الحكومة السورية المؤقتة
وزارة التربية والتعليم
جامعة حلب في المناطق المحررة
كلية التربية
قسم أصول التربية

مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودَة الشاملة.

The Extent to which Primary School Teachers of Basic Education Practice Teaching Competencies in Light of Comprehensive Quality Standards.

(رسالة أعدت لنيل درجة الماجستير في أصول التربية)

إعداد الطالب
عبد الرحمن حمدو هلال

بإشراف
الدكتورة سهام عبد العزيز

أستاذ مشارك في كلية التربية
جامعة حلب في المناطق المحررة

1443-1444هـ
2022- 2023م

بسم الله الرّحمن الرّحيم

{...وَلمَّا بلغَ أشُدَّهُ آتيناه حُكماً وعلماً وكذلكَ نَجزِي المحسنينَ}

[يوسف ،٢٢]

نوقشت رسالة الماجستير للطالب: عبد الرحمن هلال.

والمعنونة ب: (مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة).

وأجيزت الرسالة يوم الثلاثاء الواقع في 23/ 05/ 2023من قبل السادة أعضاء لجنة الحكم الآتية أسماؤهم:

الإسم	الصفة	التوقيع
أ. م. د. سهام عبد العزيز	رئيساً ومشرفاً	
د. محمد الحمادي	عضواً	
د. عماد كنعان	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لنيل درجة الماجستير في التربية- قسم أصول التربية.

شكر وعرفان

الحمد لله رب العالمين وأفضل الصلاة وأتم التسليم على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين، أمناء دعوته وقادة ألويته.

الشكر أولاً لله تعالى الذي هداني إلى طريق العلم ووفقني حتى أتممت هذا العمل المتواضع، ثم إلى من منحني النصح والإرشاد، وحسن المتابعة الذي تكرم بالإشراف على هذه الرسالة، إلى المربية الفاضلة الأستاذة الدكتورة سهام عبد العزيز، جزاها الله عنا خير الجزاء، أسال الله أن يمدها بالصحة والعافية.

كما أتقدم بالشكر والعرفان إلى السادة المحكمين الذين تكفلوا عناء تحكيم أدوات البحث، كما أتقدم بجزيل الشكر والامتنان إلى أساتذة كلية التربية بجامعة حلب ومعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والموجهين التربويين العاملين في المجمعات التربوية أفراد عينة البحث على اهتمامهم وتجاوبهم في إنجاح هذا البحث.

كما أتقدم بالشكر والامتنان إلى كل من وجّه أو أسهم أو أبدى رأيه تجاه البحث.

الباحث: عبد الرحمن هلال

إهداء

إلى طريق الهداية سيد البشر ... النبي محمد صلى الله عليه وسلم.

إلى كل من أراق دماً من أجل التخلص من العبودية...

إلى كل من قدّم روحه قرباناً لوطنه، لأجل أن نحيا بسلامٍ وأمان...

إلى وطني العزيز الحر الغالي إلى من ضحينا بالنفس والنفيس والغالي والرخيص لرفع الظلم عنه، إلى من نعيش فيه ويعيش فينا، إلى وطني الحبيب ... (سوريا)

إلى سندي في الحياة... من علمني العزيمة والصبر على المحن وشجعني على حب العلم والاستمرار حتى بلوغ النجاح.

إلى من أكرمني بشرف أبوَّته وكان له الفضل في إعانتي وتشجيعي... والدي العزيز.

إلى صاحبة الابتسامة الحنونة التي أنارت بدفء قلبها دروبي... والدتي الحبيبية.

إلى من هم عوني في محني... وضحكاتي في أفراحي... وأمانيَّ في أيامي وفرحي، ومن كانوا عوناً لي... إخوتي وأخواتي وأهلي الغالين.

إلى كل من قدّم لي يد العون والمساعدة، إلى من قضيت معهم حلاوة الأيام وريعان الشباب... أصدقائي.

أهدي إليكم جميعاً هذا العمل المتواضع.

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلى معرفة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والموجهين التربويين، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، تكونت عينة البحث من (341) معلماً ومعلمة، و(74) موجهاً وموجهة، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث ببناء استبانتين الأولى للمعلمين والثانية للموجهين التربويين، تكونتا في صورتهما النهائية من (67) فقرة، موزّعة على ثلاثة محاور للكفايات التدريسية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، ومعرفة الفروق في إجاباتهم عن أداة البحث تبعاً لمتغيري (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

أظهرت نتائج البحث مدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم، ومن وجهة نظر الموجهين في المجالات الثلاثة وفق الترتيب الآتي: التنفيذ، التخطيط، التقويم.

1- جاءت درجة تقدير أفراد عينة البحث من المعلمين لمدى ممارستهم للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك من وجهة نظرهم في مجال التخطيط ومجال التنفيذ والتقويم بدرجة مرتفعة.

2- كما جاءت درجة تقدير أفراد عينة البحث من الموجهين لمدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وذلك من وجهة نظرهم في مجال التخطيط ومجال التنفيذ والتقويم بدرجة متوسطة.

3- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفرد عينة البحث من معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحقلة الأولى) حول مدى ممارستهم للكفايات التدريسية، تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة الدلالة (0.002) لصالح ذوي المؤهل العلمي (دبلوم تأهيل تربوي- تعميق تأهيل تربوي).

4- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحقلة الأولى) حول مدى ممارستهم للكفايات التدريسية، تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من خمس سنوات.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الموجهين على أداة البحث كله، تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية:

معلمو الحقلة الأولى- مرحلة التعليم الأساسي - الكفايات التدريسية- الجودة الشاملة.

Abstract:

The aim of the current research is to know the range to which teachers of the first cycle of basic education practice teaching competencies in the light of comprehensive quality standards from the point of view of teachers themselves and educational mentors, The researcher followed the descriptive analytical approach, the research sample consisted of (341) male and female teachers, and (74) male and female instructors, To achieve the goal of the research, the researcher built two questionnaires, the first for teachers and the second for educational instructors, which in its final form consisted of (67) paragraphs distributed on three axes of teaching competencies (planning, implementation, evaluation) and knowing the differences in their answers to the research tool according to the two variables (scientific qualification and years of experience).

The results of the research showed the extent to which teachers practice teaching competencies from their point of view, and from the point of view of mentors in the three areas in the following order: implementation, planning, and evaluation.

1-The degree of estimation of the members of the research sample of teachers to the extent of their practice of teaching competencies in the light of the comprehensive quality standards from their point of view in the field of planning, implementation and evaluation came to a high degree.

2-The degree of appreciation of the members of the research sample from the mentors of the extent to which teachers of the first cycle of basic education practice teaching competencies in light of the comprehensive quality standards from their point of view in the field of planning, implementation and evaluation, at a medium degree.

3-There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the average scores of the research sample of the teachers of the basic education stage (first field) regarding the extent to which they practice teaching competencies due to the educational qualification variable, as the significance value reached (0.002)

in favor of those with scientific qualification (diploma educational qualification – deepening educational qualification.

4-There are statistically significant differences at the significance level (0.05) between the mean scores of the research sample members of the teachers of the basic education stage (first field) on the extent to which they practice teaching competencies due to the variable years of experience, in favor of teachers who have experience of more than five years.

5- There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the scores of the members of the research sample of the mentors on the research tool as a whole, attributed to the variables of academic qualification and years of experience.

key words:

Teachers of the first field – teaching competencies – educational instructors – total quality.

	فهرس المحتويات	رقم الصفحة
-	شكر وعرفان	ب
-	إهداء	ت
-	مستخلص البحث	ث
-	مستخلص البحث باللغة الأجنبية	ج – ح
	فهرس المحتويات	خ – د – ذ- ر- ز
-	قائمة الجداول	س – ش- ص- ض
-	قائمة الملاحق	ط
	فهرس المحتويات	
الفصل الأول	**الإطار المنهجي للبحث**	9-1
أولاً	مقدمة البحث	2
ثانياً	مشكلة البحث	4
ثالثاً	أسئلة البحث	5
رابعاً	أهداف البحث	6
خامساً	أهمية البحث	6
سادساً	منهج البحث	7
سابعاً	حدود البحث	7
ثامناً	إجراءات البحث	7
تاسعاً	مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية	8
الفصل الثاني	**دراسات سابقة**	23-10
-	تمهيد	11
المحور الأول	دراسات تتعلق بالكفايات التدريسية	11
أولاً	الدراسات باللغة العربية	11
المحور الثاني	دراسات تتعلق بالكفايات في ضوء معايير الجودة	13
ثانياً	الدراسات باللغة الأجنبية	19
ثالثاً	التعليق على الدراسات السابقة	22

رابعاً	أوجه الإفادة من الدراسات السابقة	23
خامساً	موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة	23
الفصل الثالث	**الإطار النظري**	71-26
المحور الأول	**الكفايات التدريسية**	27
-	تمهيد	27
1	التعريف اللغوي للكفاية	27
2	التعريف الاصطلاحي للكفاية	27
3	مفهوم الكفايات التدريسية	28
4	العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات التدريسية	28
5	خصائص الكفايات التدريسية	30
6	مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية	32
7	تصنيف الكفايات التدريسية	33
8	تصنيف الدراسة الحالية للكفايات التدريسية	35
أولاً	كفايات التخطيط للتدريس	35
1	مفهوم التخطيط في التدريس	35
2	أهمية التخطيط في التدريس	36
3	أهمية التخطيط للمتعلم	38
4	خصائص التخطيط الفعال	38
5	أنواع التخطيط	39
-1-5	التخطيط طويل المدى السنوي أو الفصلي	39
-2-5	التخطيط قصير المدى	40
6	مكونات الخطة الدرسية اليومية (التحضير الدرسي أو التحضير اليومي)	40
7	متطلبات تخطيط الدرس	41
-1-7	تحديد الأهداف الإجرائية أو السلوكية	41
-2-7	مراعاة احتياجات المتعلمين	42
-3-7	تحديد الوسائل والمواد التعليمية	42

-4-7	تصميم الأنشطة التعليمية	43
-5-7	تحديد مصادر التعلم	43
-6-7	عرض محتوى الدرس	43
-7-7	إعداد أدوات التقويم	44
ثانياً	كفايات تنفيذ الدرس	44
1	مهارة التهيئة (التمهيد) للدرس	45
2	مهارة تنفيذ أنشطة التدريس	45
-1-2	مفهوم الأنشطة المدرسية	45
-2-2	أهمية الأنشطة التربوية التعليمية	46
3	مهارة تنفيذ طرائق التدريس	48
4	مهارة استخدام الوسائل التعليمية	49
-1-4	مفهوم الوسائل التعليمية	49
-2-4	أنواع الوسائل التعليمية	50
-3-4	فوائد الوسائل التعليمية (تقنيات التعليم) في عملية التدريس	50
5	مهارة طرح الأسئلة الصفية وتلقي الإجابات	51
-1-5	مفهوم مهارة طرح الأسئلة	51
-2-5	أهمية السؤال وقيمته التعليمية	51
6	مهارة إثارة الدافعية للتعلّم	52
-1-6	أساليب إثارة الدافعية للتعلم	52
7	مهارة التعزيز	53
-1-7	أنماط التعزيز	53
-2-7	فوائد التعزيز	54
8	مهارة إدارة الفصل (الصف)	54
-1-8	نصائح عامة تساعد المعلم على ضبط الصف	55
9	مهارة العلاقات الإنسانية والتفاعل الصفي	56
-1-9	أنماط التفاعل الصفي	56
10	مهارة الغلق (إنهاء الدرس)	57

-1-10	مفهوم غلق الدرس	57
11	مهارة الواجب المنزلي	57
12	مهارة التغذية الراجعة	58
ثالثاً	كفاية تقويم الدّرس	59
1	مفهوم التقويم	59
2	أغراض التقويم	59
-	التعليق على المحور الأول	60
المحور الثاني	**الجودة الشاملة**	71-61
-	تمهيد	61
1	مفهوم الجودة	61
2	مفهوم الجودة الشاملة	62
3	مفهوم الجودة الشاملة في التعليم	62
4	مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم	63
5	معايير الجودة الشاملة في النظام التعليمي	64
-1-5	معايير جودة الأهداف	64
-2-5	معايير جودة محتوى المنهج والكتاب المدرسي	64
-3-5	معايير جودة طرائق التدريس	64
-4-5	معايير جودة التقويم	65
-5-5	معايير جودة مراقبة العملية التعليمية	65
-6-5	معايير جودة متابعة الخريجين	65
-7-5	معايير الجودة لأداء المعلم في توفير بيئة صفية معززة للتعلم	66
-8-5	معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب توظيف تقنية المعلومات في التعليم	66
-9-5	معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب تفريد التعليم	66
-10-5	معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب النشاط غير الصفي	67

6	أهداف الجودة الشاملة في التعليم	67
7	فوائد تطبيق الجودة الشاملة ومزاياها ومردودها على المؤسسات التعليمية	68
8	معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي	69
-	التعليق على المحور الثاني	69
المحور الثالث	**الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة**	70
الفصل الرابع	**إجراءات البحث الميدانية**	106-72
-	تمهيد	73
أولاً	منهج البحث	73
ثانياً	مجتمع البحث	73
ثالثاً	عينة البحث	73
رابعاً	أدوات البحث	74
خامساً	الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث	105
الفصل الخامس	**نتائج البحث وتفسيرها**	131-107
-	تمهيد	108
أولاً	نتائج أسئلة البحث وتفسيرها	108
ثانياً	خلاصة نتائج البحث	129
ثالثاً	توصيات الباحث ومقترحاته	130
-	**المراجع والملاحق**	**-**
-	قائمة المراجع العربية	133
-	قائمة المراجع الأجنبية	139
-	قائمة الملاحق	140
-	ملخص البحث باللغة العربية	165
-	ملخص البحث باللغة الأجنبية	177

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	توزع عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمعلمين	74
2	توزع عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة للموجهين	74
3	محاور استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وبنودها بصورتها الأولية	76
4	بدائل الإجابة لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين	76
5	العبارات التي تم إجراء التعديلات عليها في استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وفقًا لآراء السادة المحكمين	77
6	العبارات التي تم حذفها في استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وفقًا لآراء السادة المحكمين	79
7	العبارات التي تم إضافتها إلى استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وفقًا لآراء السادة المحكمين	79
8	معاملات الارتباط بين كل محور من محاور استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة والمحاور الأخرى وبين محاور الاستبانة ودرجتها الكلية	80
9	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه كل بند	81
10	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة مع الدرجة الكلية للاستبانة	84

11	نتائج اختبار (T. Test) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لدرجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين	88
12	معاملات ثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين	89
13	محاور وبنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بصورتها النهائية.	89
14	المتوسطات الحسابية الرتبية للمعلمين	90
15	محاور وبنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين وبنودها بصورتها الأولية	91
16	بدائل الإجابة لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين	92
17	العبارات التي تم إجراء التعديلات عليها في استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين وفقًا لآراء السادة المحكمين	92
18	العبارات التي تم حذفها من استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين وفقًا لآراء السادة المحكمين	94
19	العبارات التي تم إضافتها إلى استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين وفقًا لآراء السادة المحكمين	94
20	معاملات الارتباط بين كل محور من محاور استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير	95

	الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين والمحاور الأخرى وبين محاور الاستبانة ودرجتها الكلية	
21	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه كل بند	96
22	معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين مع الدرجة الكلية للاستبانة	99
23	نتائج اختبار (T. Test) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لدرجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين	103
24	معاملات ثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين	104
25	مجالات وبنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين بصورتها النهائية	104
26	المتوسطات الحسابية الرتبية للموجهين	105
27	اختبار (t) لمدى ممارسة الكفايات التدريسية للاستبانة ككل من جهة نظر المعلمين	108
28	اختبار (t) لمدى ممارسة الكفايات التدريسية لكل محور من محاور الاستبانة من وجهة نظر المعلمين	108
29	ترتيب بنود المحور الأول (التخطيط) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين	110
30	ترتيب بنود المحور الثاني (التنفيذ) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين	112

31	ترتيب بنود المحور الثالث (التقويم) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين	115
32	اختبار (t) لمدى ممارسة الكفايات التدريسية للاستبانة ككل من وجهة نظر الموجهين	116
33	اختبار (t) لمدى ممارسة الكفايات التدريسية لكل محور من محاور الاستبانة من وجهة نظر الموجهين	117
34	ترتيب بنود المحور الأول (التخطيط) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الموجهين	119
35	ترتيب بنود المحور الثاني (التنفيذ) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الموجهين	120
36	ترتيب بنود المحور الثالث (التقويم) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الموجهين	123
37	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لأثر متغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية لاستبانة المعلمين	125
38	نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدى أفراد عينة البحث تبعًا لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم	126
39	المتوسطات الحسابية لفئات متغير المؤهل العلمي	126
40	نتائج اختبار (t) للبيانات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على المحاور مجتمعة بحسب متغير عدد سنوات خبرة المعلمين	127
41	نتائج اختبار (t) للبيانات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على المحاور مجتمعة بحسب متغير المؤهل العلمي للموجهين	128
42	نتائج اختبار (t) للبيانات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على المحاور مجتمعة بحسب متغير عدد سنوات خبرة الموجهين	129

قائمة الملاحق		
رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة المحكمين	142
2	كتاب تسهيل مهمة البحث	143
3	استبانة الدراسة الاستطلاعية	144
4	استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بصورتها الأولية	145
5	استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين بصورتها الأولية	152
6	استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بصورتها النهائية	158
7	استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين بصورتها النهائية	162

الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث

أولاً: مقدمة البحث.

ثانيًا: مشكلة البحث.

ثالثًا: أسئلة البحث.

رابعًا: أهداف البحث.

خامسًا: أهمية البحث.

سادسًا: منهج البحث.

سابعًا: حدود البحث.

ثامنًا: إجراءات البحث.

تاسعًا: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.

أولاً- مقدمة البحث:

إنَّ أهم عناصر نظام التعليم الأساسي هو المعلّم، الذي يُعتَمدُ عليه بشكل أساسي في تطبيق نظام الجودة في التعليم بما يمتلكه من كفايات تربوية وتدريسية، للحصول على نوعية ذات جودة عالية من التلاميذ، ففي القرن الحادي والعشرين تعدّ المعرفة والمهارات مفتاح النّجاح، فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفء الذي يمتلك الكفايات الشخصية والفنية والمهنية، التي تجعله قادراً على تقديم تعليم نوعي متميز، ومن هنا بدأت قناعة الباحث بأهمية إعداد معلمي المرحلة الأساسية بإتقان عدد من الكفايات التدريسية متكاملة الجوانب، والسعي لامتلاكهم تلك الكفايات في ضوء معايير الجودة، التي تجعلهم قادرين على تنفيذ هذه المعايير وتطبيقها في أدائهم التربوي، للارتقاء بالعملية التعليمية وفق متغيرات التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، فالتدريس مهنة لها أصولها ومهاراتها وكفاياتها، ولا يخفى على أحد دور المعلم في تربية الأبناء، لذا كان من الضروري أن يكون المعلّم مؤهلاً تأهيلاً تربوياً يتناسب مع معطيات التقدم العلمي، لأنَّ المعلّم هو العامل الأساسيّ في نجاح العملية التربوية والتعليمية، وهو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وصلة الوصل بين المنهاج والتلاميذ، لذا أصبح تأهيل المعلم وتدريبه مطلباً أساسياً.

إنَّ إعداد المعلم العصري أصبح يحتوي على مساحة كبيرة من الاهتمام من قبل أهل التربية وعلم النفس، وذلك انطلاقاً من دوره المهم والحيوي في نجاح أهداف المؤسسات التعليمية الحديثة، وانطلاقاً من ذلك فلابد في البداية من تحديد الهدف المرجو للسير وفقه، والسؤال المطروح في هذا المجال أي نوع من الإعداد يراد؟ هل يطلبُ في كليات التربية إعداد معلم عبر تدريسه مادة التخصص، ثم تدريبه على أسلوب نقل هذه المادة إلى أذهان طلابه؟ أم أنّ الهدف هو إعداد معلم قادر- إضافة لما سبق- على استثارة قدرات الطلاب الفكرية والنفسية والروحية والسلوكية وإغنائها(صبري،2017،39).

لقد جاء مفهوم الكفايات في مجال التربية ليعمل على تحسين برامج التنمية المهنية للمعلمين، سواءٌ في برامج الإعداد أو برامج التدريب، لأنّه لا يكاد يخفى على أحد أن موضوع التربية الحديثة بدأ بالتركيز على المتعلم وجعْلهِ محور العمليّة التعليميّة، وتنمية جوانب شخصيته من جميع النواحي، الجسميّة والعقليّة والعلميّة والاجتماعيّة، لذا لابدّ من إعداد المعلم القادر على أداء دوره بشكلٍ فاعل، وتزويده بمجموعة من الكفايات الشخصية والمعرفية والمهارية، التي تساعده على القيام بأدواره على أكمل وجه للنهوض بشخصية الأطفال من جميع النواحي من جهة، وبالعملية التعليمية من جهة أخرى، فلم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة أو ملقناً لها، بل اختلفت أدواره بحسب معطيات العملية التعلمية والتطور العلمي، فأصبح المرشد والموجه والمنسق والمشجع، حيث أكد المؤتمر التربوي الدولي الأول (2017) إلى ضرورة امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية الملائمة للوصول إلى تعليم أفضل.

وممّا لا شك فيه أنّ امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية سينمّي قدراتهم ويثري خبراتهم، ويساعدهم على تحقيق الأهداف التربوية، لذا يعدّ موضوع الكفايات التدريسية التي يحتاجها المعلّم لممارسة مهنة التدريس من الموضوعات

التي حظيت باهتمام واسع، لما لها من أثر كبير في الدور الذي يمارسه المعلّم في تطوير العملية التعليمية، ولعلّ المعلّم هو الركيزة الأساسية في هذه المنظومة، أو هو العضو المؤثر فيها، فعملية تحقيق الأهداف التعليمية المحددة وبلوغها يقع على عاتق المعلم بالدرجة الأولى، لأنه المسؤول عن إدارة العملية التربوية على أسس عمليّة وفنيّة، وكلّ هذا يعتمد على نوع المعلّم ومستواه وثقافته، ومدى ما يملكه من كفاءات تعليمية، وغير تعليمية تساعده على ممارسة مهنة التعليم، كما يعد المعلم أحد العوامل المهمة لنجاح العملية التعليمية في المؤسسة التعليمية الحديثة، لأنه الشخص المنوط به مساعدة المتعلم على التعلم المستمر، وبالتالي التفوق في دراسته، والاندماج في مجتمعه، وكل هذا لا يتم إلا بمعاونة المعلم الذي يمتلك مهارات التدريس الفعال، التي تنعكس على بناء شخصية المتعلم، واطلاعه على أحدث ما توصل إليه العلم في شتى المجالات، وعليه أصبحت برامج إعداد المعلم الحديثة في أغلب دول العالم المختلفة تهتم بإعداد معلّم يسعى إلى الاهتمام بالمتعلّم، فهو محور العملية التعليمية، وثروة المستقبل في تحقيق طموحات المجتمع، والتعلّم الدائم، والتعلّم للعمل.

فعلى المستوى الدولي، أشارت اللجنة الدولية التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو)، والمعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين، إلى ضرورة تحسين كفايات المعلمين، باعتماد سياسات وتدابير أهمها أن يكون تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها محققاً التربية المستدامة من خلال تطوير كفاياتهم الأكاديمية والمهنية نظرياً وعملياً (الطراونة،2015،5).

وخاصة عندما شاع في تسعينيات القرن العشرين استخدام مفهوم الجودة الشاملة في مجال التعليم، على الرغم ممّا بين المؤسسات التعليميّة والمؤسسات الإنتاجيّة الصناعيّة من اختلاف، من حيث طبيعة المنتج والمستهلك أو المستفيد، فصار موضوع الساعة، ثم صيحة القرن الحادي والعشرين، ولمّا كانت الجودة مطلباً في كلّ المهن والخدمات والمنتجات، فالحاجة تكون إليها أكثر إلحاحاً في العمليّة التعليميّة بوصفها أمّ المهن، وتصبُ مخرجاتها في مدخل أنظمة المهن كلها (عطية،2015، 15).

لذا تعد الجودة الشاملة من أهم الوسائل والأساليب لتحسين نوعية التعليم والارتقاء بمستوى أدائه إلى الإيجابية والكفاءة في العصر الحاضر، الذي يطلق عليه بعضُ المفكرين بأنّه عصر الجودة، فلم تعدِ الجودة بديلاً تطبقه المؤسسات التعليمية، بل أصبح ضرورةً ملحةً تمليها حركة الحياة المعاصرة، ويفرضها التقدم العلميّ والانفجار المعرفي ومواكبة التطور التقني، التي تعد من أهم سمات عصرنا الحالي (بليل،2018،1).

حيث تتطلب جودة التعليم الاستثمار في إعداد المعلّمين المبتدئين، وتطويرهم مهنياً في أثناء الخدمة، فجودة المدرسة من معلميها، لكنَّ هناك نقصاً كبيراً في المعلّمين المؤهلين، لا سيما في الدول النامية، حيث لا تزال أعداد الأطفال الملتحقين بالمدارس في تزايد مستمر، إضافة إلى أنّ عدداً من المعلّمين الجيدين قد تركوا المهنة نظراً لتدني الرواتب وظروف العمل الصعبة ونقص الدعم المهني، فالمعلّمون الرسميون وغير الرسميين يحتاجون إلى التدريب طِبقاً لمستويات الكفايات المتفق عليها وطنياً(جلّون،2011،15).

ثانياً- مشكلة البحث:

إنّ التغيرات والتطورات الحاصلة في القرن الواحد والعشرين، فرضت على الحكومات وصنّاع القرار إعادة التفكير بمختلف القضايا التربوية، ومنها المعلّم ومواصفاته وأدواره واستراتيجيات التدريس، والإمكانات والموارد والصفات الشخصية، التي تساعد المعلّم على تحقيق التعليم الفاعل.

والمتتبع لواقع التعليم والتعلّم في المدارس، يلاحظ فجوة بين المهارات التي يتعلّمها التلاميذ في المدرسة، وتلك التي يحتاجونها في الحياة والعمل في مجتمع عصر المعرفة والتكنولوجيا (مجدي،2020،6).

حيث يعد المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية، ويتوقف إلى حدٍّ كبير نجاحها عليه، لذلك اهتمّت الدول المتقدّمة منها والنّامية على حدٍّ سواء بمسألة إعداده وتكوينه قبل الخدمة وأثناءها، وتقويم الأداء التدريسي وفقاً لمعايير ومحكات علمية دقيقة، فالجودة في التعليم تتوقف على جودة الأداء عند المعلم، ومدى إتقانه لكفايات ومهارات التدريس اللازمة (يوسف،2009،23).

لذا تواجه المعلّم في عصرنا الحاضر تحديات عدّة، نتيجة التزايد المعرفي المستمر، والانفجار التكنولوجي والعلمي على جميع الأصعدة ومختلف المجالات، ما يتطلب منه خبرات جديدة وأساليب ومهارات متجددة و كفايات عالية للتفاعل مع هذه التغيرات بنجاح، وهو ما يحتاج إلى معلم مبدع مبتكر نافذ البصيرة قادر على التكيف مع البيئة من ناحية، وقادر على تكييف هذه البيئة وفقاً للقيم والأهداف التربوية المرسومة من ناحية أخرى، ولا يتأتى هذا المسعى إلا بامتلاك المعلم الكفايات التدريسية الحديثة، التي تواكب العصر، وتمكّنه من مسايرة التطور والتغير في جميع مناحي الحياة ومجالاتها، و يعتمد نجاح أي عملية تربوية على المعلم الذي يعد أهم عناصر العملية التربوية، و هو مفتاح النجاح أو الإخفاق لأيّ منهاج، فهو الذي تُوكل إليه مهمّة تحقيق الأهداف والغايات التربوية، وعلى فاعليته ومهارته يتوقف نجاح النظام التربوي، ويشير عزيز حنّا إلى أنّ نجاح عملية التعليم يرجع إلى دور المعلم بما يمثل 60%، في حين أنّ ما تمثله العناصر الأخرى من أركان العملية التربوية كالمناهج الدراسية والإدارة لا تتجاوز ما نسبته 40% (نقلاً عن الأزرق،2000،2).

وبالرجوع إلى واقع مستوى مواكبة برامج إعداد المعلّمين لمعايير الجودة الشاملة، ومدى تطوّر الكفايات المهنية للمعلّمين يتبين وجود ضعفٍ في مستوى تحقيق الأهداف المرجوة بفاعلية وكفاءة، فقد أظهرت بعض الدراسات السورية كدراسة (صاصيلا،2005؛ ودراسة بدران،2009؛ وكنعان،2009؛ وشيخ محمد،2010؛ والحجي، 2014) في نتائجها، وجود ضعف واضح في مستوى مواكبة البرامج لمعايير الجودة، و أنّ هناك نقصاً في بعض احتياجات تكوين معلمي التعليم الأساسي، والتي قد تنعكس على مستوى الكفايات التدريسية المتوافقة مع معايير الجودة، ما قدّ يترك أثراً سلبياً، ويخلق مشكلة في مستوى تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات والقيم المختلفة.

لذلك أصبحت عملية تطوير العملية التربوية برمتها من أهمّ الأولويات التي توليها الدّول جلّ اهتمامها، لرفع المستوى التعليمي والعقلي للمعلمين، عن طريق الاهتمام بهم وإعدادهم وتأهيلهم، لأنّ المعلّم الناجح يعوّض في

كثير من الأحيان ما قد يظهر من نقص في عناصر العملية التعليميّة التعلّميّة، وحتى يتمكن المعلّم من أداء مهامه الرئيسة المنوطة به، فإنّ عليه أنْ يمتلك عدداً من الكفايات التدريسية ويتقنها (عويجان،2009،2).

ومن خلال وجود الباحث بالوسط التربوي وعمله مدرساً ومشرفاً للتربية العملية في معاهد إعداد المعلمين، وكلية التربية قسم معلم الصف (جامعة حلب الشهباء/جامعة إدلب/ فرع الدانا)، في مناطق الشمال السوري، ومشاهدته لدروس التربية العملية، التي تُقدَّم من قبل المعلّمين في المدارس، والطلاب المعلّمين في المعاهد والكلية، فقد لاحظ وجود ضعف في أدائهم ونقص في الكفايات التدريسية التي يجب أنْ يمتلكوها، الأمر الذي حثّه على إجراء هذا البحث لتحديد الكفايات التدريسية التي يجب أنْ تتوفر لديهم في هذه المرحلة الدراسيّة خاصة، لما لهذه المرحلة من أثر بالغ في تنمية شخصياتهم تنميةً شاملةً متزنة في جميع نواحي الحياة المختلفة، وهو ما يساعد في رفع مستوى أدائهم، والذي يتضح أثره في العملية التربوية كلها.

كما قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية على عيّنة من معلمي الحلقة الأولى من مدارس التعليم الأساسي في مناطق الشمال السوري، بلغت (15) معلماً ومعلمة في مدرستين مختلفتين (حلب/مدرسة خالد بن الوليد، إدلب/الدانا النموذجية)، أعد استبانة تمّ من خلالها توجيه عدد من الأسئلة للمعلمين (ملحق رقم3 ص 143)، هدفت إلى التعرّف على مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة، وقد تبين من خلال الإجابات عن الأسئلة وجود ضعف في ممارسة الكفايات التدريسيّة عند المعلمين، فكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية كالآتي:

١- 85% من المعلمين لا يستخدمون طرائق تدريس متنوعة ضمن الحصة الدرسية الواحدة.

٢- 65% من المعلمين لا يربطون معلومات الدرس الحالي بمعلومات الدروس السابقة وبخبرات التلاميذ العملية.

٣- 78% من المعلمين لا يستخدمون الوسائل التعليمية التي تثير اهتمام التلاميذ، وتكون مناسبة للدرس، بينما 22% من المعلمين يختارون وسائل تعليمية مناسبة للدرس.

٤- عدم اهتمام كثير من المعلمين بإجابات التلاميذ وتعزيزها.

ممّا سبق كان لابدّ من البحث والكشف عن مدى ممارسة معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية، ومدى توافقها وتناسبها مع معايير الجودة الشاملة لدى المعلمين، سواءٌ أكانوا من خريجي كلية التربية (معلّم الصّف) أم من معاهد إعداد المعلمين، وفي ضوء ما تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: **ما مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟**

ثالثاً- أسئلة البحث: يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة يسعى للإجابة عليها:

١- ما مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

٢- ما مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير المعلمين تعزى لمتغيريِ المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التعليميّة؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الموجهين تعزى لمتغيريِ المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التعليميّة؟

رابعاً- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١- تعرّف مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم.

٢- تعرّف مدى ممارسة معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجّهين التربويين.

٣- كشف الفروق في مستوى ممارسة الكفايات التدريسيّة لدى المعلّمين تبعاً لمتغيّريِ المؤهلِ العلميّ وسنواتِ الخبرة.

٤- كشف الفروق بين درجات الموجهين في مستوى ممارسة الكفايات التدريسيّة لدى المعلّمين تبعاً لمتغيّريِ المؤهل العلميّ وسنواتِ الخبرة.

خامساً- أهمية البحث: تتمثل أهميّة البحث النظريّة في النقاط الآتية:

١- قد يشكل هذا البحث إطاراً مرجعياً يمكن الاعتماد عليه في أثناء العمليّة التعليميّة، لتجاوز القصور في الكفايات التدريسيّة التي يمتلكها المعلّم.

٢- توضيح أهمية الكفايات التدريسيّة اللاّزمة للمعلّمين في ضوء معايير الجودة الشّاملة.

بينما تتجلى الأهميّة التطبيقيّة فيما يأتي:

١- قد يساعد هذا البحث المعلّمين على تحسين كفاياتهم التدريسيّة، من خلال تزويدهم بكفايات تدريسية تراعي معايير الجودة الشاملة.

٢- قد يفيد الموجّهين التربويين في تقويم أداء المعلّمين في ضوء معرفتهم الكفايات التدريسية اللاّزمة للمعلّمين لمزاولة مهنتهم على أكمل وجه.

٣- قد يفيد الجهاز التربوي المتمثل في وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية في تنظيم العمليّة التعليميّة، ويساعدهم في اتخاذ القرارات لتطوير أداء المعلّم، ومساعدته في مواكبة كلّ جديد في مجالات التعليم المختلفة.

٤- قد يفيد القائمين على برامج إعداد المعلّمين ضمن معاهد إعداد المعلّمين وكليّات التربية للوقوف على أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلّم.

٥- قد يسهم هذا البحث في إثراء البحث العلمي وأنْ يكون دافعاً للباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال وعلى مستويات تعليميّة أخرى.

سادساً- منهج البحث:

اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ التحليلي لمناسبته للبحث، والذي يعرّف بأنّه: أسلوب من أساليب التحليل المركز على معلومات كافية ودقيقة عن ظاهرة أو موضوع محدد، أو فترة من فترات زمنية معلومة، وذلك من أجل الحصول على نتائج علميّة، ثم تفسيرها بطريقة موضوعيّة، بما ينسجم مع المعطيات الفعليّة للظاهرة (دويدري،2000،183).

سابعاً- حدود البحث:

الحدود الموضوعية: وتتمثل في معرفة مدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة ضمن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الحدود المكانية: وتشمل مدارس (الحلقة الأولى) من التعليم الأساسي في محافظتي حلب وإدلب.

الحدود الزمانية: حيث طبق هذا البحث في الفصل الأول 10/5/ من العام الدراسي 2022.

الحدود البشرية: وتشمل معلّمي (الحلقات الأولى) من التعليم الأساسي والموجّهين التربويين العاملين في مدارس محافظتي حلب وإدلب.

ثامناً- إجراءات البحث: سارت إجراءات البحث وفق الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسيّة للمعلّمين في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في ضوء معايير الجودة الشاملة.

٢. الاطلاع على الإطار النظري المتعلق بموضوع الكفايات التدريسية، إذ تم الاستفادة منه في بناء الاستبانة وتصميمها.

٣. تصميم استبانتين لتعرّف واقع ممارسة الكفايات التدريسيّة لدى المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين.

٤. عرض الاستبانتين بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين وتعديلهما في ضوء آرائهم.

٥. تطبيق الاستبانتين على عينة استطلاعية للتحقق من صدقهما وثباتهما.

٦. إجراء التعديلات النهائية على الاستبانتين بناءً على ملاحظات المحكمين والدراسة الاستطلاعية واعتمادهما بصورتهما النهائية.

٧. تطبيق الاستبانتين على عينة البحث وتفريغهما ثم تحليلهما ومعالجتهما إحصائياً.

٨. عرض النتائج وتفسيرها وتقديم المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج البحث.

تاسعاً– مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الكفاية: تعرّف بأنّها "عبارة عن قدرات وملكات ذاتية أساسية ونوعية، يتسلح بها المعلم في أثناء مواجهته لوضعية أو مشكلة ما في واقعه الشخصي أو الموضوعي" (حمداوي،2015،5).

وتعرّف أيضاً بأنّها: " القدرة على أداء عمل يصل إلى معايير محددة ومعروفة يحتاج من يمتلكها إلى معارف حول العمل الذي سيقوم بأدائه، وإلى مهارات تؤهله للقيام بذلك العمل بسرعة وإتقان وإلى اتجاه إيجابي يحثه للالتزام بذلك" (بوز،2005،111).

فيما تعرّف الكفاية في التدريس بأنّها: "تتمثل في جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تعكس سلوك المعلم المتدرب، وتظهر أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلّم خلال تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي" (أبو شقير وحلس، من دون عام،238).

بينما يعرّف الباحث الكفايات التدريسيّة إجرائياً بأنّها: مجموعة المهارات والقدرات والخبرات المعرفية، والوجدانية والحركية التي يمتلكها المعلّم، وتظهر في أثناء أدائه العمليّة التدريسيّة داخل الصف والمتمثلة في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

أما الجودة فتعرّف على أنّها: "درجة التميز في المنتج نتيجة للعمليات المقدمة للوفاء بمتطلبات المستفيد" (آل ناجي،2016،58).

فيما تعرّف الجودة في التعليم بأنّها: "مجموعة من المعايير والخصائص الواجب توفرها في جميع عناصر العملية التعليمية في المؤسسة التربوية وذلك فيما يتعلق منها بالمدخلات والعمليات والمخرجات التي من شأنها تحقيق الأهداف المطلوبة للفرد والمؤسسة والمجتمع وفقاً للإمكانات المادية والبشرية" (البوهي وآخرون،2018،5).

كما عرّف فيليب الجودَة الشّاملة بأنّها: "ترجمة لاحتياجات وتوقعات العملاء بشأن المنتج إلى خصائص محددة، تكون أساساً لتصميم المنتج وتقديمه إلى العميل بما يوافق حاجاته وتوقعاته" (نقلاً عن السروي،2018،134).

بينما يعرّف الباحث الجودة الشاملة إجرائياً بأنّها: أسلوب إداري يطبق في جميع المؤسساتِ لأداء العمل بشكل صحيح في أقل وقت وجهد وتكلفة للحصول على مخرجات نوعية.

أما المعلّم فيعرّف على أنّه: "كل من يتولى التعليم أو أية خدمة تربوية متخصصة في أية مؤسسة تعليمية حكومية أو خاصة" (قانون التربية والتعليم،1994،1).

فيما يعرّف الباحث معلّم مرحلة التعليم الأساسي إجرائياً بأنّه: الموظف القائم بمهمة التربية والتعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويقع على عاتقه تنشئة الأجيال وإمدادهم بالمعلومات المناسبة، وهو إما أنْ يكون خريج معاهد إعداد المدرسين أو كلية التربية، وقد يكون كُلّفَ وكيلاً أو أصيلاً ضمن ملاك مديرية التربية والتعليم.

كما يعرّف الباحث إجرائياً مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى): بأنّها المرحلة التي تستمر فيها الدراسة لمدة أربع سنوات من عمر ست سنوات إلى عشر سنوات، وتضم تلاميذ من الصّف الأول الابتدائي إلى الصّف الرابع الابتدائي.

فيما يعرّف المشرف التربوي بأنّه: " شخص عُيِّنَ رسمياً من قبل سلطة معينة، ليتفاعل مع أعضاء النظام التعليمي بغية تحسين نوعية الطلاب" (آل ناجي،2016،357).

بينما يعرف الباحث الموجّه التربوي إجرائياً بأنّه: شخص مؤهل تربوياً ويمتلك خبرة تدريسيّة، يتم تعيينه من قبل وزارة التربية والتعليم، تُسند إليه مهمّة زيارة عدّة مدارس من التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، بصفة دورية للإشراف على المعلّمين، والوقوف على المشاكل التي تعترضهم في أثناء العملية التعليمية، ومساعدتهم في حلّها للنهوض بالعمليّة التعليميّة إلى أفضل مستوى.

الفصل الثاني: دراسات سابقة

- تمهيد

المحور الأول- دراسات تتعلق بالكفايات التدريسية.

المحور الثاني- دراسات تتعلق بالجودة الشاملة.

أولاً-الدراسات باللغة العربية.

ثانياً-الدراسات باللغة الأجنبية.

ثالثاً-التعليق على الدراسات السابقة.

رابعاً- أوجه الإفادة من الدراسات السابقة

خامساً-موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة.

بعض الدراسات السابقة

تمهيد:

هناكَ عدداً من الدراسات والبحوث السابقة العربيّة والأجنبيّة ذاتِ الصلة بموضوع الدّراسة الحالية، والتي حاولَ الباحثُ جاهداً الوصول إليها، وأفاد منها في تصميم أدوات البحث، إضافة لإثراء الجانب النظري ومناقشة نتائج البحث، وسوف يتم عرض تلك الدّراسات وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدَم إلى الأحدَث، ثم بيان موقع الدّراسة الحالية منها.

المحور الأول: دراسات تتعلق بالكفايات التدريسية.

أولاً- الدراسات باللغة العربية:

١- دراسة (الأسطل،2010) في الإمارات العربيّة المتحدة، بعنوان: الكفايات التدريسيّة اللاّزمة لمعلّم الرّياضيات من وجهة نظر المعلّمين في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربيّة المتحدة.

هدفت الدّراسة إلى:

*التّعرف على الكفايات التدريسيّة الواجب توفرها لدى معلّم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية.

*التعرف على أكثر مجالات الكفايات التدريسية أهمية بالنسبة للمعلمين.

*التعرف على أكثر مجالات الكفايات التدريسية من حيث حاجة المعلمين للتدّرب عليها.

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانةً من تصميم الباحث، تكوّنت من قائمة تحتوي على الكفايات اللازمة لمعلّم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية، وقد تضمّنت القائمة (77) كفاية موزّعة على خمسة مجالات رئيسة هي (مجال التخطيط، التنفيذ، التقويم، مجال معارف معلّم الرياضيات العلميّة والمهنيّة)، فيما شملت عيّنة الدّراسة (161) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في المرحلة الإعدادية، وجاءت نتائج الدّراسة على النحو الآتي:

* وضع قائمة بالكفايات التدريسيّة اللاّزمة لمعلّم الرياضيات بالمرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربيّة، وقد تضمنت القائمة خمسة مجالات رئيسة اشتملتْ في مجملها على إحدى وسبعين كفاية.

* فيما يتعلق بأهمية الكفايات لدى معلمي الرياضيات وحاجتهم للتدرب عليها توصّلتْ إلى النتائج الآتية:

- إنّ الوسط الحسابي لدرجات المعلمين جاء بدرجة مرتفعة، ماعدا مجال تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها، واحتل مجال طرق التدريس المرتبة الأولى من حيث الأهمية.

- إنّ الوسط الحسابي لدرجات المعلمين جاء مرتفعاً، واحتل مجال إعداد الخطة السنوية المرتبة الأولى من حيث الحاجة التدريبية.

- أكثر مجالات الكفايات أهمية وأكثرها حاجةً للتدرب عليها في آن واحد هو مجال طرق التدريس.

٢- دراسة (خزعلي ومومني،2010) في الأردن بعنوان: الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدّنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهّل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

هدفت الدّراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلّمات المرحلة الأساسيّة الدنيا في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، واستخدم الباحثان المنهج الوصفيّ بالصورة المسحية المنسجمة مع طبيعة الدراسة، ولتحقيق غرض الدّراسة قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة (الاستبيان) لقياس الكفايات التدريسيّة التي تمتلكها عينة الدراسة، بينما شملت عينة الدّراسة (168) معلّمة يعملنَ في (30) مدرسة خاصة في محافظة إربد، وجاءت نتائج الّدراسة على النحو الآتي:

*بيّنت أنَّ أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلّمات، هي استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام أسلوب التدريس الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته.

*عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلّمات للكفايات التدريسية، تعزى لمتغير الجّنس والمؤهل العلّميّ والتخصص، في حين وَجدتْ الدّراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلّمات للكفايات التدريسيّة، تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسيّة، ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات.

٣- دراسة (يغمور وعبيدات،2015) في الأردن بعنوان: مستوى امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية بني كنانة للكفايات التربوية المعرفية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية بني كنانة للكفايات التربوية المعرفية، وتكونت عينة الدراسة من (176) معلماً ومعلمةً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم تطوير اختبار معرفي تكون من(33) فقرة موزعة على ثلاث كفايات تربوية، وهي: كفاية التخطيط، وكفاية إدارة الصف، وكفاية التقويم، وقد دلّت نتائج الدراسة إلى أن مستوى امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس مديرية التربية والتعليم في بني كنانة للكفايات التربوية مجتمعةً كان متوسطاً، كما دلّت على وجود فرق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، ولسنوات الخبرة، (من 10 سنوات فأكثر)، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء أفراد عينة الدراسة، على كل كفاية للمكّون المعرفي للكفايات التربوية، تُعزى للتفاعل الثنائي بين متغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة.

٤- دراسة (محمدي،2016) في الجزائر بعنوان: تقييم الأداء التدريسيّ لمعلمي التعليم الابتدائيّ في ضوء الكفايات التدريسيّة من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي.

هدفت الدّراسة إلى التعرّف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التدريسية من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي، واستخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ، ولجمع البيانات اعتمدتِ الدراسة على استبيان مكوّن منْ ثلاثة محاور (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، فيما تكوّنت عينة الدّراسة من (40) مفتشاً ومفتشةً تابعين للمقاطعات التفتيشيّة التربويّة لولاية المسيلة، وتمَ التوصل إلى النتائج الآتية:

* إنَّ مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التعليم الابتدائي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي للمواد في ضوء الكفايات التدريسية كان ضعيفاً، وهذا على مستوى ثلاث كفايات تدريسيّة وهي:

* ضعف الأداء التدريسيّ لكفاية التخطيط للدّرس لمعلّم التعليم الابتدائي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي للمواد.

* ضعف الأداء التدريسيّ لكفاية تنفيذ الدّرس لمعلّم التعليم الابتدائي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي للمواد.

* ضعف الأداء التدريسيّ لكفاية التقويم لمعلّم التعليم الابتدائي من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي للمواد.

٥- دراسة (المساعيد،2018) في الأردن بعنوان: الكفايات التدريسيّة اللاّزمة لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومديري المدارس.

هدفت الدّراسة إلى:

* التّعرف إلى الكفايات التدريسيّة اللاّزمة لمعلمي المرحلة الأساسيّة الدنيا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ومن وجهة نظر مديري المدارس.

* التعرف إلى الفروق بين استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة المسمى الوظيفي، سنوات الخبرة.

* التعرف إلى ترتيب الكفايات التدريسية تبعاً لمستواها لدى المعلمين في هذه المرحلة.

حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، فيما كانت أداة الدراسة استبانة مكوّنة من (35) فقرة، وزّعت على (4) مجالات هي: الكفايات العامة، والتخطيط، والعرض والتنفيذ، والتقويم، وتكونت عينة الدراسة من (146) معلماً من معلمي مرحلة التعليم الأساسية الدنيا، و(70) مديراً ومديرةً من مديري المدارس في مديرية التربية والتعليم للبادية الشمالية الشرقية، وأظهرت نتائج الدّراسة الآتي:

* إنَّ مجال الكفايات العامة جاء في المرتبة الأولى، بينما جاءت كفايات التقويم في المرتبة الأخيرة.

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمسمى الوظيفي بين المعلّمين ومديري المدارس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من (10) سنوات.

المحور الثاني: دراسات تتعلق بالكفايات في ضوء معايير الجودة:

١- دراسة (شيخ محمد،2010) في سورية بعنوان: الكفايات التدريسية لخريجي معلّم الصّف –التعليم النظامي – وفق معايير الجَودة الكليّة.

هدفت الدّراسة إلى:

* تحديد معايير الجودة الكليّة للأداء التدريسيّ لخريجي معلّم الصّف.

* إعداد قائمة بالكفايات التدريسيّة لخريجي برنامج معلّم الصف وفق معايير الجودة الكليّة.

* تقدير مدى تحقق الكفايات التدريسية لدى خريجي برنامج معلم الصف وفق معايير الجودة الكلية.

فيما اتبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ، بينما كانت أداة الدّراسة عبارة عن ثلاث استبانات لكل من خريجي معلّم الصّف، ومديري المدارس، والموجّهين التربويين، وشملت عينة الدراسة 316 معلماً ومعلمةً من خريجي معلم الصف، و315 مديراً ومديرةً من مديري المدارس، و46 موجّهاً تربويّاً، وأظهرت نتائج الدّراسة الآتي:

*عدم تحقُّق الكفايات التدريسية لدى خريجي برنامج معلّم الصّف وفق معايير الجودة الكلية من وجهة نظر معلم الصف.

* عدم تحقُّق الكفايات التدريسيّة لدى خريجي برنامج معلّم الصّف وفق معايير الجودة الكليّة من وجهة نظر مديري المدارس.

* عدم تحقُّق الكفايات التدريسيّة لدى خريجي برنامج معلّم الصّف وفق معايير الجَودة الكليّة من وجهة نظر الموجّهين التربويين.

٢- **دراسة (الحصان،2011) في الرياض بعنوان:** الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض، ولجمع البيانات اللازمة قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة تحتوي على (59) كفاية تدريسية لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، وكانت أبرز نتائج الدراسة ما يأتي:

* وجود قصور واضح في مستوى توفر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث بلغت درجة توفر جميع مجالات الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في الدراسة الحالية بدرجة ضعيفة، وكان مستوى توفر الكفايات التدريسية لدى المعلمات على النحو التالي:

- مجال كفايات الأنشطة والوسائل التعليمية، مجال كفايات التقويم، ومجال كفايات التخطيط للدرس بدرجة متوسطة.

- مجال كفايات التنفيذ للدرس، مجال كفايات إدارة الفصل والتفاعل مع الأطفال بدرجة ضعيفة.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات ذات تخصص رياض الأطفال في مجال كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن من خمس سنوات إلى عشر سنوات في مجال كفايات الأنشطة والوسائل التعليمية.

٣- **دراسة (المغيرة،2011) في السعودية بعنوان:** تقويم الأداء التدريسيّ لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الإحساء في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفت الدّراسة إلى: التعرف على معايير الجودة الشّاملة اللاّزم توفرها لدى معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة، ثم تحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الإحساء في ضوء تلك المعايير، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ المسحيّ، كما أعدَّ الباحث بطاقة ملاحظة جاءت في خمسة محاور مشتملة على (66) فقرة، موزّعة حسب انتمائها لمحاور الدّراسة، تم بموجبها التعرف على مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة بمحافظة الإحساء في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتكوّنت العينة من (50) معلماً ومعلِّمةً من معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة، وأسفرتِ الدراسة عن النتائج الآتية:

* تحديد معايير الجودة الشاملة اللاّزمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة والتي بلغ عدد مهاراتها (60) مهارة، موزّعة على خمسة محاور هي: التخطيط للدرس، واستراتيجيات التدريس، ومهارة التّمكن من المادة العلمية، ومهارة الإدارة الصفية، والتقويم.

*مستوى الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات مستوى متحقق بدرجة متوسطة ومستوى متحقق بدرجة كبيرة.

