

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي  
جامعة 8 ماي 1945 قالمة



كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية  
قسم علم النفس

## أطروحة

### لنيل شهادة الدكتوراه في الطور الثالث

الميدان: العلوم الاجتماعية      الشعبة: علم النفس  
الاختصاص: علم النفس التربوي

من إعداد:

بسمة بوطابت

## بعنوان

الكفايات التدريسية اللازمة لأساتذة التعليم الابتدائي وعلاقتها بمعايير الجودة التعليمية  
دراسة ميدانية ببعض مدارس ولاية قالمة نموذجا

أمام لجنة المناقشة المكونة من:

بتاريخ: 13. 02. 2025

الاسم واللقب الرتبة

رئيسا	بجامعة 8 ماي 1945 قالمة	الأستاذ الدكتور	السيد حرقاس وسيلة
مشرفا	بجامعة 8 ماي 1945 قالمة	الأستاذ الدكتور	السيد مشطر حسين
ممتحنا	بجامعة 8 ماي 1945 قالمة	الدكتور	السيد هامل أميرة
ممتحنا	بجامعة محمد بوضياف المسيلة	الأستاذ الدكتور	السيد شريف حليمة
ممتحنا	بالمدرسة العليا للأساتذة قسنطينة	الأستاذ الدكتور	السيد بوكرديم فدوى

السنة الجامعية: 2024 / 2025

## بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ \* خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ \* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ \* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ \* عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴾

سورة العلق، آية: 1-5

﴿يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ﴾.

سورة المجادلة، آية: 11

صدق الله العظيم

# إهداء

بالسعادة والامتنان إلى أبي الحنون الذي علمني الصبر والإصرار، شكرا لكل لحظة من حنانك اللامحدود.

لأمي العظوفة التي غمرتني بحبها الدافئ وألهمتني بقوتها العظيمة، أنتِ قلب الأسرة وسر السعادة.

إلى أخي العزيز صديق الدرب وشريك الطريق، بفخر واعتزاز أهديك كلمات الشكر والتقدير على كل دعمك

وتشجيعك المتواصل في كل المجالات.

إلى أخواتي الغاليات الزهرات الجميلات في حديقة حياتي، أنتن مصدر الفرح والسعادة، شكرا لوجودكن في حياتي.

لزوجي الحبيب الذي أضاء حياتي بضحكته وأسعدني بوجوده، أنت معيني ونصفي الآخر، أعبّر عن فخري بتواجدك

بجانبي ودعمك اللامتناهي في كل الظروف.

لابني الغالي لؤي نجم سمائي وسر سعادتني، أنت فخري وفرحي، أتمنى أن تكون هذه الرحلة العلمية قد أضافت قليلا من

القدرة على الإلهام لمستقبلك.

عائلي أنتم جميعا أهم دافع لنجاحي، أسأل الله العلي القدير أن يحفظكم ويرعاكم ويجعلكم سببا في كل خير.

# شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين.

أود بتمييز أن أعبر عن شكري وتقديري العميق لأستاذي المشرف الفاضل البروفيسور مشطر حسين، والذي بفضلته وإرشاده الكريم تمكنت من إتمام هذه الرحلة العلمية بنجاح. إن توجيهاتكم الحكيمة ودعمكم المستمر كانا لي مصدر إلهام وقوة خلال كافة مراحل البحث.

كما أود أن أعبر عن امتناني العميق لأساتذة قسم علم النفس الكرام، الذين بتفانيهم واهتمامهم الدائم ساهموا في إثراء معرفتي وتوجيهي على الطريق الصحيح نحو الإنجاز العلمي.

إلى زملائي الأعزاء طلبة الدكتوراه، فهم لم يكونوا مجرد زملاء دراسة بل أصدقاء رائعين، شاركوني العديد من التجارب القيمة والذكريات الجميلة وكانوا دعماً حقيقياً في كل الأوقات. بالتوفيق لكم جميعاً.

في الختام، أدعو الله أن يجزي أستاذي المشرف وأساتذة القسم وزملائي الأعزاء خير الجزاء على كل ما قدموه من دعم ومساندة، وأسأله تعالى أن يوفقني لأكون عند حسن ظنكم وأن أكون عوناً للعلم والمعرفة في ميدان تخصصي.

والله ولي التوفيق

بسمه

## ملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الابتدائي وعلاقتها بمعايير الجودة التعليمية، وذلك من خلال الكشف عن أهم الكفايات التي يجب التركيز عليها في تكوينهم مع توفرها بالقدر الكافي من الاتقان خاصة لدى معلمي التعليم الابتدائي، وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن التساؤل العام التالي:

\_\_ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية موجبة في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين كل من متغير الكفايات التدريسية بأبعاده ومتغير الجودة التعليمية بأبعاده؟

وكذلك التساؤلات الفرعية التالية:

\_\_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير السن؟

\_\_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير مؤسسة التخرج؟

\_\_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم؟

\_\_ هل تتباين استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات كفاياتهم التدريسية حسب أبعادها: كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية إدارة الفصل، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية التقويم؟

\_\_ هل تتباين استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات الجودة التعليمية حسب أبعادها: جودة أداء الأستاذ، جودة التلميذ، جودة الادارة المدرسية، جودة المناخ التعليمي، جودة طرائق التدريس؟

وقد تم الاعتماد في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لمعرفة العلاقة بين المتغيرات ودلالة الفروق بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية و متغيرات السن ومؤسسة التخرج والخبرة في التعليم، وقد طبقت الدراسة على عينة قدرها 450 معلما ومعلمة في التعليم الابتدائي، بالاعتماد في جمع البيانات على استبيان مصمم لقياس الكفايات التدريسية واستبيان مصمم لقياس الجودة التعليمية.

وبعد المعالجة الاحصائية باستخدام برنامج حزمة الأساليب الاحصائية **SPSS. V 20** للنتائج المتحصل عليها تم التوصل إلى أنه:

\_\_ توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين كل من متغير الكفايات التدريسية بأبعاده ومتغير الجودة التعليمية بأبعاده.

\_\_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الكفايات التدريسية تعزى إلى متغير السن. بينما لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى إلى نفس المتغير.

\_\_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير مؤسسة التخرج.

\_\_ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم.

\_\_ يوجد تباين في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات كفاياتهم التدريسية حسب أبعادها: كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية إدارة الفصل، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية التقييم. بمستوى مرتفع جدا.

\_\_ يوجد تباين في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات الجودة التعليمية حسب أبعادها: جودة أداء الأستاذ، جودة التلميذ، جودة الادارة المدرسية، جودة المناخ التعليمي، جودة طرائق التدريس. بمستوى مرتفع جدا.

وقد تم مناقشة هذه النتائج استنادا إلى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

**الكلمات المفتاحية:** كفايات، تدريس، معلم، جودة، تعليم ابتدائي.

## **Summary:**

The study aimed to identify the necessary teaching competencies for primary school teachers and their relationship to educational quality standards, by revealing the most important competencies that must be focused on their formation with sufficient mastery, especially among primary school teachers. This study seeks to answer the following general question:

\_ Is there a positive statistically significant correlation in primary school teachers responses between the teaching competencies variable in its dimensions and the educational quality variable in its dimensions?

As well as the following sub-questions:

\_ Are there statistically significant differences in the responses of primary education teachers between teaching competencies and educational quality attributed to the age variable?

\_ Are there statistically significant differences in the responses of primary education teachers between teaching competencies and educational quality attributed to the graduation institution variable?

\_ Are there statistically significant differences in the responses of primary education teachers between teaching competencies and educational quality attributed to the variable of experience in education?

\_ Do the responses of primary education teachers vary in the levels of their teaching competencies according to their dimensions: the adequacy of lesson planning, the adequacy of lesson implementation, the adequacy of classroom management, the adequacy of using educational tools, the adequacy of evaluation?

\_ Do the responses of primary education teachers vary in the levels of educational quality according to their dimensions: quality of teacher performance, quality of student, quality of school administration, quality of educational environment, quality of teaching methods?

In this study we relied on the descriptive approach to determine the relationship between the variables and the significance of the differences between teaching competencies and educational quality and the variables of age, graduation institution and experience in education. The study was applied to a sample of 450 male and female teachers in primary education, relying on collecting data on a questionnaire designed to measure teaching competencies and a questionnaire designed to measure educational quality.

After statistical processing using the SPSS Statistical Methods Package, V 20 for the results obtained, it was concluded that:

\_ There is a positive statistically significant correlation in the responses of primary education teachers between the teaching competencies variable with its dimensions and the educational quality variable with its dimensions.

\_ There are statistically significant differences in the responses of primary education teachers in teaching competencies attributed to the age variable. While there are no statistically significant differences in the responses of primary education teachers to educational quality attributed to the same variable.

\_ There are no statistically significant differences in the responses of primary education teachers between teaching competencies and educational quality attributed to the graduation institution variable

\_ There are no statistically significant differences in the responses of primary education teachers between teaching competencies and educational quality attributed to the variable of experience in teaching.

\_ There is a variation in the responses of primary education teachers in the levels of their teaching competencies according to their dimensions: adequacy of lesson planning, adequacy of lesson implementation, adequacy of classroom management, adequacy of using educational tools, adequacy of evaluation. At a very high level.

\_ There is a variation in the responses of primary education teachers in the levels of educational quality according to their dimensions: quality of teacher performance, quality of student, quality of school administration, quality of educational environment, quality of teaching methods. At a very high level.

These results were discussed based on previous studies related to the subject of the study.

**Keywords:** competencies, teaching, teacher, quality, primary education.



## فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
ب	إهداء
ج	الشكر والتقدير
د	ملخص الدراسة باللغة العربية
و	ملخص الدراسة باللغة الانجليزية
ح	فهرس المحتويات
ك	فهرس الجداول
م	فهرس الأشكال
1	مقدمة
<b>الفصل الأول: الفصل التمهيدي</b>	
6	1. الإشكالية
9	2. فرضيات الدراسة
10	3. أسباب اختيار الموضوع
11	4. أهداف الدراسة
12	5. أهمية الدراسة
15	6. مصطلحات الدراسة
16	7. الدراسات السابقة
<b>الجانب النظري</b>	
<b>الفصل الثاني: الكفايات التدريسية</b>	
27	تمهيد
28	1. مدخل نظري للكفايات
37	2. الخلفية النظرية لنشأة الكفايات
44	3. إعداد وتدريب المعلمين
46	4. برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات
51	5. أسباب وأهداف تدريب المعلمين في الجزائر
53	6. دور المعلم في الإصلاحات التربوية في الجزائر 2003
56	7. تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفايات في النظام التربوي الجزائري
57	8. مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية عند المعلم

60	9. أساليب تحديد الكفايات التدريسية عند المعلم
63	10. خصائص الكفايات التدريسية
65	11. أنواع الكفايات التدريسية
68	12. أبعاد الكفايات التدريسية
72	13. تقييم الكفايات التدريسية
76	14. الكفايات التدريسية الأساسية الواجب توفرها لدى المعلم
93	خاتمة
<b>الفصل الثالث: الجودة التعليمية</b>	
95	تمهيد
96	1. تعريف الجودة التعليمية
99	2. تطور مفهوم الجودة التعليمية
101	3. اسهامات ومبادئ رواد الجودة
109	4. هيئات تطبيق الجودة في النظام التعليمي
111	5. مراحل تطبيق الجودة التعليمية
112	6. أهداف الجودة التعليمية
115	7. أهمية الجودة التعليمية
116	8. إيجابيات الجودة التعليمية
118	9. مبادئ الجودة التعليمية
120	10. معايير جودة النظام التعليمي
126	11. معوقات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية
129	خاتمة
<b>الجانب الميداني</b>	
<b>الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية</b>	
132	تمهيد
133	1. الدراسة الاستطلاعية
133	2. حدود الدراسة
133	3. مجتمع الدراسة
134	4. منهج الدراسة
135	5. عينة الدراسة

142	6. أدوات جمع البيانات
144	7. الخصائص السيكو مترية لأداتي الدراسة
157	8. تقنيات التحليل الاحصائي
168	خاتمة
<b>الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة</b>	
160	تمهيد
161	1. عرض وتحليل نتائج الفرضيات
161	1.1 عرض و تحليل نتائج الفرضية العامة
163	1.1 2 عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى
166	1.1 3 عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية
168	1.1 4 عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
170	1.1 5 عرض و تحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
181	1.1 6 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
190	2. مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة
190	2.1 مناقشة نتائج الفرضية العامة
191	2.2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى
193	2.3 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية
194	2.4 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة
195	2.5 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة
198	2.6 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة
203	خاتمة عامة
204	التوصيات
206	قائمة المراجع
218	قائمة الملاحق

## فهرس الجداول

الصفحة	العنوان	الرقم
136	يوضح توزيع أفراد العينة حسب البلديات والمدارس الابتدائية	1
139	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	2
140	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	3
140	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التخرج	4
141	يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التعليم	5
143	يوضح عدد الفقرات في كل محور لاستبيان الكفايات التدريسية	6
143	يوضح عدد الفقرات في كل محور لاستبيان الجودة التعليمية	7
144	يوضح درجات بدائل الاستبيانين	8
145	يوضح نتائج التحكيم لاستبيان الكفايات التدريسية	9
146	يوضح عبارات استبيان الكفايات التدريسية قبل وبعد التعديل	10
147	يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الكفايات التدريسية	11
149	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الكفايات التدريسية	12
150	يوضح ثبات استبيان الكفايات التدريسية من خلال معامل ألفا كرونباخ	13
151	يوضح ثبات استبيان الكفايات التدريسية عن طريق التجزئة النصفية	14
151	يوضح نتائج التحكيم لاستبيان الجودة التعليمية	15
152	يوضح عبارات استبيان الجودة التعليمية قبل وبعد التعديل	16
153	يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الجودة التعليمية	17
155	يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الجودة التعليمية	18
156	يوضح ثبات استبيان الجودة التعليمية من خلال معامل ألفا كرونباخ	19
156	يوضح ثبات استبيان الجودة التعليمية عن طريق التجزئة النصفية	20
161	يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة على استبيان الكفايات التدريسية بأبعادها والجودة التعليمية بأبعادها	21

164	يوضح دلالة الفروق في الكفايات التدريسية باختلاف السن	22
164	يوضح نتائج المقارنات البعديه شيفيه	23
165	يوضح دلالة الفروق في الجودة التعليمية باختلاف السن	24
166	يوضح دلالة الفروق في الكفايات التدريسية باختلاف مؤسسة التخرج	25
167	يوضح دلالة الفروق في الجودة التعليمية باختلاف مؤسسة التخرج	26
168	يوضح دلالة الفروق في الكفايات التدريسية باختلاف الخبرة في التعليم	27
169	يوضح دلالة الفروق في الجودة التعليمية باختلاف الخبرة في التعليم	28
170	يوضح فئات ومستويات مقياس ليكارت الحماسي	29
170	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الكفايات التدريسية	30
171	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد كفاية التخطيط للدرس	31
173	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد كفاية تنفيذ الدرس	32
175	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد كفاية إدارة الفصل	33
177	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد كفاية استخدام الوسائل التعليمية	34
179	يوضح المتوسطات و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد كفاية التقويم	35
181	يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الجودة التعليمية	36
182	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد جودة أداء المعلم	37
184	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد جودة التلميذ	38
185	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد جودة الادارة المدرسية	39
187	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد جودة المناخ التعليمي	40
188	يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد جودة طرائق التدريس	41

## فهرس الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
1	يبين تطور الاهتمام بموضوع الكفايات التدريسية والجودة التعليمية خلال 5 سنوات الأخيرة في العالم	13
2	يبين تطور الاهتمام بموضوع الكفايات التدريسية والجودة التعليمية خلال 5 سنوات الأخيرة في الجزائر	14
3	يبين عجلة ديمنج لمراحل تحسين الجودة	103
4	يبين التفاعل بين مجالات جودة التعليم	109
5	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس	139
6	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير السن	140
7	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التخرج	141
8	يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التعليم	142
9	يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء كفاية التخطيط للدرس	172
10	يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء كفاية تنفيذ الدرس	174
11	يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء كفاية إدارة الفصل	176
12	يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء كفاية استخدام الوسائل التعليمية	178
13	يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء كفاية التقويم	180
14	يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء جودة أداء المعلم	183
15	يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء جودة التلميذ	184
16	يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء جودة الإدارة المدرسية	186
17	يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء جودة المناخ التعليمي	187
18	يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعء جودة طرائق التدريس	189

## مقدمة:

إن تقدم الأمم يعكس مدى تطورها في مختلف المجالات بدءاً من الاقتصاد والتكنولوجيا وصولاً إلى الثقافة والتعليم، ويُظهر التقدم الاقتصادي نمو الناتج المحلي وتحسين معيشة السكان مما يعزز استقرار الدولة وتنميتها، وفيما يخص التكنولوجيا فإن الابتكارات العلمية والتقنية تسهم في تطوير الصناعات وزيادة فعالية الإنتاج. أما دور التعليم فهو أساسي في بناء مجتمعات متقدمة حيث يؤدي الاستثمار في التعليم إلى تمكين الأفراد وتطوير مهاراتهم وبالتالي يعزز إمكانية الحصول على فرص عمل أفضل، كما يسهم التعليم في تعزيز الوعي والثقافة وقدرات الابتكار بالتالي دفع عجلة التطور والتقدم للأمام.

فالتعليم هو عملية أساسية تهدف إلى نقل المعرفة وتطوير المهارات وتشكيل السلوكيات لدى الأفراد في المجتمع ويتنوع شكل التعليم من التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط والثانوي إلى التعليم العالي والتعليم المهني، وتشمل العملية التعليمية عدة عناصر منها: المعلم، التلميذ، المناهج، البنية التحتية، وطرق التقييم. وبما أن التعليم يعد من أهم العوامل التي تسهم في تقدم المجتمعات وتطويرها فهو ليس مجرد عملية نقل للمعرفة والمهارات بل هو رحلة مستمرة نحو تنمية الفرد وتحقيق إمكانياته الكاملة، وفي هذا السياق يتطلب التعليم توفير بنية تحتية قوية و متميزة أهمها كفاءات المعلمين، حيث تعتبر الكفايات التدريسية مفتاحاً لتحقيق الأهداف المحددة من التعليم، وتشمل مجموعة من المهارات والمعرفة التي يحتاجها المعلم ليكون قادراً على التأثير الإيجابي على تجربة التعلم للتلاميذ، "فالأستاذة مسؤولون عن تعليم الأجيال وتربيتها، وبالتالي رفع المجتمع المحلي وتغذيته بصفة دورية مستمرة عبر العصور، وبهذا الدور التربوي والاجتماعي الحاسم لهم فإن تأهيلهم الوظيفي يؤثر مباشرة على تطور الأجيال ونمو شخصياتها" (حمدان، 1997، ص 4).

كما تعتبر جودة التعليم مؤشراً حيوياً للتقدم والتطور في المجتمعات فهي لا تقتصر على تحقيق النتائج الأكاديمية الممتازة فحسب بل تشمل أيضاً توفير بيئة تعليمية تشجع على التفكير النقدي وتنمية مهارات

التعلم الذاتي. وتتداخل الكفايات التدريسية والجودة في نظام التعليم بشكل وثيق فالمعلم بوصفه العنصر الأساسي في العملية التعليمية يؤثر بشكل كبير على جودة التعليم من خلال تطبيقه للمهارات والاستراتيجيات التدريسية بشكل فعال ومميز، ومن هنا جاءت دراستي في مساءلة منهجية وإبستمولوجية للبحث في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الابتدائي وعلاقتها بمعايير الجودة التعليمية، وتستند هذه الدراسة إلى تحليل شامل للكفايات المطلوبة منهم في ضوء الأطر النظرية والتطبيقية الحديثة، بالإضافة إلى تقييم مدى توافق هذه الكفايات مع معايير الجودة المتبعة في النظام التعليمي، وشملت الدراسة خمسة فصول بين الجانب النظري والجانب الميداني، يتم عرضها فيما يلي:

## **الفصل الأول:** تم فيه تقديم تمهيدي للموضوع حيث تضمن إشكالية الدراسة وفرضياتها، والأسباب

الأساسية وراء اختيارنا للموضوع، والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها والأهمية، وكما تم أيضا تحديد

مصطلحات الدراسة وعرض الدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع البحث.

## **الفصل الثاني:** تناول هذا الفصل المتغير المعرفي الأول للدراسة بالتفصيل (الكفايات التدريسية) باعتباره

متغيرا مستقلا، حيث تم فيه التطرق لتعريف مصطلح الكفاية والكفايات التدريسية، وتناول الفرق بين

مفهوم الكفاية وبعض المفاهيم الأخرى والخلفية النظرية لنشأة الكفايات، وتم التطرق لبرنامج إعداد المعلم

القائم على الكفايات، وإعداد وتدريب المعلمين، ودور المعلم في الاصلاحات التربوية في الجزائر والأسباب

والأهداف وراء تدريب المعلمين في الجزائر، إضافة إلى مختلف العناصر من خصائص و أساليب و أنواع

الكفايات التدريسية ومصادر اشتقاقها، وأبعاد الكفايات التدريسية وتقييمها، والكفايات التدريسية

الأساسية الواجب توفرها لدى المعلم.

## **الفصل الثالث:** تضمن المتغير المعرفي الثاني والمتمثل في الجودة التعليمية باعتباره متغيرا تابعا بعناصره

المختلفة من تعريف للجودة التعليمية وتطور مفهوم الجودة، وإسهامات رواد الجودة، وهيئات تطبيق الجودة



في النظام التعليمي، وخطوات تطبيقها وأهمية وأهداف وإيجابيات ومبادئ الجودة التعليمية ومعايير جودة

النظام التعليمي، والمعوقات التي تحول دون تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية.

**الفصل الرابع:** خصص هذا الفصل لإجراءات الدراسة الميدانية حيث شمل الدراسة الاستطلاعية والحدود

المكانية والزمانية ومجتمع الدراسة، كذلك المنهج المستخدم، العينة ووصفها وتحديد خصائصها، وأدوات جمع

البيانات والخصائص السيكومترية لها، والتقنيات المستخدمة في التحليل الإحصائي.

**الفصل الخامس:** و تم فيه عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية للتحقق من الفرضيات المقترحة، كما تضمن

مناقشة وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء الدراسات السابقة.

ثم خاتمة عامة للدراسة والتوصيات وقائمة للمراجع المستخدمة والملاحق.

الجانب النظري

## الفصل الأول: الفصل التمهيدي

1. الإشكالية
2. فرضيات الدراسة
3. أسباب اختيار الموضوع
4. أهداف الدراسة
5. أهمية الدراسة
6. مصطلحات الدراسة
7. الدراسات السابقة

## 1. الإشكالية:

يعتبر التعليم أحد أهم ركائز التطور الانساني فمن خلاله يتم تنمية القدرات وتطوير المهارات التي تؤهل الفرد لمواجهة تحديات الحياة ويعكس تطوره تغيرات المجتمع والتكنولوجيا عبر العصور، وقد شهد ذلك تحولات جذرية من الماضي إلى الحاضر حيث كان يقتصر في الغالب على الصفوف الدراسية التقليدية التي يجلس فيها المتعلمون ويستمعون إلى المعلم ويرددون الدروس وكانت الموارد التعليمية محدودة، مما جعل العملية التعليمية أقل تفاعلية وأكثر قيودا باعتبار أن المدرسة هي المؤسسة التربوية الأساسية والمادة الأولية التي تقوم بتربية وتعليم النشأ من أجل الوصول إلى أعلى المستويات في مختلف الميادين، ويعتبر طاقم المؤسسة العنصر المسؤول على هذا التكوين البيداغوجي وأهمهم المعلم الذي بدوره يقوم بالاحتكاك المباشر بالتلاميذ وتدريبهم، فهو بذلك يلعب دورا حاسما في توجيه وتشكيل تجربة التعلم للمتعلمين ويشكل الروح الحية للفصل الدراسي ويقودهم نحو الفهم العميق للمعلومات ويمتلك القدرة على تحفيزهم للتعلم، مما يؤثر إيجابا على نموهم الأكاديمي والشخصي، "فنجاح المدرس في أداء أدواره ومهامه يتوقف على نوعية التكوين الذي تلقاه، فالمدرس الذي أحسن إعداداه وفق ما يتفق مع تخصصه الأكاديمي، ودوره المهني يستطيع أن يوظف كفاياته التي اكتسبها بكفاءة، وتحويل التفكير التربوي والنظري إلى واقع ينمي قيم التدريس" (بوعموشة، 2019، ص 7).

والجزائر من الدول الكثيرة التي بذلت جهودا في السنوات الأخيرة نحو قطاع التربية والتعليم لتحقيق التنمية والتطور وترجمت هذه الجهود في الإصلاحات الجذرية التي عرفتها المدرسة وهذا ما يستلزم إجراء تغييرات هامة في الممارسات البيداغوجية، وفي ظل هذه الإصلاحات أكدت وزارة التربية الوطنية على ضرورة

استبدال مصطلح معلم المدرسة الأساسية بمصطلح أساتذة<sup>1</sup> التعليم الابتدائي في كل مواد المرسوم التنفيذي الصادر عام 2004.

ونظرا لأهمية التعليم في المرحلة الابتدائية سعى الباحثون إلى الكشف عن أنجع السبل المؤدية إلى تحسين الكفايات التدريسية للمعلمين في هذه المرحلة الحساسة، حيث تشير عيد غادة إلى أن الكفاية قد عرفت أولا على أساس أنها تتعلق بالصفات الشخصية التي يتحلى بها المدرس، وهناك اتجاه آخر نظر إلى الكفاية على أنها تتعلق بأساليب وطرق التدريس الجيدة التي يستخدمها، ويفترض آخرون أن كفايته وفعالته تستند إلى قدرته على توفير البيئة الصفية المريحة للتلميذ، وقد ظهر اتجاه في الوقت الحاضر ينظر إلى كفاية المعلم على أساس قدرته على الاستخدام أو التوظيف الماهر لمجموعة من الكفايات التعليمية استخداما مناسباً ليساعده على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية (عيد، 2004، ص 88).

بالتالي فتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي يتطلب جهوداً مشتركة من جميع الأطراف المعنية بالمؤسسات التعليمية، حيث أن تعزيز الكفايات التدريسية لهذه الفئة يتطلب خطوات ضرورية تتمثل في توفير برامج تدريب وتأهيل مستمرة تشمل مهارات التدريس الحديثة والتفاعلية، وتعزيز الدعم الإداري والمالي من قبل الجهات التعليمية العليا، وتشجيع ثقافة التعلم المستمر والمشاركة في دورات التدريب وورش العمل المختلفة، ويمكن القول بأن تعزيز الكفايات التدريسية في المدارس الجزائرية يعد خطوة حاسمة نحو تحسين جودة التعليم وتعزيز تجربة التعلم لدى التلاميذ، وأن توفير الدعم والتدريب المستمر للمعلمين يساهم في تعزيز قدرتهم على تحقيق أهداف التعليم وتلبية احتياجات التلاميذ بشكل أفضل، وذلك بالعمل المشترك بين جميع الأطراف المعنية بالمؤسسات التعليمية و المعلمين.

---

<sup>1</sup> مرسوم تنفيذي رقم 04\_343. المؤرخ في 21 رمضان عام 1425هـ الموافق لـ 4 نوفمبر سنة 2004، يتضمن القانون الأساسي النموذجي لمعاهد تكوين معلمي المدرسة الأساسية وتحسين مستواهم. ص6، حيث تم بعدها استخدام كلمة أستاذ بنفس معنى كلمة معلم، وهو الشخص الذي يؤدي الوظيفة التعليمية في مهنة التعليم الابتدائي "

ويضيف البسيوني بأن هناك زيادة في الاهتمام بتطوير معايير الجودة التعليمية وتقييم أداء المعلمين والمدارس بناء على هذه المعايير حيث أصبح المجتمع العالمي ينظر إلى الجودة والاصلاح التربوي باعتبارهما وجهين لعملة واحدة ويمكن القول: "أن الجودة هي التحدي الحقيقي الذي تواجهه الأمم في العقود القادمة". (البسيوني، 2003، ص 13).

ويعتبر تطبيق المعايير الصارمة للجودة التعليمية وتقييم الأداء جزءا أساسيا من جهود تحسين الجودة وتعزيز كفاية المعلم، مع ذلك تواجه هذه الجهود تحديات عدة بما في ذلك توفير الموارد الكافية لتطوير وتنفيذ برامج التدريب وتحديد معايير الجودة التعليمية بطريقة شاملة وعادلة، بالإضافة إلى تأمين التمويل اللازم لتحقيق هذه الأهداف، حيث يعتبر تحسين الكفايات التدريسية ودخول الجودة التعليمية إلى مجال التعليم خطوة حاسمة نحو تحقيق التعليم المستدام وتنمية المجتمعات، ويعتبر توجيه التعليم نحو تطوير مهارات المعلمين وتحسين الجودة فيه تحديا مستمرا، ولكنه يفتح أيضا أبوابا لفرص جديدة لتحسين تجربة التعلم. وعليه تعد كفاية التدريس مؤشرا أساسيا في قياس مؤشرات الجودة في التعليم من خلال ما يتمتع به معلمو التعليم الابتدائي من كفايات ومهارات تدريسية تؤهلهم لأداء واجباتهم بشكل فعال، حيث أن جودة المؤسسات التعليمية اليوم أضحت تحددها نوعية وكفايات الهيئة التدريسية بها والأساليب التي يعتمدونها في التخطيط للدرس وتنفيذه والوسائل المستعملة في التدريس والقدرة على إدارة الفصل والتحكم فيه، وكذلك الأساليب التي يعتمدونها في تقييم التلاميذ. كل هذا يؤدي إلى الارتقاء بالجانب المهاري والمهني له بالتالي إلى تحسين المخرجات التعليمية، خاصة وأن جودة المخرجات تمثل المحك الذي يحكم به على الجودة في التعليم، وعليه تسعى اليوم المنظومة التربوية إلى بذل الجهود اللازمة لتأهيل وتدريب المعلمين وتطوير مستوى أدائهم إذ لا بد أن يتمتعوا بكفايات تدريسية تمكنهم من أداء مهامهم بإتقان والوصول إلى الجودة التعليمية اللازمة لتحقيق أهداف التعليم، وقد ظهرت مشكلة الدراسة في التساؤل العام التالي:

\_\_ هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية موجبة في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين كل

من متغير الكفايات التدريسية بأبعاده ومتغير الجودة التعليمية بأبعاده؟

ومنه انبثقت التساؤلات الفرعية التالية:

\_\_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية

والجودة التعليمية تعزى إلى متغير السن؟

\_\_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية

والجودة التعليمية تعزى إلى متغير مؤسسة التخرج؟

\_\_ هل توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية

والجودة التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم؟

\_\_ هل تتباين استجابات معلمو التعليم الابتدائي في مستويات كفاياتهم التدريسية حسب أبعادها: كفاية

التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية إدارة الفصل، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية

التقويم؟

\_\_ هل تتباين استجابات معلمو التعليم الابتدائي في مستويات الجودة التعليمية حسب أبعادها: جودة أداء

المعلم، جودة التلميذ، جودة الادارة المدرسية، جودة المناخ التعليمي، جودة طرائق التدريس؟

## 2. فرضيات الدراسة:

**الفرضية العامة:** توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة احصائية موجبة في استجابات معلمي التعليم الابتدائي

بين كل من متغير الكفايات التدريسية بأبعاده ومتغير الجودة التعليمية بأبعاده.

\_\_ **الفرضية الجزئية الأولى:** توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين

الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير السن.

\_\_ الفرضية الجزئية الثانية: توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير مؤسسة التخرج.

\_\_ الفرضية الجزئية الثالثة: توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم.

\_\_ الفرضية الجزئية الرابعة: تتباين استجابات معلمو التعليم الابتدائي في مستويات كفاياتهم التدريسية حسب أبعادها: كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية إدارة الفصل، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية التقويم.

\_\_ الفرضية الجزئية الخامسة: تتباين استجابات معلمو التعليم الابتدائي في مستويات الجودة التعليمية حسب أبعادها: جودة أداء المعلم، جودة التلميذ، جودة الادارة المدرسية، جودة المناخ التعليمي، جودة طرائق التدريس.

### 3. أسباب اختيار الموضوع:

تعد الكفايات التدريسية لمعلمي الابتدائي من الركائز الأساسية التي يعتمد عليها لتحقيق أهداف التعليم، كما أن المرحلة الابتدائية تشكل اللبنة الأولى في بناء شخصية المتعلم الأكاديمية والاجتماعية، ومن هنا جاءت فكرة اختيار هذا الموضوع الذي يربط بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية، ويعكس هذا الاختيار مزيجاً من الدوافع الذاتية والموضوعية.

#### \_\_ الأسباب الذاتية:

\_\_ الرغبة في البحث في أحد القضايا الهامة والحساسة التي شغلت ولا تزال تشغل الكثير من المهتمين باعتبار المدرسة القاعدة الأساسية في بناء شخصية المتعلمين من النواحي النفسية والاجتماعية والتربوية التعليمية.



\_\_ تطوير المهارات البحثية والتخصصية بحيث يمنح الفرصة لتطوير مهارات في البحث والتعمق في قضايا التعليم والكفايات والجودة.

\_\_ التطلع لترك بصمة أكاديمية متميزة ذات تأثير طويل الأمد في مجال التعليم.

#### \_\_ الأسباب الموضوعية:

\_\_ يعتبر موضوع الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي من المواضيع الهامة التي لا تزال تستدعي الدراسة والبحث، ومن خلال الاطلاع على العديد من الدراسات المتعلقة بالكفايات وجدنا ندرة في تلك الدراسات التي تطرقت لموضوع الكفايات التدريسية وعلاقتها بالجودة التعليمية في الجزائر، وخاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

\_\_ تعتبر جودة التعليم أحد العوامل الرئيسية في بناء مجتمعات متقدمة وبالتالي فإن فهم كيفية تأثير

الكفايات على جودة التعليم يعد مسألة ذات أهمية كبيرة من الناحية الاجتماعية والتعليمية.

\_\_ التلاميذ في التعليم الابتدائي هم في مرحلة حرجة من تطورهم الأكاديمي والاجتماعي، فضمان جودة

التعليم في هذه المرحلة يضع أساسا قويا لمستقبلهم التعليمي والشخصي.

\_\_ ارتباط الموضوع بتخصص علم النفس التربوي وقابليته للدراسة.

#### 4. أهداف الدراسة:

\_\_ التعرف على مستوى الكفايات التدريسية التي يمارسها معلمو التعليم الابتدائي أثناء عملية التدريس لتحقيق الجودة التعليمية، وذلك من خلال الكشف عن أهم الكفايات التي يجب التركيز عليها في تكوين المعلمين مع توفرها بالقدر الكافي من الاتقان.

\_\_ فهم العلاقة الدقيقة بين الكفايات التدريسية وجودة التعليم لدى معلمي التعليم الابتدائي.

\_\_ تحديد العلاقة بين الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الابتدائي ومعايير الجودة التعليمية، فهو يساهم في

تطوير استراتيجيات التدريس التي تعزز كفاياتهم، مما يؤدي إلى تحسين جودة التعليم بشكل عام.

\_\_ الكشف عن وجود علاقة ارتباطية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين كل من متغير الكفايات

التدريسية ومتغير الجودة التعليمية.

\_\_ الكشف عن الفروق في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية

تعزى لمتغيرات السن ومؤسسة التخرج والخبرة في التعليم.

## 5. أهمية الدراسة:

تحدد أهمية الدراسة الحالية من أهمية الفئة المستهدفة من هذا البحث والمتمثلة في معلمي التعليم الابتدائي،

كما يندرج ذلك من أهمية التعليم فهو مهنة ينبغي على المعلم فيها أن يتمتع بكفايات خاصة تميزه عن

غيره، فقد أصبحت كفايات التدريس ضرورة ملحة لنجاح العملية التعليمية لضمان مخرجات تعليمية فعالة،

بحيث ينعكس ذلك ايجابيا على أعضاء هيئة التدريس المعلم والمتعلم على حد سواء. كما تتمثل أهمية

الدراسة في أنهما:

\_\_ تقدم فرصة لتوسيع الفهم النظري لعلاقة الكفايات التدريسية للمعلمين بمعايير الجودة التعليمية من خلال

تحليل الأدبيات وتطبيق النظريات الحالية وإثراء المعرفة في هذا المجال.

\_\_ إثراء مجال البحث التربوي في حقل الكفايات التدريسية والجودة التعليمية بالتعليم في الجزائر خاصة لدى

معلمي التعليم الابتدائي.

\_\_ يعمل البحث على تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التعليم الابتدائي والتي يمكن أن تساعدهم

في تحقيق أهداف التعلم لدى التلاميذ بشكل فعال ومستدام.

ومن خلال الاطلاع على موقع **Google Trends**<sup>2</sup> تبين لنا أهمية الموضوع وتطور الاهتمام به علميا

خلال 5 سنوات الأخيرة كما هو مبين في الشكل التالي:



الشكل رقم (1) يبين تطور الاهتمام بموضوع الكفايات التدريسية والجودة التعليمية خلال 5 سنوات الأخيرة في العالم

من خلال الأشكال السابقة نلاحظ أنه بين سنة 2019 وسنة 2024 شهدت مؤشرات **google**

**trends** تقلبات ملحوظة في مستوى الاهتمام والبحث عن موضوعي الكفايات التدريسية والجودة

التعليمية في العالم، حيث نلاحظ أن عدد البحث عن موضوع الكفايات التدريسية في الفترة بين 25

و 31 أكتوبر 2020 كان 100 مرة بحث، وفي الفترة من 2 إلى 8 أبريل 2023 كان 57 مرة، وكان

البحث في الفترة الممتدة بين 26 ماي و 1 جوان 2024 عن موضوع الجودة التعليمية والكفايات

التدريسية معا قدره 5 و 10 مرات على التوالي، بينما كان البحث عن موضوع الجودة التعليمية كالتالي:

— من 7 إلى 13 مارس 2021 عدده 68 بحث.

— من 8 إلى 14 ماي 2022 عدده 68 بحث.

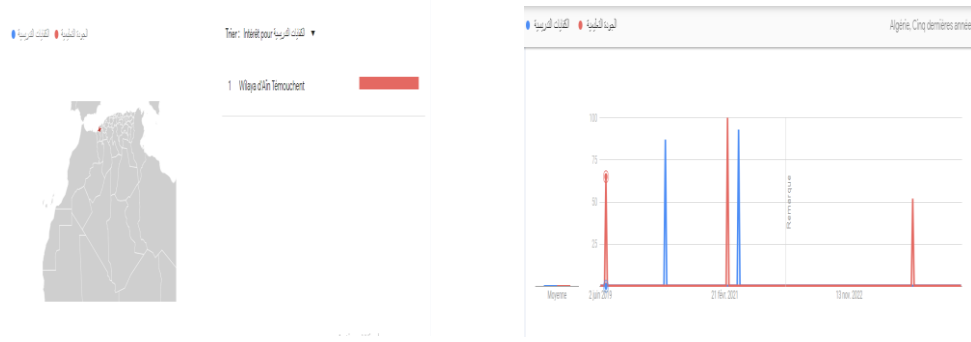
— من 5 إلى 11 مارس 2023 عدده 54 بحث.

<sup>2</sup> **Google Trends**: أو كما تعرف بإحصائيات جوجل أو مؤشرات جوجل، هي خدمة عامة على الويب مقدمة من شركة جوجل لإظهار إحصائيات مصطلحات بحث معينة وارتباطها بكمية استعمالها في مختلف مناطق العالم بلغات مختلفة وخلال فترة زمنية معينة، في الشكل المحور الأفقي السفلي يمثل الوقت، والمحور العمودي يمثل العدد الكلي للبحث.

\_ من 14 إلى 20 ماي 2023 عدده 56 بحث.

أما من خلال خريطة العالم يتبين لنا ترتيب 5 دول الأولى في البحث عن موضوع الكفايات التدريسية والجودة التعليمية وهي على التوالي: سيراليون ثم الكويت في البحث عن الكفايات التدريسية، ثم العراق والجزائر والمغرب في البحث عن موضوع الكفايات التدريسية والجودة التعليمية.

كما يبين الشكل الموالي تطور الاهتمام بموضوع الكفايات التدريسية والجودة التعليمية خلال 5 سنوات الأخيرة في الجزائر:



الشكل رقم (2) يبين تطور الاهتمام بموضوع الكفايات التدريسية والجودة التعليمية خلال 5 سنوات الأخيرة في الجزائر

من خلال الأشكال السابقة نلاحظ أنه بين سنة 2019 وسنة 2024 شهدت مؤشرات google

trends تقلبات ملحوظة في مستوى الاهتمام والبحث عن موضوعي الكفايات التدريسية والجودة

التعليمية في الجزائر، ففي الفترة من 30 جوان إلى 6 جويلية 2019 نلاحظ أن أعداد البحث عن

موضوع الجودة التعليمية كان 65 بحث، ومن 26 أبريل إلى 2 ماي 2020 كان عدد البحث عن

موضوع الكفايات التدريسية يساوي 87، وفي الفترة من 7 إلى 13 مارس 2021 كان البحث عن الجودة

التعليمية بعدد قدره 100 بحث، ومن 2 إلى 8 ماي 2021 كان عدد البحث عن موضوع الكفايات

التدريسية 93، أما في الفترة من 1 إلى 7 أكتوبر 2023 كان عدد البحث عن موضوع الجودة التعليمية

يساوي 52 بحث. ومن خلال خريطة الجزائر نلاحظ أن الاهتمام بموضوع الجودة التعليمية كان فقط في

ولاية عين تيموشنت، بينما لم نلاحظ أي بحث عن موضوع الكفايات التدريسية في أي من ولايات الجزائر. وهذا ما زاد من اهتمامنا في البحث ودراسة هذا الموضوع.

## 6. مصطلحات الدراسة:

**1.6 الكفاية التدريسية:** هي مجموعة المهارات والمعارف والاتجاهات التي يتمتع بها المعلم وتمكنه من

تخطيط وتنفيذ وتقييم العملية التعليمية بفعالية، تتضمن هذه الكفايات القدرة على تلبية احتياجات

المتعلمين وتصميم خطط تعليمية مناسبة، بالإضافة إلى القدرة على استخدام تقنيات التقييم المناسبة

لتحديد مستوى تحقيق الأهداف التعليمية.

**2.6 الجودة التعليمية:** هي نظام متكامل من مجموعة من المعايير والمواصفات والاجراءات والانشطة

والارشادات تضعها الجهة المسؤولة عن التعليم أو المؤسسة التعليمية لتنظيم عملها وتوفيرها لخدمتها بطريقة

فاعلة للمستفيدين، كما أنها مدى فعالية العملية التعليمية في تحقيق أهدافها المعرفية والتربوية والتنموية

تشمل عدة عناصر مثل المنهاج وجودة المعلمين وبنية البيئة التعليمية وتوفير الدعم اللازم لتحقيق تعلم فعال.

## 6.3 التعليم الابتدائي:

هو المرحلة الأولى من التعليم الرسمي في الجزائر حيث يتم فيه تعليم الأساسيات الأكاديمية والمهارات الحياتية

مثل القراءة والكتابة والرياضيات، تعتبر هذه المرحلة أساسية لتطوير المعرفة والمهارات اللازمة للتقدم في

المراحل التعليمية اللاحقة.

**4.6 المعلم:** في دراستنا الحالية هو الشخص الذي يمارس مهنة التعليم في الطور الابتدائي بالمدارس

الجزائرية، وهو الذي يقوم بنقل المعلومات والمعارف إلى التلاميذ في مختلف المواد المقررة في المرحلة الابتدائية

والتي تمتد من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي.

## 7. الدراسات السابقة:

تعتبر الدراسات السابقة خطوة منهجية مهمة في البحث العلمي يجب التطرق لها والاطلاع عليها بحيث تمكن الباحث من الحصول على معلومات وبيانات لتعزيز محتوى البحث، والتوصل إلى نتائج جيدة لم يصل إليها الباحثون السابقون، وتوجهه في تحديد المشكلة وتحليل النتائج، كما أنها تعكس مدى الاجتهاد والبحث والاطلاع من طرف الباحث.

### 1.7 الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية:

هذا المنطلق تطرقنا إلى أهم الدراسات التي تناولت موضوع الكفايات التدريسية حيث جاءت في الفترة الزمنية بين سنة 2023 وسنة 2003، وتم اعتماد التسلسل الزمني من الأحدث إلى الأقدم:  
دراسة بن عمار ساره (2023): مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية.

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة حيث بلغت العينة 245 معلما ومعلمة من معلمي التربية الخاصة العاملين في مراكز ومعاهد التربية الخاصة وبرامج الدمج التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض، وتم اعتماد الاستبانة والمنهج الوصفي في الدراسة. وتمثلت النتائج في:

\_\_ مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة قد جاءت وفقا لمعيار الوزن النسبي بمستوى مرتفع.

\_\_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية تعزى لمتغيرات جنس المعلم، سنوات الخبرة، الفئة التي يتعامل معها المعلم.

\_\_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير نوع البرامج وكانت الفروق لصالح برنامج (معهد/ مركز) (بن عمار، 2023).

دراسة بن موسى وبوضيف (2017): مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة والتعرف على الفروق بين العينات المختلفة (الجنس، المؤهل العلمي، التخصص)، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الخاصة بالمراكز المتخصصة بولاية الوادي في الجزائر، وتم استخدام شبكة الملاحظة كأداة للدراسة. وتوصلت النتائج إلى:

\_\_ مستوى الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة منخفض.

\_\_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى للجنس والتخصص.

\_\_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى للمؤهل العلمي (بن موسى و بوضيف، 2017).

دراسة بن كريمة وعواريب (2017): تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية

الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى إعداد تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية، يتضمن الموضوعات والمحتويات والأهداف والمدة الزمنية والأساليب التدريسية وتدابير التقويم. تم استخدام استبانة تضمنت 25 فقرة، طبقت على عينة عشوائية قوامها 86 مدرسا ومدرسة. تمثلت النتائج في أن:

\_\_ جميع المجالات ( التخطيط، التنفيذ، التقويم ) تمثل كفايات تدريسية أساسية بدرجة مهمة جدا.

\_\_ المدرسين بحاجة إلى التدريب عليها بدرجة كبيرة (بن كريمة وعواريب، 2017).

دراسة عواريب وبن كريمة (2016): تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية

الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية.

هدفت الدراسة إلى تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة

الابتدائية من وجهة نظرهم بواسطة استبانة، حيث طبقت على عينة اختيرت بطريقة عشوائية قوامها 86

معلما ومعلمة، وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت النتائج:

\_\_ الكفايات التدريسية أساسية بدرجة مهمة جدا، وأن المعلمين بحاجة إلى التدريب في شتى المجالات:

تنفيذ الدرس، تقويم الدرس، التخطيط للدرس.

\_\_ عدم وجود فروق في احتياجات عينة الدراسة تبعا لنوع المؤهل العلمي.

\_\_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات تبعا لسنوات التدريس ولصالح ذوي التدريس الأقل من

6 سنوات.

\_\_ كما أكدت الدراسة على ضرورة التكتيف من برامج التدريب أثناء الخدمة لحديثي العهد بالتعليم على

أن لا يتم الاعتماد على سنوات التدريس كمصدر وحيد لتحسين كفايات المعلم التدريسية (عواريب وبن كريمة،

2016).

دراسة سليمان والنجار (2015): الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية

من التعليم العام بدولة الكويت.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أهم الكفايات التدريسية اللازم توفرها لدى معلم التربية الفنية بالمرحلة

الابتدائية في الكويت من وجهة نظر المعلمين ورؤساء الأقسام الموجهين الفنيين، وتكونت عينة الدراسة من

250 معلما، ورئيس قسم وموجه، من جميع المناطق التعليمية بدولة الكويت. كانت أداة الدراسة عبارة عن

استبانة مكونة من 57 فقرة موزعة على خمسة محاور تشمل تلك الكفايات. توصلت النتائج أن:



\_\_ هناك اتفاقا بين جميع أفراد العينة على أهمية توافر الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الفنية في المرحلة الابتدائية، وكان ترتيب الكفايات حسب أهمية وضرورة توافرها: الكفايات الشخصية ثم الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس، تليها كفايات التخطيط، ثم الكفايات الأكاديمية، وأخيرا كفايات التقويم.

\_\_ وجود فروق ذات دلالة احصائية حول أهمية الكفايات التدريسية لدى المعلمين تبعا لمتغير النوع لصالح الاناث.

\_\_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة لصالح رؤساء الأقسام والموجهين.

\_\_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة لصالح من تزيد خبرتهم عن 15 سنة (سليمان والنجار، 2015).

**دراسة خزعلي ومومني (2010): الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.**

هدفت الدراسة إلى معرفة الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، حيث أجري الدراسة في المدارس الخاصة التابعة لمديرية التربية والتعليم لمختلف مناطق الأردن، حيث تكون المجتمع من 94 مدرسة خاصة فيها 315 معلمة، وتمثلت العينة في 30 مدرسة خاصة فيها 168 معلمة يدرسن الصفوف الثلاثة الأولى التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، كما تم الاعتماد على المنهج الوصفي. ومن النتائج التي تم التوصل إليها:

\_\_ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بتغير التخصص التربوي والغير تربوي في امتلاك المعلمات الكفايات التدريسية.

\_\_ أهمية الدورات التدريبية في مجال التدريس والتي تعقد للمعلمات كافة بغض النظر عن تخصصهن.

\_\_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة التدريسية لصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات (خزعلي ومومني، 2010).

دراسة كمال والحر (2003): أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أولويات مجالات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية في التعليم العام بدولة قطر طبقاً لأهميتها من وجهة نظر المعلمين والموجهين، كما هدفت إلى التعرف على الاختلافات في مجالات أولويات هذه الكفايات وفق عدد من العوامل هي: التخصص، الجنسية، المؤهل الدراسي، سنوات الخبرة، الجنس، المكانة الوظيفية. وقد تكونت عينة الدراسة من 493 معلماً وموجهاً من جميع التخصصات ومن جنسيات مختلفة ومؤهلات دراسية مختلفة، واستخدمت في ذلك استبانة تضمن مجالات الكفايات والاحتياجات التدريبية. وكانت النتائج كالتالي:

\_\_ أفراد العينة بمختلف فئاتهم وتخصصاتهم لديهم إدراك بأهمية الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية بغض النظر عن مستوى تأهيلهم ونوعه وجنسهم.

\_\_ كما أدت النتائج الحاجة إلى تدريب هذه الفئات على جميع مجالات الكفايات (كمال والحر، 2003).

## 2.7 الدراسات التي تناولت الجودة التعليمية:

دراسة قادة وشليل (2012): واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة من خلال الإصلاحات التربوية المطبقة، وذلك للوقوف على مدى التزام وتطبيق هذه المتوسطات لمعايير ومبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتم اختيار مرحلة التعليم المتوسط باعتبارها مرحلة هامة من مراحل التعليم، وتكونت عينة الدراسة من 27 مديراً و 120

أستاذًا و 130 تلميذا للسنة الرابعة متوسط في 27 متوسطة بولاية سعيدة. تمثلت أداة الدراسة في استمارة

لجمع البيانات، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي. وكانت النتائج كالتالي:

- تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور المدرء.
- لا تطبق المؤسسات التعليمية الجزائرية إدارة الجودة الشاملة من منظور الأساتذة والتلاميذ.
- وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين تطبيق إدارة الجودة الشاملة وجودة كل من (الإدارة المدرسية، الأستاذ، التلميذ، المنهج الدراسي، المناخ التعليمي وملائمته).
- عدم وجود تأثير ذا دلالة إحصائية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة يعزى للمتغيرات الشخصية والتي هي: الجنس، المؤهل العلمي، والخبرة المهنية (قادة وشليل، 2012).

### 7. 3 الدراسات التي تناولت العلاقة بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية:

دراسة حواس وحسن (2020): دور الكفايات التعليمية لتحقيق جودة أداء التدريسي في قسم

التربية الفنية.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن دور الكفايات التعليمية في تحقيق جودة أداء تدريسي قسم التربية الفنية،

حيث تكون مجتمع البحث من تدريسي قسم التربية الفنية بكلية الفنون الجملة \_جامعة بغداد\_ البالغ

عددهم 37 تدريسيًا وتدرسيًا، وتم اختيار عينة عشوائية قدرها 21 تدريسيًا وتدرسيًا. ولتحقيق هدف

الدراسة تم استخدام الاستبانة كأداة للبحث تضمنت 35 فقرة. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها

الدراسة ما يلي:

\_ ظهور مؤشرات إيجابية تدل على وعي التدريسي بالأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها

ضمن المرحلة الدراسية المقررة لها.

\_\_ ظهور مؤشرات متوسطة في قيمها تدل على أن التدريسي في قسم التربية الفنية يفتقر إلى الامام بطرائق

القياس والتقويم التي تعد من المهام الأساسية في عملية التدريس (حواس وحسن، 2022).

دراسة جاكاريجا واسماعيل (2016): الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء

معايير الجودة من وجهة نظر المختصين.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها المرتبطة

بمجال التخطيط والتنفيذ والتقويم في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين، وتم استخدام المنهج

المسحي الوصفي، والاستفتاء كأداة دراسة، حيث تكون المجتمع من الأساتذة المتخصصين في تعليم اللغة

العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض والبالغ عددهم 34 مختص.

ومن أهم النتائج:

\_\_ قائمة من الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها المرتبطة بمجال التخطيط،

التنفيذ، التقويم، في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين، وتضمن إجمالاً 50 كفاية. للتخطيط

20، للتنفيذ 20، للتقويم 10 (جاكاريجا واسماعيل، 2016).

دراسة مشطر وفرحاتي (2015): الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وشروط كفاياتها التدريسية في ضوء

معايير الجودة التعليمية.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على أهم عنصر في العملية التعليمية وهم المعلمين، من حيث ابراز مفهوم

الوظيفة الاجتماعية للمدرسة بالنسبة لهم، والكفايات التدريسية اللازمة لهم في ضوء معايير الجودة التعليمية.

وتم اعتماد المنهج الوصفي، واستبيان خاص بالوظيفة الاجتماعية للمدرسة واستبيان خاص بالكفايات

التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية كأداة للدراسة. وتمثلت عينة الدراسة في 180 معلم للتعليم

الابتدائي تم اختيارهم بطريقة عرضية من 15 مدرسة ابتدائية. وتمثلت النتائج في:

\_\_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين مستويات الكفايات التدريسية لصالح المستوى المرتفع، لا تبرز استجابات المعلمين ترتيباً تفضلياً للكفايات التدريسية بأبعادها.

\_\_ توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة بين الكفايات التدريسية ومعاييرها تعزى للجنس لصالح الإناث.

\_\_ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة في الكفايات التدريسية بأبعادها ومعاييرها تعزى للخبرة في التعليم (مشطر وفرحاني، 2015).

دراسة الحصان نجلاء (2011): الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة في مدينة الرياض ومدى توافر تلك الكفايات التدريسية لديهن، ومعرفة إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات التخصص، المؤهل العلمي، الخبرة، الدورات التدريبية. وتم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من 40 معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض من مجتمع كلي يتكون من 932، وتمثلت النتائج في:

\_\_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توافر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات ذات تخصص رياض الأطفال في مجال كفايات التخطيط والتنفيذ والتقييم.

\_\_ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,05 في درجة توافر الكفايات التدريسية لصالح المعلمات اللاتي خبرتهن من 5 سنوات إلى 10 سنوات في مجال كفايات الأنشطة والوسائل التعليمية (المسعودي و الجاس، 2018، ص 197).

دراسة العنزي بشرى (2007): تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام.

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الجودة في مجال التعليم العام والتعرف على الجوانب المختلفة لدور المعلم في ضوء معايير الجودة التعليمية في النظام التعليمي العام. ووضع كفايات جديدة للمعلم، تم الاعتماد على المنهج الوصفي، ومن أهم نتائج الدراسة:

\_\_ مفهوم الجودة في مجال التعليم ليس تعبيراً جديداً بالنسبة للمعلمين.

\_\_ التوصل إلى تحديد الجوانب المختلفة لدور المعلم في الألفية الثالثة في التعليم العام، منها جانب تنسيق المعرفة وتطويرها، جانب توفير بيئة صفية معززة للتعلم، جانب توظيف تقنية المعلومات في التعلم، جانب تفريد التعليم، جانب ربط المدرسة بالمجتمع، جانب العناية بأساليب التقويم، جانب تعليم الطلاب لغة الحوار.

