البحث الرابع

الكفايات التعليمية الأساسية لدى مدرسي التربية الوطنية درجة ممارستها ومدى الحاجة للتدرب عليها" دراسة ميدانية في مدارس مدينة دمشق.

د.آصف يوسف*

الملخص

تهدف الدراسة إلى تعرّف الكفايات التعليمية الأساسية لدى مدرسي التربية الوطنية، وتكونت العينة من (٥٧) مدرساً ومدرسة بمعدل ٢٩ من الذكور و٢٨ من الإناث، فكانت النسبة المئوية (٧٨٪) من مجموع المجتمع الأصلي للمدرسين والبالغ (٧٣)، إضافة إلى (٣) موجهين هم العدد الكلي للموجهين في مدينة دمشق.

– تكشف نتائج الدراسة أن تقديرات المدرسين كانت بدرجة كبيرة ملائمة لدرجة ممارستهم للكفايات التعليمية الأساسية، وهذا ما لم يلحظه الموجهون من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من (٣٢) مدرساً من العينة الاصلية للدراسة، حيث تظهر نتائج البطاقة أنّ درجة تطبيق المدرسين للكفايات كافة كانت بدرجة ضعيفة.

– بيّنت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية غير دالة إحصائياً بين أهمية الكفايات للمدرسين، وبين درجة ممارستهم لها، في حين ظهرت العلاقة دالة بين درجة الممارسة ومدى الحاجة للتدريب، وكذلك بين الاهمية والحاجة للتدريب.

خلصت الدراسة إلى جملة من المقترحات منها:

– عدّ قائمة الكفايات للدراسة الحالية من الكفايات الأساسية الضرورية لمدرسي التربية الوطنية.

– إجراء دراسات أخرى كالعلاقة بين كفايات مدرسي التربية الوطنية واتجاهات الطلبة نحو المادة.

– إجراء دورات تدريبية للمدرسين لتطوير كفاياتهم التعليمية الأدائية.

*كلية التربية، جامعة دمشق، سورية.

١- خلفية الدراسة النظرية ومشكلتها:

إنّ التغيرات المتسارعة التي يعيشها العالم بأسره جعلت من مهمة التربية مهمة تزداد صعوبة لمواجهة متطلبات الحياة الاقتصادية والثقافية والاجتماعية والسياسية ومشكلاتها. لذا كان على التربية أنّ تعيد النظر باستمرار في غاياتها ومحتوى مناهجها وطرائق اعداد كوادرها، وتزويد المعلمين بمعارف ومهارات وأنماط سلوكية، تتيح لهم مساعدة طلبتهم على مواجهة مختلف المشكلات.

وكان منحى الكفايات التعليمية الذي نقل عملية الاعداد من البرامج التقليدية القائمة على كم المعلومات إلى برامج قائمة على الأداء. وقدم هذه الأفكار الجوهرية لحركة اعداد المعلمين وفق منحى الكفايات التي تعود بجذورها للمدرسة السلوكية في علم النفس (إلياس،٣،٢٠٠٩).

ويقوم المدرس بدور أساسي في مساعدة الطالب على التفاعل مع الكم المعرفي الهائل حالياً، ولاسيما في عصر الإنترنت، وبالتالي يساعده في مواجهته للمشكلات والتعامل معها بأساليب متعددة وخيارات مفتوحة، وهذا كله بالنهاية يقود إلى تكوّن شخصية الطالب في وجوهها المتعددة. وتتكون الكفاية الأدائية من عناصر أساسية ثلاثة تتكامل فيما بينها، وهذه العناصر هي:

المكوّن المعرفي: الخلفية النظرية التي يحتاجها الطالب، لتفسير كيفية أداء المهام التي يتطلبها عمله وتوضيحها، ووصف خطواتها، وتتابع تلك الخطوات استناداً إلى المبادئ والمفاهيم، والحقائق العلمية التي تكون بمجموعها كفايته المعرفية.

المكون العملي: يشتمل المكون العملي للكفاية الأدائية على المهارات اليدوية واللفظية وغير اللفظية المختلفة، بما في ذلك القراءة، والكتابة، والكلام، والمناقشات، والرسم، والتخطيط، وتركيب الأجهزة، وتشغيلها مع الأدوات المختلفة.

المكون الوجداني: يشتمل هذا المكون على جملة من الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الإيجابية التي تتصل بالمهنة ومهامها، ويؤدي تبنيها وممارستها في إطار العمل إلى الالتزام المهني (مرعي، والحيلة،٣٤٣،٢٠٠٩).

إنه من الصعب تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية دون توفر الأسس الرصينة لمستوى عملية التدريس والتي تجعل من التدريس فعالاً (الفتلاوي،٢٠٠٣، ٢٠-٢١) وهذه الأسس هي الآتي:

- توافر المعلم المعد إعداداً علمياً ومهنياً جيداً، والملم بالكفايات والمهارات اللازمة.
- استخدام المعلم لطرائق وأساليب تدريسية متنوعة ومتعددة بغية تنفيذ الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية.
- قيام المعلم بدراسات ميدانية، وكتابة البحوث والتقارير والتجارب وسواها من الفعاليات والنشاطات التعليمية التي تساعد على تهيئة فرص ومواقف تعليمية من شأنها أن تثير دافعية المتعلمين، وتتيح لهم فرصة المشاركة الإيجابية.
- إلمام المعلم بأسس وقواعد الاستخدام الناجح لوسائل وتقنيات التعليم على الصعيدين النظري

والتطبيقي.

– مدى مواكبة المعلم للتطورات والاتجاهات الجديدة في العلوم التربوية والنفسية، ونتائج البحوث والدراسات في هذه العلوم مما يحدو إلى إعادة تقويم المعلم لأساليبه وطرائقه.

– مدى استعداد المعلم للنمو المهني في عصر يتصف بكونه عصر الثورة العلمية والتكنولوجية، وعصر الانفجار المعرفي والتغير السريع، وعلى التعليم الجماهيري من خلال الالتحاق في دورات التدريب في أثناء الخدمة ومدى مواكبة التطورات والاتجاهات الحديثة في التدريس.

– المعلم القادر على إثارة الاهتمامات لدى المتعلمين، قادر على إثارة التساؤلات وتشجيع التفكير.

– الإيمان بأنّ التدريس ليس له نمطية واحدة ثابتة يمكن اتباعها في تدريس كل المواد والموضوعات الدراسية.

– وجود المناهج الملائمة لمستوى نضج المتعلمين العقلي والمرتبطة بحاجاتهم وحاجات مجتمعهم.

– توفر وسائل وتقنيات التعليم من الإذاعة المرئية والمسموعة والأفلام التربوية والنماذج والخرائط والمطبوعات والرحلات والزيارات العلمية والصور وغيرها مما يمكن الإفادة منها في التدريس.

– الطالب الثابت وغير العاطفي والمتكيف والمنسجم مع الإجراءات القائمة داخل الفصل، المتمكن من العمل وذو الدافعية العالية".

ويشير الهويدي (٢٠٠٣، ٢٩،٣٣) إلى أنّ التدريس الفعال للمدرس يقوم على بعدين هما:

البعد الأول: مهارة التدريس في خلق الإثارة الفكرية لدى التلاميذ بحيث يؤثر إيجاباً في نوعية التعلّم.

البعد الثاني: دور الصلة الإيجابية بين المدرس والتلاميذ في جعل التدريس أكثر كفاية وإنتاجية).

ونظراً لما للتربية من أهمية كبيرة فقد انعقدت المؤتمرات والاجتماعات لمناقشة الصعوبات والتحديات التي تقف في وجه تطور التربية وإعداد المدرس ليواجه تحديات المستقبل(بشارة،١٩٨٠,٥٥).ومهما اختلفت النظرة والمفاهيم إلى دور المعلم في العملية التربوية فإنه يبقى عاملاً رئيسياً فيها، سلباً أو إيجاباً (مقابلة،١٩٨٩,٢١٩).

