دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية اللازمة للتعليم وفقًا لمعايير الجودة العالمية

ميمونة بنت درويش الزدجالية
كلية التربية، جامعة السلطان قابوس
maimuna@squ.edu.om

وجيهة ثابت العاني
كلية التربية، جامعة السلطان قابوس
wajeha@squ.edu.om

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية بمدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان للكفاءات المهنية اللازمة للتعليم وفقًا لمعايير الجودة العالمية لإعداد المعلّمين. ولتحقيق هدف الدراسة، تمّ إعداد قائمة من الكفاءات المهنية لمعلّمي التربية الإسلامية بالإضافة إلى التحقق من ثباتها لقيمة كرونباخ ألفا (0.979). وبلغت عينة الدراسة 852 فردًا. وأظهرت نتائجها وجود سبعة محاور لكفاءات المعلّم هي: السمات الشخصية، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، الشراكة المجتمعية، توظيف تقنيات التعليم، وترسيخ مبدأ المواطنة. وقد سجّل محور ترسيخ قيم المواطنة أعلى متوسط حسابي إذ بلغ 4.56، في حين بلغ محور توظيف تقنيات التعليم أدنى متوسط حسابي (3.43). كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع (لصالح الإناث)، ومتغير الوظيفة (لصالح معلّم التربية الإسلامية مقارنة بالمعلّم الأول والمشرف التربوي)، ومتغير المرحلة التعليمية، حيث جاءت جميع المحاور لصالح مرحلة التعليم الأساسي (من الصف الخامس إلى الصف العاشر) مقارنة بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي (11-12) باستثناء محور ترسيخ قيم مبدأ المواطنة الذي جاء لصالح الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي مقارنة بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي. وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بأن يتم إعداد حقائب تدريبية لتدريب معلّمي التربية الإسلامية على الكفاءات المهنية وتقنيات التعليم.

الكلمات المفتاحية: معلّم التربية الإسلامية، االكفاءات المهنية، معايير الجودة العالمية

للاقتباس: الزدجالية م. والعاني و.، «درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية اللازمة للتعليم وفقًا لمعايير الجودة العالمية»، مجلة العلوم التربوية، العدد 14، 2019

https://doi.org/10.29117/jes.2019.0011

© 2019، الزدجالية، العاني، الجهة المرخص لها: دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية بواسطة الوصول الحر ووفقًا لشروط Creative Commons Attribution license CC BY 4.0. هذه الرخصة تتيح حرية إعادة التوزيع، التعديل، التغيير، والاشتقاق من العمل، سواء أكان ذلك لأغراض تجارية أو غير تجارية، طالما ينسب العمل الأصلي للمؤلفين.

دار نشر جامعة قطر
Qatar University Press

كلية التربية
College of Education
QATAR UNIVERSITY جامعة قطر

OPEN ACCESS

The degree of possession of the core professional competencies for teaching, in compliance with the global quality standards, among Islamic education teachers in the Sultanate of Oman

Maimuna Darwish Al-Zedja
Sultan Qaboos University, College of Education
maimuna@squ.edu.om

Wajeha Thabit Al-Ani
Sultan Qaboos University, College of Education
wajeha@squ.edu.om

Abstract

This study aims to reveal the degree of possession of the core professional competencies for teaching, in compliance with the global quality standards for preparing teachers, among Islamic education teachers in the primary schools in the Sultanate of Oman. In order to achieve the study's objective, a list comprising the professional competencies of Islamic education teachers has been developed while ensuring its reliability to Cronbach's alpha value (0.979). The study's sample includes 852 individuals. Its results showed that the teacher's competencies are divided into seven axes namely: personal characteristics, lesson planning, lesson implementation, classroom management, social engagement, usage of educational technologies, and consolidation of the citizenship principle. The latter registered the highest arithmetic mean (4.56) while the usage of educational technologies registered the lowest arithmetic mean (3.43). The results also showed statistically significant differences (α=0.05) between the arithmetic averages of responses by the study sample attributed to the variable of gender (in favor of the females), the variable of function (in favor of the Islamic education teacher in comparison with the senior teacher and educational supervisor), and the variable of educational stage. All axes were in favor of the basic education phase (from the fifth to the 10th grade) in comparison with the post-basic education phase (11-12), except for the "consolidation of the citizenship principle" axe, which came in favor of the second cycle of the basic education phase. In light of these results, the study recommended the preparation of training portfolios to train Islamic education teachers and equip them with the professional competencies and teaching techniques.

Keywords: Islamic education teacher; Professional competencies; International quality standards

للاقتباس: الزدجالية م. والعاني و.، «درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية اللازمة للتعليم وفقًا لمعايير الجودة العالمية»، مجلة العلوم التربوية، العدد 14، 2019

https://doi.org/10.29117/jes.2019.0011

© 2019، الزدجالية، العاني، الجهة المرخص لها: دار نشر جامعة قطر. تم نشر هذه المقالة البحثية بواسطة الوصول الحر ووفقًا لشروط Creative Commons Attribution license CC BY 4.0. هذه الرخصة تتيح حرية إعادة التوزيع، التعديل، التغيير، والاشتقاق من العمل، سواء أكان ذلك لأغراض تجارية أو غير تجارية، طالما ينسب العمل الأصلي للمؤلفين.

مقدمة

يمُرُّ عالمنا اليوم بكثيرٍ من التحديات المعاصرة مثل العولمة، والتقدم العلمي والتكنولوجي وما تبعه من ثورة كُبرى في المعرفة والمعلومات، والتوجه نحو الديمقراطية، والجودة والاعتماد الأكاديمي، واقتصاديات السوق التي تعتمد على التنافس الحر. أثرت هذه التحديات في النظم المجتمعية بصفة عامة والنظم التعليمية بصفة خاصة، مما جعل السبيل الوحيد لمواجهتها هو إعداد كوادر وطاقات بشرية مؤهلة ومدربة وتمتلك المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم. ولهذا السبب توجهت الأنظار إلى المدارس باعتبارها الجهة المسؤولة والرئيسة عن إعداد هذه الكوادر والطاقات ولتزويدها بالمعارف والخبرات التي تمكّنها من التعامل مع تحديات العصر وتطوراته بكفاءة وفعالية.

ولا يمكن للمدارس أن تُعدّ هذه الكوادر والطاقات البشرية إلا من خلال معلمين متميزين ومثقفين، يمتلكون المعارف والمهارات والقدرات التي تمكّنهم من تحقيق الأهداف التعليمية بدرجة عالية من الكفاءة والفعالية. حيث يُعتبر المُعلّم الركيزة الأساسية في عمليات التعليم والتعلّم داخل المدارس، فهو المسؤول الأول عن تعليم وتعلّم الطلبة؛ إذ إنّه يوفر تعليمًا متميزًا لجميع الطلبة من خلال إعداده للدروس إعدادًا جيدًا، واستخدام أساليب وطرائق تدريس حديثة، وتوفير بيئة آمنة ومحفّزة للتعلّم، وتوثيق علاقاته مع الطلبة ودعم علاقاتهم ببعضهم البعض، واستخدام استراتيجيات متنوعة في إدارة الفصل، وزيادة مهارات الطلبة في القراءة والكتابة والحساب، فضلا عن زيادة معارفهم ومهاراتهم وتنمية الإبداع والابتكار لديهم وتزويدهم بالخبرات التي تمكّنهم من تحمل المسؤوليات واتخاذ القرارات (الأحمد، 2005؛ عقيل، 2004؛ عويدات، 2002).

أما بالنسبة إلى طبيعة دور المعلّم وخصائصه فقد أشار أبو كشك (2013) إلى أنّ أدوار المعلّم أصبحت أكثر تنوعًا وتعددًا وتعقيدًا، فلم يعد مجرد ناقلٍ للمعرفة بل أصبح موجهًا، ومنسقًا، ومحفزا للمتعلمين. كما أنّه يمارس أدوار القائد والمخطط التربوي، ويضع السيناريوهات الذكية لكيفية إنجاز وإخراج المواقف التعليمية اليومية، بالإضافة إلى أنّه أصبح القاضي والمشرع ومدير الحوارات الهادفة التي تهدف إلى زيادة الوعي البيئي والسياسي والثقافي والجمالي والقيمي للمجتمع. وللمعلّم مساهمات فاعلة في توفير الظروف المناسبة والمساعدة على إحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطلاب على النحو الذي يكفل نموًا متوازنًا متكاملًا لديهم من النواحي الجسدية والعقلية والاجتماعية والنفسية والانفعالية (Gläser-Zikuda, & Fuss, 2008).

ويتعاظم الأمر بالنسبة لمعلّم التربية الإسلامية، حيث يُنظر إليه نظرة تختلف عن باقي المعلّمين. فهو مسؤول عن بناء وتنمية القيم الدينية والخلقية في نفوس الطلبة وتأصيلها والمحافظة عليها، وذلك للتغلب على الأهواء والنزعات والميول والعقائد غير السليمة. كما أنّه يساعد الطلبة على التمسك بتعاليم الدين الإسلامي الذي يحميهم من شرور أنفسهم وسيئات أعمالهم، ووقايتهم من شر المزالق الخطيرة والمبادئ الهدامة والدعوات المنحرفة، والخروج عن الفطرة السليمة والطبيعة القويمة. وبالإضافة إلى ذلك، فهو يُعتبر المثل الأعلى والنموذج الأمثل بالنسبة للطلبة في سلوكياتهم وأعمالهم وأنشطتهم في كافة مناشط الحياة (أبانمي، 2014؛ البرهومي، 2012).

ونظرًا لتعدد مهام المعلّم ومسؤولياته من جانب، وتنوع وتعقّد أدواره من جانب آخر، فقد اتجهت كثير من دول العالم نحو الاهتمام بإعداد المعلّمين في مؤسسات متخصصة ووفقًا لأحدث الأساليب لضمان تحقيق الجودة. ويوجد نظامان للإعداد كما أشارت بغدادي (2011). النظام الأول هو النظام التكاملي وهو الأكثر شيوعًا في كليات التربية. يلتحق به الطلبة للتخصص في تدريس مادة معينة أو مادتين من خلال تحصيل قدر مناسب من الإعداد العلمي والثقافي إلى جانب الإعداد التربوي. وفي هذا السياق، تتكامل جميع أنواع خبرات التكوين التخصصي والمهني والثقافي لدى الطالب في برنامج موحّد يمتدّ من بداية المرحلة الجامعية حتى نهايتها. أما النظام الثاني، فهو النظام التتابعي ويقوم على أساس البدء بالإعداد الأكاديمي في إحدى الكليات الجامعية ثم يتبعه الإعداد التربوي (مدكور، 2004؛ المطرفي، 2009).

ولقد طرأ على إعداد المعلّمين في السنوات الأخيرة تطورات وتغيّرات متعددة، حيث انتشرت البرامج والأفكار التربوية نتيجة سلسلة من المؤثرات والمتغيرات ذات الصلة بالبنية العامة للمجتمعات والتقدم التكنولوجي والأبحاث التربوية الإبداعية. وبعتبر مبدأ الكفاءة من أبرز تلك الاتجاهات والبرامج التربوية في السنوات الأخيرة، وذلك بدلاً من اعتماد المعرفة كإطار مرجعي. وفي هذا الإطار، أصبحت حركة إعداد المعلّمين القائمة على الكفاءات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعا في الأوساط التربوية. كما أصبحت الممارسة المستمدة من إطارها النظري المتمحور حول الكفاءة تشكّل حركة متكاملة الأبعاد وهدفها نظريات التعليم والتعلّم (عسكر، 2015)، حيث تقوم حركة إعداد المعلّمين على أساس الكفاءات في مختلف التخصصات كاللغة العربية، والجغرافيا، والتكنولوجيا، والتربية الوطنية، والرياضيات والعلوم وغيرها، وذلك على أساس فكرة ترى أنّ المعلّم الكفء هو الذي يمتلك مجموعة من الكفاءات التي تجعله قادرًا على القيام بالمهام المرتبطة بأدواره المختلفة والتي يؤديها بمستوى عال من التمكّن في الأداء (أبو عواد، 2008؛ رضوان، 2014؛ المعمري والسروري، 2013؛ يوسف، 2015؛ مرداس، 2014). كما يعتبر مستوى مخرجات التعلّم له علاقة بمستوى الكفاءات التي يمتلكها المعلّمون وبخاصة في المراحل الدراسية الأولى في التعليم، حيث توجد علاقة طردية بين مستوى امتلاك المعلّم للكفاءات ومستوى أداء مخرجات التعليم (Moghimi, et al., 2011؛ حسين، 2016).

وتعدّ برامج إعداد المعلّم على أساس الكفاءات من أهم الفلسفات والاستراتيجيات التي ظهرت في الآونة الأخيرة. وقد ارتبط ظهورها بعديد من المصطلحات السيكولوجية والتربوية الحديثة، كالاهتمام بالأهداف السلوكية، واستخدام أساليب ومفاهيم المنحى النظامي في عمليتي التعليم والتعلّم وتطوّر التكنولوجيا التربوية وانعكاساتها على التعلّم، وظهور التعلّم الاتقاني (العليمات، 2010). وتعمل برامج إعداد المعلّم القائمة على الكفاءات على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية، والمهام والمسؤوليات والواجبات التي سوف يواجهها المعلّم في الميدان من ناحية أخرى (رمضان وحمزة، 2005، 274).

