلومات لدى المتعلم ج- درجة دافعية المتعلم د- السلوك الادائي للمتعلم			

اختبار المعلومات السابقة بصورته النهائية

تعليمات الاختبار للمعلومات السابقة:

عزيزي الطالب.. عزيزتي الطالبة:

اقرأ فقرات الاختبار جيدا واجب على نفس ورقة الأسئلة وعن جميع فقرات الاختبار ولكل فقرة درجة واحدة ووقت الامتحان (50) دقيقة فقط.

سؤال - اختر الاجابة الصحيحة مما يلي:

1-هو عملية منتظمة تحدث إثناء التدريس بهدف تزويد المعلم والمتعلم بمعرفة نتائج أدائهم:

أ - التقويم القبلي. ب - التقويم البنائي.

ج - التقويم الختامي. د- التقويم التتبعي

2 - أن اخبار الطالب بنتيجة أدائه السابق يعني:

أ- مراعاة الفروق الفردية ب- اثارة الدافعية لديه

ج- التعزيز د- التغذية الراجعة
3- جميع الأفعال التي يقوم بها المدرس بهدف الاستحواذ على انتباه المتعلمين اثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغير المقصود في اساليب عرض الدرس:
أ- مهارة التعزيز ب- مهارة تنويع المثيرات ج- مهارة الشرح والتوضيح د- مهارة طرح الاسئلة
4- التعزيز اللفظي يعني استخدام المدرس لـ:
أ- كلمات المديح ب- حركات الجسم
ج- ايماءات الرأس د- لغة العيون
5 - الفعل الذي لا يعبر عن نتائج التعلم بصورة محددة:
أ – يفسر ب- يدرك
ج – يوازن د- يميز
6 -الاهداف السلوكية هي:
أ-الاهداف العامة ب- اهداف المنهج الدراسي
ج- اهداف الموضوع الدراسي د- اهداف الكتاب المدرسي
7- أي مراحل التعليم التالية مناسبة لتدريس المفاهيم المجردة للطلاب؟
ا- رياض الأطفال ب- المرحلة الابتدائية
ج- المرحلة الثانوية د- ما ذكر في أ، ب

8 - العلاقة بين مهارة التلخيص ومهارة الغلق هي:
أ- مهارة التلخيص جزء من مهارة الغلق
ب- مهارة الغلق جزء من مهارة التلخيص
ج- لا توجد علاقة بين مهارة الغلق ومهارة التلخيص
د- مهارة الغلق ومهارة التلخيص مسمى لشيء واحد
9- تتصف نواتج التعلم الجيدة بما يلي ما عدا:
أ- محددة ب – قابلة للقياس
ج - واقعية د – مركبة
10- الاختبار الذي يحصل فيه المفحوص على اعلى درجة تخمين هو:
أ – الاختيار من متعدد ب- الصواب والخطأ
ج- التكميل د- المزاوجة
11- يقصد بالموضوعية في عملية التقويم:
ا- شمول جميع نواتج التعلم ب- تعدد وجهات التقويم
ج- عدم تأثر الدرجة بذاتية المصحح د- يقيس الاختبار ما وضع لقياسه
12- الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس في اثناء قيامه بعملية التدريس:
أ-الاستراتيجية ب- الطريقة
ج- الاسلوب د- الانموذج
13- ليس من العوامل المؤثرة في اختيار طريقة التدريس:
أ- المنهج الدراسي ب- إمكانات المدرسة
ج- طبيعة المادة الدراسية د- جنس المتعلمين
14- طريقة تعتمد على التفكير العلمي، ومن خلالها يتدرب التلاميذ على ممارسة التفكير السليم:
أ-طريقة المناقشة ب- طريقة الاستجواب
ج- طريقة الالقاء د- طريقة حل المشكلات
15- الوسيلة التعليمية هي:
أ- جزء من تكنلوجيا التعليم ب- التكنلوجيا في التعليم

ج – تكنلوجيا التربية د- تكنلوجيا التعليم

16- يدل مقدار التعلم الحاصل على:

أ-الفرق بين السلوك القبلي والسلوك البعدي ب-مدى انتقال أثر التعلم الى الحياة

ج-مقدار التحصيل بالعلامة المئوية د- لا توجد اجابة صحيحة

17- أفضل معامل صعوبة في اختبار تحصيلي هو:

أ- 20 % ب- 25%

ج- 50 % د- 75 %

18- من خلال التقويم يتم:

أ-اصدار الأوامر ب – اصدار الاحكام

ج- تفسير النتائج د- لا توجد اجابة صحيحة

19- القياس الذي يتعلق بالصفات الداخلية للمتعلم هو القياس:

أ-المباشر ب- غير المباشر

ج- التكويني د- المحكي

20- المؤشر الحقيقي للتعلم هو:

أ- مستوى فهم المتعلم ب- كمية المعلومات لدى المتعلم

ج- درجة دافعية المتعلم د- السلوك الادائي للمتعلم

مفتاح تصحيح اجابة المعلومات السابقة			
الفقرة	الاجابة الصحيحة	الفقرة	الاجابة الصحيحة
1	ب	11	ج
2	د	12	ج
3	ب	13	د
4	أ	14	د
5	ب	15	أ
6	ج	16	أ
7	ج	17	ج
8	أ	18	ب
9	د	19	ب
10	ب	20	د

ملحق (10)

بيانات التكافؤ للمجموعة التجريبية والضابطة

ت	العمر الزمني محسوباً بالشهور		المعلومات السابقة		اختبار الذكاء العام		الذكاء العملي القبلي	
	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	الضابطة
1	260	262	13	16	25	21	10	9

9	8	30	29	18	12	266	265	2
10	11	23	31	10	18	264	269	3
12	8	33	36	13	13	254	266	4
11	10	30	32	20	14	265	264	5
9	9	27	27	16	14	259	251	6
13	11	25	33	19	17	268	276	7
16	10	26	26	18	18	260	260	8
15	17	23	21	12	17	273	256	9
12	14	37	29	14	19	269	267	10
10	13	28	33	9	20	252	262	11
13	18	30	35	18	15	271	270	12
10	16	31	27	12	18	271	252	13
10	15	34	35	13	16	253	270	14
10	14	24	21	14	16	269	275	15
12	9	33	34	17	19	274	254	16
11	10	26	34	17	16	251	274	17
9	12	21	30	15	13	267	271	18
13	10	22	24	18	9	256	252	19
16	13	34	32	19	16	274	273	20
15	10	32	20	9	18	271	272	21
10	9	25	31	12	20	268	269	22
10	10	29	22	13	14	265	254	23
12	12	26	25	16	11	270	269	24
11	13	21	35	14	18	259	268	25
9	8	37	33	20	17	254	276	26
13	9	28	31	14	12	267	253	27
16	13	33	29	11	14	270	270	28
15	8	30	30	17	13	275	261	29
10	10	25	35	18	17	264	271	30
12	17	34	24	17	11	261	266	31
11	14	35	29	13	13	266	275	32
9	13	28	34	16	15	270	254	33
13	18	36	23	12	18	254	270	34
16	16	30	35	15	16	276	276	35
15	15	25	31	11	10	266	264	36
9	14	23	21	18	9	270	267	37

38	272	274	15	13	29	34	14	10
39	270	268	14	16	24	22	10	9
المجموع	10364	10346	588	583	1135	1111	471	455
المتوسط	265,7436	265,2821	15,07692	14,94872	29,10256	28,48718	12,0769	11,66667
الانحراف	7,5912	6,9428	2,9034	2,9781	4,7220	4,7764	2,9298	2,3352
التباين	57,6266	48,2025	8,4300	8,8692	22,2972	22,8139	8,5838	5,4530
المحسوبة	0,277		0,190		0,565		0,675	
الجدولية	1,99		1,99		1,99		1,99	

ملحق (11)

اختبار الذكاء (من عمر 20 فأكثر/الزمن: 50 دقيقة)

اعزائي الطلبة: بين أيديكم اختبار مخصص لقياس مستوى الذكاء لدى كل طالب وطالبة يرجى قراءة كل فقرة من فقراته بدقة وروية والإجابة حسب ما مطلوب من كل فقرة علما ان لكل اجابة صحيحة درجة واحدة فقط اما الاجابات الخاطئة او المتروكة فتكون درجتها صفرا:

1- عكس كلمة وفرة هي: .....(زيادة، قلة، كثرة، تضخم).
2- السديم هو: .....(الارض، البشرة، البرد، الضباب).
3- مرادف كلمة نقود: ..... (اشياء، حاجات، اموال، دواء).
4- طير: سرب مثل كواكب: ..... (مجرة، قطيع، باقة، مجموعة).
5- ما الكلمة المختلفة؟ ..... (قصيرة، طويلة، جميلة، فارعة).
6- كهرباء الى سلك مثل ماء الى: ..... (بخار، انبوب، خزان، نهر).
7- راديكالي تعني: .....(متحرر، متطرف، معتدل، متفرد).
8- صنبور لها علاقة بالـ: ..... (نار، محرك، ثلج، ماء).
9- احدى الكلمات التالية لا علاقة لها بباقي الكلمات: .....(ش ن ة ر ا، ش ب خ، ن ش م ر ا، و ء هـ ا).

10- جمع الحروف التالية لتحصل على حكمة: ..... (ف ا ن ع، ن م، ك ا ل ز ن، ع م ا ل ل).

11- إذا كان عدنان عم علي ومحمد ابن عدنان وزيد ابن محمد، فما علاقة زيد بعدنان: .....؟

12- إذا كان د = 12، ل= 16 وأ = 9 فان (دلال) = ...

13- إذا كانت S =3 و a = 1 فان مجموع أحرف كلمة assas =.....

14- لدى صادق 54 دينارا يريد ان يشتري بها 3 بنطلونات و6 قمصان، فاذا كان ثمن البنطلون 8 دنانير، فما ثمن القميص .....؟

15- ما الكلمة الغريبة في الاتي: .....(عقيق، ذهب، زمرد، ياقوت).

16- ما اسم النبات الذي نجده في الحروف الاتية: .....(ص خ ر ن ل ا ة ف).

17- عمري الان 42 سنة وبعد 6 سنوات سيكون عمري وعمر ابني 76 سنة فكم عمر ابني الآن: .....

18- ما نصف ربع 24: .....

19- ما الكلمتان التي تربطهما علاقة: ..... (رأس، قَدم، يد، رَطل، سَير).

20- ما الحرف الناقص لتكون كلمة لها معنى المحب: .....(ل ا د ود).

21- استعمل العمليات الحسابية على ثمانية من الرقم واحد (11111111) للحصول على رقم 5: .....

22- في كود معين، يتم ترميز MYSTIFY كـ NZTUJGZ، فكيف يتم ترميز NEMESIS؟ (A) MDLHRDR (B) OFNFTJT (C) PGOKUGU (D) ODNHTDR

23- ما العدد الذي يكمل السلسلة.7, 12, 19, ... , 39.

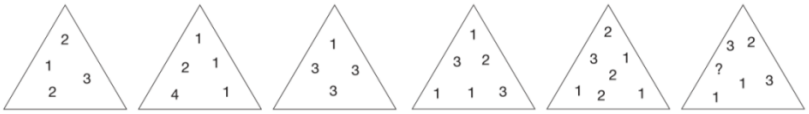
(A) 29 (B) 28 (C) 26 (D) 24

24- بدءاً من اليمين في الاتي: (926592175389416897248 3) اجمع الارقام الزوجية المسبوقة بأرقام فردية .....

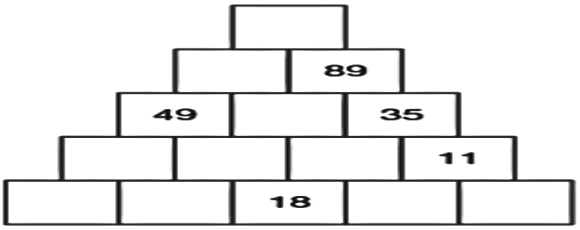
25 -املأ المربعات الفارغة بأعداد اقل من 10

	=		−	8
-		-		÷
	=	1	×	
=		=		=
1	=		÷	2

26-ما الرقم المختلف في المثلثات.....؟



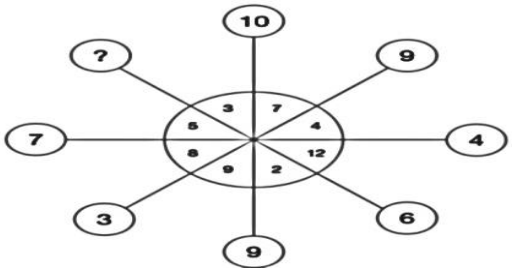
27– أكمل المربعات بما يناسبها



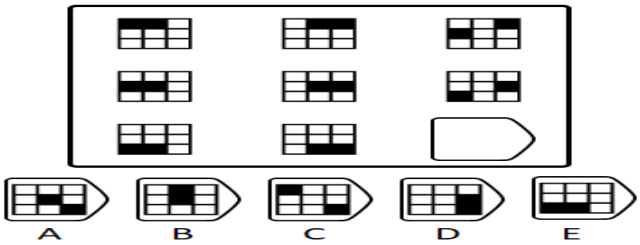
28 - سيكون عمر احمد بعد عامين أكبر من ضعف عمره قبل أربع سنوات كم عمره الآن.....؟

29 - يشترك ثلاثة اشخاص في مبلغ من المال ، حصة الاول $\frac{5}{8}$ و الثاني 0.25 و الثالث 5 دنانير ، كم هو المبلغ الأصلي للمال.....؟

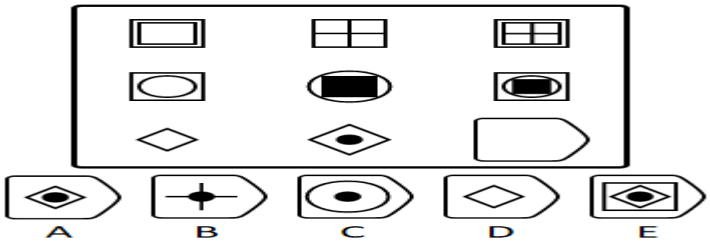
30 -



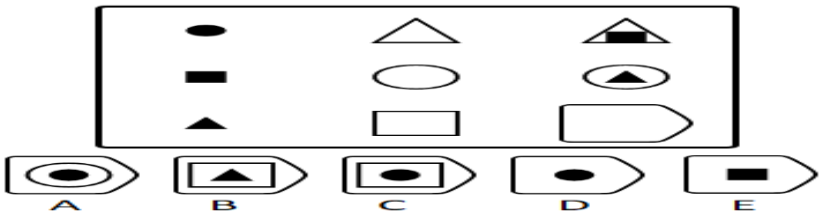
31 - ما الحرف المناسب للفراغ .....؟



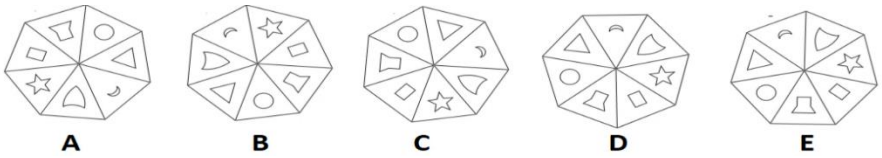
32- ما الحرف المناسب للفراغ .....



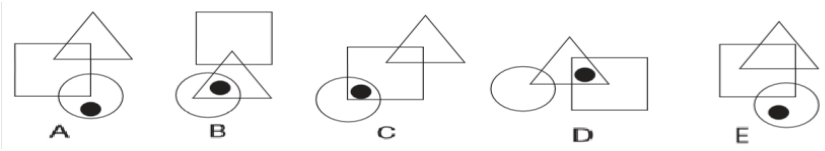
33 - ما الحرف المناسب للفراغ .....؟



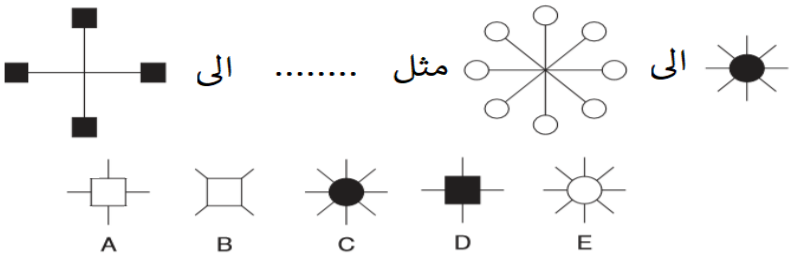
34 - ما الدائرة التي تشبه الدائرة E ؟



35 - حدد الشكل المختلف

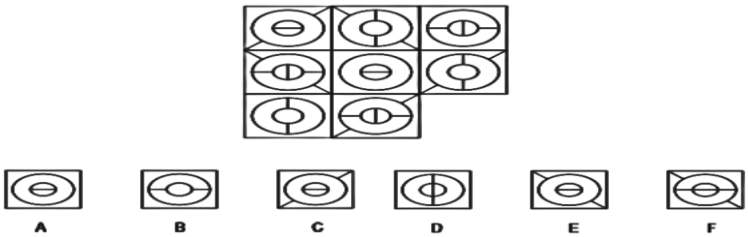


-36

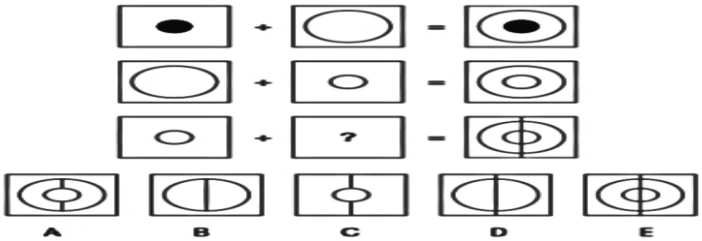


- 37

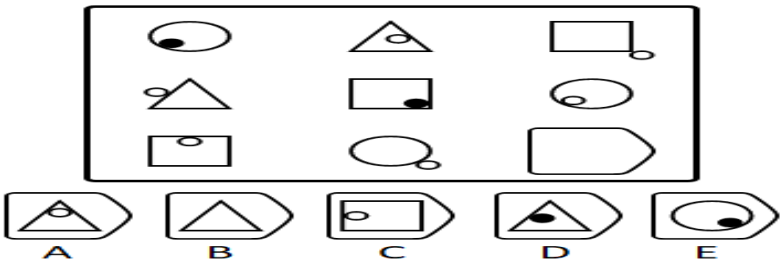
38 - أكمل النقص في المربع بما يناسبه من الحروف



39 - أي حرف يشبه المربع يمين علامة الاستفهام؟



40 - ما الحرف المناسب للفراغ .....؟



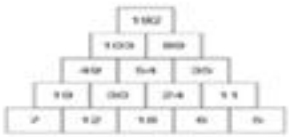
اجوبة اختبار الذكاء

/ 1) قلة 2) الضباب 3) اموال 4) مجرة 5) جميلة 6)انبوب 7) متطرف 8) ماء 9) و ء هـ ا 10) لا كنز انفع من العلم 11) زيد حفيد عدنان 12) 12 16 9 16 13) 13313 14) 5 15) ذهب 16) النخلة 17) 22 سنة 18) 3 19) متير ،

قدم 20) و 21) 1 + 1 + 1 + 1 + 1 x 1 – 1 ÷ 1 22) B 23) B 24) 36 25)

5	=	3	-	8
-		-		÷
4	=	1	×	4
=		=		=
1	=	2	÷	2

26) 4 27)



28) 10 29) 40 دينار 30) مجموع الأرقام في كل قطعة بالإضافة إلى الرقم الموجود في الدائرة المرتبطة به دائمًا يبلغ 20 ، أي 5 + 3 + 12 = 20 ، 3 + 7 + 10 = 20 ، وهكذا.

