



جامعة دمشق

كلية التربية

قسم أصول التربية

الكفاية الخارجيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التّعليم الأساسي ومدى توافقيها  
مع معايير الجودة الشاملة

(دراسة ميدانيّة في مدارس محافظة دمشق)

دراسة مقدّمة لنيل درجة الماجستير في أصول التربية

إعداد

الطالبة وفديّة مصطفى الحجي

إشراف

الدكتور غسان الخلف

المدرّس في قسم أصول التربية

2015/2014 م

1436/1435 هـ

## كلمة للشكر والتقدير والعرفان

إلى السيد عميد كلية التربية الذي يدير هذا الصرح التربوي بصحبة نائبيه الجليلين أتوجه بالشكر والتقدير والعرفان بالجميل، والسادة الأجلاء أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتور عبد الله المجيد، والأستاذ الدكتور ريمون المعلولي الذين قوموا لي عثراتي وتكرموا عليّ بالتوجيه والثناء.

وإلى الأستاذ المشرف على رسالتي الدكتور غسان الخلف الذي سدد خطاي، وأمدني بفيضٍ من المعرفة، وصبر على عثراتي أتقدم بالشكر الجزيل. والشكر موصول إلى الدكتور ياسين فاغور لتكّرمه بتنقيح البحث وتدقيقه من الأخطاء اللغوية والإملائية، فجزاه الله عنّي كلّ خير.

وشكري وتقديري لزوجي على صبره ومؤازرتي وأولادي على تعاونهم.

فهرس المحتويات

الصفحة	العنوان
ب	فهرس المحتويات
هـ	فهرس الجداول
ح	فهرس الملاحق
1	<b>الفصل الأول - الإطار العام للدراسة</b>
2	أولاً: مقممة الدراسة
3	ثانياً: مشكلة الدراسة
4	ثالثاً: أهمية الدراسة
5	رابعاً: أهداف الدراسة
6	خامساً: أسئلة الدراسة
6	سادساً: فرضيات الدراسة
7	سابعاً: منهج الدراسة وأداتها
8	ثامناً: مجتمع الدراسة والعينة
8	تاسعاً: حدود الدراسة
9	عاشراً: المصطلحات والتعريفات الإجرائية
14	إحدى عشر: خطوات الدراسة
15	<b>الفصل الثاني - الدراسات السابقة</b>
16	أولاً: الدراسات العربية
30	ثانياً: الدراسات الأجنبية
34	ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة

الصفحة	العنوان
37	الفصل الثالث - معايير جودة الكفاية الخارجيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
38	أولاً - المبحث الأول: الكفاية التعليميّة
39	1- مفهوم الكفاية التعليمية
41	2- تصنيف الكفايات التعليميّة للمعلم
44	3- مفهوم الكفاية الخارجيّة للتعليم
45	4- الكفاية الخارجيّة للتعليم وأنواعها
46	5- مشكلات النظام التربوي في مجال الكفاية التعليمية
48	6- أساليب تقويم الكفايات التعليمية
48	7- أشكال الكفايات التعليميّة النوعية لمعلّم التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)
56	ثانياً - المبحث الثاني: معايير جودة الكفاية الخارجيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
56	1- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم
58	2- أهميّة اعتماد معايير الجودة الشاملة في التعليم
59	3- متطلبات تطبيق الجودة الشاملة ومبررات اعتمادها في التعليم
61	4- معايير نجاح الجودة الشاملة وضبطها
62	5- مفهوم جودة كفايات المعلم
63	6- أدوار معلّم الصف التعليميّة في ضوء معايير الجودة الشاملة
65	7- معايير جودة الكفاية الخارجيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
72	8- طرائق وأساليب قياس الكفاية الخارجيّة للمعلّم في ضوء معايير الجودة الشاملة
75	9- التنمية المهنية لكفايات معلم الصف الخارجيّة في ضوء معايير الجودة
77	10- نبذة عن تطور إعداد معلّم التعليم الأساسي في الجمهورية العربيّة السوريّة

الصفحة	العنوان
88	<b>الفصل الرابع - إجراءات الدراسة الميدانية</b>
89	أولاً: مجتمع الدراسة وعيّنتها
94	ثانياً: أداة الدراسة الميدانية
96	ثالثاً: صدق الاستبيان وثباته
102	رابعاً: المعالجة الإحصائية للبيانات
104	<b>الفصل الخامس - نتائج الدراسة وتفسيرها</b>
105	أولاً: نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها
129	ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها
145	ثالثاً: النتائج النهائية للدراسة
146	رابعاً: مقترحات الدراسة
148	<b>ملخص البحث باللغة العربية</b>
153	<b>قائمة المراجع</b>
154	أولاً: المراجع العربية
161	ثانياً: المراجع الأجنبية
164	<b>الملاحق</b>
1	<b>Summary In English</b>



## فهرس الجداول

الصفحة	العنوان
89	الجدول (1) يبيّن توزّع مجتمع الدراسة وعيّنة الموجهين التربويين
90	الجدول (2) يبيّن توزّع مجتمع الدراسة وعيّنة المعلمين.
91	الجدول (3) يبين توزع عينة المعلمين وفق تجمعها في المنطقة.
92	الجدول (4) يبيّن توزّع أفراد عيّنة المعلمين ونسبتها المئوية وفق المتغيرات المستقلة.
93	الجدول (5) التوزّع الاعتدالي لعيّنة المعلمين.
95	الجدول (6) يبيّن الحدود الدنيا والعليا لدرجة التوافق مجال المقياس الخماسي.
97	الجدول (7) يبيّن ارتباط البنود بالدرجة الكلية للأداة.
98	الجدول (8) يبيّن ارتباط البنود بالدرجة الكلية لكل محور.
99	الجدول (9) ارتباط المحاور مع بعضها بعضاً وبالدرجة الكلية
101	الجدول (10) يوضّح نتائج الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ
102	الجدول (11) يوضّح التجزئة النصفية لمعاملات ثبات بنود الإستبانة لكل محور، وبالدرجة الكلية وفق معامل سبيرمان براون.
105	الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر المعلمين.
108	الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر المعلمين.
111	الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات المهارية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر المعلمين.
114	الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر المعلمين.



الصفحة	العنوان
117	الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر الموجهين التربويين.
120	الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر الموجهين التربويين.
123	الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات المهنية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر الموجهين التربويين.
127	الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات الإنسانية (علاقته مع الآخرين) للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر الموجهين التربويين.
130	الجدول (20) نتائج اختبار (t-test) للفروق في إجابات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس.
131	الجدول (21) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
131	الجدول (22) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين الفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.
133	الجدول (23) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
134	الجدول (24) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات المتعددة بين الفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
137	الجدول (25) نتائج اختبار (t-test) للفروق في إجابات الموجهين تبعاً لمتغير الجنس.
139	الجدول (26) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات الموجهين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الصفحة	العنوان
140	الجدول (27) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات الموجهين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
141	الجدول (28) نتائج لاختبار شيفيه للمقارنات المتعددة يبين الفروق بين متوسطات درجات الموجهين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
143	الجدول (29) نتائج اختبار (t-test) للفروق بين إجابات الموجهين والمعلمين

## فهرس الملاحق

الصفحة	العنوان
165	الملحق رقم (1): الإستبانة في صورتها النهائية
180	الملحق رقم (2): قائمة المحكّمين
181	الملحق رقم (3): المدارس التي تمّ تطبيق الدراسة فيها
183	الملحق رقم (4): كتاب تسهيل مهمة الدراسة

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

أولاً: مقدمة الدراسة

ثانياً: مشكلة الدراسة

ثالثاً: أهمية الدراسة

رابعاً: أهداف الدراسة

خامساً: أسئلة الدراسة:

سادساً: فرضيات الدراسة

سابعاً: منهج الدراسة وأداتها

ثامناً: مجتمع الدراسة والعينة

تاسعاً: حدود الدراسة

عاشراً: المصطلحات والتعريفات الإجرائية

إحدى عشر: إجراءات الدراسة



## أولاً: مقدّمة الدّراسة:

نتيجةً للتطوّر العلمي والتكنولوجي المتسارع، وتلبيةً للمتطلبات المعاصرة، تتجه المؤسسات التربويّة وبشكل مستمر نحو تطوير أنظمتها التعليميّة بعناصرها كافّة (معلم - منهاج - بيئة تعليميّة - الإدارة... الخ)، وذلك من خلال تبنّي مفاهيم ومداخل حديثة، مثل مدخل إعداد المعلمين القائم على الكفايات، ومدخل معايير الجودة الشاملة في إعداد المعلمين وتنمية مستوى كفاياتهم المهنية بما يواكب المعايير العالمية للجودة الشاملة الخاصة بإعداد المعلمين وتأهيلهم، حيث يعدّ توافق كفايات المعلمين مع معايير الجودة هدفاً تسعى إلى تحقيقه الدول ومؤسساتها التعليميّة في الدول المختلفة، يتمثّل في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وفق مدخل الجودة الشاملة سواء أكان ذلك قبل الخدمة، أو في أثناءها.

وسورية كغيرها من الدول سعت إلى إعداد المعلمين وفق معايير الجودة الشاملة، سواء أكان ذلك قبل الخدمة أو في أثناءها، حيث قامت بالغاء نظام السنتين في إعداد المعلم من خلال معاهد دور المعلمين والمعلمات، ومعاهد إعداد المدرسين خلال عام 2004/2005، لأنّها قامت بإحداث برامج معلّم الصف في كليات التربية منذ عام 2000 / 20001، بحيث أصبحت مدة إعداد معلّم التّعليم الأساسي (الحلقة الاولى) أربع سنوات، وهذه البرامج تعمل وفق النظام التكاملي، حيث يدرس الطالب المعلّم المواد الأكاديميّة والمهنيّة، ويتمّ تمكينه ثقافياً، وتخصصياً، ومهنياً، وعملياً، وفي الوقت نفسه، ودون تسبيق مكوّن لآخر.

كما أنّه تمّ إخضاع خريجي معاهد دور المعلمين إلى التدريب أثناء الخدمة ضمن برامج معلّم الصف لمدة سنتين، وذلك بهدف الارتقاء بمستوى المعلمين علمياً، ومهنياً، وثقافياً، وتحسين مستوى أدائهم وكفاياتهم وفق متطلبات الجودة الشاملة.

فمستوى جودة كفايات معلّم التّعليم الأساسي (الحلقة الاولى)، منها المعرفيّة التي تتمثّل بمستوى جودة معارفه ومعلوماته وخبراته، والمهاريّة التي تتمثّل بقدرة المعلّم على تطبيق معارفه النظرية بشكل عملي ووظيفي، وكفاياته الوجدانيّة التي تتمثّل فيما يمتلكه المعلّم من قيم واتجاهات إيجابية وقدرته على تنميتها لدى المتعلمين، إضافةً إلى كفاياته في علاقاته الإنسانية والإجتماعيّة مع الآخرين، تشكّل مؤشّرات ومعايير للحكم على مدى نجاح معلّم التّعليم الأساسي (الحلقة الاولى) في تربية المتعلمين وإعدادهم للمراحل التعليميّة والحياتيّة اللاحقة.

حيث يحتاج معلموا الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى قدرات وخبرات ومؤهلات علمية متنوعة تتمثل في مستوى جودة كفاياتهم الخارجية المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية، إذ إنَّ امتلاك المعلمين للكفايات المطلوبة المتميزة بخصائص ومواصفات عالية تتوافق مع المعايير العالمية للجودة الشاملة ضرورة ملحة تفرضها المتطلبات العلمية والتكنولوجية وحاجات سوق العمل المتغيرة.

إذ يعد مدخل الجودة الشاملة، ومعاييرها العالمية من أحد المداخل الهامة التي يمكن من خلالها مواجهة العديد من التحديات التي تقف أمام المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها المرجوة بفاعلية، والاعتماد عليها في عملية تربية المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم بالكفايات التعليمية المختلفة بما يضمن من قدرتهم على تخريج مخرجات تعليمية ملائمة لطبيعة المجتمع وتطوراته المتلاحقة.

لذلك جاءت الدراسة الحالية للبحث في مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية الخارجية مع معايير الجودة الشاملة، والحكم عليها من خلال وجهات نظر المعلمين أنفسهم، ووجهات نظر الموجهين التربويين أيضاً في مدارس دمشق، واقتراح ما هو مناسب لتحسين مستوى جودة هذه الكفايات لدى المعلمين وتطويرها.

### ثانياً: مشكلة الدراسة:

سعت مؤسسات التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية كغيرها من الدول المتقدمة والنامية إلى تجويد مخرجاتها التعليمية وإلى تطوير برامج إعداد وتأهيل المعلمين بهدف تحسين مستوى جودة كفاياتهم المهنية والتعليمية كافة، وذلك بإنشاء وتشكيل الهيئات والمجالس المتخصصة للاعتماد الأكاديمي وإدارة ضمان الجودة الشاملة لتضمن من خلالها توطيد ثقتها ببرامجها التعليمية، ومواءمة مخرجاتها مع متطلبات المجتمع وسوق العمل، وخاصةً في مجال إعداد معلم التعليم الأساسي وتزويده بالكفايات والمهارات العالية من خلال برنامج إعداد معلم الصف ضمن كليات التربية في الجامعات السورية كاهداف وغايات تسعى هذه المؤسسات إلى تحقيقها من خلال الحكم على مدى كفاءة المعلم السوري في أداء عمله المهني وممارساته التعليمية بفاعلية وكفاءة.

إلا أن الرجوع إلى واقع مستوى مواكبة برامج إعداد المعلمين لمعايير الجودة الشاملة ومدى تطور الكفايات المهنية للمعلمين يظهر ضعف في مستوى تحقيق الاهداف المرجوة بفاعلية وكفاءة، فقد أظهرت الدراسات العلميّة السورية (صاصيلا، 2005، البصيص، 2007، وبدران، 2009، وكنعان، 2009، ومحمد، 2010) في نتائجها وجود ضعف واضح في مستوى مواكبة البرامج لمعايير الجودة، وأنّ هناك نقصاً في بعض احتياجات تكوين معلّمي التّعليم الأساسي، والتي قد تنعكس على مستوى الكفايات التعليميّة المتوافقة مع معايير الجودة، مما قد يترك أثراً سلبياً، ويخلق مشكلة في مستوى تزويد المتعلّمين بالمعارف والمهارات والقيم المختلفة.

لذلك كان لابد من البحث والكشف عن الكفاية الخارجيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى توافقتها وتناسبها مع معايير الجودة الشاملة لدى جميعهم سواء أكانوا من خريجي برامج معلّم الصف، أم من معاهد إعداد المعلّمين أو الصف الخاص، ومما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما مدى توافق الكفاية الخارجيّة (المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة والإنسانيّة) لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة في مدارس مدينة دمشق؟

ثالثاً: أهميّة الدراسة:

تتبع أهميّة الدراسة الحالية من النقاط الآتية:

1. أهمية التركيز على دور المعلمين في تحقيق الأهداف المرسومة للمؤسسات التربوية بما يوفر الجهد والوقت والمال.
2. أهمية مستوى الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلم وضرورة تطويرها بما يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية التي تتمثل في ممارساته التعليمية من جهة وأهمية هذه الكفايات في تخريج متعلمين فاعلين ونشيطين.
3. أهمية معايير الجودة الشاملة وإعتمادها كمدخل اساسي لإعداد وتأهيل المعلمين سواء قبل الخدمة أو في أثناءها بما يضمن من تحسين مستوى جودة كفايات المعلمين الخارجية.
4. قد يستفيد من نتائج الدراسة معظم معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الاساسي بما يضمن تعرفهم على نقاط القوة والضعف لديهم وتحسينها بما يتوافق مع معايير الجودة الشاملة.

5. قد يستفيد من نتائج الدراسة معظم المعنيين ببرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم سواء أكان ذلك قبل الخدمة أو في أثنائها لتدارك الثغرات الموجودة، وتعزيز نقاط القوة فيما يتعلق بتزويد المعلمين بالكفايات المتوافقة مع المعايير العالمية للجودة.
6. قد يستفيد من نتائج الدراسة الموجهون التربويون والإداريون وأولياء الأمور، وأصحاب العمل فيما يتعلق بمعايير جودة الكفايات الخارجية (المعرفية والمهارية والوجدانية والإنسانية) لمعلمي التعليم الأساسي (الحلقة الأولى).

#### رابعاً: أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الأربعة الرئيسة الآتية:

##### • الهدف الرئيس الأول:

تعرف مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدارس مدينة دمشق.

##### • الهدف الرئيس الثاني:

تعرف مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق.

##### • الهدف الرئيس الثالث:

تعرف الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

##### • الهدف الرئيس الرابع:

تعرف الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة).

**خامساً: أسئلة الدراسة:**

تهدف الدراسة للإجابة على الأسئلة الرئيسة الأربعة الآتية:

• **السؤال الرئيس الأول:**

ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدارس مدينة دمشق؟

• **السؤال الرئيس الثاني:**

ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق؟

• **السؤال الرئيس الثالث:**

ما الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغيرات الدراسة (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)؟

• **السؤال الرئيس الرابع:**

ما الفروق الدالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة)؟

**سادساً: فرضيات الدراسة:**

سعت الدراسة إلى اختبار الفرضيات التالية عند مستوى الدلالة 0.05%

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير الجنس.

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
7. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين والموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة.

### سابعاً: منهج الدراسة وأداتها:

اتبعت الباحثة في الدراسة المنهج الوصفي التحليلي بوصفه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات التي تصنف من الدراسات الوصفية التحليلية، ولقدرة المنهج على الكشف عن مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة، اعتمدت الباحثة الأداة التالية التي قامت بإعدادها وفق الآتي:

- أ. استبانة لتشخيص مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة موجهة لعيّنة من معلمي التعليم الأساسي (الحلقة الأولى).
- ب. استبانة لتشخيص مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة موجهة للموجهين التربويين في مديرية تربية دمشق جميعهم.

## ثامناً: مجتمع الدراسة والعينة:

شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) القائمين على رأس عملهم في مدارس مدينة دمشق للعام الدراسي (2014/2015) والذين بلغ عددهم (4113) معلّم ومعلّمة، والموجهين التربويين في مديرية تربية دمشق جميعهم والبالغ عددهم (45) موجهاً وموجهة.

واختيرت عينة الدراسة بطريقة المعاينة العنقودية، والتي تعرّف بأنّها "طريقة من طرائق سحب العينات العشوائية في البحوث، والتي يتمّ اللجوء إليها إذا كان حجم المجتمع الأصلي كبيراً جداً، وعندما يكون بالإمكان تقسيم هذا المجتمع إلى مجموعات صغيرة (عناقيد) فإننا نختار عينة عشوائية من هذه العناقيد" (عيسوي، 2000، 30).

وفي ضوء هذه الطريقة قامت الباحثة بتقسيم المجتمع الأصلي للمعلمين الموزعين في مدارس دمشق إلى مناطق (شرقية، وغربية وجنوبية وشمالية)، وقامت باختيار مدارس معينة (الملحق 4)، وتمّ سحب عينة من المعلمين وفق المدارس المختارة، فبلغت عينة الدراسة من معلمي التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) من (412) معلم ومعلمة بنسبة (10%) من المجتمع الأصلي، والموجهين التربويين جميعهم البالغ عددهم (45) موجهاً وموجهة، (وسيتّم التفصيل في مجتمع وعينة الدراسة في الفصل الخامس بإجراءات الدراسة الميدانية).

## تاسعاً: حدود الدراسة:

- أ. الحدود الزمانية: تمّ تطبيق البحث في العام الدراسي 2014 / 2015.
- ب. الحدود المكانية: تمثّلت في مدارس التعليم الأساسي لمدينة دمشق جميعها ومديرية تربية دمشق.
- ج. الحدود البشرية: شملت معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس دمشق جميعهم، والموجهين التربويين في مديرية تربية دمشق.
- د. الحدود العلمية: شملت آراء عينة المعلمين والموجهين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة.

## عاشراً: المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

### - الكفاية:

"قدرة المعلم على تطبيق مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها نتيجة مروره في برنامج تعليمي في صورة أداءات إجرائية تحدث داخل غرفة الصف التدريسي، ويمكن ملاحظة هذه الأداءات وقياسها" (مقاط، 2002، 37).

عُرِّفت كذلك بأنّها: "مجموعة القدرات التي يمتلكها المعلمون من مهارات واتجاهات، ويمارسونها في أثناء تعليمهم في مجالات المحتوى والأهداف والوسائل والأنشطة، وطرائق التدريس، وإدارة الصف، والتقويم" (شنطاوي، 2007، 119).

وعرِّفت كذلك بأنّها "امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة، كالقدرة على العمل، كما أنّها مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن اشتقاقها من أدوار الفرد المتعدّدة". (Houston, Howsam, 1972, 3)

وعرِّفت كذلك بأنّها "مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل تكلفة، وأقل جهد ووقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثم يجب أن يعدّ توافرها شرطاً أساسياً في العمل" (الأحمد، 2004، 300).

يمكن القول إنّ مفهوم الكفاية مفهوم واسع وشامل، يتضمن مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات الواجب توافرها لدى المعلمين، والتي تعينهم في أداء عملهم المهني التعليمي وفق معايير واضحة ومحددة تتسم بالجودة والإتقان.

### - الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

في ميدان التعليم فإنّ مفهوم الكفايات التعليميّة لمعلم الصف بأنواعها المختلفة يعدّ من أهمّ المفاهيم المطروقة في هذا الميدان، حيث يتسم معلم الصف الكفؤ، بأنّه: المعلم القادر على القيام بمهامّ داخل غرفة الصف وخارجها، تتطلب مستوى معيناً من الأداء القابل للملاحظة والقياس، وذلك بأدنى وقتٍ وجهدٍ ونفقاتٍ، وأعلى مستوى من الإتقان والفاعلية، على أن يتضمن هذا الأداء

الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وهذا ما يمكن أن نفهمه أيضاً من التعريفات الآتية للكفاية الخارجية للمعلم وهي:

- الكفايات التعليمية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

عرّفت بأنها "امتلاك معلم الصف معارف، واتجاهات، ومهارات مهنة التدريس، التي يمكن ملاحظتها، وقياسها، وتقويمها، والتي تهدف إلى الوصول إلى النتائج المرغوب فيها بأقل وقت وجهد، وتشتمل على أدوار معلم الصف داخل حجرة الصف وخارجها" (الصقرات، 2006، 72).

كما عرّفت كفاية المعلم بأنها "إتقان الأداء العلمي والمهني لمعلم المرحلة الابتدائية، من خلال تطوير أدائه العلمي، وتمكّنه من تخصصه في متابعة الجديد، والحديث فيه، ليتمكّن من تنسيق المعرفة في عصر الانفجار المعرفي، وتطوير أدائه المهني التربوي من خلال تمكّنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة مع العمل على تحقيقها وقياسها" (سعيد، 2007، 6).

وعرّفت أيضاً بأنها "جملة من المعارف والمهارات (العقلية والحسركية) والقيم، والتي يؤدّيها معلم الصف على هيئة أقوال، أو أفعال قابلة للملاحظة والقياس، وتظهر في سلوكه التعليمي في الصف من خلال التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه" (عويجان، 2009، 31).

وعرّفت أيضاً: "بأن الكفاية الخارجية تتحقق بمدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع بمده من الخريجين للإسهام في النشاطات المتعدّدة، ومقدرة هؤلاء الخريجين على إنجاز أعمالهم بكفاءة، ويحدّد مؤشّرات الكفاية الخارجية بأنها المواءمة العددية، وهي قدرة النظام بالوفاء بالأعداد التي يتطلبها المجتمع وخطط التنمية والمواءمة المهنية، ويقصد بها تمثّي المخرجات مع المعايير التي وضعها ويتوقعها من تلك المخرجات" (عبد العال، 2010، 54).

ويعرّفها أمين (2010) بأنها "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي ينبغي على المعلم أن يحققها بدرجة عالية من الإتقان وفق معايير محدّدة" (أمين، 2010، 15).

"وهي قدرة المعلم على القيام بأداء عمل، أو سلوك، أو تصرف معين في الموقف التعليمي، سواء أكان هذا العمل، أو السلوك أو التصرف معرفياً، أو وجدانياً، أو أدائياً، وبدرجة مناسبة من الإتقان، وذلك من أجل الوصول إلى النتائج المرغوب فيها، وبجهد أقل" (العمرى، 2005، 85).

وحدها الهولي وآخرون (2007) بأن للكفايات أربعة أبعاد، لا بد أن تتوفر في المعلم الجيد وهي كالآتي:

- ❖ **البعد الأخلاقي:** الذي يهتم بأخلاقيات المهنة العالمية.
- ❖ **البعد الأكاديمي:** ويضم الكفايات المعرفية اللازمة، لتمكينه من ممارسة التدريس بفاعلية واقتدار.
- ❖ **البعد التربوي:** يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات، وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر، وإتقان لتحقيق الأهداف.
- ❖ **البعد السلوكي/ المهاري:** ويتفق معظم المهتمين بالمجال التربوي على أن المعلم الكفء هو الذي يحدث التغيرات المطلوبة في إطار الأهداف التربوية في سلوك المتعلمين، ومن ثم فإنه لا تتحقق الكفاءة للمعلم إلا بقدر ما يحدث من تغيرات في سلوك طلابه، وهذا لا يتأتى إلا من خلال تمتعه بمجموعة من المهارات والأداء التدريسي الجيد الذي يعينه على القيام بأدواره المهنية" (الهولي وآخرون، 2007، 79).

في ضوء ما سبق تعرّف الباحثة الكفايات الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إجرائياً كالآتي: بأنها مجموعة الكفايات المعرفية والوجدانية والمهارية التي يجب أن يمتلكها المعلم بدرجة مناسبة من الاتقان وفق معايير قابلة للملاحظة والقياس سواء أكان ذلك داخل الصف أو خارجه، فضلاً عن قدرته على إقامة علاقات جيدة مع الآخرين سواء أكان ذلك ضمن بيئة المدرسة أو خارجها.

#### - الجودة الشاملة:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم الجودة الشاملة في الميدان التربوي التعليمي نذكر منها:

حيث عرّفت الجودة الشاملة بأنها "الخصائص المتجمعة لمنتج أو خدمة ترضي احتياجات العملاء، سواء أكان العميل هو المتلقي المباشر للخدمة (الطالب/المعلم داخل نظام التكوين)، أم المستخدم الأصلي للمنتج أو الخدمة أو كلاهما من العملاء الخارجيين المتمثلين في (المسؤولين عن التعليم)" (Rinhart, 1993, 28). وعرّفت أيضاً بأنها "مجملة الخصائص والمميزات المتعلقة بالنتائج أو الخدمات التي تؤثر في قدرتها على تلبية الحاجات الظاهرة

والكامنة" (دوهيرتي، 1999، 13). كما وتعرّف بأنها "العلمية التي تهدف إلى توعية المتعلّم وزيادة اهتمامه بالجودة، من حيث معارفها، وميادينها، ونظرياتها، وأساليب تطبيقها، وتزويده بالمعلومات والمهارات، وتكوين الاتجاهات والدوافع والقيم التي تساعده على تطبيق مبادئ الجودة ومفاهيمها في حياته العلمية، وفي علاقته مع ذاته والآخرين" (البندري، طعيمة، 2002، 5).

وهناك من ذهب إلى أنّ "الجودة في التعليم تعني إيجابية النظام التعليمي، بمعنى أنّه إذا نظرنا إلى التعليم على أنّه استثمار قومي له مدخلاته ومخرجاته، فإنّ جودته تعني أن تكون هذه المخرجات جيدة ومتفقة مع أهداف النظام من حيث احتياجات المجتمع كلّ في تطوره ونموه، واحتياجات الفرد باعتباره وحدة بناء هذا المجتمع" (عليما، 2004، 93). وعرّفت أيضاً بأنها "مجمّل السمات والخصائص التي تتعلّق بالخدمة التعليمية التي تستطيع أن تفي باحتياجات المتعلّمين" (عطية، 2009، 66).

وعرّفت بأنها: "مجموعة الخصائص والسمات التي تعبّر بدقّة وشمولية عن حالة النظام التربوي بما فيها من مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية راجعة تؤدّي إلى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والملبية لاحتياجات المجتمع وأفراده" (أمين، 2010، 16).

وتعرّف الباحثة الجودة الشاملة إجرائياً بأنها: مجموعة المعايير والمؤشرات التي تصف أداء المعلم لكفاياته المعرفية والوجدانية والمهارية والانسانية بدرجة مناسبة من الاتقان والجودة بما يتوافق مع المعايير العالمية للجودة الشاملة.

#### - معايير الجودة الشاملة:

عرّفت بأنها "ترجمة احتياجات وتوقعات المستفيدين من الخدمة التعليمية، والمتمثّلة في نظام تكوين المتعلّمين، أي مواصفات ومعايير محددة تكون أساساً للتحسين المستمر والتطوير المستمر لهذا النظام بمدخلاته وعملياته ومخرجاته بحيث تتوافق مع احتياجات سوق العمل" (إبراهيم، 2007، 102).

وعرّفت بأنها "محكّات مرجعية يتمّ بواسطتها فحص الأهداف التي يتمّ تحقيقها، والمعايير تصف بالتفصيل الخواص والمتطلبات والشروط والواجب الوفاء بها، وتوافر الأساس الكمّي والكيفي الذي يتمّ على أساسه استخلاص نتيجة تقييميّة" (البهواشي، 2007، 94).

وعرّفت بأنها "مجموعة الخصائص والمواصفات التعليميّة والتربويّة التي ينبغي توافرها في جوانب العمل التعليمي المختلفة" (هارون، 2007، 205).

كما وتعرّف بأنها "مجموعة المواصفات النوعيّة التي ينبغي توافرها في الكفايات التدريسيّة لدى خريجي برنامج معلّم الصف من أجل الوصول إلى جودة أدائهم، وتميزهم لضمان مخرجات تعليميّة تتصف بالجودة" (أمين، 2010، 17).

وتعرّف الباحثة معايير جودة الكفاية الخارجيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إجرائياً: بأنها مجموعة الخصائص والمواصفات النوعيّة التي ينبغي توافرها في الكفايات المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة لدى معلّم الحلقة الأولى بما ينعكس على جودة أدائه في العلميّة التعليميّة وعلى علاقته مع الآخرين داخل المدرسة وخارجها، وهي مجموعة المحكات التي يتم مقارنة نتائج كفايات المعلم بها والحكم في ضوء هذه المحكات على مدى توافق الكفاية لمعايير الجودة.

جودة الكفاية المعرفيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة المعارف والخبرات والمعلومات والواجب توافرها لدى المعلّم المتوافقة مع معايير الجودة، والتي يحتاجها في أدائه المهني لإعداد المتعلّمين، وتربيتهم معرفياً، ليكونوا قادرين على الاستمرار في عملية التعلّم، وليصبحوا أفراداً فاعلين في المجتمع.

جودة الكفاية الوجدانيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي مجموعة القيم والاتجاهات والميول الإيجابية التي يتحلّى بها المعلّم ويمارسها في أثناء ممارساته مع المتعلّمين بهدف بناء المنظومة القيميّة السليمة الجيدة لدى المتعلّمين بما يؤثر بشكل إيجابي وجيد في المتعلّم كفرد في مجتمع متعدّد القيم والاتجاهات.

جودة الكفاية المهاريّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي مجموعة الأداءات والسلوكات والقدرات التي يجب أن يمتلكها ويمارسها المعلّم بهدف تحقيق الأهداف المهاريّة ومخرجاتها لاختصاصه، والتي تساعده في إكساب المتعلّمين مهارات عملية جيدة تمكّنهم من التعامل مع مختلف مواقف الحياة، ومواجهة مشكلاتها المستقبلية.

جودة كفاية علاقته مع الآخرين، وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة السلوكات الجيدة التي يجب أن يتقنّها بها المعلّم في أثناء تعامله واتصاله مع الآخرين من حوله سواء أكانوا

متعلمين، أو زملاء عمل، أو إداريين، أو أولياء أمور.. وغيرهم بما يسهم في تنمية قدرات المتعلمين الاتصالية والإنسانية مع محيطهم، ويكون قدوة حسنة، وأنموذجاً يحتذون به.

### إحدى عشر: خطوات الدراسة:

قامت الباحثة لإجراء الدراسة من الناحية النظرية والعلمية بالخطوات التالية:

1. مراجعة الدراسات والبحوث العلمية ذات الصلة بموضوع الدراسة.
2. الاطلاع على المعايير العالمية للجودة في التعليم ونماذجها المختلفة.
3. تصميم أداة الدراسة، ووضعها في صورتها الأولية، وتم التأكد من صدقها وثباتها بالإجراءات العلمية، والإحصائية المناسبة.
4. قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية عنقودية من المعلمين بنسبة (10%)، والبالغ عددهم (412) معلم ومعلمة، والموجهين التربويين جميعهم (45) موجهاً وموجهة.
5. تم توزيع الاستبانات على العينة المستهدفة في المدارس المذكورة في الملحق رقم (6)، ولتجنب النقص والخطأ في عدد الاستبانات، قامت الباحثة بتوزيع عدد إضافي من الاستبانات تفوق عدد العينة المستهدفة، وبعدها تم جمعها وتجهيزها لعملية التفرغ الإحصائي.
6. وبعدها تمّت المعالجات الإحصائية لمخرجات الإستبانة باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (statistical package for social sciences)، وتمّ تحليلها وتفسيرها.

# الفصل الثاني

## الدراسات السابقة

أولاً- الدراسات العربية

ثانياً- الدراسات الأجنبية

ثالثاً- تعقيب على الدراسات السابقة



عند الاطلاع على الأدب التربوي الذي تنتمي إليه الدراسة الحالية نجد وفرة منها، إذ إنَّها تناولت موضوع الكفايات من زوايا عدة، فمنها من تناولها بدراسة تحديد الكفايات الخاصة بالمعلمين في موضوعات دراسية مختلفة، ودراسات تناولت بناء برامج لتنمية الكفايات لدى المعلمين، ودراسات أخرى تناولت تقييم كفايات المعلمين وتقييم برامج إعداده، وبالرغم من أهمية دراسات هذا المجال جميعها بمحاورة المتعددة إلا أنه سيقصر على عرض الدراسات الأكثر انتماءً وفائدةً للدراسة الحالية، وتمَّ عرضها في محورين كما يلي:

### أولاً: الدراسات العربية:

1- دراسة النجار (2000) مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين بإربد.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تعرّف مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وممارستهم لها من وجهة نظرهم، في ضوء متغيرات المرحلة، والجنس، والمؤهل، والخبرة.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّنت أداة الدراسة من استبانة ضمّت (70) كفاية تقنية تعليمية، موزعة على ثلاثة مجالات هي: تصميم التعليم والأنشطة، ووسائل الاتصال التعليمية، والتقييم.

**العينة:** وقد تكوّنت عينة الدراسة من (584) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في منطقة إربد الأولى.

**النتائج:** وأظهرت الدراسة عدة نتائج من أهمها:

- توافر (62) كفاية بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة، و(7) كفايات بدرجة متوسطة، وكفاية واحدة بدرجة ضعيفة، وممارسة (46) كفاية بدرجة كبيرة، و(21) كفاية بدرجة متوسطة، و(3) كفايات بدرجة ضعيفة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توافر الكفايات تعزى إلى متغير الجنس والمؤهل، في حين دلّت النتائج على وجود فروق تعزى لصالح أصحاب الخبرة.

2- دراسة سعيد، ومقبل (2002) تقويم كفايات المعلم الأدايئة في مرحلة التعليم الأساسي باليمن.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تقويم الكفايات الأدايئة للمعلم في مرحلة التعليم الأساسي، وذلك لمعرفة أوجه القوة والضعف في أداء المعلم، وتقديم التوصيات الهادفة إلى تحسين أدائه وتطويره.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً استبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

**العينة:** بلغ عددها (681) معلماً ومعلمة من معلمي مرحلة التعليم الأساسي باليمن.

**النتائج:** وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها:

- إنَّ الكفايات الرئيسية الضرورية للتدريس التي شملتها الإستبانة، والتي تمارس من قبل معلمي مرحلة التعليم الأساسي بنسب تقلُّ عن مستوى الاتقان، والذي حدَّدها الباحثان بـ(80%) بصورة عامة.
- جاء مجال الكفايات التي كان ممارسة المعلمين لها يقلُّ عن مستوى التمكن، مرتبة كما يأتي: النشاطات التعليمية، الوسائل التعليمية، المتطلبات الأساسية للتعلم الجديد، تقويم التعليم والتعلم، تحفيز المتعلم، خطة الدرس، الأهداف التعليمية، إدارة الصف، توجيه سلوك المتعلمين.
- وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين لبعض الكفايات تعود لمتغيّر المؤهل العلمي، الخبرة، على مجالات المقياس جميعها.

3- دراسة القطيش (2004) درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدايئة في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق بالأردن.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدايئة في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق، في ضوء متغيّرات التخصص، والخبرة، والجنس.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً استبانة اشتملت على (68) كفاية موزعة على ستة مجالات، هي: مجال التخطيط، وتنفيذ الدرس، وإدارة الموقف التعليمي، واستخدام الحاسوب، والتقويم .

**العينة:** تكوّنت عيّنة الدراسة من (96) معلماً ومعلمة.

**النتائج:** وقد دلّت نتائج الدراسة على:

- أنّ درجة ممارسة الكفايات الأدائيّة أقلّ من المستوى المقبول تربوياً.
  - أنّ أكثر الكفايات الأدائيّة ممارسة هو مجال إدارة الموقف التعليمي، وأقلّها ممارسة كان مجال استخدام الحاسوب.
  - أنّ المعلّمين المؤهّلين تربوياً أكثر ممارسة للكفايات التدريسيّة من غيرهم.
- 4- دراسة رواقه وآخرون (2005) **تقويم الأداء التدريسي للمعلّمين حديثي التخرّج من كليات التربية للمعلّمين والمعلّمات في سلطنة عمان.**

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الأداء التدريسي للمعلّمين والمعلّمات حديثي التخرّج من كليات التربية في سلطنة عمان، من وجهة نظر الموجهين التربويين في المنطقة التعليميّة بشمال الباطنة، ومشرفي التربية العلميّة في كليات التربية بصحار.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليل، مستخدمة الأدوات الآتية:

- مقابلة مع موجهي المقررات الدراسيّة بحسب تخصصاتهم، ومع عدد يماثلهم من أعضاء الهيئة التدريسيّة بحسب تخصصاتهم.
- استمارتي تقويم الأداء التدريسي المستخدمتين في كلٍ من دائرة الإشراف التربوي بالمديرية، وفي كلية التربية بصحار، بهدف تقويم الأداء التدريسي.

**العينة:** طبّقت الأدوات السابقة على عيّنة مؤلّفة من (48) معلماً ومعلمة حديثي التخرّج من كليات التربية للمعلّمين، والتابعين للمنطقة التعليميّة في شمال الباطنة في تخصصات التربية الإسلامية واللغة العربيّة والدراسات الإجتماعيّة والعلوم والرياضيات.

**النتائج:** وتوصّلت إلى ما يلي:

- شبه اتفاق بين آراء الموجهين ومشرفي التربية العلميّة، في الحكم على مستوى أداء المعلّمين في المنطقتين.
- مستوى الأداء للمعلّمين حديثي التخرّج مرتفع نسبياً بدلالة حصول زهاء (90%) من أفراد العينة على تقدير ممتازٍ أو جيد جداً.

5- دراسة صاصيلا (2005) الاحتياجات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة بدمشق.

**الهدف:** هدفت هذه الدراسة إلى رصد التحديات المعاصرة التي تواجه معلم التعليم الأساسي، وتحديد الكفايات اللازمة له من أجل مواجهة هذه التحديات، ومن ثم تقويم واقع كلية التربية بجامعة دمشق في مجال تلبية الكفايات اللازمة لمعلم التعليم الأساسي لمواجهة التحديات المعاصرة، وصولاً إلى اقتراح تصورٍ أوليٍّ لأهم الكفايات التي ينبغي أن تحققها كلية التربية بجامعة دمشق في العصر الحاضر.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليل، مستخدمة الأدوات الآتية:

- استبيان رأي أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلّق بتحديد الكفايات اللازمة لمعلم التعليم الأساسي لمواجهة التحديات المعاصرة.
  - استبيان رأي أعضاء الهيئة التدريسية فيما يتعلّق بتحديد مدى تلبية كلية التربية لتلك الكفايات.
  - استبيان رأي أعضاء الهيئة التدريسية، فيما يتعلّق بمقترحاتهم لتطوير واقع كلية التربية.
- العينة:** طبّقت الباحثة الأدوات السابقة، على عينة من أعضاء الهيئة التدريسية المشرفين على دروس التربية العلمية، بلغ حجمها (44) عضواً.

**النتائج:** وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- حصرت الكفايات التكوينية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي في ثلاث مجالات أساسية هي: الكفايات العلمية المهنية، الكفايات المعرفية الثقافية، الكفايات الإجتماعية الشخصية.
- الطالب المعلم في كلية التربية بجامعة دمشق غير قادرٍ على إنتاج الوسائل التعليمية.
- الكفايات المعرفية الثقافية هي أكثر الكفايات تحقّقاً، تليها الكفايات الإجتماعية الشخصية، وأخيراً الكفايات المهنية العلمية.

6- دراسة الورثان (2006) مدى تقبُّل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في محافظة الإحساء. الإحساء.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تعرُّف مدى تقبُّل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم بمحافظة الإحساء، والعوامل التي تشجِّعهم على تقبل معايير الجودة الشاملة في التعليم.

**المنهج والأدوات:** واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً استبانةً لتحقيق أهداف الدراسة.

**العينة:** شملت عينة الدراسة (886) معلماً ومعلمة.

**النتائج:** توصَّلت الدراسة إلى عدة نتائج منها:

- حظيت معايير الجودة الشاملة في التعليم المتعلقة بالمعلم جميعها على درجة كبيرة من قبل المعلمين، وهي: جودة تخطيط وتصميم المواقف التعليمية، وتوفير المناخ التعليمي الملائم والتقدير والحفاظ عليه، والتمكُّن من المادة العلمية، واستخدام التقنيات والاستراتيجيات التعليمية، وتقويم الطلاب، وتعاون المعلم مع رؤسائه وزملائه والطلاب وأولياء الامور.

- حظي عامل الاهتمام بالجانب الإنساني على أعلى درجة في العمل، كونه يشجِّع المعلمين على تقبل معايير الجودة.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقبُّل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في المتغيرات جميعها (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والجنس).

7- دراسة الصقرات (2006) تقويم أداء الطالبات/ المعلمات تخصص معلم صف في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة للتدريس، وبناء برنامج تدريبي مقترح، وقياس فاعليته في جامعة مؤتة في الأردن.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الطالبات/ المعلمات تخصص معلم صف في كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة للكشف عن مواطن القوة والضعف في برنامج إعدادهن، وحصر الكفايات التعليمية اللازمة للطالبات/ المعلمات في تخصص معلم الصف، وبناء برنامج تدريبي مقترح في ضوء الكفايات اللازمة للطالبات المعلمات والوقوف على فاعلية هذا البرنامج في تطوير أدائهن في أثناء التنفيذ العملي في المدارس الحكومية.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً استبانةً وبرنامجاً مقترحاً، وبطاقة ملاحظة والاختبار المعرفي، كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة.

**العينة:** تكوّنت العينة من (18) مشرفاً، و(70) طالبة معلمة.

**النتائج:** وتوصّلت الدراسة إلى نتائج أهمّها:

- حصلت الكفايات الواردة في بطاقة الملاحظة جميعها على تقديرات مرتفعة، واعتبرت بذلك حاجة ضرورية لتحسين التدريس الصفي للطالبات /المعلّمات.
  - لا توجد فروق بين آراء الموجهين وآراء مشرفي التربية العلميّة في الحكم على مستوى أداء المعلّمات.
  - أظهرت النتائج على مجالات الدراسة جميعها وجود أثر واضح للبرنامج التدريبي المقترح في إكساب الطالبات /المعلّمات الكفايات التعليميّة اللازمة للتدريس.
- 8- دراسة البصيص(2007) تطوير الكفايات الأدائيّة للمعلّم في ضوء معايير الجودة في سورية.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير الكفايات الأدائيّة للمعلّم في ضوء معايير الجودة.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، عن طريق مراجعة البحوث والدراسات ذات الصلة وتحليلها، لتحديد الكفايات الأدائيّة اللازمة للمعلّم.

**النتائج:** وقد توصّلت الدراسة على ضوء الاطلاع على الواقع التدريسي، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة إلى:

- تقديم وبناء تصوّر مقترح لتطوير كفايات المعلّم الأدائيّة العامة بما يتناسب مع معايير الجودة المرتبطة بمدخلات وعمليات ومخرجات العلميّة التعليميّة، مثل جودة التخطيط المتمثّل في التمكن من بنية المادة العلميّة والإلمام بطبيعتها، وتحديد خصائص المتعلّمين وتحليل احتياجاتهم، وتحديد الأهداف التعليميّة بما يتناسب مع احتياجات المتعلّمين، وجودة التنفيذ المتمثّلة بجودة تنظيم بيئة التعلّم، وتطبيق طرائق التدريس والأنشطة التعليميّة المصاحبة، واستخدام التكنولوجيا الحديثة، ومراعات الفروق الفرديّة بين المتعلّمين، إضافة على جودة التقويم بمراحله المختلفة.

9- دراسة شنتاوي(2007) الكفايات التعليميّة لدى الطالبات المعلّمت -تخصّص معلّم صف- مجال (علمي -أدبي) في كلية التربية بعبري/ سلطنة عمان من وجهة نظر المعلّمت في مدرسة الظاهر.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تعرّف أبرز الكفايات المتوافرة لدى الطالبات المعلّمت - تخصّص معلّم صف - مجال(علمي -أدبي) في كلية التربية بعبري من وجهة نظر المعلّمت في مدرسة الظاهر.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً استبانة مكوّنة من(52) كفاية فرعية، موزعة على (6) مجالات رئيسية.

**النتائج:** توصلت إلى ما يلي:

- كشفت النتائج عن حاجة المعلّمت إلى بعض الكفايات، وكشفت عن ترتيب الكفايات لدى الطالبات على النحو التالي: احتلّت كفاية صياغة الأهداف السلوكيّة والتعامل مع المحتوى المرتبة الأولى، واحتلّت كفاية إدارة الصف المرتبة الثانية، بينما جاءت في المرتبة الثالثة كفاية المهارات الإنسانيّة، وفي المرتبة الرابعة كفاية أساليب التدريس، وتلاها كفاية التقويم، وأخيراً كفاية المهارات الشخصيّة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تقدير المعلّمت المتعاونات لامتلاك الطالبات المعلّمت للكفايات التعليميّة تعزى لمتغيّري المؤهل العلمي والخبرة.

10- دراسة المومني(2008) الكفايات التكنولوجيّة للمعلّمين في مدينة إربد من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن.

**الهدف:** هدفت هذه الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة الكفايات التكنولوجيّة للمعلّمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة إربد في الأردن. ومدى تأثير متغيّرات الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، في تقديرات المشرفين.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً استبانة مكوّنة من (33) فقرة.

