جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل
كلية التربية / للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

مهارات التدريس وعلاقتها بالتعلم المستند الى الدماغ عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة

رسالة قدمتها الطالبة

الاء محمد عبد الحسين

إلى
مجلس كلية التربية - للعلوم الإنسانية في جامعة بابل وهي من متطلبات نيل شهادة ماجستير تربية في طرائق تدريس اللغة العربية

إشراف
الأستاذ المساعد الدكتور
عمران عبد صكب المعموري

1444 هـ 2023 م

Research Summary

The importance of the current research lies in developing conceptual frameworks for the research variables and clarifying the role of
variables in the educational process, and the current research aims to identify:
The current research aims at the following:
1. Know the teaching skills (planning, implementation, and evaluation) for the research sample of Arabic language teachers.
2. Statistically significant differences in teaching skills according to the gender variable
3: Measuring the brain-based learning style in the research sample of Arabic language teachers
4: Statistically significant differences in brain-based learning according to the gender variable
5: Know the correlation between teaching skills and the brain-based learning style of the research sample.
In order to achieve the objectives of the research, the researcher adopted the descriptive-correlative approach, as it is one of the appropriate scientific research methods to study the correlations between the variables. 273) male and female teachers, distributed over (78) schools, and the researcher determined a percentage of the original community of schools so that the number of Arabic language teachers and female teachers in the selected schools is (160) male and female teachers, with (69)

teachers and (204) schools, as for the two tools for measuring the research variables. The researcher built an observation card to measure teaching skills, which consisted of three main domains and a set of sub-skills included under each domain. No, and the two tools were presented to a group of experts and arbitrators, and their validity and reliability were verified. The two research tools were applied to a sample of 160 male and female teachers, which were chosen randomly with a proportional distribution of Arabic language teachers and teachers in Najaf Governorate, distributed according to the gender variable. (male-female), and after processing the information and collecting it statistically with the help of the SPSS 18 statistical bag, the researcher used the statistical methods in analyzing the results of the observation form, which are the Pearson correlation coefficient, the chi-square for good matching, the alpha-Cro-Nabach equation, the Bayonte-Pacerial coefficient, the arithmetic averages and standard deviations, and the mean. The hypothesis, the weighted mean, the weight percentile, the t-test equation for one sample and for two independent samples, and the (Z) test for differences in the correlation relationship

The researcher reached the following results:

1. The level of the research sample in teaching skills was good.
2. There are statistically significant differences between males and females.

3: The members of the research sample have a high level of Hermann's scale of cerebral dominance.
4: There are statistically significant differences in the Hermann scale between males and females, in favor of females.
5: There is a significant correlation between teaching skills and the Hermann scale.
6: The statistically significant differences in the correlation between the two research variables came in favor of females.
Accordingly, the researcher came out with a number of conclusions, recommendations, and suggestions.

الفصل الأول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث:

ان اي نظام تربوي يحتاج باستمرار الى تطوير مكونات العملية التعليمية لمواجهة التحديات، بهدف الوصول الى الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة، فلابد من تقويم أداء المدرسين فيما يتعلق بمدى امتلاكهم لمهارات التدريس وخاصة مدرسي اللغة العربية الذين يقع على عاتقهم مسؤوليات أكبر في توفير بيئة تعليمية مناسبة داخل الغرف الصفية في اثناء تدريس مواد اللغة العربية. (سليمان حمود ،2001 :43)

لذا يتعين على المدرس التمكن منها حتى يستطيع ممارسة مهنة التدريس بنجاح وفاعلية والا تعرض للفشل في ذلك مما يكون له عواقب وخيمة على العملية التعليمية، وفشل في تحقيق الأهداف المنشودة. (حسن زيتون 2004: 3)

وقد اشارت كثير من الدراسات على ضعف بعض من المدرسين في المهارات التدريسية، الذي يظهر بكافة ابعاده سواء في استعمال أساليب التدريس الفعالة وأساليب التقويم او التخطيط وغيرها، والحاجة الى أساليب حديثة للتدريب على هذه المهارات ومن هذه الدراسات:

دراسة إبراهيم (1989)، ودراسة المخزومي (1994)، ودراسة بدر (2005)، ودراسة إسماعيل (1992)، ودراسة شحاته (1995)، ودراسة موسى ' وقاسم (2000)، ودراسة على (2006)، ودراسة ال سعود (2006)، ودراسة الميعان (2007).

ونظرا للحاجة الماسة الى فهم طبيعة والية التعلم، واهمية تطوير العملية التدريسية بما يتماشى مع التوجهات الحديثة التي تسعى الى الاهتمام بالمتعلمين وتنمية عقولهم وتنظيم المواقف التعليمية وفق طبيعة الدماغ ووظائفه، ظهرت أهمية مهارة التدريس وضرورتها في العديد من الجوانب؛ اذ ان اتقان المدرس لهذه المهارة يسهل تحقيق اهداف العملية التدريسية، ويعمق عملية التعليم والتعلم، مع زيادة في الوعي، والمعرفة لدى المعلم، والخبرة النظرية الأساسية له، وبالتالي تصبح ممارسة العملية التدريسية

امرا في غاية السهولة واليسر، وبالتالي يمكن احداث اهم الإنجازات فيها من قبل المدرس والطالب . (حلس، 2002: 33)

وفي الوقت نفسه تسعى الكثير من الدراسات التربوية الى اعداد مدرس تربوي يتمتع بمهارات تدريسية فعالة، وقادرة على تحقيق المخرجات التعليمية من طريق أساليب علمية حديثة، بعيدة عن التلقين، كما تهتم بأداء المدرسين للمهارات التي اكدت نتائج البحوث والدراسات العلمية بانها تعمل على تحسين تعلم طلبته بحيث تعد معايير يتم فيها تقويم المدرس على أساس الكفاءة فيها.

وقد أظهرت العديد من النظريات الدور الحيوي للدماغ في التعلم وطريقة اكتساب العلوم والخبرات ولها تأثيرات عديدة في مختلف المجالات التعليمية ففي مجال مهارات التدريس أصبح هدفا أساسيا في البحوث حول تحسين عمل الدماغ وتعد من البحوث النادرة قياسا للمتغيرات النفسية الأخرى.

وحيث ان التعلم المستند الى الدماغ يركز على المدرس بشكل كبير كمسهل رئيس للتعلم، ويسهم في تحقيق إيجابية المتعلم، وايقاظ دماغه بنصفيه الأيمن والأيسر، وأيضا التركيز على طرائق التدريس التي ترتقي بالتفكير وتتوافق مع مبادئ الدماغ، لذا يستفيد المدرسين من أبحاث الدماغ في تنظيم منهاج يرتكز على خبرات واقعية، كما يتطلب تطبيق نتائج أبحاث الدماغ في الميدان التربوي مدرسون اكفاء وذوي خبرة بتركيب الدماغ ووظائفه واستعمالها لإفادة طلبتهم. (السلطي 2004م :28)

وترى الباحثة في ضوء ما سبق يظهر مدرسو اللغة العربية فهما مقبولا للمهارات التدريسية، ولكنهم يخفقون في ممارستها ممارسة فاعلة في الغالب عندما يطلب منهم تطبيقها، وهذا يدل على وجود فجوة بين النظرية والتطبيق بالرغم من تأكيد الادب التربوي على ضرورة التكامل بينهما. اذ ان امتلاك المدرسين للمهارات التدريسية سينمي قدراتهم ويثري خبراتهم ويساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية، ضمن الإطار الذي يسهل تلبية حاجاتهم، لذلك فأن الكشف عن مدى توافرها لديهم امر بالغ الأهمية، لأنه يساعد على تحديد نقاط الضعف والقوة لديهم، ومن ثم معالجتها.

ومن هنا تتضح أهمية نظرية التعلم المستند الى الدماغ، فعالم اليوم بأمس الحاجة لطلبة مبدعين وهؤلاء في حاجة ملحة لمدرس يوفر البيئة الداعمة لوظائف نصفي

الدماغ لهم، ومن هنا جاءت الدراسة دعوة متواضعة لكل التربويين الى عدم الاكتفاء بالمحتوى الدراسي بل الاهتمام بالسياق الذي يقدم فيه هذا المحتوى.

ولان مدارسنا بكافة مراحلها بحاجة الى تطبيق استراتيجيات ونظريات حديثة من اجل رفع مستوى التحصيل الدراسي ومساعدتهم على كيفية استيعاب المعلومات لذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالإجابة على السؤال الاتي: (ما طبيعة العلاقة بين مهارات التدريس والتعلم المستند الى الدماغ عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، وما يمتلكونه منها ؟) .

أهمية البحث

يشهد العصر الحالي تطورا سريعا في شتى مجالات الحياة، وذلك نتيجة للثورة المعلوماتية والتقنية ولثورة الاتصال، الامر الذي يدعو الى عملية تطوير جميع عناصر منظومة التعليم وتحديثها حتى تستجيب لمقتضى تلك المتغيرات، وهناك حقيقة ينبغي ادراكها، فالمدرس هو أحد عناصر المنظومة التعليمية، بل هو محور رئيس فيها يحتاج بلا ريب الى التغيير والتطوير.

ومن بين اهداف عملية التدريس احداث تغييرات مرغوبة في سلوك الطلبة المتعلمين، واكسابهم المعلومات والمهارات والاتجاهات والقيم المرغوبة، ومن اجل تحقيق هذه الأهداف التعليمية يتوجب معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واساليبه، واستراتيجيات التعليم المتنوعة، وامتلاكه القدرة على توظيفها مما يساعده على جعل عملية التدريس ممتعة وشيقة ومناسبة لقدرات الطلبة ووثيقة الصلة بحياتهم وحاجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية، لذلك فان مهنة التدريس تحتاج الى دراية ومهارة مبنية على الفطرة والتدريب .(عمر ،2020: 44)

وان نجاح العملية التعليمية في تحقيق أهدافها لا يتوقف فقط على وضوح الرؤية بالنسبة لفلسفة التعليم وأهدافه، ولا على تطوير مناهجه واساليبه، ولا على توفير أفضل الإمكانات المادية له من مبان وتجهيزات، وانما يتوقف بجانب ما سبق على انتقاء أفضل الكوادر البشرية ممثلة في مدرس تم اعداده وتدريسه ليتماشى مع تحديات العصر، وعلى توفير قيادات تربوية واعية لأدارته، قادرة على التخطيط السليم والتنفيذ الدقيق للخطط التربوية.

ويعد المدرس من اهم العناصر البشرية في العملية التعليمية، فهو العنصر الفعال والمؤثر في مدخلات النظام التعليمي جميعها، فأفضل الأبنية والمناهج والكتب والبرامج المدرسية لا تتحقق أهدافها الا بالمدرس، لذا على المدرس ان يمتلك المهارات التعليمية المطلوبة لتمكينه من أداء متطلبات عملية التدريس وممارستها بفاعلية واقتدار لأجل تحقيق الأهداف التعليمية (زيتون، 1994، 277)

ويتطلب نجاح الموقف التعليمي التخطيط للتعليم والتعلم ، والاختيار السليم للأنشطة والطرائق والوسائل وتنظيمها ، وتنفيذ الأنشطة وفق الإمكانات المتاحة

والأساليب الفاعلة والتقويم المستمر والاستفادة من التغذية الراجعة للارتقاء بعمليتي التعليم والتعلم ، وظهر الاهتمام بتطوير أداء المدرس يأخذ مكانه الصحيح في تطوير العملية التربوية والتعليمية شاملة المناهج وطرق التدريس والإمكانات المدرسية وتقنية التعليم والإدارة المدرسية والأنشطة وغيرها، بهدف تحسين نوعية التربية، وكفاية المدرس تقاس بامتلاكه كفايات ادائية ومهنية متنوعة وصفات خاصة تؤهله للمهمة الصعبة التي يقوم بها (الخزاعلة واخرون ،2011: 151)

فقد أصبح الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكدها التوجيهات التربوية الحديثة، وأصبحت تربية المدرس في العصر الحديث قائمة على الاهتمام بمهارات التدريس ولا يمكن ان يكون المدرس مبدعا في عمله الا إذا كانت لديه القدرة على تهيئة البيئة التعليمية لطلابه من طريق مهارات التدريس التي يمتلكها، ويحتاج المدرس الى مهارات نوعية تساعده بدرجة عالية من الكفاءة في التدريس (حميدة ،2000: 12)

فالمهارات التدريسية تساعد المدرس بوجه عام على اختصار وقته وتسلحه بالثقة بنفسه ، لأنه يعتمد عليها اعتمادا كليا في ادواره التربوية داخل المدرسة وخارجها، والمدرس الذي يصل الى درجة اتقان مهارات التدريس الذي يستطيع ان يؤدي مهام عمله على أكمل وجه ، فنجاح المدرس بصفة عامة ومدرس اللغة العربية بصفة خاصة في مهمته التدريسية يعتمد بدرجة كبيرة على ما يمتلكه من مهارات تدريسية تمكنه من بلوغ الأهداف التعليمية والتربوية (فضالة ،2010 : 5)

وتعد المهارات التدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم أحد الركائز الرئيسية في نجاح العملية التعليمية، فمن طريق المهارات التدريسية يتم نقل وتبادل المعارف والخبرات والمهارات بين المدرس والمتعلمين، وتتطلب هذه المهارات تطوير مهني مستمر للمدرس والذي يعد من اهم الركائز التي تسهم في اصلاح التعليم والارتقاء بمخرجاته (علي، 2006 :55)

وتأتي أهمية المهارات التدريسية للمدرس من ان عمله التربوي يقوم عليها، فالتعليم كما هو معروف يستلزم نشاطات تتصل بالشرح والتفسير، وأخرى تستهدف

إقامة الدليل والبرهان، كما يتطلب نشاطات أخرى تتعلق بإدارة الفصل وحفظ النظام وتوجيه الطلاب، وجمع المعلومات وتوثيقها، ومتابعة الطلاب، وتعزيز استجاباتهم، وتقويم مدى تقدمهم الدراسي (الدريج ، 1994: 23)

وللوصول الى ذلك لابد لمدرس اللغة العربية أن يتقن المهارات التدريسية في مجالات:

التخطيط والاعداد: والاعداد هو عملية عقلية تسبق مرحلة التنفيذ يحدد فيها المعلم المفاهيم والتعميمات التي يريد اكسابها لطلابه، ويصوغ ذلك في اهداف اجرائية، ثم يحدد لنفسه "سيناريو " يسير على هديه في درسه، يتبعه التقويم (صلاح ، الرشيدي، 1999: 55)

وتكمن أهمية التخطيط الجيد للدروس في انه يسهم في اداراك المدرس موضوع الدرس وأهدافه وانشطته التعليمية، كما انه يمكن المدرس من اختيار أفضل الطرق والأساليب في تعليم الطلاب ويساعده في تعليم الطلاب ويساعده على مواجهة المواقف التعليمية التي يقع فيها عن طريق تدريسه (محمود، 2005 :42)

وتشمل مهارات التخطيط العديد من المهارات ومن اهما: تحليل المحتوى وتنظيم تتابعه، وتحليل خصائص المتعلمين، واختيار الأهداف التدريسية، وتحديد إجراءات التدريس، واختيار الوسائل التعليمية، وتحديد أساليب التقويم، وتحديد الواجب المنزلي (زيتون، 2001: 12)

التنفيذ: ويقصد بها قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له، حيث يتميز سلوكه بالتفاعل مع الطلاب بغرض تحقيق اهداف الدرس (الميعان، 2007: 117)

وتشمل مهارات التنفيذ استعمال طرق وأساليب ووسائط تعليمية متنوعة، ومن هذه المهارات: التمهيد، واستعمال الأسئلة، واستخدم المواد والوسائل التعليمية، واستعمال اللغة العربية، والتعزيز، وتنويع الحركة والصوت، والتقيد بالخطة الزمنية، وتنسيق إجراءات تنفيذ التدريس (المفتي، 1992: 103)

وتعد عملية التقويم أحد المرتكزات الأساسية في الميدان التربوي، كما تغد عنصرا جوهريا من عناصر العملية التعليمية، وهي ذات أهمية بالغة لكل من المعلم والطالب، فهي تساعد المدرس على تشخيص مواطن القوة، والضعف لدى طلابه،

وإعطاء الدرجات لهم مستخدما أنواعا مختلفة من الأدوات التي يتم تحديدها في ضوء الهدف المراد قياسه كالاختبارات التحصيلية، ومقاييس الميول، ومقاييس القيم، والملاحظات، والمقابلات الشخصية، وتحليل المضمون، او غير ذلك من المقاييس الأخرى، ودرجة بلوغهم للأهداف التي رسمها لهم.

ويندرج تحت اطارها المهارات الفرعية التالية: مهارات تتعلق بعملية القياس، ومهارات تتعلق بعملية التشخيص، ومهارات تتعلق بعملية العلاج (موسى ، قاسم، 2000: 243)

لذا بدأ التربويون في إعادة النظر في فاعلية طرائق التدريس واستراتيجياته المستخدمة في المدراس ، اذ بدأ البحث عن استراتيجيات تدريسيه خاصة تجعل المتعلم عنصرا فاعلا، ونظرا لهذه الأهمية أصبح من الواضح ان اكتساب المهارات التدريسية للمدرس تساعده على النجاح في مهنة التدريس، لان مهنة التدريس من أشرف المهن التي يؤديها الانسان عامة والمدرس خاصة، اذ ان العاملين في هذا الميدان، وهم المدرسون يتركون اثارا واضحا على المجتمع كله ،وبالتالي فأن إيجاد المدرسين طرقا افضل واحدث لتلبية احتياجات طلابهم هو امر ضروري لتمكين التعليم (الحيلة، 2002: 187)

ان هناك حاجة الى تصميم التعليم في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ في المدارس بالعالم العربي في العصر الحالي باعتبار ان التعلم المستند الى الدماغ مدخلا لتجويد عمليتي التعليم والتعلم لدى المتعلمين ، و ما يميز نظرية التعلم المستند الى الدماغ هي كيفية النظر الى المدرس حيث يتوجب عليه ربط النظرية بالتطبيق لخلق بيئة تعليمية ذات مغزى للمتعلم ، فلم يعد ينظر للمتعلم كصفحة بيضاء يتم النقش عليها ، وانما ينظر اليه كفرد محاط بالعديد من المحفزات في وقت واحد ، ويجب على المدرسين استعمال خبرات الطالب السابقة وربطها بالتعلم الجديد ،كما ان أبحاث الدماغ لم تثبت الطرق التربوية القديمة كانت خاطئة بالضرورة ،وانما التعلم التقليدي الذي غالبا ما يركز فيه المدرسين على النتائج والمخرجات وليس على الطلاب انفسهم أي تدعم التعلم السطحي (المعرفة السطحية)التي تعتمد على التذكر والذي لا يتوافق مع عملية التعلم الطبيعية في الدماغ ، أي تلك الطرق

ليست متناغمة مع الدماغ ولا تتبع الطرق الفضلى لكيفية عمل الدماغ .(حسنين 2014، :84)

وترى الباحثة في ضوء ما سبق يجب ان تعنى وزارة التربية بتطوير المدرس وتدريبه وفق نظرية التعلم المستند الى الدماغ لأهميتها البالغة في تنويع أساليب وأنشطة التدريس ، وأيضا تساعد المدرسين ان يكونوا على دراية تامة في كيفية فهم وظائف الدماغ ومبادئ التعلم القائمة عليه ، من اجل توفير بيئة مثالية لبناء نماذج عقلية للمتعلمين ، مما يتطلب استعماله لطرق تستثير الدماغ البشري ، و تقدم نظرية التعلم المستند الى الدماغ أفضل المقترحات وتطبيقها في الفصول الدراسية وهذا ما تقدمه نظرية التعلم المستند الى الدماغ وكيفية استعمال مبادئ التعلم المستند الى الدماغ في اعداد الاستراتيجيات التي تساعد على زيادة تحصيل طلابهم، وتلبية احتياجاتهم ،وملاحظة وفهم كيفية ارتباط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ، وهو امر ضروري لتمكين التعليم.

هدف البحث : يرمي البحث الحالي إلى :

1. تعرف مهارات التدريس (تخطيط، تنفيذ، تقويم) عند عينة البحث من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.
2. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في (مهارات التدريس) تبعا لمتغير الجنس.
3. قياس نمط التعلم المستند الى الدماغ عند عينة البحث من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.
4. الفروق ذات الدلالة الإحصائية في (التعلم المستند الى الدماغ) وفق متغير الجنس.
5. تعرف العلاقة بين مهارات التدريس ونمط التعلم المستند الى الدماغ عند عينة البحث.

حدود البحث: يتحدد البحث الحالي بـ:

- الحدود البشرية: عينة من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة للعام الدراسي 2022ـ 2023 م.
- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية (المرحلة المتوسطة) في مركز محافظة النجف للعام الدراسي 2022 ـ 2023م.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2023م.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على مهارات التدريس عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها والتي تشمل التخطيط والتنفيذ والتقويم ومقياس التعلم المستند الى الدماغ.

تحديد المصطلحات

المهارة لغة :

عرفها ابن منظور (1990) :- بانها " الحذق في الشي ء. والماهر: الحاذق بكل عمل، والجمع مهرة. ويقال مهرت بهذا الامر أمهر به مهارة أي صرت به حاذقا " مادة (مهر). (ابن منظور ،1990: 261)

مهارات التدريس اصطلاحا عرفها كل من :

- **(الناشف، 1999)** بأنها: إجراءات التدريس وتتضمن مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم بتفاصيلها، مثل القدرة على عمل التهيئة المناسبة وطرح الأسئلة، وتسلسل الأفكار، وضبط الصف، والتفاعل الصفي، وغيرها من المهارات. (الناشف، 1999: 123)
- **(العطاب، 2001)** بأنها: الممارسات السلوكية التي يقوم بها المدرس قبل عملية التدريس واثنائها وبعدها بهدف مساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف السلوكية. (العطاب، 2001: 16)

- **(صلاح الدين، 2004)** بأنها: هي أداء المعلم الذي يتم عن طريقعملية التعليم، ويختلف نوع هذا الأداء وكيفيته باختلاف المادة الدراسية، وطبيعتها، وخصائصها، واهداف تعليمها وتعلمها. (صلاح الدين، 2004: 28)

التعريف الاجرائي لمهارات التدريس: هي مدى اتقان مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لمهارات التدريس الممثلة في مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم وتقاس هذه المهارات من طريق بطاقة الملاحظة التي أعدتها الباحثة.

التعلم المستند الى الدماغ اصطلاحا عرفها كل من:

- **(جنسن، 2000)** بأنه: نظرية في علم الاعصاب تفسر كيف يتم التعلم في الدماغ وأثر ذلك المباشر على منهجيات وممارسات محددة في التعلم. (Jensen، 322000 :)
- **(زيتون، 2001)** بأنه: فهم عملية التعلم اعتمادا على بنية الدماغ ووظيفته، فالتعلم يحدث حينما تتاح للدماغ إمكانية إتمام عملياته الطبيعية. (زيتون، 2001، 2)
- **(Caine & Caine، 2002)** بانه: نظرية تتضمن معرفة قواعد الدماغ للتعلم ذي المعنى، وتنظيم التعليم بتلك القواعد في الدماغ. (كين وكين، 2002: 25)
- **(السلطي: 2004)** بأنه: نظرية ظهرت في التسعينات من القرن الماضي وتمثل أسلوبا ومنهجا للتعليم والتعلم يستند الى افتراضات علم الاعصاب الحديث. (السلطي، 2004: 26)
- **(كوفاليك، 2004)** بأنه: البيئة التي تسمح للدماغ بأن يعمل بشكل طبيعي ويعمل بفاعلية كبيرة. (كوفاليك، 2004: 13)
- **(أبو رياش،2007)** بأنه: نظرية التي تعتمد على بنية ووظائف الدماغ وطالما ان الدماغ غير ممنوع من تنفيذ عملياته الطبيعية، فأن عملية التعلم لابد من ان تحدث (أبو رياش، 2007 :55)

التعريف الاجرائي للتعلم المستند الى الدماغ:

هو الدرجة التي يحصل عليها مدرسي اللغة العربية ومدرساتها (عينة البحث) من طريق اجابتهم على مقياس (هيرمان) لقياس نمط التعلم المستند الى الدماغ المعتمد في هذا البحث.

مدرس اللغة العربية: عرفه كل من:

- **(أبو مغلي: 1986):** هو من يتعامل مع اللغة على انها وسيلة اتصال يعبر بها كل قوم عن اغراضهم، وعندما يقوم بتدريس لغته فانه يدرب الطلبة على عملية الاتصال، وعلى مهارات اللغة، كما يعلمهم كيفية ترتيب أفكارهم وحسن التعبير عنها. (أبو مغلي ،1986، 119)
- **(الشمري: 2003):** هو الشخص المؤهل أكاديميا وتربويا ويعمل تحت مظلة وزارة التربية يؤدي مهنة التعليم ويدرس مادة اللغة العربية. (الشمري، 2003، 43)

التعريف الاجرائي: هو الفرد الذي يحمل شهادة بكالوريوس في تخصص اللغة العربية وتقع عليه مسؤولية تدريس مادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة ولايزال مستمرا بالخدمة.

المرحلة المتوسطة: وهي المرحلة التي تتوسط ما بين المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية ومدة دراستها ثلاث سنوات تستقبل الطلبة الذين اتمو التعليم الابتدائي. (وزارة التربية : 1990، 17)

الفصل الثاني

أولاً : جوانب نظرية :

يتضمن هذا الفصل محورين، المحور الأول يتطرق الى جوانب نظرية لمهارات التدريس والتعلم المستند الى الدماغ، اما المحور الثاني يتضمن دراسات سابقة متعلقة بمتغيري البحث وموازنة الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية .

والجوانب نظرية ويتضمن ما يأتي:

أولا: مهارات التدريس

ما مفهوم التدريس:

هو نشاط مهني هادف يتم انجازه من طريق عمليات أساسية هي: التخطيط والتنفيذ ويستهدف مساعدة الطلاب على التعلم وهذا النشاط قابل للتحليل والملاحظة والحكم على جودته ومن ثم تحسينه. (زيتون، 1997: 7- 47)

تتعدد تعريفات مهارة التدريس وأبرز ما جاء في تعريفها:

عرفها (زيتون، 2004) بأنها: القدرة على أداء عمل او نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، وتنفيذه، وتقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الاداءات) المعرفية الحركية الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة، ومن ثم يمكن تحسينه من طريق البرامج التدريبية. (زيتون ،2004 :12)

وعرفها (عطية ،2008) بأنها: " نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق اهداف محددة على شكل استجابات عقلية او لفظية او حركية او عاطفية متماسكة تصدر من المدرس، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي. (عطية، 2008: 42)

وعرفها (صلاح الدين، 2004) بأنها: مظاهر السلوك الادائي الادراكي والحركي التي يقوم بها المعلم في ترابط، وتسلسل منظم وثابت، يفترض تحقيق اهداف تعليمية محددة، مع مراعاة الدقة والاستمرارية. (صلاح الدين، 2004: 28)

وعرفها (الخزاعلة ،2011) بأنها: الأداء الذهني والحركي الذي يتبعه المعلم اثناء التدريس مع مراعاة الدقة والاستمرارية والسرعة بالأداء. (الخزاعلة، 2011: 151)

وعرفها (راشد وسعودي ،1998) بأنها: مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها لتحقيق اهداف محددة تصدر من المعلم دائما في شكل استجابات حركية لفظية، وتظهر تلك الاستجابات عناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي. (راشد وسعودي، 1998: 468)

وعرفها (يوسف، 2008) بأنها: "مجموعة من المهارات التي ينبغي توافرها في المعلم لكي يتمكن من التخطيط لعملية التدريس، وتنفيذها وتقويمها بنجاح وفاعلية " (يوسف، 2008: 61)

ومن خصائص التدريس: (مرعي، 1983)

اولا: التدريس نشاط مهني متخصص قصدي، بمعنى انه عمل هادف تحترفه فئة معينة من الناس هم المدرسون وهم الأشخاص المكلفون رسميا من قبل المجتمع بمسئولية تعليم الطلاب في احدى مؤسسات التعليم (مدرسة، معهد، كلية .....الخ) بقصد تحقيق اهداف تعليمية تدريسية معينة، لكونه نشاطا مهنيا يتطلب الاتي:

1. ان يكون عند المدرسين ما يسمى "الكفايات التدريسية "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لإنجاح أداء المدرس في مهنة التدريس، وتسمى بالكفايات التدريسية:
   أ. اتقان مادة التخصص التي سيقوم بتدريسها المدرس ومنها اللغة العربية، الدارسات الإسلامية، الرياضيات، العلوم .... الخ.
   ب. المعرفة بالخصائص النفسية للطلاب.
   ت. معرفة طرق التعليم والتعلم.
   ث. اتقان مهارات التدريس.
   ج. توافر اتجاهات معينة خاصة بالمهنة مثل الاتجاه الموجب نحو ممارسة
2. ان يتم اعداد هؤلاء المدرسين لممارسة المهنة عن طريق عملية التأهيل المهني، وهي العملية التي يتم بموجبها تقديم مناهج او دراسات او برامج خاصة داخل كليات ومعاهد اعداد المعلمين، بغية اكسابهم الكفايات التدريسية، ومن ثم يحصلون على إجازة، رخصة لممارسة تلك المهنة.

ثانيا : يتم انجاز ذلك النشاط من قبل المدرس عن طريق ثلاث عمليات أساسية مترابطة هي:

1. **التخطيط:** وبمقتضاها يضع المدرس خطط التدريس مسبقا، وتشمل: خطة تدريس المقرر للمادة الدراسية ككل، خطط تدريس الوحدات الدراسية، خطط تدريس الدروس اليومية.
2. **التنفيذ**: وفيها يقوم المدرس بمحاولة تطبيق خطة التدريس واقعيا في الصف الدراسي، من طريق تفاعله واتصاله وتواصله الإنساني مع طلابه وتهيئة بيئة التعلم المادية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس، ومن طريق قيامه بإجراءات تدريسية معينة.

3. **التقويم:** وتنضوي على قيام المدرس بالحكم على مدى نجاح خطة التدريس في تحقيق الأهداف المرجوة من التدريس.

ثالثا: الغرض الأساسي من التدريس هو مساعدة الطلاب على التعلم، بغية تحقيق اهداف معينة وليس مجرد تلقين المعرفة للطلاب.

رابعا: يمكن تحليل النشاط التدريسي الكلي الى عدد من مكوناته الجزيئة "القابلة للملاحظة المنظمة "، ومن ثم الحكم على جودته بالاستعانة بأدوات ومقاييس خاصة، أي ان النشاط التدريسي يمكن تقويمه ومن ثم تحسينه. (مرعي، 1983:26)

لذا تعد مهارات التدريس من المتطلبات الأساسية التي يجب ان يمتلكها المدرس، نظرا لأهميتها في مهنته، لأنها تساعده في كيفية التعامل مع طلابه، وتحديد الوقت المناسب للتوجيه، وكيفية تقديم المعلومة لهم، كما تساعده على تنظيم وقت الدرس، إضافة الى اختيار أساليب التقويم المناسبة. ذلك فان نجاح العملية التعليمية يتطلب مدرسا يمتلك من القدرات والمهارات ما يجعل منه مربيا يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي، ويحسن انجاز مهماته على اتم وجه، ويستطيع استثمار التقنيات التربوية واستعمالها في تمكن ومهارة، ويتفهم بعمق مهماته تجاه مجتمعه وامنه عن طريق المواقف التعليمية (بهادر، 1981: 5)

يعد المعلم الكفء مفتاحا رئيسا لنجاح العملية التربوية، حيث ان أفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني بالرغم من أهميتها الا انها لن تحقق الأهداف التربوية المنشودة الا إذا كان هناك مدرس ذو كفايات تعليمية، يستطيع اكساب طلبته الخبرات المتنوعة. (الحيلة، 2007: 27)

لذا أصبح من الضروري تزويد المدرس بمهارات تجعله قائدا مناسبا للعملية التعليمية، ويبذل جهده لأثارة دافعية طلابه للتعلم، باعتباره المنظم والمؤسس للجو الصفي وللظروف البيئية التفاعلية ووسائط التواصل مع الطلبة والموضوعات والوسائط المختلفة. (قطامي، 2004: 449)

لذلك فعدم امتلاك المعلم لمهارات التدريس تولد لديه القلق عند التدريس، أو ما يسمى بقلق التدريس الذي يعيق أدائه التدريسي، ويؤثر سلبا على جودة هذا الأداء، وان يكون ملما بتلك المعلومات بشكل صحيح، أي يكون مستوعبا لها، وان يقدم للطلبة المعلومات والخبرات التي يحتاجونها والالمام بالمادة العلمية مع أهميتها لا يكفي وحده، بل لابد ان تنظم اليها المعرفة بالطرق التربوية المناسبة والأساليب التعليمية، عن طريقها يتمكن المدرس من إيصال ما لديه من معلومات أفكار ومهارات. (العبد الكريم، 2001 :48)

خصائص مهارات التدريس:

تتسم مهارات التدريس بصفة عامة بمجموعة من الخصائص تميزها عن غيرها من المهارات الأخرى من أهمها:

1. **العمومية:** تتميز مهارات التدريس داخل الموقف التعليمي بالعمومية بمعنى أن وظائف المدرس لا تختلف من مدرس إلى آخر أي تكون واحدة في كل المراحل التعليمية باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة بالرغم من أنها تتميز بالمرونة والقابلية للتشكيل أي ان طبيعة عملية التدريس فيها متشابهة وفق مادته ومرحلته، الا ان سلوك التدريس لدى كل مدرس يختلف باختلاف المراحل التعليمية المتعددة والمواد الدراسية المختلفة أي في ضوء اختلاف المحتوى التعليمي الذي يدرسه. كما ان العمومية قد تكون بأن هناك مهارات عامة لكل تخصص معين دون الاخر.
2. **التفاعل:** السلوك التدريسي بطبيعته معقد ومركب بمعنى انه لا يمكن عزل نمط محدد من أنماط السلوك التدريسي دون غيره، ولذلك من الصعوبة فصل مهارة تدريسية معينة عن غيرها من المهارات الأخرى. (شبر واخرون، 2006: 71)
3. **القابلية للتعلم:** سواء قبل الخدمة او في اثنائها، حيث ان اكتسابها عن طريق برامج التدريب المختلفة يخضع لعوامل متعددة أهمها: الدافعية والخبرة السابقة والتنفيذ والممارسة.
4. **التغيير:** إذا كانت اهداف المناهج الدراسية متغيرة، وبالتالي فإن جميع خبرات المنهج التي تعكس هذه الأهداف وتحققها في ضوء كثير من المصادر التي يتم الرجوع اليها عند بناء او تطوير المناهج الدراسية، والمتمثلة في أوضاع المجتمع وفلسفته وطبيعة الطلاب، والتغيرات التي يمكن ان تحدث لهم، وكذلك التطور في بنية المادة الدراسية، مما يجعلنا تبحث عن المزيد من مهارات التدريس التي يمكن ان تحقق هذه الأهداف.
5. **التداخل:** فمهارة التدريس لها اداءاتها المكونة لها (المعرفي، المهاري ، النفسي) واساليبها المناسبة، والتي تتم في اثناء الموقف التعليمي في صورة متداخلة يصعب معها الفصل بين مهارة تدريسية معينة، ومهارة تدريسية أخرى في الموقف التعليمي الواحد.
6. **الديناميكية:** فمهارة التدريس تتسم بالتطور المستمر لعوامل مهمة، مثل التطور التربوي، وتطور الأهداف التعليمية، واهداف التدريسية، وتطور أساليب تدريس المواد الدراسية، مما جعل مسايرة مهارات التدريس لهذا التطور، وما ينتج عنه من أفكار ومهام جديدة امرا ضروريا.