وأصدر المجلس الاسترالي للبحوث التربوية (ACER) وثيقةً تتضمن الكفاءات الأساسية لإعداد المعلّمين، والتي صنّفت إلى سبعة معايير ووفقًا لثلاثة مجالات رئيسية: المعرفة المهنية، الممارسة المهنية، والاندماج أو الشراكة المهنية. يتضمن المجال الأول أو المعرفة المهنية معيارين هما: معرفة المعلّم لكيفية تعلّم الطلاب، ولمحتوى المناهج الدراسية وكيفية تدريسها. ويتضمن المجال الثاني أو الممارسة المهنية ثلاثة معايير هي: تخطيط وتنفيذ عمليات التعليم والتعلّم الفعال، وإيجاد بيئة تعلّم داعمة وآمنة، والتقويم وتقديم التغذية الراجعة والتقارير عن تعلّم الطلاب. أما المجال الثالث أو الاندماج أو الشراكة المهنية، فهو يتضمن معيارين هما: الانخراط في التعليم المهني، والدمج المهني مع الزملاء وأولياء الأمور والمجتمع (Australian Institute for Teacher and School Leadership AITSL, 2011, p. 5).

واستجابة لتطورات العصر ولضمان الجودة في برامج إعداد المعلّمين، لم يعد الاهتمام والتركيز من قبل مؤسسات الإعداد على كفاءات المعلّم فحسب بل أصبحت تركز على المعايير المهنية للمعلّمين نتيجة انتشار حركة المعايير في مؤسسات إعداد المعلّمين (الفلاحي، 2013)، حيث ترتبط هذه المعايير بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي ترتبط بالتخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه، وما يرتبط بهذه الجوانب من متطلبات أخرى مثل إدارة الصف واستخدام تكنولوجيا التعليم، والتواصل مع المتعلّمين والزملاء وإدارة المدرسة وأولياء الأمور والمجتمع المحلي (السيد، 2012).

وبناء على ذلك اهتمت كثيرٌ من كليات إعداد المعلّمين في كثير من دول العالم بالمعايير المهنية للمعلّمين، حيث قامت كلية أونتاريو للمعلمين (Ontario College of Teachers) بوضع مجموعة من المعايير المهنية للمعلّمين في خمسة مجالات رئيسية: الالتزام نحو الطلبة وتعلمهم، المعرفة المهنية، خبرات وممارسات التدريس، القيادة والمجتمع، والتعلم المهني المستمر (Ontario College of Teachers, 2012, p.12).

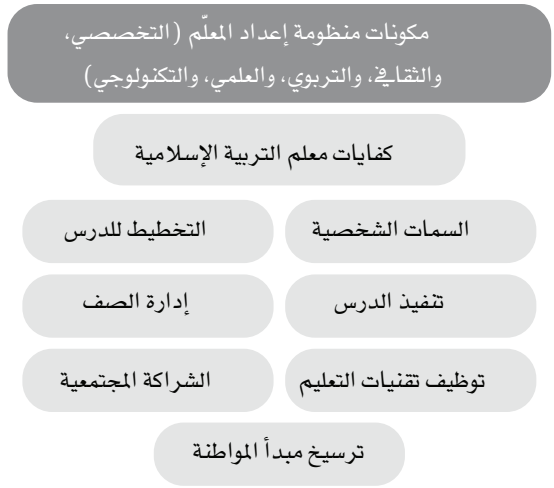
ولتوكيد ومراقبة الجودة في مؤسسات إعداد المعلّم ظهر ما يُعرف بالاعتماد الأكاديمي. ويتولى مسؤوليته هيئات ومنظّمات أكاديمية متخصصة في ضوء مستويات معيارية محدّدة للاعتماد، وإذا توافرت هذه المستويات المعيارية في مؤسسات إعداد المعلّم تحصل هذه الأخيرة على شهادة الاعتماد الأكاديمي. وتعتبر هذه الشهادة دليلًا على أنّ هذه المؤسسات تقدم خدمة تعليمية ذات جودة عالية (El-Khawas, 2001).

ويُعتبر المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE) من أكثر المؤسسات على المستوى العالمي اهتمامًا بعمليات الاعتماد المتميز والدقيق والمتقن لجودة إعداد المعلّمين وتعزيز وتدعيم عمليات التمهين. وأصبحت كثير من مؤسسات إعداد المعلّمين في كثير من دول العالم تعتمد على معايير المجلس في الارتقاء بجودة برامجها وإجراءات اعتمادها. ويعتمد المجلس ستة معايير: المعارف والمهارات والاستعدادات الخاصة بالمرشحين، نظام التقويم والامتحانات، الخبرات الميدانية والممارسات العملية، التنوع، مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والأداء والنمو المهني، والإدارة والموارد (NCATE, 2010).

كما تنبثق كفاءات معلّم التربية الإسلامية من تعريف التربية الإسلامية نفسها حيث يعرفها القاضي (2002، 20) بأنّها: «التنمية الشاملة لجميع جوانب شخصية الفرد جسميًا وعقليًا واعتقاديًا وخلقيًا واجتماعيًا ونفسيًا وإداريًا وجنسيًا وجماليًا، وذلك في ضوء ما جاء به الإسلام حتى يكون هذا الفرد عابدًا لله وحده، عبودية تحقق له الفوز بالدنيا والآخرة وتجعله لبنة خيرة في بناء مجتمعه وإسعاد البشرية». ولا شك أنّ كل هذه الخصائص تجعل التربية الإسلامية تربية واجبة ولا بدّ من الأخذ بها في تنمية كفاءات معلّم التربية الإسلامية وتمكينه ليصبح قادرًا على توظيف هذه الخصائص في ممارساته اليومية مع الطلاب، وبما يجعله معلّمًا متميزًا عن غيره من المعلّمين الآخرين في التخصصات الأخرى (Sa-u, et al., 2011).

ولا بدّ من الإشارة إلى الكفاءات المهنية المشتركة بين المعلّمين في مختلف التخصصات في تحقيق بيئة تعليمية-تعلّمية فاعلة بغض النظر عن المرحلة التعليمية. وتتضمّن هذه الكفاءات: الكفاءات الشخصية التي تتمثل في امتلاك المعلّم شخصية قيادية ومتحمسة ومتزنة انفعاليًا ووجدانيًا؛ الكفاءات التي ترتبط بالتعليم والتدريس أي تمكّن المعلّم من المادة الدراسية التي تخصص فيها إضافة إلى درايته بكيفية تعليمها هذه المادة وربطها بالبيئة الثقافية للطلاب من خلال تناول قضايا المجتمع المحلية والقضايا الوطنية والقومية والعالمية؛ كفاءات البحث عن المعرفة حيث يقوم المعلّم بتدريب الطلاب على مختلف أساليب البحث عن المعرفة؛ و كفاءات الإرشاد والتوجيه، وهنا يأتي دور المعلّم كمرشد وموجه؛ كفاءات الإدارة الصفية وحفظ النظام من خلال خلق مناخ صفي ديموقراطي؛ كفاءات التنمية المهنية الذاتية؛ كفاءات التقويم والمتابعة؛ والكفاءات الحقوقية، وهي تتمثل في معرفته التامة للمفاهيم الأساسية لحقوق الإنسان ولآليات حماية هذه الحقوق وكيفية استخدامها والإحساس بالواجب والشعور بالمسؤولية وتقبل الآخر والتسامح والاعتدال والعيش في عالم متنوع (الأحمد، 2005؛ الدسوقي، 2011).

وهنا يمكن القول بأنّ ما تواجهه الأنظمة التعليمية اليوم من تحديات مختلفة سواء كانت معرفية أو فكرية أو اجتماعية أو تكنولوجية أفرزتها الثورة الرقمية والمعلوماتية والاتصال، يتوجب علينا إعادة النظر في دور المعلّم والكفاءات التي يجب أن يمتلكها، حيث لم تعد دائرة معرفته الصفية التقليدية والمحصورة بالقاعة الدراسية كافية ليؤدي دوره الفاعل كأحد العناصر المهمة في العملية التربوية. من هنا فلا بدّ من إعادة النظر في منظومة خصائص المعلّم وكفاءاته المهنية التي تجعله قادرًا على مواجهة تلك التحديات. كما أنّ الحاجة تدعو اليوم أكثر من أي وقت مضى إلى إعداد معلّم مثقف وكفء وقادر على فهم الواقع وتفسيره وقيادة مسيرة التغيير فيه ليحقق بذلك الانتقال الآمن إلى عصر المعلوماتية والاتصال (العاني، 2004). من هنا جاءت أهمية هذه الدراسة للكشف عن كفاءات معلّم التربية الإسلامية، حيث تجمع هذه الكفاءات بين أصالة الفكر المتمثل في ثقافة الأمة وهويتها من جهة، والتطور العلمي والتكنولوجي من جهة أخرى. ويوضح الشكل 1 الإطار المفاهيمي المنبثق عن هذه الدراسة لكفاءات معلّم التربية الإسلامية.



الشكل 1 الإطار المفاهيمي لكفاءات معلّم التربية الإسلامية

ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت أهمية امتلاك المعلّمين بشكل عام، ومعلّمي التربية الإسلامية بشكل خاص للكفاءات التدريسية، فقد جاءت دراسة المطلق (2016) لتكشف عن كفاءات المدرس الناجح وصفاته من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والطلبة في المرحلة الثانوية في مدارس دمشق. أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك 47 كفاءة تتوزع في ثلاثة مجلات أساسية هي: الكفاءات الأكاديمية، والكفاءات التربوية والنفسية، والكفاءات المهنية الوظيفية. كما كشفت نتائج الدراسة أنّ هناك العديد من الصفات الشخصية التي يجب أن يتحلّى بها المدرس الناجح. وقد بلغ عدد هذه الصفات 42 صفة، بالإضافة إلى ذلك أظهرت نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال الكفاءات الأكاديمية تعزى إلى متغير الجنس، في حين ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الجنس في بقية المجالات وكان المجموع الكلّي لصالح الإناث. كما تناولت دراسة العمرات والطويسي (2014) أهمية ممارسة معلّمي مدارس محافظة الطفيلة لكفاءاة استراتيجيات التدريس الفعّال من وجهة نظر المشرفين التربويين. وفي هذا الإطار، كشفت نتائج الدراسة أنّ مستوى ممارسة المعلّمين لكفاءات التدريس الفعّال جاء بمستوى «متوسط»، أما بالنسبة إلى الترتيب التنازلي لكفاءات استراتيجيات التدريس الفعّال، فقد جاءت استراتيجية الطرائق العرضية في المرتبة الأولى، تليها استراتيجية الطرائق التفاعلية، ومن ثم استراتيجية الطرائق الكشفية والعملية. كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات المركز الوظيفي، والخبرة والمؤهل العلمي، والجنس في تقدير مستوى ممارسة المعلّمين لكفاءة استراتيجيات التدريس الفعّال. أما دراسة (Al Barwani, Al-Ani & Amzat, 2012)، فقد جاءت لتكشف عن نموذج للكفاءات التي يجب أن يمتلكها المعلّم الفعّال في سلطنة عمان من وجهة نظر طلبة ومدراء المدارس. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ من أكثر الكفاءات أهمية هي كفاءة القدرة على عقد شراكات مع المجتمع المحلي لدعم العملية التعليمية، فضلًا عن القدرة على توجيه العملية التعليمية وفقًا لاحتياجات المجتمع. كما أظهرت نتائج الدراسة أن كفاءة استراتيجيات التدريس جاءت في المرتبة الثانية، تليها كفاءة سمات الشخصية، ثم الكفاءات المهنية، وأخيرًا الكفاءات الأكاديمية.

