مجلة جامعة البعث

سلسلة العلوم التربوية

مجلة علمية محكمة دورية

المجلد 45 . العدد 44

1445 هـ - 2023 م

الأستاذ الدكتور عبد الباسط الخطيب

رئيس جامعة البعث

المدير المسؤول عن المجلة

أ. د. محمود حديد	**رئيس هيئة التحرير**
أ. د. وليد حماده	**رئيس التحرير**

مديرة مكتب مجلة جامعة البعث

م. هلا معروف

د. محمد هلال	**عضو هيئة التحرير**
د. فهد شريباتي	**عضو هيئة التحرير**
د. معن سلامة	**عضو هيئة التحرير**
د. جمال العلي	**عضو هيئة التحرير**
د. عباد كاسوحة	**عضو هيئة التحرير**
د. محمود عامر	**عضو هيئة التحرير**
د. أحمد الحسن	**عضو هيئة التحرير**
د. سونيا عطية	**عضو هيئة التحرير**
د. ريم ديب	**عضو هيئة التحرير**
د. حسن مشرقي	**عضو هيئة التحرير**
د. هيثم حسن	**عضو هيئة التحرير**
د. نزار عبشي	**عضو هيئة التحرير**

تهدف المجلة إلى نشر البحوث العلمية الأصيلة، ويمكن للراغبين في طلبها الاتصال بالعنوان التالي:

رئيس تحرير مجلة جامعة البعث

سورية . حمص . جامعة البعث . الإدارة المركزية . ص . ب (77)

. هاتف / فاكس : 2138071 31 963 ++

. موقع الإنترنت : www.albaath-univ.edu.sy

. البريد الالكتروني : magazine@ albaath-univ.edu.sy

ISSN: 1022-467X

شروط النشر في مجلة جامعة البعث

الأوراق المطلوبة:

- 2 نسخة ورقية من البحث بدون اسم الباحث / الكلية / الجامعة) + CD / word من البحث منسق حسب شروط المجلة.
- طابع بحث علمي + طابع نقابة معلمين.
- **اذا كان الباحث طالب دراسات عليا:**

يجب إرفاق قرار تسجيل الدكتوراه / ماجستير + كتاب من الدكتور المشرف بموافقته على النشر في المجلة.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية:**

يجب إرفاق قرار المجلس المختص بإنجاز البحث أو قرار قسم بالموافقة على اعتماده حسب الحال.

- **اذا كان الباحث عضو هيئة تدريسية من خارج جامعة البعث :**

يجب إحضار كتاب من عمادة كليته تثبت أنه عضو بالهيئة التدريسية و على رأس عمله حتى تاريخه.

- **اذا كان الباحث عضواً في الهيئة الفنية :**

يجب إرفاق كتاب يحدد فيه مكان و زمان إجراء البحث ، وما يثبت صفته وأنه على رأس عمله.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (العلوم الطبية والهندسية والأساسية والتطبيقية):**

عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1- مقدمة

2- هدف البحث

3- مواد وطرق البحث

4- النتائج ومناقشتها .

5- الاستنتاجات والتوصيات .

6- المراجع.

- **يتم ترتيب البحث على النحو الآتي بالنسبة لكليات (الآداب – الاقتصاد– التربية – الحقوق – السياحة – التربية الموسيقية وجميع العلوم الإنسانية):**
- عنوان البحث . . ملخص عربي و إنكليزي (كلمات مفتاحية في نهاية الملخصين).

1. مقدمة.
2. مشكلة البحث وأهميته والجديد فيه.
3. أهداف البحث و أسئلته.
4. فرضيات البحث و حدوده.
5. مصطلحات البحث و تعريفاته الإجرائية.
6. الإطار النظري و الدراسات السابقة.
7. منهج البحث و إجراءاته.
8. عرض البحث و المناقشة والتحليل
9. نتائج البحث.
10. مقترحات البحث إن وجدت.
11. قائمة المصادر والمراجع.

7- يجب اعتماد الإعدادات الآتية أثناء طباعة البحث على الكمبيوتر:

أ- قياس الورق 17.5×25 B5.

ب- هوامش الصفحة: أعلى 2.54- أسفل 2.54 – يمين 2.5- يسار 2.5 سم

ت- رأس الصفحة 1.6 / تذييل الصفحة 1.8

ث- نوع الخط وقياسه: العنوان . Monotype Koufi قياس 20

. كتابة النص Simplified Arabic قياس 13 عادي . العناوين الفرعية Simplified Arabic قياس 13 عريض.

ج . يجب مراعاة أن يكون قياس الصور والجداول المدرجة في البحث لا يتعدى 12سم.

8- في حال عدم إجراء البحث وفقاً لما ورد أعلاه من إشارات فإن البحث سيهمل ولا يرد البحث إلى صاحبه.

9- تقديم أي بحث للنشر في المجلة يدل ضمناً على عدم نشره في أي مكان آخر، وفي حال قبول البحث للنشر في مجلة جامعة البعث يجب عدم نشره في أي مجلة أخرى.

10- الناشر غير مسؤول عن محتوى ما ينشر من مادة الموضوعات التي تنشر في المجلة

11- تكتب المراجع ضمن النص على الشكل التالي: [1] ثم رقم الصفحة ويفضل استخدام التهميش الإلكتروني المعمول به في نظام وورد WORD حيث يشير الرقم إلى رقم المرجع الوارد في قائمة المراجع.

تكتب جميع المراجع باللغة الانكليزية (الأحرف الرومانية) وفق التالي:

آ . إذا كان المرجع أجنبياً:

الكنية بالأحرف الكبيرة . الحرف الأول من الاسم تتبعه فاصلة . سنة النشر . وتتبعها معترضة (–) عنوان الكتاب ويوضع تحته خط وتتبعه نقطة . دار النشر وتتبعها فاصلة . الطبعة (ثانية . ثالثة) . بلد النشر وتتبعها فاصلة . عدد صفحات الكتاب وتتبعها نقطة.

وفيما يلي مثال على ذلك:

–MAVRODEANUS, R1986– **Flame Spectroscopy**. Willy, New York, 373p.

ب . إذا كان المرجع بحثاً منشوراً في مجلة باللغة الأجنبية:

. بعد الكنية والاسم وسنة النشر يضاف عنوان البحث وتتبعه فاصلة، اسم المجلد ويوضع تحته خط وتتبعه فاصلة . المجلد والعدد (كتابة مختزلة) وبعدها فاصلة . أرقام الصفحات الخاصة بالبحث ضمن المجلة.

مثال على ذلك:

BUSSE,E 1980 Organic Brain Diseases **Clinical Psychiatry News** , Vol. 4. 20 – 60

ج. إذا كان المرجع أو البحث منشوراً باللغة العربية فيجب تحويله إلى اللغة الإنكليزية و التقيد

بالبنود (أ و ب) ويكتب في نهاية المراجع العربية: (المراجع In Arabic)

رسوم النشر في مجلة جامعة البعث

1. **دفع رسم نشر (40000) ل.س أربعون ألف ليرة سورية عن كل بحث لكل باحث يريد نشره في مجلة جامعة البعث.**
2. **دفع رسم نشر (100000) ل.س مئة الف ليرة سورية عن كل بحث للباحثين من الجامعة الخاصة والافتراضية .**
3. **دفع رسم نشر (200) مئتا دولار أمريكي فقط للباحثين من خارج القطر العربي السوري .**
4. **دفع مبلغ (6000) ل.س ستة آلاف ليرة سورية رسم موافقة على النشر من كافة الباحثين.**

المحتوى

اسم البحث	اسم الباحث	الصفحة
مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة من وجهة نظر مشرفي التربية العملية	يوسف الخطيب د. محمد اسماعيل	48-11
درجة ممارسة الطلبة المعلمين مهارات التدريب الميداني من وجهة نظر لأساتذة المشرفين في جامعة البعث	د. هيفاء الأشقر	92- 49
أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي ((دراسة ميدانية في محافظة حماة))	د. محمد ملحم	130-93
مستوى التَّنمية المهنية ومعوقاتها لدى مديري المدارس الثَّانوية العامة في مدينة دمشق	د. حسن ابراهيم	164-131

مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة من وجهة نظر مشرفي التربية العملية

طالــب الدراســات العليــا: يوسف الخطيب كلية: التربية – جامعة: البعث

الدكتور المشرف: محمد اسماعيل

ملخص البحث

عنوان الدراسة:

مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة من وجهة نظر مشرفي التربية العملية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي ،والتعرف على وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين الأوائل في مستوى الأداء التدريسي في ضوء المعايير المهنية للجودة .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (40) مشرف من القائمين على تدريس مادة التربية العملية في كلية التربية بجامعة البعث ولقد تم اختيارهم بطريقة قصدية .

أدوات الدراسة:

قام الباحث بأعداد استبانة تضمنت خمسة معايير من(32)فقرة

منهج الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي

نتائج الدراسة:

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة من وجهة نظر مشرفي التربية العملية كان متوسطاً ، وجاء في الرتبة الأولى معيار (أساليب التقويم)، وجاء في الرتبة الثانية معيار (مهنية المعلم)، وجاء في الرتبة الأخيرة معيار (التخطيط للتدريس)

وفي ضوء نتائج الدراسة الحالية تم تقديم عدد من التوصيات أهمها:

- اعتماد معايير جودة الأداء التدريسي كإحدى المؤشرات لتقويم أداء الطلبة المعلمين في كلية التربية.
- الاستفادة من قائمة المعايير لجودة الأداء التدريسي لتكون احدى المراجع المهمة في إعداد وتدريب الطلبة المعلمين في كلية التربية.
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية في بيئات أخرى وعلى معلمين من تخصصات مختلفة.
- إجراء دراسات للكشف عن العلاقة بين مستوى جودة الأداء التدريسي للطلبة المعلمين وتحصيل طلبتهم في المواد التي يدرسونها.

The level of teaching performance of student teachers in the light of professional quality standards from the point of view of practical education supervisors

Research Summary

Research summary in English :

Study Title:

The level of teaching performance of student teachers in the light of professional quality standards from the point of view of practical education supervisors.

Objectives of the study:

The current study aimed to determine the professional standards for the quality of teaching performance, and to identify the point of view of educational supervisors and senior teachers in the level of teaching performance in light of the professional standards of quality.

The study sample:

The sample of the study consisted of (40) supervisors who are in charge of teaching practical education in the College of Education at Al-Baath University, and they were chosen intentionally.

Study tools:

The researcher prepared a questionnaire that included five criteria of (32) items

Study Approach:

The researcher adopted the descriptive analytical method

Results:

The results of the study revealed that the level of teaching performance of student teachers in the light of professional standards of quality from the point of view of practical education supervisors was average, and the criterion of (evaluation methods) came in the first rank, and the criterion of (teacher's

professionalism) came in the second rank, and the criterion (planning) came in the last rank to teach)

In light of the results of the current study, a number of recommendations were made, the most important of which are:

- Adopting quality standards of teaching performance as one of the indicators for evaluating the performance of student teachers in the College of Education.

Benefit from the list of standards for the quality of teaching performance to be one of the important references in the preparation and training of student teachers in the College of Education.

Conducting studies similar to the current study in other environments and on teachers from different disciplines.

Conducting studies to reveal the relationship between the level of quality of teaching performance of student teachers and their students' achievement in the subjects they study.

مقدمة

التعليم كنظام تربوي يحتاج إلى دعم مستمر وتطوير دائم ليقوم بالمهام التي أوكلتها له الحضارات الإنسانية، وذلك لمواكبة ومسايرة ركب الحياة بشكل متناسق ومتكيف مع التغيرات التكنولوجية والتقدم في المعرفة البشرية، ويعتبر المعلم أحد المدخلات الهامة في النظام التربوي حيث تولي الأمم المتقدمة جل اهتماماتها بتنميته.

وأشار (العاجز،2002، ص43) إلى أن المجتمعات الإنسانية تولي عناية كبيرة ومخططة بالتعليم لكونه النظام الذي يعمل ضمن مدخلاته على الاهتمام بالأفراد وتنميتهم تنمية شاملة صحيحة، وذلك لأجل ربط المجتمع بالمخرجات التي تعمل على تقدمه وازدهاره اجتماعياً واقتصادياً وبشرياً ولا مغالاة ان قيل سياسياً في ضوء المستجدات التي تجري على الساحة الدولية في الوقت الحاضر.

وقد أولت الدول اهتمامها بالتعليم ورصدت الأموال والميزانيات والخبراء لتحسين الجوانب العملية للعملية التربوية من أجل إصلاح التربية، فإصلاح التربية وتنميتها هو في نهاية المطاف يصب في إصلاح المجتمع وتنميته بكل الشرائح التي تتكون منها المنظومة الاجتماعية والثقافية ولعل مقدمة هذا الإصلاح هو إصلاح المعلم وإعداده وتأهيله وتدريبه ومتابعته ليكون قادرا على تحقيق أهداف التنمية التربوية من خلال العملية التي يطلع بها ونظراً لأهمية مهنة التدريس للفرد والمجتمع وكثرة من يتعامل معهم المعلم يصادفه الكثير من المعوقات التي تعيقه عن أدائه لواجبات وظيفته.

ويواجه المعلم مطال التغيير والتطور السريع والانفجار المعرفي والعلمي والتكنولوجي والحراك الاجتماعي ومطالب التربية المتزايدة في عالمنا المعاصر بالتدريب والتعليم المستمرين حتى يتسنى له ان يؤدي ادواره الثقافية والتربوية والاجتماعية ويتمكن من ملاحقة الجديد في مكان عمله ورفع كفاياته الإنتاجية بما يسهم في تطوير العملية التربوية وتحسينها.

وتعد قضية تدريب المعلم وتجويد إعداده من خلال برامج التربية المقدمة له إحدى القضايا الهامة التي تشغل بال المهتمين بالتربية في العالم، إذ يمثل المعلم أياً كان موقعه في مدارس مراحل التعليم العام عصب العملية التعليمية أداءً وتجويداً (مقاط 2002،ص 115).

أما بالنسبة للمعلم فتتجلى أهمية التدريب فيما أصاب النظم التعليمية في ظل الثورة العلمية والتكنولوجية من تغيرات في المناهج والبرامج والأنشطة التعليمية ولكي يتمكن المعلم من التكيف مع هذه التغيرات لا بد من تدريبه وإعادة تدريبه حتى يتفهم الأدوار التي ألقيت على عاتقه، فلم يصبح المعلم ناقل للمعرفة بل تعددت وظائفه وأدواره (زاهر، 2003،ص 76).

ويعد المعلم أحد الجوانب الرئيسية للارتقاء بجودة أداء المنظومة التعليمية فلم تعد فترة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلم كافية لاستمرار قيامه بوظيفته في ظل التغيرات السابقة وكذلك المهارات التي يحصل عليها من خلال تلك المؤسسات الممثلة في كليات التربية للتعامل الفعال مع التحولات المعاصرة والوسائط التعليمية الحديثة وطرائق التدريس والاستراتيجيات الحديثة، فالمهارات تتسع وتتفرع بما يلقي على المعلم مسؤولية تجديد معارفه ومهاراته واتجاهاته في فترة قصيرة ليواجه ما يحمله العصر من تحديات (وزارة التربية والتعليم 2001)

وتؤكد أراء عديدة على ضرورة خضوع منظومة التعليم لمعايير مهنية وتقويم أصيل ودقيق على أسس علمية والاهتمام ببرامج تدريب المعلم وإعداده ليس فقط من الناحية العلمية ولكن من جوانب أخرى مثل الاعداد والمعالجة للمادة العلمية وتنفيذ تدريسها باستخدام تقنيات عصرية، وان يكون لديه الخلفية المعرفية اللازمة للتدريس وفق نظريات التعليم والتعلم هذا إلى جانب المعرفة بالمعايير وجوانب التعلم للمحتوى الذي يقوم بتدريسه وما يلزم له من طرق للتدريس وأساليب للتقويم وتنفيذ برامج تعليمية لجميع المستويات، هذا إلى جانب الكفاءة في إدارة الفصل واستخدام مواد تعليمية فعالة وتكنولوجيا التعليم والمصادر الأخرى لتحسين برنامج التعلم (أحمد، 2005).

وتسعى المعايير إلى ضبط تنمية الأداء التدريسي لدى المعلمين من خلال تركيزها على بُعد المحتوى التخصصي وتكامله مع البُعد التربوي اللازم لتدريس هذا المحتوى والمساعدة في خلق بيئات تعلم فعالة تستفيد من الإمكانات التكنولوجية المتاحة، وتقابل الفروق الفردية بين المتعلمين، سعياً نحو تحقيق الأهداف المنشودة ، وتؤكد المعايير على الدور المحوري الذي يؤديه المعلم في عملية التطبيق الفعلي، فالمعايير ترشد المعلمين وتعينهم على تعديل ممارساتهم التعليمية وتقترح ماهية الأدوار التي يستطيع المعلمون

الانخراط فيها من أجل جعل مثل هذه العملية التعليمية أمراً ممكناً، كما تزود هذه المعايير المعلمين بتوجيهات حتى يمكن أخذها بالحسبان لدى تصميم المهمات التعليمية واختيارها (صالح، 2007).

فالمعايير التي تركز على أداء المعلمين سوف تحدث ثورة في إعداد المعلم من حيث مادة تخصصه وكيفية تدريسها بفاعلية، وأن التزام مؤسسات الاعداد بهذه المعايير يؤدي إلى تخريج معلمين أكثر جودة وفاعلية ويمكنهم من تحسين وإثراء تحصيل طلابهم (المجلس القومي الأمريكي لاعتماد برامج إعداد المعلم، 2000).

وبناءً على ما سبق فإن التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة المبنية على احتياجات نابعة منهم أمرٌ ضروري وأساسي لكل معلمي المراحل التعليمية بصفة عامة والمرحلة الابتدائي لكل معلمي المراحل التعليمية بصفة عامة والمرحلة الابتدائية بصفة خاصة نظراً لأن هذه المرحلة هي الأساس لأي نظام تعليمي.

ومن خلال عمل الباحث كمشرف للتربية العملية في كلية التربية بجامعة البعث وعمله كمدرس في الجمهورية العربية السورية واطلاعه على الأدب التربوي والدراسات السابقة حول هذا الموضوع أضافة لقيامه لبعض الزيارات الميدانية لعدد من المدارس في الجهورية العربية السورية لاحظ الباحث مايلي.

– قصورالأداء الحالي لمعلمي الصف في المرحلة الأبتدائية

– نقص الكفايات المهنية للطلبة المعلمين

تحديد المشكلة :

استناداً إلى ماسبق سيحاول الباحث التصدي لهذه المشكلة من خلال عمل استبانة وتوزيعها على مشرفين التربية العملية في كلية التربية بجامعة البعث لرصد واقع الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة .

وحدد الباحث المشكلة في السؤال التالي ك

مامستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة ؟

حدود الدراسة :

الحدود البشرية : تقتصر الدراسة على مشرفي التربية العملية في كلية التربية

الحدود المكانية : يتم تطبيق الدراسة بمحافظة حمص كلية التربية جلمعة البعث

الحدود الزمانية تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2022م –2023م

اهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

1- تحديد المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي .

2- التعرف على وجهة نظر المشرفين التربويين والمدرسين الأوائل في مستوى الأداء التدريسي في ضوء المعايير المهنية للجودة .

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (40) مشرف من القائمين على تدريس مادة التربية العملية في كلية التربية بجامعة البعث ولقد تم اختيارهم بطريقة قصدية .

أهمية الدراسة :

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي :

1- المساهمة في تذليل الصعوبات أمام المعليمن للتغلب على مشكلات ضعف مهاراتهم في تخطيط الدرس وتنفيذه وتقويمه .

2- المساهمة في تطوير نظم الدراسة التي مازال يغلب عليها الطابع التقليدي ولاتتسم بالمرونة والتطوير .

3- اعداد قائمة المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي التي يجب أن يتصف بها مدرس المستقبل

مصطلحات الدراسة:

الأداء االتدريسي : هو سلوك يتبعه المعلم عند قيامه بعملية التدريس ويتطاب منه ربط موضوع الدرس بالواقع الأجتماعي للطلاب واستخدام طرق تدريسية متنوعة ووسائل تعليمية مناسبة ،وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية ،(زيتون ، 2003)

ويعرفه الباحث إجرائيا بأنه مجموع المهارات والسلوكيات التي يفترض ان يكتسبها معلمي الصف في كلية التربية ممن اجل رفع كفاءاتهم في العملية التعليمية .

المعايير المهنية للجودة :

ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها مجموعة من الخبرات المنظمة والمدروسة في العملية التعليمية لترفع من أداء المدرس وتنميه بما يتناسب ومتطابات العصر الحالي .

اجراءات الدراسة :

للإجابة عن سؤال الدراسة والذي نصه "مامستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة "قام الباحث بما يلي

1- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة

2- تحديد قائمة المعايير المهنية للجودة الأداء التدريسي .

3- اعداد استبانة لرصد مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين .

4- عرض الأداة على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال التدريس لتأكد من صدقها وثباتها

5- بعد التعديل تم نطبيق الأستبانة على مشرفي التربية العملية

6- التوصل للنتائج وتفسيرها

الدراسات السابقة والإطار النظري:

الدراسات السابقة:

دراسات تناولت تنمية الأداء التدريسي:

دراسة بالميرا (Palmira,2007) جامعة فيلينيوس في لتوانيا:

-**عنوان الدراسة** :كفايات الطلبة المعلمين في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .

- **هدف الدراسة** : تحديد الكفايات الأساسية والكفايات التعليمية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية في جامعة فيلينيوس في لتوانيا .

- **عينة الدراسة** : (900) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية في في جامعة فيلينيوس .

- **أدوات الدراسة** : صمم الباحث إستبانة تكونت من قسمين : القسم الأول تضمن أسئلة ذات علاقة بالكفايات الأساسية في أستخدام تكنولوجيا المعلومات والأتصالات ، أما القسم الثاني فقد تضمن أسئلة ذات علاقة بالكفايات التعليمية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات .

– **نتائج الدراسة** : وقد أشارت نتائج الدراسة إلى مايلي :

– يتمتع الطلبة المعلمون بمستوى جيد من الكفايات الأساسية والكفايات التعليمية في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، حيث كانت لديهم القدرة على استخدام الحاسوب ، كذلك إعداد النصوص وإنتاج المواد التعليمية المرتبة إضافة إلى تصميم قواعد البيانات ، ولكنهم يفتقرون إلى المهارات والقدرات اللازمة لإنتاج البرمجيات التعليمية وتصميم المواقع الشخصية على شبكة الإنترنت .

دراسة قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني(2010):

–**عنوان الدراسة** : مدى امتلاك معلمات المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم بمنطقة اربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص.

–**هدف الدراسة** :التعرف على مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية للكفايات التدريسية

– **منهج الدراسة** : استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي .

–**عينة الدراسة** :تكونت عينة الدراسة من (168) معلمة يعملن في (30) مدرسة خاصة في محافظة اربد

–**أدوات الدراسة** : قام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من (38) كفاية تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفايات .

–**نتائج الدراسة** :أظهرت الدراسة ان ابرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي استغلال وقت الحصة بفاعلية واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته كما وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات.

دراسة فوزي جاد الله (2011) فلسطين

عنوان الدراسة : مامستوى توافر الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة

-**هدف الدراسة** : تحديد الأحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظة غزة بالإضافة الى دراسة أثر متغيرات الجنس والمؤهل والصف الذي يدرسه المعلم على الاحتياجات التدريبية .

- **منهج الدراسة** : استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي

- **عينة الدراسة** : تكونت عينة الدراسة من (400) معلم ومعلمة والذين يعلمون الصفوف من (1- 4)

- **أدوات الدراسة** : قام الباحث بأعداد استبانة تضمنت ستة مجالات من 80 فقرة

- **نتائج الدراسة** : أظهرت الدراسة ترتيبا للأحتياجات التدريبية حسب الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة ومنها بناء الخطط العلاجية اختيار طرائق التدريس المناسبة وامتلاك مهارات طرح الأسئلة . والتعامل مع الواجبات البيتية.

دراسات تناولت الجودة الشاملة:

دراسة محمد عبدالله البكر(2001) :

-**عنوان الدراسة** "أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية"

-**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تطبيق وتوظيف المواصفة الدولية للجودة (الايزو 9002) في المؤسسات التربوية والتعليمية من أجل تحقيق مايلي:

- ✓ تطوير المؤسسات التربوية والتعليمية ورفع مستوى أدائها.
- ✓ تجويد مخرجات العملية التعليمية بما يتوافق مع متطلبات سوق العمل.
- ✓ تحقيق مستوى عال من الرضا لدى المستفيدين من العملية التربوية والتعليمية.
- ✓ الاستخدام الأمثل للطاقات والموارد البشرية والمادية المتاحة لتقليل تكلفة العملية التعليمية.
- ✓ تعزيز مفهوم العمل الجماعي بين العاملين في جميع المجالات التعليمية والإدارية.

-**منهج الدراسة:** اعتمدت منهجية الدراسة على بعدين هما: التحليل والتطبيق.

-**نتائج الدراسة:** تمثلت النتائج فيما يلي:

- ان نظام الجودة يؤدي إلى تفعيل أداء المؤسسات التعليمية والإدارية.
- ان نظام الجودة الشاملة يساعد على إحداث التغيير والتحديث في النظام التربوي والتعليمي.
- ان نظام الجودة الشاملة فعال في قياس أداء الأجهزة والعناصر، والمحتويات ذات العلاقة بالعملية التربوية والتعليمية.
- ان تطبيق المواصفات الدولية (الايزو 9002) كمقياس للتحقق من تطابق الخدمات التربوية مع المعايير المعمول بها دولياً تسهم في تحسين العملية التعليمية.

دراسة مها عبد الباقي جويلي(2001):

-**عنوان الدراسة** "المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية"

-**هدف الدراسة:** استهدفت الدراسة الكشف عن أهمية ومبررات ومتطلبات تطبيق مدخل الجودة الشاملة في مجال التعليم بهدف الإفادة منه في تطوير الأداء التعليمي والتربوي بمدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية.

-**منهج الدراسة:** استخدمت الدراسة المنهج الوصفي في عرض الأطر المفاهيمية لإدارة الجودة الشاملة عامة، والجودة التعليمية والتربوية خاصة، المبررات العالمية والمحلية التي تدعو للأخذ به، المتطلبات التي تعوق تطبيق المدخل في التعليم وكذلك تجارب بعض الدول والهيئات في مجال الجودة التعليمية.

-**نتائج الدراسة:** خلصت الدراسة إلى تجديد المتطلبات اللازمة لتطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في التعليم المصري وكان من أهمها:

أ_ التقويم المستمر للجهود المبذولة والتعرف على جوانب القصور ومعالجتها، وتجنب الأخطاء والانحرافات بهدف التحسين المستمر للأداء.

ب_ التأكيد على التغذية الراجعة.

ج_ زيادة التدريب على كافة المستويات الفنية والإدارية.

دراسة حنان محمد بحر(2002):

-**عنوان الدراسة:**" الجودة الشاملة في التعليم الأساسي (نموذج مقترح)".

-**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى:

← تصميم نموذج مقترح لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم الأساسي بمصر في ضوء التعرف على فلسفة الجودة الشاملة وتطبيقاتها بصفة عامة وفي مجال التعليم الأساسي بصفة خاصة.

← تحديد ثقافة وأدوات وتقنيات الجودة الشاملة.

← التعرف على خبرات بعض الدول في مجال تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الأساسي.

-**منهج الدراسة:** اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، كما استخدمت الدراسة أسلوب النمذجة لتصميم النموذج المقترح.

-**نتائج الدراسة:** تمثلت أهم النتائج فيما يلي:

* الجودة الشاملة في التعليم الأساسي مدخل لتطوير المؤسسات التعليمية يرتكز على ثقافة الجودة الشاملة.
* ظهور عدد من المداخل الإصلاحية للارتقاء بجودة التعليم الأساسي في مصر أهمها تطبيق الجودة الشاملة.
* الجودة الشاملة في مجال التعليم الأساسي تقوم على مسلمة مؤداها أن أهداف التعليم الأساسي يجب أن تضع في أولوياتها إرضاء المستفيدين من التعليم.

وقد أوصت الدراسة بما يلي:

- ضرورة البدء في اتخاذ خطوات إجرائية منهجية لوضع نظام متكامل لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم الأساسي وتليها جميع المراحل التعليمية الثانية.
- إنشاء مجلس قومي للجودة الشاملة في التعليم الأساسي.
- العمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة.
- ضرورة استمرارية الالتزام والمساندة من قبل القيادات العليا للتعليم نحو تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الأساسي.

دراسة البصيص(2011):

-**عنوان الدراسة:** ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي: تطوير الكفايات الأدائية للمعلم على ضوء معايير الجودة

-**هدف الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تعرف معايير ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي، والكفايات التدريسية اللازمة لعضو هيئة التدريس للقيام بأدواره المختلفة بما يضمن جودة مخرجات التعليم،وتقديم تصور مقترح لتطوير الكفايات الادائية للمعلم في ضوء جودة التعليم.

-**منهج الدراسة:** تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي عن طريق مراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة.

-**نتائج الدراسة:** توصلت الدراسة إلى تقديم وبناء تصور مقترح لتطوير كفايات المعلم الادائية العامة لتتناسب مع معايير الجودة المرتبطة بمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.

دراسة المالكي (2012):

-**عنوان الدراسة:** دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة

-**عينة الدراسة** تكونت من (97) معلماً يدرسون التربية الإسلامية تم اختيارهم عشوائياً

-**أدوات الدراسة:** تم إعداد بطاقة ملاحظة تنفيذ دروس التربية الإسلامية تكونت من خمسة مجالات (التمكن- التخطيط – التنفيذ- إدارة الصف – التقويم والاسئلة)

-**نتائج الدراسة:** كان من أهم النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية على المجالات ككل كان متوسطاً ، حيث كان المستوى متوسطاً في مجالات التمكن وإدارة الصف ، وكان المستوى ضعيفاً في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

الأداء التدريسي :

- مفهوم الأداء التدريسي :

تعددت التعريفات لمفهوم الأداء بتعدد الآراء : فقد عرفه :

- عبدالمحسن (2002، 32): بأنه "المخرجات أو الأهداف التي يسعى النظام لتحقيقها، أي انه مفهوم يربط بين أوجه النشاط والاهداف التي تسعى هذه الأنشطة إلى تحقيقها داخل المنظمة.
- أما سلطان(2004، 26): فقد عرفه على أنه نتاج جهد معين قام ببذله شخص أو مجموعة أشخاص من أجل تحقيق هدف أو مجموعة أهداف وله الأثر الواضح في جهود الفرد التي تبدأ بالقدرات وإدراك الدور أو المهام، والذي يشير إلى درجة تحقيق وإتمام المهام الموكلة والمكونة لوظيفة الفرد.
- أما الفتلاوي (٢٠٠3 ، ص ٢٤) :

فتعرف الأداء على أنه ما ينجزه العلم من مهام واجراءات بشكل قابل للقياس .

- أما الأداء التدريسي فيعرفه الباحث لأغراض البحث الحالي على أنه : مجموعة الاجراءات المتعددة والمقصودة التي يوجهها الطلبة المعلمين في كلية التربية إلى طلبتهم نحو تحقيق مؤشرات ومعايير جودة التدريس .

يعرف الأداء Performance : بأنه "ما يتمكن الفرد من تحقيقه آنياً من سلوك محدد، ومايستطيع الملاحظ الخارجي أن يسجله بأعلى درجة من الوضوح والدقة" (غريب 2006).

إن التدريس هو تنظيم و تهيئة المواقف التعليمية بطريقة متعمدة مقصودة و مدروسة ، بطريقة تتطلب من المدرس اتخاذ العديد من القرارات الخاصة بطرق التدريس التي سيستخدمها والوسائل والأساليب التي سيستعين بها في تنفيذ هذه الطرائق.

وهي قرارات يحدد فيها المدرس ما سيقوم به من أعمال وما سيقوم به تلاميذه من أفعال وتتابع هذه الأعمال والأفعال خلال ساعات أو دقائق المدرس المتاحة ، وما سيحتاجه من رسائل وخامات وأدوات، كل ذلك في إطار نظرة واعية وفاحصة للأهداف ، و دراية كاملة بالمحتوى (كوجك 2004 ، ص ٢٥٩)

هو سلوك يتبعه المعلم عند قيامه بعملية التدريس ويتطلب منه ربط موضوع الدرس بالواقع الاجتماعي للطلاب و استخدام طرق تدريس متنوعة و وسائل تعليمية مناسبة وربط المادة العلمية بمشكلات الطلاب اليومية وتعميق معلومات المعلم اكثر مما هو موجود في الكتاب المدرسي (زيتون ٢٠٠٣)

و يعرفه صالح (2007) بأنه مجموعة الأنشطة والعمليات التدريسية التي يؤديها المعلم بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم بما ينمي قدرات واتجاهات وميول الطلاب وزيادة معارفهم بما يحقق أفضل مخرجات تعليمية ممكنة وذلك باتباع مجموعة من اجراءات التدريس المخططة سلفاً والموجهة لتنفيذ التدريس بغية تحقيق أهداف محددة وفق ما هو متوفر ومتاح من إمكانات .

ويعرف الأداء التدريسي إجرائياً بأنه مجموعة المهارات المنظمة والمدروسة والمهارات والسلوكيات التي يفترض أن يكتسبها الطلبة المعلمين في كلية التربية ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم من خلال تطبيق الأداة عليه من قبل مشرفي التربية العملية .

- تقويم الأداء : performance evaluation يعرف التقويم : evaluation على أنه عملية اصدار الحكم على قيمة الأشياء والإجراءات والموضوعات والاشخاص ، وهو بهذا يتطلب استخدام المعايير أو المحكات Criteria لتقدير هذه القير value ، كما يتضمن أيضاً معنى التحسين أو التعديل و التطور الذي يعتمد على الاحكام (أبو حطم وعثمان ، ص 1-3)
- أما تقويم الأداء : فهو العملية التي يتم من خلاله إخضاع أداء المقدم (وهنا الطلبة المعلمين) للحكم والتقدير بصورته الكمية والنوعية وذلك انطلاقاً من المعنى الذي اعتمده المقيّم في فهم الأداء وفي فهم المعايير المعتمدة من خلال استخدام بعض المقاييس المرجعية التي تساعد على فهم وإدراك العلاقة بين مختلف العناصر والمجالات الخاصة بالتقويم .
- فتقويم الأداء التدريسي يقوم على عملية قياس لما تم إنجازه من عمل أو اجراءات أو مهام أو أنشطة يقوم بها الطلبة المعلمين داخل القاعة الدراسية للكشف عن نواحي القوة والضعف وتحديد الانحرافات وأوجه القصور المختلفة

وتشخيص المشكلات التي تؤثر سلباً على هذا الأداء وذلك بهدف اتخاذ القرار المناسب بشأنها للارتقاء بمستوى الأداء للنهوض بالأهداف والرسالة للعمليات التربوية والتعليمية .

- بينت بعض الدراسات الحديثة إن قصور عضو هيئة التدريس يعود إلى عدة عوامل تتصدرها الافتقار إلى إعداد المحاضرة إعداداً كافياً و ضعف أساليب التدريس وعدم استخدام التقنية الحديثة او الخروج من مستوى المحاضرة بمستوى أعلى أو أدنى من مستوى الطلاب (مايترو وآخرون 2002 ، 29)

تنمية الأداء التدريسي :

ان قضية اعداد المعلم وتنميته مهنياً لم تعد قضية ثانوية ، ولكنها قضية مصيرية تمليها تطورات الحياة ، وبخاصة ونحن نعيش في عصر التحديات والتحولات الهامة وذلك من أجل الارتقاء بمهنة التعليم وتوعية المعلمين الخطيب (١٩٩١ ، ص ٤٥).

ويتمثل تنمية الأداء التدريسي في الممارسات التدريسية و القدرات التي يمكن للمعلم اكتسابها ،ليستطيع أداء الموقف التدريسي بنجاح، وهذه الكفايات تشمل قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في مختلف المواقف التعليمية تتحقق به الأهداف التربوية و التعليمية.