7. **الترابط:** ينظر الى أداء المدرس التدريسي، كمحصلة لمجموعة من المهارات التدريسية المتداخلة، والمترابطة، والمتناسقة، في صورة متكاملة تؤدي في النهاية الى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
8. **الاكتساب:** فمهارة التدريس يمكن تعلمها من طريق مكوناتها (المعرفي، والمهاري ، والنفسي) الى جانب تلك الخصائص فان مهارات التدريس تتطلب ان تتوافر لدى المدرس عدة سمات شخصية وقدرات عقلية وجسمية، تعد لازمة للنجاح في مهنة التدريس. (صلاح عرفه، 2005: 31- 32).
9. **تنوع المحتوى السلوكي للمهارة:** ان عمل قائمة بالأنماط السلوكية للمدرس التي تدل على ان مهارات التدريس عملية صعبة ومتشابكة ، والى جانب ذلك ان عملية التدريس عملية حيوية ومعقدة ، وبالتالي لا يمكن ان نتوقع ان يسلك اثنان من المدرسين بنفس الطريقة اي لكل مدرس شخصيته المميزة وأساليب سلوكه الخاصة، وطرقه في إدارة الموقف التعليمي، عندما يطلب منهما التعبير عن مهارة ربط الأساليب بالنتائج مثلا او مهارة توجيه الأسئلة داخل حجرة الدراسة حتى لو كان هذا المعلمان متشابهين في مستوى الاعداد ونوعية ومدة الخبرة والظروف المحيطة بالموقف التعليمي الذي يديرانه، ومن ناحية أخرى فان السلوك المعبر عن وجود المهارة يختلف في شكله ودرجة تعقيده من صف دراسي الى اخر ومن مادة الى أخرى. (امام مختار واخرون، 2003: 17)

❖ **مكونات مهارة التدريس:**

تتكون المهارة التدريسية من مكونات ثلاث هي: -

- **المكون المعرفي.**
- **المكون المهارى.**
- **المكون النفسي.**

أولا: المكون المعرفي :- يتمثل المكون المعرفي في محتوى المهارة ومضمونها الذي يشمل مواصفات المهارة التدريسية، كيفية اداءها، اسسها النفسية والتربوية ومناسبتها للطلاب، والاهداف والمادة الدراسية ومحتواها، الى جانب مواضع استعمالها ، واهم الأساليب المناسبة لاستعمالها في الموقف التعليمي، ثم اهم المشكلات التي يمكن ان تواجه المدرس في اثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وتتضح اهمية الجانب المعرفي عند بداية التعلم للمهارة التدريسية، وقبل القيام بتنفيذها. (صلاح الدين، 2004: 29)

ثانيا: المكون المهارى: - ويتمثل في اسلوب المدرس في اداء مهارة التدريس، وتنفيذ الاساليب المناسبة لها عن طريق الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع اهداف المادة الدراسية ومحتواها، مما يساهم في تحقيق تلك الأهداف ومساعدة الطلاب على التعلم.

ثالثا: المكون النفسي: - ويتمثل في رغبة المدرس في تعلم المهارة التدريسية المطلوبة وإحساسه، بأهميتها، واقتناعه بدورها في سلوكه، وفي ادائه كمدرس يقوم بإدارة الموقف التعليمي عن طريق مجموعة من الاداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية. وهذه المكونات الثلاثة تأتي متداخلة بصورة شاملة في اداء مهارات التدريس اثناء الموقف التعليمي. (الربيعي وآخرون،2021: 55)

❖ **تصنيف مهارات التدريس:**

يصنف (جابر واخرون ،1985: 20) مهارات التدريس الى المهارات الاتية:

أولا: مهارات التخطيط: - ويقصد بها المهارات التدريسية الخاصة بأداء المدرس قبل دخوله الفصل الدراسي.

تشمل مهارات التخطيط المهارات الفرعية الاتية:

1. تحليل المحتوى الدراسي.
2. صياغة الأهداف السلوكية.
3. تحديد إجراءات التدريس (طرائق، أساليب، انشطة تعليمية).
4. اختيار الوسائل التعليمية.
5. تحديد أساليب التقويم.
6. تحديد الواجب البيتي.

ثانيا: مهارات التنفيذ: - وتعني بتنفيذ الموقف التعليمي، وتوضيح كيفية استعمال طرائق وأساليب التدريس، والوسائل التعليمية المتنوعة.

تشمل مهارات التنفيذ الفرعية الاتية:

- مهارة التمهيد.
- مهارة تحسين الاتصال.
- مهارة اثارة الدافعية.
- مهارة استعمال التعزيز.
- مهارة طرح الأسئلة.
- مهارة توظيف الإدارة الصفية الناجحة.

- مهارة استعمال الوسائل التعليمية.
- مهارة الغلق.

ثالثا: مهارات التقويم: وتعني تقويم الموقف التعليمي بعد تنفيذه.

تشمل مهارات التقويم المهارات الفرعية الاتية:

- مهارة التقويم التشخيصي.
- مهارة التقويم البنائي.
- مهارة التقويم الختامي.
- توظيف الواجب البيتي.

العلاقة بين مهارات التدريس الرئيسية: - ان الترتيب لمهارات التدريس الثلاثة: لا يعني فصلها عن بعضها البعض، فكل منها متصل ببعض، وذو علاقة متبادلة ووثيقة، لان كل مهارة تبنى على المهارة التي تسبقها.

أولا: مهارات التخطيط:

مفهوم التخطيط:

يعرف التخطيط بأنه: اثبات لفكرة ما بالرسم أو الكتابة، وجعلها تدل دلالة تامة على ما يقصد في الصورة، او الرسم، وهو نشاط انساني منظم شامل، ومستمر لتحقيق الأهداف المحددة في اطر الإمكانات المادية والبشرية. (الخزاعلة واخرون ،2011: 83)

وهي عملية عقلية تسبق مرحلة التنفيذ، يحدد المدرس فيها المفاهيم الي يريد اكسابها لطلبته ، ويصوغ ذلك في اهداف إجرائية ، وتكمن أهمية التخطيط الجيد للدروس في انه يسهم في ادراك المدرس موضوع الدرس وانشطته التعليمية ويساعده على مواجهة المواقف التعليمية المختلفة ويمكن المدرس من اختيار افضل الطرق والأساليب في تعلم طلبته ، وتحدث عندما يكون المدرس وحده يفكر ويتدبر فيما سيدرسه او كيف يدرسه، ويتطلب ان تكون لدى المدرس القدرة على تحديد خصائص المتعلمين ومعرفة احتياجاتهم وقدراتهم حتى يمكنه ان يكيف تعلمه مع هذه المدخلات ومن هذا كله يخرج المدرس بخطة درس ليسترشد بها اثناء التنفيذ. (محمود، 2005 :33) ، ويتضمن التخطيط للتدريس كافة الإجراءات والتدابير التي يلجأ اليها المدرس لضمان تحقيق اهداف التدريس ونجاح عملية التعليم، وبما ان التدريس عملا منظما مخططا له فلابد من تصميم منظم وخطة دقيقة لضمان تحقيق الغايات التي يسعى التدريس لتحقيها لذا هي من المهارات الأساسية داخل الموقف التعليمي. (عطية، 2008: 72)

ويشمل التخطيط: -

- **الاهداف التعليمية او التربوية**: وتعني أي تغيير يراد احداثه في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم.
- **تحليل المحتوى**: وتعني ان نوعية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار ثم تنظيمها على نحو معين سواء كانت هذه المعارف مفاهيم او حقائق ام افكار اساسية. **تحليل خصائص المتعلم**: على المدرس مراعاة الفروق الفردية للطلاب ومستواهم الفكري والمرحلة العمرية والبيئة.
- **تخطيط الدرس**: وهو وضع الخطة لتحقيق الاهداف المرجوة منها.

فالتخطيط بصفة عامة اسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ العملية لتحقيق اهداف معينة مستقبلية وهو يعد من اهم العمليات في عملية التدريس، الذي يقوم به المدرس قبل مواجهة الطلبة في الصف، ويشير التخطيط الى ذلك الجانب من التدريس الذم يقوم فيه المدرس بصياغة مخطط عمل لتنفيذ الدرس، سواء أكان طوال السنة او لنصف السنة او لشهر او ليوم. وترجع اهمية التخطيط للتدريس الى ان التخطيط المسبق ينعكس بصورة مباشرة او غير مباشرة على سلوك المدرس في الصف او امام تلاميذه. (كمال عبد الحميد ٢٠٠٣: ٣٧١)

خصائص التخطيط الجيد: -

1. **الاستمرارية** : ويقصد به ان المخطط لا ينقطع أي لا يتجزأ عن عملية التخطيط، وانما يستمر ولا ينقطع عنها بغض النظر عن العمل المخطط له.
2. **الشمولية**: أي ان التخطيط ينبغي ان يكون شاملا للعناصر والإجراءات المرتبطة بالخطة وجميع العوامل المؤثرة فيها.
3. **الهدفية:** أي ينبغي ان يكون التخطيط هادفا ويهدف لتحقيق نتاج معين، لا ان يكون عشوائيا او كليا لإرضاء أطراف معينة.
4. **الواقعية**: أي يعني ان تكون منسجمة مع الواقع وملبية له، مع إمكانية تحقيقها بيسر وسهولة.
5. **الدقة والوضوح:** ويقصد به ان تكون الخطة واضحة ومرنة ومحددة مع إمكانية تعديلها بحسب الظروف المتاحة. (غانم وخالد، 2008: 182- 183)

أهمية التخطيط الدراسي:

1. يكسب المدرس الثقة بالنفس والاطمئنان اثناء تنفيذ الموقف الصفي.
2. يكون المدرس أكثر قدرة على ضبط النظام بطريقة فاعلة داخل الموقف الصفي.
3. يحمي المدرس من الارتباك والارتجال اثناء الموقف الصفي.

4. يصبح المدرس أقدر على تحقيق النتاجات التعليمية، وذلك نتيجة لإعداده المسبق لمتطلبات الموقف الصفي.
5. يساعد المدرس على تحديد مصادر المعرفة اللازمة من كتب ومراجع.
6. يساعد الطلاب على الاهتمام بالمادة الدراسية.
7. تزداد ثقة الطلاب وتقديرهم لمدرسهم.
8. يساعد التخطيط على تنظيم عناصر العملية التعليمية من حيث اختيار:

- الأهداف السلوكية وتحديد صياغتها على شكل نواتج سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.
- المحتوى وتحليله الى الحقائق، التعميمات، المهارات، والقيم، والاتجاهات.
- طريقة التدريس والوسائل التعليمية المناسبة.
- أساليب القياس والتقويم المناسبة. (**الجعافرة ، 121:2011**)

مستويات التخطيط للتدريس: ويتم التخطيط في ثلاثة مستويات:

1. طويل المدى: ويتمثل في (الخطة السنوية او الفصلية).
2. متوسط المدى: في (خطة الوحدة).
3. قصير المدى: ويتمثل في (الخطة اليومية).

أولا: التخطيط بعيد المدى: - وهو التخطيط الذي يتم لمدة طويلة كعام دراسي او فصل دراسي، حيث تقسم الخطة السنوية او الفصلية الى موضوعات او فصول دراسية على أشهر السنة او الفصل، ثم تقسم هذه الموضوعات الى وحدات تعليمية توزع على أسابيع، ثم توزع الوحدات الى دروس توزع على أيام الأسبوع. (العياصرة، 2010: 551)

عناصر الخطة السنوية:

تتكون الخطة السنوية من العناصر الاتية:

1. **الاهداف التعليمية العامة:** الهدف التعليمي هو النتاج النهائي للتعلم مصاغا على اساس التغييرات المتوقعة او التي يسعى مصموا المناهج اليها في سلوك المتعلم، وهو القصد الذي يوضح الفرق بين السلوكين القبلي والبعدي للمتعلم بعد مرور بخطة تعليمية مخطط لها.
2. **محتوى المادة الدراسية:** هو مادة التدريس والوسيط الذي من طريقه تتحقق الاهداف، ولسهولة اعداد الخطة /الفصلية يمكن تناول كل وحدة دراسية كما ورد تقسيمها في الكتاب العلمي.

3. **الأنشطة التعليمية:** النشاطات التعليمية الاجرائية التي يستعين بها المدرس لتسهيل المادة وتناولها بشكل داعم ومن ثم تحقيق الاهداف بفاعلية وتتضمن الاساليب التدريسية كأسلوب الاكتشاف والتعليم التعاوني .... الخ.
4. **الوسائل التعليمية:** وسائل تعليمية يستعين بها المدرس في سبيل تسهيل المادة وتناولها بشكل مناسب وهي كالأجهزة المختلفة والمواد الخام والوسائل السمعية والبصرية والخرائط والرحلات والزيارات ...الخ
5. **اساليب التقويم:** التقويم اصدار الاحكام عن بلوغ الاهداف المحددة ومن ادوات القياس المستعملة، الاختبارات بأشكالها وصحائف التقويم والتقارير.
6. **الزمن:** يقصد به الزمن اللازم لتدريس وحدة تعليمية ممثلا بعدد الحصص وتوقيتها، ومن ثم تحديد عدد الحصص اللازمة والمناسبة لبلوغ اهدافها المتوقعة. تحديد الزمن مع مراعاة اهمية الوحدة التعليمية والثقل النسبي .
7. **التغذية الراجعة والتطويرية:** على المدرس بعد تنفيذ كل وحدة تعليمية ان يرصد الصعوبات والمعوقات التي واجهته في اثناء التنفيذ وملاحظة فاعلية طرائق التدريس المستعملة بما يفيد التغذية في تطوير وتخطيط للمادة التعليمية المقررة في المرات القادمة. (غانم وخالد، 2008 :188)

ثانيا: التخطيط متوسط المدى:

يشمل هذا النوع من التخطيط على جدول يوضح طريقه للمدرس موضوعات الوحدة واهدافها المختلفة واساليب تدريسها والوسائل والادوات المطلوبة لذلك ثم يحدد بعض المصادر التعليمية التي ستستخدم في الدرس، وخطة الوحدة هي خطة متوسطة بين الخطة الفصلية والخطة اليومية، وفيها يتم تقسيم المقرر الى وحدات دراسية، وتمثل مجموعة الدروس المترابطة وحدة دراسية. (الهويدي، 2005 :156)

وتضم كل وحدة دراسية مجموعة من الدروس التي تنتمي لموضوع معين، كما تساعد الوحدة الدراسية على ربط المكونات المختلفة لمحتوى الدروس ببعضها، كما تختلف المدة الزمنية المخصصة لتدريس كل وحدة دراسية باختلاف موضوع الوحدة، وعدد الدروس التي تتضمنها. (كوبران ، 2001: 263)

عناصر خطة الوحدة الدراسية:

- مقدمة الوحدة.
- اهداف الوحدة (عامة وسلوكية).
- أنشطة الوحدة (صفية أولا صفية).

- قائمة بالأجهزة والوسائل التعليمية المستخدمة.
- قائمة بالمراجع والمصادر العلمية المعتمدة.
- أساليب تقويم الوحدة. (الطنطاوي، 2009: 381)

ثالثا: التخطيط قصير المدى:

الخطة اليومية:- وهي " دليل عملي يتضمن مجمل النشاطات والفعاليات التي سيقوم بها المدرس والطلاب، من اجل تحقيق اهداف الدرس ". (الفتلاوي ، 2003 :183)

التخطيط اليومي:- وهو " وصف ذهني وكتابي للموقف التعليمي، حيث يحدد المدرس من طريقها أهدافه وأساليب تدريسه، ووسائله اللازمة، وأساليب تقويمه، لتحقيق اهداف محددة ". (الجلاد، 2011: 165)

وتعد الخطة اليومية وسيلة وليست غاية، أي انه إذا اكتشف المدرس عدم تحقيق الأهداف المحددة، فعليه الا يستمر في تنفيذ خطته، والا أصبح تنفيذ الخطة غاية لا وسيلة، وتعتبر الخطة نموذجا توضيحيا فقط ولا تعني الالتزام بها حرفيا ـ فمن الصعب ان ينفذ المدرس ما يسجله في دفتر التحضير حرفيا. (عقيلان، 2010: 311)

عناصر الخطة اليومية:

تتضمن خطة الدرس عدد من العناصر التي تختلف من حيث عددها وترتيبها من خطة الى أخرى على وفق ما تتطلبه المرحلة التعليمية او مدى خبرة المدرس الذي يعدها، وطبيعة المادة الدراسية. (الخلفية، 1996: 43)

ويكتسب هذا النوع من الخطط أهمية كبيرة بالنسبة للمدرس يمكن تلخيصها كالاتي:

1. يساعد على ترتيب وتنظيم الأفكار وتحقيق الأهداف المنشودة بأقل جهد وأسرع وقت.
2. يتيح للمدرس الرجوع اليه عند الحاجة لمتابعة ما تم تدريسه في موضوع معين.
3. يحقق التوازن المتعلق بعناصر الدرس.
4. يكسبه تغذية راجعة التي تساعده في تحسين ورفع كفاءة الأداء.
5. يجعله واثقا من نفسه في اثناء عملية التدريس. (النجدي، واخرون، 2001: 198)

وقد اتفق التربويون على عناصر أساسية يجب توافرها في الخطة اليومية وهي كما يأتي:

1. **الإطار العام للدرس**: - يطلق التربويون على هذا العنصر عنوان الدرس او المعلومات العامة او هوية الدرس، وان اختلفت التسمية فأن هذا العنصر يعبر عن الابعاد المكانية والزمانية والمادة ومستوى الصف وموضوع الدرس.
2. **الأهداف:** وهي نوعان: اهداف عامة واهداف سلوكية او تسمى بالأهداف الخاصة، وغالبا ما تحدد الأهداف العامة لتدريس المواد هيئات او جهات مركزية، وان لم تكن كذلك فلابد من

استقصائها في ضوء أهداف المادة وحاجات الدراسين، وهي لا يمكن تحقيقها الا في أكثر من حصة او حصتين لان فيها شيء من العمومية.

اما الأهداف السلوكية فهي إمكانية تحقيقها في درس واحد، ويجب ذكر الأهداف في الخطة اليومية، ولها شروط ان تكون مشتقة من الأهداف المرحلية وتكون أكثر تحديدا منها، وتشمل نشاطات تعليمية ويمكن ملاحظتها وقياسها، وتتصف بانها قصيرة المدى، وأيضا تتعلق بكل درس وكل صنف من العلوم.

3. **الوسائل التعليمية**: -يتم اثناء تنفيذ الدرس تدوين وسائل التعليم المستعملة، سواء كانت صور او أجهزة او عينات او أفلام تعلمية او أدوات.

4- **خطوات سير الدرس وتشمل ما يلي:**

- **المقدمة او التمهيد**: والتي تهدف الى اثارة اهتمام الطلبة وزيادة دافعيتهم وجذب انتباه الطلبة للدرس.
- **عرض الدرس:** أي تقديم مادة الدرس من قبل المدرس للطلبة، ويتوقف على طريقته في التدريس التي يستعملها في كل أجزاء الدرس.
- **خاتمة الدرس (الملخص):** وتشمل تلخيص مادة الدرس بحيث يحتوي المخلص على كل ما يحتويه الدرس من أفكار أساسية، وعلى المرس ان يختم درسه شفهيا او مكتوبا بنوع من التلخيص مما يساعد الطالب على تتبع وفهم الدرس من طريق هذه النقاط الرئيسية.
- **التقويم**: يقوم المدرس بوصف الأنشطة المتبعة لقياس مدى تحقق الأهداف لتي يحتويها الدرس ولا يهدف الى اصدار حكم على المتعلمين وانما معرفة جوانب القصور والضعف حتى يمكن تلافيها ومعرفة مواطن القوة وتأكيدها.
- **تحديد الواجب البيتي**: ان التعلم عملية مستمرة ولا تقتصر على ما يحدث داخل الصف، اذ يقوم المدرس بتحديد الواجب البيتي لضمان مشاركة جميع المتعلمين لان الوقت المخصص للدرس لا يكفي، لابد ان تحتوي خطة الدرس على واجبات وانشطة يكلف بها المتعلمين خارج الصف وتتكون في صورة تمارين او تحضير الدرس القادم او اعداد مشروعا ت او تقارير.
- **المصادر والمراجع**: يتوجب على المدرس ان يدون المصادر في دفتر الحصة من اجل اغناء مادته بالمعلومات الخاصة بموضوع درسه ويرجع اليها في كل درس، وعدم الاعتماد على الكتاب المدرسي، لأنها تمكن المدرس من الإجابة على الأسئلة والاستفسارات بثقة للطلبة. (شبر واخرون، 2006: 87-91)

صفات الخطة اليومية الناجحة:

يوجز العياصرة (2010: 557- 558) الصفات بما يأتي:

1. ان تكون الخطة مرنة قابلة للتعديل.
2. ان يراعي المعلم عند الاعداد الفروق الفردية لدى الطلاب.
3. ان تشتمل الخطة على أنشطة ووسائل تحفيزية وتشويقية مناسبة.
4. ان تنبع من خطط الوحدات التدريسية.
5. ان تحتوي على مكان مخصص لرصد ملحوظات التنفيذ، والصعوبات والعوائق والمقرحات المناسبة لتلافيها مستقبلا.

ثانيا: مهارات تنفيذ التدريس

ان تخطيط الدروس واجادة تحضيرها مهارات تساعد في تحقيق التعليم الفعال، ولكنها لا تغني عن مهارات التنفيذ التي ينبغي للمعلم اتقان الحد الأدنى منها على الأقل ليقدم درسا ناجحا (كردي، 2001: 86)

يسعى المدرس الى اتخاذ ما خطط له اثناء تفاعله مع الطلاب، حيث يتميز سلوكه بالتفاعل مع الطلاب بغرض تحقيق أهداف الدرس، ويتوقف نجاحه في ذلك على اجادة مجموعة كبيرة من المهارات الفنية المتخصصة مثل مهارات عرض الدرس واثارة دافعية الطلاب وتعزيز استجاباتهم. (الميعان، 2007 :33)

ويعد التنفيذ المرحلة التي تنقل بها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل الى حيز الوجود، وهي مرحلة النشاط والحيوية، اذ يبدأ الطلاب الحركة والعمل ويقوم كل طالب بالمسؤولية المكلف بها، ودور المدرس تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه التربوي ويسمح بالوقت المناسب للتنفيذ حسب قدرات كل منهم، فالتنفيذ الجيد للدرس وتسييره بصور جيدة دليل على التخطيط والاعداد الجيدين له. (فياض وآخرون ،2011 :167)

تتضمن مهارة التنفيذ جميع الفعاليات والإجراءات والتحركات، ويقصد بها وضع الخطة موضع التنفيذ، أي ان يكون المدرس قادرة على تنفيذ ما خطط له وتشمل مهارات فرعية عدة وهي:

اولاً :- مهارة تهيئة الدرس:

ان تنظيم بيئة التعلم نعد من اهم العوامل الرئيسة في العملية التعليمية، لذا تعد مهارة التهيئة للدرس الركيزة الأولى الذي يستند عليها الدرس وعلى المدرس ان يهتم بها اهتماما كبيرا مع الاخذ بالاعتبار طبيعة الدرس وعلاقته بما سبقه وصلته بالواقع، وتساعد أيضا الطلاب في التفاعل مع مادة التعلم وتعديل بعض المفاهيم التي تسهل الإطار المرجعي للمعلومات. (عطية،

2008: 99) ، وتهيئة الدرس تعني كل ما يقوم به المدرس ويفعله كي يعد الطلاب اعدادا جسميا وانفعاليا وذهنيا لتقبل الدرس الجديد والتفاعل مع خبراته. (رسلان، 2008: 70)

ثانياً :- مهارة تحسين الاتصال:

صوت المدرس له خاصية الاتصال أكثر من غيرها، كما ان الاتصال السمعي هو الوسيلة الأقوى في إيصال المعلومات الى الطالب من طريق الأساليب الاتية: تغيير نبرات الصوت، الصمت اثناء الشرح، استعمال تعابير الوجه.

ان عملية الاتصال تقتضي الأركان الآتية:

1. **التفاعل**: وهو ما يحدث نتيجة حدوث مؤثر أو فعل من جانب معين وحدوث الاستجابة او ردة فعل من جانب آخر وحتى تنجح العملية التعليمية لابد من تفاعل مباشر بين المدرس والمتعلم.
2. **الطرفان** وهما ما يتم بينهما التفاعل ونقصد بهما المدرس والمتعلم أو المدرس أو مجموع المتعلمين.
3. **الخبرة**: وهي المعلومات والأفكار والمهارات والاتجاهات التي يغرب المدرس نقلها الى الطرف الآخر.
4. المشاركة: ويقصد بها اشراك المدرس المتعلم فيما يقوم بتعليمه اياه. (جمال الدين ، 1988: 293)

ثالثاً :- مهارة جذب الانتباه:

الانتباه توجيه شعور الفرد او ادراكه الذهني الى موقف سلوكي جديد عن طريق بعض المثيرات المتنوعة استعداد لما فيه من سلوكيات تحتاج الى تدبر.

يوجز أبوديه (2009: 63) أغراض مهارة تنويع المثيرات بما يلي:

1. اثارة رغبة الطلاب على الدرس ودفعهم للعمل، وتحفيزهم لمزيد من التعلم.
2. تركيز انتباه الطلاب على الدرس والمحافظة على هذا الانتباه.
3. التأكيد على النقاط المهمة اثناء عرض الدرس.
4. التغيير في إيقاع عرض الدرس.
5. التغلب بشكل فعال على الكثير من المشاكل التربوية ومنها الملل.

رابعاً :- مهارة اثارة الدافعية:

عرفها (الطنطاوي، 2009) بأنها: مجموعة من المشاعر التي تدفع الطالب الى الاندماج في الأنشطة التعليمية المختلفة، بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة. (الطنطاوي، 2009 :147)

والدافعية في التعليم رغبة المتعلم وميله الى رفع مستوى تحصيله الدراسي بحيث يؤدي هذا الى بذل المزيد من الجهد وقضاء الكثير من الوقت المثمر في عملية التحصيل على اعلى ما يستطيع من درجات علمية وتقديرات ونسب ممتازة، فأن استثارة الدافعية للتعلم تتمثل في: مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها المدرس لغرض اثارة طلبته لتعلم موضوع ما وتحفيزهم ويمكن ان يستخدم أساليب عديدة مثل تنويع الحركة او توظيف الايماءات او تركيز الانتباه او التغير في مستوى صوته انخفاضا او صمتا. (جعفر، واخرون، 2012، 132)

وظائف الدافعية:

تعمل الدافعية في التعلم على تحقيق الوظائف الاتية:

1. توجه السلوك وجهة معينة، وهذه الوظيفية مرتبطة بما قبلها والتعليم لا يكون مثمرا الا إذا هدف الى غرض معين.
2. تحرر الطاقة الانفعالية الكامنة في الفرد، والتي تثير نشاطا معينا.
3. تملي على الفرد ان يستجيب لموقف معين، ويهمل المواقف الأخرى. (صالح، 1972: 336).

انواع الدافعية:

اختلفت ان أنواع الدافعية باختلاف نظرة التربويين اليها ومنها:

1. **الدافعية الداخلية:** هي التي يكون مصدرها الطالب نفسه، حيث ينجذب للموقف التعليمي مدفوعا برغبة داخلية، الحاجة نفسية، لإرضاء ذاته او سعيا لتحقيق النجاح والتفوق اشباعا للحاجة الى الإنجاز.
2. **الدافعية الخارجية:** هي التي يكون مصدرها خارجيا كالمدرس، المدرسة، أولياء الامور، والاقران حيث يقبل الطالب على التعلم سعيا لإرضاء المدرس، او لكسب اعجابه او للحصول على الجوائز المعنوية او المادية او إرضاء لوالديه، او للحصول على استحسان زملائه. (الطنطاوي، 2009: 147)

وان الدافعية الداخلية اقوى وابعد اثرا، وأقدر على الثبات من الدافعية الخارجية، في الدافعية الداخلية تكون القيمة الحقيقة للهدف التعليمي عند الطالب نفسه هي حافزه للتعلم، اما في الدافعية الخارجية تكون القيمة الحقيقة للهدف التعليمي هي ما يحصل عليه الطالب من مثيرات مرغوب فيها من البيئة المحيطة به. (حلس، 2008: 106).

خامساً :- مهارة التعزيز:

يقوم التعزيز بأثارة الدافعية للتعلم لدى الفرد، ودفعه الى بذل مجهود ومثابرة أطول وأداء أعظم لتحقيق أهدافه. (زيتون، 2001 :396)

مفهوم التعزيز:

عرف التعزيز بأنه " العملية التي يجري بمقتضاها زيادة، او تقوية احتمالية تكرار قيام الفرد بسلوك، او استجابة معينة عن طريق تقديم معزز، لغرض ظهور هذا السلوك. (الهاشمي والدليمي ،2008: 22)

وتتيح للمدرس ان ينمي ويطور من امكانياته كقائد وموجه للعملية التعليمية، فهو ينوع من افعاله تجاههم ويوفر لطلبته قسطا كبيرا من التشجيع للتعلم وزيادة مشاركتهم للأنشطة، لان دوره كمعزز إيجابي لسلوكيات طلبته وتعد من مهارات التدريس المهمة التي لا يمكن الاستغناء عنها، وترتبط بعدد من مهارات التدريس الأخرى، منها مهارة استثارة دافعية الطلبة للتعلم، وطرح الأسئلة الصفية ومهارة ضبط النظام الصفي. (سعدي لفته، 2001: 255)

أنماط المعززات:

هناك العديد من أنماط المعززات التي يمكن ان يستخدمها المدرس في التدريس منها ما يلي:

أولا: المعززات اللفظية:

هناك الكثير من الالفاظ والجمل والعبارات التي يمكن ان يستخدمها المدرس كمعززات لفظية لاستجابة الطالب عقب صدورها منه، ومن امثلة هذه الالفاظ: رائع، ممتاز، صحيح، جيد، عظيم، حسن، جميل، رائع.

ثانيا: معززات اشارية:

ومن هذه الإشارات والحركات ما يلي:

- الابتسامة.
- التواصل العيني.
- تحريك الراس الى الامام أكثر من مرة.
- لمس كنف الطالب او الترتيب عليه بحنو.
- مسح شعر الطالب بحنو.
- المصافحة باليد.
- التصفيق.

ثالثا: المكافأة المادية: ومن أبرز أنواعها:

- الدرجات او العلامات.

- الجوائز العينية: وهي أشياء ات قيمة مادية للطالب وتمنح له عقب قيامه بالاستجابة المرغوب فيها بقصد تعزيزها، ومن امثلة هذه الجوائز: الحلوى، الدمى، الأقلام، النقود، الميداليات، الكتب، وغير ذلك.

رابعا: المعززات الاجتماعية: ومن هذه المعززات:

- منح الطالب شهاد تقدير.
- تسجيل اسم الطالب في لوحة الشرف.
- عرض اعماله على بقية زملائه.
- تفويضه في الاشراف على بعض الاعمال الصفية مثل جمع الكراسات، حصر الحضور ...الخ.
- تعيينه رئيسا للفصل.
- وضع صورته ونبذة عن تفوقه في صحيفة المدرسة.
- إقامة حفل تكريم له. (زيتون، 2001: 398- 402)

أهمية التعزيز:

ان للتعزيز أهمية كبرى في تيسير التعلم، وهي على النحو الاتي:

1. يعد التعزيز وسيلة فعالة لزيادة مشاركة الطالب في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تؤدي الى زيادة التعلم.
2. يساعد التعزيز الطالب على تقدير نجاحه، ويزيد من مفهوم الذات لديه ومن شعوره بالنجاح.
3. يغلب التعزيز دورا مهما في حفظ النظام، وضبطه في الفصل.
4. ان تأثير التعزيز لا يقف عند حد سلوك الطالب المعزز وحده، وانما يتعدى الى التأثير في سلوك بقية الطلاب. (جابر، 1986: 244-246)

خامساً : مهارة طرح الأسئلة:

يمكن توظيف الأسئلة الموجهة للطلبة في جميع مراحل الدرس، حيث يمكن استعمالها في بداية الدرس للتعرف على المتطلبات السابقة لتعلم الدرس الجديد، كما يمكن استخدمها ليكتشف الطلاب المعلومات الجديدة في الدرس، ويعتمد المعلم عليها لمعرفة فهم طلابه للدرس الجديد، كما تعتبر أحد الأساليب التي يلجا اليها المدرس لربط نقاط الدرس المختلفة، وتنمي أيضا مهارة المناقشة والحوار لدى الطلاب، إضافة الى انها أسلوب لضبط النظام داخل الفصل. (حسن حسين، 2006: 122-129)

الأسئلة الصفية:

تعرف بأنها: الأسئلة التي يتم طرحها من قبل المدرس بهدف الوقوف على مستوى الطلاب لموضوع الدرس، وتحديد ما يحتاج اليه الطلاب من شرح وايضاح.