أما بالنسبة إلى الدراسات التي تمحورت حول أهمية امتلاك معلّمي التربية الإسلامية للكفاءات المهنية، فقد كشفت دراسة الزبون (2014) عن درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية للكفاءات التدريسية في دولة الإمارات العربية المتحدة. تكوّنت عينة الدراسة من 48 معلّمًا ومعلّمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك 56 كفاءة يستخدمها معلّمو التربية الإسلامية في ممارساتهم التدريسية. وقد توزعت هذه الكفاءات في خمسة مجالات هي: مجال أساليب وطرائق التدريس، مجال اختيار الوسائل التعليمية، مجال تصميم التدريس، مجال الاستخدام الوظيفي للوسائل التعليمية ومجال التقويم. كما خلصت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية لكفاءات التدريس

تعزى لمتغير الجنس ومتغير عدد سنوات الخبرة وجميع مجالات الدراسة. كما جاءت دراسة السلمي (2014) لتكشف عن أهمية امتلاك معلّمي التربية الإسلامية لكفاءات تدريس مادة التوحيد في المرحلة الثانوية في منطقة مكة المكرمة. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ثلاثة أبعاد لهذه الكفاءات وهي: كفاءة التخطيط، كفاءة التنفيذ وكفاءة التقويم. كما كشفت نتائج الدراسة عن أنّ درجة الموافقة الكلية على جميع الأبعاد جاءت بدرجة «عالية»، وأنّ كفاءة التخطيط حصلت على المرتبة الأولى، تليها كفاءة التقويم، ومن ثم كفاءة التنفيذ، وذلك فضلًا إلى وجود فروق في مستوى امتلاك كفاءات التخطيط تعزى إلى متغير المؤهل (لصالح مؤهل الدكتوراه)، في حين ظهرت، في كفاءات التقويم، فروق ذات دلالة إحصائية لصالح مؤهل البكالوريوس. أما دراسة مهنا والظفيري (2012) فقد هدفت إلى الكشف عن كفاءات معلّمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت في ضوء تحدّيات العولمة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ أهم الكفاءات اللازمة لمعلّمي التربية الإسلامية هي الكفاءات الأكاديمية، الكفاءات المهنية والكفاءات الشخصية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أهمية اتقان معلّم التربية الإسلامية للمهارات التدريسية التنفيذية والمهارات التدريسية التخطيطية. وخلصت الدراسة إلى أهمية إعداد برامج تدريبية وإرشادية خاصة لتنمية تلك الكفاءات لدى معلّمي التربية الإسلامية. وهدفت دراسة (Moghim, et al., 2011) إلى الكشف عن كفاءات معلّم ما قبل المدرسة في جمهورية إيران من وجهة نظر المعلّمين ومدراء المدارس، وأولياء الأمور، والخبراء. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك عشرة مجالات أساسية تمثلت في الكفاءات الأخلاقية والدينية، والمحتوى الدراسي، وطرق التدريس، والجانب النفسي، والجانب الجمالي، وإدارة الصف، والجانب التكنولوجي، والإنماء المهني، والبيئة الصفية، وكفاءات التواصل، وكفاءات التقويم. وجاءت دراسة (Sa-u, et al., 2011) لتكشف عن كفاءات المعلّم المسلم للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في ست محافظات في جنوب تايلاند. وطُبقت الدراسة على عينة بلغت تضمّت 561 معلمًا. وأظهرت نتائجها أنّ كفاءات معلّم التربية الإسلامية تتميز عن غيره من المعلّمين إذ إنّها تعتمد أساسًا على الكفاءات الأخلاقية، كونه يمثل القدوة الحسنة أمام طلابه. وتنطلق هذه الكفاءات من الفضائل العليا والتقوى وهي تمثل أخلاق القيم الإسلامية المستمدة من الدين الاسلامي.

وهناك دراسات أخرى تناولت الكفاءات التعليمية للمعلّم في بعض المواد الدراسية غير التربية الإسلامية. فقد كشفت دراسة يوسف (2015) عن الكفاءات التعليمية لدى مدرسي التربية الوطنية في مدينة دمشق. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك 82 كفاءة لمعلّمي التربية الوطنية موزعة في ستة محاور هي: كفاءات التخطيط للتعليم، كفاءات اختيار الأنشطة وتنظيمها، كفاءات إدارة الصف، كفاءات إجراءات التقويم، كفاءات تحقيق الذات وكفاءات تحقيق أهداف التربية. كما أظهرت نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. أما حول أهمية ممارسة المعلّمين لكفاءات التقويم المستمر، فقد كشفت دراسة زكري (2014) عن هذه الكفاءات في مدارس محافظة صبيا في منطقة جازان. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك العديد من الكفاءات التي يجب أن يمارسها المعلّمون تمثلت في: كفاءات التدريس، كفاءات التعليم المباشر، كفاءات التخطيط، كفاءات تنفيذ الدرس، كفاءات التقويم المستمر، كفاءات صياغة الأسئلة، كفاءات توجيه الأسئلة وكفاءات استقبال الأسئلة. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات الجنس والمؤهل والتخصص وعدد سنوات الخبرة وجميع مجالات الدراسة. وفي هذا السياق، هدفت دراسة المعمري والمسروري (2013) إلى الكشف عن الكفاءات التي يمتلكها معلّمو الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان، وذلك في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك ثلاث كفاءات أساسية يجب أن يمتلكها معلّمو الدراسات الاجتماعية هي: كفاءات تشغيل الحاسوب، كفاءات استخدام مصادر الشبكة العالمية وكفاءات توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات. كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلّمي الدراسات الاجتماعية لهذه الكفاءات جاء بدرجة «متوسطة». وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات الجنس والتخصص في جميع محاور الكفاءات. أما بالنسبة لمتغير الخبرة، فقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفاءات تشغيل الحاسوب، وكان ذلك لصالح معلّمي خبرة فئة السنة إلى عشر سنوات.

وبالنسبة لأهمية تدريب المعلّمين على الكفاءات التعليمية الأساسية، فقد جاءت دراسة الفضل وحسن (2016) لتشير إلى أهم الكفاءات التي يجب أن يكتسبها المعلّمون من وجهة نظر الخبراء. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءات التعليمية التي يحتاجها معلّمو اللغة العربية للحلقة الثانية من التعليم الأساسي في بعض الولايات في جمهورية السودان تتمثل في الكفاءات اللغوية، والكفاءات المهنية والشخصية، وكفاءات التخطيط والتحضير للدرس، وكفاءات صياغة الأهداف وتصنيفها بطريقة سلوكية، وكفاءات تحديد الوسائل التعليمية المرتبطة بالدرس، وكفاءات التقويم.

لم تقتصر البحوث على دراسة كفاءات المعلّم بشكل عام، بل تناول بعضها كفاءة معينة في مجال معين. وفي هذا الإطار، كشفت دراسة (Kaendler, et al., 2015) عن الكفاءات التي يجب أن يمتلكها المعلّم في تطبيق استراتيجيات التعلّم التشاركي، وهو نوع من التعلّم القائم على إيجاد بيئة تعليمية تسمح بتفاعل الطلبة فيما بينهم. كما أظهرت نتائج الدراسة أنّ هناك خمس كفاءات أساسية لا بدّ أن يمتلكها المعلّم وهي: القدرة على التخطيط والإشراف والدعم والدمج والتأمل. ومن المهم تقديم التسهيلات الكافية للمعلّمين لتحقيق فاعلية أكثر وممارسة التعليم التشاركي.

وتناولت العديد من الدراسات موضوع أهمية امتلاك المعلّمين للكفاءات المهنية التي وضعها المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين (NCATE)، حيث أجرى العتيبي والربيع (2012) دراسة هدفت إلى تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء المعايير التي وضعها المجلس. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبياني في جمع البيانات والمعلومات، وطُبقت على عينة مكونة من 51 عضو هيئة التدريس من كلية التربية بجامعة نجران. وأظهرت نتائج الدراسة توافر معيار الإطار المفاهيمي العام بدرجة كبيرة جدًا، فضلًا إلى المعايير التالية: العمادة والموارد، البرامج المقدمة، الخبرات الميدانية، تأهيل أعضاء هيئة التدريس وأدائهم وتنميتهم المهنية ونظام التقييم والتقويم بدرجة كبيرة. بينما كانت درجة توافر معيار «التنوع» متوسطة. أما متوسطات الأقسام حول توافر تلك المعايير فكانت متقاربة مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث (لصالح الذكور) في مدى توافر تلك المعايير في كلية التربية بجامعة نجران. وأجرى عون (2010) دراسة هدفت إلى تعريف مدى ارتباط البرامج المقدمة في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود بالإطار المفاهيمي للكلية، وعلى مدى تطبيق المعايير الستة للانكيت (NCATE) والتي تتضمن الكفاءات المهنية اللازمة للمعلّمين. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبياني في جمع البيانات والمعلومات، وطُبقت على عينة مكونة من ثماني وكيلات أقسام في كلية التربية بجامعة نجران. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ كفاءات التعامل مع التنوع كان الأقل توفرًا بحسب آراء وكيلات الأقسام. وقد كانت استجابات أقسام التربية الفنية والتربية الإسلامية أكثر الأقسام شغلا لخانة «غير الموجود»، تليها أقسام الإدارة التربوية، ووسائل وتكنولوجيا التعليم، ومناهج وطرائق التدريس، وعلم النفس إذ كانت الاستجابات تقريبا متوازنة بين الموجود، وغير الموجود، بينما انفرد قسم التربية الخاصة بالاستجابة على جميع المؤشرات بـ«موجود». وهدفت دراسة (Chung & Kim 2008) إلى تعريف فهم المعلّمين للكفاءات المهنية في برامج إعداد المعلّمين والمتضمنة لمعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت نتائجها عن وجود وعي وفهم وإدراك لدى المعلّمين للكفاءات المهنية للتدريس، والتي وضعتها عدد من هيئات الاعتماد الأكاديمي وهي: المعرفة بالمحتوى العلمي للمناهج الدراسية، المعرفة بالتعلم والتنمية البشرية، التكيّف مع الاحتياجات الفردية للتعليم، أساليب واستراتيجيات التدريس المتنوعة، مهارات تحفيز الفصول الدراسية، مهارات التواصل، مهارات التخطيط التعليمي، تقويم تعلّم الطلبة، الالتزام المهني والمسؤولية والشراكة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي. وقام (Zionts, et al., 2006) بدراسة هدفت إلى تعريف تصورات المعلّمين عن للكفاءات المهنية للمعلّمين في التربية الخاصة، وذلك وفقًا لمعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والاستبياني في جمع البيانات والمعلومات، وطُبقت على عينة مكونة من 120 معلمًا. وكشفت نتائجها عن وجود نوع من الرضا من قبل المعلّمين عن تلك المعايير، والتي تتضمن القدرة على فهم سمات وخصائص المتعلّمين، والمحتوى والخبرات التدريسية، وإدارة سلوك الطلبة ومهارات التفاعل الاجتماعي، والتعاون مع الزملاء وأولياء الأمور والمجتمع، والتنمية المهنية المستمرة.

وبناءً على ما سبق، فإنّه من الواضح أنّ للمعلّم الكفء خصائص تميّزه عن غيره من المعلّمين العاديين، وأنّ المعلّم الذي يمتلك الكفاءات التدريسية يكون قادرًا على قيادة التغيير وتحقيق التطوير المنشودين في أنماط سلوك الطلبة والتعليم الفعّال. ولهذا السبب، اتفقت عدة الدراسات حول أهمية امتلاك المعلّمين للكفاءات المهنية بشكل عام بما ينعكس على جودة مخرجات التعليم مثل دراسة المطلق (2016) والعمرات والطوسي (2014). وركّزت دراسات أخرى على الكفاءات الشخصية والأكاديمية والمهنية المرتبطة بمعلّم التربية الإسلامية، مثل دراسة الزبون (2014) ودراسة مهنا والظفري (2012) ودراسة السلمي (2014). وتناولت دراسات أخرى الكفاءات التي يجب أن يمتلكها المعلّم وفقًا لمعايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين ولبرنامج إعداد المعلمين الانكيت، مثل دراسة عون (2010) والعتيبي والربيع (2012). ونظرًا للدور المهم الذي يقوم به المعلّم بصفة عامة، ومعلّم التربية الإسلامية بصفة خاصة في العملية التعليمية من التعليم الأساسي، فقد جاءت أهمية القيام بهذه الدراسة، وهي الأولى من نوعها – على حد علم الباحثتين – في سلطنة عمان. وقد كشفت هذه الدراسة عن درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية لإعداد المعلّم والواردة في الأدب النظري لمعايير الجودة العالمية بشكل عام، والدراسات التي تناولت كفاءات معلّم التربية الإسلامية بشكل خاص.

إشكالية الدراسة

اهتم الباحثون بوضع تصنيفات للكفاءات المهنية. ففي دراسة أجراها يعقوب (2005) حول الكفاءات المهنية والصفات الشخصية، تبيّن أنّ من أهم الكفاءات المهنية ما يلي: الاطلاع على العلم والمعرفة في مجالات متعددة، التمكّن من المادة وأساليب تدريسها وربط المادة العلمية بواقع الحياة. وقد حدّدت الفتلاوي (2003) الكفاءات التي ينبغي توفرها في المعلّم الفعّال من خلال ثلاثة أبعاد هي: البعد الأخلاقي أي أن يتمتع المعلّم بأخلاقيات مهنية عالية، ويظهر اهتمامًا بالمتعلّمين، ويعاملهم معاملة إنسانية قائمة على الاهتمام وتشجيع الاحترام المتبادل؛ والبعد الأكاديمي، وهو وضم الكفاءات المعرفية اللازمة لتمكينه من تدريس بفعالية؛ والبعد التربوي الذي يشمل كفاءات تنظيم بيئة الفصل، وجذب الانتباه للدرس، وتحسين الاتصال، وتعزيز وتنمية الانضباط الذاتي وغيرها. وتوصّل الأزرق (2000) إلى اقتراح أربعة مجالات للكفاءات المهنية وهي: مجال كفاءات التدريس، مجال كفاءات إدارة الفصل، مجال كفاءات الاتصال والتفاعل الصفي ومجال كفاءات العلاقات البينية مع مجتمع المدرسة. ويندرج تحت كل مجال عدد من الكفاءات الفرعية.