**العينة:** تكوّنت عينة الدراسة من (87) مشرفاً ومشرفةً في مديريات التربية.

**النتائج:** وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- كانت درجة ممارسة المعلمين للكفايات التكنولوجية عالية، من وجهة نظر المشرفين التربويين.
  - وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المشرفين التربويين في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور.
  - وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المشرفين التربويين وفق متغير المؤهل العلمي بين حملة الدبلوم العالي وحملة الماجستير، ولصالح حملة درجة الماجستير. وبين حملة الماجستير وحملة الدكتوراه، ولصالح حملة درجة الدكتوراه.
  - لم يكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المشرفين التربويين تعزى لمتغير سنوات الخبرة حول درجة ممارسة المعلمين للكفايات التكنولوجية.
- 11- دراسة عزب، حسن (2009) الكفايات اللازمة لمعلم التعليم قبل الجامعي في ضوء العولمة بمصر.

**الهدف:** التعرف على أهم تحديات العولمة، وكيف انعكست على الكفايات اللازمة للمعلم لمواجهة تلك التحديات، وتقديم رؤية مقترحة لتصنيف الكفايات اللازمة للمعلم، وكيف يمكن الاستفادة تلك الرؤية في عملية إعداد المعلم في الوقت الراهن.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة.

**العينة:** طبقت على عينة من الخبراء، وأساتذة كلية التربية بالزقازيق بلغت (44) فرداً.

**النتائج:** وتوصّلت الدراسة إلى وضع قائمة للكفايات الأكثر لزوماً لمعلم التعليم ما قبل

الجامعي وهي:

- الكفايات اللازمة لمواجهة التحديات التكنولوجية.
- الكفايات اللازمة لمواجهة التحديات المعرفية.
- الكفايات اللازمة لمواجهة التحديات المجتمعية. الكفايات اللازمة لمواجهة التحديات المتنوعة للعولمة.

12- دراسة بدران (2009) الكفايات التدريسيّة لمعلّمي الصف في ضوء الاتجاهات التربويّة المعاصرة في دمشق.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تعرّف إعداد قائمة الكفايات التدريسيّة لطلبة معلم الصف/ نظام التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق في ضوء الاتجاهات التربويّة المعاصرة، وتحديد الكفايات التدريسيّة المعاصرة المتوافرة بدرجة كافية لدى طلبة معلّم الصف في التربية العلميّة في قسم معلّم الصف/ نظام التعليم المفتوح من وجهة نظر مشرفي التربية العلميّة.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت استبانة وبطاقة ملاحظة لتحقيق أهداف الدراسة.

**العينة:** شملت عينة الدراسة من (360) مشرفاً تربوياً (موجهي ومديري مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي) في محافظات دمشق، ريف دمشق، درعا، السويداء، القنيطرة. و(31) مشرفاً على التربية العلميّة في قسم معلّم الصف/ نظام التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق. و(16) طالباً متخرجاً من قسم معلّم الصف/ نظام التعليم المفتوح في كلية التربية بجامعة دمشق للعام الدراسي 2007-2008.

**النتائج:** وتوصّلت الدراسة إلى نتائج منها:

- بلغ المتوسط الحسابي لدرجة أهميّة الكفايات التدريسيّة المعاصرة في ضوء الاتجاهات التربويّة المعاصرة لطلبة معلّم الصف/ نظام التعليم المفتوح من وجهة نظر المشرفين التربويين /3,92/ وهو بدرجة كبيرة، ورتبت الكفايات التدريسيّة المعاصرة الأساسيّة تنازلياً وفق درجة أهميتها على النحو الآتي: كفاية تقويم التدريس (3,98)، كفاية تنفيذ التدريس (3,96)، كفاية تخطيط التدريس(3,92).
- بلغ عدد الكفايات التدريسيّة المعاصرة المهمة بدرجة كافية لطلبة معلّم الصف / نظام التعليم المفتوح(من وجهة نظر المشرفين التربويين) عند النسبة 70% فأكثر من درجة أهميتها العظمى (93) كفاية تدريسيّة.
- لم يتمكّن مشروع تعميق التأهيل التربوي من إيصال طلبته (بشكل عام، وبحسب كلّ فئة من فئات متغيّري الجنس وسنوات الخبرة) إلى إتقان أيّ من الكفايات التدريسيّة المعاصرة الأساسيّة.

13- دراسة كنعان (2009) تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلمي الصف وأعضاء الهيئة التعليمية. دمشق.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى الوقوف على مواصفات معلم المستقبل، ومتطلبات إعداده، ولاسيما في ضوء المتغيرات العالمية، وتبديل أدواره في عصر التكنولوجيا، والتطور العلمي والثقافي، ومن ثم تعرف واقع برامج إعداد المعلمين في كلية التربية بجامعة دمشق أنموذجاً، والوقوف عند الطرائق المعتمدة، والمناهج المتبعة في تأهيلهم، وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربوية الجديدة للمعلمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية، وذلك لتحقيق الإصلاح المدرسي، الذي يعد المعلم فيه حجر الزاوية، ونقطة الانطلاق.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة مقياساً أعداً لتقويم برامج إعداد المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر عينة من أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة المعلمين.

**العينة:** بلغت عينة الدراسة (148) طالب وطالبة من طلبة معلم الصف سنة رابعة، و(8) من أعضاء الهيئة التدريسية.

**النتائج:** وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- أجمع أفراد العينة من طلبة السنة الرابعة أن معايير الجودة التي تحقق معلماً يتمتع بجودة أداء تدريسي عالٍ لم تتحقق من المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات التي مرؤوا بها خلال سنوات الدراسة الأربع.
- وجود حاجة ماسة لإعادة النظر فيها بما يتناسب مع المعايير الدولية لبرامج إعداد المعلم وتدريبه.
- الحاجة إلى إعداد المعلمين وتأهيلهم على المستوى العربي والمحلي وفق معايير الجودة الشاملة.

14- دراسة عويجان (2009) الكفايات الرئيسية لمعلم الصف في ضوء المعايير الوطنية للمناهج التربوية في سورية.

**الهدف:** هدف البحث إلى تحديد الكفايات الرئيسية والمطلوبة لمعلم الصف في ضوء المعايير الوطنية للمناهج التربوية.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمقارن، واستخدمت الأدوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة: أداة موضوعية لتحليل محتوى المعايير الوطنية للمناهج، واستبانة موجهة لمعلمي الصف مرحلة التعليم الأساسي الحلقة الأولى، وبطاقة ملاحظة.

**العينة:** تكونت عينة الدراسة من معلمي التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) والبالغ عددهم (114) معلماً ومعلمة.

**النتائج:** وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

- إن أكثر الكفايات التعليمية ممارسة لدى المعلمين هي الأسئلة الصفية، وتنظيم محتوى الدروس، في حين قلّ مستوى ممارسة المعلمين للكفايات المتعلقة بالنشاطات التعليمية والوسائل التعليمية، والمتطلبات الأساسية للتعلم الجيد، وتقويم التعليم والتعلم، وتوجيه سلوك المتعلمين.

- إن الكفايات الرئيسية التي ينبغي على معلم الصف للحلقة الأولى أن يمتلكها هي كفايات تتعلق بكفايات ترتبط بالمتعلمين، وتدريب المعلمين على تربية السلوك القويم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والتفاعل الصفّي، وكفايات مرتبطة بحاجات المجتمع، مثل تحديد احتياجات المجتمع وقدرة المعلم على تلبيتها.

15- دراسة أبو صواوين (2010) الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبيّة في غزة.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تعرف الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبيّة.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة استبانة لتحقيق أهداف الدراسة.

**العينة:** تكوّنت العيّنة من الطلبة المعلمين المستهدفين، وبلغ عددهم (112) طالب معلّم وطالبة.

**النتائج:** وتوصّلت الدراسة إلى نتائج منها:

- جاء في أعلى سلّم الاحتياجات للكفايات التدريسيّة مجال كفايات عرض الدرس بوزن نسبي بلغ (74,2%)، يليه مجال كفايات التقويم بوزن نسبي بلغ (74,1%)، وجاءت الاحتياجات لكفايات استخدام وبناء الوسائل التعليميّة بوزن نسبي بلغ (70,1%)، وكفايات التخطيط للدروس بوزن نسبي بلغ (66,7%).

16- دراسة محمد (2010). الكفايات التدريسيّة لخريجي معلّم الصف-التعليم النظامي- وفق معايير الجودة الكليّة. دمشق.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تحقق الكفايات التدريسيّة لدى خريجي برنامج معلّم الصف وفق معايير الجودة الكليّة من وجهة نظر عيّنة معلّم الصف، والموجّهين التربويين، ومدراء المدارس.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً استبانةً لتحقيق أهداف الدراسة.

**العينة:** تكوّنت عيّنة الدراسة من خريجي معلّم الصف والموجّهين التربويين والمدراء، وبلغت عيّنة الدراسة المعلمين والمدراء جميعهم الموجودين في (135) مدرسة، و(46) موجهًا.

**النتائج:** توصّلت الدراسة إلى نتائج أهمّها:

- عدم تحقّق الكفايات التدريسيّة لدى خريجي برنامج معلّم الصف وفق معايير الجودة الكليّة من وجهة نظر عيّنة معلمي الصف ومدراء المدارس، والموجّهين التربويين، وهذه الكفايات هي التي تتعلّق بـ:
- كفايات المعلم الشخصية.
- كفايات المعلم العلميّة والمعرفيّة.
- كفايات المعلم المجتمعيّة.
- والكفايات المتعلّقة بمكونات العلميّة التعليميّة مثل: التخطيط والتنفيذ والتقويم.

17- دراسة العليمات (2010) درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا بالأردن.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تعرّف درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا، من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ استخدام استبانة مكوّنة من ستة مجالات هي: المعرفة الأكاديمية، ومجال تخطيط التدريس، ومجال تنفيذ الدرس، ومجال التقويم، ومجال التطوير الذاتي، ومجال أخلاقيات مهنة التعليم.

**العينة:** تكوّنت عيّنة الدراسة من (75) مديراً ومديرة، (12) مشرفاً ومشرفة.

**النتائج:** وقد توصلت الدراسة إلى:

- أنّ درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الأولى للكفايات التدريسية، في ضوء المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا، كانت متوسّطة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى وظيفة المقوم، سواء أكان مديراً أم مشرفاً تربوياً.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى متغيّر الجنس: مديراً أو مديرة.

18- دراسة خزعلي، مومني (2010) الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا

في المدارس الخاصة في ضوء متغيّرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصّص بإربد.

**الهدف:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في

المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيّرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصّص.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً استبانة لتحقيق

أهداف الدراسة.

**العينة:** تكوّنت عيّنة الدراسة من (168) معلمة يعملن في (30) مدرسة خاصة في

محافظة إربد.

**النتائج:** وقد أظهرت نتائج الدراسة مايلي:

- أن أبرز الكفايات التدريسيّة التي تمتلكها المعلّّات؛ هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحدّدة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلّّات للكفايات التدريسيّة تعزى لمتغيّري المؤهّل العلمي والتخصّص.
- في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلّّات للكفايات التدريسيّة تعزى لسنوات الخبرة التدريسيّة، ولصالح المعلّّات ذوات الخبرة التي تزيد عن (6) سنوات.

19- دراسة القرارة (2014) الكفايات التعليميّة لدى طلبة معلّم الصف بجامعة الطفيلة التقنيّة وتقييمهم للخطة الدراسيّة بمصر.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن الكفايات التعليميّة التي يمتلكها طلبة تخصص معلّم الصف بجامعة الطفيلية التقنية، وتقييمهم للخطة الدراسيّة المعتمدة.

**المنهج والأدوات:** الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة أداتين: الأولى مقياس الكفايات التعليميّة، وقد تكون من (30) كفاية تعليميّة، والأداة الثانية تضمّنّت الخطة الدراسيّة لتخصص معلّم الصف وتشمل (34) مادة تعليميّة.

**العينة:** تكوّنت العينة من طلبة معلّم الصف، والبالغ عددهم (43) طالباً وطالبة.

**النتائج:** توصلت إلى مايلي:

- أظهرت نتائج الدراسة أنّ المتوسط الحسابي لتقديرات الطلبة للكفايات التعليميّة التي يمتلكونها بلغ (3.12) وبمستوى متوسط.
- كانت أكثر الكفايات التعليميّة التي يمتلكها الطلبة هي الكفايات المتعلّقة بصياغة الأهداف، وعرض تقديم المادة التعليميّة، في حين كانت أقلّ الكفايات التعليميّة هي الكفايات المتعلّقة بتنمية التفكير بأشكاله المختلفة، والتقويم الذاتي، وتقديم التغذية الراجعة، واستراتيجيات التقويم.

- أمّا بالنسبة لتقديرات الطلبة لأهميّة المواد التعليميّة الواردة في الخطة الدراسيّة، فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.25)، وبمستوى متوسط، وأنّ أكثر المواد التعليميّة أهميّة من وجهة نظر الطلبة هي المواد المتعلّقة بالجانب العملي والتطبيقي والمهاري.

### ثانياً: الدراسات الأجنبيّة:

1- دراسة شينج وآخرون Cheng & Others (1997) تقدير كفاية المعلم من الطالب إلى المعلم. بهونغ كونغ.

### Perception of Teacher Competence from Student to Teacher

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تعرّف كفايات الطلبة المعلمين الذين اجتازوا سنتي برنامج إعداد معلمي المرحلة الابتدائية، وحصلوا على (شهادة برنامج التعليم)، وذلك بحسب وجهة نظرهم، ومن ثمّ تعرّف التغيّرات التي طرأت على هذه التقديرات بعد انخراطهم في العمل التدريسي لمدة عام كامل. وذلك بإجراء دراسةٍ تتبعيةٍ لعينةٍ من الطلبة المعلمين في البرنامج الخاص بالتعليم في ولاية تشيكاغو.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمةً استبانة تضمّنت المجالات التالية: إدارة الصف، الكفايات المهنية، التفاعل الصفّي، العلاقات المدرسيّة.

**العينة:** بلغ حجمها (150) معلماً ومعلمةً.

**النتائج:** توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أعطى الطلبة المعلمين قبل النجاح وبعد التدريس، تقديراتٍ متماثلةً تقريباً عن كفاياتهم.
- كان تقديرهم لكفاياتهم في متطلبات إدارة الصف على مستوى عالٍ.
- كان تقديرهم لكفاياتهم الخاصة بعلاقات التواصل مع التلاميذ، المجتمع المدرسي، المجتمع المحلي على مستوى منخفضٍ جداً.
- أقر الطلبة للمعلمين أنهم لا يملكون الكفايات المهنية بمستوى إتقان عالٍ.

2- دراسة كوب (Cobb,2000) تأثير المدرسة المهنية المتطورة على: (إعداد الطلبة المعلمين، أداء المعلمين في أثناء الخدمة، تحصيل تلاميذهم) من وجهة نظر المعلمين في أثناء الخدمة في ولاية تكساس بأمريكا.

### The Impact of a Professional School Development on: (Pre-service Teacher Preparation, In-service Teachers' Professionalism and Student's Achievement) Perception of In-service Teachers

**الهدف:** هدفت هذه الدراسة إلى تقويم برنامج لتدريب المعلمين في ولاية تكساس، عن طريق التعاون بين المدرسة المهنية والكلية بحسب آراء المعلمين في: تحصيل التلاميذ، تحسين إعدادهم قبل الخدمة، تطوير الأداء في أثناء الخدمة.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وإجراء دراسة تتبعية، مستخدمة استبانة كأداة لجمع المعلومات.

**العينة:** تكوّنت عينة الدراسة من (35) معلماً ومعلمةً في نهاية السنة الثالثة في المدرسة المهنية، ومن ثمّ في نهاية السنة الرابعة.

**النتائج:** وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- كان للمدرسة المهنية أثرٌ إيجابي على تحصيل التلاميذ.
- أكّدت أنّ نسبة (85%) من المعلمين اكتسبوا من خلال المدرسة مهاراتٍ جديدةً، واستراتيجياتٍ في التدريس الإبداعي. وأنّ المعارف التي اكتسبوها من هذه المدرسة تتلاءم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين.
- أكّدت أنّ نسبة (95%) من المعلمين في أثناء الخدمة أنّهم قد اكتسبوا من المدرسة المهنية مهاراتٍ جديدةً تفيدهم في عملية التدريس.

3- دراسة نرجنسي Nergnecy (2003) كفايات المعلم في هذا الزمان والحاضر في جامعة

### الأباما. Teacher competences in this Time and Place

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تعرّف الكفايات التدريسية، التي يحتاج إليها الطلبة المعلمين في جامعة الأباما في الزمان الحاضر.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، مستخدمة استبانة لتحقيق الأهداف.

**العينة:** تكوّنت عيّنة الدراسة من الطلبة المعلمين في الجامعة، والبالغ حجمها (260) معلماً ومعلمةً من الطلبة المعلمين في جامعة الألباما.

**النتائج:** وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أفضل الكفايات، التي يحتاجها الطلبة المعلمون في هذا الزمان هي: (163) كفايةً تعليميةً، تتوزع على أربعة مجالات هي: تخطيط التدريس، كفاية تنفيذ التدريس، التقويم، الإدارة الصفية.
- رتّبت الكفايات التدريسية تنازلياً وبحسب درجة أهميتها على النحو الآتي: كفاية التخطيط، كفاية تنفيذ التدريس، كفاية التقويم، كفاية إدارة الصف.
- لم يكن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية، بين متوسطات تقديرات الطلبة المعلمين لحاجتهم للكفايات التدريسية، تعزى إلى متغيّر الجنس.
- 4 دراسة هيندرليك وآخرين (Hendriik & others, 2004) جودة المدرس، والحوافز والمؤثرات النظرية والتجريبية للمعايير على جودة المدرس بأمريكا.

### Teacher Quality And Incentives Theoretical And Empirical Affects Of Standards On Teacher Quality.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى التعرف إلى إحدى الطرائق المستخدمة في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي باسم (Benchmarking)، وهي طريقة مطبّقة في ولاية كاليفورنيا، حيث تضع كل مدرسة مستوى محدداً من الأهداف، ينبغي عليها تحقيقها، وهذه المدرسة إمّا أن تحقّق هذه الأهداف، وتكافئ على ذلك، أو تعاقب لفشلها في الوصول إلى الأهداف، ثم تصنّف المدارس حسب ترتيبها.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تمّ استخدام نوعين من الأدوات:

- استبيانات موجهة للطلاب ولأولياء وضمت عدداً من البنود المتعلقة بمؤشرات جهد المعلم، موزعة على ثمانية محاور موجهة للطلاب، وثلاثة محاور لأولياء الأمور.

- تحليل مستوى تحصيل الطلاب من خلال تحليل نتائج درجاتهم في امتحان (PISA):  
Program for International Student Assessment
- العينة:** تكوّنت عيّنة الدراسة من 5000 طالب من 219 مدرسة في أمريكا.
- النتائج:** توصلت الدراسة الى عدة نتائج منها:
- إنّ جودة المدرس كانت عالية في المناطق التي طبّقت نظام تقييم مركزي على عكس المناطق التي لم تطبّق هذا النظام.
- أنّ مستوى تحصيل الطلاب يرتفع إذا تمّ تحسين جودة كفايات المعلمين.
- 5 دراسة آك كوز (Ac.Kgoz,2005) دراسة خصائص المعلمين وتأثيراتهم على اتجاهات الطلبة في تركيا.

### A Study on Teacher Characteristics and Their Effects on Students Attitudes

- الهدف:** هدفت الدراسة الى التعرف على خصائص المعلمين، وتأثيراتهم في اتجاهات الطلبة.
- المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمةً استبانة لجمع المعلومات.
- العينة:** تكوّنت عيّنة الدراسة من الطلبة من أعمار 9-11 سنة، من أربع مدارس مختلفة في محافظتين في تركيا، بهدف تقييم اتجاهاتهم نحو تصوراتهم وإدراكاتهم لخصائص المعلمين (المهنية، والتربوية، والشخصية).

#### النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:

- وقد بيّنت النتائج وجود فروق في تفضيلات الخصائص تعزى لعامل الجنس، حيث كانت الطالبات أكثر حساسية نحو الخصائص الشخصية لمعلميهم، بينما اهتمّ الذكور بمعارف معلميهم وسعة إطلاعهم، وأخلاقهم وطبائعهم اللطيفة.
- ومن النتائج أنّ أبرز صفات المعلم المكروهة لدى الطلبة: التحيز في التعامل، ودوام العبوس، واستخدام الأساليب المملّة، والقسوة وقلة الرحمة، وعدم الاهتمام بالملابس

والهندام والشكل، والصراخ الدائم إذا أخطأ الطالب، وفقدان السيطرة على الصف. أمّا الصفات المرغوبة في المعلم فهي: العدل والمساواة، والرحمة والود واللفظ، والمرح، والهدوء، والصدقة، وحسن الاستماع للطلبة، والتشويق في عرض الدروس، والحرص على إيجاد بيئة صفية مريحة وآمنة ومتعاونة، ودوام النشاط، والاستمتاع بالعمل، وجميعها تعدّ من كفايات المعلم المهنية والشخصية الجيدة.

6- دراسة فارما (Varma,2007) تحسين نوعية التعليم الابتدائي عن طريق مراقبة الكفايات المهنية لدى معلمي التعليم الشامل.

### Improving Quality of Elementary Education by Monitoring Professional Competencies of Teachers for Inclusive Education.

**الهدف:** هدفت الدراسة إلى تحسين نوعية التعليم الابتدائي عن طريق مراقبة الكفايات المهنية لدى معلمي التعليم الشامل.

**المنهج والأدوات:** اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستخدمةً استبانةً وبطاقة ملاحظة كأدوات لتحقيق أهداف الدراسة.

**العينة:** تكوّنت العينة من المعلمين، بلغ عددهم (315) معلماً من معلمي التعليم الشامل.

**النتائج:** أظهرت نتائج الدراسة ضرورة تدريب المعلمين على استخدام طرائق تدريس قائمة على حاجات المتعلم، وأن يوظفوا ما تيسر لهم من بنى تحتية في مؤسساتهم التربوية، والعمل على إخضاع المعلمين المبتدئين إلى برامج تدريبية أثناء الخدمة، وتزويدهم بمهارات واستراتيجيات وكفايات جيدة تعينهم على تزويد المتعلمين بمهارات تمكّنهم من إشباع حاجاتهم بطريقتهم.

### ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة:

اهتمت الدراسات السابقة جميعها بموضوع الكفاية لمعلم التعليم قبل الجامعي، ولكن بطرائق مختلفة، حيث اهتمت بعض الدراسات بموضوع الكفايات التعليمية لدى المعلمين، ومدى توافرها وممارستها من قبل المعلمين، وتقويمها (النجار، 2000، رواقه وآخرون، 2005، شنطاوي، 2007، عزب، حسن، 2009، خزعلي، مومني، 2010، القرارعة، 2014، شينج وآخرون،

1997، نرجنسي، 2003، فارما، 2007)، في حين اهتمت بعض الدراسات الأخرى بتناول مجال من مجالات الكفايات التعليمية منها، ما تناولت الكفايات الأدائية ومنها ما تناول الكفايات المعرفية، أو الوجدانية، أو الإنسانية، أو التكنولوجية (سعيد، ومقبل، 2002، القطيش، 2004، البصيص، 2007، المومني، 2008)، واهتمت بعض الدراسات الأخرى بموضوع تحديد الاحتياجات التكوينية للمعلمين من الكفايات التعليمية (صاصيلا، 2005، أبو صواوين، 2010) كما اهتمت بعض الدراسات الأخرى تناول موضوع الكفايات التعليمية لدى المعلمين، وتقييمها في ضوء المعايير الوطنية، ومعايير الجودة الشاملة، ومدى تقبلهم لهذه المعايير (الورثان، 2006، العنزي، 2007، بدران، 2009، عويجان، 2009، محمد، 2010، العليمات، 2010، هيندرليك وآخرون، 2004)، كما اهتمت بعض الدراسات الأخرى بتقييم برامج تربية المعلمين وإعدادهم وتدريبهم قبل الخدمة وفي أثنائها (الصقرات، 2006، كنعان، 2009، كوب، 2000)، كما اهتمت بعض الدراسات الأخرى بموضوع خصائص ومواصفات معلم التعليم الأساسي من وجهة نظر الطلبة والموجهين وأولياء الأمور (آك كوز، 2005).

واتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، وتتنوع أدواتها بين استبانة وبطاقة ملاحظة ومقابلة.

لذلك فإن محور التشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يتمثل في تناولها لموضوع كفاية المعلم فقط، وبعضها ربطها بالجودة الشاملة، إلا أن الدراسة الحالية تختلف عن الدراسات السابقة بالهدف حيث ركزت الدراسات السابقة على الكفايات المتمثلة (بالتخطيط للدرس، وعرض الدرس، وتنفيذ الدرس، والتقييم، والإدارة الصفية، وبناء الوسائل التعليمية، والعلاقات الإنسانية، وحاجات المجتمع، وكفاية التكنولوجيا... الخ)، كما أن معظم الدراسات السابقة اقتصر في قياس تلك الكفايات ومدى توافرها ضمن برنامج الإعداد باستثناء دراسة محمد (2010)، التي اهتمت بقياسها لدى المعلمين مع تركيزها على الكفايات الشخصية، وكفاية مكونات العملية التعليمية، أما الدراسة الحالية فتمثل هدفها بتناول الكفاية الخارجية بشكل شامل من خلال الكفايات المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية الواجب توافرها لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال قياسها على أرض الواقع من قبل المعلمين أنفسهم والموجهين التربويين.

كما استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة نواحي منها اختيار منهج الدراسة، وفي تعرّف مصادر اشتقاق الكفايات، وكيفية اشتقاقها، وبناء أداة الدراسة الحالية، وأيضاً التأسيس للإطار النظري.

# الفصل الثالث

## معايير جودة الكفاية الخارجية لمعلم

### الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

أولاً - المبحث الأول: الكفاية التعليمية

ثانياً - المبحث الثاني: الكفايات التعليمية الخارجية لمعلم

الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة



تتناول الباحثة في هذا الفصل مبحثين، في المبحث الأول يهتم بالكفاية والكفاية التعليمية الخارجية، من خلال التركيز على مفهوم الكفاية والكفاية التعليمية، وتصنيف الكفايات التعليمية، فضلاً عن الاهتمام بالكفاية الخارجية للتعليم وأنواعها ومشكلاتها في النظام التربوي، وأساليب تقويمها، وذلك بهدف الوقوف على أهم أشكال الكفايات التعليمية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

أمّا المبحث الثاني، فيهتم بمعايير جودة الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، وذلك من خلال التعريف بالجودة الشاملة، وأهميتها، ومتطلبات تطبيقها، ومبررات اعتمادها في التعليم، فضلاً عن تناول معايير نجاح الجودة الشاملة وضبطها، وأيضاً مفهوم جودة كفايات المعلم وأدواره، بهدف الوقوف على طرائق وأساليب قياس الكفاية الخارجية للمعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة، وأهمية التنمية المهنية لتلك الكفايات، وفيما يلي تفصيل لذلك:

### أولاً - المبحث الأول: الكفاية التعليمية.

يلعب معلم التعليم الأساسي في الحلقة الأولى دوراً أساسياً في تحقيق الأهداف التربوية المختلفة (المعرفية والمهارية والوجدانية) للعملية التعليمية التعلمية ككل، وتحقيقها لدى المتعلمين بما يسهم في تطوير قدراتهم العقلية والجسمية والقيمية من جهة، وإعدادهم ليكونوا أفراداً جيدين في المجتمع قادرين على التكيف مع متطلبات المعاصرة وتغييراتها، وذلك من خلال تزويد المتعلمين بالمعارف، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات، والقيم المختلفة، والتي تتضمنها المواد التعليمية المتنوعة في الصفوف التعليمية الأولى، والتي تؤسس لمستقبل المتعلمين للصفوف التعليمية والحياة العلمية اللاحقة، ووسيلة المعلم في تحقيق هذه الأهداف تتمثل بمدى امتلاكه للكفايات التعليمية التعلمية الخارجية ومستوى جودة ممارسته لهذه الكفايات وإتقانها وفق معايير جيدة ومحددة قابلة للملاحظة والقياس، إذ شكّل موضوع الكفايات التعليمية لمعلمي الصف في ضوء معايير الجودة الشاملة، والاتجاهات التربوية المعاصرة مركز اهتمام الكثير من الباحثين التربويين وتناولوها بالبحث والدراسة والتقصي لجمع المعلومات الكافية حول كفايات معلم الصف وإصدار أحكام موضوعية على مدى توافقها مع معايير الجودة والاتجاهات التربوية الحديثة للتعليم، لذلك تتناول الباحثة في هذا القسم مفهوم الكفاية عامةً والكفايات التعليمية الخارجية لمعلم الصف، خاصةً من حيث تصنيفاتها وأشكالها المختلفة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية،

والمرتبطة بعلاقاته الإنسانية)، والحكم على مدى توافقها مع معايير الجودة العالمية المختلفة، إنطلاقاً من أهمية كفايات معلّم الصف وتقييمها من جهة، ومبررات، ومتطلبات تطبيق معايير الجودة الشاملة، وإعداد كفايات المعلمين بأشكالها المختلفة في ضوءها من جهة أخرى، وفي ما يلي ذلك.

### 1- مفهوم الكفاية التعليمية:

ف فيما يلي عرض لمفهوم الكفاية من الناحية الناحية الاصطلاحية:

#### 1-1- الكفاية إصطلاحاً:

يلاحظ اختلاف آراء المفكرين والباحثين التربويين للكفايات عامةً وللکفاية التعليمية خاصةً، إلا أن هذا الاختلاف لم يكن حول معنى الكفاية، إذ تكاد معظم التعريفات تتقارب في نظرتها للكفاية، وفي ما يلي بعض التعريفات الواردة في الكتب والدراسات التربوية:

وعُرفَت الكفاية بأنها: "المهارات والمفاهيم والسلوك التي يحتاجها العاملون" (Good, 1973, 2).

كما وعُرفَت بأنها "الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً، والتي تصنّف كلّ المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنّها ضرورية للمعلّم، إذا أراد أن يعلمّ تعليماً فعالاً، أو أنّها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلّم أن يكون قادراً على أدائها" (Kam, 19983, p4).

وعُرفَت بأنها " إمكانية تشخيص عمل أداء عمل ما، وتستلزم أن يمتلك الشخص المعلومات، والمهارات، والقدرات اللازمة لتحقيق مستوى مقبول من الأداء، وتصاغ عادةً كعبارة تصف أداء مهمة معيّنة" (Danial, 1983, p27).

وعُرفَت بأنها: " القدرة والمؤهل المناسب للمعلّم عند قيامه بعمل ما".

(Stoner, 1998, p10)

وهي "مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكّن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، ووفقاً لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة" (Richey, et, 2001, P15).

كما عُرِّفت بأنها: "مجموعة المعارف، والمهارات، والإجراءات، والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، ومن ثمَّ ينبغي أن يعدَّ توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل".

(الأحمد، 2005، 242)

وعُرِّفت بأنها: "مهارات مركَّبة أو أنماطاً سلوكيةً أو معارف تظهر في سلوك المعلم، وتشتق من تصوُّر واضح للدور الذي يقوم به" (كنعان، 2007، 56).

وعُرِّفت بأنها "مجرد الإحساس بالقدرة على أداء المهارات، والمعلومات، والمهمات، وتحقيق، نتائج التعلم" (Sicilia, 2007, P193).

كما وتتَّوعت تعريفات الباحثين التربويين للكفاية التعليمية، إذ عُرِّفت بأنها "كلَّ ما يتيح حلَّ المشكلات المهنية في سياق خاص عن طريق تحريك مختلف القدرات بكيفية مندمجة، ومعنى ذلك أنَّ الكفاية تتطلب استخدام القدرات التي يمتلكها الفرد لمواجهة المشكلات التي تعترضه أثناء ممارسة المهنة" (Michel, Sandra, 1994, 74).

وعُرِّفت بأنها: "مجموعة من المعارف، والمهارات، والقدرات، والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها المعلم ويكون قادراً على تطبيقها بفاعلية، وإتقانها أثناء التدريس، ويتمُّ اكتسابها من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة، والتدريب، والتوجيه أثناء الخدمة" (الحارثي، 1993، 15).

وعُرِّفت بأنها "مجموعة الاتجاهات، وأشكال الفهم، والمهارات التي من شأنها تيسير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية" (طعيمة، 1999، 25).

وعُرِّفتها (Kay Patricia) في تقرير هام أعدته عن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات بأنها "ما هي إلا الغايات السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً، والتي تصف كلَّ المعارف، والمهارات، والاتجاهات، التي يعتقد أنَّها ضرورية للمعلم لكي يُعلِّم تعليماً فعالاً، أو يمكن أن تظهر في صورة أهداف سلوكية محددة تحديداً دقيقاً في تحديد مستويات الأداء المقبولة".

(الغزويات، 2004، 24)

وعرّفت بأنها "مجموعة من المعارف، والمفاهيم، والمهارات، والاتجاهات التي توجّه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعد في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسها بمعايير خاصة مُتفق عليها" (السيد، 2006، 55).

وعرّفت بأنها "أهداف سلوكية إجرائية محدّدة تحديداً دقيقاً، يؤدّيها المعلم بدرجة عالية من الإتقان والمهارة، ناتجة عن معارف وخبرات سابقة لأداء جوانب أدواره المختلفة -التربويّة والتعليميّة والإداريّة والإجتماعيّة والإنسانيّة - المطلوبة منه لتحقيق جودة عالية لمخرجات العلميّة التعليميّة" (العززي، 2007، 34).

وعرّفت بأنها "هي المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكّن المعلم من القيام بأعماله وتأدية مهامه التعليميّة بكفاءة وفاعلية" (القرارة، 2014، 9).

## 2- تصنيف الكفايات التعليميّة للمعلم:

تتعدد الجوانب التي يتضمّننها مفهوم الكفاية التعليميّة، إذ تتناول البعد المعرفي لعملية التعليم، والمعارف، والمفاهيم، والحقائق التي يمتلكها المعلم، وتتضمن البعد المهاري السلوكي، والمهارات والسلوكيات التي يجب أن يمتلكها المعلم ليكون قادراً على الربط بين معارفه ومهاراته وإكسابها للمتعلّمين، إضافةً إلى البعد الوجداني والاتجاهات والقيم التي يمتلكها المعلم ليسهم في بناء المنظومة القيميّة لدى المتعلّمين، وتنمية الاتجاهات الإيجابية لديهم، لذلك قام الباحثون التربويون بدراسة الكفايات التعليميّة بجوانبها المختلفة، وذلك من خلال تصنيفها تصنيفاً واضحاً، إذ نجد أن بلوم يصنّف الكفايات التعليميّة إلى كفايات (معرفيّة - أدائيّة - وجدائيّة) وكفايات الإنجاز أو النتائج) كالآتي:

- "الكفايات المعرفيّة: وهي التي توكّد على استناد التعليم على مجموعة من المعارف، والحقائق النظرية، والمتعلّقة بفلسفة التعليم وأهدافه ونظرياته، والحقائق المتصلة بالمعلم في شتى مجالات عمله التعليمي التعلّمي.
- الكفايات الأدائيّة: وتشمل هذه الكفايات قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف الصفية والتدريبية والحقيقية، وهذه الكفايات تتعلّق بإعداد أداء المعلم لا بمعرفته.

- الكفايات الوجدانية: وتشير إلى استعدادات المعلم ومشاعر الحنان لديه واحترام الآخرين، وهذه الكفايات تغطي جوانب متعدّدة مثل حساسية المعلم، وثقته بنفسه واتجاهاته نحو مهنة التعليم.
- كفايات الإنجاز أو النتائج: إنّ امتلاك الكفايات المعرفيّة يعني أنّ المعلم يمتلك المعرفة اللازمة لممارسة العمل دون وجود مؤشّر على امتلاكه القدرة على الأداء، أمّا امتلاك المعلم للكفايات الأدائيّة فيعني ممارسته وإظهار قدرته في مهارات التعليم دون وجود مؤشّر على قدرته على إحداث تغيير أو نتيجة مرغوبة في أداء طلابه، فقد يمتلك معلم ما المعارف والأساليب الضرورية جميعها، وقد يكون قادراً على أداء مهارات التعليم المطلوبة دون أن يكون فاعلاً في إحداث نتيجة مرغوبة أو تغيير مرغوب في أداء طلابه، أو ما نسمّيه بكفايات الإنجاز" (الصقرات، 2006، 78).
- ويذهب جامل (جامل، 1998، 14) في تصنيفه للكفايات التعليميّة إلى ثلاث إذ يتفق مع بلوم في تصنيفه للكفايات التعليميّة إلى كفايات معرفيّة وكفايات وجدانية وكفايات أدائية ويوضّحها كالتالي:
- "الكفايات المعرفيّة **Cognitive competencies**: وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفيّة، والقدرات العقلية، والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام، ويتعلّق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات، ويعتمد مدة كفاية المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليميّة في الجانب المعرفي.
- الكفايات الوجدانية **Affective competencies**: وتشير إلى آراء الفرد، واستعداداته، وميوله، واتجاهاته، وقيمه، ومعتقداته، وسلوكه الوجداني، وهذه تغطي جوانب كثيرة، وعوامل متعدّدة مثل حساسية الفرد، وثقته بنفسه، واتجاهه نحو مهنته.
- الكفايات الأدائيّة: **Performance competencies** تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الفرد، وتتضمن المهارات الحسيّة الحركية، وإداء هذه المهارات يبنى، ويعتمد على ما حصّله الفرد سابقاً من كفايات معرفيّة"

كما أشار قنديل (2000، 100) إلى أنّ هناك أربعة مجالات لكفاية المعلّم، وجميعها ضرورية لكي نستطيع أن نطلق عليه صفة المعلّم الكفاء أو الفعّال في تحقيق النتائج التعليميّة، وهذه المجالات هي:

- "التمكّن من المعلومات النظرية حول التعلّم والسلوك الإنساني.
- التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه.
- امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسرار التعلّم، وإقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة وتحسينها".

كما نجد أنّ تُصنّف الكفايات التعليميّة التي يجب أن يمتلكها المعلّم ليقوم بأدائه المهني بفاعلية إلى كفايات معرفيّة تتناول المعلومات والمعارف العقلية الضرورية للمعلّم لأداء دوره المهني، والكفايات الوجدانيّة التي تتمثّل في مستوى رغبة المعلّم واستعداده للقيام بدوره التعليمي، والكفايات الأدائيّة المتمثّلة بالمهارات الحسيّة الحركيّة التي يمتلكها المعلّم، ويوظّفها في تحقيق الأهداف المهاريّة لعمليّة التعلّم، إضافةً إلى كفايات إنتاجية تتمثّل في مدى قدرة المعلّم على التأثير بالمجتمع من خلال إعداد المتعلّمين للمستقبل والانخراط بالمجتمع بفاعلية، وهذه الكفايات هي كالآتي:

- "الكفايات المعرفيّة: وتشير إلى المعلومات والمهارات العقلية الضرورية لأداء الفرد (المعلّم) في شتى مجالات عمله (التعليمي . التعلّمي).
- الكفايات الوجدانيّة: وتشير إلى استعدادات الفرد (المعلّم) وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته، وهذه الكفايات تُغطي جوانب متعدّدة مثل: حساسية الفرد (المعلّم) وثقته بنفسه، واتجاهه نحو المهنة (التعليم).
- الكفايات الأدائيّة: وتشير إلى كفاءات الأداء التي يُظهرها الفرد (المعلّم) وتتضمّن المهارات النفس حركية (كتوظيف وسائل وتكنولوجيا التعليم وإجراء العروض العلميّة ... الخ) وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصّله الفرد (المعلّم) سابقاً من كفايات معرفيّة.
- الكفايات الإنتاجية: تشير إلى أثر أداء الفرد (المعلّم) للكفاءات السابقة في التعليم، أي أثر كفايات المعلّم في المتعلّمين، ومدى تكيفهم في تعلمهم المستقبلي" (العنزي، 2007، 34).

**3- مفهوم الكفاية الخارجية للتعليم:**

يقصد بالكفاية الخارجية بأنها "مدى قدرة النظام التعليمي على تحقيق أهداف المجتمع الخارجي الذي وجد النظام من أجل خدمته، والقدرة على الوفاء باحتياجات سوق العمل من التخصصات المختلفة بالكم والكيف المناسبين، وفي الوقت المناسب" (المنسي، 2010، 4).

وهذا من خلال ما يقدمه هذا النظام التعليمي من خريجين للمجتمع، ويساهمون في مجالات الأنشطة المختلفة بكفاءة واقتدار، وتؤدي إلى كسب ثقة أصحاب العمل ورضاهم عن هؤلاء الخريجين. "إضافةً إلى ذلك قيامهم بدور المواطنة الصالحة وممارسة حقوقهم وقيامهم بواجباتهم الإجتماعية التي ترتبط بهذا الدور، وهذا هو معيار نجاح النظام التعليمي في تحقيق أهداف المجتمع الذي وجد من أجله، ومن المعروف أنّ النظام التعليمي في أيّ بلد يوضع لكي يخدم المجتمع الذي يوجد فيه، ولذا يجب أن تكون أهداف التعليم مسايرة لأهداف المجتمع، وتلبي احتياجاته، وخطط التنمية فيه، ونحكم على نجاح النظام التعليمي في المجتمع من حيث قدرته على تلبية حاجات البيئة، وتوفير القوى العاملة التي تحتاج إليها المشروعات الاقتصادية والإجتماعية" (صليحة، 2009، 29).

وعرّفت الكفاية الخارجية بأنها: مدى مساهمة مُخرجات النظام التعليمي في الحياة العامة، والتنمية في المجتمع الذي يقع فيه النظام التعليمي، ومدى انطباق كمّيات تلك المُخرجات ومُؤاصفاتها على مُتطلبات التنمية الاقتصادية والإجتماعية" (عبد العال، 1995، 15)

ولذا فالحديث عن الكفاءة التعليمية الخارجية إنّما يؤكّد على ضرورة مراعاة النظام التعليمي للبيئة المحليّة التي تفرض متطلباتها من الخبرة والمعرفة واحتياجاتها من القوى العاملة المؤهّلة، وهنا تتضح أهميّة الربط الوثيق بين المدرسة والمجتمع في دول العالم جميعها على اختلاف مستوياتها التنموية، ولا سيّما الدول النامية ذات المكنات الضعيفة، والتي لا تستطيع تحمّل المزيد من الهدر في إنتاجياتها.

والكفاية الخارجية في التعليم كغيرها من أنواع الكفايات التعليمية لها أنواع وأشكال مختلفة نذكر منها فيما يلي بعض أشكال الكفايات الخارجية المعرفية والوجدانية والمهارية للمعلّم.

**4- الكفاية الخارجية للتعليم وأنواعها:**

الكفاية مصطلح يستخدم في تقويم أنظمة التعليم للدلالة على مستوى قدرة النظام ومستوى أدائه، وبالتالي مستوى كفايته لتحقيق أهدافه. ذلك أنّ النظام النموذجي هو الذي يحدّد أهدافه، ثم يصمّم المدخلات والعمليات التي توصل إلى تحقيق هذه الأهداف، ثم يشغلها في عمليات التعلّم والتعليم من أجل الوصول إلى الأهداف المذكورة، ثم يتوصّل إلى التحقيق الكامل لهذه الأهداف.

"لكنّ هذا الوضع النموذجي نادراً ما يحصل، فواقع التعليم نادراً ما يكون نموذجياً، وغالباً ما ينطوي على قصور في مدخل أو أكثر من مدخلاته، وفي عملية التعلّم والتعليم أيضاً، كأن يكون أداء المعلمين أقلّ من المستوى المطلوب، أو أداء التلاميذ أقلّ مما ينبغي، أو أنّ المناهج فيها نواقص، وهذا القصور يؤدي إلى تحقيق غير كامل للأهداف، ويجعل الكفاية بمستوى أقلّ من (100%)، كأن تكون (80%)؛ أي تحقق (80%) من الأهداف، أو (70%)؛ أي تحقّق (70%) من الأهداف.. وهكذا" (الاحمد، 2004، 30).

وتتناول الكفاية الخارجية الجوانب الخارجية للنظام التعليمي، والتي تتمثّل بخصائص مخرجاته (أي خريجيه)، ومدى ملاءمتها لمتطلبات الحياة الإجماعية من المعارف والمهارات والقدرات والصفات النفسية.

**وللكفاية الخارجية نوعان كما يذكرها (العرادي، 1992، 17):**

- الكفاية الخارجية الكميّة: وتظهر في عدد الخريجين، ونسبة هذا العدد إلى العدد المطلوب في المجتمع، سواء للتوظيف في دوائر الحكومة، أو للعمل في القطاعات غير الحكومية، أو لتنمية المجتمع، وتحويله إلى مجتمع متعلّم خالٍ من الأميين، فيه متعلمون من مختلف المستويات التعليمية، كما تظهر في الكفاية الخارجية في نسبة عدد الخريجين من اختصاص معيّن إلى العدد المطلوب من هذا الاختصاص للعمل أو لتنمية المجتمع، وتحسين نوعية الحياة.
- الكفاية النوعية: وتظهر الكفاية الخارجية النوعية في الصفات النوعية للمعارف والمهارات والمكتسبات النفسية والحركية، ومدى ملاءمتها للصفات المطلوبة للعمل، وللحياة الإجماعية السليمة.

ولكل من هذين النوعين أهميته وضرورته، فالكفاية الكميّة تتيح التعبير الرقمي عن مستوى الكفاية، وتساعد على تقويمها بدقة الوصف الواضح لعناصر الكفاية ومتطلباتها، والكفاية النوعيّة تساعد على تحديد المعارف والمهارات والصفات النفسيّة التي ينبغي أن يهتمّ النظام التعليمي بتعليمها، وتمكين التلاميذ من اكتسابها".

وهكذا يمكن القول إنّ الكفاية الكميّة تعني قدرة النظام التعليمي على تخريج الكمّ الذي يتناسب مع احتياجات سوق العمل الفعلية؛ وبمعنى آخر تتطلب الكفاية الكميّة معرفة مدى تلبية النظام التعليمي لحاجات المجتمع ومدى توازن أعداد الخريجين مع الأعداد المطلوبة لسوق العمل دون نقص أو زيادة.

أمّا الكفاية النوعيّة وهو الأهمّ في هذا البحث فتعني بقياس مخرجات النظام التعليمي من حيث مدى تحقيقها لأهداف المجتمع (أهداف معرفيّة، ربط المدرسة بالمجتمع، تنمية وتطوير المجتمع....)؛ وبمعنى آخر تتطلب الكفاية النوعيّة معرفة إلى أيّ مدى تمّ إعداد المعلّمين للقيام بأدوارهم المستقبلية؛ أي التركيز على كميّة المعرفة والمهارات، وطريقة التفكير، وغيرها من القدرات التي اكتسبها الخريج خلال مرحلة إعداده.

لكن كفاية النظام التربوي بمختلف جوانبها، وفي العديد من دول العالم تعاني من مشكلات وصعوبات تجعل من هذا النظام قاصراً عن الوفاء بمتطلبات سوق العمل.

### 5- مشكلات النظام التربوي في مجال الكفاية التعليمية:

ويمكن تحديد أهم هذه المشكلات وفق الآتي:

- "سيطرة التعليم النظري على الفني وتوجّه أعداد كبيرة من الطلاب إليه.
- فشل التعليم الفني بالرغم من دعمه وتشجيعه، والضرر الناتج من فصله عن التعليم العام.
- النظر إلى التربية بمعزل عن القطاعات الأخرى وتقديمها على أنها خدمة استهلاكية.
- توجّه التعليم الثانوي وجهة عامة للإعداد للتعليم العالي على الرغم من أنّ نسبة كبيرة من طلابه تتجه للحياة العمليّة.
- ضعف التنسيق بين برامج التربية وخطط التنمية واحتياجاتها.