* مستوى أداء معلمي الرياضيات للمحاور الآتية: التخطيط للدرس، والتّمكن من المادة العلمية والإدارة الصفية كان بدرجة كبيرة.

*مستوى أداء معلمي الرياضيات لمحوري الاستراتيجيات التدريسية والتقويم كان بدرجة متوسطة.

٤- **دراسة (المالكي،2012) في السعودية بعنوان:** دراسة تقويمية للأداء التدريسيّ لمعلمي التربيّة الإسلامية للمرحلة الثانويّة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفتِ الدّراسة إلى بناء قائمة بمعايير الجودة الشاملة لأداء معلمي التربيّة الإسلامية، في المرحلة الثانوية، والتّعرف على درجة توفر هذه المعايير في أداء معلمي التربية الإسلامية، وبناء تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لهم في ضوء معايير الجودة الشاملة، اتبع الباحث المنهج الوصفيّ المسحيّ، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، وشملت عينة الدّراسة (97) معلماً من معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية، وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

*إنّ المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التّمكن من المادة العلمية للتربية الإسلامية والإلمام بها، جاء بدرجة متوسطة.

*إنّ المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التخطيط لتدريس التربية الإسلامية كان بدرجة ضعيفة.

*إنّ المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال إدارة الصف للتربية الإسلامية كان بدرجة متوسطة.

*إنّ المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التقويم، والأسئلة الصفية كان بدرجة ضعيفة.

٥- دراسة (الصالحي،2014) في فلسطين بعنوان: تحسين كفايات معلمي المرحلة الأساسية الجدد في تصميم الخطة الدّراسية وفق معايير الجودة الشاملة.

هدفتِ الدّراسة إلى تحسين كفايات المعلمين الجدُدِ في تصميم الخطة الدراسية وفق معايير الجودة الشاملة، حيث اتبع الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ، وتمثلت أداة الدراسة في صحيفة رصد مكوّنة من (ثمانية معايير) لعناصر الخطة الدرسية، وأما مستويات الأداء لكل عنصر (خمسة مستويات) فتم إعدادها وتحكيمها، وتطويرها لرصد الواقع الحالي (القبلي)، ثم رصد الواقع (البعدي) بعد تنفيذ ورش العمل (تصميم الخطط الدرسية)، والدروس التدريبية، والزيارات التوجيهية، والمتابعة للمعلمين الجدد في المدارس، وشملت عيّنة الدّراسة (25) معلّماً ومعلمةً من معلمي مرحلة التعليم الأساسي الجدد من ذوي الحاجات المهنيّة الحقيقية في تصميم الخطة الدراسية من خلال متابعة كراسات إعداد الدروس اليومية وتحضيرها خلال الزيارات الاستطلاعية للمدارس وبمشاركة مديري المدارس ومديراتها، وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدّراسة ما يأتي:

* نتائج الوضع القبلي: بعد تطبيق صحيفة الرصد على الفئة المستهدفة تبيّن أنّ هناك قصوراً واضحاً لدى معظمِ معلمي المرحلة الأساسية الأولى الجدد في تصميم الخطة.

* نتائج الوضع البعدي: قام الباحث برصد الواقع البعدي، لمستويات جودة الأداء، وذلك باستخدام صحيفة الرصد على الفئة المستهدفة بعد تنفيذ ورشة العمل (تصميم الخطط الدراسية) متابعة النتاجات والتغذية الراجعة التطويرية الفورية لمعلّمي المرحلة الأساسيّة الّجدد بعد تنفيذ الزيارات الصفية، والدروس التدريبية، وكان هناك تحسنٌ واضحٌ في كفايات معلمي المرحلة الأساسية في تصميم الخطط الدراسية، ومستويات جودة الأداء لكلّ عنصر من عناصر تصميم الخطة الدراسية لمعلمي المرحلة الأساسية الجدد في الوضع البعدي أعلى من الوضع القبلي.

٦- **دراسة (المعمر،2015) في مصر بعنوان:** الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظة المزاحمية.

هدفت الدراسة إلى حصر الكفايات التدريسية اللازمة عند معلمات العلوم الشرعية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، شملت عينة الدراسة (25) معلمة من معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في مكتب التربية والتعليم بمحافظة المزاحمية، استخدمت بطاقة ملاحظة تكونت من (49) فقرة موزعة على سبعة محاور كأداة للدراسة، وأظهرت الدراسة أنّ درجة توفر كفاية "جودة الكفاءة العلمية في التخصص" جاءت بدرجة متوسطة، وكفاية "جودة تخطيط الدرس" بدرجة متوسطة، وكفاية "جودة تنفيذ الدرس" بدرجة ضعيفة، وكفاية "جودة إدارة الصف" بدرجة ضعيفة، وكفاية "جودة تقنيات التعليم" بدرجة متوسطة، وكفاية "جودة التقويم والأسئلة الصفية" بدرجة متوسطة، وكفاية "السمات الشخصية" بدرجة عالية.

٧- **دراسة (الجعافرة، الزيديّين،2016) في الأردن بعنوان:** درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسيّة من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي المرحلة في إقليم جنوب الأردن وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

هدفت الدّراسة إلى:

*التّعرف إلى درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي المرحلة في إقليم جنوب الأردن وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.

*معرفة الفروق في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية من وجهة نظر المديرين والمشرفين.

استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ التحليليّ، بينما كانت أداة الدّراسة استبانة مكوّنة من (63) فقرة موزعة على سبعة مجالات: التخطيط، وإدارة الصف، والعلاقات الإنسانية، وتنمية التفكير، وتكنولوجيا التعليم، والتقويم، وتطوير المنهاج، وتكونت عينة الدراسة من (148) مديراً ومشرفاً، منهم (127) مديراً و(21) مشرفاً، وتوصلت الدّراسة إلى النتائج الآتية:

* إنَّ تقديرات مديري المدارس ومشرفي المرحلة لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية، جاءت بدرجة تقدير متوسطة، وجاء في المرتبة الأولى مجال التّخطيط، وفي المرتبة الثانية مجال التّقويم، وفي المرتبة الثالثة مجال إدارة الصف، وفي المرتبة الرابعة مجالا العلاقات الإنسانية وتكنولوجيا التعليم، وفي المرتبة السادسة مجال تنمية التفكير، وفي المرتبة السابعة الأخيرة مجال تطوير المناهج.

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة امتلاك المعلمين والمعلمات للكفايات التدريسيّة بين وجهة نظر المديرين والمشرفين.

٨- **دراسة (العبيدان،2018) في السعودية بعنوان:** درجة ملاءمة كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ملاءمة كفايات معلمي الصوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، فيما شملت عينة البحث (140) معلماً من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة الرياض، وجرى بناء استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية مرتفعة وكافية لتحقيق معايير الجودة في جميع مجالات الجودة: كفايات التخطيط، وكفايات التدريس، وكفايات التقويم، وكفايات الإدارة الصفية، والكفايات الشخصية في كتب الرياضيات.

٩- **دراسة (نعيم،2018) في الجزائر بعنوان:** الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم.

هدفت هذه الدراسة للكشف عن ممارسة عضو هيئة التدريس الجامعي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة، حيث قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي في هذه الدراسة، ولتحقيق الهدف من الدراسة قام باستخدام استمارة استبيان لجمع البيانات مكونة من (70) عبارة موزعة على خمسة محاور، فيما شملت عينة الدراسة (200) طالب/ ة، بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل في الجزائر، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

* يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التخطيط للتدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

* يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية تنفيذ التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

* يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية إدارة الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

* لا يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية استخدام الوسائل التعليمية في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

* يمارس أعضاء هيئة التدريس الجامعي بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة جيجل كفاية التقويم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر الطلبة.

١٠- دراسة (نيّال،2018) في سوريا بعنوان: مستوى توفر الكفايات التعليميّة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير الوطنيّة لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

هدفت الدّراسة إلى:

* تعرّف مستوى توفر بعض الكفايات التعليمية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي، وترتيب الكفايات التعليمية وفقا لمستوى توفرها.

* تعرّف مستوى أداء بعض الكفايات التعليمية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير الوطنية للتعليم العام ما قبل الجامعي، وترتيب الكفايات التعليمية وفقا لمستوى أدائها.

* الكشف عن الفروق في مستوى توفر الكفايات التعليميّة لدى المعلّمين تبعاً لمتغيري المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة.

* الكشف عن الفروق في مستوى أداء الكفايات التعليميّة لدى المعلّمين تبعاً لمتغيري المؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة.

ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ، وتم تطبيق استبانة على عيّنة بلغت (150) معلمة من معلمات الحلقة الأولى موزعات على مدارس مدينة حلب، كما تم تطبيق بطاقة ملاحظة على (41) معلمة من معلمات الحلقة الأولى موزعات على مدارس مدينة حلب، بينما توصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

* مستوى توفر الكفايات التعليميّة لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال إجاباتهم على استبانة الكفايات التعليمية كلها ولكل كفاية على حدة كان مرتفعاً.

* كان لكفاية إدارة الصف الترتيب الأعلى من حيث مستوى توفرها، تليها كفاية استخدام الوسائل التعليمية، ثم كفاية استخدام الأنشطة التفاعلية، ثم كفاية تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، وجاءت كفاية توظيف استراتيجية التعلم التعاوني في نهاية الترتيب.

* درجة أداء معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لبعض الكفايات التعليمية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي المحددة في بطاقة الملاحظة متوسطة.

* أظهرت النتائج بالنسبة لترتيب الكفايات لدى المعلمين وفقاً لدرجة الأداء أنّ كفاية إدارة الصف هي الأعلى، ثم كفاية استخدام الوسائل التعليمية، ثم كفاية تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، ثم كفاية استخدام الأنشطة التفاعلية.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر الكفايات التعليميّة لدى المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في الاستبانة كلها.

* عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر الكفايات التعليمية للمعلمات تبعا لمتغير سنوات الخبرة في الاستبانة كلها.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء الكفايات التعليميّة لدى المعلّمين تبعاً لمتغير المؤهل العلميّ.

* وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء الكفايات التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالنسبة للكفايات كلها.

ثانياً- الدّراسات باللغة الأجنبية:

1. دراسة كليبر(Kliber،2002) في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان:

Educational competences Among History Teacher in Nevada Primary school.

عنوان الدّراسة باللغة العربية: الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي التاريخ في مدارس نيفادا الابتدائية.

هدفتْ الدّراسة إلى التعرف على الكفايات التعليميّة اللاّزمة لمعلمي التاريخ في مدارس نيفادا الابتدائية، بينما كانت أداة الدّراسة استبانةً مؤلفةً من6 محاور، وشملت عينة الدراسة (116) معلماً من معلمي التاريخ في مدارس نيفادا، وتوصّلتِ الدّراسة إلى إعداد قائمة من الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ بلغت (186) كفاية، رُتبت بحسب الأولوية في أهميتها على النحو الآتي: الكفايات الإنسانية، كفايات التقويم، التخطيط، التنفيذ، كفايات الخبرات التدريسية، كفايات إدارة الصف.

2. دراسة نير جنسي (Nergnecy،2003) في أمريكيا بعنوان:

Teacher Competences in this Time and Place

عنوان الدّراسة باللغة العربية: كفايات المعلّم في هذا الزّمان والمكان.

هدف الدّراسة: تعرّف الكفايات التدريسيّة التي يحتاج إليها الطّلبة المعلّمون في جامعة ألاباما الأمريكية في الزّمان الحاضر، بينما كانت أداة الدّراسة وعينتها استبانة رأي طُبقت على (260) معلماً ومعلّمة من الطلبة المعلمين، وتوصّلتِ الدّراسة إلى أنَّ الكفايات التي يحتاجها الطّلبة المعلّمون في هذا الزّمان هي (163) كفاية تعليمية، تتوزع على أربعة مجالات هي: تخطيط التّدريس- تنفيذ التّدريس- التّقويم- الإدارة الصّفية.

3. دراسة صبارنه (Sabarna،2008) في فلسطين بعنوان:

The Extent of Practicing the Basic Teaching Competencies as Perceived by English language Teachers in the Governmental Schools of Hebron Directorate.

عنوان الدراسة باللغة العربية: مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات الأساسية للتعليم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية الخليل.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للكفايات الأساسية للتعليم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية الخليل من وجهة نظرهم، اشتملت عينة الدراسة على معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية في الخليل، والبالغ عددهم (478) معلماً ومعلمةً، وقد صمم الباحث استبانة خاصة لدراسته، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

* إنّ معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في الخليل يمارسون الكفايات التعليمية بدرجة عالية من وجهة نظرهم، وإنه توجد فروق في المتوسطات الحسابية لصالح الإناث في درجة ممارسة الكفايات التعليمية.

* توجد فروق في المتوسطات الحسابية لصالح المعلمين ذوي الخبرة المتوسطة (4-7) سنوات في درجة ممارسة كفايات الأساليب التعليمية، تحليل المحتوى وتحديد الأهداف، الأنشطة والوسائل التعليمية.

* وجود فروق في المتوسطات الحسابية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الأقل من أربع سنوات في مجالي التخطيط وإدارة الصف.

* وجود فروق في المتوسطات الحسابية لصالح معلمي المرحلة الثانوية في كفايات الأساليب، التقويم وتحليل المحتوى وتحديد الأهداف.

* توجد فروق في المتوسطات الحسابية لصالح معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في كفايتي التخطيط واستخدام الوسائل.

* توجد فروق في المتوسطات الحسابية لصالح المعلمين حملة الدبلوم في مجالات التخطيط، واستخدام الوسائل التعليمية، والأنشطة والتقييم.

* توجد فروق لصالح المعلمين حملة البكالوريوس ودبلوم التربية في مجالي تحليل المحتوى وتحديد الأهداف.

* وجود فروق في المتوسطات الحسابية لصالح المعلمين حملة الماجستير في مجالي الأساليب وإدارة الصف.

* وجود فروق في المتوسطات الحسابية لصالح المعلمين الذين حصلوا على أكثر من (6) دورات تدريبية في مجال الأساليب، والتقييم، وتحليل المحتوى وتحديد الأهداف.

* توجد فروق لصالح المعلمين الذين حصلوا على (4-6) دورات تدريبية في مجالات استخدام الأنشطة التعليمية وإدارة الصف.

* وجود فروق في المتوسطات الحسابية لصالح المعلمين الذين حصلوا على ثلاث دورات أو أقل في مجالي التخطيط واستخدام الوسائل.

4. دراسة بار غافا وباثي (Bhargava and Pathy،2011) في الهند بعنوان:

Teaching competencies that student teachers need to succeed in the teaching profession from their point of view.

عنوان الدّراسة باللغة العربية: الكفايات التدريسيّة التي يحتاجها الطّلبة المعلّمون للنّجاح في مهنة التدريس من وجهة نظرهم.

هدفت الدراسة إلى تقصي الكفايات التدريسيّة التي يحتاجها الطّلبة المعلّمون للنّجاح في مهنة التدريس من وجهة نظرهم، وتكوّنت عيّنة الدّراسة من (100) طالب من الطّلبة المعلّمين في تخصص التربية في جامعة رانشي الهندية، وأشارتْ نتائج الدّراسة إلى أنّ أكثر الكفايات الشخصية احتياجاً من قبل الطلبة المعلمين هي كفاية الثقة بالنفس، وأن أكثر الكفايات المهنية احتياجاً من قبلهم هي كفاية المعرفة بمحتوى المادة التي سيعلمونها لتلاميذ المدرسة في المستقبل.

5. دراسة مصطفى (Mustafa ،2013) في إندونيسيا بعنوان:

Professional Competency Differences among High School Teachers in Indonesia.

عنوان الدّراسة باللغة العربية: تقييم مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في إندونيسيا.

هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة الثانوية في إندونيسيا، من خلال تطبيق اختبار تكون من (33) سؤالاً، وزّع على عينة عشوائية بلغت (327) معلماً من معلمي المرحلة الثانوية، أظهرت النتائج أنّ مستوى الكفايات المهنية للمعلمين بنحوٍ عام جاء بدرجة متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى إتقان الكفايات تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس كانت لصالح المعلمين الأكثر خبرة في التدريس.

6. دراسة يواياي وآخرين (Yaayai & etal،2015) في تايلاند بعنوان:

Developing competency of teachers in basic education schools.

عنوان الدّراسة باللغة العربية: تطوير كفايات المعلمين في مدارس التعليم الأساسي.

هدفت هذه الدراسة إلى تطوير كفايات المعلمين في مدارس التعليم الأساسي، وتضمنت أدوات البحث نموذج المقابلة، والاستبانة، بينما شملت عينة البحث (80) مديراً من مديري المدارس، و(80) رئيس عمل أكاديمي، وأظهرت النتائج أنّ عوامل الكفاية هي: الثبات في إدارة التعلم وممارسة العمل، والكفاية في التخطيط وتحديد الأهداف وإدارة التعلم وممارسة العمل، والكفاية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إدارة التعلم وممارسة العمل، إبداع إدارة التعلم، والكفاية في المتابعة والتقييم في إدارة المعرفة وممارسة العمل، والكفاية في تحسين وتطوير إدارة التعلم وممارسة العمل.

ثالثاً- التعليق على الدراسات السابقة:

إنّ الهدف من عرض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية هو إثراء هذه الدراسة، وتكوين فكرة عن الإطار النظري للدراسة الحالية، فالدراسات السابقة التي قام الباحث بتوظيفها في هذه الدراسة تدخل ضمن الإطار النظري وضمن أدبيات موضوع الدراسة الحالية، ومن خلال عرض الباحث لبعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضع الدراسة الحالية، استخلص كثيراً من القضايا والأمور التي تستدعي الذكر أهمها:

بالنسبة لأهداف البحث: اهتمت الدراسات السابقة بتحديد الكفايات التدريسية للمعلمين في جميع المراحل التعليمية، وذلك إما بالاعتماد على وجهة نظر المعلمين أنفسهم في امتلاك الكفايات التدريسية كما في دراسة (خزعلي، مومني،2010؛ الأسطل،2010؛ يغمور وعبيدات،2015؛ Bhargava, Pathy،2011؛Mustafa،2013)، أو بالرجوع لرأي مديري المدارس والمشرفين التربويين كما في دراسة (محمدي،2016؛ الجعافرة والزيديين،2016؛ المساعيد،2018)، أو في ضوء المتغيرات عند المعلمين كما في دراسة (خزعلي ومومني،2010)، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، كما هدفت بعض الدراسات السابقة إلى تحديد مستوى توفر الكفايات التعليمية لدى المعلمين كما في دراسة (نيال،2018)، وكانَ التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين من أبرز أهداف دراسة (Kliber؛2011 ،2002؛ Nergnecy،2003)، في حين تلاقت الأبحاث من حيث أهدافها المتعلقة ببناء قوائم بكفايات المعلمين في ضوء المعايير كما في دراسة كل من (المغيرة،2011؛ المالكي،2012)، كذلك اهتمت بعض الدراسات بالتعرّف على الكفايات التدريسية اللازمة للمعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة، كما في دراسة(الحصان،2011 ؛الجعافرة والزيديين،2016؛ المعمر ،2015)، فيما ركزت دراسة (الصالحي،2014) على تحسين كفايات معلمي المرحلة الأساسية وفق معايير الجودة.

من حيث المنهج: لقد تشابهت الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفيّ التحليليّ باستثناء دراسة(الحصان،2011)، حيث استخدمت المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة لتحقيق أهداف الدراسة.

بالنسبة لأدوات البحث: لقد تباينت الدراسات السابقة من حيث الوسائل والأدوات المستخدمة حيث كانت الاستبانة الموجهة (للمعلمين، الطلبة المعلمين، المديرين والمشرفين، أعضاء الهيئة التدريسية) هي الأداة المعتمدة في معظم الدراسات سواءٌ لتحديد الكفايات لدى المعلمين أو تحديد مستوى توفرها أو تقويمها، لكن اختلفت دراسة (الحصان، 2011؛ المغيرة،2011؛ المالكي،2012؛ المعمر ،2015)، باعتمادها بطاقة الملاحظة الصفية لتعرف الأداء التدريسي للمعلمين في ضوء معايير الجودة الشاملة، في حين اعتمدت دراسة (الصالحي،2014) صحيفة رصد لتحقيق غرض الدراسة، بينما استخدمت دراسة (نيال،2018) بالإضافة للاستبانة بطاقة ملاحظة كأداة لجمع البيانات، وكذلك دراسة (Yaayai & etal ,2015) حيث استخدم الباحثون الاستبانة والمقابلة أدواتٍ لجمع المعلومات.

بالنسبة لعينة البحث: أغلب الدراسات السابقة اتجهت إلى اختيار المعلمين عينةً للأبحاث كدراسة (خزعلي، مومني،2010؛ الأسطل،2010؛ الحصان،2011 ؛ المغيرة،2011؛ المالكي،2012؛ الصالحي،2014؛ يغمور وعبيدات،2015؛ المعمر ،2015؛Kliber ،2002؛ Sabarna ،2008؛ Mustafa،2013؛ Yaayai & etal 2015)، ولكن اختلفت دراسة (نعيم،2018؛ Nergnecy،2003 ؛ Bhargava& Pathy،2011) باختيار الطلبة المعلمين عينة للبحث، في حين اشتملت دراسة (محمدي،2016) على المشرفين التربويين، بينما شملت دراسة (شيخ محمد،2010؛ الجعافرة، الزيديين،2106)، مديري المدارس والمشرفين التربويين، كذلك بالنسبة لدراسة(المساعيد،2018) شملت المعلمين ومديري المدارس عينةً للبحث.

رابعاً- أوجه الإفادة من الدراسات السابقة:

* تحديد المعالم النّظرية للدراسة الحالية.

* الاستعانة بها في صياغة مشكلة البحث، وتعيين ميادينها وأبعادها، وفي إثراء المشكلة بالعودة إلى الأصول النظرية والنتائج السابقة.

* اختيار أداة الدراسة الملائمة، وهي الاستبانة.

* تحديد المنهج المناسب للدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي.

* التعرّف على الإجراءات المناسبة للدراسة.

* التعرّف على نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة.

خامساً- موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

* اقتربت الدراسة في إطارها العام من دراسة (شيخ محمد،2010) ودراسة (الصالحي،2014)، ودراسة (المعمر ،2015)، ودراسة (الجعافرة، الزيديين،2016)، ودراسة (نيال،2018)، ودراسة(المساعيد،2018) من حيث تحديد مستوى توفر الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة.

* اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كدراسة (خزعلي ومومني،2010)، ودراسة (الأسطل،2010)، ودراسة (شيخ محمد،2010)، ودراسة (المغيرة،2011)، ودراسة (يغمور وعبيدات،2015)، ودراسة (محمدي،2016)، ودراسة (الجعافرة والزيديين،2016) ودراسة (المساعيد،2018)، باعتمادها المنهج الوصفي التحليلي.

* تمايزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث العينة إذ إنها شملت المعلمين والموجهين، ومن حيث المكان، حيث طُبقت في مناطق الشمال السوري محافظتي حلب وإدلب.

* تمايزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث تناولها مدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية، حيث لم يتم تناولها في معظم الدراسات، والتي اقتصرت على درجة امتلاك هذه الكفايات.

الفصل الثالث الإطار النظري

المحور الأول الكفايات التدريسية

- تمهيد

1 التعريف اللغوي للكفاية

2 التعريف الاصطلاحي للكفاية

3 مفهوم الكفايات التدريسية

4 العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات التدريسية

5 خصائص الكفايات التدريسية

6 مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية

7 تصنيف الكفايات التدريسية

8 تصنيف الدراسة الحالية للكفايات التدريسية

أولاً- كفايات التخطيط للتدريس

1 مفهوم التخطيط في التدريس

2 أهمية التخطيط في التدريس

3 أهمية التخطيط للمتعلم

4 خصائص التخطيط الفعال

5 أنواع التخطيط

1-5 التخطيط طويل المدى السنوي أو الفصلي

2-5 التخطيط قصير المدى

6 مكونات الخطة الدرسية اليومية (التحضير الدرسي أو التحضير اليومي)

7 متطلبات تخطيط الدرس

1-7 تحديد الأهداف الإجرائية أو السلوكية

2-7 مراعاة احتياجات المتعلمين

3-7 تحديد الوسائل والمواد التعليمية

4-7 تصميم الأنشطة التعليمية

5-7 تحديد مصادر التعلم

6-7 عرض محتوى الدرس

7-7 إعداد أدوات التقويم

ثانياً- كفايات تنفيذ الدرس

1 مهارة التهيئة (التمهيد) للدرس

2 مهارة تنفيذ أنشطة التدريس

1-2 مفهوم الأنشطة المدرسية

2-2 أهمية الأنشطة التربوية التعليمية

3 مهارة تنفيذ طرائق التدريس

4 مهارة استخدام الوسائل التعليمية

1-4 مفهوم الوسائل التعليمية

2-4 أنواع الوسائل التعليمية

3-4 فوائد الوسائل التعليمية (تقنيات التعليم) في عملية التدريس

5 مهارة طرح الأسئلة الصفية وتلقي الإجابات

1-5 مفهوم مهارة طرح الأسئلة

2-5 أهمية السؤال وقيمته التعليمية

6 مهارة إثارة الدافعية للتعلّم

1-6 أساليب إثارة الدافعية للتعلم

7 مهارة التعزيز

1-7 أنماط التعزيز

2-7 فوائد التعزيز

8 مهارة إدارة الفصل (الصف)

1-8 نصائح عامة تساعد المعلم على ضبط الصف

9 مهارة العلاقات الإنسانية والتفاعل الصفي

1-9 أنماط التفاعل الصفي

10 مهارة الغلق (إنهاء الدرس)

1-10 مفهوم غلق الدرس

11 مهارة الواجب المنزلي

12 مهارة التغذية الراجعة

ثالثاً- كفاية تقويم الدّرس

1 مفهوم التقويم

2 أغراض التقويم

- التعليق على المحور الأول

المحورالثاني : الجودة الشاملة

- تمهيد

1 مفهوم الجودة

2 مفهوم الجودة الشاملة

3 مفهوم الجودة الشاملة في التعليم

4 مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم

5 معايير الجودة الشاملة في النظام التعليمي

1-5 معايير جودة الأهداف

2-5 معايير جودة محتوى المنهج والكتاب المدرسي

3-5 معايير جودة طرائق التدريس

4-5 معايير جودة التقويم

5-5 معايير جودة مراقبة العملية التعليمية

6-5 معايير جودة متابعة الخريجين

7-5 معايير الجودة لأداء المعلم في توفير بيئة صفية معززة للتعلم

8-5 معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب توظيف تقنية المعلومات في التعليم

9-5 معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب تفريد التعليم

10-5 معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب النشاط غير الصفي

6 أهداف الجودة الشاملة في التعليم

7 فوائد تطبيق الجودة الشاملة ومزاياها ومردودها على المؤسسات التعليمية

8 معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي

- التعليق على المحور الثاني

المحورالثالث الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة

المحور الأول: الكفايات التدريسية:

تمهيد:

يعد مفهوم الكفايات من المفاهيم الجديدة في المجال التربوي، سواءٌ في مجال التدريس بالمؤسسات التربوية أو في المجالات الأخرى، وقد أصبح نجاح المعلم في أدائه التدريسي مقروناً بمدى امتلاكه الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وتتمثل هذه الكفايات في كفايات التخطيط، وكفايات التنفيذ، وكفايات التقويم، وغيرها من الكفايات الأخرى، حيث سيستعرض الباحث في هذا الفصل بعض هذه الكفايات والعوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات التدريسية وخصائصها ومصادر اشتقاقها وأهم التصنيفات لها، وقبل التّطرق إليها بالتفصيل يجدر التعريف أولاً بمفهوم الكفايات والكفايات التدريسية.

1- التعريف اللغوي للكفاية:

الكفاية لغةً: كفي: كفى، يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، فالكفاية مصدر للفعل كفي أي قام بالأمر (ابن منظور، 1984، 54).

2- التعريف الاصطلاحي للكفاية:

بالرغم من كثرة تعريفات الكفاية إلاَّ أنّنا نستطيع أنْ نؤكد أنّ ذلك لمْ يؤدِّ إلى اختلاف كبير حول تحديد مفهوم الكفاية، وسنعرض فيما يأتي عدداً من هذه التعريفات:

تعرّف الكفاية بأنّها: " قدرات نعبّر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة (الأسدي وآخرون،2016،79).

فيما يعرف دوقيتا (Deke tele) الكفاية بأنّها: "مجموعة منظّمة من القدرات تمارس على جملة من المحتويات في إطار أصناف معينة من الوضعيات قصد حل المشكلات التي تطرحها" (نقلاً عن الجواديّ،2018،44).

بينما يعرفها فيليب بيرنو(perrenoud) بأنها: "القدرة على توظيف مجموعة من الموارد المعرفية (معارف ومعلومات وقدرات) لمواجهة طائفة أو مجموعة منسجمة من الوضعيات بحذق وفعالية" (نقلاً عن الجواديّ،2018،44).

فيما يقصد بالكفايات: "مجموعة من المهارات والاتجاهات التي ترتبط بالتعليم، والتي يجب على المعلّم أن يؤديها بإتقان في عملية التدريس" (لمقلطي، بدون عام، 1).

3- مفهوم الكفايات التدريسية:

يذهب "درّة" إلى تعريف الكفاية التدريسية بأنّها " تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مُجمَل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية"(نقلاً عن أبو حمدة،2010،25).

أمّا القلاّ فيرى بأنّها: "مجموعة الكفايات والمعارف والإجراءات والاتجاهات التي يحتاج إليها المعلم للقيام بعمله بأقلّ قدر منَ الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع دونها أنْ يؤدي واجبه، ومن ثم يعدّ توافرها شرطاً لإجازته في العمل"(نقلاً عن أبو حمدة،2010،25).

فيما يعرّفها الفرّا بأنّها: "مجمل سلوك المعلّم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعدُّ لهذا الغرض"(نقلاً عن القرني،2015،17).

وتعرّف أيضاً بأنّها: "مجموعة منَ المهارات والقدرات التي يجب أنْ يمتلكها الفرد (المعلم أو المشرف) ليستطيع ممارسة مهنة التعليم بكفاءة وفاعليّة" (الأسدي وآخرون،2016،124).

4- العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات التدريسية: فيما يأتي بيان العوامل التي أدّت إلى انتشار حركة الكفايات:

١- اعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة: وهذا العمل يتضمن اعتماد مبدأ الكفاية أو الأداء بدلاً من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي لتزويد الطالب/ المعلم بعدد من المساقات (المواد الدراسية) في مجالات الثقافة العامة، والتخصص والجانب المهني، لذلك أصبحت حركة الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية (الأسدي وآخرون،2016،133).

٢- مبدأ المسؤولية: أي تحديد مسؤولية المعلم بموجب ما يتطلبه الموقف التعليمي أو تحديد المواصفات المطلوبة من خلال سلوك المتعلم ومدى تحقيقها

٣- انتشار حركة التجريب التي ظهرت في علم النفس، حركة التربية القائمة على العمل الميداني وبموجبها يمكن للمتعلم من مشاهدة مواقف تعليمية مباشرة في المدارس.

٤- تطوير تكنولوجيا التربية: وهذا يضع المعلم موضع التطبيق في مجال العمل، ما أدى إلى تطوير حركة الإعداد القائم على الكفايات (مرعي،2003).https://ma3loma-edu.com

٥- حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات: إن التربية القائمة على منح الشهادات القائمة على الكفايات مفهومان يكملان بعضهما البعض إذ إنّ كلتيهما تؤكدان على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة المجردة، وإن معيار تقويم الطّالب/المعلّم هو ما يستطيع عمله وليس ما يستطيع معرفتهُ، أو يعتقده أو يشعرُ به.

٦- حركة الأهداف السلوكيّة: إنّ حركة تحديد الأهداف التعليمية على شكل نتاجات قائمة على الكفايات، إذ إنّ البرنامج القائم على الكفايات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبرنامج القائم على الأهداف السلوكية، والبرنامجان يساعدان في تقويم نتائج التعلّم حيث إنّ الأهداف في حركة التربية القائمة على الكفايات تصاغ بنحوٍ واضح وبصورة نتاجات تعليمية، وشاملة للنواحي المعرفية والوجدانية والمهارية، وهي قابلة للملاحظة والقياس داخل الصف الدراسي وخارجه.

٧- ظهور منحى التعلّم من أجل الإتقان: إن ظهور منحى التعلم الإتقاني عزّزَ حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، إذ إنّ التعلم الإتقاني لا يتحقق إلا من خلال تفريد التعليم، مع الاهتمام بأداءٍ رفيع المستوى من حيث الإجادة والإتقان، وهذا ما تؤكده التربية القائمة على الكفايات.

٨- تطور مفهوم التعليم: من المتعارف عليه أنّه لا توجد طرق مثلى في التعليم الجيد بدقة، فكان وراء ظهور حركة الكفايات بديلاً من ذلك، إذ إنّ طبيعة عملية التعليم تقاس وتحَدّدُ من خلال الأدوار التي يقوم بها المعلم، وتحدّد هذه الأدوار من خلال تحديد الكفايات المطلوبة.

٩- حركة التربية الموجَّهة نحوَ العمل: رافقت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات حركة أخرى سمّيت حركة التربية القائمة على العمل الميداني، وارتبطت بها باعتبارها من الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين، ليشاهدوا ويمارسوا ويقوّموا المواقف التعليمية في المدرسة، ولا شكَّ فإنّ حركة الكفايات تمثل بوضوح اتجاه التدريب الموَجَّه نحو العمل، إذ ترتبط الكفايات بمهام المُعلّم وأدواره.

١٠- حركة تفريد التعليم: ترتبط حركة المعلمين القائمة على الكفايات بحركة تفريد التعليم التي سادت بدلاً من التعليم الجمعي، وقد تم تطوير تشكيلات منوّعة من المواد المقررة لاستخدامها في برامج إعداد المعلمين.

١١- ظهور أسلوب تحليل النظم: إنّ استخدام أسلوب تحليل النظم يؤدي إلى التخلص من كثيرٍ من المشكلات، إذ تحدد الأهداف السلوكية، وتحلل أبعاد الكفايات التي ينبغي اكتسابها، وتوضح النشاطات والمهارات والاتجاهات وأبعادها في تحقيق تلك الأهداف، ذلك أنَّ أسلوب تحليل النظم يتوخى التقويم المستمر والمتابعة عن قرب (الأسدي وآخرون،2016،134).

ومن خلال ما سبق يتضح للباحث أنّ للمعلم دوراً مهماً في عملية التعلّم والتعليم، ويتعدى دوره إلى العملية التربوية كلها، ومن هنا تأتي أهمية التركيز على المعلم، وإعداده أكاديمياً ومهنياً، ونظراً للتطور المعرفي الهائل ولظهور كثير من نظريات التعلّم و التعليم، أصبح التعليم مهنة لها أصولها وقواعدها ومناهجها العلمية، فقد ظهرت كثير من الاتجاهات المتطورة في مجال إعداد المعلم، والتي تؤكد ضرورة مواكبة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، ومنها حركة الكفايات التدريسية التي تكمن قيمتها في استعمالاتها التربوية والتعليمية، فهي تمَكننا من تحديد الخبرات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلمون، ويمارسوها فعلياً في العملية التعليمية، كما تسهم في جعل عملية التعليم أكثر فعالية، ما يؤدي إلى تجاوز الجمود في التعليم، فالدّور الذي كان المعلم يمارسه سابقاً، والمتمثل في كونه المصدر الوحيد للمعرفة، قد تغير في هذا العصر، ليصبح الميسر للعملية التعليمية، والمرشد والمصمّم للتدريس، والموجّه، والمساعد للتلاميذ في الوصول إلى المعلومة بأنفسهم بأقصر الطرق، ومن هنا برز دور حركة الكفايات التدريسية في تطوير أداء المعلمين، وتنمية خبراتهم وتطوير أساليبهم التعليمية.

5- خصائص الكفايات التدريسية: للكفايات التدريسيّة عددٌ من الخصائصِ منْ أهمها:

١-الشّمولية والاندماج: بحيث تشمل جميع جوانب الشخصية (المعرفي والمهاري والوجداني) ولا تقتصر على مجال دون غيره (التومي،2008،11).

٢-التركيب: الكفاية الواحدة يمكن أنْ تتألف من تشكيلة غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والمخططات الحسيّة، لكنْ ما يوحد كلّ هذه العناصر هو فائدتها ومنفعتها في حل المشاكل، فالكفاية غير متوافقة من حيث العناصر التي تتألف منها، ولكنها متوافقة من حيث النتيجة المستهدفة.

٣-المُرونَة: ما يميز الكفايات هي مرونتها، بحيث يكون باستطاعة الفرد تحويل مجال الاستفادة منها، أي تطبيقها في سياقات جديدة ومختلفة عن السياقات التي اكتسبها فيها.

٤-التكيف: الكفايات تعني تمكين المتعلم أو المتدرب على أداء أنشطة ومهام، وتوظيف مكتسباته في حلّ المشاكل التي تواجهه، أي إقداره في نهاية المطاف على التكيف والملاءمة والفاعلية، إنّ التكيف الذي تسعى إليه الكفاية هو تكيف يتأسس على مجموعة من المعارف والمهارات، التي ترتبط فيما بينها بشكل مندمج لتحقيق الجودة والإتقان الضروريين في كل إنجاز يهدف لحل مشكلة، وهي كذلك ترتبط بالقدرة على التصرف السليم والملائم إزاء المحيط الاجتماعي.

٥-الطبيعة اللولبيّة – النمائية: كما تتميز الكفاية بطابعها اللولبي، فهي تشكيلة من العناصر، منها ما هو مكتسب الآن ومنها ما تم اكتسابه في حصص ومواقف وتجارب ماضية، فهي عبارة عن عناصر تتجمع شيئاً فشيئاً وبنحوٍ تدريجي (تصاعدي من الأدنى إلى الأعلى وبنحوٍ لولبي تراكمي) لِتمكنَ صاحبها منَ التحكم في بعض الوضعيات والمواقف والمستجدات، ومن هنا فالطابع التراكمي الذي تشكله الكفايات يفسّر اغتناء خبرات الفرد وتجاربه ونموه المهني بمرور الزمن وبالعمل المتواصل، الأمر الذي يمنح التكوين المستمر والتعلم الذاتي معناهما العميق ويعطي للتنمية المهنية بعدها الحقيقي (نقلا عن نيّال،2018،31).

كما يفيد عبد الكريم غريب أنّ من أهم الخصائص البيداغوجية التي تميز الكفايات في التربية كونها متعددة الجوانب والصفات هو الآتي:

- الكفايات محطات نهائية لسلك دراسي أو مرحلة تكوينية معينة في إطار منهج مبني على الكفايات.
- الكفايات شاملة ومدمجة للمعارف ولمختلف مجالات الشخصية.
- الكفايات ليست ثابتة ولا متخشبة ولا مطلقة وتستمد ملكيتها من مستوى تطور المحيط الاجتماعي والبيداغوجي لحاملها.
- الكفايات تأخذ مكانة الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها من خلال المنهاج وتطبيقاته وذلك دون ربط مفهوم الهدف بتصور تقني تجزيئي للعملية التربوية.
- الكفايات مرتبطة بالسلوكات والإنجازات التي تعد المؤشرات الملموسة التي تسمح بملاحظتها وتقييمها (غريب، بدون عام،262).

من خلال ما سبق يمكن القول: إنّ الكفايات التدريسية لكي يتم الاستفادة منها في العملية التعليمية لابدَّ من اتصافها بمجموعة من الخصائص، لكي تُمَكن المعلم من القيام بدوره مثل الشمولية والمرونة والتّكيف وغيرها من الصفات من أجل أن يواجه المشكلات التربوية، ويستطيع أن يكيفها مع متطلبات العملية التعليمية وما تحتاجه من خبرات.

6- مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية:

نظراً لتعدد الدراسات والبحوث التي أجريت في مجال إعداد المعلم على أساس الكفايات تعددت المصادر التي يمكن من خلالها اشتقاق وتحديد الكفايات التدريسية اللازمة لإعداد المعلم وتدريبه، ومن أهم مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية وتحديدها ما حددته سهيلة محسن الفتلاوي كما يأتي:

١. أدوار المعلم: حيث يتم تحليل مهام المعلم وأدواره لتحديد الكفايات المطلوبة التي يسعى البرنامج إلى توفيرها وتنميتها لدى التلاميذ، ومن أدواره أنّه موجّه للنشاط التعليمي، وناقل للمعارف ومدير لفصله.

٢. البحوث والدراسات: تعدّ البحوث والدراسات أحد مصادر اشتقاق الكفايات واستخلاصها، ومن أمثلة تلك البحوث، بحوث تصنيف الأهداف التعليمية والسلوكية، وفى ضوئها تصنّف الكفايات إلى ثلاثة أنواع هي: كفايات معرفية، ووجدانية، وأدائية (نفس حركية)، كذلك بحوث تحليل التفاعل اللفظي الصفي، والتي لخصت كفايات المعلم في قسمين هما: الكفايات اللفظية، وغير اللفظية للمعلم.

٣. القوائم الجاهزة: تعد أحد مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية واستخلاصها أو اعتمادها (نقلاً عن عبد الحميد،2005،4).

٤. البرنامج النظري: أي دراسة المواد الدراسية المنهجية النظرية المعتمدة ومحاولة اشتقاق أو استخلاص الكفايات، أو الأداءات المتوخاة منها بمقتضى أسسها وأهدافها مع تحويل التركيز من الجانب النظري إلى الجانب العملي أو الممارسة والتدريب.

٥. حاجات المتعلمين في المدرسة: حيث تحدد حاجات الطلبة في المدرسة، وتحلل لتحديد الكفايات التي يجدر بالمعلم أن يكتسبها للمساعدة في تلبية حاجاتهم.

٦. تقدير الحاجات: والمقصود به تقدير الحاجات الاجتماعية بدون غيرها من حاجات المعلمين والطلبة كحاجات المجتمع المحلى أو المدرسي أساساً لتحديد الكفايات.

٧. النظريات التربوية: وهنا يتم اعتماد أساس نظري لاشتقاق الكفايات، وأن تكون هذه الكفايات متفقة مع مرتكزات تلك النظرية التربوية في الجوانب المعرفية حول التعلم والسلوك التدريسي (نقلاً عن عبد الحميد،2005،5).

فيما اقترح الأزرق حصرها في سبعة مصادر أساسية وهي:

أ- الخبرة الشخصية: يُقصد بالخبرة الشخصية رجوع الباحث التربوي إلى خبرته السابقة لاستقصاء المهام والأدوار التي ينبغي أنْ يقوم بها المعلم داخل الفصل الدراسي، والتي يُتوقع أن يكون لها أثر فعَّال في ناتج العملية التعليمية. وبما أنَّ اشتقاق الأهداف وتحديد مجالاتها وصياغتها يتم وفق رؤية منهجية تستند على تقييم الواقع، وعلى فهم وإدراك العلاقات بين الوسائل والأهداف، فإنّه كلّما كانت خبرة الباحث معمّقة ومتنوعة في مجالات التدريس والإشراف التربوي كانت أحكامه أقرب إلى الدقة والموضوعية.

ب- الملاحظة الموضوعية: وتعني الأسلوب العلمي المنظّم الذي يلجأ إليه الباحث في تسجيل مشاهداته لأنماط السلوك والأداءات التي يقوم بها المعلم في أثناء عملية التدريس داخل الفصل الدراسي بهدف استنتاج الأداءات ذات الأثر الفعال في نمو التلاميذ.

ج- التحقق التجريبي: ويتأتى ذلك بالرجوع إلى المتغيرات التي أثبتت التجربة أهميتها في الأداء التدريسي للمعلم، حيث إنّ النتائج التجريبية تتميز بالدقة والموضوعية في التنبؤ بأهمية متغيرات محددة في حالة تشابه ظروف التجربة وتم التحكم في المتغيرات.

د- مراجعة قوائم الكفايات السابقة: تعد بطاقات وقوائم الملاحظة في المجال التربوي مصدراً من المصادر التي لا يمكن الاستغناء عنها في اشتقاق الكفايات التدريسية، فهي تمثل خبرات الآخرين التي يجب الاستفادة منها، على أن يؤخذ في الاعتبار الأطر النظرية التي استندت عليها تلك القوائم.

هـ- فلسفة التعليم وأهدافه: تتضمن كل مرحلة من مراحل النظام التعليمي في المجتمع مجموعة من الأهداف التي يُرجى الوصول إليها وتحقيقها، وتعد هذه الأهداف على اختلاف مستوياتها مصدراً لاشتقاق الكفايات التدريسية الأساسية والفرعية (الأزرق،2000،20).

من خلال ما سبق يرى الباحث أنّ معظم مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية تركز على اشتقاقها من أدوار المعلم والمهام المنوطة به والنظريات التربوية، وحاجات المتعلمين في المدرسة، والملاحظة وفلسفة المجتمع وأهدافه، إذْ لا بدّ أنْ تدور هذه الكفايات حول إمكانية قيام المعلّم بالدّور الفعّال النّشط المنوط بهِ في عملية التدريس.

7- تصنيف الكفايات التدريسية:

حظي مجال تصنيف كفايات التدريس باهتمام واسع من قبل التربويين والباحثين لما له من أهمية في مجال التعليم، وقد أكدت كثيرٌ من البحوث والدراسات ضرورة امتلاك المعلّم لعدد من الكفايات التدريسية ليكون مؤهلاً للقيام بدوره وممارسته لهذه الكفايات على أكمل وجه، وسيتم فيما يأتي عرض بعض هذه التصنيفات:

صنّفَ الزهراني (2004) كفايات المعلم ضمن ثلاثة محاور رئيسة، يتضمن كل محور مجموعة من الكفايات الفرعية كما هو مبين في الآتي:

١. كفايات التخطيط للتدريس:

- يحدّد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
- يحدّد الأنشطة التعليمية المرتبطة بموضوع الدرس.
- يحدّد الزمن المناسب لتنفيذ خطة التدريس بما يتلاءم مع أهداف الدرس.

– يضمّن خطة الدرس أسئلة تقويمية شاملة لعناصر موضوع الدرس.

٢. كفايات تنفيذ عملية التدريس:

– يمهّد لموضوع الدرس باستخدام المدخل المناسب لأهداف الدرس، وطريقة تدريسه.

– يستثير اهتمامات المتعلّمين لموضوع الدرس بأساليب تربوية مشوّقة.

– يستخدم طرق التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.

– يستخدم الوسيلة التعليمية المناسبة لموضوع الدّرس في الوقت المناسب في أثناء تدريسه.

– يجيب عن تساؤلات التلاميذ المتصلة بموضوع الدرس في الوقت المناسب في أثناء تدريسه.

– يستخدم ملخص الدّرس السبوري بالطرق التي تساعد على تحقيق أهداف الدرس.

– يعطي المتعلمين واجبات منزلية تتعلق بموضوع الدرس، وتساعد على تحقيق أهدافه.

– يشرك المتعلمين في المناقشة والحوار في أثناء الدرس.

– يربط في أثناء التدريس عناصر الدرس بالدروس السابقة ذات العلاقة.

٣. كفايات تقويم عملية التدريس: يستخدم في أثناء التدريس الأسئلة الشفهية المناسبة لموضوع الدرس وقدرات المتعلمين (نقلاً عن العامري،2017،166).

أمَّا "الفتلاوي" فتصنف الكفايات التدريسية إلى:

أ– الكفاية العلمية والنمو المهني.

ب– كفاية الأهداف والفلسفة التربوية.

ج– كفاية التخطيط للتدريس.

د– كفاية تنفيذ التدريس.

هـ– كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.

و– كفاية تقويم التدريس (الفتلاوي، 2003،56).

فيما يصنفها تشيس Chase تحت ستة مجالات هي:

١. كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية.

٢. كفايات خاصة بعملية الاتصال.

٣. كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية.

٤. كفايات خاصه بإجراءات التعليم.

٥. كفايات خاصة بالتقويم.

٦. كفايات خاصة بالمادة الدراسية (نقلاً عن طعيمة،2006،38).

ومن الواضح من هذه النماذج المختلفة لتصنيف الكفايات التي تم استعراضها في البحث الحالي، أنّ أساليب تصنيف الكفايات متعددة، ويختلف بعضها عن بعض باختلاف طبيعة الدراسة التي يجريها الباحث وهدف كل منها، لكن جميع هذه التصنيفات تركز على الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم، وفي ضوء التصنيفات السابقة اعتمد الباحث في دراسته على تصنيف الزهراني، وذلك لقربه من موضوع الدراسة الحالية.

8- تصنيف الدراسة الحالية للكفايات التدريسية:

بناءً على طبيعة الهدف من الدراسة الحالية، المتمثل في مدى ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي (الحلقة الأولى) من التعليم الأساسي، وفي ضوء التصنيفات النظرية سالفة الذكر، فإنَّ الباحث اقتصر في دراستهِ على تصنيف الكفايات التدريسية إلى ثلاثة مجالات هي:

- مجال كفايات التخطيط للتدريس.
- مجال كفايات تنفيذ الدّرس.
- مجال كفاية تقويم الدّرس.

وسيتم بيان كل مجال من تلك المجالات وتفصيله فيما يأتي:

أولاً- كفايات التخطيط للتدريس:

1- مفهوم التخطيط في التدريس:

يعدّ التدريس عملية معقدة لا يمكن أن تحقق نجاحات جيدة بمعزل عن التخطيط الجيد، لذلك يعدّ التخطيط بمنزلة نقطة البدء المنطقية للعمل التدريسي، يتحمل المعلم مسؤولية رئيسة في التخطيط للمواد الدراسية التي يدرّسها سنوياً وفصلياً ويومياً على أساس من الترتيب والتنظيم والرقابة (الفتلاوي،2010، 191).

وقبل التّعرف على مهارات تخطيط التدريس ينبغي بدايةً التّعرف على مفهوم التخطيط وتخطيط التدريس.

فالتخطيط هو: "عملية رسم الخطوات والإجراءات وتحديد المتطلبات والتجهيزات التي تلزم تنفيذ أي عمل من الأعمال بما في ذلك العقبات المتوقعة والحلول المقترحة لمثل هذه العقبات" (سحتوت وجعفر،2014،95).

فالتخطيط بصفة عامة أسلوب علمي، يتم بمقتضاه اتخاذ التدابير العمليّة لتحقيق أهداف معينة مستقبلية، والتخطيط يعدّ من أهم العمليات وأقواها في عملية التدريس، والذي يقوم به المدرس قبل مواجهة التلاميذ في الفصل، حيث يشير التخطيط للتدريس إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المدرس بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس سواءٌ أكانَ طوالَ السنة أم لنصف السنة أم لشهر أم ليوم (زيتون،2003،371).

أما التخطيط للتدريس فهو: "تصور عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية التي يتم الحاجة لها في قاعة الدرس في فترة زمنية محددة، ولمستوى تعليمي محدد، بقصد تحقيق أهداف تعليمية بطريقة منظمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة، ويتضمن التخطيط ما يمكن أن ينفّذ في بداية الدرس، أو في مرحلة من مراحله، أو في نهايته أو عندّ إغلاقه وبما يعطى للطلاب من التكليفات التي يقوُمونَ بها داخل المدرسة وخارجها" (السفياني،2021،64).

فيما تعرّف خطّة التدريس بأنّها: "إطار يشمَل مجموعة من الإجراءات والخطوات المنظمة والمترابطة الذهنية والمكتوبة، يضعها المعلم لنجاح عملية التدريس وتحقيق الأهداف التي يسعى لتحقيقها، وهي مرشدة وموجهة لعمل المعلم، وهي مرنة وليست إجراءات أو قواعد جامدة تطبق بصورة حرفية" (سحتوت وجعفر ،2014،95).

بينما يعرّف الباحث التخطيط للتدريس بأنّه: مجموعة الإجراءات والخطوات والأنشطة والمعلومات المنظّمة، التي يقوم بها المعلم سواءٌ ذهنياً أو كتابياً، لتحقيق الأهداف التعليمية في أثناء الحصة الدرسية ممّا يضمن نجاح العملية التعليمية.