تصنيفات الأسئلة الصفية:

يمثل تصنيف بلوم للأهداف السلوكية المعرفية النموذج الأفضل لتصنيف الأسئلة حسب مستوى التفكير، وتتفاوت هذه المستويات كالاتي:

1. أسئلة التذكر او المعرفة: تمثل أسئلة التذكر أدني مستويات الأسئلة ويطلب فقط من الطالب تذكر المعلومات او الحقائق او المفاهيم التي تعلمها سابقا.
2. أسئلة في مستوى الفهم او الاستيعاب: يتطلب نت الطالب في هذه المرحلة القدرة على إدراك المعاني، وفهم المعنى الحقيقي، والتعبير عنها بلغته الخاصة.
3. أسئلة في مستوى التطبيق: يتطلب من الطالب في أسئلة التطبيق العمل على تطبيق الحقائق والمفاهيم والتعميمات والطرق والأساليب والمعلومات التي درسها في مواقف تعليمية جديدة. (سعادة، 2001: 171)

سابعاً : مهارة الإدارة الصفية: إدارة الصف من المهام الأساسية للمدرس، والتي يتوقف عليها الى حد كبير مهام تنفيذ التدريس، وإدارة الصف من أكثر التحديات التي تواجه المدرسين، حيث اهمالها والتقليل من أهميتها يؤثر سلبا على المخرجات التعليمية، ويمتد أثرها الى الطلبة وإدارة المدرسة لان الإدارة السليمة تحقق تعليما وتعلما صفيا فعالا، فهي شرط ضروري لإنجاح العملية التعليمية، حيث لا يمكن فصل هذا الدور عن الأدوار الأخرى، فالمدرس الجيد الذي يحول الصف لبيئة تعلم جيدة، ويوزع الوقت على الأنشطة التعليمية المتنوعة، ويهتم بدافعية الطلبة. (شبر واخرون، 2006: 140- 141).

الإدارة الصفية:

يمكن تعريفها بأنها مجموعة من الأنشطة والعلاقات الإنسانية الجيدة التي تساعد على إيجاد جو تعليمي واجتماعي فعال منتج لتنمية الانماط السلوكية المناسبة لدى المتعلمين وحذف الانماط غير المناسبة، وتيسير التفاعل بينهم، وتحافظ على حماسهم بما يمكنهم من تحقيق الأهداف التعليمية بأفضل صورة ويساعدهم في بناء شخصياتهم والتعامل الفاعل في حل المشكلات التي تواجههم. (المحبوب، يوسف، 2008: 67)

اهداف الإدارة الصفية:

يلخص جابر واخرون (1986 :310) اهداف إدارة الصف بما يلي:

- تنظيم بيئة التعلم.

- توفير المناخ الاجتماعي والعاطفي.
- حفظ النظام.
- توفير الخبرات التعليمية.
- ملاحظة الطلاب ومتابعتهم وتقويمهم.

ثامناً :- مهارة استعمال الوسائل التعليمية:

لم تعد الوسائل التعليمية شيئا تكميليا في عملية التعليم والتعلم، بل أصبحت من الركائز التي يجب الاستناد عليها، لان الكتاب المدرسي و التقديم الشفوي للمعلم لم تعد كافية لتغطية جوانب التعلم بأكملها، الامر الذي سمح للوسائل التعليمية ان تتبوأ مكانة مميزة للحصول على تعلم أفضل يتميز بالجودة والكفاءة، لذلك من سمات التدريس الفعال البحث عن الوسيلة الاكثر تأثيرا لتحقيق تعلم افضل ، والمدرس الناجح هو من لديه القدرة على الاستعمال والاختيار الأمثل للوسائل التعليمية التي تعمل على إيصال المادة العلمية بالشكل الأمثل للطالب. (سهيلة ، 2004: 113) .

الوسيلة التعليمية:

هي " جميع الأدوات والمعدات والآلات التي يستخدمها المدرس والطالب، بهدف تحسين العملية التعليمية ". (إبراهيم، 2010: 40).

أنواع الوسائل التعليمية:

يوجز العياصرة (2010: 543) أنواع الوسائل التعليمية كما يلي:

1. **الوسائل السمعية:** وتضم الأدوات التي تعتمد على حاسة السمع مثل: الراديو التعليمي، التسجيلات الصوتية، والإذاعة المدرسية الداخلية.
2. **الوسائل البصرية:** وتشمل جميع الوسائل التي يتم دراستها بواسطة البصر وتنقسم الى:
   أ. بصرية غير ضوئية مثل: السبورات الطباشيرية المغناطيسية.
   ب. بصرية ضوئية مثل: الشفافيات الحرارية، الشرائح والأفلام الثابتة.
3. **الوسائل السمعية البصرية**: وتضم الأدوات والمواد التي تعتمد على حاستي السمع والبصر معا، وتحتوي الأفلام التعليمية المتحركة، والأفلام الثابتة والمصحوبة بتسجيلات صوتية، التلفاز التعليمي.
4. **الوسائل الملموسة:** مثل المجسمات كالنماذج والعينات.

أهمية الوسائل التعليمية:

يوجز الطيب (2011: 145- 146) أهمية الوسائل التعليمية:

1. تساعد الوسائل التعليمية على زيادة خبرة الطالب، فتجعله أكثر استعدادا للتعلم.

2. تعمل الوسائل التعليمية على استثارة اهتمام الطالب واشباع حاجته للتعلم.
3. تتحاشى الوقوع في اللفظية، وهي ان يستعمل المدرس الفاظا ليس لها عند الطالب نفس الدلالة.
4. تؤدي الوسائل التعليمية إذا أحسن استعمالها الى زيادة مشاركة الطالب الإيجابية في اكتساب الخبرة، وتنمية قدرته على دقة الملاحظة، واتباع التفكير العلمي للوصول الى حل المشكلات.

تاسعاً:- مهارة الغلق:

يعد احدى المهارات الأساسية للدرس، ويمكن تعريف الغلق انه كل ما يصدر من المدرس من أفعال واقوال يقصد بها ان ينهي النشاط او عرض الدرس نهاية مناسبة من طريق تحديد العناصر المرتبطة بالدرس او النشاط لضمان تكاملها بشكل متماسك في الخريطة المعرفية للمتعلم، ولا يقتصر المدرس استعمال مهارة الغلق على انهاء الدرس بل يسستعمله لأنهاء كل مرحلة من مراحل الدرس المتضمنة بالدرس. (الطنطاوي، 2009: 74)

أهمية غلق المواقف التعليمية:

يوجز الجعافرة (2011: 139) أهمية الغلق لكل من المدرس والطالب بما يلي:

1. يسهم في تثبيت أفكار الدرس ومعلوماته عن طريق حسن تنظيمها في ذاكرة الطالب
2. يساعد الطلاب على تجميع أفكارهم.
3. يعطي الفرصة لطلاب الصف جميعهم لمعرفة ما تعلموه بشكل دقيق والتأكد منه.
4. يساعد في تخليص مناقشات الطلبة حول موضوع معين.
5. يمكن الطلاب من تنظيم التعلم بشكل مترابط، ويسهم في ربط مكونات الدرس في إطار شامل.

ثالثا: مهارات تقويم التدريس:

تعتبر عملية التقويم عنصرا جوهريا من عناصر العملية التعليمية، واحد المرتكزات الأساسية في الميدان التربوي، فهي تساعد المدرس على تشخيص مواطن القوة والضعف لدى طلبته من اجل تعلم أفضل. (ابن قصود، 2003: 52)

ويحتل التقويم مكانة مهمة في العملية التعليمية التعلمية بكافة ابعادها وجوانبها، فانتقال الطالب من موضوع لأخر في المادة الدراسية، ومن صف لأخر لا يتم الا من طريق التقويم، كما ويعتبر التقويم عملية مستمرة طيلة زمن الحصة، ويكون من مراحل عرض الدرس كتقويم بنائي، ويختم به الدرس فيكون تقويما نهائيا وقد يكون غلق الدرس. (كردي، 2001: 88)

يتطلب التقويم مستويات، ومعايير وهذه المعايير ضرورية لتحديد مستوى جودة الأداء التدريسي لتحقيق الأهداف المتوقعة، والغرض من التقويم هو الاطمئنان الى مسيرة التعلم والتأكد من مدى تحقيق الأهداف السلوكية. (شحاته والسمان، 2013: 44)

مفهوم التقويم:

يعرف هو "عملية تستهدف الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومدى فاعلية البرنامج التربوي بأكمله من تخطيط وتنفيذ وأساليب ووسائل تعليمية ". (علام ، 2003: 10)

وظائف التقويم:

يؤكد التقويم اهميته من طريق الوظائف الاتية:

1. توضيح الاهداف التربوية والتأكيد من ان تخطيط وتنفيذ وتطوير المنهج يرتبط ارتباطا وثيقا بالأهداف المرسومة.
2. الحكم على قيمة الاهداف التربوية للمؤسسة التعليمية المعنية ومراعاتها لخصائص المتعلم وحاجات المجتمع.
3. الكشف عن مدى نجاح الاستعداد والاجراءات والعمليات التنفيذية من طرائق وأنشطة تعليمية.
4. معرفة نتائج البرامج التعليمية وذلك بتحديد ما يحصل عليه المتعلم من تعلم مقصود وغير مقصود وتحديد مدى استفادته والكشف عن حاجاته لغرض تطوير المنهج تبعا لذلك.
5. المساعدة في اتخاذ قرار بشأن البحث عن البدائل لمنهج تعليمي او مناهج او برامج تعليمية مقترحة.
6. المساعدة في تطوير اجراءات جديدة في ضوء التطورات في العلم وذلك بالاحتكام الى بعض النماذج التربوية المتقدمة في النظرية والتطبيق ومحاولة الاستفادة منها مرحليا. (الربيعي وآخرون،2012: 52)

اهداف التقويم:

يوجز (خضر **2000: 24- 25**) أبرز اهداف التقويم بما يلي:

1. إعادة النظر في الأهداف التربوية، وفي الكتاب المدرسي، وفي طرائق وأساليب التدريس.
2. التعرف على ميول الطلبة واتجاهاتهم.
3. إعطاء الطالب صورة لمكانته بين زملائه، فيحاول الطالب الضعيف اللحاق بزملائه، كما يحاول الطالب القوي الاحتفاظ بمستواه.

4. إجازة الطالب من صف الى صف، او من مرحلة الى مرحلة دراسية أخرى.
5. تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة لتوضيح مدى التقدم الذي أحرزوه او النقص فيه.

خصائص التقويم الجيد:

يتسم التقويم الجيد بعدة خصائص يلخصها: (اسماعيل ،2010: 39)

1. **ليس غاية في حد ذاته:** بل هو وسيلة الى تحسين وتطوير العملية التعليمية.
2. **إيجابي:** أي ان التقويم يستهدف دائما الوصول بمنظومة التعليم الى أفضل صورة
3. **يأتي في ليس نشاطا ختاميا اخر مراحل العملية التعليمية:** لكنه يستمر مع جميع مراحل العملية التعليمية تخطيطا وتنفيذا ومتابعة.
4. **لا يقتصر على الطالب فقط**: بل يشمل المدرس والطالب، والمنهج والبيئة المدرسية.
5. **علمي:** بمعنى ان التقويم ينطلق من مجموعة أسس وقواعد علمية مدروسة.

أسس التقويم الجيد:

تتطلب عملية التقويم توافر عدد من الأسس ليكون تقويما سلميا فمنها ان يكون:

1. **هادفا:** التقويم الهادف يعطي المسئولين عن العملية التعليمية مؤشرا عن مدى تحقيق الأهداف، فاذا كانت الأهداف غير واضحة وغير مصاغة بدقة، فلا يكون الحكم دقيقا. (كاظم، 2001: 34)
2. **شاملا:** أي عدم اقتصار التقويم على مجال واحد من الأهداف وخاصة العقلي وعدم التقليل من أهمية المجالات الأخرى الوجدانية والمهارية . (الخوالدة وعيد، 2003: 451)
3. **اقتصاديا:** أي الاقتصاد في الوقت والجهد والتكاليف، والتقويم الاقتصادي في الوقت يتطلب مراعاة وقت المعلم والطلاب.
4. **وسيلة وليس غاية:** بمعنى ان لا يكون الهدف من التقويم في العملية التعليمية الحكم على نجاح الطالب او فشله، بقدر ما يكون الهدف هو إعادة النظر في مختلف خطواتها من اجل تطويرها. (عبيدات، 1987: 70)
5. **متنوعا:** يجب ان تتنوع أدوات التقويم حتى يتسنى الحصول على معلومات اوفر عن المجال الذي نقومه، ففي تقويم السلوك الإنساني يصعب الاعتماد على وسيلة واحدة، فالاختبارات، والمقابلة، والملاحظة، وغيرها يكشف كل منها عن جانب من جوانب السلوك له أهمية. (الظاهر، 2002 :20) .

أنواع التقويم:

يميز العلماء أنواعا مختلفة من التقويم: كالتقويم التشخيصي، والتقويم التكويني، والتقويم الختامي.

أولا: التقويم التشخيصي: وهو التقويم الذي يجريه المدرس لتحديد مواطن القوة والضعف في تحصيل الطلبة، ومعرفة الأسباب التي أدت الى ذلك.

أهدافه:

- تحديد مستويات الطلبة الأولية.
- تحديد قدرات الطلبة ومعلوماتهم ومهاراتهم السابقة قبل الدخول في عملية التدريس

توقيته:

- يمكن ان يكون قبل البدء في التدريس للحكم على مستوى أداء الطلبة ودرجة تمكنهم من المتطلبات السابقة للتعلم الحالي.
- يمكن ان يكون في اثناها عندما يشعر المدرس ان هناك مشكلة تقف عائقا امام تقدم طلبته.

من اداوته: الاختبارات والرجوع الى ملف الطالب. (عبيدات، 1987: 65)

ثانيا: التقويم التكويني (البنائي):

وهو التقويم الذي يجريه المدرس لمراقبة تعلم الطلبة وتوجيه سير عملية التدريس، وبيان هل يسير المدرس باتجاه تحقيق الأهداف المتوقع تنفيذها، ام ان هناك انجراف عن المسار، وبالتالي يستطيع ات يتخذ قراره المتعلق بالتدريس كأن يستمر فيه، او يعدله ويعيد تشكيله من جديد.

أهدافه:

- تحديد درجة تقدم الطلبة نحو الأهداف المنشودة.
- تحديد درجة استيعابهم وفهمهم لموضوع الدرس.
- تعزيز جوانب القوة واثراؤها.
- مساعدة المدرسين في تغير أساليب تدريسهم وتحسينها. (عبيدات، 1987: 66)
- **من اداوته:** الاختبارات القصيرة (الكويزات) ، الاختبارات الشهرية ، التمارين الصفية ، الواجبات ، ملاحظة الطلاب غير الرسمية ، المشاركة الصفية ، أوراق العمل .

ثالثا: التقويم الختامي (الإجمالي):

وهو التقويم الذي من طريقها يستطيع المدرس تحديد الطلبة الذين اتقنوا حدا معينا من المهمات التي تعرضوا لها اثناء تنفيذ تدريس وحدة دراسية، او فصلا دراسيا يسمح لهم بمتابعة دراسة وحدة لاحقة او مسافة لاحقا، كما يحدد المدرس العلامة التي يستحقها كل طالب.

أهدافه: يهدف عندما يكون في نهاية عملية التدريس الى:

- يساعد المدرس في التنبؤ بالأداءات المستقبلية للطلبة.
- منح الطلبة شهادات.
- التعرف على نقاط الضعف سواء في العملية التعليمة، او أحد عناصرها من مدرس، او متعلم، او منهاج.
- يحصل الطالب على درجات محددة، يترتب عليها الترفيع او الترسيب.
- يعمل على مقارنة الطالب لنفسه، وتقييم وصفه بالنسبة لزملائه في الفصل. (إبراهيم، 2009: 565)

- **تطوير مهارات التدريس:**

ان ضعف مهارات التدريس عند بعض المدرسين ليست بالأمر الجديد على هذا الحقل لكون مناهج الاعداد المتغيرة دائما والتي بدأت لا تساير متطلبات المرحلة الراهنة بدأت تثير مسألة مهمة تتعلق بنوع الاعداد الذي لا يؤهلهم لمواجهة مسؤولياتهم بعد التخرج وكذلك ظهور قلق وازعاج عند بعض الباحثين والمختصين من المناهج المقررة نتيجة عدم كفايتها لمتطلبات الاعداد الجيد ، ويمكن ان يصبح الكثير من الخريجين مدرسين من الطراز الاول عند ادراك النظريات الجديدة وتحسين طرائق التدريس واستعراض الاحداث المستمرة من فترة الى اخرى للبحث عن الدلائل التي تزيد من قوة الخبرة المهنية لديهم.

لهذا فأن أفضل طريقة لتطوير التدريس هي الاستمرار بالتدريس، فاذا ما تم مراجعة مرحلة الاعداد في الكليات فمن المحتمل سنجد بأن الطلبة قد قضوا وقتا قليلا في تطبيق عملية التدريس وهذه حقيقة واقعة على الرغم من وضع مادة التطبيق العملي في معظم المناهج المقررة لإعداد المدرسين، الا ان مجموع الوقت المخصص لها لا يساوي ما يقضيه الطالب في دروس كثيرة.

ومن المحتمل ايضا ان يتعلم الكثير من الطلبة معلومات نظرية جيدة عن التدريس ألا انها لا تجديه نفعا عند تطبيقها لأن الكتب والافلام وغيرها اشياء مهمة الا أنها يجب أن تتخذ كمصادر وتقويم لتطوير المهارات وليست كمواد اساسية لتجارب او تمارين مباشرة لتطوير المهارة. لان التطبيق العملي هو اداة تقويمية اولية للمعلومات النظرية. وهذا يعني معرفة مهارات التدريس من اجل ان تكون دليل اثناء التمرن عليها بالتدريب العملي.

والسؤال هنا ما هو نوع التمرين الذي يجب ممارسته لتطوير مهارات التدريس؟ فمن المحتمل ان يعرف الكثير من المدرسين معلومات وافية عن التدريس ولكن هذا لا يعني انهم مدرسين

كفؤين، وبالعكس من ذلك فأن بعض المدرسين الكفوئين لديهم معرفة اقل عند التدريس، الا ان المهم هو كم من الوقت او الفرص التي تتم التدريب فيها على استعمال مهارات التدريس تحت ظروف تسمح بتحسين تلك المهارات؟ فالتدريب البسيط لا يضمن لك التعلم واذا ما حصل التعلم، فأن التدريب البسيط لا يضمن بأن التعلم هو للأحسن فربما تتعلم طرائق او اساليب تدريسية خاطئة لهذا فاذا اردت ان تطور مهاراتك التدريسية فأنك بحاجة الى اهداف واضحة والى معلومات تعطيك تقويما لإنجازك التدريسي سلوك التعليم والتعلم، وجعل التدريس فعالا قادرا على احداث التغيير المطلوب. (ابراهيم بن عنبر ،2002 : 42)

ثانيا: التعلم المستند الى الدماغ

إن العقد الأخير من القرن العشرين هو العقد الذي سمي بعقد الدماغ، وهذا العقد كان ثورة في علم الاعصاب الذي لا توجد بينه وبين علم النفس لغة مشتركة ـ وعلماء النفس أفادوا من ذلك و حققوا حلمهم في التجول داخل الدماغ وهو يؤدي وظائفه بعد ان اصبح ذلك ممكنا في اثناء قيام الفرد بالرؤيا والسمع واللمس والقراءة وحل المشكلات ، وهذا يعني إمكانية مشاهدة اثار العملية المعرفية في الدماغ في شكل الوان او أضواء ، وتمت افادة من هذه المعلومات المذهلة في تطوير عمليتي التعليم والتعلم ، وعلى امل ان يصبح المتعلم اكثر قدرة على مواجهة متطلبات الالفية الثالثة ، ثم جاء ميلاد نظرية التعلم المستند الى الدماغ . (الجمهوري، 2009: 54)

وتطور علم الدماغ منذ بداية القرن الحادي والعشرون، وتم الكشف عن العديد من اسرار الدماغ مما جعل التربويون يعيدون النظر في كيفية الاستفادة من تلك المعرفة الدماغية في عملية التعليم والتعلم وما يترتب على ذلك من تغيرات في المحتوى والاهداف والاستراتيجيات التدريسية ووسائل التقويم.

وتعد نظرية التعلم المستند الى الدماغ التعلم الوظيفة العظمى للدماغ، ويبقى الدماغ متعلما حتى نهاية عمر الانسان، أي تظل الشجيرات والشبكات العصبية تنمو بالطريقة التي يتفاعل فيها الفرد وتتناسب مع هذا الدماغ واستعداداته ـ مما يجعل مواقف التعلم أكثر عمقا ومرونة وسهولة. (سيد، 2007: 28)

بالرغم من ان كل نصف من نصفي الدماغ يهيمن على أنواع الأنشطة، الا ان كل نصف يملك المهارة اللازمة للنصف الاخر ، والمهارات العقلية موزعا في كل جانب في كل انحاء الدماغ ، فالاتجاه السائد يصف الشخص من أصحاب العقول اليمنى او العكس هو اتجاه غير صحيح ولا بناء بل يحد من قدراتنا التي تسعى لتنمية استراتيجيات جديدة ، ويرى معظم المختصون في تربويات الدماغ ان معظم الممارسات الحالية والمواد والأساليب قد صممت لتساير المتعلمين الذي يغلب عليهم الجانب الأيمن من الدماغ ، واعتبارا لذلك لابد من اعتبار كلا

النصفين حتى في ترتيب وتنظيم ومواصفات البيئة التعليمية و في تصميم المناهج واستراتيجيات التدريس والتقويم . (توني وباري وبوزان، 2006: 34)

ولقد اثبتت نتائج الأبحاث المتعلقة بنصفي الدماغ اننا نملك اسلوبين مختلفين ولكن متكاملين في معالجة المعلومات، فالأنسان يمتلك دماغا واحدا، الا انه يتكون من نصفي كرة لمعالجة المعلومات بأسلوبين مختلفين، فالنصف الأيمن من الدماغ يختص في إعادة بناء وتركيب الأجزاء لتكوين كل متكامل، كما انه يتعرف على العلاقات بين الأجزاء المنفصلة وهو لا ينتقل بصورة خطية وانما يعمل بشكل متواز، بينما الجانب الايسر خطي خطوة أثر خطوة ويحلل الأجزاء التي تتشكل منها الأنماط. (عزو عفانة، 2003: 117)

وتعتمد نظرية التعلم المستند الى الدماغ على بنية الدماغ ووظيفته، وطالما ان الدماغ ليس ممنوعا من تنفيذ عملياته الطبيعية فأن عملية التعلم لابد ان تحدث، والتعلم بالطريقة التقليدية يحول دون حدوث التعلم لعدم التشجيع او التجاهل او إعاقة عمليات التعلم الطبيعية لدى الدماغ، حيث ان كل فرد يلد وهو يمتلك دماغا يعمل وكأنه وحدة معالجة ضخمة. (Bruer ،2000: 648-659)

ويشار ان نظرية التعلم المستند الى الدماغ من اكثر النظريات المشتركة مع النظرية البنائية، كما ان هناك خصائص للبنائية ذات علاقة بالتعلم المستند الى الدماغ حيث تنادي نماذج التعلم البنائية بالتعلم النشط في سياق ذي معنى واصيل ، على اعتبار ان كل متعلم متفرد لأنه يسمح له ببناء المعنى الخاص بخبراته ، بشكل يتوافق مع المبادئ المتعلقة بالتنميط في التعلم المستند الى الدماغ ، وكذلك خصائص أخرى تشمل استعمال مشاريع موجودة ، واشراك الطلبة في اتخاذ القرار ، والتعلم بالعمل ، وبذلك فأن كلا من النماذج البنائية والتعلم المستند الى الدماغ تشابه الى حد كبير (ال رشود، 2011: 173)

وساهمت نتائج أبحاث علم الاعصاب في ظهور العديد من النتائج التي تم توظيفها واستعمالها في تطوير عمليتي التعليم والتعلم، ومن بين هذه النتائج (أبو رياش، وعبد الحق، 2007: 347 - 348)

1. ان دماغ كل انسان يحتوي تريليون خلية دماغية، بما فيها مائة بليون خلية عصبية نشطيه، و900 بليون خلية تساند وتغذي الخلايا النشيطة.
2. ينقسم دماغ الانسان الى نصفين الجانب الأيمن "الجانب الإبداعي" والجانب الايسر "الجانب الأكاديمي "، وكل منهما وظائف وخصائص معينة ولكنهما يعملان بتكامل.
3. ان كل الخلايا النشيطة يمكن ان تنمو بمعدل 20 ديندرايت (تشعبات الخلايا العصبية) ، لكي تخزن المعلومات بما يشبه فروع الشجرة .

4. ان كل منا يقوم باستعمال جزء بسيط ضئيل من قدراته الدماغية.
5. يمتلك كل واحد منا أربعة ادمغة في دماغ واحد، دماغ فطري، دماغ عاطفي، ودماغ للتوازن، ومخيخ بشري عالي التطور (النمو).
6. كل دماغ يعمل على الأقل على أربع اطوال موجات منفصلة، الموجة الواسعة (بيتا) فهي التي نستخدمها بشكل أكثر فعالية عندما نستخدم معلومات نعرفها مثل قيادة سيارة والتحدث بلغة نتقنها. اما موجة (الفا) فهي موجة الانتباه المسترخي وهي بشكل عام الأفضل لتعلم معلومات جديدة بشكل سريع.
7. يمتلك دماغ الانسان الكثير من مراكز الذكاء المختلفة، ويستطيع كل منا ان يطور هذه الذكاءات المتعددة لكي يشكل قدرات طبيعية ويعمل على تقوية نقاط الضعف لديه.

لذلك تعد نظرية التعلم المستند الى الدماغ احدى الاتجاهات التربوية في الفكر التربوي الحديث في أمريكا، وتستند هذه النظرية الى تركيب ووظيفة الدماغ وهي ليست مدعومة فقط من قبل علم الاعصاب وانما مدعومة بأبحاث علم النفس المعرفي، والتي تمثل أسلوب شامل للتعليم والتعلم، يجعل المعلمين اقل احباطا، ويغير نظرتهم الى طلبتهم، ويجعل، الطلاب أكثرا نتاجا، وان هذا النوع من التعلم يعزز الطلاب ويشجعهم على تصميم الفصول الدراسية والمدارس والبيئات التي تتضمن مجموعة كبيرة من المتعلمين ،والتي تؤكد على ضرورة توفير البيئة المناسبة للتعلم لغرض فهم المتعلم وتخليص المتعلم من الخوف والسماح له بالمعالجة العقلية النشطة. (ديفيد ساوسا، 2003، 117)

مفهوم التعلم المستند الى الدماغ:

اختلف مفهوم التعلم المستند الى الدماغ في الادبيات التربوية، حيث يعتبره البعض من النظريات التي تفسر عمل الدماغ البشري، والبعض الاخر يعتبره من المداخل التي تستخدم فيها نتائج أبحاث علوم الاعصاب، ويعتبره اخرون استراتيجيات وتقنيات مشتقة من أبحاث علم الاعصاب المعرفي، وتم توظيفها لتدعيم أداء المعلم ورفع قدرة المتعلم. (المطرفي ، 2014: 152)

وعرفه (عبد القادر، 2014) بأنه "التعلم المنسجم مع الدماغ او التعلم مع حضور الذهن، بمعنى ان كل فرد قادر على التعلم إذا ما توافرت بيئة التعلم النشطة التي تتيح للمتعلم تفاعلا صحيحا مع الخبرات". (عبد القادر، 2014: 118)

وعرفه (السلطي، 2004) بأنه " العملية التي بواسطتها يعالج البيانات الحسية ويستقبلها ويرمزها داخل الأبنية العصبية للدماغ، ويحتفظ بها لحين استخدامها لاحقا ". (السلطي، 2004: 139)

وعرفه (علي، 2013) بأنه " مدخل شامل للتعلم يقوم على كيفية البحث في علم الاعصاب، وتهيئته للتعلم بشكل طبيعي ويمثل اطارا للتعليم والتعلم، ويساعد على تفسير سلوكيات التعلم المتكررة، ويأخذ بكيف يعمل الدماغ، والعمليات، وتفسير المعلومات، وطرق التخوين للمعرفة، وصنع الارتباطات، والترميز، وعمليات التذكر، وبناء المصفوفات، ويؤكد المدرسين على تعليم الطلاب خبرات من واقع الحياة".(علي ، 2013: 57)

وعرفه (Jensen Eric، 2008) هي مجموعة من المبادئ والمعارف والمهارات التي تمكن من اتخاذ قرارات وإجراءات أفضل حول عملية التعلم. (Jensen Eric، 2008: 67)

وعرفه (النوافلة والهنداسي ،2014) بأنه : توظيف استراتيجيات قائمة على مبادى وقواعد مستمدة من فهم عمل الدماغ وان لكل جانب من جانبي الدماغ عملياته العقلية المختصة بها والتي تختلف عن الجانب الاخر ، حيث يختص الجانب الأيمن للدماغ بالعمليات العقلية: المفاهيمية ، والكلية ،والتنظيمية ،والخيالية ،والجمالية ،الفنية ،والوجدانية ،والتكاملية، بينما يختص الجانب الايسر من الدماغ بالعمليات العقلية: التحليلية ، والتقنية ، و الرياضية ،والتفصيلية، والتخطيطية ، واللفظية ، والكمية ، وحل المشكلات ،كما توجد عمليات عقلية تفاعل جانبي الدماغ معا، وهي الإبداعية ، والابتكارية ، والتطبيقية ، والمكانية، والمنطقية، والعقلانية ، والتدريبية .(النوافلة والهنداسي ، 2014 ، 534)

ومن طريق استعراض المفاهيم السابقة تجد الباحثة ان التعلم المستند الى الدماغ هو " هو التعلم الذي يحفز الدماغ ويستثمر طاقاته الكامنة، من طريق توظيف المعلمين للاستراتيجيات والمهارات التدريسية القائمة على مبادئ تعلم الدماغ، وتهيئة خبرات تعليمية تعلمية تتم في بيئة صفية او تدريبية ذات مواصفات محددة للمتعلمين، مع مراعاة توافر الظروف والشروط التي ينمو في وجودها.

أهمية التعلم المستند الى الدماغ:

ظهرت نظرية التعلم المستند الى الدماغ لتكون الجسر الذي يصل نتائج الأبحاث الدماغية بعملية التعليم، واظهرت هذه النظرية دورا حيويا للدماغ في تعلم الانسان وطريقة اكتسابه العلوم والخبرات ولأهميتها الكبيرة في مختلف المجالات يمكن ابراز دور هذه النظرية واهميتها في التعليم. (زيتون ،2001: 11)

ويذكر ان الهدف من مداخل التعليم والتدريس المستند الى الدماغ هو المرور من عمليات التذكر الى التعلم ذي المعنى، وتؤكد العديد من الدراسات وتشير نظرية التعلم الاجتماعي على أهمية التعلم من طريق التعلم التعاوني والأنشطة الجماعية والفردية، وبذلك تتشابه مع مبادئ التعلم المستند الى الدماغ التي ركزت على ان الدماغ كائن اجتماعي، تؤكد على التعلم السياقي

وتشرك المتعلمين في عملية صنع القرار وتحديد المصادر وتشكيل مجموعات تعاونية، وتطبيق المعرفة. (علي، 2013: 66)

ويلخص (الزهيري، 2015) أهمية تصميم التعلم المستند الى الدماغ في العملية التربوية:

- ترشد المتعلم ان يشترك في تحديات ذات معنى، واتباع الأسلوب التعاوني، وعملية التقويم.
- ينمي المناقشة والحوار في الغرفة الصفية.
- يدفع الطلاب الى المشاركة في صنع القرارات.
- التعامل مع أكثر من مهمة بشكل متزامن نتيجة فهم طبيعة الدماغ الديناميكية المرنة.
- يساهم في تكوين لدى الطلاب خبرات التعلم ويمكنهم من حل المشكلات بطرائق مختلفة.
- يجعل عملية التعلم من اجل تنمية التفكير والابداع الكلي للدماغ وكذلك تنمية الفكر وتعميقه.
- في مجال المناهج توجه هذه النظرية الى تصميمها وفق اهتمامات الطلاب، كما تصمم بشكل مترابط لا تنفصل فيها الجزئيات عن الكليات.
- يوجه عملية التعلم من اجل الفهم.
- تشترط هذه النظرية لبيئة التعلم مواصفات معينة فلا بد ان يكون تصميم حجرات الدراسة يتسم بالنشاط أي يسود جوا من التحدي الهادف ذو المغزى.
- ترشد المعلم الى الإجراءات التي تساهم في خلق الجو الخالي من التهديد، واثراء البيئة التعليمية واتباع أسلوب متعدد الأنماط، وتوفير أنشطة التحدي، والسماح للطلبة بالحركة داخل الصف. (الزهيري، 2015: 235 - 236)

كما يوجز (قطامي والمشاعلة ،2007) المبررات التي تبرز أهمية نظرية التعلم المستند الى الدماغ فيما يأتي:

- يوظف المدرس معرفته بوظائف وطبيعة الدماغ والظروف التي ينمو فيها بها لصالح الموقف التعليمي.
- ان التعلم المستند الى الدماغ هو استراتيجية قائمة لزيادة انتاج الطلاب وتقليل احباط المعلمين.
- يتعلم الدماغ بشكل طبيعي في ظل هذه النظرية، ويعطي المعلم الفرصة لتطبيق تعلم أفضل، وفتح الباب لإمكانية غير محددة في المحاضرة
- في التعليم التقليدي يقوم المدرسين بنقل المعلومات الى الطلاب، وتقييم الطلاب عن طريق المعلومات التي تم تخزينها لديهم، هل هذا التعلم الذي يحقق مصلحة الطلاب؟ وهل هذا النوع من التعليم هو التعليم الذي نريد.

