

نوقشت رسالة الطالبة ولادة أبو خليف

بـعـنـوان :

تقويم كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي
في ضوء معايير الجودة

وأجيزت يوم الأحد الواقع في ٢٩/١٢/٢٠١٩ من قبل السادة أعضاء
لجنة الحكم التالية أسماؤهم :

الاسم	الصفة	التوقيع
أ.د. محمد خير الفوال	عضواً مشرفاً	
أ.د. محمد وحيد صيام	عضواً	
د. أسـمـهان جعفر	عضواً	

تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبحت الرسالة صالحة لمنح درجة
الماجستير في المناهج وطرائق التدريس - قسم المناهج وطرائق التدريس .



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم المناهج وطرائق التدريس

تقويم كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في التربية / المناهج وطرائق التدريس /

إعداد الطالبة
ولادة علي أبو خليف

إشراف الأستاذ الدكتور
محمد خير الفوال
الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

1439-1440 هـ

دمشق: 2018-2019 م

رقم الصفحة	فهرس المحتويات
13-1	الفصل الأول: الإطار المنهجي للبحث
2	أولاً: مقدمة البحث
4	ثانياً: مشكلة البحث
6	ثالثاً: أهمية البحث
7	رابعاً: أهداف البحث
8	خامساً: أسئلة البحث
8	سادساً: فرضيات البحث
9	سابعاً: متغيرات البحث
9	ثامناً: حدود البحث
9	تاسعاً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية
20-14	الفصل الثاني: الدراسات السابقة
15	أولاً: دراسات تتعلق بالكفايات التعليمية أو التدريسية
17	ثانياً: دراسات تتعلق بضمان الجودة في التعليم الأساسي
19	ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة
85-21	الفصل الثالث: الإطار النظري
24	أولاً: محور الكفايات التعليمية
24	1 - مقدمة
25	2- مفهوم الكفاية في اللغة العربية
25	3- تعريفات الكفاية
26	4- تعريف الكفاية التدريسية
28	5- خصائص الكفايات التدريسية
28	6- الأطر المرجعية لاشتقاق الكفايات (مصادر اشتقاق الكفايات)
29	7 - العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات
32	8- تصنيف الكفايات التدريسية
43	9- طرائق اكتساب المعلم للكفايات التدريسية

44	ثانياً: محور تقييم الكفايات التعليمية
44	مقدمة
44	1- التقييم
45	2- التقييم من أجل التعلم
45	3- التقييم التربوي لكفاية (أداء) المعلم
45	4- أهداف تقييم كفايات (أداء) المعلم
46	5- محاور تقييم أداء المعلم
47	6 - طرق تقييم كفايات (أداء) المعلم
48	ثالثاً: محور الجودة
48	أ: الجودة في التعليم
48	1. المقدمة
49	2. مفهوم الجودة
50	3. مفهوم الجودة في التعليم
51	4. سمات الجودة في التعليم
52	5. أهمية الجودة في التعليم
52	6. مسوغات تطبيق الجودة في التعليم
58	7. طرائق تحقيق وتحسين الجودة في التعليم
59	ب : الجودة في التعليم الأساسي
59	1- الجودة في التعليم الأساسي
60	2- سمات الجودة في التعليم الأساسي
60	3- مبادئ ضمان الجودة في الأداء التدريسي للمعلمين
69	رابعاً: محور معايير الجودة
69	1- المقدمة
69	2- المعايير
69	3- معايير جودة التدريس
70	4- خصائص معايير التدريس
70	5- مبادئ التعليم الاساسي وفق معايير الجودة

71	6-أهداف التعليم الأساسي وفق معايير الجودة
71	7-كفايات المعلم وفاعليته وفق معايير الجودة
95-86	الفصل الرابع: إجراءات البحث وأدواته
87	أولاً: مجتمع البحث وعينته
87	ثانياً: منهج البحث
88	ثالثاً: أدوات البحث
88	رابعاً: صدق وثبات أدوا البحث.
88	- إجراءات الصدق والثبات للاستبانة أداة البحث الأولى
93	- إجراءات الصدق والثبات لبطاقة الملاحظة أداة البحث الثانية
128-96	الفصل الخامس: تحليل نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها
97	أولاً: أسئلة البحث والإجابة عليها
97	1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
97	- من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات البحث
99	- من وجهة نظر المديرين حسب متغيرات البحث
101	- من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب متغيرات البحث
103	2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
106	ثانياً: التحقق من صحة فرضيات البحث
106	- التحقق من صحة فرضيات المحور الأول
113	- التحقق من صحة فرضيات المحور الثاني
120	- التحقق من صحة فرضيات المحور الثالث
127	ثالثاً: مقترحات البحث
131-129	ملخص البحث باللغة العربية
143-132	المراجع
132	المراجع العربية
141	المراجع الأجنبية
171-144	الملاحق
I	ملخص البحث باللغة الإنكليزية



فهرس الجداول

رقم الصفحة	عنوان الجدول
87	الجدول (1): مجتمع البحث وعينته.
89	الجدول (2): معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.
91	الجدول (3): معاملات ارتباط المحاور الفرعية للاستبانة مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة.
92	الجدول (4): قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة لمحاور الاستبانة والدرجة الكلية.
94	الجدول (5): معاملات ارتباط بطاقة الملاحظة.
97	الجدول (6): درجات امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والقيم الموافقة لها.
98	الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمي الحلقة الأولى عن كل محور من محاور استبانة الكفايات التدريسية وبشكل عام
100	الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين عن كل محور من محاور استبانة الكفايات التدريسية وبشكل عام.
102	الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الموجهين التربويين عن كل محور من محاور استبانة الكفايات التدريسية وبشكل عام.
103	الجدول (10): درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى للمهارات التدريسية في ضوء بطاقة الملاحظة والقيم الموافقة لها.
104	الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى للمهارات التدريسية على كل بند من بنود بطاقة الملاحظة وبشكل عام.



106	الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
107	الجدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
109	الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
110	الجدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
112	الجدول (16): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي
114	الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة
115	الجدول (18): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة
117	الجدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي
118	الجدول (20): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي
120	الجدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة
121	الجدول (22): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

123	الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
124	الجدول (24): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي
126	الجدول (25): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق
145	الملحق رقم (1): الموافقات على تطبيق أداة البحث.
147	الملحق رقم (2): الاستبانة وبطاقة الملاحظة بصورتها النهائية.
157	الملحق رقم (3): استبانة الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة من وجهة نظر المديرين.
158	الملحق رقم (4): استبانة الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين.
166	الملحق رقم (5) قائمة معايير الجودة للكفايات التدريسية لأداء المعلمين.
171	الملحق رقم (6): السادة محكمي قائمة الكفايات التدريسية والأدوات البحث المطبقة على معلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة.

الفصل الأول

الإطار المنهجي للبحث

أولاً: مقدمة البحث.

ثانياً: مشكلة البحث.

ثالثاً: أهمية البحث.

رابعاً: أهداف البحث.

خامساً: أسئلة البحث.

سادساً: فرضيات البحث.

سابعاً: متغيرات البحث

ثامناً: حدود البحث.

تاسعاً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية.

الإطار المنهجي للبحث

أولاً: مقدمة البحث:

المعلمون هم البناة الحقيقيون، الذين يقع على عاتقهم بناء الجيل وكل جيل في كل زمان ومكان، ويقدر ما يحملون من مهارات تدريسية وتأهيل جيد بقدر ما يساعدون في تخريج أجيال مواكبة لكل تقدّم وتطورٍ علميٍّ، وهذا ما تسعى إليه العملية التعليمية في عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي.

لذا تعد الكفايات التدريسية من المتطلبات الأساسية للمعلمين لإنجاح العملية التعليمية، فمعرفة الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم ومساعدته على اكتسابها من الأولويات الضرورية للقيام بدوره على أكمل وجه، لأن أي تطور في العملية التعليمية يعتمد بشكل أساسي على المعلم وعلى طبيعة الكفايات التي يمتلكها، وبالتالي قدرته على تحقيق الأهداف التعليمية.

وللنجاح الذي حققه تطبيق الجودة في التنظيمات الاقتصادية والصناعية والتجارية والتكنولوجية في الدول المتقدمة اهتمت المؤسسات التربوية بتطبيق منهج الجودة في مجال التعليم العام والجامعي، للحصول على نوعية أفضل من التعلم وتخرج طلبة قادرين على ممارسة دورهم بصورة أفضل في خدمة المجتمع.

بالتالي من الضروري تقييم كفايات المعلمين، واعتماد مبدأ تقييم الأداء كميّار لإتقان الكفاية، آخذين بعين الاعتبار المعرفة النظرية والمعارف والمهارات والخبرات السابقة للمعلم ومستوى معين من الإتقان في ضوء معايير الجودة التي تؤدي للجودة المنشودة في الكفايات التدريسية للمعلمين والمؤسسة التعليمية بكافة عناصرها.

حيث أشار الشايع إلى أن الكفايات التربوية للمعلمين من أهم الوسائل التي تكشف عن مدى قدرتهم المهنية وعلى فعالية الأداء المهني باعتبار أن الكفايات التربوية تهدف إلى قياس مدى كفاية المعلم في ممارسة المهارات المهنية التربوية فالمعلم يستطيع أن يمتلك تلك الكفايات من خلال اكتسابه لها وممارستها داخل الصف وخارجه. (الشايع، 2004، 338 - 418).

فقد اتجهت الجهود في أغلب بلدان العالم إلى تطوير التعليم نتيجة للتغيرات التي مست طبيعة العملية التعليمية العلمية فالتغيير عملية مهمة وموضوعية ومنظمة إذ سمحت للمعلم بحرية التصرف داخل الصف مستخدماً الأساليب التربوية التي تحقق له كفايات فنية وعلمية يحتاجها فضلاً عن استنادها على الآراء والاعتقادات الخاصة بموضوع الدرس (Davies & Rogers,2000) مما دفع بالمعلم إلى توظيف الكفايات المنسجمة مع شخصيته وقدراته وميوله داخل الصف.

كما عقدت في الوطن العربي عدة مؤتمرات أوضحت أهمية إعداد المعلمين وتدريبهم على الكفايات التربوية وتطويرها، وأوصت بضرورة الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين، وفق الاتجاهات العالمية المعاصرة، ومن تلك المؤتمرات: مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة (2003)، والمؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل (2004)، والمؤتمر العلمي السادس عشر لتكوين المعلم (2004). (إبراهيم ، 2012 ، 135 - 215).

برزت أيضاً اتجاهات حديثة في مجال إعداد المعلم، تؤكد ضرورة مواكبة التطورات العلمية والتربوية والتقنية، ولعل أهم هذه الاتجاهات تلك التي تؤكد على إعداد المعلم وتأهيله وفق متطلبات أنظمة الجودة والمدخل القائم على الكفايات التدريسية مما يساعده على أداء أدواره والقيام بمهامه على أكمل وجه، وذلك لمسايرة تطورات العصر والتعامل مع تحديات المستقبل. (كنعان، 2009، 18).

من هنا كان لابد من تحديد معايير هدفها الجودة المهنية، التي تصف درجة التطلب من المهارات على المعلم أن يلم بها، ليكون منطلقاً لوضع مخرجات تعليمية أكثر تحديداً تراعي خصائص المتعلمين وتوضح مستوى التعلم الذي يجب أن يبلغه المتعلم بالتالي تقييم كفايات المعلم وأدائه، في ضوء معايير محددة، وخصوصاً في مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى. (وزارة التربية، لجنة التنسيق العليا، 2006، 6).

في الجمهورية العربية السورية، يتم إعداد المعلمين في إطار كليات التربية (معلم الصف)، المنتشرة في المحافظات السورية، وتمثل كلية التربية بجامعة دمشق الكلية الأم، والقُدوة بالنسبة للكليات الأخرى المحدثّة التي افتتحت من سنوات عدة، وأخذت على عاتقها تدريب

الطالب المعلم قبل الخدمة وتأهيله على أسس علمية ومنهجية توافق العملية التعليمية التعليمية معتمدة على مبدأ الكفايات، وذلك من خلال مادة التربية العملية في قسم معلم الصف المختص بتأهيل معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي.

وبدورها تتابع وزارة التربية العمل على رفع كفايات المعلمين من خلال الدورات التدريبية وفق المناهج المطورة وطرائق التدريس الحديثة، لإعادة تأهيلهم وتطوير عملهم ضمن ورشات عمل وبشكل دوري تنفيذاً لخطة الوزارة في تطوير العملية التعليمية وتأهيل المعلمين وتدريبهم في أثناء الخدمة، للإلمام بدورهم كمرشدين وميسرين وموجهين، والمتعلم هو الباحث والمستكشف ومحور العملية التعليمية لتحقيق الجودة في التعليم.

ثانياً: مشكلة البحث:

مرحلة التعليم الأساسي هي الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، ونجاح أو فشل هذه المرحلة مرهون بالمحور الأساسي فيها وهو المعلم، و مدى تحقيقه للأهداف المنشودة والمرجوة منه بالدرجة الأولى، لأنه المسؤول الأول عن تنظم الخبرات وإدارتها، وتنفيذها، فلم يعد دوره تزويد المتعلم بالمعرفة وحشوها في ذاكرته فحسب، بل أصبح الموجه والميسر والمرشد لإكساب المتعلم المهارات والخبرات، وتنمية الميول والاتجاهات والقيم التي تعمل على تغيير سلوكه نحو الأفضل، وبناء شخصيته بصورة متكاملة.

في هذا السياق يبرز الدور المحوري للمعلم في تحقيق كفاية وفعالية النظام التعليمي وجودته، والذي يسعى للارتقاء المستمر بمستوى أداء المتعلمين، بغض النظر عن حالة مدارسهم وكثافة حركات الدراسة بها، وطبيعة المناهج الدراسية المستخدمة فيه، ونوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم التي يعتمد عليها، ومقومات البيئة المحيطة التي ينتظم فيها التلاميذ. (البيلوي، 2006، 119).

لذلك يجب أن يمتلك المعلم الكفايات التدريسية بالدرجة التي يؤدي فيها دوره بإتقان ويحقق جودة عالية في مخرجات التعليم، بالتزامن مع معايير يجب أن تكون حاضرة دوماً ومتكاملة مع معارفه ومهاراته واتجاهاته، وقابلة للقياس والملاحظة، وتعطي رؤىً جديدة لأسلوب

التعليم الذي يؤدي إلى إحداث تغيير في سلوك المتعلم، فلا معنى لامتلاك الكفاية دون فاعلية في إحداث النتائج المتوقعة، وتحقيق جودة عالية لمخرجات العملية التعليمية.

وبما أن معلمي الحلقة الأولى يتخذون خلال المواقف الصفية العديد من القرارات في ضوء كفاياتهم وخبراتهم، فإن وبناءً عليه عدم توافر الكفايات لديهم قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات غير سليمة، يمكن أن تؤثر سلباً على مستوى التعليم وأهدافه التربوية. (خزعلي ومومني، 2010، 557،

بناء عليه يجب أن تحتل مسألة إعداد المعلم وتأهيله، الصدارة بين مشروعات التطوير التربوي في المؤسسات التعليمية، لأن أي تطوير يكون هباءً منثوراً - خصوصاً للمناهج - مالم يكن هناك معلم كفي يديره ويتوافق مع بيئته التعليمية الجديدة، وهذا ما لاحظته كودلاد (Goodlad) حيث رأى إن الكثير من مشروعات تغيير وتطوير المناهج، قد تحطمت عند باب الصف، لعجز المعلمين عن قيامهم بالمطلوب، وهذا يعزى إلى عوامل يأتي على رأسها عدم كفاية المعلمين. (عبيد، 2006، 100) واختلاف الكفايات التدريسية بينهم بقدر واسع، وعدم قدرتهم على اختيار الكفاية المناسبة والفعالة، الأمر الذي يعتبر تحدي كبير لهم نظراً لتنوع الكفايات واختلافها من مؤسسة تعليمية إلى أخرى، حيث كلاً منها يحرص على جعل كفايات معلميه أكثر تناسقاً في الأداء التدريسي فيما بينهم، من خلال إشراكهم بالدورات التدريبية وزيادة المعلمين الأكفاء. (Tyler & Waldrup، 2002).

هكذا ومن خلال ما تم عرضه سابقاً، ومن أدبيات البحث والدراسات التربوية والدراسات السابقة في محور الكفايات التدريسية وجودة التعليم، و ضرورة ربطهما ببعضهما، وأهمية امتلاك المعلم للكفايات التدريسية وأثره على العملية التعليمية، الذي بينته دراسة خزعلي ومؤمنة (2010)، وضرورة تقييم الكفايات التدريسية التي أكدته دراسة لفقي (2018)، وكذلك دراسة الحجي (2015) اللتان وضحت وأكدت أهمية تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة لماله فائدة في إخراج منتج تعليمي يواكب كل تقدم وتطور، وكل هذه المسؤولية تقع على عاتق معلمي الحلقة الأولى، وضرورة الارتقاء بمستوى الكفايات التدريسية لديهم، من واجبات القائمين على هذا العمل، وخاصة إبان المناهج المطورة التي قدمتها وزارة التربية، ومركز تطوير المناهج

في سورية، و رغم أنها أخذت على عاتقها الاهتمام بالمعلم وصقل خبراته وطرائقه وتمكين كفاياته التدريسية، من خلال دورات تدريبية قامت بها لتطوير كفاياته وتقييمها

فإن السؤال الذي يطرح نفسه: هل حققت هذه الكفايات معايير الجودة المطلوبة؟ هل ناسبت المهام الجديدة المنوطة بالمعلم؟ هل كل جديد يقدم للمعلم يتم تطبيقه في مدارسنا؟ هل واكب بيئة التعلم الجديدة بكل ما تحتويه من تطوير وتقدم علمي ومعرفي، لذا لابد من القيام بعملية تقييم كي نستطيع من خلاله ان نصدر حكماً فيما إذا حقق المعلمون الكفايات التدريسية في أدائهم أثناء العملية التعليمية أم لم يحققوها ولا يتم هذا إلا من خلال عملية التقييم.

كل هذا أثار اهتمام الباحثة للبحث في جودة كفايات معلمي الحلقة الأولى ، فقامت بدراسة استطلاعية خلال عملها في مجال التربية والتعليم، والذي أجرته على عينة من معلمي الحلقة الأولى في مدارس ريف دمشق بلغت (35) معلماً ومعلمة، فقد وجدت خلافاً في الكفايات التدريسية، وامتلاك المعلمين لها، وكان ذلك من خلال خطوات الدرس المتبعة، وطرائق التدريس واساليب التقويم هذا كله يؤثر سلباً على العملية التعليمية ، ويحدث فجوة كبيرة في مدارسنا بين ما هو مأمول، وما هو على أرض الواقع من هنا جاءت الدراسة الحالية التي تهدف إلى:

تقييم كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة والتي ينبثق عنها السؤال التالي:

ما درجة جودة الكفايات التي يمتلكها معلمو الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة؟

ثالثاً: أهمية البحث:

إن وضع معايير لتقويم جودة العملية التعليمية بمدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها كافة تمكن من تكوين صورة واضحة عن واقع الجودة وسبل تطويرها وتحسينها من الأمور المهمة لتحقيق الإصلاح المدرسي ولاستمرار المؤسسات التعليمية وبقائها في عصر تزداد فيه المنافسة لتحقيق الأداء المتميز في الخدمة التعليمية. ويتم ذلك لدى معلمي الحلقة الأولى من خلال رفع كفاياتهم وتشخيص واقعهم واقتراح البرامج المناسبة لتدريبهم قبل الخدمة وفي أثناءها، وبالتالي إعداد معلمين أكفاء قادرين على تربية أجيال كفية ماهرة.

وتأتي أهمية البحث بأنه قد يساعد في:

1. التركيز على تقييم واقع الكفايات التعليمية لدى معلمي الحلقة الأولى في ضوء معايير الجودة.
2. في تحديد الكفايات التدريسية التي يجب على معلم الحلقة الأولى أن يمتلكها في ضوء معايير الجودة.
3. إعداد وتدريب معلمي الحلقة الأولى قبل وأثناء الخدمة من خلال كشف نقاط القوة والضعف في الأداء.
4. إثراء مجال البحث التربوي في حقل الكفايات التدريسية بمرحلة التعليم الأساسي وخاصة لدى معلمي الحلقة الأولى.
5. أبحاث جديدة يمكن أن تساعد القائمين على العملية التربوية وتطوير المناهج.

رابعاً: أهداف البحث:

يهدف بحث تقييم كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة إلى:

1. تعرف طبيعة كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة
2. تعرف درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى الكفايات التدريسية (التخطيط والتنفيذ والتقييم وإدارة الصف والاتصال والتفاعل الصفّي واستخدام التكنولوجيا)، اللازمة لممارسة العملية التعليمية في هذه المرحلة.
3. تحديد واقع الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى في ضوء بعض المتغيرات، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.
4. توضيح العلاقة بين أهمية الكفايات التدريسية ودرجة ممارستها وضرورة امتلاكها والتدريب عليها لدى معلمي الصف لتحقيق الجودة في التعليم.

خامساً: أسئلة البحث:

أولاً: ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة؟

من وجهة نظر كل من المعلمين والمديرين والموجهين التربويين.

ثانياً: ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء بطاقة الملاحظة في ضوء معايير الجودة؟

سادساً: فرضيات البحث:

• فرضيات المحور الأول الخاص بالمعلمين:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي.

• فرضيات المحور الثاني الخاص بالمديرين:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المديرين حسب متغير سنوات الخبرة.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المديرين حسب متغير المؤهل العلمي.

• فرضيات المحور الثالث الخاص بالموجهين التربويين:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب متغير سنوات الخبرة.
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب متغير المؤهل العلمي.

سابعاً: متغيرات البحث:

المتغير المستقل: هو المتغير الذي يعالجه الباحث، ليرى أثره على المتغير التابع (علام، 2004، 57)، وبالتالي فإن المتغير المستقل في الدراسة الحالية هي: سنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

المتغير التابع: هو المتغير الذي يظهر أثر المتغير المستقل، وبالتالي المتغير التابع في الدراسة الحالية هو الكفايات التدريسية التي يمتلكها معلمي الحلقة الأولى ودرجة ممارستها.

ثامناً: حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تقييم كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة.

الحدود المكانية: مدارس الحلقة الأولى في محافظة ريف دمشق.

الحدود البشرية: معلمو الحلقة الأولى في مدارس تربية ريف دمشق عينة الدراسة.

الحدود الزمنية: طبقت في الفصل الثاني للعام الدراسي 2018 / 2019م.

تاسعاً: مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية:

الكفاية لغة: من كفاه كفاية واستغنى به عن غيره فهو كافٍ ومفرده كفي وجمعه أكفاء. (معجم الوسيط).

الكفاية اصطلاحاً: هي مجموعة القدرات والمهارات اللازمة للمعلم كي ينجح في أداء مهمته، مثل الكفايات الشخصية والتربوية التعليمية والاجتماعية والتكنولوجية. (شحات، 2007، 83).

الكفايات التعليمية: هي "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي تواجه سلوك التدريس لدى المدرس، وتساعد في أداء عمله داخل الفصل الدراسي وخارجه، بمستوى معين من التمكن ويمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليه". (خواجة والسايح، 2008، 213)

أما "باتريسا (patricia.m.kay) فيرى "أن الكفايات ماهي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم، إذا أراد

ان يعلم تعليمياً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادراً على أدائها. (مرعي، 2003، 23).

وتعرف الباحثة الكفايات إجرائياً بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب على المعلم أن يمتلكها، ليكون قادراً على أداء العملية التعليمية بدرجة عالية من الإتقان، وفق معايير الجودة وهي الكفايات التي تطرق لها البحث (التخطيط، التنفيذ، التقييم، إدارة وتنظيم الصف، الاتصال والتفاعل الصفّي، تكنولوجيا التعليم).

التقييم: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات، وأنه ينطوي على حكم قيمة، ويتطلب التحديد المسبق للأهداف التربوية، وتحقيق غرضاً أساسياً، وهو تقديم معلومات هامة ومفيدة لصانعي القرارات التربوية". (مخائيل، 2009، 153).

يعرفه (العبيدي، 2008، 3): بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار والأعمال والحلول والطرق المراد، ويتضمن استخدام المحكات، والمستويات، والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

وعرف وهبي التقييم التربوي: بأنه عملية اتخاذ القرار التربوي على أساس من القياس والملاحظات، بهدف التطوير. (وهبي، 2011، 223).

تقييم كفاية المعلم: أنها الأسلوب الذي عن طريقه يتم ملاحظة المعلم في فترات معينة في أثناء تدريسه، باستخدام أساليب مختلفة أو نظم الملاحظة ذات منهج محدد مسبق وهي طريقة الملاحظة من أفضل الأدوات المستخدمة في قياس أداء المعلم. (الأزرق، 2000، 45).

وتعرف الباحثة تقييم كفايات المعلم إجرائياً بأنها: القدرة على تحديد المستوى الذي تؤدي فيها الكفاية في قاعة الصف، وقدرتها على أداء العمل الذي وضعت لتوضيحه أن كان معرفة أو مهارة أو سلوكاً.... وبالتالي الوقوف على نقاط القوة والضعف في الكفاية، والعمل على تطويرها في ضوء معايير الجودة.

وتعرف تقييم الكفايات التدريسية إجرائياً: هي عملية إصدار حكم وتقديره بصورة كمية على مجموعة القدرات والمهارات والمعارف التدريسية، المتعلقة بتخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه والإدارة الصفية والاتصال والتواصل وتوظيف التكنولوجيا في ضوء معايير الجودة، والتي يجب

أن يمتلكها معلم مرحلة التعليم الأساسي (ح1)، ويكون قادراً على توظيفها في المواقف التعليمية، والتي يتم قياسها بالمجموعة الدرجات التي يتحصل عليها المعلم بالاعتماد على الملاحظة والاستبانة المعدة لهذا الغرض.

مرحلة التعليم الأساسي:

وقد عرف رحمة التعليم الأساسي على أنه: الحد الأدنى من التعليم الذي يكفل للفرد التأهيل للحياة في المجتمع، بجعله قادراً على تأمين حاجاته الإنسانية، والإسهام في تنمية مجتمعه والتكيف معه ومع ذاته، وهو التعليم الذي يلبي حاجات المجتمع من المواطنين المؤهلين التأهيل الضروري، الذي يمكنهم من خدمة المجتمع وتطويره وتنميته. (رحمة، 2007، 317).

وفي الجمهورية العربية السورية التعليم الأساسي: هو "مرحلة تعليمية مدتها تسع سنوات تبدأ من الصف الأول حتى الصف التاسع، وهي مجانية والزامية وتقسم إلى حلقتين: الحلقة الأولى للتعليم الأساسي تبدأ من الصف الأول وحتى الصف السادس، والحلقة الثانية للتعليم الأساسي تبدأ من الصف السابع حتى الصف التاسع." (وزارة التربية، 2015، 4).

معلّمو الحلقة الأولى: هم المعلمون الأصلاء والوكلاء (معلم صف، أهلية تعليم، ثانوية عامة)، القائمون على رأس عملهم في صفوف مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى).

المعايير: عرفها عبيد بأنها "مجموعة شاملة ومتماسكة من الغايات والأغراض تقدم خطوطاً إرشادية ومبادئ مرجعية، لوضع السياسات وأدوات القياس". (عبيد، 2005، 294).

وعرف البهواشي المعايير بأنها: محكّات مرجعية يتم بواسطتها فحص المستويات والأهداف التي يتم تحقيقها، والمعايير التي تصف بالتفصيل خواص المتطلّبات والشروط الواجب الوفاء بها، وتوفّر الأساس الكمي والكيفي الذي يتم على أساسه استخلاص نتيجة تقييمية". (البهواشي، 2007، 94).

ويتمثل المعيار التعليمي في أنه تحديد المستوى الملائم والمرغوب فيه من اتقان للمحتوى والمهارات، فهو بيان معين لما ينبغي للطلاب معرفته، وإمكانية القيام به في مادة دراسية معينة باختصار، هو قياس لظاهرة أو لصفة أو لعنصر يدل على مقدار توفره. (كنعان، 2009، 33).

وتعرف الباحثة المعايير إجرائياً بأنها: المستوى المطلوب من الإتقان والمحدد مسبقاً لتحقيق الأهداف المرجوة، من خلال تقديم المحتوى التدريسي بطرائق ووسائل حديثة وفق خطوات إرشادية متسلسلة وأدوات قياس منطقية تؤدي إلى إحداث التغيير المطلوب والمستهدف من تقييم للكفايات التدريسية موضوع بحثنا.

الجودة: مجموعة المعايير والإجراءات التي يهدف تبنيها وتنفيذها إلى تحقيق أقصى درجة من الأهداف المتوخاة للمؤسسة، والتحسين المتواصل في الأداء والمنتج وفقاً للأغراض المطلوبة، والمواصفات المنشودة بأفضل طرق وأقل جهد وتكلفة ممكنين.

ويتبلور مفهوم إدارة الجودة فيما يتبعه المسؤولون عن سير المؤسسة من أساليب إدارية وأنشطة وممارسة في إطار عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتنسيق والمتابعة، وذلك وفقاً لنظم تقود إلى التحسين الدائم للأداء، والمحافظة على اضطراد مستوى الجودة. (البيلوي وآخرون، 2006، 12).

ويعرفها الجلبي بأنها "مقدار الارتقاء بالعمل المقدم إلى مستوى التميز أو الأفضلية، في أي مجال كان وبالحالة التي تجعله خال من النقائص أو السلبيات والعيوب، التي تقلل من أهميته أو قيمته أو أنها لا تصل به إلى مستوى الرقي الأفضلية." (الجلبي، 2010، 11).

الجودة في التعليم:

"هي عملية تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي، بواسطة كل فرد من العاملين في المؤسسة التعليمية، وفي جوانب العملية التعليمية والتربوية في المؤسسة كلها." (أحمد، 2002، 63).

ويرى Jerome أن الجودة في التعليم تتطلب الإيفاء بالوعد، ورضا العميل والالتزام بخلق بيئة يستطيع من خلالها أن يبذل التلاميذ والمعلمون قصارى جهدهم لأداء عملهم على أفضل وجه. (أحمد، 2007، 57).

وتعرف الباحثة الجودة في التعليم إجرائياً بأنها: مجموعة الخصائص والسمات والكفايات التدريسية التي يمتلكها معلمو الحلقة الأولى، بحيث تحقق مدخلات العملية التعليمية الرضى عند المستفيدين وهم التلاميذ، من خلال العمليات المقدمة بأفضل الطرائق، وتوفير التغذية الراجعة

المؤدية لتحقيق الأهداف التعليمية، بالجهد والزمن المناسبين، والملبية لاحتياجات المجتمع وأفراده في جميع المجالات.

" معايير الجودة في الإعداد للتعليم: يعرفها المخلاقي بأنها "مجموعة من المعايير التعليمية والتربوية الهادفة إلى تطوير برامج إعداد المعلم، ورفع مستوى جودة التعليم ومخرجاته وتطويره وتحسنه". (المخلاقي، 2007، 405).

أما الفوال وضحاها بقوله: " تعني معايير الجودة في التعليم وجود أسس يتم بموجبها تقييم برامج التعليم، ومدى وملاءمتها للمستجدات العلمية والفكرية، وهذه المعايير تمثل خطة عمل تسير عليها المؤسسة التعليمية". (الفوال، 2009، 5).

وتعرف الباحثة معايير الجودة في التعليم إجرائياً بأنها: مجموعة المعايير التي تصف بالتفصيل الشروط الواجب توافرها في المستويات والأهداف التي تم تحقيقها باتباع الكفايات التدريسية المناسبة من قبل المعلمين، وخطة عمل تسير عليها المؤسسة التعليمية والوصول إلى التميز في الأداء، وضمان الجودة للمخرجات التعليمية وملاءمتها للمستجدات العلمية والفكرية.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

أولاً: دراسات تتعلق بالكفايات التعليمية.

ثانياً : دراسات تتعلق بالجودة في التعليم الأساسي.

ثالثاً : التعليق على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منه.

الدراسات السابقة

أولاً- الدراسات السابقة تتعلق بالكفايات التعليمية:

(1) دراسة العليمات (2010) بعنوان:

"درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا"

- هدفت الدراسة: إلى تعرف درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، وأخذت عينة الدراسة (75) معلماً ومعلمة.
 - منهج الدراسة: لتحقيق الهدف تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي.
 - نتائج الدراسة: أظهرت حيابة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا على الدرجة المتوسطة.
- وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة تعزى إلى المستوى الوظيفي وإلى الجنس.

(2) دراسة خزعلي ومومني (2010) بعنوان:

"الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص"، في الأردن.

- هدف الدراسة: معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة اربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.
- منهج الدراسة: اعتمد الباحثان لتحقيق هدف الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة (168) معلمة، تم حصر الكفايات التدريسية الضرورية في ثلاث مجالات رئيسة هي: مجال التخطيط، مجال التنفيذ، مجال التقييم.
- نتائج الدراسة: بينت الدراسة أهمية توافر الكفايات الأساسية (مهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم) التي تحتاج إليها المعلمة للقيام بالعملية التعليمية-التعلمية على أحسن وجه، وأنها

تتيح لها اختيار أفضل أساليب التدريس والتحكم في العملية التربوية الصفية، ويعرفها بما ينبغي القيام به داخل الغرفة الصفية لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

3) دراسة الجعافرة والزبيديين (2014) بعنوان:

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

- **هدف الدراسة:** التعرف إلى درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي المرحلة وفقاً لمعايير الجودة الشاملة، ومعرفة الفروق في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية من وجهة نظر المديرين والمشرفين.
- **منهج الدراسة:** استخدم الباحثان المنهج الوصفي لجمع البيانات وتحقيق هدف الدراسة وتكونت عينة الدراسة من (127) مديراً و (21) مشرفاً.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت أن تقديرات مديري المدارس ومشرفي المرحلة لدرجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية، جاءت بدرجة تقدير متوسطة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية على درجة امتلاك المعلمين والمعلمات للكفايات التدريسية من وجهة نظر المديرين والمشرفين.

4) دراسة بلهامل (2015) بعنوان:

"تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية - دراسة ميدانية بمدسة محمد نحوي شتمة بسكرة تونس".

- **هدفت الدراسة** إلى تسليط الضوء على مستوى توافر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية والتعرف عليها.
- **منهج الدراسة:** اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، وكانت عينة الدراسة (12) معلماً ومعلمة.
- **نتائج الدراسة:** توصلت إلى أن كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف والتنظيم الاتصال والتفاعل الصفّي للدرس لدى معلمي المرحلة الابتدائية بمستوى متوسط، وبالتالي وجود الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية كان في المستوى المتوسط.

(5) دراسة لفقي (2018) بعنوان:

"تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي " في الجزائر.

- **هدف الدراسة:** " تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي دراسة على مقاطعة الرويسبات ورقلة.
- **منهج الدراسة:** اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة، وكانت عينة الدراسة (46) معلماً ومعلمة.
- **نتائج الدراسة:** بينت نتائج الدراسة أن مستوى امتلاك أساتذة التعليم الابتدائي للكفايات التدريسية منخفض، وأن مستوى كفاية التخطيط متوسط، ومستوى كفاية التنفيذ بين منخفض ومتوسط، ومستوى كفاية التقويم متوسط.

ثانياً: الدراسات السابقة المتعلقة بضمان الجودة في التعليم الأساسي

(1) دراسة أبو عبده (2011) بعنوان:

"درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها" في محافظة نابلس.

- **هدف الدراسة:** تعرف درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الفلسطينية من وجهة المديرين، فيها بالإضافة إلى تحديد دور متغيرات كل من الجنس والمؤهل العلمي والتخصص وسنوات الخبرة.
- **منهج الدراسة:** لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (227) مديراً ومديرة من مديري ومديرات مدارس محافظة نابلس.
- **نتائج الدراسة:** أظهرت النتائج وجود درجة تطبيق متوسطة لمعايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين والمديرات فيها في جميع المجالات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة تطبيق تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي، بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولمتغير التخصص.

(2) دراسة الحجي (2015) بعنوان:

"الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة" (دراسة ميدانية في مدارس محافظة دمشق).

- **هدف الدراسة:** التعرف إلى الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، وفق متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).
- **منهج الدراسة:** لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (412) معلماً و معلمة و (45) موجهاً وموجهة.
- **نتائج الدراسة:** إن الكفايات المعرفية والوجدانية تتوافق بدرجة كبيرة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية، بينما الكفايات المهارية والانسانية بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمين، بينما كانت بدرجة قليلة من وجهة نظر الموجهين التربويين لكافة الكفايات الخارجية لدى المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأقل وسنوات الخبرة الأقل.

(3) دراسة مسلم (2018) بعنوان:

"درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين".

- **هدفت الدراسة:** إلى التعرف على درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، واختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات: الجنس والتخصص والمؤهل وسنوات الخبرة.
- **منهج الدراسة:** تم الاعتماد على المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة. وبلغ عدد أفراد العينة (298) معلماً ومعلمة.
- **نتائج الدراسة:** أشارت إلى أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات الدراسة.

ثالثاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

الدراسات السابقة من أهم ما يمكن أن يطلع إليه الباحث لتكون مرشداً ومعيناً له في بحثه بدءاً من خطة البحث ومشكلته انتهاءً بالنتائج وفي دراستنا الحالية تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في عدة نواحي منها:

- الاطلاع على الجوانب التي تم التركيز عليها في هذه الدراسات وعلى المتغيرات التي اهتمت بدراستها.
- الاطلاع على المنهجية العلمية التي استخدمت في صياغة مشكلة وفرضيات البحث والجوانب الإحصائية ومعالجة النتائج.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في اساليب اختيار مجتمع البحث وعينته.
- الاستفادة من الدراسات السابقة في اختيار وإعداد أدوات البحث إن كانت الاستبانة أو بطاقة الملاحظة.
- مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة من خلال توضيح جوانب الاتفاق والاختلاف معها وكان التعقيب على كل محور من محاور الاستبانة كالتالي:

1- التعقيب على الدراسات المتعلقة بمحور الكفايات التعليمية:

اهتمت الدراسات السابقة بموضوع الكفايات التعليمية لمعلم الحلقة الأولى التعليم الأساسي ولكن بطرائق مختلفة، حيث اهتمت بعض الدراسات بدرجة امتلاك وممارسة الكفايات التعليمية بدرجة متوسطة كدراسة العليمات (2010)، و كدراسة الجعافرة والزبيديين (2014) وكدراسة بلهامل (2015) و كدراسة لفيقي (2018).

وبعض الدراسات أكدت على أهمية الكفايات التدريسية للارتقاء بالعملية التعليمية وتحسين نوعية التعليم كدراسة خزعلي ومومني (2010).

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأهمية الكفايات التدريسية للعملية التعليمية وضرورة امتلاك معلم الصف لهذه الكفايات وممارستها داخل حجرة الصف، وتتفق من حيث الكفايات التعليمية المطبقة (كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم وإدارة الصف و التنظيم الاتصال و التفاعل الصفّي)، ولكن الدراسة الحالية أضافت توظيف تكنولوجيا المعلومات ككفاية لا بد من وجودها

للوصول للجودة ،كون دمج التكنولوجيا بالتعليم من التطورات المعاصرة في العملية التعليمية التعليمية، وركزت على مبدأ تقييم جودة الكفايات لدى معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي خلافاً لباقي الدراسات السابقة.

2- الدراسات المتعلقة بضمان الجودة في التعليم الأساسي:

اهتمت الدراسات السابقة جميعها بموضوع ضمان الجودة في التعليم الأساسي ولكن بالنسبة لإدارة الجودة ومدى انعكاسها على تحسين العملية التعليمية وجودتها، وبعض الدراسات اهتم بدرجة تطبيق إدارة الجودة في مدارس التعليم الأساسي فكانت مرتفعة كدراسة الحجي (2015)، وكانت متوسطة كدراسة أبو عبده (2011) ودراسة مسلم (2018)، وهناك بعض الدراسات اهتمت بوضع معايير الجودة اللازمة لأداء معلم الحلقة الأولى ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة كدراسة الحجي(2015).