2-أهمية التخطيط في التدريس:

ترجعُ أهميةُ التخطيط للدّرس إلى أنّ هذا التخطيط المسبق للدرس أو المقرر الدراسي ينعكس بصورة مباشرة أو غير مباشرة على سلوك المدرس في الفصل أو أمام تلاميذه، فشتان ما بين أستاذ يدخل الفصل دون أدنى تخطيط أو تحضير للدرس وأستاذ أعدَّ وحضّر الدرس، حيث نجدُ بأنّ الأول يتخبط بين الأفكار، وبالتالي شوّشَ على فكر مستقبليه من التلاميذ، أمّا الثاني فنجد أنّه يلقي درسهُ بكلِّ سلاسةٍ، ويربط بين الأفكار نتيجة التخطيط المسبق الذي قام به، ومن ثم تجد طلابه مدركين لما يقوله في أغلب الأحيان، ومن الخطأ الكبير جداً أن يعتمد المعلّم على حفظ الدرس وتمكنه منه فيتكاسل في تحضير دروسه، فكلّ درسٍ مهما كانَ بسيطاً فإنّه يتطلب من المدرس رسمَ خطةٍ لتدريسه، وإعداد مادته وتعيين حدوده (زيتون،2003،371).

إنّ المعلّم الذي يخطط لعملهِ سيكون مطمئناً واثقاً من نفسهِ، مرتبَ الفكرِ والعملِ عارفاً مسبقاً ماذا سيعمل؟ وكيف يعمل؟ وأين ومتى ومع من يعمل؟ وعارفاً لدوره ودور طلّابه ومحدداً النشاطات والخبرات التي يمرون بها، والخطوات التي سيسير الدرس عليها والوسائل والمواد التعليمية اللازمة، وأساليب التعليم وإجراءات التقويم، ومحدداً الخبرات السابقة للطلاب (السفياني،2021،64).

فعملية التدريس تتطلب تخطيطاً مسبقاً، لكونهِ عملاً فنياً دقيقاً، وإنَّ حاجة المعلّم للخطة كحاجة المحامي إلى تخطيط مرافعته وإعدادها أمام القضاء، وحاجة المهندس إلى تخطيط مشروعاته، ويعدُّ التخطيط نقطة البدء المنطقية للتدريس، وإنّ إتقان المعلّم للتخطيط يعني إجادته كثيراً من المهارات التدريسية مثل تحليل محتوى المادة الدرسية،

وصياغة الأهداف التعليمية، وإعداد الامتحانات التحريرية والشفوية وغيرها، ويمكن القول بأنّ أهمية التخطيط للتدريس تكمن في كونهِ:

١. يُجنّب المعلّم الإرباك وترك الأمور تحت رحمة الصدف ويمكنه من تنظيم عناصر الموقف التعليمي وتنظيم تعلم الطلبة.

٢. يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية المحرجة بدقة عالية وروح معنوية وتجنب الوقوع في مشاكل محددة.

٣. يمكّن المعلّمين من تحديد الأولويات في العمل.

٤. يمكّن المعلّمين من تحقيق الأهداف المنشودة وإعطاء الطلبة فرصة الوصول إليها.

٥. يوجّه جميع العناصر المؤثرة في المواقف التعليمية نحو الأهداف المخطط لها (الفتلاوي،2010،192).

٦. يشعر المعلم كما يشعر غيره من العاملين في المـــهن الأخـــرى أنّ التدريس عملية لها متخصصوها، ويلغي الفكرة التي سادت عن التدريـــس زمناً طويلاً بأنّ التدريس " مهنة من لا مهنة له ".

٧. يؤدي إلـــى نمو خبرات المعلم العملية، والـمهنية بصفة دورية ومستقرة، وذلك لمروره بخبرات متنوعة في أثناء القيام بتخطيط الدروس.

٨. يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي سواءٌ فيما يتعلق بالأهداف أو المحتوى أو طرق الـتدريس، أو أساليب التقويم، ومن ثمّ يمـكنهُ من العمل على تلافيها، ويساعدهُ على تحسين المنهج بنفسهِ أو عنْ طريق تقديم المقترحات الخاصة بذلك للسلطات المعنية.

٩. يتيح التخطيط للمعلّم فرصـة الاستزادة من الـمادة والتثبت منها، وتحرّي وجوه الصواب فيها، عن طريق رجوعه إلى المصادر المختلفة.

١٠. يكشفُ التخطيط للمعلّم ما يحـتاجُ إلـيهِ من وسائل تعليمية تثير تشوّق التلاميذ إليها، وتوضح محتوى الدرس وتشجع على المشاركة الإيجابية فيه.

١١. يعدُّ التخطيط سجلاً لأنشطة التـــعلـيم سواءٌ أكان ذلك من جانب المعلّم أمْ التلاميذ، وهذا السجل يفيد المعلّم إذْ يمـكن الرجـوع إليه إذا نسي شيئاً في أثناء سير الدرس، كما يمكن أنْ يذَكِرَهُ فيمـا بعد بالنقاط التي تمت تغطيتها أو دراستها في الموضوع (زيتون،2003،373).

١٢. عدم تخبط المعلم أمام التلاميذ وتجنب إهدار الوقت في مهاترات لا تفيد المعلّم والتلاميذ.

١٣.الابتعاد عن التكرار المُمِلّ في الشرح بحيث يستمتع التلاميذ بالدرس، ويصبح التفاعل هو السمَةُ الغالبة على الدّرس.

١٤.وضع طريقة مناسبة لتقويم نتائج التعلّم (بيتي،2020،48).

ومن هنا يرى الباحث أهمية التخطيط للمعلم، كونه يعد من الكفايات التدريسية المهمة لعملية التعليم، وكونه يجنب المعلمين كثيراً من الارتباك والارتجال والعشوائية في أثناء إعطاء الدرس، كما أنّه يساعد المعلمين على التحكم بإجراءات سير الدرس وعدم التخبط، عوضاً عن تجنب إهدار وقت الحصة الدرسية، بل إنّه يساعد المعلمين على بلوغ الأهداف المرسومة للوحدات الدرسية، ناهيك عن أنّ المعلم الذي يخطط لدروسه يتعرف على مكوناتها قبل إعطائها، ممّا يساعده في تنظيم وقت الحصة الدرسية.

3- أهمية التخطيط للمتعلم:

- يساعد التلميذ في تنظيم وقته في الدراسة، وتوزيعه بحسب الأهمية المعطاة للأهداف والمحتوى.
- يجعلُ التلميذ أكثرَ قدرةً على الاستيعاب وذلك لأنَّ المادة تكون منظّمة لهُ.
- يزيد من دافعية الطّالب للتعلّم.
- يكتسب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المعلّم وذلك لأنَّ المعلّم المُنَظَّم يترك انطباعاً حسناً عن نفسهِ لدى تلاميذهِ.
- يتأثر التلميذ بالجوانب الإيجابية لدى معلمه، فيكتسب عادات سليمة تساعده في حياته مثل التنظيم وتقدير أهمية الوقت واستغلاله بنحوٍ أمثل (سحتوت وجعفر ،2014،97).

وعليه يرى الباحث أنّ التخطيط للمعلّم لا يقل أهمية عن التخطيط للمتعلم، لأنّه محور العمليّة التعليميّة، وبالتالي فالمعلّم الذي يخطط لدرسه يترك انطباعاً حسناً في نفوس تلاميذه، ويكسبهم مهارات التخطيط في حياتهم اليومية، سواءٌ في جوانب الحياة المدرسية، مثل تنظيم أوقات دراستهم، أو جوانب الحياة العامة، فالتخطيط يبعد المتعلمين عن الخمول والملل ويكسبهم مهارة التنظيم.

4- خصائص التخطيط الفعال:

قد يقوم معلّم بإعداد خطة غير قابلة للتنفيذ رغم جودتها نظرياً، وقد يقوم آخر بعكس ذلك ومن أجل ضبط هذه الاحتمالات على المعلّم أنْ يرسم خطّته بخصائص أساسية بحيث تكون:

أ- مكتوبة: على المعلّم أنْ يعتمد على خطّة مفصّلة حيث إنّه لا يستطيع أنْ يتحكم في الأفكار التي تطرأ على ذهنهِ وذلك ضماناً لعدم الشرود في أثناء التدريس.

ب- موقوتة: يجب أنْ تراعي خطة الدّرس عنصر الزمن بمعنى أنّ خطة الدّرس يجب أنْ تعطي أنشطة أو مواد كافية لتغطية كل زمن الحصة، كذلك أن يكتب في خطة الدرس الزمن اللازم لكل نشاط أو إجراء وذلك لتحقيق الضبط والفعالية في التدريس.

ت- مرنة: يجب أن تتسم خطة الدرس بالمرونة حيث يجب على المعلم ألا يعتمد على ما كتبه في السابق، بل يضيف إليه ويعدل فيه حتى تكون خبرته مفيدة وذات قيمة، وفيما بعد ذلك يجب أن تراعي الخطة الظروف التي قد تحدث في أثناء التدريس وتحول دون إكمالها مثل اجتماع طارئ لمجلس المدرسة.

ث- مستمرة: عملية التخطيط يجب أن تكون مستمرة حيث أشرنا إلى وجوب اعتماد معلم خبير على التخطيط المفصل مثله في ذلك مثل المعلم المبتدئ لتحقيق المرونة ومواكبة التغيير وعدم التضحية في فاعلية التدريس وبالتالي استمرارية عملية التخطيط (زيتون،2003،372).

ومن خلال ما سبق يتضح للباحث أهمية التخطيط الفعال لعملية التدريس، فالتخطيط الجيد هو قوام نجاح أي عمل من الأعمال، والخطوة الرئيسة في سير هذا العمل، وهذا يعتمد على اكتساب المعلم مهارات التخطيط الفعال التي تجعله منظماً ومرتباً، ويعتمد على خطة مرنة وقابلة للتعديل ومستمرة، وبالتالي تصبح عملية التعليم أكثر متعة وفائدة ومردوداً على التلاميذ، وعليه يجب أنْ يكون المعلّم على دراية بمهارات التخطيط الفعال التي يجب أن يتحلى بها ليكون صاحب رسالة وغاية.

5-أنواع التخطيط:

هناك نوعان من الخطط الدراسية وهما التخطيط طويل المدى السنوي أو الفصلي، والتخطيط قصير المدى (التحضير اليومي للدرس).

5-1- التخطيط طويل المدى السنوي أو الفصلي:

يقصدُ بهِ الخطة التي يقوم المعلّم بتصميمها لتدريس مادة التخصص خلال سنة أو فصل دراسي، وأغلب المواد الدراسية في مدارس التعليم العام يُصمّم تنفيذها خلال الفصل الدراسي، لذا يمكن تسميته بخطة التدريس الفصليّة، وهكذا تعرّف خطة التدريس الفصلية بأنّها: "عملية توزيع مثبَتٍ للدروس على أيام التدريس الفعليّة المتاحة للمادة الدراسية في الفصل الدراسي، مع مراعاة متطلبات تنفيذ التدريس الفعال، والمواءمة بين الأهداف واستراتيجيات التدريس والتقويم، ومصادر التعلم وأنشطته" (السفياني،2021،65).

وهكذا فالخطّة السنوية بمنزلة الدليل الذي يقود عمل المعلّم، حيث يتضمن هذا الدليل الأهداف، والخبرات والأساليب، والإجراءات التعليمية، والفترة الزمنيّة وأولويات العمل، فهي تحدد للمعلّم معالم الطريق الذي سوف يسلكهُ على مدى العام الدراسي (زيتون،2003،376).

أمّا الخطة الفصليّة فهي: "خطة متوسطة المدى يخطط فيها لإنجاز وحدات تعليمية خلال فصل دراسي، شهر أو شهرين، وتوزّع الموضوعات على مدار الأسابيع الأربعة للأشهر" (الفتلاوي،2010،194).

5-2-التخطيط قصير المدى:

وهو التخطيط الذي يتم خلال فتره وجيزة، ويُعرَفُ بالتخطيط الأسبوعي أو التخطيط اليومي، الذي يتم منْ أجل درس واحد أو درسين.

يعدّ تخطيط الدروس اليومية منْ أهم واجبات المعلم، وخاصةً المعلّم المبتدئ، فهو يعدُّ مقدماً عقلياً وانفعالياً لِمَا سوف يقوم به المعلّم في الفصل، فالمادة التي يقوم بتدريسها والأسئلة التي سوف يثيرها التلاميذ والمشكلات التي يحتمل أنْ تقابله وكيفية التغلب عليها، كلّ هذه أمور يتصورها في مخيلته وهو يخطط لدروسه اليومية (زيتون، 2003،376).

وعليهِ فإنَّ خطّة الدّرس اليوميّة تعرّف أنَّها: "عملية تحضير ذهني وكتابي يضعهُ المعلّم قبلَ الدرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة" (السفياني،2021،76).

تمتاز الخطة اليومية عن خطط التدريس الأخرى الثانوية والفصليّة من حيث التفصيل والقرب من الواقع اليومي للتدريس، ومن حيث سهوله تنفيذ أهدافها خلال حصة واحدة أو حصتين، ويرى كثيرٌ منَ التربويين أنَّ نجاح المعلّم في التدريس يتوقف على إعداد الخطة اليومية للدروس، ويفضل أن تكون مكتوبة لا أن يعتمد وضعها في الذهن (الفتلاوي،2010،197).

6- مكونات الخطة الدرسية اليومية (التحضير الدرسي أو التحضير اليومي):

تعد الخطة الدرسية من أهم أنواع الخطط لجميع العاملين في مجال التعليم، سواءٌ في المدارس أو الجامعات، ولجميع المعلمين في مراحل التعليم المختلفة، وذلك لأنها تساعد المعلم على تحقيق الأهداف التي يرغب في الوصول إليها بأسلوب منظّم وعلمي، وهي تشتمل على مكونات أساسية تتفق عليها أغلب الدراسات وهي كالآتي:

١- معلومات عامة: وتتضمن الصف الدراسي والشعبة إنْ وجدت، الفرع، عنوان الدرس، التاريخ واليوم، الحصة الدراسية.

٢- التهيئة والتمهيد للدرس: حيث يحدد المعلم إجراءات التهيئة والتمهيد للدرس بدقة (السفياني،2021،79).

أمّا ما يقصد بمقدمة الدرس فهي: كل ما يقوله المعلّم أو يفعله بقصد التمهيد للدرس الجديد وتهيئة طلبته ذهنياً وجسمياً وانفعالياً لتلقي الدّرس وقبوله، والتفاعل المتواصل مع مختلف أطراف المواقف التعليمية (الفتلاوي،2010،198).

٣- هدف أو أهداف عامة للدرس.

٤- الأهداف السلوكية للدرس: حيث يتم صياغة الأهداف السلوكية للدرس بنحوٍ دقيق في المجالات الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية.

٥- الأساليب والاستراتيجيات والأنشطة اللازمة لتنفيذ كل هدف: حيث يقوم المعلّم بوضع مقابل كل هدف آلية تنفيذه، وتحديد الأنشطة التي سيتم تنفيذها، ودور المعلم والمتعلم فيها، ويورد طرق التدريس وأساليبه والوسائل التعليمية بشكل ضمني في إجراءات الدرس (السفياني،2021،79).

لابدّ من الإشارة هنا أنّه ليس هناك طريقة واحدة فضلى لتدريس جميع الحقائق والمفاهيم التي تتعلق بالدّرس، أو طريقة خاصة في مادة معينة، إنّما هناك عدّة طرق وأساليب تدريس مختلفة ومتعددة، يمكن للمعلم أن يستخدمها بما يتلاءم مع طبيعة وموضوع الدرس اليومي، والأهداف التي وضعها ومستوى الطلبة وقدراتهم.

٦- أساليب تقويم الهدف السلوكي: حيث يُحَوِلُ المعلّم الهدف السلوكي إلى سؤال بهدف تقييم مدى تحقق الهدف السلوكي.

٧- الزّمن: يحدّد المعلّم الزّمن اللاّزم لتنفيذ الهدف في ضوء خبرته ومهاراته في التدريس.

٨- الخاتمة والواجب المنزلي: في نهاية الدرس يحدد المعلم كيفية إغلاق الدرس والإشارة إلى الملخص السبوري، ثم تحديد الواجب المنزلي والأنشطة اللاّصفية المتعلقة بالدرس.

٩- الملاحظات يضع المعلم ملاحظات حول عدد الحصص اللازمة لتنفيذ الدرس (السفياني،2021،79).

ولهذا يعدُّ التخطيط للدروس اليومية من الكفايات الأساسية المهمة لمختلف معلّمي الصفوف الابتدائية، ومن العوامل الأساسية في نجاح تدريسهم وتخطيطهم اليومي للتدريس، فمهما كانتْ خبرةُ المعلّم طويلة في مجال التدريس، لا بدَّ أنْ يقوم بالتخطيط اليومي لدروسهِ، لأنَّ قدراً كبيراً من نجاح المعلّم في تدريسه يتوقف على مدى تخطيطه اليومي للدرس، وتخيُّله لما سوف يقوم به، و لما سوف يكون عليه الموقف التعليمي داخل الحجرة الصفية، ولهذا نجد أنّ الخطة اليومية للمواد الدراسية تقوم على تصور المعلم لما يقوم به مع تلاميذه، سواءٌ في حصة درسية أو حصتين أو أكثر، حسب مقتضيات الأمر في المواقف التعليمية من إجراءات وأنشطة يمكن أن تحقق الأهداف السلوكية للحصة الواحدة، مما يسهم في إحساس التلاميذ بالإنجاز ويزيد من دافعيتهم نحو التعلم، وكونه يساعد المعلمين على معرفة الطريقة المناسبة للتدريس، والوسائل التعليمية التي تناسب هذا الدرس، كما أنّه يساعد المعلم المبتدئ على الثقة بنفسه، وبالمعلومات التي سوف يقدمها، كما أنّ خطة الدرس اليومية تعد بمنزلة سجل مكتوب يرجع إليه المعلم إليه في حال نسيَ شيئاً في أثناء التدريس.

7- متطلبات تخطيط الدرس: التخطيط هو مرحلة التفكير التي تسبق التنفيذ، وهو جهد مقصود ومنظم، يهدف إلى تحقيق الأهداف بأقل التكاليف ويرتبط بكل المجالات، وعلى المعلّم أنْ يدرك أنَّ التخطيط يحتاج إلى إعمال العقل والفكر في إعداد التصورات القبلية لتنفيذ الدرس بما يتلاءم مع احتياجات التلاميذ، وعلى أية حال فإنّ تخطيط التدريس سواءٌ أكان لدرسٍ واحدٍ أم لوحدة درسية كاملة، فهو يحتاج إلى عدّة متطلبات وهي كالآتي:

7-1- تحديد الأهداف الإجرائية أو السلوكية:

يعرّف الهدف الإجرائي أو السلوكي بأنَّه "وصف دقيق وواضح ومحدد لناتج التعلم المرغوب تحقيقه لدى المتعلم". ويتكون الهدف من: أنْ + فعل سلوكي + التلميذ+ ناتج التعلم

مثال: أن يتعرّف المتعلّم الحالات الثلاث للمادة.

ولصياغة المعلم الأهداف السلوكية على نحو جيد عليه مراعاة عدّة اعتبارات من بينها:

- أنْ يركز الهدف على سلوك المتعلّم وليس المعلّم.
- أنْ يَصف الهدف نواتج التعلّم المطلوب اكتسابها للتلميذ.
- أنْ تقيس الأهداف المستويات المعرفيّة المتعددة.
- أنْ يكوُن الهدف قابل للقياس والملاحظة.
- شمول الأهداف الإجرائية لمحتوى الدرس.
- الموازنة بين الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.
- قابلية الأهداف للتحقيق خلال تدريس موضوعات الدرس(الشربيني،2010،4).

7-2- مراعاة احتياجات المتعلمين:

تعدّ مراعاة احتياجات المتعلمين في أثناء تخطيط الدرس من أهم العوامل التي تسهم في إنجاح التدريس وتحقيق أهدافه، فقد يتطلب تخطيط التدريس لتلاميذ لديهم مواهب متعددة غير ذلك الذي يتطلبه لتلاميذ يعانون من بعض صعوبات التعلم، ويسهم تخطيط الدّرس في ضوء احتياجات المتعلمين في توفير العديد من المزايا من أهمها:

- بدء عملية تنفيذ التدريس في ضوء المعلومات السابقة لدى المتعلمين، ويسهم ذلك في توفير الوقت والجهد من قبل المعلم، وفي تجنب ملل التلاميذ من تكرار المعلومات.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ بتصميم الأنشطة والمهام التعليمية التي تناسب كل منهم، وتوفير مصادر التعلم طبقاً لميولهم ورغباتهم.
- تكوين اتجاهات إيجابية لدى التلاميذ نحو بيئة التعلم، حيث يجد كل منهم ما يلائم استعداداته.
- توطيد أواصر الصلة بين المعلم وتلاميذه(الشربيني،2010،6).

7-3 - تحديد الوسائل والمواد التعليمية:

في ضوء تحديد أهداف الدرس ودراسة احتياجات التلاميذ، يتمكن المعلّم من اختيار الوسائل والمواد التعليمية التي تسهم في اكتسابهم لنواتج التعلم المستهدفة من الدّرس، فقد يختار المعلّم في درس ما البرمجيات الكمبيوترية، ويختار في درس آخر النماذج المجسَّمة في توضيح مفاهيم علمية للتلاميذ، وقد تتضمن الوسائل التعليمية وسائل عديدة منها:

- مواد مسموعة تعتمد على استخدام التلميذ لحاسة السمع كشرائط الكاسيت.
- مواد مرئية تعتمد على استخدام التلميذ لحاسة البصر كالصور والرسوم.
- مواد مسموعة ومرئية تعتمد على استخدام التلميذ حاستي السمع والبصر كشرائط الفيديو والبرمجيات التعليمية.
- مجسمات وهي أشياء اصطناعية قد تكون مكبّرة أو مصغّرة للأشياء الحقيقية كنموذج للمجموعة الشمسية.

- عينات وهي أجزاء من الأشياء الطبيعة أو الحقيقية كعينات من أملاح معينة أو نباتات محددة.
- مواد حيَّة وهي الأشياء الحقيقية التي توجد في الطبيعية.

وعليه فإنَّ اختيار واستخدام الوسائل بكفاءة إحدى المؤشرات الدّالة على جودة أداء المعلم، لذا ينبغي أن يحدد ويستخدم المعلم الوسائل في ضوء اعتبارات عديدة منها:

- جذب انتباه التلميذ.
- أن تتلاءم مع مستوى التلاميذ.
- أن تكون الوسيلة رخيصة الثمن وغير مكلفة.
- استخدام مواد بيئية في إنتاج الوسائل التعليمية.
- تعاون المعلمين معا في توفير وإنتاج مواد تعليمية بسيطة.
- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية (الشربيني،2010،6).

7-4- تصميم الأنشطة التعليمية:

يصَمّم المعلم في أثناء تخطيط الدّرس الأنشطة التعليمية التي يمارسها التلميذ في أثناء التنفيذ، ويخطط المعلم لهذه الأنشطة في ضوء اعتبارات عديدة منها:

- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- أن تتلاءم مع مستوى التلاميذ.
- تمكن التلميذ من ممارسة النشاط.
- تشجيع التعلم التعاوني بين التلاميذ.
- التنوع في الأنشطة التعليمية المستخدمة لتلائم مدًى واسعاً من الفروق الفردية بين التلاميذ (الشربيني،2010،7).

7-5- تحديد مصادر التعلّم:

تجدر الإشارة إلى أهمية تحديد المعلم لمصادر التعلم وتوفيره إياها، وهي التي يستخدمها سواءٌ في تخطيط وتنفيذ الدّرس، أو في إرشاد تلاميذه لها في البحث عن المعلومات، وقد تتمثل هذه المصادر في موسوعات أو كتب ومراجع، أو في برمجيات كمبيوترية، أو في أشخاص ذوي خبرة.

7-6- عرض محتوى الدّرس:

يَقومُ المعلّم في أثناء عملية التخطيط بتحليل محتوى الدرس والتعرف على ما يتضمنه من معارف ومهارات، وجوانب وجدانية ينبغي تنميها لدى تلاميذه، ويضع مخططاً لكيفية تناول محتوى الدرس وعرضه عليهم ومناقشتهم فيه، وقد يستخدم المعلّم في تناول محتوى الدرس الأسلوب الاستقرائي، الذي يبدأ من خلاله بإعطاء التلاميذ معلومات جزئية أو أمثلة، ومن هذه الأمثلة يتم التوصل إلى مفهوماً عاماً أو قاعدة أو مبدأ، كأنْ يَذكُر للتلاميذ أنّ الأرضَ كوكبٌ يدور حول الشمس، وأنَّ عطارداً كوكب يدور حول الشمس، وهم يستنتجون أنّ الكواكب تدور حول الشمس، وقد يستخدم الأسلوب الاستنباطي، الذي هو عكس الاستقراء فيبدأ من خلاله بإعطاء التلاميذ مفهوم عام

أو قاعدة، أو مبدأ أو معلومات عامة، ويستنتجون من ذلك الأمثلة أو المعلومات الجزئية، كأنْ يَذكُر للتلاميذ أنّ الكواكب تدور حول الشمس، وهم يستنتجون مثلاً: أنَّ الأرضَ تدور حول الشمس، وأن عطارداً كوكب يدور حول الشمس(الشربيني،2010،7).

7-7- إعداد أدوات التقويم:

تجدرُ الإشارة إلى أهمية إعداد أدوات ووسائل التقويم بما يقيس مدى تحقيق كل هدف من الأهداف التي تم تحديدها وصياغتها في أثناء التخطيط(الشربيني،2010،8).

وبناءً على ما سبق يتبين للباحث أنّ أهمّ عناصر نجاح المدرس في تدريسه هو حسن تخطيطه وإعداده لدروسه، فالتخطيط للدرس مفهوم قائم بذاته في استراتيجيات التدريس، له طرقه ووسائله، فكفاية التخطيط تتطلب من المعلم بذل جهود كبيرة لاختيار الطرائق التدريسية التي تناسب التلاميذ، كما يقع على عاتقه اختيار أنسب الوسائل التعليمية التي تناسب المراحل العمرية المختلفة التي يتولى مهمة تدريسها، كذلك صياغة الأهداف السلوكية التي تناسب محتوى المادة العلمي، ناهيك عن حسن توزيع زمن الحصة الدرسية مراعياً تحقيق الأهداف التي وضعها، فالمعلم يحتاج إلى تخطيط عمله، شأنه شأن المهن الأخرى، لأن التخطيط سرّ نجاح أيّ عملية أو مشروع، ومن الجدير بالذكر أنَّ التّخطيط يدخل في جميع المجالات الحياتية الكبيرة والصغيرة، فهو يعمل على تحديد مسار العملية التعليمية، وينظّم اتجاهات السّير والتفكير للوصول لتحقيق الأهداف بكلّ يسر وبأقصى فائدة.

ثانياً- كفايات تنفيذ الدرس: ويُقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي، الذي يهدف إلى تحقيق جملةٍ من الأهداف لدى التلاميذ، وتعدُّ كفايات التّنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة، وتتطلب كفايات تنفيذ الدّرس تَمَكُنَ المعلّم وقدرته على أداء المهمات التدريسية الآتية:

- تهيئة للدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ.
- تنويع طرائق التدريس (إلقاء، حوار، عصف ذهني، خرائط مفاهيم، تعلم تعاوني...).
- استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.
- تنويع الأمثلة لتأكيد الفهم ومراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.
- التّركيز على فكرة واحدة في الوقت الواحد.
- التأكد من فهم التلاميذ قبل التقدم للنقطة التالية.
- الحرص على اكتشاف التلاميذ للمعلومات بأنفسهم بدل إعطائها لهم جاهزة.
- إنهاء الحصة في الوقت المحدد لها وتحقيق أهداف التعلم.
- تسجيل الملاحظات المهمة على المذكرة خلال التنفيذ (الشايب وزاهي،2019،31).

وتضم كفايات تنفيذ الدرس المهارات الآتية:

1- مهارة التهيئة (التمهيد) للدرس:

تعد التهيئة للدّرس مهارة منَ المهارات التي يجب على المعلم التمكن منها، وهي ضرورية لنجاح الاتصال التربوي، ويقصد بكفاية التهيئة للدرس:" كلُّ ما يمكن أنْ يفعلهُ المعلّم قبل بدء عملية التدريس الفعلي للمحتوى، من تشويق وتركيز، لإعداد الطلاب وتهيئتهم عقلياً ونفسياً وعاطفياً لاستيعاب الموضوع الجديد"(سحتوت وجعفر،2014،139).

وبذلك يمكنُ القولُ إنَّ التهيئة للدّرس وسيلة فاعلة لإثارة اهتمام التلاميذ وزيادة دافعيتهم، وجذب انتباههم للدرس الجديد، ويَعدّ اختيار التهيئة الملائمة من مهام المعلم المهمة، كونها مهارةً أساسية من مهارات عرض الدرس، ومن أساسيات تحقيق التدريس الفعال.

- **أهداف التهيئة للدرس:** وتستهدف عملية التهيئة واحدة أو أكثر مما يأتي:

١- تركيز انتباه التلاميذ على موضـوع الدّرس الجديد، أو إحدى نقاطه عن طريق إثارة الدافعية لديهم نحو هذا الدرس أو إحدى نقاطه.

٢- تكوين توقعات لدى التلاميذ لما سيتعلمون من محتوى هذا الدّرس، وما سوف يحققونه من أهداف.

٣- تحفيز ما لدى التلاميذ من متطلبات التعلم المسبقة واستدعاؤها.

٤- تزويد التــلاميذ بإطار عام تنظيمي أو مرجعي لما سوف يتضمنه محتوى الدّرس من نقاط، وما يربطها من علاقات.

٥- تستــهدف عملية التهيئة تقويم ما سـبق تعلّمهُ، وربطه بموضوع الدرس الجديد أو إحدى نقاطه، وهذا يساعد على توفّر الاستمرارية في العملية التعليمية (سحتوت وجعفر،2014،140).

2- مهارة تنفيذ أنشطة التدريس:

تهدف الأنشطة التي تقام داخل المدرسة أو خارجها إلى المشاركة في تحقيق النمو الروحي، والنمو الاجتماعي، والنمو الجسمي للتلميذ، إضافةً إلى الإسهام في النموين العقلي والعاطفي، والنمو المهني، وتنمية الذوقين الفني والإبداعي، ولا شكّ أنّ مشاركة التلاميذ في الأنشطة المدرسية المختلفة يؤثر إيجاباً على التحصيل العلمي، ويدعم الاتجاه الإيجابي نحو قيمة العمل، واحترام الذات، كما أنّ ممارسة الأنشطة المختلفة يدعم المنهاج، ويسهم في تكوين عادات وقيم ومهارات معرفية وتعليمية مختلفة.

2-1-مفهوم الأنشطة المدرسيّة:

في ضوء التطورات المتسارعة والإنجازات العلمية والتقنية الهائلة، لمْ يعدِ المنهج وحدهُ قادراً على تحقيق الأهداف الكبيرة المنوطة بالتربية في عصرنا الراهن، وغدت التربية النّظامية من خلال المدرسة قاصرةً عن إعداد الناشئة إعداداً يستطيعون من خلاله مواجهة الحياة، لذلك أدرك كثيرٌ من المربين مع بداية القرن العشرين أهمية تفاعل المتعلم في المواقف التعليمية، ليتعلم وفق قدراته، وحاجاته وقابلياته الذاتية، لذا سارع هؤلاء إلى التفكير ملياً بالنشاط المدرسي على أنَّه مجال تربوي لهؤلاء المتعلمين، حيث يقوم به التلميذ خارج الصف ليتجاوز ما كانت

تصرُّ عليه المدرسة التقليدية، التي كانتْ تعدّ كل لون من ألوان النشاط واللعب الخارج عن دائرة التعليم ضرباً من العبث.

حيث يقصد بالنشاط المدرسي: "تلك البرامج التي تخطط لها الأجهزة التربوية، وتوفر لها الإمكانات المادية والبشرية، بحيث تكون متكاملة مع البرنامج التعليمي، ومتمّمة له، مع مراعاة إشراك جميع التلاميذ، وإتاحة الفرص لكل منهم لممارسة أنواع النشاط التي تناسب ميولهم واهتماماتهم" (كنعان والمطلق،2005،3).

وثمَّةَ تعريفٌ آخر للنشاط المدرسي حيث يرى: أنّه كلُّ جهدٍ عقليٍّ أو عضليٍّ، يقوم به المتعلّم تحت إشراف المدرسة داخل الصف أو خارجه، لتحقيق هدف أو أكثر (كنعان والمطلق،2005،5).

2-2-أهمية الأنشطة التربوية/التعليمية:

تبرز أهمية الأنشطة التربوية من خلال الدور الذي تلعبه في تحقيق الأهداف التربوية، كما أنها تساعد على تلبية الحاجات النفسية والاجتماعية للتلاميذ فضلاً عن الجانب الترويحي الذي تقدمه للناشئة، ويمكن تحديد أهمية الأنشطة التربوية وأهدافها في العملية التربوية في النقاط الآتية:

١- الأنشطة وسيلة مهمة لتعبير التلاميذ عن ميولهم وإشباع حاجاتهم.

٢- وسيلة لتنمية قدرات التلاميذ ومواهبهم.

٣- الأنشطة التربوية تهيئ للتلاميذ مواقف تعليمية شبيهة بمواقف الحياة.

٤- تنمي مهارات الاتصال والقدرة على التفكير والتخطيط والتنفيذ (كنعان والمطلق،2005،53).

٥- الأنشطة التربوية بأنواعها المختلفة تدعم الصحة النفسية للتلاميذ، والاستقرار الانفعالي لديهم، وذلك عن طريق ما تتيحه برامجها من مواقف تربوية، مثل التعاون والمنافسة الكريمة، واحترام النظام، والقيادة والتبعية، كلُّ هذه القيم الاجتماعية السلوكية تعزِّز الثبات الانفعالي وتؤدي إلى السمو بالغرائز والتكيف مع الآخرين.

٦- تعد الأنشطة مجالاً خصباً لتدريب التلاميذ على أساليب العمل الجمعي، وأعمال الخدمة العامة في المدارس والبيئة والمجتمع في مناخ تعاوني ديمقراطي، مع تأكيد الاتجاهات الوطنية وتأهيلها في نفوس التلاميذ.

٧- تعد وسيلة لإيجاد جيل فاعل متفاعل مع البيئة، يحترم العمل ويقدره من خلال ممارسته له فعلياً في المدرسة، ويؤدي ذلك إلى أن تكون الأنشطة وسيلة من وسائل الإنتاج والإبداع والابتكار.

٨- تنمي أذواق التلاميذ ووجدانهم من خلال ممارسة الأنشطة الفنية المختلفة التي تصقل مواهبهم وترهف إحساساتهم الفنية (فرح ودبابنة،2011،41).

٩- تتيح الفرص للتلاميذ لاستثمار أوقات الفراغ لديهم، واستخدامها استخداماً مفيداً، وذلك عن طريق الأنشطة المختلفة، لأنَّ عدم ممارسة التلميذ للنشاط في وقت فراغه يؤدي به إلى الملل والكسل والشرود، ما يؤثر سلباً على قدراته وتفكيره في المستقبل.

١٠- تساعد المربين على كشف السلوك غير السوي عند بعض التلاميذ، فيعملون على توجيههم وتقويمهم، كما أنّها وسيلة مهمة في معالجة الخجل والارتباك والعزلة والانحرافات التي قد تظهر على بعض التلاميذ في أثناء ممارسة الأنشطة، وتشجيعهم على إظهار شخصياتهم الفردية المتميزة في مجالات عدة منها التمثيل، والإذاعة المدرسية، والكتابة... إلخ.

١١- تعمل على تنمية روح الجماعة والعمل معها، وإذابة الفردية والأنانية، وإيثار الصالح العام على الصالح الخاص قدر الإمكان، وهذا يتأتى من خلال أنشطة الكشافة ومعسكرات العمل التطوعية، والجماعات والجمعيات والأندية... إلخ.

١٢- تسهم في تنمية الأخلاق النبيلة، والضبط الاجتماعي من خلال المواقف الحيوية التي تشيعها، وفي ظل جو زاخر بالحرية والمشاركة الفعّالة، وتكوين العلاقة الوثيقة بين التلاميذ أنفسهم، وبينهم وبين معلّميهم.

١٣- وسيلة مهمّة لبناء أجسام التلاميذ وتقويتها، عن طريق الأنشطة الجسميّة المتمثلة في ألوان الأنشطة الرياضية، والمعسكرات، والكشافة.

١٤- تعدُّ الأنشطة التربوية وما تقوم به من مناسبات واحتفالات ومهرجانات ومعارض خير وسيلة لاتصال أولياء الأمور بالمدارس، والوقوف على مشكلاتها والمساعدة في حلها.

١٥- تعويد التلاميذ على التعاون في حل مشكلات البيئة، وإقامة معسكرات اليوم الكامل داخل المدارس وخارجها، وتبادل الزيارات بين المدارس وخارجها، وتبادل الزيارات بين المدارس لخلق روح المنافسة وعمل مسابقات ثقافية.

١٦- تهدف الأنشطة التربوية إلى أنْ يستخدم التلاميذ اللّغة العربيّة استخداماً سليماً في مواقف الحياة العملية، وما تتطلبه هذه المواقف من فنون التعبير الوظيفي والبلاغي، وذلك عن طريق الأنشطة الثقافية والعلمية؛ كالندوات، والمناظرات، والمحاضرات والاجتماعات وما يجري فيها من حوار، ومناقشة، وما يمارسه التلاميذ من تحرير وكتابة في الصحف ومجلات الحائط وغير ذلك.

١٧- نشر الثقافة العامة، لأنَّ المناهج الدراسية وحدها لمْ تعدْ كافية في عصر تزداد فيه المعرفة العلمية وتتسع لتزويد التلاميذ بكل المعارف اللازمة لهم، أو للإجابة عن استفساراتهم، والأنشطة التربوية المتعددة يمكنها أن تعوِّض النقص الحاصل في المقررات الدراسية.

١٨- تنمية المهارات وصقلها: إنَّ ممارسة الأنشطة في ميادين الهوايات المختلفة وفي أندية المدرسة وجماعاتها يؤدي بشكل طبيعي وعملي إلى تنمية مهارات الطلبة في هذه الميادين، فالتعلّم عن طريق الأنشطة يتيح فرصًا عديدة للطلبة لأنْ يروا ويسمعوا، ويلمسوا، ويتذوقوا، ويمارسوا، ويتفاعلوا ويجربوا، ويستخدموا جميع حواسهم ودوافعهم إلى النجاح وإثبات الذات (أبوعبدالله،2014،14).

ممّا سبق يتبين للباحث مدى أهمية الأنشطة المدرسية في بناء الشخصية السليمة والمتكاملة، والأهداف التربوية التي تسعى لتحقيقها، وخلق روح التعاون بين التلاميذ، وتوثق الصلة بين التلاميذ ومدارسهم، كما تساعد التلاميذ

على ملء أوقات فراغهم وتنمية ميولهم، وغرس عادات وقيم اجتماعية إيجابية في نفوس التلاميذ، فالأنشطة المدرسية تسهم بشكل كبير في زيادة مهارات وقدرات التلاميذ، لذلك من الضروري اكتساب المعلمين لهذه المهارة وممارستها في المدرسة، وتشجيع التلاميذ على ممارسة أنواع الأنشطة المدرسية.

3- مهارة تنفيذ طرائق التدريس:

الطريقة هي أيسرُ السبلِ وأقربها إلى إنجاز الأشياء وعملها، فالنّجار والفلاح والحدّاد وغيرهم كلٌّ له طريقته في العمل، وطريقة التدريس هي أقربُ السبل للتعليم والتعلّم، وبالتالي فلا بدّ للمدرس من أنْ يتبع طريقة تمكنَه من شرح المادة وإيصالها إلى التلاميذ بنحوٍ جيد حتى يقودهم إلى الهدف، ولا بدّ للمعلّم من اختيار الأسلوب العلمي في عرض المادة واختيار الطريقة المناسبة.

إن الطريقة الصحيحة في التدريس توفر على المعلّم والمتعلّم الجهد والوقت، والمدرس الناجح هو الذي يثير حب الاستطلاع والرغبة في البحث والعمل عنّد تلاميذه، وهو الذي يتّبع الطرق الملائمة لإثارة انتباههم وحثّهم على التعلم (أبو زيد،2013،25).

ويمكنْ تعريف الطريقة في التدريس بأنّها: "مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلميّة التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس دروس معيّنة، بهدف توصيل المعلومات والحقائق والمفاهيم والمهارات والقيم للمتعلمين" (حمادنه وعبيدات،2012،45).

فيما يتوقف اختيار طريقة التدريس على عدّة عوامل منها:

1- المرحلة التعليمية: يتعلق اختيار الطريقة بالمرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم، مرحلة ابتدائية أو إعدادية أو ثانوية... فما يلائم مرحلة تعليمية قد لا يلائم مرحلة تعليمية أخرى.

2- مستوى المتعلمين: يجب أن تراعى عند اختيار طرائق التدريس الفروق الفردية بين المتعلمين سواء من حيث التعلم وأساليب التفكير وطريقتهم في الحفظ والفهم، كما تراعى أعمارهم وجنسهم وخلفياتهم الاجتماعية.

3- الأهداف المنشودة: فكل طريقة تسهم في تحقيق هدف معين، فالطريقة المناسبة لتحقيق الأهداف في اكتساب المعارف لا تكون مجدية في تنمية التفكير العلمي وفي اكتساب مهارات عملية يدوية أو في إكسابهم ميولاً واتجاهات وقيماً.

4- المحتوى العلمي للدرس وطبيعة المادة العلمية: لكل درس محتوى علمي معين يراد تحقيقه، ولما كانت المادة متنوعة لذا فإنّه من الضروري تنويع طرائق التدريس لتتناسب وطبيعة المادة ومحتواها العلمي.

5- النظرة الفلسفية للعملية التعليمية التعلمية: يتعلق اختيار الطريقة بالنظرة الفلسفية للمجتمع (دُعمس،2011،49).

ولا يكاد يخفى على المعلمين أنَّ طرق التدريس كثيرة، لكن سأقتصر في بحثي هذا على عرض بعض طرائق التدريس كما وَردت في التصنيفات الآتية:

١- وفقاً لنشاط التلميذ:

- طرائق تركز كلّياً على نشاط التلميذ مثل: طريقة حل المشكلات.

- طرائق تهمل نشاط التلميذ مثل: طريقة الإلقاء.
- طرائق تركز جزئياً على نشاط المتعلم مثل: طريقة المناقشة أو الحوار.

٢- وفقاً لنوع التعلّم وعدد التلاميذ:

- طرائق التدريس الجمعي مثل: طريقة الإلقاء وحل المشكلات والمناقشة أو الحوار.
- طرائق التدريس الفردي مثل: التعليم المبرمج أو التعليم بالحاسبات الآلية.

٣- وفقاً لنمط الاحتكاك بين المعلم والتلاميذ:

- طرائق تدريس مباشرة يحتك فيها المعلم مع تلاميذه، ويتعامل معهم وجهاً لوجه مثل طرق الإلقاء والمناقشة، والدروس العلمية.
- طرائق تدريس غير مباشرة لا يرى فيها المعلم تلاميذه ولا يقابلهم، مثل التدريس عن طريق الدائرة التلفزيونية والبرامج التعليمية في الأقراص المدمجة.

٤- وفقاً لأسلوب الأداء:

- طرق كلامية مثل: الإلقاء والقصة والحوار.
- طرق توضيحية مثل: حل المشكلات وتمثيل الأدوار (السفياني،2021،22)

من خلال ما سبق يتبين للباحث أهمية مهارة تنفيذ طرائق التدريس، التي لا تكاد تخلو حصة من الحصص أو درس من الدروس من استخدامها، فهذه المهارة مهمّة لا يمكن لأيّ معلّم الاستغناء عنها، فهي أساس عملية التدريس، ولا يمكن عرض الدّرس ومحتواه وإيصال معلوماته وأفكاره إلى التلاميذ إلا من خلال التنويع في طرائق التدريس، وليس هناك طريقة بحد ذاتها تكون كافية لإعطاء درس أو مادة معينة، إنّما يجب على المعلّم التنويع بين طرائق التدريس خلال الحصة الواحدة حتى يستميل قلوب التلاميذ ويجذب انتباههم، وبالتالي تكون فعّالة وملائمة للدّرس وتحقق أهدافه.

4- مهارة استخدام الوسائل التعليميّة: تعد الوسائل التعليمية أداة يستعين بها المعلم لتساعده على أداء مهمته التعليمية، وكذلك توضح للتلاميذ معانيَ وأفكاراً معينة، يقوم المعلم باختيارها بعنايةٍ فائقةٍ ويقدمها في الوقت المناسب لتلاميذه كي يستفيدوا من خبراته في التعليم، وتختلف هذه الوسائل باختلاف المراحل التعليمية.

4-1- مفهوم الوسائل التعليميّة:

تختلف مسمّيات الوسائل التعليمية من مُستعمل لآخر، فأحياناً تسمى وسائل إيضاح، لأنَّها تهدف إلى توضيح المعلومات، وتسمى أحياناً أخرى الوسائل السمعية والبصرية، لأنَّ بعضها يعتمد على السماع كالمذياع والتسجيلات الصوتية والمحاضرات... إلخ، وبعضها يعتمد على حاسة البصر كالأفلام الصامتة، والصور الفوتوغرافية وغيرها، وبعضها يشتمل الحاستين كالأفلام الناطقة والتلفاز، غير أنَّ الوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة لا تغني عن المُدَرّس، أو تحلَّ محلّهُ، فهي عبارة عن وسيلة مُعينَة للمدرس تساعده على أداء مهمته التعليميّة، بلّ إنَّها كثيراً ما تزيد من أعبائه، لذا لا بدَّ لهُ من اختيارها بعنايةٍ فائقةٍ وتقديمها في الوقت التعليمي المناسب، والعمل على وصل

الخبرات التي يقدمها المعلّم نفسه، والتي تعالجها الوسيلة المختارة، وبذلك تغدو رسالته أكثر فاعلية، وأعمق تأثيراً (اللّحام،2016).

ويقصد بالوسائل التعليمية: "كل ما يستعين به المعلم من معدات أو تجهيزات أو مواد تعليمية بهدف الاتجاه نحو التدريس الفعال" (حميدة وآخرون،2003،154).

كما تعرّف الوسيلة التعليمية على أنّها: "كافة الأدوات أو المواد أو الأجهزة التي يستعين بها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة في عملية التعلم والتعليم" (سحتوت وجعفر،2014،149).

فيما يعرفها الباحث إجرائياً بأنّها: مجموعة الأدوات والرسومات والمواد التي يستخدمها المعلّم لتنفيذ أهداف الدرس، وتوضيح المعاني والأفكار، أو التدريب على المهارات، وتكون موجهة لكل حواس التلاميذ لنقل المعلومات إلى أذهانهم.

4-2- أنواع الوسائل التعليمية: تتنوع الوسائل التعليمية وتتعدد، سواءٌ التي تعتمد منها على التكنولوجيا بنحوٍ كامل أو الوسائل غير التكنولوجية، إذْ إنَّ جميعها تهدف إلى إيصال المعلومة بإتقان وسهولة من المعلم إلى التلميذ، بحيث تسهم في النهاية في تحقيق الأهداف التدريسية وفهم التلميذ، ومن أنواعها:

- الوسائل المرئيّة: الصور والرسوم التوضيحية والبيانية، والسبورة والنماذج المجسّمة للخرائط والشرائح، وأفلام الصور الثابتة.
- الوسائل السمعيّة: المسجل والراديو.
- وسائل البيئة المحليّة: المواقع الطبيعيّة والصناعيّة والتاريخيّة، والمعارض والمتاحف، وتتميز بكونها حقيقية.
- الوسائل المركبة: أفلام الصور المتحركة، والتلفزيون والشرائح المرفقة بالتسجيل وآلات التعليم المبرمج، والكمبيوتر (سحتوت وجعفر،2014،149).

وإذا قلنا إنَّ الوسائل التعليمية تكاد لا تحصى، فإنَّنا لا نكون قدّ بالغنا كثيراً، خاصةً أنَّ تلك الوسائل تبدأ من الورقة والقلم والسبورة، ولا تنتهي بالإنترنت وسائر وسائل الاتصال الحديثة، وعليه فإنَّ فوائدها كثيرة.

4-3- فوائد الوسائل التعليمية (تقنيات التعليم) في عملية التدريس: تستخدم الوسائل التعليمية من قبل المدرسين لتقريب المعنى وإيضاح الفكرة للتلاميذ، لذلك تتميز بفوائد كثيرة ضمن العملية التعليمية في جميع مراحلها، ومن فوائدها الآتي:

١- التشويق والإثارة.

٢- جذب التلاميذ لموضوع الدرس.

٣- تسهيل مهمة المعلم في إيضاح المعلومة وتقريبها واختصار الوقت في ذلك.

٤- تبعث روح التجديد والابتكار لدى المعلم، وتجبره على التفكير السليم في موضوع درسه.

٥- تنمي مقدرة التلميذ على الملاحظة والتفكير والمقارنة وتجعل المادة محببة لدى التلاميذ.

٦- تزيد من خبرة المتعلم وتجعلها أقرب إلى الواقعية.

٧- تساعد على إشراك جميع الحواس.

٨- تقلل من الوقوع في اللفظية الزائدة.

٩- تكون مفاهيم سليمة.

١٠ - تزيد من إيجابية التلاميذ.

١١ - تنوع أساليب التعزيز.

١٢ - تساعد على مراعاة الفروق الفردية.

١٣ - تساعد على ترتيب أفكار التلاميذ.

١٤ - تؤدي إلى تعديل السلوك وتكوين الاتجاهات (جلوب،2017،14).

ممّا سبق يتبين للباحث أهمية الوسائل التعليمية في إنجاح العملية التعليمية، فهي تقترن مع طرائق التدريس في إيصال المعلومات للتلاميذ، وقدّ ذكر الباحث هذه المهارة لما لها من أهمية في توضيح المعلومة وتقريبها للأذهان، حيث إنَّها على تعدّد أنواعها تخاطب جميع حواس التلاميذ في العملية التعليمية، فلهذه الوسائل بأنواعها المختلفة المرئيّة والسمعيّة، والسمعيّة البصريّة، دور كبير في تقريب المحتوى التعليمي من الواقع وتبسيطه للتلاميذ.

5- مهارة طرح الأسئلة الصفية وتلقي الإجابات: تعد مهارة طرح الأسئلة من الأمور المهمة التي يجب أن يضعها المعلم نصب عينيه، فقد تؤثر صياغة السؤال في عدم وضوحه، وعدم وضوح الهدف منه، فكفاءة المعلم لا تتوقف على مهارة طرح الأسئلة وصياغتها فحسب، بل على طريقة توجيهها وكيفية تلقي الإجابات عنها.

5-1- مفهوم مهارة طرح الأسئلة: يقصد بمهارة طرح الأسئلة مجموعة من السلوكيات (الأداءات) التدريسية التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي، وتتعلق بكل من:

١- إعداد السؤال.

٢- توجيه السؤال.

٣- اختيار الطالب المجيب.

٤- الاستماع إلى الإجابة.

٥- الانتظار عقب سماع الإجابة.

٦- معالجة إجابات الطلاب.

٧- تشجيع الطلاب على توليد الأسئلة وتوجيها.

١- التعامل مع أسئلة الطلاب (سحتوت وجعفر،2014،157).

5-2- أهمية السؤال وقيمته التعليمية:

يستخدم المعلّمون الأسئلة في جميع مراحل التدريس، حيث يعتمد نجاح التدريس على نجاح المعلم في طرح الأسئلة، فمنذ بدء التخطيط الدراسي يحضّر المعلمون أسئلة، وفي أثناء العرض والتشويق يثيرون أسئلة، وفي التقويم سواءٌ بنائياً أو ختامياً، فالأسئلة هي استراتيجية ثابتة للمعلمين، فما دوافع المعلّمين لإثارة الأسئلة؟

١. تستخدم الأسئلة في بداية الحصة، للتعرف على خبراتهم السابقة التي يمكن أن ينطلقوا منها في ربط المعلومات الجديدة بالسابقة.