- تُعدُّ تنفيذ سياسة إلزامية الحد الأدنى من التعليم.
- عدم وضوح المردود المطلوب للتربية.
- التركيز على الأنشطة المظهرية مثل الرياضة، والنشاطات الاستعراضية غير الإنتاجية.
- عدم الجديَّة في محو الأميَّة؛ وذلك لغياب الخطة، ومتابعة التنفيذ، وتقويم الجهود وضمان عدم العودة إلى الأميَّة.
- صعوبة تعميم التعليم وتنويعه بسبب تداخل الكثافة السكانية وقلة عدد الطلاب.
- عدم وجود هيئة تخطيط شاملة في بعض الدول.
- عدم اتباع مقننات ومعايير التخطيط التربوي على ضوء الحاجة مثل تقدير الاحتياجات للمهن المختلفة، وترك ذلك وفقاً للصدف وتقدير متخذ القرار.
- تلبية رغبات الطلاب في الالتحاق بأنواع التعليم العالي لحيازة القيمة الإجماعية للشهادات، من غير نظر للاحتياجات.
- تسهيل الدخول للجامعة، ومنح المكافآت الشهرية، وضمان الوظيفة وما نتج عن ذلك من تهافت على التعليم العالي، بغض النظر عن قدرة الطالب واحتياجات المجتمع.
- الوساطة والمحسوبية في التعيين وإسناد المسؤوليات وما ينتج عن ذلك من عدم المثابرة والجدية في العمل حتى من المتعلمين.
- التركيز على المحليَّة في التربية، وإغفال التكامل الإقليمي والعربي.
- العزوف عن التخصصات العلميَّة والأعمال الفنيَّة بسبب المناصب الممنوحة للخريج في بعض الدول (مديرين وسفراء)، وما يصحبها من إبراز إعلامي مع إهمال المهن الأخرى وقيمتها في المجتمع" (الجال، 1990، 109).
- ومن الآثار السلبية لهذه المشكلات ما يلي:
- عدم تلبية الخريجين لمتطلبات المهنة.
- ضعف خدمة المجتمع لعدم توفير الجامعات للكوادر الوطنيَّة المهنيَّة المتخصصة.
- استقدام الكوادر المهنيَّة المتخصصة مما يكلف الدولة أموالاً طائلة هي أولى بها للاستفادة منها في دفع مسيرة التنمية في البلاد.
- بطالة خريجي التخصصات النظرية والإنسانية التي تشبَّع منها سوق العمل، وخاصة القطاع الحكومي واكتفى منها.

### 6- أساليب تقويم الكفايات التعليمية:

انعكاساً لزيادة الاهتمام بتقويم المعلم القائم على أساس الكفايات قدّم سكولوك Scholck ثلاثة معايير نحكم بها على مقدار كفاية المعلم، ويستطيع المعلم أيضاً أن يتعرّف من خلالها على مستوى أدائه في العمليات التعليمية، و هذه المعايير هي:

- **معايير المعرفة:** وتتضمن الحقائق والمبادئ والتعميمات والمفاهيم المتوقع توافرها لدى المعلم.
- **معايير الأداء:** هو سلوك المعلم التدريسي داخل الصف، و المتوقع أن يكون سلوك المعلم فعّالاً.
- **معايير النتائج أو المخرجات:** هذا المعيار يرتبط بمدى ما يحقّقه المعلم في نمو طلابه وذلك على المستويين المعرفي والوجداني (عده، 1991، 3).

### 7- أشكال الكفايات التعليمية النوعية لمعلم التعليم الأساسي (الحلقة الأولى):

#### 7-1- الكفايات الخارجية المعرفية:

يمكن توضيح مفهوم الكفايات التعليمية الخارجية للجانب المعرفي للمعلم بأنّها تتمثّل في مدى قدرته على تحقيق الأهداف المعرفية المختلفة للمؤسسة التربوية بعناصرها التعليمية المختلفة (المناهج التربوية، والسياسات التربوية، والخطط التربوية... الخ)، والتي تتمثّل بتزويد المتعلمين بالمعلومات والمعارف المناسبة بأساليب تعليمية حديثة وتقنيات تربوية جديدة تكفل الإعداد المعرفي الكافي للمتعلمين ليكونوا أفراداً جيدين في المجتمع، ويتكيفوا مع متطلبات المستقبل، وهذا يتوافق مع ما يذهب إليه (محافظة، 2009، 17) التي توضّح مفهوم الكفاية المعرفية للمعلم بأنّه "ما يجب على المعلم أن يعرفه ويفهمه حول فلسفة التربية والتعليم وأسسها ومرتكزاتها والنظام التربوي بشكل عام، ومعرفة أصول التخطيط والحاجات الإجتماعية والثقافية والصحية والنفسية للطلبة، والموضوع أو الموضوعات التي يدرّسها، ومعرفة حقوقه وواجباته ومسؤولياته، والإلمام بكيفية تقييم المنهاج، والخبرة في مجال حقوق الطفل والفئات المهمشة في المجتمع، وبكيفية فلسفة التربية ونظمها في الدول الأخرى".

كما وتحّدّد خيو (2012، 70) الكفايات المعرفيّة لمعلّم الصف بأنّها تلك الكفايات التي تضمّ:

- "معارف نظريّة تتعلق بالمواد التي يدرّسها.
- معارف ثقافيّة عامة تتعلق بالنظم التربويّة والإجتماعيّة كالتربية من أجل الديمقراطية مثلاً.
- مواكبة المستجدات لتحديث معارفه النظرية (التخصصيّة والتربويّة والنفسيّة والثقافيّة باستمرار).
- والمعرفة العامة التي تتعلّق بالمتعلّمين وبأساليب التعامل معهم.
- والمعرفة التربويّة التي تتمثّل في كيفية تكيف محتوى المادة للمتعلمين.
- والمعرفة الإداريّة التربويّة التي تتعلّق بإدارة قاعة الدروس.
- المعرفة العلميّة التي تتعلق بالمهارات والملاحظة والاستماع الجيد".

#### 7-2- الكفايات الخارجية الوجدانيّة:

تتمثّل في مجموعة القيم والاتجاهات والميول الإيجابية التي يتحلّى بها المعلّم ويمارسها في أثناء ممارساته مع المتعلّمين بهدف بناء المنظومة القيمية السليمة الجيدة لدى المتعلّمين بما يؤثّر بشكل إيجابي وجيد على المتعلّم كفرد في مجتمع متعدّد القيم والاتجاهات، وهذا ينسجم مع ما يذهب إليه (عبدالله، 2006، 87) عندما يوضّح أنّ الكفايات الوجدانيّة تتمثّل بما ينبغي توافرها لدى معلّم الصف بحيث يتمكّن من تنمية الجانب الوجداني لدى المتعلّمين كالآتي:

- "أن يكون دقيق الملاحظة، ودقيقاً في عباراته، وفي حساب النتائج، وفي تعبيره عنها وتفسيرها، وأن يبيّث هذه الدقة العمليّة في تلاميذه.
- أن يكون موضوعياً في التعامل مع المواقف، وإلّا يغلب نزاعته الشخصيّة، ولا يتعصب لآرائه.
- أن يكون عقلانيّ التفكير، فلا يعتقد في الخرافات والمعتقدات الخاطئة، ويسلم بمبدأ السببية.
- أن ينميّ في تلاميذه دائماً حبّ الاستطلاع والرغبة الدائمة في المعرفة والفهم واكتشاف ما حولهم.

- أن يتروى دائماً في إصدار أحكامه، ويحرص على جمع الأدلة والشواهد الكافية قبل إصدار الحكم والتوصل إلى نتيجة.
- أن يقدر دائماً العلم وإنجازاته، ويربط بينه وبين مشكلات الإنسان وآماله ومستقبله.
- أن يقدر دائماً العلماء وجهودهم وإنجازاتهم في تحقيق تقدم البشرية، ويبث ذلك في تلاميذه.
- أن يشجع الميول والاهتمامات العلمية لدى تلاميذه.
- أن يؤمن ويعتز بدوره كمعلم في تربية الأجيال تربية علمية صحيحة.
- أن يتصف بسمات شخصية وقيم إنسانية عالية من أهمها: (القدوة الصالحة - الإخلاص في العمل - العدالة - الشجاعة - الثقة بالنفس - التسامح والتواضع - الحكمة واللباقة - التنظيم - تقبل النقد البناء والمثابرة).

كما ويشير محافظة (محافظة، 2009، 18) إلى الكفايات الوجدانية للمعلم بأنها "تتمثل بأن يكون المعلم: محمّساً للتعليم مهنته، ومشجعاً الطلبة على التعلم، وملتزماً بالعمل، ومتعاوناً مع الزملاء وأولياء الأمور والمختصين من المجتمع المحلي، ومقدراً للقيم الروحية والأخلاقية للطلبة والعمل على تنميتها، ومقدراً لقيم العدالة وتكافؤ الفرص، والعمل على تنميتها، وبخاصة فيما يتعلق بالعمر والإعاقة والجنس والعرق والدين، وملتزماً بالنمو المهني، ليكون على دراية تامة بأحدث المستجدات في تخصصه والقدرة على الاستجابة للتطوير التربوي ومتطلباته، وملتزماً بالتعاون الإيجابي مع الزملاء في المدرسة، ومع ذوي الخبرة في المدرسة وخارجها وبروح الفريق، ومتقبلاً للنقد البناء في مجال عمله، وقدوة حسنة في مظهره ومسلكه"

كما ويحدّد (بشارة، 2003، 84) الكفايات الوجدانية للمعلم بأنها تتمثل في:

- "بناء صورة إيجابية لمهنة التعليم والرغبة في ممارستها.
- الانفتاح على التربية والتعليم.
- الإنصات للمتعلمين وحاجاتهم.
- القدرة على العمل التعاوني، وبناء علاقات إيجابية مع الاطراف المشاركة بالعمل التربوي".

### 7-3- الكفايات الخارجية الأدائية (المهارية):

يمكن القول إنَّ الكفايات الخارجية الأدائية هي تلك الكفايات التي تتمثل في قدرات ومهارات المعلمين في الربط بين الجانب النظري (المعرفي) لمعلوماتهم وبين الجانب التطبيقي (العملي) في أثناء ممارساتهم التعليمية داخل الصف وخارجه، وتتمثل بمجموعة المهارات والقدرات التي تساعد المعلم في تحقيق الأهداف المهارية لدى المتعلمين بكفاءة وفاعلية، وهذا ينسجم مع ما يذهب إليه (كنعان، 2009، 6) عندما يصف الكفايات الأدائية بأنها "تطبيق للمعارف النظرية حول التعليم، وإغنائها وتعميقها باستمرار، وتضم:

- معارف حول الممارسة التعليمية، كيف نعمل؟ (تنظيم الصف، توجيه التعليم... الخ).
- معارف ومهارات حصل عليها من الممارسة التعليمية تتعلق بماذا نعمل؟ ومتى؟ (فهم الفعل التعليمي وإجراء اختبارات مناسبة).
- القدرة على التصور والتجريب العملي وإعداد طرائق قابلة للملاحظة والتحليل.
- المعرفة الكافية بالمادة العلمية، والطرائق والوسائل والأنشطة التعليمية، إضافة إلى أساليب التقويم والخصائص العمرية للمتعلمين".

### 7-4- الكفايات التعليمية الخارجية المتعلقة بالعلاقات الإنسانية:

تشكّل العلاقات الإنسانية لمعلم الصف وعلاقاته مع الآخرين أحد المحاور الأساسية لكفاياته التعليمية، وعلى المعلم أن يمتلك الخبرة الكافية والمهارة الدقيقة في التواصل مع المتعلمين، وإقامة علاقات إنسانية طيبة معهم، إضافة إلى القدرة على التواصل مع الآخرين من زملائه في المدرسة وإداريين وأولياء الأمور، إذ يجب على المعلم أن يتمتع بصفات إنسانية جيدة يتمثلها من خلال تعامله مع هؤلاء، فعلى صعيد التفاعل الصفّي مع المتعلمين يفترض بالمعلم أن يحثّ تلاميذه على التفاعل فيما بينهم، بقدر تفاعلهم مع معلمهم، أو أكثر. وذلك بقصد تعرفّ المعلومات، ومستوى صدقها، والوقوف على وجهات النظر المتباينة، والتفتيش عن المبررات الأساسية المسببة للمشكلة، وتعرفّ الخيارات المختلفة، والحلول الممكنة، إذ تسود في الصفوف المعاصرة عدة أنماط من التفاعل الصفّي، وهذه الأنماط من الممكن أن تكون كما يذكرها (الترتوري، والقضاة، 2006، 130-137) كالاتي:

- "تفاعل سائد في اتجاه واحد يكون فيها معلم الصف مرسلًا رئيساً.

- تفاعل يسمح فيه معلّم الصف بتلقي استجابات من التلاميذ.
- تفاعل يسمح فيه معلّم الصف، أن يجري اتصالاً بين التلاميذ، ويتيح لهم فرصة التعلّم مع بعضهم بعضاً.
- تفاعل يجري بين عدة قنوات اتصالاً داخل غرفة الصف، وهي: بين معلّم الصف وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم، وبين التلاميذ وجوانب المعرفة، وبين التلاميذ وأعضاء من المجتمع المحلي، وبين التلاميذ ومعلّم الصف وأولياء الأمور.
- ويتضمّن التفاعل الصفّي بين معلّم الصف وتلاميذه، أشكال التفاعل الفكري والإنفعالي والإرشادي وهي: تفاعل لفظي: صوتي عبر الكلمات المنطوقة، أو غير صوتي عبر الكلمات المكتوبة، تفاعل غير لفظي: صوتي عبر الأنغام الصوتية، أو غير صوتي (تقاسيم الوجه، الإحياءات، الإرشادات).

بحيث يؤدي الوظائف الآتية:

- الإعلام: إعطاء المعلومات والأفكار والحقائق.
  - التوجيه والإرشاد: إصدار التعليمات والتوجيهات واستخدام النقد البناء.
  - التهذيب: استخدام المعايير العامة في رفض السلوك أو تقبله.
  - الحفز واستثارة دافعية التلاميذ للتعلّم.
  - تنظيم التعلّم واستثارة التفكير.
  - التقويم: إصدار الأحكام على سلوك التلاميذ.
  - تغيير دور معلّم الصف من ملقن وصاحب المعرفة، والتلميذ من متلقٍ ومستجيب إلى قطبي العلميّة التدريسيّة.
  - تبادل الآراء ونقل الأفكار بين معلّم الصف وتلاميذه.
  - زيادة حيوية التلاميذ في الموقف التدريسي.
  - تطوير مواقف واتجاهات وآراء التلاميذ.
- ويُعدّ التعامل الإنساني في غرفة الصف، ضماناً لتحقيق تدريس عالي الجودة. ومن صور العلاقات الإنسانيّة كم يذكرها (راشد، 2005، 162):
- "معلّم الصف، يستخدم روحاً مرحةً وبشاشة وجهٍ في تعامله مع التلاميذ.

- معلّم الصف، يعاقب عقوبةً معقولةً منطقيةً، تتناسب مع الخطأ، وتعتمد على الحرمان من الأشياء المحببة، ويبتعد في هذا العقاب عن العقوبات البدنية.
- معلّم الصف، يبثُّ الثقة في نفوس تلاميذه.
- معلّم الصف، يقيم علاقاتٍ دافئةً وملهمةً، تتميز بالودِّ والاحترام والديمقراطية. ولكنها لا تتعدى حدوداً مرسومةً، ولا تتحوّل إلى صداقةٍ.
- معلّم الصف، يحترم شخصية التلاميذ، ويتعامل معهم معاملةً ديمقراطيةً عادلةً.
- معلّم الصف، قدوةٌ صادقةٌ في خلقه وعلمه".

كما ويشير إليها أيضاً (محافظة، 2009، 18) بأنها "تعني أن يكون المعلّم قادراً على: إثارة دافعية الطلبة للتعلّم وتشجيعهم على العمل، والاتصال الفاعل مع الطلبة، وطرح الأسئلة بطريقة فاعلة والاستجابة لأسئلة الطلبة، واستخدام مصادر التعلّم المختلفة مثل (المكتبة والوسائل التعليمية والمختبرات....) بالطريقة التي تناسب الموقف التعليمي التعليمي، وتوظيف استراتيجيات التدريس المختلفة والمناسبة، ومراعاة الحاجات الفرديّة للمتعلّمين وتلبيتها، والحفاظ على النظام داخل غرفة الصف، وتوظيف استراتيجيات تحسين السلوك الصّفي للطلبة، وتوفير بيئة صفية مناسبة وآمنة، وتشخيص الصعوبات التي يواجهها الطلبة وإيجاد الحلول المناسبة لها، وتقييم أداء الطلبة والاعتماد على النتائج لإيجاد الطرق الكفيلة بتحسين نوعية التعلّم والتعليم، وتقييم ذاته وتبرير سلوكه التدريسي".

ويحدّدها عزمي (عزمي، 2006، 7) بأنها تتمثّل في قدرة المعلّم على تنسيق المعرفة، وتوفير البيئة الصفية المعزّزة للتعليم، وتغريد التعليم، وربط المدرسة بالمجتمع، والمحافظة على الموروث الثقافي، والانتفاع بالمعرفة العالمية، وترسيخ حبّ الوطن، والانتماء، والدعوة للتسامح والسلام، وتعليم المتعلّمين لغة الحوار والدعوة للعمل".

وفيما يتعلّق بكفايات المعلّم المرتبطة بعلاقاته مع الآخرين نذكر أنّ هناك خصائص للكفايات التربويّة الفعّالة بين المعلّم والآخرين من زملائه والإداريين وغيرهم، فلكي تكون كفايات المعلّم الاتصالية التربويّة والسلوكات الدالة عليه فعّالة وإيجابية بين المعلّمين أنفسهم وبين المعلّمين والزملاء والإدارة التربويّة يجب أن تتصف بمجموع من الخصائص والمؤشّرات التي تضمن نجاح هذه الكفايات، وهذا ما يشير إليه أيضاً عبد الرزاق (عبد الرزاق، 2005، 55) عندما يحدد خصائص العلاقات الإنسانيّة التربويّة الفعّالة بما يلي:

- سيادة العلاقات الإنسانية: حيث يسعى المعلم الكفوء إلى تنمية هذه العلاقات بين أطراف العملية التعليمية كافة، على أن تكون هذه العلاقات قائمة على الاحترام والتعاون، وقائمة على التفاعل المستمر والبناء مع الأطراف التي لها صلة بالمتعلم وتربيته جميعها.
  - التأهيل العلمي والتربوي للمعلم: المعلم ذو التأهيل العلمي والتربوي أقدر على تفهم حاجات المتعلمين وإشباعها من المعلم غير المؤهل، وأقدر على البحث، وتقصي الأسباب التي تسبب مشكلات داخل الصف، والعمل على حلها بالأساليب التربوية الصحيحة.
  - أن يكون قادراً على تحديد نوع المشكلات الصفية بشكل صحيح: فهناك مشكلات إدارية مثل الحديث الجانبي بين المتعلمين والعدوان والتخريب وكثرة الغياب، مع القدرة على التصرف بناءً على نوع المشكلة التي يواجهها المعلم داخل صفه أو خارجه من خلال ما تقدمه من أنشطة تعليمية وحلول مناسبة.
  - أن يكون قادراً على تنظيم عناصر العملية التعليمية داخل الصف وخارجه: المعلم الفعال قادر على تنظيم الوقت والمواد التعليمية، والصف والمتعلمين حتى يتم التعلم بطريقة فعالة وإيجابية، والهدف من ذلك هو تعديل سلوك المتعلمين، وزيادة خبراتهم، مع إتاحة الفرصة لهم للتعلم، ويتم ذلك من خلال تهيئة الفرصة للمتعلمين لأن يُعبروا عن استجاباتهم، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم.
  - أن يكون مضبوطاً بمهارات أساسية لازمة لإدارة المواقف التعليمية: فعملية التعلم الصفّي تعمل على إكساب المتعلمين العادات والتقاليد والقيم والمعلومات والمعارف الجديدة، ويعمل المعلم الفعال من خلال علاقاته على تمكين المتعلمين من توظيفها في المواقف الحياتية المختلفة، وذلك من خلال الأنشطة الصفية واللاصفية بهدف تشجيع المشاركة بين المتعلمين".
- حيث تتعدد الكفايات التربوية التي يحتاجها معلم الصف لأداء أدواره التربوية وإقامة علاقات إنسانية فاعلة وكفوءة نذكر منها حسب ما يشير إليه (خيو، 2012، 76):
- "السعي للتربية قبل سعيه للتعليم.

- ينشر القيم الأخلاقية والمبادئ الإنسانية (الصدق-الأمانة-العدالة- الموضوعية... الخ).
- يفعّل نشاط المتعلمين ويشجّع روح المبادرة بإبعاد مصادر التشتت أثناء عملية التعليم.
- يلعب دور الوسيط بين المتعلمين والمعرفة، والتركيز على المقاربات وطرائق استنباط المعرفة، وليس على المعرفة ذاتها.
- تقديم التعزيز الإيجابي للمتعلمين باستمرار.
- توفير الفضاء الصحي لتعليم المتعلمين وتعلمهم.
- التعامل مع مشكلات المتعلمين بحكمة ومسؤولية.
- ينصت للمتعلمين، ويتعرّف على حاجاتهم التربوية والاجتماعية.
- إقامة علاقة آمنة مع المتعلمين وتمكينهم من المشاركة.
- يتقن مهارات الاتصال اللفظية وغير اللفظية.
- يؤمّن جواً من الراحة والطمأنينة النفسية للمتعلمين للتعبير عن ذواتهم.
- يتبع الوسطية في التعامل مع المتعلمين والحلم والتسامح.
- ينمّي روح التعاطف والإنسانية عند المتعلمين في التعامل مع الآخرين.
- يشجّع العمل التعاوني داخل المدرسة وخارجها.
- يتبادل الخبرات والمعارف مع زملائه.
- يلتزم بالتوجيهات الإدارية.
- يتعاون، ويتواصل مع الإدارة على أساس الاحترام المتبادل. غيرها"

وفي ضوء العرض السابق لأشكال الكفايات النوعية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، والتي يجب أن يمتلكها بمستوى عال من الجودة، نظراً لأنّ الجودة الشاملة أصبحت مطلباً ضرورياً في كلّ عناصر العملية التعليمية، وأهمّ هذه العناصر هو المعلم، لذلك فقد حظيت جودة المعلمين بأهمية كبيرة في العصر الحديث، وذلك لأهمية الدور الذي يؤدونه في عملية التعليم، فهم ركن أساسي في النظام التعليمي، حيث تكتسب المؤسسات التربوية بعض من سمعتها وشهرتها التنافسية من الصفات والكفايات التي يمتلكها معلموها، بحيث تجعلهم قادرين على إحداث التطوير والتحسين للنظام التعليمي في المجالات جميعها، لمواكبة التطور العلمي الحديث، لهذا يتطلب الأمر ضرورة تسليط الضوء على جودة الكفاية الخارجية للمعلم.

## ثانياً - المبحث الثاني: معايير جودة الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي

إنَّ جودة أيِّ نظامٍ تعليمي تقاس بمدى قدرته على إكساب المتعلِّمين فيه المهارات والقدرات التي تمكِّنهم من الإسهام الفاعل في بناء نهضة مجتمعاتهم وتحقيق نهضة أمتهم، وفي سياق هذا الطرح يبرز الدور المحوري للمعلم في تحقيق جودة النظام التعليمي باعتباره ركيزة أساسية في هذا النظام.

وتحتاج الجودة المطلوبة في أداء المعلم إلى تطوير معايير تضمن تحقيق هذه الجودة من خلال مطالبة هذه المعايير بجودة المنتج التربوي والتعليمي المتميز المحقَّق لها، وبالتالي فإنَّ الجودة المطلوبة في أداء المعلم تحتاج لمعايير ومؤشرات لمراقبتها، وضمان تحققها في هذا الأداء؛ حيث تعدُّ هذه المعايير المحكَّ الذي يقاس في ضوءه مستوى تدريس المعلم، وبالتالي البعد عن الذاتية في الحكم على هذا الأداء التدريسي، وتعطي المعلم الحافز للوصول إلى الصورة المثالية المرجوة في تدريسه، لذلك تعدُّ عملية تحديد المعايير أمراً في غاية الأهمية لضمان تحقيق الجودة في أداء المعلم (العززي، 2007، 10).

ومن هنا ترى الباحثة أن صلب موضوع جودة التعليم يكمن في وجود معايير محدَّدة ودقيقة للمستوى المطلوب الوصول إليه في كلِّ مجال من المجالات المرتبطة بالعلمية التعليمية وخاصة المعلم.

### 1- مفهوم الجودة الشاملة في التعليم:

يُعرف قاموس OXFORD الجودة الشاملة بأنها "صفة أو خاصية تطلق على المستوى العالي أو النوعية الجيدة من المنتج" (OXFORD WORD POWER, 1999, 602). يشير مفهوم الجودة الشاملة في المجال التربوي إلى "مجموعة من المعايير والإجراءات، يهدف تنفيذها إلى التحسين المستمر في المنتج التعليمي، وتشير إلى المواصفات والخصائص المتوقعة في الخدمة التعليمية، وفي العمليات والأنشطة التي تتحقق من خلالها تلك المواصفات، والجودة الشاملة توفر أدوات وأساليب متكاملة تساعد المؤسسات التعليمية على تحقق نتائج مرضية" (Taylor, Bogdan, 1997, 10).

كما يعرف الخطيب (2003) الجودة الشاملة في التعليم بأن لها معنيين مترابطين: واقعي وحسي، المعنى الواقعي يشير الى التزام المؤسسة التعليمية بإنجاز معايير ومؤشرات حقيقية متعارف عليها مثل: معدلات الترفيع، ومعدلات الكفاية الداخلية، والكفاية الخارجية، ومعدلات تكلفة التعليم، أمّا المعنى الحسي فيرتكز على مشاعر وأحاسيس متلقي الخدمة كالطلاب وأولياء أمورهم" (الخطيب، 2003، 14).

ويعرف الدرادكة (2006) الجودة الشاملة بأنها" عبارة عن مجموعة من الصفات والخصائص التي يميّز بها المنتج أو الخدمة، والتي تؤدي إلى تلبية حاجات المستهلكين والعملاء، سواء من حيث تصميم المنتج، أو تصنيعه، أو قدرته على الأداء، في سبيل الوصول إلى إرضاء هؤلاء العملاء وإسعادهم" (الدرادكة، 2006، 17).

ويعرف إبراهيم (2007) الجودة الشاملة في التعليم بأنها" أسلوب إداري حديث يعتمد على تحقيق توقعات الطلاب والأساتذة، وحاجات المجتمع المحلي والعالمي، ومشاركة كل أفراد المؤسسة التعليمية في التحسين المستمر للعمليات والخدمات باستخدام الأدوات العلمية، بهدف النجاح في المدى الطويل، وهي تمثل أهم الأهداف التي تسعى إليها المؤسسة من خلال المسؤولية التضامنية بين إدارة المؤسسة التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والإداريين على إجراء التحسينات المستمرة للأنشطة والمستويات الإدارية المختلفة جميعها" (إبراهيم، 2007، 154).

تجد الباحثة أنّ التعريفات المتعددة لمفهوم الجودة الشاملة تشير إلى مجموعة معايير ومؤشرات منظمة تحدّد المستوى المقبول للمخرج التعليمي، وذلك بوضع أدوات وأساليب توجه عملية التحسين المستمر، والتطوير الدائم لعناصر العملية التعليمية كافة (معلمين ومتعلمين ومنهاج تعليمي... الخ)، كما يمكن القول إنّ هذه التعريفات تشترك في وضع ملامح لمفهوم الجودة الشاملة، وهي وفق الآتي:

- وجود معايير واضحة ومحدّدة لمفهوم الجودة الشاملة.
- إرضاء المستفيدين من عملية الجودة الشاملة وتلبية حاجاتهم.
- أسلوب عملي ومنظمّ لتحسين وتطوير مخرجات العملية التعليمية للوصول بها إلى مستوى معايير الجودة.

## 2- أهمية اعتماد معايير الجودة الشاملة في التعليم:

يؤكد العديد من التربويين على أهمية معايير الجودة الشاملة، واعتمادها في وضع الخطط التربوية، وتنفيذ عمليات التعليم والتعلم، وإعداد المعلمين بصورة أفضل وبأقل تكلفة وجهد، بما توفره هذه المعايير من عملية تقويم منظمة وشاملة لعناصر العملية التعليمية كافة بهدف التحسين والتطوير المستمر لها، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة وفق معايير عالية الجودة، وهذا ما يؤكد (كنعان، 2009، 34) على ان أهمية اعتماد معايير الجودة الشاملة في التعليم تتحدد بما يلي:

2-1- يقود تطبيق إدارة الجودة الشاملة ومعاييرها في التعليم إلى خفض التكاليف بصورة ملحوظة نتيجة قلة الأخطاء، واحتمال إعادة العمل مرة ثانية.

2-2- الجودة تؤدي إلى زيادة الإنتاجية في أداء عمل المعلم.

2-3- تحسين أداء المعلمين من خلال إدارة الجودة الشاملة بنجاح، الذي يعمل على رفع الروح المعنوية للمعلمين، وخلق الإحساس عندهم بالمشاركة الفاعلة في اتخاذ القرارات التي تحسن العمل وتطوره.

2-4- الجودة الشاملة تؤدي إلى رضا العاملين التربويين والمستفيدين (المتعلمين) وأسراهم والمجتمع، حيث تركز الجودة الشاملة على إشراك المعلمين في تقديم الاقتراحات، وحل المشكلات بطريقة فردية أو جماعية

ويضيف (نشوان، 2004، 7) على أهمية المعايير في التعليم كما يلي:

- "تطبيق الجودة الشاملة سيؤدي إلى ضبط النظام الإداري وتطويره في أي مؤسسة تعليمية نتيجة لوضوح الأدوار وتحديد المسؤوليات بدقة.
- الارتقاء بمستوى الطلاب في الجوانب الجسمية والعقلية والاجتماعية النفسية والروحية جميعها.
- زيادة كفايات الإداريين والمعلمين والعاملين بالمؤسسات التعليمية، ورفع مستوى أدائهم.
- زيادة الثقة والتعاون بين المؤسسات التعليمية والمجتمع.
- توفير جو من التفاهم والتعاون والعلاقات الإنسانية السليمة بين العاملين من المؤسسة التعليمية جميعهم.

- زيادة الوعي والانتماء نحو المؤسسة من الطلاب والمجتمع المحلي.
- الترابط والتكامل بين الإداريين والعاملين بالمؤسسة التعليمية جميعهم، للعمل بروح الفريق.
- تطبيق نظام الجودة الشاملة يمنح المؤسسة المزيد من الاحترام والتقدير المحلي والاعتراف العالمي".

### 3- متطلبات تطبيق الجودة الشاملة ومبررات اعتمادها في التعليم:

نظراً لأهمية معايير الجودة الشاملة والفوائد التي تحققها عملية الإ اعتماد عليها في التعليم تسعى معظم المؤسسات التعليمية إلى الالتزام بها وتطبيقها كمنهج لتنظيم مدخلاتها وعمليات بهدف تحقيق مخرجات تعليمية تتسم بالكفاءة والجودة، لما توفره من مشاركة فعّالة لعناصر العلمية التعليمية في المؤسسة كافة وتحقيق أهدافها المرجوة، وهذا ما ذهب إليه (نشوان، 2004، 7) عندما يحدّد متطلبات تطبيق الجودة الشاملة، واعتمادها في التعليم بـ:

- 3-1- "دعم الإدارة العليا وتأييدها لنظام إدارة الجودة الشاملة وتبني معاييرها في التعليم.
- 3-2- ترسيخ ثقافة الجودة الشاملة بين الأفراد جميعهم كإحدى الخطوات الرئيسية لتبني إدارة الجودة الشاملة، إذ إنّ تغيير المبادئ والقيم والمعتقدات التنظيمية السائدة بين أفراد المؤسسة الواحدة يجعلهم ينتمون إلى ثقافة تنظيمية جديدة تؤدي دوراً بارزاً في خدمة التوجهات الجديدة في التطوير والتجويد لدى المؤسسات التربوية.
- 3-3- تنمية الموارد البشرية كالمعلمين أو المشرفين الأكاديميين، وتطوير المناهج وتحديثها وتبني أساليب التقويم المتطورة، وتحديث الهياكل التنظيمية لإحداث التجديد التربوي المطلوب.
- 3-4- مشاركة العاملين جميعهم في الجهود المبذولة لتحسين مستوى الأداء.
- 3-5- التعليم والتدريب المستمر للأفراد كافة.
- 3-6- تعرّف احتياجات المستفيدين (المدخلات)، وهم الطلاب والعاملون، و(المخرجات)، وهم عناصر المجتمع المحلي، وإخضاع هذه الاحتياجات لمعايير لقياس الأداء والجودة.
- 3-7- تعويد المؤسسة التربوية بصورة فاعلة على ممارسة التقويم الذاتي للأداء.
- 3-8- تطوير نظام للمعلومات لجمع الحقائق من أجل اتخاذ قرارات سليمة بشأن أيّ مشكلة.

- 3-9- تفويض الصلاحيات يعدُّ من الجوانب المهمّة في إدارة الجودة الشاملة، وهو من مضامين العمل الجماعي والتعاوني بعيداً عن المركزية في اتخاذ القرارات.
- 3-10- المشاركة الحقيقية لمعنيين جميعهم بالمؤسسة في صياغة الخطط والأهداف اللازمة لجودة عمل المؤسسة من خلال تحديد أدوار الجميع، وتوحيد الجهود، ورفع الروح المعنوية في بيئة العمل في المراحل والمستويات المختلفة كلّها.
- 3-11- استخدام أساليب كميّة في اتخاذ القرارات، وذلك لزيادة الموضوعية بعيداً عن الذاتية" إنَّ المعلِّم أحد أهمّ العناصر في العمليّة التعليميّة، ويتوقف تحقيق الأهداف المرجوة من عملية التعليم على أدائه فيها، ولذا فإنّ الجودة الشاملة في التعليم جعلت من المعلِّم أحد العناصر الفاعلة في تحقيق متطلباتها وضمان جودتها، وهذا يقودنا إلى التعرّف على مبررات تطبيق الجودة الشاملة على أداء المعلِّم، والتي يذكرها (الغامدي، 2009، 107) كما يلي:
- "تتابع المتغيّرات العالميّة المعاصرة، والتي تؤثّر في جودة أداء المعلِّم، ومنها: التقدّم العلمي، والانفجار المعرفي، تقدّم التكنولوجيا والاتصالات، الثورة الاقتصادية.
  - أنّ المعلِّم اليوم هو المخطّط لعملية التدريس، ومن يقوم بإدارتها وتوجيهها، بمشاركة التلاميذ والتفاعل معهم ومساعدتهم، وليس كالمعلِّم التقليدي الذي يهتمُّ بنقل المعلومات وتلقينها للتلاميذ.
  - ضرورة المراجعة والتقييم المستمر لأساليب والإجراءات المرتبطة بتفعيل أداء المعلِّمين جميعها كطرق التدريس المتبعة، والتقنيات والوسائل المستخدمة في التدريس، ومدى ملاءمة الأهداف التعليميّة ووضوحها، وغير ذلك من الإجراءات التي تساعد على تفعيل أداء المعلِّمين في المؤسسة التعليميّة.
  - تزايد من وعي المعلِّم بمفهوم الجودة وأساليبها وأهدافها، ومتطلبات تطبيقها خاصة في ما يتعلق بأداء المعلِّم ومسؤولياته.
  - تحسين دافعية المعلِّم نحو التدريب المستمر أثناء الخدمة، وإتاحة الفرصة للمعلِّم للالتحاق بالدورات التدريبية المتخصّصة، وورش العمل والندوات والمحاضرات التي تتعلّق بتخصّصه، أو بتطوير الأداء وتحسينه في مجال التدريس.
  - الكشف عن فاعلية المعلِّم، واتجاهه نحو مهنة التدريس، من خلال قياس الأداء.
  - العمل على رفع مستوى الكفاءة لدى المعلِّم شخصياً وعلمياً ومهنيّاً واجتماعياً.

- التحفيز على الاستمرار في تطوير الأداء، ورفع الكفاءة الإنتاجية للمعلم.
  - تساعد المعلم على تقويم أدائه باستمرار في ضوء معايير الأداء، والتعريف على المشكلات التي تعترض تقدّمه، والعمل على تحقيق الجودة في الأداء"
  - إنّ المعلم الماهر والكفوء هو وحده القادر على توفير التعليم الجيد والتميّز للمتعلمين، والاستجابة لحاجاتهم بما يناسب قدراتهم، ويحقق طموحاتهم، ولذا فإنّ نجاحه في القيام بأدواره الجديدة المتوقعة يستلزم امتلاكه جملة من الكفايات والقدرات التي تنمّي مهاراته المهنية باستمرار، ليحقق الجودة في التدريس، وهذا يؤكّد على أنّ وجود معايير واضحة، ومستويات محددة للحكم على الممارسة المهنية للمعلم، من شأنه أن يساعد على (الترتوري، حويجان، 2005، 55):
  - "التقييم الموضوعي لأداء المعلم، من خلال مقارنة أدائه الفعلي بالأداء المتوقع منه.
  - دفع المعلم للتفكير في ممارساته ومحاكاتها ذاتيا، ومن ثم تطويرها باتجاه مستويات الأداء المحددة والمتضمنة في المعايير.
  - توجيه برامج التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة باتجاه أهداف مرغوبة، تُشتق من معايير الممارسة المهنية المتفق عليها"
- هذه المتطلبات والمبررات وغيرها الكثير، هي الدافع إلى تطبيق الجودة الشاملة على أداء المعلم وكفاياته الخارجية، بهدف ضمان الجودة في أدائه، والارتقاء بمستوى ممارساته، ومساعدته على القيام بدوره ومسؤولياته التي يفرضها عليه الأنموذج التعليمي الجديد، الذي يمثّل أحد أهمّ إفرزات التطوّرات العلميّة والتكنولوجيّة الحديثة.

#### 4- معايير نجاح الجودة الشاملة وضبطها:

إن الحكم على عملية الجودة الشاملة على أنّها ناجحة في تحقيق الأهداف المرجوة، نحن بحاجة إلى معايير ومؤشرات واضحة تحدّد وتضبط ملامح عملية النجاح هذه، يؤكّد على هذه المعايير (أحمد، 2003، 173) وهي كالتالي:

- 4-1- "اشتراك العاملين بالمؤسسة جميعهم في حلّ المشكلات التي تواجهها.
- 4-2- تنمية ثقافة الجودة لدى العاملين في المؤسسة جميعهم.
- 4-3- التركيز في التعليم والتدريب على أشكال التقويم والمتابعة جميعهم.

4-4- استخدام الطرائق الإحصائية، والتركيز على تلافي حدوث المشكلات.

4-5- تقييم عمل المؤسسة بوساطة الرئيس وأعضاء مجلس الجودة.

4-6- تقييم العلاقة بين العاملين في المؤسسة وبين المستفيدين"

### 5- مفهوم جودة كفايات المعلم:

تتوعد التعريفات التربوية لمفهوم كفايات المعلم المختلفة بهدف رسم معالم عملية تطوير كفايات المعلمين المعرفية والوجدانية والمهارية في ضوء معايير وخصائص واضحة تسهم في إيصالها لمستوى الجودة الشاملة، وفي تحقيق الأهداف المرسومة لعملية التعليم بمستوى عالٍ من الاتقان، وهنا نذكر تعريف (سعيد، 2007، 562) الذي يعرف جودة كفاية المعلم بأنها: "إتقان الأداء العلمي والمهني للمعلم، من خلال تطوير أدائه العلمي، وتمكنه من تخصصه، ومتابعة الجديد والحديث فيه، وتطوير أدائه المهني بما يمكنه من بناء الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، والعمل على تحقيقها وقياسها، واستخدام طرق وأساليب التدريس الحديثة في بيئة الصف التعليمية، مع تطوير أساليب تقييم الطلاب المختلفة، والعمل على تنويعها"

كما وتعرف جودة الأداء المهني للمعلم بأنها " قيام المعلم بمتطلبات الأداء المهني بدقة في المجالات المختلفة وفقاً لمعايير محددة" (بلجون، 2007، 562).

كما تُعرف جودة كفاية المعلم بأنها " إتقان وتحسين أداء المعلم علمياً، ومهنياً، وشخصياً، واجتماعياً، وقيامه بمهام التربية والتعليم المنوطة به على أكمل وجه وفقاً للمعايير الموضوعية، بهدف الوصول إلى تحقيق أهداف تربوية معينة، مع مراعاة تحقيق حاجات التلاميذ وتوقعاتهم، وبالتالي يحقق رضا التلاميذ والمسؤولين عن عملية التربية والتعليم" (الغامدي، 2009، 86).

ويمكن القول إن مفهوم جودة كفايات المعلم تشير إلى مستوى إتقان المعلم لأدائه التعليمي ومدى تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية والوجدانية والمهارية بمستوى جيد، بما يسهم في إعداد متعلم فاعل يمتلك المعارف والخبرات والمهارات الكافية التي تتيح له التكيف مع محيطه وفق معايير عالية الجودة تمكنه من القيام بأداء أدواره التعليمية.

## 6- أدوار معلّم الصف التعليميّة في ضوء معايير الجودة الشاملة:

تحتاج الجودة المطلوبة في أداء المعلّم لمعايير ومؤشرات لمراقبتها، وضمان تحققها في هذا الأداء، حيث تعدّ هذه المعايير بمثابة المحكّ الذي يقاس في ضوءه مستوى أداء المعلّم، ودليل للبعد عن الذاتية في الحكم على هذا الأداء، وتعطي المعلّم الحافز للوصول للصورة المثالية المرجوة في أدائه، كما أنّ هذه المعايير تيسّر بناء برامج النمو المهني الذي يحتاجه المعلّم.

وفيما يلي معايير الجودة لجوانب دور المعلّم في التعليم كآتي:

### 6-1- "معايير الجودة لأداء المعلّم لدوره في جانب تنسيق المعرفة وتطويرها:

- معرفة المعلّم لمصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الإنترنت للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة، وطرق التواصل مع الشبكات المحليّة والعالميّة، حيث يقوم المعلّم مع الطلاب بجمع المعلومات ونقدها.
- إقبال المعلّم على المعرفة العلميّة والأساليب الحديثة في التدريس، ويعمل على تجديد خبراته ومهاراته، وسعي المعلّم إلى تدريب طلابه على التعلّم الذاتي والتعلّم المستمر مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفيّة حتى يغرس ذلك في نفوسهم منذ الصغر في هذا العصر المتجدّد.
- تجنّب المعلّم محور العلميّة التعليميّة حول نفسه، حتى لا يكون هو المصدر الوحيد لهذه المعرفة.
- سعي المعلّم إلى أن يكتشف طلابه المعارف والمعلومات بأنفسهم، وأن يترك أمامهم المجال لذلك.
- مراعاة التكامل بين المواد الدراسيّة المختلفة.
- توظيف هذه المعارف، وتلك المعلومات في حياتهم اليومية" (العنزي، 2007، 19).

### 6-2- معايير الجودة لأداء المعلّم لدوره في جانب توظيف تقنية المعلومات في التعليم:

- "استخدام برامج خاصة ومتنوعة في عرض مادته التعليميّة.
- مراعاة التنوع في استخدام الوسائط التعليميّة التي تمكّن من تحقيق الأهداف التعليميّة.

- التخطيط لاستخدام التقنيات الحديثة بنفسه حتى يحاكيه طلابه في عمل الأشياء والمواد التي يقوم بتنفيذها.
- تدريب طلابه على استخدام أجهزة التكنولوجيا، وخاصة جهاز الكمبيوتر والاتصال بشبكة المعلومات، وتهيئة بيئة تعليمية جيدة لهم.
- مراعاة اختيار البرامج المناسبة لطلابهم، والتي تساعدهم، وتمكنهم من المادة الدراسية، وتعمل على تعزيز تعلمهم" (العنزي، 2007، 21).

### 3-6- معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب ربط المدرسة بالمجتمع:

- "تعريف الطلاب بأهم المشكلات الإجتماعية، وبأبعادها الحقيقية، وأسبابها، والآثار السيئة التي تعود على المجتمع وعلى الأفراد إذا ما تعذر إيجاد الحلول لهذه المشكلات ويتم ذلك أثناء تدريس المقررات الدراسية.
- مشاركة الطلاب في القيام بزيارات ميدانية لأماكن ومواقع تواجد المشكلات ومشاهدة أبعادها وآثارها على الطبيعة، وذلك للإحساس العميق بوجود هذه المشكلات.
- توعية الطلاب بكيفية توظيف معلوماتهم وخبراتهم في المواقف الحياتية مع إعطاء أمثلة على ذلك.
- التفهيم لمهامه تجاه مجتمعه وأمه عن طريق المواقف التعليمية، وما ينشأ عن علاقات متبادلة بين المعلم والمتعلم، وهي علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل، وتبادل الخبرة، بحيث تتعدى نقل المعرفة من طرف إلى آخر، لتؤدي إلى تنمية القدرات وممارسة قوى التعبير والتفكير وإطلاق قوى الإبداع، وتهذيب الأخلاق وتطوير الشخصية" (احمد، 2003، 25).

### 4-6- معايير الجودة لأداء المعلم لدوره في جانب العناية بأساليب التقويم:

- "العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة.
- الحرص على إيجاد الحافز الإيجابي للنجاح والتقدم، بحيث يكون الدافع للتعلم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح، وليس الخوف من الفشل.

- الحرص على تجنب الطلاب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس، والشعور بأن درجات أدوات التقييم هي الهدف من التعليم.
- إشراك ولي أمر الطالب في التقييم، وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، ودوره في التغلب عليها.
- مراعاة جمع المعلومات عن أداء الطالب بعدة وسائل مثل: الاختبارات الكتابية والشفوية والعلمية والواجبات المنزلية، وملاحظات المعلمين" (بدران، 2009، 20).

### 7- معايير جودة الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

#### 7-1- المعايير المرتبطة بالجانب المعرفي والعلمي:

والمقصود بها إلمام المعلم وإحاطته وإحاطة تامة بمادة تخصصه والعلوم المتعلقة بها، إذ كلما نَمى المعلم معارفه، وتابع كلَّ جديد فيما يتصل بها، كانت إمكانياته الأدائية عالية ومفيدة، وتؤكد المعايير النوعية لـ (NCATE) على ضرورة أن "يكون المعلم متمكناً من المفاهيم الأساسية وبنية العلوم التي سيختص بتدريسها، ويتقن مهارات البحث والاستقصاء الخاصة بميدانها بما يساعده على إعداد خبرات تعلم ذات معنى للمتعلمين" (طعيمة وآخرون، 2006، 54).

"وفي ظلِّ التحديات المعرفية لم تعد هناك معارف مسبقة ثابتة ينقلها المعلم، بل لابد له من التحري للوصول إلى الجديد، ولم يعد هناك شيء جازم أو يقيني ينقله المعلم، ولم يعد هناك حواجز تقسم المعارف إلى مواد، وبالتالي ينبغي على المعلم أن يتخلص من التعليم الذي يعتمد على الذاكرة، وملء الحوافظ، ويلجأ إلى التعليم القائم على ملاحقة المعارف" (عزب، حسن، 2008، 45). "ومما لاشك فيه أن انخراط المعلمين في البحث التربوي لا يجعلهم مستهلكين للمعرفة بل مشاركين في إنتاجها، ولا يتم ذلك إلا بقيامهم ببحث ودراسة المشكلات التي تواجههم وفهمهم لهذه المشكلات، وبناءً على ذلك يجب على المعلم اكتساب المهارات الأساسية في البحث العلمي، وتعزيز أخلاقياته كالتحلي بالموضوعية، والتفكير الناقد، بالإضافة إلى مهارات التفكير ومهارات حل المشكلات" (عامر، 2008، 230).

