



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة
الخليل وعلاقتها بكفاءاتهم الذاتية

هنادي أسعد عامر العصافرة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1435هـ/2013م

المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة
الخليل وعلاقتها بكفاءاتهم الذاتية

إعداد:

هنادي أسعد عامر العصافرة

بكالوريوس الرياضيات وأساليب تدريسها من جامعة الخليل _الخليل

إشراف الدكتور : عفيف حافظ زيدان

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات درجة الماجستير في أساليب التدريس من عمادة
الدراسات العليا / كلية العلوم التربوية / جامعة القدس

1435هـ - 2013م



عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

إجازة الرسالة

المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة
الخليل وعلاقتها بكفاءاتهم الذاتية

اسم الطالبة: هنادي أسعد عامر العصافرة

الرقم الجامعي: 21111821

المشرف: د. عفيف زيدان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ : 21 / 12 / 2013 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم

وتوقيعاتهم :

التوقيع.....
التوقيع.....
التوقيع.....

1. رئيس لجنة المناقشة د. عفيف حافظ زيدان
2. ممتحنا داخليا د. زياد محمد قباجة
2. ممتحنا خارجيا د. مجدي راشد جيو سي

القدس - فلسطين

1435هـ/2013م

الإهداء

قال تعالى : (وَقُلْ اَعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ) صدق الله العظيم.

إلى (رفيق العمر زوجي فارس)

توأم روحي ورفيق دربي إلى من رافقني بكل محبة ومعه سرت الدرب خطوة بخطوة وحصد الأشواك
عن دربي ليمهد لي طريق العلم وساندني إلى شريك نجاحي الذي من تحمل الكثير من أجلي
لإتمام هذا العمل.

إلى (أولادي الأعزاء)

القلوب الطاهرة الرقيقة والنفوس البريئة إلى رياحين حياتي إلى ينباع الصدق
الصافي إلى الوجوه البريئة

(والدي العزيز)

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار إلى من أحمل اسمه بكل افتخار إلى من
غرس في حب العلم وغمرني بالحنان

إلى (أمي الحبيبة)

ملاكي في الحياة إلى معنى الحب والحنان والتفاني إلى ينبوع الصبر والتفاؤل
والأمل إلى أغلى الحبايب

إلى (إخوتي و أخواتي)

إلى الذين هم سندي وقوتي إلى من أرى التفاؤل والسعادة بعينهم وضحتهم.

إلى (أخي معن)

الذي ساندني ووقف إلى جانبي إلى من تطلع لنجاحي بنظرات الأمل.

إلى (والد ووالدة زوجي) إليهم مني محبة واحتراما وعرفانا.

إلى كل قريب وصديق شجعني ودعمني لاستكمال هذا المشوار أهدي هذا العمل المتواضع.

الباحثة :هنادي العصافرة

إقرار:

أقر أنا مقدمة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد آخر.

التوقيع:.....

الاسم: هنادي أسعد عامر العصافرة

التاريخ:.....

الشكر والتقدير

قال تعالى (لئن شكرتم لأزيدنكم) صدق الله العظيم.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور عفيف زيدان الذي تفضل بالإشراف على هذا العمل ومنحني الكثير من وقته وجهده وقدم لي النصح والإرشاد والتوجيه فجزاه الله كل خير وله مني كل الاحترام والتقدير.

و اتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى كل من أشعل شمعة في دروب علمنا ، والى من أعطى من وقته لينير دربنا. إلى الأساتذة الكرام في قسم الدراسات العليا كلية التربية في جامعة القدس ، والى عضوي المناقشة الكرام الذين تفضلوا بالموافقة على مناقشة هذه الرسالة ، وهم الدكتور (زياد محمد قباجة)، والدكتور(مجدي الجبوسي).

كما أتقدم بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة ، والى كل من قدم لي المساعدة والعون ، والى كل من ساهم في إخراج هذه الرسالة إلى حيز الوجود.

الباحثة: هنادي العصافرة

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة العلاقة بين المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وكفاءاتهم الذاتية. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل في فلسطين للمدارس الحكومية للعام الدراسي 2012/2013 م. وتكونت عينة الدراسة من (125) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بأسلوب العينة الطبقية العنقودية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة استبانتيين (استبانة المهارات التدريسية) و(استبانة الكفاءة الذاتية) تم بناؤهما للتعرف على العلاقة بين المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي ومعلمات الرياضيات. وقد تم التحقق من صدقهما ثباتهما وقد تضمنت استبانة المهارات التدريسية في صورتها النهائية على (36) فقرة، بواقع ثلاثة محاور. وتضمنت استبانة الكفاءة الذاتية (35) فقرة، بواقع أربعة مجالات. وكانت الإجابة على الفقرات تتبع تدرج ليكرت الخماسي.

وبينت الدراسة عدم وجود فروق في المهارات التدريسية تعزى لمتغير الجنس و المديرية والمؤهل العلمي ، وتبين أن الفروق في درجات توافر مهارات التقويم لدى معلمي الرياضيات ظهرت بين فئتي المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس للذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات مقابل الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات، وذلك لصالح من يمتلكون سنوات خبرة تزيد عن 10 سنوات. في حين لم يكن هناك فروق في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة في التدريس ، والمؤهل العلمي. كما أظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المديرية في المجال الاجتماعي لصالح مديرية الخليل، وفي المجال المعرفي لصالح مديرية شمال الخليل. وقد أظهرت الدراسة أن العلاقة بين المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات في محافظة الخليل كانت إيجابية. في ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة إثراء برامج إعداد المعلمين في الجامعات والمعاهد بالمزيد من المهارات التدريسية الأساسية وخاصة مهارة التقويم لدى معلمي الرياضيات كافة وللمعلمين ذوي الخبرة التدريسية القليلة. وعقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة يراعى فيها تفاعل الفرد مع البيئة والآخرين لاكتساب الخبرات المختلفة وتعزيز إيمانهم بقدراتهم وبالتالي كفاءتهم الذاتية.

The Relationship Between the Teaching Skills of High Basic Stage School Math Teachers in Hebron Governorate, and Their Self-Efficiency

Prepared by: Hanadi Alasafrah

Supervised by: Dr. Afif Zeidan

Abstract:

This study aimed at investigating the relationship between the teaching skills of high basic stage school math teachers in Hebron Governorate, and their self-efficiency. The study population consisted of all math teachers for the high basic stage in Hebron - Palestine for governmental schools for the year (2012-2013). The study stratified cluster sample consisted of (125) male and female teachers.

The researcher used two kinds of questionnaires to know the relation between teaching skills and self-efficiency that math teachers have. They consisted of (71) items, (36) dealt with teaching skills in (3) subscales, and (35) dealt with self-efficiency in (4) subscales. The answers to the paragraphs followed the Likert five point rating scale.

The results of the study showed that no differences in teaching skills according to gender, Directorate of Education and qualification. However, the differences of the evaluation skills of math teachers appear in the two groups of teachers of the related to experience in teaching for those whose experience is less than (5) years, contrary to those whose experience is more than (10) years, in favor of those whose experience is more than (10) years. Furthermore, results showed that there are no differences in self-efficiency of math teachers related to gender, teaching experience and qualification. Moreover, there are differences according to the variables of Directorate of Education in the social field in favor of Hebron Directorate of Education, and in the field of Knowledge in favor of North-Hebron Directorate of Education. Also, the study shows that teaching skills and self- efficiency of math teachers are positively connected.

In the light of the results, the researcher recommends that teacher- preparing programs in the universities should be enriched with more teaching skills, particularly in evaluation for all math teachers, particularly new ones .Also, it is important to hold training courses for teachers at service, so that they will interact with others to get the experience, self-esteem, and efficiency.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأسئلتها

1.1 المقدمة .

2.1 مشكلة الدراسة .

3.1 أسئلة الدراسة .

4.1 فرضيات الدراسة .

5.1 أهمية الدراسة .

6.1 أهداف الدراسة .

7.1 محددات الدراسة .

8.1 مصطلحات الدراسة .

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة:

تسهم الرياضيات بدور كبير في التقدم العلمي والتقني الذي يعيشه العالم اليوم ، وتتميز الرياضيات عن غيرها من العلوم بأنها لغة عالمية تستخدم تعابير ورموز معرفة ، وخاصة بما يشهده العالم من تطورات سريعة في جميع مجالات الحياة المختلفة.

وبالتالي إذا كان تطوير مناهج التعليم العام ومعلميه ككل شرطا لتحقيق الجودة التعليمية المنشودة، فإن تطوير مناهج الرياضيات ومعلميه من أولويات التطوير التي يجب أخذها في الحسبان لدى المهتمين بشئون التعليم. ذلك أن الرياضيات اليوم تعتبر من المقومات الأساسية لكل العلوم الطبيعية، والأداة المهمة لحل المشكلات الحياتية المعاصرة (أبو سل، 1998).

والمعلم هو عصب العملية التعليمية وله دور في تحقيقها، فهي قاطرة التقدم الاجتماعي والاقتصادي ومواكبة التغيرات التي تحدث في المجتمع، لذلك يجب أن يكون المعلم قادرا على توجيه طلابه وإرشادهم وتيسير التعلم لهم ومد يد العون والمساعدة وأن يمتلك المهارات التدريسية اللازمة لذلك وممارسة تلك المهارات وتطبيقها بثقة وكفاءة عالية.

ولذلك تعد عملية إعداد المعلم من أهم القضايا المعاصرة التي تهتم بها النظم التربوية إذ تفقد عناصر التعليم أهميتها إذا لم يتوفر لها المعلم الكفاء حيث لا يتم التعليم بغيره لأن المعلم الكفاء من الناحية الشخصية والمهنية والأكاديمية والاجتماعية يهيئ المواقف التعليمية المناسبة التي يتفاعل معها الطلاب تفاعلا يؤدي بهم إلى الارتقاء بانجازهم الأكاديمي وزيادة الدافعية لديهم (الدردير، 1995).

وعوامل الشخصية المؤثرة في كفاءة المعلم المهنية و قدرته على مقاومة الاحتراق النفسي بحيث يصبح أكثر وعيا بالإمكانيات التعليمية المتاحة واستثمارها بأفضل ما يمكن مستخدما التزامه المهني ومقاومته للعقبات التي تصادفه أثناء تأديته واجباته التعليمية كازدحام الفصول الدراسية ولا مبالاة التلاميذ وضعف العلاقات

الاجتماعية بين العاملين في المجال التعليمي ونقص مكانتهم المجتمعية وقلة الرواتب وظهور صراع الدور بين زملاء المهنة فالمعلم غير الكفاء يشكل خطرا على حياة الطلاب ومستقبلهم شأنه في ذلك شأن الجراح غير الكفاء وما يمثله من خطر على حياتنا. وفي ظل الاهتمام بإعداد معلم الرياضيات أشار حميدة (2000) إلى أن إعداد معلم الرياضيات في العصر الحديث يقوم على الاهتمام بتنمية مهارات التدريس لديه، وإعداد معلمين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم. حيث يتناول الموقف التعليمي الكثير من المعارف والمهارات والمفاهيم والتعميمات التي قد لا يتيسر تعلمها والتدريب عليها في نفس الموقف، ولذا يستلزم تحليل وتبسيط هذه المفاهيم والمهارات الأساسية في التدريس واللازم إكسابها لمعلمي الرياضيات عند إعدادهم وتأهيلهم (عبد الغني، 2000).

وأظهرت الدراسات المقدمة لورشة العمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي أن برامج إعداد المعلمين في فلسطين تعاني من قصور واضح، من أهم معالمه تدني مستوى المعلمين الخريجين، واتجاهاتهم السلبية نحو مهنة التدريس، وممارستها مستقبلا (دياب، 2007؛ أبو دقة وعرفة، 2007؛ الحشوة، 2007). وكفاءة المعلم تتحدد من خلال سماته الشخصية والمهنية والسلوكية على حد سواء. (زيدان، 2010). لذلك فإن تهيئة البيئة ال ملائمة للتعلم تعتمد على مواهب المعلم وكفاءته الذاتية، فالذي يملك الإحساس بالكفاءة الذاتية المرتفعة، يعمل على مساعدة الطلاب متدني التحصيل وينمي دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم ويمدح انجازاتهم (Bandura, 1993).

فلا يكفي أن يمتلك المعلم المتطلبات والمهارات اللازمة لأداء مهامه، بل ولا بد يمتلك الإيمان والثقة بقدرته على القيام بالسلوك المطلوب تحت ظروف صعبة (Anthony & Artino, 2006).

وإذا لم يعتقد الأفراد أن أفعالهم تحقق الناتج المرغوب فيه، فسوف يكون لديهم حافز قليل للعمل والاستمرار والمثابرة (Pajares, 2002). وتعتبر الكفاءة الذاتية للمعلم عن اعتقاده بقدرته على الانجاز والعطاء لمهنته ومساعدة تلاميذه على التقدم العلمي والتحصيلي ودعم ثقتهم بذاتهم (زيدان، 2010).

فالكفاءة الذاتية هي القدرة الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة. فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف. ويعكس تقييم الأفراد لكفاءتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم سيواجهونها (Bandura, 2007).

وبالتالي فالكشف المبكر عن الكفاءة الذاتية له أهمية في دراسة وتقييم برامج إعداد المعلمين، وفي تنظيم أنشطة وخبرات تعليمية تساهم في تغيير معتقداتهم ورفع كفاءتهم الذاتية، وإعداد معلم لديه الرغبة والاستعداد والقدرة (Enochs et al, 1990; Tekkaya et al, 2004).

وتساعد الكفاءة الذاتية للمعلم سواء كانت خصائص ذاتية أو قدرات مهنية على التقدم العلمي لطلابه باعتباره موصلا للمعلومات والمعارف ومكونا للخبرات والمهارات وميسرا للتعلم، والمعلم الكفاء يتمتع بخصائص شخصية تتناسب مع نموه المهني لمساعدة التلاميذ على التحصيل الدراسي الجيد والنمو الجسمي والعقلي السليم. (زايد، 2004) .

2.1 مشكلة الدراسة:

يعد تقويم أداء المعلم من خلال قياس مهاراته التدريسية احد الركائز الأساسية التي يمكن اعتمادها في تطوير عمل المعلمين، إذ يمكن من خلالها تحسين الجوانب النوعية في أداء أولئك المعلمين، فضلا عن أن التقويم يزودنا بتغذية راجعة تستخدم في تطوير

1. العملية التربوية بما فيها التدريس.

وكذلك أيضا الكفاءة الذاتية تعد من الصفات المهمة التي يجب أن تتوافر في المعلم وهي من الركائز الأساسية التي تعتمد لقياس مدى كفاءة المعلم.

وعلى الرغم من أهمية مادة الرياضيات والمعرفة الرياضية فان كثيرا من التلاميذ نجدهم لا يقبلون على مادة الرياضيات ولا يهتمون بدراستها ومن ثم تكونت لدى الكثيرين منهم اتجاهات سلبية وقلت دافعيتهم نحو دراستها بل إنهم يحاولون التهرب من تعليمها مما يؤدي الى انخفاض تحصيلهم الدراسي فيها (الدريير، 1995).

مما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وما علاقتها بكفاءتهم الذاتية؟

3.1 أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

السؤال الثاني: هل تختلف المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (المديرية، جنس المعلم، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

السؤال الثالث: ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

السؤال الرابع: هل يختلف مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل باختلاف (المديرية، جنس المعلم، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل و كفاءتهم الذاتية؟

4.1 فرضيات الدراسة:

استناداً إلى أسئلة الدراسة الثاني والرابع والخامس صيغت الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير جنس المعلم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير خبرة المعلم.

الفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

الفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير جنس المعلم.

الفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير خبرة المعلم.

الفرضية التاسعة: لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وكفاءاتهم الذاتية.

5.1 أهمية الدراسة:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال:

تعتبر هذه الدراسة على حد علم الباحثة، من الدراسات القليلة والمهمة، والتي تبحث المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ومستوى كفاءتهم الذاتية والعلاقة بينهما. من المتوقع أن يستفيد منها مصمموا المناهج التعليمية في المراحل المدرسية في تصميم مناهج تستند وتركز على تنمية المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية لدى المعلمين وان يستفيد من هذه الدراسة المتخصصون في عمليات إعداد المعلم ووزارة التربية والتعليم عند تصميم برامج تدريب وتأهيل المعلمين أثناء الخدمة والاهتمام بتنمية المهارات التدريسية لديهم. ومن المتوقع أن يستفيد منها المعلمون في التركيز على تنمية المهارات التدريسية لديهم وتنمية مفهوم الكفاءة الذاتية.

6.1 أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرف على المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.
- التعرف على دور بعض المتغيرات في المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.
- التعرف على مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.
- التعرف على دور بعض المتغيرات في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل.

-التعرف على العلاقة الارتباطية بين المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ومستوى الكفاءة الذاتية لديهم.

7.1 محددات الدراسة:

1. تقتصر هذه الدراسة على المعلمين والمعلمات في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2012/2013 م.
2. تقتصر هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في محافظة الخليل.
3. تتحدد نتائج هذه الدراسة بطريقة اختيار العينة ومدى تمثيلها لمجتمع الدراسة.
4. تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة:

الكفاءة الذاتية:

يعرف الشعراوي (2000) مفهوم الكفاءة الذاتية على أنه مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية التي أظهرها التحليل العاملي: الثقة بالنفس، والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية، والصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للإنجاز.

الكفاءة الذاتية إجرائيا: هي معتقدات الأفراد حول قدراتهم، وما يستطيعون القيام به، وكيفية تعاملهم مع المواقف الصعبة. ويمكن ملاحظة وقياس هذه المعتقدات من خلال اعتماد الأداة المعدة لهذا الغرض وهي استبانة الكفاءة الذاتية.

التدريس: يعني عملية الأخذ والعطاء أو الحوار والتفاعل بين المدرس والتلميذ فكلمة التدريس تنطوي على المشاركة في الوصول إلى الحقيقة كهدف أساسي للتدريس (الغلا، 2000).

وهو العملية التي تؤدي إلى تعلم فعال أو انه إجراءات معينة تمثل إحدى سلوكيات المدرس، بمعنى أن سلوك المدرس يتضمن سلوك التدريس. وسلوك التدريس باعتباره جزءا من سلوك المدرس العام هو كل ما يصدر من المعلم من أقوال وأفعال داخل البيئة الصفية، بهدف تعديل سلوك المتعلمين (سالم والحليبي، 1998).

المهارات التدريسية: تعرف بأنها القدرة على أداء عمل ذو علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقييمه وهذا العمل قابل للتحليل إلى مجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية أو الحركية والاجتماعية (زيتون، 1989).

وهي الأداء الذهني الحركي الذي يتبعه المعلم في أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية لهذا الأداء (حميدة، 2000).

مهارات تدريس الرياضيات: مجموعة من الأداءات المتتابعة التي يقوم بها معلم الرياضيات أثناء تدريسه للرياضيات حتى تصبح نمطا في سلوكه التدريسي (حسن، 2011).

ويمكن تعريف **المهارات التدريسية إجرائيا** بأنها: الممارسات السلوكية التي يؤديها معلم الرياضيات للمرحلة العليا في أثناء تدريسه في المدارس الحكومية ويمكن ملاحظة وقياس هذه الممارسات السلوكية من خلال اعتماد الأداة المعدة لهذا الغرض وهي استبانة المهارات التدريسية.

معلم الرياضيات: كل معلم أو معلمة يمارس أو تمارس تدريس مادة الرياضيات في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية العليا في مدينة الخليل.

المرحلة الأساسية العليا: وهي تتمثل في المرحلة الثانية من التعليم المدرسي وتتكون من الصفوف أو الفصول الدراسية التالية (الخامس _ السادس _ السابع _ الثامن _ التاسع _ العاشر) وتتضمن الفئة العمرية من (11) سنة وحتى (16) سنة وذلك حسب تقسيما وزارة التربية والتعليم الفلسطينية المعتمدة للعام الدراسي 2013/2012.

محافظة الخليل: مدينة فلسطينية، تقع في الضفة الغربية إلى الجنوب من القدس بحوالي 35 كم، وتعتبر أكبر المدن الفلسطينية من حيث عدد السكان والمساحة بعد مدينة غزة، حيث يبلغ عدد سكانها قرابة 250 ألف نسمة، وتبلغ مساحتها 42 كم². ويوجد في محافظة الخليل ثلاثة مديريات وهي: مديرية التربية والتعليم/ شمال الخليل، ومديرية التربية والتعليم/ الخليل، ومديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 الإطار النظري .

2.2 الدراسات السابقة .

1.2.2 الدراسات السابقة عن المهارات التدريسية .

2.2.2 الدراسات السابقة عن الكفاءة الذاتية .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2 الإطار النظري:

يقول الله سبحانه وتعالى في محكم آياته: " وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ " (سورة التوبة: آية 105) ومن هذه الآية نرى أن هناك توجيه رباني الى ضرورة عمل الإنسان. وللقيام بالعمل فهناك ضرورة بحاجة الى تنسيق وتخطيط ما يقوم به الإنسان من عمل.

ويعد المعلم حجر الزاوية والركيزة الأساسية في العملية التربوية فلم يعد يقتصر دوره على توصيل المعلومات والمعارف لتلاميذه إنما تعددت مهامه وواجهاته؟ التي من أهمها إحداث التفاعل الفني بينه وبين تميزه كهدف زيادة فعالية العملية التعليمية واكتساب التلاميذ المعلومات والمهارات المختلفة، ويرتبط التدريس الفعال بمدى كفاءة المعلم وتمكنه من المهارات الأساسية لعملية التدريس. فالمعلم الكفاء قدوة حسنة لتلاميذه بأخلاقه وشخصيته وسلوكه داخل الفصل (النمار وسلامة، 1997).

إن مهنة التدريس تسمو بمكانتها وتعلو في مستواها وفي اعتبار الناس لها كلما أحسوا بالانجازات والإسهامات التي يقدمها المعلمون لأبنائهم بقصد تهميتهم وتهيتهم لاستقبال الحياة. وأن مكانة مهنة التدريس تتحقق فعلا عندما يستطيع كل معلم أن يمارس واجباته بثقة وإيمان وعندما يحس المعلم ويدرك في قرارة نفسه بأن لعملية التعليم والتعلم التي يضطلع بها أهميتها الاجتماعية والاقتصادية في بناء المجتمعات. وتعد التربية عملية اجتماعية والمدرسة نفسها مؤسسة اجتماعية وظيفتها إعداد التلميذ عقليا وروحيا وجسميا وعاطفيا عن طريق تقويم سلوكه واكتساب خبرات ومهارات جديدة تساعده على التكيف مع بيئته والمدرسة باعتبارها مدرسة اجتماعية لها أثر في التغير الاجتماعي. والمنهج المدرسي هو الأداة التي تحقق أهدافها وبقدر ما يؤخذ المنهج من عناية واهتمام يكون تأثيره في تحقيق غايات المجتمع وأهدافه التربوية (خطاب، 1989).

كما يلعب معلم الرياضيات دورا بارزا في تطوير تدريس الرياضيات لدى الطلبة في مراحل التعليم، وكلما تمكن المعلم من المادة التي يقوم بتدريسها ويقدمها للطلبة بالطريقة المناسبة كلما كان استيعاب الطلبة لما يتعلمونه أعمق، كما أن تعلم الطلبة للرياضيات يتأثر بالخبرات التي يقدمها لهم المعلم (الأسطل، 2003).

ولما كان التعليم هو أساس جميع المهن وأجلها قدرا وأكثرها أثرا في حياة الأفراد والجماعات لذا فهو يتطلب قدرة وكفاية عاليتين لا يمكن تحقيقهما إلا بإعداد علمي وتربوي ومهني على مستوى معين من الإتقان فالمعلم كصاحب مهنة لا يعتبر ناقل معلومات وإنما تتعدى وظيفته مجرد النقل الى القيام بتربيته للأجيال وتنشئتهم تنشئة صالحة ليصبحوا مواطنين صالحين لأنفسهم ومجتمعهم ويعرفوا كيف يتكيفون مع تحديات العصر ومشكلات التطوير والتجديد الدائرة حولهم (شبارة، 1993).

لذلك فإن أي عملية تعليمية تتطلب معلما يمتلك القدرات والمهارات التي تمكنه من أن يكون معلما ومربيا ناجحا يعمل ويسهم في حل المشكلات التربوية عن معرفة ووعي ويستطيع أداء مهامه التعليمية على أكمل وجه من حيث التخطيط للدرس وتنفيذه وتقييمه ويصحح المفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والمهارات.

والتعليم ليس سهلا بل هو عملية صعبة تفرض على المعلم صبرا وجهدا أقرب إلى الابتكار والإبداع منها إلى النقل والتراكم؛ فالتعليم ليس نقل المعلومات من الأذهان إلى عقول الطلبة، كما وليست ملء عقولهم، بل هي فتح نوافذ عقولهم للنور ليكتشفوا الحقائق، وهذه الحقائق تنتمى وتتوالى نتيجة لاكتشافاتهم ثم تتفاعل معهم ومع المعلومات الموجودة في أذهانهم؛ فيتفاعلون معها فتزيد نموهم وخبراتهم وقدراتهم على الاكتشاف والتكيف والإبداع. وإن عملية صعبة كهذه بحاجة إلى تهيئة وإعداد وعناية بدقة. فعلمية التدريس تتطلب تخطيطا مسبقا لكونه فنيا دقيقا (الفتلاوي، 2003).

ولعل طريقة التدريس تشكل أحد المحاور الأساسية التي تعتمد عليها مهمة التخطيط اليوم للتعليم والتي تعد بالنسبة للتربويين والمعلمين بشكل خاص خارطة تهدي مسيرتهم وتحدد توجههم وتزيد من ثقتهم في إجراءاتهم وتساعدهم على الوصول إلى أهدافهم بأمان وإذا افترضنا أن (التعليم والتعلم الصفي) عملية فإن هذا الافتراض يستدعي وضعها على شكل خطوات منظمة متتابعة ومتسلسلة إذ أصبح من خصائص المعلم الكفاء القدرة على التخطيط لدرسه تخطيطا منظما ودقيقا والقدرة على التتبع والسير في تنفيذ النتائج التعليمي وفق إجراءات وأساليب واستراتيجيات وزمن محدد (قطامي وقطامي، 2001).

وبذلك أصبح الاهتمام بالمهارات التدريسية ضرورة تؤكد لها التوجهات التربوية الحديثة، إذ سادت حركة إعداد المعلمين القائمة على المهارات التدريسية في معظم برامج المعلمين في الدول الغربية بهدف إعداد معلمين قادرين على أداء عملهم التدريسي على نحو سليم (حميدة، 2000).

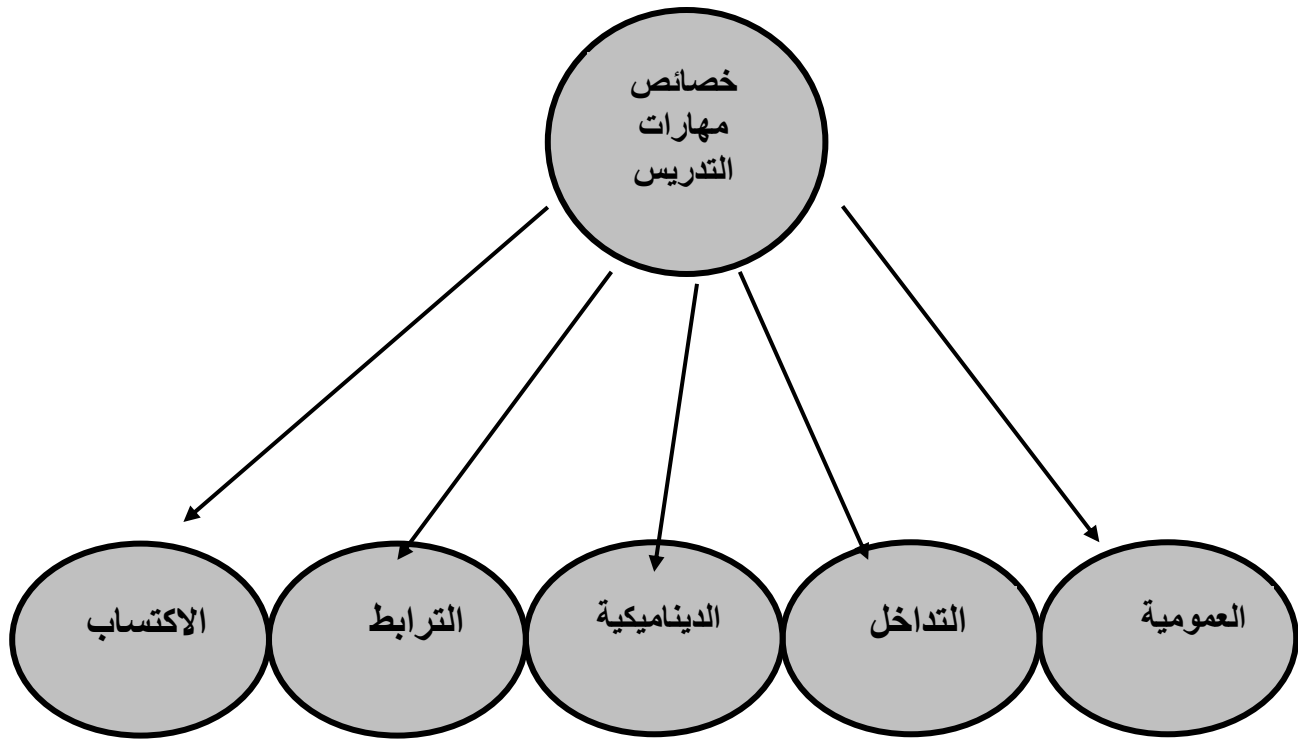
وانطلاقاً من الدور المحوري الذي يضطلع به المعلم في أي نظام تربوي فاصلة وإيماناً بمركزية التأثير الذي يحدثه المعلم المؤهل على نوعية التعليم و مستواه فإنه يتوجب على الدول والمجتمعات على اختلاف فلسفات أهدافها الأيديولوجية وأنظمتها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية أن تولي مهنة التعليم والارتقاء بالمعلم بكل اهتماما وعناية وتتيح له فرص النمو المهني المستمر وتيسر له الظروف لتحسين أوضاعه المادية والاجتماعية وذلك من منظور أن نوعية التعليم ومدى تحقيق الأهداف التربوية ومستويات الأداء والانجاز لدى الطلبة يقربها مستوى المعلم ومقدار الفعالية والكفاية التي يتصف بها في أثناء تأديته لرسائله التربوية. وبناء على ذلك يمكن القول بان مقدار العناية والاهتمام بنوعية البرامج الخاصة لإعداد وتدريب المعلمين في أي مجتمع من المجتمعات إنما تعكس مدى مسؤولية ذلك المجتمع تجاه مستقبل أجياله ومدى حرصه على توفير الخدمات التربوية لأبنائه (بركات وحسن، 2011).