هناك من قد يخلط خلطاً كبيراً بين مصطلحي الكفاءة والكفاية، فقد تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت الكفاءة ومفهومها من حيث المعنى اصطلاحياً، حيث يرى جود(Good,1973) أنّ الكفاءة هي القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف التعليمية). ولكن فنشر يرى (Fincher1972) في الكفاءة مفهوماً اقتصادياً أو تنظيمياً أو هندسياً، فالهندسي يعني النسبة بين المدخلات والخرجات، أما الاقتصادي فيعني الاستهلاك، والتنظيمي فهو المقدرة في حفاظ المنظمات عن نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم. وفي المجال التعليمي تعرّف الكفاءة على إنها (مدى قدرة التعليمي على تحقيق الأهداف المنشودة منه) (دياب،١٩٩٥،٣١٢). أما الكفاءة في التدريس فتعني (معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها ومالها من أهمية (زيتون،١٩٩٨،٥٣)، أما الكفاية فإنها في المعنى الاصطلاحي فتعرّف على أنها القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات).وتعرّف بأنها (تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة

مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية (درّه،٢٠٧،١٩٩٨).

يتبيّن من التعريفات السابقة للكفاءة والكفاية أنّ الكفاية أوسع وأوضح من الكفاءة في مجال العملية التعليمية والتربوية حيث تعني الكفاية القدرة على تحقيق الأهداف والوصول إلى النتائج المرغوب منها بأقل التكاليف من جهد ومال ووقت، كما تعني النسبة بين المخرجات والمدخلات، وبذلك تقيس الجانب الكمي والنوعي في مجال التعليم بآن معاً. في حين تركز الكفاءة على الجانب الكمي، فهي تعرّف من وجهة النظر الاقتصادية بأنها الحصول على أكبر عائد ممكن بأقل كلفة وجهد ممكنين، في حين تتضمن الكفاية بالمفهوم الاقتصادي بعدين أحدهما كمي وهو النسبة بين المدخلات والمخرجات، وأخر نوعي يتصل بما تتضمنه تلك النسبة من دلالات تحمل معاني الاكتفاء الموجودة والقدرة (بهادر،٤٢،١٩٨١).

في حين عرّفت الفتلاوي الكفاية إجرائياً بأنها (قدرات نعّبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، ووجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة (الفتلاوي،١٩٩٥).

وتقول بوز إنّ الكفاية تتكون من العناصر التالية:١-المعرفة٢-المهارات٣-الموقف الايجابي منها. (بوز،١٩٩٧، ٦٦)، أما جيمس فيعرّفها بأنها" القدرة على عمل شيء، أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع" (James،2000).

ويمكن استنتاج تعريف الكفاية استناداً إلى ما سبق بأنها (القدرة على أداء سلوك يؤدى بدرجة من الإتقان يتكون من مهمات ومعارف واتجاهات وتكون قابلة للقياس والتقويم).

أساليب تحديد الكفايات: هناك عدة أساليب لتحديد الكفايات ومنها ما ذكره "أوكي وبراون" حيث يريان أن هناك أربعة محددات لتحديد الكفايات وهي:

١- استطلاع رأي الأطراف المعنية، من معلمين أو موجهين أو أساتذة، وسؤالهم عن المهارات التي يجب أن تتوفر عند المعلم.

٢- الاقتباس من قوائم أخرى حددت من الكفايات التربوية اللازمة. وقد استعان الباحث في الدراسة الحالية بدراسات سابقة لإعداد قائمة الكفايات التعليمية.

٣- ملاحظة معلم ذي خبرة، على أن تكون هذه الملاحظة في موقع العمل، واشتقاق المهارات اللازمة للمعلمين من خبرته بالميدان.

٤- تحليل عملية التدريس، وذلك بأن يحلل الباحث ما يتوفر في الواقع التعليمي من ظروف نفسية تيسر سير العملية التعليمية (طعيمة،٢٦،١٩٩٩).

وبناء على ما سبق عرضه من الأدبيات النظرية، وتوصيات المؤتمرات العلمية بضرورة إجراء دراسات حول كفايات المعلم في المواد المختلفة جاءت الدراسة الحالية، لتحاول الاجابة عن السؤال الرئيس التالي: الكفايات التعليمية الأساسية لدى مدرسي التربية الوطنية؟

٢- أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى ما يلي:

– تعرّف الكفايات التعليمية الأساسية لدى مدرسي التربية الوطنية، وبالتالي تكشف نواحي القوة والضعف لديهم.

– احتمال استفادة الموجهين التربويين للمادة في متابعة تقويم أداء مدرسي التربية الوطنية.

– احتمال استفادة المدرسين من الدراسة في إجراء نقد ذاتي لأدائهم.

– تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين تدريس المادة وتطوير أداء المدرسين.

٣– أهداف الدراسة:

١– تحديد الكفايات التعليمية الأساسية لمدرسي التربية الوطنية.

٢– تحديد درجة أهمية الكفايات التعليمية الأساسية لمدرسي التربية الوطنية، ومدى ممارستها من وجهة نظرهم.

٣– تحديد مدى الحاجة للتدرب على الكفايات التعليمية الأساسية لمدرسي التربية الوطنية من وجهة نظرهم.

٤– تحديد درجة ممارسة المدرسين للكفايات التعليمية الأساسية كما رصدها الموجهون من خلال بطاقة ملاحظة.

٤– أسئلة الدراسة:

١– ما درجة تقدير أهمية الكفايات التعليمية لمدرسي التربية الوطنية لدى تدريسهم المقرر من وجهة نظرهم؟

٢– ما درجة ممارسة مدرسي التربية الوطنية للكفايات التعليمية الأساسية لدى تدريسهم المقرر من وجهة نظرهم؟

٣– ما درجة حاجة مدرسي التربية لمزيد من التدرب على هذه الكفايات الأساسية لدى تدريسهم المقرر من وجهة نظرهم؟

٤– هل يوجد أثر لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي على تقديرات المدرسين في الإجابة عن الأسئلة الثلاثة السابقة؟.

٥– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في تقديرهم الحاجة للتدرب عليها؟

٦– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لدرجة ممارسة الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في تقديرهم الحاجة للتدرب عليها؟

٧– هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في تقديرهم في درجة ممارستها؟

٨– ما درجة ممارسة المدرسين للكفايات التعليمية الأساسية كما رصدها الموجهون من خلال بطاقة ملاحظة؟.

٥- فروض الدراسة:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية قائمة الكفايات التعليمية يعزى إلى متغير الجنس.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية قائمة الكفايات التعليمية يعزى إلى متغير الخبرة؟

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند (٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية قائمة الكفايات التعليمية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية يعزى إلى متغير الجنس.

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية يعزى إلى متغير الخبرة.

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية يعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المدرسين في درجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية تعزى لمتغير الجنس.

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المدرسين في درجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

٩- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات آراء المدرسين في درجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية تعزى لمتغير الخبرة.

١٠- لاتوجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المدرسين في تقديرهم لأهمية الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في تقديرهم للحاجة للتدرب على الكفاية بعد تطبيق استبانة قائمة الكفايات.

١١- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لدرجة ممارسة الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات.

١٢- لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في درجة ممارسة الكفايات.

٦- حدود الدراسة: تحددت الدراسة الحالية بما يلي:

١- الاقتصار على عينة من مدرسي مقرر التربية الوطنية في مدارس مدينة دمشق.

٢- تمّ تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ الفصل الثاني.

٣- استخدام قائمة الكفايات التعليمية الأساسية وبطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث مستفيداً من

الدراسات السابقة.

٧- تعريفات الدراسة الإجرائية:

الكفاية التعليمية: هي قدرة المدرس ومدى تمكنه من أداء عمل محدد يرتبط بمهامه التدريسية، وبما لديه من معارف ومهارات بنجاح وفاعلية، وتتحدد في الدراسة الحالية من خلال الإجابة على مقياس قائمة الكفايات التعليمية.