31) C 32) A 33) C 34) D 35) B 36) D 37) B 38) A 39) E 40) D

ملحق (12)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية

الدراسات العليا / الدكتوراه (طرائق التدريس العامة)

م/ **استطلاع آراء الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي.**

الأُستاذ/ة الفاضل/ة..... المحترم/ة

تحية طيبة:

يروم الباحث بناء اختبار في مادة التربية العملية كمتطلب اساسي لدراسته الموسومة بـ (فاعلية برنامج تعليمي مقترح على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية). ونظراً لما تتمتعون به من خبرة وسعة اطلاع يضع الباحث بين ايديكم مجموعة من فقرات الاختبار التحصيلي راجياً التفضل بإبداء ملحوظاتكم في الحكم على صلاحيتها وسلامة بنائها، وذلك بالتأشير إزاء كل فقرة في كونها صالحة أو غير صالح أو بحاجة إلى تعديل مع تعديل ما يستوجب التعديل. ولكم جزيل الشكر والاحترام.

ملاحظة: يرجى تدوين المعلومات الآتية:

اللقب العلمي:

التخصص:

مكان العمل:

الباحث/ عبدالكاظم عزيز مرجون

اولاً: الاسئلة الموضوعية:

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	يضع المدرس في خطته اليومية أهداف من نوع: أ- المعرفية ب- الوجدانية ج- المهارية د- أ+ب+ج			
2	الصمت الوظيفي من انواع: أ- تنويع المثيرات ب- أثارة الدافعية ج- التعزيز د- التهيئة			
3	يرتبط أسلوب المدرس في التدريس بـ: أ-الاستراتيجية الحديثة ب- الطريقة الجيدة ج- التخطيط الجيد د- شخصية المدرس			
4	التعزيز اللفظي يعني استخدام المدرس لـ: أ- لغة العيون ب- حركات الجسم ج- ايماءات الرأس د- كلمات المديح			
5	من المهارات التي يستخدمها المدرس قبل البدء بالدرس هي مهارة: أ- توجيه الأسئلة ب- تنويع المثيرات			

	ج- التهيئة د- التغذية الراجعة			
6	تعني عملية تبادل الافكار والمشاعر داخل الصف: أ- اثارة الدافعية للتعلم ب- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة ج- تقويم تعلم الطلبة د-التفاعل الصفي			
7	عندما يتجاهل المدرس مشكلات الصف ويرفع الحواجز بينه وبين طلبته فأن ادارته للصف تكون من نوع الادارة: أ- الديمقراطية ب- الفوضوية ج- الحماسية د- الاستبدادية			
8	أن انخفاض صوت المدرس أثناء تقديم الدرس يؤدي إلى: أ- هدوء الطلاب ب- مشاركتهم في الدرس ج- أ+ ب د-المشاغبة			
9	كل العوامل الآتية تؤدي إلى ضبط الصف ما عدا: أ- الانتباه لأحداث الصف ب- معاملة الطلبة ج- صعوبة المادة الدراسية د- الاحترام المتبادل			
10	شخصية المدرس وطلاقته اللفظية تدخل ضمن: ا- آداب المشاهدة ب- التخطيط للمشاهدة ج- تقويم المشاهدة د- محاور المشاهدة			
11	ليس من شروط اختيار الوسيلة التعليمية: أ-جيدة ومشوقة وتثير الاهتمام ب-تناسب مستوى الطلبة ج- يزدحم الدرس بعدد كثير منها د- يتم عرضها في الوقت المناسب			
12	استخدامك للوسيلة التعليمية يكون: أ- بداية الدرس ب- منتصف الدرس ج- نهاية الدرس د- وقت الحاجة إليها			
13	إذا اردت ان تعرف مدى امتلاك طلبتك للمعلومات السابقة فأنك تستعمل: أ- التقويم القبلي ب- التقويم التكويني ج- التقويم الختامي د- التقويم التتبعي			
14	ليس من مكونات التربية العملية: أ- المكونات المعرفية ب- المكونات التشكيلية ج- المكونات القيمية د- المكونات الأدائية			
15	عملية مقصودة ومخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المدرس وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل: أ- التعلم ب- التعليم ج- التدريس د- التدريب			

16	مجموع الاجراءات التي يقوم بها المدرس في الصف لتنفيذ مفردات المنهج وايصال المادة العلمية والخبرات الى الطلبة من اجل تحقيق الاهداف المنشودة: أ- استراتيجية التدريس ب- طريقة التدريس ج- اسلوب التدريس د- انموذج التدريس			
17	ان يكتسب الطلبة المدرسون بعض الاتجاهات الايجابية مثل الموضوعية كالصبر والحكمة في التعامل مع التلاميذ فضلاً عن الاخلاص كالتضحية واتقان العمل، يمثل أحد اهداف مرحلة: أ- المشاهدة ب- المشاركة الجزئية في التدريس ج- مرحلة التطبيق د- ب+ج			
18	أن يمتنع المدرس عن إعطاء الدروس الخصوصية تحت أي مسمى بأجر أو بدون اجر تعد من: أ- أخلاقيات مهنة التدريس ب- مهارات التدريس ج- طرائق التدريس د- أساليب التدريس			
19	ليس من العوامل التي لها الاثر الواضح في اخلاقيات مهنة التدريس: أ- البيئة الاجتماعية ب- البيئة الجغرافية ج- البيئة الاقتصادية د- البيئة السياسية			
20	صناعة أولية للمدرس كي يزاول مهنة التدريس، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية: أ- التدريب ب- التأهيل ج- التطوير د- الإعداد			
21	ليس من خصائص خطة التدريس الفعال: أ-مكتوبة ب- مرنة ج- مستمرة د- مستقرة			
22	ليس من أنواع التهيئة في التدريس الفعال: أ- التوجيهية ب- الانتقالية ج-التصحيحية د- التقويمية			
23	جميع الأفعال التي يقوم بها المدرس بهدف الاستحواذ على انتباه المتعلمين اثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغير المقصود في اساليب عرض الدرس: أ- مهارة التعزيز ب- مهارة تنويع المثيرات ج- مهارة الشرح والتوضيح د- مهارة طرح الاسئلة			
24	ليس من العوامل التي تؤثر في اختيار الوسيلة التعليمية: أ- خصائص المتعلمين ب- طريقة التدريس ج- نوع العمل المطلوب ادائه د- جنس المتعلمين			
25	تمثل البيئة أحد: أ- معوقات استخدام الوسيلة التعليمية. ب- مصادر الحصول على الوسيلة التعليمية. ج- اهداف استخدام الوسيلة التعليمية. د- تصنيفات الوسيلة التعليمية.			
26	تصنيف ادجارديل للوسائل التعليمية وضع الخبرة المباشرة في:			

	أ- قاعدة الهرم ب- وسط الهرم ج- رأس الهرم د- لا توجد اجابة صحيحة			
27	الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة يسمى: أ- التغذية الراجعة ب- تنويع المثيرات ج- التعزيز د- التفاعل الصفي			
28	حينما يقول المدرس للطالب: ممتاز بعد إجابة الطالب إجابة صحيحة يعتبر: أ- تعزيز لفظي ب- تعزيز غير لفظي ج- تنويع مثيرات د- لا توجد إجابة صحيحة			
29	اعلام المتعلم بنتيجة تعلمه يسمى: أ- تعزيز ب- تهيئة ج- تنويع مثيرات د- تغذية راجعة			
30	- ليس من خصائص التغذية الراجعة: أ- الخاصية التعزيزية ب- الخاصية التنبؤية ج- الخاصية الدافعية د- الخاصية الموجهة			
31	تكون العلاقة بين التعزيز والتغذية الراجعة: أ- التغذية الراجعة أكثر دقة من التعزيز ب- التعزيز أكثر دقة من التغذية الراجعة ج- التغذية الراجعة جزء من التعزيز د- التعزيز جزء من التغذية الراجعة			
32	يهدف إلى مساعدة المتعلمين على الإلمام بكافة جوانب الدرس، وتبصيرهم بنهايته: أ- التلخيص الجزئي ب- التلخيص الكلي ج- التهيئة د- لا توجد إجابة صحيحة			
33	العلاقة بين مهارة التلخيص ومهارة الغلق هي: أ- مهارة الغلق جزء من مهارة التلخيص ب- مهارة التلخيص جزء من مهارة الغلق ج- لا توجد علاقة بين مهارة الغلق ومهارة التلخيص د- لا توجد إجابة صحيحة			
34	تحقيق النمو المتكامل بين المتعلمين من ضمن: أ- أهمية الإدارة الصفية ب- أهداف الإدارة الصفية ج- اساليب الإدارة الصفية د- انماط الإدارة الصفية			
35	المحافظة على انتباه الطلبة جميعهم من مهام المدرس في: أ- استراتيجيات التدريس ب- اسلوب التدريس ج- طرائق التدريس د- الإدارة الصفية			
36	يشير مفهوم الانضباط إلى تلك العملية التي ينظم المتعلم سلوكه من خلالها لتحقيق أهدافه وأغراضه، ويكون مصدره: أ- المدرسة ب- المجتمع ج-المعلم د- المتعلم			
37	كلام طالبين مع بعضهما تعليقا على مثال ذكره المدرس: أ- لا يمثل مشكلة مادام سريعاً ومؤقتاً. ب-يمثل مشكلة وعلى المدرس طرد الطالبين من الصف فوراً.			

	ج- ارسال الطالبين لإدارة المدرسة للنظر بقضيتهما. د- خصم درجات من الطلبة حتى لا تتكرر المشكلة.			
38	لاحظت ان أحد طلبتك يدندن في اثناء الدرس بلا ارادة منه فأنك: أ- تخرجه من الدرس لأنه يشتت انتباه الطلبة. ب- تنبهه بأسلوب لطيف. ج- تعاقبه لكي يكف عن هذه العادة. د- ترسله لإدارة المدرسة وهي تتصرف معه.			
39	يطلب أحد الطلبة دائماً إعادة شرح الموضوع في كل درس فإنك: أ- تبلغه انه يحتاج الى تدريس اضافي في البيت. ب- توجهه الى تركيز انتباهه في اثناء الدرس. ج- تعيد الشرح مراعاة لضعف قدرته على الاستيعاب. د- لا تهتم بطلبه.			
40	لاحظت ان أحد طلبتك منعزل عن بقية الطلبة فإنك: أ- تشركه بالنشاطات الصفية. ب- تتركه حتى يغير سلوكه من تلقاء نفسه. ج- تنبهه الى ضرورة مشاركة الأخرين لتدفعه الى التفاعل معهم. د- تحيله إلى اخصائي الصحة النفسية.			
41	شخصت ان أحد طلبتك ذكي جداً فأنك تتصرف معه: أ- تعامله بصورة اعتيادية كبقية الطلبة من منطلق العدالة والمساواة. ب- تعطيه معلومات وواجبات إضافية. ج- تخبره أنه يلزمه تدريس فعال. د- تتركه فهو لا يحتاج المساعدة.			
42	لاحظت ان أحد طلبتك يجيد الاجابة عن الاسئلة من مكانة ولكنه ينساها عندما يقف أمام الطلبة فإنك: أ- تصر على ان يجيب أمام الطلبة لفائدته مستقبلاً. ب- تجعله يجيب من مكانه تفادياً لإحراجه. ج- تتفادى سؤاله وتعوضه بالطلبة الآخرين عنه. د- لا تهتم بأمره فالمسألة طبيعية.			
43	عندما تسأل طالب وتكون إجابة خاطئة أصلاً فإنك: أ- تحاسبه بما يتناسب مع مقدار الخطأ في الاجابة التي اعطاها. ب- تتركه حتى يكمل إجابته لتصححها بعد ذلك. ج-تقاطعه وتطلب من طالب آخر ان يجيب خوفاً من إشاعة الخطأ. د- تقاطعه وتجيب انت على السؤال.			
44	لاحظت ان أحد طلبتك متفوق في النشاطات الصفية واللاصفية فإنك: أ- تشجعه بإضافة درجات الى معدلاته. ب- تشيد به وتذكر مبادرته امام الطلبة. ج- تحتفظ بإعجابك بقدراته لنفسك كي لا تثير فيه الغرور.			

	د- تكلفه بمهام اضافية.			
45	لاحظت ان أحد طلبتك يرتدي ملابس غريبة فإنك: أ-تتجاهله بوصفه أمراً خاصاً يتعلق بذوقه. ب-توجهه الى ضرورة مسايرة زملائه في هذا المجال. ج-تستغرب منه بسخرية كي تدفعه الى التراجع عن طُريقته في اللبس. د- تخصم من درجاته عقوبة له.			
46	عند حدوث مشكلة مع طلبتك فإنك تلجأ الى مدير المدرسة لحلها عندما: أ-تتعقد أكثر وتدخل الآخرين فيها. ب-يتعثر حلها لديك بمحاولات عدة. ج-يكون مدير المدرسة حازماً ويتولى بنفسه حل مشكلات الطلبة. د-حتى لا تتحمل المسؤولية امام اولياء امور الطلبة.			
47	حدث لديك ظرف شخصي طارئ جعلك لا تستطيع الوصول الى المدرسة في بداية الدوام فهل: أ- تطلب من مدير المدرسة جعل الدرس الاول شاغراً خلال تلك الايام فقط. ب- تتأخر دون إيضاح لأن التأخر مفروض علّيك ولك عذر فيه. ج- تعالج الموضوع بالإجازات لان هذا التأخّر مفروض علّيك. د- تطلب من مدير المدرسة تغيير جدول الدروس اليومية ليناسب وضعك.			
48	طلب منك مدير المدرسة الغاء اختبار اجريته، بسبب رسوب معظم الطلبة فيه فإنك: أ- تضع درجات الامتحان كما هي وترفض تدخله لأنه خارج صلاحيته. ب- تخبره بإمكانية اجراء اختبار آخر لهم لتحسين مستواهم. ج- تطلعه على ان الطلبة قد حصلوا على ما يتلاءم ومستواهم فلا مبرر لإلغاء الاختبار. د- تشتكيه للمشرف الاختصاص.			
49	عند وضعك الاسئلة الاختبارية فإنك تستعمل الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) لكي: أ- تشخص نقاط القوة والضعف عند الطلبة. ب- تكون الاسئلة متوازنة في درجة صعوبتها. ج- تغطّي مفردات المنهج كله بما يتناسب مع اهميتها. د- يكون وضع الدرجات بصورة موضوعية.			
50	بعد تصحيح اوراق الاختبار فأنك تحلل درجات الطلبة جميعها لكي: أ-تشخص نقاط القوة والضعف عند الطلبة في الاسئلة. ب-تحدد الطلبة الضعاف وتوجههم الى تحسين مستواهم بشكل علمي دقّيق. ج-تحدد نسبة الاسئلة الصعبة والسهلة التي تضمنها الاختبار.			

	د- تحدد نسبة الاسئلة التي يجيب عنها الطلبة اكثر من غيرها.			

ثانيا- الاسئلة المقالية:

ت	الفقرات	الهدف السلوكي	صالحة	غير صالحة	الملاحظات
1	عدد أهداف التربية العملية؟	تذكر			
2	اعط رأيك في أن التدريس علم ام فن؟	تقويم			
3	وضح الفرق بين المفاهيم التالية:(التعلم، التعليم، التدريس)؟	تحليل			
4	عرف اخلاقيات مهنة التدريس؟	تذكر			
5	علل أهمية اعداد وتأهيل المدرس الفعال؟	فهم			
6	وضح بطريقتك الخاصة الأدوار المتغيرة للمدرس الفعال؟	فهم			
7	ارسم مخططاً وضح فيه مراحل مهارات التدريس الفعال وما تتضمنه كل مرحلة من هذه المهارات؟	تطبيق			
8	صمم في مجال تخصصك خطة درس يومية؟	تركيب			
9	اعطي رأيك في أهمية مهارة التخطيط للتدريس الفعال؟	تقويم			
10	عرف مهارة التهيئة للدرس؟	تذكر			
11	قارن بين انواع التهيئة للدرس من حيث الاستعمال؟	تحليل			
12	وضح بأسلوبك الخاص أهمية استعمال المدرس لتنويع المثيرات داخل غرفة الصف؟	فهم			
13	اعط رأيك في تصنيف ديل للوسائل التعليمية؟	تقويم			
14	قارن بين التعزيز الايجابي و التعزيز السلبي؟	تحليل			
15	ثمن أهمية التغذية الراجعة في التدريس؟	تقويم			

فقرات الاختبار التحصيلي بصيغتها النهائية.