وقد عرف (حميدة، 2000) مفهوم التدريس بأنه عملية مقصودة ومخططة ومنظمة تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها المعلم وتلاميذه داخل المدرسة وتحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم والنمو المتكامل. والتعليم أعم أشمل من التدريس وهو عملية مقصودة أو غير مقصودة مخططة أو غير مخططة تتم داخل المدرسة أو غير المدرسة في زمن محدد أو غير محدد و يقوم بها المعلم أو غير المعلم بقصد مساعدة الفرد على التعلم و اكتساب الخبرات.

ومن مفهوم مهارات التدريس نستنتج أن مهارات التدريس القدرة على المساعدة على حدوث التعلم ، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي، والمرور بالخبرات المناسبة، وهي أداء المعلم الذي يتم من خلال عملية التعليم، ويختلف نوع هذا الأداء وكيفيته باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها وأهداف تعليمها وتعلمها. وتتكون المهارة التدريسية من مكونات ثلاث هي : المكون المعرفي ، والمكون المهارى، والمكون الوجداني (حميدة، 2000).

خصائص مهارات التدريس:

تتسم مهارات التدريس بصفة عامة بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المهارات الأخرى ،
وتلك الخصائص هي:



(2000)

(حميدة،

ويمكن الحديث عن المهارات التدريسية من خلال ثلاث خطوات وهي:

أولاً: التخطيط.

ثانياً: التنفيذ.

ثالثاً: التقويم للدرس.

أولاً : التخطيط للدرس:

يعتقد بعض مدرسي المواد من القدامى والجدد على السواء أن المقصود بالإعداد هو أن يقوموا بنقل المادة الدراسية مختصرة من الكتاب المدرسي إلى دفتر الإعداد ولكن هذا اعتقاد يخالف الصواب كثيراً، ذلك لأن المفهوم الصحيح للإعداد يقوم على أساس أن يتصور المدرس ما سوف يقوم به داخل الفصل من أنشطة تربوية مختلفة لشرح درس معين بما يحقق أهداف هذا الدرس.

وإن الإعداد للدرس أو التخطيط يشعر المعلم بالاطمئنان ، ويحقق الأهداف التربوية ، ويساعد على تحقيق الانضباط والنظام داخل الفصل ، ويساهم في منع الارتجال من قبل المعلم. وكذلك فإن الأداء الجيد في تدريس أي مادة من المواد الدراسية لا يمكن تحقيقه بالآمال ولكنه يتحقق بالإعداد الدقيق الذي يسبق التدريس (حميدة، 2000).

و يتضمن مجال التخطيط كل مهمة وعمل يقوم به المعلم يفترض أن يسبقه تخطيط سليم حتى ينجح المعلم في أدائه، من إعداد خطة يومية لدرس أو خطة فصلية أو خطة سنوية لتحديد الوقت المناسب والأساليب المناسبة لتدريس موضوع معين بنجاح (الأسطل، 2003).

العناصر الرئيسة التي يتضمنها التخطيط والإعداد للدرس اليومية:

- 1 -عنوان الدرس.
- 2 -أهداف الدرس.
- 3 -استراتيجيات التدريس.
- 4 -الوسائل التعليمية.
- 5 -مهارات التفكير.
- 6 -الذكاءات المتعددة.
- 7 -المهارات الحياتية.
- 8 -التمهيد للدرس.
- 9 -محتوى الدرس وعرض مادته.
- 10 - التقويم.
- 11 - الأنشطة المصاحبة والمتابعة (حميدة، 2000).

ثانياً: مهارات تنفيذ الدرس:

مجال التنفيذ: يعتبر الموقف التعليمي داخل الصف الدراسي الجانب المهم لعمل المعلم ، بدءاً بأنشطة التهيئة الحافزة للموقف التعليمي وانتهاءً بكفايات إدارة الصف والتفاعل اللفظي. مما يتطلب إكساب المعلمين مهارات تنفيذ الدرس التي تسهم في إعداد الدرس للمستقبل في ظل الثورة التكنولوجية والتطور المتلاحق للمعرفة، مما يسهم في صقل شخصيته إضافة إلى التأكيد على ربط مادة الرياضيات ببيئة الطالب وبالمساقات الأخرى بطريقة تؤكد فهمه لها. كما يتحمل المسؤولية في إثراء بيئة التعلم التي تدعو إلى الاستدلال الرياضي، وكذلك ضرورة التمكن معلم الرياضيات من التدريس للطلبة مختلفين المستويات (الأسفل، 2003).

وقد أورد حميدة (2000) المهارات التي تحتويها مرحلة تنفيذ الدرس وهي:

أ. مهارة التهيئة (مهارات التقديم أو العرض). ومهارة استخدام الأسئلة. ومهارة استخدام الوسائل التعليمية. ومهارة التعزيز. ومهارة الحيوية. ومهارة الخلق. ومهارة استخدام الوسائل والتكنولوجيا. ومهارة التقويم. ومهارة إدارة الفصل ووقت الحصة.

أولاً: تتمثل مهارة التهيئة والتمهيد أو التقديم للعرض أو الدرس في ما يستهل به المعلم درسه قاصداً إعدادهم، وتهيئة التهيئة المثلى للدرس بحيث يجعلهم في حالة عقلية ونفسية مواتية لمعايشة الخبرة، ومشاركة المعلم في العملية التعليمية، وصولاً لتحقيق الأهداف. وأن التمهيد يجب أن يكون منطقي من محتوى الدرس ويتعامل مع نفسية الطالب حتى تنجح عملية التمهيد. وأن التهيئة لا تقتصر على بداية الدرس فقط ، ذلك أن الدرس الواحد عادة ما يشمل على عدة أنشطة متنوعة يحتاج كل منها إلى تهيئة مناسبة.

أهدافها:

- 1- توضيح أهمية الهدف وكيفية تحقيقه.
- 2- تعمل على جذب انتباه المتعلم، وإثارة دافعيته.
- 3- تخلق إطاراً مرجعياً للأفكار والمعلومات التي يتضمنها الدرس.
- 4- تربط الدرس الجديد بالقديم.

أنواع التمهيد:

- 1- الموجه والهدف منه إثارة التفكير نحو عناصر الدرس.
- 2- الربط بين السابق و الجديد.
- 3- القياسي لما تم تعلمه قبل الولوج إلى تعلم جديد.

و من الطرق التي يمكن التمهيد بها للدرس:

- 1- تركيز وجذب الانتباه. يقوم المعلم بتركيز انتباه التلاميذ على موضوع الدرس، وجذب انتباههم إليه، فلا بد أن يتأكد المعلم بأن الجميع في حالة استعداد كامل لتلقي أو مناقشة المعلومات، فقد يسأل المعلم أحد التلاميذ عن اسم موضوع الدرس الذي يتم تناوله.
- 2- مراجعة المعلومات السابقة. وفيها يقوم المعلم بطرح عدة أسئلة للطلاب للتأكد من تذكرهم وفهمهم للمعلومات السابقة التي يبنى عليها الدرس الحالي.
- 3- التمهيد بذكر أهداف الدرس. وفيها يقوم المعلم بذكر أهداف الدرس في بداية الحصة وهذا من شأنه أن يعمل على توجيه التلاميذ نحو تحقيق هذه الأهداف.
- 4- ذكر عناصر الدرس أو كتابتها على السبورة، وهذه الطريقة أشبه بطريقة ذكر الأهداف.
- 5- ذكر الأحداث التاريخية المرتبطة بموضوع الدرس، كذكر أسباب نزول الآيات أو الأحداث المرتبطة بها، أو أسباب نزول بعض الأحكام وغير ذلك.
- 6- ذكر أشياء مألوفة لدى الطلاب وفي نفس الوقت مرتبطة بما يقوم بتدريسه، وبهذا يقدم المعلم ما هو مألوف ومعلوم للطلاب للوصول إلى ما هو غير مألوف وغير معلوم لديهم.
- 7- التمهيد بطريقة حل المشكلات، بوضع المتعلم في موقف يحتاج منه إلى بذل جهد فكري لحل مشكلة قد تواجهه، وفيها يبدأ المعلم بطرح سؤال أو مشكلة ما ويطلب من المتعلم الإجابة عليها، ثم تكون المناقشة حولها هي المدخل لموضوع الدرس.
- 8- استخدام الأحداث الجارية للتمهيد للموضوع الحالي (حميدة، 2000).

ثانيا: مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة والتصرف بشأن إجابات الدارسين، و من أهم المهارات المرتبطة بعرض الدرس:

- استخدام الأسلوب القصصي للتشويق وتوضيح المفاهيم.
- إضافة أفكار جديدة يصعب على الدارسين التوصل إليها بأنفسهم.
- توضيح أوجه التشابه والاختلاف والمزايا والعيوب للأشياء والأفكار.

- استخدام الوسائل التعليمية للتوضيح.
 - توضيح المعلومات بالشرح والتفسير.
 - استخدام الأمثلة لتوضيح الدرس.
 - تذكير الدارسين بأهداف الدرس التي تم تحقيقها بين الحين والآخر.
 - الاستعانة بقراءة فقرات أو آيات أو أحاديث لتأكيد وجهة نظر معينة.
 - طرح الأسئلة والمشكلات على الدارسين أثناء الدرس.
 - تشجيع الدارسين على المناقشة وإبداء الرأي.
 - عدم الخروج عن الدرس.
 - السير في الدرس بصورة متسلسلة ومنطقية.
 - إعادة تنظيم المعلومات التي وردت بالدرس بطريقة جديدة.
 - ربط أجزاء الدرس ببعضها.
 - السماح للدارسين بتوجيه الأسئلة والاستفسارات التي يحتاجون إليها.
 - عدم استخدام التكرار الممل (حميدة، 2000).
- ويمكن تصنيف الأسئلة (أثناء الموقف التعليمي): أسئلة استرسالية، أسئلة توجيه سلوك، أسئلة تلقينية، أسئلة سابرة، أسئلة استثارة دافعية، أسئلة تمهيدية. ويمكن تعريف مهارة صياغة الأسئلة الشفوية: هي الطريقة التي نعبر فيها عن مضمون السؤال باستخدام الكلمات. فالصياغة ترتبط بالمصطلحات المستخدمة في السؤال، وبعدها الكلمات المستخدمة فيه، والترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات. وصياغة هذه الأسئلة لها بعض الشروط وهي أن يكون السؤال موجز الصياغة خالي من الجمل التفسيرية المعترضة. وأن يحتوي السؤال على فكرة واحدة، حتى لا يكون مركباً أو معقداً ويصعب على الدارس الإجابة (حميدة، 2000).

ثالثاً: مهارة التعزيز:

هي تلك التغذية الراجعة من المعلم إلى المتعلم، بقصد تشجيعه، وترغيبه في الاستمرار، ومساعدته على بلورة أفكاره، وترتيب استجابته، وتنشيط دافعيته. ويكون وقتها عادة عقب سلوك المتعلم، خاصة ذلك الذي يحتاج إلى تعقيب لمعرفة حقيقة استجابته، ومدى قربها أو بُعدها عن الصواب. وتكمن أهميتها في أنها:

- تزيد من فاعلية الموقف التعليمي، ومن ثم تعلم المتعلمين.
- تقضي على حيرة المتعلم بعد الاستجابة.

- تقضي على الخطأ، وتزيد من تثبيت الصواب.
- تجعل المتعلم إيجابياً نشطاً مشاركاً.

ومن أنواع مهارة التعزيز، التعزيز اللفظي و يتضمن الثناء على الشخص بالكلمات لاستجابته أو لمحاولته للاستجابة. التعزيز غير اللفظي ويمكن التعبير عنه بالابتسام، الإشارة بالرأس، أو العين، أو اليد، وأيضا تعزيز مادي بهدية أو جائزة أو مال أو غير ذلك.

رابعاً: مهارة الحيوية:

في هذه المهارة من الضروري أن يحتفظ المعلم بلياقة بدنية ونفسية جيدة بالإضافة للياقة العقلية والفكرية حتى يظهر في صورة مؤثرة أمام التلاميذ وتأثراً معنوياً يحقق الكثير من القيم والمعلومات لدى التلاميذ.

خامساً: مهارات الوسائل التعليمية:

إن مجرد استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية ليس مجرد زوائد زخرفية للعلم داخل الفصل ولكنها أدوات في صميم العملية التعليمية تساعد على تيسير التعليم والتعلم وزيادة تشويق التلاميذ ودافعيته م. وتكمن أهمية الوسائل التعليمية في أنها تثير دافعية المتعلمين. تبعد العشوائية عن الموقف التعليمي. تجعل المتعلمين إيجابيين. تعمل على تبسيط المفاهيم وتكوين المفاهيم بصورة واضحة، وزيادة قدرة التلاميذ على الفهم واكتساب المهارات الحياتية ومراعاة الفروق الفردية، واستخدام الأساليب العلمية في التفكير وتكوين الاتجاهات والقيم لدى المتعلم.

سادساً: مهارة الإنهاء أو الغلق:

وهي تلك الأقوال والأفعال التي تصدر عن المعلم بقصد إنها عرض الدرس وتظهر من خلال قدرة المعلم على بلورة الموضوع وتلخيصه باعتبار ذلك نشاطاً ختامياً لموضوع الدرس وتظهر من خلال:

- تلخيص النقاط الأساسية للموضوع.
- توجيه بعض الأسئلة على الموضوع.
- مساعدة التلاميذ على تنظيم معلومات الدرس في صورة نقاط.

وتتمثل أهمية الغلق أو الإنهاء في أنها تترك أثراً طيباً في نفوس المتعلمين. وتحفز المتعلمين للعمل والمشاركة فيما يستجد من أعمال. و من أنواع الغلق: غلق المراجعة وغلق النقل. ويمكن أن تتم عملية الغلق

إما بإعطاء ملخص للدرس، أو اختبار الطلاب في نهاية الدرس، أو تقويم ما تم إنجازه من الدرس وما تحقق من أهداف، وتحديد التكاليف المطلوب القيام بها والواجبات العملية (حميدة، 2000).

ثالثاً: مهارات التقويم والمتابعة:

يتضمن مفهوم التقويم عدداً من المفاهيم التي تفيد في استيعابه ومنها القياس. والقياس هو العملية التي يقدر بها أداء المتعلم بالنسبة لخاصية معينة باستخدام أداة قياس مناسبة. وأدوات القياس مجموعة من الأسئلة أو المهام المتعلقة بخاصية معينة يطلب من المتعلم الإجابة عليها وبفحص هذه الإجابات نحصل على قياس لأداء المتعلم لهذه الخاصية. وتشمل أدوات القياس: الاختبارات، بطاقة الملاحظة، قوائم التقدير (حميدة، 2000).

وقد أورد الأسطل المهارات المتضمنة في مجال التقويم وهي كالآتي:

- الإلمام بطرق قياس تحصيل و فهم الطلبة للرياضيات المتعلمة.
 - التنوع في أنشطة التقويم بحيث تتعدى الأسئلة إلى اعتماد ملف انجاز الطالب، والمشاريع الجماعية.
 - تحليل وتقويم مدى مناسبة وفاعلية طرق التدريس المستخدمة.
 - التكامل بين أنشطة التقويم وأنشطة التدريس.
- وتحدث الأسطل أيضاً عن مجال الشخصية والنمو المهني للمعلم حيث هناك عدد من الكفايات في هذا المجال على اعتبار أن المعلم المتمكن من هذه الكفايات يمكنه مواكبة كل جديد في مجال عمله (الأسطل، 2003).

أنواع التقويم هي:

1- تقويم مبدئي يتم قبل البدء في تطبيق المنهج ويساعد في:

- أ. تحديد وضع المتعلم من أجل نقطة البداية في التعامل مع المنهج فقد ترتب مستويات مختلفة للبدء في التعامل مع المنهج أو البرنامج حيث يقسم الدارسون إلى مستوى متقدم ومستوى متوسط ومستوى مبتدئ.
- ب. معرفة الأوضاع التي سيتم فيها تطبيق المنهج من حيث الإمكانيات المادية والمعلمين والطلاب وذلك لبدء المنهج أو البرنامج على أساس من معرفة الواقع معرفة سليمة والتقويم المبدئي ضرورة عند استخدام المعيار المتدرج .

- 2- تقويم مرحلي أو تكويني يتم في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج:
- بغرض الحصول على معلومات تساعد في مراجعة العمل وإعادة توجيه السير بالمنهج مما يكون له تأثير على الصورة التي يصل إليها الناتج النهائي فهو ضروري في توجيه العمل بما يوفره من تغذية راجعة لاستدراك ما لم يتم استيعابه بالمستوى المطلوب ويتم أثناء التدريس
- 3- تقويم ختامي يتم في ختام التعامل مع المنهج أو البرنامج بهدف التأكد من تحقيق الأهداف المرجوة في ختام أهداف محور ما أو في ختام المنهج ككل (حميدة، 2000).

أساليب التقويم: توجد وسائل وأدوات متنوعة تستخدم في الحصول على المعلومات اللازمة للتقويم ويمكن تصنيف هذه الوسائل والأدوات إلى ثلاثة أنماط:

- الاختبارات وتقيس الجوانب المعرفية (العقلية) لدى المتعلم.
- أساليب التقدير الذاتي ويمكن عن طريقها الحصول على المعلومات التي لا يمكن الحصول عليها إلا من الشخص نفسه.
- أساليب الملاحظة وتساعد في الحصول على معلومات عن سلوك الشخص الملاحظ ومن هذه الأساليب بطاقة الملاحظة (حميدة، 2002).

وقد تحدثت (عبد اللطيف ، 2010) في دراسة ميدانية عن خصائص المعلم الناجح عن طريق عرضها في عدة نماذج ، وفي هذا الصدد قدمت أنموذجا يقيس بموجبه خصائص المعلم الناجح الذي أطلق عليه اسم أنموذج المهارات والواجبات التطويرية لكليف (Kellough)، ليتضمن المهارات التدريسية للمعلم وهي باختصار:

- امتلاكه للمادة العلمية المتخصصة بها.
- قدرته على إيصال المادة العلمية لطلابه.
- قدرته على تقويم أعمال الطلبة.
- قدرته على تحقيق الأهداف التعليمية.

وأنموذج ميللر (Miller) يحدد فيه خصائص المعلم الجيد موزعة على أربعة مجالات هي:

المجال الأول: الخصائص الوجدانية ويشمل عدة نقاط منها:

- الحماس والعمل يتولد من رغبة المعلم لعمله وحببه لتلاميذه.
- التشجيع الذي يبديه المعلم ليحفز تلاميذه على تعلم أفضل.
- المساعدة حيث يشعر التلميذ بأن المعلم قريب منه ومستعد لبذل المساعدة له.

المجال الثاني: مهارات المعلم منها:

- مهارة الإبداع الخاصة بمحتوى المادة الدراسية والأساليب التدريسية.
- مهارة التحدي التي تتمثل في قدرة المعلم على إعطاء واجبات ونشاطات تتحدى التلاميذ ويشير حماسهم.

المجال الثالث: إدارة الصف وتنظيمه، وتشمل:

- مهارة المحافظة على النظام لهدوء وسير الدرس.
- مهارة تعامل المعلم مع تلاميذه وإشاعة روح العدل بينهم.

المجال الرابع: القدرة العملية، وتشمل:

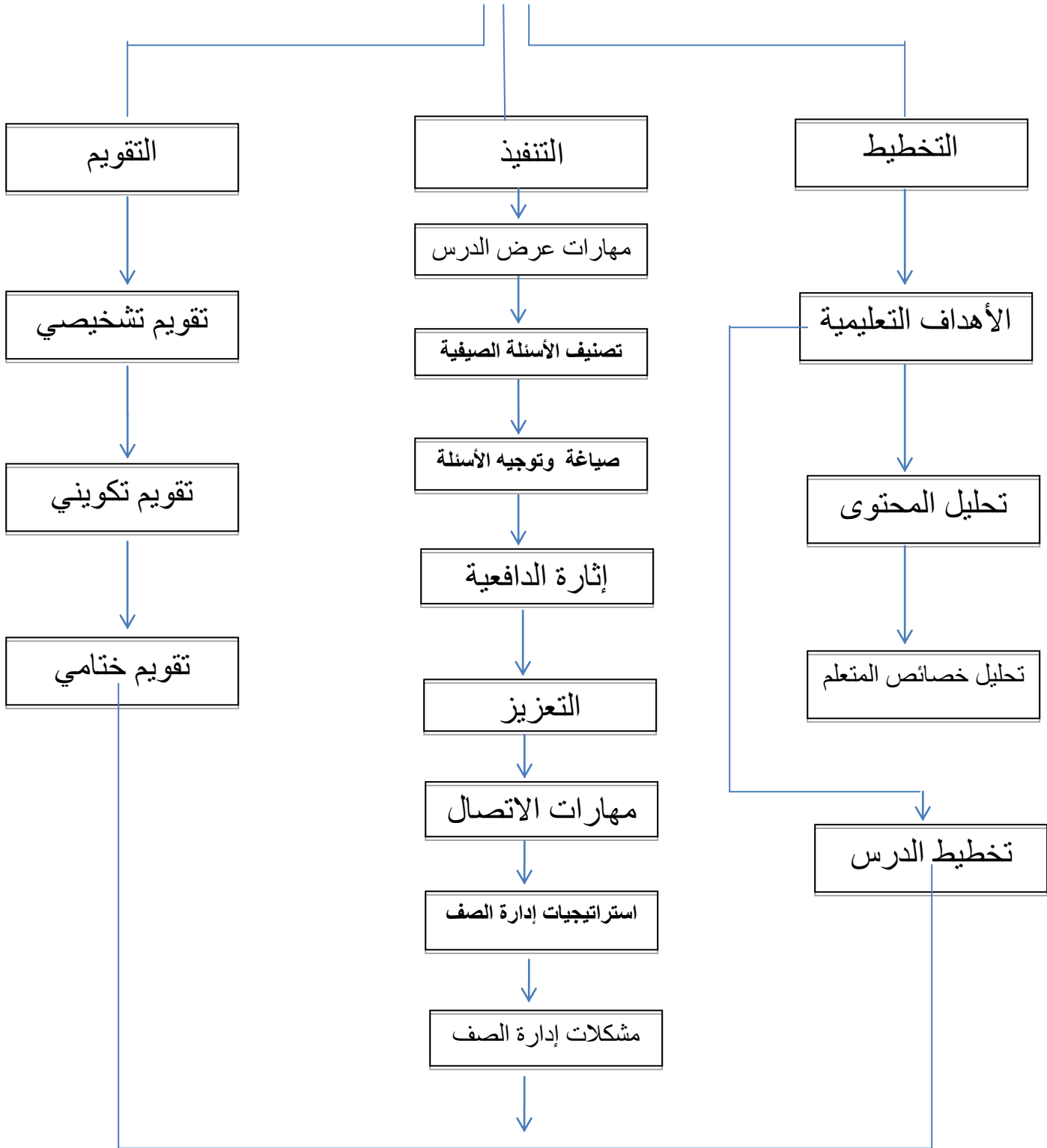
- امتلاك المعلم المعرفة التخصصية الكافية.
- مواكبته لما يستجد في مجال تخصصه من تطورات.

واستعرض (الحيلة) (1999) خصائص المعلم الجيد، ويمكن انجازها من خلال المفردات البارزة فيها، ومنها:

- التخطيط: إعداد الخطط الدراسية وصياغة الأهداف واختيار الأساليب والوسائل.
- تفريد التعلم: مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتشجيع التعلم الذاتي.
- استثارة تفكير الطلبة: تشجيع التعلم المبني على الاستقصاء وحل المشكلات وتطوير التفكير الناقد.
- التقويم: إعداد الاختبارات لتقويم أداء الطلبة طبقاً للأهداف (الحيلة، 1999).

(أحد نماذج المهارات التدريسية)

مهارات التدريس



(زيتون، 1989)

كما وضع عدد من المختصين العديد من النماذج التي تمثل المهارات التدريسية، وهي عبارة عن مخططات أو هياكل توجه المعلم إلى عدد من المجالات الرئيسية تضم مجموعة من المهارات التدريسية لتحقيق تعليم نشط وفعال.

ويعد موضوع تطوير إعداد المعلم وتدريبه، من أهم الموضوعات التي كانت ولا زالت محور اهتمام أية عملية تطوير وإصلاح، ولهذا الغرض اهتمت مؤسسات إعداد المعلمين وتدريبهم في الكليات التربوية والجامعات بإعداد المعلم إعدادا شاملا، لتأهيله علميا وتربويا، ببرامج متنوعة ليتمكن المهارات التدريسية اللازمة لأداء دوره على النحو المنشود، لذلك فإن المعلم لهذه المهارات لا يكسبه الثقة والأمان النفسي فحسب، إنما تمكنه أيضا من تصميم استراتيجيات التعليم والتعلم، وته يئ له البيئة التدريسية التربوية الملائمة، لتحقيق الأهداف المنشودة. فمهارات التدريس أيا كان مجاله. تعبر عن مجموعة الأداءات التي يقوم بها المدرس خلال موقف تدريسي حقيقي، وتتمثل في الجوانب الثلاثة: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم (مطر، 2010).

وترتبط مهارات التدريس للمعلم سواء كان معلما لمادة الرياضيات أو لأي مادة مختلفة أخرى بالكفاءة الذاتية لهذا المعلم وبالعوامل ومتغيرات أخرى وجميع هذه العوامل وغيرها تعمل على إيجاد المعلم الكفاء.

فالمعلم ذو الكفاءة الذاتية (الأكاديمية - الكفاءة في التدريس - الكفاءة الاجتماعية) يسعى إلى حدوث تغيرات عقلية ووجدانية وسلوكية لدى تلاميذه، وذلك من خلال قدرة التلميذ على الابتكار ورفع مستويات الدافعية لدى تلاميذه ومساعدتهم على اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات، كما انه يفهم الفوارق العقلية بين طلابه ويسهل عليه توجيههم وبذلك يحقق الأهداف التربوية المنشودة على أساس من الفهم الحقيقي (الدريد، 1995).

وتعرف الكفاءة في التدريس (الكفاءة المهنية) هي مجموعة من المهارات التدريسية التي يجب أن تتوفر في المعلم كي يؤدي عمله بكفاءة وفعالية داخل غرفة الصف المدرسي منها: طريقة عرض الدرس - تحضير الدرس - مشاركة التلاميذ في أنشطة الدرس - التقويم - الأسئلة المثيرة لتفكير التلاميذ - تكليف التلاميذ بالواجبات المنزلية - التأكد من فهم التلاميذ لعناصر الدرس - توفير مناخ تعليمي جيد - الاهتمام بالتلاميذ وأسئلتهم - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ - تلخيص ما جاء في الدرس في نهاية الحصة - إنهاء

الدرس بنهاية الحصة تماما (الغلق) - توضيح بعض نقاط الدرس بالأمثلة والوسائل التعليمية المرتبطة بالبيئة (الدريد، 1995).

ويذكر الفرماوي إلى انه توجد لفظة (Efficiency) ولفظة (Efficacy) في قواميس اللغة بمعان مترادفة وهي على التوالي الفاعلية والكفاءة وأشار زيدان أنه بالرجوع الى قواميس اللغة لتحديد الترجمة الصحيحة لمصطلح (Efficacy) وجد انه يرد عند كل من إلياس وادوارد إلياس وحسن سعيد الكرمي ومنير البعلبكي بمعنى فاعلية، في حين ورد مصطلح (Efficiency) بمعنى الكفاءة. وعليه فإن هذه الدراسة تتبنى مصطلح الكفاءة الذاتية إذا (Self- Efficiency) وليس (Efficacy).

ومن أكثر المفاهيم النظرية والعلمية أهمية الذي وضعه باندورا (Bandura) تحت اسم توقعات الكفاءة الذاتية (Expectation Self-Efficiency) أو معتقدات الفرد عن قدراته لينجز بنجاح سلوكا معينا (عمرو، 2012).

وتعرف (زيدان، 2010) الكفاءة الذاتية على أنها إدراك الفرد لقدرته على إنجاز السلوك المرغوب فيه بإتقان ورغبته في أداء الأعمال الصعبة، وتعليم الأشياء الجديدة، والتزامه بالمبادئ وحسن تعامله مع الآخرين، وحل ما يواجهه من مشكلات، واعتماده على نفسه في تحقيق أهدافه بمثابرة وإصرار.

ويعرفها وولفوك وهوى (Woolfolk & Hoy, 1990) بأنها حكم المعلمين على قدرتهم على أن يحققوا النتائج المرغوبة من مشاركة التلميذ في التعلم، حتى أولئك الذين لا يملكون دافعية كافية للتعلم.

هي إيمان المعلم بقدرته على أداء مهام التدريس، وإحداث تأثير ايجابي في تعلم الطلاب، وحتى لأقلهم استجابة ودافعية، وفي قدرته على ضبط العوامل البيئية المؤثرة في تعلم الطلاب (أبو العلا، 2004). أو هي إيمان المعلم في قدراته وإمكاناته كمعلم في التأثير على نتائج عمليتي التعليم والتعلم (Wan, 1999).