مؤشرات الأداء التدريسي :

- المؤشر indicator : هو عامل أو متغير كمي أو نوعي يوفر وسيلة بسيطة موثوقة لقياس الإنجاز أو للمساعدة على تقدير أداء أو للكشف عن التغيرات المرتبطة بالتدخل الإنمائي
- مؤشرات الأداء : Performance indicator : هي مجموعة من المقاييس الكمية (معطيات ومعلومات معروضة كأرقام واحصاءات) و النوعية (معطيات ومعلومات معروضة مع أوصاف وشروح)

تستخدم لتتبع الأداء بمرور الوقت للاستدلال على تلبية لمستويات الأداء المتفق عليها، وهما نقاط الفحص التي تراقب التقدم نحو تحقيق المعايير .

معايير تقويم الأداء التدريسي:

المعيار الأول: مهنية المعلم

1-الكفاءة العلمية في التخصص

2-تحلي المعلم بالصفات الخلقية

3-الاهتمام بالمظهر العام

4-أداء العمل التدريسي بجدية

5-التصرف بحكمة واتزان في المواقف المختلفة داخل الصف.

6-المشاركة والتعاون داخل المجتمع المدرسي

7-استخدام لغة مهذبة مع الطلبة.

المعيار الثاني: التخطيط للتدريس

8-التعرف على خصائص الطلبة واحتياجات الطلاب

9-تحديد الأهداف السلوكية للدرس لتشمل جميع جوانب التعلم

10-تحديد مستوى الأداء المطلوب لتعلم الطلاب

11-التخطيط لأنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية

12-اعداد خطط متنوعة طويلة المدى وقصيرة المدى

13-الاهتمام بتقنيات التعليم وتوظيفها في تدريس المواد المختلفة

المعيار الثالث: تنفيذ التدريس

14-التمكن من مهارات التدريس الفعال

15-استخدام استراتيجيات تدريسية تساعد الطلبة على التفاعل

16-طرح أسئلة مفتوحة للتعرف على قدرة الطلبة على التفكير

17-مساعدة الطلبة على ربط ما تعلموه بتصرفاتهم الحياتية

18-تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم

19-تطبيق مبدأ المساواة بين الطلبة داخل حجرة الصف

20-اشتراك الطلبة في استخدام الأدوات والأجهزة المتاحة

21-تحقيق أهداف الدرس خلال زمن محدد

22-الإدارة الصفية وتنظيم بيئة العمل

المعيار الرابع: التمكن من المادّة

23- استخدام المصطلحات الحديثة اثناء الشرح

24-تشجيع الطلبة على استخدام مصادر متنوعة للحصول على المعلومة

25-توضيح العلاقة بين المادّة التي يدرسونها والمواد الأخرى

26-استنتاج معارف جديدة من معلومات متاحة

المعيار الخامس: أساليب التقويم

27-استخدام أساليب تقويم حديثة مثل ملف الإنجاز

28-تشجيع الطلبة على تقويم ذاتهم

29-يستخدم نتائج التقويم لتقويم نشاطه المهني

30-يستخدم أنشطة إثرائية لدعم وتعزيز نقاط القوة عند الطلبة

31-تصميم أدوات لتقويم الطلبة مثل(بطاقة ملاحظة – اختبارات – مواقف سلوكية)

32-تقويم نقاط الضعف عند الطلبة

معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي للطلبة المعلمين:

يعد مفهوم معايير ضمان الجودة من المصطلحات والممارسات التدريسية التي كان لها دور في تحقيق التميز في الأداء التدريسي للمعلمين، ومواجهة التحديات التي يفرضها القرن الحادي والعشرين للوصول إلى التميز في الأداء التدريسي وتحقيق الفاعلية في عملية التدريس الصفي (مقدم، 2010).

وقد اهتم بمعايير ضمان الجودة المتخصصون بتطوير الأداء التدريسي والتعليمي، وذلك لكونه من الأساليب الفعالة في تحسين الأداء التدريسي للمعلمين، وضبط أداءهم وفق معايير التميز في الأداء الوظيفي والتدريسي(الطس، 2010).

وقد أشارت القليوني (2011) إلى أن هذا المفهوم ساهم بتوجيه أنظار المعلمين إلى الاهتمام بمهارات الأداء التدريسي في ضوء معايير ضمان الجودة وهي: مهارات التخطيط ومهارات التنفيذ ومهارات التقويم التدريسي

وعند النظر إلى معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي فإن تحديد هذا المفهوم يتضمن تفكيك عناصره الأساسية، ويعد مفهوم الجودة الشاملة من أهم مفاهيمه التي ينبغي توضيحها ثم من خلال هذا المفهوم انطلق الباحثون لتوضيح مفهوم معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي.

ولتوضيح مفهوم الجودة الشاملة فقد أشار البيلاوي وطعيمة ، وسليمان والنقيب، وسعيد والبندري وعبد الباقي (2006، ص 67) إلى أن الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية هي مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية وحالتها بما في ذلك كل أبعادها مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة وكذلك التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة للجميع.

ويشير مفهوم الجودة في التعليم إلى الاستراتيجية الإدارية الشاملة والمنظمة والهادفة التي تلتزم فيها إدارة المدرسة والمعلمون والعاملون الاخرون بالتحسين المستمر لعمليات التعليم والتعلم والعمل والتدريب داخل المدرسة بحيث تتحقق لدينا النتائج المرجوة وفق المعايير والمستويات الموضوعة من المدرسة والمجتمع(خضر، 2004).

كما عرف عامر(2010، ص 675) الجودة في التعليم بأنها تطبيق مجموعة من المعايير اللازمة لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بواسطة كل فرد في المؤسسة التعليمية وفي جميع جوانب العملية التعليمية .

وفي ضوء مفاهيم الجودة الشاملة في التعليم فقد انبثق مفهوم معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي ، ليدل على المستوى النموذجي المطلوب للأداء أو الإطار المرجعي الذي يقوم على أساسه الأداء الواقعي ، ويحدد التميز بمدى الاقتراب والابتعاد عن هذا الإطار (السنبل 2001، ص52). كما عرف (هيريرا 2003، ص34) هذا المفهوم بأنه المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسؤولة يحدد فيه مستوى الأداء التدريسي المطلوب ، أو التميز المراد الوصول إليه لتحقيق الهدف المنشود من الجودة (الفتلاوي 2008، ص 32) .

وقد بين بلجون(2008) أن وجود معايير لضمان الجودة في الأداء التدريسي للمعلمين لابد أن تشتمل على عدة شروط من أهمها:

* أن تكون المعايير قوية وتنافسية وذات صبغة عالمية.
* تعمل على بناء مستويات معرفية رفيعة الأداء.
* أن تكون قابلة للتنفيذ ويمكن إدارة العمل بها.
* المرونة في المعايير وقابليتها للتكيف مع مختلف الظروف والبيئات.
* وضوحها ومناسبتها لاهتمامات المتعلمين.

ويرى الباحث أن معايير ضمان الجودة في المجال التربوي والتدريسي تتحدد من خلال توفر الجودة في عناصر العملية التعليمية، وقد أوضح بولدفيرا(Boldevra,2000) أهم معايير ضمان الجودة في العملية التربوية بما يلي:

- جودة البرامج التعليمية من حيث العمق والشمول والدقة والمرونة والتكامل ، ومواكبتها لمتطلبات العصر الحديث وتحدياته التكنولوجية والمعلوماتية.
- جودة المعلمين من خلال توفير التأهيل العلمي والسلوكي والتدريب المناسب لهم على جميع المهارات التدريسية المتعلقة بالموقف التعليمي.
- جودة طرق التدريس التي تعتمد على تكامل المفاهيم والممارسات النظرية والتطبيقية.
- جودة الإدارة المدرسية وقدرتها على التخطيط والتطوير والتحليل لمختلف المواقف التربوية والتنفيذ والتقويم.
- جودة التقويم من خلال توفير أدوات وأساليب تقويمية لجميع المحاور السابقة تتسم الموضوعية والصدق والدقة.

خصائص معايير ضمان الجودة في التدريس:

إن تطبيق معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي يتميز بعدد من الخصائص، والسمات التي تميز المؤسسة التربوية، وأداء العاملين فيها ومن أهم هذه الخصائص ما يأتي(عليمات2004) :

1. تحقيق النتائج المتوقعة بأقل تكلفة وأقل جهد وفي أقصر وقت ممكن.
2. من أهم أسس ضمان الجودة تحقيق حاجات ورغبات الطلب وتضافر الجهود الاكاديمية والإدارية لتحقيق النمو المتكامل له.
3. تركيز ضمان الجودة عل مبدأ الوقاية خير من العلاج في العملية التربوية من خلال تجنب الأخطاء والانحرافات بدلاً من معالجتها.
4. ضمان الجودة يهتم بجودة المدخلات والعمليات والمخرجات.
5. تطبيق معايير ضمان الجودة يتيح الفرصة للنقاش والحوار المثمر البناء، ويسهم في التغلب على الخوف والتردد.
6. تركز معايير ضمان الجودة على التعاون والتكامل بين الأقسام والأنظمة داخل المؤسسة وتؤكد على التفاعل القوي وتبادل المعلومات.
7. شمولية معايير ضمان الجودة لجميع أطراف العملية التربوية.
8. التقييم المستمر للجهود المبذولة والتعرف على جوانب القصور ومعالجتها من العناصر المهمة للجودة.
9. تهدف معايير ضمان الجودة إلى التحسين المستمر، وليس التوقف عند مستوى معين.

أهداف معايير ضمان الجودة في التدريس:

إن ممارسة معايير ضمان الجودة في عملية التدريس تؤدي إلى زيادة الكفاءة التعليمية للمعلمين وتطوير أدائهم التدريسي مما يؤدي إلى تحقيق التميز والجودة للمخرجات التعليمية، والارتقاء بمستويات الطلبة بمختلف المجالات التعليمية(عليمات، 2004).

وتهدف معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي إلى تحسين الممارسات التدريسية وتطوير مهارات المعلمين وأدائهم في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم والعمل مع مدير المدرسة والعاملين في المدرسة كفريق واحد لتحقيق الأهداف التربوية لعملية التدريس(الطس 2010).

وقد أشار الباحثون والمتخصصون في المناهج وطرق التدريس من أمثال(حارب2005، جودة 2006، سليم2008، إبراهيم 2010) إلى عدد من الفوائد التي تعود على العملية

التدريسية بكافة عناصره في حال تبني معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي ، ومن أهم هذه الفوائد ما يأتي:

1. تحسين الأداء التدريسي للمعلمين والأداء الوظيفي للعاملين في المدرسة من خلال تزويدهم بالمعايير والمحكمات اللازمة لضمان الجودة في الأداء التدريسي والأداء الوظيفي.
2. إعطاء المعلمين والاداريين المزيد من الثقة والحرية والاستقلالية في العمل والوصول إلى التميز الوظيفي في الأداء التدريسي.
3. تحسين مخرجات العملية التعليمية في جميع الجوانب المعرفية والانفعالية والمهارية والارتقاء بمستويات الطلبة.
4. تحقيق النظرة الشمولية لعملية التدريس والابتعاد عن تجزئة عناصر عملية التدريس الصفي.
5. انخفاض مستوى العيوب والاخطاء في الممارسات التدريسية مما يؤدي لانخفاض التكلفة وتحسن مستوى الخدمات المقدمة.
6. بناء ثقافة تنظيمية مؤسسية تربوية قائمة على فلسفة التغيير والتطوير المستمر في كافة مجالات وعناصر العملية التدريسية.

وفي ضوء ماسبق فيرى الباحث أن معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي توجه عملية التدريس الصفي، وترفع من مستويات الأداء التدريسي ، وتحقق الفاعلية والتميز للطلبة المعلمين، ودفعهم للتفكير حول الأداء المتميز الذي ينبغي الوصول إليه وتقديم التغذية الراجعة لأداءه.

اما بالنسبة لأهمية معايير ضمان الجودة في الأداء التدريسي للمعلمين فيرى الباحث أنها تعمل على توجيه برامج التنمية المهنية والتدريب أثناء الخدمة لتطوير الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بما يتوافق مع معايير ضمان الجودة للأداء التدريسي.

مناقشة النتائج وتفسيرها

معيار الحكم على الأوساط الحسابية:

للحكم على مستوى أداء الطالب (منخفض، متوسط، مرتفع) في فقرة من فقرات الاستبانة تم اعتماد المعيار الآتي: المدى = (الحد لأعلى – الحد الأدنى) /3 أي أن المدى $= \frac{3-1}{3} = \frac{2}{3} = 0.66$

وبذلك اعتماد المعيار الآتي في تقدير مستوى الأداء حسب قيم المتوسطات:

الجدول(1) معيار تقدير مستوى الأداء حسب قيم المتوسطات

قيمة لمتوسط	مستوى الأداء
1 −1.66	منخفض
1.67 – 2.33	متوسط
2.34 – 3	مرتفع

الجدول(2) المتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات المعيار الأول: مهنية المعلم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى الأداء
1	الكفاءة العلمية في التخصص	1.92	5	متوسط
2	تحلي المعلم بالصفات الخلقية	2.02	1	متوسط
3	الاهتمام بالمظهر العام	1.95	4	متوسط
4	اداء العمل التدريسي بجدية	1.82	7	متوسط
5	التصرف بحكمة واتزان في المواقف المختلفة داخل الصف	1.9	6	متوسط
6	المشاركة والتعاون داخل المجتمع المدرسي	2	2	متوسط
7	استخدم لغة مهذبة مع الطلبة	1.97	3	متوسط
المعيار الأول كاملاً		1.91		متوسط

يلاحظ من الجدول(2) أن مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة بالنسبة للمعيار الأول: مهنية المعلم كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(91 ، 1) وجاءت فقرات هذا المعيار جميعها في المستوى المتوسط ،إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.82 –2.02) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) "تحلي المعلم بالصفات الخلقية" ، بمتوسط حسابي(2.02) وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (6) "المشاركة والتعاون داخل المجتمع المدرسي" بمتوسط حسابي (2) ، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة (5)"التصرف بحكمة واتزان في المواقف المختلفة داخل الصف" بمتوسط حسابي (9، 1) وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (4) "أداء العمل التدريسي بجدية" بمتوسط حسابي(1.82) .

الجدول(3) المتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات المعيار الثاني: التخطيط للتدريس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى الأداء
8	التعرف على خصائص الطلبة واحتياجات الطلاب	1.45	6	منخفض
9	تحديد الأهداف السلوكية للدرس لتشمل جميع جوانب التعلم	2.27	1	متوسط
10	تحديد مستوى الأداء المطلوب لتعلم الطلاب	2.02	2	متوسط
11	التخطيط لأنشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية	1.75	4	متوسط
12	إعداد خطط متنوعة طويلة المدى وقصيرة المدى	1.57	5	متوسط
13	الاهتمام بتقنيات التعليم وتوظيفها في تدريس المواد المختلفة	1.85	3	متوسط
المعيار الثاني كاملاً		1.82		متوسط

يلاحظ من الجدول(3) أن مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة بالنسبة للمعيار الثاني: التخطيط للتنفيذ، كان متوسطاً إذ بلغ المتوسط

الحسابي (1.82) وجاءت فقرات هذا المعيار في المستويين المنخفض والمتوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.27 – 1.45) ، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (9) "تحديد الأهداف السلوكية للدرس لتشمل جميع جوانب التعلم" بمتوسط حسابي (2.27) بمستوى متوسط ،وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة (10) " تحديد مستوى الأداء المطلوب لتعلم الطلاب " بمتوسط حسابي (2.02) بمستوى متوسط ، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة(12) "إعداد خطط متنوعة طويلة المدى وقصيرة المدى" بمتوسط حسابي(1.57) بمستوى متوسط ، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة(8)" التعرف على خصائص الطلبة واحتياجات الطلاب" بمتوسط حسابي(1.45) بمستوى منخفض.

الجدول(4) المتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات المعيار الثالث: تنفيذ التدريس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى الأداء
14	التمكن من مهارات التدريس الفعال	1.67	6	متوسط
15	استخدام استراتيجيات تدريسية تساعد الطلبة على التفاعل	1.75	5	متوسط
16	طرح أسئلة مفتوحة للتعرف على قدرة الطلبة على التفكير	1.97	2	متوسط
17	مساعدة الطلبة على ربط ما تعلموه بتصرفاتهم الحياتية	1.65	7	منخفض
18	تشجيع الطلبة على ابداء آرائهم	2.17	1	متوسط
19	تطبيق مبدأ المساواة بين الطلبة داخل حجرة الصف	1.95	3	متوسط
20	اشتراك الطلبة في استخدام الأدوات والأجهزة	1.47	9	منخفض
21	تحقيق اهداف الدرس خلال زمن محدد	1.8	4	متوسط
22	الإدارة الصفية وتنظيم بيئة العمل	1.6	8	منخفض
المعيار الثالث كاملاً		1.87		متوسط

يلاحظ من الجدول (4) أن مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة بالنسبة للمعيار الثالث(تنفيذ التدريس) كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(1.87) وجاءت فقرات هذا المجال في المستوى المتوسط والمنخفض بمتوسط حسابي يتراوح بين (2.17 – 1.6) وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة(18) "تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم" بمتوسط حسابي (2.17) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة(16) "طرح أسئلة مفتوحة للتعرف على قدرة الطلبة على التفكير" بمتوسط حسابي(1.97) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة(17) "مساعدة الطلبة على ربط ما تعلموه بتصرفاتهم الحياتية" بمتوسط حسابي(1.65) بمستوى منخفض، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة(22) "الإدارة الصفية وتنظيم بيئة العمل" بمتوسط حسابي(1,6) بمستوى منخفض.

الجدول(5) المتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات المعيار الرابع: التمكن من المادة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى الأداء
23	استخدام المصطلحات الحديثة أثناء الشرح	1.92	2	متوسط
24	تشجيع الطلبة على استخدام مصادر متنوعة للحصول على المعلومة	2.22	1	متوسط
25	توضيح العلاقة بين المادة التي يدرسونها والمواد الأخرى	1.8	3	متوسط
26	استنتاج معارف جديدة من معلومة متاحة	1.65	4	منخفض
المعيار الرابع كاملاً		1.9		متوسط

يلاحظ من الجدول(5) أن مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة بالنسبة للمعيار الرابع(التمكن من المادة) كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(1.9) ، وجاءت فقرات هذا المعيار في المستويين المتوسط والمنخفض، إذ

تراوحت المتوسطات الحسابية بين(2.22 – 1.65)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة(24)" تشجيع الطلبة على استخدام مصادر متنوعة للحصول على المعلومة" بمتوسط حسابي(2.22) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة(23)"استخدام المصطلحات الحديثة أثناء الشرح" بمتوسط حسابي(1.92)بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة(25) "توضيح العلاقة بين المادة التي يدرسونها والمواد الأخرى " بمتوسط حسابي(1.8) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (26) " استنتاج معارف جديدة من معلومات متاحة" بمتوسط حسابي (1.65) بمستوى منخفض.

الجدول(6) المتوسطات الحسابية والرتبة لفقرات المعيار الخامس: أساليب التقويم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى الأداء
27	استخدام أساليب تقويم حديثة مثل ملف الإنجاز	1.42	6	منخفض
28	تشجيع الطلبة على تقويم ذاتهم	1.92	4	متوسط
29	يستخدم نتائج التقويم لتقويم نشاطه المهني	1.75	5	متوسط
30	يستخدم أنشطة إثرائية لدعم وتعزيز نقاط القوة عند الطلبة	2	3	متوسط
31	تصميم أدوات لتقويم الطلبة مثل (بطاقة الملاحظة –اختبارات– مواقف سلوكية)	2.15	2	متوسط
32	تقويم نقاط الضعف عند الطلبة	2.27	1	متوسط
المعيار الخامس كاملاً		1.92		متوسط

يلاحظ من الجدول(6) أن مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة بالنسبة للمعيار الخامس(أساليب التقويم) كان متوسطاً، إذ بلغ المتوسط الحسابي(1.92) وجاءت فقرات هذا المعيار في المستويين المتوسط والمنخفض ، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.27 – 1.42) وجاءت في الرتبة الأولى

الفقرة(32)" تقويم نقاط الضعف عند الطلبة" بمتوسط حسابي (2.27) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الثانية الفقرة(31) " تصميم أدوات لتقويم الطلبة مثل(بطاقة الملاحظة– اختبارات – مواقف سلوكية)" بمتوسط حسابي(2.15) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الأخيرة الفقرة(29) " يستخدم نتائج التقويم لتقويم نشاطه المهني" بمتوسط حسابي(1.92) بمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الأخيرة الفقرة (27) "استخدام أساليب تقويم حديثة مثل ملف الإنجاز" بمتوسط حسابي(1.42) بمستوى منخفض.

الجدول(7) المتوسطات الحسابية والرتبة لمعايير الاستبانة

الرقم	المعيار	المتوسط الحسابي	الرتبة	مستوى الأداء
1	مهنية المعلم	1.91	2	متوسط
2	التخطيط للتدريس	1.82	5	متوسط
3	تنفيذ التدريس	1.87	4	متوسط
4	التمكن من المادة	1.9	3	متوسط
5	أساليب التقويم	1.92	1	متوسط
	الدرجة الكلية	1.88		متوسط

يلاحظ من الجدول (7)أن مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة كان متوسطاً ، إذ بلغ المتوسط الحسابي (1.88) ، وجاءت معايير الاستبانة جميعها في المستوى المتوسط ،إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين(1.92 – 1.82) وجاء في الرتبة الأولى المعيار الخامس: أساليب التقويم بمتوسط حسابي (1.92) ،وجاء في الرتبة الثانية المعيار الأول: مهنية المعلم بمتوسط حسابي(1.91) وجاء في الرتبة قبل الأخيرة المعيار الثالث: تنفيذ التدريس بمتوسط حسابي(1.87) وجاء في الرتبة الأخيرة المعيار الثاني: التخطيط للتدريس بمتوسط حسابي(1.82).

مناقشة النتائج:

يرى الباحث ان مستوى الأداء التدريسي للطلبة المعلمين في ضوء المعايير المهنية للجودة كان متوسط وهذا ما تم توضيحه من خلال الجداول السابقة لتفسير نتائج الأداة ويعود سبب ذلك إلى أن الطلبة المعلمين يدركون أهمية معايير جودة الأداء التدريسي في تحسين أدائهم التدريسي والوظيفي في المستقبل وإعطائهم القدرة على التعامل مع المناهج الحديثة التي تتطلب تغير في جوانب الأداء بشكل عام واتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة (المالكي 2012) التي كان من أهم النتائج أن مستوى الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية على المجالات ككل كان متوسطاً ، حيث كان المستوى متوسطاً في مجالات التمكن وإدارة الصف ، وكان المستوى ضعيفاً في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وقد تفسر نتائج الدراسة الحالية للمستوى المتوسط في أداء الطلبة المعلمين إلى ضعف الدورات التدريبة التي تؤهلهم لها كليات التربية حيث إن جميع الدورات التي تتم غالبا لا تؤكد على معايير جودة الأداء وتقويمه وكيفية تطبيقه سواء في مهنية المعلم ،او التخطيط ، أو التنفيذ أو التقويم واتفقت هذه النتائج مع نتائج كل من دراسة (حنان البحر 2002) والتي أكدت على ضرورة البدء في اتخاذ خطوات إجرائية منهجية لوضع نظام متكامل لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم الأساسي وتليها جميع المراحل التعليمية الثانية إنشاء مجلس قومي للجودة الشاملة في التعليم الأساسي ،العمل على نشر ثقافة الجودة الشاملة، واتفقت أيضا مع دراسة (البصيص 2011) وكان من أهم ما توصلت الدراسة إلى تقديم وبناء تصور مقترح لتطوير كفايات المعلم الادائية العامة لتتناسب مع معايير الجودة المرتبطة بمدخلات وعمليات ومخرجات العملية التعليمية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- اعتماد معايير جودة الأداء التدريسي كإحدى المؤشرات لتقويم أداء الطلبة المعلمين في كلية التربية.
- الاستفادة من قائمة المعايير لجودة الأداء التدريسي لتكون احدى المراجع المهمة في إعداد وتدريب الطلبة المعلمين في كلية التربية.
- إجراء دراسات مشابهة للدراسة الحالية في بيئات أخرى وعلى معلمين من تخصصات مختلفة.
- إجراء دراسات للكشف عن العلاقة بين مستوى جودة الأداء التدريسي للطلبة المعلمين وتحصيل طلبتهم في المواد التي يدرسونها

قائمة المراجع العربية والأجنبية:

1. أحمد ، فتحية (2005). **أثر استراتيجية مقترحة لبعض الموضوعات والمفاهيم الرياضية المرتبطة بالمستويات المعيارية بالرياضيات: المدرسة العالمية على جانبي المعرفة والتطبيق العلمي لها في التدريس** ، المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية ، 26 – 27 يوليو، المجلد الثاني، دار الضيافة، جامعة عين شمس.

2. العاجز، علي فؤاد.(2002) **تصور مقترح لبرنامج إعداد المعلم الفلسطيني وفق حاجاته الوظيفية في ضوء مفهوم الأداء.** المؤتمر العلمي الرابع المنعقد في دار الضيافة، جامعة عين شمس ، الفترة من 24 إلى 25 يوليو الذي نظمته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الأول ، ص151.

3. علم الدين بن علي الخطيب : **واقع تدريب المعلمين أثناء الخدمة بدولة الكويت** ، مستقبل التربية العربية ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الأول،1991

4. زاهر، ضياء الدين(2003) التعليم العربي وثقافة الاستدامة، القاهرة، المكتبة الاكاديمية ،ص 60 – 61 .

5. زيتون، كمال عبد الحميد (2003) **التدريس: نماذجه ومهاراته،** عالم الكتاب، القاهرة.

6. صالح، ادريس سلطان (2007) **تطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمي الجغرافيا في ضوء المعايير القومية**
وتعرف أثره في الأداء التدريسي والاتجاه نحو تدريس الجغرافيا. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة المنيا.

7. فوزي جاد الله(2011) **الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الازهر، غزة.

8. قاسم خزعلي وعبداللطيف مومني(2010) **الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص،** مجلة جامعة دمشق، المجلد 26، العدد الثالث، 553 – 592 أغسطس، 2010.

9. مقاط، محمد،(2002) **الكفايات التدريسية الخاصة اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي بمحافظة غزة،** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الازهر ، غزة ص 16.

10.وزارة التربية والتعليم (2001) مبارك والتعليم: عشرين عاماً من عطاء رئيس مستنير، عشر سنوات في مسيرة تطوير التعليم، قطاع الكتب، القاهرة، ص 67.

11.البصيص، حاتم(2011) **ضمان جودة الأداء التدريسي في التعليم الجامعي، تطوير الكفايات الادائية للمعلم على ضوء معايير الجودة.** بحث مقدم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي، جامعة الزرقاء الخاصة، الزرقاء ، الأردن 10– 12 /5 /2011./

12.البيلاوي، حسن وطعيمة ، رشدي وسليمان، سعيد والنقيب، عبدالرحمن وسعيد، محسن والبندري، محمد وعبدالباقي، ومصطفى(2006) الجودة الشاملة في التعليم، عمان: دار المسيرة للنشر.

13.بلجون، كوثر جميل (2008) **تصورات المعلمات والطالبات لسمات معلم العلوم في ضوء معايير ضمان الجودة الشاملة.** اللقاء السنوي الرابع عشر، الجودة في التعليم العام ، القصيم، السعودية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

14.خضر ، غازي محمد أحمد(2004) **درجة ملائمة إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن** . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، عمان: جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

15.السنبل، عبدالعزيز (2001). **مبادئ وإجراءات ضبط الجودة النوعية في أنظمة التعليم عن بعد** . مجلة تعليم الجماهير، المنظمة العربية للتربية الثقافة والتعليم، تونس، (48): 24 – 39 .

16.الطس، فيصل بن عمر (2010) آراء المعلمين نحو تطبيق معايير الجودة الشاملة في تدريس مادة المكتبات والبحث بالمرحلة الثانوية بمدينة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، السعودية.

17.جودة ، محفوظ أحمد(2006) إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار وائل للنشر.

18.حارب، سعيد(2005) الجودة في التعليم العالي . الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم، مؤسسة الفكر العربي، ص 40 – 48 .

19.سليم، حسن(2008) الاشراف الفني في التعليم من منظور الجودة الشاملة . القاهرة، مكتبة بيروت للنشر والتوزيع.

20.عامر، طارق عبدالرؤوف(2010) فلسفة وسياسات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم العالي وطرق تحقيقها. المؤتمر العربي الثالث: الجامعات العربية التحديات والآفاق، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية.

21.عليمات، صالح ناصر(2004) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير) ، عمان: دار الشروق.

22.الفتلاوي، سهيلة محسن(2008) الجودة في التعليم : المفاهيم والمعايير، والمواصفات، والمسؤوليات. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

23.القليوبي، أماني بني محمد(2011) مدى قيام عضوات هيئة التدريس في جامعة أم القرى بمهامهن التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة، السعودية.

24.المالكي، مسفر بن عيضة(2012) **دراسة تقويمية للأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة ام القرى، مكة المكرمة ، السعودية .

25.مقدم، عبدالحفيظ سعيد(2010) **الاتجاهات الحديثة في تقويم الطلاب من منظور الجودة والاعتماد الاكاديمي** . المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب،25، (49): 151 – 184 .

26. هيريرا، جيم(2003) **النجاح والفشل في إدارة الجودة الشاملة**. استرجعت هذه المقالة بتاريخ 10/4/ 2012 من شبكة الانترنت على الموقع .www Mmsec.com/tam-s .

27. إبراهيم، فاضل خليل(2010) ضمان الجودة في الجامعات العربية. المؤتمر العربي الثالث: الجامعات العربية التحديات والآفاق، القاهرة: منشورات المنظمة العربية للتنمية الإدارية .

28. مايترو ، بربارا، وآخرون (2002) الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، دار الشروق، ط1 عمان، الأردن.

29.مها عبدالباقي جويلي(2001): دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين: المتطلبات التربوية لتحقيق الجودة التعليمية، الإسكندرية ، دار الوفاء للنشر.

30. كوجك، كوثر حسين(2004) اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة عالم الكتاب.

31. عبدالكريم غريب(2006) المنهل التربوي "معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية" الطبعة الأولى الدار البيضاء ، المغرب : منشورات عالم التربية.

32. عبدالمحسن، ت(2002) .تقييم الأداء: مداخل جديدة .....لعالم جديد، بيروت: دار الفكر العربي والنهضة العربية.

33. سلطان، م(2004). السلوك التنظيمي، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

المراجع الأجنبية:

1- Boldevra, J.(2000) **school qulity management** . Delhi, India: Indian instituation of qulity.

2- PALMIRA, M .(2007). **Would-Be Teachers competence in applying ICT.International journal informatics in education**, 2007, vol.6, no.2 , 397- 410 institute of mathematics and informatics , vilnus.

الملاحق:

	ضعيف	جيد	ممتاز
المعيار الأول: مهنية المعلم			
1-الكفاءة العلمية في التخصص			
2-تحلي المعلم بالصفات الخلقية			
3-الاهتمام بالمظهر العام			
4-أداء العمل التدريسي بجدية			
5-التصرف بحكمة واتزان في المواقف المختلفة داخل الصف.			
6-المشاركة والتعاون داخل المجتمع المدرسي			
7-استخدام لغة مهذبة مع الطلبة.			
المعيار الثاني: التخطيط للتدريس			
8-التعرف على خصائص الطلبة واحتياجات الطلاب			
9-تحديد الأهداف السلوكية للدرس لتشمل جميع جوانب التعلم			
10-تحديد مستوى الأداء المطلوب لتعلم الطلاب			
11-التخطيط لانشطة تعليمية متنوعة تراعي الفروق الفردية			
12-اعداد خطط متنوعة طويلة المدى وقصيرة المدى			
13-الاهتمام بتقنيات التعليم وتوظيفها في تدريس المواد المختلفة			
المعيار الثالث: تنفيذ التدريس			
14-التمكن من مهارات التدريس الفعال			
15-استخدام استراتيجيات تدريسية تساعد الطلبة على التفاعل			
16-طرح أسئلة مفتوحة للتعرف على قدرة الطلبة على التفكير			
17-مساعدة الطلبة على ربط ما تعلموه بتصرفاتهم الحياتية			

18-تشجيع الطلبة على إبداء آرائهم			
19-تطبيق مبدأ المساواة بين الطلبة داخل حجرة الصف			
20-اشتراك الطلبة في استخدام الأدوات والأجهزة المتاحة			
21-تحقيق أهداف الدرس خلال زمن محدد			
22-الإدارة الصفية وتنظيم بيئة العمل			
المعيار الرابع: التمكن من المادّة			
23- استخدام المصطلحات الحديثة اثناء الشرح			
24-تشجيع الطلبة على استخدام مصادر متنوعة للحصول على المعلومة			
25-توضيح العلاقة بين المادّة التي يدرسونها والمواد الأخرى			
26-استنتاج معارف جديدة من معلومات متاحة			
المعيار الخامس: أساليب التقويم			
27-استخدام أساليب تقويم حديثة مثل ملف الإنجاز			
28-تشجيع الطلبة على تقويم ذاتهم			
29-يستخدم نتائج التقويم لتقويم نشاطه المهني			
30-يستخدم أنشطة إثرائية لدعم وتعزيز نقاط القوة عند الطلبة			
31-تصميم أدوات لتقويم الطلبة مثل(بطاقة ملاحظة – اختبارات – مواقف سلوكية)			
32-تقويم نقاط الضعف عند الطلبة			

درجة ممارسة الطلبة المعلمين مهارات التدريب الميداني من وجهة نظر لأساتذة المشرفين في جامعة البعث

الباحثة: د. هيفاء الأشقر

كلية: التربية جامعة: البعث

ملخص البحث:

-هدف البحث الحالي إلى التعرّف على درجة ممارسة الطلبة المعلمين مهارات التدريب الميداني من وجهة نظر الأساتذة المشرفين في جامعة البعث وقد استخدم الباحثان في هذا البحث استبيان مهارات التدريب الميداني ، وتم التوصل إلى مجموعة من النتائج كان أبرزها:

-بلغت المتوسطات الحسابية لمهارة التواصل والإصغاء (1.51) ، بينما بلغت المتوسطات الحسابية لمهارة اتخاذ القرار (1.66)، وبذلك بلغت المتوسطات الحسابية لمهارة حل النزاع (1.85) مهارة إدارة الوقت (1.62) ومهارة ضبط الصف (1.45)

-عدم وجود فروق دالة احصائيا في متوسطات درجات الذكور والإناث (مشرفي الطلبة المعلمين) بممارسة مهارات التدريب الميداني حيث بلغ ببعد المتوسط الحسابي للأساتذة الذكور (45.77) و الأساتذة الإناث (45.13)

-وجود فروق دالة احصائياً في متوسطات درجات الاساتذة المشرفين على استبيان مهارات التدريب الميداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الماجستير والدكتوراه وما فوق في المهارات الخمسة

-توجد فروق دالة احصائياً في متوسطات درجات الاساتذة المشرفين على استبيان مهارات التدريب الميداني تعزى لمتغير الخبرة لصالح 10 سنوات فأكثر في المهارات الخمسة

الكلمات المفتاحية: مهارات التدريب الميداني– الطلبة المعلمين– الأساتذة المشرفين

The degree of student teachers practicing field training skills from the point of view of supervisors at Al-Baath University

Abstract

The current research aimed to identify the degree to which student teachers practiceing field training skills from the point of view of the supervising professors at Al-Baath University.In this research, the two researchers used the field training skills questionnaire, and a number of results were reached, the most prominent of which are:

n and listening skill was The arithmetic mean for the communicatio making skill was -while the arithmetic mean for the decision ،(1.51) Thus, the arithmetic mean for the conflict resolution skill .(1.66) was (1.85), the time management skill (1.62) and the classroom (control skill (1.45

statistically significant differences in the mean scores of There are the teachers supervising the field training skills questionnaire due to the educational qualification variable in favor of Masters, PhD and above in the five skills

ficant differences in the mean scores of There are statistically signi the teachers supervising the field training skills questionnaire due to favor of Masters, PhD the educational qualification variable in and above in the five skills

Keywords: field training skills - student teachers - supervising teachers

-مقدمة البحث:

