الخبرات التدريسية لدى مدرسي التاريخ وعلاقتها بأدائهم الوظيفي

***م.د. كرار عبد الزهرة الكعبي**
باحث من العراق

*كلية التربية الاساسية/ الجامعة المستنصرية
hammurabijornal@gmail.com

ملخص :

يهدف البحث الى معرفة (الخبرات التدريسية لدى مدرسي التاريخ وعلاقتها بأدائهم الوظيفي) ولتحقيق اهداف البحث اتبع الباحث اجراءات المنهج الوصفي في اختيار عينة البحث، اذ تكونت من (200) مدرساً ومدرسة من مدرسي التاريخ في المدارس المتوسطة والثانوية والاعدادية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد/ الرصافة الثانية، وقد اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة.

بنى الباحث اداتي البحث أحدهما (للخبرات التدريسية) والثانية (للأداء الوظيفي)، إذ تكونت استبانة الخبرات التدريسية من (20) فقرة، اما مقياس الاداء الوظيفي فتكون من (32) فقرة، بعد ذلك تم التحقق من الخصائص السايكومترية للاستبانة والمقياس كالصدق والثبات، ثم قام بتطبيقهما على افراد العينة. وبعد تحليل البيانات احصائياً حصل على النتائج الاتية:

1. ان مدرسي التاريخ يمتلكون قدراً مقبولاً من الخبرات التدريسية.
2. المدرسون اصحاب الخبرات التدريسية اكثر تمكناً من المدرسين الاخرين داخل غرفة الصف.
3. يتمتع مدرسو التاريخ بمستوى عال من الأداء الوظيفي، ويظهر ذلك من طريق إلمامهم بالأنظمة والقوانين الخاصة بالمؤسسة التربوية.
4. إن الأداء الوظيفي لمدرسي التاريخ عال، ويتضح أنه كلما ارتفعت الخبرات التدريسية ارتفع اداء المدرسين الوظيفي.
5. وجود علاقة ارتباطية قوية بين كلا المتغيرين (الخبرات التدريسية والأداء الوظيفي)، إذ تهدف جهود الخبرات التدريسية إلى تحقيق تغيير جذري في الأداء، ويتمثل ذلك بتغيير أسلوب وأدوات العمل، عن طريق تمكين المدرسين.

وفي ضوء النتائج قام الباحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

كلمات مفتاحية : الخبرات التدريسية ، الاداء الوظيفي ، مدرسي التاريخ.

Teaching experiences of history teachers and their relationship to their job performance

Dr. Karar Abdul-Zahra Al-Kaabi

College of Basic Education/Al-Mustansiriya University

ABSTRACT

The research aims to know (the teaching experiences of history teachers and their relationship to their job performance). To achieve the objectives of the research, the researcher followed the procedures of the descriptive approach in selecting the research sample, as it consisted of (200) teachers and teachers of history in middle, secondary and preparatory schools affiliated to the General Directorate of Education in Baghdad Governorate / The second Rusafa, was chosen in a simple random way.

The researcher later built two research tools, one (for teaching experiences) and the second (for job performance), where the teaching experiences questionnaire consisted of (20) items, and the job performance scale consisted of (32) items, after which the psychometric properties of the questionnaire and the scale were verified as honesty. and stability, and then applied them to the sample members. After analyzing the data statistically, the following results were obtained:

History teachers have an acceptable amount of teaching experience.

Teachers with teaching experience are more skilled than other teachers in the classroom.

History teachers enjoy a high level of job performance, and this is demonstrated by their familiarity with the regulations and laws of the educational institution.

The job performance of history teachers is high, and it is clear that the higher the teaching experience, the higher the teachers' job performance.

There is a strong correlation between both variables (teaching experiences and job performance), as the efforts of teaching experiences aim to achieve a radical change in performance, and this is represented by changing the method and tools of work, by empowering teachers.

In light of the results, the researcher presented a set of recommendations and suggestions.

KEYWORDS: teaching experiences, job performance, history teachers.

الفصل الاول

التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تؤدي الخبرة التدريسية الدور الفاعل في عملية استعمال المدرس لإمكاناته في عملية التدريس، إذ إن الخبرة التدريسية هي وحدة العمل وهي الأساس في عملية تمكين المدرس من أداء واجباته وتحقيق الأهداف المرجوة (الرشيدي،2004: 261)، والتخلص من المشكلات والقضايا التي تواجهه، كما إنه مطالب باستعمال خبراته التي يمتلكها من اجل تفسير الاحداث التاريخية حيث إن عملية التدريس ترتبط ارتباطا وثيقا بالخبرات التدريسية التي يمتلكها المدرسون، ويمكنهم استعمالها والافادة منها، إذ إن الاختلافات في المدركات العقلية والحسية بين الطلبة يحتم على المدرسين استعمال طيف واسع من استراتيجيات التدريس لتتلاءم مع مستوى ذكاء كل طالب، وأن ينوعوا من عروضهم وأن ينتقلوا من عرض إلى أخر من أجل إعطاء الوقت الكافي للطلبة بأن يطوروا مستواهم، وأن يزيدوا فعاليتها في إطار عملية تدريس فاعلة بعيدة عن التقليدية (العبيدي، 2018: 56).

ويرى الباحث إن مادة التاريخ بحاجة إلى مدرس يساعد طلبته على

تصورها من خلال ما يمتلكه من خبرات تدريسية، وقد شخصت العديد من الدراسات وجود ضعف عند مدرسي التاريخ بصورة عامة، ومنها دراسة كاصد (2010)، ودراسة الجبوري (2013)، ودراسة اللهيبي (2014)، كما لاحظ الباحث من خلال خبرته المتواضعة واحتكاكه مع مدرسي التاريخ والمشرفين التربويين غياب مفهوم الخبرات التدريسية لدى العديد من مدرسي مادة التاريخ سواء من حيث المفهوم أو التطبيق داخل المؤسسة التربوية، وان المؤسسة تكون اكثر استقرارا وفاعلية حين يكون اداء المدرسين متميزا والاداء الوظيفي ليس هدفا بحد ذاته وانما هو وسيلة للوصول الى الهدف إذْ ينحصر الهدف في رفع كفاءة المدرسين مما يفيد المؤسسة التربوية في تحقق اهدافها واتاحة الفرصة لطلبتها على ان يتفوقوا ويستفيدوا اذ يساعدهم على اشباع حاجاتهم وتقدير النفس واثبات الذات واحترام الاخرين (العبيدي ،2018 :3)، وبما ان المدرس هو احد الاعمدة الرئيسية في المؤسسة التربوية والمسؤول الاساسي في رفع مستوى الطلبة فأن التركيز على اداءه الوظيفي مهم جداً، ويرى الفروخ (2010) ان الأداء الوظيفي للمدرس من العمليات الاساسية، ومن الموضوعات الحساسة التي لا بد من الاهتمام بها عند التفكير والتخطيط لعمليات التطوير في المؤسسة التربوية (الفروخ ،2010 :8)، كما يرى ويلر وهانغر (2002) ان الاداء هو النتيجة النهائية للنشاط بوصفه المحصلة لجميع الانشطة، وذلك على جميع المستويات((wheelen& hunger2002:243، وتأسيساً على ما سبق تبلورت لدى الباحث مشكلة البحث الحالي، ومن اجل توفير أفضل السبل والمعالجات التي تجعل المدرس يؤدي عمله بسهولة ويسر ونفع اكبر، ارتأى الباحث أن يقوم بإجراء دراسة تهدف إلى معرفة الخبرات التدريسية لدى مدرسي التاريخ وعلاقتها بأدائهم الوظيفي، وبشكل أكثر تحديداً يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الاتي: **هل توجد علاقة بين الخبرات التدريسية والاداء الوظيفي لدى مدرسي التاريخ؟**

أهمية البحث

اصبح العلم سمة العصر واداة التنمية والتقدم، إذ إنه اثر في الحياة

واسهم في كل لون من الوان النشاط فيها، فالعالم اليوم يشهد تطوراً سريعاً ونهضة علمية شاملة في مجالات الحياة كافة، إذ تقع على عاتق المؤسسات التربوية مسؤولية كبيرة تتمثل في مواكبة تقدم العصر ومتطلباته، والمساعدة في استيعاب الكم الكبير في المعرفة والمعلومات وتسخيرها في حياتهم (اللقاني، 1989: 14).

أن للتربية دوراً رئيساً في تكوين الإنسان عن طريق ترقية جميع اوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه, فهي عملية منظمة الهدف منها المساعدة في نمو الفرد السوي المتكامل

وتتمثل النظرة الحديثة للتربية في كونها عملية تهدف إلى توفير البيئة المناسبة التي تساعد على تشكيل شخصية الفرد، وتمكنه من اكتساب الصفات الاجتماعية من خلال النمو المتوازن جسمياً، وعقلياً، ونفسياً على وفق الاطـار الايديولوجي للمجتمع، وهنا نجد أن للتربية دوراً رئيساً في تكوين الإنسان عن طريق ترقية جميع اوجه الكمال التي يمكن ترقيتها فيه، فهي عملية منظمة الهدف منها المساعدة في نمو الفرد السوي المتكامل، ليصبح قادراً على التكيف مع ذاته ومع المحيطين به (الحيلة، 2007: 19)، لذا يعد التعليم من اهم المرتكزات التي تعتمد عليها التربية، إذ لم يعد ينظر إلى التعليم بوصفه حاجة فردية، أو انسانية مرتبطة بالفرد بل اصبح مرتبطا بالمجتمع ونموه وتطوره وتحقيق اهدافه، واصبح قاعدة ومعياراً اساسياً من معايير قوة المجتمع ورفاهيته وتماسكه (البزاز، 2001: 207)، وليحقق التعليم غاياته لابد من الاعتماد على منهاج يتسم بإحداث التعلم المنشود لدى الافراد، فهو يساعد الطلبة على تقبل التغيّرات التي تحدث في المجتمع وعلى تكييف أنفسهم مع متطلباتها، ويساعد أيضًا المدرس في تنوع طرائق التدريس واختيار الأكثر منها ملائمة مع المادة الدراسية ولطبيعة المتعلمين وما بينهم من فروق فردية (مرعي والحيلة، 2004: 31)، ومن هذه المناهج الدراسية منهج المواد الاجتماعية، والتي تهدف الى دراسة الفرد في بيئته ومن جوانب مختلفة، ومن هذه المواد التاريخ، ونظراً لأهمية مادة التاريخ التي اخذت جميع الامم تعتني بدراستها عناية كبيرة، لما لها من دور في تثقيف الناشئة والمتعلمين، إذ لا يمكن لأي انسان أن يفرط بأهمية التاريخ وضرورة

دراسته دراسة مستفيضة ودقيقة، لأنه يزرع فينا الحس الوطني ويعلمنا الحكمة والتدقيق والتمحيص ويبصرنا بالطريق السوي، ويصور لنا واقع الأمم وتقدمها ويعرفنا مُثلها وعاداتها وتقاليدها والعوامل التي ادت الى استقرارها (السامرائي، 1987: 25).

كما ان الخبرة التدريسية هي المواقف التي يمر بها المدرس فيتعلم منها ويتأثر بها وبذلك تؤثر فيما يستقبله من خبرات ومواقف وتصبح بذلك مكونا أساسيا في توجيه شخصيته ونموها (الرشيدي، 2004: 261).

وإن الخبرة التدريسية التي يكتسبها المدرس لها أثر كبير في توجيه أفكار الطلبة وسلوكهم ووجدانهم، فالطلبة يكسبون المعارف العلمية والقيم والاتجاهات والميول من البيئة التي يعيشون فيها، ويتفاعلون معها ماديا واجتماعيا، ومن سلوك الإفراد وبخاصة المدرسين في هذه البيئة، ولهذا فان الخبرة العلمية والمهنية والشخصية للمدرس تنعكس على طلبته عاجلا أم آجلا، حيث يكون قادرا على تقديم بيئة تعليمية تعلمية مثيرة لتعلم الطلبة تتفق مع تفكيرهم ورغباتهم واتجاهاتهم وميولهم والتي تؤدي إلى إقبال الطلبة على التعلم والتفاعل مع الأنشطة العلمية، ومع تطور خبرات المدرسين تتحسن طرائق تدريسهم وبالتالي تتحسن قدراتهم على إيصال المادة الدراسية وطريقة تنظيمها وعرضها وإثارة اهتمام الطلبة بالمادة الدراسية (عايش، 1994: 289).