ويضيف (الشبلي، 2000، 21) "نحن لا نريد أن يكون المعلم باحثاً بحيث ينسى أو يهمل عمله ومهامه ليقوم بالبحوث، إنما نريد أن يقوم ببعض الدراسات التي تتناول دراسة مشكلات وظيفية، ووضع المعالجات لها في ضوء نتائج الدراسة، ومن ذلك مثلاً قيام المعلم

بإخضاع نتائج تقويمه للدراسة ليخرج باستنتاجات تقيده في تطوير طرائق وأساليب تعليمه، وفيما يلي أهم السمات المعرفية التي يجب على المعلم التمتع بها:

- معرفة مصادر المعرفة واكتشافها.
- امتلاك القدرة على التفكير العلمي المبني على مجموعة من المبادئ مثل البحث عن الأسباب والتنظيم والدقة.
- امتلاك المهارات الأساسية في البحث العلمي.
- التعامل مع المعلومات الجديدة بمنطقية وعلمية.
- أن يتقن تنظيم المادة الدراسية ومراعاة تسلسلها منطقياً.
- أن يتقن ربط المادة التي يدرسها بغيرها من المواد الأخرى لتحقيق التكامل بين المناهج.
- أن يتقن المعلم التعامل مع المتغيرات والمستجدات بما يتوافق مع عقيدته ومع فلسفة التعليم وأهدافه.
- أن يتمكن من تدريب طلابه على التعلم الذاتي والتعلم المستمر مدى الحياة لتلك الجوانب المعرفية، حتى يغرس ذلك في نفوسهم منذ الصغر في هذا العصر المتجدد.
- أن يتمكن من تنفيذ الطريقة المناسبة لكل درس بفاعلية، وتعديل أساليب التدريس وفقاً لنتائج التقويم.
- أن يتمكن من تعليم الطلاب كيفية التعلم بدلاً من تلقينهم العلم

#### 7-2- المعايير المرتبطة بتوظيف تقنية المعلومات في التعليم:

إنَّ الثورة التكنولوجية جعلت التعليم الحديث ملزماً لتشكيل مستوى من التفكير عند المتعلمين أعلى من المستوى الذي يعمل على تشكيلة التعليم التقليدي، الأمر الذي يستوجب إعطاء مكونات مهنة التعليم جميعها اتجاهاً جديداً، وهذا يتطلب معلماً مزوداً بمعلومات وموجهات ومهارات تكنولوجية عديدة تمكّنه من تصحيح المسارات وسد الثغرات، مما يمكّنه من أداء مهامه الجديدة في هذا العصر (الشبلي، 2000، 29).

فرغبة المعلم في التعلم باستمرار، وقدرته على تحسين قدراته الذهنية بما يكفل له تقبل الجديد يتطلب منه تجديد معارفه ومهاراته باستمرار، ولكي يحقق المعلم ذلك لابد له من تدريب فعال على استخدام التقنيات الحديثة في عمله للوصول إلى المعلومات (بشارة، 2003، 56).

ويشير التربويون إلى أنّ مفتاح التعليم في هذه المرحلة هو انتشار التكنولوجيا والكمبيوتر، وقد بدأت بالفعل برامج الحاسبات وتطبيقاتها تدخل الدراسة في المدارس لتحلّ محلّ طرائق التدريس التقليدية، لذا يجب الاهتمام بالتعليم بالتكنولوجيا للمعلّم، ويمكن أن يكون ذلك من خلال البرامج التدريبيّة التي تساعد المعلّم على تنمية كفايته في استخدام المنتجات والنظم التكنولوجيّة" (عامر، 2008، 233-234).

ويعرّف المعلّم الذي يتصف بأنّه خبير تكنولوجي بأنّه الذي يمتلك القدر المناسب من العلوم والمعارف والمهارات التكنولوجيّة المتصلة بكلّ من المتعلّم والتعلّم ومصادر التعلّم، ويوظّف مصادر التعلّم البشرية وغير البشرية، لتحقيق أهداف تعليميّة محددة بدرجة عالية من الإتقان، بهدف الوصول إلى تعلّم أكثر فعالية (راشد، 2005، 34-35).

ولكي يقوم المعلّم بدور الميسّر في عملية التعلّم والتعليم يحتاج إلى معرفة العديد من مصادر تكنولوجيا التعليم وكيفية استخدامها، كما يحتاج إلى التمكن من الأساليب الحديثة في مجال تكنولوجيا التعليم، ومن هذه الحاجات الاعتماد على (الحاسوب، برامج الوسائط المتعدّدة، الفيديو التفاعلي، شبكة المعلومات، المكتبات الإلكترونيّة) (محمد، حوالة، 2005، 101).

ومن السمات التكنولوجيّة التي ينبغي على المعلّم امتلاكها ما يلي:

- معرفة أبعاد الثورة التكنولوجيّة وتطوراتها.
- استخدام التقنيات التكنولوجيّة المتعدّدة مثل الكمبيوتر والتعليم الإلكتروني في تطوير معارفه ومهاراته.
- القدرة على الاستخدام الإبداعي والتوظيف الفاعل للتكنولوجيا في عملية التعليم.

### 3-7- المعايير المرتبطة بجانب ربط المدرسة بالمجتمع:

- أن يتمكّن من تعريف الطلاب بأهمّ المشكلات الاجتماعيّة، وبأبعادها الحقيقيّة وأسبابها، والآثار السيئة التي تعود على المجتمع وعلى الأفراد من هذه المشكلات، ويتمّ ذلك في أثناء تدريس المقررات الدراسيّة.
- أن يتمكّن من إيجاد المواقف التي يواجه فيها الطلاب بمجموعة من المشكلات المرتبطة بحياتهم وبمجتمعهم، ثم يدربّ الطلاب على حلّ هذه المشكلات بأسلوب علمي.
- أن يتمكّن من خدمة المجتمع المحلي، والبيئة المحليّة من خلال مادة التخصص.

- أن يتمكّن من بناء علاقة بين المدرسة والمجتمع المحليّ من خلال مشاركة الطلاب في القيام بزيارات ميدانيّة لأماكن ومواقع في المجتمع، تتواجد فيها المشكلات، ومشاهدة أبعادها وآثارها على الطبيعة، وذلك للإحساس العميق بوجود هذه المشكلات.
- أن يتفهّم بعمق مهامه تجاه مجتمعه وأمتّه عن طريق المواقف التعليميّة، وما ينشأ عن علاقات متبادلة بين المعلّم والمتعلّم، وهى علاقات يجب أن تتميز بالحوار والتفاعل وتبادل الخبرة.
- أن يتمكّن من تطوير أساليب التعاون بين المدرسة وأسر الطلاب.
- التمكن من المشاركة في اجتماع مجالس الآباء والمعلّمين (عامر، 2008، 234).

#### 4-7- المعايير المرتبطة بالتقويم:

- "أن يتمكّن من معرفة أنواع التقويم المختلفة، ووظيفة كلّ نوع، ووسائل تحقيقها.
- أن يعمل على استخدام أساليب تقويم كثيرة ومتنوعة لقياس الجوانب المختلفة لدى الطالب - المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة-، ومن هذه الأساليب الاختبارات الشفهيّة والتحريريّة وبطاقات الملاحظة والاستبانات... وغير ذلك.
- أن يتمكّن من كيفية تعليم طلابه التقويم الذاتي وإصدار الأحكام.
- أن يتقن بناء اختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفيّة المختلفة.
- أن يتقن توظيف التطبيقات العلميّة لنتائج الاختبارات كتغذية راجعة لتحسين تعلّم طلابه.
- أن يتقن توظيف أنواع التقويم جميعها (القبلي - التكويني البنائي - النهائي).
- أن يتقن تحديد مستوى التطوّر والتحسّن في التحصيل لدى طلابه.
- أن يتقن تقديم التعزيز الفوري المناسب لكلّ طالب، وتوظيف تعليقات الطلاب، والاستفادة من التغذية المرتجعة" (راشد، 2005، 34-35).

#### 5-7- المعايير المرتبطة بالجانب الاجتماعي والمشاركة المجتمعيّة:

- الاهتمام بإكساب التلاميذ القيم الاجتماعيّة.
- التفاعل الإيجابي مع التلاميذ داخل المدرسة وخارجها.
- ممارسة المبادئ الأخلاقيّة في علاقاته مع المجتمع المدرسي.
- العمل مع الإدارة والمعلّمين بروح الفريق الواحد.

- الالتزام بتعليمات الإدارة واحترام قراراتها.
- القيام بالأعمال المدرسيّة المسندة إليه بإتقان.
- التواصل المستمر مع أولياء أمور التلاميذ فيما يتعلّق بتعليم أبنائهم.
- التعاون مع المرشد الطلابي وتقدير جهوده.
- خدمة المجتمع المحليّ والبيئة المحليّة من خلال المادة التي يدرسها.
- التعاون مع الجمعيات الخيريّة النظاميّة بالإسهام في أنشطتها" (الغامدي، 2009، 118).

#### 6-7-6- معايير جودة الكفايات المتعلّقة بمكونات العمليّة التعليميّة:

##### 7-6-1- معايير جودة الكفايات التخطيطيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

وينبغي على معلّم الصف أن يخطّط للتدريس معتمداً على معرفته بمحتوى المادة الدراسيّة، والطلاب وأهداف المنهج (NCATE, 2008, 55).

لذلك ينبغي على معلّم الصف أن يؤدّي عمله في عملية التخطيط للتدريس وفق مايلي:

- وضع خطة تشمل عناصر العلميّة التعليميّة جميعها وجوانب النمو المختلفة عند المتعلّم جميعها المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة والنفسيّة والاجتماعيّة.
- الاطلاع على المنهاج الدراسي، ويشمل ذلك تعرّف الأهداف، والمحتوى، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم.
- وضع خطط تعليميّة قابلة للتقويم، يمكن الحكم على مدى تحقّق أهدافها بسهولة.
- الانطلاق في عملية التخطيط من الواقع الفعلي لعناصر منظومة التعليم، وبما هو متاح لها من إمكانيات، بهدف تطوير هذا الواقع نحو الأفضل.
- توظيف الإمكانيات المتاحة للموقف التعليمي جميعها بما يحقّق أقصى استفادة ممكنة منها.

##### 7-6-2- معايير جودة الكفايات التنفيذيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي:

- "استخدام التهيئة الحافزة من أجل خلق مناخ تفاعلي يندمج فيه المتعلّمون على نحو مباشر في الاستجابة لعملية التهيئة مما يوجّههم تدريجياً نحو الفكرة الرئيسيّة للدرس.
- استخدام طرائق التدريس التي تنسجم مع أهداف الجودة وتؤدي إلى تحقيقها.

- استخدام طرائق تدريس تواكب الاتجاهات التربويّة الحديثة.
- تمكين المتعلّمين من ربط خبراتهم الجديدة بخبراتهم السابقة، بما يساعدهم على التعامل مع المشكلات في مواقف جديدة.
- توفير مصادر التعليم التي تسهم في تحقيق النمو المتكامل للمتعلّمين، وتنمية مهارات البحث والتفكير لديهم.
- الاستفادة من مصادر التعليم جميعها المتوافرة ضمن المدرسة وخارجها.
- تنمية قدرات المتعلّمين في الحصول على المعلومات من مصادر التعليم المختلفة.
- اختيار تقنيات تعليميّة مناسبة للأهداف التعليميّة.
- الاستفادة من تقنيات التعليم المتوافرة في المدرسة، وفي البيئة المحيطة.
- امتلاك مهارات استخدام تقنيات التعليم قبل استخدام التقنية، وفي أثناء استخدامها، وبعد استخدامها.
- مراعاة حاجات المتعلّمين وقدراتهم عند تنظيم الأنشطة التعليميّة.
- مشاركة المتعلّمين في تخطيط الأنشطة التدريسيّة وتنظيمها ومتابعة تنفيذها لها.
- تنمية القدرات والاهتمامات والحاجات الإيجابية لدى المتعلّمين.
- توفير فرص متكافئة للمتعلّمين جميعهم للتعلّم من خلال استخدام إجراءات تعليميّة متنوّعة.
- مراعاة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين في مراحل العمليّة التعليميّة التعلمية جميعها.
- تعزيز سلوكيات المتعلّمين الإيجابية بشكل فردي وجماعي.
- تعزيز سلوكيات المتعلّمين الإيجابية معنوياً ومادياً.
- استخدام التعزيز بنوعيه الإيجابي والسلبي" (أمين، 2010، 44-55).

### 7-6-3- معايير جودة الكفايات المتعلّقة بالعلاقات الإنسانيّة:

يعدُّ المعلمُ مفتاح هذه العلاقات الإنسانيّة؛ حيث يقوم تفاعل معلّم الصف مع المتعلّمين على أساس أدائه لدورين رئيسيين، وهما: المبادرة والسلوك الإنساني، وفي إطار هذين الدورين، يوجّه المعلمُ المتعلّمين، ويحترم آراء المتعلّمين ومقترحاتهم" (إبراهيم، 1997، 245).

وتسعى العلاقات الإنسانيّة إلى إثارة دافعية المتعلّمين لتنمية العمل الجماعي الذي يشبع حاجاتهم، والمعلّم الماهر هو الذي يشبع حاجات متعلّميّه، ويلبي رغباتهم وتطلّعاتهم لتحقيق

أهداف التربية (الشرقاوي، 2000، 57). وليحقّق المعلّم البعد المرتبط بالعلاقات الإنسانية ينبغي أن يقوم بالأعمال التي تجعل انضمام الفرد للجماعة أمراً محبباً إلى النفس، وأن يقضي وقتاً مع المتعلّمين ليستمع لآرائهم في اختيار وتطوير الأنشطة، والعمل على مراعاة الموضوعية في معالجة مشاكل المتعلّمين والتركيز على إنسانية المتعلّمين، والاستجابة لحاجاتهم الفرديّة، والالتزان والتسامح في معاملته، وفي مواجهة المواقف المستعصية، ومعاملة المتعلّمين جميعهم سواسيةً، وعلى قدم المساواة.

وينبغي على معلّم الصف أن يؤدّي عمله في بعد العلاقات الإنسانية وفق الكفايات

التالية:

- "العمل على خلق مناخ إنساني في الصف، يتميّز بعلاقات إنسانية بين المعلّم والمتعلّمين من جهة، وبين المتعلّمين أنفسهم من جهة أخرى.
- الحرص على التعامل الديمقراطي داخل الصف، المبني على العدل في التعامل، واحترام شخصية المتعلّم.
- تشجيع المتعلّمين على المبادرة في التعبير عن آرائهم، وشخصياتهم، وحاجاتهم.
- الاستجابة لحاجات متعلمي الصف جميعهم على اختلاف مستوياتهم.
- تنمية روح القيادة والمسؤولية لدى المتعلّمين بتشجيعهم على المشاركة الجماعية، واتخاذ القرار" (الصقرات، 2006، 282).

يمكن القول من خلال العرض السابق تعدّد الكفايات التعليميّة الخارجيّة لمعلّم الصف وهي مهمة وضرورية، وتشكّل جانباً أساسياً لجوانب شخصية المعلّم، وتوضّح ملامحها، إذ يمكن من خلال الكفايات التي يمتلكها المعلّم ومستوى جودة هذه الكفايات الحكم على مدى فاعلية المعلّم في تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليميّة التعلميّة، بدءاً من إعداد متعلّم فاعلٍ قادرٍ على تطوير ذاته، وعلى تلبية حاجاته الشخصية ومواجهة مشكلاته الحياتيّة المختلفة بمهارة، إضافةً إلى مدى قدرة المعلّم لإعداد المتعلّمين لسوق العمل وتلبية احتياجاته، ورغم تعدّد تلك الكفايات إلّا أنّ الدراسة الحالية تناولتها ضمن أربع كفايات، إذ يمكن القول إنّ كفايات معلّم الصف الخارجيّة المعرفيّة والمهارية والوجدانية وعلاقته بالآخرين تشكّل أدواته الناجعة للربط بين الجانب العلمي النظري والجانب التطبيقي للعملية التعليميّة من جهة، والربط بين المدرسة والمجتمع من

جهة أخرى، أي أنّ مستوى جودة كفايات معلّم الصف الخارجيّة تعدُّ مقياساً للحكم على مدى فاعليته لأدواره المجتمعيّة والتربويّة المختلفة بشكل كفوء وجيد، وبما يتلاءم مع المعايير العالميّة للجودة، أي أنّ هناك طرائق وأساليب لقياسها.

### 8- طرائق وأساليب قياس الكفاية الخارجيّة للمعلّم في ضوء معايير الجودة

#### الشاملة:

إنّ قياس الكفاءة أمرٌ سهلٌ وميسورٌ في قطاعات الصناعة والتجارة التقليدية، حيث يمكن تركيز المدخلات والمخرجات في قيمة نقديةٍ وحيدةٍ لكلٍ منها، ومن ثم يمكن حساب ما يعرف في الهندسة الصناعية باسم الكفاءة الفنيّة، أمّا في قطاع الخدمات العام والخاص منها على حدٍ سواء فإنّه يصعب قياس الكفاءة، حيث نجد أنفسنا أمام عدة مدخلات، يقابلها عدة مخرجات يصعب تقويمها نقدياً، كما تختلف المخرجات عن المدخلات في طبيعتها ونوعيتها - كما هو الحال على سبيل المثال في قطاع التعليم - حيث نجد أنّه في حين أنّ المدخلات هي المدرسون والإداريون والفنيون والميزانية، فإنّ المخرجات تكون طلاباً تمّ تخريجهم، وطلاباً مازالوا يدرسون، وبعض المخرجات الكيفية، وبالإضافة إلى التباين بين المدخلات والمخرجات نجد أنّ العلاقة بينهما غير واضحة، وغير محددة" (باهرمز، 1996، 3).

ويرى العديد من الباحثين المهتمين باقتصاديات التعليم أنّ قياس الكفاءة الداخليّة والخارجيّة للنظام التعليمي عملية تواجه بالصعوبات التي ترجع إلى التداخلات بين مخرجاتها من حيث الكمّ والكيف" (البدرى، 1997، 184).

كما أنّ كثيراً من مؤشرات الكفاية في قطاع التعليم تتوقّف على المخرجات الكميّة، حيث يصعب إيجاد مؤشرات للمخرجات الكيفيّة، وبخاصة المعرفة، والمهارات، وطريقة التفكير، والتغيّرات السلوكيّة، وغيرها من القدرات التي يكتسبها الطلاب من النظام التعليمي، ويصعب تحديد مردودها المالي، وعلى الرغم من هذه الجدليّة حول قياس المخرجات في النظم التعليميّة، إلّا أنّ الاهتمام بدراسة كفاية النظم التعليميّة ساعد على التوصل إلى بعض الأساليب والنماذج الكميّة التي تستخدم في قياس الكفاية الداخليّة الكميّة للتعليم، ويمكن التمييز هنا بين ثلاثة طرق واسعة الانتشار في هذا المجال هي: طريقة الفوج الحقيقي، وطريقة الفوج الظاهري، وطريقة إعادة تركيب الحياة الدراسيّة للفوج.

كما استطاع الباحثون التوصل إلى قياس الكفاية الداخلية النوعية للتعليم من خلال عدة طرق منها على سبيل المثال: طريقة تقويم ناتج النظام التعليمي من خلال تقدير نوعية الخريج، وطريقة تقويم العناصر المختلفة للنظام التعليمي، واقتروا عدداً من المؤشرات والمعايير لحساب معدّلات الكفاية الداخلية النوعية للنظام التعليمي: مثل الأهداف والمقررات الدراسية، وطرق التدريس، والمكتبة، وتقويم الكليات" (العرادي، 1992، 133).

وعلى الجانب الآخر تستخدم عادة مؤشرات من خارج النظام التعليمي، أو المؤسسات التعليمية لقياس الكفاية الخارجية، وترتبط تلك المؤشرات بنوعية الخريجين، ومدى قدراتهم على العمل في قطاعات الإنتاج والخدمات بالمجتمع بمستوى من الفعالية تحدده تلك القطاعات، ومدى رضا تلك القطاعات عن مستواهم الفكري والمهاري الذي اكتسبه هؤلاء الخرجون من النظام التعليمي، ومدى قناعة تلك القطاعات بأداء الخريجين وقدراتهم على ابتكار أساليب جديدة، والتغلب على الصعاب التي تحول دون تحسنه" (عبد العال، 1995، 68).

كما وحدّد (المنسي، 2010، 5) طرق قياس الكفاية الخارجية للمعلمين وفق مايلي:

- تتبع أعداد الخريجين من هذا التخصص ومدى مناسبة ذلك لسوق العمل، وبالتالي تحديد نسبة العجز أو الفائض من التخصص وفروعه المختلفة، وهذا يمثّل الجانب الكمي من الكفاءة، ويتطلب ذلك دراسة سوق العمل، ومعرفة احتياجاته من الخريجين، وتحديد أكثر التخصصات الفرعية طلباً، وأكثرها بطالة، لأخذ ذلك في الحسبان عند قبول الطلاب الجدد.
- التعرف على رضا أصحاب العمل عن نوعية الخريجين، وهذا يمثّل الجانب الكيفي النوعي للكفاءة.
- التعرف على دور الخريج في المجتمع، من حيث القدرة الإجتماعية، وهذا يتحقّق من خلال متابعة الخريجين، وملاحظة سلوكهم في العمل وخارجه.
- معرفة القدرة الإجتماعية للخريج في القيام بدور الإنسان الصالح، أو ما يقصد به حسن المواطنة.
- أخذ آراء الخريجين أنفسهم عن البرامج التعليمية التي تلقوها أثناء الدراسة، والحكم على مدى الاستفادة منها في العمل".

كما وحدّد (رمضان، 2012، 3) طرائق وأساليب لقياس الجودة في التعليم وعناصرها المختلفة التي يمكن من خلالها الحكم على مدى توافق عناصر العلميّة التعليميّة عامّةً، والمعلّمين خاصّةً، مع معايير الجودة الشاملة، وهي كالتالي:

- **قياس الجودة بدلالة المدخلات:** الذي ينهض على أساس أنّ فعالية المؤسسة تتحقّق من خلال الاستثمار الأمثل لما يتوافر لها من إمكانيّاتٍ ماديّةٍ وبشريّةٍ لنجاح عملها.
- **قياس الجودة بدلالة العمليات:** الذي ينهض على أساس أنّ الفعاليّة تتحقّق للمدرسة من خلال ما يدور فيها من ممارسات، وما يتخذ فيها من قرارات، لاستثمار ما يتوافر لها من موارد وإمكانيّات (للمدخلات) للوصول إلى النوات (المخرجات) المتوقّعة بالمواصفات والمقاييس المنشودة.
- **قياس الجودة بدلالة المخرجات:** الذي يركّز على نواتج المدرسة، وما تحقّقه من نجاح لطلابها.
- **قياس الجودة وفقاً لآراء الخبراء.**
- **مدخل الجودة الشاملة** الذي ينهض على أساس أنّ جودة المدخلات، وجودة العمليات، تشكّل شروطاً ضروريةً لجودة المخرجات"

في ضوء العرض السابق لطرائق وأساليب قياس الكفاية النوعية للمعلّم في ضوء معايير الجودة الشاملة **تلاحظ الباحثة** وجود صعوباتٍ عديدةٍ تقف أمام عملية قياس الكفاية الخارجيّة للنظام التعليمي عامّةً، وكفايات معلّم الصف خاصّةً، وفق معايير محدّد ومضبوطة، مثل صعوبة الحكم على مدى فعالية الخريجين (معلّمي الصف) في سوق العمل بدقة، وقلة وجود دراساتٍ علميّةٍ كافيةٍ حول موضوع الدراسة، إلّا إنّ الباحثة رغم هذه الصعوبات حاولت جمع المعلومات الكافية حول مدى امتلاك معلّمي الصف للكفايات الخارجيّة المعرفيّة والمهاريّة والوجدانيّة والكفايات المتعلّقة بعلاقتهم مع الآخرين بأسلوبٍ علميٍّ قائمٍ على الأخذ بآراء عيّنة من معلمي الصف المستهدفة لمعرفة مدى امتلاكهم لهذه الكفايات، وهي طريقة من الطرائق التي تتبع لقياس الكفاية الخارجيّة للنظام التعليمي وعناصره كافة، وهذا ما أكّده (المنسي، 2010) عندما حدّد أحد هذه الطرائق بأخذ آراء الخريجين أنفسهم عن البرامج التعليميّة التي تلقّوها أثناء الدراسة، والحكم على مدى الاستفادة منها في العمل، إضافةً إلى محاولة الباحثة للحكم على مدى توافق الكفايات الخارجيّة لمعلّم الصف مع معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال الأخذ

بآراء الموجّهين التربويين القائمين على العمل التقويمي والإشرافي لعمل المعلمين بوصفهم أحد الجهات الخارجية الخبيرة القادرة على الحكم على كفايات معلّم الصف الخارجيّة، ومدى ممارستهم لهذه الكفايات في أثناء ممارساتهم التعليميّة مع المتعلّمين من جهة، ومع زملائهم والإداريين من جهة أخرى، وهذه الطريقة تتناسب مع الطريقة التي أشار إليها (رمضان، 2012) لقياس الجودة في التعليم وعناصره المتمثّلة في قياس الجودة وفقاً لآراء الخبراء من جهة، ومدخل الجودة الذي ينهض على أساس أنّ جودة المدخلات وجودة العمليات تشكّل شروطاً ضرورية لجودة المخرجات من جهة أخرى، وهذا يتطلب الاستمرار في عملية قياس الجودة لتحقيق التنمية المهنية للمعلّم بشكل دائم.

### 9- التنمية المهنية لكفايات معلم الصف الخارجيّة في ضوء معايير الجودة:

يُمكن القول إنّ التدريب أثناء الخدمة داخل المدرسة هو الذي يحدّد نوعية التعليم الذي يتلقّاه الطلبة في المدرسة، كما أنّ الفرصة تكون متاحة للمعلّم ليطبّق ما تدريبه مباشرة، وبشكل عملي مع الطلبة، ويتلقّى التغذية الراجعة من زملائه ومشرفيه وإدارته، مما يُتيح له بناء فلسفته في التعليم، وتبني طرقاً واستراتيجيات في التدريس، ولذا يجب أن يراعى في برامج التنمية المهنية للمعلّم الآتي كما يذكرها (قطيط، 2011، 13) (العنزّي، 2007، 29)

9-1- تصميم تقويم الأداء الوظيفي للمعلّم ليتماشى مع معايير الجودة.

9-2- تصميم برامج تدريبيّة للمعلّم وفقاً للكفايات المطلوبة في ضوء معايير الجودة. بحيث يكون التعلّم الذاتي والتعلّم المستمرّ هما نقطة ارتكاز عملية تنمية المعلّمين مهنيّاً، والاهتمام بالتغذية الراجعة بهدف تحسين البرامج التدريبيّة وتطويرها بما يتوافق واحتياجات المعلّمين.

9-3- وضع أنظمة وقوانين تُسهم في تحسين دافعية المعلّمين نحو التدريب المستمرّ أثناء الخدمة من خلال: توفير الحوافز، وتجديد محتوى البرامج التدريبيّة، وتطوير أساليب تنفيذها.

9-4- الاهتمام بقسم الإشراف التربوي في المدرسة، وجعل المدرسة مسؤولة عن تطوير برامج نشاطاتها، وتدريبها للمعلّمين. إضافة إلى التحوّل من مفهوم تدريب المعلّمين أثناء الخدمة كإطار محدود إلى مفهوم التنمية المهنية كإطار عام يشمل العاملين في المؤسسة التعليميّة جميعهم.

9-5- تفعيل التنمية المهنية الموجّهة ذاتياً داخل المدرسة من قبل المعلم نفسه عن طريق خطة التطوير الذاتي، والتأمل القائم على التقدير الذاتي لاحتياجات المعلم من برامج التنمية المهنية، وإجراء بحوث، وذلك من خلال تشجيع المعلمين على إعداد البحوث الإجرائية حول مشكلات منبثقة من داخل الغرفة الصفية، حيث تعدّ من أهم وأغنى مصادر التعلّم والنمو المهني للمعلم، بالإضافة إلى مقارنة أداء المعلم للدروس النموذجية، أو التجارب الناجحة لزملائه، أو غيرها من التجارب والفعاليات " (قطيط، 2011، 13).

9-6- نشر روح الجدارة التعليمية (الثقة / الصدق / الأمانة/ الاهتمام الخاص بالطلاب).

9-7- أن يكون التعلّم الذاتي والتعليم المستمر هما نقطة ارتكاز عملية تنمية المعلمين مهنيًا.

9-8- الإبقاء على علاقةٍ وطيدةٍ مستمرةٍ بين المعلمين ومؤسسات الإعداد، وتزويدها بتغذيةٍ راجعةٍ مستمرةٍ.

9-9- تحسين دافعية المعلمين نحو التدريب المستمر أثناء الخدمة من خلال توفير الحوافز البعدية، وتجديد محتوى البرامج التدريبية، وتطوير أساليب تنفيذها باستمرار.

9-10- عمل دوراتٍ تدريبيةٍ مستمرةٍ للمشرفين التربويين لمتابعة تطبيق وتنفيذ معايير الجودة في أداء المعلم بشكل مستمر.

9-11- تهيئة الجو العام في المدرسة وخارجها على تقبّل وانتشار ثقافة الجودة في التعليم" (العنزي، 2007، 29).

**وبعد العرض السابق** ترى الباحثة أنّ الكفايات التعليمية النوعية لمعلم الصف هي تلك الكفايات المعرفية (معلومات - معارف - حقائق - خبرات) والمهارية (أداءات - سلوكات - إجراءات العلمية) والوجدانية (قيم واتجاهات إيجابية) وكفايات العلاقات الإنسانية (مع الزملاء والمتعلمين والإداريين وأولياء الأمور)، التي تشكّل أدوات المعلم لإعداد المتعلمين وتربيتهم في المدرسة ليكونوا أفراداً فاعلين ونشيطين في المجتمع، قادرين على تلبية حاجاتهم الفردية والمجتمعية، والمساهمة في حلّ مشكلات المجتمع المحلي والتكيّف مع المحيط الاجتماعي، وتشكّل الجودة الشاملة، ومعاييرها أحد المداخل الحديثة لعمليات تطوير وتنمية الكفايات التعليمية الخارجية

لمعلّم الصف، والتي تتمثل بتزويد المعلّمين بكفايات معرفيّة ومهارية ووجدانيّة متعدّدة تتسم بمواصفات ومؤشّرات الجودة الشاملة، ومعاييرها العالميّة، إذ يمكن تحديد الكفايات التعليميّة الخارجيّة لمعلّم الصف في ضوء معايير الجودة بمدى قدرة معلم الصف وكفاءته على تزويد المتعلّمين بالمعارف والخبرات الأساسيّة وتنمية التفكير العلمي لديهم، وتزويدهم بالمهارات الكافية من خلال تنظيم البيئة الصفية، وتنظيم مواقف تعليميّة معززة وإيجابية لعملية تعلّم المتعلّمين، إضافةً إلى خلق المواقف التعليميّة التي يكتسب من خلالها المتعلّم قيماً واتجاهات إيجابية بما يسهم في تنمية المنظومة القيمية السليمة لديه، إضافةً إلى تزويد المتعلّمين بالمهارات الاتصاليّة والحياتيّة والإجتماعيّة المختلفة، والتي تضمن المشاركة الفعّالة والنشطة للمتعلمين سواء أكان ذلك داخل المدرسة أم خارجها في المجتمع.

وتوفّر مداخل الجودة الشاملة ونماذجها معايير واضحة ومحددة ترسم آليات واستراتيجيات تطوير وتنمية الكفايات التعليميّة لمعلّمي الصف لتصل إلى مستوى عالٍ من الجودة في إطار عقد برامج ودورات تدريبية وتأهيلية مستمرة للمعلّمين تقوم كفايات المعلّمين وممارساتهم التعليميّة بشكلٍ مستمر ودائم ومن خلال مشاركة الجهات الرسمية وغير الرسمية في تقويم أداء معلّمي الصف وكفاياتهم المختلفة بهدف الوصول إلى النموذج الجيد لمعلّم صفٍ قادرٍ على تحقيق الغايات التربويّة والأهداف التعليميّة المرسومة بأقلّ جهدٍ ووقتٍ وبكفاءةٍ عالية.

وهذا ما سوف تتناوله الفصول اللاحقة من تقويم لكفايات معلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس دمشق، والكشف عن مدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة، وذلك من خلال وجهة نظر المعلّمين أنفسهم، والموجّهين التربويين الذين يتولون عملية الإشراف عليهم أثناء أداء مهنتهم.

### **10- نبذة عن تطور إعداد معلّم التعليم الأساسي في الجمهورية العربيّة السوريّة.**

استجابةً للمعطيات المعاصرة، والتطوّر العلمي والتكنولوجي، وازدياد الحاجة لدى المعلّمين إلى تطوير قدراتهم وكفاياتهم ومهاراتهم، ظهرت حركة تأهيل المعلّمين القائمة على أساس الكفايات، والتي تتبنّى فكرة التأهيل بناءً على النواحي النوعيّة في عمل المعلّمين، على أساس إكتسابهم معارف ومهاراتٍ واتجاهاتٍ تعينهم على أداء سلوكياتهم التدريسيّة بفاعليّة ونجاح. وتحدّد هذه البرامج للمعلّمين مستوىً معيناً من الكفايات التدريسيّة التي يجب أن يكتسبها

الطالب المعلم، ويؤدّيها بإتقانٍ وفقاً لمعايير محددة مسبقاً تشير إلى مستوى هذا الإتقان. وهذه الحركة تنطلق من مبدأ يقوم على أنّ التدريس "مهنة تحلّل إلى كفاياتٍ نوعيةٍ محددة، يتعلّمها الطالب المعلم مما يزيد من احتمال نجاحه في عمله الوظيفي مستقبلاً" (الصقرات، 2006، 2)، وتسعى وفقاً لذلك إلى إكتساب المعلمين كفاياتٍ مهنيّةٍ نوعيّةٍ رفيعة المستوى الأكاديمي والمهني، تعينهم على إتقان أدوارهم الجديدة، وذلك بالنظر إلى التدريس بأنّه مهنةٌ أساسيّةٌ لا يستطيع ممارستها إلا من يمتلك كفاياتها.

إذ أن زمن الاكتفاء بأنصاف المعلمين الذين لا يملكون سوى معرفةٍ هشّةٍ تسدّ حاجات تلاميذهم قد ولّى، وهذا ما أكّده التقرير الذي أصدرته مجموعة من عمداء كليات التربية في الولايات المتحدة الأمريكية باسم تقرير (مجموعة هولمز Holmes Group) حيث جاء فيه "ضرورة إحداث تغييرٍ جذريّ في التدريس، وتحويله من مجرد وظيفةٍ إلى مهنةٍ أصيلة، وتمهين التدريس" (الخطيب (ب)، 2006، 175). وفي أعمال الورشة الإقليمية حول (تعزيز كفايات المعلم العربي في التنمية المستدامة) التي أعدتها منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة والعلوم (UNESCO) في جامعة الإسكندرية بالتعاون مع عددٍ من الخبراء التربويين في كليات إعداد المعلمين في الجامعات العربيّة عام 2007، أكّدت هذه الورشة خلال فعاليتها أنّ كفايات المعلم المعاصر للعمل التدريسي، باتت تتطلب منه أن يؤدّي دوراً رياديّاً في تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع.

وشهدت الأنظمة التربويّة بناءً على ذلك في بلدان العالم أجمع على اختلاف مستوياتها المتطورة منها والنامية، مسيرات تطويرٍ وتنميةٍ لبرامج إعداد المعلمين ورفع مستوى أدائهم المهني للكفايات التدريسيّة، كانت حركة إعادة تأهيل المعلمين على المستوى الجامعي إحداها، حيث عمدت بعض الأنظمة التربويّة العربيّة كما في دول: (الأردن، البحرين، العراق، مصر، عمان، الإمارات.....) إلى رفع مستوى المعلمين الأكاديمي إلى المستوى الجامعي في أثناء الخدمة، بإلحاقهم إما بكلية التربية أو كليات أخرى تحقّق لهم المؤهل الأكاديمي الأعلى، لتزويدهم بالكفايات الضرورية لمهنة التعليم في مرحلة التعليم الأساسي.

وسورية مثلها مثل غيرها من البلدان النامية والعربيّة التي تواجه التحديات، وتواكب روح العصر، وتبني مستقبلاً زاهراً لأبنائها، وتبذل جهداً في إعداد العنصر البشري القادر على تسيير

عملية التربية المؤهلة لإحداث التطور السريع المنشود في شتى ميادين الحياة، وأنها مازالت مؤمنة إيماناً راسخاً بأن عملية التقدم والنهضة الوطنية والقومية لا يمكن أن تقوم إلا على أساس العلم والمعرفة لا على أساس التقليد والمحاكاة، مما دفع بالسياسة التربوية في سورية إلى إحداث التغييرات والتطورات في مرحلة التعليم قبل الجامعي وخاصةً في التعليم الأساسي وإعداد المعلمين لهذه المرحلة.

حيث كانت مرحلة التعليم الأساسي في سورية مقسمة إلى ثلاث مراحل، وهي مرحلة التعليم الابتدائي ومدة الدراسة فيها (6) سنوات، ومرحلة التعليم الإعدادي ومدة الدراسة فيها (3) سنوات ومرحلة التعليم الثانوي ومدة الدراسة فيها (3) سنوات، وبعدها تمّ تطوير مراحل التعليم الأساسي لتضمّ المرحلة الأولى (مرحلة التعليم الأساسي) الحلقة الأولى ومدة الدراسة فيها (4) سنوات والحلقة الثانية ومدة الدراسة فيها (5) سنوات والمرحلة الثانية لتضمّ التعليم الثانوي ومدة الدراسة فيها (3) سنوات، وبدأت المؤسسات التربوية المعنية بإعداد المعلمين لهذه المراحل الدراسة وفق أسس علمية وعالمية وذلك من خلال طرح مشاريع تأهيلية عدة، منها:

#### • مشروع تعميق التأهيل التربوي في الجمهورية العربية السورية:

ينفذ بالتعاون بين وزارتي التربية والتعليم العالي فيها، كتجربة رائدة لرفع مستوى المعلمين في أثناء الخدمة إلى مستوى الإعداد الجامعي والمهني في كلية التربية عبر نظام التعليم المفتوح، وذلك بإيفاد معلّمي الصف حملة شهادة أهلية التعليم الابتدائي من القائمين على رأس عملهم في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى كليات التربية، لصفّل كفاياتهم التدريسية، واكتسابهم كفايات تدريسية جديدة. (بدران، 2009، 6).

وانطلاقاً من السعي إلى تغيير بنية المجتمع السوري، والتطورات التي طرأت على فلسفته التربوية والتعليمية. كان لابدّ من تطورات مواكبة، تطراً على برامج إعداد المعلم فيه. وفيما يخصّ برامج إعداد معلّم الصف في الجمهورية العربية السورية نجد أنّ هذه البرامج تعرّضت للتبدّل مراتٍ عدة، حتى استقرت على وضعها الحالي. بدءاً من دور المعلمين والمعلمات، وما طرأ عليها من تعديلاتٍ عديدة، إلى نظام إعداد معلّم الصف عبر كليات التربية، وانتهاءً بمشروع تعميق التأهيل التربوي، وسنستعرض هذه المراحل بإيجاز على النحو الآتي:

- ❖ في عام 1928 انتسب الطلاب الذين أتموا السنة الثالثة من التعليم الثانوي إلى دور المعلمين للدراسة لمدة ثلاث سنوات.
- ❖ في عام 1936 أصبحت مدة الدراسة في دور المعلمين سنة واحدة، يقبل فيها حملة القسم الثاني من البكالوريا شريطة أن يسبق ذلك التعليم لمدة سنة واحدة.
- ❖ في عام 1937 رفعت مدة الدراسة إلى سنتين.
- ❖ في عام 1944 صدر المرسوم التشريعي رقم /1144/ المتضمّن نظام الصف الخاص بدور المعلمين، ويتضمّن ثلاث فئات.
  - الفئة الأولى: يقبل فيها حملة شهادة البكالوريا الثانية، ويدرس هؤلاء سنة واحدة.
  - الفئة الثانية: يقبل فيها حملة شهادة البكالوريا الأولى، ويدرسون سنتين.
  - الفئة الثالثة: يقبل فيها حملة شهادة الكفاءة، ويدرسون ثلاث سنوات.
- ❖ في عام 1948 صدر قانون المعارف العام بموجب المرسوم التشريعي رقم /182/ الذي نصّ على تأسيس دور المعلمين الإبتدائية، وحدّد شروط القبول، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات بعد الدراسة المتوسطة.
- ❖ في عام 1950/1949 أحدثت دور ريفية لتخريج معلمين، يعملون في المدارس الإبتدائية الريفية. وكان يقبل فيها الطلاب الذين أتموا دراسة سنتين من التعلم الثانوي لمدة ثلاث سنوات، ثم جعلت هذه الدراسة سنتين بعد الدراسة المتوسطة، ثم رفعت إلى ثلاث سنوات، ومن ثمّ إلى أربع سنوات.
- ❖ في عام 1961 أصبحت مدة الدراسة أربع سنوات، بالنسبة لحاملي الدراسة المتوسطة. وأصبحت دور المعلمين مقسّمة إلى شعب عامة، شعبة موسيقية، شعبة رياضية، شعبة فنية، شعبة التدبير المنزلي.
- ❖ في عام 1977 جعلت مدة الدراسة في دور المعلمين والمعلمات، سنتين لحملة الشهادة الثانوية العامة، ويحصلون بعدها على أهلية التعليم الإبتدائي. والدراسة فيها داخلية ومجانية، على أن يلتزم الخريجون بأداء الخدمة بعد تخرجهم مدة لا تقل عن ثلاثة أمثال مدة دراستهم في وظائف وزارة التربية.

- ❖ في عام 1978 ألغي نظام القبول في دور المعلمين والمعلمات، لمدة أربع سنوات بعد الشهادة الإعدادية بموجب المرسوم رقم /50/.
- ❖ في عام 1989 أضيفت إلى الشعبة العامة بدور المعلمين والمعلمات نظام السنتين، شعبة لمعلمي رياض الأطفال، وأخرى للتعليم الريفي، وذلك بموجب القرار رقم 443/ 5857 .
- ❖ في عام 1999 صدر المرسوم التشريعي رقم /61/ القاضي بإحداث برنامج لإعداد معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي تحت اسم شعبة معلم الصف التابعة لقسم تربية الطفل في كليات التربية، ومدة الدراسة فيه أربع سنوات بعد الحصول على الشهادة الثانوية بفرعيها العلمي والأدبي، وينتهي بالحصول على الإجازة في التربية.
- ❖ ولقد تمّ قبول الدفعة الأولى منهم مع مطلع العام الدراسي 2000 - 2001 يمنح الدارسون أثناء فترة دراستهم تعويضاً شهرياً قدره /500/ ليرة سورية، ويلتزمون بعد تخرجهم بالخدمة في وزارة التربية مدة تعادل مثلي مدة الدراسة.
- ❖ في عام 2004 تمت تصفية دور المعلمين والمعلمات، شعبة الصف الخاص، بموجب قرار وزارة التربية رقم 453/1494 (14/4)، تاريخ 30 / 5 / 2004، تضمن إيقاف القبول في دور المعلمين والمعلمات مع مطلع العام الدراسي 2005/2004، حيث تمّ قبول آخر دفعة في العام 2004/2003، وكان عدد الطلبة المسجلين في ذلك العام /3391/ طالباً وطالبةً. (وزارة التربية في ج. ع. س، 2004)، (وزارة التربية في ج. ع. س، 1994، القرار رقم 13847).

وفي عام 2003 أصدر السيد وزير التربية الكتاب رقم (43/836 14/4)، تاريخ 2003 /3/17 المتضمن عزم وزارة التربية على تعميق تأهيل الأطر التربوية من خريجي معاهد إعداد المعلمين عن طريق نظام التعليم المفتوح. وذلك بالتعاون مع وزارة التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية عن طريق مشروع تعميق التأهيل التربوي **حيث يعرف مشروع تعميق التأهيل التربوي (Educational Qualifying Deepening Project):** بأنه: مشروع تربوي نفذته وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية، بالتعاون مع وزارة التعليم العالي فيها منذ عام 2004-2005، بهدف إعادة تأهيل الأطر التربوية في أثناء الخدمة من معلمي الصف حملة شهادة أهلية التعليم الابتدائي (نظام السنتين بعد الثانوية) لرفع سويتهم العلميّة والأكاديميّة إلى

مستوى الشهادة الجامعية (الإجازة)، بإيفادهم لمدة سنتين إلى قسم معلّم الصف في كليات التربية بالجامعات السوريّة عبر نظام التعليم المفتوح على نفقة وزارة التربية (وزارة التربية في ج. ع. س، القرار رقم 543 (14/4) تاريخ 2006/8/27، بتصرف).

حيث قامت وزارة التربية، عام 2005/2004، بإعداد خطة لتأهيل المعلّمين القائمين على رأس عملهم من حملة أهلية التعليم / شهادة المعاهد المتوسطة /، والذين يعملون في مرحلة التعليم الأساسي، في كليات التربية (معلّم صف)، بحيث يدرسون لمدة سنتين، بهدف رفع كفاياتهم العلميّة والتربويّة، والارتقاء بهم إلى مستوى الإجازة الجامعية في التربية (شعبة معلّم صف) عبر التعليم المفتوح ليدرسوا منهاج الصفين الثالث والرابع في كلية التربية حيث منهاج الصف موزّع على فصلين دراسيين، في كلّ فصل دراسي 6 مقررات أي في الصف الواحد 12 مقرر، وفي كلا الصفين 24 مقررًا. يحصل الخريجون على إجازة جامعية اختصاص معلّم صف. تتمّ عملية التأهيل هذه بنظام التعليم المفتوح، وبالتنسيق مع وزارة التعليم العالي. والهدف من وراء هذه الخطة رفع السوية العلميّة والتخصصيّة والتربويّة لمعلّمي مرحلة التعليم الأساسي (علي، 2006، 248) أو ما يسمّى (برنامج تعميق الخبرة التربويّة)، وذلك وفق الشروط التالية:

- تحدد اللقاءات التعليميّة في مراكز نفاذ الجامعات (دمشق-حلب-تشرين-البعث-الفرات) يومي الجمعة والسبت من كلّ أسبوع.

- يعدّ غياب الدارس في اليوم الذي يؤدّي فيه الامتحان الخطي غياباً مبرراً وفقاً لبرنامج الامتحاني.

- يتقيّد الدارس بأنظمة التعليم المفتوح خلال فترة دراسته.

- يلزم الدارس بأنظمة التعليم المفتوح خلال فترة دراسته.

- يلزم الدارس بخدمة الدولة ضعفي مدة الدراسة (المدة التي استغرقها الدارس في دراسته).

- ينقل المدرس مركز دراسته بانتقال مركز عمله فقط.

- يحقّ للدارس إيقاف تسجيله لأسباب قاهرة لفصلين دراسيين إمّا متصلين أو منفصلين بشرط تقديم طلب إيقاف التسجيل خلال شهر من بدء الدراسة في الفصل الدراسي دون أن يتحمّل الطالب أيّة رسوم، ولا تتحمّل الوزارة أيّة نفقة لقاء ذلك.