تتفق الدراسة الحالية وفق محور الجودة مع معظم الدراسات السابقة، من حيث أهمية تطبيق الجودة في مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي و مدى تقبل المعلمين لها، و دور المعلم في ضوء هذه المعايير لتطوير كفاياته التدريسية، ولكن جميع الدراسات محصورة بالإدارة وتطبيقها لإدارة الجودة الشاملة ماعدا دراسة الحجي(2015) كان الاهتمام بتطوير كفايات المعلم وتوافقها مع معايير الجودة الشاملة وهذا الأقرب للدراسة الحالية.

وتختلف الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بأنها موجهة إلى تقييم جودة الكفايات التعليمية لمعلم الصف بعد التأكد من امتلاكه لهذه الكفايات وتطبيقها على أرض الواقع بشكل فعلي من خلال الملاحظة المباشرة لأداء المعلم و استبانة تبين مدى تطبيقه للكفايات التعليمية وفق معايير الجودة حيث اختارت الدراسة الحالية الكفايات التالية وفق معايير الجودة (كفاية تخطيط الدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية تقويم الدرس، كفاية إدارة والتنظيم الصف، كفاية الاتصال و التفاعل الصف، كفاية استخدام تكنولوجيا التعليم) وذلك من خلال قياسها على أرض الواقع من قبل معلمي ومديري وموجهي تربية ريف دمشق مجتمع الدراسة.

اتبعت معظم الدراسات السابقة لتحقيق أهدافها المنهج الوصفي التحليلي وهذا يتفق مع الدراسة الحالية من حيث المنهج المستخدم.

الفصل الثالث

الإطار النظري

أولاً : محور الكفايات التدريسية.

ثانياً : محور تقييم الكفايات التدريسية.

ثالثاً : محور الجودة.

أولاً: الجودة في التعليم.

ثانياً : الجودة في التعليم الأساسي.

رابعاً: محور معايير الجودة.

أولاً: محور الكفايات التدريسية:

- 1- مقدمة
- 2- مفهوم الكفاية في اللغة العربية
- 3- تعريفات الكفاية
- 4- تعريف الكفاية التدريسية
- 5- خصائص الكفايات التدريسية
- 6- الأطر المرجعية لاشتقاق الكفايات (مصادر اشتقاق الكفايات)
- 7- العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات
- 8- تصنيف الكفايات التدريسية
- 9- طرق اكتساب المعلم للكفايات التدريسية

ثانياً: محور تقييم الكفايات التدريسية:المقدمة

- 1- التقييم
- 2- التقييم من أجل التعلم
- 3- التقييم التربوي لكفاية (أداء) المعلم
- 4- أهداف تقييم كفايات (أداء) المعلم
- 5- محاور تقييم أداء المعلم
- 6- طرق تقييم كفايات (أداء) المعلم

ثالثاً: محور الجودة أولاً: الجودة في التعليم:

- 1- مقدمة
- 2- مفهوم الجودة
- 3- مفهوم الجودة في التعليم
- 4- سمات الجودة في التعليم
- 5- أهمية الجودة في التعليم
- 6- مسوغات تطبيق الجودة في التعليم
- 7- طرق تحقيق وتحسين الجودة في التعليم

ثانياً: الجودة في التعليم الأساسي

- 1- الجودة في التعليم الأساسي
- 2- سمات الجودة في التعليم الأساسي
- 3- مبادئ ضمان الجودة في الأداء التدريسي للمعلمين

رابعاً: محور معايير الجودة:

- 1- مقدمة
- 2- المعايير
- 3- معايير جودة التدريس
- 4- خصائص معايير التدريس
- 5- مبادئ التعليم الأساسي وفق معايير الجودة
- 6- أهداف التعليم الأساسي وفق معايير الجودة
- 7- كفايات المعلم وفاعليته وفق معايير الجودة

أولاً: محور الكفايات التعليمية:

أولاً - مقدمة:

إن الملاءمة والتعامل مع عصر العولمة وتقنية المعلومات، وتحقيق حاجات التنمية المستدامة ومتطلباتها ومواجهة التحديات المستقبلية والمنافسة الاقتصادية الموجهة بقوة المعرفة، يتطلب تحقيق كفايات جديدة أكثر اتساعاً وعمقاً لتتضمن مهارات أساسية ونتائج تعليمية عالية الجودة توفر نظرة أعمق في التعلم تتكامل مع عمليات التدريس، يكون شعارها "الجودة في العمل" تشجع المتعلمين على التعلم والتفكير والإبداع، بما يفيد اقتصاد مجتمعهم والحفاظ عليه والعمل على الارتقاء به نحو الأفضل. (مجدلاوي، 2007، 49).

حيث تؤكد الاستراتيجية التي تبنتها اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل أمريكا

The (NCTAF) National Commission On Teaching And America's Future

أن لا جودة للتعليم تتحقق إلا بتحسين جودة المعلم، وذلك من خلال التفحص الدقيق لكفايات المعلم ومؤشرات أدائه الصفي الموضوعية، والواجب استخدامها من قبل المؤسسات المختصة مثل (NCATE) و (NBPTS) والتي تقدم الفرصة للمعلم بأن يمسك زمام عملية التدريس بشكل صحيح. (Stone, 2002, 49).

لقد جاء مفهوم الكفايات في مجال التربية، ليعمل على تحسين برامج التنمية المهنية للمعلمين، سواء برامج الإعداد أو برامج في أثناء الخدمة، وقد عرفت البرامج التي بنيت وفق هذا المفهوم بالبرامج القائمة على الكفايات واستخدم مصطلح Education Competency Based Teacher التربية القائمة على الكفايات للتعبير عن التربية التي تستخدم تلك البرامج. (العنزي، 2007، 17).

و تعد قضية إعداد المعلم من القضايا التي تشغل التربويين، وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تربية وتعليم الأجيال، ولعل أهم ما يشغلهم كيفية إعداد هؤلاء المعلمين، باعتبارهم الركيزة الأساسية لعملية تطوير التعليم.

ثانياً: مفهوم الكفاية في اللغة العربية:

تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته، ويختلف هذا المفهوم عن معنى الكفاية من (كفاً)، وتعني حالة يكون بها شيء مساوياً لشيء آخر، ومنها (الكفو والكفاء) النظير والمثيل ويقال تكافأ الشيان أي تماثلا ومنه، ويقول العرب في كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب أي قدر ما يكون مكافئاً له.

وعليه فإن الكفاءة في اللغة لا تستخدم إلا بمعنى الشبيه والنظير، وما يؤكد ذلك أن "مجمع القاهرة لم يقر استعمال الكفاء بمعنى القوي القادر، وأن مجلة مجمع اللغة العربية أكدت بأن الكفاء لا تعني إلا المثلل أما دمشق خطأت من يقول فلان كفاء لملء هذا المنصب واستشهد بقوله تعالى: (لم يلد ولم يولد ولم يكن له كفواً أحد)، والصواب هو العالم الكافي أي صاحب الكفاية". (التومي، 2005، 28).

ثالثاً: تعريفات الكفاية:

- عرف ريتشي الكفاية أنها "المعرفة أو المهارة أو الاتجاه التي تمكن الفرد من أداء مهمة أو وظيفة بمستوى من الفاعلية يقابل معايير المؤسسة التي ينتمي إليها". (Richey, Et, Al, 2001, 31)
- عرفها كرون أنها "القدرة الاستطاعة على القيام بعمل ما" (Kron, 2002, 4).
- عرفها هانلت أنها: "مجموعة من التصرفات الاجتماعية والوجدانية والمهارات النفسية الحس حركية، التي تسمح بممارسة لائقة لدور ما أو وظيف ما أو نشاط ما". (D'Hainault, 2002, 1)
- تعريف كود (Good): "هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات، إن القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة لا يحقق الكفاية إلا في ظل الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات". (الفتلاوي، 2003، 28).
- تعرف فيفيان دولاندشير (De Landsheere, V) الكفاية بكونها "تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض"، فالكفاية بهذا المعنى هي سلوك ولكنه ليس مجرد ردود أفعال عادية وعضلية ولكنه أنشطة ومهام لها قصد، وهذا ما أضافه كل من "تيرمان" و "هل" من معنى للسلوك في إطار السلوكية الحديثة. (التومي، 2005، 36).

- تعريف التومي: "الكفاية عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات، سلوكات، استراتيجيات، تقويمات...)، والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق)، يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم". (التومي، 2005، 11).
- يعرف البهوشي الكفاية بأنها "السمات أو الخصائص التي تساعد شخصاً ما على أداء عمل ما بصورة جيدة في أكثر من موقف مع تحقيق افضل النتائج". (البهوشي، 2007، 82).
- ويحدد ريتشارد أن الكفاية: تجمع في تعريفها كلاً من المعارف والمهارات والسلوك. (Richards, 2008, 133).

رابعاً: تعريف الكفاية التدريسية:

- يرى "الأزرق" أنها: "امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أدائه وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض". (الأزرق، 2000، 19).
- يرى فازلوار ودي أن: الكفاية التدريسية تتمثل بقدرة المعلم على العمل بفاعلية مع الطلبة من خلال أداء مهمة قابلة للملاحظة والقياس، (Vazalwar and Dey, 2001, 89-96).
- ويُعرفها المسلم بأنها "مجموعة من القدرات وما يرتبط بها من مهارات يُفترض أن يمتلكها المعلم، تمكنه من أداء مهامه وأدواره ومسؤولياته خير أداء، مما ينعكس على العملية التعليمية ككل، وخصوصاً من ناحية نجاح وقدرة المعلم على نقل المعلومات إلى تلاميذه، وقد يقوم المعلم بذلك عن طريق التخطيط والإعداد للدرس وغيره من الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية، مما يتضح في السلوك والإعداد التعليمي للمعلم داخل الفصل وخارجه". (كرم، 2002، 130).
- ويعرفها الاسطل والرشيد بأنها "قدرة المعلم وتمكنه من أداء عمل معين يرتبط بمهام التعليمية، ويساعده في ذلك ما لديه من مهارات ومعلومات". (عيسى وآخرون، 2003، 16).

- ويذهب "درة" إلى تعريف الكفاية التدريسية بأنها " تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية المهمة". (الفتلاوي، 2003، 23).
 - وعرفها "نشوان والشعوان" بأنها "القدرة على تنفيذ النشاط التعليمي، الذي يستند إلى مجموعة الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي الذي يصل إلى درجة المهارة". (عيد، 2004، 97).
 - وتُعرف الكفايات التدريسية أيضاً بأنها "مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم، تمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته وتقويمه لضمان جودة العملية التعليمية، وجوده مخرجاتها واستمرارية تطويرها". (الحلبي وسلامة، 2005، 6).
 - تعرف الكفايات التدريسية بأنها "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعد في أداء عمله في الصف وخارجه بمستوى معين من التمكن، يمكن قياسها بمعايير خاصة متفق عليها". (السيد، 2008، 33).
 - وتُعرف بأنها: جميع الممارسات والأنشطة التي يفترض أن يؤديها المدرسون في التدريس متضمنة المعارف والمهارات لغرض تحقيق أهداف التدريس. (عطية، 2009، 35).
 - ويعرفها زيتون بأنها: القدرة التي يحتاجها المعلم، لتمكنه من القيام بعمله بكفاية وفاعلية واقتدار وبمستوى معين من الأداء. (زيتون، 2008، 226).
 - عرفها الشايب وزاهي بقدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن، وذلك من خلال مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد المبرمجة له. (الشايب وزاهي، 2011، 14).
- واعتماداً على التعريفات السابقة يمكن تعريف الكفايات التعليمية أو التدريسية بأنها: قدرة المعلم على أداء السلوك التعليمي بمستوى معين من الإتقان وبأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن، وذلك من خلال مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في إطار عمليات الإعداد المخطط لها، بأنسب الطرق والوسائل واستراتيجيات التدريس المتبعة لتحقيق أهداف التدريس، التي تمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بمستوى يمكن ملاحظته وتقويمه لضمان جودة العملية التعليمية وجوده مخرجاتها واستمرارية تطويرها، ويمكن أن نستخلص النقاط الآتية:

- 1- الكفاية التدريسية للمعلم تكتسب بفضل الإعداد الوظيفي، ويكون ذلك من خلال الإعداد الأولي للمعلم، في المعاهد أو في كليات التربية أو من خلال الإعداد الوظيفي المستمر للمعلم في إطار استراتيجية التطوير التي يقترحها المشرف التربوي وينفذها ميدانياً.
- 2- تعبر الكفاية التدريسية عن مجموع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها المعلم.
- 3- تظهر الكفاية التدريسية في سلوكيات المعلم التدريسية داخل الصف.
- 4- تعبر الكفاية التدريسية عن أداء المعلم للسلوك التدريسي بدرجة عالية من التمكن وبأقل وقت وجهد ممكنين.

خامساً: خصائص الكفايات التدريسية:

للكفايات التدريسية العديد من الخصائص من أهمها:

- **العمومية:** يرجع ذلك إلى وظائف المعلم التي تكاد تكون واحدة في كل مراحل العملية التعليمية وفي كل المواد الدراسية، وطبيعة عملية التدريس فيها متشابهة إلا أن سلوك التدريس (كأسلوب)، يختلف لدى كل معلم من المعلمين باختلاف المرحلة التعليمية والمواد الدراسية، أي في ضوء اختلاف المحتوى التعليمي الذي يدرسه كما تعود العمومية لوجود كفايات عامة لكل تخصص معين دون الآخر.
- **التغيير:** إذا كانت أهداف المناهج الدراسية متغيرة، وترتبط بجميع خبرات المناهج التي تعكس هذه الأهداف وتحققها في ضوء كثير من المصادر التي يتم الرجوع إليها عند بناء أو تطوير المناهج الدراسية، المتمثلة في أوضاع المجتمع وفلسفته وطبيعة التلاميذ والتغيرات التي يمكن أن تحدث لهم، والتطور في بنية المادة الدراسية، يجعلنا نبحث عن المزيد من الكفايات التعليمية التي تساعد في تحقق هذه الأهداف.
- **التفاعل:** السلوك التدريسي بطبيعته معقد ومركب، بمعنى أنه لا يمكن عزل نمط من أنماط السلوك التدريسي عن غيره، ولذلك لأنه من الصعب فصل كفاية تدريس معينة عن غيرها من الكفايات التدريسية الأخرى (هدف، سلوك، كفاية، ...). (خليل وآخرون، 2010، 17-18)

سادساً: الأطر المرجعية لاشتقاق الكفايات (مصادر اشتقاق الكفايات):

تشتق الكفايات من عدة مصادر أو أطر ومن أهمها ما يلي:

- 1- الإطار النظري: أي ندرّس المادة النظرية ونحاول استخلاص القدرات أو الكفايات أو الأداءات المتوخاة منها مع قلب التركيز، من الإطار النظري إلى البعد العملي أو الممارسة.
- 2- الأدوار أو الوظائف: وهنا لابد من عملية تحليل الموقف المطلوب إلى مهام أو أدوار أو وظائف أو مهارات، وتحويلها جميعاً إلى كفايات أدائية مع مستويات ومعايير لكل كفاية، بالإضافة إلى الشروط المطلوب توافرها، ومن ثم تحويلها إلى أهداف ممكنة، وهناك إجراءات أخرى لا بد من أخذها بعين الاعتبار مثل: تحديد الإطار النظري وربط الإطار النظري بالممارسة العملية ومراعاة الفروق الفردية.
- 3- إطار البحوث: كأحد مصادر اشتقاق الكفايات يمكن استخلاص الكفايات من البحوث التي يقوم بها الباحثون ومن أمثلة هذه البحوث بحوث التعليم المصغر مثل: موضوعات أسئلة السبر و أسئلة التمايز وبحوث معايير أداء المعلم.
- 4- إطار الكفايات الجاهزة: وهي متعددة، فهناك قوائم كفايات حددها الباحثون وهناك كفايات حددتها المؤسسات المختلفة والتي بلورتها البحوث العلمية والدراسات واهتمامات الأفراد والمؤسسات. (مرعي، الحيلة، 2009، 348-349).

سابعاً: العوامل التي ساعدت على انتشار حركة الكفايات:

تضافرت عوامل متعددة في الأوساط التربوية أشار إليها الكثير من التربويين، ساعدت على انتشار حركة الكفايات منها:

1- اعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة:

وهذا العامل يتضمن اعتماد مبدأ الكفاية أو الأداء بدلاً من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي لتزويد 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. (التميمي، 2005، 34).

2- حركة الأهداف التعليمية:

إن حركة تحديد الأهداف التعليمية على شكل نتائج سلوكية، ساعدت في تطوير حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات، إذ إن البرنامج القائم على الكفايات يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالبرنامج القائم على الأهداف التعليمية، والبرنامج يساعدان في تقييم نتائج التعلم. (التميمي، 2005، 36) وبالتالي الأهداف في حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات واضحة وسلوكية، مصوغة على شكل نتائج تعليمية شاملة للنواحي الإدراكية والانفعالية والأدائية، ملاحظة قابلة للقياس والتحقق معروفة للتلميذ والمعلم. (مرعي، 2003، 33).

3- تطور تكنولوجيا التعليم:

يعتقد ستانلي إيلام (Stanley Elam) أن التطور التكنولوجي التربوي الذي أمد التعليم والتعلم بمصادر وطرق جديدة، كان من العوامل التي طورت حركة التربية القائمة على الكفايات، ويذكر جيمس باري (James Bari) أن التكنولوجيا التربوية لا تقتصر بالآلات أو الأدوات إنما هي تطبيق العلم على العمل، وترجع جذور التكنولوجيا التربوية إلى الأبحاث التي أجريت على الاشراف الإجرائي، وانعكاسات تلك الأبحاث على المدارس ممثلة بما يسمى بالتعليم المبرمج حيث يصل المتعلم في التعليم المبرمج، إلى تحقيق الأهداف خطوة خطوة بغض النظر عن الوقت. (مرعي، 2003، 32).

إن تطور التكنولوجيا وتوفرها سهل تنفيذ منهج حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات في عملية التعليم والتعلم، وإن هذه التغيرات والتطورات العلمية والاجتماعية والمهنية أدت إلى تصميم وبناء مثل تلك البرامج التي تقوم على تربية المعلمين وإعدادهم وفق مبدأ الكفاية. (الفتلاوي، 2003، 34)

4- ظهور منحى التعلم من أجل الإتقان:

إن ظهور منحى التعلم الإتقاني عزز حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات إذ أن التعلم الإتقاني لا يتحقق إلا من خلال تفريد التعليم مع الاهتمام بالأداء رفيع المستوى من حيث الإجابة والإتقان، وهذا ما تؤكد حركة التربية القائمة على الكفايات التي تعتمد المقدرة في المكونات المعرفية والأدائية والوجدانية معاً.

5- تطور مفهوم التعليم:

يكرر يارجر (Yarger) أن عدم القدرة على تحديد خصائص التعليم الجيد بدقة كان وراء ظهور الكفايات كبديل، أي ظهور الحاجة إلى التمييز بين التعليم الجيد وغير الجيد، أما "فoster" فيعتقد أن طبيعة التعليم تقاس وتحدد من خلال الأدوار التي يقوم بها المعلم وتتحدد الأدوار من خلال تحديد الكفايات. (مرعي، 2003، 35).

6- حركة التربية الموجهة نحو العمل:

رافقت حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات حركة أخرى سميت حركة التربية القائمة على العمل الميداني، وارتبطت بها باعتبارها من الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين ليشاهدوا ويمارسوا ويُقَوِّموا المواقف التعليمية في المدرسة، ولا شك بأن حركة الكفايات تمثل وبوضوح اتجاه التدريب الموجه نحو العمل إذ ترتبط الكفايات بمهام المعلم وأدواره.

7- حركة تفريد التعليم:

ترتبط حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات بحركة تفريد التعليم الجمعي، وقد تم تطوير تشكيلات متنوعة من المواد المقررة لاستخدامها في برامج إعداد المعلمين وقد عزا (Bary) الاهتمام بمواد التعليم المفرد إلى المتغيرات التالية:

- التقدم التكنولوجي.
- عدم القناعة بالبرامج المألوفة.
- التوجه المتزايد للتدريب في أثناء الخدمة.
- توافر التغذية الراجعة (التمييزي، 2005، 38).

8- تطور أساليب تقييم المعلمين:

ويرى مرعي أن التقويم اتجه في السبعينات من القرن الماضي نحو تحسين نتيجة عمل المعلم والعملية التربوية بدلاً من التأكيد على أساليب التدريس، ولقد تحسنت نتيجة ذلك أساليب التقييم وارتبط هذا التحسن بحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، وفيما يلي أهم اتجاهات تطور تقييم المعلمين والتي ساعدت على انتشار حركة الكفايات:

- بناء التقييم على مدى تحقيق الأهداف واعتبار الزيارة الصفية إحدى عناصر عملية التقييم.
- تدعيم قوائم الرصد التقليدية التي صممت لأغراض التقييم بنمط التقييم الوصفي.
- الاعتماد على تقييم المعلمين لزملائهم، وتقييم التلاميذ لمعلمهم أكثر من قبل.
- ارتباط عملية تقييم المعلمين بحركة المسؤولية و ظهور هذا الارتباط في عقود العمل التي توقع مع المعلمين.
- ازدياد اهتمام منظمات المعلمين بعملية تقييمهم ومشاركة هذه المنظمات في تحديد الخطوط العامة وإجراءات التقييم.
- التوجه في تقييم المعلمين نحو نموهم المهني بالدرجة الأولى.(مرعي، 2003، 40).

ثامناً: تصنيف الكفايات التدريسية:

التصنيف عبارة عن محاولة لتجميع المتشابهات في وحدات متقاربة، وترتيب عناصرها انطلاقاً من معايير محددة، وقد استخدمت التصنيفات بشكل أساسي في مجال التعليم، وحققت نتائج على مستوى عالٍ من الدقة والموضوعية، وللرغبة الملحة في تطوير العملية التعليمية ظهرت عدة محاولات لتصنيف الكفايات التدريسية، وتقوم الفكرة الأساسية لمختلف التصنيفات على الفرضية القائلة بأن تعدد الكفايات يمكن حصرها نسبياً في عدد محدود من الأصناف، ومن بين المجالات التربوية التي حظيت باهتمام الباحثين، مجال تصنيف كفايات التدريس حيث يزخر الأدب التربوي المتعلق بهذا الموضوع بعدد كبير من هذه التصنيفات، وقد أكدت البحوث والدارسات ضرورة امتلاك المعلم لعدد من الكفايات التدريسية ليكون مؤهلاً للقيام بدوره على أكمل وجه. (الأزرق، 2000، 27).

❖ تصنيف "جراتات(1984) و"قاري بورش(1984) حيث صنفت كفايات المعلمين التدريسية إلى:

- أ- كفايات معرفية: وتشمل نوعين:
 - كفايات طرائق التدريس: مثل قدرة المعلم على معرفة ووصف الأساليب الفعالة لإدارة الصف.
 - كفايات المحتوى: كمعرفة الحقائق والمعلومات المتعلقة بالمادة الدراسية.

كفايات أدائية:

وتشمل مهارات التعليم الصفّي مثل استخدام أدوات التقويم ووضع خطة عمل يومي.

ب- كفايات نتاجية:

ويقصد بها ما يحققه المعلم من نواتج تعليمية لدى التلاميذ في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية، وتقاس هذه الكفايات باختبارات التحصيل أو باستطلاع آراء التلاميذ نحو معلمهم أو من خلال ملاحظة سلوك التلاميذ داخل الصف وخارجه.

ت- الكفايات الوجدانية:

وتتضمن الكفايات المتصلة باتجاهات المعلم وميوله وقيمه.

ث- الكفايات الاستقصائية:

وتتضمن الكفايات المتصلة بقدرة المعلم على استقصاء الحقائق والمعلومات حول موضوع دراسي معين أو مشكلة اجتماعية، وقدرة المعلم على تدريب التلاميذ على أساليب البحث والنقصي. (الأزرق، 2000، 27)

❖ تصنيف الفتلاوي فقد صنف الكفايات التدريسية إلى:

أ- الكفاية العلمية والنمو المهني.

ب- كفاية الأهداف والفلسفة التربوية.

ت- كفاية التخطيط للتدريس.

ث- كفاية تنفيذ التدريس.

ج- كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف.

ح- كفاية تقويم التدريس. (الفتلاوي، 2003، 56-57).

❖ صنفها براجل حسب طبيعة عملية التدريس إلى أربعة أنواع من الكفايات وهي:

أ- الكفايات المتعلقة بالجانب النفسي: وتتدرج ضمنها كفايات فهم طبيعة المرحلة الدراسية والمرحلة العمرية للتلاميذ وفهم وتطبيق نظريات التعلم والتعلم.

ب- الكفايات المتعلقة بالجانب المعرفي: وتتضمن كفايات فهم محتوى المنهاج الدراسي ومعرفة أهدافه، والتمكن من إجراءات التدريس والتحكم في أساليبه.

ت-الكفايات المتعلقة بتخطيط الدروس وتنظيم المادة الدراسية: وتتضمن بعض الكفايات المتعلقة بكيفية التدريس.

ث-الكفايات المتعلقة بتحقيق الأهداف: وتتدرج ضمنها بعض الكفايات مثل القدرة على تنمية التفكير العلمي للتلاميذ.

القدرة على تكوين الاتجاهات الايجابية نحو الدراسة.(براجل، 2004، 111).

ويصنفها "التومي" إلى نوعين:

أ- حسب ارتباطها بحاجات المجتمع: تتعدد الكفايات المراد إكسابها للمتعلمين بتعدد حاجات المجتمع على اعتبار أنها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.

ب- حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم: وتتحدد هذه الكفايات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين:

* كفايات خاصة أو نوعية: وهي كفايات تتضمن موارد معرفية ومهارية خاصة بمادة دراسية أو مجال تربوي معين.

* كفايات مستعرضة أو ممتدة: وهذه تتضمن موارد معرفية ومهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر.(التومي، 2005، 40).

❖ تصنيف الدراسة الحالية للكفاية التدريسية:

بناء على طبيعة الدراسة الحالية والهدف منها المتمثل في تقييم جودة الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى ونظراً لضرورة ربط الكفايات بالجودة حاولت الباحثة إبراز الترابط في الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم في كافة الجوانب المعرفية والوجدانية والأدائية بالإضافة لتكنولوجيا التعليم التي أصبحت من ضروريات العملية التدريسية التي يجب أن يمتلكها المعلم ويسخرها لخدمة الأهداف التعليمية وتطويرها وتحسينها حيث اعتمدت مناهجنا في الجمهورية العربية السورية على دمج التكنولوجيا في التعليم.

وبالتالي وبالرجوع إلى أدبيات البحث ومن خلال ما تم عرضه والأطر المرجعية لاشتقاق الكفايات والاستعانة بالتصنيفات النظرية سألغة الذكر فإن الباحثة تقترح تصنيفات للكفايات التدريسية وفق معايير الجودة والتي تخدم موضوع البحث وهي:

(كفاية تخطيط الدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية تقويم الدرس، كفاية إدارة والتنظيم الصف ، كفاية الاتصال و التفاعل الصفّي، كفاية استخدام تكنولوجيا التعليم) وسيتم بيان ذلك وتفصيله فيما يأتي:

1. كفايات تخطيط الدرس: التخطيط كما تعرفه "الفتلاوي" هو تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المتعلمين، لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة. (الفتلاوي، 2003، 40).

وتلخص أهمية التخطيط للدرس في النقاط الآتية:

- يوفر التخطيط للمعلم الأمن والطمأنينة النفسية، ويزيل عنه مصادر التوتر حيث يوقفه على خطوات التدريس، فيكون واثقاً من الخطوة التي هو فيها والخطوة التي هو مقبل عليها.
- يوفر للمعلم خبرة تعليمية، حيث يساعده في أن يبدأ بالأهم ويبين له متى ينتقل إلى الخطوة التالية ويتطلب التخطيط من المعلم القيام بالإجراءات الآتية :

- صياغة أهداف التدريس: وتمثل هذه الكفاية المحور الأساسي للنشاطات (التعليمية_ التعليمية) ويقصد بها ما يخططه المعلم لدرسه من أهداف محدداً وسائل تحقيقها.

_ تحديد طرائق التدريس.

- تحديد الوسائل التعليمية.

- تحديد استراتيجيات التدريس. (مرعي وآخرون، 2009، 62 - 63).

كما حدد (يوسف، 2006، 111) كفايات التخطيط بالتالي:

- 1- تحديد موضوع (عنوان) الدرس.
- 2- تحديد أهداف الدرس تحديداً إجرائياً (سلوكياً).
- 3- تحديد الوسائل التعليمية المساعدة لعرض الدرس.
- 4- تحديد المدخل المناسب للتمهيد (لتقديم) الدرس.
- 5- تحديد خبرات التعلم في الدرس (عناصر الدرس) وتنظيمها وترتيبها منطقياً.
- 6- رسم استراتيجية السير في الدرس.

- 7- تحديد الأنشطة المصاحبة لعرض الدرس.
- 8- تحديد وسائل وأساليب تقويم الدرس (تشخيصياً، وبنائياً، ونهائياً).
- 9- تحديد التكاليفات (الواجبات) المنزلية.
- 10- تحديد المراجع والكتب الإضافية التي تدعم محتوى الدرس.

ويقصد بكفاية التخطيط للدرس في البحث الحالي: مجموعة الإجراءات التي خطط لها المعلم مسبقاً من تخطيط لكافة خطوات الدرس من أنشطة طرائق ووسائل معينة والتقويم بكافة مراحله القبلي..... والتي يجب عليه أن يتبعها أثناء الحصة الدراسية و تسهل عليه عملية التنفيذ وتقديم المادة العلمية بكل ثقة واتزان لان خطوات درسه تكون واضحة أمامه وتسير وفق تسلسل زمني ومنطقي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المطلوبة.

كفايات تنفيذ الدرس: ويقصد بها سلوك المعلم التدريسي داخل الحصة الدراسية، والتي تهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ، وتعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة وتتطلب كفايات تنفيذ الدرس تمكن المعلم في مادته وقدرته على أداء المهمات التدريسية الآتية:

- _ تهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ.
 - تنويع طرائق التدريس (إلقاء، حوار ديداكتيكي).
 - استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.
 - تنويع الأمثلة للتأكيد من الفهم مع مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ.
 - التركيز 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 الهامة على المذكرة خلال التنفيذ. (عطية، 2009، 98).
- ويحدد أورليش كفايات التنفيذ بما يلي:
- 1- مراعاة التتابع المخطط له من قبل المعلم.

2- الاستعانة بمجموعة من الطرائق واستراتيجيات التدريس .

3- المناقشة والحوار مع الطلاب.

4- توضيح المفاهيم والمصطلحات.

5- تنظيم الموضوع بشكل منطقي. (Orlich and thers,2007,66)

ويقصد بكفاية التنفيذ للدرس في البحث الحالي : مجموعة المفاهيم والحقائق التي يقدمها المعلم ضمن خطوات متتالية ومتعاقبة في الحصة الدراسية مراعيًا الفروق الفردية و طبيعة المادة من خلال تقديمها في تسلسل منطقي و زمني مناسب لتحقيق الأهداف التعليمية التعليمية المخطط لتنفيذها سابقاً.

3. كفايات تقويم الدرس: مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس وأثناءها وبعد انتهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية وكتابية، أو ملاحظة أداء سلوكي محدد).

وتتضمن كفايات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

- مطابقة الأسئلة مع الأهداف.
 - تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي.
 - التأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة وعدم التركيز على مجموعة معينة.
 - صياغة الأسئلة بشكل واضح بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.
 - القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس. (ابراهيم وآخرون، 2002، 38).
- ويضيف يوسف (2006، 111) كفايات التقويم فيما يلي:

- 1- تحديد الغرض من التقويم.
- 2- شمولية التقويم لمختلف جوانب النمو لدى الطلاب (المعرفية، والمهارية، والوجدانية).
- 3- مراعاة الفروق الفردية عند استخدام أدوات التقويم .
- 4- التقويم المبدئي قبل بدء الدرس.

- 5- تنوع أدوات التقييم (اختبارات، بطاقات ملاحظة، أداء مهام، مقاييس).
- 6- القدرة على بناء اختبارات جيدة (موضوعية، و مقالیه) .
- 7- التقييم التكويني في أثناء الدرس.
- 8- ضبط أدوات التقييم ضبطاً علمياً (التحقق من صدقها وثباتها).
- 9- تطبيق التقييم بشكل صحيح.
- 10- جمع البيانات بشكل صحيح.
- 11- تحليل نتائج التقييم.
- 12- تفسير نتائج التقييم.
- 13- التقييم الختامي للدرس.
- 14- موضوعية التقييم.

ويقصد بكفاية التقييم للدرس في البحث الحالي : هي الأعمال الفنية المتعلقة بطريقة القياس والتقييم التي يستخدمها المعلم لتقويم عمل التلاميذ من الأعداد إلى التنفيذ مراعيًا كافة مراحله إن كان قبلي أو مرحلي أو نهائي مع التنوع في أساليب التقييم فردي، جماعي، تقويم اقران أو تقويم التلاميذ لأنفسهم والاهتمام بتوثيق التقييم بحيث يستطيع الرجوع إليه وقت الحاجة واعطاء وصفًا دقيقاً للأداء الخاص بالتلاميذ، وردود أفعالهم و تقديم تحليل مبرهن للمعرفة والمهارات والاتجاهات المكتسبة ومراعاة للفروق الفردية رابطاً التقييم بالمنهج والأهداف المخطط لها.

4- كفاية إدارة و تنظيم الصف : تعرف كفايات إدارة الفصل الدراسي بأنها مجمل السلوك التدريسي الفعال الذي ينعكس آثاره على كافة مهام إدارة وتنظيم الفصل الدراسي وذلك من أجل تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة في الحدود الزمنية المحددة لها. (الفتلاوي، 2003، 252).

✚ **محاور الإدارة الصفية :** يشير كل من سميث ولازلين (1993) في كتابهما الإدارة الصفية الفعالة إلى أن الإدارة الصفية نتاج لمزيج من المهارات المتضمنة في أربعة محاور أساسية تشتمل عليها عملية التدريس هذه المحاور هي :

- **الإدارة:** ويقصد بها المهارة في تنظيم وتقديم الدرس بطريقة تساهم في تحقيق انهماك عالٍ للتلاميذ في عملية التعلم ولتحقيق هذا يحتاج المعلم على القدرة على تحليل عناصر ومراحل

الحصة المختلفة و القدرة على الاختيار المناسب للمواد التعليمية والقدرة على تقليل أثر عوامل التشتت.

- **الوساطة:** وتشمل المعرفة بكيفية تقديم الإرشاد والتوجيه الذي يحتاجه التلاميذ وكيفية تعزيز تقديرهم لذواتهم، وأخيراً المهارة في تجنب المواجهة في غرفة الصف.

- **التعديل:** ويشتمل على فهم المعلم للاستراتيجيات المختلفة المتضمنة في نظرية التعلم واستخدام هذه الاستراتيجيات في تشكيل وتعديل سلوك التلاميذ عبر برامج من التعزيز أو العقاب .

- **المراقبة:** ويقصد بها فحص فاعلية سياسة المدرسة في الانضباط ومقدار المساعدة التي تقدمها في خفض توتر المعلمين والتلاميذ من خلال توفير بيئة ومناخ إيجابيين.(الخطابي، 2004، 63-64)

🌈 **دور المعلم في إدارة الصف :** إن الإدارة الفعالة للصف هي تلك الإجراءات والخبرات التعليمية الإيجابية التي تساهم بتحقيق أهداف التعليم والتعلم بمستويات جيدة يمكن ملاحظتها من المعلمين وإدارة المدرسة والمجتمع ، ولكي ينجح المعلم في الإدارة الفعالة لصفه لابد من أن يتسم بخصائص جمة تعمل في مجملها من رفع كفاية المعلم بإدارة أدواره المتعددة، والتي تتضمن الدور القيادي في الصف ونستطيع تلخيصها بالآتي: (الفتلاوي، 2003، 185)

- 1- امتلاك المعلم للسماات الشخصية والوظيفية التي تعمل على تفعيل إدارة الصف.
- 2- تأهيل المعلم علمياً وتربوياً.
- 3- رغبة المعلم في ممارسة مهنة التدريس وتكوين اتجاهات ايجابية نحوها.
- 4- وضوح دور المعلم في مجال إصدار التوجيهات والمحافظة على النظام والضبط داخل الصف.
- 5- إتباع المعلم للأساليب التدريسية التي من شأنها خلق جو ديمقراطي داخل الصف قائم على الاحترام والثقة والمحبة والطمأنينة.
- 6- استثمار المعلم لكل مصادر التعلم المتاحة.

- 7- تأكيده دعم علاقات بيئات التعلم المختلفة ، والتي تتمثل ببيئة الصف والبيئة المدرسية والبيئة المحيطة بالمدرسة (بيئة المجتمع المحلي).
- 8- مراعاته للفروق الفردية بين المتعلمين.
- 9- تأكيده على مظاهر الضبط الذاتي للمتعلمين واهتمامه بتنظيم البيئة المادية للصف.
- 10- حرصه على إشباع حاجات المتعلمين النفسية والاجتماعية ومنها الحاجة إلى الحب والتقدير وتحقيق الذات والانتماء للجماعة والاعتزاز بها.
- 11- تشجيعه للمتعلمين على القيام بالنشاطات الفردية والجماعية التي تنمي التعاون والتعاطف والمشاركة الوجدانية والفعالية.
- 12- تقديره لاهتمام المتعلمين وميولهم ورغباتهم.
- 13- تشجيعه للمتعلمين على تحمل المسؤولية وتدريبهم على القيام بأدوار قيادية.
- 14- سعيه لفتح قنوات اتصال متعددة داخل الصف بينه وبين متعلميه وبين المتعلمين أنفسهم وبالشكل الذي يتيح فرص التفاعل وتبادل الخبرات والمعارف وفرص التحدث والتعبير عن الآراء.(الفتلاوي، 2003، 185-186).

ويقصد بكفاية الإدارة والتنظيم للصف في البحث الحالي : تلك الإجراءات والخطوات التي يتخذها المعلم من أنشطة ومبادرات يشترك فيها الجميع، بكل مستوياتهم وقدراتهم لتوفير بيئة صفية يسودها حب المعرفة والسعادة بالوصول للمعلومات بأنفسهم ، وذلك بالانضباط والالتزام بالتعليمات في جو من الاحترام والمودة والتعاون والانتباه مما يوفر بيئة ملائمة لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم.

5. كفاية الاتصال والتفاعل الصفّي : تؤكد معظم الدراسات التربوية أن نجاح المعلم في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ فيما بينهم.

ولتحقيق الاتصال بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، لابد من توفير البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل في جميع الأنشطة المتبعة من قبل المعلم والتلاميذ لاستمرار الاتصال بالتفاعل الصفّي.(ابراهيم وآخرون، 2002، 41).

وتشتمل الدارسة الحالية على مجموعة من الكفايات المرتبطة بمجال الاتصال والتفاعل الصفّي والتي تعتبر من المؤشرات الأساسية لكفاية المعلم التدريسية. وقد حُددت في قدرة المعلم على إنجاز المعلم للكفايات التدريسية الآتية بمستوى محدد من الإتقان:

- مخاطبة التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم والتعلم الصفّي.
- التعبير عن الاحترام للتلاميذ بالقول والعمل.
- تشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية.
- التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو التلاميذ وأعمالهم الصفّية.
- التحلي بروح الفكاهة و توظيفها بالشكل المناسب.
- إلقاء التحية على التلاميذ مصحوبة بابتسامة.
- الحضور مبكر للحصة والتحدث عفويًا مع التلاميذ.
- الإصغاء بشكل جيد لما يقوله التلاميذ حين طرحهم الأسئلة أو حين الإجابة عنها.
- تشجيع التلاميذ على الاستمرار في الحديث ببعض الإيماءات.
- مراعاة استخدام الصوت بأنفعالات متنوعة.
- التحرك داخل القسم بشكل يستقطب أنظار التلاميذ.
- الاهتمام بمشاكل التلاميذ الشخصية والعمل على حلها.
- الاتصاف بالعدالة في علاقاته مع جميع التلاميذ.
- القدرة على ضبط النفس -عدم الانفعال- إذا تعمد بعض التلاميذ استفزازه.
- استعمال التعبيرات والألفاظ الودية أثناء تفاعله مع التلاميذ. (ابراهيم وآخرون، 2002، 42-43)

ويقصد بكفاية الاتصال والتفاعل الصفّي في الدرس للبحث الحالي: المعيار والمؤشر القوي على كفايات المعلم التدريسية ونجاحه في عمله، والتي ينبغي على المعلم أداؤها بمستوى مرتفع من الإتقان باعتبار أن هدف عملية التدريس هو التغيير، غير أن هذا التغيير (المعرفي، أو الانفعالي، أو السلوكي) لن يكون مجدياً ما لم يتم في إطار تواصل متناغم بين المعلم وتلاميذه أي أن

درجة التأثير والتغيير في سلوك المتعلم تتأثر بطبيعة الاتصال وبدرجة التفاعل بين المعلم والمتعلم مراعيًا كل ما سبق من شروط الاتصال والتواصل والتفاعل الصفي.