- الكثير من أبحاث الدماغ تسير الى الانتقادات الموجهة للتعليم صحيحة، ليوافق التعلم ومتطلبات الطلاب والمجتمع الحالية والمستقبلية.
- يجعل المتعلم يستثمر طاقاته في الحوار والمشاركة والتأمل ووضع البدائل. (قطامي والمشاعلة ،2007: 108 - 111)

استراتيجيات التعلم المستند الى الدماغ: وتتضمن الاتي :-

1. استعمال أساليب وطرق تعلم متنوعة تجذب الانتباه للتعلم.
2. خرائط العقل: يتدرب الطلاب على اعداد الخرائط العقلية.
3. العمل في مجموعات صغيرة تعاونية وتقسيم المهام.
4. كتابه الملاحظات: تدوين الملاحظات وكتابة التقارير.
5. الأنشطة التعلمية.
6. إعطاء فترات راحة.
7. المراجعة.
8. العصف الذهني.
9. التدريس التبادلي.
10. استراتيجية الحوار والمناقشة.

وذكر(يوسف الحبش وعزو عفانة ان استراتيجيات التعلم المستند الى الدماغ هي

- النمو المعرفي.
- استراتيجية العصف الذهني.
- التعلم التوليدي.
- الخطوات السبع.
- جيجسو.

الحوار والمناقشة. (الزغلول ،2015: 265- 268)

يلخص (**الحاجي**، 2013، 136- 137) عناصر أساسية لنظرية التعلم المستند الى الدماغ يمكن الاستفادة منها في التعليم والتعلم الصفي كالاتي:

1. التركيز على المتعلم، وجعله محور العملية التعليمية.
2. ينفي اكساب المتعلم مهارات تسهم في تطوير أدائه الصفي لاسيما في الأنشطة التعليمية.
3. تغيير ثقافة التعليم والتعلم الحالية الى ثقافة التمكين للمتعلم.

مراحل التعلم المستند الى الدماغ:

التعلم الفعال والأفضل وفقا لنظرية التعلم المستند الى الدماغ يسير في خمس مراحل متتابعة وما يلي تفصيل لتلك المراحل: (Jensen,2000,1340-145)

1. **مرحلة الاعداد**: وتتضمن فكرة عامة عن الموضوع وتصورا ذهنيا عن الموضوعات ذات الصلة بالموضوع وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر مما يساعد في تمثيل المعلومات الجديدة وتعلمها.
2. **مرحلة الاكتساب:** وتتم فيها تشكيل ترابطات شبكية جديدة عن طريق المدخلات المألوفة للعقل والتي تحقق التعلم وكلما كانت المدخلات مترابطة كانت الترابطات العصبية اقوى وأكثر وينتج التعلم، ويحصل الاكتساب بشكل مباشر وغير مباشر، ويتأثر الاكتساب بالعديد من المصادر (المحاضرة، الأدوات البصرية، المثيرات البيئية، الفيديو، التعلم التعاوني، الخبرات المتنوعة، والقراءة، والمشاريع الجامعية).
3. **مرحلة التفصيل (الاسهاب)** : تهتم بالتوسع في معنى التعلم يتم فيها ربط المواضيع وتعميق الفهم والتأكد مما تم اكتسابه وتصحيح الخطأ، حيث توجد فجوة ما بين ما يشرحه المدرس وما يفهمه المتعلم ولتقليل تلك الفجوة تخصيص أنشطة صفية تعليمية من اجل فهم اعمق وتغذية راجعة يندمج خلالها المتعلمون مما يحقق تعلما أفضل، ويعطي التفصيل والتوسع للمتعلمين فرصة من اجل التصنيف والانتقاء والاختبار وتعميق التعليم وتؤدي الأساليب التعليمية مثل أشرطة الفيديو والخبرات الحياتية الواقعية والرحلات الميدانية جميعها توفر تغذية راجعة ذات قيمة للمتعلم .
4. **تكوين الذاكرة:** تهدف هذه المرحلة لتكوين الذاكرة من اجل تقوية التعلم مما يسهل الاستدعاء والاسترجاع للمعلومات بشكل أفضل، وتتأثر عملية تكوين الذاكرة بالراحة الكافية والاسترخاء والتغذية الراجعة والسياق ونوع الترابطات ومستوى النضج والتعلم السابق، مما يساعد على عمق المعالجة الدماغية والتعلم الأفضل.
5. **مرحلة التكامل الوظيفي**: تؤدي هذه المرحلة الى استعمال التعلم الجديد وتعزيزه لاحقا والتوسع فيه، وتطوير الشبكات العصبية من طريق تكوين الترابطات الصحيحة والقوية.

مبادئ التعلم المستند الى الدماغ:

يمكن توظيف هذه المبادئ عن طريق التدريس بمراحله الثلاثة (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، وكل مبدأ من هذه المبادئ يمكن تحقيقه في مواقف التعليم والتعلم، وتكون بمثابة المتطلبات الضرورية لحدوث التعلم الناجح والفعال، عن طريق قيام المعلم بتبني أساليب وطرق وانشطة واستراتيجيات تتناغم مع مبادئ التعلم المستند الى الدماغ

1. تخزن المعلومات في الدماغ بمساحات متعددة منه، وتسترجع من طريق الذاكرة

2. كل دماغ يبتكر ويدرك الأجزاء والكليات في ان واحد أي يعمل الدماغ بشكل كلي وجزئي.
3. البحث عن المعنى عملية فطريا.
4. فهم المعنى اهم من المعلومات ذاتها.
5. يعمل الدماغ كمعالج موازي أي بإمكانه انجاز عدة فعاليات في ان واحد كالتذوق والشم.
6. التعلم عملية كلية فسيولوجية، أي يتم التعلم بشمولية الجسم وكليته.
7. البحث عن المعنى يتم عن طريق الأنماط.
8. الميول والعواطف من الصعوبة نمذجتها.
9. يفهم الفرد بشكل أفضل عندما تكون الحقائق متضمنة في الذاكرة المكانية والطبيعة.
10. يتضمن التعلم عمليات شعورية واعية واللا شعورية غير واعية.
11. الدماغ اجتماعي بطبيعته.
12. الدماغ نظام تكيفي معقد.
13. عميلة التعلم تشمل الاراك السطحي والانتباه. (علوان، 2012: 66)

خصائص نظرية التعلم المستند الى الدماغ:

ان كان التعلم وظيفة الدماغ الطبيعية فان نظرية التعلم المستند الى الدماغ تمتلك عددا من الخصائص منها: (محمود، 2006)

- طريقة في التفكير تتعلق بتعلم شيء ما، ومنحى يعتمد على طرق تعلم مناسب لتركيب وظائف الدماغ.
- انها طريقة في التفكير بشأن التعلم والعمل .
- فهما للتعلم مستندا الى الدماغ ووظيفته.
- طريقة طبيعية محفزة وإيجابية لزيادة القدرة على التعليم والتعلم.
- ليست وصفة طبية او مذهبا ينبغي اتباعها.
- تؤكد على التغذية السليمة والبيئة الغنية بالمثيرات وتكامل العواطف وغياب التهديد لزيادة تفاعل ومشاركة المتعلم.
- هي نظام بحد ذاتها.
- تعتمد على مواصفات الدماغ من اجل اتخاذ القرارات وحدوث التعلم.
- ليست تصميم معدا مسبقا وانما هي اتجاه متعدد الأنظمة اشتقت من عدد من الأنظمة مثل علم النفس والكيمياء وعلم الاعصاب. (محمود، 2006: 287)

أنواع التعلم في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ:

وبعد ان استعرضنا مبادئ وخصائص نظرية التعلم المستند الى الدماغ، نجد ان النظرية ميزت التعلم الى نوعين هما التعلم المستند الى الدماغ (المتناغم مع الدماغ)، والتعلم المضاد مع الدماغ، وفيما يلي خصائص كل من نوعي التعلم (السلطي، 2004)

خصائص التعلم المتناغم مع الدماغ:

- غياب التهديد.
- لتعاون.
- شمولي وواقعي.
- يؤكد على السياق والمعنى والقيمة.
- الانتهاء بالاحتفال.
- استعمال كلي للغة بإيجابية.
- التعلم غرضي ذو هدف.
- توظيف انواع الذكاء المتعدد.
- استثارة عالية وبشكل ملائم للانفعالات.
- المعلم مسهل ومرح وايجابي.
- الدافعية داخلية.
- يوفر إمكانية الحركة والجلسة وجها لوجه.
- التقييم مستمر.
- توجد تغذية راجعة مباشرو ودراماتيكية.
- يكون غنيا بالحديث والموسيقا والنشاط والحركة والمناظر.
- تعلم المواضيع من طريق تعدد وتداخل الأنظمة.

خصائص التعلم المضاد للدماغ:

- التأكيد على المحتوى.
- استعمال المحاضرات التلقينة بشكل كبير.
- تغذية راجعة سلبية متأخرة او عديمة الجدوى.
- التعلم مجزأ، ومتتال فقط.

- يطلب عادة إجابة واحدة للسؤال.
- تدريس المواضيع بشكل منفصل.
- ينتهي التعلم عندما ينتهي الوقت.
- يعتمد التعلم على نتائجه.
- الجلوس على مقاعد ثابتة.
- له تأثير انفعالي منخفض.
- التعرض للموضوع في بداية الحصة.
- استعمال العبارات السلبية باستمرار، وكذلك عبارات النهي والامر.
- الاعتقاد بان التعلم صعب.
- الدافعية خارجية اذ يتم دفع التعلم بالدرجات.
- التعلم فردي والتفاعل محدود.
- يهدد المعلم الطلاب باستعمال المكافآت والعقاب. (السلطي، 2004: 133)

- **مهارات التدريس في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ:**

عرفها (مطاوع والخليفة ،2015) بأنها " قدرة المعلم على استعمال الإجراءات والممارسات للقيام بعملية التدريس بدقة وكفاءة عالية، من اجل تحقيق أفضل مستوى في المحصلة النهائية لنتاجات التعلم في العملية التعليمية ". (مطاوع والخليفة ،2015: 21)

يمكن تعريف مهارات التدريس في ضوء التعلم المستند الى الدماغ بأنها " كل ما يؤديه المعلم من أنشطة وممارسات اثناء مراحل عملية التدريس (التخطيط، التنفيذ، التقويم) بأداء يتسم بالإتقان، وملاحظة هذا الأداء وتطويره وتقييمه وفق الية ومبادئ عمل الدماغ.

ان عملية التدريس تمر بثلاث مراحل متتابعة هي مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ ومرحلة التقويم للدرس، وفق التقسيم المتبع في كثير من الادبيات الخاصة بمهارات التدريس، وتحتوي كل مرحلة من هذه المراحل العديد من المهارات المتناغمة مع الية عمل الدماغ، وان ربط عملية التدريس بأبحاث الدماغ يقدم نموذج للتدريس يدعم كيف يتعلم الدماغ، وهذا النموذج يوجه المعلمين التدريس بما يتناغم مع عمل الدماغ (هارد يمن، 2013: 13)

ويصف نموذج التدريس الموجه للدماغ Hardeman بست مراحل هي: (هارد يمن ،2013: 16) .

- تقويم التعلم.
- تصميم الخبرة.
- اعداد المناخ الانفعالي.
- تدريس المعرفة التقريرية والاجرائية.
- تهيئة البيئة التعليمية.
- التدريس من اجل التوسع وتطبيق المعرفة.

وفق هذا النموذج يمكن الاستنتاج ان مراحل التدريس المستند الى الدماغ هي:

- مرحلة التخطيط: وتشمل تهيئة البيئة، واعداد المناخ الانفعالي، وتصميم الخبرة.
- مرحلة التنفيذ: وتشمل التدريس من اجل تطبيق المعرفة، وتدريس المعرفة الإجرائية والتقريرية.
- مرحلة التقويم: وتشمل تقويم التعلم.

- **دور المدرس في التعلم المستند الى الدماغ:**

يؤدي المدرس دورا كبيرا في تحقيق اهداف التعلم المستند الى الدماغ، وذلك عن طريق تهيئة بيئة التعلم، واكتشاف أنماط التعلم الخاصة لكل متعلم وما يتمتع به من قدرة دماغية. (سحر عز الدين، 2015: 65)

وان التدريس على أساس مبادئ التعلم المستند الى الدماغ ليست عملية معقدة، بل يمكن ان يحسن التعلم الدماغ من مستوى التعلم وخاصة عندما يكون المدرسين على معرفة بكيفية عمل الدماغ. (الطيطي ورواشدة، 2013: 76)

وأوضح (زيتون، 2001: 42) انه لا ينبغي على المدرسين ان يكونوا خبراء في الدماغ، بل يكونوا على دراية بتعقيدات عمليتي التدريس والتعلم، كي يكونوا على فهم ووعي بكيفية عمل وتعلم الدماغ، ويمكن للمدرس ان يضطلع بمجموعة أدوار رئيسة حسب نظرية التعلم المستند الى الدماغ لجعل عملية التعلم ذات فعالية لدى المتعلمين من طريق تنشيط ادمغتهم بالعديد من الأنشطة والوسائل وهذه الأدوار هي:

1. الكشف عن أنماط التعلم واساليبه الخاصة بكل متعلم او التعرف على ما يتمتع به المتعلم من قدرات في جانبي الدماغ.
2. توفير فرص تعلم تثير التحدي الذاتي لدى المتعلمين على ان تكون مثل هذه الفرص ذات قيمة ومعنى بالنسبة للمتعلمين وذلك مثل هذا التحدي يحفز ادمغتهم واستثارتها على الانتباه.

3. تشجيع المتعلمين على التحليل المكثف للمشكلات وبأكثر من طريقة من اجل تنمية قدرة الاستبصار لديهم في توظيف المعالجة النشطة للمعلومات.
4. تنمية الخبرات التفاعلية الحقيقة مثل المناقشات الجماعية والعمل التطوعي والتفاعل مع الثقافات الاحرى وممارسة الأنشطة العلمية لاستغلال طاقات الادمغة في المعالجات المعرفية والمهارية .
5. اكتشاف طاقات وإمكانات المتعلمين البصرية وتوسعيها عن طريق عرض الاشكال والرسومات، على شكل معلومات بصرية ولفظية معا فان ذلك يساعدهم على تكوين صورة ذهنية للمحسوسات مما يوفر فرص أفضل لنجاح المتعلمين.
6. إعطاء فرصة لليقظة العقلية للمتعلمين عن طريق عملية العصف الذهني بحيث يستطع الاستعانة بأدمغتهم سواء كانت اليمنى ام اليسرى ام الاثنين معا في اثارة التعلم المرغوب واكتشاف البيئة الخارجية. (أبو رياش، 2007: 157)

العوامل المؤثرة في التعلم المستند الى الدماغ:

يوجز (Jensen، 2002) سبع مؤثرات للتعلم الدماغي هي:

- **الجينات والهرمونات**: تؤثر افرازاتها في الحالة الدماغية فقد يتعطل التعلم اثناء الخوف او التهديد.
- **الحالة النفسية المزاجية:** يتأثر الدماغ بالانفعالات والحالة النفسية وهي من الأمور المهمة في تعزيز التعلم المستند الى الدماغ، لان انعدام الراحة النفسية تعيق التعلم وربما تعطله عن التفكير والعمل.
- **خلل وظائف المخ:** المتمثلة بالحوادث والتي تؤدي الى خلل بالمخ كضربة في الراس تسبب اما تخلف او ارتجاجا.
- **الخبرات:** تعد جميع المواقف التي يمر بها الكفل في حياته خبرات تكسبه التعلم والسلوكيات تساعده على التكيف مع المجتمع والبيئة.
- **الغذاء:** الغذاء المتنوع مهم جدا حيت اكدت بحوث الدماغ بان هناك معادن معينة تساعده في النمو والتفكير وتنمية وتنشيط الادمغة.
- **التعلم السابق:** ان لكل طفل هيكل معرفي وخلفية محدد من الابوين والاخوة والبيت مما يساعده في تطور التعلم الدماغي.
- **الاقران:** تأثير الاقران له دور كبير في تشكيل الدماغ لذلك فأن المنظور الاجتماعي للتعلم قويا لان الدماغ بطبيعته اجتماعيا. (Jensen، 2002: 87)

المحور الثاني: دراسات سابقة

- يضم هذا الفصل عرضا لعدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة ببعض جوانب الدراسة الحالية، وتعرض الباحثة هذه الدراسات على وفق ترتيبها الزمني بدأ بالدراسات العربية، ثم الأجنبية، وعلى النحو الاتي:
- **دراسات تناولت مهارات التدريس**

دراسات عربية

1. دراسة (العطاب ، 2011)
2. دراسة (الحديدي، 2012)
3. دراسة (العزاوي والتميمي، 2013)
4. دراسة (فلمبان، 2014)
5. دراسة (ال دغمان، 2021)

دراستان اجنبيتان في مهارات التدريس

1. (Madike,1980)
2. (Dopemu,1986)

- **دراسات تناولت التعلم المستند الى الدماغ**

دراسات عربية

1. دراسة (القرني، 2009)
2. دراسة (الخليفة، 2012)

3/ دراسة (عبد الرزاق، 2016)

4 . دراسة (الرويلي والحربي، 2018)

دراستان اجنبيتان

1. دراسة (Wachob,2013)
2. دراسة (Kapadia,2014)

الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية وجوانب الإفادة.

الدراسات التي تناولت المهارات التدريسية:

اولاً : دراسات عربية تناولت مهارات التدريس .

1. دراسة (العطاب، 2011): **(فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب / المدرس للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس)**

أجريت هذه الدراسة في العراق / جامعة بغداد كلية التربية ابن الهيثم وهدفت الدراسة التعرف الى فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب / المدرس للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس.

وتكونت عينة الدراسة من (77) طالبا وطالبة من طلبة الأقسام العلمية بكلية التربية جامعة اب في اليمن ، وزعت الى مجموعتين تجريبية والبالغ عددها (38)طالبا وطالبة دربوا في دروس التربية العملية وفق البرنامج التعليمي المقترح للتربية العملية المعد لذلك في عين بلغ عدد افراد المجموعة الضابطة (39)طالبا وطالبة درسوا المادة المقررة للتربية العملية نفسها وفق التدريب الاعتيادي ، ومن اجل التحقق من هدف الدراسة فقد اعدت الباحثة استمارة ملاحظة لقياس أداء الطلبة والتي تكونت من (40) فقرة في المهارات التدريسية ، كما اعدت الباحثة مقياس الاتجاه نحو مهنة التدريس والمتكون من (30) فقرة ، وبعد تنفيذ تجربة الدراسة طبقت اداتي الدراسة على افراد العينة ثم حلل البيانات باستعمال معامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي ، والاختبار الزائي لعينتين مستقلتين ، وتوصلت الباحثة للنتائج :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة في أداء المهارات التدريسية ولصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا على وفق البرنامج التعليمي المقترح.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط مجموعتين الدراسة التجريبية والضابطة في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس (العطاب، 2011: 308) .

2. دراسة (الحديدي، 2012): **(فاعلية برنامج مقترح على وفق منحى النظم لمادة التربية العلمية في اكساب الطلبة / المدرسين بعض مهارات التدريس وتنمية اتجاهاتهم نحو المهنة)**

أجريت هذه الدراسة في العراق، جامعة بغداد / كلية التربية ابن رشد، وهدفت الدراسة الى بناء برنامج مقترح على وفق منحى النظم لمادة التربية العملية ومن ثم تعرف فاعلية في اكساب الطلبة / المدرسين بعض مهارات التدريس وتنمية اتجاهاتهم نحو المهنة تبعا للتخصص العلمي.

تكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة تم اختيارهم بالأسلوب الطبقي العشوائي تبعا لمتغير التخصص العلمي من قسمي الفيزياء والعلوم التربوية والنفسية في كلية التربية جامعة الموصل. ثم قسمت العينة بالأسلوب العشوائي الى مجموعتين تجريبيتين الأولى والثانية.

ولتحقيق هدف البحث اعد الباحث برنامجه التدريبي المقترح على وفق منحى النظم عن طريق تحليل البرنامج القائم وخصائص الفئة المستهدفة فضلا عن مبادئ واسس منحى النظم ومهارات التدريس، كما اعد استمارة ملاحظة ضمنت ثلاث مهارات تدريسية شملت (صياغة الأسئلة وتوجيها، تنويع المثيرات، واستعمال التقنيات التربوية)، كما اعد مقياس تنمية الاتجاه نحو مهنة التدريس موزع على ثلاثة مجالات (الاتجاه نحو عملية التدريس، الاتجاه نحو مكانة مهنة التدريس، الاتجاه المستقبلي لمهنة التدريس). وقد استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاتية: (الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، والاختبار التائي لعينتين مترابطتين، ومعادلة كوبر، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفا ـ كرو نباخ، ومعادلة آيتا)، وتوصل الباحث الى النتائج الاتية

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط اكتساب افراد المجموعة التجريبية الثانية للمهارات التدريسية ككل والمحك الفرضي (70%) من الدرجة الكلية للمهارات ولصالح متوسط اكتساب المهارة، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي اكتساب المهارات التدريسية لأفراد المجموعتين الأولى والثانية ، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تنمية افراد المجموعة التجريبية الأولى للاتجاه نحو مهنة التدريس والمحك الفرضي (70%) من الدرجة الكلية ولصالح متوسط اكتساب الاتجاه لأفراد المجموعة ، ويوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط تنمية افراد المجموعة التجريبية الثانية للاتجاه نحو مهنة التدريس والمحك الفرضي (70%) من الدرجة الكلية ولصالح متوسط اكتساب الاتجاه لأفراد المجموعة ، ولا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي تنمية اتجاه افراد المجموعتين الأولى والثانية نحو مهنة التدريس (الحديدي ، 2012 : 255)

3. دراسة (العزاوي والتميمي ،2013): **(معرفة مدى توافر مهارات التدريس لدى مدرسي اللغة العربية وطرائق تدريسها بجامعتي بغداد والمستنصرية في ضوء معايير الجودة)**

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعتي بغداد والمستنصرية، وهدفت الدراسة الى معرفة مدى توافر مهارات التدريس عند مدرسي اللغة العربية في ضوء معايير الجودة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي.

وتكونت عينة الدراسة من 59 تدريسا وتم استعمال أدوات الدراسة استبانة مؤلفة من (66) فقرة واظهرت نتائج الدراسة وصول كلية التربية المستنصرية المرتبة الأولى، وصول كلية التربية للبنات المرتبة الثانية، ووصول كلية التربية ابن رشد المرتبة الثالثة، وكذلك وجود فرق ذو دلالة

إحصائية بين متوسط التدريس في جامعة المستنصرية وبغداد وفقا لمتغير الجنس ولصالح الاناث (العزاوي والتميمي، 2013: 50 ــ 97)

4. **دراسة** (فلمبان ،2014): **(احتياجات أعضاء التدريس من المهارات التدريسية والمعارف الخاصة في جامعة الطائف)**

أجريت هذه الدراسة في المملكة السعودية، وهدفت الدراسة الى معرفة احتياجات أعضاء التدريس من المهارات التدريسية والمعارف الخاصة في جامعة الطائف، واعتمدت على المنهج الوصفي.

وبلغت عينة الدراسة (395) عضو هيئة تدريس، وتكونت أداة الدراسة من استبانة مؤلفة من (36) فقرة، واظهرت النتائج ان مهارات أعضاء التدريس في استعمال الأجهزة التعليمية تفوق مهارات استعمال برامج الحاسب التطبيقية المتخصصة، ولا توجد فروق دالة احصائيا بين متوسط اراء أعضاء الهيئة التدريسية حول استعمال تقنيات التعليم وبرامج الحاسوب واستعمال الأجهزة التعليمية في مهارات التدريس (فلمبان، 2014: 30 ــ 73)

5. دراسة (خالد ال دغمان ،2021): **(دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميها في المرحلة الثانوية)**

أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر أسيوط، وهدفت الدراسة الى معرفة دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميها في المرحلة الثانوية في مراحل التدريس الثلاث (التخطيط والتنفيذ والتقويم) ومهارات التدريس ككل، واستخدم الباحث المنهج الوصفي.

وتم تطبيق استبانة على (80) معلما و (103) معلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الثانوية داخل منطقة نجران في أسيوط، واستخدمت أدوات الدراسة استبانة لقياس دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس، واستخدم الباحث الوسائل الإحصائية (معادلة الفا ـ كرو نباخ، معامل ارتباط بيرسون، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري) واظهرت نتائج الدراسة ان المشرفين التربويون ينمون المهارات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بدرجة متوسطة في جميع المجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم (خالد ال دغمان، 2021: 85)

ثانياً :ـدراستان اجنبيتان

1. دراسة (Madike، 1980): **(الطريقة الأكثر فاعلية لإكساب الطالب / المعلم المهارات التدريسية وأثرها في تحصيل طلبة المدارس)**

أجريت هذه الدراسة في نيجيريا، وهدفت الدراسة الى تحقيق الطريقة الأكثر فاعلية لإكساب الطالب / المعلم المهارات التدريسية وأثرها في تحصيل طلبة المدارس.

وتكونت عينة الدراسة من (12) طالبا تم اختيارهم من طلاب السنة الثانية تخصص الرياضيات بكلية التربية، وزعوا على ثلاث مجموعات اثنتين تجريبيتين وواحدة ضابطة، درست المجموعة التجريبية الأولى بأسلوب التدريس المصغر وباستعمال التسجيل الفيديوي ودرست المجموعة التجريبية الثانية بأسلوب المشاهدة لمدرسي الرياضيات، ثم تقديم دروس أنموذجية ـ اما المجموعة الضابطة فدرست المادة النظرية بلا أي تدريب.

وبلغت عينة طلبة المدراس (576) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من الصفوف الأولى للمرحلة الثانوية. بواقع (192) طالبا لكل مدرسة من المدراس الثلاث التي طبق فيها الطلاب / المعلمين في الريف والضاحية ومركز المدينة (Madike، 1980)

واستمرت التجربة خمسة أسابيع، وباستعمال تحليل التباين في معالجة البيانات احصائيا، واسفرت النتائج عن تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب التدريس المصغر على طلاب المجموعتين الأخيرتين، كما أظهرت النتائج فاعلية أسلوب التدريس المصغر في تحليل طلاب المدارس على الاسلوبية الاخرين.

2 . دراسة (Dopemu، 1986): **(إثر التدريس المصغر باستخدام التغذية الراجعة في تحصيل الطلبة / المعلمين للمهارات التدريسية)**

أجريت هذه الدراسة في الهند، وهدفت الدراسة الى التعرف على أثر التدريس المصغر باستخدام التغذية الراجعة عن طريق التسجيل الفيديوي في تحصيل الطلبة / المعلمين للمهارات التدريسية.

تكونت عينة الدراسة (11) طالبا تم اختيارهم عشوائيا من كليتين للتربية في بومباي، خضع الطلاب المتدربون جميعهم لدورة التدريس المصغر وكالاتي: التخطيط للدرس وتقديمه للزملاء، ولك مهارة على انفراد، وسجل الدرس على شريط فديو، ثم إعادة التخطيط، وإعادة التدريس والتغذية الراجعة للمرة الثانية. ولغرض معرفة الفرق بين التدريس واعادته سجل اثنان من المشرفين ملاحظاتهم عن أداء كل طالب / متدرب في المهارات المحددة (الطلاقة في توجيه الأسئلة، التعزيز، والصمت) واظهرت النتائج ان استعمال التسجيل الفيديوي أحدث تغيرا إيجابيا في سلوك المتدربين (Dopemu، 1986)

ثانياَ : دراسات التي تناولت التعلم المستند الى الدماغ:

1. دراسة (القرني، 2009): **(تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلم المستند الى الدماغ)**

أجريت هذه الدراسة في السعودية، وهدفت الدراسة الى تحديد ملامح التصور المقترح لتطوير تدريس الرياضيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلم المستند الى الدماغ، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي.

وبلغت عينة الدراسة (146) طبقت عشوائيا، وتم استعمال أدوات الدراسة استبانة تكونت من محورين مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلم المستند الى الدماغ، وتم استعمال معادلة الفا كرو نباخ لحساب ثبات أداة الدراسة، وتم تحليل البيانات احصائيا باستعمال التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة، واستعمال المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لحساب القيمة التي يعطيها افراد العينة، واستعمال معامل الارتباط التتابعي لبيرسون لفحص الاتساق الداخلي.

واظهرت نتائج الدراسة ان جميع مهارات التدريس الإبداعي مهارات لازمة لمعلم الرياضيات حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية لهذه المهارات (4,52) من (5) ، ومتطلبات التعلم المستند الى الدماغ تعتبر متطلبات لازمة في كل من السلوك التدريسي لمعلم الرياضيات ، والبيئة ، ومحتوى منهج الرياضيات وبلغ المتوسط الحسابي لدرجة الأهمية لهذه المتطلبات (4,48) من (5) .

2. دراسة (الخليفة، 2012): **(فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ لدى معلمات العلوم في المرحلة الأساسية)**

أجريت هذه الدراسة في سلطنة عمان، وهدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ لدى معلمات العلوم في المرحلة الأساسية.

واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلمة و (510) طالبة، واعتمدت الدراسة بطاقة ملاحظة الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ، وتكونت من (22) بندا ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم تكون من (34) بندا، واظهرت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ ، واشارت النتائج الى وجود فروق دالة احصائيا بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمقياس التنظيم الذاتي للتعلم على طالبات الصف التاسع من التعليم الأساسي لمعلمات العلوم (الخليفة، 2012 : 125)

3. دراسة (إبراهيم خليل عبد الرزاق، 2016): **(فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند الى الدماغ لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية وأثره على تنمية مهاراتهم التدريسية)**

أجريت هذه الدراسة في جمهورية مصر الفيوم، وهدفت الدراسة الكشف عن مدى تأثير البرنامج القائم على التعلم المستند الى الدماغ لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية على تنمية مهاراتهم التدريسية.

اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة بمجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (33)معلما والأخرى ضابطة وعددها (31) بمجموع عدد (64) معلما ،واستخدمت أدوات الدراسة مواد تعليمية تمثلت في برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات وبطاقة ملاحظة تقوم على مهارات التعلم المستند الى الدماغ ، وتم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين درجات افراد العينة ، باستعمال اختبار (ت) واستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، و يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في التطبيق القبلي / البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المستند الى الدماغ لصالح التطبيق البعدي (إبراهيم خليل عبد الرزاق، 2016: 65)

4. دراسة (الرويلي والحربي ،2018): **(الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء التعلم المستند الى الدماغ)**

أجريت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية، وهدفت الدراسة الى معرفة واقع الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء التعلم المستند الى الدماغ، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي.

تكونت عينة الدراسة من 90 معلما ومعلمة من المرحلة الثانوية (50) معلما و (40) معلمة، وتم استعمال أدوات الدراسة استبانة ملاحظة تضمنت (51) بندا، واستخدم الوسائل الإحصائية (معامل الفا - كرو نباخ ، واختبار (T,Test لبحث دلالة بين متوسطي عينتين مستقلتين ومتجانستين)، وحساب المتوسط لحسابي والانحراف المعياري لدرجات المعلمين والمعلمات ، وتوصلت نتائج الدراسة بأن متوسط الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات يمارسون استراتيجيات التعلم المستند الى الدماغ بشكل منخفض وتوصلت أيضا نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق داله احصائيا في ممارسة المعلمين والمعلمات لخصائص التعلم المستند الى الدماغ في تدريس الرياضيات تعزى لمتغير الجنس ((الرويلي والحربي ،2018 : 32)

دراستان اجنبيتان:

1. دراسة (Wachob، 2012): **(معارف ومعتقدات وممارسات لاستراتيجيات التعلم المستند الى الدماغ في مدراس غرب ولاية بنسلفانيا في الولايات المتحدة الامريكية)**

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، وهدفت الدراسة الكشف عن معارف ومعتقدات وممارسات المعلمين لاستراتيجيات التعلم المستند الى الدماغ في مدراس بنسلفانيا في الولايات المتحدة الامريكية، والكشف عن العلاقة بين مستوى معارفهم ومعتقداتهم، والكشف عن العلاقة بين معتقداتهم وممارساتهم والعلاقة بين معارفهم وممارساتهم، كما هدفت الى الكشف عن علاقة النوع وعدد سنوات الخبرة ومستوى الصف من جهة ومعارف وادراكات وتقنيات التعلم المستند الى الدماغ من جهة أخرى.