تعليمات الاختبار:

عزيزي الطالب.. عزيزتي الطالبة.

بين يديك فقرات اختبار تحصيلي لمادة التربية العملية مكون من (50) فقرة، يُرجى الإجابة عليها بدقة وموضوعية بعد قراءة الملاحظات الآتية:

1 - اكتب اسمك الكامل مع البيانات المطلوبة في المكان المخصص لها.

2 - الإجابة عن جميع الفقرات دون ترك أي منها.

3 - تعطى كل فقرة من فقرات الاختيار من متعدد (درجة واحدة)، و(صفراً) للإجابة الخاطئة والمتروكة، وتعطى الاجابة النموذجية للفقرات المقالية درجتين، ودرجة واحدة للإجابة القريبة من الاجابة الصحيحة أو عند ذكر نصف المطلوب، وصفراً للإجابة الخاطئة والمتروكة.

تعليمات الاجابة:

المطلوب قراءة كل سؤال بدقة وعناية ثم تنفذ المطلوب منك، وكالتالي:
1 - الإجابة على ورقة الأسئلة.
2 - ضع دائرة ◯ حول الحرف الذي يمثل الاجابة الصحيحة للفقرات الموضوعية.
3- اجب عن الاسئلة المقالية بدقة وايجاز وعدم تجاوز مكان الاجابة المحددة.
4- الوقت المحدد للاختبار (75) دقيقة.

أمنياتي لكم بالموفقية والنجاح

الاسم الكامل: .....
الصف والشعبة: .....

س1 /اختر الاجابة الصحيحة في كل مما يأتي:

1 - يضع المدرس في خطته اليومية أهداف من نوع:
أ- المعرفية ب- الوجدانية ج- المهارية د- أ+ب+ج

2 - الصمت الوظيفي من انواع:
أ- تنويع المثيرات ب- أثارة الدافعية ج- التعزيز د- التهيئة

3 - يرتبط أسلوب المدرس في التدريس بـ:
أ-الاستراتيجية الحديثة ب- الطريقة الجيدة
ج- التخطيط الجيد د- شخصية المدرس

4 - التعزيز اللفظي يعني استخدام المدرس لـ:
أ- لغة العيون ب- حركات الجسم ج- ايماءات الرأس د- كلمات المديح

5 - من المهارات التي يستخدمها المدرس قبل البدء بالدرس هي مهارة:
أ- توجيه الأسئلة ب- تنويع المثيرات ج- التهيئة د- التغذية الراجعة

6 - تعني عملية تبادل الافكار والمشاعر داخل الصف:
أ- اثارة الدافعية للتعلم ب- التفاعل الصفي
ج- تقويم تعلم الطلبة د- تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة

7 - أن انخفاض صوت المدرس أثناء تقديم الدرس يؤدي إلى:
أ- هدوء الطلاب ب- مشاركتهم في الدرس ج- المشاغبة د- أ+ ب

8 - كل العوامل الآتية تؤدي إلى ضبط الصف ما عدا:
أ- الانتباه لأحداث الصف ب- معاملة الطلبة
ج- صعوبة المادة الدراسية د- الاحترام المتبادل

9 - شخصية المدرس وطلاقته اللفظية تدخل ضمن:
ا- تقويم المشاهدة ب- التخطيط للمشاهدة ج- آداب المشاهدة د- محاور المشاهدة

10 - ليس من شروط اختيار الوسيلة التعليمية:
أ-جيدة ومشوقة وتثير الاهتمام ب- يزدحم الدرس بعدد كثير منها
ج- تناسب مستوى الطلبة د- يتم عرضها في الوقت المناسب

11 - استخدامك للوسيلة التعليمية يكون:
أ- بداية الدرس ب- منتصف الدرس ج- نهاية الدرس د- وقت الحاجة إليها

12 - إذا اردت ان تعرف مدى امتلاك طلبتك للمعلومات السابقة فأنك تستعمل:
أ- التقويم القبلي ب- التقويم التكويني ج- التقويم الختامي د- التقويم التتبعي

13 - ليس من مكونات التربية العملية:
أ- المكونات المعرفية ب- المكونات التشكيلية ج- المكونات القيمية د- المكونات الأدائية

14 - مجموع الاجراءات التي يقوم بها المدرس في الصف لتنفيذ مفردات المنهج وايصال المادة العلمية والخبرات الى الطلبة من اجل تحقيق الاهداف المنشودة:
أ- استراتيجية التدريس ب- طريقة التدريس ج- اسلوب التدريس د- انموذج التدريس

15 - أن يمتنع المدرس عن إعطاء الدروس الخصوصية تحت أي مسمى بأجر أو بدون اجر تعد من:
أ- أخلاقيات مهنة التدريس ب- مهارات التدريس ج- طرائق التدريس د- أساليب التدريس
16 - ليس من العوامل التي لها الاثر الواضح في اخلاقيات مهنة التدريس:
أ- البيئة الاجتماعية ب- البيئة الجغرافية ج- البيئة الاقتصادية د- البيئة السياسية
17 - صناعة أولية للمدرس كي يزاول مهنة التدريس، وتتولاه مؤسسات تربوية متخصصة مثل كليات التربية:
أ- التدريب ب- التأهيل ج- التطوير د- الإعداد
18 - ليس من خصائص خطة التدريس الفعال:
أ-مكتوبة ب- مرنة ج- مستمرة د- مستقرة
19 - جميع الأفعال التي يقوم بها المدرس بهدف الاستحواذ على انتباه المتعلمين اثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغير المقصود في اساليب عرض الدرس:
أ- مهارة التعزيز ب- مهارة تنويع المثيرات
ج- مهارة الشرح والتوضيح د- مهارة طرح الاسئلة
20 - ليس من العوامل التي تؤثر في اختيار الوسيلة التعليمية:
أ- جنس المتعلمين ب- طريقة التدريس
ج- نوع العمل المطلوب ادائه د- خصائص المتعلمين
21 - تمثل البيئة أحد:
أ- معوقات استخدام الوسيلة التعليمية. ب- مصادر الحصول على الوسيلة التعليمية.
ج- اهداف استخدام الوسيلة التعليمية. د- تصنيفات الوسيلة التعليمية.

22 - تصنيف ادجارديل للوسائل التعليمية وضع الخبرة المباشرة في:
أ- قاعدة الهرم ب- وسط الهرم ج- رأس الهرم د- لا توجد اجابة صحيحة
23 - الحادث أو المثير الذي يؤدي إلى زيادة احتمال تكرار حدوث الاستجابة يسمى:
أ- التغذية الراجعة ب- تنويع المثيرات ج- التعزيز د- التفاعل الصفي
24 - حينما يقول المدرس للطالب: ممتاز بعد إجابة الطالب إجابة صحيحة يعتبر:
أ- تعزيز لفظي ب- تعزيز غير لفظي ج- تنويع مثيرات د- لا توجد إجابة صحيحة
25 - اعلام المتعلم بنتيجة تعلمه يسمى:
أ- تعزيز ب- تهيئة ج- تنويع مثيرات د- تغذية راجعة
26 - ليس من خصائص التغذية الراجعة:
أ- الخاصية التعزيزية ب- الخاصية التنبؤية ج- الخاصية الدافعية د- الخاصية الموجهة
27 - تكون العلاقة بين التعزيز والتغذية الراجعة:
أ- التغذية الراجعة أكثر دقة من التعزيز ب- التعزيز أكثر دقة من التغذية الراجعة
ج- التغذية الراجعة جزء من التعزيز د- التعزيز جزء من التغذية الراجعة
28 - يهدف إلى مساعدة المتعلمين على الإلمام بكافة جوانب الدرس، وتبصيرهم بنهايته:
أ- التلخيص الجزئي ب- التلخيص الكلي ج- التهيئة د- لا توجد إجابة صحيحة
29 - العلاقة بين مهارة التلخيص ومهارة الغلق هي:
أ- مهارة الغلق جزء من مهارة التلخيص ب- مهارة التلخيص جزء من مهارة الغلق

ج- لا توجد علاقة بين مهارة الغلق ومهارة التلخيص د- لا توجد إجابة صحيحة

30 - تحقيق النمو المتكامل بين المتعلمين من ضمن:

أ- أهمية الإدارة الصفية ب- اساليب الإدارة الصفية ج- أهداف الإدارة الصفية د- انماط الإدارة الصفية

31 - المحافظة على انتباه الطلبة جميعهم من مهام المدرس في:

أ- استراتيجيات التدريس ب- اسلوب التدريس ج- طرائق التدريس د- الإدارة الصفية

32 - كلام طالبين مع بعضهما تعليقا على مثال ذكره المدرس:

أ- لا يمثل مشكلة مادام سريعاً ومؤقتاً.

ب- يمثل مشكلة وعلى المدرس طرد الطالبين من الصف فوراً.

ج- ارسال الطالبين لإدارة المدرسة للنظر بقضيتهما.

د- خصم درجات من طلبة حتى لا تتكرر المشكلة.

33 - لاحظت ان أحد طلبتك يدندن فَي اثناء الدرس بلا ارادة منه فأنك:

أ- تخرجه من الدرس لأنه يشتت انتباه الطلبة. ب- تنبهه بأسلوب لطُيف.

ج- تعاقبه لكَي يكف عن هذه العادة. د- ترسله لإدارة المدرسة وهي تتصرف معه.

34 - يطلب أحد الطلبة دائماً إعادة شرح الموضوع في كل درس فإنك:

أ- تبلغه انهٌ يحتاج الى تدريس اضافي في البيت.

ب- توجهه الى تركُيز انتباهه في اثناء الدرس.

ج- تعيد الشرح مراعاة لضعف قدرته على الاستيعاب.

د- لا تهتم بطلبه.

35 - لاحظت ان أحد طلبتك منعزل عن بقية الطلبة فإنك:

أ- تشركه بالنشاطات الصفية.

ب- تتركه حتى يغير سلوكه من تلقاء نفسه.

ج- تنبهه الى ضرورة مشاركة الأخرين لتدفعه الى التفاعل معهم.

د- تحيله إلى اخصائي الصحة النفسية.

36 - شخصت ان أحد طلبتك ذكي جداً فأنك تتصرف معه:

أ- تعامله بصورة اعتيادية كبقية الطلبة من منطلق العدالة والمساواة.

ب- تعطُيه معلومات وواجبات إضافُية.

ج- تخبره أنه يلزمه تدريس فعال.

د- تتركه فهو لا يحتاج المساعدة.

37 - لاحظت ان أحد طلبتك يجيد الاجابة عن الاسئلة من مكانة ولكنه ينساها عندماٌ يقف أمام الطلبة فإنك:

أ- تساعده على ان يجيب أمام الطلبة لفائدته مستقبلاً.

ب- تجعله يجيب من مكانه تفادياً لإحراجه.

ج- تتفادى سؤاله وتعوضه بالطلبة الآخرين عنه.

د- لا تهتم بأمره فالمسألة طبيعية.

38 - عندما تسأل طالب وتكون إجابة خاطئة أصلاً فإنك:

أ- تحاسبه بما يتناسب مع مقدار الخطأ في الاجابة التي اعطاها.

ب- تتركه حتى يكمل إجابته لتصححها بعد ذلك.

ج-تقاطعه وتطلب من طالب آخر ان يجيب خوفاً من إشاعة الخطأ.
د- تقاطعه وتجيب انت على السؤال.
39 - عند وضعك الاسئلة الاختبارية فإنك تستعمل الخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) لكي:
أ- تشخص نقاط القوة والضعف عند الطلبة.
ب- تكون الاسئلة متوازنة في درجة صعوبتها.
ج- تغطّي مفردات المنهج كله بما يتناسب مع اهميتها.
د- يكون وضع الدرجات بصورة موضوعية.
40 - بعد تصحيح اوراق الاختبار فأنك تحلل درجات الطلبة جميعها لكي:
أ-تشخص نقاط القوة والضعف عند الطلبة في الاسئلة.
ب-تحدد الطلبة الضعاف وتوجههم الى تحسين مستواهم بشكل علمي دقُيق.
ج-تحدد نسبة الاسئلة الصعبة والسهلة التي تضمنها الاختبار وتستخرج معامل تميزها.
د- تحدد نسبة الاسئلة التي يجيب عنها الطلبة أكثر من غيرها.

س2/ الاسئلة المقالية:

1 -عدد أهداف التربية العملية.
2 - قارن بين المفاهيم التالية:(التعلم، التعليم، التدريس).
3 - عرف اخلاقيات مهنة التدريس.
4 - علل أهمية اعداد وتأهيل المدرس الفعال.
5 - ارسم مخططاً وضح فيه مراحل مهارات التدريس الفعال وما تتضمنه كل مرحلة من هذه المهارات.
6 - اكتب في مجال تخصصك خطة درس يومية.
7 - اعط رأيك في أهمية مهارة التخطيط للتدريس الفعال.
8 - عرف مهارة التهيئة للدرس الفعال.
9 - وضح بأسلوبك الخاص أهمية استعمال المدرس لتنويع المثيرات داخل غرفة الصف.
10 - اعط رأيك في تصنيف ديل للوسائل التعليمية.

مفتاح إجابة الاختبار التحصيلي النهائي للفقرات الموضوعية

ت	الفقرة	ت	الفقرة	ت	الفقرة	ت	الفقرة
1	د	11	د	21	ب	31	د
2	أ	12	أ	22	أ	32	أ
3	د	13	ب	23	ج	33	ب
4	د	14	ب	24	أ	34	ج
5	ج	15	أ	25	د	35	أ
6	ب	16	ب	26	ب	36	ب
7	ج	17	د	27	أ	37	أ
8	ج	18	د	28	ب	38	ب
9	أ	19	ب	29	ب	39	ج
10	ب	20	أ	30	ج	40	ج

ملحق (13)

معاملات الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية لفقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي للعينة الاستطلاعية

الفقرة	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	قيمة معامل السهولة	قيمة معامل الصعوبة	قيمة معامل التمييز
1	**33**	**12**	**0,55**	**0,45**	**0,51**
2	**35**	**11**	**0,56**	**0,44**	**0,58**
3	**36**	**12**	**0,59**	**0,41**	**0,58**
4	**33**	**12**	**0,55**	**0,45**	**0,51**
5	**36**	**15**	**0,62**	**0,38**	**0,51**
6	**34**	**14**	**0,59**	**0,41**	**0,48**
7	**29**	**12**	**0,50**	**0,50**	**0,41**
8	**30**	**13**	**0,53**	**0,47**	**0,41**
9	**31**	**10**	**0,50**	**0,50**	**0,51**
10	**34**	**12**	**0,56**	**0,44**	**0,53**
11	**35**	**11**	**0,56**	**0,44**	**0,58**
12	**36**	**10**	**0,56**	**0,44**	**0,63**
13	**34**	**14**	**0,59**	**0,41**	**0,48**
14	**34**	**10**	**0,54**	**0,46**	**0,58**
15	**33**	**14**	**0,58**	**0,42**	**0,46**
16	**36**	**13**	**0,60**	**0,40**	**0,56**
17	**34**	**12**	**0,56**	**0,44**	**0,53**

18	30	11	0,50	0,50	0,46
19	33	16	0,60	0,40	0,41
20	34	15	0,60	0,40	0,46
21	35	14	0,60	0,40	0,51
22	34	16	0,61	0,39	0,43
23	33	11	0,54	0,46	0,53
24	34	16	0,61	0,39	0,43
25	31	11	0,51	0,49	0,48
26	33	14	0,58	0,42	0,46
27	31	17	0,59	0,41	0,34
28	34	10	0,54	0,46	0,58
29	29	15	0,54	0,46	0,34
30	34	18	0,64	0,36	0,39
31	34	19	0,65	0,35	0,36
32	30	8	0,46	0,54	0,53
33	39	13	0,64	0,36	0,63
34	33	13	0,56	0,44	0,49
35	28	9	0,45	0,55	0,46
36	35	8	0,53	0,47	0,66
37	28	10	0,47	0,53	0,43
38	36	19	0,67	0,33	0,41
39	25	9	0,41	0,59	0,39
40	32	11	0,53	0,47	0,51

ملحق (14)

معامل الصعوبة والسهولة وقوة تمييز الفقرات المقالية

ت	المجموعة العليا				المجموعة الدنيا				معامل الصعوبة	معامل السهولة	القوة التمييزية
	عدد الطلبة الذين حصلوا على	عدد الطلبة الذين حصلوا على	عدد الطلبة الذين حصلوا على	مجموع الدرجة	عدد الطلبة الذين حصلوا على	عدد الطلبة الذين حصلو ا على	عدد الطلبة الذين حصلوا على	مجموع الدرجة			

