

## درجة مراعاة المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة سلفيت لمعايير جودة التدريس المعاصر من وجهة نظرهم

The Degree of Salfit Government School Teachers' Observations to  
Contemporary Teaching Quality Standards from their Points of View

أفنان نظير دروزه، مي عبدالله أحمد

Afnan N. Darwazeh, Mai Abdullah Ahmad

Accepted

قبول البحث

2022/5/10

Revised

مراجعة البحث

2022 /4/20

Received

استلام البحث

2022 /4/3

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.1.1>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

## درجة مراعاة المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة سلفيت لمعايير جودة التدريس المعاصر من وجهة نظرهم

### The Degree of Salfit Government School Teachers' Observations to Contemporary Teaching Quality Standards from their Points of View

أفنان نظير دروزه<sup>1</sup>، مي عبدالله أحمد<sup>2</sup>

Afnan N. Darwazeh, Mai Abdullah Ahmad

<sup>1</sup> أستاذة علم التعليم: تصميمه، وتطويره، وتقويمه-قسم أساليب التدريس والدراسات العليا- كلية العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين  
<sup>2</sup> طالبة دكتوراه في برنامج التعلم والتعليم في جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

<sup>1</sup> Professor of Education Science, Design, Development, and Evaluation, Department of Teaching Methods, College of Educational Sciences and Graduate Studies, An-Najah National University, Palestine

<sup>2</sup> PhD student in the Learning and Teaching Program at An-Najah National University, Palestine

<sup>1</sup> darwazeh@najah.edu, <sup>2</sup> Mayabdullah84@yahoo.com

#### الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة سلفيت لمعايير جودة التدريس المعاصر من وجهة نظرهم. ولتحقيق هذا الهدف، اختيرت عينة عشوائية بسيطة من مجتمع الدراسة الأصل بلغت (400) معلمًا ومعلمة، منهم (134) معلمًا، و(266) معلمة، وطبقت عليهم استبانة مكونة من (43) فقرة عكست مجالات معايير التدريس المعاصر في أربعة مجالات: التخطيط، والتدريس، وتقييم الطلبة، وتقييم الأداء المهني العام. وباستخدام المنهج الوصفي والتحليلي، فقد ظهر أن درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بلغت (4.59) نقطة من أصل خمس نقاط، وكانت مراعاتهم لمجال التخطيط هو الأعلى من بين المجالات الأربعة بلغ (4.66%) مع وجود فرق له دلالة إحصائية بينه وبين مجال التدريس (4.58%) ومجال تقييم الأداء المهني العام (4.50%) وليس ضد مجال تقييم الطلبة (4.64%). وكان هناك أيضًا فرق له دلالة إحصائية بين مجال التدريس ومجال تقييم الأداء المهني العام لصالح التدريس، وبين مجال تقييم الطلبة وتقييم الأداء المهني العام لصالح تقييم الطلبة، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين كل من مجال التخطيط ومجال التدريس وبين مجال تقييم الطلبة. كما بينت النتائج فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى (p<0.05) فأحسن في درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث؛ ومستوى الشهادة الأكاديمية لصالح شهادة مجتمع متوسطة والبيكالوريوس مقابل ماجستير فأعلى؛ والتخصص الأكاديمي لصالح الكليات الإنسانية؛ وسنوات الخبرة التعليمية لصالح فئة (6-10) سنة. في حين لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمرحلة التعليمية، أو التأهيل التربوي. وبناء على هذه النتائج، خرجت الدراسة بضرورة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر وخاصة فيما يتعلق باستخدام المعلمين للوسائل التقنية في المدارس، وضرورة رصد ميزانية كافية لها وتدريبهم عليها. وقد جاءت النتائج جنبًا إلى جنب مع مناقشات وتوصيات واقتراحات بمزيد من الدراسات المستقبلية حول الموضوع.

الكلمات المفتاحية: معايير جودة التدريس المعاصر؛ التخطيط؛ التدريس؛ تقييم الطلبة؛ تقييم الأداء المهني العام للمعلم.

#### Abstract:

The study aimed to identify the degree to which government schoolteachers at Salfit district observe the contemporary teaching quality standards from their points of view. To accomplish this end, a simple random sample of (400) teachers: (136) males and (266) females were used. A questionnaire of (43) items reflected the contemporary teaching quality standards in four domains: planning, teaching, students' evaluation, and teacher evaluation of his general professional performance which were administered on them. The descriptive and analytic statistics revealed that the teacher observation to contemporary teaching quality standards was (4.59) out of five points. The teacher's considerations of the planning domain was the highest (4.66) with a significant difference with the teaching domain (4.58) and the teacher evaluation of his general professional performance domain (4.50) but not against students' evaluation domain (4.64). There also was a significant difference between the teaching domain and the teacher evaluation of his general professional performance domain in favor of teaching domain, but not against the students' evaluation domain. Moreover, there were no significant differences between the planning and student evaluation domains, nor between teaching and student evaluation domains. With respect to other independent variables, it found a significant difference between males and females in favor of females, the level of the academic degree in favor of an intermediate community college and a bachelor's degree, the academic specialization in favor of humanities specialization, and years of teaching experience in favor of a category (6-10) year. Also, there were no significant differences attributed to either educational stage, or educational qualification. These results came along discursions, recommendations, and future studies.

**Keywords:** contemporary teaching quality standards; planning; teaching; student's evaluation; teacher evaluation of his general professional performance.

## 1. المقدمة

يُجمع التربويون في كل مكان بأن فلسفة التربية والتعليم، وخاصة في عصر التكنولوجيا والإنترنت، أصبحت تركز على التعليم الذي يعتمد على الطالب ومشاركته، أو ما يسمى بالتعلم النشط أكثر من التعليم التقليدي الذي يعتمد على المعلم والمنهاج وحفظه. ومثل هذا النوع من التعلم النشط يحتاج إلى معلم مؤهل وكفؤ وقادر على إشراك الطالب في العملية التعليمية ودمجه في جميع عناصرها، وهذا لا يكون إلا عن طريق مراعاة المعلم لمعايير جودة التدريس المعاصرة سواء ما يتعلق منها بالتخطيط، أو تصميم الدروس، أو استخدام الأساليب التدريسية الحديثة والفاعلة، أو استخدام الأدوات والوسائل التعليمية والتقنية العصرية، أو استخدام الأساليب والاختبارات التقييمية الصادقة والموضوعية. إضافة إلى تقييم المعلم لأدائه المهني العام، بهدف تطوير نفسه مهنيًا ومواكبة كل جديد.

والتعلم النشط يعرف بأنه ذلك الأسلوب الذي يعتمد على إدماج المعلم الطالب في العملية التعليمية والتفاعل معها، والمشاركة الإيجابية في أنشطتها، واستخدام الأدوات والوسائل التعليمية والتقنية في تعلم محتواها، وتحميل التطبيقات الإلكترونية اللازمة لإثراء معلوماتها؛ وذلك بهدف جعله طالبًا مفكرًا متعلمًا، ليس فقط على المستويات الدنيا من التعلم كالتذكر والحفظ والفهم، وإنما على المستويات كافة من تحليل، وتنظيم، وتركيب، وتطبيق، وصولًا إلى أعلى المستويات العقلية المتمثلة بالتقويم، والإبداع، ووعي الوعي الذي يساعد الطالب على التحكم في عملية تعلمه وضبطها وتوجيهها الوجهة الصحيحة (دروزة، 2020؛ شنتر، 2018؛ علي، 2020؛ Altinyelken and Hoeksma, 2021).

ولكي يتحقق مثل هذا التعلم النشط، لا بدّ من وجود المعلم الكفي المؤهل القادر على اختيار طريقة التدريس الناجحة التي تتوفر فيها معايير الجودة المعاصرة. ولعل أول من حدد مثل هذه المعايير المربي الأمريكي "دافيد ميرل" (Merrill, 1983) في نظريته العناصر التعليمية (The Component Display Theory) ووضحها في سبعة إجراءات تدريسية أساسية هي: (1) تحديد الأهداف التعليمية، (2) وتحديد المحتوى التعليمي المراد تدريسه، (3) واختيار طريقة التدريس المناسبة له، (4) واستخدام الأدوات والوسائل التعليمية والتقنيات والتطبيقات الإلكترونية، (5) وقياس الأهداف التعليمية وتقويمها، (6) وإتاحة الفرصة للممارسة والتدريب، (7) والتزويد بالتغذية الراجعة (دروزة، 2019، ص: 194-196). في حين ركز بعض التربويين على استخدام المعلم للحاسوب والأدوات والوسائط التعليمية التكنولوجية والتطبيقات الإلكترونية (Lunenber & Korthagen 2003; Milheim, 1997; Rodriguez, 1996) كمعيار من معايير الجودة في التدريس، وأكد آخرون على أهمية دمج الطالب في العملية التعليمية وتشجيعه على التفاعل معها (Altinyelken & Hoeksma, 1996; Judi & Logan, 2021). ومن ثم مساعدته على التحكم والضبط في عملية تعلمه وتوجيهها الوجهة الصحيحة (Garrison, 1997; Shin, 1998). وبناء على ذلك، فقد أضحي وجود المعلم الكفؤ الذي يعتمد طريقة التدريس الناجحة والتي تتوفر فيها معايير الجودة المعاصرة من أهم عناصر العملية التعليمية؛ مما جعل المسؤولين في وزارة التربية والتعليم يولون أهمية بالغة لتأهيل المعلم وتدريبه وتحسين أدائه وفق هذه المعايير المعاصرة، بهدف إعداده للدور المتوقع منه في عصر الإنترنت والتكنولوجيا، وذلك لما يشكله المعلم من حلقة الوصل بينه وبين الطالب، وبين الطالب والمنهاج، وبين الطلبة أنفسهم، سيما وأن المعلم الكفؤ وكما يؤكد السليم (2015) هو العنصر الأساسي والعمود الفقري في المنظومة التعليمية الحديثة الذي من شأنه أن يؤثر في الأنظمة المجتمعية الأخرى: كالنظام السياسي، والاجتماعي، والصحي، والاقتصادي وغيرها. وتؤيد "دروزة" على ما قاله "السليم" بقولها بأن المعلم يظل هو فارس العملية التعليمية حتى ولو كان الطالب محورها؛ لأنه هو الذي يخطط للعملية التدريسية، ويديرها، ويوجهها، وقيّمها، وهو المسؤول المباشر عن تعليم طلبته ونجاحهم فيها، ومن ثم تحقيقهم للأهداف التعليمية المخططة لها، وخاصة في مرحلة التعليم المدرسي الذي يكون فيها الطالب معتمداً على المعلم أكثر من اعتمادها عليه في المراحل الأعلى منها، كالتعليم الجامعي والدراسات العليا، وذلك نظرًا لصغر سنه وقلة نضجه نسبيًا (دروزة، 2006، ص: 391).

إن التدريس الجيد هو الذي يمكن عن طريقه اخراج الكنوز الكامنة لدى الطالب، ومساعدته على اكتساب العلم والمعرفة والمهارات العملية والتكنولوجية وخاصة في عصر الإنترنت والتكنولوجيا وتفجر المعرفة (سليمان، 2014) وهذا لا يمكن أن يكون إلا بوجود معلم كفيّ واع يراعي معايير الجودة المعاصرة في التدريس؛ مما يجعله شريان الحياة في المدرسة والعامل الأساسي على تطورها ونجاحها (الشايح، 2013). ويضيف الطناوي (2013) بأن التعلم الفعال لا يتحقق إلا بوجود معلم واسع الاطلاع متعمق في تخصصه الأكاديمي، ماهر في مهنته، وامتقن للمهارات التدريسية اللازمة للتعليم الناجح. وطريقة التدريس الجيدة هذه يمكن تصنيفها في ثلاثة محاور رئيسة بحيث يتضمن كل محور عددًا من الخطوات التدريسية الأساسية وفق معايير جودة التدريس المعاصر. وهذه المحاور هي: محور التخطيط للعملية التدريسية، ومحور استخدام طرائق واستراتيجيات تعليمية فاعلة، ومحور استخدام أدوات ووسائل تقويمية صادقة وموضوعية (دروزة، 2006، ص: 421-444؛ دروزه، 2008؛ الطناوي، 2013؛ علي، 2020).