٢. تثير الأسئلة اهتمام الطلبة بالموضوع الجديد، وتهيّئهم لمادة التعليم الجديدة، وتحفزهم على المشاركة والانتباه.

٣. تستخدم الأسئلة لتشجيع مشاركة التلاميذ وتفاعلهم في الموقف التعليمي ولكسر روتين العرض المقدم من المعلّم.

٤. تستخدم الأسئلة لإحداث تغيير في المناخ الصفي بحيث يسود جو من الحوار والنقاش بدلاً من الهدوء والاستماع.

٥. توجيه تعلم التلاميذ نحو النقاط المهمة والأفكار الأساسية.

٦. تشخيص إمكانات التلاميذ وميولهم واهتماماتهم، والتعرف على ذكاءاتهم وخياراتهم المفضّلة.

٧. تقويم مدى تعلّم التلاميذ وإتقانهم للمادة، وتحقيقهم للأهداف التربوية للدّرس.

٨. إثارة تفكير التلاميذ وحفزهم على البحث والتجريب والتفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

وهكذا يمكن القول: إنَّ طريقة المعلم في السؤال مطابقة تماماً لطريقته في التعليم (عبيدات وأبو السميد،2013،211).

من هنا يرى الباحث أنّ مهارة طرح الأسئلة بشقيها المغلقة والمفتوحة، وبأنواعها المختلفة لا غنى عنها للمدرس في غرفة الصف، بلّ إنَّ بعض طرائق التدريس تعتمد على الأسئلة مثل الاستجوابية والحوارية، والمناقشة والعصف الذهني، حيث إنّ نوع الأسئلة وطريقة طرحها على التلاميذ مهارة تستثير أذهان التلاميذ، وتحثهم على المشاركة الفعّالة والاهتمام في مناشط الدرس، والتفاعل مع المدرس، وتجذب انتباههم لما سيقول المعلّم وما سيطرحه من أسئلة.

6- مهارة إثارة الدافعية للتعلّم:

يقصد بمهارة إثارة الدّافعية للتعلّم إثارة رغبة المتعلمين في التعلّم وتحفيزهم عليه، حيث يحتاج تنفيذ الدرس إلى توفر قدر كبير من الدافعية لدى المتعلمين، ويستطيع المعلّم إثارة الانتباه والدافعية لديهم من خلال طرح بعض الأسئلة عليهم أو عرض يقوم به، حينها يكون التلميذ أكثر قابلية للمشاركة في الموقف وأكثر حيوية ونشاطاً، ويكون بذلك المعلم قد هيأ المتعلمين للدّرس وجعلهم أكثر استعداداً للتعلّم.

فالدّافعية حالة داخلية في الفرد تستثير سلوكه وتوجهه نحو تحقيق الهدف المنشود، ويمكن إثارة الدّافعية من خلال تعزيز الاستجابات الصحيحة في الموقف التعليمي، فالإشارة إلى تلميذ ما تستثير دوافع باقي التلاميذ (مصطفى،2014،153).

6-1- أساليب إثارة الدافعية للتعلّم: تعد الدافعية من أهم العوامل المثيرة للتعلم عند التلاميذ، حيث تساعد في خلق الرغبة لديهم في تعلّم موضوع الدرس أو الوحدة الدرسية، بينما يختلف التلاميذ في موضوع استجابتهم لأساليب إثارة الدافعية، فما يثير دافعية تلميذ قد لا يثير دافعية تلميذ آخر، لكن على المعلم أن ينوع من أساليب إثارة

الدافعية للتلاميذ، لكي يقبلوا على التعلم، وهناك كثيرٌ من الطرق والأساليب التي يمكن للمعلمين استخدامها لإثارة الدافعية لدى المتعلم ومنها الآتي:

١- طرح الأسئلة التحفيزية.

٢- عرض الألغاز الصورية، كعرض صورتين أو أكثر لشيء أو ظاهرة ما.

٣- رواية القصص.

٤- عرض الأحداث الجارية.

٥- العرض العملي كأن يعرض تجربة علمية(الحيلة،2002،284).

من هنا يرى الباحث أنّ التحفيز وإثارة الدافعية للتعلم ضروري في العملية التعليمية، حيث يسهم في تقبل التلاميذ لعملية التعليم والتعلم، وعلى المعلم أنْ يحرص على التشجيع الدائم للمتعلمين، فيسهم في زيادة ثقتهم في أنفسهم وإقبالهم على عملية التعلم بشغف ورغبة.

7-مهارة التعزيز: تعد مهارة التعزيز من أهم مهارات تنفيذ التدريس، لأنّ نظام الصّف القائم على الثقة والاحترام خيرٌ من النظام القائم على التّسلّط والشدّة والخوف، والتعزيز واحد من الأساليب التي تولّد الثقة والاحترام، والمقصود بالتعزيز الاعتراف بالسلوك المرغوب فيه، والصادر عن المتعلم وتقبله والثناء عليه، حيث يؤدي التعزيز دوراً فاعلاً في تحقيق النظام والانضباط الصفي، لأنّه يحفّز المتعلّم إلى تكرار السلوك المعزّز وهو أقدر من العقاب على إحداث تعديل السلوك، وأَفعَلُ في تحقيق ديمومة السلوك المنشود، ولأنّه يساعد المعلّم على ضبط الصّف عن طريق المحفّزات المقدّمة للطّلاب سواءٌ كانت لفظية معنوية أو مادية، وبالتالي فهي وسيلة فعّالة لزيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة مشاركة إيجابية فعّالة (مصطفى،2014،135).

ويعرَف التعزيز بأنّه: "العملية التي يتم بمقتضاها زيادة أو تقوية احتمالية قيام الفرد بسلوك أو استجابة معينة وذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة منه أي من الفرد" (سحتوت وجعفر،2014،147).

كما يعرّف ثورانديك التعزيز بأنَّه: "إثراء الأداء أو الاستجابات ويؤدي إلى الشعور بالرضا أو الارتياح في سعي المتعلّم للحصول على هذا المثير أو الاحتفاظ به" (نقلاً عن حميدة وآخرون،2003،131).

7-1-أنماط التعزيز:

هناك أنماط عديدة للتعزيز تستخدم بنحو نموذجي وأكثرها فعالية في موقف معين يتوقف على بعض المتغيرات مثل: مستوى الصّف، وطبيعة التلميذ، والمعلّم نفسه، ومن أكثر الأنماط فعالية ما يأتي:

١. التعزيز اللفظي.

٢. التعزيز غير اللفظي.

٣. التعزيز غير المباشر.

٤. التعزيز المؤجل.

٥. التعزيز المشروط (زيتون،2003،469).

٦. التعزيز المعنوي (السفياني،2010،101).

7-2- فوائد التعزيز: للتعزيز فوائد عديدة يمكن ذكر بعضها بالآتي:

١- يقوم التعزيز بإثارة الدافعية للتعلّم لدى الفرد ودفعه إلى بذل مجهود ومثابرة أطول وأداء أعظم لتحقيق أهدافه.

٢- يعد التعزيز وسيلة فعّالة لزيادة مشاركة المتعلّم في الأنشطة التعليمية المختلفة التي تؤدي إلى زيادة التعلم.

٣- يساعد التعزيز المتعلّم على تقدير نجاحه ويزيد من مفهوم الذات لديه ومن شعوره بالنجاح.

٤- يلعب التعزيز دوراً مهماً في حفظ النظام وضبطه في الفصل.

٥- إنَّ تأثير التعزيز لا يقف عند حدّ سلوك الطالب المعزَّز وحده، وإنما يتعدى ذلك إلى التأثير في سلوك بقية زملائه من الطلاب (سحتوت وجعفر،2014،147).

من خلال ما سبق يتبن للباحث أنّ مهارة التعزيز من أهم مهارات إدارة الصف، فعن طريق التعزيز يتمكن المعلّم من استثارة دافعية التلاميذ للتعلّم، وزيادة مشاركتهم في أنشطة الدرس المختلفة، بل إنّها تساعد المعلّم في تحفيز التلاميذ وخلق روح المنافسة الشريفة بينهم، عوضاً عن مساعدة المعلم في الحفاظ على انضباط التلاميذ في الصف في أثناء الحصة الدرسية.

8- مهارة إدارة الفصل (الصف): كثيراً ما يتحدث المعلّمون في بداية دخولهم إلى الحصة الدرسيّة عن بعض مشاكلهم داخل الصف، ولاسيما حدوث الفوضى وعدم إدارة الصّف بما يتضمنه من حفظ الهدوء والتوازن خلال الحصة، وإلا سيكون الدرس محفوفاً بالفوضى وعدم الإنصات للمعلم، ومن هنا كان لابد للمعلّمين من امتلاك (مهارة إدارة الصف) بأساليب تربوية شيقة ومتناسبة مع الواقع التعليمي، ومع مستويات التلاميذ.

فالإدارة الصفيّة ذات أهمية خاصة في العملية التعليمية، لأنَّها تسعى إلى تهيئة جميع الأجواء وتوفير المتطلبات النفسيّة والاجتماعيّة لحدوث عملية التعلّم بصورة فعّالة (أبو حلتم،2009).

وتعرّف إدارة الفصل: "بأنَّها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلّم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، وخلق جو اجتماعي فعّال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته"، فمهارة إدارة الفصل تساعد المعلم على نجاح عملية التدريس وتحقيق أهدافها بدرجة كبيرة، أي تحقيق التعلّم الفعّال، كما تعمل على نجاح المعلّم في مهنته (سحتوت وجعفر،2014،162).

وعليه يرى الباحث أنّ التعليم الحقيقي الفعّال لا يمكن أن يتم في صف تسوده الفوضى والاضطراب، أو تسيطر علية أجواء القلق والتوتر، أو تنتشر بين تلاميذه حالة من الاسترخاء والفتور وعدم الاكتراث بما يجري داخل غرفة الصف، لذا تعد مهارة إدارة الصف مهارة أساسية ومهمة في العملية التعليمية يحتاجها المعلّم المؤهل، وبغير القدرة على إدارة الصف يفقد المعلّم جانباً مهماً من أهليته للتعليم، ولا شك أنَّ هناك ترابطاً وثيقاً بين قدرة المعلم على إدارة الصف وما يتمتع به من سمات ومزايا شخصية، فالشخصية الهادئة المتزنة الموسومة باللباقة والحزم وحسن

التصرف أقدر على إدارة الصّف من المعلّم الذي ينفعل بسرعة، وغير قادر على التحكم في انفعالاته، وبناءً على ذلك فإنّ إدارة الصّف بمفهومها الواسع لا تقتصر على ضبط النظام في الصّف، ولكنّها تتسع لتشمل مجموعة النشاطات التي يهيئها المعلّم، لخلق جوٍّ اجتماعي تعاوني ديمقراطي داخل الصف يؤدي إلى تعلّم فعال.

8-1- نصائح عامة تساعد المعلّم على ضبط الصّف:

ليس هناك وسيلة معينة أو خطة بذاتها تصلح لكي تكون نموذجاً يقتدى بها، أو طريقة يحتذى بها، لأن لكل مناسبة ظروفها وملابساتها وأحداثها، ويأتي هنا الدور الكبير الذي يقوم به المعلم في القدرة على الحفاظ على النظام في المواقف التعليمية المختلفة، وهذه بعض النصائح والإرشادات العامة التي تعين المعلم على ضبط الصف:

١- لا تبدأ العمل قبل أن يسود النظام تماماً في صفّك.

٢- إذا دخلت الصف والفوضى سائدة فلا تغضب وإنما اتخذ مكاناً مناسباً بحيث ترى الجميع وحدّق نظرك بين الجميع.

٣- عدم الجلوس بقدر الإمكان.

٤- لا تتهاون مع التلاميذ المشاغبين واتخذ عقاباً سريعا لردعهم.

٥- قم بإعداد درسك إعداداً جيداً.

٦- على المعلم التحدث باللغة الفصحى المناسبة لمستوى التلاميذ.

٧- التحقق من أن جميع التلاميذ يسمعون ويرون بنحوٍ جيد.

٨- وزّع التلاميذ على الصف حسب أطوالهم.

٩- عّود التلاميذ على عدم تبديل أماكن جلوسهم في الصف.

١٠- عوّد التلاميذ على الاستئذان عند طلب الجواب.

١١- عوّد التلاميذ على المحافظة على آداب المجالس.

١٢- لا تقبل الجواب إلا من التلميذ المسؤول فقط.

١٣- نقل نظرك بين التلاميذ حتى يشعر كل تلميذ بأنّه موضع اهتمامك وعنايتك ومراقبتك.

١٤- لا تنشغل عن التلاميذ بأمور ثانوية.

١٥- لا تترك فترة فراغ أو صمت طويلة حتى لا يكون الصف مرتعاً للفوضى.

١٦- يجب أن تكون رحبَ الصدر متسامحاً فلا تنزعج لأقل هفوة.

١٧- لا توجه اللوم للصّف بأكمله حتى لا تفقد احترام الجميع.

١٨- لا تطرد التلاميذ خارج الصف لأن ذلك دليل على عجزك عن حل المشكلة.

١٩- أحْضِر جميع مستلزماتك من وسائل وأدوات حتى لا تضطر للخروج أو إرسال تلميذ.

٢٠- لا تهدد كثيراً أو تكثر من الوعيد في أمور لا تستطيع أن تقوم بها.

٢١- كن رحيماً وأشعر التلاميذ بالمودة والأمان.

٢٢- يجب أن تتحلى بالصبر والأناة والتأني وضبط النفس والعفو والتسامح.

٢٣- كن عادلاً في تعاملك مع التلاميذ.

٢٤- لا تتبع طريقة واحدة في عرض الدرس (السّاعدي،2020،181).

9- مهارة العلاقات الإنسانية والتفاعل الصفيّ:

إنّ المعلم الفعال هو الذي يَعرفُ كيف يتعامل مع التلاميذ المعاملة الحسنة، على أساس من الفهم والثقة المتبادلة، والتعاون القائم بينهما، والقدرة على الحلّ البنّاء لمشاكلهم، وتتوقف هذه المهارات على القدرة على اكتساب ثقة التلاميذ، والقدرة على التواصل معهم، والقدرة على فهمهم، والقدرة على التعاون معهم (مصطفى،2014،143).

حيث لا يكاد يخفى على أحد أنَّ للتفاعل الصفي المتمثل في أنماط التواصل بين أطراف العملية التعليمية دوراً مهماً ومؤثراً في أداء التلاميذ التحصيلي، وفي أنماط سلوكهم، فهو وسيلة التعليم والتعلّم، وسبيل تطور روح الفريق، والعامل على توليد الشعور بالانتماء إلى المدرسة ونظامها، ووسيلة المعلّم لتعرّف حاجات التلاميذ واتجاهاتهم، وهو بالتالي الطريق إلى إنشاء علاقات يسودها التفاهم بين المعلّم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم، والميسّر لفهم الأهداف التعليمية، وإدراك استراتيجيات بلوغها، ومن أهم عوامل التفاعل الصفي والتواصل الفعّال:

١- الإصغاء: ويعدّ مهارة أساسية في جميع النشاطات التعليمية والاجتماعية.

٢- المشاركة في المناقشة: وهي فرصة المعلّم لتنظيم المناخ الصفي الذي يستثير دور المتعلمين، ويحفزهم على السؤال والجواب.

٣- الاستجابة: ويقصد بها استجابة المعلم لمكونات الوضع التعليمي والمستجدات، كما يقصد بها استجابة المتعلم لما يطرحه المعلّم.

٤- التقويم: وفيه تكون استجابات المتعلمين تقويماً لعمل المعلّم، وفي آراء المعلم تقويم لمشاركات المتعلمين واستجاباتهم، وينشأ عن ذلك التغذية الراجعة المناسبة، التي تسهم في ضمان سلامة المسار للعملية التعليمية.

٥- التواصل في حقيقته جوهر النشاطات الصفية، وضمانة المعلّم لتسهيل التعلّم، وتحسين مستوى تحصيل التلاميذ وبناء شخصياتهم، وعلى الرغم من أنَّ السلوك اللفظي هو أكثر أنماط السلوك شيوعاً في مدارسنا، إلا أنَّ التفاعل الصفي يشمل إلى جانب التفاعل اللفظي في غرفة الصّف أنماطاً أخرى من السلوك، كالتفاعل والتواصل غير اللفظي، الذي يسهم في فاعلية النشاط الصفي إلى حدٍّ كبير (مصطفى،2014،137).

9-1- أنماط التفاعل الصفي:

أ- التفاعل اللفظي: يشير التفاعل اللفظي في غرفة الصف إلى مجملِ الكلام والأقوال المتتابعة، التي يتبادلها المعلم والتلاميذ فيما بينهم في غرفة الصف، وإلى ما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية التعلميّة، وتكون جميع هذه الأقوال وما يرافقها من أفعال عادةً قابلة للملاحظة والتقويم(الحيلة،2002،271).

ب- التفاعل غير اللفظي: وهو التواصل الذي لا تستخدم فيه الألفاظ أو الكلمات، ويتم نقل الرسالة غير اللفظية عبر نوعين هما لغة الجسد، والاتصال الرمزي (قطيط ،2015،37).

10- مهارة الغلْق (إنهاء الدرس): يدرك كثيرٌ من المعلمين أهمية التهيئة للبدء في شرح الدروس، إلّا أنّ أغلبهم لا يدركون أهمية إغلاق الدرس وكيفية إنهائه، باعتباره أحد المهارات التدريسية المهمة، ولما له من دور في تثبيت المعلومات، علماً بأنّ الطريقة التي يتم اتّباعها لإغلاق الدرس لا تقل أهميةً عن كيفية البدء به، ومن هنا كان لابدّ من التعرّف على مفهوم غلق الدرس.

10-1-مفهوم غلْق الدرس:

يعدُّ الغلْق أو إنهاء الدّرس إحدى المهارات الأساسية التي يتطلبها تنفيذ الدّرس، وهو مهارة مكمّلة لمهارة التهيئة للدّرس، فإذا كان المعلّم يبدأ درسه بالتهيئة له، فإنَّه يختم الدرس وينهيه باستخدام الغلْق بهدف مساعدة المتعلمين على استيعاب ما عرض عليهم خلال الدرس، وتنظيم المعلومات التي درسوها في عقولهم، وهو أحد الأساليب التي يستخدمها المعلم لمساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات التي تعرض عليهم، وإدراك العلاقات بينها، ما يسهم في زيادة كفاءة العملية التعليمية وفعاليتها، ولا يقتصر استخدام المعلّم للغلق على إنهاء الدرس فقط، ولكنّه يستخدمه لإنهاء كلّ مرحلة من مراحل الدرس، أو إنهاء كل نشاط من الأنشطة المتضمّنة بالدّرس (الطنّاوي،2009، 74).

ويمكن تعريف الغلْق بأنّه: "كل ما يصدر عن المعلم من أقوال أو أفعال، يقصد بها أن ينهي عرض الدّرس أو النشاط نهاية مناسبة من خلال إبراز أهم العناصر المتضمّنة في الدّرس أو النشاط، وربطها في شكل متماسك ضماناً لتكاملها في الخريطة المعرفية للمتعلّم" (الطنّاوي،2009،74).

ويرى الباحث أنه ينبغي على المعلم أن يخطط لغلق الدرس قبل نهاية الحصة، لأنّه مهارة أساسية من مهارات تنفيذ التدريس، ولا يقل أهمية عن مهارة التهيئة للدرس، فالدرس يحتوي على كثيرٍ من المعلومات والأنشطة، والمعلم الماهر الذي يستخدم مهارة الغلق يساعد التلاميذ على تنظيم الأفكار، وربط مكونات الدرس ومعلوماته بنحوٍ أسهل، وبطريقة مختصرة ومتسلسلة مع بعضها البعض.

11- مهارة الواجب المنزلي:

الواجبات المنزلية: "هي مجموعة من التكاليف والوظائف التي يكلّفُ بها التلاميذ في أثناء الدرس ويقومون بتنفيذها في المنزل" (السفياني،2021،102).

لذا يعدّ الواجب المنزلي عنصراً مهماً من عناصر التخطيط للتدريس وتنفيذه، لأنَّه يمثّل ذلك الجزء الأخير من عناصر الخطة اليوميّة، ويعدُّ من أهم أجزائها، وينجزه الطالب عادةً بعد حصص الدروس الاعتيادية، والغرض منه تحقيق أهداف تعليمية مختلفة منها:

١- زيادة استقلالية التلاميذ في إنجاز المهام التعليمية، وتشجيعهم على الأنشطة التلقائية، ما يلبي حاجاتهم الأساسية مثل الثقة بالنفس وتحقيق الذات والتعبير الذاتي.

٢- تعزيز عملية التعلّم.

٣- تنمية عادات دراسية جيدة كالاطلاع الخارجي والبحث والاكتشاف.

٤- يتيح الفرصة للتلاميذ لإثراء معلوماتهم وتوسيع ثقافتهم وتنميه قدراتهم المختلفة.

٥- يرسخ معرفة التلاميذ للمادة العلمية.

٦- يهيئ الفرصة لضمان اشتراك التلاميذ جميعهم لإنجاز واجبات مختلفة حتى الذين حرموا من ذلك في الوقت المخصص للدرس.

٧- يربط التعلم المدرسي بالبيئة المحيطة بالتلميذ.

٨- يعطي المعلم صورة صادقة عن إنجازات تلاميذه ومستوياتهم وتقدمهم، ورسم الخطط اللازمة من العمل العلاجي للمتأخرين منهم.

٩- اكتساب بعض المهارات المفيدة مثل تنظيم الوقت والتعود على النظام والنظافة والدقة (الفتلاوي،2010، 251).

١٠- ترسيخ مستوى التحصيل الدراسي، الذي تعلّمه التلميذ داخل حجرة الصف.

١١- تدريب التلميذ على التعلم الذاتي خارج المدرسة.

١٢- توسيع مصادر ثقافة التلميذ من خلال عملية البحث والتنقيب في المراجع غير المقرّرة.

١٣- تنمية ثقة التلميذ بنفسه من خلال إشعاره بأنَّه قادرٌ على مواصلة التعلّم بنفسه (السفياني،2021،102).

فيما يرى الباحث أنّه يجب على المعلم أن يتابع الواجبات المنزلية، ويحثُّ التلاميذ على الاعتماد على أنفسهم في حلّ هذه الواجبات، وإلا تفقد قيمتها العلميّة في حال قام الأهل بحلّها للتلميذ، فهي لا تقل أهميةً عن بقية المهارات التدريسية الأخرى، لأنها تكون بمنزلة التقويم لعمل التلاميذ، وفرصة حقيقية لهم للتفكير المتأني والتعلم الذاتي، وفي جميع الأحوال مهما كانَ نمط الواجب المنزلي فلابدّ من وضوح الهدف والغاية منه، كذلك يجب على المعلم المتابعة وعدم الإهمال واللامبالاة لكيلا تفقد الواجبات قيمتها.

12- مهارة التغذية الراجعة: هي عبارة عن إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه سواء كانت هذه النتيجة صحيحة أم خاطئة إيجابية أم سلبية، وبالتالي إتاحة الفرصة للمتعلم ليعرف ما إذا كان جوابه عن السؤال المطروح أو المشكلة المطلوب منه معالجتها صحيحاً أو خاطئاً، وبناء عليه يمكن تعريف التغذية الراجعة بأنها "تزويد الفرد بمعلومات أو بيانات عن سير أدائه بشكل مستمر من أجل مساعدته في تعديل ذلك الأداء إذا كان بحاجة إلى تعديل أو تثبيته إذا كان يسير في الاتجاه الصحيح" وبناءً عليه فإن للتغذية الراجعة وظيفه موجهة حيث إنها تعمل على توجيه الفرد نحو أدائه، أي تبين له الأداء المتقن والأداء الخطأ الذي لم يتقن بالشكل الصحيح، وهي بالتالي تثبت المعاني والارتباطات المرغوب فيها وتصحح الأخطاء وتهذب الفهم الخطأ، كما تزيد ثقة المتعلم بنتاجاته التعليمية، وتدفعه لتركيز جهوده نحو العملية التعليمية، ولها صور وأنماط متعددة منها التغذية الراجعة الداخلية

والتغذية الراجعة الخارجية والتغذية الراجعة الكيفية والكميه التغذية الراجعة الفورية والمؤجلة التغذية الراجعة الصريحة(الحيلة،2002،189).

بناءً على ذلك يرى الباحث أنَّ مهارة التغذية الراجعة مهارة مهمة يجب توظيفها في العملية التعليمية، كما ينبغي أن يتقنها القائمون على مهنة التدريس، لما لها من أثر في تحسين عملية التعلم، وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم وتسهم في تعريف المتعلمين بمستوى تقدمهم.

ثالثاً-كفاية تقويم الدّرس:

التقويم التربوي جزء لا يتجزّأ من العملية التعليمية وملازم لها، كما أنه يساعد على تشخيص نقاط القوة والضعف، التي يمكن أن تحصل خلال عملية التعلّم، ويساعد على تجاوزها بصورة منتظمة وعادية، ومن خلال هذ الكفاية يتم الوقوف على أخطاء التلاميذ في الوصول إلى تصور مناسب لطرائق تعليمية وأساليب تربوية، تتكفل بتجاوز النقص وتعمل على إزالته، وبناءً على ذلك تم تسليط الضوء على الدور الفعال للتقويم بأنواعه المختلفة، وأثره الإيجابي في عملية التدريس.

1-مفهوم التقويم: يعدُّ التقويم ركناً أساسياً من أركان العملية التعليمية، وجزءاً لا يتجزأ منها، فهو الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى ما تم تحقيقه من أهداف، وإلى أي مدى تتفق النتائج مع الجهد المبذول من جانب الأفراد على اختلاف مستوياتهم، ومع الإمكانات المستخدمة، ومن خلال التقويم يمكن تحديد الجوانب الإيجابية والسلبية في العملية التعليمية، وتشخيص جوانب الضعف والقصور فيها من أجل اتخاذ الإجراءات المناسبة لعلاجها

ويعدّ التقويم المُوَجِّه الذي يوّجِّه المنظومة التعليمية بمكوناتها المختلفة في اتجاهها الصحيح، من خلال التغذية الراجعة التي يوفرها، ما يسهم في تجاوز هذه السلبيات، وأوجه القصور الموجودة، واتخاذ الإجراءات المناسبة للوصول نحو تحقيق الأهداف المنشودة، وبناءً على ما سبق يمكن تعريف التقويم على أنَّه: "عملية تشخيصية علاجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة عن أفراد أو مهام أو برامج في ضوء أهداف محددة باستخدام أدوات قياس متنوعة، بغرض التوصل إلى تقديرات كميّة، أو أدلّة كيفية تستند إليها في إصدار أحكام حول هؤلاء الأفراد أو المهام أو البرامج، واتخاذ قرارات مناسبة ضماناً لزيادة فعاليتها في تحقيق الأهداف المحددة" (الطنّاوي،2009،225).

كما يعرّف بأنَّه "عملية منهجية تحدد مدى تحقق الأهداف التربوية من قبل التلاميذ، وأنّه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً إضافة إلى حكم على القيمة" (جابر،2005،390).

بينما يعرّفه الباحث إجرائياً بأنّه: عملية مستمرة تساعد في توجيه العملية التعليمية، ومعالجة نواحي الضعف والقصور في التدريس، للوصول إلى مخرجات تعليمية أفضل.

2- أغراض التقويم: إنَّ للتقويم أغراضاً متعددةً في التدريس من بينها ما يأتي:

١- معرفة مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية القصيرة المدى السلوكية والطويلة المدى بالمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.

٢- الحكم في مدى تقدم تعلّم التلاميذ وأدائهم في المواد الدراسية ضمن المجالات الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية، وبذلك فهو يزود المعلم بتغذية راجعة عن معدل تقدّم تلاميذه ومستوى تحصيلهم.

٣- يزود المعلم بتغذية راجعة عن فاعلية تدريسه (من أهدافٍ ومحتوًى وطريقة)، وبذلك يكون التقويم عملية تشخيصية وقائية علاجية، تساعد المعلّم في تطوير أساليب وطرائق تدريسه التي يستخدمها.

٤- يزود التلميذ بتغذية راجعة عن الذي تعلّمه بالضبط، وما الذي ينبغي عليه تعلمه؟ وما نواحي الضعف في تحصيله؟ وما النقاط التي يحتاج أنْ يركز عليها لتطوير أساليب تعليمه التي يستخدمها؟ (الفتلاوي،2010،266).

٥- التعرّف على مستوى التلميذ التحصيلي، وبالتالي التعرّف على قدرات التلاميذ.

٦- اختيار أفضل الأساليب والوسائل والأنشطة في أثناء عملية التدريس، ومعالجة صعوبات التعلم وتعزيز الأهداف التي تحققت.

٧- التعرّف على مشكلات المناهج وعلاجها.

٨- تحديد مستوى التلاميذ قبل انتقالهم إلى موضوع جديد أو مرحلة جديدة.

٩- يوجه التقويم التلاميذ إلى النقاط المهمة التي عليهم أنْ يتقنوها، والانتباه للدروس المهمّة واستيعابها وفهمها، وذلك لمواجهة تلك المواقف في الاختبارات (سحتوت وجعفر،2014،152).

وعليه فإنَّ كفاية التقويم لا تقل أهميةً عن بقية الكفايات التدريسية الأخرى، لأنَّ التقويم يبدأ منذ دخول المعلم حجرة الصف، ويرافق كل خطوة من خطوات تنفيذ الدرس، فلا ينتقل المعلّم من هدفٍ إلى آخر قبل التأكد من مدى تحقق الأهداف السابقة، وبالتالي فهو ليس هدفاً في حدِّ ذاتهِ، لكنّه وسيلة لتحقيق غاية، وبالتالي فإنَّ الهدف النهائي للتقويم هو المساعدة في اتخاذ قرارات أفضل، وتشخيص العملية التعليمية، للوقوف على نقاط الضعف ونواحي القصور في هذه العملية وتجاوزها للنهوض بالعملية التعليمية ودفعها إلى الأمام، بل يجب أنْ يكون شاملاً لكل جوانب شخصية الطفل والعملية التعليمية، حتى يحقق الغاية المرجوّة منه في خدمة العملية التعليمية.

التعليق على المحور الأول:

وفي النهاية يمكننا القول: إنّ الكفايات التدريسية تعد إحدى جوانب إعداد المعلمين، لذا حظيت باهتمام كبير في كافة الأنظمة التعليمية، حيث إنّ ممارستها بشكل فعلي في العملية التعليمية يسهم في مساعدة المعلمين على القيام بعملية التدريس بكفاءة واقتدار ، وعليه فإنّ المعلم لا يستطيع أنْ يطور العملية التعليمية إلا إذا امتلك مجموعة من الكفايات التدريسية وقام بممارستها، وإلا سينحصر دوره في تلقين المعلومات، لهذا فالمعلّم مطالب بمسايرة التغير والتطور باستمرار تحقيقاً لمبدأ التربية المستمرة لأن نموّه المهني يرتبط بنموّه العلمي، بل إنّ قوام أيّ عمل يقوم به المعلم مهما كانت طبيعة هذا العمل يحتاج إلى امتلاك كفايات متعددة ومتنوعة، للقيام به على أكمل وجه، وأولى هذه الكفايات التخطيط للتدريس، التي يظن كثيرٌ من المعلمين بعدم أهميتها، والحقيقة أنّ عدم التخطيط هو أحد أسباب ضعف المعلم، ذلك لأن عدم التخطيط يؤدي بالمعلمين (المبتدئين خاصة) إلى التخبط، فضرورة

التخطيط تتلخص في أنّه يجب على المعلم أن يعرف إلى أين يريد أن يصل قبل أن يبدأ الدرس؟ لذا فإنّ دخول الصف من دون تخطيط يجعل العملية التعليمية فاشلة، فالعملية التعليمية تستند إلى تخطيط علمي، كما يمكن القول: إنّ فاعلية التدريس تتوقف على ما يبذله المعلم من جهود في التخطيط للدرس وتنفيذه، فمهما كانت خبرة المعلم جيدة في التدريس فهو يحتاج إلى امتلاك مهارات تنفيذ الدرس وممارستها داخل الحصة الدرسية، فهي مهمة للمعلّم حيث تساعده على اختيار الأداء المطلوب منه في كل درس، كما أنّ إتقان هذه المهارات تجعل عرض الدرس مشوقاً ومترابطاً، ومن الكفايات التي لا يمكن الاستغناء عنها في العملية التعليمية، كفاية التقويم فهو عملية مستمرة تبدأ مع كل حصة درسية، فكلّ عملٍ سواء كان تعليمياً أو غير تعليميّ لا بدّ من تقويمه، فمن خلال هذا التقويم يمكن الحكم على العمل بالنجاح أو الفشل، فهو الوسيلة الناجحة والفعّالة في تحسين العملية التعليمية وتطويرها.

المحور الثاني: الجودة الشاملة

تمهيد:

تسعى كثيرٌ من المُؤسَّسات إلى ترسيخ مبادئ الجودة الشاملة في عمليّاتها كلّها في الإنتاج والخدمات، وغيرها من المجالات، وبالتالي بدأ نظام الجودة الشاملة يطبّق في عددٍ من المؤسسات التعليمية المختلفة، وأصبح أحد أهم الركائز في عملية التعليم، بهدف مواجهة ما يستجدّ من تحدّيات تتعلَّق بالمنافسة على الصعيدين المحلّي والعالَميّ، للوصول إلى أعلى المستويات في جودة المخرجات التعليمية، لما له من أهمية في ربط التعليم بحاجات المجتمع وإحداث تغييرات تربوية من خلال تمكين المعلمين من الارتقاء بأدائهم ورفع مستوى جودة عملهم، ومن المعروف أنّ الجودة ضرورية لتكامل خصائص المنتج أو الخدمة، لذلك يعد التعليم والعملية التعليمية خدمة لا تكتمل إلا بارتفاع مستوى جودتها، ومن هنا كان لا بُدّ من تركيز الضوء على مفهوم الجودة والجودة الشاملة بنحوٍ عام، ومفهوم الجودة الشاملة في التعليم بنحوٍ خاصّ.

1- مفهوم الجودة:

إنَّ تعبير الجودة ليس تعبيراً جديداً، فقد حثّ ديننا الإسلامي الحنيف على إجادة العمل وإتقانه قال تعالى: {الذي خلقَ الموتَ والحياةَ ليبلوكُم أيُّكم أحسنُ عملاً} [الملك:٢]، وقال تعالى أيضاً: {إنا لا نضيع أجر من أحسنَ عملاً} [الكهف:٣٠].

وعن الرسول صلى الله عليه وسلم " إنّ الله يحبُّ إذا عملَ أحدُكم عملاً أنْ يتقنه " (صحيح مسلم،6410)

فديننا الحنيف لا يحثنا على تحقيق الجودة فحسب، بل على تحقيق الهدف من عملية الجودة، وهو إتقان الأعمال والرقيّ بها إلى أعلى مستويات الأداء، فالإتقان أعمُّ وأشملُ من كلمة الجودة، والإتقان يأتي نتيجة التحسين المستمر ليصل العمل إلى أكمل وجه وأفضل صورة وهو الهدف المنشود من تطبيق الجودة.

وقد عرّف ابن منظور في معجمه لسان العرب كلمة الجودة بأنَّ أصلها "جود" والجيد نقيض الرديء، وجاد الشيء جوَّده، وجوَّدهُ أي صار جيداً، وأجَاد أي أتى بالجيد من القول والفعل (ابن منظور،1984،72).

كما يمكن تعريف الجودة على أنّها تلك التي تلبي احتياجات العملاء ورغباتهم (Sallis،2002،16).

2- مفهوم الجودة الشّاملة:

إنَّ الجودة الشّاملة متعددة الجوانب والمجالات، وتبعاً لذلك تعدَّدت مفاهيمها وتعريفاتها، لذلك سنحاول عرض عدد من تلك التعريفات لإلقاء الضوء على مفهوم الجودة الشاملة:

تعرّف بأنها: "مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بكل أبعادها، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة، وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع" (البيلاوي وآخرون،2006،21).

وهناك من يعرفها بأنَّها: استراتيجية تنظيمية قائمة على مجموعة من الأساليب الإدارية والتقنية تؤدي إلى تسليم منتجات أو خدمات ذات جودة عالية إلى العميل"(عيشوني،2014،23).

فيما عرفها رينهارت (Rinhart) بأنها: "الخصائص المجتمعة لمنتج، أو خدمة ترضي احتياجات العملاء سواءٌ أكانوا متلقين مباشرين للخدمة أم غير مباشرين"(نقلاً عن عطية،2015،21).

وفي ضوء ما تقدّم يرى الباحث أنَّ غاية الجودة الشاملة هي التميُّز، كونها استراتيجية متكاملة للتطوير المستمر، وهذا يعني تحقيق الأهداف بأداء مميَّز بما يجعله متفوقاً على غيره من الأداءات المنافسة.

3- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

إنَّ نقطة البداية الصحيحة في محاولة إصلاح أي نظام تعليمي هي تقويم النظام التعليمي تقويماً يكشف عن واقعه بلا مبالغة أو تهوين، ويوضح عناصر قوته ومواطن ضعفه في جميع جوانب العملية التعليمية، من المعلّم والمتعلم إلى طرق التعلّم والتعليم والإدارة المدرسية، والمناهج والكتب المدرسية، وأساليب التقويم، والأنشطة المنهجية واللاّمنهجية وغيرها، ما يسهم في مسار العملية التعليمية، فالجودة في التعليم إذاً تتحقق إذا قدِّمَ التعليم على مستوى جيد واستجاده المستفيدون من الخدمة التعليمية، أي وجدوه جيداً وحاز رضاهم (الحارثي،2014،28).

فالأخذ بالجودة الشاملة يُمَكِّننا من تحقيق جودة التعليم، الذي هو أداة التنمية والتقدم، وتكامله معرفياً ووجدانياً، ومن ثمَّ الوفاء باحتياجات المجتمع من الكوادر المتخصصة القادرة على المنافسة (البيلاوي وآخرون،2006،14).

ويمكن تعريف الجودة الشاملة في مجال التعليم بأنّها: "استحضار احتياجات المتعلمين والمجتمع، وجميع المستفيدين من خدمة التعليم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها ورغباتهم، ووضع البرامج التعليمية وفق معايير تضمن الاستجابة لتلك الحاجات والرغبات بدرجة تتلاءم وتوقعات المستفيدين وتنال رضاهم، وتكون هذه البرامج خاضعة للتحسين لمتطلبات المستفيدين وحاجاتهم المتطورة وتبعاً لما يحدث من تطورات وتغيرات في مجالات الحياة المختلفة" (عطيّة،2015،25).

ويعرّف بعض المهتمين الجودة في التعليم بأنّها: ما يجعل التعليم "متعة وبهجة"(الحارثي،2014،28).

كما عرّفها رودس (Rhodes) بأنّها :"عملية استراتيجية إدارية ترتكز على مجموعة من القيم تستمد حركتها من المعلومات والبيانات التي توظف مواهب العاملين في المدرسة، وتستثمر قدراتهم الفكرية في مستويات التنظيم المختلفة بطريقة مبتكرة لضمان التحسين المستمر في جودة المدرسة أو المؤسسة التعليمية"(نقلاً عن عطية،2015،125).

وبطبيعة الحال فإنّ البهجة والمتعة هنا أمران متغيران أو قابلان للتغيير، إذ إنَّ ما يعد ممتعاً ومشوقاً ومبهجاً في موقف ما أو في عمر ما قدْ لا يكون كذلك في وقت آخر أو في مرحلة عمرية أخرى، وبناءً على هذا فإنَّ المدرسة التي تقدم تعليماً يتَّسم بالجودة هي المدرسة التي تجعل التلاميذ متشوقين لعملية التعليم والتعلّم، مشاركين فيها على نحوٍ إيجابي نشط، ومحققين من خلالها اكتشافاتهم وإبداعاتهم النابعة من استعداداتهم وقدراتهم الملبيّة لحاجاتهم ومطالب نموهم، أي أنَّ الجودة في التعليم هي مجمل السمات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، وهي التي تستطيع أن تفي باحتياجات الطلاب، وتجعل عملية التدريس عملية مفرحة وذات بهجة، أو هي جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في مجال التعليم لرفع وتحسين جودة المنتج التعليمي بما يتناسب مع رغبات المستفيد، ومع قدرات وسمات وخصائص وحدة المنتج التعليمي(التلميذ)، وهكذا فالجودة في التعليم عبارة عن نظام شامل متكامل يتناول جوانب النظام التعليمي المختلفة من المدخلات والعمليات والمخرجات بقصد تحسين منتجاتها (الحارثي،2014،30).

4- مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم: تشتمل إدارة الجودة الشاملة في مضمونها على المبادئ الآتية:

المبدأ الأول: التركيز على العميل: يجب أن تتفهم المؤسسات الاحتياجات والتوقعات الحالية والمستقبلية لعملائها، وتكافح لتحقق كل التوقعات، ويقصد بالعميل هنا الطالب والمجتمع وسوق العمل الذي يستوعب الخريجين.

المبدأ الثاني: القيادة: تهتم قيادات التعليم بتوحيد الرؤيا والأهداف والاستراتيجية داخل منظومة التعليم وتهيئة المناخ التعليمي لتحقيق هذه الأهداف وبأقل تكلفة.

المبدأ الثالث: مشاركة العاملين: التأكيد على المشاركة الفعّالة والمنصفة لجميع المشاركين بالتعليم من القاعدة إلى القمة من دون تفرقة، كلٌّ حسب موقعه وبنفس الأهمية، ما سيؤدي إلى اندماجهم الكامل في العمل، وبالتالي يسمح باستخدام كل قدراتهم وطاقاتهم الكامنة لمصلحة المؤسسة التعليمية.

المبدأ الرابع: التركيز على الوسيلة: وهو الفرق الجوهري بين مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومفاهيم ضمان الجودة التي تركز فقط على المنتج وحل المشاكل التي تتبدى أولاً بأول.

المبدأ الخامس: اتخاذ القرارات على أساس من الحقائق: إنّ القرارات الفعّالة تركز ليس فقط على جمع البيانات بل تحليلها ووضع الاستنتاجات في خدمة متخذي القرار.

المبدأ السادس: التحسين المستمر: يجب أن يكون التحسين المستمر هدفاً دائماً للمؤسسات التعليمية.

المبدأ السابع: الاستقلالية: تعتمد إدارة الجود الشاملة على الاستقلالية (البيلاوي وآخرون،2006،28).

5- معايير الجودة الشاملة في النظام التعليمي:

إذا ما أرادت المؤسسات التعليمية تبنّي مفهوم الجودة الشاملة في التعليم لابدَّ لها من الاستعانة بمعايير الجودة الشاملة كأساس من الأسُس التي يقوم عليها بناء المنهج ومن هذه المعايير كما أشار إليها (عطية،2015) فيما يأتي:

1- معايير جودة الأهداف:

١. أنْ تشتق الأهداف من فلسفة المجتمع.

٢. أنْ تمثل الأهداف متطلبات التلاميذ والمجتمع ومؤسساته.

٣. أنْ تكون الأهداف مرنةً تسمح بإدخال التعديلات والتطوير.

٤. أنْ تصاغ الأهداف بطريقة إجرائية.

٥. أنْ تكون قابلة للملاحظة والقياس.

٦. أنْ تتسم بشمول جميع جوانب شخصية المتعلم.

٧. أنْ تلائم قدرات التلاميذ وطبيعة المرحلة الدراسية.

٨. أنْ تراعي متطلبات المراحل الدراسية التالية (ص292).

2 - معايير جودة محتوى المنهج والكتاب المدرسي:

١. أنْ تكون الخبرات التي يحتوي عليها المنهج مسايرةً لتطورات العصر.

٢. أنْ تتسم الخبرات بالشمول للمعارف والمهارات والقيم.

٣. أنْ يسهم المحتوى في تلبية أهداف المنهج.

٤. أنْ ينال المحتوى رضا التلاميذ.

٥. أنْ يكون المحتوى منظماً بطريقة تتسم بالتدرج والتتابع.

٦. أنْ يتجنب التكرار في المعلومات.

٧. أنْ يتضمن خبرات وأنشطة متنوعة تلبي متطلبات الفروق الفردية.

٨. أنْ يكون الكتاب المدرسي جيد التصميم والإخراج يرضي التلميذ ويشدّه إليه.

٩. أنْ يرفق مقرر كل مادة بدليل توضيحي يحتوي على تفصيلات وتوضيحات تسهل عملية التعلم والتعليم.

١٠. أنْ يرشد المنهج إلى مصادر تعلّم متعددة وتوفيرها.

١١. أنْ يكون محتوى المنهج ذا معنى وفائدة للمتعلم والمجتمع.

١٢. أنْ يوفّر ما يمكِّن المتعلمين من التعامل مع المشكلات وتقديم حلول لها (ص293).

3- معايير جودة طرائق التدريس:

١. أنْ تنسجم مع أهداف المنهج وتؤدي إلى تحقيقها.

٢. أنْ تسهم في إثارة دافعية المتعلمين وتفاعلهم مع المادة.

٣. أنْ تنال رضا الطلبة.

٤. أنْ توفر الجهد وتختزل الوقت.

٥. أنْ توظف التقنيات الحديثة في التعليم.

٦. أنْ تكون متنوعة لتراعي طبيعة الأهداف والمادة والمتعلمين ومتغيرات الموقف التعليمي.

٧. أنْ توفر تغذية راجعة مستمرة (ص293).

4- معايير جودة التقويم:

١. أنْ يؤدي التقويم إلى معرفة مستوى تحقيق أهداف المنهج.

٢. أنْ يكون ذا أهداف محددة بدقة.

٣. أنْ يعتمد على أدوات قياس تتسم بصدقها وثباتها وموضوعيتها.

٤. أنْ تكون أساليبه متنوعة بين الاختبارات الموضوعية والعملية، والشفوية، والتحريرية، وكتابة البحوث والمقالات.

٥. أنْ يكون دورياً مستمراً.

٦. أنْ يترتب على نتائجه تحسين وتطوير.

٧. أنْ تتكامل أنواعه القبلي والتكويني والختامي في العملية التعليمية بدءاً من تقويم الأهداف مروراً بتقويم الخطط فالتنفيذ فالمخرجات.

٨. أنْ يتأسس التقويم في جميع مراحله على بيانات موثَّقة في سجلات يمكن الوصول إليها بسهولة (ص294).

5- معايير جودة مراقبة العملية التعليمية:

١. أنْ يتم وضع نظام لضمان جودة العملية التعليمية داخل المدرسة في كافة مراحلها.

٢. أنْ يوضع نظام معرفة العناصر التي تؤثر في جودة العملية التعليمية.

٣. أنْ تتم دراسة الواقع الفعلي لمدخلات النظام التعليمي وعملياته وتحليلها وتحديد جوانب القوة والضعف فيها.

٤. أنْ يوضع نظام لمتابعة الطلبة الراسبين ومعرفة الأسباب الجذرية لفشلهم.

٥. أنْ تحدد المدخلات والعمليات التي هي بحاجة إلى تعديل وإجراء التعديلات اللازمة.

٦. أنْ يوضع نظام تواصل بين أطراف العملية التعليمية، وأنْ يكون مجلس الجودة على علم دائم بكل ما يجري من عمليات تقويم ومتابعة وتطوير (ص294).

6- معايير جودة متابعة الخريجين:

١. أنْ تشكل المؤسسة التعليمية فرق متابعة الخريجين بعد تخرجهم من المدرسة.

٢. أنْ توضع آلية لعمل فرق المتابعة.

٣. أنْ تتخذ الإجراءات اللازمة لمعرفة مستوى رضا المستفيدين المباشرين وغير المباشرين من الخدمة التعليمية عن مخرجات المدرسة.

٤. أنْ يتم اتخاذ القرارات السريعة لمعالجة أي قصور بإعادة النظر في المنهج أو في بعض عناصره.

٥. أنْ تتأكد المدرسة من أن مخرجاتها كانت بالمستوى المطلوب.

٦. أنْ تستفيد المدرسة من نتائج المتابعة كتغذية راجعة.

٧. أنْ يشترك جميع العاملين في المدرسة في إجراءات التصحيح والتطوير (ص295).

7- معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب توفير بيئة صفية معززة للتعلم:

١. ترتيب حجرة الدراسة وإدارتها لتكون بيئة تعليمية تحقق المرونة في التعامل القائم على التقدير والاحترام والتعاون المتبادل بينه وبين تلاميذه.

٢. تجنب إدارة الصّف القائمة على الطاعة والصمت، واستبدالها بالضبط لا الكبت والتفاعل والمشاركة من أجل التوصل إلى الأنفع والأفضل.

٣. العمل على اشتراك التلاميذ في تخطيط بعض الأنشطة التعليمية وتنفيذها، ليقوم التلاميذ بدور المكتشف والمجرب في العملية التعليمية.

٤. توفير بعض المواقف الترويحية التي تقوي الحافز للتعلم، وتوفر جواً من الثقة والقبول والتقدير والمرح بين المعلم وطلابه.

٥. استخدام أساليب جديدة في تنظيم البيئة الصفية تحقق تدريب الطلاب على أشكال جديدة من التعلم مثل التعلم التعاوني (العنزي،2007،9).

8- معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب توظيف تقنية المعلومات في التعليم:

١. أن يستخدم المعلم برامج خاصة ومتنوعة في عرض مادته التعليمية.

٢. مراعاة تنوع أنشطة التعليم، حيث يكون بالإضافة إلى التفاعل داخل الصف الدراسي تجارب معمليّة في المختبر، أو في مركز تكنولوجيا التعليم، أو زيارات ميدانية للأماكن المرتبطة بموضوعات المنهج.

٣. مراعاة التنوع في استخدام الوسائط التعليمية التي تمكن من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

٤. أن يخطط المعلم لاستخدام التقنيات الحديثة بنفسه حتى يحاكيه طلابه في عمل الأشياء والمواد التي يقوم بتنفيذها.

٥. أن يدرب المعلم تلاميذه على استخدام أجهزة التكنولوجيا وخاصة جهاز الكمبيوتر والاتصال بشبكة المعلومات وتهيئة بيئة تعليمية جيدة لهم.

٦. أن يراعي المعلم اختيار البرامج المناسبة لطلابه والتي تساعدهم وتمكنهم من المادة الدراسية وتعمل على تعزيز تعلمهم (العنزي،2007،10).

9- معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب تفريد التعليم:

١. تركيز المعلم على تعليم جماعي أقل وتعليم استقلالي أكثر.

٢. تعزيز تعليم التلاميذ الفردي والتعاوني من خلال تقنية المعلومات.

٣. استخدام التكنولوجيا التعليمية وتقنية المعلومات المتجددة في طرق التدريس.

٤. استخدام استراتيجيات التدريس مثل التعلم التعاوني، والتعلم المصغر، والتعلم الفردي(العنزي،2007،10).

10- معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب النشاط غير الصفي:

١. توجيه التلاميذ إلى الأنشطة التي يميلون إليها ويحبونها.

٢. إتاحة الفرصة للتلاميذ في التخطيط للعمل وتنفيذه وتقويمه في جوٍّ نفسيٍّ مريح ومشجع.

٣. توزيع الأنشطة على أعضاء البرنامج (التلاميذ) طبقاً لقدرات كل واحد وميوله على حدة.

٤. توجيه التلميذ حسب العمل الموكل إليه ثم توجيه الجماعة من حيث التعاون وإنجاز العمل في الوقت المحدد للنشاط، ومراعاة عنصر المرونة مع الضبط عند المتابعة وتقديم المعونة والنصح للتلاميذ عند الحاجة إلى ذلك.

٥. متابعة التلاميذ في أثناء تنفيذ مراحل النشاط المختلفة وتشجيعهم على المشاركة ومواصلة العمل.

٦. الاستفادة من النشاط في التعرّف على المشكلات التي قدّ يعاني منها بعض التلاميذ والتغلب عليها بالتعاون مع المرشد الطلابي.

٧. التعرف على الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم وتشجيعهم (العنزي،2007،12).