6. كفاية استخدام تكنولوجيا التعليم:

وتشمل معرفة استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والوسائل السمعية والبصرية، استخداماً وصيانة وحفظاً في مجالات العملية التربوية كافة.

ويحدد (التميمي، 2005، 257) كفايات المعلم في مجال الوسائل التعليمية بما يلي:

- يوظف الوسيلة التعليمية لتوضيح مادة الدرس.
- يستخدم الوسيلة التي تساعد على تحقيق أهداف الدرس.
- يعرض الوسيلة في الوقت المناسب لها.
- يشجع التلاميذ على المساعدة في إعداد الوسيلة.
- يجرب الوسيلة قبل استخدامها.
- يكتب على السبورة بخط واضح ومقروء من التلاميذ.
- يستخدم السبورة لتوضيح موضوع الدرس و تيسير فهمه من قبل التلاميذ.
- يختار الوسيلة التي تناسب أعمار التلاميذ وخبراتهم السابقة.

أما (العنزي، 2007، 20) فتري أن الكفايات اللازمة للمعلم في مجال التقنيات هي:

- أن يتقن استخدام تقنيات التعليم المتطورة.
- أن يتقن التطبيقات العملية لاستخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات وقواعد البيانات في تدريس مادة التخصص.

- أن يتقن التطبيقات العملية على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة التخصص.
- أن يتمكن من توفير التدريبات المصورة واللفظية في حل المشكلات التعليمية.
- أن يتمكن من تطوير وسائل تعليمية متنوعة ومستجدة عند وضع الخطط اليومية والفصلية.

وترى (الإياس، 2009، 14) أن كفايات استخدام تكنولوجيا التعليم تشمل:

- استخدام الحاسب الآلي والبرامج التعليمية.
- استخدام المكتبة بمفهومها الشامل.

- استخدام تقنيات التعليم. (تلفاز، فيديو، شبكات الاتصال....).
- استخدام مصادر البيئة كوسائل تعليمية.

ويقصد بكفاية استخدام تكنولوجيا التعليم في البحث الحالي بقدرة المعلم على توظيف تقنيات التعليم في العملية التعليمية بكل مراحلها التي تتيح له التغلب على مشكلة جمود المحتوى الدراسي و عرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية، كما يوفر خدمات تعليمية أفضل ويتيح له وقتاً أطول لتوجيه تلاميذه واكتشاف مواهبهم والتعرف على نقاط ضعفهم وإكسابهم القدرة على التعلم الذاتي.

تاسعاً: طرائق اكتساب المعلم للكفايات التدريسية:

إن تحقيق جودة نوعية في التعليم لا يمكن أن تتحقق بتغيير البرامج والمناهج فحسب ولا بتغيير النماذج التعليمية أو القوانين والتوجيهات فقط، وإنما بالالتزام المهني وأداء المهام بكفاءة تزيد من فعالية التدريس ومن تطور تحصيل التلاميذ وتقدمهم في عملية التعلم، بما يتناسب مع متطلبات التحول المعرفي ومتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية في ارتباطها بالتحولات التي تفرضها العولمة في مختلف مجالات الحياة. (حسيني، 2005، 135).

من هنا جاءت ضرورة معرفة الطرق التي يمكن أن يكتسب بها المعلم للكفايات التدريسية:

- دراسة الجوانب النظرية الخاصة بالكفاية وما يتصل بها لأن لكل كفاية مستلزمات معرفية لا بد من الإلمام بها.
- ملاحظة أداء الكفاية من آخرين اتصفوا بالخبرة والدراية بكفايات التدريس ومهاراته لأن لكل كفاية جوانب إجرائية سلوكية لا بد من معرفتها والتهيؤ لممارستها.
- معرفة القصد أو الهدف المطلوب من استخدام الكفاية في مواقف محددة.
- المران والتدريب العملي على أداء الكفاية وممارستها في مجالها الطبيعي.
- التغذية الراجعة الحاصلة عن تقويم نواتج ممارسة الكفاية.
- التعلم الذاتي من خلال الاطلاع على وصف الكفاية. (عطية، 2009، 71).

وهكذا ومن خلال ما عرضناه في محور الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الاولى نؤكد مبدأ الكفايات في التعليم التي تتمثل بمجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من التكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب و ضرورة الاهتمام بالكفايات التدريسية للمعلمين في جميع خطوات الدرس ومنهجية التدريس فمعرفة الكفايات تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية وإعداد المعلمين ولوزارة التربية أثناء الخدمة لتحقيق الغاية المرجوة برفع كفايات المعلمين باستمرار.

وأخيراً: من لديه معرفة أكثر ووضوحاً وتنظيماً بمتطلبات مهنته يقدم أداء يتميز بترابط المعارف ووضوحها ومعرفة ما هو مطلوب منه ، فهو يطمح دائماً للأفضل ويسعى جاهداً لتطوير ممارساته العملية بدافع داخلي واحد حبه وإخلاصه وضميره الحي الذي يميز المعلم الناجح.

ثانياً: محور تقييم الكفايات التعليمية:

يعد التقييم من أهم مراحل العملية التعليمية التعليمية وأكثرها ارتباطاً بالتطوير التربوي الذي تسعى إليه الكثير من الأنظمة التربوية بفلسفاتها المختلفة، فهو الوسيلة التي تمكن القائمين على عملية التعلم والتعليم من الحكم على فعاليتها من حيث النتائج المطلوبة، ومدى ملاءمتها لمستويات التلاميذ ونموهم وقدراتهم ومهاراتهم المتعددة .

بما أن المعلم من أهم عناصر العملية التربوية و مفتاح النجاح أو الإخفاق لأي منهاج، فهو الذي توكل إليه مهمة تحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة ويتوقف نجاح النظام التربوي على فاعليته ومهاراته وقدراته التعليمية بالمجمل امتلاكه للكفايات التعليمية المطلوبة ، من أجل هذا كان تقييم كفايات المعلمين من أهم الأدوار التي يضطلع بها المسؤولين على الاشراف والتوجيه التربوي وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة، بغرض الكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي للمعلم في العملية التعليمية والتربوية.

1- التقييم:

يعرف التقييم " بأنه عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية من قبل التلاميذ وانه يتضمن وصفاً كمياً وكيفياً بالإضافة الى إصدار حكم على القيمة.(أبو جادو، 2000،

عرفه ملحم" بأنه إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار الأعمال الحلول الطرق المواد ... الخ وأنه يتضمن استخدام المحكاة Criteria المستويات Standard والمعايير Norms لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها. (ملحم، 2000، 40).

2- التقييم من أجل التعلم:

يعرف التقييم من أجل التعلم: أنه عملية منهجية منظّمة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالتعلّم، ويشمل كل الأنشطة التي يقوم بها المعلم أو المتعلّم أو كلاهما، مع تقديم المعلومات التي تستخدم كتغذية راجعة لتطوير أنشطة التعلّم والتعليم، وينصبّ تركيزه الأساسي على التحسين المستمر لإتقان المتعلّمين جميعهم مهارات التعلّم والعمل والحياة. (الدليل الوطني للتقويم، 2018، 9)

3- التقييم التربوي لكفاية (أداء) المعلم:

يعرف التقييم التربوي لكفاية (أداء) المعلم: بأنه عملية إصدار حكم على مستوى تحقيق المعلم لمعايير جودة الأداء، وتشخيص جوانب القوة في أدائه وتدعيمها وكذلك جوانب الضعف وعلاجها وهذا يتطلب توافر معايير أداء محدّدة تمثل محكّات الجودة التي ينبغي أن يصل إليها المعلم ويكون قادراً على بلوغها. (الدليل الوطني للتقويم، 2018، 6)

4- أهداف تقييم كفايات (أداء) المعلم:

- رفع الكفاءات التدريسية لدى المعلم وإحساسه بالثقة بالنفس والتأكد من تحكمه في مجال تخصصه.
- وضع معايير تساعد المعلم على ترقية وتحسين مستوى أدائه مقارنةً بالتغيرات التي تقع وضرورة مواكبة المدرسة لحاجات التلاميذ ومتغيرات العصر.
- القدرة على الحكم لتأهيل المعلم لمراكز تربوية أعلى.
- تحقيق العدالة والإنصاف بين العاملين في السلك التعليمي من الناحية القانونية بحيث يؤدي إلى الاهتمام بالتدريس الفعال.
- تحديد فئة المعلمين التي في حاجة إلى تجديد المعارف وتحسين المستوى المعرفي والبيداغوجي.

- اتخاذ القرارات الإدارية المناسبة الخاصة بالترقية المكافأة الإغفاء والنقل إلى مسؤوليات أخرى أعلى أو أدنى. (حسيني، 2005، 135).

5- محاور تقييم أداء المعلم:

هناك عدة محاور يمكن اتخاذها كمعايير يتم الاستناد إليها كمحك مرجعي لتقييم أداء المعلم وهذه المحاور يمكن أن تكون كالآتي: (عبد الجواد، 2003، 331).

أ- محور الأهداف:

وهنا تؤخذ أحد أنواع الأهداف التعليمية الآتية: الأهداف العامة أو الأهداف الخاصة بالمرحلة التعليمية أهداف المنهج الدراسي أهداف الصف الدراسي أهداف الموقف التعليمي كمحور لتقييم أداء المعلم والمعايير هنا هو مدى بلوغ هذه الأهداف، ومن التحفظات حول هذه الطريقة التشكيك في إمكانية التحديد الدقيق للأهداف المتعلقة بالمنهج الدراسي من جهة، والمتعلقة بالموقف التدريسي من جهة أخرى. (عبد الجواد، 2003، 331).

ب- محور معدلات الأداء:

يمكن تعريفها على أنها الوصف الكمي المكتوب لمدى الجودة التي يجب أن يؤدي بها المعلم الأعمال المحددة التي تتضمنها وظيفته، والتي تتوقعها الإدارة منه وذلك على نحو مُرض وفي ظل ظروف العمل.

وهناك أربعة معدلات للأداء هي: (السيد، 2003، 331).

1- المعدلات الكمية: وتشير إلى عدد الوحدات التي يجب على الفرد إنجازها خلال فترة زمنية معينة على نحو مناسب.

2- المعدلات النوعية: وتشير إلى مدى الجودة في أداء العمل ويستند هذا النوع على عدد من المؤشرات من أهمها: مستوى الدقة _ الأثر الذي يترتب عن القيام بالعمل _ سلوكيات الفرد المرغوب بها.

3- المعدلات الزمنية: وتشير إلى العمليات المراد إنجازها خلال فترة زمنية معينة.

4- معدلات طريقة أداء العمل: و تشير إلى الإجراءات الموضوعية للقيام بالعمل بالكفاءة المطلوبة.

ج- محور صفات المعلم: وهو محور يركز على عدد من الصفات المفترض توفرها في المعلم والدراسات في هذا المجال تركز على عدد من الصفات هي:

(التعاون، الالتزام بالمبادئ، الانتماء، الصدق، القدرة على تحقيق الأهداف ، الدقة في العمل، الحرص على مصلحة المؤسسة التعليمية التي ينتمي إليها).

6- طرائق تقييم كفايات (أداء) المعلم:

يوضح (الأغا، 2004، 595-596) أن الأساليب التي يمكن أن يُقوم بواسطتها المعلم هي:

أ- التقييم خلال العمل: وهي ملاحظة المعلم أثناء عمله لجمع المعلومات المتعلقة بنوعية التدريس ومهاراته.

ب- تدريبات الأداء: ويكون ذلك في صورة واجبات أو تعيينات أو تصميم بعض المواد وذلك للكشف عن قدرة المعلم على الفهم والأداء.

ت- حقائب العمل: تُعرف بأنها مجموعة الأعمال التي أنتجها المعلم والتي تُسلط الأضواء على المهارات الخاصة به في مجال التدريس.

ث- المقابلات: تعتبر من الأدوات الناجحة في جمع المعلومات والتي تعكس تفكير المعلم وقدراته واهتماماته ولكنها في نفس الوقت قد تعكس نوعاً من التحيز الشخصي للمعلم ومن الصعب وضع الدرجات لها بصورة صحيحة ودقيقة.

ج- مراجعة الزملاء: وتتضمن مراجعة المعلمين بعضهم بعضاً خلال التدريس وتشمل فحص الخطط والوحدات الدراسية والاختبارات وتوزيع العلامات التي يقوم بوضعها المعلمون.

ح- التقييم الذاتي: يستخدم للتحقق من نقاط الضعف لدى المعلمين في مهارات التدريس وهو يفيد كمصدر مهم من مصادر المعلومات التي تساعد في تطوير التدريس ولكنه غير مناسب لاتخاذ قرارات متعلقة بالمساءلة والمحاسبة.

خ- اختبارات الكفاية: وتستخدم هذه الاختبارات لإثبات كفاية المعلم في التدريس وإعطاء الأدلة والبراهين على قدرته على التدريس ومن سلبياتها عدم دقة درجة صدقها.

أما (ملحم، 2005، 425-426) فيضيف أن المعلم يمكن أن يُقَوِّم أيضاً من خلال:

أ- الأثر الذي يحدثه في تلاميذه : وهنا تُحدد قدرة المعلمين ومقارنة مجهوداتهم على أساس اختبارات التحصيل ويرى العديد من التربويين ،أن هذه الطريقة لا يمكن الاعتماد عليها خاصة وأن مجموعات التلاميذ ليست متشابهة في القدرات العقلية والظروف البيئية والاقتصادية ونمو العوامل الوجدانية.

ب- تحليل عمل المعلم ومناسيب التقدير وضع خبراء التربية بطاقات لتقويم عمل المعلم تحتوي على عناصر شخصية مثل الصفات الجسمية التوافق الاجتماعي والاستقرار الانفعالي والعلاقات المهنية والقدرة على الحكم وغيرها...

وأخيراً :التقويم الصحيح والسليم يجب أن يكون قائماً على أسس علمية مدروسة وتقييم الأداء التعليمي للمعلم غايته معرفة ما يمتلكه من قدرات وإمكانات تجعله قادراً على إدارة صفه وتقديم معارفه ومهاراته في بيئة تعليمية محفزة للتعلم ،أخذين بعين الاعتبار كل العوامل التي تؤثر في عملية التقويم، و اتباع مبدأ التحفيز من خلال المكافآت المادية والمعنوية التي تشكل دافع للتطوير والعطاء و التميّز خاصة عندما يتمتع بالمصداقية بالمقابل فرض عقوبات على المقصرين والمستهترين بعملهم لأن التعليم مسؤولية، ويجب أن يكون المعلم على قدر كبير في تحملها والمضي بالتعلم نحو مستقبلٍ مشرقٍ ومعرفة أكثر تطور وانسجام مع متطلبات عصره.

ثالثاً : محور الجودة:

أولاً: الجودة في التعليم:

1- مقدمة:

إن تطبيق الجودة في كثير من الدول المتقدمة كأمريكا واليابان وبعض من الدول الأوروبية، وفي عدد من الدول النامية، وما تلا هذا التطبيق من نجاحات للمؤسسات التي تبنت هذا الأسلوب، أوجد مبرراً قوياً وميلاً لتطبيق هذا الأسلوب في المؤسسات التربوية ذلك للتفوق الكبير الذي أحرزه هذا المفهوم في هذه المؤسسات حيث تزايد عدد المؤسسات التربوية التي تخضع لنظام الجودة فتطبيق الجودة يحتاج كثير من المتطلبات الرئيسة أهمها توافر القناعة لدى وزارة التربية ومختلف الإدارات التربوية بأهمية استخدام مدخل إدارة الجودة إدراكاً منها للتغيرات

العالمية الجديدة والمتسارعة، وأن الجودة هي أحد الأساليب الإدارية الحديثة التي تسعى إلى خفض التكاليف المالية وإقلال الهدر التربوي والعمل على رفع الكفاءة الداخلية للنظام التربوي، ولكي تُترجم أهمية الجودة في المؤسسات التربوية لابد من دعم وتأييد الإدارة العليا لنظام الجودة والعمل على ترسيخ ثقافة الجودة لدى جميع الأفراد كأحد الخطوات الرئيسة لتبني مبدأ الجودة ولاسيما المعلمين وهم المعنيين بشكل مباشر بالعملية التعليمية، ورفع كفاياتهم وفق متطلبات الجودة من الاهتمامات الرئيسية للمؤسسات التربوية بشكل خاص ووزارة التربية بشكل عام، وتحتاج الجودة المطلوبة في أداء المعلم إلى تطوير معايير تضمن تحقيق هذه الجودة المتمثلة بجودة المنتج التربوي والتعليمي (المتعلم) المتميز محققاً لأهدافها برفد سوق العمل بالكوادر المؤهلة الخبيرة، وبالتالي فإن الجودة المطلوبة في أداء المعلم تحتاج لمعايير ومؤشرات لمراقبتها وضمان تحققها، حيث تعد المعايير المحك الذي يقاس في ضوءه مستوى تدريس المعلم، وبالتالي البعد عن الذاتية في الحكم على هذا الأداء التدريسي وتعطي المعلم الحافز للوصول إلى الصورة المثالية المرجوة في تدريسه لذلك تعد عملية تحديد المعايير أمراً في غاية الأهمية لضمان تحقيق الجودة في أداء المعلم. (العنزي، 2007، 10).

2- مفهوم الجودة:

إن تعبير الجودة ليس تعبيراً جديداً فقد حثّ الدين الإسلامي على إجادة العمل وإتقانه قال تعالى:

﴿الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً﴾ (القرآن الكريم، الملك، الآية رقم 2)

﴿إنا لا نضيع أجر من أحسن عملاً﴾. (القرآن الكريم، الكهف الآية رقم 30)

وقال الرسول (ص): "إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه". (النيسابوري، 1998، 1075)

والإتقان يأتي نتيجة التحسين المستمر ليصل العمل إلى أكمل وجه وأفضل صورة وهو الهدف المنشود من تطبيق الجودة.

وعرف ابن منظور الجودة في معجمه لسان العرب: بأن أصلها جود، وجاد الشيء جوده، وجوده أي صار جيداً، وأجدت الشيء فجاد والتجويد مثله وأجاد أي أتى بالجيد من القول والفعل. (ابن منظور، 1982، 72)

وفي المنجد جاد جودة صار جيداً وهو ضد الرديء، وجود الشيء حسنه وجعله جيداً وأجاد أتى بالجيد وأجود الشيء جعله جيداً. (المنجد، 2000، 109)

تعرف مديرية الجودة والاعتمادية الجودة بأنها: درجة توافق الخدمة المقدمة للزبون مع المقاييس والمعايير المتعارف عليها. (مديرية الجودة والاعتمادية، 2005، 8)

يرى الأحمد أن مفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جديدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية والخدمية لتطبيق معايير مستمرة ليس فقط لضمان المنتج بل من أجل تحقيق جودة الأهداف وجودة العملية التي يتم من خلالها المنتج. (الأحمد، 2006، 27)

يعرفها كروسبي بمعيار الكمال و بأنها "التوافق مع المتطلبات وليس مدى كون الشيء جيداً فقط والمتطلبات هي المعايير". (كروسبي، 2006، 95)

و تعرف الجرف الجودة بأنها: المطابقة لمتطلبات أو مواصفات معينة. (الجرف، 2007، 5) أما الجودة عند Dinhard فهي تأسيس ثقافة مميزة في الأداء والعمل المستمر لتحقيق توقعات المستفيد وتأدية العمل بشكل أفضل وفعالية أكبر في أقصر وقت ممكن. (هارون، 2007، 204،

ويعرفها البنّا بأنها: عملية استراتيجية تركز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي نتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين، واستثمار قدراتهم في مختلف منظمة مستويات المنظمة على نحو إبداعي لتحقيق التحسن المستمر للمنظمة. (البنّا، 2007، 2) و يرى Johnson بأن الجودة: هي القدرة على تحقيق رغبات المستهلك بالشكل الذي يتطابق مع توقعاته عن الخدمة التي تقدم إليه. (عطية، 2009، 64).

3- مفهوم الجودة في التعليم:

عرفها الرشيد أنها " ترجمة احتياجات توقعات التلاميذ إلى خصائص محددة تكون أساساً في تعليمهم وتدريبهم، لتعميم الخدمة التعليمية وصياغتها في أهداف بما يوافق تطلعات التلاميذ المتوقعة".

(الرشيد،3،2001) وهذا المفهوم يتعلق بكافة السمات والخواص التي تتعلق بالمجال التعليمي ،والتي تظهر جودة للنتائج المراد تحقيقها.

تعرف الجودة في التعليم بأنها: تحقيق التميز بزيادة رضا المستفيدين من العملية التعليمية، من خلال عمليات التحسين المستمر التي يشارك فيها جميع المستفيدين والتلاميذ مشاركة فعالة.(Jens & Others, 2005, 2)

بينما يرى عليمات "أن الجودة في النظام التربوي تعني إيجابية النظام التعليمي، بمعنى أنه إذا نظرنا إلى التعليم على أنه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته، فإن جودته تعني أن تكون هذه المخرجات بشكل جيد ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع ككل، في تطوره ونموه واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع".(عليمات، 2004، 93).

ومن هنا فالجودة في التعليم تسعى إلى إعداد التلاميذ وجعلهم قادرين على مواكبة المعلومات وعمليات التغيير المستمرة والتقدم التكنولوجي الهائل، بحيث لا ينحصر دورهم فقط في اكتساب المعرفة والإصغاء ولكن في عملية التعامل مع المعرفة والاستفادة منها بالقدر الكاف لخدمة عملية التعلم، وهذا يتطلب بناء إنساناً يتسم بالمرونة وحب المعرفة والقدرة على الاستيعاب والتعامل مع كل ما هو جديد وفق معايير الجودة .

وترى ناديا علي أن معايير الجودة في التعليم تعني تلك المواصفات والشروط التي ينبغي توافرها في نظام التعليم، التي تتمثل في جودة الإدارة وسياسية القبول والبرامج التعليمية من حيث، (أهدافها وطرائق التدريس المتبعة ،وجودة المعلمين والابنية والتجهيزات المادية)، بحيث تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة وتعمل على تلبية احتياجات المستفيدين.(السيد، 2002، 210).

4- سمات الجودة في التعليم:

تكمن سمات الجودة في التعليم من خلال ما يلي: أن يكون:

- 1- قادرة على تلبية احتياجات محددة.
- 2- المنتج (المتعلم) ذو جودة عالية.
- 3- تكلفة اقتصادية معتدلة.
- 4- أداء العمل بشكل صحيح من المرة الاولى.

- 5- خالية من العيوب.
- 6- درجة من الامتياز.
- 7- انعكاس لمدى المعيارية.
- 8- تنال رضا المستفيد.
- 9- تقييم المستفيد من مدى تحسين الأداء. (أبو المعاطي، 2010، 15).

5- أهمية الجودة في التعليم:

تكمن أهمية الجودة في التعليم بأنها:

- 1- تؤدي إلى زيادة إنتاجية المتعلمين وتعمل على تحسين أداء القائمين بالتدريس.
- 2- تعمل على تقليل الأخطاء وخفض التكاليف المادية وتوفير الإمكانيات.
- 3- تعمل بفلسفة علمية تقوم على أساس ربط العملية التعليمية باحتياجات سوق العمل.
- 4- ترابط الأداء بحيث يؤدي إلى جودة المنتج التعليمي.
- 5- تراعي بشكل مباشر احتياجات المستفيدين وتساعد في توفير قاعدة بيانات. (السايع، 2006، 7،

6- مسوغات تطبيق الجودة في التعليم:

مواجهة تحديات العصر ومتغيراته المتزايدة، والتي من الطبيعي أن تغير المنظومة التعليمية، لتتسجم معها وفي ذلك يذكر درام البصام " أن الدور المستقبلي للتعليم في الوطن العربي، لا يمكن أن يستمر في نقل كيان أو منظور ثابت من المعرفة، إذ يجب أن يتوسع ليتبوأ دوراً ريادياً في تحديد أنماط المعرفة الأكثر استحقاقاً واستخداماً في سياق تحقيق الطموحات المجتمعية لإنجاز مثل هذا الدور، لذلك فإن نظم التعليم تحتاج أساساً لأن تكون متوجهة نحو المعرفة بصورة أكثر شمولية مما هي عليه في الوقت الحاضر، وأن تعمل على تطوير المهارات والقدرات العالية التي تستجيب لسمات المستقبل القادم. " (إبراهيم، 2007، 31).

وهذا يعني ضرورة تأكيد دور المعلم الذي يعد المدخل الأساسي في أي عملية تعليمية، وتأتي الجودة كاتجاه تطويري معاصر لتمثل إطاراً محورياً في معظم دول العالم، وذلك من أجل مواجهة الأزمة التي تعيشها الأنظمة التعليمية لضعف قدرتها على الاستجابة السريعة للمتغيرات

العالمية والتحديات المطلوبة للتنمية، التي تستدعي تغييراً في طريقة تعامل الأنظمة التعليمية مع مشكلات المجتمع بصورة تحقق لها الفاعلية والكفاية، ونطرح هنا بعض المتغيرات التي تقيد بحثنا و تؤثر في التربية بصفة عامة وفي المعلم وطريقة عمله وأدائه بصفة خاصة:

1- الانفجار المعرفي وثورة الاتصالات:

"إن غلبة المعرفة في مجالات الحاسبات العلمية والقنوات الفضائية وشبكات الانترنت وما يرتبط بها من تغير في حقائق العلم ومفاهيمه وتضاعف حجم المعرفة بشكل متسارع في شتى الميادين، أحدث ثورة في مجال الاتصال الدولي وسرعة التقدم في الاتصال، وسطوة الآلة بمختلف أشكالها، أدى إلى أكبر ثورة معرفية في التاريخ." (عزب وحسن، 2008، 38-39).

ويرى بشارة أن ظاهرة تفجر المعرفة قد رافقتها ظاهرة أخرى تتمثل في تسارع تقادم مضمون المعارف، إذ إن هناك معارف تتقادم مثلما هناك معارف جديدة تتوالد وتظهر. (بشارة، 2003، 19)

وفي هذه المرحلة الجديدة تحتاج المجتمعات إلى تربية جديدة وتعليم جديد يناسب عصر المعلومات بما يفرضه علينا من مطالب وتحديات. " حيث يقع على عاتق النظام التربوي والتعليمي مسؤوليات جديدة تتمثل في تكوين اتجاهات موجبه نحو الحضارة العالمية، وتنمية قدرة الإنسان على الانتقاد والاختيار من طوفان المعرفة دون تعصب أو تحيز فكري." (إبراهيم، 2007، 35)

وينظر الآن إلى تقنيات الاتصال الحديثة على أنها من الأصول التعليمية بما لها من قدرة على المساهمة في رفع كفاية التعليم وجودته، من خلال تطوير طرائق المعالجة الحديثة للعملية التعليمية المبنية على تبادل المعلومات والخبرات من جهة، وحلها للعديد من المشكلات والتحديات التي تواجه النظم التعليمية مثل سرعة تغير المعرفة المطلوب تعلمها من جهة أخرى. (عزب وحسن، 2008، 39).

ومع هذا كله يكون من الضروري على المعلم اكتساب كفايات ومهارات جديدة تساعده على مواجهة التحديات، من أهمها مهارات التعلم الذاتي التي تمكنه من اكتساب مهارات الوصول إلى مصادر المعرفة، إضافة إلى استخدام مهارات الاتصال والتواصل والاعتماد على التعليم

المستمر، الذي أصبح من المبادئ العالمية المتفق عليها واكتساب مهارات التفكير العلمي، وكيفية الاستفادة منها في الحياة العملية وتطوير طرائق التدريس بما يمكن المتعلم من هذه المهارات.

2- التقدم التكنولوجي:

تمثل التكنولوجيا التطبيق العملي للاكتشافات والاختراعات في شتى ميادين الحياة، وارتبطت بظهور التحكم الآلي والروبوت وعدد من التطبيقات العملية التي شكلت أساساً لحركة التحول من عصر الثورة الصناعية إلى عصر الثورة التكنولوجية، ما أحدث أثراً في الحياة الفكرية والثقافية والإنتاجية. (عزب وحسن، 2008، 34).

وقد أقرت المنظمة العربية للتربية والثقافة والفنون في وثيقتها المقدمة إلى الدورة السابعة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية للعام (2004) بأن "الدول العربية تعاني تخلفاً في المجالات العلمية والتكنولوجية الجديدة، وخاصة المجالات الإلكترونية الدقيقة ومجالات التكنولوجيا الحيوية ومجالات المواد الجديدة ومجالات صناعة الفضاء والطيران والإنسان الآلي ومجالات الكمبيوتر والوسائط المتعددة وصناعة الاتصالات". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2004، 8)

وبما أن عملية التعليم ترتبط بالمجتمع بشكل وثيق يجب أن تواكب كل تطور يطرأ عليه والمعلم هو المعني المباشر، لذلك معرفته بهذه التطورات تجعل المدرسة مقنعة للمتعلم قريبة من واقعه، وكل مستحدثات التكنولوجيا التي غزت كل منزل وأصبحت بمتناول الجميع.

3- تحديات العولمة:

إن مجموعة التحديات التي أفرزتها ظاهرة العولمة تقتضي من المعلم مجموعة من السمات والصفات والمهام والأدوار ليكون قادراً على تطوير نفسه لمواكبة تلك التدايعات، و إعداد أفراد للعيش في قرية كونية من خلال مشاركة المتعلمين في استعدادهم للتعامل مع مستقبل مختلف عن الحاضر والماضي، وامتلاك رؤية جديدة للتدريس في ظل التغيرات الحديثة، وممارسة نظريات التدريس التي فرضتها تلك التحديات.

وفي إطار التعامل مع هذا المفهوم فإن أحد مرتكزات جودة التعليم هو العمل على تحقيق التوازن بين متطلبات الثقافة الوطنية والتعددية الثقافية وفي ظل العولمة هناك إجماع على أن

نوع التعليم المطلوب للقرن الحادي والعشرين هو تعليم يهتم بالمنتج البشري ليكون قوة قادرة على معايشة العولمة والمشاركة على قدم المساواة مع الدول الأخرى". (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2004، 8).

وقد شاع استخدام مفهوم العولمة في الأدبيات السياسية والاقتصادية والاجتماعية بشكل مكثف منذ بداية التسعينيات من القرن المنصرم، باعتبارها من الكلمات الجديدة التي برزت حديثاً، والعولمة بصفة عامة تحول تكنولوجي واقتصادي واجتماعي وثقافي، وهي تعكس الاعتمادية المتبادلة على المستوى الدولي والمدخل العالمي في التعامل مع المشكلات الناشئة وتراجع القوى القومية وتزايد النفوذ الدولي. (عزب و حسن، 2008، 30-31).

4- ديمقراطية التعليم:

من أهم الآثار التي خلفتها العولمة والانفجار المعرفي والتقدم التكنولوجي على الحياة السياسية والاجتماعية لدى المجتمعات تأكيد مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان.

"هذا التحول الديمقراطي لم يعد مجرد استجابة لمطالب فئات وطبقات جديدة ترغب في المشاركة وصنع القرار، ولكنه أصبح شرطاً ضرورياً لترسيخ الثورة التكنولوجية والمعرفية التي تعتمد على العقل البشري، الذي تُعد الحرية شرطاً ضرورياً لضمان عمله بقوة كاملة." (إبراهيم، 2007، 44).

ولكي تتحقق ديمقراطية التعليم في أي مجتمع ينبغي أن تجعل التعليم حقاً لكل مواطن، بحيث تنخفض نسبة الأمية، وأن يعرف كل فرد ما له من حقوق وما عليه من واجبات في ظل الديمقراطية الواسعة للمجتمع، وقد شددت أهداف التعليم للجميع التي تم التوافق عليها في المؤتمر العالمي حول التعليم للجميع في داكار (2000)، على ضرورة توفير تعليم جيد لجميع التلاميذ.

وقامت اليونسكو بمتابعة رصد الأهداف الستة حول التعليم للجميع بمجموعة من التقارير، ففي عام (2002) أصدرت اليونسكو التقرير العالمي التعليم للجميع (هل يسير العالم على الطريق الصحيح) وفي العامين (2004 - 2003)، أصدرت التقرير العالمي بعنوان (قضايا الجنسين

والتعليم للجميع: قفزة نحو المساواة)، وفي عام (2005) أصدرت التقرير العالمي بعنوان (التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة) حيث تابعت فيه مدى تحقق أهداف التعليم للجميع وهي:

- تعميم التعليم الابتدائي.
- تعلم النشء والكبار.
- محور الأمية.
- قضايا الجنسين.
- التعليم الجيد. (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2005، 4)

وقد أكدت اليونسكو في التقرير أن التركيز على الالتحاق بالتعليم كثيراً ما يحجب ضرورة العناية بنوعية هذا التعليم، بيد أن النوعية هي التي تحدد مقدار ما يتعلمه الأطفال ومستوى جودة هذا التعلم، ومدى تجسد التعليم الذي يتلقونه لمجموعة المنافع الشخصية والاجتماعية والإنمائية، ويبين التقرير أن الكثير من التلاميذ يغادرون المدرسة من دون إتقان لأدنى المهارات المعرفية وغير المعرفية. (منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم، 2005، 7)

وعلى المستوى العربي، فقد كان من أهم ما ورد في الخطة التي أعدت من قبل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم والتي عرضت في قمة الرياض (2007)، التشديد على الانطلاق من أسس تعزيز حقوق المواطن العربي، ودعم حصوله على التعليم والمعرفة وتوظيفها، تجسداً لمبدأ تكافؤ الفرص بين الذكور والإناث، والقادرين وغير القادرين والالتزام بمبدأ مجانية التعليم وإلزاميته حتى المرحلة الثانوية. (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2004، 7)

وهكذا نجد أن من أهم مهمات التربية في وقتنا الحاضر توفير الشروط التي تساعد كل متعلم على الوصول إلى القدر الذي يمكنه الوصول إليه وتسمح به استعداداته، وهذا يتطلب من المعلمين الإلمام بالخلفيات الثقافية والاجتماعية المتباينة للمتعلمين، لتحديد حاجات التعلم لدى الطلاب، والعمل على تكيف البيئات التعليمية بما يناسب الأوضاع المتغيرة، ومن أهمها الجودة التي تعتبر إحدى الركائز الأساسية لأي نظام تعليمي يسعى إلى مسايرة التحديات والمتغيرات السابقة، وذلك بسبب الفوائد التي يوفرها اعتمادها كمدخل يحسن العملية التعليمية ومن أهمها:

- 1- نوعية الخدمات التعليمية الجديدة التي يجب على الأنظمة التعليمية أن تسعى إلى تقديمها للمتعلمين والعمل على تحسينها باستمرار، ما يزيد من دافعيتهم نحو التعلم والاكساب المعرفي والمهارى الذي يلزمهم في ظل التحديات المذكورة.
- 2- إن الجودة تضمن التطوير والتحسين المستمرين في العملية التربوية لكي تؤدي وظيفتها الحقيقية في المجتمع من خلال إعداد الأفراد للحياة ومتغيراتها.
- 3- إن العمل بفلسفة الجودة في المؤسسات التعليمية هو ضمان استثمار طاقات جميع الأفراد العاملين فيها، ومواهبهم في العملية التربوية من أجل ضمان بلوغ الأهداف المنشودة.
- 4- إن التحديات المذكورة التي يشهدها العالم تمثل أكبر أنواع التحدي للعقل البشري، وقد أدت إلى ظاهرة التنافس بين الشعوب ما رفع المستوى النوعي لنظم التربية والتعليم بوصفها حجر الزاوية في عملية التنافس وتنمية العقل البشري، وتمكينه من مواجهة هذه التحديات. (عطية، 2009، 118)
- 5- "إن التنافسية في التعليم تتطلب نظاماً تعليمياً قادراً على التميز التنافسي من خلال منظور عالمي، فقد أصبحت المواصفات العالمية كأنظمة الأيزو حقيقة مؤكدة تسعى معظم المؤسسات والأنظمة إلى الوصول لمعاييرها ومتطلباتها". (إبراهيم، 2007، 50)
- 6- تشدد جميع الاتجاهات التربوية الحديثة، على أن المتعلم هو محور العملية التربوية، وتؤكد أن يكون نشطاً فعالاً فيها، وهذه الفاعلية تتوقف على درجة قناعته ورضاه بما تقدمه له المؤسسة التعليمية من خدمات، ومن هنا تظهر فائدة تبني الجودة لأنها تسعى إلى إرضائه كزبون أساسي في العملية التعليمية، وتجعل منه عنصراً مشاركاً فيها ليكون أكثر جدوى وإنتاجية.
- 7- يعد المعلم أحد أهم الدعائم في عملية تحقيق الجودة في النظام التعليمي في ظل التحديات الراهنة، لأن جودة أي نظام تعليمي رهن بطبيعة أداء المعلمين الذي يعتمد عليهم هذا النظام، وتوفر الجودة، المعايير التي يتم الرجوع إليها في كل ما يتعلق بعمل المعلم والارتقاء بمستوى أدائه وممارساته المهنية.

7- طرائق وأساليب قياس الجودة في التعليم:

حدد (رمضان، 2012، 3) طرائق وأساليب قياس الجودة في التعليم وعناصرها المختلفة التي يمكن من خلالها الحكم على مدى توافق عناصر العملية التعليمية التعلمية عامة، والمعلمين خاصة مع معايير الجودة وهي كالتالي:

- **قياس الجودة بدلالة المدخلات:** الذي يقوم على أساس أن فاعلية المؤسسة تتحقق من خلال الاستثمار الأمثل، لما يتوافر لها من إمكانيات مادية وبشرية لنجاح عملها.
- **قياس الجودة بدلالة العمليات:** الذي يقوم على أساس أن الفاعلية تتحقق للمدرسة من خلال ما يدور فيها من ممارسات، وما يتخذ فيها من قرارات، لاستثمار ما يتوافر لها من موارد وإمكانيات (للمدخلات)، للوصول إلى النواتج (المخرجات) المتوقعة بالمواصفات والمقاييس المنشودة.
- **قياس الجودة بدلالة المخرجات:** الذي يركز على نواتج المدرسة وما تحققه من نجاح لتعليمها.
- **قياس الجودة وفقاً لآراء الخبراء:** الذي يقوم على أساس أن جودة المدخلات وجودة العمليات تشكل شروطاً ضرورية لجودة المخرجات وهذا حسب مدخل الجودة.

8- طرائق تحقيق وتحسين الجودة في التعليم:

هناك عدة طرق لتحقيق الجودة في التعليم منها ما يلي:

- 1- التخطيط للجودة Quality Planning: يقصد بها الأنشطة التي تحدد أهداف ومتطلبات الجودة.
- 2- ضبط الجودة: Quality Control يقصد بها الأنشطة الهادفة لمراقبة العمليات والحد من الأداء غير المقبول.
- 3- ضمان الجودة Quality Assurance: ويقصد بها الأنشطة المنهجية المخطط لها والمطبقة ضمن نظام الجودة.
- 4- تحسين الجودة Quality Improvement: ويقصد بها زيادة فاعلية الأنشطة والعمليات ومردودها بهدف تحقيق فوائد إضافية للمدرسة والمستفيدين منها. (آل رفعة ، 2015 ، 129)

في ضوء ما تم عرضه، نجد أن هناك صعوبة في تقييم الكفايات في ضوء معايير الجودة، كصعوبة الحكم على فعالية المعلمين على أرض الواقع، وقلة وجود دراسات علمية حول هذا الموضوع حسب علم الباحثة، إلا أنها رأت أن الأخذ بآراء عينة من معلمي الحلقة الأولى حول امتلاكهم لهذه الكفايات هي طريقة من طرائق قياس وتقييم الكفايات التدريسية، وبالتالي النظام التعليمي وعناصره كافة، وهذا ما أكدته (المنسي، 2010، 5)، الذي وضع فيها أن أخذ آراء المعلمين أنفسهم عن البرامج التعليمية التي تلقوها و الكفايات التي اكتسبوها أثناء الدراسة والحكم على مدى الاستفادة منها، هي طرق من طرائق تقييم الكفايات التدريسية لديهم.