وبناء على ما تقدم يرى الباحث إن الخبرات التدريسية هي التي تفاضل وتميز بين المدرسين، ويمكن عن طريقها التحكم في الوقت والجهد، وقد لا تأتي الخبرات التدريسية من عدد سنوات الخدمة فقط وإنما هنالك العديد من الأمور التي تساعد المدرسين في اكتساب الخبرة التدريسية ومنها الشهادة التي يحصل عليها المدرس، والمشاركة في المؤتمرات والندوات واللجان المختلفة.

إن الخبرات التدريسية هي التي تفاضل وتميز بين المدرسين، ويمكن عن طريقها التحكم في الوقت والجهد

كما تلعب هذه العوامل دوراً في اداء المدرس الوظيفي الذي يعد واحداً من اهم متغيرات العمل إذْ تهتم المؤسسات بمتابعته ومراقبته

وقياسه اكثر من اي متغير اخر، وهذه مسألة منطقية لان نجاح او فشل اي مؤسسة يعتمد بالدرجة الاولى على اداء كوادرها(عبدالله ،2019: 31).

وان فهم معنى تحسين الاداء يعد من اهم مفاهيم العصر الحالي لأنَّ المنافسة القوية والابداع لا ينتجان من استعمال الآلات والأجهزة الحديثة والمتقدمة ومحاولة تقليل النفقات فحسب وانما باستعمال اهم المصادر على الاطلاق وهي: الاشخاص (الموظفون)، فقد بات يحكم على نجاح اي مؤسسة بمدى اهتمامها بقدرات موظفيها وكفاءاتهم وحسن ادائهم لوظائفهم وكيفية استثمار راس المال البشري (اللبدي ،2015: 11).

وان للأداء الوظيفي اهمية ترتبط بأداء الكوادر والقدرة على الابداع عبر تحفيزهم وتقييم ادائهم بصورة علمية وصحيحة مما يؤدي الى رفع الروح المعنوية لديهم والقيام بعملهم على أفضل وجه وبدوره ينعكس على اداء المؤسسة وانجازاتها (حسن ، 2020: 34).

وتأسيساً على ما سبق تتجلى أهمية البحث الحالي بالنقاط الآتية:

1- إن هذه الدراسة تعد الأولى إذ لا توجد دراسة (على حد علم الباحث) تبحث في الخبرات التدريسية وعلاقتها بالأداء الوظيفي على مستوى مدرسي التاريخ.

2- يسلط البحث الضوء على موضوع الخبرات التدريسية وهذا يفيد في توجيه انظار المدرسين للتعرف على مستوى خبراتهم التدريسية ليطوروا ويعززا ادائهم.

3- يسلط الضوء على موضوع الاداء الوظيفي ويفيد في توجيه انظار المدرسين نحو تعزيز مهاراتهم وافكارهم ويغيرون طريقة تفكيرهم وبذلك يتغير ادائهم الوظيفي.

4- تفيد نتائج البحث المدرسين للارتقاء بمستوى خبراتهم التدريسية وادائهم الوظيفي وطبيعة ادراكهم لمواكبة التطورات التكنولوجية.

5- يوجه انظار مشرفي التاريخ الى اهمية الخبرات التدريسية والاداء الوظيفي والعمل على تطويرها عند مدرسي التاريخ.

6- بناء معايير جديدة لمعرفة الخبرات التدريسية عند المدرسين وعدم

الاكتفاء بعدد سنوات الخبرة.

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

1- مستوى الخبرات التدريسية لدى مدرسي المرحلة المتوسطة.

2- دلالة الفروق في الخبرات التدريسية وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

3- مستوى الاداء الوظيفي لدى مدرسي المرحلة المتوسطة.

4- دلالة الفروق في الاداء الوظيفي وفقاً لمتغير الجنس (ذكور، اناث).

5- العلاقة الارتباطية بين الخبرات التدريسية والاداء الوظيفي.

حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بمدرسي التاريخ المتواجدين في المدارس المتوسطة والثانوية والاعدادية الحكومية النهارية التابعة لمديرية تربية محافظة بغداد/ الرصافة الثانية للعام الدراسي 2020- 2021.

تحديد المصطلحات

اولا: الخبرات التدريسية: عرفها كل من:

- وهيب ولبيب (1972) بأنها: عملية تأثير وتأثر يكون نتيجتها تعديل سلوك المتعلم وزيادة الإفادة منها في توجيه السلوك، فهي الأساس لاكتساب المعارف والاتجاهات والمهارات (وهيب ولبيب، 1972: 114).

- الرشيدي (2004) بأنها: نوع من المحتوى الحياتي الذي يعبر من خلاله الإنسان عن شعور وإدراك عندما يكون في تفاعل فعال مع بيئته (الرشيدي، 2004، 263)

- العبيدي (2018) بأنها: عملية تفاعل الإنسان مع بيئته حيث إن حياة الإنسان سلسلة من المواقف التي يستجيب لها ويتفاعل معها بطريقته الخاصة، ونتيجة هذا التفاعل تحدث الخبرة التي يتعلم منها الإنسان (العبيدي، 2018: 48).

- التعريف النظري عرفها الباحث بانها: مجموعة القدرات التي تمكن المدرس من مواجهة بعض المواقف التي تعترضه في العملية التعليمية

وتساعد في تسهيل عملية نقل المعلومات إلى الطالب بكل وضوح وسلاسة.

- التعريف الإجرائي: هي الخزين المعرفي الذي يمتلكه مدرسي التاريخ محددة بمجموعة من المعايير التي اعتمدها الباحث وتتمثل بعدد السنوات والشهادة التي يحصل عليها ومشاركته في الندوات والمؤتمرات العلمية والدورات التدريبية وتقاس من خلال درجة استجابته على فقرات استبانة الخبرات التدريسية المعدة من قبل الباحث لأغراض البحث الحالي

ثانياً: الاداء الوظيفي: عرفه كل من:

- رهيف (1998) بأنه: عملية تحقيق الأغراض الإنتاجية للمؤسسة التربوية والقدرة على التعامل على وفق نوع المهمات التي يفرضها الواقع الذي تنتمي اليه المؤسسة (رهيف، 1998: 24).

- شرايدة (2010) بأنه: العمل الايجابي النشيط لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة والتمكن الجيد في أدائها تبعا لمعايير الموضوعة (شرايدة، 2010: 185).

- عبدالله (2019) بأنه: قيام المرشد النفسي بالواجبات الوظيفية والمهنية الموكلة اليه بموجب الانظمة والعمليات المعمول بها في المؤسسة التربوية (المدرسة) بكفاءة وفعالية وكل ما يتصف به في جوانب المجالات المعرفية والاجتماعية والسلوكية والمهنية (عبدالله، 2019: 7).

- التعريف النظري: عرفه الباحث بأنه: هو قيام المدرس بكل المهام والمسؤوليات الموكلة اليه على درجة عالية من المهارة والاتقان، لتحقيق الأهداف المنشودة.

- التعريف الاجرائي: محصلة النتائج والمخرجات التي حققها المدرس نتيجة الجهد المبذول عن طريق قيامه بالمهام والواجبات والمسؤوليات الموكلة اليه وتقاس من خلال درجة استجابته على فقرات مقياس الاداء الوظيفي.

الفصل الثاني

اطار نظري ودراسات سابقة

اطار نظري:

اولا: الخبرات التدريسية

نظرة عن الخبرات التدريسية

تنظر العديد من الفلسفات على إن التربية هي التي تحدد عملية تأسيس خبرة الفرد والمجتمع، والواقع إن النظرة هذه تتماشى مع نظرية النمو الطبيعي والاجتماعي، وما هي الا سلسلة خبرات تؤدي كل منها الى خبرة أخرى فتتسع ارتباطات الفرد بمحيطه وينمو المعنى عنده (العراقي، 1984: 195).

وتحتل فكرة الخبرة عند (وليام جيمس) مركزا مهما في فلسفته، حيث يؤكد بقوة على مفهوم الخبرة مقترحا المنهج الاجرائي الأصلي وتصور الواقع على أساس أنه (عالم الخبرة الخالصة) وتشكل الخبرة الخالصة ما يسميه جيمس خامة العالم في إطار نظرته الاحادية للكون. وقد عرف الخبرة الخالصة بأنها تيار الحياة المباشر الذي يزود تفكيرنا اللاحق بالمادة، أما الخبرة عند (ديوي) فهي تشكل مصطلحا مركزيا بالنظر إلى الاهتمام الواسع الذي أولاه لتطبيق فكرة الخبرة على مجالات عديدة مست المنطق، والتربية والسياسة، والمنهج وغيرها، لهذا كانت فلسفته هي (فلسفة الخبرة)، لهذا لقب (ديوي) بفيلسوف الخبرة (جديدي، 2004: 40).

إن الخبرات التدريسية هي مجموعة القدرات التي تمكن المدرس من مواجهة بعض المواقف التي تعترضه في العملية التعليمية وتساعد في تسهيل عملية نقل المعلومات إلى الطالب

وتأسيسا على ما سبق يرى الباحث إن الخبرات التدريسية هي مجموعة القدرات التي تمكن المدرس من مواجهة بعض المواقف التي تعترضه في العملية التعليمية وتساعد في تسهيل عملية نقل المعلومات إلى الطالب بكل وضوح وسلاسة، وان عملية اكتساب الخبرات التدريسية تحتل مكانة مهمة في عملية التعليم وفاعلية التدريس وتساعد المدرس على القيام بواجباته على أكمل وجه مما ينعكس إيجابا على العملية التعليمية.

معايير الخبرة التدريسية

أولا: معيار الاستمرارية:

من ابرز المعايير وأكثرها أهمية للخبرة التدريسية السليمة استمرار أو مواصلة الخبرة التدريسية، هذا المبدأ يبرز في كل محاولة بين الخبرات ذات القيمة التربوية والخبرات التي ليست لها هذه الصفة، ومبدأ الاستمرار في الخبرة وتواصلها يعني إن هذه الخبرة الحاضرة تأخذ من الخبرة السابقة وتشترك معها في الكثير من العوامل المختلفة، وتصل أيضا بالخبرات اللاحقة لتؤثر فيها وتمضي نحو مستوى أفضل، وبذلك تشترك معها في عوامل معينة، وهذه الخبرات تصبح خبرات حاضرة يعتمد في أساسها على العادات إذا ما فسرت على أساس بيولوجي، اذ يعد العامل البيولوجي عاملا مهما وحاسما في طرائق اكتساب الخبرات التدريسية ونوعيتها ومدى تأثيرها بحسب شخصية الافراد ومزاجهم العام المبني على تركيبهم البيولوجي. والاستمرار في الخبرة وتواصل الخبرات السابقة باللاحقة هو الذي يمكّن الفرد من الملاحظة والحكم واستخلاص النتائج وربط العلاقات بين الأشياء، كأن يربط مثلا بين اللهب والاحتراق أو بين السحاب والمطر، ويعتمد مبدأ الاستمرار على العادة والذاكرة بشكل أساس شريطة أن يفهمها فهما بيولوجيا بخصوص التغيير والتعديل والاستجابة للظروف المحيطة بالكائن الحي، وان لكل خبرة قوة متحركة ولا يمكن تقديرها إلا على أساس الهدف الذي تتجه نحوه وتعمل للوصول إليه، كما إن زيادة نضج الخبرة التي ينبغي أن يمتاز بها الشخص الراشد بوصفه مربيا تجعله في موقف يمكنه من تقدير قيمة كل خبرة بشكل لا يتأتى لمن كانت خبرته اقل نضجا (العبيدي، 2018: 61). إن مبدأ الاستمرار يشكل معيارا يفصل بين الخبرات، ذلك لان الخبرات ليست كلها متساوية ومن الخطأ القول إن التربية تبعا لهذا ينبغي أن تنهل من كل خبرة، وهذا ما عبر عنه (ديوي) بقوله إن الاعتقاد بان التربية الصحيحة إنما تتحقق عن طريق الخبرة لا يعني إن الخبرات كافة لها قيمة تربوية حقيقية، أو إنها تتساوى من هذه الناحية، حيث

يشير (ديوي) قائلا: ليس التعليم ومحو الأمية بديلا كافيا يعوض المرء عن الميول والاتجاهات التي كان يحصل عليها من الخبرة الشخصية المباشرة التي لها اثر تربوي في نفسه والخطأ هو إن التعليم لا يغني عن الخبرة الشخصية لان التعليم ينقسم إلى تعليم نظري، وتعليم عملي، والتعليم العملي يعطي الخبرة الشخصية المباشرة وإن التعليم يفيد الإنسان أكثر من الخبرة الشخصية المباشرة لسبب بسيط هو إن التعليم حصيلة خبرات شخصيات كثيرة بينما الخبرة الشخصية خبرة شخص واحد ومن ثم فالفائدة من العدد الأكبر أحسن وأفضل من العدد القليل (ديوي، 1989: 63).