## أولاً: محور التخطيط ووضع الأهداف التعليمية:

يعد التخطيط أو ما يعرف بتصميم التدريس المحور الأول للتدريس الجيد، ويعرف هذا المحور بأنه كل ما يقوم به المعلم من إجراءات لدى تصميمه للدروس، وهندسته للبيئة الصفية، ووضعه للخطة التعليمية والذكرات اليومية بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المنشودة ضمن الإمكانيات المتاحة، والمدة الزمنية المحددة لها.

وتخطيط التعليم يتطلب من المعلم القيام بالخطوات التالية المتعلقة بكل عملية التدريس قبل البدء بالتدريس، ألا وهي: (1) وضع الأهداف التربوية العامة، (2) وتحليل المحتوى التعليمي إلى المفاهيم، والمبادئ، والإجراءات، والحقائق التي يتكون منها، (3) ووضع الأهداف السلوكية، (4) وتحديد طريقة التدريس المناسبة للمحتوى التعليمي، (5) وتحديد الأدوات والوسائل التعليمية والتكنولوجية المراد استخدامها، (6) وتحديد الأنشطة التعليمية والتربوية اللازمة لإثراء المحتوى التعليمي، (7) وتحديد المنشطات العقلية المناسبة لتنشيط ذاكرة الطالب سواء لدى إدخاله المعلومات، أو عند معالجتها، أو استرجاعها، (8) وتصميم الاختبارات التحصيلية والطرائق التقويمية التي تقيس مدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية المرسومة، (9) وتزويد الطالب بالتغذية الراجعة التي تعرفه بمواطن قوته وقصوره (دروزة، 2021؛ ص: 85؛ الطناوي، 2013).

أما عن معايير جودة التخطيط وفق دروزه (دروزة، 2008؛ دروزه، 2006، ط1، ص: 427)، فتتجلى في مراعاة المعلم: (1) أن ترتبط أهداف الخطة التربوية العامة بالأهداف السلوكية، (2) وأن تشبع الأهداف حاجات المتعلم، (3) وتناسب مرحلته التعليمية، (4) وتتدرج في أنماطها ومستوياتها بحيث تشمل الناحية النظرية والناحية العملية، (5) وأن تكون قابلة للتحقيق، (6) ومتسقة مع المحتوى التعليمي المدروس، (7) ولها مدة زمنية محددة لتحقيقها.

#### ثانياً: محور طريقة التدريس:

تعد طريقة التدريس المحور الثاني من محاور طريقة التدريس الجيدة. وتعرف طريقة التدريس الجيدة بأنها ذلك الأسلوب الذي يتبعه المعلم في إيصال معلومات المحتوى التعليمي المدروس للطالبة بطريقة تكفل التفاعل بينه وبينهم، وبين الطلبة مع المحتوى التعليمي، وبين الطلبة أنفسهم، وبين الطلبة وأفراد المجتمع المحلي (Darwazeh, 1999; Judi & Logan, 1996).

ويتطلب هذا المحور من المعلم القيام بالخطوات التالية: (1) جذب انتباه الطلبة لأهداف الدرس، (2) وربط التعلم السابق بالتعلم الجديد، (3) وعرض المعلومات الجديدة وشرحها، (4) واستخدام الأنشطة والوسائل التعليمية والتكنولوجية التي توضح محتواها وتأثيره، (5) واستدعاء ردود فعل الطلبة وتفاعلهم معها، (5) وتلخيص ما شرح فيها من معرفة ومعلومات في نهايتها، (6) وإتاحة المجال للممارسة والتدريب، (7) وتأمين المواقف التطبيقية للمعلومات التي اكتسبوها، (8) وتزويد الطلبة بالتغذية للاختبارات التي أخذوها (دروزة، 2019، ص: 43-40؛ Merrill, 1983؛ Gagne and Briggs, 1979).

أما عن معايير جودة التدريس وفق "دروزة" فيمكن تلخيصها بالنقاط التالية: (1) أن يكون لها أهداف واضحة، (2) وأن يكون لها محتوى تعليمي متوفر بين يدي الطلاب إما في كتاب مقرر، أو منهج محدد، (3) وأن يكون لها مقدمة وعرض وخاتمة، (4) وأن تتدرج في عرض المعلومات بتسلسل من السهل إلى الصعب، (5) وأن تستخدم الأدوات والوسائل التعليمية والتكنولوجية المتنوعة، (6) وأن تستخدم المنشطات العقلية التي تستثير ذاكرة المتعلم، (7) وأن تدمج الطلبة وتشجعهم على التفاعل في العملية التعليمية عن طريق الأنشطة التعليمية والتربوية المتنوعة سواء أكان داخل غرفة الصف أو خارجها، (8) وأن تنمي فهم حب التعلم الذاتي والتحكم والضبط لسير عملية تعلمهم، (9) وأن تستثير دافعيتهم للتعلم، (10) وأن تطبق مبدأ التعزيز، (11) وأن تراعي الفروق الفردية، (12) وأن تسير وفق الخطة المرسومة في الزمن المحدد (الأسود، 2014؛ دروزه، 2008؛ دروزه، 2006، ص: 438-437).

#### ثالثاً: محور القياس والتقييم:

يعد القياس والتقييم المحور الثالث في طريقة التدريس الجيدة. ويعرف القياس بأنه الأدوات التي تستخدم لجمع البيانات والمعلومات حول تعلم الطالب كالإختبارات التحصيلية والواجبات المدرسية والأنشطة التربوية التي يقوم بها الطالب وغيرها. في حين يعرف التقييم بأنه العملية التي تفسر البيانات الرقمية التي جمعت عن طريق أدوات القياس، وتعطي حكماً على مدى تحقيق الطالب للأهداف التعليمية، ومن ثم إعطائه تقديرًا يعكس مدى تعلمه، وفيما إذا كان ممتازاً، أو جيداً، أو جيداً، أو ضعيفاً... وهكذا، حتى يتمكن المعلم من اتخاذ القرار المناسب بشأن الطالب، وفيما إذا كان يستوجب معالجة ضعفه، أو ترفيعه أو ترسيبه. ومن المهم هنا أن تقرن عملية التقييم بالتغذية الراجعة والتي بها يخبر المعلم الطالب بنتيجة تعلمه وأماكن قوته وقصوره (دروزة، 2022، ط4، ص: 17؛ الطناوي، 2013). وتعد عمليتي القياس والتقييم ركنان أساسيان من أركان العملية التعليمية، حيث لا يمكن أن يتم التعليم إلا بهما، ولا يمكن الحكم على نجاح الطالب وتحقيقه للأهداف المنشودة إلا من جرائهما.

ويتطلب هذا المحور من المعلم القيام بالخطوات التالية: (1) تصميم أداة القياس التي سيقاس بها مقدار تعلم الطالب، والتي غالباً ما تكون الاختبارات التحصيلية، (2) وتطبيق الاختبارات في الموعد المحدد، (3) ووضع نموذج للإجابة الصحيحة، (4) وتحديد المعيار الذي سيقام به الطالب بناء عليها، هل هو ممتاز، أو جيد جداً، أو جيد، أو متوسط، أو مقبول، أو ضعيف، أو راسب، (5) وتزويد الطالب بالتغذية الراجعة وإعلامه بنتيجته تعلمه، ولماذا كان تقديره بالشكل الذي ظهر عليه (Elaborative Feedback) (دروزة، 2022، ط4، المرجع السابق نفسه).

وأما عن معايير جودة التقييم وفق "دروزة" فتتجلى في مراعاة المعلم ما يلي: (1) أن تكون صادقة وثابتة وموضوعية، (2) وأن تكون شاملة ومتنوعة ومتعددة، (3) وأن تكون مناسبة للمرحلة التعليمية، (4) وأن تراعي الفروق الفردية، (5) وأن تحدد المعايير التي تحكم في ضوءها على تعلم الطالب ومستواه، (6) وأن تكون دورية ومستمرة، (7) وأن تزود الطالب بالتغذية الراجعة، (8) وأن تؤدي إلى اتخاذ قرارات تربوية وإدارية، (9) وأن تؤدي إلى إجراءات فعلية عملية (دروزة، المرجع السابق نفسه، ص: 316-317).

ومن الجدير بالذكر هنا، أن عملية التقييم كأحد محاور طريقة التدريس الجيدة لا تقتصر على تقييم المعلم للطالب وإنما تتضمن أيضاً تقييم المعلم لذاته وأدائه المهني (ابن سلطان، 2008)، وذلك بهدف تطوير نفسه مهنيًا ليواكب أحدث ما تتوصل له الدراسات التربوية في هذا المجال؛ لذا فإن

الدراسة الحالية سوف تتناول تقييم المعلم لأدائه أيضًا إلى جانب تقييم تدريسه، كمحور رابع من محاور يعكس معايير جودة التدريس المعاصر ألا وهي: التخطيط، والتدريس، والتقييم، وتقييم الأداء المهني العام.

### 1.1.1. مشكلة الدراسة

بالرغم من قيام المعلمين بالتخطيط لعملية التدريس عن طريق وضع الأهداف، والقيام بعمليات التدريس، وعمليات التقييم، كمحاور أساسية في مهنة التدريس، إلا أن الكثيرين منهم. كما لاحظت الباحثتان من خلال خبرتهما في سلك التربية والتعليم. ما زالوا لا يقومون بجميع الخطوات اللازمة لكل عملية، وإن قاموا بها، فلا يزال الكثيرون منهم لا يراعون معايير الجودة التي يجب أن تتوفر في كل محور من محاور التدريس، وبالتالي فقد يضع المعلمون أهدافًا تعليمية ولكنهم لا يصيغونها بالشكل الصحيح وفق معايير جودة الهدف التعليمي. وكذلك الحال في طريقة التدريس، وطريقة التقييم، فهم يقومون بها. في معظم الأحيان كإجراءات روتينية تطلبها إدارة المدرسة وفق تعليمات وزارة التربية والتعليم، ولكنهم لا يقومون بها وفق ما توصلت له الدراسات التربوية، ولا يراعون فيها معايير الجودة المعاصرة حتى تكون صحيحة، وهذا ما يقلل من تحقيقهم للأهداف التعليمية المنشودة.

من هنا، فإن مشكلة الدراسة تتجلى في: (1) التحقق من الدرجة التي يقوم بها معلمو المدارس الحكومية في محافظة سلفيت في فلسطين بمهنة التدريس وفق معايير الجودة المعاصرة، سواء ما كان يتعلق منها بعمليات التخطيط، أو التدريس، أو تقييم تعلم الطلبة، أو التقييم الذاتي لأدائهم المهني العام بهدف التطوير والتحسين، (2) وفيما إذا كانت درجة مراعاتهم لمعايير جودة التدريس المعاصر تتأثر بمتغيرات تتعلق بنوعهم الاجتماعي، ومستوى شهادتهم الأكاديمية، وتخصصهم الجامعي، وتأهيلهم التربوي، وسنوات خدمتهم في سلك التربية والتعليم، والمرحلة التعليمية التي يدرسون فيها.

### 2.1. أسئلة الدراسة

انطلاقًا من مشكلة الدراسة وأهدافها، فإن الدراسة حاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة مراعاة المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة سلفيت لمعايير جودة التدريس المعاصر من وجهة نظرهم؟
- هل تختلف درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر باختلاف المجالات المدروسة: التخطيط، والتدريس، والتقييم للطلبة، وتقييم المعلم لأدائه المهني العام؟
- ما الممارسات التي ساهمت في مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بنسبة 85% فأعلى؟
- ما الممارسات التي ساهمت في مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بنسبة 15% فأدنى؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر تعزى لمتغيرات (النوع الاجتماعي، ومستوى الشهادة الأكاديمية، والتخصص الجامعي، والتأهيل التربوي، وسنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم، والمرحلة التعليمية التي يدرسون فيها)؟

### 3.1. أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى:

- التعرف على درجة مراعاة معلمي مدارس محافظة سلفيت الحكومية في فلسطين لمعايير جودة التدريس المعاصر.
- التعرف فيما إذا كانت درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر تختلف باختلاف المجالات المدروسة: التخطيط، والتدريس، وتقييم للطلبة، والتقييم الذاتي لأدائهم المهني العام.
- التعرف على الممارسات التي ساهمت في درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بنسبة 85% فأعلى.
- التعرف على الممارسات التي ساهمت في درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بنسبة 15% فأدنى.
- التعرف فيما إذا كانت درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر تختلف باختلاف النوع الاجتماعي، ومستوى الشهادة الأكاديمية، والتخصص الجامعي، والتأهيل التربوي، وسنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم، والمرحلة التعليمية التي يدرسون فيها.