وإن الأخذ بآراء المديرين والموجهين التربويين القائمين على العمل التقويمي، والإشرافي لعمل المعلمين بوصفهم الجهة الخبيرة القادرة على الحكم على كفايات المعلمين، في أثناء ممارساتهم التعليمية مع المتعلمين طريقة من الطرق لقياس الجودة في التعليم، وعناصره المتمثلة في تقييم الجودة وفقاً لآراء الخبراء من جهة، ومدخل الجودة الذي ينهض على أساس أن جودة المدخلات والعمليات شرطاً ضرورياً لجودة المخرجات وهذا ما أشار إليه (رمضان، 2012، 3).

ثانياً: الجودة في التعليم الأساسي:

التعليم الأساسي أساس العمل التربوي وبدايته فإن التركيز على تحقيق الجودة فيه منطلق لتحسين التعليم في المراحل اللاحقة وفرص التعليم الأساسي مجانية بل وإلزامية فلماذا لا تسعى مدارسنا لتحقيق تعليم هادف؟ من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية والبشرية المتاحة حيث تحقق للتلميذ جودة المعلومات والخبرات والمهارات وتكسبه أفضل القيم التي يرغب بها مجتمعه ويتخرج من المدرسة بالشكل الأمثل والمخطط له لتحقيق الجودة في التعليم من جهة وخدمة مجتمعه ومتطلبات سوق العمل من جهة ثانية.

1- **الجودة في التعليم الأساسي:** يمثل التعليم الأساسي منحى تربوياً مهماً ومميزاً في إعداد التلاميذ للمواطنة الواعية، وإشباع الاحتياجات الأساسية لهم، فيرى البنك الدولي إن هذا النوع من التعليم يوفر حاجات تعليمية دون تكاليف مرتفعة، وهو محاولة لتلبية الحاجات الأساسية للمجموعة الكبرى التي لم تتاح لهم فرص الحصول على الحد الأدنى من فرص التعليم، ويهدف إلى توفير تعلم وظيفي مرن قليل الكلفة.

أما اليونسف فتتظر إلى تلك المرحلة التعليمية بأنها التعليم المطلوب في النشاطات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ويشمل محو الأمية الوظيفي ومهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات اللازمة للنشاط الانتاجي وتخطيط الأسرة وتنظيمها، والعناية بالصحة والنظافة ورعاية الأطفال، والتغذية والخبرات اللازمة للإسهام في أمور المجتمع. (برير، 2010، 177).

2- سمات جودة التعليم الأساسي:

- التعليم الأساسي تعلم للكفاية: حيث أنه تعليم موحد لجميع الأبناء من ذكور وإناث في الريف والمدينة.
- التعليم الأساسي تعلم شامل: ان التعليم الاساسي لا يقتصر على زيادة الكفاءة المعرفية وحدها، وإنما ممتد إلى مختلف حياة المتعلم وشخصيته، من خلال تنمية الجوانب الوجدانية والعقلية والجسمية والحركية والفنية، بحيث تحقق التنمية السلوكية الشاملة للتعلم.
- التعليم الأساسي تعليم مستمر: أن التعليم المعاصر، وتعليم المستقبل، لم يعد عملية لها وقت معلوم تنتهي بانتهائه رسمياً.
- التعليم الأساسي تعليم إيقان.
- التعليم الأساسي تعليم يتعلق بالانفجار السكاني.
- التعليم الأساسي تعليم للمهارات. (برير، 2010، 178).

3- مبادئ ضمان الجودة للمعلمين:

1- التركيز على المتعلم:

"إن من أهم مبادئ تحسين الجودة في التدريس، التشديد على المتعلم واحتياجاته في عملية التخطيط للتدريس وتنفيذها، كذلك التشديد على حاجات المجتمع ومؤسساته، وما تريده من متطلبات ينبغي أن يحصل عليها المتعلم في المؤسسة التدريسية، وهذا يعني أن جودة التدريس تقاس بمدى إشباعها حاجات المتعلمين". (عطية، 2009، 109).

وبالتالي فلن يكتمل ضمان الجودة، إلا إذا توافرت متطلبات واضحة تعكس احتياجات العميل. (الفراجي، أبو السل، 2006، 285)

وعند البحث في جودة العملية التعليمية، نجد أن المتعلم يمثل أهم مخرجات منظومة التعليم والمستفيد الأول منها، " لأن مخرجات التعليم تمثل الإنجازات والنتائج النهائية التي يحققها النظام التعليمي، متمثلة في الأهداف التي تحققت لهذا النظام ومدى انعكاس تلك الأهداف على نمو المتعلم عقلياً ومهارياً ووجدانياً". (يوسف، اسماعيل، 2006، 50).

" إن من أهم مجالات الممارسة المهنية في مجال التدريس، هو مسؤولية المعلم عن تلاميذه وعن تعلمهم لكونه مسؤولاً عن تكريس جهوده لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة، ومن ثم تعديل ممارساته في ضوء احتياجات التلاميذ وقدراتهم ومهاراتهم وخلفياتهم، بالاستناد إلى فهمه لكيفية نمو التلاميذ وكيفية تعلمهم". (طعيمة وآخرون، 2006، 152).

"إن من أهم ما يمتاز به التدريس المعاصر أنه يعد المتعلم محور عملية التربية، فعلى أساس خصائصه يقوم المعلم بوضع أهدافه واختيار الأنشطة التدريسية وطرائق لتدريس والوسائل اللازمة." (المنوفي، 2009، 6).

2- القيادة:

يؤكد ديمينج دور القيادة ضمن نقاطه الأربع عشرة التي وضعها لتوضيح ما يلزم لإيجاد وتطوير ثقافة الجودة، وذلك من خلال إرساء القيادة، والتأكيد على اعتبار القيادة عملاً ووظيفة للإدارة. (أحمد، 2007، 25).

وتتطلب القيادة لدى المعلم وجود صفات شخصية ليستطيع بما لديه من قدرات واستعدادات وجاذبية شخصية ليقوم بدور القائد المنظم لعمليات التدريس، وأن يكون المعلم ذا مفهوم إيجابي نحو ذاته والثقة بها، ويرتبط مفهوم القيادة بخصائص ذاتية شخصية، يولد الفرد وهو مزود بها إضافة إلى خصائص تدريبية تساعد على تطوير سلوكه، ليكون قائداً يتصف بكفاءة عالية، فيقوم باستثارة دافعية تلاميذه للتعلم والمشاركة في المواقف التعليمية، ويدفعهم إلى تحمل مسؤوليات تعلمهم، ويساعدهم على الاستقلال في اتخاذ القرارات، وعلى استغلال أقصى قدراتهم للتعلم. (راشد، 2005، 30).

فالتلاميذ الذين يعملون تحت نوع صحيح من القيادة وفي جو اجتماعي سليم، يحبون عملهم ويشعرون بأهميته، ويطلبون المزيد من الفاعليات التدريسية، وعلى العكس فإن التلاميذ

الذين تعرقل احتياجاتهم النفسية والاجتماعية التحكم والضبط، ينزعون إلى كراهية العمل المدرسي. (عبيدات، 2007، 47)

وتؤكد Richard على دور القيادة في إدارة المجموعات الصفية، وتوزيع المهام عليها في وسط ليس فيه نتائج محددة مسبقاً، تحد من عمل هذه المجموعات، وتمكنها من الوصول إلى مجموعة واسعة من النتائج. (Richard, 2008, 13).

إن تحقيق الجودة يحتاج إلى أن يعمل الجميع باقتناع في النجاح، وتنفيذ الجودة لا يتأتى إلا بتوافر القيادة التي تتمكن من تنمية مفهوم وثقافة الجودة عند العاملين، والتي تستطيع تحديد الاحتياجات المادية والبشرية لنجاح العمل، والتي تتبنى استراتيجيات وطرائق موضوعية لتنفيذ الأعمال المختلفة. (العزب، 2008، 185).

ويكاد يكون هناك إجماع على أن القيادة الديمقراطية هي أفضل أنماط القيادة، حيث تسود العلاقات الإنسانية بين الأفراد، ويقدر القائد أفراد الجماعة الذين يشاركون في تخطيط العمل وتنظيمه وتنفيذه بل وفي تقويمه أيضاً، إيماناً منهم بضرورة الوصول إلى الأهداف التربوية المنشودة.

3- الإبداع:

تؤكد فلسفة فيجنيوم وهو أحد رواد الجودة في الخمسينيات ضرورة أن تعتمد الجودة والإبداع كل منهما على الآخر، وذلك من أجل رفع مستوى الجودة داخل المؤسسة التدريسية.

"والإبداع هو النشاط أو العملية التي تقود إلى إنتاج يتصف بالجدة والأصالة والقيمة من أجل المجتمع، فالإبداع يقف خلفه مجموعة من القدرات، هي الأصالة والمرونة والطلاقة، وهي في الوقت نفسه تعد سمات يتميز بها العمل الإبداعي." (شحاته، 2008، 200).

والإبداع في الأداء التدريسي يعني الخروج على المألوف في الممارسة التدريسية مع الالتزام بأخلاقيات المهنة ومقوماتها، فالمعلم الفعال يسعى دوماً لأن يجرب طرائق وأساليب تعليمية جديدة ويبتكر وضعيات تدريسية أكثر ملاءمة لتدريس المتعلم المواد والموضوعات التي يدرسها، وأن يوفر فرصاً كافية ومناسبة لتلاميذه لأن يجربوا أساليب مختلفة لحل المشكلات. (طعيمة وآخرون، 2006، 142).

والمعلم يشجع على الابتكار والإبداع لدى التلاميذ من خلال:

- توفير وقت كاف للتفكير.
- الإدارة الديمقراطية للنقاش.
- استخدام عدد وافر ومتنوع من الوسائل التدريسية.
- تحقيق الدافعية للتعلم الذاتي.
- توفير البيئة التدريسية المشجعة للبحث والتجديد والاكتشاف والاستقصاء واستخدام الأسئلة المفتوحة ذات الإجابات المتعددة وتشجيع التنبؤ وفرض الفروض لحل المشكلات. (راشد، 2005، 28).

"ولا تقتصر أهمية المعلم على دوره المباشر في تنمية الإبداع، وإنما يتعداه إلى أن يتبنى المعلم اتجاهات إيجابية نحو الابتكارية، وهذا يتطلب امتلاك المعلم صفات المعلم المبدع وهي: مرونة شخصيته، الثقة الغير مشروطة في قدراته، والإقلال من التقييم والنقد الخارجي". (شحاته، 2008، 201)

وهذا يتفق مع ما أكده ديمينج بضرورة الابتعاد عن التحذيرات ووقف عملية التفتيش، لأنها لا تساعد في إنجاز عمل جيد بل تولد الإحباط واليأس.

4- التوجيه:

إن من أهم مجالات التوجيه أن يساعد المعلم المتعلمين على معرفة الأخطاء التي يقعون فيها، ويشير إلى هذه الأخطاء ويوجههم إلى كيفية التغلب عليها وتلافيها .

"والكثير من أداء المعلم التوجيهي، من حيث مساعدة التلاميذ على التعلم وتوجيههم إلى أفضل الطرائق والوسائل، تكون موجهة إما للصف كله، وإما عن طريق توفير فرص التوجيه الفردي للمتعلمين، وفي الواقع إن كل خطوة يخطوها المعلم نحو توفير فرص فردية للتعلم، ونحو تطويع طريقته لمواجهة الفروق الفردية بين المتعلمين، هي خطوة في الاتجاه السليم في الأداء التوجيهي" (دغدي، 2000، 30)

ومن وجهة النظر التربوية هذه، فإن دور المعلمين هو المسهل للتعلم والموجه له، وقد بينت دراسة (Walberg & evers) أن (92%) من المعلمين وافقوا على أن يُعدوا أنفسهم ميسرين

للتعلم، وأن دورهم هو تمكين المتعلمين من التعلم بأنفسهم، بينما (7%) من المعلمين، يرون أنهم ناقلون للمعرفة وعليهم أن يقدموا للمتعلمين ما يعرفون. (Walberg & evers, 2006, 23)
وتقتضي عملية التوجيه أن يقوم المعلم بما يلي:

- 1- ملاحظة عمل المتعلم والتدخل لمراعاة تحركات النشاط التدريسي.
 - 2- توجيه خطوات العمل التدريسي وملاحظة الأخطاء.
 - 3- اكتشاف مدى فهم المتعلم ومحاولة تفسير استجاباتهم.
 - 4- استخدام التوجيه لمعرفة الافتراضات عن الصعوبات التي تواجه المتعلمين.
- (راشد، 2005، 50).

ويجب ألا يتوقف دور المعلم عند حدود نقل المعرفة والخبرة للمتعلم، بل يجب أن يتجاوز ذلك إلى دور الموجه للمتعلم في كل شيء، "وإذا كانت الاتجاهات الحديثة في التدريس تتادي بتخلي المعلم عن مركزته في تحمل مسؤولية العملية التدريسية، فإن ذلك يتواءم مع دور المعلم كموجه للمتعلم، فهو بذلك يلقي بجزء من مسؤولية العملية التدريسية عليه، ليصبح المتعلم محور العملية، ولكن يبقى دور المعلم قائماً في التوجيه للمتعلم، خلال مراحل العملية التدريسية جميعها." (يوسف واسماعيل، 2006، 59)

5- تنمية مهارات التفكير:

إن التركيز على مهارات التفكير يتطلب من المعلم تشجيع المتعلمين في جميع المواد الدراسية على القيام بطرح الأسئلة وحل المشكلات، وأن يلجؤوا دائماً إلى التفكير وإعمال العقل بشكل منطقي، وإعطاء المتعلمين مهام رفيعة المستوى تنطوي على تحدٍ لقدراتهم في كل مادة من المواد الدراسية، إضافة إلى ذلك يجب أن يعطى المتعلمون مهمات تجبرهم على شرح مواقفهم ودعم آرائهم في كل مادة من المواد الدراسية، بالاستناد إلى المعارف والمهارات التي بنيت خلال عملية التعلم.

ويعرف Newman مهارات التفكير العليا بأنها: تلك المستويات من التفكير التي يذهب الفرد فيها إلى أبعد من مجرد تذكر وفهم المعلومات أو حتى التطبيق الآلي لهذه المعلومات، بل إلى

الاستخدام الفعال لطرائق تفكير تعالج هذه المعلومات وتتعامل معها في ذكاء مثل التحليل والتركيب والتقييم واتخاذ القرارات وفرض الفروق واختبار صحتها. (راشد، 2005، 52).

وتعد عملية تنمية التفكير هدفاً أساسياً من أهداف العملية التدريسية، وصناعة متعلم يمتلك مهارات التفكير يتطلب من المعلم التركيز في أثناء التدريس على الطريقة التي يتبعها المتعلم وخطواتها ومسارات التفكير في سبيل الوصول إلى حل، أي إن معرفة المعلم لكيفية توصيل المتعلم إلى الحل أفضل بكثير من التركيز على الحل نفسه. (شحاته، 2008، 164 - 166)

والجودة في التعليم تعرف بأنها: كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية عند المتعلمين، وتحسين مستوى الفهم والاستيعاب لديهم، ومهاراتهم في حل القضايا والمسائل وممارسة التفكير الناقد والتفكير الإبداعي ومهارات الوصول إلى مصادر المعرفة حتى تصبح هذه المهارات عادة لدى المتعلمين. (العزب، 2008، 175 - 183).

وبالتالي نلاحظ العلاقة الوثيقة بين تنمية مهارات التفكير عند المتعلمين، والجودة في العملية التعليمية التي تؤدي بدورها إلى نتائج مميزة ترضي المستفيد (المتعلم، الأهل، المجتمع) وهي الغالية المرجوة.

6- التعلم التعاوني والعمل التعاوني:

"يعد التعلم التعاوني رد فعل طبيعي لتفريد التعليم، الذي احتل جزءاً كبيراً من تعليم القرن الماضي وأظهرت الفردية العديد من السلبيات على السلوك الإنساني وعلى تفاعله مع الآخرين ومع الذات الإنسانية، والتعلم التعاوني هو التعلم في مجموعات، والتي يمكن أن يستخدمها المعلم في عمليتي التعليم والتعلم داخل الصف، والتعلم التعاوني له قوة واضحة، وتأثير قوي في التعلم الإنساني، ويستفيد منه المتعلمون في تحسين التواصل بين أنفسهم والآخرين، وفي اكتساب مهارات حل المشكلات، والتخطيط، والحوار وتبادل الأفكار، واحترام الرأي الآخر والعديد من المهارات الاجتماعية التي يمكن أن يكتسبها في إدارة الحوار والتفاوض والتفاعل مع الآخرين، وأيضاً في اكتساب بعض أنماط السلوك الانفعالي الذي يصعب على الفردية تقديمها". (ميخائيل، 2009، 187).

وقد زاد الاهتمام بقيمة التعاون، بأنه أصبح استراتيجية من استراتيجيات التعلم، وهو ما يطلق عليه (التعلم التعاوني) كأحد خيارات التجديد التربوي، ويقصد بالتعلم التعاوني تنظيم بيئة التعلم وتنظيم التلاميذ داخل الصف بطريقة تسمح بالعمل الجماعي، وتشمل:

- مجموعات تعاونية إذا تطلب الأمر ذلك وحسب طبيعة الموضوع.
- تقسيم التلاميذ في صورة مجموعات صغيرة وفق قدراتهم.
- توزيع المسؤوليات داخل المجموعة وتوزيع المهام.

ولأن الأداء التدريسي للمعلم يستلزم التعاون مع غيره من المتعلمين والزملاء المعلمين وجميع العاملين في المؤسسة التعليمية، لا يمكن لمعلم غير متعاون أن ينجز مهامه بالمستوى المطلوب. (يوسف، اسماعيل، 2006، 62)

وتتجلى أهم مظاهر تعاون المعلم وعمله ضمن الفريق، من خلال قدرته على طرح أفكاره والعمل في نشاطات أو مشروعات جماعية تقودها مجموعة من المشرفين. (Bonnichon, Martina, 2008, 299)

وتعد مشاركة الجميع والتطبيق الفعلي لمفهوم التعاون والمشاركة في اتخاذ القرارات من فريق العمل، أهم مبادئ الجودة، وبالتالي فلا سبيل للنجاح مالم يشارك الجميع في تحسين الجودة، عن طريق الحوار المفتوح والاهتمام بآراء الجميع وتنفيذ الجيد منها. (عطية، 2009، 85)

وبالتالي التعاون هو: أحد مظاهر التفاعل الاجتماعي، ونمط من أنماط السلوك الإنساني، حيث يشير إلى التعبير المشترك لشخصين أو أكثر في محاولة لتحقيق هدف مشترك. (راشد، 2002، 122).

والأخذ بمفاهيم العمل التعاوني، أحد الأسس الرئيسة لفلسفة الجودة، من خلال الرؤية المشتركة التي تمثل توجهاً موحداً لتنظيم يتحاشى التكرار والتضاد، ويكون هناك تحديد دقيق للمسؤوليات والمهام الموكلة إلى كل فرد مع توافر السلطات والصلاحيات المناسبة. (العزب، 2008، 180).

وهذا يعني ضرورة التعاون، لأنه يؤدي لجودة العملية التعليمية، فالمدرسة والمعلم والمتعلم كل متكامل، لا يمكن لكل منهم بالوصول لجودة التعليم بمفرده، لأن الهدف الأساسي مشترك، وهو

إكساب المتعلمين مهارات حل المشكلات، والتخطيط، والحوار وتبادل الأفكار، واحترام الرأي الآخر، والعديد من المهارات الاجتماعية التي تنمي شخصيته وقدراته على مواجهة التحديات.

7- توظيف التكنولوجيا:

"إن اعتماد التكنولوجيا مدخلاً إلى التدريس يهدف إلى إكساب المتعلمين الوعي التكنولوجي بالمستوى الذي يمكنهم من التعامل والتفاعل الإيجابي مع كل مستحدثات التكنولوجيا، وجاء ذلك رد فعل مباشراً للثورة التقنية، وسيادة المعلومات والاتصالات على حياة البشر في شتى بقاع الأرض." (يوسف، اسماعيل، 2006، 25).

وقد أصبح من المتعارف عليه أن العلم والتكنولوجيا هما النواة الحقيقية للتغيير في مجتمعنا المعاصر، إلا أن قدرتهما على القيام بدور محوري، تكمن في توضيح صورتها للمتعلمين والمجتمع، وهنا يكمن دور المعلم، في تمكين المتعلمين من الاستخدام النشط للتكنولوجيا، إضافة إلى استيعاب الإيجابيات والسلبيات المتأتية من استخدامها في حياتنا اليومية وفي مدارسنا، ومن المهم جداً أن يكون استخدام التكنولوجيا ليس فقط مصدراً للمعلومات، بل أيضاً أداة معرفية للتعلم. (Songer, 2007، 471-491)

وبرأي الباحثة وبحسب متطلبات تحديات عصرنا فإن توظيف التكنولوجيا من الضرورات الأساسية في العملية التعليمية. سيما أنها أصبحت في كل بيت. وبالتالي تجود التعليم وتجعله بين أيدي المتعلمين في كل زمان ومكان.

8- الدافعية (التشجيع والتحفيز):

"إن النمط المتميز من الدافعية خلال عملية التدريس هو، عملية تحفيز المتعلمين، التي تشمل القدرة على تحمل مسؤولية التعليم، والذي يولد الثقة، في أن المتعلم سوف ينجح في فهم مفاهيم وخبرات التعلم، كما يجب على المعلم أن يصمم تدريسه بشكل يساعد المتعلمين على تحقيق النجاح الدائم في فهم ما يتعلمون." (يوسف، اسماعيل، 2006، 32)

وترتبط قدرة المعلم على خلق بيئة صفية تحفز التعاون والتفاعل الداعم، بمدى ما يمتلكه من معرفة بطبيعة الفرد والجماعة، وفهمه لتقنيات التواصل اللفظية وغير اللفظية. (NCATE, 2008, 55)

ولما كان مفهوم الجودة يعني الحرص على الاستمرارية في عملية التحسين، فإن التشجيع والتحفيز سيزيدان من دافعية العاملين وحماستهم للاستمرار في التطوير والتحسين، وبالتالي فإن من متطلبات تطبيق الجودة، أن تضع نظاماً فعالاً للتحفيز والتشجيع، يتسم بالمرونة ويسهم بخلق شعور بانتماء العاملين إلى المؤسسة، وترسيخ ثققتهم بأنفسهم. (عطية، 2009، 89).

وبذلك يحتل التشجيع والتحفيز و المكافآت المادية والمعنوية مكانة مهمة لنجاح تطبيق الجودة، لما لهما من دور في تدعيم الأداء الجيد وتطويره، وإشعار العاملين بأهمية وقيمة أدوارهم، في نجاح العملية التعليمية للمؤسسة التعليمية.

9- التحسين والتطوير :

إن مبدأ التحسين والتطوير أحد القواسم المشتركة لمبادئ الجودة التي تبناها جميع رواد الجودة، حيث أكد ديمينج ضرورة الاستمرارية في تحسين العمليات والتطوير المستمر للنظام بكل عناصره، كما نادى جوران بأن عمليات التحسين تمثل لب الجودة، وهي عملية مستمرة وشاملة، واعتقد إيشكاوا بضرورة اعتماد دورات الجودة لتجديد معلومات العاملين وتطويرها و تطبيق مبادئ الجودة السابقة على الأداء التدريسي للمعلم، و ذلك يعني أن يخضع المعلم إلى تدريب مستمر لضمان تحسين أدائه من جهة، وشمولية التحسين بحيث تشمل جميع مجالات الأداء التدريسي للمعلم كالأهداف والأساليب والطرائق والإجراءات من جهة أخرى.

وبالتالي "إن بقاء المعلم على وتيرة واحدة في أدائه التدريسي، سيؤدي بالضرورة إلى إصابة المتعلمين بالملل وعدم الرغبة في التعلم، لذا فإن من أهم مبادئ عمل المعلم أن يكون مجدداً من حيث مظهره وأسلوبه في التدريس، ووسائله التعليمية، وأنشطته التدريسية، وأسئلته التي يوجهها للمتعلمين، بعبارة أخرى يجب على المعلم أن يكون مجدداً في كل شيء لدرجة يصعب معها على المتعلم أن يتنبأ بما قد يبدو عليه المعلم خلال كل موقف تدريسي". (يوسف واسماعيل 2006، 61).

وأخيراً يمكننا القول إن ضمان الجودة في التعليم، هو نظام متكامل يستند إلى أسس ومعايير نجاح محددة ومتصلة بمؤشرات أدائية، تعكس نجاح المؤسسة في تحقيق أهدافها بنمو المتعلم عقلياً ومهارياً ووجدانياً كمخرجات تعليم عالية الجودة

ويتم ذلك بتطبيق كل ما ذكر سابقاً، واليقين بأن الجودة عملية متكاملة وإن التقييم المستمر لجميع مكونات المؤسسة التعليمية وعلى رأسها المعلم وكفاياته ومهاراته التدريسية، التي تجعله قادراً على التعامل مع المتغيرات المتلاحقة، لضمان الجودة وجعل المؤسسة التعليمية قادرة على المنافسة والاستمرارية والتميز.

رابعاً: محور معايير الجودة:

1- مقدمة:

تحتاج الجودة المطلوبة في أداء المعلم لمعايير ومؤشرات لمراقبتها وضمان تحققها في هذا الأداء، حيث تعد هذه المعايير بمثابة المحك الذي يقاس في ضوءه مستوى أداء المعلم، ودليل للبعد عن الذاتية في الحكم على هذا الأداء، وتعطي المعلم الحافز للوصول للصورة المثالية المرجوة لضمان جودة العملية التعليمية.

2- المعايير:

المعايير Standards جمع مفردة معيار، وقد جاء في لسان العرب المعيار من المكييل: ما عير به وهي من المعيار، ما عايرت به المكييل، والعيار: صحيح تام واف. (ابن منظور، 1994، 623)

وتعرف العنزي المعيار بأنه: "أعلى مستويات الأداء، التي يسعى الفرد للوصول إليها ويتم على ضوءها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها". (العنزي، 2007، 10).

و عرفت هارون المعايير بأنها: "مجموعة الخصائص والمواصفات التعليمية والتربوية، التي ينبغي توافرها في مختلف جوانب العمل التعليمي". (هارون، 2007، 205).

3- معايير جودة التدريس:

تعرف معايير الجودة في الأداء التدريسي بأنها: ما ينبغي أن يعرفه المعلمون، وأن يكونوا قادرين على فعله في أداء مهنتهم.

وتعتبر معايير جودة الأداء التدريسي ظاهرة معقدة، ويوجد القليل من الإجماع على ماهيتها وكيفية قياسها، وتتراوح تعريفاتها بين التركيز على ما يجب تدريسه وكيفية نقل المعلومة إلى

نوعية المعرفة التي يجب على المعلم أن يمتلكها، ومع ذلك فقد أجمع رأي معظم التربويين على عنصرين رئيسيين وهما:

- استمرارية التعلم: وتشمل التطوير المهني والتوجيه.
- الخبرة في التدريس التي تشير إلى التصرفات الفعلية والممارسات التي يعرضها المعلم داخل غرفة الصف.

وهذان العنصران ليسا مستقلين الواحد عن الآخر، لأن استمرارية التعلم يجب أن تقود إلى ممارسات تدريسية نموذجية. (جابر، 2002، 311).

4- خصائص المعايير التدريسية:

تتميز المعايير التدريسية بمجموعة من المواصفات أو الخصائص من حيث تناولها لجوانب العملية التعليمية المختلفة كما يلي: (المعايير القومية للتعليم، 2003)

- 1- الشمول: تشمل جميع جوانب العملية التعليمية.
 - 2- الموضوعية: عدم التحيز والتركيز على الأمور المهمة في العملية التعليمية.
 - 3- المرونة: يمكن تطبيقها في قطاعات مختلفة وفقاً للظروف البيئية.
 - 4- المجتمعية: تشبع احتياجات المجتمع.
 - 5- مستمرة ومتطورة: يمكن تطبيقها لفترات زمنية وقابلة للتعديل.
 - 6- قابلية للقياس: يمكن مقارنة المخرجات المختلفة للتعليم وفقاً لمؤشرات محددة.
 - 7- تحقيق مبدأ الشراكة: اشتراك المستفيدين في المجتمع.
 - 8- أخلاقية ووطنية داعمة: تستند إلى جانب أخلاقي وأهداف الوطن وتدعم العملية التعليمية.
- #### 5- مبادئ التعليم الأساسي وفق معايير الجودة:

- مبدأ الديمقراطية والحرية والعدالة.
- مبدأ التعليم حق إنساني لكل فرد.
- وحدة المعرفة والخبرة الإنسانية.
- الربط بين الإنتاج والتكامل بين التعليم والعلم وبين العلم والحياة.
- الطابع المحلي هو الصيغة الأساسية لكل صيغ التعليم.

- اعتماد اللامركزية في التخطيط والتنظيم والعمل والإدارة.

- مبدأ التعليم من أجل التنمية.

- الإلزام، العمومية، الوحدة، المجانية و تكافؤ الفرص. (برير، 2010، 178).

6- أهداف التعليم الأساسي وفق معايير الجودة:

- توفير الحد الأدنى والضروري من المعلومات والمهارات والسلوكيات اللازمة للمواطن.

- تزويد التلاميذ في فترة التعليم الأساسي بالمهارات العلمية والقابلة للاستخدام.

- تأصيل واحترام العمل اليدوي وممارسته كأساس وضرورة لحياة منتجة بسيطة.

- تنمية شخصية التلاميذ الخلاقة والفكر الناقد.

- الإيجابية في التفكير والقول والعمل.

- الارتقاء بصحة التلاميذ عن طريق توفير التغذية والرعاية الصحية لهم. (صلاح الدين،

2003، 40-41) (برير، 2010، 179).

7- كفايات المعلم وفاعليته وفق معايير الجودة:

إن أبسط التعريفات للفاعلية، هو أن تفعل الأشياء بشكل صحيح، وأبسط التعريفات للكفاية أن تعمل الأشياء بطريقة صحيحة، بعبارة أخرى الكفاية ضرورة للفاعلية، ولكن لا تتحقق الفاعلية بالكفاية وحدها لأن المفهومين كسائر المفاهيم المتعلقة بالتربية تنطبق عليها مسألة النسبية، بمعنى السلوك الإيجابي من جانب المعلم قد يكون مؤثراً في مجموعة من التلاميذ، وغير مؤثر في مجموعة أخرى أيضاً، ما يعتبره المعلم خبرة ثرية يقدمها للتلاميذ قد يعتبره أولئك التلاميذ خبرة لا قيمة لها، وبناء عليه من الضروري أن:

- يعتمد المعلم على نفسه في التواءم مع الموقف التعليمي بمختلف تقلباته.

- يكون للمعلم رؤيته الخاصة للتعليم تعبر عن فلسفته التي توجه عمله.

- يعمل على تصفية خبراته التعليمية من أهداف ووسائل ومواقف مما درس من علوم التربية

والخبرات التي تتراكم لديه، فيثبت بعضها ويحذف بعضها الآخر الذي لا يتفق مع الواقع.

- يضمن المعلم لنفسه تحقيق الكفاية والفاعلية في التعليم، باعتبارهما مدخلين للتغير والنمو،

ومرتكزين لتحقيق جودة الأداء في سياق الواقع من ناحية، وفي إطار تراكم خبرته من ناحية

أخرى. (البيلوي، 2006، 158-159).

وبحسب رأي الباحثة، لتحقيق المعلم كفاياته وفق معايير الجودة، يجب أن يكون المعلم حاضراً في صفه، مقنعاً لتلاميذه، متمكناً لمادته، مواكباً لكل تغير يطرأ على العملية التعليمية ومستحدثاتها وطرائق تدريسها، مراعيّاً لفروقهم الفردية، محققاً طموحهم، منمياً حب الاستطلاع والمنافسة، معززاً الثقة بينه وبين تلاميذه وبين التلاميذ ومدرستهم، التي كانت وحسب اعتقادهم بمنأى عن كل تطوير.

8- تحديد قائمة معايير الجودة للكفايات التدريسية لمعلمي الصف في التعليم الأساسي:

أولاً : المعايير المتعلقة باستبانة الكفايات التدريسية لمعلم الحلقة الأولى:

تهدف الدراسة الحالية لتقييم جودة كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي، وبالتالي معرفة الدرجة التي يمتلك فيها المعلم للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة، من خلال وضع معايير لتحقيق هذه الكفايات، وفق معايير الجودة التي تم ذكرها سابقاً معتمداً في تحديد هذه المعايير على مصادر عدة أهمها:

الدراسات السابقة في مجال البحث ومراجعة الأدب النظري لمدخل الجودة، والأطر المرجعية لاشتقاق الكفايات، من خلال الرجوع إلى الكتب والمراجع ومجلات العلوم الانسانية، أو ما نشر على شبكة المعلومات، بعض الدراسات العربية التي تناولت الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة في التعليم (العنزي، 2007) (دراسة الحجي (2015)، دراسة لفي (2018).

وقد حرصت الباحثة على تبني معايير في هذه البحث، والتي تتسم بالتوافق والتجانس مع بيئة مجتمع البحث، وتواكب التطورات التي طرأت في المجال التربوي والتعليمي، وتمكنت من بناء قائمة لمعايير جودة كفايات معلم الصف في مجالات عمله.

صدق قائمة معايير الجودة للكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى:

يمثل الصدق درجة قدرة المقياس على قياس ما وضع لقياسه، وبالتالي يعرف الصدق على أنه لها مدى تلبية المقياس للأغراض والاستعمالات الخاصة التي صمم من أجلها. (ميخائيل، 2008، 255).

وقد اعتمد الباحث على الصدق المحتوى ويقصد به " المظهر العام للاختبار من حيث المفردات، وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ، ومدى مناسبة الاختبار للغرض الذي وضع من

أجله، ويتم التوصل إليه من خلال توافق تقديرات المحكمين على درجة قياس الاختبار للسمة التي يتم قياسها. (العزاوي، 2009، 93) من أجل ذلك استعانت الباحثة بعدد من المحكمين من أساتذة جامعة دمشق في كلية التربية، والملحق رقم (2) يتضمن قائمة بأسماء السادة المحكمين، بهدف التأكد من صلاحية قائمة المعايير علمياً وتمثيلها للغرض الذي وضعت من أجله، والإفادة منهم في تطوير القائمة وتحسينها حذفاً أو إضافة أو تعديلاً أو ترتيباً أو تصنيفاً أو كلها مجتمعة، وتم إعادة النظر بالقائمة في ضوء ملاحظاتهم واقتراحاتهم لذلك قامت الباحثة بإجراء التعديلات المناسبة وفق آراء السادة المحكمين، وأخذت القائمة شكلها النهائي ويبين الملحق رقم (3) الصورة النهائية لقائمة معايير الجودة للكفايات التدريسية.

1- المعايير المتعلقة بكفايات التخطيط للدرس:

ينبغي على معلم الصف أن يخطط للتدريس معتمداً على معرفته بمحتوى المادة الدراسية، والتلاميذ وأهداف المنهج. (NCATE, 2008, 55) لذلك ينبغي على معلم الصف أن يؤدي عمله في عملية التخطيط للتدريس وفق المعايير التالية:

- وضع خطة تشمل جميع عناصر العملية التعليمية وجميع جوانب النمو المختلفة عند المتعلم المعرفية والمهارية والوجدانية والنفسية والاجتماعية.
- الاطلاع على المنهاج الدراسي ويشمل ذلك تعرف الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس وأساليب التقويم.
- صياغة أهداف الدرس بشكل إجرائي قابل للملاحظة والقياس
- وضع أهداف تتسم بالمرونة وتسمح بإدخال التعديلات والتطوير بشكل مستمر.
- وضع أهداف تلائم قدرات المتعلمين وطبيعة المرحلة الدراسية.
- التنوع في وضع الأهداف بما يشمل جوانب التعلم المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية.
- الانطلاق في عملية التخطيط من التعرف على خصائص المتعلمين وتشخيص حاجاتهم.
- الاعتماد على بدائل متعددة في عملية التخطيط فيما يتعلق بخطوات وإجراءات التدريس.
- التخطيط بشكل مستمر للمقررات التي يدرسها كل عام، ولتدريس الوحدات الدراسية التي تشملها تلك المقررات، ولتدريس الدروس اليومية التي تضمنتها تلك الوحدات.
- وضع خطط قابلة للتنفيذ على أرض الواقع.

- وضع خطط تدريسية قابلة للتقويم يمكن الحكم على مدى تحقق أهدافها بسهولة.
- الانطلاق في عملية التخطيط من الواقع الفعلي لعناصر منظومة التدريس وبما هو متاح لها
- من إمكانيات بهدف تطوير هذا الواقع نحو الأفضل.
- توظيف جميع الإمكانيات المتاحة للموقف التدريسي بما يحقق أقصى افادة ممكنة منه.
- واعتماداً على ما سبق يمكن تحديد معايير الجودة لكفاية تخطيط الدرس بشكل عام من خلال:
- الإلمام بالأهداف التربوية العامة لمجتمع.
- تحليل خصائص و حاجات التلاميذ وتشخيصها .
- تحليل محتوى المادة التدريسية بما يساعد في التخطيط لتنفيذ الدرس.
- صياغة (المعيار) الهدف العام للدرس.
- تحديد مؤشرات الأداء (الأهداف: المعرفية، الوجدانية، المهارية) بشكل إجرائي.
- صياغة الأهداف التدريسية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- الربط بين الأهداف التدريسية وحاجات التلاميذ التدريسية والتربوية.
- التخطيط طويل المدى السنوي أو الفصلي لتوزيع المحتوى على الزمن المحدد.
- تحديد المراجع المعتمدة في إعداد الدرس.
- تحديد الطرائق التدريسية الوسائل التعليمية، والتقنيات المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
- تصميم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات يقوم بها المتعلمون.
- تضبط الزمن المقدر لكل نشاط من الأنشطة التعليمية التعليمية.
- التعرف على مستويات التلاميذ وخبراتهم السابقة قبل البدء بتعليمهم مهارات جديدة.
- العمل على تهيئة بيئة صفية محفزة للتعلم.

المعايير المتعلقة بنفيذ الدرس:

تعرف عملية تنفيذ التدريس بأنها: مجموعة السلوكيات التدريسية التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي بهدف تحقيق أهداف معينة، وتظهر هذه السلوكيات في صورة استجابات

انفعالية أو حركية أو لفظية تتميز بعناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي. (الصيفي، 2008، 39).

يعد نجاح المعلم في تهيئة المتعلمين للدرس الجديد عنواناً لنجاحه في إتمام هذا الدرس مما يفرض على المعلم التخطيط لأنشطة واضحة ومحددة تعينه على جذب اهتمام الطلبة للدرس. (الأسطل، الرشيد، 2003، 18) حيث تهدف التهيئة الجيدة إلى:

- 1- تشويق المتعلم لتعلم خبرات أو موضوعات جديدة.
- 2- تهيئة قنوات الاستقبال لدى المتعلم لتلقي رموز الرسالة التدريسية.
- 3- حفز المتعلم لمزيد من الدافعية في أثناء التعليم والتعلم.
- 4- إتاحة الفرصة للمتعلم كي يربط بين خبرات التدريس السابقة وخبراته اللاحقة.
- 5- تزويد المتعلم برؤية واضحة عما هو مطلوب التركيز عليه في أثناء التدريس. (يوسف، اسماعيل، 2006، 118-119)

تعتبر طريقة التدريس أكثر عناصر المنهج تحقيقاً للأهداف التربوية حيث إنها تحدد دور كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية، كما أنها تحدد الأساليب الواجب اتباعها، ووسائل الاتصال التعليمية المطلوب استخدامها، والأنشطة التي يفترض القيام بها، وذلك لتحقيق الأهداف المنشودة من التدريس. (الصيفي، 2008، 85).

