عمادة الدّراسات العليا
جامعة القدس

تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم

انتصار محمود محمد شحاتيت

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1442 هـ / 2021 م

تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم

إعداد:

انتصار محمود محمد شحاتيت

بكالوريوس أساليب تدريس الرياضيات– جامعة القدس المفتوحة– فلسطين

إشراف الدكتور: إبراهيم محمد عرمان

قُدّمت هذه الرّسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في تخصّص أساليب التّدريس– تركيز رياضيات /عمادة الدّراسات العليا/كليّة العلوم التّربويّة/ جامعة القدس

1442 هـ / 2021 م

جامعة القـدس
عمادة الدّراسات العليا
برنامج أساليب التّدريس

إجازة الرّسالة

تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم

اسم الطّالبة: انتصار محمود محمد شحاتيت
الرّقم الجامعي: 21810701

المشرف: د. إبراهيم محمد عرمان

نوقشت هذه الرّسالة وأجيزت بتاريخ: 17/ 4/ 2021 م من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

1. رئيس لجنة المناقشة: الدّكتور إبراهيم محمد عرمان التّوقيع:..
2. ممتحناً داخلياً: الدّكتور إبراهيم جبريل صليبي التّوقيع:
3. ممتحناً خارجياً: الدّكتورة أماني صالح ريان التّوقيع:

القدس – فلسطين

1442هـ / 2021 م

الإهداء

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح الأمة ... سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم

إلى النهر الذي يضج بالدماء... إلى السيدة التي تنجب الشهداء... وطني الغالي فلسطين

إلى القلب النابض... ورمز الحب والتضحية... إلى من كانت دعواتها الصادقة سر نجاحي... أمي الغالية...

إلى من علمني ارتقاء سلم الحياة بحكمة وصبر... والصمود أمام أمواج البحر الثائرة... أبي الغالي...

إلى من ناداني باسمي الحقيقي ... إكرام... له كل التقدير والاحترام

إلى فراشات الربيع الأخضر... ومنبع الحب الصافي... إخوتي وأبنائهم

إلى من تسعد العين لرؤياهم... وتهدأ النفس بلقياهم... أخوالي وخالاتي

إلى شقائق النعمان وبسمة الحياة ... صديقاتي العزيزات

إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي ... وبذرة عملي المتواضع

الباحثة:

انتصار محمود شحاتيت

إقرار:

أقرُّ أنا مُعِدّة الرّسالة بأنّها قُدّمت لجامعة القدس، لنيل درجة الماجستير، وأنّها نتيجة أبحاثي الخاصّة، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرّسالة، أو أيّ جزءٍ منها، لم يُقَدَّم لنيل أيّة درجة عُليا لأيّة جامعة، أو معهد آخر.

التّوقيع:

الاسم: انتصار محمود محمد شحاتيت

التاريخ: 17/ 4 /2021 م

الشكر والتقدير

الحمد لله حمد الشاكرين في كل وقت وحين، لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضى.

أتوجه بجزيل الشكر والتقدير إلى الدكتور إبراهيم عرمان لما قام به من جهود كبيرة في خدمة هذا البحث، بارك الله فيك ومنك وعليك وجزاك الله كل خير ونفع بك ورفع قدرك ورزقك الصحة والعافية.

كما وأتقدم بالشكر والتقدير لكل من علمني، وأزال غيمة جهل مررت بها، برياح العلم الطيبة، ولكل من أعاد رسم ملامحي، وتصحيح عثراتي، أساتذتي الأكارم، وأخص بالذكر منهم الدكتور إبراهيم صليبي، والدكتور غسان سرحان، والدكتور محسن عدس، والدكتور محمود أبو سمرة، لكم كل الشكر والاحترام.

ولا أنسى أن أشكر أعضاء لجنة المناقشة على ملاحظاتهم وتوجيهاتهم التي تثري هذا البحث وهم: الدكتور إبراهيم صليبي، والدكتورة أماني ريان، والدكتور إبراهيم عرمان.

الشّكر كلّ الشّكر لكلّ من ساعدني وقدّم لي يد العون للوصول إلى ما وصلت إليه وأسأل الله أن يجزيكم كل الخير.

الباحثة:

انتصار محمود محمد شحاتيت

الملخّص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2020) م، على عينة عشوائية بسيطة، وقد تكونت من (175) معلم ومعلمة، وقامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، حيث تكونت من (27) فقرة، واستبانة لقياس الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في محافظة الخليل، وتكونت من (35) فقرة، وقد تم التحقق من صدقهما وثباتهما، فكانت قيمة معامل الثبات للأداة الأولى (0.91) وللأداة الثانية (0.92)، وتم توزيع الاستبانتين بشكل إلكتروني.

وأظهرت النتائج أن تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية متوسطة، بمتوسط حسابي (3.13)، وبانحراف معياري (0.67)، كما أظهرت أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.93)، وبانحراف معياري (0.52).

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

وأظهرت الدراسة وجود علاقة ارتباطية طردية بين تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الباحثة: بتشجيع وتحفيز معلمي الرياضيات على توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، وتطوير البيئة التحتية للتعليم الإلكتروني.

The Perceptions of Mathematics Teachers in Hebron governorate around Electronic educational Platforms and their relationship to their Teaching competencies

Prepared by: Intesar M.M Shahateet

Supervised by: Dr. Ibrahim Mohammad Arman

Abstract

This study aimed to identify the perceptions of Mathematics teachers in Hebron governorate around electronic educational platforms and their relationship to their teaching competencies – The researcher adopted the descriptive correlational approach on a simple random sample, which included (175) teachers from both genders during the second semester in (2020/2021).

The researcher set up a questionaire to measure the perceptions of Mathematics teachers around electronic educational platforms consisting of (27) paragraphs and a questionair to measure the teaching competencies of Mathematics teachers in Hebron governorate, consisted of (35) paragraph, the instruments' validity and reliability were both verified, the reliability coefficient of the first instrument is (0.91) and the second instrument is (0.92), both questionairs were distributed electronically.

The results showed that the perceptions of Mathematics teachers for upper primary stage in Hebron governorate around electronic educational platforms were moderate, with an average of (3.13), and standard deviation of (0.67), and revealed that the level of teaching competencies among Mathematics teachers for upper primary stage in Hebron governorate was high, with an average of (3.93), and standard deviation of (0.52).

The results also revealed that there are no stasically significant differences in the mathematical averages of the perceptions of Mathematics teachers for upper primary stage in Hebron governorate around electronic educational platforms attributed to the variables of gender, specialization, years of experience, and scientific qualification.

The results also revealed that there are no stasically significant differences in the mathematical averages of the level of teaching qualification among Mathematics teachers for upper primary stage in Hebron governorate attributed to the variables of gender, specialization, years of experience, and scientific qualification.

According to the results, the researcher recommended: to encourage and motivate Mathematics teachers to use electronic educational platforms and develop the infrastructure of electronic learning.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

2.1 مشكلة الدراسة

3.1 أهداف الدراسة

4.1 أسئلة الدراسة

5.1 فرضيات الدراسة

6.1 أهمية الدراسة

7.1 حدود الدراسة

8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

لقد من الله تعالى على الإنسان الكثير من النعم، التي تسهل أمور حياته، ولا تزال حياة الإنسان في تغيير مستمر وتطور سريع، نتيجة الانفجار المعرفي والاكتشافات المتلاحقة والتكنولوجيا المتقدمة، مما يؤثر بدوره على مختلف الأنشطة الحياتية وأهمها العملية التعليمية، التي تضم عدة عناصر منها المعلم والطالب والمحتوى الدراسي والبيئة وغيرها، ويعتبر المعلم من عناصر المنظومة التعليمية ومدخلاتها، ولم يعد مجرد ملقنا وناقلا للمعلومات، بل هو المرشد والموجه والمستشار والمشرف والمنظم للعملية التعليمية، وحجر الزاوية في صرح البناء التربوي والعمود الفقري للعملية التعليمية، لذلك وجب أن يكون المعلم مؤهلا جيدا لمهنته ومواكبا للتقنيات والمستحدثات التكنولوجية التي تسعى إلى تخريج طالب قادر على مواجهة متطلبات الحياة ومعايشة هذا العصر التكنولوجي.

كما أصبح المعلم مطالبا بالقيام بأدوار جديدة ومتطورة، خاصة في ظل التطورات العلمية والتقدم التكنولوجي التي تعتمد على الحاسوب والإنترنت والاتصالات السلكية واللاسلكية وغيرها، فقد أفرز هذا التطور والتقدم مشكلات غير اعتيادية تحتاج إلى مرونة ذهنية وابتكار من أجل حلها، كما وتحتاج إلى التنسيق مع جميع الأطراف المعنية بالتربية والتعليم مثل المدرسة والبيت وبعض مؤسسات المجتمع (فوزي، 2012).

وقد استثمر التعليم هذا التقدم، فظهر التعليم الإلكتروني الذي يعتمد على استخدام الوسائط الإلكترونية في الاتصال واستقبال المعلومات، والتفاعل بين المعلم والطالب في بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات الإلكترونية من أجل تيسير التعلم في أي وقت ومن أي مكان (كافي، 2016).

واستخدم التربويون شبكة الإنترنت في مجال التعليم بكل شجاعة لكثرة المزايا التي تتحلى بها، حيث الوفرة الهائلة في مصادر المعلومات مثل الكتب الإلكترونية والدوريات والموسوعات والمواقع التعليمية وقواعد البيانات، كما يتوفر فيها الاتصال غير المباشر الذي لا يشترط

الحضور في نفس الوقت كاستخدام البريد الإلكتروني، أو الاتصال المباشر الذي يتم فيه التخاطب في نفس الوقت مثل التخاطب الكتابي أو الصوتي أو التخاطب بالصوت والصورة (فرج، 2009).

وقد كان من أدوات التكنولوجيا الحديثة القائمة على الإنترنت المنصات التعليمية الإلكترونية، التي ساهمت في توفير بيئة تفاعلية تعليمية، وطرح محتوى إلكتروني يشجع الطالب على التفاعل معه، كما ويمكن لعملية التعلم أن تتم حسب سرعة وقدرة الطالب، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف التعلم، كما أن هذه المنصات تجمع بين مميزات إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي، كما وتضم أنشطة ووسائل تقويم (الرشيدي، 2019).

ولا يخفى على الجميع أن التعليم الإلكتروني يحتاج إلى معلم ماهر ومتقن في استراتيجيات وأساليب التعلم الإلكتروني، ومتمكن من مادته العلمية، ويسعى إلى أن يتزود بكل ما هو حديث في تخصصه، ومؤمن بأهمية التعلم المستمر، ولكي يصبح المعلم معلما إلكترونيا فإنه يحتاج إلى صياغة فكرية ليقتنع بأن أساليب التدريس الاعتيادية ينبغي أن تتغير حتى تناسب الكم المعرفي الهائل ، ولا بد من توفير أساليب تدريس حديثة فعالة نستطيع من خلالها أن نقدم الدروس عن بعد، بواسطة أدوات التعلم الإلكتروني، حتى تتوافق استراتيجيات التدريس الحديثة مع خصائص الطلبة وتلبي احتياجاتهم (شاهين، 2010).

كما أنه من الضروري إعداد المعلم لمهنة التدريس وتنمية كفاياته العملية والتربوية قبل الخدمة، لذلك يجب أن تعمل برامج الإعداد والأنشطة التدريسية والتعليمية على توفير فرص التعلم الذاتي والتعليم المستمر، وإكساب الطالب المعلم الكفايات التي تمكنه من التغير والنمو في حياته المستقبلية، وينبغي على المعلم أيضا أن يمتلك الثقافة الواسعة، وأن يكون متقنا في مجال تخصصه وكفاياته التدريسية والمهنية، وأن تتضمن عملية التدريس اكتساب الكفايات المعرفية والوجدانية المرتبطة بها، وأن يتدرب عليها المعلم بصورة مستمرة في برامج الإعداد وفي أثناء الخدمة، وأن يتوفر نخبة من المشرفين عليها، يمتلكون كفاية الخبرات الأكاديمية والتربوية المهنية، التي تعمل على تنمية الكفايات التدريسية والمهنية للطلبة المعلمين في أثناء التدريب العملي، كما يمكن الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة في تهيئة الفرص للطلبة المعلمين التي تعمل على تنمية المهارات التدريسية خلال دراسة مقررات التدريس وأساليبها كما في حالة التدريس

المصغر، ولتحقيق التميز في إعداد المعلم فإنه يتطلب الاهتمام بالاستعمال الوظيفي والهادف لتكنولوجيا التعليم وتكنولوجيا المعلومات، وتعريفهم بأنواعها ودورها في عمليات التعليم والتعلم، وكيفية اختيار المناسب منها وكيفية استعماله الأمثل (جري والعلياوي، 2017).

وعلى المعلم أن يعد وسائله وأدواته وخطته ليتعامل مع العقول والأفكار والأخلاق، فهو يحتاج إلى التخطيط والإعداد أكثر من غيره، والإهمال في ذلك يعرضه للمواقف المحرجة أمام الذات والطلبة، ويعتبر تحضير الدروس قبل إلقائها خطوة هامة إذا أراد أن ينجح المعلم في عمله، ويخطئ من يتهاون في هذا الأمر اعتمادا منه على خبرته أو غزاره معلوماته وتجربته، وتعتبر الأهداف نقطة البداية في أي عمل تعليمي، فإن صلحت كتابتها وصياغتها صلحت طرائق التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، لذلك ينبغي على المعلم أن يعي أهداف المرحلة الدراسية التي يعمل فيها، والمادة التي يقوم بتعليمها (فرج، 2009).

وبهذا أصبح هناك ضرورة لإعداد المعلم ومساعدته على امتلاك مهارة استخدام التعليم الإلكتروني وامتلاك الكفايات التدريسية لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية، خاصة في ظل التطور العلمي والتكنولوجي الذي نشهده، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وحتى يستطيع المعلم أن يمتلك هذه المهارات لا بد أن يكون له اتجاهات إيجابية نحو مهنته وتطوير ذاته، وبما أن المعلمين هم حلقة الوصل بين السياسة التربوية وصناع القرار وبين مكان تنفيذ هذه السياسة كان لا بد من الاهتمام بتصوراتهم التي لها دور هام في تطوير التعليم، والتأثير على سلوكهم وكفاياتهم وممارساتهم الصفية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحاول معرفة تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم.

2.1 مشكلة الدراسة

نبعت مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثة اهتمام وزراة التربية والتعليم الفلسطينية بتوظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، في العام الدراسي: (2021/2020)م، وذلك بعد إعلان تعليق الدوام الوجاهي في المدارس والجامعات بسبب جائحة كورونا التي تسللت إلينا، مما وضع المعلمين أمام تحديات تفرض عليهم توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية، فلاحظت الباحثة من خلال مقابلة بعض معلمي الرياضيات تململا ورفضا لتوظيف التعليم الإلكتروني، وقد يكون السبب في عدم إجادة استخدام تقنيات وبيئات التعليم الإلكتروني، أو عدم امتلاك الكفايات

التدريسية الكافية له، ومن خلال مشاركة الباحثة في المنصات التعليمية الإلكترونية فقد لمست فاعلية وأهمية هذه المنصات في تنمية الميول والاتجاهات العلمية واكتساب مهارات مختلفة، لذلك شعرت الباحثة بضرورة دراسة هذا الموضوع لمعرفة تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، ونظرا لترابط هذا الموضوع مع الكفايات التدريسية لدى المعلمين، استشعرت الباحثة مشكلة الدراسة للتعرف على تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وهل هناك علاقة بين هذه التصورات والكفايات التدريسية لديهم؟

3.1 أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية :

1. التعرف إلى تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية.
2. التعرف إلى مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.
3. التعرف إن كانت هناك علاقة بين تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وبين الكفايات التدريسية لديهم .

4.1 أسئلة الدراسة

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول:

ما تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية؟

السؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية باختلاف (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

السؤال الثالث:

ما مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

السؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم؟

5.1 فرضيات الدراسة

قامت الباحثة بتحويل أسئلة الدراسة : السؤال الثاني والرابع والخامس إلى فرضيات صفرية على النحو الآتي:

الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس".

الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص".

الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة".

الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس".

الفرضية الصفرية السادسة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص".

الفرضية الصفرية السابعة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة".

الفرضية الصفرية الثامنة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية الصفرية التاسعة والتي تنص:

"لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم ".

6.1 أهمية الدراسة

تظهر أهمية هذه الدراسة من خلال:

الأهمية النظرية: قد تسهم في توفير مادة نظرية تفيد المعلمين وتثري الأدب التربوي في مجالي تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم.

الأهمية العملية: قد تسهم في بناء أدوات تفيد التربويين والإدارات المدرسية في قياس التصورات حول المنصات التعليمية الإلكترونية وكذلك قياس الكفايات التدريسية لديهم، وتقدم معلومات قيمة لصانعي القرار عن تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم، وتساعدهم على رسم السياسات التربوية، ووضع خطط تحقق أهداف تربوية .

الأهمية البحثية: قد تفتح الآفاق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع، وتفيدهم في دراساتهم المستقبلية.

7.1 حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على:

- **الحدود البشرية:** معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا.
- **الحدود المكانية:** تربية جنوب الخليل.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2020)م.
- **الحدود الإجرائية:** تحددت الدراسة بالمنهج، والأدوات من حيث صدقها وثباتها، وطرق اختيار مجتمع الدراسة وعينتها، والطرق والأساليب الإحصائية المستخدمة.
- **الحدود المفاهيمية:** اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية

التصور:" إدراك الأمور إدراكا مجملا، والإمساك بناصية الأمور عامة" (شحاتة والنجار، 2003، 106).

وتعرفه الباحثة إجرائياً: مجموعة من الآراء والمعتقدات والأفكار التي يعبر عنها معلمي الرياضيات في مدارس تربية جنوب الخليل، إيجابيا أو سلبيا حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وتقاس بالأداة التي تم بنائها (ملحق 2).

المنصات التعليمية الالكترونية : بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب الثانية، وتجمع بين ميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك وغيره، وتتيح للمعلم نشر الأهداف والدروس والأنشطة والواجبات، وإجراء الاختبارات الإلكترونية من خلال تقنيات متعددة، وتسهم في تبادل الحديث ومشاركة المحتوى بين المعلم والطلبة، وتمكن أولياء الأمور من معرفة نتائج أبنائهم، مما يسهم في تحقيق نتائج ومخرجات تعليمية بجودة عالية (العنيزي، 2017).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها بيئة تعليمية تفاعلية تعمل على توظيف تقنية الويب، وصممت لمشاركة المعلومات والمحتوى العلمي والأنشطة والأفكار والآراء بين المعلمين والطلبة من أجل الحصول على مخرجات تعليمية تتمتع بالجودة العالية، وتقاس بالأداة التي تم بنائها (ملحق 2).

الكفايات التدريسية : هي مجموعة من المعارف والمهارات والمهام والقدرات التي يمتلكها المعلم، وتظهر من خلال تفاعل المعلم مع جميع عناصر الموقف التعليمي ، ويمكن ملاحظتها وقياسها (الفتلاوي، 2004).

وتعرفها الباحثة إجرائياً: بأنها كل ما يلزم المعلم من مفاهيم ومبادئ وقيم ومهارات وطرق للتعليم والتعلم، من أجل توظيفها في الموقف التعليمي، والنجاح في أداء مهنة التدريس، وتقاس بالأداة التي تم بنائها(ملحق 2).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2الإطار النظري

1.1.2 تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية

2.1.2 الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات

2.2 الدراسات السابقة

1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بتصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية

2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

1.3.2التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بتصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية

2.3.2 التعقيب على الدراسات المتعلقة بالكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناولت الباحثة في هذا الفصل الإطار النظري والدراسات السابقة التي لها صلة بموضوع الدراسة.

1.2 الإطار النظري

تناولت الباحثة في الإطار النظري محورين هما: تصورات المعلمين حول المنصات التعليمية الإلكترونية، والكفايات التدريسية لديهم.

1.1.2 تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية

المقدمة

يشهد العالم اليوم ثورة علمية نتيجة التقدم الهائل في مجال التعليم الإلكتروني الذي يدعم العملية التعليمية، فلم تعد أساليب التدريس التقليدية المعتمدة على الحفظ والتلقين قادرة على مواكبة هذا التطور التكنولوجي، لذلك بات من الضروري الانتقال إلى أساليب تعليم حديثة، تناسب قدرات وإمكانات الطلبة المتفاوتة، وتنمي روح الإنتاجية والإبداع لدى الطلبة، وتجعل العملية التعليمية أقرب للفهم والاستيعاب وأكثر تشويقا، وتتغلب على عوائق المكان والزمان خاصة في ظل جائحة كورونا التي حلت على العالم، وهذه الأساليب الحديثة لا يناسبها أساليب التدريس التقليدية، لذا وجب البحث عن أساليب حديثة تلائم العصر والظروف التي نعيشها، لتحقيق أهداف العملية التعليمية، ومن هذه الأساليب الحديثة التعليم الإلكتروني وبيئاته كالمنصات التعليمية الإلكترونية، التي تسهل الوصول إلى الطالب، وتلائم الطلبة الذين يعانون من صعوبة التركيز أو التشتت الذهني لأنها مرئية ومنسقة بشكل سهل، وتوفر التعليم طوال اليوم وفي كل أيام الأسبوع، فيحصل الطالب على المعلومة التي يريدها في الوقت الذي يناسبه مما يؤدي إلى راحة الطالب، كما أنها تقلل من الأعباء الإدارية بالنسبة للمعلم مثل استلام الواجبات وغيرها فقد أصبح إرسالها واستلامها عن طريق الأدوات الإلكترونية.

من الصعب تحقيق الأهداف التعليمية بدون أسس رصينة تجعل التدريس فعالا، ويتطلب رفع مستوى عملية التدريس معلم معد إعدادا علميا ومهنيا بشكل جيد، ويمتلك الكفايات التدريسية والمهارات اللازمة للتدريس، ويستخدم الطرائق والأساليب المتنوعة من أجل تنفيذ الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية، ومستعد للنمو المهني خاصة في عصر الانفجار المعرفي، ومؤمن بأن التدريس ليس له نمطية واحدة ثابتة، كما أن التدريس الفعال يحتاج إلى بيئة تعليمية مناسبة، ومادة دراسية جيدة، وطالب يتمتع بالدافعية العالية ومتكيف مع الإجراءات القائمة (الفتلاوي، 2003).

ولأن المعلم حجر الأساس في العملية التعليمية فكان من المهم معرفة تصوراته التي تعكس سلوكه وردود فعله في المواقف التعليمية التي ربما تكون نتيجة المعلومات والخبرات التي يدخرها، فالتصور الإيجابي يحدد السلوك الذي يقوم به المعلم، والعكس إذا كان التصور سلبي.

مفهوم التصور

يعرف التصور على أنه " إدراك الأمور إدراكا مجملا، والإمساك بناصية الأمور عامة" (شحاتة والنجار، 2003، 106).