وبما أن الكفاءات تمثّل الحد الأدنى لأداء الوظيفة، فهي تعدّ المفاتيح الأساسية لفهم هذه الأداء. وفي هذا الإطار، تحدد نسبة 20% من الكفاءات 80% من النجاح في الوظيفة. كما توجد علاقة إيجابية بين الكفاءات التعليمية ومستوى تحصيل الطلبة (حسين، 2016). ولأهمية إكساب المعلّم للكفاءات نجد أنّه لا تزال بعض برامج تدريب المعلّمين في أثناء الخدمة تقوم على مدخل الكفاءات (الفضل وحسن، 2016). وبما أنّ معلّم التربية الإسلامية يتميّز بخصائص تنبثق من طبيعة المادة والتي التتميز بأنّها تربية سامية في غايتها وأهدافها وطرقها ووسائلها، وبأنّها تشمل جميع جوانب شخصية الإنسان وجوانب حياته المختلفة وعلاقته مع نفسه ومع الآخرين، فضلًا عن أنّها تربية متكاملة وواقعية ومستمرة ومتطورة ومواكبة لمتغيرات العصر ومتطلباته. من هنا جاءت هذه الدراسة لتكشف عن درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية وفقًا لمعايير الجودة العالمية وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية اللازمة للتعليم وفقًا لمعايير الجودة العالمية، وذلك من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين؟
- ما درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية اللازمة للتعليم من حيث السمات الشخصية، والتخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، والشراكة المجتمعية، وتوظيف تقنيات التعليم، وترسيخ مبدأ المواطنة وفقًا لمعايير الجودة العالمية، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات النوع، والوظيفة، والمرحلة التعليمية؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى:

- الكشف عن درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية للكفاءات المهنية وفق معايير الجودة العالمية لإعداد المعلّمين.
- الكشف عن درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية للكفاءات المرتبطة بالسمات الشخصية، والتخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، والشراكة المجتمعية، وتوظيف تقنيات التعليم، وترسيخ مبدأ المواطنة، وذلك وفقًا لمعايير الجودة العالمية.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات عينة الدراسة من المعلّمين والمشرفين في سلطنة عمان، والتي تعزى إلى متغيرات النوع، والوظيفة، والمرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

- الاستجابة لتطورات العصر، ضمان الجودة في برامج إعداد المعلّمين، والاستفادة منها في إعداد معلّم التربية الإسلامية في سلطنة عمان.
- اقتراح منظومة متكاملة وشاملة للكفاءات المهنية التي يجب أن يمتلكها معلّمو التربية الإسلامية وفق المعايير الدولية لإعداد المعلّمين.
- التزامن مع اهتمام المسؤولين في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس في إعداد المعلّم وفق المعايير الدولية المعتمدة.

الأهمية العملية

- الوقوف على درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية اللازمة للتعليم وفقًا لمعايير الجودة العالمية من خلال استبانة أُعِدّت لهذ الغرض.
- تحديد جوانب الضعف في الممارسات المهنية لمعلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان وفقًا لمعايير الجودة العالمية من خلال استبانة أُعِدّت لهذا الغرض.
- إمكانية أن يستفيد المسؤولون وصناع القرار والمهتمون بإعداد برامج التأهيل لمعلّمي التربية الإسلامية من حيث تصميم برامج التنمية المهنية للمعلّمين تعتمد على الكفاءات التي وصلت اليها نتائج هذه الدراسة.

محددات الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية في الآتي:

- أداة الدراسة المستخدمة والتي تتضمن الكفاءات التي يجب أن يمتلكها معلمو التربية الإسلامية وفقًا لمعايير الجودة العالمية.
- اقتصرت الدراسة على عينة من معلّمي التربية الإسلامية والمشرفين عليها.
- تمثلت الحدود المكانية بأنها شملت جميع محافظات سلطنة عمان.
- جمعت البيانات خلال العام الدراسي 2016/2015.

تعريف المصطلحات

معلّمو التربية الإسلامية: هم المعلّمون الذين يقومون بتدريس مقررات التربية الإسلامية في مدارس التعليم العام التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

الكفاءة: هي أداء على درجة عالية من الإتقان، يستند إلى بصيرة نظرية تتمثل في قوله تعالى: «قُلْ هَذِهِ سَبِيلِي أَدْعُو إِلَى اللَّهِ عَلَى بَصِيرَةٍ أَنَا وَمَنِ اتَّبَعَنِي وَسُبْحَانَ اللَّهِ وَمَا أَنَا مِنَ الْمُشْرِكِينَ» (يوسف: 108).

الكفاءات المهنية: يعرّفها السفاسفة (2005، ص 28-29) بأنّها: «مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم بكفاءة عالية وبمستوى متميز من الأداء، إذن تتكون الكفاية من بعدين رئيسين الأول البعد المعرفي ويتضمن المفاهيم والمعلومات والإدراكات، والثاني البعد السلوكي ويتضمن الأعمال والأنشطة التي يمكن ملاحظتها».

وتعرّف الكفاءات المهنية في هذه الدراسة بأنها «مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلّم، وتساعده في أداء عمله داخل الفصل وخارجه بمستوى معيّن من التمكّن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة مُتّفق عليها».

المعايير: يعرّف اللقاني والجمل (1999، 229) المعايير بأنّها: «آراءٌ محصلةٌ للكثير من الأبعاد السيكولوجية، والاجتماعية، والعلمية، والتربوية، التي يمكن من خلال تطبيقها معرفة الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام عن الشيء المراد تقويمه».

وتعرّفُ المعايير في هذه الدراسة بأنّها «عبارة وصفية تحدد مستوى الأفعال الأدائية في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية التي يراد من المعلّم تحقيقها وفق المهام المناطة به وبمستوى أداء نوعي ولفترة زمنية محددة، وبذلك يتكون المعيار من مجموعة من البنود التي ترتبط بمؤشرات قابلة للقياس، واضحة في آلية تطبيقها لأنها مرتبطة بمحكات مرجعية، وصادقة في قياسها من خلال تلاؤمها مع مكونات المحور المنتمية إليه، وتتميز بالثبات حتى وإن تغيرت الجهات التي تقوم بمتابعة تنفيذها».

الجودة: عرّف الفلاحي (2013، 11) الجودة في أداء معلّم التربية الإسلامية بأنّها «قيام معلم التربية الإسلامية بتدريس مادته بصورةٍ متقنة، ووفق متطلباتها وخصائصها، بهدف إيجاد مخرجاتٍ تعليميةٍ واعيةٍ بأحكام دينها، ساعيةٍ لتطبيقها وتمثلها في واقع حياتها، وحياة مجتمعها».

معايير الجودة العالمية في أداء معلّم التربية الإسلامية: عرّفت العلي (2007، 10) معايير الجودة في أداء معلّمة العلوم الشرعية بأنّها «العبارات التي تصف ما ينبغي أن يصل إليه الأداء التدريسي لمعلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة، ويمكن من خلاله الحكم على أدائهن بالجودة أو العكس».

ويعرّف الغامدي (2009، 15) معايير أداء معلّم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بأنّها «العلامات أو المؤشرات التي يمكن من خلالها تحديد أداء معلم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية عند قيامه بمهنة التدريس، وبالتالي إصدار الحكم على أدائه التدريسي في ضوء تمكنه من تحقيق هذه المعايير».

وتعرّف معايير الجودة العالمية في أداء معلّمي التربية الإسلامية في هذه الدراسة بأنّها «مجموعة المعايير والسمات الشخصية، والعلمية، والمهنية، والاجتماعية، التي ينبغي توافرها في معلم التربية الإسلامية، ويتم من خلالها الحكم على جودة أدائه».

الطريقة والإجراءات

أداة الدراسة:

صُمّمت استبانة بالكفاءات المهنية لمعلّمي التربية الإسلامية، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدب النظري وبعض الدراسات السابقة كدراسة مصطفى (2009) والخوالدة والمشاعلة (2009) والشديفات وحماد والزعبي (2011) والبرهومي (2012) وهندي والتميمي (2013) والفلاحي (2013) وZionts (2006) وChung & Kim (2008) وعون (2010) والعتيبي والربيع (2012) والغامدي (2012) وسرهيد (2012) والمحمدي (2013). وبعد التأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على عدد من ذوي الخبرة في هذا المجال – وقد بلغ عددهم تسعة خبراء – وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم تمّ إجراء التعديلات المناسبة التي اقترحوها من حذف أو تعديل أو إضافة، وبذلك تكوّنت الأداة، في صورتها

النهائية، من سبعة محاور هي: سمات الشخصية، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، توظيف تقنيات التعليم، الشراكة المجتمعية وترسيخ مبدأ المواطنة. كما تمّ التحقق من ثبات الأداة، وذلك من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية تضمنت 40 فردًا من خارج عينة الدراسة، حيث تمّ حساب قيم كرونباخ ألفا إذ بلغت قيمته لمحاور الدراسة بين 0.912-0.948، وبذلك فإنّ أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، كما هو موضّح في الجدول 1.

الجدول 1 نتائج كرونباخ ألفا للكشف عن مستوى ثبات الاستبانة لكل مجال والمجموع الكلي

	المحاور	عدد الفقرات	قيمة كورنباخ ألفا
.1	السمات الشخصية	12	0.924
.2	التخطيط للدرس	10	0.925
.3	تنفيذ الدرس	13	0.923
.4	إدارة الصف	10	0.928
.5	الشراكة المجتمعية	14	0.924
.6	توظيف تقنيات التعليم	10	0.912
.7	ترسيخ مبدأ المواطنة	17	0.948
	المجموع الكلي	86	0.979

كما تمّ التحقق من الصدق الداخلي للفقرات كما هو مبيّن في الجدول 2

الجدول 2 قيم الصدق الداخلي* لجميع الفقرات الواردة في استبانة الدراسة

رقم الفقرة	الصدق الداخلي	رقم الفقرة	الصدق الداخلي	رقم الفقرة	الصدق الداخلي	رقم الفقرة	الصدق الداخلي	رقم الفقرة	الصدق الداخلي	رقم الفقرة	الصدق الداخلي
.1	0.595	-16	0.783	-31	0.801	-46	0.551	-61	0.585	-76	0.772
.2	0.706	-17	0.762	-32	0.733	-47	0.533	-62	0.597	-77	0.735
.3	0.756	-18	0.818	-33	0.657	-48	0.440	-63	0.589	-78	0.659
.4	0.780	-19	0.824	-34	0.670	-49	0.482	-64	0.538	-79	0.765
.5	0.741	-20	0.850	-35	0.713	-50	0.399	-65	0.511	-80	0.712
.6	0.760	-21	0.826	-36	0.728	-51	0.492	-66	0.587	-81	0.789
.7	0.813	-22	0.750	-37	0.771	-52	0.514	-67	0.428	-82	0.752
.8	0.764	-23	0.745	-38	0.796	-53	0.467	-68	0.525	-83	0.806
.9	0.782	-34	0.746	-39	0.739	-54	0.553	-69	0.499	-84	0.755
.10	0.733	-25	0.673	-40	0.783	-55	0.597	-70	0.658	-85	0.707
.11	0.727	-26	0.723	-41	0.823	-56	0.470	-71	0.691	-86	0.780
.12	0.710	-27	0.743	-42	0.768	-57	0.559	-72	0.716		
.13	0.677	-28	0.720	-43	0.817	-58	0.551	-73	0.744		
.14	0.728	-29	0.781	-44	0.781	-59	0.542	-74	0.793		
.15	0.764	-30	0.723	-45	0.810	-60	0.519	-75	0.791		

*جميع قيم الصدق الداخلي للأداة دالة عند مستوى (α=0.05)

يظهر من خلال الجدولين 1 و2 أنّ صفة الصدق الداخلي لأداة الدراسة قد تحققت، وبالتالي فإنّ الأداة صالحة لقياس ما تسعى الدراسة إلى تحقيقه من أهداف.

منهج الدراسة

تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال جمع البيانات الكميّة والمعبّرة عن وجهة نظر عينة الدراسة. ويعدّ هذا المنهج ملائمًا لمثل هذا النوع من الدراسات لأنه يسهم في الوصول إلى استنتاجات وبيانات تساعد على فهم الظاهرة.

المجتمع والعينة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي التربية الإسلامية والبالغ عددهم 96 مشرفا، منهم 72 مشرفًا و24 مشرفة، وذلك وفقًا لإحصائية وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي 2016/2015، بالإضافة إلى جميع معلّمي التربية الإسلامية والبالغ عددهم 3499 معلّما ومعلّمة، منهم 1453 معلّمًا و2046 معلمة، من جميع محافظات سلطنة عمان. أما بالنسبة لعينة الدراسة، فتكوّنت من 852 معلّمًا ومعلّمة (386 معلّما و466 معلّمة) وبنسبة مئوية بلغت 22.6% من المعلّمين في المجتمع، في حين بلغت عينة الدراسة من حيث المشرفين 61 مشرفًا ومشرفة أي بنسبة 63.5% موزعين على جميع المحافظات في سلطنة عمان: مسقط، والداخلية، وشمال الظاهرة، وجنوب الظاهرة، وشمال الباطنة، وجنوب الباطنة، وشمال الشرقية، وجنوب الشرقية، ومسندم، والوسطى، وظفار. كما هو موضّح في الجدول 3.