ومن هنا يرى الباحث أنَّ جودة أي نظام تعليمي في جميع المؤسسات التربوية تكمن في وجود معايير محدّدة ودقيقة للمستوى المطلوب الوصول إليه في كل مجال من المجالات المرتبطة بالعملية التعليمية، وخاصة فيما يتعلق بالمعلم والكفايات التدريسية التي يجب أن يمارسها داخل الحصة الدرسية، ومن المؤكد أنَّ نجاح أي نظام تعليمي وتدريبي يعتمد بنحوٍ كبيرٍ على التزامه بمعايير جودة متفق عليها عالمياً، ليواكب مسيرة التقدم العلمي المتسارع وفقاً لمعايير الجودة التي تختلف باختلاف المجالات التي تطبق فيها، إلا أنها تلتقي جميعها في كثير من المواصفات تهتم كلها بجودة المنتج النهائي، والجودة في التعليم لا تخرج عن هذا الإطار إذ تهتم بمواصفات الخريجين من المعلمين وسواهم، لما لها من الفوائد والمزايا في العملية التعليمية.

6- أهداف الجودة الشاملة في التعليم:

إن الهدف الرئيس من تطبيق الجودة الشاملة في المدارس هو تطوير العملية التعليمية والوصول إلى مخرجات أفضل، وتحسين التعليم من حيث التكاليف والوقت والجهد وبالتالي تتلخص أهداف الجودة في التعليم بالآتي:

١ – تحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة للطلبة باستمرار مما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم.

٢ – رفع مستوى الأداء عند العاملين في المدرسة.

٣ – تحسين طرائق التدريس وتطويرها بما يستجيب لمستجدات المناهج واتجاهاتها الحديثة.

٤ –تنمية الانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية لدى العاملين فيها.

٥ – تنمية روح الفريق الواحد والعمل التعاوني بين جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

٦ – توفير التدريب اللازم للعاملين وتمكينهم من مواكبة التطور الذي تشهده مؤسسات التعليم العالمية.

٧ –دفع المؤسسات التربوية إلى مواكبة التغيرات في سوق العمل ورغبات المنتفعين من الخدمة التعليمية.

٨ – تقليل الأخطاء أو منع حدوثها في العملية التعليمية.

٩ – تحديد مسؤولية الأفراد والأقسام في المؤسسة التعليمية بوضوح.

١٠ – خلق الثقة بين المدرسة والمنتفعين (عطية،2009،116).

7– فوائد تطبيق الجودة الشاملة ومزاياها ومردودها على المؤسسات التعليمية:

نظراً لأهمية الجودة الشاملة في أية مؤسسة، حيث تعدُّ أساساً لأيّ عمل متقن وخاصة في مجال التعليم، رأت كثير من الدول المتقدمة أنّ تطبيق الجودة الشاملة وأنظمتها لتضمن خدمة تعليمية غير متذبذبة، وانضباطاً إدارياً داخلياً، يوفّر مناخاً للتوسع والتميّز في الوقت نفسه، ويمكننا تلخيص فوائد تطبيق الجودة الشاملة ومزايا نظمها في المؤسسات التعليمية على النحو الآتي:

١. الوفاء بمتطلبات التلاميذ وأولياء الأمور وإرضاؤهم.

٢. مشاركة جميع العاملين في إدارة المؤسسة التعليمية لكون كلّ فرد على عِلمْ ودراية واضحة بدوره ومسؤولياته.

٣. المساعدة على إيجاد نظام موثّق لضمان الأداء في حالة تغيب أحد الأفراد أو ترك تلك الخدمة.

٤. ترسيخ صورة المؤسسة التعليمية لدى الجميع بالتزامها نظام الجودة في خدماتها.

٥. المساعدة على وجود نظام شامل ومدروس للمؤسسة التعليمية.

٦. المساعدة على تخفيض الإهدار التربوي (البوهي وآخرون،2018،7).

٧. تساعد على تشديد المؤسسات التربوية على مواكبة التغيرات في سوق العمل، ورغبات المنتفعين من الخدمة التعليمية.

٨. تحسين العملية التربوية ومخرجاتها بصورة مستمرة، وتحسين الخدمات المقدَّمة.

٩. تقليل الأخطاء، أو منع حدوثها.

١٠. تطوير المهارات القيادية والإدارية لقيادة المؤسسة التعليمية.

١١. تحقيق إنتاجيّة عالية.

١٢. تحقيق علاقات عمل أفضل بين العاملين في المؤسسة التعليمية.

١٣. تؤدي إلى إنشاء أنظمة لتحقيق أداء جيد في جميع مجالات عمل المدرسة أو الجامعة.

١٤. زيادة القدرة التنافسية لدى المؤسسة التعليمية مع غيرها فيما تقدم.

١٥. تؤدي إلى تقييم الأداء وإزالة الجوانب غير الفعّالة في النظام التعليمي.

١٦. تعمل على زيادة الكفاءة المهنية للمتخرجين.

١٧. تؤدي إلى رؤية واضحة ورسالة وأهداف محدّدة للمؤسسة التربوية.

١٨. تؤدي إلى وضع خطة استراتيجية للمؤسسة التعليمية.

١٩. تؤدي إلى هيكلة شاملة محددة متكاملة مستقرة للمؤسسة التعليمية.

٢٠. تضع وصفاً واضحاً لمسؤولية كل قسم من أقسام المؤسسة وكل فرد فيها.

٢١. تحديد الإجراءات العمليّة على نحوٍ واضح من أجل تحقيق معايير الجودة.

٢٢.تحديد الأدوار على نحوٍ واضح.

٢٣.تحقق مستوى أداء مرتفع لجميع العاملين في المؤسسة التعليمية، بما فيهم الإداريون والمدرسون والمشرفون والطلبة، وتنمية مهاراتهم وتزويدهم بثقافة الجودة.

٢٤.تؤدي الجودة الشاملة إلى ترابط متكامل بين المشرفين والعاملين في المؤسسة التعليمية.

٢٥.الاستمرار بحل المشكلات ومعرفة أسبابها وتجاوزها من العاملين.

٢٦.تحقق الجودة الشاملة استخداماً أفضل للاتصال والتواصل.

٢٧.خفض تكاليف الإنتاج أو الخدمة التعليمية بتطبيق معايير الجودة في الإنفاق.

٢٨.خلق بيئة تدعم التطوير المستمر وتحافظ عليه.

٢٩.اتخاذ القرارات استناداً على الحقائق لا المشاعر.

٣٠.زيادة القدرة على جذب العملاء والإقلال من شكاويهم.

٣١.تحسين أساليب العمل وطرائق التدريس وتطويرها، وتطويرها بما يستجيب لمستجدات المناهج واتجاهاتها المدنية.

٣٢.تنمية الانتماء والولاء للمؤسسة التعليمية لدى العاملين فيها، من خلال اعتزازهم بالخدمة التي تقدمها، وتميّز مخرجاتها وحسن صورتها في أذهان الناس.

٣٣.ضمان استمرارية المؤسسة وبقائها وعدم اندثارها.

٣٤.تنمي الجودة الشاملة القدرة على الإبداع لدى جميع العاملين في المؤسسة التعليمية.

٣٥.توفير التدريب اللازم المستمر لجميع العاملين وتمكينهم من مواكبة التطور.

٣٦.منح العاملين حوافز تشجيعية عن الجهود المميزة التي يبذلونها (عطية،2015،115).

8- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي:

يواجه تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي العديد من الصعوبات منها، متعلق بالنظام التعليمي، ومنها متعلق بالموظفين، ويمكن تلخيص أهم معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التعليمي:

1. عدم التزام الإدارة العليا بتطبيق برنامج الجودة الشاملة.
2. التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة وليس على النظام ككل.
3. عدم الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج الجودة الشاملة.
4. تركيز المؤسسة على تبني طرق وأساليب إدارة الجودة الشاملة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها وموظفيها.
5. مقاومة التغيير سواء كان من الإدارة أو من العاملين لأن برامج تحسين الجودة تستدعي تغييرا تاما في ثقافة وطرق العمل في المؤسسة، وتخوف بعض العاملين في المؤسسة من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير حديثة بالنسبة لهم.

6. ضعف بنية نظم المعلومات في القطاع التربوي في الدول العربية.
7. نقص الكوادر التدريبية المؤهلة في ميدان تطبيق إدارة الجودة الشاملة في القطاع التربوي.
8. المركزية في رسم السياسة التربوية وصنع القرار التربوي (الترتوري وجويحان، د.ت،49).

ويرى الباحث أن التحدي الأساسي الذي يواجه تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم هو التركيز على مركزية القرار في التعليم، وعدم وجود هذه الثقافة عند بعض الكوادر والنظر إلى الجودة الشاملة على أنها نظام معقد غير قابل للتطبيق، ونقص التدريب المستمر للكوادر على إدارة الجودة الشاملة.

التعليق على المحور الثاني:

وبناءً على ذلك يرى الباحث أنّ قوام أيَّ عملٍ في أية مؤسسة هو إتقانه والقيام به على النحو الأمثل، فالجودة في التعليم أو العمل بإتقان، تعد من ضمن المبادئ التي نحتاج إليها في القطاعات المختلفة من أجل النهوض بها، وخاصةً القطاع التعليمي، فهو الصرح الذي يعتمد عليه في بناء الأمّة، حيث تقع مسؤولية الجودة التعليمية على المُعلمين والمدرسة، فلابدَّ من توفير كافة المعايير والأسس التي تتلاءم مع النهوض بالتعليم ونوعيته، لكي يتم تخريج تلاميذ نوعيين متوافقين مع احتياجات سوق العمل، ومواكبين للتطور العلمي الحاصل في مناطق العالم أجمع، فإذا تم تطبيق نظام الجودة في التعليم في المدارس كافةً، سنجد أنَّ القطاع التعليمي بدأ يتطور ويواكب طرق التعليم الحديثة المتّبعة في العالم.

المحور الثالث: الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة:

تعد الكفايات التدريسية هي مقياس نجاح المعلم ومدى قدرته على أداء واجبه، والتي يصبح بها المعلم قادراً على الإنجاز إذا توافرت لديه، فهو المسؤول عن تحقيق الأهداف التربوية.

إنّ معرفة المعلم للكفايات التدريسية الرئيسة يمكن أن تقوم بدور مهم في سد فجوة عدم الانسجام الكبير بين خطط مؤسسات إعداد المعلمين الدراسية وماهية الإعداد والتأهيل التربوي التخصصي المطلوب في ضوء معايير الجودة، بما يتفق مع الكفايات التدريسية المطلوبة من المعلمين في ظل التغيرات الحاصلة في المؤسسات التعليمية، فالكفايات يمكن أن تشكل المعايير التي تستند إليها الجهة المسؤولة عن توظيف المعلم، فمعرفة المعلم والجهات المسؤولة عن إعداده وتدريبه وتأهيله وتقويمه وبناء برامجه التدريبية يكون من خلال الكفايات التدريسية التي تمثل معايير للجودة أيضاً، فجودة أي نظام تعليمي تقاس بمدى قدرته على إكساب المتعلمين فيه المهارات والقدرات التي تمكنهم من الإسهام الفاعل في بناء مجتمعهم، وتحقيق نهضة أمتهم، وفي سياق هذا الطرح يبرز الدور المحوري للمعلم في تحقيق جودة النظام التعليمي باعتباره ركيزة أساسيّة في هذا النظام.

وفي ضوء ما تقدم فإنَّ الالتزام بتطبيق معايير الجودة في المؤسسات التربوية يقتضي إعادة النظر في رسالة المؤسسة التربوية وأهدافها، واستراتيجياتها التعليمية والتربوية، وأساليب التقويم ومعاييره، وأنْ يتأسس عمل المؤسسة التربوية بناءً على معرفتها حاجات المستفيدين، ونوعية التعليم والإعداد المطلوب، لتلبي حاجاتهم ورغباتهم، ولذلك فإنَّ المؤسسات التعليمية أصبحت مطالبة بتوفير البيئة التعليمية، التي توفر مستلزمات تطبيق مفهوم الجودة

الشاملة، لتسهم إسهاماً فعالاً في توفير متطلبات الحياة الاجتماعية والاقتصادية، وحل المشكلات التي قد تواجه الطلبة أو المجتمع، ومواكبة ما تقدمه المؤسسات التعليمية في بلدان العالم المتقدم، لاسيما أنّ العالم يشهد تقدماً معرفياً، وتطوراً تكنولوجياً هائلاً في شتى المجالات.

ومن هنا يرى الباحث أنَّ جودة أي نظام تعليمي في جميع المؤسسات التربوية تكمن في وجود معايير محدّدة، وخاصة فيما يتعلق بالمعلم والكفايات التدريسية التي يجب أن يمتلكها و يمارسها في العملية التعليمية، حيث أصبح التحدي الأكبر لدى المعلمين اليوم هو مواكبة التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، التي تغني جميع عناصر عمليتي التعليم والتعلم، الأمر الذي فرض على المعلم امتلاك مجموعة من الكفايات والمهارات التدريسية ذات معايير مقبولة، بحيث تجعله يؤدي مهنته على أكمل وجه، وهذا حتى يكون التعليم في المدارس عالي الجودة يمدّ الدارسين بخبرات ومهارات عالية، لابد أن يستند إلى معايير الجودة الشاملة في التعليم، خاصة أن الجودة في التعليم ترتبط بجوانب عديدة تتعلق بالمعلم وكفاياته التدريسية و الشخصية والمعرفية، والأساليب التي يعتمدها في تحضير الدرس وتنفيذه، والوسائل المستعملة في التدريس، وكذلك الطرائق التي يتبعها في التدريس، والأساليب التي يعتمدها في تقويم المتعلمين، فالمعلم عليه أن يكون متميزاً عن غيره، لأنه ينقل المعرفة والقيم والخبرات، فالكفايات التدريسية التي تستند إلى المعايير تساعد في إعداد المعلم جيداً، والعملية التعليمية تعتمد إلى حدٍّ كبير على المؤهلات الأكاديمية والكفايات المهنية التي يمتلكها المعلم.

الفصل الرابع: إجراءات البحث الميدانية

- تمهيد

أولاً- منهج البحث

ثانياً- مجتمع البحث

ثالثاً- عينة البحث

رابعاً- أدوات البحث

خامساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث

تمهيد:

يتناول هذا الفصل الحديث عن منهج الدراسة والمجتمع الأصلي للدراسة، وعينتها وأدواتها والإجراءات المتبعة فيها للتحقق من صدقها وثباتها، وأهم الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها سواء كان ذلك في التحقق من صلاحية أداة الدراسة، أو في الوصول إلى نتائجها، وفيما يأتي عرض لذلك.

أولاً: منهج البحث:

اقتضت طبيعة العمل من أجل تحقيق أهداف البحث استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث يعرَّف المنهج الوصفي بأنه: "أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة"(سليمان،2014،131).

ثانيًا: مجتمع البحث:

اشتمل مجتمع البحث الحالي على جميع موجهي ومعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظتي إدلب، وحلب، البالغ عددهم حسب إحصائيات دائرة التخطيط والإحصاء في مديرية التربية في إدلب (6846) معلماً، و(78) موجهاً، للعام الدراسي (2021–2022) وهو العام الذي طبق فيه البحث.

ثالثًا: عينة البحث:

بلغت العينة (341) معلماً ومعلمة، من معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بنسبة (5%) من المجتمع الأصلي، موزعين على مدارس محافظة إدلب وريف حلب الغربي للعام الدراسي 2021–2022، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية كونها الطريقة الأنسب لتحقيق أهداف البحث، بالإضافة لتوفيرها التكلفة والوقت والجهد للباحث، و(74) موجهاً وموجهة، موزعين على المجمعات التربوية في محافظة إدلب وريف حلب الغربي، إذ تم تطبيق طريقة المسح الشامل وذلك لصغر حجم المجتمع الأصلي للبحث، والجداول الآتية تبين خصائص أفراد عينة البحث وفق متغيرات البحث، فالجدول رقم (1) يبين خصائص عينة المعلمين حسب المؤهل العلمي (معهد – إجازة جامعية – تعميق تأهيل تربوي – دبلوم تأهيل تربوي)، وسنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)، فكان عدد المعلمين الحاصلين على إجازة جامعية(158) معلماً، وبنسبة مئوية(46.3%)، فيما بلغ عدد المعلمين الحاصلين على شهادة معهد(170) معلماً، وبنسبة مئوية بلغت (49.9%)، فيما كان عدد المعلمين الحاصلين على شهادة تعميق تأهيل تربوي(7) معلمين وبنسبة مئوية(2.1%)، بينما كان عدد المعلمين الحاصلين على إجازة دبلوم تأهيل تربوي(6) معلمين وبنسبة مئوية(1.8%)، فيما كانت خصائص عينة البحث من المعلمين حسب سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات – أكثر من خمس سنوات)، وكان عدد المعلمين الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات (97) معلماً ومعلمة، و بنسبة مئوية (28.44%)، وكان عدد المعلمين الذين خبرتهم خمس سنوات فأكثر (244) معلماً ومعلمة وبنسبة مئوية (71.55%).

الجدول (1) توزع عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمعلمين

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	إجازة جامعية	158	%46.3
	معهد	170	%49.9
	تعميق تأهيل تربوي	7	%2.1
	دبلوم تأهيل تربوي	6	%1.8
	المجموع	341	%100
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	97	%28.44
	أكثر من خمس سنوات	244	%71.55
	المجموع	341	%100

والجدول رقم (2) يبين خصائص عينة الموجهين التربويين حسب المؤهل العلمي (إجازة في التربية – دبلوم تأهيل تربوي)، وسنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات، أكثر من خمس سنوات)، فكان عدد الموجهين الحاصلين على إجازة في التربية (53) موجهاً، وبنسبة مئوية(71.62%)، بينما كان عدد الموجهين الحاصلين على إجازة دبلوم تأهيل تربوي(21) موجهاً، وبنسبة مئوية(28.37%)، بينما كان توزع عينة الموجهين حسب سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات – أكثر من خمس سنوات)، وكان عدد الموجهين الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات (41) موجهاً بنسبة مئوية (55.40%) وكان عدد الموجهين الذين خبرتهم خمس سنوات فأكثر (33) موجهاً، وبنسبة مئوية (44.59%).

الجدول (2) توزع عينة البحث حسب متغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة للموجهين

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	إجازة في التربية	53	%71.62
	دبلوم تأهيل تربوي	21	%28.37
	المجموع	74	%100
سنوات الخبرة	أقل من خمس سنوات	41	%55.40
	أكثر من خمس سنوات	33	%44.59
	المجموع	74	%100

رابعاً– أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث أعدّ الباحث استبانتين، الأولى لرصد مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين، والثانية مدى ممارسة معلمي الحلقة

الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين، ثم التأكد من خصائصهما السيكومترية باتباع الأساليب الإحصائية المناسبة لهذا البحث.

أولاً: استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين.

لقدّ مرَّ تصميم استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بعدة مراحل مخططة ومنظمة بدقة، وفق الأصول العلمية الخاصة ببناء الاستبانة وتصميمها، قبل أن تظهر الصورة النهائية لها، وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي، وهي:

أ- تحديد الهدف العام والأهداف الفرعية للاستبانة:

الهدف العام: تعرّف مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة لدى عينة البحث.

الأهداف الفرعية:

ب- تعيين المحتوى الذي تتصدى له الاستبانة:

تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات العلاقة بمدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، بالإضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات العربية المرتبطة بموضوع الدراسة ومنها الدراسات الآتية: دراسة نيال (2018)، دراسة المساعيد (2018)، دراسة الجعافرة والزيديين (2016)، حيث اطلع الباحث على هذه الدراسات والاستبانات التي تضمنتها، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيها، حيث استفاد الباحث منها في صياغة بنود الاستبانة وتحديد مجالاتها.

ج- تحديد مجالات الاستبانة: والتي تتضمن ثلاثة محاور، وهي:

أ - المحور الأول: التخطيط.

ب- المحور الثاني: التنفيذ.

ج- المحور الثالث: التقويم.

د- وضع أسئلة لكل مجال من المجالات:

تم انتقاء عينة من البنود وذلك بالرجوع إلى الدراسات السابقة والجانب النظري للدراسة، بحيث تغطي كل محور من المحاور السابقة، مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها.

هـ- وضع الاستبانة بصورتها الأولية: وتتكون من النقاط الآتية:

• **مقدمة:** توضح الهدف من الاستبانة والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة البحث (المعلمون) للإجابة على بنود الاستبانة.

• **معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة:** تتعلق بمعرفة المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

بنود الاستبانة: تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (87) بنداً، والجدول الآتي يبين محاور الاستبانة وعدد البنود بصورتها الأولية (الملحق 4 ص144):

الجدول (3) محاور استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وبنودها بصورتها الأولية

المحاور	عدد البنود	أرقام البنود
التخطيط	26	1-26
التنفيذ	39	1-39
التقويم	22	1-22
المجموع الكلي للبنود	87	1-87

• **بدائل الإجابة:** تضمنت الاستبانة بدائل إجابة ثلاثية (مستوى ضعيف، مستوى متوسط، مستوى عالٍ)، ثم تم تحديد مستويات التقدير الكمية لكل مؤشر وارد في الاستبانة وفق مقياس ليكرت الثلاثي، وللحكم على مدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية حسب تقديرات العينة أعطيت التقديرات الوصفية تقديرات كمية كالآتي:

- مستوى ضعيف (1).
- مستوى متوسط (2).
- مستوى عالٍ (3).

حيث ينال المعلم درجة واحدة في حال تم اختيار بديل الإجابة (مستوى ضعيف)، وينال درجتين في حال تم اختيار البديل (مستوى متوسط)، فيما ينال ثلاث درجات في حال تم اختيار البديل (مستوى عالٍ)، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (4) بدائل الإجابة لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين

البدائل	التقديرات الكمية
مستوى ضعيف	1
مستوى متوسط	2
مستوى عالٍ	3

هـ- دراسة صدق استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين: تم دراسة صدق محتوى استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين بثلاث

طرق وهي: صدق المحتوى، وصدق الاتساق الداخلي، والصدق التمييزي (المجموعات الطرفية)، وسيتم بيان ذلك كما هو موضح كالآتي:

1- صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، من وجهة نظر المعلمين بعرضها على مجموعة محكمين (الملحق4 ص 144)، وكان الهدف من تحكيم الاستبانة هو:

- بيان ملاحظات المحكمين لمدى ملاءمة البنود لهدف الاستبانة.
- مدى ملاءمة البنود لما وضعت لقياسه.
- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.
- مدى تغطية البنود للمجالات المدروسة.
- مدى ملاءمة بدائل الأداة للإجابة عن فقرات الاستبيان.
- اقتراح التعديلات التي يراها المحكمون مناسبة من حذف أو تعديل أو إضافة.

وقدّم المحكمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، وحذف بعض البنود أو إضافتها، وقد تم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها (90%) من المحكمين، وكان عدد البنود قبل التحكيم (87) بنداً، وأصبح بعد التحكيم (84) بنداً، حيث بلغ عدد البنود التي تم تعديلها (30) بنداً، فيما كان عدد البنود التي تم حذفها (9) بنود، بينما تم إضافة (5) بنود، والجدول (5) يبين التعديلات التي أجريت على الاستبانة.

جدول (5) العبارات التي تم إجراء التعديلات عليها في استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وفقًا لآراء السادة المحكمين

الرقم	العبارات التي تحتاج إلى تعديل	التعديلات
1	أثري تخطيطي بأنشطة وخبرات تناسب استعدادات المتعلمين وميولهم	أثري تخطيطي بأنشطة وخبرات تناسب استعدادات التلاميذ وميولهم
2	يمتاز تخطيطي بشمولية الأهداف وتنوعها	يمتاز التخطيط للدرس بتنوع الأهداف وشموليتها
3	أكتب الخطة بشكل منظّم يسهل الرجوع إليها عند الحاجة	أكتب الخطة بشكل منظّم ومتسلسل بحيث يسهل الرجوع إليها عند الحاجة
4	أحدد عناصر الدرس الرئيسية أثناء التخطيط للدرس	أحلل عناصر الدرس الرئيسة أثناء التخطيط للدرس
5	أضع خطة دراسية يومية	أضع خطة درسية يومية
6	أضع خطة دراسية أسبوعية	أضع خطة درسية أسبوعية
7	أضع خطة دراسية شهرية	أضع خطة درسية شهرية
8	أضع خطة دراسية سنوية	أضع خطة درسية فصلية

9	أصوغ أهداف سلوكية متنوعة معرفية	أصوغ أهدافاً سلوكية معرفية متنوعة
10	أصوغ أهداف سلوكية متنوعة مهارية	أصوغ أهدافاً سلوكية مهارية متنوعة
11	أوزّع زمن الحصة بين خطوات الدرس	أوزّع زمن الحصة بين خطوات الدرس بشكل دقيق
12	أُنسق العناصر الرئيسية للدرس مع أهداف الدرس	أُنسق العناصر الرئيسة للدرس بما يخدم أهداف الدرس
13	أحدد أسلوب التدريس المناسب للدرس	أحدد أسلوب التدريس المناسب لكل درس
14	أنوّع في استخدام طرائق التدريس المناسبة حسب محتوى المادة العلمي	أنوّع في اختيار طرائق التدريس المناسبة حسب محتوى المادة العلمي
15	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند اختيار الوسيلة التعليمية	أختار وسائل تعليمية منوعة تراعي الفروق الفردية بين التلامذة
16	أراعي استخدام أنواع التقويم أثناء التخطيط للدرس	أراعي استخدام أنواع التقويم المختلفة أثناء التخطيط للدرس
17	أستخدم أساليب التهيئة الحافزة في الدرس	أستخدم أساليب التهيئة الحافزة في بداية الدرس
18	أعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسية للدرس بوضوح	أعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسة للدرس بوضوح
19	أعطي أمثلة تتفق مع عناصر الدرس الرئيسية	أعطي أمثلة تتفق مع عناصر الدرس الرئيسة
20	أوظف التقنيات التعليمية في الدرس بشكل فعال	أوظف الوسائل التعليمية في الدرس بشكل فعال
21	أوجه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير في الإجابة	أوجه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير بالإجابة
22	أحث التلاميذ على استخدام معلومات الدرس في حياتهم اليومية	أحث التلاميذ على توظيف معلومات الدرس في حياتهم اليومية
23	أختار الأنشطة الدراسية المتنوعة (عقلية – نفسية – حس حركية)	أنفذ أنشطة درسية متنوعة (معرفية – وجدانية – حس حركية)
24	أغير في البيئة الصفية المادية في بداية كل درس	أغير في البيئة الصفية المادية حسب متطلبات الدرس
25	أقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بيني وبين المتعلمين	أقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بيني وبين التلاميذ
26	أحرص على التفاعل اللفظي وغير اللفظي أثناء الدرس	أحرص على التفاعل اللفظي أثناء الدرس
		أحرص على التفاعل غير اللفظي أثناء الدرس
27	أكلّف التلاميذ بالواجبات المنزلية حسب مستوياتهم	أكلّف التلاميذ بالواجبات المنزلية
28	أنوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – تكويني – ختامي)	أنوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – مرحلي – ختامي)
29	أشجع إجابات التلاميذ الصحيحة وأعززها مادياً ومعنوياً	أعزّز إجابات التلاميذ الصحيحة مادياً ومعنوياً

30	أطرح الأسئلة في نهاية الحصة للتأكد من اكتساب الكفاءات المستهدفة	أطرح الأسئلة في نهاية الحصة للتأكد من اكتساب الأهداف المرجوة

جدول (6) العبارات التي تم حذفها في استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وفقًا لآراء السادة المحكمين

الرقم	العبارات التي حذفها	التعديلات
1	أهيئ التلاميذ ذهنياً للتفاعل مع الدرس الجديد	تم حذف البند
2	أربط الدرس الحالي بالدروس السابقة	تم حذف البند
3	أحرص على إثارة دافعية التلاميذ للتعلم	تم حذف البند
4	أرتب مكونات غرفة الصف بشكل يحقق المرونة في التعلم	تم حذف البند
5	أعمل على إدامة التواصل بين المتعلمين	تم حذف البند
6	أحدد مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق	تم حذف البند
7	أتقن أساليب التقويم المختلفة وأوظفها في العملية التعليمية	تم حذف البند
8	أستخدم أساليب التقويم المناسبة لكل هدف في الدرس	تم حذف البند
9	أُقيّم الوسيلة التعليمية لمعرفة مدى ملاءمتها للدرس	تم حذف البند

جدول (7) العبارات التي تم إضافتها إلى استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وفقًا لآراء السادة المحكمين

الرقم	العبارات التي تم إضافتها	التعديلات
1	أحرص على التقويم القبلي في بداية كل درس	إضافة هذا البند
2	أراعي التقويم المرحلي بعد تنفيذ كل هدف	إضافة هذا البند
3	أنفذ التقويم النهائي بأساليب متنوعة	إضافة هذا البند
4	أجري اختبارات كل شهر	إضافة هذا البند
5	أحرص أن تكون أسئلة الاختبارات متوافقة مع المحتوى العلمي وشاملة له	إضافة هذا البند

بعد الأخذ بجميع ملاحظات السادة المحكمين أصبحت الاستبانة تتكون من (84) بنداً تغطي كافة محاور الاستبانة، ثم قام الباحث بتطبيق استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة على عينة استطلاعية مكونة من(30) معلم ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة إدلب و ريف محافظة حلب، وهي عينة مستقلة عن عينة الدراسة الأساسية، وقد اختيرت بطريقة غير عشوائية (قصدية) من مناطق الأتارب ودارة عزة والدانا، حيث كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مناسبة بنود الاستبانة، ووضوح العبارات بالنسبة لأفراد العينة الاستطلاعية، والتحقق من خصائص الاستبانة السيكومترية، وبعد تفريغ بيانات أفراد العينة الاستطلاعية على البرنامج الإحصائي(SPSS)، تم دراسة صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي للاستبانة على النحو الآتي:

2- صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنيوي):

تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

أ- إيجاد معاملات الارتباط بين كل محور من محاور استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة والمحاور الأخرى، وكذلك معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة ودرجتها الكلية، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية:

جدول (8) معاملات الارتباط بين كل محور من محاور استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة والمحاور الأخرى وبين محاور الاستبانة ودرجتها الكلية

		التخطيط	التنفيذ	التقويم	الدرجة الكلية
التخطيط	معامل الارتباط	1	.812**	.647**	.926**
	مستوى الدلالة		.000	.000	.000
	عدد العينة	30	30	30	30
التنفيذ	معامل الارتباط	.812**	1	.663**	.942**
	مستوى الدلالة	.000		.000	.000
	عدد العينة	30	30	30	30
التقويم	معامل الارتباط	.647**	.663**	1	.814**
	مستوى الدلالة	.000	.000		.000
	عدد العينة	30	30	30	30
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	.926**	.942**	.814**	1
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	
	عدد العينة	30	30	30	30

(**) دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يلاحظ من الجدول(8) أنّ معاملات الارتباط بين كل مجال من المجالات مع المجالات الأخرى دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ما يشير إلى أنّ المجالات مرتبطة مع بعضها البعض، ومعاملات الارتباط بين كل مجال من المجالات والدرجة الكلية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ما يشير إلى ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية وأنها تقيس ما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد الصدق البنيوي لاستبانة المعلمين.

ب- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه البند نفسه، والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة مع الدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه كل بند

محاور الاستبانة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	1	0.257	0.171	غير دال
	2	0.681**	0.000	دال
	3	0.505**	0.004	دال
	4	0.555**	0.001	دال
	5	0.285	0.127	غير دال
	6	0.316	0.089	غير دال
	7	0.666**	0.000	دال
	8	0.535**	0.002	دال
	9	0.299	0.108	غير دال
	10	0.578**	0.001	دال
	11	0.680**	0.000	دال
	12	0.662**	0.000	دال
	13	0.645**	0.000	دال
	14	0.748**	0.000	دال
	15	0.759**	0.000	دال
	16	0.489**	0.006	دال
	17	0.669**	0.000	دال
	18	0.743**	0.000	دال
	19	0.679**	0.000	دال

	20	0.556**	0.001	دال
	21	0.649**	0.000	دال
	22	0.577**	0.001	دال
	23	0.425*	0.019	دال
	24	0.506**	0.004	دال
	25	0.590**	0.001	دال
	26	0.806**	0.000	دال
التنفيذ	1	0.442*	0.014	دال
	2	0.121	0.525	غير دال
	3	0.587**	0.001	دال
	4	0.502**	0.005	دال
	5	0.471**	0.009	دال
	6	0.472**	0.008	دال
	7	0.392*	0.032	دال
	8	0.308	0.097	غير دال
	9	0.595**	0.001	دال
	10	0.680**	0.000	دال
	11	0.557**	0.001	دال
	12	0.516**	0.004	دال
	13	0.719**	0.000	دال
	14	0.692**	0.000	دال
	15	0.547**	0.002	دال
	16	0.700**	0.000	دال
	17	0.446*	0.013	دال
	18	0.542**	0.002	دال
	19	0.438*	0.015	دال
	20	0.673**	0.000	دال
	21	0.407*	0.026	دال

	22	0.507**	0.004	دال
	23	0.750**	0.000	دال
	24	0.736**	0.000	دال
	25	0.771**	0.000	دال
	26	0.653**	0.000	دال
	27	0.452*	0.012	دال
	28	0.675**	0.000	دال
	29	0.480**	0.007	دال
	30	0.452*	0.012	دال
	31	0.623**	0.000	دال
	32	0.528**	0.003	دال
	33	0.081	0.066	غير دال
	34	0.478**	0.008	دال
	35	0.497**	0.005	دال
التقويم	1	0.495**	0.005	دال
	2	0.610**	0.000	دال
	3	0.571**	0.001	دال
	4	0.555**	0.001	دال
	5	0.554**	0.002	دال
	6	0.571**	0.001	دال
	7	0.432*	0.017	دال
	8	0.388*	0.034	دال
	9	0.052	0.786	غير دال
	10	0.751**	0.000	دال
	11	0.641**	0.000	دال
	12	0.706**	0.000	دال
	13	0.06	0.752	غير دال
	14	0.438*	0.015	دال

	15	0.454*	0.012	دال
	16	0.723**	0.000	دال
	17	0.453*	0.012	دال
	18	0.547**	0.002	دال
	19	0.836**	0.000	دال
	20	0.777**	0.000	دال
	21	0.664**	0.000	دال
	22	0.455*	0.012	دال
	23	0.461*	0.01	دال

يلاحظ من الجدول (9) أنّ معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود الاستبانة والمحور الذي ينتمي إليه دالة عند مستويي (0.01 و 0.05)، ما يشير إلى التجانس الداخلي بين البنود والمحاور التي ينتمي إليها ما عدا البنود الآتية:(1- 2-5-6-8-9-13-33) فقد كانت غير دالة، حيث سيتم حذفها كما هو موضح في (الملحق6 ص 157).

ج- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول الآتي يبين النتائج:

الجدول (10) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة مع الدرجة الكلية للاستبانة

محاور الاستبانة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	1	0.337	0.069	غير دال
	2	0.594**	0.001	دال
	3	0.548**	0.002	دال
	4	0.462*	0.010	دال
	5	0.263	0.161	غير دال
	6	0.328	0.077	غير دال
	7	0.590**	0.001	دال
	8	0.511**	0.004	دال
	9	0.260	0.165	غير دال
	10	0.522**	0.003	دال

	11	0.513**	0.004	دال
	12	0.624**	0.000	دال
	13	0.598**	0.000	دال
	14	0.699**	0.000	دال
	15	0.726**	0.000	دال
	16	0.510**	0.004	دال
	17	0.669**	0.000	دال
	18	0.594**	0.001	دال
	19	0.562**	0.001	دال
	20	0.542**	0.002	دال
	21	0.619**	0.000	دال
	22	0.471**	0.009	دال
	23	0.415*	0.023	دال
	24	0.455*	0.012	دال
	25	0.601**	0.000	دال
	26	0.749**	0.000	دال
التنفيذ	1	0.434*	0.016	دال
	2	0.214	0.256	غير دال
	3	0.526**	0.003	دال
	4	0.497**	0.005	دال
	5	0.471**	0.009	دال
	6	0.562**	0.001	دال
	7	0.470**	0.009	دال
	8	0.322	0.083	غير دال
	9	0.530**	0.003	دال
	10	0.539**	0.002	دال
	11	0.520**	0.003	دال
	12	0.377*	0.040	دال

	13	0.626**	0.000	دال
	14	0.614**	0.000	دال
	15	0.582**	0.001	دال
	16	0.727**	0.000	دال
	17	0.483**	0.007	دال
	18	0.425*	0.019	دال
	19	0.383*	0.037	دال
	20	0.562**	0.001	دال
	21	0.353	0.056	غير دال
	22	0.471**	0.009	دال
	23	0.736**	0.000	دال
	24	0.723**	0.000	دال
	25	0.666**	0.000	دال
	26	0.527**	0.003	دال
	27	0.393*	0.032	دال
	28	0.617**	0.000	دال
	29	0.598**	0.000	دال
	30	0.537**	0.002	دال
	31	0.623**	0.000	دال
	32	0.533**	0.002	دال
	33	0.021	0.911	غير دال
	34	0.474**	0.008	دال
	35	0.408*	0.025	دال
التقويم	1	0.508**	0.004	دال
	2	0.570**	0.001	دال
	3	0.431*	0.018	دال
	4	0.422*	0.020	دال
	5	0.662**	0.000	دال

	6	0.428*	0.018	دال
	7	0.347	0.060	غير دال
	8	0.334	0.071	غير دال
	9	0.015	0.938	غير دال
	10	0.655**	0.000	دال
	11	0.482**	0.007	دال
	12	0.509**	0.004	دال
	13	0.122	0.521	غير دال
	14	0.192	0.310	غير دال
	15	0.307	0.099	غير دال
	16	0.632**	0.000	دال
	17	0.358	0.052	غير دال
	18	0.355	0.054	غير دال
	19	0.702**	0.000	دال
	20	0.683**	0.000	دال
	21	0.560**	0.001	دال
	22	0.333	0.072	غير دال
	23	0.373*	0.042	دال

يتبين من الجدول (10) وجود بنود دالة وبنود غير دالة، ويشير الجدول إلى وجود درجة ارتباط بين كل بند من بنود الاستبانة والدرجة الكلية، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.01 و 0.05)، ما يشير إلى وجود تجانس داخلي في بنود الاستبانة، وأنّ بنود الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه، ماعدا البنود غير الدالة وهي: (1- 2-5-6-8-9-13 -14-15-17-18-21-22-33) والتي سيتم حذفها لاحقاً(الملحق6).

3- الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):

تم حساب صدق المجموعات الطرفية من خلال ترتيب بيانات أفراد العينة الاستطلاعية تصاعدياً، ثم أخذت أعلى (30%) منها وأدنى (30%) منها، وبعدها تم حساب متوسطي هاتين المجموعتين وانحرافاتهما المعيارية، وبعد ذلك تم استخدام اختبار (T.Test) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على الدرجة الكلية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (11) نتائج اختبار (T. Test) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لدرجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين:

الاستبانة	الفئة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	درجة T. Test	القيمة الاحتمالية	القرار
	الفئة الدنيا	10	19.65	1.022	18	13.44	0.000	دال
	الفئة العليا	10	24.28	3.765				

يتبين من الجدول (11) وجود فروق بين متوسطات درجات الفئة العليا، ومتوسطات درجات الفئة الدنيا لأفراد العينة الاستطلاعية على الدرجة الكلية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين، حيث كانت القيمة الاحتمالية على الدرجة الكلية للاستبانة كلها (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي لها(0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الاستبانة كلها، وهذه الفروق كانت لصالح درجات الفئة العليا، لأن المتوسطات الحسابية لها كانت أكبر من متوسطات درجات الفئة الدنيا، وهذا يدل على تمتع الاستبانة بالصدق بدلالة الفروق الطرفية أي تمتلك الاستبانة القدرة التمييزية بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، وبهذا تكون الاستبانة صادقة لما أعدَّت له.

ث- دراسة ثبات استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين:

تم دراسة ثبات استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بطريقتين على النحو الآتي:

1- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية نفسها على استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين، والجدول (12) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

2- ثبات التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية باستخدام معادلة سبيرمان براون، بعد تقسيم بنود الاستبانة إلى قسمين، القسم الأول يضم البنود الفردية والقسم الثاني يضم البنود الزوجية، والجدول الآتي يوضح النتيجة:

جدول (12) معاملات ثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين

استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين	البنود	ألفا كرونباخ	معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون
	84	0.96	0.95	0.97

يتضح من الجدول(12) أنّ معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لبنود مقياس مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وثباتها فيما بينها بلغت (0.96)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة، ومعاملات التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان لبنود مقياس مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بلغت (0.97)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة، وهو معامل ارتباط قوي، وممّا سبق يتضح أنّ الاستبانة تتمتع بصدق وثبات مناسبين بدرجة قوية، وهذا يشير إلى أنها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

- **الصورة النهائية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين (الملحق6 ص157).**

تكونت استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بصورتها النهائية بعد حذف البنود غير الدالة من (67) بنداً، موزعة على ثلاثة محاور وبدائل إجابة ثلاثية لكل بند، استناداً لمعيار ليكرت (**Liekert**) الثلاثي (مستوى عالٍ، مستوى متوسط، مستوى ضعيف) والجدول الآتي يبين محاور الاستبانة وعدد بنودها:

جدول (13) محاور وبنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بصورتها النهائية

المحور	عدد البنود	أرقام البنود
التخطيط	22	22-1
التنفيذ	31	31-1
التقويم	14	14-1
المجموع الكلي للبنود	67	67-1

حيث يعطى المعلم/ة في حال اختياره/ا البديل (مستوى عالٍ)(3) درجات، وفي حال اختياره البديل(مستوى متوسط) (2) درجتين، وفي حال اختياره البديل (مستوى ضعيف) (1) درجة واحدة فقط، وبالتالي فإنّ أعلى درجة يمكن أن

يحصل عليها المعلم في حال إجابته عن جميع بنود الاستبانة هي (67 × 3 = 201) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المعلم في حال إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (67× 1 = 67) درجة.

ولتحديد درجة تقدير أفراد عينة البحث مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين وضع الباحث المعيار التالي، من خلال الخطوات الآتية:

- حساب المدى وذلك بطرح أكبر قيمة على البند من أصغر قيمة (3- 1 = 2).
- حساب طول الفئة وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على أكبر قيمة في البند وهي (3) (2 ÷ 3 = 0.66) طول الفئة.
- إضافة طول الفئة، وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1) ، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (1 – 1.66)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية الرتبية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (14) المتوسطات الحسابية الرتبية للمعلمين

الترتيب	فئات قيم المتوسط الحسابي الرتبي	التقديرات اللفظية للأداة
1	3-2.33	مستوى الأداء عالٍ
2	2.32-1.67	مستوى الأداء متوسط
3	1.66-1	مستوى الأداء ضعيف

فمن خلال حساب فئات المتوسط الرتبي لبدائل الإجابة الثلاثية للاستبانة، فإنّ أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المعلم في حال إجابته عن جميع بنود الاستبانة هي (67 × 3 = 201) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المعلم في حال إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (67× 1 = 67) درجة.

ثانياً: استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين.

لقد مر تصميم استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين بعدة مراحل مخططة ومنظمة بدقة وفق الأصول العلمية الخاصة ببناء الاستبانة وتصميمها قبل أن تظهر الصورة النهائية لها وجميع تلك المراحل تؤسس للصدق البنيوي وهي:

أ- تحديد هدف الاستبانة:

الهدف العام: تعرّف مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة لدى عينة البحث.

ب- تعيين المحتوى الذي تتصدى له الاستبانة:

تمت مراجعة الأدبيات العلمية ذات العلاقة بمدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة، بالإضافة إلى مراجعة البحوث والدراسات العربية المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث اطلع الباحث على هذه الدراسات والاستبانات التي تضمنتها، وذلك للوقوف على ما انتهت إليه هذه الدراسات والبحوث ولمعرفة أهم المجالات التي تناولتها والجوانب التي تغطيها.

ج- **تحديد مجالات الاستبانة:** وتتضمن ثلاثة محاور وهي:

أ - المحور الأول: التخطيط.

ب- المحور الثاني: التنفيذ.

ح- المحور الثالث: التقويم.

د-وضع أسئلة لكل مجال من المجالات:

تم انتقاء عينة من البنود تغطي كل محور من المحاور السابقة مع مراعاة وضوح الألفاظ والكلمات ودقتها.

هـ- وضع الاستبانة بصورتها الأولية: وتتكون من النقاط الآتية:

- **مقدمة:** توضح الهدف من الاستبانة والتعليمات التي يجب أن يتبعها أفراد عينة البحث (الموجهون) للإجابة على بنود الاستبانة.
- **معلومات عامة عن أفراد عينة الدراسة:** تتعلق بمعرفة المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

بنود الاستبانة: تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (87) بنداً، والجدول الآتي يبين محاور الاستبانة وعدد البنود بصورتها الأولية (الملحق5 ص151):

الجدول (15) محاور استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين وبنودها بصورتها الأولية

المحاور	عدد البنود	أرقام البنود
التخطيط	26	26-1
التنفيذ	39	39-1
التقويم	22	22-1
المجموع الكلي للبنود	87	87-1

- **بدائل الإجابة:** تضمنت الاستبانة بدائل إجابة ثلاثية على النحو الآتي:

الجدول (16) بدائل الإجابة لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين

البدائل
مستوى ضعيف
مستوى متوسط
مستوى عالٍ

هـ- دراسة صدق استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين:

1- صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق محتوى استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين بعرضها على مجموعة محكمين (الملحق5 ص151) وكان الهدف من تحكيم الاستبانة هو:

- بيان ملاحظات المحكمين لمدى ملاءمة البنود لهدف الاستبانة.
- مدى ملاءمة البنود لما وضعت لقياسه.
- مدى وضوح الفقرات من حيث الصياغة اللغوية.
- مدى تغطية البنود للمجالات المدروسة.
- مدى ملاءمة بدائل الأداة للإجابة عن فقرات الاستبيان.
- اقتراح التعديلات التي يراها المحكمون مناسبة من حذف أو تعديل أو إضافة.

وقدّم المحكمون ملاحظاتهم التي بينوا فيها ضرورة إعادة النظر في صياغة بعض البنود من حيث المعنى واللغة، وحذف بعض البنود أو إضافتها، وقد تم الأخذ بالتعديلات التي اتفق عليها (90%) من المحكمين، وكان عدد البنود قبل التحكيم (87) بنداً، وأصبح بعد التحكيم (84) بنداً، حيث بلغ عدد البنود التي تم تعديلها (30) بنداً، فيما كان عدد البنود التي تم حذفها (9) بنود، بينما تم إضافة (5) بنود، والجدول الآتي (17) يبين التعديلات التي أجريت على الاستبانة:

جدول (17) العبارات التي تم إجراء التعديلات عليها في استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين وفقًا لآراء السادة المحكمين

الرقم	العبارات التي تحتاج إلى تعديل	التعديلات
1	يثري تخطيطي بأنشطة وخبرات تناسب استعدادات المتعلمين وميولهم	يثري تخطيطه بأنشطة وخبرات تناسب استعدادات التلاميذ وميولهم
2	يمتاز تخطيطي بشمولية الأهداف وتنوعها	يمتاز التخطيط للدرس بتنوع الأهداف وشموليتها

3	يكتب الخطة بشكل منظّم يسهل الرجوع إليها عند الحاجة	يكتب الخطة بشكل منظّم ومتسلسل بحيث يسهل الرجوع إليها عند الحاجة
4	يحدد عناصر الدرس الرئيسية أثناء التخطيط للدرس	يحلل عناصر الدرس الرئيسة أثناء التخطيط للدرس
5	يضع خطة دراسية يومية	يضع خطة درسية يومية
6	يضع خطة دراسية أسبوعية	يضع خطة درسية أسبوعية
7	يضع خطة دراسية شهرية	يضع خطة درسية شهرية
8	يضع خطة دراسية سنوية	يضع خطة درسية فصلية
9	يصوغ أهداف سلوكية متنوعة معرفية	يصوغ أهدافاً سلوكية معرفية متنوعة
10	يصوغ أهداف سلوكية متنوعة مهارية	يصوغ أهدافاً سلوكية مهارية متنوعة
11	يوزّع زمن الحصة بين خطوات الدرس	يوزّع زمن الحصة بين خطوات الدرس بشكل دقيق
12	ينسق العناصر الرئيسية للدرس مع أهداف الدرس	ينسق العناصر الرئيسة للدرس بما يخدم أهداف الدرس
13	يحدد أسلوب التدريس المناسب للدرس	يحدد أسلوب التدريس المناسب لكل درس
14	ينوّع في استخدام طرائق التدريس المناسبة حسب محتوى المادة العلمي	ينوّع في اختيار طرائق التدريس المناسبة حسب محتوى المادة العلمي
15	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند اختيار الوسيلة التعليمية	يختار وسائل تعليمية منوعة تراعي الفروق الفردية بين التلامذة
16	يراعي استخدام أنواع التقويم أثناء التخطيط للدرس	يراعي استخدام أنواع التقويم المختلفة أثناء التخطيط للدرس
17	يستخدم أساليب التهيئة الحافزة في الدرس	يستخدم أساليب التهيئة الحافزة في بداية الدرس
18	يعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسية للدرس بوضوح	يعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسة للدرس بوضوح
19	يعطي أمثلة تتفق مع عناصر الدرس الرئيسية	يعطي أمثلة تتفق مع عناصر الدرس الرئيسة
20	يوظف التقنيات التعليمية في الدرس بشكل فعال	يوظف الوسائل التعليمية في الدرس بشكل فعال
21	يوجه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير في الإجابة	يوجه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير بالإجابة
22	يحث التلاميذ على استخدام معلومات الدرس في حياتهم اليومية	يحث التلاميذ على توظيف معلومات الدرس في حياتهم اليومية
23	يختار الأنشطة الدراسية المتنوعة (عقلية – نفسية – حس حركية)	ينفّذ أنشطة درسية متنوعة (معرفية – وجدانية – حس حركية)
24	يغير في البيئة الصفية المادية في بداية كل درس	يغير في البيئة الصفية المادية حسب متطلبات الدرس
25	يقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بيني وبين المتعلمين	يقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بينه وبين التلاميذ
26	يحرص على التفاعل اللفظي وغير اللفظي أثناء الدرس	يحرص على التفاعل اللفظي أثناء الدرس

		يحرص على التفاعل غير اللفظي أثناء الدرس
27	يكلّف التلاميذ بالواجبات المنزلية حسب مستوياتهم	يكلّف التلاميذ بالواجبات المنزلية
28	ينوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – تكويني – ختامي)	ينوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – مرحلي – ختامي)
29	يشجع إجابات التلاميذ الصحيحة وأعززها مادياً ومعنوياً	يعزّز إجابات التلاميذ الصحيحة مادياً ومعنوياً
30	يطرح الأسئلة في نهاية الحصة للتأكد من اكتساب الكفاءات المستهدفة	يطرح الأسئلة في نهاية الحصة للتأكد من اكتساب الأهداف المرجوة

جدول (18) العبارات التي تم حذفها من استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين وفقًا لآراء السادة المحكمين

الرقم	العبارات التي تم حذفها	التعديلات
1	يهيئ التلاميذ ذهنياً للتفاعل مع الدرس الجديد	تم حذف البند
2	يربط الدرس الحالي بالدروس السابقة	تم حذف البند
3	يحرص على إثارة دافعية التلاميذ للتعلم	تم حذف البند
4	يرتب مكونات غرفة الصف بشكل يحقق المرونة في التعلم	تم حذف البند
5	يعمل على إدامة التواصل بين المتعلمين	تم حذف البند
6	يحدد مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق	تم حذف البند
7	يتقن أساليب التقويم المختلفة وأوظفها في العملية التعليمية	تم حذف البند
8	يستخدم أساليب التقويم المناسبة لكل هدف في الدرس	تم حذف البند
9	يقيّم الوسيلة التعليمية لمعرفة مدى ملاءمتها للدرس	تم حذف البند

جدول (19) العبارات التي تم إضافتها إلى استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين وفقًا لآراء السادة المحكمين

الرقم	العبارات التي تم إضافتها	التعديلات
1	يحرص على التقويم القبلي في بداية كل درس	إضافة هذا البند
2	يراعي التقويم المرحلي بعد تنفيذ كل هدف	إضافة هذا البند
3	ينفّذ التقويم النهائي بأساليب متنوعة	إضافة هذا البند
4	يجري اختبارات كل شهر	إضافة هذا البند
5	يحرص أن تكون أسئلة الاختبارات متوافقة مع المحتوى العلمي وشاملة له	إضافة هذا البند

بعد الأخذ بجميع ملاحظات السادة المحكمين أصبحت الاستبانة تتكون من (67) بنداً تغطي كافة محاور الاستبانة، ثم قام الباحث بتطبيق استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة على عينة استطلاعية مكونة من (15) موجهاً وموجهةً، من موجهي مرحلة التعليم الأساسي في محافظة إدلب وريف محافظة حلب، وهي عينة مستقلة عن عينة الدراسة الأساسية، وقد اختيرت بطريقة عشوائية (قصدية) من منطقتي الأتارب ودارة عزة والدانا، حيث كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية التأكد من مدى مناسبة بنود الاستبانة، ووضوح العبارات بالنسبة لأفراد العينة الاستطلاعية، والتحقق من خصائص الاستبانة السيكومترية، وبعد تفريغ بيانات أفراد العينة الاستطلاعية على البرنامج الإحصائي(SPSS)، تم دراسة صدق الاتساق الداخلي والصدق التمييزي للاستبانة على النحو الآتي:

2- صدق الاتساق الداخلي (الصدق البنيوي): تم حساب صدق الاتساق الداخلي لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين من خلال القيام بالإجراءات الآتية:

أ. إيجاد معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة والمحاور الأخرى، وكذلك معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة ودرجتها الكلية، والجدول الآتي يوضح نتائج معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة ودرجتها الكلية:

جدول (20) معاملات الارتباط بين كل محور من محاور استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين والمحاور الأخرى وبين محاور الاستبانة ودرجتها الكلية

		التخطيط	التنفيذ	التقويم	الدرجة الكلية
التخطيط	معامل الارتباط	1	.875**	.743**	.919**
	مستوى الدلالة		.000	.002	.000
	العينة	15	15	15	15
التنفيذ	معامل الارتباط	.875**	1	.865**	.977**
	مستوى الدلالة	.000		.000	.000
	العينة	15	15	15	15
التقويم	معامل الارتباط	.743**	.865**	1	.925**
	مستوى الدلالة	.002	.000		.000
	العينة	15	15	15	15
الدرجة الكلية	معامل الارتباط	.919**	.977**	.925**	1
	مستوى الدلالة	.000	.000	.000	
	العينة	15	15	15	15

(**)دال عند مستوى دلالة 0.01 (*) دال عند مستوى دلالة 0.05

يلاحظ من الجدول (20)، أنّ معاملات الارتباط بين كل مجال من المجالات مع المجالات الأخرى دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ما يشير إلى أن المجالات مرتبطة مع بعضها البعض، ومعاملات الارتباط بين

كل مجال من المجالات والدرجة الكلية جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، ما يشير إلى ارتباط المجالات مع الدرجة الكلية، وأنّها تقيس ما وضعت لقياسه، وهذا يؤكد الصدق البنيوي لاستبانة الموجهين.