	درجة صفر	درجة واحدة	درجتي ن		درجة صفر	درجة واحدة	درجتي ن				
1	6	10	25	60	21	12	8	28	0,40	0,60	0,39
2	7	11	23	57	24	13	4	21	0,48	0,52	0,44
3	7	14	20	54	26	12	3	18	0,44	0,56	0,44
4	6	13	22	57	22	14	5	24	0,49	0,51	0,40
5	13	10	18	46	27	8	6	20	0,40	0,60	0,32
6	7	10	24	58	23	15	3	21	0,48	0,52	0,45
7	6	15	20	55	22	14	5	24	0,48	0,52	0,38
8	12	11	18	47	28	10	3	16	0,38	0,62	0,38
9	6	16	19	54	23	15	3	21	0,46	0,54	0,40
10	11	13	17	47	28	8	5	18	0,40	0,60	0,35

ملحق (15)

فعالية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي

الفقرات	المجموعة	البدائل				فعالية البدائل			
		أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د
1	عليا	4	2	2	33	0,15-	0,17-	0,20-	√
	دنيا	10	9	10	12				
2	عليا	35	2	3	1	√	0,20-	0,24-	0,15-
	دنيا	11	10	13	7				
3	عليا	2	1	2	36	0,22-	0,20-	0,17-	√
	دنيا	11	9	9	12				
4	عليا	3	3	2	33	0,15-	0,15-	0,22-	√
	دنيا	9	9	11	12				
5	عليا	3	2	36	0	0,17-	0,20-	√	0,15-
	دنيا	10	10	15	6				
6	عليا	2	34	1	5	0,15-	√	0,15-	0,17-

				12	7	14	8	دنيا	
0,07-	√	0,12-	0,22-	3	29	3	6	عليا	7
				6	12	8	15	دنيا	
0,15-	√	0,17-	0,10-	2	30	5	4	عليا	8
				8	13	12	8	دنيا	
0,17-	0,10-	0,24-	√	3	2	5	31	عليا	9
				10	6	15	10	دنيا	
0,12-	0,15-	√	0,27-	3	0	34	4	عليا	10
				8	6	12	15	دنيا	
√	0,17-	0,20-	0,22-	35	2	3	1	عليا	11
				11	9	11	10	دنيا	
0,24-	0,17-	0,22-	√	0	3	2	36	عليا	12
				10	10	11	10	دنيا	
0,22-	0,07-	√	0,20-	1	2	34	4	عليا	13
				10	5	14	12	دنيا	
0,20-	0,17-	√	0,12-	2	3	34	2	عليا	14
				10	10	14	7	دنيا	
0,12-	0,07-	0,27-	√	1	3	4	33	عليا	15
				6	6	15	14	دنيا	
0,29-	0,15-	√	0,12-	3	1	36	1	عليا	16
				15	7	13	6	دنيا	
√	0,12-	0,29-	0,12-	34	1	4	2	عليا	17
				12	6	16	7	دنيا	
√	0,17-	0,17-	0,12-	30	5	3	3	عليا	18
				11	12	10	8	دنيا	
0,09-	0,07-	√	0,24-	1	2	33	5	عليا	19
				5	5	16	15	دنيا	
0,17-	0,15-	0,15-	√	1	4	2	34	عليا	20
				8	10	8	15	دنيا	
0,15-	0,15-	√	0,22-	1	2	35	3	عليا	21
				7	8	14	12	دنيا	

0,05-	0,24-	0,15-	√	0	5	2	34	عليا	22
				2	15	8	16	دنيا	
0,12-	√	0,20-	0,22-	2	33	3	3	عليا	23
				7	11	11	12	دنيا	
0,15-	0,17-	0,12-	√	4	3	0	34	عليا	24
				10	10	5	16	دنيا	
√	0,10-	0,20-	0,20-	31	0	2	8	عليا	25
				11	4	10	16	دنيا	
0,15-	0,15-	√	0,17-	2	3	33	3	عليا	26
				8	9	14	10	دنيا	
0,12-	0,10-	0,12-	√	3	4	3	31	عليا	27
				8	8	8	17	دنيا	
0,24-	0,17-	√	0,17-	5	0	34	2	عليا	28
				15	7	10	9	دنيا	
0,15-	0,12-	√	0,07-	2	3	29	7	عليا	29
				8	8	15	10	دنيا	
0,10-	√	0,10-	0,20-	1	34	1	5	عليا	30
				5	18	5	13	دنيا	
√	0,15-	0,15-	0,07-	34	1	6	0	عليا	31
				19	7	12	3	دنيا	
0,17-	0,17-	0,20-	√	4	3	4	30	عليا	32
				11	10	12	8	دنيا	
0,20-	0,22-	√	0,22-	0	1	39	1	عليا	33
				8	10	13	10	دنيا	
0,08-	√	0,22-	0,17-	0	33	5	3	عليا	34
				4	13	14	10	دنيا	
0,15-	0,15-	0,17-	√	4	4	5	28	عليا	35
				10	10	12	9	دنيا	
0,22-	0,24-	√	0,20-	2	2	35	2	عليا	36
				11	12	8	10	دنيا	
0,17-	0,15-	0,12-	√	3	4	6	28	عليا	37
				10	10	11	10	دنيا	
0,12-	0,15-	√	0,15-	1	2	36	2	عليا	38
				6	8	19	8	دنيا	

39	عليا	2	8	25	6	0,10-	0,20-	√	0,10-
	دنيا	6	16	9	10				
40	عليا	3	2	32	4	0,17-	0,17-	√	0,17-
	دنيا	10	9	11	11				

ملحق (16-أ)

حساب ثبات الاختبار التحصيلي باستعمال طريقة التجزئة النصفية

تسلسل	فقرات الفردية(س)	الفقرات الزوجية(ص)	س2	ص2	س*ص
1	30	30	900	900	900
2	30	30	900	900	900
3	30	28	900	784	840
4	29	29	841	841	841
5	30	27	900	729	810
6	30	25	900	625	750
7	28	26	784	676	728
8	27	26	729	676	702
9	27	26	729	676	702
10	26	26	676	676	676
11	25	26	625	676	650
12	25	26	625	676	650
13	25	26	625	676	650
14	25	26	625	676	650
15	26	23	676	529	598
16	26	23	676	529	598
17	27	22	729	484	594

594	484	729	22	27	18
576	576	576	24	24	19
576	576	576	24	24	20
552	529	576	23	24	21
550	625	484	25	22	22
552	576	529	24	23	23
528	576	484	24	22	24
528	576	484	24	22	25
441	441	441	21	21	26
420	400	441	20	21	27
414	529	324	23	18	28
400	400	400	20	20	29
322	529	196	23	14	30
342	361	324	19	18	31
342	361	324	19	18	32
300	400	225	20	15	33
304	361	256	19	16	34
256	256	256	16	16	35
252	324	196	18	14	36
255	289	225	17	15	37
240	256	225	16	15	38
238	289	196	17	14	39
228	361	144	19	12	40
225	225	225	15	15	41
225	225	225	15	15	42
224	196	256	14	16	43
204	289	144	17	12	44
208	169	256	13	16	45
210	225	196	15	14	46
204	144	289	12	17	47
208	256	169	16	13	48
192	256	144	16	12	49

196	196	196	14	14	50
196	196	196	14	14	51
192	256	144	16	12	52
192	256	144	16	12	53
182	196	169	14	13	54
182	196	169	14	13	55
180	225	144	15	12	56
180	225	144	15	12	57
168	196	144	14	12	58
169	169	169	13	13	59
156	169	144	13	12	60
156	169	144	13	12	61
156	144	169	12	13	62
156	169	144	13	12	63
156	169	144	13	12	64
154	121	196	11	14	65
150	225	100	15	10	66
140	196	100	14	10	67
144	144	144	12	12	68
143	121	169	11	13	69
144	144	144	12	12	70
140	100	196	10	14	71
135	81	225	9	15	72
143	169	121	13	11	73
140	100	196	10	14	74
143	169	121	13	11	75
132	121	144	11	12	76
132	121	144	11	12	77
130	169	100	13	10	78
132	121	144	11	12	79
132	121	144	11	12	80
130	169	100	13	10	81

132	144	121	12	11	82
130	169	100	13	10	83
132	121	144	11	12	84
132	144	121	12	11	85
130	169	100	13	10	86
132	144	121	12	11	87
120	64	225	8	15	88
132	121	144	11	12	89
130	100	169	10	13	90
132	144	121	12	11	91
132	144	121	12	11	92
130	100	169	10	13	93
130	100	169	10	13	94
130	100	169	10	13	95
132	121	144	11	12	96
130	100	169	10	13	97
126	196	81	14	9	98
132	121	144	11	12	99
130	100	169	10	13	100
117	81	169	9	13	101
121	121	121	11	11	102
120	144	100	12	10	103
117	169	81	13	9	104
121	121	121	11	11	105
120	144	100	12	10	106
117	169	81	13	9	107
117	81	169	9	13	108
120	100	144	10	12	109
117	81	169	9	13	110
120	100	144	10	12	111
117	169	81	13	9	112
96	256	36	16	6	113

120	144	100	12	10	114
112	196	64	14	8	115
120	100	144	10	12	116
121	121	121	11	11	117
117	81	169	9	13	118
108	81	144	9	12	119
110	121	100	11	10	120
91	169	49	13	7	121
99	121	81	11	9	122
96	144	64	12	8	123
96	64	144	8	12	124
88	121	64	11	8	125
90	81	100	9	10	126
90	81	100	9	10	127
90	100	81	10	9	128
90	100	81	10	9	129
81	81	81	9	9	130
72	36	144	6	12	131
56	16	196	4	14	132
60	25	144	5	12	133
70	49	100	7	10	134
70	100	49	10	7	135
60	100	36	10	6	136
64	64	64	8	8	137
50	100	25	10	5	138
44	16	121	4	11	139
56	49	64	7	8	140
50	100	25	10	5	141
48	36	64	6	8	142
49	49	49	7	7	143
42	36	49	6	7	144
42	36	49	6	7	145

40	25	64	5	8	146
36	36	36	6	6	147
35	25	49	5	7	148
32	16	64	4	8	149
35	49	25	7	5	150
0,93		سبيرمان براون		0,87	بيرسون

ملحق (16-ب)

حساب ثبات الاختبار باستعمال معامل ثبات الفا كورنباخ للاختبار التحصيلي

تسلسل	تباين الفقرات	تسلسل	تباين الفقرات
1	**0,245**	**26**	**0,248**
2	**0,248**	**27**	**0,250**
3	**0,230**	**28**	**0,250**
4	**0,248**	**29**	**0,250**
5	**0,236**	**30**	**0,226**
6	**0,250**	**31**	**0,234**
7	**0,248**	**32**	**0,226**
8	**0,250**	**33**	**0,230**
9	**0,250**	**34**	**0,246**
10	**0,250**	**35**	**0,246**
11	**0,250**	**36**	**0,246**
12	**0,239**	**37**	**0,248**
13	**0,247**	**38**	**0,222**
14	**0,250**	**39**	**0,210**
15	**0,241**	**40**	**0,250**
16	**0,244**	**41**	**0,739**
17	**0,250**	**42**	**0,676**
18	**0,249**	**43**	**0,649**
19	**0,250**	**44**	**0,658**
20	**0,237**	**45**	**0,640**

21	0,249	46	0,644
22	0,249	47	0,644
23	0,245	48	0,649
24	0,250	49	0,622
25	0,246	50	0,545
مجموع تباين الفقرات	16,20	تباين درجات الطلبة	142,63
قيمة معامل ثبات الفا كورنباخ		0,91	

ملحق (17)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل / كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا / الدكتوراه (طرائق التدريس العامة)

م / استبانة آراء المحكمين في صلاحية مقياس الذكاء العملي بصورته الاولية

الأستاذ/ة الفاضل /ة..... المحترم/ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

يروم الباحث إجراء دراسته الموسومة بـ (فاعلية برنامج تعليمي على وفق نظرية التعلم الموقفي في تحصيل التربية العملية وتنمية الذكاء العملي لدى طلبة كليات التربية)، وقد تبنى مقياس (التميمي، 2018)، الذي تم بنائه بالاعتماد على نظرية الذكاء الناجح لستيرنبرغ، وقد تم وضع سلم بدائل رباعي يحتوي على بدائل من نوع اختيار من متعدد اعتماداً على اسلوب ستيرنبرغ (Sternberg)، اما طريقة التصحيح فتأخذ درجة (0 – 1)، بمعنى تعطى الدرجة (0) للإجابة الخاطئة ودرجة (1) للإجابة الصحيحة. ويتكون المقياس من ثلاثة مجالات هي: (المجال الاول: الذكاء العملي اللفظي، المجال الثاني: الذكاء العملي الكمي، والمجال الثالث: الذكاء العملي الشكلي). ونظراً لما عرفتم به من خبرة وموضوعية يرجو الباحث من جنابكم الكريم ابداء آرائكم حول صلاحية المقياس ومدى حاجته للتعديل وابداء الملاحظات عليه وفق ما ترونه مناسباً. مع فائق الشكر والامتـــنان.

اللقب العلمي:
التخصص:
مكان العمل:

الباحث
عبدالكاظم عزيز مرجون

المجال الاول/ الذكاء العملي اللفظي: هو أسئلة تدور حول الاستدلال اليومي، حيث يتعرض الطالب لمجموعة من المشكلات اليومية في حياته، والمطلوب منه ان يختار أفضل الخيارات لكل مشكلة معروضة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديلات والملاحظات
1	محمد طالب في المرحلة الأولى في كلية العلوم الصرفة، فرع الدراسة المسائية ولديه صديق مقرب في نفس مرحلته من محافظة أخرى، وقد لاحظ محمد ان صديقه هذا يواجه صعوبات في دفع تكاليف اقساط الدراسة المسائية. فما هو الحل الأنسب لمحمد لكي يساعد صديقه المقرب في حل هذه المشكلة؟ أ- يقترح محمد على رئيس القسم الذي يدرسون فيه ان يضع اسم صديقه المقرب في لائحة الطلبة الذين يتسلمون بعض المبالغ المالية من صندوق مساعدات الطلبة الخاص بالكلية. ب- يقدم له بعض المبالغ المالية كدين يسددها بالأقساط لاحقا. ج- يقترح على صديقه المقرب بأن: يعمل في إحدى الشركات او الفنادق القريبة من الكلية التي يدرسون بها. د- يقترح على صديقه بأن يقوم بإعطاء دروس خصوصية لطلبة المدارس لقاء بعض المبالغ.			
2	في أحد أيام الدوام خالفت الزي الجامعي، وكان لديك امتحان شهري في المحاضرة الاولى وقد منعك استاذ المادة من دخول قاعة الامتحان لكونك مخالف للزي الجامعي وكان قد تبقى على بدء الامتحان ربع ساعة فقط فما هو أفضل حل لهذه المشكلة؟ أ- تحاول العودة بسرعة الى البيت مستقلاً سيارة أجرة لتبديل ملابسك ثم العودة الى الكلية. ب. تحاول ان تقنع استاذ المادة بالسماح لك بأداء الامتحان وأنك سوف لن تكرر مخالفة الزي مستقبلاً. ج- تذهب الى أحد اصدقائك في القسم الداخلي لسكن الطلبة الجامعي وتستعير منه ملابس الزي الرسمي. د- تترك الامتحان وتعوض ذلك في امتحان الشهر الثاني.			
3	تم اختيارك بأن تكون عريفاً لاحد المهرجانات السنوية التي تقيمها الجامعة وعند خروجك من منزلك والذي يبعد عن الجامعة مسافة 40دقيقة، في منتصف الطريق تعطل دولاب سيارتك، ولم يتبقى من الوقت على بدء المهرجان سوى عشرة دقائق فما هو الحل المناسب لهذه المشكلة؟ أ- تعتذر من ادارة المهرجان وتطلب منهم تعيين شخص آخر. ب- تضع سيارتك في احدى ساحات الوقوف وتذهب الى الجامعة مستقلاً سيارة أجرة. ج- تترك سيارتك في أحد الشوار وتذهب الى الجامعة مستقلاً سيارة أجرة.			

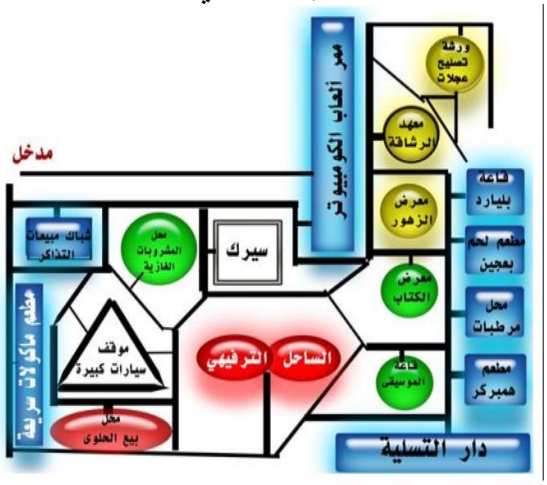
	د- تحاول تصليح دولاب سيارتك مهما كلف الأمر وثم تذهب الى الجامعة عسى ان تصل في الموعد المقرر.			
4	ترغب هدى الذهاب بسفرة سياحية يقيمها قسمها لكي تخفف من ضغوط الدراسة لكنها تعلم بمعارضة والديها لذهابها إذا ما اخبرتهم كما في كل مرة. فما هو الحل الأنسب لهدى؟ أ- لا تخبر والديها وتذهب هي وزملائها. ب- تنتهز الفرصة وتذهب في يوم السفرة السياحية الى بيت صديقتها لتزورها وبدون علم والديها. ج- تسأل والديها باصطحاب أحد أخوتها معها والذهاب الى السفرة مع زملائها. د- تمتنع عن الذهاب.			
5	أمير طالب في المرحلة الثالثة ولديه أخ أكبر منه جاءه سفر مفاجئ لخارج البلاد فقرر عقد قرآنه الذي صادف ليلة امتحان أصعب المواد عند أمير، ذاكر أمير الجزء النظري جيداً، وبقي معه التجارب العملية وبعض المسائل الرياضية، في صباح يوم عقد القرآن لم يستطع أمير استذكار أي شيء من المادة، وفي المساء طلبت الأسرة من أمير الذهاب معهم وفي نفس الوقت لديه امتحان يوم غداً ولم ينتهي من المادة ماذا يفعل أمير؟ أ- يحضر جزء من الحفل، ويعتذر للحاضرين ويعود للمنزل لاستكمال المذاكرة. ب- يعتذر عن حضور الحفل، ويعدهم بأنه سوف يحضر حفل الزفاف. ج- يذهب للحفل ويقدم اعتذار عن المادة على ان يمتحن تلك المادة في الدور الثاني. د- يذهب للحفل ثم يستيقظ فجراً ليستكمل المذاكرة.			
6	انت تخطط لإقامة حفلة وتريد ان تدعو جميع زملائك، واخبرك أحد اصدقائك المقربين بأنه سوف لن يحظر الحفلة إذا دعوت زميل معين ليس على وفاق معه وانت تشك بأن صديقك هذا يريد ان يختبر مد اخلاصك له، ولكنك لا زلت تريد ان تدعو ذلك الزميل على الرغم من اعتراض صديقك، افترض أنك تريد ان تؤكد اخلاصك لصديقك وفي نفس الوقت لا تتجاهل زميلك الآخر. ما هو الحل الأمثل لهذه المشكلة؟ أ- تدعو زميلك وتعتذر له وتوضح له رغبتك في احترام طلب صديقك المقرب. ب-تدعو زميلك وتخبر صديقك المقرب بأنك تأمل في ان يحظر بالرغم من ذلك. ج- تدعو زميلك وبعد ذلك تناقش أسبابك مع صديقك المقرب وتحاول ان تؤكد له اخلاصك. د- تخطط لعمل حفلة أخرى فيما بعد في موعد لاحق وتدعو فيها زميلك بدلاً من الحفلة الحالية.			