أما الكفاءة الذاتية التدريسية للمعلم (Teacher self efficacy): عرفها الوطبان (2011) على أنها مجموعة المعتقدات التي يحملها المعلم عن نفسه فيما يتعلق بقدراته على تعلم الطالب بصورة فعالة، والتعامل

بصورة إيجابية حتى مع الطلاب منخفضي المستوى أو منخفضي الدافعية، أو ما يملكه المعلم من معتقدات عن نفسه فيما يتعلق بقدرته على تنظيم وتنفيذ مجموعة من الأفعال الضرورية للمحافظة على مستوى معين من الأداء التدريسي يؤدي إلى تحصيل إيجابي للطلاب (الوطبان، 2011).

ويرى (Berry, 1989) أن الفرد إذا شعر بالكفاءة الذاتية -أي كفاءة ذاتية عالية- فإن من المحتمل أن يبذل الجهد والمثابرة اللازمة لإتقان العمل. وإن سلوك الفرد وفقا لنظرية الكفاءة الذاتية لا تحكمه فقط قدرة الفرد المدركة على إنجاز السلوك بل يحكمه أيضا الأمر المتوقع من إنجاز أو تحقيق هذا السلوك. وتقوم هذه النظرية على أساس الأحكام الصادرة من الفرد عن قدرته على القيام بسلوكيات معينة. والكفاءة الذاتية ليست مجرد مشاعر عامة ولكنها تقويم من جانب الفرد لذاته عما يستطيع القيام به، ومدى مثابرتة، وللجهد الذي يبذله ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة؛ فالكفاءة الذاتية تؤثر في أنماط التفكير، والتصرفات، والإثارة العاطفية. وتعد الكفاية الذاتية من أهم آليات القوى الشخصية لدى الأفراد، حيث تملك مركزا أساسيا في دافعين الأفراد للقيام بأي نشاط، فهي تساعد الفرد على مجابهة الضغوط التي تعترض طريقه في مراحل حياته المختلفة.

ويؤكد باندورا (Bandura) على أن مفهوم الفرد عن كفاءته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدرات الفرد الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها الفرد، حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهه، وهذه الخبرات للممارسات إذا كانت تتسم بالفشل فإنها قد تعوق الذات عن القيام بوظائفها الإيجابية (Bandura, 2004).

ويشير باندورا إلى أن معتقدات الأفراد حول قدراتهم على تنظيم تصرفاتهم الهامة في حياتهم باعتبارها إدراك هؤلاء الأفراد للكفاءة الذاتية لديهم فكل واحد له نمط فريد من الكفاءة والتي تؤثر وتحدد الأنشطة التي يقوم بها أو يتجنبها (Bandura, 1977).

كما يرى باندورا على أن معتقدات الفرد عن كفاءته الذاتية تتجلى من خلال الإدراك المعرفي للقدرات الشخصية، والخبرات المتعددة سواء المباشرة أو الغير مباشرة . ويؤكد باندورا على أن مفهوم الفرد عن كفاءته الذاتية يظهر من خلال الإدراك المعرفي لقدرات الفرد الشخصية ومن خلال تعدد الخبرات التي يمر بها الفرد

حيث تعمل هذه الخبرات على مساعدة الذات في التغلب على الضغوط التي تواجهه وهذه الخبرات للممارسات التي كانت تتسم بالفشل فإنها قد تعوق الذات عن القيام بوظائفها الإيجابية. كما يرى باندورا أن الكفاءة الذاتية ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي بل هي مجموعة من الأحكام لا تتصل بما أنجزه الفرد فقط ولكن أيضا بالحكم على ما يستطيع انجازه وإنها نتاج المقدرة الشخصية (Bandura, 1982).

كذلك إن آلية الكفاءة الذاتية يمكن أن يكون لها قيمة كبيرة في تفسير تصرفات الأولاد، كما أن لها دور كبير في تفسير السلوك الصحي ومدى تقيد الفرد به لتجاوز أزماته الصحية (عمرو، 2012).

إن مصطلح الكفاءة الذاتية الذي اقترحه باندورا (Bandura) (1977) يشير إلى إحساس الفرد بالكفاءة الذاتية والقدرة على تحقيق السلوك المرغوب والتحكم في الظروف البيئية المحيطة. وأشار باندورا إلى أن الكفاءة الذاتية تساعد على المواظبة في أداء العمل حتى يتحقق النجاح ، بينما يؤدي عدم الكفاءة إلى عدم المثابرة، وأن مفهوم الكفاءة ذو طبيعة تنبؤية انتقالية فمن المفترض أن الكفاءة تؤثر في اختيار السلوك الفعال والجهد المبذول والمداومة في التصدي للصعاب والقيام بالعمل . كذلك يرى باندورا أن من بين المتغيرات المعرفية التي تحدث قبل القيام بالسلوك ما يسمى بالتوقعات أو الأحكام، سواء كانت هذه التوقعات أو الأحكام خاصة بإجراء السلوك أو الناتج النهائي له وأطلق على هذه التوقعات مصطلح الكفاءة الذاتية ، ويعني إحكام الفرد على توقعاته عن قيامه بالسلوك في وضعيات يسودها الغموض ، وتنعكس هذه التوقعات على اختيار الأنشطة المتضمنة في الأداء والجهد المبذول، والتصدي للصعاب وانجاز السلوك (Bandura, 1977).

وبذلك يشير مفهوم الكفاءة الذاتية مما عرضناه إلى قناعة الفرد بقدرته على القيام بالنشاطات اللازمة والأمور الحياتية بمختلف أشكالها وقناعاته الداخلية بوجود المعرفة والمقدرة التي يحتاجها للقيام بهذه النشاطات.

ويضيف باندورا أن الكفاءة الذاتية (Self- Efficiency) تؤثر في أنماط التفكير بحيث قد تصبح معينات ذاتية أو عوائق ذاتية ، وأن إدراك الأفراد للكفاءة الذاتية تؤثر على أنواع الخطط التي يرسموها. فالذين لديهم إحساس مرتفع بالكفاءة الذاتية يرسمون خططا ناجحة ، والذين يصدرن على أنفسهم انتقاء الكفاءة أكثر ميلا للخطط الفاشلة والأداء الضئيل والإخفاق المتكرر ، فالإحساس بالكفاءة ينشئ بناءات معرفية ذات أثر فعال في تقوية الإدراك الذاتي للكفاءة (Bandura, 1989).

ويفرق باندورا بين توقعات وأحكام تحدث قبل السلوك وهي توقعات الكفاءة الذاتية وتعني الاعتقاد بأن الفرد يمكن أن يؤدي بنجاح السلوك الذي هو بصدد القيام به وبين توقعات تحدث بعد بداية السلوك وتعرف بتوقعات النتائج أو توقعات الشخص عن مخرجات الاستجابة (Response Outcomes Expectation)، وتعني اعتقاد الفرد بأن سلوكيات معينة سوف تؤدي إلى نتائج معينة وتنعكس الكفاءة الذاتية للشخص في التوقعات التي يصدرها عن كيفية قيامه بالمهمة والنشاط المتضمن ومدى تنبؤه بالجهد اللازم والمواظبة المطلوبة (Bandura, 1997).

ومما سبق فإن مفهوم الكفاءة الذاتية الذي قدمه باندورا في نظريته له دور فعال في الانجاز ونجاح الأداء والمواظبة والرفع من الكفاءة الذاتية وقدرتها على مواجهة العديد من المشكلات التي تقف سدا بين الإنسان وبين ثقته بنفسه. وعلى ضوء ما تم استعراضه لمفهوم الكفاءة الذاتية، نخلص إلى أن الكفاءة الذاتية هي سمة شخصية يمثلها الفرد بخصوص ثقته في قدراته ومهاراته واعتقاداته واستعداده لتطبيق المهارات المعرفية والاجتماعية والسلوكية التي لديه من أجل التصدي للضغوط والأحداث التي تؤثر على حياته مع التعامل معها والسيطرة عليها (عمرو، 2012).

أبعاد الكفاءة الذاتية: (Dimensions of self-efficiency)

حدد باندورا (Bandura) (1977) ثلاثة أبعاد تتغير الكفاءة الذاتية وفقا لها وهي:

1- مقدار الكفاءة أو الفاعلية: (Magnitude)

وهو يختلف تبعا لطبيعة وصعوبة الموقف ، ويتضح قدر الكفاءة بصورة أكبر عندما تكون المهام مرتبة وفقا للصعوبة والاختلاف بين الأفراد في توقعات الكفاءة ويمكن تحديده بالمهام البسيطة المتشابه ومتوسطة الصعوبة ولكنها تتطلب مستوى أداء شاق في معظمها (Bandura, 1977).

ويذكر باندورا (Bandura) (1986) في هذا الصدد أن طبيعة التحديات التي تواجه الكفاءة الشخصية يمكن الحكم عليها بمختلف الوسائل مثل: مستوى الإلتقان وبذل الجهد والدقة والإنتاجية والتهديد والتنظيم الذاتي المطلوب. فمن خلال التنظيم الذاتي فإن القضية لم تعد أن فردا ما يمكن أن ينجز عملا معينا عن طريق الصدفة ولكن القضية هي أن فردا ما لديه الكفاءة لينجز بنفسه وبطريقة منظمة من خلال مواجهة مختلف حالات العزوف عن العدول عن الأداء (عمرو، 2012).

2- العمومية: (Generality)

يشير باندورا هنا إلى انتقال توقعات الكفاءة الذاتية من موقف الى مواقف متشابهة فالشخص يستطيع النجاح في أداء مهام مقارنة بنجاحه في أداء مهام مشابهة (Bandura, 1977). وفي هذا الصدد يذكر باندورا (Bandura, 1986) أن العمومية تحدد من خلال مجالات الأنشطة المتسعة في مقابل المجالات المحددة وأنها تختلف باختلاف عدد من الأبعاد مثل: درجة تشابه الأنشطة والطرق التي تعبر بها الإمكانيات أو القدرات السلوكية والمعرفية والوجدانية ومن خلال التفسيرات الوصفية للمواقف وخصائص الشخص المتعلقة بالسلوك الموجه.

3- الشدة أو القوة: (Strength)

الشدة أو القوة تحدد ضمن خبرة الشخص ومدى مناسبتها للموقف وأن الفرد الذي يمتلك توقعات مرتفعة يمكنه المواظبة في العمل وبذل جهد أكثر في مواجهة الخبرات الصعبة في هذا الصدد يمكن القول أن قوة الشعور بالكفاءة الشخصية تعبر عن المثابرة العالية والقدرة المرتفعة التي تمكن من اختيار الأنشطة التي سوف تؤدي

بنجاح كما يذكر أيضا أنه في حالة التنظيم الذاتي للكفاءة فإن الناس سوف يحكمون على ثقتهم في أنهم يمكنهم أداء النشاط بشكل منظم في خلال فترات زمنية محددة (Bandura, 1977).

أصناف الكفاءة الذاتية: (Classifications of self – efficiency)

صنف العلماء الكفاءة الذاتية إلى عدة أصناف منها:

1- الكفاءة القومية : وهي ترتبط بأحداث لا يستطيع المواطنون السيطرة عليها مثل انتشار تأثير التكنولوجيا الحديثة، التغير الاجتماعي السريع في أحد المجتمعات ، الأحداث التي تجري في أجزاء أخرى من العالم. وتعمل الكفاءة القومية على إكساب الأفراد أفكار ومعتقدات عن أنفسهم باعتبارهم أصحاب قومية واحدة أو بلد واحد.

2- الكفاءة الاجتماعية: وهي مجموعة تعمل تؤمن بقدراتها وتعمل في نظام جماعي لتحقيق المستوى المطلوب منها. وأن الأفراد يعيشون غير منعزلين اجتماعيا وأن الكثير من المشكلات والصعوبات التي يواجهونها تتطلب الجهود الجماعية المساندة لإحداث أي تغيير فعال وإدراك الأشخاص لكفاءاتهم الجماعية يؤثر فيما يودون عمله جماعات ومقدار الجهد الذي يبذلونه وقوتهم التي تبقى لديهم إذا أخفقوا في الوصول إلى النتائج. وأن جذور كفاءة الجماعة تكمن في كفاءة أشخاص هذه الجماعة. ومثال ذلك: فريق المنافسة الفكرية إذا كان يؤمن في قدراته ومقدرته على التغلب على الفريق المنافس فتتكون لديه كفاءة جماعية مرتفع والعكس صحيح.

3- الكفاءة الذاتية العامة: وهي قدرة الشخص على القيام بالسلوك الذي يحقق نتائج ايجابية ومقبولة في موقف محدد والسيطرة التي تؤثر على سلوك الأشخاص وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية القيام بالمهام والأنشطة التي أسندت إليه والتنبؤ بالجهد النشاط والمواظبة اللازمة لتحقيق العمل الموكل إليه.

4- الكفاءة الذاتية الخاصة: ويقصد بها أحكام الأشخاص الخاصة المنوطة بمقدرتهم على القيام بمهمة محددة في نشاط معين مثل: في الرياضيات (الأشكال الهندسية). أو في اللغة العربية (الإعراب والتعبير).

5- الكفاءة الذاتية الأكاديمية: وهي إدراك الشخص لدرته على القيام بالمهام التعليمية بمستويات مرغوب فيها؛ أي أنها تعني قدرة الفرد الفعلية في موضوعات الدراسة المتنوعة داخل القسم وهي تتأثر بعدد من

المتغيرات منها حجم أفراد القسم وعمر الدارسين ومستوى الاستعداد الأكاديمي للتحصيل الدراسي (عمرو، 2012).

مصادر الكفاءة الذاتية: (Self – efficiency Sources)

اقترح باندورا نقلا عن عمرو (2012) أربعة مصادر يستطيع الفرد من خلالها أن يكتسب الكفاءة الذاتية وهي:

1- الإنجازات الأدائية: (Performance Accomplishment)

ويقصد بها التجارب والخبرات التي يقوم بها الشخص وأن الإنجازات الأدائية لها تأثير خاص لأنها تعتمد على الخبرات التي يمتلكها الشخص فالنجاح عادة يسمو بتوقعات الكفاءة. وبينما الإخفاق المذكور المتكرر يخفضها وبعد أن يتم تحقيق الكفاءة الذاتية المرتفعة من خلال النجاحات المتكررة فإن الأثر السلبي للفشل العارض عادة ما يتناقص، بل إن الإخفاقات العارضة التي يتم التغلب عليها من خلال الجهود الدورية يمكن أن ترتفع الدافعية الذاتية ويمكن للكفاءة الذاتية أن تعمم إلى مواقف أخرى سبق وأن كان الأداء فيها ضعيف لانعدام الكفاءة الذاتية.

وإن تغير الكفاءة الذاتية للأفراد من خلال الإنجازات الأدائية يعتمد على الإدراك المسبق للقدرات الذاتية وصعوبة المهمة المدركة ومقدار الجهد المبذول وحجم المساعدات الخارجية والظرف التي تحيط بعملية الأداء والتوقيت الزمني للنجاحات والإخفاقات بمعنى أن الإخفاقات إذا حدثت قبل الشعور بالكفاءة فإنها تقلل من هذا الشعور (Bandura, 1986).

2- الخبرات البديلة: (Vicarious Experience)

ويعني هذا المصدر (التعلم بالملاحظة) وهي الخبرات غير المباشرة كالمعلومات التي تصدر من الآخرين ، وأن الأفراد لا يتقنون في نموذج الخبرة كمصدر أساسي للمعلومات فيما يتعلق بمستوى الكفاءة الذاتية ولذلك فإن الكثير من التوقعات تشتق من الخبرات البديلة. ورؤية أداء الآخرين للأنشطة الصعبة . ويمكن للخبرات البديلة أن تتيح توقعات مرتفعة عن طريق الملاحظة والرغبة في التقدم والمثابرة ومقارنة القدرات الذاتية بالنسبة لقدرات الآخرين. وكذلك فإن تقدير الكفاءة الذاتية يتأثر جزئيا بالخبرات البديلة أو رؤية الآخرين يؤدون النشاط بنجاح. وبالرغم من ضعف المكونات المدركة في ملاحظة الآخرين فإن عرض النماذج المشابهة يمكنها أن تنقل معلومات حول الكفاءة الذاتية والتنبؤ بالأحداث البيئية (Bandura, 1977).

ويضيف باندورا (Bandura, 1986) أن نظرية المقارنة الاجتماعية نشأت لتفسير التقييم الذاتي للقدرة في ظل غياب محك محايد فهناك العديد من العمليات التي من خلالها تؤثر الخبرات البديلة على التقييم الذاتي للكفاءة الذاتية ومن هذه العمليات المقارنة الاجتماعية. فأداء الآخرين المشبه لأداء الفرد يشكل مصدرا مهما للحكم على القدرة الذاتية كما أن مراقبة الأفراد لأدائهم تحت ظروف معينة والذي يؤدي إلى نتائج ناجحة يوضح بطريقة مباشرة حدود قدرات الفرد وهذا ما يطلق عليه محاكاة الذات.

والتعلم بالملاحظة تتحكم فيه عمليات فرعية عدة وهي: عملية الانتباه وتتمثل في المعلومات المستخلصة من الأحداث المشاهدة. هناك العديد من العوامل التي تؤثر على اكتشاف وفحص النماذج في البيئة الاجتماعية ومنها العمليات المعرفية والتصورات السابقة وقيم الملاحظ والتكافؤ الفعال والجاذبية والقيم والأنشطة الملاحظة. ومع ذلك فإن الأفراد لا يتأثرون كثيرا بالأنشطة التي يتم نسيانها. ومن العمليات التي تتحكم بالملاحظة أيضا عملية الذاكرة، وتقوم بتحويل وبناء المعلومات التي تتعلق بالأحداث ليعاد تمثيلها في الذاكرة على هيئة قواعد وتصورات، وقد تؤدي التصورات المسبقة والحالة الانفعالية إلى الأحداث المناسبة للظروف المتغيرة أو إلى استحضار تأثيرات متحيزة على الأنشطة التي يقوم بها الفرد. ومنها أيضا عملية إنتاج السلوك، كلما امتلك الفرد العديد من المهارات الفرعية كلما كان من السهل استخدام هذه النماذج التصورية لإنتاج السلوك الجيد. ومنها أيضا العملية الدافعية، حيث يتأثر القيام بالسلوك الناتج عن الملاحظة بثلاث أنواع من الحوافز وهي النتائج المباشرة والخبرات البديلة والإنتاج الذاتي (عمرو، 2012).

3- الإقناع اللفظي: (Verbal Persuasion)

يذكر باندورا أن الإقناع اللفظي هو الحديث الذي يتعلق بخبرات معينة للآخرين والاقتران بها من قبل الفرد أو معلومات تأتي إلى الفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من التعريب في الأداء، ويؤثر على سلوك الفرد في أثناء محاولاته للقيام بالمهمة. وأن الإقناع الشخصي له دور مهم في تقدم الإحساس بالكفاءة الشخصية. وبالرغم من أن الإقناع الاجتماعي وحده يملك حدودا معينة لخلق حس ثابت بالكفاءة الذاتية لكنه يمكن أن يساهم في النجاحات التي تتم من خلال الأداء التصحيحي؛ فالأشخاص الذين يتلقون الإقناع الاجتماعي يملكون قدرات خاصة للتصدي للمواقف الشائكة ويتلقون المساعدة للقيام بأداء مقبول كما يستطيعون أن يبذلوا جهدا أكثر من أولئك الذين يتلقون المعاونة فقط ومع ذلك فإن الوجود للإقناع اللفظي وحده دون تهيئة الظروف المناسبة للأداء الفعال يؤدي غالبا إلى الفشل الذي يضعف الثقة بالمقنع ويقوض الكفاءة الذاتية المدركة لمتلقي الإقناع. وبالتالي فإن هناك علاقة تكافئية وفي نفس الوقت مستقلة لآثار الإقناع اللفظي على الكفاءة الذاتية (Bandura, 1982).

4- الاستثارة الانفعالية: (Emtional Arousal)

يذكر باندورا أن الاستثارة الانفعالية تظهر في المواقف الشائكة بصفة عامة والتي يبذل فيها مجهودا جبارا وتعتمد على المواقف وتقييم معلومات القدرة فيما يتعلق بالكفاءة الشخصية وهي مصدر رئيسي لمعلومات الكفاءة الذاتية وتؤثر عليها. فالأشخاص يعتمدون جزئيا على الاستثارة الفيزيولوجية في تقييم كفاءاتهم فالقلق والضغط يؤثران على الكفاءة الذاتية والاستثارة الانفعالية المرتفعة عادة ما تضعف الأداء كما يمكن خفض الاستثارة الانفعالية بواسطة النمذجة. وبالإضافة فهناك متغير مهم يعتبر أكثر تأثيرا في رفع الكفاءة الذاتية وهو ظروف الموقف نفسه (Bandura, 1977).

خصائص الكفاءة الذاتية:

تتمثل الكفاءة الذاتية في أنها مجموعة القرارات والمعتقدات والمعلومات عن مستويات الشخص وإمكاناته ومشاعره. ثقة الشخص بأداء عمل ما بجدارة. توفر قدر من الاستطاعة سواء كانت فيزيولوجية أم عقلية أم نفسية مع وجود دافعية في المواقف. توقعات الشخص لأداء العمل في الحاضر والمستقبل. الاعتقاد بأن الشخص يمكنه تنفيذ أحداث مطلوبة أي أنها تشمل المهارات المملوكة من طرف الشخص وحكمه على ما يمكنه القيام به مع ما يتوفر لديه من مهارات. ومن خصائص الكفاءة الذاتية:

1. ليست سمة ثابتة في السلوك الشخصي أي أنها مجموعة من الأحكام التي لا تتصل بما يقوم به الفرد فقط.
2. تشمل الكفاءة الذاتية الحكم على ما يمكن تحقيقه وأنها نتيجة للقدرة الشخصية.
3. تنمو من خلال تفاعل الفرد مع البيئة ومع الآخرين وتنمو أيضا بالتدريب واكتساب الخبرات المختلفة.
4. ترتبط بالتوقع والتنبؤ وليس بالضرورة أن تعكس توقعات قدرة الشخص وإمكاناته الحقيقية، فمن الممكن أن تكون إمكاناته قليلة ولديه توقع بكفاءة ذات مرتفعة. وتحدد بعدة عوامل مثل صعوبة الموقف كمية الجهد مدى مواظبة الشخص (عمرو، 2012).

الخصائص العامة لمرتفعي الكفاءة الذاتية:

يذكر باندورا أن هناك خصائص عامة يتصف بها ذوي الكفاءة الذاتية المرتفعة والذين لديهم إيمان قوي في قدراتهم وهي:

- 1- يتميزون بمستوى مرتفع من الثقة بالنفس.
- 2- يتحملون المسؤولية بجهد مرتفع.
- 3- يملكون مهارات اجتماعية فائقة وقدرة عالية على التواصل مع الآخرين.
- 4- يتصدون للعوائق التي تواجههم بمثابرة مرتفعة.
- 5- يملكون طاقة عالية.
- 6- عندهم مستوى طموح عالي، فهم يسيطرون أهدافا صعبة ولا يفشلون في تحقيقها.
- 7- ينسبون الفشل للجهد غير الكافي.
- 8- يتفعلون في الأمور كلها.
- 9- يخططون للمستقبل بقدرة فائقة.
- 10- يتحملون الضغط.

الخصائص العامة لمنخفضي الكفاءة الذاتية:

- 1- يتعاملون مع المهام الصعبة بخجل.
- 2- يذعنون بسرعة.
- 3- يملكون طموحات منخفضة.
- 4- يفرغن جهدهم في نقائصهم ويضخمون المهام المطلوبة.
- 5- ينشغلون بالنتائج الفاشلة والتافهة.
- 6- يصعب عليهم النهوض من النكبات.
- 7- يعتليهم الضغط والاكتئاب بكل سهولة (Bandura, 1977).

تعد التوقعات الذاتية بعدا من أبعاد الشخصية التي تتمثل في القناعات الذاتية وقدرة السيطرة على المتطلبات والتغلب على المشكلات الصعبة التي تواجه الفرد وذلك من خلال تصرفاته الذاتية ، وترتبط هذه الكفاءة بما

يعتقد الفرد حول إمكاناته في التعامل مع المثيرات البيئية ، وهذا التعامل هو نوع من المهمات التي يجبر على الفرد القيام بها إزاء تلك المثيرات البيئية (زهران، 2003).

ومما لا شك فيه وجود علاقة بين التطورات العلمية وكثرة التغيرات الاجتماعية ومدى قدرة الفرد وكفاءته الذاتية المدركة في استيعاب ذلك التطور السريع ، وبالتالي مدى تأثير كفاءته الذاتية بتلك التغيرات المتعاقبة والمتسارعة، وما تشكله من ضغوط ومشكلات نفسية وأخلاقية واجتماعية في مختلف جوانب الحياة. ومن هنا يبرز دور الجهات التربوية في القدرة على وضع الخطط والبرامج التربوية بما يكفل استيعاب هذا التطور والكم الهائل من الثروة المعرفية والمعلوماتية ، وذلك من خلال التعرف على الكفاءة الذاتية ، ولغرض صقل شخصياتهم ورفع مستوى قدراتهم وبالتالي القدر على استغلال هذا التطور لزيادة كفاءتهم الذاتية. وتعد الكفاءة الذاتية من الأبعاد المهمة في الشخصية الإنسانية لما لها من اثر كبير في سلوك الفرد وتصرفاته حيث تعلب الكفاءة الذاتية دورا رئيسيا في توجيه السلوك وتحديده ، فالطالب عندما تكون لديه فكره عن نفسه انه ذكي ومواظب ومجتهد يميل إلى التصرف بناء على هذه الفكرة والعملية التبادلية حيث أن السلوك الذي يمارسه الفرد يؤثر في الطريقة الكيفية التي يدرك فيها ذاته (علوان، 2012).

أن الصورة التي يكونها الفرد عن إمكانياته العقلية والمعرفية التي تطورت عبر التنشئة الأسرية والمواقف الحياتية والخبرات السابقة التي تفاعل معها تزوده بتصور يحدد فيه توقعاته للنجاح الفشل الذي يواجهه عند تعرضه لمواقف وخبرات معينه ، وبالتالي فان مفهوم الكفاءة الذاتية يعمل على الدوافع نحو النجاح إذا كانت الخبرات السابقة ناجحة ونحو الفشل إذا كانت الخبرات السابقة محبطة ، ويعتمد الفرد على تطوير مفهوم كفاءته الذاتية على المقارنات التي يجريها بين ما لديه من قدرات وإمكانيات واستعدادات وبين قدرات رفاقه وإمكانياتهم واستعداداتهم (الزيات، 2001).

إن الكشف عن الكفاءة الذاتية يعد من أهم الأسس التي يقوم بها العلاج العقلاني والانفعالي لكثير من مشكلات الإحباط ومشكلات الضبط الذاتي للسلوك وانخفاض الأداء الأكاديمي ، مما يسهم في حل هذه المشكلات ووضع الحلول المناسبة للكثير من المشكلات السلوكية والانفعالية والأكاديمية.

ولقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد باندورا عندما نشر مقالة له بعنوان كفاءة أو فاعلية الذات نحو نظرية أحادية لتعديل السلوك، حيث خضع هذا المفهوم للعديد من الدراسات عبر مختلف المجالات والمواقف ، ولقي دعما متناميا ومطردا من العديد من نتائج هذه الدراسات ، ثم طور المفهوم بحيث ربطه بمفهوم الضبط الذاتي

للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية، من خلال ما نشره عن الأسس الاجتماعية للتفكير والسلوك (علوان، 2012).

ويشير باندورا إلى أن الكفاءة الذاتية هي كل ما يعتقد الفرد أنه يملكه من إمكانيات تمكنه من ممارسة ضبط قياسي أو معياري لقدراته وأفكاره ومشاعره وأفعاله وهذا الضبط القياسي أو المعياري لهذه المحددات ، يمثل الإطار المرجعي للسلوكيات التي تصدر عنه في علاقاتها في بالمحددات البيئية المادية والاجتماعية. ويرى باندورا أن إدراك الفرد لكفاءته الذاتية يتعلق بتقييمه لقدرته على تحقيق مستوى معين من الانجاز ، وبقدرته على التحكم بالأحداث ، ويؤثر ذلك الحكم في مستوى الكفاءة الذاتية وطبيعة العمل أو الهدف الذي يسعى الفرد إلى تحقيقه، وفي مقدرا الجهد الذي سيبذله ، وعلى مدى مثابرته في التصدي التي تعترضه ، وفي أسلوبه في التفكير (علوان، 2012).

وإذا كانت الكفاءة الذاتية هي العماد الرئيسي لنجاح المعلم في مهنته فإن اتجاهاته الايجابية نحو مهنته تعد المفتاح الرئيسي لكل خصائصه، فالاتجاهات الايجابية نحو المهنة هي التي تحفز المعلم نحو التدريس الجيد وممارسة أنماط من السلوك تقود في مجملها الى جو اجتماعي نفسي مقبول في غرفة الفصل الدراسي وهي القاعدة التي تبني عليها معظم النشاطات التربوية ، وينعكس ذلك على مدى إثارته لاهتمامات المتعلمين ودافعيتهم وانجازاتهم.

ولقد ذكر شامبرز وهاردى (Chambers & Hardy, 2005) أن هناك علاقات ثابتة بين سمات المعلمين وسلوك وتعلم التلاميذ، إذ أن الكفاءة الذاتية للمعلم تؤثر بشكل ايجابي في تعلم التلاميذ، ذلك أن الطلاب الذين يرتبطون بمعلمهم ارتباطا حميما يشعرون بالتقبل والأمن. وتزداد دافعيتهم للتعلم ومن ثم يتحقق هدف العملية التعليمية ومبتغاها.