### 4.1. أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوعها، إذ أن معايير جودة مهنة التدريس المعاصر تحتل مكانة كبرى في عملية التعليم، لكونها تساعد المعلم على: (1) تدريس الطلبة بشكل صحيح، وتوصيل المعلومات والمعارف لهم بشكل فاعل؛ مما يساعدهم على تعلمها واسترجاعها ليس فقط على مستوى التذكر والفهم، وإنما على مستوى التحليل، والتنظيم، والتركيب، والتطبيق، والتقويم، والإبداع، ووعي الوعي والإدراك (دروزة، 2020)، وهذا من شأنه أن يجعل الطلبة مفكرين ماهرين وقادرين التفكير الناقد الخلاق ومبدعين؛ إذ أن الدراسات التربوية بينت بأن هنالك علاقة وثيقة بين فعالية المعلم في التدريس وارتفاع تحصيل طلبته (جودة، 2017؛ فيالة، وحسن، والجيشي، 2016؛ Fauth et al. 2019؛ Altinyelken and Hoeksma, 2021)، (2) التعرف على الدرجة التي يقيم بها المعلم أداءه المهني العام إلى جانب التخطيط، والتدريس، وتقييم الطلبة، وذلك لتحسين أدائه بشكل عام، والذي بدوره سينعكس على تحسين أداء طلبته حيث أظهرت الدراسات التربوية أمثال (الشايح، 2013) أن فعالية التدريس لا تقتصر على ما يقوم به المعلم من تخطيط، وتدريس، وتقييم طلبته فحسب، وإنما أيضًا ما يقوم به من تقييم ذاتي لأدائه المهني العام بهدف تطوير نفسه مهنيًا وتحسين أدائه.

## 5.1. حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

- الحدود البشرية: اقتصر هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية في محافظة سلفيت في فلسطين.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معايير جودة التدريس المعاصر الموضوعية من قبل "دروزة" (دروزة 2006، ص: 421-444، دروزه، 2008).
- الحدود الزمانية: تحددت هذه الدراسة بالفترة الزمنية التي أجريت فيها وهي الفصل الدراسي الثاني من العام 2021/2020م.
- الحدود المكانية: تحددت هذه الدراسة بمكان إجرائها، وهي المدارس الحكومية التابعة للسلطة الفلسطينية في محافظة سلفيت.

## 6.1. مصطلحات الدراسة

- **معايير جودة التدريس المعاصر:** هي المواصفات التي يجب أن يراعيها المدرس وهو يقوم بمهنته التدريسية سواء ما كان يتعلق منها بالتخطيط ووضع الأهداف قبل العملية التعليمية، أو التدريس واستخدام الوسائل التعليمية التقنية خلالها، أو تقييم تحصيل الطلبة بعد العملية التعليمية، أو تقييم أدائه المهني العام خلال السنة الدراسية (دروزة 2006، ص: 421-444، دروزه، 2008). هذا التعريف هو الذي تبنته الدراسة.
- **التخطيط:** ويعرف إجرائياً بأنه ما يقوم به المعلم من تحضير للدروس المتمثل بوضع المذكرات اليومية، والخطط الفصلية، والسنوية.
- **التدريس:** ويعرف إجرائياً بأنه ما يقوم به المعلم في غرفة الصف من توصيل معلومات الكتاب المنهجي إلى الطالب، وحثه على التفاعل معها، وتشجيعه على ضبط عملية تعلمه بنفسه والتحكم بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة، وذلك عن طريق ما يستخدمه المعلم من طرائق تدريسية مناسبة.
- **التقييم:** ويعرف إجرائياً بأنه ما يقوم به المعلم من استخدام أدوات ووسائل قياس متنوعة بما فيها الاختبارات التحصيلية للحكم على مدى تعلم الطالب وتحقيقه للأهداف التعليمية.
- **تقييم المعلم لأدائه المهني العام:** ويعرف إجرائياً بأنه ما يقوم به المعلم في الحكم على أدائه المهني التدريسي، وأين كانت نقاط قوته لتعزيزها وأين كانت نقاط ضعفه لمعالجتها، وذلك بهدف تحسين أدائه وتطوير نفسه مهنيًا.

## 7.1. الدراسات السابقة

- هناك عدد من الدراسات التي أجريت حول التحقق من مدى نجاح المعلم وفعالية تدريسه بشكل عام، ولكن القليل منها تناول تقييم فعالية أدائه المهني وفق معايير جودة التدريس المعاصر التي تتعلق بالخطوات التعليمية والمواصفات المثالية لهذه الخطوات. وبالتالي، فسوف نستعرض في هذا الجانب عينة من الدراسات التي تناولت أداء المعلم وطريقة تدريسه متسلسلة وفق تاريخ نشرها من الأحدث إلى الأقدم. من هذه الدراسات، على سبيل المثال:
- ما قام به ألتينيلكن وهوكسما (Altinyelken & Hoeksma, 2021) من دراسة هدفت للتحقق من فعالية تدريس المعلم القائم على التعلم النشط كمعيار من معايير التدريس الجيد، وربطه بالمخرجات التعليمية للطلبة. واستخدم الباحثان لهذا الغرض خمس مدارس من مدينة (Malawi) جنوب أفريقيا، يتراوح عدد طلبتها ما بين (177-500) طالبًا وطالبة، وعدد المدرسين ما بين (10-16) معلمًا ومعلمة، وقسمًاهما بعد ذلك إلى نوعين من المدارس، مدارس تدريبية وهي التي تأخذ دعمًا من المنظمات غير الحكومية سواء مادية أو لوجستية أو تقنية وكل ما يلزمهم ليقوموا بالتدريس القائم على التعلم النشط، والمجموعة الثانية غير تدريبية تدرس وفق ما تراه مناسبًا ولا تتلقى أي دعم من هذه المنظمات وإنما تكتفي بما تقدمه لهم وزارة التربية والتعليم من المساعدات المعتادة. وفي نهاية التدريب، قام الباحثان بإجراء المقابلات لهؤلاء المعلمين في المدرستين التدريبية وغير التدريبية حول التحديات التي قابلوها في أثناء عملية التدريس، وكانت أهم النتائج التي توصلوا إليها هو أن التعليم الجيد القائم على التعلم النشط لاقى قبولًا حسنًا، واتجاهات إيجابية من قبل المعلمين في المدارس التدريبية، كما اعتبروه أسلوبًا ناجحًا ومفيدًا في تحسين أداء طلبتهم الأكاديمي ومهاراتهم التقييمية. إلا أن أكبر التحديات التي واجهت المعلمين في كلا المدارس التدريبية وغير التدريبية كانت كبر حجم الصف، وقلة الأدوات والمواد، وضعف استخدام الطلبة للغة الإنجليزية في تعلمهم، وصعوبة اتباع طريقة التدريس القائم على التعلم النشط لما يتطلبه من كثير من الأنشطة التعليمية، والمصادر التعليمية، والمصادر المادية، والوقت الكافي، واعتماد الطالب على نفسه مقابل التعليم التقليدي الذي لا يحتاج لكل هذه العناصر.
  - وأجرى علي (2020) دراسة حاولت فيها التعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال في منطقة الأحساء في المملكة العربية السعودية للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن في ضوء متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت لهذا الغرض استبانة تكونت من (45) فقرة قاست كفايات التعليم الجيد في ثلاثة محاور: كفاية التخطيط، وكفاية التنفيذ، وكفاية التقييم، وطبقته على عينة عشوائية من هذه المدارس بلغت (250) معلمة. توصلت النتائج إلى أن معلمات رياض الأطفال يمتلكن الكفايات التدريسية بدرجة كبيرة إلى كبيرة جدًا، وكانت أعلى هذه الكفايات في مجال التخطيط حيث بلغ متوسطها (82.45%)، يليه مجال التنفيذ (82.2%)، وأخيرًا مجال التقييم (81.8%) دون وجود فارق إحصائي بينه. إلا أنها وجدت فروقًا دالة إحصائية تعزى لمستوى المؤهل العلمي. وبناء على هذه النتائج أوصت بأن تجرى دراسة أخرى في هذا المجال تأخذ بعين الاعتبار الكفايات الشخصية.

- وفي دراسة أخرى لـ فوث وآخرون (Fauth et al., 2019) حاولوا فيها التعرف على العلاقة التي تربط بين كفايات المعلم وجودة أدائه التدريسي من ناحية، واهتمامات الطلبة في التعلم ونتائجهم الأكاديمية من ناحية أخرى. واستخدموا لهذا الغرض عينة تكونت من (1070) معلماً ومعلمة اختاروهم من (54) صفًا تعليميًا، قاموا بتدريس وحدتين دراسيتين قبل التجربة وبعدها. وكانت أهم النتائج التي توصلوا لها أن كفاءة المعلم في تدريس المحتوى التعليمي كمعيار للتدريس الجيد، ارتبطت إيجابيًا مع اهتمامات الطلبة في المادة المدروسة؛ كما وجدوا أيضًا أن هناك علاقة إيجابية بين فعالية المعلم الذاتية وحماسه وتحصيل الطلبة الأكاديمي، مما جعلهم يستنتجوا بأن تنشيط إدراك الطلبة، ودعمهم معنويًا، وحسن إدارة الصف تعتبر عاملًا وسيطًا في هذه العلاقة التي تربط بين فعالية المعلم ونتائج طلبته.
- وهناك دراسة للجربران (2019) هدفت إلى التعرف على مهارات المعلم في تخطيط التدريس، وآليات صياغته للأهداف، وتحليله للمحتوى، وتنظيم البيئة الصفية، وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس كمعايير للتدريس الجيد. واستخدم لهذا الغرض شعبة من طالبات الماجستير المسجلين في العام الدراسي 2014/2015م. وباستخدام المنهج الوصفي توصل إلى أن عملية التدريس تعتبر منظومة تربوية تعمل بصورة متكاملة وتعتمد على مكونات أساسية في أداء دورها ألا وهي: المعلم، والمتعلم، والمنهج، والبيئة التعليمية، والتغذية الراجعة. وخلصت الدراسة إلى أن نسبة قليلة من المعلمين من يستخدم هذه المهارات لإنجاح عملية التدريس، كما أن الغالبية العظمى لا يعرفون عن مكونات عملية التدريس شيئًا، حيث يمارسون التدريس بالطريقة التقليدية المعتمدة على المعلم فقط.
- وهناك دراسة للمطيري وحسين (2018) هدفت إلى التعرف على واقع العلاقة بين المعرفة النظرية لمهارات التدريس الفعّال وتطبيقه على أرض الواقع، من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية في دولة الكويت. واستخدم الباحث لهذا الغرض عينة عشوائية تكونت من (929) معلماً ومعلمة، طبق عليهم استبانة تقيس مهارات التدريس الفعّال من حيث التخطيط، واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة والتربوية، والتنفيذ والعرض، والتقييم، وإدارة الصف. وباستخدام المنهج الوصفي المسحي أظهرت النتائج أن معرفة معلمي التربية الرياضية في دولة الكويت وتطبيقهم لمهارات التدريس الفعّال لا ترتقي إلى مستوى الطموح من وجهة نظرهم، لكنها أظهرت من ناحية أخرى وجود علاقة ارتباطية فاعلة بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي لمهارات التدريس الفعّال. ووجد أيضًا فروقًا ذات دلالة إحصائية في المعرفة والتطبيق لمهارات التدريس الفعّال تعزى لمتغيرات الجنس ولصالح الذكور، ومتغير الخبرة ولصالح الفئة من (5-10) سنوات، ومتغير نوع المدرسة ولصالح المدارس الحكومية، ومتغير المستوى الأكاديمي ولصالح الدراسات العليا.
- وفي دراسة لال رفعة (2017) هدفت إلى التحقق من المتطلبات التربوية التي تساعد على تحقيق جودة أداء المعلم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية من خلال توضيح مفهوم الجودة في التعليم العام ومتطلباتها، وأهم معايير جودة الأداء التربوي العام للمعلم والمتعلقة بالتخطيط والتصميم، واستخدام استراتيجيات تعليمية وتقنيات حديثة، وأساليب تقويم الطلبة ومتابعتهم، وتوفير المناخ التعليمي المحفز لتعلمهم. استخدم الباحث لهذا الغرض استبانة تقيس جودة أداء المعلم في هذه المعايير، ووزعها على (150) معلماً ومشرفاً من أعضاء الهيئة التدريسية في مدارس التعليم العام، وتم استرجاع (138) استبانة. وباستخدام المنهج الوصفي توصل إلى أن متوسط جودة الأداء العام للمعلم كانت (85.74%)، وكانت أعلى جودة هذا الأداء في الحرص على توفير مناخ تعليمي محفز للتعلم (90.62%)، يليه على التوالي المناظرة على استخدام استراتيجيات وتقنيات تعليمية حديثة ومتنوعة (90.55%)، والتمكن من مفردات المادة العلمية (89.16%)، وبراعة في التخطيط والتصميم (88.79%)، وأخيرًا التمكن من أساليب تقويم الطلبة ومتابعة نتائج تعلمهم (85.74%). وخرج الباحث بتوصيات تركز على أهمية نشر ثقافة الجودة في مؤسسات التعليم، وضرورة رفع كفاية المعلم وفق معايير الجودة المعتمدة.
- وكذلك في دراسة جودة (2017) التي حاول أن يتعرف فيها على توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات في كلية التربية في جامعة الأقصى في غزة، وفق آراء أعضاء هيئة التدريس. واستخدم لهذا الغرض مقياس تكون من (132) عبارة تمحورت في خمسة مجالات: جودة أهداف البرنامج، وجودة الإعداد التخصصي، وجودة الإعداد التربوي، وجودة التربية العملية، وجودة إدارة القسم والكلية. طبقه على عينة بلغت (28) عضواً من أعضاء هيئة تدريس الرياضيات. وكانت أهم النتائج التي توصل لها باستخدام المنهج الوصفي والتحليلي: أن معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات متوافرة بدرجة جيدة (75.2%)، ولم يجد فروقًا ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير القسم وسنوات الخدمة، بينما وجد فروقًا إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة ولصالح المحاضرين المتفرغين. وأوصى الباحث بناءً على هذه النتائج بضرورة إعداد المعلمين وفق التطورات التربوية الحديثة ومعايير الجودة الشاملة، وأهمية تعزيز مهارات أعضاء هيئة التدريس فيها بما يتناسب ومعايير الجودة الشاملة، وضرورة اهتمام عمادة الكلية وأقسامها بمفهوم متطلبات القبول ومساقات إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة.
- وفي السياق نفسه، أجرى كل من فيالة وآخرون (2016) دراسة حاولوا فيها التعرف على كفايات معلم التعليم العام في ضوء معايير جودة الأداء، من منظور إسلامي. واستخدموا لهذا الغرض عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الإعدادية في محافظة الاسماعيلية في مصر العربية بلغت (278) منهم (87) ذكورًا و(191) إناثًا، وطبقوا عليهم استبانة قاست هذه الكفايات. وباستخدام المنهج الوصفي، توصلوا إلى أن التقييم القائم على أداء المعلم قد حسن من أدائهم الشخصي بشكل عام، وأن جودة الأداء العام للمعلم كان له أثر إيجابي على تحسين درجات الطلبة وتعلمهم، مما يدل على أن الأداء الجيد للمعلم له أثر إيجابي على سلوك الطلبة بصفة عامة.