التربية الوطنية: هي مقرر دراسي للحلقة الثانية من التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية، وهو معتمد من وزارة التربية في سورية.

درجة الممارسة: هي نشاط يقوم به المدرس يتبيّن من خلاله مستوى أدائه للكفاية، ويحدث تغييراً شبه دائم في أداء وسلوك المتعلم.

التدريب: هو أنشطة موجهة متعددة تؤدي في النهاية لتحسين مستوى الأداء والإنجاز للمدرسين.

٨- الدراسات السابقة:

٨-١- الدراسات العربية: تناول موضوع الكفايات عدد كبير من الدراسات منها:

- دراسة إلياس (٢٠٠٩):تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق منحى الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر. المؤتمر العلمي الثاني، جامعة جرش الخاصة، كلية العلوم التربوية. وضّحت فيه أنّ الكفايات المطلوبة لتمكين المعلم من القيام بأدواره الجديدة هي كفايات معرفية ووجدانية وأدائية، وتتجلى فترة التدريب المدني بالمراحل التالية: المشاهدة وهي مرحلة التطبيق الجزئي باستخدام التعليم المصغر بإشراف المشرف وحضور الزملاء، التدريب غير المنفرد: حيث ينفذ أحد أفراد الفريق درساً بحضور الزملاء والمشرف، التدريب المنفرد وينفذ فيه المعلم درساً دون حضور زملاء أو مشرف. وخلص البحث لمجموعة من التوصيات منها إعداد دراسات حول اجراء مزيد من البحوث على مهارات التدريس في المواد المختلفة.

- دراسة الخرابشة، (٢٠٠٩):درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الأكاديمية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظر الطالبات، المؤتمر العلمي الثاني، جامعة جرش الخاصة، كلية العلوم التربوية. وهدفت الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة أعضاء الهيئة التدريسية للكفايات في مجالات إدارة الصف وأساليب التدريس والتقويم، واستثارة التفكير والتخطيط للمحاضرات، وتعرّف العلاقة بين تقديرات الطالبات لمدى استجابة أعضاء الهيئة التدريسية تبعا لاختلاف القسم الأكاديمي والمستوى الدراسي. وتوصلت الدراسة إلى أنّ أعضاء الهيئة يمارسون (١٢) كفاية تدريسية بدرجة عالية و(٣١) بدرجة متوسطة، وبيّنت أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات الطالبات تعود للمتغيرين المذكورين أنفاً.

- دراسة زيدان(١٩٨١):التي هدفت لمعرفة الكفايات الإنتاجية للمدرس، وتكونت عينة دراسته من(٦٠) مدرساً ومعلمة، وأشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب تعزى إلى كفاية المدرس.

– دراسة مرعي توفيق (١٩٨٣): وهدفت لتحديد الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند مدرسي المدارس الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم. وتكونت عينه دراسته من (٤٦٧) مدرساً ومعلمة، وتمثلت متغيرات الدراسة بالسلطة المشرفة ونوع الإعداد، والجنس. ولقد حددت هذه الدراسة نظاماً للموقف التعليمي الصفي، وحددت عناصره، ثم الكفايات المرتبطة بكل من هذه العناصر، ولذلك تمخض عن هذه الدراسة قائمة كفايات أدائية أساسية من اللازم توافرها لدى كل من المدرس والمدرسة في الأردن. وتمّ بالإضافة إلى تحديد الكفايات تحديد البرامج التعليمية المناسبة لمساعدة المدرسين على امتلاك هذه الكفايات، وقد استفادت دراستي من هذه الدراسة فيما يتعلق بإعداد محاور الاستبانة. وقد أظهرت تلك الدراسة عدم حاجة المدرسين والمدرسات لمزيد من التدرب على الكفايات بسبب الخبرات السابقة التي امتلكها المعلمون في أثناء فترة تدريبهم في الإعداد والتأهيل في معاهد الحكومة، ولكن الدراسة أظهرت فروقاً لصالح المدرسات فيما يتعلق في تحديد الكفايات وممارستها وعدم حاجة المدرسين لمزيد من التدرب عليها. وكذلك بيّنت الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح فئات وكالة الغوث على حساب الفئات الحكومية من المدرسين في مجال ضرورة الكفايات.

– دراسة نصر (١٩٨٩) التي هدفت إلى الكشف عن تأثير المتغيرات التالية في فعالية ممارسة مدرسي المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية وهي: الجنس، الخبرات التعليمية، موضوع التدريس، الدرجة العلمية، تقويم إدارة المدرسة. واعتمد الباحث لتنفيذ دراسته على مقياس مكون من (٥٠) عبارة توزعت على سبعة محاور منها التخطيط وتحديد الأهداف، وطبقت الدراسة على عينة من (١٧٧)مدرساً ومعلمة في مدارس مدينتي إربد وجرش في الأردن. ومن نتائج هذه الدراسة أنه لا يوجد أثر لمتغيرات الخبرة التدريسية وموضوع التدريس (ما يدرسه المدرس) وكذلك الدرجة العلمية والجنس في مدى فعالية المدرس للممارسة الكفايات التعليمية على جميع محاور المقياس.

– دراسة مبارك (١٩٨٨): هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف مهارات التخطيط والإعداد للدروس اليومية لدى مدرسي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الاساسي ونواحي القوة والضعف فيها، وكذلك تعرّف تأثير كل من المتغيرات التالية في مستوى أداء المدرسين لمهارات التخطيط والاعداد للدروس. ولأغراض الدراسة أعدّ الباحث استمارة شملت مهارات تخطيط وإعداد الدروس، وطبقت من المدرسين الأوائل المشرفين على المدرسين أفراد عينة الدراسة، وخلصت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

– ضعف في أداء المدرسين عينة الدراسة لمهارة تخطيط وإعداد الدروس.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المدرسين التربويين وغير التربويين في معظم المهارات الفرعية الخاصة بتخطيط الدروس اليومية وإعدادها ولصالح المدرسين التربويين.

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى أداء المدرسين ذوي الخبرة من (٥–١٠) سنوات وبين ذوي الخبرة الأقل من(٥) سنوات لصالح المجموعة الأولى وذلك في أغلب المهارات.

– وفي هذا الإطار أظهرت نتائج دراسة قام بها أبي شنار(١٩٩٠)، تناولت تقويم فاعلية معلم التاريخ في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء بالأردن، أن درجة ممارسة معلمي مقرر التاريخ لمبادئ التعليم الفعال في

المرحلة الثانوية كانت مرتفعة، وذلك حسب آراء مديري المدارس. وكذلك لم تلحظ الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين تعزى للجنس، ولكنها كشفت عن فروق بين المعلمين في ممارسة مبادئ التدريس الفعال تعزى لمتغير الخبرة، لصالح الخبرة الطويلة، وأظهرت الدراسة وجود أثر للمؤهل العلمي في ممارسة مبادئ التعليم الفعال.

– وهدفت دراسة القاعود وأبي إصبع (١٩٩٧) إلى معرفة مدى ممارسة معلمي مقرر التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعال. حيث تكونت عينة الدراسة من(٢٣) مشرفاً تربوياً من أصل(٣٠) يشكلون مجتمع الدراسة ومن (١٤٠) معلماً ومعلمة يدرّسون مقرر التاريخ للصف الثانوي الأدبي في المدارس الحكومية في بعض مديريات التربية والتعليم الأردنية. وأشارت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لمبادئ التعليم الفعال كانت متوسطة، وفقاً لتقديرات المعلمين أنفسهم ومشرفيهم. ولكن الدراسة لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين تبعاً لمؤهلهم العلمي، ما عدا تقديراتهم على المجال المتعلق بتنمية المهارات والقيم والاتجاهات، وكانت الفروق لصالح المعلمين من حملة مؤهل (بكالوريوس وما دون)، وهذا ما يخالف نتائج دراسة أبي شنار فيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي. ولم تظهر الدراسة فروقاً دالة إحصائياً بين تقديرات المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة.