الجدول 3 توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكور	386	45.3
	إناث	466	54.7
المرحلة التعليمية	تعليم أساسي 1-4	200	23.5
	تعليم أساسي 5-10	396	46.5
	تعليم ما بعد الاساسي 11-12	256	30.0
الوظيفة	معلّم تربية إسلامية	704	82.6
	معلّم أول تربية إسلامية	87	10.2
	مشرف تربوي (تربية إسلامية)	61	7.2
المجموع الكلي		852	%100

التحليل الإحصائي

حُلّلت البيانات من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لكل فقرة من فقرات الاستبانة، إذ تمّ اعتماد معيار التقريب العشري للتدرج الخماسي بحسب مقياس ليكرت وهو 5، 4، 3، 2، 1 في تصحيح الإجابات. كما تمّ استخدام تحليل التباين المتعدد (Multi-factor Anova) للكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمحاورها السبعة، بالإضافة إلى استخدام اختبار شيفيه للكشف عن موقع الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها.

نتائج الدراسة

سيتم عرض نتائج الدراسة وفقًا لأسئلتها كما يأتي:

السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية اللازمة للتعليم وفقًا لمعايير الجودة العالمية، وذلك من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين؟ بما أنّ المقياس المستخدم في تحديد مستوى الإجابات يتّبع التدرج الخماسي (من 1-5)، فإن أية درجة بعد منتصف الفئة أي أعلى بـ (0.50) تحسب لصالح الفئة التي تليها، وفقًا لما يلي:

- بدرجة عالية جدًا: إذا كان المتوسط الحسابي بين 4.50-5.00
- بدرجة عالية: إذا كان المتوسط الحسابي بين 3.50-4.49
- بدرجة متوسطة: إذا كان المتوسط الحسابي بين 2.50-3.49
- بدرجة منخفضة: إذا كان المتوسط الحسابي بين 1.50-2.49
- بدرجة منخفضة جدًا: إذا كان المتوسط الحسابي بين 1.00-1.49

للإجابة عن السؤال الأول، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لكل محور من محاورها وكما هو موضّح في الجدول 4.

الجدول 4 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (مرتّبة تنازليًا) لتقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور معايير إعداد معلّم التربية الإسلامية

الرقم	الرتبة	محاور الدراسة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
7	1	ترسيخ مبدأ المواطنة	4.56	0.49	عالية جدًا
1	2	السمات الشخصية	4.42	0.50	عالية
3	3	تنفيذ الدرس	4.18	0.60	عالية
4	4	إدارة الصف	4.17	.630	عالية
2	5	التخطيط للدرس	4.14	.660	عالية
6	6	الشراكة المجتمعية	3.73	.800	عالية
5	7	توظيف تقنيات التعليم	3.48	.850	متوسطة
المجموع			4.12	.530	عالية

أظهرت النتائج في الجدول 4 أنّ أعلى متوسط حسابي سُجِّل لاستجابات أفراد عينة الدراسة وجاء لصالح محور ترسيخ مبدأ المواطنة وبمتوسط حسابي قدره 4.56 وبمستوى «عال جدًا»، يليه محور السمات الشخصية بمتوسط حسابي قدره 4.42، ومن ثم يليه تنفيذ الدرس 4.18، وإدارة الصف 4.17، والتخطيط للدرس 4.14، والشراكة المجتمعية 3.73. وقد سجلت جميع هذه المحاور مستوى «عال». وقد بلغ المتوسط الحسابي لمحور توظيف تقنيات التعليم 3.48 وذلك بدرجة متوسطة من التوافر.

السؤال الثاني: ما درجة امتلاك معلّمي التربية الإسلامية في سلطنة عمان للكفاءات المهنية اللازمة للتعليم من حيث السمات الشخصية، والتخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، والشراكة المجتمعية، وتوظيف تقنيات التعليم، وترسيخ مبدأ المواطنة وفقًا لمعايير الجودة العالمية، وذلك من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

للإجابة على السؤال الثاني، تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات محاور الدراسة. كما تمّ ترتيب قيم المتوسطات الحسابية من أعلى قيمة إلى أدنى قيمة، كما هو مبيّن في الملحق 1. وتبيّن أنّ هناك 19 فقرة سجلت متوسطات حسابية بدرجة عالية جدًا أي 4.45 وأعلى كما هو مبيّن في الجدول 5.

الجدول 5 المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة والتي سجلت قيمة عالية جدًا

	محور السمات الشخصية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1.	يتعامل مع زملائه وطلبته بمكارم الأخلاق	4.67	.560
2.	يلتزم بالمظهر اللائق	4.64	.580
3.	يتميز بالإخلاص في أداء مهامه	4.58	.650
4.	يحرص على العدل بين طلبته	4.57	.640
	محور التخطيط للتدريس		
5.	يعد خطة فصلية شاملة لمنهج التربية الإسلامية	4.51	.710
	محور تنفيذ الدرس		
6.	يستشهد بآيات قرآنية وأحاديث شريفة مرتبطة بموضوع الدرس	4.53	.560
	محور ترسيخ قيم المواطنة		
7.	ينمي الإخلاص للوطن والدفاع عن مقدساته لدى الطلبة	4.73	.550
8.	ينمي اعتزاز الطلبة بالهوية الإسلامية والأعراف (العادات والتقاليد العمانية الأصيلة)	4.70	.590
9.	يوجه الطلبة للحفاظ على الممتلكات العامة	4.68	.580
10.	يعزز الولاء لقائد البلاد والعمل بتوجيهاته	4.66	.630
11.	يوجه طلبته نحو مراعاة التعاليم الإسلامية في التعامل مع الآخرين	4.63	.570
12.	يحث الطلبة على الإخلاص لله في القول والعمل	4.61	.690
13.	يعزز لدى الطلبة التمسك بالهوية الوطنية وحب الوطن والانتماء إليه	4.59	.700
14.	يعزز قيم المجتمع الأصيلة وعاداته السليمة لدى الطلبة	4.57	.650
15.	يوجه الطلبة إلى نبذ العنف ومحاربة الإرهاب والفكر المنحرف	4.56	.670
16.	يتعامل مع الطلبة بمفهوم المواطنة القائم على العدل والمساواة	4.55	.660
17.	يعزز لدى الطلبة ثقافة فهم الآخرين واحترامهم	4.53	.630
18.	يشجع الطلبة على العمل التطوعي بكل أشكاله	4.53	.730
19.	يمنح الطلبة حرية التعبير عن الرأي والحوار البناء	4.50	.700

يظهر من خلال عرض النتائج في الجدول 5 أنّ أعلى المتوسطات الحسابية قد سُجِّلت في محور ترسيخ قيم المواطنة إذ حصلت الفقرة «ينمي الإخلاص للوطن والدفاع عن مقدساته لدى الطلبة» على أعلى متوسط حسابي قدره 4.73 وبمستوى «عال جدًا»، يليها الفقرة «ينمي اعتزاز الطلبة بالهوية الإسلامية والأعراف» بمتوسط حسابي قدره 4.70، وبينما بلغت الفقرة «يوجه الطلبة للحفاظ على الممتلكات العامة» متوسط حسابي قدره 4.68. ويلي ذلك محور السمات الشخصية للفقرة «يتعامل مع زملائه وطلبته بمكارم الأخلاق» بمتوسط حسابي قدره 4.67، ومرة أخرى يعود محور ترسيخ قيم المواطنة لتسجل الفقرة «يعزز الولاء لقائد البلاد والعمل بتوجيهاته» متوسط حسابي قدره 4.66. أما بالنسبة لمحور التخطيط للتدريس ومحور تنفيذ الدرس، فقد سجلت فقرة واحدة لكل منهما درجة «عالية جدًا» (فقرة «يعد خطة فصلية شاملة لمنهاج التربية الإسلامية» وفقرة «يستشهد بآيات قرآنية وأحاديث شريفة مرتبطة بموضوع الدرس»: وقد بلغت الفقرة

الأولى متوسط حسابي قدره 4.51، أما الفقرة الثانية فقد بلغت متوسط حسابي قدره 4.53).

وللإجابة عن السؤال الثالث، والذي يهدف إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لدرجة أهمية كفاءات معلّم التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين في سلطنة عمان تعزى إلى متغيرات النوع والوظيفة والمرحلة التعليمية، فضلًا عن الكشف عن الفروق بين مستوى استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغيراتها وعلى جميع محاورها، أُجري تحليل التباين المتعدد لكل متغير من متغيراتها، كما يأتي:

1- متغير النوع

تم إجراء تحليل التباين المتعدد لمتغير النوع كما هو موضّح في الجدول 6.

الجدول 6 نتائج تحليل التباين المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير النوع

مصدر التباين	محاور الدراسة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة*
النوع Wilk's Lambda= 0.857 α = 0.000	السمات الشخصية	11.706	1	11.706	47.525	0.000
	التخطيط للدرس	37.744	1	37.744	95.399	0.000
	تنفيذ الدرس	26.785	1	26.785	81.032	0.000
	إدارة الصف	21.061	1	21.061	55.567	0.000
	توظيف تقنيات التعليم	27.781	1	27.781	39.713	0.000
	الشراكة المجتمعية	4.047	1	4.047	6.289	0.012
	ترسيخ مبدأ المواطنة	8.982	1	8.982	38.705	0.000
الخطأ	السمات الشخصية	209.365	850	0.246		
	التخطيط للدرس	336.298	850	0.396		
	تنفيذ الدرس	280.970	850	0.331		
	إدارة الصف	322.162	850	0.379		
	توظيف تقنيات التعليم	594.616	850	0.700		
	الشراكة المجتمعية	546.996	850	0.644		
	ترسيخ مبدأ المواطنة	197.255	850	0.232		

*جميع النتائج سجلت فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول 6 إلى وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع، وذلك في جميع المحاور ولصالح الإناث؛ إذ سجلت تقديرات المتوسطات الحسابية للإناث نتائج أعلى من تلك التي سجلها الذكور.

2- متغير الوظيفة

نظرًا لعدم تكافؤ أعداد الفئات الخاصة بمتغير الوظيفة، وذلك نتيجة للاختلاف في مجتمع الدراسة – إذ سجلت أعداد المعلّمين أعلى نسبة – تمّ أخذ عينة عشوائية متكافئة من معلّمي التربية الإسلامية تضمنت 100 معلّم ومعلّمة بهدف مقارنتها مع 61 مشرفًا ومشرفة تربويين و87 معلم أول تربية إسلامية. وقد أُجري تحليل التباين المتعدد، كما هو موضّح في الجدول 7.

الجدول 7 نتائج تحليل التباين المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الوظيفة

مصدر التباين	محاور الدراسة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة*
الوظيفة Wilk's Lambda= 0.471 α = 0.000	السمات الشخصية	27.469	2	13.735	75.725	0.000
	التخطيط للدرس	40.706	2	20.353	53.329	0.000
	تنفيذ الدرس	31.451	2	15.725	52.917	0.000
	إدارة الصف	25.648	2	12.824	37.353	0.000
	توظيف تقنيات التعليم	33.247	2	16.624	25.054	0.000
	الشراكة المجتمعية	39.391	2	19.696	43.038	0.000
	ترسيخ مبدأ المواطنة	16.970	2	8.485	40.022	0.000
الخطأ	السمات الشخصية	44.437	245	0.181		
	التخطيط للدرس	93.505	245	0.382		
	تنفيذ الدرس	72.807	245	0.297		
	إدارة الصف	84.112	245	0.343		
	توظيف تقنيات التعليم	162.556	245	0.663		
	الشراكة المجتمعية	112.121	245	0.458		
	ترسيخ مبدأ المواطنة	51.941	245	0.212		

*جميع النتائج سجلت فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول 7 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة. وللتحقق من اتجاه الفروق أُجري تحليل اختبار شيفيه الموضّح في الجدول 8.

الجدول 8 نتائج المقارنات البعدية لاختبار شيفيه للكشف عن موقع الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير الوظيفة

المحاور	متغير الوظيفة	اتجاه الفروق	متوسط الفروق	مستوى الدلالة*
السمات الشخصية	مشرف تربوي (تربية إسلامية)	معلّم أول تربية إسلامية	-0.5235-*	0.000
		معلّم تربية إسلامية	-0.8514-*	0.000
	معلّم أول تربية إسلامية	معلّم تربية إسلامية	-0.3280-*	0.000
التخطيط للدرس	مشرف تربوي (تربية إسلامية)	معلّم أول تربية إسلامية	-0.5541-*	0.000
		معلّم تربية إسلامية	-1.0311-*	0.000
	معلّم أول تربية إسلامية	معلّم تربية إسلامية	-0.4770-*	0.000
تنفيذ الدرس	مشرف تربوي (تربية إسلامية)	معلّم أول تربية إسلامية	-0.3942-*	0.000
		معلّم تربية إسلامية	-0.8903-*	0.000
	معلّم أول تربية إسلامية	معلّم تربية إسلامية	-0.4960-*	0.000
إدارة الصف	مشرف تربوي (تربية إسلامية)	معلّم أول تربية إسلامية	-0.4020-*	0.000
		معلّم تربية إسلامية	-0.8131-*	0.000
	معلّم اول تربية إسلامية	معلّم تربية إسلامية	-0.4111-*	0.000
توظيف تقنيات التعليم	مشرف تربوي (تربية إسلامية)	معلّم أول تربية إسلامية	-0.4302-*	0.007
		معلّم تربية إسلامية	-0.9206-*	0.000
	معلّم أول تربية إسلامية	معلّم تربية إسلامية	-0.4905-*	0.000
الشراكة المجتمعية	مشرف تربوي (تربية إسلامية)	معلّم أول تربية إسلامية	-0.6467-*	0.000
		معلّم تربية إسلامية	-1.0195-*	0.000
	معلّم أول تربية إسلامية	معلّم تربية إسلامية	-0.3728-*	0.001
ترسيخ مبدأ المواطنة	مشرف تربوي (تربية إسلامية)	معلّم أول تربية إسلامية	-0.5424-*	0.000
		معلّم تربية إسلامية	-0.6468-*	0.000

*جميع النتائج سجلت فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول 8 لاختبار شيفيه أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية ولصالح معلّم التربية الإسلامية مقارنة بالمعلّم الأول والمشرف التربوي، وكذلك لصالح المعلّم الأول مقارنة بالمشرف التربوي في جميع المحاور.