ويدعم هذه الآراء كل من جوردن (Gordon, 2001) وأنافورا (Onafowora, 2004) والغول (1993) الذين أشاروا إلى أن كفاءة المعلم الأكاديمية والاجتماعية والمهنية على انجاز مهامه التعليمية بالكفاءة المطلوبة فضلا عن قدرته على التعامل بفاعلية في بيئة الفصل، المتمثلة فيما يتعرض له من مواقف مهنية واجتماعية وسلوكية بحيث يتسنى له التعرف على إمكانيات تلاميذه بما يؤدي إلى قدرته على ضبط الفصل وإدارته بكفاءة، فضلا عن إدارة العملية التعليمية.

وإدارة الفصل تكمن في مجموعة من أدوات التخطيط والتنظيم والتحفيز وضبط سلوك التلاميذ وكلها تقع ضمن الكفاءة الشخصية للمعلم، واستخدام هذه الأدوات مطلب حيوي لكل معلم يتسم بالكفاءة (زيدان، 2010).

وتؤكد مجاهد (2011) أن المعلم هو بمثابة العمود الفقري في العملية التعليمية فهو الركيزة الأساسية والحاسمة في مدى نجاح جهود عملية التربية في تشكيل اتجاهات الأفراد ونظرتهم للحياة ويأتي في موضوع القلب في منظومة العناصر المتفاعلة في عملية التعلم اختياراً وانتقاء وإعداد وتدريب (مجاهد، 2011).

2.2 الدراسات السابقة:

1.2.2 دراسات سابقة عن المهارات التدريسية:

الدراسات العربية:

اهتمت دراسة النجار (2012) على التعرف على مهارات التدريس الإبداعي اللازم توافرها لدى الطلاب/ المعلمين تخصص علوم. والتعرف على ما مدى امتلاك الطلاب/ المعلمين تخصص علوم لمهارات التدريس الإبداعي، بالإضافة إلى التعرف على علاقة امتلاك الطلاب/ المعلمين تخصص علوم لمهارات التدريس الإبداعي بتحصيلهم الأكاديمي في الكلية. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع الطلاب/ المعلمين تخصص علوم في كلية المعلمين بالقنفذة، والبالغ عددهم (22)، وبعد اطلاع الباحث على الأدبيات المتعلقة بالدراسة قام بإعداد قائمة بمهارات التدريس الإبداعي وتضم (20) مهارة، ثم وضعت هذه المهارات على شكل بطاقة ملاحظة لقياس مدى امتلاك طلاب/ معلمي العلوم لمهارات التدريس الإبداعي، وقد حصل الباحث على معدلات الطلاب التراكمية من قسم القبول والتسجيل في الكلية والذي يشير إلى تحصيلهم الأكاديمي. وقد بينت نتائج هذه الدراسة أن جميع طلاب/ معلمي العلوم تقريبا، يمتلكون مهارات التدريس الإبداعي، وأنهم يمارسون تدريسهم ممارسة تقليدية تلقينية. ولم تبين علاقة بين التحصيل الأكاديمي للطلاب/ المعلمين وامتلاكهم لمهارات التدريس الإبداعي.

كذلك هدفت دراسة حسن (2011) إلى تقييم الطالب معلم الرياضيات لمهارات التدريس في ضوء المعايير القومية لإعداد معلم الرياضيات وذلك من خلال التعرف على مهارات تدريس الرياضيات التي يجب توافرها لدى الطلاب معلم الرياضيات في ضوء المعايير القومية لإعداد معلم الرياضيات، إضافة إلى التعرف على مستوى أداء الطالب المعلم لمهارات تدريس الرياضيات في ضوء المعايير القومية لإعداد معلم الرياضيات. وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب المعلمين بالشعبة العامة تخصص (رياضيات) في كلية التربية في جامعة بور سعيد. وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة بالشعبة العامة تخصص (رياضيات) بكلية التربية بجامعة بورسعيد. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك انخفاضا في مستوى أداء الطلاب معلمي الرياضيات وفقاً لمعايير إعداد الطالب معلم الرياضيات، وذلك لعدم بلوغهم مستوى التمكن في معايير إعداد الطالب معلم الرياضيات.

هدفت دراسة العليان (2010) إلى تقييم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة الرياض في ضوء المهارات التدريسية اللازمة، وذلك من خلال تحقيق الإجراءات التالية: تشخيص مستوى أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة الرياض لمهارات التدريس اللازمة. وتحديد العلاقة بين المهارات التدريسية الرئيسة لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة الرياض. وقد أجريت الدراسة على عينة تبلغ (48) من معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا في المدارس الحكومية النهارية للبنين التابعة لمراكز الإشراف التربوي بمدينة الرياض، وعددها (23) مدرسة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، الذي يعنى بدراسة الواقع ووصفه كما هو تماماً، وقد تمثل هذا المنهج في تطبيق أداة الملاحظة لتقييم أداء معلمي الرياضيات في حبرات الصف. وقد أظهرت الدراسة أن مستوى أداء عينة الدراسة في المهارات التدريسية الرئيسة - وهي: تخطيط الدرس، وعرض الدرس، وتدريس المهارات الرياضية، وتدريس العلاقات الرياضية، وإدارة التفاعل الصفّي، واستخدام الوسائل التعليمية، والتقييم - كان مرتفعاً. ووجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) بين أداء عينة الدراسة في محاور تخطيط الدرس وعرض الدرس وتدريس المفاهيم وبين محور التقييم.

كما أجرت اسطفان (2009) دراسة هدفت الى معرفة مدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للكفايات التكنولوجية التعليمية. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظتي بيت لحم ورام الله والبيرة في فلسطين للمدارس الخاصة والحكومية والبالغ عددهم (598) معلماً ومعلمة وتكونت عينة الدراسة من (86) معلماً و (94) معلمة تم اختيارهم بأسلوب العينة الطبقية العشوائية، استخدمت الباحثة في الدراسة استبانة تكونت من (60) فقرة لقياس مدى امتلاك المعلمين للكفايات التكنولوجية التعليمية، وتم التحقق من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الرياضيات في محافظتي بيت لحم ورام الله والبيرة يمتلكون الكفايات التكنولوجية التعليمية بدرجة عالية، مع وجود فروق دالة إحصائية تغزى إلى الجنس ولصالح الإناث في كل من المجال الثاني (تطوير التعليم) والرابع (الإدارة في التعليم) والدرجة الكلية، كما أظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية تغزى إلى الخبرة في التدريس في كل من المجال الأول (تصميم التعليم) والخامس (تقويم التعليم) والدرجة الكلية ولصالح من يمتلكون خبرة أعلى. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية تغزى إلى المؤهل العلمي في جميع المجالات والدرجة الكلية ولصالح حملة الشهادات الأعلى من البكالوريوس. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بضرورة

إثراء برامج إعداد المعلمين بالمزيد من الكفايات التكنولوجية التعليمية في الجامعات والمعاهد، كما أوصت بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لتوعيتهم بأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية.

وهدف **دراسة بدر (2005)** إلى التعرف على أثر استخدام برنامج تدريسي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات الملمات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة . ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة تضمنت المهارات التدريسية الرئيسة والفرعية اللازمة لمعلمة الرياضيات والتأكد من صدقها وثباتها وبناء البرنامج التدريسي المقترح لتدريب الطالبات الملمات على المهارات التدريسية التي تحتاج إليها الطالبة المعلمة في ضوء تحديد هذه الاحتياجات من خلال التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة. وأيضاً قامت الباحثة بالاطلاع على بعض المراجع والدراسات التي تناولت تخطيط وإعداد البرامج بصفة عامة وإعداد البرامج في مجال التدريس لمادة الرياضيات بصفة خاصة. وشملت عينة الدراسة (60) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم الرياضيات في كلية التربية الأقسام العلمية بجامعة مكة المكرمة ويقضون فترة التربية الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول وقد تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين كل مجموعة (30) طالبة مثلت الأولى المجموعة التجريبية والتي تم تدريبها على البرنامج المقترح والثانية المجموعة الضابطة. ومن أهم النتائج التي تم التوصل إليها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد أن ثبت تكافؤهم قبل تطبيق البرنامج في المهارات التدريسية الأساسية والفرعية بدءاً من التخطيط للتدريس وانتهاءً بالتقويم.

هدفت **دراسة شحاته والشيخ (2002)** التي عنوانها (فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية) إلى قياس مستوى أداء المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية قبل تطبيق البرنامج المقترح، ومعرفة أثر تطبيق البرنامج التدريبي المقترح في تنمية المهارات التدريسية الرئيسة لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية. وكان من أهم نتائجها أن مستوى أداء عينة البحث في المهارات التدريسية الرئيسة لم يصل إلى المستوى المطلوب من الإتقان، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة الملمات، قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح التطبيق البعدي في المهارات التدريسية التالية: مهارة التخطيط، مهارة التمهيد للدرس، ومهارة توجيه الأسئلة، ومهارة عرض الدرس، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية، ومهارة تقويم الدرس.

وكذلك هدفت دراسة سدره (2000) التي عنوانها (تقويم الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات أو مدى استخدامهم لبعض نظريات التعليم) إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة للطلاب المعلمين لتدريس الرياضيات في المرحلتين الإعدادية والثانوية والتعرف على مدى إتقان طلاب معلمي المرحلتين الإعدادية والثانوية للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس رياضيات هذه المراحل. وكان من أهم نتائجها بلوغ مستوى الأداء لكفاية إعداد الدرس بتقدير جيد، ومستوى أداء عرض الدرس بتقدير مقبول، ومستوى أداء كفاية تقويم الدرس بتقدير ضعيف. وجاءت الكفايات الفرعية التالية في أدنى مستويات الأداء: استخدام نظريات التعليم في التدريس، وربط المادة العلمية بواقع بيئة الطلاب وحسن معاملة الطلاب، وصياغة الأسئلة الشفوية، والتنويع فيها وتحديد الأخطاء الشائعة عند الطلاب ومعالجتها.

وهدف دراسة أبو سنة (1999) إلى الكشف عن مدى نمو المهارات العامة للتدريس خلال البرنامج المعتاد للتربية العملية بكليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج مقترح للتربية العملية في تنمية هذه المهارات، وقد تكونت عينة الدراسة من 20 طالبة من طالبات الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بالرس تم تقسيمها إلى مجموعتين، المجموعة الأولى ضابطة وتتكون من 10 طالبات تدرسن البرنامج المعتاد للتربية العملية، والمجموعة الثانية تجريبية وتتكون من 10 طالبات تدرسن البرنامج المقترح للتربية العملية، وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة بالمهارات العامة للتدريس في الأسبوع الثاني من التربية العملية الميدانية قبل تطبيق البرنامج، وتطبيقها مرة ثانية بعد تطبيق البرنامج. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى نمو المهارات التدريسية العامة للتدريس لدى الطالبات المعلمات خلال البرنامج المعتاد للتربية العملية باستثناء مهارة التهيئة، فلم تصل الزيادة فيها إلى حد الدلالة الإحصائية.

كذلك اهتمت دراسة أبو عميرة (1996) بتقويم مهارات التدريس لدى معلمي الرياضيات حيث هدفت إلى التعرف على الإجراءات الفعلية التي يستخدمها معلمو الرياضيات في التخطيط والتنفيذ والتقويم لدروس الرياضيات التي يقدمونه لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإجراء مقابلة مفتوحة مع المعلمين والموجهين ومدراء المدارس، وقامت بفحص كراسات التحضير لعينة من المعلمين بلغ

عددهم (20) معلما وقد أشارت النتائج إلى أن 70% من معلمي الرياضيات لا يجيدون التخطيط والتنفيذ والتقييم لدروس الرياضيات.

وهدف **دراسة التمار (1996)** التي عنوانها بناء بطاقة مقننة لتقويم الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام بدولة الكويت) إلى بناء بطاقة مقننة خاصة لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالتركيز على الكفايات التدريسية الأساسية في مراحل التعليم العام وكان من أهم نتائجها تحديد مجالات الكفايات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام، حيث أكد كثير من أفراد العينة على أهمية هذه الكفايات وضرورة توفرها في معلم الرياضيات بجميع المراحل التعليمية، لما لها من أهمية في الارتقاء بالمهام التدريسية لمعلم الرياضيات ونموه المهني والأكاديمي.

هدفت **دراسة حسن (1993)** والتي عنوانها (تقويم أداء طلاب الفرقة الرابعة (شعبة الرياضيات) بكلية التربية بأسبوط لبعض مهارات التدريس) إلى تحديد مهارات التدريس الأساسية اللازمة لإعداد معلم الرياضيات، وتشخيص مستوى أداء الطلاب المعلمين (شعبة الرياضيات) بكلية التربية بأسبوط لبعض مهارات التدريس اللازمة. وكان من أهم نتائجها تحديد قائمة بأهم المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي الرياضيات وتشمل على (73) مهارة فرعية ليست مهارات رئيسة في تدريس الرياضيات، وتحققت المهارات التدريسية الأساسية الست لدى عينة الدراسة بدرجة متوسطة.

هدفت **دراسة الباقر (1993)** والتي عنوانها (كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توافرها في معلمات المرحلة الابتدائية القطريات) إلى تحديد أهم الكفايات الرئيسية لمعلم الرياضيات في المرحلة الابتدائية، وإلقاء الضوء على واقع معلمات رياضيات المرحلة الابتدائية القطرية وكان من أهم نتائجها وقوع درجات ممارسة معلمات عينة البحث للكفايات التدريسية في الفئات الممثلة لتقديرات ثلاث ة: قليلة، نادرة، معدومة، وتعتبر هذه المستويات للأداء في الكفايات متدنية وغير مرضية.

الدراسات الأجنبية :

وقد أجرت كارولا (Charoula, 2004) دراسة هدفت إلى التعرف على تأثيرات استخدام الحاسوب على الأساليب التي يستخدمها المعلمون في تعليم العلوم. وقد تم تعميم أسلوب تعليم الطلبة الجامعيين الملتحقين ببرنامج تأهيل المعلمين على طرق استخدام التكنولوجيا في التعليم. وقد طبق الأسلوب تعليم مادة العلوم. حيث تكونت عينة الدراسة من (227) طالب وطالبة جامعيين من الملتحقين ببرنامج تأهيل المعلمين في إحدى جامعات قبرص. وانقسمت عينة الدراسة إلى صفيين صف تعلم تعليم العلوم بالطرق التقليدية وصف تعلم تعليم العلوم للتلاميذ باستخدام الحاسوب وقامت الباحثة بإعداد استبانة كأداة لتقييم قدرات الطلاب الملتحقين ببرنامج تأهيل المعلمين في استخدام الحاسوب وقد تم تقييم أربع مجالات وهي: قدرة اختبار المعلم للمواضيع العلمية التي يمكن تعلمها بواسطة الحاسوب ، وطرق استخدام الحاسوب لتعليم المواضيع التي تم اختيارها، واستخدام الحاسوب لدعم أساليب التعليم، ودمج استخدام الحاسوب كأسلوب تعليم داخل الصف. وقد توصلت الدراسة إلى أن الطلاب في المجموعة التجريبية تفوقت على طلاب المجموعة الضابطة في أداءها الإجمالي. كما تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة فقط في اثنين من العناصر الأربعة الخاصة بقدرات المعلم على توظيف التكنولوجيا في التعليم وهما: استخدام الحاسوب لدعم استراتيجيات وأساليب التعليم، والدمج ما بين النشاطات التي يتم تعلمها عن طريق الحاسوب وأساليب التعليم الأخرى التي يمكن استخدامها داخل الصف.

وأما دراسة سميث، وآخرون (Smith, 2002) حيث استهدفت الدراسة تقييم مهارات التدريس لدى مجموعتين من معلمي المدارس الثانوية وبناء برنامج لتطوير معلميهم ، ولقد أشارت نتائج الدراسة إلى الدور المهم الذي يقوم به المعلمون في اختزال قلق الواجب المنزلي لدى الطلبة وتطوير التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة عينة البحث، كما أظهرت الدراسة وجود نقص ظاهر لدى الطلبة قبل تعرض معلميهم لبرنامج التدريب في مهام الدراسة التالية. تسجيل الملاحظات. مهارة الإعداد للاختبار. مهارة إدارة الوقت. المهارات التنظيمية.

وفي دراسة أثينسون (Athinson, E., S.,1999) والتي استهدفت إيجاد العلاقة بين دافعية التلاميذ والدوافع الداخلية للتعلم، أيضا العوامل الخارجية المتمثلة في العالم وما يتصف به من مهارات تدريبية، وإدارته للموقف التعليمي. فقد وضحت هذه الدراسة إن مجموعة التلاميذ الذين نمت دوافعهم الداخلية عن طريق سلوكيات المعلم اتصفوا بالإبداع عن أولئك الذين لم ينمو دوافعهم الداخلية للتعليم. وتلك من المهارات التي يجب أن يتصف بها لكي يكون تدريسه إبداعيا.

هدفت دراسة **Queen (1994)** فقد ركز في دراسته على كيفية استنتاج أساليب تدريسية إبداعية تلائم فئة معينة من التلاميذ أو الطلبة يتسمون بعدم الاهتمام بالتعليم بغرض الانتقال بهم من عدم الاهتمام بالتعليم إلي كونهم تلاميذ مبدعين، حيث ركز على دراسة ظروف التلميذ، وكيفية إدخال أساليب تدريسية إبداعية، بالإضافة إلي حرية التعبير عن آرائهم بدون قيد ثم متابعة حالاتهم، وأشارت نتائج تلك الدراسة إلي تحسين الأداء الأكاديمي لهؤلاء التلاميذ.

2.2.2 دراسات سابقة عن الكفاءة الذاتية:

الدراسات العربية:

وقد هدفت دراسة عمرو (2012) إلى التعرف على الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا وعلاقتها بفهمهم لطبيعة العلم من وجهة نظرهم، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل وعددهم (778) معلما ومعلمة اختيرت منهم عينة طبقية عشوائية بلغت (195) معلما ومعلمة . وتوصلت الدراسة إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا كانت متوسطة، كما انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الكفاءة الذاتية تعزى للمتغيرات (جنس المعلم، والمديرية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين من حملة البكالوريوس بالإضافة إلى النتائج الأخرى المتعلقة بطبيعة العمل، وأوصت الدراسة بان يعمل معلمي العلوم على استخدام أساليب تدريس حديثة ومتنوعة تعمل على إثارة دافعية لطلبة نحو التعلم وإدراج طبيعة العلم كمبحث ضمن خطة التدريس البكالوريوس في الجامعات الفلسطينية.

هدفت دراسة الوطبان (2011) إلى التعرف على طبيعة الفروق في توجهات الأهداف الدافعية لدى المعلمين والمعلمات تبعا لمستوى الكفاءة الذاتية التدريسية لديهم. حيث تم تطبيق مقياسين على أفراد العينة كان الأول منهما لقياس مستوى الكفاءة الذاتية التدريسية والآخر لقياس توجهات الأهداف الدافعية للمعلمين والمعلمات. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المراحل التعليمية العامة بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية. وقد تكونت عينة الدراسة من (448) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مدينة البريدة في منطقة القصيم. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: تفوق المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية على المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية في التوجه نحو الإتقان، وفي التوجه نحو الأداء. تفوق المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية على المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة الذاتية التدريسية بالتوجه نحو تجنب الأداء. المعلمات كما أكثر ميلا للتوجه نحو الأداء من المعلمين. المعلمون والمعلمات قليلو الخبرة تفوقوا على المعلمين والمعلمات مرتفعي الخبرة في التوجه نحو الأداء. لا توجد فروق في توجهات الأهداف الدافعية تبعا للمرحلة التدريسية.

وهدفت دراسة الظفري (2011) إلى التعرف على أثر علاقة المدرسة بالمجتمع في معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية للمعلمين بسلطنة عمان، وذلك من خلال تعرف مستويات معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية المدركة لدى المعلمين العمانيين. وبحث أمر استخدام كل من إستراتيجية الحواجز وإستراتيجية الترابط في مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية لدى المعلمين في عينة من مدارس سلطنة عمان. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي الاستطلاعي لقياس أثر علاقة المدرسة بالمجتمع في معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية، حيث تم جمع البيانات للإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال استجابة المعلمين لمجموعة من المقاييس المتصلة بمتغيرات الدراسة. وقد تكون مجتمع الدراسة من مجموع المعلمين والمعلمات في ثلاث مناطق تعليمية بسلطنة عمان (مسقط، وجنوب الباطنة، وشمال الشرقية)، والبالغ عددهم (9807) معلماً، وقد تكونت عينة الدراسة من 370 معلماً ومعلمة من ثلاث مناطق تعليمية هي مسقط (34%)، وجنوب الباطنة (45%)، وشمال الشرقية (21%)، وقد تم اختيار العينة لتمثل بيئات مختلفة ومن ولايات متعددة، وقد ضمت معلمين ومعلمات من مدارس التعليم الأساسي بنسبة (69.5%)، ومدارس التعليم العام بنسبة (30.5%)، وقد بلغت نسبة الإناث (55%)، وشملت عينة الدراسة معلمين ومعلمات من كافة التخصصات الدراسية. استخدم الباحث أربع أدوات لقياس متغيرات الدراسة، وهي مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية، ومقياس معتقدات الكفاءة الجماعية المدركة للمعلمين، ومقياس اندماج المجتمع (لقياس إستراتيجية الترابط)، ومقياس الوحدة المؤسسية (لقياس إستراتيجية الحواجز). وقد أشارت النتائج إلى أن مستوى معتقدات الكفاءة الذاتية، ومعتقدات الكفاءة الجماعية المدركة، ومستوى إستراتيجيتي علاقة المدرسة بالمجتمع (الترابط والحواجز) التي تم بحثها في هذه الدراسة، كانت في المستوى المتوسط بشكل عام اعتماداً على المتوسطات الموجبة للعينة، والتي كانت أكبر من المتوسطات الحسابية وقيمة ذات دلالة إحصائية. وهو ما يعني أن عينة الدراسة تمارس كلتا الإستراتيجيتين في تعاملهما مع البيئة المحيطة. كما يتضح من خلال نتائج تحليل الانحدار الثنائي أن الإدراك المتبنى من قبل العاملين في المدرسة، والذي يعكس فلسفتهم في التعامل مع البيئة المحيطة بهم وفي نظرتهم إلى طبيعة الشراكة التي يمكن أن تقوم بينهم والمجتمع من حولهم، ومع أولياء أمور الطلبة. كما أشارت إلى أن استثمار المدرسة لجهودها وطاقتها في التواصل مع المجتمع، وإشراك أفراد المجتمع في اتخاذ بعض القرارات سيكون أجدى في عائداته على معتقدات الكفاءة للمعلمين، وبالتالي على التحصيل الدراسي للطلاب.

أما دراسة زيدان (2010) هدفت إلى التعرف على الكفاءة الذاتية للمعلم في علاقتها بالنقد العلمي لطلابه وذلك من خلال تحليل مهنة المعلم الكفاء وتحديد صفحته النفسية، وقد أجريت هذه الدراسة على عينة مكونة من (50) تلميذاً وعدد (100) معلم، كما قامت الباحثة بعمل لقاءات دورية مع المعلمين لتوضيح معايير

الكفاءة التي يجب الالتزام بها، كالاهتمام بإعطاء أمثلة توضيحية للمادة، وتنويع طرق التدريس، ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، واستخدام الوسائل التعليمية، والسماح للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم ومشاركاتهم في الأنشطة اللاصفية. وقد أشارت النتائج إلى أن هناك ارتباطات إيجابية دالة بين كفاءة معلمي الحساب ومعلمي العلوم واللغة العربية واللغة الإنجليزية كلا على حده، كما أشارت إلى التقدم التحصيلي لتلاميذهم والكفاءة المناظرة لتخصص كل فئة من المعلمين وكان من النتائج رسم الصفحة النفسية للمعلم الكفاء.

وكذلك هدفت دراسة الرفوع، والقيسي، والفرارعة (2009) إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة الذاتية المدركة والقدرة على حل المشكلات، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداتين هما: مقياس الكفاءة الذاتية المدركة الذي تم تعديله من قبل الباحثين. ومقياس القدرة على حل المشكلات المعدل للبيئة الأردنية. وتم التأكد من دلالات صدقهما. وثباتهما. وتكونت عينة من (320) طالبا وطالبة من طلبة جامعة الطفيلة التقنية. وبينت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان عالياً. في حين أن مستوى الطلبة في القدرة على حل المشكلات كان متوسطاً، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة تعزى للجنس ولصالح الذكور وللتخصص الأكاديمي ولصالح ذوي التخصص العلمي. أظهرت الدراسة كذلك وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القدرة على حل المشكلات يعزى للجنس ولصالح الذكور، وللمستوى الأكاديمي ولصالح المستوى الثالث، كما كشفت الدراسة عن وجود علاقة ارتباط دالة إحصائية بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة ودرجاتهم على مقياس حل المشكلات. وأوصت الدراسة بتطبيق برامج إرشادية تحسن من الكفاءة الذاتية المدركة لدى الطلبة. ودراستها مع متغيرات أخرى مثل الدافعية، والتفكير الابتكاري ، والتفكير الناقد وغيرها.

وهدف دراسة حسونه (2009) إلى التعرف على درجة الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، ثم الكشف عن تأثرها بالجنس، و التخصص في الثانوية العامة. ولقد تم تطبيق أداة قياس المعتقدات المرتبطة بكفاءة تدريس العلوم STEBI-B بمقياسيها الفرعيين PSTE & STOE على عينة الدراسة المكونة من (194) طالبا وطالبة من قسم التعليم الأساسي في الجامعة الإسلامية بغزة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم أفراد العينة يمتلكون الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بدرجة متوسطة أو مرتفعة. كما تفوقت الإناث على الذكور في كلا المقياسين الفرعيين بصورة دالة إحصائية، وتفوق الحاصلون على الثانوية العامة من الفرع العلمي على خريجي الفرع الأدبي في درجات مقياس PSTE بصورة دالة إحصائية، بينما لم يكن لتخصص الثانوية تأثير ذو دلالة إحصائية على درجات

المقياس STOE وأوصت الدراسة بإسناد تعليم العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لمعلمين أنهوا الدراسة الثانوية في الفرع العلمي، وبدعم وتعزيز المعلمين الذكور أثناء إعدادهم لتحسين كفاءتهم الذاتية.

هدفت دراسة العيسى (1997) التي عنوانها (تأثير كفاءة معلم الرياضيات على اتجاه طلابه نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها) إلى الكشف عن مدى تأثير كفاءة معلم الرياضيات على اتجاه طلابه نحو الرياضيات، ومعرفة مدى تأثير كفاءة معلم الرياضيات على تحصيل طلابه في الرياضيات. وكان من أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح الطلاب الذين درسوا بواسطة معلمين ذوي الكفاءة العالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل التلاميذ لصالح الطلاب الذين درسوا بواسطة معلمين ذوي الكفاءة العالية.

وكذلك هدفت دراسة الدريد (1995) إلى التعرف على الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم وذلك من خلال إعداد مقياس تقويم كفاءة المعلم الذاتية والكفاءة الأكاديمية - الكفاءة في التدريس - الكفاءة الاجتماعية، ومقياس اتجاهات المعلم نحو مهنة التدريس وتقنيتهما في البيئة السعودية. إعداد مقياس اتجاهات التلاميذ نحو مادة ومعلم الرياضيات وتقنيته في البيئة السعودية. التعرف على علاقة كفاءة معلم الرياضيات الذاتية (الكفاءة الأكاديمية - الكفاءة في التدريس - الكفاءة الاجتماعية) باتجاهاته نحو مهنة التدريس في البيئة السعودية. التعرف على علاقة كفاءة معلم الرياضيات الذاتية ببعض العوامل النفسية لدى تلاميذه. وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم من معلمي الرياضيات السعوديين من مدارس مدينة الطائف المتوسطة (الإعدادية)، ومن المعلمين خريجي كليات التربية، وعينة من تلاميذ عينة المعلمين السابقة بلغ قوامها (1000) تلميذ من التلاميذ السعوديين بالصف الثاني من المرحلة المتوسطة، أي بمعدل (5) تلميذ لكل معلم. وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة دالة بين كفاءة الذات وأبعادها لدى معلم الرياضيات واتجاهاته نحو مهنة التدريس في البيئة السعودية. كما أوضحت النتائج أن هناك علاقة دالة بين كفاءة المعلم الذاتية ودافعية المتعلم. وتوجد فروق دالة بين متوسطي درجات اتجاهات تلاميذ المعلمين المرتفعين في كفاءة الذات وأبعادها نحو مادة ومعلم الرياضيات ودرجات اتجاهات تلاميذ المعلمين المنخفضين في كفاءة الذات وأبعادها لصالح تلاميذ المعلمين المرتفعين في كفاءة الذات. وأظهرت النتائج أيضاً أنه توجد فروق دالة بين متوسطات درجات تحصيل تلاميذ المعلمين المرتفعين في كفاءة الذات وأبعادها في مادة الرياضيات وتلاميذ المعلمين المنخفضين في كفاءة الذات وأبعادها لصالح تلاميذ المعلمين المرتفعين في كفاءة الذات.

واهتمت دراسة الغول (1993) بدراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي لدى المعلم التربوي وغير التربوي بكل من اتجاهاته نحو مهنة التدريس - دافعيته - مفهوم ذاته ومعرفة الفروق بين الجنسين في الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي والفروق بين تحصيل تلاميذ المعلمين التربويين وغير التربويين بمحافظة أسيوط وتوصلت إلى عدة نتائج كان منها وجود علاقات دالة بين الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وكل من الاتجاهات نحو مهنة التدريس - الدافعية - مفهوم الذات لدى معلمي عينة الدراسة.