- تتحمّل وزارة التربية رسوم تسجيل الدارس مع رسوم المقررات في كلا السنتين الثالثة والرابعة.

بموجب المرسوم 150 تاريخ 5-4-2007 يتمّ تعديل وضع الخريجين من الفئة الثانية إلى الفئة الأولى عقب التخرج مباشرة، وفسح المرسوم المجال لتسوية وضع 50000 خمسين ألف دارس من الفئة الثانية إلى الفئة الأولى.

- ولتسوية وضع الخريج يطلب إليه اتباع الخطوات الآتية:

- يحصل المعلمّ الموفد المتخرّج من برنامج تعميق التأهيل التربوي على وثيقة تخرّجه بعد إتمام دراسته الجامعيّة من الجامعة التي تخرّج منها لتقديمها لدائرة الإعداد والتدريب في مديرية التربية، وتقوم دائرة الإعداد والتدريب باستكمال سجل المعلمّ الموفد.

- يقدّم المعلمّ المتخرج طلب تعديل وضعه من الفئة الثانية إلى الفئة الأولى إلى دائرة الإعداد والتدريب بعد تسديد ما يترتب عليه من نفقات والتزامات مالية في ضوء التزامات الوزارة المحدّدة أعلاه.

- إذا لم يحصل الدارس على الإجازة الجامعيّة المطلوبة خلال السنتين الدراسيتين المحددتين من قبل الوزارة يحقّ له متابعة دراسته على نفقته الخاصة، ولمدة أقصاها سنتان إضافيتان، وإذا لم يحصل على الشهادة المطلوبة ينهية هذه الفترة، يفصل من البرنامج، ويطالب بكافة النفقات التي صرفت عليه من قبل الوزارة، كما يطالب الدارس بكل النفقات التي صرفت عليه في حال:

- استكافه عن الدراسة بموجب طلب خطّي.

- انقطاعه عن الدراسة دون ميرر.

- عند نكوصه عن أداء تعهده بخدمة الدولة.

- إذا عوقب الدارس بالحرمان دورة امتحانية أو أكثر بموجب ضبط غش امتحاني من قبل

المجالس الجامعيّة يعاقب من قبل وزارة التربية بما يأتي:

- يفصل من البرنامج، ويلغى تسجيله.

- يسدّد كلّ ما أنفقته الوزارة عليه من رسوم ومصاريف.

- إذا عوقب الدارس بتبنيه، أو إنذار، أو بصفر في المقرر من قبل المجالس الجامعية في حالات الشغب الامتحاني، أو مخالفة التعليمات الامتحانية، تعاقب الوزارة الدارس بإحدى العقوبات المسلكية حسب القانون الأساسي للعاملين في الدولة.

- رسم مقرّر الرسوب وفق أنظمة التعليم العالي خلال أعوام 2004-2005-2006-2007 مقداره 1200 ل.س، واعتباراً من 2007-2008 بموجب قرار مجلس التعليم العالي رقم 277 تاريخ 13-8-2007 أصبح 600 ل.س.

- إنهاء تكليف المعلم الخريج من برنامج تعميق التأهيل التربوي من المهام الإدارية (أمين سر-أمين سر قاعة حاسوب-أمين مكتبة-أمين مخبر-أمين مستودع-موجه إداري)، والوظائف التي لا يشترط في شاغلها حصوله على الإجازة الجامعية وعدم تكليفه بهذه المهام إلا بعد مضي ضعفي مدة الدراسة على تخرجه.

أمّا بالنسبة للحاصلين على موافقة وزارية بالإحالة لعمل إداري لأسباب صحية، فيستمر تكليفهم في المهام الإدارية.

### 1- مدة إعداد معلم الصف في الجمهورية العربية السورية:

بعد إلغاء نظام مدة السنتين في دور المعلمين والمعلمات في الجمهورية العربية السورية خلال العام الدراسي 2004/2005، والذي تمّ فيه تخريج أول دفعة من طلبة كليات التربية، وفق النظام الحديث أصبحت مدة إعداد المعلم أربع سنوات، والنظام المتبع فيه هو النظام التكاملي، حيث يدرس الطالب المعلم المواد الأكاديمية والمهنية في الوقت نفسه، ويقدم هذا النظام للطالب المعلم المكونات الثقافية، والتخصصية، والمهنية، والعلمية في الوقت نفسه، ودون تسبيق مكوّن على آخر، حيث تبدأ هذه المكونات من السنة الأولى على الأغلب، وأحياناً تؤجّل التربية العملية للسنوات المتأخرة.

### 2- شروط قبول الطلبة في برنامج معلم الصف في كلية التربية:

يقبل حملة شهادة الدراسة الثانوية في شعبة معلم الصف شريطة نجاحه في المقابلة الشخصية التي تجريها الكلية، وتتمّ المفاضلة بعد ذلك بين الطلبة المتقدمين حسب معدلات درجاتهم في شهادة الدراسة الثانوية (الأحمد، 2004، 50) ويتقدّم الطالب باسم المحافظة التي

حصل منها على الشهادة الثانوية، أو باسم المحافظة التي قيّد نفسه فيها. (ناصر، 2001، 161). وتهدف المقابلة الشخصية لتحقيق أمرين:

1- تحديد الصفات الظاهرية العامة للطالب مثل: الشكل العام - الحالة البدنية والصحية - طلاقة الحديث - وضوح الصوت - مدى الخلو من عيوب الكلام، غير ذلك من الصفات الظاهرية.

2- التعرف بشكل عام على السمات الشخصية للطالب، ومدى طبيعة هذه السمات، مدى خلوه من الاضطرابات، مدى طلاقة التفكير ومرونته، واتساع أفاقه، وخلفيته الثقافية في المجالات المختلفة الصحية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية، ومدى تتبعه للأحداث والمشكلات المحلية والعالمية (الأحمد، 2004، 57).

### 3- أهداف إعداد المعلمين لمرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى):

وتعدّ عملية إعداد المعلمين عملية منظمة تحتاج إلى جهود عديدة لتحقيق الأهداف منها، حيث تهدف إلى تحقيق أهداف متنوعة، نذكر منها ما يلي:

#### أولاً: الأهداف الفردية:

1. أن يتعرّف الطالب المعلم قيمته كإنسان جدير بالإحترام، وكمواطن يؤمن بأهداف أمته ومجتمعه، ويعمل على تحقيقها.
2. أن يكتسب العادات، والاتجاهات، والمعلومات، والمهارات، والميول، والقيم التي تمكّنه من المشاركة الإيجابية في تلبية احتياجات طلبته، والمجتمع من الخدمات التربوية (الحيلة، 2002، 84)
3. أن يتبع في سلوكه الشخصي السلوك المهني الذي يتفق مع كرامته الشخصية، ومع كرامة مهنته وأخلاقياتها.
4. أن يكتسب الاتجاهات الإيجابية نحو مهنة التعليم.
5. أن يتمتع بالصحة الجسدية، والعقلية، والنفسية، وأن ينعكس ذلك في سلوكه مع الآخرين.
6. أن يعبر عن حبه للمتعلمين، وتقبّله لهم بصورة مستمرة.

7. أن تتكَّون لديه اهتمامات واسعة بالاتجاهات العلميَّة المعاصرة، وتطبيقاتها التكنولوجيَّة في مهنة التعليم.
8. أن يجيِّد مبدأ الديمقراطية في سلوكه الشخصي، وأن يعمل على ممارسة المتعلِّمين لهذا المبدأ.

#### ثانياً: الأهداف الاجتماعيَّة:

1. أن يكتسب الطالب مهارة الاتصال مع الآخرين، والقدرة على النفاذ في المحيط الاجتماعي.
2. أن يتعرَّف على طرائق وأساليب خدمة المجتمع وتنميته.
3. أن يفهم مشكلات المجتمع المحلي والوطني، ويسهم في حلِّها.
4. أن يلعب دور القائد الاجتماعي على مستوى المدرسة، والمجتمع المحلي.
5. أن يمتلك مهارة العلاقات الإنسانيَّة مع المتعلِّمين، ومع الزملاء، والإدارة المدرسيَّة.

#### ثالثاً: الأهداف المعرفيَّة:

1. أن يكتسب الطالب المعلِّم اتجاهات التفكير العلمي بكل أنماطه، والمعارف والمهارات العلميَّة التي تساعده على التمكن من تخصصه.
2. أن يفهم عملية الاتصال ومهاراتها ووسائلها، وطبيعة عملية التعلُّم وطبيعة المتعلِّم.
3. أن يكتسب مهارات التعلُّم الذاتي لمتابعة المستجدات التربويَّة، والمهنيَّة، والمعرفيَّة، بالإضافة لمهارات البحث التربوي الإجرائي.
4. أن يتمكن من استخدام المبادئ والمفاهيم الأساسيَّة في القياس والتقويم.
5. أن يتعرَّف على طرائق تنظيم المنهج وتطوره.

#### رابعاً: الأهداف المهنيَّة:

1. أن يتمكن الطالب المعلِّم من صياغة نشاطاته التعليميَّة صياغة سلوكيَّة.
2. أن يتعرَّف على طرائق التدريس واستراتيجياته، ويتمكَّن من توظيفها في التعليم الصفيّ توظيفاً فعَّالاً.

3. أن يختار، وينظم المحتوى المطلوب لأيِّ موقفٍ تعليميٍّ داخل الصف، مراعيًا في ذلك الفروق الفردية بين المتعلِّمين.
4. أن يتمكَّن من توظيف الاستراتيجيات الحديثة في التعليم بالإضافة لتوظيف التقنيات والوسائل التعليمية في التعلُّم الصفي (الأحمد، 2004، 114).

# الفصل الرابع

## إجراءات الدراسة الميدانية

أولاً: مجتمع الدراسة وعينتها

ثانياً: أداة الدراسة الميدانية

ثالثاً: صدق وثبات الاستبيان

رابعاً: المعالجة الإحصائية للبيانات



يهتمُّ هذا الفصل بتحديد إجراءات الدراسة الميدانيَّة، من خلال تناول مجتمع الدراسة وعيَّنتها، وأدواتها، ومن ثمَّ تعرُّف صدق الأدوات وثباتها والمعالجات الإحصائيَّة للبيانات ووصفها وتحليلها.

### أولاً: مجتمع الدراسة وعيَّنتها:

#### 1- مجتمع الدراسة وعيَّنة الموجهين التربويين:

شمل مجتمع الدراسة الموجهين التربويين للحلقة الأولى من التعليم الأساسي القائمين على رأس عملهم للعام الدراسي 2014 / 2015 تم إعتمادهم عينة، نظراً لصغر حجم المجتمع المتعلق بالموجهين التربويين والبالغ عددهم (45) موجهاً وموجهة، موزعين وفق الجدول التالي:

الجدول (1) يبيِّن توزُّع مجتمع الدراسة وعيَّنة الموجهين التربويين

العدد	العينة	
18	ذكور	الجنس
27	انثى	
45	العدد الكلي	
12	معهد فأقل	المؤهل العلمي
30	إجازة جامعيَّة	
3	دبلوم فمافوق	
45	العدد الكلي	
20	أقلَّ من 5 سنوات	سنوات الخبرة في التوجيه
16	بين 5-10 سنوات	
9	أكثر من 10 سنوات	
45	العدد الكلي	

ويتَّضح من الجدول أنَّ العدد الكلي للموجهين قليلٌ بالمقارنة مع أعداد المعلِّمين، كما أنَّ عدد خريجي الإجازة الجامعيَّة أكثر من باقي المؤهلات العلميَّة الأخرى.

2- مجتمع الدراسة وعينة المعلمين:

شمل مجتمع الدراسة معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي والقائمين على رأس عملهم في جميع مدارس دمشق العامة، والبالغ عددهم (4113) معلماً ومعلمة. موزعين وفق الجدول التالي:

الجدول (2) يبين توزع مجتمع الدراسة وعينة المعلمين.

العدد	العينة	
1233	ذكر	الجنس
2880	انثى	
4113		العدد الكلي
1150	معهد فأقل	المؤهل العلمي
2660	إجازة جامعية	
303	دبلوم فما فوق	
4113		العدد الكلي
1118	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة في التعليم
1978	بين 5-10 سنوات	
1017	أكثر من 10 سنوات	
4113		العدد الكلي

ويوضح الجدول العدد الكلي للمعلمين وفق مؤهلاتهم العلمية، إذ يبين إن عدد خريجي دبلوم فما فوق أصغر من باقي المؤهلات العلمية الأخرى.

ولأن عدد المجتمع الأصلي كبير جداً قامت الباحثة باختيار عينة الدراسة من المعلمين، باتباع طريقة المعاينة العنقودية من المجتمع الأصلي بنسبة 10% من المجتمع الأصلي.

فكانت عينة المعلمين موزعة وفق الآتي:

قامت الباحثة بسحب عينة عشوائية عنقودية من المجتمع الأصلي (المعلمين) بنسبة (10%) والتي بلغ عددها (412) معلم ومعلمة، حيث قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية عنقودية للمدارس من كل تجمع (عناقيد) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول (3) يبين توزيع عينة المعلمين وفق تجمعها في المنطقة.

التجمع	العدد	المجتمع	العينة	النسبة
الشمالي	17	1300	130	%10
الغربي	8	910	91	%10
الشرقي	10	1170	117	%10
الجنوبي	10	733	74	%10

حيث بلغ عدد المعلمين في مدارس التجمع الشمالي (1300) معلم ومعلمة، وتم سحب عينة عشوائية منها بنسبة (10%)، أي (130) معلماً ومعلمة، وتم توزيع 150 استبانة على معلمي هذه المدارس، نذكر منها مدرسة (دمر المحدثه، وأميمة الغفارية، وعبد الرحمن الداخل، وضاحية دمر، ومحمد أمير الخطيب، وعبد العزيز الوزان، وسعد بن عباد، والصاحبة، وعبد الله بن جبير، وباسل الأسد الأولى، والثانية، والعرين الأولى، والثانية، والفدائي، ونايف تلو، ونسيبة المازنية، والهداية)، أمّا في التجمع الغربي بلغ عدد المعلمين (910) معلماً ومعلمة، وسحبت عينة عشوائية منها بلغ عددها (91) معلماً ومعلمة، وبنسبة 10%، وتم توزيع 110 استبانة على معلمي تلك المدارس، نذكر منها مدرسة (بكري قدورة، والشريف الرضي، وحافظ ابراهيم، وابن جبير الاندلسي، عبدالرحمن العاقفي، وزهرة تشرين، والسيدة نفيسة، ويسرى بن ثابت المحدثه) أمّا في التجمع الشرقي فبلغ عدد المعلمين (1170) معلماً ومعلمة، وسحبت عينة عشوائية منها بلغ عددها (117) معلماً ومعلمة، وبنسبة 10% وتم توزيع 140 استبانة على معلمي تلك المدارس، نذكر منها مدرسة (ابن الجوزي، والأحنف بن القيس، وبلال الحبشي، وضرار بن الأزور، وحمزة بن عبد المطلب، وعبدالله بن رواحة، والفضيلة والعلم، وماريا القبطية، والزيبر بن العوام، وهند القرشية) أمّا في التجمع الجنوبي بلغ عدد المعلمين (733) معلماً ومعلمة، وسحبت عينة عشوائية منها بلغ عددها (74) معلماً ومعلمة، وبنسبة 10%، وتم توزيع 100 استبانة على معلمي تلك المدارس، نذكر منها مدرسة (ست الوفاء، وسعد بن وقاص، والسيدة حفصة، وشكري العسلي، والسيدة هاجر، والاتحاد، وأحمد عرابي، وحطين، ودار الهاشمية، وعمار بن ياسر)، والجدول (3) يبين توزيع أفراد عينة المعلمين ونسبتها المئوية وفق المتغيرات المستقلة.

الجدول (4) يبين توزع أفراد عينة المعلمين ونسبتها المئوية وفق المتغيرات المستقلة.

النسبة المئوية	العدد	عينة المعلمين	
30.09%	124	ذكور	الجنس
69.90%	288	إناث	
100%	412	العدد الكلي	
27.91%	115	معهد فأقل	المؤهل العلمي
64.56%	266	إجازة جامعيّة	
7.52%	31	دبلوم فما فوق	
100%	412	العدد الكلي	
27.18%	112	أقلّ من 5 سنوات	سنوات الخبرة في التعليم
48.05%	198	بين 5-10 سنوات	
24.75%	102	أكثر من 10 سنوات	
100%	412	العدد الكلي	

يتضح من الجدول (4) أنّ نسبة الإناث أكبر من نسبة الذكور، وقد يرجع ذلك إلى رغبة الإناث بمهنة التدريس أكثر، كما أنّ نسبة حملة الإجازة الجامعيّة أكبر من المؤهلات الأخرى، وقد يكون ذلك بسبب افتتاح برنامج معلّم الصف في كليات التربية بعد أن صدر قرار بالتزام وزارة التربية بالخريجين، فضلاً عن إخضاع بعض خريجي المعاهد لمدة سنتين في تلك البرامج مشروع التعميق التربوي، كما أنّ نسبة ذوي الخبرة من 5-10 سنوات أعلى، وقد يرجع السبب إلى أنّ هناك تعييناً لخريجي معلّم الصف منذ 2005، ولغاية الآن من قبل وزارة التربية.

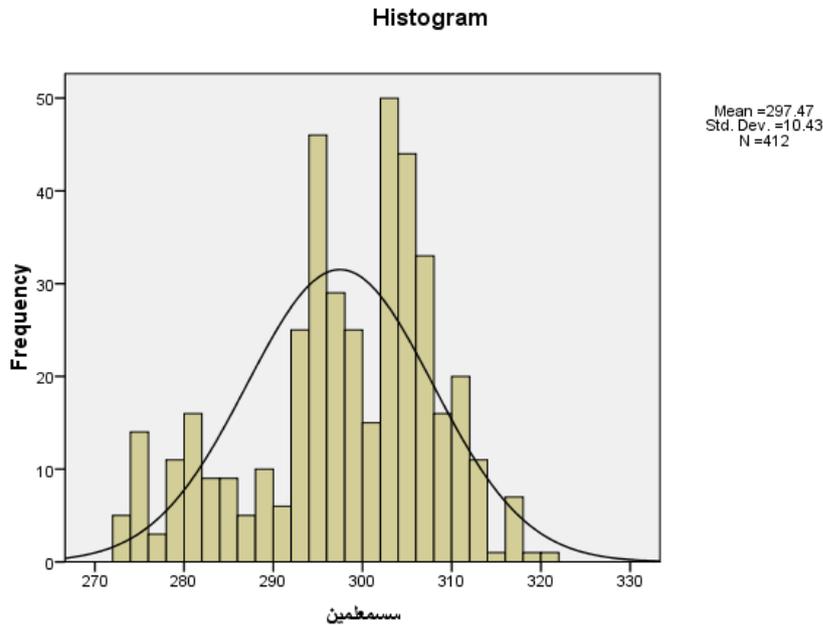
### 3- التأكد من التوزع الاعتنالي، أو الطبيعي لعينة الدراسة (المعلمين):

التوزع الاعتنالي: "يُدلّ على أنّ أكثرية أفراد العينة حصلت على قيمة حول المتوسط، وأنّ الحالات المتطرفة إلى اليمين، أو اليسار قليلة، والمنطق في التوزيع الاعتنالي أنّ الصفات البشرية جميعها تتوزع بصورة اعتداليّة، بحيث تقع الأكثرية في الوسط، والأقلية تحت الوسط وفوقه، كما أنّ قيمة المتوسط، والوسيط، والمنوال، واحدة فيه أو قريبة من بعضها بعضاً" (مخائيل، 1997، 54).

الجدول (5) التوزع الاعتمالي لعينة المعلمين.

التفطح	الالتواء	المنوال	الوسيط	المتوسّط	العدد	العينة الكلية	
.21-	.60-	304	299.00	297.47	412		
.39 -	.60 -	304	298.50	297.42	124	ذكر	الجنس
.12-	.61-	303	299.00	297.49	288	أنثى	
1.01-	.37-	304	296.00	293.83	115	معهد	المؤهل العلمي
.03-	.62-	304	301.00	298.73	266	إجازة جامعية	
.23-	.01-	295	302.00	300.19	31	دراسات عليا	
1.09-	.33-	304	295.50	293.53	112	أقل من 5 سنوات	سنوات الخبرة
.22-	.71-	304	298.00	297.38	198	بين 5 و 10 سنوات	
.11-	.59-	303	303.00	301.98	102	أكثر من 10 سنوات	

يوضّح الجدول أنّ قيم كلِّ من المتوسّط الحسابي، والوسيط، والمنوال، قريبة من بعضها بعضاً، وكما أنّ معاملات الالتواء تراوحت بين -1 و +1، ومعاملات التفلطح بين -3 و +3 مما يدلُّ على أنّ توزع أفراد عينة المعلمين كان توزعاً إعتدالياً طبيعياً إلى حدِّ ما.



الشكل (1) التوزع الاعتمالي لعينة المعلمين

يظهر الشكل توزع أفراد عينة المعلمين حول المتوسط الكلي للعينة، وهو (65.69).

ثانياً: أداة الدراسة الميدانية:

استخدمت الدراسة الاستبيان كأداة ميدانية والتي تعدُّ إحدى أدوات المنهج الوصفي، ويعدُّ الاستبيان إحدى وسائل الحصول على المعلومات من المفحوص نفسه، وهو أداة مهمة لتعرُّف الإجابة اللفظية التي تعبر عن آراء مجموعة من الأفراد في موضوع الدراسة (الكفاية الخارجية للمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة)، وتتيح لهم فرص التعبير عن آرائهم بحرية، وقد مرَّ بناء الاستبيان في عدة خطوات على النحو الآتي:

الخطوة الأولى: استخلاص المعايير والبنود والمؤشرات:

قامت الباحثة بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة باستخلاص معايير جودة الكفاية الخارجية للمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومن ثمَّ بناء استمارة التحكيم التي شملت معايير ومؤشرات جودة الكفاية الخارجية للمعلم ووضعها في عدة محاور أساسية، حيث جاءت استمارة التحكيم في أربعة محاور أساسية وهي: (محور الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم ومحور الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم ومحور الكفايات المهنية الخارجية للمعلم ومحور الكفايات الإنسانية للمعلم (علاقاته مع الآخرين).

ومن ثمَّ تمَّ توزيع الاستمارة على عدد من الخبراء التربويين الملحق (3)، بلغ عددهم (9) محكماً، من أجل تحكيم العبارات الواردة فيها، وإبداء الرأي فيها، بعد أن تمَّ توضيح تعريفات المعايير الرئيسية، وذلك بهدف التأكد من أنَّ هذه المعايير والبنود تحقِّق جودة الكفاية الخارجية للمعلم، وإضافة وحذف ما يروونه مناسباً، وفي ضوء ذلك تمَّ تعديل ما جاء بها من ملاحظات.

الخطوة الثانية: الصورة النهائية للاستبيان:

في ضوء الخطوة الأولى قامت الباحثة بإعداد الاستبيان في ظلِّ ملاحظات المحكِّمين التربويين، حيث جاءت ملامح الصورة النهائية للاستبيان كما في (ملحق 2):

حيث تكوَّن الاستبيان من (90) عبارة مقسَّمة على أربعة محاور، وهي كالتالي:

- المحور الأول: ودارت حول الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم، واشتمل على عشرين بنداً.
- المحور الثاني: ودارت حول الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم واشتمل على خمسة وعشرين بنداً.

- المحور الثالث: ودارت حول الكفايات المهاريّة الخارجيّة للمعلّم واشتمل على ثماني وعشرين بنداً.

- المحور الرابع: ودارت حول الكفايات الإنسانيّة الخارجيّة للمعلّم (علاقاته مع الآخرين)، واشتمل على سبعة عشر بنداً.

#### الخطوة الثالثة: طريقة الإجابة عن بنود الإستبانة وخياراتها:

تطلب الباحثة في مقدّمة الإستبانة من العيّنة الإجابة عن بنود محاور الإستبانة بصدق وموضوعية على إحدى الخيارات التالية بوضع إشارة أمام العبارة التي تناسب رأيه، والخيارات هي (كبيرة جداً - كبيرة - متوسّطة - قليلة - قليلة جداً).

ولتحديد درجة التوافق في المقياس الخماسي تمّ حساب المدى (5-1=4)، ومن ثمّ تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الدرجة، أي (0.80=5/4) وبعد ذلك تمّ إضافة هذه القيمة إلى أقلّ قيمة في المقياس (بداية المقياس، وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لدرجة التوافق في هذا المقياس.

#### الجدول (6) يبيّن الحدود الدنيا والعليا لدرجة التوافق مجال المقياس الخماسي.

المتوسّط الحسابي	درجة توافر الكفاية
من 1 الى 1.80	قليلة جداً
من 1.81 الى 2.61	قليلة
من 2.62 إلى 3.41	متوسّطة
من 3.42 إلى 4.21	كبيرة
من 4.22 إلى 5	كبيرة جداً

**الخطوة الرابعة:** بعدها قامت الباحثة، وبعد أخذ موافقة مديرية تربية دمشق (الملحق 5) بتوزيع الاستبانات على العيّنة المستهدفة من المعلّمين في عدة مدارس من مدارس مدينة دمشق والموجهين التربويين في مديرية تربية دمشق.

**الخطوة الخامسة:** ولتفادي النقص وأخطاء الإجابة في بعض الاستبانات قامت الباحثة بتوزيع عدد من الاستبانات الإضافية على عدد أكبر من عدد العيّنة المستهدفة.

**الخطوة السادسة:** وبعد عملية تطبيق الأداة قامت الباحثة بإجراء العمليات الإحصائية اللازمة مستخدمة الرزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية ( statistical package for social sciences (spss)) النسخة (16) وتحليل نتائجها وتفسيرها.

### ثالثاً: صدق الاستبيان وثباته:

#### 1- صدق الاستبيان:

واستخدمت الباحثة طريقتين من طرائق التأكد من صدق أداة الدراسة وهي: صدق المحتوى، والصدق بطريقة الإتساق الداخلي.

#### أ- صدق المحتوى للاستبيان (الصدق الظاهري للمحكّمين):

إنّ الاختبار الصادق يقيس ما وضع لقياسه، ومن أهمّ الطرائق المستخدمة لقياس صدق الاستبيان هي صدق المحتوى الذي يعدّ مناسباً لطبيعة الاستبيان في الابحاث التربويّة، والذي يقصد به مدى قدرة الأداة على تمثيل المحتوى المراد دراسته.

وفي هذه الدراسة صدق المحتوى هو نوع من أنواع صدق المحكّمين الظاهري، وهو أكثر الطرائق استخداماً خاصةً في الاختبارات التي يراد معرفة صدق مضمونها، لذلك عرضت أداة الدراسة على الخبراء التربويين في المجال، وتمّ التأكد من أنّ ما تمّ التوصل إليه في عبارات الاستبيان تناسب المحور التي تدرج فيه، وتقيس ما وضعت لقياسه، وذلك بعد إجراء التعديلات التي وضعها المحكّمون، والتي في ضوءها تمّ تعديل الأداة وإخراجها في صورتها النهائية، وأصبحت صالحة لقياس ما وضعت لأجله.

#### ب-صدق الاتساق الداخلي لبنود الإستبانة:

**معامل الارتباط بيرسون للاتساق الداخلي:** يشير معامل الارتباط بيرسون لدرجة الاتساق الداخلي لبنود أداة البحث (الإستبانة)، حيث يعرف معامل الارتباط بيرسون بأنّه المقياس الذي يمكن من خلاله "دراسة خصائص البنود وتحديد درجة الصدق أداة القياس وثباتها، من خلال الكشف عن درجة الاتساق التجانس الداخلي لها، وتستخدم معاملات الارتباط للتحقق من الصدق البنوي لأداة القياس، وفي التحديد الكميّ للارتباط بين المتغيّرات المختلفة، ويأخذ معامل الارتباط قيمةً تتراوح بين +1 و-1 مروراً بالصفر، كما أنّه ليس هناك ثمة قيمة عددية محدّدة لمعامل

ارتباط يمكن عدّها دليلاً على قوة الارتباط بين المتغيّرين أو ضعفه، ولكن بطبيعة الحال كلما كان معامل الارتباط بين المتغيّرين الخاضعين للبحث أعلى كان أحد المتغيّرين أكثر تمشياً مع الآخر واقترانا به" (مخائيل، 1997، 89).

وتهدف الباحثة من خلال صدق الاتساق الداخلي التأكّد من وجود ارتباط بين بنود الإستبانة والهدف منها، وللتأكّد من الصدق البنوي للاستبانة قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عيّنة استطلاعية من خارج العيّنة الأصليّة بلغ عددها (50) معلّماً وموجهاً، منهم (35) معلّم ومعلّمة، و(15) موجهاً. ثم قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون لحساب معاملات الاتساق الداخلي بين كلّ بند والدرجة الكلّية، وارتباط البنود بالمحور، وكلّ محور مع الدرجة الكلّية للأداة، وارتباط المحاور مع بعضها بعضاً، كما هو موضّح بالجدول (7-8-9).

الجدول (7) يبيّن ارتباط البنود بالدرجة الكلّية للأداة.

ر	البند	ر	البند	ر	البند
.86**	61	.79**	31	.52**	1
.88**	62	.87**	32	.59**	2
.64**	63	.67**	33	.63**	3
.76**	64	.87**	34	.81**	4
.78**	65	.68**	35	.77**	5
.77**	66	.75**	36	.62**	6
.81**	67	.81**	37	.80**	7
.77**	68	.77**	38	.76**	8
.91**	69	.81**	39	.71**	9
.76**	70	.76**	40	.73**	10
.78**	71	.78**	41	.81**	11
.84**	72	.74**	42	.79**	12
.86**	73	.86**	43	.92**	13
.68**	74	.78**	44	.80**	14
.77**	75	.77**	45	.76**	15
.80**	76	.81**	46	.81**	16
.66**	77	.87**	47	.83**	17
.91**	78	.81**	48	.81**	18
.73**	79	.86**	49	.77**	19

ر	البند	ر	البند	ر	البند
.81**	80	.78**	50	.82**	20
.77**	81	.84**	51	.80**	21
.72**	82	.86**	52	.66**	22
.90**	83	.68**	53	.55**	23
.66**	84	.77**	54	.73**	24
.81**	85	.81**	55	.81**	25
.73**	86	.76**	56	.77**	26
.90**	87	.78**	57	.72**	27
.66**	88	.84**	58	.80**	28
.81**	89	.86**	59	.66**	29
.73**	90	.88**	60	.81**	30

\* عند مستوى الدلالة 0.05 - \*\* عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول أنّ معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يشير إلى إتساق داخلي مناسب لأغراض البحث بين بنود الإستبانة بالدرجة الكلية.

الجدول (8) يبيّن ارتباط البنود بالدرجة الكلية لكل محور.

ر	البند	ر	البند	ر	البند
.76**	61	.69**	31	.72**	1
.88**	62	.84**	32	.89**	2
.74**	63	.77**	33	.53**	3
.86**	64	.91**	34	.71**	4
.88**	65	.78**	35	.87**	5
.87**	66	.65**	36	.72**	6
.71**	67	.61**	37	.60**	7
.67**	68	.87**	38	.86**	8
.81**	69	.74**	39	.81**	9
.86**	70	.79**	40	.83**	10
.88**	71	.69**	41	.91**	11
.74**	72	.84**	42	.89**	12
.76**	73	.76**	43	.82**	13
.78**	74	.88**	44	.83**	14
.87**	75	.77**	45	.86**	15

ر	البند	ر	البند	ر	البند
.66**	76	.71**	46	.71**	16
.86**	77	.67**	47	.73**	17
.81**	78	.91**	48	.61**	18
.86**	79	.66**	49	.87**	19
.64**	80	.68**	50	.92**	20
.87**	81	.74**	51	.93**	21
.82**	82	.86**	52	.86**	22
.84**	83	.68**	53	.85**	23
.66**	84	.67**	54	.83**	24
.61**	85	.81**	55	.84**	25
.63**	86	.76**	56	.87**	26
.86**	87	.68**	57	.92**	27
.76**	88	.84**	58	.91**	28
.71**	89	.76**	59	.86**	29
.83**	90	.68**	60	.84**	30

\* عند مستوى الدلالة 0.05 - \*\* عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول أنَّ معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يشير إلى إتساق داخلي مناسب لأغراض البحث بين بنود الإستبانة بالدرجة الكلية لكلِّ محور.

الجدول (9) ارتباط المحاور مع بعضها بعضاً وبالدرجة الكلية

المحور الرابع	المحور الثالث	المحور الثاني	المحور الأول		
**0.84	**0.91	0.87**	**0.88	ارتباط بيرسون	الكلية
.00	.00	.00	.00	القيمة الاحتمالية	
50	50	50	50	العدد	
**0.68	.0.78**	0.63**	-	ارتباط بيرسون	المحور الأول
.00	.00	.00	-	القيمة الاحتمالية	
50	50	50	-	العدد	
**0.68	**0.69	-	-	ارتباط بيرسون	المحور الثاني
.00	.00	-	-	القيمة الاحتمالية	
50	50	-	-	العدد	

المحور الرابع	المحور الثالث	المحور الثاني	المحور الاول		
**0.69				ارتباط بيرسون	المحور الثالث
.00	-	-	-	القيمة الاحتمالية	
50				العدد	

\* عند مستوى الدلالة 0.05 - \*\* عند مستوى الدلالة 0.01

يلاحظ من الجدول أنّ معامل ارتباط بيرسون لجميع البنود دالة عند مستوى الدلالة 0.01 مما يشير إلى إتساق داخلي مناسب لأغراض البحث بين الدرجات الكلية لكل محور مع بعضها بعضاً، ومع الدرجة الكلية، وهو معامل ارتباط يمكن الوثوق به، وهو دليل على صدق المقياس.

## 2- ثبات الاستبيان:

**الثبات:** عرف عيسوي (2000) "أنّ الثبات هو درجة ارتباط الاختبار مع ذاته، وتبعاً للتقاليد التي وضعها كيلي أنّ الاختبار لا يمكن اعتباره أداة ناجحة في التمييز بين الأفراد إلا إذا بلغ معامل ارتباط ثبات 0.94 ولكن هذا المستوى المرتفع من النادر الوصول إليه، ولذلك يكتفي معظم الباحثين بمعاملات تتراوح بين 0.70-0.80 وإن كان هناك بعض الاختبارات المستخدمة والتي تقلّ معاملات ثباتها عن ذلك بكثير، حيث تصل إلى 0.35 فقط، وأنّ صغر حجم معامل الارتباط ليس دائماً دليلاً على عدم وجود علاقة، وإنّما قد يحدث ذلك بسبب تدخل بعض العوامل الخارجة عن التجربة، أو البحث، ومعنى ذلك أنّ معامل الارتباط دائماً يتوقف على الموقف الذي وجد فيه، وهو دائماً نسبي بهذا المعنى" (عيسوي، 2000، 65).

ويشير الثبات إلى درجة استقرار نتائج أداة القياس إذا ما أعيد تطبيقها على الأفراد أنفسهم، واستخدمت الباحثة طريقتين من طرائق التأكد من ثبات أداة الدراسة، وهما: الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، والثبات بطريقة التجزئة النصفية.

## أ- الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

يشير معامل ألفا كرونباخ إلى: "كرونباخ (a) (cronbach) الذي توصل إلى صيغة عامة لتقدير ثبات درجات أنواع الاختبارات والمقاييس المختلفة، ومنها الاستبانة التي يستجيب فيه الفرد لعبارة المقياس على ميزان ثلاثي، أو رباعي، أو خماسي، وتؤدي هذه الطريقة إلى معامل الاتساق الداخلي لبنية المقياس، أو مايسمى معامل التجانس، حيث تمثّل قيمة معامل

كرونباخ الحد الأدنى للقيمة التقديرية لمعامل ثبات درجات المقياس، أي أنّ قيمة معامل الثبات عامة لا تقل عن قيمة كرونباخ، فإذا كانت قيمة معامل كرونباخ مرتفعة فإنّ هذا يدلّ بالفعل على ثبات درجات وبنود المقياس" (مخائيل، 2007، 231).

وللتأكد من ثبات الإستبانة قامت الباحثة بتطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية المستهدفة من خارج العينة الأساسية لعينة الدراسة، ثم تمّ حساب نتائج ثبات الأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، فكانت النتيجة كما هو موضّح في الجدول (10).

الجدول (10) يوضّح نتائج الثبات بمعادلة ألفا كرونباخ

ألفا كرونباخ	
.86	الدرجة الكلية
.90	المحور الأول
.91	المحور الثاني
.86	المحور الثالث
.80	المحور الرابع

يلاحظ من الجدول أنّ قيمة معامل كرونباخ للدرجة كلية تساوي (.86)، ودرجة كلّ محور تراوحت بين 80 و 91. وجميعها قيم مرتفعة، مما يشير إلى تمثّع الأداة بدرجة ثبات عالية.

#### ب- الثبات بطريقة التجزئة النصفية:

**معادلة سبيرمان براون:** تستخدم لتصحيح معامل الثبات المحسوب بطريقة التجزئة النصفية، "أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية تظهر درجة ارتباط أحد نصفي الاختبار بنصفه الآخر، وليس بالاختبار بكامله، حيث انه كلما تناقص عدد بنود الأداة كانت النتائج أقلّ اتساقاً، وكلما ازداد عدد البنود كانت النتائج أكثر اتساقاً، لهذا تستخدم معادلة سبيرمان لتصحيح معامل الثبات المحسوب" (مخائيل، 2007، 271)

واستخدمت الباحثة للتأكد من ثبات الأداة طريقة التجزئة النصفية لبنود الإستبانة وفق كلّ محور، وبالدرجة الكلية من خلال معامل الثبات سبيرمان، ويوضّح ذلك الجدول (10):

الجدول (11) يوضّح التجزئة النصفية لمعاملات ثبات بنود الإستبانة لكل محور، وبالدرجة الكلية وفق معامل سبيرمان براون.

التجزئة النصفية - سبيرمان براون	
.92	الدرجة الكلية
.91	المحور الأول
.70	المحور الثاني
.78	المحور الثالث
.71	المحور الرابع

يلاحظ من الجدول أنّ قيمة معامل سبيرمان للدرجة كلية تساوي 92.، وتراوحت درجات كل محور بين 70 و 91. وجميعها قيم مرتفعة مما يشير إلى ثبات بنود الإستبانة وصلاحيتها للتطبيق النهائي.

#### رابعاً: المعالجة الإحصائية للبيانات:

استخدمت الباحثة برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية SPSS النسخة (16)، لمعالجة البيانات باستخدام الحاسوب، حيث قامت الباحثة بتفريغ استجابات العينة (الملحق) وترميزها من خلال إعطاء درجة لاستجابات المقياس كما يلي:

- قليلة جداً، وأعطيت درجة (1) لهذه الإجابة.
- قليلة، وأعطيت درجة (2) لهذه الإجابة.
- متوسطة، وأعطيت درجة (3) لهذه الإجابة.
- كبيرة، وأعطيت درجة (4) لهذه الإجابة.
- كبيرة جداً، وأعطيت درجة (5) لهذه الإجابة.

وفي ضوء ذلك تمّ استخدام القوانين الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار ت- ستودنت اختبار (ت -ستودنت) لتحليل التباين بين العينات المستقلة.
- اختبار (ف) " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA).
- اختبار تحليل التباين البعدي شيفيه للمقارنات المتعددة.

وتتمّ اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05) يشير مستوى الدلالة إلى الخطأ المعياري المقبول للوقوع في الخطأ، وقبول النتائج. وذلك بهدف تحليل نتائج الأداة وتفسيرها، وهذا ما يعرضه الفصل التالي.

# الفصل الخامس

## نتائج الدراسة وتفسيرها

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها

ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها

ثالثاً: النتائج النهائية للدراسة

رابعاً: مقترحات الدراسة



يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج استجابات أفراد عيّنة الدراسة من الموجهين التربويين، والبالغ عددهم (45)، والمعلمين، والبالغ عددهم (412)، لتعرف واقع جودة الكفاية الخارجية للمعلم في مدارس مدينة دمشق، وذلك في ضوء أسئلة وفرضيات الدراسة، وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً: نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

السؤال الرئيس الأول: ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدارس مدينة دمشق؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1- ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدارس مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات المعرفية الخارجية للمعلم؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات المعرفية الخارجية للمعلم، كما هو موضح في الجدول (12).

الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر المعلمين.

ر	المحور الأول: مدى توافق الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
1	أمتلك الإعداد التربوي المناسب لأداء عملي	412	4.26	.704	كبيرة جداً
2	أحب القراءات الخارجية (الكتب والمجلات العلمية والأبحاث)	412	3.00	.671	متوسطة
3	أشارك في إنتاج المعرفة والبحث العلمي	412	2.70	.759	متوسطة
4	أسهم في تطوير المعرفة العلمية	412	3.23	.419	متوسطة
5	أمتلك معرفة مناسبة حول استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	412	4.34	.474	كبيرة جداً
6	أتعلم ذاتياً باستمرار	412	3.78	.417	كبيرة
7	أواكب التطور المعرفي التخصصي باستمرار	412	3.71	.453	كبيرة

ر	المحور الأول: مدى توافق الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
8	أواكب التطور التقني باستمرار	412	3.55	.834	كبيرة
9	أستثمر المواقع الالكترونية في عملي بكفاءة	412	2.78	.415	متوسطة
10	أوظف مراكز مصادر التعلم المتعددة في أدائي المهني	412	2.67	.470	متوسطة
11	أعمل على تجديد ثقافة مهنتي باستمرار	412	3.97	1.307	كبيرة
12	ألم بثقافة الجودة الشاملة في التعليم	412	3.55	.498	كبيرة
13	أدرك أهمية الجوانب الحضارية في ثقافتنا القومية	412	4.78	.415	كبيرة جداً
14	استطيع التكيف بسهولة مع ما يطرأ من تغيرات على ثقافة مجتمعي	412	4.33	.816	كبيرة جداً
15	أستطيع التكيف بمرونة مع التغيرات الثقافية العالمية	412	3.55	.498	كبيرة
16	أحيد إحدى اللغات الأجنبية(كتابياً وشفهياً)	412	3.48	.766	كبيرة
17	أربط بين حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع بفاعلية	412	4.77	.419	كبيرة جداً
18	أشارك في حل مشكلات البيئة المحيطة	412	4.78	.417	كبيرة جداً
19	أدرك أهمية المواطنة الصالحة في المجتمع	412	4.54	.504	كبيرة جداً
20	أنظم بيئة تربوية تعليمية مناسبة لدعم أشكال التعليم والتعلم المختلفة	412	3.95	1.394	كبيرة
	الدرجة الكلية للمحور الأول	412	3.78	0.24	كبيرة

يبين الجدول (12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الأول، حيث بلغ متوسط درجات إجابات المعلمين بالدرجة الكلية (3.78) أي بدرجة توافق كبيرة، في حين بلغ متوسطات البنود ذات الرقم (1-5-13-14-17-18-19) متوسطاً (4.26-4.34-4.78-4.78-4.33-4.77-4.54) وبدرجة توافق كبيرة جداً، في حين بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (6-7-8-11-12-15-16-20) وبالترتيب ذاته متوسطات (3.78-3.71-3.55-3.97-3.55-3.55-3.48-3.95) وبدرجة توافق كبيرة، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (2-3-4-9-10) وبالترتيب ذاته (3.00-2.70-2.78-2.67) وبدرجة توافق متوسطة، في حين لم يوجد أي بند يتوافق بدرجة قليلة وقلية جداً.

تستنتج الباحثة بأن غالبية المعلمين يجدون إن الكفايات المعرفية الخارجية لديهم تتوافق بدرجة كبيرة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية، إذ يرى المعلمون أن هناك توافق بدرجة كبيرة جداً وكبيرة في الكفايات التالية: (أمتلك الإعداد التربوي المناسب لأداء عملي، و حول استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، وأتلم ذاتياً باستمرار، وأواكب التطور المعرفي التخصصي باستمرار، وأواكب التطور التقني باستمرار، وأعمل على تجديد ثقافة مهنتي باستمرار، وألم بثقافة الجودة الشاملة في التعليم، وأدرك أهمية الجوانب الحضارية في ثقافتنا القومية، وأستطيع التكيف بسهولة مع ما يطرأ من تغيرات على ثقافة مجتمعي، وأستطيع التكيف بمرونة مع التغيرات الثقافية العالمية، وأجيد إحدى اللغات الأجنبية (كتابياً وشفهياً)، وأربط بين حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع بفاعلية، وأشارك في حل مشكلات البيئة المحيطة، وأدرك أهمية المواطنة الصالحة في المجتمع، وأنظم بيئة تربوية تعليمية مناسبة لدعم أشكال التعليم والتعلم المختلفة)، في حين يرى المعلمون أن هناك توافق بدرجة متوسطة في الكفايات المعرفية التالية: (أحب القراءة الخارجية (الكتب والمجلات العلمية والأبحاث)، وأشارك في إنتاج المعرفة والبحث العلمي، وأسهم في تطوير المعرفة العلمية، وأستثمر المواقع الإلكترونية في عملي بكفاءة، وأوظف مراكز مصادر التعلم المتعددة في أدائي المهني).

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى تحيز المعلمين في آرائهم حول مدى توافق كفاياتهم المعرفية مع معايير الجودة وكون هذه الكفايات تمس طبيعة أدائهم المهني، أو لثقة المعلمين بأنفسهم في امتلاك هذه الكفايات بدرجة عالية من الجودة.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة صاصيلا (2005)، والورثان (2006) وبدران (2009)، وعويجان (2009)، وشينج وآخرون (1997)، ورنجنسي (2003).

2- ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدارس مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم، كما هو موضح في الجدول (13).

الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر المعلمين.