\_\_ وضع رؤية لتطوير كفايات المعلم من أجل الوصول لجودة أدائه وتميزه في ضوء معايير الجودة في التعليم للحصول على مخرجات تعليمية جيدة (العنزي، 2007).

#### 7. 4 التعقيب على الدراسات السابقة:

يعتبر فهم الدراسات السابقة أمراً ضرورياً لتحقيق النجاح في أي بحث جديد، فمن خلال عرض الأدبيات المتاحة يمكن تحديد الفجوات في المعرفة وتحديد النقاط التي تستحق البحث والتحليل الإضافي. حيث تنوعت الدراسات السابقة التي تم عرضها حول موضوع الكفايات التدريسية والجودة التعليمية من حيث عينة البحث وعددها وكيفية اختيارها. قام العديد من الباحثين بتحليل جوانب مختلفة تتعلق بالكفايات التدريسية وتشابهت نتائجهم من حيث مستوى التحكم بمختلف أبعاد الكفايات من طرف المعلمين، كما اتفقوا حول أهمية الكفايات التدريسية بجميع أبعادها، كذلك اتفقت الدراسات حول وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

كما ركزت بعض الدراسات على متغير الجودة التعليمية حيث اتفقت على أن الجودة ليست مفهوماً جديداً في المدارس وأن المؤسسات التعليمية تطبق الجودة بمستوى جيد. وتم تحديد معايير الجودة التعليمية في جودة المعلم، جودة التلميذ، جودة الإدارة المدرسية، جودة المنهج الدراسي، جودة المناخ التعليمي. كما اتفقت الدراسات حول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجودة التعليمية وكل من متغيرات الخبرة في التعليم والمؤهل العلمي.

وظهرت بعض الاختلافات في نتائج الدراسات السابقة ويرجع ذلك إلى عوامل متعددة، بما في ذلك عينة الدراسة والبيئة التعليمية، كذلك المجال الجغرافي والثقافي الذي يؤثر على التحديات التي تواجه المعلمين والتلاميذ.

من خلال استعراض الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية والجودة التعليمية يتبادر إلى الذهن أهمية استمرار البحث والتطوير في هذا المجال المهم، ومن خلال فهم التشابهات والاختلافات في الدراسات السابقة يمكن تحديد المجالات التي تحتاج إلى مزيد من الاستكشاف والتحليل بناءً على هذه النتائج.

## الفصل الثاني: الكفايات التدريسية

تمهيد

1. مدخل نظري للكفايات
2. الخلفية النظرية لنشأة الكفايات
3. إعداد وتدريب المعلمين
4. برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات
5. أسباب وأهداف تدريب المعلمين في الجزائر
6. دور المعلم في الإصلاحات التربوية في الجزائر 2003
7. تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفايات في النظام التربوي الجزائري
8. مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية عند المعلم
9. أساليب تحديد الكفايات التدريسية عند المعلم
10. خصائص الكفايات التدريسية
11. أنواع الكفايات التدريسية
12. أبعاد الكفايات التدريسية
13. تقييم الكفايات التدريسية
14. الكفايات التدريسية الأساسية الواجب توفرها لدى المعلم

خاتمة



## تمهيد:

إن عالم التعليم المعاصر يستوجب إعادة النظر في عناصر العملية التعليمية بما في ذلك رفع مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس وتوظيفهم لكفاياتهم لتحقيق تعليم أفضل، وباعتبار أن المعلم يمثل أحد أهم عناصر العملية التعليمية ومدخلاتها فإن نتاجاتها تتأثر بشكل كبير بمدى إعداده وكفايته حيث أن الكفايات تلعب دورا حاسما في تحقيق أهداف التعليم. وفي هذا الفصل تناولنا مدخل نظري لموضوع الكفايات والخلفية النظرية لنشأتها وبرامج إعداد المعلم والدوافع وراء اللجوء إليها، وتطبيقات بيداغوجيا التدريس بالكفايات في المنظومة التربوية الجزائرية، والتطرق لمصادر اشتقاقها وأساليبها وخصائصها وأنواعها وأبعادها، والكفايات التدريسية الأساسية الواجب توفرها لدى المعلم.

## 1. مدخل نظري للكفايات:

### 1.1 تعريف الكفاية:

ـ **المعنى اللغوي:** للتدليل على المعنى اللغوي لكلمة الكفاية لابد من الرجوع إلى سياقاتها التي وردت في

القرآن الكريم والقواميس والمعاجم، وذلك فيما يلي:

**قال الله تعالى:** بسم الله الرحمن الرحيم: "وأرسلناك للناس رسولا وكفى بالله شهيدا" صدق الله العظيم

(القرآن الكريم، النساء: 79). أي أن شهادة الله تعالى تغني عن سواه.

**وورد في قوله تعالى:** بسم الله الرحمن الرحيم: "أو لم يكف بربك أنه على كل شيء شهيد" صدق الله

العظيم (القرآن الكريم، فصلت: 53). أي كفى بالله شهيدا على أفعال وأقوال عباده. ومنه نفهم أن الكفاية هنا

تعني كفاية علم الله وشهادته على كل شيء، وتعني كمال وشمول علم الله وشهادته على كل شيء مما

يجعلها كافية لإثبات الحق والتصديق به.

وجاء في لسان العرب لابن منظور: كفى يكفي كفاية، إذا قام بالأمر، ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك

(ابن منظور، 1990، ص 139).

وذكر الفيروز آبادي في القاموس المحيط: كفاه مؤونته يكفيه كفاية، وكفاك الشيء واكتفيت به واستكفيته

الشيء فكفانيه، ورجل كافٍ وكفيٌّ. وكافيك من رجل، وكفئيك من رجل (الفيروز آبادي، 2006، ص 1427).

ويشير لفظ كفاية في معاجم اللغة إلى معاني القدرة والجودة والقيام بالأمر، وتحقيق المطلوب، والقدرة عليه،

وفعلها: كفى يكفي كفاية، أي استغنى به عن غيره (زيتون، 2003، ص 51).

## ـ المعنى الاصطلاحي:

جاءت الكفاية في معناها الاصطلاحي عند **الدريج** على أنها "قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بتوظيفها قصد مواجهة مشكلة ما وحلها في وضعية محددة" (الدريج، 2007، ص 16).

وتعرفها **فيغيان دولاندشير (De Landsheere, V)** بكونها "تعبير عن القدرة على إنجاز مهمة معينة بشكل مرض"، كما تدل حسب **صقر** أنها "القدرة على أداء عمل أو مهمة بفاعلية، أي بأقل ما يمكن من الجهد والتكلفة، وبأقصى ما يمكن من الأثر" (الشايب وبن زاهي، د.ت، ص ص 16\_17).

ويرى **هاوسام وهوستون (Howsam & Houston)** بأنها "القدرة على عمل شيء أو إحداث نتائج متوقع". (مرعي، 1983، ص 21).

وجاءت عند **التومي** بأنها "عبارة عن مجموعة من الموارد الذاتية (معارف، مهارات، قدرات، سلوكيات، استراتيجيات، تقويمات...) والتي تنتظم في شكل بناء مركب (نسق) يتيح القدرة على تعبئتها ودمجها وتحويلها في وضعيات محددة وفي وقت مناسب إلى إنجاز ملائم" (التومي، 2005، ص 36).

وحسب **كرم** فإن الكفاية هي: "مقدار ما يحرزه الشخص من معرفة وفناعات ومهارات تمكنه من أداء مرتبط بمهمة منوطة به" (كرم، 2002، ص 129).

وترى **الفتلاوي** الكفاية بأنها "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفة، مهارة، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة" (الفتلاوي، 2003، ص 29).

وحسب بيير جيللي (Gillet, P) فإن "الكفاية هي نسق من المعارف والمفاهيم والمهارات التي تنتظم على شكل خطوات إجرائية تمكن داخل فئة من الوضعيات (المواقف) من التعرف على المهمة المشكلة وحلها بإنجاز (أداء) ملائم" (الدرج، 2007، ص 59).

جاءت الكفاية عند بيرنو (Perrenoud) على أنها "قدرة الشخص على تفعيل مواد معرفية مختلفة لمواجهة نوع محدد من الوضعيات" ويعتقد بيرنو أن هذا التعريف يركز على أربعة معطيات هي:

\_\_ إن الكفايات ليست في حد ذاتها معارف لكنها تفعل وتدمج وتنسق بين هذه المعارف.

\_\_ لا يكون لتفعيل هذه الموارد معنى إلا في إطار وضعية، وكل وضعية هي فريدة من نوعها.

\_\_ التعبير عن الكفاية يمر عبر عمليات عقلية معقدة، تضم بنيات ذهنية تتيح تحديد إنجاز مهمة تلائم نسبيًا الوضعية المقترحة.

\_\_ تبنى الكفايات من خلال عملية تكوين، لكنها تلقائيًا كذلك بالإبحار اليومي للممارس من وضعية عمل إلى أخرى (التومي، 2005، ص 32\_33).

بعد التعريفات المختلفة للكفايات يمكننا ملاحظة بعض الاختلافات والتشابهات بينها، فمن جهة قد تم التركيز في بعض التعاريف على القدرات الفنية والمهنية المحددة المطلوبة لأداء مهام محددة، بينما تناولت التعاريف الأخرى الكفايات كمجموعة شاملة من القدرات والمهارات والمعارف التي يحتاجها الشخص للنجاح في مختلف المجالات.

ومع ذلك فإن التشابه يكمن في أن جميع التعاريف تسعى إلى تحديد مجموعة من القدرات والمهارات التي يحتاجها الفرد لتحقيق مجموعة من القدرات والمهارات للوصول إلى النجاح والأداء الفعال في مجال معين.

## 1. 2 تعريف الكفايات التدريسية:

الكفايات التدريسية هي القدرة على أداء نشاط محدد يتعلق بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقييمه، يمكن تحليل هذا النشاط إلى مجموعة من السلوكيات التي تشمل الجوانب المعرفية، المهارية، والوجدانية، مما يسمح بتقييمه بناءً على معايير الدقة وسرعة الإنجاز (عمران، 2012، ص 208).

حيث يرى **لي بوتارف** بأنها مهارة التصرف أو القدرة على دمج مجموعة من الموارد والمعارف والمعلومات والاستعدادات والاستدلالات وغيرها، وتوظيفها وتحويلها في سياق معين لمواجهة مختلف المشكلات التي نواجهها أو لإنجاز مهمة معينة، وفي نفس السياق يرى **دوكيتال** بأنها مجموعة منظمة من القدرات التي يتم تطبيقها على مجموعة من المحتويات ضمن أنواع معينة من المواقف بهدف حل المشكلات المطروحة (الحوادي، 2018، ص 44).

كما أنها القدرة على التصرف بفعالية في نوع معين من المواقف التي تعتمد على المعارف ولكنها لا تقتصر عليها لمواجهة موقف ما، حيث يجب استخدام موارد معرفية متعددة ومتكاملة، لذا فإن التدريب على الكفايات لا يعني إهمال نقل المعارف كما أن امتلاكها مجردة لا يضمن استخدامها تلقائياً في المواقف المختلفة (الliche، 2007، ص 127).

كما تعني الكفاية التدريسية القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى النتائج المرجوة بأقل قدر من الجهد والوقت والمال. وتصف الحد الأدنى للأداء المطلوب فعندما يصل الفرد إلى هذا الحد يعني ذلك أنه قد حقق الحد الأدنى من المهارة اللازمة لأداء مهنته. بمعنى آخر إذا كان المعلم يمتلك القدرات والمهارات التي تمكنه من تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المرجوة يمكننا القول إنه يمتلك الكفايات اللازمة لأداء عمله التعليمي (راشد، 2005، ص 56).

ويرى استيلي ايلام بأنها "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لعملية التعليم" (فهم، 2009، ص 332).

وتعرفها باتريسيا بأنها "أهداف سلوكية محددة بدقة، وتصف هذه الأهداف كل المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لممارسة مهنة التعليم" (جرادات وآخرون، 2008، ص 44).

ووفقاً لكاري بورش فهي مستوى من الفعالية يظهر في سلوك المدرس يمكن ملاحظته، وتم تصنيفها إلى ثلاثة أنواع: الكفايات المعرفية، الكفايات الأدائية، والكفايات الإنتاجية، التي تهدف إلى تحقيق نتائج محددة لدى التلاميذ ( Borich G, 1977, p p 6\_7 ).

وهي أيضاً عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات والأساليب وأنماط السلوك التي تنعكس على أداء المعلم، وتظهر من خلال الدور الذي يؤديه عند تفاعله مع جميع عناصر العملية التعليمية (خضر، 2006، ص 391).

وتتمثل في مجموعة الخبرات والمعارف والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم وتظهر في تصرفاته وأنماطه المهنية أثناء ممارسته لدوره وتفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي (زيتون، 2003، ص 52).

كما أنها نشاط معرفي أو مهاري يُمارس في مواقف معينة، أو إمكانية لدى المعلم لتوظيف مجموعة من المعارف الفعلية والسلوكية لحل مشكلة معينة، وللتأكد من أنه قد اكتسب الكفاية يطلب منه حل هذه المشكلة. وهي أيضاً مجموعة من المعارف والمفاهيم التي يكتسبها المعلم من خلال برنامج تدريبي معين، توجه سلوكه وترتقي بأدائه إلى مستوى يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة ويسر (شنان و الهجرسي، 2009، ص

(28

إضافة إلى أنها قدرة مكتسبة تتجسد في سلسلة من الاستجابات لمنبهات محددة، فإتقان الكفاية في مادة معينة مثل الرسم أو اللغة يعود إلى تأثير العوامل الخارجية، كما تُعتبر القدرة على تجنيد الموارد المعرفية

(معارف، قدرات، مهارات...) لحل مشكلة معينة في مواقف متنوعة، وبالتالي فهي سلوكيات إرادية تُعبّر

عنها أنشطة قابلة للملاحظة تتميز بالتنوع والاندماج في عمل مفيد (الصدوقي، 2013، ص 44).

ويرى حمدان بأنها تعبير أو جملة تصف نوع القدرة أو المهارة التي سيكتسبها المعلم وتؤثر بشكل مباشر على

تعلم التلاميذ، وهي أيضاً القدرة على استخدام مهارة معينة أو مجموعة من المهارات استجابة لمتطلبات

موقف تربوي محدد (حمدان، 1985، ص 160).

والكفاية التدريسية هي مجموعة من القدرات والمهارات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم لتمكينه من أداء مهامه

وأدواره ومسؤولياته بكفاءة عالية مما يؤثر بشكل إيجابي على العملية التعليمية بأكملها، وتتجلى هذه

الكفاية بشكل خاص في قدرته على نقل المعلومات إلى تلاميذه بفعالية، يتم ذلك من خلال التخطيط

والإعداد للدرس بالإضافة إلى الأنشطة التدريسية اليومية والتطبيقية التي تنعكس في سلوكه وإعداده

التعليمي داخل الفصل وخارجه (كرم، 2002، ص 130).

كما يمكن عرض الكفايات التدريسية في النقاط الأساسية التالية:

. الكفاية كسلوك يقصد بها عمل أشياء محددة قابلة للقياس.

. التمكن من المعلومات وذلك من خلال الاستيعاب والفهم للموضوعات والمهارات فهما يتعدى عمل

أشياء محددة خاضعة للقياس.

. درجة المقدرة وتعني الوصول إلى درجة معينة من القدرة على العمل في ضوء معايير متفق عليها.

. الصفات والخصائص الشخصية للمعلم (البطارسة، 2005، ص ص 2\_3).

اعتمادا على هذه التعريفات يمكن تعريف الكفايات التدريسية بأنها القدرات والمهارات التي يحتاجها المعلم

لتخطيط وتنفيذ الدروس بشكل فعال وتقديم المواد التعليمية بطرق تتناسب مع احتياجات ومستوى

التلاميذ بما في ذلك القدرة على توجيههم وتشجيعهم وتقديم التغذية الراجعة بشكل بناء.

كما يمكن تلخيص النقاش بالتأكيد على أهمية هذه الكفايات في تعزيز العملية التعليمية فهي تشير إلى مجموعة من القدرات والمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم ليؤدي دوره بفعالية مما ينعكس إيجابيا على تعلم التلاميذ ونجاح العملية التربوية ككل، وفي ظل هذه الكفايات يصبح المعلم قادرا على التخطيط الفعال للدروس وتوظيف استراتيجيات تدريس متنوعة وإدارة الفصل بكفاءة، وكل ذلك يسهم في إثراء العملية التعليمية.

### 1. 3 الفرق بين مفهوم الكفاية وبعض المفاهيم الأخرى:

في سياق التعليم يظهر مفهوم الكفاية كأحد المفاهيم المركزية التي تستخدم لوصف مجموعة متكاملة من المهارات، المعارف، والسلوكيات التي يجب أن يمتلكها المعلمون لأداء مهامهم بفاعلية. هذا المفهوم يختلف عن غيره من المفاهيم المتشابهة كالكفاءة، المهارة، الأداء، الفعالية، التدريب. وفيما يلي طرح أهم تلك المفاهيم.

**ـ الكفاءة:** يبدو أن هناك تداخل في الاستعمال بين الكفاية والكفاءة حتى أصبح يستخدم كل منها لنفس المعنى، وهذا أمر يجانب الصواب لأنه يوجد اختلاف بين مصطلح الكفاية والكفاءة يمكن إدراكه بالعودة إلى جذريهما اللغويين، فالكفاءة تعني المجازة أو المناظرة والمساواة، بينما الكفاية تعني القيام بالشيء والقدرة على أدائه (عطيه، 2009، ص 36).

إذا كانت الكفاية تعني القدرة على تحقيق الأهداف التعليمية والوصول إلى النتائج المرجوة بأقل تكاليف من الوقت والجهد والملل، فالكفاءة تعني القدرة على استخدام الأساليب والطرق المناسبة التي تساعد على تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة، أي أن الكفاية تحقق الحد الأدنى من الأهداف، بينما الكفاءة تحقق الحد الأعلى منها (راشد، 2005، ص 57).



\_\_ **المهارة:** إن مفهوم المهارة يختلف عن مفهوم الكفاية، فالمهارة تتضمن السرعة والسهولة ودقة الأداء والماهر هو الذي يؤدي الكفاية بسرعة وإتقان وسهولة في الجهد المبذول مهما كان نوع ذلك الجهد سواء كان عقليا أم حركيا، أما الكفاية فهي أشمل من المهارة بحيث لو توافرت المهارة في الأداء فإن ذلك يعني بالضرورة توافر الكفاية فيها، بينما لو تحققت الكفاية لدى شخص في أداء معين فإن ذلك لا يعني تحقق المهارة لديه (عطيه، 2009، ص 37).

وهي القدرة العالية على أداء فعل ما معقد في مجال معين بسهولة ودقة (حمدان، 2007، ص 81).

كما نميز بين الكفاية والمهارة في النقاط التالية:

\_\_ الكفاية أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة من أحد عناصر الكفاية.

\_\_ تتطلب المهارة السرعة والتكيف والدقة للوصول إلى الهدف، بينما تتطلب الكفاية أقل تكاليف من الجهد والوقت والنفقات.

\_\_ إذا تحققت المهارة في الانجاز أو الأداء فهي تعني تحقق الكفاية.

\_\_ إذا تحققت الكفاية لشيء ما فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة.

\_\_ ترتبط الكفاية بالأعمال التنظيمية والفنية والادارية، بينما تركز المهارة في أداء عمليات حركية حسية.

\_\_ **الأداء:** يقصد به درجة تحقيق وإتمام المهام المكونة لوظيفة الفرد، وهو يعكس الكيفية التي يحقق من

خلالها الفرد متطلبات الوظيفة (محمد حسن، 2001، ص 202).

وتتمثل العلاقة بين الكفاية والأداء في أن فعالية الأداء يجب أن تكون ذات كفاية عالية، وأن الكفاية ترتبط بالقدرة على العمل بمستوى معين من الأداء. كما ترتبط بمستوى معين من الأداء للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال التي يطلبها التدريس.

\_\_ **الفعالية:** تتلخص العلاقة بين الفعالية والكفاية فيما يلي:

\_\_ إذا تحققت الفعالية تعني بالضرورة تحقيق الكفاية.

\_\_ الكفاية مطلب ضروري للكفاية.

\_\_ إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقيق الفعالية له.

\_\_ الكفاية أحد عناصر الفعالية.

\_\_ نطاق الفعالية يتضمن الكفاية، ولكن نطاق الكفاية قد لا يتضمن الفعالية (الفتلاوي، 2003، ص 30).

\_\_ التدريب: هو عملية تعليمية تقع في المهارات فيقال دربته على القيادة أو دربته على الكتابة والقراءة،

القصد منها التعويد عليها لذا فالتدريب هو تعليم موضوعه مهارات الأداء لا المعارف، وهو أضيق موضوعاً من التعليم والتدريس، وهو في التربية عملية مقصودة ترمي إلى تمكين المتعلم من مهارة ما أو تعويده عادة ما (عطيه، 2009، ص 32).

وهو إعداد الفرد للترقي في فرع من فروع النشاط ومساعدته على تحقيق الاستفادة التامة من قدراته لنفسه وللمجتمع. وتتمثل العلاقة بين التدريب وكل ما سبق في أن التدريب يتيح الفرصة للكفاية والمهارة بالظهور في مستوى الأداء، ويتيح الفرصة للأداء ليكون فعالاً عن طريق ما يوفره من جهود منظمة عن طريق التمرين والممارسة العملية لجوانب التعلم المختلفة (المعرفية، المهارية، الوجدانية) اللازمة لأداء عمل ما بشكل فعال وكفاءة إنتاجية عالية (الفتلاوي، 2003، ص 29\_30).

## 2. الخلفية النظرية لنشأة الكفايات:

أشار فيليب جوناير أن تصورات علوم التربية للكفايات تنقسم إلى تيارين رئيسيين هما التيار الأنجلوساكسوني والتيار الفرنكوفوني، فقد ظهر مفهوم الكفايات بصيغته الحالية لأول مرة في الدول الأنجلوساكسونية قبل أن ينتشر إلى الدول الفرنكوفونية (بوتكلاقي، 2003، ص 79).

### 2. 1 التيار الأنجلوساكسوني:

طور هذا التيار نظريته حول مفهوم الكفاية منذ فترة طويلة، حيث لاحظ هاملتون (Hamilton) في عام 1973 أن إدخال مفهوم الكفاية في البرامج الدراسية بالولايات المتحدة يعود إلى ستينيات القرن العشرين. في تلك الفترة، كانت طرق التدريس وبرامج تكوين المدرسين تتعرض لنقد حاد، مما أدى إلى ضرورة صياغة البرامج الدراسية بطريقة تجعل الكفايات واضحة ودقيقة في شكل سلوكيات وأفعال محددة. في البداية كان التركيز على جميع أبعاد السلوكيات (المعرفية، الوجدانية، والحس حركية). ومع ذلك رأى هيلبر أن هذه الكفايات تحولت إلى سلوكيات روتينية بسبب تضخم الأهداف التي وصلت في بعض الأحيان إلى ألف كفاية يجب التحكم فيها.

كما أن برامج تكوين المعلمين في العديد من المؤسسات التعليمية كانت تتحدد على شكل كفايات متوقعة، وهي عبارة عن سلوكيات يمكن ملاحظتها (شفهية، كتابية، وغير لفظية)، تتطابق مع الأداء المثالي للمعلم في وضعيات الفصل الدراسي التقليدية. وقد كانت لوائح هذه الكفايات المتعددة مرفقة بمعايير تهدف إلى التحكم المعياري، مما يعني تجاوز مقارنة أداء التلميذ بأقرانه إلى تحقيق مستوى معين من التحكم يجب أن يصل إليه جميع التلاميذ (الفاري والغرضاف، 1994، ص 234).

ظل هذا الاتجاه سائدًا لفترة طويلة بسبب هيمنة المقاربة السلوكية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث لا يمكن تجاهل التقابل في هذا السياق بين التصور السائد عن الكفاية وبين المنظور التايلوري للعمل، بدأ تايلور بتقسيم مسبق للوائح الكفايات التي يجب على العامل تحقيقها وفق مبدأ تقسيم العمل وتحديد كمياً إن أمكن، وكان الهدف من هذا التحديد هو توزيع العمل على عدد من العمال لتحقيق أعلى مستوى من تبسيط العمل وزيادة الفاعلية في الأداء، تم ذلك من خلال تدريب العمال وفق ما تتطلب خطط تحليل العمل بحيث لا ينبغي صرف أي نشاط أو طاقة خارج الإطار المحدد له (عشوي، 1992، ص 74).

وتميزت اللوائح المعيارية للكفايات بطابع معياري مهم يسهم في تحديد جودة العديد من برامج التكوين التي تتيح إظهار السلوكيات التي تتوافق مع معايير التحكم في الأهداف والكفايات، في هذه الحالة أصبحت الكفايات دقيقة وواضحة ومختزلة إلى سلوكيات يمكن ملاحظتها مثل الأهداف، ونتيجة لذلك أصبح التداخل بين الهدف والكفاية واضحًا حيث اعتبرت الكفايات بمثابة أهداف إجرائية (مشطر، 2010، ص 13).

إضافة إلى ذلك يمكن الحديث عن تيارين آخرين ضمن المقاربة الأنجلوساكسونية للكفايات، التيار الأول يعتمد على كفايات ليست بالضرورة معرفية يمثلها كل من هازون وهوستن (1972) حيث صنف الباحثون الكفايات إلى خمس مقولات: معرفية، وجدانية، تطبيقية، تحفيزية، واستكشافية.

أما التيار الثاني فيطرح سؤالاً حول تحديد الكفايات الملائمة التي يجب أن يكتسبها المعلم ضمن تكوين سليم ويتساءل هذا التيار عن كيفية التأكد من أهمية كفاية معينة وضرورة وجودها في الوضعيات التعليمية التي يتعين على المعلم تعلمها بالإضافة إلى دراسة الوضعيات التعليمية، يركز هذا التيار أيضاً على الخبراء أو المعلمين الذين يعالجون بنجاح هذه الوضعيات ونتيجة لذلك ظهرت استراتيجية تكوين المعلمين المبنية على

الكفاية في الجامعات الأمريكية ثم انتشرت بعد ذلك لتعم مؤسسات تكوين المعلمين في العديد من دول العالم (خليل، 1990، ص 51).

## 2. التيار الفرنكفوني:

إن مفهوم الكفاية في علوم التربية حسب هذا التيار الذي استقل بذاته وابتعد عن مرجعيات الآراء النظرية لتيارات الولايات المتحدة الأمريكية تبلور بفضل مقاربات العديد من الباحثين مثل: (D'hainaut، 1988)، (Gillet، 1991)، (Mérieux، 1991)، (Raynal و Rieunier، 1997)، (Perrenoud، 1997)، (Gerard و Bosman، 2000) يميز هذا التيار بوضوح بين مصطلحي الكفاية والإنجاز، متأثراً بالتفريق بين ما يجب أن نكتسبه من معارف (كفاية) وما يجب أن نطبقه (إنجاز) (مشطر، 2010، ص 15).

### \_ الدلالة اللسانية للكفاية:

حسب لوبي الكفاية تمثل مجموعة الدرايات اللسانية للمتكلم أي مجموعة المعارف اللغوية التي يمتلكها متكلم سامع مثالي معين والتي تمكنه من فهم وإنتاج عدد لا نهائي من الجمل، كما يحرص السياق اللساني على وضع حدود واضحة بين مفهومي الكفاية والإنجاز، حيث يرتبط الإنجاز بالبعد الفعلي والاجتماعي في الوضعيات التواصلية ورغم أهمية الدلالة اللسانية في وضع تصور واضح للكفاية فإن بيرنو (1997) يدعو إلى الابتعاد عن المعنى اللساني المعطى لمفهوم الكفاية من أجل تكييفه بشكل أفضل في السياق المدرسي (توبي، 2006، ص ص 40 \_ 45).

فالكفاية اللسانية هي دراية ضمنية تتألف من مجموعة من القواعد التي تتيح توليد عدد غير محدود من المنتجات اللغوية، تعبر هذه الكفاية عن القدرة على إقامة ترابط بين الأصوات والمعاني وفقاً لقواعد لغة معينة ويعد النحو أفضل مثال على ذلك إذ يقيم علاقة بين التمثيلات الصوتية والدلالية، هذا النوع من الكفاية هو إمكانية فردية تتميز بنوع من الفطرية (جونايير، 2005، ص 30).

## \_\_ البنائية والمقاربة بالكفايات:

يرى كل من **موريو وتارديف** أن التعليم ينطلق من استراتيجيات ترتبط نسبياً بمعارف خاصة بهدف تعميمها لاحقاً مع تحول بؤرة الاهتمام في علم النفس إلى المعرفة أو المعلومة بدلاً من المثبر، ويقر **بياجيه** بأن معرفة الإنسان تنجم عن تفاعل الذات مع محيطها أي البيئة الاجتماعية والمادية هذا يعني التركيز على العلاقة التفاعلية بين الذات العارفة وموضوع المعرفة. وتُطلق صفة "البنائية" على النظريات والتصورات التي تفسر التعلم بناء على مبدأ التفاعل بين الذات والمحيط من خلال العلاقة التبادلية، ومن هنا يتمثل دور المدرسة في تعليم كيفية حل المشكلات بطرق إبداعية وغير نمطية مما يثير التساؤل حول العلاقة بين الكفاية والإنجاز، يقبل علماء النفس التمييز الوظيفي بين هذين المفهومين حيث تعتمد كفاية المعلم وإنجازه في وضعيات حل المسائل على الاستراتيجيات المعرفية التي يتبعها في التعامل مع هذه الوضعيات، فحسب البنائية ينبغي الإشارة إلى أن الوضعية الدراسية هي الكاشف لهذه التفاوتات بين الكفاية وتقييمها من خلال الانجاز أي تكشف عن التفاوت القائم بين ما هو محدد مسبقاً من خلال الكفاية وبين ما هو ملاحظ بالفعل من خلال الانجاز، فالوضعية الدراسية هي المعيار في التمييز بين الكفاية والانجاز (مشطر، 2010، ص 17).

## 2. 3 نظرية الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالكفايات:

يعتبر **Jérôme Bruner** أن الحديث عن الكفايات هو الحديث عن الذكاء في مفهومه العام لهذا يطلق عن المقاربة بالكفايات مصطلح مقارنة الذكاءات المتعددة، حيث تمثل تجسيد للكفايات لأن الذكاء يسعى إلى تحقيق التكيف من خلال حل مختلف المشكلات التي تعترض الفرد (غريب، 1996، ص 37).

أسهمت نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر في تأسيس مفهوم جديد في مجال البيداغوجيا حيث يُنظر إلى الفرد على أنه يمتلك قدرات وكفاءات هائلة ومتنوعة تتجاوز المفهوم التقليدي للذكاء الذي يقتصر على الجانب المعرفي الأكاديمي، نتيجة لذلك نشأت حركة بيداغوجية جديدة تُعرف بـ "التعليم القائم على الكفاءات (Competency-Based Education)" وتطورت في الولايات المتحدة الأمريكية حيث ظهرت هذه الحركة في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات متأثرة بتيارين رئيسيين:

— **الحد الأدنى من الكفايات**: ظهر هذا التيار نتيجة لشعور أولياء الأمور بنقص الكفاءات لدى المدرسين مما أدى إلى ضعف النظام التعليمي فالتكوين الذي يتلقاه المعلم لم يعد قادرًا على تلبية متطلبات المجتمع التكنولوجي الجديد.

— **الكفايات القاعدية للمعلم**: نشأ هذا التيار بسبب تراجع أداء الطلاب في التعليم الثانوي في الولايات المتحدة تجلى هذا التراجع في النتائج الضعيفة للطلاب في الاختبارات التي كانت تُجرى لقبولهم في الكليات ومراكز التكوين المهني (مشطر وفرحاني، 2015، ص ص 146\_147).

وقد اقترح جاردنر قائمة تتكون من سبعة ذكاءات هي:

\_\_ **الدكاء اللغوي**: يتمثل في القدرة على استخدام اللغة بفعالية وإتقان، مما يتيح وصف الأحداث، وبناء الثقافة، والتعبير عن الأفكار والفلسفات العقلية، بالإضافة إلى القدرة على القراءة، والكتابة وتعلم اللغات، الأشخاص الذين يتمتعون بهذا النوع من الذكاء يبرزون في مجالات مثل الصحافة والإدارة والتعليم والفلسفة والشعر وكتابة الروايات والكتب.

\_\_ **الدكاء الرياضي المنطقي**: يتجلى في القدرة على استخدام الأرقام والمفاهيم الرياضية، وبناء الأنظمة والبراهين، والتفكير المنطقي والاستنباطي لحل المشكلات وتطبيق الرياضيات في الحياة اليومية والتعامل مع البيانات، يظهر هذا الذكاء بوضوح لدى أصحاب الحرف والمخترعين والعلماء وأصحاب الوظائف القانونية.

\_\_ **الدكاء البصري المكاني**: يتجلى في القدرة على استقبال الصور والتفكير فيها، والتعرف على الأشكال والفراغات بما فيها من ألوان وخطوط ورسوم، ونقل الأفكار البصرية والمكانية من الذاكرة، يبرز هذا الذكاء بوضوح لدى الجراحين، والميكانيكيين، والنحاتين، والمصورين، ومصممي الملابس، والطيارين.

\_\_ **الدكاء الحركي البدني**: يتمثل في القدرة على استخدام الجسم للتعبير عن الأفكار أو التخطيط لاستراتيجيات وأحداث متنوعة، مما يخلق أشكالاً جديدة من المعاني، يبرز هذا النوع من الذكاء بشكل واضح لدى الحرفيين، والرياضيين، والممثلين.

\_\_ **الدكاء الموسيقي**: يتمثل في القدرة على تكوين الأنظمة والنماذج والألحان، وفهم التقنية الموسيقية، والاستجابة العاطفية للموسيقى، وتلبية احتياجات الآخرين، والربط بين الأشكال الموسيقية والمعاني، وإنشاء مكونات وادعاءات تعبيرية وتصويرية.



\_\_ **الذكاء الاجتماعي**: المعروف أيضاً بالذكاء التعاوني، يتمثل في القدرة على فهم مشاعر الآخرين ودوافعهم ومقاصدهم، والتجاوب معهم بفعالية، وحل مشكلاتهم، بالإضافة إلى القدرة على القيادة والتأثير على الآخرين لتحقيق الأهداف المشتركة

\_\_ **الذكاء الشخصي**: يعرف أيضاً بالذكاء التأملي ويتمثل في القدرة على معرفة وفهم النفس وإدراك التشابهات والاختلافات بين الفرد والآخرين يتضمن هذا الذكاء القدرة على التفكير الداخلي (الانعكاس) لتحديد نقاط القوة والضعف ومعالجتها، بالإضافة إلى فهم النظام الداخلي والمزاجي للنفس.

وقد كان لنظرية الذكاءات المتعددة تأثير كبير على البيداغوجيا حيث استفادت منها بعدة طرق:

\_\_ صياغة الأهداف التعليمية بشكل إجرائي بحيث تغطي الأنواع المختلفة من الذكاءات المتعددة لأن الأنشطة الإنسانية تتطلب معارف موجزة أحياناً ومفصلة أحياناً أخرى.

\_\_ تمثيل كل الأنشطة التعليمية على مجموع الذكاءات المختلفة.

\_\_ تشجيع التلاميذ على استخدام الذكاءات التي يمتلكونها أثناء عملية التعلم والتكوين.

\_\_ شمول عملية تقييم التعلم لكافة أنواع الذكاءات (بهيبة، 2007، ص 20).

### 3. إعداد وتدريب المعلمين:

#### 3.1 تعريف إعداد المعلم قبل الخدمة:

هو نظام تعليمي يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات، من مدخلاته أهداف تسعى إلى تكوين معلم المستقبل وخطة دراسية تحتوي على أربعة مكونات هي الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية، ومن عمليات النظام نجد الطرائق والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام، أما المخرجات فهي الأستاذ المتمرن الذي يبدأ في أحد المرحلة التعليمية حسب ما أعد له (الأحمد، 2004، ص 18).

#### 3.2 التدريب أثناء الخدمة:

يعرفه يوسف قطب على أنه "يستهدف الالتقاء بالمعلمين علميا ومهنيا وثقافيا وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة عن طريق تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد من المعلومات والخبرات والاتجاهات التي تزيد منة طاقتهم الإنتاجية وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها وتحقق لهم طموحهم ورضاهم عن مهنتهم (ناصر، 2001، ص 10).

#### 3.3 دواعي إعداد المعلم قبل الخدمة:

تمثل في تزايد أعداد المعلمين والاهتمام بالنمو المتكامل لكل تلميذ واستعداده وخصائصه مع مراعاة الفروق الفردية بينه وبين أقرانه والتقدم العلمي الكبير في جميع الميادين وهذا ما يظهر الحاجة لتمكين المعلم على مواكبة هذا التقدم من خلال متابعته بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة كذلك تقدم وسائل المعرفة التي على المعلم أن يتقن توظيفها في عمله التربوي والتعليمي وذلك بإعداده مسبقا للتعامل معها بنجاح والأخذ بالمنهج العلمي في التعليم عن طريق تحديد الأهداف وتوظيف الوسائل ومتابعة التقويم لكل هدف من الوسائل للوصول إلى النتائج المرجوة إضافة إلى تطور العلوم التربوية والنفسية التي أكدت على ضرورة جعل

التلميذ محور العملية التعليمية والعمل على تنمية شخصيته المتكاملة جسميا وعقليا وانفعاليا واجتماعيا وتغيير أدوار المعلم من الملحق إلى الموجه والمنسق والمشجع والمحفز لتعلم التلاميذ وتمهين التعليم وذلك بتطويره وتحويله إلى مهنة راقية تضاهي المهن السائدة في المجتمع، من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاياته بحيث تتلاءم مع متطلبات العصر، وتطبيق شعار التعليم للجميع إذ لا بد له أن يكون قادرا على فهم الديمقراطية وممارستها في التعليم، وافساح المجال أمام التلاميذ للمشاركة في اتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية وضرورة إشراك المعلمين في تطوير المناهج وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية، والتعاون مع المجتمع المحلي وذلك من خلال إتقان المعلم للمهارات والاتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات إيجابية مع زملائه والتعاون مع أولياء الأمور والانفتاح على المجتمع المحلي والاسهام في حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية (الأحمد، 2004، ص 25\_26).

### 3. 4 دواعي تدريب المعلم أثناء الخدمة:

تتمثل في تطور النظريات والفلسفات التربوية التي تعتمدها الدولة أو المجتمع وبالتالي تغير الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والتدريب فلا بد من تغيير أدوار المعلم وتدريبه للتكيف مع دوره حتى يقوم بوظيفته خير قيام (ناصر، 2001، ص 55).

والتنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة وتطور بنية المناهج التربوية ومحتواها والتغير في تقنيات التعلم وأساليب استخدامها داخل المدرسة وخارجها وذلك يستدعي تجديدا في تأهيل المعلم وإغناء خبراته العملية، إضافة إلى تجديد الخطط التنموية وأساليب تنفيذها خاصة ما يطرأ منها على مواصفات الخريجين من الأطر الفنية واختصاصاتهم ومجالات عملهم ومستوى تأهيلهم، حيث يتطلب ذلك تطويرا وتعديلا في الخطط التربوية وكفايات المعلمين، وتطور العلوم وطرائق تدريسها حيث يحتاج المعلم إلى التدريب المستمر أثناء الخدمة، وتطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال والتقنيات الحديثة التي تتغير باستمرار حيث تجعله بحاجة

إلى أن يتدرب عليها لينمي معارفه ويفيد التلاميذ بها وتزويدهم بكل جديد ويوظفها في التعليم، ومعالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد حيث يتم تدريبهم على ما فاتهم أثناء الإعداد وإنقاذه من اليأس والاحفاق والشعور بالنقص الذي يسبب له سوء التكيف على الوظيفة (الأحمد، 2004، ص 30).

#### 4. برنامج إعداد المعلم القائم على الكفايات:

إن برامج إعداد المعلم القائم على الكفايات هو نهج تربوي حديث يهدف إلى تطوير كفاءات المعلمين وتمكينهم من اكتساب المهارات والمعارف اللازمة لأداء مهامهم التعليمية بفعالية، حيث تركز هذه البرامج على تعزيز مهارات التدريس من خلال تطبيق المعارف النظرية في مواقف تعليمية عملية بالتالي توظيف الاستراتيجيات التربوية الحديثة بطريقة فعالة مما يحقق نتائج تعليمية متميزة.

#### 4. 1 تعريف البرامج التدريبية:

تعرف جمعية كليات التربية بالولايات المتحدة (1968) البرامج بأنها: "تلك التي تحتوي على المعلومات والمهارات وألوان السلوك المستخدمة من قبل التلميذ، وتشتق من تصور واضح ومحدد للدور الذي يقوم به المعلم وتصاغ هذه المعلومات والمهارات بحيث يمكن قياسها عن طريق السلوك الملاحظ (الأزرق، 2000، ص 222).

كما أنها تتعلق أساسا بالصفات الشخصية التي يجب أن يتحلى بها المعلم، وهناك اتجاه آخر نظر إلى الكفاية على أنها تتعلق بأساليب وطرائق التدريس الجيدة التي يستخدمها المعلم، ويفترض آخرون أن كفايته وفعاليته تستند إلى قدرته على توفير البيئة الصفية المريحة للتلاميذ. وقد ظهر اتجاه آخر في الوقت الحاضر ينظر إلى كفاية المعلم على أساس قدرته على الاستخدام أو التوظيف الماهر لمجموعة من الكفايات التعليمية استخداما مناسباً ليساعده على اتخاذ القرارات المناسبة فيما يتعلق بالعملية التعليمية (عيد، 2004، ص 88).

#### 4. 2 عوامل انتشار حركة إعداد المعلمين على أساس الكفاية:

ظهرت في الستينات من القرن العشرين حركة واتجاه في برنامج إعداد المعلم عرفت باسم تربية المعلم على أساس الكفاية والمقصود بها هو تلك البرامج التي تحدد أهدافا دقيقة لتدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح ثم تلزمهم بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات بحيث يكون القائمون بتدريبهم مسؤولون عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة، وهناك عدة عوامل ساعدت على انتشار هذه الحركة منها:

\_\_ التحرك باتجاه البرامج القائمة على الكفاية كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعليم وأن تكون المدارس أكثر استجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية والفردية وأن تحقق ما تقول أنها تحققه، وكذا رغبة المديرين في معرفة أن معلمهم يتمتعون بكفاية عالية ويطبقونها داخل الفصل من حيث المعرفة والاتجاهات والمهارات.

\_\_ جاءت هذه الحركة كرد فعل للأساليب التقليدية التي تسود برامج الإعداد لتتجاوز عيوبها التي تؤكد على الجانب النظري والمفهوم التقليدي لتربية المعلمين المتمثل في إكسابه الخبرة في التدريس من خلال دراسته للمقررات التربوية التي تجعله قادرا على تحمل مسؤوليات المهنة، فجاءت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفاية عكس ذلك فهي تستند على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم ومسؤولياته في الموقف التعليمي التي تشير إلى كم ونوع المعارف التي يجب تعلمها والمهارات التي يجب اكتسابها.

\_\_ التطور الواسع في مهنة التدريس وما يصاحبها من دراية واسعة بخصائص المعلم ونوعية سلوكه في المواقف التدريسية المختلفة والإيمان بأدوار جديدة ينبغي أن يمارسها فهو معلم ومتعلم في نفس الوقت ومبتكر ومتجدد.

\_ كما أن هذه الحركة جاءت استجابة لانسحاب الكثير من المفاهيم الاقتصادية وأساليبها على النظام التعليمي وعلى مراحل التعليم ومستوياته، فعند ظهور مفهوم اقتصاديات التعليم الذي أدى إلى قيام العديد من الدراسات التي عنيت بكفاءة التعليم الداخلية التي تعني (المناهج، الطرائق، الوسائل التعليمية، نسبة النجاح والرسوب والتسرب...)، والكفاءات الخارجية التي تعني تلبية التعليم لحاجات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية من مخرجات النظام التعليمي، وبذلك تحول انتباه برامج الإعداد إلى الكفايات التي يحتاجها المعلم من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات المعينة.

\_ التطور التكنولوجي وتوفره هو الذي سهل تنفيذ منهج الحركة في عملية التعليم حيث أن هذه التغيرات والتطورات العلمية والاجتماعية والمهنية أدت إلى تصميم مثل هذه البرامج التي تقوم على إعداد المعلم وفق مبدأ الكفاية (الفتلاوي، 2003، ص ص 32\_34).

وتعد برامج إعداد المعلم على أساس الكفاية من أهم الفلسفات والاستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال حيث ارتبط ظهورها بالعديد من المصطلحات السيكولوجية والتربوية الحديثة كالأهداف السلوكية واستخدام أساليب ومفاهيم المنحى النظامي في عملية التعليم وتطور التكنولوجيا التربوية وانعكاساتها على التعلم، وتعمل برامج الإعداد القائمة على الكفايات على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية والمهام والمسؤوليات والواجبات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان من ناحية أخرى (عيد، 2004، ص 88).

#### 4. 3 خطوات إعداد برامج التدريب على أساس الكفايات:

من أهم الخطوات المنهجية في إعداد برنامج للتدريب أثناء الخدمة هي:

\_ التعرف على واقع المعلمين المستهدف تدريبهم ومؤهلاتهم ومستواهم وخبرتهم التعليمية وإعدادهم التربوي.

\_ تحديد الحاجات التدريبية المناسبة لهذا القطاع من المعلمين.

\_ تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في ضوء الحاجات المحددة سلفاً في ضوء الفترة الزمنية المتاحة للتدريب.

\_\_ صياغة الأهداف سواء كانت أهدافا خاصة بكل نوعية من المعلمين أو فرعية تفصيلية للأهداف العامة.

\_\_ وضع البرنامج وذلك بتحديد عناوين المحاضرات واللقاءات وورش العمل وغيرها مما يلزم تضمينه في

البرنامج مع خطة زمنية محددة.

\_\_ تنفيذ البرنامج في ضوء الخطة الموضوعية مع الالتزام بها.

\_\_ تقويم الدورة من خلال تقويم المشاركين (طعيمة، 2006، ص ص 139\_ 142).

#### 4.4 الفرضيات التي تبني عليها برامج إعداد المعلمين:

\_\_ المقررات الدراسية سواء المواد المتخصصة أو التربوية لا تضمن لوحدها اكتساب المعلم للكفايات

التدريسية وإتقان مهاراته.

\_\_ أهداف البرامج والكفايات التدريسية يمكن تحليلها وتصنيفها وتحديد الخبرات والنشاطات التي يمكن عن

طريقها تحقيق الأهداف وتعلم وإتقان هذه الكفايات.

\_\_ يصبح التعليم والتعلم أكثر فعالية عندما يفهم التلميذ ما هو متوقع أو مطلوب منه.

\_\_ يصبح التعليم والتعلم أكثر فعالية عندما يراعي الفوارق بين التلاميذ في الاهتمامات والقابليات

والحاجات.

\_\_ اشتراك التلميذ بنشاط في الخبرات التعليمية تجعل التعلم أكثر فعالية.

\_\_ إن التدعيم المباشر لاستجابة التلميذ بعد أن يقوم بالفعل أو الأداء تجعل التعلم أكثر فعالية (الفتلاوي،

2003، ص 34).

من الدواعي الأساسية لتدريب المعلمين على الكفايات هو التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة

وتطور المناهج التربوية والتغيرات التي تحصل في بنيتها وتمكين المعلم من الأدوار المتجددة باعتباره الذي يدير

المواقف التعليمية ويهيئ الفرصة للتعلم ويوجه التلاميذ لاستغلال المصادر لتطوير قدراتهم، كما أن التدريب

يعمل على تحسين الأداء وزيادة كفاءتهم بغية الوصول إلى درجة عالية من الجودة (الأحمد، 2004، ص 30).

- إن حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات تعد من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة في الأوساط التربوية المهنية لإعداد المعلم، ويعتبر تحديد الاستراتيجيات والاجراءات والأساليب والطرق والوسائل والأنشطة المساهمة في التدريس والتدريب لتحقيق أهداف البرنامج التي من ملامحها:
- \_\_ التأكيد على الأداء إذ يتوقع امتلاك الكفاية بمستوى الأداء المحدد.
- \_\_ التأكيد على نتائج عملية التعليم المختلفة وتطبيقاتها الفعلية بدلا من العناية فقط بالمعرفة اللفظية.
- \_\_ العناية بالتدريب بدلا من التدريس لمساعدة المعلم على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج وليس على امتلاك المعلومات والمعارف النظرية فحسب.
- \_\_ الاستفادة من تكنولوجيا التعليم لتحقيق فاعلية تلك الاستراتيجيات من خلال استخدام القواعد العلمية في التخطيط والمنهج العلمي والعمل، فضلا عن استخدام المواد والأجهزة والأدوات التعليمية المختلفة.
- \_\_ العناية بالعمل الميداني لتسهيل عملية اكتساب الكفايات التي ستؤدي في المواقف التعليمية.
- \_\_ التنوع في طرائق وأساليب التعليم والتدريب لبحث مستوى أداء المعلمين.
- إن القرار الفعلي في اختيار الاستراتيجية التي ينبغي استخدامها في التعليم والتدريب على أداء الكفايات التدريسية ضمن برمج إعداد المعلمين تعتمد على التفاعل الصادر بين عدد من المتغيرات هي:
- \_\_ طبيعة أهداف التعليم والتدريب التي يراد تحقيقها.
- \_\_ قدرة المنتسبين للتدريب (المعلمين) في العمل.
- \_\_ مهارة المربين والمنفذين والمشرفين على مخرجات البرنامج.
- \_\_ الامكانيات المتوفرة للبرنامج من أهداف ومحتوى وأنشطة ووسائل تعليمية وإشراف ووقت كاف للتدريب والتطبيق.



## 5. أسباب وأهداف تدريب المعلمين في الجزائر:

إن الدوافع وراء تدريب المعلمين في الجزائر هي تحسين وتطوير النظام التعليمي بشكل عام وتعزيز مهاراتهم في إيصال المعرفة بطرق فعالة ومبتكرة، والمساعدة على مواكبة التغييرات المتواصلة في المناهج الدراسية مما يمكن المعلمين من تطبيق هذه التغييرات بفعالية في الفصول الدراسية، كما يسهم التدريب في رفع كفاءة المعلمين وتقييم أدائهم وتحسينه والتكيف مع التنوع الثقافي والاجتماعي واللغوي داخل الفصول، والتعامل مع التحديات المحلية والعالمية.

### 5.1 الأسباب:

رغم ارتفاع نسب التأطير حاليا إلا أن مستوى تأهيل المعلمين لا يزال ضعيفا، إذ يؤثر ذلك بشكل مباشر على تحسين نوعية التكوين التعليمي ويمكن إرجاع أسباب اللجوء إلى تأهيل المعلمين إلى نقص في التكوين المعرفي لأعداد كبيرة من المعلمين وظفوا في السبعينات والثمانينات بمستويات ضعيفة ومنحهم تكويننا سريعا لا يفوق السنة وذلك لتأطير الأعداد الهائلة من التلاميذ التي ما انفكت تتزايد، كذلك ضعف التكوين البيداغوجي أو انعدامه وعدم فعالية عمليات الرسكلة وتحسين التكوين لأنها ليست مبنية على تشخيص فعلي للعجز المعرفي أو السيكو بيداغوجي أو المهني للمدرسين (المجلس الأعلى للتربية، 1998، ص 21).

كما يعود سبب تأهيل المعلمين في الجزائر إلى تعديل مناهج التعليم وتطويرها لمبررات علمية أكاديمية تقنية وتحديث طرق التدريس لمعالجة صعوبات معينة ناجمة عن تطبيق مناهج التعليم، إضافة إلى تصحيح بعض ثغرات برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة والأخذ بمبدأ التربية المستمرة ورفع كفاية بعض المعلمين الذين التحقوا بالمهنة دون إعداد كاف، وتحريك قدراتهم المسلكية وتحديث إمكاناتهم وخبراتهم وإطلاعهم على المستجد في التعليم والوسائل والمختبرات والتقنيات الحديثة مما يسهل مهمة المعلم اليومية ويجعله متخصصا في أصول تأديية واجبه (المعطي وابداح، 1996، ص 10\_11).

## 5. 2 الأهداف:

إن التأهيل في الجزائر يهدف إلى تمكين المترشح لمهنة التعليم بالقدر الضروري من أساسيات المهنة وتعييده على البحث والاطلاع ما يجعله قادرا على الاستفادة مما يجري حوله والوصول إلى تكوين نفسه بنفسه، ومساعدته على الوصول إلى التكيف مع ظروف المهنة والظروف المحيطة بها، كل ذلك لتحقيق غايتين أساسيتين هما:

— خلق المعلم المتفتح الذي يستجيب لمتطلبات التطور النوعي في المنظومة التعليمية.

— خلق المواطن الصالح المسلم الراسخ بالإيمان (مقداد وآخرون، 1993، ص ص 351\_354).

إن إصلاحات 1985 إذ أمكن النظر إليها كإصلاحات رغم قلة المراجع التي تناولتها لم تسعى إلى إحداث تغييرات فعلية من حيث البرامج والتصورات العامة، فأهدافها كذلك تميزت بالغموض وعدم السعي لمسايرة أساليب التكوين الحديثة وتغليب الجانب التربوي على الجانب الإيديولوجي، فالمنشور الوزاري لأفريل

1985 حدد أهداف التكوين كما يلي:

— تقديم المنهجية الجيدة.

— تكوين المعلم الكفء والمسؤول والواعي.

— التمكين من الطرائق والأساليب البيداغوجية.

— إعطاء أقصى حد من المعلومات والسلوكيات والطرائق المنهجية للمتعلم.

— الجمع بين الدروس النظرية والتطبيقية.

وفي ظل الإصلاحات التربوية وظهور مقاربة جديدة "المقاربة بالكفاءات" (2003) فإن أهداف برامج

إعداد وتكوين المعلم القائمة على الكفاءات ركزت على عدد من المفاهيم كإتقان التعلم وتصميم البرامج

والتعلم الذاتي، وحددت أهم الوظائف التي يجب أن يقوم بها المعلم التي من شأنها أن تحقق الترابط بين النظريات والتطبيقات، أي ما يؤدي إلى ممارسة المعلم لوظائفه (البيلوي وسلامة، 2003، ص 13).

وعليه جاءت الأهداف من البرامج للتأكيد على الأداء إذ يتوقع من كل معلم امتلاك الكفاءة بمستوى الأداء المحدد والتأكيد على نتائج عملية التعليم المختلفة وتطبيقاتها الفعلية بدلا من العناية فقط بالمعرفة اللفظية والعناية بالتكوين بدلا من التدريس لمساعدة المعلمين على امتلاك القدرة على الأداء العملي المنتج وليس على امتلاك المعلومات والمعارف النظرية فحسب، فالمعلومات تكتسب قيمتها ومدى اسهامها في تطوير الأداء من خلال تحقيق التكامل بين المجالين النظري والتطبيقي.

إضافة إلى الإفادة من تكنولوجيا التعليم لتحقيق فاعلية تلك الاستراتيجيات من خلال استخدام القواعد العلمية في التخطيط والمنهج العلمي للعمل، فضلا عن استخدام المواد والأجهزة والأدوات التعليمية المختلفة والتنوع في طرائق وأساليب التعليم والتكوين لبحث مستوى أداء المعلمين، فمنها ما يؤكد بين تفريد التكوين ومنها ما يؤكد التعليم والتكوين المباشر من خلال مشاهدة النماذج وتقليدها أو التدريس المصغر أو استعمال العروض العلمية (الفتلاوي، 2003، ص 65\_66).

## 6. دور المعلم في الإصلاحات التربوية في الجزائر 2003:

ظهرت العديد من التغيرات والتطورات على المنظومة التربوية الجزائرية والتي أدخلت معها جملة من الإصلاحات البيداغوجية أهمها التدريس بالكفايات، ومن أهم هذه الإصلاحات (2003):

\_\_ من المدرسة الأساسية إلى المدرسة الابتدائية: تم اعتماد المدرسة الابتدائية ذات الخمس سنوات مع إلحاق التعليم التحضيري، وإلحاق السنة السادسة بالتعليم المتوسط ليصبح أربع سنوات.

ـ إصلاح النصوص القانونية: تم إضافة اللغة الامازيغية كمكون أساسي للهوية الجزائرية وتنظيم وهيكلية التعليم الخاص، مع المحافظة على مبادئ الأمة الجزائرية المدونة في بيان أول نوفمبر 1954، والقيم العربية الاسلامية ومبادئ الديمقراطية.