٨–٢– الدراسات الأجنبية:

ومن بين الدراسات الأجنبية التي تناولت موضوع المدرس وكفاياته وتدريسه الفعال الدراسات الآتية:

– دراسة هيوجنز و كون Hudgins and Cone (1992) وقد توصل بناء على مسح آراء مديري المدارس الأساسية و الثانوية ،إلى أنّ أهم عناصر التدريس الفعال التي تمارس في غرفة الصف هي: المناخ الصفي، و طرح الأسئلة، و تهيئة غرفة الصف، واستخدام التعزيز، والغلق (إنهاء الدرس).

– أما روزنشاين و فيرست Rosenshire and Furst (1973) فقد حددا ست صفات للمدرس الفعال: الحماسة لمهنة التدريس، والجدية في العمل، والوضوح في الأداء، والتنويع في الأساليب المستخدمة في التدريس، ومنح الطلبة الفرص المختلفة لتعلم المحتوى الذي غطته الاختبارات التحصيلية، واستخدام الأنشطة الصفية التي تركز على المهارات العقلية".

– دراسة أوسبيك Ocepeck (1994) التي هدفت إلى استقصاء مدى ممارسة معلمي المرحلة الثانوية في كل من ولايات إلينوى وإنديانا وأوهايو لعناصر التعليم الفعّال. حيث أظهرت نتائج الدراسة أن أهم مجالات التعليم الفعّال مرتبة حسب الممارسة هي: حسن إدارة الفصل وضبطه، واستخدام التعزيز، وتهيئة الصف الدراسي، وطرح الأسئلة، والغلق، وتنويع المثيرات. وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين تقديرات أفراد العينة لمدى ممارسة مبادئ التعليم الفعّال تعزى للجنس ولصالح المعلمات. وكذلك كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين ممارسة أفراد العينة للتعليم الفعال تعزى للخبرة التدريسية أو المؤهل العلمي.

– دراسة جيزا Giza (1998) التي هدفت إلى معرفة مدى التوافق بين آراء المعلمين والإداريين حول

تحديد عناصر التدريس الفعال اللازمة لعملية تقويم المعلمين. وكذلك هدفت إلى مقارنة مدى التوافق بين معلمي المدارس الأساسية والثانوية وبين مديري هذه المدارس. وأشارت نتائج الدراسة إلى أنّ المعلمين والإداريين متفقون على ١٦ عنصراً فعالاً للتدريس من أصل ٢٦ المجموع الكلي لأداة الدراسة. وبيّنت أيضاً أنّ معلمي المدارس الأساسية والثانوية اتفقوا على ١٣ عنصراً من عناصر التدريس الفعال المحددة في الأداة، بينما اتفق مديرو المدارس على ٢٤ عنصراً للتدريس الفعال. وأظهرت النتائج أيضاً عدم وجود أي أثر للخبرة التدريسية في اختيار عناصر معينة للتدريس الفعال.

– دراسة قام بها جونزاليزGouzalez (2001) تحت عنوان "معايير متقدمة في إعداد المعلمين"، أشارت إلى أنّه على المعلمين امتلاك مهارات إثارة الدافعية لدى الطلبة للتعلّم، وتنمية التحدي لديهم والقيام بالأنشطة بشغف، وتنظيم محتوى المادة وما يرتبط بها، وتعليم الطلبة كيف يتعلمون باستخدام التكنولوجيات الحديثة. و يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها:

٨–٣– تعقيب على الدراسات:

١– تناولت كفايات المعلم المختلفة.

٢– تباينت نتائجها من حيث تأثير عامل الخبرة والمؤهل العلمي في ممارسة الكفايات أو الحاجة للتدرب عليها.

٣– تباين مستوى الأداء تبعاً لمتغيرات الدراسة، ولكنه كان طفيفاً.

٤– استفادت دراستي الحالية من هذه الدراسات عموماً في إعداد محاور قائمة الكفايات التعليمية.

٥– لم تتناول أيٌّ من الدراسات السابقة موضوع الكفايات التعليمية لدى مدرسي التربية، مما كان له الأثر في دراستي لهذا الموضوع.

٩– إجراءات ومنهجية الدراسة: استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، القائم على الكشف عن أداء المدرسين للكفايات التعليمية الأساسية، أهميتها لهم ومدى حاجتهم للتدرب عليها، ثم القيام بعد ذلك بتحليل البيانات التي تمّ جمعها، وتفسيرها للوصول إلى بعض الاستنتاجات المتعلقة بأداء هذه الكفايات. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ القيام بالإجراءات الآتية:

٩–١– تحديد مجتمع الدراسة وعينتها: تكونّ مجتمع الدراسة من جميع مدرسي التربية الوطنية في مدارس مدينة دمشق للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢، وبلغ عدد أفراد المجتمع الكلي(٧٣) منهم (٣٢) مدرساً، و(٤١) مدرسة، و٣ موجهين شكلوا مجتمع الدراسة وعينتها. وتمّ اختيار العينة بالطريقة المقصودة، حيث جرى تطبيق أداة الدراسة على جميع المدرسين الذين كانوا موجودين في مركز التصحيح الامتحاني في مدينة دمشق في الفصل الدراسي الثاني. والجدول رقم (١) يبيّن توزيع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها على حسب الجنس ونسبها المئوية لها.(مديرية تربية مدينة دمشق،٢٠١٣). وجرى تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من (٣٢) مدرساً.

جدول (١)

توزع أفراد مجتمع الدراسة وعينتها حسب الجنس ونسبتها المئوية

حجم المجتمع				حجم العينة			النسبة المئوية للعينة
الكلي	المدرسون		الموجهون	المدرسون		الموجهون	
	ذكور	إناث		ذكور	إناث		
٧٣	٣٢	٤١	٣	٢٩	٢٨	٣	٧٨ ٪

٩–٢–أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة ولجمع البيانات اللازمة لها، ومن ثم الإجابة عن أسئلتها واختبار صحة فروضها قام الباحث ببناء قائمة الكفايات التعليمية الأساسية وبطاقة ملاحظة، من خلال ما يلي:

– مراجعة العديد من المصادر المرتبطة بالمناهج وطرق التدريس بوجه عام، وطرائق تدريس العلوم الاجتماعية بوجه خاص لتعرفّ الأسس التربوية لإعداد قائمة الكفايات.

– مراجعة العديد من الدراسات ذات الصلة وتعرّف الاستمارات التي صممت لهذا الغرض.

– خبرة الباحث في هذا المجال.

ومن خلال ذلك تمّ وضع الصورة الأولية لقائمة الكفايات، وتضمنت سبعة محاور و(٨٥) فقرة بقي منها بعد التعديل (٨٢) فقرة بناء على آراء المحكمين وهي موزعة كما يلي:

١– المحور الأول: التخطيط للتعليم وتكون من (١٦) فقرة هي(١–١٦).

٢– المحور الثاني: مراعاة بنية المادة الدراسية، واختيار الأنشطة وتنظيمها وتكون من (١٢) فقرة هي(١٧–٢٨).

٣– المحور الثالث: إدارة الصف، وتكون من (٧) فقرات هي(٢٩–٣٥).

٤– المحور الرابع: إجراءات التقويم، وتكون من (١٧) فقرة هي (٣٦–٥٢).

٥– المحور الخامس: تحقيق الذات(ذات المدرس)، ويتكون من (١٢) فقرة هي(٥٣–٦٤).

٦– المحور السادس: تحقيق أهداف التربية بالنسبة للطلبة، وتكون من(١٨) فقرة هي (٦٥–٨٢).