ت-حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه البند نفسه، والجدول الآتي يبين النتائج:

جدول (21) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين مع الدرجة الكلية للمجال الذي ينتمي إليه كل بند

محاور الاستبانة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	1	0.434	0.106	غير دال
	2	0.246	0.377	غير دال
	3	0.838**	0.000	دال
	4	0.855**	0.000	دال
	5	0.392	0.148	غير دال
	6	0.476	0.073	غير دال
	7	0.828**	0.000	دال
	8	0.723**	0.002	دال
	9	0.750**	0.001	دال
	10	0.847**	0.000	دال
	11	0.785**	0.001	دال
	12	0.582*	0.023	دال
	13	0.699**	0.004	دال
	14	0.624*	0.013	دال
	15	0.710**	0.003	دال
	16	0.488	0.065	غير دال
	17	0.333	0.225	غير دال
	18	0.761**	0.001	دال
	19	0.635*	0.011	دال
	20	0.704**	0.003	دال
	21	0.649**	0.009	دال
	22	0.397	0.143	غير دال

	23	0.775**	0.001	دال
	24	0.683**	0.005	دال
	25	0.698**	0.004	دال
	26	0.333	0.225	غير دال
التنفيذ	1	0.610*	0.016	دال
	2	0.783**	0.001	دال
	3	0.325	0.237	غير دال
	4	0.610*	0.016	دال
	5	0.42	0.119	غير دال
	6	0.664**	0.007	دال
	7	0.841**	0.000	دال
	8	0.637*	0.011	دال
	9	0.569*	0.027	دال
	10	0.648**	0.009	دال
	11	0.710**	0.003	دال
	12	0.773**	0.001	دال
	13	0.797**	0.000	دال
	14	0.545*	0.036	دال
	15	0.762**	0.001	دال
	16	0.422	0.117	غير دال
	17	0.681**	0.005	دال
	18	0.738**	0.002	دال
	19	0.459	0.085	غير دال
	20	0.720**	0.002	دال
	21	0.781**	0.001	دال
	22	0.813**	0.000	دال
	23	0.571*	0.026	دال
	24	0.851**	0.000	دال

	25	0.667**	0.007	دال
	26	0.809**	0.000	دال
	27	0.570*	0.027	دال
	28	0.760**	0.001	دال
	29	0.777**	0.001	دال
	30	0.701**	0.004	دال
	31	0.634*	0.011	دال
	32	0.770**	0.001	دال
	33	0.698**	0.004	دال
	34	0.660**	0.007	دال
	35	0.832**	0.000	دال
التقويم	1	0.621*	0.014	دال
	2	0.810**	0.000	دال
	3	0.704**	0.003	دال
	4	0.779**	0.001	دال
	5	0.905**	0.000	دال
	6	0.919**	0.000	دال
	7	0.702**	0.004	دال
	8	0.697**	0.004	دال
	9	0.752**	0.001	دال
	10	0.830**	0.000	دال
	11	0.841**	0.000	دال
	12	0.608*	0.016	دال
	13	0.615*	0.015	دال
	14	0.857**	0.000	دال
	15	0.659**	0.008	دال
	16	0.818**	0.000	دال
	17	0.758**	0.001	دال

	18	0.600*	0.018	دال
	19	0.687**	0.005	دال
	20	0.571*	0.026	دال
	21	0.731**	0.002	دال
	22	0.620*	0.014	دال
	23	0.693**	0.004	دال

يلاحظ من الجدول (21) وجود بنود دالة وبنود غير دالة، وأنّ معاملات الارتباط بين درجة كل بند من البنود الدالة والمحور الذي ينتمي إليه دالة عند مستويي (0.01 و0.05)، ما يشير إلى أنّ نسبة التجانس الداخلي عالية بين البنود الدالة والمحور الذي ينتمي إليه، فيما سيتم حذف البنود الآتية: (1- 2-3-5-6-19-16-17-22-26)، لعدم وجود دلالة إحصائية (الملحق7ص161).

ج- حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين مع الدرجة الكلية للاستبانة، والجدول الآتي يبين النتائج:

الجدول (22) معاملات الارتباط بين درجة كل بند من بنود مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين مع الدرجة الكلية للاستبانة

محاور الاستبانة	البند	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	القرار
التخطيط	1	0.337	0.219	غير دال
	2	0.331	0.228	غير دال
	3	0.722**	0.002	دال
	4	0.749**	0.001	دال
	5	0.469	0.078	غير دال
	6	0.518*	0.48	دال
	7	0.702**	0.004	دال
	8	0.582*	0.023	دال
	9	0.739**	0.002	دال
	10	0.710**	0.003	دال
	11	0.676**	0.006	دال
	12	0.561*	0.030	دال

	13	0.655**	0.008	دال
	14	0.664**	0.007	دال
	15	0.639*	0.010	دال
	16	0.488	0.065	غير دال
	17	0.481	0.070	غير دال
	18	0.635*	0.011	دال
	19	0.504	0.055	غير دال
	20	0.679**	0.005	دال
	21	0.657**	0.008	دال
	22	0.509	0.053	غير دال
	23	0.615*	0.015	دال
	24	0.584*	0.022	دال
	25	0.642**	0.010	دال
	26	0.204	0.467	غير دال
التنفيذ	1	0.621*	0.013	دال
	2	0.763**	0.001	دال
	3	0.266	0.339	غير دال
	4	0.556*	0.032	دال
	5	0.415	0.124	غير دال
	6	0.593*	0.020	دال
	7	0.798**	0.000	دال
	8	0.654**	0.008	دال
	9	0.627*	0.012	دال
	10	0.657**	0.008	دال
	11	0.731**	0.002	دال
	12	0.832**	0.000	دال
	13	0.856**	0.000	دال
	14	0.502	0.056	غير دال

	15	0.691**	0.004	دال
	16	0.440	0.101	غير دال
	17	0.689**	0.005	دال
	18	0.714**	0.003	دال
	19	0.386	0.155	غير دال
	20	0.702**	0.004	دال
	21	0.693**	0.004	دال
	22	0.762**	0.001	دال
	23	0.544*	0.036	دال
	24	0.811**	0.000	دال
	25	0.683**	0.005	دال
	26	0.802**	0.000	دال
	27	0.502	0.057	غير دال
	28	0.731**	0.002	دال
	29	0.813**	0.000	دال
	30	0.639*	0.010	دال
	31	0.623*	0.013	دال
	32	0.703**	0.003	دال
	33	0.662**	0.007	دال
	34	0.670**	0.006	دال
	35	0.861**	0.000	دال
التقويم	1	0.692**	0.004	دال
	2	0.714**	0.003	دال
	3	0.603*	0.017	دال
	4	0.631*	0.012	دال
	5	0.846**	0.000	دال
	6	0.871**	0.000	دال
	7	0.697**	0.004	دال

8	0.812**	0.000	دال
9	0.614*	0.015	دال
10	0.783**	0.001	دال
11	0.793**	0.000	دال
12	0.566*	0.028	دال
13	0.544*	0.036	دال
14	0.775**	0.001	دال
15	0.610*	0.016	دال
16	0.718**	0.003	دال
17	0.714**	0.003	دال
18	0.429	0.110	غير دال
19	0.676**	0.006	دال
20	0.612*	0.015	دال
21	0.663**	0.007	دال
22	0.484	0.068	غير دال
23	0.672**	0.006	دال

يتبين من الجدول (22) وجود بنود دالة إحصائياً وبنود غير دالة إحصائياً، فيما يتبين من الجدول ذاته وجود درجة ارتباط بين كل بند من بنود الاستبانة الدالة والدرجة الكلية، وهذه الارتباطات موجبة ودالة إحصائياً عند مستويي دلالة (0.01 و 0.05)، ما يشير إلى وجود تجانس داخلي في بنود الاستبانة، وأنّ بنود الاستبانة تقيس ما وضعت لقياسه، عدا البنود الآتية: (1- 2-3-5-14-16-17-18 -19-22-26- 27)، فهي غير دالة إحصائياً، وسيتم حذفها لاحقاً (الملحق7ص162).

3- الصدق التمييزي (المجموعات الطرفية):

تم حساب صدق المجموعات الطرفية من خلال ترتيب بيانات أفراد العينة الاستطلاعية تصاعدياً، ثم أخذت أعلى (30%) منها وأدنى (30%) منها، وبعدها تم حساب متوسطي هاتين المجموعتين وانحرافاتهما المعيارية، وبعد ذلك تم استخدام اختبار (T. Test) لبيان دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين على الدرجة الكلية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين، والجدول الآتي يبين النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (23) نتائج اختبار (T. Test) لحساب دلالة الفروق بين الفئة العليا والفئة الدنيا لدرجات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين

الاستبانة	الفئة	N	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	درجة T. Test	القيمة الاحتمالية	القرار
	الفئة الدنيا	5	17.66	1.141	8	13.49	0.000	دال
	الفئة العليا	5	25.04	4.393				

يتبين من الجدول (23) وجود فروق بين متوسطات درجات الفئة العليا، ومتوسطات درجات الفئة الدنيا لأفراد العينة الاستطلاعية على الدرجة الكلية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين، حيث كانت القيمة الاحتمالية على الدرجة الكلية للاستبانة كلها (0.000)، وهي أقل من مستوى الدلالة الافتراضي لها(0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق بين متوسطات أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية على الاستبانة كلها، وهذه الفروق كانت لصالح درجات الفئة العليا، لأن المتوسطات الحسابية لها كانت أكبر من متوسطات درجات الفئة الدنيا، وهذا يدل على تمتع الاستبانة بالصدق بدلالة الفروق الطرفية أي تمتلك الاستبانة القدرة التمييزية بين أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، وبهذا تكون الاستبانة صادقةً لما أعدَّت له.

ث- دراسة ثبات استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين:

تم دراسة ثبات استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين بطريقتين على النحو الآتي:

1- ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية نفسها على استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين، والجدول (24) يوضح نتائج معاملات الثبات بهذه الطريقة.

2- ثبات التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان براون: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية باستخدام معادلة سبيرمان براون، بعد تقسيم بنود الاستبانة إلى قسمين، القسم الأول يضم البنود الفردية والقسم الثاني يضم البنود الزوجية، والجدول الآتي يوضح النتيجة:

جدول (24) معاملات ثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين

استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين	البنود	ألفا كرونباخ	معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون
	84	0.98	0.98	0.99

يتضح من الجدول(24) أنّ معاملات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ لبنود مقياس مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين وثباتها فيما بينها بلغت (0.98)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة، ومعاملات التجزئة النصفية بمعادلة سبيرمان لبنود مقياس مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين بلغت (0.99)، وهي معاملات ثبات مرتفعة ومناسبة، وهو معامل ارتباط قوي جداً، وممّا سبق يتضح أن الاستبانة تتمتع بصدق وثبات مناسبين بدرجة قوية جداً، وهذا يشير إلى أنها صالحة للاستخدام كأداة للبحث الحالي.

- **الصورة النهائية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين (الملحق7 ص161).**

تكونت استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين بصورتها النهائية بعد حذف البنود غير الدالة من (67) بنداً، موزعة على ثلاثة محاور وبدائل إجابة ثلاثية لكل بند استناداً لمعيار ليكرت (**Liekert**) الثلاثي (مستوى عالٍ، مستوى متوسط، مستوى ضعيف)، والجدول الآتي يبين محاور الاستبانة وعدد بنودها:

جدول (25) مجالات وبنود استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين بصورتها النهائية

المجال	عدد البنود	أرقام البنود
التخطيط	17	17-1
التنفيذ	29	29-1
التقويم	21	21-1
المجموع الكلي للبنود	67	67-1

حيث يعطى الموجه/ة في حال اختياره/ا البديل (مستوى عالٍ)(3) درجات، وفي حال اختياره البديل (مستوى متوسط) (2) درجتين، وفي حال اختياره البديل (مستوى ضعيف) (1) درجة، وبالتالي فإنّ أعلى درجة يمكن أن

يحصل عليها المعلم في حال إجابته عن جميع بنود الاستبانة هي (67 × 3 = 201) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المعلم في حال إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (67× 1 = 67) درجة.

ولتحديد درجة تقدير أفراد عينة البحث مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين وضع الباحث المعيار التالي، من خلال الخطوات الآتية:

- حساب المدى، وذلك بطرح أكبر قيمة على البند من أصغر قيمة (3 – 1 = 2).
- حساب طول الفئة، وذلك بتقسيم المدى وهو (2) على أكبر قيمة في البند وهي (3) (2 ÷ 3 = 0.66) طول الفئة.
- إضافة طول الفئة، وهو (0.66) إلى أصغر قيمة في المقياس وهي (1)، وذلك للحصول على الفئة الأولى، لذا كانت الفئة الأولى من (1 – 1.66)، ثم إضافة طول الفئة إلى الحد الأعلى من الفئة الأولى، وذلك للحصول على الفئة الثانية وهكذا للوصول إلى الفئة الأخيرة.

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي يمكن التعامل مع قيم المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة البحث كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول (26) المتوسطات الحسابية الرتبية للموجهين

الترتيب	فئات قيم المتوسط الحسابي الرتبي	التقديرات اللفظية للأداة
1	3-2.33	مستوى الأداء عالٍ
2	2.32-1.67	مستوى الأداء متوسط
3	1.66-1	مستوى الأداء ضعيف

ومن خلال حساب فئات المتوسط الرتبي لبدائل الإجابة الثلاثية للاستبانة، فإنّ أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المعلم في حال إجابته عن جميع بنود الاستبانة هي (67 × 3 = 201) درجة، وأدنى درجة يمكن أن يحصل عليها المعلم في حال إجابته على جميع بنود الاستبانة هي (67× 1 = 67) درجة.

خامساً- الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل نتائج البحث.

اعتمد الباحث في تحليل نتائج أسئلة البحث وفرضياته على البرنامج الحاسوبي (Spss)، حيث استخدم الباحث ما يأتي:

- معامل الارتباط بيرسون.
- معادلة ألفا كرونباخ.
- معادلة سبيرمان براون.
- التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

- اختبار T-Test لعينتين مستقلتين لتحليل الفروق بين متغيرات الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي (One- Way Anova) لتحليل الفروق بين متغيرات الدراسة الثلاثية.
- اختبار LSD للمقارنات البعدية.

الفصل الخامس: نتائج البحث وتفسيرها

- تمهيد

أولاً- نتائج أسئلة البحث وتفسيرها

ثانياً- خلاصة نتائج البحث

ثالثاً- توصيات الباحث ومقترحاته

تمهيد:

يتناول الفصل الخامس للبحث الحالي المعالجة الإحصائية لبيانات البحث ومحاولة الإجابة عن أسئلته من خلال النتائج التي تم التوصل إليها، ومناقشتها وتفسيرها في ضوء الواقع الميداني للبحث، وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع هذا البحث، والتي يمكن أن تغنيه، وفيما يأتي عرض مفصّل لنتائج أسئلة البحث وتفسيرها.

أولاً: نتائج أسئلة البحث وتفسيرها:

السؤال الأول: ما مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن السؤال السابق تم تطبيق اختبار (t) لعينة واحدة على البيانات التي تم جمعها بوساطة استبانة الكفايات التدريسية، وذلك لتعرف دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي وكانت النتائج كالآتي:

جدول (27) اختبار (t) لمدى ممارسة الكفايات التدريسية للاستبانة ككل من وجهة نظر المعلمين

استبانة الكفايات التدريسية للمعلمين	العدد	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الرتبي	القرار
	341	67	173.07	20.39	35.38	0.000	340	134	2.58	دال

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن مستوى الدلالة (0.000) أصغر من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية كلها مقارنة بالمتوسط الفرضي، وكانت هذه الفروق لصالح متوسط العينة، أي أنّ مستوى ممارسة الكفايات التدريسية لدى المعلمين، كما تعكسها الاستبانة، كانت عالية، وذلك بمقارنة المتوسط الرتبي (2.58) مع الجدول (14).

كما تم تطبيق اختبار (t) لعينة واحدة لتعرف دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لكل كفاية من الكفايات التدريسية الموجودة في الاستبانة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (28) اختبار (t) لمدى ممارسة الكفايات التدريسية لكل محور من محاور الاستبانة من وجهة نظر المعلمين

الكفاية	العدد	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	القرار	المتوسط الرتبي	الترتيب
التخطيط	341	22	56.92	7.48	31.90	0.000	340	44	دال	2.58	2
التنفيذ	341	31	80.14	9.89	33.85	0.000	340	62	دال	2.58	1

التقويم	341	14	35.99	4.86	30.37	0.000	340	28	دال	2.57	3

من خلال النتائج الموضّحة في الجدول السابق نلاحظ أنّ مستوى الدلالة (0.000) أصغر من(0.05)، وذلك لجميع الكفايات، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الكفايات التدريسية مقارنة بالمتوسط الفرضي، ومن خلال المقارنة بين المتوسطات لوحظ أن متوسط الكفايات التدريسية أعلى من المتوسط الفرضي لها، وبالتالي فمستوى ممارسة هذه الكفايات لدى المعلمين من خلال إجاباتهم على استبانة الكفايات التدريسية كان عالياً، حيث يُلاحظ من الجدول (28) أنّ كفاية تنفيذ الدرس حازت على المرتبة الأولى بين الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلمون من وجهة نظرهم، حيث جاءت بمتوسط حسابي (80.14)، تلتها في المرتبة الثانية كفاية التخطيط بمتوسط حسابي (56.92)، في حين جاءت كفاية التقويم في المرتبة الثالثة الأخيرة بمتوسط حسابي (35.99).

إنّ النتيجة السابقة تتفق مع نتائج دراسة كلٍّ من الأسطل،2010؛ المساعيد،2018؛ نيال،2018، التي اعتمدت الاستبانة الموجهة للمعلمين لتحديد مستوى توفر الكفايات لديهم، سواءٌ كان المعلمون من خريجي المعاهد أو كليات التربية، حيث تشابهت نتائج الدراسة مع دراسة (Sabarna،2008) التي توصلت إلى أن معلمي اللغة الإنكليزية في المدارس الحكومية في الخليل يمارسون الكفايات التعليمية بدرجة عالية، وكذلك دراسة (العبيدان،2018) التي أظهرت نتائجها أن كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية مرتفعة وكافية لتحقيق معايير الجودة، وكذلك دراسة (المساعيد،2018) التي توصلت من خلال توزيع استبانة الكفايات التدريسية على عينة من المعلمين، ومديري المدارس، إلى أنّ مجال الكفايات التدريسية جاء مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ (4.24)، كما دلّت نتائج دراسة نيال (2018) أنّ مستوى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي الحلقة الأولى من خلال إجاباتهم على الاستبانة كان مرتفعاً أيضاً، وهذا يدل على أنّ المعلمين غير قادرين على تقييم أنفسهم بموضوعية وشفافية، فمن خلال إجاباتهم على بنود الاستبانات يعتقدون بأنّهم يمتلكون الكفايات التدريسية بمستويات عالية، أي أنّ المعلمين راضون عن مستوى الكفايات التي يمارسونها، والتي اكتسبوها منْ خلال إعدادهم وتأهيلهم الوظيفي قبل الخدمة في معاهد وكليات التربية أو أثناء التدريب خلال فترة الخدمة، بينما اختلفت النتائج مع نتائج دراسة كلٍّ منْ (محمدي، 2016) التي أظهرت ضعف في الأداء التدريسي للكفايات التدريسية عند المعلمين في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم، ودراسة (الحصان،2011) التي أظهرت وجود قصور واضح في مستوى توفر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، حيث بلغت درجة توفر جميع الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في الدراسة الحالية بدرجة ضعيفة.

من خلال النتائج نجد أنّ المعلمين يملكون تقديراً عالياً لمدى ممارستهم للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم، وربما يعود ذلك إلى ثقتهم بخبراتهم وبإعدادهم الأكاديمي في أثناء الدراسة، ولعل امتلاك أغلب المعلمين للكفايات التدريسية اللازمة لمهنة التدريس راجع لخضوعهم لدورات تكوينية في أثناء الخدمة من قبل المنظمات العاملة في

مجال التعليم، أو بسبب إقامة الدورات التدريبية لهم من قبل المجمّعات التربوية التي يتبعون لها في أثناء ممارسة مهنة التدريس في الصفوف، كما لا يمكن إغفال الجانب الذاتي للمعلمين المتوقع ظهوره من خلال الإجابة عن بنود الاستبانة.

كما قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على محور التخطيط للاستبانة، لتحديد درجة تقدير أفراد العينة من المعلمين للمحور الأول، والنتائج مبيّنة في الجدول الآتي:

الجدول (29) ترتيب بنود المحور الأول (التخطيط) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين

رقم البند	بنود المحور الأول التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
14	أحدد أسلوب التدريس المناسب لكل درس	2.71	0.48	عالٍ	1
20	أختار أساليب التقويم المناسبة للدرس	2.70	0.48	عالٍ	2
11	أراعي الفروق الفردية أثناء التخطيط للدرس	2.68	0.46	عالٍ	3
6	أصوغ أهدافاً سلوكية معرفية متنوعة	2.67	0.55	عالٍ	4
10	أراعي حاجات التلميذ في التخطيط للدرس	2.67	0.49	عالٍ	5
22	أحدد ما يضمن إثارة دافعية المتعلمين والمشاركة في الدرس	2.67	0.49	عالٍ	6
9	أختار النشاط المرتبط بالمحتوى العلمي	2.65	0.53	عالٍ	7
15	أنوّع في اختيار طرائق التدريس المناسبة حسب محتوى المادة العلمي	2.65	0.50	عالٍ	8
2	يمتاز التخطيط للدرس بتنوع الأهداف وشموليتها	2.64	0.50	عالٍ	9
18	أحدد الهدف من استخدام الوسيلة التعليمية في الدرس	2.64	0.53	عالٍ	10
19	أتأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل الدخول للصف	2.64	0.53	عالٍ	11
13	أُنسق العناصر الرئيسة للدرس بما يخدم أهداف الدرس	2.63	0.54	عالٍ	12
3	أكتب الخطة بشكل منظّم ومتسلسل بحيث يسهل الرجوع إليها عند الحاجة	2.62	0.51	عالٍ	13
7	أصوغ أهدافاً سلوكية مهارية متنوعة	2.61	0.57	عالٍ	14
21	أراعي استخدام أنواع التقويم المختلفة أثناء التخطيط للدرس	2.61	0.57	عالٍ	15
16	أختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس	2.58	0.54	عالٍ	16
12	أوزّع زمن الحصة بين خطوات الدرس بشكل دقيق	2.51	0.55	عالٍ	17
1	أثري تخطيطي بأنشطة وخبرات تناسب استعدادات التلاميذ وميولهم	2.49	0.54	عالٍ	18

8	أصوغ أهدافاً وجدانية	2.46	0.65	عالٍ	19
17	أختار وسائل تعليمية منوعة تراعي الفروق الفردية بين التلامذة	2.45	0.55	عالٍ	20
4	أضع خطة درسية أسبوعية	2.39	0.59	عالٍ	21
5	أضع خطة درسية شهرية	2.16	0.72	متوسط	22

يتضح من الجدول(29) أنّ المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.71 – 2.16) وهي تقديرات عالية، حيث جاء البند (أحدد أسلوب التدريس المناسب لكل درس) في المرتبة الأولى، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلّمين على دراية بتحديد أسلوب التدريس المناسب لكل درس قبل البدء بإعطائه، وذلك من خلال اطلاعهم على الخطة الدرسية، وبحكم خبرتهم المسبقة بأساليب التدريس المناسبة للدروس التي ينفذونها خلال فترة الإعداد والتأهيل في المعاهد والجامعات، كما يتضح من ذلك أنّ المعلم يمتلك مهارة تحديد أسلوب التدريس التي تتلاءم مع اهتمامات التلاميذ، وذلك لتحصيل المعرفة والمشاركة بفعالية في كافة أنشطة التعليم والإقبال عليها، وجاء البند(أختار أساليب التقويم المناسبة للدرس) في المرتبة الثانية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يتقنون أساليب التقويم المختلفة(مرحلي، ختامي...إلخ) ويطبقونها خلال الحصة الدرسية، ما يعود بالفائدة على التلاميذ، ويوفر تغذية راجعة للمعلمين عن أدائهم، ثم جاء البند (أراعي الفروق الفردية أثناء التخطيط للدرس) في المرتبة الثالثة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يعرفون مستويات طلابهم ممّا يجعلهم قادرين على مراعاة الفروق الفردية بينهم أثناء طرح الأسئلة وتنفيذ النشاطات المختلفة التي تخدم الدرس، فالتخطيط الفعال لتعليم التلاميذ ينبغي أن يكون وفق أسس مدروسة تقوم على مراعاة الفروق الفردية، ثم نال البند(أصوغ أهدافاً سلوكية معرفية متنوعة) المرتبة الرابعة، ويفسّر الباحث النتيجة بأنّ المعلمين لديهم خبرة كافية بصياغة الأهداف السلوكية في المجال المعرفي، فبقدر وضوح تلك الأهداف تكون جودة العمل التعليمي، حيث يتم تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها بدقة استناداً لاحتياجات التلاميذ، وربط أهداف محتوى المادة العلمية بأهداف الدرس، وهذا يدل على اهتمام المعلمين بالجانب المعرفي وتركيزهم عليه في أثناء التدريس، وإهمال الجانب المهاري والوجداني، ثم جاءت البنود(أراعي حاجات التلميذ في التخطيط للدرس، أحدد ما يضمن إثارة دافعية المتعلمين والمشاركة في الدرس، أختار النشاط المرتبط بالمحتوى العلمي، أنوّع في اختيار طرائق التدريس المناسبة حسب محتوى المادة العلمي، يمتاز التخطيط للدرس بتنوع الأهداف وشموليتها، أحدد الهدف من استخدام الوسيلة التعليمية في الدرس، أتأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل الدخول للصف، أُنسق العناصر الرئيسة للدرس بما يخدم أهداف الدرس، أكتب الخطة بشكل منظّم ومتسلسل بحيث يسهل الرجوع إليها عند الحاجة، أصوغ أهدافاً سلوكية مهارية متنوعة، أراعي استخدام أنواع التقويم المختلفة أثناء التخطيط للدرس، أختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، أوزّع زمن الحصة بين خطوات الدرس بشكل دقيق، أثري تخطيطي بأنشطة وخبرات تناسب استعدادات التلاميذ وميولهم، أصوغ أهدافاً وجدانية، أختار وسائل تعليمية منوعة تراعي الفروق الفردية بين التلامذة، أضع خطة درسية أسبوعية) في المراتب الأخيرة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى توفر التأهيل الكافي للمعلمين في مجال التخطيط، سواءٌ من حيث مراعاة

حاجات التلاميذ ضمن التخطيط للدرس، وتحديد الأهداف المرجوة من استخدام وسائل تعليمية مرتبطة بالدرس، وصياغة أهداف مهارية متنوعة وتنويع الأنشطة داخل الصف، وامتلاك مهارة توزيع زمن الحصة على عناصر الدرس بصورة ملائمة، وذلك بغية تحقيق أهداف الدرس خلال الزمن المخصص له، حيث يقوم باستغلال وقت التعلّم بفعالية والانتقال من خطوة لأخرى أثناء الدرس بما يضمن فهم التلاميذ لمحتوى الدرس، حيث تتحدد جودة المعلم في هذا المجال من خلال مدى تمكنه من المادة العلمية وفهم طبيعتها ومدى قدرته على توظيف هذه المادة في الأنشطة التعليمية المختلفة، وصياغة الأهداف الوجدانية المناسبة للدرس، ووضع خطة على نحوٍ منظم واختيار وسائل تعليمية مناسبة، فيما جاء البند(أضع خطة درسية شهرية) في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك لقلة خبرة المعلمين بوضع الخطط الشهرية للمنهاج الدراسي، وهذا ما لاحظه الباحث من خلال عمله مشرفاً تعليمياً ومشرفاً على زمر التربية العملية، حيث إنّ المعلمين يفتقرون إلى مثل هذه الخبرات، إضافة إلى قلة اللقاءات والندوات التربوية المعلن عنها من قبل مديريات التربية، ما قد يجعل معلمي المدارس يُغفلون جانب التخطيط الشهري الذي يعد حجر أساس في العملية التعليمية.

ثم قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على محور التنفيذ للاستبانة، والنتائج في الجدول الآتي:

الجدول (30) ترتيب بنود المحور الثاني (التنفيذ) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين

رقم البند	بنود المحور الثاني التنفيذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
27	أقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بيني وبين التلاميذ	2.76	0.42	عالٍ	1
24	أنوّع من نبرات صوتي أثناء تنفيذ الدرس	2.75	0.46	عالٍ	2
7	أستخدم التعزيز لزيادة الدافعية للتعلم	2.72	0.50	عالٍ	3
8	أقوم بالتعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ	2.69	0.49	عالٍ	4
6	أعرض المادة العلمية بوضوح وتسلسل منطقي وعلمي	2.68	0.49	عالٍ	5
10	أعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب	2.68	0.49	عالٍ	6
28	أحرص على التفاعل اللفظي أثناء الدرس	2.68	0.46	عالٍ	7
4	أعطي أمثلة تتفق مع عناصر الدرس الرئيسة	2.67	0.52	عالٍ	8
11	أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس	2.67	0.50	عالٍ	9
31	أغلق الدرس بشكل يتلاءم مع طبيعة الأهداف الموضوعة للدرس	2.66	0.50	عالٍ	10
2	أحفّز التلاميذ ليصبحوا مشاركين في عملية التعلّم بفاعلية	2.64	0.50	عالٍ	11
9	أوظف الوسائل التعليمية في الدرس بشكل فعال	2.64	0.50	عالٍ	12

19	أُحسن التصرف في وقت الدرس عندما يضيع جزء منه لأمور خاصة	2.64	0.50	عالٍ	13
26	أتعامل مع السلوك غير السوي بطريقة تربوية	2.64	0.51	عالٍ	14
30	أتابع تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ	2.62	0.54	عالٍ	15
14	أنوّع في الأسئلة تبعاً للمستويات المعرفية للتلاميذ	2.61	0.57	عالٍ	16
17	أحافظ على اهتمام وتفاعل التلاميذ في النشاط التعليمي	2.61	0.54	عالٍ	17
12	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تتابع الإجراءات التدريسية المتنوعة	2.58	0.49	عالٍ	18
23	أراعي التدرج من البسيط إلى المركب في تنفيذ الدرس	2.58	0.52	عالٍ	19
16	أوجه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير بالإجابة	2.56	0.52	عالٍ	20
18	أحث التلاميذ على توظيف معلومات الدرس في حياتهم اليومية	2.55	0.6	عالٍ	21
22	أراعي التنوع في طرق التدريس حسب طبيعة الدرس	2.55	0.52	عالٍ	22
3	أعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسة للدرس بوضوح	2.53	0.55	عالٍ	23
15	أوجّه الأسئلة بطريقة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	2.53	0.55	عالٍ	24
1	أستخدم أساليب التهيئة الحافزة في بداية الدرس	2.51	0.61	عالٍ	25
5	أراعي الوقت المخصص لفعاليات التنفيذ للدرس	2.49	0.58	عالٍ	26
21	أنفذ أنشطة درسية متنوعة (معرفية – وجدانية – حس حركية)	2.43	0.6	عالٍ	27
13	أراعي ترابط الأجزاء النظرية في المادة التعليمية مع الأجزاء العملية	2.39	0.54	عالٍ	28
25	أغير في البيئة الصفية المادية حسب متطلبات الدرس	2.37	0.64	عالٍ	29
29	أحرص على التفاعل غير اللفظي أثناء الدرس	2.37	0.66	عالٍ	30
20	أكلّف التلاميذ بأنشطة غير صفية يستخدمون فيها معلوماتهم وخبراتهم الجديدة	2.20	0.71	متوسط	31

يتضح من الجدول(30) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.76 – 2.20)، بتقديرات عالية لأغلب البنود، إذ جاء البند (أقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بيني وبين التلاميذ) في المرتبة الأولى، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يقيمون علاقات اجتماعية وديّة بينهم وبين التلاميذ، ما يساعد على إيصال المعلومة بكل ثقة للتلاميذ، ما يسهم في زيادة التواصل مع المتعلمين وبناء الثقة لديهم، وجاء البند(أنوّع من نبرات صوتي أثناء تنفيذ الدرس) في المرتبة الثانية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يتقنون مهارة تنويع نبرة الصوت بين انخفاض وارتفاع في الحصة الواحدة وحسب ما يقتضيه الموقف التعليمي، ما يؤثر بالإيجاب على فهم التلاميذ

وشدهم للدرس، فصوت المعلم هو وسيلته لنقل الخبرة و المعرفة للتلاميذ، وتنويع نبرة الصوت لها أثر ووقع خاص في نفوس التلاميذ، من خلال هذه النتائج يتضح بأن المعلم يمتلك مهارة التحدث بصوت مسموع يتغير بما يناسب المواقف التعليمية، فاللغة الرصينة والواضحة في أثناء عرض المادة الدرسية وتوضيحها للتلاميذ عامل مهم في أثناء الشرح مع إضفاء جو من المتعة والحيوية على الدرس، في حين أنّ ثبات الصوت على وتيرة واحدة لفترة زمنية طويلة سوف يسبب الملل للتلاميذ، لذلك يجب على المعلم أن يكون صوته مسموعاً، ومن المفيد التنويع في نبرات الصوت ومستوياته لأنّ من شأن ذلك تبديد الرتابة والملل وإضفاء الحيوية على الموقف التعليمي، ولا يتركه على وتيرة واحدة لأنه قد يسبب للتلاميذ التشتت وعدم الانتباه، ثم جاء البند (أستخدم التعزيز لزيادة الدافعية للتعلم) في المرتبة الثالثة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يعرفون أساليب التعزيز اللفظية وغير اللفظية التي تسهم في تحفيز التلاميذ للتعلم، والمشاركة النشطة الفعّالة في أثناء الدرس، فالتعزيز يترك انطباعاً إيجابياً نحو عملية التدريس، ومن دونه يفقد التدريس أحد خصائصه الأساسية، لأن عملية التعليم ما هي إلا تفاعل إنساني بين طرفين هما المعلم والتلميذ، ثم نال البند(أقوم بالتعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ) المرتبة الرابعة، ويفسر الباحث هذه النتيجة بأنّ المعلمين لديهم خبرة كافية في استخدام أنواع التعزيز والوقت المناسب لتقديم التعزيز لتحصل الفائدة المرجوة منه حتى لا يفقد قيمته التربوية، فالمعلم الذ يحرص على تقديم التعزيز في الوقت المناسب يسهم في زيادة ثقة التلميذ في نفسه، وبالتالي يحقق حالة من الرضا والارتياح لدى المتعلم عند الحصول عليه بعد أدائه للسلوك المرغوب فيه، ثم جاءت البنود (أعرض المادة العلمية بوضوح وتسلسل منطقي وعلمي، أعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب، أحرص على التفاعل اللفظي أثناء الدرس، أعطي أمثلة تتفق مع عناصر الدرس الرئيسة، أستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس، أغلق الدرس بشكل يتلاءم مع طبيعة الأهداف الموضوعة للدرس، أحفّز التلاميذ ليصبحوا مشاركين في عملية التعلّم بفاعلية، أوظف الوسائل التعليمية في الدرس بشكل فعال، أُحسن التصرف في وقت الدرس عندما يضيع جزء منه لأمور خاصة، أتعامل مع السلوك غير السوي بطريقة تربوية، أتابع تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ، أنوّع في الأسئلة تبعاً للمستويات المعرفية للتلاميذ، أحافظ على اهتمام وتفاعل التلاميذ في النشاط التعليمي، أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تتابع الإجراءات التدريسية المتنوعة، أراعي التدرج من البسيط إلى المركب في تنفيذ الدرس، أوجه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير بالإجابة، أحث التلاميذ على توظيف معلومات الدرس في حياتهم اليومية، أراعي التنوع في طرق التدريس حسب طبيعة الدرس، أعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسة للدرس بوضوح، أوجّه الأسئلة بطريقة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، أستخدم أساليب التهيئة الحافزة في بداية الدرس، أراعي الوقت المخصص لفعاليات التنفيذ للدرس، أنفذ أنشطة درسية متنوعة (معرفية – وجدانية – حس حركية)، أراعي ترابط الأجزاء النظرية في المادة التعليمية مع الأجزاء العملية، أغير في البيئة الصفية المادية حسب متطلبات الدرس، أحرص على التفاعل غير اللفظي أثناء الدرس) في المراتب الأخيرة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى خبرة المعلمين في التصرف حيال المواقف المختلفة ضمن الحصة الدرسية، ومتابعة المعلمين للواجبات المنزلية وتصحيحها، وتعريف التلاميذ بأهداف

الدّرس الرئيسة، حيث تسهم في معرفة التلاميذ لما سيتعلمونه خلال هذا الدرس، إضافةً إلى طرح أسئلة متنوعة تناسب قدرات التلاميذ وخبراتهم، ولا تكون مصدر تحدٍّ لهم، وكذلك اتباع أساليب تهيئة حافزة تجذب التلاميذ للدرس، حيث تعتبر هذه المهارة ضرورية لنجاح التواصل سواءٌ اللفظي أو غير اللفظي مع التلاميذ، حيث يكون لدى المعلم القدرة على تقديم موضوع درسه التقديم المناسب والتهيئة المناسبة، بقصد إعداد تلاميذه لهذا الدرس، حيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية مناسبة لتلقي المعلومات، فالتهيئة للدرس ضرورية لاستثارة دافعية التلاميذ للتعلم، وبالنظر للبند الأخير (أكلّف التلاميذ بأنشطة غير صفية يستخدمون فيها معلوماتهم وخبراتهم الجديدة) الذي حاز على درجة متوسطة بمقدار (2.20)، حيث يمكن تفسير هذه النتيجة إلى عدم اهتمام المعلمين بالأنشطة اللاصفية، التي تثري التعليم وتغني خبرات التلاميذ بمعلومات جديدة وإنّما يكتفي المعلمون بالأنشطة داخل الصف.

كما قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على محور التقويم للاستبانة، والنتائج في الجدول الآتي:

الجدول (31) ترتيب بنود المحور الثالث (التقويم) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة المعلمين

رقم البند	بنود المحور الثالث التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
14	أحرص أن تكون أسئلة الاختبارات متوافقة مع المحتوى العلمي وشاملة له	2.83	0.36	عالٍ	1
13	أنفذ التقويم النهائي بأساليب متنوعة	2.65	0.50	عالٍ	2
11	أقوم بتقدير التحصيل الدراسي لكل تلميذ	2.61	0.54	عالٍ	3
10	أقوّم نشاطات التلاميذ ومشاركاتهم داخل الفصل الدراسي	2.59	0.52	عالٍ	4
8	أستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة للتلاميذ	2.58	0.52	عالٍ	5
3	أنوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – مرحلي – ختامي)	2.57	0.52	عالٍ	6
6	أراعي استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه	2.57	0.57	عالٍ	7
7	أراعي تناسب وقت التقويم مع زمن الحصة	2.57	0.52	عالٍ	8
5	أراعي التقويم المرحلي بعد تنفيذ كل هدف	2.56	0.57	عالٍ	9
1	أطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية	2.52	0.58	عالٍ	10
12	أقيّم طرق التدريس المستخدمة للتأكد من فاعليتها في التدريس	2.49	0.55	عالٍ	11
9	أقيس مدى احتفاظ التلاميذ بمعلومات الدرس وفهمها	2.48	0.56	عالٍ	12
4	أحرص على التقويم القبلي في بداية كل درس	2.47	0.63	عالٍ	13
2	أصنّف المتعلمين حسب الفروق الفردية	2.45	0.55	عالٍ	14

يتضح من الجدول(31) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (2.83 – 2.45)، بتقديرات عالية، إذ جاء البند (أحرص أن تكون أسئلة الاختبارات متوافقة مع المحتوى العلمي وشاملة له) في المرتبة الأولى، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يحرصون على أنْ تكون أسئلة الاختبارات التي توضع لاختبار التلاميذ شاملة للمحتوى العلمي ومن ضمن المنهاج، فهي تفيد المعلم في التعرف على مستوى التحصيل الدراسي الذي وصل إليه المتعلمون، وبالتالي يستطيع المعلم مراقبة تقدم العملية التعليمية لجوانب التحصيل المتوقعة من التلاميذ، بعد مرورهم بالخبرات التعليمية التعلّمية، وجاء البند(أنفذ التقويم النهائي بأساليب متنوعة) في المرتبة الثانية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يتقنون أساليب التقويم المختلفة ويطبقونها خلال الحصة الدرسية، ممّا يعود بالفائدة على التلاميذ وخاصة التقويم النهائي الذي يتم من خلاله التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة في نهاية الحصة الدرسية، كما يساعد المعلم على التأكد من إتقان التلاميذ للمعلومات على نحوٍ مباشر، ومعرفة مهاراته ونقاط قوته وضعفه، ثم جاءت البنود (أقوّم نشاطات التلاميذ ومشاركاتهم داخل الفصل الدراسي، أستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة للتلاميذ، أنوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – مرحلي– ختامي) أراعي استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه، أراعي تناسب وقت التقويم مع زمن الحصة، أراعي التقويم المرحلي بعد تنفيذ كل هدف، أطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية، أقيّم طرق التدريس المستخدمة للتأكد من فاعليتها في التدريس، أقيس مدى احتفاظ التلاميذ بمعلومات الدرس وفهمها، أحرص على التقويم القبلي في بداية كل درس، أصنّف المتعلمين حسب الفروق الفردية) في المراتب الأخيرة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى خبرة المعلمين في تقويم نشاطات التلاميذ واستخدام نتائج التقويم في تجنب الأخطاء عند التلاميذ وتصحيحها، والخبرة في استخدام التقويم في الوقت المناسب بحيث يتناسب مع زمن الحصة الدرسية، ما يسهم في معالجة أخطاء التلاميذ قبل تفاقمها، وبالتالي فالمعلم عندما يستخدم التقويم بأساليبه المتنوعة في التدريس يقيس مدى احتفاظ التلاميذ بالمعلومات التي تم تقديمها لهم خلال الحصة الدرسية، فالتقويم شيء أساسي في التعليم.

السؤال الثاني: ما مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

للإجابة عن السؤال السابق تم تطبيق اختبار (t) لعينة واحدة على البيانات التي تم جمعها بوساطة استبانة الكفايات التدريسية، وذلك لتعرف دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (32) اختبار (t) لمدى ممارسة الكفايات التدريسية للاستبانة ككل من وجهة نظر الموجهين

استبانة الكفايات التدريسية للموجهين	العدد	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الرتبي	القرار
	74	67	147.33	26.30	4.36	0.000	73	134	2.19	دال

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن مستوى الدلالة (0.000) أصغر من (0.05)، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الموجهين على استبانة الكفايات التدريسية كلها مقارنة بالمتوسط الفرضي، وكانت

هذه الفروق لصالح متوسط العينة، أي أنّ مستوى ممارسة الكفايات التدريسية لدى المعلمين من وجهة نظر الموجهين كما تعكسها الاستبانة كانت متوسطة، وذلك مقارنةً بالمتوسط الرتبي في الجدول (26).

كما تم تطبيق اختبار (t) لعينة واحدة لتعرّف دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي والمتوسط الفرضي لكل كفاية من الكفايات التدريسية الموجودة في الاستبانة، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (33) اختبار (t) لمدى ممارسة الكفايات التدريسية لكل محور من محاور الاستبانة من وجهة نظر الموجهين

الكفاية	العدد	عدد المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	قيمة الدلالة	درجة الحرية	المتوسط الفرضي	المتوسط الرتبي	القرار	الترتيب
التخطيط	74	17	36.44	7.56	2.78	0.000	73	34	2.14	دال	3
التنفيذ	74	29	64.58	11.22	5.04	0.000	73	58	2.22	دال	1
التقويم	74	21	46.31	8.70	4.26	0.000	73	42	2.20	دال	2

من خلال النتائج الموضّحة في الجدول السابق نلاحظ أنّ مستوى الدلالة (0.000) أصغر من (0.05)، وذلك لجميع الكفايات، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى ممارسة الكفايات التدريسية مقارنة بالمتوسط الفرضي، ومن خلال المقارنة بين المتوسطات لوحظ أن متوسط الكفايات التدريسية أعلى من المتوسط الفرضي لها، وبالتالي فمستوى ممارسة هذه الكفايات لدى المعلمين من خلال إجاباتهم على استبانة الكفايات التدريسية كان متوسطاً من وجهة نظر الموجهين، كما يُلاحظ من الجدول (33) أنّ كفاية تنفيذ الدرس حازت المرتبة الأولى بين الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلمون من وجهة نظر الموجهين، إذ جاءت بمتوسط حسابي (64.58)، تلتها في المرتبة الثانية كفاية التقويم بمتوسط حسابي (46.31)، في حين جاءت كفاية التخطيط في المرتبة الثالثة والأخيرة بمتوسط حسابي (36.44).

ومن خلال الجداول آنفة الذكر أظهرت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني أنّ كفاية مجال التنفيذ للتدريس احتلت المرتبة الأولى بين الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلمون من وجهة نظر الموجهين التربويين، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الكفايات في مجال التنفيذ للتدريس تُعدّ من الكفايات المهمة التي تركز عليها معظم المساقات التربوية التي يدرسها الطالب المعلم في تخصص معلم الصف، زيادة على ما سبق، يعتقد الباحث بأنّ زيارة الموجهين للمعلمين في المدارس وحضورهم للدروس المقدمة من قبل المعلمين وتقديمهم التغذية الراجعة المناسبة والمستمرة حول هذه العملية أسهم بنحوٍ كبير في ممارسة هؤلاء المعلمين للكفايات في مجال التنفيذ للتدريس بنحوٍ جيد، وقد اختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المعمر،2015) التي أظهرت أنّ درجة توفر كفاية جودة تنفيذ الدرس جاءت بدرجة ضعيفة، كما أشارت نتائج دراسة (الجعافرة، الزيديين،2016) إلى أنّ أكثر الكفايات التدريسية امتلاكاً من قبل المعلمين هي كفاية التخطيط.

وفيما يتعلق بكفاية تقويم التدريس أظهرت النتائج أنّ هذه الكفاية جاءت في المرتبة الثانية بين الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلمون، وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يدرسون في أثناء إعدادهم الأكاديمي مقرراً دراسياً واحداً يتعلق بعملية تقويم التدريس هو مقرر القياس والتقويم، وقد يُعدّ ذلك غيرُ كافٍ لامتلاك هذه الكفاية وممارستها بالشكل الأنسب الذي يحقق الأهداف التعليمية، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أنّ امتلاك المعلّم لكفاية تقويم التدريس يتطلب منه خبرة كافية في عملية بناء أدوات التقويم المناسبة، كالاختبارات الموضوعية والمقالية، وهذه الخبرة غير متوفرة على نحوٍ مناسب لدى المعلمين، فالتقويم عملية مستمرة وشاملة تبدأ مع بداية الدرس حتى نهايته، وهذا يتطلب من المعلمين مهارات عالية في اختيار أفضل أساليب التقويم التي تتناسب ومستويات التلاميذ وتراعي الفروق الفردية فيما بينهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة الحصان (2011) التي أشارت نتائجها إلى أن كفاية التقويم جاءت في المرتبة الثانية بين الكفايات اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة، كما اتفقت مع دراسة الجعافرة، الزيديين (2016) في تقديرات مديري المدارس ومشرفي المرحلة لدرجة امتلاك معلّمي المرحلة الأساسية للكفايات التدريسية، فجاء مجال التقويم في المرتبة الثانية وبمتوسط (1.80)، بينما اختلفت هذه النتائج مع نتائج دراسة المساعيد(2018) التي جاءت كفاية التقويم في المرتبة الأخيرة.

أما فيما يتعلق بكفاية التخطيط للتدريس جاءت هذه الكفاية في المرتبة الثالثة الأخيرة من وجهة نظر الموجهين بين الكفايات التي يمارسها المعلمون، ويعتقد الباحث أنّ هذه النتيجة قد تُعزى إلى قلّة خبرة المعلّمين بالتخطيط للمواقف التدريسية من صياغة أهداف سلوكية معرفية ومهارية ووجدانية، وضعف خبرتهم في وضع الخطط الدرسية بأنواعها المختلفة، واختيار أفضل طرائق التدريس المناسبة للدرس، والمحتوى العلمي، واختيار أفضل الوسائل التعليمية، التي تغني محتوى المادة العلمي، وتقرّب الفكرة لأذهان التلاميذ، إذْ يتطلب امتلاك هذه الكفاية وممارستها على نحوٍ عملي وفعّال خبرة عملية طويلة وفترة زمنية كافية في مجال التدريس، في حين أنّ المعلمين لا يعطون أهمية لعملية تخطيط الدروس اليومية أو الخطط الأسبوعية أو الشهرية لما تحتاجه من وقت وجهد في إعدادها، ما ينعكس سلباً على أدائهم، وعلى مستويات تلاميذهم، وعلى تحقيق الأهداف المرجوة تحقيقها من العملية التعليمية، حيث تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة المغيرة(2011)، التي أظهرت أن مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة في الإحساء في ضوء معايير الجودة الشاملة للمحاور الآتية: التخطيط للدرس، والتمكن من المادة العلمية والإدارة الصفية كان بدرجة كبيرة، كما تختلف مع نتائج دراسة الجعافرة والزيديين(2016)، التي جاء فيها مجال التخطيط في المرتبة الأولى، بينما تتفق نتائج هذ الدراسة مع دراسة المالكي (2012)، التي توصّلت إلى أن المستوى الإجمالي لواقع الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التخطيط لتدريس التربية الإسلامية كان بدرجة ضعيفة.