وتكونت عينة الدراسة من (256) معلما بالمدراس العامة واستخدم الباحث استبيانا للتعلم المستند الى الدماغ تم اعداده من قبل كلينك 2009، وتوصلت نتائج الدراسة الى معرفة المعلم باستراتيجيات التعلم المستند الى الدماغ ترتبط بمعتقداتهم حول فاعلية تلك الاستراتيجيات، كما كشفت الدراسة عن امتلاك المعلمين الذين لديهم مواقف إيجابية تجاه تعلم الجديد من الاستراتيجيات يشعرون انه من المهم اثبات وإظهار طرق جديدة لتدريب المعلمين في مجال كيف يتعلم الدماغ بشكل افضل ولديهم الرغبة في تغير ممارساتهم التدريسية لتحسين عملية التعلم (Wachob ، 2012)

2. دراسة (Kapadia، 2014): **(مستوى وعي المعلمين بالمعارف والمعتقدات والممارسات المرتبطة بالتعلم المستند الى الدماغ)**

أجريت هذه الدراسة في الهند في منطقة مومباي، وهدفت الدراسة الى تحديد مستوى وعي المعلمين بالمعارف والمعتقدات والممارسات المرتبطة بالتعلم المستند الى الدماغ في منطقة مومباي بالهند، كما هدفت الى الكشف عن إثر بعض العوامل الديموغرافية مثل النوع والخبرة والمؤهل العلمي والتخصص في المعارف والمعتقدات والممارسات المرتبطة بالتعلم المستند الى الدماغ.

وتكونت عينة الدراسة من (350)معلما (52ذكور و298اناث) في المراحل المتوسطة والثانوية ، وأشارت نتائج الدراسة الى ان ممارسات المعلمين للتعلم المستند الى الدماغ تمت بدرجة فوق المتوسطة ووجود علاقة ارتباطية ومباشرة وموجبة ودالة بين معارف وممارسات المعلمين ، والى وجود علاقة ارتباطية دالة وموجبة ومباشرة بدرجة ضعيفة معتقدات المعلمين ومعارفهم وبين معتقدات المعلمين وممارساتهم ، وأشارت الى ان مستوى الوعي بالتعلم المستند الى الدماغ لم يظهر فروقا دالة للمتغيرات الديموغرافية عدا متغير التخصص وجدت فروق داله

بين المعلمين ذو التخصصات العلمية وذوي التخصصات الأدبية في الممارسات لصالح ذوي التخصصات العلمية (Kapadia، 2014)

ثالثا : الموازنة بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية

بعد عرض الدراسات السابقة تحاول الباحثة الموازنة بين هذه الدراسات للتعرف على مدى توافقها واختلافها وعلاقتها بالدراسة الحالية وعلى النحو الاتي:

1. المكان:

لقد أجريت الدراسات في أماكن مختلفة من العراق والوطن العربي، فمن الدراسات العراقية هي دراسة العطاب (2011) التي أجريت في بغداد، ودراسة الحديدي (2012) في بغداد، ودراسة العزاوي والتميمي (2013) في بغداد، اما الدراسات العربية حيث أجريت كل من دراسة فلمبان (2014) ، ودراسة القرني (2009) ، ودراسة الرويلي والحربي (2018) في المملكة العربية السعودية ، في حين أجريت كل من دراسة خالد ال دغمان (2021) ، ودراسة إبراهيم خليل عبد الرزاق (2016) في جمهورية مصر العربية ، ودراسة الخليفة (2012) في سلطنة عمان ، اما بالنسبة للدراسات الأجنبية ، فقد أجريت دراسة (Madike,1980) في نيجيريا ، ودراسة (Wachob,2012) في الولايات المتحدة الامريكية ، ودراسة (Kapadia,2014)، ودراسة (Dopemul,1986) في الهند ، اما الدراسة الحالية في العراق / بابل .

2. الهدف :

تباينت اهداف الدراسات السابقة بتباين مشكلاتها، فقد هدفت دراسة العطاب (2011) التعرف الى فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب / المدرس للمهارات التدريسية ، وهدفت دراسة الحديدي (2012) الى بناء برنامج على وفق منحى النظم والتعرف على فاعليته في اكساب الطلبة / المدرسين مهارات التدريس ، وهدفت دراسة العزاوي (2023) الى معرفة مدى توافر مهارات التدريس عند مدرسين اللغة العربية في ضوء معايير الجودة ، وهدفت دراسة فلمبان (2014) الى معرفة احتياجات أعضاء التدريس من المهارات التدريسية ، وهدفت دراسة خالد ال دغمان (2021) الى معرفة دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس ،وهدفت دراسة (Madike,1980) الى تحقيق الطريقة الأكثر فاعلية لإكساب الطالب / المعلم المهارات التدريسية ، وهدفت دراسة (Dopemu,1986) الى التعرف على أثر التدريس المصغر باستخدام التغذية الراجعة في تحصيل الطلبة / المعلمين للمهارات التدريسية ، وهدفت دراسة القرني (2009) الى تحديد ملامح التصور المقترح لتدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلم المستند الى الدماغ ، وهدفت دراسة الخليفة (2012) الى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية

الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ ، وهدفت دراسة إبراهيم خليل عبد الرزاق (2016) الى الكشف عن مدى تأثير البرنامج القائم على التعلم المستند الى الدماغ على تنمية مهاراتهم التدريسية ، وهدفت دراسة الرويلي والحربي (2018) الى معرفة واقع الممارسات التدريسية في ضوء التعلم المستند الى الدماغ ، وهدفت دراسة (Wachob,2012) الى الكشف عن معارف ومعتقدات وممارسات المعلمين لاستراتيجيات التعلم المستند الى الدماغ ، وهدفت دراسة (Kapadia,2014) الى تحديد مستوى وعي المعلمين بالمعارف والمعتقدات والممارسات المرتبطة بالتعلم المستند الى الدماغ .

3. المنهج:

تباينت الدراسات السابقة في منهجيتها ، فالبعض منها اتبع المنهج الوصفي ومنها دراسة العزاوي والتميمي (2013) ، ودراسة فلمبان (2014) ، ودراسة خالد ال دغمان (2021) ، ودراسة القرني (2009) ، ودارسة الرويلي والحربي (2018) وهي تتشابه في منهجها مع الدراسة الحالية التي اتبعت المنهج الوصفي (الارتباطي) ، بينما اختلف مع كل من دراسة العطاب (2011) ، ودراسة الحديدي (2012) اعتمدت تصميم المجموعتين التجريبيتين ، ودراسة الخليقة (2012) ، ودراسة إبراهيم عبد الرزاق (2016) اعتمدت المنهج التجريبي ، ودراسة (Dopemu,1986) اعتمدت تصميم المجموعة التجريبية الواحدة ، ودراسة (Madike,1980) اعتمدت تصميم ثلاث مجموعات مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة ، اما البحث الحالي: فاعتمدت الباحثة فيه المنهج الوصفي الارتباطي.

4. العينة:

تباينت احجام العينات في الدراسات السابقة من حيث العدد والجنس والمرحلة والصف الدراسي، فكانت (77) في دراسة العطاب (2011) ، و((50) في دراسة الحديدي (2012) ، و(59) في دراسة العزاوي والتميمي (2014) ، و (395) في دراسة فلمبان (2014) ، (183) في دراسة ال دغمان (2021) ،(576) في دراسة (Madike,1980) و(11) في دراسة (Dopemu,1986) ، اما الدراسة الحالية بلغت عينتها (160) مدرسا ومدرسة .

5. المرحلة الدراسية:

اختلفت المراحل الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة، فقد طبقت دراسة العطاب (2011)، ودراسة الحديدي (2012)، ودراسة (Madike,1980) ةفي المرحلة الجامعي، ودراسة القرني (2009) في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ودراسة العزاوي والتميمي (2013)، ودراسة فلمبان (2014)، ودراسة خالد ال دغمان (2021)، ودراسة الخليفة (2012)، ودراسة إبراهيم خليل عبد الرزاق (2016)، ودراسة الرويلي والحربي (2018)، ودراسة (

Wachob,212) ، ودراسة (Kapadia,2014) على المدرسين وهي تتشابه مع الدراسة الحالية التي طبقت على مدرسين ومدرسات اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في النجف.

6. الجنس:

تناولت بعض الدراسات السابقة كلا الجنسين، وبعضها الذكور فقط وأخرى تناولت الاناث فقط، فقد طبقت دراسة العطاب (2011)، ودراسة الحديدي (2012)، ودراسة خالد ال دغمان (2021)، ودراسة الخليفة (2012)، ودراسة الرويلي والحربي (2018)، ودراسة Kapadia (2014) على كلا الجنسين، في حين طبقت دراسة العزاوي والتميمي (2013)، ودراسة فلمبان (2014)، ودراسة Madike (1980) ودراسة إبراهيم خليل عبد الرزاق (2016) ودراسة Wachob (2012) على الذكور فقط، اما الدراسة الحالية فقد طبقت على كلا الجنسين ذكور - اناث.

7. الوسائل الإحصائية:

اما أدوات الدراسة فقد تباينت هي الأخرى ، وذلك بحسب اهداف هذه الدراسة ، فقد اعتمدت دراسة العطاب (2011) بطاقة ملاحظة ومقياس تنمية الاتجاه نحو التدريس ، ومعامل ارتباط بيرسون ، والاختبار التائي ، والاختبار الزائي لعينتين مستقلتين ، ودراسة الحديدي (2012)اعتمدت بطاقة ملاحظة ومقياس تنمية الاتجاه نحو التدريس اما الوسائل الإحصائية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين والاختبار التائي لعينتين مترابطتين ، ومعادلة كوبر ، ومعامل الفا كرو نباخ ، ومعادلة آيتا ، والاختبار الزائي لعينتين مستقلتين ، ودراسة العزاوي والتميمي (2013) اعتمدت استبانة ، ودراسة فلمبان (2014) اعتمدت استبانة ، ودراسة خالد ال دغمان (2021) اعتمدت استبانة والوسائل الإحصائية معامل ارتباط بيرسون ،ومعادلة الفا كرو نباخ ، ودراسة إبراهيم خليل عبد الرزاق (2016) اعتمدت بطاقة ملاحظة ومواد تعليمية تمثلت في برنامج تدريبي ، وتم إيجاد معامل الارتباط بيرسون ، واختبار (ت) .

ودراسة الرويلي والحربي (2018) اعتمدت استبانة ملاحظة اما الوسائل الإحصائية معامل الفا - كرو نباخ، واختبار (t,test) لبحث دلالة بين عينتين مستقلتين وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات المعلمين والمعلمات ، ودراسة Wachob (2012) استخدم استبيانا للتعلم المستند الى الدماغ ، ودراسة الخليفة (2012) اعتمدت بطاقة ملاحظة ومقياس التنظيم الذاتي للتعلم .

ودراسة القرني (2009) اعتمدت استبانة ومعامل الارتباط التتابعي لبيرسون، فأغلبها استعمل معامل ارتباط بيرسون والاوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والتكرارات، إضافة الى الوسط المرجح والوزن المئوي، اما الدراسة الحالية فقد استعملت معامل

ارتباط بيرسون والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والوزن المئوي والوسط المرجح والوسط الفرضي ومعادلة كوبر.

- **جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في اعداد الدراسة الحالية:**

ان البحث الحالي ما هو الا جزء صغير ومتصل من حركة البحث العلمي في مجال المناهج وطرائق التدريس، اذ تعد استكمالا لما جاءت به الدراسات السابقة وقد أفادت الباحثة منها أمورا كثيرا لعل من أبرزها:

- تحديد مشكلة الدراسة وهدفها واهمية البحث.
- الإفادة في رسم وكتابة الإطار النظري لهذا البحث.
- التعرف على اهم وأفضل واهم الخصائص المنهجية لأعداد اداتي البحث عن طريق الإفادة من منهجية الدراسات السابقة، بما يتناسب مع تحقيق الأهداف.
- اختيار الوسائل الإحصائية الملائمة لإجراءات الدراسة لمعالجة نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها.
- الدراسات التي تحدثت عن مهارات التدريس أعطت رؤية واضحة على ضرورة تدريب المدرسين على مهارات التدريس.
- الدراسات التي تحدثت عن التعلم المستند الى الدماغ أكسبت الباحثة سعة بجوانب نظرية التعلم المستند الى الدماغ.

الفصل الثالث

منهج البحث وإجراءاته

يتناول هذا الفصل وصفا لمنهجية البحث وإجراءاته من اجل تحقيق أهدافه، حيث يتضمن تحديد مجتمع الدراسة والعينة والأدوات التي استعملت فيه، واستخراج صدق اداتي البحث وثباتها والوسائل الإحصائية المستعملة لتحليل نتائج البحث لذلك استعمل في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي للتعرف على المهارات التدريسية في ضوء التعلم المستند الى الدماغ في تدريس اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في محافظة النجف المركز.

أولا: منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي كونه أحد أساليب البحث العلمي الملائمة لدراسة العلاقات الارتباطية بين المتغيرات، ويعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد بالواقع، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا فالتعبير الكيفي أي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، اما التعبير الكمي حيث يوضح مقدار الظاهرة او حجمها ودرجات ارتباطها بالظواهر الأخرى. (الختانة واخرون، 2010، 49)

وتعد الدراسات الوصفية أسلوب دقيق ومنظم لتشخيص أي ظاهرة معينه او قضية بهدف تحليل الظاهرة او المشكلة عن طريق معرفة العلاقة بين عناصرها باعتماد منهجية صادقة وموضوعية تحقق اهداف البحث. (ملحم، 2009: 314)

ومن اهم وظائف المنهج الوصفي الارتباطي وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها في عبارات محددة وواضحة عن طريق تلخيص البيانات بعناية ودقة. (فان دالين، 1984: 313)

وللمنهج الوصفي الارتباطي أهمية وقيمة كبيرة، في حل أية مشكلة نفسية او اجتماعية عن طريق توافر المعلومات الموضوعية والدقيقة عنها، ومن ثم تشخيصها ومعرفة العوامل المتمثلة فيها، والهدف منها هو التوصل الى فهم أعمق للظاهرة المدروسة، فهو تشخيص علمي لظاهر ما، والتبصر بها كميا اذ لا يتوقف عند حدود

وصف الظاهرة، للتحقق من صدق الأفكار والنظريات التي تسود العلوم النفسية. (الظالمي ،2018: 79)

ثانيا: مجتمع البحث

يعرف المجتمع بأنه جميع الافراد او الاحداث او العناصر الذين لهم خصائص معينة او صفات مشتركة قابلة للملاحظة والقياس، وكل مجتمع يختلف عن المجتمعات الأخرى في الصفات او الخصائص. (ملحم، 2009، 314)

ولتحديد حجم المجتمع الأصلي زارت الباحثة مديرية التربية في محافظة النجف الاشرف ملحق (1)، وتم تزويدها بإحصائية تفصيلية لعام 2022- 2023 عن مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة كما موضح في ملحق (2)، بلغ حجم المجتمع من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف الاشرف المركز (273) مدرسا ومدرسة، بواقع (69) مدرسا و(204) مدرسة موزعين على مدارس محافظة النجف المركز.

ثالثا: عينة البحث

تنقسم عينة البحث الى عينة استطلاعية وعينة أساسية، وفيما يأتي تفصيل ذلك:

1- العينة الاستطلاعية

تم اختيار (40) مدرسا ومدرسة بأسلوب الاختيار العشوائي من مجتمع البحث الأصلي من المدارس المتوسطة في مركز محافظة النجف الاشرف، لتطبق عليهم اداتي البحث، والغرض من التطبيق الاستطلاعي لمعرفة الصعوبات والعقبات التي تواجه عمل الباحثة كذلك لمعرفة الوقت الملائم لتطبيق الاداتين (35) دقيقة*، كما انه لم تكن هناك اية صعوبات واجهت الباحثة في التطبيق، وكما موضح في جدول (1) يمثل اعداد المدرسين والمدرسات موزعين حسب الجنس والمدرسة.

* تم حساب الزمن بالعلاقة الاتية عن طريق احتساب مجموع عدد الاوقات الكلية لكل طالب على عددهم.

جدول (1)

يوضح العينة الاستطلاعية

ت	اسم المدرسة	الموقع	المدرسين	المدرسات	المجموع
1	متوسطة الامل	النجف	0	4	4
2	متوسطة الامام الحسن	النجف	2	2	4
3	متوسطة بغداد الاساسية	النجف	3	0	3
4	متوسطة الخليل	النجف	2	1	3
5	متوسطة الكرار	النجف	2	1	3
6	متوسطة زهرة الوادي	النجف	0	5	5
7	متوسطة الصحف الأولى	النجف	4	0	4
8	متوسطة المسجد الحرام	النجف	3	0	3
9	متوسطة الظلال	النجف	0	5	5
10	متوسطة الأجيال الواعدة	النجف	2	0	2
12	متوسطة الشهيد محمد العطار	النجف	2	2	4
المجموع			20	20	40

2- عينة البحث الأساسية

ان اختيار عينة الدراسة من أبرز خطوات البحث فأنه يمكن تمثيل عناصر المجتمع ودراسته بمجموعة جزئية من مجتمع له خصائص مشتركة منه تسمى عينة البحث الأساسية، التي تمثل المجتمع الكلي بأفضل صورة، ويمكن تعميم النتائج الإحصائية على المجتمع الأصلي الذي تستهدفه الدراسة. (عبيدات واخرون، 2007،29)

وتمثلت عينة البحث الأساسية بـ (160) مدرسا ومدرسة من مدرسي اللغة العربية بواقع (40) مدرسا و(120) موزعين على المدراس المتوسطة والثانوية في مركز محافظة النجف الاشرف البالغ عددها (46) مدرسة، كما مبين جدول (2)، وقد تم اعتماد معادلة (ستيفن ثامسن) * في اختيار العينة الأساسية من مجتمع البحث الأصلي.

* معادلة (ستيفن ثامسن) $n = \frac{np(1-p)}{n-1\frac{d2}{z2}+p(1-p)}$

جدول (2)

يبين العينة الأساسية لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مدارس المرحلة المتوسطة

ت	اسم المدرسة	الموقع	المدرسين	المدرسات	المجموع
1	م ـ الجمهورية	الجديدة الثالثة	2	0	2
2	م ـ النجف المسائية	الجديدة الثانية	3	0	3
3	م ـ النجف للبنين	الجديدة الثانية	3	2	5
4	م ـ النهروان	الجديدة الرابعة	1	0	1
5	م ـ دمشق الأساسية	الحسين	1	1	2
6	م ـ عكاظ	الجديدة الرابعة	2	1	3
7	م ـ ابو ذر	الزهراء	0	3	3
8	م ـ الفارس العربي	الأنصار	1	3	4
9	م ـ النجف للبنات	الجديدة الثانية	0	6	6
10	م ـ الخنساء	الجديدة الثالثة	0	5	5
11	م ـضيوف الرحمن	المكرمة	0	5	5
12	م ـ مرزوك ال عواد	الغري	0	3	3
13	م ـ الخليج العربي	المكرمة	2	1	3
14	م ـ الشاطئ	العدالة	0	4	4
15	م ـ سمية	الشعراء	0	4	4
16	م ـ رقية	القادسية	0	4	4
17	م ـ شهداء الجمعة	العروبة	3	1	4
18	م ـ كربلاء	اليرموك	2	0	2
19	م ـ محمد بن ابي بكر	النصر	0	3	3
20	م ـ حذيفة بن اليمان	الفرات	0	3	3
21	م ـ 15شعبان	الأنصار	0	2	2
22	م ـ ضيوف الرحمن	المكرمة	0	5	5
23	م ـ ذي النفس الزكية	الوفاء	0	3	3
24	م ـالفاو	الشهداء	0	7	7
25	م ـ بلاد النهرين	الجمعية	2	0	2
26	م ـ القباب الذهبية	الجديدة الثالثة	0	2	2
27	م ـ ابن الهيثم	النصر	0	3	3
28	م ـ سعد بن عبادة	النصر	3	2	5
29	م ـ جون المسائية	الأنصار	2	0	2
30	م ـ عاصمة الثقافة	اليرموك	0	7	7
31	م ـ السجاد المسائية	المكرمة	2	0	2
32	م ـ الثناء	الميلاد	0	4	4
33	م ـ الشاكرات	السلام	0	7	7
34	م ـ راية النصر	الوفاء	0	5	5
35	م ـ زها حديد	السلام	0	3	3
36	م ـ ام الكتاب	الميلاد	0	4	4

37	م ـ الاغاريد	الجامعة	0	2	2
38	م ـ بنات سومر	الجديدة الأولى	0	1	1
39	م ـ بلال بن رباح	قوس الوفاء	0	2	2
40	م ـ الثناء	الميلاد	0	4	4
41	م ـ بلاد النهرين	الجمعية	2	0	2
42	م ـ بغداد الأساسية	الحسين	3	0	3
43	م ـ ناصر حسين العنكوشي	الجامعة	2	2	4
44	عمار بن ياسر	مجمع السلام	2	1	2
45	م ـ الشهيد مهدي العطار	السلام	2	2	4
46	م ـ علي جواد الطاهر	الجامعة	0	3	3
المجموع			40	120	160

رابعا: اداتا البحث

البحث الحالي يهدف الى التعرف على مهارات التدريس وعلاقتها بالتعلم المستند الى الدماغ عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة في محافظة النجف الاشرف المركز مما يتطلب توفير اداتين للبحث لقياس متغيرات البحث من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي اتساقا مع الإطار النظري الذي اعتمدته الباحثة في دراسة المتغيرات، وهاتين الاداتين هما:

1ـ بطاقة الملاحظة لقياس مهارات التدريس:

للتعرف على المهارات التدريسية وعلاقتها بالتعلم المستند الى الدماغ لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها اعدت الباحثة بطاقة ملاحظة ملحق (5)، كأسلوب لمشاهدة السلوك التدريسي بشكل مباشر وتقويمه، وذلك بهدف التعرف على مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مدراس المرحلة المتوسطة في محافظة النجف الاشرف المركز لمهارات التدريس، من اجل تحقيق اهداف البحث الحالي ولتحقيق ذلك تم اتباع الخطوات الاتية في اعداد بطاقة الملاحظة.

- **خطوات اعداد بطاقة الملاحظة:**

قبل الشروع بإجراءات اعداد استمارة الملاحظة حددت الباحثة مجموعة من الجوانب التي يجب مراعاتها عند اعداد الاستمارة والتي تساعد الباحثة في ترتيب الاستمارة وتنظيمها بشكل علمي ومنطقي وهذه الجوانب هي:

أ. تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: الهدف من تحديد بطاقة الملاحظة التعرف على المهارات التدريسية عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة.

ب. تحديد مجالات البطاقة: لتحديد المجالات التي تتضمنها استمارة الملاحظة، وعدد الفقرات في كل مجال، والتي تتمثل في الاتي:

- مهارات ما قبل الدرس (التخطيط).
- مهارات اثناء الدرس (التنفيذ).
- مهارات ما بعد الدرس (التقويم).

ت. تحديد مصادر بناء بطاقة الملاحظة: يتم ذلك عن طريق الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة ذات الصلة واراء المختصين في المجال التربوي واضافة الى ذلك مراجعة البحوث ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

ث. تحديد صياغة فقرات البطاقة: حددت الباحثة المهارات التي تتبع كل مجال من المجالات الثلاثة مع مراعاة شروط الصياغة السليمة والصحيحة للاستعانة بها لملاحظة الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

ج. تعليمات البطاقة: اشتملت تعليمات استعمال البطاقة على توجيهات خاصة الهدف منها استعمال البطاقة ومحتوياتها والمهارات الرئيسة والفرعية المتضمنة في كل منها.

وبعد تحديد هذه الجوانب شرعت الباحثة بإجراءات استمارة الملاحظة وكما يأتي:

1. عرضت الباحثة استبانة مفتوحة لمجموعة من المختصين بطرائق التدريس والمناهج والعلوم التربوية والنفسية لمعرفة مقترحاتهم وآرائهم حول أبرز مهارات التدريس الواجب توافرها عند المدرس الناجح. ملحق (5) .
2. اعدت الباحثة استبانة مغلقة في ضوء اراء المختصين ومقترحاتهم على الاستبانة المفتوحة، إضافة الى اطلاعها على الدراسات والادبيات في مجال مهارات التدريس، وتألفت هذه الاستبانة من ثلاثة مجالات (التخطيط التنفيذ، التقويم) وكل مجال يتكون من مجموعة من المهارات.

- **صدق الأداة:**

الصدق (الصدق الظاهري):

للتحقق من صدق الأداة تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج و طرائق التدريس والعلوم التربوية النفسية البالغ عددهم (20) محكما ملحق (3)، وتم اعتماد أي فقرة من فقرات استمارة بطاقة الملاحظة عند حصولها على نسبة موافقة 80 % من اراء المحكمين، اذ قدم المحكمون ملحوظات واراء ومقترحات أخرى يرونها ضرورية، انحصرت في تعديل صياغة بعض فقرات استمارة بطاقة الملاحظة ،وحذف الفقرات المتكررة ونقل بعض المهارات من مجال الى اخر ، ودمج بعض المهارات ، وفصل بعض المهارات ، وتدوين آرائهم من حيث مدى ارتباط المهارة بمجالها وسلامة الصياغة اللغوية ، وبعد الانتهاء اعيد ترتيب المهارات في جميع المجالات بما يتناسب مع التعديلات ، اذ بلغ عدد الفقرات الكلي (47) فقرة موزعة على ثلاث مجالات اذ تضمن المجال الأول (17) فقرة والمجال الثاني (20) فقرة والمجال الثالث (10) فقرة ملحق (5)، وقد حللت الباحثة احصائيا نتائج اراء الخبراء باستخراج قيمة مربع كأي عند درجة حرية تساوي (46) ومستوى دلالة (0,05) ، وعند مقارنة قيمة مربع كأي المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (7,26) ما قبل التدريس ، وقيمة مربع كأي

المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (10,12) اثناء التدريس ، وقيمة مربع كأي المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (3,33) ما بعد التدريس ، تبين ان قيمة مربع كأي المحسوبة لهذه الفقرات اكبر من القيمة الجدولية أي الفقرات دالة احصائيا . كما مبين في جدول رقم (3).

وبهذا الاجراء قد تحقق الصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة.

جدول (3)

نتائج اختبار مربع كأي لحسن المطابقة حول صلاحية فقرات بطاقة ملاحظة مهارات التدريسيين بصيغتها الاولية

المهارات	ارقام الفقرات	عدد الموافقون	عدد المعارضون	قيمة مربع كأي		النسبة المئوية %	مستوى الدلالة
				الحسابية	الجدولية		
قبل التدريس	1 – 17	16	4	9,28	7,26	80	دالة
اثناء التدريس	1 – 20	17	3	11,24	10,12	85	دالة
بعد التدريس	1 – 10	14	6	5,44	3,33	70	دالة

- **ثبات الأداة:**

تم التحقق من ثبات الأداة بأتباع اسلوبين:

أ. الثبات بأسلوب الاتفاق مع ملاحظ اخر.

اشتركت الباحثة مع زميلة لها في ملاحظة أداء (40) مدرسا ومدرسة للغة العربية في محافظة النجف الاشرف المركز، وسجلت كل ملاحظة منهما ملاحظاتها على حدة في ضوء مهارات بطاقة الملاحظة، وتم حساب معامل الاتفاق بين الملاحظتين باستعمال معادلة كوبر (Cooper)، وقد بلغ (83) لمجال قبل التدريس، و(90) لمجال اثناء التدريس، و (85) لمجال بعد التدريس، وجدول (4) يوضح ذلك.

ب. الاتفاق عبر الزمن:

طبقت الباحثة استمارة الملاحظة على العينة الاستطلاعية البالغة (40) مدرسا ومدرسة من مدرسي اللغة العربية بتاريخ 8/ 11 / 2022، وبعد مرور أسبوعين اعادت تطبيقها على العينة نفسها، وباستعمال معادلة كوبر (Cooper) ثم حساب معامل الثبات بين التطبيقين وقد بلغ (89) لمجال قبل التدريس، (91) لمجال اثناء التدريس، (97) لمجال ما بعد التدريس، وجدول (4) يوضح ذلك.

جدول (4)

نتائج ثبات بطاقة الملاحظة بطريقة اتفاق الملاحظين، والاتفاق عبر الزمن

المهارات	نسبة الاتفاق بين الباحث والملاحظ %	نسبة الاتفاق بين الباحث ونفسه عبر الزمن %
قبل التدريس	83	89
اثناء التدريس	90	91
بعد التدريس	85	87
الأداء الكلي	86	89

- **الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة:**

بعد استخراج الصدق والثبات لاستمارة الملاحظة ، أصبحت بصورتها النهائية مكونة من ثلاثة مجالات وكل مجال فيها يتضمن مجموعة من المهارات (مهارات ما قبل التدريس ، مهارات اثناء التدريس ، مهارات ما بعد التدريس) ملحق (5) وبلغ عدد هذه المهارات (47) مهارة ، منها (17) مهارة للمجال الأول (مهارات ما قبل التدريس)، (20) مهارة للمجال الثاني (مهارات اثناء التدريس) ، (10) للمجال الثالث (مهارات ما بعد التد ريس) وامام كل مهارة منها اثنان من البدائل (متحققة ، غير متحققة) ، وبذلك يكون اعلى درجة للبطاقة (94) وادنى درجة (47) ملحق (4).

3. مقياس هيرمان للتعلم المستند للدماغ

أ. تحديد مفهوم مقياس هيرمان:

عرفه (Herrmann، 1993) بأنه: نموذج رباعي لتحليل تفضيلات معالجة المعلومات في العقل البشري، يقاس من خلال تقسيم طرق معالجة المعلومات داخل المخ بأربعة طرق مختلفة، وذلك لتوظيف قدرات الافراد من خلال تنظيم أفكارهم واكتساب المعارف، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي يتعرضون لها. (Ned Herrmann,1993,13-17) ويختص النمط العلوي الايسر (A) من الدماغ (بالحقائق ، والتحليل ، والبيانات ، والتركيز ، والتقييم ، والأرقام ، والنتائج، اما النمط السفلي الايسر (B) فيختص (بالتنفيذ ، ، والتخطيط ، والترتيب، والصيانة ، والإجراءات ، وإدارة الوقت ، والنظام ، والانضباط) ، فيما يختص النمط السفلي الأيمن (C) (بالمشاعر ، والعلاقات مع الاخرين ، والاهتمام بالأخرين ، والبديهية الحسية) ، اما النمط العلوي الأيمن (D) فيختص (بالتفكير الإبداعي ، والتفكير الاستراتيجي ، والتصورات ، والنظرة الشاملة ، والاستكشاف، والتجارب) . (Ann,Herrmann,2010 , 55-56)

ويعد مقياس هيرمان من أفضل أدوات التشخيص وأكثرها مرونة لأنه يمكن من طريق التعرف على طريقة تفكير الانسان وبالتالي سلوكه، ويستخدم مقياس هيرمان في مختلف المجالات، ويعد مقياس هيرمان ذو مصداقية عالية حيث يمتاز بمعاملات صدق وثبات مرتفعة، وهذا ما اهله ان يستخدم في كثير من الدراسات والأبحاث. ملحق (6)

ب. وصف المقياس وتصحيحه:

بعد الاطلاع على الدراسات والادبيات المتعلقة بمقياس السيطرة الدماغية ، تبنت الباحثة المقياس المسند الى نظرية هيرمان للسيطرة الدماغية ، يهدف المقياس الى معرفة أنماط السيادة الدماغية (A-B-C-D) على وفق تقسيم هيرمان

الرباعي الرمزي للدماغ، ويتكون هذا المقياس من أربعة مقاييس فرعية وكل مقياس فرعي يكون مستقلا عن المقاييس الفرعية الأخرى، أي لا تعطى درجة المقياس ككل بل تعطى لكل فرع من فروع المقياس، وبذلك يصبح مجموع الفقرات الكلية للمقياس (56) فقرة موزعة على أربعة أنماط بواقع (14) فقرة لكل نمط ، علما ان البدائل المستعملة هي (نعم و لا) ، وهذه الدرجات تتلخص فيما يأتي :

- الدرجة على الجزء العلوي الايسر (A): وتعني تفضيل الفرد للأنشطة التي تتطلب معلومات تستند الى التحليل والمنطق والحقائق.
- الدرجة على الجزء السفلي الايسر (B): وتعني تفضيل الفرد للأنشطة المتسلسلة والمخططة والمنظمة جيدا والمعلومات التفصيلية.
- الدرجة على الجزء السفلي الأيمن (C): وتعني تفضيل الفرد للأنشطة المستندة الى المشاعر والعواطف والانفعالات.
- الدرجة على الجزء العلوي الأيمن (D): وتعني تفضيل الفرد لأنشطة التفكير التي تستند الى النظرة الكلية والمفاهيم.

أي تقاس الدرجة بمجموع الفقرات التي ترتبط بوظائف هذا الجزء نتيجة تطبيق المقياس.

ت. طريقة تصحيح المقياس: تكون حسب الإجراءات الاتية:

كل إجابة (نعم) تعطي درجة واحدة، وكل إجابة (لا) تعطي صفر، ونقوم بجمع درجات كل نمط من أنماط السيادة الدماغية وحسب إجابة المختبرين، ونقوم بتحديد نمط السيادة الدماغية من خلال معرفة التفصيلات للمختبر في كل نمط ، علما ان كل نمط يتدرج اربع فترات من الفئات ، ونتوصل الى رمز نمط السيادة الدماغية للمتعلم المفحوص (1، 2، 3) اذ تعني درجة (3) في نمط السيادة الدماغية درجة التجنب او ثقل التوجه ، بينما تعني الدرجة (2) سهولة العمل في نمط معين والتفضيل يكون متوسط في هذه المنطقة ، اما الدرجة الأساسية (1) فتمثل اعلى علامات السيادة الدماغية وهي التفكير السائد والذي يكون اتجاهه دائما اكثر من باقي الاتجاهات الأخرى .

ث . الخصائص السيكومترية للمقياس.