٩–٣– صدق أداة الدراسة: جرى اختبار صدق فقرات أداة الدراسة ودرجة تمثيلها لمحاور الكفايات التعليمية بطريقة صدق المحكمين، حيث عرضت الصورة الأولية للقائمة على تسعة من أعضاء هيئة التدريس في كية التربية ذوي الخبرة والكفاءة لتحكيمها، وذلك بهدف التأكد من صدق الاستبانة وسلامة صياغة فقراتها ومدى مناسبتها وعلاقة كل منها بالمحور الذي تمثله، وأبدى المحكمون بعض الملاحظات والتعديلات، حيث طلب بعضهم تعديل صياغة بعض الفقرات لتكون أكثر وضوحا ومناسبة، وطلب بعضهم حذف بعضها الأخر لعدم مناسبتها، والآخر طلب دمج بعض المحاور كما حصل بالنسبة لمحوري بنية المادة الدراسية واختيار الأنشطة وتنظيمها، وعدّ بالتالي ما أبداه السادة المحكمون محققاً لصدق الأداة.

٩–٤– ثبات أداة الدراسة: بالنسبة لثبات أداة الدراسة فقد تمّ حسابه من خلال المعالجة

الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي(SPSS) حيث كانت قيم ألفا لمعامل الثبات للأداة (٠.٩٤) وهذا ما يطمئن لاستخدامها لتطبيقات الدراسة. وتعدّ قيم هذه المعاملات مناسبة إذ يرى كرونلاند (Cronland,1965) إنّ الاختبارات تعد جيدة إذا بلغ معامل ثباتها أكثر من(٠,٦٠). وباعتبار أنّ بطاقة الملاحظة مستخلصة من فقرات الاستبانة الخاصة بدرجة الممارسة، فلم تحتج إلى إجراء معاملات الصدق والثبات عليها.

٩-٥- الأسلوب الإحصائي: استخدم برنامج الحزم الإحصائية(SPSS)لإجراء المعاملات الإحصائية التالية:

-الدرجة الكلية للاستبانة والمتوسط الفرضي لبنود كل محور من محاورها، وتقديرات الموجهين في بطاقة الملاحظة.

-المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات المدرسين والموجهين فيما يتعلق بدرجة تقديرهم لأهمية الكفايات التعليمية، ولدرجات الممارسة لها، ودرجة الحاجة للتدرب عليها لمدرسي التربية الوطنية.

-اختبار(ت) لمعرفة دلالة الفروق على حساب المتغيرات المذكورة في كل سؤال فرعي للدراسة.

-نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المدرسين من وجهة نظرهم حسب متغيرات الدراسة. وكانت الإجابة على بنود الاستبانة وفق مقياس ليكرت الثلاثي المتدرج كما في الجدول التالي:

جدول (٢)

الإجابة على بنود الاستبانة وفق مقياس ليكرت الثلاثي

	درجة الموافقة		
التقدير	كبيرة	متوسطة	ضعيفة
الدرجة	٣	٢	١

قام الباحث بحساب الدرجة الكلية للاستبانة بضرب الدرجة ٣ بعدد بنود الاستبانة كاملة وبعدد بنود كل محور من محاورها، وضرب الدرجة الحيادية ٢ بعدد بنود الاستبانة وعدد بنود كل محور وذلك لحساب المتوسط الفرضي لها، وكلما ارتفعت درجات أفراد العينة دل على أهمية الكفاية ودرجة ممارسة المعلم لها وحاجته للتدرب عليها، والجدول الآتي يبين الدرجة الكلية للاستبانة والمتوسط الفرضي لبنود كل محور

جدول (٣)

الدرجة الكلية للاستبانة والمتوسط الفرضي لبنود كل محور من محاورها

رقم المحور	محاور الاستبانة	عدد البنود وأدنى درجة	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي
١	التخطيط للتعليم	١٦	٤٨	٣٢
٢	اختيار الأنشطة وتنظيمها	١٤	٤٢	٢٨
٣	إدارة الصف	٧	٢١	١٤
٤	إجراءات التقويم	١٧	٥١	٣٤

٥	تحقيق الذات (ذات المعلم)	١٢	٣٦	٢٤
٦	تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين	١٨	٥٤	٣٦
	بشكل عام	٨٢	٢٤٦	١٦٤

ولحساب متوسط الوزن النسبي لتحديد درجة تقدير أفراد العينة على الكفايات التعليمية حسب فئات تدرج المقياس الثلاثي فيها، تم حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من درجات التقدير قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت، وذلك للحكم على أهمية الكفاية ودرجة ممارسة المدرس لها، وحاجته للتدرب عليها حسب كل كفاية من الكفايات التي تضمنتها الاستبانة مستخدماً القانون الآتي:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للاستجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للاستجابة في الاستبانة}}{\text{عدد فئات تدرج الاستجابة}}$$

$$\text{طول الفئة} = \frac{٣-١}{٣} = ٠.٦٦$$

(درويش ورحمة، ٢٠١٢، ٧٥)

والجدول الآتي يبين معيار الحكم على درجة التوظيف وفق كل بند من بنود الاستبانة

جدول (٤)

معيار الحكم على أهمية الكفايات ودرجة ممارستها والحاجة للتدرب عليها

درجة الحكم	القيمة المعطاة وفق مقياس ليكرت	فئات قيم المتوسط الحسابي لكل درجة
ضعيفة	١	من ١– ١,٦٦
متوسطة	٢	١,٦٧– ٢,٣٣
كبيرة	٣	٢,٣٤ – ٣

١٠– نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما درجة تقدير أهمية الكفايات التعليمية لمدرسي التربية الوطنية لدى تدريسهم المقرر من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين على الاستبانة فيما يتعلق بدرجة تقديراتهم لأهمية الكفايات التعليمية لمدرسي التربية الوطنية، بشكل عام وفي كل محور من المحاور الرئيسية الستة، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول(٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات المدرسين فيما يتعلق بدرجة تقديرهم لأهمية الكفايات التعليمية لمدرسي التربية الوطنية

التقدير	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	متوسط الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
كبيرة	التخطيط للتعليم	٣٨,٨٢٤٦	٥,٥١٣٣٧	٨٠,٨٨٪	٢,٤٢	٠,٥٨٢	٥
كبيرة	اختيار الأنشطة وتنظيمها	٢٨,٩١	٤٦٧٦	٦٨,٨٣٪	٢٠٤٠	٠,٦٦٠	٦
كبيرة	إدارة الصف	١٨,٠٩	٢,٧٠٨	٨٦,١٤٪	٢,٥٨٥	٠,٥٦	٢

كبيرة	إجراءات التقويم	٤٢,٦٠	٦,٨٦٦	٪٨٣,٥٢	٢,٥٠	٠,٥٩	٤
كبيرة	تحقيق الذات (ذات المعلم)	٣١,٠٥	٤,٤٠٥	٪٨٦,٢٥	٢,٥٨٦	٠,٥٥١	١
كبيرة	تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين	٤٥,٦٧	٧,٣٠٨	٪٨٤,٥٧	٢,٥٣	٠,٥٥٩	٣
كبيرة	بشكل عام	٢٠٥,١٤	٢٤,٦٩٣	٪٨٣,٣٩	٢,٥٤	٠,٥٨٣	

أما ما يتعلق بالتحقق من صحة الفرضيات، فقد تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين والموجهين، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق، للعينتين المستقلتين.

الفرضية الأولى: "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير الجنس".

جدول(٦)

قيم (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين في تقديرهم لأهمية الكفايات حسب متغير الجنس.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الذكور	٢٩	٢٠٢,٥٢	٢٨,١٧٠	٢,٠٢٥	٥٥	٠,٤١٧	غير دال
الإناث	٢٨	٢٠٧,٨٦	٢٠,٦٥٥				

يتبين من الجدول أن قيمة(t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين على الاستبانة قد بلغت (٢,٠٢٥) عند درجات الحرية (٥٥)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (٠,٤١٧) وهي أكبر من (٠,٠٥) لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية."