وإذا كان غرض التربية تحقيق النمو وزيادته وإيجاد السبل الكفيلة في الوصول إلى هذا الهدف مبدأ الاستمرار في الخبرة كفيل في اختيار نوع الخبرة الذي يمكن المدرس من تبيين العوامل التي تعيق النمو (عبدالله، 2018: 74)

ثانيا: معيار التفاعل:

يُعد معيار التفاعل من أهم معايير الخبرة التربوية وله دور كبير ومهم في اكتساب الخبرة

يُعد معيار التفاعل من أهم معايير الخبرة التربوية وله دور كبير ومهم في اكتساب الخبرة، حيث إن الخبرة لها جانبان: الجانب الداخلي ويتكون من الظروف الداخلية للفرد والجانب الخارجي ويتكون من الظروف الخارجية للبيئة، وان الخبرة هي نتيجة التفاعل بين هذين الجانبين وكل خبرة تربوية هي ثمرة التفاعل بين هذين الجانبين (النجيحي، 1984: 90)، ويلتقي مبدأ الاستمرار مع مبدأ التفاعل مع الخبرة التربوية ليتكون الجانب الطولي والجانب العرضي لهذه الخبرة، فقدرة الفرد واستعداداته عندما تتفاعل مع بيئة معينة تؤثر بلا شك في نوع الخبرة المكتسبة (شحاته، 2019 : 63).

أنواع الخبرات

أولا: الخبرات المباشرة:

تعد الخبرة أساسا لاكتساب المعارف وهي الوسيلة لاكتساب الاتجاهات، والخبرة المباشرة هي التي تقوم على الإدراك الحسي

باستعمال حواس البصر والسمع واللمس والذوق والشم، ولكي تكون الخبرة المباشرة هادفة يجب أن تتوافر فيها الشروط الاتية:

1- وضوح الهدف الدافع لممارسة الخبرة المباشرة شرط رئيس لضمان تعلم الفرد منها، لأنه يزيد من قدرة المتعلم على اختيار المثيرات المناسبة الموجودة في مجال الواقع والتي ترتبط بهدف ممارسة الخبرة نفسها، ويزيد تركيزه عليها دون غيرها، فبمجرد التعرض لمواقف الحياة الواقعية غير كاف للتعلم، إذ لو فرض انه كاف لإتمام التعليم لكنا جميعا على درجة كبيرة من المعرفة لأننا نتعرض باستمرار لخبرات الحياة تعرضا مباشرا، وقد أدت ضرورة وجود الهدف ووضوحه عند المتعلم واعتباره عنصرا رئيسا لإتمام التعلم في الخبرة المباشرة.

2- يعتمد التعليم في الخبرة المباشرة اعتمادً مباشرا على توافر عناصر الحياة الواقعية ذاتها.

3- إن تعليم فكرة جيدة عن طريق الخبرة المباشرة لا يكتمل إلا بتوجيه المتعلم لتجريد تأثره بالموقف الحي الذي مر به، وبمعنى آخر توجيهه للتعبير لفظيا عما تأثر به نتيجة اجتيازه الخبرة (الرشيدي، 2004: 264).

مميزات الخبرات المباشرة:

لا يقتصر التعلم من الخبرة المباشرة على فهم الحقائق العلمية المقصودة من ممارستها، بل يشتمل على أكثر من ذلك اكتساب الفرد اتجاهات ومهارات مرغوبة، فالطالب الذي يتعلم الرحلات عن طريق تنظيم رحلة والقيام بها لا يقف تعلمه عند معرفة كيفية الإعداد للرحلات بل يكتسب إثناء تفاعله مع زملائه والآخرين في المجتمع قيما واتجاهات يحرص كل مجتمع ناهض على أن يتمتع بها أفراده، ومن هذه القيم احترام إرادة الاخرين، والتفكير المتزن، والموضوعية كطريقة لحل الخلافات بين الأفراد، كما تسهل الخبرة المباشرة تعلم بعض المهارات والاتجاهات وتجعلها أكثر فعالية مما لو تعلمها الفرد عن طريق الخبرات العرضية (غير المباشرة)، كما تتميز طريقة التعلم عن طريق الخبرة المباشرة بتشابهها الكبير مع الطريقة التي يتعلم بها الإنسان من واقع الحياة الحقيقية، لذلك يكون قادرا على تطبيق ما استفاد منها في حياته

وتنميتها، وظروف الجانب الحسي في الخبرة المباشرة يجذب انتباه المتعلم ويشوقه، فقد تبعث الألفاظ المجردة وحدها فيه الملل لعدم ارتباطها بمعان واضحة أو بنشاط ايجابي، بينما تساعد سهولة إدراك الجانب الواقعي على جعل المتعلم أكثر انتباها وتشوقا لتعلم أشياء جديدة (الرشيدي،2004: 265).

الخبرات غير المباشرة:

هي الخبرات التي يكتسبها الفرد عن طريق الاستماع أو القراءة الخبرات يتضمنها الكتاب، أو هي التي يتلقاها المتعلم عن طريق التلقين، وتساعد الخبرات غير المباشرة على الإفادة من خبرات الغير، كما إنها تنمي قدرات التذكر والتخيل وإدراك العلاقات، وان المدرس يستعين بالوسائل التعليمية عندما يتعذر تهيئة المجال أمام الطلبة للتعلم عن طريق الخبرة المباشرة بسبب البعد المكاني أو الزماني، وتعتبر الخرائط والرسوم التوضيحية والبيانية والتسجيلات من أهم الوسائل التعليمية التي تقرب إلى الأذهان الخبرات غير المباشرة (العبيدي: 2018: 62).

مميزات الخبرات غير المباشرة:

1- إنها تمكننا من الإفـادة من خبرات الآخرين في مجالات الحياة جميعها مهما طالت المسافات أو بعد الزمن بيننا وبينهم، وبذلك توفر لنا الجهد والوقت والمال.

2- تعد البديل الوحيد إذا اثبت استحالة أو خطورة أو صعوبة اللجوء إلى الخبرة المباشرة.

3- إن الخبرة غير المباشرة أساسية في كثير من الأحيان للمرور بالخبرة المباشرة، فعند قيام الفرد بإحدى التجارب أو البحوث فانه يستعين بمن لديه معلومات وخبرات سابقة في بناء خبرات جديدة.

4- سهولة الحصول عليها وغالبا ما يتم ذلك عن طريق الكتب التي تحتوي على التراث الثقافي، والوسائل التعليمية، وغيرها من الوسائل التكنولوجية الحديثة (شحاته، 2019: 187).

النظرية المفسرة لمفهوم الخبرات التدريسية

نظرية (وليام جيمس، 1904)

تحتل فكرة الخبرة عند (وليام جيمس) مركزاً مهماً في فلسفته، حيث يؤكد بقوة على مفهوم الخبرة مقترحا المنهج الاجرائي الأصلي والنظر للواقع على أساس أنه (عالم الخبرة الخالصة) وتشكل الخبرة الخالصة ما يسميه جيمس خامة العالم في إطار نظرته الاحادية للكون، حيث ينظر للخبرة الخالصة بأنها تيار الحياة المباشر الذي يزود تفكيرنا اللاحق بالمادة، كما ينظر للخبرات التدريسية على انها مجموعة القدرات التي تمكن المدرس من مواجهة بعض المواقف التي تعترضه في العملية التعليمية وتساعد في تسهيل عملية نقل المعلومات إلى الطالب بكل وضوح وسلاسة، وإن عملية اكتساب الخبرات التدريسية تحتل مكانة مهمة في عملية التعليم وفاعلية التدريس وتساعد المدرس على القيام بواجباته على أكمل وجه مما ينعكس إيجابا على العملية التعليمية، ويرى جيمس ان هنالك خبرات يمر بها الفرد قد لا تتوفر لها صفات ومقومات معينة فتصبح خبرة غير تربوية تنحرف بالنمو عن اتجاهه السليم أو قد تقف به عند مرحلة معينة لا يتعداها، أما الخبرة التدريسية فلا بد أن تتوافر لها سمات وصفات ومعايير وهذه المعايير، من ابرز المعايير وأكثرها أهمية للخبرة التدريسية السليمة الاستمرار، أو تواصل الخبرة التدريسية، وهذا المبدأ يبرز في كل محاولة بين الخبرات ذات القيمة التربوية والخبرات التي ليست لها هذه الصفة، ومبدأ استمرار الخبرة وتواصلها يعني إن الخبرة الحاضرة تأخذ من الخبرة الماضية لتؤثر فيها وترفع مستواها الى الافضل، وعلى هذا تبدو الخبرة الإنسانية متصلة كسلسلة من الحلقات تتصل كل واحدة بالأخرى، وان مبدأ استمرار الخبرة التدريسية يعتمد في أساسه على العادات إذا ما فسرت على أساس بيولوجي، اذ يعد العامل البيولوجي عاملا مهما وحاسما في طرق اكتساب الخبرات التدريسية ونوعيتها ومدى تأثيرها بحسب شخصية الافراد ومزاجهم العام المبني على تركيبهم البيولوجي. والاستمرار في الخبرة وتواصل السابقة بالخبرة اللاحقة الذي يمكن الفرد

إن عملية اكتساب الخبرات التدريسية تحتل مكانة مهمة في عملية التعليم وفاعلية التدريس وتساعد المدرس على القيام بواجباته على أكمل وجه مما ينعكس إيجابا على العملية التعليمية

من الملاحظة والحكم واستخلاص النتائج وربط العلاقات بين الأشياء، كان يربط مثلا بين اللهب والاحتراق أو بين السحاب والمطر، ويعتمد مبدأ الاستمرار على العادة والذاكرة بشكل أساس شريطة أن يفهمها فهما بيولوجيا بخصوص التغيير والتعديل والاستجابة للظروف المحيطة بالكائن الحي، وان لكل خبرة قوة متحركة ولا يمكن تقديرها إلا على أساس الهدف الذي تتجه نحوه وتعمل للوصول إليه، كما إن زيادة نضج الخبرة التي ينبغي أن يمتاز بها الشخص الراشد بوصفه مربيا تجعله في موقف يمكنه من تقدير قيمة كل خبرة بشكل لا يتأتى لمن كانت خبرته اقل نضجا (العبيدي، 2018: 61).

ثانياً: الاداء الوظيفي

نظرة عن الاداء الوظيفي

يرتبط مفهوم الاداء بكل من سلوك الفرد والمؤسسة كونه يعد الناتج النهائي لمحصلة جميع الانشطة فيها ويبين (Thomas Gilbert) مصطلح الاداء بانه يختلف عن السلوك والانجاز، إذ ان السلوك هو ما يؤديه الافراد من اعمال في المؤسسة التي يعملون فيها اما الانجاز فهو ما يبقى من أثر او نتائج بعد ان يتوقف الافراد عن العمل اي انه مخرج او نتاج او النتائج اما الاداء فهو التفاعل بين السلوك والانجاز إذا هو مجموع السلوك والنتائج التي تحقق معا(الفروخ، 2010: 17).

كما يعد الاداء محصلة تفاعل ثلاثة عوامل وهي القدرة والدافعية والامكانيات (فرص النمو) فقد يمتلك الفرد القدرة على اداء عمل معين لكنه لن يكون قادرا على تأديته على نحو جيد اذا لم يكن لديه الدافع لتأديته ومن ناحية اخرى يمكن ان يتوافر لديه الدافع الكافي لتأدية العمل، لكنه لن يؤديه كما ينبغي اذا فقد القدرة على ذلك او اذا لم تتوفر لديه الفرصة لذلك (حسن، 2020: 277)، ويحتل الاداء مكانة خاصة داخل اي مؤسسة بوصفه الناتج النهائي لمحصلة جميع الانشطة فيها ،وذلك على مستوى الفرد والمؤسسة والدولة وقد تعددت تعريفات الباحثين للأداء الوظيفي. وعلى الرغم من الاختلاف بين الباحثين في تعريف الاداء الوظيفي الا ان هناك عواملا تجمع هذه التعريفات وهي كما يأتي:

1- الموظف: وما يمتلكه من معرفة ومهارات وقيم واتجاهات ودوافع.
2- الوظيفة: وما تتصف به من متطلبات وتحديات وما تقدمه من فرص عمل.
3- الموقف: وهو ما تتصف به البيئة التنظيمية والتي تتضمن مناخ العمل والاشراف والانظمة والهيكل(عبدالله، 2019 :229).