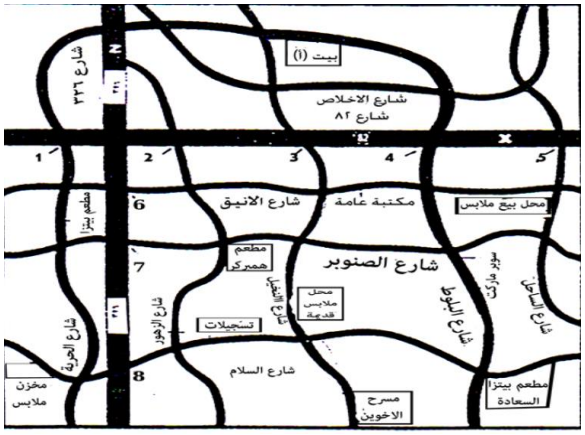
المجال الثاني/ الذكاء العملي الكمي: هو عبارة عن مسائل تعبر عن استخدام الرياضيات في حياتنا اليومية، فتعرض على الطالب سيناريوهات لمشكلة كمية يتعرض لها في حياته تتطلب استخدام مفاهيم الرياضيات والمطلوب ان يحل المشكلات الرياضية حسب السيناريو الموضوع.

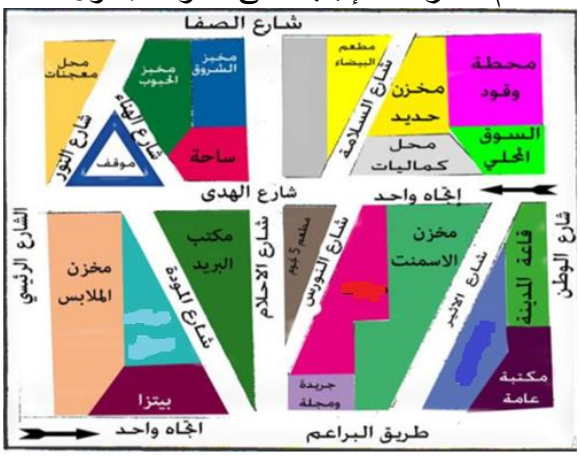
ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديلات والملاحظات
7	أراد صاحب كافتيريا في احدى الجامعات شراء مشروبات غازية، وكانت اعداد الطلبة في الكلية (2496) طالباً وطالبة، فإذا أراد شراء علب مشروبات لنصفهم، وكان صندوق المشروبات الغازية يحتوي على (24) علبة، فكم صندوق يحتاج للشراء؟ أ- 104صندوقاً. ب- 52 صندوقاً. ج- 624 صندوقاً. د- 1248 صندوقاً.			
8	أراد رجل السفر فدفع مبلغ (175) ألف دينار له ولزوجته واطفاله الثلاثة، فإذا علمت ان سعر تذاكر الأطفال تبلغ نصف سعر تذاكر الكبار، فكم يبلغ سعر تذاكر الاطفال الثلاثة معاً. أ- 60 ألف دينار. ب- 90 ألف دينار. ج- 75 ألف دينار. د- 45 الف دينار.			
9	منتظر طالب جامعي يسكن في القسم الداخلي للطلبة، في كل شهر يذهب لمحافظته التي تبعد مسافة 360 كيلو متر عن الجامعة. فإذا كانت سرعة السيارة 120كيلومتر في الساعة كم يستغرق منتظر في الوصول الى محافظته؟ أ- 9 ساعات. ب- 4 ساعات. ج- 6 ساعات. د- 3 ساعات.			
10	أرادت عبير شراء قلادة ذهب بوزن 3 مثاقيل وربع وكان سعر المثقال (220) ألف دينار وسعر الصياغة (90) ألف دينار، فكم يجب ان تدفع عبير لشراء القلادة؟ أ- 805 ألف دينار. ب- 715 ألف دينار. ج- 660 ألف دينار. د- 750 الف دينار.			

11	إذا كان خزان سيارة يستوعب حجم (50) لتر وكان عداد البنزين يشير الى الربع وكان سعر اللتر الواحد (450) دينار، فما هو المبلغ الواجب دفعه لكي يتم ملء خزان السيارة بأكمله؟ أ- 12.424 ألف دينار. ب- 14,635 ألف دينار. ج- 16,875 ألف دينار. د- 18,733 الف دينار.			
12	كرار موظف في إحدى الدوائر الحكومية في شعبة القانونية ولديه خدمة (3) سنوات ومتزوج ولديه طفلان كم يستلم من راتب إذا علمت أن: المخصصات المهنية = 150 ألف دينار. مخصصات الشهادة = 150 ألف دينار. المخصصات الزوجية = 50 ألف دينار. مخصصات الأطفال =10 ألف دينار لكل طفل. الإضافة السنوية = 6000دينار. أ- 388 ألف دينار. ب- 378 ألف دينار. ج- 376 ألف دينار. د- 366 ألف دينار.			

المجال الثالث/ الذكاء العملي الشكلي: وهو عبارة عن خريطة أو مخطط لمسارات او طرق فتعرض على الطلبة خريطة لمنطقة وعليه الإجابة عن الأسئلة حول طريقة الاجتياز الفعال من خلال الخريطة المصورة او المرسومة.

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديلات والملاحظات
13	ادناه خارطة لساحة ألعاب تسلية ولكي تذهب من مكان الى آخر يجب ان تسلك الطريق المضلل بالأسود، استعمل الخارطة للإجابة على السؤال 13و14.ضع دائرة حول حرف الإجابة الذي تختاره.  			

	س13- أنت في مطعم الهمبركر وتريد أن تذهب إلى شباك مبيعات التذاكر لمقابلة صديقك فإذا سرت من الطريق الأقصر فأنك ستمر عبر المدخل الـ.. أ- محل المرطبات وممر ألعاب الكومبيوتر. ب- قاعة الموسيقى والسيرك. ج- قاعة الموسيقى ومحل المشروبات الغازية. د- معرض الكتاب والسيرك.			
14	س14 - إذا سرت من محل المرطبات الى ممر ألعاب الكومبيوتر، وسار صديقك من قاعة البليارد الى الساحل الترفيهي، أي من هذه الطرق الأكثر احتمالا أن تمر بها أنت وصديقك؟ أ. معهد الرشاقة. ب- قاعة الموسيقى. ج- مطعم لحم بعجين. د- معرض الزهور.			
15	الخارطة في الأسفل توضح جزءاً من مدينة كبيرة، استعمل الخارطة للإجابة عن السؤالين 15و16:  س15 - أراد شخص افتتاح موقعين لغسل السيارات، أي موقعين معاً من المحتمل أن يجذبا أغلب الزبائن؟ أ- موقع 1 و2. ب- موقع 2 و8. ج- موقع 3 و4. د- موقع 5 و 8 .			
16	س16 - بعد أن حضر سامر لتأدية بروفة في المسرح، أراد أن يقود سيارته الى البيت (أ) الموجود في الخارطة فإذا أراد أن يتجنب ازدحام المرور في شارع (النخيل) ويأخذ الطريق البديل ا لقصر فسوف يقود الى... أ- غرب شارع (السلام) الى الطريق 326. ب- غرب شارع الصنوبر الى شارع الزهور. ج- شرق شارع السلام الى شارع البلوط. د- شرق شارع الصنوبر الى شارع البلوط.			

17	أدناه خارطة لمدينة صغيرة. السهم يبين اتجاهات السيارة أو الشاحنة التي تسلك الشارع إذا لم يكن هناك سهم فأن المرور سيكون باتجاهين متعاكسين. استخدم الخارطة للإجابة على السؤال 17و18.  س17 - أنت تغادر المكتبة لمقابلة صديق في موقف السيارات فإذا سرت أنت في أقصر طريق فستمر من: أ- غرب طريق البراعم الى شارع الاحلام. ب- شمال شارع الوطن الى شارع الهدى. ج- شمال شارع الأثير الى شارع الهدى. د- غرب طريق البراعم الى شارع المودة.			
18	س18 - إذا كنت في محطة الوقود وسألك رجل يقود سيارة عن الاتجاهات الى مطعم البيتزا وأخبرته عن أسهل الطرق للمرور ودون أن يخالف القانون فستخبره أن يذهب الى: أ- جنوب شارع الوطن، غرب شارع الهدى، جنوب شارع المودة. ب- جنوب شارع الوطن، جنوب غرب شارع الأثير، غرب طريق البراعم. ج- غرب شارع الصفا، جنوب الشارع الرئيسي، شرق طريق البراعم. د- غرب شارع الصفا, جنوب شارع الأحلام, غرب طريق البراعم.			

ملحق (18)
مقياس الذكاء العملي المقدم الى عينة التحليل الاحصائي

الاسم: .....
المرحلة: .....
الوقت المحدد: (60 دقيقة)

تحية طيبة:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة أن الغرض من هذا الاختبار الذي بين يديك هو اختبار لمعلوماتك العامة حول بعض المشكلات والمواقف الحياتية العامة، وان اجابتك عن الاسئلة ليس الغرض منها تقدير درجة النجاح والرسوب وانما لأغراض البحث العلمي، لذا اقرأ كل سؤال بدقة وحدد أية واحدة من الإجابات هي الإجابة الصحيحة.

تعليمات الاختبار:

1 – لا تفتح ورقة الاسئلة قبل أن تسمع اشارة البدء بذلك.
2 – تكون الاجابة في الورقة المنفصلة المرفقة مع الاختبار.
3 – ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة.
4- لا تترك اي سؤال بدون تحديد اجابة.
5 – إذا كنت تحتاج اية توضيحات أخرى أسأل قبل اعطاء الإذن ببدء الإجابة.

مع الشكر والامتنان

الجزء الأول/ كل سؤال يعطيك معلومات حول موقف ما، اقرأ كل سؤال بإمعان واختر الإجابة الصحيحة التي تقدم الحل الأمثل.

1 - محمد طالب في المرحلة الأولى في كلية العلوم الصرفة، فرع الدراسة المسائية ولديه صديق مقرب في نفس مرحلته من محافظة أخرى، وقد لاحظ محمد ان صديقه هذا يواجه صعوبات في دفع تكاليف اقساط الدراسة المسائية. فما هو الحل الأنسب لمحمد لكي يساعد صديقه المقرب في حل هذه المشكلة؟

أ- يقترح محمد على رئيس القسم الذي يدرسون فيه ان يضع اسم صديقه المقرب في لائحة الطلبة الذين يتسلمون بعض المبالغ المالية من صندوق مساعدات الطلبة الخاص بالكلية.
ب- يقدم له بعض المبالغ المالية كدين يسددها بالأقساط لاحقا.
ج- يقترح على صديقه المقرب بأن: يعمل في احدى الشركات او الفنادق القريبة من الكلية التي يدرسون بها.
د- يقترح على صديقه بأن يقوم بإعطاء دروس خصوصية لطلبة المدارس لقاء بعض المبالغ.

2 - في أحد أيام الدوام خالفت الزي الجامعي، وكان لديك امتحان شهري في المحاضرة الاولى وقد منعك استاذ المادة من دخول قاعة الامتحان لكونك مخالف للزي الجامعي وكان قد تبقى على بدء الامتحان ربع ساعة فقط فما هو أفضل حل لهذه المشكلة؟

أ- تحاول العودة بسرعة الى البيت مستقلاً سيارة أجرة لتبديل ملابسك ثم العودة الى الكلية.
ب. تحاول ان تقنع استاذ المادة بالسماح لك بأداء الامتحان وأنك سوف لن تكرر مخالفة الزي مستقبلاً.
ج- تذهب الى أحد اصدقائك في القسم الداخلي لسكن الطلبة الجامعي وتستعير منه ملابس الزي الرسمي.
د- تترك الامتحان وتعوض ذلك في امتحان الشهر الثاني.

3 - تم اختيارك بأن تكون عريفاً لاحد المهرجانات السنوية التي تقيمها الجامعة وعند خروجك من منزلك والذي يبعد عن الجامعة مسافة 40دقيقة، في منتصف الطريق تعطل دولاب سيارتك، ولم يتبقى من الوقت على بدء المهرجان سوى عشرة دقائق فما هو الحل المناسب لهذه المشكلة؟

أ- تعتذر من ادارة المهرجان وتطلب منهم تعيين شخص آخر.
ب- تضع سيارتك في احدى ساحات الوقوف وتذهب الى الجامعة مستقلاً سيارة أجرة.
ج- تترك سيارتك في أحد الشوارع وتذهب الى الجامعة مستقلاً سيارة أجرة.
د- تحاول تصليح دولاب سيارتك مهما كلف الأمر وثم تذهب الى الجامعة عسى ان تصل في الموعد المقرر.

4 - ترغب هدى الذهاب بسفرة سياحية يقيمها قسمها لكي تخفف من ضغوط الدراسة لكنها تعلم بمعارضة والديها لذهابها إذا ما اخبرتهم كما في كل مرة. فما هو الحل الأنسب لهدى؟

أ- لا تخبر والديها وتذهب هي وزملائها.
ب- تنتهز الفرصة وتذهب في يوم السفرة السياحية الى بيت صديقتها لتزورها وبدون علم والديها.
ج- تسأل والديها باصطحاب أحد أخوتها معها والذهاب الى السفرة مع زملائها.

د- تمتنع عن الذهاب.

5 - أمير طالب في المرحلة الثالثة ولديه أخ أكبر منه جاءه سفر مفاجئ لخارج البلاد فقرر عقد قرآنه الذي صادف ليلة امتحان أصعب المواد عند أمير، ذاكر أمير الجزء النظري جيداً، وبقي معه التجارب العملية وبعض المسائل الرياضية، في صباح يوم عقد القرآن لم يستطع أمير استذكار أي شيء من المادة، وفي المساء طلبت الأسرة من أمير الذهاب معهم وفي نفس الوقت لديه امتحان يوم غداً ولم ينتهي من المادة ماذا يفعل أمير؟

أ- يحضر جزء من الحفل، ويعتذر للحاضرين ويعود للمنزل لاستكمال المذاكرة.
ب- يعتذر عن حضور الحفل، ويعدهم بأنه سوف يحضر حفل الزفاف.
ج- يذهب للحفل ويقدم اعتذار عن المادة على ان يمتحن تلك المادة في الدور الثاني.
د- يذهب للحفل ثم يستيقظ فجراً ليستكمل المذاكرة.

6 - انت تخطط لإقامة حفلة وتريد ان تدعو جميع زملائك، واخبرك أحد اصدقائك المقربين بأنه سوف لن يحظر الحفلة إذا دعوت زميل معين ليس على وفاق معه وانت تشك بأن صديقك هذا يريد ان يختبر مدى اخلاصك له، ولكنك لا زلت تريد ان تدعو ذلك الزميل على الرغم من اعتراض صديقك، افترض أنك تريد ان تؤكد اخلاصك لصديقك وفي نفس الوقت لا تتجاهل زميلك الآخر. ما هو الحل الأمثل لهذه المشكلة؟

أ- تدعو زميلك وتعتذر له وتوضح له رغبتك في احترام طلب صديقك المقرب.
ب-تدعو زميلك وتخبر صديقك المقرب بأنك تأمل في ان يحظر بالرغم من ذلك.
ج- تدعو زميلك وبعد ذلك تناقش أسبابك مع صديقك المقرب وتحاول ان تؤكد له اخلاصك.
د- تخطط لعمل حفلة أخرى فيما بعد في موعد لاحق وتدعو فيها زميلك بدلاً من الحفلة الحالية.

الجزء الثاني/ كل سؤال يتطلب منك استخدام معلومات حول أشياء يومية اقرأ كل سؤال بإمعان واختر الإجابة الصحيحة التي تقدم الحل الأمثل.

7 - أراد صاحب كافتيريا في احدى الجامعات شراء مشروبات غازية، وكانت اعداد الطلبة في الكلية (2496) طالباً وطالبة، فإذا أراد شراء علب مشروبات لنصفهم، وكان صندوق المشروبات الغازية يحتوي على (24) علبة، فكم صندوق يحتاج للشراء؟

أ- 104صندوقاً.
ب- 52 صندوقاً.
ج- 624 صندوقاً.
د- 1248 صندوقاً.