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين حسب سنوات الخبرة

مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من ٦ سنوات	١٧	٢٠٠,٥٣	٣٤,٤٤٠
من ٦ – ١٠ سنوات	٢٢	٢٠٢,٦٤	٢١,٥٢٤
اكثر من ١٠ سنوات	١٨	٢١,٥	١٥,٢٤٠
الكلي	٥٧	٢٠٥,١٤	٢٤,٦٩٣

يتبين من الجدول أن فروقاً ظاهرية توجد بين المتوسطات الحسابية لدرجات المدرسين من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة بمستوياته الثلاثة، حول تقديرهم لأهمية الكفايات التعليمية ناتج عن اختلاف سنوات الخبرة، وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) حيث عدّ سنوات الخبرة متغيراً مستقلاً وله ثلاثة مستويات، أما المتغير التابع فهو تقديرهم لأهمية الكفايات، ويبين الجدول الآتي نتائج هذا التحليل:

جدول (٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المدرسين من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	١٤٨٩,١٠٧	٢	٧٤٤,٥٥٣	١,٢٣١	٠٣٠٠	غير دال
داخل المجموعات	٣٢٦٥٥,٧٧١	٥٤	٦٠٤,٧٣٦			
الإجمالي	٣٤١٤٤,٨٧٧	٥٦				

يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمتوسطات درجات آراء المدرسين حول تقديرهم لأهمية الكفايات التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف (١,٢٣١) وبلغت قيمة الدلالة(٠,٣٠٠) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية.

الفرضية الثالثة" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي."

جدول (٩)

قيم (t– test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين في تقديرهم لأهمية الكفايات التعليمية حسب متغير المؤهل العلمي .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
إجازة جامعية	٣٢	٢٠١,٣٨	٢٦,٦٠٩	١,٣٤٥	٥٥	٠,١٨٤	غير دال
دبلوم تأهيل تربوي	٢٥	٢٠٩,٩٦	٢١,٥٦٥				

يتبين من الجدول أن قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين على الاستبانة قد بلغت(١,٣٤٥) عند درجات الحرية (٥٥)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت(٠,١٨٤) وهي أكبر من (٠,٠٥) لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الثاني: ما مدى حاجة مدرسي التربية الوطنية للتدرب على الكفايات التعليمية لتدريس المقرر من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين على الاستبانة فيما يتعلق بدرجة تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية لمدرسي التربية الوطنية، بشكل عام وفي كل محور من المحاور الرئيسية الستة، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات المدرسين فيما يتعلق بدرجة تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية لمدرسي التربية الوطني

التقدير	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	متوسط الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
كبيرة	التخطيط للتعليم	٣٥,٦٦٦٧	٧,٢٩٨٠٨	٪٧٤,٣٠	٢,٢٢٩٣٧٥	٠,٦٥	١
كبيرة	اختيار الأنشطة وتنظيمها	٢٥,١٤	٥,٩٨٩	٪٥٩,٨٥	٢,٠٩٥	٠,٦٦	٦
كبيرة	إدارة الصف	١٤,٩١	٣,٨٦٠	٪٧١	٢,١٣٢	٠,٦٧	٥
كبيرة	إجراءات التقويم	٣٦,٣٣	٨,٤١٤	٪٧١,٢٣	٢,١٣٨	٠,٦٤	٤
كبيرة	تحقيق الذات (ذات المعلم)	٢٥,٩١	٥,٧٣٦	٪٧١٩٧	٢,١٦	٠,٦٢	٣
كبيرة	تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين	٣٨,٦٠	٩,١٥١	٪٧١,٤٨	٢,١٤٥	٠,٦٣	٢
كبيرة	بشكل عام	١٧٦,٥٦	٣٦,٩٧٩	٪٧١,٧٧	٢,١٤	٠,٦٤	

الفرضية الرابعة "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير الجنس".

جدول (١١)

قيم (t– test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية حسب متغير الجنس.

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الذكور	٢٩	١٧٥,٣٦	٣٨,٣٨٣	٠,٢٤٠	٥٥	٠,٨١٢	غير دال
الإناث	٢٨	١٧٧,٧٢	٣٦,٢١٣				

يتبين من الجدول أن قيمة(t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين على الاستبانة قد بلغت (٠,٢٤٠) عند درجات الحرية (٥٥)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت(٠,٨١٢) وهي أكبر من (٠,٠٥) لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير الجنس.

الفرضية الخامسة "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير الخبرة التدريسية".

جدول (١٢)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين حسب سنوات الخبرة

مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من ٦ سنوات	١٧	١٦٦,٦٩	٣٥,٠٣٣
من ٦ – ١٠ سنوات	٢٢	١٨٠,٨٧	٤٢,٤٩٤
أكثر من ١٠ سنوات	١٨	١٧٩,٨٣	٣٠,٩٢٧

الكلي	٥٧	١٧٦,٥٦	٣٦,٩٧٩

يتبين من الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المدرسين من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة بمستوياته الثلاث حول تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية، ناتج عن اختلاف سنوات الخبرة، وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) حيث عدّ سنوات الخبرة متغيراً مستقلاً وله ثلاثة مستويات، أما المتغير التابع تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات، ويبين الجدول الآتي نتائج هذا التحليل:

جدول (١٣)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المدرسين من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة(F)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢١٧٩,٤٨٩	٢	١٠٨٩,٧٤٤	٧٩١ ،	٠,٤٥٩	غير دال
داخل المجموعات	٧٤٣٩٦,٥٤٦	٥٤	١٣٧٧,٧١٤			
الإجمالي	٧٦٥٧٦,٠٣٥	٥٦				

يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمتوسطات درجات آراء المدرسين حول تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف (٠,٧٩١) وبلغت قيمة الدلالة (٠,٤٥٩) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية.

الفرضية السادسة": لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي".

جدول (١٤)

قيم (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية حسب متغير المؤهل العلمي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
إجازة جامعية	٣٢	١٧٧,١٠	٤٥,٢٧٧	،١١٨	٥٥	،٩٠٦	غير دال
دبلوم تأهيل تربوي	٢٥	١٧٥,٩٢	٢٤,٥٤٠				

يتبين من الجدول أن قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين على الاستبانة قد بلغت (٠,١١٨) عند درجات الحرية (٥٥)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (٠,٩٠٦) وهي أكبر من (٠,٠٥) لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين

متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

السؤال الثالث: ما درجة ممارسة مدرسي التربية الوطنية للكفايات التعليمية الأساسية لدى تدريسهم المقرر من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين على الاستبانة فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية، بشكل عام وفي كل محور من المحاور الرئيسة الستة، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات المدرسين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية

التقدير	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	متوسط الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
كبيرة	التخطيط للتعليم	٣٦,٤٢١١	٥,٢٦٤٢٦	٪٧٥,٨٧٧	٢,٢٧٦	٠,٥٨٢	٢
كبيرة	اختيار الأنشطة وتنظيمها	٢٦,٠٧	٤,٣٢٥	٦٢,٠٧١	٢,١٧٢	٠,٥٨٦	٣
كبيرة	إدارة الصف	١٦,٦١	٣,٠٢٨	٧٩,٠٩٥	٢,٣٧٤	٠,٥٨٩	١
كبيرة	إجراءات التقويم	٣٦,٠٩	٦,٤٨٧	٧٠,٧٦٤	٢,١٢٢	٠,٦٥٨	٤
كبيرة	تحقيق الذات (ذات المعلم)	٢٤,٣٢	٥,٥٧٥	٦٧,٥٥٥	٢,٠٢٨	٠,٧٣١	٥
كبيرة	تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين	٣٥,٩٣	٦,٠٢٩	٦٦,٥٣	١,٩٩	٠,٦٥	٦
كبيرة	بشكل عام	١٧٥,٤٤	٢٠,٣٥١	٧١,٣١٧	٢,١٦٠	٠,٦٣	

الفرضية السابعة "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في درجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية ، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير الجنس".