ـ من مفهوم البرنامج إلى مفهوم المنهاج: وهو الانتقال إلى فكرة التعدد المنظم للمحتويات المعرفية في مختلف المواد المدرسية، فالمنهاج لا تشمل المقررات التعليمية فحسب بل أيضا غايات وأهداف التربية والأنشطة التعليمية وكيفيات تقويم التعليم.

ـ إصلاح منهجية التدريس: وذلك باعتماد المقاربة بالكفاءات حيث أصبح الهدف من التعليم فيها إكساب التلميذ جملة من المهارات والكفاءات المعرفية والاتصالية واللغوية يمكنه بواسطتها التكيف مع حياته الدراسية والمهنية والاجتماعية بدل التركيز على كمية المعارف، والتعلم في وضعيات حقيقية تسمح له باكتساب المهارة والأداء وليس فقط المعرفة، بالإضافة إلى المقاربة النصية للمواد اللغوية باعتبارها كل متكامل يتعلمها التلميذ في كيانها وبنائها العام وهو النص، وحل المشكلات للمواد العلمية باعتبار أن كل حقيقة أو ظاهرة علمية هي في أصلها مشكلة تواجه عقل المتعلم يجب عليه أن يتدرب على حلها بطريقة علمية، وتقويم الأداء الذي يتجاوز تقويم المعارف المكتسبة إلى أداء المتعلم ومهاراته وسلوكياته (حرقاس، 2008، ص 71).

لم يعد دور المعلم في المقاربة الجديدة ممثلا في نقل المعارف وتلقين المفاهيم للمتعلم فقد بينت الدراسات والأبحاث التربوية أن المتعلم يمتلك مؤهلات ومكتسبات وله تصورات وقدرات أولية وما عليه إلا استغلالها وتوجيهها ليتمكن من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه بوضعه في وضعيات مشكلة لها دلالة في حياته اليومية، على أن تكون مرتبطة بمكتسباته وقدراته، وعندما يدرك التلميذ الدلالة المعنوية لما يتعلم في حل مشاكله اليومية يبذل طاقته ويجدد معارفه وموارده ويوظف قدراته العقلية في التعلم والتكيف مع

المطالب المتغيرة في قاعة الدراسة وخارجها، وهذا ما يسعى إليه التعليم بالكفايات حيث أن هذه المقاربة

تستدعي تصورا جديدا لعلاقة المعلم بالمتعلم في أية مادة يصغي إليه ويضعه دوما في وضعية للتفكير

والبحث وحل المشكلات يثير من خلالها اهتمامه ويدفعه إلى تجنيد معارفه وإدماج مكتسباته، ولا بد أن

يكون دور المعلم بيداغوجيا مقتصر على التنشيط الفعال القائم على انتقاء الوضعيات المناسبة وتنويعها

لتسهيل عملية التعلم وللوصول إلى هذا المسعى لا بد أن يتفاعل مع تلاميذه ويتعرف على خصائصهم

النفسية والاجتماعية (المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، ص 7\_8).

فالمعلم له دور فعال في تحضير التلاميذ من خلال تنظيم الأنشطة وتكييفها وفق حاجاتهم ومستوياتهم كما

يعمل على انتقاء ممارسات بيداغوجية تسمح بخلق وضعيات تجعل التلميذ يشارك بنشاط في بناء كفاءته

وتقوم سيورة إنجاز الأنشطة وبناء التعلم، ولكي يتمتع المعلم بهذه الحرية يجب أن يكون ذا كفاءة عالية في

المعارف البيداغوجية وأن يكون قادرا على الابداع في مجال عمله (بن زاف وزمام، 2014، ص 207).

كما تتطلب هذه الطريقة من المعلم أن يؤدي أدوارا تختلف عن الدور التقليدي المحصور في كونه محمدا

للمادة الدراسية شارحا لمعلومات الكتاب المدرسي منتقيا للوسائل التعليمية متخذا للقرارات التربوية وواضعا

للاختبارات التقويمية، فقد أصبح دوره مشرفا ومديرا وموجها ومرشدا ومقيما، فهو في هذه الطريقة يحاول

أن يساعد المتعلمين ليكونوا معتمدين على أنفسهم نشطين مبتكرين وصانعي مناقشات ومتعلمين ذاتيين

بدل أن يكونوا مستقبلي معلومات (العامري، 2009، ص 219).

وبهذا فإن المعلم يقوم بدور الباحث في المناهج التي تسمح بتحسين الكفاءات والمعارف والمنهجيات

والتصرفات ومواضع هؤلاء المتعلمين في المجتمع، بالطريقة التي يتمسكون فيها بقيم وأصالة مجتمعهم من

خلال امتلاكهم لمكونات تمكنهم من المساهمة في تنمية مجتمعهم، فالمعلم إذا هو موجه ومقيم ومسهل

لسيورة التلقين، ويتطلب منه اكتساب كفاءات ومهارات جديدة إضافة إلى الاتجاهات التقليدية في البحث

عن المعارف العلمية والتربوية والثقافية، وتضم هذه الاتجاهات أيضا قدرة التخاطب واستشارة الآخرين وعدم فرض رأيه والقدرة على تقييم ونقد ذاته (مساك، 2009، ص ص 367\_ 383).

## 7. تطبيق بيداغوجيا التدريس بالكفايات في النظام التربوي الجزائري:

التدريس بالكفايات هي مقارنة أو تصور بيداغوجي يتجاوز المداخل التقليدية في التعليم خاصة التدريس بالمضامين الذي يهدف إلى حشو المعلومات في ذهن التلميذ عن طريق حقنها في ذاكرته واسترجاعها وقت الامتحانات، والتدريس بالأهداف الذي تعرض لانتقادات كبيرة أهمها أن الفعل التعليمي يجزأ إلى سلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسها آنيا (غريب، 2003، ص 103).

وظهرت المقاربة بالكفايات بناء على استراتيجية متمركزة حول المتعلم جاعلة منه هدف العملية التربوية ومحورها وتسعى إلى تنمية قدراته واكتسابه مهارات وكفاءات بما يتناسب مع هذه القدرات من جهة وبما يتناسب مع متطلبات المجتمع من جهة أخرى، فالأمر لا يتعلق بخاصية مرغوب توفرها عند التلميذ أو مستوى من مستويات الأهداف الصنافية، إنها مقارنة بيداغوجية جديدة غيرت العديد من جوانب التصورات والممارسات التربوية، ومن أهم العناصر والتحديات التي تبرر ظهور هذه المقاربة الجديدة نجد غزارة المعلومات وتكاثرها السريع مما يجعل الطرق البيداغوجية المبنية على نقل المعارف عقيمة وجامدة ومتجاوزة والحاجة الملحة لتقديم تعلمات ذات معنى للتلاميذ وتجلب اهتمامهم ولها ارتباط وثيق بالحاجات اليومية، كذلك محاربة الفشل الدراسي الذي يقلل من فعالية ومردودية المؤسسة التربوية وعدم تمكن المعلمين من تطبيق المقاربة بالأهداف والتحكم في تقنياتها مما أدى إلى قلة فعاليتها.

ومن خلال الاصلاحات التربوية الجزائرية الأخيرة كانت بيداغوجيا التدريس بالكفايات هي الإطار التنفيذي للمناهج التعليمية الجديدة وأصبح الانشغال الكبير للتربويين منصبا على تربية وتكوين التلاميذ

وإكسابهم الكفاءات الضرورية للتكيف مع محيطهم الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي، وكذلك التكيف مستقبلا مع المستجدات الداخلية والعالمية.

كما يمكن القول بأن المقاربة بالكفايات جاءت نتيجة المحاولات التي ظهرت من أجل إيجاد بديل تصحيحي لمقاربة التدريس الهادف، هذا الأخير الذي كان يركز على محتويات التعلم أكثر مما يركز على التكوين، تكوين أفراد ذوي كفاءات عالية وهذا ما يدفعنا إلى التمييز بين منطقتين هما منطق التلقين وهو منطق بيداغوجيا الأهداف ومنطق التكوين وهو منطق التدريس بالكفايات (مشطر وحرقاس، 2018، ص ص 56\_57).

## 8. مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية عند المعلم:

يقصد بمصادر اشتقاق الكفاية التدريسية الخلفيات النظرية التي تعتمد كأسس ينطلق منها في تحديد كفايات التدريس ومن مصادر اشتقاق الكفايات الأكثر شيوعا والأكثر تحديدا ما يأتي:

8. 1 تحليل المقررات و ترجمته الى كفايات: ويتم فيه إعادة تشكيل المقررات الجارية وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية، ويشير هل وجونز إلى أن ترجمة المحتوى يعني تحويل محتوى المقرر والتدرج من الأهداف العامة إلى الأهداف التعليمية الخاصة مرورا بالكفايات وذلك في خط متصل يمكن تصويره على النحو التالي:

المقرر ◀ الأهداف ◀ الكفايات العامة ◀ الكفايات الفرعية ◀ الأهداف التعليمية والمهارات.  
ويرى هوستون أن هذا الأسلوب هو أكثر الأساليب استخداما، إلا أنه يعاب عليه تقديم مفهوم جديد للبرامج حيث يظل التأكيد على المقررات التقليدية قائما ولا يتم سوى تغيير محدود في المادة، ولمعالجة هذا العيب يرى هل وجونز إضافة بعد آخر لأسلوب ترجمة المحتوى حيث يقترحان دعم هذا الأسلوب

بأساليب أخرى كأن يطلب من المعلمين تحديد ما يروه ضروريا من كفايات وأهداف يمكن إضافتها لما يشتق من كفايات وأهداف من المقرر القائم.

**8. 2 تحديد الحاجات:** يعد تحديد الحاجات من مصادر اشتقاق الكفايات في ضوء طبيعة الميدان وحاجاته وما يراه الخبراء والقائمون على التخطيط من مطالب معينة لإعداد المعلم الذي سيعمل في هذا الميدان، ويتطلب هذا المدخل تحديد حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بمجال التعليم من معلمين وتلاميذ وغيرهم، ذلك حتى يتم اشتقاق كفايات البرنامج في ضوء هذه الحاجات. ويرى **دودل** أن برنامج تربية المعلمين عندما يركز على الميدان ويتم توجيهه أساسا نحو المشكلات والحاجات الحقيقية فإن أسلوب تقدير الحاجات يصبح أكثر الأساليب قبولا لاشتقاق كفاياته وتحديدها وأكثر ملاءمة لبرامج الإعداد قبل وأثناء الخدمة.

**8. 3 قوائم تصنيف الكفايات:** من مصادر اشتقاق الكفايات قوائم تصنيف الكفايات إذ يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة التي تشتمل على عدد كبير من الكفايات التعليمية بما يتيح إمكانية الاختيار من بينها بما يتلاءم وحاجات البرنامج في ضوء وجود استراتيجية واضحة ومحددة يتم في ضوءها اختيار العدد المناسب من الكفايات التي تشتق من منطلقات البرنامج وأهدافه.

**8. 4 مشاركة العاملين في مهنة التعليم وما يسمى بالمدخلات المهنية:** المصدر الأول يتضمن الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم ومؤسساتها المهنية في عملية اشتقاق الكفايات التدريسية وتحديدها وتضمين ما يرونه ضروريا منها في برامج تربية المعلمين، ومشاركة المتفاعلين من برامج الإعداد في تحديد الكفايات التي تتضمنها هذه البرامج وذلك من خلال استطلاع آراءهم وفق قدراتهم وامكاناتهم بواسطة أساليب المقابلات الشخصية والاستبيانات واستطلاع الرأي. المصدر الثاني هو دراسة المقررات التربوية الخاصة بطلاب معاهد المعلمين وترجمة هذه المقررات على اعتبار أن الاهداف سوف تكون هي الكفايات التي تكسب المعلم من



خلال التعلم الذاتي. المصدر الثالث يتضمن آراء الخبراء والعاملين في المجال التربوي وذلك للحصول على آراءهم بعد تحديد الكفايات وحصرها وتضمين ما يروونه ضروريا بالنسبة لتحديد كفايات القياس والتقويم وذلك عن طريق المقابلات الشخصية والاستبيانات (جامل، 2001، ص ص 29\_30).

أما جاري بورش فيرى أن هناك أربعة طرق لاشتقاق الكفايات التدريسية وهي:

\_\_ طريقة تخمين الكفايات اللازم توفرها لدى المعلم الفعال وهي أقل الطرق صدقا.

\_\_ طريقة ملاحظة المعلم في الصف وهي أفضل من الأولى حيث تربط كفاياته بالنتائج التعليمي لدى

التلاميذ.

\_\_ الطريقة النظرية في اشتقاق الكفايات.

\_\_ الدراسات التحليلية وهي أفضل الطرق حسب رأيه (مرعي، 2003، ص 50).

أما كروك شانك فقد حدد خمسة مصادر لاشتقاق الكفايات التدريسية وهي:

\_\_ تحليل المهام التي يقوم بها المعلم أثناء ممارسته لأعماله.

\_\_ تحديد خصائص التعليم الجيد والمهارات التي تحقق هذا التعليم.

\_\_ معرفة ما يقوم به المعلمون من ممارسات صفية وغير صفية.

\_\_ الطلب من المعلمين تحديد الكفايات اللازمة لهم.

\_\_ مراجعة النظريات والأدب التربوي المرتبط بإعداد المعلمين (الخالدي، 2008، ص ص 271\_272).

إن تنوع مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية راجع إلى اختلاف أهداف الدراسات التي أجريت والتنوع في

الأدوات المستخدمة فيها بالإضافة إلى تنوع المواد والمراحل التي يدرسها المعلم.

## 9. أساليب تحديد الكفايات التدريسية عند المعلم:

إن تحديد الكفايات التدريسية بشكل دقيق ومنهجي يعد خطوة أساسية نحو تطوير العملية التعليمية وتحسين مخرجاتها حيث تعتمد أساليب تحديدها عند المعلم على مجموعة من المعايير والاجراءات التي تهدف إلى قياس مهاراته ومعارفه وقدراته على تنفيذ مهامه التعليمية بفعالية، وفيما يلي عرض للعوامل الرئيسية الخاصة بالمعلم:

- \_\_ التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الانساني.
- \_\_ التمكن من المعلومات في المجال التخصصي الذي يقوم بتدريسه.
- \_\_ امتلاك الاتجاهات التي تساهم في اسراع التعلم وتحسين العلاقات الانسانية في المدرسة.
- \_\_ التمكن من مهارات التدريس التي تساهم بشكل كبير في تعلم التلاميذ (زيتون، 2003، ص 53).
- ويستعمل الخبراء والباحثون في مجال كفايات التدريس أساليب متعددة لتحديد الكفايات واشتقاق القوائم لها. ويلخص رشدي طعيمة أهم المصادر المعينة على تحديد الكفايات التدريسية في:
- \_\_ ترجمة محتوى المقررات الدراسية الحالية إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.
- \_\_ تحليل المهمة : ويقصد بها الوصف الدقيق لأدوار المعلم ثم يترجم هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.
- \_\_ دراسة حاجات التلاميذ وقيمهم وطموحاتهم وترجمة هذا كله إلى كفايات يجب أن تتوافر عند المعلم الذي يتصل بهم.
- \_\_ قياس الاحتياجات: ويقصد بذلك دراسة المجتمع المحيط بالمدرسة والتعرف على متطلباته وتحديد المهارات اللازم توافرها لأداء وظائفهم في مجتمعهم، ثم ترجمة هذا كله إلى كفايات ينبغي أن تتوافر عند المعلمين.

\_\_ التصور النظري لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور، وفي هذا الأسلوب يبدأ الباحث بمجموعة افتراضات حول مهنة التدريس وما ينبغي أن يكون عليه المعلم، ومنها يحدد الكفايات المناسبة.

\_\_ تصنيف المجالات في عناقيد يضم كل منها عددا من المجالات ذات الموضوع المشترك مستخلصا منها ما يشترك بينها من أمور تترجم بعد ذلك إلى كفايات للتلاميذ (طعيمة، 2006، ص ص 34\_35).

كما تحدد الكفايات التدريسية من خلال عدة منحنيات نذكر منها:

\_\_ منحى أسلوب تحليل النظم واستخدام تقنياته في تحليل نظام العملية التعليمية لاستخلاص الكفايات اللازمة، ويمكن تعريف تحليل النظم بأنه سلسلة متصلة من تحديد الاهداف، ثم تصميم للنظم البديلة لتحقيقها، ثم تقييم لهذه البدائل في ضوء فعاليتها وكلفتها، ثم اعادة النظر في هذه الاهداف ثم ابتكار بدائل جديدة وهكذا. لهذا فهو منهج في التحليل يستهدف التمكين للوصول إلى قرارات أو اختيارات أفضل بشأن المستقبل، ويهدف هذا الأسلوب إلى المعرفة الجيدة بطبيعة هذا النظام واستخدامها في تطوير النظام أو حل مشكلاته.

\_\_ منحى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين الناجحين في عملية التدريس الفعال لاشتقاق الكفايات اللازمة لإعدادهم.

\_\_ منحى البحوث التربوية التي من شأنها أن تكشف عن المتغيرات أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصورة ايجابية لاشتقاق الكفايات التعليمية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح، كما أن البحث التربوي يعد ضروري في التوصل إلى أفضل السبل التي تمكننا من تطوير الجانبين الكمي والنوعي للجوانب التعليمية على أساس موضوعي سليم وتوجيه العمل على أساس من التعقل والاستبصار.

\_\_ منحى معرفة آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين في إعداد وتأهيل المعلمين لتحديد الكفايات التعليمية.

- منحى تحليل المهارات وذلك عن طريق التركيز على أنواع النشاط التي توجه نحو تحقيق الوظائف وتنظيم الخبرات العلمية (الفاضل، 2010، ص ص 101\_ 103).

وقد وضع كوبر أربعة محاور لتحديد أساليب الكفايات التدريسية عند المعلم وهي:

\_ **الأساس الفلسفي:** يعد بمثابة الحاكم يتم في ضوءه وضع المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع و فلسفته، ومن خلال هذه المنطلقات تتحدد النتائج المرغوبة لعملية التربية مما يساعد على وضع مفهوم معين لدور المعلم تحدد في ضوءه الكفايات التعليمية اللازمة.

\_ **الأساس الامبريقي:** يتم ببعض المفاهيم الإمبريقية التي يمكن أن تشكل أساسا يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التعليمية.

\_ **أساس المادة الدراسية:** ويتيح هذا الأساس فرصة تحديد الكفايات التعليمية من خلال البيانات المعرفية والتنظيمات المتنوعة في مجال المادة الدراسية وغالبا ما تكون الكفايات التي تحدد في ضوء هذا الأساس هي كفايات تخصصية تقوم على المعرفة بصفة أساسية.

\_ **أساس الممارسة:** ويقوم هذا الأساس على مفهوم أن الكفاية التعليمية يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم للعملية التدريسية لأن المعلم المقتدر تظهر كفاءته من خلال أدائه لمهام التدريس المحددة، مثل توجيه الأسئلة وإدارة المناقشة والحوار وغيرها من المهام الأخرى (جامل، 2001، ص 27).

## 10. خصائص الكفايات التدريسية:

تُعَدُّ الكفايات التدريسية للمعلم من العناصر الأساسية التي تحدد فعالية العملية التعليمية حيث يُشكل هذا المفهوم إطاراً شاملاً لمجموعة من المهارات والمعارف والسلوكيات التي ينبغي أن يمتلكها ليسهم بشكل فعال في تحقيق الأهداف التربوية، والتركيز على خصائص الكفايات التدريسية للمعلم يأتي من الاعتراف بالدور المحوري الذي يلعبه، وتتصف الكفاية التدريسية بأنها:

\_\_ مفهوم افتراضي مجرد، إذ لا يمكن ملاحظة الكفاية إلا من خلال نتائجها.

\_\_ أداة تسمح بالتحكم في النشاط الحالي واستباق الظهور.

\_\_ اجرائية ومكتسبة ومتعلمة بواسطة تكوين أو ممارسة .

\_\_ منظمة وملائمة للفصل وشديدة التنوع.

\_\_ كلية مركبة وغائية أي ذلك النشاط الذي يجعل الفرد يحشد كل الموارد المتنوعة.

\_\_ محطة نهائية لمرحلة أو لتكوين.

\_\_ شاملة ومدججة أي تشمل المعارف الخاصة والذاتية من التجربة الشخصية.

\_\_ خاصة هيمنة التخصص (المادة) مع امكانية توظيفها في مواقف أخرى مشابهة.

\_\_ أشمل من الأداء و القدرة.

\_\_ لا تتجسد إلا من خلال الفعل نظراً لارتباطه به.

\_\_ ترتبط بالسياق الذي تمارس فيه (الجماعي، 2010، ص ص 162\_ 163).

كما تتضح خصائص الكفايات التدريسية في كونها نهائية لمرحلة معينة وأنها شاملة و مدججة أو تقتضي

اكتساب تعلم في المجالات التالية: المعرفي، الوجداني، الحسي – الحركي، وأنها تتأثر بالميل الطبيعي أو

دوافعه (الفاضل، 2010، ص 108).

وتبرز الخصائص العامة للكفاية التدريسية في النقاط التالية:

\_\_ الكفاية فعل وممارسة: أنها القدرة على التأثير تتجلى من خلال المهمة المطلوب إنجازها.

\_\_ الكفاية وضعية: تمارس ضمن سياق وضعية محددة ومن ثم فهي تتطلب التكيف مع متطلبات هذه الوضعية وتحولاتها.

\_\_ الكفاية تعبئة وتجنيد: فهي تعبئة لموارد مختلفة وتنسيق بينها من أجل الاستجابة لمختلف الوضعيات.

\_\_ إنجاز المهام الفعلية والقيام بأنشطة ذات دلالة في الواقع: وتعني أداء الأنشطة المطلوبة لتحقيق الأهداف.

ويرى **جاك لوبلا** بأن للكفاية التدريسية ثلاث خصائص هي:

\_\_ الكفايات غائية: بمعنى أننا أكفاء لأجل تحقيق عمل أو إنجاز أو هدف معين، فالكفايات حسب هذه الخاصية معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق أي على اعتبار مدى الاستفادة منها في تحقيق الهدف.

\_\_ الكفايات مكتسبة: فالكفايات تكتسب بالتعلم في المدرسة أو في مكان العمل وغيرها وتتحقق بعد متابعة مسارات معينة .

\_\_ الكفايات مفهوم افتراضي مجرد: بمعنى أنها داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها وتجلياتها والمؤشرات التي تدل على حصولها أي من خلال ما ينجزه المالك لها (بوعموشة، 2019، ص ص 100\_ 101).

كما أن للكفاية التدريسية خصائص أخرى تتمثل في:

\_\_ مهمة ومنظمة في فئة من الوضعيات أي إعداد في قسم التطبيق، حصة في مجال تخصصه.

\_\_ الطابع النهائي أي في نهاية التكوين وعند الالتحاق بمهمة.

\_\_ خاصية الشمولية سواء كانت معرفية ( معرفة المادة والمنهجية ) أو وجدانية ( العلاقة مع الجماعة ) أو

حسية حركية ( راحة جسمية، إيقاع صوتي ).

\_\_ طابع القابلية للتقويم من خلال المعايير التالية:

- . معيار المجال المعرفي: يقدم الأستاذ الهدف من الدرس، بحيث يردده إلى كفاية في طور الاكتساب وينظم وضعية تعليمية ملائمة وإشراك جميع التلاميذ في عملية التقويم.
- . معيار المجال الوجداني: يحافظ على العلاقة مع القسم بفضل الأسئلة التي تثير التفكير وتحفز على البحث.
- . معيار المجال الحسي \_\_ حركي: يتحرك بطريقة تمكنه من الاتصال المستمر بجماعة الصف (الدرج، 2007، ص 58).

يتضح جلياً أن هذه الخصائص تشكل الأساس الذي يبنى عليه نجاح العملية التعليمية فالكفايات التدريسية الفعالة تبين مدى احترافية المعلم وقدرته على مواجهة تحديات التعليم الحديث وتلبية احتياجات التلاميذ المختلفة، حيث تشمل هذه الخصائص القدرة على التخطيط والتنظيم، الفهم العميق للمادة، استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة، التقييم المستمر لأداء التلاميذ.

### 11. أنواع الكفايات التدريسية:

يمكن تقسيم الكفايات التدريسية إلى عدة أنواع رئيسية يغطي كل منها جوانب مختلفة من عملية التعليم، ومن بين هذه التصنيفات ما يلي:

#### 11.1 الكفايات المعرفية: وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات

الفكرية الضرورية لأداء المعلم لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام، وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات ويعتمد مدى كفاية المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

#### 11.2 الكفايات الأدائية: تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية في

حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله

سابقا من كفايات معرفية وتتطلب عرضا يستطيع أن يقدمه ويؤديه مستفيدا فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات.

**11. 3 الكفايات الوجدانية:** تشير إلى أداء المعلم واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني والذي يؤثر على أداءه لعمل ما، وهذه تعطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة مثل حساسية المعلم وتقبله لنفسه واتجاهه نحو المهنة.

**11. 4 الكفايات الانتاجية:** تشير إلى أثر أداء المعلم للكفايات السابقة في الميدان والتي ينبغي أن تلقى الاهتمام في برامج الإعداد ذلك أنها تعد لتأهيل معلم ذي كفاية، والتأهيل والكفاية هنا عادة ما يشيران إلى نجاح المتخصص في أداء عمله (ليس ما يؤديه، ولكن ما يترتب على أداءه)، وكثيرا ما ننظر إلى هذا المستوى الأخير من منظور التقدير والتقييم أي المستوى الذي ينبغي أن يقوم من خلاله كل برنامج للكفاية (ناقة، 1987، ص ص 20\_21).

كما يمكن تصنيف الكفايات التدريسية إلى نوعين هما:

\_\_ حسب ارتباطها بحاجات المجتمع: تتعدد الكفايات المراد إكسابها للمعلمين بتعدد حاجات المجتمع على اعتبار أنها ترجمة لقيم المجتمع وغاياته.

\_\_ حسب ارتباطها بالمواد الدراسية أو مجالات التعليم: وتحدد هذه الكفايات حسب العديد من الباحثين في نوعين أساسيين:

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

\_\_ كفايات مستعرضة أو ممتدة: وتتضمن موارد معرفية ومهارية مشتركة بين مادتين دراسيتين أو أكثر (التومي، 2005، ص 40).



كما ذكر **مدكور** أن الكفايات التدريسية ثلاثة أنواع هي:

\_\_ **كفايات ثقافية:** وتشمل جوانب علمية واجتماعية ودينية وتربوية وصحية واقتصادية.

\_\_ **كفايات مهنية تربوية:** وتكون من خلال تزويد المعلم والتلميذ بخبرات نظرية تطبيقية في مجالات مختلفة لمهنة التدريس تشمل المناهج وطرق التدريس وأصول التربية، ونظريات التعلم، وعلم النفس التربوي، واستخدام التكنولوجيا في التعليم.

\_\_ **كفايات التخصص:** والهدف منها تزويد المعلم بقدر من الخبرات التي تعمق فهم المادة العلمية التي يتخصص فيها ومساعدته على التمكن من مهاراتها والقدرة على توظيفها في الموقف التعليمي (البطارسة، 2005، ص 3\_4).

كما صنفت الكفايات التدريسية باعتبار درجة التخصص والتعميم إلى ثلاثة أصناف هي:

\_\_ **كفايات تربوية عامة:** تتضمن الكفايات العامة التي يلزم توافرها لدى جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم أو المراحل التعليمية التي يعملون بها.

\_\_ **كفايات تربوية نوعية:** تتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلم في أحد المجالات النوعية من التعليم، كالتعليم العام أو التعليم التقني.

\_\_ **كفايات مساعدة:** وتتضمن الكفايات التي يجب توافرها لدى المعلم وتخص مجال تخصصه في المادة الدراسية الواحدة مثل كفاية التشريح في مادة الاحياء (الأزرق، 2000، ص 28).

تلعب أنواع الكفايات التدريسية للمعلم دورا حيويا في تحقيق الأهداف التربوية من أهمها نجد الكفايات المعرفية والمهارية والوجدانية، حيث تساهم كل منها في تجهيز المعلم ليكون قادرا على تلبية احتياجات تلاميذه بفعالية بصفة خاصة وتحقيق أهداف التعليم بصفة عامة، كما يتضح أن هناك عدد من التصنيفات لأنواع الكفايات التدريسية التي يمكن ارجاع أسباب تنوعها إلى :

\_\_ اختلاف طبيعة الوظائف والأعمال الموجهة.

\_\_ اختلاف وجهات نظر الباحثون واجتهادهم في تصنيفها.

\_\_ اختلاف مصادر اشتقاق الكفايات.

## 12. أبعاد الكفايات التدريسية:

تستمد الكفاية معناها من العمل والفعل فهي ذات صلة بالممارسة من أجل غاية وهدف ما ذلك أنها تظهر في الأنشطة التي يؤديها المعلم، لكن هذه الخاصة لا تعني أنها تطبيق للكفاية إنما تعني أنها مؤشر لها فقط، وتستند الكفايات التدريسية الى الأبعاد الأساسية التالية:

**12.1 البعد الأخلاقي:** يمثل هذا البعد جانبا مهما من شخصية المعلم المتأمل والممارس وأبرز صفات هذا البعد في المرونة والشجاعة والصبر والمثابرة، وامتلاك أخلاقيات مهنية عالية، والبراعة والدهاء العلمي والتزام الهدوء داخل الصف وتجنب الانفعال، إضافة إلى الجدية والحماس في عملية التدريس واعتماد مبدأ العدالة والاحترام والمساواة بين التلاميذ كسلوك يتبع في عملية التدريس، والاستماع والاستجابة بصورة جيدة للتلاميذ، والشعور بالراحة والاطمئنان أثناء عرض الدرس والتخاطب بأساليب تربوية نفسية تساعد على زيادة دافعيتهم للتعليم والتعلم (الجماعي، 2010، ص 166).

**12.2 البعد الأكاديمي أو العلمي:** لممارسة عملية التدريس بفعالية ينبغي أن تتوفر في المعلم كفايات أكاديمية تتمثل في امتلاك مهارات التقصي والاكتشاف العلمي ويستخدم خطوات المنهج العلمي في التدريس ويلم بمادة التخصص، ويستخدم الأمثلة التوضيحية التي ترتبط بمادة الدرس وأهدافه و تثير اهتمامات التلاميذ في آن واحد كما يوضح أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسية وتوجيه التدريس على نحو يساعد على التدرج في مستوى الصعوبة، ويوضح ويفسر ويربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة وضمن مشاركة التلاميذ القصوى أثناء التدريس واشراكهم بأنشطة وواجبات ذات علاقة بمحتويات أو

موضوعات التدريس. كما يجب أن يتقن الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بالمادة أو المقرر الذي يدرسه ويؤكد على علاقة الأسباب و النتائج ويحدد الافتراضات الضرورية لجعل النتائج صحيحة، بالإضافة إلى اختياره التطبيقات المناسبة وكذلك استخدام الآليات الملائمة للتعامل معها وإلمامه بالأهداف التربوية العامة لمجتمعها والأهداف التعليمية للمادة التي يدرسها ويحدد جوانب الترابط بين محتوى دروس المادة التي يدرسها والمواد الأخرى، كما يستخلص الاستنتاجات من التلاميذ ويدفعهم إلى الاستجابة ويسهل الصعوبات التي استغلت على عقولهم ويساعدهم على إيجاد المعلومات بأنفسهم أي تشجيعهم على التعلم الذاتي، وتكييف المنهج الدراسي وفق متطلباتهم داخل الفصل وأن يكون مطلع على كل جديد في تخصصه ويلم بمختلف المصادر والمراجع الأساسية فيه، ويتعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بتدريسها (الفتلاوي، 2003، ص ص 38\_39).

**12. 3 البعد التربوي:** إن البعد التربوي لكفايات المعلم يرتبط بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة واتقان لتحقيق الأهداف التربوية ويضم البعد التربوي الكفايات الآتية:

- \_\_ الكفايات السابقة للتدريس: تشمل مرحلة التحضير للتدريس وتضم الكفايات الفرعية الآتية:
- \_\_ تحليل محتوى مادة الدرس: هي من الأساليب العلمية التي يستخدمها المعلم لوصف المحتوى الظاهر والمضمون لمادة الدرس مما تساعده في التخطيط لتنفيذ الدرس بغية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- \_\_ تحليل خصائص التلاميذ: وهو تحليل الخصائص المشتركة لهم من مستوى النمو العقلي والعمر الزمني والمستوى الاجتماعي التي تفيد في تحديد الأنشطة والطرائق والاستراتيجيات والخبرات التعليمية.
- \_\_ التخطيط للتدريس: هو التصور المسبق للمعلم عن الاجراءات التدريسية التي يضطلع عليها التلاميذ وهذه العملية تتطلب القيام بإجراءات عديدة منها تحليل محتوى الدرس ثم صياغة أهداف التدريس.

\_\_ صياغة أهداف التدريس: هي ما يخططه المعلم لدرسه من أهداف مستوعبا وسائل تحقيقها وتعد نقطة البداية للتخطيط.

\_\_ تحديد طرائق التدريس: هو تعيين الطريقة التي يستخدمها أثناء سير الدرس مراعى طبيعة الموضوع وامكانية التلاميذ والبيئة المدرسية والفصلية.

\_\_ تحديد استراتيجية التدريس: إن العناصر الأساسية التي تشكل استراتيجية التدريس تتناول اختيار الأهداف وصياغتها و اختيار أنسب الأساليب والتقنيات التعليمية ووسائل التقويم.

\_\_ تحديد الوسائل التعليمية: هي تحديد الوسائل التي سوف يستخدمها المعلم مراعى توفر الشروط الجيدة ونضج وخبرة التلاميذ.

\_\_ **كفايات التدريس:** وتضم الكفايات الفرعية الآتية:

\_\_ تنظيم بيئة الفصل: تتمثل في إعداد الفصل بصيغة مشجعة لعملية التعلم مثل توفير الإضاءة والتهوية، وإعداد السبورة، وتنظيم جلوس التلاميذ مع مراعاة طبيعتهم.

\_\_ التهيئة للدرس: يتمثل في التمهيد الجيد للدرس وتهيئة التلاميذ ذهنيا وجسميا وانفعاليا لتلقي الدرس.

\_\_ جذب الانتباه: وهي اثاره اهتمام التلاميذ عن طريق استشارة بعض الأمثلة والصور والحركات للاستحواد على انتباههم أثناء الدرس.

\_\_ تنويع الحافز: هي الأنماط السلوكية للأستاذ التي تجلب انتباه التلميذ وذلك عن طريق التغيير في أساليب

عرض الدرس من خلال تغيير شدة الصوت والتركيز اللفظي والصمت وتعابير الوجه والايماءات والحركات.

\_\_ تحسين الاتصال: هي كل قول أو فعل يتخذ صورة الكتابة أو القراءة أو الحركة يقوم بها المعلم بغرض التفاعل والتعاون والرضا.

\_\_ استخدام الوسائل التعليمية: وهي استعمال تلك الوسائل المتاحة مع مراعاة القواعد العامة في العرض لتحقيق الأهداف التربوية.

\_\_ التعزيز: هو كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم لغرض الاعتراف والتدعيم لاستجابات التلاميذ لزيادة احتمال تكرارها.

\_\_ إدارة الفصل: هي الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية العلاقات الانسانية الجيدة وتنمية الأنماط السلوكية المناسبة وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج لتحقيق التفاعل المثمر بينه وبين التلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم.

\_\_ الغلق: هو كل ما يقوله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة بغرض مساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات وبلورتها ويتخذ الغلق صوراً متعددة منها: غلق المراجعة أي تلخيص ما تم عرضه، وغلق الربط أي ربط ما تم تعلمه بمعارف سابقة.

\_\_ تحديد الواجب المنزلي: هي الأنشطة والواجبات التي يكلف بها التلاميذ بإنجازها لغرض مراجعة ما تم عرضه مع مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ والوقت المتاح للإنجاز.

\_\_ كفايات تقويم نتائج التدريس: وتتضمن الكفايات الفرعية التالية:

\_\_ صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية: تتمثل في إعداد أسئلة لمادة الدرس صحيحة ودقيقة تقيس قدرات المتعلمين.

\_\_ التقويم التكويني: هي الوسائل التي يستخدمها أثناء الدرس لمعرفة ما تحصيل عليه التلميذ داخل الفصل

ومعرفة ما تغير في جوانب شخصيته عن طريق ملاحظته في نشاطاته ونقاشاته، واستخدام الأسئلة الصفية والاختبارات الشفوية والتحريرية أثناء سير التدريبات.

– التقييم النهائي: هي الوسائل التي تستخدم في نهاية العملية التدريسية سواء الفصلية أو السنوية لغرض تقدير مدى تحصيل التلاميذ ومدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ومن وسائله اختبارات اتجاهات الميول، واختبارات المهارات، والاختبارات التحصيلية بأنواعها.

**12. 4 بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والانسانية:** حيث أن المعلم يتعاون مع زملائه المعلمين والمدير لإنجاح عملية التعلم بوجه عام ويقدم نشاطات حل المشكلات بوعي وقصد ويستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه وبالتالي يساعد على ترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه، وقيم علاقات مع التلاميذ قائمة على التعاون والتفاهم والاحترام المتبادل ويعطي تعليمات وتوجيهات واضحة ومحددة لهم، بالإضافة إلى أنه يجيد تنمية الانضباط الذاتي لديهم ويسهم في اتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها، كما يشخص أنماط السلوك الدالة على عدم الانتباه والسأم ومعالجة ذلك عند الحاجة ويشجع مشاركة التلاميذ في التفاعل داخل الفصل وملاحظة عملهم والتدخل لمراعات تحركات النشاط بحيث يراعي النظام ويقدم التغذية الراجعة أو المرتدة (الفتلاوي، 2003، ص ص 40\_44).

### **13. تقييم الكفايات التدريسية:**

إن تقييم الكفايات التدريسية يمثل جانبا جوهريا من العملية التعليمية فهو الأساس الذي يعتمد عليه تطوير وتحسين الأداء التعليمي. ويهدف هذا التقييم إلى قياس مدى تمكن المعلم من تطبيق المعرفة النظرية في الممارسات التعليمية اليومية، وتنوع أدوات وأساليب تقييمها حيث يقول **بييرديشي** بأن عملية تقييم الكفايات التدريسية تتطلب القيام بخطوتين أساسيتين:

– اختيار استراتيجية التقييم: وذلك من خلال ضبط وتدقيق شروط التقييم (عدد التقييمات، فتراتها داخل الدرس، اعداد التلميذ من محتوى التقييم...) من أجل المساعدة وتقييم استقرار إنجازات التلاميذ،

صياغة فرضيات حول وسائل التقييم، اختيار فترات التقييم الخاصة ببداية ونهاية الدرس، ضبط وتدقيق المعايير العامة للتقييم بالنسبة لمجموع الدرس، اختيار الفترات الاستراتيجية للتقييم التكويني.

\_\_ **تحديد أداة التقييم:** وذلك من خلال اختيار وضعية مشكل من مجال الوضعيات المشاكل التي تغطيها الكفاية والوصف المختزل لهذه الوضعية مع تأطيرها (الصعوبات، الاطار، المؤشرات، الفاعلون...)، والتعرف على المعارف الضرورية لمعالجة الوضعية واختيار الوسائل التقييمية الأكثر صدقا، والتحديد الدقيق لدور التقييم الذاتي داخل مسار تعلم التلميذ واستعمال وسائل الصدق الأكثر ملائمة (الصدوقي، 2013، ص 60).

أما محمد فاتحي فيقترح أربعة محاور أساسية كإطار مرجعي لتقييم الكفايات التدريسية وهي كالآتي:

\_\_ **التخطيط لإرساء الأهداف الوظيفية:** إن هذا التخطيط يقود إلى بداية المرحلة الأولى من إعداد أدوات التقييم التي تستند إلى جدول تخصيص<sup>3</sup> الأهداف الإجرائية المرتبطة بكل كفاية، حيث أن جداول التخصيص تتكون من مدخلين أساسيين:

\_\_ **المدخل الأفقي:** ويتضمن الكفايات والمهارات أو الأهداف الاجرائية المتفرعة عنها مرتبة ومعنونة حسب الصنافة المعتمدة من قبل المعلم أو الواردة في المناهج والتوجيهات البيداغوجية الرسمية.

\_\_ **المدخل العمودي:** ويتضمن وحدات المضامين الدراسية أو الديدداكتيكية التي قد تكون في شكل دروس أو حصص دراسية محددة، وقد يخصص للعمليات الفكرية أو المراحل الأساسية التي يتطلبها إنجاز دراسي تعليمي من نوع خاص.

---

<sup>3</sup> **جداول التخصيص:** هي أدوات تنظيمية تستخدم لتحديد ووصف الأهداف السلوكية المحددة التي يجب على المعلم تحقيقها في إطار كفايات تدريسية معينة. تهدف هذه الجداول إلى تحويل الكفايات العامة إلى أهداف قابلة للقياس والتقييم، مما يسهل متابعة تقدم المعلم وتحديد نقاط القوة والضعف.

\_\_ إعداد وصياغة جدول التخصيص: إذ ينطلق محور إعداد وصياغة أدوات التقييم وجمع المعطيات بعملية

التعريف بالكفايات المراد تقييمها وتحديد مجالاتها الفرعية المستهدفة ثم القيام بوضع تصور لكيفية تصميم

الاختبار الذي سيعتمد في التقييم ليتم تجسيده في جدول التخصيصات.

\_\_ صياغة الأسئلة وبناء الاختبارات: بحيث يجب على الأسئلة أن تستجيب لشروط الصلاحية والملائمة

للکفايات المراد تقييمها وذلك من خلال ضمان العلاقة المنطقية وعلاقة المضامين والسياق بين السؤال

والكفاية، ومن بين أصناف الأسئلة يقترح فاتحي أسئلة مؤدية إلى المنتج وهي صنفان: صنف يتطلب

سؤالاً قصيراً كتكميل الجمل والعبارات وملء الفراغ...، وصنف يتطلب سؤالاً طويلاً يتطلب إبداعاً

شخصياً، ثم هناك أسئلة مبنية على الاختيار كأسئلة التمييز بين الصحيح والخطأ، الاختيار من متعدد،

أسئلة التزاوج أو المطابقة، وهناك أسئلة الإنشاء التي تتطلب إنتاجات خاصة طويلة ومعقدة أحياناً.

\_\_ الإعداد لجمع المعطيات: حيث أن جمع المعطيات الضرورية لتقييم الكفايات يتم بواسطة أدوات

متكاملة يمكن تصنيفها إلى الاختبارات الدراسية التي تختلف من حيث المضمون والصياغة والأهداف

والاستمارات الموجهة للتلاميذ وغيرها من الأسئلة المفتوحة أو المغلقة (فاتحي، 2004، ص ص 28\_29).

وفي إطار تقييم الكفايات التدريسية يرى فيليب بيرنو أنه يجب تكيف وضبط البرامج حسب التقييم

وذلك بكيفية تجعله يهتم مبدئياً وتطبيقياً بالكفايات ولتقييمها لا يجب أن نضع أسئلة تهتم بالمعارف بل

يجب خلق مهمة معقدة، وملاحظة هل يمكن للتلميذ تمثلها وإنجاحها وذلك بتعبئة معارفه، وأحسن طريقة

للقيام بذلك هي إدماج التقييم في العمل اليومي داخل القسم، وإصدار الحكم حول الكفايات وهي في

سيرورة البناء وذلك من خلال أدوات معينة، ولكن دون إرادة القيام بقياس موحد يعمم من خلال

إجراءات تقييم التلاميذ دفعة واحدة وفي وقت محدد.



كما يرى بيرنو أن تقييم الكفايات يتطلب معرفة خيرة بعناصرها وبالمصادر المعبئة وبكيفية انسجامها

واندماجها، والتقييم بالنسبة له هو البرنامج الحقيقي وللقيام بذلك يجب توفر المبادئ التالية:

\_\_ التقييم لا يجب أن يشمل سوى مهام سياقية.

\_\_ يجب أن ينصب التقييم على مشاكل معمقة.

\_\_ يجب أن يساعد التلاميذ على تطوير اكتسابهم للكفايات.

\_\_ يتطلب التقييم الاستخدام الوظيفي للمعارف الدراسية.

\_\_ لا ينبغي أن يوجد أي ضغط زمني محدد بطريقة تعسفية أثناء تقييم الكفايات.

\_\_ على التلاميذ أن يعرفوا مسبقا المهمة ومتطلباتها وذلك قبل إجراء عملية التقييم.

\_\_ يجب أن يتطلب التقييم أشكال التعاون الثنائي.

\_\_ في التصحيح يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار الاستراتيجيات المعرفية المستعملة من طرف المعلم.

\_\_ يجب أن تحتسب في التصحيح فقط الأخطاء المهمة في مجال تكوين الكفايات.

كما يقترح بييرديشي مجموعة من المبادئ التي تؤطر عملية تقييم الكفايات ومنها:

\_\_ يجب أن تنصب عملية تقييم الكفايات على حالة بلورة هذه الكفاية خلال الدرس.

\_\_ يجب أن يختبر التقييم درجة إدماج المعارف الضرورية لتفعيل الكفاية من خلال استعمالها في معالجة

الوضعيات.

\_\_ الكفاية تقيم وقت حل المشكلات أو الوضعيات الحقيقية.

\_\_ يتم تقييم قدرة التلميذ على التعرف على الوضعيات أو المشاكل وحلها حيث يكون قادرا على القيام

بالحل من البداية إلى النهاية.

\_\_ ضرورة معرفة التلاميذ لشروط التقييم وهدفه بعد أن يكونوا قد اختبروه عدة مرات قبل التقييم الختامي.

\_\_ إخبار التلميذ بنقاط قوته وضعفه خلال وبعد إنجازاته وتمكينه من فرص التصحيح.

\_\_ عدد وفترات التقييم يحددان وفق التقدم الحاصل في اكتساب الكفاية الذي يرتبط باستراتيجية تقطيع

الدرس إلى أجزاءه.

\_\_ يجب أن تكون الكفاية قارة من حيث الانجاز ذلك أن تقييما واحدا لا يكفي كضمانة مؤكدة لاكتساب

الكفاية.

\_\_ صدق وسائل التقييم يجب أن ينعكس على صدق المحتوى المرتبط بمختلف مكونات الكفاية وصدق

احترام الخصائص الحقيقية لوضعية التقييم (الاطار، المعايير، الوثائق، المصادر، المعلومات...).

\_\_ التقييم الذاتي الذي يقوم به التلميذ يساهم في البلورة المستمرة لكفاياته.

\_\_ تصاغ المعايير وفق تقييم إدماج مكونات الكفاية ومنهجية معالجة الوضعيات ونجاعة الفصل.

\_\_ ينبغي أن يكون التقييم نشاطا محفزا للتلاميذ (الصدوقي، 2013، ص ص 61\_62).

#### 14. الكفايات التدريسية الأساسية الواجب توفرها لدى المعلم:

إن توفير الكفايات التدريسية الأساسية يعتبر أمرا حيويا لنجاح المعلم في مهمته التعليمية حيث تتضمن هذه

الكفايات التمكن من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الانساني والتمكن منها في المجال التخصصي

الذي سيقوم بتدريسه وامتلاك الاتجاهات التي تساهم في اسراع التعلم وتحسين العلاقات الانسانية في المدرسة

بالإضافة إلى التمكن من مهارات التدريس التي تساهم بشكل أساسي لتعلم التلاميذ.

وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفايات التدريسية على عدة مبادئ حيث يمكن لأي معلم إتقان

المهام المختلفة للتدريب على التدريس على مستوى عال وذلك إذا ما وفر له الوقت الكافي للتعلم والتنوع

الجيدة من التدريب حيث يجب إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان المعلمين للمهام التدريسية إلى

أخطاء في نظام التدريب لا إلى خصائصهم، وتوفير إمكانيات مناسبة للتعلم يجعل المعلمين متشابهين إلى

حد كبير في معدل التعلم، كما يجب التركيز على الاختلافات في التعلم أكثر من التركيز على الاختلافات في المعلمين، إن أكثر العناصر أهمية في عملية التدريس هي نوعية خبرات التعلم التي تتوافر لديهم وفي واقع الأمر ان سلوكيات التدريس لا تظهر داخل الصف كمفردات سلوكية مفككة أو منفصلة بعضها عن بعض ولكنها تظهر كمجموعة من السلوكيات المتتابعة التي يكون بينها علاقة ما، تظهرها كنموذج معين للتدريس يسهم في تعلم التلاميذ وهذا ما يعني أن تحديد تلك الكفايات، ومن ثم يجب أن يكون قياسها على شكل مجموعات سلوكية وليس مهارات أو مفردات منفصلة بحيث يدرّب المعلم ويقوم في كل مجموعة من المهارات المتصلة في الوقت نفسه (زيتون، 2003، ص 53).

وتتمثل الكفايات التدريسية الأساسية اللازم توفرها لدى المعلم الفعال فيما يلي:

#### 1.14 كفايات التخطيط للدرس:

إذا كانت العملية التعليمية عملاً يوصل إلى أهداف وغايات نبيلة فهي عمل مهني يلزمها التخطيط المكتوب ما دامت تحكم بالعقلانية والفاعلية وتحدد بهما، ولهذا يحتاج المعلم إلى تخطيط مقرره أو وحدته أو درسه، فالتخطيط على سبيل المثال يحتاجه الطبيب قبل إجراء أي عملية ويحتاجه المهندس قبل تنفيذ مشروعه... إلخ، فإذا كانت حاجة الطبيب والمهندس إلى التخطيط واضحة وملحة فهي بالنسبة للمعلم ومهنته أكثر ضرورة وأهمية باعتبارها أم المهن.

فالتخطيط مجموعة من الاجراءات والتدابير يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها وتتجلى أهمية التخطيط للتدريس وفوائده في أنه يساعد على تنظيم عناصر العملية التعليمية من حيث اختيار الأهداف واشتقاقها وتحديدتها وصياغتها بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها، ويمنع الارتجال في عملية التدريس ويقلل من مقدار المحاولة والخطأ في التدريس، وبالتالي يجنب المعلم المواقف الحرجة التي قد تنشأ عن عدم التخطيط كعدم الانضباط أو فشل النشاطات العلمية، ويكسبه احترام التلاميذ وتقديرهم له ويمنحه

فرصة للتحسن والنمو المهني سواء في المادة العلمية أو في طرائق وأساليب تدريسها وتقييمها، كما يكسبه مهارة ضبط الصف وإدارته بشكل جيد، كما يساعد التلاميذ على المشاركة الإيجابية في تحقيق أهداف النشاطات التعليمية ويمكنهم من معرفة الأهداف والغايات التعليمية التي سيحققونها في دروسهم أو حياتهم العملية مستقبلاً، ويسهم في تطوير العملية التربوية من حيث تطوير الاختبارات المدرسية وبنائها وتطوير مستوى التعليم وتحسين نوعه وتحديد جوانب القوة والضعف في المناهج والمقررات الدراسية، حيث أنه يعد وسيلة يستعين بها الموجه الفني أو المشرف التربوي في متابعة الدرس وتقييمه (شير وآخرون، 2014، ص 84\_87).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك مستويان للتخطيط للتدريس هما:

- \_\_ التخطيط بعيد المدى: وهو التخطيط الذي يتم لفترة زمنية طويلة كعام دراسي أو فصل دراسي.
- \_\_ التخطيط قصير المدى: وهو التخطيط الذي يتم لفترة زمنية قصيرة كالتخطيط الأسبوعي أو اليومي (عبد المقصود، 2007، ص 40).

وهناك ثلاثة أنواع من الخطط التدريسية هي:

- \_\_ الخطة الفصلية: وهي خطة تدريسية طويلة الأمد وعملية التخطيط هذه يجب أن تبدأ قبل بدء الدراسة بوقت كاف تتضمن الخطوط العريضة والمبادئ العامة التالية:
- \_\_ عناوين الوحدات التدريسية المتضمنة في المقرر الدراسي وتوزيعها وتواريخ تدريسها وعدد الحصص لكل وحدة تدريسية.

\_\_ الأهداف العامة لتدريس الموضوع.

\_\_ تحليل مختصر لمحتوى الوحدات التدريسية وخصوصاً المفاهيم والمبادئ.

\_\_ استراتيجيات التدريس والنشاطات والوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف.

\_\_ تصور عام لأدوات التقويم وأساليبه.

\_\_ المراجع الأساسية والثانوية المعتمدة.

\_\_ **خطة الوحدة الدراسية:** وهي خطة متوسطة المدى تستند إلى تصور المعلم المسبق للمادة الدراسية

وتنظيمها وأسلوب تدريسها والنشاطات التي سيقوم بها التلاميذ على مدى أسبوعين أو شهر تقريبا،

ويتضمن التخطيط للوحدة الدراسية ما يلي:

\_\_ عنوان الوحدة الدراسية والزمن التقريبي الملازم لتنفيذها.

\_\_ تحديد الأهداف العامة والخاصة للوحدة.

\_\_ تحليل محتوى الوحدة إلى مفاهيم ومبادئ.

\_\_ التوزيع التتابعي الزمني لوحدات المنهاج وموضوعاته وتحديد عدد الحصص لكل موضوع.

\_\_ تحديد النشاطات والأدوات والمواد المطلوبة لدراستها.

\_\_ **خطة الدروس اليومية:** وهي خطة تدريسية قصيرة المدى توصف بأنها خطة لدرس يقوم بها المعلم قبل

التدريس، وتهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وتلاميذه، وتعد من أهم واجباته

ومسؤولياته وتشمل الخطة الدراسية العناصر الآتية:

\_\_ الأهداف التدريسية الخاصة.

\_\_ تحليل محتوى الدروس إلى أشكال المعرفة العلمية.

\_\_ الأساليب والأنشطة والوسائل.

\_\_ التقويم (السليبي، 2015، ص ص 414\_ 416).

ومن بين الكفايات التدريسية التي يجب على المعلم امتلاكها عند التخطيط للتدريس على المدى الطويل

(الفصلي) الامام و التمكن من المادة العلمية ومعرفة أهدافها المستوحاة من منهجها العام سواء كانت

معرفية أو وجدانية أو مهارية ومعرفة الحقائق والمفاهيم العامة لها، وتحديد الاحتياجات التعليمية للتلاميذ وتوزيع وحدات المنهج على مدار العام ودراسة الامكانيات المادية والبشرية التي تتطلبها المواقف التعليمية، وتحديد أساليب وطرائق التدريس المناسبة لموضوعات المقرر الدراسي وجدولتها ضمن الخطة الفصلية وحصر الأنشطة الصفية وغير الصفية اللازم تنفيذها وتحديد استراتيجيات وأدوات التقويم المناسبة، إضافة إلى معرفة المراجع التربوية والعلمية والتي تخدم تدريس المقرر.

ومن بين الكفايات التي يجب على المعلم امتلاكها عند التخطيط اليومي ما يلي:

\_\_ كفاية تحليل محتوى الدرس والوقوف على جوانب التعلم التي يتضمنها والتي تمثل نواة يدور حولها المحتوى.  
\_\_ كفاية اشتقاق الأهداف السلوكية الاجرائية وصياغتها بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها وتتضمن الإشارة إلى المحتوى الذي يحدث السلوك من خلاله، وكذلك الشروط أو الظروف اللازمة لتحقيقه ومستوى الأداء المقبول دليلاً لحدوث التعلم.

\_\_ كفاية تحديد التعلم القبلي أي الحالة التي يوجد عليها التلميذ قبل تعلمه الدرس الجديد ويطلق عليه أحياناً الاستعداد المفهومي ويقصد به مجموعة المفاهيم الضرورية السابقة لنجاح التعلم الحالي (خضر، 2006، ص 137).