كما قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على محور التخطيط للاستبانة، لتحديد درجة تقدير أفراد العينة من الموجهين على محور التخطيط، والنتائج في الجدول الآتي:

الجدول (34) ترتيب بنود المحور الأول (التخطيط) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الموجهين

رقم البند	بنود المحور الأول التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
3	يضع خطة درسية أسبوعية	2.60	0.68	عالٍ	1
6	يصوغ أهدافاً سلوكية معرفية متنوعة	2.36	0.53	عالٍ	2
10	يراعي حاجات التلميذ في التخطيط للدرس	2.27	0.64	متوسط	3
17	يراعي استخدام أنواع التقويم المختلفة أثناء التخطيط للدرس	2.24	0.54	متوسط	4
1	يمتاز التخطيط للدرس بتنوع الأهداف وشموليتها	2.20	0.54	متوسط	5
13	يختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس	2.20	0.52	متوسط	6
7	يصوغ أهدافاً سلوكية مهارية متنوعة	2.18	0.63	متوسط	7
9	يختار النشاط المرتبط بالمحتوى العلمي	2.18	0.69	متوسط	8
11	يراعي الفروق الفردية أثناء التخطيط للدرس	2.17	0.68	متوسط	9
16	يختار أساليب التقويم المناسبة للدرس	2.17	0.64	متوسط	10
5	يضع خطة درسية فصلية	2.16	0.64	متوسط	11
15	يتأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل الدخول للصف	2.13	0.68	متوسط	12
2	يكتب الخطة بشكل منظّم ومتسلسل بحيث يسهل الرجوع إليها عند الحاجة	2.10	0.63	متوسط	13
12	يحدد أسلوب التدريس المناسب لكل درس	2.05	0.70	متوسط	14
4	يضع خطة درسية شهرية	1.98	0.67	متوسط	15
14	يختار وسائل تعليمية منوعة تراعي الفروق الفردية بين التلامذة	1.98	0.71	متوسط	16
8	يصوغ أهدافاً وجدانية	1.93	0.70	متوسط	17

يلاحظ من الجدول (34) أن المتوسطات الحسابية للبنود الفرعية المتعلقة بمجال التخطيط للتدريس قد تراوحت ما بين (2.60– 1.93)، وكانت غالبيتها بتقدير متوسط، باستثناء البند الأول والثاني بتقدير عالٍ، وقد جاء البند (يضع خطة درسية أسبوعية) في المرتبة الأولى، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يلتزمون بوضع الخطط الدرسية الأسبوعية، وقد يكون ذلك استناداً إلى الخبرة التي اكتسبوها في أثناء ممارسة التربية العملية خلال فترة الدراسة، ما ساعدهم على وضع الخطط الدرسية الأسبوعية، التي تسهم في تنظيم عملهم، فيما قد تكون متابعة الموجه التربوي لعمل المعلمين في وضع الخطط الدرسية أسهم في التزام المعلمين بوضع هذه الخطط التي تساعدهم على تنظيم الدروس وتوزيعها على أيام الأسبوع، وجاء في المرتبة الثانية (يصوغ أهدافاً سلوكية معرفية

متنوعة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين لديهم خبرة في صياغة الأهداف السلوكية المعرفية، لأنّه قد تم التدرب عليها خلال فترات التربية العملية، وكذلك من خلال دراستها في منهاج الجامعات والمعاهد مثل كتاب (أصول التدريس، علم النفس التربوي، طرائق التدريس)، كما قد تكون زيارات الموجه المتتابعة للمدارس ومشاهداته المتكررة لدفتر تحضير المعلم، وتقديم الملاحظات أسهم في إكساب المعلمين الخبرة الكافية في صياغة الأهداف السلوكية الإجرائية، وإهمال الأهداف المهارية والوجدانية، كما جاءت البنود التالية (يراعي حاجات التلميذ في التخطيط للدرس، يراعي استخدام أنواع التقويم المختلفة أثناء التخطيط للدرس، يمتاز التخطيط للدرس بتنوع الأهداف وشموليتها، يختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس، يصوغ أهدافاً سلوكية مهارية متنوعة، يختار النشاط المرتبط بالمحتوى العلمي، يراعي الفروق الفردية أثناء التخطيط للدرس، يختار أساليب التقويم المناسبة للدرس، يضع خطة درسية فصلية، يتأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل الدخول للصف، يكتب الخطة بشكل منظّم ومتسلسل بحيث يسهل الرجوع إليها عند الحاجة، يحدد أسلوب التدريس المناسب لكل درس، يضع خطة درسية شهرية، يختار وسائل تعليمية منوعة تراعي الفروق الفردية بين التلامذة، يصوغ أهدافاً وجدانية)، في المرتبات الأخيرة بمتوسطات حسابية تتراوح بين(2.24– 1.93) وبتقدير متوسط، ما يدل على ضعف المعلمين في مجال التخطيط على نحوٍ عام من وجهة نظر الموجهين في صياغة الأهداف السلوكية المهارية والوجدانية، واختيار أساليب التقويم المناسبة للدرس، وقلّة خبرة المعلمين في اختيار الوسائل التعليمية التي تتلاءم مع طبيعة الأهداف السلوكية، والمحتوى العلّمي للمادة العلمية، وقد يكون السبب في ذلك قلة اهتمام المعلمين بالتخطيط ووضع الخطط الفصلية والشهرية بسبب الوقت والجهد الذي تتطلبه هذه الخطط، من خلال هذه النتائج يتضح بأنّ المعلمين لا يمتلكون مهارة مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، ويرجع ذلك لصعوبة تمييز ومعرفة الفروق العقلية بوضوح لدى التلاميذ، فمن سمات التدريس الجيد مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند شرح الدرس، أي التعامل مع كل تلميذ على أنّه حالة منفردة تستحق العناية والاهتمام.

ثم قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على محور التنفيذ للاستبانة، والنتائج في الجدول الآتي:

الجدول (35) ترتيب بنود المحور الثاني (التنفيذ) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الموجهين

رقم البند	بنود المحور الثاني التنفيذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
27	يكلّف التلاميذ بالواجبات المنزلية	2.44	0.66	عالٍ	1
2	يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بخبراتهم الجديدة	2.40	0.59	عالٍ	2
7	يستخدم التعزيز لزيادة الدافعية للتعلم	2.40	0.54	عالٍ	3
21	يراعي التدرج من البسيط إلى المركب في تنفيذ الدرس	2.36	0.56	عالٍ	4
8	يقوم بالتعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ	2.32	0.57	متوسط	5

19	ينفّذ أنشطة درسية متنوعة (معرفية – وجدانية – حس حركية)	2.31	0.54	متوسط	6
5	يعرض المادة العلمية بوضوح وتسلسل منطقي وعلمي	2.29	0.54	متوسط	7
10	يعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب	2.29	0.51	متوسط	8
6	يقوم بربط أجزاء المادة بطريقة واضحة ومنظمة	2.28	0.63	متوسط	9
11	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس	2.27	0.53	متوسط	10
16	يستثمر المعلم وقت الدرس بفاعلية	2.27	0.58	متوسط	11
13	يوجّه الأسئلة بطريقة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	2.25	0.64	متوسط	12
23	يتعامل مع السلوك غير السوي بطريقة تربوية	2.24	0.56	متوسط	13
25	يحرص على التفاعل اللفظي أثناء الدرس	2.24	0.61	متوسط	14
28	يتابع تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ	2.24	0.56	متوسط	15
1	يستخدم أساليب التهيئة الحافزة في بداية الدرس	2.22	0.58	متوسط	16
3	يعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسة للدرس بوضوح	2.22	0.63	متوسط	17
4	يراعي الوقت المخصص لفعاليات التنفيذ للدرس	2.20	0.64	متوسط	18
29	يغلق الدرس بشكل يتلاءم مع طبيعة الأهداف الموضوعة للدرس	2.20	0.61	متوسط	19
9	يوظف الوسائل التعليمية في الدرس بشكل فعال	2.17	0.55	متوسط	20
14	يوجّه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير بالإجابة	2.17	0.64	متوسط	21
20	يراعي التنوع في طرق التدريس حسب طبيعة الدرس	2.17	0.64	متوسط	22
24	يقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بينه وبين التلاميذ	2.16	0.64	متوسط	23
22	يغير في البيئة الصفية المادية حسب متطلبات الدرس	2.13	0.68	متوسط	24
12	يراعي ترابط الأجزاء النظرية في المادة التعليمية مع الأجزاء العملية	2.10	0.56	متوسط	25
18	يكلّف التلاميذ بأنشطة غير صفية يستخدمون فيها معلوماتهم وخبراتهم الجديدة	2.10	0.67	متوسط	26
17	يحسن التصرف في وقت الدرس عندما يضيع جزء منه لأمور خاصة	2.05	0.57	متوسط	27
15	يحث التلاميذ على توظيف معلومات الدرس في حياتهم اليومية	2.01	0.65	متوسط	28
26	يحرص على التفاعل غير اللفظي أثناء الدرس	1.94	0.57	متوسط	29

يلاحظ من الجدول (35) أن المتوسطات الحسابية للبنود الفرعية المتعلقة بمحور التنفيذ للتدريس قد تراوحت ما بين (2.44– 1.94) بتقديرات عالية ومتوسطة، وقدْ جاء البند (يكلّف التلاميذ بالواجبات المنزلية) في المرتبة الأولى، وهذا يشير إلى أنّ المعلمين يكلفون التلاميذ بواجب منزلي بعد نهاية الدرس، ويتقنون تنفيذ مهارة الواجبات المنزلية، لما لها من أثر بالغ في تثبيت المعلومات في ذهن التلاميذ، وتدريبهم على مهارة الاعتماد على النفس في حل هذه الواجبات، وهذا يدل على إدراك المعلمين لأهمية مهارة الواجبات المنزلية في تعزيز نطاق التعلم عند التلاميذ وتوسيعه، فالغرض الرئيس منها هو تدريبهم ليصبحوا متعلمين مستقلين، وجاء في المرتبة الثانية البند

(يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بخبراتهم الجديدة)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ المعلمين يقومون بربط معلومات التلاميذ القبلية بالمعلومات الحالية، ما يسهم في نجاح خطة الدرس، ويكسبهم خبرات جديدة ويقدّم لهم تغذية راجعة عن معلوماتهم ومكتسباتهم القبلية، وفي المرتبة الثالثة جاء البند (يستخدم التعزيز لزيادة الدافعية للتعلم)، ويفسر الباحث النتيجة بأنّ المعلمين يتقنون مهارة التعزيز بأنواعه المختلفة، لما له من أثر في تحفيز التلاميذ، وزيادة دافعيتهم للتعلم وخاصة في بداية الدرس، فهو وسيلة فعالة لزيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية المختلفة داخل الصف، وبالتالي يصبحون أكثر انتباها، هذا بالإضافة إلى أن التعزيز يساعد في حفظ النظام وضبطه داخل حجرة الدراسة، حيث لا يوجد أسلوب واحد لاستثارة دافعية التلاميذ للتعلم بل تختلف باختلاف طبيعة التلاميذ وطبيعة الموقف التعليمي وطبيعة المادة وظروف تعلمها، وعلى المعلم اختيار المثير والحافز المناسب الذي يمكن أن يثير دافعية التلاميذ ويحفزهم على الإقبال على التعلم والاندماج في الأنشطة التعليمية والاستمرارية فيها حتى نهاية الدرس، كما جاء البند (يراعي التدرج من البسيط إلى المركب في تنفيذ الدرس) في المرتبة الرابعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة بأنّ المعلمين يمتلكون مبادئ التدريس الفعال في عملية التدريس، حيث يقومون بتبسيط المعلومات للتلاميذ لتترسخ في أذهانهم، فمن أهم عوامل إيصال المعلومة للتلميذ الابتعاد عن التعقيد عن طريق تبسيط المعلومة، وربطها بمعلومات سابقة أو خبرات عملية، لتمكين التلاميذ من استرجاعها عند الضرورة، ثم جاءت البنود التالية(يقوم بالتعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ، ينفّذ أنشطة درسية متنوعة (معرفية – وجدانية – حس حركية)، يعرض المادة العلمية بوضوح وتسلسل منطقي وعلمي، يعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب، يقوم بربط أجزاء المادة بطريقة واضحة ومنظمة، يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس، يستثمر المعلم وقت الدرس بفاعلية، يوجّه الأسئلة بطريقة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، يتعامل مع السلوك غير السوي بطريقة تربوية، يحرص على التفاعل اللفظي أثناء الدرس، يتابع تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ، يستخدم أساليب التهيئة الحافزة في بداية الدرس، يعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسة للدرس بوضوح، يراعي الوقت المخصص لفعاليات التنفيذ للدرس، يغلق الدرس بشكل يتلاءم مع طبيعة الأهداف الموضوعة للدرس، يوظف الوسائل التعليمية في الدرس بشكل فعال، يوجّه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير بالإجابة، يراعي التنوع في طرق التدريس حسب طبيعة الدرس، يقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بينه وبين التلاميذ، يغير في البيئة الصفية المادية حسب متطلبات الدرس، يراعي ترابط الأجزاء النظرية في المادة التعليمية مع الأجزاء العملية، يكلّف التلاميذ بأنشطة غير صفية يستخدمون فيها معلوماتهم وخبراتهم الجديدة، يحسن التصرف في وقت الدرس عندما يضيع جزء منه لأمور خاصة، يحث التلاميذ على توظيف معلومات الدرس في حياتهم اليومية، يحرص على التفاعل غير اللفظي أثناء الدرس) في المرتبات الأخيرة وبتقدير متوسط، ما يدل على ضعف المعلمين في مجال التنفيذ على نحوٍ عام من وجهة نظر الموجهين في التنويع بين طرائق التدريس، وإقامة علاقات اجتماعية إيجابية بينه وبين التلاميذ، ممّا يخلق فجوة بينه وبين التلاميذ، وضعفه في تغيير مكونات غرفة الصف، حيث إنَّ تغيير مكونات غرفة الصف يجذب انتباه التلاميذ ويثير اهتماهم، عوضاً عن قلّة الخبرة في مجال الأنشطة الصفية وغير

الصفية، ويمكن أنْ يكون بسبب قلّة الدورات التدريبية التي يتَّبعها المعلمون في هذا المجال بحكم الظروف التي يتواجدون فيها، وقد يكون السبب عدم الاهتمام من قبل المعلمين بسبب قلة الدعم المادي مما ينعكس سلباً على أداء المعلم في الصف، بينما لا يستخدم المعلمون الوسائل التعليمية ويرجع ذلك لنقص هذه الإمكانيات والوسائل، وقد يكون بسبب الوقت الذي تتطلبه هذه الوسائل في إعدادها عند الرغبة في استخدامها.

ثم قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة البحث على محور التقويم للاستبانة، والنتائج في الجدول الآتي:

الجدول (36) ترتيب بنود المحور الثالث (التقويم) وفق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الموجهين

رقم البند	بنود المحور الثالث التقويم	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الرتبة
9	يصحح الإجابات الخاطئة للتلاميذ	2.50	0.60	عالٍ	1
21	يحرص أن تكون أسئلة الاختبارات متوافقة مع المحتوى العلمي وشاملة له	2.43	0.64	عالٍ	2
10	يراعي تناسب وقت التقويم مع زمن الحصة	2.33	0.55	عالٍ	3
13	يعزّز إجابات التلاميذ الصحيحة مادياً ومعنوياً	2.33	0.57	عالٍ	4
18	يقوم بتقدير التحصيل الدراسي لكل تلميذ	2.32	0.59	متوسط	5
17	يطرح الأسئلة في نهاية الحصة للتأكد من اكتساب الأهداف المرجوة	2.29	0.67	متوسط	6
5	يراعي التقويم المرحلي بعد تنفيذ كل هدف	2.28	0.63	متوسط	7
20	ينفذ التقويم النهائي بأساليب متنوعة	2.28	0.65	متوسط	8
3	ينوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – مرحلي – ختامي)	2.20	0.68	متوسط	9
6	يراعي استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه	2.18	0.63	متوسط	10
14	يعمل على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ	2.18	0.65	متوسط	11
15	يستخدم وسائل للتقويم تتناسب ومستويات التلاميذ	2.17	0.55	متوسط	12
1	يطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية	2.16	0.59	متوسط	13
8	يتأكد من وضوح إجابة التلاميذ وصحتها لدى كافة التلاميذ	2.14	0.67	متوسط	14
16	يقوّم نشاطات التلاميذ ومشاركاتهم داخل الفصل الدراسي	2.12	0.57	متوسط	15
11	يستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة للتلاميذ	2.10	0.58	متوسط	16
2	يصنّف التلاميذ حسب الفروق الفردية	2.09	0.68	متوسط	17
4	يحرص على التقويم القبلي في بداية كل درس	2.09	0.66	متوسط	18

19	يقيّم طرق التدريس المستخدمة للتأكد من فاعليتها في التدريس	2.04	0.65	متوسط	19
7	يساعد التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي	2.01	0.71	متوسط	20
12	يقيس مدى احتفاظ التلاميذ بمعلومات الدرس وفهمها	1.97	0.59	متوسط	21

يلاحظ من الجدول (36) أن المتوسطات الحسابية للكفايات الفرعية المتعلقة بمحور التقويم للتدريس قد تراوحت ما بين (2.50– 1.97) وبتقديرات عالية ومتوسطة، وقدّ جاء البند(يصحح الإجابات الخاطئة للتلاميذ) في المرتبة الأولى، وهذا يشير إلى أنّ المعلمين يقومون بتقديم تغذية راجعة لجميع إجابات التلاميذ بما فيها الإجابات الخاطئة، ويقومون بتصحيحها لتلاميذهم، ويفسّر الباحث النتيجة بحكم تمكنهم من المادة العلّمية التي يدرِّسونها، وخبرتهم العملية في مجال التدريس، كما تعد عملية معالجة أخطاء التلاميذ في أثناء تنفيذ الدروس من الأشياء المهمة التي يُحسن بالمعلم إتقانها، من منطلق أنّ جميع التلاميذ يتعلمون فلا يجدر بالمعلم تجاهل أخطاء التلميذ دون توجيه أو تصحيح، وجاء في المرتبة الثانية البند (يحرص أن تكون أسئلة الاختبارات متوافقة مع المحتوى العلمي وشاملة له)، ويعزو الباحث ذلك إلى أنّ المعلمين يراعون مبدأ الشمولية وارتباط الأسئلة بالمادة العلمية، فتكون أسئلة الاختبارات متوافقة مع هذه المادة ومرتبطة بها، وأنهم يضعون أسئلة اختبارات شاملة للمحتوى العلمي وتتناسب مع المعلومات المقدّمة للتلاميذ خلال فترة الدراسة، وفي المرتبة الثالثة جاء البند (يراعي تناسب وقت التقويم مع زمن الحصة)، ويفسّر الباحث النتيجة بأنّ المعلمين يتقنون مهارة توزيع الزمن المخصص للحصة مع توقيت التقويم للدرس، كما جاء البند (يعزّز إجابات التلاميذ الصحيحة مادياً ومعنوياً) في المرتبة الرابعة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ المعلمين يمتلكون مهارة التعزيز بأنواعه المختلفة، ويدركون أهمية التعزيز لجميع إجابات التلاميذ مادياً أو معنوياً، ثم جاءت البنود(يقوم بتقدير التحصيل الدراسي لكل تلميذ، يطرح الأسئلة في نهاية الحصة للتأكد من اكتساب الأهداف المرجوة، يراعي التقويم المرحلي بعد تنفيذ كل هدف، ينفّذ التقويم النهائي بأساليب متنوعة، ينوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – مرحلي – ختامي)، يراعي استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه، يعمل على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ، يستخدم وسائل للتقويم تتناسب ومستويات التلاميذ، يطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية، يتأكد من وضوح إجابة التلاميذ وصحتها لدى كافة التلاميذ، يقوّم نشاطات التلاميذ ومشاركاتهم داخل الفصل الدراسي، يستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة للتلاميذ، يصنّف التلاميذ حسب الفروق الفردية، يحرص على التقويم القبلي في بداية كل درس، يقيّم طرق التدريس المستخدمة للتأكد من فاعليتها في التدريس، يساعد التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي، يقيس مدى احتفاظ التلاميذ بمعلومات الدرس وفهمها) بتقدير متوسط، ومَرَدّ هذا إلى أنّ المعلمين يحتاجون إلى المزيد من الخبرة والتدريبات في مجال تقويم الدرس، واستخدام وسائل تقويمية تناسب المتعلمين، ومن خلال هذه النتائج يتضح بأنّ المعلمين لا يمتلكون مهارة استخدام أساليب التقويم المتنوعة التي تتناسب مع مستوى التلاميذ، وذلك للحكم على مستوى التلاميذ وقياس تحصيلهم الدراسي، ومدى استيعابهم واكتسابهم لمحتوى المقرر الدراسي، وذلك باعتماد

أنماط وأساليب متنوعة، وفي فترات زمنية معينة، وبالتالي فالمعلمون ليس لديهم الخبرة الكافية ومكتسبات كبيرة في طرق التقويم وأنواعه، لتشخيص نقاط الضعف والقوة عند التلاميذ، وهذا ما يجعلهم غير قادرين على استخدام نتائج التقويم في معالجة أخطاء التلاميذ، والكشف عن نقاط القوة و نقاط الضعف الموجودة لدى التلاميذ، والتعرف على أسبابها، واستعمال أدوات التصويب المناسبة، وبالتالي القيام بعملية تعديل وتقويم على مستوى طريقة التعليم المتبعة في الدرس، ونمط الأسئلة التي يطرحها، فنجاح العملية التعليمية يرتكز بالضرورة على استخدام أساليب التقويم المختلفة.

السؤال الثالث: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين تعزى لمتغيرّيْ المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التعليميّة؟

للتأكد من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للعينات المتعددة، لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية، لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم، وظهرت النتائج وفق ما يأتي:

الجدول (37) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لأثر متغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية لاستبانة المعلمين

استبانة المعلمين	التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمةt	مستوى الدلالة	القرار
الفروق وفق متغير المؤهل العلمي	بين المجموعات	5962.806	3	1987.602	4.974	0.002	دال
	داخل المجموعات	135408.361	337	401.805			
	الكلي	141371.667	340				

يلاحظ من الجدول (37) أن مستوى الدلالة لاختبار ANOVA بلغ (0.002) وهو أقل من (0.05)، وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم، ولمعرفة الفروق (لصالح مَنْ) طبّق الباحث اختبار LSD للمقارنات البعدية، والنتيجة كما في الجدول الآتي:

الجدول (38) نتائج اختبار LSD للمقارنات البعدية لدى أفراد عينة البحث، تبعاً لمتغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية، لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم:

المؤهل العلمي (I)	المؤهل العلمي(J)	الفروق بين المتوسطات (J-I)	تصحيح الانحراف المعياري	مستوى الدلالة	فترة الثقة 95%	
					الحد الأدنى	الحد الأعلى
معهد	تعميق تأهيل تربوي	-8.13277-	7.73074	.294	-23.3394-	7.0738
	إجازة في التربية	5.55800*	2.21509	.013	1.2009	9.9152
	دبلوم تأهيل تربوي	-18.68039-*	8.32653	.026	-35.0589-	-2.3019-
تعميق تأهيل تربوي	معهد	8.13277	7.73074	.294	-7.0738-	23.3394
	إجازة في التربية	13.69078	7.74234	.078	-1.5386-	28.9202
	دبلوم تأهيل تربوي	-10.54762-	11.15205	.345	-32.4840-	11.3888
إجازة في التربية	معهد	-5.55800-*	2.21509	.013	-9.9152-	-1.2009-
	تعميق تأهيل تربوي	-13.69078-	7.74234	.078	-28.9202-	1.5386
	دبلوم تأهيل تربوي	-24.23840-*	8.33730	.004	-40.6381-	-7.8387-
دبلوم تأهيل تربوي	معهد	18.68039*	8.32653	.026	2.3019	35.0589
	تعميق تأهيل تربوي	10.54762	11.15205	.345	-11.3888-	32.4840
	إجازة في التربية	24.23840*	8.33730	.004	7.8387	40.6381

(*) دال عند مستوى الدلالة 0.05

الجدول (38) يوضح المقارنات البعدية بين فئات المؤهل العلمي، ويتضح وجود فروق بين متوسطات أفراد العينة ذوي المؤهل العلمي (إجازة في التربية، معهد) و(إجازة في التربية، دبلوم تأهيل تربوي) وذوي المؤهل العلمي (معهد، دبلوم تأهيل تربوي) لأنّ مستوى الدلالة للمقارنة بينهم أقل من (0.05) وهذه الفروق لصالح ذوي المؤهل العلمي (تعميق تأهيل تربوي، دبلوم تأهيل تربوي) بدلالة المتوسطات الحسابية، والجدول الآتي يوضح المتوسطات الحسابية لفئات متغير المؤهل العلمي:

جدول (39) يوضح المتوسطات الحسابية لفئات متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم تأهيل تربوي	6	193.833	0.408
تعميق تأهيل تربوي	7	183.285	20.894
معهد	170	175.152	19.667
إجازة في التربية	158	169.594	20.722
الكلية	341	173.073	20.391

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّ أفراد العينة من حملة شهادات التعميق والدبلوم هم الفئة الأكثر تأهيلاً وتدريباً وخبرة في مجال التدريس، وهذا يعني أنّ المعلمين الحاصلين على درجة دبلوم وتعميق تأهيل تربوي يمتلكون مستوى أعلى من الخبرة، وربما يعود ذلك إلى شعور المعلمين بامتلاك معلومات ومهارات جيدة بعد إكمال مرحلة الدبلوم،

وذلك من خلال المقررات النظرية والعملية التي خضع لها المعلمون، وربما يعود ذلك إلى أنّ المعلمين بعد دخولهم للحياة العملية، وتولي مسؤولية التعليم وفق الخطط الدرسية للمنهاج، زادت خبراتهم العملية في مجال التدريس، ويمكن أن يعود السبب إلى أنّ السنوات التي يقضيها المعلمون في كليات التربية تعطيهم الفرصة لممارسة الكفايات من خلال دروس التربية العملية التي ينفذونها في المدارس، وبالتالي ظهر أداء الكفايات على نحوٍ أعلى من المعلمين الحاصلين على شهادة إجازة جامعية و معهد إعداد المعلمين، وربما يكون لهؤلاء الأفراد دراية كافية بتقدير مدى ممارستهم للكفايات التدريسية فجاءت الفروق لصالحهم، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة نيال (2018)، ودراسة Sabarna (2008)، من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الحاصلين على دبلوم، وكذلك مع نتائج دراسة الحصان(2011)، من حيث وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توفر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات ذات تخصص رياض الأطفال في مجال كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم، فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة خزعلي و مومني (2010)، ودراسة المساعيد (2018)، من حيث عدم وجود فروق لصالح المؤهل العلمي.

ثم استخدم الباحث اختبار (t) للبيانات المستقلة، لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على فقرات كل محور من محاور أداة البحث، وعلى المحاور مع بعضها البعض بحسب متغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات/ أكثر من خمس سنوات)، والجدول (40) يبين ذلك.

الجدول (40) نتائج اختبار (t) للبيانات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على المحاور مجتمعة بحسب متغير عدد سنوات خبرة المعلمين

الفروق وفق متغير سنوات الخبرة	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة T	الدلالة
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	97	163.58	19.75	173	5.658	0.000
	أكثر من خمس سنوات	244	176.84	19.42			

يلاحظ من الجدول (40) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية عند مستوى الدلالة (0.05) لاستجابات أفراد عينة البحث على الكفايات التدريسية مجتمعة، تعزى لمتغير عدد سنوات خبرة المعلّم، حيث يلاحظ أنّ المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث من المعلمين الذين يبلغ عدد سنوات خبرتهم (أكثر من خمس سنوات) قد بلغ (176.84)، وهو أكبر من المتوسط الحسابي لاستجابات عينة البحث من المعلمين ذوي سنوات الخبرة(أقل من خمس سنوات) الذي بلغ (163.58)، وتعني هذه النتائج أنّ وجهة نظر المعلمين نحو الكفايات التدريسية التي يمارسونها تختلف باختلاف عدد سنوات خبرتهم، ولصالح المعلمين من ذوي الخبرة الأكثر، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أنّه كلما زادت سنوات الخبرة للمعلمين زادت قدرتهم على ممارسة الكفايات التدريسية التي يمتلكونها، فسنوات الخبرة التدريسية التي يمتلكها المعلمون وما يتخللها من دورات تدريبية تزيد من خبرتهم المهنية،

وتزودهم بالخبرة الكافية التي تجعل ممارستهم لتلك الكفايات أمراً سهلاً، وربما يعود ذلك إلى أن التوجيهات والتعليمات التربوية المتعلقة بمهارات التدريس من قبل الموجهين التربويين للمعلمين تسهم في زيادة الخبرة لديهم، كما أن المعلمين ذوي الخبرة الأكثر قد خضعوا لعمليات تقييم متكررة للدروس من قبل الموجهين، وخصوصاً ما يتعلق بالخطط اليومية ومهارات تنفيذ الدرس، وبالتالي تشكل لديهم تغذية راجعة ومعلومات وخبرات تراكمية تسهم برفع مستوى ممارسة هذه الكفايات، وقد يعود السبب في إدراك المعلمين لأهمية الكفايات التدريسية في التعليم وعملوا على تحسينها، وتكرار توظيفها في التعليم، ما سهم بارتفاع مستوى توفر هذه الكفايات لديهم وممارستها على نحوٍ فعلي، ما أوجد فروق مع أصحاب الخبرة الأقل في التدريس في مدى ممارستهم للكفايات التدريسية، وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة خزعلي، مومني (2010)، ودراسة الحصان(2011)، ودراسة المساعيد (2018)، ودراسة نيال (2018)، ودراسة Mustafa (2013)، التي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة بالنسبة للكفايات كلها، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين الأكثر خبرة في التدريس، والذين يمتلكون خبرة تدريسية من 5-10 سنوات.

السؤال الرابع: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات تقدير الموجهين تعزى لمتغيرّيْ المؤهل العلمي وسنوات الخبرة التعليميّة؟

للتأكد من صحة هذه الفرضية استخدم الباحث اختبار (T-Test) للعينات المستقلة لحساب الفروق بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين، وظهرت النتائج وفق ما يأتي:

الجدول (41) نتائج اختبار (t) للبيانات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على المحاور مجتمعة بحسب متغير المؤهل العلمي للموجهين

الفروق وفق متغير المؤهل العلمي	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة
الدرجة الكلية	إجازة جامعية	53	148.75	26.79	72	0.73	0.46
	دبلوم تأهيل تربوي	21	143.76	25.30			

يلاحظ من الجدول (41) أن مستوى الدلالة لاختبار (T-Test) للفروق بين إجابات الموجهين على أداة الدراسة لمدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية بلغ (0.46)، وهو أكبر من (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين، أي أنّ الموجه سواءٌ كان يحمل إجازة جامعية أو دبلوماً تربوياً لا يختلف تقييمه للمعلم في مدى ممارسة الكفايات التدريسية، وقد يكون السبب هو خبرة الموجهين المهنية في ميدان العمل التربوي، وقد تكون وجود معايير محددة

يتّبعها الموجهين في متابعة دروس المعلمين في المدراس فكانت النتيجة متشابهة بين الموجهين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

ثم استخدم الباحث اختبار (t) للبيانات المستقلة، لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث من الموجهين على فقرات كل محور من محاور أداة البحث وعلى المحاور مع بعضها مع بعض بحسب متغير سنوات الخبرة التدريسية (أقل من خمس سنوات/ أكثر من خمس سنوات)، والجدول (42) يبين ذلك.

الجدول (42) نتائج اختبار (t) للبيانات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة البحث على المحاور مجتمعة بحسب متغير عدد سنوات خبرة الموجهين

الفروق وفق متغير سنوات الخبرة	عدد سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	الدلالة
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	41	144.43	24.19	72	-1.05	0.29
	أكثر من خمس سنوات	33	150.93	28.68			

يلاحظ من الجدول (42) أنّ مستوى الدلالة لاختبار (T-Test) للفروق بين إجابات الموجهين على أداة الدراسة لمدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية بلغ (0.29)، وهو أكبر من (0.05)، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث على الدرجة الكلية لاستبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة، في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وهذا يدل أنّه سواءٌ كانت خبرة الموجه أقل من خمس سنوات أو أكثر، لا يوجد فرق في قياسه لمدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية، وقد يكون السبب هو وجود معايير محددة من قبل القائمين على أمور التربية والتعليم في مناطق الشمال السوري لقياس الكفايات التدريسية عند المعلمين، لذلك لم تكن هناك فروق تعزى لصالح الخبرة في التوجيه.

ثانياً: خلاصة نتائج البحث: من خلال ما سبق يمكن تلخيص نتائج البحث على النحو الآتي:

- مستوى ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال إجاباتهم على استبانة الكفايات التدريسية كلها كان مرتفعاً.

- درجة تقدير أفراد العينة من المعلمين لممارسة الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التنفيذ جاءت بدرجة مرتفعة.

- درجة تقدير أفراد العينة من المعلمين لممارسة الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التخطيط جاءت بدرجة مرتفعة.

– درجة تقدير أفراد العينة من المعلمين لممارسة الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التقويم جاءت بدرجة مرتفعة.

– درجة تقدير أفراد العينة من الموجهين لمدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التنفيذ جاءت بدرجة متوسطة.

– درجة تقدير أفراد العينة من الموجهين لمدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التقويم جاءت بدرجة متوسطة.

– درجة تقدير أفراد العينة من الموجهين لمدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التخطيط جاءت بدرجة متوسطة.

وفيما يتعلق بمتغيرات البحث أظهرت النتائج ما يأتي:

– وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة البحث من معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحقلة الأولى)، حول مدى ممارستهم للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة الدلالة (0.002) لصالح ذوي المؤهل العلمي (دبلوم تأهيل تربوي– تعميق تأهيل تربوي).

– وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحقلة الأولى)، حول مدى ممارستهم للكفايات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من خمس سنوات.

– لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الموجهين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

ثالثاً: توصيات الباحث ومقترحاته:

1– التوصيات: في ضوء النتائج السابقة الذكر يوصي الباحث بما يأتي:

1– التركيز على الكفايات في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس، من خلال كافة مساقات التخصص التي يدرسها المعلم في الجامعة وفي معاهد إعداد المدرسين، من خلال تضمين مقررات إضافية في مجال الكفايات التدريسية (مهارات التدريس الفعال– طرائق التدريس الحديثة– استراتيجيات التدريس الحديث).

2– تقديم المزيد من الدورات التدريبية اللازمة لتزويد المعلمين بكيفية التحضير للدرس، ومهارات التنفيذ المطلوبة للتدريس الفعال (طرائق التدريس، طرح الأسئلة، تنويع الأنشطة... إلخ) ، وأساليب التقويم المختلفة، التي تسهم في تحسين أدائهم، استناداً إلى معايير الجودة الشاملة في التعليم.

3– زيادة ساعات التربية العملية في المعاهد والجامعات التي تسهم في إكساب الطلاب المعلمين خبرات ومهارات وكفايات التدريس المطلوبة من خلال التطبيق العملي.

4– عمل دورات تدريبية مستمرة للموجهين التربويين لرفع مستوياتهم العلمية على نحوٍ يجعلهم قادرين على تحقيق متطلبات الجودة الشاملة في التعليم، وتقييم المعلمين في ضوء تلك المتطلبات.

5- تضمين مقرر مبادئ الجودة الشاملة في التعليم للخطة الدرسية في كليات التربية ومعاهد إعداد المدرسين.

6- ضرورة عقد لقاءات وندوات دورية بين المعلمين والموجهين للوقوف على الصعوبات التي تحول دون ممارستهم للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

2- مقترحات الباحث:

1- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها نحو الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلمون، وتتناول متغيرات أخرى كنوع المدرسة (حكومية، خاصة)، ومكانها (مدينة، مخيم).

2- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول مراحل تعليمية أخرى (حلقة ثانية، ثانوي) لمعرفة الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلمون والمدرسون.

3- إجراء أبحاث تتناول المعوقات والمشكلات التي تحول دون ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية بالجودة المطلوبة في مناطق شمال سورية.

المراجع والملاحق

- قائمة المراجع العربية
- قائمة المراجع الأجنبية
- قائمة الملاحق
- ملخص البحث باللغة العربية
- ملخص البحث باللغة الأجنبية

قائمة المراجع العربية

- القرآن الكريم.
- ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن كرم (1984). *لسان العرب*. بيروت: دار الصادر.
- أبو حلتم، نماء (2009). *الإدارة الصفية*. جامعة الخليل. فلسطين. www.education.yoo7.com.
- أبو حمدة، فاطمة أحمد (2010). *الاتجاهات المعاصرة لتنمية الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال*. عمان.
- أبو زيد، سالم عطية (2013). *الوجيز في أساليب التدريس*. ط1. عمان: دار جرير للنشر والتوزيع.
- أبو شقير، محمّد. حلس، داود درويش (د.ت). *محاضرات في مهارات التدريس*.
- أبو عبد الله (2014). *ربيع الأنشطة المدرسية*. ط1. تيماء: دار الحكمة للنشر والتوزيع.
- الأزرق، عبد الرحمن صالح (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين*. ط1. لبنان: دار الفكر العربي، مكتبة طرابلس.
- الأسدي، سعيد جاسم. المسعودي، محمد حميد. التميمي، هناء عبد الكريم (2016). *التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية*. (المعلم، المدير، المشرف). ط1. عمان: الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- الأسطل، إبراهيم حامد حسين (2010). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الرياضيات من وجهة نظر المعلمين في المرحلة الإعدادية بدولة الإمارات العربية المتحدة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط. المجلد 17*. العدد(2)، ص193-152.
- آل ناجي، محمد بن عبد الله (2016). *الإدارة التعليمية والمدرسية*. ط7. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- بدران، داليا (2009). *الكفايات التدريسية لمعلمي الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة دمشق.
- بليل، عفاف (2018). *تطوير كفايات المشرفين التربويين في ظل إدارة الجودة الشاملة بالمرحلة الابتدائية*. أطروحة دكتوراه. جامعة محمد دباغين.
- بوز، كهيلا (2005). *الإدارة الصفية والمدرسية وتشريعاتها*. جامعة دمشق.
- البوهي، رأفت عبد العزيز؛ المصري، إبراهيم جابر؛ ماجد، أحمد محمد؛ عبد الرحيم، منى أحمد (2018). *الجودة الشاملة في التعليم*. ط1. كفر الشيخ. الجزائر: دار الإيمان للنشر والتوزيع. دار الجديد للنشر والتوزيع.
- بيتي، عبد الله عثمان (2020). *دليل المعلم لتنمية مهارات المهنة*.
- البيلاوي، حسن حسين؛ طعيمة، رشدي أحمد؛ سليمان، سعيد أحمد؛ النقيب، عبد الرحمن؛ سعيد، محسن المهدي؛ البندري، محمد بن سليمان؛ عبد الباقي، مصطفى أحمد (2006). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد*. ط1. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

- الترتوري، محمد عوض؛ جويجان، أغادير عرفات (د.ت). *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- التومي، عبد الرحمان (2008). *منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات*.
- جابر، وليد أحمد (2005). *طرائق التدريس العامة*. ط2. عمان: دار الفكر.
- الجعافرة، عبد السلام، الزيديين، خالد عبد الوهاب (2016). درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي المرحلة في إقليم جنوب الأردن وفقاً لمعايير الجودة الشاملة. جامعة عمان الأهلية. الأردن. *مجلة البلقاء للبحوث والدراسات. المجلد19*. العدد(1)، ص117-141.
- جلوب، سمير خلف (2017). *الوسائل التعليمية*. ط1. السعودية. مكة المكرمة. دار خالد اللحياني للنشر والتوزيع.
- جلّون، عمر بن عدنان (2011). *جودة المعلمين*. المركز الإقليمي للجودة والتميز في التعليم.
- الجواديّ، رياض (2018). *الكفايات الأساسية لمدرس القرن 21*. ط1. عمان: الأردن. دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة.
- الحارثي، إبراهيم بن أحمد مسلم (2014). *تجويد التعليم باستخدام المعايير وإدارة الجودة الشاملة*. ط1. الرياض.
- الحجي، وفدية مصطفى (2014). *الكفاية الخارجيَّة لمعلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة*. (رسالة ماجستير). جامعة دمشق.
- الحصان، نجلاء بنت عبد العزيز محمد (2011). *الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض في ضوء معايير الجودة الشاملة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- حمادنه، محمد محمود ساري، عبيدات، خالد حسين محمد (2012). *مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق -أساليب-استراتيجيات)*. إربد. الأردن: عالم الكتب الحديث.
- حمداوي، جميل (2015). *نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)*. ط1. المغرب.
- حميدة، إمام مختار؛ النجدى، أحمد؛ عرفه، صلاح الدين؛ راشد، علي محي الدين؛ عبد السميع، صلاح؛ القرش، حسن (2003). *مهارات التدريس*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- الحيلة، محمد محمود (2002). *مهارات التدريس الصفي*. ط1. عمان: الأردن. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خزعلي، قاسم محمد، مومني، عبد اللطيف (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية. المجلد 26*. العدد(3)، ص553-592.
- دُعمس، مصطفى نمر (2011). *استراتيجيات تطوير المناهج وأساليب التدريس الحديثة*. ط1. عمان: الأردن. دار غيداء للنشر والتوزيع.

- دويدري، رجاء (2000). *البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية*. دمشق: دار الفكر.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس نماذجه ومهاراته*. ط1. القاهرة.
- الساعدي، حسن حيال محسن (2020). *المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه*. ط2. ديالى. بعقوبة: مكتبة الشروق للطباعة والنشر.
- سحتوت، إيمان محمد؛ جعفر، زينب عباس (2014). *استراتيجيات التدريس الحديثة*. ط1. السعودية. الرياض: مكتبة الرشيد.
- السفياني، هلال محمد علي (2021). *طرائق التدريس العامة*. ط1. كلية التربية. اليمن، جامعة حضرموت.
- سليمان، عبد الرحمن (2014). *مناهج البحث*. عالم الكتب. جامعة عين شمس.
- الشايب، محمد الساسي؛ زاهي، منصور (2019). *قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية*. جامعة قاصدي مرباح. الجزائر.
- الشربيني، أحلام الباز حسن (2010). *التخطيط للتدريس ومكوناته*. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي.
- شيخ محمد، أمين (2010). *الكفايات التدريسية لدى خريجي معلم الصف –التعليم النظامي وفق معايير الجودة الكلية*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة دمشق.
- صاصيلا، رانية (2005). الاحتياجات اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة. *مجلة جامعة دمشق. المجلد21*. العدد(2) ، ص 45–89.
- الصالحي، نبيل محمود (2014). *تحسين كفايات معلمي المرحلة الأساسية الجدد في تصميم الخطة الدراسية وفق معايير الجودة الشاملة*. (رسالة ماجستير). جامعة غزة.
- صبري، عبد العظيم (2017). *إعداد المعلم في ضوء تجارب بعض الدول*. ط1. القاهرة.
- الطنّاوي، عفت مصطفى (2009). *التدريس الفعال*. ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والطباعة.
- العامري، محمد عمر (2017). *قضايا معاصرة في الإدارة التربوية*. ط1. دار المعتز للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد، محمد (2005). *البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم*، ط1، منشورات عالم الكتب، القاهرة.
- عبيدات، ذوقان. أبو السميد، سهيلة (2013). *استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين*. ط3. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- العبيدان، عبد الله محمد أحمد (2018). درجة ملائمة كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية. الجامعة الأردنية. كلية العلوم التربوية. *دراسات العلوم التربوية. المجلد45*. العدد(4) ، ص 42–85.
- عثمان، مزمل محمد علي (2015). *إدارة الجودة الشاملة*. ط1. مكتبة الرشد، ناشرون.
- عطية، محسن علي (2009). الجودة الشاملة في التدريس. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي (2015). *الجودة الشاملة والمنهج*. عمان: الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.

- العنزي، بشرى (2007). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم العام. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجنة السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان الجودة في التعليم المنعقد في القصيم في 15-16 من الشهر التاسع. السعودية.
- عويجان، مريم سليم (2009). *الكفايات الرئيسة لمعلم الصف في ضوء المعايير الوطنية للمناهج التربوية*. (رسالة ماجستير). جامعة دمشق
- عيشوني، محمد أحمد (2014). *ضبط الجودة*. ط2. الرياض: دار الأصحاب للنشر والتوزيع.
- غريب، عبد الكريم. (د.ت). *مستجدات التربية والتكوين*. منشورات عالم التربية.
- الفتلاوي، سهيلة كاظم (2003). *كفايات التدريس (المفهوم، التدريب، الأداء) سلسلة طرائق التدريس*. الكتاب الأول. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2010). *المدخل إلى التدريس*. دار الشروق. المركز الإسلامي النقا.
- فرح، وجيه؛ دبابنة، ميشيل (2011). *الأنشطة التربوية وأساليب تطويرها*. ط1.عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- قانون التربية والتعليم وتعديلاته رقم (3) لسنة (1994). وزارة التربية والتعليم. الأردن.
- قطيط، غسان يوسف (2015). *تقنيات التعلم والتعليم الحديثة*. ط1. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- كنعان، أحمد علي (2009). تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. *مجلة جامعة دمشق. المجلد 25*. العدد(3+4)، ص15-93.
- كنعان، أحمد علي؛ المطلق، فرح سليمان (2005). *الأنشطة المدرسية*. جامعة دمشق.
- اللحام، أسماء مصطفى حسن. (2016). الوسائل التعليمية المستخدمة في التدريس. جامعة غزة الإسلامية._ **10.30- https://sites.google.com/site/asmaahassansite/ah815/10/2021**
- لشهب، أسماء (2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. جامعة الجزائر. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد(30)، ص 225-240.
- لمقلطي، منيرة سعيد مبيربك (د.ت). *برنامج كفايات والتعليم الحديث*. شبكة الألوكة.
- المالكي، منشفر بن عيضة بن مسفر (2012). *دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة*. (أطروحة دكتوراه غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- مجدي، زامل (2020) الأدوار التي يمارسها المعلم الفلسطيني في ضوء القرن الحادي والعشرين. *مجلة جامعة الملك للبحوث. المجلد11*. العدد(2).

▪ محمدي، سعاد (2016). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي التعليم الابتدائي في ضوء الكفايات التدريسية من وجهة نظر مفتشي التعليم الابتدائي. مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر شعبة علوم التربية، جامعة محمد بوضياف بالمسيلة: الجزائر.

▪ مرعى، توفيق (2003). شرح الكفايات التعليمية. عمان الأردن. دار الفرقان للنشر والتوزيع. https://ma3loma-edu.com 10/12/2022 -8.00A.

▪ المساعيد، رهام غصاب حسين (2018). *الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الأساسية الدنيا من وجهة نظر المعلمين أنفسهم ومدراء المدارس.* (رسالة ماجستير). جامعة آل البيت، كلية العلوم التربوية. الأردن.

▪ السّروي، أحمد (2018). *التخطيط الاستراتيجي للجودة في المؤسسات*. المؤسسة الدولية للكتاب.

▪ مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري النيسابوري. *صحيح مسلم*. بيت الأفكار الدولية للنشر والتوزيع (1998). رقم الحديث (6410).

▪ مصطفى، عفاف عثمان (2014). *استراتيجيات التدريس الفعال*. ط1. الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

▪ المعمر، منيرة بنت محمد بن حسن (2015). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة في محافظة المزاحمية. مصر. *مجلة كلية التربية. المجلد31.* العدد (4)، ص429 – 449.

▪ المغيرة، سلطان بن مبارك بن صالح الكليب (2011). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة، بمحافظة الإحساء في ضوء معايير الجودة الشاملة*. (رسالة ماجستير). جامعة الإمام بن محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

▪ نعيم، بوعموشة (2018). *الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم*. (أطروحة دكتوراه). الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية.

▪ نيال، ماجدة (2018). *مستوى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية*. (رسالة ماجستير). جامعة حلب.

▪ يغمور، خلود؛ عبيدات، لؤي (2015). مستوى امتلاك معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية بني كنانة للكفايات التربوية المعرفية. *المنارة. المجلد 32.* العدد(4) ، ص 171 – 199.

▪ يوسف، حديد (2009). *تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية*. (أطروحة دكتوراه). الجزائر.

قائمة المراجع الأجنبية

- Bhargava, A. and Pathy, M. (2011). Teaching competencies that student teachers need to succeed in the teaching profession from their point of view, American. *International Journal of Contemporary Research, 1*(1): 77-81.
- Kliber, H.E. (2002). Educational competences Among History Teacher in Nevada Primary school, The Educational Journal.
- Mustafa, Nur (2013). 'Professional competency differences among high school teachers in Indonesia'. International Education Studies, *Published by Canadian Center of Science and Education Vol. 6,* No. (9). pp.83-92.
- Nergency, M.C. (2003). Teacher Competences in this Time and Place. *Teacher Journal (2*), *volume 2*, pp92-101.
- Sabarna ،Nasri (2008). The Extent of Practicing the Basic Teaching Competencies as Perceived by English language Teachers in the Governmental Schools of Hebron Directorate.
- Sallis, Edward (2002). Total Quality Management in Education. Third edition Taylor & Francis e-Library.
- Yuayai,Rerngrit,Chansirisira,Pacharawit,Numnaphol,Kochaporn(2015).Developin gcompetency of teachers in basic education Schools. *Academic Journal Education Research and review, Vol10* (12), pp. 1758-1765.

قائمة الملاحق		
رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	قائمة بأسماء السادة المحكمين	141
2	كتاب تسهيل مهمة البحث	142
3	استبانة الدراسة الاستطلاعية	143
4	استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بصورتها الأولية	144
5	استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين بصورتها الأولية	151
6	استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بصورتها النهائية	157
7	استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين بصورتها النهائية	161

الملحق (1) قائمة بأسماء السادة المحكمين

م	اسم المحكم	الرتبة العلمية	التخصص العلمي	الجامعة
1	الدكتورة رنيم اليوسفي	مدرس في قسم معلم الصف	مناهج وطرائق تدريس	جامعة حلب في المناطق المحررة
2	الدكتور عبد الحي المحمود	مدرس في قسم الإرشاد النفسي	تربية خاصة	جامعة حلب في المناطق المحررة
3	الدكتور محمد الحمادي	مدرس في قسم معلم الصف	مناهج وطرائق تدريس	جامعة حلب في المناطق المحررة
4	الدكتور محمد زيدان	مدرس في قسم معلم الصف	مناهج وطرائق تدريس	جامعة حلب في المناطق المحررة
5	الدكتورة حنان حمادي	مدرس في قسم معلم الصف	تقنيات التعليم	جامعة حلب في المناطق المحررة
6	الدكتور حسام إبراهيم	مدرس في قسم معلم الصف	مناهج وطرائق تدريس	جامعة حلب في المناطق المحررة
7	الدكتور رامز كورج	مدرس في قسم اللغة العربية	أدب حديث	جامعة حلب في المناطق المحررة
8	الدكتور عبد العزيز النجار	مدرس في قسم اللغة العربية	أدب جاهلي	جامعة حلب في المناطق المحررة
9	الدكتور حسن جبران	أستاذ في علم الاجتماع العام	علم الاجتماع العام	جامعة إدلب

الملحق (2) كتاب تسهيل مهمة البحث

الحكومة السورية المؤقتة
وزارة التربية والتعليم
جامعة حلب
في المناطق المحررة
كلية/ التربية

إلى من يهمه الأمر :

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:

نأمل من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب: عبد الرحمن هلال ، من طلاب الدراسات العليا /ماجستير في كلية :التربية لعمل دراسة ميدانية أو استبيان أو مايطلبه بحثه ، مع العلم بأنه يعد رسالته المعنونة بـ:

(مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة).