العوامل التي ينبغي على المعلم مراعاتها عند اختيار الطريقة:

- 1- أهداف المادة وطبيعتها.
- 2- طبيعة المتعلمين من حيث خصائصهم ومراحلهم الدراسية.
- 3- خبرة المعلم وكفايته.
- 4- الإمكانيات المتاحة في المدرسة. (العزاوي، 2009، 145)

لكي يحقق المعلم أهداف درسه ينبغي عليه القيام بالعديد من الإجراءات، أولها أن يفهم المحتوى التدريسي الذي سيقوم بتدريسه للمتعلمين، وأن يتقنه بطريقة تتيح له فرصة تنظيمه في عناصر أساسية وفرعية مترابطة، ومن البديهي أن يكون محتوى الدرس الذي يقدمه المعلم

أكبر من محتوى الدرس المتضمن في الكتاب حيث يضيف إليه المعلم من معارفه وخبراته ما يجعل هذا المحتوى مترابطاً ومتكاملاً. (راشد، 2005 ، 126).

كما يرى عطية أن الحكم على جودة المحتوى التدريسي من منظور الجودة يكون من خلال:

1- مدى قدرتها على تكوين اتجاهات وخلق قدرات ومهارات لدى المتعلم يتطلبها سوق العمل ويهتم بها المتعلم نفسه.

2- مدى إسهامها في تنمية القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات.

3- مدى استجابة المادة للمتغيرات المعرفية والتكنولوجية الحديثة.

4- مدى تنظيمها بطريقة تشجع على الدراسة. (عطية، 2009 ، 135 - 136)

إن جودة العملية التدريسية تتطلب توفير بيئة تعليمية مناسبة، تتيح للمتعلم الاستفادة من أنواع متعددة ومختلفة من مصادر التدريس، تهيئ له فرص التعلم الذاتي، وتعزز لديه مهارات البحث والاستكشاف وتمكن المعلم من إتباع أساليب حديثة في تخطيط مادة الدرس وتنفيذها وتقويمها لذلك توجد مجموعة من المعايير التي يجب أن تؤخذ في الحسبان عند اختيار المصدر التعليمي وهي:

- 1- اختيار المصدر التعليمي الأكثر إسهاماً في تحقيق الأهداف التدريسية.
- 2- اختيار المصدر التعليمي الأكثر فاعلية في توضيح مفردات محتوى التدريس.
- 3- اختيار المصدر التعليمي الأكثر ملائمة لخصائص المتعلمين.
- 4- اختيار المصدر التعليمي الذي يعمل على تنفيذ استراتيجية التدريس.
- 5- اختيار المصدر التعليمي الذي تتوفر فيه المواصفات الفنية المطلوبة.
- 6- اختيار المصدر التعليمي ذي الفائدة الأكثر والكلفة الأقل. (ابراهيم، 2007، 2)

ترتبط المصادر التعليمية ارتباط وثيق بالتقنيات التدريسية حيث تحتل التقنيات التدريسية مكانة مرموقة بين المدخلات التربوية لتعدد فوائدها، حيث تحظى بأهمية بالغة لدى المعلمين والمخططين التربويين لأنها توسع خبرات المتعلم، وتيسر بناء المفاهيم وتغطي الحدود الجغرافية والطبيعية، ولا ريب في أن هذا الدور تضاعف حالياً بسبب التطورات التقنية المتلاحقة التي جعلت من البيئة المحيطة بالمدرسة تحدياً لأساليب التعليم والتعلم المدرسية بما تزخر به هذه

البيئة من وسائل اتصال متنوعة تعرض التقنيات بأساليب مثيرة ومشوقة وجذابة. (الصقرات، 2006، 309)

يعد اختيار الأنشطة التدريسية عملية في غاية الأهمية، حتى يحكم بمدى فائدتها وتحقيقها للأهداف المطلوبة، ومن أهم المعايير التي ينبغي اختيار الأنشطة في ضوءها:

- 1- مدى ارتباطها بأهداف المنهج ومحتواه وطرائق التدريس وأساليب التقويم.
- 2- مدى تحقيق مشاركة المتعلمين في المواقف التعليمية وإيجابيتهم نحو عملية التعلم.
- 3- مدى ارتباطها بحاجات المتعلمين وقدراتهم.
- 4- كفاية المعلم وقدرته على التخطيط الناجح للنشاط مع المتعلمين. (الصيفي، 2008، 63)

يؤكد علم النفس التربوي على مفهوم التعزيز وأثره في عمليتي التعليم والتعلم ، وبدون عملية التعزيز يفقد التدريس أهم خصائصه الأساسية، ذلك لأنه عملية تفاعل إنساني بين طرفين هما المعلم والمتعلم. إن الهدف من التعزيز هو التحكم بالسلوك حتى تتكرر أنماط السلوك المرغوب فيها في المستقبل، وتزول أنماط السلوك غير المرغوب فيها. (الصيفي، 2008، 50)

قد لا يكون المعزز فعلاً إلا إذا راعينا بعض العوامل المهمة التي تزيد من فاعلية تلك المعززات ومنها:

- 1- فورية التعزيز: تقديم التعزيز مباشرة بعد حدوث السلوك.
- 2- ثبات التعزيز: استخدام التعزيز على نحو منظم ووفق جدول معين.
- 3- كمية التعزيز: تحديد كمية المعزز التي ستعطى للمتعلم وذلك يعتمد على نوع المعزز.
- 4- مستوى الحرمان / الإشباع: فكلما كان حرمان الفرد أكبر كلما كان المعزز أكثر فاعلية.
- 5- درجة تعقيد السلوك المرغوب فيه: كلما ازداد السلوك تعقيداً ازدادت الحاجة إلى التعزيز.
- 6- التنوع: كلما كانت التعزيزات متنوعة تكون أكثر فاعلية.
- 7- التجديد: استخدام معززات غير مألوفة قدر الإمكان. (الصقرات، 2006، 278)

ينبغي على معلم الصف أن يبتكر وضعيات ومواقف ويخلق فرصاً تدريسية تتلاءم مع تنوع المتعلمين وتباينهم، بما يتطلبه ذلك من وعيه وإلمامه بالفروق والاختلافات فيما بين المتعلمين التي تؤثر في الطريقة والسرعة التي يتعلم بها كلّ منهم. (NCATE, 2008, 54-5)

كما أن هناك استراتيجيات كثيرة تساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين يمكن اعتمادها سبيل مراعاة المثال استراتيجية (سباق العدل) وهو سباق يتساهل فيه المعلم مع المتعلمين ذوي القدرات المنخفضة، أو يفرض فيه المعلم على المتعلمين ذوي القدرات المرتفعة مهام إضافية بحيث تصبح فرص النجاح متكافئة بينهم. , Bonnichon & Martina, 2008 (89-91)

كما الانقطاع المفاجئ والانصراف من الصف الدراسي عند نهاية الحصة الدراسية يتنافى مع مفهوم التدريس كونه موقفاً مخططاً، له أهداف وإجراءات وتقويم، وهو ما يعني أن يتحكم عنصر الوقت لتحريك مجريات هذا الموقف، لا أن ينتهي زمن الحصة دون أن يتمكن المعلم من إكمال درسه، ولذلك يقتضي تسلسل الموقف التدريسي انتهاء الموقف بنظام معين يتطلب من المعلم ما يعرف بكفاية الغلق أو الإنهاء. (الصيفي، 2008، 60).

حيث يستخدم المعلمون الغلق لمساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها، مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم خلال الدرس، وتهدف عملية الغلق إلى مساعدة المتعلم على إدراك الترابط المنطقي بين عناصر الموضوع الواحد. (الخطيب، 2006، 208)

كما أن الوقت المخصص للدرس قد لا يكفي عادة لضمان مشاركة المتعلمين جميعهم، لذلك من الضروري أن تشمل خطة الدرس واجبات يكلف المتعلمون بأدائها خارج الصف. (العزاوي، 2009، 309).

وفق ما سبق يمكن تحديد معايير الجودة لكفاية تنفيذ الدرس بشكل عام من خلال:

- التهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.
- الانطلاق من خبرات المتعلمين ومهاراتهم لإنجاز كل نشاط تعليمي.
- تعبير التلاميذ مسبقاً عما يعرفونه عن موضوع الدرس.
- استخدام طرائق تدريس حديثة توفر الجهد والوقت، وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تنظيم المادة الدراسية تنظيمًا متسلسلاً منطقياً وسيكولوجياً.
- جمع معلومات كافية عن المشكلة محل الدراسة.
- إثراء المادة العلمية الواردة في الكتاب بالتدريبات والأمثلة والأنشطة.

- تطبيق التلاميذ للخبرات التي يكتسبونها في مواقف جديدة.
- استخدام الوسائل التعليمية (عنصر البيئة المحلية) بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.
- توظيف الكتاب المدرسي بكل معلوماته بشكل فعال أثناء الدرس.
- توظيف مقتنيات المختبر والمكتبة المدرسية كمصادر للتدريس.
- تنمية مهارة التفكير الناقد لدى التلاميذ والبحث عن المعلومات من مصادرها.
- شرح وتبسيط المهمات أو التعليمات، لإنجاز كل نشاط بعد القراءة المتأنية.
- متابعة أداء المتعلمين خلال انجاز الأنشطة (تشجيع، مساعدة، تنبيه..).
- تجنب السرعة بمنح الوقت الكافي، لإنجاز الأنشطة التعليمية واستكمال المهام.
- تنظيم العمل في شكل مجموعات عمل مصغرة، أو كبيرة حسب الرغبة وطبيعة النشاط.
- استخدام أنماطاً مختلفة لتعزيز سلوكيات التلاميذ الإيجابية بشكل فردي وجماعي.
- تنمية القدرات والميول الإيجابية بتحفيز التلاميذ على توجيه الأسئلة ومناقشتها.
- استخدام التعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي في الزمان والمكان المناسبين.
- تصميم أنشطة إثرائية مناسبة لحاجات وقدرات التلاميذ وتساعد على اكتساب معلومات إضافية.
- إنهاء الدرس بطريقة مناسبة (مراجعة ، ربط).
- اختيار واجبات متنوعة تثري وتعزز مادة الكتاب وتلبي حاجات التلاميذ .
- تكليف التلاميذ بالبحث في موضوع الدرس خارج الصف.

2- المعايير المتعلقة بكفايات تقييم للدرس:

اهتم التربويون منذ القدم بعملية التقويم من أجل إعداد المتعلم للحياة حتى يكون مواطناً منتجاً ، وذلك بإكسابه المعارف والمهارات والقدرات التي تلبي احتياجات المجتمع مما يسهم في تطويره وتقدمه.(بشارة؛ إلياس، 2004، 274).

يعد التقويم هدفاً أساسياً للتطوير، وقد بدأت التوجهات إلى تطبيق معايير الجودة التعليمية للأداء التدريسي، ومن ثم التقويم الشامل واستخدام التقويم بأنواعه المختلفة وفي ضوء معايير واضحة ومحددة للأداء التدريسي، ومؤشرات عملية للدلالة على هذه الجودة تضمن التطوير والارتقاء بصورة مستمرة".(الزواوي، 2003، 62).

يتوجب على معلمي المرحلة الابتدائية أن يعرفوا ويفهموا ويستخدموا استراتيجيات التقويم المنهجية وغير المنهجية، لتقويم وتقوية التعليم الذي يعزز التطوير الفكري والمجتمعي والعاطفي والبدني المستمر لكفاية تلاميذ المرحلة الابتدائية. (NCATE, 2008, 54-55)

حسب ما ذكر سابقاً يمكن تحديد معايير الجودة لكفاية تقييم الدرس بشكل عام من خلال:

- طرح أسئلة تتعلق بمعلومات سابقة ذات علاقة بالدرس.
- توجيه أسئلة واضحة الصياغة محددة المطلوب.
- مراقبة أداء كل متعلم أثناء انجاز النشاط، وتقديم تغذية راجعة فورية.
- تحديد الصعوبات أثناء إنجاز الأنشطة التعليمية عند كل متعلم.
- طرح الأسئلة بشكل واضح ودقيق ومباشر، وبطريقة تربط الدرس بمختلف المواد.
- التأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة أثناء طرح الأسئلة.
- الاعتماد على انجاز المشاريع كأداة لقياس مدى تحقيق الكفايات المستهدفة.
- تنويع أساليب التقويم بما يضمن تقدير مستوى التلاميذ من جميع الجوانب.
- تدريب التلاميذ على التقويم الذاتي وتقويم الأقران.
- تحديد المعايير التي يتم تقييم التلاميذ على أساسها.
- استخدام العمليات الإحصائية بكفاية لتحليل نتائج الاختبارات وتحديد أوجه القصور.
- تحدد القرارات التي يمكن اتخاذها في ضوء نتائج التقويم.
- استخدام الاختبارات من أجل الحصول على تغذية راجعة.
- تقويم الاختبارات وتعديلها في ضوء نتائج تحليل البنود.
- وضع سلالمة تصحيح مناسب لأسئلة الاختبارات.

المعايير المتعلقة بكفايات إدارة وتنظيم الصف:

تتطلب عملية إدارة الصف القيام بمجموعة من الإجراءات التي تضمن للمعلم تحقيق الانضباط والتنظيم لجميع عناصر العملية التدريسية بما فيها المعلم والمتعلم، من خلال العلاقات الإنسانية الجيدة بين المتعلمين من جهة وبينهم وبين معلمهم من جهة أخرى. تلك العلاقات التي

تسهم بدور كبير في تكوين جو اجتماعي إيجابي داخل الصف الدراسي الذي يسهم بدوره في تأمين اتصال فعال بين المعلم والمتعلمين يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التدريسية.

بالتالي الإدارة الصفية الجيدة توفر وقتاً أطول للتعليم، فعندما نرصد الوقت الفعلي للتعلم الحقيقي داخل الصف الدراسي بمدارسنا فسوف نفاجأ بقلة هذا الوقت بالنسبة للوقت الخاص بالحصّة الواحدة، فقد يضيع أكثر من 50 % من الوقت من خلال عوامل: الفوضى، والبدايات المتأخرة للحصّة، وسوء انتقال المتعلمين من صف لآخر، والمقاطعات التي تحدث داخل الصف، في الوقت الذي تسعى فيه الإدارة الصفية إلى تقليل الهدر في الوقت، وتحسين نوعية الوقت الذي يندمج من خلاله المتعلمون بفعالية في النشاطات التعليمية للدرس. (أبو جادو، 2000، 187)

إن المعنى التقليدي لمفهوم إدارة الصف يتضمن عملية الضبط وحفظ النظام الذي يكفل الهدوء التام للمتعلمين داخل الصف، من أجل أن يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وذلك من خلال ما يقوم به من إجراءات ضابطة، لذا فإن الضبط وحفظ النظام مكون رئيس في عملية التدريس داخل الصف إذ بدونه لا يحدث تعلم. (راشد، 2005، 149)

ويؤكد سترونغ على أن العمليات التنظيمية تستحق اهتماماً خاصاً عند الحديث عن الإدارة الفعالة للصف

ودورها في التعليم الفعال، إن المدرس المنظم في عمله اليومي بحيث يكون سلوكه ومواده معدين أكثر للصف، يضرب مثلاً يحتذى في تنظيم المتعلمين الداعم للتعليم. (سترونغ، 2008، 69)

من خلال ما ذكر سابقاً يمكن تحديد المعايير المتعلقة بكفايات إدارة وتنظيم الصف من خلال:

- وضع قواعد و إجراءات مناسبة للنشاط الصفّي المنظم.
- وضع خطة لجميع المهمات و الحاجات اليومية.
- مراقبة جميع الأنشطة داخل الصف، و توقع المشكلات المحتملة.
- تشجيع التلاميذ على الانتباه مع تعزيز السلوك الايجابي.
- استثمار المساحة المتوفرة في الصف بكفاية.
- الاستجابة الفورية للسلوك الغير المرغوب فيه مع إجراء الضبط المناسب.

- الحرص على احترام التلاميذ بعضهم بعضاً، ومشاركتهم في حل المشكلات داخل الصف.
- تنظيم بيئة المادية للصف وتوزيع الاهتمام بما يشجع عملية التعلم.
- تنظيم أدوار التلاميذ الفردية أو الجماعية في أثناء الدرس وتطبيق النشاطات.
- تطوير الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.
- التمكن من اتخاذ القرارات السريعة فور نشوء المواقف التي تتطلب ذلك.
- توفير جو نفسي ملائم للموقف التعليمي من خلال المبادأة في طرح الأسئلة والتساؤل.
- مساعدة ذوي الحاجات الخاصة من خلال الإصغاء لاستجاباتهم وتقبل أفكارهم.
- العمل على رعاية أصحاب المواهب الإبداعية من التلاميذ.
- تنمية روح المسؤولية لدى التلاميذ من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات.

4- المعايير المتعلقة بكفايات الاتصال والتفاعل الصفّي:

تؤكد معظم الدراسات التربوية في المجالات التعليمية أن نجاح المعلم في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الاتصال بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ فيما بينهم.

ولتحقيق الاتصال بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم لابد من توفر البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل،.....ويُطلق على جميع الأنشطة المتبعة من قبل المعلم والتلاميذ لاستمرار الاتصال بالتفاعل الصفّي حيث يرى بعض الباحثين أن التفاعل الصفّي يساعد على اكتساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو المعلم ونحو المادة الدراسية، وينمي لدى التلاميذ مهارات الاستماع والتعبير والمناقشة، بما يوفره المعلم لتلاميذه من أمن وعدالة وديمقراطية. (ابراهيم وآخرون، 2002، 41).

ينبغي على المعلم أن يؤدي عمله في بعد الاتصال والتفاعل الصفّي وفق الكفايات التالية والتي تحقق اتقان لعملية التعليم:

- العمل على خلق مناخ إنساني في الصف، يتميز بعلاقات إنسانية بين المعلم والمتعلمين من جهة ، زبين المعلمين أنفسهم من جهة أخرى.
- الحرص على التعامل الديمقراطي داخل الصف، المبني على العدل، واحترام شخصية المتعلم.

- تشجيع المتعلمين على المبادأة في التعبير عن آرائهم، وشخصياتهم، وحاجاتهم.
- الاستجابة لحاجات متعلمي الصف جميعهم على اختلاف مستوياتهم.
- تنمية روح القيادة والمسؤولية لدى المتعلمين بتشجيعهم على المشاركة الجماعية، واتخاذ القرار (الصقرات، 2006، 282)

يمكن تحديد المعايير المتعلقة بكفايات الاتصال والتفاعل الصفّي من خلال:

- استخدام اللغة العربية الفصحى أثناء عرض الدرس.
- تحديد قواعد تبادل الحوار بين المعلم والتلاميذ و التلاميذ أنفسهم .
- احترام لحظات الصمت أثناء الاتصال والتواصل.
- مخاطبة التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم.
- تنظيم المناقشات ونشاطات الزمر الصغيرة.
- تشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية.
- التحلي بروح المرح و توظيفها بالشكل المناسب.
- الاصغاء الجيد للتلاميذ عند طرح الأسئلة أو الإجابة عنها.
- استخدام الصوت بالانفعالات المتنوعة.
- التحرك داخل الصف بشكل يستقطب أنظار التلاميذ.
- استعمال التعبيرات والألفاظ الودية أثناء التفاعل مع التلاميذ.
- احترام مبادئ الديمقراطية والعدالة والمساواة.
- تشجيع التفاعل المتبادل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.
- تحقيق العدالة في العلاقة مع التلاميذ جميعاً.
- تنمية الروح القيادية لدى التلاميذ.
- تدعيم مشاركة التلاميذ والعمل بروح الفريق.
- استخدام تقنيات الاتصال اللفظية الفعّالة لدعم التفاعل داخل الصف.
- استخدام وسائل الاتصال الغير لفظية (الابتسامات والإيحاءات) للاهتمام والتشجيع.
- احترام فردية كل تلميذ وقيمه وآرائه وأفكاره.

- التعامل مع مشكلات التلاميذ السلوكية بطريقة تقلل من تكرارها.

5- المعايير المتعلقة بكفايات تكنولوجيا التعليم:

إن تقنيات التعليم لا تعنى التقليل من أهمية المعلم، أو الاستغناء عنه كما يتصور بعضهم بل تعنى في الحقيقة إضافة جانب جديد في دوره، ولابد لهذا الجانب أن يختلف باختلاف مهمة التربية، من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسية، وإكساب الطالب القدرة على أن يتعلم ذاتياً.

قيام المعلم بدوره في توظيف تقنيات التعليم في التعليم تتيح له التغلب على مشكلة جمود المحتوى الدراسي و عرض مادته التعليمية بصورة أكثر فاعلية كما يوفر خدمات تعليمية أفضل، ويتيح له وقتاً أطول لتوجيه تلاميذه واكتشاف مواهبهم ، والتعرف على نقاط ضعفهم .كما سيعمل على تنمي المهارات الذهنية لديهم، ويزيد من قدرتهم على التفكير المنهجي ويحثهم على التفكير المجرد ويجعلهم أكثر إدراكاً للكيفية التي يفكرون بها ويتعلمون من خلالها وبالتالي الكفايات التي تتعلق بالتكنولوجيا.

تشمل معرفة استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والوسائل السمعية والبصرية، استخداماً وصيانة وحفظاً في مجالات العملية التربوية كافة.

هناك أسس ومعايير يجب أن يأخذ المعلم بها عند اختيار تقنيات التدريس من أهم:

- 1- توافق الوسيلة مع الغرض الذي نسعى إلى تحقيقه منها.
- 2- صدق المعلومات التي تقدمها الوسيلة ومطابقتها للواقع.
- 3- أن يراعى فيها صحة المحتوى من الناحية العلمية والفنية.
- 4- أن تعرض في الوقت المناسب لكي لا تفقد عنصر الإثارة فيها.
- 5- أن تكون مناسبة لعمر المتعلم الذهني والزمني.
- 6- أن تتسم بالبساطة والوضوح والبعد عن التعقيد.
- 7- أن تتناسب قيمتها التعليمية مع الجهد والمال اللذين أنفقا للحصول عليها.
- 8- أن تحقق شروط المتانة والسلامة والأمن.
- 9- ارتباطها بالأهداف المراد تحقيقها في الدرس. (العزاوي، 2009، 234).

يمكن من خلال ما ذكر سابقاً تحديد المعايير المتعلقة بكفايات تكنولوجيا التعليم وهي:

- استخدام تقنيات التعليم في خطوات الدرس (تخطيط، تنفيذ، تقييم، إدارة صفية، اتصال وتواصل).
- معرفة أهمية تقنيات التدريس ودورها في التدريس.
- امتلاك القدرة على استخدام التكنولوجيا في التدريس.
- التعلم الذاتي باستخدام التكنولوجيا.
- متابعة الجديد في مجال تكنولوجيا التدريس.
- استثمار المواقع الإلكترونية في الحصول على المعلومات.
- توضيح آثار التكنولوجيا السلبية والإيجابية.
- استخدام تقنيات التعليم التقليدية (النماذج - العينات - السبورة الضوئية).
- مراعاة مبادئ تخطيط وتصميم وإنتاج المواقف التعليمية وفق تكنولوجيا التعليم.
- الإلمام بأساليب المحافظة على الأجهزة المستخدمة.
- استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية التعليمية.
- استخدام البرمجيات التطبيقية مثل برنامج معالجة النصوص وبرنامج البوربوينت.
- القدرة على حل المشكلات التي تحصل عند التعليم بالتقنيات التعليمية الحديثة.
- تشجيع التلاميذ على استخدام التكنولوجيا في البحث والتقصي والتعلم الذاتي.
- استخدام الحاسوب في توثيق نتائج التلاميذ
- فتح إغلاق الدرس مجالاً للتطبيق العملي الحياتي.

أخيراً واعتماداً على ما ورد سبقاً وجدت الباحثة أن تحليل الكفايات التدريسية الخاصة بأداء المعلمين ساعدتهم على عرض كفاياتهم بالجودة المطلوبة لأداء مهامهم، وصلت الباحثة بذلك إلى قائمة الكفايات التدريسية المطلوبة في ضوء معايير الجودة، وبالتالي المساعدة في إعداد البرامج التدريبية التي تُعين المعلم على أداء أدواره بكل مهارة وإتقان.

الفصل الرابع

إجراءات البحث وأدواته

أولاً: منهج البحث.

ثانياً: عينة البحث.

ثالثاً: أدوات البحث.

- إجراءات الصدق والثبات للاستبانة أداة البحث الأولى.
- إجراءات الصدق والثبات لبطاقة الملاحظة أداة البحث الثانية.

الفصل الرابع

إجراءات البحث وأدواته

أولاً : مجتمع البحث وعينته:

شمل مجتمع البحث مدارس الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق، وقد تم تحديد مجتمع البحث في بداية العام الدراسي 2018 / 2019 من سجلات مديرية التربية دائرة التخطيط والاحصاء، وتم أخذ العينة المناسبة بناءً على الأعداد الموثقة حيث طبقت أداة البحث على الشكل التالي للعينات :

- عينة من معلمي مدارس أشرفية صحنايا، وصحنايا(ح1)، مدارس ضاحية 8 آذار، و مدارس الكسوة (ح1).

- عينة المديرين، طبقت بالمناطق السابقة بالإضافة إلى منطقة السيدة زينب، ببيلا، القزاز نجها، المعضمية، ومساكن الشرطة في الجديدة .

- عينة الموجهين التربويين شملت كافة الموجهين في محافظة ريف دمشق.

وكان توزع عناصر المجتمع الأصلي وعينة الدراسة حسب الجدول التالي:

الجدول (1): مجتمع البحث وعينته

عينة الدراسة	المجتمع الأصلي	عناصر المجتمع الأصلي والعينة
580	11579	المعلمون في ريف دمشق
120	601	المديرون
93	93	الموجهون التربويون

ثانياً: منهج البحث:

استخدمت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي ،والذي يعرف بأنه: " المنهج الذي يصف الظاهرة كما توجد في الواقع، ويعبر عنها تعبيراً كمياً وكيفياً، حيث " يهدف المنهج الوصفي

التحليلي إلى عمل ووصف دقيق لسمات فرد ما أو موقف معين أو جماعه معينة باستخدام فرضيات مبدئية عن هذه السمات "(منصور وآخرون، 2009، 65) وهو يناسب طبيعة البحث الحالي.

ثالثاً: أدوات البحث:

اعتمدت الباحثة في تحديد وبناء أدوات البحث على الدراسة النظرية في مجال البحث، ومراجعة الأدب النظري لمدخل الجودة وجودة التعليم ، والكفايات التدريسية ، من خلال الرجوع إلى الكتب والمراجع ومجلات العلوم الانسانية ، أو ما نشر على شبكة المعلومات بعض الدراسات العربية التي تناولت الكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة في التعليم (العنزي، 2007) دراسة الحجي (2015)، دراسة لفقي (2018)، وبناء على ما يهدف إليه البحث و جمع الباحثة للبيانات المتعلقة بموضوع دراستها وبنائها بطريقة علمية صحيحة ، الأمر الذي يعتبر في غاية الأهمية، كونه يزيد من صحة النتائج ومصدقيتها وبالتالي تم اعتماد أداتين للبحث:

- 1- استبانة: تضم الكفايات التي اعتمدها البحث موجهة لمعلمي ومديري الحلقة الأولى للتعليم الاساسي وإلى الموجهين التربويين في، لمعرفة درجة امتلاك الكفايات التدريسية، ومدى ضرورتها وأهميتها واستفادة المعلمين منها في ضوء معايير الجودة.
- 2- بطاقة ملاحظة: الهدف منها معرفة درجة أداء المعلمين للكفايات داخل الحصة الدراسية وإذا ما كانت متوفرة لديهم وهل يمارسونها فعلياً ،و بالتالي يتعلق بسلوكيات ظاهرة يعبرون فيها عن أنفسهم في مختلف الظروف والمواقف و تدعيم ما ستأتي به الاستبانة المطبقة من نتائج.

رابعاً : صدق وثبات أدوات البحث:

1- الاستبانة:

1-1 - صدق استبانة الكفايات التدريسية وثباتها:

تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها من خلال قيام الباحثة بدراسة استطلاعية على عينة مؤلفة من (35) معلماً ومعلمة، وجاءت النتائج كما يأتي:

1. صدق الاستبانة:

يقصد بالصدق: الفحص المنهجي لمحتوى الأداة، ويشير إلى ما إذا كانت المقياس يقيس ما أعدّ لقياسه، أو ما أردنا نحن أن نقيسه (ميخائيل، 2008، 255)، وتمت دراسة الصدق من خلال:

• صدق المحتوى:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق، من أجل تحكيمها وطلبت اليهم إبداء الرأي حول:

- مناسبة الاستبانة للهدف منها.
- الصحة العلمية واللغوية لبنود الاستبانة.
- مناسبة كل عبارة للهدف الذي وضعت من أجله.
- تعديل أو حذف بعض العبارات، وإضافة ما يروونه مناسباً.
- أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين التي تتناسب مع أهداف الدراسة، والتي تجلت في معظمها بـ:
- تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات لتكون أكثر إجرائية.
- تحويل بعض العبارات المركبة إلى بنود بسيطة غير مركبة.
- إعادة ترتيب العبارات ضمن كل محور لمراعاة التسلسل المنطقي للأفكار.
- وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم التوصل إلى استبانة جديدة مؤلفة من (130) عبارة، الملحق (2).

• الصدق البنوي:

- الصدق البنوي: قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنوي للاستبانة باتباع الخطوات الآتية:
- أ- حساب ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:

والجدول (2) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (2): معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

معامل الارتباط	رقم العبارة	الكفاية	معامل الارتباط	رقم العبارة	الكفاية	معامل الارتباط	رقم العبارة	الكفاية
0.608**	88	إدارة وتنظيم	0.842**	45	تنفيذ	0.629**	1	التخطيط للدرس
0.799**	89		0.792**	46		0.597**	2	
0.764**	90	الصف	0.804**	47	الدرس	0.645**	3	

0.835**	91	الاتصال والتفاعل الصفوي	0.735**	48	تقييم الدرس	0.687**	4	تنفيذ الدرس
0.661**	92		0.729**	49		0.719**	5	
0.699**	93		0.668**	50		0.795**	6	
0.657**	94		0.642**	51		0.824**	7	
0.869**	95		0.725**	52		0.663**	8	
0.773**	96		0.734**	53		0.827**	9	
0.698**	97		0.795**	54		0.806**	10	
0.710**	98		0.824**	55		0.705**	11	
0.637**	99		0.834**	56		0.746**	12	
0.746**	100		0.775**	57		0.648**	13	
0.792**	101	تكنولوجيا التعليم	0.659**	58	إدارة وتنظيم الصف	0.843**	14	
0.642**	102		0.738**	59		0.738**	15	
0.665**	103		0.794**	60		0.750**	16	
0.836**	104		0.851**	61		0.641**	17	
0.846**	105		0.775**	62		0.728**	18	
0.801**	106		0.734**	63		0.684**	19	
0.797**	107		0.607**	64		0.830**	20	
0.730**	108		0.837**	65		0.597**	21	
0.738**	109		0.821**	66		0.771**	22	
0.799**	110		0.602**	67		0.753**	23	
0.665**	111	تكنولوجيا التعليم	0.704**	68	إدارة وتنظيم الصف	0.698**	24	
0.645**	112		0.835**	69		0.672**	25	
0.775**	113		0.675**	70		0.801**	26	
0.695**	114		0.698**	71		0.667**	27	
0.804**	115		0.794**	72		0.772**	28	
0.835**	116		0.750**	73		0.714**	29	
0.842**	117		0.854**	74		0.694**	30	
0.747**	118		0.728**	75		0.738**	31	
0.826**	119		0.628**	76		0.771**	32	
0.795**	120		0.738**	77		0.709**	33	
0.840**	121		0.745**	78		0.688**	34	
0.834**	122		0.708**	79		0.766**	35	
0.678**	123		0.627**	80		0.688**	36	
0.853**	124		0.687**	81		0.647**	37	

0.834**	125		0.788**	82		0.841**	38	
0.628**	126		0.813**	83		0.636**	39	
0.704**	127		0.729**	84		0.853**	40	
0.673**	128		0.699**	85		0.684**	41	
0.840**	129		0.682**	86		0.835**	42	
0.731**	130		0.846**	87		0.794**	43	
							44	

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تراوحت ما بين (0.597-0.869) وهي معاملات ارتباط مقبولة ودالة إحصائياً عند (0.01) مما يدل على أن كل عبارة من عبارات الاستبانة متسقة مع المحور الذي تنتمي إليه وتؤكد الصدق البنوي للاستبانة.

ب. ارتباط المحاور الفرعية للاستبانة مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة: والجدول (3) يوضح قيم معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (3): معاملات ارتباط المحاور الفرعية للاستبانة مع بعضها بعضاً ومع الدرجة الكلية للاستبانة

الدرجة الكلية	تكنولوجيا التعليم	الاتصال والتفاعل الصفّي	إدارة وتنظيم الصف	تقويم الدرس	تنفيذ الدرس	التخطيط للدرس	الكفاية
0.835**	0.753**	0.785**	0.797**	0.764**	0.815**	1	التخطيط للدرس
0.773**	0.738**	0.759**	0.804**	0.746**	1		تنفيذ الدرس
0.804**	0.788**	0.758**	0.734**	1			تقييم الدرس
0.794**	0.819**	0.816**	1				إدارة وتنظيم الصف
0.859**	0.737**	1					الاتصال والتفاعل الصفّي
0.827**	1						تكنولوجيا التعليم

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يتبين من خلال الجدول (3) أن معاملات ارتباط المحاور مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، وبالتالي فإن الاستبانة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقها البنوي.

2. ثبات الاستبانة:

قامت الباحثة بحساب ثبات الاستبانة بطريقتي:

- **ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ:** تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لدرجات العينة الاستطلاعية على استبانة الكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة، والجدول (4) يوضح معاملات الثبات بهذه الطريقة.
- **ثبات التجزئة النصفية:** كذلك تم حساب معاملات ثبات التجزئة النصفية لدرجات العينة الاستطلاعية على استبانة الكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة باستخدام معادلة سبيرمان-براون، كما هو مبين في الجدول (4):

الجدول (4): قيم معاملات الثبات بطريقتي (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية)، وذلك بالنسبة لمحاور

الاستبانة والدرجة الكلية

معاملات ثبات التجزئة النصفية	معاملات ثبات ألفا كرونباخ	الكفاية
0.757	0.738	التخطيط للدرس
0.842	0.837	تنفيذ الدرس
0.861	0.859	تقييم الدرس
0.795	0.779	إدارة وتنظيم الصف
0.746	0.719	الاتصال والتفاعل الصفّي
0.851	0.834	تكنولوجيا التعليم
0.897	0.864	الدرجة الكلية

يُلاحظ من الجدول السابق أن الاستبانة تتصف بمعاملات ثبات جيدة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ ما بين (0.719-0.859) بالنسبة للمحاور و(0.864) للدرجة الكلية، وتراوحت بطريقة التجزئة النصفية ما بين (0.746-0.861) بالنسبة للمحاور و(0.897) للدرجة الكلية وجميعها قيم عالية إحصائياً، وتشير إلى ثبات الاستبانة، وبذلك أصبحت الاستبانة جاهزة للتطبيق على عينة البحث.

2- بطاقة الملاحظة:

صدق بطاقة الملاحظة وثباتها:

1- صدق بطاقة الملاحظة: تمت دراسة الصدق من خلال:

• **صدق المحتوى:** للتأكد من صدق المحتوى قامت الباحثة بعرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على مجموعة من السادة أعضاء الهيئة التعليمية في كلية التربية بجامعة دمشق، من أجل تحكيمها وطلبت اليهم إبداء الرأي حول:

- مناسبة بطاقة الملاحظة للهدف منها.
 - الصحة العلمية واللغوية لبنود البطاقة.
 - مناسبة كل عبارة للهدف الذي وضعت من أجله.
 - تعديل أو حذف بعض العبارات، وإضافة ما يرويه مناسباً.
- أخذت الباحثة بآراء السادة المحكمين التي تتناسب مع أهداف الدراسة، والتي تجلت في معظمها بـ:

- تعديل صفحة البيانات الأساسية، واختصار ما ورد فيها من شرح مفصل لمضمون الاختبار.
 - حذف بعض العبارات غير الواضحة.
 - تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات لتكون أكثر إجرائية.
 - تحويل بعض العبارات المركبة إلى بنود بسيطة غير مركبة.
- وبعد إجراء التعديلات المقترحة، تم التوصل إلى بطاقة ملاحظة جديدة مؤلفة من (20) عبارة، الملحق (2).

• **الصدق البنوي:** قامت الباحثة بالتحقق من الصدق البنوي للبطاقة من خلال حساب معامل ارتباط كل عبارة من عبارات البطاقة بالدرجة الكلية للبطاقة، والجدول (5) يوضح معاملات الارتباط الناتجة:

الجدول (5): معاملات ارتباط بطاقة الملاحظة

رقم البند	معامل الارتباط	رقم البند	معامل الارتباط
1	0.734**	11	0.668**
2	0.795**	12	0.734**
3	0.614**	13	0.817**
4	0.637**	14	0.792**
5	0.768**	15	0.834**
6	0.607**	16	0.816**
7	0.656**	17	0.768**
8	0.696**	18	0.838**
9	0.834**	19	0.646**
10	0.618**	20	0.732**

** دال عند مستوى الدلالة (0.01)

يُلاحظ من الجدول السابق أن قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للبطاقة تراوحت ما بين (0.607 - 0.838) وهي معاملات ارتباط جيدة ودالة إحصائياً عند (0.01)، وبالتالي فإن بطاقة الملاحظة تتصف بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، ما يدل على صدقها البنوي.

2. ثبات بطاقة الملاحظة:

لحساب معامل ثبات البطاقة، قامت الباحثة بتدريب إحدى زميلاتها في مجال تخصصها على استخدام بطاقة الملاحظة، وذلك لإكسابها مهارة استخدام البطاقة ولتحديد أي صعوبات قد تواجهها أثناء الاستخدام. ثم تم تطبيقها على عدد من معلمي العينة الاستطلاعية، وتم حساب ثبات الملاحظين حسب معادلة كوبر COOPER (الوكيل والمفتي، 2007، 288) نقلاً عن "كوبر" (Cooper, 1973):

$$\text{ثبات الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times (\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات عدم الاتفاق})}$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تكون معاملات الثبات كما يلي:

$$\text{ثبات الملاحظين} = 100 \times \frac{113}{7 + 113} = 94.16\%$$

يلاحظ أن نسبة الثبات المحسوبة بلغت (94.16%) وهي نسبة عالية يمكن من خلالها الاطمئنان إلى ثبات بطاقة الملاحظة، مما يعني صلاحية البطاقة لقياس ما وضعت من أجله، وبذلك أصبحت البطاقة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق على عينة الدراسة.

الفصل الخامس

تحليل نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: الإجابة عن أسئلة البحث.

ثانياً: التحقق من صحة فرضيات البحث.

ثالثاً: مقترحات البحث.

الفصل الخامس

تحليل نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

أولاً: أسئلة البحث والإجابة عليها:

1- ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة؟

يتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

أ- ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة بدرجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة في استبيان الرأي الموجه للمعلمين، قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.8 = \frac{1 - 5}{5} = \frac{\text{عدد مستويات ليكرت} - 1}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو الآتي:

الجدول (6): درجات امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء

معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والقيم الموافقة لها

درجات الامتلاك	القيمة المعطاة لكل درجة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
كبيرة جداً	5	5.00 - 4.21
كبيرة	4	4.20 - 3.41
متوسطة	3	3.40 - 2.61
قليلة	2	2.60 - 1.81
قليلة جداً	1	1.80 - 1.00

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم من خلال حساب المتوسطات

الحسابية والانحرافات المعيارية لإجاباتهم عن كل محور من محاور استبانة الكفايات التدريسية وبشكل عام، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات معلمي الحلقة الأولى

عن كل محور من محاور استبانة الكفايات التدريسية وبشكل عام

م	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
1	التخطيط للدرس	1.94	.714	قليلة	2
2	تنفيذ الدرس	1.88	.766	قليلة	4
3	تقييم الدرس	1.90	.553	قليلة	3
4	إدارة وتنظيم الصف	1.63	.549	قليلة جداً	5
5	الاتصال والتفاعل الصفّي	1.59	.541	قليلة جداً	6
6	تكنولوجيا التعليم	2.55	.735	قليلة	1
	بشكل عام	1.92	.484	قليلة	

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجات امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تراوحت بين (2.55) كحد أعلى لمحور (كفايات تكنولوجيا التعليم) والذي جاء بدرجة قليلة، وبين (1.59) كحد أدنى لمحور (كفايات الاتصال والتفاعل الصفّي) والذي جاء بدرجة قليلة جداً. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بشكل عام (1.92) وهي درجة قليلة.