## 14. 2 كفايات تنفيذ الدرس:

وهي الخطوة الثانية من خطوات عملية التدريس التي يقوم بها المعلم داخل الصف فالنجاح في التخطيط للدرس لا يعني دائماً ضمان النجاح في التنفيذ لذا هناك العديد من المهارات الخاصة بتنفيذ الدرس والتي يجب على المعلم إتقانها وهي:

\_\_ تهيئة التلاميذ وإثارة انتباههم ودافعيتهم للتعلم: وتتكون من عناصر عديدة تتمثل في اختيار الأسلوب المناسب للتهيئة وإثارة الانتباه والدافعية لدى التلاميذ وتوجد أساليب ووسائل عديدة لهذا الغرض حيث أن

المعلم يأخذ في اعتباره العديد من العوامل عند اختياره لأسلوب التهيئة وإثارة الانتباه والدافعية لدى تلاميذه (المرحلة التعليمية، طبيعة المادة الدراسية، موقع الدرس من الوحدة التعليمية)، إضافة إلى التنفيذ الجيد لأسلوب التهيئة وإثارة الانتباه والدافعية المختار فلكل أسلوب قواعد معينة عليه الالتزام بها كأسلوب القصة وأسلوب الاحداث الجارية وأسلوب الاسئلة وأسلوب مراجعة المعلومات السابقة، فلكل منها قواعد خاصة، ومراعاة الزمن المناسب للتهيئة ويجب أن نعلم أنه لا يوجد زمن محدد على وجه الدقة للتهيئة فهناك من يرى أنها تستغرق خمس دقائق من زمن الحصة وهناك من يرى أنه يتراوح بين 3\_7 دقائق، ويفضل أن لا يزيد عن ذلك، ومتابعة ردود فعل التلاميذ والانتقال من التهيئة إلى موضوع الدرس وعدم الفصل بينهما. ومن أساليب التهيئة وإثارة الانتباه والدافعية نجد: تعريف التلاميذ بالأهداف المتوقعة من الدرس والتفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والتلميذ وبين التلاميذ مع بعضهم وملاحظة الأشياء الواقعية والناس والاحداث ملاحظة مباشرة، بالإضافة إلى التمثيل التصويري في حالة تعذر الوصول إلى الأشياء الواقعية وتعريف التلاميذ بنتائج اختباراتهم للتعرف على الاجابات الصحيحة والخاطئة (شير وآخرون، 2014، ص ص 151\_156).

\_\_ **التعزيز:** ويتم بوعيه الايجابي والسلبي أي الثواب والعقاب وهو عبارة عن الأفعال والأقوال التي تصدر عن المعلم وتؤدي إلى زيادة احتمال تكرار السلوك المرغوب فيه ونقصان احتمال تكرار السلوك غير المرغوب فيه وبالتالي حدوث التعلم. وتتمثل أهميته في زيادة مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية وحدوث التعلم وترسيخه في أذهان التلاميذ وتشجيع الخجولين منهم وبطيئين التعلم والذين لا يشاركون في الانشطة الصفية ويزيد من دافعتهم للتعلم ويجعلهم أكثر انتباها وفعالية في الدرس، كما يسهل التعزيز على المعلم إدارة الصف وضبطه.

ـ طرح الاسئلة: وهي احد مهارات تنفيذ الدرس فهي تحتل قسما كبيرا من وقت التدريس ووسيلة هامة لتهيئة مرحلة التعلم وبدئها كونها وسيلة فعالة في اثارة افكار التلاميذ، ويتضح الغرض من استخدام الاسئلة في اثارة اهتمام التلاميذ وتحفيزهم وتشويقهم وجذب انتباههم للدرس، وتدفعهم إلى المشاركة في التفاعل الصفّي وبالتالي كسر الجمود واستبعاد الملل، كما تسهم في تنفيذ الدرس بطريقة الحوار والمناقشة والاستجابات تدفع التلاميذ إلى المشاركة بالأسئلة والاجابة عنها، وتساعد المعلم في التعرف على ما يمتلكه التلاميذ من معارف سابقة عن موضوع الدرس وتساعد في تقويمهم ومعرفة مدى تحقيقهم للأهداف المنشودة وبالتالي اكتشاف أوجه القصور والضعف في أدائهم. بالإضافة إلى أنها تنمي ثقة التلاميذ بأنفسهم خاصة عند رضا المعلم عن مستويات اجاباتهم وحصولهم على التعزيز المناسب (سلامة والخريسات، 2009، ص 125\_ 128).

ـ شرح الدرس: وهي جوهر العملية التدريسية تعتمد على القدرة على توضيح المدركات والمفاهيم الواردة في الدرس ويشترط فيها أن تكون لغة المعلم سهلة ومفهومة وملائمة لمستوى التلاميذ وتمثل مهارات شرح الدرس فيما يلي:

ـ الوضوح والطلاقة: من خلال تعريف المصطلحات الجديدة بوضوح وباستخدام لغة واضحة وملائمة.

ـ التأكيد و الاهتمام: بالاستخدام الجيد للصوت والابماءات والادوات ، والصياغة الجيدة للمحتوى.

ـ استخدام الامثلة: الملائمة في النوع والنمط.

ـ التنظيم: وجود التتابع المنطقي واستخدام الكلمات الرابطة.

ـ التغذية الراجعة: تقديم الفرصة للتلاميذ ليسألوا ويقيموا المخرجات التعليمية (عبد المقصود، 2007، ص 76).

وتتمثل أهم الكفايات التدريسية للمعلم في مجال شرح الدرس في ابراز عناوين الدرس وعناصره الأساسية على السبورة واستخدام لغة سليمة و واضحة ومناسبة لمستوى التلاميذ، وعرض الدرس بأسلوب منطقي



مترايط وسرعة تتناسب مع مستوياتهم وتشجيعهم على المشاركة في أحداث الدرس، والحرص على إبراز الجوانب التطبيقية للدرس ما أمكن وربط المادة الدراسية بحياة التلاميذ واهتماماتهم وتوزيع الأنشطة التعليمية بما يحقق أهداف الدرس وتغطية العناصر الأساسية لموضوع الدرس، واستخدام أمثلة وتشبيهات ووسائل تعليمية تعين على فهم الدرس وتنويع الحركة والصوت بما يخدم الموقف التعليمي، والتمتع بالحيوية والمرح بما لا يخل بتتابع أحداث الدرس والتأكد من فهم التلاميذ لكل عناصر الدرس وجعل الكتاب المدرسي مصدرا أساسيا للتعلم (بوعموشة، 2019، ص ص 159\_160).

\_\_ **غلق الدرس:** هي آخر المراحل في عملية تنفيذ الدرس تظهر في الأفعال والأقوال التي تصدر عن المعلم بقصد انهاء لإجراءات تنفيذ الدرس وأنشطته وذلك عن طريق تلخيص الأفكار الرئيسية وتنظيمها وربطها مع بعضها وذلك عن طريق إعطاء فكرة شاملة عن موضوع الدرس وإتاحة الفرصة للتلاميذ للتدريب أو الممارسة، وتمثل أهميتها في جذب انتباه التلاميذ وتدفعهم للمشاركة في تنفيذ إجراءاتها وتنظيم ما يحتويه الدرس من معلومات مما يسهل الاحتفاظ بها وربط محتوياته ببعضها وتوضيح العلاقة بينها وإشراك التلاميذ في استنتاج ما يحتويه الدرس من أفكار رئيسية وما بينها من روابط وعلاقات يسهم في تنمية مهارات التفكير لديهم، كما يساعدهم ويدربهم على تلخيص محتوى أي درس (سلامة والخريسات، 2009، ص ص 137\_138).

\_\_ **استخدام الكتاب المدرسي:** سيظل الكتاب المدرسي أحد المصادر الأساسية للتعليم ولكنه ليس المصدر الوحيد لأنه يستخدم كمرجع للمعلم والتلاميذ في إعداد الدروس ويستطيع بذلك أن يوجه تلاميذه لاستخدام الكتاب المدرسي في تنمية مهاراتهم في القراءة والفهم والنقد والتفسير والتعبير عن أنفسهم وفقا لضوابط يضعها المعلم (شير وآخرون، 2014، ص 168).

ويتم تنفيذ الدرس وفق الخطوات الآتية:

\_\_ التمهيد: من خلال استخدام العبارات المثيرة للتفكير أو عن طريق بيان الفائدة من المعلومات التي سيتم عرضها على التلاميذ في تقدمهم في التحصيل أو حل مشكلات تصادفهم.

\_\_ العرض: يعرض المعلم المعلومات والافكار الجديدة مع الربط بالموضوعات السابقة حتى تتضح العناصر المشتركة وأوجه التشابه والاختلاف و من ثم استخلاص الحقائق وتحديد التعميمات حول الموضوع الجديد.

\_\_ الربط بين أجزاء المادة: يقوم المعلم أثناء عملية التقديم والشرح بالربط بين موضوع الدرس والموضوعات الأخرى حتى لا يتم استقبال بعضها وإهمال الأخرى لاستيعاب الموضوع بشكل متكامل.

\_\_ الاستنباط: بعد فهم الجزئيات يمكن الوصول إلى القوانين العامة والتعميمات واستنباط القضايا الكلية.

\_\_ التطبيق: وفيه يتحقق المعلم من مقدار استفادة التلاميذ ودرجة فهمهم لموضوع الدرس إما عن طريق

السؤال أو التمارين أو التطبيقات الشفوية أو التحريرية، والتطبيق يفيد في اتخاذ قراراته بتعزيز المعلومات

والافكار واعادة التركيز على ما لم يتم فهمه (الحسناوي، 2019، ص 44).

### 14. 3 كفاية إدارة الفصل:

ان المحافظة على النظام في غرفة الدراسة جزء من إدارة الفصل ولكن عملية إدارة الفصل لا تتوقف عند حفظ النظام والانضباط فحسب وإنما تتعدى ذلك لمهام أخرى، وهي مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها

المعلم في تنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ وحذف الأنماط غير المناسبة وتنمية العلاقات

الانسانية الجيدة وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج، وتتضمن إدارة الفصل العناصر الآتية:

\_\_ حفظ النظام داخل الفصل: يحتاج المعلم إلى جو يتسم بالهدوء حتى يتم التفاعل المستمر بينه وبين

التلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، وليس الهدوء النابع عن الخوف وإنما الذي ينبع من الرغبة في التعلم

واستغلال كل فرصة تتاح لهم للتقدم والنمو حيث يتوقف ذلك على طبيعة النظام السائد في المدرسة

والمرحلة العمرية للتلاميذ.

\_\_ توفير المناخ الوجداني: من الصعب على المعلم أن يدير فصلا دراسيا يخلو من العلاقات الانسانية فهو

مناخ يشجع على التعليم ويشعر التلاميذ بأنهم يستطيعون التجريب وتصحيح الخطأ إن وجد.

\_\_ تنظيم البيئة الفيزيائية: ان تلاميذ الفصل هم العنصر الفعال في الموقف التعليمي وتنظيمهم لا يتطلب

الكثير من الجهد والتكلفة لكن يحتاج إلى فهم طبيعتهم واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية وأساليبهم في العمل.

\_\_ توفير الخبرات التعليمية: إن المعلم لا يستطيع أن يكون مديرا جيدا للفصل ما لم يشعر تلاميذه بأنهم

يتعلمون أشياء جديدة ذلك من خلال توفير الخبرات التعليمية المتنوعة وحسن التخطيط لها ومتابعة التلاميذ وتوجيه أدائهم ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

\_\_ ملاحظة التلاميذ ومتابعتهم: وذلك من خلال رصد تحركاتهم سواء كانت سلوكية أم تعليمية والمتابعة

النشطة لمستويات تحصيلهم المعرفية وتشخيص صعوبات التعلم لديهم ومعالجتها.

\_\_ تقديم تقارير عن سير العمل: يحتاج المعلم في ذلك إلى عمل كشوف بأسماء التلاميذ تدون بها درجات

وتقديرات كل تلميذ ليحدد مستواه الفعلي كسند يقدم لإدارة المدرسة وأولياء الأمور (زيتون، 2003، ص ص

509\_511).

ومن الكفايات التي يجب على المعلم امتلاكها للتمكن من إدارة الفصل ما يلي:

\_\_ كفايات توجيهية: وتتمثل في القدرة على استيعاب سلوك التلاميذ وامتصاص عوامل تأجيلها وتحويل

وتعديل السلوك والتعاون الجماعي والفردى معهم بطريقة زجهم في المشاركات والانشطة، وتقديم الخدمات

والارشاد والنصح واحتضان الأفكار والآراء الجيدة وبلورتها إلى ميدان العمل ومعالجة المشكلات الخاصة بهم

خلال التدريس والعمل على تذليلها، إضافة إلى خلق علاقة مع البيئة الخارجية بهدف تحسين سلوك

التلاميذ المحتاجين نحو الأفضل والعمل على كشف حاجاتهم الطبيعية للمادة المطلوب تدريسها وسد النقص الحاصل فيها.

\_\_ **كفايات التفاعل في العلاقات** : تتمثل في إدامة الصلة بالتلاميذ ومحاولة التعرف على أوصولهم وقدراتهم وأوضاعهم الاجتماعية واحترام الآراء والطروحات والأفكار التي يبدونها ويأخذ منها ما يفيد التدريس والقدرة على حفظ وتدوين كافة المعلومات الشخصية لهم، إضافة إلى زرع الثقة بينه وبين التلاميذ كمثل للمدرسة والتعامل مع الجميع بالعدل والمصادقية والتفاعل مع القوانين والأنظمة المدرسية.

\_\_ **كفايات تنفيذ الواجبات المدرسية**: تتمثل في استخدام الأسلوب العلمي المتبع في تدريس المادة واستشارة دافعية التلاميذ واهتمامهم نحو الدرس وتنمية سمات القيادة الصفية من خلال قيادة المادة العلمية للدرس، واستخدام الوسائل التعليمية والدعاية والاعلام التربوي داخل الفصل والتحلي بالضبط الانفعالي وعدم تصعيد المواقف، إضافة إلى استخدام اللغة المؤدبة الهادئة والأسلوب التدريسي المنظم والملائم للمرحلة والقدرة على الاستيعاب (البدري، 2005، ص ص 114\_ 116).

ومن كفايات إدارة الفصل أيضا التي يجب على المعلم أن يتحلى بها التعاقد مع التلاميذ حول قواعد واضحة تتعلق بالسلوك المدرسي والاجتماعي المناسب والمحافظة على عادات تساعد على التنفيذ الفعال لأنشطة الفصل، واعتماد استراتيجيات واضحة وأنظمة سلوكية دقيقة تساعد على استباق التصرفات غير المرضية والتدخل بشكل فعال حين حدوث تلك التصرفات والمحافظة على مناخ مساعد على التعلم داخل الفصل (الجوادي، 2018، ص 53).

بالإضافة إلى توظيف مهارات تنظيم إدارة الفصل بما يحقق تعلمًا فعالًا وعلاقات إيجابية بين المعلم والتلميذ وأقرانه بما يحفظ النظام داخل الفصل وخارجه، ووضع توقعات واضحة لسلوك التلاميذ في الصف والمعايير المناسبة للانضباط بما يتناسب مع خصائص هذه المرحلة وتنظيم خبرات التعلم داخل الفصل وخارجه

وتنظيم البيئة المادية للصف بما يتلاءم مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية ويوفر الراحة والأمن والأمان للتلاميذ، والتعرف على المشكلات السلوكية داخل الفصل ودراساتها ووضع الحلول المناسبة لتعديل السلوك وإدارة واستثمار الوقت المخصص للتعلم والأنشطة الصفية، وحفظ وتنظيم السجلات الخاصة بالتلاميذ وتوظيفها في تحقيق التعلم الفعال (بوعموشة، 2019، ص 176).

#### 14. 4 كفاية استخدام الوسائل التعليمية:

وهي كل ما يساهم في تقديم المادة العلمية يتم استخدامها كجزء أساسي مع مختلف اجراءات التدريس حيث تساعد على تبسيط المادة العلمية بأسلوب سهل ومشوق ليتمكن التلميذ من اكتسابها بسهولة وتضم:

- \_ **السبورة:** شاع استعمال السبورة في العملية التعليمية بسبب توفرها المستمر في غرفة الصف لخص تكاليفها وصلاحياتها للعمل لفترة طويلة، وتستخدم في كتابة المعلومات العامة وأهداف الدرس وتلخيصه وتدوين التعاريف وكتابة اسئلة الامتحان والواجبات المنزلية.
- \_ **الشفافات:** وتعد من أكثر الوسائل التعليمية استخداما في المدارس والمعاهد والكليات في الدول المتقدمة وتؤدي أغراض مشابهة للأغراض التي تستخدم من أجلها السبورة، منها عرض المادة العلمية من ملخصات وخرائط وأشكال توضيحية وخطوط بيانية.
- \_ **الخرائط التاريخية الجدارية:** وهي من الوسائل البصرية التي تساعد في شرح المواضيع التاريخية منها الخرائط الجغرافية والتاريخية، تمتاز هذه الوسيلة بإمكانية عرضها دون الحاجة إلى أجهزة خاصة وتهدف إلى إثارة اهتمام التلاميذ لمحتوى الدرس وتقريب المعلومات وجعلها أكثر وضوحا.

\_\_ الأفلام التعليمية: هي من الوسائل السمعية البصرية التي تجمع بين الصوت والصورة وتتطلب جهاز عرض الأفلام وهي نوعين الصامتة والناطقة، وتمتاز عن غيرها من الوسائل التعليمية بإعطاء خبرة حسية سمعية \_\_ بصرية للتلاميذ تضيف على المادة العلمية صيغة الواقعية (الفتلاوي، 2003، ص ص 253\_ 327).

كما تم تصنيف الوسائل التعليمية حسب أهمية استخدامها في التدريس إلى:

\_\_ وسائل التقنية العملية: وتشمل الخبرات العملية والمشاكل والتجارب العلمية، التمثيلات والألعاب

التعليمية، الحلقات الدراسية والوحدات النسقية أو المجمعات التعليمية، التعليم المبرمج، استخدامات الكمبيوتر وغيرها.

\_\_ الوسائل الميدانية: وتشمل الزيارات العلمية المدنية، مشاهدة المعارض، مشاهدة المتاحف، مهرجانات ومؤتمرات، النماذج والعينات.

\_\_ الوسائل المبرمجة: وتشمل وسائل سمعية بصرية متحركة، وسائل سمعية بصرية ثابتة، وسائل سمعية.

\_\_ الوسائل المرئية المجردة: وتشمل الصور، الخرائط بأنواعها، اللوحات التعليمية بأنواعها، الرسوم، النشرات الجدارية.

\_\_ الوسائل اللفظية: وتشمل الشرح، إعطاء الأمثلة، ذكر الوقائع والأحداث، الوصف، التشبيه، العروض العملية (الفتلاوي، 2010، ص ص 232\_ 237).

ويتمثل دور الوسائل التعليمية في المساهمة في زيادة التفاعل بين المعلم والتلميذ وتقوية الإدراك الحسي وتحقيق

الفهم والمساعدة على التذكر وترتيب المادة التعليمية وتقديمها بأسلوب مشوق، وتنمي الميول والرغبات

الإيجابية لدى التلاميذ نحو المعلم والمادة وتؤدي إلى تبسيط وتوضيح وتفسير المعلومات وفهمها، كما تنمي

القدرة على التعلم الذاتي وزيادة الربط بين الأفكار والخبرات الحسية المختلفة وزيادة متعة التعلم وتحديد

النشاط والاستمرارية فيه، وربط التلميذ بالحياة العامة والبيئة المحيطة به (حمادنة وعبيدات، 2012، ص 196).

وتكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية وفوائدها من خلال تأثيرها في العناصر الرئيسية من العملية التعليمية (المعلم، التلاميذ، المادة التعليمية)، وتمثل فوائدها في أنها تسهل وتبسط عملية التعلم وكونها اقتصادية تحتزل الوقت والجهد و المال وتثير الدافعية نحو التعلم وتنمي الميل إلى الاكتشاف وحب الاستطلاع وتشجع على الابداع، كما تساعد التلميذ على التذكر وتوسيع حواسه وتنمي قدراته العقلية وتترك أثرا أكبر في عملية التعلم قياسا مع التعلم النظري وتشجع على التعلم بواسطة التجريب، وتساعد على إيصال المعرفة إلى عدد أكبر من التلاميذ تساعد على تنويع التعليم وعدم الاقتصار على التلقين والشرح (العزة، 2010، ص ص 68\_ 70).

ويحتاج استخدام الوسائل التعليمية إلى توفر كفايات اتقان استخدام تقنيات التعليم المتطورة واتقان التطبيقات العملية لاستخدام شبكات المعلومات وقواعد البيانات في تدريس مادة التخصص، واتقان التطبيقات العملية على استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة التخصص، والتمكن من توفير التدريبات المصورة واللفظية لحل المشكلات التعليمية، والتمكن من تطوير وسائل تعليمية مستجدة عند وضع الخطط اليومية والفصلية، وامتلاك مرونة في التفكير تسمح بتقبل كل جديد مهم ومفيد لإثراء العملية التعليمية والتمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الابداعي والناقد لدى التلاميذ وتدريبهم على التعلم الذات، واتقان اعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوسهم وتوجيههم إلى الأنشطة التي يميلون إليها وغرس المرونة وتقبل الآراء في سلوكياتهم (بوعموشة، 2019، ص ص 173\_ 174).

#### 14. 5 كفاية التقويم:

يعد التقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة وهو جزء من العملية التربوية يحدد مدى تحقيق الاهداف ونقاط الضعف والقوة في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تحسين وتطوير عملية التعليم،

وهو عبارة عن عملية تشخيص وعلاج ووقاية وعملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية. تتمثل أنواع التقويم من حيث وقت تطبيقه في:

\_\_ **التقويم القبلي:** يستخدم للتعرف على كمية المعلومات والمعارف لدى التلاميذ قبل بدء دراسة جديدة حتى يتأكد المعلم من الخلفية العلمية له ويحدث في بداية العام الدراسي، من أدوات الاختبارات التحصيلية والاختبارات النفسية.

\_\_ **التقويم التكويني:** أي المستمر ويستخدم أثناء العملية التعليمية هدفه تزويد المعلم والتلميذ التغذية الراجعة لتحسين التعليم والتعلم ومعرفة مدى تقدم التلميذ، من أدوات الاختبارات الشفوية، الاختبارات القصيرة، التمارين الصفية، الواجبات المنزلية.

\_\_ **التقويم التشخيصي:** يرتبط بالتقويم التكويني لتأكيد الاستمرارية في التقويم يهدف إلى تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي وتحديد الأخطاء الشائعة بين التلاميذ سواء في معارفهم أو مهاراتهم أو اتجاهاتهم، ومن أدوات الاختبارات التحصيلية كالاختبارات المقالية والموضوعية والشفوية، والرجوع إلى ملف التلميذ وبطاقته الرسمية.

\_\_ **التقويم الختامي:** هو الذي يحدد درجة تحقيق التلاميذ للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما يهدف إلى تحسين مستواهم ومدى تحقيقهم للأهداف تمهيدا لنقلهم إلى صف أعلى، ومن أدوات الاختبارات النهائية، الاختبارات الشفوية، الاختبارات العلمية (شبر وآخرون، 2014، ص 297\_ 298).

ومن أنواع التقويم ما يلي:

\_\_ **التقويم الذاتي:** ويشمل عدة مؤشرات حيث أنه يدرس ويتأمل باستمرار آثار أفعاله وقراراته على التلاميذ والزملاء ويستخدم أساليب وأدوات مختلفة لتقييم أدائه، ويشجع التلاميذ على تقييم ذاتهم وبعضهم البعض كما يصمم أدوات للتقويم الذاتي بمشاركة التلاميذ والزملاء.



\_\_ **تقويم التلاميذ:** تشمل عدة المؤشرات حيث أنه يصمم أدوات متنوعة ومبتكرة للتقويم ويستخدم أساليب التقويم الأصيل باستمرار لمعرفة مستوى التلاميذ ويشخص نقاط القوة ونواحي الضعف لديهم كما يصمم أنشطة إثرائيه وغائية لتدعيم نقاط القوة والتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة والموهوبين وادماجهم في أنشطة حجرة الدراسة كما يشرك الأسرة في تقييم التلاميذ بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم.

\_\_ **التغذية الراجعة:** حيث أنه يستخدم نتائج التقويم لتحسين أدائه ويستخدم آراء وتقييم التلاميذ له لتجويد أدائه ويشجعهم على إبداء آرائهم ومشاعرهم نحو ما تم ممارسته في مواقف وأنشطة تعليمية (طعية، 2006، ص 410 \_ 411).

ويشمل التقويم الأهداف التالية:

\_\_ تتبع نمو التلميذ من جميع النواحي لتعزيز مواضع القوة ومعالجة مواقف الضعف.

\_\_ معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت عند التلاميذ نتيجة لممارسته نشاط معين ونتيجة لنموه ونضجه.

\_\_ الوقوف على ما تكون لدى التلاميذ من اتجاهات وتقدير.

\_\_ الكشف عن احتياجات التلاميذ وميولهم واستعداداتهم.

\_\_ إعطاء المعلم تغذية راجعة عن مدى نجاحه وفاعليته في التدريس.

\_\_ مساعدة المدرسة على معرفة ما حققته من رسالتها التربوية (السليتي، 2015، ص 420).

ومن كفايات المعلم في مجال التقويم ما يلي:

\_\_ **كفاية تقويم مكتسبات التلاميذ:** يبنى نماذج التقويم الملائمة ويشخص الصعوبات ويقدم العلاج الملائم

ويشخص الأخطاء ويحدد أسبابها وطرق معالجتها ويحلل نتائج التقويم ويوظفها في التكوين والتعديل.

\_\_ كفاية تدريب التلاميذ على التقويم الذاتي: يبنى استبانات تقويم ذاتي ويناقش معايير التقويم مع التلاميذ ويشجع على تقويم الأقران ويتقبل ملاحظات التلاميذ حول مسارات إصلاحه.

\_\_ كفاية ممارسة التقويم الذاتي: يراجع أداءه في الفصل بالنظر إلى النتائج المحققة ويعدل مساراته التعليمية ويحدد مذكراته كما يتقبل ملاحظات الآخرين حول عمله بأريحية ويحلل ممارسته المهنية (الجوادي، 2018، ص 74\_75).

ومن بين الاعتبارات التي يجب أن يركز عليها قبل استخدام إجراءات التقويم ما يلي:

\_\_ التوقيت: لماذا أقوم في هذا الوقت؟

\_\_ الهدف و الطريقة: لماذا استخدم هذا الاجراء المحدد للتقويم؟

\_\_ نمو التلاميذ وفعالية المنهج: ما الذي أعرفه الآن عن مستوى نمو التلاميذ وكذا عن مدى فعالية المنهج؟

وما الذي أتوقع أن أعلمه نتيجة استخدام هذا الاجراء؟

\_\_ خبرات التلاميذ: ما الذي أود أن يتعلمه التلاميذ من هذه الخبرة التقويمية؟

\_\_ الأهداف: كيف يرتبط هذا الاجراء التقويمي بالأهداف؟

\_\_ إعداد التلميذ: هل اعد التلميذ لنمط التقويم المستخدم؟ هل يعلم التلميذ إجراءات عملية التصحيح؟

\_\_ توزيع الوقت: هل الوقت الموزع على الأسئلة عادلا؟

\_\_ تعيين الدرجات: هل تلائم الدرجات صعوبة المهمة والوقت المتاح لإنجازها؟

\_\_ المستويات المختلفة للقدرة: هل راعى التقويم اختلاف التلاميذ في قدراتهم؟

\_\_ المستثنيات: هل وضع في الاعتبار استثناءات معينة خاصة بالتلاميذ أو المحتوى؟ (عبد المقصود، 2007، ص

ص 252\_253)

## خاتمة:

من خلال هذا الفصل توصلنا إلى أن المنظومة التربوية كغيرها من القطاعات في الجزائر شهدت اهتماما كبيرا من طرف المسؤولين بعد العديد من الاختلالات التي أثرت على أداءها، حيث خلصنا إلى أن الكفايات التدريسية تمثل حجر الزاوية في تحقيق عملية تعليمية فعالة وناجحة نحو الأهداف المطلوبة، ولقد استعرضنا في هذا الفصل المدخل النظري للكفايات والخلفية النظرية لنشأتها وإعداد وتدريب المعلمين في المنظومة التربوية الجزائرية بالإضافة إلى خصائص وأنواع وأبعاد الكفايات التدريسية وأساليب تحديدها ومصادر اشتقاقها عند المعلم، كما تطرقنا إلى الكفايات التدريسية الأساسية الواجب توفرها لديه، ومن خلال ذلك يمكن القول أنها وحدها غير كافية لضمان تقديم تعليم متميز ومنه يبرز دور الجودة كإطار شامل يربط بين الكفايات والمخرجات التربوية، من هذا المنطلق سنعرض في الفصل الموالي تعريف الجودة التعليمية وهيئات ومراحل تطبيقها وإيجابياتها ومعوقات تطبيقها في المؤسسات التربوية.

## الفصل الثالث: الجودة التعليمية

تمهيد

1. تعريف الجودة التعليمية
2. تطور مفهوم الجودة التعليمية
3. إسهامات ومبادئ رواد الجودة
4. هيئات تطبيق الجودة في النظام التعليمي
5. مراحل تطبيق الجودة التعليمية
6. أهداف الجودة التعليمية
7. أهمية الجودة التعليمية
8. إيجابيات الجودة التعليمية
9. مبادئ الجودة التعليمية
10. معايير جودة النظام التعليمي
11. معوقات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية

خاتمة

## تمهيد:

تعتبر الجودة التعليمية مفتاحا أساسيا لضمان تحقيق أهداف التعليم وتحسين نتائج التعلم فهي ليست مجرد مقياس لكفاءة النظام التعليمي بل تشمل جودة المحتوى التعليمي و المعلمين ومدى ملائمة البنية التحتية للتعليم، فتحقيق الجودة التعليمية يتطلب تكامل جهود متعددة الأطراف بدءا من السياسات التعليمية وصولا إلى ممارسات الفصول الدراسية، ويجب أن تكون الجودة هدفا شاملا يسعى إليه الجميع داخل المؤسسة التربوية وخارجها. في هذا الفصل سيتم تناول مفهوم الجودة التعليمية وأهميتها والعوامل المؤثرة في تحقيقها وكيفية قياسها وتقييمها بطرق فعالة.

## 1. تعريف الجودة التعليمية

### 1.1 المفهوم اللغوي:

حسب ابن منظور في معجمه لسان العرب فإن كلمة الجودة أصلها من "جود"، "أي أتى بالجيد من قول وعمل، وأجاد الشيء أي صيره جيدا، والجيد نقيض الرديء وجاد الشيء جوده: بمعنى صار جيدا" (ابن منظور، 1990، ص 72).

كلمة الجودة مشتقة من الفعل جاد، جودة: يقال، جاد الشيء يجود جودة: صار جيدا. وجاد فلان: أتى بالجيد (أبو حاق، 2007، ص 21).

### 1.2 المفهوم الاصطلاحي:

تعرف الجودة من الناحية الاصطلاحية على أنها "الاتقان والتحسين فجود الشيء أي حسنه وأتقنه" (قطيشات، 2022، ص 15).

وحسب المجموعة الأمريكية لمراقبة الجودة هي مجموعة من الصفات والخصائص التي تتمتع بها سلعة أو خدمة ما تؤدي إلى إمكانية تحقيق رغبات معلنة أو مفترضة ضمنا (Terfaya, 2004, p 13).

والجمعية الفرنسية للتقنين (AFNOR) ترى الجودة على أنها "قدرة مجموعة من الخصائص والمميزات الجوهرية على إرضاء المتطلبات المعلنة أو الضمنية لمجموعة من العملاء" (Duret & Pillet, 2002, p 21).

والجودة وفق مواصفات ISO 9000 "عبارة عن مقياس مدى تلبية حاجات الزبائن ومتطلباتهم الظاهرية والضمنية فهي لا تعني بالضرورة التمييز وإنما المطابقة للمواصفات وترجمة لحاجات الزبائن وتوقعاتهم، ومن ثم فإن الذي يحكم على الجودة في النهاية هو الزبون الذي يقرر ما إذا كان المنتج يلي حاجاته أم لا" (الغزوي، 2004، ص 8).

وهي أيضا "مدى قدرة المؤسسة على إنتاج وتقديم خدمة استثنائية مميزة عن المنظمات الأخرى، ومدى قدرتها على تقديم خدمة تقترب من الكمال، وتلبية احتياجات الزبون والقدرة على إجراء التغيير في خدمتها بما يتناسب مع حالة العرض والطلب في السوق لتحقيق أرباح مالية أكثر" (المجاوي، 2006، ص 24).

ومن خلال التعاريف السابقة نلاحظ أن هناك تباين في تحديد مفهوم الجودة بين مطابقتها للمعايير والمقاييس وخلوها من العيوب وتوقع العميل.

أما الجودة التعليمية فيعرفها جيبس **Gibbs** بأنها كل ما يؤدي إلى تطوير القدرات الفكرية والخيالية عند الطلاب وتحسين مستواهم في الفهم والاستيعاب ومهاراتهم في حل المشكلات والقضايا وقدرتهم على تمثل المعلومات بشكل فعال، والنظر في الأمور من خلال ما تعلموه في الماضي وما يدرسونه في الحاضر (Gibbs, 1992).

وهي مجمل السمات و الخصائص المتعلقة بالخدمة التعليمية التي تستطيع أن تفي باحتياجات المتعلمين، والجهود المبذولة من العاملين في مجال التعليم لرفع المنتج التعليمي، و تحسينه بما يلاءم رغبات المستفيدين، وقدراتهم وسماتهم المختلفة (عطيه، 2009، ص 66).

إن مفهوم الجودة في التعليم له معنيان مترابطان: أحدهما واقعي وآخر حسي. فالجودة بمعناها الواقعي تعني التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها ويمثل الرشدان (2008) ذلك في معدلات الترفيع (التي تحسب بقسمة عدد التلاميذ الناجحين الذين رفعوا إلى الصف الأعلى مباشرة على عدد التلاميذ المسجلين في نفس الصف في عام دراسي معين)، والكفاءة الداخلية الكمية (يقصد بها مدى قدرة النظام التعليمي الداخلية على القيام بالأدوار المتوقعة منها وتشمل كل العناصر البشرية الداخلة في

مجال التعليم)، وتكلفة التعليم (يقصد بها أن تكون كلفة التلميذ بأدنى قدر شرط أن لا تؤثر على نوعية التعليم وترتبط هذه العملية بمستوى الانتاج) (الرشدان، 2008).

أما المعنى الحسي فيتركز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة التعليمية كالتلاميذ وأولياء أمورهم ويعبر عن مدى رضا المستفيد من التعليم بمستوى كفاءة وفعالية الخدمة التعليمية. فعندما يشعر المستفيد أن ما يقدم له من خدمات يناسب توقعاته ويلبي احتياجاته الذاتية يمكن القول بأن المؤسسة التعليمية قد نجحت في تقديم الخدمة التعليمية بمستوى جودة يناسب التوقعات والمشاعر الحسية لذلك المستفيد (الخطيب، 2003، ص 14).

وتعتبر الجودة في مجال التربية والتعليم استراتيجية إدارية مستمرة للتطوير تعمل على خلق بيئة تعليمية فعالة تسمح للمعلمين والعاملين وأولياء الأمور والمسؤولين من الحكومة وأرباب العمل بالتعاون لتوفير الموارد التي يحتاجها المتعلمون لمواجهة التحديات الأكاديمية والاجتماعية المتلاحقة والمتطلبات الخارجية (الحريري، 2011، ص 20).

بالإضافة إلى أنها جودة عناصر العملية التعليمية المكونة من الطالب، عضو هيئة التدريس، جودة المادة التعليمية بما فيها من برامج وكتب وطرائق التدريس وجودة مكان التعلم، وما تعده من هياكل تنظيمية ووسائل تمويل وتسويق، وجودة التقويم الذي يلي احتياجات سوق العمل (مشنان وبن عروس، 2019، ص 293).

كما أن الجودة في العملية التعليمية مجموعة من القواعد العامة للثقافة الأساسية ومعايير الممارسة من جانب المؤسسة التعليمية التي تركز جهودها لتحسين جودة خدماتها التعليمية (حروش، 2016، ص 95).



## 2. تطور مفهوم الجودة التعليمية:

ظهرت الجودة منذ فجر التاريخ حيث كانت جزءا من الحياة الانسانية التنافسية وبدأ تطور مفهومها مع تطور الصناعة وظهور مبادئ **فريدريك تابلور** في الولايات المتحدة الأمريكية، ثم انتشرت فكرة مراقبة الجودة مع بداية الثلاثينات من خلال الرواد الذين أرسو المفاهيم الجديدة لإدارة الجودة، ففي عام 1931 بدأ **ادوارد ديمينج** بإعطاء محاضرات عن الجودة والأساليب الإحصائية في الجودة للعديد من المهندسين اليابانيين، وقد انتشرت أفكاره بسرعة وأصبحت عناوين الجودة منشورة في عدة مجلات علمية في اليابان. أما **جوزيف جوران** فقد نشر أول كتاب له عن ضبط الجودة في عام 1951 حيث أكد فيه على مسؤولية الإدارة عن الجودة، وفي السبعينيات من القرن العشرين طرح **فيليب كروسبي** مفهوم العيوب الصفرية **Zero defect** و الذي يتطلب العمل الصحيح من المرة الأولى (صادق، 2014، ص 15).

كما مر مفهوم الجودة بأربع مراحل رئيسية هي:

### \_ الفحص **Inspection**:

تقتصر هذه المرحلة على إجراءات الفحص والتفتيش لاستبعاد المعيب دون التعرف على أسبابه لمنع تكراره، ومادام الخطأ قد وقع بالفعل فإن على الفحص اكتشافه واستبعاده.

### \_ رقابة الجودة **Quality control**:

تهدف هذه المرحلة إلى رقابة عمليات التصميم والتصنيع اعتمادا على البيانات الناتجة من عمليات الفحص النهائية للمخرجات والتي تعرف بالتغذية الراجعة للنظام بكل عناصره ووظائفه.

### \_ ضمان الجودة **Quality assurance**:

يتحول مفهوم الجودة في هذه المرحلة إلى مفهوم منع وقوع الأخطاء والذي يطلق عليه أيضا مفهوم الأخطاء الصفرية، وذلك لتأكيد الجودة في كل المستويات ولدى كل العاملين في المؤسسة.

## \_\_ إدارة الجودة Qualiyy management :

يعتبر مفهوم إدارة الجودة الناتج الطبيعي للمراحل الثلاثة السابقة والتي تمثل المدخل التقليدي لإدارة الجودة، فهذه الحركة هي امتداد لحركة الفكر الإداري، إذ تأثرت هذه المراحل مجتمعة في تطورها بالتطور الذي شهدته حركة الفكر الإداري (الحريوي، 2011، ص 50).

ولقد بدأت خطوات تنفيذ الجودة في المجال التعليمي بعد النداءات بضرورة الإصلاح ومنه دعوات نوفرلر 1990 الذي رأى بأن مدارس الدول المتقدمة تتراجع في اتجاه نظام يحتضر وطبيعة التقصير في مؤسسات التعليم والعجز عن الارتباط بتحقيق التفوق، حيث بدأت المؤسسة التعليمية بتطبيق الجودة كمحاولة مستحدثة للإصلاح، حيث أن الجودة يمكن أن تساعد بشكل منظم إدارات المؤسسات على إحداث التغيير والتحديث في نظامها ذلك لأن نظرية الجودة هي نظرية منظمة وطريقة متكاملة التطبيق يتم استخدامها أو توظيفها كآلية في عملية تحليل المعلومات واتخاذ القرارات، كما تركز مبادئها على دور عضو هيئة التدريس والمشاركة التعاونية في إطار النظام المدرسي والتعليمي من أجل التحسين المستمر (الفتلاوي، 2008، ص ص 151 \_ 152).

وعرف النظام التربوي الجزائري تحولات كبيرة منذ الاستقلال كما ونوعا سمحت بإقامة دعائم أساسية لمنظومة تتطور باستمرار، وقد تم تحقيق ذلك بفضل العناية الكبيرة التي ظلت الدولة توليها لتربية وتعليم أبنائها حيث جعلت منها محورا رئيسيا للتنمية الوطنية الكبرى واستمرت تشكل الأولوية في السياسات التنموية المتواصلة، وقد مرت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال بمحطات اصلاحية وتحسينية لمواكبة التطور المستمر لمجتمعنا وللعالم من حولنا وذلك بتطبيق سياسات تربوية متجددة تستجيب لمتطلبات التنمية الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.

ومن أهم الاصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية اعتماد المدرسة الأساسية كما جاء في أمرية 1976 وإصلاح التعليم 1971، حيث كان الاهتمام بهذا الاصلاح هو الواقع وراء إنشاء المجلس الأعلى للتربية سنة 1997، وإنشاء اللجنة الوطنية لإصلاح التعليم في 13 ماي 2000، هذه الأخيرة قدمت تقريرها حول مشروع الإصلاح إلى مجلس الوزراء الذي كرس خمس اجتماعات لمناقشته وإثرائه والموافقة عليه وقد تضمنت المحاور التالية: إعادة صياغة الفعل البيداغوجي، تجديد نظام التكوين والتدريب البيداغوجي، إعادة تنظيم المنظومة التربوية، إنشاء نظام تقييم الجودة، هذا الأخير يعتبر ممارسة مستمرة تسمح بوصف وقياس وتكميم ما هو كائن بالفعل مقارنة بما هو ممكن أو بالمقارنة مع ما ينبغي أن يكون، وهذا ما يؤدي إلى تعزيز عملية البحث عن الانحرافات وتصحيحها، فالتصور الجديد لمفهوم التقييم في إطار الإصلاح التربوي ركز على تقييم المتعلمات الأساسية لتزويد مراكز القرارات بالمؤشرات التي تتيح المتابعة المستمرة لمستوى ونوعية التعليم القاعدي إلى جانب إبراز العوامل الذاتية للتلاميذ والمعلمين والمدرسة وتأثيرها على النتائج المدرسية التي تفرزها اختبارات التقييم والاستجابات، وقد سمح نظام تقييم الجودة لصانعي القرار باتخاذ القرارات الصائبة لتحسين نوعية التعليم، ولقادة المدارس للتصرف كأداة إدارية فعالة، وللمعلمين لتقييم ممارساتهم (قادة وشليل، 2012، ص ص 109\_110).

### 3. إسهامات ومبادئ رواد الجودة:

تعتبر الجودة أداة فعالة لتحقيق التحسين المستمر في جميع جوانب النظام داخل أي مؤسسة، وبالنسبة للنظام التعليمي الذي يعد كأي نظام إنتاجي آخر يعمل وفق استراتيجية محددة تراعي الظروف الاقتصادية والاجتماعية والثقافية السائدة وكذلك التطور التكنولوجي والعالمي، فإنه يسعى لضمان أن تكون مخرجاته متوافقة مع المعايير العالمية ويتم ذلك من خلال السعي الدائم لاستخدام معايير قياس وضبط الجودة، كما أن الاهتمام بقضية الجودة في التعليم في الوقت الحاضر يرجع إلى التوسع في انتشار مؤسسات التعليم وزيادة

عدد المتعلمين، كما يعود هذا الاهتمام لعدة عوامل منها تزايد المطالب والتوقعات من طرف أفراد المجتمع وسوق العمل بالحصول على تعليم عالي الجودة يؤهل المتعلم للمنافسة في سوق العمل العالمي، وأيضا زيادة الضغط على المؤسسات التعليمية لإثبات جودة التعليم المقدم سواء من قبل الحكومات أو الجهات الراعية أو المتعلمين وأولياء الأمور.

### 3. 1 ادوارد ديمينج Adwards Deming: (1900 \_ 1993)

تقوم فلسفة ديمينج للجودة على وضع مفهوم الجودة في إطار انساني حيث قدم تعريفا للجودة مفاده أن "الجودة هي درجة التميز الذي يمكن التنبؤ به من خلال استعمال معايير أكثر ملائمة وأقل تكلفة وهذه المعايير تشتق من المستهلك وينطبق ذلك المبدأ على عملية الانتاج والمنتج النهائي في نفس الوقت" (مجيد والزيادات، 2015، ص 56).

ويرى ديمينج أن مسؤولية الجودة تقع على عاتق الإدارة بالدرجة الأولى فهي في جوهرها تعد نتاج تصرفات الإدارة وقرارات الإدارة العليا وليست ثمرة تصرفات العاملين، لذلك يؤكد أن حوالي 85% من مشكلات الجودة تتحملها الإدارة لفشلها في إجراءات التخطيط وسياسات التشغيل والتأثير على العاملين. ونسبة 15% ترجع إلى أخطاء العاملين في التنفيذ الفعلي (السعيد، 2008، ص 149).

وابتكر ديمينج أربعة مراحل لتحسين الجودة أسمها بدائرة الجودة وهي:

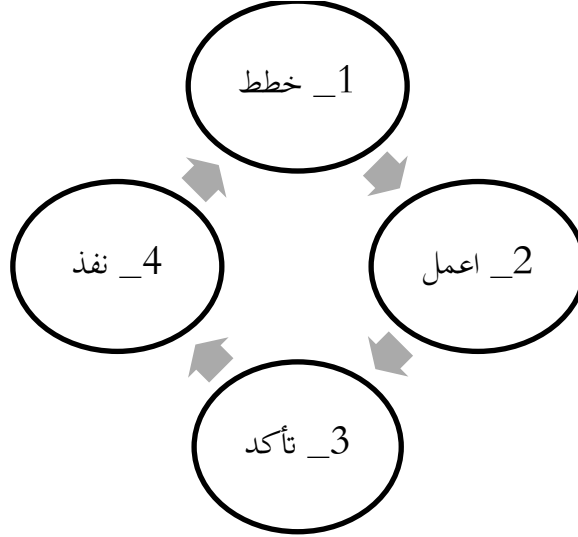
\_\_ خطط Plan: خطط لأي تحسين تريد إدخاله.

\_\_ اعمل Do: نفذ الخطة وطبق التغيير في نطاق محدود واكتشف الأخطاء وحدد أسبابها.

\_\_ تأكد Check: قس وقيم النتائج واكتشف فيما إذا كانت أفكارك وحلولك صحيحة وقابلة للتطبيق.

ـ نفذ Act: إذا حققت نجاحا طبق حلولك بشكل واسع وسريع وابعد كل شيء حقق فشلا واجعل معايير للنجاح تعتمد على المنظمة جزءا من استراتيجيتها وثقافتها. وتتمثل عجلة أو دائرة ديمنج للجودة في

الشكل التالي



شكل رقم(3): يبين عجلة ديمنج لمراحل تحسين الجودة.

المصدر: (مجيد والزيادات، 2015، ص 36\_37).

وقد تم اتباع أفكار ديمنج لتحسين جودة التعليم فيما يلي:

ـ بما أن الجودة تعني الاستجابة لمتطلبات المستفيدين وبما أن المستفيد الداخلي في العملية التعليمية هو المتعلم فإن تحسين الجودة في التعليم يتطلب التركيز على حاجات المتعلمين وما يريدون من المنهج الدراسي. ـ بما أن المستفيد الخارجي من العملية التعليمية هو المجتمع ومؤسساته فإن تحسين الجودة في التعليم يتطلب التركيز على تلبية المناهج الدراسية لمتطلبات المجتمع ومؤسساته التي ستستقبل المتعلمين بعد تخرجهم من المؤسسة التعليمية.

ـ بما أن الجودة تقتضي وضع الخطط المستقبلية لعمل المؤسسة فإن هذا يقتضي أن تتبنى المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها وضع الخطط المستقبلية التي تضمن تحقيق المتطلبات المستقبلية للمستفيدين من متعلمين ومجتمع ومؤسسات مجتمعية.

\_\_ الجودة عملية مستمرة يلزمها التطوير والتحسين المستمر وهذا يتطلب خضوع العاملين في المؤسسة إلى برامج تدريبية مستمرة، وعند تطبيق ذلك في التعليم فإنه يعني إخضاع جميع العاملين في المؤسسات التعليمية إلى تدريب مستمر لضمان تحسن الأداء واستمرار التطور في عمل تلك المؤسسات.

\_\_ إن تحقيق الجودة في عمل المؤسسة يتطلب توفر الكوادر الادارية القادرة على قيادة العمل في المؤسسة و يعني ذلك إذا ما أردنا تطبيق الجودة في التعليم يجب أن نوفر أفضل الكوادر التي تمتلك قدرات إدارية وتنظيمية عالية وإيماننا بفلسفة تحسين الجودة ووعيا كاملا بمتطلباتها في عمل المؤسسة التعليمية.

\_\_ بما أن الحكم على جودة الأهداف من وظائف الجودة، فعند تطبيقها في التعليم يجب التركيز على جودة الأهداف وارتباطها بمتطلبات المستفيدين من الخدمة التعليمية وانجاز تلك الأهداف بالمواصفات التي حددت لها (عطيه، 2015، ص ص 30\_31).

### 3. 2 والتر شيوارت Walter Shewart : (1897\_ 1967)

والتر شيوارت هو عالم أمريكي عمل كخبير إحصائي في معامل بل Bell للتليفونات بنيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية. يعد الرائد الأول للرقابة المعاصرة للجودة، له كتاب عن الجودة نشره سنة 1931 بعنوان الرقابة الاحصائية على جودة السلع المصنعة، وبذلك يعتبر شيوارت المؤسس الأول لمفهوم إدارة الجودة في ضوء ما ابتكره من طرق وأدوات إحصائية للرقابة على الجودة، وعرفت لاحقاً بخرائط أو جداول رقابة الجودة و بعمليات الرقابة الاحصائية التي تستخدم كأداة رئيسية لتشخيص المشكلات والتعرف على مدى انحراف الأداء أو المنتج عن معايير الجودة الموضوعية (السعيد، 2008، ص 112).

استخدم شيوارت المفهوم اللغوي للجودة الذي أخذ من الكلمة اللاتينية **Qualites** التي تعني كيف يتم تركيب أو تشكيل المنتجات أو الخدمات، وهي تظهر جانبين في الجودة: الأول جودة الهدف التي تهتم بجودة شيء ما مثل واقعية الهدف بصورة مستقلة عن وجود العامل. والثاني: الجودة الموضوعية التي تهتم

بجودة شيء ما وعلاقته بالكيفية التي يفكر بها العامل أو الكيفية التي يستخدم بها حواسه كنتيجة لواقعية الهدف (الحداد، 2009، ص 29).

### 3. 3 فيليب كروسبي Philip Crosby: (1926 \_ 2001)

ارتبط اسم كروسبي بفكرتين قويتين وقيمتين حول الجودة، الأولى أن الجودة تتحقق بالجمان دون تكاليف إضافية، والثانية متعلقة بمبدأ الأخطاء الصفرية أو عدم وجود عيوب. بدأ حياته العملية بوظيفة مشرف خطوط انتاج في شركة ITT الأمريكية وتقلد فيها عدة مناصب إلى حين وصوله لمنصب نائب المدير، وشغل هذا المنصب لمدة 14 سنة. واستمر بالعمل في مجال الجودة 38 عاما، وألف العديد من الكتب المتعلقة الجودة منها: الجودة الحرة، الجودة بلا ندم. وقد عرف كروسبي الجودة على أنها " المطابقة للمتطلبات والشعور بأن الجودة العالية ينتج عنها تخفيض في التكاليف وزيادة في الأرباح" (الحداد، 2009، ص 44).

ومن أهم أفكار كروسبي في أساليب تطوير الجودة وتخفيض تكاليفها ما يلي:

\_\_ الجودة لا تعني الأفضل أو الممتاز بالضرورة بل تعني مطابقتها لمتطلبات الزبون وضرورة تحسينها لهذا الغرض.

\_\_ الجودة تتحقق بالوقاية وتفادي الأخطاء وليس بتقييم الأداء.

\_\_ معيار الأداء للجودة يجب أن يكون منتج بلا عيوب دائما.

\_\_ مقياس الجودة هو تكلفة ضعف التوافق بين الأداء الفعلي والمتطلبات (التميمي والخطيب، 2008، ص 36).

وحدد كروسبي متطلبات تحسين الجودة في العناصر التالية:

\_\_ الجدية والاصرار من قبل الادارة العليا لتحقيق الجودة والتعهد المستمر بتحسينها.

\_\_ تعليم الجميع وتدريبهم بشكل دائم على مسلمات إدارة الجودة والتأكد من الفهم الكامل لها.

\_\_ التطبيق الفعلي لتلك المسلمات في شكل خطوات بما يتضمنه ذلك من إجراءات وتغيير لاتجاهات الأفراد وثقافة العمل داخل المنظمة.

\_\_ أساليب التنفيذ يجب أن تطبق بواسطة كل العاملين مع أهداف اكتشاف وإزالة كل فرص الخطأ ويكون استخدام الأدوات الاحصائية خلال مرحلة التنفيذ (السعيد، 2008، ص 162).

وأشار كروسبي إلى أن الأخطاء تنتج عن سببين هما: الافتقار إلى المعرفة وضعف الانتباه ويمكن قياسه ومحارته بوسائل معروفة، أما السبب الثاني فهو مشكلة موقف واتجاه، ويجب أن يغير الفرد العامل ذاته، العامل المهم الذي أكد عليه كروسبي هو فهم وتلبية حاجات الزبائن ومتطلباتهم (الحداد، 2009، ص 46).

### 3. 4 جوزيف جوران Joseph Juran: (1904 \_ 2008)

يعتبر جوران من الرواد الأوائل في مجال الجودة وهو مهندس وقانوني وإحصائي متميز، ألف العديد من الكتب في إدارة الجودة منها دليل ضبط الجودة، تخطيط وتحليل الجودة، جوران وتخطيط الجودة، جوران وقيادة الجودة، الإبداع الإداري. حيث عرف الجودة بأنها "الملائمة للاستخدام" بذلك هو يؤكد أن الجودة ترى من زاويتين: الأولى محاولة تقليل العيوب أو القصور في الخدمة المقدمة، والثانية محاولة تحسين شكل الخدمة سعياً لإشباع احتياجات العملاء وكسب رضاهم. بذلك فهو يؤكد على أن تقديم منتج أو خدمة ملائمة للوظيفة التي صممت من أجلها هي الجودة بعينها لأنها تعني إشباع احتياجات العملاء ورضاهم (السعيد، 2008، ص 117).

وقدم جوران ثلاثيته المعروفة باسم مثلث الجودة والتي تعالج حسب رأيه موضوع الجودة من خلال ثلاث

عمليات هي:

\_\_ تخطيط الجودة: حيث يتم التخطيط للجودة حسب رأيه وفق خطوات محددة هي:

\_\_ تحديد المستفيد أو العميل.



\_\_ ما احتياجات العملاء وتوقعاتهم؟.

\_\_ تطوير المنتج أو الخدمة بمستوى احتياجات العميل وتوقعاته.

\_\_ تطوير أنظمة تتيح للمنظمة إضافة المهارات المطلوبة لتوفير الجودة.

\_\_ شمول مختلف المستويات التشغيلية بخطة تحقيق الجودة ووضعها موضع التنفيذ (السامرائي، 2007، ص ص

94\_95).

\_\_ **رقابة الجودة:** تقع هذه العملية على عاتق الادارة الدنيا وقوة العمل بهدف رقابة جودة المنتج ومعرفة

الأسباب وراء انخفاض الجودة، ويتم فيها التقويم الفعلي للمنتجات من خلال مقارنتها بالمواصفات التي

رغب فيها العميل (صالح، 2014، ص 207).

\_\_ **تحسين الجودة:** تتضمن هذه العملية الخطوات التالية:

\_\_ توفير البنية التحتية اللازمة لعمليات ومشاريع تحسين الجودة.

\_\_ التعرف على الاحتياجات الخاصة من التحسينات ومشاريع الجودة.

\_\_ إقامة مشروع فريق لكل مشروع تحسين مع توضيح مسؤوليات كل فريق وأهدافه.

\_\_ توفير التدريب والتعليم اللازم للفريق من أجل زيادة القدرة على تشخيص المشكلات بالتعرف على

أسبابها.

إقامة نظم الرقابة والتحكم لإحراز المكاسب والاحتفاظ بها (السعيد، 2008، ص 119).

### 3. 5 مالكوم بالدريج Malcom Baldrige : (1922 \_ 1987)

يعتبر **بالدريج** أحد رواد الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية ومن دعاة إدارة الجودة كمفتاح لتحقيق

الازدهار على المدى الطويل، وقد انتقل مفهوم الجودة إلى مجال التعليم في الولايات المتحدة على يده وتقوم

فلسفته على أهمية التركيز على إرضاء الطلاب والمستفيدين من الخدمة التعليمية والاهتمام بنتائج الأداء

التعليمي وتنمية الموارد البشرية داخل المؤسسة التعليمية، والاهتمام بالتخطيط الاستراتيجي في التعليم

وتطوير القيادات التعليمية وبناء شبكة معلومات متطورة (صادق، 2014، ص 25).

ويتضمن نظام **بالدريج** لضبط الجودة في التعليم 7 مجموعات وهي:

\_\_ القيادة: تمثل الإدارة العليا ونظام القيادة والتنظيم ومسؤولية المجتمع والمواطنة.

\_\_ المعلومات والتحليل: تشمل إدارة المعلومات والبيانات والمقارنة بينها واستخدام مستويات التحصيل

الدراسي.

\_\_ التخطيط الإجرائي والتخطيط الاستراتيجي: يشمل التطوير الاستراتيجي وتنفيذ الاستراتيجيات.

\_\_ إدارة وتطوير القوى البشرية: تشمل تخطيط وتقييم القوى العاملة ونظام تشغيل وتطوير الهيئة التدريسية،

والرضا المهني لها.

\_\_ الإدارة التربوية: تشمل تصميم النظام التربوي والخدمات التعليمية ودعمها وتوصيلها، وتصميم البحوث

التربوية وتطوير إدارة تسجيل والتحاق المتعلمين، والنظر إلى الإدارة التربوية كعمل اقتصادي.