جدول (١٦)

قيم (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين في تقديرهم لدرجة ممارسة الكفايات التعليمية حسب متغير الجنس

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
الذكور	٢٩	١٧٥,١٤	٢١,٦٣٩	-٠,١١٣	٥٥	،٩١١	غير دال
الإناث	٢٨	١٧٥,٧٥	١٩,٣١٩				

يتبين من الجدول أن قيمة(t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين على الاستبانة قد بلغت (٠,١١٣) عند درجات الحرية (٥٥)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (٠,٩١١) وهي أكبر من (٠,٠٥) لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في درجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية ، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الثامنة "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في درجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية ، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير سنوات الخبرة التدريسية.

جدول (١٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين حسب سنوات الخبرة

مستويات المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٦ سنوات	١٧	١٧٨,٥٣	٢١,٨٢٦
من ٦ – ١٠ سنوات	٢٢	١٧٦,٧٧	١٩,٧٨٤
اكثر من ١٠ سنوات	١٨	١٧٠,٨٩	١٩,٩٦٧
الكلي	٥٧	١٧٥,٤٤	٢٠,٣٥١

يتبين من الجدول وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجات المدرسين من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة بمستوياته الثلاثة حول تقديرهم لدرجة ممارسة الكفايات التعليمية ناتج عن اختلاف سنوات الخبرة، وبهدف التحقق من الدلالة الإحصائية للفروق الظاهرية قام الباحث بإجراء اختبار تحليل التباين الأحادي(One Way Anova) حيث عدّ سنوات الخبرة متغيراً مستقلاً وله ثلاثة مستويات، أما المتغير التابع فهو درجة ممارسة الكفايات، ويبين الجدول الآتي نتائج هذا التحليل:

جدول (١٨)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي(ANOVA) للفروق بين متوسطات درجات المدرسين من وجهة نظرهم حسب متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٥٧٤,١٥٨	٢	٠٧٩,٢٨٧	،٦٨٥	،٥٠٨	غير دال
داخل المجموعات	٢٢٦١٩,٨٧٧	٥٤	٤١٨,٨٨٧			
الإجمالي	٢٣١٩٤,٠٣	٥٦				

يتبين من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية الخاصة بمتوسطات درجات آراء المدرسين حول تقديرهم لدرجة ممارسة الكفايات التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، فقد بلغت قيمة الإحصائي ف (٠.٦٨٩) وبلغت قيمة الدلالة (٠.٥٠٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(٠,٠٥) مما يدعو إلى قبول الفرضية الصفرية

الفرضية التاسعة "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في درجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية ، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي".

جدول (١٩)

قيم (t- test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين في تقديرهم لدرجة ممارسة الكفايات التعليمية حسب متغير المؤهل العلمي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
إجازة جامعية	٣٢	١٧٨.١٦	٢٠.٦٧٤	١.١٤٤	٥٥	.٢٥٨	غير دال
دبلوم تأهيل تربوي	٢٥	١٧١.٩٦	١٩.٧٩٦				

يتبين من الجدول أن قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين على الاستبانة قد بلغت (١,١٤٤) عند درجات الحرية (٥٥)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت (٠,٢٥٨) وهي أكبر من (٠,٠٥) لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في درجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية ، بعد تطبيق استبانة الكفايات تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية العاشرة "لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات،" ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات المدرسين في تقديرهم لأهمية الكفاية وحاجتهم للتدرب عليها، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (٢٠)

معامل الارتباط بين درجات المدرسين في تقديرهم لأهمية الكفاية وحاجتهم للتدرب عليها

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط (ر)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
أهمية الكفايات	٥٧	٢٠٥,١٤	٢٤,٦٩٣	٠,٩٤٠	٥٥	٠,٠١٠	دال
الحاجة للتدرب الكفايات	٥٧	١٧٦,٥٦	٣٦,٩٧٩				

يلاحظ من الجدول أن قيمة معامل الارتباط قد بلغت (٠,٩٤٠) وهي قيمة عالية وذات دلالة عند درجات الحرية (٥٥)، كما بلغت قيمة الدلالة (٠,٠١٠) وهي قيمة أصغر من مستوى الدلالة(٠,٠٥) وهذا يدل على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المدرسين في تقديرهم لأهمية الكفاية وحاجتهم للتدرب عليه، مما يدعو لرفض الفرضية الصفرية، وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفاية بعد تطبيق استبانة الكفايات،

يتبين من الجدول أن قيمة (t-test) لدلالة الفرق بين متوسطات درجات المدرسين على الاستبانة قد بلغت (٠,٢٤٠) عند درجات الحرية (٥٥)، وتبين أن قيمة الدلالة قد بلغت(٠,٨١٢) وهي أكبر من (٠,٠٥) لذلك فالفرق غير دال إحصائياً، الأمر الذي يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات التعليمية، بعد تطبيق استبانة

الكفايات تبعاً لمتغير الجنس.

الفرضية الحادية عشرة "لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم لدرجة ممارسة الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفاية بعد تطبيق استبانة الكفايات".

ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات المدرسين في تقديرهم لدرجة ممارسة الكفاية وحاجتهم للتدرب عليها، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (٢١)

معامل الارتباط بين درجات المدرسين في تقديرهم لأهمية الكفاية وحاجتهم للتدرب عليها

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط (ر)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
درجة ممارسة الكفاية	١٧٥,٤٤	٢٠,٣٥١	٥٧	٠,١٢٦	٥٥	٠,٣٥٠	غير دال
الحاجة للتدرب على الكفاية	١٧٦,٥٦	٣٦,٩٧٩	٥٧				

يلاحظ من الجدول أن قيمة معامل الارتباط قد بلغت (٠,١٢٦) غير دالة عند درجات الحرية (٥٥)، كما بلغت قيمة الدلالة (٠,٣٥٠) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات المدرسين في درجة ممارسة الكفاية وحاجتهم للتدرب عليه، مما يدعو لقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في درجة ممارسة الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في تقديرهم لحاجة التدرب على الكفايات.

الفرضية الثانية عشرة: "لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في درجة ممارسة الكفايات".

ولاختبار هذه الفرضية قام الباحث بحساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجات المدرسين في تقديرهم لأهمية الكفاية ودرجة ممارستهم لها، وجاءت النتائج على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول (٢٢)

معامل الارتباط بين درجات المدرسين في تقديرهم لأهمية الكفاية ودرجة ممارستهم لها

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	معامل الارتباط (ر)	درجات الحرية	قيمة الدلالة	القرار
أهمية الكفايات	٥٧	٢٠٥,١٤	٢٤.٦٩٣	٠,١٥٢	٥٥	٠,٢٥٩	غير دال
درجة ممارسة الكفاية	٥٧	١٧٥,٤٤	٢٠,٣٥١				

يلاحظ من الجدول (أن قيمة معامل الارتباط قد بلغت (٠,١٥٢) وهي قيمة عالية وذات دلالة عند درجات الحرية(٥٥)، كما بلغت قيمة الدلالة (٠,٢٥٩) وهي قيمة أكبر من مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على عدم وجود علاقة ارتباطية بين درجات المدرسين في تقديرهم لأهمية الكفاية ودرجة ممارستهم لها، مما يدعو لقبول الفرضية الصفرية التي تنص على أنه لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة

إحصائية بين متوسطات درجات آراء المدرسين في تقديرهم أهمية الكفايات التعليمية، ومتوسطات درجاتهم في درجة ممارستها.