عميد كلية التربية
د. سهام عبد العزيز

الممسوحة ضوئيا بـ CamScanner

الملحق(3) استبانة الدراسة الاستطلاعية:

جامعة حلب الحرة / كلية التربية
أخي المعلم أختي المعلمة تحية طيبة ...
يقوم الباحث بإعداد دراسة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية تحت عنوان: مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والموجهين التربويين.
بين يديك هذه الاستبانة المتصلة بكفايات معلم الصف في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى.
ونظراً لدورك المهم في عملية التدريس، وباعتبارك الخبير الميداني في هذا المجال يرجى قراءة كل كفاية بدقة وعناية ثم تقدير مدى ممارستك لهذه الكفاية.
وذلك بوضع إشارة ☒في الحقل المناسب بالصفحات الآتية، علماً أن إجابتك ستستخدم لأغراض البحث العلمي الذي يقوم به الباحث.
بيانات أساسية: يرجى ملء الفراغ في كل مما يأتي:

١- الجنس: ذكر: ☐ أنثى: ☐

٢- المؤهل العلمي: - معلم صف: ☐ - أهلية تعليم ابتدائي: ☐ - تعميق تأهيل تربوي: ☐

٣- سنوات الخبرة: - أقل من خمس سنوات: ☐ - أكثر من خمس سنوات: ☐

م	الأسئلة المتعلقة بالكفايات التي يمتلكها المعلم	نعم	لا	أحياناً
١	أراعي الفروق الفردية أثناء التخطيط للدرس			
٢	أربط معلومات الدرس بخبرات التلاميذ العملية			
٣	أربط الدرس الحالي بالدروس السابقة			
٤	أتقن المادة العلمية التي أقوم بتدريسها			
٥	أشجع إجابات التلاميذ الصحيحة وأعززها			
٦	أنوع في طرائق التدريس في ضوء المادة التعليمية ومستوى المتعلمين.			
٧	استخدم أساليب التقويم المتنوعة في الدرس (بنائي- مرحلي- نهائي)			
٨	أراعي زمن التقويم بحيث يتناسب مع زمن الحصة			
٩	أختار الوسائل التعليمية المثيرة لاهتمامات التلاميذ			
١٠	أحدد التقنية التعليمية المناسبة للدرس			

العام الدراسي: ٢٠٢٠-٢٠٢١

الملحق(4) استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بصورتها الأولية:

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور/ة الفاضل/ة: .....

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: "مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والموجهين التربويين"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم التربية تخصص أصول التربية من جامعة حلب في المناطق المحررة، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبانة خاصة بمدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين"، مكونة من ثلاثة محاور(التخطيط، التنفيذ، التقويم) وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة حيث تمحورت إجابات الاستبيان بين عدة مستويات.

مستوى الكفاية		
مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى عالٍ

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة في مجال البحث العلمي، وللمساعدة في إنجاز هذه الدراسة أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذه الأداة وذلك من خلال وضع إشارة √ في المكان المخصص مقابل كل فقرة، راجياً منكم إبداء الرأي في ضوء النقاط الآتية:

- النقاط التي يجب حذفها أو إضافتها.
- الصحة العلمية والسلامة اللغوية.
- تمثيل الأسئلة للمحاور المندرجة ضمنها ومدى مناسبتها.

شاكراً لكم تعاونكم

الباحث

عبد الرحمن هلال

١- **المؤهل العلمي:** - **إجازة:** ☐ - **معهد:** ☐ - **تعميق تأهيل تربوي:** ☐ - **دبلوم تأهيل تربوي:** ☐

٢- **سنوات الخبرة:** - **أقل من خمس سنوات:** ☐ - **أكثر من خمس سنوات:** ☐

البند	المحور الأول: كفاية التخطيط	مدى مناسبة البند للكفاية		الصياغة اللغوية		ملاحظات المحكم
		مناسب	غير مناسب	صحيحة	غير صحيحة	
01	أحرص على التخطيط للدرس بانتظام					
02	أثري تخطيطي بأنشطة وخبرات تناسب استعدادات المتعلمين وميولهم					
03	يمتاز تخطيطي بشمولية الأهداف وتنوعها					
04	أكتب الخطة بشكل منظّم يسهل الرجوع إليها عند الحاجة					
05	أحدد عناصر الدرس الرئيسة أثناء التخطيط للدرس					
06	أضع خطة دراسية يومية					
07	أضع خطة دراسية أسبوعية					
08	أضع خطة دراسية شهرية					
09	أضع خطة دراسية سنوية					
10	أصوغ أهداف سلوكية متنوعة معرفية					
11	أصوغ أهداف سلوكية متنوعة مهارية					
12	أصوغ أهداف وجدانية					
13	أختار النشاط المرتبط بالمحتوى العلمي					
14	أراعي حاجات التلميذ في التخطيط للدرس					
15	أراعي الفروق الفردية أثناء التخطيط للدرس					
16	أوزّع زمن الحصة بين خطوات الدرس					
17	أُنسق العناصر الرئيسة للدرس مع أهداف الدرس					
18	أحدد أسلوب التدريس المناسب لكل درس					
19	أنوّع في استخدام طرائق التدريس المناسبة حسب محتوى المادة العلمي					

20	أختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس					
21	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند اختيار الوسيلة التعليمية					
22	أحدد الهدف من استخدام الوسيلة التعليمية في الدرس					
23	أتأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل الدخول للصف					
24	أختار أساليب التقويم المناسبة للدرس					
25	أراعي استخدام أنواع التقويم أثناء التخطيط للدرس					
26	أحدد ما يضمن إثارة دافعية المتعلمين والمشاركة في الدرس					

البند	المحور الثاني: كفاية التنفيذ	مدى مناسبة البند للكفاية		الصياغة اللغوية		ملاحظات المحكم
		مناسب	غير مناسب	صحيحة	غير صحيحة	
01	أهيئ التلاميذ ذهنياً للتفاعل مع الدرس الجديد					
02	أستخدم أساليب التهيئة الحافزة في الدرس					
03	أربط الخبرات السابقة للتلاميذ بخبراتهم الجديدة					
04	أحفّز التلاميذ ليصبحوا مشاركين في عملية التعلّم بفاعلية					
05	أربط الدرس الحالي بالدروس السابقة					
06	أعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسة للدرس بوضوح					
07	أعطي أمثلة تتفق مع عناصر الدرس الرئيسة					
08	أراعي الوقت المخصص لفعاليات التنفيذ للدرس					
09	أعرض المادة العلمية بوضوح وتسلسل منطقي وعلمي					
10	أقوم بربط أجزاء المادة بطريقة واضحة ومنظمة					

11	أستخدم التعزيز لزيادة الدافعية للتعلم					
12	أقوم بالتعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ					
13	أوظف التقنيات التعليمية في الدرس بشكل فعال					
14	أعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب					
15	أستخدم التقنيات التعليمية المناسبة لموضوع الدرس					
16	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تتابع الإجراءات التدريسية المتنوعة					
17	أراعي ترابط الأجزاء النظرية في المادة التعليمية مع الأجزاء العملية					
18	أنوع في الأسئلة تبعاً للمستويات المعرفية للتلاميذ					
19	أوجّه الأسئلة بطريقة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ					
20	أوجه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير بالإجابة					
21	أحافظ على اهتمام وتفاعل التلاميذ في النشاط التعليمي					
22	أحث التلاميذ على استخدام معلومات الدرس في حياتهم اليومية					
23	أستثمر وقت الدرس بفاعلية					
24	أُحسن التصرف في وقت الدرس عندما يضيع جزء منه لأمور خاصة					
25	أكلف التلاميذ بأنشطة غير صفية يستخدمون فيها معلوماتهم وخبراتهم الجديدة					
26	أختار الأنشطة الدراسية المتنوعة (عقلية – نفسية – حس حركية)					
27	أحرص على إثارة دافعية التلاميذ للتعلم					
28	أراعي التنوع في طرق التدريس حسب طبيعة الدرس					

29	أراعي التدرج من البسيط إلى المركب في تنفيذ الدرس					
30	أنوّع من نبرات صوتي أثناء تنفيذ الدرس					
31	أسعى لتغيير البيئة الصفية المادية في بداية كل درس					
32	أرتب مكونات غرفة الصف بشكل يحقق المرونة في التعلم					
33	أتعامل مع السلوك غير السوي بطريقة تربوية					
34	أقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بيني وبين المتعلمين					
35	أحرص على التفاعل اللفظي وغير اللفظي أثناء الدرس					
36	أعمل على إدامة التواصل بين المتعلمين					
37	أغلق الدرس بشكل يتلاءم مع طبيعة الأهداف الموضوعة للدرس					
38	أكلف التلاميذ بالواجبات المنزلية حسب مستوياتهم					
39	أتابع تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ					

البند	المحور الثالث: كفاية التقويم	مدى مناسبة البند للكفاية		الصياغة اللغوية		ملاحظات المحكم
		مناسب	غير مناسب	صحيحة	غير صحيحة	
01	أحدد مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق					

02	أطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية					
03	أصنّف المتعلمين حسب الفروق الفردية					
04	أنوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – تكويني – ختامي)					
05	أتقن أساليب التقويم المختلفة وأوظفها في العملية التعليمية					
06	أراعي استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه					
07	أساعد التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي					
08	أتأكد من وضوح إجابة التلاميذ وصحتها لدى كافة التلاميذ					
09	أصحح الإجابات الخاطئة للتلاميذ					
10	أراعي تناسب وقت التقويم مع زمن الحصة					
11	أستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة للتلاميذ					
12	أقيس مدى احتفاظ التلاميذ بمعلومات الدرس وفهمها					
13	أشجع إجابات التلاميذ الصحيحة وأعززها مادياً ومعنوياً					
14	أستخدم أساليب التقويم المناسبة لكل هدف في الدرس					
15	أعمل على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ					
16	أستخدم وسائل للتقويم تتناسب ومستويات التلاميذ					
17	أقوّم نشاطات التلاميذ ومشاركاتهم داخل الفصل الدراسي					

18	أطرح الأسئلة في نهاية الحصة للتأكد من اكتساب الكفاءات المستهدفة					
19	أتأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة					
20	أقوم بتقدير التحصيل الدراسي لكل تلميذ					
21	أُقيّم الوسيلة التعليمية لمعرفة مدى ملاءمتها للدرس					
22	أقيّم طرق التدريس المستخدمة للتأكد من فاعليتها في التدريس					

الملحق (5) استبانة "مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين" بصورتها الأولية:

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور/ة الفاضل/ة: .....

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: "مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والموجهين التربويين"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في قسم التربية تخصص أصول التربية من جامعة حلب في المناطق المحررة، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبانة خاصة بمدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين، مكونة من ثلاثة محاور (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وذلك بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة حيث تمحورت إجابات الاستبيان بين عدة مستويات.

مستوى الكفاية		
مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى عالٍ

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة واسعة في مجال البحث العلمي، وللمساعدة في إنجاز هذه الدراسة أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذه الأداة وذلك من خلال وضع إشارة √ في المكان المخصص مقابل كل فقرة، راجياً منكم إبداء الرأي في ضوء النقاط الآتية:

- النقاط التي يجب حذفها أو إضافتها.
- الصحة العلمية والسلامة اللغوية.
- تمثيل الأسئلة للمحاور المندرجة ضمنها ومدى مناسبتها.

شاكراً لكم تعاونكم

الباحث

عبد الرحمن هلال

١- المؤهل العلمي: - إجازة في التربية: ☐ - دبلوم تأهيل تربوي: ☐

٢- سنوات الخبرة في التوجيه: - أقل من خمس سنوات: ☐ - أكثر من خمس سنوات: ☐

البند	المحور الأول: كفاية التخطيط	مدى مناسبة البند للكفاية		الصياغة اللغوية		ملاحظات المحكم
		مناسب	غير مناسب	صحيحة	غير صحيحة	
01	يحرص على التخطيط للدرس بانتظام					
02	يثري تخطيطه بأنشطة وخبرات تناسب استعدادات المتعلمين					
03	يمتاز التخطيط بشمولية الأهداف وتنوعها					
04	يكتب الخطة بشكل منظّم يسهل الرجوع إليها عند الحاجة					
05	يحدد عناصر الدرس الرئيسة أثناء التخطيط للدرس					
06	يضع خطة دراسية يومية					
07	يضع خطة دراسية أسبوعية					
08	يضع خطة دراسية شهرية					
09	يضع خطة دراسية سنوية					
10	يصوغ أهداف سلوكية متنوعة معرفية					
11	يصوغ أهداف سلوكية متنوعة مهارية					
12	يصوغ أهداف وجدانية					
13	يختار النشاط المرتبط بالمحتوى العلمي					
14	يراعي حاجات التلميذ في التخطيط للدرس					
15	يراعي الفروق الفردية أثناء التخطيط للدرس					
16	يوزع زمن الحصة بين خطوات الدرس					

17	ينسق العناصر الرئيسة مع أهداف الدرس					
18	يحدد أسلوب التدريس المناسب للدرس					
19	ينوّع في استخدام طرائق التدريس المناسبة حسب محتوى المادة العلمي					
20	يختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس					
21	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند اختيار الوسيلة التعليمية					
22	يحدد الهدف من استخدام الوسيلة التعليمية في الدرس					
23	يتأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل الدخول للصف					
24	يختار أساليب التقويم المناسبة للدرس					
25	يراعي استخدام أنواع التقويم أثناء تخطيطه للدرس					
26	يحدد ما يضمن إثارة دافعية المتعلمين والمشاركة في الدرس					

البند	المحور الثاني: كفاية التنفيذ	مدى مناسبة البند للكفاية		الصياغة اللغوية		ملاحظات المحكم
		مناسب	غير مناسب	صحيحة	غير صحيحة	
01	يهيئ التلاميذ ذهنياً للتفاعل مع الدرس الجديد					
02	يستخدم أساليب التهيئة الحافزة في الدرس					
03	يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بخبراتهم الجديدة					
04	يحفز التلاميذ ليصبحوا مشاركين في عملية التعلم بفاعلية					

05	يربط الدرس الحالي بالدروس السابقة					
06	يعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسة للدرس بوضوح					
07	يعطي أمثلة تتفق مع عناصر الدرس الرئيسة					
08	يراعي الوقت المخصص لفعاليات التنفيذ للدرس					
09	يعرض المادة العلمية بوضوح وتسلسل منطقي وعلمي					
10	يقوم بربط أجزاء المادة بطريقة واضحة ومنظمة					
11	يستخدم التعزيز لزيادة الدافعية للتعلم					
12	يقوم بالتعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ					
13	يوظف التقنيات التعليمية في الدرس بشكل فعال					
14	يعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب					
15	يستخدم التقنيات التعليمية المناسبة لموضوع الدرس					
16	يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تتابع الإجراءات التدريسية المتنوعة					
17	يراعي ترابط الأجزاء النظرية في المادة التعليمية مع الأجزاء العملية					
18	ينوع في الأسئلة تبعاً للمستويات المعرفية للتلاميذ					
19	يوجه الأسئلة بطريقة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ					
20	يوجه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير بالإجابة					
21	يحافظ على اهتمام وتفاعل التلاميذ في النشاط التعليمي					
22	يحث التلاميذ على استخدام معلومات الدرس في حياتهم اليومية					
23	يستثمر المعلم وقت الدرس بفاعلية					
24	يحسن التصرف في وقت الدرس عندما يضيع جزء منه لأمور خاصة					

25	يكلف التلاميذ بأنشطة غير صفية يستخدمون فيها معلوماتهم وخبراتهم الجديدة					
26	يختار الأنشطة الدراسية المتنوعة (عقلية – نفسية – حس حركية)					
27	يحرص على إثارة دافعية التلاميذ للتعلم					
28	مراعاة التنوع في طرق التدريس حسب طبيعة الدرس					
29	يراعي التدرج من البسيط إلى المركب في تنفيذ الدرس					
30	ينوع من نبرات صوته أثناء تنفيذ الدرس					
31	يغير في البيئة الصفية المادية في بداية كل درس					
32	يرتب مكونات غرفة الصف بشكل يحقق المرونة في التعلم					
33	يتعامل مع السلوك غير السوي بطريقة تربوية					
34	يقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بينه وبين المتعلمين					
35	يحرص على التفاعل اللفظي وغير اللفظي أثناء الدرس					
36	يعمل على إدامة التواصل بين المتعلمين					
37	يغلق الدرس بشكل يتلاءم مع طبيعة الأهداف الموضوعة للدرس					
38	يكلف التلاميذ بالواجبات المنزلية حسب مستوياتهم					
39	يتابع تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ					

البند	المحور الثالث: كفاية التقويم	مدى مناسبة البند للكفاية		الصياغة اللغوية		ملاحظات المحكم
		مناسب	غير مناسب	صحيحة	غير صحيحة	
01	يحدد مستوى المتعلمين لمعرفة نقطة الانطلاق					
02	يطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية					
03	يصنّف المتعلمين حسب الفروق الفردية					

04	ينوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – تكويني – ختامي)					
05	يتقن أساليب التقويم المختلفة ويوظفها في العملية التعليمية					
06	يراعي استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه					
07	يساعد التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي					
08	يتأكد من وضوح إجابة التلاميذ وصحتها لدى كافة التلاميذ					
09	يصحح الإجابات الخاطئة للتلاميذ					
10	يراعي تناسب وقت التقويم مع زمن الحصة					
11	يستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة للتلاميذ					
12	يقيس مدى احتفاظ التلاميذ بمعلومات الدرس وفهمها					
13	يشجع المعلم إجابات التلاميذ الصحيحة ويعززها مادياً ومعنوياً					
14	يستخدم أساليب التقويم المناسبة لكل هدف في الدرس					
15	يتعرف على جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ					
16	يستخدم وسائل للتقويم تتناسب ومستويات التلاميذ					
17	يقوّم نشاطات التلاميذ ومشاركاتهم داخل الفصل الدراسي					
18	يطرح الأسئلة في نهاية الحصة للتأكد من اكتساب الكفاءات المستهدفة					
19	يتأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة					
20	يقوم بتقدير التحصيل الدراسي لكل تلميذ					
21	يقيم الوسيلة التعليمية لمعرفة مدى ملاءمتها للدرس					
22	يقيم طرق التدريس المستخدمة للتأكد من فاعليتها في التدريس					

الملحق (6) استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين بصورتها النهائية:

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: "مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير بجامعة حلب في المناطق المحررة، ولتحقيق أهداف البحث نرجو الإجابة عن الأسئلة الآتية بدقة وموضوعية، والإجابات ستكون سرية ولن يطلع عليها سوى الباحث.

الباحث
عبد الرحمن هلال

١- المؤهل العلمي: - إجازة: ☐ - معهد: ☐ - تعميق تأهيل تربوي: ☐ - دبلوم تأهيل تربوي: ☐

٢- سنوات الخبرة: - أقل من خمس سنوات: ☐ - أكثر من خمس سنوات: ☐

البند	المحور الأول: كفاية التخطيط	درجة الكفاية		
		مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى عالٍ
01	أثري تخطيطي بأنشطة وخبرات تناسب استعدادات التلاميذ وميولهم			
02	يمتاز التخطيط للدرس بتنوع الأهداف وشموليتها			
03	أكتب الخطة بشكل منظّم ومتسلسل بحيث يسهل الرجوع إليها عند الحاجة			
04	أضع خطة درسية أسبوعية			
05	أضع خطة درسية شهرية			
06	أصوغ أهدافاً سلوكية معرفية متنوعة			
07	أصوغ أهدافاً سلوكية مهارية متنوعة			
08	أصوغ أهدافاً وجدانية			
09	أختار النشاط المرتبط بالمحتوى العلمي			
10	أراعي حاجات التلميذ في التخطيط للدرس			
11	أراعي الفروق الفردية أثناء التخطيط للدرس			

12	أوزّع زمن الحصة بين خطوات الدرس بشكل دقيق			
13	أُنسق العناصر الرئيسة للدرس بما يخدم أهداف الدرس			
14	أحدد أسلوب التدريس المناسب لكل درس			
15	أنوّع في اختيار طرائق التدريس المناسبة حسب محتوى المادة العلمي			
16	أختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس			
17	أختار وسائل تعليمية منوعة تراعي الفروق الفردية بين التلامذة			
18	أحدد الهدف من استخدام الوسيلة التعليمية في الدرس			
19	أتأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل الدخول للصف			
20	أختار أساليب التقويم المناسبة للدرس			
21	أراعي استخدام أنواع التقويم المختلفة أثناء التخطيط للدرس			
22	أحدد ما يضمن إثارة دافعية المتعلمين والمشاركة في الدرس			

البند	المحور الثاني: كفاية التنفيذ	مستوى الكفاية		
		مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى عالٍ
01	أستخدم أساليب التهيئة الحافزة في بداية الدرس			
02	أحفّز التلاميذ ليصبحوا مشاركين في عملية التعلّم بفاعلية			
03	أعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسة للدرس بوضوح			
04	أعطي أمثلة تتفق مع عناصر الدرس الرئيسة			
05	أراعي الوقت المخصص لفعاليات التنفيذ للدرس			
06	أعرض المادة العلمية بوضوح وتسلسل منطقي وعلمي			
07	أستخدم التعزيز لزيادة الدافعية للتعلم			
08	أقوم بالتعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ			
09	أوظف الوسائل التعليمية في الدرس بشكل فعال			
10	أعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب			
11	أستخدم التقنيات التعليمية المناسبة لموضوع الدرس			
12	أراعي الفروق الفردية بين التلاميذ عند تتابع الإجراءات التدريسية المتنوعة			

13	أراعي ترابط الأجزاء النظرية في المادة التعليمية مع الأجزاء العملية			
14	أنوع في الأسئلة تبعاً للمستويات المعرفية للتلاميذ			
15	أوجّه الأسئلة بطريقة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ			
16	أوجه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير بالإجابة			
17	أحافظ على اهتمام وتفاعل التلاميذ في النشاط التعليمي			
18	أحث التلاميذ على توظيف معلومات الدرس في حياتهم اليومية			
19	أُحسن التصرف في وقت الدرس عندما يضيع جزء منه لأمور خاصة			
20	أكلف التلاميذ بأنشطة غير صفية يستخدمون فيها معلوماتهم وخبراتهم الجديدة			
21	أنفذ أنشطة درسية متنوعة (معرفية – وجدانية – حس حركية)			
22	أراعي التنوع في طرق التدريس حسب طبيعة الدرس			
23	أراعي التدرج من البسيط إلى المركب في تنفيذ الدرس			
24	أنوّع من نبرات صوتي أثناء تنفيذ الدرس			
25	أغير في البيئة الصفية المادية حسب متطلبات الدرس			
26	أتعامل مع السلوك غير السوي بطريقة تربوية			
27	أقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بيني وبين التلاميذ			
28	أحرص على التفاعل اللفظي أثناء الدرس			
29	أحرص على التفاعل غير اللفظي أثناء الدرس			
30	أتابع تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ			
31	أغلق الدرس بشكل يتلاءم مع طبيعة الأهداف الموضوعة للدرس			

البند	المحور الثالث: كفاية التقويم	مستوى الكفاية		
		مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى عالٍ
01	أطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية			
02	أصنّف المتعلمين حسب الفروق الفردية			
03	أنوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – مرحلي – ختامي)			
04	أحرص على التقويم القبلي في بداية كل درس			
05	أراعي التقويم المرحلي بعد تنفيذ كل هدف			
06	أراعي استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه			
07	أراعي تناسب وقت التقويم مع زمن الحصة			
08	أستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة للتلاميذ			
09	أقيس مدى احتفاظ التلاميذ بمعلومات الدرس وفهمها			
10	أقوّم نشاطات التلاميذ ومشاركاتهم داخل الفصل الدراسي			
11	أقوم بتقدير التحصيل الدراسي لكل تلميذ			
12	أقيّم طرق التدريس المستخدمة للتأكد من فاعليتها في التدريس			
13	أنفذ التقويم النهائي بأساليب متنوعة			
14	أحرص أن تكون أسئلة الاختبارات متوافقة مع المحتوى العلمي وشاملة له			

الملحق (7) استبانة مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين بصورتها النهائية:

بسم الله الرحمن الرحيم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان: "مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير بجامعة حلب في المناطق المحررة، ولتحقيق أهداف البحث نرجو الإجابة عن الأسئلة الآتية بدقة وموضوعية، عند المستوى الذي ترون توفره لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والإجابات ستكون سرية ولن يطلع عليها سوى الباحث.

الباحث
عبد الرحمن هلال

١- المؤهل العلمي: - إجازة في التربية: ☐ - دبلوم تأهيل تربوي: ☐

٢- سنوات الخبرة في التوجيه: - أقل من خمس سنوات: ☐ - أكثر من خمس سنوات: ☐

البند	المحور الأول: كفاية التخطيط	درجة الكفاية		
		مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى عالٍ
01	يمتاز التخطيط للدرس بتنوع الأهداف وشموليتها			
02	يكتب الخطة بشكل منظّم ومتسلسل بحيث يسهل الرجوع إليها عند الحاجة			
03	يضع خطة درسية أسبوعية			
04	يضع خطة درسية شهرية			
05	يضع خطة درسية فصلية			
06	يصوغ أهدافاً سلوكية معرفية متنوعة			
07	يصوغ أهدافاً سلوكية مهارية متنوعة			
08	يصوغ أهدافاً وجدانية			
09	يختار النشاط المرتبط بالمحتوى العلمي			
10	يراعي حاجات التلميذ في التخطيط للدرس			

11	يراعي الفروق الفردية أثناء التخطيط للدرس			
12	يحدد أسلوب التدريس المناسب لكل درس			
13	يختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس			
14	يختار وسائل تعليمية منوعة تراعي الفروق الفردية بين التلامذة			
15	يتأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل الدخول للصف			
16	يختار أساليب التقويم المناسبة للدرس			
17	يراعي استخدام أنواع التقويم المختلفة أثناء التخطيط للدرس			

البند	المحور الثاني: كفاية التنفيذ	مستوى الكفاية		
		مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى عالٍ
01	يستخدم أساليب التهيئة الحافزة في بداية الدرس			
02	يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بخبراتهم الجديدة			
03	يعرّف التلاميذ بالعناصر الرئيسة للدرس بوضوح			
04	يراعي الوقت المخصص لفعاليات التنفيذ للدرس			
05	يعرض المادة العلمية بوضوح وتسلسل منطقي وعلمي			
06	يقوم بربط أجزاء المادة بطريقة واضحة ومنظمة			
07	يستخدم التعزيز لزيادة الدافعية للتعلم			
08	يقوم بالتعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ			
09	يوظف الوسائل التعليمية في الدرس بشكل فعال			
10	يعرض الوسيلة التعليمية في الوقت المناسب			
11	يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس			
12	يراعي ترابط الأجزاء النظرية في المادة التعليمية مع الأجزاء العملية			
13	يوجّه الأسئلة بطريقة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ			
14	يوجّه أسئلة لكافة التلاميذ مع إعطاء الوقت الكافي للتفكير بالإجابة			
15	يحث التلاميذ على توظيف معلومات الدرس في حياتهم اليومية			
16	يستثمر المعلم وقت الدرس بفاعلية			

17	يحسن التصرف في وقت الدرس عندما يضيع جزء منه لأمور خاصة				
18	يكلّف التلاميذ بأنشطة غير صفية يستخدمون فيها معلوماتهم وخبراتهم الجديدة				
19	ينفّذ أنشطة درسية متنوعة (معرفية – وجدانية – حس حركية)				
20	يراعي التنوع في طرق التدريس حسب طبيعة الدرس				
21	يراعي التدرج من البسيط إلى المركب في تنفيذ الدرس				
22	يغير في البيئة الصفية المادية حسب متطلبات الدرس				
23	يتعامل مع السلوك غير السوي بطريقة تربوية				
24	يقيم تفاعلاً اجتماعياً إيجابياً بينه وبين التلاميذ				
25	يحرص على التفاعل اللفظي أثناء الدرس				
26	يحرص على التفاعل غير اللفظي أثناء الدرس				
27	يكلّف التلاميذ بالواجبات المنزلية				
28	يتابع تصحيح الواجبات المنزلية للتلاميذ				
29	يغلق الدرس بشكل يتلاءم مع طبيعة الأهداف الموضوعة للدرس				

البند	المحور الثالث: كفاية التقويم	مستوى الكفاية		
		مستوى ضعيف	مستوى متوسط	مستوى عالٍ
01	يطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم المكتسبات القبلية			
02	يصنّف التلاميذ حسب الفروق الفردية			
03	ينوّع في استخدام أساليب التقويم (تمهيدي – مرحلي – ختامي)			
04	يحرص على التقويم القبلي في بداية كل درس			
05	يراعي التقويم المرحلي بعد تنفيذ كل هدف			
06	يراعي استمرارية التقويم وشموليته وتنوعه			
07	يساعد التلاميذ على ممارسة التقويم الذاتي			
08	يتأكد من وضوح إجابة التلاميذ وصحتها لدى كافة التلاميذ			

09	يصحح الإجابات الخاطئة للتلاميذ			
10	يراعي تناسب وقت التقويم مع زمن الحصة			
11	يستخدم نتائج التقويم في معالجة الأخطاء الشائعة للتلاميذ			
12	يقيس مدى احتفاظ التلاميذ بمعلومات الدرس وفهمها			
13	يعزّز إجابات التلاميذ الصحيحة مادياً ومعنوياً			
14	يعمل على تشخيص جوانب القوة والضعف لدى التلاميذ			
15	يستخدم وسائل للتقويم تتناسب ومستويات التلاميذ			
16	يقوّم نشاطات التلاميذ ومشاركاتهم داخل الفصل الدراسي			
17	يطرح الأسئلة في نهاية الحصة للتأكد من اكتساب الأهداف المرجوة			
18	يقوم بتقدير التحصيل الدراسي لكل تلميذ			
19	يقيّم طرق التدريس المستخدمة للتأكد من فاعليتها في التدريس			
20	ينفذ التقويم النهائي بأساليب متنوعة			
21	يحرص أن تكون أسئلة الاختبارات متوافقة مع المحتوى العلمي وشاملة له			

ملخص البحث باللغة العربية

يعد مدخل الجودة الشاملة ومعاييرها العالمية من أحد المداخل المهمة، التي يمكن من خلالها مواجهة عدد من التحديات التي تقف أمام المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها المرجوة بفاعلية، إذ تؤكد كثير من المؤتمرات العلمية في توصياتها على أهمية معايير الجودة الشاملة وتبنيها وتطبيقها في المؤسسات التربوية، وخاصة إعداد المعلمين في ضوئها، حيث يحتاج معلّمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى قدرات وخبرات، ومؤهلات علمية متنوعة في مستوى جودة كفاياتهم، وامتلاك المعلمين للكفايات التدريسية المتميزة بخصائص ومواصفات عالية تتوافق مع المعايير العالمية للجودة الشاملة ضرورة ملحة، تفرضها المتطلبات العلمية والتكنولوجية وحاجات سوق العمل المتغيرة، فالتدريس مهنة لها أصولها ومهاراتها وكفاياتها، ولا يخفى على أحد دور المعلم في تربية الأبناء، لذا كان من الضروري أن يكون المعلّم مؤهلاً تأهيلاً تربوياً يتناسب مع معطيات التقدم العلمي، لأنَّ المعلّم هو العامل الأساسيّ في نجاح العملية التربوية والتعليمية، وهو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، وصلة الوصل بين المنهاج والتلاميذ، لذا هدف البحث الحالي التعرف على مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والموجهين التربويين، ولتحقيق الهدف من البحث قام الباحث باستخدام استمارة استبيان لجمع البيانات مكونة من(67) عبارة موزعة على ثلاثة محاور، إذ تم توزيعه على عينة بلغت (341) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الساسي الحلقة الأولى واستمارة ثانية تم توزيعها على (74) موجهاً تربوياً في مناطق الشمال السوري.

١- مشكلة البحث:

إن التغيرات والتطورات الحاصلة في القرن الواحد والعشرين، فرضت على الحكومات وصنّاع القرار إعادة التفكير بمختلف القضايا التربوية، ومنها المعلّم ومواصفاته وأدواره واستراتيجيات التدريس والإمكانات والموارد والصفات الشخصية التي تساعد المعلّم على تحقيق التعليم الفاعل، ومن خلال وجود الباحث بالوسط التربوي وعمله مشرفاً للتربية العملية في معاهد إعداد المعلمين، وكلية التربية قسم معلم الصف (جامعة حلب الشهباء/جامعة إدلب/ فرع الدانا)، في مناطق الشمال السوري، ومشاهدته لدروس التربية العملية، التي تُقدَّم من قبل المعلّمين والطلاب المعلّمين في المعاهد والكلية، فقد لاحظ وجود ضعف في أدائهم، ونقص في الكفايات التدريسية التي يجب أنْ يمتلكوها، الأمر الذي حثّه على إجراء هذا البحث لتحديد الكفايات التدريسية التي يجب أنْ تتوفر لديهم في هذه المرحلة الدراسيّة خاصة، لما لهذه المرحلة من أثر بالغ في تنمية شخصياتهم تنميةً شاملةً متزنة في جميع نواحي الحياة المختلفة، وممّا يساعد في رفع مستوى أدائهم، والذي يتضح أثره في العملية التربوية كلها، وفي ضوء ما

تقدم يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيس الآتي: ما مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة؟

٢- أسئلة البحث: يطرح الباحث مجموعة من الأسئلة يسعى للإجابة عليها:

١- ما مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

٢- ما مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمين تعزى لمتغيرّيِ المؤهل العلمي وسنواتِ الخبرة التعليميّة؟

٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الموجهين تعزى لمتغيرّيِ المؤهل العلمي وسنواتِ الخبرة التعليميّة؟

٣- أهداف البحث: يهدف البحث إلى:

١- تعرّف مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلّمين أنفسهم.

٢- تعرّف مدى ممارسة معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجّهين التربويين.

٣- كشف الفروق في مستوى ممارسة الكفايات التدريسيّة لدى المعلّمين تبعاً لمتغيّرِيِ المؤهل العلميّ وسنواتِ الخبرة.

٤- كشف الفروق بين درجات الموجهين في مستوى ممارسة الكفايات التدريسيّة لدى المعلّمين تبعاً لمتغيّرِيِ المؤهل العلميّ وسنواتِ الخبرة.

٤- أهمية البحث: تتمثل أهميّة البحث النظريّة في النقاط الآتية:

١- قد يشكل هذا البحث إطاراً مرجعياً يمكن الاعتماد عليه في أثناء العمليّة التعليميّة، لتجاوز القصور في الكفايات التدريسيّة التي يمتلكها المعلّم.

٢- توضيح أهمية الكفايات التدريسيّة اللاّزمة للمعلّمين في ضوء معايير الجودة الشّاملة.

بينما تتجلى الأهميّة التطبيقيّة فيما يأتي:

١- قد يساعد هذا البحث المعلّمين على تحسين كفاياتهم التدريسيّة، من خلال تزويدهم بكفايات تدريسية تراعي معايير الجودة الشاملة.

٢- قد يفيد الموجّهين التربويين في تقويم أداء المعلّمين في ضوء معرفتهم الكفايات التدريسية اللاّزمة للمعلّمين لمزاولة مهنتهم على أكمل وجه.

٣- قد يفيد الجهاز التربوي المتمثل في وزارة التربية والتعليم ومديرية التربية في تنظيم العمليّة التعليميّة، ويساعدهم في اتخاذ القرارات لتطوير أداء المعلّم ومساعدته في مواكبة كلّ جديد في مجالات التعليم المختلفة.

٤- قد يفيد القائمين على برامج إعداد المعلّمين ضمن معاهد إعداد المعلّمين وكليّات التربية للوقوف على أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلّم.

٥- قد يسهم هذا البحث في إثراء البحث العلمي، وأنْ يكون دافعاً للباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات في هذا المجال وعلى مستويات تعليميّة أخرى.

٥- منهج البحث: اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ التحليلي لمناسبته للبحث.

٦- حدود البحث:

الحدود الموضوعية: وتتمثل في معرفة مدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسيّة في ضوء معايير الجودة الشاملة ضمن الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

الحدود المكانية: وتشمل مدارس (الحلقة الأولى) من التعليم الأساسي في محافظتي حلب وإدلب.

الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الأول من العام الدراسي ما بين2022 / 2023.

الحدود البشرية: وتشمل معلّمي (الحلقات الأولى) من التعليم الأساسي والموجّهين التربويين العاملين في محافظتي حلب وإدلب.

٧- **أدوات البحث:** تمثلت أدوات البحث بما يأتي:

- استبانة لقياس مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى مرحلة التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- استبانة لقياس مدى ممارسة معلمي الحلقة الأولى مرحلة التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين.

٨- **إجراءات البحث:** سارت إجراءات البحث وفق الخطوات الآتية:

١. الاطلاع على الأدبيات النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسيّة للمعلّمين في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) في ضوء معايير الجودة الشاملة.
٢. الاطلاع على الإطار النظري المتعلق بموضوع الكفايات التدريسية، إذ تم الاستفادة منه في بناء الاستبانة وتصميمها.
٣. تصميم استبانتين لتعرّف واقع ممارسة الكفايات التدريسيّة لدى المعلمين في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين.
٤. عرض الاستبانتين بصورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين وتعيلهما في ضوء آرائهم.

٥. تطبيق الاستبانتين على عينة استطلاعية للتحقق من صدقهما وثباتهما.
٦. إجراء التعديلات النهائية على الاستبانتين بناءً على ملاحظات المحكمين والدراسة الاستطلاعية واعتمادهما بصورتهما النهائية.
٧. تطبيق الاستبانتين على عينة البحث وتفريغهما ثم تحليلهما ومعالجتهما إحصائياً.
٨. عرض النتائج وتفسيرها وتقديم المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج البحث.

٩- مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الكفايات التدريسيّة – الجودَة الشّاملة – معلّمي مرحلة التعليم الأساسي – مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) – الموجه التربوي.

١٠- خلاصة نتائج البحث: من خلال ما سبق يمكن تلخيص نتائج البحث على النحو الآتي:

– مستوى ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي من خلال إجاباتهم على استبانة الكفايات التدريسية كلها كان مرتفعاً.

– درجة تقدير أفراد العينة من المعلمين لممارسة الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التنفيذ جاءت بدرجة مرتفعة.

– درجة تقدير أفراد العينة من المعلمين لممارسة الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التخطيط جاءت بدرجة مرتفعة.

– درجة تقدير أفراد العينة من المعلمين لممارسة الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التقويم جاءت بدرجة مرتفعة.

– درجة تقدير أفراد العينة من الموجهين لمدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التنفيذ جاءت بدرجة متوسطة.

– درجة تقدير أفراد العينة من الموجهين لمدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التقويم جاءت بدرجة متوسطة.

– درجة تقدير أفراد العينة من الموجهين لمدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة في مجال التخطيط جاءت بدرجة متوسطة.

وفيما يتعلق بمتغيرات البحث أظهرت النتائج ما يأتي:

– وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة البحث من معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحقلة الأولى)، حول مدى ممارستهم للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، إذ بلغت قيمة الدلالة (0.002) لصالح ذوي المؤهل العلمي (دبلوم تأهيل تربوي– تعميق تأهيل تربوي).

– وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من معلمي مرحلة التعليم الأساسي (الحقلة الأولى)، حول مدى ممارستهم للكفايات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين لديهم خبرة أكثر من خمس سنوات.

– لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث من الموجهين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

١١– توصيات الباحث ومقترحاته:

1– التوصيات: في ضوء النتائج السابقة الذكر يوصي الباحث بما يأتي:

1– التركيز على الكفايات في مجال التخطيط والتنفيذ والتقويم للتدريس، من خلال كافة مساقات التخصص التي يدرسها المعلم في الجامعة وفي معاهد إعداد المدرسين، من خلال تضمين مقررات إضافية في مجال الكفايات التدريسية (مهارات التدريس الفعال– طرائق التدريس الحديثة– استراتيجيات التدريس الحديث).

2– تقديم المزيد من الدورات التدريبية اللازمة لتزويد المعلمين بكيفية التحضير للدرس، ومهارات التنفيذ المطلوبة للتدريس الفعال (طرائق التدريس، طرح الأسئلة، تنويع الأنشطة... إلخ) ، وأساليب التقويم المختلفة، التي تسهم في تحسين أدائهم، استناداً إلى معايير الجودة الشاملة في التعليم.

3– زيادة ساعات التربية العملية في المعاهد والجامعات والتي تسهم في إكساب الطلاب المعلمين خبرات ومهارات وكفايات التدريس المطلوبة من خلال التطبيق العملي.

4– عمل دورات تدريبية مستمرة للموجهين التربويين لرفع مستوياتهم العلمية على نحوٍ يجعلهم قادرين على تحقيق متطلبات الجودة الشاملة في التعليم وتقييم المعلمين في ضوء تلك المتطلبات.

5– تضمين مقرر مبادئ الجودة الشاملة في التعليم للخطة الدرسية في كليات التربية ومعاهد إعداد المدرسين.

6– ضرورة عقد لقاءات وندوات دورية بين المعلمين والموجهين للوقوف على الصعوبات التي تحول دون ممارستهم للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة الشاملة.

2– مقترحات الباحث:

1– إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول وجهة نظر مديري المدارس ومديراتها نحو الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلمون، وتتناول متغيرات أخرى كنوع المدرسة (حكومية، خاصة)، ومكانها (مدينة، مخيم).

2– إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية تتناول مراحل تعليمية أخرى (حلقة ثانية، ثانوي) لمعرفة الكفايات التدريسية التي يمارسها المعلمون والمدرسون.

3– إجراء أبحاث تتناول المعوقات والمشكلات التي تحول دون ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية بالجودة المطلوبة في مناطق شمال سورية.

6. The need to hold periodic meetings and seminars between teachers and mentors to identify the difficulties that prevent them from practicing teaching competencies in light of comprehensive quality standards.

2- Search proposals:

-Conducting studies similar to the current study that address the view of school principals towards the teaching competencies practiced by teachers, and address other variables such as the type of school (governmental, private)، and its location (city, camp).

- Conducting studies similar to the current study dealing with other educational stages (second cycle, secondary) to find out the teaching competencies practiced by teachers and teachers.

- Conducting research that addresses the obstacles and problems that prevent teachers from practicing teaching competencies with the required quality in the regions of northern Syria.

teaching competencies attributed to the variable of years of experience in favor of teachers who have more than five years of experience.

-There are no statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average scores of the members of the research sample of mentors attributed to the variables of academic qualification and years of experience.

11- Research Recommendations and Proposals:

1- Recommendations: In light of the aforementioned results, the researcher recommends the following:

1. Focusing on competencies in the field of planning, implementation and evaluation of teaching, through all specialization courses taught by the teacher at the university and in teacher preparation institutes, by including additional courses in the field of teaching competencies (effective teaching skills - modern teaching methods - modern teaching strategies).

2. Provide more training courses necessary to provide teachers with how to prepare for the lesson, and the implementation skills required for effective teaching (teaching methods, asking questions, diversifying activities... etc.), and various evaluation methods, which contribute to improving their performance, based on comprehensive quality standards in education.

3. Increasing the hours of practical education in institutes and universities, which contribute to providing student teachers with the required teaching experiences, skills and competencies through practical application.

4. Conducting continuous training courses for educational mentors to raise their scientific levels in a way that makes them able to achieve the requirements of total quality in education and evaluate teachers in light of those requirements.

5. Inclusion of the principles of total quality in education course for the lesson plan in colleges of education and teacher training institutes.

- The degree of appreciation of the sample of teachers for the practice of teaching competencies in the light of the comprehensive quality standards in the field of implementation was high.

- The degree of appreciation of the sample of teachers for the practice of teaching competencies in the light of the total quality standards in the field of planning was high.

- The degree of appreciation of the sample of teachers for the practice of teaching competencies in the light of the comprehensive quality standards in the field of evaluation was high.

-The degree to which the sample of mentors estimated the extent to which teachers practice teaching competencies in the light of comprehensive quality standards in the field of implementation was moderate.

- The degree to which the sample of mentors estimated the extent to which teachers practice teaching competencies in the light of total quality standards in the field of evaluation was average.

- The degree to which the sample of mentors estimated the extent to which teachers practice teaching competencies in the light of total quality standards in the field of planning was medium.

With regard to the research variables, the results showed the following:

- There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the degrees of estimation of the research sample of teachers of the basic education stage (the first field) on the extent of their practice of teaching competencies attributed to the variable of scientific qualification, as the value of the significance reached (0.002) in favor of those with scientific qualification (diploma of educational qualification - deepening educational qualification).

- The existence of statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the averages of the scores of the members of the research sample of teachers of the basic education stage (the first field) on the extent of their practice of

* A questionnaire to measure the extent to which teachers of the first cycle of basic education practice teaching competencies in light of comprehensive quality standards from the point of view of educational mentors.

8 -Research Procedures: The research procedures proceeded according to the following steps:

1.Reviewing previous studies related to the teaching competencies of teachers in the basic education stage (first cycle) in the light of comprehensive quality standards.

2.Reviewing the theoretical framework related to the subject of teaching competencies, as it was used in building and designing the questionnaire.

3. Designing a questionnaire to identify the reality of practicing teaching competencies among teachers in the basic education stage (first cycle) from the point of view of teachers and educational mentors.

4.Presenting the questionnaire in its initial form to a group of arbitrators.

5.Applying the questionnaire to a survey sample to verify its validity and stability.

6.Make the final amendments to the questionnaire based on the observations of the arbitrators and the exploratory study and approve it in its final form.

7. Applying the questionnaire to the research sample, unloading it, then analyzing and processing it statistically.

8.Presenting and interpreting the results and submitting proposals and recommendations in light of the research results.

9- Search terms and procedural definitions:

teaching competencies - total quality - teachers of the basic education stage - the basic education stage (first cycle) - the educational mentor.

10- Summary of the research results: Through the above, the results of the research can be summarized as follows:

- The level of practice of teaching competencies among teachers of the first cycle of basic education through their answers to the identification of teaching competencies as a whole was high.

1- Educational mentors may be useful in evaluating the performance of teachers in light of their knowledge of the teaching competencies necessary for teachers to practice their profession to the fullest.

2- The educational system represented by the Ministry of Education and the Directorate of Education may be useful in organizing the educational process, and help them in making decisions to develop the teacher's performance and help him keep pace with everything new in the various fields of education.

3- It may be useful for those in charge of teacher preparation programs within teacher training institutes and colleges of education to identify the most important competencies that the teacher must possess.

4- This research may contribute to enriching scientific research and be a motivation for researchers and those interested in conducting more studies in this field and at other educational levels.

5-**Research methodology**: The researcher followed the descriptive analytical approach for his suitability for research.

5- **Research limits**:

Objective limits: It is to know the extent to which teachers practice teaching competencies in the light of comprehensive quality standards within the first cycle of basic education.

Spatial boundaries: It includes schools (the first cycle) of basic education in the regions of northern Syria.

Time limits: The academic year between 2022 and 2023

Human limits: It includes teachers (first cycles) of basic education and educational mentors in the regions of northern Syria.

6- **Research Tools**: The research tools were as follows:

* A questionnaire to measure the extent to which teachers of the first cycle practice the basic education stage of teaching competencies in the light of total quality standards from the point of view of the teachers themselves.

variables of academic qualification and years of educational experience?

4- Are there statistically significant differences between the grades of the mentors due to the variables of academic qualification and years of educational experience?

3-Research objectives: The research aims to:

1- Know the extent to which teachers of the first cycle of basic education practice teaching competencies in the light of total quality standards from the point of view of the teachers themselves.

2- Knowing the extent to which teachers of the first cycle of basic education practice teaching competencies in the light of comprehensive quality standards from the point of view of educational mentors.

3- Detecting differences in the level of practice of teaching competencies among teachers according to the variables of academic qualification and years of experience.

4- Detecting the differences between the grades of mentors in the level of practicing teaching competencies among teachers according to the variables of academic qualification and years of experience.

4-The importance of research: The theoretical importance of research is represented in the following points:

1- This research may constitute a frame of reference that can be relied upon during the educational process, to overcome the shortcomings in the teaching competencies possessed by the teacher.

2- Clarifying the importance of the teaching competencies necessary for teachers in light of comprehensive quality standards.

While the applied importance is evident in the following:

7- This research may help teachers to improve their teaching competencies, by providing them with teaching competencies that take into account comprehensive quality standards .

1-Research problem: The changes and developments taking place in the twenty-first century have forced governments and decision-makers to rethink various educational issues, including the teacher, his specifications, roles, teaching strategies, capabilities, resources and personal qualities that help the teacher to achieve effective education, and through the presence of the researcher in the educational environment and his work as a supervisor of practical education in teacher preparation institutes, and the Faculty of Education, class teacher department (Aleppo Al-Shahba University / Idlib University / Dana branch), in the regions of northern Syria, and watching the practical education lessons, which are provided by Teachers and student teachers in institutes and college, he noticed a weakness in their performance, and a lack of teaching competencies that they must possess, Which urged him to conduct this research to determine the teaching competencies that they must have at this stage of study in particular, because of the great impact of this stage on the development of their personalities comprehensive balanced development in all different aspects of life, which helps in raising the level of their performance, which is evident its impact on the educational process as a whole, and in light of the foregoing, the research problem can be identified in the following main question: To what extent do teachers of the first cycle of basic education practice teaching competencies in light of total quality standards?

2-Research Questions: The researcher asks a set of questions that he seeks to answer:

1- To what extent do teachers of the first cycle of basic education practice teaching competencies in light of total quality standards from the teachers' point of view themselves?

2- To what extent do teachers of the first cycle of basic education practice teaching competencies in light of total quality standards from the point of view of educational mentors?

3- Are there statistically significant differences between teachers' grades due to the

Research Abstract in English

The entrance to total quality and its international standards is one of the important entrances, through which many challenges that stand in front of educational institutions can be effectively faced, as many scientific conferences emphasize in their recommendations the importance of total quality standards, their adoption and application in educational institutions, especially the preparation of teachers in their light, where teachers of the first cycle of basic education need abilities, experiences, and various scientific qualifications in the level of quality of their competencies, and teachers' possession of teaching competencies distinguished by the characteristics of High specifications that comply with international standards of total quality are an urgent necessity, imposed by scientific and technological requirements and the changing needs of the labor market, as teaching is a profession that has its origins, skills and competencies ،It is no secret to anyone the role of the teacher in raising children, so it was necessary for the teacher to be educationally qualified commensurate with the data of scientific progress, because the teacher is the main factor in the success of the educational process, and it is the main pillar in the educational process, and the link between the curriculum and students, so the current research aimed at the extent to which teachers of the first cycle of basic education practice teaching competencies in the light of comprehensive quality standards from the point of view of the teachers themselves and educational mentors, and to achieve the goal of Research The researcher used a questionnaire form to collect data consisting of (67) phrases distributed on three axes, as it was distributed to a sample of (341) teachers of the political education stage, the first cycle, and a second form was distributed to (74) educational mentors in the regions of northern Syria.

Syrian Interim Government
The Ministry of Education
Aleppo University in the liberated Areas
Faculty Of Education
Department Of Foundations of Education

The Extent to which Primary School Teachers of Basic Education Practice Teaching Competencies in Light of Comprehensive Quality Standards.

A Thesis Prepared for Obtaining A master's Degree in The Fundamentals of Education

Student Preparation
Abdul Rahman Hamdo Helal

Supervised by
Dr. Siham Abdul Aziz

Associate Professor in The College of Education
University of Aleppo in the liberated Areas

1444-1443هـ
2023 -2022م