الأسس النظرية والفلسفية

لقد ظهر خلال القرن العشرين مجموعة من النظريات التعليمية مثل النظرية السلوكية والمعرفية والبنائية، وتعتبر هذه النظريات مهمة في الميدان التربوي، فالنظرية السلوكية هي نظرية تركز على السلوك الظاهر ويرى سكينر أنه يمكن تشكيلها عن طريق التعزيز الإيجابي الذي يساعد على تحقيق التعلم أو التعزيز السلبي الذي يعمل على إطفاء السلوك غير المرغوب فيه، وتؤمن أن التكرار يؤدي إلى إتقان التعلم، وترى أيضا أن التعلم يتحقق عن طريق المثير والاستجابة، أما النظرية المعرفية فتركز على العمليات العقلية حيث يقوم الطالب باستقبال المعلومات واستدعائها عند الحاجة، وتعطيه الحرية في التفكير لحل المشكلات التي تتطلب مهارات تفكير عليا، بينما النظرية البنائية يبني فيها الطالب معرفته بنفسه بالاعتماد على معرفته السابقة، وتعطي فرصة للتعلم التعاوني والمناقشة والحوار بين الطالب وزملائه ومعلمه، فيكون التعلم عملية تفاعل نشطة (الشرقاوي، 2012).

وذكرت الغامدي (2020) أن النظرية البنائية مهمة في عملية التعلم لجميع المواد وخصوصا في تعليم مادتي العلوم والرياضيات، فالطالب يكون نشيطا ويطور نفسه بنفسه، ويتفاعل مع الآخرين حتى يبني ويكون المفاهيم والمعارف العلمية، مستخدما المعلومات والخبرات السابقة الساكنة في ذاكرته من أجل إدراك وفهم الخبرات الجديدة وحل المشكلات التي تواجهه.

وقد أشارت شريف (2018) أن استخدام المنصات التعليمية في عمليات التعليم تستند على مبادئ النظرية الاتصالية التي قدمها سيمنز ودونيز (Simenz and Douniz) ، حيث أن نظرية التعلم الاتصالية تتلائم مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، ومن الواضح أن النظرية الاتصالية تتشابه مع النظرية البنائية في التأكيد على التعلم الاجتماعي، وإعطاء الفرصة للطلبة للتواصل والتفاعل بين بعضهم أثناء التعلم، وأن الخبرة تتطلب إثارة لجميع الحواس عند الطالب حتى يصبح التعلم ذي معنى، كما أن عمليات التعلم تتمركز حول الطالب، كما أن النظرية الاتصالية تركز على التعلم الرقمي من خلال الشبكات، واستخدام أدوات تكنولوجيا الحاسوب والإنترنت في التعليم، والتي تكون متوفرة في بيئة التعلم.

التعليم الإلكتروني

يعد التعليم الإلكتروني أسلوب تعليمي يعتمد على توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجهزة وبرمجيات وشبكات، بحيث يستطيع الطالب الوصول إلى مصادر التعلم في أي وقت وأي مكان، فيكون المعلم والطالب والمحتوى في مواقع مختلفة (جامعة القدس المفتوحة، 2013).

وذكرت العنزي (2011) أن التعليم الإلكتروني هو طريقة للتعليم تستخدم آليات الاتصال الحديثة مثل الحاسوب والإنترنت والوسائط المتعددة من صوت وصورة ورسومات، ومكتبات إلكترونية وآليات بحث، من أجل توصيل المعلومات للطالب بأقصر وقت وأقل جهد وأكبر فائدة، ويكون هذا الاستخدام إما عن بعد أو داخل الصف الدراسي، وتعد الدراسة عن بعد جزء من الدراسة الإلكترونية، وفي الحالتين يحصل الطالب على المعلومة من مكان بعيد عن المعلم الذي يعتبر مصدر للمعلومات.

ويقصد بالتعليم عن بعد التعليم الذي يكون فيه بعد جغرافي بين المعلم والطالب، ويتم التواصل بينهما من خلال الحاسوب والإنترنت بشكل متزامن أو غير متزامن، أو من خلال التقنيات الحديثة التي تستخدم الوسائط لنقل المعلومات (العنزي، 2011).

أجيال التعليم الإلكتروني

ذكرت جامعة القدس المفتوحة (2013) أن التعليم الإلكتروني مر بمراحل أدت إلى تطوره، وتمثلت في الأجيال الآتية:

1 **الجيل الأول:** ظهر في بداية ثمانينيات القرن العشرين، حيث انتشر الحاسوب الشخصي، وكان المحتوى يخزن في نسق رقمي على أقراص مرنة أو مدمجة أو أشرطة ممغنطة، ثم ترسل للطلبة.

2 **الجيل الثاني:** ظهر في منتصف تسعينات القرن العشرين، حيث انتشرت في هذه الفترة شبكة الإنترنت، وبهذا لم يعد يرسل المحتوى التعليمي كما في الجيل الأول على أقراص مرنة أو مدمجة بل أصبح في متناول الطالب في أي وقت وأي مكان من خلال شبكة الإنترنت.

3 **الجيل الثالث:** ظهر في أواخر التسعينات من القرن العشرين، حيث أصبح هناك تفاعلية بين الطلبة والمعلمين وبين الطلبة أنفسهم، من خلال شبكات الإنترنت، مما ساعد المعلم في متابعة تقدم الطلبة، بينما في الجيل الأول والثاني كانت عملية التعلم وإدارتها تتم بطريقة وجاهية.

أنواع التعليم الإلكتروني

يرى كافي (2016) أنواع التعليم الإلكتروني من حيث التقسيم الزمني نوعين هما: التعليم الإلكتروني المتزامن الذي يكون فيه المعلم والطلبة في بيئة تعليمية مباشرة على الرغم من البعد المكاني، ويكون المعلم مشرفا على الصف، وبإمكانه تبادل الحديث مع الطلبة مباشرة، وبإمكان الطلبة رؤية السبورة الإلكترونية خلال الشرح، أما النوع الثاني فهو التعليم الإلكتروني غير المتزامن الذي تكون فيه العملية التعليمية غير مباشرة وغير محددة بوقت، فيختار الطالب الوقت المناسب لظروفه، ومثاله التعليم الذاتي عن طريق الإنترنت أو البريد الإلكتروني والمنتديات أو الأقراص المدمجة.

بينما ذكرت العنزي (2011) أن أنواع التعليم الإلكتروني هي:

1. التعليم الإلكتروني المتزامن، يجتمع فيه المعلم مع الطلبة في نفس الوقت ويكون الاتصال بينهم متزامن إما بالنص أو الصوت أو الفيديو.

2. التعليم الإلكتروني غير المتزامن، وهنا لا يكون الاتصال بين المعلم والطلبة في وقت واحد، حيث يقوم المعلم بوضع خطة التدريس والمصادر والتقويم على الموقع التعليمي، ثم يدخل الطالب على هذا الموقع التعليمي في أي وقت ويقوم بتنفيذ إرشادات المعلم لتتم عملية التعلم.

3. التعليم المدمج، حيث يضم العديد من الوسائط المصممة لتكمل بعضها البعض، ويضم أيضا مجموعة من أدوات التعلم مثل برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، وأنظمة دعم الأداء الإلكترونية، وإدارة نظم التعلم، ومقررات تعتمد على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي، كما أنه يجمع بين التعليم الاعتيادي وجها لوجه في الصف الدراسي والتعليم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن.

أهداف التعليم الإلكتروني

ذكر كافي (2016) أهدافا عدة للتعليم الإلكتروني، منها:

مواكبة المستجدات التقنية واستثمارها في العملية التعليمية، وإثراء المصادر العلمية للمواد الدراسية، وإيجاد بيئة تفاعلية آمنة تعمل على تنمية الإبداع والإنتاج عند المعلم والطالب، وتطوير مهارات استخدام التقنيات عند المعلم والطالب لاستخدامها في التعليم والتعلم، وغرس القيم الأخلاقية والنظرة الإيجابية نحو التقنيات التي تخدم الإنسان، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة فمثلا الدروس يتم عرضها بطرق مرئية أو مسموعة أو مقروءة ، ويهدف أيضا لحل مشكلة التخصصات النادرة، والتغلب على عوائق الزمان والمكان، وتثقيف المجتمع وتنمية قدراته بأدنى مجهود وتكلفة أقل.

مميزات التعليم الإلكتروني

ذكر خلصان (2017) عددا من المميزات، منها: سد النقص في المعلمين وتدريب المؤهلين، وتوصيل المعلومات للطالب بطرق مختلفة ومصادر متنوعة، ويعطي فرصة للطالب ليتعلم في

المكان والوقت المناسب له، ويقلل من عدد العاملين في المؤسسة التعليمية وبالتالي توفير أجور هؤلاء العاملين، ولا يحتاج هذا التعليم إلى مباني، ويعطي فرصة للالتحاق بالتعليم لمن منعتهم ظروفهم من متابعة الدراسة، وبالإمكان تكرار سماع ومشاهدة المحاضرة وعمل تلخيصات فالوقت كاف، ويوفر فرصة للطالب للتواصل مع المعلم والطلبة من خلال وسائط مختلفة مما يجعل التعليم أكثر جاذبية، ويعطي فرصة للطالب للبحث عن المعلومات التي يحتاجها، ويوفر الوقت الذي كان يستهلك في التنقل من البيت للصف الدراسي، ويعتمد على التعلم الذاتي، ويمكن من تحديث الدروس بكل سهولة ودون تكاليف.

عناصر التعليم الإلكتروني

ذكر التودري (2004) مجموعة من العناصر المتفاعلة التي ينبغي توفرها لكي تتحقق فلسفة التعليم الإلكتروني، ومنها:

1. الطالب الإلكتروني: وهو الطالب الذي يتعلم من خلال أسلوب التعليم والتعلم الإلكتروني.

2. المعلم الإلكتروني: وهو المعلم الذي يتفاعل مع الطالب إلكترونيا، ويشرف على عملية التعلم، وقد يكون المعلم داخل المؤسسة التعليمية أو في منزله.

3. الصف الدراسي الإلكتروني: وهي قاعة التدريس التي تشتمل على الأجهزة والوسائل اللازمة لعملية التعليم والتعلم الإلكتروني مثل السبورة الإلكترونية.

4. الكتاب الإلكتروني: هو الكتاب الذي يتم نشره بصورة إلكترونية، ويكون موجود على صفحات الإنترنت أو منسوخ على أسطوانات مدمجة، وتتميز صفحاته بمواصفات صفحات الويب، إذ قد يشتمل لقطات فيديو أو صور أو خلفية صفحات جذابة، مما يسهل على الطالب فهم محتوى الكتاب، ويمكن نقله وتحميله على أجهزة أخرى.

5. المجلات الإلكترونية: تشابه المجلات المطبوعة ولكنها غير ورقية يتم نشرها عبر الإنترنت، وبعضها مطابق للمجلات المطبوعة، وتحتوي على مقالات وأبحاث ونصوص وأخبار، وأغلب المجلات العلمية الأكاديمية تكون محكمة.

6. المكتبات الإلكترونية: تشمل كتب ومجلات إلكترونية، يمكن تصفحها عبر الإنترنت بكل سهولة بمجرد الضغط على مفتاح معين في لوحة المفاتيح أو الفأرة، ويمكن تحميل أي كتاب نريده من أي مكان في العالم وقد يكون مجاني أو بتكلفة أقل من الكتاب الورقي.

7. البريد الإلكتروني: يشبه إلى حد بعيد البريد الورقي، ولكن هنا يتم وضع الرسالة في ظرف إلكتروني، ويتم قراءة الرسالة إلكترونيا، ويساعد على التواصل بين المعلم والطلبة أو بين الطلبة أنفسهم، أو بين المؤسسات التعليمية.

8. المؤتمرات التعليمية الإلكترونية: عملية عقد اجتماع على الإنترنت يضم أشخاص قليلين أو كثيرين، وهو من التطبيقات المهمة التي يوفرها الإنترنت للتعليم، ولا يحتاج المشترك لمشقة السفر كي يصل لمكان المؤتمر بل يشارك من أمام جهازه المتصل بشبكة الإنترنت.

دور المعلم في المدرسة الإلكترونية

إتقان مادة تخصصه، وامتلاك مهارات التعليم والقدرة على تحضير الدروس الإلكترونية وإدارة الصف الإلكتروني، وتصميم الاختبارات الإلكترونية وقراءة نتائجها قراءة تربوية صحيحة، وتقديم المساعدة للطلبة أثناء قيامهم بالبحث والمشاركة ، وإتقان مهارة الاتصال من إرسال واستقبال من وإلى الإدارة والصف والطلبة وأولياء الأمور والمصادر، والقيام بعرض بدائل ممكنة عند حدوث خلل في البرامج أو التجهيزات للمحافظة على الحصة الدراسية (كافي، 2016).

دور الطالب في المدرسة الإلكترونية

كل ما يطلب من الطالب في المدرسة الاعتيادية يطلب منه في المدرسة الإلكترونية كالانضباط والمحافظة على تجهيزات المدرسة والمشاركة الإيجابية في الحصص، كما ويطلب منه إتقان المهارات الحاسوبية بشكل يضمن له المشاركة والمتابعة والتعبير عن أفكاره بالكتابة أو الرسم وتمثيل المعلومات، وحسن استخدام برامج تبادل المعلومات مع المدرسة والمعلمين والمراكز العلمية وغيرهم (كافي، 2016).

التقويم الإلكتروني

يعرف العنزي (2019) التقويم الإلكتروني بأنه مجموعة من الأساليب والأدوات المستخدمة في التقويم التربوي التعليمي من خلال استثمار الشبكات الإلكترونية ومستحدثاتها بكافة أشكالها، لخدمة عملية التقويم وتحقيق أهدافه المرجوة في العملية التعليمية التعلمية، وذلك حسب معايير علمية محدد مسبقا وآمنة، مثل الاختبارات الإلكترونية وملفات الإنجاز الإلكتروني، وبنوك الأسئلة الإلكترونية.

ويمكن أن يقوم المصمم للاختبارات الإلكترونية بعمل اختبارات إلكترونية بأشكال عدة منها: الاختيار من بين بدائل، والصواب والخطأ، المزاوجة، إكمال العبارات، أسئلة مقالية وغيرها، وما يرافقها من صور أو مقاطع فيديو أو إدراج نصوص، ويمكن عرض الاختبار على الطلبة بأكثر من شكل لمنع الغش بينهم، وتمتاز الاختبارات الإلكترونية بأنها توفر الوقت والجهد من حيث تقديمها وتصحيحها، كما أنها اقتصادية بالمقارنة مع الاختبارات الورقية التي تحتاج إلى جمع البيانات وتحليلها وحفظها وعرض نتائجها في الوقت المناسب، والحصول على التغذية الراجعة التي تعمل على تعديل الأداء التعليمي (سليمان وسليمان، 2020).

عيوب التعليم الإلكتروني

على الرغم ما للتعليم الإلكتروني من مميزات إلا أن له عيوبا تحد من فعاليته وكان منها: الحاجة إلى بنية تكنولوجية ومهارة في استخدام الحاسوب والبرامج والحاجة إلى التدريب على استخدام التقنيات الحديثة، والحاجة إلى ضمان وتأمين أداء الاختبار بشكل صحيح من قبل الطالب دون القيام بعملية الغش أو تكليف الآخرين أداء الاختبار الإلكتروني، وارتفاع تكلفة هذا النوع من التعليم حيث يحتاج إلى الأجهزة وأجور تكلفة شبكة الإنترنت والاتصالات وتدريب المعلمين، وتكاليف المؤسسة التي تطبق النظام، ويحتاج إلى شبكة اتصال جيدة غير متقطعة حتى لا يحرم الطالب من مواصلة درسه (خلصان، 2017).

المنصات التعليمية الإلكترونية

لقد جاءت المنصات التعليمية الإلكترونية في مقدمة تقنيات الجيل الثاني من الويب، وقد تم توظيفها في العملية التعليمية في الوقت الحالي بسبب جائحة كورونا التي أدت إلى شل

التحركات وتعليق الدراسة، فبعد أن كان التعليم الإلكتروني معين للتعليم في المؤسسات التعليمية أصبح الآن الوسيلة الضرورية التي لا يمكن الاستغناء عنها لمواصلة العملية التعليمية ، حيث يتواصل من خلالها المعلم والطلبة من خلال استخدام التقنيات الحديثة (مجاهد، 2020).

وتعرف الشواربة (2019) المنصات التعليمية الإلكترونية بأنها ساحة تحتوي كل ما يتعلق بالتعليم الإلكتروني سواء مصادر تعليمية أو مقررات إلكترونية أو نشاطات تعليمية وأنظمة إدارة التعلم والتعليم حيث يتم ربطها مع أدوات الاتصال والتواصل من أجل تحقيق التعلم.

ويعرف العنيزي (2017) المنصات التعليمية الإلكترونية بأنها بيئة تعليمية تفاعلية تستخدم تقنية الويب الثانية، وتجمع بين ميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي مثل الفيسبوك وغيره، وتتيح للمعلم نشر الأهداف والدروس والأنشطة والواجبات، وإجراء الاختبارات الإلكترونية من خلال تقنيات متعددة، وتسهم في تبادل الحديث ومشاركة المحتوى بين المعلم والطلبة، وتمكن أولياء الأمور من معرفة نتائج أبنائهم، مما يسهم في تحقيق نتائج ومخرجات تعليمية بجودة عالية.

استخدام المنصات في التعليم

تقوم المنصات التعليمية على أعمدة ثابتة وهم الطالب والمعلم أو المصمم والإداري، فالطالب بإمكانه التسجيل في المنصة التي يريدها، ويتلقى التدريب والتعليم في داخل هذه المنصة التي غالبا تكون مجانية وعليه أن يتبع شروط هذه المنصة، أما المعلم فيقوم بعملية التدريس والتصميم معا أو يقوم المعلم بتسهيل عملية التعلم والمصمم يصمم المحتوى التعليمي، أما الإداري فيقوم بجميع الأعمال الإدارية ويتكفل إدارة المنصة (الباوي وغازي، 2019).

بعض المنصات التعليمية الإلكترونية الرائدة

ذكر رضوان (2016) أنواع من المنصات التعليمية الإلكترونية ومنها:

منصة ادمودو(Edmodo): عبارة عن بيئة اجتماعية مخصصة للتعليم، تجمع بين منصة الفيسبوك والبلاك بورد، وتوفر للمعلم وللطلبة بيئة مفتوحة ليتم إرسال واستقبال الرسائل النصية أو الصوتية، ومناقشة الواجبات ودرجات الاختبار، وتستخدم تقنية الويب الثانية، وبالإمكان

تحميلها على الهواتف الذكية، وتساعد في حل مشكلة الدروس الخصوصية، وتمكن أولياء الأمور من رؤية نتائج أبنائهم، وتعتبر من المنصات المجانية. وأضافت مجاهد(2020) العديد من المميزات لمنصة ادمودو ومنها: إعطاء تغذية راجعة للطلبة من خلال الرد عليهم، وإتاحة الفرصة للمعلمين بالتواصل مع معلمين من دول أخرى لإجراء مناقشات تربوية وتبادل الأفكار، وتساعد المعلم على استثمار الوقت من خلال تنزيل موضوع معين على المنصة ومناقشته مع الطلبة، كما أن هذه المنصة تضع جدولا يوضح المواعيد المهمة لتسليم الواجبات والامتحانات، وتعطي الفرصة للطالب الخجول ليكون شجاعا في كتابة آرائه وتبادل الأفكار مع زملائه، وتوفر للطلبة أحدث المواضيع المتعلقة بمجال دراستهم.

منصة أكاديمية خان(Khan Academy): مؤسسة تربوية هدفها توفير تعليم باستخدام أساليب تعليمية متطورة، توفر مصادر نظرية مجانية معدة بمستوى تعليمي عالمي، كما أنها تعمل على ترجمة الفيديوهات المتوفرة باللغة الإنجليزية إلى جميع لغات العالم، وتساهم في تطوير المناهج التعليمية، وغير هادفة للربح.

منصة رواق: منصة تعليمية إلكترونية، توفر مواد دراسية أكاديمية باللغة العربية، يقدمها محاضرون متميزون يسعون لتقديم مخزونهم المعرفي والعلمي بشكل مجاني لمحبي المعرفة والتعلم، وتقدم المحتوى التعليمي بطريقة سهلة، وتوفر تمارين تفاعلية للتأكد من استيعاب المضمون حيث تصحح بشكل فوري، وتعطي الطالب شهادة إكمال بعد أداء الاختبار النهائي.

منصة إدراك: منصة للتعليم تقدم مساقات مجانية عبر الإنترنت بالتعاون مع مؤسسات مميزة مثل جامعة هارفرد، وتعطي الطالب شهادة مصدقة، وجاءت هذه المنصة بمبادرة من مؤسسة الملكة رانيا للتعليم والتنمية، وتعرف باللغة الإنجليزية باسم موكس (MOOCs).

منصة نفهم: هي خدمة تعليمية إلكترونية مجانية، تقدم شرح مبسط لمناهج التعليم المدرسي في مصر والسعودية والكويت وسوريا والجزائر وذلك عن طريق فيديوهات تتراوح مدتها من(5–20) دقيقة.

منصة تيد للتعليم(TED): منصة تعليمية أجنبية، تسمح بإنشاء وتبادل دروس تفاعلية عن طريق مقاطع فيديو عبر موقع اليوتيوب، ويسمح مصمم الدروس للمستخدم بالبحث وتصفح

الدروس وإضافة الملاحظات والأسئلة أو محتوى الفيديو عليها، وتضم مكتبة TEDEd أفضل الدروس المعدة من قبل معلمين متطوعين.

منصة فيوتشر ليرن(Futurelearn): توفر مقررات مفتوحة عبر الإنترنت، تأسست عام (2012)م من قبل الجامعة المفتوحة والتي تعتبر من أكبر الجامعات في المملكة المتحدة المهتمة في التعلم عن بعد، وتعمل المنصة مع هيئات مختصة ومحترفة ومنظمات أخرى، ومن الأمثلة على المقررات التي تقدمها إدارة الأعمال، اللغات والثقافات، الطبيعة والبيئة، الرقميات والنت، التعليم والدراسة، ويمكن للطالب الحصول على الشهادة بعد إتمام المقرر ولكنها غير مجانية.

بوابة روافد التعليمية: منصة تعليمية إلكترونية عبر الويب، خاصة بالمناهج الفلسطينية، توفر بيئة تعليمية إلكترونية للطلبة من خلال حلقة وصل بين المعلم والمادة التعليمية والطالب، حيث يتم تنزيل المادة على الموقع الإلكتروني الخاص بمنصة روافد، وتكون على شكل كتب تفاعلية وفيديوهات تفاعلية واختبارات إلكترونية وبرامج محوسبة وملفات تتعلق بالمادة التعليمية، وبإمكان الطالب مشاهدتها وتحميلها من هذه المنصة بطريقة سهلة ومرنة (المبحوح، 2019).