عناصر الاداء الوظيفي

للأداء عناصر او مكونات اساسية من دونها لا يمكن التحدث عن وجود اداء فعال وذلك يعود لأهميتها في قياس وتحديد مستوى الاداء للعاملين في المؤسسات، وقد اتجه الباحثون للتعرف على عناصر او مكونات الاداء من اجل التوصل الى بمزيد من المساهمات لدعم وتنمية فاعلية الاداء الوظيفي للعاملين، ومن هذه العناصر ما يأتي:

1- كفايات الموظف: وهي تعني ما لدى الموظف من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم، وهي تمثل خصائصه الاساسية التي تنتج اداء فعالا يقوم به ذلك الموظف.
2- متطلبات العمل: وتشمل المهام والمسؤوليات والادوار والمهارات والخبرات التي يتطلبها عمل من الاعمال او وظيفة من الوظائف.
3- بيئة التنظيم: وتتضمن العوامل الداخلية التي تؤثر في الاداء الفعال وهي التنظيم وهيكله واهدافه وموارده ومركزه الاستراتيجي والاجراءات المستعملة، والعوامل الخارجية مثل العوامل الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية والحضارية والسياسية والقانونية.
4- محددات ومعايير الاداء الوظيفي: تتطلب تحديد مستوى الاداء الفردي معرفة العوامل التي تحدد هذا المستوى والتفاعل بينها، ونظرا لتعدد هذه العوامل وصعوبة معرفة درجة تأثير كل منها على الاداء واختلاف نتائج الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع فإن الباحثين يواجهون عدة صعوبات في تحديد العوامل المؤثرة على الاداء ومدى التفاعل بينها (الشرايدة، 2010: 148).

محددات الاداء الوظيفي

ان الاداء لا يتحدد بناء على توافر او عدم توافر بعض المحددات،

بل هو نتيجة لمحصلة التفاعل بين محددات ثلاثة رئيسة هي: الدافعية الفردية، مناخ العمل، والقدرة على اداء العمل، فالدافعية الفردية تعبر عن مدى الرغبة الموجودة لدى الفرد للعمل والتي يمكن ان تظهر عبر حماسه واقباله على العمل الذي يعبر عن توافق هذا العمل مع ميوله واتجاهاته ومناخ العمل يعبر عن الاشباع الذي توفره بيئة العمل الداخلية، وهو احساسه بالرضا عن عمله بعد ان يكون قد حقق رغباته واهدافه واشبع حاجاته جميعها والقدرة لدى الفرد على اداء العمل، هذه القدرة يستطيع الفرد تحصيلها بالتعلم والتدريب واكتساب الخبرات والمهارات والمعارف المتخصصة المرتبطة بالعمل، والمقدرة والرغبة في العمل يتفاعلان معا في تحديد مستوى الاداء اي ان تأثير المقدرة على العمل على مستوى الاداء يتوقف على درجة رغبة الشخص في العمل، وبالعكس فأن تأثير الرغبة في العمل على مستوى الاداء يتوقف على مدى مقدرة الشخص على القيام بالعمل عبر المعادلة الاتية: مستوى الاداء = المقدرة على العمل x الرغبة في العمل (عبدالله،2019 :32).

العوامل المؤثرة في الاداء الوظيفي

1- عوامل ادارية تنظيمية: تتضح عبر الصراع بين الموظف ورئيسه او بين الموظف وزملائه وعدم تحديد مهام الوظيفة تحديدا دقيقا والاشراف السيء والتدريب وعدم تحديد واجبات الموظف، ونقص في الموارد المادية او تأخر وصولها.

2- عوامل بيئية خارجية: تكون عبر الصراع بين القيم والاتجاهات التي يحملها الموظف وبين القيم والاتجاهات السائدة في المجتمع، وظروف سوق العمل واحواله الاقتصادية والتشريعات الحكومية، والسياسات النقابية، والاضطراب السياسي.

3- عوامل تتعلق بالموظف: تكون عبر نقص رغبته ودافعيته، فضلا عن ضعف في شخصيته او قصور في قدراته العقلية، والتغيب المستمر عن العمل، والمشكلات العائلية (الزعبي ،2011 :54).

كما ينظر للأداء الحقيقي الفعال بوصفه نتاج لعدد من العوامل المتداخلة التي يجب الا يتم التركيز عليها والا يتم تجاهلها تماما

بمعنى ان الاداء ليس هدفا وانما هو وسيلة لتحقيق غاية هي النتيجة، ولهذا ينظر للأداء بوصفه الترجمة العملية لمراحل التخطيط كافة بذلك يشغل الدرجة الثانية، من حيث الاهمية بين الوظائف الاساسية، إذ يأتي بعد وظيفة التنظيم فمثلا يمكن لأي منشئة حكومية او مؤسسة عامة ان تخطط وتنظم الا انها لا تستطيع بالضرورة ان تحقق اية نتائج ما لم تطبق الخطط والسياسات التي رسمتها (الشرايدة،2010: 84).

تقويم الأداء الوظيفي

يمثل تقويم الأداء الوصف المنظم لنواحي القوة والضعف المرتبطة بالوظيفة سواء بصورة فردية أو جماعية بما يخدم غرضين أساسيين في المؤسسات: تطوير أداء العاملين بالوظيفة، فضلا عن إلى إمداد المديرين والعاملين بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات، ومن ثم نجد أن عملية تقويم الأداء تشير إلى تلك الوظيفة المستمرة والأساسية من وظائف إدارة الموارد البشرية التي تسعى إلى معرفة نقاط القوة والضعف للأداء الجماعي أو الفردي خلال فترة معينة والحكم على الأداء لبيان مدى التقدم في العمل بهدف توفير الأساس الموضوعي لاتخاذ القرارات المتعلقة بالكثير من سياسات الموارد البشرية في المنظمة (الزعبي، 2011: 22).

عملية تقويم الأداء تشير إلى تلك الوظيفة المستمرة والأساسية من وظائف إدارة الموارد البشرية التي تسعى إلى معرفة نقاط القوة والضعف للأداء الجماعي أو الفردي

النظريات المفسرة لمفهوم الأداء الوظيفي

1- نظرية العاملين (Herzberg،1959)

لقد ركز فردريك هيرزبرك في نظريته على الدور الرئيسي للعمل وظروفه في حياة الافراد والجماعات العاملة، وقد صنف هيرزبرك شعور العاملين بوظائفهم الى فئتين:

الفئة الاولى: العوامل الحافزة وتشمل هذه الفئة:

1- الشعور بالإنجاز.

2- إدراك الفرد لقيمة عمله.

3- اهمية العمل او الوظيفة.

4- الاحساس بالمسؤولية.
5- امكانية التدرج الوظيفي.
6- التطور والنمو الشخصي.

الفئة الثانية: العوامل الرقابية وتشمل هذه الفئة:

1- سياسة المؤسسة واسلوبها الاداري.
2- طريقة الاشراف.
3- نوعية العلاقات مع الرؤساء.
4- الظروف الفيزيائية للعمل.
5- المرتبات.
6- المركز الاجتماعي (سميث، 2009: 160).

ان العوامل الحافزة في نظرية هيرزبيرك مركزة حول العمل بمعنى تتعلق بماهيه العمل وانجاز الفرد لذلك العمل، وتحمل مسؤولياته والاعتراف الذي يحصل عليه الفرد عبر تأديته لذلك العمل بينما عوامل الصيانة ليست عائدة الى جوهر العمل وانما تتعلق بالظروف والعوامل الخارجية للعمل (عبدالله، 2019: 191).

واستنادا الى نتائج الابحاث التجريبية الميدانية فقد تبنا الاتي:

ان هناك عوامل دافعة تدفع الفرد الى الاداء العالي والاخلاص للمنظمة والولاء لها كالتقدير والانجاز والتحدي والمسؤولية وكذلك العوامل الصحية (الاجور، العلاقة بين الاشخاص، ظروف العمل والامن الوظيفي) وتؤكد هذه النظرية الاهتمام بالعوامل المرتبطة بالعمل ذاته، اي نوع العمل وايمان الفرد بعمله له دور مؤثر في مدى نجاح الفرد في ذلك العمل والابداع فيه (الفروخ، 2010 :66).

2- نظرية دافع الانجاز (David McClelland،1967)

صاحب هذه النظرية العالم ديفيد ماكيلاند وتتمحور هذه النظرية على ان هناك بعض الافراد الذين يرغبون إذا ما قاموا بعمل ما ان ينجزوه، ويعني ذلك ان اتمام العمل بصورة جيدة يعد هو الدافع بحد ذاته، وتقوم النظرية على دافع الانجاز او الرغبة بإتمام العمل بصورة جيدة، سلوك يتسم به بعض الافراد الذي يطلق عليهم مسمى ذوي الانجاز العالي

ويمكن لهذا الدافع، دافع الانجاز تأصيله في نفوس الافراد عن طريق ربطه بالحوافز والعوائد، يتمتع افراد الانجاز العالي بصفات مميزة مثل القدرة على المغامرة وتحمل المخاطر واختيار المهام التي توفر لهم الشعور بالنجاح والتقدير (الرابغي ،2015: 143).

ان نظرية دافع الانجاز تصب اهتمامها على التفاعل بين الشخصية والبيئة، ان الدافع للإنجاز هو هدف ذاتي ينشط السلوك بوجهه ويعد من المكونات المهمة للنجاح. ويرى اتكنسون ان الدافعية للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد، الدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل متفاعلا مع احتمالات النجاح او الفشل فضلا عن قيمة الحافز الخارجي للنجاح او الفشل. ويعرف ماكيلاند الدافع للإنجاز بانه الاداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق او ببساطة الرغبة في النجاح (العبيدي واخرون ، 2010 :157).

سيقوم الباحث بتفسير نتائج البحث بناءً على وجهات نظر متعددة.

دراسات سابقة

اولاً: الدراسات التي تناولت الخبرات التدريسية:

1-دراسة (جودة وغازي ، 1997):

اجريت هذه الدراسة في سلطنة عمان، وهدفت إلى التعرف على أثر كل من الخبرة التدريسية والمستوى الملاحظ لأداء المعلمين بمدارس سلطنة عمان في اكتساب طلابهم مهارة قراءة رموز الخريطة الجغرافية، وتكونت عينة الدراسة من تسع مدارس ثانوية وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (810) طالبا وطالبة وبلغ عدد معلمي الجغرافية (24) معلما ومعلمة، واستخدم في هذه الدراسة اختبار تحصيلي والذي تكون من (30) فقرة في مهارة رموز الخريطة من نوع الاختيار من متعدد، وبطاقة ملاحظة لأداء معلم الجغرافية كأدوات للبحث، وبعد معالجة البيانات باستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة، أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات اكتساب طلبة الصف الأول الثانوي لمهارة قراءة رموز الخريطة تعزى إلى مستويات الخبرة التدريسية (جودة وغازي، 1997: ك).

2-دراسة (عبد الكريم والخزعلي ، 2010):

اجريت هذه الدراسة في الأردن، وهدفت إلى التعرف على اثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التدريسية، وتكونت عينة البحث من (162) معلمة، وتكونت أداة البحث من مقياس ضم (41) فقرة، وكان معيار الخبرة التدريسية (اقل من ثلاث سنوات من ثلاث إلى ست سنوات = أكثر من ست سنوات) وبعد معالجة البيانات باستعمال الوسائل الاحصائية المناسبة، اظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات ذوات الخبرة التدريسية التي تزيد عن ثلاث سنوات (عبد الكريم والخزعلي، 2010، 1-18).

ثانياً: الدراسات التي تناولت الاداء الوظيفي:

1-دراسة (ميرة ، 2009):

اجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت الى التعرف على الاغتراب وعلاقته بالأداء الوظيفي عند التدريسيين الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من (175) تدريسياً، واستعمل في هذه الدراسة مقياس الاغتراب والذي تكون من (96) فقرة ومقياس الاداء الوظيفي الذي تكون من (51) فقرة، وبعد معالجة البيانات باستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة، اظهرت الدراسة بان التدريسيين الجامعيين يعانون من الاغتراب وكذلك ان مستوى الاداء الوظيفي للتدريسيين ضعيف واظهرت ايضاً ان العلاقة بينهما كانت عكسية (ميرة، 2009: ت- ث).

2-دراسة (شاكر ، 2020):

اجريت هذه الدراسة في العراق، وهدفت الى التعرف على الاداء الوظيفي وعلاقته بالهوية المهنية لدى المرشدين التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (200) مرشدا ومرشدة من الملتحقين بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية في بغداد، وقد اعتمد في هذه الدراسة مقياس (احمد وانور 2018) لقياس مفهوم الاداء الوظيفي والذي تكون من (48) فقرة، كما تم إعداد مقياس مستويات الهوية المهنية الذي تكون من (50) فقرة، وبعد معالجة البيانات باستعمال الوسائل الاحصائية

المناسبة، اظهرت الدراسة بانه المرشدين التربويين يتمتعون بأداء وظيفي جيد، وكذلك اظهرت ارتفاع في جميع مستويات الهوية المهنية لدى المرشدين التربويين ولصالح مستوى الهوية الاجتماعية (شاكر، 2020: ك- ل).