- وهدفت دراسة للطورة (2015) إلى التعرف على واقع التدريس الفعال في مدارس مديرية الشوبك الأردنية من وجهة نظر المعلمين، حيث قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية تكونت من (104) معلماً ومعلمة طبقت عليهم استبانة تكونت من (38) فقرة قاست فعاليتهم في أربعة مجالات (المنهاج، استراتيجيات التدريس، والتقييم، إدارة الصف). وباستخدام الإحصاء الوصفي في تحليل البيانات فقد خلصت الدراسة إلى أن درجة تقدير المعلمين لمستوى التدريس الفعال كان متوسطاً بشكل عام، وكان في مجالي إدارة الصف وطرق التدريس أعلى منه في مجالي المنهاج والتقييم. ووجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح المرحلة الأساسية، ولم تجد فروقاً تعزى لمتغير سنوات الخبرة (عشرة سنوات فأقل، وعشرة سنوات فأكثر)، ولا للمؤهل العلمي (بكالوريوس فأقل، ودبلوم عالي فأكثر).
- وسعت دراسة دروزة (2010) إلى التعرف على مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في مدارس مديرية نابلس لعمليات تصميم التدريس بصورة نموذجية كمعايير للتدريس الجيد، واستخدمت لهذا الغرض عينة عشوائية من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية في مديرية نابلس بلغت (398)، كان منهم (149) ذكوراً و(249) إناثاً، طبقت عليهم استبانة قاست فقراتها عمليات تصميم التعليم من ناحية، والقيام بهذه العمليات بصورة نموذجية من ناحية أخرى. وكان أهم ما توصلت إليه هو أن المتوسط العام لممارسة المعلمين لعمليات تصميم التعليم كان (90.4%)، كما وجدت أن المتوسط العام لقيامهم بعمليات تصميم التعليم بصورة نموذجية كان (89%). ولم تجد الدراسة فروقاً إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو مستوى الشهادة الأكاديمية، أو التخصص الأكاديمي، أو سنوات الخبرة في التربية والتعليم، أو عدد الدورات التأهيلية، أو توفر الوسائل التعليمية، أو نمط الإدارة السائد في المدرسة، أو المناخ النفسي للمدرسة، أو طبيعة العلاقة بين المدرسين.
- أما جاسم (2010) فقد قام بدراسة هدفت إلى تحديد مهارات التدريس الفعال في التخطيط، والتنفيذ، والتقييم لمعلمي المرحلة الابتدائية في محافظة النجف للعام 2010/2009، ومعرفة مستوى اتقانهم لهذه المهارات، واستخدم لهذا الغرض عينة قصدية تكونت من (70) معلم ومعلمة، وطبق عليهم استبانة قاست مهارات التدريس الفعال في المجالات الثلاثة. وباستخدام المنهج الوصفي والتحليلي أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مجال التخطيط ولصالح الذكور، لكنها لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية على جميع المجالات المدروسة تعزى لمتغير مستوى الشهادة الأكاديمية، أو سنوات الخبرة التعليمية.
- وفي السياق ذاته، قامت دروزة (2007) بدراسة هدفت إلى التعرف فيما إذا كان المعلم الفلسطيني يقوم بدوره المتوقع منه في عصر الإنترنت كدلالة من دلالات مهارات التدريس الجيد، مصنفة في أربعة مجالات: تصميم التدريس، استخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، تشجيع الطلبة على التفاعل مع البيئة التعليمية، وتشجيع الطلبة على التحكم والضبط في عملية تعلمهم ذاتياً. وقد استخدمت لهذا الغرض عينة عشوائية من معلمي المدارس الحكومية في محافظات الشمال من فلسطين بلغت (653) معلماً ومعلمة، وطبقت عليهم استبانة قاست المجالات الأربعة، وتوصلت النتائج إلى أن أكثر ما يقوم به المعلم الفلسطيني في أثناء التدريس هو مجال تصميم التدريس، حيث بلغت نسبته (85.4%)، يليه على التوالي مجال التدريس المتعلق بتشجيع الطلبة على التحكم في عملية تعلمهم ذاتياً (83.6%)، وتشجيعهم على التفاعل مع البيئة التعليمية سواء أكان التفاعل مع المحتوى التعليمي المدروس أو مع زملائهم الطلبة، أو مع المعلمين وكانت نسبته (77.8%). أما أضعف الممارسات فكانت تتعلق باستخدام الأدوات والأجهزة التقنية والوسائل التعليمية، إذ بلغت نسبتها (61.6%). أما بالنسبة للمتغيرات المستقلة ذات العلاقة، فقد وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير موقع المدرسة الجغرافي ولصالح معلم مدارس القرى، ومستوى الشهادة الأكاديمية ولصالح حملة البكالوريوس، وعدد الدورات التأهيلية خلال الخدمة ولصالح السبع دورات فأكثر، في حين لم تجد فروقاً دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، أو التخصص الأكاديمي، أو المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم، أو سنوات الخبرة.

#### تعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يلاحظ أن معايير جودة التدريس تنوعت مفاهيمها ومحدداتها بتنوع التعريف الإجرائي للباحثين، فمنهم من سمّاها بالتعليم النشط القائم على سماح المعلم بمشاركة الطالب الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية وضبط عملية تعلمه (Altinyelken & Hoeksma, 2021)، ومنهم من دعاها بمهارات التدريس الفعال القائمة على المعرفة النظرية بمهارات التعليم، والمعرفة التطبيقية على أرض الواقع (المطيري وحسين، 2018)، وهناك من نظر إليها على أنها الجودة الشاملة التي تتعلق بكل البرنامج التدريبية المتعلقة بإعداد المعلم (جوده، 2017)، والبعض رآها بالتدريس الفعال من حيث جودة المنهاج، واستراتيجيات التدريس، والتقييم، وإدارة الصف (الطورة، 2015). في حين ربطها البعض بكفايات تعليمية ثلاث: التخطيط، والتنفيذ، والتقييم (جاسم، 2010؛ علي، 2020)، والبعض وسّع في هذه الكفايات لتشمل التخطيط، واستخدام استراتيجيات ووسائل تعليمية وتقنيات حديثة، وأساليب تقييمية ومتابعة، وتوفير المناخ التعليمي المحفز (آل رفعة، 2017؛ دروزه، 2007؛ المطيري وحسين، 2018)، وآخرون قرنوها بحسن التصميم والتخطيط لجميع بنود العملية التعليمية ابتداءً من وضع الأهداف التربوية العامة وانتهاءً بتقييم أداء الطالب بصورة نموذجية (دروزة، 2010). ومع هذا فلم يوجد بين هذه التعريفات من اعتمد إجراءات تدريبية محددة وفق نظريات تعليمية معروفة كنظرية جانيه (Gagne, 1979) للخطوات التعليمية (Instructional events)، ونظرية "دافيد ميرل" (Merrill, 1983) للعناصر التعليمية، أو راعي معايير ثابتة وموضوعية



كمعايير "دروزه" (2006)، وإنما جاءت معظم تعريفاتهم وإجراءاتهم ومعاييرهم نتيجة لقناعات شخصية، أو خبرات تعليمية، أو مراجعات عامة للأدب التربوي.

من هنا، فإن الدراسة الحالية جاءت للتحقق من درجة مراعاة المعلم لمعايير جودة التدريس المعاصر من ناحيتين: (1) من حيث الخطوات التي يجب أن يقوم بها المعلم خلال عملية التدريس سواء المتعلقة بالتخطيط، أو التنفيذ، أو تقييم الطلبة، أو تقييم الأداء المهني العام، (2) وفيما إذا كان المعلم يقوم بكل خطوة من هذه الخطوات التعليمية بالشكل الصحيح بحيث تتوفر فيها معايير الجودة وفق ما وضعته "دروزه" (2006، 2008).

## 2. منهجية الدراسة وإجراءاتها

### 1.1.2. منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي بهدف وصف مدى مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر عن طريق وضع استبانة عكست هذه المعايير في أربعة مجالات: التخطيط، والتدريس، وتقييم تحصيل الطلبة، وتقييم المعلم لأدائه المهني العام، وتوزيعها على عينة من المعلمين في مدارس محافظة سلفيت الحكومية في فلسطين.

### 2.2. مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة سلفيت، والبالغ عددهم (1157) معلمًا ومعلمة، منهم (434) ذكور، (723) إناث (إحصائيات وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، 2021).

### 3.3. عينة الدراسة

تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من المدارس التابعة لمديرية تربية وتعليم محافظة سلفيت الحكومية في فلسطين بلغ عددها (400) معلمًا ومعلمة موزعة وفق متغيرات الدراسة كما هي مبينة في جدول (1).