8 - أراد رجل السفر فدفع مبلغ (175) ألف دينار له ولزوجته واطفاله الثلاثة، فإذا علمت ان سعر تذاكر الأطفال تبلغ نصف سعر تذاكر الكبار، فكم يبلغ سعر تذاكر الاطفال الثلاثة معاً.

أ- 60 ألف دينار.
ب- 90 ألف دينار.
ج- 75 ألف دينار.
د- 45 ألف دينار.

9 - منتظر طالب جامعي يسكن في القسم الداخلي للطلبة، في كل شهر يذهب لمحافظته التي تبعد مسافة 360 كيلو متر عن الجامعة. فإذا كانت سرعة السيارة 120كيلومتر في الساعة كم يستغرق منتظر في الوصول الى محافظته؟

أ- 9 ساعات.
ب- 4 ساعات.
ج- 6 ساعات.
د- 3 ساعات.

10 - أرادت عبير شراء قلادة ذهب بوزن 3 مثاقيل وربع وكان سعر المثقال (220) ألف دينار وسعر الصياغة (90) ألف دينار، فكم يجب ان تدفع عبير لشراء القلادة؟
أ- 805 ألف دينار.
ب- 715 ألف دينار.
ج- 660 ألف دينار.
د- 750 ألف دينار.

---

11 - إذا كان خزان سيارة يستوعب حجم (50) لتر وكان عداد البنزين يشير الى الربع وكان سعر اللتر الواحد (450) دينار، فما هو المبلغ الواجب دفعه لكي يتم ملء خزان السيارة بأكمله؟
أ- 12.424 ألف دينار.
ب- 14,635 ألف دينار.
ج- 16,875 ألف دينار.
د- 18,733 ألف دينار.

---

12 - كرار موظف في إحدى الدوائر الحكومية في شعبة القانونية ولديه خدمة (3) سنوات ومتزوج ولديه طفلان كم يستلم من راتب إذا علمت أن:
المخصصات المهنية = 150 ألف دينار.
مخصصات الشهادة = 150 ألف دينار.
المخصصات الزوجية = 50 ألف دينار.
مخصصات الأطفال = 10 ألف دينار لكل طفل.
الإضافة السنوية = 6000دينار.
أ- 388 إلف دينار.
ب- 378 ألف دينار.
ج- 376 ألف دينار.
د- 366 ألف دينار.

---

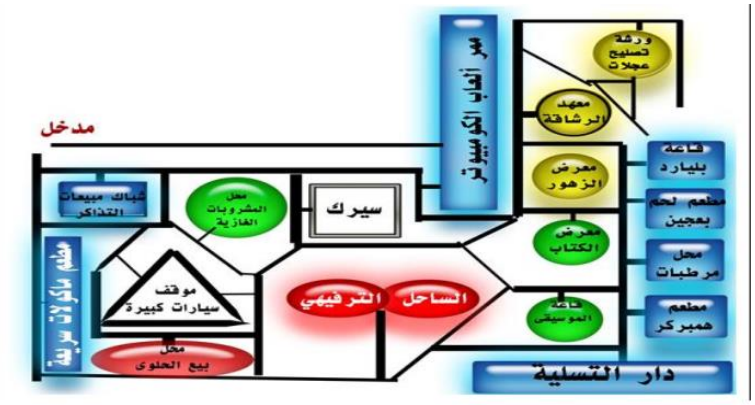
13 - توفي اب لثلاثة ابناء وهم (يوسف ومصطفى وندى) وكانت قيمة التركة تبلغ (40) مليون دينار، مع العلم ان حصة الاولاد هي ضعف حصة البنات، فكم حصة كل واحد منهم؟
ا- يوسف 14مليون ومصطفى 14مليون وندى12مليون.
ب- يوسف 14مليون ومصطفى 12مليون وندى 14مليون.
ج- يوسف 10مليون ومصطفى 10مليون وندى20مليون.
د- يوسف 16مليون ومصطفى 16مليون وندى 8مليون.

---

14 - إذا كانت أعداد طلبة المرحلة الثالثة في احدى الكليات (60) طالباً في الشعبة الاولى وثلاث ارباعهم في الشعبة الثانية ونصفهم في الشعبة الثالثة. فإدا علمت ان 20طالباً من الشعبة الاولى لم ينجحوا و12طالباً من الشعبة الثانية لم ينجحوا و6من الشعبة الثالثة لم ينجحوا. فما هي أعداد الناجحين لطلبة المرحلة الثالثة بشعبها الثلاث؟
أ- 89 طالباً ناجحاً.
ب- 158 طالباً ناجحاً.
ج- 97 طالباً ناجحاً.
د- 132 طالباً ناجحاً.

الجزء الثالث/ الأسئلة الآتية تتطلب منك أن تجد طرقاً على الخارطة وتختار الطريق الأفضل لتسلكه. اقرأ كل سؤال بإمعان واختر الإجابة الصحيحة التي تقدم الحل الأمثل.

- ادناه خارطة لساحة ألعاب تسلية ولكي تذهب من مكان الى آخر يجب ان تسلك الطريق المضلل بالأسود، استعمل الخارطة للإجابة على السؤال 1و2.ضع دائرة حول حرف الإجابة الذي تختاره.



15- أنت في مطعم الهمبر كر وتريد أن تذهب إلى شباك مبيعات التذاكر لمقابلة صديقك فإذا سرت من الطريق الأقصر فأنك ستمر عبر المدخل الـ..

أ- محل المرطبات وممر ألعاب الكومبيوتر.

ب- قاعة الموسيقى والسيرك.

ج- قاعة الموسيقى ومحل المشروبات الغازية.

د- معرض الكتاب والسيرك.

---

16 - إذا سرت من محل المرطبات الى ممر ألعاب الكومبيوتر، وسار صديقك من قاعة البلياردو الى الساحل الترفيهي، أي من هذه الطرق الأكثر احتمالا أن تمر بها أنت وصديقك؟

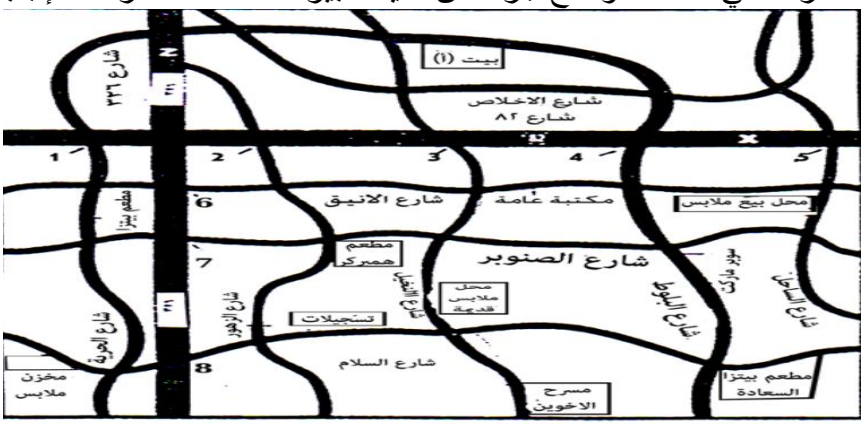
أ. معهد الرشاقة.

ب- قاعة الموسيقى.

ج- مطعم لحم بعجين.

د- معرض الزهور.

الخارطة في الأسفل توضح جزءاً من مدينة كبيرة، استعمل الخارطة للإجابة عن السؤالين 17و18:



17 - أراد شخص افتتاح موقعين لغسل السيارات، أي موقعين معاً من المحتمل أن يجذبا أغلب الزبائن؟

أ- موقع 1 و2.

ب- موقع 2 و8.

ج- موقع 3 و4.

د- موقع 5 و8.

---

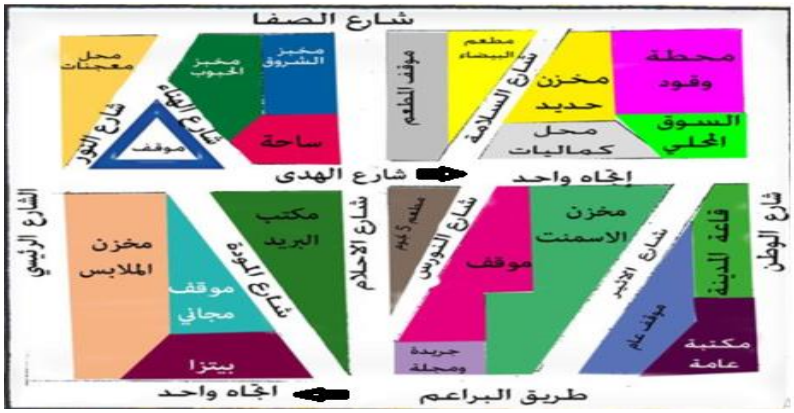
18 - بعد أن حضر سامر لتأدية بروفة في المسرح، أراد أن يقود سيارته الى البيت (أ) الموجود في الخارطة فإذا أراد أن يتجنب ازدحام المرور في شارع (النخيل) ويأخذ الطريق البديل القصير فسوف يقود الى:

أ- غرب شارع (السلام) الى الطريق 326.

ب- غرب شارع الصنوبر الى شارع الزهور.

ج- شرق شارع السلام الى شارع البلوط.
د- شرق شارع الصنوبر الى شارع البلوط.

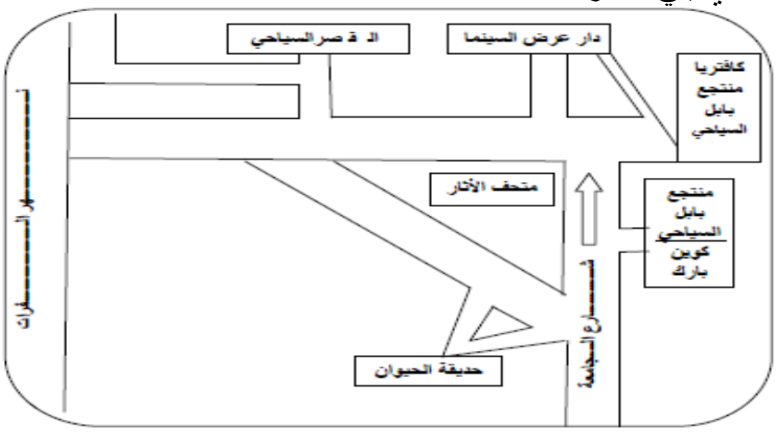
أدناه خارطة لمدينة صغيرة. السهم يبين اتجاهات السيارة أو الشاحنة التي تسلك الشارع إذا لم يكن هناك سهم فأن المرور سيكون باتجاهين متعاكسين.
استخدم الخارطة للإجابة على السؤال 19و20.



19 - أنت تغادر المكتبة لمقابلة صديق في موقف السيارات فإذا سرت أنت في أقصر طريق فستمر من:
أ- غرب طريق البراعم الى شارع الاحلام.
ب- شمال شارع الوطن الى شارع الهدى.
ج- شمال شارع الأثير الى شارع الهدى.
د- غرب طريق البراعم الى شارع المودة.

20 - إذا كنت في محطة الوقود وسألك رجل يقود سيارة عن الاتجاهات الى مطعم البيتزا وأخبرته عن أسهل الطرق للمرور ودون أن يخالف القانون فستخبره أن يذهب الى:
أ- جنوب شارع الوطن، غرب شارع الهدى، جنوب شارع المودة.
ب- جنوب شارع الوطن، جنوب غرب شارع الأثير، غرب طريق البراعم.
ج- غرب شارع الصفا، جنوب الشارع الرئيسي، شرق طريق البراعم.
د- غرب شارع الصفا، جنوب شارع الأحلام، غرب طريق البراعم.

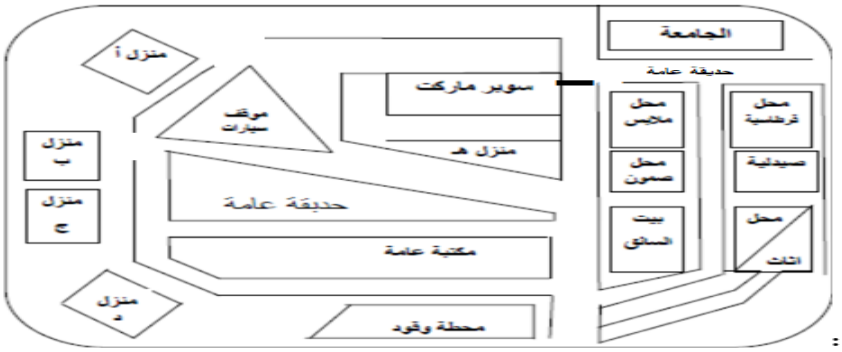
21 - نظمت كليتك رحلة الى بعض المعالم السياحية في محافظة بابل السياحية والأثرية، افترض ان الخريطة التالية تمثل موقع مدينة ومنتجع بابل السياحي التي ستقومون بزيارتها قريباً استخدم الخريطة في الإجابة على السؤال الذي يلي الخارطة.



ما هو ترتيب برنامج الرحلة في أقصر مسافة يمكن ان يقطعها الباص لزيارة المعالم الموضحة بالخريطة بحيث يزور كل المعالم ويعود الى شارع الجامعة في النهاية؟
أ- منتجع كوين بارك، كافتيريا ومنتجع بابل السياحي، دار عرض السينما، متحف الآثار، القصر السياحي، نهر الفرات، حديقة الحيوان.

ب- حديقة الحيوان، متحف الآثار، نهر الفرات، القصر السياحي، دار عرض السينما، كافتيريا ومنتجع بابل السياحي، منتجع كوين بارك.
ج- دار عرض السينما، كافتيريا ومنتجع بابل السياحي، القصر السياحي، نهر الفرات، متحف الآثار، حديقة الحيوان، منتجع كوين بارك.
د- منتجع كوين بارك، حديقة الحيوان، متحف الآثار، نهر الفرات، القصر السياحي، دار عرض السينما، كافتيريا ومنتجع بابل السياحي.

22 - ادناه خريطة لمنطقة صغيرة:



أراد أحد سائقي الأجرة نقل الطالبات من والى الجامعة، فإذا توجه من منزله الى منازل الطالبات فما هو أفضل وأقصر طريق يمر به؟
أ- منزل د، منزل ج، منزل ب، منزل أ، منزل هـ، الجامعة.
ب- منزل د، منزل ج، منزل هـ، منزل ب، منزل أ، الجامعة.
ج- منزل د، منزل ج، منزل ب، منزل هـ، منزل أ، الجامعة.
د- منزل أ، منزل ب، منزل ج، منزل د، منزل هـ، الجامعة.

ملحق (19)
قيم معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس

الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرات	معامل الارتباط	الدلالة
1	0,458	دالة	12	0,399	دالة
2	0,485	دالة	13	0,427	دالة
3	0,339	دالة	14	0,443	دالة
4	0,437	دالة	15	0,384	دالة
5	0,365	دالة	16	0,423	دالة
6	0,487	دالة	17	0,533	دالة
7	0,339	دالة	18	0,359	دالة

8	0,378	دالة	19	0,553	دالة
9	0,456	دالة	20	0,468	دالة
10	0,422	دالة	21	0,397	دالة
11	0,371	دالة	22	0,402	دالة

ملحق (20)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

المجال الأول(اللفظي)		المجال الثاني(الكمي)		المجال الثالث(الشكلي)		مستوى الدلالة
الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	الفقرات	معامل الارتباط	0,05
1	0,525	1	0,500	1	0,375	دالة
2	0,561	2	0,515	2	0,425	دالة
3	0,587	3	0,553	3	0,662	دالة
4	0,619	4	0,471	4	0,455	دالة
5	0,499	5	0,391	5	0,599	دالة
6	0,557	6	0,536	6	0,568	دالة
		7	0,529	7	0,598	دالة
		8	0,573	8	0,594	دالة

ملحق (21)
معاملات الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس

المجالات	معامل الارتباط	الدلالة
المجال الاول (الذكاء العملي اللفظي)	0,770	دالة
المجال الثاني (الذكاء العملي الكمي)	0,796	دالة
المجال الثالث (الذكاء العملي الشكلي)	0,822	دالة

ملحق (22-أ)
حساب ثبات المقياس باستعمال التجزئة النصفية

تسلسل	فقرات الفردية(س)	الفقرات الزوجية(ص)	س2	ص2	س*ص
1	11	11	121	121	121
2	11	11	121	121	121
3	11	11	121	121	121
4	11	11	121	121	121
5	11	11	121	121	121
6	11	11	121	121	121
7	11	11	121	121	121
8	11	11	121	121	121
9	11	11	121	121	121
10	11	11	121	121	121
11	11	11	121	121	121
12	11	11	121	121	121
13	11	11	121	121	121
14	11	11	121	121	121
15	11	11	121	121	121
16	11	11	121	121	121
17	11	11	121	121	121
18	11	11	121	121	121

121	121	121	11	11	19
121	121	121	11	11	20
100	100	100	10	10	21
100	100	100	10	10	22
99	81	121	9	11	23
100	100	100	10	10	24
90	100	81	10	9	25
90	81	100	9	10	26
80	64	100	8	10	27
80	100	64	10	8	28
80	64	100	8	10	29
80	100	64	10	8	30
80	64	100	8	10	31
72	64	81	8	9	32
72	81	64	9	8	33
72	81	64	9	8	34
72	64	81	8	9	35
72	81	64	9	8	36
72	81	64	9	8	37
72	64	81	8	9	38
63	49	81	7	9	39
63	81	49	9	7	40
63	49	81	7	9	41
64	64	64	8	8	42
63	49	81	7	9	43
63	81	49	9	7	44
63	49	81	7	9	45
64	64	64	8	8	46
56	49	64	7	8	47
56	64	49	8	7	48
56	64	49	8	7	49
56	64	49	8	7	50