وهدف دراسة إسماعيل (1990) إلى دراسة مكونات الكفاءة المهنية المميزة للمعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقتها ببعض المتغيرات (الجنس - الجنسية - التخصص - الدرجة العلمية) وتوصلت إلى عدة نتائج منها أن خصائص الكفاءة المهنية هي الخصائص المهنية العقلية - المزاجية - الاجتماعية والجنسية ليس لها تأثير على الخصائص المهنية.

هدفت دراسة بدر (1989) إلى دراسة عاملية لمكونات الكفاءة المهنية للمعلمة في المرحلة الثانوية في مصر وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها وتوصلت الباحثة باستخدام التحليل العاملي إلى تفسير ظاهرة الكفاءة المهنية للمعلمة في ضوء عدة عوامل هي: الخصائص المهنية - الاجتماعية - الانفعالية والجسمية.

الدراسات الأجنبية :

أما دراسة بتوان (Putwain, 2013) فقد هدفت هذه الدراسة إلى التأكد إذا كانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي أيضا مؤشر على الانجاز الأكاديمي وتكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة ايدج هيل وعددهم (206). وتوصلت الدراسة إلى أن هناك علاقة بين الكفاءة الذاتية والمهارات التدريسية المتعلقة بالتعليم والسلوك وتنبأت بان الأداء الأكاديمي في الفصل الأول للطلبة كان اقل من الفصول اللاحقة وتم دعم العلاقة بين الأداء الأكاديمي والأمور النفسية للطلاب. وأوصت الدراسة بان الكفاءة الذاتية في المهارات المتعلقة بالدراسة هي المتغير الأهم في هذه الدراسة وهي تلعب دورا مهما في تغير الأداء الأكاديمي وعليه يجب أن يتم اعتباره أساس التقييم ويجب تطوير كفاءة الطلبة الذاتية فيما يتعلق بمهارات دراستهم المستقبلية.

دراسة سيدا (Seda , 2009) هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الكفاءة الذاتية لمعلمي المدارس الابتدائية في ضوء بعض المتغيرات وطبقت الدراسة في تركيا ايدين وتكون مجتمع الدراسة من معلمي العلوم في المدارس الابتدائية وأخذت عينة عشوائية مقدارها (132) معلم ومعلمة وقد تم استخدام الاستبانة كأداة لتطبيق الدراسة وتوصلت الدراسة إلى أنه لا فرق فيما يتعلق في الكفاءة الذاتية بين الجنسين وسنوات الخبرة بل يوجد فروق في الكفاءة الذاتية في التخصص والرضا الوظيفي.

قامت دغدي (El-Deghaidy, 2006) بدراسة هدفت إلى التعرف على معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة وتصوراتهم لأنفسهم كمعلمي للمواد العلمية وتأثير مساق أساليب تدريس العلوم عليها وشارك في الدراسة 36 طالبا من كلية التربية من أقسام التعليم الأساسي والكيمياء والفيزياء والأحياء. حيث أنهم أجابوا على بنود الأداة قبل وبعد إتمام المساق الذي اشتمل على عروض تعليم مصغر وتبنى الاتجاه البنائي في التعليم والتعلم وقد وجد أن درجات الطلاب بفرعيه قد زادت بصورة دالة إحصائيا في المجموعات الثلاث. حيث أبدى الطلاب ثقة أكبر في تدريس العلوم كما لوحظ انخفاض درجات الطلاب حيث لم يكن دالا إحصائيا إلا في مجموعة طلاب الكيمياء مما يدل على ميلهم إلى الاتجاه المتمركز حول الطالب وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط متوسط بين درجات الطلاب ذوي الكفاءة العالية في الأدوات وان زيادة الكفاءة الذاتية ترتبط مع الاتجاه المتمركز حول الطلاب.

وفي دراسة كاكير وغلو وآخرون (Cakiroglu et al, 2005) التي هدفت إلى مقارنة الكفاءة الذاتية للمعلمين في المرحلة الأساسية قبل الخدمة فيما يتعلق بتدريس العلوم وقام باستخدام استبانة لقياس الكفاءة الذاتية وشملت عينة الدراسة (100) تركيا و (79) معلما أمريكيا وقد توصلت الدراسة إلى وجود معتقدات ايجابية حول تدريس العلوم في كلا الدولتين ولكنها كانت أقوى لدى الأمريكيان فمثلا 98% من أفراد العينة الأمريكيان مقابل 78% من الأتراك كانوا واثقين من قدرتهم على تدريس العلوم بفعالية وربما يعود ذلك إلى عدد الساعات المخصصة لتدريب الطلاب ونظام القبول في برامج إعداد المعلمين. بينما لم يكن هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين بالنسبة لتوقعات مخرجات تدريس العلوم ولم يكن لعامل الجنس أي تأثير على معتقدات المرتبطة بتدريس العلوم في العينة ككل.

أما دراسة هينسون (Henson, 2001) التي هدفت إلى فحص العلاقة بين الكفاءة الذاتية لدى المعلمين ومتغيرات تحليل المهام داخل الصف ممثلة في معتقدات المعلم حول: الإدارة، وتنظيم الصف. وتكونت العينة من مجموعة من طلاب الكلية قبل التخرج عددهم (170) طالب وطالبة ومجموعة من المتطوعين ممن يدرسون مقررات في علم النفس التربوي عددهم (250) طالبا وطالبة واستعان الباحث بالأدوات التالية مقياس الكفاءة الذاتية للمعلمين واستبانته حول المعتقدات التربوية مشبع بالعديد من المواقف التربوية ومقياس وجهة الضبط وأشارت النتائج فيما يتعلق بالفروق بين هذه المجموعات إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث في كل من الكفاءة الذاتية والمعتقدات التربوية لصالح المعلمين.

دراسة سشنك (Schunk, 1985) هدفت هذه الدراسة مناقشة الكفاءة الذاتية من خلال تعلم المهارات الإدراكية في غرفة الصف وإن الكفاءة الذاتية تعزى إلى التقييم الذاتي للقدرات الإدراكية في التعلم. وتكون مجتمع الدراسة من مجموعة طلاب أمريكية وهؤلاء الطلاب يبدعون الأنشطة الصفية بمهارات وخبرات سابقة والتي تؤثر بداية على إحساسهم الأولي للكفاءة الذاتية للتعلم. وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الذاتية للتعلم تعزز الرغبة للتعلم واكتساب المعرفة والمهارات التدريسية وأنه كلما اختلفت الطرق التعليمية للأفضل فذلك يؤثر إيجابيا على الكفاءة الذاتية للطلبة. وأوصت الدراسة بعمل الأبحاث المستقبلية على ضرورة تعريف الطلبة على كيفية اشتقاق المعلومات من الأنشطة المحفزة للتفكير والإدراك. ويجب على هذه الأبحاث أن تحدد التفاصيل بشكل أفضل عند علاقة العمليات الإدراكية في فهم الإرشادات والمهارات الصفية.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات العربية والأجنبية أن موضوعي المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية في التعليم قد حظي باهتمام العديد من الباحثين محليا وعربيا وعالميا بغرض تحديد هذه المهارات التدريسية ودرجة ممارستها وأهميتها عند معلمي المواد الدراسية بشكل عام وعلمي مادة الرياضيات بشكل خاص.

وان معظم الدراسات أشارت إلى أهمية توظيف المهارات التدريسية في العملية التعليمية في مختلف الميادين والمستويات التعليمية المختلفة، وكذلك أيضا بأهمية امتلاك المعلم لكفاءة ذاتية عالية ومدى تأثير هذه الكفاءة على أداء المعلمين في العملية التعليمية وعلى أدائهم للمهارات التدريسية بشكل جيد وموثوق فيه وبكل أمانة.

واهتمت هذه الدراسات أيضا بتحديد قائمة عامة للمهارات التدريسية المتوفرة لدى المعلمين أو لدى الطلبة الجامعيين المعلمين، حيث كانت أبرز هذه المهارات تتمثل في التخطيط، والتنفيذ، والتقييم، مع اختلاف المهارات الفرعية التي تحويها كل مهارة، وكذلك بالنسبة للكفاءة الذاتية.

دلت معظم الدراسات على وجود ارتباط ايجابي بين توافر المهارات التدريسية لدى المعلمين وبين الكفاءة الذاتية. كما اختلفت الدراسات حول جهة تقدير الكفاءة الذاتية ومدى ممارسة المهارات التعليمية، كما اختلفت أيضا الدراسات أيضا في تناول المرحلة الدراسية فبعضها تناول المرحلة الجامعية للمعلمين والبعض الآخر تناول المرحلة الثانوية أو المرحلة الأساسية الدنيا واختلفت الدراسات أيضا فيما يتعلق بالمتغيرات وأثرها.

ولقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة سواء كانت في موضوع المهارات التدريسية أو الكفاءة الذاتية في الإطار النظري وفي تصميم أداتي الدراسة الخاصة بالبحث الحالي، وفي تحديد مجالات كل أداة من الأدوات التي تناولتها الدراسة، كما تعرفت الدراسة على الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واستخلاص النتائج وتفسيرها والإفادة من هذه الدراسات في تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها، كم تم التعرف على بعض الأدوات ذات العلاقة بمدى ممارسة المهارات التدريسية ومدى توفر الكفاءة الذاتية في الأدب العربي والأجنبي. ولكن الباحثة لم تجد دراسات كثيرة تهتم بالمهارات التدريسية لمعلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، وبالتالي جاءت هذه الدراسة لاستكمال الدراسات التي بحثت في مجال المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية لمعلم الرياضيات ولتأكد على أهمية هذا الموضوع بشكل عام.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة.

2.3 مجتمع الدراسة.

3.3 عينة الدراسة.

4.3 أداة الدراسة.

5.3 صدق أداة الدراسة.

6.3 ثبات أداة الدراسة.

7.3 إجراءات الدراسة.

8.3 متغيرات الدراسة.

9.3 المعالجة الإحصائية.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات:

يتناول هذا الفصل، المنهج المتبع في هذه الدراسة ويتضمن وصفاً تفصيلياً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة خلال تنفيذها لهذه الدراسة، وذلك فيما يتعلق بوصف مجتمع الدراسة وعينتها، والطريقة التي اعتمدتها في اختيار العينة وأدوات الدراسة وطرق إعدادها ، بالإضافة إلى أسلوب اختبار الصدق والثبات وآلية تطبيقها، وتصميمها وإجراءاتها، والمعالجة الإحصائية المستخدمة اللازمة لتحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

3. 1. منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي كمنهجية بحثية للدراسة، وذلك لوصف العلاقة الارتباطية بين المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وكفاءتهم الذاتية.

3. 2. مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الرياضيات في المدارس الحكومية للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، للعام الدراسي 2012/2013، والبالغ عددهم (616) معلماً ومعلمة ، وكما في الجدول (1.3):

جدول (1. 3). توزيع مجتمع الدراسة حسب (الجنس، والمديرية).

المجموع	الجنس			
	أنثى	ذكر		
114	57	57	شمال	المديرية
225	124	101	وسط	
277	127	150	جنوب	
616	308	308	المجموع	

3.3. عينة الدراسة:

اختارت الباحثة عينة طبقية عنقودية، بحيث تم تقسيم محافظة الخليل إلى ثلاثة عناقيد، عنقود يشمل مدارس مديرية الشمال، وعنقود يشمل مدارس مديرية الوسط، وعنقود يشمل مدارس مديرية الجنوب، ثم تم اختيار أفراد العينة بطريقة عشوائية من تلك المدارس، حيث تم الحصول على عينة الدراسة المكونة من (125) معلما ومعلمة، بما يعادل (20% تقريبا من مجتمع الدراسة)، والجدول (2.3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (2.3). خصائص العينة الديموغرافية الأعداد والنسب المئوية لتوزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات المستقلة (الجنس، المديرية، المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس).

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	64	51.2
	أنثى	61	48.8
	المجموع	125	100
المديرية	شمال	20	16.0
	وسط	46	36.8
	جنوب	59	47.2
	المجموع	125	100
المؤهل العلمي	دبلوم	24	19.2
	بكالوريوس	88	70.4
	أعلى من بكالوريوس	13	10.4
	المجموع	125	100
الخبرة في التدريس	أقل من خمس سنوات	13	10.4
	من 5 - 10 سنوات	33	26.4
	أكثر من 10 سنوات	79	63.2
	المجموع	125	100

3.4. أدوات الدراسة:

لقد استخدمت في هذه الدراسة استبانتي استبانة المهارات التدريسية واستبانة الكفاءة الذاتية تم بناؤهما للتعرف على العلاقة بين المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا والكفاءة الذاتية

لديهم، حيث تم الاستفادة من الأدب النظري في إعداد الاستبانتيين وبالتحديد تم الاستفادة من دراسة علوان (2012) في بناء استبانة الكفاءة الذاتية ومن دراسة يوسف (2009) في بناء استبانة المهارات التدريسية:

أولاً: (استبانة المهارات التدريسية المتوافرة):

استفادت الباحثة من الأدب النظري في بناء أداة القياس المهارات التدريسية وتم الاستفادة من دراسة يوسف (2009) وتكونت استبانة المهارات التدريسية من ثلاثة محاور، يعتمد كل محور منها على (12) فقرة، وهذه المحاور هي (التخطيط، التنفيذ، وعملية التقويم). كل محور تكون من عدد من الفقرات. للإجابة عليها ضمن مقياس ليكرت الخماسي وهو (كبيرة جداً = (5). كبيرة = (4). متوسطة = (3). قليلة = (2). قليلة جداً = (1)) في الفقرات الايجابية، وتم عكس المقياس في الفقرات السلبية.

ثانياً: (استبانة الكفاءة الذاتية):

استفادت الباحثة لتطوير استبانة الكفاءة الذاتية من الأدب التربوي ودراسة علوان (2007) حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية أربعة مجالات تم اعتمادها لقياس الكفاءة الذاتية لدى أفراد العينة، حيث يقيس الأول مستوى الكفاءة الذاتية من ناحية انفعالية ويشتمل على (10) فقرات، والثاني يقيس مستوى الكفاءة الذاتية من ناحية اجتماعية ويتكون من (9) فقرات، ويقيس الثالث مستوى الكفاءة الذاتية من حيث الإصرار والمثابرة ويتضمن (8) فقرات، ويقيس المجال الأخير مستوى الكفاءة الذاتية فيما يتعلق بالناحية المعرفية حيث يشتمل على (8) فقرات. وتم الإجابة عليها ضمن مقياس ليكرت الخماسي وهو (كبيرة جداً = (5). كبيرة = (4). متوسطة = (3). قليلة = (2). قليلة جداً = (1)) في الفقرات الايجابية، وتم عكس المقياس في الفقرات السلبية.

وقد تضمنت أداة الدراسة في صورتها النهائية على (71) فقرة، موزعة إلى (36) مهارة تدريسية، بواقع ثلاثة محاور وذلك في استبانة المهارات التدريسية ، و(35) كفاية ذاتية، بواقع أربعة مجالات في استبانة الكفاءة الذاتية. وكانت الإجابة على الفقرات تتبع تدرج ليكرت الخماسي (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً).

3. 5. صدق أدوات الدراسة:

أولاً: صدق المحكمين:

للتأكد من صدق أدوات الدراسة تم عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال أساليب التدريس، وعلم النفس والقياس والتقويم، من مختلف التخصصات الأكاديمية ذات العلاقة بموضوع الدراسة للاطلاع على مدى تمكنها من تحقيق الأهداف المرجوة من الدراسة، وذلك من خلال التأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات، وكذلك للتأكد من مدى قابلية الأدوات لقياس ما صممت لقياسه، حيث بلغ عدد المحكمين (12) محكماً، كما في ملحق رقم (3)، وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين وتوصياتهم تم إجراء بعض التعديلات على الاستبانتين وذلك للوصول بالأدوات الدراسية إلى صورتها النهائية.

ثانياً: الصدق الإحصائي:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة فيما يتعلق بالفقرات التي تناولت المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدراسة في هذا الجانب مع الدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول (3.3) :

جدول (3. 3). معامل الارتباط بيرسون بين فقرات الدراسة فيما يتعلق بالمهارات التدريسية مع الدرجة الكلية

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
مهارات التخطيط	1	أضع خطة سنوية لمادة الرياضيات.	0.52**	0.00
	2	أحدد الزمن التقريبي لكل هدف.	0.54**	0.00
	3	أحدد أدوار الطلبة في النشاطات الجماعية.	0.60**	0.00
	4	أختار الأنشطة المرتبطة بالمحتوى	0.55**	0.00
	5	أصوغ أهداف درس الرياضيات مراعي الفروق الفردية	0.54**	0.00
	6	أحدد الواجبات المنزلية المناسبة لمستوى الطلبة.	0.549**	0.00
	7	أختار الطريقة المناسبة لطبيعة وأهداف درس الرياضيات.	0.57**	0.00
	8	أنظم البيئة المادية للموقف التعليمي.	0.57**	0.00
	9	أوزع دروس الرياضيات على جدول زمني	0.55**	0.00
	10	أضع أهداف قابلة للملاحظة والقياس.	0.56**	0.00
	11	أخطط لمواجهة المواقف الطارئة في حصة الرياضيات	0.58**	0.00
	12	أضع خطة التدريس اليومية.	0.62**	0.00

مهارات التنفيذ	1	أراعى الفروق الفردية بين الطلبة في الرياضيات.	0.65**	0.00
	2	أشتق فقرات اختبار الرياضيات من الأهداف السلوكية.	0.58**	0.00
	3	أستخدم الوسائل التعليمية في الرياضيات بكفاءة وفاعلية.	0.48**	0.00
	4	أراعي التسلسل من السهل إلى الصعب أثناء عرض درس الرياضيات.	0.60**	0.00
	5	أربط مادة الرياضيات بالمواقف الحياتية.	0.74**	0.00
	6	أنوع بنبرات صوتي أثناء درس الرياضيات.	0.71**	0.00
	7	انتقل من فكرة رياضية إلى أخرى بسلاسة.	0.67**	0.00
	8	استخدم أساليب متنوعة لتعزيز الطلبة في درس الرياضيات.	0.77**	0.00
	9	أوظف الخبرات السابقة للطلبة في الموقف التعليمي.	0.67**	0.00
	10	أعمل على تنمية المهارات العملية لدى الطلبة.	0.67**	0.00
	11	أعمل على استثارة دافعية تعلم الرياضيات لدى الطلبة.	0.69**	0.00
	12	أحرص على إغلاق درس الرياضيات بشكل ينمي تفكير الطلبة	0.66**	0.00
مهارات التقويم	1	أستخدم الحاسوب في تحليل نتائج اختبارات الرياضيات.	0.69**	0.00
	2	أوظف نتائج التقويم لمعرفة مستويات الطلبة.	0.69**	0.00
	3	أدرب الطلبة على التقويم الذاتي في الرياضيات.	0.60**	0.00
	4	أراعي خصائص الطلبة عند وضع فقرات اختبارات الرياضيات.	0.52**	0.00
	5	استخدم أساليب تقويم متنوعة وفقاً لتنوع أهداف الرياضيات.	0.56**	0.00
	6	أوظف نتائج التقويم لتعديل أساليب التدريس.	0.61**	0.00
	7	أطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم الخبرات السابقة	0.44**	0.00
	8	أقوم بنشاطات التلاميذ ومشاركتهم داخل الصف	0.56**	0.00
	9	أعمل على إعداد جدول مواصفات لكل اختبار رياضيات قبل تطبيقه	0.65**	0.00
	10	أعمل على ربط التقويم بالأهداف السلوكية لمنهاج الرياضيات	0.73**	0.00
	11	أستخدم جميع أنواع التقويم (القبلي، التكويني، الختامي) كل في وقته	0.57**	0.00
	12	أعمل على تحليل اختبار الرياضيات للكشف عن نقاط القوة والضعف فيه	0.63**	0.00

* تعني أن الارتباط ذا دلالة إحصائية عند المستوى (0.05)

يتضح لنا من الجدول (3.3) أن جميع فقرات الدراسة التي تتناول جانب المهارات التدريسية في المجالات الثلاثة تحظى بدرجات عالية من الارتباط بالدرجة الكلية وأن قيم مصفوفة الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى صدق الأداة في هذا الجانب.

كذلك تم التحقق من صدق أداة الدراسة وذلك فيما يتعلق بالفقرات التي تناولت الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدراسة في هذا الجانب مع الدرجة الكلية، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (3 . 4). معامل الارتباط بيرسون بين فقرات الدراسة فيما يتعلق بالكفاءات الذاتية مع الدرجة الكلية

المجال	رقم الفقرة	الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائية
الإنفعالي	1	أستطيع التحكم بمشاعري في غرفة الصف	0.50**	0.00
	2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السوداوية	0.71**	0.00
	3	أفتقد السيطرة على تصرفاتي عندما اغضب	0.67**	0.00
	4	استطيع التغلب على الشعور بالقلق	0.22*	0.02
	5	استطيع التعامل بفعالية مع الضغوطات التي تواجهني	0.51**	0.00
	6	اتصف بأنني شخص هادئ ومتزن	0.39**	0.00
	7	أفتقد القدرة على المشاركة بالضحك والمزاح	0.63**	0.00
	8	أجد صعوبة في الجلوس هادئاً لوقت طويل	0.65**	0.00
	9	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض الأشخاص	0.71**	0.00
	10	أستطيع أن استرخي عندما أريد ذلك	0.38**	0.00
الاجتماعي	1	أواجه صعوبة في التحدث مع الآخرين	0.63**	0.00
	2	أفتقد القدرة على تكوين صداقات جديدة	0.61**	0.00
	3	استمع لمن يحدثني عن مشكلاته	0.54**	0.00
	4	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين	0.73**	0.00
	5	انظر إلى أصدقائي بإعجاب	0.54**	0.00
	6	أجد صعوبة في مسامحة الآخرين عندما يسيئون لي	0.56**	0.00
	7	استطيع المحافظة على علاقات ودية مع أقربائي	0.59**	0.00
	8	استطيع كسب محبة الآخرين بسهولة	0.55**	0.00
	9	أرى انه لا أحد يستحق النصيحة	0.69**	0.00

0.00	0.36**	استطيع تنفيذ الخطط التي أضعتها للقيام بعمل ما	1	الإصرار والمثابرة
0.00	0.40**	أحقق أهدافي حتى لو حاولت عدة مرات	2	
0.00	0.73**	لا اترك المهام والأعمال قبل إتمامها	3	
0.00	0.47**	أعمل باجتهاد إذا واجهتني صعوبات في عمل ما	4	
0.00	0.72**	لا أراجع بسهولة عندما أواجه المشكلات	5	
0.00	0.46**	اصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة	6	
0.00	0.71**	امتلك القدرة على التركيز بعمل يتطلب مدة طويلة	7	
0.00	0.67**	لا أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة	8	
0.00	0.40**	امتلك معلومات عامة واسعة	1	المعرفي
0.00	0.41**	أحاول فهم عمل الأشياء جميعها	2	
0.00	0.62**	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية	3	
0.03	0.20*	يمكنني أن اقدر قيمة الكتاب الجيد	4	
0.00	0.54**	أجد الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت	5	
0.00	0.74**	أواجه صعوبة في تذكر المعلومات	6	
0.00	0.66**	أجد صعوبة في فهم ما أقرأ	7	
0.00	0.32**	أتعامل مع المستجدات بسرعة	8	

* تعني أن الارتباط ذا دلالة إحصائية عند المستوى (0.05)

يتضح لنا من الجدول (4.3) أن جميع فقرات الدراسة التي نتناول جانب الكفاءات الذاتية في المجالات الأربعة تحظى بدرجات عالية من الارتباط بالدرجة الكلية وأن قيم مصفوفة الارتباط جميعها ذات دلالة إحصائية، مما يشير إلى صدق الأداة في هذا الجانب أيضاً.

ثبات أدوات الدراسة:

تم التحقق من ثبات أدوات الدراسة باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) للاتساق الداخلي، حيث تم حساب قيمة (ألفا)، لفقرات الدراسة في كل مجال، كما هو موضح في الجدول (5.3).

جدول (5.3). معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) لفقرات الاستبانة في مجالات الدراسة في الجانبين (المهارات التدريسية المتوافرة، الكفاءة الذاتية)

الجانِب	المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
المهارات التدريسية المتوافرة	مهارات التخطيط	12	0.81
	مهارات التنفيذ	12	0.89
	مهارات التقويم	12	0.84
الدرجة الكلية		36	0.93
الكفاءة الذاتية	المجال الانفعالي	10	0.73
	المجال الاجتماعي	9	0.77
	مجال الإصرار والمثابرة	8	0.77
	المجال المعرفي	8	0.58
الدرجة الكلية		35	0.81

يتضح لنا من الجدول (5.3) أن قيمة ألفا المحسوبة بين فقرات الدراسة التي تدور حول (المهارات التدريسية المتوافرة لدى أفراد العينة والمتعلقة بمجال التخطيط) قد بلغت (0.81). كذلك بلغت قيمة ألفا المحسوبة بين فقرات المجال الثاني (مهارات التنفيذ) (0.89)، وفي المجال الثالث من مجالات المهارات التدريسية المتوافرة (مهارات التقويم) بلغت قيمة ألفا بين فقرات هذا المجال (0.84). مما يدل أن هناك درجة كبيرة من الاتساق الداخلي بين فقرات الدراسة في مجالات المهارات التدريسية الثلاث.

كما يتضح من الجدول السابق أن قيمة ألفا المحسوبة بين فقرات الدراسة التي تتمحور حول الكفاءة الذاتية المتعلقة بالمجال الانفعالي قد بلغت (0.73)، وقد بلغت قيمة ألفا في المجال الاجتماعي (0.77)، وبلغت في مجال الإصرار والمثابرة (0.77)، وهي درجات مرتفعة، مما يدل أن هناك درجة كبيرة من الاتساق الداخلي بين فقرات الدراسة في هذه المجالات. في حين بلغت قيمة ألفا المحسوبة بين فقرات الدراسة التي تتناول

المجال المعرفي (0.58). مما يدل أن هناك درجة متوسطة من الاتساق الداخلي بين فقرات الدراسة في مجالات الكفاءات الذاتية.

إجمالاً فقد بلغ ثبات الدرجة الكلية للفقرات المتعلقة بالمهارات التدريسية (0.93)، في حين بلغ ثبات الدرجة الكلية للفقرات المتعلقة بالكفاءة الذاتية (0.81)، وبناء على ذلك فإن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

3. 6. إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والمتمثلة في التعرف على المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لديهم، قامت الباحثة بعدة إجراءات متسلسلة على النحو التالي:

- 1 - إعداد أداة الدراسة وذلك من خلال الاستفادة بالمراجع والدراسات السابقة التي أجريت على مواضيع ذات علاقة بالدراسة.
- 2 - التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها.
- 3 - اختيار عينة الدراسة وفقاً للأسلوب المتبع في الدراسة (الطريقة العنقودية).
- 4 - الحصول على كتاب تسهيل المهمة والذي يعطي تفويضاً بتوزيع الاستبيانات على عينة الدراسة.
- 5 - الحصول على كتب لتسهيل المهمة بموجب الكتاب السابق موجهة إلى المدارس المقصودة.
- 6 - التوجه إلى المدارس المقصودة للحصول على استجابات المعلمين الذين يقع عليهم الاختيار كأفراد للعينة وذلك بوساطة مدراء تلك المدارس.
- 7 - جمع الاستبيانات تمهيداً لإدخال البيانات التي تم جمعها من أجل تحليلها ومعالجتها إحصائياً باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.
- 8 - عرض النتائج المتعلقة بالدراسة ومناقشتها.

3. 7. متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات التالية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- 1 - الجنس: وله مستويان هما (ذكر، أنثى).
- 2 - المديرية: بواقع ثلاثة مستويات هي: (الشمال، الوسط، والجنوب).
- 3 - المؤهل العلمي: بثلاثة مستويات (دبلوم، بكالوريوس، أعلى من بكالوريوس)
- 4 - الخبرة في التدريس: بثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 - 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

ثانياً: المتغيرات التابعة:

- مدى توفر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا.
- مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا.

3. 8. المعالجة الإحصائية:

للكشف عن مدى توافر المهارات التدريسية لدى أفراد مجتمع الدراسة وكذلك مستوى الكفاءة الذاتية لديهم استخدمت الباحثة مقياس ليكرت الخماسي لقياس درجة الموافقة على كل فقرة على النحو التالي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً). حيث قامت الباحثة بترقيم الدرجات لل فقرات الإيجابية البالغ عددها (54) فقرة على النحو التالي: (كبيرة جداً = 5، كبيرة = 4، متوسطة = 3، قليلة = 2، قليلة جداً = 1)، بينما قامت الباحثة بعكس المقياس في الفقرات السلبية ليصبح (كبيرة جداً = 1، كبيرة = 2، متوسطة = 3، قليلة = 4، قليلة جداً = 5).

ولكي تتمكن الباحثة من إعطاء تقديرات دقيقة لمدى المهارات التدريسية لدى أفراد مجتمع الدراسة وكذلك مستوى الكفاءة الذاتية لديهم فقد اعتمدت الميزان الآتي:

- متوسط حسابي أقل من (2.33) يدل على درجة ضعيفة.
- متوسط حسابي (2.33 - 3.67) يدل على درجة متوسطة.
- متوسط حسابي أكثر من (3.67) يدل على درجة كبيرة.

وقد استخدمت الباحثة برنامج الرزم الإحصائية SPSS لحساب القيم التالية:

- 1 -الأعداد والنسب المئوية لوصف العينة الديموغرافية.
- 2 -معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) للتحقق من صدق أداة الدراسة، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين كل فقرة في كل مجال والدرجة الكلية.
- 3 -معادلة الثبات (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha)، للتحقق من ثبات أداة الدراسة وقياس مستوى الاتساق الداخلي بين فقرات الأداة.
- 4 -المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات الكلية لكل مجال على حدة ولكل فقرة بشكل منفرد، وذلك لقياس مستويات توافر المهارات التدريسية ومستوى الكفاءة الذاتية لدى أفراد مجتمع الدراسة.
- 5 -اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة.
- 6 -اختبار تحليل التباين الأحادي، لقياس أثر المتغيرات المستقلة (الجنس، المديرية، المؤهل العلمي، والخبرة في التدريس) على المتغيرات التابعة.
- 7 -اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

4. 1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.
4. 2. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني.
4. 3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث.
4. 4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع.
4. 5. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس.

نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وعلاقتها بكفاءتهم الذاتية.

4. 1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول.

ما المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

للإجابة على السؤال استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعرفة درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، كما هو موضح في الجدول (1.4):

جدول (4. 1). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
مرتفعة	0.35	4.30	مهارات التخطيط
مرتفعة	0.43	4.26	مهارات التنفيذ
مرتفعة	0.46	3.90	مهارات التقويم
مرتفعة	0.36	4.16	الدرجة الكلية

نلاحظ من الجدول السابق بأن جميع الدرجات كانت مرتفعة، كما يتضح أن أعلى الدرجات كانت لمجال التخطيط يليها مجال التنفيذ يليها مجال التقويم، وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.16) مع انحراف معياري (0.36). وهي درجة مرتفعة، مما يشير إلى أن معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل يمتلكون المهارات التدريسية اللازمة في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

المهارات التدريسية التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل في مجال التخطيط

استخرجت الباحثة كلاً من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبيان درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجال التخطيط، فقد تم ترتيب الفقرات حسب الأهمية لبيان أبرزها، والجدول (2.4) يبين ذلك:

جدول (2.4). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجال التخطيط مرتبة حسب الأهمية.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أضع خطة سنوية لمادة الرياضيات.	4.74	0.44	مرتفعة
2	7	أختار الطريقة المناسبة لطبيعة وأهداف درس الرياضيات.	4.46	0.56	مرتفعة
3	12	أضع خطة التدريس اليومية.	4.39	0.69	مرتفعة
4	10	أضع أهداف قابلة للملاحظة والقياس.	4.38	0.59	مرتفعة
5	9	أوزع دروس الرياضيات على جدول زمني	4.38	0.59	مرتفعة
6	2	أحدد الزمن التقريبي لكل هدف.	4.38	0.56	مرتفعة
7	5	أصوغ أهداف درس الرياضيات مراعي الفروق الفردية	4.31	0.64	مرتفعة
8	6	أحدد الواجبات المنزلية المناسبة لمستوى الطلبة.	4.30	0.64	مرتفعة
9	4	أختار الأنشطة المرتبطة بالمحتوى	4.24	0.61	مرتفعة
10	11	أخطط لمواجهة المواقف الطارئة في حصة الرياضيات	4.08	0.71	مرتفعة
11	8	أنظم البيئة المادية للموقف التعليمي.	4.00	0.64	مرتفعة
12	3	أحدد أدوار الطلبة في النشاطات الجماعية.	3.90	0.63	مرتفعة

يتضح من الجدول (2.4) أن جميع الدرجات حول مدى امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجال التخطيط كانت مرتفعة؛ حيث تراوحت بين (3.90-4.74).

كما يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (1) حازت على أعلى الدرجات والتي تعتبر أن أبرز المهارات التدريسية التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل في مجال التخطيط هو أنهم يضعون خطة سنوية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تقدير أفراد العينة (4.74)، مع انحراف معياري (0.44)، يليها الفقرة رقم (7) التي تفيد (أن من أبرز مهارات التخطيط التي يمتلكها معلمي الرياضيات أنهم يمتلكون مهارة اختيار الطريقة المناسبة لطبيعة وأهداف درس الرياضيات) فقد حازت على المرتبة الثانية من الأهمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التقدير حول هذه الفقرة (4.46) مع انحراف معياري (0.56)، يليها الفقرة رقم (12) التي جاءت في المرتبة الثالثة، والتي تفيد أن من أبرز مهارات التخطيط التي يمتلكها معلمي الرياضيات أنهم يمتلكون مهارة وضع خطة التدريس اليومية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تقدير أفراد العينة (4.39)، مع انحراف معياري (0.69). تليها الفقرة رقم (10) وفيها أن المعلمين يضعون أهدافاً قابلة للملاحظة والقياس ، بمتوسط حسابي (4.38) وانحراف معياري (0.59)، تليها الفقرة رقم (9) حيث تفيد أن المعلمين يوزعون دروس الرياضيات على جدول زمني، بمتوسط حسابي (4.38) وانحراف معياري (0.59)، تليها الفقرة رقم (2) التي تفيد أن المعلمين يحددون الزمن التقريبي لكل هدف ، بمتوسط حسابي (4.38)، وانحراف معياري (0.56). تليها الفقرة رقم (5) وفيها أن المعلمين يصوغون أهداف درس الرياضيات مراعيين الفروق الفردية ، بمتوسط حسابي (4.31)، وانحراف معياري (0.64)، تليها الفقرة رقم (6) التي تفيد أن المعلمين يمتلكون مهارة تحديد الواجبات المنزلية المناسبة لمستوى الطلبة ، بمتوسط حسابي (4.30)، وانحراف معياري (0.64). تليها الفقرة رقم (4) التي تفيد أن المعلمين يمتلكون مهارة اختيار الأنشطة المرتبطة بالمحتوى ، بمتوسط حسابي (4.24)، وانحراف معياري (0.61). تليها الفقرة رقم (11) التي تفيد أن المعلمين يتوفر لديهم مهارة التخطيط لمواجهة المواقف الطارئة في حصة الرياضيات ، بمتوسط حسابي (4.08)، وانحراف معياري (0.71). تليها الفقرة رقم (8) وفيها أن المعلمين يمتلكون القدرة على تنظيم البيئة المادية للموقف التعليمي ، بمتوسط حسابي (4.00)، وانحراف معياري (0.64). وقد حظيت الفقرة رقم (3) على أدنى الدرجات وفيها (أن المعلمين يحددون مسبقاً أدوار الطلبة في النشاطات الجماعية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.90) مع انحراف معياري (0.63).

المهارات التدريسية التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل في مجال التنفيذ

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبيان درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجال التنفيذ، فقد تم ترتيب الفقرات حسب الأهمية لبيان أبرزها، كما هو موضح في الجدول (3.4):

جدول (3.4). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجال التنفيذ مرتبة حسب الأهمية.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	أراعي التسلسل من السهل إلى الصعب أثناء عرض درس الرياضيات.	4.52	0.62	مرتفعة
2	1	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الرياضيات.	4.46	0.59	مرتفعة
3	9	أوظف الخبرات السابقة للطلبة في الموقف التعليمي.	4.36	0.59	مرتفعة
4	7	انتقل من فكرة رياضية إلى أخرى بسلاسة.	4.36	0.63	مرتفعة
5	6	أنوع بنبرات صوتي أثناء درس الرياضيات.	4.30	0.75	مرتفعة
6	5	أربط مادة الرياضيات بالمواقف الحياتية.	4.29	0.71	مرتفعة
7	8	استخدم أساليب متنوعة لتعزيز الطلبة في درس الرياضيات.	4.23	0.70	مرتفعة
8	12	أحرص على إغلاق درس الرياضيات بشكل ينمي تفكير الطلبة	4.20	0.67	مرتفعة
9	11	أعمل على استثارة دافعية تعلم الرياضيات لدى الطلبة.	4.16	0.64	مرتفعة
10	10	أعمل على تنمية المهارات العملية لدى الطلبة.	4.14	0.70	مرتفعة
11	3	أستخدم الوسائل التعليمية في الرياضيات بكفاءة وفاعلية.	4.10	0.72	مرتفعة
12	2	أشتق فقرات اختبار الرياضيات من الأهداف السلوكية.	4.03	0.60	مرتفعة

يتضح من الجدول (3.4) أن جميع الدرجات حول مدى امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل لمهارات التنفيذ كانت مرتفعة. حيث تراوحت بين (4.03 – 4.52). كما يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (4) حظيت بالمرتبة الأولى من الفقرات والتي تعتبر أن أبرز مهارات التنفيذ التي تتوفر لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل هو أنهم يراعون التسلسل من السهل إلى الصعب أثناء عرض درس الرياضيات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تقدير أفراد العينة (4.52)، مع انحراف معياري (0.62)، يليها الفقرة رقم (1) التي تفيد (أن من أبرز مهارات التنفيذ عند معلمي الرياضيات أنهم يراعون الفروق الفردية بين الطلبة في الرياضيات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التقدير حول هذه الفقرة (4.46) مع انحراف معياري (0.59)، تليها في المرتبة الثالثة الفقرة

رقم (9)، والتي تفيد أن من أبرز مهارات التنفيذ لدى معلمي الرياضيات أنهم (يوظفون الخبرات السابقة للطلبة في الموقف التعليمي)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تقدير أفراد العينة (4.36)، مع انحراف معياري (0.63). كفاؤها في نفس المستوى من الأهمية الفقرة رقم (7)، التي تفيد أن من مهارات التنفيذ البارزة لدى معلمي الرياضيات هو أنهم (ينقلون من فكرة رياضية إلى أخرى بسلاسة) بمتوسط حسابي (4.36) وانحراف معياري (0.63). تليها الفقرة رقم (6) وفيها أن المعلمين يمتلكون مهارة التنويع بنبرات صوتهم أثناء درس الرياضيات، بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.75)، تليها الفقرة رقم (5) حيث تفيد أن المعلمين لديهم القدرة على ربط مادة الرياضيات بالمواقف الحياتية، بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.71)، تليها الفقرة رقم (8) التي تفيد أن المعلمين يستخدمون أساليب متنوعة لتعزيز الطلبة في درس الرياضيات ، بمتوسط حسابي (4.23)، وانحراف معياري (0.70). تليها الفقرة رقم (12) وفيها أن المعلمين يحرصون على إغلاق درس الرياضيات بشكل ينمي تفكير الطلبة، بمتوسط حسابي (4.20)، وانحراف معياري (0.67)، تليها الفقرة رقم (11) التي تفيد أن المعلمين يمتلكون القدرة على استثارة دافعية تعلم الرياضيات لدى الطلبة ، بمتوسط حسابي (4.16)، وانحراف معياري (0.64). تليها الفقرة رقم (10) التي تفيد أن المعلمين لديهم القدرة على تنمية المهارات العملية لدى الطلبة، بمتوسط حسابي (4.14)، وانحراف معياري (0.70). تليها الفقرة رقم (3) التي تفيد أن المعلمين يتوفر لديهم مهارة استخدام الوسائل التعليمية في الرياضيات بكفاءة وفاعلية ، بمتوسط حسابي (4.10)، وانحراف معياري (0.72). أما الفقرة رقم (2) فقد حازت على أدنى الدرجات وفيها (أن المعلمين لديهم المقدرة على اشتقاق فقرات اختبار الرياضيات من الأهداف السلوكية)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.03) مع انحراف معياري (0.60).

المهارات التدريسية التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل في مجال التقويم

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبيان درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجال التقويم، فقد تم ترتيب الفقرات حسب الأهمية لبيان أبرزها، كما في الجدول (4.4):

جدول (4.4). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجال التقويم مرتبة حسب الأهمية.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	7	أ طرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم الخبرات السابقة	4.41	0.66	مرتفعة
2	8	أقوم نشاطات التلاميذ ومشاركتهم داخل الصف	4.23	0.63	مرتفعة
3	11	أستخدم جميع أنواع التقويم (القبلي، التكويني، الختامي) كل في وقته	4.16	0.65	مرتفعة
4	5	أستخدم أساليب تقويم متنوعة وفقاً لتنوع أهداف الرياضيات.	4.14	0.64	مرتفعة
5	4	أراعي خصائص الطلبة عند وضع فترات اختبارات الرياضيات.	4.14	0.58	مرتفعة
6	12	أعمل على تحليل اختبار الرياضيات للكشف عن نقاط القوة والضعف فيه	4.00	0.87	مرتفعة
7	2	أوظف نتائج التقويم لمعرفة مستويات الطلبة.	3.90	0.61	مرتفعة
8	6	أوظف نتائج التقويم لتعديل أساليب التدريس.	3.89	0.66	مرتفعة
9	10	أعمل على ربط التقويم بالأهداف السلوكية لمناهج الرياضيات	3.77	0.73	مرتفعة
10	3	أدرب الطلبة على التقويم الذاتي في الرياضيات.	3.72	0.75	مرتفعة
11	1	أستخدم الحاسوب في تحليل نتائج اختبارات الرياضيات.	3.38	1.20	متوسطة
12	9	أعمل على إعداد جدول مواصفات لكل اختبار رياضيات قبل تطبيقه	3.04	1.04	متوسطة

يتضح من الجدول (4.4) أن غالبية الدرجات حول مدى امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل لمهارات التقويم كانت مرتفعة. حيث تراوحت بين (3.72-4.41). في حين يتضح أن درجتَي الفقرتين (1)، (9) كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.04-3.38). كما يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (7) قد حظيت بالمرتبة الأولى من بين الفقرات والتي تعتبر أن أبرز مهارات التقويم التي تتوفر لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل هو (طرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم الخبرات السابقة)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تقدير أفراد العينة (4.41)، مع انحراف معياري (0.66)، يليها الفقرة رقم (8) التي تفيد (أن من أبرز مهارات التقويم عند معلمي الرياضيات أنهم يقومون بنشاطات التلاميذ ومشاركتهم داخل الصف)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التقدير حول هذه الفقرة (4.23) مع انحراف معياري (0.63)، يليها الفقرة رقم (11)، والتي تفيد أن من أبرز مهارات التقويم لدى معلمي الرياضيات أنهم (يستخدمون جميع أنواع التقويم (القبلي، التكويني، الختامي) كل في وقته)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تقدير أفراد العينة (4.16)، مع انحراف معياري (0.65). يليها الفقرة رقم (5)، وهي تفيد أن المعلمين (يستخدمون أساليب تقويم متنوعة وفقاً لتنوع أهداف الرياضيات) بمتوسط حسابي (4.1) وانحراف معياري (0.64). تليها الفقرة رقم (4) وفيها أن المعلمين يراعون

خصائص الطلبة عند وضع فترات اختبارات الرياضيات، بمتوسط حسابي (4.14) وانحراف معياري (0.58)، تليها الفقرة رقم (12) حيث تفيد أن المعلمين لديهم القدرة على تحليل اختبار الرياضيات للكشف عن نقاط القوة والضعف فيه، بمتوسط حسابي (4.00) وانحراف معياري (0.87)، تليها الفقرة رقم (2) التي تفيد أن المعلمين يوظفون نتائج التقويم لمعرفة مستويات الطلبة، بمتوسط حسابي (3.90)، وانحراف معياري (0.61). تليها الفقرة رقم (6) وفيها أن المعلمين يوظفون نتائج التقويم لتعديل أساليب التدريس، بمتوسط حسابي (3.89)، وانحراف معياري (0.66). تليها الفقرة رقم (10) التي تفيد أن المعلمين يمتلكون القدرة على ربط التقويم بالأهداف السلوكية لمنهاج الرياضيات، بمتوسط حسابي (3.77)، وانحراف معياري (0.73). تليها الفقرة رقم (3) التي تفيد أن المعلمين لديهم القدرة على تدريب الطلبة على التقويم الذاتي في الرياضيات، بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (0.75). تليها الفقرة رقم (1) التي تفيد أن المعلمين يتوفر لديهم مهارة استخدام الحاسوب في تحليل نتائج اختبارات الرياضيات، حيث حازت على درجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.38)، وانحراف معياري (1.20). كذلك فقد حازت الفقرة رقم (2) على أدنى الدرجات وفيها (أن المعلمين لديهم القدرة على إعداد جدول مواصفات لكل اختبار رياضيات قبل تطبيقه)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.04) مع انحراف معياري (1.04).

4. 2. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني.

ما دور متغيرات (جنس المعلم، المديرية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

وللإجابة عن السؤال الثاني تم فحص فرضيات الدراسة الصفرية الأربعة، فيما يلي نصها ونتائج فحصها:

5. 2. 1. الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للتأكد من صحة الفرضية الأولى استخدمت الباحثة اختبار (ت) (t-test) للعينات المستقلة لاختبار الفروق في درجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، كما هو مبين في الجدول (5.4).

جدول (4.5). نتائج اختبار (t-test) للفروق في درجات توافر المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
مهارات التخطيط	ذكر	64	4.25	0.35	1.61	123	0.11
	أنثى	61	4.35	0.33			
مهارات التنفيذ	ذكر	64	4.26	0.40	0.00	123	1.00
	أنثى	61	4.26	0.47			
مهارات التقويم	ذكر	62	3.86	0.42	1.03	118	0.30
	أنثى	58	3.94	0.49			
الدرجة الكلية	ذكر	64	4.13	0.34	0.93	123	0.36
	أنثى	61	4.19	0.38			

يتضح لنا من الجدول (5.4) وبالنظر إلى الدالة الإحصائية أن هـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل من تعزى لمتغير الجنس. وفقاً لمقياس الدراسة. وذلك في مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، وهذه النتيجة تتوافق مع نص الفرضية التي جاءت بها الدراسة، مما يعني أن درجة توافر المهارات التدريسية بمجالاتها الثلاثة لدى معلمي الرياضيات لا تتأثر باختلاف جنسهم سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً.

الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

لاختبار الفرضية الصفرية السابقة، استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والأعداد والانحرافات المعيارية لدرجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً للتغير في المديرية، كما في الجدول (6.4).

جدول (6.4). المتوسطات الحسابية، والأعداد، والانحرافات المعيارية، لدرجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات التخطيط	شمال	20	4.22	0.33
	وسط	46	4.27	0.37
	جنوب	59	4.35	0.33
مهارات التنفيذ	شمال	20	4.14	0.45
	وسط	46	4.24	0.42
	جنوب	59	4.32	0.44
مهارات التقويم	شمال	19	3.96	0.47
	وسط	46	3.80	0.46
	جنوب	55	3.96	0.45
الدرجة الكلية	شمال	20	4.11	0.37
	وسط	46	4.11	0.36
	جنوب	59	4.22	0.36

يتضح لنا من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مجالات المهارات التدريسية قد بلغ لدى معلمي مديرية الشمال (4.11) مع انحراف معياري (0.37)، وللمعلمي مديرية الوسط (4.11)، مع انحراف معياري (0.36)، ويتضح أن أعلى متوسط حسابي للدرجة الكلية على مجالات المهارات التدريسية كان لمعلمي مديرية الجنوب، حيث بلغ (4.16) مع انحراف معياري (0.36).

وللتحقق من صحة الفرضية الثانية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في درجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، كما هو مبين في الجدول (7.4):

جدول (4. 7). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات توافر المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
مهارات التخطيط	بين داخل المجموع	0.31 14.43 14.74	2 122 124	0.15 0.12	1.29	0.28
مهارات التنفيذ	بين داخل المجموع	0.49 22.86 23.35	2 122 124	0.25 0.19	1.31	0.27
مهارات التقويم	بين داخل المجموع	0.73 24.26 24.99	2 117 119	0.36 0.21	1.75	0.18
الدرجة الكلية	بين داخل المجموع	0.37 15.63 16.00	2 122 124	0.18 0.13	1.43	0.24

يتضح لنا من الجدول (7.4) وبالنظر إلى الدالة الإحصائية أن ه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المديرية. وفقاً لمقياس الدراسة. وذلك في مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) وكذلك في الدرجة الكلية، وه ي نتيجة متوافقة مع نص الفرضية التي جاءت بها الدراسة، مما يعني أن درجة توافر المهارات التدريسية بمجالاتها الثلاثة لدى معلمي الرياضيات لا تتأثر باختلاف المديرية التي يعملون في إطارها (شمال، وسط، جنوب).

5. 2. 2. الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار الفرضية الصفرية السابقة، استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والأعداد والانحرافات المعيارية لدرجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تبعاً للتغير في المؤهل العلمي، كما في الجدول (8.4).

جدول (8.4). الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المؤهل العلمي	المجال
0.34	4.25	24	دبلوم	مهارات التخطيط
0.35	4.32	88	بكالوريوس	
0.33	4.21	13	أعلى من بكالوريوس	
0.47	4.25	24	دبلوم	مهارات التنفيذ
0.42	4.27	88	بكالوريوس	
0.49	4.24	13	أعلى من بكالوريوس	
0.54	3.84	24	دبلوم	مهارات التقويم
0.44	3.91	84	بكالوريوس	
0.41	3.93	12	أعلى من بكالوريوس	
0.40	4.11	24	دبلوم	الدرجة الكلية
0.35	4.17	88	بكالوريوس	
0.37	4.13	13	أعلى من بكالوريوس	

يتضح لنا من الجدول (8.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مجالات المهارات التدريسية وبالنظر إلى التغير في المؤهلات العلمية قد بلغ لدى المعلمين الحاصلين على درجة الدبلوم (4.11) مع انحراف معياري (0.40)، وللمعلمين الحاصلين على درجة البكالوريوس فقد حصلوا على أعلى متوسط حسابي حيث

بلغ (4.17)، مع انحراف معياري (0.35)، وقد بلغ المتوسط الحسابي للحاصلين على درجة علمية أعلى من بكالوريوس (4.13) مع انحراف معياري (0.37).

وللتأكد من صحة الفرضية الثالثة استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ، كما هو مبين في الجدول (9.4):

جدول (4. 9). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات توافر المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
مهارات التخطيط	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.19 14.55 14.74	2 122 124	0.09 0.12	0.79	0.46
مهارات التنفيذ	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.01 23.34 23.35	2 122 124	0.01 0.19	0.03	0.97
مهارات التقويم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.12 24.86 24.99	2 117 119	0.06 0.21	0.28	0.75
الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.08 15.93 16.00	2 122 124	0.04 0.13	0.29	0.75

يتضح لنا من الجدول (9.4) وبالنظر إلى الدالة الإحصائية في كل مجال والمقابلة للدرجة الكلية أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي . وفقاً لمقياس الدراسة ، وهذه النتيجة تتوافق مع نص الفرضية التي جاءت بها الدراسة، مما يعني أن اختلاف المؤهل العلمي لدى المعلمين لا يؤثر في درجة توافر المهارات التدريسية بمجالاتها الثلاثة لديهم.

5. 2. 3. الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

لاختبار الفرضية الصفرية السابقة، استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والأعداد والانحرافات المعيارية لدرجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وفقاً للتغير في الخبرة في التدريس، كما في الجدول (10.4).

جدول (10.4). الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الخبرة في التدريس	المجال
0.41	13	4.08	أقل من خمس سنوات	مهارات التخطيط
0.38	33	4.32	من 5 - 10 سنوات	
0.31	79	4.32	أكثر من 10 سنوات	
0.53	13	4.06	أقل من خمس سنوات	مهارات التنفيذ
0.40	33	4.23	من 5 - 10 سنوات	
0.43	79	4.31	أكثر من 10 سنوات	
0.46	13	3.58	أقل من خمس سنوات	مهارات التقويم
0.41	31	3.94	من 5 - 10 سنوات	
0.46	76	3.94	أكثر من 10 سنوات	
0.42	13	3.91	أقل من خمس سنوات	الدرجة الكلية
0.33	33	4.17	من 5 - 10 سنوات	
0.35	79	4.19	أكثر من 10 سنوات	

يتضح لنا من الجدول (10.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مجالات المهارات التدريسية وبالنظر إلى التغير في الخبرة في التدريس قد بلغ لدى المعلمين ذوي الخبرة التدريسية التي تقل عن 5 سنوات (3.91) مع انحراف معياري (0.42)، وللمعلمين ذوي الخبرة من (5-10) سنوات فقد بلغ (4.17) مع

انحراف معياري (0.33). وأما المعلمين ذوي الخبرة التدريسية التي تزيد عن 10 سنوات، فقد حصلوا على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.19)، مع انحراف معياري (0.35).

وللتأكد من صحة الفرضية استخدمت الباحث تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل ، كما هو مبين في الجدول (11.4):

جدول (4. 11). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات توافر المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
مهارات التخطيط	بين داخل المجموع	0.69 14.04 14.74	2 122 124	0.35 0.12	3.02	0.05
مهارات التنفيذ	بين داخل المجموع	0.79 22.56 23.35	2 122 124	0.39 0.19	2.12	0.12
مهارات التقويم	بين داخل المجموع	1.46 23.53 24.99	2 117 119	0.73 0.20	3.62	0.03*
الدرجة الكلية	بين داخل المجموع	0.94 15.07 16.00	2 122 124	0.47 0.12	3.79	0.03*

* . تعني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05).

يتضح لنا من الجدول (11.4) وبالنظر إلى الدالات الإحصائية في مجالي مهارات التخطيط ومهارات التنفيذ أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0.05$) في درجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة في

التدريس وفقاً لمقياس الدراسة، وهي نتيجة تتوافق مع نص الفرضية الصفرية التي جاءت بها الدراسة، مما يعني أن درجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في مجالي التخطيط والتنفيذ لا تتأثر باختلاف الخبرة لديهم في التدريس.

بينما يتضح من الجدول (11.4) وبالنظر إلى الدالة الإحصائية المقابلة لمجالات مهارات التقييم وكذلك للدرجة الكلية أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في درجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، وفقاً لمقياس الدراسة، الأمر الذي يشير إلى أن تغير الخبرة في التدريس لدى المعلمين يؤثر في درجة توافر مهارات التقييم لديهم.

ولمعرفة تفاصيل هذه الفروق استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق الثنائية البعدية لدرجات توافر مهارات التقييم والدرجة الكلية لدى معلمي الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس، كما في الجدول (12.4):

جدول (12.4). نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لدرجات توافر مهارات التقييم والدرجة الكلية لدى معلمي الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس.

المجال	(I) الخبرة في التدريس	(J) الخبرة في التدريس	الفروق	الدلالة الإحصائية
مهارات التقييم	أقل من خمس سنوات	من 5 - 10 سنوات	0.35	0.06
		أكثر من 10 سنوات	0.36*	0.03
	من 5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.00	1.00
الدرجة الكلية	أقل من خمس سنوات	من 5 - 10 سنوات	0.27	0.08
		أكثر من 10 سنوات	0.29*	0.03
	من 5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	0.02	0.95

*. تعني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05).

يتضح لنا من الجدول (12.4) وبالنظر إلى الدالة الإحصائية، فإن الفروق في درجات توافر مهارات التقييم لدى معلمي الرياضيات ظهرت بين فئتي المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات مقابل الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات، وذلك لصالح من يمتلكون سنوات خبرة (تزيد عن 10 سنوات) حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات امتلاكهم لمهارات التقييم (3.94) بانحراف معياري (0.46).

مقابل المجموعة الثانية الذين تقل سنوات الخبرة لديهم عن 5 سنوات فقد بلغ المتوسط الحسابي لديهم (3.58) مع انحراف معياري (0.46)، كما هو موضح في الجدول (11.4).

وفيما يتعلق بالدرجة الكلية، فقد تبين من الجدول (12.4) أن الفروق في درجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات قد ظهرت بين من لديهم سنوات خبرة (أقل من 5 سنوات) مقابل مع من لديهم سنوات خبرة (أكثر من 10 سنوات).

النتيجة السابقة، تشير أن المفارقة في عدد سنوات الخبرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا أدى إلى الاختلاف في درجات توافر مهارات التقويم لديهم، وذلك لصالح الذين تزيد الخبرة لديهم عن 10 سنوات. مما قد يعطي انطباعاً أنه كلما زادت سنوات الخبرة لدى معلمي الرياضيات، أدى ذلك لزيادة إمكانية توفر مهارات التقويم لديهم.

4. 3. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث.

ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

للإجابة على السؤال استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لمعرفة درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءة الذاتية فيما يتعلق بكل من المجال الانفعالي، الاجتماعي، الإصرار والمثابرة، والمجال المعرفي، كما هو موضح في الجدول (13.4):

جدول (4. 13). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءة الذاتية وذلك في المجال الانفعالي، والاجتماعي، والإصرار والمثابرة، والمجال المعرفي.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال
مرتفعة	0.58	4.16	المجال الاجتماعي
مرتفعة	0.52	4.01	مجال الإصرار والمثابرة
مرتفعة	0.53	3.89	المجال الانفعالي
متوسطة	0.47	3.13	المجال المعرفي
مرتفعة	0.35	3.82	الدرجة الكلية لمجالات الكفاءة الذاتية

نلاحظ من الجدول (13.4) بأن الدرجات التي تقيس مدى امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءات الذاتية في المجالات الثلاثة الانفعالي والاجتماعي ومجال الإصرار والمثابرة كانت مرتفعة، كما يتضح أن أعلى الدرجات كانت للمجال الاجتماعي يليها لمجال الإصرار والمثابرة يليها للمجال الانفعالي، بينما كانت الدرجة التي تقيس مستوى امتلاكهم للكفاءات الذاتية المتعلقة بالمجال المعرفي كانت متوسطة.

وقد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.82) مع انحراف معياري (0.35). وهي درجة مرتفعة، مما يشير إلى أن معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل لديهم مستوى عال من الكفاءات الذاتية في المجالات الأربعة (الانفعالي، والاجتماعي، والإصرار والمثابرة، والمعرفي).

الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل في المجال الانفعالي

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبيان درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في المجال الانفعالي، فقد تم ترتيب الفقرات حسب الأهمية لبيان أبرزها، كما في الجدول (14.4):

جدول (4. 14). الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في المجال الانفعالي مرتبة حسب الأهمية.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	أستطيع التحكم بمشاعري في غرفة الصف	4.27	0.60	مرتفعة
2	6	اتصف بأنني شخص هادئ ومتزن	4.16	0.73	مرتفعة
3	5	أستطيع التعامل بفعالية مع الضغوطات التي تواجهني	4.05	0.68	مرتفعة
4	9	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض الأشخاص	3.94	1.17	مرتفعة
5	3	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما اغضب	3.93	1.10	مرتفعة
6	7	أفتقد القدرة على المشاركة بالضحك والمزاح	3.84	1.05	مرتفعة
7	4	أستطيع التغلب على الشعور بالقلق	3.81	0.95	مرتفعة
8	10	أستطيع أن استرخي عندما أريد ذلك	3.72	1.06	مرتفعة
9	2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السوداوية	3.64	1.19	متوسطة
10	8	أجد صعوبة في الجلوس هادئاً لوقت طويل	3.61	1.05	متوسطة

يتضح من الجدول (14.4) أن غالبية درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في المجال الانفعالي كانت مرتفعة؛ حيث تراوحت بين (4.27-3.72). في حين يتضح أن درجتَي الفقرتين (2)، (8) كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.64-3.61).

كما يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (1) قد حظيت بالمرتبة الأولى من بين الفقرات والتي تعتبر أن أبرز الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في المجال الانفعالي هو أنهم (يستطيعون التحكم بمشاعرهم في غرفة الصف)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تقدير أفراد العينة (4.27)، مع انحراف معياري (0.60)، يليها الفقرة رقم (6) التي تفيد (أن من أبرز الكفاءات الذاتية عند معلمي الرياضيات في المجال الانفعالي (يتصفون بأنهم أشخاص هادئين ومتزنين)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات التقدير حول هذه الفقرة (4.16) مع انحراف معياري (0.73)، يليها الفقرة رقم (5)، والتي تفيد أن من أبرز الكفاءات الذاتية الانفعالية لدى معلمي الرياضيات أنهم (يستطيعون التعامل بفعالية مع الضغوطات التي تواجههم)، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدرجات تقدير أفراد العينة (4.05)، مع انحراف معياري (0.68). يليها الفقرة رقم (9)، وهي تفيد أن المعلمين (يواجهون صعوبة في التغلب على كراهيتهم لبعض الأشخاص) بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (1.17)، تليها الفقرة رقم (3) التي تفيد أن (المعلمين يفتقدون القدرة على السيطرة على تصرفاتهم عندما يغضبون)، بمتوسط حسابي (3.93)، وانحراف معياري (1.10). تليها الفقرة رقم (7) وفيها أن (المعلمين يفتقدون القدرة على المشاركة بالضحك والمزاح)، بمتوسط حسابي (3.84)، وانحراف معياري (1.05). تليها الفقرة رقم (4) التي تفيد أن (المعلمين يستطيعون التغلب على الشعور بالقلق)، بمتوسط حسابي (3.81)، وانحراف معياري (0.95). تليها الفقرة رقم (10) التي تفيد أن (المعلمين لديهم القدرة على الاسترخاء عندما يريدون ذلك)، بمتوسط حسابي (3.72)، وانحراف معياري (1.06). تليها الفقرة رقم (2) التي تفيد أن (المعلمين يواجهون صعوبة في التخلص من الأفكار السوداوية)، حيث حازت على درجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.64)، وانحراف معياري (1.19). كذلك فقد حازت الفقرة رقم (8) على أدنى الدرجات وفيها (أن المعلمين يجدون صعوبة في الجلوس هادئين لوقت طويل)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.61) مع انحراف معياري (1.05).

الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل في المجال الاجتماعي

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبيان درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في المجال الاجتماعي، فقد تم ترتيب الفقرات حسب الأهمية لبيان أبرزها، كما في الجدول (15.4):

جدول (4. 15). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في المجال الاجتماعي مرتبة حسب الأهمية.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	4	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين	4.47	0.82	مرتفعة
2	1	أواجه صعوبة في التحدث مع الآخرين	4.39	0.88	مرتفعة
3	2	أفتقد القدرة على تكوين صداقات جديدة	4.37	0.88	مرتفعة
4	9	أرى أنه لا أحد يستحق النصيحة	4.24	1.12	مرتفعة
5	7	استطيع المحافظة على علاقات ودية مع أقربائي	4.21	0.94	مرتفعة
6	3	استمع لمن يحدثني عن مشكلاته	4.17	1.07	مرتفعة
7	8	استطيع كسب محبة الآخرين بسهولة	4.05	0.91	مرتفعة
8	6	أجد صعوبة في مسامحة الآخرين عندما يسيئون لي	3.78	1.14	مرتفعة
9	5	انظر إلى أصدقائي بإعجاب	3.74	0.95	مرتفعة

يتضح من الجدول (15.4) أن جميع الدرجات التي تقيس مدى امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية من ناحية اجتماعية كانت مرتفعة. حيث تراوحت بين (4.47- 3.74)، كما يتضح أن الفقرة رقم (4) حازت على أعلى الدرجات من بين الفقرات حيث تفيد أن أبرز الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل من ناحية اجتماعية هو أنهم (يواجهون صعوبة في التعامل مع الآخرين)، بمتوسط حسابي (4.47)، مع انحراف معياري (0.82)، يليها الفقرة رقم (1) التي تفيد أن من أبرز الكفاءات الذاتية من ناحية اجتماعية تتوفر لدى معلمي الرياضيات أنهم (يواجهون صعوبة في التحدث مع الآخرين)، بمتوسط حسابي (4.39) مع انحراف معياري (0.88)، يليها في المرتبة الثالثة الفقرة رقم (2)، والتي تفيد أن من أبرز الكفاءات الذاتية من ناحية

اجتماعية يمتلكها معلمي الرياضيات أنهم (يفتقدون القدرة على تكوين صداقات جديدة)، بمتوسط حسابي (4.37)، مع انحراف معياري (0.88). يليها الفقرة رقم (9)، التي تفيد أن من الكفاءات الذاتية البارزة لدى معلمي الرياضيات من ناحية اجتماعية هو أنهم (يرون أنه لا أحد يستحق النصيحة) بمتوسط حسابي (4.24) وانحراف معياري (1.12). تليها الفقرة رقم (7) وفيها أن (المعلمين يستطيعون المحافظة على علاقات ودية مع أقربائهم)، بمتوسط حسابي (4.21)، وانحراف معياري (0.94). تليها الفقرة رقم (3) التي تفيد أن (المعلمين يستمعون لمن يحدتهم عن مشكلاته)، بمتوسط حسابي (4.17)، وانحراف معياري (1.07). تليها الفقرة رقم (8) التي تفيد أن (المعلمين لديهم القدرة على كسب محبة الآخرين بسهولة)، بمتوسط حسابي (4.05)، وانحراف معياري (0.91). تليها الفقرة رقم (6) التي تفيد أن المعلمين (يجدون صعوبة في مسامحة الآخرين عندما يسيئون لهم)، بمتوسط حسابي (3.78)، وانحراف معياري (1.14). وقد حازت الفقرة رقم (5) على أدنى الدرجات وفيها أن (المعلمين ينظرون إلى أصدقائهم بإعجاب)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.74) مع انحراف معياري (0.95).

الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمو الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل في مجال الإصرار والمثابرة

استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبيان درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في مجال الإصرار والمثابرة، فقد تم ترتيب الفقرات حسب الأهمية لبيان أبرزها، والجدول (16.4) يوضح ذلك:

جدول (4. 16). المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في مجال الإصرار والمثابرة مرتبة حسب الأهمية.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	6	اصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة	4.25	0.68	مرتفعة
2	2	أحقق أهدافي حتى لو حاولت عدة مرات	4.22	0.58	مرتفعة
3	4	أعمل باجتهاد إذا واجهتني صعوبات في عمل ما	4.21	0.66	مرتفعة
4	1	استطيع تنفيذ الخطط التي أضعتها للقيام بعمل ما	4.17	0.64	مرتفعة
5	8	أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة	3.99	0.98	مرتفعة

مرتفعة	1.21	3.96	اترك المهام والأعمال قبل إتمامها	3	6
مرتفعة	1.00	3.75	أفتقد القدرة على التركيز بعمل يتطلب مدة طويلة	7	7
متوسطة	1.16	3.46	أراجع بسهولة عندما أواجه المشكلات	5	8

يتضح من الجدول (16.4) أن غالبية الدرجات التي تقيس مدى امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية من حيث الإصرار والمثابرة اجتماعية كانت مرتفعة. حيث تراوحت بين (3.75-4.25). في حين كانت درجة قياس مستوى امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءة الذاتية من حيث الإصرار والمثابرة الواردة في الفقرة رقم (5) كانت متوسطة، حيث تفيد أن معلمي الرياضيات (يتراجعون بسهولة عندما أواجه المشكلات)، بمتوسط حسابي (3.46)، وانحراف معياري (1.16).

كما يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (6) قد حازت على أعلى الدرجات من بين الفقرات حيث تفيد أن أبرز الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل من حيث الإصرار والمثابرة هو أنهم (يصبرون عند تعرضهم للمواقف الصعبة)، بمتوسط حسابي (4.25)، مع انحراف معياري (0.68)، يليها الفقرة رقم (2) التي مفادها أن من أبرز الكفاءات الذاتية من حيث الإصرار والمثابرة لدى معلمي الرياضيات أنهم (يحققون أهدافهم حتى لو حاولوا عدة مرات)، بمتوسط حسابي (4.22) مع انحراف معياري (0.58)، يليها الفقرة رقم (4)، والتي تفيد أن من أبرز الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات من حيث الإصرار والمثابرة هو أنهم (يعملون باجتهاد إذا واجهتهم صعوبات في عمل م ا)، بمتوسط حسابي (4.21)، مع انحراف معياري (0.66). يليها الفقرة رقم (1)، التي تفيد أن من الكفاءات الذاتية البارزة لدى معلمي الرياضيات من حيث الإصرار والمثابرة هو أنهم (يستطيعون تنفيذ الخطط التي يضعونها للقيام بعمل ما) بمتوسط حسابي (4.17) وانحراف معياري (0.64). تليها الفقرة رقم (8) التي تفيد أن (المعلمين يصابون بالإحباط لمجرد فشلهم أول مرة)، بمتوسط حسابي (3.99)، وانحراف معياري (0.98). تليها الفقرة رقم (3) التي تفيد أن (المعلمين يتركون المهام والأعمال قبل إتمامها)، بمتوسط حسابي (3.96)، وانحراف معياري (1.21). تليها الفقرة رقم (7) التي تفيد أن (المعلمين يفتقدون القدرة على التركيز بعمل يتطلب مدة طويلة)، بمتوسط حسابي (3.75)، وانحراف معياري (1.00). وقد حازت الفقرة رقم (5) على أدنى الدرجات وهي درجة متوسطة وفيها أن (المعلمين يتراجعون بسهولة عندما يواجهون المشكلات)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.46) مع انحراف معياري (1.16).

الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل في المجال المعرفي

للإجابة على السؤال استخرجت الأعداد، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لبيان درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في المجال المعرفي، فقد تم ترتيب الفقرات حسب الأهمية لبيان أبرزها، كما في الجدول (17.4):

جدول (4. 17). الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في المجال المعرفي مرتبة حسب الأهمية.

الترتيب	الرقم في الاستبانة	الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	أحاول فهم عمل الأشياء جميعها	122	4.13	0.67	مرتفعة
2	8	أتعامل مع المستجدات بسرعة	122	4.04	0.73	مرتفعة
3	4	يمكنني أن اقدر قيمة الكتاب الجيد	121	4.00	0.80	مرتفعة
4	1	امتلك معلومات عامة واسعة	122	3.99	0.76	مرتفعة
5	3	اشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية	121	2.59	1.12	متوسطة
6	5	أجد الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت	122	2.39	1.16	متوسطة
7	6	أواجه صعوبة في تذكر المعلومات	122	2.16	1.05	منخفضة
8	7	أجد صعوبة في فهم ما أقرأ	122	1.75	1.01	منخفضة

يتضح من الجدول (17.4) أن أربع فقرات من فقرات الكفاءات الذاتية في المجال المعرفي لها درجات مرتفعة. حيث تراوحت بين (4.13 – 3.99). والفقرتين رقم (3)، (5) لهما درجات متوسطة تراوحت بين (2.39–2.59)، والفقرتين رقم (6)، (7) لهما درجات منخفضة تراوحت بين (1.75–2.16). كما يتضح من الجدول السابق أن الفقرة رقم (2) قد حظيت بأعلى الدرجات من بين الفقرات حيث تفيد أن أبرز الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات في المجال المعرفي هو أنهم (يحاولون فهم عمل الأشياء جميعها)، بمتوسط حسابي (4.13)، مع انحراف معياري (0.67)، يليها الفقرة رقم (8) التي مفادها

أن من أبرز الكفاءات الذاتية في المجال المعرفي لدى معلمي الرياضيات أنهم (يتعاملون مع المستجدات بسرعة)، بمتوسط حسابي (4.04) مع انحراف معياري (0.73)، يليها الفقرة رقم (4)، والتي تفيد أن من أبرز الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات في المجال المعرفي هو أنه (يمكنهم أن يقدروا قيمة الكتاب الجيد)، بمتوسط حسابي (4.00)، مع انحراف معياري (0.80). يليها الفقرة رقم (1)، التي تفيد أن من الكفاءات الذاتية البارزة لدى معلمي الرياضيات في المجال المعرفي هو أنهم (يمتلكون معلومات عامة واسعة) بمتوسط حسابي (3.99) وانحراف معياري (0.76). تليها الفقرة رقم (3) التي تفيد أن المعلمين يشعرون بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية، بدرجة متوسطة و بمتوسط حسابي (2.59)، مع انحراف معياري (1.12). تليها الفقرة رقم (5) التي تفيد أن المعلمين يجدون الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت، بدرجة متوسطة و بمتوسط حسابي (2.39)، مع انحراف معياري (1.16). تليها الفقرة رقم (6) التي تفيد أن المعلمين يواجهون صعوبة في تذكر المعلومات ، بدرجة منخفضة حيث بلغ المتوسط الحسابي (2.16)، مع انحراف معياري (1.05). وقد حازت الفقرة رقم (7) على أدنى الدرجات وهي درجة منخفضة جداً وفيها أن المعلمين يجدون صعوبة في فهم ما يقرؤون، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.75) مع انحراف معياري (1.01).

4.4. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع.

ما دور متغيرات (جنس المعلم، المديرية، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في الكفاءات الذاتية عند معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الرابع ينبثق أربع فرضيات صفرية، كما يلي:

5.5.1. الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

للتأكد من صحة الفرضية استخدمت البلحث اختبار (ت) (t-test) لاختبار الفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية، كما هو مبين في الجدول (18.4).

جدول (4. 18). نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية حسب متغير الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
المجال الانفعالي	ذكر	64	3.88	0.48	0.36	123	0.72
	أنثى	61	3.91	0.59			
المجال الاجتماعي	ذكر	64	4.13	0.55	0.61	123	0.55
	أنثى	61	4.19	0.61			
مجال الإصرار والمثابرة	ذكر	64	3.92	0.51	1.84	123	0.07
	أنثى	61	4.09	0.53			
المجال المعرفي	ذكر	64	3.17	0.50	0.82	120	0.41
	أنثى	61	3.10	0.43			
الدرجة الكلية	ذكر	64	3.79	0.33	0.72	123	0.48
	أنثى	61	3.84	0.36			

يتضح لنا من الجدول (4. 18) وبالنظر إلى الدالة الإحصائية أن هـ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الجنس. وفقاً لمقياس الدراسة. وذلك في مجالات الدراسة (المجال الانفعالي، الاجتماعي، الإصرار والمثابرة والمجال المعرفي) إضافة إلى الدرجة الكلية، وهذه النتيجة تتوافق مع نص الفرضية التي جاءت بها الدراسة، مما يعني أن درجة امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءات الذاتية في المجالات الأربعة لا تتأثر باختلاف جنسهم سواء كانوا ذكوراً أم إناثاً.

5. 2. الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

لاختبار الفرضية الصفرية السابقة، استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والأعداد والانحرافات المعيارية لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية وفقاً للتغير في المديرية، كما في الجدول (19.4).

جدول (4. 19). الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير المديرية.

الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	المديرية	المجال
0.50	20	3.82	شمال	المجال الانفعالي
0.49	46	3.86	وسط	
0.57	59	3.94	جنوب	
0.66	20	3.93	شمال	المجال الاجتماعي
0.45	46	4.31	وسط	
0.62	59	4.11	جنوب	
0.51	20	3.89	شمال	مجال الإصرار والمثابرة
0.52	46	4.04	وسط	
0.53	59	4.01	جنوب	
0.61	19	3.33	شمال	المجال المعرفي
0.35	46	3.01	وسط	
0.47	57	3.16	جنوب	
0.37	20	4.11	شمال	الدرجة الكلية
0.36	46	4.11	وسط	
0.36	59	4.22	جنوب	

يتضح لنا من الجدول (19.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مجالات الكفاءة الذاتية وبالنظر إلى التغير في المديرية قد بلغ لدى معلمي مديرية الشمال (4.11) مع انحراف معياري (0.37)، وللمعلمين في مديرية الوسط فقد بلغ (4.11) مع انحراف معياري (0.36). وأما المعلمين في مديرية الجنوب، فقد حصلوا على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.22)، مع انحراف معياري (0.36).

وللتأكد من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية، كما هو مبين في الجدول (20.4):

جدول (20.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير المديرية.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجال الانفعالي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.30 34.63 34.92	2 122 124	0.15 0.28	0.52	0.59
المجال الاجتماعي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	2.16 39.53 41.69	2 122 124	1.08 0.32	3.34	0.04*
مجال الإصرار والمثابرة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.35 33.51 33.86	2 122 124	0.18 0.28	0.64	0.53
المجال المعرفي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	1.47 24.68 26.15	2 119 121	0.74 0.21	3.55	0.03*
الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.10 14.62 14.72	2 122 124	0.05 0.12	0.42	0.66

* . تعني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05).

يتضح لنا من الجدول (20.4) وبالنظر إلى الدالة الإحصائية أن هـ في كل من المجال الانفعالي ومجال الإصرار والمثابرة والدرجة الكلية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المديرية. وفقاً لمقياس الدراسة، وهي نتيجة متوافقة مع نص الفرضية التي جاءت بها الدراسة، مما يعني أن مستوى الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات في المجال الانفعالي ومجال الإصرار والمثابرة وكذلك الدرجة الكلية للمجالات لا تتأثر باختلاف المديرية التي يعملون في إطارها (شمال، وسط، جنوب).

بينما يتضح لنا من الجدول السابق وبالنظر إلى الدالة الإحصائية أن هـ في المجالين (الاجتماعي والمعرفي) وجد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير المديرية. وفقاً لمقياس الدراسة، وهذه النتيجة تتعارض مع نص الفرضية التي جاءت بها الدراسة، مما يعني أن مستوى الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات في المجالين (الاجتماعي والمعرفي) يختلف باختلاف المديرية التي يعملون في إطارها (شمال، وسط، جنوب).

ولمعرفة تفاصيل هذه الفروق التي ظهرت في المجالين المذكورين أعلاه (الاجتماعي والمعرفي) استخدمت الباحثة اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق الثنائية البعدية لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءات الذاتية في هذين المجالين تبعاً لمتغير المديرية، كما في الجدول (21.4):

جدول (4. 21). نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءات الذاتية في المجال الاجتماعي والمعرفي لمتغير المديرية.

المجال	(I) الخبرة في التدريس	(J) الخبرة في التدريس	الفروق	الدالة الإحصائية
الاجتماعي	شمال	وسط	-0.33*	0.04
		جنوب	-0.18	0.47
	وسط	جنوب	0.19	0.23
المعرفي	شمال	وسط	0.32*	0.04
		جنوب	0.17	0.38
	وسط	جنوب	-0.15	0.25

* . تعني أن الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.05).

يتضح لنا من الجدول (21.4) وبالنظر إلى الدالة الإحصائية لدى معلمي الرياضيات، أن الفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءات الذاتية في المجال الاجتماعي وكذلك المعرفي قد ظهرت بين فئتي المعلمين الذين يتبعون مديرية (الشمال) مقارنة مع الذين يتبعون مديرية (الوسط)، وذلك لصالح المعلمين الذين ينتمون لمديرية الوسط فيما يتعلق بالمجال الاجتماعي حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.31) مع انحراف معياري (0.66)، وعلى العكس فإن هذه الفروق كانت لصالح المعلمين الذين ينتمون لمديرية الشمال في المجال المعرفي حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.33) مع انحراف معياري (0.61). كما هو موضح أعلاه في الجدول (19.4).

مما سبق يمكننا القول أن المعلمين في مديرية الوسط لديهم كفاءات ذاتية من ناحية اجتماعية أقوى من تلك التي لدى الذين ينتمون لمديرية الشمال. بينما نجد أن المعلمين في مديرية الشمال لديهم كفاءات ذاتية أقوى من ناحية معرفية مقارنة مع معلمي مديرية الوسط.

5. 3. الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. لاختبار الفرضية الصفرية السابقة، استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والأعداد والانحرافات المعيارية لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية وفقاً للتغير في المؤهل العلمي، كما في الجدول (22.4).

جدول (22.4). الأعداد، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري
المجال الانفعالي	دبلوم	3.74	24	0.55
	بكالوريوس	3.93	88	0.51
	أعلى من بكالوريوس	3.95	13	0.61
المجال الاجتماعي	دبلوم	3.96	24	0.59
	بكالوريوس	4.20	88	0.58
	أعلى من بكالوريوس	4.23	13	0.51
مجال الإصرار والمثابرة	دبلوم	3.91	24	0.58
	بكالوريوس	4.04	88	0.50
	أعلى من بكالوريوس	3.94	13	0.59
المجال المعرفي	دبلوم	3.15	24	0.36
	بكالوريوس	3.15	85	0.49
	أعلى من بكالوريوس	2.99	13	0.46
الدرجة الكلية	دبلوم	3.70	24	0.35
	بكالوريوس	3.85	88	0.33
	أعلى من بكالوريوس	3.80	13	0.41

يتضح لنا من الجدول (22.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية على مجالات الكفاءة الذاتية وبالنظر إلى التغير في المؤهل العلمي قد بلغ لدى معلمي الدبلوم (3.70) مع انحراف معياري (0.35)، وللمعلمين

الحاصلين على درجة البكالوريوس فقد حصلوا على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.85) مع انحراف معياري (0.33). وللمعلمين الحاصلين على درجة علمية أعلى من بكالوريوس، فقد بلغ المتوسط الحسابي (3.80)، مع انحراف معياري (0.41).

وللتأكد من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية، كما هو مبين في الجدول (23.4):

جدول (23.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدالة الإحصائية
المجال الانفعالي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.70 34.23 34.92	2 122 124	0.35 0.28	1.24	0.29
المجال الاجتماعي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	1.13 40.56 41.69	2 122 124	0.56 0.33	1.70	0.19
مجال الإصرار والمثابرة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.37 33.49 33.86	2 122 124	0.18 0.27	0.67	0.51
المجال المعرفي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.29 25.86 26.15	2 119 121	0.15 0.22	0.67	0.52
الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	0.41 14.31 14.72	2 122 124	0.21 0.12	1.75	0.18

يتضح لنا من الجدول (23.4) وبالنظر إلى الدالة الإحصائية في جميع مجالات الكفاءة الذاتية (المجال الانفعالي، الاجتماعي، الإصرار والمثابرة، والمجال المعرفي) بالإضافة إلى الدرجة الكلية أنه لا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. وفقاً لمقياس الدراسة، وهي نتيجة متوافقة مع نص الفرضية التي جاءت بها الدراسة، مما يعني أن مستوى الكفاءات الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات في المجالات الأربعة لا يتأثر باختلاف المؤهلات العلمية لديهم.

4.2.4 الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

لاختبار الفرضية الصفرية الثامنة، استخرجت الباحثة المتوسطات الحسابية والأعداد والانحرافات المعيارية لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية وفقاً للتغير في الخبرة في التدريس، كما في الجدول (22.4).

جدول (4. 24). الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

الانحراف المعياري	العدد	المتوسط الحسابي	الخبرة في التدريس	المجال
0.48 0.50 0.55	13 33 79	3.76 3.84 3.94	أقل من خمس سنوات من 5 - 10 سنوات أكثر من 10 سنوات	المجال الانفعالي
0.72 0.55 0.57	13 33 79	3.94 4.18 4.18	أقل من خمس سنوات من 5 - 10 سنوات أكثر من 10 سنوات	المجال الاجتماعي
0.35 0.53 0.54	13 33 79	3.85 4.00 4.03	أقل من خمس سنوات من 5 - 10 سنوات أكثر من 10 سنوات	مجال الإصرار والمثابرة
0.74 0.48 0.40	13 30 79	3.11 3.23 3.10	أقل من خمس سنوات من 5 - 10 سنوات أكثر من 10 سنوات	المجال المعرفي
0.33 0.36 0.34	13 33 79	3.68 3.83 3.83	أقل من خمس سنوات من 5 - 10 سنوات أكثر من 10 سنوات	الدرجة الكلية

وللتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لاختبار الفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية حسب التغير في الخبرة في التدريس، كما هو مبين في الجدول (25.4):

جدول (25.4). نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F المحسوبة	الدلالة الإحصائية
المجال الانفعالي	بين المجموعات	0.43	2	0.22	0.77	0.47
	داخل المجموعات	34.49	122	0.28		
	المجموع	34.92	124			
المجال الاجتماعي	بين المجموعات	0.69	2	0.34	1.02	0.36
	داخل المجموعات	41.00	122	0.34		
	المجموع	41.69	124			
مجال الإصرار والمثابرة	بين المجموعات	0.40	2	0.20	0.73	0.48
	داخل المجموعات	33.46	122	0.27		
	المجموع	33.86	124			
المجال المعرفي	بين المجموعات	0.38	2	0.19	0.88	0.42
	داخل المجموعات	25.77	119	0.22		
	المجموع	26.15	121			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.26	2	0.13	1.11	0.33
	داخل المجموعات	14.46	122	0.12		
	المجموع	14.72	124			

يتضح لنا من الجدول (25.4) وبالنظر إلى الدالة الإحصائية أن ه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل من وجهة نظرهم تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، وذلك في جميع مجالات الكفاءة الذاتية الأربعة (المجال الانفعالي، والاجتماعي، والإصرار والمثابرة، والمجال المعرفي) إضافة إلى الدرجة الكلية لهذه

المجالات وفقاً لمقياس الدراسة، وهي نتيجة متوافقة مع نص الفرضية التي جاءت بها الدراسة، مما يعني أن هـ بالرغم من التغير في عدد سنوات الخبرة لدى معلمي الرياضيات إلا أن امتلاكهم للكفاءات الذاتية في المجالات الأربعة بمستويات متقاربة لا فروق فيها.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس:

ما العلاقة بين المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وكفاءتهم الذاتية؟

للإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة باختبار الفرضية الصفرية التي تنبثق عن هذا السؤال والتي تنص بما يلي:

5.2.4 الفرضية التاسعة:

لا توجد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وكفاءتهم الذاتية.

للتأكد من صحة الفرضية استخدمت الباحثة اختبار معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لديهم، كما هو مبين في الجدول (24.4):

جدول (4. 26). نتائج اختبار معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لديهم.

المقياس	العدد	معامل الارتباط (ر)
الدرجة الكلية للمهارات التدريسية مقابل الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية	125	0.31**

يتضح لنا من الجدول السابق وبالنظر إلى قيمة الدالة الإحصائية وهي أقل (0.05) لذلك فإن هناك إشارة بوجود علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي

الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل والكفاءة الذاتية لديهم، وفقاً لمقياس الدراسة، وه ي نتيجة متعارضة مع نص الفرضية التي جاءت بها الدراسة، وهذه العلاقة هي علاقة طردية (لأن معامل الارتباط الذي بلغ 0.314 مقداراً موجباً). مما يعني أن الزيادة في توافر المهارات التدريسية بمجالاتها الثلاثة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل يتبعه زيادة في امتلاكهم للكفاءة الذاتية بكافة مجالاتها، والعكس صحيح.

الفصل الخامس

5. 1. (مناقشة نتائج الدراسة)
5. 2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.
5. 3. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.
5. 4. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.
5. 5. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.
5. 6. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس.

5. 1. مناقشة نتائج الدراسة:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة ومناقشتها من خلال ربطها بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة التي تم الاستعانة بها في مستهل هذه الدراسة، وذلك من استخلاص الأفكار التي وردت فيها ومقارنتها بما توصلت إليه هذه الدراسة، وكذلك التعقيب على ما تم التوصل إليه من نتائج.

5. 2. مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مدى توفر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

أظهرت نتائج الدراسة بأن جميع الدرجات كانت مرتفعة، كما بينت النتائج أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.16) مع انحراف معياري (0.36). مما يؤكد أن معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل يمتلكون المهارات التدريسية التي تلزمهم في العملية التعليمية. وترى الباحثة بأن النتيجة التي توصلت إليها الدراسة تعكس مستوى الأداء لدى معلمي الرياضيات وتعتبر عن واقع تدريس الرياضيات في محافظة الخليل، وتعزو الباحثة أن سبب ارتفاع مستوى امتلاك معلمي الرياضيات في محافظة الخليل لمهارات التدريس اللازمة لهم قد يعود لعدة أسباب، منها أن معلمي الرياضيات -حسبما ترى الباحثة- لديهم مهارات تفكير مرتفعة يمكن استغلالها في تطوير مهارات التدريس، انطلاقاً من حرصهم على تنمية مهارات الطلبة في مبحث الرياضيات للوصول إلى درجة الرضا عن المستوى التحصيلي لدى طلبتهم.