الفصل الثالث

منهج البحث واجراءاته

اجراءات البحث

في هذا الفصل سيتم عرض الاجراءات التي قام بها الباحث من اجل تحقيق اهداف البحث ابتداءً من تحديد مجتمع البحث وعينته مرورا بأعداد اداتا البحث وما يجب ان يتوفر فيها من صدق وثبات وتطبيقها على افراد عينة البحث وانتهاءَ بتحديد الوسائل الاحصائية المناسبة.

بما ان البحث الحالي يسعى الى معرفة (الخبرات التدريسية لدى مدرسي التاريخ وعلاقتها بأدائهم الوظيفي)، لذا فان المنهج المناسب للقيام بهذا البحث، هو المنهج الوصفي الارتباطي، لأنه يساعد على فهم العلاقة المستقبلية بين المتغيرات (عبيدات، 1996 :271).

مجتمع البحث

ونعني بالمجتمع جميع مفردات الظاهرة التي يقوم الباحث بدراستها، وبذلك فان مجتمع البحث هو جميع الافراد الذين يشملهم موضوع البحث والتي سيعمم نتائجه عليهم (عوده وملكاوي، 1992 : 106)، تحدد مجتمع البحث بمدرسي التاريخ المتواجدين في المدارس المتوسطة والثانوية والاعدادية التابعة لمديرية تربية محافظة بغداد/ الرصافة الثانية، والبالغ عددهم (798) مدرسا ومدرسة بواقع (222)مدرسا، و(576) مدرسة، بينما توزعوا بحسب المرحلة الدراسية بواقع (411) للمرحلة المتوسطة، (243) للمرحلة الثانوية و(144) للمرحلة الاعدادية، وكما موضح في الجدول (1).

جدول (1)

اعداد مجتمع البحث موزعين حسب الجنس والمرحلة

ت	الجنس	المرحلة			المجموع
		المتوسط	الثانوي	الاعدادي	
1	ذكور	141	42	39	222
2	اناث	270	201	105	576
المجموع		411	243	144	798

عينة البحث

العينة ذلك الجزء الممثل للمجتمع الذي تجرى عليه الدراسة والذي يمكن استعماله للحكم على الكل من أجل أن تكون عينة البحث ممثلة للمجتمع، لذا ينبغي اعتماد الطرق والأساليب الصحيحة في اختيارها (البياتي، 1977: 235)، كما أن المواصفات المتعددة التي يتضمنها مجتمع البحث، لابد أن تمثلها العينة التي تم اختيارها من ذلك المجتمع، وان هذه المواصفات تمثل طبقة ما من طبقات المجتمع، وان الأسلوب الأمثل هو العينة العشوائية، إذ تعد خير وسيلة يمكن استعمالها في مثل هذا النوع من المجتمعات ((Babbie,1986:106. وبعد ان حدد الباحث مجتمع البحث، قام باختيار عينة البحث من مدرسي التاريخ بالأسلوب العشوائي البسيط من عدد المجتمع الكلي، وقد ضمت (200) مدرس ومدرسة، ويتفق حجم العينة مع الشرط الذي وضعه نانلي (Nunnally) والذي يحدد حجم العينة إلى حد أدنى هو خمسة أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس، وذلك لتقليل خطأ الصدفة في عملية التحليل الاحصائي (النبهان،2004 :210)، بواقع (100) مدرس، و(100) مدرسة، كما توزعت حسب المرحلة الدراسية بواقع (100) للمرحلة المتوسطة، و(50) للمرحلة الثانوية، و(50) للمرحلة الاعدادية، وكما موضح في الجدول (2).

العينة ذلك الجزء الممثل للمجتمع الذي تجرى عليه الدراسة والذي يمكن استعماله للحكم على الكل من أجل أن تكون عينة البحث ممثلة للمجتمع

جدول (2)

اعداد عينة البحث موزعين حسب الجنس والمرحلة

ت	الجنس	المرحلة			المجموع
		المتوسط	الثانوي	الاعدادي	
1	ذكور	50	25	25	100
2	اناث	50	25	25	100
المجموع		100	50	50	200

اداتا البحث

اولاً: استبانة الخبرات التدريسية

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، كان لزاماً على الباحث اعداد استبانة لقياس الخبرات التدريسية لدى مدرسي التاريخ، تتمتع بالخصائص السايكومترية كالصدق والثبات.

مبررات بناء الأداة:

نظراً لعدم وجود استبانة تقيس الخبرات التدريسية لدى مدرسي التاريخ، كان لزاماً على الباحث اعداد استبانة تتلاءم واهداف البحث.

خطوات بناء المقياس:

من خلال اطلاع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة ومن اجل تغطية نطاق عينة المفهوم وارتباطاتها السلوكية أمكن للباحث صياغة (5) مجالات تحتوي على (20) فقرة، لكل مجال أربع فقرات وفيها يقوم المدرس باختيار الفقرة التي يراها تنطبق عليه والتي أعدت لها درجة مسبقاً، حيث وضع الباحث أربع درجات للتسلسل رقم (4) وثلاث درجات للتسلسل رقم (3) ودرجتان للتسلسل رقم (2) ودرجة واحدة للتسلسل رقم (1).

قام الباحث فيما بعد بالتحقق من صلاحية الاستبانة من خلال الإجراءات الآتية:

التحليل المنطقي لفقرات الاستبانة (الصدق الظاهري):

يـعتمد الصدق الظاهري على الصورة الخارجية للمقياس من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها، ويتناول تعليماته ومدى ما تتمتع به من دقة وموضوعية (الجلبي ،2005 : 92)، ولغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات منطقيا تم عرض الاستبانة بصورتها الأولية

على مجموعة من المتخصصين في طرائق تدريس التاريخ والقياس والتقويم ملحق (1)، وفي ضوء آرائهم واجراء بعض التعديلات البسيطة تم الابقاء على الفقرات جميعها لأنها حصلت على نسبة اتفاق80% فأكثر، وبذلك أصبح عدد فقرات الاستبانة بشكلها النهائي (20) فقرة ملحق (2).

الثبات: هو أحد مؤشرات التحقق من دقة الاداة واتساق درجات الفقرات التي يفترض أن تقيس ما يجب قياسه(ابو دقة ، 2008: 23)، والهدف من حساب الثبات هو تقدير أخطاء المقياس واقتراح طرائق للتقليل من هذه الأخطاء، (جونسن، 2014 :86)، وحرصاً من الباحث في التحقق من ثبات الاداة، لجأ الى استخدام طريقة إعادة تطبيق الاداة، ولحساب الثبات تم تطبق المقياس على عينة من (18) مدرس ومدرسة، واعاد الباحث تطبيقها بعد مرور (15) يوما من التطبيق الاول على نفس العينة واستخدم معامل ارتباط بيرسون لمعرفة معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاول والثاني، وقد بلغ معامل الثبات (0.82)، وتُعد قيمة معامل الثبات جيدة، إذ ان معامل الثبات الذي يتراوح بين (0،70- 0،90) هو مؤشر جيد للأداة الثابتة (عيسوي، 1985: 58) والجدول (3) يوضح ذلك.

الثبات: هو أحد مؤشرات التحقق من دقة الاداة واتساق درجات الفقرات التي يفترض أن تقيس ما يجب قياسه

جدول (3)

معاملات الثبات لكل مجال من مجالات استبانة الخبرات التدريسية والمتوسط العام للثبات

ت	المجالات	معاملات الثبات
1	المجال الاول: عدد سنوات الخدمة	0,85
2	المجال الثاني: الشهادة الحاصل عليها	0,84
3	المجال الثالث: المشاركة في الدورات التدريبية	0,78
4	المجال الرابع: المشاركة في اللجان المختلفة	0,79
5	المجال الخامس: المشاركة في الندوات والمؤتمرات	0,84
المجموع الكلي		0,82

ثانيا: مقياس الاداء الوظيفي

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، كان لزاماً على الباحث بناء أداة لقياس الاداء الوظيفي لدى مدرسي التاريخ، يتمتع بخصائص المقياس الجيد وأبرزها الخصائص السايكومترية كالصدق والثبات.

مبررات بناء الأداة:

1- اختلاف عينة البحث الحالي عن العينات التي استعملت فيها المقاييس ذات العلاقة والمتشابهة التي اطلع عليها الباحث.

2- المقاييس الاجنبية في اغلبها لم تقنن على البيئة العراقية وقد لا تحقق الدقة المتوخاة عند تطبيقها على البيئة العراقية.

3- يشير المختصون في الاختبارات النفسية ومنهم ثورندايك وهيجن الى ضرورة بناء مقاييس جديدة تتلاءم والسلوك المراد قياسه من اجل اعطاء نتائج دقيقة (ثورندايك وهيجن، 1989: 185).

خطوات بناء المقياس:

اطلع الباحث على الادبيات والدراسات السابقة ومن اجل تغطية نطاق عينة المتغير وارتباطاته السلوكية تمكن الباحث من صياغة مجموعة من الفقرات بلغ عددها (35) فقرة بعد ذلك أعطيت خمسة بدائل للإجابة (دائما، غالبا، احيانا، نادرا، ابدا)، وتعطى الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، وفيما يخص الفقرات السلبية فأنها تأخذ الدرجات العكسية للفقرات الايجابية.

قام الباحث فيما بعد بالتحقق من صلاحية المقياس من خلال الإجراءات الآتية:

التحليل المنطقي لفقرات المقياس (الصدق الظاهري):

يعتمد الصدق الظاهري على مدى تمثيل المقياس للمكونات الخاصة التي يقيسها، إذ من المنطقي ان يكون محتوى المقياس ظاهريا ممثلا لمحتوى السلوك المراد قياسه لذلك يطلق عليه بالصدق المنطقي(ربيع،1994 :962)، وهذا يتطلب تحديد السلوك المراد قياسه تحديدا دقيقا، وتحديد الاهمية النسبية لكل مكون واعداد فقرات المقياس وعرضها على مجموعة من الخبراء ليتم فحصها منطقيا للتثبت من

مدى تمثيلها للمحتوى المراد قياسه(Allen&Yen,1979: 96)، ولغرض التعرف على مدى صلاحية الفقرات منطقيا تم عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المختصين في طرائق تدريس التاريخ والقياس والتقويم، وفي ضوء آرائهم تم الابقاء على الفقرات التي حصلت على نسبة اتفاق80% فأكثر وبناءً على ذلك تم حذف (3) فقرات، وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس بشكله النهائي (32) فقرة ملحق (3).

التحليل الاحصائي لفقرات المقياس:

1- عينة التحليل الاحصائي: العينة هي الجزء الذي يستعمل في الحكم على الكل، أو هي مجموعة جزئية من المجتمع الذي تُجرى عليه الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها وفق قواعد خاصة وتكون ممثلة لذلك المجتمع (عطوي، 2000 :90)، تم اختيار عينة التحليل الإحصائي البالغة (200) مدرس ومدرسة بالأسلوب العشوائي البسيط موزعين بحسب تواجدهم بالمجتمع الأصلي، ويتفق حجم العينة مع الشرط الذي وضعه نانلي (Nunnally) والذي يحدد حجم عينة التحليل الاحصائي إلى حد أدنى هو خمسة أفراد لكل فقرة من فقرات المقياس (النبهان،2004 :210).

2- القوة التمييزية للفقرات: من الصفات المهمة التي يجب أن تتصف بها فقرات المقاييس هو قدرتها على التمييز بين الأفراد في الصفة المقاسة، وأن انتقاء فقرات عالية الجودة لقياس الظاهرة قياساً دقيقاً من خلال بعض الشروط لتكوين هذه الفقرات وصياغتها تتحقق بالأساليب المنطقية وآراء المحكمين, ولكن مهما بلغت دقة الأساليب المنطقية وآراء المحكمين فإنها لا تغني عن التجريب الميداني للمقياس وتحليل درجة فقراته باستعمال الأساليب الإحصائية، لذا يجب التحقق من الخصائص السايكومترية للفقرات، لانتقاء المناسب منها، وتعديل غير المناسب أو استبعاده لكي نتمكن من إعداد مقياس يتمتع بخصائص سايكومترية جيدة (الإمام وآخرون، 1990: 114)، إذ أن تمييز الفقرات يبنى على الفرق بين درجات المجموعتين المتطرفتين العليا والدنيا التي تمثل (27%) من كلتا المجموعتين، وقد اختار الباحث نسبة (27%)

عليا ودنيا من الدرجات لتمثل المجموعتين المتطرفتين وقد شملت كل مجموعة على (54) مدرسا ومدرسة. وبذلك تم فرز مجموعتين بأكبر حجم واقصى تمايز ممكن (ابو دقة، 2008: 123). وقد تم استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين في القوة التمييزية، وتبين أن فقرات المقياس مميزة وذات دلالة إحصائية لأن قيمتها المحسوبة أكبر من القيمة الجدولية البالغة (1.98) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (106) مما يعني ذلك أن جميع الفقرات لها القدرة على التمييز بين المجموعتين المتطرفتين في الاستجابة، وكما موضح في الجدول (4).