يعد التدريب الميداني خطوة هامة في عملية إعداد المعلم فهو التطبيق العملي لجميع ما تعلمه الطالب المعلم خلال السنوات الماضية من خلال معايشته للواقع التعليمي (المدرسة) معايشة كاملة تتضمن التدريب الواقعي على المهام والوظائف التي ينتظر منه القيام بها كمدرس فيما بعد وتهيء الفرصة الحقيقية له لاكتساب خبرة التدريس تحت إشراف وتوجيه مشرف متخصص يستخدم أحدث الادوات والأساليب التعليمية فعندما يذهب طالب التربية الميدانية إلى المدرسة فإنه يحمل من نتاج اعدادين الاول الاعداد التخصصي الدقيق والثاني الاعداد التربوي المسلكي ولكنه يكتشف أن في المدرسة عملا آخر قد لا يحتسبه وهو القدرة على التعايش مع واقع التدريس اليومي داخل الفصل الدراسي كالتعامل مع أنماط المتعلمين المتباينة (متفوقين – منخفضي التحصيل – متذمرين– ضوضائين) والقدرة على إدارة الفصل المدرسي (البدء في الدرس اليومي ، إدارة المناقشة اللفظية – متابعة الواجبات المنزلية مراعاة الفروق الفردية – التعامل مع المشاكل الفردية للمتعلمين...) وغيره، وفي سياق متصل يجب أن يمتلك الطلبة المعلمين مهارات تتوافق مع خصائص ومتطلبات هذا العصر ، عصر الاقتصاد المعرفي ، وأهمها المهارات التي تجعل الفرد يتماشى مع قواعد الحياة والعمل من حيث (إدارة الوقت ، الاتصال والتواصل ، اتخاذ القرارات ، مهارة التفاوض ، العمل الجماعي ، إدارة الأزمات التخطيط والتنظيم التفكير الناقد) ، ويتم التركيز على تدريب الطلبة المعلمين واعطائهم دورات تدريبية ، ليصلوا إلى التميز ويصبحوا قادرين على تأدية المهمات الموكلة إليهم ، فالإتقان في العمل يرفع معدل ثقة الآخرين بهم والقدرة على المساعدة في حل المشكلات واعطاء النصائح والمشورة ، والتركيز على اتقان المهارات وليس فقط امتلاكها ، ويرى الباحثان أنه ينبغي إعداد المعلم على أسس تربوية سليمة ، كما جاء في أدبيات التربية العملية من مهارات تنمى الجانب التطبيقي الممارس بالتدريس في المدارس ، بما يواكب مستحدثات العصر وإمكانيات الواقع من خلال التكامل في إعداد الطالب المعلم في كلا الجانبين النظري والعملي . وعليه فإنه من الضروري أن يمارس الطالب المعلم عمليا ما تلقاه من مناهج دراسية وأن يحظى بوقت كاف للتدريب ، وأن يحصل على تغذية راجعة على أدائه داخل القاعة الصفية بإشراف معلم ذي خبرة ودراية وامتلاك للفكر التربوي الحديث ، وأنشطة التقويم التربوي الحديث وإعداد سجلات الأداء و أن يعطي للجوانب المهنية والتربوية والثقافية الوزن النسبي الأكبر ، مع مراعاة التكامل والترابط بين الجوانب المهنية والثقافية ، ويتوجب أن تتكامل

الجوانب النظرية والتطبيقية والميدانية مع إيلاء الجانب التطبيقي الميداني الوزن الأكبر، ، فما يتعلمه الطالب الجامعي من خلال الإعداد الأكاديمي لا يتفق تمام الاتفاق مع الجانب العملي في المدارس ، ويرجع ذلك إلى وجود خلل إما في منظومة التعليم الجامعي وإما في إمكانيات الواقع، لذلك جاء هذا البحث ليرى درجة ممارسة الطالب المعلم لمهارات التدريب الميداني في المدارس

-مشكلة البحث:

غالبا ما يصيب انتقال المعلم المبتدئ من التدريب على التدريس في الحياة اليومية إلى التدريس الفعلي في المدارس بصدمة الواقع أو صدمة الانتقال من الإعداد النظري إلى الواقع العملي وهذه الصدمة تؤدي غالبا إلى انهيار المثل الرسالية التي تكونت أثناء فترة الإعداد الأكاديمي النظري بسبب حقائق الحياة اليومية المدرسية القاسية ، وهذا ما أشارت إليه نتائج الدراستين المسحيتين التي اقامتهما المفتشة الملكية لمدارس انجلترا وويلز (HMI) على معلمين مبتدئين عام 1982-1988 بأن أهم مشكلة يواجهها هؤلاء المعلمين هي الانفصال بين برامج التدريب وبين التدريس الفعلي والذي يتمثل بالصعوبات التي تواجههم في إدارة الفصل المدرسي وضبط المتعلمين كما أن ثلث أفراد هذه العينة يعتقدون أنهم لم يعدوا كما ينبغي للتعامل مع واقع التدريس الفعلي (DES,1982-1988) كما أشار حماد (2005) إلى أن كليات التربية في الوطن لم تتفق فيما بينها بعد حول برنامج التربية العملية من حيث فترة التدريب وماهية الأسس والقواعد التي تكفل التقييم الموضوعي للدارسين أثناء التدريب العملي وقد كثرت الشكاوى من الباحثين والقائمين على العملية التربوية ، من ضعف إعداد المعلم الذي انعكس بدوره على التلاميذ والمجتمع ، ومن خلال إطلاع الباحثة على مجموعة من الدراسات والأبحاث التي أجريت على برامج إعداد المعلمين(الطبور،2017)(كنعان،2009) تاسكن (taskin ، 2006) (العاجز وحماد 1999) (حماد 2005)(ابو دقة،2007)(حمدان 2004) (سلامة وآخرون 2010) ونستين (Weinstein,1988) كير (Carr,1993) (حوران، 2017ودراسات جامعة امبورا (1994 Emporia)انعزال ما تقدمه برامج إعداد المعلمين عن الواقع المجتمعي ، وانه لا يتوافر برنامج وطني شامل لإعداد المدرسين فبرامج إعداد المدرسين متعددة مختلفة ، وغالبا لا تنجح في إعداد خريجين مؤهلين ، وبأن هناك ضعف في كليات إعداد المعلمين من حيث ضعف الخريجين في التكوين الاجتماعي والأمن الوظيفي بسبب طريقة أعدادهم

وعدم تزويدهم بالمهارات والكفايات الوظيفية اللازمة لمواكبة مستجدات العصر والتطورات المتسارعة في سوق العمل وأن فرص الطلبة المعلمين في الحصول على الخبرات التعليمية الحقيقية تكاد تكون معدومة، وعدم معرفة الدارس المعلم للأبعاد الشخصية والفنية والمهنية التي يجب امتلاكها والتمكن منها في أثناء التدريس و عدم قدرته على تنظيم الموقف الصفي وعدم إلمامه بمهارات التخطيط والتنفيذ للأنشطة المختلفة ووجود صعوبات أثناء عمليات المشاهدة في التربية الميدانية في متابعة المعلمين والحكم عليهم من خلال بطاقة تقويم أداء المعلمة أثناء تنفيذ الأنشطة، وفي ذات الإطار أشار ريتشارد بول وآخرون (Paul,R,2002) أن من بين (89%) من الطلبة المعلمين أكدت أن التفكير الناقد وحل المشكلات والتواصل واتخاذ القرار يمثل أحد العوامل الأساسية في برامج الدراسة لديها ولم تستطع سوى نسبة ضئيلة فقط بلغت (19%) أن تعطي تفسيرا دقيقا للمقصود بالتفكير الناقد وحل المشكلات وأن (9%) منهم يستخدم أساليب من شأنها أن تنمي مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات التواصل واتخاذ القرار ،كما أشارت (عبد الفتاح و عباس،2010) عدم تمكن الطالبات المعلمات من مهارات التعامل مع الأطفال ومهارات التفاوض واحترام التنوع وتدني مهارات التقويم لديهم (Emporia،1994) كما قامت منظمة فنزويلا بإنشاء برنامجا يعمل على التدريب السنوي للمعلمين وركز على مجموعة من المهارات مثل : احترام الذات والتواصل وحل النزاعات (MangrullarWhitram posner،2001) وأكدت العديد من المؤتمرات العربية والعالمية بضرورة الاهتمام بإعداد وتدريب المعلمين ومنها انطلاقا من توصيات المؤتمرات منها : (المؤتمر العلمي التاسع عشر 2019، المؤتمر الدولي للتربية 1996 ،مؤتمر اعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت 2003، مؤتمر إعداد المعلم للالفية الثالثة الذي نظمته كلية التربية بجامعة الامارات العربية المتحدة 2003، المؤتمر العلمي السابع تطوير كليات التربية 2004- جامعة المنيا - جمهورية مصر العربية، المؤتمر الوطني لتطوير التعليم - الكويت تحت شعار ((التعليم سبيل التنمية)) 2008، المؤتمر التربوي الخامس والثلاثون إشراقات مستقبلية في تطوير التعليم 2006 الكويت، المؤتمر العالمي الثاني والعشرين للمنظمة العالمية لمؤسسات اعداد وتأهيل المعلمين تحت شعار الانسانية والكفاءة في اعداد المعلمين كوبنهاجن / الدنمارك 2002)، المؤتمر العالمي الثاني والعشرين للمنظمة العالمية لمؤسسات اعداد وتأهيل المعلمين تحت شعار الإنسانية الكفاءة في إعداد المعلمين كوبنهاجن/ الدنمارك ،2002، المؤتمر الثلاثين لجمعية المعلمين

الكويتية جودة التعليم : خيار المستقبل 2001 ، المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة سوهاج : المعلم ومتطلبات العصر الرقمي : ممارسات وتحديات،2020، ونظراً لأهمية التدريب الميداني نص قسم التربية والعلوم في انجلترا قانونا إجبارياً على أن جميع برامج إعداد المعلمين يجب أن يتضمن جزءا تدريبيا واضحا ضمن برامج التدريب الميداني يضمن إقامة معاهد خاصة على فن ادارة المجموعات التسجيل ، ومن خلال عمل الباحثة كمشرفة على الطلبة المعلمين في كلية التربية بعدة اقسام ، لاحظت أن كثيرا من المعلمين الجدد يعانون صعوبة في التكيف مع التلاميذ وعدم القدرة على استخدام مهارات التواصل واتخاذ القرار والمهارة في استخدام الوقت لضبط الحصة الدراسية بما يعود بالفائدة لنجاح الدرس والمحافظة على ضبط القاعة الصفية وأن المتدربين يتذمرون في فترة التربية العملية من واقع التدريس المرير ومن مشاكل إدارة الصف الدراسي مما يشير إلى احتمال وجود صدمة لديهم من واقع التدريس الجديد عليهم، كما لاحظت أن كثيرا من أفراد العينة ينقصهم الثقة بالنفس وأن جل هدفهم ينحصر في الحصول على تقدير عال وأن تنتهي فترة التربية العملية دون وقوع مشاكل مع التلامذة ، وقد ارتأى الباحثان من واقع عملهما في التربية العملية أن الطلاب يهتمون بهذه المادة من الناحية النظرية فقط، لذلك واستنادا لما سبق تتجلى مشكلة البحث بمعرفة درجة ممارسة الطلبة المعلمين لبعض مهارات التدريب الميداني من وجهة نظر الأساتذة المشرفين في جامعة البعث

-أهمية البحث :

– تنطلق من توصيات عدة دراسات وأبحاث خلص معظمها إلى ضرورة تطوير نظم الإعداد بكليات التربية ، وإعداد بنية جديدة للمهنة تقوم على إعداد متطور ومعايير عالية للممارسة المهنية للمعلمين

– قد تفيد الباحثين بقائمة من مهارات التدريب الميداني اللازمة للطالب المعلم لإدارة تنظيم البيئة الصفية .

– توجه أنظار المعنيين إلى أهمية مقرر التربية الميدانية وإلى ضرورة تطويره بحيث يتفق مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد على ضرورة الإعداد الجيد للطالب المعلم باعتباره محور التربية الميدانية

–قد تلفت انتباه المشرفين على برامج إعداد المعلمين في قسم التعليم الأساسي بكليات التربية في الجامعات السورية ، بالعمل على التكامل بين الإعداد النظري والإعداد العملي في
الإشراف على الطلبة المعلمين .

– أهمية إعداد المعلم في تقدم المجتمعات وتطورها حيث يعتبر مطلباً وطنياً وحاجة ضرورية لدوره في تحقيق التنمية .

– قد يسهم البحث الحالي في إضافة الجديد إلى أدبيات إعداد المعلم في المكتبة العربية

– كونه استجابة لتوصيات الدراسات العلمية والمؤتمرات والندوات العربية في مجال إعداد المعلم والتي دعت للاهتمام بالمهارات الحياتية لدى المعلمين وتطويرها

– قد تفيد نتائج البحث في إلقاء الضوء على كيفية استخدام مهارات التدريب الميداني من قبل الطلبة المعلمين بشكل جيد في القاعة الصفية مع المتعلمين

–أهداف البحث:

– التعرف على درجة ممارسة الطلبة المعلمين لبعض مهارات التدريب الميداني من وجهة نظر
الأساتذة المشرفين في جامعة البعث

–أداة البحث:

استبانة موجهة لمشرفي التربية الميدانية في جامعة البعث من إعداد الباحثان

– حدود البحث:

الحدود الزمانية: 2022–2023

الحدود المكانية: جامعة البعث

الحدود البشرية: بعض مشرفي التربية الميدانية ، كلية التربية بأقسام(معلم صف– مناهج وطرائق التدريس ، رياض الاطفال)

الحدود الموضوعية: بعض مهارات التدريب الميداني (اتخاذ القرار– مهارات التواصل والإصغاء – إدارة الوقت – احترام التنوع – ضبط الصف) لصعوبة الإحاطة بجميع المهارات

ولأن عدد كبير من الدراسات السابقة والمؤتمرات أكدت على أهمية اكتسابها سواء للطالب المعلم أو الاستاذ المشرف عليه

– فرضيات البحث:

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات اراء العينة في ممارسة الطلبة المعلمين لبعض مهارات التدريب الميداني تعزى لمتغير الجنس

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات اراء العينة في ممارسة الطلبة المعلمين لبعض مهارات التدريب الميداني تعزى لمتغير المؤهل العلمي

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تقديرات اراء العينة في ممارسة الطلبة المعلمين لبعض مهارات التدريب الميداني تعزى لمتغير الخبرة

– مصطلحات البحث النظرية والاجرائية:

1–عرف عبد الله الطلبة المعلمون بأنهم: طلبة الكليات الذين يتدربون على التدريس والوظائف التي يقوم بها المعلم تحت إشراف المؤسسة التعليمية التي يدرسون بها ، فهم طلبة لأنهم لم يكملوا دراستهم في الكلية بعد ، ومعلمون بحكم تدريسهم عددا من الحصص في إحدى المدارس المتعاونة ، فهم إذن طلبة ومعلمون في آن واحد (عبد الله ، 2004 : 55)

– **ويعرف الطلبة المعلمون اجرائيا:** هم الطلبة الملتحقون بمساق التدريب الميداني ذوي اختصاصات مختلفة في كلية التربية (مناهج وطرائق التدريس ، معلم صف ، رياض اطفال)

ويقومون بإعطاء الدروس في المدارس بناء على خطة محددة من قبل مشرفيهم في الجامعة

2–المهارة ، وعرفها زيتون بأنها: تمكن الفرد من أداء سلوك معين بسرعة ودقة وإتقان (زيتون 2005 160) .

–التدريب الميداني، وعرفه الرشايدة بأنه: البرنامج الذي تعده كليات التربية ليتم تزويد الطالب المعلم بالمعلومات والمهارات والقيم والاتجاهات اللازمة في أدائه كمعلم مستقبلي ويشتمل هذا البرنامج على عدد من الأنشطة منها ما يجري في الكلية مثل التمهيد لفترة التطبيق العملي ومنها ما يجري في المدرسة حيث يلتحق الطالب المعلم بإحدى المدارس ويتفاعل فيها مع مجموعة من المواقف التعليمية التعلمية المنظمة والمخططة بأسلوب علمي تحت إشراف مشترك بين وزارة التربية والتعليم والجامعة (الرشايدة ، 2008 :9)

–ويعرف الباحثان التدريب الميداني بأنها : جانب الإعداد العملي الذي تقوم به كليات التربية لإعداد المعلم وتأهيله لممارسة عملية التعليم ، وما يرتبط بها من عمليات تربوية وتعليمية مختلفة تؤدي إلى إكسابه المهارات والخبرات المهنية والاجتماعية اللازمة لممارسة التعليم وذلك من خلال إفساح المجال أمامه لتطبيق وتوظيف ما درسه من معارف ومفاهيم تربوية بشكل عملي في المدرسة ، وذلك تحت إشراف وتوجيه مشرف منتدب من كلية التربية يقوم بتوجيه الطالب المعلم وتقييمه .

-**مهارات التدريب الميداني:** مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها الطلبة المعلمون في كلية التربية من خلال التعامل مع المتعلمين وتحدد في هذا البحث ب(مهارة إتخاذ القرار- التفكير الناقد- التواصل والإصغاء- إدارة الوقت- ضبط الصف) وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد العينة من خلال الاستبانة المعدة لهذا البحث

3-المشرف الجامعي ، ويعرفه حمدان بأنه: عضو هيئة تدريس مؤهل من كلية الإعداد، أو محاضر يقوم بتوجيه الطلبة المتدربين وتطوير مهاراتهم التدريسية خلال الفترة المحددة للتربية العملية (حمدان ، 1997)

ويعرف الباحثان المشرف الجامعي اجرائيا: المشرف هو أحد أعضاء هيئة التدريس أو المحاضرين في قسم المناهج أومعلم صف أو رياض الأطفال (ويكون متخصصاً في طرائق التدريس والمكلف بالقيام بتنفيذ خطة الجامعة في تدريس مساق التربية الميدانية والإشراف على الطلبة المعلمين أثناء تطبيق برنامج التربية الميدانية على أن يؤدي دوره في الزيارات الصفية ثم يقدم في نهاية الفصل الدراسي تقريراً عن كل طالب متضمناً تقويمه ودرجته.

- الإطار النظري :

-**أهمية التدريب الميداني** : وأشارت عدة دراسات لأهمية التتربية والتدريب الميداني منها:

ريد (2011 ، Reid) (عطية والهاشمي ، 2007) يوكار (2012 ، Ucar)(حمدان ، 1997) (أبو جابر وبعارة ، 1999 : 30)(الفتلاوي ، 2004 : 109 ، 110) (مكارم أبو هرجة وآخرون ٢٠٠٠) (محمد ، ٢٠٠٥)(شلتوت ، 1994) بأنها تعمل على:

- نمو وبناء شخصية الطالب المعلم وبالتالي إعداده مهنيا للدخول في مهنة التدريس

-بناء جملة من المهارات التخطيطية والتدريسية والتقويمية التي لا تتاح للطلبة المعلمين فرصة اكتسابها بشكل عملي أثناء الدراسة الأكاديمية ، وذلك من خلال تعريضهم لخبرات عملية منظمة بالتعاون مع شبكة من المدارس المتعاونة

- تعميق الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة المعلمين نحو المهنة وتوثيق أواصر التعاون بين العاملين في الميدان وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة

- يتعرف الطالب المعلم في التربية العملية على عناصر الموقف التعليمي ، ويدرك العلاقة بينها بشكل مباشر ويكتسب المهارات والكفايات الأدائية اللازمة لمهنة التدريس

– يتعرف على المناهج وكيفية استخدام مصادر التعلم والبيئة المدرسية وقواعد العمل فيها .

– تهيئ فرصا واقعية ومباشرة للمتدربين لملاحظة ومعرفة التلاميذ نفسيا وسلوكيا وتربويا.

–تهيئ الفرصة أمامه لترجمة المعرفة النظرية والمبادئ والأفكار التربوية إلى مواقف تدريس فعلية .

– تشجعه على مواجهة المشكلات التي قد يتعرض لها خلال التدريب العملي ، وتحفزه على التفكير للتغلب عليها .

– تدريب الطالب / المعلم على تحمل المسؤولية في التنظيم المدرسي والمشاركة في الأنشطة التربوية والاجتماعية من غير أن يقتصر دوره على التدريس فقط .

ويرى الباحثان أن هناك أهمية كبرى للتدريب وهي عملية تطبيق ما درسه الطالب المعلم من معلومات نظرية و كسر الحاجز النفسي أمامه من التحدث أمام الآخرين ، والقدرة على التعامل مع نوعيات مختلفة من الطلبة بأساليب متنوعة ومفيدة بأن واحد

– **أهداف التدريب الميداني** : وأشارت كل من دراسات (المغيدي ، 1998 : 176)(أبو الهيجا 2003 : 45–46) و (عطار وكنسارة ، 2005 : 104) (الخطايبة ، 2002 : 16) (جامع وآخرون ، 1984 ، شلتوت ، 1994) إلى أهداف التدريب الميداني بأنه يعمل على:

– اكتساب الكفايات اللازمة من تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التدريس

– الإلمام بعناصر الموقف التعليمي وإدراك العلاقة بين هذه العناصر

–التعرف على المناهج التربوية التي يتعرض لها الطلاب في المدرسة

– اكتشاف الإمكانات الحقيقية للمدارس (ميدان التطبيق) وظروف العمل فيها .

– ممارسة بعض المهارات الإدارية .

– إدارة الفصل بشكل جيد

– مهارات التفاعل اللفظي مع الطلاب والمعلمين

–مهارة النقد الذاتي وتقبل نقد الآخرين .

– حصر صعوبات التعلم ومعالجتها

– إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف مكونات بيئة التدريس .

يتضح لنا مما سبق أن الهدف الرئيس للتدريب الميداني يتمثل في الانتقال التدريجي للطلاب المعلم من الدراسة النظرية في الكلية إلى الممارسة العملية في المدرسة ، والتي

تفسح له المجال بمعرفة أدواره ومهامه المنوطة به تجاه المشاركين في العملية التعليمية وكيفية التعامل معهم .

– أسس التدريب الميداني ومبادئه : (محمد وحوالة ، 2005 : 125 – 126) (الفرا ، جامل ٢٠٠٣)

ترتكز التربية العملية على مجموعة من الأسس والمبادئ ؛ لكي تصل إلى تحقيق أهدافها المنشودة ومن أهم هذه الأسس وتلك المبادئ مايلي:

–اعتبار التربية العملية جزءاً أساسياً من مكونات برامج إعداد المعلم ، حيث تهدف إلى إفساح المجال أمام الطالب المعلم لمعرفة واقع العملية التعليمية ، ويختبر قدراته على التدريس

–التخطيط المسبق الفعال للتربية العملية من قبل المسؤولين والمشرفين ، واختيار المدارس المتعاونة والمتفهمة لدور التدريب الميداني في مجال إعداد المعلم للأمور المهمة ؛ لتحقيق

الأهداف المنشودة منها

–شمولية برنامج التدريب الميداني لتنمية جميع جوانب الطالب / المعلم ومهاراته ، سواء

داخل الفصل من مهارات تدريبية – أو داخل المدرسة بتفاعله مع أنشطة المدرسة وتجاوبه مع الإدارة المدرسية – أساس لنجاح هذا البرنامج وتحقيق أهدافه

–توفر الإمكانيات البشرية والمادية مثل : المشرف المتخصص ، والمعلم المتعاون ، والمسؤولين في الكلية ومدرسة التدريب ، والمكافئات المادية المناسبة من الأمور الضرورية لنجاح التربية العملية وتحقيق أهدافها المنشودة

–التعاون المثمر المستمر بين القائمين بالتخطيط والتنفيذ والإشراف على التدريب الميداني ضروري لتحقيق أهدافها المرجوة.

– تهيئة الطالب / المعلم ذهنياً ونفسياً من قبل مشرفه قبل الدخول في تجربة التربية الميدانية

– المشاهدة والملاحظة الواعية ركن أساسي في برنامج التربية الميدانية التي تتضمن أهداف تنمية القدرة على المشاهدة المنظمة الهادفة والملاحظة الواعية الذكية لدى الطالب المعلم

– مراعاة مشرف التربية الميدانية الفروق الفردية بين الطلاب / المعلمين اختيار أنسب الأساليب الإشرافيه وفق فروقهم الفردية

– عملية تقويم الطلاب / المعلمين ركن أساسي من أركان التربية الميدانية ، بحيث يشمل التقويم كل ما يقوم به الطالب / المعلم داخل جدران المدرسة المضيفة ، حتى يستفيد من معرفة جوانب القوة والضعف لديه

–مراحل التدريب الميداني :

– **مرحلة المشاهدة :** وفي هذه المرحلة يكلف الطلاب والطالبات بمشاهدة ممارسات المعلمين

والمعلمات في الصفوف والمدارس المختلفة ، ويطلب من هؤلاء الطلاب أن يلاحظوا أنشطة المعلمين وفعالياتهم الصفية في أية مرحلة من مراحل التعليم كجزء من برنامج تهيئتهم وإعدادهم لمهنة التعليم (شلبي 2000 : 132)

و يذكر (دندش والحفيظ ، 2003 : 274) مجموعة من الإجراءات التي يجب على المتدرب القيام بها عند القيام بعملية المشاهدة نذكر أبرزها في الآتي :

– تحضير موضوع الدرس الذي سيتم مشاهدته من قبل المتدرب ، وذلك بالتنسيق مع المعلم المتعاون مسبقا

– التحديد المسبق لما يراد ملاحظته من طرق تدريس وأنماط سلوكية وغيرها بصورة دقيقة وذلك بالتنسيق مع المشرف .

– استخدام النموذج المعد لتدوين الملاحظات .

– **مرحلة المشاركة :** ويقصد بهذه المرحلة مشاركة الطلاب المعلمين بتنفيذ المهمات التعليمية أو بعضها بمعنى أن يتحمل هؤلاء الطلاب مسؤولية التدريس الفعلي ، وذلك كمساعدة التلاميذ وإعطاء تقرير عن بعض أوجه أو جوانب الوحدة الدراسية ، والعمل كمرشد أو موجه لمجموعة صغيرة من التلاميذ والتخطيط مع المعلم المشرف بالنسبة للوحدات الدراسية (الخطيب 1994 : 318) ويمكن تقسيم هذه المرحلة إلى قسمين :

– التدريب الميداني الموزع ، حيث يقوم الطالب / المعلم بالتدريس في حدود حصة أسبوعياً (التربية العملية المنفصلة)

– التدريب الميداني المكثف (التربية العملية المتصلة) (شلبي ، 2000 : 134 – 135)

– **مرحلة التطبيق العملي (الممارسة) :** تعد مرحلة التطبيق العملي المرحلة الأخيرة من مراحل التربية العملية ، والتي يقوم من خلالها الطالب المعلم بممارسة الموقف

التعليمي ممارسة كاملة ، وذلك بمتابعة وتوجيه كل من مشرف الكلية والمعلم المتعاون ومدير المدرسة المتعاونة "

(سالم والحليبي ، 1998 : 177-178)

-أسس إعداد المعلم :

-الإعداد الثقافي العام :الثقافة العامة ضرورة لكل معلم ، وكلما زادت ثقافة المعلم كلما نال ثقة تلاميذه والتأثير فيهم ، كما أن الثقافة العامة للمعلم تساعده في زيادة نضجه العلمي واتساع أفقه وسعة إدراكه ومن أمثلة المواد الثقافية، الثقافة الإسلامية ، واللغة العربية ، واللغة

الانجليزية والحاسب الآلي .

-الإعداد الأكاديمي التخصصي : ويقصد به مادة التخصص أو المادة التي يدرسها التي يجب أن يكون متمكنا منها ، كما يجب على المعلم أن يكون مؤمنا بقيمة وأهمية مادته كأحد فروع المعرفة حتى يستطيع أن يؤثر في تلاميذه (فاقد الشيء لا يعطيه) كما يجب على المعلم أن يكون متجددا في معلوماته عن مادته محدثا معرفه باستمرار .وهناك تخصصات عديدة التربية الإسلامية ، و اللغة العربية ، والرياضيات والعلوم بأنواعها ، والتربية البدنية، التربية الخاصة

والفنية ، وكل نوع من هذه التخصصات يدرس مواد تخصصية بحته.

- **الإعداد المهني** : وهو الذي يتعلق بالجانب المهني ، وما يميز المعلم كمهني في تخصصه ويشمل الإعداد المهني جانبين :

الأول : إكساب المعلم أسرار (فنيات) ومهارات المهنة وأصولها .

الثاني : ما يتعلق بالحقائق وطرائق التدريس والأهداف التربوية والتعليمية وأهميتها بالنسبة للفرد والمجتمع ويشمل هذا الجزء من الإعداد المهني المواد التربوية المقدمة من أقسام كليات التربية ، مثل مواد علم النفس ، وأصول التربية ، وعلم النفس التربوي ، والإدارة المدرسية

والمناهج ، وطرق التدريس ، والوسائل التعليمية ، والتربية العملية (أبو حجر، 2006)

-تدريب المعلم أثناء الخدمة: يستهدف الارتقاء بالمعلمين علميا ومهنيا وثقافيا وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة عن طريق تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد

من المعلومات والخبرات والاتجاهات التي تزيد من طاقتهم الإنتاجية وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها وتحقق لهم طموحهم ورضاهم عن مهنتهم

-أهداف التدريب أثناء الخدمة:

-يساعد المعلم علي تغيير اتجاهاته واكتساب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس

- يكسب المعلم مهارات تدريسية متطورة ومستحدثة تتطلبها كفاءة وكفاية العملية التعلمية

-يكسب المعلم خبرة متميزة في معالجة مشكلات مهنته وتحدياتها ومسبباتها بشكل علمي

- الانفتاح علي الآخرين بتبادل الخبرات التدريسية من خلال الأنشطة الجماعية

-أنواع التدريب أثناء الخدمة :

- التدريب التكميلي : وذلك لاستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين ، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلكي .

- التدريب العلاجي : وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم أو العامل التربوي .

- التدريب التجديدي :وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية .

- التدريب التحويلي: وذلك لاكتساب مهارات ومعارف وقدرات وسلوكيات تمكن المعلم من الانتقال (التحول)إلى مجال عمل آخر ، عمل جديد أو تخصص جديد. (كنعان،2009)

- مهارات التدريب الميداني:

يجب أن يمتلك الطلبة المعلمين مهارات تتوافق مع خصائص ومتطلبات هذا العصر ، عصر الاقتصاد المعرفي ، وأهمها المهارات التي تجعل الفرد يتماشى مع قواعد الحياة والعمل من حيث : (إدارة الوقت الاتصال والتواصل ، اتخاذ القرارات ، مهارة التفاوض ، العمل الجماعي ، إدارة الأزمات ، التخطيط والتنظيم ، التفكير الناقد) ، ويتم التركيز على تدريب الطلبة المعلمين واعطائهن دورات تدريبية ، ليصلن إلى التميز ، والقدرة على تأدية المهمات الموكلة اليهن ، فالإتقان في العمل يرفع معدل ثقة الآخرين بهن والقدرة على المساعدة في حل المشكلات واعطاء النصائح والمشورة ، والتركيز على اتقان المهارات وليس فقط امتلاكها وسنقوم بالحديث عن المهارات التي سنتناولها في البحث

١ -**مهارة التواصل والإصغاء ، وتعرف :** عملية يتم من خلالها نقل المعلومات والبيانات والافكار والارشادات والمقترحات من شخص لآخر أو لمجموعة من الأشخاص وإحاطتهم

علماً بها وتبادلها بينهم بوسيلة أو أكثر من الوسائل الممكنة " (عابدين ، 2001 : 179)

٢- **مهارة اتخاذ القرار ، وتعرف** : بأنها عملية تفكير مركبة تهدف الى إختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للطلاب في موقف معين من اجل الوصول الى تحقيق الهدف المرجو (جروان 2002 : 116)

- **خطوات صناعة القرار:**

تتلخص بالنقاط التالية كما جاء في جروان وهي : تحديد الهدف ، توليد قرارات ممكنة دراسة القرارات المتعددة ، ترتيب القرارات حسب الأفضلية ، تقييم أفضلها ، إختيار الأفضل من بين هذه القرارات (جروان ، 2002 : 116) .

-**اما الخطوات الخمس في صنع القرار عند (هوي وميسكل) الوارد في (عابدين ، 2001 126**) تحديد المشكلة (القضية) وتمييزها ، تحديد الصعوبات الخاصة بالمشكلة ، وضع معايير ملائمة لإعادة حل المشكلة ، تطوير خطة أو إستراتيجية للعمل تصميم خطة عمل .

٣-**إدارة الصراع** : هي العملية التي يتم من خلالها التعامل مع الصراع ومواجهتة من خلال إختيار الأسلوب الملائم بعد فهم أسباب الصراع وأبعاده (المعشر ، 2005 : 49)

-**مهام إدارة الصراع:**

- تقليص مسببات الصراع السلبي ، وفضه جذرياً ، وضمان عدم تكراره
- إبقاء الصراعات الايجابية داخل نطاقات آمنة ، دون أن تتحول الى صراعات سلبية .
- تطوير آلية تهدف الى توفير حلول ذاتية للصراعات تخرج من الطلبة أنفسهم دون أن تفرض عليهم (بلاكاره وجيبسون ، 2002) .

٤- **مهارة إدارة الوقت:**

تعرف إدارة وقت الأفراد بأنها قدرة الطالب المعلم الذاتية أو على رسم مخطط زمني ينتظم فيه أداء الطالب المعلم لتنظيم وقت الدرس يجب أن يكون لهذه الإدارة نقطة تركيز بعيدة المدى تسعى لتحقيقها (العقيلي ، 2009)

ويعرف سعادة (2018) إدارة الوقت على أنها: مهارات فكرية يستخدمها المعلم لاستغلال الوقت المرتبط بالمهام والواجبات ، لتحقيق أهداف وظيفية وشخصية .

-خطوات إدارة الوقت:

هناك ست خطوات عملية لإدارة الوقت وهي مرتبة على النحو الآتي :

- مراجعة الاهداف - الإحتفاظ بخطة زمنية - وضع قائمة إنجازات يومية - سد منافذ هروب الوقت - إستغلال الأوقات الهامشية - عدم الاستسلام للأمور العاجلة (عدارية ، 2006) .

٥-مهارة ضبط الصف: وتعني هذه المهارة إيجاد جو اجتماعي تفاعلي يتم فيه الاتصال الفعال بين المعلم والطالب والمحتوى العلمي في ضوء أهداف الموقف التعليمي المحددة

- الدراسات السابقة:

-دراسة (صبري وأبو دقة ، 2004) بعنوان " دراسة تقييميه لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية "

هدف الدراسة : تقييم واقع التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وغزة **منهج الدراسة:** قد اتبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي

-عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة (548) طالبا وطالبة من المسجلين لمقرر التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية وغزة ، كما تم استخدام استبانة تتكون من ستة أبعاد لقياس جوانب مختلفة مرتبطة بأسئلة الدراسة

- نتائج الدراسة: أظهرت أموراً إيجابية في التربية العملية تتعلق بأداء الطالب المعلم كاستخدام الوسائل التعليمية والالتزام بتوزيع وقت الحصة ، كما بينت الدراسة بعض النقاط السلبية مثل طبيعة بعض المساقات التربوية المدروسة لكونها نظرية غير قابلة للتطبيق .