تفسير النتائج: قد يعزى هذا القصور في كفايات معلمي الحلقة الأولى إلى القصور في برنامج تأهيل معلم الصف والتربية العملية، حيث الفترة الزمنية للتدريب قليلة لا تؤهل المعلم الكافي، و أغلب الخرجين الجدد لم يتبعوا التدريب المناسب، وهذه مفرزات الأزمة حيث الانقطاعات المتكررة والنزوح والاحوال المادية الصعبة، كل هذا كان له الاثر الكبير على المعلم داخل الصف وعلى امتلاكه للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة، ممكن أيضاً ان يكون القصور في البرامج التدريبية التي يخضع لها هؤلاء المعلمون في أثناء الخدمة، عدم قدرة أهداف وأساليب وطرائق الإدارة المدرسية و التوجيه التربوي على تلافي هذا القصور في أداء المعلمين

لكفاياتهم التدريسية ، من خلال المتابعة المستمرة والحضور الدائم للدروس وتشجيع الدروس التوضيحية ومناقشتها مع المعلمين انفسهم ، ومن الممكن أن تكون الدورات التدريبية قد طبقت بشكل نظري وبأساليب قديمة، أو عدم تأهيل المدربين الأكفاء القادرين على إيصال الجديد للمعلم ليستطيع تطوير كفاياته التدريسية ، و قد يكون لتطبيق مبدأ التعليم الإلزامي لمرحلة التعليم الأساسي دور في إفرار العديد من الصعوبات التي تعيق تحقق الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى كالأعداد الكبيرة للمتعلمين داخل غرفة الصف ، وكثرة ساعات التدريس للمعلم لعدم وجود مدرس اختصاص ، وقد تتطلب ممارسة الكفايات تكاليف مادية يعجز معلم الصف عن تحمل أعبائها، مع عدم توفر الوسائل التعليمية ، أو وجود التقنيات الحديثة المساعدة للمعلم، والتي تواكب التطور، عدم تعاون التلاميذ والأهل مع المعلم ينعكس سلباً عليه ، عدم وجود الحافز المادي والمعنوي والأجر المناسب الذي يعطي المعلم الاطمئنان بما يخص معيشتة وعائلته، كل هذا ينعكس سلباً على أداء المعلم ، وهذا يتفق مع دراسة خزعلي و مومني (2010) التي جاءت امتلاك المعلمين للكفايات بدرجة عالية، بينما بدرجة متوسطة كدراسة العليمات (2010) ودراسة الجعافرة والزبيديين (2014) ودراسة بلهامل (2015) دراسة الحجي (2015) ودراسة لفقي (2018).

ب- ما درجه امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المديرين؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة في استبيان الرأي الموجه للمديرين، قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة كما يبين الجدول السابق (7).

وفي ضوء الجدول (8) يمكن تحديد درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المديرين من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجاباتهم عن كل محور من محاور استبانة الكفايات التدريسية وبشكل عام، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين عن كل محور من محاور استبانة الكفايات التدريسية وبشكل عام

م	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
1	التخطيط للدرس	1.91	.556	قليلة	4
2	تنفيذ الدرس	1.92	.554	قليلة	3
3	تقييم الدرس	2.00	.693	قليلة	2
4	إدارة وتنظيم الصف	1.83	.700	قليلة	5
5	الاتصال والتفاعل الصفّي	1.81	.620	قليلة	6
6	تكنولوجيا التعليم	2.68	.754	متوسطة	1
	بشكل عام	2.03	.557	قليلة	

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجات امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المديرين تراوحت بين (2.68) كحد أعلى لمحور (كفايات تكنولوجيا التعليم) والذي جاء بدرجة متوسطة، وبين (1.81) كحد أدنى لمحور (كفايات الاتصال والتفاعل الصفّي) والذي جاء بدرجة قليلة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المديرين بشكل عام (2.03) وهي درجة قليلة.

تفسير النتائج: قد يعزى ذلك إلى قصور برامج إعداد وتدريب معلم الصف وتمكينه من امتلاك الكفايات التدريسية، وعدم قدرة برامج التوجيه التربوي على تلافي هذا القصور، بالإضافة إلى الصعوبات التي قد تواجه المعلم داخل وخارج الغرفة الصفية، عدم الاهتمام الكافي بجانب الإعداد التكنولوجي لمعلم الصف لمواكبة التطور العلمي واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية، بسبب ضعف توافر الإمكانيات اللازمة لممارسة هذه الكفايات في مدارس التعليم الأساسي، كعدم توفر الحواسيب أو عدم وجود اتصال لهذه المدارس مع شبكة المعلومات، بالإضافة إلى الأعباء المادية التي تتطلبها ممارسة هذه الكفايات، لعدم وجود الوسائل التعليمية المساعدة، حصر دور مدير المدرسة في عملية التخطيط و متابعة دقاتر التحضير بشكل دوري، وإغفال دوره الحقيقي في المتابعة المستمرة والحضور الدائم للدروس وتشجيع الدروس التوضيحية ومناقشتها مع المعلمين أنفسهم الذي يساهم بشكل فعال في رفع سوية الكفايات

التدريسية عند المعلمين، ممكن أن تكون الدورات التدريبية قد طبقت بشكل نظري وبأساليب قديمة، أو عدم تأهيل المدربين الأكفاء القادرين على إيصال الجديد للمعلم ليستطيع تطوير كفاياته التدريسية، ومن الممكن أن يكون لتطبيق مبدأ التعليم الإلزامي لمرحلة التعليم الأساسي دور في إفرار العديد من الصعوبات التي تعيق تحقق الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى، كالأعداد الكبيرة للمتعلمين داخل غرفة الصف والنصاب الكبير من عدد ساعات التدريس للمعلم، عدم تعاون التلاميذ والأهل مع المعلم ينعكس سلباً عليه، عدم وجو الحافز المادي والمعنوي والأجر المناسب الذي يعطي المعلم الاطمئنان بما يخص معيشتة وعائلته كل هذا ينعكس سلباً على أداء المعلم وهذا يتفق مع دراسة خزعلي و مومني (2010) التي جاءت امتلاك المعلمين للكفايات بدرجة عالية، بينما بدرجة متوسطة كدراسة العليمات (2010) ودراسة الجعافرة والزيديين (2014) ودراسة بلهامل (2015) دراسة الحجي (2015) ودراسة لفي (2018).

أ- ما درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من الدرجات المتعلقة بدرجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة في استبيان الرأي الموجه للموجهين التربويين، قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة كما يبين الجدول (8).

وفي ضوء الجدول (9) يمكن تحديد درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجاباتهم عن كل محور من محاور استبانة الكفايات التدريسية وبشكل عام، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الموجهين التربويين عن كل محور من محاور استبانة الكفايات التدريسية وبشكل عام

م	الكفايات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الامتلاك	الرتبة
1	التخطيط للدرس	2.15	.441	قليلة	4
2	تنفيذ الدرس	2.20	.423	قليلة	3
3	تقييم الدرس	2.24	.422	قليلة	2
4	إدارة وتنظيم الصف	2.05	.452	قليلة	5
5	الاتصال والتفاعل الصفّي	2.00	.455	قليلة	6
6	تكنولوجيا التعليم	2.79	.528	متوسطة	1
	بشكل عام	2.24	.352	قليلة	

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجات امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين تراوحت بين (2.79) كحد أعلى لمحور (كفايات تكنولوجيا التعليم) والذي جاء بدرجة متوسطة، وبين (2.00) كحد أدنى لمحور (كفايات الاتصال والتفاعل الصفّي) والذي جاء بدرجة قليلة وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين بشكل عام (2.24) وهي درجة قليلة.

تفسير النتائج: قد يعزى هذا القصور في كفايات معلمي الحلقة الأولى إلى القصور في برنامج تأهيل معلم الصف والتربية العملية، حيث الفترة الزمنية للتدريب قليلة لا تؤهل المعلم الكافي، أغلب الخرجين الجدد لم يتبعوا التدريب المناسب، وهذه مفرزات الأزمة الانقطاعات المتكررة والنزوح والاحوال المادية الصعبة كل هذا كان له الأثر الكبير على المعلم داخل الصف وعلى امتلاكه للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة، ممكن أيضاً ان يكون القصور في البرامج التدريبية التي يخضع لها هؤلاء المعلمون في أثناء الخدمة عدم قدرة أهداف وأساليب وطرائق الإدارة المدرسية والتوجيه التربوي على تلافي هذا القصور في أداء المعلمين لكفاياتهم التدريسية، من خلال المتابعة المستمرة والحضور الدائم للدروس وتشجيع الدروس التوضيحية ومناقشتها مع

المعلمين أنفسهم، ممكن أن تكون الدورات التدريبية قد طبقت بشكل نظري وبأساليب قديمة، أو عدم تأهيل المدربين الأكفاء القادرين على إيصال الجديد للمعلم ليستطيع تطوير كفاياته التدريسية، ومن الممكن أن يكون لتطبيق مبدأ التعليم الإلزامي لمرحلة التعليم الأساسي دور في إفراز العديد من الصعوبات التي تعيق تحقق الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى كالأعداد الكبيرة للمتعلمين داخل غرفة الصف، والنصاب الكبير من عدد ساعات التدريس للمعلم، أيضاً تتطلب ممارسة الكفايات تكاليف مادية يعجز معلم الصف عن تحمل أعبائها، مع عدم توفر الوسائل التعليمية أو وجود التقنيات الحديثة المساعدة للمعلم والتي تواكب التطور، عدم تعاون التلاميذ والأهل مع المعلم ينعكس سلباً عليه أداء المعلم، عدم وجود الحافز المادي والمعنوي والأجر المناسب الذي يعطي المعلم الاطمئنان بما يخص معيشته وعائلته كل هذا ينعكس سلباً على أداء المعلم، وبخلاف دراسة خزعلي و مومني (2010) التي جاءت امتلاك المعلمين للكفايات بدرجة عالية، بينما بدرجة متوسطة كدراسة العليمات (2010) ودراسة الجعافرة والزبيديين (2014) ودراسة بلهامل (2015) دراسة الحجى (2015) ودراسة لفيقي (2018).

ثانياً: ما درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى للكفايات التدريسية في ضوء بطاقة الملاحظة؟

للإجابة عن هذا السؤال، أعطيت كل درجة من درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى للمهارات التدريسية في ضوء بطاقة الملاحظة قيمةً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الثلاثي، وحددت فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة باستخدام القانون التالي:

$$0.66 = \frac{1 - 3}{3} = \frac{1 - \text{عدد مستويات ليكرت}}{\text{عدد المستويات}}$$

واستناداً إلى قاعدة التقريب الرياضي، يمكن التعامل مع متوسطات الدرجات على النحو التالي:

الجدول (10): درجات ممارسة معلمي الحلقة الأولى للمهارات التدريسية في ضوء بطاقة الملاحظة

والقيم الموافقة لها

درجة الممارسة	القيم المعطاة لدرجة الممارسة	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
عالية	3	3 - 2.34

متوسطة	2	2.33 - 1.67
منخفضة	1	1.66 - 1

وفي ضوء هذا الجدول يمكن تحديد درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى للمهارات التدريسية في ضوء بطاقة الملاحظة من خلال حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة الممارسة على كل بند من بنود بطاقة الملاحظة وبشكل عام، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى للمهارات التدريسية على كل بند من بنود بطاقة الملاحظة وبشكل عام

م	مؤشرات الأداء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة	الرتبة
1	يثير دافعية المتعلم نحو التعلم.	1.48	.577	منخفضة	20
2	يتيح العمل ضمن آلية واضحة ومنظمة.	1.57	.555	منخفضة	17
3	يتيح فرصة للتعلم الذاتي.	1.80	.532	متوسطة	6
4	يفعل مهارات التفكير.	1.68	.709	متوسطة	11
5	يراعي القدرات التعليمية في عرض المادة التعليمية.	1.77	.617	متوسطة	7
6	يتيح فرصة للحوار والتعبير والتفاعل.	1.63	.691	منخفضة	14
7	يتيح مجال لتفعيل الطلاقة اللغوية	1.69	.647	متوسطة	10
8	يتيح استثمار خبرات الطالب الحياتية.	1.95	.539	متوسطة	3
9	يتيح الربط مع الكتاب ومصادر التعلم.	1.62	.708	منخفضة	15
10	يتيح فرصة اكتشاف القدرات والموال.	1.76	.698	متوسطة	8
11	يتيح فرصة اكتساب خبرات جديدة.	1.58	.654	منخفضة	16
12	يتيح المشاركة لجميع التلاميذ.	1.54	.593	منخفضة	18
13	يتمتع بالمرونة في التنفيذ.	1.50	.611	منخفضة	19
14	يتيح التقويم الذاتي.	1.90	.674	متوسطة	4
15	يتيح تقويم الأقران.	1.84	.775	متوسطة	5
16	يتضمن تقويم أداء المتعلم وفق المهارات والقدرات المستهدفة.	1.67	.652	متوسطة	12
17	يستعمل الوسائل التعليمية بفاعلية.	1.74	.630	متوسطة	9
18	يتيح الإغلاق تثبيت مخرجات التعلم.	1.64	.704	منخفضة	13

19	يفتح الإغلاق مجالاً للبحث والتوسع.	1.96	.764	متوسطة	2
20	يفتح الإغلاق مجالاً للتطبيق العملي الحياتي.	2.07	.685	متوسطة	1
	بشكل عام	1.72	.481	متوسطة	

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية لدرجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى للمهارات التدريسية في ضوء بطاقة الملاحظة تراوحت بين (2.07) كحد أعلى للبند (يفتح الإغلاق مجالاً للتطبيق العملي الحياتي) والذي جاء بدرجة متوسطة، وبين (1.48) كحد أدنى للبند (يثير دافعية المتعلم نحو التعلم) والذي جاء بدرجة منخفضة. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى للكفايات التدريسية في ضوء بطاقة الملاحظة بشكل عام (1.72) وهي درجة متوسطة.

تفسير النتائج: قد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين في الصف يقدمون دروسهم أفضل بحضور المشرف للحصول على تقييم عالٍ، لإثبات الذات أمام الآخرين، البقاء في الوظيفة، وبخاصة الوكلاء منهم، بالرغم من ذلك لا توافق هذه النتيجة مع معايير الجودة وهذا يدل أن كفايات معلمي الحلقة الأولى بحاجة إلى تطوير أكثر، ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى القصور في برنامج تأهيل معلم الصف والتربية العملية حيث الفترة الزمنية للتدريب قليلة، لا تؤهل المعلم الكافي، أغلب الخرجين الجدد لم يتبعوا التدريب المناسب وهذه مفرزات الأزمة، الانقطاعات المتكررة والنزوح والاحوال المادية الصعبة كل هذا كان له الاثر الكبير على المعلم داخل الصف وعلى امتلاكه للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة، ممكن أيضاً أن يكون القصور في البرامج التدريبية التي يخضع لها هؤلاء المعلمون في أثناء الخدمة، عدم قدرة أهداف وأساليب وطرائق الإدارة المدرسية و التوجيه التربوي على تلافي هذا القصور في أداء المعلمين لكفاياتهم التدريسية، من خلال المتابعة المستمرة والحضور الدائم للدروس وتشجيع الدروس التوضيحية ومناقشتها مع المعلمين انفسه، ممكن أن تكون الدورات التدريبية قد طبقت بشكل نظري وبأساليب قديمة أو، عدم تأهيل المدربين الأكفاء القادرين على إيصال الجديد للمعلم ليستطيع تطوير كفاياته التدريسية، دوري ومن الممكن أن يكون لتطبيق مبدأ التعليم الإلزامي لمرحلة التعليم الأساسي دور في إفراز العديد من الصعوبات التي تعيق تحقق الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى كالأعداد الكبيرة للمتعلمين داخل غرفة الصف والنصاب الكبير، أيضاً تتطلب

ممارسة الكفايات تكاليف مادية يعجز معلم الصف عن تحمل أعبائها، لذلك كان تطبيق الكفايات التعليمية لمعلمي الحلقة الأولى بدرجة متوسطة وهذا يتفق مع دراسة العليمات (2010) ودراسة الجعافرة والزيديين (2014) ودراسة بلهامل (2015) ودراسة الحجي (2015) ودراسة لفقي (2018).

ثانياً: فرضيات البحث ونتائجها:

فرضيات المحور الاول الخاص بالمعلمين:

الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الكفايات	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط الدرس	أقل من 5 سنوات	309	1.96	.825
	من 5-10 سنوات	89	1.89	.575
	أكثر من 10 سنوات	182	1.92	.556
	المجموع	580	1.94	.714
تنفيذ الدرس	أقل من 5 سنوات	309	1.86	.638
	من 5-10 سنوات	89	2.04	1.397
	أكثر من 10 سنوات	182	1.85	.473
	المجموع	580	1.88	.766
تقييم الدرس	أقل من 5 سنوات	309	1.92	.551
	من 5-10 سنوات	89	1.91	.603

أكثر من 10 سنوات	182	1.87	.533
المجموع	580	1.90	.553
أقل من 5 سنوات	309	1.59	.513
من 5-10 سنوات	89	1.65	.601
أكثر من 10 سنوات	182	1.68	.578
المجموع	580	1.63	.549
أقل من 5 سنوات	309	1.56	.509
من 5-10 سنوات	89	1.63	.641
أكثر من 10 سنوات	182	1.63	.540
المجموع	580	1.59	.541
أقل من 5 سنوات	309	2.54	.767
من 5-10 سنوات	89	2.56	.683
أكثر من 10 سنوات	182	2.57	.706
المجموع	580	2.55	.735
أقل من 5 سنوات	309	1.90	.483
من 5-10 سنوات	89	1.95	.555
أكثر من 10 سنوات	182	1.92	.451
المجموع	580	1.92	.484

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين عن استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (13):

الجدول (13): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند 0.05
تخطيط الدرس	بين المجموعات	.432	2	.216	0.423	0.655	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	294.602	577	.511			
	المجموع	295.034	579				
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	2.681	2	1.340	2.292	0.102	غير دال

احصائياً			577	337.447	داخل المجموعات	
			579	340.128	المجموع	
تقييم الدرس	0.582	0.542	2	.332	بين المجموعات	
			577	176.813	داخل المجموعات	
			579	177.145	المجموع	
إدارة وتنظيم الصف	0.163	1.817	2	1.092	بين المجموعات	
			577	173.410	داخل المجموعات	
			579	174.502	المجموع	
الاتصال والتفاعل الصفّي	0.256	1.366	2	.799	بين المجموعات	
			577	168.749	داخل المجموعات	
			579	169.549	المجموع	
تكنولوجيا التعليم	0.895	0.111	2	.120	بين المجموعات	
			577	312.797	داخل المجموعات	
			579	312.917	المجموع	
الدرجة الكلية	0.735	0.308	2	.145	بين المجموعات	
			577	135.664	داخل المجموعات	
			579	135.809	المجموع	

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (0.423، 2.292، 0.542، 1.817، 1.366، 0.111، 0.308) عند القيم الاحتمالية (0.655، 0.102، 0.582، 0.163، 0.256، 0.895، 0.735) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، أي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة".

التفسير : قد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام معلمي الحلقة الأولى بتطوير كفاياتهم التدريسية واكتفائهم بما اكتسبوه في مرحلة الإعداد ضمن برنامج معلم الصف ، والبرامج التدريبية أثناء الخدمة لم تكن على المستوى المطلوب ، لذلك لم تختلف درجات معلمي الصف تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، فكفايات المعلم وقدراته ومعارفه تكون متواضعة في بداية تعيينه وممارسته

للعمل التدريسي ومن المفترض أن تتحسن كفاياته ومهاراته مع ممارسته للعمل إذا كان مهتماً بتطوير كفاياته ومتابعة التطورات التربوية والعلمية والتقنية في مجال عمله، وهذا يتفق مع ما أظهرته نتائج السؤال الأول والثاني والتي بينت أن أي من المتوسطات الحسابية لدرجات العينات الثلاث والمتعلقة بمدى تقديرهم لتحقيق للكفايات التي لم تبلغ المتوسط الحسابي المحقق لمعيار الجودة حيث جاءت بدرجة قليلة وهذا يتفق مع دراسة لفقي(2018).

الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المعلمين حسب متغير المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات

التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الكفايات	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط الدرس	ثانوية	205	1.90	.934
	أهلية تعليم	58	2.00	.667
	معلم صف وما فوق	317	1.96	.537
	المجموع	580	1.94	.714
تنفيذ الدرس	ثانوية	205	1.86	1.071
	أهلية تعليم	58	1.89	.556
	معلم صف وما فوق	317	1.90	.529
	المجموع	580	1.88	.766
تقييم الدرس	ثانوية	205	1.77	.483
	أهلية تعليم	58	1.90	.547
	معلم صف وما فوق	317	1.99	.582
	المجموع	580	1.90	.553

ثانوية	205	1.52	.488
أهلية تعليم	58	1.69	.650
معلم صف وما فوق	317	1.68	.558
المجموع	580	1.63	.549
ثانوية	205	1.51	.476
أهلية تعليم	58	1.68	.672
معلم صف وما فوق	317	1.63	.549
المجموع	580	1.59	.541
ثانوية	205	2.43	.778
أهلية تعليم	58	2.71	.709
معلم صف وما فوق	317	2.61	.701
المجموع	580	2.55	.735
ثانوية	205	1.83	.498
أهلية تعليم	58	1.98	.491
معلم صف وما فوق	317	1.96	.468
المجموع	580	1.92	.484

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (15):

الجدول (15): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند 0.05
تخطيط الدرس	بين المجموعات	.606	2	.303	0.594	0.553	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	294.428	577	.510			
	المجموع	295.034	579				
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	.261	2	.131	0.222	0.801	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	339.867	577	.589			
	المجموع	340.128	579				

تقييم الدرس	بين المجموعات	5.669	2	2.835	9.538	0.000	دال احصائياً
	داخل المجموعات	171.476	577	.297			
	المجموع	177.145	579				
إدارة وتنظيم الصف	بين المجموعات	3.646	2	1.823	6.156	0.002	دال احصائياً
	داخل المجموعات	170.857	577	.296			
	المجموع	174.502	579				
الاتصال والتفاعل الصفي	بين المجموعات	2.320	2	1.160	4.003	0.019	دال احصائياً
	داخل المجموعات	167.228	577	.290			
	المجموع	169.549	579				
تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	5.568	2	2.784	5.227	0.006	دال احصائياً
	داخل المجموعات	307.349	577	.533			
	المجموع	312.917	579				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.347	2	1.173	5.073	0.007	دال احصائياً
	داخل المجموعات	133.463	577	.231			
	المجموع	135.809	579				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (0.594، 0.222، 9.538، 6.156، 4.003، 5.227، 5.073) عند القيم الاحتمالية (0.553، 0.801، 0.000، 0.002، 0.019، 0.006، 0.007) وهي أصغر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث في جميع المحاور ما عدا محوري كفايات (التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس)، وبالتالي ترفض الفرضية الصفرية جزئياً أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في محاور كفايات (تقويم الدرس، إدارة وتنظيم الصف، والاتصال والتفاعل الصفي، تكنولوجيا التعليم) والدرجة الكلية، بينما تقبل الفرضية الصفرية جزئياً في محوري كفايات (التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس)، أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في محوري كفايات (التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس).

وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول التالي:

الجدول (16): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الكفايات	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
تقييم الدرس	ثانوية	أهلية تعليم	.081	.291
		معلم صف وما فوق	.049	.000
	أهلية تعليم	ثانوية	.081	.291
		معلم صف وما فوق	.078	.545
	معلم صف وما فوق	ثانوية	.049	.000
		أهلية تعليم	.078	.545
إدارة وتنظيم الصف	ثانوية	أهلية تعليم	.081	.095
		معلم صف وما فوق	.049	.004
	أهلية تعليم	ثانوية	.081	.095
		معلم صف وما فوق	.078	.988
	معلم صف وما فوق	ثانوية	.049	.004
		أهلية تعليم	.078	.988
الاتصال والتفاعل الصفّي	ثانوية	أهلية تعليم	.080	.103
		معلم صف وما فوق	.048	.044
	أهلية تعليم	ثانوية	.080	.103
		معلم صف وما فوق	.077	.810
	معلم صف وما فوق	ثانوية	.048	.044
		أهلية تعليم	.077	.810
تكنولوجيا التعليم	ثانوية	أهلية تعليم	.109	.032
		معلم صف وما فوق	.065	.026
	أهلية تعليم	ثانوية	.109	.032
		معلم صف وما فوق	.104	.581
	معلم صف وما فوق	ثانوية	.065	.026
		أهلية تعليم	.104	.581
الدرجة الكلية	ثانوية	أهلية تعليم	.072	.117
		معلم صف وما فوق	.043	.011
	أهلية تعليم	ثانوية	.072	.117
		معلم صف وما فوق	.069	.963
	معلم صف وما فوق	ثانوية	.043	.011
		أهلية تعليم	.069	.963

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بين:

- المعلمين من حملة شهادة (الثانوية)، والمعلمين من حملة شهادة (معلم صف وما فوق) لصالح المعلمين من حملة شهادة (معلم صف وما فوق) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في

محاوَر كفايات (تقويم الدرس، إدارة وتنظيم الصف، والاتصال والتفاعل الصفّي، تكنولوجيا التعليم) والدرجة الكلية.

- المعلمين من حملة شهادة (الثانوية)، والمعلمين من حملة شهادة (أهلية تعليم) لصالح المعلمين من حملة شهادة (أهلية تعليم) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في محور كفايات (تكنولوجيا التعليم).

التفسير : قد يعزى ذلك إلى أن جميع المعلمين باختلاف مؤهلاتهم العلمية والتربوية يقومون بالمهام التدريسية نفسها التي تتطلبها مرحلة التعليم الأساسي، لذلك ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والتربوي، ولكن لم تكن على المستوى المطلوب لتحقيق معيار الجودة بالنسبة لمعلم الصف يمكن أن يعزى لعدم فاعلية برامج القائمة على تحسين الكفايات التدريسية لمعلم الصف قبل الخدمة، والبرامج التدريبية أثناء الخدمة كذلك أهلية التعليم، أما بالنسبة لعدم فاعلية دبلوم التأهيل التربوي فقد يعزى ذلك إلى أن المواد التدريسية المقدمة في دبلوم التأهيل التربوي موجودة أصلاً في برنامج معلم الصف وتم تدريسها بنفس الطرائق والأساليب ، ولم يكن هناك الفترة التدريبية الكافية التي تساعد في تأهيل المعلمين بشكل أفضل، فبقيت نظرية بعيدة عن الجانب العملي والزمان والمكان المناسبين ،مما حد من فاعليتها في تحسين الكفايات التدريسية وبالنسبة للثانوية ،يمكن أن يعزى لعدم وجود الآلية الصحيحة لتأهيل المعلمين الوكلاء والبرامج التدريبية الفعالة والزمن اللازم ليمتلك فيها هذا المعلم الكفايات التي تؤهله لدخول الصف حيث معظمهم حديثو العهد في التعليم.

فرضيات المحور الثاني الخاص بالمديرين:

الفرضية الأولى:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المديرين حسب متغير سنوات الخبرة".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الكفايات	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط الدرس	أقل من 5 سنوات	40	1.94	.602
	من 5-10 سنوات	11	1.89	.720
	أكثر من 10 سنوات	69	1.90	.505
	المجموع	120	1.91	.556
تنفيذ الدرس	أقل من 5 سنوات	40	1.92	.638
	من 5-10 سنوات	11	1.99	.777
	أكثر من 10 سنوات	69	1.91	.463
	المجموع	120	1.92	.554
تقييم الدرس	أقل من 5 سنوات	40	2.04	.766
	من 5-10 سنوات	11	2.24	1.160
	أكثر من 10 سنوات	69	1.94	.542
	المجموع	120	2.00	.693
إدارة وتنظيم الصف	أقل من 5 سنوات	40	1.75	.704
	من 5-10 سنوات	11	2.23	1.240
	أكثر من 10 سنوات	69	1.81	.564
	المجموع	120	1.83	.700
الاتصال والتفاعل الصفّي	أقل من 5 سنوات	40	1.73	.639
	من 5-10 سنوات	11	2.10	.975
	أكثر من 10 سنوات	69	1.81	.531
	المجموع	120	1.81	.620
تكنولوجيا التعليم	أقل من 5 سنوات	40	2.66	.665
	من 5-10 سنوات	11	2.87	1.300
	أكثر من 10 سنوات	69	2.66	.697
	المجموع	120	2.68	.754

أقل من 5 سنوات	40	2.01	.592
من 5-10 سنوات	11	2.22	.905
أكثر من 10 سنوات	69	2.01	.464
المجموع	120	2.03	.557

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (18):

الجدول (18): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند 0.05
التخطيط للدرس	بين المجموعات	.054	2	.027	0.085	0.918	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	36.691	117	.314			
	المجموع	36.744	119				
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	.059	2	.029	0.094	0.910	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	36.476	117	.312			
	المجموع	36.535	119				
تقييم الدرس	بين المجموعات	.917	2	.458	0.953	0.389	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	56.295	117	.481			
	المجموع	57.212	119				
إدارة وتنظيم الصف	بين المجموعات	2.042	2	1.021	2.121	0.125	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	56.320	117	.481			
	المجموع	58.362	119				
الاتصال والتفاعل الصفّي	بين المجموعات	1.206	2	.603	1.583	0.210	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	44.577	117	.381			
	المجموع	45.783	119				
تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	.463	2	.231	0.403	0.669	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	67.236	117	.575			
	المجموع	67.699	119				

الدرجة الكلية	بين المجموعات	462.	2	231.	0.740	0.479	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	36.517	117	312.			
	المجموع	36.979	119				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (0.085، 0.094، 0.953، 2.121، 1.583، 0.403، 0.740) عند القيم الاحتمالية (0.918، 0.910، 0.389، 0.125، 0.210، 0.669، 0.479) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، أي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المديرين حسب متغير سنوات الخبرة".

التفسير: قد يعزى ذلك إلى أن مديري المدارس ومهما اختلف عدد سنوات الخبرة الإدارية فهم يمارسون عملهم الإداري ممارسة روتينية غير متجددة، فمن المفترض أن يسعى مدير المدرسة إلى تطوير مهاراته وقدراته التعليمية والإدارية مع مرور الزمن بمواكبة التطورات التربوية والعلمية والتقنية في مجال عمله خلاق في مبادراته أمام جميع العاملين في المدرسة ولاسيما المعلم حيث هو المقيم والمطور الأول لعمل المعلم من جميع النواحي و ينعكس إيجابياً على تطوير كفاياته ، إن عدم مراعاة المديرين لجانب تطويرهم المهني وخصوصاً أمام المناهج المطورة يجعل المدرء ممن لديهم خبرة أقل من خمس سنوات وحتى خمس سنوات وأكثر يقدمون التوجيهات نفسها للمعلمين، ولم يقدموا أي جديد في مجال تطوير وتحسين كفايات معلمي الصف، بالإضافة إلى أن الأعباء الإدارية التي تقع على عاتق مديري المدارس والتي قد تستغرق من وقتهم وجهدهم أكثر مما يستغرقه الاهتمام بالجوانب التعليمية ومنها قدرتهم على تحسين كفايات المعلمين، ويمكن أن يعزى ذلك أيضاً إلى كثرة أعداد المعلمين العاملين في المدرسة التي قد تشتت جهود المدير في مجال متابعته لكل معلم والإشراف عليه ومتابعته وتطوير كفاياته، لذلك فهم لم يلاحظوا أي تباين في مدى تحقق الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى مع مرور سنوات خبرتهم لذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجاتهم المتعلقة بتقدير مدى تحقق الكفايات التدريسية لدى المعلمين.

الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المديرين حسب متغير المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (19): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الكفايات	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط الدرس	أهلية تعليم	53	1.84	.606
	إجازة جامعية	61	1.96	.514
	دبلوم وما فوق	6	2.01	.505
	المجموع	120	1.91	.556
تنفيذ الدرس	أهلية تعليم	53	1.79	.545
	إجازة جامعية	61	2.02	.558
	دبلوم وما فوق	6	2.11	.392
	المجموع	120	1.92	.554
تقييم الدرس	أهلية تعليم	53	1.91	.688
	إجازة جامعية	61	2.06	.714
	دبلوم وما فوق	6	2.20	.468
	المجموع	120	2.00	.693
إدارة وتنظيم الصف	أهلية تعليم	53	1.76	.641
	إجازة جامعية	61	1.87	.772
	دبلوم وما فوق	6	2.00	.389
	المجموع	120	1.83	.700
الاتصال والتفاعل الصفّي	أهلية تعليم	53	1.72	.629
	إجازة جامعية	61	1.88	.623

دبلوم وما فوق	6	1.96	.453
المجموع	120	1.81	.620
أهلية تعليم	53	2.61	.673
إجازة جامعية	61	2.72	.833
دبلوم وما فوق	6	2.86	.625
المجموع	120	2.68	.754
أهلية تعليم	53	1.94	.551
إجازة جامعية	61	2.08	.573
دبلوم وما فوق	6	2.19	.366
المجموع	120	2.03	.557

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (20):

الجدول (20): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات المديرين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند 0.05
التخطيط للدرس	بين المجموعات	.475	2	.238	0.766	0.467	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	36.269	117	.310			
	المجموع	36.744	119				
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	1.659	2	.829	2.782	0.066	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	34.876	117	.298			
	المجموع	36.535	119				
تقييم الدرس	بين المجموعات	.860	2	.430	0.893	0.412	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	56.352	117	.482			
	المجموع	57.212	119				
إدارة وتنظيم الصف	بين المجموعات	.547	2	.274	0.554	0.576	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	57.815	117	.494			

				119	58.362	المجموع	
الاتصال والتفاعل الصفي	غير دال احصائياً	0.331	1.117	.429	2	.858	بين المجموعات
				.384	117	44.925	داخل المجموعات
					119	45.783	المجموع
تكنولوجيا التعليم	غير دال احصائياً	0.599	0.515	.296	2	.591	بين المجموعات
				.574	117	67.108	داخل المجموعات
					119	67.699	المجموع
الدرجة الكلية	غير دال احصائياً	0.286	1.265	.391	2	.782	بين المجموعات
				.309	117	36.197	داخل المجموعات
					119	36.979	المجموع

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (0.766، 2.782، 0.893، 0.554، 1.117، 0.515، 1.265) عند القيم الاحتمالية (0.467، 0.066، 0.412، 0.576، 0.331، 0.599، 0.286) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، أي: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المديرين حسب متغير المؤهل العلمي".

التفسير: وقد يعزى ذلك إلى أن جميع مديري المدارس باختلاف مؤهلاتهم العلمية والتربوية يؤدون المهام الإدارية نفسها التي تتطلبها مرحلة التعليم الأساسي والمهام التوجيهية نفسها لمعلمي الصف، بالإضافة إلى أنهم على اختلاف مؤهلاتهم ليسوا على دراية بالبرامج القائمة على الكفايات، عدم وجود برامج تدريبية خاصة بالمديرين تساعد على تطوير عملهم الإداري بشكل عام و رفع سوية المعلم وكفايته بشكل خاص وبالتالي فإن دور المؤهل العلمي والتربوي يبقى محدوداً في مدى تحقق هذه الكفايات لدى معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي .

فرضيات المحور الثالث الخاص بالموجهين التربويين:

الفرضية الأولى: تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب متغير سنوات الخبرة".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (21): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على استبانة الكفايات

التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الكفايات	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط الدرس	أقل من 5 سنوات	47	2.12	.459
	من 5-10 سنوات	27	2.12	.462
	أكثر من 10 سنوات	19	2.27	.356
	المجموع	93	2.15	.441
تنفيذ الدرس	أقل من 5 سنوات	47	2.13	.400
	من 5-10 سنوات	27	2.28	.498
	أكثر من 10 سنوات	19	2.25	.349
	المجموع	93	2.20	.423
تقييم الدرس	أقل من 5 سنوات	47	2.15	.435
	من 5-10 سنوات	27	2.36	.393
	أكثر من 10 سنوات	19	2.30	.399
	المجموع	93	2.24	.422
إدارة وتنظيم الصف	أقل من 5 سنوات	47	2.04	.514
	من 5-10 سنوات	27	1.99	.388
	أكثر من 10 سنوات	19	2.16	.368
	المجموع	93	2.05	.452
الاتصال والتفاعل الصفّي	أقل من 5 سنوات	47	2.01	.437
	من 5-10 سنوات	27	1.89	.464

أكثر من 10 سنوات	19	2.13	.472
المجموع	93	2.00	.455
أقل من 5 سنوات	47	2.77	.545
من 5-10 سنوات	27	2.79	.515
أكثر من 10 سنوات	19	2.84	.527
المجموع	93	2.79	.528
أقل من 5 سنوات	47	2.20	.371
من 5-10 سنوات	27	2.24	.354
أكثر من 10 سنوات	19	2.32	.300
المجموع	93	2.24	.352

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد العينة على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (22):

الجدول (22): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية

لدرجات أفراد العينة على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند 0.05
تخطيط الدرس	بين المجموعات	.350	2	.175	.899	.410	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	17.510	90	.195			
	المجموع	17.860	92				
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	.471	2	.236	1.324	.271	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	16.024	90	.178			
	المجموع	16.495	92				
تقييم الدرس	بين المجموعات	.809	2	.405	2.338	.102	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	15.572	90	.173			
	المجموع	16.381	92				
إدارة وتنظيم الصف	بين المجموعات	.318	2	.159	.774	.464	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	18.480	90	.205			
	المجموع	18.797	92				

الاتصال والتفاعل الصفي	بين المجموعات	.633	2	.317	1.550	.218	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	18.379	90	.204			
	المجموع	19.012	92				
تكنولوجيا التعليم	بين المجموعات	.072	2	.036	.127	.881	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	25.572	90	.284			
	المجموع	25.644	92				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.194	2	.097	.779	.462	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	11.209	90	.125			
	المجموع	11.403	92				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (0.899، 1.324، 2.338، 0.774، 1.550، 0.127، 0.779) عند القيم الاحتمالية (0.410، 0.271، 0.102، 0.464، 0.218، 0.881، 0.462) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية، أي: "لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة الموجهين التربويين حسب متغير سنوات الخبرة"

التفسير: قد يعزى ذلك إلى خلل في آلية انتقاء الموجهين التربويين على أسس وقواعد علمية وفق معايير محددة ، عدم وجود الدورات التدريبية التي ترفد عمل الموجه وخبراته التوجيهية تساعده على تطوير عمله في رفع سوية التوجيه ، وأن الموجهين التربويين على اختلاف خبراتهم التوجيهية يمارسون أعمالهم التوجيهية بشكل روتيني غير متجدد، فمن المفترض أن يسعى الموجه التربوي إلى تطوير مهاراته وقدراته التوجيهية مع مرور الزمن لمواكبة التطورات التربوية والعلمية والتقنية في مجال عمله بما ينعكس إيجابياً على تطوير كفايات المعلم ، إن عدم مراعاة الموجهين التربويين لجانب تطويرهم المهني يعني أنهم على اختلاف خبراتهم التوجيهية يقدمون التوجيهات نفسها للمعلمين، ولم يقدموا أي جديد في مجال تطوير وتحسين كفايات معلمي الصف، بالإضافة إلى أن الأعباء الإدارية التي تقع على عاتق الموجه التربوي قد تشغل الموجه عن الاهتمام بأداء المعلم وتطوير كفاياته، وأيضاً إن ارتفاع نصاب الموجه التربوي من المعلمين قد تشتت جهوده في توجيه كل معلم والإشراف عليه ومتابعته وتطوير كفاياته. ولذلك لم يلاحظ

الموجهون التربويون أي تباين في مدى تحقق الكفايات التدريسية لدى معلمي الصف مع مرور سنوات خبرتهم، ولذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجاتهم المتعلقة بمدى تحقق الكفايات التدريسية لدى معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي.