جدول (4)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاداء الوظيفي

ت	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المحسوبة	
1	4.21	1.192	2.64	1.370	9.006	دالة
2	4.43	0.959	2.94	1.373	9.194	دالة
3	3.86	1.271	2.98	1.282	5.063	دالة
4	4.28	0.984	3.21	1.216	7.075	دالة
5	3.43	1.461	2.30	1.232	6.142	دالة
6	4.50	0.743	3.24	1.252	8.990	دالة
7	4.39	1.049	2.79	1.340	9.784	دالة
8	4.39	0.965	3.05	1.248	8.842	دالة
9	4.38	0.924	2.86	1.131	10.802	دالة
10	4.39	1.031	2.99	1.315	8.697	دالة
11	4.46	0.942	3.22	1.321	7.949	دالة
12	2.88	1.551	1.78	1.113	5.997	دالة
13	4.01	1.098	2.69	1.089	8.835	دالة
14	4.13	1.153	2.95	1.417	6.691	دالة
15	3.56	1.255	2.45	1.256	6.503	دالة
16	3.21	1.510	2.50	1.329	3.683	دالة

17	3.24	1.497	2.21	1.184	5.596	دالة
18	4.55	0.754	2.94	1.306	11.103	دالة
19	3.56	1.328	2.44	1.248	6.390	دالة
20	4.20	1.030	3.09	1.264	7.080	دالة
21	4.35	0.920	2.85	1.259	9.995	دالة
22	4.47	0.912	2.98	1.268	9.922	دالة
23	4.00	1.050	2.72	1.366	7.707	دالة
24	4.16	1.043	2.86	1.188	8.524	دالة
25	3.98	1.168	2.61	1.252	8.318	دالة
26	4.05	1.256	2.86	1.279	6.872	دالة
27	4.00	1.005	2.41	1.160	10.783	دالة
28	3.18	1.570	1.88	1.125	6.975	دالة
29	4.07	1.295	2.53	1.293	8.781	دالة
30	4.29	0.948	2.91	1.264	9.073	دالة
31	4.49	0.826	2.98	1.176	10.915	دالة
32	4.15	0.915	3.14	1.131	7.208	دالة

صدق الفقرات: **علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس:**

تعد طريقة تحليل المقياس مهمة وذلك لما تتصف به هذه الطريقة من تحديد مدى تجانس فقرات المقياس في قياس الظاهرة السلوكية، فمن المعروف أنه كلما زاد معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية كان احتمال تضمينها في المقياس اكبر والعكس كلما انخفضت درجة الارتباط يتم اسقاطها، وتشير انستازي إلى أنه يمكن حساب صدق الفقرات الذي يساعد على اعطاء الحكم للتمييز بين المستجيبين من خلال ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمحك خـارجي أو داخلي وأن افضل محك داخـلي هو الدرجة الكلية للمقياس (Anastasi ,1997 :206).

وللتحقق من ارتباط درجة كل فقرة بالدرجة الكلية للمقياس استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون حيث كانت النتائج، كما هو موضح في الجدول (5)

جدول (5)

معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية لمقياس الاداء الوظيفي

الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة	الفقرة	معامل الارتباط	الدلالة
1	0.437	دال	17	0.318	دال
2	0.474	دال	18	0.532	دال
3	0.302	دال	19	0.369	دال
4	0.406	دال	20	0.366	دال
5	0.319	دال	21	0.536	دال
6	0.511	دال	22	0.553	دال
7	0.509	دال	23	0.460	دال
8	0.515	دال	24	0.472	دال
9	0.532	دال	25	0.458	دال
10	0.482	دال	26	0.357	دال
11	0.441	دال	27	0.528	دال
12	0.347	دال	28	0.387	دال
13	0.467	دال	29	0.441	دال
14	0.363	دال	30	0.466	دال
15	0.336	دال	31	0.564	دال
16	0.246	دال	32	0.445	دال

القيمة الحرجة لمعامل الارتباط عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (199) تساوي (0,139)، يتضح من الجدول (5) ان جميع قيم معامل ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية كانت ذات دلالة إحصائية عند مقابلتها بالقيمة الحرجة لمعامل الارتباط مما يعني أن جميع الفقرات متسقة فيما بينها في قياس نفس الخاصية او السمة.

الخصائص السايكومترية للمقياس:

الصدق: يعد الصدق من أهم الخصائص السايكومترية التي يجب أن تتوفر في المقاييس النفسية، لأنه مؤشر على قدرة المقياس في قياس ما أعد لقياسه وليس لقياس شيء اخر والذي يحقق ما اعد لأجله، اي

يحقق المقياس غرض الوظيفة التي استخدم من اجلها (العزاوي ،2007: 94)، وفي البحث الحالي تحقق الباحث من الصدق من خلال:

1- الصدق الظاهري: لقد تحقق هذا النوع من الصدق في المقياس الحالي عندما عرضت فقراته على مجموعة من الخبراء والمختصين في طرائق تدريس التاريخ والقياس والتقويم.

2- الصدق المرتبط بمحك: حينما لا يتوافر محك خارجي يلجأ الباحث الى ايجاد الصدق المرتبط بمحك عن طريق ارتباط الدرجات بمحك داخلي والذي يمثل الدرجات الداخلية للمقياس عن طريق الدرجة الكلية للمقياس، وهذا ما حققه الباحث في صدق المقياس الحالي.

الثبات: يشير الثبات الى استقرار النتائج واتساقها وتجانسها وعدم تغيرها ،فثبات درجات المقياس يقصد بها مدى خلوها من الأخطاء غير المنتظمة التي تشوب المقياس إذن فالثبات يعني الاتساق أو الدقة في القياس (علام، 2000: 131).

وحرصاً من الباحث في التحقق من ثبات المقياس، لجأ الى استعمال كلا الطريقتين في الاتساق، وعليه سيستعمل طريقة إعادة الاختبار للاطمئنان من الاتساق الخارجي للمقياس، كما وسيركن الى التحقق من الاتساق الداخلي من طريق استعمال معادلة ألفا كرونباخ التي تعتبر من أبرز معادلات طريقة تحليل التباين.

وقد تم حساب ثبات مقياس الاداء الوظيفي بطريقتين وهي:

1- طريقة الاختبار واعادة الاختبار: يرى (Eble) ان معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاول للمقياس والتطبيق الثاني هو معامل ثبات للمقياس وفي هذه الحالة يسمى معامل الاستقرار(Eble،1972: 132)، وللتحقق من هذا النوع من الثبات قام الباحث بتطبيق المقياس على (100) مدرسا ومدرسة، وقد اعيد تطبيق المقياس ذاته على المجموعة نفسها بعد مرور (15) يوما من التطبيق الاول، و استعمل معامل ارتباط بيرسون لمعرفة معامل الارتباط بين درجات التطبيق الاول والثاني، اذ بلغ معامل الثبات (0،85)، وتعدا قيمة معامل الثبات جيدة اذا تجاوز (0،70) (عيسوي، 1985 :58).

2- طريقة الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ): تعد معادلة الفا كرونباخ الاكثر شيوعاً في حساب معامل الثبات لأنها تبين قوة الارتباط بين فقرات المقياس، فضلاً عن انها تعطي دليلا على دقة المقياس وتسمى ايضاً (معامل الاتساق الداخلي) (عودة والخليلي ،1988 :355)، ولاستخراج الثبات قام الباحث بتطبيق معادلة (الفاكرونباخ) على درجات أفراد العينة البالغ عددهم (100) مدرس ومدرسة، فكانت قيمة معامل ثبات المقياس (0،87) وهو مؤشر على أن معامل الثبات للمقياس جيد استناداً الى ما أشارت اليه ادبيات القياس والتقويم.

الوسائل الاحصائية:

تجدر الاشارة الى أن معظم الوسائل تم تنفيذها من خلال البرنامج الاحصائي للعلوم الاجتماعية spss وبصورة مباشرة من قبل الباحث، وهي:

1- الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لاستخراج القوة التمييزية لفقرات المقياس، وكذلك تعرف دلالة الفروق بين الخبرات التدريسية والاداء الوظيفي، وكذلك الفروق بين متغيري الجنس.

2- معادلة ارتباط بيرسون لحساب العلاقات الداخلية بين درجات الفقرات والدرجة الكلية للمقياس، وحساب الثبات بإعادة الاختبار وكذلك ايجاد العلاقة الارتباطية بين الخبرات التدريسية والاداء الوظيفي.

3- معادلة ألفاكرونباخ لحساب الثبات حسب المعادلة والتعرف على الاتساق الداخلي للمقياس.

4- الاختبار التائى لعينة واحدة للتعرف على كل متغير من متغيرات البحث.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض النتائج التي توصل اليها البحث استناداً الى اهداف البحث، وتفسير تلك النتائج ومن ثم الخروج بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

الهدف الاول: قياس الخبرات التدريسية لدى مدرسي التاريخ: تشير

النتائج الى ان افراد عينة البحث حصلوا على متوسط حسابي قدره (15.31) وانحراف معياري قدره (3.46)، في حين بلغت قيمة المتوسط الفرضي (12.5)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة ومجتمع، تبين ان القيمة التائية المحسوبة (11.45) اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (2.01) وهي دالة احصائيا عند مستوى (0.05) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

نتائج التحليل الاحصائي للاختبار التائي لعينة واحدة في الخبرات التدريسية

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
200	15.31	12.5	3.46	199	11.45	0.05

يلاحظ من الجدول اعلاه ان الوسط الحسابي للعينة ككل اعلى من الوسط الفرضي وبدلالة احصائية، وهذا يعني ان افراد العينة يتمتعون بخبرات تدريسية، ويفسر الباحث هذه النتيجة وفق وجهة نظر وليام جيمس على ان الخبرات التدريسية تحتل مركزا مهما في فلسفته، حيث يؤكد بقوة على الخبرات مقترحا المنهج الاجرائي الأصلي والنظر للواقع على أنه (عالم الخبرة الخالصة) وتتشكل الخبرات الخالصة ما يسميه جيمس خامة العالم في النظرة الاحادية للكون. وقد عرف الخبرة الخالصة بأنها تيار الحياة المباشر الذي يزود تفكيرنا اللاحق بالمادة، وإن الخبرات التدريسية هي مجموعة القدرات التي تمكن المدرس من مواجهة بعض المواقف التي تعترضه في العملية التعليمية وتساعد في تسهيل عملية نقل المعلومات إلى الطالب بكل وضوح وسلاسة، وان عملية اكتساب الخبرات التدريسية تحتل مكانة مهمة في عملية التعليم وفاعلية التدريس وتساعد المدرس على القيام بواجباته على أكمل وجه

مما ينعكس إيجابا على العملية التعليمية.

بناءً على ذلك يرى الباحث ان المدرسين لديهم خبرات تدريسية بمستوى جيد تمكنهم من نقل خبراتهم التعليمية التي حصلوا عليها جراء تراكم المعلومات والمعارف المختلفة الى الطلبة بشكل جيد وهذا ما يراه وليام جيمس بان الخبرات هي قدرة تسهل عملية نقل هذه المعلومات والمعارف.

الهدف الثاني: التعرف على دلالة الفروق الاحصائية للخبرات التدريسية لدى مدرسي التاريخ على وفق متغيري الجنس (ذكور- اناث): تشير النتائج الى ان افراد عينة البحث من الذكور حصلوا على متوسط حسابي (18.27) وانحراف معياري قدره (1.18)، اما الاناث فقد حصلن على متوسط حسابي قدره (12.35) وانحراف معياري قدره (1.78) وبعد استخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين ان القيمة التائية (23.239) دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0.05) حيث كانت القيمة النظرية (1،98) والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

نتائج التحليل الاحصائي للاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير الجنس في الخبرات التدريسية

الجنس	العدد	المتوسط االحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة
ذكور	100	18.27	1.18		
اناث	100	12.35	1.78	198	23.239

يلاحظ من الجدول اعلاه انه هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الاوساط الحسابية للذكور والاناث ولصالح الذكور وبدلالة احصائية، ويفسر الباحث هذه النتيجة وفق وجهة نظر وليام جيمس، على ان من ابرز المعايير وأكثرها أهمية للخبرة التدريسية السليمة استمرار الخبرة التدريسية، وهذا يبرز في اي محاولة بين الخبرة ذات القيمة التربوية والخبرات التي ليست لها هذه الصفة، ومبدأ الاستمرار في الخبرة وتواصلها يعني إن الخبرات الحالية تأخذ من الماضية وتستفيد معها

وتشترك في عوامل مختلفة، وان مبدأ استمرار الخبرة التدريسية يعتمد في أساسه على العادات إذا ما فسرت على أساس بيولوجي.