2- دراسة (المجالائي ، 2005) بعنوان:

هدف الدراسة : وصف الواقع الحالي لبرنامج التربية العملية المعمول به حالياً في كلية التربية -جامعة صنعاء

عينة الدراسة: وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المعنيين بالإشراف على التربية العملية بأقسام الكلية ، البالغ عددهم (66) عضو هئية تدريس ، وعينة من طلبة السنة الرابعة في جميع أقسام الكلية الذين طبقوا البرنامج الحالي البالغ عددهم (579) طالباً وطالبة

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي

نتائج الدراسة:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأساتذة والطلبة لصالح الطلبة في محوري التخطيط والتنفيذ

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور التقويم ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة وفقاً لمتغير التخصص في محور التنفيذ فقط لصالح التخصصات العلمية

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محوري التخطيط والتقويم ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلبة وفقاً لمتغير الجنس في محوري التخطيط والتنفيذ فقط

–لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محور التقويم

–دراسة(سلامة ،2001) بعنوان " فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين

– **هدف الدراسة :** بناء أداة موضوعية لتقويم المهارات التدريسية للطلاب المعلمين بالإضافةإلى التعرف على مدى فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية التحصيل التنفيذ ، إدارة الفصل الطالب المعلم ، البيئة الدراسية

منهج الدراسة: وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي

عينة الدراسة: كما شملت عينة الدراسة (80) طالباً من المسجلين بكلية التربية الرياضية

–نتائج الدراسة:

–أن المهارات التدريسية لتقويم الطالب المعلم تم تحديدها في سبع مهارات هي) التخطيط التنفيذ– إدارة الفصل ، الطالب المعلم ، البيئة المدرسية ، النشاط اللامنهجي ، التقويم .(

–دراسة ريتشارد بول و اخرون(2002، Paul , R) بعنوان:

هدف الدراسة : تقييم مدي الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات ومهارات التواصل واتخاذ القرار برامج كليات إعداد المعلم وكليات الآداب وكليات العلوم 4 ولاية

كاليفورنيا

عينة الدراسة: وقد تكونت عينة الدراسة من (38) كلية من جامعات عامة ، (٢٨) أخرى من جامعات خاصة

ادوات الدراسة: وقد اعتمدت الدراسة على إجراء مقابلات مركزة وتم استخدام استبانات مفتوحة وأخري مقننة حول مدي اهتمام الكليات بالتفكير الناقد وحل المشكلات

- نتائج الدراسة :

أن من بين (89 %) من العينة أكدت أن التفكير الناقد وحل المشكلات يمثل أحد العوامل

الأساسية لبرامج الدراسة لديها لم تستطع سوى نسبة ضئيلة فقط بلغت 19 % - أن تعطي تفسيرا دقيقاً للمقصود بالتفكير الناقد وحل المشكلات ، علاوة على ذلك ، فقد كشفت استطلاعات الرأي أن من بين هذه النسبة الضئيلة لا يوجد سوى 9 ٪ منهم فقط يستخدم أساليب من شأنها أن تنمي مهارات التفكير الناقد ومهارات التواصل واتخاذ القرار لدى الطلاب الدراسة بإعداد دليل شامل للتربية العملية ، بحيث يستعين به المشرفون والطلبة أثناء تنفيذ برنامج التربية العملية ، عقد ورش تدريبية للمعنيين بالإشراف على برنامج التربية العملية من أساتذة ومعلمين متعاونين ، ومدراء مدارس ، بغرض تحسين أدائهم .

- دراسة راسل (Russell ، 2009) بعنوان: تقييم برنامج إعداد المعلم في جامعة كاردينال ستريتش

هدف الدراسة : معرفة فعالية برنامج إعداد المعلم في جامعة كاردينال ستريتش

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي

-أداة الدراسة: استبانة لاستطلاع آراء المعلمين ومدراء المدارس بالإضافة إلى المقابلات

-نتائج الدراسة: وقد خلصت الدراسة إلى النتائج التالية : تُعد قدرة المعلم المبتديء على التفاعل مع البيئة المدرسية محدودة وأقل من المستوى المطلوب ، وعدم القدرة على تحديد أولويات العمل المدرسي وقد أوصت الدراسة بضرورة العمل على تطوير برنامج إعداد المعلم .

-الفصل الثالث : منهجية البحث واجراءاته:

1-منهج البحث: اقتضت طبيعة البحث الاعتماد على منهج البحث الوصفي التحليلي للتعرف على درجة ممارسة الطلبة المعلمين مهارات التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين في جامعة البعث، و يقوم على الوصف الموضوعي والمنظم والكمي لمهارات

التدريب الميداني عند الطلبة المعلمين ، ويعرَّف هذا المنهج في البحث بأنّه منهج يقوم على وصف ما هو كائن وتفسيره، وعلى معرفة العلاقات التي يمكن أن تحدث بين المتغيّرات في البحوث التربوية
والنفسيّة (Wiersma, 2007,p15)

-مجتمع البحث:

1- المجتمع الأصلي لعيّنة البحث : تألف المجتمع الأصلي للدراسة الميدانيّة من جميع الأساتذة المشرفين في جامعة البعث بكلية التربية، بالنسبة لأقسام (معلم صف - رياض اطفال - مناهج وطرائق التدريس)وكان العدد الكلي لهم تبعاً لإحصائيات جامعة البعث لعام 2022-2023 تبعا لمتغير الجنس كما هو مبين في الجدول الآتي:

جدول رقم(1) توزع المجتمع الاصلي لعينة البحث تبعا لمتغير الجنس

االجنس	العدد الكلي	النسبة المئوية
ذكور	47	36.71%
إناث	81	63.28%
المجموع	128	100%

-تحديد عيّنة البحث الخاصة بالبحث الميداني:

تم سحب العينة بالطريقة المقصودة حيث تم اختيار أقسام(معلم صف- رياض اطفال ، مناهج وطرائق التدريس) لاتباعهم خطة واحدة في إعداد الطالب المعلم ولكون الباحثة مشرفة لعدة أعوام على هذه الأقسام والباحث الثاني رئيس قسم والمشرف الرئيسي على توزيع زمر التربية العملية على الأساتذة المشرفين في هذه الأقسام، ثم تم السحب العشوائي لعدد من الأساتذة
المشرفين في هذه الأقسام، وتم التوازي بين عدد الذكور والإناث في العينة بكل الاقسام ،كما في الجدول الآتي:

جدول رقم(2) توزع العينة تبعا لأقسام كلية التربية

القسم	العدد المسحوب	الجنس	
		ذكر	إناث
معلم صف	25	20	5
رياض أطفال	12	–	12
مناهج وطرائق التدريس	13	5	8
	50	25	25

-**استبانة مهارات التدريب الميداني:** قام الباحثة برصد مجموعة من المهارات الحياتية التي يفترض أن يكتسبها معلمو الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وذلك من خلال دراسة بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال الدراسة (عمران والشناوي وصبحي،2010)(ابراهيم، 2001)(عبد المعطي ،ودعاء ، 2007). (جمعة ،2010) (كنعان،2009)(أبو حجر،2006)(عودة ، ٢٠٠٨) (اليونسيف ، ٢٠٠٨) (عطية،2007) (Gartledge،2005)))(Erawan,Prawit 2010) حوران، (2017)المطلق،(2010

Russell,2009)(A. , Coley , R. , & Phelps , R. , 2003)(Paul , R & others , 2002

(Devault , D. 2017)(Elksnin ,K & Elksnin, n . 2004)، وبعض التقارير العالمية التي تطرقت للمهارات الحياتية ، وتكونت الاستبانة من قسمين في صورتها المبدئية كما يلي : القسم الأول ويحتوي على : التعريف بهدف الاستبانة والمطلوب من المشترك القيام به ، من خلال التعريف بمفهوم المهارات المهنية و الحياتية .

والبيانات الذاتية لأفراد العينة بحسب متغيرات البحث والتي تشمل :

1-جنس المشرف الجامعي (ذكور - إناث)

2- المؤهل العلمي

3-عدد سنوات الخبرة

عرضت الصورة الأولية على عدد من المحكمين في كليات التربية في جامعات(البعث- دمشق) إذ بلغ عددهم (10 محكمين تربويين)(ملحق رقم1)، قامت الباحثة بتعديل بعض البنود في ضوء ملاحظات السادة المحكمين سواءً أكان ذلك في إضافة بعض البنود أم حذفها أم تعديل صياغتها ، ومدى ارتباط كل منها بالمجال المناسب

صدق وثبات الاستبانة:

-**صدق الاتساق الداخلي :** يقصد بصدق الاتساق الداخلي قوة الارتباط بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه (الأغا ، 2000 110) ، وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (10) من

الأساتذة المشرفين (5 ذكور ،5اناث) من خارج أفراد عينة الدراسة وبإيجاد معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات المجال والدرجة الكلية للاستبيان

جدول رقم (3) ارتباط مهارات التدريب الميداني مع بعضها البعض ومع الدرجة الكلية

المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
مهارة التواصل والإصغاء	0.804	0.01
مهارة اتخاذ القرار	0.851	0.01
مهارة حل النزاع	0.922	0.01
مهارة إدارة الوقت	0.886	0.01
مهارة ضبط الصف	0.849	0.01
الدرجة الكلية	0.893	0.01

يتبين من الجدول رقم (3)أن جميع مجالات الاستبانة مرتبطة ارتباطا ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية للاستبانة

-ثبات الاستبانة:

-ثبات التجزئة النصفية: تم استخراج معامل ثبات التجزئة النصفية لأفراد عينة البحث المكونة من (50) استاذ وأستاذة باستخدام معادلة سيبرمان-براون، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم((4 معامل ثبات الاستبانة بمعادلة سيبرمان- براون

المحور	معامل ثبات سيبرمان -براون
مهارة التواصل والإصغاء	0.712
مهارة اتخاذ القرار	0.759
مهارة حل النزاع	0.719
مهارة إدارة الوقت	0.766
مهارة ضبط الصف	0.742
الدرجة الكلية	0.723

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل الثبات بالتجزئة النصفية بشكل عام بدل على ثبات جيد ،حيث بلغت (0.723)

-ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة البحث المكونة من (50) باستخدام معادلة ألفا كرونباخ والجدول رقم(5) يبين معامل الاتساق الداخلي لدرجات أفراد عينة البحث

جدول رقم(5) معامل ثبات الاستبانة بمعادلة ألفا كرونباخ

المحور	معامل ألفا كرونباخ
مهارة التواصل والإصغاء	0.755
مهارة اتخاذ القرار	0.819
مهارة حل النزاع	0.785
مهارة إدارة الوقت	0.699
مهارة ضبط الصف	0.744
الدرجة الكلية	0.901

يتبين من الجدول أن قيمة معامل(الفا كرونباخ) قد تراوحت بين((0.901 –0.699) وهي قيم جيدة لغرض البحث

–**الاستبانة في صورتها النهائية:** رتبت فقرات الاستبانة بصورتها النهائية وأصبحت جاهزة للاستخدام بعد إجراء التعديلات عليها تبعاً لملاحظات المحكمين(ملحق رقم1) وبذلك أصبح المعيار المستخدم للحكم على درجة الممارسة على النحو الآتي:

الجدول (رقم6) يبين فئات المتوسط الحسابي والتقدير الموافق في التعليق

فئات مهارات المتوسط الحسابي	التقدير للتعليق
3–2.34	مستوى مرتفع
2.33–1.67	مستوى متوسط
1.66–1	مستوى منخفض

– الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

–النسب المئوية –المتوسط الحسابي.الانحراف المعياري.

–اختبار تحليل التباين الأحادي البعد (ANOVA) لحساب الفروق وفقاً لمتغير الخبرة (من سنة إلى 5سنوات من 5 ــ 10سنوات / أكثر من 10سنوات) . ووفقا لمتغير المؤهل العلمي

–معامل الترابط (بيرسون) لحساب معامل الارتباط بين فقرات كل بعد مع البعد ككل وكذلك معامل الارتباط بين كل فقرة والاستبانة ككل.

–معادلة ألفا كرونباخ

-الاجابة عن سؤال البحث:

للإجابة عن السؤال الأول قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على أداة الدراسة وفق الآتي

جدول رقم (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمحاور استبانة مهارات التدريب الميداني

المحور	المتوسط	الانحراف	الرتبة	التقدير
مهارة التواصل والإصغاء	1.51	0.82	4	منخفض
مهارة اتخاذ القرار	1.66	0.89	2	منخفض
مهارة حل النزاع	1.85	0.73	1	متوسط
مهارة إدارة الوقت	1.62	0.41	3	منخفض
مهارة ضبط الصف	1.45	0.66	5	منخفض
الدرجة الكلية	1.61	0.80		منخفض

يتبين من جدول (رقم (7أن المتوسط الكلي لدرجة ممارسة الطلبة المعلمين لمهارات التدريب الميداني من وجهة نظر الأساتذة المشرفين جاءت بمتوسط حسابي بلغ(1.61) وانحراف معياري(0.80) وقد احتلت مهارة حل التزاع الرتبة الأولى بمتوسط حسابي(1.85)، تليها مهارة اتخاذ القرار بمتوسط حسابي(1.66)، تليها مهارة إدارة الوقت بمتوسط حسابي (1.62) تليها مهارة التواصل والإصغاء بمتوسط حسابي (1.51)() وفي الرتبة الأخيرة جاءت مهارة ضبط الصف بمتوسط حسابي((1.45

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بمهارة التواصل والإصغاء

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	يتيح الفرصة للتلامذة للتحدث عن آرائهم	1.60	1.011	4	منخفضة
2	يتقبل من التلامذة وجهة النظر المخالفة	1.50	1.041	2	منخفضة
3	يعرض أفكاره على التلامذة بصورة يجعلهم يتقبلوها ويفهموها	1.21	1.112	1	منخفضة
4	يجيد التواصل البصري مع التلامذة في أثناء التحدث والاستماع	1.55	1.141	3	منخفضة
5	يوظف لغة الجسد بطريقة جيدة عندما أتحدث مع التلامذة	1.64	1.121	5	منخفضة
6	يوجه التلامذة إلى تشكيل مجموعات حوار للنقاش	1.64	1.111	5	منخفضة
المجال ككل		1.51	2.621		منخفضة

تم التوصل من خلال الجدول السابق إلى النتائج الآتية:
-إن المتوسط العام بمحور مهارة التواصل والإصغاء بلغ(1.51) ، ما يدل على اتفاق معظم أفراد العينة إلى وجود قصور لممارسة مهارة التواصل والإصغاء، ومن الممكن تفسير هذا القصور بأن الطلبة المعلمين لا يقومون بتفعيل الأنشطة التي تبنى على الحوار بينهم وبين

التلاميذ وإنما يقتصرون على طرح الأسئلة من قبلهم ، ومن المهم أن يكون للمعلم والمعلمة الدور الفعال بإيجاد جو إيجابي وتفاعلي بينه وبين تلاميذه عند التواصل ولا يقتصر على الوسائل اللفظية وإنما يفّعل الاتصال غير اللفظي الذي يكون من خلال الإشارات وتعبيرات الوجه ومستوى نبرات الصوت وهذا ما أكدته دراسة (مصطفى،2014) و (السيد، 2002) الذي أشار بدراسته أن الإنصات للآخر أسلوب مهمّ للوصول إلى الحقيقة وسمة حضاريّة للمجتمعات المتطوّرة ، وأنه وسيلة لمناقشة الأفكار والآراء وتبادل وجهات النظر على أسس عقلانيّة من قبول للآخر وعدم فرض الآراء الشخصيّة وهي سمة مهمّة للمجتمعات المتطوّرة، ومع دراسة المطوع(2001) الذي رأى أن التواصل والتفاعل الاجتماعي والقدرة على مشاركة الآخرين عوامل مهمة وضرورية لنمو العلاقات الاجتماعية للفرد، ونظراً لأهمية الحوار في العملية التربوية فقد كان محوراً لمجموعة من الدراسات التي عنيت بتنمية مهاراته لدى المتعلمين في مراحل تعلمهم المختلفة ومن هذه الدراسات دراسة (2009 ، Smith)(عبد العزيز ، ٢٠٠٩)

وقد يعود السبب في ذلك إلى أن بعض الطلبة المعلمين لم يدركوا ولم يطبقن الممارسات المتعلقة بمهارة الاتصال والتواصل بالشكل المرجو . فالمعلم الناجح هو الذي يمارس التفاعل الصفي النشط والفعال ، وأساس النشاطات الصفية ، وضمان المعلم تسهيل عملية التعلم ، ورفع مستوى تحصيل طلبته ، وتشكيل شخصيهم ، إضافة إلى قدرته على ايجاد جو ايجابي وتفاعلي بينه وبين طلبته من خلال طرح أسئلة مثيرة أو طرح مشكلة أو قضية للمناقشة ، ولا يقتصر على الوسائل اللفظية ، وانما أيضاً الاتصال الغير لفظي الذي يكون من خلال الاشارات وتعابير الوجه ، مستوى نبرات الصوت ، حتى نظرات المعلم وصمته يعتبر تواصل أما التواصل فهو من المهارات المهمة (مصطفى ، 2014) . وذكر سومي (2020 ، suomi) أن غياب

الانشطة اللامنهجية اثر على درجة امتلاك الطلبة المعلمين لمهارة الاتصال والتواصل.

جدول رقم (9) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بمهارة اتخاذ القرار

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	يضع المعايير الواضحة لتقييم أداء التلامذة	1.51	1.102	4	منخفضة
2	يمتلك القدرة على اختيار البدائل المتاحة حسب أهميتها النسبية لاتخاذ القرار	1.47	0.928	5	منخفضة
3	يعدل الخطط لمواجهة المواقف الطارئة	1.55	1.031	3	منخفضة
4	يتخذ القرار بتأن بعد دراسة عميقة للمشكلة أو الموقف	1.77	0.819	2	متوسطة
5	يقيم القرار المتخذ من خلال التغذية الراجعة مع التلامذة	2.00	1.156	1	متوسطة
المجال ككل		1.66	1.00		منخفضة

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة حول درجة ممارسة الطلبة المعلمين لمهارة اتخاذ القرار جاءت بدرجة منخفضة فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.47– 2.00) ما يدل على اتفاق معظم أفراد العينة إلى وجود قصور لممارسة مهارة اتخاذ القرار، ومن الممكن تفسير هذا القصور لدى أفراد العينة بأنهم لا يمتلكون مهارة اختيار الوقت المناسب عند اتخاذ القرار مما ينعكس سلباً على تلاميذهم عند تطبيقه وهذا ما أكدته دراسة (الأشهب،2014) بضعف أفراد العينة بمبادئ اختيار الوقت المناسب لاتخاذ القرار للتوصل لأفضل النتائج، وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن عملية اتخاذ القرار ليست بالسهولة التي يعتقدها البعض ، فاتخاذ القرار يعد أعلى مستوى من مستويات المعرفة ، فهي تتأثر بالخصائص الشخصية للمعلمين ومهاراتهم وخبراتهم التي يمتلكوها ، ويتنافسون من أجل الحصول على تأييد الادارة والطلبة والأهالي لتطبيق القرار الذي اختاروه، ويؤكد ذلك المرسومي (2009) الذي يرى أن المعلم يحتاج إلى مهارات عدة ليتخذ القرار الجيد والسليم كالتفكير الابداعي وتحديد البدائل ،وحل المشكلات ، ولا بد من اتخاذ قرارات قابلة للتطبيق والتنفيذ ، وتقييم هذه القرارات بشكل مستمر سواء من المعلم نفسه ، أو من مديره أو مشرفه فتميزه في قراراته بالوقت المناسب هو من أهم أسباب نجاحه . والتي قد لا تكون متوفرة لدى البعض

جدول رقم (10) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بمهارة حل النزاع

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	يحل مشاكل التلامذة بطريقة ترضي جميع الأطراف	2.17	1.178	1	متوسطة
2	يفهم احتياجات التلامذة	1.70	1.11	4	متوسطة
3	يقسم المصالح في النزاع بشكل يحقق مكاسب لكل طرف	1.80	1.216	3	متوسطة
4	يبرز الجوانب السلبية المترتبة على استمرار النزاع بصورة جيدة	1.92	1.140	2	متوسطة
5	يدرب الأطراف المتنازعة على فهم مطالب بعضهم البعض	1.69	0.804	5	متوسطة
المجال ككل		1.85	1.09		متوسطة

يوضح الجدول السابق المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة حول درجة ممارسة المعلمين لمهارة حل النزاع فقد تراوحت المتوسطات الحسابية بين (1.69-2.17) جاءت بدرجة متوسطة ما يدل على اتفاق معظم أفراد العينة إلى وجود قصور لممارسة مهارة حل النزاع وهذا يتفق مع (Joyner,2001) بأن المعلم غير معد إعداداً جيداً ليمتلك القدرات والسمات اللازمة لتعليم وتوجيه طلبته وفي عملية كيفية حل النزاع التي هي من الأمور التي تخفف وتقلل من النزاعات بين المتعلمين داخل وخارج المدرسة و دراسة (tang ، 2019)

إلى أن هناك ضعف في قدرة أفراد عينة الدراسة من الطلبة المعلمين على امتلاك كريزما وأسلوب في توصيل المعلومة للطالب متمثلة في القدرة على التفاوض والإقناع والقدرة على العرض والتقديم. ويؤكد خليل (2018) على أهمية هذه المهارة كونها تمثل نوع من تبادل

الاقتراحات أو حوار بين طرفين أو أكثر والهدف من ذلك التوصل لاتفاق يحسم نزاع قائم بينهم ، والمحافظة على المصالح المشتركة ، فالإقناع ، والتأثير ، والتفاوض جميعا أساليب ووسائل للحوار

جدول رقم (11) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للعبارات المتعلقة بمهارة إدارة الوقت.

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	يكلف التلامذة الاهتمام بنظافة السبورة قبل البدء بشرح الدرس	1.66	0.644	4	منخفضة
2	يتأكد من صلاحية الوسائل التعليمية قبل بدء الحصة الدراسية	1.50	0.777	2	متوسطة
3	ينهي الدرس في الوقت المحدد	1.60	0.596	1	منخفضة
4	يوزع المهام على التلامذة قبل بدء الدرس مع مراعاة قدرات كل منهم على حدا	1.61	0.649	3	منخفضة
5	يقدم التغذية الراجعة للتلامذة بالوقت المحدد لادائهم	1.77	1.122	5	متوسطة
المجال ككل		1.62	0.73		منخفضة

بلغ المتوسط العام الخاصة حول درجة ممارسة المعلمين لمهارة إدارة الوقت (1.62) ما يدل على اتفاق معظم أفراد العينة إلى وجود قصور لممارسة مهارة إدارة الوقت كقدرتهم على إدراك أهمية توزيع وتنظيم الوقت تبعاً للأولويات والمهام ، وإدراك أهمية ادارة الوقت بتنفيذ الأعمال والواجبات بالزمن المحدد ، واستغلال الوقت الضائع بشكل أفضل .وهذا يتفق مع دراسة محسن (2008) الذي أشار بعدم اهتمام الطلبة المعلمين لإدارة الوقت والالتزام به رغم أنها من العوامل المهمة لتنفيذ الدرس والتنسيق بين أنشطة الدرس وفعالياته ، فالمعلم الذي يضيع الوقت لتحقيق خطوات على حساب خطوات أخرى ، لا يحقق النتاجات أو الأهداف المطلوبة وقد يتجاوز ذلك وقت استراحة الطلبة ، وبالتالي تذمرهم

جدول رقم (12) المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية للمهارات المتعلقة بمهارة ضبط الصف

الرقم	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقدير
1	يكتب القواعد الضرورية على السبورة	1.55	0.796	5	منخفض
2	يطبق القوانين بحق التلميذ الذي يخالف القواعد الصفية	1.17	0.974	2	منخفض
3	يقوم انجازات التلاميذ خطوة بخطوة	1.50	0.807	4	منخفض
4	يعاقب التلميذ الذي يستخدم جوالا في الصف	1.44	0.969	3	منخفض
5	يطبق القوانين الذي يهمل إنجاز المهام الصفية	1.96	0.865	6	متوسطة
6	-يطبق القوانين بحق التلامذة الذين يتزاحمون عند الدخول من باب الصف	1.11	0.88	1	منخفض
الدرجة الكلية		1.45	0.711		منخفض

– بلغ المتوسط العام بمحور مهارة ضبط الصف (1.45)، ما يدل على اتفاق معظم أفراد العينة إلى وجود قصور لدى الطلبة المعلمين لممارسة ضبط الصف من وجهة نظر المشرفين واتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة اكين ويلدريم (2019 ، Akin , Yildirim) التي أظهرت نتائجها وجود مشاكل في إدارة المعلمين لصفوفهم الدراسية ، وخاصة فيما يتعلق في التخطيط ، ومع دراسة القط (2012) والتي أظهرت أن درجة ممارسة الطلبة المعلمين للضبط الصفي جاءت متوسطة ، ومع دراسة اكين ويلدريم (2019 ، Yildirim & Akinm) التي أظهرت نتائجها وجود مشاكل في إدارة الطلبة المعلمين لصفوفهم الدراسية وخاصة فيما يتعلق في إدارة سلوك الطلاب .ويعزى إلى إدراك أفراد العينة إلى الحاجة الدائمة ، لتمكين الطلبة المعلمين من مهارات الرقابة والانضباط الصفي ، منطلقين من أن هذا المجال يعد معياراً لنجاح العملية التعليمية

التعلمية ، بمعنى ، أنه لا يمكن أن يحدث تعلم في صف تعمه الفوضى لارتباطه الوثيق بتوظيف المعلم لاستراتيجيات الانضباط التي تدعم الانضباط الذاتي ، فالطالب المعلم لا يضع القواعد والقوانين للتحكم في سلوكيات الطلبة ، بل لتوفير مناخ صفي ملائم للتعلم وفي نفس الوقت غير قادر على فهم السلوك الصادر من الطلبة ، ويعمل على تعزيز انتباههم، فمن الضروري إدراك المعلم لدوره الهام في ضبط سلوكيات الطلبة ، ومساعدتهم على النمو السليم

بالإضافة إلى إكسابهم المعارف والمهارات ، ومراعاة احتياجاتهم والعمل على اشباعها ، فالمعلم يتعامل مع شخصيات منفردة ، ولكل شخصية استعداداتها وقدراتها ، ونمط الحياة التي تعيشه

والبيئة الاجتماعية والاقتصادية ، والظروف الأسرية التي تخصها . وترى الباحثة أن سبل التفعيل المرتبطة بمجال الرقابة والانضباط الصفي ، من شأنها أن تسهم في تسهيل ، قيام الطلبة بالمهام الموكلة إليهم ، وحصولهم على أفضل مستوى من التعلم والنمو الشخصي فيستطيع المعلم التنبؤ بمشكلات الطلبة المستقبلية ، ويعمل على تجلبها ، فمشاركة الطلبة في صياغة التعليمات والقوانين الصفية بلغتهم وليس بلغة الأمر ، يشعرهم بأنها ليست مفروضة عليهم ، وتحفرهم للالتزام بها ، وذلك لمشاركتهم في وضعها . إضافة إلى ذلك إن متابعة المعلم تنفيذ طلبته القوانين بشكل دائم ، يسهم في اعتيادهم الإلتزام بها فيتحول الإلتزام إلى انضباط ذاتي الطلبة مع الممارسة ومرور الوقت ، فالمعلم لا يضع القواعد والقوانين للتحكم في سلوكيات الطلبة ، بل لتوفير مناخ صفي ملائم للتعلم ، واختلفت هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة حسن وأحمد (2016) ، محمد وعوض الله (2018) ، و علي وياسين (2018) أبو الخير (2010) ، ونتائج دراسة الشهري وقطب (2018) ، نيجلر (2015 ، Nagler) بأن الطلبة المعلمين يحافظون على الضبط الصفي

-فرضيات البحث:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على الاستبيان تبعاً لمتغير الجنس

جدول رقم(16) نتائج اختبار (ت ستودنيت) لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة تبعا لمتغير الجنس

الأبعاد	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	درجة الحرية	القرار
مهارة التواصل والإصغاء	الذكور	25	48.44	7.715	0.028	0.87	48	غير دال
	الإناث	25	47.52	8.211				
مهارة اتخاذ القرار	الذكور	25	46.41	8.777	0.702	0.63	48	غير دال
	الإناث	25	46.42	8.766				
مهارة حل الصراع	الذكور	25	44.69	8.963	0.381	0.71	48	غير دال
	الإناث	25	44.66	8.777				
مهارة إدارة الوقت	الذكور	25	44.99	8.111	0.477	0.74	48	غير دال
	الاناث	25	43.89	8.714				
مهارة إدارة الصف	الذكور	25	45.99	9.132	0.144	0.89	48	غير دال
	الإناث	25	45.11	9.147				
الدرجة الكلية	الذكور	25	45.77	8.341	0.137	0.96	48	غير دال
	الاناث	25	45.13	8.350				

نلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ت للدرجة الكلية تساوي ((0.137ومستوى الدلالة ((0.96اي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ((0.05على المهارات والمستوى الكلي لمهارات التدريب الميداني لدى الأساتذة المشرفين ، ويعزو الباحثان ذلك الى ان المشرفين من الذكور والاناث يعيشون في مجتمع واحد في نفس الظروف ونفس التفاعل ولديهم خطة واحدة من حيث اتباع الدورات التدريبية وخطة التدريس المتماثلة ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (المصري،2009). التي أشارت لوجود فروق بين المشرفين من الذكور والإناث في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم وعادات الاستذكار ومهارات التفكير الإبداعي

والحوار والتفاو ولصالح الإناث منها، ومع دراسة (بركات، 2009) التي أشارت لوجود فروق دالة إحصائيا في التخطيط لمهارات التدريب الميداني لدى المشرفين تبعا لمتغير الجنس لصالح المشرفين الذكور

-2لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على الاستبيان تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

جدول رقم (17) نتائج اختبار أنوفا لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	القرار
مهارة التواصل والإصغاء	بين المجموعات	772612	2	386.306	5.919	0.004	دال
	داخل المجموعات	28621.866	49	72.335			
	المجموع	306235.176	51				
مهارة اتخاذ القرار	بين المجموعات	691.872	2	345.936	5.516	0.008	دال
	داخل المجموعات	36763.477	49	399.941			
	المجموع	38762.378	51				
مهارة حل النزاع	بين المجموعات	647.863	2	323.931	5.521	0.000	دال
	داخل المجموعات	33624.656	49	99.266			
	المجموع	361173.528	51				
مهارة إدارة الوقت	بين المجموعات	677.753	2	338.8765	5.910	0.009	دال
	داخل المجموعات	32515.675	49	77.355			
	المجموع	341183.528	51				
مهارة إدارة الصف	بين المجموعات	522.140	2	261.07	5.422	0.001	دال
	داخل المجموعات	35535394	49	79.837			
	المجموع	37960.422	51				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	16948.094	2	8474.047	5.691	0.007	دال
	داخل المجموعات	696527.84	49	1484.883			
	المجموع	800465.93	51				

اتضح من الجدول السابق أن قيمة ف المحسوبة للدرجة الكلية تساوي ((5.691 ومستوى الدلالة ((0.007وبذلك نرفض الفرض السفري وتقبل الفرض البديل ، اي انه توجد فروق دالة احصائيا في امتلاك الأساتذة المشرفين الجامعيين لمهارات التدريب الميداني تبعا لمتغير المؤهل العلمي وقد فسر الباحثان وجود مثل هذه الفروق إلى أن الإعداد العلمي يشكل

الأساس ونقطة البداية في تكوين خبرة المشرفين وصقل تجربتهم العلمية من خلال تحويل المعارف النظرية إلى سلوكيات عملية مع الطلبة المعلمين في قاعات الصف، فمن الطبيعي وجود الفرق في ممارسة مهارات التدريب الميداني من قبل المشرفين مع الطلبة المعلمين وذلك لأن كل منهم اساليبه في التعليم والحوار والتواصل مع الآخرين وبالتالي يؤثر ذلك على مستوى ممارسة الطلبة المعلمين لمهارات التدريب الميداني، و المشرفين والمشرفات من حملة شهادة الدبلوم فأكثر لديهما معارف ومعلومات أكثر من المشرفين والمشرفات الذين يحملن مؤهلا علميا أقل ، وتؤكد هذه النتيجة أهمية الخلفية العلمية والاعداد الاكاديمي التأهيل العلمي للمشرفين والمشرفات في المؤسسة التعليمية،

ويمكن تفسير ذلك أيضاً : بأن المشرفين الذين يحملون شهادة الاجازة الجامعية العالية يحاولون الابتعاد عن أساليب القسوة والتسلط والإكراه في التعامل مع الطلبة لذلك يميلون لاستخدام الأسلوب القائم على الحوار وذلك لأنهم يتلقون معلومات تربوية أكثر في مجال التعامل مع الطلبة وطرق ضبطهم وحفظ النظام في الصف فيكون لديهم القدرة على الإحاطة بالمشكلات التي قد تنشأ أثناء العملية التعليمية وطرح الحلول المناسبة لها دون اللجوء للقسوة والعنف والتسلط ، وذلك لدراستهم الأساليب التربوية المرغوبة في التدريس التي تقوم على أسس الانضباط الذاتي والمودة

والتعاون وهذا يتفق مع دراسات كل من) البطش) (2019,الجعبري) (2020, الجرايدة (2018,التي أكدت وجود فروق لصالح المؤهل التعليمي الأعلى ويخالف دراسات كل من)العدوان) (2014, الشرمان (1999, الذين أكدا عدم وجود فروق لصالح المؤهل التعليمي

اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة حسام وعامر (2015 (العدوان ،2014) (الشرمان،1999) بعدم وجود فروق دالة إحصائيا في امتلاك الأساتذة الجامعيين لمهارات التدريب الميداني تعزى للمستوى الأكاديمي

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد العينة على الاستبيان تبعاً لمتغير الخبرة

جدول رقم (17) نتائج اختبار أنوفا لدلالة الفروق بين درجات أفراد العينة تبعا لمتغير الخبرة

محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (F)	قيمة الدلالة	القرار
مهارة التواصل والإصغاء	بين المجموعات	612612	2	305.306	4.915	0.000	دال
	داخل المجموعات	24621.866	49	62.335			
	المجموع	276235.476	51				
مهارة اتخاذ القرار	بين المجموعات	799.882	2	399.941	4.506	0.002	دال
	داخل المجموعات	34767.477	49	88.562			
	المجموع	36765.378	51				
مهارة حل النزاع	بين المجموعات	668.863	2	334.4315	4.321	0.001	دال
	داخل المجموعات	30614.656	49	77.266			
	المجموع	321183.528	51				
مهارة إدارة الوقت	بين المجموعات	667.853	2	333.926	4.370	0.003	دال
	داخل المجموعات	30515.675	49	77.355			
	المجموع	34378.284	51				
مهارة إدارة الصف	بين المجموعات	425.040	2	425.04	4.422	0.007	دال
	داخل المجموعات	32535394	49	79.837			
	المجموع	31960.422	51				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	13948.094	2	6992.047	4.691	0.006	دال
	داخل المجموعات	596528.84	49	1484.883			
	المجموع	600465.93	51				

اتضح من الجدول السابق أن قيمة ف المحسوبة للدرجة الكلية تساوي (4.691) ومستوى الدلالة (0.006) وبذلك نرفض الفرض السفري وتقبل الفرض البديل ، اي انه توجد فروق دالة احصائيا في امتلاك الأساتذة المشرفين الجامعيين لمهارات التدريب الميداني تبعا لمتغير الخبرة، وهذا يتفق مع دراسات كل من (البطش،2019) (قويدر،2017) (الجعبري،2020) (الجرايدة،2018) التي أكدت وجود فروق لصالح الخبرة الاكثر ، ويمكن تفسير ذلك بأن المشرفين الذين خبرتهم أقل من 5 سنوات تنقصهم الخبرة التي تؤهلهم للتعامل مع الطلبة المعلمين بطريقة أكثر ايجابية لتدريبهم على مهارات التدريب الميداني بأسلوب فاعل ، كما أن الذين سنوات تدريسهم أكثر من 10سنوات لديهم الخبرة الكافية للتعامل بأساليب تربوية مع الطلبة نتيجة تعرضهم للعديد من المواقف أثناء العملية التعليمية وأيضاً حضورهم العديد من الدورات التي تقيمها وزارة التربية والتعليم العالي واطلاعهم على مختلف المستجدات التربوية ، كما أن المشرف ذا الخدمة يمر عليه أجيال متعددة ومتنوعة الشخصيات والسلوكيات ففي كل مرحلة من المراحل تواجه المدرس مشكلات عديدة ومتنوعة بنوعية الطلبة ، فمع مرور الزمن يتكون لدى المدرس خبرة في التعامل مع هذه المشكلات فعندئذ يسهل عليه التعامل مع جميع أنواع الطلبة ومشكلاتهم كما أنهم مع إعادة التدريبات مع عدة مجموعات من الطلبة تكون لديهم خبرة كبيرة على مدى السنين لممارسة مهارات التدريب الميداني ، وتختلف نتائج البحث وفق متغير الخبرة مع دراسات (عويس ،2009 ، رمو،2013 المغوش، 2015 أبو سيف 2016) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة بين درجات تحصيل المشرفين تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة الاكثر من 5 سنوات

المقترحات:

-عمل دراسات للكشف عن مدى استخدام الطلبة المعلمين للمستحدثات التكنولوجية خلال فترة التدريب.

- الاهتمام بمراحل التربية العملية الثلاث " الملاحظة - المشاركة - الممارسة " ، وذلك بتخصيص فترة زمنية كافية لكل مرحلة من هذه المراحل .