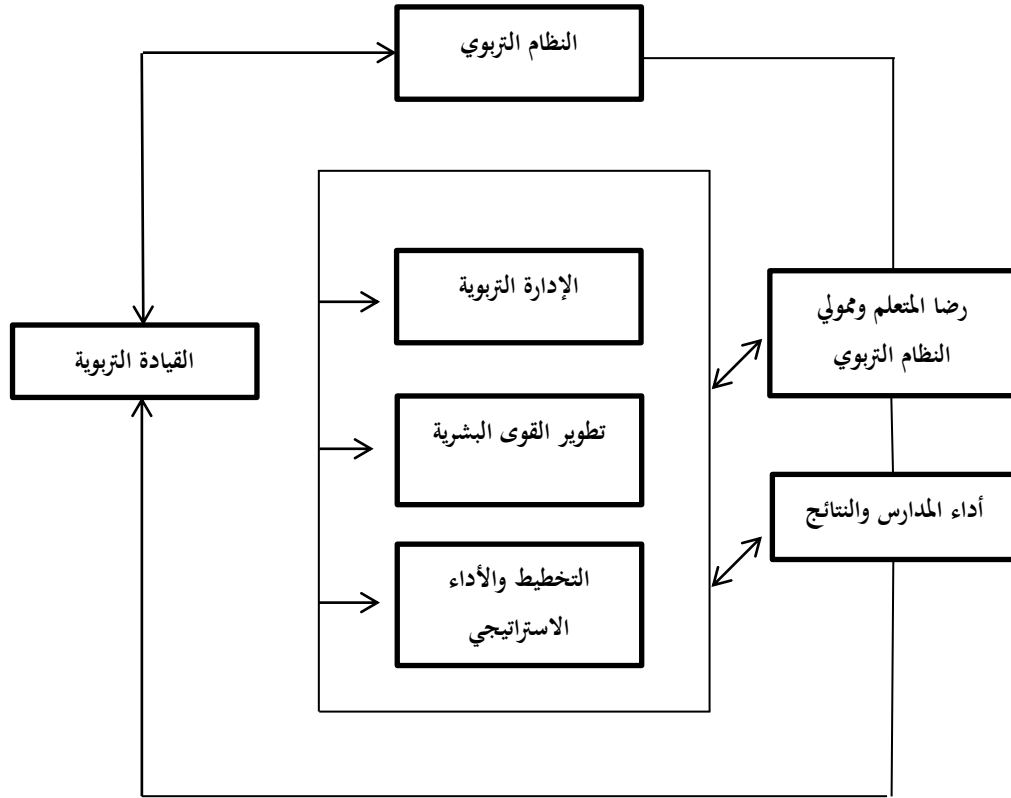
\_\_ أداء المدارس ونتائج الطلبة: تشمل نتائج الطلبة والمناخ المدرسي وتحسينه، والنتائج والابحاث في مجال

أداء المدارس.

\_\_ رضا المتعلمين وممولي النظام التربوي: تشمل حاجات المتعلم الحالية والمستقبلية، والعلاقة بين ممولي النظام

التعليمي والإدارة التربوية ورضاهم الحالي والمتوقع، ومقارنته مع باقي المدارس أو النظم التربوية الأخرى،

والشكل التالي يوضح التفاعل بين مجالات جودة التعليم:



شكل رقم(4): يبين التفاعل بين مجالات جودة التعليم.

\_\_ إدارة وتنمية الموارد البشرية من خلال الاهتمام ببيئة العمل وإشراك العاملون في التخطيط وتقدير جهودهم المبذولة ورفع الروح المعنوية لديهم.

\_\_ تصميم العمليات وسلامتها وسهولة تنفيذها بما يحقق مستوى عالي من الجودة.

\_\_ قياس وتقييم الجودة للتعرف على ما تم تحقيقه من نتائج و مقارنته بالأهداف المحددة مسبقا.

\_\_ التركيز على المستفيد ورضاه باعتباره المحور الأساسي لإدارة الجودة (مجيد والزيادات، 2015، ص ص 51\_

(70).

#### 4. هيئات تطبيق الجودة في النظام التعليمي:

يوجد العديد من الخطوات لتطبيق الجودة في التعليم إلا أنه يجدر الإشارة إلى وجود متطلبات لازمة لتنفيذ

هذه الخطوات وذلك من خلال تشكيل فريق الجودة ومجالسها ويتم ذلك على النحو التالي:

#### 4.1 مجلس إدارة الجودة: ويمثل المستوى القيادي الأعلى لاتخاذ القرارات وإعطاء السلطات اللازمة

لتوجيه ودعم عملية إدارة الجودة وينبثق من مجلس المؤسسة التعليمية ويرأسه مدير المؤسسة، من أهم مسؤوليات هذا المجلس وضع الخطط اللازمة لتنمية ثقافة الجودة وقيادة عملية التخطيط الشاملة وتوفير الموارد المالية والبشرية لتنفيذ الجودة ومتابعة أعمال دوائرها ووضع الأهداف السنوية لإدارتها، بالإضافة إلى إنشاء وتوجيه أنشطة الفرق القيادية الأخرى للجودة مثل لجنة تصميم وتنمية الجودة ولجنة توجيه الجودة ولجنة قياس الجودة.

#### 4.2 فريق تصميم الجودة وتنميتها: يعمل هذا الفريق تحت قيادة مجلس الجودة ومهمته الأساسية وضع

استراتيجية تطوير نظام الجودة تتمثل مسؤولياته في دراسة مفاهيم إدارة الجودة وتطبيقها وتحديد متطلبات العملاء داخل المؤسسة التعليمية وخارجها، إضافة إلى تحسين الجودة داخل هذه المؤسسات وتصميم البرامج التدريبية لقيادات الجودة وفرق العمل، مهمتها أيضا اقتراح خطة مبدئية للعمل وتحديد خطواتها الأساسية وما تتطلب من تجهيزات وأماكن عمل.

#### 4.3 لجنة توجيه الجودة: تعتبر مركز عملية إدارة الجودة وتتمثل أهم مسؤولياتها في وضع الخطط اللازمة

لتطوير برنامج دوائر الجودة وإزالة الخوف ونشر الخبرات الفائقة والدروس المتعلمة داخل المؤسسة التعليمية وتوثيق الصلة بينها وبين المؤسسات الأخرى.

#### 4.4 لجنة قياس الجودة وتقديمها: وتتمثل أهم مسؤولياتها في تقويم برنامج الجودة في المؤسسة التعليمية

والتأكد من مدى توافق أهداف المؤسسة التعليمية مع احتياجات العملاء والتأكد من استخدام الطرق العلمية في التنفيذ (صادق، 2014، ص ص 63 \_ 65).

كما أن هناك العديد من المتطلبات الضرورية لتطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية تكمن في خلق بيئة عمل مناسبة بصورة متدرجة لتطبيق الجودة التعليمية والتركيز على أهمية التدريب قبل وأثناء العمل. إضافة

إلى أهمية استثمار العقول البشرية المتوافرة وبناء وتشكيل فرق العمل، واستخدام مبدأ التحفيز للعاملين، والتركيز على عملية الإرشاد لجميع العاملين داخل القطاع التعليمي، بالإضافة إلى إيجاد قاعدة معلومات وبيانات إحصائية مع التنسيق بين الجهات التعليمية وغيرها كمنظومة متكاملة، كما تتطلب معايير تقييم قبل وأثناء وبعد أداء العمل والاعتماد على الدراسات القائمة على البحث العلمي المتقن ودراسة تجارب الآخرين والاستفادة منها بما يتناسب مع الواقع (الحريري، 2011، ص ص 41\_42).

## 5. مراحل تطبيق الجودة التعليمية

ويمكن تحديد خطوات ومراحل تطبيق الجودة التعليمية على النحو الآتي:

\_\_ **التمهيد:** وهي مرحلة تمهية العاملين بالمؤسسة التعليمية لتقبل مفهوم الجودة التعليمية والالتزام بهذا المفهوم وما يتطلب من إجراءات في العمل، وتتضمن هذه العملية تشجيع العاملين على المشاركة في مناقشة تلك الأسس والمقومات وتحديد خطوات العمل وإجراءاته في كل مجال بدقة وتحديد احتياجات المعلمين واحتياجات المؤسسة والمهام والمسؤوليات اللازمة لتنفيذ الأعمال المختلفة، بالإضافة إلى تحديد معايير الجودة التي ينبغي الوصول إليها في كل مجالات التعليم بالمؤسسة التعليمية وتوضيح الخصائص والصفات الواجب توافرها في القائمين بالعمل من حيث المؤهلات العلمية والمهارات الشخصية، وتوفير الموارد المالية والمعلومات اللازمة لبداية التنفيذ.

\_\_ **التنفيذ:** وتتضمن هذه المرحلة توزيع المهام والمسؤوليات بما يتفق مع قدرة وإمكانيات الأفراد وتحديد السلطات المناسبة لكل فرد بما يناسب مسؤولياته، وزيادة القدرات والمهارات اللازمة من خلال عمليات التدريب المستمر سواء بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس أو الإداريين.

\_\_ **التقويم:** هذه العملية لا يقصد بها فقط التقويم النهائي للحكم على نجاح وجودة التغيير الذي تم إنجازه، وإنما تصاحب كل المراحل السابقة سواء التمهيد أو التنفيذ، وذلك للاستفادة من التقويم المستمر في ترشيد

عمليات إدارة الجودة في المرات القادمة، ومن أهم الممارسات في هذه العملية نجد المراقبة المستمرة للأداء من مرحلة التمهيدي حتى نهاية مرحلة التنفيذ ومقارنة الأداء بمعايير الجودة التي تم تحديدها في مرحلة التمهيدي (صادق، 2014، ص ص 65\_66).

كما تمر عملية تطبيق الجودة في المدرسة بعدة مراحل وخطوات على طول مسيرتها الاستراتيجية ومن تلك المراحل ما يلي:

\_\_ **مرحلة الاعداد:** يتم فيها اتخاذ القرار الحاسم في تطبيق الجودة وتشكيل مجلس لها داخل المدرسة وتعيين مختص يتولى عملية التسيير واختيار فريق يكون مسؤولاً عن الانشطة التعاونية وتسهيل عمل الفريق.

\_\_ **مرحلة التخطيط:** يتم فيها وضع خطة استراتيجية شاملة والخطط التفصيلية لتدريب العاملين في المدرسة لتنفيذ الجودة.

\_\_ **مرحلة التنفيذ:** يتم فيها التنفيذ الفعلي للخطط الموضوعة لإحداث التغييرات اللازمة والوصول إلى الأهداف المحددة بدعم من المسؤولين عن الجودة.

\_\_ **مرحلة التقييم:** يقوم بهذه الخطوة مختص في الجودة حيث يحدد بدقة مدى تأثير هذه الثقافة في المدرسة وتقبل العاملين لها والأخذ بمبدأ التقييم الذاتي للمدرسة لكل مرحلة من مراحل التطبيق للاستفادة في ترشيد عمليات الجودة في المرات القادمة (العدواني وآخرون، 2017، ص ص 9\_10).

## 6. أهداف الجودة التعليمية:

إن أهداف الجودة التعليمية في المؤسسات الخدمية هو تطوير جودة الخدمات أو المخرجات بأقل تكلفة وجهد ووقت ممكن، ويمكن وصف أهداف الجودة على أنها تحسين جودة المخرجات بشكل مستمر وخلق بيئة مناسبة لدعم التطوير المستمر والمحافظة عليه مع تقليل الهدر في الوقت والجهد وإشراك الجميع في عملية تطوير أدوات قياس الأداء والجودة، بالإضافة إلى زيادة كفاءة العاملين وتمكينهم من تحديد المشكلات

وتحليلها والتنبؤ بها لمواجهة مستقبلها والقدره على اتخاذ القرارات، وخلق روح التنافس وتقليل المهام غير المفيدة (عطيه، 2009، ص ص 85\_88).

كما تشمل أهداف الجودة في التعليم ضبط وتطوير النظام الإداري بالمؤسسة لتحديد مسؤوليات كل فرد حسب قدرته ومستواه والارتقاء بمستوى المتعلمين الأكاديمي والاجتماعي والنفسي والتربوي باعتبارهم مخرجات النظام التعليمي، وتحسين كفايات المشرفين الأكاديميين ورفع مستوى أداء الإداريين من خلال التدريب المستمر مع توفير جو يسوده التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية ورفع من مستوى وعي المتعلمين اتجاه العملية التعليمية وأهدافها، كما تشمل النظرة الشمولية لعملية التعليم من كافة جوانبها والابتعاد عن التجزئة بين عناصر التعليم مع الأخذ بعين الاعتبار عمليات التدريب المستمر من أجل التطوير والوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ومشاركة جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية في عملية التطوير والتحسين وضمان جودة الخدمات التعليمية المقدمة، إضافة إلى خفض هدر الإمكانيات من حيث الموارد والوقت وغيرها (الكسجي، 2012، ص ص 143\_144).

وبما أن الهدف الرئيسي في تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية هو تطوير الخدمات والمخرجات مع تخفيض التكاليف والوقت والجهد لتحسين الخدمة الموجهة للتلاميذ والاولياء والمجتمع ككل، فإن هناك أهداف فرعية تنبثق عن هذا الهدف تتمثل في خفض التكاليف وتحقيق الجودة وتقليل الوقت اللازم لإنجاز المهمات، وتشجيع العمل التعاوني وزيادة الكفاءة والتعاون بين إدارات المدارس وتعليم الإدارة والعاملين وتدريبهم على تحليل المشكلات وتجزئتها للتمكن من السيطرة عليها واتخاذ القرار بشأنها بالإضافة إلى تقليل المهام عديمة الفائدة والمكررة منها وزيادة الثقة الفاعلية وتحسين العمل للعاملين في المؤسسات التربوية، والتعرف على حاجيات التلاميذ والمعلمين والعمل على تلبيتها مع إضافة بعض الخصائص المبدعة لتحقيق الرضا والاستمرارية والتفوق مع توفير البيئة المناسبة للتعلم، وزيادة خبرات المعلمين عن طريق التدقيق المستمر

والمراقبة المحكمة للعمليات التعليمية مع تحسين عملية الاتصال وكفاءة الخدمات التعليمية المقدمة للتلاميذ (الحريري، 2011، ص 29).

كما تتحدد أهداف الجودة في التعليم في تطوير أداء جميع العاملين عن طريق تشجيع وتنمية مهارات العمل الجماعي للاستفادة من طاقات كافة العاملين بالمؤسسة التربوية وترسيخ مفاهيم الجودة القائمة على الفعالية التي شعارها عمل الأشياء بطريقة صحيحة من أول مرة وفي كل مرة، والاهتمام بمستوى أداء الإداريين والمعلمين من خلال المتابعة الفعالة وتنفيذ برامج التدريب المقننة والمستمرة والتأهيل الجيد، مع تركيز الجودة على جميع أنشطة مكونات النظام التعليمي (المدخلات\_ العمليات\_ المخرجات)، اتخاذ كافة الاجراءات الوقائية لتجنب الأخطاء قبل وقوعها وزيادة الثقة في العاملين وفي مستوى الجودة التي حققتها الإدارة والعمل على تحسينها باستمرار، والوقوف على المشكلات التربوية والتعليمية في الميدان ودراستها وحلها بالأساليب العلمية المعروفة، ومتابعة تنفيذ الحلول والعمل على تعزيز الايجابيات والقضاء على السلبيات، التواصل التربوي مع الجهات الحكومية التي تطبق نظام الجودة لتحديث برامجها وتطويرها بما يتفق مع النظام التربوي والتعليمي العام (بوعموشة، 2019، ص ص 237\_ 238).

كما يمكن اختصار أهداف الجودة في التعليم في أنها تحقق أفضل مستوى من جودة المدخلات والعمليات والمخرجات وتمكن من إجراء مراجعة مستمرة للعمليات للقضاء على الهدر وابتكار مقاييس دقيقة لقياس الأداء مع ضمان التواصل بين جميع الأطراف بطريقة سهلة، وتبني أسلوب تطوير مستمر لا نهاية له ونشر ثقافة الجودة و خلق القناعات الراسخة بها (عطيه، 2009، ص 115).

إن أهداف الجودة التعليمية تشمل توفير بيئة تعليمية محفزة ومناسبة لاحتياجات جميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية أو الاجتماعية، كما تسعى إلى توفير معايير تعليمية متميزة تساهم في تطوير مهاراتهم



وتمكنهم من التعلم المستمر واكتساب المعرفة التي تؤهلهم لمواجهة تحديات المجتمع وتشجيع الشراكة الفعالة بين المدرسة والأسرة والمجتمع.

## 7. أهمية الجودة التعليمية:

للجودة في المجال التربوي أهمية بالغة كونه من الطرق التي تضمن تغييرا شاملا في كل مجالاتها فهي تسهم في تحسين الروح المعنوية وتنمية روح الفريق والانتماء والاعتزاز، و يمكن ابراز أهمية الجودة التعليمية من خلال أنها تسهم في التحسين المستمر في أداء عمل المدرس وليس الوقوف عند مستوى معين والتعرف على جوانب القصور في الأداء التدريسي ومعالجته من خلال التقويم المستمر للجهود المبذولة في تطوير النظام التعليمي وتحقيق حاجات و رغبات التلاميذ بأبسط الطرق و الوسائل المتاحة، فهي تشمل كل من المدخلات والعمليات والمخرجات في النظام التعليمي ككل (سيد فهمي، 2013، ص 142).

كما تبرز أهمية الجودة التعليمية في أنها ترتقي بالمستوى المعرفي والنفسي والاجتماعي للمتعلمين وترفع من كفاءة أداء أعضاء هيئة التدريس والاداريين ومستوى الوعي والادراك لديهم اتجاه عمليات التعليم والتعلم لتطوير وتحسين المخرجات التعليمية بما يتماشى مع الانظمة والسياسات وإرضاء جميع المستفيدين من هذه المخرجات وخلق بيئة داعمة ومستمرة (الطائي وآخرون، 2008، ص 235).

وتتمثل أهمية الجودة في النظام التعليمي في أنها ترتبط بالإنتاجية والشمولية بكافة المجالات والنجاح المحقق لتطبيق نظام الجودة في العديد من المؤسسات التعليمية سواء في القطاع الحكومي أو الخاص في معظم دول العالم وارتباطها بالتقويم الشامل للتعليم (حروش، 2016، ص 101).

كما نجد أن أهمية الجودة تتمثل في زيادة إنتاجية المتعلمين والعمل على تحسين الأداء التدريسي وتقليل الخطأ في العمل التعليمي والاداري مما يؤدي إلى خفض التكاليف المادية بالتالي توفير التسهيلات والامكانيات اللازمة وربط العملية التعليمية باحتياجات سوق العمل ومراعاة احتياجات المستفيدين منها،

ورفع جودة المنتج التعليمي من خلال تداخل العمل الجماعي مع القيادة الفعالة (ديمنغ ورونيرت، 2009، ص 62\_63).

وتتمثل أيضا أهمية الجودة في التعليم فيما أنها تقدم هدفا مشتركا لمتابعة تحصيل التلاميذ ووضع مستويات معيارية للأداء التربوي في كل جوانبه وإبراز قدرة التلاميذ على تحقيق الأهداف المرجوة، إضافة إلى مراجعة البرنامج الدراسي وتقديمه بشكل متكامل لأعضاء هيئة التدريس يمكنهم من تحديد مستويات تحصيل التلاميذ والتخطيط للتعليم المستقبلي وذلك باستخدام أساليب التعليم المطورة مما يسهم في تنمية التواصل بين أولياء الأمور والمؤسسة التعليمية وسبل تعاونهم على العمل التربوي داخل المؤسسة التعليمية بما يعزز حصول التلاميذ على التغذية الراجعة وفرص التخطيط باعتبار ذلك مؤشرا لتقدمهم (الحوي، 2011، ص 83).

تعتبر الجودة التعليمية ركيزة أساسية في بناء مجتمع متقدم ومستدام حيث تمثل الضمان لتحقيق التعلم الفعال وتنمية الطلاب بشكل شامل فهي تساهم في تأمين فرص متساوية للتعلم وتحقيق النجاح لكافة الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم وظروفهم الاجتماعية والاقتصادية، بالإضافة إلى أنها تسهم في بناء مجتمعات مدركة ومتعلمة قادرة على المساهمة في التنمية وبناء مستقبل أفضل للجميع.

## 8. إيجابيات الجودة التعليمية:

بما أن العالم اليوم يعيش فترة تحديات لثورة المعلومات التكنولوجية أصبحت كافة مؤسسات العالم بما فيها التعليمية أحوج إلى تحسين الجودة للارتقاء ومواجهة مختلف التحديات والتغيرات، ومن خلال ذلك تم التوصل إلى مجموعة من الإيجابيات التي تتحقق من خلال تطبيق الجودة في التعليم تتمثل في تقوية المكانة التنافسية للمؤسسة مع المؤسسات الأخرى لتبنيها نظام الجودة فهي بذلك تقدم خدمة تتسم بالجودة العالية، والحفاظة بذلك على حيوية المؤسسة ونشاطها لأن تبني الجودة يعني التجديد والتحسين فضلا عن التعليم والتدريب المستمر والتكيف مع متغيرات البيئة، إن كسب ثقة المجتمع عن طريق إشباع رغبات

عناصر العملية التعليمية بأعلى جودة مع أقل تكلفة والمحافظة على سلامة البيئة والصحة العامة يسهم في تحسين الأداء من خلال تبني أسلوب المشاركة الجماعية وتحسين الجودة والتدريب والتعليم المستمر بالتالي رفع القدرة على التخطيط والتحليل واتخاذ القرارات بالإضافة إلى رفع كفاية القيادة وتوسيع أفقها وتوجيه تفكيرها (عطيه، 2009، ص 86).

كما أن تطبيق الجودة في التعليم له إيجابيات أخرى تتمثل في ضبط وتطوير النظام الإداري في المؤسسة التربوية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة والارتقاء بمستوى التلاميذ في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية والنفسية والروحية، إضافة إلى زيادة كفاءة الإداريين والأساتذة والعاملين بالمؤسسة التربوية ورفع مستوى أدائهم وزيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التربوية والمجتمع. إن توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الانسانية السليمة بين جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية مهما كان حجمها ونوعها يؤدي إلى الوعي والانتماء نحو المؤسسة من قبل التلاميذ والمجتمع المحلي وزيادة الترابط والتكامل بين جميع الإداريين والعاملين بالمؤسسة التربوية للعمل بروح الفريق بالتالي فإن تطبيق نظام الجودة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير والاعتراف (حروش، 2016، ص 101).

كما يمكن تحديد إيجابيات الجودة في التعليم من خلال أداء الأعمال بشكل صحيح في وقت وجيز بأقل جهد وتكلفة وتنمية قيم العمل الجماعي وعمل الفريق وإشباع حاجات المتعلمين من الناحية المعرفية والمهارية والأخلاقية وزيادة رضا العاملين بالمؤسسة التعليمية إضافة إلى تنمية روح المنافسة وتحقيق الاتصال بين الأقسام والإدارات ومختلف الوحدات فيها التي تسهم في تفويض الصلاحيات وتفعيل النشاطات وحل الكثير من المشكلات التي تعيق العملية التعليمية لدى أفراد المؤسسة وتحقيق الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعليم والتعلم بالتالي تحقيق مكاسب مادية وخبرات نوعية تساهم في تحقيق التنمية المجتمعية الشاملة (الكسجي، 2012، ص ص 142\_143).

اتضح أن إيجابيات الجودة التعليمية تتضمن تحسين تجربة التعلم وتعزيز الفهم والمهارة وتطوير القدرة الفكرية والعملية والتحفيز على التفكير والابتكار كما تزيد من فرص النجاح المستقبلية في المجتمع وسوق العمل.

## 9. مبادئ الجودة التعليمية:

إن تحقيق الجودة في المجال التعليمي ينبغي أن يتضمن مبادئ عديدة حيث أن قيادة الإدارة التربوية لضبط جودة التقييم تتم من أجل تقديم خدمات متميزة ومسؤولة كل فرد في المؤسسة التعليمية عن تحقيق الجودة في التعليم فيما يخصه، وكذا إسناد الأداء الوظيفي إلى منع حدوث الأخطاء واكتساب ثقة المستفيدين من الخدمة التعليمية بتحسين جودتها، والاهتمام بتدريب الهيئة التدريسية والإدارية باعتماد مواصفات قياسية لجودة الأداء والتحقق من إنجازها. كما ينبغي تبني نظام متابعة لتنفيذ إجراءات التطوير والتجديد التربوي بما يعزز الانتماء للمؤسسات التعليمية والولاء إلى مهنة التعليم (بربري وبكحيلن، د.ت، ص 16).

كما أن المبادئ والأسس تكمن في الوعي بمفهوم الجودة في التعليم لدى جميع المستويات الإدارية والعلمية ووضع أهداف واضحة ومحددة يشارك في صنعها جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية كل قدر إسهامه، كما أن توافر القيادة الفعالة تمكن من تنمية مفهوم الجودة لدى العاملين بالمؤسسة التعليمية وذلك بتبني فلسفة منع الخطأ وليس مجرد كشفه والتركيز على تصحيح العمليات لا على لوم الأشخاص وتوبيخهم والالتزام بالموضوعية والصدق في عرض بيانات العمل والتغلب على المعوقات التي تواجهها المؤسسة باعتماد مدخل حل المشكلات باعتباره المدخل الملائم لتحسين الجودة من خلال العصف الذهني وتحليل السبب والأثر والسلاسل الزمنية وغيرها، بالإضافة إلى تصميم البرامج و المناهج التعليمية واختيار الأساليب المناسبة في ضوء متطلبات المجتمع من حيث المواصفات المطلوبة وتحقيق التكامل بين البرامج التعليمية للأقسام المختلفة على مدى السنوات الدراسية لتأهيل المتعلم للمرحلة التعليمية التالية، وتبني طرق جديدة في تنفيذ الأعمال المختلفة ورؤية كل عملية تعليمية أو إدارية في ضوء النظام ككل باستخدام تكنولوجيا المعلومات لتحقيق

السرعة والدقة وسهولة الاسترجاع. إن انفتاح المؤسسات التعليمية على البيئة المحيطة بها يعتمد في الأغلب على الرقابة والتقويم الذاتي بدلا من الرقابة الخارجية ووجود دليل يتضمن كل ما يتعلق بمقومات الجودة وأسسها وكيفية إدارتها (الكسجي، 2012، ص ص 144\_ 146).

كما اختلفت رؤى الباحثين حول تحديد المبادئ التي تستند عليها الجودة في المؤسسات التربوية إلا أنهم اتفقوا على مبادئ أساسية تمثلت في:

\_\_ **التخطيط الاستراتيجي:** إن وضع خطة شاملة ذات رؤية وأهداف واسعة يساعد في صياغة

الاستراتيجيات والسياسات والبرامج المبنية على تحليل متعمق للبيئة الداخلية والخارجية، ومعرفة نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية وفرص ومخاطر البيئة الخارجية بهدف وضع خطط واعتبارات شاملة لتقديم الدعم للميزة التنافسية.

\_\_ **الاسناد والدعم:** إن أهمية تخصيص الإدارة العليا تتجاوز تخصيص الموارد اللازمة حيث تحدد كل وكالة مجموعة من الأولويات بحيث لا يمكن تنفيذ الجودة بنجاح إذا لم تتمكن الإدارة العليا للمؤسسة من إثبات التزامها طويل المدى بدعم البرنامج.

\_\_ **التحسين المستمر:** يتضمن التحسين المستمر تحسينات تدريجية وتحسينات معرفية إبداعية جديدة كجزء من العمليات اليومية لجميع العاملين في المؤسسة، وينعكس التحسين المستمر في الجودة أيضًا في قدرة المؤسسة على تصميم وتنفيذ أنظمة مبتكرة تحقق الرضا الكامل بشكل مستمر من خلال السعي المستمر للأداء الأمثل.

\_\_ **التدريب والتطوير:** يعتبر التدريب والتطوير المستمر وسيلة لتطوير القدرات الشخصية ليتمكن كل شخص من تحقيق الأفضل في نطاق عمله، كما أن للتدريب أهمية واضحة لأنه عبارة عن مجموعة من

الأنشطة المصممة لتعزيز المعرفة المتعلقة بالعمل لدى الفرد من خلال عملهم ومهاراتهم وفهمهم لدوافعهم.

ـ **اتخاذ القرارات:** تعتبر مبادئ اتخاذ القرار أحد المكونات التي تقوم عليها الجودة يعتمد تطبيقها على

التكنولوجيا والموارد لخلق القنوات اللازمة لتمكين الأفراد من إيصال المعلومات المتوفرة لديهم إلى حيث

يجب أن تذهب والاستفادة منها في تحقيق الجودة (العزاوي، 2004، ص ص 37\_39).

## 10. معايير جودة النظام التعليمي:

يظهر اهتمام الادارة الوصية على التربية في الجزائر بالجودة في العديد من المجالات ففي الجانب الاداري تم

استحداث مواقع مسهلة للعمل الاداري والوقوف على كل ما يدور في الساحة الادارية للتربية من خلال

موقع الرقمنة الذي يعد إضافة للقطاع فيه تحدد الاحصائيات بدقة مما يوفر على الادارة الوقت والجهد

والدقة في معلوماتها ويسهل على المدير ونوابه العمل، وبخصوص البرامج التعليمية فقد توسعت التغيرات

لتشمل الطور الابتدائي حيث راعت في ذلك بعض المعايير التي تبقى ناقصة في نظر القائمين الميدانيين

على تطبيقها، أما في الجانب التشريعي فإن الترسانة القانونية التي تزخر بها وزارة التربية تعد حصنا للوصول

إلى مدرسة نموذجية تراعي كل المكونات، إلا أن هناك تحديات تكمن في عدم مشاركة القائمين عليها لمعرفة

طموحاتهم وآفاقهم فتطبيقها مرهون بتحسين المعلمين والاداريين بأهميتها وتغيير ذهنياتهم بما يتوافق والسياسة

التربوية، أما المباني التربوية فقط صرفت الجزائر الكثير من الأموال لتشييد مؤسسات تتوافق مع متطلبات

المجتمع إلا أن التجهيز المادي شمل المباني دون الوسائل التي تسهم في تقريب المعلومة من التلميذ مما ينعكس

سلبا على تحصيله فتبني الجودة في القطاع التعليمي يفرض نفسه بقوة مع التزايد العلمي فالمعلم لم يعد هو

مصدر المعلومة و فقط بل تنافسه في ذلك اليوم البرامج والمواقع التي تجعل من التلميذ أمهر، فهو ليس وعاء

يضع فيه المعلم ما يريد بل أصبح اليوم يصفى معلوماته وينقيها من الشوائب بطريقته الحديثة التي يفهمها

من خلال استخدام وسائل الايضاح المختلفة (بوخلط، 2020، ص 138).

وفيما يلي عرض لأهم معايير الجودة التعليمية:

## 10. 1 جودة أداء المعلم: إن معايير الأداء المقبول للممارسة المهنية في مجال التعليم تتمحور في المجالات

التالية:

\_\_ مسؤوليات المعلم عن تلاميذه وعن تعلمهم وتكريس جهوده لتيسير حصول جميع التلاميذ على المعرفة.

\_\_ معرفة المعلم للموضوعات والمواد الدراسية التي يعلمها وسعيه لتعليم التلاميذ كيفية تحديد مشكلاتهم

وطرحها والبحث عن الحلول لها.

\_\_ مسؤوليات المعلم عن إدارة تعلم التلاميذ ومراقبته باستخدام طرق وأساليب عديدة في ذلك.

\_\_ القدرة على التفكير بطريقة منظمة في ممارساته والتعلم والنمو المهني من خلال الخبرة.

\_\_ الانخراط بشكل عضوي في مجتمعات التعلم من خلال التعاون مع آباء التلاميذ وإشراكهم في العمل

المدرسي (البيلاوي وآخرون، 2006، ص ص 152 \_ 153).

ويجب على المعلم أن يغير دوره جذريا من كونه مرسلا للمعلومات وملقنا للتلاميذ إلى كونه مرشدا وموجها

ومستشارا تعليميا ومنظما لبيئة التعلم، وتغيير دوره في طرح المعلومات على التلاميذ وحشو أذهانهم إلى

تعليمهم كيفية التعلم وتدريبهم على كيفية إتباع الخطوات العلمية في التفكير والابداع والاستكشاف والتقويم

وحل المشكلات، وتدريبهم على أصول الحوار والمناقشة والاصغاء والعمل كفريق، والمعلم وفقا لما تطلبه

الجودة مطالب بالقيام بأدوار عديدة ومتشعبة ليكون عضوا فعالا في تدريب التلاميذ داخل المدرسة

وخارجها ويتمكن من القيام بأدواره وفقا لمتطلبات الجودة (الحريري، 2011، ص 309).

وتعني جودة المعلم تأهيله العلمي والمهني وفق مفهوم الجودة التعليمية وجودة تأهيله الثقافي وجودة الخبرات

التي يمتلكها وإيمانه بالفلسفة التي يتبناها المنهج القائمة على مفهوم الجودة التعليمية، فالمعلم الجيد هو الذي

يتميز بالجودة النوعية في أدائه وشخصيته ومعتقداته، وأساليبه في التعلم فضلا عن تميزه بالحيوية والنشاط

والتفاؤل والمرونة والرغبة في العمل والتعاون كفريق وإلمامه بالمادة التي يدرسها ومعرفته التامة بالمواصفات التي تسعى المؤسسة التعليمية لتحقيقها، إضافة إلى الإلمام بثقافة الجودة والاطلاع على كل جديد في مجال عمله والقدرة العالية على التعامل مع تكنولوجيا المعلومات والاتصال، والتفاعل الإيجابي والمرونة في التعامل مع المتعلمين والعاملين بالمؤسسة التعليمية وتقبل النقد البناء والعمل على تطوير مهاراته وقدراته وتميزه بالتجديد والمبادرة في المقترحات والحرص على استثمار الوقت واختصار الكلفة والاندفاع والتحمس في العمل والعدل في الحكم على جهود المتعلمين والقدرة على تنظيم نشاطاتهم وتوجيههم وتشخيص احتياجاتهم ورغباتهم وحل مشكلاتهم، إضافة إلى قدرته على التخطيط للعمل والاهتمام بتطوير نفسه لأن مفهوم الجودة يقتضي أن يكون جميع العاملين في المؤسسة التعليمية في حالة تطور مستمر (عطيه، 2009، ص ص 137\_ 138).

## 10. 2 جودة التلميذ:

التلميذ هو محور العملية التعليمية وجودة التلميذ تعني مدى تأهيله علميا وثقافيا ونفسيا ليتمكن من استيعاب دقائق المعرفة وتكتمل متطلبات تأهيله ليكون من صفوة الخريجين القادرين على الابداع والابتكار وتفهم وسائل العلم وأدواته وتقنياته (الحريري، 2011، ص 386).

كما يعد المتعلم أحد المحاور الأساسية في العملية التعليمية لأن المؤسسات أنشئت من أجله وللخدمة، فمؤشرات الجودة المرتبطة به متعددة منها انتقاء التلاميذ بحيث يراعى في ذلك تأهيله صحيا وعمليا وثقافيا ونفسيا ليكون قادرا على الفهم والاستيعاب والتفاعل مع المعلم، وتقاس جودته من خلال قدرته على الخلق والابداع والابتكار والتفوق وامتلاك العقل الناقد والمشاركة في النقاشات النقدية الذاتية وبناء شخصيته وسلامتها (الترتوري وجويجان، 2009، ص 114).

وتتمثل الأهداف المنشودة من جودة المتعلم في الاندفاع والرغبة نحو التعليم والقدرة على التعلم بالاكتشاف والتجريب والمناقشة والبحث والاستقصاء، وتوظيف خبراته السابقة في خدمة التعلم الجديد والقدرة على



التفكير الابداعي والناقد وإيجابية التفاعل في الموقف التعليمي، إضافة إلى السعي إلى التطور والتغير نحو الأفضل والحرص على التجديد والتميز (عطيه، 2009، ص ص 140\_ 141).

### 10. 3 جودة الإدارة المدرسية:

إن الإدارة التعليمية هي حلقة الوصل بين عناصر العملية التعليمية أي التلميذ والمعلم والمنهج وطرق التدريس لذلك فهي وسيلة وليست غاية عملها التخطيط الجيد والتنظيم والتوجيه والاشراف والمتابعة، وتحسين الأداء داخل المؤسسة التعليمية وتوفير الكوادر المؤهلة التي تساهم في تطوير العمل، والوصول إلى الجودة عن طريق التحسين المستمر للمعلمين والتلاميذ وخلق بيئات تربوية ذات جودة، والاهتمام بالتقدم الحقيقي في عمليات التعلم لكل أعضاء المدرسة (الحريري، 2011، ص 381).

وتتمثل معايير جودة المديرين بوصفهم قادة الجودة في المؤسسة التعليمية في إدراكهم لمفهوم الجودة وهيكل إدارتها في التعليم وتقديمهم التسهيلات اللازمة لتطبيقها في مجال عمل المؤسسة، وتمكين العاملين على الابتكار والإبداع عن طريق تحقيق أهداف الجودة في مؤسساتهم التعليمية، إضافة إلى القدرة على تطوير كفاياتهم وتحسين أداءهم بشكل مستمر مما يسهم في غرس روح التعاون والمحبة بين العاملين في المدرسة، كما يجب التشديد على منع حدوث الأخطاء والعيوب قبل وقوعها والنجاح في خلق ثقافة الجودة وتحفيز العاملين على تبنيها ووضع الخطط الدقيقة والمرنة لتحقيق المواصفات المطلوبة والمراقبة المستمرة لأهداف العملية التعليمية ومدخلاتها.

أما معايير جودة النظام الإداري فتتمثل في المرونة والوضوح والفعالية في تحقيق أهداف الجودة ومواكبة التغيرات والتحويلات والخضوع للتقويم المستمر والتغيير والتطور تبعاً للحاجة.

أما معايير جودة الإنفاق الذي يمثل مدخلا من مدخلات النظام التعليمي فتتمثل في التقدير الدقيق للأموال اللازمة للإنفاق على برامج التعليم من خلال توفير الأموال التي تم تقديرها، ووضع المعايير اللازمة

له لأن سوء الإنفاق يتقاطع مع معايير الجودة، إضافة إلى الموازنة بين الأموال التي تنفق والمردود المتوقع من العملية التعليمية بنوعية قصير المدى وبعيد المدى. (عطيه، 2009، ص ص 141\_ 142).

#### 10. 4 جودة المباني والتجهيزات:

يعد المبنى التعليمي وتجهيزاته من المحاور الهامة للعملية التعليمية لأن فيه يتم التفاعل بين جميع عناصر المنظومة التربوية باعتبارها أداة فعالة لتحقيق الجودة في التعليم، وتتضمن جودة المباني والتجهيزات موقع المبنى ومساحته وجودة الانارة والتهوية وسعة المكان، إضافة إلى الجماليات التي تضيفي لمسات فنية تثري القيمة الذوقية مع تهيئة البيئة المريحة والملائمة التي تثير الدافعية لدى التلاميذ للتعلم (الحري، 2011، ص 387).

ويجب أن تتوفر المباني على الحدائة والصلاحية والنظافة والجمال وتوفر أماكن الراحة، إضافة إلى تحسن التهوية والإضاءة وتوفر عناصر السلامة والأمان والصحة وحسن التصميم ومعالجة عوامل الضوضاء. أما التجهيزات فيجب أن تتوفر على الحدائة وصلاحية الاستعمال وحسن التنظيم وسهولة الاستخدام، وملائمتها لأغراض التعلم في ظل مفهوم الجودة وتوفرها على شروط السلامة وملائمتها لقدرات المتعلمين المهارية والعقلية (عطيه، 2009، ص 142).

#### 10. 5 جودة طرائق التدريس:

إن دور المعلم لم يعد مجرد ملقن يقوم بتوصيل المعلومات لتلاميذه بل أصبح دوره هو إدارة الحماس والنشاط لدى المتعلمين لجعلهم مشاركين في العملية التعليمية، ويقومون بدور إيجابي فيها، ومساعدتهم على التعلم الذاتي وتشجيع التعاون فيما بينهم وتقديم الأنشطة التي تناسب العمل الجماعي مع ضرورة إشراك التلاميذ في الشرح والمناقشة وتوجيه الأسئلة (الحري، 2011، ص 313).

وتعني جودة طرائق التدريس الابتعاد عن التلقين والإلقاء لأنهما يتعاملان مع أدنى مستويات الإدراك العقلي، كما تساهم في إثارة أفكار الطلبة ودافعيتهم نحو التعلم والمشاركة الفعالة بين أطراف العملية التعليمية، وتهتم الجودة في طرائق التدريس بالتفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلم والمنهج وبين المتعلمين فيما بينهم بحيث يكون المتعلم هو المحور فيها، ولكي تتصف طرائق التدريس بالجودة يجب أن تتوفر على المعايير التالية:

- \_ الانسجام مع أهداف الجودة وتحقيقها.
- \_ إثارة دافعية المتعلم وتفاعلهم مع المادة.
- \_ الحصول على رضا المتعلمين وميولهم.
- \_ توفير الجهود واختزال الوقت اللازم للتعلم.
- \_ توظيف تقنيات حديثة في التعليم والتوظيف الجيد.
- \_ التنوع ومراعاة طبيعة الأهداف والمادة والمتعلمين.
- \_ توفير التغذية الراجعة المستمرة للمدرس والتلاميذ (عطيه، 2009، ص ص 138\_ 139).

## 10. 6 جودة الأهداف:

تم طرح عدد من الخطوات التي يمكن من خلالها إدخال مفاهيم الجودة وتكمن في تحديد من هم المستهدفون بهذه الخدمة (التعليم)، وتحدد أهداف ومسوغات ومبررات التربية من أجل الجودة، تحديد مضامين ومجالات ومفاهيم الجودة لتعديل المناهج واختيار الاستراتيجيات المناسبة لإدخال مفاهيم ومبادئ وقواعد الجودة، وتحليل مضامين الكتب وضبطها، وتصميم المناهج وفق المدخلات المعتمدة، التقويم الأولي والتجريب النهائي وتحليل النتائج وتقييمها (البيلاوي وآخرون، 2006، ص ص 86\_ 87).

ويمكن تحديد معايير جودة الأهداف في كونها قابلة للملاحظة والقياس وأنها تشتق في ضوء فلسفة المجتمع كما تمثل متطلبات المتعلم والمجتمع ومؤسساته، وأن تتسم بالمرونة وتسمح بإدخال التعديلات والتطوير المستمر، وأن يتم صياغتها بطريقة إجرائية تشمل جميع جوانب شخصية المتعلم بما يتلاءم مع قدراتهم وطبيعة المرحلة المدرسية ومراعاة المرحلة التي تليها (عطيه، 2009، ص 135).

من خلال ما تم تقديمه يمكننا القول أن معايير الجودة التعليمية يقتضي وضع نظام داخل المؤسسة في كافة مراحلها لمراقبة العناصر التي تؤثر عملية التعليم والتعلم وتحديد جوانب القوة والضعف.

### 11. معوقات تطبيق الجودة في المؤسسات التعليمية:

الجودة هي عبارة عن جهود مكثفة للتحسين المستمر و هي دعم ومساندة مستمرة من قبل الادارة العليا لجهود التطبيق، وهي مسؤولية الجميع بدءا من القيادة الادارية العليا، وهي لن تتحقق إلا بتكاتف جهود كافة العاملين في المؤسسة التربوية. ولتطبيق الجودة بشكل فعال يجب الالتزام بالمتطلبات والشروط والتخلص من المفاهيم والاساليب التقليدية، إلا أن هناك بعض المعوقات التي تحد من توفير البيئة الملائمة لتطبيق الجودة في التعليم ومنها:

#### 11.1 معوقات متعلقة بالبيئة المدرسية: وتتمثل في عدم كفاية المرافق التربوية وارتفاع عدد الطلاب

الذي يؤثر سلبا على التحصيل وجودة التعليم، وعدم تأهيل المباني وضعف التجهيزات والوسائل التعليمية والمكتبات وغيرها.

#### 11.2 معوقات متعلقة بالمنهج: تتمثل في كثافة المنهج والاهتمام بالكم على حساب الجودة والتنوع،

وقلة التطبيقات العملية والمهارية وعدم ملائمة المقررات الدراسية لسوق العمل وعدم ربطها بالواقع.

**11. 3 معوقات متعلقة بالإدارة المدرسية:** تتمثل في عدم استقرار الإدارة وتغيرها الدائم والمركزية في اتخاذ

القرارات والتركيز على الاهداف قصيرة المدى، وكذا ضعف النظام المعلوماتي للمدرسة والتركيز على تقييم

الأداء وليس على القيادة الواعية التي تساعد على تحقيق الجودة.

**11. 4 معوقات متعلقة بالمعلم:** تتمثل في ضعف مهارات الاتصال الفعال مع المتعلمين وضعف الامام

بأدوات التقويم وأساليبه، واعتماد الطرق التقليدية في إلقاء الدروس مع عدم مراعاة المعلم لمعايير الجودة في

التدريس.

**11. 5 معوقات متعلقة بالمتعلم:** وتتمثل في تدني دافعيتهم للتعليم ورضاهم عن الواقع التربوي والتعليمي،

وزيادة عدد الطلاب في الفصل وارتفاع معدلات الرسوب والتسرب (العدواني وآخرون، 2017، ص ص 10\_

12).

**11. 6 معوقات متعلقة بالتواصل:** وتنقسم إلى قسمين:

\_\_ معوقات التواصل الداخلية: تتمثل في ضعف تواصل الإدارة مع العاملين، وسيادة عدم الثقة والموضوعية،

وعدم تناول المعلومات في سهولة ويسر وغموض أهداف المؤسسة وسياستها وإجراءاتها وتوقعاتها.

\_\_ معوقات التواصل الخارجي: تتمثل في غياب المعلومات عن الطالب، واستبعاد متطلبات البيئة من مفهوم

الجودة (صادق، 2014، ص 68).

كما أن هناك العديد من الصعوبات التي تقف في طريق تطبيق الجودة في التعليم منها المركزية في اتخاذ

القرارات التربوية، فإدارة الجودة تتطلب المرونة والسرعة مما يستوجب تطبيق أسلوب اللامركزية في الإدارة

وعدم استقرارها وتغيرها الدائم، وعدم اتساق سلوكيات القادة مع أقوالهم، إضافة إلى التركيز على الأهداف

قصيرة المدى وانعدام التساوي في الأهداف والأغراض وصعوبة تحديد معايير قياس مدى جودة الخدمات

وتسيب العاملون وعدم التزام بعضهم في أداء أدوارهم بالمؤسسة التعليمية. كما أن اعتماد نظام المعلومات في المجال التربوي على الأساليب التقليدية يحول دون تطبيق الجودة في التعليم على أكمل وجه، بالإضافة إلى مقاومة التغيير والتطوير بسبب نقص ثقافة الجودة لدى العاملين في المؤسسة وتوقع النتائج الفورية بتكثيف جهودها في تطبيق البرنامج مما يقودها إلى الفشل، وجعل معظم إدارات المؤسسات التعليمية بماهية إدارة الجودة وعدم تدريبهم عليها أو تبصيرهم بها (الحري، 2011، ص ص 72\_74).

ليست جميع المؤسسات على حد سواء في درجة نجاحها عند تطبيق نظام الجودة فمنها من لا يرقى أداؤها إلى مستوى النجاح، و هناك أسباب لفشل المؤسسة التعليمية في تطبيق الجودة منها:

\_\_ عدم التركيز على النظام ككل والاقتصار على أساليب معينة في إدارة الجودة.

\_\_ الحصول على مشاركة الموظفين في برنامج إدارة الجودة.

\_\_ تشديد المؤسسة على تبني طرائق وأساليب إدارة الجودة التي لا تتوافق مع نظام إنتاجها و موظفيها.

\_\_ تخوف بعض العاملين في المؤسسة التعليمية من تحمل المسؤولية والالتزام بمعايير حديثة كما تبدو لهم (عطيه، 2015، ص ص 152\_153).

## خاتمة:

في الختام ندرك أن الجودة التعليمية هي مفتاح تحقيق نجاح النظام التعليمي والمجتمع بأسره فهي ليست مجرد هدف يسعى إليه المعلمون والمسؤولين التعليميين بل هي مسؤولية مشتركة يجب على جميع الأطراف المعنية المساهمة في تحقيقها وذلك يتطلب التفكير بشكل شامل واعتماد استراتيجيات متعددة المستويات تركز في ذلك على تحسين البنية التحتية للتعليم، وتطوير مهارات وكفايات المعلمين. وللوصول إلى هذا الهدف وجب تعزيز التعاون بين جميع الشركاء في الميدان التعليمي لتحقيق الجودة المضمونة وبالتالي مستقل مشرق وواعد.

الجانب الميداني



## الفصل الرابع: اجراءات الدراسة الميدانية

تمهيد

1. الدراسة الاستطلاعية

2. حدود الدراسة

3. مجتمع الدراسة

4. منهج الدراسة

5. عينة الدراسة

6. أدوات جمع البيانات

7. الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة

8. تقنيات التحليل الاحصائي

خاتمة

## تمهيد:

تعتبر الدراسة الميدانية القاعدة الأساسية لأي بحث علمي فمن خلالها يمكن جمع البيانات حول موضوع الدراسة وبما أن قيمة النتائج المتحصل عليها في الدراسة تتوقف على مدى دقة الاجراءات المنهجية جاء هذا الفصل كمدخل لها، حيث تم في هذا الفصل تحديد ما يلي: حدود الدراسة، الدراسة الاستطلاعية، المنهج المستخدم، العينة وكيفية اختيارها وأدوات جمع البيانات والخصائص السيكومترية الخاصة بها، وتقنيات التحليل الاحصائي.

## 1. الدراسة الاستطلاعية:

تعتبر الدراسة الاستطلاعية خطوة في غاية الأهمية ولا يمكن للباحث أن يتجاوزها بأي حال فهي تساعد على إجراء مراجعات تصحيحية تقويمية للمتغيرات والأدوات والاختبارات والمقاييس وغيرها، والتي تضمن حسن سير الدراسة ونجاحها (الشماس وميلاد، 2018، ص ص 179\_180).

وكان الهدف من القيام بالدراسة الاستطلاعية هو معرفة خصائص المبحوثين واكتشاف الميدان الذي ستجرى فيه الدراسة الأساسية، وكذا التأكد من مدى صلاحية الأداة ودقتها من خلال خصائصها السيكو مترية والتعرف على مدى فهم عينة الدراسة لعبارات الاستبيان وإجراء التعديلات اللازمة عليها.

## 2. حدود الدراسة:

الدراسة الاستطلاعية: كان ذلك في المدارس الابتدائية الموجودة بولاية قلمة حيث تم البدء في إجراءاتها في الفترة الممتدة من 5 مارس 2023 إلى غاية 14 ماي من نفس السنة، كانت الأداة المستخدمة في ذلك استبيان في صورته الأولية فيه جزء خاص بالكفايات التدريسية مكون من 41 فقرة، وجزء خاص بالجودة التعليمية مكون من 33 فقرة.

الدراسة الأساسية: بعد الاطلاع على إجابات المبحوثين واختبار صدق وثبات الاداة تم بناء الاستبيان في صورته النهائية وتوزيعه مرة أخرى على المعلمين، وتمت هذه العملية في المدارس الابتدائية الموجودة بولاية قلمة بداية من 10 أكتوبر 2023 إلى 21 جانفي 2024، تم فيها استخدام الاستبيان بعد التعديلات اللازمة.

## 3. مجتمع الدراسة: مجتمع البحث هو مجموعة العناصر التي لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميزها

عن غيرها من العناصر الأخرى يجرى عليها البحث والتقصي، ولكي يكون البحث مقبولاً وقابلًا للإنجاز لابد من تعرف مجتمع البحث الذي نريد فحصه (انجرس، 2004، ص 298).

ويتمثل مجتمع البحث في دراستنا الحالية في معلمي التعليم الابتدائي الموجودين بمدارس ولاية قلمة والذي يتكون من 2848 معلما ومعلمة للغة العربية متواجدين على مستوى 308 مدرسة ابتدائية، وموزعين على 10 دوائر و34 بلدية بولاية قلمة للسنة الدراسية 2023\_2024 (حسب مديرية التربية الوطنية لولاية قلمة).

#### 4. منهج الدراسة:

يلعب منهج الدراسة دورا أساسيا في الكشف عن مختلف الظواهر التي تمكن الباحث من فهم محيطه والاجابة عن التساؤل المطروح ووضع حل لمشكلة البحث.

باعتبار أن موضوع هذه الدراسة هو الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الابتدائي وعلاقتها بمعايير الجودة التعليمية فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي، لأنه موضوع يحتاج إلى رصد معلومات كافية حوله والقيام بتفسيرها بطريقة تمكن من استخلاص النتائج، لأن الدراسة الوصفية لا تقتصر فقط على معرفة خصائص الظاهرة بل تتجاوز ذلك إلى تفسير النتائج التي تم التوصل لها. والمنهج الوصفي هو طريقة لوصف الموضوع من خلال منهجية علمية وتصوير النتائج بطريقة رقمية معبرة يمكن تفسيرها وهو محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة لعناصر المشكلة البحثية وفهمها بطريقة أفضل ووضع الاجراءات المستقبلية الخاصة بها (المحمودي، 2015، ص 46).

وفي دراستنا الحالية تمثلت خطوات المنهج الوصفي في: تحديد مشكلة البحث وجمع المعلومات حول الظاهرة التي نقوم بدراستها، وصياغة مشكلة البحث على شكل تساؤلات ووضع الحلول لها بإجابات مؤقتة واختبار صحتها، بعد ذلك قمنا باختيار عينة البحث والأدوات المناسبة لها وجمع البيانات بشكل صحيح وسليم يساعد على إظهار نتائج منطقية واستخلاص التفسيرات منها.

## 5. عينة الدراسة:

بما أنه من الصعب على الباحث الاتصال بعدد كبير من أفراد مجتمع الدراسة استوجب ذلك اللجوء إلى أسلوب العينات. واختيار العينة يعد من أهم الخطوات المنهجية في البحوث الاجتماعية. فالعينة هي جزء من المجتمع الإحصائي يتم اختيارها وفق أساليب المعاينة الإحصائية، ويشترط أن تكون ممثلة للمجتمع الذي نقوم بدراسته وتحمل نفس خصائصه لتمكنا من تعميم نتائج الدراسة (الغندور، 2015، ص 88).

وهي فئة تمثل مجتمع البحث أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث أو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء الذين يكونون موضوع مشكلة البحث (دويدري، 2000، ص 183).  
وتم تحديد حجم العينة من خلال اختيار 7 بلديات من أصل 34 بلدية واختيار 41 مدرسة ابتدائية بالطريقة العنقودية العشوائية، ثم اختيار معلمي اللغة العربية المتواجدين في هذه المدارس بطريقة عرضية. وحتى تكون عينة البحث ممثلة للمجتمع فقد تم حساب حجمها بالشكل التالي:

## 5.1 حجم العينة:

بما أن حجم المجتمع معلوم تم حساب حجم العينة من خلال معادلة ستيفن ثومبسون Steven

**.Thompson**

$$n = \frac{N \times p(1-p)}{[(N-1)\left(\frac{d^2}{z^2}\right) + p(1-p)]}$$

حيث أن:

**n** = حجم العينة.

**N** = حجم المجتمع.

**P** = القيمة الاحتمالية وهي 0,50.

$d =$  نسبة الخطأ المقبول في العينة: بما أن مستوى الثقة يساوي 95% فهي تساوي 0,05.

$z =$  تمثل الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الثقة: 95% تقابلها 1,96 (أبو شعر، 1997، ص 65).

بالتعويض في القانون السابق نجد:

$$n = \frac{2848 \times 0,50(1 - 0,50)}{\left[ (2848 - 1) \left( \frac{0,05^2}{1,96^2} \right) \right] + 0,50(1 - 0,50)}$$

$$n = \frac{2848 \times 0,50 \times 0,50}{\left[ 2847 \left( \frac{0,0025}{3,8416} \right) \right] + 0,25}$$

$$n = \frac{712}{1,85 + 0,25}$$

$$n = \frac{712}{2,1}$$

$$n = 339,04$$

أي أن حجم العينة المناسب لهذا المجتمع هو بالتقريب إلى الوحدة 339 فردا.

بعد ذلك تم توزيع الاستبيان على عدد من المعلمين قدر ب 412 استبيان بطريقة عرضية على بعض

المدارس الابتدائية بولاية قلمة، تم استرجاع 350 استبيان وحذف 5 استبيانات لوجود أخطاء وعدم

الاجابة على كل الاسئلة من طرف المبحوثين، فكان العدد النهائي للاستبيانات 345 .