بناءً على ذلك يمكن القول إن الخبرات التدريسية تختلف من حيث اكتسابها بين المدرسين والمدرسات بناءً على البيئة التي عاش فيها كل من المدرسين والمدرسات سواء كانت بيئة اجتماعية او تربوية وحتى بيولوجية وفقا لوليام جيمس وهو الامر الذي يمكن عده سببا في وجود هذه الفروق بين الذكور والاناث، حيث ان العامل البيولوجي عده وليام جيمس سببا مهما في اكتساب الخبرات التدريسية من حيث تفوق الذكور على الاناث في نقل خبراتهم التدريسية الى الطلبة.

الخبرات التدريسية تختلف من حيث اكتسابها بين المدرسين والمدرسات بناءً على البيئة التي عاش فيها كل من المدرسين والمدرسات سواء كانت بيئة اجتماعية او تربوية وحتى بيولوجية

الهدف الثالث: قياس الاداء الوظيفي لدى مدرسي التاريخ: تشير النتائج الى ان افراد عينة البحث حصلوا على متوسط حسابي قدره (121.30) وانحراف معياري قدره (18.55)، في حين بلغت قيمة المتوسط الفرضي (96)، وبعد استعمال الاختبار التائي لعينة ومجتمع، تبين ان القيمة التائية المحسوبة (19.290) اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (2.01) وهي دالة احصائيا عند مستوى (0.05) والجدول رقم (8) يوضح ذلك.

الجدول (8)

نتائج التحليل الاحصائي للاختبار التائي لعينة واحدة في الاداء الوظيفي

العينة	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة	مستوى الدلالة
200	121.30	96	18.55	199	19.290	0.05

يلاحظ من الجدول اعلاه ان المتوسط الحسابي للعينة ككل اعلى من المتوسط الفرضي وبدلالة احصائية، وهذا يعني ان افراد العينة يتمتعون بأداء وظيفي عال ويفسر الباحث هذه النتيجة حسب وجهة نظر ماكيلاند ان هناك بعض الافراد الذين يرغبون اذا ما قاموا بعمل ما ان ينجزوه،

ويعني ذلك ان اتمام العمل بصورة جيدة يعد هو الدافع بحد ذاته، وتقوم النظرية على دافع الانجاز او الرغبة بإتمام العمل بصورة جيدة، ويتسم بهذا السلوك بعض الافراد الذي يطلق عليهم مسمى ذوي الانجاز العالي ويمكن لهذا الدافع تأصيله في نفوس الافراد عن طريق ربطه بالحوافز والعوائد، اذ يتمتع افراد الانجاز العالي بصفات مميزة مثل القدرة على المغامرة وتحمل المخاطر واختيار المهام التي توفر لهم الشعور بالنجاح والتقدير.

وبناءً على ذلك يرى الباحث ان المدرسين لديهم القدرة على الاداء الوظيفي نتيجة وجود دافعية مما يجعلهم قادرين على نقل المعلومات التربوية الى الطلبة بشكل جيد وينعكس ذلك على الطلبة والعملية التربوية بشكل عام لما فيه من ايجابية للمدرس والطالب حيث كلما كان المدرس متمتعا برغبة في اداء واتمام عمله (تدريسه) كلما كانت عملية التدريس اكثر ايجابية وفعالية بشكل يمنحه الثقة بنفسه وذلك يؤدي الى زيادة اداءه الوظيفي التربوي.

الهدف الرابع: التعرف على دلالة الفروق الاحصائية للأداء الوظيفي لدى مدرسي التاريخ على وفق متغيري الجنس (ذكور- اناث): تشير النتائج الى ان افراد عينة البحث من الذكور حصلوا على متوسط حسابي (134.31) وانحراف معياري قدره (16.37)، اما الاناث فقد حصلن على متوسط حسابي قدره (108.30) وانحراف معياري قدره (9.5) وبعد استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبين القيمة التائية (13.900) عند مستوى دلالة (0.05) اكبر من القيمة النظرية (1.98) والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9)

نتائج التحليل الاحصائي للاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبعاً لمتغير الجنس في الاداء الوظيفي

الجنس	العدد	المتوسط االحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية المحسوبة
ذكور	100	134.31	16.37		
اناث	100	108.30	9.5	198	13.900

يلاحظ من الجدول اعلاه ان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين الاوساط الحسابية للذكور والاناث ولصالح الذكور وبدلالة احصائية، ويفسر الباحث هذه النتيجة حسب وجهة نظر ماكيلاند ان نظرية دافع الانجاز تصب اهتمامها على التفاعل بين الشخصية والبيئة، وان الدافع للإنجاز هو هدف ذاتي ينشط السلوك ويعد من المكونات المهمة للنجاح. ويرى اتكنسون ان الدافعية للإنجاز عبارة عن استعداد ثابت نسبيا عند الفرد، والدافع للنجاح مطروحا منه الدافع لتجنب الفشل متفاعلا مع احتمالات النجاح او الفشل فضلا عن قيمة الحافز الخارجي للنجاح او الفشل. ويعرف ماكيلاند الدافع للإنجاز بانه الاداء في ضوء مستوى محدد للامتياز والتفوق او ببساطة الرغبة في النجاح.

بناءً على ذلك يرى الباحث بحسب ماكيلاند ان الفروق بين الذكور والاناث جاءت نتيجة التفاعل بين الشخصية والبيئة ويعد ذلك اشارة مهمة الى طبيعة الشخصية لكل من الذكور والاناث حيث اثبتت الكثير من الدراسات ان هنالك فروقا بين شخصية الذكور والاناث من الناحية البيولوجية والاجتماعية (البيئية) فمعنى البيئية كما يرى الباحث هي البيئة الاجتماعية من جانب والبيئة البيولوجية من جانب اخر وان التفاعل بينهما هو الذي يولد هذه الفروق في الاداء الوظيفي لكل منهما.

الهدف الخامس: التعرف على العلاقة الارتباطية بين متغيري الخبرات التدريسية والاداء الوظيفي لدى مدرسي التاريخ: لتحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات متغيري الخبرات التدريسية والاداء الوظيفي، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (0.77)، وعند استعمال الاختبار التائي لاختبار معامل الارتباط تبين ان القيمة التائية لاختبار معامل الارتباط (16.98) اكبر من القيمة الجدولية والبالغة (1.96) وهي دالة احصائيا عند مستوى (0.05) والجدول (10) يوضح ذلك.

جدول (10)

العلاقة الارتباطية بين الخبرات التدريسية والاداء الوظيفي

المتغيرات	معامل الارتباط	القيمة التائية		مستوى دلالة 0,05
		المحسوبة	الجدولية	
الخبرات التدريسية الاداء الوظيفي	0.77	16.98	1,96	دالة

يوضح الجدول اعلاه ان معامل الارتباط جيد الى حد ما بين متغيري الخبرات التدريسية والاداء الوظيفي وبعد استعمال الاختبار التائي لاختبار معامل الارتباط تبين ان معامل الارتباط دال احصائيا حيث ان العلاقة بين المتغيرين هي علاقة موجبة (علاقة طردية) وهذا يعني انه كلما زادت الخبرات التدريسية كلما زاد الاداء الوظيفي.

الاستنتاجات:

استناداً لنتائج البحث الحالي يضع الباحث مجموعة من الاستنتاجات وعلى النحو الاتي:

1- ان مدرسي التاريخ يمتلكون قدرا مقبولا من الخبرات التدريسية.
2- المدرسون اصحاب الخبرات التدريسية اكثر تمكناً من المدرسين الاخرين داخل غرفة الصف.
3- يتمتع مدرسي التاريخ بمستوى عال من الأداء الوظيفي، ويظهر ذلك من خلال تعاملهم مع طلبتهم وزملائهم داخل المؤسسة التربوية.
4- إن الأداء الوظيفي لمدرسي التاريخ عال، ويتضح أنه كلما ارتفعت الخبرات التدريسية ارتفع اداء المدرسين الوظيفي.
5- وجود علاقة ارتباطية قوية بين كلا المتغيرين (الخبرات التدريسية والأداء الوظيفي)، إذ تهدف جهود الخبرات التدريسية إلى تحقيق

تغيير جذري في الأداء، ويتمثل ذلك بتغيير أسلوب وأدوات العمل، عن طريق تمكين المدرسين.

التوصيات:

استكمالاً لنتائج البحث الحالي واستنتاجاته يقدم الباحث مجموعة من التوصيات، وحسب الاتي:

1- ينبغي للمؤسسة التربوية الافادة من المدرسين اصحاب الخبرات التدريسية في اعداد الدورات والبرامج التطويرية.

2- على المؤسسة التربوية تنمية الإدراك والفهم الكامل لدى مدرسي التاريخ لفائدة الخبرات التدريسية ودورها الكبير في تمكين المدرسين على أداء وظيفي فاعل.

3- توجيه القائمين على العملية التربوية بتحفيز مدرسي التاريخ لتحسين ادائهم الوظيفي من خلال اساليب متعددة منها: الحوافز المادية، توفير برامج ودورات تدريبية وتأهيلية داخلية وخارجية.

4- الاهتمام بعدد من المتغيرات التي لها اهميتها في تحسين الاداء الوظيفي في بيئة عمل مدرسي التاريخ مثل الاهتمام بتنمية الولاء الوظيفي وبناء روح الفريق الواحد.

5- تزويد مراكز الابحاث في الجامعات باستبانة الخبرات التدريسية ومقياس الاداء الوظيفي لكي يستفيدوا من المتغيرين او المفهومين في الكشف عن قدرات المدرسين.

المقترحات:

استكمالاً لنتائج البحث الحالي يقترح الباحث اجراء مجموعة من الدراسات والبحوث وكما يأتي:

1- إجراء دراسات يجري عن طريقها الكشف عن طبيعة المتغيرين لدى شرائح أخرى، مثل المعلمين أو المدرسين في المدارس المسائية والمهنية وغيرها، إذ إن هذه المتغيرات تؤشر على وجود قدرات، وإمكانات فائقة لدى الافراد.

2- دراسة متغيرات البحث باستعمال أساليب قياس مختلفة عما استعملته هذه الدراسة.

3- دراسة متغير الخبرات التدريسية وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل: الذكاءات المتعددة, ومهارات التفكير التاريخي.

4- دراسة متغير الاداء الوظيفي وعلاقته بمتغيرات أخرى مثل: الاساليب الصفية والممارسات التدريسية.

5- اجراء دراسات تجريبية لمعرفة اثر كل من الخبرات التدريسية والاداء الوظيفي في تحصيل الطلبة.

المصادر العربية

1- ابو دقة, سناء، (2008): **القياس والتقويم الصفي المفاهيم والاجراءات لتعلم فعال**. ط2, دار افاق للنشر والطباعة ، فلسطين.

2- الامام، مصطفى والعجيل، صباح، عبد الرحمن، انور حسين، (1990): **التقويم والقياس**، دار الحكمة، العراق.

3- البزاز, حكمت عبد الله, (2001): **احاديث في التربية والتعلم السلسلة التربوية**, دار الكتب والوثائق, بغداد, العراق.

4- البياتي، عبد الجبار توفيق، زكريا، اثناسيوس، (1977): **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس**، الجامعة المستنصرية.

5- ثورندايك، روبرت، هيجن، اليزابيث، (1989): **القياس والتقويم في علم النفس والتربية**، ترجمة: عبدالله زيد الكيلاني وعدس ، عبد الرحمن، مركز الكتب، الاردن.

6- جديدي، محمد، (2004): **فلسفة الخبرة جون ديوي نموذجا**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، لبنان.

7- الجلبي, سوسن شاكر، (2005): **اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**, مؤسسة علاء الدين للطباعة والتوزيع, دمشق , سوريا.

8- جودة احمد، خليفة، غازي جمال، (1997): اثر كل من الخبرة التدريسية والمستوى الملاحظ لأداء المعلمين بمدارس سلطنة عمان في اكتساب طلابهم مهارة قراءة رموز الخريطة الجغرافية، **مجلة مركز البحوث التربوية**، العدد الحادي عشر.