- توحيد عملية التخطيط والتنفيذ والتطوير لبرامج التربية العملية في الجامعات السورية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم العالي .

- زيادة اهتمام كليات التربية بالتعليم المصغر كجانب تطبيقي أثناء إعداد الطالب المعلم الأكاديمي بالكلية .

- ضرورة إيجاد مدارس تجريبية ملحقة بكليات التربية يتم من خلالها تنفيذ برنامج التربية العملية بشكل ملائم ومناسب

- أخذ الكليات بآراء وتوصيات المشرفين بشأن تحسين وتطوير برنامج التربية العملية

-عقد ورشات عمل تفيد في الكشف عن المشكلات المستحدثة التي يواجهها المشرفون أثناء

الإشراف للوصول إلى الحل المناسب لها .

- اهتمام قسم الإشراف على التربية العملية بكليات التربية بالنمو المهني المستمر للمشرفين من خلال إجراء دورات تدريبية لهم وعقد مؤتمرات وندوات تسهم في تطوير وتحديث مفاهيم الإشراف لديهم في ضوء الاتجاهات الحديثة .

-منح مجموعة من الحوافز للإدارات المدرسية المتعاونة والمعلمين المتعاونين على ما يقدمونه من تسهيلات أثناء تنفيذ فترة التربية العملية كحصولهم على كتب شكر وتقدير وتقديم مجموعة من الوسائل التعليمية اللازمة للمدارس .

المراجع:

-المراجع العربية:

-أبو هرجة، مكارم وآخرون). ٢٠٠٠ . (موسوعة التدريب الميداني للتربية الرياضية ، القاهرة مركز الكتاب للنشر.

-أبو الهيجا ، فؤاد. (2003) . التربية العملية – دليل عمل المشرفين والطلاب والمعلمين ط 1 دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان.

– أبو الخير ، أحمد (2010) . ، مدى ممارسة معلمي مرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة غزة لاستراتيجيات حفظ النظام وإدارة الصفوف . المؤتمر التربوي الأول ..التعليم المدرسي في فلسطين : استجابة الحاضر استشراف المستقبل 5 / 17 – 16 2010 /، الخليل

-الأشهب،نوال.(2015). إدارة الوقت بالمفهوم الاستراتيجي ، عمان : دار أمجد للنشر والتوزيع

-أبو جابر ، ماجد وبعارة ، حسين . (1998). التربية العملية لطلبة كلية العلوم التربوية ، ط 1 عمان ، الأردن : دار الضياء للنشر والتوزيع.

-أبو دقة ، سناء واللولو ، فتحية . (2006). دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية في غزة ، مجلة الجامعة الإسلامية) سلسلة الدراسات الإنسانية (المجلد الخامس عشر ، العدد الأول ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية –غزة ، فلسطين .

-البطش ، أحمد . (2019) درجة ممارسة القيادة الإستراتيجية وعلاقتها بتنمية المهارات الناعمة لدى العاملين بالمنظمات غير الحكومية في قطاع غزة ، رسالة ماجستير)غير منشورة (كلية الإدارة والتمويل ، جامعة الأقصى ، غزة ، فلسطين.

– بلاكاره ، كيرك وجيبسون. (2002). إدارة وحل الصراعات. القاهرة : الشركة العربية للإعلام العلمي

-بركات، زياد .(2009). سيكولوجية التخطيط للحياة وإدارة الذات وأثر ذلك على الدافعية

للإنجاز عند عينة من مدرسي جامعة القدس المفتوحة، مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع (52

الأردن

-جروان ، فتحي . (2002) . تعليم التفكير : مفاهيم وتطبيقات) ط . (1. عمان ، دار الفكر لطباعة والنشر والتوزيع.

-جامع ،حسن وآخرون. (1984) .الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، المجلة التربوية ، السنة الأولي ، العدد الثاني سبتمبر.

-الجرايدة ، محمد . (2018) .درجة ممارسة مديري المدارس للمهارات الناعمة في ولاية صور بسلطنة عمان ، مجلة رابطة التربويين العرب ، ع 12 / ، 253-278

-الجعبري ، سحر . (2020) .واقع استخدام مديري المدارس الأساسية الحكومية للقوة الناعمة في مديرية تربية وسط الخليل من وجهة نظر المعلمين ، رسالة ماجستير) غير منشورة (، كلية التربية ، جامعة الخليل ، فلسطين

-حمدان ، محمد . (1997) .تقويم برنامج التربية العملية بكلية التربية الحكومية بغزة ، من وجهة نظر المعلمين الدائمين وللطلبة المتدربين ، مجلة كلية التربية ، العدد الأول ، مج١ ، غزة

-حسن ، أحمد وأحمد ، مي . (2016) . الإعداد الجيد للتدريس وعلاقته بإدارة الضبط الصفي من وجهة نظر المدرسين ، مجلة الأستاذ ، 114-91 : (323) 2

-حسام ، بشير و عامر ، حملاوي . (2015) . دور التكوين في إكساب طلبة معاهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية بعض المهارات الحياتية ، مجلة العلوم الإنسانية

والإجتماعية ، 20 ، ص - 315 ص. 336

-حوران، سليمان .(2017). مدى رضا طلبة معلم الصف ودبلوم التأهيل التربوي عن الإشراف التربوي في مقرر التربية العملية : دراسة ميدانية في كلية التربية الرابعة بجامعة دمشق

-خليل ، صفاء . (2018) .المهارات الحياتية في التنمية البشرية ، عمان : دار المبادرة للنشر والتوزيع.

-الخطيب ، عامر . (1994). التربية وأصولها الثقافية والاجتماعية ، كلية التربية جامعة الأزهر ، غزة .

-دندش ، فايز وعبد الحفيظ ، الأمين : (2003) دليل التربية العملية وإعداد المعلمين ، الطبعة الأولى دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية.

-الرشايدة ، محمد صبيح (2008) التربية العملية بين النظرية والتطبيق . ط 1 . عمان : دار يافا العلمية .

-زيتون ، عايش (2005) . أساليب تدريس العلوم (ط .5) . عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع .

-سعادة ، جودت .(2018) . استراتيجيات التدريس المعاصرة ، عمان : دار الموهبة للنشر والتوزيع .

- سعادة ، جودت والعميري ، فهد .(2019) . تقويم المناهج التوجيهات الحديثة المعايير العالمية - التطبيقات التربوية - التطلعات المستقبلية ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

-سلامة، عبدالناصر و اخرون) ٢٠١٠. (فاعلية تدريس منهج انشطة الروضة القائم علي الخبرات اللغوية والرياضية المتكاملة في اكتساب مهارات التخطيط والتنفيذ وإدارة مواقف التعلم وتطبيقاتها لدى الطالبة المتعلمة برياض الاطفال ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة السويس.

-سالم ، مهدي ، الحليبي ، عبد اللطيف . (1998) التربية الميدانية وأساسيات التدريس ط 2 الرياض ، السعودية : مكتبة العبيكان6 .

-سلامة ، جمال " . (2001) . فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين " ، مجلة عالم التربية ، عدد 3 ، جزء 2 ، ص ص 122-142 .

-السيد، محمود .(2002).مشكلات النظام التربوي العربي ,الطبعة الأولى ,دمشق , سورية.

- شلتوت ، علي . (1994).موضوعات جديدة في ميدان التربية العملية من مدارس الحضانة إلي الجامعة ، الكويت ، دار القلم ، طا.

-شلبي ، نوال .(2014) . إطار مقترح لدمج مهارات القرن الحادي والعشرين في مناهج العلوم بالتعليم الأساسي في مصر ، المجلة الدولية التربوية المتخصصة : الأردن ، 3 (10) .

-الشهري ، خالد وقطب ، إيمان . (2020) . تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين

وقادة المدارس في مكة المكرمة ، مجلة العلوم التربوية والنفسية – 4 (10) : 86– 118 .

– الصباغ، سمية . (٢٠٠٩) .أدوار معلم الرياضيات المنمي للتفكير في عصر اقتصاد المعرفة . (المستقبل ، ٢٠٠٧) الثلاثاء 11 كانون الأول ٢٠٠٧ – العدد ٢٨١٨ – شؤون لبنانية – صفحة 8. متوفر على الموقع الإلكتروني

–http : //www.minshawi.com/node 15 / 1078

– صبري ، خولة وأبو دقة ، سناء . (2004) ." دراسة تقييميه لواقع التربية العملية في كليات التربية والجامعات الفلسطينية " ، مجلة الجامعة الإسلامية ، مجلد 12 ، عدد 1

– الطبور، إسراء.(٢٠١٧). ممارسات معلمات الصف لتدريس الرياضيات في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنياً، أطروحة دكتوراه ،الجامعة الأردنية

–عبد العزيز ، سعيد (2009) . تعليم التفكير ومهاراته { تدريبات وتطبيقات عملية ، عمان : دار الثقافة للنشر والتوزيع .

–عطية ، محسن علي ؛ والهاشمي ، عبد الرحمن . (2007) التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل . ط1.عمان – الأردن : دار المناهج للنشر والتوزيع ٢.

– عابدين ، محمد . (2001) . الادارة المدرسية الحديثة . عمان : دار الشروق

. عدارية ، محمود . (2006) . إدارة الوقت لدى مديري ومديريات مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة بيرزيت : فلسطين .

العقيلي ، اسعد . (2009) . المعوقات المؤثرة في استخدام الاساليب العلمية في إدارة الوقت . رسالة ماجستير غير منشورة . الاكاديمية العربية المفتوحة : الدانمارك .

– عبد الفتاح، عباس، شيرين . (٢٠١٠) . دراسة تحليلية لواقع التدريب الميداني للطالبات بكليات رياض الأطفال في ضوء وثيقة المعايير القومية لمعلمة الروضة ، مج 18. ، ع 4. ، ج ٢٠ أكتوبر .

–العدوان ، واصف واسحاق توفيق (2014) . المهارات الناعمة لدى مديري المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في الشونة الجنوبية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، كلية العلوم التربوية ، الأردن ، جامعة جرش .

–عبد العزيز ، سعيد (2009) . تعليم التفكير ومهاراته { تدريبات وتطبيقات عملية) ، عمان دار الثقافة للنشر والتوزيع

–الفرا، عبدالله ، جامل وعبدالرحمن .(٢٠٠٣) . المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر ، ط 1 ، عمان ، الاردن : دار الثقافة للنشر والتوزيع
– المرسومي ، عبد الستار (2009) . قوة الشخصية معرفة وتطوير ومهارات ، سورية : دار النهضة للنشر والتوزيع .
– مصطفى ، عثمان (2014) . إستراتيجيات التدريس الفعال ، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .
– مؤتمر اعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت تحت عنوان المؤتمر الثالث لقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية جامعة الكويت المنعقد في الفترة من 12 . 14 اكتوبر 2003
– مؤتمر اعداد المعلم بين العولمة ومتطلبات الخطة التنموية في دولة الكويت تحت عنوان المؤتمر الثالث لقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية جامعة الكويت المنعقد في الفترة من 12 . 14 اكتوبر 2003
– المؤتمر العالمي الثاني والعشرين للمنظمة العالمية لمؤسسات اعداد وتأهيل المعلمين تحت شعار الانسانية والكفاءة في اعداد المعلمين كوبنهاجن / الدنمارك 11 . 17 مايو 2002
– المؤتمر الثلاثين لجمعية المعلمين الكويتية جودة التعليم : خيار المستقبل في الفترة من 2001 جمعية المعلمين الكويتية – الدسمة – الكويت
– المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بجامعة سوهاج : المعلم ومتطلبات العصر الرقمي ممارسات وتحديات،2020
مصطفى ، عثمان (2014) . إستراتيجيات التدريس الفعال ، الإسكندرية : دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر .
– محمد، مصطفى . (٢٠٠٥) . إعداد المعلم وتنميته وتدريبه ، عمان ، دار الفكرة .
– مكارم ، حلمي ، وآخرون .(٢٠٠٠) . موسوعة التدريب الميداني للتربية الرياضية ، القاهرة مركز الكتاب للنشر .
– المطلق ، فرح .(2010) .واقع التربية العملية لطلبة معلم الصف في كلية التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها دراسة ميدانية على طلبة السنة الرابعة – معلم صف مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية ، ع١،٢
–المعشر ، زياد . (2005) . الصراع التنظيمي دراسة تطبيقية لاتجاهات المرؤوسين نحو اساليب ادارة الصراع في الدوائر الحكومية في محافظات الجنوب بالاردن ، المجلة الاردنية في ادارة الاعمال ، .40–60 ، (1)

–المصري، محمد (2009): العلاقة بين استراتيجيات التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب وطالبات كلية العلوم التربوية بجامعة الإسراء الخاصة، مجلة جامعة دمشق، المجلد (25)
العدد (3+4)، الأردن.
–محسن ، عطية (2008) . التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل ، عمان : دار المناهج للنشر والتوزيع .
– المغيدي ، الحسن (1994) . تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية ، كلية التربية ، جامعة الملك فيصل ، المملكة العربية السعودية .
–محمد ، مصطفى ، حوالة ، سهير . (2005) إعداد المعلم تنميته وتدريبه ، ط 1 ، عمان
الأردن : دار الفكر 51 .

المراجع الأجنبية:

Coley , R. , & Phelps , R. (2003) . Preparing teachers ، .A ، service around the world . Princeton , NJ : Educational testing

Russell , Ranee . (2009) . A program evaluation of Cardinal ion program . University undergraduate teacher educat- Stritch PhD Dissertation Cardinal Stritch University

Nagler , K. (2015) . Effective Classroom - Management & Positive Teaching . Canadian Center of Science and Education . 9 (1) . 163-172 .

ions Weinsten , G. (1988) . Preservice Teachers ' Expectat First Year of Teaching . Teachers and Teacher - About the 45-Education , 1 (4) , 30

Taskin , Cigdem Sahin . (2006) . Student teatcher in the ، their perceptions of teaching , Education Studies- claas room

http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03055690600948091

Mattsson , Matt ; Eilertsen , Tor , Rorrison , Doreen . 2011 , Turn in Teacher Education . 6th edition . - Practicum Netherlands . Sense Publishers

-turn-practicum-a-https://www.sensepublishers.com/media/25 education.pdf -in teacher

Reid , Jo - Anne. (2011) . A practice turn for teacher education ?, Asia - Pacific Journal of Teacher Education.4 . Vol39 / 293-310 , To link to this article : http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2011.614688.(Schelfhout& others , 2006

an , C & Posner , M. (2001) . Life Mangrulkar , L & Whitrm Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development . Washington DC Pan American Health Organization

- Can S (1993) Guide ons for Teacher Training The competency . Model Scotlish Educational Review , V25 , No Im p.p17-25

Emporia state university (1994) Competencies , kils , −31 . Knowlnlyc Teacher Education programs Need to Teach the − and Inclusion Teacher Emporia state university publications Kansas , U.S.A

ation system Smith , M.P (2009) , " Quality of inform− process , Casa study at Vodafone Maastricht , the − Negotiation Netherlands " Radboud university , Nijmegen , the Netherlands

Saadi , Azhar Mumtaz & Saied , Muhammad (2010) . − students , educators , and principals about −Perceptions of ity assurance of elementary teacher education . Journal of qual

Wang , − . 104−educational research . Vol . 13 , No.1 . pp : 92

A. , Colema

- Paul , R & others (2002) : Study of 38 Public Universities and 28 Private Universities To Determine Faculty Emphasis on Critical Thinking In Instruction , CA. , Foundation for Critical Thinking .

-Wiersma , William , (2007) : Research methods in education an introduction .

أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي ((دراسة ميدانية في محافظة حماة))

إعداد الباحث: د. محمد ملحم، سورية، حماة
عضو هيئة فنية كلية التربية جامعة حماة

الملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي بمحافظة حماة، وقد اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ استخدام اختبار تحصيلي مكون من (20) بنداً، وتكونت عينة البحث من (87) طالباً وطالبة، تم تقسيمهم لمجموعتين: مجموعة ضابطة(42) ومجموعة تجريبية(45)، وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث:

1- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس.

2- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير الجنس (ذكر/ انثى)، متغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس

الكلمات المفتاحية: أثر، استراتيجية البيت الدائري، التحصيل الدراسي، مادة العلوم

The Effect Of Using Round House Strategy Of Teaching Science On The Achievement Of The Basic Fourth Grade Pupils

((A Field Study In Hama Governorate))

Dr. Mohammad Mulhem Faculty of Education

Hama University Mob: 0932872106

Abstract

This study aimed to recognizing the effective of using Round House Strategy of Teaching Science on the achievement Of The Basic Fourth Grade Pupils, the study experimental method adopted to achieve objectives of the study were used achievement test consisting of 20 items, and the research sample consisting of (87) students, were divided into two groups: a control group (42) and the experimental group (45), and the most important results of the research:

1. There are differences statistically significant at the level of significance (0.05) between average degrees of the experimental group students and the average degrees of the control group students in the post- achievement test due to the learning method variable.
2. There are differences statistically significant at the level of significance (0.05) between the average degrees of the experimental group students in the post- achievement test due to gender variable (male / female), interaction between the teaching method and gender

Keywords: Effect, Round House Strategy, Achievement, Science Subject

1- المقدمة:

اهتم العديد من القائمين على العملية التعليمية بمناهج العلوم وطرائق تدريسها، حيث أن لهذه المناهج دورٌ مهمٌ في تنمية عمليات العلم لدى المتعلمين، وذلك بصورة عملية تمكنهم من توظيفها في الحياة. وعليه فإن عملية تدريس العلوم تهدف إلى تزويد الطلبة بالخبرات التعليمية التي تساعدهم على اكتساب مهارات التعلم الذاتي، والبحث والاستقصاء، وتطبيق ما تعلموه في حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية.

ولقد حظي التعليم بشكل عام وتعليم العلوم الطبيعية بشكل خاص باهتمام كافة دول العالم ذلك من خلال تفعيل دور طالب المستقبل من خلال رؤية استشرافية لتحقيق أهداف قريبة المدى وأخرى بعيدة المدى ولا يمكن أن يتحقق ذلك الطموح إلا من غير تقديم مناهج بمعايير عالمية سواء من حيث المحتوى أو المعالجة التي تتسم بتوجهات تركز على المفاهيم الكبيرة والمفاهيم المفتاحية على أن تحوي هذه المعالجة مساحة جيدة للطالب يقوم من خلالها بالتعلم عن طريق قيامه بسلسلة متكاملة من الأنشطة تقوده إلى بناء المفاهيم واستنتاج المعرفة وعمل تطبيقات حياتية واقعية تتحدى طموحاته بحيث يوظف ما تعلمه في مواقف جديدة. (العصيمي وآخرون، 2005، ص21)

هذا وتعد استراتيجية البيت الدائري أحد المنظمات الشكلية بحيث يمكن تصنيفها ضمن المنظمات الحلقية أو الدائرية ، وقد اقترحها العالم (وندیرسي، Wandersee) عام 1994 حيث أعطاها هذا الاسم تشبيها لها بالتراكيب الدائرية المستخدمة في السكك الحديدية لتبديل عربات القطار ، وشكل البيت الدائري هو رسم هندسي دائري ثنائي الأبعاد يتكون من دائرة مركزية يقسمها خط اختياري حيث تمثل الفكرة الرئيسة ويحاط بها سبعة قطاعات قد تزيد أو تنقص قطاع أو قطاعين بحيث تمثل البنية المفاهيمية لجزء من المعرفة. (المزروع، 2005، ص24)

هذا ويرى الباحث أن طرائق تدريس العلوم لابد أن تكون موجهة لتعكس طبيعة العلوم القائمة على ممارسة طرائق العلم وعملياته، وإكساب الطالب مهارات البحث والتقصي والاستكشاف من خلال المواقف المشكلة والأسئلة التفكيرية التي تقدم لهم وتتحدى تفكيرهم، وتحثهم لكي يبحثوا، ويلاحظوا، ويجربوا، وفي النهاية يصبح تعلمهم ذي معنى،

وهذا ما يؤكد عليه الباحث في استخدامه لاستراتيجية البيت الدائري في تدريس العلوم لتلامذة الصف الرابع الأساسي في محافظة حماة.

2- مشكلة البحث:

يؤكدُ التربويّون أنَّ تعليم العلوم ليس مجردَ نقل المعرفة العلميّة إلى المتعلّم بل هو عمليةٌ تُعنَى بنموِّ المتعلّم عقليّاً ووجدانيّاً ومهاريّاً وبتكامل شخصيَّته من مختلف جوانبها، فالمهمّةُ الأساسيَّةُ في تعليم العلوم هي تعليم المتعلّمينَ كيف يفكّرون لا كيف يحفظون المقرّراتِ الدراسيّةَ عن ظهر قلبٍ دون فَهْم أو إدراك، ولهذا كانت هناك مجموعة من المسوغات والعوامل التي أدت إلى شعور الباحث بالمشكلة ومنها:

1- نقص الدافعية والحماسة عند الطلاب والذي أكد عليه معظم معلمي مادة العلوم الأمر الذي يتطلب طرائق جديدة.

2- تأكيدُ عديد من الدراساتِ والأبحاثِ التربويةِ العربية والأجنبية في مادَّةِ العلومِ على اقتصار المعلّمين في تعليمِهم هذه المادّة على استخدام الطرائق التلقينيَّة التي تقتصر بشكلٍ رئيسٍ على الجانب المعرفيّ وتهمل الجوانب الأخرى التي تركز على الجانب الوجدانيّ من ميولٍ واتِّجاهاتٍ وقيمٍ، والمشاركة الإيجابية التي تحفِّز المتعلّم للتعلّم الذاتي، مثل دراسة (السنوسي، 2013) و دراسة (جناد وآخرون، 2020).

3- ضعف مستوى التحصيل الدراسي بشكلٍ عام لدى تلامذة الصفِّ الرابعِ الأساسيِّ في مادةِ العلومِ، وهذا ما تبين للباحث بحكم عمله في مدارس التعليم الأساسي الرسمية، وكونه مشرفاً لمادة التربية العملية، واطلاعه على عينة من درجات التلامذة في هذه المادة، ومن خلال المقابلات التي أجريت مع معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

4- قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع على المستوى العربي، وعدم وجود دراسات على المستوى المحلي، فالباحث لم يجد في حدود علمه دراسة أكدت على دور استراتيجية البيت الدائري في التحصيل الدراسي للتلامذة في مادة العلوم.

5- وبذلك يرى الباحث أن مشكلة تدريس مادة العلوم في صفوف مرحلة التعليم الأساسي هي مشكلة يمكن معالجتها إذا أعطيت الفرصة للتلاميذ في المشاركة الفاعلة والعمل النشط الذي من خلاله يستطيع جمع أكبر قدر من المعلومات وهذا يتم من خلال

استخدام طرائق حديثة في التدريس ، وقد أكد الكثير من المفكرين والتربويين بالإجماع على إيجاد طرائق واستراتيجيات حديثة في التدريس تسهم في اكساب المتعلمين مهارات فكرية غير تقليدية قد ترفع مستوى تحصيل التلاميذ وهذا ما دفع الباحث للتعرف على مدى نجاح مثل هذه الاستراتيجيات الحديثة، والتي منها استراتيجية البيت الدائري.

واستناداً إلى ما سبقَ يمكن تحديد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي؟

3- أهمية الدراسة:

قام الباحث بهذه الدراسة أملاً في أن تساعد في ما يلي:

3-1- الإسهام في استكشاف أثر استراتيجية البيت الدائري في تحصيل تلامذة الصف الرابع الأساسي مقارنةً بطريقة التدريس المعتادة، وأن تسهم إلى جانب دراسات أخرى في تطوير استراتيجيات تدريس العلوم، والارتقاء بالمخرجات التعليمية.

3-2- محاولة تزويد عن موجهي مادة العلوم بوزارة التربية بالمقترحات التي قد تزيد من فعالية توظيف استراتيجية البيت الدائري في تدريس مناهج العلوم وتطويرها.

3-3- أنها تتفق مع الاهتمام التربوي في مجال تدريس العلوم الذي يدعو إلى ضرورة استخدام استراتيجيات تدريس جديدة تدور حول إكساب الطلبة مهارات التفكير، والفهم والتساؤل، والتنظيم والتفسير، لمواجهة التحديات المعاصرة.

3-4- تشجيع الباحثين لإجراء أبحاث ودراسات جديدة في هذا المجال

4- أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

4-1- تعرف أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي مقارنةً بالطريقة المعتادة.

4-2- تعرف أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي حسب متغير الجنس(ذكر/ انثى) .

4-3- تعرف أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس مادة العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي حسب متغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

5- فرضيات البحث:

5-1- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس (استراتيجية البيت الدائري، الطريقة المعتادة).

5-2-لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير الجنس (ذكر/ انثى).

5-3- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

6- مصطلحات البحث والتعريفات الاجرائية:

- **استراتيجية البيت الدائري:** استراتيجية تعلم مقترحة من العالم (واندرسي)، وقائمة على النظرية البنائية، تتطلب من المتعلمين بناء معارفهم عن طريق بناء تمثيلات ذهنية بصرية، تتكون أساساً من دائرتين: داخلية يوضع فيها المفهوم الرئيس، وخارجية مقسمة إلى سبعة أقسام، ويوضع فيها المفاهيم الفرعية. (McCartney & Figg, 2011) .

وعرفت (قاسم) استراتيجية البيت الدائري: بأنها استراتيجية تعلم قائمة على أسس النظرية البنائية يتم من خلالها تمثيل الموضوعات العلمية وذلك برسم مخطط دائري يتم من خلاله عرض المفاهيم العلمية المرتبطة بموضوع ما، بحيث يمثل مركز الدائرة للموضوع العلمي المراد تعلمه وتمثل القطاعات الخارجية المفاهيم العلمية أو الأفكار المكونة للموضوع حيث يمثل كل منها بصورة أو رمز تهدف إلى التعرف على التصورات البديلة لهذه المفاهيم العلمية. (قاسم، 2014 ، ص 14)

أما إجرائياً فيعرفها الباحث بأنها: بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية المنظمة، تعتمد على مخطط دائري، مقسم إلى سبعة قطاعات، قابلة للزيادة والنقص– قطاع أو قطاعين، تدور حول منتصف الدائرة، الذي يمثل المفهوم الرئيس المراد تعلمه، مما يساعد على تنظيم المعلومات بشكل متسلسل وموضح بالصور والرسوم التوضيحية.

– **التَّحصيلُ الدراسيَّ:** "درجة الاكتساب التي يحققها فرد، أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين". (علام، 2000، 305)

ويعرف الباحثُ التَّحصيل ا لدراسيَّ تعريفاً إجرائياً: بأنه الدرجةُ التي يحصل عليها التّلميذُ في الاختبارِ التَّحصيليِّ المصممِ من قبل الباحثِ لمادَّةِ العلومِ.

. مرحلةُ التَّعليمِ الأساسيِّ: تعرِّفها وزارة التربيَّةِ في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة (2002، 1) حسبَ القانونِ رقم 32 تاريخ 2002/7/4م بأنَّها "مرحلةٌ تعليميَّةٌ مدَّتُها تِسعُ سنواتٍ تبدأُ من الصفِّ الأولِ وحتّى الصفِّ التاسعِ وهي مجانيةٌ وإلزاميةٌ يمنحُ الناجحونَ فيها شهادةَ التَّعليمِ الأساسيِّ. وتقسمُ إلى حلقتينِ: الحلقةِ الأولى: من الصفِّ الأولِ وحتى السادس.

الحلقةُ الثانيةُ: من الصفِّ السابع وحتى التَّاسع".

. مادَّةُ العلومِ: "مقررٌ يهدفُ إلى إعداد تلاميذِ الصفِّ الرابعِ الأساسيِّ إعداداً فكريَّاً، وقوميَّاً، ونفسيَّاً، وجسميَّاً من خلالِ تزويدِهم بالمعارفِ العلميةِ اللازمةِ، وإكسابهم المهاراتِ الفكريَّةِ، والعلميَّةِ، وتكوينِ القيمِ، والاتِّجاهاتِ الوطنيَّةِ، ليسهموا بشكلٍ فاعلٍ في تقدُّمِ مجتمعهم، وتحقيق المستقبلِ المشرقِ الذي نطمحُ إليهِ" (وزارة التربيَّة، 2002، 5 . 8).

7- الدراسات السابقة:

7-1- الدراسات العربية:

7-1-1-دراسة السنوسي، (2013) بعنوان: أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية و التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية و التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، تكونت عينة البحث من (80) طالباً من طلاب مدرسة الناصر الإعدادية بتزمنت في مصر، (40) طالباً في المجموعة التجريبية و(40) طالباً في المجموعة الضابطة، واعتمد البحث المنهج التجريبي، واستخدم في البحث اختبار للمفاهيم العلمية واختبار للتفكير التأملي بعد تحليل وحدة الأرض والكون من كتاب العلوم للصف الأول الإعدادي، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة ودرجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم العلمية واختبار التفكير التأملي ولصالح المجموعة التجريبية.

7-1-2- دراسة حجاحجة وآخرون (2015) بعنوان: فاعلية استراتيجية البناء الدائري في تدريس وحدة النظام البيئي لطلاب الصف الثامن على التحصيل الآني والمؤجل وتحسين اتجاهاتهم نحو العلوم،

هدفت هذه الدراسة الكشف عن فاعلية استراتيجية البناء الدائري في تدريس وحدة النظام البيئي لطلاب الصف الثامن على التحصيل الآني والمؤجل وتحسين اتجاهاتهم نحو العلوم. تكونت عينة الدراسة من (63) طالباً من طلاب الصف الثامن في مدينة الرصيفة في الأردن ، تم تعيينهم عشوائياً في مجموعتين : (34) طالباً في المجموعة التجريبية درسوا باستخدام استراتيجية البناء الدائري ، ،و(29) طالباً في المجموعة الضابطة درسوا باستخدام الطريقة الاعتيادية، واعتمد البحث المنهج التجريبي، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطوير مادة تعليمية قائمة على استراتيجية البناء الدائري، واستخدام اختبار تحصيلي في العلوم للصف الثامن، ومقياس في الاتجاهات نحو العلوم. وأظهرت

نتائج تحليل التباين المصاحب وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) تعزى إلى أثر التدريس القائم على استراتيجية البناء الدائري في التحصيل الآني والمؤجّل لدى طلاب الصف الثامن في مادة العلوم، وتحسين اتجاهاتهم نحو العلوم ولصالح المجموعة التجريبية ،وأوصى الباحثون باستخدام استراتيجية البناء الدائري في تدريس مادة العلوم.

7-1-3- دراسة جناد وآخرون (2020) بعنوان: أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي.

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر استراتيجية البيت الدائري في تنمية دافعية التعلم وفيما إذا يختلف أثرها باختلاف الجنس لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي في مدينة اللاذقية. حيث استخدم فيها المنهج التجريبي، ووفقا لذلك تم تصميم برنامج تعليمي وفق استراتيجية البيت الدائري لوحدة جهاز الدوران من كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي. ولقياس دافعية التعلم تم الاعتماد على مقياس قطامي (1989) الذي تم تعديله وتحكيمه من قبل الباحثة، وتكونت العينة من (60) تلميذاً وتلميذةً موزعين بالتساوي بين مجموعتين تجريبية وضابطة. أظهرت نتائج الدراسة، أن استخدام استراتيجية البيت الدائري أدى إلى تحسن الدافعية لدى المجموعة التجريبية وأعطاها دافعية تعلم ممتازة إذ كان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05) بين التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما أكدت وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، فيما لم يوجد فرق دال إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس. واقترحت الدراسة استخدام استراتيجية البيت الدائري في تحسين الدافعية في مواد متنوعة ولمراحل عمرية مختلفة.

7-1-4- دراسة العمرو ودومي(2022) بعنوان: أثر استخدام الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في

محافظة الكرك. وتكونت عينة الدراسة من (68) طالبة توزعت على ثلاث مجموعات، اثنتين تجريبيتين درست إحداهما باستخدام استراتيجية البيت الدائري الإلكترونية بلغ عددها(22) طالبة، والأخرى باستخدام الرحلات المعرفية بلغ عددها (23) طالبة، وواحدة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية عددها(23) طالبة، واعتمد الباحثان المنهج التجريبي في بحثهما، وقد قام الباحثان بتصميم وتطوير المواد التعليمية التجريبية في الفيزياء، وفقاً لاستراتيجية الرحلات المعرفية، والبيت الدائري الإلكتروني، واستخدم اختبار تنمية التفكير البصري كأداة للدراسة تم تطبيقه قبلياً وبعدياً على عينة الدراسة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات علامات طالبات الصف العاشر الأساسي على اختبار التفكير البصري تعزى لطريقة التدريس، لصالح المجموعتين التجريبيتين. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيتي الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكترونية في تدريس الفيزياء.

7-2- الدراسات الأجنبية:

7-2-1- دارسة ورد ووندرسي (Ward and Wandersee, 2002) بعنوان:

استقصاء أثر استخدام شكل البيت الدائري في التعلم ذي المعنى.

Struggling to understand abstract science topics: a roundhouse diagram based study

هدفت دراسة ورد ووندرسي لمعرفة فعالية استخدام شكل البيت الدائري في التعلم ذي المعنى لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. حيث اتبع الباحثان المنهج الكمي لدراسة (19) طالباً وطالبة من مستويات أكاديمية مرتفعة ومتوسطة ومنخفضة وكذلك اتبع الباحثان المنهج الكيفي حيث اختارا ستة من هؤلاء الطلاب لفحصهم كحالة دراسية. وقد استمدا نتائج البحث من الملاحظة والمقابلة الإكلينيكية مع الطلاب وكذلك من نتائج ستة اختبارات على مدى عشرة أسابيع وبالإضافة إلى درجات التقييم لإتقان رسم شكل البيت الدائري، وباستعمال الاختبار التائي(T- TEST) ومعامل ارتباط بيرسون ووسائل

احصائية أخرى، وقد أوضحت نتائج هذه الدراسة أن لاستراتيجية البيت الدائري فاعلية واضحة من خلال ما أبدوه الطلبة الذين درسوا بهذه الاستراتيجية من تفوق.

7-2-2- دراسة أُورك وآخرون (2010 ، Orak, & et) بعنوان: تأثير مخطط البيت الدائري على التحصيل الدراسي.

.The Effect of Round House Diagrams on the Success in Learning

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير مخطط البيت الدائري على التحصيل الدراسي لطلاب الصف السابع الأساسي في تعلم وحدة (الحركة والقوة) في مادة العلوم. وتكونت عِيْنة الدراسة من(372) طالبًا من أربع مدارس في محافظة "فان" بتركيا، استُخدم في الدراسة اختبارٌ تحصيليٌ، وبرنامجٌ محوسبٌ، واستبيانٌ لمعرفة أراء الطلبة في الاستراتيجية المستخدمة، واعتمد البحث المنهج التجريبي، وأظهرت أهم نتائج الدراسة وجود أثر دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجية البيت الدائري في التحصيل الدراسي.

7-3- التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلالِ عرضِ الباحث بعضاً من الدراساتِ السابقةِ العربيَّةِ والأجنبيّة المتعلقة بالموضوع المدروس، وجد أنها تُلقي الضوءَ على المعالِمِ التي تفيد الدراسة الحالية في الآتي:

- نجدُ أنَّ معظمَ الدراساتِ استخدمتِ المنهجَ (التجريبيَّ) القائمَ على الاختبارِ القبليّ و البعديّ، ومنها على سبيلِ المثال: دراسة حجاحجة وآخرون (2015) ودراسة السنوسي (2013)، ودراسة جناد وآخرون (2020) وقد اتفقتْ دراسةُ الباحثِ مع هذه الدراساتِ من حيث أنها اعتمدَت على المنهجِ التجريبيِّ، باستثناء دارسة ورد ووندرسي (Ward and Wandersee, 2002) حيث اعتمدا المنهج الكمي والكيفي لمعرفة فعالية استخدام شكل البيت الدائري في التعلم ذي المعنى.

- نلاحظُ في معظمِ الدراساتِ السابقةِ أنها تكوَّنت من مجموعتينِ: احدهما تجريبيةٌ والأخرى ضابطةٌ كما في دراسة أُورك وآخرون (Orak, & et ،2010) ودراسة السنوسي (2013)،وجناد وآخرون (2020)، وجميع هذه الدّراسات اتفقتْ مع دراسةِ

الباحثِ من حيث شموليّتها على مجموعتينِ (تجريبيّةٍ، ضابطةٍ)، باستثناء دراسة العمرو ودومي(2022) التي اعتمدت على مجموعتين تجريبيتين وأخرى ضابطة.