56	49	64	7	8	51
56	64	49	8	7	52
56	64	49	8	7	53
56	64	49	8	7	54
49	49	49	7	7	55
49	49	49	7	7	56
49	49	49	7	7	57
49	49	49	7	7	58
49	49	49	7	7	59
49	49	49	7	7	60
49	49	49	7	7	61
49	49	49	7	7	62
49	49	49	7	7	63
42	36	49	6	7	64
42	36	49	6	7	65
42	49	36	7	6	66
42	49	36	7	6	67
42	36	49	6	7	68
42	36	49	6	7	69
42	49	36	7	6	70
42	36	49	6	7	71
42	36	49	6	7	72
42	49	36	7	6	73
42	36	49	6	7	74
42	49	36	7	6	75
42	36	49	6	7	76
42	36	49	6	7	77
36	36	36	6	6	78
36	36	36	6	6	79
36	36	36	6	6	80
36	36	36	6	6	81
36	36	36	6	6	82

30	25	36	5	6	83
30	25	36	5	6	84
30	25	36	5	6	85
30	36	25	6	5	86
30	25	36	5	6	87
30	25	36	5	6	88
30	25	36	5	6	89
30	25	36	5	6	90
30	36	25	6	5	91
30	25	36	5	6	92
30	25	36	5	6	93
30	25	36	5	6	94
30	25	36	5	6	95
30	25	36	5	6	96
30	25	36	5	6	97
30	36	25	6	5	98
30	25	36	5	6	99
30	25	36	5	6	100
30	25	36	5	6	101
30	25	36	5	6	102
30	36	25	6	5	103
30	36	25	6	5	104
25	25	25	5	5	105
25	25	25	5	5	106
25	25	25	5	5	107
25	25	25	5	5	108
25	25	25	5	5	109
25	25	25	5	5	110
24	16	36	4	6	111
25	25	25	5	5	112
21	49	9	7	3	113
24	36	16	6	4	114

24	36	16	6	4	115
24	16	36	4	6	116
25	25	25	5	5	117
25	25	25	5	5	118
24	16	36	4	6	119
25	25	25	5	5	120
21	49	9	7	3	121
24	36	16	6	4	122
24	36	16	6	4	123
24	16	36	4	6	124
18	36	9	6	3	125
20	25	16	5	4	126
20	16	25	4	5	127
18	36	9	6	3	128
20	25	16	5	4	129
20	16	25	4	5	130
18	9	36	3	6	131
18	9	36	3	6	132
18	9	36	3	6	133
18	9	36	3	6	134
18	36	9	6	3	135
18	9	36	3	6	136
20	16	25	4	5	137
18	36	9	6	3	138
18	9	36	3	6	139
15	9	25	3	5	140
12	36	4	6	2	141
16	16	16	4	4	142
16	16	16	4	4	143
16	16	16	4	4	144
15	9	25	3	5	145
16	16	16	4	4	146

147	4	3	16	9	12
148	4	3	16	9	12
149	4	2	16	4	8
150	2	3	4	9	6
بيرسون	0,83	سبيرمان براون		0,91	

ملحق (22-ب)

حساب ثبات المقياس باستعمال معادلة كيودر ريتشاردسون -20

تسلسل الفقرة	(ص)	(س)	س * ص	تسلسل الفقرة	(ص)	(س)	س * ص
1	0,647	0,353	0,228	12	0,673	0,327	0,220
2	0,587	0,413	0,242	13	0,653	0,347	0,226
3	0,680	0,320	0,218	14	0,613	0,387	0,237
4	0,587	0,413	0,242	15	0,693	0,307	0,213
5	0,647	0,353	0,228	16	0,607	0,393	0,239
6	0,533	0,467	0,249	17	0,540	0,460	0,248
7	0,673	0,327	0,220	18	0,700	0,300	0,210
8	0,600	0,400	0,240	19	0,547	0,453	0,248
9	0,613	0,387	0,237	20	0,667	0,333	0,222
10	0,587	0,413	0,242	21	0,573	0,427	0,245
11	0,607	0,393	0,239	22	0,580	0,420	0,244
0,79=(a)							

ملحق (23)

معاملات الصعوبة والسهولة والقوة التمييزية لمقياس الذكاء العملي

الفقرة	الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا	الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا	قيمة معامل السهولة	قيمة معامل الصعوبة	قيمة معامل التمييز
1	25	7	0,61	0,39	0,44
2	26	10	0,56	0,44	0,39
3	30	15	0,45	0,55	0,37
4	32	14	0,44	0,56	0,44
5	24	10	0,59	0,41	0,34
6	28	12	0,51	0,49	0,39
7	26	10	0,56	0,44	0,39
8	31	12	0,48	0,52	0,46
9	30	15	0,45	0,55	0,37
10	29	12	0,50	0,50	0,41
11	29	13	0,49	0,51	0,39
12	33	12	0,45	0,55	0,51
13	34	10	0,46	0,54	0,59
14	31	11	0,49	0,51	0,49
15	32	9	0,50	0,50	0,56
16	35	13	0,41	0,59	0,54
17	29	12	0,50	0,50	0,41
18	32	10	0,49	0,51	0,54
19	30	12	0,49	0,51	0,44
20	29	10	0,52	0,48	0,46
21	28	11	0,52	0,48	0,41
22	33	9	0,49	0,51	0,59

ملحق (24)

فعالية البدائل الخاطئة لمقياس الذكاء العملي

الفقرات	المجموعة	البدائل				فعالية البدائل			
		أ	ب	ج	د	أ	ب	ج	د

1	عليا	1	5	25	10	0,07-	0,12-	√	0,24-
	دنيا	4	10	7	20				
2	عليا	4	7	26	4	0,15-	0,12-	√	0,12-
	دنيا	10	12	10	9				
3	عليا	5	30	1	5	0,15-	√	0,10-	0,12-
	دنيا	11	15	5	10				
4	عليا	2	2	32	5	0,12-	0,15-	√	0,17-
	دنيا	7	8	14	12				
5	عليا	24	6	6	5	√	0,10-	0,12-	0,12-
	دنيا	10	10	11	10				
6	عليا	4	3	28	6	0,12-	0,15-	√	0,12-
	دنيا	9	9	12	11				
7	عليا	4	26	4	7	015-	√	0,12-	0,12-
	دنيا	10	10	9	12				
8	عليا	3	4	31	3	0,15-	0,15-	√	0,17-
	دنيا	9	10	12	10				
9	عليا	4	3	4	30	0,10-	0,12-	0,15-	√
	دنيا	8	8	10	15				
10	عليا	29	6	3	3	√	0,15-	0,12-	0,15-
	دنيا	12	12	8	9				
11	عليا	29	5	4	3	√	0,12-	0,12-	0,15-
	دنيا	13	10	9	9				
12	عليا	1	2	5	33	0,12-	0,20-	0,20-	√
	دنيا	6	10	13	12				
13	عليا	3	2	34	2	0,20-	0,17-	√	0,22-
	دنيا	11	9	10	11				
14	عليا	4	3	31	3	0,15-	0,15-	√	0,20-
	دنيا	10	9	11	11				
15	عليا	1	6	32	2	0,20-	0,17-	√	0,20-
	دنيا	9	13	9	10				
16	عليا	1	1	35	4	0,15-	0,17-	√	0,22-
	دنيا	7	8	13	13				
17	عليا	3	29	3	6	0,12-	√	0,15-	0,15-
	دنيا	8	12	9	12				
18	عليا	2	3	4	32	0,17-	0,17-	0,20-	√
	دنيا	9	10	12	10				

19	عليا	3	4	4	30	0,15-	0,15-	0,15-	√
	دنيا	9	10	10	12				
20	عليا	5	29	3	4	0,15-	√	0,17-	0,15-
	دنيا	11	10	10	10				
21	عليا	5	28	4	4	0,12-	√	0,15-	0,15-
	دنيا	10	11	10	10				
	دنيا	10	11	10	10				
22	عليا	4	2	33	2	0,20-	0,20-	√	0,20-
	دنيا	12	10	9	10				

ملحق (25)
مقياس الذكاء العملي بصورته النهائية (بعد التحليل الاحصائي)

الاسم: .....
المرحلة: .....
الشعبة: .....

تحية طيبة:

عزيزي الطالب/ عزيزتي الطالبة أن الغرض من هذا الاختبار الذي بين يديك هو اختبار لمعلوماتك العامة حول بعض المشكلات والمواقف الحياتية العامة، وان اجابتك عن الاسئلة ليس الغرض منها تقدير درجة النجاح والرسوب وانما لأغراض البحث العلمي، لذا اقرأ كل سؤال بدقة وحدد أية واحدة من الإجابات هي الإجابة الصحيحة.

تعليمات الاختبار:

1 - لا تفتح ورقة الاسئلة قبل أن تسمع اشارة البدء بذلك.
2 – تكون الاجابة في الورقة المنفصلة المرفقة مع الاختبار.
3 - ضع دائرة حول الحرف الذي يمثل الإجابة الصحيحة.
4- لا تترك اي سؤال بدون تحديد اجابة.
5 - إذا كنت تحتاج اية توضيحات أخرى أسأل قبل اعطاء الإذن ببدء الإجابة.

مع الشكر والامتنان

****

الجزء الأول/ كل سؤال يعطيك معلومات حول موقف ما، اقرأ كل سؤال بإمعان واختر الإجابة الصحيحة التي تقدم الحل الأمثل. وضع دائرة حول حرف الإجابة الذي تختاره.

1 - محمد طالب في المرحلة الأولى في كلية العلوم الصرفة، فرع الدراسة المسائية ولديه صديق مقرب في نفس مرحلته من محافظة أخرى، وقد لاحظ محمد ان صديقه هذا يواجه صعوبات في دفع تكاليف اقساط الدراسة المسائية. فما هو الحل الأنسب لمحمد لكي يساعد صديقه المقرب في حل هذه المشكلة؟

أ- يقترح محمد على رئيس القسم الذي يدرسون فيه ان يضع اسم صديقه المقرب في لائحة الطلبة الذين يتسلمون بعض المبالغ المالية من صندوق مساعدات الطلبة الخاص بالكلية.

ب- يقدم له بعض المبالغ المالية كدين يسددها بالأقساط لاحقا.

ج- يقترح على صديقه المقرب بأن: يعمل في احدى الشركات او الفنادق القريبة من الكلية التي يدرسون بها.
د- يقترح على صديقه بأن يقوم بإعطاء دروس خصوصية لطلبة المدارس لقاء بعض المبالغ.

2 - في أحد أيام الدوام خالفت الزي الجامعي، وكان لديك امتحان شهري في المحاضرة الاولى وقد منعك استاذ المادة من دخول قاعة الامتحان لكونك مخالف للزي الجامعي وكان قد تبقى على بدء الامتحان ربع ساعة فقط فما هو أفضل حل لهذه المشكلة؟
أ- تحاول العودة بسرعة الى البيت مستقلاً سيارة أجرة لتبديل ملابسك ثم العودة الى الكلية.
ب. تحاول ان تقنع استاذ المادة بالسماح لك بأداء الامتحان وأنك سوف لن تكرر مخالفة الزي مستقبلاً.
ج- تذهب الى أحد اصدقائك في القسم الداخلي لسكن الطلبة الجامعي وتستعير منه ملابس الزي الرسمي.
د- تترك الامتحان وتعوض ذلك في امتحان الشهر الثاني.

3 - تم اختيارك بأن تكون عريفاً لاحد المهرجانات السنوية التي تقيمها الجامعة وعند خروجك من منزلك والذي يبعد عن الجامعة مسافة 40دقيقة، في منتصف الطريق تعطل دولاب سيارتك، ولم يتبقى من الوقت على بدء المهرجان سوى عشرة دقائق فما هو الحل المناسب لهذه المشكلة؟
أ- تعتذر من ادارة المهرجان وتطلب منهم تعيين شخص آخر.
ب- تضع سيارتك في احدى ساحات الوقوف وتذهب الى الجامعة مستقلاً سيارة أجرة.
ج- تترك سيارتك في أحد الشوار وتذهب الى الجامعة مستقلاً سيارة أجرة.
د- تحاول تصليح دولاب سيارتك مهما كلف الأمر وثم تذهب الى الجامعة عسى ان تصل في الموعد المقرر.

4 - ترغب هدى الذهاب بسفرة سياحية يقيمها قسمها لكي تخفف من ضغوط الدراسة لكنها تعلم بمعارضة والديها لذهابها إذا ما اخبرتهم كما في كل مرة. فما هو الحل الأنسب لهدى؟
أ- لا تخبر والديها وتذهب هي وزملائها.
ب- تنتهز الفرصة وتذهب في يوم السفرة السياحية الى بيت صديقتها لتزورها وبدون علم والديها.
ج- تسأل والديها باصطحاب أحد أخوتها معها والذهاب الى السفرة مع زملائها.
د- تمتنع عن الذهاب.

5 - أمير طالب في المرحلة الثالثة ولديه أخ أكبر منه جاءه سفر مفاجئ لخارج البلاد فقرر عقد قرآنه الذي صادف ليلة امتحان أصعب المواد عند أمير، ذاكر أمير الجزء النظري جيداً، وبقي معه التجارب العملية وبعض المسائل الرياضية، في صباح يوم عقد القرآن لم يستطع أمير استذكار أي شيء من المادة، وفي المساء طلبت الأسرة من أمير الذهاب معهم وفي نفس الوقت لديه امتحان يوم غداً ولم ينتهي من المادة ماذا يفعل أمير؟
أ- يحضر جزء من الحفل، ويعتذر للحاضرين ويعود للمنزل لاستكمال المذاكرة.
ب- يعتذر عن حضور الحفل، ويعدهم بأنه سوف يحضر حفل الزفاف.
ج- يذهب للحفل ويقدم اعتذار عن المادة على ان يمتحن تلك المادة في الدور الثاني.
د- يذهب للحفل ثم يستيقظ فجراً ليستكمل المذاكرة.

6 - انت تخطط لإقامة حفلة وتريد ان تدعو جميع زملائك، واخبرك احد اصدقائك المقربين بأنه سوف لن يحظر الحفلة اذا دعوت زميل معين ليس على وفاق معه وانت تشك بأن صديقك هذا يريد ان يختبر مد اخلاصك له، ولكنك لا زلت تريد ان تدعو ذلك الزميل على الرغم من اعتراض صديقك، افترض انك تريد ان تؤكد اخلاصك لصديقك وفي نفس الوقت لا تتجاهل زميلك الآخر. ما هو الحل الأمثل لهذه المشكلة؟
أ- تدعو زميلك وتعتذر له وتوضح له رغبتك في احترام طلب صديقك المقرب.
ب-تدعو زميلك وتخبر صديقك المقرب بأنك تأمل في ان يحظر بالرغم من ذلك.
ج- تدعو زميلك وبعد ذلك تناقش أسبابك مع صديقك المقرب وتحاول ان تؤكد له اخلاصك.
د- تخطط لعمل حفلة أخرى فيما بعد في موعد لاحق وتدعو فيها زميلك بدلاً من الحفلة الحالية.

الجزء الثاني/ كل سؤال يتطلب منك استخدام معلومات حول أشياء يومية اقرأ كل سؤال بإمعان واختر الإجابة الصحيحة التي تقدم الحل الأمثل. وضع دائرة حول حرف الإجابة الذي تختاره.

7 - أراد صاحب كافتيريا في احدى الجامعات شراء مشروبات غازية، وكانت اعداد الطلبة في الكلية (2496) طالباً وطالبة، فإذا أراد شراء علب مشروبات لنصفهم، وكان صندوق المشروبات الغازية يحتوي على (24) علبة، فكم صندوق يحتاج للشراء؟

أ- 104صندوقاً.

ب- 52 صندوقاً.

ج- 624 صندوقاً.

د- 1248 صندوقاً.

---

8 - أراد رجل السفر فدفع مبلغ (175) ألف دينار له ولزوجته واطفاله الثلاثة، فإذا علمت ان سعر تذاكر الأطفال تبلغ نصف سعر تذاكر الكبار، فكم يبلغ سعر تذاكر الاطفال الثلاثة معاً.

أ- 60 ألف دينار.

ب- 90 ألف دينار.

ج- 75 ألف دينار.

د- 45 ألف دينار.

---

9 - منتظر طالب جامعي يسكن في القسم الداخلي للطلبة، في كل شهر يذهب لمحافظته التي تبعد مسافة 360 كيلو متر عن الجامعة. فإذا كانت سرعة السيارة 120كيلومتر في الساعة كم يستغرق منتظر في الوصول الى محافظته؟

أ- 9 ساعات.

ب- 4 ساعات.

ج- 6 ساعات.

د- 3 ساعات.

10- أرادت عبير شراء قلادة ذهب بوزن 3 مثاقيل وربع وكان سعر المثقال (220) ألف دينار وسعر الصياغة (90) ألف دينار، فكم يجب ان تدفع عبير لشراء القلادة؟

أ- 805 ألف دينار.

ب- 715 ألف دينار.

ج- 660 ألف دينار.

د- 750 ألف دينار.

11- كرار موظف في إحدى الدوائر الحكومية في شعبة القانونية ولديه خدمة (3) سنوات ومتزوج ولديه طفلان كم يستلم من راتب إذا علمت أن:

المخصصات المهنية = 150 ألف دينار.

مخصصات الشهادة = 150 إلف دينار.

المخصصات الزوجية = 50 ألف دينار.

مخصصات الأطفال = 10 ألف دينار لكل طفل.

الإضافة السنوية = 6000دينار.

أ- 388 ألف دينار.

ب- 378 ألف دينار.

ج- 376 ألف دينار.