9- جونسن, سوزان، (2014)**: التعرف على الطلاب الموهبين**, ترجمة: غسان خضير, السعودية.

10- حسن، عبد العزيز عبد الرحمن، (2020): **قياس وتقويم الاداء الوظيفي**، مكتب الرشد للنشر، السعودية.
11- الحيلة، محمد محمود، (2007): **تكنلوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق**, دار المسيرة للنشر والتوزيع, عمان, الاردن.
12- داود، عزيز حنا، أنور، حسين، (1990): **مناهج البحث التربوي**, دار الحكمة للطباعة والنشر, العراق.
13- ديوي، جون، (1989): **الخبرة والتربية**، ترجمة محمد رفعت ونجيب اسكندر، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
14- الرابغي, خالد، (2015): **عادات العقل دافعية الانجاز**, دار ديبونو للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
15- ربيع، محمد شحاته، (1994): **قياس الشخصية**، دار المعرفة للنشر، مصر.
16- الرشيدي، بشير صالح، (2004): **الموسوعة العلمية للتربية**، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، الكويت.
17- رهيف، علي حـداد، (1998): **اقتصاديات التعليم وطرائقه التفتيشية**، دار المنار للطباعة والنشر، بغداد.
18- الزعبي، مروان طاهر، (2011): **الرضا الوظيفي**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
19- السامرائي, هاشم, (1987): **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**, دار الامل, عمان, الاردن.
20- سميث, هنري انطوان، (2009): **تكنولوجيا ادارة المشاريع الهندسية**، ترجمة: علاء احمد سمور، عمان ,دار زهران.
21- شاكر، زهراء محمود، (2020): الاداء الوظيفي وعلاقته بمستويات الهوية المهنية لدى المرشدين التربويين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، العراق.
22- شحاته، حسن، (2019): **متعة التعليم والتعلم «خبرات وتجارب ورؤى»**، الدار المصرية اللبنانية للنشر، مصر.
23- الشرايدة، سالم تيسير، (2010): **الرضا الوظيفي «اطر نظرية وتطبيقات عملية»** دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

24- عايش، زيتون محمود، (1994): **اساليب تدريس العلوم**، المشرق للتوزيع والنشر، عمان، الاردن.
25- عبد الكريم، عبد اللطيف، الخزعلي، قاسم محمد، (2010): اثر المؤهل العلمي والخبرة التدريسية على درجة ممارسة معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التدريسية، **مجلة دراسات العلوم التربوية** ، المجلد السابع والثلاثين، العدد الأول،
26- عبدالله، كفاية محمد، (2019): **ادارة الاداء الوظيفي**، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الاردن.
27- عبيدات، ذوقـان، (1996): **البحث العلمي مفهومه وادواتـه واساليبه**، ط5 ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
28- العبيدي, محمد جاسم ولي, العبيدي, باسم محمد, العبيدي ,الاء محمد، (2010): **الابداع والتفكير الابتكاري وتنميته في التربية والتعليم** , دار ديبونو للطباعة والنشر، عمان.
29- العبيدي، عمر حمد شهاب، (2018): **التدريس المتقدم وخبرات التعليم**، مكتبة نور للنشر، العراق.
30- العراقي، سهام، (1984): **تاريخ وتطور اتجاهات الفكر التربوي**، مكتب المعارف الحديثة ، الإسكندرية ، مصر.
31- العزاوي, رحيم يونس كرو، (2007): **المنهل في العلوم التربوية**, دار دجلة, عمان, الاردن.
32- عطوي، جودت، (2000): **أساليب البحث العلمي مفاهيمه أدواته، طرقه الإحصائية**، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
33- علام، صلاح الدين محمود، (2000): **القياس ولتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة** ،دار الفكر العربي، مصر.
34- عودة، احمد سليمان، ملكاوي، فتحي حسن، الخليلي، خليل ابراهيم، (1988): **الاحصاء للباحث والتربية والعلوم الانسانية** ،دار الفكر للنشر ،عمان، الاردن.
35- عيسوي، عبد الرحمن، (1985): **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، دار المعارف الجامعية، لبنان.

36- الفروخ, فايز عبد الرحمن، (2010): **التعليم التنظيمي في تحسين الاداء الوظيفي**, دار جليس الزمان , عمان , الاردن.

37- اللبدي, نزار عوني، (2015): **تنمية الاداء الوظيفي والاداري**, دار دجلة, عمان, الاردن.

38- اللقاني, احمد حسين, (1989): **المواد الاجتماعية وتنمية التفكير**, عالم الكتب, القاهرة.

39- مرعي, توفيق احمد, الحيلة، محمد محمود, **(2004): المناهج التربوية الحديثة**, دار المسيرة, عمان، الأردن.

40- ميرة، امل كاظم، (2009): الاغتراب وعلاقته بالأداء الوظيفي عند التدريسيين الجامعيين، **اطروحة دكتوراه غير منشورة**، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، العراق.

41- النبهان، موسى، (2004): **أساسيات القياس في العلوم السلوكية**، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن.

42- النجيحي، محمد، (1984)، **التربية الفلسفية والنظرة القاهرة**، مكتبة الأنجلو المصرية ، مصر.

43- وهيب إبراهيم, لبيب، رشدي, (1972): **دراسات في المناهج**, مكتبة الانجلو المصرية, دار الطباعة والنشر, القاهرة.

المصادر الاجنبية

1. Anastasia and Susana,(1997):**Psychological testing united states of America**. Macmillan publication company.
2. Ebel, R.L (1972): **Essentials Of Educational Measurement N**.J Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
3. Allen, M. J& Yen .W. M(1979)**:Introduction to Measurement Theory**. California, Book Cole.
4. Babbie, Earl: (1986)**: The Practice of Social Research**, 4th ed., Weds worth Belmont, Coif.
5. Wheelen , T.L and Hunger, D.J (2002) **: Strategic management and business policy** (Eighth Ed) , prentice Hall , New Jersey.

ملحق (1)

أسماء السادة الخبراء الذين استعان بهم الباحث

ت	الاسم واللقب العلمي	مكان العمل	التخصص
1	أ.د. امل اسماعيل عايز	الجامعة المستنصرية/كلية التربية	قياس وتقويم
2	أ.د. بروين محمد شكري	الجامعة المستنصرية/كلية التربية	طرائق تدريس التاريخ
3	ا.د. حيدر جليل العنبكي	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية	قياس وتقويم
4	أ.د. حيدر خزعل نزال	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس التاريخ
5	أ.د. خضير عباس جري	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية	طرائق تدريس التاريخ
6	أ.د. قبيل كودي حسين	الجامعة المستنصرية/كلية التربية	قياس وتقويم
7	أ.د. محمد عبد الكريم طاهر	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية	قياس وتقويم

ملحق (2)

استبانة الخبرات التدريسية بصيغتها النهائية

عزيـزي المـدرس..

عزيزتي المدرسة..

تحيـــــة طيبـــة ..

يرجى معاونتكم بالإجابة عن فقرات الاستبانة بصوره دقيقة وعدم ترك اي فقرة دون الإجابة عنها, علما ان الاجابة تستعمل لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الشكر والتقدير..

مثال: يوضح طريقة الاجابة

	عدد سنوات الخدمة	
1	من (1-5) سنوات	
2	من (6-10) سنوات	√
3	من (11-15) سنة	
4	16 سنة فلأكثر	

المثال اعـلاه يـوضح طريقـة الاجـابة, عليك قراءة الفقرة بكـل دقـة ووضع اشـارة (√) للبديـل الذي ينطبـق عليك في ورقة الاجـابة المرفقة طـيا.

الرجاء وضع إشارة (✓) في المكان الملائم:

الجنس: ذكر □ انثى □

ت	المجال	العلامة
	عدد سنوات الخدمة	
1	من (1-5) سنوات	
2	من (6-10) سنوات	
3	من (11-15) سنة	
4	16 سنة فلأكثر	
	الشهادة التي حصلت عليها	
5	بكالوريوس	
6	دبلوم عالي	
7	ماجستير	
8	دكتوراه	
	المشاركة في الدورات التدريبية	
9	دورة واحدة	
10	دورتان	
11	ثلاث دورات	
12	اربع دورات فأكثر	
	المشاركة في اللجان المختلفة	
13	لجنة واحدة	
14	لجنتان	
15	ثلاث لجان	
16	اربع لجان فأكثر	
	المشاركة في الندوات والمؤتمرات	
17	مشاركة واحدة	
18	مشاركتان	
19	ثلاث مشاركات	
20	اربع مشاركات فأكثر	

ملحق (3)

مقياس الاداء الوظيفي بصيغته النهائية

عزيـزي المـدرس..

عزيزتي المدرسة..

تحيـــــة طيبـــة ..

بهدف اجراء دراسة علمية حول بعض المواقف التربوية, يرجى معاونتكم بالإجابة عن فقرات المقياس بصوره دقيقة من خلال ما تراه ينطبق مع رأيك ويتفق مع تفكيرك، علما أنه ليس هناك اجابة صحيحة أو خاطئة ولا تترك اي فقرة دون الإجابة عنها, وأن الاجابات ستكون سرية وتستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

مع الشكر والتقدير..

مثال: يوضح طريقة الاجابة

ت	الفقرة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	لـدي القدرة على تحمل المسؤولية فـــي الـــمـــهـــام والواجبات.			√		

المثال اعـلاه يـوضح طريقـة الاجـابة, فعليك قراءة الفقرة بكـل دقـة ووضع اشـارة (√) للبديـل الذي تراه ينطبـق عليك في ورقة الاجـابة المرفقة طـيا.

المعلومات الشخصية:

الرجاء وضع إشارة (✓) في المكان المناسب:

الجنس: ذكر □ انثى □

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
1	احاول الحضور للدوام قبل الجميع.					
2	اقـوم بإجراء البحوث للمساهمة في تحسين مستوى المهنة.					
3	أنجز العمل المطلوب من دون مراعاة النوعية.					
4	لدي القدرة على تحمل المسؤولية في المهام والواجبات.					
5	قلة الامكانيات المادية في بيئة العمل اسهمت في انخفاض مستوى ادائي الوظيفي.					
6	استعمل سجلات منظمة لتقويم نشاطات الطلبة.					
7	اشعر ان عملي لا يلقى التقدير الكافي من الادارة.					
8	نظام الاتصال السائد في المؤسسة التربوية ادى الى ضعف كفاءتي المهنية.					
9	ألتزم بمواعيد العمل الرسمية حسب النظام الإداري المعتمد.					

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
10	اوظف التكنولوجيا الحديثة داخل غرفة الدرس.					
11	أشعر باليأس من إحراز تطور في عملي.					
12	لدي انتظام في العمل (الحضور والإجازات).					
13	اشعر بضعف التقدير المعنوي من مديرية التربية مقابل ما اقوم به من عمل.					
14	اعمل على جعل الطالب هو المحور داخل غرفة الدرس.					
15	تسود الالفة والمحبة بيني وبين الطلبة					
16	لدي إلمام بكل الجوانب المتعلقة بالوظيفة					
17	العمل مع الطلبة يمنحني السعادة.					
18	أتقبّل توجيهات الرؤساء بصدر رحب.					
19	اقوم بمراجعة الخطة اليومية قبل بدأ الدرس.					

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
20	لـدي اهتمام بعامل الوقت لإنجاز المهام داخل المدرسة.					
21	لدي رغبة في التدريس بعد ساعات الدوام.					
22	تضايقني تضحيتي بوقت راحتي في سبيل انجاز متطلبات عملي.					
23	الـقـرارات والكتب الصادرة من وزارة التربية تقيد عملي.					
24	ألـتـزم بالسلوكيات الإيجابية التي تنص عليها قوانين العمل.					
25	أشعر بأني غير مؤثر بـالأداء الإجـمـالـي لمؤسستي.					
26	ضعف المنافسة بين المدرسين ادى الى انخفاض مستوى ادائي الوظيفي.					
27	أبـادر بتقديم الافكار والمقترحات التي تطور اداء المدرسة.					
28	وقت العمل المخصص لا يسمح بأداء كل ما هو متوقع مني.					

ت	الفقرات	دائما	غالبا	احيانا	نادرا	ابدا
29	أشعر بالنشاط والحماس عند أداء العمل.					
30	اطالب بدورات تدريبية لتطوير امكاناتي المهنية.					
31	ابلغ الادارة عن اية مخالفات تسيء الى سمعة المدرسة.					
32	أشعر أني عامل مهم من عوامل الأداء الوظيفي الجيد.					