3- المرحلة التعليمية

أُجري تحليل التباين المتعدد لمتغير المرحلة التعليمية. كما هو موضّح في الجدول 9.

الجدول 9 نتائج تحليل التباين المتعدد لتقديرات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية

مصدر التباين	محاور الدراسة	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة*
المرحلة التعليمية Wilk's Lambda= 0.904 α = 0.000	السمات الشخصية	8.432	2	4.216	16.833	0.000
	التخطيط للدرس	11.952	2	5.976	14.012	0.000
	تنفيذ الدرس	7.877	2	3.939	11.150	0.000
	إدارة الصف	14.083	2	7.042	18.163	0.000
	توظيف تقنيات التعليم	16.867	2	8.434	11.825	0.000
	الشراكة المجتمعية	16.780	2	8.390	13.333	0.000
	ترسيخ مبدأ المواطنة	2.901	2	1.450	6.056	0.002
الخطأ	السمات الشخصية	212.639	849	0.250		
	التخطيط للدرس	362.090	849	0.426		
	تنفيذ الدرس	299.879	849	0.353		
	إدارة الصف	329.139	849	0.388		
	توظيف تقنيات التعليم	605.530	849	0.713		
	الشراكة المجتمعية	534.263	849	0.629		
	ترسيخ مبدأ المواطنة	203.336	849	0.240		

*جميع النتائج سجلت فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05)

تشير النتائج في الجدول 9 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتقدير المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة التعلمية وفي جميع محاورها. وبهدف الكشف عن موقع الفروق أُجري اختبار المقارنات البعدية لشيفيه، كما هو مبيّن في الجدول 10.

الجدول 10 نتائج المقارنات البعدية لشيفيه للكشف عن موقع الفروق ذات الدلالة الاحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمتغير المرحلة التعليمية

المحاور	متغير المرحلة التعليمية	اتجاه الفروق	متوسط الفروق	مستوى الدلالة*
السمات الشخصية	أساسي 1-4	بعد الأساسي 11-12	0.1863*	0.000
	أساسي 5-10	بعد الأساسي 11-12	0.2280*	0.000
التخطيط للدرس	أساسي 1-4	بعد الأساسي 11-12	0.2851*	0.000
	أساسي 5-10	بعد الأساسي 11-12	0.2405*	0.000
تنفيذ الدرس	أساسي 1-4	بعد الأساسي 11-12	0.2293*	0.000
	أساسي 5-10	بعد الأساسي 11-12	0.1971*	0.000
إدارة الصف	أساسي 1-4	بعد الأساسي 11-12	0.2309*	0.000
	أساسي 5-10	بعد الأساسي 11-12	0.2967*	0.000
توظيف تقنيات التعليم	أساسي 1-4	بعد الأساسي 11-12	0.2406*	0.011
	أساسي 5-10	بعد الأساسي 11-12	0.3267*	0.000
الشراكة المجتمعية	أساسي 1-4	بعد الأساسي 11-12	0.3432*	0.000
	اساسي 5-10	بعد الأساسي 11-12	0.2800*	0.000
ترسيخ مبدأ المواطنة	اساسي 5-10	بعد الأساسي 11-12	0.1327*	0.003

تشير نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في الجدول 10 إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة. وبالنسبة لمحاور السمات الشخصية، والتخطيط للدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتوظيف تقنيات التعليم، والشراكة المجتمعية، فقد جاءت لصالح الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف 1-4) والحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف 5-10) مقارنة بمرحلة ما بعد التعليم الأساسي (الصفوف 11-12). أما في محور ترسيخ مبدأ المواطنة فقد جاء لصالح الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف 5-10) مقارنة بمرحلة ما بعد التعليم الأساسي (الصفوف 11-12).

المناقشة

تبيّن من خلال عرض نتائج السؤال الأول المتعلقة بدرجة امتلاك معلّم التربية الإسلامية للكفاءات المهنية من وجهة نظر المعلّمين والمشرفين في سلطنة عمان ومن خلال تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة، أنّ قيمة المتوسط الحسابي للمجموع الكلي للاستجابات جاء بدرجة «عالية» (4.12) (الجدول 4). أما بالنسبة لاستجابات المعلّمين والمشرفين وفقًا لكل محور من محاور الدراسة، فقد تبيّن أنّ أعلى متوسط حسابي في ترتيب قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على جميع محاور الدراسة سُجِّل لصالح محور «ترسيخ مبدأ المواطنة» وبمتوسط حسابي 4.56 أي بدرجة «عالية جدًا»، ومن ثم يليه كل من: محور «السمات الشخصية» بمتوسط حسابي 4.42، ومحور «تنفيذ الدرس» بمتوسط حسابي 4.18، ومحور «إدارة الصف» بمتوسط حسابي 4.17، ومحور «التخطيط للدرس» بمتوسط حسابي 4.14، ومحور «الشراكة المجتمعية» بمتوسط حسابي 3.73؛ في حين سُجِّل أدنى متوسط حسابي لصالح محور «توظيف تقنيات التعليم» 3.48. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات الغنبوصي (2012)، والربعاني والغافري (2009)، والشرعية (2009)، إذ جاءت استجابات أفراد الدراسة من خريجي كلية التربية بجامعة السلطان قابوس بدرجة «متوسطة» من حيث محور «توظيف تكنولوجيا التعليم». وتختلف نتيجة هذه الدراسة في محر توظيف التكنولوجيا مع دراسة الزدجالية (2014) التي ترى أنّه لا تزال مستويات كفاءات معلّمي التربية الإسلامية في توظيف تقنيات التعليم منخفضة.

أما بالنسبة إلى مناقشة نتائج السؤال الثاني، والذي يهدف إلى الكشف عن درجة استجابة عينة الدراسة على الكفاءات الواردة في كل محور، فقد تبيّن أن هناك 19 من 86 كفاءة أي بنسبة 22% سجلت متوسطات حسابية بدرجة «عالية جدًا» (الجدول 5) ومنها: «التعامل مع زملائه وطلبته في مكارم الأخلاق» بمتوسط حسابي قدره 4.67، و«يلتزم بالمظهر اللائق في هيئته» بمتوسط حسابي قدره 4.64، و«يتميز بالإخلاص في أداء مهامه» بمتوسط حسابي قدره 4.58، و«حرص المعلّم على العدل بين طلبته» بمتوسط حسابي قدره 4.57. وتندرج هذه الكفاءات ضمن محور «السمات الشخصية». أما محور «التخطيط للتدريس»، فقد سجل كفاءة واحدة والمتمثلة في أنّ المعلّم «يعد خطة فصلية شاملة لمنهج التربية الإسلامية» وذلك بمتوسط حسابي قدره 4.51، بالإضافة إلى كفاءة في محور «تنفيذ الدرس» متمثلة في أنّ المعلّم «يستشهد بآيات قرآنية وأحاديث شريفة مرتبطة بموضوع الدرس» وذلك بمتوسط حسابي قدره 4.53، في حين سجلت 13 كفاءة متوسطات حسابية بدرجة «عالية جدًا» في محور «ترسيخ مبدأ المواطنة»، وهي التالية: «ينمي الإخلاص للوطن والدفاع عن مقدساته لدى الطلبة» (متوسط حسابي 4.73) و«ينمي اعتزاز الطلبة بالهوية الإسلامية والأعراف» (متوسط حسابي 4.70) و«توجيه الطلبة للحفاظ على الممتلكات العامة» (متوسط حسابي 4.68)، و«تعزيز الولاء لقائد البلاد والعمل بتوجيهاته» (متوسط حسابي 4.66).

أما بالنسبة للكفاءات التي سجلت متوسطات حسابية بمستوى «متوسط» فقد شكلت نسبة 11% من مجموع عدد الكفاءات، وتمثلت في تسع كفاءات حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين 2.60 و3.48 منها ست كفاءات وردت في محور «توظيف تقنيات التعليم ومصادره» وتمثلت في: «توظيف وسائل التكنولوجيا في عملية تقويم أداء الطلبة»، و«يصمم المعلّم قواعد البيانات لتخزين المعلومات والمراجع في مجال التربية الإسلامية»، و«يصمم مواقف تعلمية الكترونية»، و«ينمي قدرة

الطلبة في استخدام البرامج التعليمية المحوسبة»، و«يوظف البرامج التعليمية المحوسبة في تنمية قدرات الطلبة في حساب المواريث»، و«يصمم منتدى إلكتروني متخصص في التربية الإسلامية». أما بالنسبة للكفاءات الثلاثة الأخرى، والتي سجلت متوسطاتها الحسابية بدرجة «متوسطة» فقد وردت في محور «الشراكة المجتمعية» وتمثلت في: «تقديم محاضرات عامة لتوعية أفراد المجتمع في المناسبات الدينية المختلفة»، و«يقيم شراكة مجتمعية في مجال تطوير برامج التربية الإسلامية»، و«يوظف مواقع التواصل الاجتماعي الإلكتروني للتواصل مع أولياء أمور الطلبة». إذ تعد كفاءة التواصل مع المجتمع المحلي من الكفاءات المهمة وبخاصة في ظل التطور التكنولوجي ووسائل الاتصال الإلكتروني، إذ لا يزال معلّم التربية الإسلامية يفتقد لمثل هذه الكفاءات بعد شيوع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الآونة الأخيرة في المجتمع العماني.

وبالنسبة لمناقشة نتائج السؤال الثالث والذي يهدف إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة المتعلقة باستجابات أفراد عينة الدراسة وفقًا لامتلاك معلّم التربية الإسلامية للكفاءات المهنية والتي تعزى إلى متغيرات النوع والوظيفة والمرحلة التعليمية، فقد أظهرت النتائج التي توضحها الجداول 6، 7 و9 وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0,05) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع، وذلك في جميع المحاور ولصالح الإناث. ويمكن تفسير هذه النتيجة بأنّ الإناث أكثر قدرة من الذكور على تحصيل المعرفة وتوظيفها. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة القطاونة (2000)، التي دلت نتائجها على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تعزى لمتغير النوع ولصالح الإناث. وتختلف مع نتائج دراسة النجار (1997) ودراسة العليمات (2010) التي أظهرت نتائجهما عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) تعزى لمتغير الجنس. كما يمكن تفسير ذلك بحرص المعلّمين على اكتساب مهارات التدريس المختلفة وتطبيقها من خلال موضوعات مقرر التربية الإسلامية بحكم تفرغهم للتدريس وعدم انشغالهم بمسؤوليات أخرى ذات طبيعة إدارية وإشرافية. أما بالنسبة إلى المعلّم الأول، فإنّ له مهام عديدة تصطبغ بطبيعة إشرافية باعتباره مشرفًا مقيمًا بالمدرسة وموجها للعملية التعليمية، في حين أنّ المعلّم هو المعني بالتعليم. وذلك بالإضافة إلى ما توليه وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان للمعلّمين بصفة عامة ولمعلّمي التربية الإسلامية بصفة خاصة. ومنذ تطبيق نظام التعليم الأساسي، تلتزم الوزارة بتعريف المعلّمين بكل ما هو جديد، وبتنمية كفاءات التدريس لديهم بشكل دوري سواء أكان ذلك عن طريق الدورات التدريبية وورش العمل والمشاغل التدريبية، أو عن طريق برامج الإنماء المهني التي تُنفّذ في المدارس. كما يجب على معلّمي التربية الإسلامية كغيرهم من المعلّمين مطالبين الاطلاع على كل ما هو حديث في مجال التدريس ومواكبة التطورات المستجدة في مجال عملهم، خاصة بعد إنشاء المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بشكل عام وللمعلمين الجدد بشكل خاص (وزارة التربية والتعليم، 2016).