- **صدق المقياس (الصدق الظاهري):**

لمعرفة مدى صلاحية فقرات المقياس عرضت الباحثة مقياس هيرمان للتعلم المستند الى الدماغ بصورته الأولية على (20) محكما من المختصين في مجال طرائق تدريس اللغة العربية والعلوم التربوية النفسية ملحق (3) لإبداء آرائهم حول ملائمة الفقرات للمجال الذي تنتمي اليه وتعليمات المقياس وطريقة تصحيحه او اجراء أي تعديل يجعل المقياس ملائم لعينة البحث الحالي ، وقد تبين ان جميع الفقرات دالة احصائيا وذلك عن طريق مقارنة قيمة مربع كاي المحسوبة للفقرات بقيمتها الجدولية والبالغة (5,89) عند مستوى دلالة (0,05) ، وقد تراوحت الفقرات بين اعلى قيمة محسوبة وهي (8,27) واقل قيمة محسوبة وهي (6,22) ، وبهذا الأجراء يكون قد تحقق الصدق الظاهري . وجدول (5) يبين ذلك.

جدول (5)

نتائج اختبار مربع كاي لحسن المطابقة حول صلاحية فقرات مقياس هيرمان

الفقرات	آراء المحكمين		قيمة مربع كأي		النسبة المئوية %	مستوى الدلالة 0,05
	الموافقون	المعارضون	الحسابية	الجدولية		
1 – 14	17	3	8,27	5,89	85	دالة
1 -14	15	5	7,13	5,89	75	دالة
1 – 14	13	7	6,22	5,89	65	دالة
– 14	16	4	7,68	5,89	80	دالة

اعداد تعليمات المقياس:

تعد تعليمات المقياس بمثابة دليل عند الإجابة عن الفقرات وتساعد المستجيب في الإجابة بدقة ، وقد اعدت الباحثة تعليمات المقياس وحرصت على ان تكون مفهومة وواضحة حتى يتمكن المستجيب من الإجابة عنها بكل سهولة وتكون مناسبة لمستوى المفحوصين ، وطلبت الباحثة من المستجيب وضع علامة (صح) تحت البديل المناسب امام كل فقرة من فقرات المقياس وذلك بحسب البدائل التابعة للمقياس

وعلى المستجيب ان يختار احدى البدائل ، واوضحت الباحثة انه لا توجد إجابة خاطئة وان الإجابة الصحيحة هي التي تنطبق على المستجيب اكثر ، وان هذه الإجابات تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط ولا داعي لذكر الاسم ، والغرض من هذه الإجراءات توفير الطمأنينة على سرية الإجابة .

- **التطبيق الاستطلاعي للمقياس:**

لغرض التحقق من وضوح التعليمات والفقرات طبقت الباحثة مقياس هيرمان للتعلم المستند الى الدماغ على عينة مكونة من (40) مدرسا ومدرسة للغة العربية في محافظة النجف الاشرف المركز ، اختيروا عشوائيا ، وناقشت الباحثة مع المستجيبين وضوح التعليمات والفقرات مع توضيح أي غموض ، وقد استمرت التجربة الاستطلاعية الأولى مدة (5) أيام بدأ من تاريخ (8- 11- 2022) ، اما وقت الإجابة عن فقرات مقياس هيرمان يتراوح بين (10- 15) دقيقة وكان اقل وقت للإجابة هو (10) دقائق واعلى وقت للإجابة هو(35) دقيقة ، ونتيجة ذلك تبين للمدرسين والمدرسات ان فقرات وتعليمات المقياس كانت مفهومه لعدم الاعتراض عليها .**ج ــ ثبات المقياس:**

ا- طريقة الاختبار ـ إعادة الاختبار:

ان معامل الثبات المستعمل في هذه الطريقة يسمى معامل الاستقرار عبر الزمن وهو إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات المستجيبين في التطبيق الأول للمقياس، ودرجاتهم التي حصلوا عليها في التطبيق الثاني (علام، 2001، 312)

يتم اختيار عينة من الافراد، ثم إعادة اختبارهم مرة أخرى بالاختبار نفسه بعد مدة أسبوعين في نفس الظروف التي سبق اختبارهم فيها، وحساب معامل الثبات المناسب ويسمى معامل الارتباط بمعامل الاستقرار، أي استقرار نتائج الاختبار بين التطبيقين (فرج، 1989، 121).

طبقت الباحثة المقياس على العينة الاستطلاعية البالغة (40) مدرسا ومدرسة للغة العربية في محافظة النجف المركز، يوم(8 / 11/ 2022) وبعد مرور (12)

يوم اعادت الباحثة تطبيقه وباستعمال معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، فقد تبين ان معامل الثبات (0,65) وهو معامل ثبات جيد.

ث. **التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:**

استعملت الباحثة اسلوبين لغرض تحليل الفقرات احصائيا هما القوة التمييزية، والاتساق الداخلي وكما يأتي:

- **القوة التمييزية:**

اعتمدت الباحثة طريقة الموازنة الطرفية لغرض استخراج القوة التمييزية للفقرات، وهذه الطريقة تكون عن طريق تقسيم درجات المدرسين الى مجموعتين، مجموعة عليا ومجموعة دنيا، والتي تعد مؤشرا للفروق بين المستجيبين الحاصلين على درجات مرتفعة ومنخفضة في السمة المراد قياسها، مع استخراج المتوسط الحسابي وقيم الانحراف المعياري، وإيجاد معامل التمييز بين الدرجات. (Gregory,2015,211)

واتبعت الباحثة بعد تطبيق المقياس على افراد العينة الى تحويل الإجابات الى جداول معالجة وتحليل البيانات وفق الخطوات الاتية:

1. تحليل إجابات (100) مدرسا ومدرسة، وذلك بوضع درجة امام كل فقرة من فقرات المقياس وفقا للبديل الذي تم اختياره من قبل المستجيب.
2. رتبت الباحثة درجات افراد عينة البحث الكلية ترتيبا تنازليا من اعلى درجة الى أدني درجة.
3. اختير منها (27) % من الدرجات العليا و(27) % من الدرجات الدنيا.

ولغرض حساب القوة التمييزية استعانت الباحثة (SPSS,V18) وتم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين، واستخراج قيم الاختبار التائي (T,test) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين المجموعتين الطرفيتين ، وحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكلا المجموعتين العليا والدنيا ، كما مبين في الجدول (6) .

جدول (6)

نتائج الاختبار التائي لحساب القوة التمييزية لفقرات هيرمان

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية		مستوى الدلالة
	وسط حسابي	انحراف معياري	وسط حسابي	انحراف معياري	الحسابية	الجدولية	
1	1.63	0.01	1.33	0.03	2,24	2,02	دالة
2	1.70	0.01	1.36	0.02	2,28		دالة
3	1.98	0.09	1.88	0.13	2,44		دالة
4	1.72	0.02	1.51	0.02	2,30		دالة
5	1.42	0.07	1.58	0.04	2,18		دالة
6	1.47	0.05	1.35	0.02	2,22		دالة
7	1.55	0.03	1.11	0.09	2.26		دالة
8	1.90	0.07	1.47	0.01	2.21		دالة
9	1.72	0.02	1.97	0.15	2,40		دالة
10	1.35	0.09	1.27	0.04	2,10		دالة
11	1.70	0.01	1.30	0.03	2.06		دالة
12	1.43	0.07	1.25	0.05	2,23		دالة
13	1.82	0.04	1.18	0.07	3.29	2.02	دالة
14	1.85	0.05	1.28	0.04	2.93		دالة
15	1.56	0.01	1.39	0.01	2,32		دالة
16	1.60	0.01	1.60	0.05	2,13		دالة
17	1.65	0.02	1.63	0.06	2,24		دالة
18	1.78	0.05	1.56	0.04	2,40		دالة
19	1.62	0.01	1.45	0.01	2,22		دالة
20	1.33	0.07	1.22	0.06	2,12		دالة
21	1.62	0.01	1.17	0.07	2.31		دالة
22	1.48	0.03	1.53	0.03	2,21		دالة
23	1.53	0.01	1.33	0.02	2,16		دالة
24	1.37	0.06	1.57	0.04	2,15		دالة
25	1.43	0.04	1.62	0.06	2,19		دالة
26	1.88	0.08	1.21	0.06	3.44		دالة
27	1.95	0.10	1.48	0.02	2.41		دالة

يتبين من الجدول (6) ان القيمة المحسوبة لجميع فقرات المقياس دالة اذ تراوحت بين (2,06 ــ 3,44) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية والبالغة (2,02) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (54) لذلك تم الإبقاء على جميع الفقرات.

- **الاتساق الداخلي:**

ان الهدف الرئيس من الاتساق الداخلي هو معرفة ان كل فقرة من فقرات المقياس تقيس البعد السلوكي نفسه الذي يقيسه المقياس، وبذلك تعطي مؤشرا على كل فقرة من فقرات المقياس تسير في المسار الي يسير فيه المقياس بجميع فقراته (Allen &Yen ,1979,79). وان الاتساق الداخلي يكون بعدة أساليب وهي:

1. أسلوب ارتباط درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه.
2. أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.
3. أسلوب ارتباط درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

الا ان الباحثة اعتمدت على استعمال الأسلوب الثاني فقط، وذلك لكون مقياس هيرمان للتعلم المستند الى الدماغ لا يحتوي على مجالات وانما فقط (فقرات).

- **أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:**

اتبعت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات كل فقرة من فقرات مقياس هيرمان مع الدرجة الكلية للمقياس، وبعد المعالجة الإحصائية كانت قيم معامل الارتباط للفقرات جميعها دالة عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (54) اذ تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0,33ـــــ0,89) ، وبذلك تم الإبقاء على جميع فقرات المقياس من دون حذف اي فقرة منه وجدول (7) يبين ذلك .

جدول (7)

ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس هيرمان

تسلسل الفقرات	قيمة معامل الارتباط	ت الحسابية	قيمة ت الجدولية p < 0.05	الدلالة الاحصائية
1	0.81	6.3		دالة
2	0.82	6.5		دالة
3	0.80	5.9		دالة
4	0.75	5.3	2,02	دالة
5	0.33	3.2		دالة
6	0.86	6.8		دالة
7	0.84	6.6		دالة
8	0.18	2.33		دالة
9	0.86	6.8		دالة
10	0.14	2.29		دالة
11	0.13	2.22		دالة
12	0.80	5.9		دالة
13	0.85	6.7		دالة
14	0.41	2.66		دالة
15	0.80	5.9		دالة
16	0.87	6.9		دالة
17	0.78	5.6		دالة
18	0.69	4.2		دالة
19	0.81	6.3	2.02	دالة
20	0.81	6.3		دالة
21	0.82	6.5		دالة
22	0.83	6.5		دالة
23	0.80	5.9		دالة
24	0.52	2.3		دالة
25	0.68	4.1		دالة
26	0.77	5.5		دالة
27	0.51	2.11		دالة
28	0.79	5.8		دالة
29	0.75	5.3		دالة
30	0.74	5.1		دالة
31	0.70	4.8		دالة
32	0.80	5.9		دالة
33	0.81	6.3		دالة
34	0.82	6.5		دالة
35	0.80	5.9	2,02	دالة
36	0.75	5.3		دالة

دالة		2.8	0.33	37
دالة		6.6	0.86	38
دالة		6.8	0.84	39
دالة		2.3	0.18	40
دالة		6,2	0.86	41
دالة		0.33	0.14	42
دالة		2,4	0.13	43
دالة		5.9	0.80	44
دالة		6.7	0.85	45
دالة		2.66	0.41	46
دالة		5.9	0.80	47
دالة		6.9	0.87	48
دالة		2.2	0.13	49
دالة		5.9	0.80	50
دالة		6.7	0.85	51
دالة		2.16	0.41	52
دالة		5.9	0.80	53
دالة		6.9	0.87	54
دالة		5.6	0.78	55
دالة	2,02	4.3	0.69	56

ج. المؤشرات الإحصائية للمقياس:

بعد تطبيق المقياس على عينة البحث تم إيجاد الخصائص الإحصائية الوصفية لمقياس هيرمان وكما مبين في جدول (8).

جدول رقم (8)

المؤشرات الإحصائية لمقياس هيرمان

المؤشرات الاحصائية	القيمة			
	D	C	B	A
الوسط الحسابي	67.6	68	105.4	93.7
الوسيط	74.5	54	112	94
المنوال	101	155	156	152
الانحراف المعياري	27.8	28.4	21	21.9
التباين	772.8	806.6	441	479.6
التفرطح	-2.11	-2.21	-1.26	-1.33
الالتواء	-1.2	-3.06	-2.41	-2.66
المدى	74	118	100	103
أقل قيمة	27	37	56	49
أعلى قيمة	101	155	156	152

د ـ وصف المقياس بصورته النهائية:

بعد التحقق من الخصائص السايكومترية لمقياس هيرمان أصبح بصيغته النهائية يتكون من (56) فقرة، وان اعلى درجة للمقياس (112) وأدنى درجة للمقياس بلغت (56).

- **التطبيق النهائي:**

بعد اكمال اعداد اداتي البحث، وبعد التحقق من الصدق والثبات، قامت الباحثة بتطبيق الاداتين على عينة البحث البالغ عددها (160) مدرسا ومدرسة للغة العربية في محافظة النجف المركز، وذلك بتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات التدريس عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، ووزعت الباحثة مقياس هيرمان للتعلم المستند الى الدماغ على المدرسين والمدرسات وطلبت منهم ان يجيبوا على فقراته،

وأوضحت ان الإجابات تكون سرية لأغراض البحث العلمي فقط، وكانت الإجابة وضع علامة (√) تحت البديل المناسب ، واستمرت مدة التطبيق على عينة البحث الأساسية لمدة (10) يوما ، بدأ من تاريخ (27 / 11 /2022) ولغاية (12/6/2022).

- **الوسائل الإحصائية:**

استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية في معالجة البيانات الإحصائية التي تتناسب مع تحقيق اهداف البحث الحالي بالاستعانة بالبرنامج الاحصائي (SPSS V18) وعلى النحو الاتي:

1. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): استخدم لإيجاد العلاقة بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس، وقياس مقدار الارتباط بين فقرات استمارة الملاحظة، واستخراج الثبات بطريقة إعادة الاختبار، ولإيجاد العلاقة بين مهارات التدريس والتعلم المستند الى الدماغ.
2. معامل الفا كرو نباخ: استعملت لاستخراج قيمة معامل الثبات للمقياس.
3. اختبار مربع كأي لحسن المطابقة: لمعرفة دلالة اراء اسادة المحكمين حول صلاحية فقرات اداتي البحث.
4. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين: استخدم لاستخراج القوة التمييزية لفقرات مقياس البحث، والتعرف على دلالة الفروق.
5. الوسط المرجح والوزن المئوي.
6. معادلة معامل التمييز لإيجاد القوة التمييزية للفقرات.
7. الاختبار التائي لعينة واحدة لتعرف المهارات ونمط التعلم ونمط التعلم المستند الى الدماغ عند عينة البحث.

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصلت اليها الباحثة وفقا لأهداف البحث وتفسيرها ومناقشتها في ضوء الادبيات والدراسات السابقة والجانب النظري، وكما يأتي:

الهدف الأول:

1. تعرف مهارات التدريس (تخطيط، تنفيذ، تقويم) عند عينة البحث من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

لغرض تحقيق هذا الهدف تم تحليل إجابات افراد عينة البحث والبالغة (160) مدرسا ومدرسة على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس، اذ تم حساب المستوى العام لمهارات بطاقة الملاحظة مع استخراج الوسط الفرضي، وظهرت النتائج في الجدول ادناه:

جدول رقم (9)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لبطاقة مهارات التدريس الكلية

المتغير	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
مهارات التدريس	160	56.3	34.8	53	2.38	1.96	دالة

يتضح من الجدول أعلاه ان الوسط الحسابي لمهارات التدريس قد بلغ (56.3) وبانحراف معياري (34.8) ومن خلال مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي والبالغ (53) تبين ان الوسط الحسابي اعلى من الوسط الفرضي ، وهذا يدل على ان مستوى افراد عينة البحث في مهارات التدريس كان جيدا ، ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة استعلمت الباحثة اختبار (T.test) لعينة واحدة ، وذلك من خلال مقارنة القيمة المحسوبة والبالغة (2.38) بالقيمة الجدولية والبالغة (1.96) اذ نجد ان القيمة (t) المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية ،

وهذا يدل على انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (159) وبالتالي قيمة (t) دالة احصائيا ، وتعزو الباحثة النتيجة الى امتلاك المدرسين قدرات لغوية وعقلية يتمكن بها من توصيل شرحه للطلاب بيسر وسهولة ، عن طريق استخدام عبارات متنوعة ومناسبة لقدرات الطلاب العقلية .

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بحسب المجالات وكما يأتي:

- **دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمجالات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس.**

استخرجت الباحثة دلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمجالات بطاقة مهارات التدريس وكانت النتائج كما مبين في جدول (10).

جدول (10)

نتائج الاختبار التائي لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي لمجالات بطاقة مهارات التدريس

ت	اسم المجال	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
1	ما قبل التدريس	160	50.4	29.1	50	0.86	1.96	غير دالة
2	اثناء التدريس		63.4	38.4	55	3.82		دالة
3	ما بعد التدريس		54.8	37	55	1.22		غير دالة

يتضح من الجدول (10) الاتي:

1. **مجال ما قبل التدريس:**

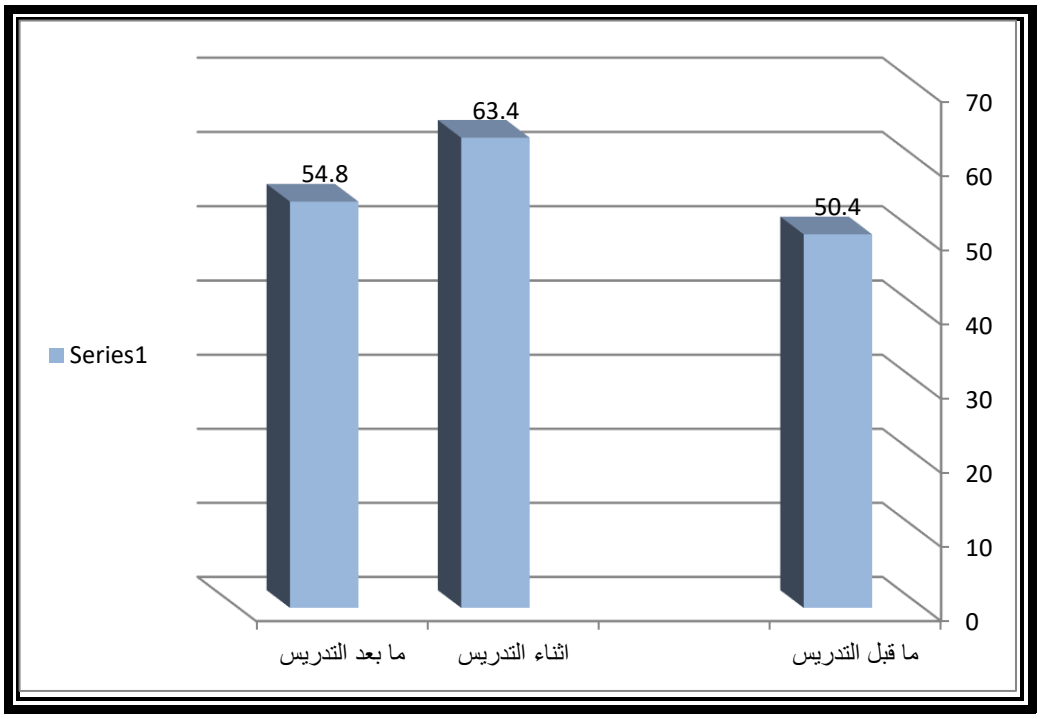
نلاحظ من خلال الجدول السابق ان الوسط الحسابي لمجال ما قبل التدريس بلغ (50.4) وبانحراف معياري بلغ (29.1) وهو اعلى من الوسط الفرضي والبالغ (50) وتكون النتيجة لصالح عينة البحث، ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة استعلمت الباحثة الاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة ، وعند مقارنة القيمة التائية المحسوبة والبالغة (0.86) بالقيمة الجدولية والبالغة (1.96) يظهران القيمة المحسوبة ادنى من القيمة الجدولية وهذا يدل على عدم وجود فروق

ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (159) وتعزو الباحثة السبب وراء هذه النتيجة الى اهمال بعض المدرسين تخطيط الدروس مما يعرضهم لمواقف غير صحيحة ولان التدريس جزء من مهمة التعليم الكبرى ، فلابد ان يخطط له تخطيطا دقيقا محكما ، أي يصعب على أي مدرس ان يؤدي أي مهمة تربوية دون تخطيط سابق ومتقن ، والدرس غير المخطط يكون درسا ارتجاليا وغير هادف ، وتعترض المدرس فيه العديد من الصعوبات والمشكلات وقد يخفق في تحقيق الأهداف المنشودة .

2. مجال اثناء التدريس:

نلاحظ من الجدول السابق ان متوسط درجات افراد العينة في مجال اثناء التدريس بلغ (63.4) وبانحراف معياري بلغ (38.4) وعند مقارنة الوسط الحسابي بالوسط الفرضي لهذا المجال والبالغ (55) تبين ان الوسط الفرضي أدني من الوسط الحسابي، وهذا يدل على عدم وجود ضعف في هذا المجال (مهارات اثناء التدريس)، ومن خلال مقارنة القيمة المحسوبة والبالغة (3.82) بالقيمة الجدولية والبالغة (1.96) ظهر ان القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة الجدولية ، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (159) . وتعزو الباحثة الى تمكن المدرس من السلوكيات التدريسية التي يقوم بها بسرعة ودقة بغرض اثارة رغبة هؤلاء المتعلمين في تعلم موضوع ما وتحفيزهم للقيام به من خلال اعطاء المتعلمين فكرة عن موضوع الدرس، وإبراز عنوان الدرس وعناصره على السبورة، وتمتع المدرس بطلاقة لغوية تعين على التواصل الفاعل مع المتعلمين، وتركيز انتباههم باستخدام لغة لفظية وغير لفظية، وتوجيه أسئلة واضحة ومفهومة، وتنظيم بيئة التعلم وتوفير المناخ العاطفي والاجتماعي ، كذلك تمكن المدرس من اختيار طرائق التدريس بشكل سليم بما يتلاءم مع موضوع الدرس ، إضافة الى استعماله أساليب التعزيز التي تولد الدافعية عند الطلبة للدرس ، واستعماله أساليب التعزيز المناسبة ، وتوظيف الوسائل التعليمية بصورة صحيحة في الدرس .

3. **مجال ما بعد التدريس:** اما في مجال ما بعد التدريس فقد تبين ان المتوسط الحسابي لهذا المجال بلغ (54.8) وبانحراف معياري (37) ونلاحظ ان الوسط الحسابي أدني من الوسط الفرضي لهذا المجال والبالغ (55)، وان القيمة التائية المحسوبة والبالغة (1.22) اقل من القيمة الجدولية والبالغة (1.96) وهذا يدل على عدم وجود فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (159) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى عدم التنوع في أدوات التقويم ، او اقتصار التقويم على مجال واحد من الأهداف وخاصة العقلي والتقليل من أهمية المجالات الأخرى الوجدانية والمهارية ، بمعنى الهدف منه نجاح الطالب او فشله بقدر ما يكون الهدف هو إعادة النظر في مختلف خطواتها من اجل تطويرها ، إضافة الى ضعف تأكيد المدرس على التغذية الراجعة للطلبة التي تعزز الإجابات الصحيحة للأسئلة المطروحة في الدرس ، كذلك قد يكون من أسباب ذلك عدم شمولية عملية التقويم لكل مفاصل الدرس واقتصارها على جوانب محددة .



شكل رقم (1) مجالات مهارات التدريس بحسب الوسط الحسابي والوسط الفرضي

❖ مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف (المرحلة المتوسطة) في مجالات مهارات التدريس وفق وسطها المرجح ووزنها المئوي

حددت الباحثة أداء مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف المركز (المرحلة المتوسطة) في كل مجال من مجالات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس وفقا لوزنها المئوي ووسطها المرجح، وعمدت الباحثة الى استخراج كل من الوسط المرجح والوزن المئوي لمجالات بطاقة مهارات التدريس للحصول على نتائج أكثر دقة كما مبين في جدول (11).

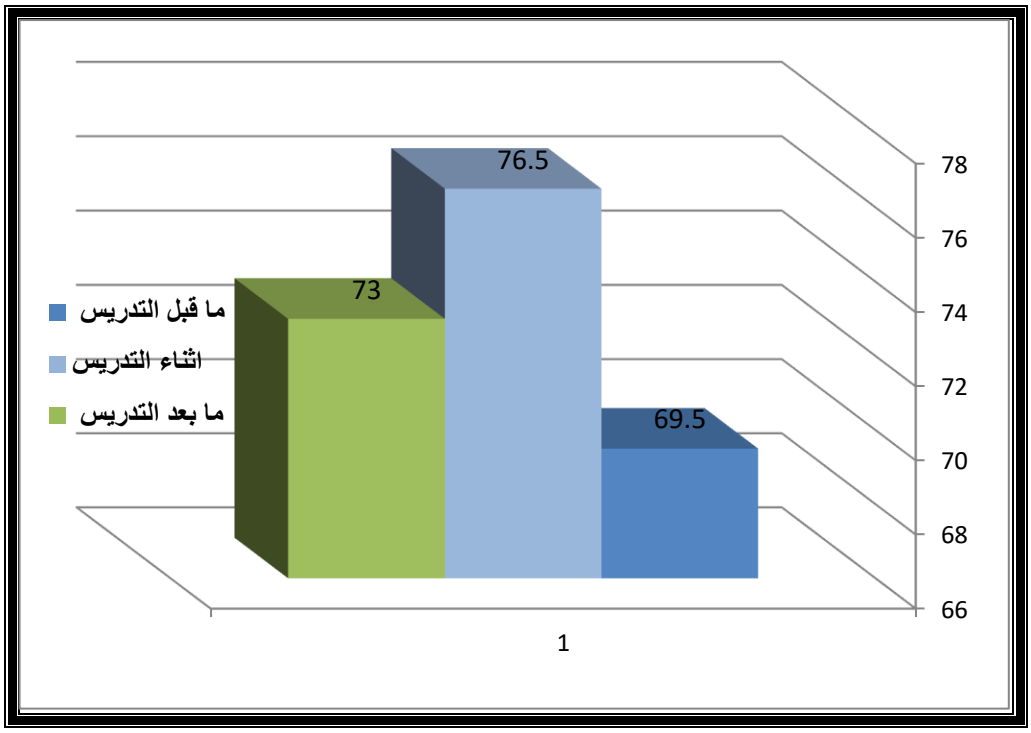
جدول (11)

مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف المركز (المرحلة المتوسطة) في مجالات بطاقة الملاحظة وفقا لوسطها المرجح ووزنها المئوي

اسم المجال	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الإحصائية
ما قبل التدريس	1.39	69.5	دالة
اثناء التدريس	1.53	76.5	دالة
ما بعد التدريس	1.46	73	دالة

من الجدول (11) يتبين ان مجالات بطاقة مهارات التدريس جاءت مرتبة كالاتي:

مجال ما قبل التدريس فقد جاء بوسط مرجح بلغ (1.39) ووزن مئوي (69.5)، اما مجال اثناء التدريس فقد جاء بوسط مرجح بلغ (1.53) ووزن مئوي بلغ (76.5)، اما مجال ما بعد التدريس فقد جاء بوسط مرجح (1.46) ووزن مئوي (73) وكانت دالة في كل مجال.



شكل رقم (2) مجالات مهارات التدريس بحسب الوزن المئوي

❖ **مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف المركز (المرحلة المتوسطة) في مهارات التدريس في ضوء الوسط المرجح والوزن المئوي لمهارات بطاقة الملاحظة.**

حددت الباحثة مستوى أداء المدرسين في كل مهارة من مهارات بطاقة الملاحظة والبالغ عددها (47) مهارة مستخدمة الوسط المرجح والوزن المئوي لكل مهارة، حيث حددت الباحثة مستوى المدرسين في كل مجال من مجالات بطاقة الملاحظة وحسب المهارات الفرعية في كل مجال كالتالي:

أ. **مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف المركز (المرحلة المتوسطة) في مهارات ما قبل التدريس في ضوء وسطها المرجح ووزنها المئوي.**

ويشتمل مجال ما قبل التدريس على (17) مهارة فرعية، ولغرض التعرف على المهارات المتحققة الدالة استخرجت الباحثة الوسط المرجح لكل مهارة، ومن خلال قسمة قيمة الوسط المرجح لكل منها على الدرجة القصوى للمهارة والبالغة (2) تم حساب قيمة الوزن المئوي لكل مهارة، كما مبين في جدول (12)

جدول (12)

مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف المركز (المرحلة المتوسطة) في مجال مهارات ما قبل التدريس

الترتيب السابق	الترتيب الحالي	المهارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الاحصائية
16	1	توزيع الخطة على وقت الدرس	1.93	96.5	دالة
17	2	يحدد المتطلبات الأساسية المنتمية للدرس	1.82	91	دالة
6	3	تحديد الطريقة المناسبة للدرس	1.79	89.5	دالة
5	4	ينظم البيئة الفيزيقية للصف	1.30	89.5	دالة
1	5	يصوغ الأهداف على شكل نتاجات تعليمية	1.56	78	دالة
14	6	يستخدم السبورة بأسلوب منظم	1.49	74.5	دالة
7	7	يستعمل أساليب تدريس حديثة	1.45	72.5	دالة
12	8	تحديد الوسيلة التعليمية المناسبة	1.43	71.5	دالة
11	9	يستعمل الوسيلة لجذب انتباه الطلبة بسرعة	1.39	69.5	دالة
3	10	يصوغ الأهداف السلوكية حسب مجالاتها ومستوياتها	1.37	68.5	دالة
2	11	يربط بين كل هدف وما يربطه من محتوى وأساليب ووسائل تعليمية	1.33	66.5	دالة
10	12	يستعمل مصادر التعلم لتبسيط المفاهيم الجديدة	1.33	66.5	دالة
4	13	يجهز ما يلزم من تقنيات ومصادر المحاضرة	1.28	64	دالة
9	14	يحدد أساليب التدريس في ضوء اهداف المقرر	1.23	61.5	دالة
8	15	يختار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير	1.18	59	دالة
13	16	يوفر أنشطة جماعية	1.13	56.5	دالة
15	17	تشجيع الطلبة على استعمال الوسيلة التعليمية في الصف	1.10	55	دالة

حصلت فقرات هذا المجال على وزن مئوي بين (96.5 - 55) ، اذ تم ترتيب الفقرات تنازليا بالاعتماد على وزنها المئوي ،وسيتم مناقشة واعتماد الفقرات التي تقع ضمن الثلث الأعلى (33%) والتي يبلغ عددها (5) وكالاتي :

1. توزيع الخطة على وقت الدرس:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الأولى اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.93) ووزنا مئويا بلغ (96.5) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أهمية التخطيط المسبق الذي يقوم به المدرس قبل بدء الدرس والمتمثل بكتابة خطة الدرس وتوزيع الوقت الملائم لكل خطوة من خطوات الدرس واختيار الأنشطة المناسبة ومتى يتم تنفيذها من اجل تحقيق الأهداف التربوية، فضلا عن ذلك فأن توزيع الخطة على وقت الدرس يساعد على التنظيم وعدم العشوائية وبالتالي الوصول الى شمول كافة الأهداف السلوكية التي تم وضعها للدرس وتنفيذها وتحقيقها بشكل صحيح.

2. **يحدد المتطلبات الأساسية المنتمية للدرس:**

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثانية اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.82) ووزنا مئويا بلغ (91) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان يعد تحديد المتطلبات الأساسية للدرس امرا في غاية الأهمية من اجل الوصول الى غاية الدرس (بلوغ الأهداف) فمن المتطلبات الأساسية للدرس الأنشطة سواء كانت فردية ام جماعية، والوسائل التعليمية المتبعة كالصورة مثلا واقلام الخط وجهاز العرض ان توفر والمخطط الذي يتم رسمه على السبورة وغيرها من الوسائل التعليمية الأخرى ، كذلك الاهتمام في توفير وسائل الراحة للطلبة بما يضمن تحقيق اهداف الدرس .

3. تحديد الطريقة المناسبة للدرس:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثالثة اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.79) ووزنا مئويا (89.5) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان النجاح في تحقيق اهداف الدرس يرتبط بنجاح طريقة التدريس واختيارها الصحيح، اذ ان لطرائق التدريس الأثر الواضح في نجاح تحقيق اهداف الدرس اذ يتوقف عليها إيصال المادة الدراسية للطلاب بيسر وسهولة، فكلما كانت مثيرة ومشوقة كلما عملت على إيجاد تفاعل بين المدرس والطلاب فضلا على إثارة التفكير والنقد والابداع لديهم.

4. ينظم البيئة الفيزيقية للصف:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الرابعة اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.30) ووزنا مئويا (89.5) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان توفير متطلبات البيئة الصفية ورعايتها من واجبات المدرس والإدارة الفعالة حيث تتطلب البيئة الصفية المحفزة للعملية التعليمية الانتباه الى توفير جميع المتطلبات التي تساعد في عملية التعلم وتنمية التفكير ، ومن اهمها تنظيم وترتيب غرفة الصف ، ترتيب الجلوس ، اشتراك الطلاب في التخطيط البيئي ، والتفاعل بين المدرس والطلاب ، وتوفير المواد والأدوات اللازمة لمهمات الطلاب ، من مقاعد دراسية ملائمة لجلوس الطلبة ، ووسائل التهوية والاضاءة التي لها دور فعال في تحقيق اهداف الدرس .

5. يصوغ الاهداف على شكل نتاجات تعليمية:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الخامسة اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.56) ووزنا مئويا (78) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان الهدف السلوكي هو الغاية النهائية من عملية التدريس او المحصلة النهائية من العملية التعليمية لذلك يجب ان تكون محددة بدقة واتقان وقابلة للتحقق كما لابد ان تكون قابلة للملاحظة والقياس ، كما ان التعلم الحديث يجعل للمتعلم دورا في اعدادها او الاطلاع عليها لكي يكون له أثر واضح في الاستفادة منها.