د- 366 ألف دينار

---

12 - توفي اب لثلاثة ابناء وهم (يوسف ومصطفى وندى) وكانت قيمة التركة تبلغ (40) مليون دينار، مع العلم ان حصة الاولاد هي ضعف حصة البنات، فكم حصة كل واحد منهم؟

ا- يوسف 14مليون ومصطفى 14مليون وندى 12مليون.

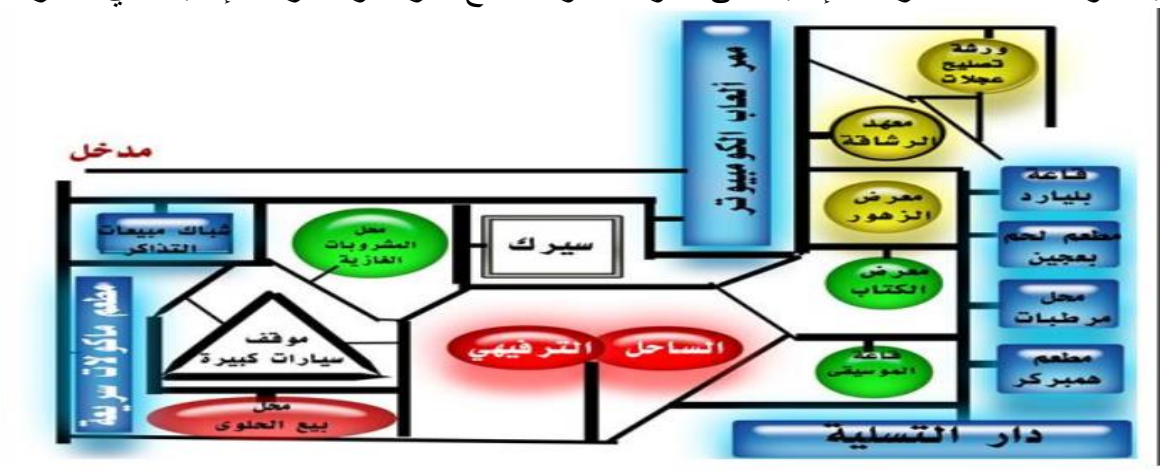
ب- يوسف 14مليون ومصطفى 12مليون وندى 14مليون.
ج- يوسف 10مليون ومصطفى 10مليون وندى 20مليون.
د- يوسف 16مليون ومصطفى 16مليون وندى 8مليون.

13 -إذا كانت أعداد طلبة المرحلة الثالثة في احدى الكليات (60) طالباً في الشعبة الاولى وثلاث ارباعهم في الشعبة الثانية ونصفهم في الشعبة الثالثة. فإذا علمت ان 20طالباً من الشعبة الاولى لم ينجحوا و12طالباً من الشعبة الثانية لم ينجحوا و6من الشعبة الثالثة لم ينجحوا. فما هي أعداد الناجحين لطلبة المرحلة الثالثة بشعبها الثلاث؟
أ- 89 طالباً ناجحاً.
ب- 158 طالباً ناجحاً.
ج- 97 طالباً ناجحاً.
د- 132 طالباً ناجحاً.

14 - إذا كان خزان سيارة يستوعب حجم (50) لتر وكان عداد البنزين يشير الى الربع وكان سعر اللتر الواحد (450) دينار، فما هو المبلغ الواجب دفعه لكي يتم ملء خزان السيارة بأكمله؟
أ- 12.424 ألف دينار.
ب- 14,635 ألف دينار.
ج- 16,875 ألف دينار.
د- 18,733 ألف دينار.

الجزء الثالث/ الأسئلة الآتية تتطلب منك أن تجد طرقاً على الخارطة وتختار الطريق الأفضل لتسلكه. اقرأ كل سؤال بإمعان واختر الإجابة الصحيحة التي تقدم الحل الأمثل.

- ادناه خارطة لساحة ألعاب تسلية ولكي تذهب من مكان الى آخر يجب ان تسلك الطريق المضلل بالأسود، استعمل الخارطة للإجابة على السؤال 15و16.ضع دائرة حول حرف الإجابة الذي تختاره.

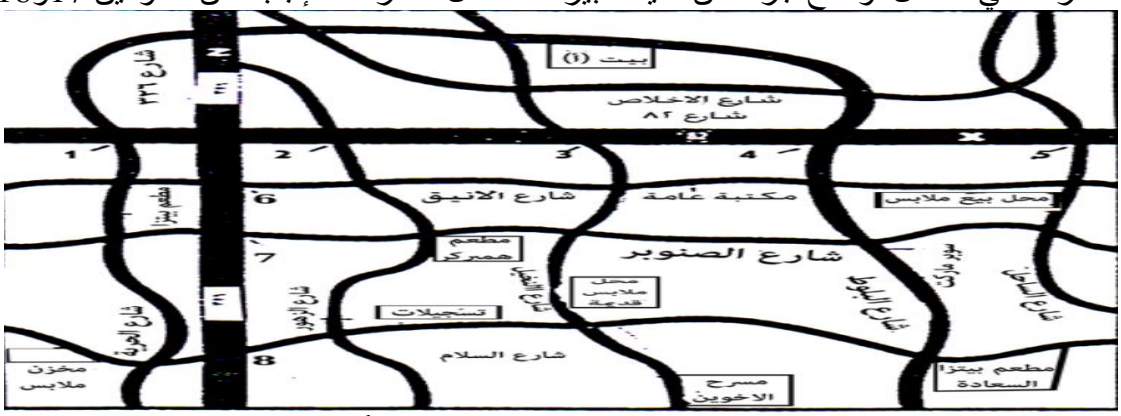


15- أنت في مطعم الهمبركر وتريد أن تذهب إلى شباك مبيعات التذاكر لمقابلة صديقك فإذا سرت من الطريق الأقصر فأنك ستمر عبر المدخل الـ..
أ- محل المرطبات وممر ألعاب الكومبيوتر.
ب- قاعة الموسيقى والسيرك.
ج- قاعة الموسيقى ومحل المشروبات الغازية.
د- معرض الكتاب والسيرك.

16 - اذا سرت من محل المرطبات الى ممر ألعاب الكومبيوتر، وسار صديقك من قاعة البليارد الى الساحل الترفيهي، أي من هذه الطرق الأكثر احتمالا أن تمر بها أنت وصديقك؟
أ. معهد الرشاقة.
ب- قاعة الموسيقى.

ج- مطعم لحم بعجين.
د- معرض الزهور.

الخارطة في الأسفل توضح جزءاً من مدينة كبيرة، استعمل الخارطة للإجابة عن السؤالين 17و18:



17 - أراد شخص افتتاح موقعين لغسل السيارات، أي موقعين معاً من المحتمل أن يجذبا أغلب الزبائن؟
أ- موقع 1 و2.
ب- موقع 2 و8.
ج- موقع 3 و4.
د- موقع 5 و8

---

18 - بعد أن حضر سامر لتأدية بروفة في المسرح، أراد أن يقود سيارته الى البيت (أ) الموجود في الخارطة فإذا أراد أن يتجنب ازدحام المرور في شارع (النخيل) ويأخذ الطريق البديل ا لقصر فسوف يقود الى...
أ- غرب شارع (السلام) الى الطريق 326.
ب- غرب شارع الصنوبر الى شارع الزهور.
ج- غرب شارع السلام الى شارع الزهور.
د- شرق شارع الصنوبر الى شارع البلوط.

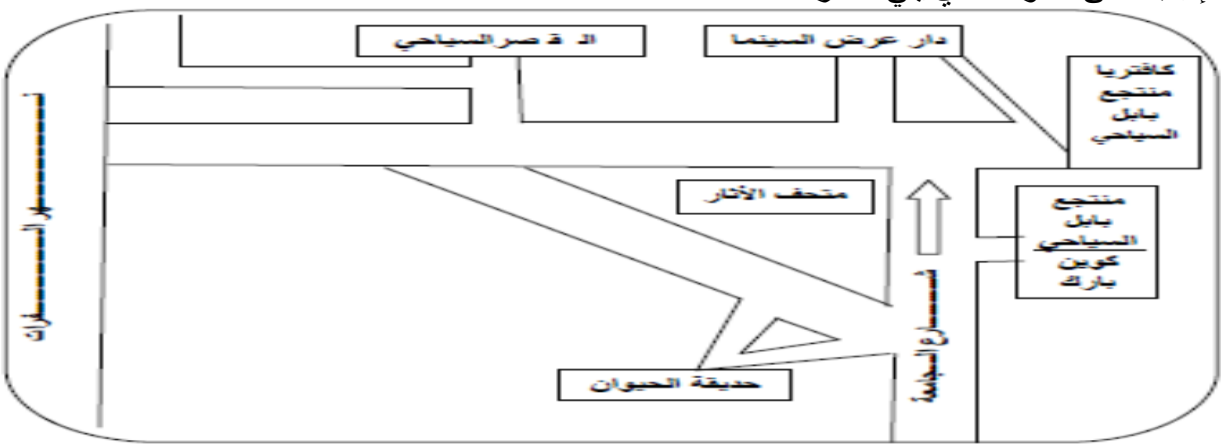
أدناه خارطة لمدينة صغيرة. السهم يبين اتجاهات السيارة أو الشاحنة التي تسلك الشارع إذا لم يكن هناك سهم فأن المرور سيكون باتجاهين متعاكسين.
استخدم الخارطة للإجابة عل السؤال 19و20.

19 - أنت تغادر المكتبة لمقابلة صديق في موقف السيارات فإذا سرت أنت في أقصر طريق فستمر من:
أ- غرب طريق البراعم الى شارع الاحلام.
ب- شمال شارع الوطن الى شارع الهدى.
ج- شمال شارع الأثير الى شارع الهدى.

د- غرب طريق البراعم الى شارع المودة.

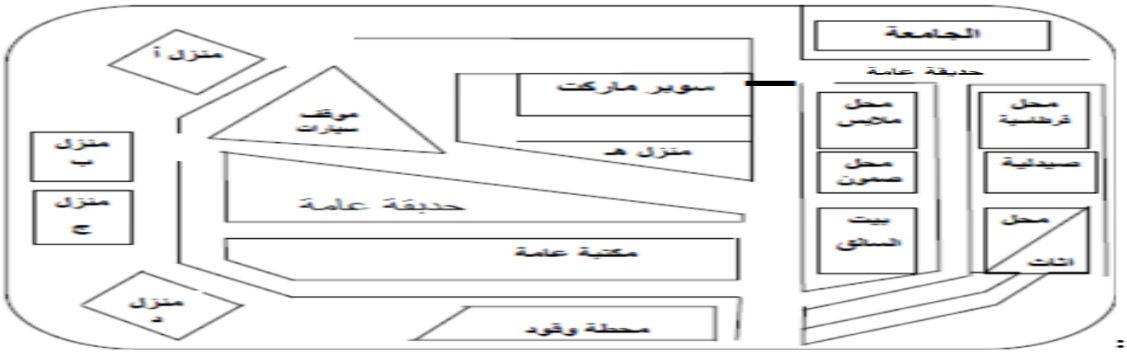
20 - إذا كنت في محطة الوقود وسألك رجل يقود سيارة عن الاتجاهات الى مطعم البيتزا وأخبرته عن أسهل الطرق للمرور ودون أن يخالف القانون فستخبره أن يذهب الى:
أ- جنوب شارع الوطن، غرب شارع الهدى، جنوب شارع المودة.
ب- جنوب شارع الوطن، جنوب غرب شارع الأثير، غرب طريق البراعم.
ج- غرب شارع الصفا، جنوب الشارع الرئيسي، شرق طريق البراعم.
د- غرب شارع الصفا، جنوب شارع الأحلام، غرب طريق البراعم.

-- نظمت كليتك رحلة الى بعض المعالم السياحية في محافظة بابل السياحية والأثرية، افترض ان الخريطة التالية تمثل موقع مدينة ومنتجع بابل السياحي التي ستقومون بزيارتها قريباً استخدم الخريطة في الإجابة على السؤال الذي يلي الخارطة.



21- ما هو ترتيب برنامج الرحلة في أقصر مسافة يمكن ان يقطعها الباص لزيارة المعالم الموضحة بالخريطة بحيث يزور كل المعالم ويعود الى شارع الجامعة في النهاية؟
أ- منتجع كوين بارك، كافتريا ومنتجع بابل السياحي، دار عرض السينما، متحف الآثار، القصر السياحي، نهر الفرات، حديقة الحيوان.
ب- حديقة الحيوان، متحف الآثار، نهر الفرات، القصر السياحي، دار عرض السينما، كافتريا ومنتجع بابل السياحي، منتجع كوين بارك.
ج- دار عرض السينما، كافتريا ومنتجع بابل السياحي، القصر السياحي، نهر الفرات، متحف الآثار، حديقة الحيوان، منتجع كوين بارك.
د- منتجع كوين بارك، حديقة الحيوان، متحف الآثار، نهر الفرات، القصر السياحي، دار عرض السينما، كافتريا ومنتجع بابل السياحي.

ادناه خريطة لمنطقة صغيرة:



22 - أراد أحد سائقي الأجرة نقل الطالبات من والى الجامعة، فإذا توجه من منزله الى منازل الطالبات فما هو أفضل وأقصر طريق يمر به؟
أ- منزل د، منزل ج، منزل ب، منزل أ، منزل هـ، الجامعة.

ب- منزل د، منزل ج، منزل هـ، منزل ب، منزل أ، الجامعة.
ج- منزل د، منزل ج، منزل ب، منزل هـ، منزل أ، الجامعة.
د- منزل أ، منزل ب، منزل ج، منزل د، منزل هـ، الجامعة.

مفتاح تصحيح مقياس الذكاء العملي

المجال الاول: الذكاء العملي اللفظي

1 – ج
2 – ج
3 – ب
4 – ج
5 – أ
6 – ج

المجال الثاني: الذكاء العملي الكمي

7 – ب

طريقة الحل:

2496÷2= 1248
1248÷24=52 صندوقاً

8 – ج

طريقة الحل:

الكبار 50 الزوج 50 الزوجة 50
إذن الصغار 25 + 25 + 25 = 75 ألف دينار

9 – د

360 ÷120=3 ساعات

10 – أ

طريقة الحل:

220 × 3,25 = 715
715 +90 =805

11 - أ

طريقة الحل:

المخصصات المهنية 150 + مخصصات الشهادة 150 +مخصصات الزوجية 50 +مخصصات الاطفال (10 +10) +الاضافة السنوية (18000) دينار=388 ألف دينار

12 – د

طريقة الحل:

مصطفى 2حصة مرتضى 2حصة ندى حصة واحد
40 ÷ 5 = 8 قيمة الحصة
مصطفى (2حصة) = 2 × 8 = 16مليون
مرتضى (2حصة) = 2 × 8 = 16مليون
ندى (حصة واحدة) = 8مليون

13 – ج

طريقة الحل:

الشعبة الأولى 60 60 – 20 =40
الشعبة الثانية 60 × 0,75 = 45 45 – 12 =33

الشعبة الثالثة 60 ÷ 2 = 30 30 – 6 = 24

14 – ج

طريقة الحل:

50لتر- 12,5=37,5 لتر تحتاج السيارة

37,5 × 450 دينار = 16,875 ألف دينار

المجال الثالث: الذكاء العملي الشكلي

15 – ج

16 – ج

17 – ب

18 – د

19 – د

20 – ب

21 – ب

22 - ج

ملحق (26)

ورقــة إجابـــة مقياس الذكاء العملي

الجـــزء الأول				
س1:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س2:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س3:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س4:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س5:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س6:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**

الجزء الثاني				
س7:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س8:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س9:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س10:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س11:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س12:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س13:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**
س14:	**أ**	**ب**	**ج**	**د**

الجزء الثالث

س15:	أ	ب	ج	د
س16:	أ	ب	ج	د
س17:	أ	ب	ج	د
س18:	أ	ب	ج	د
س19:	أ	ب	ج	د
س20:	أ	ب	ج	د
س21:	أ	ب	ج	د
س22:	أ	ب	ج	د

ملحق (27)

درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التحصيلي الختامي ومقياس الذكاء العملي الختامي

ت	اختبار التحصيلي الختامي		ت	اختبار الذكاء العملي الختامي	
	التجريبية	الضابطة		التجريبية	الضابطة
1	50	42	1	15	10
2	44	33	2	13	9
3	49	39	3	16	16
4	58	45	4	14	15
5	42	24	5	15	14
6	33	50	6	14	10
7	57	48	7	17	12
8	55	30	8	16	11
9	56	39	9	13	9
10	39	44	10	16	13
11	52	48	11	17	16
12	50	35	12	14	15
13	44	45	13	13	14
14	54	42	14	18	9
15	39	29	15	16	12
16	28	38	16	15	10
17	42	32	17	14	11
18	33	36	18	13	11
19	32	44	19	15	14

16	18	20	25	35	20
15	16	21	41	39	21
14	13	22	35	47	22
16	15	23	48	50	23
15	17	24	32	43	24
14	18	25	38	42	25
13	12	26	44	33	26
12	13	27	50	58	27
16	17	28	39	49	28
15	12	29	28	57	29
14	14	30	42	56	30
11	13	31	33	52	31
10	12	32	32	44	32
16	15	33	35	42	33
15	13	34	39	33	34
14	17	35	42	56	35
11	12	36	41	45	36
9	12	37	37	42	37
10	18	38	48	33	38
11	13	39	39	53	39
498	574	المجموع	1511	1766	المجموع
12.76923	14.71795	المتوسط	38.74359	45.28205	المتوسط
2.3693	1.9209	الانحراف	6.7167	8.5902	الانحراف
5.6134	3.6897	التباين	45.1137	73.7922	التباين
3.938		المحسوبة	3.696		المحسوبة
1,99		الجدولية	1,99		الجدولية