الأهمية التربوية للمنصات الإلكترونية

تعمل المنصات التعليمية الإلكترونية على توفير الوقت والتكاليف مقارنة بالطرق الاعتيادية التي تتطلب الذهاب والإياب للصفوف الدراسية ومراكز التدريب، وتتيح التدريب المتزامن رغم البعد الجغرافي، كما أن الدورات التدريبية التي تمت عن طريق المنصات يمكن عرضها وتكرارها لمجموعة أخرى من المعلمين، كما تبرز أهميتها في الإدارة الفعالة حيث تتيح المنصات التحكم الكامل في الإدارة والتواصل مع الطلبة والمعلمين والمشرفين، كما تستخدم المنصات لإنشاء وإدارة المحتوى بطريقة سهلة وبإمكان الطلبة مشاركة المحتوى أو تحميله، ويمكن الحصول على المعلومات بنقرة واحدة بكل سهولة من أي مكان وأي وقت، وتسمح المنصات بتصميم عناصر وميزات مختلفة للمؤسسة تميزها عن غيرها من المؤسسات، ويمكن أن تكون المنصة أحادية اللغة أو متعددة اللغات، ويوجد فيها نظم لتقييم الطلبة، وتقدم المحتوى بشكل فوري وبإمكان المسئولين تعديل وتحديث المواد بكل سهولة، كما يمكنها تقديم تقارير مفصلة عن الطالب أو عن المجموعة

وتوضح مدى التقدم عندهم، كما تتيح التعلم بوسائل متنوعة كالصور والفيديو والنص والصوت مما يسهل وصول المعلومات الجديدة للطلبة، وتساعد في خلق بيئة تفاعلية تواصلية بين المعلم والطلبة أو بين المعلمين أنفسهم من خلال المنتديات والدردشة، كما تعمل على تحسين عمليات الاتصال وخلق تعاون بين مستخدمي النظام من خلال قناة اتصال مفتوحة بكل وقت (فارس وآخرون، 2019).

كما أن المنصات التعليمية تعمل على توفير بيئة تعليمية تفاعلية اجتماعية، وتعطي فرصة لتبادل الأفكار والآراء بين المعلم والطلبة، وأيضا تبادل ومشاركة الملفات، وتدعم التفاعلية بين المعلم والطالب، ويظهر فيها التعلم التعاوني، وتمكن أولياء الأمور من الاطلاع على نتائج أبنائهم، وهذا يساعد على تحقيق أهداف العملية التعليمية، وأيضا تعمل المنصات على توفير جو نفسي واجتماعي آمن بين المعلم والطلبة (السيد، 2016).

دور المعلم داخل المنصة التعليمية الإلكترونية

أدوار المعلم في داخل المنصات التعليمية متعددة ، ومنها: كتابة أهداف الدروس التي يأمل تحقيقها، واختيار أساليب التقييم التي تقدر مدى تحقيق الأهداف، وإيجاد بيئة تعليمية تعاونية آمنة، وحث الطلبة على المشاركة في الأنشطة، ومتابعة حضور وغياب الطلبة، وتكليف الطلبة بحل الواجبات والأنشطة والمشاريع، وتنظيم النقاش والتفاعل بينه وبين الطلبة وبين الطلبة أنفسهم، والحرص على تقديم أسئلة تنمي التفكير، وإرشاد الطلبة ومساعدتهم في حل مشاكلهم الدراسية، وتوجيه الطلبة لمصادر تعلم إضافية على شبكة الإنترنت (الغامدي ، 2016).

دور الطالب داخل المنصة التعليمية الإلكترونية

الاطلاع على أهداف الدروس التي يسعى لتحقيقها، ومتابعة الدروس بشكل جدي، وطرح الأسئلة، وحل الواجبات والأنشطة والمشاريع، التفاعل والمشاركة في النقاش، والالتزام بالقواعد المقترحة، والاطلاع على مصادر تعلم إضافية على شبكة الإنترنت (الغامدي ، 2016).

مميزات المنصات التعليمية الإلكترونية

توفر بيئة تعلم إلكترونية تواكب القرن الواحد والعشرين، وتسمح بمشاركة المحتوى الإلكتروني بين الأفراد المشاركين، وتعطي فرصة للتعبير عن الآراء وإجراء مناقشات، كما تسمح بمشاركة الملفات والصور والفيديوهات، وتشجع المشاركين على متابعة الأفكار المطروحة ومناقشتها وتسجيل التعليقات، وتسمح بتكوين علاقات اجتماعية بين الطلبة من شأنها أن تنمي مجموعات العمل بينهم (محمد، 2017).

ويشير الباوي وغازي (2019) إلى ميزات أخرى للمنصات التعليمية الإلكترونية، ومنها: توفر إمكانية التصفح لشبكة الإنترنت، وتوفر إمكانية استخدام المعرض الخاص بالبريد الإلكتروني من أجل الدخول على المنصة الإلكترونية، وتوفر إمكانية التواصل بين المعلم والطلبة في قاعات كبيرة باستخدام النظام الصوتي المتوفر بالمنصة، كما توفر إمكانية تسجيل المحاضرة وتخزينها على شكل ملف فيديو ورفعها على نظام Lecture Mangement System، وهذا يساعد الطلبة على فهم واستيعاب مضمون المحاضرات، كما أنها تتيح للمعلم عرض شرائح العروض التقديمية (Power Point) مع إمكانية الشرح والتعليق عليها وإضافة الملاحظات على المفردات التي لها أهمية تعليمية، وأيضا تشغيل جميع ملفات الصوت والفيديو التعليمية بشكل مستمر وبسرعة.

أدوات المنصات التعليمية

لتشغيل المنصات التعليمية فإنها تحتاج إلى مجموعة من الأدوات ومنها: جهاز حاسوب، ولوحة المفاتيح والفأرة، وسماعات وميكروفون، وشاشة تعمل باللمس، وقلم إلكتروني، ولوحة الكتابة الخاصة بالقلم الإلكتروني، ورف متعدد الاستخدامات، ووحدة التحكم الرئيسية، ومفتاح التشغيل والإيقاف (الباوي وغازي، 2019).

معوقات المنصات التعليمية الإلكترونية

بعد اطلاع الباحثة على العديد من المراجع مثل (كافي، 2016) رأت أن معوقات التعلم والتعليم الإلكتروني قد تكون هي نفسها معوقات المنصات التعليمية الإلكترونية، ومنها:

صعوبة الانتقال من طريقة التعليم التقليدية إلى طريقة التعليم الإلكتروني، والتكلفة المالية للأجهزة وشبكة الإنترنت، وحاجة المعلمين والطلبة إلى التدريب المستمر على استخدام هذه التقنيات، وقلة الحوافز التشجيعية لبيئة التعليم الإلكتروني، ونقص الحوافز لتطوير المحتويات.

كما ذكر الشهري (2014) معوقات أخرى، منها: قلة الوعي بتقنية التعلم الإلكتروني وعدم القناعة لدى الكثير بهذه التقنية، والخلل الفني أو التقني الذي يواجه المستخدمين، وقد تكون اللغة عائقا لدى المستخدمين الذين لا يتقنون اللغة الإنجليزية، وقد يكون الوقت المخصص للمعلم عائقا فلا يكون معه وقت إضافي للإجابة على أسئلة الطلبة، وصعوبة تنفيذ عملية التقويم بين الطلبة في هذه التقنية.

2.1.2 الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات

تتطلب مختلف المهن والأعمال مقدارا من المعرفة والفهم والممارسة ليتم تأديتها بنجاح وفاعلية، ولكي تتم بالشكل الصحيح يلزمها التدريب والإعداد، على أن يكون هذا الإعداد مراعيا لميول الفرد وقدراته.

الكفايات التدريسية

إن الكفاية بمعناها العام هي القدرة على القيام بمهام وأنشطة بفاعلية ومستوى معين من الإتقان، نتيجة التأهيل والخبرة في مجال ما، وترتبط الكفايات التدريسية بممارسة مهنة التدريس.

وتعرف الفتلاوي (2003) الكفاية بأنها القدرة على تحقيق الأهداف للوصول إلى النتائج المنشودة بأقصر وقت وأقل جهد ومال، ويتم التعبير عنها بعبارات سلوكية تشمل المهام المعرفية والمهارية والوجدانية، وهي تقيس الجانب الكمي والكيفي في التعليم.

كما وتعرف الكفاية بأنها أفضل مستوى يمكن أن يصل إليه الفرد، إذا ما توفر له التعليم والتدريب المناسب (شحاتة والنجار، 2003).

والكفاية أيضا هي القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان وبمستوى من الأداء، وبأقل وقت وجهد وتكلفة، وقد تكون الكفاية معرفية أو أدائية، حيث أن الكفاية المعرفية تكون منطلقا للكفاية

الأدائية، والكفاية الأدائية تشير إلى عمليات يمكن ملاحظتها من خلال أدائها العملي (جامعة القدس المفتوحة، 2000).

والتدريس هو نظام يشمل مجموعة من الأنشطة الهادفة والمقصودة من المعلم الذي يعمل كوسيط في الموقف التعليمي، من أجل إثارة التعلم وتحقيقه (مرعي والحيلة، 2009).

وباختصار، فإن التدريس هو عملية تفاعلية بين المعلم والطالب حيث يقدم المعلم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للطلبة بطرق وأساليب متنوعة داخل الصف الدراسي لتحقيق أهداف التعلم والتعليم (الفتلاوي، 2003).

أما الكفايات التدريسية: فهي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات والقيم والمهارات اللازمة للمعلم، حتى ينجح في إتقان مهارات التدريس وأداء مهنة التدريس (شحاتة والنجار، 2003).

وقد ذكرت الفتلاوي (2004) أن الكفايات التدريسية هي مجموعة المعارف والمهارات والمهام والقدرات التي يمتلكها المعلم، وتظهر من خلال تفاعل المعلم مع جميع عناصر الموقف التعليمي، ويمكن ملاحظتها وقياسها.

ولقد أشارت عدة دراسات في مجال الكفايات التدريسية إلى العوامل التي يجب أن تتوفر في المعلم الكفؤ حتى تتحقق الأهداف المنشودة وهي: التمكن من المعلومات النظرية والسلوك الإنساني، والتمكن من المعلومات المتعلقة بمجال تخصص المعلم الذي يقوم بتدريسه، وامتلاك الاتجاهات التي تسهم بتسريع التعلم وتحسين العلاقات الإنسانية في المدرسة، وإتقان مهارات التدريس التي تساعد في تعلم الطلبة (زيتون، 2003).

أبعاد الكفايات التي ينبغي توافرها عند المعلم الفعال

ذكرت الفتلاوي (2003) أربعة أبعاد للكفايات التي ينبغي توافرها عند المعلم الفعال، وهي:

1. البعد الأخلاقي: يتحلى فيه المعلم بالمرونة والشجاعة، والذكاء العلمي كما ويتمتع بأخلاقيات مهنية عالية، ومتحمس للتدريس، ويعامل طلبته بإنسانية واهتمام، ويخاطب الطلبة بأساليب

تربوية نفسية من شأنها أن تزيد دافعية التعلم، ويتحلى أيضا بالهدوء، ويستثمر وقت التدريس بما يحقق الفائدة للطلبة.

2. البعد الأكاديمي(العلمي): ويضم الكفايات المعرفية اللازمة للمعلم التي تمكنه من ممارسة تدريس المادة بفاعلية واقتدار وتشمل: استخدام خطوات البحث العلمي في التقصي والتدريس، وإتقان مادة التخصص، وشرح المادة بطريقة شيقة وواضحة والتدرج من السهل إلى الصعب، وربط موضوع الدرس بالحياة الواقعية، وإشراك الطلبة بأنشطة وواجبات تتعلق بمحتويات أو موضوعات التدريس، والإلمام بالأهداف التربوية العامة لمجتمعه والأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يدرسها، وإتقان الحقائق والمفاهيم والتعميمات المرتبطة بالمادة التي يدرسها، ولديه القدرة على استخدام التقنيات الحديثة في عملية التعليم والتعلم، ويساعد الطلبة في الوصول للمعلومة بأنفسهم ويشجعهم على التعلم الذاتي، ومتابع لكل جديد في مجال تخصصه، ولديه القدرة على ربط محتوى المادة التي يدرسها مع المواد الدراسية الأخرى.

3. البعد التربوي: يرتبط بالقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة وإتقان من أجل تحقيق الأهداف التربوية، ويضم البعد التربوي الكفايات الأدائية التي تشمل مرحلة التحديد والتحضير للتدريس، ومرحلة التدريس الفعلي، وتنظيم البيئة الفيزيقية للصف الدراسي، وجذب انتباه الطلبة للدرس، واستخدام أساليب متنوعة ومقصودة لتقوية انتباه الطلبة وتغيير مسارب الحواس، وتحسين الاتصال بين المعلم والطلبة، واستخدام الوسائل التعليمية، وتعزيز استجابات الطلبة، وإدارة الصف وغلق الحصة الصفية، وتحديد الواجب البيتي مراعيا في ذلك الفروق الفردية بين الطلبة، وتحديد التقويم من خلال صياغة وتوجيه أسئلة صفية مراعيا القواعد الصحيحة في صياغتها.

4. بعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية: ويضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية والإنسانية مثل التعاون مع المدير وزملائه المعلمين لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم، واستيعاب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه، والإسهام في تقديم المقترحات والقرارات التي تعالج المشكلات في المدرسة.

مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية

ذكر مرعي والحيلة (2009) مصادر اشتقاق الكفايات، ومنها:

1.الإطار النظري: حيث يتم دراسة المادة النظرية واستخلاص الكفايات أو القدرات أو الأداءات منها، ولكن نعيد التركيز من الإطار النظري إلى إطار التطبيق والممارسة.

2. المهام أو الوظائف أو الأدوار: وهنا تتم عملية تحليل الموقف المطلوب إلى مهام أو وظائف أو أدوار أو مهارات، ثم تحول جميعها إلى كفايات تقيس الأداء، ويكون لكل كفاية مستويات ومعايير لتحقيقها، إضافة إلى شروط يجب توافرها في الكفايات، ثم تحول هذه الكفايات إلى أهداف ممكنة، ويرافق ذلك اجراءات مهمة منها تحديد الإطار النظري وربطه بالجانب العملي مع مراعاة الفروق الفردية.

3. تحويل البرنامج القائم إلى مجموعة من الكفايات: حيث يتم التركيز على الممارسة والجانب العملي والانطلاق منهما.

4. إطار البحوث: وهنا يتم استخراج الكفايات من البحوث التي يقوم بها الباحثون، ومن الأمثلة على هذه الأبحاث بحوث التعليم المصغر مثل موضوعات الأسئلة السابرة، وبحوث معايير أداء المعلم .

5. إطار الكفايات الجاهزة: وهي كثيرة، فهناك قوائم كفايات جاهزة حددها الباحثون أو المؤسسات المختلفة.

العلاقة بين مفاهيم الكفاية والكفاءة والمهارة

1. الكفاءة:

الكفاءة في اللغة تعني المماثلة في القوة، واصطلاحا تعني فاعلية الأداء ومدى الحصول على المخرجات بأقل مدخلات ممكنة، والقدرة على القيام بالأعمال وتحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة (المشاقبة، 2014).

والكفاءة: هي مجموعة من القدرات والمعارف والاتجاهات المرتبطة بمهام وأدوار المعلم وتكون واضحة على المستوى النظري من خلال التخطيط والإعداد للأعمال اليومية والأنشطة، وتكون واضحة على المستوى العملي من خلال الأداء الفعلي للمعلم داخل الصف الدراسي (شحاتة والنجار، 2003).

ويرى سويلم (2016) أن الكفاءة صفات وسمات وقدرات وإمكانات يجب أن تتوفر عند الفرد حتى يكون مؤهلا للقيام بالعمل على أكمل وجه، وليتمكن من مواجهة أمور الحياة.

يتبين من التعريفات السابقة أن الكفاية أوسع وأشمل من الكفاءة في العملية التعليمية والتربوية، حيث أن الكفاية تعني القدرة على القيام بالعمل بفاعلية وإتقان، وتحقيق الأهداف والنتائج المرغوب بها بسهولة ويسر، كما أنها تقيس الجانب الكمي والكيفي معا في ميدان التعليم وترتبط بالمدخلات والأداء الأفضل الذي يقوم به الفرد، بينما الكفاءة تقيس الجانب الكمي وترتبط بالمخرجات حسب أدنى المعايير (بوعمشة، 2019).

2. المهارة:

يرى (شحاتة والنجار، 2003) أن المهارة هي قدرة الفرد على القيام بعمل ما بكل سهولة وسرعة ودقة، وتنمو نتيجة لعملية التعليم.

أما الفتلاوي (2003) ترى أن المهارة هي نمط من الأداء، تعلم الفرد إنجاز المهمة بكفاءة وبأقل وقت وجهد وقد يكون الأداء عقليا أو حركيا اجتماعيا.

وقد قامت الفتلاوي(2003) بتوضيح الفرق بين الكفاية والمهارة كالآتي:

1. الكفاية أعم وأشمل من المهارة، لأن المهارة إحدى مكونات الكفاية.

2. تحتاج المهارة إلى عدة شروط مثل السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن ضمن معايير معينة لتحقيق الهدف، بينما تحتاج الكفاية إلى تكاليف سواء في الجهد والوقت أو النفقات، وليس بنفس درجة أداء المهارة.

3. عند تحقق المهارة في إنجاز وأداء الأشياء فهذا يعني بلوغ الكفاية له.

4. تحقق الكفاية لشيء ما ليس معناه الوصول إلى درجة المهارة فيه.

5. تتعلق الكفاية بالأعمال التنظيمية والفنية والإدارية، ولكن المهارة تركز على أداء مهارات حركية جسمية.

6. تعتبر المهارة أحد تصورات المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز.

حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات

ظهرت هذه الحركة في الستينات من القرن العشرين، وعرفت باسم تربية المعلم على أساس الكفاية أو الأداء، وعملت هذه الحركة على تحديد الأهداف الدقيقة لتدريب المعلمين، وتحديد الكفايات المطلوبة، وإلزام المعلمين بالمسؤولية تجاهها، وعلى المسؤولين التأكد من تحقيق الأهداف المحددة، أما العوامل التي ساعدت على انتشار هذه الحركة فهي متعددة، منها: مطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعليم، ورغبة المدراء في التأكد من امتلاك المعلمين للكفايات المعرفية والمهارية التي تمكنهم من الأداء الجيد في الموقف التعليمي، وجاءت كردة فعل على الطرق التقليدية التي تسود برامج الإعداد وتركز على الجانب النظري بينما حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات فقد ركزت على جعل المعلم كفؤا قادرا على تحمل متطلبات المهنة ومتقن للكفايات التدريسية المرتبطة بالموقف التعليمي، كما أنها انتشرت نتيجة التطور الواسع في مهنة التدريس والإيمان بالأدوار الجديدة التي ينبغي أن يمارسها المعلم في المواقف التدريسية، ونتيجة تطور التكنولوجيا وتوفرها، وجاءت استجابة لانسحاب المفاهيم الاقتصادية وأساليبها في النظام التعليمي (الفتلاوي، 2003).

تصنيف الكفايات التدريسية

يمكن أن تصنف الكفايات إلى أربعة أنواع (الاسدي وآخرون، 2016):

1. الكفايات المعرفية: تشير إلى المفاهيم والقواعد والحقائق والمعلومات والقدرات العقلية التي تزود صاحب المهنة أو المعلم بالخلفية التي يحتاجها لأداء المهمات الخاصة بعمله.

2. الكفايات الأدائية: تشير إلى كفايات الأداء، وتتضمن المهارات النفسحركية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، والتي تمكن المعلم من إنجاز المهمات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وتعتمد على الكفايات المعرفية السابقة.

3. الكفايات الوجدانية: تشير إلى ميول واستعداد المعلم واتجاهاته وقيمه وأخلاقه نحو مهنة التعليم.

4. الكفايات الإنتاجية: تشير إلى أداء المعلم للكفايات الثلاث السابقة في المجال التعليمي ومدى نجاحه في عمله.

السمات المميزة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات

لحركة الكفايات سمات مميزة ومنها ما ذكره مرعي والحيلة (2009) وجامعة القدس المفتوحة (2000):

1. السمات المتعلقة بالأهداف التعليمية: تكون الأهداف مصاغة بشكل سلوكي وواضح، ومحددة مسبقا، ويشترك الطالب في تحديدها أو العلم بها على الأقل.

2. السمات المتعلقة بأساليب الإعداد: لا بد من إتاحة الفرص للتدريب على الكفايات في الميدان، ولا بد من التركيز على الممارسة العملية، حتى يكون قادرا على العمل، بغض النظر عن الوقت المبذول، ويجب مراعاة الفروق الفردية.

3. السمات المتعلقة بالدور الفعال للطالب: الكفايات تدور حول الطالب، حيث يكون الطالب نشط وفعال وليس مجرد متلقي، كما وتركز على طرق التعلم التي ينظمها المعلم.

4. السمات المتعلقة بالتقويم: تكون عملية التقويم بدلالة الأهداف، والقدرة على الأداء، ويتنافس الطالب مع ذاته، ويتم التأكيد على التقويم المرحلي والتقويم النهائي والتقويم الذاتي.

أما الفتلاوي (2004) فقد أشارت لمجموعة أخرى من السمات المميزة للبرامج القائمة على الكفاية في إعداد المعلم وهي:

1. يجب أن تحلل مهام المعلم وأعماله وأدواره حتى يتم تحديد الكفايات المطلوبة التي يرغب البرنامج في توفيرها وتطويرها عند الطلبة المعلمين لتحسين ضبط العملية التعليمية.

2. تشكيل هذه الكفايات في صيغة أهداف لكل مجال من مجالاتها بصيغة سلوكية تسعى برامج الإعداد إلى تحقيقها من خلال جعلها في متناول الطلبة المعلمين في بداية البرنامج.

3. التعرف على المحتوى الذي يوفر هذه الكفايات التي تكون على شكل مفاهيم ومبادئ ومهارات وأمثلة توضح كل منها.

4. التعرف على الاستراتيجيات والإجراءات والوسائل والأنشطة والأساليب التي تساعد في عملية التدريس والتدريب حتى يتم تحقيق أهداف البرنامج.

5. وضع معايير ومستويات حتى يتم تقويم هذه الكفايات مسبقا ويتم تعميمها على الطلبة المعلمين.

6. استخدام التقويم بصورة مستمرة عبر الاختبارات البنائية (التكوينية) وضرورة إرسال تغذية راجعة مستمرة للمعلم والطالب خلال فترة التعليم ومرحلة التطبيق من أجل تحسين مستوى الأداء وإتقان الكفايات وليس بهدف وضع درجات لإصدار أحكام النجاح أو الفشل.

7. استخدام أنواع متعددة من التقويم مثل التشخيصي والبنائي والنهائي حتى يكتسب الطالب المعلم معلومات منظمة ومستمرة من خلال تطوره في البرنامج.

8. يكون التقويم عن طريق الأداء النظري والعملي ومن خلال المتابعة من قبل القائمين عليه.

9. لا يوجد ضرورة لوصول الجميع إلى مستوى الكفاية الواحدة في مدة زمنية واحدة، حيث يتطور كل طالب حسب قدراته وإمكانياته، لذا تتصف هذه البرامج بالمرونة الكافية للجميع من أجل امتلاك الكفايات الموضوعة وأدائها بدقة وإتقان.

10. ترتبط هذه البرامج ارتباطا مباشرا بالقدرة على أداء مهام التعليم والتعلم، وحسن الأداء داخل الصف وخارجه وبهذه الطريقة تتخلص هذه البرامج من المقررات التي ليس لها علاقة بتحقيق أهدافها.

أهداف تقويم كفاية المعلم

ذكرت الزهراني (2020)، أهدافا عدة لتقويم كفاية المعلم، منها: رفع الكفاءات التدريسية لدى المعلم والتأكد من تمكنه في مجال تخصصه، وزيادة ثقة المعلم بنفسه، ووضع المعايير التي تساعد المعلم على تحسين أدائه، ومواكبة التطور التكنولوجي، وتحديد فئة المعلمين التي تحتاج لتحسين مستواها المعرفي، وأيضا تحقيق العدالة بين المعلمين، التي من شأنها أن تعمل على زيادة الاهتمام بالتدريس الفعال.