جدول (1): توزيع عينة الدراسة وفق المتغيرات المدروسة

المتغير	مستوى المتغير المستقل	توزيع العينة
الجنس	ذكر	134
	أنثى	266
مستوى الشهادة	كلية مجتمع متوسطة	24
	بكالوريوس	326
	ماجستير فأعلى	50
التخصص الأكاديمي العام	كليات إنسانية	254
	كليات علمية	146
المرحلة التعليمية	أساسية	191
	ثانوية	82
	أساسية وثانوية	127
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	90
	6-10 سنوات	82
	11-15 سنة	82
	16 سنة فأكثر	146
التأهيل التربوي	دبلوم تربوي	47
	دورات تأهيلية خلال الخدمة	252
	دبلوم ودورات تأهيلية	101

### 4.2. أداة الدراسة

بالرجوع إلى الأدب التربوي والنظريات والدراسات المتعلقة بجودة التدريس، من مثل (جاسم، 2010؛ الجريان، 2019؛ جوده، 2017؛ دروزه، 2007، 2010؛ علي، 2020؛ المطيري، 2018؛ Altinyelken & Hoeksma, 2021; Fauth et al. 2019) قامت الباحثتان بوضع استبانة تكونت من (43) فقرة غطت معايير جودة التدريس المعاصر في أربعة مجالات: التخطيط ووضع الأهداف التعليمية وعدد فقراته (7)، والتدريس وعدد فقراته (20)، والتقييم وعدد فقراته (10)، وتقييم المعلم لأدائه المهني العام وعدد فقراته (6)، وفق مقياس "ليكرت" ذي الخمسة أوزان ليعني وزن (1) أبدًا، و(2) نادرًا، و(3) أحيانًا، و(4) غالبًا، و(5) دائمًا، مع تعليمات تؤكد على أهمية الإجابة بصدق وأمانة وذلك خدمة للبحث العلمي، دون الحاجة لذكر الاسم، أو أي شيء يدل على الهوية. وقد تم تطبيق الاستبانة إلكترونيًا على عينة الدراسة.

## 5.2. صدق الاستبانة

تحققت الباحثان من صدق المحتوى للاستبانة وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله وهو قياس مراعاة المعلم لمعايير جودة التدريس المعاصر في أربع مجالات: التخطيط، والتدريس، وتقييم الطلبة، وتقييم المعلم لأدائه المهني العام، ثم عرضت الاستبانة مع الأهداف المراد قياسها على محكمين يحملون شهادة الدكتوراه في التربية، والمناهج في جامعة النجاح الوطنية بلغ عددهم ثلاثة محكمين؛ وعينة استطلاعية من المعلمين في مدارس محافظة سلفيت غير الذين سيطبق عليهم الدراسة وبلغ عددها عشرين معلما ومعلمة. وبعد تحليل ردود المحكمين، وجدت أن معظم ردودهم كانت إيجابية، حيث أفادوا أن الاستبانة تعكس المجالات الأربع المدروسة؛ إلا أن اثنين من المعلمين أبدوا ملاحظات حول اللغة واقترحا استبدال بعض الأفعال التي كانت بصيغة الماضي في بداية الفقرات وتحويلها إلى صيغة المضارع، لكي تكون جميعها منسجمة مع بقية فقرات الاستبانة التي جاءت بصيغة المضارع، وقد أخذت ملاحظاتهم جميعها بعين الاعتبار.

## 6.2. ثبات الاستبانة

حسب معامل الثبات لجميع فقرات الاستبانة البالغ عددها (43) فقرة، وذلك باستخدام معادلة "كرونباخ ألفا" فكان (0.93) في حين كان معامل الثبات لكل مجال من المجالات التي قاستها الاستبانة على التوالي: مجال التخطيط (0.79)، ومجال التدريس (0.94)، ومجال تقييم الطلبة (0.79)، ومجال تقييم المعلم لأدائه المهني العام (0.82). وفي ضوء ما تقدم فإن صدق الأداة وثباتها مناسبان لإجراء الدراسة والوثوق بنتائجها.

## 7.2. الأساليب الإحصائية المستخدمة

استخدم منهج الإحصاء الوصفي لحساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، والمنهج الكمي باستخدام تحليل التباين الأحادي للمقياس المعاد (One-way Repeated Measure Design) للمقارنة بين المجالات المدروسة: التخطيط، والتدريس، والتقييم، وتقييم أدائهم المهني العام. واستخدم أيضًا تحليل التباين الأحادي (One-way Analysis Of Variance) لمعرفة فيما إذا كانت درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر تتأثر بالمتغيرات المستقلة المدروسة ذات العلاقة. وقد استخدم في كلا التحليلين اختبار (ف) العام، حتى إذا ما أظهر دلالة إحصائية على مستوى ثقة (0.05) فأحسن، يجري تحليل التباين اللاحق (Post-hoc Analysis of Variance) باستخدام اختبار "شيفيه" لعقد المقارنات بين المتوسطات وتحديد مكان الدلالة الإحصائية.

## 3. النتائج ومناقشتها

## 1.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ونصه: ما درجة مراعاة المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة سلفيت لمعايير جودة التدريس المعاصر من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، لدرجة مراعاة المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة سلفيت لمعايير جودة التدريس المعاصر كما هي مبينة في جدول (2).

جدول (2): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية والرتبة لدرجة مراعاة المعلمين في المدارس الحكومية بمحافظة سلفيت لمعايير جودة التدريس المعاصر

الرقم	المجال	الفقرة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
1	التخطيط ووضع الأهداف التعليمية	أضع خططاً للمادة التي أدرسها.	4.92	98.40
2		أضع أهدافاً واضحة في خططي.	4.85	97.00
3		أراعي أن تكون الأهداف التي حددتها في خططي متسلسلة من السهل إلى الصعب.	4.62	92.40
4		أراعي أن تكون الأهداف التي حددتها في خططي قابلة للملاحظة والقياس والتحقق بشكل عام.	4.51	90.20
5		أراعي أن تكون الأهداف التي حددتها في خططي شاملة لجميع أجزاء المادة التي أدرسها.	4.76	95.20
6		أراعي أن تكون الأهداف التي حددتها في خططي متوافقة مع أهداف المهام ككل.	4.7	94.00
7		أراعي أن تكون الأهداف التي وضعها في خططي متنوعة لجوانب نظرية وعملية: عقلية، ونفسية حركية، ووجدانية.	4.32	86.40
1	التدريس	أراعي أن يكون هناك انسجام بين طريقته تدريسي والأهداف التي وضعها.	4.55	91.00
2		أقوم بلفت نظر الطلبة إلى الدرس وأسئلتهم دافعهم بطرق مختلفة.	4.72	94.40
3		أقوم باستشارة الخبرات السابقة للطلبة قبل أن أبدأ بشرح الدرس الجديد.	4.73	94.60
4		أنوع في طريقة تدريسي لتتلاءم مع الأهداف التعليمية المراد تحقيقها.	4.59	91.80
5		أنوع في طريقة تدريسي لتتناسب خصائص الطلبة وحاجاتهم ولم أقصر على طريقة واحدة طوال الوقت.	4.48	89.60
6		أراعي أن أكون منظمًا في طريقة عرضي لمضمون الدرس بحيث أتسلسل من المطلوب السابق إلى اللاحق، ومن البسيط إلى الصعب.	4.72	94.40
7		أستخدم الوسائل التعليمية التقنية وغير التقنية بطريقة هادفة ومخطط لها.	4.32	86.40
8		أفسح المجال للطلبة للمناقشة والمشاركة داخل غرفة الصف وخارجها.	4.67	93.40
9		أجيب عن أسئلة الطلبة المطروحة بطريقة شافية.	4.74	94.80
10		أراعي الفروق الفردية بين الطلبة بطرق مختلفة.	4.63	92.60

93.40	4.67	أعزز اجابات الطلبة الصحيحة سواء معنوياً أو مادياً.	11
80.40	4.02	أوجه الطلبة إلى مصادر ومراجع مختلفة لإثراء معلوماتهم حول ما تعلموه.	12
83.60	4.18	أتيح للطلبة فرصة الممارسة والتدريب في مواقف تطبيقية جديدة.	13
86.60	4.33	أتابع مشاكل الطلبة التعليمية بهدف معالجتها وحلها أولاً بأول.	14
93.00	4.65	أضبط الصف بشكل جيد دون قسوة.	15
97.60	4.88	أراعي أن يكون صوتي مسموعاً وواضحاً لدى جميع الطلبة.	16
94.40	4.72	أراعي أن تكون لغتي سليمة أثناء الشرح.	17
93.40	4.67	أراعي أن يكون خطي واضحاً لدى مستخدمي اللوح.	18
98.20	4.91	أراعي أن أكون قدوة حسنة للطلبة في علمي ومسلكي ومظهري وانضباطي.	19
89.20	4.46	أعمل على تحقيق أهداف الدرس ضمن الفترة الزمنية المحددة لها.	20
92.80	4.64	أضع اختبارات جيدة لقياس ما تعلمه الطلبة.	1
90.60	4.53	أراعي في أسئلة الاختبارات مستويات عقلية مختلفة كالذكر، والفهم، والتحليل، والاستنتاج، والتطبيق، وغيرها من المستويات العقلية المختلفة.	2
93.80	4.69	أراعي أن تكون أسئلة الاختبارات ضمن مستوى الطلبة وما تعلموه.	3
93.00	4.65	أراعي أن تكون الاختبارات التي اعددتها شاملة، تمتحن الطلبة في الموضوع المدروس من جميع جوانبه المهمة.	4
91.00	4.55	أعقد الاختبارات في مواعيدها المحددة.	5
92.40	4.62	أحاول أن أكون وموضوعياً في عملية التصحيح برجوعي إلى نموذج الإجابة الصحيحة.	6
90.20	4.51	أنوع في تقييم تحصيل الطلبة بحيث أستخدم الاختبارات النظرية والعملية ولم أقتصر على النظرية منها فقط.	7
94.60	4.73	أراعي أن تكون مراقبي للطلبة في أثناء الاختبار حازمة بحيث لا أتبع مجالاً للعبث أو الغش.	8
98.00	4.9	أطلع الطلبة على نتائج اختباراتهم.	9
92.80	4.64	أزود الطلبة بالإجابة الصحيحة بعد كل اختبار أو تقويم.	10
85.60	4.28	أقوم بتعديل خططي الدراسية بشكل دوري لتناسب والاحتياجات التعليمية الحديثة.	1
87.00	4.35	أقوم بتقييم أدائي كمعلم لأتعرف على مدى نجاحي في مهنتي.	2
89.00	4.45	أحدد نقاط قوتي وضعفي أثناء عملي بهدف تطوير نفسي.	3
94.20	4.71	أستفيد من أخطائي السابقة لتحسين أدائي المهني.	4
95.20	4.76	أقوم بدوري كمعلم وفق ما يتوقع مني القيام به.	5
90.20	4.51	أطور نفسي مهنياً وأوأكب كل ما هو حديث في عملية التعليم	6
<b>91.80</b>	<b>4.59</b>	<b>المتوسط العام لجميع الفقرات</b>	

أظهرت النتائج أن المتوسط العام لمراعاة المعلمين والمعلمات لمعايير جودة التدريس المعاصر كان (4.59) نقطة من حد أعلى خمس نقاط، أي بنسبة (91.8%). هذه الدرجة تظهر بوضوح أن المعلمين الفلسطينيين في مديرية سلفيت واعين لمعايير جودة التدريس المعاصر في عملية تدريسهم وبدرجة ممتازة، وبالتالي فهم يقومون بالتدريس على أحسن وجه وأكمله. وتدل من ناحية أخرى أن كليات التربية في الجامعات الفلسطينية من ناحية، ووزارة التربية والتعليم الفلسطينية من ناحية أخرى لم تألَّ جهداً في تزويد المعلم بأحدث ما توصلت له الأبحاث والدراسات في مجال مهنة التدريس، وتدريبهم على ما تتطلبه من مهام عملية أولاً بأول. هذه النتيجة تتفق مع دراسات سابقة أمثل دراسة علي (2020) والتي توصلت فيها إلى أن معلمات رياض الأطفال يمتلكن كفايات مهنة التعليم من تخطيط، وتنفيذ، وتقويم بدرجة كبيرة إلى كبيرة جداً؛ ودراسة آل رفعة (2017) التي توصلت إلى أن جودة أداء المعلم كانت جيدة جداً (85.4%)؛ ودروزه (2007، 2010) التي توصلت بأن معلمي المدارس الثانوية يقومون بدورهم المتوقع منهم في عصر الإنترنت بنسبة تتراوح ما بين جيد جداً مرتفع إلى ممتاز. إلا أن هذه النتيجة تتعارض من ناحية أخرى مع ما توصلت له الجربان (2019) في أن معرفة المعلمين بطرائق التدريس، وصياغة الأهداف، وتحليل المحتوى، وتنظيم البيئة الصفية وتطبيقهم لهذه المهارات كانت ضعيفة. وتختلف أيضاً مع دراسة المطيري وحسين (2018) الذي توصل إلى أن معرفة معلمي رياض الأطفال لمهارات التدريس وتطبيقها بشكل فاعل لم يرق إلى مستوى طموح المعلمين، ودراسة جودة (2017) الذي وجد أن مراعاة المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التدريس كانت في حدود الجيد (75.2%)، ودراسة الطورة (2015) التي توصلت إلى أن درجة تقدير المعلمين لمهارات التدريس الفعال بشكل عام كانت متوسطة.