ب. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف المركز (المرحلة المتوسطة) في مجال مهارات اثناء التدريس وفق وسطها المرجح ووزنها المئوي

يشتمل مجال مهارات اثناء التدريس على (20) مهارة فرعية ولغرض التعرف على الفقرات الدالة إحصائيا استخرجت الباحثة الوسط المرجح لكل مهارة ومن طريق قسمة الوسط المرجح لكل مهارة على الدرجة القصوى للمهارة والبالغة (2) درجات تم حساب الوزن المئوي لكل مهارة كما مبين في جدول (13).

جدول (13)

مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف (المرحلة المتوسطة) في مهارات مجال اثناء التدريس

الترتيب السابق	الترتيب الحالي	المهارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الإحصائية
1	1	يراعي الوقت المناسب للتمهيد	1.95	97.5	دالة
12	2	يربط الأسئلة الصفية بأهداف الدرس	1.94	97	دالة
6	3	يربط محتوى الدرس بخبرات الطلبة السابقة	1.88	94	دالة
16	4	يستعمل أسئلة تستثير التفكير	1.86	93	دالة
10	5	يستعمل اللغة والمصطلحات سهلة الفهم	1.83	91.5	دالة
13	6	يلقي السؤال أولا ثم يختار المجيب	1.78	89	دالة
3	7	يستعمل التهيئة للدرس بأسلوب جذاب	1.78	89	دالة
5	8	يستعمل تهيئة مناسبة للدرس تثير انتباه الطلبة	1.71	85.5	دالة
4	9	يوزع الاتصال البصري على جميع الطلبة	1.55	77.5	دالة
11	10	يصوغ أسئلة متدرجة من السهل الى الصعب	1.51	75.5	دالة
16	11	يعزز إجابات الطلبة الصحيحة	1.48	74	دالة
2	12	يضبط الطلبة قبل الشروع في عرض الدرس	1.40	70	دالة
19	13	ينوع من الإشارات (الايماءات) الجسدية وبشكل مناسب	1.4	70	دالة
20	14	يستقبل إجابات الطلبة الخاطئة ويعدلها	1.31	65.5	دالة
17	15	يوزع الوقت على عناصر الدرس بشكل متوازن	1.28	64	دالة
7	16	ينتقل الى موضوع الدرس بطريقة طبيعية غير متكلفة	1.18	59	دالة
8	17	يستعمل مهارات التواصل غير اللفظي (إشارات الجسم ـ تعابير الوجه ـ نبرة الصوت)	1.12	56	دالة
9	18	يعزز إجابات الطلبة ويزرع الثقة بينهم	1.08	54	دالة
14	19	وضع أسئلة تقويمية بعد كل فقرة من فقرات الموضوع	1.06	53	دالة
18	20	يتحرك بشكل مناسب في غرفة الصف	1.03	51.5	دالة

حصلت فقرات هذا المجال على وزن مئوي بين (97.5 - 51.5)، اذ تم ترتيب الفقرات حسب حدتها تنازليا بالاعتماد على وزنها المئوي، وسيتم مناقشة واعتماد الفقرات التي تقع ضمن الثلث الأعلى (33%) والتي يبلغ عددها (6) وكالاتي:

1. يراعي الوقت المناسب للتمهيد:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الأولى اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.95) ووزنا مئويا (97.5) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان خطوة التمهيد من الخطوات المهمة والرئيسية للدرس وذلك لأنها تعمل على نقل الطالب من مرحلة ما قبل الدرس الى مرحلة الدرس كما تعمل على تهيئة اذهان الطلاب لموضوع الدرس وتركيز وشد انتباههم له فضلا عن تحقيق الاتصال بين المدرس والطالب ومعالجة الشرود الذهني لبعض الطلبة والتقليل من اثار مشتتات الانتباه.

2. يربط الأسئلة الصفية بأهداف الدرس:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثانية اذ نالت وسطا مقداره (1.94) ووزنا مئويا (97) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان للأسئلة الصفية دورا هاما في تحقيق اهداف الدرس كما لها دور في اثارة التفكير لدى الطلاب وجعلهم في انتباه دائم لذا يجب ان ترتبط بأهداف الدرس كما تعد من المهارات المهمة في تحفيز الطلاب للتكيف مع معطيات الموقف التدريسي وعن طريق الأسئلة الصفية يمكن التثبت من مدى تحقيق الأهداف السلوكية لموضوع الدرس.

3. يربط محتوى الدرس بخبرات الطلبة السابقة:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثالثة اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.88) ووزنا مئويا (94) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان المدرس من خلال ربط محتوى الدرس بما يتناسب مع قدرات المتعلم وخبراته العقلية وقدرته الادراكية وبخبراتهم السابقة يساعد في استيعاب موضوع الدرس بسهولة أي ربط موضوع الدرس بما سبق دراسته في موضوعات سابقة، مما يوفر الاستمرارية في التعلم واستجابة الطلاب وتقبلهم للدرس بحماس ودافعية مما ينعكس إيجابيا على مستوى الطلبة وتحصيلهم الدراسي أي تهيئة الطريقة المثلى للتعلم.

4. يستعمل أسئلة تستثير التفكير:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الرابعة اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.86) ووزنا مئويا (93) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى أهمية صياغة الأسئلة بأسلوب

يستثير تفكير الطلبة ، وتمكن بعض مدرسي اللغة العربية يعود الى الطريقة او الأسلوب التي يعبر بها المدرس عن مضمون السؤال فجودة السؤال الصفي تقاس بمدى قدرته على اثارة تفكير الطالب، وتحفيز عقله لإنتاج استجابات ذات مستويات عليا، وان الأسئلة التي تستثير التفكير أسئلة متعددة منها الأسئلة التعزيزية والاسئلة التركيزية والاسئلة التحليلية والاسئلة الواقعية لذا يجب على المدرس ان يستعمل هذه الأسئلة بسرعة ودقة وان تكون واضحة وملائمة من اجل اثارة المهارات العقلية الدنيا والعليا ومشاركة جميع الطلاب والابتعاد عن الاسئلة التقليدية التي تؤدي الى خمول الطلبة واعتمادهم على إجابات تقليدية .

5. يستعمل اللغة والمصطلحات سهلة الفهم:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الخامسة اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.83) ووزنا مئويا (91) وتعزو الباحثة النتيجة الى استخدام المدرس بعض المصطلحات لتوضيح المفاهيم الجديدة والغامضة على الطلبة في شرح وايضاح الأفكار والمعلومات الصعبة في الموضوع والتي يصعب على الطلبة أدارك معناها، وتنمي عند الطلبة حب الاستماع.

6. يلقي السؤال أولا ثم يختار المجيب:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة السادسة اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.78) ووزنا مئويا (89) وتعزو الباحثة النتيجة الى ان الاسئلة من المكونات المهمة والرئيسية لأي تدريسي ناجح وذلا لكونها فعالة للحفاظ على الاثارة الفكرية في الصف فضلا عن جعل البيئة الصفية بيئة نشطة تعج بالتفاعل بين المدرس والطلاب وبين الطلاب بعضهم مع بعض ، وتستخدم الأسئلة في المراحل المختلفة للدرس فهي تستعمل في التهيئة والاثارة كما تستخدم في اثناء تنفيذ اجراءات تحقيق اهداف الدرس وتستخدم أيضا في التقويم فالسؤال هو المتحدي الدائم داخل غرفة الدراسة او خارجها فيذكر المدرس السؤال ثم ينتظر احد الطلبة ليجيب بدلا من اختيار الطالب أولا ثم القاء السؤال أي يجب الا توجه الأسئلة بصفة دائمة الى مجموعة معينة من الطلاب اذ يجب ان يشترك جميع الطلاب في الحوار الذي يدور في غرفة الصف

ويقع على المدرس الانتباه لهذه الظاهرة اذ يجب عليه تشجيع جميع الطلاب على المشاركة وتعيين السؤال المناسب لقدرات كل طالب لحثه على المشاركة ويجب ان ينتبه لاهم قاعدة في مجال القاء الأسئلة وهي (وقت الانتظار) لان الوقت ضروري لاستقبال الطلاب للسؤال ثم بدء العمليات العقلية وإصدار الاستجابة المطلوبة فعلى المدرس ان يأخذ في الحساب باقي الطلاب وما بينهم من فروق فردية فينتظر مدة من الوقت بعد توجيه السؤال قبل ان يسمح بالإجابة حتى لو ابدى بعض الطلاب استعدادهم للإجابة قبل مرور هذا الوقت .

ت. مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف المركز (المرحلة المتوسطة) في مهارات مجال ما بعد التدريس في ضوء وسطها المرجح ووزنها المئوي

يشتمل هذا المجال (10) مهارات أيضا وللتعرف على المهارات المتحققة وغير المتحققة استخرجت الباحثة الوسط المرجح لكل مهارة من مهارات المجال ومن خلال قسمة قيمة الوسط المرجح لكل منها على الدرجة القصوى للمهارة والبالغة (2) تم حساب الوزن المئوي للمهارات كما مبين في جدول (14).

جدول (14)

مستوى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في محافظة النجف المركز (المرحلة المتوسطة) في مهارات مجال ما بعد التدريس

الترتيب السابق	الترتيب الحالي	المهارات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	الدلالة الاحصائية
9	**1**	**يضع علامات الطلبة وفقا لأدائهم دون تحيز**	**1.97**	**98.5**	**دالة**
4	**2**	**يراعي في الأسئلة التقويمية مستويات تفكير الطلاب**	**1.87**	**93.5**	**دالة**
3	**3**	**يساعد الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار**	**1.92**	**81**	**دالة**
10	**4**	**يطرح أسئلة مناسبة لكل وقت من أوقات الدرس (قبلية ـتكونية ـ ختامية)**	**1.56**	**78**	**دالة**
6	**5**	**يوظف التغذية الراجعة لدعم استجابات الطلبة**	**1.47**	**73.5**	**دالة**
5	**6**	**يستعمل أسئلة صفية منوعة ومحددة الصياغة**	**1.43**	**71.5**	**دالة**
2	**7**	**يستعمل التقويم التكويني اثناء تقديم المادة الدراسية**	**1.35**	**67.5**	**دالة**
7	**8**	**يكلف الطلبة بواجبات فردية مهمة متعلقة باهتماماتهم**	**1.13**	**56.5**	**دالة**
8	**9**	**يحلل نتائج درجات الطلبة في الاختبار**	**1.11**	**55.5**	**دالة**
1	**10**	**يطرح أسئلة شفوية موجهة نحو اهداف الدرس**	**1.08**	**54**	**دالة**

حصلت فقرات هذا المجال على وزن مئوي يتراوح بين (98.5 - 54) اذ تم ترتيب الفقرات تنازليا بالاعتماد على وزنها المئوي، وسيتم مناقشة واعتماد الفقرات التي تقع ضمت الثلث الأعلى (33%) والتي يبلغ عددها (3) وكالاتي:

1. يضع علامات الطلبة وفقا لإدائهم دون تحيز:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الأولى اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.97) ووزنا مئويا (98.5) وتعزو الباحثة هذه النتيجة لتلك الخبرة التي يمتلكها المدرس وتبدو فيما يقوم به من أداء تدريسي ولا يجوز للمدرس اثناء الاختبار ان يعطي

الطالب مالا يستحق من الدرجات فأن هذا من الخيانة والظلم والمدرس حريص على طلابه وهذا ما يشعر الطالب بالعدالة وعدم وجود تحيز من خلال تحديد الإجابات الصحيحة سلفا فلا مجال للتحيز وأيضا لا وجود فيها لأثر الهالة او ذاتية المصحح ، وتعد عملية توزيع العلامات للطلاب في غاية الأهمية لأنها تعمل على إيجاد ثقة بينه وبين الطلاب كما ان للعلامات سواء اكانت يومية ام تحريرية اثرا في زيادة الدافعية للطلاب ونشاطهم من اجل الحصول على علامات كاملة .

2. يراعي في الأسئلة التقويمية مستويات تفكير الطلاب:

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثانية اذ نالت وسطا مرجحا مقداره (1.87) ووزنا مئويا (93.5) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى تمكن المدرس من تنوع الأسئلة التقويمية وفقا للهدف بحيث تتدرج من المعرفة الى الفهم الى المستويات الأخرى الأكثر تعقيدا وتنمية مهارات التفكير من اجل تحفيز الطلبة اي ملائمة السؤال لمستوى الطلاب لتباينهم في قدراتهم العقلية ومستوياتهم التحصيلية واستعداداتهم للتعلم مما يضمن مشاركتهم جميعا في فعاليات الدرس واستيعابهم له.

3. **يساعد الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتم خلال الاختبار:**

حصلت هذه الفقرة على المرتبة الثالثة اذ نالت وسطا مرجحا (1.92) ووزنا مئويا (81) وتعزو الباحثة هذه النتيجة الى ان دور المعلم مهم جدا في اعداد ومساعدة الطلاب على المراجعة الفعالة قبل الاختبار وتدريب الطلاب على اجتياز الاختبار بنجاح حيث يقوم بتفقد المجموعات والثناء عليهم وتقديم المساعدات للصعوبات التي تواجههم اثناء فترة الاختبار بسبب عدم معرفتهم بطبيعة الاختبار وعدد ونوع وكيفية حل الأسئلة وتقديم بعض المقترحات التي تساعدهم في إيجاد الحلول ، فتقديم الحلول للطلبة بعد كل امتحان يومي او شهري يعد امرا هاما للغاية لمعرفة الاغلاط التي وقع فيها الطالب من اجل تفاديها مستقبلا فالنشاط اليومي لابد ان يشمل تغذية راجعة اما النشاط الشهري فلا بد من معالجة الاغلاط ومعرفة السبب الذي يؤدي الى ذلك وتقديم العلاج له .

الهدف الثاني:

الفروق ذات الدلالة الإحصائية في (مهارات التدريس) تبعا لمتغير الجنس.

لغرض استخراج الفروق بين الذكور والاناث في مهارات التدريس استعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقلتين كما مبين في جدول (15).

جدول (15)

نتائج الفروق بين الذكور والاناث في مهارات التدريس

المتغير	الجنس	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة الإحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
مهارات التدريس	ذكور	40	18.7	11.8	9.4	1.96	دالة
	اناث	120	56.2	35			

يتبين من جدول (15) ان الوسط الحسابي للإناث بلغ (56.2) أكبر من الوسط الحسابي للذكور والبالغ (18.7)، وان القيمة التائية المحسوبة قد بلغت (9.4) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1.96)) وهذا يدل على وجود فروق دالة احصائيا بين الذكور والاناث في مهارات التدريس لصالح الاناث عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (159)، وتعزو الباحثة ذلك الى إدراك المدرسين من الذكور والاناث لأهمية مهارات التدريس في العملية التعليمية واعتمادها عليهم واستخدام الأساليب المتنوعة التي تسهم في تطوير أدائهم.

الهدف الثالث

قياس نمط التعلم المستند الى الدماغ عند عينة البحث من مدرسي اللغة العربية ومدرساتها.

لتحقيق هذا الهدف تم تحليل إجابات افراد عينة البحث على مقياس هيرمان، ولغرض التعرف على الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرة بين المتوسط الحسابي

والمتوسط الفرضي استعملت الباحثة الاختبار التائي (T.test) لعينة واحدة، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (5.5) وهي أكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجة حرية (159) وهذا يدل على وجود فروق دالة احصائيا كما مبين في جدول (16).

جدول (16)

نتائج الاختبار التائي لعينة واحدة لدلالة الفرق بين الوسط الحسابي والوسط الفرضي للأنماط الكلية

المتغير	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية
					المحسوبة	الجدولية	
الأنماط	160	62.5	24.1	40	5.5	1.96	دالة

يتبين من جدول (16) ان متوسط درجات افراد العينة على المقياس بلغ (62.5) وبانحراف معياري (24.1) وعند مقارنة المتوسط الحسابي بالوسط الفرضي للمقياس والبالغ (40) ظهر ان الوسط الحسابي اعلى من الوسط الفرضي ليدل على وجود فرق عند افراد عينة البحث، تعزو الباحثة ذلك كون المدرسين والمدرسات يخضعون لإجراءات التدريب والتطور، والرغبة الجادة من قبلهم في تطوير قدراتهم كون هذه المسألة اختيارية لهم.

الهدف الرابع

الفروق ذات الدلالة الإحصائية في (التعلم المستند الى الدماغ) وفق متغير الجنس.

لغرض التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين الذكور والاناث في مقياس هيرمان (التعلم المستند الى الدماغ) استعملت الباحثة اختبار مربع كاي لحسن المطابقة كما مبين جدول (17).

جدول (17) نسبة المشاركة في الانماط (A , B , C , D)

الانمـــــاط	العدد	النسبة المئوية %
A	44	27.7
B	50	31.5*
C	33	20.5
D	33	20.3
المجمـــــوع	160	100
مربع كاي الحسابية		9.25
مربع كاي الجدولية P< 0.05		7.81

يتبين من جدول (17) ان نسب الأنماط المشاركة لكل من النمط (A) هي (27.7) و(B) (31.5) و(C) (20.5) و(D) (20.3)، وقيمة مربع كاي الحسابية للنسب المشاركة في الأنماط ككل والبالغة (9.25) وهي أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية البالغة (7.81) ليدل على وجود فروق ذات دلالة احصائيا في النمط (B)، تعزو الباحثة ذلك كون المدرسين والمدرسات هم اشخاص قادرين على التخطيط وإيجاد التفاصيل ويفضلون العمل بشكل متسلسل أي يخضعون الى التفكير التنظيمي مما يدل على قيادتهم وإدارتهم للأوضاع.

جدول (18)

نتائج الفروق بين الذكور والاناث في نسبة المشاركة في الأنماط

مقياس هيرمان (التعلم المستند الى الدماغ)

جدول (18) نسبة المشاركة في الانماط (A , B , C , D) حسب الجنس

الانمـــــاط	ذكـــــــــور		إنـــــــــاث	
	العدد	النسبة المئوية %	العدد	النسبة المئوية %
A	12	7.5	32	20
B	16	10	34	21.3*
C	7	4.4	26	16.2
D	5	3.1	28	17.5
المجمـــــوع	40	25	120	75*
مربع كاي الحسابية	12.2			
مربع كاي الجدولية P< 0.05	7.81			

يتبين من جدول (18) ان قيمة مربع كاي الحسابية للذكور والاناث قد بلغت (12.2) وهي أكبر من قيمة مربع كاي الجدولية والبالغة (7.81) وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النمط (B) لصالح الاناث وتعزو الباحثة ذلك كون المدرسات يملكنه القدرة على تنفيذ الاعمال بدقة بالغة والاهتمام بأدق التفاصيل في تنظيم الاعمال والاستفادة من الوقت المتاح دون أي تقصير يذكر.

الهدف الخامس

تعرف العلاقة بين مهارات التدريس ونمط التعلم المستند الى الدماغ عند عينة البحث

لغرض إيجاد طبيعة العلاقة الارتباطية بين متغيري البحث استعملت الباحثة معامل ارتباط بوينت بايسيريال الاعتيادي كما مبين في جدول (19)

جدول (19)

نتائج ارتباط بوينت بايسيريال لبيان العلاقة الارتباطية بين مهارات التدريس ومقياس هيرمان للتعلم المستند الى الدماغ

مهارات التدريس	الانماط	حجم العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط	ت المحسوبة	ت الجدولية	الدلالة الاحصائية
المهارات	A	160	56.3	34.8	0.56	4.22	1.96	دالة
			69.3	23.4				
	B		56.3	34.8	0.63	5.66	1.96	دالة
			78.9	23.2				
	C		56.3	34.8	0.63	2.85	1.96	دالة
			51	28.8				
	D		56.3	34.8	0.57	3.21	1.96	دالة
			50.7	20.9				

يتبين لنا من جدول (19) أعلاه وجود علاقة ارتباطية معنوية بين مهارات التدريس ككل وانماط التعلم الأربعة اذ جاءت علاقة المهارات ككل بالنمط (A) وبوسط حسابي للمهارات ككل (56.3) وبانحراف معياري (34.8) وقيمة معامل

الارتباط (0.56) ، وهذا يدل على دلالة معامل الارتباط بين مهارات التدريس ككل والنمط (A) أي كلما ارتفع مستوى النمط عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ارتفع مستوى المهارات لديهم، وبحساب قيمة (T) لمعامل الارتباط عند درجة حرية (158) ومستوى دلالة (0.05) ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) تبين لنا ان قيمة (T) المحسوبة (4,22) وهي اكبر من القيمة الجدولية لهذا يكون معامل الارتباط والبالغ (0.56) دال احصائيا أي توجد علاقة ارتباطية .

اما علاقة المهارات ككل بالنمط (B) فقد بلغ المتوسط الحسابي للمهارات ككل (56.3) وبانحراف معياري (34.8) وقيمة معامل الارتباط (0.63)، وهذا يدل على دلالة معامل الارتباط بين مهارات التدريس ككل والنمط B أي كلما ارتفع مستوى النمط عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ارتفع مستوى المهارات لديهم، وبحساب قيمة (T) لمعامل الارتباط عند درجة حرية (158) ومستوى دلالة (0.05) ومقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (1.96) تبين ان قيمة (T) المحسوبة بلغت (5,55) وهي اكبر من القيمة الجدولية لهذا يكون معامل الارتباط والبالغ (0.63) دال احصائيا أي توجد علاقة ارتباطية .

اما علاقة مهارات التدريس ككل بالنمط (C) وبوسط حسابي للمهارات ككل (56.3) وبانحراف معياري (34.8) وقيمة معامل الارتباط (0.63)، وهذا يدل على دلالة معامل الارتباط بين مهارات التدريس ككل والنمط C أي كلما ارتفع مستوى النمط عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ارتفع مستوى المهارات لديهم، وبحساب قيمة (T) لمعامل الارتباط عند رجة حرية (158) ومستوى دلالة (0.05) فقد بلغت القيمة الثانية (2,85) وهي أكبر من القيمة الجدولية لهذا يكون معامل الارتباط والبالغ (0.63) دال احصائيا أي توجد علاقة ارتباطية.

اما علاقة مهارات التدريس ككل بالنمط (D) وبوسط حسابي للمهارات ككل (56.3) وبانحراف معياري (34.8) وقيمة معامل الارتباط (0.57)، وهذا يدل على دلالة معامل الارتباط بين مهارات التدريس ككل والنمط (D) أي كلما ارتفع مستوى النمط عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها ارتفع مستوى المهارات لديهم، وبحساب

قيمة (T) لمعامل الارتباط عند درجة حرية (158) ومستوى دلالة (0.05) فقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (3,21) وهي أكبر من القيمة الجدولية لهذا يكون معامل الارتباط والبالغ (0.57) دال احصائيا أي توجد علاقة ارتباطية.

- **الاستنتاجات: توصلت الدراسة الى الاستنتاجات الاتية:**

1. يتباين مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في مدراس محافظة النجف المركز بحسب نوع مهاراتهم التدريسية ومستوياتها اذ تصدرت مهارات اثناء التدريس على بقية المهارات.
2. يختلف مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في مدراس محافظة النجف المركز بالمهارات التدريسية وفق مقياس هيرمان اذ تصدرهم ذوي نمط السيادة الدماغية B (يختص بالتنفيذ والتخطيط) وC (يختص بالمشاعر والعلاقات مع الاخرين) عن بقية الأنماط.
3. ان اغلب مدرسي اللغة العربية ومدرساتها يعيرون أهمية كبيرة لتطوير مهاراتهم التدريسية ومن بينها مهارات اثناء الدرس لأنها وسيلة لتحقيق اهداف الدرس.
4. ضعف العلاقة بين النظرية والتطبيق اثناء اعداد مدرسي اللغة العربية من خلال التركيز على الجانب النظري واهمالها للجانب التطبيقي.
5. ان امتلاك مدرسي اللغة العربية ومدرساتها لمهارات التدريس بمستويات معرفية يساعد على رفع القدرات العقلية للطلبة والتحصيل الدراسي لديهم، وتشتمل على التفكير الاستراتيجي عن طريق قدرة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها على تنظيم المعارف واستعمالها في حل المشكلات وتطبيق تلك المعارف في مواقف تعليمية متنوعة.

- **التوصيات:**

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:

1. ضرورة الاهتمام بعقد دورات تدريبية وورش عمل تساعد مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المتوسطات على تطبيق التعلم المستند الى الدماغ وتؤهلهم لتطبيقه في محافظة النجف الاشرف.

2. اعتماد أساليب وطرائق واضحة في مديريات التربية عند تحسين مهارات التدريس على وفق التعلم المستند الى الدماغ وتضمينها في الدورات التطويرية الخاصة بمدرسي اللغة العربية.
3. ضرورة التأكيد على دور الاشراف وادارات المدارس في متابعة مدرسي اللغة العربية بمدى معرفتهم واطلاعهم على الاتجاهات الحديثة في التدريس مثل نظرية التعلم المستند الى الدماغ.
4. ضرورة تحسين الظروف والتجهيزات للبيئة التدريسية بمدراس محافظة النجف وتوفير الحوافز التي ستساعد على وجود هذه العوامل، وتسهم في تحسين الأداء التدريسي عند مدرسي اللغة العربية.

- **المقترحات:**

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة بعض الدراسات المستقبلية التي يمكن ان تكون مكملة لنتائج هذه الدراسة:

1. برنامج مقترح لتدريب مدرسي اللغة العربية على مهارات التدريس.
2. قياس فاعلية برامج تدريبية لمدرسي اللغة العربية على استخدام خصائص التعلم المستند الى الدماغ في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس.
3. اجراء دراسة تقيس مستوى فعالية التدريس في ضوء خصائص التعلم المستند الى الدماغ على تحصيل الطلاب وتفكيرهم.
4. اجراء دراسة تقارن بين أداء مدرسي اللغة العربية بتصوراتهم السابقة حول تعليم اللغة العربية وخصائص التعلم المستند الى الدماغ في ضوء الاتجاهات الحديثة في التدريس.

- **القرآن الكريم**
- **المصادر العربية**

❖ إبراهيم بن عنبر (2002): التدريس الفعال، **مجلة الاشراف التربوي**، الرياض السعودية.

❖ إبراهيم، احمد سيد (1989): تقويم الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية باستخدام نموذج فلندرز للتفاعل اللفظي، **مجلة كلية التربية بأسيوط**، ع (5).

❖ إبراهيم، لينا (2009): **أساليب تدريس العلوم للصفوف الأربعة الأهلي**، عمان / مكتبة المجتمع العربي.

❖ إبراهيم، وسام (2010): **التدريس المصغر**، جامعة الإسكندرية، نسخة الكترونية.

❖ ابن قصود، عبد الله محمد (2003): **أساليب التقويم الطلابي، السعودية**، ابها، كلية المعلمين، دار المنظومة.

❖ ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1990): **لسان العرب بيروت**، ط 3.

❖ أبو حليل، كريم عبيس، ومزعل، فاضل عبد الزهرة (2016): **تنمية المهارات الجغرافية دراسة تطبيقية**، ط1، دار الوضاح للنشر، عمان الأردن.

❖ أبو حمادة، ناصر الدين (2017): إثر برنامج تعليمي قائم على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارات التفكير التخيلي والادراك البصري لدى طلبة صعوبات التعلم غير اللفظية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج 25، ع (2).

❖ أبو رياش، حسين محمد (2007): **التعلم المعرفي**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

❖ أبو رياش، حسين، وزهرية عبد الحق (2007): **علم النفس التربوي**، عمان، الأردن، دار المسيرة للطباعة والنشر.

❖ أبو علام، رجاء محمود (2001)**: مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، ط3، دار النشر للجامعات، القاهرة.

- أبو مغلي، سميح (1986): **الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية**، ط2، دار محمد للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- أبوديه، هناء خميس (2009): برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللغة العربية لدى الطالبات المعلمات في الكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، الجامعة الإسلامية غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**.
- إسماعيل زكريا الحاج (1992): تقويم مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربوية بالمدينة المنورة، **المجلة العربية للتربية**، تونس، مج (12) ع (1).
- إسماعيل، بليغ حمدي (2010): **استراتيجيات تدريس اللغة العربية اطر نظرية وتطبيقات عملية**، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- امام مختار حميدة، احمد النجدي، وصلاح الدين عرفة واخرون (2003): **مهارات التدريس، مكتبة زهراء الشرق**.
- الامام، مصطفى محمود واخرون (1990): **القياس والتقويم**، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، جامعة بغداد.
- بدر، بثينة محمد (2005): إثر استخدام برنامج تدريبي في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، **مجلة القراءة والمعرفة**، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع (46).
- بهادر، سعدية محمد (1981): الإفادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية، **مجلة تكنولوجيا التعليم**، العدد (8) الكويت.
- بوزان، توني وباري (2006): **كتاب خريطة العقل** ، ترجمة مكتبة جرير ط3، الرياض.
- توفيق مرعي (1983): **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- جابر عبد الحميد، واخرون (1985): مهارات التدريس، ط (2)، القاهرة، دار النهضة العربية.

- جابر عبد الحميد، واخرون (1986): **مهارات التدريس**، ط (3)، القاهرة، دار النهضة العربية.
- الجاجي، رجاء محمد (2013): وحدة مطورة وفق التعلم المستند الى الدماغ في تنمية تقدير الذات والاتجاه نحو الابداع لدى تلميذات الصف الثالث الأساسي، **رسالة ماجستير غير منشورة.** الجري، خضير عباس واخرون (2018): **طرائق التدريس العامة مفاهيم نظرية وتطبيقه، الدار الجامعية**، وزارة التعليم، ط 1.
- الجعافرة، عبد السلام (2011): **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، عمان، مكتبة المجتمع العربي.
- الجلاد، ماجد (2011): **تدريس التربية الإسلامية الأسس النظرية والاساليب العملية**، ط3، عمان، دار المسيرة لنشر والتوزيع.
- الجمهوري، ناصر علي (2009): المناهج الدراسية تخطيطها واستراتيجيات تدريسها في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ، **بحث مقدم الى ندوة المناهج الدراسية رؤى مستقبلية**، 19_3_2009م.
- الجواد، وفاء رشاد (2013): أثر استخدام برنامج قائم على التعلم المستند الى الدماغ في تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية لدى طفل الروضة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس.**
- جينسن، ايريك (2007): **التعلم المبني على العقل**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض، 2000.
- الحديدي، صدام محمد حميد علي (2012): فاعلية برنامج مقترح على وفق منحى النظم لمادة التربية العلمية في اكساب الطلبة / المدرسين بعض مهارات التدريس وتنمية اتجاهاتهم نحو المهنة جامعة بغداد ـ كلية التربية ـــ ابن رشد، **أطروحة دكتوراه غير منشورة.**
- حسن جعفر الخليفة، وضياء الدين محمد مطاوع (2012): **مدخل الى التدريس**، مكتبة الرشد، الرياض.

- حسن حسين زيتون (1997): **التدريس رؤية في طبيعة المفهوم**، القاهرة، عالم الكتب.
- حسن حسين زيتون (2004): مهارات التدريس، ط2 القاهرة، عالم الكتب.
- حسنين، محمد رفعت (2014): درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لفصول محو الامية لمهارات التدريس على ضوء التعلم المبني على أبحاث الدماغ، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس.**
- حلس، داود درويش (2008): **رؤية معاصرة في مهارات التدريس الفعال، الجامعة الإسلامية**، غزة ، فلسطين .
- حلس، داود درويش، ود محمد أبو شقير (2002): محاضرات في مهارات التدريس كتاب منشور على الموقع. www.softwarelabs.com
- حميدة امام (2000): **مهارات التدريس**، مكتبة زهراء الشرق للنشر، القاهرة.
- الحميدي، حامد والظفيري، محمد (2012): الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية، بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت، **مجلة العلوم التربوية**، مج 20، ع 3، ج 2.
- الحويطي، غادة حمود، (2018): **كيف يتعلم الدماغ، نظرية التعلم المستند الى الدماغ وتطبيقاتها التربوية**، الرياض.
- الحيلة، محمد محمود (2007): **مهارات التدريس الصفي**، ط 2، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خضر، فخري رشيد (2000): **التقويم التربوي**، ط1، الامارات العربية المتحدة، دار القلم للنشر والتوزيع.
- الخليفة، حسن جعفر - (2005): **المنهج المدرسي المعاصر**، ط5، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الخليفة، حسن جعفر (1996): **التخطيط للتدريس والاسئلة الصفية** - ورؤية منهجية جديدة، ط1، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا.