الكفايات المهنية للمعلم في القرن الواحد والعشرين

يرى الجوادي (2018)، عددا من الكفايات المهنية للمعلم في القرن الواحد والعشرين، منها:

الكفاية الأولى: يحترم المعلم أخلاقيات المهنة، ويظهر الالتزام بأهمية التربية والطلبة، والتعامل مع المستجدات بكل مرونة، والابتكار والإبداع في طرائق التعليم.

الكفاية الثانية: يمتلك المعلم معارف المادة وثقافتها جيدا، ويديرها بوعي مهني عميق، إضافة لاستخدام لغة التدريس السليمة الواضحة شفويا وكتابيا، ومد الجسور بين ثقافة الطلبة وثقافة المنهاج.

الكفاية الثالثة: يصمم المعلم الوضعيات التعليمية ويقودها بكفاءة وفعالية، ويستخدم استراتيجيات تعليمية متنوعة، ويخطط لبرامج تعليمية تلائم قدرات الطلبة واحتياجاتهم.

الكفاية الرابعة: ينوع المعلم في استراتيجيات التقويم وأهدافه وأدواته، مع الأخذ بعين الاعتبار عناصر المنهاج، واستخدام نتائج التقويم لتحسين وتعديل تعليمه.

الكفاية الخامسة: يدمج المعلم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إعداد أنشطة التعليم والتعلم، للبحث عن المعلومة أو حل المشكلات، ويساعد الطلبة على استعمال التقنيات الحديثة.

الكفاية السادسة: يقوم المعلم بتجهيز البيئة التعليمية بفعالية وكفاءة، وتعويد الطلبة على التعاون في إنجاز الأعمال والمهام وتوفير كل الوسائل والمواد اللازمة، ويتدخل بفاعلية عندما يحدث سلوك غير مرض.

الكفاية السابعة: يعمل المعلم على تنمية كفاياته ومهاراته المهنية فرديا وجماعيا، ويأخذ بالأسباب التي تساعده على تطوير كفاياته، ويحرص على بناء خبرات جديدة، ويشارك في تطوير المناهج.

الكفاية الثامنة: يتعاون المعلم مع الطلبة والمعلمين والآباء والمجتمع، ويتواصل معهم لدعم تعلم الطلبة، وتطوير كفاياتهم، وكسب محبتهم وعقولهم.

وسائل قياس كفايات المعلم التدريسية

ذكر الأزرق (2000) إن تحسين المواقف الصفية وتطوير مخرجاتها يتوقف على فعالية المعلمين ومدى امتلاكهم للكفايات التدريسية، ويتوقف أيضا على الوسائل المستخدمة في القياس والتقويم، وقد صنفت هذه الوسائل إلى ثلاثة أصناف رئيسية وهي:

1. وسائل قياس ذاتية: وهي الوسائل التي تعتمد على الخبرة الذاتية والانطباعات الشخصية، مثل تقديرات المعلمين الذاتية، واستطلاعات آراء الطلبة أو الزملاء المعلمين، وتقديرات المشرفين التربويين.

2. وسائل قياس موضوعية: وهي الوسائل التي تعتمد على رصد الواقع وتسجيله في وقته كما ينفذ في داخل غرفة الصف، مثل أسلوب الملاحظة وأساليب التحليل اللفظي.

3. وسائل قياس تنبيه (غير مباشرة): وهي الوسائل التي تهدف إلى قياس القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية للمعلم والتي قد تساعد في التنبؤ بكفاية المعلم أو فاعلية التدريس الحالية والمستقبلية، ومن هذه الوسائل السجلات المدرسية والتقارير والاختبارات التي تقيس القدرات العقلية والاستعدادات الشخصية.

2.2 الدراسات السابقة

بعد قيام الباحثة بمراجعة الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، فقد استقت الباحثة منها ما يفيد دراستها الحالية بجوانبها كافة.

1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بتصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية

أولا: الدراسات العربية

أجرى المطيري (2021) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية في الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما استخدم استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، أما مجتمع الدراسة فتكون من معلمين ومعلمات الصف الثاني عشر في منطقة الفروانية، وقد تكونت عينة الدراسة من (80) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لأثر الجنس، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) تبعاً لأثر مقرر الدراسة، حيث كانت الفروق لصالح المقرر الأدبي.

أجرى الثبيتي وآل مسعد (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استفادة الطلبة (المعرفية، والمهارية)، من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الإنجليزية، وتحليل الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين عينات الاستجابة تبعاً لمتغيرات (العمر، الجنس، المؤهل الدراسي، طبيعة العمل، عدد المقررات الملتحق بها)، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة الإلكترونية بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتكون مجتمع الدراسة من (100) ألف طالب ملتحق بخمسة مقررات من مدونة تعليم اللغة الإنجليزية التابعة لمبادرة English Mastery على منصة رواق التعليمية الإلكترونية المفتوحة في دولة السعودية في الوطن العربي، وتكونت عينة الدراسة من (336) طالبا، وأظهرت النتائج أن استجابة أفراد عينة الدراسة

في المحور الأول الاستفادة المعرفية كان مرتفعا، وأيضا استجابتهم للمحور الثاني الاستفادة المهارية كان مرتفعا، وأظهرت النتائج أيضا عدم وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغيرات (العمر، الجنس، المستوى التعليمي، وطبيعة العمل) في الاستفادة المعرفية والاستفادة المهارية، وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لعدد المقررات الملتحق بها في رواق في الاستفادة المعرفية والاستفادة المهارية لصالح (من ثلاث إلى خمس دورات).

أجرت المالكي وداغستاني (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني، وهدفت أيضا التعرف على معوقات استخدامها في العملية التعليمية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدام الاستبانة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (205) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية التابعة لمكتب تعليم بديعة في مدينة الرياض، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن ممارسة معلمات رياض الأطفال للمنصات التعليمية كان (87.2%) وذلك عند استخدام طرق متنوعة لعرض المعلومات في بيئة تعليمية مرنة، وأظهرت النتائج أيضا وجود معوقات لدى المعلمات في استخدام المنصات التعليمية بنسبة (78.2%) منها ضعف الإنترنت وقلة الدعم المالي، وقلة البرامج التدريبية وكثرة الواجبات على المعلمات، كما أظهرت النتائج أيضا تأييد المعلمات لعملية التطوير المهني لهن في استخدام المنصات فكان بدرجة موافق جدا ونسبة (87%) وكان من أهم عمليات التطوير تبادل الخبرات العملية والعلمية بين المعلمات وتوفير أجهزة، وإجراء مناقشات لتبادل الخبرات المهنية.

أجرت الرشيدي (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس، وهدفت أيضا التعرف على المعوقات التي تواجه معلمات الحاسب الآلي في استخدم المنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس، وعن مدى وجود فروق في اتجاهات معلمات الحاسب حول استخدام المنصات في التدريس تبعاً لمتغيري المستوى العلمي والخبرة التدريسية، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة الإلكترونية لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها، وتكون مجتمع الدراسة من (780) معلمة من معلمات الحاسب الآلي في منطقة الرياض في الفصل الدراسي(2019/2018)م، وقد

كان عدد الاستبانات المستردة والصالحة للتحليل (70) استبانة، وأظهرت النتائج أن واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس كان بدرجة كبيرة، وأبرز ملامح واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات في التدريس كان في مجال استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات في الحصة الدراسية، ثم المجال المتعلق بمهارات الطالبات، كما أظهرت النتائج أن أبرز المعوقات التي تواجه معلمات الحاسب الآلي في استخدام المنصات كان في المعوقات المرتبطة في الإدارة المدرسية، ثم في المعوقات المرتبطة بالمناهج الدراسية، ثم المعوقات المرتبطة بالمعلمات، وأخيرا المعوقات المرتبطة بالطالبات.

أجرت الزهراني (2019) دراسة هدفت التعرف على أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة في السعودية، وتحديد أهم مهارات التواصل الرياضي المراد تنميتها في مادة الرياضيات في فصل الأشكال الرباعية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة واحدة لمعرفة أثر المتغير المستقل (استخدام منصة تعليمية) على المتغير التابع (تنمية مهارات التواصل الرياضي)، وأعدت الباحثة اختبار لمهارات التواصل الرياضي، وتكون مجتمع الدراسة من (1942) طالبة، أما عينة البحث فتكونت من (30) طالبة من طالبات مدرسة سبأ بنت سفيان بالربيان، وتم اختيارهم بطريقة قصدية، وأظهرت النتائج أنه يوجد فروق بين درجات الطالبات في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لصالح الاختبار البعدي، وأظهرت النتائج أيضا أن استخدام المنصة التعليمية كان له دور إيجابي في تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى الطالبات.

أجرت الشواربة (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية ودرجة اتجاهتهم نحوها، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي مسحي، وقامت الباحثة بتطوير استبانة، ثم تم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (302) طالبا وطالبة من طلبة الدراسات العليا للعام (2019/2018)م، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام طلبة الدراسات العليا للمنصات التعليمية الإلكترونية في الجامعات الأردنية كانت بدرجة مرتفعة، وكذلك في درجة الاتجاهات نحو المنصات التعليمية الإلكترونية كان بدرجة كبيرة، وكذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري الجنس والتخصص، ووجود

فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المنصات تبعاً لمتغير العمر، كما وأظهرت النتائج أيضا وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة من الطلبة الذكور والإناث لصالح الطلبة الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة اتجاهات أفراد الدراسة تعبا لمتغيري العمر والتخصص.

أجرت العنزي وآخرون (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على دور المنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدارس السعودية، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (484) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية في مدرستين للبنات في إدارة التعليم في منطقة القصيم في الفصل الدراسي الثاني (2017/2016)م، تم توزيعهن على مجموعتين: مجموعة تجريبية طبق عليها نموذج مقترح للمنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة، ومجموعة ضابطة لم يطبق عليها النموذج المقترح، وتم التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الوعي بقيم المواطنة على المجموعتين، وأظهرت النتائج وجود دور مرتفع للمنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة عند طالبات المرحلة الثانية في المدارس السعودية، ووجود فروق دالة احصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في دور المنصات الإلكترونية في تنمية قيم المواطنة عند طالبات المرحلة الثانوية في المدارس السعودية تبعاً لاختلاف المستوى الدراسي.

أجرى المبحوح (2019) دراسة هدفت إلى معرفة أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحليل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الصف الثاني عشر العلمي، كان منها (30) طالبة للمجموعة التجريبية، و(30) للمجموعة الضابطة، وذلك في مدرسة شهداء رفح في محافظة رفح في فلسطين، وأظهرت النتائج وجود فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة، في اختبار مهارات التفكير البصري، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت وجود فروق بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة، في اختبار التحصيل الدراسي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

أجرت المقرن (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم ادمودو(Edmodo) على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات واتجاههم نحو التقنية عند المستويات المعرفية (التذكر، الفهم)، وذلك في مدينة الرياض في السعودية، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (62) طالبة، كان منها (32) طالبة للمجموعة التجريبية حيث درست باستخدام نظام إدارة التعلم ادمودو، أما المجموعة الضابطة فكانت (30) طالبة درست بالطريقة الاعتيادية لتدريس مادة الحاسب، أما الأدوات فكانت اختبار تحصيلي من (20) فقرة ومقياس اتجاه من (19) فقرة، وتخصيص موقع إلكتروني على شبكة الادمودو تضمن درس إلكتروني وأنشطة وواجب واختبار تم إعدادهم لهذه الدراسة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل البعدي لمستوى التذكر ولصالح المجموعة الضابطة، وأيضا أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل البعدي لمستوى الفهم، وأيضا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط المجموعتين في التحصيل البعدي الكلي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مقياس الاتجاه القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

أجرى الزعانين (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع وصعوبات توظيف معلمي مدارس الأونروا في قطاع غزة في فلسطين للتعلم الذكي، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة وتم التحقق من صدقها وثباتها، أما مجتمع الدراسة فتكون من جميع معلمي مدارس الأنروا البالغ عددهم (8313) معلما ومعلمة، أما عينة الدراسة فبلغت (239) معلما، وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وأظهرت النتائج أن درجة توظيف معلمي مدارس الأونروا للتعلم الذكي ضعيفة، ودرجة وجود الصعوبات كبيرة، ودرجة أهمية الاستخدام كبيرة، وأيضا أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين تبعاً للتخصص ولصالح التخصصات العلمية، وعدم وجود فروق تبعاً لسنوات الخبرة.

أجرت شريف (2018) دراسة هدفت إلى تقصي أثر استخدام المنصات التعليمية في تعديل المفاهيم البيولوجية البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، وقد بلغت عينة الدراسة (72) طالبة من طالبات مدارس اسكان الجامعة الثانوية الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم لواء

الجامعة في الأردن، وقد تم تقسيم الطالبات في شعبتين بالتساوي، مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية بالطريقة العشوائية، وتم تطبيق الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي (2017/2018)م، وتم عمل اختبار تشخيص المفاهيم البيولوجية البديلة، وبعد التأكد من صدق وثبات الاختبار تم تطبيقه على عينة الدراسة، وأظهرت النتائج وجود العديد من المفاهيم البيولوجية البديلة حيث كان بعضها بنسبة كبيرة، مثل التنفس (96%) والدوران (93%)، أيضا أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا لصالح المجموعة التجريبية في تعديل المفاهيم البيولوجية البديلة.

أجرى فلاج (2015) دراسة هدفت إلى الكشف عن تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل في السعودية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (87) عضو من أعضاء الهيئة التدريسية، وقد تم اختيارهم بالطريقة القصدية، وأظهرت النتائج أن تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل كانت بدرجة متوسطة، وأيضا أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات في رفع مستوى التفاعل الصفي تبعاً لمتغير الخبرة التدريسية، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق في تصورات أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الرتبة الأكاديمية حيث كانت الفروق لصالح الرتبة الأكاديمية أستاذ.

أجرى الجراح (2011) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية الملتحقين في برنامج الدبلوم العالي في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية، نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم بناء استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (325) طالبا وطالبة، خلال العام الدراسي (2009/2008)م، وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية مرتفعة لدى أفراد الدراسة نحو استخدام برمجية بلاك بورد في تعلمهم، حيث أشار أفراد الدراسة إلى أن برمجية بلاك بورد ساعدتهم في تبسيط عملية التعلم عندهم، وزيادة مشاركتهم الصفية مما زاد من تحصيلهم الدراسي، كما أن البرمجية ساعدت في تسهيل عملية التدريس وساهمت في توفير فرص تعليمية عن بعد للراغبين.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

أجرى ايكك (Ekici, 2017) دراسة هدفت إلى إنشاء مجتمع للتعلم الإلكتروني عن طريق عمل صفوف دراسية افتراضية في تطبيق Edmodo، والتعرف على آراء معلمي المرحلة الإبتدائية قبل الخدمة حول آثار Edmodo على تعلمهم لطرق وإدارة تعليم مادة العلوم ودوره في تطوير وتنمية النمو المهني للمعلم، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (55) معلم من معلمي المرحلة الإبتدائية قبل الخدمة في جامعة متوسطة الحجم في تركيا، وأظهرت النتائج أن آراء المعلمين كانت إيجابية نحو استخدام منصة التعليم الإلكتروني Edmodo في برنامج التطوير المهني للمعلمين.

أجرى رودريجيز وآخرون (Rodriguez et al, 2016) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية حيث تم عمل برنامج تدريبي تضمن مهارات إنتاج الاختبارات الإلكترونية، وتكونت عينة الدراسة من (15) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في جامعة قادس في إسبانيا، وتم استخدام الاستبانة والاختبار والمقابلة كأدوات لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج وجود تغيير إيجابي في اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الاختبارات الإلكترونية وذلك بعد إتمام البرنامج التدريبي.

أجرت فات (Fat, 2015) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة وإمكانية تواصلهم مع مختلف المصادر التعليمية بواسطة بعض أنماط الدعم التعليمي المتزامن وغير المتزامن، وتكونت عينة الدراسة من (185) طالبا من جامعة بوخارست في رومانيا، وتم استخدام المنهج التقويمي ودراسة حالة للمنصة التعليمية Easy Class، وتم استخدام الاستبانة، وأظهرت النتائج أن الطلاب قد استمتعوا في استخدام هذه المنصة، وأنها كانت مفيدة في إعدادهم للمستقبل الوظيفي التعليمي.

أجرى مونوز وتونر (Munoz & Towner, 2009) دراسة هدفت إلى وضع تصور مقترح حول استخدام موقع الفيسبوك في برامج تأهيل المعلمين في جنوب كارولينا في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من تحليل الخدمات والأدوات والتطبيقات المستخدمة في موقع الفيسبوك، وأظهرت نتائج الدراسة أن مواقع التواصل الاجتماعي والفيسبوك تعمل على خلق مجتمع إلكتروني لغرفة الصف وتعمل على زيادة التواصل

بين المعلم والطالب، وأن هذه المواقع تعمل على تحقيق الفائدة للمعلم والطالب معا من خلال أساليب تدريس حديثة تختلف عن الأساليب الاعتيادية.

2.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات

أولا: الدراسات العربية

أجرت الزهراني (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على دور التربية الميدانية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتم بناء استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، وتكونت الأداة من 50 فقرة لتقيس الكفايات التعليمية الآتية: التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، استخدام الوسائل التعليمية، إدارة الصف، التقويم، وأظهرت نتائج البحث أن التربية العملية أسهمت في إكساب طالبات الدبلوم التربوي الكفايات التدريسية بكلية التربية بصبيا في السعودية، وقد جاء ترتيب الكفايات التدريسية كالآتي: استخدام الوسائل التعليمية، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، ثم كفاية التقويم، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية تبعاً إلى التخصص (أدبي، علمي)، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبة من طالبات الدبلوم التربوي منهم (49) طالبة من التخصصات العلمية (رياضيات، كيمياء، بيولوجي) و(41) طالبة من التخصصات الأدبية .

أجرى آل محفوظ والشملتي (2020) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الإبتدائية للكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين ومدراء المدارس بالمملكة العربية السعودية، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، كما وأعد الباحثان بطاقة ملاحظة لهذه الدراسة، وتكونت عينة البحث من (18) مديرا للمدارس الإبتدائية بإدارة تعليم عسير، ومن (10) مشرفين تربويين لمقرر التربية الإسلامية، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين متوسطات درجات قادة المدارس والمشرفين حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الإبتدائية بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية وعلى كافة أبعاد الأداة.

أجرى الواحدي (2018) دراسة هدفت إلى تصميم حقيبة تدريبية لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي وفق التوجهات المعاصرة، وتحديد درجة أهميتها من وجهة نظر الخبراء والموجهين والمعلمين، وهدفت أيضا التعرف على درجة ممارستهم لها،

واستخدم الباحث المنهج الوصفي، واستخدم الاستبانة كأداة أولى للدراسة حيث شملت (الشخصية، العلمية، التخطيط، التنفيذ، الوسائل التعليمية، التقويم)، وقد تم تحكيم الاستبانة وتطبيقها على عينة قصدية تكونت من (14) خبير و(17) موجه و(64) معلما لمادة الرياضيات في المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية، كما تم استخدام الملاحظة كأداة ثانية للدراسة حيث تم تحكيمها وتطبيقها على عينة قصدية تكونت من (29) معلما ومعلمة في مدارس محافظة إب في مديريتي الظهار والمشنة، وأظهرت النتائج موافقة عينة الدراسة على أهمية جميع الكفايات التدريسية بدرجة مرتفعة، أما نتائج تطبيق أداة الملاحظة فقد أظهرت انخفاض نسبة درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات، وفي ضوء هذه النتائج قام الباحث بتصميم حقيبة تدريبية لتطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية وفق التوجهات المعاصرة.

أجرت الطيب (2014) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الرياضيات في مرحلة الأساس في محلية جبل أولياء وحدة الكلاكلات في السودان، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لمناسبته لهذه الدراسة، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (50) معلما ومعلمة لمادة الرياضيات، حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، وكان أهم النتائج أن المعلم الملم بمحتوى مادة الرياضيات يسهم في تبسيطها وشرح مفاهيمها والربط بين أجزائها وربطها بحياة الطلبة، وعدم استفادة غالبية معلمي الرياضيات من الدورات التدريبية، كما وأظهرت أن عدم قدرة المعلم على صياغة الأهداف بشكل صحيح يحول دون تحقيقها، وأن الطرق التقليدية المتبعة في تدريس الرياضيات تضعف من تحصيل الطلبة، وأوصت الباحثة بإعادة النظر في الدورات التدريبية من حيث المحتوى والوقت، وتأهيل معلمي الرياضيات من خريجي الكليات غير التربوية بدورات تربوية متخصصة، وإثراء منهج الرياضيات ببرامج مصاحبة تؤدي لزيادة تحصيل الطلبة وتجعل مادة الرياضيات محببة للطلبة.

أجرى سعيد والخانجي (2013) دراسة هدفت إلى تقديم برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها عند معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون بالحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي بالمدارس الحكومية في ولاية الخرطوم في السودان انطلاقا من مفاهيم حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، وقد تم اختيار تقنية التدريس المصغر لتصميم البرنامج التدريبي المقترح، وتم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لهذه الدراسة، وتكون مجتمع

الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مادة اللغة العربية بالحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم، وتكونت عينة الدراسة من (277) معلما ومعلمة من ثلاث محليات من محليات الخرطوم السبع وهي: محلية الخرطوم، ومحلية أم درمان، ومحلية شرق النيل، تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية البسيطة، وقام الباحثان بتطوير استبانة تم التحقق من صدقها، وأيضا أجرى الباحثان مقابلة مع مدير إدارة التدريب والتطوير بوزارة التربية والتعليم في ولاية الخرطوم، ومجموعة من موجهي اللغة العربية بالمحليات الثلاث، وعددا من مديري المدارس ومديراتها، وأظهرت النتائج أنه لا يوجد برنامج تدريب مركزي محدد في ولاية الخرطوم، بل الموجود هو عبارة عن جرعات تدريبية تقام بواسطة الوزارة الولائية، وأن المعلمين الذين استطلعت آراؤهم رأوا بأن الكفايات الواردة في قائمة الدراسة هي كفايات ذات أهمية كبيرة جدا، وأهمية كبيرة، وأن التدريب عليها الحاجة إليه كبيرة جدا، وكبيرة.

أجرت عريقات (2013) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية المتوافرة لدى المعلمين تخصص معلم صف في مديريتي التربية والتعليم بيت لحم ورام الله والبيرة في فلسطين من وجهة نظر المدراء والمشرفين والمعلمين، والتعرف إلى الفروق في درجة توافرها تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص والمديرية والمركز الوظيفي، وتم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لهذه الدراسة، واستخدمت الباحثة استبانة لجمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وتكونت عينة الدراسة من (340) معلما ومعلمة، و (76) مديرا ومديرة، و (15) مشرفا ومشرفة، وقد أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية للكفايات التدريسية المتوافرة لدى معلم الصف كانت كبيرة من وجهة نظر المعلمين والمدراء في جميع المجالات، وبالنسبة للمشرفين كانت في مجالي السمات المهنية والخصائص النمائية واحتياجات المتعلمين، ووجود فروق في درجة امتلاك معلم الصف للكفايات التدريسية على مستوى المديرية والمؤهل العلمي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وعدم وجود فروق من وجهة نظر المعلمين والمشرفين والمدراء تبعاً لمتغيري الخبرة والمركز الوظيفي، وكذلك عدم وجود فروق من وجهة نظر المعلمين والمدراء لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق من وجهة نظر المدراء والمشرفين تبعاً لمتغير التخصص.