الفرضية الثانية:

تنص هذه الفرضية على أنه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين حسب متغير المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (23): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الكفايات	مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تخطيط الدرس	إجازة جامعية	66	2.21	.396
	دبلوم تأهيل تربوي	18	2.07	.414
	دبلوم وما فوق	9	1.87	.678
	المجموع	93	2.15	.441
تنفيذ الدرس	إجازة جامعية	66	2.24	.384
	دبلوم تأهيل تربوي	18	2.20	.455
	دبلوم وما فوق	9	1.89	.552
	المجموع	93	2.20	.423
تقييم الدرس	إجازة جامعية	66	2.27	.386
	دبلوم تأهيل تربوي	18	2.25	.553
	دبلوم وما فوق	9	2.02	.355
	المجموع	93	2.24	.422
إدارة وتنظيم الصف	إجازة جامعية	66	2.13	.429
	دبلوم تأهيل تربوي	18	1.97	.487

دبلوم وما فوق	9	1.68	.366
المجموع	93	2.05	.452
إجازة جامعية	66	2.05	.397
دبلوم تأهيل تربوي	18	2.03	.542
دبلوم وما فوق	9	1.60	.520
المجموع	93	2.00	.455
إجازة جامعية	66	2.83	.489
دبلوم تأهيل تربوي	18	2.62	.586
دبلوم وما فوق	9	2.81	.676
المجموع	93	2.79	.528
إجازة جامعية	66	2.29	.295
دبلوم تأهيل تربوي	18	2.19	.444
دبلوم وما فوق	9	1.98	.448
المجموع	93	2.24	.352

وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما يبين ذلك الجدول (24):

الجدول (24): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لإجابات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الكفايات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	F	القيمة الاحتمالية	القرار عند 0.05
تخطيط الدرس	بين المجموعات	1.096	2	.548	2.942	0.058	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	16.764	90	.186			
	المجموع	17.860	92				
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	.950	2	.475	2.750	0.069	غير دال احصائياً
	داخل المجموعات	15.545	90	.173			
	المجموع	16.495	92				
تقييم الدرس	بين المجموعات	.487	2	.243	1.377	0.258	غير دال

إحصائياً			177.	90	15.895	داخل المجموعات	
				92	16.381	المجموع	
دال إحصائياً	0.012	4.621	.875	2	1.750	بين المجموعات	إدارة وتنظيم الصف
			.189	90	17.047	داخل المجموعات	
				92	18.797	المجموع	
دال إحصائياً	0.019	4.138	.800	2	1.601	بين المجموعات	الاتصال والتفاعل الصفى
			.193	90	17.412	داخل المجموعات	
				92	19.012	المجموع	
غير دال إحصائياً	0.329	1.126	.313	2	.626	بين المجموعات	تكنولوجيا التعليم
			.278	90	25.018	داخل المجموعات	
				92	25.644	المجموع	
دال إحصائياً	0.037	3.435	.404	2	.809	بين المجموعات	الدرجة الكلية
			.118	90	10.594	داخل المجموعات	
				92	11.403	المجموع	

ينتضح من الجدول السابق أن قيمة (F) قد بلغت على التسلسل بالنسبة لكل محور من محاور الاستبانة والدرجة الكلية كما يلي: (2.942، 2.750، 1.377، 4.621، 4.138، 1.126، 3.435) عند القيم الاحتمالية (0.058، 0.069، 0.258، 0.012، 0.019، 0.329، 0.037) وهي أكبر من مستوى الدلالة (0.05) المعتمد في البحث في جميع المحاور ما عدا محوري كفايات (إدارة وتنظيم الصف، والاتصال والتفاعل الصفى) والدرجة الكلية، وبالتالي تقبل الفرضية الصفرية جزئياً أي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في محاور كفايات (التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس، وتكنولوجيا التعليم) بينما ترفض الفرضية الصفرية جزئياً في محوري كفايات (إدارة وتنظيم الصف، والاتصال والتفاعل الصفى) والدرجة الكلية، أي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في محوري كفايات (إدارة وتنظيم الصف، والاتصال والتفاعل الصفى) والدرجة الكلية.

وللكشف عن اتجاه الفروق تم استخدام اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة كما يبين الجدول التالي:

الجدول (25): نتائج اختبار Scheffe للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق بين متوسطات درجات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

الكفايات	مستويات المتغير	الفرق بين المتوسطات	الخطأ المعياري	مستوى الدلالة
إدارة وتنظيم الصف	إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي	.159	.393
		دبلوم وما فوق	.448*	.018
	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	-.159-	.393
		دبلوم وما فوق	.289	.272
	دبلوم وما فوق	إجازة جامعية	-.448*	.018
		دبلوم تأهيل تربوي	-.289-	.272
الاتصال والتفاعل الصفي	إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي	.013	.994
		دبلوم وما فوق	.446*	.020
	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	-.013-	.994
		دبلوم وما فوق	.433	.060
	دبلوم وما فوق	إجازة جامعية	-.446*	.020
		دبلوم تأهيل تربوي	-.433-	.060
الدرجة الكلية	إجازة جامعية	دبلوم تأهيل تربوي	.097	.567
		دبلوم وما فوق	.309*	.045
	دبلوم تأهيل تربوي	إجازة جامعية	-.097-	.567
		دبلوم وما فوق	.211	.325
	دبلوم وما فوق	إجازة جامعية	-.309*	.045
		دبلوم تأهيل تربوي	-.211-	.325

يلاحظ من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بين الموجهين التربويين من حملة شهادة (إجازة جامعية)، والموجهين التربويين من حملة شهادة (دبلوم وما فوق) لصالح الموجهين التربويين من حملة شهادة الإجازة الجامعية ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في محوري كفايات (إدارة وتنظيم الصف، والاتصال والتفاعل الصفي) والدرجة الكلية.

التفسير: قد يعزى ذلك إلى معايير انتقاء الموجهين التربويين، والتدريب الميداني في بداية عملهم والتفاعل والتعاون بين الموجهين والمعلمين ربما تكون غير كافية عدم وجود مبادرات

وأفق للعمل التوجيهي و معايير عمله وإلى أين يجب أن يصل بعمله هذه الغموض أو الضبابية بالعمل تشتت العمل والجهد المبذول أيضاً جميع الموجهين التربويين باختلاف مؤهلاتهم العلمية والتربوية يقومون بالمهام التوجيهية الروتينية نفسها بالإضافة إلى أنهم على اختلاف مؤهلاتهم قد لا يكونون على دراية كاملة بالبرامج القائمة على الكفايات وبالتالي فإن دور المؤهل العلمي والتربوي يبقى محدوداً في مدى تحقق الكفايات التدريسية لدى معلم الصف بخلاف حملة شهادة الإجازة الجامعية ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في محوري كفايات (إدارة وتنظيم الصف، والاتصال والتفاعل الصفّي) ممكن أن يعزى ذلك إلى اثبات الذات بإظهار الجودة للمهارات الوجدانية داخل الصف والتعامل مع المعلمين من جهة والتلاميذ من جهة أخرى.

ثالثاً: مقترحات البحث:

بما يخص المعلمين:

- 1- إعادة النظر في برنامج انتقاء طلبة معلم الصف في ضوء معايير محددة تقوم على مبدأ الجودة.
- 2- إعادة النظر في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية بما يندرج بتأهيل المعلم قبل الخدمة.
- 3- دورات تدريبية لمعلمي الصف في أثناء الخدمة حول معايير الجودة في التعليم، بهدف توضيح ماهيتها والمبادئ التي تستند إليها وكيفية تطبيقها في العملية التعليمية.
- 4- تبادل الخبرات بين معلمي الصف من خلال الدروس التوضيحية وملفات الانجاز وحضور الندوات والمشاركة فيها لتطوير العملية التعليمية.
- 5- العمل على توفير الإمكانيات المادية التي تساعد المعلم على تطبيق مبدأ الكفايات وفق معايير الجودة وتقديم الحوافز والمكافآت لمن يستحقها.
- 6- قد يفيد البحث في تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى لتطوير كفاياتهم وفق معايير الجودة.

بما يخص المديرين:

- 1- إعادة النظر في برنامج انتقاء مديرين الحلقة الأولى وفق معايير محددة تقوم على مبدأ الجودة.

- 2- إخضاع المديرون المنتقلين لدورات إدارة خاصة بعملهم تعرفهم على مهامهم الإدارية والتعليمية وفق القوانين والانظمة وخصوصاً في مجال تطوير كفايات المعلمين في مدارسهم.
- 3- الحوافز المادية والمعنوية وخصوصاً لمن حقق الجودة والتميز في عمله.

بما يخص الموجهين التربويين:

- 1- وضع آلية محددة وفق معايير الجودة لانتقاء الموجهين التربويين بحيث تشمل جميع النواحي المعرفية والمهارية والوجدانية.
- 2- إخضاع الموجهين التربويين لدورات توجيهية خاصة بعملهم تعرفهم على مهامهم التوجيهية والإدارية والتعليمية وفق القوانين والانظمة وخصوصاً في مجال تطوير كفايات معلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة.
- 3- متابعة المتدربين من قبل الموجهين في الصف وتقويم مدى استفادتهم من الدورات التدريبية ومدى التحسن في أدائهم للكفايات التعليمية.
- 4- الحوافز المادية والمعنوية وخصوصاً لمن حقق الجودة والتميز في عمله.

ملخص البحث باللغة العربية

❖ هدف البحث إلى معرفة:

1- درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين وفق متغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

2- درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المدراء وفق متغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

3- درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التدريسية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين وفق متغيرات (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

❖ أجريت الدراسة على عينة من معلمي ومديري وموجهي مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق وقد بلغ عدد عينة المعلمين (580) معلماً ومعلمة أي بنسبة (5 %) من المجتمع الأصلي للمعلمين، وبلغ عدد عينة المدراء (601) مديراً ومديرة أي بنسبة (20 %) من المجتمع الأصلي للمدراء، وبلغ عدد عينة الموجهين التربويين (93) موجهاً وموجهة أي بنسبة (100 %).

❖ اتبعت الباحثة في دراستها المنهج الوصفي التحليلي بعد مراجعتها النظرية للأدب التربوي والدراسات السابقة المرتبطة بالبحث الحالي.

❖ اعتمدت كأداة للبحث:

- استبانة مؤلفة من (130) عبارة موجهة لمعلمي ومديري وموجهي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي

- بطاقة ملاحظة مكونة من (20) عبارة لمعرفة ما يطبق من كفايات داخل الغرفة الصفية من قبل معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي.

❖ كانت النتائج على الشكل التالي:

بما يخص أسئلة البحث ودرجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى وفق الاستبانة المطبقة وبطاقة الملاحظة

- درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بشكل عام (1.92) وهي درجة قليلة.

- درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المديرين بشكل عام (2.03) وهي درجة قليلة.
- درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين بشكل عام (2.24) وهي درجة قليلة.
- درجة ممارسة معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء بطاقة الملاحظة بشكل عام (1.72) وهي درجة متوسطة.

بما يخص فرضيات البحث ودرجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات في ضوء معايير الجودة وفق الاستبانة المطبقة وبطاقة الملاحظة حسب متغيرات البحث

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المعلمين حسب متغير سنوات الخبرة.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي في محوري كفايات (التخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس).
- 3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بين:

-المعلمين من حملة شهادة (الثانوية)، والمعلمين من حملة شهادة (معلم صف وما فوق) لصالح المعلمين من حملة شهادة (معلم صف وما فوق) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في محاور كفايات (تقويم الدرس، إدارة وتنظيم الصف، والاتصال والتفاعل الصفّي، تكنولوجيا التعليم) والدرجة الكلية.

-المعلمين من حملة شهادة (الثانوية)، والمعلمين من حملة شهادة (أهلية تعليم) لصالح المعلمين من حملة شهادة (أهلية تعليم) ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في محور كفايات (تكنولوجيا التعليم).

- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة المديرين حسب متغير سنوات الخبرة و المؤهل العلمي ".

- 5- لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات امتلاك معلمي الحلقة الأولى للكفايات التعليمية في ضوء معايير الجودة من وجهة الموجهين التربويين حسب متغير سنوات الخبرة"
- 6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين على استبانة الكفايات التدريسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بين الموجهين التربويين من حملة شهادة (إجازة جامعية)، والموجهين التربويين من حملة شهادة (دبلوم وما فوق) لصالح الموجهين التربويين من حملة شهادة الإجازة الجامعية ذوي المتوسط الحسابي الأكبر في محوري كفايات (إدارة وتنظيم الصف، والاتصال والتفاعل الصفّي) والدرجة الكلية.

❖ المراجع العربية:

- ابن منظور .(1984). لسان العرب. المجلد.(2-3-5). دار المعارف. القاهرة.
- الأحمد، خالد .(2006). الجودة في تكوين المعلم. هيئة الموسوعة العربية. دمشق.
- أحمد، أحمد إبراهيم .(2007). تطبيق الجودة والاعتماد في المدارس. ط 1. القاهرة. دار الفكر العربي.
- الأزرق، عبد الرحمن صالح.(2000). علم النفس التربوي للمعلمين. ط1. دار الفكر العربي لبنان. مكتبة طرابلس العلمية العالمية.
- إبراهيم، محمد عبد الرزاق. (2007). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة . ط 2. عمان. دار الفكر للنشر والتوزيع.
- إبراهيم مجدي عزيز و حسب الله محمد عبد الحليم .(2002). التفاعل الصفّي، مفهومه - تحليله - مهاراته. ط 1. عالم الكتب. القاهرة.
- أبو جادو، صالح محمد علي .(2000). علم النفس التربوي . ط (2). عمان. دار المسيرة .
- أبو المعاطي ، عيد الدسوقي.(2010). المعايير القومية للتعليم في مصر. صحيفة التربية. ع 4 . القاهرة. مصر .
- بشارة جبرائيل .(2003) . المعلم في مدرسة المستقبل. ط 1. دمشق. دار الرضا للنشر.
- بشارة، جبرائيل، إلياس أسما.(2004). المناهج التربوية. منشورات جامعة دمشق. كلية التربية.
- بربر، آدم عوض الله عصام الدين.(2010). جودة التعليم وأهداف الألفية الثالثة للتنمية العينية . دار الكتاب الجامعي.
- البيلاوي، حسن حسين وآخرون.(2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد (الأسس والتطبيقات). (ط1). الأردن. دار المسيرة.
- البهواشي، السيد عبد العزيز.(2007). معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي. ط 1، عالم الكتب. القاهرة . جمهورية مصر العربية.
- التميمي ،عواد جاسم محمد.(2005). الكفايات: دليل للعاملين في ميدان التربية والتعليم .بغداد.
- التومي، عبد الرحمان .(2002). الكفايات، مقارنة نسقية. ط3. دار الهلال. وجده. المملكة المغربية.

- جابر، جابر عبد الحميد .(2002). اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس. ط1. القاهرة. دار الفكر العربي.
- حسيني، فاطمة.(2005). كفايات التدريس، وتدرّيس الكفايات (آليات التحصيل، ومعايير التقويم). طبعة 1. مطبعة النجاح . الدار البيضاء. المغرب.
- الحلبي، إحسان، سلامة، مريم .(2005). تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي. دراسة مقدمة في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء حول التعليم العالي. جامعة الملك عبد العزيز. المملكة العربية السعودية.
- حمد يوسف، ماهر إسماعيل .(2006). التدريس مبادئ ومهاراته. ط 2. الرياض. مكتبة الرشد.
- خليل، سيد عمر، عبد المعطي، أحمد حسين .(2010). معايير ضمان جودة واعتماد المدرسة المصرية في ضوء تجارب وخبرات بعض الدول المتقدمة. المؤتمر العلمي الثامن للتربية. كلية التربية. جامعة الفيوم. مصر.
- خواجه، ميرفت والسايح، مصطفى.(2008). المدخل في التربية الرياضية. ط 1. الإسكندرية. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- راشد، علي . (2005). كفايات الأداء التدريسي . ط 1 . القاهرة. دار الفكر العربي.
- رحمة، أنطون .(2007). التخطيط التربوي . جامعة دمشق. كلية التربية.
- دغدي، محمد سامي .(2000).المدرس المثالي "تحو تعليم أفضل. القاهرة . دار غريب للنشر.
- الزواوي، خالد محمد.(2003). الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي. مجموعة النيل العربية. مصر.
- زيتون، عايش محمود .(2008). أساليب تدريس العلوم. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- شحات، محمد محمد .(2007). تدريس التربية الرياضية. جامعة المنصورة. كلية التربية الرياضية. القاهرة. دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.
- شحاته، حسن .(2008). تصميم المناهج وقيم التقدم في العالم العربي. ط 1. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.
- الصيفي، عاطف.(2008).المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث. ط 1. دار أسامة للنشر. عمان. الأردن.

- طعيمة، رشدي و سليمان، سعيد و النقيب، عبد الرحمن و سعيد، محسن و البندري، محمد وعبد الباقي، مصطفى. (2006). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات. ط 1. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد الجواد ، مختار. (2003). المؤشرات التربوية وتقويم أداء معلم التعليم في مصر في عصر المعلومات . المؤتمر السنوي الحادي عشر لجمعية التربية المقارنة (نظم تقويم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات). 25 - 26 يناير. دار الفكر العربي. القاهرة. مصر العربية.
- العزاوي، رحيم. (2009). المناهج وطرائق التدريس. ط 1. دار دجلة للنشر. عمان. المملكة الأردنية الهاشمية.
- العزب، محسن. (2008). تطوير الإدارة المدرسية في ضوء معايير الجودة الشاملة. المكتب الجامعي الحديث. القاهرة.
- عطية، محسن . (2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. ط 1. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- علام ، صلاح الدين محمود. (2004). التقويم التربوي البديل . ط 1. دار الفكر العربي. مدينة نصر . القاهرة.
- عليمات، ناصر. (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. ط 1. رام الله. دار الشروق.
- الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم . (2003). كفايات التدريس المفهوم- التدريب- الأداء. سلسلة طرائق التدريس. الكتاب الأول. عمان. دار الشروق للنشر والتوزيع .
- الفراجي، هادي و أبو السل، موسى. (2006). الأنشطة والمهارات التعليمية. ط 1. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. عمان.
- الفوال، محمد خير أحمد. (2009). دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة العملية التعليمية في الجامعة الافتراضية السورية. جامعة دمشق .كلية التربية.
- القرآن الكريم.
- كروسبي، فيليب . (2006). الجودة بلا معاناة. ترجمة : محسن الدسوقي. مركز البحوث. الرياض. معهد الإدارة العامة.
- مديرية الاعتمادية وضمان الجودة. (2005). الملتقى الأول للحوار حول قضايا الجودة والاعتمادية في التعليم العالي. جامعة تشرين. الجمهورية العربية السورية.
- مرعي، توفيق. (2003). شرح الكفايات التعليمية. عمان. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود.(2009). طرائق التدريس العامة. ط4. عمان. دار المسيرة.
- المعايير القومية للتعليم في مصر .(2003). مجلد 1. القاهرة. الأمل للطباعة والنشر .
- المنجد في اللغة و الإعلام .(2000). ط 38 . دار المشرق. بيروت. لبنان.
- منصور، علي، الأحمد، أمل، الشماس، عيسى.(2009). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. جامعة دمشق.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم .(2005). التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة. التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع.
- ملحم، سامي محمد .(2000). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس . ط 1 . دار المسيرة. عمان.
- ميخائيل، امطانيوس.(2008). القياس والتقويم في التربية الحديثة. (ج1، ط2، معدلة موسعة). منشورات جامعة دمشق. دمشق. الجمهورية العربية السورية.
- الوكيل، حلمي أحمد؛ المفتي، محمد أمين.(2007). أسس بناء المنهج وتنظيماتها. دار المسيرة. عمان.
- النيسابوري، مسلم بن الحجاج بن مسلم القشيري.(1998). صحيح مسلم. بيت الأفكار. الدولية للنشر والتوزيع. رقم الحديث (6410).
- وزارة التربية.(2015). المادة الرابعة. الفصل الثاني. النظام الداخلي. الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية، لجنة التنسيق العليا.(2006). مدخل إلى المعايير الوطنية لمناهج التعليم ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية. الجمهورية العربية السورية.
- وزارة التربية .(2018). الدليل الوطني للتقويم من أجل التعلم. مركز التقويم والقياس. دمشق.
- يوسف، ماهر و إسماعيل، صبري محمد .(2006). التدريس مبادئ ومهاراته.الرياض. مكتبة الرشد.

❖ المجالات:

- إبراهيم، أحمد.(2012). برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم الإلكتروني لتنمية الكفايات المهنية واختزال القلق التدريسي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية. دراسات تربوية ونفسية. مجلة كلية التربية بالزقازيق. مصر. ع (75).

- الأسطل، إبراهيم، الرشيد، سمير .(2003). دراسة تقويمية لكفاية التخطيط المدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة . *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*. المجلد الأول. العدد الرابع. كلية التربية. جامعة دمشق.
- آل رفعة ، مسفرة بن جبران .(2015). تصور مقترح لضمان الجودة والاعتماد المؤسسي بمدارس السعودية في ضوء التوجهات العالمية . *مجلة جامعة الباحة للعلوم الانسانية*. العدد2 . ربيع الأول .(1436). يناير 2015.
- براجل ، علي .(2001). مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين. في *مجلة العلوم الاجتماعية*. العدد 10. جامعة باتنة. الجزائر.
- الجلي، سوسن. (2010). "الجودة في التعليم العالي". *مجلة الاتحاد الجامعات العربية*. ع (3) السنة (21). عمان.
- الرشيد ، محمد بن أحمد .(2001). "لنكن متفائلين ". *مجلة المعرفة الجمعية السعودية*. العدد(89). الرياض.
- السايح ، محمد مصطفى .(2006). "الجودة - جودة التعليم - إدارة الجودة الشاملة رؤية حول المفهوم والأهمية". *مجلة كلية التربية الرياضية للبنين* . جامعة الاسكندرية.
- الشايب، محمد ومنصور زاهي.(2011). "قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية". *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*. العدد(4). عدد خاص بملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
- الشايح، سعود. (2004). "الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية في مراحل التعليم العام". دولة الكويت. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطا*. مج 2. ج 2. ع (33).
- عبد الحميد الخطابي.(2004). " برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين، ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجدة ". *مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية*. المجلد 16. العدد 2. يوليو. جدة.
- عزب، محمد؛ حسن، رجب.(2008). الكفايات اللازمة لمعلم التعليم قبل الجامعي في ضوء تحديات العولمة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*. العدد 1 . *جامعة الزقازيق*. كلية التربية.

- العليمات ، حمود محمد.(2010). " درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا ". **مجلة الجامعة الإسلامية .(سلسلة الدراسات الإنسانية)**. المجلد18. العدد 2. يونيو. عمان. الأردن.
- عيد ، غادة خالد . (2004). " قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت "دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس". **في مجلة العلوم النفسية والتربوية**. المجلد05 . العدد 03 . جامعة البحرين.
- عيسى، سمير وإبراهيم، حامد والرشيد، الاسطل .(2003). " دراسة تقييمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة". **في مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** . المجلد الأول. العدد الرابع. كلية التربية. جامعة دمشق.
- كرم، إبراهيم محمد .(2002). "ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية". **مجلة العلوم النفسية والتربوية** . المجلد3. العدد4 . جامعة البحرين.
- كنعان، أحمد.(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).
- مجدلاوي، فايز.(2007) . إصلاح النظام التعليمي وتحقيق جودة التعليم. **مجلة المعلم العربي**. السنة الستون. العدد الثاني. ص 55- 44. الجمهورية العربية السورية.
- المخلاقي، عبد الله محمد.(2007). " تقويم برامج إعداد مدرّس الأحياء في كلية التربية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة". **مجلة كلية التربية. جامعة تگز**. المجلد (21). العدد (1). جامعة أسيوط.
- هارون، نعمت .(2007). "صعوبات البحث في تأثيرات جودة المعلم في التعليم المدرسي ونواتجه". **مجلة كلية التربية بالفيوم**. العدد السابع.

❖ الرسائل:

- أبو عبدة، فاطمة عيسى (2011). "درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في مدارس محافظة نابلس من وجهة نظر المديرين فيها". رسالة ماجستير في الإدارة التربوية غير منشورة. جامعة النجاح الوطنية. نابلس.
- بلهامل، خديجة (2015). "تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية". دراسة ميدانية بسكرة. جامعة محمد خضير. كلية العلوم الإنسانية. شعبه التربية.
- الجعافرة، عبد السلام يوسف والزيديين، خالد عبد الوهاب (2014). "درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي المرحلة في إقليم جنوب الأردن وفقاً لمعايير الجودة الشاملة". جامعة الزرقاء. الأردن.
- الحجي، وفديّة مصطفى (2015). "الكفاية الخارجيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة". رسالة ماجستير في أصول التربية. جامعة دمشق. كلية التربية. دمشق. الجمهورية العربية السورية.
- خزعلي، قاسم ومومني، عبد اللطيف (2010). "دراسة بعنوان الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص". مجلة جامعة دمشق. المجلد 26. العدد الثالث.
- الصقرات، خلف (2006). "تقويم أداء الطالبات / المعلمات تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس وبناء برنامج تدريبي مقترح وقياس فاعليته في جامعة مؤتة. الأردن. رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية، كلية التربية، جامعة دمشق.
- لفقي، جلييلة (2018). "تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي". مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية. العدد (33). مارس. جامعة قاصدي مرباح ورقلة.
- مسلم، رامي محمد خليل (2018). "درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين". رسالة ماجستير في الإدارة والمناهج. جامعة الشرق الأوسط. كلية العلوم التربوية. عمان. الاردن.

- المنسي، يوسف.(2010). "الكفاءة الخارجية للتعليم المعماري بكلية الهندسة في الجامعة الإسلامية". غزة : مجلة الجامعة الإسلامية . مجلد (18).العدد(1).

❖ المؤتمرات والمواقع الإلكترونية:

- أحمد، أحمد إبراهيم.(2002). معايير جودة الإدارة التعليمية والمدرسية. المؤتمر العلمي السابع. جودة التعليم بالمدرسة المصرية المنعقد في 28-29 نيسان. كلية التربية. جامعة طنطا . مصر .
- الأغا، عبد المعطي رمضان (2004). الاتجاهات المعاصرة في تقويم أداء المعلم. المؤتمر السادس عشر (تكوين المعلم) . الفترة من 21- 22 يوليو. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الأول. دار الضيافة. جامعة عين شمس. القاهرة. مصر العربية .
- إلياس، أسماء. (2009). تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق منحى الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر. المؤتمر العلمي الثاني. كلية العلوم التربوية . جامعة جرش. الاردن .
- البناء، رياض.(2001). إدارة الجودة الشاملة مفهومها وأسلوب إرسائها، المؤتمر السنوي الواحد والعشرون للتعليم الإعدادي، المملكة العربية السعودية.

www.moe.gov.bh/conferences/con21/w4.doc Access date 10\11\2018

- السيد، يسري مصطفى.(2008). تنمية الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العلاجية لتحسين المستوى التحصيلي. جامعة الإمارات العربية المتحدة. كلية التربية. أبو ظبي. http: // www. Khayma. Com/ yousry/ index.htm Access date 2019/2/2

- الجرف، ريماء.(2009). تصور مقترح لمعايير تقويم الجودة في إعداد طلاب المرحلة الثانوية للدراسة الجامعية. الرياض. المملكة العربية السعودية.

http://www.buraydh.com/forum/archive/index. Access date 2018/11/10

- رمضان، إيمان.(2012). معايير مقترحة لتقويم أداء معلم التربية الرياضية في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم مصر: بحث منشور في المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان الجودة المنعقد في القاهرة(2012).

- الصائغ، محمد الحجيلان وطلال العمر، عبد العزيز. (2002). اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية- " رؤية مستقبلية -دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي. المملكة العربية السعودية. وكالة الوزارة لكليات المعلمين. الرياض.
- العنزي، بشرى.(2007). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان الجودة في التعليم. القصيم. المملكة العربية السعودية.
- <http://www.moeforum.net/vb1/showthread.php> Access date 2018/11/1
- عبد الجواد ، مختار. (2003).- المؤشرات التربوية وتقييم أداء معلم التعليم في مصر في عصر المعلومات . المؤتمر السنوي الحادي عشر لجمعية التربية المقارنة (نظم تقييم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات) . 25 - 26 يناير . دار الفكر العربي . القاهرة .مصر العربية .
- عبيد، وليم. (2005، يوليو). معايير علم الرياضيات. المؤتمر العلمي السابع عشر. مناهج التعليم والمستويات المعيارية. جامعة عين شمس. القاهرة.
- العنزي، بشرى.(2007). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) بعنوان الجودة في التعليم. القصيم. المملكة العربية السعودية.
- <http://www.moeforum.net/vb1/showthread.php> Access date 2018/11/1
- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (2004). جهود التربية والتعليم في الوطن العربي التحديات والتوجهات . وثيقة مقدمة إلى الدورة السابعة والأربعين للمؤتمر الدولي للتربية . جنيف 8-11 / 9 / 2004 م . <http://www.unesco.org/ar/efareport> Access date 2018/10/10.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم .(2005).التعليم للجميع ضرورة ضمان الجودة . التقرير العالمي لرصد التعليم للجميع . <http://www.unesco.org/ar/efareport> .Access date 2018/10/10

- المنوفي، سعيد .(2009).إطار التربية العملية "مرشد في التدريس "مشروع تطوير كليات التربية . (FOEP) . مشروع تطوير التربية العملية . كلية التربية . جامعة المنوفية. مصر . <http://www.foep/project4> Access date 2019/1 /14
- ميخائيل، ناجي.(2009). توظيف نموذج أبعاد التعلم / التفكير لمارزانو في تدريس الرياضيات رؤية مستقبلية . ورقة مقدمة لندوة المناهج الدراسية رؤى مستقبلية 16-18/3/2009 جامعة السلطان قابوس. كلية التربية . سلطنة عمان.
- <http://www.squ.edu.om> Access date 2018/11/25
- وهبي ، السيد إسماعيل. (2002) . اتجاهات معاصرة في تقويم اداء المعلم . المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء)- 24 — 25 يوليو 2002 . جامعة عين شمس . القاهرة . مصر العربية .
- وهبي، السيد .(2011م). تقويم جودة التعليم والتعلم. المؤتمر العربي الاول، الامتحانات والتقويم التربوي. رؤية مستقبلية. المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي . القاهرة.
- <https://www.qassimedu.gov.sa/edu/showthread.php?t=101465>
- 2018/11/18

❖ المراجع الأجنبية:

- Davies, D. & Rogers, M. (2000).Pre-Service Primary Teaches, Planning for Science and Technological Education, Vol.18, No.2, November, PP.215 -226.
- Tyler. & Waldrup,B.(2002)Improving Primary Sconce Schools' Experience of Change, Australia Primary and Junior Science,Vol.18, No.4, December , PP,23-28.
- Orlich , Donald and Others (2007) : Teaching strategy : A Guide to effective instruction . New York : Houghton mifflinn company
- Kenned .(2002) . Perceived Technological Competencies Of Elementary Teachers In UK School. Coventry. United kingdom .
- Walberg Herbert & Evers Williamson (2006): Testing Student Learning, Evaluating Teaching Effectiveness.

- <http://www.hoover.org/publications>. Access date 25\1\2019
- Songer, N.B. (2007): Digital Resources Versus Cognitive Tools: a discussion of learning science with technology. In s. Abell and n. Lederman (eds.) Handbook of research on science, education. Mahwah, nj: erlbaum. P. 471-491
 - Stone, E.J(2002): Teacher Training And Pedagogical Methods, Teacher Quality.
[http:// www.media.hoover.org](http://www.media.hoover.org). Access date 5\2\2019.
 - National Council For Accreditation Of Teacher Education(NCATE) (2008):(
Professional Standards For The Accreditation Of Teacher Preparation Institutions.
<http://www.ncate.org>. Access date 28 / 11/2018
 - Bonnichon ,Gilles؛Martina, Daniel(2008): Métier D'enseignant: 10 Compétences Professionnelles ,vuibert, paris
 - Castro Alison (2006). "Preparing Elementary Preserves Teachers to Use Curriculum Materials. University of Georgia". On Line; Available at: www.eric.ed.gov./
 - Mary Landers, Weary F. & Roberta Weaver(2005). "Teaching Competencies Identified by Teachers: Implications for Teacher". Study about On Line, Available at: [www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail ?accno.](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno.)...
 - Dumma C. Mapolelo(2003)." Case studies of changes of beliefs of two in-service primary school teachers". University of Bostwana. South African Journal of Education. Volume 23. Issue 1.
 - Linda Darling(2002). "Adoption of pre-service teacher programs. Education program Accreditation" . Washington , U.S.A . On Line, Available at: www.editlib.org/d/35082.
 - Hernandez, Justo Rolando, Jr. (2002). Total Quality Management in Education: The Application of TQM in a Texas School District. Dissertation Abstracts International, A 62/11.p.3639, May.
 - Vazalwar, C. and Dey, N. 2001. Teacher Competencies and Use of Innovative Techniques for Improving Classroom Practices: A Discussion, Learning Community, 2 (1): 89-9

- Jens,Dahlgeerd & Kanjik, Kristensen & K, Gopal (2005): Total Quality Management And Education. E B S C O Host Access date 2\1\2019
- Richards , Patricia .(2008). A Competency Approach To Developing – Is This Approach Effective? Australian journal of adult learning, number 1, april
- .2008<http://www.eric.ed.gov>. Access date 25\1\2009.
- Kron, Friedrich. (2002). On Electronic Media Teaching Competence (Emtc).<http://www.etpe.gr/files/proceedings>. Access date 20\11\2008.
- D' Hainault , Louis. (2002). The meanings of competency .<http://www.moudir.net>
- Richey R.C. Dennes , F.C. & Foxon , M. (2001). Instructional design competencies: New York: The standards. Clearinghouse on information& technology. Syracuse University, Syracuse.
- Varma ,Charu.(2007).Improving Quality of Elementary Education By Monitoring Professional Competencies of Teachers for Inclusive Education, ERIC–Education Resources Information Center (ED494892)

ملاحق البحث

الملحق (1): الموافقات على تطبيق أداة البحث

الملحق (2): الاستبانة وبطاقة الملاحظة بصورتها النهائية

الملحق (3): استبانة الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة من وجهة نظر المدراء

الملحق (4): استبانة الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة من وجهة نظر الموجهين التربويين

الملحق (5) قائمة معايير الجودة للكفايات التدريسية لأداء المعلمين

الملحق (6): السادة محكمي قائمة الكفايات التدريسية والأدوات البحث المطبقة على معلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة

الملحق رقم (1)

الموافقات على تطبيق أداة البحث

موافقة وزارة التربية:



الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

التاريخ: ١٤٤٠ / /

الموافق لـ: ٢٠١٩ / ٨ / ٨ م

الرقم: ١٥١ / ٤٣ (٣/٤)

مديرية التربية في محافظة ريف دمشق

إشارة إلى الطلب المقدم من قبل الطالبة في كلية التربية ولادة أبو خليف الذي
تُرجو فيه الموافقة على تسهيل مهمتها لزوم بحثها بعنوان "تقويم كفايات معلمي الحلقة
الأولى للتعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة".
وافق السيد الوزير بحاشيته تاريخ ٢٠١٩/٨/١٣ م على تسهيل مهمة الطالبة
المذكور أعلاه في مدارس التعليم الأساسي في مديريتك.

للاطلاع وإجراء ما يازم

معاون وزير التربية

الدكتور فرح سليمان المطلق

الجمهورية العربية السورية
وزارة التربية - الديوان العام
صورة طبق الأصل



صورة إلى:

- مكتب السيد الوزير.
- مكتب السيد معاون الوزير.
- مديرية التوجيه.
- مراسلات التوجيه.

موافقة مديرية تربية ريف دمشق:

الجمهورية العربية السورية

وزارة التربية

مديرية تربية ريف دمشق

الرقم

التاريخ

١٠٠٧٢
٢٠١٩/١٤

إلى السيد مشرف المجمع الإداري في منطقة

إشارة إلى موافقة وزارة التربية رقم ١٥١/م/٤٣/١ (٣/٤) تاريخ ٢٠١٩/١/١٤

وموافقة السيد مدير التربية رقم ١٦٦٢ بتاريخ ٢٠١٩/١/١٤

يطلب إليكم تسهيل مهمة الباحثة السيدة ولادة أبو خليف لتطبيق دراسة بعنوان

(تقويم كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي في ضوء معايير الجودة)

شاكرين تعاونكم

مدير تربية ريف دمشق

ماهر كمال فرج



ر.د المناهج والتوجيه

د.محمود يوسف حلاوة

(Signature)

الملحق رقم (2)

الاستبانة وبطاقة الملاحظة بصورتها النهائية

استبانة الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة من وجهة نظر المعلمين

الزملاء المعلمين:

تحية طيبة وبعد.

تهدف هذه الاستبانة إلى تقييم كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي وفق معايير الجودة وقد تضمنت كفايات تطبق وفق معايير الجودة والتي سيتم التقييم على أساسها وهي (كفاية التخطيط، كفاية التنفيذ، كفاية التقويم، كفاية الإدارة الصفية، كفاية الاتصال والتواصل ، كفاية استخدام تكنولوجيا التعليم) مع العلم أن هناك عدد لا يحصى من الكفايات التدريسية ولكننا اخترنا ما يناسب الدراسة لذلك أرجو التفضل بالإجابة على بنود الاستبانة بكل صدق وموضوعية علماً بأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

إن كل اجابة بخصوص أي بند من بنود الاستبانة تدرج في خمسة مستويات هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً. وما عليكم إلا أن تضعوا شارة (x) في الفراغ الذي يتوافق مع المستوى الذي ترونه مناسب.

أشكر تعاونكم ومساهمتمكم الفعالة

الباحثة ولادة أبو خليف

❖ معلومات عامة:

سنوات الخبرة:

(1) - 1-5 سنوات () (2) - بين 5 و10 سنوات () (3) - أكثر من 10 سنوات ()

المؤهل العلمي:

(1) - ثانوية عامة () (2) - أهلية تعليم () (3) - معلم صف و ما فوق ()

❖ بنود الاستبانة :

كفايات التخطيط للدرس

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تلم بالأهداف التربوية العامة لمجتمعك.					
2	تحلل خصائص و حاجات التلاميذ وتشخصها.					
3	تحلل محتوى المادة التدريسية بما يساعدك في التخطيط لتنفيذ الدرس.					
4	تصوغ (المعيار) الهدف العام للدرس.					
5	تضبط محتوى الدرس في شكل عناوين واضحة.					
6	تحدد مؤشرات الأداء (الأهداف: المعرفية، الوجدانية، المهارية) بشكل إجرائي.					
7	تصوغ أهداف تدريسية قابلة للملاحظة والقياس.					
8	تربط الأهداف التدريسية بحاجات التلاميذ التدريسية والتربوية.					
9	تقوم بالتخطيط طويل المدى السنوي أو الفصلي لتوزيع المحتوى على الزمن المحدد.					
10	تكتب المراجع المعتمدة في إعداد الدرس.					
11	تحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.					
12	تحدد التقنيات التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس.					
13	تصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات يقوم بها المتعلمون.					
14	تحدد أنسب الطرائق التدريسية لتحقيق أهداف الدرس.					
15	تضبط الزمن المقدر لكل نشاط من الأنشطة التعليمية التعليمية.					
16	تشخص مستويات الطلاب العلمية.					
17	تتعرف على الخبرات السابقة للطلاب قبل البدء بتعليمهم مهارات جديدة.					
18	تخصص للطلاب المتميزين نشاطات إثرائية.					
19	تعد نشاطات تعليمية لمعالجة صعوبات التعلم إن وجدت.					
20	تعمل على تهيئة بيئة صفية محفزة .					