السؤال الرابع: ما درجة ممارسة مدرسي التربية الوطنية للكفايات التعليمية الأساسية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية بعد تطبيق بطاقة الملاحظة عليهم من الموجهين الاختصاصيين؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المدرسين في بطاقة الملاحظة التي طبقت عليهم من قبل الموجهين الاختصاصيين فيما يتعلق بدرجة ممارسة مدرس التربية الوطنية للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية، بشكل عام وفي كل محور من المحاور الرئيسية الستة، فجاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول (٢٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجات المدرسين فيما يتعلق بدرجة ممارستهم للكفايات التعليمية لدى تدريسهم مقرر التربية الوطنية بعد تطبيق بطاقة الملاحظة

التقدير	محاور بطاقة الملاحظة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية ٪	متوسط الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة
ضعيفة	التخطيط للتعليم	٢٢,٦٦٦٧	٥٧٧٣٥	٤٧,٢٢٢٢٩	١,٤١٦٦٦٧	٠,٣٣٢	٢
ضعيفة	اختيار الأنشطة وتنظيمها	١٦,٠٠	٣,٦٠٦	٣٨,٠٩٥٢٤	١,٣٣٣٣٣٣	٠,٥٤١	٥
ضعيفة	إدارة الصف	٩,٠٠	١,٠٠٠	٤٢,٨٥١٤	١,٢٨٥٧١٤	٠,٢٥٤	٤
ضعيفة	إجراءات التقويم	٢٢,٣٣	٤,٥٠٩	٤٣,٧٨٤٣١	١,٣١٣٧٢٥	٠,٦٤٧	٣
ضعيفة	تحقيق الذات (ذات المعلم)	١٨,٠٠	٣,٦٠٦	٥٠	١,٥	٠,٦٦١	١
ضعيفة	تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين	٢٠,٠٠	١,٧٣٢	٣٧,٠٣٧٠٤	١,١١١١١١	٠,٣١٤٥	٦
ضعيفة	بشكل عام	١٠٧,٠٠	١٣,٠٠٠	٤٣,٤٩٥٩٣	١,٣٣٤٦٩٥	٠,٢٧٨	

يتبيّن من الجدول السابق أنّ درجة ممارسة المدرسين للكفايات التعليمية الأساسية كما رصدها الموجهون من خلال بطاقة الملاحظة، كانت بدرجة ضعيفة وهذا يتناقض مع ما نتج عن تطبيق الاستبانة على المدرسين، حيث أشاروا إلى أنهم طبقوا جميع الكفايات بدرجة كبيرة، مما يشير إلى عدم موضوعية المدرسين في تقديراتهم،

١١- مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتبين من نتائج الفرضيات من (١-١٢) والسؤال الرابع الخاص ببطاقة الملاحظة، أنّ درجة أهمية الكفايات من وجهة نظر المدرسين كانت كبيرة، ولم تظهر أية فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث، وهذه نتيجة متوقعة نظراً لأنّ هذه الكفايات تعدّ أساسية في العملية التدريسية، وهذا لا يختلف عليه المدرسون تبعاً لمتغيرات الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي.

وتبين أيضاً وجود علاقة ارتباطية موجبة بين درجات المدرسين في تقديراتهم لأهمية الكفايات التعليمية الاساسية، وبين الحاجة لمزيد من التدرّب عليها، وهذا يعزى إلى أن هذه الكفايات أساسية لسير العملية

التدريسية بشكل طبيعي، ولكن المفارقة أنه لم تكن هناك علاقة ارتباطية بين درجة ممارسة المدرسين للكفايات الأساسية، وبين الحاجة للتدرب عليها كلها أو بعضها، في نفس الوقت الذي كشفت فيه بطاقة الملاحظة المطبقة من الموجهين على عينة من المدرسين بلغت (٣٢) مدرساً أنّ المدرسين قاموا بتنفيذ هذه المهارات بدرجة ضعيفة، علماً أنّ الموجهين من المشهود لهم بالخبرة في الميدان التربوي، و يمكن أن نستنتج من خلال نتائج بطاقة الملاحظة أنّ تقديرات المدرسين لدرجة ممارستهم للكفايات المتضمنة في الاستبانة كانت متحيزة وغير موضوعية ولا يبنى عليها في نتائجهم، لذا أتت بطاقة الملاحظة لتكشف الضعف في الأداء من مدرسي التربية الوطنية في عملية تدريس المقرر، وأظهرت الحاجة إلى إجراء دورات تدريبية لمدرسي المادة.

المراجع

المراجع العربية:

– أبو شنار، إبراهيم. (١٩٩٠). *تقويم فاعلية معلم التاريخ في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء ولواء مأدبا*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

– القاعود، إبراهيم وأبو إصبع، عمر. (١٩٩٧). *مناهج الحاسوب التعليمي للتعليم الثانوي الشامل وخطوطها العريضة*. الأردن، عمان: وزارة التربية والتعليم.

– الخرابشة، عمر محمد عبدالله. (٢٠٠٩). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الأكاديمية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظر الطالبات. *المؤتمر العلمي الثاني*، جامعة جرش الخاصة، كلية العلوم التربوية.

– الهويدي، زيد. (٢٠٠٣). *مهارات التدريس الفعال*. (ط١)، الإمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

– الفتلاوي، سهيلة محمد. (١٩٩٥). *أثر فاعلية التدريب في أداء الطالب/المعلم الكفايات التدريسية*. بغداد، جامعة بغداد، رسالة دكتوراه غير منشورة.

– الفتلاوي، سهيلة بنت محسن. (٢٠٠٣). *كفايات التدريس: المفهوم- التدريب- الأداء*. (ط١)، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

– الياس، أسما. (٢٠٠٩). تصور مقترح لإعداد المعلمين وفق منحى الكفايات التعليمية لمواجهة تحديات العصر. *المؤتمر العلمي الثاني*، جامعة جرش الخاصة، كلية العلوم التربوية.

– بشارة، جبرائيل. (١٩٨٠). *تكوين المعلم العربي والثورة العلمية التكنولوجية*. بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.

– بوز، كهيلا. (١٩٩٣). *طرائق تدريس الفلسفة*. كلية التربية، جامعة دمشق: منشورات جامعة دمشق.

– بهادر، سعدية محمد. (١٩٨١). الإفادة من تكنولوجية التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية. *مجلة تكنولوجية التعليم*، (٨).

– دياب، إسماعيل محمد وآخرون. (١٩٩٥). *مهنة التعليم*. جامعة الإسكندرية: كلية التربية.

– درّه، عبد الباري وآخرون. (١٩٩٨). *الحقائب التدريبية*. (ط١)، بيروت: الدار العربية للموسوعات.

– زيدان، محمد مصطفى. (١٩٨١). *الكفاية الإنتاجية للمدرس*. جدة: دار الشروق.

– زيتون، كمال. (١٩٩٨). التدريس، *نماذجه ومهاراته*. الإسكندرية: المكتب العلمي للنشر والتوزيع.

– مبارك، فتحي يوسف. (١٩٨٨). تخطيط وإعداد دروس المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم *المجلة العربية للتربية*، ٨ (١).

– مقابلة، نصر. (١٩٨٩). دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي إربد وجرش في الاردن. *المجلة التربوية*، ١٩ (٥).

– مرعي، توفيق. (١٩٨٣). *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*. ط١،الأردن، دار الفرقان.

المراجع الأجنبية:

- Fincher, C. (1972). *Planning models and preparing in higher education* Journal of higher education,(9).

-Good,C,V,(1973). *Dictionary of Education*. 3rd ed, New York: Mc Graw Hill.

-Gonzalez,G. (2001**).** *Knowing how to teach is critical to learning*. NCATE,website:www,ncate,org.

-Giza,J,(1998**).** *Concordance between teachers and principals on which elements of effective teaching should be evaluated*. Unpublished PhD dissertation, winder University,DAI,59,382-A.

-Hudings. J, and Cone, W. (1992). *Principals should stress effective elements in classroom instruction*, Nassp bulletin,76(542),13-18.

-Ocepeck. L. J.(1994)**.** *Selected elements of effective teaching*: a study of perception of high school teachers in illinois, Indiana, and Ohio. Ph, D, Dissertation, University of Akorn,DAI,54,3394-A،

- Rosenshine. B. and Furst. N. (1973). *The Use of direct observation to study teaching*, In R, travers (Ed,). *Second handbook of research on education. Chicago*: Rand McNally.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ٢٠١٣/١١/١٢، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ٢٠١٤/١/٢٨>>