وبالنسبة للنتائج المتعلقة بالفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة والتي تعزى إلى متغير المرحلة التعليمية، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تعزى لمتغير المرحلة التعليمية ولصالح الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (الصفوف 1-4) والحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف 5-10)، وذلك في جميع المحاور ما عدا محور «ترسيخ مبدأ المواطنة» الذي جاءت نتائجه لصالح الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي (الصفوف 5-10). والجدير بالذكر أنّ هذه المرحلة تعد من المراحل المهمة في حياة الفرد، إذ إنّها مرحلة المراهقة أي المرحلة التي يكون الفرد خلالها بحاجة إلى اهتمام في مجال التربية الوطنية وترسيخ مبادئ المواطنة لديه. كما أنّها من المراحل النمائية التي يشير إليها علم تطور النمو لدى الفرد إذ تستمر خلالها عملية التنشئة الاجتماعية والتطبيع الاجتماعي وتعلم القيم والمعايير الاجتماعية. وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة (Gläser-Zi-kuda & Fuss, 2008) من حيث أهمية امتلاك المعلّم للكفاءات التي تكسبه القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وخاصة الجوانب المرتبطة بشعور الطلبة وأحاسيسهم وانفعالاتهم في جميع المراحل التعليمية.

كما تجدر الإشارة إلى اهتمام الباحثين والمنظمات المتخصصة ومراكز التدريب المهنية في إعداد المعلّم ورفده بالكفاءات المهنية التي تمكّنه من ممارسة العملية التعليمية-التعلّمية بشكلها الأمثل. لا يصلح التعليم إلا من خلال معلّم كفء قادر على التعامل مع متغيرات البيئة التعليمية، وملمًا بالتغيرات المحيطة به وباحتياجات الطلبة، ومتفاعلًا مع المتغيرات العلمية والثقافية والاجتماعية والتطورات التكنولوجية بشكل يجعله باحثًا مستمرًا عن كل ما هو جديد.

التوصيات والمقترحات

توصي الدراسة الحالية بالآتي:

- أهمية عناية مؤسسات الإعداد التربوي للمعلّمين بالكفاءات الواردة في نتائج هذه الدراسة والحرص على إكسابها للمعلّمين في فترة إعدادهم.
- تركيز مراكز التدريب في وزارة التربية والتعليم على تنمية الكفاءات المهنية والتخصصية لدى المعلّمين من خلال ما تقدمه من برامج تدريبية، والاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في بناء منظومة تدريبية لمعلّمي التربية الإسلامية في الجوانب التي أظهرت مستوى أداء متوسط.
- زيادة الاهتمام بالتنمية المهنية في مجال توظيف تقنيات التعليم ومصادره من خلال البرامج التي تقدّم للمعلّم داخل المؤسسة التربوية في فترة إعداده وأثناء الخدمة، حيث حصل هذا الجانب على أقل متوسط حسابي من وجهة نظر أفراد العينة.
- أن يتم إعداد حقائب تدريبة قائمة على الكفاءات المهنية التي أظهرتها نتائج هذه الدراسة وبخاصة تلك التي يفتقدها المعلّمون في الميدان والمتعلقة بمجال توظيف تقنيات التعليم.
- استفادة مشرفي التربية الإسلامية ومعلّميها الأوائل من نتائج الدراسة الحالية من حيث متابعة وتطوير أداء المعلّمين.
- أن يأخذ القائمون على المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلّمين التابع لوزارة التربية والتعليم بنتائج هذه الدراسة في إعداد برامج الإنماء المهني للمعلّمين الجدد والحاليين في تخصص التربية الإسلامية في سلطنة عمان.
- إجراء دراسة حول تحليل الاحتياجات التدريبية لمعلّمي التربية الإسلامية في مجال تقنيات التعليم وبرامج الحاسوب.

المراجع

الأحمد، خالد طه. (2005). **تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب.** العين: دار الكتاب الجامعي.

الأزرق، عبد الرحمن. (2000). **علم النفس التربوي للمعلمين.** ط 11، طرابلس: مكتبة طرابلس العلمية العالمية.

أبانمي، فهد عبد العزيز. (2014). دور معلم التربية الإسلامية في تنمية الوعي الديني لدى طلاب المرحلة الثانوية: دراسة ميدانية بمدينة الرياض. **مجلة الثقافة والتنمية: مصر**، *10*(31)، 43-125.

أبو عواد، فريال محمد. (2008). خصائص المعلم المتميز من وجهة نظر معلمي المدارس الأساسية في منطقة جنوب عمان التابعة لوكالة الغوث الدولية. **التربية العملية: رؤى مستقبلية**، ج1، عمان: الأردن، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

أبو كشك، رغد فائق محمود. (2013). **الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم الجدد في المرحلة الأساسية في مدارس محافظة نابلس في فلسطين من وجهات نظرهم.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية - فلسطين.

البرهومي، سعيد بن علي بن سعيد. (2012). **درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لكفايات التدريس من وجهة نظر المعلمين الأوائل في سلطنة عمان.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

بغدادي، منار محمد. (2011). **اختيار المعلمين وتوظيفهم في ضوء تجارب بعض الدول.** القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

الجويلي، مها عبد الباقي. (2001). **التربية والمجتمع.** الإسكندرية، دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.

حسين، لينا علي. (2016). علاقة الكفايات التعليمية بمستوى التحصيل من وجهة نظر طلبة التدريب الميداني. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي**. *36*(1)، 25-38.

الخوالدة، ناصر والمشاعلة، مجدي. (2009). كفايات معلمي التربية الاسلامية للتعلم الإلكتروني. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، *10*(4)، 17426-3670.

دافيز، برانت وإليسون، لندا. (2004). **الإدارة المدرسية في القرن الواحد والعشرين**. ترجمة: دكتور السيد عبد العزيز البهواشي، القاهرة: مطبعة النهضة المصرية.

الدسوقي، عيد أبو المعاطي. (2011). **معلم المستقبل والتعليم**. القاهرة: المكتب الجامعي الحديث.

الربعاني، أحمد بن حمد والغافري، محمد بن سعيد. (2009). مستوى امتلاك طلبة كلية التربية بجامعة السلطان قابوس لمهارات الحاسب الآلي وتطبيقاته في التدريس واتجاهاتهم نحوه. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، كلية التربية - جامعة دمشق: سوريا، (53) 47-78.

رضوان، بواب. (2014). **الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة: طلبة جامعة جيجل - أنموذجا**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة سطيف - الجزائر.

رمضان، عمومن وحمزة، معمري. (2005). **رؤية مستقبلية لإعداد المعلم في ظل التدريس بالكفايات**. ملتقى التكوين بالكفايات في التربية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة - الجزائر.

الزبون، حمدان. (2014). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لكفايات التدريس بدولة الإمارات العربية المتحدة من وجهة نظرهم. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، فلسطين**، *2*(8)، 287-319.

الزدجالية، ميمونة. (2014). تطبيقات تكنولوجيا المعلومات في تدريس التربية الإسلامية «دراسة تطبيقية على الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان». **المجلة الدولية للتطبيقات الإسلامية في علم الحاسب والتقنية** - ماليزيا، *2*(4)، 23-34.

زكري، علي محمد. (2014). درجة ممارسة معلمي المرحلة الابتدائية لكفايات التقويم المستمر في إدارة التربية والتعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جازان. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**: البحرين، *15*(1)، 628-657.

سرهيد، سعود بن عبيد سويد. (2012). **إمكانية تطبيق معايير انكيت (NCATE) في الأقسام التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة بكلية العلوم الاجتماعية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

السفاسفة، عبد الرحمن. (2005). **إدارة التعليم الصفي**. الكرك - الأردن: دار يزيد للنشر.

السلمي، عبد الإله تميم عبد اللطيف. (2014). **الكفايات اللازمة لمعلم مادة التوحيد في المرحلة الثانوية وفق نظام المقرارت من وجهة نظر كل من معلمي التربية الإسلامية ومشرفيها بمنطقة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

السيد، حسام حمدى عبدالحميد. (2012). استخدام نموذج القرارات المتعددة CIPP لتقويم برامج كلية التربية ومخرجتها بجامعة الملك فيصل في ضوء معايير تمهين التعليم. **دراسات تربوية واجتماعية**: مصر، *18*(4)، 311-422.

الشديفات، صادق؛ حماد، إبراهيم؛ والزعبي، إبراهيم. (2011). درجة أهمية الكفايات التعليمية لمادة التربية الإسلامية وممارستها لدى الطلبة - المعلمين تخصص معلم صف أثناء فترة تدريبهم الميداني في الجامعة الهاشمية. **دراسات العلوم التربوية** - الأردن، (38)، 1149-1165.

الشرعية، بلقيس غالب. (2009). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير اعتماد الأكاديمي. **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، جامعة العلوم والتكنولوجيا، الجمهورية اليمنية، صنعاء، (4)، 1-50.

العلي، ريم بنت عبد العزيز. (2007). **تقويم معلمات العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير المقترحة لجودة الأداء التدريسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

العاني، وجيهة ثابت. (2004). **المعلم المثقف الذي نريد في مواجهة التحديات المعاصرة**. المؤتمر الدولي الثالث: نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل، كلية التربية - جامعة السلطان قابوس: مسقط، مارس 2004، (7)، 1-32.

العتيبي، منصور نايف ماشع والربيع، علي أحمد حسن. (2012). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة بجامعة نجران السعودية، 9**(1)، 559-586.

عسكر، علاء صاحب. (2015). **الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل**. -httpwww.iasj.netias jfunc=fulltext&ald=43655 (تاريخ الاسترجاع 15/ 4/ 2017).

عقيل، خالد زكي. (2004). **المعلم بين النظرية والتطبيق**. الأردن، عمان: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

العليمات، حمود محمد. (2010). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيا. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، الأردن: عمان، *18*(2)، 265-298.

العمرات، محمد سالم والطويسي، أحمد عيسى. (2014). مستوى ممارسة معلمي مدارس محافظة الطفيلة لاستراتيجيات التدريس الفعّال من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، دمشق: سوريا، *12*(3)، 133-153.

عون، وفاء. (2010). **دراسة تقييمية لمدى تطبيق معايير NCATE في كلية التربية للبنات بجامعة الملك سعود**. كلية التربية بجامعة الملك سعود: السعودية، مسترجع من موقع .http://www.shatharat.net/vb/showthread php?t=8985 (تاريخ الاسترجاع 25/ 3/ 2017).

عويدات، عبد الله. (2002). **إعداد المعلم في مرحلة التعليم الأساسي، التعليم الأساسي في الوطن العربي: آفاق جديدة**. بيروت: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

الغامدي، عادل بن مشعل بن عزيز. (2009). **أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين**. رسالة ماجستيرٍ غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، عمير سفر عمير. (2012). **التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية في ضوء معايير المجلس الوطني الأمريكي لاعتماد تعليم المعلمين (NCATE) – تصور مقترح**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم. (2003). **الكفايات التدريسية**. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الفضل، موسى يعقوب محمد وحسن، الشفاء عبد القادر. (2016). واقع تدريب معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي أثناء الخدمة من وجهة نظر خبراء التربية والتعليم على الكفايات التعليمية الأساسية (دراسة وصفية بولاية غرب كردفان - محلية النهود أنموذجا). **مجلة العلوم التربوية - جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - عمادة البحث العلمي، *14*(1)**، 179-196.

الفلاحي؛ أحمد بن حمد بن سلطان. (2013). **مدى توافر معايير الجودة الشاملة في أداء معلمي التربية الإسلامية**

بسلطنة من وجهة نظر المشرفيين والمعلمين الأوائل. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس.

القاضي، سعيد إسماعيل. (2002). **أصول التربية الإسلامية.** القاهرة: عالم الكتب.

القطاونة، سامي. (2000). **الكفايات التدريبية اللازمة لتحسين التدريس الصفي لمبحث اللغة العربية في المرحلة الأسلسية العليا في مدارس محافظة الكرك الحكومية من وجهة نظر المعلمين ومدى ممارستهم لها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة: الأردن.

اللقاني، أحمد والجمل، علي. (1999). **معجم المصطلحات التربوية المعُرفة في المناهج وطرق التدريس.** عالم الكتب: القاهرة.

مدكور، علي أحمد. (2004). **معلم المستقبل الإعداد المتكامل للمعلم الشامل.** المؤتمر الدولي الثالث نحو إعداد أفضل لمعلّم المستقبل، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس، 1-3 مارس 2004.

مرداس، خالد عبد العزيز. (2014). كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. **دراسات تربوية ونفسية - مجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق**، (85)، 41-101.

مصطفى، انتصار غازي. (2009). خصائص معلم التربية الإسلامية الفعال في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الطلبة. **مجلة جامعة دمشق**، *25*(3-4)، 251-287.

المطرفي، غازي بن صلاح هليل. (2009). **مدى تحقق معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم بكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية المعلمين، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

المطلق، فرح سليمان. (2016). كفايات المدرس الناجح وصفاته من وجهة نظر الموجهين الاختصاصيين والطلبة – دراسة ميدانية في المرحلة الثانوية في مدينة دمشق. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، دمشق: سوريا، *14*(2)، 47-82.

المعمري، سيف بن ناصر والمسروري، فهد. (2013). درجة توافر كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم ما بعد الأساسي في بعض المحافظات العمانية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، جامعة الإمارات العربية المتحدة، (34)، 60-92.

مهنا، سالم محمد والظفيري، فهد سماوي. (2012). كفايات معلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. **مجلة العلوم التربوية**، مصر، *20*(2)، 269-310.