– أكدت معظمُ الدراسات السابقة تفوق المجموعةِ التجريبيَّةِ التي درست باستراتيجية البيت الدائري على المجموعةِ الضَّابطةِ التي درست بالطريقة التقليدية.

– كما أنَّ الباحثَ لم يجدْ في حدودِ علمهِ دراسةً بعنوانِ أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس العلوم على التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي في مادة العلوم في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة، والجديد فيها هو تطبيقها على عينةٍ مختلفةٍ عن العيناتِ في بقيةِ الدراساتِ، حيث تمَّ تطبيقُ هذه الدراسة على تلامذةِ الصفِّ الرابعِ الأساسيِّ نظراً لما يتميزون من خصائص نمائية مختلفة عن بقية الدراسات سواء من الناحية الجسمية أو العقلية أ و الانفعالية.

واستفادتِ الدراسةُ الحاليةُ من الدراساتِ السابقةِ بالاهتداءِ إلى المصادرِ والمراجعِ والدراساتِ المتعلقة بالموضوع وصياغةِ أهدافِ الدراسةِ، وتكوينِ تصوّرٍ شامِلٍ للموضوعِ، ووضعِ تصورٍ لبناء أدواتِ الدراسةِ وتطويرها والتحقّقِ من صدقِها وثباتها

8- الإطار النظري:

8-1- مفهوم استراتيجية البيت الدائري:

تم اقتراح استراتيجية البيت الدائري عام 1994 من قبل العالم «وندرسي »؛ ليكون أحد المخططات التنظيمية، المستخدمة في الغرف الصفية لمادة العلوم؛ من أجل تحسين تمرير المعلومات لذهن الطالب، وبالتالي يسهل استرجاع المعلومات والمفاهيم في المواقف الحياتية المختلفة. (الندى، 2009 ،

http://www.hazemsakeek.info/vb/showthread.php?16614)

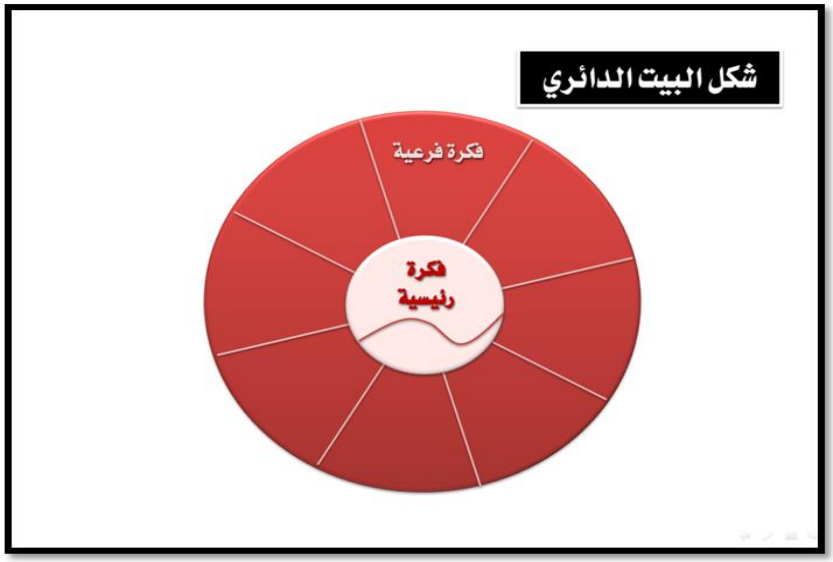
وأكد(اسماعيل،2011) بأن استراتيجية البيت الدائري استراتيجية حديثة مقترحة من «وندرسي ،» واستخدمها في تدريس مقررات التربية العلمية في جامعة «لويزيانا ». فهي استراتيجية مقترحة؛ من أجل تمثيل مجمل موضوعات وإجراءات وأنشطة العلوم. وهي تعد قالباً يستطيع المتعلم من خلاله ربط المعلومات، وتحديد العلاقات، وتقديم

التوضيحات، ووصف الموضوعات؛ حيث يركز المتعلم على الفكرة العامة، ثم يفصلها إلى أجزاء، مبتدئاً من العام إلى الخاص. (اسماعيل، 2011، (http://magdyscienceedu.blogspot.com/2011_04_01_archive html

وكذلك عرفت المعشي استراتيجية البيت الدائري: بأنها مجموعة من الإجراءات الي يتم فيها تنظيم المعلومات والمعارف، وترتيبها في مخطط تنظيمي بشكل متكامل؛ من أجل مساعدة التلاميذ على فهم المعلومات والمعارف وربطها مع بعضها البعض، حيث تطبق هذه الاستراتيجية في شكل رسم دائري، يمثل الموضوع الرئيس مع التوضيح بالرسوم والصور. (المعشي 2016 ، ص 8)

بناء على ما سبق من تعاريف لاستراتيجية البيت الدائري يخلص الباحث منها إلى أنها عبارة عن دائرة مركزية، يسجل بها العنوان الرئيس موضوع الدرس، كما يرسم خط متموج، يمكن استخدامه عند رغبة المتعلم بتسجيل الموضوعات المتقابلة والمترابطة بحرف الواو، مثل: مراحل تبخر الماء وسقوطه، سلوك المرايا المقعرة والمحدبة، ثم يضيف المتعلم دائرة أخرى حول الدائرة الأولى ويقسمها إلى سبعة مقاطع، يمكن أن تزيد قطاع أو قطاعين أو تنقص أيضاً قطاع أو قطاعين حسب مكونات الموضوع الأساسي، ويتم استخدام الصور والرموز داخل المقاطع كما في الشكل (1).

الشكل (1) مخطط نموذج استراتيجية البيت الدائري



2-8-خطوات استراتيجية البيت الدائري:

هناك عدد من الخطوات لبناء شكل استراتيجية البيت الدائري يمكن ذكرها بالترتيب:

1- تحديد الهدف الذي يسعى له من بناء شكل البيت الدائري؛ ليساعده ذلك على التركيز في دراسة الموضوع، ويوجهه أثناء التعلم.

2 -تحديد الموضوع الرئيس المراد دراسته سواء كان مفهوماً، أو تجربة عملية، أو إجراءات معينة؛ بحيث يكون العنوان الرئيس وتسجل هذا العنوان داخل القرص الدائري.

3- تحديد جانبين يتناولهما الموضوع الرئيس بحيث يكونان عنوانين متفرعين عن الموضوع الرئيس إذا كان الموضوع يحتمل ذلك ويسجلهما على جاني المنحنى في القرص الدائري.(Ward & Lee, 2006,13)

4- يقسم الموضوع الرئيس إلى سبعة أفكار رئيسة، (قد تزيد أو تنقص بندين)، وتكتب عبارة لكل منها، ثم يلخصه في عنوان يوضح خلاصة الفكرة.

5- يرسم أيقونة (شكلاً أو صورة أو رسمًا مبسطًا) لكل من العناوين السبعة؛ بحيث يساعده على تذكر هذه العناوين.

6- يبدأ بتعبئة القطاعات الخارجية لشكل البيت الدائري مبتدئاً بالقطاع الأقرب إلى رقم 12 ، وباتجاه عقارب الساعة مستخدماً العناوين القصيرة والأيقونات المرافقة لها في كل قطاع من القطاعات السبعة، ويمكن للمتعلم الاستعانة برسومات وصور جاهزة وقد يقدمه المعلم ليساعد المتعلم على الابتكار.

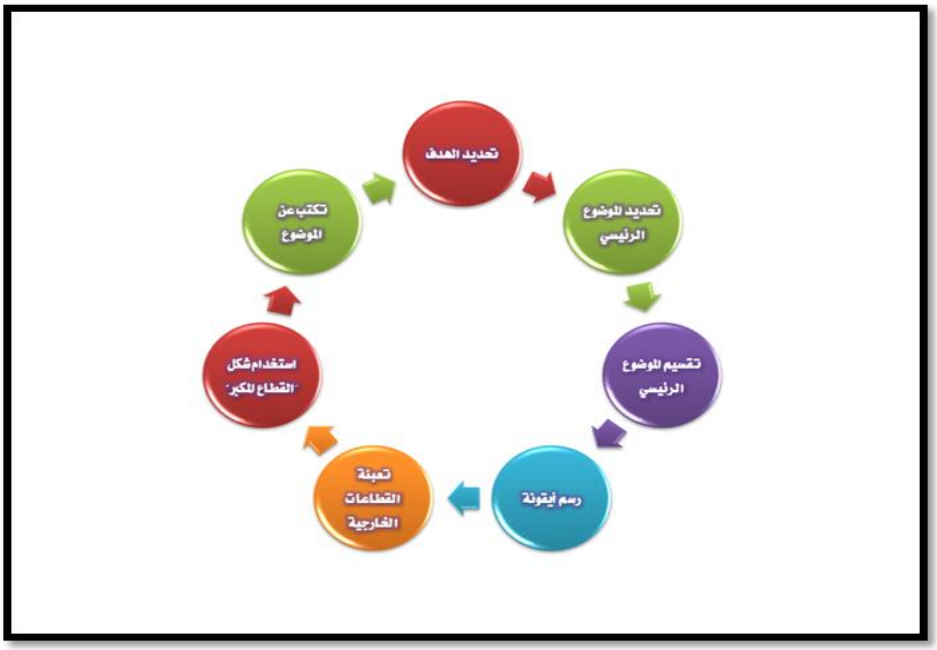
7 -إذا شعر المتعلم بحاجتها إلى التوسع في نقطة معينة يمكنه استخدام شكل «القطاع المكبر » للشرح والتعليق.

8- يستخدم نموذج «ضبط شكل البيت الدائري » لمراعاة شروط بناء الشكل؛ بحيث يصبح المتعلم موجه ذاتياً.

9 -بعد الانتهاء من بناء الشكل يكتب المتعلم عن الموضوع، كأن يطلب المعلم من التلاميذ نشر الشكل الذي قاموا بتصميمه في إحدى اللوحات المدرسية أو عمل ملصق للشكل يعلق في أَحد أركان الصف، كما يمكن أن يطلب منهم تأليف قصة عن المعلومات المتضمنة بالشكل. (البركاني، 2018، ص31)

من خلال ماسبق يمكن القول أن استراتيجية البيت الدائري تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين وفهم أفضل لما يتعلموه وتساعد في تنمية الدافعية للتعلم وبالتالي زيادة التحصيل الدراسي. والشكل(2) خطوات استراتيجية البيت الدائري

الشكل(2) خطوات استراتيجية البيت الدائري



8-3- أهمية استراتيجية البيت الدائري للعملية التعليمية :

يتضح من خلال مراجعة الأدب التربوي أن لاستراتيجية البيت الدائري أهمية بالغة في العملية التعليمية من خلال الآتي:

1-تساعد التلاميذ في تعلمهم كيف يتعلمون، وهذا يؤدي إلى تنمية المهارات العقلية لديهم، وزيادة قدرتهم على التفكير ورفع تحصيلهم الدراسي.

2-تسهل حدوث التعلم ذي المعنى، حيث يقوم التلاميذ بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة التي لها علاقة بالمعرفة الجديدة. (الجنيح ، 2011 ، ص169)

3- توفر قدر من التنظيم الذي يعد جوهر التدريس الفعال، وذلك من خلال رؤية الطلاب للمعرفة أمامهم في الشكل.

4- تجعل التلاميذ قادرين على تعلم المعارف والعلاقات وأوجه الشبه والاختلاف.

5- تشجع التلاميذ على المشاركة الفعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة ومرتبطة بمفهوم أساسي.(خالد وآخرون، 2015، ص175)

8-4- مراحل تطبيق استراتيجية البيت الدائري :

تكمن مراحل تطبيق استراتيجية البيت الدائري كما يلي:

8-4-1- مرحلة التخطيط : تعد هذه المرحلة هي الأولى والأساس بحيث يتم توجيه المتعلم إلى مجموعة البنود التالية :

1. حدد الأفكار الأساسية التي تبحث عنها.
2. اكتب العنوان الخاص بك باستخدام الحروف (الواو) أو(من) .
3. اكتب أهداف من وراء بناء هذا المخطط .
4. خذ المفهوم بأكمله وارسم سبعة قطاعات أو (زائد أو ناقص اثنين)
5. أعد صياغة المفهوم في كل قطاع .
6. اعثر على مقطع فني أو صورة أو رسم أيقونة ذات صلة مباشرة بالمفهوم .
7. تأكد من أن كلَّ مفهوم يتعلق بالمفهوم الذي يليه وبأسلوب متتابع أو ذا صله به .

(McCartney & Figg ,2011,4-7)

8-4-2- مرحلة التصميم : في هذه المرحلة يقوم المتعلمون بملء الفراغات في شكل البيت الدائري بالمفاهيم والرسومات

مبتدئين من عقارب الساعة (12) وبشكل متسلسل مع بقية القطاعات الأخرى ، ويفضل في هذه المرحلة كتابة العنوان بالتفصيل ، لإثارة تفكير المتعلمين . واستخدام مهارة القراءة خلال الدرس ؛ فبواسطتها يعكس المتعلمون الأفكار الأساسية ويتعلمون كتابة العناوين وإعادة صياغتها وتلخيص المفاهيم كما تنمى لديهم مهارات التفكير الناقد وابتكار الرسومات والصور التي تعمل على إثارة الذاكرة بموضوعات معينة كما أن المتعلم يقوم نفسه ذاتياً حسب قائمة معايير ضبط الشكل .

8-4-3- مرحلة التفكير : هي المرحلة الأخيرة وتكون بعد انتهاء الطالب من رسم الشكل ، وحصوله على التغذية الراجعة من قبل المعلم ، بحيث يقوم المتعلم بالشرح مستخدماً كلماته الخاصة حول معنى الشكل ومغزاه ، ويمكن أن يُطلب من المتعلم كتابة

مقالة تحكي قصة ذلك الشكل، وقد لوحظ أن مراحل تطبيق استراتيجية شكل البيت الدائري مترابطة مع بعضها البعض، فكل مرحلة تكمل الأخرى وصولاً بالمتعلم إلى اكتساب مفاهيم سليمة ، وأن كل مرحله لها أهميتها ، فالمرحلة الأولى تنمي الذكاء المنطقي الرياضي من خلال العصف الذهني لتسجيل أفكار المتعلمين ، والمرحلة الثانية تنمي الذكاء البصري المكاني من خلال ترميز المعلومات الخاصة بالمفاهيم العلمية ،أما المرحلة الثالثة فهي تنمي الذكاء اللغوي ، وفيها يقوم المتعلم بالشرح مستخدماً كلماته الخاصة حول معنى الشكل. (العزام و مقابله، 2020، 505)

9- الجانب العملي:

9-1- إجراءات الدراسة:

9-1-1- منهج البحث: استخدم الباحث المنهج التجريبي، كونه أنسب مناهج البحث لهذه الدراسة، وذلك لدراسة فاعلية العامل المستقل المتمثل في طريقة التدريس في العامل التابع وهو التحصيل الدراسي.

9-1-2- مجتمع البحث وعينته: شملَّ مجتمعُ البحثِ الحالي جميعَ تلامذةِ الصفِّ الرابعِ من مرحلة التَّعليم الأساسيِّ (الحلْقة الأُولى) في محافظةِ حماة للعامِ الدراسيِّ 2022/2021م، وقد بلغَ عددُهم (43845) تلميذاً وتلميذةً وذلك بعدَ العودةِ للسجلاتِ الرسميةِ في قسمِ الإحصاءِ بمديريةِ تربيَّةِ حماة، أما عينة البحث فقد تمَّ اختيارها من تلامذةِ الصفّ الرابعِ الأساسيِّ في محافظة حماة بطريقةٍ قصديةٍ ومن كلا الجنسينِ الذكورِ والإناثِ، وبلغَ عددهم (87) تلميذاً وتلميذةً من مدرسَتي "القرين"، "جُبّ رملة"، ومن ثمَّ تمَّ تقسيمُهم إلى مجموعتينِ، مجموعةٍ تجريبيةٍ ضمَّت شعبتين (45) تلميذاً وتلميذةً من مدرسةِ القرين وأخرى ضَّابطةٌ ضمَّت شعبتين أيضاً (42) تلميذاً وتلميذة من مدرسة جُبّ رملة للتَّعليم الأساسيِّ.

الجدول(1) توزع المجموعتين الضابطة والتجريبية وفق المدرسة والجنس

المجموعة / المدرسة و الجنس	المجموعة التجريبية/ القرين	المجموعة الضابطة/ جب رملة	المجموع
ذكور	24	23	47
إناث	21	19	40
المجموع	45	42	87

9-1-3-أدوات البحث:

أولاً- اختبار التحصيل الدراسي: قام الباحث بتحليل المحتوى المعرفي وتحديد المفاهيم الموجودة في الوحدة المختارة (ما الحواس) من كتاب العلوم للصف الرابع ، ثم إعداد جدول مواصفات، بحيث تمت صياغة فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات الملحق رقم (1) ، وقد بلغ عدد البنود الاختبارية في البداية (25) بنداً من نوع الاختيار من متعدد ويضم كل بند أربعة بدائل واحد منها هو الصحيح. كما تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، وطلب من المحكمين الحكم على جودة بنود الاختبار في ضوء معايير محددة، وفي ضوء آراء المحكمين تم حذف بعض البنود وتعديل البعض، كما تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية تألفت من (30) طالباً وطالبة من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها، وقد تم تصحيح الاختبار، ثم استخرجت معاملات الصعوبة والتمييز لكل فقرة، بحيث تقع معاملات الصعوبة بين (0.20-0.80)، ولا يقل معامل التمييز عن (0.20)، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة إعادة إجراء الاختبار، حيث طبق الباحث الاختبار على العينة الاستطلاعية المشار إليها آنفاً، وبعد اسبوعين من تاريخ التطبيق الأول تم إعادة تطبيقه، ومن ثم قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات التلامذة في التطبيقين استناداً إلى قانون بيرسون، وقد بلغت قيمته (0.81) وهذه القيمة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية، وبذلك يكون

الاختبار جاهزاً للتطبيق بعد التأكد من صدقه وثباته، وبلغ عدد فقرات الاختبار بصورته النهائية (20) بنداً. ملحق رقم (2).

قام الباحث بعدها بإنشاء مفتاح لتصحيحِ الاختبارِ على شكل جدولٍ يتضمن أرقامَ بنودِ الاختبارِ وأرقام البدائلِ وإشارة إلى الإجابةِ الصحيحةِ، وطبقاً لهذا المفتاحِ تمَّ تصحيحُ الاختبارِ حيث حدد الباحثُ "درجة واحدة " لكلِّ مفردة أجاب عنها التّلميذ أو التّلميذة إجابة صحيحة و"صفر" لكل مفردة أجاب عنها التّلميذ أو التّلميذة إجابة خاطئة . ملحق رقم (3).

ثانياً: إعداد البرنامج التعليمي المبني وفق استراتيجية البيت الدائري:

1- قام الباحث بمراجعة الأدب النظري والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت استخدام استراتيجية البيت الدائري في التدريس بشكل عام ومادة العلوم بشكل خاص مثل دراسة (أُورك وآخرون (Orak, & et ، 2010) ؛ السنوسي، 2013؛ جناد وآخرون، 2020) واستشارة بعض المختصين والاستنارة بآرائهم حول تصميم المواقف التعليمية وفق استراتيجية البيت الدائري.

2- اعتماد تحليل محتوى الدروس المختارة من وحدة (ما الحواس)والبالغ عددها (16) درساً، وتحديد الأهداف التعليمية المتوقع تحقيقها لدى التلامذة. ملحق (4)

3-قام الباحث بتصميم استراتيجية البيت الدائري لكل درس من دروس الوحدة المختارة، ، وقد عرضت جميعها على ستة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في المناهج وطرائق التدريس، واثنين من الموجهين الاختصاصيين الأوائل في وزارة التربية، وطلب إليهم إجراء التعديلات في ضوء المادة المراد تدريسها، وتم الأخذ بالملاحظات التي أجمع عليها معظمهم. ملحق (5)

9-1-4- حدود البحث:

حدودٌ بشريةٌ: طُبِقَ البحثُ على عيِّنةٍ من تلامذةِ الصفِّ الرابعِ من مرحلةِ التَّعليمِ الأساسي تمَّ اختيارهم بطريقةٍ قصديةٍ في المدارسِ الرسميةِ التابعةِ لمحافظةِ حماة في الجمهوريَّةِ العربيَّةِ السوريَّةِ.

حدودٌ علميةٌ: قامَ الباحثُ باختيار وحدة دراسية من مادةِ العلومِ للصفِّ الرابعِ الأساسيِّ وهي: الوحدةُ الأولى بعنوانِ: ما الحواسُّ، وتتألفُ من ستةَ عشرَ درساً.

حدودٌ زمانيةٌ: جرى تَطبيقُ البحثِ في الفصلِ الأولِ من العامِ الدراسيِّ 2022/2021م.

9-1-5- التجريب النهائي: مرَّ التجريب النهائي بالخطوات التالية:

1 – قام الباحث باختيار عيِّنةٍ مقصودةٍ من مدارسِ التَّعليم الأساسيِّ /حلقة أولى وهي: مدرسةِ الزهراءِ للتجريبِ الاستطلاعيِّ، ومدرستي القرين وجب رملة للتجريب النهائي حيث قامَ الباحثُ بزيارة هذه المدارس ولقاءِ مدير كلِّ مدرسةٍ ومعلمي الصف الرابع وإعطائهم فكرةً عن البحثِ وأهدافه وإجراءاته، وفكرة حول استراتيجية البيت الدائري وخطواتها، والتنسيقِ معهم لتحديد مواعيدِ تَطبيق الدروسِ وإجراء الاختبار التَّحصيليّ القبليِّ/البعدي في كلا المجموعتين التجريبيَّة والضابطة.

2 – اختار الباحث شعبتين من الصفِّ الرابعِ من مدرسةِ القرين للتعليمِ الأساسيِّ كمجموعةٍ تجريبيةٍ، وبلغ عددُ أفرادها النهائي(45) تلميذاً وتلميذةً. واختيار شعبتين أيضاً من مدرسة جب رملة للتعليم الأساسيِّ كمجموعةٍ ضابطةٍ وبلغ عدد أفرادها النهائي(42) تلميذاً وتلميذةً.

3 – تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية للوقوف على مدى تكافؤ المجموعتين.

وللتحقق من ذلك تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل القبلي.

الجدول رقم (2) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل القبلي

المجال	العيِّنة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	(T) المحسوبة	(T) الجدولية	مستوى الدَّلالة
الاختبار القبلي	ضابطة	42	6.82	2.03	0.29	1.34	2.02	غير دال
	تجريبية	45	7.40	2.23	0.35			

يُلاحظُ من الجدولِ (2) أن قيمةَ (T) المحسوبة أصغر من قيمة(T) الجدولية ، بناءً على ذلك يمكن القول بأنه لا تُوجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسِّطِ درجاتِ المجموعةِ الضَّابطةِ ومتوسِّطِ درجاتِ المجموعةِ التجريبيَّةِ على اختبارِ التَّحصيلِ في القياس القبليِّ ، ويمكن تفسير هذه النتيجة من أن تلامذةَ العيِّنةِ في كِلتا المجموعتين التجريبيَّةِ والضابطةِ انطلقوا من مستوىً تحصيليٍّ واحدٍ وهذا دليل على تكافؤ المجموعتين.

4 – تمَّ تدريس وحدة (ماالحواس) لكلا المجموعتين في كل مدرسة، حيث تدرس المجموعة التجريبية من قبل معلم الصف باستخدام استراتيجية البيت الدائري، بينما المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة من قبل معلم الصف أيضاً.

5 – تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي بعد الانتهاء من تدريس وحدة (ما الحواس) على طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس مستوى التحصيل المعرفي لدى المجموعتين.

6 – تصحيح نتائج الاختبارات ومعالجتها احصائياً.

7 – تحليل نتائج التجربة للمجموعتين الضابطة والتجريبية واستخلاص نتائج البحث، والإجابة على فرضياته.

– وتجدر الإشارة إلى أن تدريس الوحدة المختارة (ما الحواس) من كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي استمر (6) أسابيع، تقريباً بمعدل ثلاثة حصص دراسية بالأسبوع وذلك اعتباراً من 18/9/ 2022م وحتى 1/ 11/ 2022م .

9-2- نتائج البحث وتفسيرها:

قامَ الباحثُ بهدف اختبارِ صحةِ الفرضيَّات بتَطبيق أدواتِ البحثِ على عيِّنةِ البحثِ، ثم قام بمعالجةِ النتائجِ احصائياً لاختبار فرضيَّات البحث.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلامذة المجموعة الضابطة

في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير طريقة التدريس (استخدام استراتيجية البيت الدائري، الطريقة المعتادة).

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل البعدي.

الجدول رقم (3) نتائج اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطي درجات تلامذة المجموعة التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل البعدي

المجال	العيِّنة		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	(T) المحسوبة	(T) الجدولية	مستوى الدَّلالة
الاختبار البعدي	ضابطة	42	12.68	2.79	0.40	9.76	2.02	دال
	تجريبية	45	17.27	1.81	0.28			

يُلاحظُ من الجدولِ (3) أن قيمةَ (T) المحسوبة أكبر من قيمة(T) الجدولية ، بناءً على ذلك نرفض الفرضية الصفرية القائلة بأنه لا تُوجدُ فروقٌ ذاتُ دلالةٍ إحصائيَّةٍ عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسِّطِ درجاتِ المجموعةِ الضَّابطةِ ومتوسِّطِ درجاتِ المجموعةِ التجريبيَّةِ على اختبارِ التَّحصيلِ الدراسيِّ في القياس البعدي، ونقبل الفرضية البديلة التي تؤكد على وجود فروق بين المجموعتين (الضابطة، التجريبية) وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة مقدارِ التعلُّم الحاصلِ لدى أفرادِ المجموعةِ التجريبيَّةِ تمَّ حسابُ حجمِ الأثرِ الذي أحدثه المتغيرُ التجريبيُّ، ولقد بلغ (0.52) ويعد هذا الاثر جيداً وهذا يدل على فاعلية ودور استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس مادة العلوم على زيادة التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات المشابهة التي حاولت اختبار أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في التحصيل الدراسي لمادة العلوم لدى الطلبة كما في دراسة (السنوسي، 2013)، ودراسة حجاحجة وآخرون (2015)، و دراسة العمرو ودومي(2022).

ويمكن تفسير نتيجة هذه الفرضية: بأن التعلم باستخدام استراتيجية البيت الدائري جذب انتباه التلامذة وزاد من دافعيتهم، بزيادة مشاركتهم، ولما يتميز به من خصائص مهمة ساعدت على تعليمهم تعلماً ذا معنى. كما أن استخدام استراتيجية البيت الدائري في

التدريس يجعل التلامذة أكثر نشاطاً و ايجابيةً في عملية تعلمهم بدلاً من كونهم متلقين سلبيين للمعلومات من قبل المعلم، وبالتالي كان أدائهم على اختبار التحصيل الدراسي أعلى من أداء نظرائهم ممن لم يدرسوا بنفس الطريقة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير الجنس (ذكر/ انثى).

لمعرفة مستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين المتوسطات لعلامات التلامذة على اختبار التحصيل البعدي وفقا لمتغير (طريقة التدريس، الجنس، طريقة التدريس × الجنس) استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الثنائي المشترك (2-Way ANCOVA)، وكانت النتائج كما هو مبين في الجدول (4)

الجدول(4): نتائج تحليل التباين المشترك(ANCOVA) لعلامات تلامذة مجموعتي الدراسة على اختبار التحصيل الدراسي البعدي وفقاً لمتغيري طريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

بالعودة للجدول (4) تظهر النتائج عدم وجود فرقاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي لعلامات التلامذة على اختبار التحصيل الدراسي البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (3.853)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.053)، بناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفّرية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة
المشترك القبلي	19381.230	1	19381.230	3757,895	*0.00
طريقة التدريس	449,067	1	449,067	87.071	0.00
الجنس	19.872	1	19.872	3.853	0.053
طريقة التدريس ×الجنس	35.517	1	35.517	6.886	0.10
الخطأ	428.070	83	5.175		
المجموع	19983.000	87			

متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير الجنس (ذكر/ انثى).

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات كدراسة ورد ووندرسي (Ward and Wandersee, 2002) ودراسة السنوسي (2013)

وهذا يؤكد جوانب القوة في استراتيجية البيت الدائري مما يعني أنها تفيد الذكور والإناث معاً بغض النظر عن جنسيهما. ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى افتراض التشابه في الخلفية والظروف لكلتا المجموعتين، فإنه من المتوقع أن تحدث الطريقة أثراً متماثلاً في المجموعتين.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

تظهر نتائج الجدول (3) عدم وجود فرقاً دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين المتوسط الحسابي لعلامات التلامذة على اختبار التحصيل البعدي في المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث كانت قيمة (ف) المحسوبة تساوي (6.886) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.10)، بناءً على ذلك نقبل الفرضية الصفّرية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات تلامذة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي البعدي يعزى لمتغير التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية أصلاً بين الذكور والإناث مما يعني عدم وجود تفاعل بين الطريقة والجنس، وهذا يؤكد على جوانب القوة في طريقة الشكل(V)، حيث عملت على تحسين أداء الذكور والإناث بنفس المقدار.

10- مقترحات البحث:

قدم الباحث بعض المقترحات في ضوء نتائج الدراسة، وكان أهمها:

10-1- تبني استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس مادة العلوم وتدريب المعلمين و التلامذة عليها.

10-2- الاهتمام بتكامل المعلومات النظرية المقدمة للتلامذة مع الجوانب العملية التي تضمنها كتاب العلوم لما لها من أهمية في الربط بين الجانب النظري والعملي عبر استخدام استراتيجيات تتيح التطبيق العملي للمتعلم.

10-3- عقد الدورات والبرامج التدريبية التي من شأنها رفع كفاية المدرسين والموجهين الاختصاصيين في مجال استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في التدريس والتي منها استراتيجية البيت الدائري.

٢. تضمين أدلة معلمي العلوم على نماذج من الدروس مبنية في ضوء استراتيجية البيت الدائري لتكون بمثابة مرشد للقيام بتطبيق دروس أخرى على مواد أخرى.

10-5- إجراء المزيد من الدراسات حول واقع استخدام استراتيجية البيت الدائري في تدريس العلوم، ومقارنتها بطرائق أخرى مثل خرائط المفاهيم، والتعلم التعاوني وغيرها باستخدام تصاميم و أدوات قياس مغايرة لما استخدمه الباحث في هذه الدراسة.

11- مراجع البحث:

1- المراجع العربية:

1- إسماعيل، مجدي، (2011).التربية العلمية وتصميم المناهج «، المدونة الإلكترونية، تاريخ الاستعلام: 13 / 12 / 2022

http:magdyscienceedu.blogspot.com/2011_04_01_archive htm

2- البركاني، نيفين، (2018). فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية الذكاء المنظومي لروثمان والتحصيل الدراسي لدى طالبات الرياضيات بجامعة أم القرى، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، مج9 ،ع2، ص15-62

3- جناد، روعة ،جحجاح، بلسم، القاضي، لمى، (2020). أثر استخدام استراتيجية البيت الدائري في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي، **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، مج 42، ع5 سوريا، 509- 531.

4- الجنيح ، أسماء(2011): **أثر استراتيجية شكل البيت الدائري كمنظم خبرة معرفية في مقرر العلوم على تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وبقاء أثر التعلم لديهن بمحافظة المجمعة** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن ، السعودية.

5- حجاحجة، صالح، العلوان، أحمد، محاسنة، أحمد، (2015): فاعلية استراتيجية البناء الدائري في تدريس وحدة النظام البيئي لطلاب الصف الثامن على التحصيل الآني والمؤجل وتحسين اتجاهاتهم نحو العلوم، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، المجلد(11)، العدد(2)، ص 187- 200 .

6-خالد، زينب، أبو شنب، منى، اسماعيل، منى، شرف، رجب (2015). فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تدريس الاقتصاد المنزلي لتنمية مهارات التفكير الناقد والدافعية للتعلم لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، **مجلة الاقتصاد المنزلي**، مصر، مج(25)، ع(2)، ص171-182.

7- السنوسي، هالة، (2013): أثر استخدام استراتيجية شكل البيت الدائري في تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية و التفكير التأملي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، **مجلة التربية المصرية**، مج16، ع5، ص181- 206

8- العزام، سامر، مقابله، نصر(2020). أثر استراتيجية البيت الدائري في تحسين أداء طلاب الصف السادس في قواعد النحو العربي، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج(28)، ع(5)، ص502- 522.

9- العصيمي، محمد، الرويس، عبد العزيز، بخش، هالة، الرومي، نايف، القاري، سميحة، أمين، إيمان،(2005). **الطالب بين متغيرات العصر وتحديات المستقبل "ورقة عمل مقدمة في اللقاء الثاني لقادة العمل التربوي"**، مكة المكرمة، السعودية.

10- علام، صلاح الدين، (2000). **القياس و التقويم التربوي والنفسي اساسياته وتطبيقاته وتوجهاته المعاصرة**. دار الفكر العربي، القاهرة.

11- العمرو، رانيه، ودومي، حسن، (2022): أثر استخدام الرحلات المعرفية والبيت الدائري الإلكتروني في تدريس الفيزياء على تنمية التفكير البصري لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في محافظة الكرك، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، الأردن، مج11، ع4، ص924-938

12- قاسم، ألفه،(2014). **أثر استراتيجية البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر** ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية ، غزة.

13- المزروع ، هيا، (2005). استراتيجية شكل البيت الدائري فاعليتها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة. **مجلة رسالة الخليج العربي**، السعودية ،مج26 ع 96 ، ص 13-67

14- المعشي، صالحة، (2016). **فاعلية استراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية التحصيل الدراسي لمقرر العلوم وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة جدة** »، دراسة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.

15- الندى، قطر، (2009). البيت الدائري "منتدى الفيزياء التعليمي، تاريخ الاستعلام:25-12-2022

http://www.hazemsakeek.info/vb/showthread.php?16614

16- وزارة التربيَّة، (2002)، **النظامُ الداخليُّ للتعليمِ الأساسيِّ**. الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة، (5-8).

2- المراجع الأجنبية:

1- McCartney, R. & Wadsworth, D. 2012. **Middle School Students with Exceptional Learning Needs Investigate the Use of Visuals for Learning Science, Teaching and Learning**, 7(1): 1-20

2- Orak, S., Erms, F., Yesilyurt, M. & Keser, O. (2010) The Effect of Round House Diagrams on the Success in Learning. **Electronic Journal Of Social Science,** 9(31), 118-139

3-Ward, R. and lee, W. (2006). "Understanding the periodic table of elements via iconic mapping and sequential diagramming**:, The Roundhouse Diagramming" Science Activities**, Vol. (42), No. (4), Pp 11-19

4-Ward, R and Wandersee, J. (2002, b). Struggling to understand abstract science topics: a roundhouse diagram based (study. **International Journal of Science Education**, 24 (6).

الملحق رقم (1)جدول مواصفات الاختبار التحصيلي يبين المستويات المعرفية الأولى لبلوم(تذكر، فهم، تطبيق) وأرقام الفقرات لكل مستوى

المستوى المعرفي	أرقام الفقرات	الوزن النسبي
التذكر	19,17,15,13,11,9,8,7,3,1	%50
الفهم	16,14,10,6,5,2	%30
التطبيق	20,18,12,4	%20

الملحقُ رقم (2) اختبارِ التَّحصيلِ الدراسيِّ لوحدة (ما الحواسُّ)

من كتابِ العلومِ للصفِّ الرابعِ الأساسيِّ الاسم: .....