## 5. 2 مواصفات العينة:

— توزيع أفراد العينة حسب البلديات والمدارس الابتدائية:

جدول رقم (1): يوضح توزيع أفراد العينة حسب البلديات والمدارس الابتدائية.

البلدية	اسم المدرسة	عدد الاستبيانات (أفراد العينة)
	مدرسة زيادة صدوق	10
	مدرسة ماضي السعيد	15

7	مدرسة زيدان السعيد	بلدية الفجوج	
5	مدرسة زيادة العمري		
6	مدرسة جمال الدين الأفغاني		
12	مدرسة رزاوق عيسى	بلدية الركنية	
11	مدرسة عنابي السعيد		
7	مدرسة بورغدة رابح		
5	ملحقة غرسي علي		
6	مدرسة حدادة ناجي		
11	مدرسة منجلي علي		
12	مدرسة عياد عمار		بلدية هيليوبوليس
8	مدرسة بريكي مسعود		
12	مدرسة بن جميل عبد الحميد		
6	مدرسة فندس بشير		
15	مدرسة مجالدي مختار		
7	مدرسة كحل الراس عزيز		
5	مدرسة العلامة مبارك المليلي		
6	مدرسة بولخفة عبد الحميد		
10	مدرسة منتصر اسماعيل		
12	مدرسة بوخبو العربي		
12	مدرسة بوسنة العياشي	بلدية قلعة بوضيع	
10	مدرسة زيو عمار		
5	مدرسة فندس رابح		
3	مدرسة زيتوني عمار		

8	مدرسة الأمير عبد القادر	بلدية قالمة
5	مدرسة طارق بن زياد	
9	مدرسة خالد بن الوليد	
12	مدرسة مولود فرعون	
9	مدرسة بوريب بوجمعة	
8	مدرسة هباش يشير	
10	مدرسة أحمد رضا حوجو	
6	مدرسة عميرة عمار	
10	مدرسة بن عاتي مسعود	بلدية بلخير
13	مدرسة مجالدي عيسى	
10	مدرسة بركاني موسى	
6	مدرسة هدفي بشير	
5	مدرسة مسعود جريبي	بلدية حمام دباغ
5	مدرسة دواخة محمد لخضر	
6	مدرسة هوارى بومدين	
6	مدرسة بوسطحة أحمد	
345	41	المجموع

المصدر: من إعداد الباحثة.

من خلال الجدول نلاحظ أن عدد المعلمين الكلي بلغ 345 معلما ومعلمة موزعين على 41 مدرسة ابتدائية موجودين في 7 بلديات مختلفة حيث كان عدد المدارس الذي تم البحث فيها في بلدية الفجوج هو 5 مدارس، وفي بلدية الركنية 6 مدارس، وفي بلدية هيليبوليس 10 مدارس، وفي بلدية قلعة بوصع 4 مدارس، وبلدية قالمة 8 مدارس، وبلدية بلخير 4 مدارس، وبلدية حمام دباغ 4 مدارس.



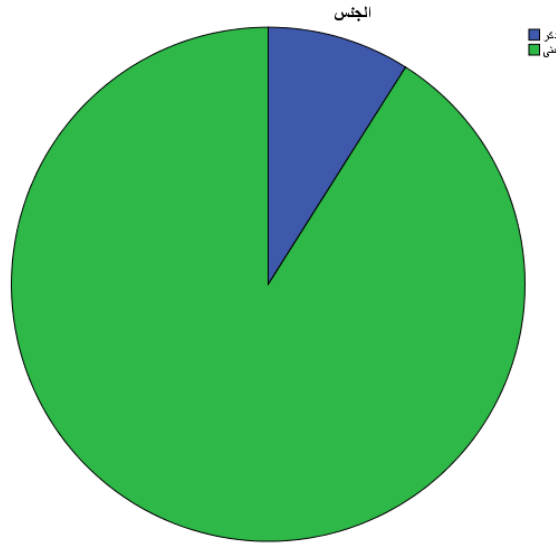
## – توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس:

شملت عينة الدراسة على المعلمين من كلا الجنسين والجدول التالي يوضح عدد ونسبة كل منهما:

جدول رقم (2): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

النسبة المئوية	العدد	الجنس
9%	31	ذكور
91%	314	إناث
100%	345	المجموع

المصدر: من إعداد الباحثة.



الشكل رقم (5): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الجنس.

المصدر: من إعداد الباحثة.

نلاحظ من خلال الجدول والشكل أن العدد الأكبر لأفراد العينة كان للإناث قدره 314 معلمة بنسبة

91%، أما عدد الذكور يساوي 31 بنسبة 9% من أفراد عينة الدراسة.

## – توزيع أفراد العينة حسب السن:

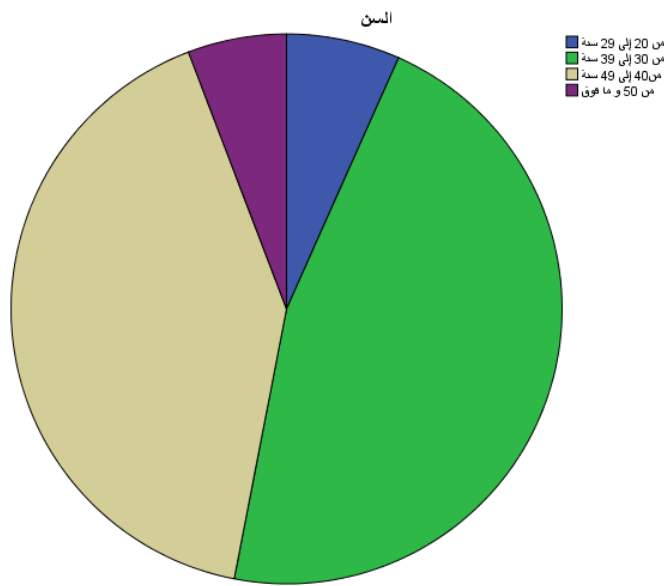
حدد عامل السن من 20 سنة إلى 50 سنة فأكثر، والجدول التالي يوضح الفئات العمرية التي تم تحديدها

في الاستبيان وعدد الأفراد في كل فئة والنسبة المئوية التي تقابلها.

جدول رقم (3): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير السن.

النسبة المئوية	العدد	السن
6,7%	23	من 20 إلى 29 سنة
46,4%	160	من 30 إلى 39 سنة
41,1%	142	من 40 إلى 49 سنة
5,8%	20	أكثر من 50 سنة
100%	345	المجموع

المصدر: من إعداد الباحثة.



المصدر: من إعداد الباحثة.

من خلال الجدول والشكل نلاحظ أن 160 من أفراد العينة يتراوح سنهم بين 30 إلى 39 سنة بنسبة 46,4%، يليها 142 منهم يتراوح سنهم بين 40 إلى 49 سنة بنسبة 41,1%، ثم 23 منهم سنهم من 20 إلى 29 سنة بنسبة 6,7%، وأخيرا 20 منهم سنهم أكثر من 50 سنة بنسبة 5,8%.

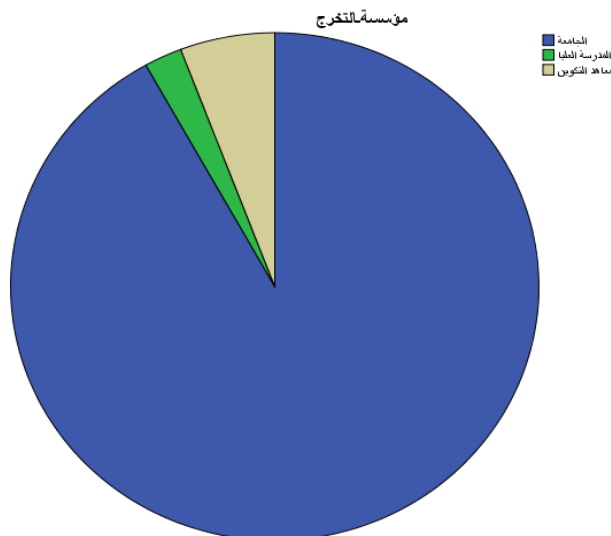
— توزيع أفراد العينة حسب مؤسسة التخرج:

جدول رقم (4): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التخرج.

النسبة المئوية	العدد	مؤسسة التخرج
91,9%	317	الجامعة
2,3%	8	المدرسة العليا

معاهد التكوين	20	5,8%
المجموع	345	100%

المصدر: من إعداد الباحثة.



الشكل رقم (7): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير مؤسسة التخرج.

المصدر: من إعداد الباحثة.

شملت عينة الدراسة على معلمين من مختلف مؤسسات التخرج فمن خلال الجدول والشكل نلاحظ أن أغلبية أفراد العينة هم خريجي الجامعة حيث كان عددهم 317 بنسبة 91,9%، يليها 20 منهم من خريجي معاهد التكوين بنسبة 5,8%، وأخيرا 8 منهم من خريجي المدارس العليا بنسبة 2,3%.

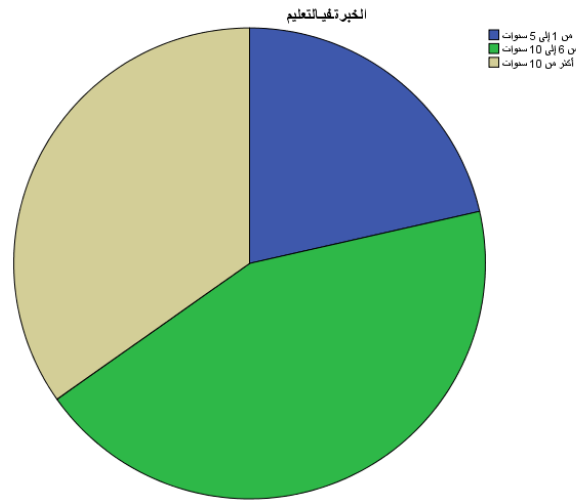
#### – توزيع أفراد العينة حسب الخبرة في التعليم:

توزع أفراد العينة على 3 فئات حسب متغير الخبرة المهنية والجدول التالي يوضح توزيع المعلمين حسب ذلك.

جدول رقم (5): يوضح توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التعليم.

الخبرة في التعليم	العدد	النسبة المئوية
من سنة إلى 5 سنوات	74	21,4%
من 6 إلى 10 سنوات	151	43,8%
أكثر من 10 سنوات	120	34,8%
المجموع	345	100%

المصدر: من إعداد الباحثة.



الشكل رقم (8): يبين توزيع أفراد العينة حسب متغير الخبرة في التعليم

المصدر: من إعداد الباحثة.

من خلال نتائج الجدول والشكل نلاحظ أن أكبر عدد من أفراد عينة الدراسة هو 151 الذين تتراوح خبرتهم من 6 إلى 10 سنوات بنسبة 43,8%، يليها 120 منهم خبرتهم أكثر من 10 سنوات بنسبة 34,8%، وأخيرا الذين خبرتهم من سنة إلى 5 سنوات عددهم 74 بنسبة 21,4%.

## 6. أدوات جمع البيانات:

لجمع البيانات حول متغيرات الدراسة تم تصميم استبيان لقياس الكفايات التدريسية واستبيان لقياس معايير الجودة التعليمية، ويعرف الاستبيان على أنه "مجموعة من الأسئلة المتنوعة والاستفسارات المرتبطة ببعضها والتي تحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث في ضوء الموضوع الذي اختاره" (المحمودي، 2015، ص 126).

### 6.1 استبيان الكفايات التدريسية: هو استبيان مصمم بهدف قياس الكفايات التدريسية لدى معلمي

الابتدائي تم تصميمه في غياب أدوات مشاهدة تقريبا، وتم ذلك انطلاقا من الجانب النظري الخاص بموضوع

الكفايات التدريسية، حيث تكون هذا الاستبيان في صورته الأولية من 41 فقرة، يقابلها 5 بدائل (موافق

بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، تندرج هذه الفقرات تحت 5 أبعاد هي:

جدول رقم (6): يوضح عدد الفقرات في كل محور لاستبيان الكفايات التدريسية.

عدد الفقرات	المحور
7	كفاية التخطيط للدرس
9	كفاية تنفيذ الدرس
9	كفاية إدارة الفصل
7	كفاية استخدام الوسائل التعليمية
9	كفاية التقويم
41	المجموع

المصدر: من إعداد الباحثة.

6. 2 استبيان الجودة التعليمية: هو استبيان مصمم بهدف قياس الجودة التعليمية من وجهة نظر

المعلمين، تم بناءه من خلال الاطلاع على الجانب النظري الخاص بموضوع الجودة التعليمية شمل هذا الاستبيان في صورته الأولى 33 فقرة تقابلها 5 بدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، و تدرج هذه الفقرات تحت 5 أبعاد هي:

جدول رقم (7): يوضح عدد الفقرات في كل محور لاستبيان الجودة التعليمية.

عدد الفقرات	المحور
7	جودة أداء المعلم
6	جودة التلميذ
7	جودة الادارة المدرسية
6	جودة المناخ التعليمي
7	جودة طرائق التدريس
33	المجموع

المصدر: من إعداد الباحثة.

\_\_ **التعليمة:** يحتوي الاستبيان الكلي على تعليمة تهيء المبحوث للتجاوب مع فقراته، حيث تضمنت

التحية والتعريف بهدف الاستبيان وطريقة الاجابة عليه، بالإضافة إلى البيانات الشخصية الخاصة بالمعلم

التي تتطلبها الدراسة.

\_\_ **طريقة تصحيح الاستبيانين:** توزعت أوزان بدائل الاستبيانين من درجة واحدة إلى 5 درجات بالترتيب،

وبما أن كل فقرات الاستبيانين إيجابية كان توزيع الدرجات كالتالي:

جدول رقم (8): يوضح درجات بدائل الاستبيانين.

البدائل	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجات	5	4	3	2	1

المصدر: من إعداد الباحثة.

## 7. الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة:

بعد تحضير الأدوات في صورتها الأولية وجب التأكد من صلاحيتها للقياس من خلال التأكد من صدقها

وثباتها، وفيما يلي الخصائص السيكومترية لكل أداة على حدى:

### 7.1 الخصائص السيكومترية لاستبيان الكفايات التدريسية:

#### 7.1.1 الصدق:

\_\_ **صدق المحكمين:** تم عرض الاستبيان الذي يشمل الكفايات التدريسية على مجموعة من الأساتذة

المحكمين من ذوي الخبرة في مجال البحث العلمي بقسم علم النفس وعلم الاجتماع وهم بالقائمة الاسمية

المعروضة في الملحق رقم (1)، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في مراعاة الاستبيان فكان هناك اتفاق عليها

من طرف أغلبيتهم في حذف وتغيير بعض الفقرات والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (9): يوضح نتائج التحكيم لاستبيان الكفايات التدريسية.

البدائل				رقم الفقرة	البدائل				رقم الفقرة
لا تقيس		تقيس			لا تقيس		تقيس		
النسبة	العدد	النسبة	العدد		النسبة	العدد	النسبة	العدد	
%37,5	3	%62,5	5	<b>23</b>	0	0	%100	8	<b>1</b>
0	0	%100	8	<b>24</b>	%25	2	%75	6	<b>2</b>
%25	2	%75	6	<b>25</b>	%12,5	1	%87,5	7	<b>3</b>
0	0	%100	8	<b>26</b>	%12,5	1	%87,5	7	<b>4</b>
%12,5	1	%87,5	7	<b>27</b>	0	0	%100	8	<b>5</b>
0	0	%100	8	<b>28</b>	0	0	%100	8	<b>6</b>
%25	2	%75	6	<b>29</b>	%75	6	%25	2	<b>7</b>
%37,5	3	%62,5	5	<b>30</b>	%37,5	3	%62,5	5	<b>8</b>
%75	6	%25	2	<b>31</b>	%12,5	1	%87,5	7	<b>9</b>
%12,5	1	%87,5	7	<b>32</b>	0	0	%100	8	<b>10</b>
%25	2	%75	6	<b>33</b>	%62,5	5	%37,5	3	<b>11</b>
0	0	%100	8	<b>34</b>	0	0	%100	8	<b>12</b>
0	0	%100	8	<b>35</b>	%25	2	%75	6	<b>13</b>
%12,5	1	%87,5	7	<b>36</b>	%25	2	%75	6	<b>14</b>
%25	2	%75	6	<b>37</b>	%37,5	3	%62,5	5	<b>15</b>
%12,5	1	%87,5	7	<b>38</b>	%12,5	1	%87,5	7	<b>16</b>
%12,5	1	%87,5	7	<b>39</b>	0	0	%100	8	<b>17</b>
0	0	%100	8	<b>40</b>	0	0	%100	8	<b>18</b>
%25	2	%75	6	<b>41</b>	%25	2	%75	6	<b>19</b>
%37,5	3	%62,5	5	<b>42</b>	%12,5	1	%87,5	7	<b>20</b>
%87,5	7	%12,5	1	<b>43</b>	0	0	%100	8	<b>21</b>
%37,5	3	%62,5	5	<b>44</b>	%87,5	7	%12,5	1	<b>22</b>

المصدر: من إعداد الباحثة.

بعد تفرغ إجابات المحكمين تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول، وعلى أساس البيانات السابقة تضمنت

الاستمارة على 44 فقرة حيث تم حذف بعض الفقرات وهي على التوالي: الفقرة 7 (القدرة على تحديد

التعلم القبلي لحالة المتعلم قبل الدرس)، والفقرة 11 (استخدام الأمثلة التوضيحية المناسبة للدرس)، والفقرة

22 (معالجة جميع المشكلات داخل الفصل بطريقة مناسبة)، والفقرة 31 (المرونة في التفكير وتقبل كل ما

هو جديد لإثراء العملية التعليمية)، والفقرة 43 (الامام والتمكن من استخدام أساليب متنوعة تناسب مع استيعاب التلاميذ).

كما تم إجراء بعض التعديلات على الفقرات التي كانت الملاحظات حول صياغتها، كون بعضها مركبة وأخرى تحتاج إلى تبسيط، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (10): يوضح عبارات استبيان الكفايات التدريسية قبل وبعد التعديل.

رقم العبارة	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
12	استعمال أسلوب التعزيز والتحفيز في عملية التعليم	استعمال أسلوب التعزيز والتحفيز في عملية التدريس
14	مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ في المستوى	مراعات الفروق الفردية بين التلاميذ في مستوى التحصيل
19	توفير المناخ الوجداني الذي تسوده العلاقات الانسانية داخل الفصل	توفير المناخ التعليمي الذي تسوده العلاقات الانسانية داخل الفصل
21	التعاون الجماعي والفردى مع التلاميذ ومشاركتهم في الأنشطة	التعاون الجماعي مع التلاميذ ومشاركتهم في الأنشطة
30	تنظيم السبورة بطريقة هادفة وفعالة وتسهيل اكتسابها	تنظيم السبورة بطريقة هادفة وفعالة _ استخدام الوسائل التعليمية في تبسيط المعلومات وتسهيل اكتسابها
33	القدرة على كشف احتياجات التلاميذ واستعداداتهم من خلال التقويم	القدرة على كشف احتياجات التلاميذ من خلال التقويم
34	القدرة على تشخيص الصعوبات وتقديم العلاج المناسب	القدرة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ
39	الدقة والابتعاد عن التحيز في وضع درجات الاختبار	الدقة والموضوعية في وضع درجات الاختبار

المصدر: من إعداد الباحثة.

### \_ صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد أكثر من صدق استبيان الكفايات التدريسية تم اللجوء إلى طريقة الاتساق الداخلي، حيث يعتمد ذلك على حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وفيما يلي نتائج ذلك:



جدول رقم (11): يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الكفايات التدريسية.

المحاور	الفقرات	معامل الارتباط بين العبارة والمحور ككل
المحور الاول: كفاية التخطيط للدرس	العبارة 1	*0,646
	العبارة 2	*0,474
	العبارة 3	*0,580
	العبارة 4	*0,824
	العبارة 5	*0,731
	العبارة 6	*0,769
	العبارة 7	*0,654
المحور الثاني: كفاية تنفيذ الدرس	العبارة 8	*0,755
	العبارة 9	*0,687
	العبارة 10	*0,678
	العبارة 11	*0,710
	العبارة 12	0,296
	العبارة 13	*0,655
	العبارة 14	*0,577
	العبارة 15	*0,663
	العبارة 16	*0,697
	المحور الثالث: كفاية إدارة الفصل	العبارة 17
العبارة 18		*0,838
العبارة 19		*0,842
العبارة 20		0,201
العبارة 21		*0,786
العبارة 22		*0,806

*0,632	العبارة 23	المحور الرابع: كفاية استخدام الوسائل التعليمية
*0,935	العبارة 24	
*0,935	العبارة 25	
*0,739	العبارة 26	
*0,784	العبارة 27	
*0,755	العبارة 28	
*0,841	العبارة 29	
*0,716	العبارة 30	
*0,805	العبارة 31	
*0,870	العبارة 32	
*0,748	العبارة 33	المحور الخامس: كفاية التقويم
*0,765	العبارة 34	
*0,801	العبارة 35	
*0,820	العبارة 36	
*0,593	العبارة 37	
*0,593	العبارة 38	
0,156	العبارة 39	
*0,750	العبارة 40	
*0,735	العبارة 41	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج spss. V 20

\*دال إحصائية عند مستوى الدلالة 0,01

\*\*دال إحصائية عند مستوى الدلالة 0.05

من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح أن معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لكل محور من

هذا الاستبيان جلها دالة عند مستوى 0,01 أي بدرجة ثقة تصل إلى 99%، بالتالي تم الاحتفاظ

بالعبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة 0,01 و 0,05، وحذف العبارات غير الدالة (12، 20)، (39). ومن هنا يمكننا القول بأن الاستبيان صادق ويمكن الاعتماد عليه.

### صدق المقارنة الطرفية:

كما تم حساب صدق مقياس الكفايات التدريسية باستخدام طريقة المقارنة الطرفية، لاختبار مدى قدرة الأداة على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا لدى عينة مكونة من 30 معلما ومعلمة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم(12): يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الكفايات التدريسية.

مستوى الدلالة	قيمة sig	قيمة t المحسوبة	df	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الطرفين
0,05	0,000	8,973	18	12,033	121,30	مجموعة دنيا
				5,704	159,10	مجموعة عليا

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20.

من خلال الجدول يتبين أن قيمة ت المحسوبة تساوي 8,973 وهي دالة عند درجة الحرية 18، حيث أن قيمة sig تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05. مما يعني وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا بالتالي فاستبيان الكفايات التدريسية يتوفر على صدق تمييزي كاف بين طرفيه وهو قادر على التمييز بين الأشخاص في سماتهم، وبذلك فهو صادق و يقيس ما أعد لقياسه فعلا.

### 7.1.2 الثبات:

يشير الثبات إلى تماسك أداة القياس أو التجانس في النتائج نفسها حيث يمكن وصف الاختبار بالثبات إذا كنا نثق أنه سيعطينا النتائج نفسها عند إعادة تطبيقه مرة أخرى على العينة نفسها بعد مرور فترة زمنية مناسبة وفي ظروف التطبيق نفسها أي بعد استبعاد أخطاء القياس (الكسباني، 2010، ص 74).

## ـ معامل ثبات ألفا كرونباخ:

لقياس ثبات استبيان الكفايات التدريسية قمنا بحساب معامل ألفا كرونباخ، والتي تقوم على أساس تقدير معدل ارتباط العبارات فيما بينها وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول رقم(13): يوضح ثبات استبيان الكفايات التدريسية من خلال معامل ألفا كرونباخ.

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
محور كفاية التخطيط للدرس	7	0,794
محور كفاية تنفيذ الدرس	9	0,814
محور كفاية إدارة الفصل	9	0,923
محور كفاية استخدام الوسائل التعليمية	7	0,897
محور كفاية التقويم	9	0,825
الثبات العام للمقياس	41	0,877

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20

من خلال النتائج المبينة في الجدول نلاحظ أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور المقياس تتراوح بين 0,794 كحد أدنى و0,923 كحد أعلى، في حين قدر معامل ثبات كل فقرات استبيان الكفايات التدريسية حسب معامل ألفا كرونباخ بـ 0,877، ويدل هذا على أن الاستبيان ثابت بدرجة عالية ويقاس ما أعد لقياسه فعلا ويمكننا الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

## ـ معامل ثبات التجزئة النصفية:

كما قمنا بحساب ثبات هذا الاستبيان باستخدام طريقة التجزئة النصفية، والتي تشترط تقسيم عبارات الاستبيان إلى نصفين متكافئين من حيث مستويات السهولة والصعوبة والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، أو يتم تقسيم عبارات الاستبيان إلى نصفين، النصف الأول يتمثل في العبارات الفردية والنصف الثاني يتمثل في العبارات الزوجية وهذا ما تم الاعتماد عليه، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (14): يوضح ثبات استبيان الكفايات التدريسية عن طريق التجزئة النصفية.

معامل الارتباط جوتمان	معامل سبيرمان براون	معامل الارتباط بين النصفين	
0,958	0,958	0,919	الثبات العام للاستبيان

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج spss. V 20

من خلال الجدول نجد أن معامل الارتباط بين النصفين بلغ 0,919، وبعد تصحيحها في معادلة سبيرمان

براون بلغ الثبات الكلي لهذا الاستبيان 0,958 وهي مساوية تماماً لقيمة جوتمان والتي قدرها كذلك

0,958، وهي قيمة عالية جداً يمكننا من القول بأن هذا الاستبيان ثابت فيما أعد لقياسه فعلاً، وبالتالي

يمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

## 7. 2 الخصائص السيكومترية لاستبيان الجودة التعليمية:

### 7. 2. 1 الصدق:

— صدق المحكمين: بعد إعداد الاستبيان الخاص بالجودة التعليمية تم عرضه على مجموعة من الأساتذة

المحكمين من ذوي الخبرة في مجال البحث العلمي بقسم علم النفس وعلم الاجتماع وهم بالقائمة الاسمية

المعروضة في الملحق رقم (1)، حيث طلب منهم إبداء رأيهم في مراعاة الاستبيان فكان هناك اتفاق من

طرف أغليتهم في حذف وتغيير بعض الفقرات، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (15): يوضح نتائج التحكيم لاستبيان الجودة التعليمية.

البدائل				رقم الفقرة	البدائل				رقم الفقرة
لا تقيس		تقيس			لا تقيس		تقيس		
النسبة	العدد	النسبة	العدد		النسبة	العدد	النسبة	العدد	
%75	6	%25	2	20	%12,5	1	%87,5	7	1
%37,5	3	%62,5	5	21	%87,5	7	%12,5	1	2
%25	2	%75	6	22	%12,5	1	%87,5	7	3
%12,5	1	%87,5	7	23	%25	2	%75	6	4
0	0	%100	8	24	%12,5	1	%87,5	7	5
%25	2	%75	6	25	0	0	%100	8	6
%25	2	%75	6	26	%100	8	%100	8	7

%12,5	1	%87,5	7	<b>27</b>	%37,5	3	%62,5	5	<b>8</b>
%62,5	5	%37,5	3	<b>28</b>	%25	2	%75	6	<b>9</b>
0	0	%100	8	<b>29</b>	%12,5	1	%87,5	7	<b>10</b>
0	0	%100	8	<b>30</b>	0	0	%100	8	<b>11</b>
0	0	%100	8	<b>31</b>	0	0	%100	8	<b>12</b>
0	0	%100	8	<b>32</b>	%12,5	1	%87,5	7	<b>13</b>
%12,5	1	%87,5	7	<b>33</b>	%100	8	0	0	<b>14</b>
%12,5	1	%87,5	7	<b>34</b>	%12,5	1	%87,5	7	<b>15</b>
%25	2	%75	6	<b>35</b>	%37,5	3	%62,5	5	<b>16</b>
%100	8	0	0	<b>36</b>	0	0	%100	8	<b>17</b>
0	0	%100	8	<b>37</b>	%25	2	%75	6	<b>18</b>
%12,5	1	%87,5	7	<b>38</b>	0	0	%100	8	<b>19</b>

المصدر: من إعداد الباحثة.

بعد تفرغ إجابات المحكمين تحصلنا على النتائج المبينة في الجدول، وعلى أساس البيانات السابقة تضمنت

الاستمارة على 38 فقرة حيث تم حذف بعض الفقرات وهي على التوالي: الفقرة 2 (القدرة على

التخطيط للعمل وحل المشكلات)، والفقرة 14 (امتلاك المهارات الضرورية للاستمرار في التعلم مدى

الحياة)، والفقرة 20 (الاهتمام بجميع العاملين وتفقد أحوالهم الشخصية باستمرار)، والفقرة 28 (توفير بيئة

مدرسية محفزة تلائم أغراض التعلم)، والفقرة 36 (توفير الجهد واختزال الوقت).

كما تم إجراء بعض التعديلات على الفقرات التي كانت الملاحظات حول صياغتها، كون بعضها مركبة

وأخرى تحتاج إلى تبسيط والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (16): يوضح عبارات استبيان الجودة التعليمية قبل وبعد التعديل.

رقم العبارة	العبارات قبل التعديل	العبارات بعد التعديل
6	الاستفادة من برامج تدريبية في مجال الجودة التعليمية وتطوير المهارات والتخطيط لحل المشكلات	الاستفادة من برامج تدريبية في مجال الجودة التعليمية وتطوير المهارات
10	القدرة على الفهم والتحليل والتقييم للمعلومات وتطبيقها عمليا وصنع القرارات وحل المشكلات	القدرة على الفهم والتحليل والتقييم للمعلومات وتطبيقها عمليا
13	التمتع بقيم الانتماء والمواطنة وامتلاك المهارات الضرورية	التمتع بقيم الانتماء والمواطنة

19	تشجيع المعلمين والعاملين على تطوير كفاياتهم وتحسين أدائهم وتفقد أحوالهم باستمرار	تشجيع المعلمين والعاملين على تطوير كفاياتهم وتحسين أدائهم
21	الاهتمام بطريقة جلوس التلاميذ بشكل منظم ومعالجة عوامل الضوضاء	الاهتمام بطريقة جلوس التلاميذ بشكل منظم

المصدر: من إعداد الباحثة.

## \_ صدق الاتساق الداخلي:

للتأكد أكثر من صدق استبيان الجودة التعليمية تم اللجوء إلى طريقة الاتساق الداخلي حيث يعتمد ذلك

على حساب معامل الارتباط بيرسون بين كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وفيما يلي

نتائج ذلك:

جدول رقم (17): يوضح نتائج صدق الاتساق الداخلي لاستبيان الجودة التعليمية.

المحاور	الفقرات	معامل الارتباط بين العبارة و المحور ككل
المحور الاول: جودة أداء المعلم	العبارة 1	*0,753
	العبارة 2	*0,873
	العبارة 3	*0,801
	العبارة 4	*0,811
	العبارة 5	*0,386
	العبارة 6	*0,701
	العبارة 7	*0,811
المحور الثاني: جودة التلميذ	العبارة 8	*0,610
	العبارة 9	*0,669
	العبارة 10	*0,851
	العبارة 11	*0,820
	العبارة 12	*0,86

*0,871	العبارة 13	
0,247	العبارة 14	المحور الثالث: جودة الادارة المدرسية
0,191	العبارة 15	
*0,738	العبارة 16	
*0,547	العبارة 17	
*0,601	العبارة 18	
*0,692	العبارة 19	
*0,620	العبارة 20	
*0,650	العبارة 21	
*0,656	العبارة 22	
*0,817	العبارة 23	
*0,796	العبارة 24	
*0,849	العبارة 25	
*0,755	العبارة 26	
*0,544	العبارة 27	المحور الخامس: كفاية التقويم
*0,644	العبارة 28	
*0,682	العبارة 29	
*0,750	العبارة 30	
*0,674	العبارة 31	
0,170	العبارة 32	
0,187	العبارة 33	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20

\*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0,01

\*\*دال إحصائيا عند مستوى الدلالة 0.05



من خلال النتائج المبينة في الجدول يتضح أن معامل الارتباط بين العبارات والدرجة الكلية لكل محور من هذا الاستبيان جملها دالة عند مستوى 0,01 أي بدرجة ثقة تصل إلى 99%، بالتالي تم الاحتفاظ بالعبارات التي كانت دالة عند مستوى الدلالة 0,01 و 0,05، وحذف العبارات غير الدالة (14، 15، 32، 33). ومن هنا يمكننا القول بأن الاستبيان صادق ويمكن الاعتماد عليه.

### ـ صدق المقارنة الطرفية:

كما تم حساب صدق مقياس الجودة التعليمية باستخدام طريقة المقارنة الطرفية كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم(18): يوضح صدق المقارنة الطرفية لاستبيان الجودة التعليمية.

مستوى الدلالة	قيمة sig	قيمة t المحسوبة	df	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الطرفين	
0,05	0,000	9,369	18	8,698	115,10	مجموعة دنيا	
				3,335	142,70	مجموعة عليا	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج spss. V 20

من خلال الجدول وجدنا قيمة ت المحسوبة تساوي 9,369 وهي دالة عند درجة الحرية 18، حيث أن قيمة sig تساوي 0,000 وهي أقل من مستوى الدلالة 0,05. مما يعني وجود فروق بين المجموعتين العليا والدنيا، بالتالي فاستبيان الجودة التعليمية يتوفر على صدق تمييزي كاف بين طرفيه وهو قادر على التمييز بين الأشخاص في سماتهم، وبذلك فهو صادق ويقاس ما أعد لقياسه فعلاً.

### 7. 2 2 الثبات:

#### ـ معامل الثبات ألفا كرونباخ:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معامل الثبات ألفا كرونباخ وفيما يلي جدول يوضح ذلك:

جدول رقم (19): يوضح ثبات استبيان الجودة التعليمية من خلال معامل ألفا كرونباخ.

المحاور	عدد الفقرات	معامل الثبات
محور جودة أداء المعلم	7	0,856
محور جودة التلميذ	6	0,871
محور جودة الادارة المدرسية	7	0,555
محور جودة المناخ التعليمي	6	0,828
محور جودة طرائق التدريس	7	0,526
الثبات العام للمقياس	33	0,884

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج **spss. V 20**

من خلال الجدول توصلنا إلى أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور المقياس تتراوح بين 0,526 كحد أدنى، و 0,871 كحد أعلى. في حين قدر معامل ثبات كل فقرات استبيان الجودة التعليمية حسب معامل ألفا كرونباخ بـ 0,884، وهذا ما يدل على أن الاستبيان ثابت بدرجة عالية ويقاس ما أعد لقياسه فعلا ويمكننا الاعتماد عليه في الدراسة الأساسية.

#### \_\_ معامل ثبات التجزئة النصفية:

كما قمنا بحساب ثبات هذا الاستبيان باستخدام طريقة التجزئة النصفية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (20): يوضح ثبات استبيان الجودة التعليمية عن طريق التجزئة النصفية.

معامل الارتباط جوتمان	معامل سبيرمان براون	معامل الارتباط بين النصفين	الثبات العام للاستبيان
0,935	0,943	0,892	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج **spss. V 20**

من خلال النتائج المبينة في الجدول نلاحظ أن معامل الارتباط بين النصفين بلغ 0,892، وبعد تصحيحها في معادلة سبيرمان براون بلغ الثبات الكلي لهذا الاستبيان 0,943 وهي مساوية تماما لقيمة جوتمان والتي قدرت كذلك بـ 0,935، وهي قيمة عالية جدا تمكننا من القول بأن هذا الاستبيان ثابت فيما أعد لقياسه فعلا ويمكن تطبيقه في الدراسة الأساسية.

من خلال حساب معامل الصدق والثبات لأداة الدراسة تم التوصل إلى:

\_\_ استبيان الكفايات التدريسية: يتكون في صورته النهائية من 39 فقرة بعد حذف الفقرات 12، 20، 39.

\_\_ استبيان الجودة التعليمية: يتكون في صورته النهائية من 31 فقرة بعد حذف الفقرات 14، 15، 32، 33.

وتم إعادة بناء الاستبيانين في شكلهما النهائي كما هو موضح في الملحق رقم (2)، وبالتالي فهو جاهز للتطبيق على عينة الدراسة.

### 8. تقنيات التحليل الاحصائي:

بعد جمع البيانات حول متغيرات الدراسة تم تفرغها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS. V 20)، وتم الاستعانة بعدد من التقنيات الاحصائية بغرض تحليلها والتحقق من صحة الفرضيات المطروحة، وتمثلت هذه التقنيات في: النسب المئوية، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ارتباط بيرسون، اختبار "ت"، تحليل التباين الأحادي **anova**، نظام **Excel** لاستخراج **Graph radar**<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> **Graph radar**: هو رسوم بيانية رادارية وتسمى أيضا مخططات العنكبوت، تعرض بيانات متعددة المتغيرات في شكل مخطط ثنائي الأبعاد بشكل دائري أو مضلع، تستخدم لمقارنة أداء أو فئات متعددة عبر متغيرات متعددة.

## خاتمة:

في هذا الفصل حاولنا توضيح أهم الخطوات المنهجية المتبعة في هذا البحث وأهم الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتحليلها، والتعرف على حدود الدراسة، والمنهج المستخدم، وطريقة اختيار العينة، حيث كانت هذه العناصر بمثابة الجسر الذي يوصلنا إلى المرحلة الأخيرة من البحث الميداني وهو تحليل وتفسير نتائج الدراسة.

## الفصل الخامس: عرض وتحليل ومناقشة النتائج

تمهيد

1. عرض وتحليل نتائج الفرضيات

1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة

1.2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى

1.3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية

1.4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

1.5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

1.6 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

2. مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة

2.1 مناقشة نتائج الفرضية العامة

2.2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى

2.3 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية

2.4 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة

2.5 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة

2.6 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة

خاتمة

## تمهيد:

بعد التعرف على منهج الدراسة والمجتمع والعينة وتحديد الأدوات المستخدمة وخصائصها سيكون.

مترية، وبعد جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة وتفريغها وتطبيق التقنيات الاحصائية المناسبة عليها تم

التوصل إلى العديد من النتائج التي سيتم عرضها في هذا الفصل عن طريق الجداول والمخططات وتحليلها

وفقا للفرضيات المطروحة ومناقشتها على ضوء الدراسات السابقة.

## 1. عرض وتحليل نتائج الفرضيات

### 1.1 عرض وتحليل نتائج الفرضية العامة:

— توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين كل من متغير الكفايات التدريسية بأبعاده ومتغير الجودة التعليمية بأبعاده.

جدول رقم (21): يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بيرسون لدرجات أفراد العينة على استبيان الكفايات التدريسية بأبعادهما والجودة

التعليمية بأبعادهما.

الكلية	طرائق التدريس	المناح التعليمي	الإدارة المدرسية	التلميذ	أداء المعلم	معامل الارتباط لبيرسون	الجودة التعليمية الكفايات التدريسية
						معامل الارتباط	التخطيط للدرس
** 0,39	** 0,38	** 0,28	** 0,26	** 0,29	** 0,36	الدلالة	
دال	دال	دال	دال	دال	دال	معامل الارتباط	تنفيذ الدرس
** 0,58	** 0,49	** 0,40	** 0,41	** 0,46	** 0,53	الدلالة	
دال	دال	دال	دال	دال	دال	معامل الارتباط	إدارة الفصل
** 0,62	** 0,50	** 0,44	** 0,49	** 0,45	** 0,55	الدلالة	
دال	دال	دال	دال	دال	دال	معامل الارتباط	استخدام الوسائل التعليمية
** 0,58	** 0,52	** 0,41	** 0,43	** 0,41	** 0,52	الدلالة	
دال	دال	دال	دال	دال	دال	معامل الارتباط	التقويم
** 0,58	** 0,56	** 0,38	** 0,39	** 0,46	** 0,54	الدلالة	
دال	دال	دال	دال	دال	دال	معامل الارتباط	الكلية
** 0,69	** 0,61	** 0,48	** 0,49	** 0,51	** 0,62	الدلالة	
دال	دال	دال	دال	دال	دال		

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج spss. V 20

\*\* دال عند 0,01

نلاحظ من خلال الجدول أن كل معاملات الارتباط دالة إحصائية بمعنى أنها تعبر عن علاقة طردية موجبة

بين متغيرات الدراسة حيث أن:

\_\_ معامل الارتباط لبيرسون بين كفاية التخطيط للدرس وجودة أداء المعلم يساوي 0,36، وبينها وبين جودة التلميذ يساوي 0,29، وبينها وبين جودة الادارة المدرسية يساوي 0,26، وبينها وبين جودة المناخ التعليمي يساوي 0,28، وبينها وبين جودة طرائق التدريس يساوي 0,38، وبينها وبين الدرجة الكلية للجودة التعليمية يساوي 0,39. وكلها دالة إحصائيا عند 0,01.

\_\_ معامل الارتباط لبيرسون بين كفاية تنفيذ للدرس وجودة أداء المعلم يساوي 0,53، وبينها وبين جودة التلميذ يساوي 0,46، وبينها وبين جودة الادارة المدرسية يساوي 0,41، وبينها وبين جودة المناخ التعليمي يساوي 0,40، وبينها وبين جودة طرائق التدريس يساوي 0,49، وبينها وبين الدرجة الكلية للجودة التعليمية يساوي 0,58. وكلها دالة إحصائيا عند 0,01.

\_\_ معامل الارتباط لبيرسون بين كفاية إدارة الفصل وجودة أداء المعلم يساوي 0,55، وبينها وبين جودة التلميذ يساوي 0,45، وبينها وبين جودة الادارة المدرسية يساوي 0,49، وبينها وبين جودة المناخ التعليمي يساوي 0,44، وبينها وبين جودة طرائق التدريس يساوي 0,50، وبينها وبين الدرجة الكلية للجودة التعليمية يساوي 0,62. وكلها دالة إحصائيا عند 0,01.

\_\_ معامل الارتباط لبيرسون بين كفاية استخدام الوسائل التعليمية وجودة أداء المعلم يساوي 0,52، وبينها وبين جودة التلميذ يساوي 0,41، وبينها وبين جودة الادارة المدرسية يساوي 0,43، وبينها وبين جودة المناخ التعليمي يساوي 0,41، وبينها وبين جودة طرائق التدريس يساوي 0,52، وبينها وبين الدرجة الكلية للجودة التعليمية يساوي 0,58. وكلها دالة إحصائيا عند 0,01.

\_\_ معامل الارتباط لبيرسون بين كفاية التقويم وجودة أداء المعلم يساوي 0,54، وبينها وبين جودة التلميذ يساوي 0,46، وبينها وبين جودة الادارة المدرسية يساوي 0,39، وبينها وبين جودة المناخ التعليمي



يساوي 0,38، وبينها وبين جودة طرائق التدريس يساوي 0,56، وبينها وبين الدرجة الكلية للجودة التعليمية يساوي 0,58. وكلها دالة إحصائية عند 0,01.

\_\_ معامل الارتباط لبيرسون بين الدرجة الكلية للكفايات التدريسية وجودة أداء المعلم يساوي 0,62، وبينها وبين جودة التلميذ يساوي 0,51، وبينها وبين جودة الادارة المدرسية يساوي 0,49، وبينها وبين جودة المناخ التعليمي يساوي 0,48، وبينها وبين جودة طرائق التدريس يساوي 0,61. وكلها دالة إحصائية عند 0,01.

وبالنسبة لمعامل الارتباط لبيرسون نجد أن قيمة الدلالة المعنوية أقل من مستوى الدلالة 0,05 إذا توجد علاقة ارتباطية بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية. وبما أن قيمة معامل الارتباط موجبة فإنه توجد علاقة طردية بين المتغيرين أي كلما زادت الكفايات التدريسية لمعلمي الابتدائي زادت الجودة التعليمية والعكس صحيح، وبما أن قيمة بيرسون تساوي 0,69 وهي قيمة متوسطة فنقول بأن قوة الارتباط بين المتغيرين متوسطة.

وبالتالي فالفرضية القائلة بأنه توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين كل من متغير الكفايات التدريسية بأبعاده ومتغير الجودة التعليمية بأبعاده محققة وصحيحة.

## 1. 2 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

\_\_ توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير السن.

تم دراسة هذه الفرضية على أساس كل متغير على حدى وذلك كالتالي:

• توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الكفايات التدريسية

تعزى إلى السن.

جدول رقم (22): يوضح دلالة الفروق في الكفايات التدريسية باختلاف السن.

السن	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
من 20 إلى 29 سنة	بين المجموعات	978,35	3	326,12	2,68	0,047	دال احصائيا
من 30 إلى 39 سنة	داخل المجموعات	41519,38	341	121,76			
من 40 إلى 49 سنة	المجموع	42497,72	344				
من 50 سنة فما فوق							

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20

لاختبار نتائج هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA، ومن خلال النتائج

نلاحظ أن قيمة f تساوي 2,68 بقيمة احتمالية تساوي 0,047 وهي أصغر من مستوى الدلالة 0,05

إذا فهو دال إحصائيا عند درجتى الحرية 3 للتباين الكبير و 341 للتباين الصغير، بالتالي نقول أنه توجد

فروق دالة احصائية في أداء المجموعات يرجع إلى السن.

ولمعرفة سبب الفروقات تم اختبار المقارنات البعدية **Multiple Comparisons (Scheffe)** والجدول التالي

يوضح ذلك:

جدول رقم (23): يوضح نتائج المقارنات البعدية شيفيه.

السن	الفرق في المتوسطات	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
من 50 سنة فما فوق__ من 20 إلى 29 سنة	6,75652	0,046	دال
من 50 سنة فما فوق__ من 30 إلى 39 سنة	5,33750	0,042	دال
من 50 سنة فما فوق__ من 40 إلى 49 سنة	7,13099	0,007	دال

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20

يتضح من خلال الجدول أن سبب الفروق الدالة إحصائيا في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في

الكفايات التدريسية تعزى إلى السن تعود إلى الفرق في الفئة العمرية الأكبر (من 50 فما فوق) والفئات

العمرية الأقل منها بفارق معنوي 6,75652 عن الفئة العمرية (من 20 إلى 29 سنة)، وفارق معنوي 5,33750 عن الفئة العمرية (من 30 إلى 39 سنة)، وفارق معنوي 7,13099 عن الفئة (من 40 إلى 49 سنة)، حيث جاءت القيمة الاحتمالية (0,046 و 0,042 و 0,007) على التوالي وهي أقل من 0,05.

بينما لاحظنا أنه لا يوجد اختلاف بين الفئات العمرية (من 20 إلى 29 سنة) و(من 30 إلى 39 سنة) و(من 40 إلى 49 سنة) فيما بينها لأن قيمة sig كانت أكبر من 0,05.

بالتالي الفرضية القائلة بأنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الكفايات التدريسية تعزى إلى السن" محققة.

• توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى إلى السن.

جدول رقم (24): يوضح دلالة الفروق في الجودة التعليمية باختلاف السن.

السن	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
من 20 إلى 29 سنة	بين المجموعات	249,09	3	83,03	0,71	0,55	غير دال إحصائياً
من 30 إلى 39 سنة	داخل المجموعات	40084,04	341	117,55			
من 40 إلى 49 سنة	المجموع	40333,13	344	200,58			
من 50 سنة فما فوق							

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج spss. V 20

لاختبار نتائج هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA للفروق بين المتوسطات، ومن خلال النتائج الموجودة في الجدول نلاحظ أن قيمة f تساوي 0,71 بقيمة احتمالية تساوي 0,55 وهي أكبر من مستوى دلالة 0,05 إذا فهو غير دال إحصائياً عند درجتي الحرية 3 للتباين الكبير و 341 للتباين الصغير، بالتالي نقول أنه لا توجد فروق دالة احصائية في أداء المجموعات يرجع إلى

السن، بالتالي الفرضية القائلة بأنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى إلى السن" غير محققة. ونقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى إلى السن. ومنه الفرضية التي تنص على: "توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير السن". ونقول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير السن

### 1. 3 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

— توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير مؤسسة التخرج.

تم دراسة هذه الفرضية على أساس كل متغير على حدى وذلك كالتالي:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الكفايات التدريسية تعزى إلى مؤسسة التخرج.

جدول رقم (25): يوضح دلالة الفروق في الكفايات التدريسية باختلاف مؤسسة التخرج.

الدلالة الاحصائية	القيمة الاحتمالية	قيمة f	متوسط المربعات	df	مجموع المربعات	مصدر التباين	مؤسسة التخرج
غير دل احصائيا	0,126	2,08	255,64	2	511,28	بين المجموعات	الجامعة
			122,77	342	41986,44	داخل المجموعات	المدرسة العليا
				344	42497,72	المجموع	معهد التكوين

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20

من خلال نتائج تحليل التباين ANOVA المبينة في الجدول نلاحظ أن قيمة f تساوي 2,08 بقيمة احتمالية تساوي 0,126 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0,05 إذا فهو غير دال إحصائياً عند درجتي حرية 2 للتباين الكبير و342 للتباين الصغير، بالتالي نقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في أداء المجموعات يرجع إلى مؤسسة التخرج، بالتالي فالفرضية القائلة بأنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الكفايات التدريسية تعزى إلى مؤسسة التخرج" غير محققة.

• توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى إلى مؤسسة التخرج.

جدول رقم (26): يوضح دلالة الفروق في الجودة التعليمية باختلاف مؤسسة التخرج.

الدلالة الاحصائية	القيمة الاحتمالية	قيمة f	متوسط المربعات	df	مجموع المربعات	مصدر التباين	مؤسسة التخرج
غير دال إحصائياً	0,96	0,37	4,39	2	8,79	بين المجموعات	الجامعة
			117,91	342	40324,35	داخل المجموعات	المدرسة العليا
					40333,13	المجموع	معهد التكوين

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج spss. V 20

من خلال نتائج تحليل التباين ANOVA المبينة في الجدول نلاحظ أن قيمة f تساوي 0,37 بقيمة احتمالية تساوي 0,96 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0,05 إذا فهو غير دال إحصائياً عند درجتي حرية 2 للتباين الكبير و342 للتباين الصغير، بالتالي نقول أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في أداء المجموعات يرجع إلى مؤسسة التخرج، بالتالي فالفرضية القائلة بأنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى إلى مؤسسة التخرج" غير محققة.

ومنه لم تتحقق الفرضية القائلة بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير مؤسسة التخرج. ونقول بأنه لا

توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير مؤسسة التخرج.

#### 1. 4 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

— توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات أساتذة التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم.

تم دراسة هذه الفرضية على أساس كل متغير على حدى وذلك كالتالي:

• توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الكفايات التدريسية

تعزى إلى الخبرة في التعليم

جدول رقم (27): يوضح دلالة الفروق في الكفايات التدريسية باختلاف الخبرة في التعليم.

الدلالة الاحصائية	القيمة الاحتمالية	قيمة f	متوسط المربعات	df	مجموع المربعات	مصدر التباين	الخبرة في التعليم
غير دال إحصائياً	0,095	2,37	290,43	2	580,86	بين المجموعات	من 1 إلى 5 سنوات
			122,56	342	41916,86	داخل المجموعات	من 6 إلى 10 سنوات
					42497,72	المجموع	أكثر من 10 سنوات

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج spss. V 20

من خلال نتائج تحليل التباين ANOVA المبينة في الجدول نلاحظ أن قيمة f تساوي 2,37 بقيمة

احتمالية تساوي 0,095 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0,05 إذا فهو غير دال إحصائياً عند درجتي

حرية 2 للتباين الكبير و342 للتباين الصغير، ونقول أنه لا توجد فروق دالة احصائية في أداء المجموعات

يرجع إلى الخبرة في التعليم، بالتالي الفرضية القائلة بأنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في مستوى

الكفايات التدريسية تعزى إلى الخبرة في التعليم" غير محققة.

• توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى

إلى الخبرة في التعليم

جدول رقم (28): يوضح دلالة الفروق في الجودة التعليمية باختلاف الخبرة في التعليم.

الخبرة في التعليم	مصدر التباين	مجموع المربعات	df	متوسط المربعات	قيمة f	القيمة الاحتمالية	الدلالة الاحصائية
من 1 إلى 5 سنوات	بين المجموعات	206,18	2	103,09	0,88	0,42	غير دال إحصائياً
من 6 إلى 10 سنوات	داخل المجموعات	40126,96	342	117,33			
أكثر من 10 سنوات	المجموع	40333,13					

المصدر: من إعداد الباحثة اعتماداً على مخرجات برنامج spss. V 20

من خلال نتائج تحليل التباين ANOVA المبينة في الجدول نلاحظ أن قيمة f تساوي 0,88 بقيمة

احتمالية تساوي 0,42 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0,05 إذا فهو غير دال إحصائياً عند درجتي

حرية 2 للتباين الكبير و 342 للتباين الصغير، بالتالي نقول أنه لا توجد فروق دالة احصائياً في أداء

المجموعات يرجع إلى الخبرة في التعليم، فالفرضية القائلة بأنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في

استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى إلى الخبرة في التعليم" غير محققة.

ومنه فالفرضية "توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات

التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم" لم تتحقق. ونقول بأنه لا توجد فروق ذات

دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى

متغير الخبرة في التعليم.

## 1. 5 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

\_ تباين استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات كفاياتهم التدريسية حسب أبعادها: كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية إدارة الفصل، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية التقويم.

\_ حساب فئات مقياس ليكارت الخماسي:

أولا يتم حساب المدى:  $5 - 1 = 4$

ثم حساب طول الفئة من خلال تقسيم قيمة المدى على عدد الخيارات أي:  $4 / 5 = 0,80$

فتكون الفئة الأولى لقيم المتوسط المرجح من 1 إلى  $1 + 0,80$  وهكذا بالنسبة لباقي الفئات، والجدول

التالي بين طريقة تفسير قيم المتوسطات:

جدول رقم (29): يوضح فئات ومستويات مقياس ليكارت الخماسي.

المستوى	المتوسط المرجح
ضعيف جدا	من 1 إلى 1,80
ضعيف	من 1,81 إلى 2,60
متوسط	من 2,61 إلى 3,40
مرتفع	من 3,41 إلى 4,20
مرتفع جدا	من 4,21 إلى 5

المصدر: من إعداد الباحثة.

للتحقق من صحة الفرضية تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لجميع الأبعاد، والجدول التالي

يوضح ذلك:

جدول رقم (30): يوضح المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لأبعاد الكفايات التدريسية.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	ترتيب البعد
كفاية التخطيط للدرس	4,40	0,39	مرتفع جدا	3
كفاية تنفيذ الدرس	4,40	0,31	مرتفع جدا	2
كفاية إدارة الفصل	4,42	0,33	مرتفع جدا	1
كفاية استخدام الوسائل التعليمية	4,32	0,53	مرتفع جدا	5



4	مرتفع جدا	0,37	4,36	كفاية التقويم
	مرتفع جدا	0,39	4,38	الأداة ككل

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20

من خلال الجدول يظهر أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن أبعاد الكفايات التدريسية تراوحت بين (4,42 و 4,32) والانحرافات المعيارية بين (0,31 و 0,53) وبدرجة تقييم (مرتفع جدا) لكل الأبعاد، حيث كان أعلاها وفي المرتبة الأولى إدارة الفصل بمتوسط حسابي 4,42 وانحراف معياري 0,33، وفي المرتبة الثانية جاء بعد كفاية تنفيذ الدرس بمتوسط حسابي 4,40 وانحراف معياري 0,31، وفي المرتبة الثالثة كفاية التخطيط للدرس بمتوسط حسابي 4,40 وانحراف معياري 0,39، وفي المرتبة الرابعة كفاية التقويم بمتوسط حسابي 4,36 وانحراف معياري 0,37، وفي المرتبة الخامسة والأخيرة كفاية استخدام الوسائل التعليمية بمتوسط حسابي 4,32 وانحراف معياري 0,53.

وسيتم عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكفاية التخطيط للدرس في

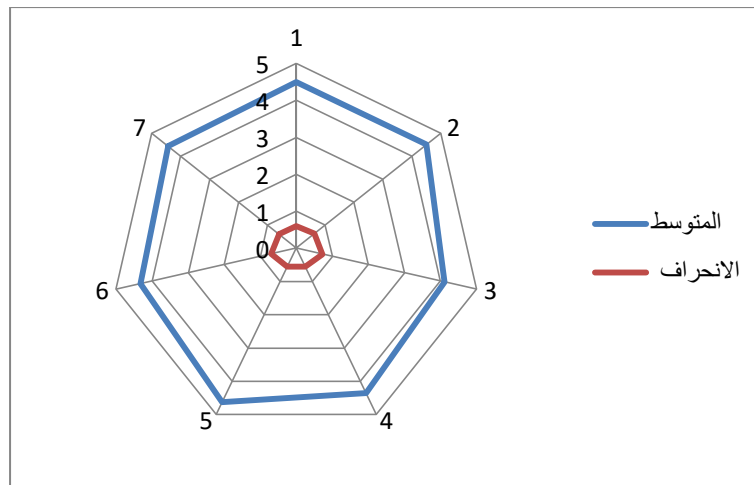
الجدول التالي:

جدول رقم (31): يوضح المتوسطات و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد كفاية التخطيط للدرس.