النجار، حسن. (1997). **مدى توافر الكفايات التقنية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

هندي، صالح والتميمي، إيمان. (2013). الممارسات الصفية التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم النفسية والتربوية**، جامعة الزرقاء - الأردن، *14*(1)، 248-280.

وزارة التربية والتعليم. (2016). **المركز التخصصي للتدريب المهني للمعلمين دليل 2016.** سلطنة عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم.

يعقوب، نافذ نايف رشيد. (2005). الكفايات المهنية والصفات الشخصية المرغوبة في الأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلاب كلية المعلمين في بيشة (المملكة العربية السعودية). **المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، تونس، *25*(1)، 101-142.

يوسف، آصف. (2015). الكفايات التعليمية الأساسية لدى مدرسي التربية الوطنية ومدى الحاجة للتدرب عليها دراسة

ميدانية في مدارس مدينة دمشق. **مجلة اتحاد الجامعات العربة للتربية وعلم النفس**، دمشق: سوريا، *13*(2)، 91-116.

Al-Barwani, T., Al-Ani, Wajeha, & Amzat, I. (2012). An effective teaching model for public school teacher in the Sultanate of Oman: Students' stance*. Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, 5*(1), 23-46.

Australian Institute for Teacher and School Leadership AITSL. (2011). Australian professional standards for teachers. https://www.aitsl.edu.au/ (last accessed on 5/5/2017).

Chung, H., & Kim, H. (2010). Implementing professional standards in teacher preparation programs in the United States: Preservice teachers' understanding of teaching standards. KEDI *Journal of Educational* P*olicy, 7*(2) Retrieved from https://ezproxysrv.squ.edu.om:2110/docview/1013976928?accountid=27575.

El-Khawas, E. (2001). *Accreditation in the USA: Origins, Development and Future Prospects.* Paris: The International Institute for Educational Planning (IIEP).

Gläser-Zikuda, M., & Fuss, S. (2008). Impact of teacher competencies on student emotions: A multi-method approach. *International Journal of Educational Research, 47*(2), 136-147.

Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review, 27*(3), 505-536. doi: http://ezproxysrv.squ.edu.om:2137/10.1007/s10648-014-9288-9.

Moghimi, S., Khanifar, H., Memar, S., & Ramezan, M. (2011). The survey of pre-school's teachers' standards in Islamic Republic of Iran. *European Journal of Scientific Research, 58*(3), 352-361.

NCATE. (2010). Professional Standards Accreditation of Teacher Preparation Institutions. National Council for Accreditation of Teacher Education. The Standard of Excellence in Teacher Preparation, Massachusetts Avenue, NW.

Queensland College of Teachers. (2011). Australian Professional Standards for Teachers, Education Services Australia Limited (ESA). ESA is the legal entity for the Standing Council on School Education and Early Childhood (SCSEEC).

Sa-u, S., Ali, H. M., Nordin, M. S., Hassan, S. S., Khai-nunna, P., Bitleemeen, S., & Leepermsook, K. (2011). Islamic Behaviors among Muslim Teachers in the Public Primary Schools in the Southern Thailand. *The 3rd International Conference on Humanities and Social Sciences, Faculty of Liberal Arts, Prince of Songkla University Proceedings - Community Empowerment,* April 2, pp.1-15.

Vialla, W., & Quigley, S. (2007). Selective students' views of the essential characteristics, University of Wollongong, Retrieved April 17, 2007.

Ontario College of Teachers (2012). Foundations of Professional Practice, Toronto.

www.nswteachers.nsw.edu.au/DownloadDocument.ashx?DocumentID=1122.

Zionts, Laura T., Shellady, Suzanne M., & Zionts, Paul. (2006). Teachers' Perceptions of Professional Standards: Their Importance and Ease of Implementation. *Preventing School Failure, 50*(3), 5-12.

ملحق 1

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبانة

الفقرات		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أولًا: محور السمات الشخصية			
.1	يتعامل مع زملائه وطلبته بمكارم الأخلاق	4.67	.560
.2	يلتزم بالمظهر اللائق في هيئته	4.64	.580
.3	يتميز بالإخلاص في أداء مهامه	4.58	.650
.4	يحرص على العدل بين طلبته	4.57	.640
.5	يتصف بالمرونة في تعامله مع الآخرين	4.46	.660
.6	يتمثل القدوة الحسنة في سلوكياته	4.43	.710
.7	يتسم بالنشاط والحيوية عند تنفيذ مهامه	4.37	.710
.8	يتصف بقبول الرأي الآخر وعدم التعصب لآرائه	4.34	.720
.9	تظهر عليه سمات الوقار والهيبة	4.30	.720
.10	يتسم بالصبر وضبط النفس	4.30	.720
.11	يتميز بالقدرة على الإقناع بالحجة والبرهان	4.22	.770
.12	يمتلك شخصية جذابة وقوية	4.22	.760
ثانيًا: محور التخطيط للتدريس			
.13	يعد خطة فصلية شاملة لمنهاج التربية الإسلامية	4.51	.710
.14	يخطط لعرض عناصر الدروس بشكل متسلسل	4.43	.670
.15	يصوغ أهداف الدرس بطريقة قابلة للملاحظة والقياس	4.35	.710
.16	يصوغ أهدافًا تراعي تنوع قدرات المتعلّمين	4.22	.790
.17	يخطط للأنشطة الصفية المرتبطة بمنهاج التربية الإسلامية	4.17	.780
.18	يوزع أهداف الدرس على الزمن المخصص للحصة	4.17	.840
.19	يخطط للأنشطة اللاصفية بما يثري منهاج التربية الإسلامية	4.03	.900
.20	يصمم طرائق التقويم المرتبطة بأهداف الدرس	3.92	.940
.21	يصمم وسائل وتقنيات تعليمية مناسبة لموضوع الدرس	3.83	1.01
.22	يخطط لدروس تنمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة	3.80	1.07

ثالثًا: محور تنفيذ الدرس			
.23	يستشهد بآيات قرآنية وأحاديث شريفة مرتبطة بموضوع الدرس	4.53	.560
.24	يربط محتوى درس التربية الإسلامية بالأحداث الجارية	4.36	.760
.25	يستخدم لغة سليمة في الشرح والمناقشات الصفية	4.33	.730
.26	يستخدم أساليب التهيئة المناسبة للدخول في الدرس	4.31	.720
.27	يوجه أسئلة تراعي تنوع الطلبة	4.30	.720
.28	يتيح المشاركة لجميع الطلبة في الأنشطة التعليمية	4.26	.750
.29	يتدرج من السهل إلى الصعب في تقديم دروسه	4.22	.790
.30	يوظف مصادر المعرفة الإسلامية المتاحة له في تنفيذ خطط التدريس	4.19	.850
.31	ينهي الدرس بملخص يوضح ما تم شرحه فيه	4.15	.870
.32	يستشهد بإنجازات العلماء المسلمين وإسهاماتهم الفكرية أثناء شرحه للدرس	4.13	.830
.33	ينمي مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة	3.95	.970
.34	يوظف استراتيجيات مناسبة لتعزيز مهارات التفكير الناقد لدى الطلب	3.86	.990
.35	يوظف مصادر البيئة المحلية في تصميم أنشطة تعليمية	3.80	1.04
رابعًا: محور إدارة الصف			
.36	يوفر بيئة صفية قائمة على التسامح	4.40	.710
.37	يتعامل بموضوعية مع المشكلات السلوكية التي تحدث داخل الصف الدراسي	4.31	.760
.38	يحرص على إدارة زمن الحصة	4.26	.780
.39	يستخدم بفاعلية استراتيجيات وأساليب ملائمة لإدارة الصف	4.27	.730
.40	يحسن إدارة الأنشطة المنهجية المتنوعة	4.14	.850
.41	يحسن إدارة المواقف الصفية الطارئة/الأزمات	4.13	.800
.42	يعلن عن لائحة تنظيمية معتمدة في إدارة الصف (دخول، خروج، تسليم الواجبات، الاستئذان، تعليمات وتوجيهات...)	4.11	.940
.43	يحسن إدارة فرق العمل (المجموعات) الطلابية	4.07	.790
.44	يوجد ثقافة تنظيمية في الفصل الدراسي قائمة على المشاركة الطلابية	4.07	.870
.45	يشرك الطلبة في مسؤولية اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلّمهم	3.97	.860
خامسًا: توظيف تقنيات التعليم ومصادره			
.46	يستخدم الحاسوب في تنظيم سجلات الطلبة	3.83	1.11
.47	في عرض دروس التربية الإسلامية PowerPoint يستخدم برنامج	3.81	1.13
.48	يستخدم برامج المحاكاة والتقليد في التدريس	3.79	1.04
.49	يستفيد من خدمات البوابة التعليمية في أداء مهام عمله	3.75	1.18
50	يوظف البرامج التعليمية المحوسبة في تنمية قدرات الطلبة في التلاوة والتجويد	3.74	1.18

.51	يبحث في المواقع الالكترونية عن أنشطة تساعد في تنمية مواهب الطلبة	3.69	1.06
.52	يتابع المستجدات في المواقع الالكترونية ذات صلة بمحتوى منهاج التربية الإسلامية	3.66	1.02
.53	يستخدم برامج الحاسوب في إعداد الخطط اليومية والصفية لمقرر التربية الإسلامية	3.53	1.23
.54	يوظف وسائل التكنولوجيا في عملية تقويم أداء الطلبة	3.48	1.22
.55	يصمم قواعد البيانات لتخزين المعلومات والمراجع في مجال التربية الإسلامية	3.38	1.15
.56	يصمم مواقف تعليمية إلكترونية (فيديو تعليمي)	3.20	1.29
.57	ينمي قدرة الطلبة في استخدام البرامج التعليمية المحوسبة في مجال تخريج الأحاديث	3.19	1.38
.58	يوظف البرامج التعليمية المحوسبة في تنمية قدرات الطلبة في حساب المواريث	3.14	1.33
.59	يصممم منتدى إلكتروني متخصص في التربية الإسلامية	2.60	1.41
سادسًا: محور الشراكة المجتمعية			
.60	يتعاون مع أولياء أمور الطلبة لتحسين مستوى تعلّم أبنائهم	4.16	.980
.61	يعمل على ربط محتويات المنهاج بالمجتمع المحلي	4.12	.950
.62	يعمل على حل مشكلات الطلبة بإشراك أولياء أمورهم	3.87	1.00
.63	يوجه الطلبة للمشاركة في الأنشطة التطوعية في المجتمع	3.82	1.01
.64	يعمل على بناء علاقة وثيقة مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة بمادة التربية الإسلامية	3.79	1.03
.65	يتعاون مع مؤسسات المجتمع التربوية في نشر العلم	3.73	1.07
.66	يتعاون مع منظمات المجتمع المدني في نشر الوعي في مجال التربية الإسلامية	3.68	1.13
.67	يقدم محاضرات عامة لتوعية أفراد المجتمع في المناسبات الدينية المختلفة	3.46	1.14
.68	يقيم شراكة مجتمعية في مجال تطوير برامج التربية الإسلامية	3.39	1.15
.69	يوظف مواقع التواصل الاجتماعي للتواصل مع أولياء أمور الطلبة	3.26	1.23
سابعًا: محور ترسيخ قيم المواطنة			
.70	ينمي لدى الطلبة الإخلاص للوطن والدفاع عن مقدساته	4.73	.550
.71	ينمي إعتزاز الطلبة بالهوية الإسلامية والأعراف (العادات والتقاليد العمانية الأصيلة)	4.70	.590
.72	يوجه الطلبة للحفاظ على الممتلكات العامة	4.68	.580
.73	يعزز الولاء لقائد البلاد والعمل بتوجيهاته	4.66	.630
.74	يوجه طلبته نحو مراعاة التعاليم الإسلامية في التعامل مع الآخرين	4.63	.570
.75	يحث الطلبة على الإخلاص لله في القول والعمل	4.61	.690
.76	يعزز لدى الطلبة التمسك بالهوية الوطنية وحب الوطن والانتماء إليه	4.59	.700
.77	يعزز قيم المجتمع الأصيلة وعاداته السليمة لدى الطلبة	4.57	.650
.78	يوجه الطلبة إلى نبذ العنف ومحاربة الارهاب والفكر المنحرف	4.56	.670
.79	يتعامل مع الطلبة بمفهوم المواطنة القائم على العدل والمساواة	4.55	.660

.80	يعزز لدى الطلبة ثقافة فهم الآخرين واحترامهم	4.53	.630
.81	يشجع الطلبة على العمل التطوعي بكل أشكاله	4.53	.730
.82	يمنح الطلبة حرية التعبير عن الرأي والحوار البنّاء	4.50	.700
.83	يعزز العمل الجماعي الهادف والبنّاء بين الطلبة	4.47	.730
.84	يعزز لدى الطلبة ثقافة الانفتاح على الآخرين مع التمسك بالقيم الإسلامية	4.46	.660
.85	يوضح للطلبة مفهوم التنوع وقبول الآخر	4.41	.690
.86	تعتمد المناقشات بينه وبين الطلبة مبدأ قبول النقد	4.28	.770

Submitted: 11 September 2018
Accepted Revised Article: 5 November 2018
Accepted: 8 November 2018