اخترْ الإجابة الصحيحةِ بوضعِ دائرة حولها رمزها في كل سؤال مما يلي:

1 . الأعضاءُ الملحقةُ بالعينِ: (تَذكُّر)

أ . ثلاثة ب . أربعة ج . خمسة د . ستة

2 . أحدُ الأعضاءِ التاليةِ ليست من الأعضاءِ الملحقةِ بالعينِ: (فَهْم)

أ . الحاجب ب . الجفنان ج . الغدة الدمعية د . الشبكية

3 . قصرُ البصرِ: هي الحالةُ التي تتكوَّنُ فيها صورُ الأجسامِ البعيدةِ: (تَذكُّر)

أ . خلف الشبكية ب . أمام الشبكية ج . على الشبكية د . بجانب الشبكية

4 . يمكنُ علاجُ مدُّ البصرِ الشيخي باستخدامِ نظاراتٍ طبيةٍ: (تَطبيق)

أ . محدبة الوجهين ب . مقعرة الوجهين ج . طبيعية د . منقسمة لقسمين

5 . الرَّمدُ القيحيُّ يصيبُ العينَ بسبب: (فَهْم)

أ . الفيروسات ب . قلة النظافة ج . الجراثيم د . إجهاد العين

6 . وظائفُ الجلدُ التالية كلها صحيحةٌ ماعدا: (فَهْم)

أ . حماية الجسم من العوامل الخارجية ب . طرح بعض الفضلات والسموم بالتعرق

ج . زيادة حرارة الجسم د . تحديد شخصية الفرد عن طريق البصمة

7 . ألوانُ قوسِ قزحَ: أ . خمسةٌ ب . ستةٌ ج . سبعةٌ د . ثمانيةٌ **(تَذكُّر)**

8. صيوانُ الأذنُ هو: أ. الجزءُ الخارجيُّ للأذن ب مادةٌ غضروفيةٌ مرنةٌ **(تَذكُّر)**

ج . يتلقى الصوت المنتقل في الهواءِ د . كلُّ ما سبق صحيح

9 . ينقلُ العصبُ السمعيُّ الذبذباتِ الصوتيةِ إلى: (تَذكُّر)

أ . المخِّ ب . المخيخ ج . البصلة السيسائية د . الجمجمة

10 . يحدثُ التهابُ الأذنُ الوسطى نتيجة تعرضها: (فَهْم)

أ . للميكروبات ب . للضجيج ج . تمزق غشاء الطبل د . حرارة مرتفعة

11 . ينجمُ عن تراكمِ إفرازاتٍ دهنيةٍ صفراءَ: (تَذكُّر)

أ . التهاب الأذن الوسطى ب . الصمم المؤقت ج . الصمم الجزئي د . الصمم التام

12 . تنبيهِ النهاياتِ العصبيةِ الحليماتِ الذوقيةِ فينقلُ العصبُ الذوقيُّ التنبيهَ إلى:

أ . المخِّ ب . المخيخ ج . البصلة السيسائية د . النخاع الشوكي **(تَطبيق)**

13 . يتكونُ الجلدُ من طبقتينِ رئيستينِ هما: (تَذكُّر)

أ . البشرةُ والأدمةُ ب . الأوعيةُ الدمويةُ و النهاياتُ العصبيةُ

ج . الجسيمُ الحسيُّ والغدةُ العرقيةُ د . قناةُ العرق والنهاياتُ العصبية

14 . مرضُ سعفةِ القدمِ يحدثُ بسببِ: (فَهْم)

أ . الفطريات الشعراوية ب . الفيروسات ج . تمزق الأربطة د . كل ما سبق صحيح

15 . الإحساساتُ الجلديَّةُ: أ . ثلاثة ب . أربعة ج . خمسة د . ستة **(تَذكُّر)**

16 . وظيفة المادةُ المخاطيةٌ في الأنف: (فَهْم)

أ . ترطيب هواء الزفير ب . ترطيب هواء الشهيق

ج . التقاط الروائح المختلفة د . كل ما سبق خاطئ

17 . مرضٌ جلديٌ يسببهُ نوعٌ من الحشراتِ يدعى ذبابةُ الرملِ (حبة حلب): (تَذكُّر)

أ . الجرب ب . اللاشمانيا ج . الفطريات الجلدي د . الإصابة بالقمل

18 . من القواعدِ التي أقومُ بتَطبيقها للمحافظةِ على صحةِ عضلاتي: (تَطبيق)

أ . لبس ثياب مريحة ب . شرب ماء قبل القيام بالتمارين وبعده

ج . أبق الحذاء مربوطاً كي لا أتعثر بالرباط د . كل ما سبق صحيح

19 . للسانِ دورٌ أساسيٌ في: (تَذكُّر)

أ . الكلام ب . المضغ ج . البلع د . كل ماسبق صحيح

20 . يمكن علاجِ حالاتِ قصرِ و مدِّ البصرِ: (تطبيق)

أ . استعمال النظارات الطبية المناسبة ب . استعمال العدسات اللاصقة

ج . الليزر د . كل ما سبق صحيح

الملحق رقم (3) مفتاح إجابات الاختبار التَّحصيليّ

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
أ	د	ب	د	ج	د	ج	د	أ	أ
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ب	أ	أ	أ	ج	ب	ب	د	د	د

الملحق رقم (4) الأهدافُ التعليميَّةُ ومستوياتُها حسب بلوم لوحدة: ما الحواسُّ؟

ت	الهدفُ التَّعليميُّ	مُستوى الهدفِ
1	أنْ يذكرَ الحاسَّةَ التي تمثِّلُها العينُ.	تَذكُّر
2	أنْ يعرفَ العينَ.	تَذكُّر
3	أنْ يشيرَ على الصورةِ إلى أقسامِ العينِ.	فَهْم
4	أنْ يعددَ الأعضاءَ الملحقةِ بالعينِ.	تذكر
5	أن يرتِّبَ الطبقاتِ التي تتكَّون منها كرة العين من الخارجِ إلى الداخلِ.	تحليل
6	أنْ يعدِّدَ الأوساطِ الشفافةِ للعين.	تَذكُّر
7	أنْ يعدِّدَ الأجزاءِ الأخرى المكونةِ للعينِ.	تَذكُّر
8	أنْ يرسمَ العينَ محدّداً عليها الأعضاءَ الملحقةَ.	تطبيق
9	أنْ يبين قيمةَ العينِ في تعرفِ أشكالِ الأشياءِ و ألوانِها و أبعادِها.	فهم
10	أنْ يحددَ صفةَ الخيالِ الذي تشكله العين للأجسامِ الموجودةِ أمامها.	فَهْم
11	أنْ يسميَ نوعَ الخيالِ للأجسامِ الموجودةِ أمام العين على الشبكيةِ.	تَذكُّر
12	أنْ يعلِّلَ سببَ تشكلِ الخيالِ دوماً على الشبكيةِ عند تغير بعد	فَهْم

	الجسمِ.	
13	أنْ يعرِّفَ المطابقةَ.	تَذكُّر
14	أنْ يوضِّحَ كيفيَّةَ حدوثِ الرؤية عند الإنسانِ.	فَهْم
15	أنْ يقترحَ وظيفةَ العينَ الطبيعيةَ عند الإنسانِ.	تَركيب
16	أنْ يبرر أهميةَ دورِ العينِ في الرؤيةِ.	فهم
17	أنْ يشرحَ آليَّة حدوثِ الرؤيةِ الطبيعيةِ للعين.	فهم
18	أنْ يعددَ عيوبَ الرؤيةِ التي تصيبُ العين.	تَذكُّر
19	أنْ يصوغَ تعريفاً لقصرِ البصرِ بأسلوبهِ الخاص .	فهم
20	أنْ يستنبطَ أعراضَ قصرِ البصرِ.	فَهْم
21	أنْ يعرِّفَ مدَّ البصرِ.	تَذكُّر
22	أنْ يعدِّدَ أعراضَ مدِّ البصرِ.	تَذكُّر
23	أنْ يميزَ بين قصرِ ومدِّ البصرِ.	تَحليل
24	أنْ يقترحَ أفضلُ السبل لعلاجِ حالات قصر ومدّ البصر.	تَركيب
25	أنْ يعرفَ مدَّ البصرِ الشيخي.	تَذكُّر
26	أنْ يعلل سبب حدوث مدّ البصر الشيخي.	فَهْم
27	أنْ يعدِّدَ بعضاً من أعراضِ مدِّ البصر الشيخي.	تَذكُّر
28	أنْ يقترحَ علاجاً لمدّ البصر الشيخي.	تَركيب
29	أنْ يعرِّفَ الرَّمدَ القيحيَّ.	تَذكُّر
30	أنْ يعللَ سببَ الإصابةِ بالرمدِ القيحيَّ.	فَهْم
31	أنْ يوضحَ أعراضَ الإصابةِ بالرمدِ القيحيَّ.	فَهْم
32	أنْ يصوغَ تعريفاً مناسباً للرمد الحبيبي بأسلوبهِ الخاصِ.	فهم
33	أنْ يسميَ العاملَ الممرضِ في الرمد الحبيبي.	تَذكُّر
34	أنْ يستنتجَ أسبابَ الإصابة بالرمد الحبيبي.	فَهْم
35	أنْ يؤكدَ أهميةَ العناية بنظافة عينيه.	فهم
36	أنْ يذكَر الوقتَ الذي يتشكل فيه قوس قزح؟	تَذكُّر

37	أنْ يفسرَ آليةَ تشكلِ قوسِ قزحَ.	فَهْم
38	أنْ يربطَ بين عملِ قطراتِ الماءِ في الهواءِ وعملِ الموشورِ.	تحليل
39	أنْ يسميَ اللونَّ الأساسيِّ لضوءِ الشمسِ.	تَذكُّر
40	أنْ يرتبَ ألوانَ قوسِ قزحَ كما يراها.	تحليل
41	أنْ يقدِّرَ عظمةَ الخالقِ في تكوين هذا الكون.	فهم
42	أنْ يعرِّفَ الموشورَ.	تَذكُّر
43	أنْ يفسرَ تبددَ الضوءِ في الموشور	فَهْم
44	أنْ يجربَ بنفسهِ كيفيةَ تبددِ الضوءِ في الموشور.	تطبيق
45	أنْ يرتبَ الألوانَ التي يتبدد عندها اللونُ الأبيضُ في الموشور.	تحليل
46	أنْ يعرِّفَ الأذنَ.	تَذكُّر
47	أنْ يعدِّدَ أقسامَ الأذنِ.	تَذكُّر
48	أنْ يحددَ على الصورةِ أقسامَ الأذنِ الخارجية.	تذكر
49	أنْ يصوغَ تعريفاً مناسباً للصيوانِ بأسلوبه الخاص.	فهم
50	أنْ يستنبطَ الدورَ الرئيسَ للصيوانِ.	فَهْم
51	أنْ يذكرَ أقسامَ الأذنِ الوسطى.	تَذكُّر
52	أنْ يوضحَ أقسامَ الأذنِ الداخلية.	فَهْم
53	أنْ يرسمَ شكلاً توضيحياً للأذنِ بأقسامها الثلاثة.	تطبيق
54	أنْ يبرر دور الأذنِ الأساسيِّ في سماعِ الأصوات وتمييزها.	فهم
55	أنْ يعرِّفَ الصيوانَ.	تَذكُّر
56	أنْ يذكرَ دورَ غشاءِ الطبلِ في نقلِ الصوت.	تَذكُّر
57	أنْ يعللَ سببَ اهتزازِ العظيماتِ الثلاثةِ في أثناء سماع الصوت.	فَهْم
58	أنْ يشرحَ آليةَ انتقالِ الصوتِ إلى الدماغ	فَهْم
59	أنْ يرسمَ مخططاً يوضحُ فيه انتقالَ السمعِ من الصيوانِ إلى الدماغ.	تَطبيق
60	أنْ يذكرَ نتائجَ ضعفِ السمعِ عند الأطفال الرضع.	تَذكُّر

61	أنْ يعدِّدَ الأمراضَ التي يمكن أن تصيبَ الأذن.	تَذكُّر
62	أنْ يعللَ التهابَ الأذنِ الوسطى.	فَهْم
63	أنْ يعدِّدَ أسبابَ التهابِ الأذن الوسطى.	تَذكُّر
64	أنْ يفسرَ إصابة الأذنِ بالصمم المؤقت.	فَهْم
65	أنْ يقترحَ بعضَ السلوكياتِ للمحافظة على صحةِ الأذن.	تَركيب
66	أنْ يتجنب إدخال أجسام غريبة وقاسية في أذنيه.	فهم
67	أنْ يشرحَ آليةَ انتقالِ الصوتِ في الهواء.	فَهْم
68	أنْ يعللَ سببَ انتشارِ الصوتِ عبر السوائل و المواد الصلبة.	فَهْم
69	أنْ يعطيَ أمثلةً لانتقالِ الصوتِ عبر الهواء و السوائل والمواد الصلبة	تَطبيق
70	أنْ يصنفَ انتقالَ الصوتِ عبر المواد المختلفة حسب درجةِ انتقالها.	تَحليل
71	أنْ يعرِّفَ الجلّد.	تَذكُّر
72	أنْ يعدِّدَ طبقاتِ الجلّد.	تَذكُّر
73	أنْ يصوغَ تعريفاً للبشرة بأسلوبه.	فهم
74	أنْ يحددَ على الصورة مكوناتِ الأدمة.	تذكر
75	أنْ يعدِّدَ الإحساساتِ الحسيةِ التي يشعر بها الإنسان.	تَذكُّر
76	أنْ يستنبطَ وظائفَ الجلّدِ.	فَهْم
77	أنْ يرسمَ شكلاً توضيحياً للجلد بطبقاته و أعضاءه الملحقةِ.	تطبيق
78	أنْ يعدِّدَ الإحساساتِ الجلّديةِ التي يشعر بها الإنسان.	تَذكُّر
79	أنْ يعدِّدَ الأمراضَ التي تصيب الجلّد.	تَذكُّر
80	أنْ يوضحَ آليةَ انتقال العدوى في داء الجربِ.	فَهْم
81	أنْ يعطيَ مثالاً لبعضِ الفطريات الجلّديةِ.	تَطبيق
82	أنْ يعدِّدَ أسبابَ الإصابةِ بمرض اللاشمانيا الجلّديةِ.	تَذكُّر
83	أنْ يقترحَ ثلاثَ قواعدَ صحيةٍ ضروريةٍ لحمايةِ الجلّدِ.	تَركيب

84	أنْ يحافظَ على نظافةِ جسمهِ باستمرارٍ.	فهم
85	أنْ يعرِّفَ اللسانَ.	تَذكُّر
86	أنْ يذكرَ وظائفَ اللسان.	تَذكُّر
87	أنْ يحددَ دورَ الحليماتِ الذوقيةِ في اللسانِ.	تذكر
88	أنْ يعدِّدَ أنواعَ الطعومِ.	تَذكُّر
89	أنْ يوضحَ كيفيةَ حدوثِ الإحساس بالطعمِ.	فَهْم
90	أنْ يعطيَ مثالين للمحافظةِ على صحة اللسانِ.	تَطبيق
91	أنْ يبين دورَ اللسانِ الرئيسِ في الكلامِ والتذوقِ.	فهم
92	أنْ يعرِّفَ الأنف.	تَذكُّر
93	أنْ يوضحَ آليةَ الإحساسِ بالشمِّ.	فَهْم
94	أنْ يذكرَ وظيفةَ الأنفِ الأساسيِّةِ.	تَذكُّر
95	أنْ يعرِّفَ الرعافَ.	تَذكُّر
96	أنْ يقترحَ تدبيراً إسعافياً للرعافِ.	تَركيب
97	أنْ يعدِّدَ بعضَ العاداتِ الصحيةِ في تنظيفِ الأنفِ.	تَذكُّر
98	أنْ يتجنبَ إدخالَ إصبعهِ في أنفهِ.	فهم

الملحق رقم (5) نموذج لدرس علوم للصف الرابع الأساسي بعنوان

الزلازل مصمم وفق استراتيجية البيت الدائري

البيت الدائري لمفهوم الزلازل

مستوى التَّنمية المهنية ومعوقاتها لدى مديري المدارس الثَّانوية العامة في مدينة دمشق

الباحث: د. حسن عبد ابراهيم

كلية التربية – جامعة دمشق

ملخّص البحث

هدف البحث إلى تعّرف مستوى التَّنمية المهنية ومعوقاتها لدى مديري المدارس الثَّانوية العامة (الرسمية) من وجهة نظرهم، وتحديد الفروق وفق متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة وحضور دورات تدريبية. وقد تكّون مجتمع البحث من مديري المدارس الثانوية العامة (الرسمية) في محافظة دمشق للعام الدراسي (2021– 2022م)، وتكونت عينة البحث النهائية من (73) مديراً ومديرة تم سحبها بالطريقة العشوائية. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي لمناسبته لأغراض البحث، وصمم استبانة تكونت بصورتها النهائية من (30) بنداً كأداة لتحقيق أهداف البحث. وقد أظهرت نتائج البحث ما يأتي:

- وجود درجة متوسطة لدى مديري المدارس الثَّانوية في مستوى التَّنمية المهنية.
- وجود درجة كبيرة في معوقات التنمية المهنية.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثَّانوية على استبانة البحث تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثَّانوية على استبانة البحث تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثَّانوية على استبانة البحث تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس الثَّانوية، التَّنمية المهنية، المعوقات.

The Level of Professional Development and its Obstacles among Secondary School Principals in Damascus

Abstract

The research aimed to identify the level of professional development and its obstacles for public secondary school principals from their point of view, and to identify the differences according to the variables of educational qualification, years of experience, and attendance at training courses. The research community consisted of principals of public secondary schools (official) in Damascus Governorate for the academic year (2021-2022 AD), and the final research sample consisted of (73) male and female principals who were drawn randomly. The researcher followed the descriptive method for its suitability for the purposes of the research, and designed a questionnaire that consisted in its final form of (30) items as a tool to achieve the research objectives. The search results showed the following:

-There is an average degree among secondary school principals in the level of professional development.

- There is a significant degree of obstacles in professional development.

- There are no statistically significant differences between the mean scores of secondary school principals on the research questionnaire due to the educational qualification variable.

- There are no statistically significant differences between the mean scores of secondary school principals on the research questionnaire due to the years of experience variable.

- There are no statistically significant differences between the mean scores of secondary school principals on the research questionnaire due to the training courses variable.

Key words: High School Principals, Professional Development, Obstacles.

- **مقدّمة:**

يتّسم العصر الحالي بالتغير المستمر للمعلومات وتراكمها، ولذا من الضروري للعاملين في المجال التربوي متابعة الجديد من هذه الخبرات والتطورات، وهذا ما يضاعف من مسؤولية مؤسسات الإعداد التربوي في تدريب المدرسين والمديرين في أثناء الخدمة نتيجة التطورات الحاصلة في المعلومات والنظريات والطرائق والمناهج المدرسية. ويعد مجال التنمية المهنية لمدير المدرسة الثانوية أحد أهم ركائز التطوير المهني على الصعيد الشخصي، وعلى الصعيد المؤسسي وعلى مستوى القطاعات كافة. ويتبلور مفهوم التنمية المهنية وتتضح ضرورتها في الجانب الإداري لأنها الأداة التي تُسهم في إيصال كل جديد إلى داخل عناصر المدرسة وكوادرها ولا شك أن المدير أحد أهم عناصر تطويرها، وتحقيق أهدافها بالشكل الأمثل.

كما تعمل التنمية المهنية على تدعيم سلوك مديري المدرسة من خلال تعميق المحتوى المهني لهم وتنمية مهاراتهم حتى يصبحوا قادرين على القيام بالمسؤوليات الواقعة على عاتقهم، وذلك يتطلب وقتاً كبيراً لتنمية وتحسين وسائل وطرائق تدريبهم بما يتماشى مع الموقف التدريبي، فهناك ظروف كثيرة تحدث ومتغيرات عدة تنشأ وتمارس تأثيراتها على المؤسسات التعليمية وهذه المتغيرات تؤدي إلى نتيجة هامة فيما يتصل بكفاءة المدير، واختلاف العلاقة بين متطلبات العمل وبين مواصفات القائم بالعمل، الأمر الذي يجعل استمرار الفرد في أداء نفس العمل بنفس الأسلوب غير مجدٍ، ولذا لابد من إعادة التوازن بين هذين العنصرين من خلال التنمية المهنية للمديرين بما يتناسب مع هذه الظروف والمتغيرات.

كما أنه "توجد حاجة ملحة لعملية التنمية المهنية بغرض الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا التدريس على المستويات كافة، وتحسين أداء المديرين من خلال برامج التدريب المستمرة التي تهدف إلى تنمية مهاراتهم، وتساعدهم على مواكبة التغيرات الحادثة داخل وخارج المدرسة" (Beetham & Baily, 2002, 121).

ومن المهم بمكان تحديد مستويات التنمية المهنية لدى مديري المدارس، وكذلك معرفة الصعوبات والمعوقات التي تحول دون امتلاك المديرين لها خاصة في المرحلة

الثانوية، لما لها أهمية وحساسية بسبب طبيعة المرحلة العمرية للطلبة أثناءها ودورها في صقل شخصياتهم الاجتماعية والأكاديمية والنفسي وتنميتها. فالمدير في المدرسة الثانوية هو القائد التربوي للمدرسة، والمسؤول الأول عن العمليات الإدارية وحل جميع المشكلات محتملة الحدوث بما يسير نحو تحقيق أهداف هذه المؤسسة ألا وهي المدرسة الثانوية.

إذاً يشكل معرفة مستوى التنمية المهنية ومعوقاتها لدى المديرين نقطة انطلاق لتحديد ووصف الواقع الحالي ووضع المقترحات التي يمكن أن تعالج تلك المعوقات.
ومن هنا جاءت فكرة البحث حول مستوى التنمية المهنية ومعوقاتها لدى مديري المدارس الثانوية العامة.

1- مشكلة البحث:

تأخذ عملية استمرار تدريب مديري المدارس أهمية كبرى في المجال التدريسي والتربوي وذلك من أجل ضرورة المواءمة بين مستويات قدراتهم ومهاراتهم الإدارية، ومجموعة الآثار التي تحدثها التغيرات المحيطة، وخاصة أن مدير المدرسة هو المسؤول الأساسي عن تسيير أداء المدرسة وتوجيهها نحو تحقيق الأهداف المبتغاة. وتأخذ المرحلة الثانوية أهمية كبرى في تنشئة الطلبة وإعداد شخصياتهم وصقلها، ولذا تزيد أهمية المستويات الموجودة في إدارة المدارس الثانوية، وضرورة مواصلة المديرين للتنمية المهنية المستمرة بشكل دائم.

إلا أن هناك مجموعة من الصعوبات والمعوقات التي تعوق عملية اكتساب المديرين للتنمية المهنية ودرجة امتلاكهم لها. وقد لاحظ الباحث رغبة بعض المديرين من زملائه بأن تكون برامج التنمية المهنية ذات الصلة بعملهم والتي تسد النقص في جوانب التقصير لديهم، مكثفة بشكل أكبر، وهذا ما دعاه لأن يجري دراسة استطلاعية صغيرة مستخدماً أداة الاستبانة على عينة تقدر بتسعة مديرين، وكانت النتائج بأن (80%) منهم وهو سبعة مديرين رأوا أن مستوى التنمية المهنية ضعيفاً لديهم. وعليه تولد لدى الباحث الاحساس بضرورة التعرّف إلى مستويات التنمية المهنية لدى المديرين من وجهات نظرهم.

وقد أشار عديد من الدراسات السابقة الحاجة إلى التنمية المهنية في تطوير أداء المديرين مثل دراسة غبور (2011)، كما أشارت نتائج دراسة دراسة اليورمي (Oluremi, 2013) إلى حاجة المديرين إلى التدرب على المهارات الإدارية الحديثة. وعلى الرغم من أهمية التنمية المهنية لمديري المدارس إلا أن الدراسات نادرة في مجال مستوى التنمية المهنية ومعوقاتها لدى مديري المدارس الثانوية على المستوى المحلي (في حدود علم الباحث).

كما أثبتت بعض الدراسات الدولية السابقة مثل دراسة العمري (2018) أن أهم مجالات التنمية المهنية للمديرين هو مجال التواصل والاتصال، في حين بينت دراسة العنزي (2020) أن أهم ما يعوق التمكين الإداري لمديري المدارس هو ضعف التأهيل المهني، ودراسة يونس (2022) التي أكدت على دور تطوير الأداء المهني لمديري مدارس التعليم الثانوي العام في تطوير العملية التعليمية بشكل عام.

وبالتالي تتمثل مشكلة البحث بالقصور أو الضعف في مستويات التنمية المهنية لدى بعض مديري المدارس الثانوية بسبب ووجود بعض المعوقات التي تحد من ذلك، ولبلورة بعض الحلول والمقترحات لحل هذه المشكلة قد يكمن من حلال الإجابة عن السؤال الآتي:

ما مستوى التَّنمية المهنية ومعوقاتها لدى مديري المدارس الثَّانوية العامة في مدينة دمشق؟

2- أسئلة البحث:

يتفرع عن السؤال الرئيس السابق السؤالين الآتيين:

1- ما مستوى التَّنمية المهنية لدى مديري المدارس الثَّانوية العامة في مدينة دمشق؟

2- ما معوقات التَّنمية المهنية لدى مديري المدارس الثَّانوية العامة في مدينة دمشق؟

3- فرضيات البحث: صُيغت الفرضيات عند دلالة (0.05) كما يلي:

3-1- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية العامة على الاستبانة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

3-2- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية العامة على الاستبانة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

3-3- لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية العامة على الاستبانة تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية.

4- أهمية البحث: تكمن أهمية البحث من خلال الآتي:

4-**1- الأهمية النظرية:** وتظهر من خلال:

4-1-1- أهمية التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي.

4-1-2- أهمية دراسات المعوقات التي تحد من التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي. 4-1-3- أهمية المدارس الثانوية.

4-2- الأهمية التطبيقية:

4-2-1- قد يفيد البحث في بيان واقع التنمية المهنية لدى مديري مدارس التعليم الثانوية في مدينة دمشق.

4-2-2- يحدد البحث المعوقات التي يراها المديرون وبالتالي يمكن الإفادة من ذلك في وضع السبل الممكنة لتلافي هذه المعوقات.

4-2-3- لفت انتباه المعنيين لأهمية التنمية المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة وسبل تطويرها.

4-2-4- نقطة انطلاق لإجراء بحوث ودراسات في مجال التنمية المهنية لدى المديرين.

4-2-5- من أوائل البحوث المحلية للتنمية المهنية لدى مديري المدارس الثانوية في حدود علم الباحث.

4- أهداف البحث: تكمن أهداف البحث في النقاط الآتية:

3-1- تعرّف مستوى التنمية المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة من وجهات نظرهم.

3-2- تعرّف معوقات التنمية المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة من وجهات نظرهم.

3-3- تحديد الفروق بين متوسطات درجاتهم من حيث المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

5- متغيرات البحث: وتكونت من:

5-1- متغيرات مستقلة: وهي كالآتي: المؤهل العلمي: (معهد إعداد معلمين- إجازة جامعية). سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات- من 5 إلى أقل من 15 سنة- 15 سنة فأكثر). الدورات التدريبية: (دورة واحدة - دورتان - ثلاث دورات - أربع دورات فأكثر).

5-2- المتغير التابع: إجابات مديري المدارس على استبانة البحث للتنمية المهنية.

6- حدود البحث: وهي كما يلي:

6-1- حدود زمانية: الفصل الأول والفصل الثاني من العام الدراسي: (2021-2022م).

6-2- حدود مكانية: مدارس التعليم الثانوي العامة (الرسمية) التابعة لمديرية تربية مدينة دمشق.

6-3- حدود بشرية: عينة من مديري مدارس التعليم الثانوي العامة (الرسمية).

6-4- علمية: مستوى التنمية المهنية لدى المديرين، ومعوقاتها.

7- المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

7-1- التنمية المهنية Professional Development: هي عملية التعلم مدى الحياة من خلال أنشطة تعاونية يمارسها أطراف العملية التعليمية وتستهدف تحسين إنجاز الأداء في بلوغ مستويات محلية أو عالمية ودعم ثقافة البيئة التعليمية التي تتميز بالتجريب، وروح الفريق، والحفاظ على البيئة واحترام وتدعيم الطموحات (Marsha & Carol, 2001, 248).

التعريف الإجرائي للتنمية المهنية: عملية تطوير معلومات واتجاهات ومعارف مديري المدارس الثانوية العامة، لغرض تحسين فعاليتهم وتطوير أدائهم، وتُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المدير على استبانة البحث الحالي.

7-2- المعوقات Obstacles: "كل موقف أو حالة تعرقل تحقيق الأهداف وتحتاج إلى دراسة علمية لغرض التعرف على أسبابها تمهيداً لعلاجها وحلها" (الشهري، 2006، 10).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها العوامل والظروف التي تحول دون الاستفادة من التنمية المهنية بالشكل الأمثل، وتُقاس بالدرجة التي تبينها نتائج بنود الاستبانة الخاصة بالمعوقات.

7-3- مرحلة التَّعليم الثانوي Secondary School:

هي المرحلة التي تلي مرحلة التعليم الأساسي، مدتها ثلاث سنوات تبدأ من الصف الأول الثانوي، وتنتهي بنهاية الصف الثالث الثانوي وهي مجانية، وتهدف إلى استكمال بناء شخصية المتعلم المتوازنة من الجوانب الوجدانية والعلمية والفكرية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية والجسدية جميعها عن طريق تعميق وتوسيع المعارف والخبرات والمهارات والقيم والاتجاهات، بوصفه مواطناً واعياً منتجاً مبدعاً قادراً على تحمل المسؤولية، واتخاذ القرار، وممارسة الديمقراطية في مجالات الحياة جميعها (وزارة التربية السورية، 2016، 3). **وذلك في المدارس العامة الحكومية (الرسمية) دون الخاصة أو المهنية.**

- **إجراءات البحث:** تم إجراء البحث وفق الخطوات الآتية:

- تحديد مشكلة البحث وإجراء دراسة استطلاعية.
- الاطلاع على بعض الدراسات السابقة.
- جمع الإطار النظري.
- تحديد المجتمع الأصلي وسحب العينة.
- اختيار المنهج وتصميم الاستبانة، والتأكد من صدقها وثباتها.
- تطبيق الاستبانة.
- جمع البيانات وتحليلها.
- تفسير النتائج.
- تقديم بعض المقترحات.

- **الإطار النظري:** تضمن الإطار النظري للبحث ما يلي:

أولاً- مفهوم التنمية المهنية: يُقصد بالتنمية المهنية "عمليات تهدف إلى تطوير المهارات والسلوك، لتكون أكثر كفاءة وفعالية لسد الحاجات" (Knipe & Speck, 2005) والذي يقوم بتلك العمليات أو الجهود المقصودة هي المدرسة أو الجامعة أو الكلية أو غيرها من المؤسسات المهنية بما يمكن من تحقيق أهداف المؤسسة ووظائفها (Golding & Gray, 2006) وقد عرفت الحربي (2006) التنمية المهنية بأنها: عمليات مؤسسية منظمة، وتستهدف تجديد الأداء المهني ورفع جودته في مجالات التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إضافة إلى المساعدة في النمو والارتقاء بقدرات المعلمين أو المديرين ومهاراتهم الذاتية باستخدام أساليب متنوعة لها صفة الشمول والتكامل والاستمرارية والمرونة والتكيف مع متغيرات العصر وتحدياته.

ثانياً- أهداف التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية: يذكر السكارنة (2011) أن أهم أهدافها:

- تحقيق إنجاز أفضل كماً ونوعاً من خلال زيادة الإنتاجية وتخفيض التكاليف.
- تحسين الخدمات التعليمية المقدمة للمستفيدين.
- استخدام أفضل للتكنولوجيا الحديثة.
- تنمية معلومات ومهارات المديرين في الاتصال والتعاون وإقامة العلاقات الإنسانية.

مما سبق يمكن القول إن أهم ما تهدف إليه عملية التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية هو تأهيل هؤلاء المديرين بشكل مكمل لما تم في مرحلة إعدادهم بالإضافة إلى تطوير اتجاهاتهم نحو الإدارة، وزيادة حبهم ورغبتهم بالتميز في الأعمال المكلفون بها، فضلاً عن إكسابهم أهم المهارات العلمية والتطبيقية كالقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات، بالإضافة أيضاً إلى رفع كفاية المديرين مع ما يتفق مع متطلبات المهنة الإدارية في المدرسة الثانوية، واطلاعهم أهم المستجدات والمستحدثات التربوية والإدارية، وخاصة من ذوي المؤهلات غير التربوية.

وبالتالي فإن للتنمية المهنية أهمية كبيرة تساهم في تحسين قدرات المديرين، وتحسين قدراتهم في توظيف أساليب واستراتيجيات إدارية جديدة تساهم في تحسين الأداء المدرسي.

ثالثاً– مبادئ التنمية المهنية للمديرين: وهي كما يلي:

- الواقعية: وتتمثل في الانطلاق من الاحتياجات التدريبية الفعلية للممارسين التربويين كمدخل لتخطيط برامج التنمية المهنية، الأمر الذي يضمن واقعية هذه البرامج ويحقق فعاليتها.
- الاستمرارية :تعني استمرارية عمليات التدريب، لتستجيب للمستجدات التربوية والمكتشفات العلمية.
- الشمول: تركز على توجه عمليات التنمية المهنية لتخاطب جميع الممارسين التربويين، على المستويات كافة وفي جميع المراحل والتخصصات.
- التنوع: بمعنى تنوع أساليب وإجراءات وأنشطة التدريب من ناحية وتنوع البرامج لتلائم الفئات المستهدفة وحاجاتها التدريبية من ناحية أخرى.
- التكامل: هو مراعاة التتابع في بناء البرامج الموجهة لكل فئة من المستفيدين على حدة من ناحية، وترابط البرامج المختلفة الموجهة للمستفيدين من الفئات من ناحية أخرى.
- المتابعة: هي متابعة أداء المتدربين لضمان التغذية الراجعة والتطوير المستمر لبرامج التدريب، وفي ضوء نتائجها متابعة الأداء الفعلي للمتدرب، وكذلك الاستفادة من المتميزين وتكليفهم بمهام التدريب.
- الدمج: دمج التكنولوجيا المتقدمة في عمليات التدريب (علين وبيومي، 2020، 130).

إذاً بما أن التنمية المهنية تعكس الجهد المنظم والمخطط له لتزويد مدير ي المدارس الثانوية بالمعارف، وتحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل إيجابي بناء، بالتالي لابد أن تهدف إلى رفع مستوى كفاءاتهم، وإكسابهم المعارف والمهارات والقيم اللازمة، لتحسين أدائهم إلى الأفضل من خلال

مجموعة من السياسات والبرامج والممارسات، ومراعاة أهم المبادئ السابق، حتى يتم نجاح هذه العملية.

رابعاً- مجالات التنمية المهنية لمديري المدارس: تتنوع البرامج التي تقدم للمديرين تبعاً للأسس التي تصنف عليها ومن هذه الأنواع:

1- التدريب الفردي: ويكون ذلك عندما تتركز العملية التدريبية على أفراد معنيين، كل فرد على حدة.

2- التدريب الجماعي: ويكون هذا بالنسبة لمجموعات العمل التي تشترك معاً في إنجاز مهام محددة.

3- التدريب في مواقع العمل: يتم القيام بهذا التدريب في إدارة أو مركز التدريب التابع للمؤسسة.

4- التدريب خارج مواقع العمل: يكون التدريب خارج العمل في ظروف مماثلة لظروف العمل.

5- التدريب قبل الخدمة: ويشمل كل أنواع التدريب التي يحضرها الفرد قبل استلامه الفعلي للعمل.

6- التدريب بعد الخدمة مباشرة: ويشمل كل أنواع التدريب التي تتم بعد التعيين في الخدمة مباشرةً بدءاً من التدريب في أثناء فترة التجريب أو بعدها بقليل.

7- التدريب في أثناء الخدمة: ويشمل كل أشكال التدريب التي يخضع لها الأفراد بعد تثبيتهم في الخدمة وحتى انتهاء خدماتهم لأي سبب من الأسباب وتتعدد مجالات التنمية المهنية للمعلمين حسب خبراتهم المعرفية وحاجاتهم التدريبية، وتتباين حسب التخصص وطبيعة المرحلة ومن أهمها:

- المجال التربوي المهني: من خلال إطلاع المديرين المستمر على الكتب والدوريات والتجارب.
- المجال الأكاديمي: عبر اكتساب المعارف والمهارات العلمية التي تساعد المديرين.