أجرى عوض (2013) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات المعرفية والتدريسية المرتبطة بالإعداد المهني اللازم توافرها لدى معلم الرياضيات بالمرحلة الثانوية بالسودان، كما هدفت إلى وضع

برنامج متقرح لتنمية هذه الكفايات لدى معلم الرياضيات باستخدام النماذج التعليمية، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما استخدم الباحث الاستبانة كأداة رئيسية بجانب النماذج التعليمية كأداة تجريبية مقترحة، وتكونت عينة الدراسة من (300) معلم ومعلمة، حيث كان عدد المعلمين (160) وعدد المعلمات (140)، وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة الثانوية في مدارس ولاية الخرطوم الحكومية، وقد كان من أهم النتائج وضع قائمة بالكفايات المعرفية والتدريسية المرتبطة بالإعداد المهني لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية، وقد تضمنت (11) كفاية رئيسة تفرع منها (137) كفاية فرعية، كما أظهرت النتائج ضعف أفراد العينة في اكتساب هذه الكفايات من خلال برنامج إعدادهم المهني، حيث كان تقدير أفراد الفئة المستهدفة للكفايات المعرفية الرئيسة بنسبة (46%) بتقدير ضعيف، وأيضا كان تقدير أفراد الفئة المستهدفة للكفايات التدريسية (40%) بتقدير ضعيف، كما تم وضع برنامج علاجي باستخدام النماذج التعليمية.

أجرى أبو صواوين (2010) دراسة هدفت إلى تعرف الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين، تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر في فلسطين من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد تكونت من ثمان مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (112) طالبا وطالبة، من المستوى الرابع، بواقع (33) من الذكور، و (79) من الإناث، وقد أظهرت النتائج عن مدى احتياجات عينة الدراسة لكفايات المجالات الثمانية بنسب متفاوتة، وقد جاء أعلى سلم الاحتياجات للكفايات التدريسية في مجال كفايات عرض الدرس، يليه مجال كفايات التقويم، ثم كفايات غلق الدرس، ثم الوسائل التعليمية، ثم استثارة انتباه الطلبة وتهيئتهم للدرس، ثم التخطيط، ثم إدارة الصف، وأخيرا كفايات الأهداف التدريسية.

أجرى العمري (2010) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور، والتعرف على درجة توافرها لدى المعلمين، واستخدم الباحث بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة توافر الكفايات، وتكونت عينة الدراسة من (18) معلما من معلمي الرياضيات للصف الأول متوسط بمحافظة المخواة في السعودية، وقد أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول درجة توافر الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور للصف الأول

المتوسط لدى معلمي الرياضيات بمحافظة مخواة تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة، والدورات التدريبية، وعدد الطلاب في الصف.

أجرى خزعلي ومومني (2010) دراسة هدفت 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 متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والتخصص، وتكونت عينة الدراسة من (168) معلمة يعملن في (30) مدرسة خاصة في محافظة إربد من أصل (315) يعملن في (94) مدرسة خاصة، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وأعد الباحثان استبانة تم التحقق من صدقها وثباتها، وقد أظهرت النتائج أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمة هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعلمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة، والمحافظة على استمراريته، أيضا أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص، ووجود فروق في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تبعاً لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (6) سنوات.

أجرت خير الله (2009) دراسة سعت إلى التعرف على دور التربية العملية في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات التعليمية بكلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لوصف الظاهرة الموجودة، وقد صممت الباحثة استبانة موزعة على 5 محاور، وتم التحقق من صدقها، وتكون المجتمع الأصلي من الطلاب المعلمين خريجي كلية التربية في جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا والبالغ عددهم (414) طالب وطالبة، وتم توزيع الاستبانة على عينة قصدية قوامها (60) من الطلاب المعلمين، وأظهرت النتائج أن برنامج التربية العملية يعد الطالب المعلم للتهيؤ والإعداد الذهني للتدريس، وأن برنامج التربية العملية يكسب الطالب المعلم القدرة على كيفية مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الدرس، ويدربه على التصرف بكفاءة في المواقف التعليمية المختلفة، ويكسب الطالب المعلم القدرة على التعاون والتفاعل بينه وبين الطالب.

أجرى الركابي وعبد الرزاق (2009) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات المدرسات من وجهة نظرهن، والتعرف على مدى حاجتهن للكفايات التدريسية التي

ينبغي امتلاكها لتحقيق الأهداف المنشودة، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من جامعة بغداد بالعراق كلية التربية للبنات قسم التاريخ، وتم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لهذه الدراسة، وتم إعداد استبانة موزعة على ثلاثة مجالات هي (تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وتقويم الدرس) وقد تم التحقق من صدقها وثباتها بالطرق المناسبة، وقد أظهرت النتائج أن مجال تخطيط الدرس كان أكثر الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات المدرسات ثم تنفيذ الدرس ثم تقويم الدرس، وظهر أن الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات المدرسات في مجال تخطيط الدرس هي: أن تتقن تحديد مصادر المعرفة المختلفة التي تتيحها شبكة الإنترنت، وأن تتقن المطبقة التعامل مع المتغيرات والمستجدات بما يتفق مع عقيدة وفلسفة التعليم وأهدافه، أما مجال تنفيذ الدرس فقد ظهرت الكفايات الآتية: أن تتمكن من تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الطلبة، وأن تتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلبة واستخدامها، أما في مجال تقويم الدرس ظهرت الكفايات الآتية: أن تتمكن من تنمية مهارات حل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الطلبة، وأن تتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلبة واستخدامها.

أجرى المخلافي (2008) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الكفايات التدريسية الأدائية التي يمارسها معلمو الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي في محافظة تعز في اليمن، وترتيب هذه الكفايات حسب مستوى ممارستهم لها، وأيضا دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغير الجنس، وتم استخدام المنهج الوصفي، كما أن الباحث قام بإعداد استبانة وتم التحقق من صدقها وثباتها وتكونت من ستة مجالات رئيسية، و (44) فقرة مثلت الكفايات اللازمة لمعلم الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (87) معلما ومعلمة، بواقع (47) معلما و (40) معلمة، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الأداء الكلي لمعلمي الرياضيات لقائمة الكفايات التدريسية كان متوسطا، كما أظهرت أن أعلى مستوى لأداء معلمي الرياضيات للكفايات التدريسية كان في مجال المادة العلمية (المحتوى)، ثم مجال الوسائل والأنشطة المصاحبة، ثم مجال التخطيط للتدريس، ثم مجال التقويم، ثم مجال إدارة الصف، وأخيرا مجال التدريس والتفاعل الصفي، كما أظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائيا لصالح المعلمات، في مستوى ممارسة معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي للكفايات التدريسية.

أجرت الهادي(2008) دراسة هدفت تحديد وحصر الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية وممارستهم لها والتعرف على أثر كل من المؤهل والخبرة على أهمية

الكفايات لمعلمي الرياضيات وممارستهم لها، وتم استخدام المنهج الوصفي، واستخدمت الباحثة المقابلة الشخصية كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة البحث من (12) مشرفا تربويا لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بمحافظات أم درمان وكرري وأمبدة في السودان، وقد أظهرت النتائج عدم استفادة أغلب معلمي الرياضيات من الدورات التدريبية القصيرة أثناء الخدمة، وأن المشرفين التربويين قادرون على تحديد الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية التي تمكنهم من القيام بعملهم بأحسن صورة، كما وأظهرت عدم اهتمام غالبية المعلمين بكفاية العلاقات الاجتماعية خارج المدرسة، وأن المعلم يستفيد من الكفايات الأكاديمية والمهنية في تنمية شخصيته وزيادة ثقته بنفسه فينعكس ذلك على أدائه، كما أن المؤهل والخبرة لهم تأثير إيجابي على أهمية وممارسة الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة لمعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية.

ثانيا: الدراسات الأجنبية

أجرى بارجافا وباثي (Bhargava and Pathy, 2011) دراسة هدفت إلى تقصي الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطلبة المعلمون للنجاح في مهنة التدريس من وجهة نظرهم، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، والاستبانة كأدة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالب من الطلبة المعلمين في تخصص التربية في جامعة رانشي الهندية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الكفايات الشخصية احتياجا كفاية الثقة بالنفس، وأن أكثر الكفايات المهنية يحتاجونها هي كفاية المعرفة بمحتوى المادة التي سيدرسونها لطلبة المدرسة في المستقبل.

أجرى الشريف (Al-Sharif, 2010) دراسة هدفت إلى تقييم الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات تخصص التربية الرياضية في جامعة الأسكندرية بمصر، وتم استخدام المنهج الوصفي، كم تم توزيع استبانة على عينة قصدية تكونت من (59) طالبة من الطالبات المتدربات في المدارس المتعاونة، وأظهرت النتائج امتلاك الطالبات المعلمات لثلاث كفايات تدريسية بدرجة عالية وهي على الترتيب الآتي: الكفايات المعرفية، والكفايات الأدائية، والكفايات الوجدانية، كما أظهرت أن امتلاك الطلبة المعلمين لكفايات إنتاج الوسائل التعليمية بدرجة متدنية.

أجرى كاسترو (Castro, 2006) دراسة هدفت إلى تطوير أفكار الطلبة المعلمين في الصفوف أثناء تدريبهم على التدريس الجيد، وذلك لعدم معرفة الطلبة المعلمين بالتحديات التي

يواجهونها في الصفوف الحقيقية للتدريس، ولعدم إدراكهم لطرق تدريس الرياضيات، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي باستخدام المجموعة التجريبية الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلم من معلمي ما قبل الخدمة في جامعة الينوي في شيكاغو، وأظهرت النتائج ردود فعل بعض معلمي ما قبل الخدمة، حيث استفادوا من أنشطة الدورة التي ساهمت في تعليمهم كيفية استخدام المنهج الرياضي، والبعض رأى أن الأنشطة ساعدتهم في تعلم كيفية التعامل مع مادة الرياضيات.

أجرى نيرجنسي (Nergnecy, 2003) دراسة هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية التي يحتاج إليها الطلبة المعلمون في جامعة الأباما في الزمان الحاضر، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة البحث من (260) معلما ومعلمة من الطلبة المعلمين في جامعة الأباما في أمريكا، وأظهرت النتائج (163) كفاية تعليمية يحتاجها المعلمون في هذا الزمان، وقد توزعت على أربع مجالات هي: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، التقويم، الإدارة الصفية.

أجرى كليبر (Kliper, 2002) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمدرسي التاريخ في مدارس نيفادا الإبتدائية، وقد تم الاستعانة باستبانة كأداة للدراسة، وتكونت عينة البحث من(116) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة نيفادا في أمريكا، وأظهرت النتائج قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التاريخ بلغت (186) رتبت حسب الأولوية في أهميتها كالآتي: الكفايات الإنسانية، كفايات التقويم، التخطيط، التنفيذ، كفايات الخبرات التدريسية، كفايات إدارة الصف، واقترحت الدراسة تضمين هذه القائمة في برامج إعداد مدرسي التاريخ في الولاية.

أجرى ويبستر (Webster, 2000) دراسة هدفت إلى متابعة عدد من المعلمين الجدد خلال السنة الأولى من خدمتهم، والتعرف على تطور أدائهم في تلك السنة، وقد تكونت عينة الدراسة من (11) معلم، تم متابعتهم في ثلاث مدارس ثانوية وحكومية في ولاية نيوجرسي بالولايات المتحدة الأمريكية، واعتمدت على دراسة الحالة، وقد أظهرت النتائج أن المدارس ذات التنظيم المدرسي القوي تطور فيها أداء المعلمين بشكل فاعل، أما المدارس ذات التنظيم المدرسي الضعيف فإن تطور أداء المعلمين كان ضعيف.

3.2التعقيب على الدراسات السابقة

1.3.2 التعقيب على الدراسات السابقة المتعلقة بتصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية

بعد استعراض الدراسات السابقة، حول موضوع الدراسة تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، يلاحظ أنها جاءت متنوعة وحديثة، حيث يزداد الاهتمام بدراسة المنصات التعليمية كلما تقدمنا في الزمن، أما من حيث هدف الدراسة يلاحظ أن بعضها يتحدث عن دور المنصات التعليمية في تحسين العملية التعليمية أو النمو المهني أو تنمية قيم المواطنة مثل دراسة: المطيري (2021)، المالكي وداغستاني (2020)، والعنزي وآخرون (2019)، ومدى استفادة الطلبة من المنصات التعليمية مثل دراسة: الثبيتي وآل مسعد(2020)، كما تحدث جزء منها من حيث الهدف عن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة رودريجيز (Rodriguez et al, 2016)، والرشيدي (2019) وعن اتجاهات الطلبة نحو التقنية مثل دراسة: المقرن (2019)، والجراح (2011)، وفات(Fat ,2015)، والشوارية (2019)، وتحدث بعضها عن معوقات استخدام المنصات مثل دراسة: الرشيدي (2019)، وتحدث بعضها عن أثر استخدام المنصة التعليمية مثل دراسة: الزهراني (2019)، والمبحوح (2019)، والمقرن (2019)، وشريف (2018)، وتحدث بعضها عن درجة استخدام المنصات التعليمية مثل دراسة الشواربة (2018)، وتحدث بعضها عن تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية مثل دراسة فلاج (2015) وقد تتفق مع هدف الدراسة الحالية.

أما من حيث منهج الدراسة فقد لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات التي تم عرضها استخدمت المنهج الوصفي، وهذا يتفق مع هذه الدراسة، ولكن بعضها استخدم المنهج الوصفي والمنهج شبه تجريبي مثل دراسة الزهراني (2019)، وبعضها استخدم المنهج شبه التجريبي مثل دراسة: العنيزي وآخرون (2019)، والمبحوح (2019)، والمقرن (2019)، وشريف (2018)، وبعضها استخدم المنهج التقويمي ودراسة الحالة مثل دراسة فات (Fat, 2015).

كما أن معظم الدراسات التي تم عرضها استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة: المطيري (2021)، الثبيتي وآل مسعد (2020)، والمالكي وداغستاني (2020)، والرشيدي (2019)، والشواربة (2019)، والزعانين (2018)، والفلاج (2015)، والجراح (2011)، وايكك(Ekici,

2017)، وفات (Fat, 2015)، وهذا يتفق مع أداة الدراسة الحالية، وبعض الدراسات استخدمت أداة الاختبار مثل دراسة: الزهراني (2019)، المقرن (2019)، شريف (2018)، أما دراسة رودريجيز (Rodriguez et al, 2016) فاستخدمت الاستبانة والاختبار والمقابلة.

وأما من ناحية العينة المختارة، فقد استخدمت بعض الدراسات العينة العشوائية البسيطة، مثل دراسة: المطيري (2021)، والمالكي وداغستاني (2020)، الشوارية (2019)، الزعانين (2018)، وهذا يتفق مع العينة المختارة لهذه الدراسة، أما بعض الدراسات فقد استخدمت العينة القصدية مثل دراسة الزهراني (2019)، الفلاج (2015).

كما أن معظم الدراسات اشتملت على عينة من المعلمين والمعلمات وهذا يتفق مع هذه الدراسة، بينما هناك دراسات كان الطلبة هم العينة فيها مثل دراسة: الثبيتي وآل مسعد (2020)، والشوارية (2019)، وفات (Fat, 2015)، والجراح (2011).

وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في التعرف على محاور الإطار النظري، والتوصل لبعض المراجع الخاصة بالمنصات التعليمية الإلكترونية، إضافة إلى ذلك ساعدت هذه الدراسات الباحثة في مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسات السابقة، كما ساعدت في تطوير وإعداد أداة الدراسة .

2.3.2 التعقيب على الدراسات المتعلقة بالكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات

بعد استعراض الدراسات السابقة، حول الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات، تبين مدى اهتمام الباحثين بدراسة الكفايات التدريسية، وذلك لأهمية هذا الموضوع في التعليم ، أما حيث هدف الدراسة يلاحظ أن بعضها يتحدث عن دور التربية العملية أو الحقيبة التدريبية في تطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين مثل دراسة: زهراني (2020)، والواحدي (2018)، وسعيد والخانجي (2013)، وخيرالله (2009)، ويبستر (Webster, 2000)، في حين هدف بعضها إلى التعرف على درجة امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية مثل دراسة: آل محفوظ والشماتي (2020)، وعريقات (2013)، والعمري (2010)، وخزعلي ومومني (2010)، والمخلافي (2008)، والشريف (Al-Sharif, 2010) وقد يكون هدف الدراسة الحالية متفقا مع هذه الدراسات، كما هدف بعضها إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطلاب المعلمين أو المعلمين مثل دراسة: الطيب (2014)، وعوض (2013)، وأبوصواوين (2010)، والركابي وعبد الرازق

(2009)، والهادي (2008)، وبارجافا وباثي (Bhargava and Pathy, 2011)، ونيرجنسي(Nergnecy, 2003)، وكليبر (Kliper, 2002).

أما من حيث منهج الدراسة فقد لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات التي تم عرضها استخدمت المنهج الوصفي، وهذا يتفق مع هذه الدراسة، ولكن بعضها استخدم المنهج شبه التجريبي مثل دراسة كاسترو (Castro,2006)، كما أن معظم الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وهذا يتفق مع هذه الدراسة، ولكن هناك بعض الدراسات استخدمت الأداة بطاقة ملاحظة مثل دراسة آل محفوظ والشماتي (2020)، والعمري (2010)، وبعضها استخدم مقابلة شخصية مثل دراسة الهادي (2008).

وأما من ناحية عينة الدراسة فقد اشتملت بعضها على المعلمين وهذا يتفق مع هذه الدراسة، لكن هناك دراسات كانت العينة فيها الطالب المعلم مثل دراسة: الزهراني (2020)، بارجافا وباثي (Bhargava and Pathy, 2011)، والشريف (Al-Sharif, 2010)، وأبو صواوين (2010)، ، وخيرالله (2009)، والركابي وعبدالرزاق (2009)، ونيرجنسي (Nergnecy, 2003)، أما دراسة الهادي (2008) فقد كانت العينة فيها المشرف التربوي، وهناك دراسات شملت العينة فيها المعلم والموجه والمدير أو الخبير مثل دراسة: آل محفوظ والشملتي (2020)، والواحدي (2018).

وقد استفادت الباحثة من خلال اطلاعها على تلك الدراسات في إعداد أداة الدراسة الثانية التي تقيس الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات وبخاصة دراستي: عريقات (2013)، وخزعلي ومومني (2010)، والتعرف على محاور الإطار النظري، إضافة إلى ذلك ساعدت هذه الدراسات الباحثة في مقارنة نتائجها مع نتائج الدراسات السابقة.

وقد تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت موضوع تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 المقدمة

2.3 منهج الدراسة

3.3 مجتمع الدراسة

4.3 عينة الدراسة

5.3 أداتا الدراسة

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

7.3 متغيرات الدراسة

8.3 التحليل الإحصائي

طريقة الدراسة وإجراءاتها

1.3 المقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ هذه الدراسة وفقا للمنهج العلمي، وهي: منهج الدراسة ومجتمعها، وعينة الدراسة ونوعها، وأيضاً أداتا الدراسة من حيث بناؤهما وصدقهما وثباتهما، وكذلك عرض لإجراءات تطبيق الدراسة ومتغيراتها، والمعالجات الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

2.3 منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي وذلك لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، حيث أن هذا المنهج يقوم على مبدأ وصف ظواهر وأحداث موجودة يتم قياسها دون التدخل في مجرياتها أو نتائجها.

3.3 مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في تربية جنوب الخليل، في الفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2020)م، والبالغ عددهم: (282) معلماً ومعلمة، وذلك حسب السجلات الرسمية في مديرية تربية جنوب الخليل.

4.3 عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة، وبلغ عددها: (175) معلما ومعلمة، أي ما نسبته (62%) من مجتمع الدراسة، والجدول (1.3) يبين توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة:

الجدول (1.3): توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة.

متغيرات الدراسة	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	74	% 42.3
	أنثى	101	% 57.7
	المجموع	175	% 100
التخصص	رياضيات	95	% 54.3
	أساليب رياضيات	80	% 45.7

	المجموع	175	% 100
سنوات الخبرة	أقل من5 سنوات	39	% 22.3
	من5-10سنوات	30	% 17.1
	أكثر من 10 سنوات	106	% 60.6
	المجموع	175	% 100
المؤهل العلمي	دبلوم	8	% 4.6
	بكالوريوس	140	% 80.0
	دراسات عليا	27	% 15.4
	المجموع	175	% 100

5.3 أداتا الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تقيس تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وأخرى تقيس الكفايات التدريسية لدى المعلمين، وفيما يأتي وصفاً للأداتين:

1.5.3 أداة قياس تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة مثل دراسة الشوارية (2019)، قامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وقد تكونت في صورتها الأولية من (34) فقرة، وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت (Likert) الخماسي بتدرج إجابة فقراتها من:(1،2،3،4،5) (ملحق 1)

1.1.5.3 صدق الأداة

قامت الباحثة بعرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، في مجال المناهج وأساليب التدريس (ملحق 3)، وقد قاموا بإبداء آرائهم وتقديم الملاحظات واقتراح التعديلات اللازمة ثم قامت الباحثة بتعديل الأداة (الاستبانة)، وفق اقتراحات المحكمين، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منها، وقد بلغ عدد فقرات الأداة بعد التحكيم: (27)، (ملحق 2).

ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية ، وذلك كما هو واضح في الجدول (2.3).

الجدول (2.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة تصورات المعلمين حول المنصات التعليمية الإلكترونية مع الدرجة الكلية للأداة.