2.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ونصّه: هل تختلف درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر باختلاف المجالات المدروسة: التخطيط، والتدريس، والتقييم، وتقييم المعلم لأدائه المهني العام؟ للإجابة عن السؤال، تم استخدام تحليل التباين الأحادي للمقياس المعاد، كما هو مبين في جدول (3).

جدول (3): نتائج تحليل التباين الأحادي للمقياس المعاد بين مجالات معايير جودة التدريس المعاصر

المجال	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	مجموع المربعات (SS)	متوسط المربعات (MS)	قيمة اختبار "ف"	مستوى الدلالة الإحصائية
التخطيط	400	4.66	0.3	(3:1596)	6.18	2.06	16.96	0.000*
التدريس	400	4.58	0.3					
تقييم الطلبة	400	4.64	0.32					
تقييم الأداء المهني العام	400	4.5	0.44					
المتوسط العام	1600	4.6	0.35					

بالنظر إلى جدول 3 يلاحظ أن تحليل التباين الأحادي للمقياس المعاد باستخدام اختبار (ف) أظهر فرقاً إحصائياً بين المجالات الأربعة لمعايير جودة التدريس المعاصر (0.000). ولتحديد مكان الدلالة الإحصائية فقد أجري تحليل التباين اللاحق للمقارنات الثنائية باستخدام اختبار "شيفيه" كما هي مبينة في جدول (4).

جدول (4): اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية بين مجالات معايير جودة التدريس المعاصر

المجال	المتوسط الحسابي	التخطيط	التدريس	التقييم	تقييم الأداء المهني العام
التخطيط	4.66		0.006**	0.83	0.000**
التدريس	4.58			0.08	0.033*
تقييم الطلبة	4.64				0.000**
تقييم المعلم لأدائه المهني العام	4.5				

يتبين من جدول 4 وجود فروق ذات دلالة إحصائية تفيد بأن مراعاة المعلمين لمعايير الجودة بين مجال التخطيط كانت أعلى وبفرق له دلالة إحصائية من مجال التدريس، ومجال تقييم المعلم لأدائه المهني العام لصالح التخطيط، ولكن ليس أعلى من مجال تقييم الطلبة. وأظهر أيضاً أن مراعاة معايير الجودة في مجال التدريس كان أعلى وبفرق إحصائي من مجال تقييم المعلم لأدائه المهني العام، ولكن ليس أعلى من مجال تقييم الطلبة، إلا أن مجال تقييم الطلبة كان أعلى وبفرق إحصائي من مجال تقييم الأداء المهني العام. هذه النتائج تدل على أن أكثر ما يراعيه المعلم في معايير جودة التدريس المعاصر كان في مجال التخطيط أولاً، ثم تقييم الطلبة، ثم التدريس، وأخيراً تقييمه لأدائه المهني العام. هذه النتيجة تتفق مع دراسة علي (2020) الذي توصل فيها إلى أن أكثر ما يقوم به المعلم هو التخطيط وبشكل أفضل من التنفيذ والتقييم. وتتفق أيضاً مع دراسة آل رفعة (2017) الذي توصل إلى أن المعلمين يقومون بالتخطيط بنسبة عالية بلغت (88.79%). ولكنها تختلف، من ناحية أخرى، مع ما توصل له الجربان (2019) في أن نسبة قليلة من المعلمين هم الذين يستخدمون مهارات التدريس بنجاح. وتختلف أيضاً ما توصل له المطيري وحسين (2018) في أن مهارات التدريس الفعال، بما فيها عملية التخطيط لم تصل إلى مستوى الطموح.

### 3.3 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ونصه: ما الممارسات التي ساهمت في مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بنسبة 85% فأعلى؟

للإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية للممارسات التي ساهمت في مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بنسبة 85% فأعلى كما هي مبينة في جدول (5).

جدول (5): الممارسات التي ساهمت في مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بنسبة 85% فأعلى مرتبة تنازلياً والمجال التي ظهرت فيه

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المجال
1	أضع خططاً للمادة التي أدرسها.	4.92	0.29	98.40	التخطيط
2	أراعي أن أكون قدوة حسنة لطلبي في علمي ومسلكي ومظهري وانضباطي.	4.91	0.29	98.20	التدريس
3	أطلع الطلبة على نتائج اختباراتهم.	4.9	0.35	98.00	تقييم الطلبة
4	أراعي أن يكون صوتي مسموعاً وواضحاً لدى جميع الطلبة.	4.88	0.35	97.60	التدريس
5	أضع أهدافاً واضحة في خططي.	4.85	0.38	97.00	التخطيط
6	أراعي أن تكون الأهداف التي حددتها في خططي شاملة لجميع أجزاء المادة الذي أدرسه.	4.76	0.46	95.20	التخطيط
7	أقوم بدوري كمعلم وفق ما يتوقع مني القيام به.	4.76	0.45	95.20	تقييم المعلم لأدائه المهني العام

يظهر جدول 5 أن الفقرات التي ساهمت بنسبة (85%) فأعلى بدرجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر كانت على التوالي: أضع خططا للمادة التي أدرسها (98.40%)، وأراعي أن أكون قدوة حسنة لطلبي في علمي ومسلكي ومظهري وانضباطي (98.20%)، وأطلع الطلبة على نتائج اختباراتهم (98.0%)، وأراعي أن يكون صوتي مسموعاً وواضحاً لدى جميع الطلبة (97.60%)، وأضع أهدافاً واضحةً في خططي (97.0%)، وأراعي أن تكون الأهداف التي حددتها في خططي شاملة لجميع أجزاء المادة التي أدرسها (95.20%)، وأقوم بدوري كمعلم وفق ما يتوقع مني القيام به (95.20%). نلاحظ من هذه الممارسات أن أغلبيتها جاءت في مجال التخطيط وبنوايق ثلاث فقرات، ومجال التدريس وبنوايق فقرتين، وفقرة جاءت في مجال تقييم الطلبة، وأخرى في مجال تقييم الأداء المهني العام. وهذا يدل على أن محورية التدريس تتركز في مجال التخطيط، والتدريس، ثم التقييم، وهي نتائج تقع في إطار المنطق إذ أن أي عملية تعليمية ما هي في حقيقتها إلا تخطيط، وتنفيذ، وتقييم، وما يأتي من تفصيلات في إطار كل عملية ما هو إلا بهدف إغنائها وإثرائها وضمان جودتها. هذه النتيجة تتفق مع ما توصل له كل من علي (2020)، وجاسم (2010)، وما توصلت له دروزه (2010) في أن أكثر الكفايات التدريسية تتجلى في التخطيط، والتنفيذ، ثم التقييم. وتوصلت الدراسة الحالية أيضاً أن السمات الشخصية للمعلم احتلت مكانة كبيرة في معايير جودة التدريس المعاصر وخاصة بما يتعلق بالقدوة الحسنة للمعلم في علمه ومسلكه ومظهره وانضباطه، حيث حازت على ثاني أعلى نسبة في درجة معايير الجودة بعد التخطيط وبلغت (98.2%)، وفقرة "أن يكون صوت المعلم مسموعاً من قبل جميع الطلبة" حازت على الترتيب الرابع وبنسبة بلغت (97.6%). هاتان السمتان من شأنهما أن يجعلوا الطلبة يهرعون إلى تقليد المعلم ومحاكاة سلوكياته، واكتساب مهاراته، وتحقيق أعلى درجات التعلم منه عندما يكون صوته مسموعاً وواضحاً خلال الشرح.

هذه النتائج تتفق بجزئتها الأولى مع ما توصلت له دراسة دروزه (2021ب) في أن أكثر ما يقوم به المعلم بصفته مربياً هو أن يجعل من نفسه قدوة حسنة لطلبته، وليس عن طريق وعظهم وإرشادهم، وهذا يؤكد على أهمية القدوة الحسنة في التأثير على الطلبة وتعلمهم.

#### 4.3 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ونصه: ما الممارسات التي ساهمت في مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بنسبة 15% فأدنى؟

للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية للممارسات التي ساهمت في مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بنسبة 15% فأدنى كما هي مبينة في جدول (6).

جدول (6): الممارسات التي ساهمت في مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر بنسبة 15% فأدنى مرتبة تصاعدياً من الأقل فالأكثر والمجال التي ظهرت فيه

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المجال
1	أوجه الطلبة إلى مصادر ومراجع مختلفة لإثراء معلوماتهم حول ما تعلموه.	4.02	0.8	80.40%	التدريس
2	أتيح للطلبة فرصة الممارسة والتدريب في مواقف تطبيقية جديدة.	4.18	0.69	83.60%	التدريس
3	أقوم بتعديل خططي الدراسية بشكل دوري لتناسب والاحتياجات التعليمية الحديثة.	4.28	0.75	85.60%	تقييم المعلم لأدائه المهني العام
4	أراعي أن تكون الأهداف التي وضعتها في خططي متنوعة لجوانب نظرية وعملية: عقلية، ونفسية حركية، ووجدانية.	4.32	0.63	86.40%	تخطيط التعليم
5	أستخدم الوسائل التعليمية التقنية وغير التقنية بطريقة هادفة ومخطط لها.	4.32	0.66	86.40%	التدريس
6	أتابع مشاكل الطلبة التعليمية بهدف معالجتها وحلها أولاً بأول.	4.33	0.66	86.60%	التدريس
7	أقوم بتقييم أدائي كمعلم لأتعرف على مدى نجاحي في مهنتي.	4.35	0.7	87.00%	تقييم المعلم لأدائه المهني العام

يظهر جدول 6 أن أدنى (15%) من الممارسات التي ساهمت في درجة مراعاة المعلم لمعايير جودة التدريس المعاصر كانت على التوالي: أوجه الطلبة إلى مصادر ومراجع مختلفة لإثراء معلوماتهم حول ما تعلموه (80.40%)، وأتيح للطلبة فرصة الممارسة والتدريب في مواقف تطبيقية جديدة (83.60%)، وأقوم بتعديل خططي الدراسية بشكل دوري لتناسب والاحتياجات التعليمية الحديثة (85.60%)، وأستخدم الوسائل التعليمية التقنية وغير التقنية بطريقة هادفة ومخطط لها (86.40%)، وأتابع مشاكل الطلبة التعليمية بهدف معالجتها وحلها أولاً بأول (86.60%)، وآخرها أقوم بتقييم أدائي كمعلم لأتعرف على مدى نجاحي في مهنتي (87%). ولدى النظر في هذه الفقرات، نجد أن أغلبيتها جاءت في مجال التدريس، مع أن مضمونها لم يتعلق بالعمليات الأساسية للتدريس من مثل الشرح الواضح، والصوت المسموع، وإثارة الخبرات السابقة، وإثارة الدافعية، والتنوع في طرائق التدريس لتناسب مستويات الطلبة، ومراعاة الفروق الفردية، واللغة الواضحة في الشرح، وإنما تعلقت بأشياء لا يعتبرها كثير من المعلمين ضرورية في تدريسهم كفقرة أن يوجهوا الطلبة إلى مصادر ومراجع لإثراء معلوماتهم، أو يعرضوهم لمواقف تطبيقية جديدة غير التي في غرفة الصف، أو أن يراعوا تجديد خططهم الدراسية بشكل دوري. أما فيما يتعلق بضعف استخدام الوسائل التعليمية التقنية وغير التقنية بطريقة هادفة ومخطط لها، فهو ضعف لا مبرر له، ويجب أن