- المجال الثقافي: ويأتي من خلال إدراك ثقافة المجتمع وأهدافه واتجاهاته وعلاقته بالمجتمعات الأخرى، ويعتبر هذا المجال الأكثر صعوبة نظراً للتغير الثقافي المتسارع في المجتمع.
- المجال الإداري: يتضمن توعية المديرين بحقوقهم وواجباتهم، وتزويدهم بالمهارات للقيام بهذه الواجبات، واطلاعهم على الأنظمة واللوائح المدرسية، وتنميتها عبر الدورات وورش العمل.
- المجال الاجتماعي: يتم إكسابهم القيم الاجتماعية عن طريق العمل الجماعي بين المديرين وأعضاء الهيئات التدريسية وغرس قيم العمل التعاوني. ولعل من الضرورة أن تتضمن برامج التنمية المهنية جميع المجالات بشكل متوازن لكي تتحقق تنمية مهنية شاملة تساهم في تحسين أداء المديرين وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم وخبراتهم (الخطيب، 2006، 309).

مما سبق يمكن القول لتطوير التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي يجب تقييم التدريب على مدار فترات التنفيذ وإعطاء تغذية راجعة، بالإضافة إلى وجود آلية واضحة لتقييم الأداء بشكل مستمر، وتزويدهم بالتعزيز اللازم المادي والنفسي.

خامساً- معوقات التنمية المهنية لمديري المدارس الثانوية: على الرغم من الأهمية الكبيرة التي توليها المؤسسات التربوية للتنمية المهنية للمديرين إلا أن هناك عديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق برامج التنمية المهنية لغاياتها وأهدافها كالتالي:

- عدم كفاية وقت المدير للتدريب أثناء الخدمة، ولا يوجد نظام واضح خاص بتنظيم أعمال التدريب والتأهيل أثناء الخدمة بل يتم التدريب بطريقة غير متقنة، بدون خطة واضحة.
- قلة دورات وبرامج التنمية المهنية المتخصصة، وضعف العلاقة بين والتنسيق بين المؤسسات.

-قلة الدافعية لدى المديرين لتطوير ذاتهم، ونقص الوعي لدى بعضهم بأهمية التنمية المهنية.

-ضعف الرضا الوظيفي لديهم وضعف اهتماماهم بتبادل الخبرات المهنية داخل المدرسة.

-عدم وجود حوافز مادية ومعنوية للمديرين المبدعين مما يسبب لهم الإحباط وقله الاهتمام ببرامج التنمية المهنية (الشهري، 2018).

-نمطية البرامج التدريبية وشكليتها تخطيطاً وتنفيذاً، وقلة الاهتمام بتكنولوجيا التعليم بها، ومن ثم

عجزها عن معالجة المشكلات التربوية المستجدة، ومحدودية الوقت المخصص.

- عدم وضوح فلسفة التدريب وأهدافه وأولوياته فهو لا يساير السياسة التعليمية ولا يتواكب مع الاحتياجات التدريبية مما أعاق تحقيق الأهداف المنشودة للتنمية المهنية للمعلمين (كاربنتر، 2001، 212)
- عدم توافر كوادر مدربة متفرغة بدرجة كافية تضطلع بتنفيذ البرامج التدريبية مما ينتج عنه عدم إحداث التغيرات المطلوبة فى مهارات الأفراد. (Skerrett, 2000, 184).

ولتحسين التنمية المهنية لابد من وجودة خطة واضحة ومحددة للتنمية المهنية للمديرين، تستند إلى دراسة عميقة لاحتياجاتهم، ومن ثم إعداد برامج تساهم في سد الفجوة الموجودة وصولاً لواقع أفضل.

الدراسات السابقة: قام الباحث بالاطلاع على البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التنمية المهنية، ووجد من خلال ذلك قلة في الدراسات التي تناولتها لدى المديرين في المرحلة الثانوية وخصوصاً على المستوى المحلي، وهذا ما شجع الباحث لتطبيق هذا البحث، ووجد بعض الدراسات الأخرى العربية والأجنبية، كالتالي: هدفت دراسة كولنز وهولتن (Collins & Holton, 2004) ، بعنوان: "فاعلية برامج تنمية القيادة الإدارية، تحليل بعدي للدراسات من (1982- 2001) إلى تحليل درجة تطور الأداء والمعرفة والخبرة على مستوى الفرد أو الفريق أو المجموعة أو المستوى التنظيمي في الدراسات المقدمة خلال الفترة (1982- 2001) وقياس نتيجة هذه الدراسات وحجم تأثيرها في

تطوير القيادة الإدارية، إذ تم فصل الدراسات عن طريق تحليل البحوث مع قياس النتيجة كوحدة للتحليل، وطبقت الدراسة على (83) دراسة وأشارت النتائج إلى أن الممارسين يمكن أن يحققوا تحسناً وتطوراً كبيرين في كل من المعرفة والمهارات على حد سواء وهدفت دراسة غبور (2011) في سورية، حول التنمية المهنية وصعوباتها لدى مديري مدارس التعليم الثانوي أدوارهم الإدارية والفنية إلى رصد واقع التنمية المهنية ومفهومها وصعوباتها وكذلك التعرف إلى البرامج المقدمة في هذا المجال وأثرها على ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية والفنية. وتمثلت عينة الدراسة بعدد المديرين وهو (64) مديراً ومديرة والمعاونين (64) معاوناً ومعاونة أيضاً، أما عدد المدرسين فكان (370) مدرساً ومدرسةً. وقد اعتمد المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة استبانة. وتوصلت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المديرين لأدوارهم الإدارية وعدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة ولمتغير المؤهل العلمي، كما هدفت دراسة اليورمي (Oluremi, 2013) في نيجيريا، بعنوان: Career needs of high school principals in Nigeria. الاحتياجات المهنية لمديري المدارس الثانوية في نيجيريا. حيث استخدم المنهج الوصفي وصمم الباحث استمارة احتياجات المديرين، تم توجيهها إلى (87) مديراً ومديرة، وأكدت نتائج الدراسة حاجة المديرين الماسة إلى التدرب على المهارات الإدارية الحديثة. في حين هدفت دراسة حمد (2014) في فلسطين، بعنوان: درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين فيها إلى تعرف درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين، وعلاقة ذلك بمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، المرحلة التعليمية للمدرسة). وتكونت عينة الدراسة من (548) معلماً ومعلمة، تم تطبيق أداة البحث عليهم وهي عبارة عن استبانة. وقد أثبتت النتائج أن درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في تلك المدارس هي درجة كبيرة، بالإضافة إلى أن درجة التدريب على

المهارات المهنية كانت ضعيفة من وجهات نظرهم. كما أثبتت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات العينة وفق متغيرات الجنس والمؤهل العلمي. كما هدفت دراسة العمري (2018) في السعودية إلى تعرف مجالات التنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بمحافظة المخواة أنموذجاً، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي والتحليلي الوثائقي، من خلال الاستبانة وذلك على عينة من بلغ عددها (148) مديراً ووكيلاً، وأثبتت النتائج أن مجال الاتصال والتواصل هو الأفضل نسبياً وبدرجة تقدير (3.41) (كبيرة)، فيما تواجه المديرين عوائق وتحديات تتعلق بإدارة الاجتماعات بمتوسط (3.15) وبدرجة (متوسطة)، مع الحاجة للتدريب بمتوسط (3.07) وبدرجة (متوسطة). كما سعت دراسة العنزي في الكويت (2020) إلى استكشاف أهم المعوقات التي تعوق التمكين المهني لمدير المدارس، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وقامت بتطبيق استبانة على عينة تكونت من (140) مديراً ومديرة، وأثبتت نتائج الدراسة وجود بعض المعوقات أهمها ضعف التأهيل المهني للمديرين. كما هدفت دراسة يونس (2022) في مصر إلى الكشف عن دور تطوير الأداء المهني لمديري مدارس التعليم الثانوي العام المصري في أهمية أداء مدير المدرسة كمتغير اساسي لتطوير العملية التعليمية في مصر، وتم تحليل الاداء المهني لمدير المدرسة من حيث العوامل المؤثرة وعناصر وأبعاد الأداء المهني للمدير والأسس العلمية للأداء المهني وكذلك الأسس العلمية للمدرسة الثانوية العامة واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة لجمع البيانات، توصل البحث الحالي الي المدير يشجع المرؤوسين على إبداء آرائهم واقتراحاتهم عند القرار المبادرات الناجحة ويحفزها ودراسة طرق جديدة للعمل والوصول لأفكار مبدعة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من حيث الأهداف: اشتركت جميع الدراسات في تحديد درجة أو مستويات التنمية المهنية لدى مديري المدارس أو أعضاء الهيئة التدريسية، باستثناء دراسة اليورمي (Oluremi, 2013) التي هدفت إلى تحديد الاحتياجات المهنية لمديري المدارس الثانوية، ودراسة كولنز وهولتن(Collins & Holton, 2004) التي هدفت إلى تحليل الدراسات السابقة.

من حيث العينة: تشترك جميع الدراسات السابقة مع البحث العالي في العينة إلا في دراسة حمد (2014) التي كانت عينتها معلمين.

من حيث الأداة: تشترك جميع الدراسات السابقة مع البحث الحالي باستخدامها الاستبانة كأداة للدراسة، لقياس مستويات التنمية المهنية، أو لتحديد معوقاتها.

من حيث النتائج: اختلفت نتائج الدراسات السابقة فيما بينها بما يخص مستوى أو درجة التنمية المهنية ومعوقاتها والمتغيرات المتناولة.

– **مكانة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:** تأخذ الدراسة الحالية مكانتها من توجهها إلى مديري المدارس الثانوية العامة (الرسمية)، وتتميز بأنها من البحوث القليلة على المستوى المحلي في مجال التنمية المهنية لمدير المدارس الثانوية. **أما استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:** فقد تم الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال بلورة مشكلة البحث، واختيار المنهج العلمي المتبع وتصميم الاستبانة بنودها، بالإضافة إلى الإفادة من نتائجها.

– **مجتمع البحث وعينته:** تكوَّن مجتمع البحث من جميع مديري مدارس التعليم الثانوي الرسمي في مدينة دمشق، بلغ عددهم حسب إحصائية مديرية تربية مدينة دمشق (79) مديراً ومديرة للعام الدراسي (2021، 2022م) وقد تكونت عينة البحث من (73) مديراً ومديرة، نظراً لصغر حجم المجتمع. والجدول الآتي يبيّن توزع أفراد العينة وفق متغيرات البحث.

جدول (1) توزع عينة المديرين وفق متغيرات البحث

المتغيرات	سنوات الخبرة			المؤهل العلمي		الدورات التدريبية			
الفئات	أقل من 5 سنوات	بين 5 وأقل من 15 سنة	15 سنة فأكثر	معهد	إجازة جامعية	دورة واحدة	دورتان	ثلاث دورات	أربع فأكثر
العدد	30	17	26	30	43	26	19	11	17
المجموع	73			73		73			

- **منهج البحث وأداته:**

تم استخدام الباحث المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لأهداف البحث.

- **الهدف من الاستبانة:** قد قام الباحث بإعداد الاستبانة وتطويرها بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات ذات العلاقة، بهدف تحديد مستوى التنمية المهنية للمديرين، ودرجة معوقاتها.

- **مصادر إعداد الاستبانة:** بعض الدراسات السابقة وهي دراسات كل من غبور (2011) وحمد (2014) وغيرها.

- **الصورة الأولية للاستبانة:**

طُبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (11) من المديرين في المدارس الثانوية، من خارج عينة البحث الأساسية في مدارس محافظة ريف دمشق، وذلك بهدف معرفة مدى ملاءمة ووضوح بنود الاستبانة لدى أفراد العينة، وفي ضوء النتائج تم تعديل بعض البنود التي لم تكن واضحة من قبل المديرين .روعي فيها مناسبتها لأفراد العينة من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح ما تسأل عنه البنود. وقد تم تدريج الاستبانة بشكل خماسي حسب نظام (ليكرت) إذ وزعت الدرجات كالآتي: كبيرة جداً (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جداً (1) درجة.

- **الصدق والثبات:**

صدق محتوى الاستبانة: تم التحقق من الصدق الظاهري وصدق المحتوى (Content Validity) للاستبانة، من خلال عرضها على مجموعة من الأساتذة المحكمين وهم (مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعتي دمشق وحماة، كلية التربية) وذلك من أجل الإفادة من اقتراحاتهم حول مدى تمثيل الاستبانة لوصف بنود الاستبانة ومدى ملاءمتها لأهداف البحث، وبعد وقوف الباحث على آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة على صياغة الاستبانة النهائية. والتي كان أهمها حول إضافة

البند الأخير: (التزامي بعمل آخر إلى جانب عملي كمدير مدرسة)، وحذف بند مكرر (رقم6)، والتدقيق اللغوي للبنود. وكانت نسبة الاتفاق بين المحكمين مرتفعة.

صدق الاتساق الداخلي:

وذلك بدراسة الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق تطبيقها على عينة مؤلفة من (20) مديراً ومديرة من خارج عينة البحث الأساسية، وبعد ذلك تم حساب معاملات الارتباط بين محوري الاستبانة مع الدرجة الكلية كما هو موضح في جدول (2).

جدول (2) معاملات ارتباط محوري الاستبانة مع الدرجة الكلية

المحور	التنمية المهنية	المعوقات	الدرجة الكلية
التنمية المهنية	1		
المعوقات	0.52**	1	
الدرجة الكلية	0.90**	0.83**	1

يتبين من خلال الجدول (2) أن معاملات الارتباط كلها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

ثبات الاستبانة: اعتمد الباحث للتحقق من ثبات الأداة على طريقتين كالآتي:

(1) ثبات التجزئة النصفية (Split Half): قام الباحث باستخراج معامل ثبات التجزئة النصفية على عينة الصدق السابقة باستخدام معادلة سبيرمان – براون كما يبيّن جدول (3).

(2) ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ (Internal Consistency): تم حساب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) جدول (3).

جدول (3) الثبات بطريقة التجزئة النصفية وألفا كرونباخ

المحور	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
التنمية المهنية	0.83**	0.76**
المعوقات	0.79**	0.80**
الدرجة الكلية للاستبانة	0.85**	0.84**

وبالنظر إلى جدول (3) يُلاحظ أن معامل ثبات التجزئة النصفية بلغ للدرجة الكلية (0.85)، ولمحور التنمية المهنية (0.83) ولمحور المعوقات (0.79) ويعد معامل ثبات جيد لأغراض البحث الحالي. أما معامل ثبات الاتساق الداخلي بمعادلة ألفا كرونباخ للدرجة الكلية للاستبانة فقد بلغ (0.84)، ولمحور التنمية المهنية (0.76) ولمحور المعوقات (0.80) وهو أيضاً معامل ثبات جيد ومقبول لأغراض البحث الحالي. يتضح مما سبق أن استبانة البحث تتصف بدرجة جيدة من الصدق والثبات.

– **الصورة النهائية للاستبانة:** تم حساب المتوسط الحسابي لحساب درجة كل بند حسب فئات تدرج المقياس الخماسي، ثم حساب طول الفئة فأعطيت كل درجة من الدرجات قيماً متدرجة وفقاً لمقياس ليكرت، وذلك للحكم على أهمية كل بند من الاستبانة وفق الآتي:

طول الفئة = أعلى درجة للاستجابة في القائمة – أدنى درجة للاستجابة في القائمة

عدد فئات تدرج الاستجابة

فكان طول الفئة 5– 1 = 0.8 (درويش، ورحمة 2012، 75).

5

الجدول (4) معيار تصنيف قيم بنود أداة البحث لدى العينة

قيم المتوسطات الحسابية	درجة تقدير البنود
من 1 حتى 1.8	ضعيفة جداً
من 1.81 حتى 2.60	ضعيفة
من 2.61 حتى 3.34	متوسطة
من 3.35 حتى 4.20	كبيرة
من 4.21 حتى 5.00	كبيرة جداً

وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (30) بنداً، مقمة لمحورين (مستوى التنمية المهنية، معوقات التنمية المهنية) للمديرين.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث: طُبق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (2021، 2022م) إذ وزعت الاستبانة على عينة الدراسة الأساسية، بعد التأكد من صدقها وثباتها من. ثم عولجت البيانات حسب متغيرات البحث بواسطة برنامج (SPSS) وذلك باستخدام ما يلي:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة البحث على محوري الاستبانة والدرجة الكلية.
2. اختبار (t) للمجموعتين المستقلتين (Independent T-test).
3. اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

- **نتائج البحث ومناقشتها:**

نتائج السؤال الأول للبحث: ما مستوى التنمية المهنية لدى مديري المدارس الثانوية العامة ومعوقاتها من وجهة نظرهم؟ للإجابة عن هذا السؤال استخرج الباحث المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب البنود وفق قيمة المتوسط الحسابي لمحور التنمية المهنية وفق الجدول الآتي:

جدول (5) المتوسطات والانحرافات لمحور التنمية المهنية لدى المديرين

الترتيب	البند	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
6	الاطلاع على أحدث أساليب التدريس وتقنياته	2.15	0.567	ضعيفة
4	الإلمام بأساليب الإدارة المدرسية الحديثة	2.60	0.612	ضعيفة
16	الإلمام بمهارات حل المشكلات	2.40	0.592	ضعيفة
14	القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة	3.63	.791	كبيرة
2	الإلمام بالأنظمة والقوانين المستحدثة من قبل وزارة التربية	3.43	0.50	كبيرة
12	الإلمام بخصائص المدرسين	2.10	0.562	ضعيفة
8	الإلمام بمتطلبات التعليم الإلكتروني	1.82	0.498	ضعيفة
18	تعزيز العلاقات الإيجابية في المدرسة	2.90	1.358	متوسطة
20	القدرة على التغلب على المشكلات الطارئة	3.32	0.782	متوسطة
10	القدرة على تقييم أداء المدرسين	2.91	1.359	متوسطة
5	الاطلاع على أحدث طرائق تطوير المنهاج	2.0	0.552	ضعيفة
7	الاطلاع على أحدث وسائل التقويم وأدواته	2.2	0.554	ضعيفة
3	إدراك التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة	2.88	1.356	متوسطة
1	إدراك أهمية استمرار النمو المهني للمدير	2.85	1.353	متوسطة
9	القدرة على جذب المدرسين للعمل بكفاءة	1.81	0.497	ضعيفة
13	الإلمام بخصائص العاملين	2.0	0.552	ضعيفة
17	القدرة على التوجه والإرشاد المدرسي	3.43	.788	متوسطة
19	الإلمام بمتطلبات تفعيل ودمج المدرسة في المجتمع المحلي	2.0	0.552	ضعيفة
15	الإلمام بمهارات القيادة	2.0	0.552	ضعيفة
11	الإلمام بخصائص الطلبة	1.91	0.507	ضعيفة
	المتوسط	2.62	0.723	متوسطة

يُلاحظ من حلال قراءة الجدول السابق وجود درجة تقدير (كبيرة) أمام بندين فقط وهما (4- 14) إذ يشيران إلى قدرة المدير على إقامة علاقات اجتماعية جيدة، بالإضافة

إلى الإلمام بالأنظمة والقوانين المستحدثة من قبل وزارة التربية. كما يُلاحظ من الجدول السابق وجود درجة تقدير (ضعيفة) أمام بعض البنود مثل الاطلاع على أحدث أساليب التدريس وتقنياته، والإلمام بأساليب الإدارة المدرسية الحديثة، والإلمام بمهارات حل المشكلات، والإلمام بخصائص المدرسين، والإلمام بمتطلبات التعليم الإلكتروني، الإلمام بمهارات القيادة. كما يُلاحظ من الجدول السابق وجود درجة تقدير (متوسطة) للدرجة الكلية لمحور مستوى التنمية المهنية لدى مديري المدارس الثانوية، وهذا يشير إلى مستوى متوسط من التنمية المهنية لدى مديري المدارس الثانوية، مما يدل على وجود نمو مهني مقبول لدى مديري المدارس الثانوية.

ويمكن تفسير النتائج السابقة بإدراك المديرين لأهمية إشاعة جو اجتماعي إيجابي في وسط المدرسة، فضلاً عن اطلاعهم الدائم على القوانين والأنظمة التربوية بشكل مستمر نظراً لحاجتهم إليها بحكم طبيعة عملهم الإداري، كما ويعزو الباحث هذه النتائج إلى احتمالية طغيان الروتين اليومي لوظائف مدير المدرسة والذي يضعف رغباتهم في توسيع دائرة خبراتهم بشكل عام واكتساب هذه المهارات وتطوير معارفهم بالأساليب الحديثة في التعليم، لاسيما التعليم الإلكتروني، ومهارات الإدارة الحديثة والقيادة. تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشخشير (2010)، وتختلف مع نتائج دراسة العمري (2018).

نتائج السؤال الثاني: ما معوقات التنمية المهنية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظرهم؟

تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وترتيب البنود وفق قيمة المتوسط الحسابي لمحور درجة المعوقات وفق الجدول الآتي:

جدول (6) معوقات التنمية المهنية التي يراها مديري المدارس الثانوية

الترتيب	البند	المتوسط	الانحراف	التقدير
30	التزامي بعمل آخر إلى جانب عملي كمدير مدرسة	3.44	1.004	متوسطة
26	ضيق الوقت	4.24	1.036	كبيرة جداً
24	انعدام التحفيز المعنوي لي من قبل المجتمع	4.17	1.434	كبيرة
28	انعدام ثقتي بالخبرات المقدمة في دورات التنمية المهنية	3.93	1.257	كبيرة
22	انعدام التحفيز المعنوي لي من قبل الإدارات التربوية	3.67	1.752	كبيرة
29	ضعف اتجاهي نحو المهنة	4.33	1.350	كبيرة جداً
27	انعدام رغبتي في تطوير ذاتي مهنياً	3.26	.989	متوسطة
21	انعدام التحفيز المادي لي من قبل الإدارات التربوية	3.18	1.368	متوسطة
25	كثرة المهام الإدارية المطلوبة مني كمدير مدرسة	3.12	1.115	متوسطة
23	انعدام التحفيز المعنوي لي من قبل أسرتي	2.99	1.102	متوسطة
	متوسط المحور	3.63	1.24	كبيرة

يُلاحظ من الجدول السابق وجود درجة تقدير (كبيرة جداً) أمام بندي ضيق الوقت وضعف الاتجاه نحو المهنة، وهما أبرز معوقين من وجهة نظر المديرين، ويُلاحظ من الجدول السابق وجود درجة تقدير (كبيرة) أمام المتوسط الكلي للبنود، وكانت أهم معوقات التنمية المهنية من وجهة نظر المديرين كالآتي:

- انعدام التحفيز المعنوي من قبل المجتمع.
- انعدام ثقة المدير بالخبرات المقدمة في دورات التنمية المهنية.
- انعدام التحفيز المعنوي من قبل الإدارات التربوية.
- الالتزام بعمل آخر.
- انعدام التحفيز المادي له من قبل الإدارات.

ولعل ذلك يمكن تفسيره بسبب ملل المدير وطبيعة المهنة بسبب كثرة المهام والأعباء الإدارية ربما أيضاً بسبب كثرة أعداد الطلبة في المدارس، وبالتالي ضعف رغبتهم بمتابعة نموهم المهني، كما قد يكون لضعف الأوضاع المادية

والاقتصادية انعكاس مباشر على رغبات المديرين في تطوير قدراتهم المهنية، وزيادة نموهم المهني.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ميلر (Miller, 2015)، ودراسة العنزي (2020).

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية العامة على الاستبانة تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي. ويبين الجدول رقم (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للأداة وفئات متغير المؤهل العلمي.

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للأداة وفئات متغير المؤهل العلمي

الدرجة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الكلية	معهد	30	32.69	3.93	1.07	0.282
	إجازة جامعية	43	32.32	3.68		

يبين الجدول (7) أن مستوى الدلالة للدرجة الكلية للاستبانة أكبر من مستوى الدلالة الافتراضي (0.05)، وبالتالي يشير هذا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات مديري المدارس الثانوية وفق متغير المؤهل العلمي (إجازة جامعية – معهد) في الدرجة الكلية للاستبانة، وبالتالي تُرفض الفرضية البديلة وتُقبل الفرضية الصفرية. ويمكن تفسير عدم وجود فروق في المؤهل العلمي بين إجابات مديري المدارس الثانوية نحو استبانة البحث في الدرجة الكلية إلى أن جميع المديرين بحاجة الى التنمية المهنية، وهذا الأمر طبيعي نتيجة التطور في مجال الإدارة المدرسية، وهنا يجدون حاجتهم إلى الاطلاع على الجديد فيما يتعلق بالعملية الإدارية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غبور (2011).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية العامة على الاستبانة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة. ويبين

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للأداة وفئات متغير سنوات الخبرة.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للأداة وفئات متغير سنوات الخبرة

	المتغير/ سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	30	32.73	3.20
	من 5 - 15 سنة	17	32.38	3.66
	15 سنة فأكثر	26	32.32	4.40
	الكلي	73	32.50	3.80

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات مديري المدارس الثانوية العامة باختلاف سنوات الخبرة: (أقل من 5 سنوات، من 5 – 15 سنة، و15 سنة فأكثر)، على الدرجة الكلية للاستبانة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، كما هو موضَّح في جدول (9).

جدول (9) يبيّن نتائج تحليل التباين لأثر متغير سنوات الخبرة لاستجابات مديري المدارس الثانوية العامة

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	507.457	2	253.729	1.403	.248	غير دال
	داخل المجموعات	11216.363	70	49.411			
	الكلي	11618.914	72				

يُلاحظ من الجدول (9) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لدى مديري المدارس الثانوية باختلاف سنوات الخبرة وبالتالي تُقبل الفرضية القائلة "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على الاستبانة تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة". ويمكن تفسير ذلك أن المديرين يرون أنه لا غنى عن تطوير نموهم المهني في الإدارة المدرسية سواءً للمديرين الحديثين أو من هم قديمي العهد في الإدارة أي من لديهم الخبرة الطويلة؛ وذلك لأهمية تطوير المهارات المهنية فهي ضرورية

وحالة طبيعية والحاجة يجب أن تكون مستمرة ومتواصلة حتى يواكب مدير المدرسة الثانوية الحداثة في المجال الإداري والتربوي.

وهذه النتيجة تتفق مع دراستي غبور (2011) ودراسة حمد (2014).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية العامة على الاستبانة تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية. ويبين الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للأداة وفئات متغير الدورات التدريبية.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجة الكلية للأداة وفئات متغير الدورات التدريبية

	المتغير/ الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف
الدرجة الكلية	دورة واحدة	26	32.43	2.64
	دورتان	19	32.81	3.96
	ثلاث دورات	11	32.36	4.47
	أربع دورات فأكثر	17	32.29	3.89
	الكلي	73	32.50	3.80

يتضح من الجدول (10) وجود فروق بين المتوسطات الحسابية لدرجات مديري المدارس الثانوية باختلاف الدورات التدريبية: (دورة واحدة، دورتان، ثلاث دورات، أربع دورات فأكثر) على الدرجة الكلية للاستبانة، وللكشف عن الدلالة الإحصائية لهذه الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) ، وذلك كما يشير الجدول (11).

جدول (11) نتائج تحليل التباين لأثر متغير الدورات التدريبية لاستجابات مديري المدارس الثانوية

	مصدر التباين	مجموع المربعات	د.ح	متوسط المربعات	(ف)	الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1107.746	3	369.249	2.062	.106	غير دال
	داخل المجموعات	10922.288	69	48.328			
	الكلي	11618.914	73				

يتضح من الجدول (11) عدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) لدى مديري المدارس الثانوية باختلاف الدورات التدريبية: (دورة واحدة، دورتان، ثلاث دورات، أربع دورات فأكثر)، على الدرجة الكلية للاستبانة وبالتالي تُقبل الفرضية القائلة "لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات مديري المدارس الثانوية على الاستبانة تُعزى إلى متغير الدورات التدريبية". ويمكن تفسير هذه النتيجة إلى ضعف أو قصور في مستوى الدورات التدريبية الموجهة للمديرين، واعتمادها على الجانب النظري أكثر من الجوانب التطبيقية الميدانية، كما أنها قد تخلو من الحوافز المادية، وأضحت كضرب من الروتين، مما أثر على تحقيق فعاليتها لدى هؤلاء المديرين فيما يخص جوانب التنمية المهنية لهم.

مقترحات البحث: في ضوء النتائج السابقة يمكن تقديم المقترحات الآتية:

- وضع خطط وبرامج سنوية حول رفع كفاءات مديري المدارس الثانوية في مجال التنمية المهنية.
- تكثيف الدورات التدريبية التي تُعنى بتدريب مديري المدارس الثانوية في مجال التنمية المهنية.
- عقد لقاءات دورية بين مديري المدارس الثانوية والمسؤولين في الإدارات لتفعيل أدوارهم المهنية.
- تزويد المديرين بالمكافآت والحوافز المادية والمعنوية، ولا سيما المتميزين منهم.
- حث المديرين على اكتساب مهارات التطوير الذاتي.
- إدخال التكنولوجيا كأجهزة الحاسوب وأجهزة العرض والوسائل والتقنيات الحديثة إلى الدورات التدريبية.
- إجراء بحوث مقترحة عن درجة احتياجات مديري المدارس الثانوية في مجال التنمية المهنية.
- إجراء بحوث مقترحة عن معوقات التنمية المهنية للمديرين في بقية المدارس والمراحل.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- الحربي، حياة. (2006). إدارات التطوير ودورها في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. *مجلة دراسات في التعليم الجامعي*، 1 (13). 13، 315.
- حمد، إلهام. (2014). *درجة ممارسة مدير المدرسة بصفته مشرفاً مقيماً في التنمية المهنية للمعلمين في المدارس الخاصة في الضفة الغربية من وجهات نظر المعلمين* فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، فلسطين.
- الخطيب، رداح؛ والإعلام، طيب. (2006). *التدريب الفعال*. اعالم الكتب الحديث.
- درويش، رمضان؛ رحمة، عزيزة. (2012). *الإحصاء الوصفي*. منشورات جامعة دمشق.
- السكارنة، بلال خلف. (2011). *اتجاهات حديثة في التدريب*، دار المسيرة للنشر والتوزيع – عمان، الأردن.
- الشهري، نورة فارس. (2018). *معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض*. رسالة ماجستير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، 1 (17).
- علين، انتصار؛ وبيومي، كمال. (2020). الاتجاهات الحديثة في مجال التنمية المهنية للأستاذ الجامعي، *مجلة عالم التربية، رابطة التربية الحديثة*، 1 (1): 110- 139.

- العمري، أحمد يحيى. (2018). لتنمية المهنية للقيادات التربوية في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بمحافظة المخواة أنموذجاً، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 2 (22): 1- 21.
- العنزي، منى. (2020). معوقات التمكين الإداري لمديري المدارس الثانوية بدولة الكويت في ممارستهم لأدوارهم المهنية، *مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة*، 1 (110): 631- 648.
- غبور، ماهر. (2011). *أثر برامج التنمية المهنية لمديري مدارس التعليم الثانوي في ممارسة أدوارهم الإدارية والفنية، دراسة ميدانية في المدارس الثانوية العامة الرسمية في محافظة دمشق*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق.
- كاربنتر، جون. (2001). *مدير المدرسة ودوره في تطوير التعليم، ترجمة عبد الله شحاته*. أيتراك للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية. (2016). *النظام الداخلي لمدارس مرحلة التعليم الثانوي العام الجمهورية العربية السورية لمدارس مرحلة التعليم الثانوي العام* المعدل.
- يونس، أحمد عطية. (2022). تطوير الأداء المهني لمديري مدارس التعليم الثانوي العام المصري، *مجلة كلية التربية بجامعة بنها*، مصر، 1 (132): 283- 310.

-المراجع الأجنبية:

- Beetham, K. & Baily. L. (2002). *academic & educational development, kogan page*, London.
- Collins, D. B, & Holton E. F. (2004). The Effectiveness of Managerial Leadership Development Programs: A Meta – Analysis of Studies. Human Resources Development Quarterly, 15 (2) 217 – 248.
- Golding, L. & Gray, I. (2006). *Continuing professional development for clinical psychologists:* A practical handbook. The British psychological society. Oxford: Blackwell publishing.
- Miller. K. (2015). *The motivating factors and obstacles to professional development programs for remote faculty members*. PhD Thesis, Morehead State University, USA.
- Marsha. M & Carol. J, (2001). *Why can't we get it right professional development in our school,* stick or carrot – corwin press, California.
- Oluremi.O,F. (2013). Career needs of high school principals in Nigeria. Kuwait Chapter of Arabian. *Journal of Business and management Review. 2 (10)*.
- Skerrett, Ortrun. (2000). *Professional Development in higher education*, Atheoretical frame work for action Research, Kogun, London.
- Speck, M. & Knipe, C. (2005). *Why can't we get it right? Designing high-quality professional development for standards-based schools*. (2nd ed.). Thousand Oaks: Corwin Press

الملاحق:

يقوم الباحث بإجراء بحث حول مستوى التَّنمية المهنية ومعوقاتها لدى مديري المدارس الثَّانوية وعلاقتها ببعض المتغيرات، يُرجى الاطلاع على أداة البحث وتقييمها من حيث مناسبتها لهدف البحث، ودقة البنود وسلامتها العلمية واللغوية..

مع جزيل الشكر والاحترام والتقدير

بيانات عامة:

يُرجى التكرم بوضع علامة (√) أمام البديل الموافق لكم:

1- سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ( )، من 5 إلى أقل من 15 سنة ( )، 15 سنة فأكثر ( ).

2- المؤهل العلمي: معهد إعداد معلمين/ مدرسين ( )، إجازة جامعية ( ).

3- الدورات التدريبية: دورة واحدة ( )، دورتان ( )، ثلاث دورات ( )، أربع دورات فأكثر ( ).

يرجى إبداء رأيكم بكل صدق حول بنود هذه الاستبانة بوضع علامة (√) في الخانة التي تقابل رأيكم..

الاستبانة:

	المحاور والبنود:	درجة مستوى التنمية المهنية				
الرقم	أولاً– التَّنمية المهنية لدى المديرين:	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	إدراك أهمية استمرار النمو المهني للمدير					
2	الإلمام بالأنظمة والقوانين المستحدثة من قبل وزارة التربية					
3	إدراك التغييرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية المحيطة					
4	الإلمام بأساليب الإدارة المدرسية الحديثة					
5	الاطلاع على أحدث طرق تطوير المنهاج					
6	الاطلاع على أحدث أساليب التدريس وتقنياته					
7	الاطلاع على وسائل التقويم وأدواته					
8	الإلمام بمتطلبات التعليم الإلكتروني					
9	القدرة على جذب المدرسين للعمل بكفاءة					
10	القدرة على تقييم أداء المدرسين					
11	الإلمام بخصائص الطلبة					
12	الإلمام بخصائص المدرسين					
13	الإلمام بخصائص العاملين					
14	القدرة على إقامة علاقات اجتماعية جيدة					
15	الإلمام بمهارات القيادة					
16	الإلمام بمهارات حل المشكلات					
17	القدرة على التوجه والإرشاد المدرسي					

18	تعزيز العلاقات الإيجابية في المدرسة					
19	الإلمام بمتطلبات تفعيل ودمج المدرسة في المجتمع المحلي					
20	القدرة على التغلب على المشكلات الطارئة					
		درجة المعوقات				
	ثانياً- معوقات التَّنمية المهنية:	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**
21	انعدام التحفيز المادي لي من قبل الإدارات التربوية					
22	انعدام التحفيز المعنوي لي من قبل الإدارات التربوية					
23	انعدام التحفيز المعنوي لي من قبل أسرتي					
24	انعدام التحفيز المعنوي لي من قبل المجتمع					
25	كثرة المهام الإدارية المطلوبة مني كمدير مدرسة					
26	ضيق الوقت					
27	انعدام رغبتي في تطوير ذاتي مهنياً					
28	انعدام ثقتي بالخبرات المقدمة في دورات التنمية المهنية					
29	ضعف اتجاهي نحو المهنة					
30	التزامي بعمل آخر إلى جانب عملي كمدير مدرسة					

ملحق (2)

جدول الأساتذة المحكمين

الاسم	الجامعة والاختصاص
أ.د. علي نحيلي	علم النفس جامعة دمشق
أ. د. يحيى العمارين	المناهج وطرائق التدريس جامعة دمشق
د. رنا قوشحة	القياس والتقويم جامعة دمشق
د.اعتدال العبدالله	القياس والتقويم جامعة دمشق
د. فاطمه العليان	المناهج وطرائق التدريس جامعة دمشق
د. أسماء الحسن	القياس والتقويم جامعة حماه