الرقم	(المنصات التعليمية الإلكترونية)	قيمة (R)	الدلالـــــــة الإحصائية
1	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	**0.652	0.001
2	تسهل عملية التواصل التعلمي بين الطلبة والطاقم التدريسي.	**0.686	0.001
3	تساعد في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة.	**0.720	0.001
4	تسهل على الطلبة إنجاز واجباتهم المدرسية (مثل كتابة الأبحاث والتقارير والمقالات).	**0.683	0.001
5	تقلل من التكلفة الاقتصادية للتعليم.	**0.548	0.001
6	توفر في استخدامها وقت وجهد الطلبة.	**0.744	0.001
7	تضيف عبئاً جديداً على المعلم/ة.	**0.772	0.001
8	تعمل على زيادة حماس الطلبة للتعلم.	**0.702	0.001
9	تساعد في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة.	**0.745	0.001
10	تساعد في توضيح المفاهيم الرياضية لدى الطلبة.	**0.728	0.001
11	تعطي طريقة التدريس الاعتيادية نتائج أفضل من المنصات.	**0.670	0.001
12	تساعد في تحسين جودة التعليم.	**0.804	0.001
13	ترفع الدافعية نحو التعلم من خلال عنصر التشويق لدى الطلبة.	**0.774	0.001
14	تعمل على زيادة مدة الاحتفاظ بالتعلم.	**0.715	0.001
15	تقلل من شأن الكتاب المقرر.	**0.692	0.001
16	تساعد في الربط بين المفاهيم الرياضية بطريقة منطقية.	**0.802	0.001
17	تنمي المهارات الإبداعية لدى الطلبة .	**0.818	0.001
18	تساعد المعلمين/ات على اكتشاف الأخطاء الرياضية الشائعة.	**0.739	0.001
19	تؤدي إلى تنويع طرائق تعلم الرياضيات.	**0.644	0.001
20	تعمل على دعم التعلم الذاتي للرياضيات.	**0.665	0.001
21	تعمل على إثارة فضول المتعلمين لتعلم الرياضيات.	**0.798	0.001
22	تساعد على ربط الخبرات السابقة في الرياضيات بالخبرات الجديدة.	**0.777	0.001
23	تثري الحصيلة المعرفية في الرياضيات.	**0.781	0.001
24	يسهل استخدامها من إيصال المعلومة الرياضية بشكل صحيح.	**0.805	0.001
25	تمثل بيئة تعليمية مناسبة لتعلم الرياضيات.	**0.759	0.001
26	تساعد الطالب في اكتساب معلومات جديدة في الرياضيات.	**0.769	0.001
27	تدرب الطلبة على توظيف حواسهم في تعلم الرياضيات.	**0.699	0.001

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول(2.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات استبانة تصورات المعلمين حول المنصات التعليمية الالكترونية مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، وقد تراوحت بين (0.548–0.818)، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك معا في قياس تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وبذلك فإن المقياس يتمتع بمعامل صدق عالي.

2.1.5.3 ثبات الأداة

فيما يتعلق باحتساب ثبات الأداة استخدمت الباحثة معامل الثبات كرونباخ ألفا بعد تطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها(13) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا في تربية جنوب الخليل، وقد أظهرت النتائج أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث كان معامل كرونباخ ألفا(Cronbach alpha) الكلي: (0.91)، (ملحق 2).

2.5.3 أداة قياس الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات

بعد الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة خاصة دراسة كل من: عريقات (2013)، وخزعلي ومومني (2010)، قامت الباحثة بإعداد استبانة لقياس الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات وقد تكونت في صورتها الأولية من (38) فقرة، وقد استخدمت الباحثة مقياس ليكرت (Likert) الخماسي بتدرج إجابة فقراتها من:(1،2،3،4،5) (ملحق 1).

1.2.5.3 صدق الأداة

قامت الباحثة بعرض الأداة بصورتها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص، في مجال المناهج وأساليب التدريس (ملحق 3)، وقد قاموا بإبداء آرائهم وتقديم الملاحظات واقتراح التعديلات اللازمة ثم قامت الباحثة بتعديل الأداة (الاستبانة)، وفق اقتراحات المحكمين، وذلك لتحقيق الأهداف المرجوة منها، وقد بلغ عدد فقرات الأداة بعد التحكيم: (35)، (ملحق 2).

ومن ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Person correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية ، وذلك كما هو واضح في الجدول (3.3).

الجدول (3.3): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة الكفايات التدريسية مع الدرجة الكلية للأداة.

الرقم	(الكفايات التدريسية)	قيمة (R)	الدلالـــــــة الإحصائية
1	يمكنني تصميم خطط تدريسية (يومية ، فصلية ، سنوية) في ضوء الأهداف المنشودة.	**0.683	0.001
2	يمكنني صياغة أهداف تعليمية قابلة للقياس.	**0.724	0.001
3	يمكنني تصميم خطة تدريسية تراعي الإمكانيات المتوافرة داخل المدرسة.	**0.706	0.001
4	يمكنني صياغة أهداف تنمي التفكير العلمي لدى الطلبة.	**0.729	0.001
5	يمكنني تنويع مجالات أهداف الدرس السلوكية (معرفي ، وجداني ، نفسحركي).	**0.738	0.001
6	أخطط جيدا لاستثمار وقت الحصة بفاعلية.	**0.750	0.001
7	أستطيع أن أهيئ للدرس بطريقة تثير اهتمام الطلبة.	**0.759	0.001
8	أراعي توزيع الوقت حسب الخطة.	**0.711	0.001
9	أختار الأساليب والأنشطة التي تحقق التعلم الذاتي.	**0.688	0.001
10	أختار الأساليب والأنشطة في ضوء الفروق الفردية.	**0.692	0.001
11	أختار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.	**0.688	0.001
12	أستخدم طرق التعزيز (الإيجابي والسلبي) لتحفيز الطلبة.	**0.674	0.001
13	أتجاهل السلوك غير الصحيح دون الإخلال بالنظام.	**0.346	0.001
14	أشجع على العمل التعاوني في الحصة الدراسية.	**0.629	0.001
15	أختار أساليب تنمي قدرة القيادة لدى الطلبة.	**0.680	0.001
16	أختار أساليب تنمي أسلوب حل المشكلات.	**0.602	0.001
17	أختار أساليب تحقق الربط بين النظرية والتطبيق.	**0.623	0.001
18	أختار أساليب تشجع على الاستقصاء.	**0.618	0.001
19	أعمل على خلق جو من التفاعل الإيجابي بين الطلبة أثناء الدرس.	**0.724	0.001
20	أضع قواعد لاحترام النظام داخل الصف.	**0.769	0.001
21	أوفر للطلبة تغذية راجعة ومستمرة.	**0.740	0.001
22	أختار اساليب تزيد من دور الطالب.	**0.705	0.001
23	أتفقد وأتابع الطلبة خلال تنفيذ الأنشطة.	**0.705	0.001
24	أخاطب الطلبة بأسمائهم أثناء عملية التدريس.	**0.700	0.001
25	أشجع الطلبة على التقويم الذاتي لمعرفة مستواهم.	**0.686	0.001
26	استخدم أساليب تقويم متنوعة للتأكد من تحقيق أهداف الحصة.	**0.763	0.001
27	أربط الأسئلة التقويمية بأهداف الدرس.	**0.697	0.001
28	أراعي الفروق الفردية عند صياغة أسئلة التقويم.	**0.678	0.001

29	أصمم جدول مواصفات للاختبار الذي أعده.	0.541**	0.001
30	أحلل نتائج الاختبار لمعالجة مشكلات الطلبة الدراسية.	0.651**	0.001
31	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة أثناء الحصة وفي نهايتها.	0.743**	0.001
32	استخدم التقويم المرحلي (التكويني) أثناء الدرس.	0.671**	0.001
33	أراعي تحديد التقويم الختامي (النهائي).	0.648**	0.001
34	أتأكد من تحقيق الأهداف من خلال التقويم.	0.691**	0.001
35	استخدم الأسئلة الإثرائية والعلاجية عند الضرورة.	0.664**	0.001

**** دالة إحصائياً عند ($\alpha \leq 0.05$)**

تشير المعطيات الواردة في الجدول (3.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات استبانة الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في محافظة الخليل مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، وقد تراوحت بين (0.346–0.769)، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك معا في قياس الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في محافظة الخليل، وبذلك فإن المقياس يتمتع بمعامل صدق عالي.

2.2.5.3 ثبات الأداة

فيما يتعلق باحتساب ثبات الأداة استخدمت الباحثة معامل الثبات كرونباخ ألفا بعد تطبيقها على عينة استطلاعية، قوامها(13) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا في تربية جنوب الخليل، وقد أظهرت النتائج أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث كان معامل كرونباخ ألفا(Cronbach alpha) الكلي: (0.92)، (ملحق 2).

6.3 إجراءات تطبيق الدراسة

أجرت الباحثة الدراسة تبعاً للخطوات الآتية:

1. الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة .
2. بناء أداتي الدراسة وعرضهما على مجموعة من المحكمين وتعديلهما.
3. الحصول على كتاب تسهيل المهمة من منسق برنامج ماجستير أساليب التدريس في كلية العلوم التربوية في جامعة القدس موجه لمديرية تربية جنوب الخليل، (ملحق 4).
4. الحصول على موافقة لإجراء البحث من رئيس قسم البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم، (ملحق 5).

5. زيارة مديرية تربية جنوب الخليل للحصول على أعداد معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في الفصل الثاني من العام الدراسي (2021/2020)م.

6. التواصل مع مديرية تربية جنوب الخليل للحصول على وسائل الاتصال بمدراء المدارس التي تضم صفوف المرحلة الأساسية العليا.

7. تطبيق أداتي الدراسة على عينة استطلاعية من المعلمين والمعلمات من خارج عينة البحث من أجل حساب الثبات لهما.

8. توزيع أداتي الدراسة على عينة الدراسة ومن ثم جمع أداتي الدراسة.

9 إدخال البيانات ومعالجتها وتحليلها إحصائيا باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

10. تفسير النتائج ومناقشتها ووضع التوصيات بناءً على نتائج الدراسة.

7.3 متغيرات الدراسة

صممت هذه الدراسة بحيث اشتملت على المتغيرات الآتية:

1.7.3 المتغيرات المستقلة:

واشتملت على خصائص المستجيبين على النحو الآتي:

1. الجنس: وله مستويان: (ذكر، أنثى).
2. التخصص: وله مستويان: (رياضيات، أساليب رياضيات).
3. سنوات الخبرة: ولها ثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، ومن 5- 10 سنوات، وأكثر من 10 سنوات).
4. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: (دبلوم، وبكالوريوس، ودراسات عليا).

2.7.3 المتغيرات التابعة

واشتملت على:

* تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية.

* الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل .

8.3 التحليل الإحصائي

بعد قيام الباحثة ببناء أداتي الدراسة تم إيجاد معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(Cronbach alpha)، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة صدق فقرات الاستبانة، ثم قامت بتوزيع الاستبانات على عينة الدراسة ومن ثم تم جمعها من أجل حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتم تطبيق اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t–test)، وتحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

9.3 مفتاح التصحيح

استخدمت الباحثة مقياس ليكارت(Likert) الخماسي للإجابة على أداة الدراسة، حيث تم تصحيح الأداة من خلال إجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الأداة، حيث أعطيت إجابتهم بدرجة موافق بشدة (5) درجات، وأعطيت إجابتهم موافق (4) درجات، وأعطيت إجابتهم محايد (3) درجات، وأعطيت إجابتهم أعارض (درجتان)، وأعطيت إجابتهم أعارض بشدة (درجة واحدة)، ويعتمد المقياس على ردود تدل على تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم، وتم تقسيم المقياس إلى ثلاث فئات لمعرفة درجة الموافقة تبعاً للمتوسطات الحسابية، وقد استخدمت الباحثة مفتاح التصحيح الآتي، كما هو موضح في الجدول (4.3).

الجدول (4.3): مفتاح التصحيح

المتوسط الحسابي	الدرجة
أقل من أو يساوي 2.33	منخفضة
من 2.33 – 3.66	متوسطة
أكبر من 3.66	مرتفعة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

2.4 نتائج السؤال الأول

3.4 نتائج السؤال الثاني

4.4 نتائج السؤال الثالث

5.4 نتائج السؤال الرابع

6.4 نتائج السؤال الخامس

7.4 ملخص النتائج

نتائج الدراسة

1.4 المقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي توصلت إليها الباحثة بخصوص موضوع الدراسة وهو" تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم"، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها والخروج بالنتائج النهائية.

2.4 نتائج السؤال الأول:

ما تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وذلك كما هو موضح في الجدول (1.4).

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية، مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	فقرات تصورات المعلمين حول المنصات التعليمية الإلكترونية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
11	تعطي طريقة التدريس الاعتيادية نتائج أفضل من المنصات.	4.12	1.02	مرتفعة
7	تضيف عبئاً جديداً على المعلم/ة.	4.08	1.05	مرتفعة
20	تعمل على دعم التعلم الذاتي للرياضيات.	3.56	0.94	متوسطة
19	تؤدي إلى تنويع طرائق تعلم الرياضيات.	3.35	1.00	متوسطة
15	تقلل من شأن الكتاب المقرر.	3.34	0.99	متوسطة
2	تسهل عملية التواصل التعليمي بين الطلبة والطاقم التدريسي.	3.32	1.07	متوسطة
4	تسهل على الطلبة إنجاز واجباتهم المدرسية (مثل كتابة الأبحاث والتقارير والمقالات)	3.29	1.07	متوسطة
21	تعمل على إثارة فضول المتعلمين لتعلم الرياضيات.	3.21	1.02	متوسطة
27	تدرب الطلبة على توظيف حواسهم في تعلم الرياضيات.	3.17	1.02	متوسطة

23	تثري الحصيلة المعرفية في الرياضيات.	3.15	1.02	متوسطة
3	تساعد في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة.	3.12	1.04	متوسطة
13	ترفع الدافعية نحو التعلم من خلال عنصر التشويق لدى الطلبة.	3.09	0.98	متوسطة
22	تساعد على ربط الخبرات السابقة في الرياضيات بالخبرات الجديدة.	3.08	1.03	متوسطة
16	تساعد في الربط بين المفاهيم الرياضية بطريقة منطقية.	3.00	0.95	متوسطة
6	توفر في استخدامها وقت وجهد الطلبة.	2.98	1.11	متوسطة
17	تنمي المهارات الإبداعية لدى الطلبة.	2.97	1.05	متوسطة
10	تساعد في توضيح المفاهيم الرياضية لدى الطلبة.	2.97	1.03	متوسطة
26	تساعد الطالب في اكتساب معلومات جديدة في الرياضيات.	2.96	0.96	متوسطة
9	تساعد في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة.	2.96	0.97	متوسطة
8	تعمل على زيادة حماس الطلبة للتعلم.	2.94	1.01	متوسطة
14	تعمل على زيادة مدة الاحتفاظ بالتعلم.	2.91	0.96	متوسطة
12	تساعد في تحسين جودة التعليم.	2.90	1.02	متوسطة
1	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	2.89	1.09	متوسطة
5	تقلل من التكلفة الاقتصادية للتعليم.	2.85	1.17	متوسطة
18	تساعد المعلمين/ات على اكتشاف الأخطاء الرياضية الشائعة.	2.83	1.00	متوسطة
24	يسهل استخدامها من إيصال المعلومة الرياضية بشكل صحيح.	2.83	1.05	متوسطة
25	تمثل بيئة تعليمية مناسبة لتعلم الرياضيات.	2.72	1.06	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.13**	**0.67**	**متوسطة**

يتبين من الجدول (1.4) أن تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية جاءت بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط حسابي للدرجة الكلية (3.13) وبانحراف معياري (0.67)، كما تبين أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم (11) والتي تنص: "تعطي طريقة التدريس الاعتيادية نتائج أفضل من المنصات"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(4.12) وبانحراف معياري (1.02)، ثم تلتها الفقرة رقم (7) والتي تنص: " تضيف عبئاً جديداً على المعلم/ة" ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.08) وبانحراف معياري (1.05)، في حين كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (25) والتي تنص: " تمثل بيئة تعليمية مناسبة لتعلم الرياضيات" ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(2.72) وبانحراف معياري (1.06)، ثم تلتها الفقرة رقم (24) والتي تنص: " يسهل استخدامها من إيصال المعلومة الرياضية بشكل صحيح"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(2.83) وبانحراف معياري (1.05).

3.4 نتائج السؤال الثاني

هل تختلف المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية باختلاف (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى أربع فرضيات صفرية على النحو الآتي:

1.3.4 الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس".

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) كما يتبين في الجدول (2.4).

الجدول (2.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية(df)	قيمة" ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكور	74	3.31	0.72	173	2.955	0.109
إناث	101	3.01	0.61			

يتبين من الجدول (2.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.109) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس.

2.3.4 الفرضية الصفرية الثانية والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص".

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) كما يتبين في الجدول (3.4).

الجدول (3.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية(df)	قيمة" ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
رياضيات	95	3.12	0.65	173	0.298	0.766
أساليب	80	3.15	0.71			

يتبين من الجدول (3.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.766) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص.

3.3.4 الفرضية الصفرية الثالثة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة".

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما يتبين في الجدول (4.4).

الجدول (4.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	39	3.29	0.60
من5-10سنوات	30	3.20	0.81
أكثر من 10سنوات	106	3.06	0.65
المجموع	175	3.13	0.67

يتبين من الجدول (4.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (5.4) يبين ذلك.

الجدول (5.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	1.663	2	0.831	1.823	0.165
داخل المجموعات	78.469	172	0.456		
المجموع	80.132	174			

يتبين من الجدول (5.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.165)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

4.3.4 الفرضية الصفرية الرابعة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما يتبين في الجدول (6.4).

الجدول (6.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	8	3.12	0.62
بكالوريوس	140	3.11	0.68

دراسات عليا	27	3.27	0.68
المجموع	175	3.13	0.67

يتبين من الجدول (6.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (7.4) يبين ذلك.

الجدول (7.4): نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.642	2	0.321	0.694	0.501
داخل المجموعات	79.490	172	0.462		
المجموع	80.132	174			

يتبين من الجدول (7.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.501)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

4.4 نتائج السؤال الثالث:

ما مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، وذلك كما هو موضح في الجدول (8.4).

الجدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، مرتبة تنازلياً.

رقم الفقرة	فقرات الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
24	أخاطب الطلبة بأسمائهم أثناء عملية التدريس.	4.20	0.81	مرتفعة
21	أوفر للطلبة تغذية راجعة ومستمرة.	4.13	0.68	مرتفعة
31	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة أثناء الحصة وفي نهايتها.	4.12	0.70	مرتفعة
32	استخدم التقويم المرحلي (التكويني) أثناء الدرس.	4.10	0.71	مرتفعة
35	استخدم الأسئلة الإثرائية والعلاجية عند الضرورة.	4.10	0.74	مرتفعة
20	أضع قواعد لاحترام النظام داخل الصف.	4.09	0.72	مرتفعة
34	أتأكد من تحقيق الأهداف من خلال التقويم.	4.08	0.73	مرتفعة
27	أربط الأسئلة التقويمية بأهداف الدرس.	4.07	0.77	مرتفعة
12	أستخدم طرق التعزيز (الإيجابي والسلبي) لتحفيز الطلبة.	4.03	0.68	مرتفعة
28	أراعي الفروق الفردية عند صياغة أسئلة التقويم.	4.03	0.71	مرتفعة
33	أراعي تحديد التقويم الختامي (النهائي)	4.01	0.75	مرتفعة
23	أتفقد وأتابع الطلبة خلال تنفيذ الأنشطة.	4.01	0.75	مرتفعة
25	أشجع الطلبة على التقويم الذاتي لمعرفة مستواهم.	4.00	0.72	مرتفعة
26	استخدم أساليب تقويم متنوعة للتأكد من تحقيق أهداف الحصة.	4.00	0.76	مرتفعة
6	أخطط جيدا لاستثمار وقت الحصة بفاعلية.	3.98	0.80	مرتفعة
22	أختار اساليب تزيد من دور الطالب.	3.98	0.74	مرتفعة
7	أستطيع أن أهيئ للدرس بطريقة تثير اهتمام الطلبة.	3.96	0.80	مرتفعة
19	أعمل على خلق جو من التفاعل الإيجابي بين الطلبة أثناء الدرس.	3.95	0.77	مرتفعة
2	يمكنني صياغة أهداف تعليمية قابلة للقياس.	3.94	0.79	مرتفعة
8	أراعي توزيع الوقت حسب الخطة.	3.92	0.76	مرتفعة
1	يمكنني تصميم خطط تدريسية (يومية ، فصلية ، سنوية) في ضوء الأهداف المنشودة.	3.91	0.85	مرتفعة
11	أختار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.	3.91	0.82	مرتفعة
9	أختار الأساليب والأنشطة التي تحقق التعلم الذاتي.	3.88	0.76	مرتفعة
30	أحلل نتائج الاختبار لمعالجة مشكلات الطلبة الدراسية.	3.84	0.90	مرتفعة
3	يمكنني تصميم خطة تدريسية تراعي الإمكانيات المتوافرة داخل المدرسة.	3.82	0.90	مرتفعة
14	أشجع على العمل التعاوني في الحصة الدراسية.	3.82	0.79	مرتفعة

17	أختار أساليب تحقق الربط بين النظرية والتطبيق.	3.82	0.74	مرتفعة
16	أختار أساليب تنمي أسلوب حل المشكلات.	3.81	0.77	مرتفعة
10	أختار الأساليب والأنشطة في ضوء الفروق الفردية.	3.80	0.82	مرتفعة
5	يمكنني تنويع مجالات أهداف الدرس السلوكية (معرفي ، وجداني ، نفسحركي).	3.79	0.91	مرتفعة
15	أختار أساليب تنمي قدرة القيادة لدى الطلبة.	3.78	0.81	مرتفعة
4	يمكنني صياغة أهداف تنمي التفكير العلمي لدى الطلبة.	3.77	0.85	مرتفعة
13	أتجاهل السلوك غير الصحيح دون الإخلال بالنظام.	3.76	0.89	مرتفعة
18	أختار أساليب تشجع على الاستقصاء.	3.70	0.83	مرتفعة
29	أصمم جدول مواصفات للاختبار الذي أعده.	3.33	0.99	متوسطة
الدرجة الكلية		**3.93**	**0.52**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (8.4) أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.93) وبانحراف معياري (0.52)، كما تبين أن أعلى متوسط حسابي كان للفقرة رقم(24) والتي تنص: " أخاطب الطلبة بأسمائهم أثناء عملية التدريس"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها(4.20) وبانحراف معياري(0.81)، ثم تلتها الفقرة رقم (21) والتي تنص:" أوفر للطلبة تغذية راجعة ومستمرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.13) وبانحراف معياري (0.68)، في حين كان أقل متوسط حسابي للفقرة رقم (29) والتي تنص:" أصمم جدول مواصفات للاختبار الذي أعده"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.33) وبانحراف معياري (0.99)، ثم تلتها الفقرة رقم (18) والتي تنص:" أختار أساليب تشجع على الاستقصاء"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (3.70) وبانحراف معياري (0.83).

5.4 نتائج السؤال الرابع

هل تختلف المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف(الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى أربع فرضيات صفرية على النحو الآتي:

1.5.4 الفرضية الصفرية الخامسة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس".

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) كما يتبين في الجدول (9.4).

الجدول (9.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية(df)	قيمة" ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكور	74	3.994	0.168	173	1.197	0.233
إناث	101	3.895	0.481			

يتبين من الجدول (9.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.233) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

2.5.4 الفرضية الصفرية السادسة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص".

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) كما يتبين في الجدول (10.4).

الجدول (10.4): نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية(df)	قيمة" ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
رياضيات	95	3.91	0.49	173	0.630	0.335
أساليب	80	3.96	0.59			

يتبين من الجدول (10.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.335) هي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

3.5.4 الفرضية الصفرية السابعة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير لمتغير سنوات الخبرة".

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، كما يتبين في الجدول (11.4).

الجدول (11.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من 5 سنوات	39	3.87	0.59
من5-10سنوات	30	3.96	0.67
أكثر من 10سنوات	106	3.94	0.49
المجموع	175	3.93	0.54

يتبين من الجدول (11.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات

الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (12.4) يبين ذلك.

الجدول (12.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.160	2	0.080	0.266	0.767
داخل المجموعات	51.956	172	0.302		
المجموع	52.171	174			

يتبين من الجدول (12.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.767)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

4.5.4 الفرضية الصفرية الثامنة والتي تنص:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

لفحص الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، كما يتبين في الجدول (13.4).