ترتيب العبارة	النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المقياس	فقرات البعد الأول: كفاية التخطيط للدرس
2	مرتفع	0.60	4.50	188	149	2	6	0	تكرار	صياغة أهداف الدرس مسبقا
	جدا			%54.5	%43.2	%0.6	%1.17	0	نسبة%	
3	مرتفع	0.63	4.50	193	141	5	5	1	تكرار	تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس التي تلي احتياجات التلاميذ مسبقا
	جدا			%55.9	%40.9	%1.4	%1.4	%0.3	نسبة%	
7	مرتفع	0.73	4.12	102	198	31	14	0	تكرار	تحديد أساليب وطرق التدريس المناسبة لموضوع المقرر الدراسي وجدولتها على مدار العام
				%29.6	%57.4	%9	%4.1	0	نسبة%	
5	مرتفع	0.56	4.36	139	193	12	1	0	تكرار	الاستفادة من المراجع التربوية والعلمية التي تخدم تدريس المقرر
	جدا			%40.3	%55.9	%3.5	%0.3	0	نسبة%	

1	مرتفع جدا	0.56	4.62	222	120	0	1	2	تكرار	التحضير المسبق لموضوع الدرس
				%64.3	%34.8	0	%0.3	%0.6	نسبة%	
6	مرتفع جدا	0.70	4.33	176	9	9	2	تكرار	تكرار	توزيع زمن الحصة حسب عناصر الدرس
				%51	%2.6	%2.6	%0.6	نسبة%	نسبة%	
4	مرتفع جدا	0.60	4.43	163	173	5	3	1	تكرار	تحديد استراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس
				%47.2	%50.1	%1.4	%0.9	%0.3	نسبة%	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20



الشكل رقم (9): يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها كفاية التخطيط للدرس.

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام برنامج Excel.

من خلال الجدول والشكل نلاحظ أن هذا البعد شمل 7 كفايات خاصة بالتخطيط للدرس، وتراوح المتوسطات الحسابية بين (4,62 و 4,12)، وانحراف معياري (0,56 و 0,73)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (التحضير المسبق لموضوع الدرس) بمتوسط حسابي 4,62 وانحراف معياري 0,56 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الثانية فقرة (صياغة أهداف الدرس) بمتوسط حسابي 4,50 وانحراف معياري 0,60 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الثالثة فقرة (تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس التي احتياجات التلاميذ مسبقا) بمتوسط حسابي 4,50 وانحراف معياري 0,63 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الرابعة فقرة (تحديد استراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس) بمتوسط حسابي 4,43 وانحراف معياري 0,60 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الخامسة فقرة (الاستفادة من المراجع التربوية والعلمية التي تُخدم تدريس المقرر) بمتوسط حسابي 4,36 وانحراف معياري 0,56 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة السادسة فقرة

(توزيع زمن الحصة حسب عناصر الدرس) بمتوسط حسابي 4,33 وانحراف معياري 0,70 بمستوى مرتفع

جدا، وفي المرتبة السابعة والأخيرة فقرة (تحديد أساليب وطرق التدريس المناسبة لموضوع المقرر الدراسي

وجداولتها) بمتوسط حسابي 4,12 وانحراف معياري 0,73 ومستوى مرتفع.

وسيتم عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكفاية تنفيذ الدرس في

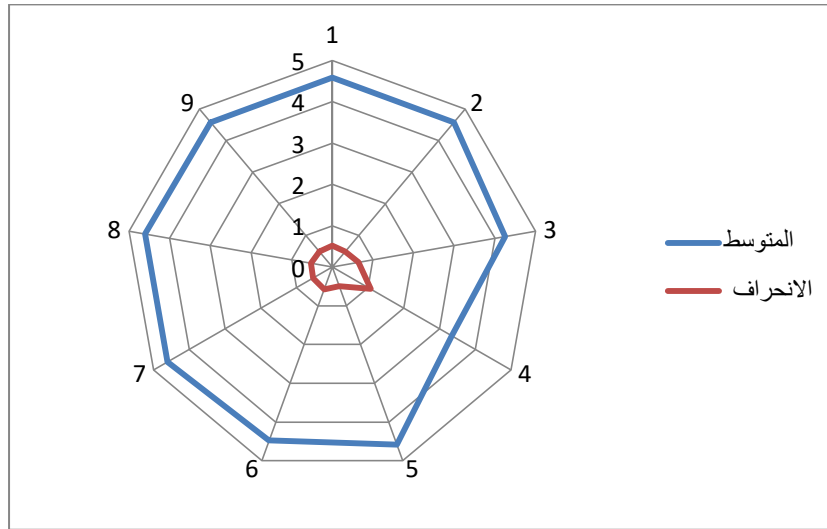
الجدول التالي:

جدول رقم (32): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد كفاية تنفيذ الدرس.

ترتيب العبارة	النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المقياس	فقرات البعد الثاني: تنفيذ الدرس
4	مرتفع جدا	0.51	4.59	211	129	5	0	0	تكرار	التمهيد للدرس باستخدام عبارات التشويق لإثارة دافعية التلاميذ
				%61.2	%37.4	%1.4	0	0	نسبة%	
6	مرتفع جدا	0.49	4.58	203	141	1	0	0	تكرار	عرض المعلومات والأفكار بشكل مترابط يسهل على التلاميذ استيعابها
				%58.8	%40.9	%0.3	0	0	نسبة%	
8	مرتفع جدا	0.65	4.25	117	210	8	9	1	تكرار	الربط بين موضوع الدرس والمواضيع الأخرى للاستيعاب بشكل متكامل
				%33.9	%60.9	%2.3	%2.6	%0.3	نسبة%	
9	متوسط	1.07	3.35	39	145	76	68	17	تكرار	تعريف التلاميذ بالأهداف المتوقعة من الدرس
				%11.3	%42	%22	%19.7	%4.9	نسبة%	
3	مرتفع جدا	0.50	4.59	208	135	2	0	0	تكرار	استعمال أسلوب التعزيز و التحفيز في عملية التدريس
				%60.3	%39.1	%0.6	0	0	نسبة%	
7	مرتفع جدا	0.58	4.48	177	161	4	2	1	تكرار	مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية واتاحة فرص الاستفسار لهم
				%51.3	%46.7	%1.2	%0.6	%0.3	نسبة%	
2	مرتفع جدا	0.54	4.61	221	118	5	0	1	تكرار	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في مستوى التحصيل
				%64.1	%34.2	%1.4	0	%0.3	نسبة%	
1	مرتفع جدا	0.52	4.61	217	123	4	1	0	تكرار	الوضوح والطلاقة والاستخدام الجيد للصوت والإيماءات
				%62.9	%35.7	%1.2	%0.3	0	نسبة%	

5	مرتفع جدا	0.49	4.58	203	142	0	0	0	تكرار	استخدام الأمثلة التوضيحية المناسبة للدرس
				%58.8	%41.2	0	0	0	نسبة%	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20



الشكل رقم (10): يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها كفاية تنفيذ الدرس.

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام برنامج Excel.

من خلال الجدول والشكل نلاحظ أن هذا البعد شمل 9 كفايات خاصة بتنفيذ الدرس، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4,61 و 3,35)، وانحراف معياري (0,49 و 1,07)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (الوضوح و الطلاقة والاستخدام الجيد للصوت والإيماءات) بمتوسط حسابي 4,61 وانحراف معياري 0,52 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الثانية فقرة (مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في مستوى التحصيل) بمتوسط حسابي 4,61 وانحراف معياري 0,54 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الثالثة فقرة (استعمال اسلوب التعزيز والتحفيز في عملية التدريس) بمتوسط حسابي 4,59 وانحراف معياري 0,50 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الرابعة فقرة (التمهيد للدرس باستخدام عبارات التشويق لإثارة دافعية التلاميذ) بمتوسط حسابي 4,59 وانحراف معياري 0,51 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الخامسة فقرة (استخدام الأمثلة التوضيحية المناسبة للدرس) بمتوسط حسابي 4,58 وانحراف معياري 0,49 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة السادسة فقرة (عرض المعلومات والأفكار بشكل مترابط يسهل على التلاميذ

استيعابها) بمتوسط حسابي 4,58 وانحراف معياري 0,49 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة السابعة فقرة

(مشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية واطاحة فرص الاستفسار لهم) بمتوسط حسابي 4,48 وانحراف

معياري 0,58 ومستوى مرتفع جدا، في المرتبة الثامنة فقرة(الربط بين موضوع الدرس والمواضيع الأخرى

للاستيعاب بشكل متكامل) بمتوسط حسابي 4,25 وانحراف معياري 0,65 وبمستوى مرتفع جدا، وفي

المرتبة التاسعة والأخيرة فقرة (تعريف التلاميذ بالأهداف المتوقعة من الدرس) بمتوسط حسابي 3'35

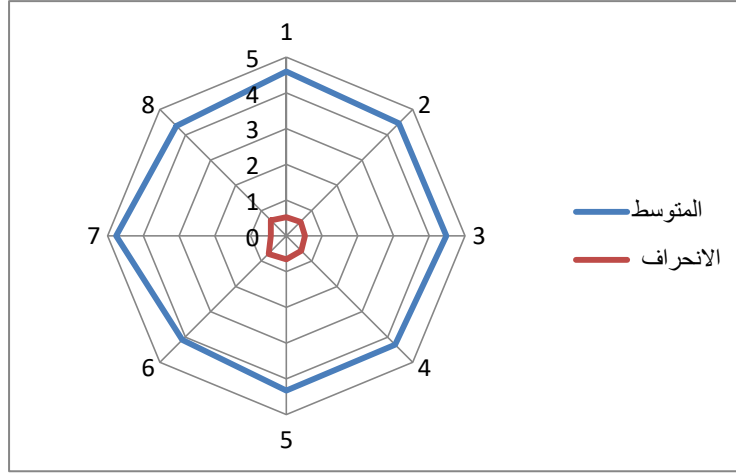
وانحراف معياري 1,07 وبمستوى متوسط.

وفيما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكفاية إدارة الفصل:

جدول رقم (33): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد كفاية إدارة الفصل.

ترتيب العيارة	النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	التكرار	فقرات البعد الثالث: إدارة الفصل
2	مرتفع جدا	0.52	4.60	213	126	6	0	0	تكرار	القدرة على حفظ النظام والهدوء داخل الفصل
				%61.7	%36.5	%1.7	0	0	نسبة%	
4	مرتفع جدا	0.56	4.46	170	166	7	2	0	تكرار	تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق التعلم
				%49.3	%48.1	%2	%0.6	0	نسبة%	
3	مرتفع جدا	0.51	4.47	167	175	3	0	0	تكرار	توفير المناخ التعليمي الذي تسوده العلاقات الانسانية داخل الفصل
				%48.4	%50.7	%0.9	0	0	نسبة%	
7	مرتفع جدا	0.58	4.31	131	194	19	1	0	تكرار	اتباع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع التلاميذ
				%38	%56.2	%5.5	%0.3	0	نسبة%	
6	مرتفع جدا	0.65	4.33	140	187	11	6	1	تكرار	التعاون الجماعي مع لتلاميذ ومشاركتهم في الانشطة
				%40.6	%54.2	%3.2	%1.7	%0.3	نسبة%	
8	مرتفع	0.71	4.12	97	206	33	6	3	تكرار	القدرة على حفظ كافة المعلومات الشخصية لكل تلميذ
				%28.1	%59.7	%9.6	%1.7	%0.9	نسبة%	
1	مرتفع جدا	0.43	4.76	265	78	2	0	0	تكرار	التعامل بالعدل و المصادقية مع جميع التلاميذ
				%76.8	%22.6	%0.6	0	0	نسبة%	
5	مرتفع جدا	0.61	4.35	141	192	7	4	1	تكرار	القدرة على تسيير واستثمار الوقت المخصص للتعلم
				%40.9	%55.7	%2	%1.2	%0.3	نسبة%	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20



الشكل رقم (11): يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها كفاية إدارة الفصل.

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام برنامج Excel.

من خلال الجدول والشكل نلاحظ أن هذا البعد شمل 8 كفايات خاصة إدارة الفصل، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4,76 و 4,12)، وانحراف معياري (0,43 و 0,71)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (التعامل بالعدل والمصادقية مع جميع التلاميذ) بمتوسط حسابي 4,76 وانحراف معياري 0,43 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الثانية فقرة (القدرة على حفظ النظام والهدوء داخل الفصل) بمتوسط حسابي 4,60 وانحراف معياري 0,52 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الثالثة فقرة (توفير المناخ التعليمي الذي تسوده العلاقات الانسانية داخل الفصل) بمتوسط حسابي 4,47 وانحراف معياري 0,51 بمستوى مرتفع جدا، و في المرتبة الرابعة فقرة ( تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق التعلم) بمتوسط حسابي 4,46 وانحراف معياري 0,56 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الخامسة فقرة (القدرة على تسيير واستثمار الوقت المخصص للتعلم) بمتوسط حسابي 4,35 وانحراف معياري 0,61 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة السادسة فقرة (التعاون الجماعي مع لتلاميذ ومشاركتهم في الانشطة) بمتوسط حسابي 4,33 وانحراف معياري 0,65 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة السابعة فقرة (اتباع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع التلاميذ) بمتوسط حسابي 4,31 وانحراف معياري 0,58 ومستوى مرتفع جدا، في المرتبة الثامنة والأخيرة

فقرة(القدرة على حفظ كافة المعلومات الشخصية لكل تلميذ) بمتوسط حسابي 4,12 وانحراف معياري

0,71 ومستوى مرتفع جدا.

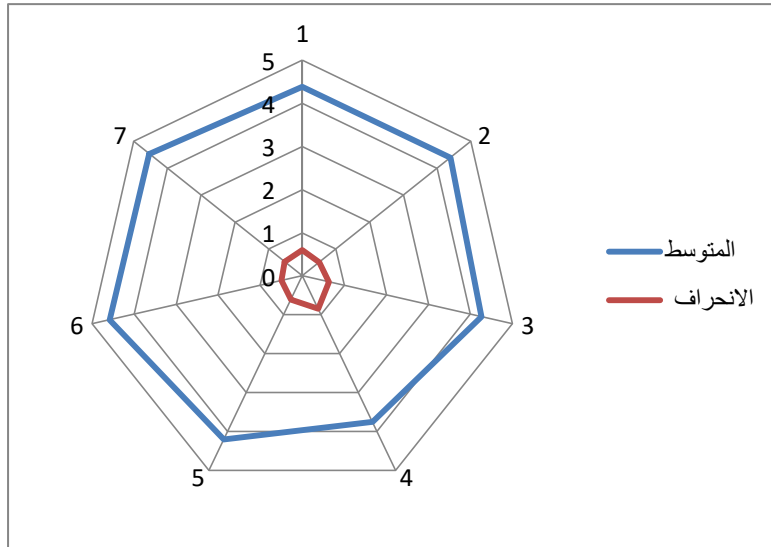
وفيما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكفاية استخدام

الوسائل التعليمية:

جدول رقم (34): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد كفاية استخدام الوسائل التعليمية.

ترتيب العبارة	النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المقياس	فقرات البعد الرابع: كفاية استخدام الوسائل التعليمية
4	مرتفع جدا	0.60	4.38	150	182	8	5	0	تكرار	التنوع في استخدام الوسائل التعليمية (السيبورة، أجهزة العرض،...)
				%43.5	%52.8	%2.3	%1.4	0	نسبة%	
3	مرتفع جدا	0.51	4.40	143	198	4	0	0	تكرار	استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة في الوقت المناسب
				%41.4	%57.4	%1.2	0	0	نسبة%	
5	مرتفع جدا	0.63	4.26	126	189	27	3	0	تكرار	الحرص على تدريب التلاميذ على استخدام الوسائل التعليمية بشكل جيد
				%36.5	%54.8	%7.8	%0.9	0	نسبة%	
7	مرتفع	0.85	3.75	54	190	68	29	4	تكرار	تشجيع التلاميذ على استخدام المكتبات الرقمية كمصدر للمعلومات
				%15.7	%55.1	19,7%	%8.4	%1.2	نسبة%	
6	مرتفع جدا	0.61	4.20	102	216	22	5	0	تكرار	التمكن من تدريب التلاميذ على التعلم الذاتي
				%29.6	%62.6	%6.4	%1.4	0	نسبة%	
1	مرتفع جدا	0.49	4.58	202	142	1	0	0	تكرار	استخدام السيورة بطريقة هادفة وفعالة
				%58.6	%41.2	%0.3	0	0	نسبة%	
2	مرتفع جدا	0.53	4.54	195	145	4	1	0	تكرار	استخدام الوسائل التعليمية في تبسيط المعلومات وتسهيل اكتسابها
				%56.5	%42	%1.2	%0.3	0	نسبة%	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20



الشكل رقم (12): يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدي كفاية استخدام الوسائل التعليمية.

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام برنامج Excel.

من خلال الجدول والشكل نلاحظ أن هذا البعد شمل 7 كفايات خاصة باستخدام الوسائل التعليمية، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4,58 و 3,75)، وانحراف معياري (0,49 و 0,85)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (استخدام السبورة بطريقة هادفة وفعالة) بمتوسط حسابي 4,58 وانحراف معياري 0,49 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الثانية فقرة (استخدام الوسائل التعليمية في تبسيط المعلومات وتسهيل اكتسابها) بمتوسط حسابي 4,54 وانحراف معياري 0,53 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الثالثة فقرة (استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة في الوقت المناسب) بمتوسط حسابي 4,40 وانحراف معياري 0,51 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الرابعة فقرة (التنوع في استخدام الوسائل التعليمية السبورة، أجهزة العرض،...) بمتوسط حسابي 4,38 وانحراف معياري 0,60 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الخامسة فقرة (الحرص على تدريب التلاميذ على استخدام الوسائل التعليمية بشكل جيد) بمتوسط حسابي 4,26 وانحراف معياري 0,63 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة السادسة فقرة (التمكن من تدريب التلاميذ على التعلم الذاتي) بمتوسط حسابي 4,20 وانحراف معياري 0,61 بمستوى مرتفع جدا، وفي



المرتبة السابعة والأخيرة فقرة (تشجيع التلاميذ على استخدام المكتبات الرقمية كمصدر للمعلومات)

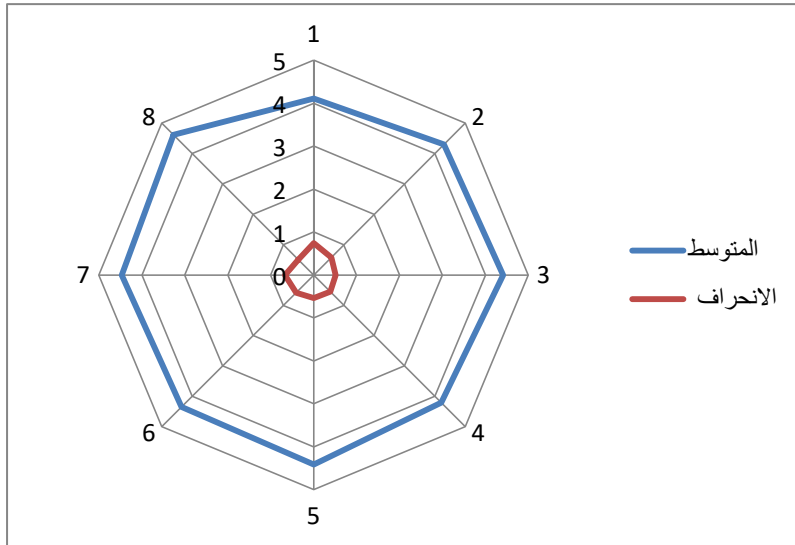
بمتوسط حسابي 3,75 وانحراف معياري 0,85 ومستوى مرتفع.

وفيما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لكفاية التقويم:

جدول رقم (35): يوضح المتوسطات و الانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد كفاية التقويم.

ترتيب العبارة	النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	القياس	فقرات البعد الخامس: كفاية التقويم
8	مرتفع جدا	0,74	4,11	95	212	24	10	4	تكرار	شمولية الأسئلة للمنهاج وجوانب شخصية التلاميذ
				%27,5	%61,4	%7	%2,9	%1,2	نسبة%	
6	مرتفع جدا	0,58	4,29	117	218	5	4	1	تكرار	شمولية الأسئلة للمنهاج وجوانب شخصية التلاميذ
				%33,9	%63,2	%1,4	%1,2	%0,3	نسبة%	
4	مرتفع جدا	0,52	4,41	147	195	2	1	0	تكرار	القدرة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ
				%42,6	%56,5	%0,6	%0,3	0	نسبة%	
7	مرتفع جدا	0,55	4,21	95	230	18	2	0	تكرار	القدرة على تحليل نتائج التقويم وتعديلها
				%27,5	%66,7	%5,2	%0,6	0	نسبة%	
3	مرتفع جدا	0,54	4,42	154	184	6	1	0	تكرار	التحقق من استيعاب التلاميذ للمادة العلمية
				%44,6	%53,3	%1,7	%0,3	0	نسبة%	
5	مرتفع جدا	0,58	4,35	138	196	7	4	0	تكرار	التركيز على الهدف من التقويم ووقت تنفيذه
				%40	%56,8	%2	%1,2	0	نسبة%	
2	مرتفع جدا	0,66	4,47	187	145	5	7	1	تكرار	مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند طرح الأسئلة
				%54	%42	%1,4	%2	%0,3	نسبة%	
1	مرتفع جدا	0,50	4,62	220	121	4	0	0	تكرار	الدقة والموضوعية في وضع درجات الاختبار
				%63,8	%35,1	%1,2	0	0	نسبة%	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20



الشكل رقم (13): يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها كفاية التقييم.

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام برنامج Excel.

من خلال الجدول والشكل نلاحظ أن هذا البعد شمل 8 كفايات خاصة بالتقويم، وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (4,62 و 4,11)، وانحراف معياري (0,50 و 0,74)، حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (الدقة والموضوعية في وضع درجات الاختبار) بمتوسط حسابي 4,62 وانحراف معياري 0,50 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الثانية فقرة (مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند طرح الأسئلة) بمتوسط حسابي 4,47 وانحراف معياري 0,66 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الثالثة فقرة (التحقق من استيعاب التلاميذ للمادة العلمية) بمتوسط حسابي 4,42 وانحراف معياري 0,54 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الرابعة فقرة (القدرة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ) بمتوسط حسابي 4,41 وانحراف معياري 0,52 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة الخامسة فقرة (التركيز على الهدف من التقويم ووقت تنفيذه) بمتوسط حسابي 4,35 وانحراف معياري 0,58 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة السادسة فقرة (القدرة على كشف احتياجات التلاميذ من خلال التقويم) بمتوسط حسابي 4,29 وانحراف معياري 0,58 بمستوى مرتفع جدا، وفي المرتبة السابعة فقرة (القدرة على تحليل نتائج التقويم وتعديلها) بمتوسط حسابي

4,21 وانحراف معياري 0,55 ومستوى مرتفع جدا، في المرتبة الثامنة والأخيرة فقرة (شمولية الأسئلة للمنهاج وجوانب شخصية التلاميذ) بمتوسط حسابي 4,11 وانحراف معياري 0,74 وبمستوى مرتفع. من خلال الجداول السابقة والأشكال نقول بأن: يوجد تباين في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات كفاياتهم التدريسية حسب أبعادها: كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية إدارة الفصل، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية التقييم. بمستوى مرتفع جدا.

### 1. 6 عرض وتحليل نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

– تباين استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات الجودة التعليمية حسب أبعادها: جودة أداء المعلم، جودة التلميذ، جودة الإدارة المدرسية، جودة المناخ التعليمي، جودة طرائق التدريس. للتحقق من ذلك تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الأبعاد، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (36): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد الجودة التعليمية.

الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقييم	ترتيب البعد
جودة أداء المعلم	4,45	0,58	مرتفع جدا	1
جودة التلميذ	4,28	0,62	مرتفع جدا	3
جودة الإدارة المدرسية	4,22	0,72	مرتفع جدا	5
جودة المناخ التعليمي	4,26	0,78	مرتفع جدا	4
جودة طرائق التدريس	4,36	0,59	مرتفع جدا	2
الأداة ككل	4,31	0,66	مرتفع جدا	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20

يتبين من الجدول أن بعد جودة أداء المعلم جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره 4,45 وانحراف معياري قدره 0,58، واحتل بعد جودة طرائق التدريس المرتبة الثانية بمتوسط حسابي قدره 4,36 وانحراف معياري قدره 0,66، في حين احتل بعد جودة التلميذ المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي قدره 4,28 وانحراف معياري قدره 0,62، أما بعد جودة المناخ التعليمي فاحتل المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي قدره 4,26

وانحراف معياري قدره 0,78، وتذيل الترتيب بعد جودة الإدارة المدرسية بمتوسط حسابي قدره 4,22

وانحراف معياري قدره 0,72، ومن خلال هذا الجدول يتبين أن مستوى الجودة التعليمية في المدارس

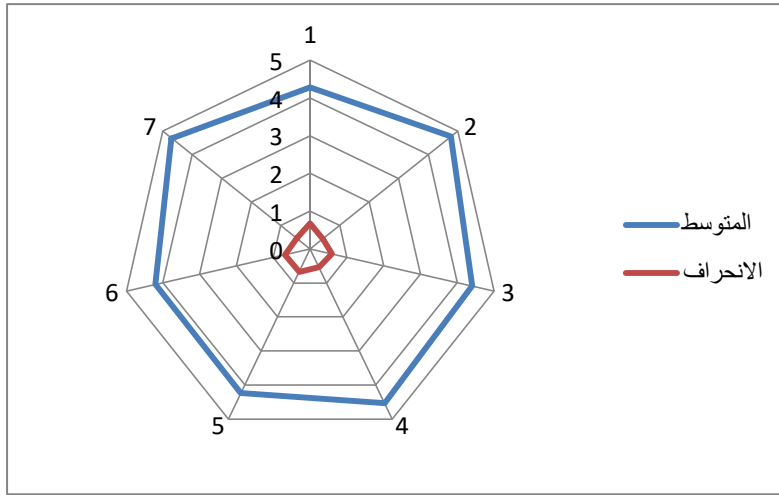
الابتدائية مرتفع جدا.

وفيما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لجودة أداء المعلم:

جدول رقم (37): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد جودة أداء المعلم.

ترتيب العبارة	النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المقياس	فقرات البعد الأول: جودة أداء المعلم
5	مرتفع جدا	0,67	4,28	131	186	22	5	1	تكرار	الالتزام باللوائح والأنظمة والتعليمات المنظمة للأداء التعليمي
				%38	%53,9	%6,4	%1,4	%0,3	نسبة%	
1	مرتفع جدا	0,43	4,77	265	79	1	0	0	تكرار	الالتزام بأخلاقيات المهنة والعمل بوازع وضمير
				%76,8	%22,9	%0,3	0	0	نسبة%	
4	مرتفع جدا	0,59	4,40	155	172	18	0	0	تكرار	المرونة في التعامل مع العاملين بالمؤسسة التعليمية
				%44,9	%49,9	%5,2	0	0	نسبة%	
3	مرتفع جدا	0,54	4,54	192	148	4	1	0	تكرار	القدرة على زيادة فاعلية التلاميذ ورفع تحصيلهم الدراسي
				%55,7	%42,9	%1,2	%0,3	0	نسبة%	
6	مرتفع جدا	0,67	4,24	123	189	27	6	0	تكرار	القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس
				%35,7	%54,8	%7,8	%1,7	0	نسبة%	
7	مرتفع جدا	0,68	4,21	119	183	39	4	0	تكرار	الاستفادة من برامج تدريبية في مجال الجودة التعليمية وتطوير المهارات
				%34,5	%53	11,3 %	%1,2	0	نسبة%	
2	مرتفع جدا	0,46	4,70	242	103	0	0	0	تكرار	الاهتمام بكل التلاميذ والاخذ بعين الاعتبار مبادئ الفروق الفردية والعدل بينهم
				%70,1	%29,9	0	0	0	نسبة%	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20



الشكل رقم (14): يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعدها جودة أداء المعلم.

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام برنامج Excel.

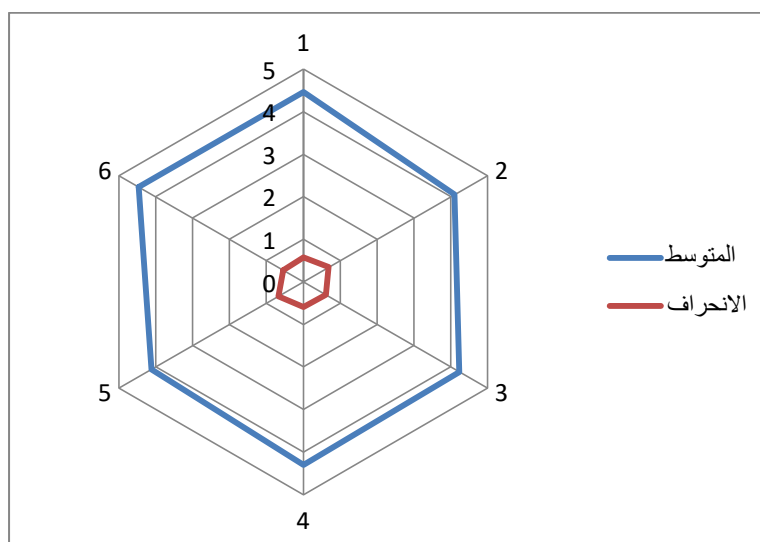
من خلال الجدول السابق لنا أن فقرات بعد جودة أداء المعلم تظهر بمستوى مرتفع جدا، حيث جاءت في المرتبة الأولى فقرة (الالتزام بأخلاقيات المهنة والعمل بوزع وضمير) بمتوسط حسابي قدره 4,77 وانحراف معياري قدره 0,43، وفي المرتبة الثانية جاءت فقرة (الاهتمام بكل التلاميذ والاختلاف بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية والعدل بينهم) بمتوسط حسابي قدره 4,70 وانحراف معياري قدره 0,46، واحتلت المرتبة الثالثة فقرة (القدرة على زيادة فاعلية التلاميذ و رفع تحصيلهم الدراسي) بمتوسط حسابي قدره 4,54 وانحراف معياري قدره 0,54، بينما في المرتبة الرابعة جاءت فقرة (المرونة في التعامل مع العاملين بالمؤسسة التعليمية) بمتوسط حسابي قدره 4,40 وانحراف معياري قدره 0,59، واحتلت في المرتبة الخامسة فقرة (الالتزام باللوائح والأنظمة والتعليمات المنظمة للأداء التعليمي) بمتوسط حسابي قدره 4,28 وانحراف معياري 0,67، وفي المرتبة السادسة فقرة (القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس) بمتوسط حسابي قدره 4,24 وانحراف معياري قدره 0,67، وتذيل الترتيب فقرة (الاستفادة من برامج تدريبية في مجال الجودة التعليمية وتطوير المهارات) بمتوسط حسابي قدره 4,21 وانحراف معياري قدره 0,68.

وفيما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لجودة التلميذ:

جدول رقم (38): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد جودة التلميذ.

ترتيب العجارة	النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة	موافق	مُجَدِّد	غير موافق	غير موافق بشدة	المقياس	فقرات البعد الثاني: جودة التلميذ
2	مرتفع جدا	0,58	4,46	172	163	8	2	0	تكرار	احترام الأنظمة والقوانين التربوية
				%49,9	%47,2	%2,3	%0,6	0	نسبة%	
6	مرتفع جدا	0,69	4,11	94	205	37	9	0	تكرار	القدرة على التعلم الذاتي
				%27,2	%59,4	10,7%	%2,6	0	نسبة%	
4	مرتفع جدا	0,61	4,24	111	213	15	6	0	تكرار	القدرة على الفهم والتحليل والتقييم للمعلومات وتطبيقها عمليا
				%32,2	%61,7	%4,3	%1,7	0	نسبة%	
3	مرتفع جدا	0,59	4,30	124	206	11	4	0	تكرار	المشاركة الجماعية والتفاعل للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم
				%35,9	%59,7	%3,2	%1,2	0	نسبة%	
5	مرتفع جدا	0,68	4,12	94	204	41	5	1	تكرار	القدرة على التعامل مع التطورات التكنولوجية
				%27,2	%59,1	11,9%	%1,4	%0,3	نسبة%	
1	مرتفع جدا	0,54	4,46	164	174	7	0	0	تكرار	التمتع بقيم الانتماء والمواطنة
				%47,5	%50,4	%2	0	0	نسبة%	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20



الشكل رقم (15): يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد جودة التلميذ.

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام برنامج Excel.

من خلال الجدول والشكل يتضح أن فقرات بعد جودة التلميذ تظهر في الغالب بمستوى مرتفع جدا، حيث جاءت في المرتبة الأولى فقرة (التمتع بقيم الانتماء والمواطنة) بمتوسط حسابي قدره 4,46 وانحراف معياري قدره 0,54، وفي المرتبة الثانية جاءت فقرة (احترام الأنظمة والقوانين التربوية) بمتوسط حسابي قدره 4,46 وانحراف معياري قدره 0,58، واحتلت المرتبة الثالثة فقرة (المشاركة الجماعية والتفاعل للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم) بمتوسط حسابي قدره 4,30 وانحراف معياري قدره 0,59، بينما في المرتبة الرابعة جاءت فقرة (القدرة على الفهم والتحليل والتقييم للمعلومات وتطبيقها عمليا) بمتوسط حسابي قدره 4,24 وانحراف معياري قدره 0,61، واحتلت في المرتبة الخامسة فقرة (القدرة على التعامل مع التطورات التكنولوجية) بمتوسط حسابي قدره 4,12 وانحراف معياري قدره 0,68، وفي المرتبة السادسة والأخيرة فقرة (القدرة على التعلم الذاتي) بمتوسط حسابي قدره 4,11 وانحراف معياري قدره 0,69.

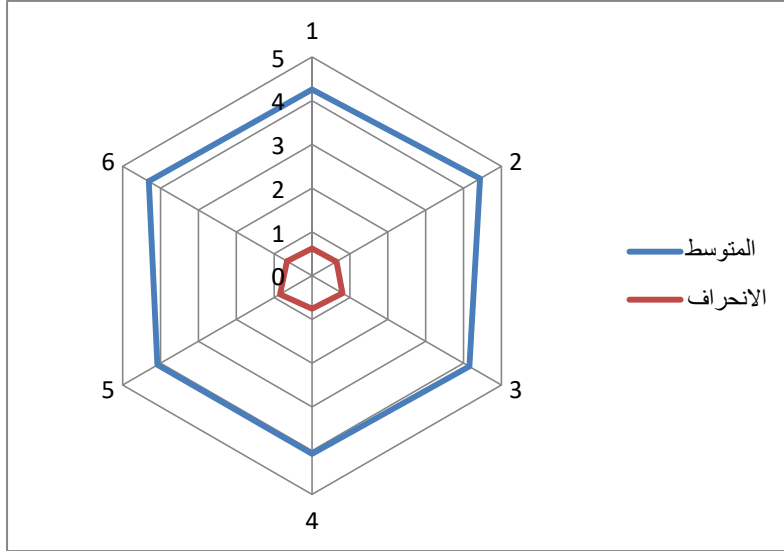
وفيما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لجودة الادارة المدرسية:

جدول رقم (39): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد جودة الادارة المدرسية.

ترتيب العبارة	النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المقياس	فقرات البعد الثالث: جودة الادارة المدرسية
3	مرتفع جدا	0,62	4,26	119	201	23	1	1	تكرار	تحديد الأهداف ووضع خطط لتنفيذها عن طريق الابداع والابتكار
				%34,5	%58,3	%6,7	%0,3	%0,3	نسبة%	
1	مرتفع جدا	0,64	4,44	176	147	20	1	1	تكرار	غرس روح التعاون في العمل واعتبار الجودة مسؤولية الجميع
				%51	%42,6	%5,8	%0,3	%0,3	نسبة%	
4	مرتفع	0,80	4,15	123	165	47	6	4	تكرار	اشراك المعلمين والعاملين في صنع القرارات وحل المشكلات
				%35,7	%47,8	%13,6	%1,7	%1,2	نسبة%	
6	مرتفع	0,75	4,07	98	183	57	5	2	تكرار	تحديد مواطن القوة والضعف في المؤسسة
				%28,4	%53	%16,5	%1,4	%0,6	نسبة%	
5	مرتفع	0,84	4,08	110	173	45	13	4	تكرار	الالاخذ بأراء المعلمين والعمال والتلاميذ والأولياء واقتراحاتهم
				%31,9	%50,1	%13	%3,8	%1,2	نسبة%	

2	مرتفع جدا	0,66	4,31	138	179	26	0	2	تكرار	تشجيع المعلمين والعاملين على تطوير كفاياتهم وتحسين اداءهم
				%40	%51,9	%7,5	0	%0,6	نسبة%	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20



الشكل رقم (16): يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعده جودة الادارة المدرسية.

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام برنامج Excel.

من خلال الجدول السابق والشكل يتضح أن فقرات بعد جودة الادارة المدرسية تظهر بمستوى بين المرتفع والمرتفع جدا، حيث جاءت في المرتبة الأولى فقرة (غرس روح التعاون في العمل واعتبار الجودة مسؤولية الجميع) بمتوسط حسابي قدره 4,44 وانحراف معياري قدره 0,64، وفي المرتبة الثانية جاءت فقرة (تشجيع المعلمين والعاملين على تطوير كفاياتهم وتحسين اداءهم) بمتوسط حسابي قدره 4,31 وانحراف معياري قدره 0,66، واحتلت المرتبة الثالثة فقرة (تحديد الأهداف ووضع خطط لتنفيذها عن طريق الابداع والابتكار) بمتوسط حسابي قدره 4,26 وانحراف معياري قدره 0,62، بينما في المرتبة الرابعة جاءت فقرة (اشراك المعلمين والعاملين في صنع القرارات وحل المشكلات) بمتوسط حسابي قدره 4,15 وانحراف معياري قدره 0,80، واحتلت في المرتبة الخامسة فقرة (الاحذ بآراء المعلمين والعمال والتلاميذ والأولياء واقترحاتهم) بمتوسط حسابي قدره 4,08 وانحراف معياري 0,84، وفي المرتبة السادسة والأخيرة فقرة (تحديد مواطن القوة والضعف في المؤسسة) بمتوسط حسابي قدره 4,07 وانحراف معياري قدره 0,75.

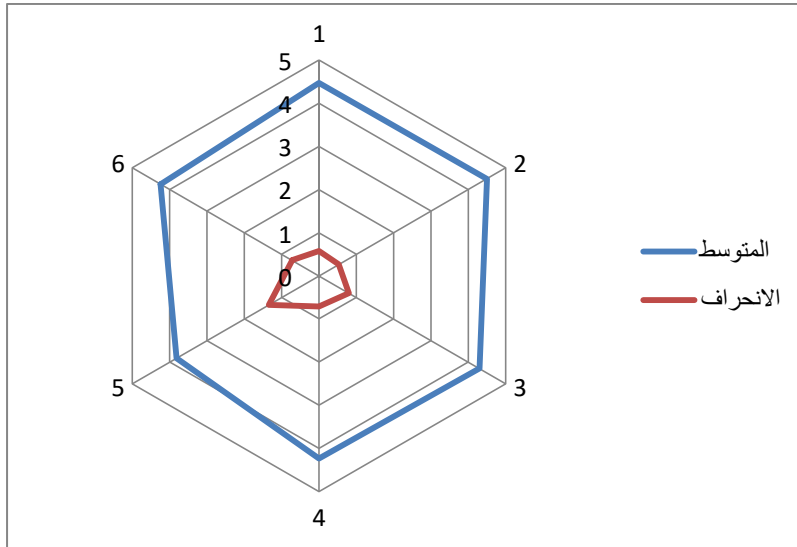


وفيما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لجودة المناخ التعليمي:

جدول رقم (40): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد جودة المناخ التعليمي.

ترتيب العبارة	النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المقياس	فقرات البعد الرابع: جودة المناخ التعليمي
2	مرتفع جدا	0,58	4,47	176	157	11	1	0	تكرار	توفر عناصر السلامة والأمان و الصحة
				%51	%45,5	%3,2	%0,3	0	نسبة%	
1	مرتفع جدا	0,53	4,50	177	163	5	0	0	تكرار	الاهتمام بطريقة جلوس التلاميذ بشكل منظم
				%51,3	%47,2	%1,4	0	0	نسبة%	
3	مرتفع جدا	0,80	4,29	153	159	18	11	4	تكرار	الالتزام بالوقت في تقديم الدروس
				%44,3	%46,1	%5,2	%3,2	%1,2	نسبة%	
5	مرتفع جدا	0,71	4,23	125	182	29	9	0	تكرار	استعمال أجهزة وأدوات حديثة لعرض الدرس واللقاء
				%36,2	%52,8	%8,4	%2,6	0	نسبة%	
6	مرتفع	1,34	3,82	142	107	22	41	33	تكرار	عدد التلاميذ داخل الصف مناسب ومساعد لعملية التعليم
				%41,2	%31	%6,4	%11,9	%9,6	نسبة%	
4	مرتفع جدا	0,72	4,24	127	184	26	5	3	تكرار	تبنى نظام الحوافز والمكافآت المادية و المعنوية لتحسين الأداء
				%36,8	%53,3	%7,5	%1,4	%0,9	نسبة%	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20



الشكل رقم (17): يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعد جودة المناخ التعليمي.

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام برنامج Excel.

من خلال الجدول السابق تبين لنا أن فقرات بعد المناخ التعليمي تظهر في الغالب بمستوى مرتفع جداً، حيث جاءت في المرتبة الأولى فقرة (الاهتمام بطريقة جلوس التلاميذ بشكل منظم) بمتوسط حسابي قدره 4,50 وانحراف معياري قدره 0,53، وفي المرتبة الثانية جاءت فقرة (توفر عناصر السلامة والأمان والصحة) بمتوسط حسابي قدره 4,47 وانحراف معياري قدره 0,58، واحتلت المرتبة الثالثة فقرة (الالتزام بالوقت في تقديم الدروس) بمتوسط حسابي قدره 4,29 وانحراف معياري قدره 0,80، بينما في المرتبة الرابعة جاءت فقرة (تبنى نظام الحوافز والمكافآت المادية والمعنوية لتحسين الأداء) بمتوسط حسابي قدره 4,24 وانحراف معياري قدره 0,72، واحتلت في المرتبة الخامسة فقرة (استعمال أجهزة وأدوات حديثة لعرض الدرس والقائه) بمتوسط حسابي قدره 4,23 وانحراف معياري 0,71، وفي المرتبة السادسة والأخيرة فقرة (عدد التلاميذ داخل الصف مناسب ومساعد لعملية التعليم) بمتوسط قدره 3,82 وانحراف معياري 1,34.

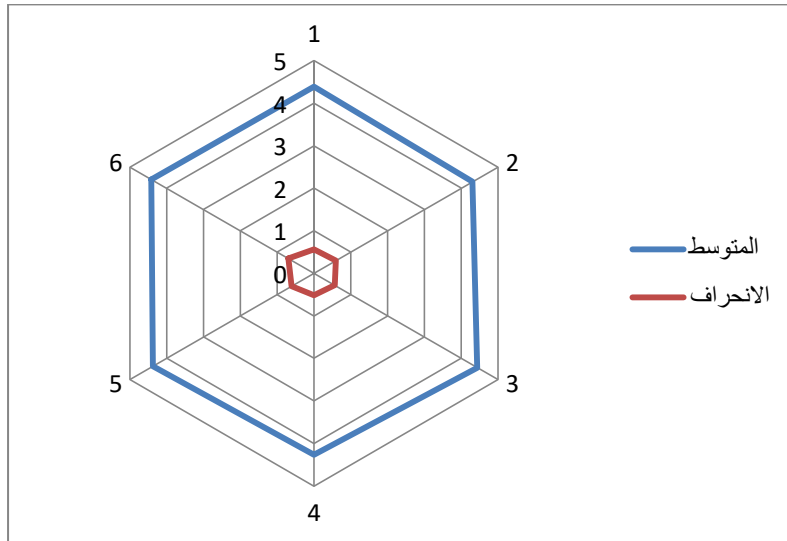
وفيما يلي عرض المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة لجودة طرائق التدريس:

جدول رقم (41): يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على بعد جودة طرائق التدريس.

ترتيب العبارة	النتيجة	الانحراف المعياري	المتوسط	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المقياس	فقرات البعد الخامس: جودة طرائق التدريس
3	مرتفع جداً	0,56	4,39	143	195	4	3	0	تكرار	إثارة دافعية المتعلم وتفاعله مع المادة
				%41,4	%56,5	%1,2	%0,9	0	نسبة%	
5	مرتفع جداً	0,59	4,30	126	197	21	1	0	تكرار	توظيف تقنيات حديثة في التعليم بطريقة جيدة
				%36,5	%57,1	%6,1	%0,3	0	نسبة%	
1	مرتفع جداً	0,56	4,43	160	177	6	2	0	تكرار	ربط التلاميذ بالواقع ومساعدتهم على حل المشكلات
				%46,4	%51,3	%1,7	%0,6	0	نسبة%	
6	مرتفع جداً	0,51	4,27	102	236	5	2	0	تكرار	التنوع و الامام بالمعارف الأساسية مع مراعاة طبيعة الأهداف
				%29,6	%68,4	%1,4	%0,6	0	نسبة%	
4	مرتفع جداً	0,61	4,37	149	176	18	2	0	تكرار	توفير التغذية الراجعة للمعلم والمتعلم
				%43	%51	%5,2	%0,6	0	نسبة%	

2	مرتفع جدا	0,69	4,42	175	150	12	7	1	تكرار	الابتعاد عن التلقين وتشجيع البحث و الابداع
				%50,7	%43,5	%3,5	%2	%0,3	نسبة%	

المصدر: من إعداد الباحثة اعتمادا على مخرجات برنامج spss. V 20



الشكل رقم (18): يبين رسم بياني راداري للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبعده جودة طرائق التدريس.

المصدر: من إعداد الباحثة باستخدام برنامج Excel.

من خلال الجدول السابق والشكل يتضح أن فقرات بعد جودة طرائق التدريس تظهر بمستوى مرتفع جدا،

حيث جاءت في المرتبة الأولى فقرة (ربط التلاميذ بالواقع ومساعدتهم على حل المشكلات) بمتوسط

حسابي قدره 4,43 وانحراف معياري قدره 0,56، وفي المرتبة الثانية جاءت فقرة (الابتعاد عن التلقين

وتشجيع البحث والابداع) بمتوسط حسابي قدره 4,42 وانحراف معياري قدره 0,69، واحتلت المرتبة

الثالثة فقرة (إثارة دافعية المتعلم وتفاعله مع المادة) بمتوسط حسابي قدره 4,39 وانحراف معياري قدره

0,56، بينما في المرتبة الرابعة جاءت فقرة (توفير التغذية الراجعة للمعلم والمتعلم) بمتوسط حسابي قدره

4,37 وانحراف معياري قدره 0,61 واحتلت في المرتبة الخامسة فقرة (توظيف تقنيات حديثة في التعليم

بطريقة جيدة) بمتوسط حسابي قدره 4,30 وانحراف معياري قدره 0,59، وفي المرتبة السادسة والأخيرة فقرة

(التنوع والامام بالمعارف الأساسية مع مراعاة طبيعة الأهداف) بمتوسط حسابي قدره 4,27 وانحراف

معياري قدره 0,51.

من خلال الجداول السابقة والأشكال نقول بأن: يوجد تباين في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات الجودة التعليمية حسب أبعادها: جودة أداء المعلم، جودة التلميذ، جودة الإدارة المدرسية، جودة المناخ التعليمي، جودة طرائق التدريس. بمستوى مرتفع جدا.

2. مناقشة النتائج على ضوء الدراسات السابقة:

2. 1 مناقشة نتائج الفرضية العامة:

تم الانطلاق في هذه الدراسة من فرضية عامة تنص على أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين كل من متغير الكفايات التدريسية ومتغير الجودة التعليمية. وبتطبيق معامل بيرسون تبين أنه توجد علاقة ارتباطية طردية بين المتغيرين، مما يدل على أن العلاقة بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعتبر أساسية لتحقيق نجاح العملية التعليمية بشكل شامل وفعال، حيث أن التدريس الجيد يعتبر أحد أهم عوامل التأثير على جودة التعليم وفعالته ومن ثم فإن توفير الكفايات التدريسية المناسبة يعد جوهرًا لضمان تقديم تعليم عالي الجودة وهذا ما أكدت عليه دراسة الجعافرة عبد السلام (2014) حيث أشار إلى أن امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية وفق معايير الجودة كان متوسطًا وهذا ما يستوجب وضع رؤية لتطوير كفايات المعلم من أجل الوصول بجودة أدائه وتميزه لضمان الجودة والحصول على مخرجات تعليمية جيدة.

وتعتبر الكفايات التدريسية مجموعة من المهارات والمعرفة والاتجاهات التي يحتاجها المعلم ليكون قادرًا على تحقيق أهداف التعليم بفعالية، فهي تشمل القدرة على التخطيط والتنظيم والتواصل الفعال من التلاميذ، وإلى استخدام الطرق التعليمية المناسبة لتلبية احتياجات المتعلمين المختلفة، بالإضافة إلى القدرة على تقديم التغذية الراجعة بشكل فعال. كما أنه بفضل وجود الكفايات التدريسية يمكن للمعلمين توجيه المتعلمين

نحو تحصيل أكاديمي جيد، وتطوير مهاراتهم الحياتية بشكل شامل وهذا ما أشار إليه جاكاريجا كيتا (2016).

وبهذا الصدد عرج كريم حواس علي (2020) في دراسته إلى أن وعي المعلمين بالأهداف التعليمية وإلمامهم بطرائق القياس والتقويم تعد من المهام الأساسية في عملية التدريس.

كما تسهم الكفايات التدريسية في تعزيز الجودة التعليمية من خلال توفير بيئة تعليمية مناسبة ومحفزة للتعلم، فعندما يكون لدى المعلم القدرة على توجيه التلاميذ بشكل فعال وتحفيزهم للمشاركة والتفاعل في الفصل الدراسي فإن ذلك يؤدي إلى تحسين تجربة التعلم وزيادة مستوى الفهم والاستيعاب لديهم. علاوة على ذلك تسهم الكفايات التدريسية في تعزيز الابتكار والتطوير في مجال التعليم حيث يبحث المعلمون المؤهلون باستمرار عن أفضل الطرق والتقنيات لتحسين عملية التعليم وتحقيق نتائج أفضل للتلاميذ. وبشكل عام فإن وجود الكفايات التدريسية يعزز الجودة التعليمية بشكل ملحوظ ويسهم في تحقيق نتائج إيجابية ملموسة في التعليم وبذلك يمكن القول بأن العلاقة بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية لا تقتصر فقط على تحقيق أهداف التعليم بل تتعداها لتشمل تطوير التلاميذ وتحسين تجربتهم التعليمية بشكل شامل مما يسهم في بناء مجتمعات مثقفة ومتطورة.

## 2. 2 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الأولى:

تم مناقشة نتائج الفرضية القائلة بأنه "توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير السن" في جزئين تمثلا في فرضيتين، الأولى هي "توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الكفايات التدريسية تعزى إلى متغير السن"، حيث تعتبر الكفايات التدريسية للمعلمين في التعليم الابتدائي أحد الجوانب الرئيسية التي تؤثر على التعليم وفعالته، وتشير نتائج الدراسة إلى أهمية النظر إلى عامل السن عند

تقييم كفايات المعلمين في التعليم، حيث أن السن قد يؤثر على مهارات التواصل والتفاعل مع التلاميذ باعتبارها أساسية لفعالية التدريس، ويجدر الإشارة أيضا إلى أهمية توظيف استراتيجيات تطويرية مخصصة لتعزيز كفايات المعلمين في مختلف الأعمار وذلك بفهم أفضل لتأثير السن على الكفايات التدريسية ويمكن للمؤسسات التعليمية تطوير برامج تدريبية تستهدف تحسين أداء المعلمين بشكل عام، وهذا ما أشارت إليه دراسة عواريب **خضر (2016)** بتأكيدا على ضرورة التكيف مع البرامج التدريبية أثناء الخدمة وأن لا يتم الاعتماد على سنوات التدريس كمصدر وحيد لتحسين كفايات المعلم التدريسية.

أما الفرضية الثانية "توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى إلى متغير السن"، والتي من خلالها تقدم هذه الدراسة تحليلا لتأثير السن على جودة التعليم حيث هدفت إلى فحص ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين حول جودة التعليم تعزى إلى السن، وأظهرت النتائج أن السن ليس عاملا مؤثرا بشكل كبير على جودة التعليم في سياق التعليم الابتدائي، وقد تكون هناك عوامل أخرى أكثر تأثيرا مثل التدريب والدعم الذي يتلقاه المعلمون وظروف العمل وخبراتهم السابقة، كما تشير الدراسة إلى عدم الاعتماد على السن كمؤشر رئيسي لجودة التعليم، بديلا عن ذلك ينبغي على المؤسسات التعليمية التركيز على توفير الدعم والتدريب المستمر لجميع المعلمين بغض النظر عن أعمارهم بهدف تعزيز الجودة التعليمية وتحقيق أداء متميز في الفصول الدراسية.

## 2. 3 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثانية:

— توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية

والجودة التعليمية تعزى إلى متغير مؤسسة التخرج.

في عالم التعليم يعتبر تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين أمراً حاسماً لضمان تقديم تجارب تعلم فعالة، ورغم

أن مؤسسات التخرج مثل الجامعات ومعاهد التكوين والمدارس العليا للأساتذة تلعب دوراً مهماً في تقديم

برامج تعليمية وتدريبية لتطوير الكفايات التدريسية والجودة التعليمية، إلا أن الدراسة الحالية أظهرت أن

الفروق في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية لا تعزى بشكل

رئيسي للمؤسسة التي تخرجوا منها ويتفق ذلك مع دراسة كمال أمينة (2003) حيث أشارت إلى أن

أفراد العينة لديهم إدراك بأهمية الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية بغض النظر عن نوع تأهيلهم.

فقد أوضحت النتائج أن الفرضية "توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم

الابتدائي في الكفايات التدريسية تعزى لمتغير مؤسسة التخرج" غير محققة، أي أن هناك عدة عوامل

أخرى تؤثر على استجابات معلمي التعليم الابتدائي على الكفايات التدريسية، على سبيل المثال يمكن

دراسة العوامل الفردية كخبرة المعلم ومهاراته التعليمية ومدى تدريبه المهني، أو عوامل المؤسسة التعليمية مثل

البرامج التدريبية والدعم المقدم للمعلمين وثقافة المدرسة وموارد التعلم المتاحة، وقد اتفقت دراستنا مع دراسة

عواريب لخصر (2010) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى إلى

مؤسسة التخرج، كما اتفقت النتائج مع دراسة موسى عمر نور (2017).

كما أوضحت النتائج أن الفرضية "توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم

الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى لمتغير مؤسسة التخرج" غير محققة، وهذا ما خلصت إليه نتائج

دراسة قادة يزيد (2012) حيث أنه لا يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية على تطبيق إدارة الجودة الشاملة

يعزى للمتغيرات الشخصية كمؤسسة التخرج، وفي ذات الصدد جاءت دراسة موسى عمر نور (2017). وعرج عواريب لخضر (2016) عن نفس الفكرة من حيث أنه لا توجد فروق في احتياجات عينة الدراسة تبعا لنوع المؤهل العلمي، ويمكن أن يرجع ذلك إلى أن مؤسسات التخرج باختلافها تتشارك في أنها تهدف إلى توفير تعليم عالي ومتخصص للطلاب والمعلمين المستقبليين وتسعى إلى تطوير الكفاءات والمهارات الأكاديمية والتدريسية للطلاب والمعلمين، كما أنها توفر الدعم الأكاديمي والمهني وتشجع على التعلم والتطوير المستمر.

## 2. 4 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الثالثة:

والتي نصها "توجد فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم". تعتبر الخبرة في التعليم عاملا حاسما يؤثر بشكل كبير على استجابات المعلمين للكفايات التدريسية والجودة التعليمية، فهي تمثل مصدرا لتطوير المهارات وتحسين أداء المعلمين. لكن الدراسة الحالية أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير الخبرة في التعليم.