ر	المحور الثاني: مدى توافق الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
21	أستطيع تحديد الأهداف الوجدانية لعملية التعليم	412	2.75	.431	متوسطة
22	أربط الأهداف الوجدانية بحاجات المتعلمين	412	2.32	.466	قليلة
23	أقدم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الإيجابية.	412	2.78	.467	متوسطة
24	أقوم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بكفاءة	412	2.33	.516	قليلة
25	أمتلك الثقة الكافية بنفسني في أثناء أداء عملي التعليمي	412	4.73	.490	كبيرة جداً
26	أُمني الذوق الجمالي لدى المتعلمين بكفاءة	412	2.41	.579	قليلة
27	أدرك أهمية دور العلم في بناء المجتمعات	412	4.60	.645	كبيرة جداً
28	أتعامل بموضوعية في المواقف الوجدانية المختلفة (المفرحة والمحزنة)	412	4.69	.549	كبيرة جداً
29	أمتلك القدرة على ضبط النفس في المواقف الوجدانية (المفرحة والمحزنة)	412	3.51	.501	كبيرة
30	أعزّ بدوري كمعلم في تربية الأجيال	412	3.95	.699	كبيرة
31	أدافع عن مهنتي كمعلم أمام الآخرين	412	4.06	1.000	كبيرة
32	أقدر جهود العلماء في تطور العلوم المختلفة	412	4.29	.833	كبيرة جداً
33	ألتزم بأخلاقيات مهنة التعليم	412	4.20	.451	كبيرة
34	أصمم أنشطة تعليمية تساعد المتعلمين على الاستقلال الذاتي	412	2.27	.443	قليلة
35	أُساعد المتعلمين على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية اليومية	412	2.36	.525	قليلة
36	أتواصل مع المتعلمين باحترام	412	3.71	.499	كبيرة

ر	المحور الثاني: مدى توافق الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
37	أحث المتعلمين على احترام آراء الآخرين المختلفة	412	3.20	.453	متوسطة
38	أبين للمتعلمين أثر قيمهم على قيم مجتمعهم	412	2.44	.661	قليلة
39	أستطيع تعديل القيم السلبية لدى المتعلمين إلى قيم إيجابية	412	2.47	.838	قليلة
40	أبدي التزاماً برسالة المؤسسة التعليمية التي أعمل فيها	412	4.02	.650	كبيرة
41	أعزز القيم الايجابية لدى المتعلمين	412	3.80	.402	كبيرة
42	أتصرف في المواقف السلوكية المختلفة بحكمة	412	2.75	.432	متوسطة
43	أنقد القيم البالية في المجتمع وأبين خطرها	412	3.78	.415	كبيرة
44	أهتم بمظهري في عملي	412	4.48	1.108	كبيرة جداً
45	أتعاطف مع زملائي في العمل في الحالات الوجدانية الخاصة	412	3.88	.528	كبيرة
					الدرجة الكلية للمحور الثاني
		412	3.43	.11	كبيرة

يبين الجدول (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفايات الوجدانية الخارجية لديهم مع المعايير الجودة الشاملة وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الثاني، حيث بلغ متوسط درجات إجابات المعلمين بالدرجة الكلية (3.43) أي بدرجة توافق كبيرة، حيث بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (25-27-28-32-44) وبالترتيب ذاته متوسطات (4.73-4.60-4.69-4.29-4.48) وبدرجة توافق كبيرة جداً، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (29-30-31-33-36-40-41-43-45) وبالترتيب ذاته (3.51-3.95-4.06-4.20-3.71-4.02-3.80-3.78-3.88) وبدرجة توافق كبيرة، في حين بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (21-23-37-42) وبالترتيب ذاته (2.75-2.78-2.75) وبدرجة توافق متوسطة، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (22-24-26-34-35-38-39) وبالترتيب ذاته (2.32-2.33-2.41-2.27-2.36-2.44-2.47) وبدرجة توافق قليلة.

تستنتج الباحثة بأن غالبية المعلمين يجدون إن الكفايات الوجدانية الخارجية لديهم تتوافق بدرجة كبيرة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية، إذ يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة كبيرة جداً وكبيرة في الكفايات الوجدانية التالية: (أمتلك الثقة الكافية بنفسني في أثناء أداء عملي التعليمي، و أدرك أهمية دور العلم في بناء المجتمعات، و أتعامل بموضوعية في المواقف الوجدانية المختلفة) (المفرحة والمحنة)، وأمتلك القدرة على ضبط النفس في المواقف الوجدانية) (المفرحة والمحنة)، و أعتز بدوري كمعلم في تربية الأجيال، أدافع عن مهنتي كمعلم أمام الآخرين، وأقدر جهود العلماء في تطور العلوم المختلفة، ألتزم بأخلاقيات مهنة التعليم، أتواصل مع المتعلمين باحترام، أبدي التزاماً برسالة المؤسسة التعليمية التي أعمل فيها، أعزز القيم الايجابية لدى المتعلمين، أعزز القيم الايجابية لدى المتعلمين، و أهتم بمظهري في عملي، أتعاطف مع زملائي في العمل في الحالات الوجدانية الخاصة)، في حين يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة متوسطة في الكفايات التالية: (أستطيع تحديد الأهداف الوجدانية لعملية التعليم، أقدم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الإيجابية، أحث المتعلمين على احترام آراء الآخرين المختلفة، أتصرف في المواقف السلوكية المختلفة بحكمة)، في حين يرى المعلمون أن هناك توافق بدرجة قليلة في الكفايات الوجدانية التالية: (أربط الأهداف الوجدانية بحاجات المتعلمين، أقوم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بكفاءة، أنمي الذوق الجمالي لدى المتعلمين بكفاءة، أصمم أنشطة تعليمية تساعد المتعلمين على الاستقلال الذاتي، أساعد المتعلمين على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية اليومية، أبين للمتعلمين أثر قيمهم على قيم مجتمعهم، أستطيع تعديل القيم السلبية لدى المتعلمين إلى قيم إيجابية).

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى رغبة وإدراك المعلمين بأهمية تنمية الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين، وعدم وجود معايير للجودة واضحة تحدد المستوى المطلوب لتحقيق الكفايات الوجدانية المطلوب امتلاكها من قبل المعلمين، أو لصعوبة التقويم الذاتي من قبل المعلمين للحكم على كفاياتهم الوجدانية الخارجية .

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة صاصيلا (2005)، ودراسة كنعان (2009) ودراسة عويجان (2009)، ودراسة القرارة (2014)، ودراسة أك كوز (2005).

3- ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدارس مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات المهنية الخارجية للمعلم؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات المهنية الخارجية للمعلم، كما هو موضح في الجدول (14).

الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات المهنية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر المعلمين.

ر	المحور الثالث: مدى توافق الكفايات المهنية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
46	أطور من مهاراتي التعليمية باستمرار	412	2.43	.614	قليلة
47	أتعاون مع زملائي في أثناء أدائي التعليمي	412	3.04	.525	متوسطة
48	أستفيد من ملاحظات الموجهين لتطوير أدائي التعليمي المهاري	412	2.80	.499	متوسطة
49	أتعاون مع الإداريين لإنجاح عملية التعليم	412	2.99	.558	متوسطة
50	أطبق نتائج التجارب والبحوث التربوية في عملي	412	2.29	.454	قليلة
51	التزم باللوائح والقوانين الناظمة لعملي التعليمي	412	3.98	.652	كبيرة
52	أقوم عملي ذاتياً باستمرار	412	2.52	.706	قليلة
53	أمتلك القدرة على العمل ضمن فريق	412	2.57	.678	قليلة
54	أبحث بشكل نشط عن فرص النمو المهني	412	3.09	.420	متوسطة
55	أكسب المتعلمين السلوك البيئي المناسب	412	3.55	.834	كبيرة
56	أعمل على تربية المتعلمين وفق معايير المواطنة الصالحة	412	4.33	.471	كبيرة جداً
57	أكسب المتعلمين المهارات الحياتية التي يحتاجونها بفاعلية	412	3.29	.455	متوسطة
58	أنمي مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين	412	2.40	.644	قليلة
59	أشارك في عمليات التخطيط التربوي للعملية التعليمية	412	2.49	.622	قليلة
60	أصنع التقنيات التعليمية من خامات البيئة المحلية	412	2.51	.622	قليلة
61	أستثمر إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم	412	2.70	.460	متوسطة

ر	المحور الثالث: مدى توافق الكفايات المهنية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
62	أمتلك القدرة الكافية في توظيف مصادر التعلم المختلفة في التعليم (مكتبة - مختبر - معرض)	412	2.66	.475	متوسطة
63	أمتلك القدرة في تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لقدرات المتعلمين	412	2.64	.793	متوسطة
64	أقدر على تصميم بيانات تعليمية ملبية لحاجات المتعلمين المهنية	412	2.40	.610	قليلة
65	أعد الاختبارات التعليمية المختلفة بشكل صحيح	412	2.69	.558	متوسطة
66	أواجه المشكلات التعليمية المختلفة بشكل مناسب	412	2.82	.679	متوسطة
67	أشارك في عمليات تطوير المناهج بفاعلية	412	2.47	.685	قليلة
68	أربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية في التعليم بكفاءة	412	3.03	.615	متوسطة
69	أجري أبحاث علمية بمهارة	412	2.57	.743	قليلة
70	أستخدم وسائل الاتصال الحديثة في التعليم	412	3.49	.797	كبيرة
71	أطبق أساليب التقويم بمراحلها المختلفة في ممارساتي التعليمية	412	3.48	.622	كبيرة
72	أقدم التغذية الراجعة للمتعلمين بشكل مناسب	412	3.65	1.060	متوسطة
73	أعزز معلومات المتعلمين بأشكال مختلفة الإيجابية والسلبية	412	3.87	.921	كبيرة
الدرجة الكلية للمحور الثالث					متوسطة

يبين الجدول (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفايات المهنية الخارجية لديهم مع المعايير الجودة الشاملة وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الثالث، حيث بلغ متوسط درجات إجابات المعلمين بالدرجة الكلية (3.06) أي بدرجة توافق متوسطة، حيث بلغ متوسط البند ذو الرقم (56) متوسطاً (4.33) أي بدرجة توافق كبيرة جداً، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (51-55-70-71-73) وبالترتيب ذاته متوسطات (3.98-3.55-3.49-3.48-3.87) وبدرجة توافق كبيرة، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (47-48-49-54-57-61-62-63-65-66-68-72) وبالترتيب ذاته (3.04-2.80-2.99-3.09-3.29-2.70-2.66-2.64-2.69-2.82-3.65) وبدرجة توافق متوسطة، في حين بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (46-50-52-53-58-

59-60-64-67-69) وبالترتيب ذاته (2.43-2.29-2.52-2.57-2.49-2.51-2.40) وبدرجة توافق قليلة.

**تستنتج الباحثة** بأن غالبية المعلمين يجدون أن الكفايات المهنية الخارجية لديهم تتوافق بدرجة متوسطة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية، إذ يرى المعلمون أن هناك توافق بدرجة كبيرة جداً وكبيرة في الكفايات المهنية التالية: (التزم باللوائح والقوانين الناظمة لعملية التعليمي، و أكسب المتعلمين السلوك البيئي المناسب، و أعمل على تربية المتعلمين وفق معايير المواطنة الصالحة، و أستخدم وسائل الاتصال الحديثة في التعليم، و اطبق أساليب التقويم بمراحلها المختلفة في ممارساتي التعليمية، و أعزز معلومات المتعلمين بأشكال مختلفة الإيجابية والسلبية)، في حين يرى المعلمون أن هناك توافق بدرجة متوسطة في الكفايات المهنية التالية: (أتعاون مع زملائي في أثناء أدائي التعليمي، أستفيد من ملاحظات الموجهين لتطوير أدائي التعليمي المهاري، أتعاون مع الإداريين لإنجاح عملية التعليم، وأبحث بشكل نشط عن فرص النمو المهني، اكسب المتعلمين المهارات الحياتية التي يحتاجونها بفاعلية، أستثمر إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم، و أمتلك القدرة الكافية في توظيف مصادر التعلم المختلفة في التعليم (مكتبة -مختبر-معرض)، وأمتلك القدرة في تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لقدرات المتعلمين، و أعد الاختبارات التعليمية المختلفة بشكل صحيح، و أواجه المشكلات التعليمية المختلفة بشكل مناسب، و أربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية في التعليم بكفاءة، أقدم التغذية الراجعة للمتعلمين بشكل مناسب)، في حين يرى المعلمون أن هناك توافق بدرجة قليلة في الكفايات المهنية التالية: (أطور من مهاراتي التعليمية باستمرار، أطبق نتائج التجارب والبحوث التربوية في عملي، أقوم عملي ذاتياً باستمرار، أمتلك القدرة على العمل ضمن فريق، و أنمي مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، و أشارك في عمليات التخطيط التربوي للعملية التعليمية، أصنع التقنيات التعليمية من خامات البيئة المحلية، أقدر على تصميم بيئات تعليمية ملبية لحاجات المتعلمين المهنية، أشارك في عمليات تطوير المناهج بفاعلية، أشارك في عمليات تطوير المناهج بفاعلية).

**وتفسر الباحثة** هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى ضعف إعداد وتأهيل المعلمين في الجانب المهاري وقلة اكتسابهم للمهارات والخبرات والكفايات المهنية الكافية في برامج

إعدادهم وتدريبهم قبل وأثناء الخدمة مثل الكفاية في تصنيع التقنيات التعليمية وتصميم الاختبارات المهارية والتطوير الذاتي وإجراء البحوث العلمية وتطبيق نتائجها في أثناء ممارساته المهنية بمستوى عال من الجودة.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة سعيد، مقبل (2002)، والبصيص (2007)، وعزب، حسن (2009)، وكنعان (2009)، وعويجان (2009)، ومحمد (2010).

4- ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدارس مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) للمعلم؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) للمعلم، كما هو موضح في الجدول(15).

الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر المعلمين.

درجة التوافق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المحور الرابع: مدى توافق الكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	ر
كبيرة	.709	3.86	412	أحقق التفاعل الصفي الإيجابي بيني وبين المتعلمين	74
كبيرة	.765	3.96	412	أهئ الجو التعليمي الآمن للمتعلمين	75
متوسطة	.544	3.09	412	أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	76
متوسطة	.461	2.91	412	أرسخ قيم تحمل المسؤولية لدى المتعلمين	77
متوسطة	.578	2.92	412	أرسخ القيم الإنسانية في نفوس المتعلمين	78
متوسطة	.575	2.99	412	أمتلك مهارات حياتية للتعامل مع المحيط بفاعلية	79
قليلة	.526	2.37	412	أتواصل مع أولياء أمور المتعلمين باستمرار	80
قليلة	.679	2.41	412	أسعى لتلبية حاجات زملائي في العمل	81

درجة التوافق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المحور الرابع: مدى توافق الكفايات الإنسانية (علاقته مع الآخرين) للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	ر
متوسطة	.716	3.14	412	أشارك في حل مشكلات الآخرين من زملائي ضمن المجتمع المدرسي	82
متوسطة	.896	2.82	412	أسعى لتلبية حاجات المجتمع المحلي	83
قليلة	.477	2.35	412	أتفاعل مع مؤسسات المجتمع المحلي	84
كبيرة	1.058	3.70	412	أحافظ على سلامة البيئة المحيطة	85
متوسطة	.806	2.70	412	أشارك بفاعلية في الأعمال التطوعية	86
كبيرة	1.135	3.66	412	أدعم الاستقرار والتماسك الاجتماعي	87
كبيرة	.957	3.75	412	أمتلك علاقات إنسانية جيدة مع أفراد المجتمع بفئاته المختلفة	88
متوسطة	.443	3.27	412	أسهم في تحقيق العلاقات الفعالة بين المدرسة والمجتمع (الربط بين المدرسة والمجتمع)	89
متوسطة	.971	3.30	412	أتحاور مع أولياء الأمور حول مشكلات أبنائهم المختلفة	90
متوسطة	0.22	3.12	412	الدرجة الكلية للمحور الرابع	

يبين الجدول (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفايات الإنسانية (علاقته مع الآخرين) الخارجية لديهم مع المعايير الجودة الشاملة وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الرابع، حيث بلغ متوسط درجات إجابات المعلمين بالدرجة الكلية (3.12) أي بدرجة توافق متوسطة، حيث بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (74-75-85-87-88) وبالترتيب ذاته متوسطات (3.86-3.96-3.70-3.66-3.75) وبدرجة توافق كبيرة، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (76-77-78-79-82-83) وبالترتيب ذاته (3.09-2.91-2.92-2.70-3.14-2.82) وبدرجة توافق متوسطة، في حين بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (80-81-84) وبالترتيب ذاته (2.37-2.41-2.35) وبدرجة توافق قليلة.

تستنتج الباحثة بأن غالبية المعلمين يجدون أن الكفايات الإنسانية (علاقته مع الآخرين) الخارجية لديهم تتوافق بدرجة متوسطة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية، إذ يرى المعلمون أن هناك توافق بدرجة كبيرة في الكفايات الإنسانية التالية: (أحقق التفاعل الصفي الإيجابي بيني وبين المتعلمين، أهيئ الجو التعليمي الآمن للمتعلمين، أحافظ على سلامة البيئة المحيطة، و أدمع الاستقرار والتماسك الاجتماعي، أمتلك علاقات إنسانية جيدة مع أفراد المجتمع بفئاته المختلفة)، في حين يرى المعلمون أن هناك توافق بدرجة متوسطة في الكفايات الإنسانية (علاقته مع الآخرين) التالية: (أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، أرسخ قيم تحمل المسؤولية لدى المتعلمين، و أرسخ القيم الإنسانية في نفوس المتعلمين، أمتلك مهارات حياتية للتعامل مع المحيط بفاعلية، و أشارك في حل مشكلات الآخرين من زملائي ضمن المجتمع المدرسي، أسعى لتلبية حاجات المجتمع المحلي، أشارك بفاعلية في الأعمال التطوعية، و أسهم في تحقيق العلاقات الفعالة بين المدرسة والمجتمع (الربط بين المدرسة والمجتمع)، أتجاوز مع أولياء الأمور حول مشكلات أبنائهم المختلفة)، في حين يرى المعلمون أن هناك توافق بدرجة قليلة في الكفايات الإنسانية (علاقته مع الآخرين) التالية: (أتواصل مع أولياء أمور المتعلمين باستمرار، أسعى لتلبية حاجات زملائي في العمل، أتفاعل مع مؤسسات المجتمع المحلي).

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى رضا المعلمين حول أدائهم وكفاياتهم الإنسانية وعلاقاتهم داخل المدرسة مع المتعلمين والزملاء والإداريين من جهة، وضعف في كفاياتهم الاجتماعية في التواصل مع أولياء الأمور والتفاعل مع المجتمع المحلي.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة فخرو (2003)، وصاصيلا (2005) ووعويجان

(2009)، آك كوز (2005).

السؤال الرئيس الثاني: ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

1- ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات المعرفية الخارجية للمعلم؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات المعرفية الخارجية للمعلم، كما هو موضح في الجدول (16).

الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر الموجهين التربويين.

ر	المحور الأول: مدى توافق الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
1	يمتلك المعلم الإعداد التربوي المناسب لأداء عمله	46	3.00	.667	متوسطة
2	يحب المعلم القراءات الخارجية (الكتب والمجلات العلمية والأبحاث)	46	2.00	.667	قليلة
3	يشارك المعلم في إنتاج المعرفة والبحث العلمي	46	1.70	0.756	قليلة جداً
4	يسهم المعلم في تطوير المعرفة العلمية	46	2.22	.417	قليلة
5	يمتلك المعلم معرفة مناسبة حول استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم	46	3.22	.417	متوسطة
6	يتعلم المعلم ذاتياً باستمرار	46	2.78	.417	متوسطة
7	يواكب المعلم التطور المعرفي التخصصي باستمرار	46	2.72	.455	متوسطة
8	يواكب المعلم التطور التقني باستمرار	46	2.57	.834	قليلة
9	يستثمر المعلم المواقع الالكترونية في عملي بكفاءة	46	1.78	.417	قليلة جداً

ر	المحور الأول: مدى توافق الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
10	يوظف المعلم مراكز مصادر التعلم المتعددة في أدائه المهني	46	1.67	.474	قليلة جداً
11	يعمل المعلم على تجديد ثقافة مهنته باستمرار	46	3.15	1.475	متوسطة
12	يلم المعلم بثقافة الجودة الشاملة في التعليم	46	2.57	.501	قليلة
13	يدرك المعلم أهمية الجوانب الحضارية في ثقافتنا القومية	46	4.35	.822	كبيرة جداً
14	يستطيع المعلم التكيف بسهولة مع ما يطرأ من تغيرات على ثقافة مجتمعه	46	3.35	.822	متوسطة
15	يستطيع المعلم التكيف بمرونة مع التغيرات الثقافية العالمية	46	2.56	.500	قليلة
16	يجيد المعلم إحدى اللغات الأجنبية (كتابياً وشفهياً)	46	2.48	.781	قليلة
17	يربط المعلم بين حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع بفاعلية	46	4.00	.667	كبيرة
18	يشارك المعلم في حل مشكلات البيئة المحيطة	46	3.78	.417	كبيرة
19	يدرك المعلم أهمية المواطنة الصالحة في المجتمع	46	4.13	1.002	كبيرة
20	ينظم المعلم بيئة تربوية تعليمية مناسبة لدعم أشكال التعليم والتعلم المختلفة	46	3.39	1.807	متوسطة
الدرجة الكلية للمحور الأول		46	2.86	0.28	متوسطة

يبين الجدول (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الأول، حيث بلغ متوسط درجات إجابات الموجهين بالدرجة الكلية (2.86) أي بدرجة توافق متوسطة، في حين بلغ متوسط البند ذو الرقم (13) متوسطاً (4.35) وبدرجة توافق كبيرة جداً، في حين بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (17-18-19) وبالترتيب ذاته متوسطات (4.00 - 3.78 - 4.13) وبدرجة توافق كبيرة، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (1-5-6-7-11-14-20) وبالترتيب ذاته (3.00-3.22-

2.78-2.72-3.15-3.35-3.39) وبدرجة توافق متوسطة، كما وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (2- 4-8-12-15-16) وبالترتيب ذاته (2.00-2.22-2.57-2.57-2.56-2.48) وبدرجة توافق قليلة، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (3-9-10) وبالترتيب ذاته (1.70- 1.78-1.67) وبدرجة توافق قليلة جداً.

**تستنتج الباحثة** بأن غالبية الموجهين التربويين يجدون إن الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم تتوافق بدرجة متوسطة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية، إذ يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة كبيرة جداً وكبيرة في الكفايات التالية: (يدرك المعلم أهمية الجوانب الحضارية في ثقافتنا القومية، ويربط المعلم بين حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع بفاعلية، ويشارك المعلم في حل مشكلات البيئة المحيطة، ويدرك المعلم لأهمية المواطنة الصالحة في المجتمع)، في حين يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة متوسطة في الكفايات التالية: (يمتلك المعلم الإعداد التربوي المناسب لأداء عمله، ويمتلك المعلم معرفة مناسبة حول استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم، ويتعلم المعلم ذاتياً باستمرار، ويواكب المعلم التطور المعرفي التخصصي باستمرار، ويعمل المعلم على تجديد ثقافة مهنته باستمرار، ويستطيع المعلم التكيف بسهولة مع ما يطرأ من تغيرات على ثقافة مجتمعه، وينظم المعلم بيئة تربوية تعليمية مناسبة لدعم أشكال التعليم والتعلم المختلفة)، في حين يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة قليلة جداً وقليلة في الكفايات التالية: (يحب المعلم القراءات الخارجية (الكتب والمجلات العلمية والأبحاث، ويشارك المعلم في إنتاج المعرفة والبحث العلمي، ويسهم المعلم في تطوير المعرفة العلمية، ويستثمر المعلم المواقع الالكترونية في عملي بكفاءة، و يوظف المعلم مراكز مصادر التعلم المتعددة في أدائه المهني، ويلم المعلم بثقافة الجودة الشاملة في التعليم، ويستطيع المعلم التكيف بمرونة مع التغيرات الثقافية العالمية، ويجيد المعلم إحدى اللغات الأجنبية (كتابياً وشفهياً)).

**وتفسر الباحثة** هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى تركيز المعلمين في أثناء ممارساتهم التعليمية على الكفايات المعرفية التعليمية داخل الصف والمطلوبة منهم إمتلاكها بشكل أساسي ليمارسوا عملهم كمعلمين فاعلين والهادفة إلى تحقيق الأهداف الخاصة بالعملية التعليمية لدى المتعلمين من تزويده بالمعارف والمعلومات والقيم العلمية والاجتماعية المناسبة، وقللة تركيزهم على الكفايات المعرفية الخارجية ذات العلاقة بثقافتهم العلمية والتكنولوجية وعملهم

خارج الصف من جهة، أو لأنه قد يكون السبب عائداً إلى أن ملاحظات الموجهين لأداء المعلمين تقتصر على تقويمهم لكفايات المعلمين في أثناء ممارساتهم التعليمية داخل الصف وليس خارج الصف.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة عزب وحسن (2009)، وكنعان (2009) وعويجان (2009)، ومحمد (2010)، والعليمات (2010)، وهيندرليك وآخرون (2004).

2- ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم، كما هو موضح في الجدول (17).

الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر الموجهين التربويين.

ر	المحور الثاني: مدى توافق الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
21	يستطيع المعلم تحديد الأهداف الوجدانية لعملية التعليم	46	1.76	.431	قليلة جدا
22	يربط المعلم الأهداف الوجدانية بحاجات المتعلمين	46	1.30	.465	قليلة جدا
23	يقدم المعلم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الإيجابية.	46	1.78	.467	قليلة جدا
24	يقوم المعلم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بكفاءة	46	1.33	.519	قليلة جدا
25	يمتلك المعلم الثقة الكافية بنفسه في أثناء أداء عمله التعليمي	46	3.74	.491	كبيرة
26	ينمي المعلم الذوق الجمالي لدى المتعلمين بكفاءة	46	1.39	.577	قليلة جدا
27	يدرك المعلم أهمية دور العلم في بناء المجتمعات	46	3.61	.649	كبيرة
28	يتعامل المعلم بموضوعية في المواقف الوجدانية المختلفة (المفرحة والمحنة)	46	3.70	.553	كبيرة

ر	المحور الثاني: مدى توافق الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
29	يمتلك المعلم القدرة على ضبط النفس في المواقف الوجدانية(المفرحة والمحزنة)	46	2.52	.505	قليلة
30	يعتز المعلم بدوره كمعلم في تربية الأجيال	46	2.96	.698	متوسطة
31	يدافع المعلم عن مهنته كمعلم أمام الآخرين	46	3.09	1.007	متوسطة
32	يقدر المعلم جهود العلماء في تطور العلوم المختلفة	46	3.30	.840	متوسطة
33	يلتزم المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم	46	3.20	.453	متوسطة
34	يصمم المعلم أنشطة تعليمية تساعد المتعلمين على الاستقلال الذاتي	46	1.26	.444	قليلة جداً
35	يساعد المعلم المتعلمين على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية اليومية	46	1.35	.526	قليلة جداً
36	يتواصل المعلم مع المتعلمين باحترام	46	2.72	.502	متوسطة
37	يحث المعلم المتعلمين على احترام آراء الآخرين المختلفة	46	2.20	.453	قليلة
38	يبين المعلم للمتعلمين أثر قيمهم على قيم مجتمعهم	46	1.41	.652	قليلة جداً
39	يستطيع المعلم تعديل القيم السلبية لدى المتعلمين إلى قيم إيجابية	46	1.46	.836	قليلة جداً
40	يبدى المعلم التزاماً برسالة المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها	46	3.02	.649	متوسطة
41	يعزز المعلم القيم الايجابية لدى المتعلمين	46	2.80	.401	متوسطة
42	يتصرف المعلم في المواقف السلوكية المختلفة بحكمة	46	1.76	.431	قليلة جداً
43	ينقد المعلم القيم البالية في المجتمع ويبين خطرها	46	2.78	.417	متوسطة
44	يهتم المعلم بمظهره في عمله	46	3.59	1.392	كبيرة
45	يتعاطف المعلم مع زملائه في العمل في الحالات الوجدانية الخاصة	46	2.89	.526	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	46	2.43	0.11	قليلة

يبين الجدول (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الثاني، حيث بلغ متوسط درجات إجابات الموجهين بالدرجة الكلية (2.43) أي بدرجة توافق قليلة، حيث بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (25-27-27-

28-44) وبالترتيب ذاته متوسطات (3.74-3.71-3.60-3.59) وبدرجة توافق كبيرة، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (30-31-32-33-36-40-41-43-45) وبالترتيب ذاته (2.96-3.09-3.30-3.20-2.72-3.02-2.80-2.78-2.89) وبدرجة توافق متوسطة، في حين بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (29-37) وبالترتيب ذاته (2.52-2.20) وبدرجة توافق قليلة، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (21-22-23-24-26-34-35-38-39-42) وبالترتيب ذاته (1.76-1.30-1.78-1.33-1.39-1.26-1.35-1.41-1.46-1.76) وبدرجة توافق قليلة جداً.

**تستنتج الباحثة** بأن غالبية الموجهين التربويين يجدون إن الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم تتوافق بدرجة قليلة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية، إذ يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة كبيرة في الكفايات التالية: (يمتلك المعلم الثقة الكافية بنفسه في أثناء أداء عمله التعليمي، و يدرك المعلم أهمية دور العلم في بناء المجتمعات، و يتعامل المعلم بموضوعية في المواقف الوجدانية المختلفة) (المفرحة والمحزنة)، ويهتم المعلم بمظهره في عمله)، في حين يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة متوسطة في الكفايات التالية: (يعتز المعلم بدوره كمعلم في تربية الأجيال، و يدافع المعلم عن مهنته كمعلم أمام الآخرين، و يقدر المعلم جهود العلماء في تطور العلوم المختلفة، و يلتزم المعلم بأخلاقيات مهنة التعليم، و يتواصل المعلم مع المتعلمين باحترام، و يبدي المعلم التزاماً برسالة المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها، ويعزز المعلم القيم الإيجابية لدى المتعلمين، ينقد المعلم القيم البالية في المجتمع ويبين خطرها، و يتعاطف المعلم مع زملائه في العمل في الحالات الوجدانية الخاصة)، في حين يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة قليلة جداً وقليلة في الكفايات التالية: (يستطيع المعلم تحديد الأهداف الوجدانية لعملية التعليم، ويربط المعلم الأهداف الوجدانية بحاجات المتعلمين، و يقدم المعلم نماذج وأمثلة إيجابية توضح نتائج الالتزام بالقيم الإيجابية، ويقوم المعلم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بكفاءة، وينمي المعلم الذوق الجمالي لدى المتعلمين بكفاءة، ويمتلك المعلم القدرة على ضبط النفس في المواقف الوجدانية) (المفرحة والمحزنة)، ويصمم المعلم أنشطة تعليمية تساعد المتعلمين على الاستقلال الذاتي، و يساعد المعلم المتعلمين على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية اليومية، يحث المعلم المتعلمين على احترام آراء الآخرين المختلفة، و يبين المعلم للمتعلمين أثر قيمهم على قيم مجتمعهم، ويستطيع المعلم تعديل القيم السلبية لدى المتعلمين إلى قيم إيجابية، ويتصرف المعلم

في المواقف السلوكية المختلفة بحكمة). في حين لم توجد أي كفاية تتوافق بدرجة كبيرة جداً، مما يشير إلى أن توافق كفايات المعلمين الوجدانية الخارجية مع معايير الجودة الشاملة والتي تمس شخصيته وخصائصه المهنية واتجاهاته وقيمه في حين وجد ضعف توافق في ما يتعلق بالكفايات الوجدانية التي تتعلق بتحقيق الاهداف الوجدانية والتخطيط لها وتنفيذه وتقييمها بشكل وظيفي وعملي.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى ضعف إعداد المعلمين وتأهيلهم في برامج الإعداد والتدريب سواء قبل الخدمة أو في أثناءها بشكل عملي لتطبيق وتحقيق الأهداف والجوانب الوجدانية والتركيز على الجوانب المعرفية أكثر من الجوانب الوجدانية.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة فخرو (2003)، ودراسة بدران (2009) ودراسة كنعان (2009)، ودراسة أبو صواوين (2010).

3- ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات المهنية الخارجية للمعلم؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات المهنية الخارجية للمعلم، كما هو موضح في الجدول (18).

الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات المهنية الخارجية للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر الموجهين التربويين.

ر	المحور الثالث: مدى توافق الكفايات المهنية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
46	يطور المعلم من مهاراته التعليمية باستمرار	46	1.39	.614	قليلة جداً
47	يتعاون المعلم مع زملائه في أثناء أدائه التعليمي	46	2.07	.533	قليلة
48	يستفيد المعلم من ملاحظات الموجهين لتطوير أدائه التعليمي المهاري	46	1.80	.500	قليلة جداً
49	يتعاون المعلم مع الإداريين لإنجاح عملية التعليم	46	2.00	.558	قليلة

ر	المحور الثالث: مدى توافق الكفايات المهنية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
50	يطبق المعلم نتائج التجارب والبحوث التربوية في عمله	46	1.28	.455	قليلة جداً
51	يلتزم المعلم باللوائح والقوانين الناظمة لعمله التعليمي	46	3.04	.788	متوسطة
52	يقوم المعلم عمله ذاتياً باستمرار	46	1.52	.722	قليلة جداً
53	يمتلك المعلم القدرة على العمل ضمن فريق	46	1.57	.688	قليلة جداً
54	يبحث المعلم بشكل نشط عن فرص النمو المهني	46	2.09	.412	قليلة
55	يكسب المعلم المتعلمين السلوك البيئي المناسب	46	2.57	.834	قليلة
56	يعمل المعلم على تربية المتعلمين وفق معايير المواطنة الصالحة	46	3.39	.614	متوسطة
57	يكسب المعلم المتعلمين المهارات الحياتية التي يحتاجونها بفاعلية	46	2.28	.455	قليلة
58	ينمي المعلم مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين	46	1.39	.649	قليلة جداً
59	يشارك المعلم في عمليات التخطيط التربوي للعملية التعليمية	46	1.48	.623	قليلة جداً
60	يصنع المعلم التقنيات التعليمية من خامات البيئة المحلية	46	1.50	.624	قليلة جداً
61	يستثمر المعلم إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم	46	1.70	.465	قليلة جداً
62	يمتلك المعلم القدرة الكافية في توظيف مصادر التعلم المختلفة في التعليم (مكتبة - مختبر - معرض)	46	1.67	.474	قليلة جداً
63	يمتلك المعلم القدرة في تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لقدرات المتعلمين	46	1.63	.799	قليلة جداً
64	يقدر المعلم على تصميم بيئات تعليمية ملبية لحاجات المتعلمين المهنية	46	1.39	.614	قليلة جداً
65	يعد المعلم الاختبارات التعليمية المختلفة بشكل صحيح	46	1.70	.465	قليلة جداً
66	يواجه المعلم المشكلات التعليمية المختلفة بشكل مناسب	46	1.65	.482	قليلة جداً
67	يشارك المعلم في عمليات تطوير المناهج بفاعلية	46	1.37	.572	قليلة جداً

ر	المحور الثالث: مدى توافق الكفايات المهنية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافق
68	يربط المعلم بين الجوانب النظرية والتطبيقية في التعليم بكفاءة	46	2.00	.558	قليلة
69	يجري المعلم أبحاث علمية بمهارة	46	1.39	.614	قليلة جداً
70	يستخدم المعلم وسائل الاتصال الحديثة في التعليم	46	2.48	.722	قليلة
71	يطبق المعلم أساليب التقويم بمراحلها المختلفة في ممارساته التعليمية	46	2.41	.617	قليلة
72	يقدم المعلم التغذية الراجعة للمتعلمين بشكل مناسب	46	2.59	1.045	قليلة
73	يعزز المعلم معلومات المتعلمين بأشكال مختلفة الإيجابية والسلبية	46	2.87	.957	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الثالث	46	2.00	0.17	قليلة

يبين الجدول (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفايات المهنية الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الثالث، حيث بلغ متوسط درجات إجابات الموجهين بالدرجة الكلية (2.00) أي بدرجة توافق قليلة، حيث بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (51-56-73) وبالترتيب ذاته متوسطات (3.07-3.39-2.87) وبدرجة توافق متوسطة، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم (47-49-54-55-57-68-70-71-72-) وبالترتيب ذاته (2.07-2.00-2.09-2.57-2.28-2.00-2.41-2.59) وبدرجة توافق قليلة، في حين بلغت متوسطات البنود ذات الرقم (46-48-50-52-53-58-59-60-62-63-64-65-66-67-69) وبالترتيب ذاته (1.39-1.80-1.28-1.52-1.57-1.39-1.48-1.50-1.70-1.67-1.63-1.39-1.70-1.65-1.37-1.39) وبدرجة توافق قليلة جداً.

**تستنتج الباحثة** بأن غالبية الموجهين التربويين يجدون أن الكفايات المهنية الخارجية للمعلم تتوافق بدرجة قليلة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية، إذ يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة متوسطة في الكفايات التالية: (يلتزم المعلم باللوائح والقوانين الناظمة لعمله التعليمي، ويعمل المعلم على تربية المتعلمين وفق معايير المواطنة الصالحة، ويعزز المعلم معلومات المتعلمين بأشكال مختلفة الإيجابية والسلبية)، في حين يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة

قليلة في الكفايات المهنية التالية: (يتعاون المعلم مع زملائه في أثناء أدائه التعليمي، ويتعاون المعلم مع الإداريين لإنجاح عملية التعليم، ويبحث المعلم بشكل نشط عن فرص النمو المهني، ويكسب المعلم المتعلمين السلوك البيئي المناسب، ويكسب المعلم المتعلمين المهارات الحياتية التي يحتاجونها بفاعلية، ويربط المعلم بين الجوانب النظرية والتطبيقية في التعليم بكفاءة، ويستخدم المعلم وسائل الاتصال الحديثة في التعليم، ويطبق المعلم أساليب التقويم بمراحلها المختلفة في ممارساته التعليمية، ويقدم المعلم التغذية الراجعة للمتعلمين بشكل مناسب)، في حين يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة قليلة جداً في الكفايات المهنية التالية: (يطور المعلم من مهاراته التعليمية باستمرار، ويستفيد المعلم من ملاحظات الموجهين لتطوير أدائه التعليمي المهاري، ويطبق المعلم نتائج التجارب والبحوث التربوية في عمله، ويقوم المعلم عمله ذاتياً باستمرار، ويمتلك المعلم القدرة على العمل ضمن فريق، وينمي المعلم مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين، ويشارك المعلم في عمليات التخطيط التربوي للعملية التعليمية، ويصنع المعلم التقنيات التعليمية من خامات البيئة المحلية، ويستثمر المعلم إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم، ويمتلك المعلم القدرة الكافية في توظيف مصادر التعلم المختلفة في التعليم (مكتبة - مختبر - معرض)، ويمتلك المعلم القدرة في تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لقدرات المتعلمين، ويقدر المعلم على تصميم بيئات تعليمية ملبية لحاجات المتعلمين المهنية، ويعد المعلم الاختبارات التعليمية المختلفة بشكل صحيح، ويواجه المعلم المشكلات التعليمية المختلفة بشكل مناسب، ويشارك المعلم في عمليات تطوير المناهج بفاعلية، ويجري المعلم أبحاث علمية بمهارة). في حين لم توجد أي كفاية تتوافق بدرجة كبيرة وكبيرة جداً، مما يشير إلى وجود نقص في كفاءة المعلمين في الأهداف المهنية بفاعلية ومستوى جيد.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً إلى صعوبة التعليم في الجانب المهاري بالمقارنة مع الجانب المعرفي، وحاجة المعلمين إلى مهارات وخبرات متخصصة في تحقيق الأهداف المهنية وتنفيذها بشكل عملي وبقدر عال من الجودة.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة سعيد، مقبل (2002)، وصاصيلا (2005)، والبصيص (2007)، وعزب، حسن (2009)، وعويجان (2009)، ومحمد (2010)، وشينج وآخرون (1997)، ونرجنسي (2003)، وأوستن (2003)، ويوجلاكين وسزيوسز (2009).

4- ما مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) للمعلم؟

تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لدرجة توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الموجهين التربويين في مدينة دمشق والمتعلقة بالكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) للمعلم، كما هو موضح في الجدول(19).

الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توافق الكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) للمعلم وفق كل بند من وجهة نظر الموجهين التربويين.

درجة التوافق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المحور الرابع: مدى توافق الكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	ر
متوسطة	.626	2.91	46	يحقق المعلم التفاعل الصفي الإيجابي بينه وبين المتعلمين	74
متوسطة	.667	3.00	46	يهيئ المعلم الجو التعليمي الآمن للمتعلمين	75
قليلة	.515	2.04	46	يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين	76
قليلة	.463	1.91	46	يرسخ المعلم قيم تحمل المسؤولية لدى المتعلمين	77
قليلة	.556	1.96	46	يرسخ المعلم القيم الإنسانية في نفوس المتعلمين	78
قليلة	.667	2.00	46	يمتلك المعلم مهارات حياتية للتعامل مع المحيط بفاعلية	79
قليلة جداً	519.	1.33	46	يتواصل المعلم مع أولياء أمور المتعلمين باستمرار	80
قليلة جداً	679.	1.37	46	يسعى المعلم لتلبية حاجات زملائه في العمل	81
قليلة	687.	2.20	46	يشارك المعلم في حل مشكلات الآخرين من زملائه ضمن المجتمع المدرسي	82
قليلة جداً	848.	1.76	46	يسعى المعلم لتلبية حاجات المجتمع المحلي	83
قليلة جداً	482.	1.35	46	يتفاعل المعلم مع مؤسسات المجتمع المحلي	84
قليلة	1.031	2.78	46	يحافظ المعلم على سلامة البيئة المحيطة	85
قليلة جداً	.822	1.65	46	يشارك المعلم بفاعلية في الأعمال التطوعية	86
متوسطة	1.171	2.70	46	يدعم المعلم الاستقرار والتماسك الاجتماعي	87

درجة التوافق	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المحور الرابع: مدى توافق الكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة	ر
متوسطة	1.210	2.85	46	يمتلك المعلم علاقات انسانية جيدة مع أفراد المجتمع بفئاته المختلفة	88
قليلة	.444	2.26	46	يسهم المعلم في تحقيق العلاقات الفعالة بين المدرسة والمجتمع (الربط بين المدرسة والمجتمع)	89
قليلة	.948	2.35	46	يتحاور المعلم مع أولياء الأمور حول مشكلات أبنائهم المختلفة	90
قليلة	0.21	2.14	46	الدرجة الكلية للمحور الرابع	

يبين الجدول (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) الخارجية للمعلم مع المعايير الجودة الشاملة وفق كل بند من بنود الأداة والدرجة الكلية للمحور الرابع، حيث بلغ متوسط درجات إجابات الموجهين بالدرجة الكلية (2.14) أي بدرجة توافق قليلة، حيث بلغت متوسطات البنود ذات الرقم(74-75-87-88) وبالترتيب ذاته متوسطات (2.91-3.00-2.70) وبدرجة توافق متوسطة، وبلغت متوسطات البنود ذات الرقم(76-77-78-79-82) وبدرجة توافق قليلة، في حين بلغت متوسطات البنود ذات الرقم(80-81-83-84-86) وبالترتيب ذاته (1.33-1.37-1.76-1.35-1.65) وبدرجة توافق قليلة جداً.

**تستنتج الباحثة** بأن غالبية الموجهين التربويين يجدون أن الكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) الخارجية للمعلم تتوافق بدرجة قليلة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية، إذ يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة متوسطة في الكفايات الإنسانية التالية:(يحقق المعلم التفاعل الصفي الإيجابي بينه وبين المتعلمين، ويهيئ المعلم الجو التعليمي الآمن للمتعلمين، ويمتلك المعلم علاقات انسانية جيدة مع أفراد المجتمع بفئاته المختلفة)، في حين يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة قليلة في الكفايات الإنسانية(علاقته مع الآخرين) التالية:(يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين، ويرسخ المعلم قيم تحمل المسؤولية لدى المتعلمين، ويرسخ المعلم القيم الإنسانية في نفوس المتعلمين، ويمتلك المعلم مهارات حياتية للتعامل مع المحيط بفاعلية،

ويشارك المعلم في حل مشكلات الآخرين من زملائه ضمن المجتمع المدرسي، ويسهم المعلم في تحقيق العلاقات الفعالة بين المدرسة والمجتمع (الربط بين المدرسة والمجتمع)، ويتحاور المعلم مع أولياء الأمور حول مشكلات أبنائهم المختلفة)، في حين يرى الموجهون أن هناك توافق بدرجة قليلة جداً في الكفايات الإنسانية (علاقته مع الآخرين) التالية: يتواصل المعلم مع أولياء أمور المتعلمين باستمرار، ويسعى المعلم لتلبية حاجات زملائه في العمل، ويسعى المعلم لتلبية حاجات المجتمع المحلي، ويتفاعل المعلم مع مؤسسات المجتمع المحلي، ويشارك المعلم بفاعلية في الأعمال التطوعية). في حين لم توجد أي كفاية تتوافق بدرجة كبيرة وكبيرة جداً. مما يشير إلى قلة تركيز المعلمين بالعلاقات الإنسانية والتفاعل مع المحيط الخارجي والربط بين العملية التعليمية والمجتمع وفق معايير عالية الجودة.

**وتفسر الباحثة** هذه النتائج بأنه قد يكون السبب عائداً عدم امتلاك المعلم للكفايات الاجتماعية المناسبة التي تمكنه من تحقيق التفاعل الإنساني والاجتماعي مع الآخرين سواء بينه وبين زملاءه في العمل أو مع أولياء الأمور.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة صاصيلا (2005)، وعويجان (2009)، أك كوز (2005).

### ثانياً: نتائج فرضيات الدراسة ومناقشتها:

تمَّ اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة (0.05).

**الفرضية الأولى:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة، وفقاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار (t-test)، وكانت النتيجة كالتالي، كما هو موضَّح بالجدول (20):

الجدول (20) نتائج اختبار (t-test) للفروق في إجابات المعلمين تبعاً لمتغير الجنس.

الدلالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الجنس (المعلمين)				محور الكفاية الخارجية
			إناث		ذكور		
			ع	م	ع	م	
.41	825.	410	4.93	75.60	4.72	76.03	المعرفية
.46	727.	410	2.80	85.87	2.97	85.65	الوجدانية
.29	1.059	410	4.94	83.93	4.74	82.37	المهارية
.49	678.	410	3.71	53.10	3.86	53.37	الإنسانية
.94	066.	410	10.36	297.49	10.61	297.42	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق كفاياتهم الخارجية مع معايير الجودة الشاملة، وفقاً لمتغير الجنس، وذلك على مستوى المقياس ككل، وعلى مستوى كل محور من المحاور الأربعة.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأنه قد يرجع ذلك إلى أنه لم يعد هناك فرق بين الذكور والإناث في مهنة التعليم أو التمييز بينهم، بالإضافة إلى المقررات التي تطبق عليهم من قبل وزارة التربية، فضلاً إلى التشابه في مستوى الإعداد الذي يتعرضون له قبل الخدمة، وفي أثنائها من دورات تدريبية، وورش عمل، ولقاءات، الأمر الذي يعكس مستوى التشابه في آراء المعلمين والمعلمات واتجاهاتهم حول واقع كفاياتهم الخارجية المعرفية والمهارية والوجدانية والإنسانية، ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة، والتشابه في مستوى حاجاتهم لتطوير كفاياتهم الخارجية لتتوافق مع معايير الجودة الشاملة.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة (النجار، 2000، والورثان، 2006، شنطاوي، 2007، والعليمات، 2010، ورنجسي، 2003، ويوجلاكين وسزيوسز، 2009)، والتي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفايات التعليمية، وامتلاكها في ضوء معايير الجودة، وفقاً لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة

كالتالي:

الجدول (21) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	درجة الحرية	المؤهل العلمي للمعلمين						محور الكفاية الخارجية
			دبلوم وما فوق		إجازة جامعية		معهد فأقل		
			ع	م	ع	م	ع	م	
.000	12.579	2	3.829	78.06	4.723	76.20	4.984	74.02	المعرفية
.000	9.229		2.964	86.58	2.853	86.11	2.617	84.87	الوجدانية
.000	7.381		4.546	83.26	5.036	83.33	4.331	81.30	المهارية
.003	5.788		2.883	54.39	3.527	53.44	4.290	52.26	الإنسانية
.000	21.861		5.472	302.29	9.790	299.08	11.119	292.44	الدرجة الكلية

\* عدد العينة (412).

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة.