الجدول (13.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
دبلوم	8	3.72	0.38
بكالوريوس	140	3.92	0.65
دراسات عليا	27	4.02	0.44
المجموع	175	3.93	0.54

يتبين من الجدول (13.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية المعيارية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) والجدول (14.4) يبين ذلك.

الجدول (14.4): نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية (df)	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.595	2	0.297	0.993	0.373
داخل المجموعات	51.522	172	0.300		
المجموع	52.117	174			

يتبين من الجدول (14.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.373)، وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

6.4 نتائج السؤال الخامس

هل توجد علاقة ارتباطية بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله لفرضية صفرية على النحو الآتي:

الفرضية الصفرية التاسعة والتي تنص :

"لا توجد علاقة ارتباطيه ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم ".

لفحص الفرضية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم، كما يتبين في الجدول (15.4).

الجدول (15.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية المحسوبة بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم.

المتغيرات	قيمة معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة المحسوبة
تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية	**0.261	0.001
الكفايات التدريسية لديهم		

**** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$).**

يتبين من الجدول (15.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.001) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه يتم رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة بوجود علاقة ارتباطية بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم.

7.4 ملخص النتائج

أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

1.أن تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية متوسطة، بمتوسط حسابي (3.13)، وبانحراف معياري (0.67).

2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

3. أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.93)، وبانحراف معياري (0.52).

4. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.

5. وجود علاقة إرتباطية إيجابية ضعيفة بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

4.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

5.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

6.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

7.5 التوصيات

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 المقدمة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية، وكذلك التعرف إلى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، وذلك باختلاف الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وكذلك التعرف على إن كانت هناك علاقة بين المتغيرين، وقد أجابت هذه الدراسة عن الأسئلة التي تم عرضها في الفصل الرابع.

2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية متوسطة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.13)، وبانحراف معياري (0.67)، بمعنى لم تصل استجابات أفراد عينة الدراسة وهم معلمي الرياضيات إلى المستوى المرغوب والمتمثل بدرجة (مرتفعة)، وهذا يدلل على عدم رضا أفراد عينة الدراسة عن المنصات التعليمية الإلكترونية، وترى الباحثة أن هذه النتيجة قد تكون بسبب حداثة المنصات التعليمية الإلكترونية حيث أن معلمي الرياضيات لم يعتادوا على ممارستها، ولم يصلوا إلى درجة الإتقان في ممارسة وتفعيل التعليم الإلكتروني في تدريسهم، كما أن سوء البنية التحتية لهذا النمط من التعليم تجعلهم غير مقتنعين بتطبيقه في مدارسهم، ويمكن أن نضيف أن الوضع الحالي والمتعلق بموضوع جائحة كورونا قد كشف التجربة الفعلية للمنصات التعليمية الإلكترونية في فلسطين، حيث يصعب توفير البيئة المناسبة لهذا التعليم، كما أن بعض المعلمين لم يسبق لهم أن تعاملوا مع برامج الحاسوب فكيف لهم أن يتعاملوا مع هذه المنصات التي تحتاج إلى تدريب مسبق، كما أن الوضع الاقتصادي السيء وانقطاع رواتب المعلمين ساهم في عدم توفير أجهزة لجميع أفراد الأسرة حيث أن بعض حصص المنصات تكون بنفس الوقت لأفراد الأسرة، وهذا أدى إلى غياب بعض الطلبة عن حصص المنصات، كما أن انقطاع الكهرباء والإنترنت كان له دور على استجابات أفراد عينة الدراسة.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة المطيري (2021)، وفلاج (2015)، بينما اختلفت مع دراسة الثبيتي وآل مسعد(2020)، والرشيدي (2019)، والشوارية (2019)، والجراح (2011)، وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود إلى اختلاف المجتمع، فمثلا في دراسة الثبيتي وآل مسعد (2020)، والشوارية (2019)، والجراح (2011)، تم اختيار المجتمع من الطلبة، أما الاختلاف مع دراسة الرشيدي (2019) فقد تم استثناء مجتمع المعلمين.

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية باختلاف (الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير الجنس.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بأن جميع معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا تم تأهيلهم بنفس المستوى ونفس الظروف وخضعوا لنفس الدورات التدريبية، وكلا الجنسين مدركين لصعوبة توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية ويواجهون نفس الظروف تقريباً في تربية جنوب الخليل.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع المطيري (2021)، والثبيتي وآل مسعد (2020)، والشوارية (2019).

أما عن النتائج المتعلقة بالتخصص فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير التخصص.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بسبب اشتراك معلمي ومعلمات الرياضيات وأساليب الرياضيات في المسؤوليات الوظيفية والواجبات والمتابعة والمراقبة، وتحمل نفس الأعباء والواجبات التي يطلب منهم إنجازها، ويخضعون لنفس برامج التأهيل والإعداد من خلال الدورات التي تعقدها التربية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع الشوارية (2019)، بينما اختلفت مع دراسة الزعانين (2018)، وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود لاختلاف الظروف التي طبقت فيها تلك الدراسة، كاختلاف المجتمع والعينة.

أما عن النتائج المتعلقة بسنوات الخبرة فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة إلى أن تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية لا تعتمد على الخبرة بالدرجة الأولى، ولكنها تعتمد على سعة اطلاع المعلم ورغبته في تطوير ذاته وقدراته باستمرار، وتعتمد أيضا على التدريب والممارسة لهذه التكنولوجيا الحديثة، فالخبرة لا تقاس بالسنوات الطويلة التي أمضاها المعلم في التعليم، فقد يكون المعلم جديدا في سلك التعليم ولكنه يملك خبرة أكثر من المعلم القديم، كما أن المعلمين مهما كانت سنوات خبرتهم في التعليم يخضعون للقرارات والإرشادات نفسها.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع الزعانين (2018)، وفلاج (2015).

أما عن النتائج المتعلقة بالمؤهل العلمي فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بسبب تشابه ظروف العمل والصعوبات التي تواجه معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، فهي لا تختلف باختلاف مؤهلاتهم العلمية، ولأن المتطلبات الوظيفية المطلوبة من المعلمين متشابهة بغض النظر عن المؤهل العلمي يحمله.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع الثبيتي وآل مسعد (2020)، بينما اختلفت مع دراسة فلاج (2015)، وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود لاختلاف الظروف التي طبقت فيها تلك الدراسة، كاختلاف المجتمع والعينة.

4.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:

ما مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل كانت مرتفعة، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3.93)، وبانحراف معياري (0.52)، وترى الباحثة أن هذه النتيجة جاءت بسبب قيام وزارة التربية والتعليم بتطوير العملية التعليمية من خلال الاهتمام بعقد دورات تدريبية للمعلمين، وحث المعلمين الذين لم يحصلوا على التأهيل التربوي قبل الخدمة في التعليم أو أثناء دراستهم الجامعية بالالتحاق في

برنامج التأهيل التربوي الذي يتم في الجامعات الفلسطينية، حيث أن هذا يساعد في زيادة المعارف والمهارات والقدرات لدى المعلم، حيث أن امتلاك هذه الكفايات يؤدي إلى توظيفها في الموقف التعليمي، وبالتالي يعمل على إنجاح العملية التعليمية، كما أن الزيارات المتبادلة بين المعلمين التي أقرتها التربية تعمل على تبادل المعارف والخبرات والأساليب التدريسية بين المعلمين، وأيضا زيارة المشرفين التوجيهية والإرشادية للمعلمين وإبداء ملاحظتهم حول أداء المعلم في الحصة الدراسية يعمل على تطوير كفايات المعلم التدريسية، كما أن بعض المعلمين لديهم الاهتمام في الحصول على درجة ممتاز ليتم ترقيتهم لمناصب أعلى.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع عريقات (2013)، واختلفت مع الواحدي (2018)، وعوض (2013)، والمخلافي (2008)، وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود لاختلاف المجتمع أو العينة، أو أداة الدراسة فمثلا دراسة الواحدي (2018) استخدمت الملاحظة.

5.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف(الجنس، والتخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي)؟

أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بسبب خضوع معلمي الرياضيات من كلا الجنسين للدورات التدريبية نفسها، والالتحاق بدورات التأهيل التربوي التي أقرتها الوزارة، ومتابعة المشرفين والمدراء لأداء المعلمين والمعلمات أثناء الحصص التدريسية، وهذا يدل على أن الظروف التي يخضع لها معلمي الرياضيات من كلا الجنسين متشابهة حيث أن آلية التدريب والتأهيل والتوجيهات وغيرها متشابهة مما أدى إلى امتلاك معلمي الرياضيات للكفايات التدريسية التي تخدم العملية التعليمية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع عريقات (2013)، بينما اختلفت مع دراسة المخلافي (2008)، وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود لاختلاف المجتمع.

أما عن النتائج المتعلقة بالتخصص فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة إلى تطور وتقدم التعليم في الجامعات حيث أنها تستخدم طرق وأساليب تعليمية حديثة تسهم في إنتاج معلمين لديهم مهارات وقدرات ومعارف متشابهة، وأيضا تسعى الجامعات لإعداد المعلمين وتوفر لهم الفرص التدريبية الميدانية الكافية لتسهيل عملية اكتساب الكفايات المخططة قبل الخدمة وأثناء الخدمة، كما أن التربية تقوم بعمل نفس الدورات للمعلمين سواء كان تخصصهم رياضيات أو أساليب رياضيات من أجل تأهيلهم وإعدادهم.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع عريقات (2013)، وخزعلي ومومني (2010)، بينما اختلفت مع دراسة الزهراني (2020)، وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود لاختلاف المجتمع والعينة حيث كانت العينة لطالبات الدبلوم التربوي.

أما عن النتائج المتعلقة بسنوات الخبرة فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة بسبب حرص المعلمين جميعا وإن اختلفت سنوات عملهم في التعليم على اكتساب الكفايات التدريسية اللازمة لهم في التعليم، كما أن الدورات التي تعقدها التربية تقلل من الفجوة بين المعلمين خاصة في مجال سنوات الخبرة، كما أن متابعة المشرفين والمدراء للمعلمين وحث المعلمين لنفس التخصص في المدرسة الواحدة على أن يشرف المعلم قديم العهد بمتابعة المعلم الأقل منه خدمة بالتعليم، وتقديم الإرشادات اللازمة له، والقيام بزيارات تبادلية للحصص الدراسية بينهم، وكذلك زيارة مدارس أخرى وحضور الحصص الدراسية من أجل تبادل الخبرات، جميع هذه الأمور ساعدت في تقليل الفجوة أيضا بين المعلمين في مجال سنوات الخبرة.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع عريقات (2013)، بينما اختلفت مع دراسة العمري (2010)، وخزعلي ومومني (2010)، وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود لاختلاف المجتمع والعينة، أو لنوع الأداة حيث استخدمت أداة الملاحظة في دراسة العمري (2010).

أما عن النتائج المتعلقة بالمؤهل العلمي فقد أشارت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتعلل الباحثة هذه النتيجة لكون المتطلبات الوظيفية المطلوبة من المعلمين متشابهة بغض النظر عن المؤهل العلمي، أو قد يعود لكون ظروف العمل المدرسية والبيئية متشابهة للجميع ، أو

بسبب التطور في التكنولوجيا الذي أدى إلى ضرورة تدريب المعلمين مهما كان مؤهلهم العلمي الذي يحملونه.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع العمري (2010)، وخزعلي ومومني (2010)، بينما اختلفت مع دراسة عريقات (2013)، وترى الباحثة أن السبب في هذا الاختلاف يعود لاختلاف المجتمع وعينة الدراسة حيث كان من وجهة نظر المعلمين والمشرفين.

6.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم؟

أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم، وهذه العلاقة إيجابية ضعيفة، أي كلما زادت تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية زادت الكفايات التدريسية لديهم.

وتعلل الباحثة هذه الترابط بين تصورات المعلمين حول المنصات التعليمية الإلكترونية والكفايات التدريسية لديهم إلى أن الكفايات التدريسية تعد جزءا مهما في العملية التعليمية، وهي تعطي صورة عن مدى نجاح المعلم في تدريسيه وخاصة إذا قام باستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية، فكلما ازدادت الكفايات التدريسية عند المعلم زاد احتمال امتلاكه القدرة على تفعيل المنصات التعليمية في التدريس.

وفي حدود علم الباحثة تعد هذه الدراسة أول دراسة ربطت بين تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، مع الكفايات التدريسية لديهم، لذلك لا يوجد دراسات لمقارنتها مع هذه الفرضية.

7.5التوصيات والمقترحات:

انطلاقا من النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

1. حوسبة كافة المباحث الدراسية وخاصة مبحث الرياضيات ورفعها على المواقع التعليمية لتخفيف العبء عن معلم الرياضيات.

2. تطوير البيئة التحتية للتعليم الإلكتروني، وتهيئة بيئة تفاعلية إلكترونية مرنة وسهلة الاستخدام لتحسين عملية التعلم.

3. نشر ثقافة التعليم الإلكتروني بين أفراد المجتمع.

4. تشجيع وتحفيز معلمي الرياضيات على توظيف المنصات التعليمية الإلكترونية لمساهمتها الكبيرة في مواكبة التطور التكنولوجي وحل مشكلة تعليق التعليم الوجاهي.

5. إجراء دراسات مماثلة على عينات أكثر وفي موضوعات وتخصصات أخرى، ومراحل تعليمية مختلفة، واستخدام أدوات أخرى.

المراجع :

أولا: المراجع العربية:

أبو صواوين، راشد.(2010). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)** ، المجلد 18، العدد 2، ص ص 359- 398، فلسطين.

الأزرق، عبد الرحمن.(2000). **علم النفس التربوي للمعلمين**، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن.

الاسدي، سعيد؛ المسعودي، محمد؛ التميمي، هناء.(2016). **التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية**، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الباوي، ماجدة ؛ غازي، أحمد.(2019). أثر استخدام المنصة التعليمية Google Classroom في تحصيل طلبة قسم الحاسبات لمادة Image Processing واتجاهاتهم نحو التعليم الإلكتروني. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، المجلد2، العدد2، ص ص 123- 170، استونيا.

بوعمشة، نعيم.(2019). **الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة في ضوء معايير الجودة الشاملة في التعليم**، أطروحة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة جيجل، الجزائر.

التودري، عوض.(2004). **المدرسة الإلكترونية وأدوار حدثية للمعلم**، دار الرشد، الرياض.

الثبيتي، سلطان ؛ آل مسعد، أحمد.(2020). مدى استفادة المتعلمين من منصات التعلم الإلكترونية في تعلم اللغة الانجليزية- رواق نموذجا. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد4، العدد2، ص ص 18- 37.

جامعة القدس المفتوحة .(2000). **طرائق التدريس والتدريب العامة**، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

جامعة القدس المفتوحة.(2013). **تكنولوجيا التعليم**، ط1، منشورات جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

الجراح، عبد المهدي.(2011). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد(Blackboard) في تعلمهم. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، المجلد 38، العدد4، ص ص 1293- 1304.

جري، خضير ؛ العلياوي، عباس.(2017). **الجودة في إعداد وتدريب المعلمين وتطويرهم**، ط1، الدار الجامعية للطباعة والنشر والترجمة، بغداد، العراق.

الجوادي، رياض.(2018). **الكفايات الأساسية لمدرس القرن 21**، ط1، دار التجديد للطباعة والنشر والتوزيع والترجمة، عمان، الأردن.

خزعلي، قاسم ؛ مومني، عبد اللطيف. (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد26، العدد3، ص ص 553- 592، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

خلصان، مالك.(2017). **قدرات التعليم الالكتروني في تعزيز التعليم الديني**، مؤسسة لولو للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

خير الله، إشراقة.(2009). **دور التربية العملية في إكساب الطلاب المعلمين الكفايات التعليمية بكلية التربية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

الرشيدي، منيرة.(2019). واقع استخدام معلمات الحاسب الآلي للمنصات التعليمية الإلكترونية في التدريس واتجاهاتهن نحوها. **مجلة البحث العلمي في التربية**، المجلد3، العدد20، ص ص 1-26، مصر.

رضوان، رضوان.(2016). **المنصات التعليمية المقررات التعليمية المتاحة عبر الإنترنت**، ط1، دار العلوم للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

الركابي، رائد ؛ عبد الرزاق، رضاب.(2009). الكفايات التدريسية اللازمة للطالبات المدرسات في كلية التربية للبنات من وجهة نظرهن. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، العدد 23، ص ص 1-32، العراق.

الزعانين، رائد.(2018). واقع وصعوبات توظيف التعلم الذكي في مدارس الأونروا بقطاع غزة من وجهة نظر معلميهم. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد28، العدد2، ص ص 136- 154، فلسطين.

الزهراني، بدرية.(2020). دور التربية العملية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن (دراسة ميدانية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية). **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد4، العدد 16، ص ص 173-196، السعودية.

الزهراني، حنان.(2019). أثر استخدام منصة تعليمية في تنمية بعض مهارات التواصل الرياضي لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الباحة. **المجلة العلمية لكلية التربية**، المجلد35، العدد12، ص ص 388- 419، جامعة اسيوط، مصر.

زيتون، كمال .(2003). **التدريس نماذجه ومهاراته**، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

سعيد، علي ؛ الخانجي، عبد الرحمن.(2013). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم. **مجلة العلوم الإنسانية**، المجلد14 ، العدد 2 ، ص ص 39- 63، السودان.

سليمان، صبحي ؛ سليمان، موسى.(2020). فاعلية استخدام منصة المودل (Moodle) التعليمية في تنمية مهارات تصميم الاختبارات الإلكترونية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة ظفار. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، المجلد17، العدد66، ص ص 288- 315، بغداد، العراق.

سويلم، محمد.(2016). **التوأمان الكفاءة والفعالية**، دار جوانا للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

السيد، عبد العال.(2016). أثر استراتيجية التعلم المقلوب الموجه بمهارات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات استخدام المنصات التعليمية التفاعلية لدى طلبة ماجستير تكنولوجيا

التعليم. **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد22، العدد3، ص ص 1156-1099، جامعة حلوان، مصر.

شاهين، سعاد.(2010). **طرق تدريس تكنولوجيا التعليم**، ط1، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

شحاتة، حسن؛ النجار، زينب .(2003). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة .

الشرقاوي، أنور.(2012). **التعلم نظريات وتطبيقات**، مكتبة الإنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

شريف، أسماء.(2018). أثر استخدام المنصات التعليمية في تعديل المفاهيم البيولوجية البديلة لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد27، العدد6، ص ص484-498، غزة، فلسطين.

الشهري، ظافر.(2014). تقويم التعلم الإلكتروني في التعليم العالي السعودي. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد3، العدد6، ص ص 63-80.

الشواربة، داليه.(2019). **درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الأردنية الخاصة للمنصات التعليمية الإلكترونية واتجاهاتهم نحوها**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الطيب، أميمة .(2014). **الكفايات التدريسية لمعلمي مادة الرياضيات بمرحلة الأساس (جبل أولياء – وحدة الكلاكلات)**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة افريقيا العالمية،السودان.

عريقات، ندى.(2013). **الكفايات التدريسية المتوافرة لدى معلم الصف من وجهة نظر المدراء والمشرفين والمعلمين**. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

العمري، محمد.(2010). **الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور ودرجة توافرها لدى المعلمين**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة أم القرى، السعودية.

العنزي، خالد.(2019). درجة استخدام معلمي الدراسات الإجتماعية والوطنية بالمرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن لأدوات التقويم الإلكتروني. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد3، العدد19، ص ص 59- 79، غزة، فلسطين.

العنزي، شيمة ؛ الكراسنة، سميح ؛ طوالبه، هادي.(2019). أثر المنصات الإلكترونية المدرسية في تعزيز قيم المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية السعودية. **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعلم الإلكتروني**، المجلد7، العدد 13، ص ص 21-36، فلسطين.

العنزي، فاطمة.(2011). **التجديد التربوي والتعليم الإلكتروني**، ط1، دار الراية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العنيزي، يوسف ع.(2017). فعالية استخدام المنصات التعليمية (Edmodo) لطلبة تخصص الرياضيات والحاسوب بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. **المجلة العلمية لكلية التربية**، المجلد 33، العدد 6، ص ص 192- 241، الكويت.

عوض، طارق.(2013). **تنمية الكفايات المعرفية والتدريسية لمعلم الرياضيات في المرحلة الثانوية بالسودان**، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، جامعة أم درمان الاسلامية، السودان.

الغامدي، ساميه.(2020). استخدام المنصات الذكية في تدريس الرياضيات. **المجلة العربية للتربية النوعية**، المجلد4، العدد13، القاهرة، مصر.

الغامدي، هيفاء.(2016). المنصات التعليمية الإلكترونية. موقع منصات. (http://manassat.blogspot.com/p/blog-page.html)

فارس، نجلاء ؛ حسين، محمود ؛ عبادي، علي .(2019). فاعلية منصة تعليمية إلكترونية قائمة على القصص التشاركية الرقمية لتنمية التنظيم التعاوني والإنتماء إلى الوطن لدى طلاب جامعة جنوب الوادي. **المجلة التربوية**، العدد68، ص ص 505 – 605، مصر.

الفتلاوي، سهيلة.(2003). **الكفايات التدريسية (المفهوم-التدريب-الأداء)**، ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الفتلاوي، سهيلة.(2004). **كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق في التخطيط والتقويم**، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فرج، عبد اللطيف.(2009). **التدريس الفعال**، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

فلاج، مهوس.(2015). **تصورات أعضاء هيئة التدريس حول فاعلية المنصات التعليمية الإلكترونية في رفع مستوى التفاعل الصفي لدى طلبة كلية علوم وهندسة الحاسب الآلي في جامعة حائل**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة حائل، السعودية.

فوزي، محمود.(2012). **التربية وإعداد المعلم العربي(ارهاصات العولمة والتحديات المعاصرة)**، دار التعليم الجامعي، الاسكندرية، مصر.

كافي، مصطفى.(2016). **التعليم الإلكتروني واقع وطموح**، ط1، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المالكي، هيفاء ؛ داغستاني، بلقيس.(2020). دور المنصات التعليمية الإلكترونية في النمو المهني لمعلمات الطفولة المبكرة :دراسة تقويمية. **المجلة التربوية**، العدد 73، ص ص 1127-1156، جامعة سوهاج، مصر.

المبحوح، أحمد.(2019). أثر توظيف المنصات التعليمية التفاعلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني عشر بمبحث التكنولوجيا في عصر الرقمنة. **مجلة العلوم التربوية**، المجلد 20، العدد 4، ص ص 40- 54.

مجاهد، فايزة.(2020). التعليم الإلكتروني في زمن كورونا: المآل والآمال. **المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية**، المجلد3، العدد4، ص ص 305- 335، استونيا.

آل محفوظ، محمد؛ الشملتي، عمر.(2020). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الإبتدائية للكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، المجلد 28، العدد1، ص ص 500- 527، عسير، السعودية.

محمد، هبه.(2017). استخدام منصة Edmodo في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيا والاتجاه نحو توظيفها في تدريس الدراسات الاجتماعية لطلاب الدبلوم العام بكلية التربية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، المجلد 14، العدد 90، ص ص 1-41، جامعة عين شمس، مصر.