يعالج، وخاصة أننا نعيش في عصر تقني ينتشر فيه التعليم المدمج، والتعليم عن بعد اللذان يتطلبان من المعلم استخدام الوسائل التقنية وتشجيع الطلبة على استخدامها وخاصة في الحالات الطارئة والأزمات كما حدث مؤخراً في جائحة كورونا. وقد يعود هذا الضعف إلى فقر في البنية التقنية في فلسطين بشكل عام، وعدم إمكانية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بتأمين كافة الأدوات والأجهزة والوسائل التقنية الحديثة بشكل مستمر، أو تحديثها من وقت لآخر، نظراً للضائقة المالية التي تعاني منها. وبالتالي فمن الطبيعي أن يكون استخدام المعلم في المدارس لهذه الوسائل متدنياً نسبياً، إما لعدم توفرها، أو لعدم تدريبه على استخدامها، أو لاعتقاد المعلم بأنها تظل وسائل معينة تساعد على تحسين التدريس ولكنها لا تحل محله. هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دروزه (2007) في أن استخدام المعلمين للوسائل التعليمية كان ضعيفاً إذا ما قورن بقيامهم بالتخطيط، وتشجيع الطلبة على التحكم في عملية تعلمهم ذاتياً، وتشجيعهم على التفاعل مع البيئة التعليمية، وتتعارض من ناحية أخرى مع ما توصل له آل رفعة (2017) في أن المعلمين يستخدمون استراتيجيات وتقنيات تعليمية حديثة بنسبة ممتازة بلغت (90.55%). لذا توصي الباحثتان المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بأن يولون أهمية أكبر إلى استخدام الوسائل التعليمية والتقنية، وتخصيص ميزانية مريحة لها، وأن يشجعوا المعلمين ويدربوهم على استخدامها وخاصة التقنية منها بشكل يتناسب والعصر التقني الذي نعيش فيه.

5.3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس ونصه: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر تعزى للمتغيرات المدروسة: النوع الاجتماعي، ومستوى الشهادة الأكاديمية، والتخصص الجامعي، والتأهيل التربوي، وسنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم، والمرحلة التعليمية التي يدرسون فيها؟ وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي باستخدام اختبار "ف" كما هو مبين في جدول (7).

جدول (7): نتائج تحليل التباين الأحادي للمتغيرات المستقلة المدروسة ذات العلاقة بدرجة مراعاة المعلم لمعايير جودة التدريس المعاصر							
المتغير المستقل	مستوى المتغير المستقل	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	اختبار "ف"	الدلالة الإحصائية
النوع الاجتماعي	ذكر	134	4.51	0.32	(1:398)	8.04	0.000**
	أنثى	266	4.64	0.26			
مستوى الشهادة	كلية مجتمع متوسطة	24	4.7	0.24	(2:397)	2.26	0.01**
	بكالوريوس	326	4.6	0.28			
	ماجستير فأعلى	50	4.54	0.35			
التخصص الأكاديمي العام	كليات إنسانية	254	4.62	0.28	(1:398)	2.05	0.05*
	كليات علمية	146	4.56	0.30			
المرحلة التعليمية	أساسية	191	4.63	0.29	(2:397)	2.21	0.11
	ثانوية	82	4.55	0.30			
	أساسية وثانوية	127	4.58	0.27			
سنوات الخبرة	5 سنوات فأقل	90	4.58	0.29	(3:396)	2.65	0.04*
	6-10 سنوات	82	4.65	0.26			
	11-15 سنة	82	4.53	0.30			
	16 سنة فأكثر	146	4.61	0.29			
التأهيل التربوي	دبلوم تربوي	47	4.62	0.30	(2:397)	2.4	0.09
	دورات تأهيلية خلال الخدمة	252	4.57	0.29			
	دبلوم ودورات تأهيلية	101	4.64	0.26			

يبين جدول 7 أن اختبار "ف" أظهر فرقا إحصائياً في درجة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر باعتبار متغير النوع الاجتماعي (0.000)، وكان لصالح الإناث. وقد تفسر هذه النتيجة في أن الإناث عادة ما يكرسن أنفسهن لمهنة التدريس أكثر من الذكور وخاصة في العالم العربي، حيث تلائم مهنة التدريس طبيعتهم أكثر من الذكور، في حين أن الذكور قد ينشغلون بأعمال أخرى إلى جانب التدريس بهدف كسب العيش، مما يقلل اهتمامهم بالتدريس كما يجب. هذه النتيجة تتعارض مع ما توصل له المطيري وحسين (2018)، وجاسم (2010)، وآل رفعة (2017) في أن الذكور أكثر معرفة وتطبيقاً لمهارات التدريس من الإناث، وتتعارض من ناحية أخرى مع ما توصلت له لدروزه (2007، 2010) في عدم وجود فروق بين الذكور والإناث لدى قيامهم بمهارات التدريس وفق معايير الجودة.

وبالنسبة لمتغير سنوات الخبرة، فقد أظهرت الدراسة فرقا له دلالة إحصائية بين فئات سنوات الخبرة ولصالح الذين تراوحت خبرتهم من (6-10 سنوات). وقد تفسر هذه النتيجة في أن المعلم في هذه الفئة قد يكون أكثر دافعية للتدريس من حديث العهد أو قديمه. هذه النتيجة تتفق مع نتائج

دراسي المطيري وحسين (2018)، وعلي (2020) في أن هناك فروقا بين فئات سنوات الخبرة التعليمية، وتتعارض من ناحية أخرى مع نتائج دراسة كل من جودة (2017)، والطورة (2015) والجاسم (2010)، ودروزه (2007، 2010) الذين لم يجدوا فروقا في أداء المعلم لها إحصائية تعود لفئات سنوات الخبرة. وبالنسبة لمتغير مستوى الشهادة الأكاديمية، دبلوم كلية مجتمع متوسطة، بكالوريوس، ماجستير فأعلى، فقد توصلت الدراسة إلى فروق ذات دلالة إحصائية لصالح دبلوم مجتمع متوسطة مع عدم اختلافها إحصائياً مع حملة شهادة البكالوريوس. وقد تفسر هذه النتيجة إلى أن دافعية المعلمين للتدريس من حملة الدبلوم لمهنة التدريس أو البكالوريوس تكون أعلى من معلمي حملة الشهادات العليا الذين يطمحون عادة العمل في مهنة أخرى غير التدريس. إلا أن هذا التفسير يحتاج إلى مزيد من الدراسات لتأييده أو دحضه. هذه النتيجة تتفق مع دراسة دروزه (2007) التي وجدت فرقاً له دلالة إحصائية في مستوى الشهادة الأكاديمية وكان لصالح حملة البكالوريوس، وتتعارض مع دراسة المطيري وحسين (2018) اللذان وجدوا فرقاً إحصائياً في أداء المعلم لصالح الدراسات العليا، ومع دراسة علي (2020)، والطورة (2015) والجاسم (2010)، وآل رفعة (2017)، ودروزه (2010) اللذين لم يجدوا فرقاً في أداء المعلم يعزى لمتغير مستوى الشهادة الأكاديمية.

وبالنسبة لمتغير التخصص الأكاديمي في الكليات العلمية والكليات الإنسانية، فقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي تخصص الكليات الإنسانية. وقد تفسر هذه النتيجة أن معلمي الكليات الإنسانية يولون أهمية للتدريس بطريقة مفصلة أكثر من نظائرهم في الكليات العلمية الذين غالباً ما يركزون على الأساسيات الضرورية للتدريس دون التفاصيل. هذه النتيجة تتعارض مع ما توصلت له دروزه (2007، 2010) عندما لم تجد فرقاً ذا دلالة إحصائية تعزى لمتغير لتخصص الأكاديمي سواء أكان في الكليات العلمية أو الإنسانية.

أما بالنسبة لمتغيري المرحلة التعليمية التي يدرّس فيها المعلم، ومستوى تأهيله التربوي، فلم تجد الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية. هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراستين لدروزه (2007، 2010) لم تجد فيهما فرقاً إحصائياً في ممارسة المعلم لمهنة التدريس تعزى لهذين العاملين، وتتعارض من ناحية أخرى، مع دراسة الطورة (2015) الذي وجد فرقاً له دلالة إحصائية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية، وكان لصالح المرحلة الأساسية.

#### التوصيات:

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج، يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

- التأكيد على ضرورة مراعاة المعلمين لمعايير جودة التدريس المعاصر أثناء تدريبهم؛ لما لها من أهمية في تحسين أدائهم بشكل ملحوظ كما بينت نتائج الدراسة.
- ضرورة إيلاء وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أهمية أكبر لاستخدام المعلمين للوسائل التعليمية والتقنية في المدارس، ورصد ميزانية كافية لها، وتدريبهم عليها وخاصة عندما ينتهجون سياسة التعليم المدمج أو التعليم عن بعد، وقت الكوارث والأزمات.
- ضرورة إيلاء وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أهمية أكبر لتقييم المعلم لأدائه المهني العام وبشكل دوري وفق نموذج خاص تعدده الوزارة، لما في ذلك من أهمية كبرى لإطلاع المعلم، والمدير، والوزارة على نقاط قوة المعلم لتعزيزها، ونقاط ضعفه لتقويمها ومعالجتها.
- إجراء دراسات مستقبلية تطبق معايير جودة التدريس المعاصر على معلمي مدارس حكومية في محافظات أخرى في فلسطين غير محافظة سلفيت.
- إجراء دراسات مستقبلية تأخذ بعين الاعتبار المناخ النفسي للمدرسة وأثره على أداء المعلم مهنيًا إلى جانب معايير جودة التدريس المعاصر لأهمية هذا المتغير في جودة التدريس المعاصر.

#### المراجع:

- الأسود، زهرة (2014). الإجراءات الصفية المساهمة في تفعيل طرائق التدريس. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*: (16): 321 – 330.
- جاسم، عزيز. (2010). مستوى اتقان معلمي المرحلة الابتدائية لمهارات التعليم الفعال وعلاقته بالجنس والخبرة. *آداب الكوفة*: 3(7): 303-343.
- الجران، فاطمة. (2019). مهارات ما قبل التدريس: صياغة الأهداف، تحليل المحتوى التعليمي، تنظيم بيئة الفصل والتخطيط للتدريس وتحديد طرق واستراتيجيات التدريس. *مجلة البحث العلمي في التربية لجامعة عين شمس*، 20(8)، 49-59.
- جودة، موسى. (2017). درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم الرياضيات. *الجنان – جامعة الجنان*، (9): 63-100.
- دروزه، أفنان. (2022). *الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي*، ط4. دار الفاروق.
- دروزه، أفنان. (2021). *علم تصميم التعليم: نشأته، ونماذجه، ودراسات حوله*. دار الفاروق.
- دروزه، أفنان. (2021ب). مدى ممارسة معلمي مدارس مدينة نابلس الحكومية دورهم بصفتهم مربين من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية*: 2(139): 255-285.
- دروزه، أفنان. (2020). تصنيف "دروزه" للأهداف التعليمية: تعديل لتصنيف "أندرسون" المعدل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 8(1): 77-90.
- دروزه، أفنان. (2019). *استراتيجيات التعليم (نظرياً وعملياً)*. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