وللمقارنة بين هذه الفروق ومعرفتها قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفه للمقارنات

المتعددة. كما هو موضح في الجدول (22):

الجدول (22) نتائج اختبار شيفه للمقارنات المتعددة يبين الفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

القرار	القيمة الاحتمالية	متوسط الفروق	المؤهل العلمي للمعلمين		محور الكفاية الخارجية
دال	.000	-2.182*	إجازة جامعية	معهد فما دون	المعرفية
دال	.000	-4.047*	دبلوم فما فوق		
غير دال	.118	-1.865-	دبلوم فما فوق	إجازة جامعية	

نمحر الكفاية الخارجية	المؤهل العلمي للمعلمين	متوسط الفروق	القيمة الاحتمالية	القرار
الوجدانية	معهد فما دون	-1.243*	.000	دال
	إجازة جامعية	-1.711*	.011	دال
	دبلوم فما فوق	-0.468-	.678	غير دال
المهارية	معهد فما دون	-2.039*	.001	دال
	إجازة جامعية	-1.962-	.133	غير دال
	دبلوم فما فوق	.077	.996	غير دال
الإنسانية	معهد فما دون	-1.175*	.019	دال
	إجازة جامعية	-2.126*	.019	دال
	دبلوم فما فوق	-0.951-	.403	غير دال
الكلية	معهد فما دون	-6.639*	.000	دال
	إجازة جامعية	-9.847*	.000	دال
	دبلوم فما فوق	-3.208-	.237	غير دال

يتضح من الجدول أن هناك فروقاً جوهرية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، وذلك بين حملة المؤهل العلمي (معهد فما دون)، وبين كل من حملة المؤهلات العلمية (إجازة جامعية) و (دبلوم فما فوق)، وذلك لصالح الآخرين سواء على المستوى الكلي للمقياس، وأيضاً على مستوى كل كفاية من الكفايات (المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية).

كما يتضح من الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط إجابات المعلمين حول مدى توافق كفاياتهم مع معايير الجودة الشاملة، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي بين حملة شهادة الإجازة الجامعية وشهادة الدبلوم فما فوق، سواء على المستوى الكلي للمقياس، وعلى مستوى كل كفاية من الكفايات (المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية).

ويدل ذلك على أن أصحاب المؤهلات العلمية (الإجازة والدبلوم وما فوق)، لديهم إمام ومعرفة بمستوى كفاياتهم وفق معايير الجودة الشاملة، وتفسر الباحثة بأن ذلك قد يرجع إلى سنوات الإعداد التي خضعوا لها خلال مرحلة الإجازة الجامعية، ودبلوم فما فوق، وخاصة ممارستهم للمهنة قبل التخرج أثناء فترة الإعداد ضمن مقررات التربية العملية (الاستجابات)، التي قد اكتسبتهم خبرة تعليمية ضمن حجرة الصف في ظل التوجيه والإشراف التربوي من قبل أساتذة

مختصين لذلك، مما انعكس على زيادة تمكُّنهم من امتلاك تلك الكفايات، وذلك عكس المعلمين ذوي المؤهل العلمي (معهد فما دون)، الذين تمَّ إعدادهم بطريقة تقليدية ضمن معاهد إعداد المعلمين التي اقتصرَت على المواد النظرية بعيداً عن التطبيق العملي أثناء فترة الدراسة. وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة (فخرو، 2003، القطيش، 2004، صاصيلا، 2005، البصيص، 2007، والعنزي، 2007، وشنطاوي، 2007، وعزب، حسن، 2009، بدران، 2009، كنعان، 2009، وعويجان، 2009، محمد، 2010، العليمات، 2010، خزعلي، مومني، 2010، وكوب، 2000، اوستن، 2003، فارما، 2007)، والتي أكَّدت على وجود فروق جوهرية بين متوسطات إجابات المعلمين حول مدى توافر الكفايات التعليمية بأنواعها المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية والإنسانية، واحتياجاتهم لهذه الكفايات في ضوء معايير الجودة الشاملة العالمية والمعايير الوطنية، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، ولصالح ذوي المؤهلات العلمية الأعلى.

في حين اختلفت هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات مثل دراسة النجار (2000) التي أكَّدت على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول مدى توافر الكفايات التعليمية لديهم وفق متغير المؤهل، وكذلك بالنسبة لنتائج دراسة شنطاوي (2007) التي أظهرت عدم وجود فروق دالة بين إجابات المعلمين حول مدى الكفايات التعليمية لديهم تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.**

لاختبار هذه الفرضية تمَّ استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة

كالتالي:

الجدول (23) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	درجة الحرية	سنوات الخبرة للمعلمين						محور الكفاية الخارجية
			أكثر من 10 سنوات		بين 5-10 سنوات		أقل من 5 سنوات		
			ع	م	ع	م	ع	م	
.000	7.911	2	3.916	77.28	4.917	75.47	5.261	74.77	المعرفية
.025	3.720		3.097	86.33	2.708	85.82	2.804	85.28	الوجدانية

الدلالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	درجة الحرية	سنوات الخبرة للمعلمين						محور الكفاية الخارجية
			أكثر من 10 سنوات		بين 5-10 سنوات		أقل من 5 سنوات		
			ع	م	ع	م	ع	م	
.000	7.870	2	5.336	83.62	4.804	83.17	4.282	81.25	المهارية
.003	13.722		3.161	54.75	3.694	52.91	3.961	52.23	الإنسانية
.000	19.095		9.025	301.98	9.621	297.38	11.402	293.53	الدرجة الكلية

\* عدد العينة (412).

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات أفراد عينة المعلمين حول مدى توافق كفاياتهم مع معايير الجودة الشاملة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك على مستوى المقياس ككل، وعلى مستوى الكفاية المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية.

وللمقارنة بين هذه الفروق ومعرفتها، قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفه للمقارنات المتعددة. كما هو موضَّح في الجدول (24):

الجدول (24) نتائج لاختبار شيفه للمقارنات المتعددة يبين الفروق بين متوسطات درجات المعلمين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

القرار	القيمة الاحتمالية	متوسط الفروق	سنوات الخبرة للمعلمين		محور الكفاية الخارجية
غير دال	.460	-0.707	بين 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	المعرفية
دال	.001	-2.516*	أكثر من 10 سنوات		
دال	.009	-1.810*	أكثر من 10 سنوات	بين 5-10 سنوات	الوجدانية
غير دال	.266	-0.546	بين 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
دال	.025	-1.057*	أكثر من 10 سنوات	بين 5-10 سنوات	المهارية
غير دال	.337	-0.510	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
دال	.004	-1.922*	بين 5-10 سنوات	بين 5-10 سنوات	الإنسانية
دال	.002	-2.368*	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
غير دال	.749	-0.446	أكثر من 10 سنوات	بين 5-10 سنوات	الكلية
غير دال	.293	-0.677	بين 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
دال	.000	-2.513*	أكثر من 10 سنوات	بين 5-10 سنوات	الكلية
دال	.000	-1.836*	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
دال	.005	-3.852*	بين 5-10 سنوات	بين 5-10 سنوات	الكلية
دال	.000	-8.454*	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	
دال	.001	-4.602*	أكثر من 10 سنوات	بين 5-10 سنوات	الكلية

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول مدى توافق كفاياتهم مع معايير الجودة الشاملة، وفقاً لسنوات الخبرة، وذلك على المستوى الكلي للمقياس، حيث كانت هذه الفروق دالة بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، مع ذوي سنوات الخبرات (بين 5-10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، وذلك لصالح الآخرين، كما وجدت فروق ذات دلالة بين ذوي سنوات الخبرة (بين 5-10 سنوات)، وذوي سنوات الخبرة (أكثر من 10 سنوات)، لصالح الأخير.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلمين كلما أصبحوا يمتلكون خبرة ومعارف أكثر في كيفية توظيف كفاياتهم التعليمية وفق التوجهات المطلوبة، وحسب التغيرات التربوية المطلوبة، بما يجعله متماشياً مع المعايير التي تنادي بها المؤسسات والمنظمات التي تهتم بالعملية التربوية، فضلاً عن كونهم أصبحوا أكثر ثقةً وقدرةً بمستوى أدائهم نتيجة الممارسة الطويلة للعملية التعليمية، وذلك مقارنةً مع المعلمين ذوي سنوات الخبرة الأقل الذين مازالوا في بداية عملهم المهني. وهذا ما تؤكده دراسة سعيد، ومقبل (2002)، ودراسة النجار (2000) التي أكدت وجود فروق في درجة ممارسة المعلمين لبعض الكفايات تعود لمتغير الخبرة.

كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفايات المعرفية والكفايات الإنسانية مع معايير الجودة الشاملة بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و(بين 5-10 سنوات) لصالح الأخير، وأيضاً بين ذوي سنوات الخبرة (بين 5-10 سنوات)، و(لأكثر من 10 سنوات) لصالح الأخير، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و(بين 5-10 سنوات).

وتفسّر الباحثة بأن ذلك قد يرجع إلى أنّ المعلمين أصحاب الخبرة الأقل ما زالو يعتمدون على المعلومات والمعارف التي حصلوا عليها أثناء فترة الإعداد للمهنة، لذلك يعتقدون بأنهم ليسوا بحاجة إلى تحسين جودة كفاياتهم المعرفية باستمرار، علماً بأنّ أغلبهم من خريجي معلمي الصف بعكس أصحاب الخبرة الأكثر الذين يسعون إلى تجديد جودة معارفهم ومتابعة التطورات المعرفية بشكل مستمر، ويتفق ذلك مع دراسة محمد (2010)، التي أكدت عدم تحقق الكفايات التعليمية في مجال الكفايات المعرفية والعلمية والمجتمعية لدى خريجي معلمي الصف وفق معايير الجودة الشاملة.

أما بخصوص الكفاية الوجدانية فقد أظهرت نتائج الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول مدى توافق كفاياتهم الوجدانية مع معايير الجودة الشاملة بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وبين (5-10 سنوات)، وأيضاً بين سنوات الخبرة (5-10 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات)، فيما وجدت فروق دالة بين ذوي الخبرة أقل من (5 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات)، لصالح الأخير، ورغم وجود فروق غير أنها ضعيفة جداً.

وتفسّر الباحثة بأنه قد يرجع ذلك إلى أنّ المعلمين جميعهم بغضّ النظر عن سنوات خبرتهم، يعتزّون بالقيم الأخلاقية الخاصة بالمهنة والمجتمع، مما ينعكس على تصرفاته داخل حجرة الصف وخارجها، بحيث يكون قدوة لتلامذته، خاصةً وإن التلاميذ في هذه المرحلة العمرية يقتدون بمعلميهم أكثر من آبائهم، فمثلاً إنّ (64.56%) من أفراد عينة المعلمين هم يحملون الإجازة الجامعية، أي لديه الخبرة التربوية والنفسية التي تساعده على بناء المنظومة القيمية لدى التلامذة.

وهذا يتفق مع ما أكدته دراسة عويجان (2009) بأنّ الكفايات الرئيسة التي ينبغي على معلّم الحلقة الأولى أن يمتلكها هي كفايات تتعلّق بالمتعلّمين وتدريبهم على السلوك القويم، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين والتفاعل الصفّي، وكفايات مرتبطة بحاجات المجتمع مثل تحديد حاجات المجتمع، وقدرة المتعلّم على تلبيةها.

أما جودة الكفاية المهارية فيتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات المعلمين حول مدى توافقها مع معايير الجودة، وذلك بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، وكل من أصحاب الخبرة (بين 5-10 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات)، لصالح الآخرين، بينما لا توجد فروق دالة بين ذوي الخبرة من (5-10 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات).

وترجع الباحثة ذلك إلى أنّ أصحاب الخبرة الأقل يأتون إلى المدرسة وهم مسلّحون بالمعارف النظرية أكثر من الأداء التطبيقي، ويتفق ذلك مع ما أكدته دراسة جافان (2004) على أنّ العديد من المعلمين ليسوا على علم ومعرفة بالطرائق التدريسية الأدائية، كما لا يوجد تواصل فاعل ونشط بين كليّات إعداد المعلمين والمدارس الابتدائية، ويتركز التعليم في إعداد المعلمين

على النظريات أكثر من الممارسة والتطبيق، كما تؤكد دراسة القطيش (2004) أن درجة ممارسة الكفايات الأدائية أقل من المستوى المقبول تربوياً لدى بعض المعلمين، وأكدت دراسة عويجان (2009)، بأنه يقل مستوى ممارسة المعلمين للكفايات المتعلقة بالنشاطات التعليمية والوسائل التعليمية والمتطلبات الأساسية للتعليم الجيد، وتقويم التعلم، وتوصلت دراسة خزعلي (2011) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التعليمية تعزى لسنوات الخبرة لصالح ذوات الخبرة التي تزيد عن 6 سنوات.

أما بالنسبة لجودة كفاية العلاقات الإنسانية فقد يرجع ذلك إلى أن أصحاب الخبرة الأكثر لديهم القدرة على تنمية روح المبادرة، وتحمل مسؤولية تلامذتهم، واتجاه المجتمع المدرسي، بعكس أصحاب الخبرة الأقل الذين قد يكون تركيزهم على العملية التعليمية، وجعلها محور اهتمامه داخل حجرة الصف، مما يمهدده عن إيجاد فرصة لخلق مناخ إنساني داخل الصف وخارجه، وتؤكد دراسة سعيد ومقبل (2002)، ودراسة فخرو (2003)، بأن ممارسة المعلمين لكفاية إدارة الصف والعلاقات الإنسانية، وتوجيه سلوك المتعلمين تقل عن مستوى التمكن، وقد لا تتوافر أبداً، كما وأكدت دراسة شينج وآخرين (1997)، على أن تقدير المعلمين الجدد لكفاياتهم الخاصة بعلاقات التواصل مع التلاميذ والمجتمع المدرسي المحلي على مستوى منخفض جداً.

الفرضية الرابعة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (t-test)، وكانت النتيجة كالتالي، كما هو موضح بالجدول (25):

الجدول (25) نتائج اختبار (t-test) للفروق في إجابات الموجهين تبعاً لمتغير الجنس.

الدلالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الجنس (الموجهين)				محور الكفاية الخارجية
			إناث		ذكور		
			ع	م	ع	م	
.322	1.055	43	6.060	56.48	5.117	58.22	المعرفية
.073	.508	43	2.427	60.26	3.098	61.78	الوجدانية
.125	.323	43	4.524	55.19	4.690	53.00	المهارية

الدلالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	الجنس (الموجهين)				محور الكفاية الخارجية
			إناث		ذكور		
			ع	م	ع	م	
.238	.110	43	3.708	35.85	3.843	37.22	الإنسانية
.496	.480	43	11.301	207.78	12.279	210.22	الدرجة الكلية

باستقراء الجدول يتضح عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي إجابات الموجهين حول مدى توافق الكفاية الخارجية للمعلم مع معايير الجودة الشاملة، وفقاً لمتغير الجنس سواء على المستوى الكلي للمقياس، أو على مستوى كل كفاية من الكفايات الأربع.

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنه قد يرجع ذلك إلى أنّ طبيعة العمل التوجيهي، وقوانينه، ومعايير متابعة المعلمين من قبل موجهي مديرية التربية موحدة بغض النظر عن جنس الموجه، إضافةً إلى تشابه في مستوى معارف ومعلومات الموجهين والموجهات حول معايير الجودة، وتقويم كفايات المعلمين في ضوءها، وعدم تأثر تلك المعارف بجنس الموجهين.

وتتقاطع هذه النتيجة مع نتائج دراسة المومني (2008) التي أكدت على وجود فرق دال بين متوسطي إجابات المشرفين حول الكفايات التكنولوجية للمعلمين تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ودراسة العليمات (2010) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة بين متوسطي إجابات الموجهين حول الكفايات المهنية للمعلمين في ضوء المعايير الوطنية الحديثة تعزى لمتغير الجنس، ونتائج دراسة أوستن (2003) التي أكدت على أنّ الموجهين متفقين على وجود حاجات لدى المعلمين للكفايات التكوينية لهم.

**الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة

كالتالي:

الجدول (26) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات الموجهين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	درجة الحرية	المؤهل العلمي للموجهين						محور الكفاية الخارجية
			دبلوم وما فوق		إجازة جامعية		معهد فأقل		
			ع	م	ع	م	ع	م	
.582	.548	2	10.970	58.67	4.868	57.60	6.524	55.75	المعرفية
.274	1.337		2.887	61.33	2.900	61.27	2.340	59.75	الوجدانية
.702	.357		1.528	54.67	4.901	53.90	4.673	55.25	المهارية
.556	.596		2.082	34.33	3.532	36.73	4.680	36.08	الإنسانية
.805	.218		17.321	209.00	10.811	209.50	13.135	206.83	الدرجة الكلية

\* عدد الموجهين (45)

يتضح من الجدول عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين حول مدى توافق الكفاية الخارجية للمعلم مع معايير الجودة الشاملة، وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، سواء على مستوى المقياس ككل، وعلى مستوى كل كفاية من الكفايات الأربع.

ويدل ذلك على أن الموجهين يؤكدون بأن هناك ضعفاً بين كفايات المعلم الخارجية، المعرفية، والوجدانية، والمهارية، والإنسانية، ومعايير الجودة الشاملة، وهذا يتضح من عمليات الوصف الإحصائي في (ملحق 6).

وقد يرجع ذلك لكون الموجهين يطبقون اللوائح والقوانين الصادرة عن وزارة التربية ومديريات التربية في شأن متابعة المعلمين وتقويمهم، وخاصة أن السياسة التربوية في سورية تتابع التطورات العالمية في عملية الوصول إلى معلم كفاء قادر على أداء عمله بجودة عالية، وذلك من خلال التعاون مع مؤسسات إعداد المعلمين الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وفق معايير الجودة، كون المعلم يعد الركيزة الأساسية في النظام التعليمي، وعليه تبنى الآمال المستقبلية جميعها التي تهدف لتحسين العملية التعليمية.

وهذه النتائج تتقاطع مع نتائج دراسة شنتاوي (2007) التي أكدت على عدم وجود فروق دالة في إجابات الموجهين حول تقديرهم لمدى امتلاك المعلمات للكفايات التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين أكدت نتائج دراسة المومني (2008) على وجود فروق بين متوسطات إجابات المشرفين حول الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبيّنت

نتائج دراسة أمين (2010) على اتفاق الموجهين على عدم تحقق الكفايات التعليمية لدى خريجي برنامج معلم الصف وفق معايير الجودة الشاملة.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار تحليل التباين (ANOVA)، وكانت النتيجة

كالتالي:

الجدول (27) نتائج اختبار (ANOVA) للفروق بين متوسطات إجابات الموجهين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

الدالة الإحصائية	قيمة ف المحسوبة	درجة الحرية	سنوات الخبرة للموجهين						محور الكفاية الخارجية
			أكثر من 10 سنوات		بين 5-10 سنوات		أقل من 5 سنوات		
			ع	م	ع	م	ع	م	
.001	7.770	2	1.269	59.89	3.958	59.75	6.480	53.90	المعرفية
.009	5.289		3.391	61.00	2.363	62.38	2.257	59.60	الوجدانية
.002	7.044		4.466	58.22	4.319	54.88	3.824	52.10	المهارية
.000	13.908		1.537	40.89	2.287	36.19	3.845	34.55	الإنسانية
.000	20.431		4.272	220.00	6.473	213.19	10.859	200.15	الدرجة الكلية

\* عدد الموجهين (45)

يتبين من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق كفايات المعلمين الخارجية مع معايير الجودة الشاملة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة، وذلك على مستوى المقياس ككل، وعلى مستوى الكفاية المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية.

وللمقارنة بين هذه الفروق ومعرفتها، قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفه للمقارنات

المتعددة. كما هو موضح في الجدول (28):

الجدول (28) نتائج لاختبار شيفيه للمقارنات المتعددة يبين الفروق بين متوسطات درجات الموجهين تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

القرار	القيمة الاحتمالية	متوسط الفروق	سنوات الخبرة الموجهين		محور الكفاية الخارجي
دال	.005	-5.850°	بين 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	المعرفية
دال	.017	-5.989°	أكثر من 10 سنوات		
غير دال	.998	-.139	أكثر من 10 سنوات	بين 5-10 سنوات	
دال	.009	-2.775°	بين 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	الوجدانية
غير دال	.400	-1.400	أكثر من 10 سنوات		
غير دال	.439	1.375	أكثر من 10 سنوات	بين 5-10 سنوات	
غير دال	.147	-2.775	بين 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	المهاريّة
دال	.003	-6.122°	أكثر من 10 سنوات		
غير دال	.164	-3.347	أكثر من 10 سنوات	بين 5-10 سنوات	
غير دال	.277	-1.638	بين 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	الإنسانية
دال	.000	-6.339°	أكثر من 10 سنوات		
دال	.002	-4.701°	أكثر من 10 سنوات	بين 5-10 سنوات	
دال	.000	-13.037°	بين 5-10 سنوات	أقل من 5 سنوات	الكلية
دال	.000	-19.850°	أكثر من 10 سنوات		
غير دال	.168	-6.812	أكثر من 10 سنوات	بين 5-10 سنوات	

يبين الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق كفايات المعلمين الخارجية مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لسنوات الخبرة، وذلك على المستوى الكلي للمقياس، حيث كانت هذه الفروق دالة بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، مع ذوي سنوات الخبرات (بين 5-10 سنوات)، و(أكثر من 10 سنوات)، وذلك لصالح الأخيرين، في حين لم توجد فروق دالة بين ذوي سنوات الخبرة (بين 5-10 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات).

وتفسّر الباحثة هذه النتيجة بأنّ الموجهين ذوي الخبرة الأكثر هم أكثر قدرة ومعرفةً بمعايير الجودة الشاملة، وإصدار حكم على مستوى كفايات المعلمين وتوافقها مع معايير الجودة الشاملة، بالمقارنة مع ذوي سنوات الخبرة الأقل، الذين قد هم يكونوا أقلّ إماماً ومعرفةً بمعايير الجودة الشاملة، وتقييم كفايات المعلمين في ضوءها.

كما يتضح من الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين حول مدى توافق الكفايات المعرفية مع معايير الجودة الشاملة بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و (بين 5-10 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات) لصالح الأخيرين، بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي سنوات الخبرة (بين 5-10 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات).

وفيما يتعلق بالكفاية الوجدانية، فقد وجدت فروق جوهرية دالة بين متوسطات درجات إجابات الموجهين حول مدى توافق الكفايات الوجدانية مع معايير الجودة الشاملة بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و (بين 5-10 سنوات)، و لصالح الأخير، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي سنوات الخبرة (بين 5-10 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات).

وفيما يتعلق بالكفاية المهارية، فقد وجدت فروق جوهرية دالة بين متوسطات درجات إجابات الموجهين حول مدى توافق الكفايات المهارية مع معايير الجودة الشاملة بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات)، و لصالح الأخير، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و (بين 5-10 سنوات) وبين ذوي الخبرة (5-10 سنوات) و (أكثر من 10 سنوات).

وفيما يتعلق بالكفاية الإنسانية فقد وجدت فروق جوهرية دالة بين متوسطات درجات إجابات الموجهين حول مدى توافق الكفايات الإنسانية مع معايير الجودة الشاملة بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات)، و (أكثر من 10 سنوات) و لصالح الأخيرين، في حين لم توجد فروق دالة إحصائية بين ذوي سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات)، و (بين 5-10 سنوات).

وتفسّر الباحثة هذا التفاوت في إجابات الموجهين وفق سنوات خبرتهم في العمل التوجيهي، بأنه قد يرجع ذلك إلى تركيز معظم الموجهين على تقييم الجانب المعرفي والمعلوماتي لأداء المعلمين لمهنتهم، إضافة إلى سهولة ووضوح معايير تقييم الجوانب الأكاديمية والمعرفية في كفايات المعلمين ومستوى جودتها بالمقارنة مع الجوانب الوجدانية والإنسانية والمهارية لدى المعلمين وصعوبة التقييم في هذه الجوانب، وعدم وجود معايير وأدوات واضحة لتقييم الكفايات الوجدانية والإنسانية لدى المعلمين من قبل الموجهين، وإن قلّة من الموجهين ذوي سنوات الخبرة

الأكثر امتلاكوا قدرةً ومعرفةً أكثر في تقويم مستوى جودة كفايات المعلمين بالمقارنة مع الموجهين ذوي سنوات الخبرة الأقل.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة الصقرات (2006) التي أظهرت عدم وجود فروق بين آراء الموجهين في الحكم على مستوى أداء المعلمات في ضوء الكفايات التدريسية، وأشارت نتائج دراسة شنطاوي (2007) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير المعلمات المتعاونات حول امتلاك الطالبات المعلمات للكفايات التعليمية تعزى لمتغير الخبرة، وكشفت أيضاً دراسة المومني (2008) عدم وجود فروق دالة بين إجابات المشرفين حول درجة ممارسة المعلمين للكفايات التكنولوجية تعزى لمتغير الخبرة، كما أشار بدران (2009) في نتائج دراسته إلى عدم تمكّن مشروع تعميق التأهيل التربوي من إيصال طلبته إلى إتقان أي من الكفايات التدريسية المعاصرة وفقاً لمتغير الخبرة، وبيّنت نتائج دراسة العليمات (2010) عدم وجود فروق دالة في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى لمتغير وظيفة المقوم سواء أكان مديراً أم مشرفاً تربوياً، كما وأظهرت نتائج دراسة أوستن (2003) وجود احتياجات مهنية وثقافية وأكاديمية عديدة للمعلمين من وجهة نظر الموجهين التربويين.

**الفرضية السابعة:** لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين والموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة.

لاختبار هذه الفرضية تمّ استخدام اختبار (t-test)، وكانت النتيجة كالتالي، كما هو

موضّح بالجدول (29):

الجدول (29) نتائج اختبار (t-test) للفروق بين إجابات الموجهين والمعلمين

الدلالة الإحصائية	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	المهنة				محور الكفاية الخارجية
			موجهين		معلمين		
			ع	م	ع	م	
.000	23.840	455	5.706	57.18	4.870	75.73	المعرفية
.000	55.792	455	2.785	60.87	2.853	85.80	الوجدانية
.000	37.229	455	4.665	54.31	4.888	82.76	المهارية
.000	28.422	455	3.780	36.40	3.758	53.18	الإنسانية
.000	53.553	455	11.627	208.76	10.430	297.47	الدرجة الكلية

يتبين من الجدول وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين والموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم، ولصالح المعلمين أي أن هناك فرقاً واضحاً بين مستوى إجابات المعلمين والموجهين حول مدى توافق الكفاية الخارجية للمعلمين مع معايير الجودة الشاملة، حيث تبين نتائج الوصف الإحصائي هذا الفرق بوضوح، حيث جاءت نتائج إجابات المعلمين حول مستوى جودة كفاياتهم المعرفية والوجدانية بدرجة كبيرة، ومستوى جودة كفاياتهم المهارية والإنسانية بدرجة متوسطة، في حين جاءت نتائج إجابات الموجهين حول مستوى جودة كفايات المعلمين المعرفية بدرجة متوسطة، ومستوى جودة كفايات المعلمين الوجدانية والمهارية والإنسانية بدرجة قليلة.

وقد يرجع ذلك إلى أن إجابات المعلمين قد تكون جاءت متحيزة، وغير صادقة، كون موضوع الدراسة يمس طبيعة عملهم ومستوى كفاءتهم في تحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية لعملية التعليم، وتخريج متعلمين قادرين على التكيف مع متطلبات سوق العمل من جهة، ومن جهة أخرى قد يكون السبب عائداً إلى ضعف برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في مؤسسات الإعداد والتدريب وفق معايير الجودة الشاملة سواء قبل الخدمة، أو في أثناءها، وقلة إمام المعلمين بمعايير الجودة الشاملة، وكيفية تطبيقها، وتبنيها في أثناء ممارساتهم المهنية، إضافة إلى أن إجابات الموجهين قد تكون هي أكثر مصداقية، كون طبيعة عملهم توجيهي وتقويمي قائم على متابعة المعلمين وتوجيه الملاحظات الجيدة لهم، بما يسهم في تطوير وتحسين كفاياتهم التعليمية وفق معايير متقنة وجيدة، وكون الموجهين أكثر إماماً بمعايير الجودة وإصدار حكم على جودة كفايات المعلمين من المعلمين أنفسهم.

وتتقاطع هذه النتائج مع نتائج دراسة الصقرات (2006)، والتي أكدت على عدم وجود فروق دالة بين آراء المشرفين وطلبة التربية العملية في الحكم على مستوى أداء المعلمات، كما أظهرت نتائج دراسة محمد (2010) عدم تحقق الكفايات التدريسية لدى خريجي معلم الصف وفق معايير الجودة الكلية من وجهة نظر معلم الصف والموجهين التربويين، وهذه الكفايات تتعلق بكفايات المعلم الشخصية والعلمية والمعرفية والمجتمعية.

ثالثاً: النتائج النهائية للدراسة:

1. إن غالبية المعلمين يجدون إن الكفايات **المعرفية** الخارجية لديهم تتوافق بدرجة كبيرة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية.
2. إن غالبية المعلمين يجدون إن الكفايات **الوجدانية** الخارجية لديهم تتوافق بدرجة كبيرة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية.
3. إن غالبية المعلمين يجدون أن الكفايات **المهارية** الخارجية لديهم تتوافق بدرجة متوسطة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية.
4. إن غالبية المعلمين يجدون أن الكفايات **الإنسانية** (علاقته مع الآخرين) الخارجية لديهم تتوافق بدرجة متوسطة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية.
5. إن غالبية **الموجهين التربويين** يجدون إن الكفايات **المعرفية** الخارجية للمعلم تتوافق بدرجة متوسطة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية.
6. إن غالبية **الموجهين التربويين** يجدون إن الكفايات **الوجدانية** الخارجية للمعلم تتوافق بدرجة قليلة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية.
7. إن غالبية **الموجهين التربويين** يجدون إن الكفايات **المهارية** الخارجية للمعلم تتوافق بدرجة قليلة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية.
8. إن غالبية **الموجهين التربويين** يجدون إن الكفايات **الإنسانية** (علاقته مع الآخرين) للمعلم تتوافق بدرجة قليلة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية.
9. اتفاق المعلمين من الجنسين حول مدى توافق كفاياتهم الخارجية المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية مع معايير الجودة الشاملة.
10. وجود تدني في مستوى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة لدى المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأقل وسنوات الخبرة الأقل.

11. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.
12. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح "الأكثر من 10 سنوات".
13. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين والموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة، ولصالح المعلمين.

#### رابعاً: مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة مجموعة من المقترحات التي قد تساعد في تطوير وتحسين مستوى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة، وهي كالاتي:

1. تزويد المعلمين بمعايير جودة واضحة ومحددة تحدد المستوى المطلوب تحقيقه وإملاكه من الكفايات المعرفية والوجدانية لدى المعلمين وتساعدهم على التقويم الذاتي للحكم على مدى توافق كفاياتهم مع المعايير العالمية للجودة.
2. إقامة دورات تدريبية وورشات عمل مستمرة للمعلمين من قبل الموجهين والجهات المعنية لإكسابهم الكفايات المهنية الجيدة وإكسابهم أساليب البحث العلمي والتطوير المهني وتصنيع التقنيات التعليمية المناسبة لعمله، إضافةً إلى تطوير برامج إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة بما ينسجم مع المعايير العالمية لجودة إعداد وتأهيل المعلمين.
3. تشجيع المعلمين على تحسين مستوى كفاياتهم الإنسانية مع جميع الفئات سواء داخل أو خارجها، وتنظيم لقاءات دورية بين المعلمين وأولياء الامور من قبل مدراء المدارس لتعزيز العلاقات الإنسانية بين المعلمين والآخرين وتزويدهم بالكفايات الاجتماعية المناسبة لتحقيق التفاعل الاجتماعي الجيد مع أفراد المجتمع المحلي.

4. إقامة ورشات عمل مستمرة يشرف عليها الموجهون والاختصاصيون لتدريب المعلمين وتزويدهم بما يحتاجونه من خبرات ومهارات تطبيقية لتحقيق الاهداف المهارية بفاعلية في ضوء معايير تحقق المستوى المطلوب من الجودة في الأداء المهاري للمعلم.
5. تزويد المعلمين من قبل وزارة التربية، والموجهين التربويين بمعايير جودة واضحة ومحددة، تحدد المستوى المطلوب تحقيقه وامتلاكه من الكفايات الخارجية لدى المعلمين، وتساعدهم على التقويم الذاتي للحكم على مدى توافق كفاياتهم مع المعايير العالمية للجودة.
6. عقد دورات تدريبية مستمرة، وورشات عمل للمعلمين من قبل مديريات التربية لتزويد المعلمين بمعايير الجودة في ظل التطور المستمر لرفع كفاياتهم الخارجية المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية.
7. ضرورة عمل ندوات ومؤتمرات تشاركية بين وزارة التربية وبرامج إعداد المعلمين لوضع الخطط التي تؤدي الى خريج يمتلك معايير الجودة الشاملة لأداء مهنته بكفاءة عالية.
8. الاستمرار بمشروع تعميق التأهيل التربوي وتفعيله بصورة أفضل، ليشمل خريجي المعاهد المختصين "اللغة العربية والرياضيات والعلوم واللغات الأجنبية... الخ" والذين يقومون بالتعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بما يسهم في تحسين مستوى كفايات المعلمين وتحقيق نوع من التوازن بين مستوى جودة كفايات المعلمين الأقل خبرة، والأقل تأهيلاً، والأكثر تأهيلاً، سواء قبل الخدمة أو في أثنائها، بما يتوافق مع معايير الجودة الشاملة.
9. إقامة ندوات واجتماعات دورية تحت إشراف الموجهين، تجمع بين المعلمين والإداريين وأولياء الأمور لتبادل الأفكار حول العملية التعليمية ومشكلاتها، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال العمل التحويري بين المعلمين والآخرين.
10. إجراء دراسات وبحوث أخرى حول جودة الكفاية الخارجية للمعلمين في المراحل التعليمية الأخرى "الحلقة الثانية، والثانوية العامة، والثانويات المهنية والفنية".

## ملخص البحث باللغة العربية

الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي  
ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة  
"دراسة ميدانية في مدارس محافظة دمشق"

### المقدمة

يعدُّ مدخل الجودة الشاملة ومعاييرها العالمية من أحد المداخل الهامة التي يمكن من خلالها مواجهة العديد من التحديات التي تقف أمام المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها المرجوة بفاعلية، إذ تؤكد العديد من المؤتمرات العلمية في توصياته على أهمية معايير الجودة الشاملة، وتبنيها، وتطبيقها في المؤسسات التربوية، وخاصة إعداد المعلمين في ضوءها.

حيث يحتاج معلّموا الحلقة الأولى من التعليم الأساسي إلى قدرات وخبرات ومؤهلّات علمية متنوعة في مستوى جودة كفاياتهم الخارجية المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية، إذ إنّ امتلاك المعلمين للكفايات المطلوبة المتميّزة بخصائص ومواصفات عالية تتوافق مع المعايير العالمية للجودة الشاملة ضرورة ملّحة تفرضها المتطلبات العلمية والتكنولوجية وحاجات سوق العمل المتغيرة.

لذا جاءت الدراسة الحالية للبحث في مدى توافق كفايات معلّم التعليم الأساسي "الحلقة الأولى" المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية الخارجية مع معايير الجودة الشاملة، والحكم عليها من خلال وجهات نظر المعلمين أنفسهم ووجهات نظر الموجهين التربويين أيضا في مدارس دمشق، واقتراح ما هو مناسب لتحسين وتطوير مستوى جودة هذه الكفايات لدى المعلمين.

أهداف الدراسة: تسعى الدراسة لتحقيق الهدف الرئيسي التالي:

تعرف توافق الكفاية الخارجية "المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية" لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة في مدارس مدينة دمشق.

أسئلة الدراسة: وبذلك تسعى الدراسة للإجابة على التساؤل التالي:

ما مدى توافق الكفاية الخارجية "المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية" لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة في مدارس مدينة دمشق؟

أهمية الدراسة:

1. أهمية مستوى الكفايات التعليمية التي يمتلكها المعلم وضرورة تطويرها بما يسهم في تحقيق أهداف العملية التعليمية التي تتمثل في ممارساته التعليمية من جهة وأهمية هذه الكفايات في تخريج متعلمين فاعلين ونشيطين.
2. أهمية معايير الجودة الشاملة واعتمادها كمدخل أساسي لإعداد وتأهيل المعلمين سواء قبل الخدمة أو في أثناءها بما يضمن من تحسين مستوى جودة كفايات المعلمين الخارجية.
3. قد يستفيد من نتائج الدراسة معظم المعنيين ببرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم سواء قبل الخدمة وفي أثناءها لتدارك الثغرات الموجودة، وتعزيز نقاط القوة فيما يتعلق بتزويد المعلمين بالكفايات المتوافقة مع المعايير العالمية للجودة.

فرضيات الدراسة:

تمّ اختبار الفرضيات عند مستوى الدلالة 0.05%

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير الجنس.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات المعلمين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.

4. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير الجنس.
5. لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.
6. لا توجد فروق ذات دلالات إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغير سنوات الخبرة.
7. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين والموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة.

#### منهج البحث وأدواته:

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي في استخلاص نتائج الدراسة، معتمدة على استبانة وجهت لعينة من المعلمين والموجهين التربويين لتحقيق أهداف الدراسة.

#### حدود الدراسة:

- أ- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث في العام الدراسي 2015/2014.
- ب- الحدود المكانية: مدارس التعليم الأساسي لمدينة دمشق ومديرية تربية دمشق.
- ت- الحدود البشرية: شملت معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس دمشق جميعهم، والموجهين التربويين في مدينة دمشق.

## أهم النتائج:

توصّلت الباحثة من خلال الإجراءات العمليّة للدراسة الى النتائج التالية:

- 1- إن غالبية المعلمين يجدون إن الكفايات المعرفية والوجدانية الخارجية لديهم تتوافق بدرجة كبيرة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية.
- 2- إن غالبية المعلمين يجدون إن الكفايات المهارية والإنسانية الخارجية لديهم تتوافق بدرجة متوسطة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية.
- 3- إن غالبية الموجهين التربويين يجدون إن الكفايات الوجدانية والمهارية والإنسانية الخارجية للمعلم تتوافق بدرجة قليلة مع معايير الجودة الشاملة بالدرجة الكلية والمعرفية بدرجة متوسطة.
- 4- اتفاق المعلمين من الجنسين حول مستوى توافق كفاياتهم الخارجية المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية مع معايير الجودة الشاملة.
- 5- وجود تدني في مستوى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة لدى المعلمين ذوي المؤهل العلمي الأقل وسنوات الخبرة الأقل.
- 6- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة وفقاً لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.
- 7- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إجابات الموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم، وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح "الأكثر من 10 سنوات".
- 8- وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات إجابات المعلمين والموجهين التربويين حول مدى توافق الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة، ولصالح المعلمين.

## مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة تقترح الباحثة مجموعة من المقترحات التي قد تساعد في تطوير وتحسين مستوى توافق الكفاية الخارجيّة لمعلّم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مع معايير الجودة الشاملة، وهي كالآتي:

1- تزويد المعلّمين من قبل وزارة التربية، والموجّهين التربويين بمعايير جودة واضحة ومحدّدة، تحدد المستوى المطلوب تحقيقه وامتلاكه من الكفايات الخارجيّة لدى المعلّمين، وتساعدهم على التقويم الذاتي للحكم على مدى توافق كفاياتهم مع المعايير العالميّة للجودة.

2- عقد دورات تدريبية مستمرة، وورشات عمل للمعلّمين من قبل مديريات التربية لتزويد المعلّمين بمعايير الجودة في ظلّ التطوّر المستمر لرفع كفاياتهم الخارجيّة المعرفيّة والوجدانيّة والمهاريّة والإنسانيّة.

3- ضرورة عمل ندوات ومؤتمرات تشاركيّة بين وزارة التربية وبرامج إعداد المعلّمين لوضع الخطط التي تودّي الى خريج يمتلك معايير الجودة الشاملة لأداء مهنته بكفاءة عالية.

4- الاستمرار بمشروع تعميق التأهيل التربوي وتفعيله بصورة أفضل، ليشمل خريجي المعاهد المختصّين "اللغة العربيّة والرياضيات والعلوم واللغات الأجنبيّة... الخ" والذين يقومون بالتعليم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي بما يسهم في تحسين مستوى كفايات المعلّمين وتحقيق نوع من التوازن بين مستوى جودة كفايات المعلّمين الأقلّ خبرة، والأقلّ تأهيلاً، والأكثر تأهيلاً، سواء قبل الخدمة أو في أثنائها، بما يتوافق مع معايير الجودة الشاملة.

5- إقامة ندوات واجتماعات دورية تحت إشراف الموجّهين، تجمع بين المعلّمين والإداريين وأولياء الأمور لتبادل الأفكار حول العمليّة التعليميّة ومشكلاتها، ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال العمل التحويري بين المعلّمين والآخرين.

6- إجراء دراسات وبحوث أخرى حول جودة الكفاية الخارجيّة للمعلّمين في المراحل التعليميّة الأخرى "الحلقة الثانية، والثانويّة العامة، والثانويات المهنيّة والفنيّة.

# قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية

ثانيا: المراجع الأجنبية



## أولاً: المراجع العربية:

1. إبراهيم، مجدي. (1997). *مهارات التدريس الفعّال*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
2. إبراهيم، محمد. (2007). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. ط2. عمان: دار الفكر للنشر.
3. ابن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (1994): *لسان العرب*. بيروت: دار صادر.
4. أبو صواوين، راشد. (2010). *الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين - تخصص معلم صف - في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبيّة*. غزة: *مجلة الجامعة الإسلامية*. المجلد 18. العدد 2.
5. أحمد، احمد ابراهيم. (2003). *الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسيّة*. الاسكندريّة: دار الوفاء.
6. الأحمد، خالد طه. (2005). *تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب*. الإمارات العربيّة المتّحدة: الكتاب الجامعي. العين.
7. الأحمد، خالد. (2004). *إعداد المعلم وتدريبه*. دمشق: مديرية الكتب والمطبوعات.
8. باهرمز، أسماء محمد. (1996). *تحليل مغلّف البيانات. استخدام البرمجة الخطيّة في قياس الكفاءة النسبيّة للوحدات الإداريّة*. الإدارة العامة. م 36. ع 2.
9. بدران، داليا. (2009). *الكفايات التدريسيّة لمعلمي الصف في ضوء الاتجاهات التربويّة المعاصرة، دراسة تحليليّة على طلبة معلّم الصف/ نظام التعليم المفتوح في كليّة التربية - جامعة دمشق " مشروع تعميق التأهيل التربوي "*. دمشق: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.
10. البدرى، عبد الرحيم محمد. (1997). *الكفاءة الداخليّة لإدارة الدراسات العليا بالجامعات الليبيّة*. القاهرة: رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
11. بشارة، جبرائيل. (2003). *المعلم في مدرسة المستقبل*. دمشق: دار الرضا للنشر.
12. البصيص، حاتم. (2007). *تطوير الكفايات الأدائيّة للمعلم على ضوء معايير الجودة*. سورية: بحث مقدّم إلى المؤتمر العربي الدولي لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء الخاصة. الأردن في 10-12 / 2007/5.

13. بلجون، كوثر جميل. (2007). تصوّرات المعلّّّّات والطالبات المعلّّّات لسمات معلّّّ العلوم في ضوء معايير الجودة الشاملة. السعودية: مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربويّة والنفسية. ع16. م5. ص113-144..
14. البندري، محمد بن سليمان. طعيمة، رشدي. (2002). تطوير كليات التربية بين معايير الاعتماد ومؤشّرات الجودة. سلطنة عمان: وزارة التعليم العالي.
15. البهواشي، السيد. (2007). معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي. ط1. مصر: عالم الكتب.
16. الترتوري، محمد عوض. جويحان، اغادير. (2005). إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي والمكتبات ومراكز المعلومات. الأردن: دار المسير.
17. جامل، عبد الرحمن. (1998). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلّم الذاتي. صنعاء: دار المناهج للنشر.
18. الحارثي، عبدالله. (1993). فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلّمي المواد الإجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلّمين بمنطقة الطائف التعليمية. مكة المكرمة: رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة أم القرى.
19. خزعلي، مومني (2010) الكفايات التدريسية لدى معلّّات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيّرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصّص بإريد. الأردن: مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة. م26. ع3.
20. الخطيب، محمد. (2003). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم. الرياض: دار الخريجي للنشر.
21. خيو، رؤية. (2012). كفايات المعلّّم في ضوء أدواره الجديدة في القرن الحادي والعشرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية. دمشق: رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية. دمشق.
22. الدرادكة، سليمان. (2006). إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء. عمان: دار صفاء.
23. دوهيرتي، جيفري. (1999). تطوير نظم الجودة في التربية. ترجمة: عدنان الأحمد وآخرون. دمشق: المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

24. الرازي، محمد بن أبي بكر (1964): *مختار الصحاح، وزارة التربية والتعليم، الطبعة العاشرة، الهيئة العامة لتنسيق المطابع الأميرية، القاهرة.*
25. راشد، علي. (2005). *كفايات الأداء التدريسي. القاهرة: دار الفكر العربي.*
26. ربيع، هادي. (2006). *القياس والتقويم في التربية والتعليم. ليبيا: دار النعمة للنشر والطباعة.*
27. رضا، أحمد (1990): *متن اللغة، المجلد رقم (5)، دار مكتبة الحياة، بيروت.*
28. رمضان، إيمان. (2012). *معايير مقترحة لتقويم أداء معلّم التربية الرياضيّة في ضوء متطلبات الجودة والاعتماد في التعليم. مصر: بحث منشور في المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان الجودة المنعقد في العام 2012.*
29. رواقه، ضيف. (2005). *تقويم الأداء التدريسي للمعلّمين حديثي التخرّج من كليات التربية للمعلّمين والمعلّمات في سلطنة عمان. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة. م21. ع2.*
30. الزعبي، محمد. الطلاحفة، عباس. (2004). *النظام الإحصائي فهم وتحليل البيانات الإحصائيّة. الأردن: دار وائل للنشر.*
31. سعيد، عبد الحميد أحمد. مقبل، أحمد. (2002). *تقويم كفايات المعلّم الأدائيّة في مرحلة التعليم الأساسيّة بالجمهورية اليمنية. اليمن: بحث منشور على الموقع الإلكتروني [www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com) data 5-10-2014.*
32. سعيد، فيصل. (2007). *فعالية جودة أداء المعلّم في الحدّ من مشكلة تسرب الطلاب كما يراها مشرفو ومعلّمو المرحلة الابتدائيّة بمنطقة الباحة التعليميّة. السعودية: مجلة الجمعية السعودية للعلوم التربويّة والنفسيّة. جامعة الملك سعود. المجلد 5. العدد2..*
33. السيد، يسرى. (2006). *تنمية الكفاية المهنيّة للمعلّمات في كفيّة إعداد الخطط العلاجيّة لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات الضعيفات. الإمارات العربيّة: في مركز الانتساب الموجّه الوطني. كلية التربية.*
34. الشبلي، إبراهيم مهدي. (2000). *التعليم الفعّال والتعلّم الفعّال. الأردن: دار الأمل للنشر والتوزيع.*

35. الشرقاوي، مريم محمد. (2000). *تصوّر لإدارة صفّيّة مبدعة لمعلّم الغد*. مصر: المؤتمر العلمي الثاني. الدور المتغيّر للمعلّم العربي في مجتمع الغد رؤية عربيّة. كتاب المؤتمر. المجلّد الاول.
36. شنطاوي، عبدالكريم. (2007). الكفايات التعليميّة لدى الطالبات المعلّمات -تخصّص معلّم صف- مجال (علمي -أدبي) في كلية التربية بعبري/ سلطنة عمان من وجهة نظر المعلّمات في مدرسة الظاهر. سلطنة عمان: *مجلة الدراسات التربويّة والنفسيّة*. جامعة السلطان قابوس. المجلّد 1. العدد 1.
37. صاصيلا، رانيا. (2005). *الاحتياجات التدريبيّة اللازمة لمعلّم التعليم الأساسي في ضوء التحديات المعاصرة*. دمشق: مجلة جامعة دمشق للعلوم التربويّة. المجلّد 21. العدد 2.
38. الصقرات، خلف. (2006). *تقويم أداء الطالبات/ المعلّمات تخصّص معلّم صف في ضوء الكفايات التدريسيّة اللازمة للتدريس وبناء برنامج تدريبي مقترح، وقياس فاعليته في جامعة مؤتة في الأردن*. دمشق: رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة دمشق.
39. صليحة، عدلي. (2009)، *فعالية المنظومة التربويّة من خلال امتحانات شهادات البكالوريا وشهادة التعليم الأساسي للأعوام (بين 1999 و 2008) باستخدام نموذج ماركوف*. الجزائر: رسالة ماجستير غير منشورة في كلية العلوم الاقتصاديّة وعلوم التسيير. جامعة الجزائر.
40. طعيمة، رشدي أحمد. (1999). *المعلّم، كفاياته، وإعداده وتدريبه*. القاهرة: درا الفكر العربي.
41. طعيمة، رشدي. سعيد، النقيب. عبد الرحمن، سعيد. محسن، البندري. محمد، مصطفى. (2006). *أجودة الشاملة في التعليم بين مؤثّرات التميّز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
42. عامر، عبدالرؤوف. (2008). *إعداد معلّم المستقبل*. القاهرة: دار العالميّة للنشر والتوزيع.
43. عبد الرزاق، حسين محمد علي. (2005). *فعاليات الاتصال التربوي بالمدرسة الثانويّة العامة في محافظة الجيزة*. مصر: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة.
44. عبد العال، عنتر. (2010). الكفاءة الداخلية للسنة التحضيرية بجامعة حائل في المملكة العربيّة السعوديّة. السعوديّة: *المجلة العربيّة لضمان جودة التعليم العالي*. م 3. ع 5.