المخلافي، عبد السلام.(2008). الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي في محافظة تعز دراسة تقويمية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 137، ص ص 102-125، جامعة عين شمس، مصر.

مرعي، توفيق؛ الحيلة، محمد.(2009). **طرائق التدريس العامة**، ط4، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المشاقبة، بسام.(2014). **معجم مصطلحات العلاقات العامة**، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

المطيري، بدر.(2021). دور استخدام المنصات التعليمية الإلكترونية في تحسين العملية التعليمية لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين في منطقة الفروانية بدولة الكويت. **المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم التربوية والنفسية**، المجلد2، العدد1، ص ص 202-215، عمان، الأردن.

المقرن، نوره.(2019). أثر التعليم الإلكتروني باستخدام نظام إدارة التعلم ادمودو (Edmodo) على تحصيل طلاب الصف الأول ثانوي في مقرر الحاسب وتقنية المعلومات واتجاههم نحو التقنية. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، المجلد8، العدد1، ص ص 118- 136، الرياض، السعودية.

الهادي، أحلام.(2008). **الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية**، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

الواحدي، سعيد.(2018). **تصميم حقيبة تدريبية لتطوير الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات وفق التوجهات المعاصرة**، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة القرآن الكريم والعلوم الإسلامية، أم درمان، السودان.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Al-Sharif,E.(2010). Evaluation of student/ teacher teaching competencies in the curricula and teaching methods of motor expression in the light of quality academic standards**, World Journal of Sport Sciences, 3(5),** p331-358.

Bhargava,A. and Pathy,M.(2011). Perception of student teachers about teaching competencies**, American International journal of Contemporary Research**, **1(1),** p77-81.

Castro,A.(2006). **Preparing Elementary Preservice Teachers to Use Mathematics Curriculum Materials. The Mathematics Educator, 16(2),** 14-24.

Ekici, D.(2017). The use of edmodo in creating an online learning community of practice for learning to teach science**. Malaysian Online Journal of Educational Sciences**, 5(2), p 91-10.

Fat, S.(2015). e-Learning and Software for Education (A CASE STUDY OF A LEARNING PLATFORM BASED ON INTERACTIVE RINCIPLES). **The 11th International Scientific Conference ,** Bucharest, April 23-24, 2015.

Kliper, H.E.(2002). Educational competences among history teacher in nevada primary school, **The Educationa Journal**, number 13, p145-155.

Munoz, C & Towner, T.(2009). Opening facebook: How to Use facebook in the College Classroom**. Paper at the 2009 Society for Information Technology & Teacher Education Conference,** Charleston, South Carolina, USA.

Nergnecy,M.C. (2003).Teacher competences in this time and Place,**Teacher Journal, 2 (2),** p92-101.

Rodriguez, G. Quesada, V. & Ibarra, S.(2016)**.** Learning oriented e- assessment: the effects of a training and guidance program on lecturers perceptions, **Assessment and Evaluation of Higher Education, 41 (1),** p 35- 52.

Webster, J.(2000**). First Year Teacher: Their Evaluation From Perservice to The End of Organizational Frames**, AAT9973932 ,N, UMIPRO Quest digital Dissertation-full citation abstract.

الملاحق

ملحق (1)

الاستبانة بصورتها الأولية

جامعة القدس

كلية الدراسات العيا

برنامج أساليب التدريس

حضرة المحكم/ة.....المحترم/ة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء استبانة بعنوان:" **تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم**" وذلك استكمالا لمتطلبات درجة الماجستير في برنامج أساليب التدريس/ تركيز الرياضيات من جامعة القدس، ولتحقيق أغراض الدراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة وذلك بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، لذى يرجى التكرم بتحكيمها، وإبداء رأيكم ومقترحاتكم فيها.

شاكرة لحسن تعاونكم

الباحثة:

انتصار محمود شحاتيت

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أخي المعلم /أختي المعلمة ،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته :

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان : **تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم** وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص أساليب تدريس الرياضيات.

ولأغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تقيس اتجاهات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية ، واستبانة تقيس الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ، أرجو التكرم بتعبئة الاستبانتين بكل موضوعية بوضع اشارة (×) في عمود الإجابة المناسب أمام كل فقرة، علما أن هذه المعلومات ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة : انتصار شحاتيت

معلومات شخصية وعامة

الرجاء وضع اشارة (×) داخل مربع الإجابة الذي تراه مناسبا :

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: رياضيات ☐ أساليب رياضيات ☐

سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المؤهل العلمي : دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐

أولاً: تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية.

الرقم	(المنصات التعليمية الإلكترونية)	بدرجة		
		مناسبة	غير مناسبة	بحاجة لتعديل
1	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.			
2	تسهل عملية التواصل التعلمي التعليمي.			
3	يعد استخدام الحاسوب والانترنت من أساسيات التقنيات الحديثة.			
4	تساعد في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة.			
5	تسهل على الطلبة انجاز واجباتهم المدرسية (مثل كتابة الأبحاث والتقارير والمقالات).			
6	تقلل من التكلفة الاقتصادية للتعليم.			
7	يوفر استخدامها الوقت والجهد.			
8	تضيف عبئاً جديداً على المعلم.			
9	تعمل على زيادة حماس الطلبة للتعلم.			
10	تساعد في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة.			
11	تساعد في توضيح المفاهيم الرياضية لدى الطلبة.			
12	تعطي طريقة التدريس العادية نتائج أفضل منها لدى الطلبة.			
13	تساعد في تحسين جودة التعليم.			
14	ترفع الدافعية نحو التعلم من خلال عنصر الترفيه والتشويق لدى الطالب.			
15	تشجع المنصات التعليمية الالكترونية على التعلم الذاتي وعلى ديمومته.			
16	تقلل من شأن الكتاب المقرر.			
17	تساعد في الربط بين المفاهيم الرياضية بطريقة منطقية.			
18	تنمي المهارات الإبداعية.			
19	يعد استخدامها مضيعة لوقت المدرس.			
20	يضمن التعلم من خلالها أن يتعلم كل طالب المفاهيم التي يشتمل عليها المنهاج.			

21	يوثق بتعلم الطلبة للرياضيات من خلالها				
22	تتيح فرصا أكثر في الانفتاح على تعلم الرياضيات.				
23	تسهم في تعليم المعلمين على اكتشاف الأخطاء الرياضية الشائعة.				
24	تؤدي إلى تنويع طرائق تعلم الرياضيات وتعلمها.				
25	تنمي الرغبة لدى الطلبة نحو حل المسائل والمشكلات الرياضية.				
26	تعمل على دعم التعلم الذاتي المستمر للرياضيات.				
27	تعمل على اثارة فضول وحب استكشاف المتعلمين نحو تعلم الرياضيات.				
28	تساعد على ربط الخبرات السابقة في الرياضيات بالخبرات الجديدة.				
29	تثري الحصيلة المعرفية والمعلوماتية في الرياضيات.				
30	يسهل استخدامها من ايصال المعلومة في الرياضيات بشكل صحيح.				
31	يوفر استخدامها بيئة تعليمية مناسبة لتعلم الرياضيات.				
32	تعمل على مساعدة الطالب في اكتساب معلومات جديدة في الرياضيات.				
33	تدرب الطلبة على استعمال حواسهم في تعلم الرياضيات.				
34	يشجع استخدامها زملائي وطلابي على تعلم الرياضيات.				

ثانياً: الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في محافظة الخليل

الرقم	(الكفايات التدريسية)	بدرجة		
		مناسبة	غير مناسبة	بحاجة لتعديل
1	يمكنني تصميم خطط تدريسية (يومية ، فصلية ، سنوية) في ضوء الأهداف المنشودة.			
2	يمكنني صياغة أهداف تعليمية قابلة للقياس.			

3	يمكنني تصميم خطة تدريسية تراعي الإمكانيات المتوافرة داخل المدرسة.			
4	يمكنني صياغة أهداف تنمي التفكير العلمي لدى الطلبة.			
5	يمكنني تنويع مجالات أهداف الدرس السلوكية (معرفي ، وجداني ، نفسحركي).			
6	أخطط جيدا لاستثمار وقت الحصة بفاعلية.			
7	استطيع أن اهيئ للدرس بطريقة تثير اهتمام الطلبة.			
8	أراعي توزيع الوقت حسب الخطة.			
9	اختار الأساليب والأنشطة التي تحقق التعلم الذاتي.			
10	اختار الأساليب والأنشطة في ضوء الفروق الفردية.			
11	اختار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.			
12	استخدم طرق التعزيز (الإيجابي والسلبي) لتحفيز الطلبة.			
13	اتجاهل السلوك غير الصحيح دون الإخلال بالنظام.			
14	أشجع على العمل التعاوني في الدرس.			
15	أنمي قدرة القيادة لدى الطلبة.			
16	اختار أساليب تنمي أسلوب حل المشكلات العلمية.			
17	اختار أساليب تحقق الربط بين النظرية والتطبيق.			
18	اختار أساليب تشجع على الاستقصاء.			
19	أعمل على خلق جو من التفاعل الإيجابي بين الطلبة أثناء الدرس.			
20	أضع قواعد لاحترام النظام داخل الصف.			
21	أشجع الطلبة على المشاركة في اتخاذ بعض القرارات.			
22	أصر دائما على موقف تعليمي معين أثناء تعلم المهارات ولا أغيره.			
23	أوفر للطلبة تغذية راجعة ومستمرة.			
24	اختار اساليب تقلل من دور المعلم وتزيد من دور الطالب.			
25	أتابع السلوك غير المناسب داخل الصف وأحاول تعديله.			
26	لدي القدرة على تفقد ومتابعة الطلبة خلال تنفيذ الأنشطة.			

27	أخاطب الطلبة بأسمائهم أثناء عملية التدريس.			
28	أشجع الطلبة على التقويم الذاتي لمعرفة مستواهم.			
29	استخدم أساليب تقويم متنوعة للتأكد من تحقيق أهداف الحصة.			
30	لدي القدرة على ربط الأسئلة التقويمية بأهداف الدرس.			
31	أراعي الفروق الفردية عند صياغة أسئلة التقويم.			
32	أصمم جدول مواصفات للاختبار الذي أعده.			
33	أستفيد من تحليل الاختبارات لمعالجة مشكلات الطلبة الدراسية.			
34	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة أثناء الحصة وفي نهايتها.			
35	استخدم التقويم المرحلي (التكويني) أثناء الدرس.			
36	أراعي تحديد التقويم الختامي (النهائي).			
37	أتأكد من تحقيق الأهداف من خلال التقويم.			
38	استخدم الأسئلة الإثرائية والعلاجية عند الضرورة.			

ملحق (2)

الاستبانة بصورتها النهائية

عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

أخي المعلم /أختي المعلمة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان : **تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم** وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص أساليب تدريس الرياضيات.

ولأغراض الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة تقيس اتجاهات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية، واستبانة تقيس الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، أرجو التكرم بتعبئة الاستبانتين بكل موضوعية بوضع اشارة (×) في عمود الإجابة المناسب أمام كل فقرة، علما أن هذه المعلومات ستحاط بالسرية التامة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

شاكرة لكم حسن تعاونكم

الباحثة : انتصار شحاتيت

معلومات شخصية وعامة

الرجاء وضع اشارة (×) داخل مربع الإجابة الذي تراه مناسبا :

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

التخصص: رياضيات ☐ أساليب رياضيات ☐

سنوات الخبرة : أقل من 5 سنوات ☐ من 5-10سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

المؤهل العلمي : دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ دراسات عليا ☐

أولاً: تصورات معلمي/معلمات الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية.

الرقم	(المنصات التعليمية الإلكترونية)	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1	تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
2	تسهل عملية التواصل التعلمي بين الطلبة والطاقم التدريسي.					
3	تساعد في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة.					
4	تسهل على الطلبة إنجاز واجباتهم المدرسية (مثل كتابة الأبحاث والتقارير والمقالات).					
5	تقلل من التكلفة الاقتصادية للتعليم.					
6	توفر في استخدامها وقت وجهد الطلبة.					
7	تضيف عبئاً جديداً على المعلم/ة.					
8	تعمل على زيادة حماس الطلبة للتعلم.					
9	تساعد في تنمية مهارة حل المشكلات لدى الطلبة.					
10	تساعد في توضيح المفاهيم الرياضية لدى الطلبة.					
11	تعطي طريقة التدريس الاعتيادية نتائج أفضل من المنصات.					
12	تساعد في تحسين جودة التعليم.					
13	ترفع الدافعية نحو التعلم من خلال عنصر التشويق لدى الطلبة.					
14	تعمل على زيادة مدة الاحتفاظ بالتعلم.					
15	تقلل من شأن الكتاب المقرر.					
16	تساعد في الربط بين المفاهيم الرياضية بطريقة منطقية.					
17	تنمي المهارات الإبداعية لدى الطلبة .					
18	تساعد المعلمين/ات على اكتشاف الأخطاء الرياضية الشائعة.					

19	تؤدي إلى تنويع طرائق تعلم الرياضيات.					
20	تعمل على دعم التعلم الذاتي للرياضيات.					
21	تعمل على إثارة فضول المتعلمين لتعلم الرياضيات.					
22	تساعد على ربط الخبرات السابقة في الرياضيات بالخبرات الجديدة.					
23	تثري الحصيلة المعرفية في الرياضيات.					
24	يسهل استخدامها من إيصال المعلومة الرياضية بشكل صحيح.					
25	تمثل بيئة تعليمية مناسبة لتعلم الرياضيات.					
26	تساعد الطالب في اكتساب معلومات جديدة في الرياضيات.					
27	تدرب الطلبة على توظيف حواسهم في تعلم الرياضيات.					

ثانياً: الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في محافظة الخليل

الرقم	(الكفايات التدريسية)	أوافق بشدة	أوافق	محايد	أعارض	أعارض بشدة
1	يمكنني تصميم خطط تدريسية (يومية ، فصلية ، سنوية) في ضوء الأهداف المنشودة.					
2	يمكنني صياغة أهداف تعليمية قابلة للقياس.					
3	يمكنني تصميم خطة تدريسية تراعي الإمكانيات المتوافرة داخل المدرسة.					
4	يمكنني صياغة أهداف تنمي التفكير العلمي لدى الطلبة.					
5	يمكنني تنويع مجالات أهداف الدرس السلوكية (معرفي ، وجداني ، نفسحركي).					
6	أخطط جيدا لاستثمار وقت الحصة بفاعلية.					
7	أستطيع أن أهيئ للدرس بطريقة تثير اهتمام الطلبة.					
8	أراعي توزيع الوقت حسب الخطة.					
9	أختار الأساليب والأنشطة التي تحقق التعلم الذاتي.					

10	أختار الأساليب والأنشطة في ضوء الفروق الفردية.					
11	أختار الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.					
12	أستخدم طرق التعزيز (الإيجابي والسلبي) لتحفيز الطلبة.					
13	أتجاهل السلوك غير الصحيح دون الإخلال بالنظام.					
14	أشجع على العمل التعاوني في الحصة الدراسية.					
15	أختار أساليب تنمي قدرة القيادة لدى الطلبة.					
16	أختار أساليب تنمي أسلوب حل المشكلات.					
17	أختار أساليب تحقق الربط بين النظرية والتطبيق.					
18	أختار أساليب تشجع على الاستقصاء.					
19	أعمل على خلق جو من التفاعل الإيجابي بين الطلبة أثناء الدرس.					
20	أضع قواعد لاحترام النظام داخل الصف.					
21	أوفر للطلبة تغذية راجعة ومستمرة.					
22	أختار اساليب تزيد من دور الطالب.					
23	أتفقد وأتابع الطلبة خلال تنفيذ الأنشطة.					
24	أخاطب الطلبة بأسمائهم أثناء عملية التدريس.					
25	أشجع الطلبة على التقويم الذاتي لمعرفة مستواهم.					
26	استخدم أساليب تقويم متنوعة للتأكد من تحقيق أهداف الحصة.					
27	أربط الأسئلة التقويمية بأهداف الدرس.					
28	أراعي الفروق الفردية عند صياغة أسئلة التقويم.					
29	أصمم جدول مواصفات للاختبار الذي أعده.					
30	أحلل نتائج الاختبار لمعالجة مشكلات الطلبة الدراسية.					
31	أشجع الطلبة على طرح الأسئلة أثناء الحصة وفي نهايتها.					
32	استخدم التقويم المرحلي (التكويني) أثناء الدرس.					

33	أراعي تحديد التقويم الختامي (النهائي).					
34	أتأكد من تحقيق الأهداف من خلال التقويم.					
35	استخدم الأسئلة الإثرائية والعلاجية عند الضرورة.					

شكراً لتعاونكم

ملحق (3)

أسماء المحكمين

أسماء المحكمين لمقياسي تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الالكترونية والكفايات التدريسية لديهم .

الرقم	اسم المحكم	المؤهل العلمي	مكان العمل
1	أ.د. عفيف زيدان	دكتوراة	جامعة القدس
2	د. إبراهيم صليبي	دكتوراة	جامعة القدس
3	د. سهيل صالحة	دكتوراة	جامعة النجاح الوطنية
4	د. محمود الشمالي	دكتوراة	جامعة النجاح الوطنية
5	د. مرفت الشريف	دكتوراة	وزارة التربية والتعليم
6	د. منير كرمه	دكتوراة	جامعة البوليتكنك
7	د. نبيل المغربي	دكتوراة	جامعة القدس المفتوحة
8	أ. اجبارة تلاحمة	ماجستير	معلم رياضيات
9	أ. عزات مخارزة	ماجستير	جامعة الخليل
10	أ. محمد تلاحمة	ماجستير	جامعة القدس المفتوحة /معلم رياضيات
11	أ. محمد رصرص	ماجستير	جامعة القدس المفتوحة /رئيس قسم الاشراف والتدريب في تربية جنوب الخليل

ملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة من منسق أساليب التدريس في جامعة القدس

بسم الله الرحمن
الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs

جـامـعـة الـقـدس
كلية العلوم التربوية
برنـامج الدراسات العليا

التاريخ: 20 /12 / 2020

حضرة مدير عام التربية والتعليم/ مديرية تربية جنوب الخليل المحترم

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **انتصار محمود شحاتيت** ورقمها الجامعي (**21810701**)، بالعمل على انجاز رسالة ماجستير في اساليب التدريس بعنوان " **تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم** "، يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكور أعلاه في تطبيق دراستها.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

أ. د. عفيف زيدان
منسق ماجستير أساليب التدريس

Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

ملحق (5)

كتاب تسهيل مهمة بحثية من مركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم

بسم الله الرحمن الرحيم

State of Palestine
Ministry of Education
Center for Educational Research and Development

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: و ت /١٣/٧/٢٠٢٠م
التاريخ: 24 / 12 /2020م

لمن يهمّه الأمر

"تسهيل مهمّة بحثية"

يهديكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة:

"إنتصار محمود محمد شحاتيت "

من **جامعة القدس** للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراستها بعنوان:

" تصورات معلمي الرياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية وعلاقتها بالكفايات التدريسية لديهم "

ملاحظات:

- تتضمن الدراسة تطبيق استبيان على عينة عشوائية بسيطة من معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية تربية جنوب الخليل.
- ت/يتولى الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، بتنسيق مع "منسق البحث والتطوير والجودة" في المديرية.
- الاستجابة على الأدوات البحثية من قبل عينة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أدوات البحث عبر النماذج المحوسبة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر

/مدير مركز البحث والتطوير التربوي

نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم.
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين.
الأخ مدير عام التربية والتعليم- جنوب الخليل المحترم.
د. إبراهيم عرمان – المحترم/ المشرف على الدراسة- بريد الكتروني irman@staff.alquds.edu

Tel (+ 970-562-501092) E-mail (ncerd@moe.edu.ps)

فهرس الجداول

الرقم	اسم الجدول	الصفحة
1.3	توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة	53
2.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة تصورات المعلمين حول المنصات التعليمية الإلكترونية مع الدرجة الكلية للأداة.	55
3.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة الكفايات التدريسية مع الدرجة الكلية للأداة.	57
4.3	مفتاح التصحيح	60
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الإلكترونية، مرتبة تنازلياً	62
2.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية تبعاً لمتغير الجنس.	64
3.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية تبعاً لمتغير التخصص.	65
4.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	65
5.4	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	66
6.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	66
7.4	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لتصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	67
8.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، مرتبة تنازلياً.	68
9.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لمستوى الكفايات	70

	التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس.	
10.4	نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent t-test) لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير التخصص.	71
11.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير لمتغير سنوات الخبرة.	71
12.4	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير لمتغير سنوات الخبرة.	72
13.4	الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	72
14.4	نتائج تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) لمستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.	73
15.4	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية المحسوبة بين تصورات معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حول المنصات التعليمية الالكترونية والكفايات التدريسية لديهم.	74

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
1	الاستبانة بصورتها الأولية	91
2	الاستبانة بصورتها النهائية	97
3	أسماء المحكمين	102
4	كتاب تسهيل مهمة من منسق أساليب التدريس في جامعة القدس	103
5	كتاب تسهيل مهمة بحثية من مركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم	104

فهرس المحتويات

إقرار :..... أ

الشكر والتقدير ..... ب

الملخّص..... ج

Abstract..... د

الفصل الأول..... 2

مشكلة الدراسة وأهميتها..... 2

1.1المقدمة..... 2

2.1 مشكلة الدراسة 4

3.1أهداف الدراسة..... 5

4.1أسئلة الدراسة 5

5.1 فرضيات الدراسة..... 6

6.1أهمية الدراسة..... 8

7.1 حدود الدراسة 8

8.1 مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية..... 8

الفصل الثاني 11

الإطار النظري والدراسات السابقة 11

1.2الإطار النظري..... 11

1.1.2تصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية 11

2.1.2 الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات..... 24

2.2 الدراسات السابقة..... 34

1.2.2 الدراسات السابقة المتعلقة بتصورات معلمي الرياضيات حول المنصات التعليمية الإلكترونية.....34
2.2.2الدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات.....41
3.2التعقيب على الدراسات السابقة.....49
الفصل الثالث.....53
طريقة الدراسة وإجراءاتها.....53
1.3المقدمة.....53
2.3 منهج الدراسة.....53
3.3مجتمع الدراسة.....53
4.3 عينة الدراسة.....53
5.3 أداتا الدراسة.....54
6.3إجراءات تطبيق الدراسة.....58
7.3متغيرات الدراسة.....59
8.3التحليل الإحصائي.....60
الفصل الرابع.....62
نتائج الدراسة.....62
1.4المقدمة.....62
2.4نتائج السؤال الأول:.....62
3.4نتائج السؤال الثاني.....64
4.4نتائج السؤال الثالث:.....67
5.4نتائج السؤال الرابع.....69
6.4 نتائج السؤال الخامس.....73

7.4 ملخص النتائج.....74

الفصل الخامس.....76

مناقشة النتائج والتوصيات 76

1.5المقدمة.....76

2.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:.....76

3.5مناقشة نتائج السؤال الثاني: 77

4.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث:.....78

5.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:.....79

6.5مناقشة نتائج السؤال الخامس:.....81

7.5التوصيات والمقترحات:.....82

المراجع : 83

أولا: المراجع العربية:.....83

ثانيا: المراجع الأجنبية.....90

الملاحق 91

فهرس الجداول.....105

فهرس الملاحق.....107

فهرس المحتويات.....108

تم بحمد الله