- دروزة، أفنان. (2010). إلى أي مدى يمارس المعلمون الفلسطينيون في مدارس مدينة نابلس تصميم التدريس بصورة نموذجية؟ *مجلة اتحاد الجامعات العربية*: (55): 363-400.
- دروزة، أفنان. (2008). الجودة والاتساق في عمليات تخطيط التعليم كأداة لتقييم أداء المعلم وتطويره. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث للعلوم الإنسانية*، 22(2): 643-667.
- دروزة، أفنان. (2007). مدى ممارسة المعلمين الفلسطينيين في المدارس الحكومية لأدوارهم المتوقعة منهم في عصر الإنترنت من جهة نظرهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*: (11): 155-196.
- دروزة، أفنان. (2006). *المناهج ومعايير تقييمها*. أوفست مطبعة النجوم. بدون ناشر.
- آل رفعة، مسفر. (2017). المتطلبات التربوية لتحقيق جودة أداء المعلم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، 10(4): 941-987.
- ابن سلطان، سلوى. (2008). التقويم التربوي الشامل وشروطه. *رسالة التربية لوزارة التربية والتعليم*، (19): 78-88.
- السليم، بشار. (2015). المعايير التربوية لإعداد المعلمين عند بدر الدين بن جماعة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية لجامعة القصيم*: (2): 301-345.
- سليمان، أميرة. (2014). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. *عالم التربية*: (45): 513-552.
- الشايح، علي. (2013). واقع كفايات الأداء المهني لمعلمي التعليم العام في ضوء معايير جودة التعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة تطبيقية على معلمي التعليم العام بمنطقة القصيم. *مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية*: (10): 77-117.
- شنتير، محمد. (2018). فاعلية برامج التعلم التفاعلي ودورها في تطوير مهارات التعلم الذاتية. <https://hdl.handle.net/20.500.11888/13685>.
- الطناوي، عفت. (2013). *التدريس الفعال (تخطيطه، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)*، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الطوره، هارون. (2015). مستوى ممارسة التدريس الفعال لدى معلمي ومعلمات تربية الشوك. *مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 30(2): 33-54.
- علي، أسماء مرغيني. (2020). درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال بمنطقة الإحساء للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: (3): 405-425.
- فيالة، تمني؛ وحسن، منى؛ والحبشي، مجدي. (2016). كفايات معلم التعليم العام في ضوء معايير جودة الأداء من منظور إسلامي. *مجلة القراءة والمعرفة*: (176): 95-111.
- المطيري، عبد الله؛ حسين، عبد السلام. (2018). واقع العلاقة بين المعرفة والتطبيق لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر معلمي التربية الرياضية بدولة الكويت. *دراسات- العلوم التربوية الجامعة الأردنية*: 45 (ملحق): 109-131.
- Al Rifa'ah, M. (2017). Almutatalabat Altarbawiat Litahqiq Jawdat 'Ada' Almuealim Fi Madaris Altaelim Aleami Fi Almamlakat Alearabiat Alsaediati 'Educational requirements to achieve the quality of teacher performance in public education schools in the Kingdom of Saudi Arabia'. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Qassim University*, 10 (4): 941-987. [in Arabic]
- Alaswad, Z (2014). Al'ijra'at Alsafiat Almusahimat Fi Tafel Tarayiq Altadrisi 'Classroom procedures contribute to the activation of teaching methods'. *Journal of Humanities and Social Sciences*: (16): 321-330. [in Arabic]
- Ali, A. M. (2020). Darajat Aimtilak Muealimat Riad Al'atfal Bimintaqat Al'ihsa' Lilkifayat Altaelimi Min Wijhat Nazarihim 'The degree of possessing educational competencies by kindergarten teachers in Al-Ahsa region from their point of view'. *International Journal of Educational and Psychological Studies*: 7(3): 405-425. [in Arabic]
- Aljarban, F. (2019). Maharat Ma Qabl Altadrisi: Siaghat Al'ahdafi, Tahlil Almuhtawaa Altaelimi, Tanzim Biyat Alfasl Waltakhtit Liltadris Watahdid Turuq Wastiratijiaat Altadrisi 'Pre-teaching skills: formulating goals, analyzing educational content, organizing the classroom environment, planning for teaching, and determining teaching methods and strategies'. *Journal of Scientific Research in Education, Ain Shams University*, 20 (8), 49-59. [in Arabic]
- Al-Mutairi, A.; Hussein, A. S. (2018). Waqie Alealaqat Bayn Almaerifat Waltatbiq Limaharat Altadris Alfaeal Min Wijhat Nazar Muealimi Altarbiat Alriyadiat Bidawlat Alkuayti 'The reality of the relationship between knowledge and application of effective teaching skills from the point of view of physical education teachers in the State of Kuwait'. *Studies - Educational Sciences University of Jordan*: 45 (Appendix): 109-131. [in Arabic]
- Alshaya, A. (2013). Waqie Kifayat Al'ada' Almihni Limuealimi Altaelim Aleami Fi Daw' Maeayir Jawdat Altaelim Fi Almamlakat Alearabiat Alsaediati: Dirasatan Tatbiqiatan Ealaa Maealay Altaelim Aleami Bimintaqat Alqasim 'The reality of the professional performance competencies of general education teachers in the light of education quality standards in the Kingdom of Saudi Arabia: an applied study on general education teachers in the Qassim region'. *Taif University Journal for Human Sciences*: 3 (10): 77- 117. [in Arabic]
- Altinyelken, H., and Hoeksma, M. (2021). Improving education quality through active learning: perspectives from secondary school teachers in Malawi. *Research in Comparative & International Education*, 16(2), 117-139. <https://doi.org/10.1177/1745499921992904>



- Altuwraati, H. (2015). Mustawaa Mumarasat Altadris Alfaeal Ladaa Muealimi Wamuealimat Tarbiat Alshawbika 'The level of effective teaching practice among the teachers of Al-Shobak education'. *Mutah for Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series*, 30 (2): 33-54. [in Arabic]
- Darwazeh, A. (2021a). *Ealam Tasmim Altaelimi: Nash'atuhu, Wanamadhihuji, Wadirasat Hawlahu* 'The science of instructional design: its origins, models, and studies on it'. Alfaruq House. [in Arabic]
- Darwazeh, A. (2006). *Almanahij Wamaeayir Taqyimiha* 'Curriculum and evaluation criteria'. 'Uwfist Matbaeat Alnujum. without publisher. [in Arabic]
- Darwazeh, A. (2007). Madaa Mumarasat Almuealimin Afilastiniyyn Fi Almadaris Alhukumiat Li'adwarihim Almutawaqaeat Minhum Fi Easr Al'iintirnit Min Jihat Nazarahum 'The extent to which Palestinian teachers in public schools practice their expected roles in the Internet age from their point of view'. *Journal of Al-Quds Open University*: (11): 155-196. [in Arabic]
- Darwazeh, A. (2008). Aljawdat Waliatisaq Fi Eamaliaat Takhtit Altaelim Ka'adarat Litaqyim 'Ada' Almuealim Watatwirihi 'Quality and consistency in education planning processes as a management for teacher performance evaluation and development'. *An-Najah University Research Journal for Human Sciences*, 22(2): 643-667. [in Arabic]
- Darwazeh, A. (2010). 'Iilaa 'Ayi Madaaan Yumaris Almuealimun Afilastiniyuwn Fi Madaris Madinat Nabulus Tasmim Altadris Bisurat Namudhajiatiin? 'To what extent do the Palestinian teachers in the schools of Nablus city practice the design of teaching in an exemplary manner?' *Journal of the Association of Arab Universities*: (55): 363-400. [in Arabic]
- Darwazeh, A. (2019). *Astiratijaat Altaelim (Nzaria Waeimalia)* 'Education strategies (theoretically and practically)'. Dar Alfurqan for publication and distribution. [in Arabic]
- Darwazeh, A. (2020). Tasnif "Druzihi" Lil'ahdaf Altaealumiati: Taedil Litasnif "'Andirsun" Almeddl Litasnif "Blum" Lil'ahdaf Altarbawati 'Daruz'a's classification of learning objectives: a modification of Anderson's modified Bloom's classification of educational objectives'. *International Journal of Educational and Psychological Studies*: 8(1): 77-90. [in Arabic]
- Darwazeh, A. (2021b). Madaa Mumarasat Muealimi Madaris Madinat Nabulus Alhukumiat Dawrahum Bisifatihim Murabiyn Min Wijhat Nazarihim 'The extent to which teachers of public schools in Nablus city practice their role as educators from their point of view'. *Educational Journal*: 2 (139): 255-285. [in Arabic]
- Darwazeh, A. (2022). *Al'asyilat Altaelimiya Waltaqyim Almadrasa, Ta4* 'Educational questions and school assessment, 4th edition'. Alfaruq House. [in Arabic]
- Darwazeh, A.N. (1999). *The teacher's competencies at distance Education - the Internet age*. Paper presented at the conference of Building Bridges through technology and distance education. (Fort-Lauderdale, Florida, June 10-12, 1999).
- El Tanawy, E. (2013). *Altadris Alfaeal (Takhtituhu, Maharatihi, Astiratijaatuhu, Taqwiimu)* 'Effective teaching (its planning, skills, strategies, and evaluation)', 3rd edition. Dar Almasirat for publication and distribution. [in Arabic]
- Fauth, B., Decristan, J., Decker, A., Buttner, G., Hardy, I., Klieme, E., and Kunter, M. (2019). The effect of teacher competence on student outcomes in elementary science education. *Teaching and Teacher Education*, 86(2019), 10288. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102882>
- Gagne, R.M., & Briggs, L.J. (1979). *Principles of Instructional Design (2nd ed)*. U.S.A.: Holt, rinehart, & winston.
- Garrison, D. R. (1997). Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Adult Education Quarterly*, 48(1), 18-33. <https://doi.org/10.1177/074171369704800103>
- Ibn Sultan, S. (2008). Altaqwim Altarbawiu Alshaamil Washurutuhi 'The comprehensive educational calendar and its conditions'. *Education Letter to the Ministry of Education*, (19): 78-88. [in Arabic]
- Jassim, A. (2010). *Mustawaa Aitiqan Muealimi Almarhalat Aliabtidayiyat Limaharat Altaelim Alfaeal Waealaqatih Bialjiins Walkhibrati* 'The level of primary school teachers' mastery of effective teaching skills and its relationship to gender and experience'. *Adab al-Kufa*: 3 (7): 303-343. [in Arabic]
- Judah, M. (2017). Darajat Tawafur Maeayir Aljawdat Alshaamilat Fi Barnamaj 'Iiedad Muealim Alriyadiaati 'The degree of availability of comprehensive quality standards in the mathematics teacher preparation program'. *Al-Jinan - Al-Jinan University*, (9): 63-100. [in Arabic]
- Judi, B., & Logan, S. (1996). Interaction at a distance: Possible barriers and collaborative solutions. *TechTrends*, 41(6), 35-38. <https://doi.org/10.1007/bf02818861>
- Lunenberg, M., and Korthagen, F. A. (2003). Teacher educators and Student-directed learning. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 29-44. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(02\)00092-6](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(02)00092-6)
- Merrill, M. D. (1983). The component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Milheim, W. D. (1997). Instructional utilization of the Internet in public school settings. *TechTrends*, 42(2), 19-23. <https://doi.org/10.1007/bf02771939>
- Rodriguez, S. (1996). Preparing pre-service teachers to use technology: Issues and strategies. *TechTrends*, 41(4), 18-22. <https://doi.org/10.1007/bf02813335>

- Saleem, B. (2015). Almaeyir Altarbawiat Li'iiidad Almuealimin Eind Badr Aldiyn Bin Jamaeata 'Educational standards for the preparation of teachers at Badr al-Din bin Jama'a'. *Journal of Educational and Psychological Sciences of Qassim University*: 8 (2): 301-345. [in Arabic]
- Shanter, M. (2018). *Faeiliat Baramij Altaealum Altafaeulii Wadawruha Fi Tatwir Maharat Altaealum Aldhaatiati* 'The effectiveness of interactive learning programs and their role in developing self-learning skills'. <https://hdl.handle.net/20.500.11888/13685> [in Arabic]
- Shin, M. (1998). Promoting students' self-regulated ability: Guidelines for instructional design. *Educational Technology*, (March-April), 38-44.
- Suleiman, A. (2014). Tatwir Kifayat Almuealim Fi Daw' Maeayir Aljawdat Fi Altaelim Aleama 'Developing teacher competencies in the light of quality standards in general education'. *Education World*: 15(45): 513-552. [in Arabic]
- Viala, T.; Hassan, M.; and Abyssinian, M. (2016). Kifayat Muealim Altaelim Aleami Fi Daw' Maeayir Judat Al'ada' Min Manzur 'Iislami 'The competencies of the general education teacher in the light of performance quality standards from an Islamic perspective'. *Reading and Knowledge Journal*: (176): 95-111. [in Arabic]