45. عبد العال، فتحي تهامي. (1995). *الكفاءة الداخلية والخارجية لمعهد كيميا بأسوان*. مصر: رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
46. عبدالله، زبيدة. (2006). *الجانب الوجداني في تدريس العلوم*. المنصورة: دار الوفاء للنشر.
47. عبده، شحادة. (1991). *سد الفجوة بين العلماء ومربي العلوم*. فلسطين: جامعة النجاح الوطنية.
48. عبيدات، سهيل. (2007). *إعداد المعلمين وتنميتهم*. عمان: عالم الكتب الحديث.
49. العبيدي، سيلان. (2009). *ضمان جودة مخرجات التعليم العالي في إطار حاجات المجتمع*. اليمن: ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الثاني عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، المنعقد في بيروت بين 6-10 ديسمبر.
50. العرادي، نوال. (1992). *الكفاءة الداخلية لكليات البنات بالمملكة العربية السعودية*. السعودية: رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات بالرياض.
51. عزب، محمد. حسن، رجب. (2008). *الكفايات اللازمة لمعلم التعليم قبل الجامعي في ضوء تحديات العولمة*. القاهرة: مجلة كلية التربية بالزقازيق. المجلد. 5. ع59. ص122-140.
52. عزمي، نبيل حداد. (2006). *كفايات المعلم وفقاً لأدواره المستقبلية في نظام التعليم الإلكتروني عن بعد*. سلطنة عمان: ورقة عمل مقدمة للمؤتمر الدولي للتعليم عن بعد في فترة بين 27-29 /3/ 2006. بمسقط.
53. عشيويني، محمد. (2005). *مفاهيم أساسية عن الضبط الشامل للجودة وإدارة الجودة الشاملة*. القاهرة: دار العرفان.
54. عطية، محسن. (2009). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. ط1. عمان: دار صفاء للنشر.
55. العليمات، حمود. (2010). *درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا*. الأردن: مجلة الجامعة الإسلامية. م18. ع2. ص115-135.
56. عليمات، ناصر. (2004). *إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية*. رام الله فلسطين: دار الشروق.

57. العمري، محمد عبد القادر. (2005). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المعلمين. الأردن: مجلة مؤتمه للبحوث والدراسات. م.7. ع.20. ص 120-150.
58. العنزي، بشرى. (2007). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام. السعودية: بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية. بعنوان الجودة في التعليم. المنعقد بالقصيم في 15-16 من الشهر التاسع للعام 2007.
59. عويجان، مريم. (2009). الكفايات الرئيسة لمعلم الصف في ضوء المعايير الوطنية للمناهج التربوية. سورية: رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية. جامعة دمشق.
60. عيسوي، عبد الرحمن. (2000). الإحصاء السيكولوجي التطبيقي. مصر: منشورات جامعة الإسكندرية.
61. الغامدي، عادل. (2009). أهمية معايير الجودة الشاملة لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين. السعودي: رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية. جامعة ام القرى.
62. الغزيوات، محمد. (2004). الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المعلمين في كلية التربية تخصص معلم مجال اجتماعيات في جامعة مؤتة من وجهة نظر معلمي الدراسات الإجتماعية المتعاونين في مدارس محافظة الكرك، وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي. الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة في الأردن.
63. فخرو، عائشة. (2003). الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. [www.gesten.org.saLdefault.org.asp](http://www.gesten.org.saLdefault.org.asp) . Data . 5-10-2014.
64. القرارة، احمد عودة. (2014). الكفايات التعليمية لدي طلبة معلم الصف بجامعة الطفيلة التقنية وتقييمهم للخطة الدراسية. مصر: المجلة الدولية التربوية المتخصصة. م.3. ع.2.
65. القطيش، حسن. (2004). درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة المفرق. الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت. المفرق.

66. قطيط، غسان. (2011). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة*. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
67. القمزي، سالم. (2004). *قضايا تربوية دراسة تحليلية لعناصر العملية التعليمية*. ط1. القاهرة: دار الفكر العربي.
68. قنديل، يس. (2000). *التدريس وإعداد المعلم*. ط3. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
69. كنعان، أحمد. (2007). *تطوير كفايات المعلمين*. دمشق: مجلة المعلم العربي. العدد1.
70. كنعان، أحمد. (2009). *تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية*. دمشق: *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية*. م25. ع3. ص110-140.
71. محافظة، سامح. (2009). *معلم المستقبل: خصائصه، مهاراته، كفاياته*. دمشق: بحث مقدّم إلى المؤتمر العلمي الثاني: نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر المنعقد في رحاب جامعة دمشق كلية التربية في الفترة من 25-27/10/2009.
72. محمد، أمين. (2010). *الكفايات التدريسية لخريجي معلم الصف-التعليم النظامي- وفق معايير الجودة الكلية*. دمشق: رسالة ماجستير غير منشورة في كلية التربية. جامعة دمشق.
73. محمد، مصطفى. حوالة، سهير. (2005). *إعداد المعلم*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
74. مخائيل، امطانيوس. (1997). *القياس والتقويم في التربية الحديثة*. دمشق: منشورات جامعة دمشق.
75. مرعي، توفيق. (2003). *شرح الكفايات التعليمية*. عمان: دار الفرقان.
76. مقاط، محمد. (2002). *الكفايات التدريسية الخاصة اللازمة لمعلمي الرياضيات في غزة*. غزة: جامعة الأزهر.
77. المنسي، يوسف. (2010). *الكفاءة الخارجية للتعليم المعماري بكلية الهندسة في الجامعة الإسلامية*. غزة: *مجلة الجامعة الإسلامية*. م18. ع1. ص177-201.
78. المؤتمر الرابع لوزراء التربية العرب. (2004). *استراتيجيات التقويم لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم*. لبنان: بيروت.
79. المومني، خالد. (2008). *الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة إربد من وجهة نظر المشرفين التربويين*. الأردن: *مجلة العلوم الإنسانية*، السنة 5، العدد 36، جامعة اليرموك.

80. النّجار، حسن.(2000). *مدى توافر الكفايات التعلّميّة لدى معلّمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن، وممارستهم لها من وجهة نظر المعلّمين*. الأردن: رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد.
81. نشوان، جميل.(2004). *في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين*. فلسطين: ورقة عمل علميّة أعدت لمؤتمر التوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط التوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في المدة الواقعة بين 2004/7/5-3.
82. هارون، نعمت.(2007). *صعوبات البحث في تأثيرات جودة المعلّم في التعليم المدرسي ونواتجه*. مصر. دار الاخاء للنشر.
83. الهولي، عبير وجوهر. سلوى والقلاف نبيل.(2007). *الكفايات الشخصية والأدائيّة لمعلّمات رياض الأطفال في ضوء الأسلوب المطوّر*. رسالة الخليج العربي. العدد 105.
84. الورثان، عدنان.(2006). *مدى تقبّل المعلّمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم في محافظة الأحساء*. السعودية: بحث مقدّم للقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربويّة والنفسية "الجودة في التعليم العام" بتاريخ 2006/3/28.
85. وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة.(2002). *النظام الداخلي لمرحلة التعليم الأساسي*. دمشق: القانون رقم 32، الصادر بتاريخ 2002/4/7، وزارة التربية، دمشق.

### ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Ac.Kgoz, F. (2005) *A Study on Teacher Characteristics and Their Effects on Students Attitudes*, Retrieved April, 17,2007, [erciyes@hacettepe.edu.tr](mailto:erciyes@hacettepe.edu.tr).
2. Berk , R.(2005). *Survey of (12) Strategies to Measure Teaching Effectiveness*, International Journal of teaching and learning in higher education, Volume 17, Number 1. <http://www.isetl.org> , Access date 9 /9/ 2014.
3. Cheng , M & Others (1997) *Perception of Teacher Competence from Student to Teacher, paper presented at the "Annual Meeting of the American Education Research Association"*, March24-28/1997, Chicago. <http://www.education.ualberta.ca/psych/crame>, Access date 16/9/2014.

4. Cobb, Jeany.(2000). The Impact of a Professional School Development on pre-service Teacher Preparation, In service Teachers' Professionalism and Children's Achievement: Perception of In-service Teachers, *Journal of Action in Teacher Education*, Volume 22 , Number3.
5. Danial.H. and ELY.D.(19983). *Competency based- education for school library media specialists, journal of educational for leadership*, vol.123.no.1.
6. Freeman, Lee & Others (2005)*Teaching Effectiveness Task Report*, Faculty senate. [http:// www.umd. Umich.edu](http://www.umd.umich.edu), Access date 25/9/2014.
7. Good,V, Editor.(19973).*Dictionary of Education*, mc grow – hill book company, thirddiction.
8. Hendrik, Juerges& Richter, Wolfram & Schneider, Kerstin (2004): *Teacher Quality And Incentives Theoretical And Empirical Effects Of Standards On Teacher Quality*.  
[http://www.ifo.de/~DocCIDL/cesifo1\\_wp1296.pdf](http://www.ifo.de/~DocCIDL/cesifo1_wp1296.pdf) Access date 16\9\2014.
9. Houston,W.and Howsam,R.(1972). *Competency Based Teacher Education (Chicago Progress, Problems and Prospects)*. Seince research associates.INC.
10. Kam particiam.m.(19983). *What Competencies Should Been*, CPBTE.American.
11. Michel, S, (1994). *Competencies. Paris: revue Point Recherche*.
12. National Council For Accreditation Of Teacher Education(NCATE) (2008): *Professional Standards For The Accreditation Of Teacher Preparation Institutions*. <http://www.ncate.org>. Access date 16/ 9/2014.
13. Nergency, M. C (2003) *Teacher Competence in this Time and Place*, Teacher journal (2), V 2.

14. OxfordWordpower(1999): *Oxford University Press*, First Published, Graet Clarendon Street, Oxford Ox2 6dp.
15. Richey R.C.Dennes, F.C. &Foxon, M. (2001)"*Instructional Design Competencies*": *New York: The Standards. Clearinghouse on information of technology*. Syracuse University, Syracuse.
16. Rinhart, G.(1993). *Quality evaluation applying the philosophy of Dr.w.e. Deming*.ASQC.quality press.U.S.A.
17. Sicilia Miguel-Angel (2007)"*Competencies in Organizational E-Learning*", *Concepts and Tools*, Idea Group Inc (Igi).
18. Stonner, Nancy Cole, (1998)"*Middle Level Teacher Preparation and Support*":*First Year Teacher's Perceived Competence and Influencing Factors (Teacher Preparation, Beginning Teachers, Preservice.Inservice)*, Ph.D Iunpublished, University of Missouri, Columbia.
19. Theall. M & Jennifer, Franklin (2001) *Looking for Bias in All the Wrong Places/ A search for Truth or a Witch Hunt in Student Ratings of Instruction*, Jossey - Bass, San Francisco.  
<http://www.wiley.com>, Access date 16/9/2014.
20. Varma ,Charu.(2007).*Improving Quality of Elementary Education By Monitoring Professional Competencies of Teachers for Inclusive Education*, ERIC–Education Resources Information Center (ED494892).

# الملاحق

الملحق الأول: الإستبانة في صورتها النهائية

الملحق الثاني: قائمة المحكمين

الملحق الثالث: المدارس التي تم تطبيق الدراسة فيها

الملحق الرابع: كتاب تسهيل مهمة الدراسة



## الملحق رقم (1)

## الإستبانة في صورتها النهائية

استبانة المعلمين:

السادة المعلمين:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وفي علاقاتها مع الآخرين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمشرفين التربويين، إذ تشير الكفاية الخارجية لمعلم الصف وفق معايير الجودة: هي تلك المواصفات والشروط المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية التي ينبغي توافرها في معلم التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، والتي تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتلبي احتياجات المؤسسة التربوية والمستفيدين.

**الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم:** هي مجموعة المعارف والخبرات والمعلومات، والواجب توافرها لدى المعلم المتوافقة مع معايير الجودة، والتي يحتاجها في أدائه المهني لإعداد المتعلمين وتربيتهم معرفياً، ليكونوا قادرين على الاستمرار في عملية التعلم، وليصبحوا أفراداً فاعلين في المجتمع.

**الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم:** هي مجموعة القيم والاتجاهات والميول الإيجابية التي يتحلّى بها المعلم، ويمارسها في أثناء ممارساته مع المتعلمين بهدف بناء المنظومة القيمية السليمة الجيدة لدى المتعلمين بما يؤثر بشكل إيجابي وجيد على المتعلم كفرد في مجتمع متعدّد القيم والاتجاهات.

**الكفايات المهارية الخارجية للمعلم:** هي مجموعة الأداءات والسلوكات والقدرات التي يجب أن يمتلكها، ويمارسها المعلم بهدف تحقيق الأهداف المهارية ومخرجاتها لاختصاصه، والتي تساعده في إكساب المتعلمين مهارات عملية جيدة، تمكنه من التعامل مع مواقف الحياة المختلفة، ومواجهة مشكلاته المستقبلية.

**الكفايات الإنسانية للمعلم (علاقاته مع الآخرين)** هي مجموعة السلوكات الجيدة التي يجب أن يتقنّها بها المعلم في أثناء تعامله واتصاله مع الآخرين من حوله، سواء كانوا متعلمين أم

زملاء عمل أم أولياء أمور.. وغيرهم بما يسهم في تنمية قدرات المتعلمين الاتصاليّة والإنسانيّة مع محيطهم، وأن يكونوا قدوة حسنة، وأنموذجاً يحتذون به.

فأرجو أن تتفضلوا في قراءة بنود الإستبانة، ووضع إشارة أمام العبارة التي تتفق مع رأيك، علماً بأن هذه الدراسة هي لغرض البحث العلمي فقط، وسيتمّ الحفاظ على سرية المعلومات.

### ولكم جزيل الشكر

الباحثة: وفدية الحجي

#### 1- معلومات عامة:

الجنس: ذكر ..... أنثى.....

المؤهل العلمي: معهد..... إجازة جامعيّة..... دبلوم وما فوق .....

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات..... بين 5-10 سنوات..... أكثر من 10

سنوات.....

#### 2- عبارات الإستبانة:

الرقم	محاو البحث	بنود الاستبانة	درجة توافق الكفاية			
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسّطة	قليلة قليلة جدا
1	المحور الأول: الكفايات الخارجية المتعلّقة بالجانب المعرفي للمعلم	أمتلك الإعداد التربوي المناسب لأداء عملي				
2		أحبّ القراءات الخارجيّة(الكتب والمجلات العلميّة والأبحاث)				
3		أشارك في إنتاج المعرفة والبحث العلمي				
4		أسهم في تطوير المعرفة العلميّة				
5		أمتلك معرفة مناسبة حول استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم				
6		أتعلّم ذاتياً باستمرار				
7		أواكب التطوّر المعرفي التخصّصي باستمرار				
8		أواكب التطوّر التقني باستمرار				
9		أستثمر المواقع الإلكترونيّة في عملي بكفاءة				

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانه	محاور البحث	الرقم
كبرى جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا			
					أوظف مراكز مصادر التعلّم المتعدّدة في أدائي المهني		10
					أعمل على تجديد ثقافة مهنتي باستمرار		11
					ألم بثقافة الجودة الشاملة في التعليم		12
					أدرك أهميّة الجوانب الحضاريّة في ثقافتنا القوميّة		13
					أستطيع التكيف بسهولة مع ما يطرأ من تغيّرات على ثقافة مجتمعي		14
					أستطيع التكيف بمرونة مع التغيّرات الثقافيّة العالميّة		15
					أجيد إحدى اللغات الأجنبيّة (كتابياً وشفهياً)		16
					أربط بين حاجات المتعلّمين وحاجات المجتمع بفاعليّة		17
					أشارك في حلّ مشكلات البيئة المحيطة		18
					أدرك أهميّة المواطنة الصالحة في المجتمع		19
					أنظّم بيئة تربيويّة تعليميّة مناسبة لدعم أشكال التعليم والتعلّم المختلفة		20
					أستطيع تحديد الأهداف الوجدانيّة لعملية التعليم		21
					أربط الأهداف الوجدانيّة بحاجات المتعلّمين		22
					أقدّم نماذج وأمثلة إيجابيّة توضّح نتائج الالتزام بالقيم الإيجابيّة.	المحور الثاني:	23
					أقوم الجوانب الوجدانيّة لدى المتعلّمين بكفاءة	الكفايات الخارجية	24
					أمتلك الثقة الكافية بنفسني في أثناء أداء عملي التعليمي	المتعلّقة بالجانب الوجداني	25
					أنمي الذوق الجمالي لدى المتعلّمين بكفاءة	المعلم	26
					أدرك أهميّة دور العلم في بناء المجتمعات		27
					أتعامل بموضوعيّة في المواقف الوجدانيّة المختلفة (المفرحة والمحزنة)		28

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانه	محاو البحث	الرقم
قليلة جدا	قليلة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جدا			
					أمتاك القدرة على ضبط النفس في المواقف الوجدانيّة(المفرحة والمحزنة)		29
					أعتر بدوري كمعلّم في تربية الأجيال		30
					أدافع عن مهنتي كمعلّم أمام الآخرين		31
					أقدّر جهود العلماء في تطور العلوم المختلفة		32
					ألترم بأخلاقيات مهنة التعليم		33
					أصمّم أنشطة تعليميّة تساعد المتعلّمين على الاستقلال الذاتي		34
					أساعد المتعلّمين على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتية اليومية		35
					أتواصل مع المتعلّمين باحترام		36
					أحثّ المتعلّمين على احترام آراء الآخرين المختلفة		37
					أبيّن للمتعلّمين أثر قيمهم في قيم مجتمعهم		38
					أستطيع تعديل القيم السلبية لدى المتعلّمين إلى قيم إيجابية		39
					أبدي التزاماً برسالة المؤسسة التعليمية التي أعمل فيها		40
					أعزّز القيم الإيجابية لدى المتعلّمين		41
					أتصرّف في المواقف السلوكية المختلفة بحكمة		42
					أنقد القيم البالية في المجتمع، وأبيّن خطرها		43
					أهتمّ بمظهري في عملي		44
					أتعاطف مع زملائي في العمل في الحالات الوجدانيّة الخاصة		45

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانة	محاور البحث	الرقم
قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا			
					أطوّر من مهاراتي التعليمية باستمرار	المحور الثالث: الكفايات الخارجية المتعلقة بالجانب المهاري السلوكي للمعلم	46
					أتعاون مع زملائي في أثناء أدائي التعليمي		47
					أستفيد من ملاحظات الموجهين لتطوير أدائي التعليمي المهاري		48
					أتعاون مع الإداريين لإنجاح عملية التعليم		49
					أطبّق نتائج التجارب والبحوث التربوية في عملي		50
					التزم باللوائح والقوانين الناظمة لعملية التعليم		51
					أقوم عملي ذاتياً باستمرار		52
					أمتلك القدرة على العمل ضمن فريق		53
					أبحث بشكل نشط عن فرص النمو المهني		54
					أكسب المتعلمين السلوك البيئي المناسب		55
					أعمل على تربية المتعلمين وفق معايير المواطنة الصالحة		56
					أكسب المتعلمين المهارات الحياتية التي يحتاجونها بفاعلية		57
					أنمي مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين		58
					أشارك في عمليات التخطيط التربوي للعملية التعليمية		59
					أصنع التقنيات التعليمية من خامات البيئة المحلية		60
					أستثمر إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم		61
					أمتلك القدرة الكافية في توظيف مصادر التعلم المختلفة في التعليم (مكتبة - مخبر - معرض)		62
					أمتلك القدرة في تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لقدرات المتعلمين		63

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانه	محاو البحث	الرقم
قليلة جدا	قليلة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جدا			
					أقدر على تصميم بيئات تعليمية ملبية لحاجات المتعلمين المهارية		64
					أعدّ الاختبارات التعليمية المختلفة بشكل صحيح		65
					أواجه المشكلات التعليمية المختلفة بشكل مناسب		66
					أشارك في عمليات تطوير المناهج بفاعلية		67
					أربط بين الجوانب النظرية والتطبيقية في التعليم بكفاءة		68
					أجري أبحاث علمية بمهارة		69
					أستخدم وسائل الإتصال الحديثة في التعليم		70
					أطبّق أساليب التقويم بمراحلها المختلفة في ممارساتي التعليمية		71
					أقدّم التغذية الراجعة للمتعلمين بشكل مناسب		72
					أعزّز معلومات المتعلمين بأشكال مختلفة الإيجابية والسلبية		73
					أحقّق التفاعل الصفي الإيجابي بيني وبين المتعلمين	المحور الرابع:	74
					أهيبّ الجو التعليمي الآمن للمتعلمين	الكفايات	75
					أراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	الخارجية	76
					أرسخ قيم تحمل المسؤولية لدى المتعلمين	المتعلقة	77
					أرسخ القيم الإنسانية في نفوس المتعلمين	بعلاقات	78
					أمتلك مهارات حياتية للتعامل مع المحيط بفاعلية	المعلم مع الآخرين (متعلمين -	79
					أتواصل مع أولياء أمور المتعلمين باستمرار	زملاء	80
					أسعى لتلبية حاجات زملائي في العمل	العمل -	81
					أشارك في حلّ مشكلات الآخرين من زملائي ضمن المجتمع المدرسي	إداريين أولياء	82
					أسعى لتلبية حاجات المجتمع المحلي	(الأمور)	83

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانه	محاو البحث	الرقم
قليلة جدا	قليلة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جدا			
					أتفاعل مع مؤسسات المجتمع المحلي		84
					أحافظ على سلامة البيئة المحيطة		85
					أشارك بفاعلية في الأعمال التطوعيّة		86
					أدعم الاستقرار والتماسك الاجتماعي		87
					أمتلك علاقات إنسانيّة جيدة مع أفراد المجتمع بفئاته المختلفة		88
					أسهم في تحقيق العلاقات الفعّالة بين المدرسة والمجتمع (الربط بين المدرسة والمجتمع)		89
					أتحاور مع أولياء الأمور حول مشكلات أبنائهم المختلفة		90

وشكراً لتعاونكم وإجاباتكم المفيدة

## استبانة الموجهين التربويين:

## السادة الموجهين والموجهات:

تهدف هذه الدراسة إلى تعرّف الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، وفي علاقاته مع الآخرين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والمشرفين التربويين، إذ تشير الكفاية الخارجية لمعلم الصف وفق معايير الجودة: هي تلك المواصفات والشروط المعرفية والوجدانية والمهارية والإنسانية التي ينبغي توافرها في معلم التعليم الأساسي (الحلقة الأولى)، والتي تؤدي إلى مخرجات تتصف بالجودة، وتلبي احتياجات المؤسسة التربوية والمستفيدين.

**الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم:** هي مجموعة المعارف والخبرات والمعلومات والواجب توافرها لدى المعلم، المتوافقة مع معايير الجودة، والتي يحتاجها في أدائه المهني لإعداد المتعلمين وتربيتهم معرفياً، ليكونوا قادرين على الاستمرار في عملية التعلم وليصبحوا أفراداً فاعلين في المجتمع.

**الكفايات الوجدانية الخارجية للمعلم:** هي مجموعة القيم والاتجاهات والميول الإيجابية التي يتحلى بها المعلم ويمارسها في أثناء ممارساته مع المتعلمين بهدف بناء المنظومة القيمية السليمة الجيدة لدى المتعلمين بما يؤثر بشكل إيجابي وجيد على المتعلم، كفرد في مجتمع متعدّد القيم والاتجاهات.

**الكفايات المهارية الخارجية للمعلم:** هي مجموعة الأداءات والسلوكات والقدرات التي يجب أن يمتلكها المعلم ويمارسها بهدف تحقيق الأهداف المهارية ومخرجاتها لاختصاصه، والتي تساعده في إكساب المتعلمين مهارات عملية جيدة تمكّنه من التعامل مع مواقف الحياة المختلفة ومواجهة مشكلاته المستقبلية.

**الكفايات الإنسانية للمعلم (علاقاته مع الآخرين)** هي مجموعة السلوكات الجيدة التي يجب أن يتقيد بها المعلم في أثناء تعامله واتصاله مع الآخرين من حوله سواء أكانوا متعلمين أم زملاء عمل، أم أولياء أمور.. وغيرهم بما يسهم في تنمية قدرات المتعلمين الإنصالية والإنسانية مع محيطهم، ليكونوا قدوة حسنة، وأ نموذجاً يحتنون به.

**فأرجو أن تتفضلوا في قراءة بنود الإستبانة، ووضع إشارة أمام العبارة التي تتفق مع رأيكم، علماً بأن هذه الدراسة هي لغرض البحث العلمي فقط، وسيتمّ الحفاظ على سرّيّة المعلومات.**

ولكم جزيل الشكر

الباحثة: وفدية الحجي

## 1- معلومات عامة:

الجنس: ذكر..... إنثى.....

المؤهل العلمي: معهد..... إجازة جامعيّة..... دبلوم وما فوق .....

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات..... بين 5-10 سنوات..... أكثر من 10

سنوات.....

## 2- عبارات الإستبانة:

الرقم	محاور البحث	بنود الاستبانة	درجة توافق الكفاية			
			كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة جدا
1	المحور الأول: الكفايات المعرفية الخارجية للمعلم	يملك المعلم الإعداد التربوي المناسب لأداء عمله				
2		يحب المعلم القراءات الخارجية (الكتب والمجلات العلمية والأبحاث)				
3		يشارك المعلم في إنتاج المعرفة والبحث العلمي				
4		يسهم المعلم في تطوير المعرفة العلمية				
5		يملك المعلم معرفة مناسبة حول استخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم				
6		يتعلم المعلم ذاتياً باستمرار				
7		يواكب المعلم التطور المعرفي التخصصي باستمرار				
8		يواكب المعلم التطور التقني باستمرار				
9		يستثمر المعلم المواقع الالكترونية في عمله بكفاءة				
10		يوظف المعلم مراكز مصادر التعلم المتعددة في أدائه المهني				
11		يعمل المعلم على تجديد ثقافة مهنته باستمرار				

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانة	محاور البحث	الرقم
كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا			
					يُلمّ المعلم بثقافة الجودة الشاملة في التعليم		12
					يدرك المعلم أهمية الجوانب الحضارية في ثقافتنا القومية		13
					يستطيع المعلم التكيف بسهولة مع ما يطرأ من تغيرات على ثقافة مجتمعه		14
					يستطيع المعلم التكيف بمرونة مع التغيرات الثقافية العالمية		15
					يجيد المعلم إحدى اللغات الأجنبية (كتابياً وشفهياً)		16
					يربط المعلم بين حاجات المتعلمين وحاجات المجتمع بفاعلية		17
					يشارك المعلم في حلّ مشكلات البيئة المحيطة		18
					يدرك المعلم أهمية المواطنة الصالحة في المجتمع		19
					ينظّم المعلم بيئة تربوية تعليمية مناسبة لدعم أشكال التعليم والتعلم المختلفة		20
					يستطيع المعلم تحديد الأهداف الوجدانية لعملية التعليم		21
					يربط المعلم الأهداف الوجدانية بحاجات المتعلمين	المحور الثاني:	22
					يقدم المعلم نماذج وأمثلة إيجابية توضّح نتائج الالتزام بالقيم الإيجابية.	الكفايات الوجدانية	23
					يقوم المعلم الجوانب الوجدانية لدى المتعلمين بكفاءة	الخارجية للمعلم	24
					يمتلك المعلم الثقة الكافية بنفسه في أثناء أداء عمله التعليمي		25

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانه	محاو ر ال ب ح ث	ال ر ق م
قليلة جدا	قليلة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جدا			
					ينمّي المعلّم الذوق الجمالي لدى المتعلّمين بكفاءة		26
					يدرك المعلّم أهميّة دور العلم في بناء المجتمعات		27
					يتعامل المعلّم بموضوعيّة في المواقف الوجدانيّة المختلفة (المفرحة والمحزنة)		28
					يمتلك المعلّم القدرة على ضبط النفس في المواقف الوجدانيّة (المفرحة والمحزنة)		29
					يعتز المعلّم بدوره كمعلّم في تربية الأجيال		30
					يدافع المعلّم عن مهنته كمعلّم أمام الآخرين		31
					يقدر المعلّم جهود العلماء في تطور العلوم المختلفة		32
					يلتزم المعلّم بأخلاقيات مهنة التعليم		33
					يصمّم المعلّم أنشطة تعليميّة تساعد المتعلّمين على الاستقلال الذاتي		34
					يساعد المعلّم المتعلّمين على اتخاذ القرارات في المواقف الحياتيّة اليوميّة		35
					يتواصل المعلّم مع المتعلّمين باحترام		36
					يحثّ المعلّم المتعلّمين على احترام آراء الآخرين المختلفة		37
					يبين المعلّم للمتعلّمين أثر قيمهم في قيم مجتمعهم		38
					يستطيع المعلّم تعديل القيم السلبيّة لدى المتعلّمين إلى قيم إيجابيّة		39
					يبيد المعلّم التزاماً برسالة المؤسسة التعليميّة التي يعمل فيها		40

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانة	محاور البحث	الرقم
قليلة جدا	قليلة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدا			
					يعزّز المعلم القيم الإيجابية لدى المتعلمين		41
					يتصرف المعلم في المواقف السلوكية المختلفة بحكمة		42
					ينقد المعلم القيم البالية في المجتمع ويبين خطرها		43
					يهتم المعلم بمظهره في عمله		44
					يتعاطف المعلم مع زملائه في العمل في الحالات الوجدانية الخاصة		45
					يطور المعلم من مهاراته التعليمية باستمرار		46
					يتعاون المعلم مع زملائه في أثناء أدائه التعليمي		47
					يستفيد المعلم من ملاحظات الموجهين لتطوير أدائه التعليمي المهاري		48
					يتعاون المعلم مع الإداريين لإنجاح عملية التعليم	المحور الثالث:	49
					يطبق المعلم نتائج التجارب والبحوث التربوية في عمله	الكفايات	50
					يلتزم المعلم باللوائح والقوانين الناظمة لعمله التعليمي	المهارية	51
					يقوم المعلم عمله ذاتياً باستمرار	الخارجية للمعلم	52
					يمتلك المعلم القدرة على العمل ضمن فريق		53
					يبحث المعلم بشكل نشط عن فرص النمو المهني		54
					يكسب المعلم المتعلمين السلوك البيئي المناسب		55

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانه	محاو ر ال ب ح ث	ال ر ق م
قليلة جدا	قليلة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جدا			
					يعمل المعلم على تربية المتعلمين وفق معايير المواطنة الصالحة		56
					يكسب المعلم المتعلمين المهارات الحياتية التي يحتاجونها بفاعلية		57
					ينمي المعلم مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين		58
					يشارك المعلم في عمليات التخطيط التربوي للعملية التعليمية		59
					يصنع المعلم التقنيات التعليمية من خامات البيئة المحلية		60
					يستثمر المعلم إمكانات البيئة المحلية بكفاءة في التعليم		61
					يمتلك المعلم القدرة الكافية في توظيف مصادر التعلم المختلفة في التعليم (مكتبة - مختبر - معرض)		62
					يمتلك المعلم القدرة في تصميم أنشطة تعليمية مناسبة لقدرات المتعلمين		63
					يقدر المعلم على تصميم بيئات تعليمية ملبية لحاجات المتعلمين المهارية		64
					يعد المعلم الاختبارات التعليمية المختلفة بشكل صحيح		65
					يواجه المعلم المشكلات التعليمية المختلفة بشكل مناسب		66
					يشارك المعلم في عمليات تطوير المناهج بفاعلية		67
					يربط المعلم بين الجوانب النظرية والتطبيقية في التعليم بكفاءة		68
					يجري المعلم أبحاثاً علمية بمهارة		69

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانه	محاو ر ال ب ح ث	ال ر ق م
قليلة جدا	قليلة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جدا			
					يستخدم المعلم وسائل الاتصال الحديثة في التعليم		70
					يطبق المعلم أساليب التقويم بمراحلها المختلفة في ممارساته التعليمية		71
					يقدم المعلم التغذية الراجعة للمتعلمين بشكل مناسب		72
					يعزز المعلم معلومات المتعلمين بأشكال مختلفة الإيجابية والسلبية		73
					يحقق المعلم التفاعل الصفّي الإيجابي بينه وبين المتعلمين		74
					يهيئ المعلم الجو التعليمي الآمن للمتعلمين		75
					يراعي المعلم الفروق الفردية بين المتعلمين		76
					يرسخ المعلم قيم تحمل المسؤولية لدى المتعلمين	المحور الرابع:	77
					يرسخ المعلم القيم الإنسانية في نفوس المتعلمين	الكفايات الإنسانية	78
					يمتلك المعلم مهارات حياتية للتعامل مع المحيط بفاعلية	(علاقته مع الآخرين)	79
					يتواصل المعلم مع أولياء أمور المتعلمين باستمرار	للمعلم	80
					يسعى المعلم لتلبية حاجات زملائه في العمل		81
					يشارك المعلم في حلّ مشكلات الآخرين من زملائه ضمن المجتمع المدرسي		82
					يسعى المعلم لتلبية حاجات المجتمع المحلي		83

درجة توافق الكفاية					بنود الاستبانه	محاو البحث	الرقم
قليلة جدا	قليلة	متوسّطة	كبيرة	كبيرة جدا			
					يتفاعل المعلم مع مؤسّسات المجتمع المحلي		84
					يحافظ المعلم على سلامة البيئة المحيطة		85
					يشارك المعلم بفاعلية في الأعمال التطوعيّة		86
					يدعم المعلم الاستقرار والتماسك الاجتماعي		87
					يمتلك المعلم علاقات إنسانيّة جيدة مع أفراد المجتمع بفئاته المختلفة		88
					يسهم المعلم في تحقيق العلاقات الفعّالة بين المدرسة والمجتمع (الربط بين المدرسة والمجتمع)		89
					يتحاور المعلم مع أولياء الأمور حول مشكلات أبنائهم المختلفة		90

وشكراً لتعاونكم وإجاباتكم المفيدة

## الملحق رقم (2)

## قائمة المحكمين:

أسماء محكمي أداة الدراسة وفق درجتهم العلميّة:

اسم المحكم	الدرجة العلميّة للمحكم	اختصاص المحكم
د. عبدالله المجيدل	أستاذ	أصول التربية/ فلسفة التربية
د. جلال السناد	أستاذ	أصول التربية/ علم الاجتماع
د. محمود محمد	إستاذ مساعد	أصول التربية/ فلسفة التربية
د. منى كشيك	أستاذ مساعد	أصول تربية/تربية عامة
د. رانيا صاصيلا	أستاذ مساعد	مناهج/ أصول التدريس
د. عزيزة رحمة	أستاذ مساعد	القياس والتقويم التربوي
د. رنا قوشحة	مدرسة	القياس والتقويم التربوي
د. خلود الجزائري	مدرسة	المناهج وطرائق التدريس
د. امين الشيخ	قائم بالأعمال	المناهج وطرائق التدريس

الملحق رقم (3)  
المدارس التي تمّ تطبيق الدراسة فيها

الرقم	اسم المدرسة
.1	دمر المحدثّة
.2	أميمة الغفارية
.3	عبد الرحمن الداخل
.4	ضاحية دمر
.5	محمد أمير الخطيب
.6	عبد العزيز الورّان
.7	سعد بن عبادة
.8	الصاحبة
.9	عبدالله بن الجبير
.10	باسل الأسد الأولى
.11	باسل الأسد الثانية
.12	العرين الأولى
.13	العرين الثانية
.14	الفدائي
.15	نايف تّلو
.16	نسيبة المازنيّة
.17	الهداية
.18	بكري قدورة
.19	الشريف الرضي
.20	حافظ ابراهيم
.21	ابن جبير الأندلسي
.22	عبدالرحمن الغافقي
.23	زهرة تشرين
.24	السيدة نفيسة
.25	يسرة بن ثابت المحدثّة

اسم المدرسة	الرقم
ابن الجوزي	.26
الأحنف بن القيس	.27
بلال الحبشي	.28
ضرار بن الأزور	.29
حمزة بن عبدالمطلب	.30
عبدالله بن رواحة	.31
الفضيلة والعلم	.32
ماريا القبطية	.33
الزبير بن العوام	.34
هند القرشية	.35
ست الوفاء	.36
سعد بن أبي وقاص	.37
السيدة حفصة	.38
شكري العسلي	.39
السيدة هاجر	.40
الاتحاد	.41
أحمد عربي	.42
حطين	.43
دار الهاشمية	.44
عمّار بن ياسر	.45

## الملحق رقم (4) كتاب تسهيل مهمة الدراسة

الجمهورية العربية السورية  
جامعة دمشق  
كلية التربية  
الرقم : بلا  
تاريخ: ٢٠١٤ / ١ /

إلى مديرية التربية في محافظة دمشق

تحية طيبة وبعد:

يرجى التفضل بتسهيل مهمة السيدة "وقدية مصطفى الحجي" طالبة في السنة ماجستير بكلية التربية في جامعة دمشق لدى مؤسستكم من أجل تطبيق بحث بعنوان "الكفاية الخارجية لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ومدى توافقها مع معايير الجودة الشاملة (دراسة ميدانية في مدارس محافظة دمشق)" (المتعلقة بموضوع دراسته و ذلك بناء على طلب الأستاذ المشرف

شاكرين تعاونكم

دمشق في / ١٤٣٥ هـ و / ٢٠١٤ / ١١ م

عميد كلية التربية  
أ. د. طاهر سلوم

الأستاذ المشرف  
أ. د. غسان الخلف

مديرية التربية في محافظة دمشق

الرقم : ٢٨٨٠ / ٤

إلى إدارة مدارس التعليم الأساسي ح ١ + دائرة المناهج والتوجيه

نثبت أعلاه كتاب كلية التربية بجامعة دمشق رقم / / تاريخ / ٢٠١٣ م.

يطلب إليكم تسهيل مهمة السيدة "وقدية مصطفى الحجي" لتطبيق البحث المذكور أعلاه .

للاطلاع و التقيد بمضمونه

دمشق في / ١٤٣٦ هـ و / ١١ / ٢٠١٤ م

مدير التربية  
محمد مارديني



صورة إلى:

- مكتب السيد المدير
- معاون المدير للتعليم الأساسي
- دائرة التعليم الأساسي + المناهج والتوجيه
- إدارة مدارس التعليم الأساسي ح ١
- صاحب العلاقة

## **Summary In English**

### **First Cycle Teachers' External Sufficiency and Its Consistency with Mass Quality Standards**

#### **Introduction**

The concept of mass quality and its global standards are deemed as one of the most important concepts, by which many obstacles, that face many educational institutions, can be dealt with accordingly. Many scientific conferences emphasize the importance of mass quality standards, and they adopt employing them in the educational institutions, especially in preparing and training teachers according to these standards.

First cycle teachers need various abilities, skills, and scientific qualifications. Those conditions are needed in determining teachers' external sufficiency (i.e. cognitive, affective, skillful, and human sufficiency). When teachers are equipped with the needed sufficiency, which is characterized by special features and high specifications and which is consistent with the mass quality standards, then this case constitutes an urgent need that is imposed by many technological and scientific requirements, in addition to the market's changeable needs.

The present study is conducted to examine the extent of the consistency of the first teachers' external cognitive, affective, skillful, and human sufficiency with the mass quality standards. In addition to that, this study seeks to judge this sufficiency through the teachers and the educational supervisors' perspectives, who work in Damascus schools.

Last but not least, this study aims to provide suitable and applicable recommendations in order to improve and develop teachers' sufficiency levels.

### **Objectives of the study:**

The study seeks to achieve the following main objective: Foreign know enough "cognitive, emotional and skill and humanity" agree to the teacher first cycle of basic education with the overall quality standards in the schools of the city of Damascus.

### **Research Questions**

This research aims to answer the following question:

- ❖ To what extent the external cognitive, affective, skillful, and human sufficiency of the first cycle teachers of the elementary level are consistent with the mass quality standards in Damascus City schools?

### **The Significance of the Research**

1. The importance of the level of educational skills possessed by the teacher and the need to develop so as to contribute to the achievement of the educational process which is the educational practices on the one hand and the importance of these skills in the objectives of the graduation active learners and active.
2. The importance of comprehensive quality standards and approved as an input key to the preparation and training of teachers either before or during the service to ensure the

improvement of the quality level competencies foreign teachers.

3. Highlighting the nature of the first cycle teachers' external sufficiency; since it provides an evidence of those teachers efficiency, and to what extent they can be trusted in teaching career.
4. The results of this study can be used by the party which develops and designs teachers training programs, in order to assess and empower teachers' strength points with respect to the mass quality standards.

### **The Research Hypotheses**

The hypotheses of the present study are tested at a value of 0.05.

- 1– There are not any statically significant differences between the total averages of teaches' answers concerning the extent of the consistency of first teachers' sufficiency with the mass quality standards according to gender variable.
- 2– There are not any statically significant differences between the total averages of teaches' answers concerning the extent of the consistency of first teachers' sufficiency with the mass quality standards according to academic qualifications variable.
- 3– There are not any statically significant differences between the total averages of teaches' answers concerning the extent of the consistency of first teachers' sufficiency with the mass quality standards according to teaching experiences' period variable.

- 4– There are not any statically significant differences between the total averages of the educational supervisors' answers concerning the extent of the consistency of first teachers' sufficiency with the mass quality standards according to gender variable.
- 5– There are not any statically significant differences between the total averages of the educational supervisors' answers concerning the extent of the consistency of first teachers' sufficiency with the mass quality standards according to academic qualifications variable.
- 6– There are not any statically significant differences between the total averages of the educational supervisors' answers concerning the extent of the consistency of first teachers' sufficiency with the mass quality standards according to teaching experiences' period variable.
- 7– There are not any statically significant differences between the total averages of the teachers and educational supervisors' answers concerning the extent of the consistency of first teachers' sufficiency with the mass quality standards.

### **The Research Tools and Approach**

The research has used the descriptive and analytic approach in arriving at the results of this study. This approach employs a survey that is directed to teachers and educational supervisors.

## The Research Fields

- a. **The Temporal Dimension:** the research in hand was conducted in the academic year of 2014–2015.
- b. **The spatial dimension:** this research was conducted in Damascene elementary schools and Education Department in Damascus City.
- c. **Human Dimension:** this study included the first cycle teachers in Damascus schools and the educational supervisors in Damascus City.

## Results and Findings

The research has arrived at the following results:

- 1– The majority of Alma'len find that cognitive skills Foreign and compassionate have largely compatible with the overall standards of quality college degree.
- 2– The majority of Alma'len find that skill competencies Foreign humanity have moderately in line with the overall quality college class standards.
- 3– The majority of supervisors find that emotional competencies and skill and humanitarian foreign teacher correspond to a low degree with the overall quality standards mainly college and cognitive moderately.
- 4– Teachers (males and females) agreed about the consistency levels of their external cognitive, affective, skillful, and human sufficiency with the mass quality standards.

- 5– The existence of a decline in the consistency of the first cycle teachers' level of external sufficiency with the mass quality standards concerning teaches who have a lower educational qualification and teaching experience period.
- 6– No statically significant differences were found between the total averages of the educational supervisors' answers concerning the extent of the consistency of first teachers' sufficiency with the mass quality standards according to gender and educational qualifications variables.
- 7– Statically significant differences were found between the total averages of the educational supervisors' answers concerning the extent of the consistency of first teachers' sufficiency with the mass quality standards according to the variable of teaching experience period in favor of more than 10 years of experience.
- 8– Statically significant differences were found between the total averages of the teachers and educational supervisors' answers concerning the extent of the consistency of first teachers' sufficiency with the mass quality standards in favor of the educated ones.

### **Research Recommendations and Suggestions**

In the light of the present study, the research has recommended a number of suggestions which might improve and develop the consistency level of the first cycle teachers' external sufficiency with the mass quality standards. Those are listed as,

- 1– Teachers should be provided by the Ministry of Education and Educational Supervisors with an explicit and clear list of quality standards, which states the desired level of accomplishment of the teachers' external sufficiency, in order to help them to evaluate themselves concerning their consistency with the global standards of quality.
- 2– Regular training workshops should be provided for teachers by Education Department, in order to provide those teachers with the quality standards in the light of the continuous development; thus, teachers' external cognitive, affective, skillful, and human sufficiency are granted.
- 3– Cooperative committees between the Ministry of Education and the program of preparing teachers should be done in order to put necessary plans, which may lead a graduated individual into accomplishing his teaching tasks effectively and successfully.
- 4– Developing the project of expanding the diploma of education training and activating it in order to include graduated teachers from the specialized institutions of Arabic language, math, science, and foreign languages, who work in the first cycle field. Such an action would improve those teachers' sufficiency levels, and would accomplish a kind of balance between the quality level of teachers who have less experience and qualifications, either before or during their services, with respect of mass quality standards.

5- Regular committees and meetings should be done under the supervision of specialized supervisors, between teachers, administrative, and parents in order to share ideas about the nature of the teaching process and its problems, and attempting to find suitable solutions for it by adopting the interactive techniques between teachers and others.

6- Further studies need to be conducted about the external sufficiency of teachers who are working in other teaching levels, such as the second cycle, high school levels, and vocational and technical levels.

**Damascus University**

**College of Education**

**The Foundations of Education Department**



**The Foreign Efficiency for The Teacher  
of the First phase of Basic Education  
and the Extent of its Compatibility with the Overall  
Quality Standards.**

(A field study in the schools of the province of Damascus)

*This study is presented for a master's degree  
in the foundations of education*

**Presentation:**

**By the Student Wafdia Al-Haji**

**Supervision:**

**By Dr. Ghassan Al-Khalf**

**The teacher in the foundations of Education Department**

**School year**

**2014/2015**

**1435/1436**