كفايات تنفيذ الدرس

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تهيئ الدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ.					
2	تنطلق من خبرات المتعلمين ومهاراتهم لإنجاز كل نشاط تعليمي.					
3	تسمح للتلاميذ بالتعبير عما يعرفونه مسبقاً عن موضوع الدرس.					
4	تستخدم طرائق تدريس متنوعة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.					
5	تستخدم طرائق التدريس التي توفر الجهد وتختزل الوقت اللازم للتعلم.					
6	تستخدم طرائق تدريس حديثة (حل المشكلات، التعلم التعاوني).					
7	تنظم المادة الدراسية تنظيمًا متسلسلاً منطقيًا وسيكولوجيًا.					
8	تجمع معلومات كافية عن المشكلة محل الدراسة.					
9	تثري المادة العلمية الواردة في الكتاب بالتدريبات والأمثلة والأنشطة.					
10	تساعد التلاميذ على تطبيق الخبرات التي يكتسبونها في مواقف جديدة.					
11	تستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.					
12	توظف عنصر البيئة المحلية كمصدر للتعلم داخل الصف.					
13	توظف الكتاب المدرسي بكل معلوماته شكل فعال أثناء الدرس.					
14	تستخدم مصادر التدريس الموجودة داخل المختبر والمكتبة المدرسية.					
15	تتمي مهارة النقد لدى التلاميذ والبحث عن المعلومات من مصادرها.					
16	تشرح وتبسط المهمات أو التعليمات، لإنجاز كل نشاط بعد القراءة المتأنية.					
17	تتفقد وتتابع أداء المتعلمين خلال انجاز الأنشطة (تشجيع، مساعده، تنبيه..).					
18	تمنح الوقت الكافي لإنجاز الأنشطة التعليمية .					
19	تتجنب السرعة و عدم استكمال المهام.					
20	تنظم العمل في شكل مجموعات عمل مصغرة او كبيرة حسب طبيعة النشاط.					

					21	يترك الحرية للمتعلم باختيار المجموعة التي يعمل بها.
					22	تستخدم أنماطاً مختلفة لتعزيز سلوكيات التلاميذ الإيجابية بشكل فردي وجماعي
					23	تنمي القدرات والميول الإيجابية لدى التلاميذ.
					24	تستخدم التعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي في الزمان والمكان المناسبين.
					25	تحفز المتعلمين على توجيه الأسئلة إليك و تسمح لهم بالمناقشة.
					26	تقديم الحل للمشكلات التعليمية قبل أن يعطيها التلاميذ.
					27	تصمم أنشطة تدريسية إثرائية مناسبة لحاجات وقدرات التلاميذ.
					28	تنهي الدرس بطريقة مناسبة (مراجعة ، ربط).
					29	تختار واجبات متنوعة تشري وتعزز مادة الكتاب تلبي حاجات التلاميذ .
					30	تكلف المتعلمين بالبحث في موضوع الدرس خارج الصف.

كفايات تقويم الدرس

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تطرح أسئلة تتعلق بمعلومات سابقة ذات علاقة بالدرس.					
2	توجه أسئلة واضحة الصياغة محددة المطلوب.					
3	تراقب أداء كل متعلم أثناء انجاز النشاط.					
4	تقدم تغذية راجعة فورية.					
5	تشخص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم أثناء انجاز الأنشطة التعليمية.					
6	تطرح أسئلة تربط الدرس بمختلف المواد الدراسية.					
7	تطرح الأسئلة بشكل واضح بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.					
8	تتأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة أثناء طرح الأسئلة .					
9	تقوم بتقويم كامل خطوات الدرس.					
10	تعتمد على انجاز المشاريع كأداة لقياس مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة.					
11	تنوع أساليب التقويم بما يضمن تقدير مستوى المتعلمين من جميع الجوانب .					
12	تدرب التلاميذ على التقويم الذاتي.					
13	تحدد المعايير التي يتم تقييم التلاميذ على أساسها.					
14	تستخدم بكفاءة العمليات الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج الاختبارات.					
15	تحلل نتائج تطبيق الاختبارات للتعرف على أوجه القصور.					
16	تستخدم السجلات المدرسية للتقويم.					
17	تحدد القرارات التي يمكن اتخاذها في ضوء نتائج التقويم.					
18	تستخدم الاختبارات من أجل الحصول على تغذية راجعة.					
19	تقوم اختباراتها و تعديلها في ضوء نتائج تحليل البنود.					
20	تضع سلم تصحيح مناسب لأسئلة الاختبار.					

كفايات إدارة وتنظيم الصف

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تضع قواعد و إجراءات مناسبة للنشاط الصفّي المنظم.					
2	تضع خطة لجميع المهمات و الحاجات اليومية.					
3	تراقب جميع الأنشطة داخل الصف و تتوقع المشكلات المحتملة.					
4	تشجع التلاميذ على الانتباه.					
5	تستثمر المساحة المتوفرة في الصف بكفاءة.					
6	تفسر و تستجيب فوراً للسلوك غير المرغوب.					
7	تعزز السلوك الايجابي.					
8	تستخدم الإجراءات المناسبة للضبط.					
9	تحرص على أن يحترم التلاميذ بعضهم بعضاً.					
10	تنظم بيئة الصف بما يشجع عملية التعلم.					
11	تشارك مع التلاميذ في علاج مشكلات الصف.					
12	تضبط الظروف المادية داخل الصف.					
13	توزع اهتمامك على جميع التلاميذ.					
14	تنظم أدوار التلاميذ الفردية أو الجماعية في أثناء الدرس وتطبيق النشاطات.					
15	تطور الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.					
16	تتمكن من اتخاذ القرارات السريعة فور نشوء المواقف التي تتطلب ذلك.					
17	توفر جو نفسي ملائم للموقف التعليمي من خلال المبادأة في طرح الأسئلة والتساؤل.					
18	تساعد ذوي الحاجات الخاصة من خلال الإصغاء لاستجاباتهم وتقبل أفكارهم.					
19	تعمل على رعاية أصحاب المواهب الإبداعية من التلاميذ.					
20	تتمي روح المسؤولية لدى التلاميذ من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات.					

كفايات الاتصال والتفاعل الصفّي

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تستخدم اللغة العربية الفصحى أثناء عرض الدرس.					
2	تحدد قواعد تبادل الحوار بينك وبين التلاميذ.					
3	تحتزم لحظات الصمت أثناء الاتصال والتواصل.					
4	تخاطب التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم.					
5	تنظم المناقشات ونشاطات الزمر الصغيرة.					
6	تشجع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية.					
7	تتحلي بروح المرح و توظفها بالشكل المناسب.					
8	تصغي جيداً للتلاميذ عند طرح الأسئلة أو الإجابة عنها					
9	تراعي استخدام الصوت بالانفعالات المتنوعة.					
10	تتحرك داخل الصف بشكل يستقطب أنظار التلاميذ.					
11	تستعمل التعبيرات والألفاظ الودية أثناء التفاعل مع التلاميذ.					
12	تحتزم مبادئ الديمقراطية والعدالة والمساواة.					
13	تشجع التفاعل المتبادل بينك وبين التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.					
14	تحقق العدالة في علاقاتك مع التلاميذ جميعاً.					
15	تتميّ الروح القيادية لدى التلاميذ.					
16	تدعم مشاركة التلاميذ والعمل بروح الفريق.					
17	تستخدم تقنيات الاتصال اللفظية الفعالة لدعم التفاعل داخل الصف.					
18	تستخدم وسائل الاتصال الغير لفظية (الابتسامات والإيحاءات) للاهتمام والتشجيع.					
19	تحتزم فردية كل تلميذ وقيمه وآرائه وأفكاره.					
20	تتعامل مع مشكلات التلاميذ السلوكية بطريقة تقلل من تكرارها.					

كفايات تكنولوجيا التعليم

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	تستخدم التقنيات في تخطيط الدرس.					
2	تستخدم التقنيات في تنفيذ الدرس.					
3	تستخدم التقنيات في تقويم التعليم.					
4	تستخدم التقنيات التعليمية الحديثة الإدارة الصفية.					
5	تستخدم التقنيات في الاتصال والتفاعل الصفّي.					
6	تعرف أهمية تقنيات التدريس ودورها في التدريس.					
7	تمتلك القدرة على استخدام التكنولوجيا في التدريس.					
8	تتعلم ذاتياً باستخدام التكنولوجيا.					
9	تتابع الجديد في مجال تكنولوجيا التدريس.					
10	تستثمر المواقع الإلكترونية في الحصول على المعلومات.					
11	تدرك آثار التكنولوجيا السلبية والإيجابية.					
12	تستخدم تقنيات التعليم التقليدية (النماذج - العينات - السبورة الضوئية).					
13	تراعي مبادئ تخطيط و تصميم وانتاج المواقف التعليمية وفق تكنولوجيا التعليم.					
14	تشرح أسلوب المحافظة على الأجهزة المستخدمة.					
15	تستخدم برامج الفيديو في التعليم.					
16	تستخدم الوسائط المتعددة في العملية التعليمية التعليمية.					
17	تستخدم البرمجيات التطبيقية مثل برنامج معالجة النصوص وبرنامج البوربوينت.					
18	تستطيع حل المشكلات التي تحصل عند التعليم بالتقنيات التعليمية الحديثة .					
19	تشجع التلاميذ على استخدام التكنولوجيا في البحث والتقصي والتعلم الذاتي.					
20	تستخدم الحاسوب في توثيق نتائج التلاميذ.					

شكراً لتعاونكم

الباحثة ولّادة أبو خليف

بطاقة ملاحظة لأداء المعلم

أولاً : معلومات عامة

• المؤهل العلمي:

(1)- ثانوية عامة () (2)- اهلية تعليم () (3)- معلم صف و ما فوق ()

• سنوات الخبرة:

(1)- 5-1 سنوات () (2)- 10-5 سنوات () (3)- 10 سنوات فأكثر ()

ثانياً : المهارات التدريسية:

الرقم	مؤشرات الأداء	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة
1	يثير دافعية المتعلم نحو التعلم.			
2	يتيح العمل ضمن آلية واضحة ومنظمة.			
3	يتيح فرصة للتعلم الذاتي.			
4	يفعل مهارات التفكير.			
5	يراعي القدرات التعليمية في عرض المادة التعليمية.			
6	يتيح فرصة للحوار والتعبير والتفاعل.			
7	يتيح مجال لتفعيل الطلاقة اللغوية.			
8	يتيح استثمار خبرات الطالب الحياتية.			
9	يتيح الربط مع الكتاب ومصادر التعلم.			
10	يتيح فرصة اكتشاف القدرات والميول.			
11	يتيح فرصة اكتساب خبرات جديدة.			

12	يُتيح المشاركة لجميع التلاميذ.		
13	يُتمتع بالمرونة في التنفيذ.		
14	يُتيح التقويم الذاتي.		
15	يُتيح تقويم الأقران.		
16	يتضمن تقويم أداء المتعلم وفق المهارات والقدرات المستهدفة.		
17	يستعمل الوسائل أو التقنيات التعليمية بفاعلية.		
18	يُتيح الإغلاق تثبيت مخرجات التعلم.		
19	يفتح الإغلاق مجالاً للبحث والتوسع.		
20	يفتح الإغلاق مجالاً للتطبيق العملي الحياتي.		

الباحثة: ولادة أبو خليف

الملحق (3)

استبانة الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة من وجهة نظر المدراء

السادة مدراء مدارس الحلقة الأولى:

تحية طيبة وبعد.

تهدف هذه الاستبانة إلى تقييم كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي وفق معايير الجودة وقد تضمنت كفايات تطبق وفق معايير الجودة والتي سيتم التقييم على أساسها وهي (كفاية التخطيط ، كفاية التنفيذ ، كفاية التقويم ، كفاية الإدارة الصفية ، كفاية الاتصال والتواصل ، كفاية استخدام تكنولوجيا التعليم) مع العلم أن هناك عدد لا يحصى من الكفايات التدريسية ولكننا اخترنا ما يناسب الدراسة لذلك أرجو التفضل بالإجابة على بنود الاستبانة بكل صدق وموضوعية علماً بأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

إن كل إجابة بخصوص أي بند من بنود الاستبانة تدرج في خمسة مستويات هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً. وما عليكم إلا أن تضعوا إشارة (x) في الفراغ الذي يتوافق مع المستوى الذي ترونه مناسب.

أشكر تعاونكم ومساهمتمكم الفعالة

الباحثة ولادة أبو خليف

❖ معلومات عامة:

سنوات الخبرة:

(1) - 1-5 سنوات () (2) - بين 5 و10 سنوات () (3) - أكثر من 10 سنوات ()

المؤهل العلمي:

(1) - أهلية تعليم () (2) - إجازة جامعية () (3) - دبلوم وما فوق ()

الملحق رقم (4)

استبانة الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة من وجهة نظر
الموجهين التربويين

السادة الموجهين التربويين:

تحية طيبة وبعد.

تهدف هذه الاستبانة إلى تقييم كفايات معلمي الحلقة الأولى للتعليم الأساسي وفق معايير الجودة وقد تضمنت كفايات تطبق وفق معايير الجودة والتي سيتم التقييم على أساسها وهي (كفاية التخطيط، كفاية التنفيذ، كفاية التقويم، كفاية الإدارة الصفية، كفاية الاتصال والتواصل، كفاية استخدام تكنولوجيا التعليم) مع العلم أن هناك عدد لا يحصى من الكفايات التدريسية ولكننا اخترنا ما يناسب الدراسة لذلك أرجو التفضل بالإجابة على بنود الاستبانة بكل صدق وموضوعية علماً بأنها ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

إن كل إجابة بخصوص أي بند من بنود الاستبانة تدرج في خمسة مستويات هي: دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً. وما عليكم إلا أن تضعوا شارة (x) في الفراغ الذي يتوافق مع المستوى الذي ترونه مناسب.

أشكر تعاونكم ومساهمتم الفعالة

الباحثة: ولادة أبو خليف

❖ معلومات عامة:

سنوات الخبرة:

(1) - 1-5 سنوات () (2) - بين 5 و 10 سنوات () (3) - أكثر من 10 سنوات ()

المؤهل العلمي:

(1) - إجازة جامعية () (2) - دبلوم تأهيل تربوي () (3) - دبلوم وما فوق ()

❖ بنود الاستبانة:

كفايات التخطيط للدرس

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يلم بالأهداف التربوية العامة لمجتمعه.					
2	يحلل و يشخص خصائص و حاجات التلاميذ.					
3	يحلل محتوى المادة التدريسية بما يساعده في التخطيط لتنفيذ الدرس.					
4	يصوغ (المعيار) الهدف العام للدرس.					
5	يضبط محتوى الدرس في شكل عناوين واضحة.					
6	يحدد مؤشرات الأداء (الأهداف: المعرفية، الوجدانية، المهارية) بشكل إجرائي.					
7	يصوغ أهداف تدريسية قابلة للملاحظة والقياس.					
8	يربط الأهداف التدريسية السلوكية بحاجات التلاميذ التدريسية والتربوية.					
9	يقوم بالتخطيط طويل المدى السنوي أو الفصلي لتوزيع المحتوى على الزمن المحدد .					
10	يكتب المراجع المعتمدة في إعداد الدرس.					
11	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.					
12	يحدد التقنيات التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس.					
13	يصمم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات يقوم بها المتعلمون.					
14	يحدد أنسب الطرائق التدريسية لتحقيق أهداف الدرس.					
15	يضبط الزمن المقدر لكل نشاط من الأنشطة التعليمية التعليمية.					
16	تشخص مستويات الطلاب العلمية.					
17	تتعرف على الخبرات السابقة للطلاب قبل البدء بتعليمهم مهارات جديدة.					
18	تخصص للطلاب المتميزين نشاطات إثرائية.					
19	تعد نشاطات تعليمية لمعالجة صعوبات التعلم إن وجدت.					
20	تعمل على تهيئة بيئة صفية محفزة .					

كفايات تنفيذ الدرس

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يهيئ الدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ.					
2	ينطلق من خبرات المتعلمين ومهاراتهم لإنجاز كل نشاط تعليمي.					
3	يسمح للتلاميذ بالتعبير عما يعرفونه مسبقاً عن موضوع الدرس.					
4	يستخدم طرائق تدريس متنوعة تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.					
5	يستخدم طرائق التدريس التي توفر الجهد ويختزل الوقت اللازم للتعلم.					
6	يستخدم طرائق تدريس حديثة (حل المشكلات، التعلم التعاوني).					
7	ينظم المادة الدراسية تنظيمًا متسلسلاً منطقيًا وسيكولوجيًا.					
8	يجمع معلومات كافية عن المشكلة محل الدراسة.					
9	يثير المادة العلمية الواردة في الكتاب بالتدريبات والأمثلة والأنشطة.					
10	يساعد التلاميذ على تطبيق الخبرات التي يكتسبونها في مواقف جديدة .					
11	يستخدم الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.					
12	يوظف عنصر البيئة المحلية كمصدر للتعلم داخل الصف.					
13	يوظف الكتاب المدرسي بكل معلوماته شكل فعال أثناء الدرس.					
14	يستخدم مصادر التدريس الموجودة داخل المختبر والمكتبة المدرسية.					
15	ينمي مهارة النقد لدى التلاميذ والبحث عن المعلومات من مصادرها.					
16	يشرح وتبسط المهمات أو التعليمات لإنجاز كل نشاط بعد القراءة المتأنية.					
17	يتفقد ويتابع أداء المتعلمين خلال انجاز الأنشطة (تشجيع، مساعدته، تنبيه..).					
18	يمنح الوقت الكافي لإنجاز الأنشطة التعليمية .					
19	يتجنب السرعة و عدم استكمال المهام.					
20	ينظم العمل في شكل مجموعات عمل مصغرة او كبيرة حسب طبيعة النشاط.					

					21	يترك الحرية للمتعلم باختيار المجموعة التي يعمل بها.
					22	يستخدم أنماطاً مختلفة لتعزيز سلوكيات التلاميذ الإيجابية بشكل فردي وجماعي
					23	ينمي القدرات والميول والحاجات الإيجابية لدى التلاميذ.
					24	يستخدم التعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي في الزمان والمكان المناسبين.
					25	يحفز المتعلمين على توجيه الأسئلة إليه و تسمح لهم بالمناقشة.
					26	يقدم الحل للمشكلات التعليمية قبل أن يعطيها التلاميذ.
					27	يصمم أنشطة تدريسية إثرائية مناسبة لحاجات وقدرات التلاميذ.
					28	ينهي الدرس بطريقة مناسبة (مراجعة، ربط).
					29	يختار واجبات متنوعة تشري وتعزز مادة الكتاب تلبي حاجات التلاميذ .
					30	يكلف المتعلمين بالبحث في موضوع الدرس خارج الصف.

كفايات تقويم الدرس

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يطرح أسئلة تتعلق بمعلومات سابقة ذات علاقة بالدرس.					
2	يوجه أسئلة واضحة الصياغة محددة المطلوب.					
3	يراقب أداء كل متعلم أثناء انجاز النشاط.					
4	يقدم تغذية راجعة فورية.					
5	يشخص الصعوبات الملاحظة عند كل متعلم أثناء انجاز الأنشطة التعليمية.					
6	يطرح أسئلة تربط الدرس بمختلف المواد الدراسية.					
7	يطرح الأسئلة بشكل واضح، بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.					
8	يتأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة أثناء طرح الأسئلة.					
9	يقوم بمناقشة كامل عناصر الدرس.					
10	يعتمد على انجاز المشاريع كأداة لقياس مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة.					
11	ينوع أساليب التقويم بما يضمن تقدير مستوى المتعلمين من جميع الجوانب.					
12	يدرب التلاميذ على التقويم الذاتي.					
13	يحدد المعايير التي يتم تقييم التلاميذ على أساسها.					
14	يستخدم بكفاءة العمليات الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج الاختبارات.					
15	يحلل نتائج تطبيق الاختبارات للتعرف على أوجه القصور.					
16	يستخدم السجلات المدرسية للتقويم.					
17	يحدد القرارات التي يمكن اتخاذها في ضوء نتائج التقويم.					
18	يستخدم الاختبارات من أجل الحصول على تغذية راجعة.					
19	يقوم اختبارات و يعدلها في ضوء نتائج تحليل البنود.					
20	يضع سلم تصحيح مناسب لأسئلة الاختبار.					

كفايات إدارة وتنظيم الصف

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يضع قواعد و إجراءات مناسبة للنشاط الصفّي المنظم.					
2	يضع خطة لجميع المهمات و الحاجات اليومية.					
3	يراقب جميع الأنشطة داخل الصف و يتوقع المشكلات المحتملة.					
4	يشجع التلاميذ على الانتباه.					
5	يستثمر المساحة المتوفرة في الصف بكفاءة.					
6	يفسر و تستجيب فوراً للسلوك الغير المناسب.					
7	يعزز السلوك الإيجابي.					
8	يستخدم الإجراءات المناسبة للضبط.					
9	يحرص على أن يحترم التلاميذ بعضهم بعضاً.					
10	ينظم بيئة الصف بما يشجع عملية التعلم.					
11	يشترك مع التلاميذ في علاج مشكلات الصف.					
12	يضبط الظروف المادية داخل الصف.					
13	يوزع اهتمامه على جميع التلاميذ.					
14	ينظم أدوار التلاميذ الفردية أو الجماعية في أثناء الدرس وتطبيق النشاطات.					
15	يطور الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.					
16	يتمكن من اتخاذ القرارات السريعة فور نشوء المواقف التي تتطلب ذلك.					
17	يوفر جو نفسي ملائم للموقف التعليمي من خلال المبادأة في طرح الأسئلة والتساؤل.					
18	يساعد ذوي الحاجات الخاصة من خلال الإصغاء لاستجاباتهم وتقبل أفكارهم.					
19	يعمل على رعاية أصحاب المواهب الإبداعية من التلاميذ.					
20	ينمي روح المسؤولية لدى التلاميذ من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات.					

كفايات الاتصال والتفاعل الصفّي

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يستخدم اللغة العربية الفصحى أثناء عرض الدرس.					
2	يحدد قواعد تبادل الحوار بينه وبين التلاميذ.					
3	يحترم لحظات الصمت أثناء الاتصال والتواصل.					
4	يخاطب التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم.					
5	يقود المناقشات ونشاطات الزمر الصغيرة.					
6	يشجع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية.					
7	يتحلى بروح المرح و يوظفها بالشكل المناسب.					
8	يصغي جيداً للتلاميذ عند طرح الاسئلة أو الإجابة عنها.					
9	يراعي استخدام الصوت بالانفعالات المتنوعة.					
10	يتحرك داخل الصف بشكل يستقطب أنظار التلاميذ.					
11	يستعمل التعبيرات والألفاظ الودية أثناء التفاعل مع التلاميذ.					
12	يحترم مبادئ الديمقراطية والعدالة والمساواة.					
13	يشجع التفاعل المتبادل بينه وبين التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.					
14	يحقق العدالة في علاقاته مع التلاميذ جميعاً.					
15	ينمي الروح القيادية لدى التلاميذ.					
16	يدعم مشاركة التلاميذ والعمل بروح الفريق.					
17	يستخدم تقنيات الاتصال اللفظية الفعالة لدعم التفاعل داخل الصف.					
18	يستخدم وسائل الاتصال الغير لفظية (الابتسامات والإيحاءات) للاهتمام والتشجيع.					
19	يحترم فردية كل تلميذ وقيمه وآرائه وأفكاره.					
20	يتعامل مع مشكلات التلاميذ السلوكية بطريقة تقلل من تكرارها.					

كفايات تكنولوجيا التعليم

الرقم	الكفايات التدريسية المطبقة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	يستخدم التقنيات في تخطيط الدرس.					
2	يستخدم التقنيات في تنفيذ الدرس.					
3	يستخدم التقنيات في تقويم التعليم.					
4	يستخدم التقنيات التعليمية الحديثة الإدارة الصفية.					
5	يستخدم التقنيات في الاتصال والتفاعل الصفّي.					
6	يعرف أهمية تقنيات التدريس ودورها في التدريس.					
7	يمتلك القدرة على استخدام التكنولوجيا في التدريس.					
8	يتعلم ذاتياً باستخدام التكنولوجيا.					
9	يتابع الجديد في مجال تكنولوجيا التدريس.					
10	يستثمر المواقع الإلكترونية في الحصول على المعلومات.					
11	يدرك آثار التكنولوجيا السلبية والإيجابية.					
12	يستخدم تقنيات التعليم التقليدية (النماذج - العينات - السبورة الضوئية).					
13	يراعي مبادئ تخطيط و تصميم وانتاج المواقف التعليمية وفق تكنولوجيا التعليم.					
14	يشرح أسلوب المحافظة على الأجهزة المستخدمة.					
15	يستخدم برامج الفيديو في التعليم.					
16	يستخدم الوسائط المتعددة في العملية التعليمية التعليمية.					
17	يستخدم البرمجيات التطبيقية مثل برنامج معالجة النصوص وبرنامج البوربوينت.					
18	يستطيع حل المشكلات التي تحصل عند التعليم بالتقنيات التعليمية الحديثة .					
19	يشجع التلاميذ على استخدام التكنولوجيا في البحث والتقصي والتعلم الذاتي.					
20	يستخدم الحاسوب في توثيق نتائج التلاميذ.					

شكراً لتعاونكم

الباحثة: ولادة أبو خليف

الملحق رقم (5) قائمة معايير الجودة للكفايات التدريسية لأداء المعلمين

المحور الأول: معايير الجودة المتعلقة بكفايات التخطيط للدرس

- الإلمام بالأهداف التربوية العامة لمجتمع.
- تحليل خصائص و حاجات التلاميذ وتشخيصها.
- تحليل محتوى المادة التدريسية بما يساعد في التخطيط لتنفيذ الدرس.
- صياغة (المعيار) الهدف العام للدرس.
- تحديد مؤشرات الأداء (الأهداف: المعرفية، الوجدانية، المهارية) بشكل إجرائي.
- صياغة الأهداف التدريسية بحيث تكون قابلة للملاحظة والقياس.
- الربط بين الأهداف التدريسية وحاجات التلاميذ التدريسية والتربوية.
- التخطيط طويل المدى السنوي أو الفصلي لتوزيع المحتوى على الزمن المحدد.
- تحديد المراجع المعتمدة في إعداد الدرس.
- تحديد الطرائق التدريسية الوسائل التعليمية، والتقنيات المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
- تصميم الأنشطة التعليمية على شكل مهمات يقوم بها المتعلمون.
- تضبط الزمن المقدر لكل نشاط من الأنشطة التعليمية.
- التعرف على مستويات التلاميذ وخبراتهم السابقة قبل البدء بتعليمهم مهارات جديدة.
- العمل على تهيئة بيئة صفية محفزة للتعلم.

المحور الثاني: معايير الجودة المتعلقة بكفايات تنفيذ الدرس

- التهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.
- الانطلاق من خبرات المتعلمين ومهاراتهم لإنجاز كل نشاط تعليمي.
- تعبير التلاميذ مسبقاً عما يعرفونه عن موضوع الدرس.
- استخدام طرائق تدريس حديثة توفر الجهد والوقت، و تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.
- تنظيم المادة الدراسية تنظيمًا متسلسلاً منطقياً وسيكولوجياً.
- جمع معلومات كافية عن المشكلة محل الدراسة.
- إثراء المادة العلمية الواردة في الكتاب بالتدريبات والأمثلة والأنشطة.
- تطبيق التلاميذ للخبرات التي يكتسبونها في مواقف جديدة.

- استخدام الوسائل التعليمية (عنصر البيئة المحلية) بطريقة صحيحة وفي الوقت المناسب.
- توظيف الكتاب المدرسي بكل معلوماته بشكل فعال أثناء الدرس.
- توظيف مقتنيات المختبر والمكتبة المدرسية كمصادر للتدريس.
- تنمية مهارة التفكير الناقد لدى التلاميذ والبحث عن المعلومات من مصادرها.
- شرح وتبسيط المهمات أو التعليمات، لإنجاز كل نشاط بعد القراءة المتأنية.
- متابعة أداء المتعلمين خلال انجاز الأنشطة (تشجيع، مساعدة، تنبيه..).
- تجنب السرعة بمنح الوقت الكافي، لإنجاز الأنشطة التعليمية واستكمال المهام.
- تنظيم العمل في شكل مجموعات عمل مصغرة، أو كبيرة حسب الرغبة وطبيعة النشاط.
- استخدام أنماطاً مختلفة لتعزيز سلوكيات التلاميذ الإيجابية بشكل فردي وجماعي.
- تنمية القدرات والمويل الإيجابية بتحفيز التلاميذ على توجيه الأسئلة ومناقشتها.
- استخدام التعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي في الزمان والمكان المناسبين.
- تصميم أنشطة إثرائية مناسبة لحاجات وقدرات التلاميذ وتساعد على اكتساب معلومات إضافية.

- إنهاء الدرس بطريقة مناسبة (مراجعة ، ربط).
- اختيار واجبات متنوعة تثري وتعزز مادة الكتاب وتلبي حاجات التلاميذ.
- تكليف التلاميذ بالبحث في موضوع الدرس خارج الصف.

المحور الثالث: معايير الجودة المتعلقة بكفايات تقييم للدرس

- طرح أسئلة تتعلق بمعلومات سابقة ذات علاقة بالدرس.
- توجيه أسئلة واضحة الصياغة محددة المطلوب.
- مراقبة أداء كل متعلم أثناء انجاز النشاط، وتقديم تغذية راجعة فورية.
- تحديد الصعوبات أثناء انجاز الأنشطة التعليمية عند كل متعلم.
- طرح الأسئلة بشكل واضح ودقيق ومباشر، وبطريقة تربط الدرس بمختلف المواد.
- التأكد من أن جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة أثناء طرح الأسئلة.
- الاعتماد على انجاز المشاريع كأداة لقياس مدى تحقيق الكفاءات المستهدفة.
- تنويع أساليب التقويم بما يضمن تقدير مستوى التلاميذ من جميع الجوانب.

- تدريب التلاميذ على التقويم الذاتي وتقويم الأقران.
- تحديد المعايير التي يتم تقييم التلاميذ على أساسها.
- استخدام العمليات الإحصائية بكفاءة لتحليل نتائج الاختبارات وتحديد أوجه القصور.
- تحدد القرارات التي يمكن اتخاذها في ضوء نتائج التقويم.
- استخدام الاختبارات من أجل الحصول على تغذية راجعة.
- تقويم الاختبارات وتعديلها في ضوء نتائج تحليل البنود.
- وضع سلالمة تصحيح مناسبة لأسئلة الاختبارات.

المحور الرابع: معايير الجودة المتعلقة بكفايات إدارة وتنظيم الصف

- وضع قواعد وإجراءات مناسبة للنشاط الصفّي المنظم.
- وضع خطة لجميع المهمات والحاجات اليومية.
- مراقبة جميع الأنشطة داخل الصف، وتوقع المشكلات المحتملة.
- تشجيع التلاميذ على الانتباه مع تعزيز السلوك الإيجابي.
- استثمار المساحة المتوفرة في الصف بكفاءة.
- الاستجابة الفورية للسلوك الغير مرغوب فيه مع إجراء الضبط المناسب.
- الحرص على احترام التلاميذ بعضهم بعضاً، ومشاركتهم في حل المشكلات داخل الصف.
- تنظيم بيئة المادية للصف وتوزيع الاهتمام بما يشجع عملية التعلم.
- تنظيم أدوار التلاميذ الفردية أو الجماعية في أثناء الدرس وتطبيق النشاطات.
- تطوير الانضباط الذاتي لدى التلاميذ.
- التمكن من اتخاذ القرارات السريعة فور نشوء المواقف التي تتطلب ذلك.
- توفير جو نفسي ملائم للموقف التعليمي من خلال المبادأة في طرح الأسئلة والتساؤل.
- مساعدة ذوي الحاجات الخاصة من خلال الإصغاء لاستجاباتهم وتقبل أفكارهم.
- العمل على رعاية أصحاب المواهب الإبداعية من التلاميذ.
- تنمية روح المسؤولية لدى التلاميذ من خلال مشاركتهم في اتخاذ القرارات.

المحور الخامس: معايير الجودة المتعلقة بكفايات الاتصال والتفاعل الصفّي

- استخدام اللغة العربية الفصحى أثناء عرض الدرس.
- تحديد قواعد تبادل الحوار بين المعلم والتلاميذ و التلاميذ أنفسهم.
- احترام لحظات الصمت أثناء الاتصال والتواصل.
- مخاطبة التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم.
- تنظيم المناقشات ونشاطات الزمر الصغيرة.
- تشجيع التلاميذ للتعبير عن أفكارهم بحرية.
- التحلي بروح المرح و توظيفها بالشكل المناسب.
- الاصغاء الجيد للتلاميذ عند طرح الأسئلة أو الإجابة عنها.
- استخدام الصوت بالانفعالات المتنوعة.
- التحرك داخل الصف بشكل يستقطب أنظار التلاميذ.
- استعمال التعبيرات والألفاظ الودية أثناء التفاعل مع التلاميذ.
- احترام مبادئ الديمقراطية والعدالة والمساواة.
- تشجيع التفاعل المتبادل بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم.
- تحقيق العدالة في العلاقة مع التلاميذ جميعاً.
- تنمية الروح القيادية لدى التلاميذ.
- تدعيم مشاركة التلاميذ والعمل بروح الفريق.
- استخدام تقنيات الاتصال اللفظية الفعّالة لدعم التفاعل داخل الصف.
- استخدام وسائل الاتصال الغير لفظية (الابتسامات والإيحاءات) للاهتمام والتشجيع.
- احترام فردية كل تلميذ وقيمه وآرائه وأفكاره.
- التعامل مع مشكلات التلاميذ السلوكية بطريقة تقلل من تكرارها.

المحور السادس: معايير الجودة المتعلقة بكفايات تكنولوجيا التعليم

- استخدام تقنيات التعليم في خطوات الدرس (تخطيط ، تنفيذ، تقويم، إدارة صفية، اتصال وتواصل).
- معرفة أهمية تقنيات التدريس ودورها في التدريس.

- امتلاك القدرة على استخدام التكنولوجيا في التدريس.
- التعلم الذاتي باستخدام التكنولوجيا.
- متابعة الجديد في مجال تكنولوجيا التدريس.
- استثمار المواقع الإلكترونية في الحصول على المعلومات.
- توضيح آثار التكنولوجيا السلبية والإيجابية.
- استخدام تقنيات التعليم التقليدية (النماذج- العينات- السبورة الضوئية).
- مراعاة مبادئ تخطيط و تصميم وانتاج المواقف التعليمية وفق تكنولوجيا التعليم.
- الإلمام بأساليب المحافظة على الأجهزة المستخدمة.
- استخدام الوسائط المتعددة في العملية التعليمية التعليمية.
- استخدام البرمجيات التطبيقية مثل برنامج معالجة النصوص وبرنامج البوربوينت.
- القدرة على حل المشكلات التي تحصل عند التعليم بالتقنيات التعليمية الحديثة.
- تشجيع التلاميذ على استخدام التكنولوجيا في البحث والتقصي والتعلم الذاتي.
- استخدام الحاسوب في توثيق نتائج التلاميذ.

الملحق رقم (6)

السادة محكمي قائمة الكفايات التدريسية والأدوات البحث المطبقة على معلمي الحلقة الأولى وفق معايير الجودة

أسماء المحكمين		
الاختصاص	المرتبة العلمية	المحكم
طرائق تدريس جغرافية	أستاذ	1- علي الحصري
طرائق تدريس تاريخ	أستاذ	2- جمال سليمان
طرائق تدريس جغرافية	أستاذ	3- طاهر سلوم
طرائق تدريس علوم سياسية	أستاذ	4- آصف يوسف
طرائق تدريس علم النفس	مدرس	5- أمين شيخ محمد

Syrian Arab Republic

University of Damascus

Faculty of Education

Department of Curricula and Methods of Teaching



Evaluation Of The Competencies Of Teachers of The First Cycle Of Basic Education In Light Of Quality Standards

*Research presented to have a Master Degree in
Education (Curricula and Teaching Methods)*

Prepared by
Walada Ali Abu Khelif

Supervised by
Prof.Dr. Muhamad khayr Alfawal

Professor at the Department of Curriculum and Methods of Teaching

Damascus: $\frac{2018-2019}{1439-1440}$

Research Summary: The aim of the research is to know:

1 - The degree to which teachers of the first cycle of basic education teaching competencies in the light of quality standards from the point of view of teachers according to variables (educational qualification and years of experience).

2 - The degree to which teachers of the first cycle of basic education teaching competencies in the light of quality standards from the point of view of managers according to variables (scientific qualification and years of experience).

3 - the degree of the possession of teachers of the first cycle of basic education for teaching competencies in the light of quality standards from the point of view of educational mentors according to variables (educational qualification and years of experience).

- The number of teachers (580) teachers (5%) of the original teachers' community, and the number of directors sample (601) manager and manageress , a(20%) of the original community of managers. Educational Supervisors (93) Supervisors (100%).

- The researcher followed in her study the descriptive analytical method after its theoretical review of educational literature and previous studies associated with the current research.

. Adopted as a research tool:

- A questionnaire consisting of (130) phrase addressed to teachers, managers and mentors of the first cycle of basic education

- A note card consisting of (20) phrase to know what competencies are applied inside the room by the teachers of the first cycle of basic education

The results were as follows:

Regarding the research questions and the degree of ownership of the first cycle teachers according to the applied questionnaire and observation card

- The degree to which teachers have the first cycle of basic education for educational competencies in the light of quality standards from the point of view of teachers themselves in general (1.92) which is a small degree.

-The degree of teachers' possession of the first cycle of basic education for educational competencies in the light of quality standards from the point of view of managers in general (2.03), which is a small degree.

- The degree to which teachers of the first cycle of basic education for educational competencies in the light of quality standards from the point of view of educational mentors in general (2.24), which is a small degree.
- The degree of practicing teachers of the first cycle of teaching skills in the light of observation card in general (1.72), which is a medium degree.

Regarding the hypotheses of the research and the degree to which teachers of the first cycle of competencies in the light of quality standards according to the applied questionnaire and observation card according to research variables.

1 - "There are no statistically significant differences in the degree of teachers possess the first cycle of educational competencies in the light of quality standards from the point of view of teachers according to variable years of experience."

2 - There are no statistically significant differences between the averages of teachers' answers to the questionnaire of teaching competencies according to the variable of educational qualification in the two competencies (planning of the lesson, and the implementation of the lesson).

3 - There are statistically significant differences between the mean of teachers' answers to the questionnaire of teaching competencies according to the variable of educational qualification, between:

-Teachers of secondary school certificate holders, teachers of degree holders (grade teacher and above) in favor of teachers of degree holders (grade teacher and above) with the most arithmetic average in the competencies axes (lesson evaluation, classroom management and organization, communication and classroom interaction, technology Education) and college degree.

- Teachers with a certificate (secondary), and teachers with a certificate (qualification of education) in favor of teachers of the certificate (qualification of education) with the largest arithmetic average in the competency axis (Educational Technology).

4 - There are no statistically significant differences in the degree of possession of teachers of the first cycle of educational competencies in the light of quality standards from the point of directors according to variable years of experience and qualification.

5- There are no statistically significant differences in the degree of teachers' possession of the first cycle of educational competencies in the light of the quality standards from the point of view of educational mentors according to the

variable of years of experience."

6 - There are statistically significant differences between the average answers of educational counselors on the identification of teaching competencies according to the variable of educational qualification, and that between the educational counselors who hold a certificate (university degree), and educational mentors who hold a certificate (diploma and above) in favor of educational counselors who hold a degree certificate Undergraduate with the largest arithmetic average in two competencies (class management and organization, class communication and interaction) and the overall degree.

The search suggestions were:

- Reconsidering the program of selecting the teachers of the class teacher, qualifying the teacher before the service according to the quality standards, and conducting training courses for teachers during the service on the quality standards in education, aiming to clarify its concept and the principles on which it is based, and how to apply it in the educational process, and work to provide material resources helping to apply the principle of competencies according to quality standards and applying the principle of incentives and rewards to those who deserve it.
- Establishing a specific mechanism to select the educational directors and supervisors to include all aspects of knowledge, skills and sentimental according to quality standards and subject them to special management courses of their work to acquaint them with their administrative and educational tasks according to laws and regulations, especially in the field of developing the competencies of teachers in their schools with the application of the principle of material and moral incentives, especially for those who have achieved quality and excellence in his job.