وهذا ما جاء في الفرضية الجزئية "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة في التعليم" التي لم تتحقق من خلال الدراسة الحالية، ويتفق ذلك مع دراسة كل من بن عمار ساره (2023) ودراسة مشطر حسين (2015). حيث يرجع عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة في التعليم إلى إمكانية التفكير في هذه المسألة بمنظور مختلف يركز على عوامل أخرى مثل الدعم الإداري والمنهج التعليمي والتوجيه المهني، وتحليل هذه العوامل بدقة وإظهار تأثيرات العوامل الأخرى المحتملة على النتائج، كما يرجع ذلك إلى أن هناك تفاوت في



جودة البرامج التدريبية والتطوير المهني حيث أنه إذا كانت البرامج التدريبية والفرص المقدمة للمعلمين لتطوير مهاراتهم وزيادة خبراتهم غير فعالة فقد لا يكون للخبرة المهنية تأثير يلاحظ على مستوى الكفايات التدريسية، كما أن عدم وجود توجيه ودعم مستمر من الإدارة المدرسية أو الأطر التربوية قد يكون من الصعب على المعلمين تحسين مهاراتهم بالشكل المطلوب.

ويرجع عدم تحقق الفرضية الجزئية "توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في الجودة التعليمية تعزى لمتغير الخبرة في التعليم" إلى أنه يجب أن تؤخذ في الاعتبار العوامل الفردية لكل معلم، فقد يكون لدى المعلم ذوي الخبرة القليلة مهارات تعليمية فعالة وطرق تدريس مبتكرة تؤدي إلى نتائج جيدة بينما قد يفتقر بعض المعلمين ذوي الخبرة الطويلة إلى هذه القدرات، بالتالي يجب تحليل تأثير الخبرة في التعليم على الجودة التعليمية بالاعتماد على تقدير شامل لمهارات كل معلم على حدى، وهذا ما أشارت إليه دراسة قادة يزيد (2012)، ودراسة مشطر حسين (2015). كما أن للعوامل الخارجية كالبينة المدرسية وظروف العمل والدعم الاجتماعي تأثير على أداء المعلمين بشكل أكبر من تأثير الخبرة المهنية.

## 2. 5 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الرابعة:

"تباين استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات كفاياتهم التدريسية حسب أبعادها: كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية إدارة الفصل، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية التقويم". حيث أن هناك تباينات طفيفة في استجابات معلمي التعليم الابتدائي بخصوص مستويات كفاياتهم التدريسية وفقا لأبعادها المختلفة التي جاءت حسب الترتيب المبين سابقا، حيث يعكس هذا الترتيب الأولويات والتحديات التي يواجهها المعلمون في تطوير مهاراتهم التدريسية وهذا ما يتفق مع دراسة سليمان أحمد (2015) التي نصت على أن هناك اتفاقا بين جميع أفراد العينة على أهمية توافر الكفايات

التدريسية لمعلمي المرحلة الابتدائية، وكان ترتيب الكفايات حسب أهمية وضرورة توافرها أولها الكفايات الشخصية ثم الكفايات الخاصة بتنفيذ الدرس، تليها كفايات التخطيط، ثم الكفايات الأكاديمية، وأخيرا كفايات التقويم. وفي الدراسة الحالية جاءت في المرتبة الأولى كفاية إدارة الفصل التي تعد أحد أهم عناصر الكفاية التدريسية لأنها تؤثر بشكل كبير على بيئة التعلم وتجربة التلاميذ، وتعتبر قدرة المعلم على إدارة الفصل بفعالية وتوجيه سلوك المتعلمين وإدارة الوقت وتنظيمه وحل النزاعات أمورا حاسمة لضمان تحقيق أهداف التعلم، حيث يتضح من خلال النتائج أن مستوى كفاية إدارة الفصل حسب استجابات معلمي الابتدائي مرتفعة جدا، ويظهر ذلك من خلال ممارسة المعلم لمهارة التعامل بالعدل والمصادقية مع جميع التلاميذ، والقدرة على حفظ النظام والهدوء داخل الفصل، وتوفير المناخ التعليمي الذي تسوده العلاقات الانسانية داخل الفصل، وكذلك تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق التعلم، إضافة إلى قدرة المعلم على تسيير واستثمار الوقت المخصص للتعلم، وتحقيق التعاون الجماعي مع التلاميذ ومشاركتهم في الأنشطة، واتباع المعلم لأساليب تربوية حديثة في التعامل مع التلاميذ.

ثم تأتي في المرتبة الثانية كفاية تنفيذ الدرس التي تعتبر القدرة على تقديم المحتوى التعليمي بطريقة فعالة وملائمة لاحتياجات التلاميذ، ويشمل ذلك استخدام استراتيجيات التدريس المتنوعة وتحفيز مشاركة المتعلمين وتوجيههم نحو تحقيق أهداف التدريس بنجاح وتوافقت هذه النتائج مع دراسة **طياب محمد (2003)** التي كانت من بين نتائجها ممارسة الأساتذة لمهارات التنفيذ وإدارة الصف كانت بدرجة أداء أكثر من ممارستهم لمهارات التخطيط والتقويم، حيث يتضح من خلال نتائج الدراسة الحالية أن مستوى كفاية تنفيذ الدرس حسب استجابات معلمي الابتدائي كانت مرتفعة جدا، ويظهر ذلك من خلال ممارسة مهارة الوضوح والطلاقة والاستخدام الجيد للصوت والإيماءات ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في مستوى التحصيل، كذلك استعمال اسلوب التعزيز والتحفيز في عملية التدريس والتمهيد للدرس

باستخدام عبارات التشويق لإثارة دافعية التلاميذ، بالإضافة إلى استخدام الأمثلة التوضيحية المناسبة للدرس، وعرض المعلومات والأفكار بشكل مترابط يسهل على التلاميذ استيعابها ومشاركة التلاميذ في الأنشطة التعليمية واثاحة فرص الاستفسار لهم، كذلك الربط بين موضوع الدرس والمواضيع الأخرى للاستيعاب بشكل متكامل.

وجاءت في المرتبة الثالثة كفاية التخطيط للدرس التي تعتبر أساسية لتحقيق أهداف التعلم، وتحديد الاستراتيجيات والأنشطة المناسبة وتقييم الاحتياجات والمستويات المختلفة للطلاب، حيث اتضح من خلال الدراسة الحالية أن مستوى كفاية التخطيط للدرس حسب استجابات معلمي الابتدائي كانت مرتفعة جدا، ويظهر ذلك من خلال التحضير المسبق لموضوع الدرس وصياغة أهدافه مسبقا، و تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس التي تلي احتياجات التلاميذ، كذلك تحديد استراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس، والاستفادة من المراجع التربوية والعلمية التي تخدم تدريس المقرر وتوزيع زمن الحصة حسب عناصر الدرس.

وتليها كفاية التقويم حيث يعتبر مرحلة حاسمة في عملية التعلم ويتضمن ذلك استخدام أدوات التقويم المناسبة، وتوفير ردود فعل بناءة، و توجيه المتعلمين نحو التحسين المستمر، حيث أن نتائج الدراسة أوضحت أن مستوى كفاية التقويم حسب استجابات المعلمين كانت مرتفعة جدا، ويظهر ذلك من خلال دقة وموضوعية المعلم في وضع درجات الاختبار، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند طرح الأسئلة والتحقق من استيعاب التلاميذ للمادة العلمية، كذلك القدرة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ والتركيز على الهدف من التقويم ووقت تنفيذه، بالإضافة إلى القدرة على تحليل نتائج التقويم وتعديلها ووضع المعلم لأسئلة شاملة للمنهاج وتشمل جوانب شخصية التلاميذ.

وبعدها كفاية استخدام الوسائل التعليمية حيث أن استخدامها بالطريقة المناسبة والمتنوعة يعتبر وسيلة فعالة لتعزيز تجربة التعلم وفهم التلاميذ للمفاهيم، وتشمل الوسائل التعليمية العروض التقديمية والمواد المرئية والأنشطة التفاعلية وغيرها، حيث أثبتت الدراسة أن مستوى كفاية استخدام الوسائل التعليمية حسب استجابات معلمي الابتدائي كانت مرتفعة جدا، ويظهر ذلك من خلال قدرة المعلم على استخدام السبورة بطريقة هادفة وفعالة واستخدام الوسائل التعليمية في تبسيط المعلومات وتسهيل اكتسابها واستخدامها بطريقة صحيحة في الوقت المناسب، كذلك التنوع في استخدام هذه (السبورة، أجهزة العرض...) والحرص على تدريب التلاميذ على استخدامها بشكل جيد. وهذا ما يتوافق مع دراسة بن كريمة بوحفص (2017) ودراسة مشطر حسين (2015).

يعكس هذا الترتيب الذي تم تقديمه الأولويات والتحديات التي يواجهها المعلمون في مسعاهم لتحقيق أهداف التعليم في الفصول الدراسية، و يجب على المسؤولين والتربويين الاهتمام بتطوير هذه الكفايات بشكل شامل لضمان التميز التعليمي في المدارس الابتدائية.

## 2. 6 مناقشة نتائج الفرضية الجزئية الخامسة:

بعد عرض البيانات السابقة حول هذه الفرضية "تتباين استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات الجودة التعليمية حسب أبعادها: جودة أداء المعلم، جودة التلميذ، جودة الإدارة المدرسية، جودة المناخ التعليمي، جودة طرائق التدريس". تبين أن هناك تباينات طفيفة في استجابات معلمي التعليم الابتدائي في مستويات الجودة التعليمية حسب أبعادها، حيث كانت في المرتبة الأولى جودة أداء المعلم باعتباره العامل الرئيسي في عملية التعلم. فإذا كان المعلم قادرا على تقديم المحتوى التعليمي بشكل فعال وجذاب، وتوجيه التلاميذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية، فإنه من المرجح أن تكون جودة تعليمية عالية. وهذا ما أكدت عليه دراسة العنزي بشرى (2007) حيث أنها توصلت إلى تحديد الجوانب المختلفة لدور

المعلم في الألفية الثالثة في التعليم العام، منها جانب تنسيق المعرفة وتطويرها، جانب توفير بيئة صفية معززة للتعلم، جانب توظيف تقنية المعلومات في التعلم، جانب تفريد التعليم، جانب ربط المدرسة بالمجتمع، جانب العناية بأساليب التقويم، جانب تعليم الطلاب لغة الحوار، وأثبتت الدراسة الحالية أن مستوى جودة أداء المعلم حسب استجابات معلمي الابتدائي مرتفع جدا، ويظهر ذلك من خلال التزام المعلم بأخلاقيات المهنة والعمل بوزع وضمير، والاهتمام بكل التلاميذ والاختلاف بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية والعدل بينهم، وقدرته على زيادة فاعلية التلاميذ ورفع تحصيلهم الدراسي وكذلك المرونة في التعامل مع العاملين بالمؤسسة التعليمية، إضافة إلى الالتزام باللوائح والأنظمة و التعليمات المنظمة للأداء التعليمي، والاستفادة من برامج تدريبية في مجال الجودة التعليمية وتطوير المهارات.

وفي المرتبة الثانية جاءت جودة طرائق التدريس لأنها تلعب دورا حاسما في توصيل المحتوى التعليمي للمتعلمين بشكل فعال وملائم. فإذا كانت طرق التدريس متنوعة وملائمة لاحتياجات ومستويات التلاميذ المختلفة فإن ذلك يساعد في تحقيق نتائج تعلم أفضل، حيث أكدت الدراسة على أن مستوى جودة طرائق التدريس حسب استجابات معلمي الابتدائي مرتفع جدا، ويظهر ذلك في ربط التلاميذ بالواقع ومساعدتهم على حل المشكلات والابتعاد عن التلقين وتشجيع البحث والابداع، إضافة إلى إثارة دافعية المتعلم وتفاعله مع المادة وتوفير التغذية الراجعة للمعلم والمتعلم، كذلك توظيف تقنيات حديثة في التعليم بطريقة جيدة والتنوع والامام بالمعارف الأساسية مع مراعاة طبيعة الأهداف.

تليها جودة التلميذ التي تعتمد على مدى استجابة التلاميذ ومشاركتهم في عملية التعلم، فإذا كانت جودة التلاميذ عالية بمعنى أنهم مستعدون للتعلم ويظهرون اهتماما بمواد الدراسة فإنه من المرجح أن يكون للتعليم جودة عالية أيضا، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى جودة التلميذ حسب استجابات معلمي الابتدائي مرتفع جدا، وذلك من خلال احترام التلاميذ للأنظمة والقوانين التربوية والمشاركة الجماعية والتفاعل

للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم، إضافة إلى القدرة على الفهم والتحليل والتقييم للمعلومات وتطبيقها عمليا، والقدرة على التعامل مع التطورات التكنولوجية والقدرة على التعلم الذاتي.

وبعدها جاءت جودة المناخ التعليمي لأنه يؤثر بشكل كبير على تجربة التعلم للتلاميذ، فإذا كان هناك بيئة تعليمية داعمة ومحفزة فإن ذلك يعزز تحقيق جودة التعليم والنجاح الأكاديمي، حيث أثبتت الدراسة أن مستوى جودة المناخ التعليمي حسب استجابات معلمي الابتدائي مرتفع جدا، ويظهر ذلك من خلال الاهتمام بطريقة جلوس التلاميذ بشكل منظم وتوفر عناصر السلامة والأمان والصحة، والالتزام بالوقت في تقديم الدروس، إضافة إلى تبني نظام الحوافر والمكافآت المادية والمعنوية لتحسين الأداء، واستعمال أجهزة وأدوات حديثة لعرض الدرس والقائه ، كذلك أن يكون عدد التلاميذ داخل الصف مناسب ومساعد لعملية التعليم.

وفي المرتبة الأخيرة جاءت جودة الادارة المدرسية التي تلعب دورا هاما في توفير الدعم والموارد اللازمة للمعلمين والتلاميذ، ومن خلال توفير بيئة عمل مناسبة وتوجيه السياسات والبرامج التربوية، وبذلك يمكن للإدارة المدرسية أن تساهم في تحسين جودة التعليم. وهذا ما أكدت عليه دراسة **صباحي حنان (2019)** حيث اتضح أن الإدارة تهتم بتوفير الفرص للموظفين من جميع الفئات ومن خلال بناء فرق العمل مما أدى إلى التحسين المستمر في أداء العمل وتطبيق إدارة الجودة الشاملة. وأظهرت الدراسة أن مستوى جودة الإدارة المدرسية حسب استجابات معلمي الابتدائي مرتفع جدا، ويظهر ذلك من خلال غرس روح التعاون في العمل واعتبار الجودة مسؤولية الجميع، وتشجيع المعلمين والعاملين على تطوير كفاياتهم وتحسين اداءهم، تحديد الأهداف ووضع خطط لتنفيذها عن طريق الابداع والابتكار، كذلك اشراك المعلمين والعاملين في صنع القرارات وحل المشكلات، والاخذ بآراء المعلمين والعمال والتلاميذ والأولياء واقتراحاتهم، مع تحديد مواطن القوة والضعف في المؤسسة.

ويعود ترتيب هذه الأبعاد إلى أولويات تم وضعها حسب استجابات المعلمين في محاولتهم لتحسين جودة التعليم، حيث يركزون في البداية على جودة أداء المعلم وطرق التدريس، ثم يأتي دور التلاميذ والبيئة التعليمية وأخيرا دور الإدارة المدرسية في توفير الدعم و الموارد اللازمة.

## خاتمة:

يمكن استنتاج أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية في استجابات معلمي التعليم الابتدائي، هذا يشير إلى أن تحسين الكفايات التدريسية للمعلمين قد يسهم بشكل مباشر في تحسين الجودة التعليمية، كذلك تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية بناءً على متغير السن مما يعكس تأثير العمر على الكفايات التدريسية، في حين لم تظهر فروق في الجودة التعليمية تبعاً للسن من جهة أخرى، لم تظهر الدراسة فروقاً ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية تعزى إلى متغير مؤسسة التخرج أو الخبرة في التعليم، مما يشير إلى أن هذه العوامل ليست مؤثرة بشكل كبير على المتغيرات المدروسة، كما أظهرت الدراسة تبايناً في استجابات المعلمين في مستويات كفاياتهم التدريسية وأبعادها المختلفة (كفاية التخطيط للدرس، كفاية تنفيذ الدرس، كفاية إدارة الفصل، كفاية استخدام الوسائل التعليمية، كفاية التقويم) بمستوى مرتفع جداً. وبالمثل أظهرت استجابات المعلمين مستويات مرتفعة جداً في أبعاد الجودة التعليمية (جودة أداء المعلم، جودة التلميذ، جودة الإدارة المدرسية، جودة المناخ التعليمي، جودة طرائق التدريس).



## خاتمة عامة:

بناءً على نتائج الدراسة، يمكن التأكيد على الأهمية الكبيرة للكفايات التدريسية في تحسين الجودة التعليمية في التعليم الابتدائي حيث أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية موجبة بين الكفايات التدريسية والجودة التعليمية، مما يعزز فكرة أن تطوير مهارات المعلمين وقدراتهم التدريسية ينعكس إيجابياً على جودة التعليم المقدم، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تعزى إلى متغير السن، مما يشير إلى أن العمر يلعب دوراً في تحسين الكفايات التدريسية. ومع ذلك لم تظهر فروق في الجودة التعليمية بناءً على السن، مما يشير إلى أن الجودة التعليمية قد تتأثر بعوامل أخرى غير مرتبطة بالعمر وحده. ومن الملاحظ أن مؤسسة التخرج والخبرة في التعليم لم تشكل فروقاً ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية أو الجودة التعليمية، مما يبرز أهمية التركيز على التدريب المستمر والتطوير المهني بغض النظر عن خلفية المعلم التعليمية أو سنوات خبرته. وتباين استجابات المعلمين في مستويات الكفايات التدريسية والجودة التعليمية وفقاً لأبعادها المختلفة وذلك يدل على ضرورة الاهتمام بجميع جوانب العملية التعليمية، بدءاً من التخطيط والتنفيذ إلى إدارة الفصل واستخدام الوسائل التعليمية والتقييم.

في الختام، تعزز هذه النتائج الدعوة إلى الاستثمار في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين كوسيلة فعالة لتحسين الجودة التعليمية، وأن توفير الدعم والتدريب المستمر للمعلمين سيؤدي إلى تحقيق نتائج تعليمية أفضل مما يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ورفع مستوى التعليم بشكل عام.

## التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة وتحليل البيانات قمنا بوضع بعض التوصيات وهي:

- \_\_ توفير بيئة تعليمية داعمة تضمن لأستاذ التعليم الابتدائي الأدوات والوسائل التعليمية الحديثة التي تساعد في أداء مهامه وفق معايير الجودة التعليمية.
  - \_\_ تقليل الأعباء الادارية عن الأساتذة لمنحهم الوقت الكافي للتركيز على الجوانب التربوية.
  - \_\_ تعزيز استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس مع تقديم برامج تدريبية لهم حول كيفية توظيفها بفعالية في الفصول الدراسية.
  - \_\_ اعتماد أساليب تقييم متنوعة تتجاوز الامتحانات التقليدية لتشمل التقييم التكويني والذاتي مما يعزز التعلم النشط ويشجع الابداع لدى التلاميذ.
  - \_\_ تشجيع الأساتذة على تطوير مهاراتهم الشخصية مثل التواصل الفعال وإدارة الصف وحل المشكلات التربوية بطرق مبتكرة.
  - \_\_ تشجيع الدراسات والأبحاث حول الكفايات التدريسية ومعايير الجودة التعليمية بما يساهم في تطوير المنظومة التربوية بناء على نتائج علمية دقيقة.
- هذه التوصيات يمكن أن تسهم بشكل كبير في تحسين جودة التعليم وتطوير كفايات الأساتذة نحو تحقيق تعليم ابتدائي أكثر كفاءة وجودة يساهم في إعداد أجيال قادرة على مواجهة تحديات المستقبل.

# المراجع

## قائمة المراجع:

القرآن الكريم

- ابن منظور، ج. ا. (1990). *لسان العرب*. بيروت: دار العلم للملايين.
- أبو حاققة، أ. (2007). *معجم النفائس الكبير*. ط1. لبنان: دار النفاس.
- أبو شعر، ع. ا. أ. (1997). *العينات و تطبيقاتها في البحوث الاجتماعية*. ط1. السعودية: الإدارة العامة للبحوث.
- الأحمد، خ. ط. (2004). *إعداد المعلم وتدريبه*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الأزرق، ع. ا. ص. (2000). *علم النفس التربوي للمعلمين*. ط1. لبنان: دار الفكر العربي.
- البدري، ط. ع. ا. (2005). *إدارة التعلم الصنفي: الأسس والاجراءات*. ط1. عمان: دار الثقافة.
- البيسوي، أ. (2003). *التقويم الذاتي والخارجي والاعتماد العام للجامعات العربية*. عمان: اتحاد الجامعات العربية.
- البطارسة، م. س. (2005). *بناء برنامج تدريبي قائم على كفايات الاقتصاد المعرفي للتنمية المهنية لمعلمات الاقتصاد المنزلي في الأردن، (أطروحة الدكتوراه)*. الأردن: جامعة عمان العربية.
- البوهي، ر. ع. ا. المصري، ا. ج. ماجد، أ. م. و عبد الرحيم، م. أ. (2018). *الجودة الشاملة في التعليم*. (ط 1). زراة: دار العلم و الايمان للنشر والتوزيع.
- البيلاوي، ح. ح. طعيمه، ر. أ. سليمان، س. أ. النقيب، ع. ا. سعيد، م. ا. البندري، م. ب. س. و عبد الباقي، م. أ. (2006). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد*. الأسس والتطبيقات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- البيلاوي، ح. ح. وسلامة، ح. (2003). *إدارة المعرفة في التعليم*. عمان: دار الوفاء
- الترتوري، م. ع. وجويحان، ا. ع. (2009). *إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- التميمي، ف. و الخطيب، أ. (2008). *إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات التأهيل للإيزو (9001)*. (ط1). عمان: عالم الكتب الحديث.
- التومي، ع. ا. (2005). *الكفايات. مقارنة نسقية*. (ط3). المغرب: دار الهلال وجدة.
- الجعافرة، ع. ا. ي. والزبيدين، خ. ع. ا. (2016). *درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس ومشرفي المرحلة في إقليم جنوب الأردن وفقاً لمعايير الجودة الشاملة*. مجلة البلقاء للبحوث والدراسات. 19 (1)، 117 \_ 141.

- الجماعي، ع. ا. أ. (2010). كفايات تكوين المعلمين اللغة العربية للمرحلة الثانوية أنموذجاً. (ط1). عمان: دار يافا العلمية ودار الجنادرية.
- الجوادي، ر. (2018). الكفايات الأساسية لمدرس القرن 21. (ط1). عمان: دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والنشر.
- الحداد، ع. إ. (2009). إدارة الجودة الشاملة. (ط1). عمان: دار الفكر.
- الحري، ر. (2010). القيادة وإدارة الجودة في التعليم العالي. (ط1). دار الثقافة.
- الحري، ر. (2010). مهارات الإدارة الصفية. (ط1). دار الفكر.
- الحري، ر. (2011). الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الحسناوي، ح. م. (2019). فعالية طرائق التدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلمية. (ط1). عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- الحسناوي، ح. م. ع. (2019). التقنيات التربوية الحديثة في التدريس. (ط1). عمان: دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
- الخالدي، م. (2008). نظام التربية و التعليم. (ط1). عمان: دار صفاء.
- الخطيب، م. ب. ش. (2003). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- الدريج، م. (2007). المعايير في التعليم: نماذج وتجارب لضمان جودة التعليم. (ط1). الدار البيضاء: سلسلة المعرفة للجميع.
- الريبيعي، م. ب. ع. (2013). مدخل لفهم جودة عملية التدريس: المنهج\_ أدوار المعلم\_ مدخل التدريس\_ الجودة التعليمية. (ط1). عمان: دار الفكر.
- السامرائي، م. ص. (2007). إدارة الجودة في القطاعين الإنتاجي والخدمي. (ط1). عمان: دار جرير.
- السايع، م. (2009). أدبيات في البحث في تدريس التربية الرياضية. (ط1). الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- السعيد، أ. أ. م. (2008). الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية بين رؤية ما بعد الحداثة والرؤية الإسلامية. الاسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- السليتي، ف. (2015). استراتيجيات التدريس المعاصرة. (ط1). الأردن: عالم الكتب الحديث.
- السيد، م. (2009). التربية المهنية: مبادئها واستراتيجيات التدريس والتقييم. (ط1). عمان: دار وائل.
- الشايب، م. ا. وبن زاهي، م. (د.ت). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد خاص: ملتقى التكوين بالكفايات، 14\_ 40.

- الشماس، ع. و ميلاد، م. م. (2018). *مناهج البحث في التربية وعلم النفس*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
- الصدوقي، م. (2013). *المفيد في التربية*. المغرب: غير معروف.
- الطائي، ي. ح، العبادي، م. ف، والعبادي، ه. ف. (2008). *إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي*. (ط1). الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.
- العامري، ع. ا. (2009). *المعلم الناجح*. عمان: دار أسامة.
- العنبي، م. ب. ن. (2007). *استراتيجية نظام الجودة في التعليم*. (ط1). ينبع: مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر.
- العدوان، ز. س. والحوامدة، م. ف. (2011). *تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق*. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العدواني، خ. م، حسن، ف. أ، والحضرمي، ن. س. (26 يناير، 2017). *الجودة في التعليم العام*. اليمن: ملتقى أسبوع جودة التعليم.
- الغزوي، م. ع. ا. (2004). *إدارة الجودة الشاملة*. الأردن: جامعة الاسراء الخاصة.
- العزة، س. ح. (2010). *الوسائل التعليمية والتكنولوجية المساعدة في خدمة العاديين وذوي الإعاقات المختلفة*. (ط1). عمان: دار الثقافة.
- العنزي، ب. خ. (2007). *تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام*. مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، السنوي 14، 127\_ 176.
- الغندور، م. ج. (2015). *البحث العلمي بين النظرية والتطبيق*. الامارات العربية المتحدة: دار الجوهرة.
- الفاربي، ع. ا. والغرضاف، ع. ا. (1994). *معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك*. المغرب: دار الخطاب للطباعة والنشر
- الفاضل، م. م. (2010). *كفايات المدير العصري للمؤسسة الإدارية والتربوية*. (ط1). عمان: دار الحامد.
- الفتلاوي، س. م. ك. (2008). *الجودة في التعليم: المفاهيم\_المعايير\_المواصفات\_المسؤوليات*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي، س. م. ك. (2003). *الكفايات التدريسية: المفهوم\_التدريب\_الأداء*. (ط1). الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفتلاوي، س. م. ك. (2010). *المدخل إلى التدريس*. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الفيروز أبادي، م. ا. م. ي. (2006). *القاموس المحيط*. (ط1). بيروت: دار الكتب العالمية.

- الكسباني، م. ا. ع. (2010). *مصطلحات في المناهج وطرق التدريس*. (ط1). الاسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- الكسجي، م. ف. (2012). *الجودة في التعلم عن بعد*. الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الضحية، ح. (2007). *الكفايات في علوم التربية: بناء كفاية*. المغرب: افريقيا الشرق.
- المحمودي، م. س. ع. (2015). *مناهج البحث العلمي*. (ط3). صنعاء: دار الكتب.
- المحياوي، ق. ن. ع. (2006). *إدارة الجودة في الخدمات*. الأردن: الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- المسعودي، أ. س. والجاس، ه. ع. ا. (2018). *كفايات القياس والتقويم لدى معلمة التعليم العام بتبوك وفق المعايير العالمية في ضوء بعض المتغيرات*. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4 (2)، 196\_225.
- المعطي، ع. س. وابداح، إ. (1996). *مستوى اكتساب الكفايات التعليمية لدى طلبة برنامج تأهيل المعلمين حاملين دبلوم كليات المجتمع إلى المستوى الجامعي في شمال الأردن \_ دراسة تقويمية* [رسالة ماجستير]. جامعة اليرموك.
- المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم. (د.ت). *سند تربوي تكويني على أساس المقاربة بالكفاءات*. <http://www.infpe.edu/dz>
- أبوسعيد، ع. ا، البريدية، ع. والحوسنية، ه. (2019). *استراتيجيات المعلم للتدريس الفعال*. (ط1). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بربري، م. أ. وبوكحيل، ع. ا. (د.ت). *أسس تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية التعليمية*. رأس مال الفكري في منظمات الأعمال العربية في ظل الاقتصاديات الحديثة. الملتقى الدولي الخامس. جامعة الشلف، الجزائر.
- بن زاف، ج. وزمام، ن. ا. (2014). *تأهيل المعلم كأحد متطلبات الإصلاح التربوي الجديد في ضوء نظرية الموارد البشرية \_ دراسة ميدانية ببعض المؤسسات التربوية لبلدية ورقلة [أطروحة دكتوراه]*. جامعة محمد خيضر.
- بن ساسي، ع. ودبابي، ب. (2011). *الكفايات التدريسية \_ الرصيد و الاحتياجات \_ لدى أساتذة رياضيات مرحلة التعليم المتوسط*. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، عدد 4 خاص: ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
- بن عمار، س. (2023). *مستوى الكفايات اللازمة للتعليم الشامل من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية*. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، 47 (2)، 351\_400.

- بن كريمة، ب. (2019). فعالية برنامج تدريبي في تنمية الكفايات التدريسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وأثره على التحصيل الدراسي للتلاميذ\_ دراسة تجريبية بمدينة ورقلة (أطروحة دكتوراه). ورقة: جامعة قاصدي مرباح.
- بن كريمة، ب. وعواريب، ل. (مارس، 2017). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم الانسانية و الاجتماعية، 28، 219\_ 232.
- بن موسى، ي. وبوضياف، ن. ب. ز. (ديسمبر، 2017). الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الخاصة. مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، 31، 629\_ 640.
- بهيبة، ش. ا. (2007). برنامج أنشطة مقترح في ضوء نظرية الذكاوات المتعددة لتحقيق أهداف تدريس الرياضيات بالمرحلة الابتدائية [أطروحة دكتوراه]. جامعة القاهرة.
- بوتكلاتي، ل. (أكتوبر، 2003). مفهوم الكفايات وبنائها عند فيليب بيرنو. مجلة علوم التربية، 3(25)، 69\_ 85.
- بوخلط، ع. ا. (2020). الجودة في المجال التربوي، المفهوم والمبادئ. مجلة دراسات انسانية واجتماعية، 9(3)، 127\_ 144.
- بوعموشة، ن. (2019). الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم\_ دراسة ميدانية بكلية العلوم الانسانية والاجتماعية بجامعة جيجل. (أطروحة دكتوراه). باتنة: جامعة باتنة 1.
- تركي، ر. (1990). أصول التربية والتعليم . (ط 2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- توي، ل. (2006). بيداغوجيا الكفايات والأهداف الاندماجية، تأثيرها على جودة التعليم والتكوين (ط 1). المغرب: سلسلة المكتبة التربوية.
- جابر، و. أ. (2005). طرق التدريس العامة. (ط 2). عمان: دار الفكر.
- جاكاريجا، ك. واسماعيل، م. ز. (15 ديسمبر، 2016). الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين. المجلة العربية في العلوم الانسانية والاجتماعية، 8(25)، 333\_ 358.
- جامل، ع. ا. ع. (2001). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي. (ط 1). عمان: دار المناهج.
- جرادات، ع، عبيدات، ذ، وأبو غزالة، ه. (2008). التدريس الفعال. (ط 1). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- جونايير، ف. (2005). نحو فهم عميق للكفايات، الكفايات والسوسيولوجية. المغرب: منشورات عالم التربية.



- حرقاس، و. (ديسمبر، 2008). مدى إعداد معلمي السنة أولى ابتدائي لتطبيق المقاربة بالكفاءات ضمن الإصلاحات التربوية الجديدة حسب المعلم والمفتش. الجزائر. (30)، 67\_75.
- حروش، ر. (2016). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية: محاولة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في التعليم الثانوي باستخدام التحليل النظامي. (ط1). القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- حمادنة، م. م. وعبيدات، خ. ح. (2012). مفاهيم التدريس في العصر الحديث: طرائق، أساليب، استراتيجيات. (ط1). الأردن: عالم الكتب الحديث.
- حمدان، م. (2007). معجم مصطلحات التربية والتعليم. (ط1). عمان: دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع.
- حمدان، م. ز. (1985). قياس كفاية التدريس وطرقه ووسائله الحديثة. الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- حمدان، م. ز. (1997). التربية العلمية الميدانية \_ مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية. القاهرة: دار التربية الحديثة.
- حمود، خ. ك. (2007). إدارة الجودة الشاملة. (ط3). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- حواس، ك. ع. وحسن، أ. ع. ع. (يناير، 2022). دور الكفايات التعليمية لتحقيق جودة أداء التدريسي في قسم التربية الفنية. مجلة بحوث الشرق الأوسط، 71، 247\_272.
- خزعلي، ق. م. ومومني، ع. ا. (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. مجلة دمشق، 26 (3).
- خضر، ف. ر. (2006). طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- خليل، ع. س. (1990). استخدام التعليم المصغر في تنمية بعض الكفاءات التدريسية العامة لدى الطلبة المعلمين. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 1 (6)، 45\_79.
- دويدري، ر. و. (2000). البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العلمية (ط1). سوريا: دار الفكر المعاصر
- ديمغ ورونبرت، ه. (2009). إدارة الجودة الشاملة. القاهرة: كنوز للنشر والتوزيع.
- راشد، ع. (2005). كفايات الأداء التدريسي. (ط1). القاهرة: دار الفكر العربي.
- رشوان، ح. ع. ا. (2006). العلم والتعليم والمعلم من منظور علم الاجتماع. الاسكندرية: دار شباب الجامعة
- رقاد، ص. وبروش، ز. ا. (2014). تطبيق نظام الجودة في مؤسسات التعليم العالي الجزائرية: آفاقه ومعوقاته. دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم العالي للشرق الجزائري (أطروحة دكتوراه). سطيف: جامعة سطيف 1.
- زيتون، ك. ع. ا. (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. (ط1). القاهرة: عالم الكتب.

- سلامة، ع. أ. والخريسات، س. ع. (2009). طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة. (ط1). عمان: دار الثقافة.
- سليمان، أ. س. و النجار، ع. م. (30 سبتمبر 2015). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم التربية الفنية في المرحلة الابتدائية من التعليم العام بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 16 (3)، 269\_301.
- سمارة، ن. أ. (2008). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية. (ط1). عمان: دار المسيرة.
- سيد فهمي، م. (2013). المدرسة المعاصرة و المجتمع. (ط1). الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- شاهين، ع. (2009). مبادئ التعليم المدرسي للأهل والمعلمين. (ط1). بيروت: دار الهادي للطباعة والنشر والتوزيع.
- شير، خ. ا، جامل، ع. ا، وأبو زيد، ع. ا. (2014). أساسيات التدريس. (ط1). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- شحاته، ح. (2014). أساسيات التدريس الفعال في العالم العربي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شنان، ف. والهجرسي، م. (2009). المعجم التربوي. سعيدة: المركز الوطني للوثائق التربوية.
- صادق، م. ا. (2014). إدارة الجودة الشاملة في التعليم. (ط1). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- صالح، ع. ع. (2014). ديمقراطية التعليم وإشكالية التسلسل والأزمات في المؤسسات الجامعية. عمان: دار اليازوري.
- صبري، م. ا. (2009). من الوسائل التعليمية إلى تكنولوجيا التعليم. مصر: سلسلة الكتاب الجامعي.
- طعيمة، ر. (2006). المعلم: كفاياته \_ إعدادُه \_ تدريبه. (ط2). القاهرة: دار الفكر العربي.
- طياب، م. وعمراني، ا. (2012). تقويم واقع الأداء التدريسي لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية بمرحلة التعليم المتوسط. مجلة علمية محكمة تصدر عن مخبر علوم النشاط البدني الرياضي، 3، 48\_49.
- عبد الجواد، ع. ا. (2000). ضبط الجودة: المفهوم \_ المنهج \_ الآليات و التطبيقات التربوية. مجلة التربية، 10 (33).
- عبد الفتاح، ف. (1996). المنهج العلمي لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات العربية. القاهرة: دار النهضة العربية.
- عبد الفتاح، م. أ. (2012). إدارة الجودة الشاملة: فكر و فلسفة قبل أن يكون تطبيق. (ط1). القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عبد المقصود، م. ا. (2007). المهارات العامة للتدريس. (ط1). الاسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

- عبيد، ح. ص. (يناير، 2021). أثر الاعتماد على تطبيق الجودة الشاملة في الجامعة الأردنية. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، 1 (1)، 221\_251.
- عشوي، م. (1992). أسس علم النفس الصناعي التنظيمي. الجزائر: المؤسسة الوطنية للكتاب.
- عطيه، ب. ر. والعربي، ه. ي. (2016). إدارة الجودة الشاملة (TOM) المفهوم والفلسفة والتطبيقات. (ط1). القاهرة: شركة روابط للنشر وتقنية المعلومات.
- عطيه، م. ع. (2009). الجودة الشاملة والجديد في التدريس. (ط1). عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عطيه، م. ع. (2015). الجودة الشاملة والمنهج. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علوان، ق. ن. (2013). إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الإيزو 9001:2000. (ط3). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عمران، خ. ع. (2012). تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعليمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات: رؤى تربوية معاصرة. (ط1). عمان: مؤسسة الوراق.
- عواريب، ل. وبن كريمة، ب. (2016). تشخيص الاحتياجات التدريبية من الكفايات التدريسية الأساسية لمعلمي المرحلة الابتدائية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3 (2)، 334\_352.
- عيد، غ. خ. (سبتمبر، 2004). قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت. دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (3)، 84\_121.
- غريب، ع. ا. (1996). التربية والخلفية السيكولوجية. مجلة عالم التربية، 1، 32\_46.
- غريب، ع. ا. (2003). استراتيجيات الكفايات وأساليب تقويم جودة تكوينها (ط3). المغرب: منشورات عالم التربية.
- فاتحي، م. (2004). تقييم الكفايات (ط1). المغرب: منشورات عالم التربية.
- فنتازي، ا. (ديسمبر، 2011). الطريق إلى الجودة. مجلة العلوم الانسانية، 36، 141\_163.
- فهيم، م. م. (2009). الأسس العلمية والعملية لطرق التدريس. (ط1). الاسكندرية: دار الوفاء لنديا الطباعة والنشر.
- قادة، ي. وشليل، ع. ا. (2012). واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الجزائرية. دراسة تطبيقية على متوسطات ولاية سعيدة. مجلة دفاتر اقتصادية، 3 (1)، 199\_213.
- قطيشات، م. ه. (2022). الجودة الشاملة في التعليم وفق معايير إنكيت. (ط1). عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- كرم، ا. م. (ديسمبر، 2002). ما مدى اتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم بدولة الكويت للكفايات التدريسية. مجلة العلوم النفسية والتربوية، 3 (4).

كمال، أ. ع. والحر، ع. ا. (2003). أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريسية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين . مجلة كلية التربية بجامعة الامارات العربية المتحدة، 20، 35\_ 93.

لشهب، أ. وبراهيمي، ب. (سبتمبر، 2017). معلم المرحلة الابتدائية وتحديات تعامله مع التلاميذ ذوي صعوبات التعلم .مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، 9 (30)، 225\_ 240.

مجيد، س. ش. والزيادات، م. ع. (2015). الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي. (ط2). عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.

محمد حسن، ر. (2001). إدارة الموارد البشرية. رؤية مستقبلية. الاسكندرية: الدار الجامعية.

مرعي، ت. أ. (1983). الكفايات التعليمية في ضوء النظم. (ط1). عمان: دار الفرقان.

مرعي، ت. أ. (2003). شرح الكفايات التعليمية. عمان: دار الفرقان.

مرعي، ت. أ. والحيلة، م. م. (2002). طرائق التدريس العامة. (ط1). عمان: دار المسيرة.

مساك، أ. (2009). الرهانات الأساسية لتفعيل الإصلاح التربوي في الجزائر. الإصلاح التربوي والتجديد. أعمال الملتقى الثالث. منشورات مخبر المسألة التربوية في الجزائر في ظل التحديات الراهنة. جامعة محمد خيضر، بسكرة. العدد 5.

مشطر، ح. (2010). الخلفية النظرية لبيداغوجيا الكفايات، المدرسة الجزائرية أي نموذج؟. مجلة دراسات نفسية وتربوية، العدد 4.

مشطر، ح. وحرقات، و. (2018). مشروع المؤسسة في الاصلاحات التربوية الجزائرية كنموذج للجودة التعليمية. 24، 53\_ 72.

مشطر، ح. وفرحاتي، ا. (2015). الوظيفة الاجتماعية للمدرسة وشروط كفاياتها التدريسية في ضوء معايير الجودة التعليمية (أطروحة دكتوراه). باتنة: جامعة الحاج لخضر \_باتنة.

مشنان، ب. وبن عروس، ج. (31 ديسمبر 2019). مستوى تطبيق معايير ضمان جودة التعليم العالي من وجهة نظر مسؤولي الإدارة بالجامعة. دراسة حالة بجامعة باتنة 1\_ 2. مجلة أبعاد اقتصادية، 9 (2)، 286\_ 308.

مقداد، م. وآخرون. (1993). قراءة في التقويم التربوي. الجزائر: مطبعة عمار قرني باتنة.

موسى، ع. ن. (2017). تطوير الكفايات التدريسية للأستاذ الجامعي وفق متطلبات الجودة الشاملة. دراسة ميدانية على أساتذة جامعة مقديشو. مجلة جامعة مقديشو، 3، 226\_ 264.

ناصر، ي. (2001). تدريب المعلم. منشورات جامعة دمشق.

ناقة، م. ك. (1987). البرنامج التعليمي القائم على الكفايات: أسسه واجراءاته. القاهرة: شركة مطابع الطبويجي.

Borich G. (1977). *The appraisal of teaching concepts and process*. California :Addison Wesley publishing company.

Duret, D., & Pillet, M. (2002). *Qualité en production: De ISO 9000 à six sigma*. Paris: Edition d'organisation.

Gibbs, G. (1992). *Improving The Quality of Student Learning*. Bristol: Technical and Educational Services Ltd.

Terfaya, N. (2004). *La démarche qualité dans l'entreprise et l'analyse des risques*. Alger: Edition Houma.

الملاحق

**الملحق رقم: 1**

قائمة الأساتذة المحكمين:

القسم	اسم ولقب الأستاذ
علم الاجتماع	أ. بوصنوبرة.
علم الاجتماع	أ. فرحان. م
علم الاجتماع	أ. حميدي.
علم النفس	أ. قدور. ك
علم النفس	أ. حرقاس. و
علم النفس	أ. بورصاص. ف. ز
علم النفس	أ. هامل. أ
علم النفس	أ. لعربي. س



الملحق رقم: 2



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية  
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي  
جامعة 08 ماي 1945 \_ قالة  
كلية العلوم الانسانية و الاجتماعية  
قسم علم النفس

استمارة استبيان بعنوان

الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي الابتدائي و علاقتها بمعايير الجودة التعليمية  
دراسة ميدانية ببعض مدارس قالة نموذجاً

أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه في تخصص علم النفس التربوي

أخي المعلم أختي المعلمة نرجو تعاونكم في هذا البحث وملء الاستبيان من خلال الإجابة على الأسئلة المطروحة بكل مصداقية لأن لها أثر فعال على نتائج البحث، ونحيطكم علماً أن هذه المعلومات سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.  
ملاحظة: الإجابة تكون بوضع علامة (X) أمام الاجابة المناسبة

إشراف البروفيسور:

مشطر حسين

إعداد الباحثة:

بوطابت بسمة

السنة الجامعية: 2023 / 2024

## البيانات الشخصية:

الجنس: ذكر  أنثى

السن: من 20 سنة إلى 29 سنة  من 30 سنة إلى 39 سنة

من 40 سنة إلى 49 سنة  من 50 سنة و ما فوق

مؤسسة التخرج: الجامعة  المدرسة العليا  معاهد التكوين

الخبرة في التعليم: من 1 سنة إلى 5 سنوات  من 6 سنوات إلى 10 سنوات

أكثر من 10 سنوات

## جزء خاص بالكفايات التدريسية

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	العبارة
					<b>عبارات خاصة بكفاية التخطيط للدرس</b>
					1. صياغة أهداف الدرس مسبقا
					2. تحديد الوسائل التعليمية المناسبة للدرس التي تلي احتياجات التلاميذ مسبقا
					3. تحديد أساليب وطرق التدريس المناسبة لموضوع المقرر الدراسي وجدولتها على مدار العام
					4. الاستفادة من المراجع التربوية والعلمية التي تُخدم تدريس المقرر
					5. التحضير المسبق لموضوع الدرس
					6. توزيع زمن الحصة حسب عناصر الدرس
					7. تحديد استراتيجية تدريسية تلائم أهداف الدرس
					<b>عبارات خاصة بكفاية تنفيذ الدرس</b>
					8. التمهيد للدرس باستخدام عبارات التشويق لإثارة دافعية التلاميذ
					9. عرض المعلومات والأفكار بشكل مترابط يسهل على التلاميذ استيعابها
					10. الربط بين موضوع الدرس والمواضيع الأخرى للاستيعاب بشكل متكامل
					11. تعريف التلاميذ بالأهداف المتوقعة من الدرس
					12. استعمال أسلوب التعزيز والتحفيز في عملية التدريس
					13. التلاميذ مشاركة في الأنشطة التعليمية واثاحة فرص الاستفسار لهم
					14. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في مستوى التحصيل
					15. الوضوح والطلاقة والاستخدام الجيد للصوت والإيماءات
					16. استخدام الأمثلة التوضيحية المناسبة للدرس
					<b>عبارات خاصة بكفاية إدارة الفصل</b>

					17. القدرة على حفظ النظام والهدوء داخل الفصل
					18. تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لتحقيق التعلم
					19. توفير المناخ التعليمي الذي تسوده العلاقات الانسانية داخل الفصل
					20. اتباع الأساليب التربوية الحديثة في التعامل مع التلاميذ
					21. التعاون الجماعي مع لتلاميذ ومشاركتهم في الانشطة
					22. القدرة على حفظ كافة المعلومات الشخصية لكل تلميذ
					23. التعامل بالعدل والمصادقية مع جميع التلاميذ
					24. القدرة على تسيير واستثمار الوقت المخصص للتعلم
<b>عبارات خاصة بكفاية استخدام الوسائل التعليمية</b>					
					25. التنوع في استخدام الوسائل التعليمية (السيورة، أجهزة العرض،...)
					26. استخدام الوسائل التعليمية بطريقة صحيحة في الوقت المناسب
					27. الحرص على تدريب التلاميذ على استخدام الوسائل التعليمية بشكل جيد
					28. تشجيع التلاميذ على استخدام المكتبات الرقمية كمصدر للمعلومات
					29. التمكن من تدريب التلاميذ على التعلم الذاتي
					30. استخدام السيورة بطريقة هادفة وفعالة
					31. استخدام الوسائل التعليمية في تبسيط المعلومات وتسهيل اكتسابها
<b>عبارات خاصة بكفاية التقويم</b>					
					32. شمولية الأسئلة للمنهاج وجوانب شخصية التلاميذ
					33. القدرة على كشف احتياجات التلاميذ من خلال التقويم
					34. القدرة على تشخيص الصعوبات التي تواجه التلاميذ
					35. القدرة على تحليل نتائج التقويم وتعديلها
					36. التحقق من استيعاب التلاميذ للمادة العلمية
					37. التركيز على الهدف من التقويم ووقت تنفيذه
					38. مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند طرح الأسئلة
					39. الدقة و الموضوعية في وضع درجات الاختبار

### جزء خاص بالجودة التعليمية

موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	العبارات
<b>عبارات خاصة بجودة أداء المعلم</b>					
					1. الالتزام باللوائح والأنظمة والتعليمات المنظمة للأداء التعليمي
					2. الالتزام بأخلاقيات المهنة والعمل بوازع وضمير
					3. المرونة في التعامل مع العاملين بالمؤسسة التعليمية
					4. القدرة على زيادة فاعلية التلاميذ ورفع تحصيلهم الدراسي

					5. القدرة على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال في التدريس
					6. الاستفادة من برامج تدريبية في مجال الجودة التعليمية وتطوير المهارات
					7. الاهتمام بكل التلاميذ والاختذ بعين الاعتبار مبدأ الفروق الفردية والعدل بينهم
					<b>عبارات خاصة بجودة التلميذ</b>
					8. احترام الأنظمة والقوانين التربوية
					9. القدرة على التعلم الذاتي
					10. القدرة على الفهم والتحليل والتقييم للمعلومات وتطبيقها عمليا
					11. المشاركة الجماعية والتفاعل للوصول إلى ما هو مهم لتعلمهم
					12. القدرة على التعامل مع التطورات التكنولوجية
					13. التمتع بقيم الانتماء و المواطنة
					<b>عبارات خاصة بجودة الادارة المدرسية</b>
					14. تحديد الأهداف ووضع خطط لتنفيذها عن طريق الابداع و الابتكار
					15. غرس روح التعاون في العمل واعتبار الجودة مسؤولية الجميع
					16. اشراك المعلمين والعاملين في صنع القرارات وحل المشكلات
					17. تحديد مواطن القوة والضعف في المؤسسة
					18. الاختذ بآراء المعلمين والعمال والتلاميذ والأولياء واقتراحاتهم
					19. تشجيع المعلمين والعاملين على تطوير كفاياتهم وتحسين اداءهم
					<b>عبارات خاصة بجودة المناخ التعليمي</b>
					20. توفر عناصر السلامة والأمان والصحة
					21. الاهتمام بطريقة جلوس التلاميذ بشكل منظم
					22. الالتزام بالوقت في تقديم الدروس
					23. استعمال أجهزة وأدوات حديثة لعرض الدرس والقائه
					24. عدد التلاميذ داخل الصف مناسب ومساعد لعملية التعليم
					25. تبنى نظام الحوافز و المكافآت المادية والمعنوية لتحسين الأداء
					<b>عبارات خاصة بجودة طرائق التدريس</b>
					26. إثارة دافعية المتعلم وتفاعله مع المادة
					27. توظيف تقنيات حديثة في التعليم بطريقة جيدة
					28. ربط التلاميذ بالواقع ومساعدتهم على حل المشكلات
					29. التنوع والالمام بالمعارف الأساسية مع مراعاة طبيعة الأهداف
					30. توفير التغذية الراجعة للمعلم والمتعلم
					31. الابتعاد عن التلقين وتشجيع البحث والابداع

شكرا على تعاونكم

الملحق رقم: 3

1. مخرجات برنامج SPSS. V20 لاختبار معامل الارتباط بيرسون:

\_ اختبار معامل الارتباط بيرسون لحوار كفاية التخطيط للدرس:

Correlations

	_مجموع التخطيط	_أداء_مجموع المعلم	_مجموع التلميذ	_الإدارة_مجموع المدرسية	_المناخ_مجموع التعليمي	_طرائق_مجموع التدريس
Pearson Correlation	1	,359**	,287**	,255**	,278**	,381**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
Sum of Squares and Cross-products	2572,591	849,200	699,130	790,096	783,478	891,009
Covariance	7,478	2,469	2,032	2,297	2,278	2,590
N	345	345	345	345	345	345

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\_ اختبار معامل الارتباط بيرسون لحوار كفاية تنفيذ الدرس للدرس:

Correlations

	_مجموع التنفيذ	_أداء_مجموع المعلم	_مجموع التلميذ	_الإدارة_مجموع المدرسية	_المناخ_مجموع التعليمي	_طرائق_مجموع التدريس
Pearson Correlation	1	,531**	,457**	,409**	,400**	,492**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
Sum of Squares and Cross-products	2732,562	1294,533	1146,826	1303,806	1160,029	1185,588
Covariance	7,943	3,763	3,334	3,790	3,372	3,446
N	345	345	345	345	345	345

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\_ اختبار معامل الارتباط بيرسون لحوار كفاية إدارة الفصل:

Correlations

	_إدارة_مجموع الفصل	_أداء_مجموع المعلم	_مجموع التلميذ	_الإدارة_مجموع المدرسية	_المناخ_مجموع التعليمي	_طرائق_مجموع التدريس
Pearson Correlation	1	,547**	,452**	,491**	,436**	,504**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
Sum of Squares and Cross-products	2420,510	1255,267	1068,043	1475,099	1192,493	1142,403
Covariance	7,036	3,649	3,105	4,288	3,467	3,321
N	345	345	345	345	345	345

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

اختبار معامل الارتباط بيرسون لخور كفاية استخدام الوسائل التعليمية:

Correlations

	إستخدام_مجموع الوسائل	أداء_مجموع المعلم	مجموع التلميذ	الإدارة_مجموع المدرسية	المناخ_مجموع التعليمي	طرائق_مجموع التدريس
Pearson Correlation	1	,517**	,405**	,432**	,413**	,518**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
Sum of Squares and Cross-products	2384,754	1178,333	951,217	1287,493	1119,464	1165,014
Covariance	6,932	3,425	2,765	3,743	3,254	3,387
N	345	345	345	345	345	345

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

اختبار معامل الارتباط بيرسون لخور كفاية التقويم:

Correlations

	التقويم_مجموع	أداء_مجموع المعلم	مجموع التلميذ	الإدارة_مجموع المدرسية	المناخ_مجموع التعليمي	طرائق_مجموع التدريس
Pearson Correlation	1	,542**	,455**	,386**	,380**	,555**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
Sum of Squares and Cross-products	3156,562	1420,867	1227,174	1321,994	1185,971	1436,212
Covariance	9,176	4,130	3,567	3,843	3,448	4,175
N	345	345	345	345	345	345

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

اختبار معامل الارتباط بيرسون لمجموع الكفايات التدريسية:

Correlations

	مجموع الكفايات	أداء_مجموع المعلم	مجموع التلميذ	الإدارة_مجموع المدرسية	المناخ_مجموع التعليمي	طرائق_مجموع التدريس
Pearson Correlation	1	,624**	,514**	,491**	,475**	,613**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
Sum of Squares and Cross-products	42497,722	5998,200	5092,391	6178,487	5441,435	5820,226
Covariance	123,540	17,437	14,803	17,961	15,818	16,919
N	345	345	345	345	345	345

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).



\_ اختبار معامل الارتباط بيرسون لمجموع الجودة التعليمية:

Correlations						
	الجودة_مجموع	التخطيط_مجموع	التنفيذ_مجموع	إدارة_مجموع الفصل	إستخدام_مجموع الوسائل	التقويم_مجموع
Pearson Correlation	1	,394**	,580**	,621**	,581**	,584**
Sig. (2-tailed)		,000	,000	,000	,000	,000
Sum of Squares and Cross-products	40333,130	4012,913	6090,783	6133,304	5701,522	6592,217
Covariance	117,247	11,665	17,706	17,829	16,574	19,163
N	345	345	345	345	345	345

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\_ اختبار معامل الارتباط بيرسون للدرجة الكلية:

Correlations		
	الكفايات_مجموع	الجودة_مجموع
Pearson Correlation	1	,689**
Sig. (2-tailed)		,000
Sum of Squares and Cross- products	42497,722	28530,739
Covariance	123,540	82,938
N	345	345
Pearson Correlation	,689**	1
Sig. (2-tailed)	,000	
Sum of Squares and Cross- products	28530,739	40333,130
Covariance	82,938	117,247
N	345	345

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

2. مخرجات برنامج SPSS. V20 لاختبار دلالة الفروق:

\_ اختبار دلالة الفروق في الكفايات التدريسية باختلاف السن:

ANOVA

الكفايات\_مجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	978,347	3	326,116	2,678	,047
Within Groups	41519,375	341	121,758		
Total	42497,722	344			

\_ اختبار دلالة الفروق في الجودة التعليمية باختلاف السن:

ANOVA

الجودة\_مجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	249,091	3	83,030	,706	,549
Within Groups	40084,039	341	117,549		
Total	40333,130	344			

\_ اختبار دلالة الفروق في الكفايات التدريسية باختلاف مؤسسة التخرج:

ANOVA

الكفايات\_مجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	511,279	2	255,640	2,082	,126
Within Groups	41986,442	342	122,767		
Total	42497,722	344			

\_ اختبار دلالة الفروق في الجودة التعليمية باختلاف مؤسسة التخرج:

ANOVA

الجودة\_مجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,785	2	4,393	,037	,963
Within Groups	40324,345	342	117,907		
Total	40333,130	344			

اختبار دلالة الفروق في الكفايات التدريسية باختلاف الخبرة في التعليم:

ANOVA

الكفايات\_مجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	580,860	2	290,430	2,370	,095
Within Groups	41916,862	342	122,564		
Total	42497,722	344			

اختبار دلالة الفروق في الجودة التعليمية باختلاف الخبرة في التعليم:

ANOVA

الجودة\_مجموع

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	206,175	2	103,088	,879	,416
Within Groups	40126,955	342	117,330		
Total	40333,130	344			