- الخليفة، حسن جعفر، وضياء الدين مطاوع (2015): **استراتيجيات التدريس الفعال**، الدمام، مكتبة المتنبي.
- الخليفة، فاطمة محمد (2012) فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ لدى معلمات العلوم في المرحلة الأساسية، **المجلة التربوية**، مج (27)، عمان.
- الخناثة، سامي محسن، وأبو سعد، احمد والكركي، وجدان (2010): **مبادى، علم النفس**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الخوالدة، ناصر وعيد، يحي (2003): **طرائق تدريس التربية الإسلامية واساليبها وتطبيقاتها العملية**، عمان، مكتبة الفلاح.
- الخيطي، مسلم يوسف، ورواشدة، إبراهيم فيصل (2014): إثر برنامج تعليمي للتعلم المستند الى الدماغ في الدافعية للتعلم والتحصيل والتفكير العلمي لدى طلبة الصف الخامس الأساسي، جامعة اليرموك، الأردن، **أطروحة دكتوراه غير منشورة.**
- داود حلس، ومحمد أبو شقير (2008): **محاضرات في مهارات التدريس** ط1، جزء1.
- داود، عزيز حنا، وعبد الرحمن، أنور حسين (1990): **مناهج البحث التربوي**، مكتبة الرشد.
- الدريج، محمد (1994): **تحليل العملية التعليمية**، مدخل الى عملية التدريس، الرياض، دار عالم الكتب.
- الدغمان وخالد (2021): دور مشرفي اللغة العربية في تنمية مهارات التدريس لدى معلميها في المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية**، أسيوط، عدد 37.
- ديفيد ساسوا (2006): **كيف يتعلم المخ الموهوب**، ترجمة مراد علي عيسى، وليد السيد احمد خليفة، القاهرة، زهراء الشروق.
- راشد، علي (2005): **كفايات الأداء التدريسي من سلسلة المعلم الناجح ومهارته الأساسية**، الكتاب الرابع، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

- راشد، علي محيي الدين، ومنى عبد الهادي سعودي (1998): برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية، المؤتمر الثاني لأعداد 61- معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، **مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية**، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الربيعي، محمود داود (2010): **الاتجاهات الحديثة في تدريس التربية الرياضية، أربيل**، مطبعة المنارة.
- الربيعي، محمود داود واخرون (2021)**: استراتيجيات وكفايات التدريس**، دار الضياء، ط1، النجف.
- رسلان ـ مصطفى (2008)**: تعليم اللغة العربية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع القاهرة، مصر.
- الرشود، جواهر سعود (2011): فاعلية استراتيجية التعليم حول العجلة القائمة على نظرية هيرمان ونظرية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في الكيمياء وانماط التفكير لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، السعودية، **رسالة ماجستير غير منشورة.**
- الرشيدي، سلطان محمد (2011)**: تحليل كتاب الرياضيات للصف الحادي عشر من مرحلة التعليم بعد الأساسي في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ.**
- الرويلي، عايض، والحربي، بدرية (2018): الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في ضوء نظرية الطعم المستند الى الدماغ، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (2010): **نظريات التعلم، القاهرة**، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (2015): **نظريات التعلم، القاهرة**، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الزغلول، عماد عبد الرحيم (2019): **نظريات التعلم**، ط2. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- الزهيري، حيدر عبد الكريم (2017): **الدماغ والتفكير**: أسس نظرية واستراتيجيات تدريسية. الأردن، مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- زيتون، حسن حسين (2001): **تحليل ناقد لنظرية التعلم القائم على المخ وانعكاسها على تدريس العلوم**، جامعة عين شمس، كلية التربية ـ الجمعية المصرية للتربية العلمية مج 1.
- زيتون، حسن حسين (2001): **مهارات التدريس رؤية** في تنفيذ التدريس، ط1، القاهرة، عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين (2003) **: التدريس ـ نماذجه ومهارته**، القاهرة ، عالم الكتب
- زيتون، حسن حسين (2004): **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**، ط2، القاهرة.
- زيتون، كمال عبد الحميد (1999): **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط 1، دار الشرق، عمان.
- سعادة، جودت (2001): **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية.** عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعدي، لفته موسى (2001): **طرائق وتقنيات تدريس الفنون**، مطبعة السعدون، بغداد.
- السعود الجوهرة، بنت فهد (2006): تقويم واقع وأداء كليات التربية للبنات بالملكة العربية السعودية في اعداد معلمة اللغة العربية لمراحل التعليم المختلفة ـ **دراسة ميدانية المؤتمر العلمي السابع مؤسسات اعداد المعلم في الوطن العربي بين الواقع والمأمول**، كلية التربية جامعة الفيوم، مج (2)، دار الحكمة بغداد.
- السلطي، ناديا سميح، ومحمد عودة الريماوي (2004): **التعلم المستند الى الدماغ**، عمان،، دار المسيرة للطباعة والنشر ،الأردن.
- السلطي، نادية سميح (2002)**: إثر برنامج تعليمي** ـ تعلمي مبني على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تطوير القدرة على التعلم الفعال، عمان.

- السلطي، نادية سميح (2009) : **التعلم المستند الى الدماغ**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- سليمان، حمود محمد الحراصى (2001): تقويم أداء معلمات اللغة العربية في ضوء المهارات التدريسية واللغوية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسلطنة عمان، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، رسالة ماجستير غير منشورة.
- سهيلة، محسن كاظم (2004): **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم**، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان.
- سيد، اماني سعيدة (2007): تنمية ما وراء المعرفة باستخدام كل من استراتيجية KWL المعدلة وبرنامج دافعية الالتزام وأثره على التحصيل لدى الأطفال) في ضوء نظرية التعلم المستند الى الدماغ ونظرية الهدف، **مجلة العلوم التربوية**، العدد 2.
- شبر، خليل إبراهيم، واخرون (2006): **اساسيات التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- شحاته، حسن، والسمان، مروان (2013): **المرجع في تعليم اللغة العربية وتعلمها**، القاهرة، مكتبة الدار العربية للكتاب.
- شحاته، زين محمد (1995): تنمية بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية (أسلوب التدريس المصغر)، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس** ، مصر مج (8) ع (4).
- الشمري، ثامر نجم عبود (2003): تقويم أداء معلمي اللغة العربية في تعليم مادة المحادثة في المرحلة الابتدائية، كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، **رسالة ماجستير غير منشورة.**
- الشهراني، عامر عبد الله سليم، محمد سعيد الشهراني، 1997: **المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بمدقة عسير، التربية المعاصرة.**
- صالح، احمد (1972): **علم النفس التجريبي**، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.

- صلاح الدين، عرفه، 2004، **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات**، كلية التربية، جامعة حلوان.
- صلاح، سمير يونس، & الرشيدي، سعد محمد (1999): **التدريس العام وتدريس اللغة العربية**، الكويت، مكتبة الفلاح.
- الصيفي، عاطف (2009): **المعلم استراتيجيات التعليم الحديث**، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الطنطاوي، عفت مصطفى (2009): **التدريس الفعال تخطيطه ـ مهارته ـاستراتيجياته ـتقويمه**، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن
- الطيب، بدوي (2011): الكفاءة التربوية للمعلم، الإسكندرية، دار الجامعة الجديدة.
- الظاهر، زكريا محمد (2002): **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، الأردن، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع عالم الكتب القاهرة.
- عبد الحسين، وسام صلاح (2015): **التعلم المتناغم مع الدماغ (تطبيقات لأبحاث الدماغ في التعلم**، جامعة كربلاء، كلية التربية الرياضية.
- عبد الرزاق، إبراهيم خليل واخرون (2016) : فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند الى الدماغ لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية واثره على تنمية مهاراتهم التدريسية ، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الفيوم ، مج (14) ، ج (1) .
- عبد القادر، محمد عبد القادر (2014): فاعلية استراتيجية قائمة على نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تنمية مهارا ت الحس العددي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة تربويات الرياضيات**.
- العبد كريم، راشد بن حسين (2001): ثلاث وثلاثون خطوة تدريس ناجح، دليل عملي للمعلمين والمعلمات، **مجلة خطوة**، العدد (14) الرياض.

- عبيدات، ذوقان، وسهيلة أبو السميد (2007): **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين** ـ دليل المعلم والمشرف التربوي، ط1، دار الفكر، عمان الأردن.
- عبيدات، ذوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق، كايد (1998): **البحث العلمي، مفهومه وأساليبه**، ط 6، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عبيدات، سليمان احمد (1987): **القياس والتقويم التربوي**، ط1، الأردن، جمعية عمال المطابع التعاونية.
- العتاب، نادية (2001): فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرس للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس في كلية التربية، **المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم**، يوليو 2021، القاهرة، جامعة عين شمس، مج (2).
- عز الدين، سحر (2015): **التعلم المستند للدماغ في تدريس العلوم**، عمان، مركز ديون لتعليم التفكير.
- العزاوي، حسن، والتميمي، ميسون (2013): مدى توافر مهارات التدريس لدى مدرسي اللغة العربية وطرائق تدريسها بجامعتي بغداد والمستنصرية في ضوء معايير الجودة، جامعة بابل، **مجلة كلية التربية الأساسية**، العدد 13.
- العطاب، سعد بن محمد (2011): فاعلية برنامج تعليمي للتربية العملية في أداء الطالب المدرس للمهارات التدريسية واتجاهه نحو مهنة التدريس، **مجلة كلية التربية**، جامعة بغداد.
- عطية، محسن علي (2008): **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- عفانة، عزو، الجيش، يوسف (2009): **التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين**، غزة، مكتبة افاق.
- عقيلان، حسن بت احمد (2010): **تخطيط واعداد الدروس**، الشبكة العنكبوتية.

- علام، صلاح الدين محمود (2000): **القياس والتقويم التربوي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.
- علام، صلاح الدين محمود ، عقيلان، حسن بت احمد (2003): **التقويم التربوي المؤسسي**، دار الفكر العربي، القاهرة.
- علوان، عامر إبراهيم (2012): **تربية الدماغ البشري وتعليم التفكير**، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.
- علي، صفاء محمد (2013): إثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند الى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية والانجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**.
- علي، فتحي حسانين (2006): تقويم المهارات التدريسية اللازمة لطلاب اللغة العربية بكليات التربية سلطنة عمان، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**.
- عمر، علي دحلان (2020م) **زاد المعلم في التعليم والتعلم**، ط2 ، .
- العياصرة، وليد (2010): **التربية الإسلامية واستراتيجيات تدريسها وتطبيقاتها العملية**، عمان، دار المسيرة.
- غانم، بسام عمر، وخالد، محمد أبو شعيرة (2008): **التربية العملية الفاعلة بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية**، ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الغانم، عمر احمد (2013): فاعلية استراتيجيتي التعلم المستند على الدماغ وعادات العقل في تحسين مهارات التفكير الإبداعي والتحصيل في الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر في الأردن، **(رسالة دكتوراه جامعة العلوم الإسلامية العالمية)**.
- فاضل، خليل (2010): **المدخل الى طرائق التدريس العامة**، الموصل، دار ابن الاثير للطباعة والنشر.

- فان دالين، ديمو يولد ناب (1984): **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، ط3، ترجمة، محمد نبيل واخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- الفتلاوي، سهيلة (2006): **المنهاج التعليمي والتدريس الفعال**، عمان، دار الشروق.
- فرج، صفوت (1989)**: القياس النفسي**، ط2، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة، مصر.
- فضالة، صالح علي (2010): **مهارات التدريس الصفي**، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- فلمبان، غدير (2014): دراسة احتياجات أعضاء هيئة التدريس من المهارات الخاصة والمعارف التقنية في جامعة التقنية في جامعة الطائف، **المجلة الدولية التربوية المتخصصة** ، مج (3) ع (4).
- الفياض، محمد سلمان واخرون، 2011: **التدريس الفعال**، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- القرش، جمال إبراهيم (2009): **طرائق التدريس** ـ الرياض، مكتبة التوبة.
- القرني، يعن الله علي (2009): **تصور مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في ضوء مهارات التدريس الإبداعي ومتطلبات التعلم المستند الى الدماغ**، مج 16،
- قطامي نايفه، والمشاعل، مجدي (2007): **الموهبة والابداع وفق نظرية الدماغ**، عمان، دار ديون للنشر والطباعة.
- قطامي، نايفة (2004): **مهارات التدريس الفعال**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.
- كاظم، علي مهدي (2001): **القياس والتقويم في التعليم والتعلم**، ط1 الأردن، دار الكندي للنشر والتوزيع.
- كردي، فوز (2001): **طرائق تدريس التربية الاسلامية في مدارس البنات نسخة الكترونية**.

- كفواليك سوزان، واولسن كارين (2004): **تجاوز التوقعات دليل المعلم لتطبيق أبحاث الدماغ في غرفة الصف، الكتاب الأول**، ترجمة مدارس الظهران الاهلية، الدمام، دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- كوبرا، عبد الوهاب (2001)**: مدخل الى طرائق التدريس**، العين، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
- محمد، احمد، ومحمد صالح (2021): **فعالية برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي في تحسين بعض مهارات التدريس لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي**، دراسات تربوية ونفسية.
- محمد، جمال الدين عبد الحميد (1988): إثر استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن على تمكن الطالبات المعلمات من بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية، **مجلة جامعة قطر العدد 6.**
- محمد، عبد الرزاق عيادة (2011): إثر استخدام نظرية التعلم المستند الى الدماغ في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء، **مجلة ديالى للبحوث الإنسانية (53).**
- محمود، صلاح الدين عرفه (2005): تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات، القاهرة، عالم الكتب.
- محمود، صلاح الدين عرفه (2006): **تفكير بلا حدود، رؤى تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه**، القاهرة عالم الكتب.
- المخزومي، ناصر محمود (1994): تقويم برنامج اعداد معلمي اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي بكليات المجتمع الحكومية، جامعة ام درمان الإسلامية. **أطروحة دكتوراه غير منشورة.**
- المطرفي، غازي بن صلاح هلال (2014): فاعلية استراتيجية التعلم المستند الى الدماغ ونمط السيطرة الدماغية في تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو ماده العلوم لدى طلاب مساق (1) علوم بجامعة ام القرى بالسعودية، **مجلة التربية، بنها، العدد 99.**

- المعيان، هند احمد (2007): أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب الطالبات المعلمات مهارات التدريس، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج (8)، ع (4).**
- المفتي، محمد (1992): **التدريس المصغر**، كلية التربية، ط1، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ملحم، سامي محمد (2005): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- ملحم، سامي محمد (2009) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.
- موسى محمد محمود، وقاسم، محمد جابر (2000): الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية، **مجلة القراءة والمعرفة، ع (2).**
- الناشف، سلمى (1999): فاعلية التدريس المصغر في تحسين مهارات التدريس لدى طلاب كلية التربية الحكومية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، **مجلة دراسات في العلوم التربوية، مج (34).**
- النجدي، احمد واخرون (2001): **المدخل في تدريس العلوم (تدريس العلوم في العالم العاصر)**، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، رقم (4)، دار الفكر العربي، القاهرة.
- النوافل، محمد خير، والهندسي، الفيصل (2014): تحليل أسئلة امتحانات الدبلوم العام لمادة الفيزياء في سلطنة عمان في ضوء التعلم المستند الى الدماغ، **مجلة العلم التربوية والنفسية**، ع 15.
- هارديمن، ماريالم (2013): **ربط أبحاث الدماغ بالتدريس الفعال**، ترجمة: صباح عبد الله عبد العظيم، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه (2008): **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

❖ الهويدي، زيد (2005): **الأساليب الحديثة في تدريس العلـوم**، العين، دار الكتـاب الجامعي، القاهرة.

❖ يوسف، سليمان عبد الواحد (2011): **المخ البشـري الـة الـتعلم والتفكيـر والحـل الإبداعي للمشكلات**، القاهرة، مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

English sources **المصادر الاجنبية:**

- Allen& Yen, W. M. 1979. **Introduction to Measurement Theory**, Oxford University Press.
- Ann Herrmann-Nevada. (2010):" **Creativity and strategic thinking**: Critical survival skills for every training professional ". Herrmann international USA.
- Bahrani, T. Pour, M, Asakreh, A. (2011): Identifying the Faculty Members Training Need to Develop Short Courses In-service Training: A Case Study from Mahshahr Islamic Azad University, Iran. Canadian Academy of Oriental and Occidental Culture **(Canadian Social Science),7(6).**
- Borg, M.&Riding, R (1981): **Teacher Stress and Cognitive Style British Journal of Educational Psychology**, (204).
- Bruer, J, Joseph T, (2000), **In Search of Brain-Based Education**, Ph. DeIta Kappan, 80(9)
- Caine, R. & Caine, G. (1997). **Making Connection: Teaching and Bri**: an Alexandria, VA: ASCD.
- Caine, R. & Caine, G. (2002). **The Brain/Mind principles wheel**. Retrieved from http://www.cainlearning.com/pwhee.
- Fratangelo, L (2015) **Brain–Based Instructions Teachers' Perceptions'** and Knowledge of Brain-Based Learning Strategies Unpublished ph. Dissertations ،Texas TECH University.

- Gregory, R, 2015. **Psychological Testing: History**, Principles, and Application, seventh Ed., Person Education Limited, England
- Herrmann, N., & Herrmann-Mehdi, A. (2015). T**he Whole Brain Business Book**: Unlocking the Power of whole brain thinking in Teams, and Individuals. McGraw Hill Professional.
- Jensen, Eric, (2000) Brain-based Learning, **Academic Press Inc**, Alexandria, Virginia, VoI.53, No. 4, pp.232/235.
- Kapadia, R. H. *2014(. Level of Awareness about knowledge, belief, and practice of brain-based learning of school teachers in Greater Mumbai region**. Procedia Social and Behavioral Sciences**, 123, 97-1053.
- Kim, S. Raza, M. & Seidman, E. (2019): **improving 21st-century teaching skills**: The key to effective 21st-century learners.
- Researching Comparative and International Education, 14(1).
- Laurenz Wiskott (2001), **How the Brain Works in the Context of Learning**, New York, Norton.
- Morris, L.T. (2010**) Brain-based learning and classroom practice**. a study investigating instructional methodologies of urban school teachers, unpublished doctoral dissertation, Arkansas state university.
- Moss, P. 1994. **Can There Be Vaildity without Reliability**, Educational Researcher,23?

- Ned Herrmann. (1993):" **The creative Brain**". By the Ned Herrmann group, North Carolina, USA.
- Wachob, D.A. (2013). **public school teacher's knowledge**, perception, and implementation of brain-based learning practices.
- unpublished doctoral dissertation, **University of Central Florida Orlando.**

ملحق رقم (1)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جمهورية العراق
Ministry of Higher Education and Scientific Research
جامعة بابل
University of Babylon
كلية التربية للعلوم الانسانية
College of Education for Human Sciences

العدد : ٨٤٦٣
التاريخ : ٢٠٢٢/٩/٦
Ref. No :
Date: / /

الى / المديرية العامة لتربية محافظة النجف الاشرف

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة :

يرجى التفضل بالموافقة على تسهيل مهمة طالبة الدراسات العليا / الماجستير (**الاء محمد عبد الحسين**) من قسم العلوم التربوية والنفسية في كليتنا، لغرض الحصول على بيانات تخص بحثها الموسوم (**مهارات التدريس وعلاقتها بالتعلم المستند الى الدماغ عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة**) علماً انه مستمرة بالدراسة للعام الدراسي الحالي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

...مع الاحترام...

أ.د. اسامة كاظم عمران
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

نسخة منه إلى :-
-الدراسات العليا .
- الصادرة .

سارة

بريد الالكتروني bad_edu_humsci@yahoo.com
امنية 07801010633
www.uobabylon .edu.iq

ملحق رقم (2)

جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة للتربية بمحافظة ذي قار
قسم الإعداد والتدريب/البحوث والدراسات
العدد ١١٤٦
التاريخ ٢/١١/٢٠٢٢

إلى/ إدارات المدارس المتوسطة في القائمة المرافقة

م/ تسهيل مهمة

تحية طيبة ....

يرجى تسهيل مهمة طالبة الماجستير (آلاء محمد عبد الحسين) لاكمال بحثها الموسوم (مهارات التدريس وعلاقتها بالتعلم المستند الى الدماغ عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة) لغرض توزيع استمارات الاستبيان على مدرسي ومدرسات اللغة العربية عندكم مع التقدير.

المرافقات:

ـ قائمتين بأسماء المدارس.

علي حسين والي
مدير قسم الاعداد والتدريب
٢/ ١١/ ٢٠٢٢

نسخة منه إلى:

- قسم الإعداد والتدريب / شعبة البحوث والدراسات مع الأوليات .
- الحفظ.

العنوان / العراق – الناصرية – شارع الكوفة البريد الالكتروني / ALNAAJAFEDU@YAHOO.COM ص.ب (٥٨٧) هاتف ٦٤٥٢٢

ملحق (3)

أسماء السادة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة في إجراءات بحثها

أ. بطاقة ملاحظة مهارات التدريس ب- مقياس هيرمان للسيادة الدماغية

ت	الاسم والمرتبة العلمية	التخصص	الجامعة /الكلية
1	ا.د احمد يحي السلطاني	طرائق تدريس عامة	بابل / التربية للعلوم الإنسانية
2	ا.د بسام عبد الخالق الاسد	طرائق تدريس اللغة العربية	بابل / التربية للعلوم الإنسانية
3	ا.د جؤذر حمزة كاظم	طرائق تدريس عامة	بابل / التربية للعلوم الإنسانية
4	ا.د حمزة هاشم السلطاني	طرائق تدريس اللغة العربية	بابل /التربية للعلوم الإنسانية
5	ا.د حسين ربيع حمادي	علم النفس التربوي	بابل / التربية للعلوم الإنسانية
6	ا.د رغد سلمان علوان	طرائق تدريس اللغة العربية	بابل / التربية للعلوم الإنسانية
7	ا.د رافد صباح عبد الرضا	طرائق تدريس اللغة العربية	بغداد / العلوم الإسلامية
8	ا.د عبد السلام جودت	علم النفس التربوي	بابل / التربية الأساسية
9	ا.د عبد الرزاق شنين علوه	علم نفس التربوي	كوفة /التربية للبنات
10	ا.د عماد حسين عبيد المرشدي	علم النفس التربوي	بابل / التربية الأساسية
11	ا.د عدنان عبد طلاك الخفاجي	طرائق تدريس اللغة العربية	كوفة / التربية للبنات
12	ا.د علي محمود كاظم	علم النفس السريري	بابل / التربية للعلوم الإنسانية
13	ا.د علي حسين المعموري	علم النفس التربوي	بابل / التربية للعلوم الإنسانية
14 15	ا.د كريم فخري هلال ا.م.د حيدر طارق كاظم	الإدارة التربوية علم النفس التربوي	بابل / التربية للعلوم الإنسانية بابل التربية الأساسية
16	ا.م.د حوراء عباس كرماش	علم لنفس التربوي	بابل / التربية الأساسية
17	ا.م.د عقيل عبد الرضا صادق حسين	طرائق تدريس اللغة العربية	كوفة / التربية الأساسية
18	ا.م.د فراس حسن عبد الأمير	طرائق تدريس اللغة العربية	بابل / التربية للعلوم الإنسانية
19	ا.م.د مدين نوري طلاك الشمري	علم النفس التربوي	بابل / التربية للعلوم الإنسانية
20	ا.م.د نبيل كاظم نهير الشمري	طرائق تدريس عامة	بابل / التربية للعلوم الإنسانية

ملحق رقم (4)

الاستبانة المفتوحة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الماجستير- طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة

الاستبانة المفتوحة لبطاقة مهارات التدريس

الأستاذ الفاضل .....المحترم

الأستاذة الفاضلة .....المحترمة

تحية طيبة:

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم: (مهارات التدريس وعلاقتها بالتعلم المستند الى الدماغ عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة) ولتحقيق ذلك اعدت الباحثة بطاقة ملاحظة خاصة بمهارات التدريس على المجالات الاتية: (التخطيط، التنفيذ، التقويم)

ونظرا لما هو معروف عنكم من المكانة والخبرة العلمية في مجال تخصصكم، نأمل منكم ابداء ارائكم ومقترحاتكم لمعرفة ماهي مهارات التدريس الواجب توافرها في المدرس الجيد؟ ولكي يتم اعتمادها في البحث، والتي عرفها (حسن زيتون، 2004) بانها: (القدرة على أداء عمل / نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس، تقويمه، وهذا العمل قابل للتحليل لمجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية /الحركية /الاجتماعية، ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة في القيام به، وسرعة إنجازه، والقدرة على التكيف مع المواقف التدريسية المتغيرة، بالاستعانة بأسلوب الملاحظة المنظمة ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية. (حسن زيتون، 2004م :11)

مع فائق الشكر والامتنان

الباحثة

الاء محمد عبد الحسين

ملحق رقم (5)

بطاقة ملاحظة مهارات التدريس بصورتها النهائية

مهارات ما قبل الدرس			
ت	الفقرة	متحققة	غير متحققة
1	يصوغ الأهداف على شكل نتاجات تعليمية		
2	يربط بين كل هدف وما يلزمه من محتوى وأساليب ووسائل تعليمية		
3	يصوغ الأهداف السلوكية حسب مجالاتها ومستوياتها		
4	يجهز ما يلزم من تقنيات ومصادر المحاضرة		
5	ينظم البيئة الفيزيقية للصف		
6	تحديد الطريقة المناسبة للدرس		
7	يستعمل أساليب تدريس حديثة		
8	يختار الأنشطة والمواد التعليمية المثيرة للتفكير		
9	يحدد أساليب التدريس في ضوء اهداف المقرر		
10	يستعمل مصادر التعلم لتبسيط المفاهيم الجديدة		
11	يستعمل الوسيلة لجذب انتباه الطلبة بسرعة		
12	تحديد الوسيلة التعليمية المناسبة		
13	يوفر أنشطة جماعية		
14	يستخدم السبورة بأسلوب منظم		
15	تشجيع الطلبة على استعمال الوسيلة التعليمية في الصف		
16	توزيع الخطة على وقت الدرس		
17	يحدد المتطلبات الأساسية المنتمية للدرس		

مهارات اثناء التدريس

ت	الفقرة	متحققة	غير متحققة
1	يراعي الوقت المناسب للتمهيد		
2	يضبط الطلبة قبل الشروع في عرض الدرس		
3	يستعمل التهيئة للدرس بأسلوب جذاب		
4	يوزع الاتصال البصري على جميع الطلبة		
5	يستعمل تهيئة مناسبة للدرس تثير انتباه الطلبة		
6	يربط محتوى الدرس بخبرات الطلبة السابقة		
7	ينتقل الى موضوع الدرس بطريقة طبيعية غير متكلفة		
8	يستعمل مهارات التواصل غير اللفظي إشارات الجسم تعابير الوجه نبرة الصوت		
9	يعزز إجابات الطلبة ويزرع الثقة بينهم		
10	يستعمل اللغة والمصطلحات سهلة الفهم		
11	يصوغ أسئلة متدرجة من السهل الى الصعب		
12	يربط الأسئلة الصفية بأهداف الدرس		
13	يلقي السؤال أولا ثم يختار المجيب		
14	وضع أسئلة تقويمية بعد كل فقرة من فقرات الموضوع		
15	يستعمل أسئلة تستثير التفكير		
16	يعزز إجابات الطلبة الصحيحة		
17	يوزع الوقت على عناصر الدرس بشكل متوازن		
18	يتحرك بشكل مناسب في غرفة الصف		
19	ينوع من الإشارات (الايماءات) الجسدية وبشكل مناسب		
20	يستقبل إجابات الطلبة الخاطئة ويعدلها		

مهارات ما بعد التدريس

ت	الفقرة	متحققة	غير متحققة
1	يطرح أسئلة شفوية موجهة نحو اهداف الدرس		
2	يستعمل التقويم التكويني اثناء تقديم المادة الدراسية		
3	يساعد الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار		
4	يراعي في الأسئلة التقويمية مستويات تفكير الطلاب		
5	يستعمل أسئلة صفية منوعة ومحددة الصياغة		
6	يوظف التغذية الراجعة لدعم استجابات الطلبة		
7	يكلف الطلبة بواجبات فردية مهمة متعلقة باهتماماتهم		
8	يحلل نتائج درجات الطلبة في الاختبار		
9	يضع علامات الطلبة وفقا لأدائهم في الامتحان دون تحيز		
10	يطرح أسئلة مناسبة لكل وقت من أوقات الدرس (قبلية / تكونية ، ختامية)		

ملحق رقم (6)

مقياس هيرمان للسيادة الدماغية بصورته النهائية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة بابل – كلية التربية للعلوم الانسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الماجستير- طرائق تدريس اللغة العربية

م/ استبانة

اراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس هيرمان

الأستاذ الفاضل .....المحترم

الأستاذة الفاضلة .....المحترمة

تحية طيبة:

تروم الباحثة اجراء بحثها الموسوم: (مهارات التدريس وعلاقتها بالتعلم المستند الى الدماغ عند مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة) ولتحقيق اهداف البحث تبنت الباحثة مقياس هيرمان والذي يعرفه (Herrmann, 1993) بانه نموذج رباعي لتحليل تفضيلات معالجة المعلومات في العقل البشري، يقاس من خلال تقسيم المخ بأربعة طرق مختلفة، وذلك لتوظيف قدرات الافراد من خلال تنظيم أفكارهم واكتساب المعارف، والتعبير عنها بما يتلاءم مع المهام والمواقف التي يتعرضون لها.

ونظرا لما هو معروف عنكم من المكانة والخبرة العلمية في مجال تخصصكم، نأمل منكم ابداء آرائكم ومقترحاتكم لمدى صلاحية فقرات المقياس من عدمها واجراء التعديل المناسب لها، علما ان المقياس يتكون (56) فقرة باثنان من البدائل وبدائل الإجابة (نعم، كلا)

مع فائق الشكر والامتنان

الباحثة

الاء محمد عبد الحسين

مقياس نمط السيادة الدماغية (A)

ت	الفقـــــرات	نعـــم	كـــلا
1	**احرص على معرفة الحقائق بدقة عالية**		
2	**لي القدرة على ادراك الارقام وتصورها وتطويعها لما ارغب**		
3	**استطيع ان اجد الحل المناسب للمشكلة من خلال تحديد سبب حدوثها**		
4	**عدم صرف أي شيء من مالي الابعد تحليل ودراسة متأنية لمدى أهمية الامر لي**		
5	**استطيع السير بوضوح الى هدفي الذي اقرره**		
6	**لي القدرة على التفكير والاستنتاج بعيدا عن العاطفة والمشاعر**		
7	**لدي قدرة عالية على استنتاج الاثار المنطقية للأحداث**		
8	**امتلك معرفة مميزة بالمواضيع العلمية والتقنية**		
9	**اعتقد ان العمل اهم بكثير من المشاعر الإنسانية**		
10	**يفضل الاخرون ان اتولى زمام القيادة**		
11	**يصفني الناس بأني حازم (او) عقلاني**		
12	**اشعر بأنه يجب ان تنفذ القوانين والعقوبات بحزم وبدون عاطفة او مجاملات**		
13	**اتجنب الأشياء غير المحتملة والتي لا يمكن توقع نتائجها (غير مضمونة)**		
14	لدي القدرة في التعامل مع الأرقام (او)الحسابات		

مقياس نمط السيادة الدماغية (B)

ت	الفقـــــرات	نعـــم	كـــلا
1	**حذر وحريص واهتم بالعواقب كثيرا**		
2	**اكره الفوضى وارتب وانظم كل الأمور والاشياء الخاصة والعامة**		
3	**احافظ على اغراضي وممتلكاتي بطريقة منظمة ومرتبة**		
4	**انجز اعمالي بدقة دائما وانقذها خطوة بخطوة**		
5	**اميل للفعل اكثر من ميلي للتأمل والتفكير والتنظير**		
6	**يعتمد علي الاخرون ويثقون في انجازي واخلاصي**		
7	**لدي القدرة على مواصلة العمل حتى إنجازه**		
8	**عدم السماح لأحد بأن يقاطع عاداتي وتقاليدي التي أؤمن بها في الحياة**		
9	**اشعر بارتياح اثناء ادائي لأعمال التصنيف والترتيب والتنظيم**		
10	**ادون التزاماتي الاجتماعية في مفكرتي الخاصة وأحرص على القيام بها**		
11	**افضل معرفة التعليمات المحددة والواضحة قبل القيام بأي عمل ما**		
12	**يصفني الناس بأني حريص (او) حذر (او) منضبط**		
13	**احب معرفة التفاصيل وخطوات أي عمل سأقوم به**		
14	احب التخطيط المفصل لأي عمل سأقوم به		

مقياس نمط السيادة الدماغية (C)

ت	الفقـــــرات	نعـــم	كـــلا
1	اعمل مع الاخرين عن طيب نفس من اجل هدف مشترك		
2	لدي القدرة على توقع احتياجات الاخرين ومن ثم مراعاتها		
3	اجمل اللحظات هي اللحظات التي اسعد فيها الاخرين		
4	لدي القدرة على تنمية العلاقات مع الاخرين والمحافظة عليها والتواصل معها		
5	اعتبر ان علاقتي الطيبة مع الاخرين هي اعز مع املك		
6	مستعد للخدمة وتقديم نفسي للأخرين متى احتاجوا الى ذلك		
7	احب التحدث مع الاخرين عن مشاعري وقصصي		
8	اجيد بث الحماس في همم الاخرين		
9	اعتبر نفسي عطوفا ولطيفا وانس بالأخرين واساعدهم متى احتاجوا		
10	اراقب وجوه الاخرين لا اراديا عندما يتحدثون الي		
11	يصفني الناس بأني عاطفي		
12	احب الاعمال الأدبية مثل (الشعر ،القصة ،الرواية ،.....الخ)		
13	اخصص جزء من وقتي وجهدي لمساعدة زملائي		
14	استمع الى مشاكل الاخرين واعمل جاهدا لحلها		

مقياس نمط السيادة الدماغية (D)

ت	الفقـــــرات	نعـــم	كـــلا
1	ادرك الكثير من الأشياء بالحدس والبديهة دون التفكير العميق فيها		
2	اتحمس للأهداف واكرس لها وقتي وجهدي كله		
3	المال عندي للاتفاق ويصعب علي جمعه		
4	اكره الروتين واحب التغيير دائما		
5	يصفني زملائي بأني (مندفع ولأيمكن توقع افعالي)		
6	تستهويني الأفكار غير الاعتيادية والتي يسميها الاخرون أفكار مجنونة		
7	استطيع العمل في اكثر من شيء في وقت واحد		
8	كثيرا ما تراودني الأفكار الجديدة		
9	اهتم عادة بالصورة العامة ولا ادقق في تفاصيلها		
10	اتمتع بروح الدعاية التي قد توقعني في مشاكل		
11	اميل في حكمي على الأشياء على حدسي وتوقعاتي اكثر من ميلي الى الدقة والتحليل		
12	يصفني الناس بأني مغامر		
13	ابتعد عن الأنظمة والقوانين لأنها تقيدني		
14	عند شرائي لجهاز جديد أحاول تشغيله بنفسي دون اللجوء الى كتيب التشغيل		