وقد تعارضت هذه النتيجة مع العديد من الدراسات السابقة منها دراسة الباقر (1993) والتي أكدت نتائجها أن مستويات الأداء للكفايات التدريسية كانت متدنية لدى أفراد العينة من المعلمات، كذلك دراسة أبو عميرة (1996) التي أشارت إلى أن 70% من معلمي الرياضيات لا يجيدون التخطيط والتنفيذ والتقويم لدروس الرياضيات، بالإضافة إلى دراسة شحاتة والشيخ (2002) ودراسة سدره (2000) حيث أشارت إلى أن مستوى أداء عينة البحث في المهارات التدريسية الرئيسة لم يصل إلى المستوى المطلوب من الإتقان، كذلك دراسة حسن (2011) التي أظهرت أن هناك انخفاضاً في مستوى أداء الطلاب معلمي الرياضيات وفقاً لمعايير

إعداد الطالب معلم الرياضيات، وذلك لعدم بلوغهم مستوى التمكن في معايير إعداد الطالب معلم الرياضيات، في حين توافقت الدراسة نوعاً ما مع دراسة النجار (2012) التي أشارت إلى أن جميع طلاب/ معلمي العلوم تقريباً، يمتلكون مهارات التدريس الإبداعي، وأنهم يمارسون تدريسهم ممارسة تقليدية تلقينية. كما توافقت هذه النتيجة مع دراسة حسن (1993).

وتفسر الباحثة أن سبب تعارض نتائج الدراسة مع العديد من الدراسات يعود إلى الاختلاف في أداة القياس المستخدمة في الدراسة الحالية مقارنة مع الدراسات السابقة، حيث استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة للقياس في حين استخدمت الدراسات السابقة أدوات مختلفة، حيث قامت الباحثة أبو عميرة (1996) بإجراء مقابلة مفتوحة مع المعلمين والموجهين ومدراء المدارس، وقامت بفحص كراسات التحضير لعينة من المعلمين بلغ عددهم 20 معلماً، في حين اعتمدت دراستي أبو سنة (1999)، وبدر (2005) تقسيم العينة إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية)، أما النجار (2012) فقد اعتمد الباحث على معدلات الطلاب التراكمية التي حصل من قسم القبول والتسجيل في الكلية والذي يشير إلى تحصيلهم الأكاديمي.

المجال الأول: المهارات التدريسية الواجب توفرها في مجال التخطيط.

أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمدى امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية في مجال التخطيط كانت مرتفعة بمتوسط حسابي (4.2). كما أن المتوسطات الحسابية لجميع الفقرات والبالغ عددها (12) كانت مرتفعة. وكشفت النتائج أن أبرز هذه المهارات وفق استجابات أفراد العينة كانت في الفقرة رقم (1) والتي مفادها (أضع خطة سنوية لمادة الرياضيات) بمتوسط حسابي (4.74)، تلتها في المرتبة الثانية من الأهمية الفقرة رقم (7) وهي (أختار الطريقة المناسبة لطبيعة وأهداف درس الرياضيات) بمتوسط حسابي (4.46). تلتها في المرتبة الثالثة من الأهمية الفقرة رقم (12) وفيها (أضع خطة التدريس اليومية) بمتوسط حسابي (4.39). وتشير النتيجة إلى أهمية وضع الخطة السنوية لمادة الرياضيات من قبل المعلم سواء كانت خطة شاملة أم على مستوى الدرس، وكذلك لا بد من ترك المجال للمعلم من اختيار الطريقة التي يراها متناسبة مع طبيعة درس الرياضيات وأهدافه دون التقيد بما يملأ عليه.

وترى الباحثة أن مرحلة التخطيط مرحلة من أهم مراحل العملية التعليمية إذ لا بد أن تتوفر جميع مهاراتها لدى المعلم لكي يكون معلماً ذا كفاءة تدريسية عالية، كما ترى زيدان (2010) أن إدارة الفصل تكمن في

مجموعة من الأداءات منها التخطيط وكلها تقع ضمن الكفاءة الشخصية للمعلم، واستخدام هذه الأداءات مطلب حيوي لكل معلم يتسم بالكفاءة.

وقد أظهرت النتائج أن أقل المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة كانت على الفقرة رقم (3) من فقرات مجال التخطيط وفيها (أحدد أدوار الطلبة في النشاطات الجماعية) بمتوسط حسابي (3.9)، وبالرغم من أنها نالت على أقل الدرجات إلا أنها تحظى بدرجة مرتفعة من الأهمية وفقاً لمقياس الدراسة. وتوضح زيدان (2010) أن من المعايير المهمة التي يجب الالتزام بها السماح للتلاميذ بالتعبير عن آرائهم ومشاركتهم في الأنشطة اللاصفية.

وترى الباحثة أن اللجوء إلى تحديد أدوار الطلبة في النشاطات الجماعية مسبقاً قبل بدء العملية التدريسية، قد يكون له نتائج سلبية إذ لا يمكن تفادي المفاجآت التي قد تتجم عن عدم انسجام أفراد المجموعة الواحدة، ولكنها في المقابل تعتبر خطوة مهمة إذ من خلالها يتم توفير الوقت اللازم لتحديد تلك الأدوار.

المجال الثاني : المهارات التدريسية الواجب توفرها في مجال التنفيذ.

أظهرت نتائج الدراسة أن الدرجة الكلية لمدى امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية في مجال التنفيذ كانت مرتفعة بمتوسط حسابي (4.3)، كما أن جميع الدرجات حول مدى امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل لمهارات التدريس في هذا التنفيذ كانت أيضاً مرتفعة. حيث تراوحت بين (4.03-4.52). وكانت أعلى الدرجات للفقرة رقم (4) وفيها (أراعي التسلسل من السهل إلى الصعب أثناء عرض درس الرياضيات) بمتوسط حسابي (4.52)، تلتها الفقرة رقم (1) وهي (أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الرياضيات) بمتوسط حسابي (4.46)، كما أشارت زيدان (2010) أن مراعاة الفروق الفردية في التدريس من المعايير الواجب أخذها بعين الاعتبار لنيل الكفاءة. تلتها الفقرة رقم (9)، وفيها (أوظف الخبرات السابقة للطلبة في الموقف التعليمي) بمتوسط حسابي (4.36).

وأظهرت النتائج أن أقل الدرجات للفقرة رقم (2) وفيها (أشتق فقرات اختبار الرياضيات من الأهداف السلوكية) بمتوسط حسابي (4.03)، وقد حظيت هذه الفقرة على درجة مرتفعة وفقاً لمقياس الدراسة - بالرغم من أنها حصلت على أقل المتوسطات.

وترى الباحثة أن مهارات التنفيذ تعد من المهارات التي يستطيع المعلم بتوفرها لديه أن يخوض في الدرس التعليمي بكفاءة عالية، وبالتالي يصل إلى تحقيق أهدافه دون عناء. وترى أن امتلاك مهارات التسلسل التدريجي من السهل إلى الصعب، ومراعاة الفروق الفردية بين مستويات الطلبة، وكذلك الاستفادة من الخبرات السابقة وغيرها من المهارات أثناء تنفيذ درس الرياضيات يجعل المعلم قادراً على إدارة الموقف التعليمي إدارة سليمة.

المجال الثالث : المهارات التدريسية الواجب توفرها في مجال التقويم.

أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمدى امتلاك معلمي الرياضيات للمهارات التدريسية في مجال التقويم كانت مرتفعة بمتوسط حسابي (3.9)، وأن غالبية درجات امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات التقويم كانت مرتفعة. حيث تراوحت بين (3.72-4.41). وكانت أعلى الدرجات للفقرة رقم (7) وهي (أطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم الخبرات السابقة) بمتوسط حسابي (4.41) وهي مرتفعة، وقد يعود ذلك إلى أهمية طرح الأسئلة التي تعزز دور التقويم القبلي. تليها الفقرة رقم (8) وهي (أقوم نشاطات التلاميذ ومشاركتهم داخل الصف) بمتوسط حسابي (4.23) وهي مرتفعة، وربما يعود ذلك إلى أن تقويم مشاركة الطلبة داخل الصف مهارة لا يمكن الاستغناء عنها بأي شكل وربما تكون بديلاً عن الامتحانات الكتابية، تليها الفقرة رقم (11)، وفيها (أستخدم جميع أنواع التقويم (القبلي، التكويني، الختامي) كل في وقته) بمتوسط حسابي (4.16). ويمكن تفسير ذلك بأن معلمي الرياضيات لا يمكنهم تجاهل أي نوع من أنواع التقويم ولكل أهميته والوقت المناسب من أجل استخدامه، أما أقل المتوسطات فقد كان للفقرة رقم (9) وفيها (أعمل على إعداد جدول مواصفات لكل اختبار رياضيات قبل تطبيقه) بمتوسط حسابي (3.04)، بدرجة متوسطة -وفقاً لمقياس الدراسة. وبذلك فإن مرحلة التمهيد للدرس - بما فيها من مهارات كاستدعاء الخبرات السابقة، وتقويم نشاطات التلاميذ ومشاركتهم داخل الصف، واستخدام جميع أنواع التقويم (القبلي، التكويني، والختامي) كل في وقته، وما إلى ذلك من مهارات - يتوجب على معلمي الرياضيات إجراؤها من أجل تشخيص الواقع المعرفي لدى الطلبة وكذلك تقويم مستوياتهم في الدروس التي سيتم الاعتماد عليها في شرح الدرس الحالي ؛ حيث أنه لا يمكن أن نحصل على التقويم المناسب إلا عن طريق استخدام أدوات التقويم المناسبة.

5. 3. مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني.

ما دور متغيرات (جنس المعلم، والمديرية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

قامت الباحثة بمناقشة السؤال السابق من خلال مناقشة نتائج اختبارات الفرضيات التالية:

5. 2. 1. مناقشة نتائج الفرضية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج اختبار (ت) (t-test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس وذلك في مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم).

تعزو الباحثة أن عدم الاختلاف في مستوى توفر المهارات التدريسية لدى المعلمين بالنظر إلى اختلاف جنسهم يعود إلى أهمية هذه المهارات لدى الذكور والإناث على حد سواء. إضافة إلى أن المهارات التدريسية لا يحكم مدى توفرها في المعلم جنسه، لأن كلا الجنسين يحرصون على أن تتوفر لديهم تلك المهارات، وتفسر الباحثة سبب التوصل إلى هذه النتيجة قد يعود إلى الأداة المستخدمة إذ أن دور متغير الجنس في امتلاك المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات قد لا يمكن التوصل إليه بشكل دقيق باستخدام الاستبانة.

وهذه النتيجة تؤكد أن متغير الجنس لا يؤثر في درجة توافر المهارات التدريسية بمجالاتها الثلاثة لدى المعلمين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النجار (2012)، ودراسة عمرو (2012)، ودراسة أبو عميرة (1996)، ودراسة التمار (1996) التي كشفت جميعها عن عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس فيما يتعلق بمدى امتلاك معلمي الرياضيات لمهارات التدريس. بينما تعارضت الدراسة مع دراسة الرفوع، والقيسي، والفرارعة (2009) والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القدرة على حل المشكلات يعزى للجنس ولصالح الذكور.

5. 2. 2. مناقشة نتائج الفرضية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية. وذلك في مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم)، وهذه النتيجة تؤكد أن التغير في المديرية لا يعتبر عاملاً مؤثراً في مدى توفر المهارات التدريسية بمجالاتها الثلاثة لدى معلمي الرياضيات.

وتفسر الباحثة هذه النتيجة بعدم وجود فروق تعزى لمتغير المديرية في مستوى توفر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في هذه المديرية قد يعود إلى التقارب في مستويات الاهتمام من قبل المعلمين فيها بالمهارات التدريسية، مما يشير إلى أن البرامج التعليمية (من دورات تدريبية، وندوات ولقاءات) التي تفيد العملية التعليمية يبدو أن المعلمين يتلقونها في جميع المديرية بشكل متكافئ. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النجار (2012)، ودراسة عمرو (2012)، ودراسة أبو عميرة (1996)، ودراسة التمار (1996).

5. 2. 3. مناقشة نتائج الفرضية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي. في مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقييم)، مما يشير إلى أن اختلاف المؤهل العلمي لدى المعلمين لا يؤثر في درجة توافر المهارات التدريسية بمجالاتها الثلاثة لديهم. وتفسر الباحثة عدم وجود فروق في مدى امتلاك معلمي الرياضيات في محافظة الخليل للمهارات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، قد يعود إلى أن التغير في المؤهل العلمي لدى معلمي الرياضيات لا يمكن

اعتباره معياراً لقياس مدى توفر المهارات التدريسية ، فهناك الكثير ممن يملكون مؤهلات علمية عليا لكنهم لا يمتلكون المهارات التدريسية اللازمة لهم، إما لأنهم جديدي العهد في التدريس أو أنهم لا يحرصون على امتلاك تلك المهارات (يتسمون باللامبالاة)، وقياسا على ذلك لدى ذوي المؤهلات العلمية المتوسطة والدنيا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النجار (2012)، ودراسة عمرو (2012)، ودراسة أبو عميرة (1996)، ودراسة التمار (1996).

5. 2. 4. مناقشة نتائج الفرضية الرابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس. في مجالي التخطيط والتنفيذ. وتفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معلمي الرياضيات لديهم مهارات تدريسية متكافئة في مجالي التخطيط والتنفيذ مهما اختلفت الخبرة في التدريس لديهم وتعزو ذلك إلى أن البرامج التربوية (الدورات التدريبية والندوات واللقاءات) التي تعقدتها مديريات التربية مع المعلمين الجدد تركز غالبا على مجالي التخطيط والتنفيذ. وكذلك ترى الباحثة أن الرقابة (الإشراف التربوي) يركز على مجالي التخطيط والتنفيذ أثناء تقييمه لأداء المعلم وقد يكون ذلك سبباً في ما توصلت إليه الدراسة.

في حين أظهرت نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مجال التقييم وكذلك للدرجة الكلية في توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، الأمر الذي يشير إلى أن تغير الخبرة في التدريس لدى المعلمين يؤثر في درجة توافر مهارات التقييم لديهم. وقد أوضحت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية أن الفروق التي ظهرت كانت بين فئتي المعلمين الذين نقل خبرتهم عن خمس سنوات مقابل الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات، وذلك لصالح من يمتلكون سنوات خبرة (تزيد عن 10 سنوات).

وتشير الباحثة - اعتمادا على النتيجة السابقة - أن المفارقة في عدد سنوات الخبرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا أدى إلى الاختلاف في درجات توافر مهارات التقويم لديهم، وذلك لصالح الذين تزيد الخبرة لديهم عن 10 سنوات. مما قد يفسر على أن العلاقة بين مدى امتلاك المعلمين لمهارات التقويم ترتبط ارتباطا طرديا بعدد سنوات الخبرة لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النجار (2012) فيما يتعلق بمهارات التخطيط والتنفيذ بينما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة النجار (2012) فيما يتعلق بمهارات التقويم والدرجة الكلية. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة العليان (2010)، كما تتفق النتيجة مع دراسة حسن (2011) وذلك فيما يتعلق بمجال التقويم، حيث أشارت نتائجها إلى أن هناك انخفاضا في مستوى أداء الطلاب معلمي الرياضيات وفقاً لمعايير إعداد الطالب معلم الرياضيات، وذلك لعدم بلوغهم مستوى التمكن في معايير إعداد الطالب معلم الرياضيات، مما يؤكد أثر سنوات الخبرة في مستوى أداء الطلاب معلمي الرياضيات.

5. 4. مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث.

ما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

أظهرت نتائج الدراسة بأن الدرجة الكلية التي تقيس مدى امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءات الذاتية في المجالات الثلاثة الانفعالي والاجتماعي ومجال الإصرار والمثابرة كانت مرتفعة، بمتوسط حسابي (3.82) مع انحراف معياري (0.35). كما يتضح أن أعلى الدرجات كانت للمجال الاجتماعي يليها لمجال الإصرار والمثابرة يليها للمجال الانفعالي، بينما كانت الدرجة التي تقيس مستوى امتلاكهم للكفاءات الذاتية المتعلقة بالمجال المعرفي كانت متوسطة.

مما يشير إلى أن معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل يمتلكون مستويات عالية من الكفاءات الذاتية في المجالات الأربعة (الانفعالي، والاجتماعي، الإصرار والمثابرة، والمعرفي). وترى الباحثة أن امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءات الذاتية بالمستوى الذي أظهرته نتائج الدراسة يعود لمدى اهتمام أولئك المعلمين بالحصول على التميز الذي يعتبر منارة لهم ويفتح لهم الآفاق نحو الإبداع، وتعزو سبب اهتمام معلمي الرياضيات بامتلاك الكفاءة الذاتية لديهم قد يعود إلى طبيعة المادة التي يقدمونها (الرياضيات) إذ أنها تحتاج إلى مستويات عالية من التفكير، كذلك لا بد من امتلاك القدرة على إيصال المعلومات بأساليب سهلة ذات جدوى في العملية التعليمية، إضافة إلى امتلاك القدرة على إدارة الموقف التعليمي وتحمل المسؤولية،

ويعود ذلك أيضاً إلى أن تعليم الرياضيات يحتاج من المعلم أن يكون كفؤاً، واثقاً من نفسه، مسيطراً على ذاته، قادراً على مواجهة الصعوبات التي تحيط به وبالمسيرة التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حسونه (2009) التي أشارت نتائجها إلى أن معظم أفراد العينة يمتلكون الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم بدرجة متوسطة أو مرتفعة. كما أن هذه النتيجة تتوافق مع دراسة الرفوع والقيسي والفرارة (2009) والتي قد بينت نتائجها أن مستوى الكفاءة الذاتية المدركة كان عالياً.

المجال الأول: الكفاءات الذاتية في المجال الانفعالي.

أظهرت النتائج أن غالبية فقرات المجال الانفعالي قد حازت على درجات مرتفعة. حيث تراوحت بين (4.27-3.72). في حين يتضح أن درجتَي الفقرتين (2)، (8) كانت متوسطة حيث تراوحت بين (3.64-3.61). كما أظهرت النتائج أن أعلى الدرجات في المجال الانفعالي للفقرة رقم (1) وفيها (أن المعلم ين يستطيعون التحكم بمشاعرهم في غرفة الصف)، بمتوسط حسابي (4.27). تلتها الفقرة رقم (6) وفيها (أن المعلمين يتصفون بأنهم أشخاص هادئين ومتزنين)، بمتوسط حسابي (4.16)، تليها الفقرة رقم (5)، والتي تفيد (أن المعلمين يستطيعون التعامل بفعالية مع الضغوطات التي تواجههم)، بمتوسط حسابي (4.05).

وقد حازت الفقرة رقم (8) على أدنى الدرجات وفيها (أن المعلمين يجدون صعوبة في الجلوس هادئين لوقت طويل)، بمتوسط حسابي (3.61). كذلك الفقرة رقم (2) التي تفيد أن (المعلمين يواجهون صعوبة في التخلص من الأفكار السوادية)، حيث حازت على درجة متوسطة بمتوسط حسابي (3.64).

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعطي مؤشراً إلى أهمية القدرة على التحكم بالمشاعر في غرفة الصف وعدم الانفعال بشكل سلبي، مما يؤكد على ضرورة الاتسام بالهدوء والالتزان أثناء إعطاء الدرس، وتعزو الباحثة سبب امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءة الذاتية من ناحية انفعالية يعود إلى طبيعة مادة الرياضيات إذ تعتبر مادة معقدة تحتوي على الرموز الأمر الذي قد يدفع الطلبة إلى عدم الإقبال على الرياضيات ولا يهتمون بدراستها ومن ثم قد تتكون لدى الكثيرين منهم اتجاهات سلبية وتقل دافعتهم نحو دراستها بل أنهم يحاولون التهرب من تعليمها مما يؤدي إلى انخفاض تحصيلهم الدراسي فيها (الدريير، 1995). وبالتالي فلا بد لمعلم الرياضيات في ضوء ما تم سرده أن يكون قادراً على ضبط ذاته والتخلي بقدر كبير من المسؤولية تجاه انفعالات الطلبة نحو مادة الرياضيات، لذلك نجد أن معظم معلمي الرياضيات يتحلون بالصبر وعدم الانفعال بطريقة سلبية.

المجال الثاني: الكفاءات الذاتية في المجال الاجتماعي.

أظهرت النتائج أن جميع الدرجات التي تقيس مدى امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءات الذاتية من ناحية اجتماعية كانت مرتفعة. حيث تراوحت بين (4.47-3.74). كما أوضحت أن أعلى الدرجات كانت للفقرة رقم (4) حيث تفيد (أن المعلمين يواجهون صعوبة في التعامل مع الآخرين)، بمتوسط حسابي (4.47)، تلتها الفقرة رقم (1) التي تفيد (أن المعلمين يواجهون صعوبة في التحدث مع الآخرين)، بمتوسط حسابي (4.39)، تلتها الفقرة رقم (2)، وفيها (أن المعلمين يفتقدون القدرة على تكوين صداقات جديدة)، بمتوسط حسابي (4.37). وقد حازت الفقرة رقم (5) على أدنى الدرجات وفيها أن (المعلمين ينظرون إلى أصدقائهم بإعجاب)، بمتوسط حسابي (3.74). كذلك الفقرة رقم (6) التي تفيد أن (المعلمين يجدون صعوبة في مسامحة الآخرين عندما يسيئون لهم)، بمتوسط حسابي (3.78).

وترى الباحثة أن تعامل معلم الرياضيات مع الآخرين والتحدث معهم والتسامح تعد مطلباً ضرورياً، إذ من خلال هذه الخصائص والسمات يستطيع معلم الرياضيات التواصل مع الآخرين من زملاء وأفراد من المجتمع المحلي ومن ذوي الاهتمام بالمسيرة التعليمية بهدف إطلاعهم على المشكلات التي تواجه معلمي الرياضيات وإشراكهم في حلها وكذلك تسهم تلك السمات في تعزيز ثقة الطلبة بمعلميهم، لأنهم يحظون باهتمام ذويهم عندما يجد ذويهم أن الفرصة أتاحت لهم بالتواصل مع معلميهم.

وتفسر الباحثة حصول الجانب الاجتماعي على أعلى الدرجات يعود إلى الحقيقة بأن معلمي الرياضيات لديهم اهتمام كبير في هذا الجانب ولديهم علاقات اجتماعية واسعة سواء كانت فيما بينهم أو على مستوى الهيئة التدريسية أو مع أفراد المجتمع المحلي، فالمعلم عصب العملية التعليمية التي هي قاطرة التقدم الاجتماعي والاقتصادي ومواكبة التغيرات التي تحدث في المجتمع، كما ترى شتات (2005).

المجال الثالث: الكفاءات الذاتية في المجال الإصرار والمثابرة.

أظهرت النتائج أن غالبية الدرجات التي تقيس مدى امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية من حيث الإصرار والمثابرة كانت مرتفعة. حيث تراوحت بين (4.25-3.75). وأظهرت أن الدرجة التي تقيس الفقرة رقم (5) كانت متوسطة، حيث تفيد أن معلمي الرياضيات (يتراجعون بسهولة عندما يواجهون المشكلات)، بمتوسط حسابي (3.46). كما أوضحت النتائج أن أعلى

الدرجات كانت للفقرة رقم (6) حيث تفيد (أن المعلمين يصبرون عند تعرضهم للمواقف الصعبة)، بمتوسط حسابي (4.25)، تلتها الفقرة رقم (2) التي مفادها (أن المعلمين يحققون أهدافهم حتى لو حاولوا عدة مرات)، بمتوسط حسابي (4.22)، تلتها الفقرة رقم (4)، والتي تفيد (أن المعلمين يعملون باجتهاد إذا واجهتهم صعوبات في عمل ما)، بمتوسط حسابي (4.21).

ترى الباحثة أن معلمي الرياضيات لديهم القدرة على تحمل المواقف الصعبة، إذ أنهم يتحلون بالصبر والمثابرة عند تعرضهم لتلك المواقف، وذلك لأنهم يدرسون مادة تتسم بصعوبة محتواها؛ وبالتالي فإنهم يواجهون مشاكل ومحن تفوق غيرهم من المعلمين، مما يستوجب عليهم الإصرار في البقاء على نشاطهم والمثابرة في تحقيق أهدافهم من أجل تخطي ما يواجههم من صعوبات ومشاكل وتبعات.

المجال الرابع: الكفاءات الذاتية في المجال المعرفي.

أظهرت نتائج الدراسة أن أربع فقرات من فقرات الكفاءات الذاتية في المجال المعرفي لها درجات مرتفعة. حيث تراوحت بين (3.99-4.13). أما الفقرتين رقم (3)، (5) فقد حازت على درجات متوسطة تراوحت بين (2.39-2.59)، في حين حازت الفقرتين رقم (6)، (7) على درجات منخفضة تراوحت بين (2.16-1.75). كما أظهرت النتائج أن أعلى الدرجات في الجانب المعرفي للفقرة رقم (2) حيث تفيد (أن المعلمين يحاولون فهم عمل الأشياء جميعها)، بمتوسط حسابي (4.13)، تليها الفقرة رقم (8) التي مفادها (أن المعلمين يتعاملون مع المستجدات بسرعة)، بمتوسط حسابي (4.04)، تليها الفقرة رقم (4)، والتي تفيد (أن المعلمين يمكنهم أن يقدروا قيمة الكتاب الجيد)، بمتوسط حسابي (4.00). وكانت أدنى الدرجات للفقرة رقم (7) وهي درجة منخفضة جداً وفيها أن (المعلمين يجدون صعوبة في فهم ما يقرؤون)، حيث بلغ المتوسط الحسابي (1.75).

وترى الباحثة أن الجانب المعرفي لدى معلمي الرياضيات هو من الجوانب المهمة في إنجاح مسيرتهم وأهدافهم السامية، إذ أن معلم الرياضيات قد يتميز عن غيره من المعلمين نظراً لصعوبة المحتوى المعرفي الذي عليه أن يمتلكه من أجل التمكن من أداء مهمته بشكل مرضٍ له ولطلابه وللمجتمع المحيط به ولربه سبحانه وتعالى، كما أن امتلاك معلمي الرياضيات للمعارف الرياضية يجعلهم قادرين على إدارة المواقف التعليمية مهما كانت صعبة ويسهل عليهم التعامل مع مستجدات الأمور من تغيرات في المنهاج والمراحل التي يدرسونها، إضافة إلى مستجدات المتطلبات التي تنطاط بهم والمسؤوليات التي تقع على عاتقهم.

وتفسر الباحثة أن سبب انخفاض متوسطات تقدير أفراد العينة فيما يتعلق بالمجال المعرفي قد يعود إلى مجموعة من الأسباب منها أن معلمي الرياضيات لا يتساوون في مستوى امتلاكهم للمجال المعرفي، إضافة إلى أن بعض الفقرات كانت الإجابة عليها بدرجة منخفضة كالفقرة رقم (7) وذلك لأن الفقرة لها مدلول سلبي من ناحية معرفية وهي (أن المعلمين يجدون صعوبة في فهم ما يقرؤون)، ومن الطبيعي أن تحظى بدرجة منخفضة من قبل أفراد العينة، وعند عكس المدلول من هذه الفقرة (أن المعلمين لا يجدون صعوبة في فهم ما يقرؤون) نجد أنها حظيت بدرجة مرتفعة.

5.5. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع.

ما دور متغيرات (جنس المعلم، والمديرية، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة) في الكفاءة الذاتية عند معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل؟

قامت الباحثة بمناقشة السؤال السابق من خلال مناقشة نتائج اختبارات الفرضيات التالية:

5.5.1. فيما يتعلق بنتائج اختبار الفرضية الخامسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج اختبار (ت) (t-test) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس. وذلك في مجالات الدراسة الأربعة (المجال الانفعالي، والاجتماعي، والإصرار والمثابرة والمجال المعرفي) إضافة إلى الدرجة الكلية.

أي أن معلمي الرياضيات الذكور لا يختلفون عن الإناث في درجة امتلاكهم للكفاءة الذاتية في المجالات الأربعة.

تفسر الباحثة هذه النتيجة بأن معلمي الرياضيات لديهم كفاءة ذاتية متكافئة بين الجنسين (الذكور، والإناث) فيما يخص الجوانب الأربعة (الانفعالي، والاجتماعي، والإصرار والمثابرة، والمعرفي) ويعود ذلك إلى أن هذه

الكفاءات لم تختصر أهميتها على نوع محدد بل إنها مهمة لجميع معلمي الرياضيات كي يتسموا بها لأنها صفات تحدد شخصية أي معلم ذكراً كان أم أنثى.

تعارضت هذه النتيجة مع دراسة حسونه (2009) التي أظهرت نتائجها تفوق الإناث على الذكور في كلا المقياسين الفرعيين PSTE & STOE بصورة دالة إحصائية، كما تعارضت النتيجة مع دراسة الوطبان (2011) التي أظهرت نتائجها أن المعلمات كما أكثر ميلاً للتوجه نحو الأداء من المعلمين. في حين اتفقت النتيجة مع دراسة عمرو (2012)، وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة الرفوع والقيسي والفرارعة (2009) التي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس الكفاءة الذاتية المدركة وكذلك على مقياس القدرة على حل المشكلات يعزى للجنس ولصالح الذكور. وتعزو الباحثة سبب تعارض النتيجة مع دراسة حسونة (2009) يعود إلى أن دراسة حسونة ركزت على مقاييس فرعية ولم تكن دراسة شاملة كالتي بين أيدينا، وعزت الباحثة سبب تعارض النتيجة مع دراسة الوطبان (2011) إلى أن دراسته قد أجريت على مجتمع يختلف في سماته عن مجتمع الدراسة الحالية أو قد يعود إلى الاختلاف في أداة القياس بين الدراستين.

5. 5. 2. فيما يتعلق بنتائج اختبار الفرضية السادسة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

أظهرت نتائج اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية في كل من المجال الانفعالي ومجال الإصرار والمثابرة والدرجة الكلية.

وترى الباحثة أن مستوى الكفاءة الذاتية التي يمتلكها معلمي الرياضيات في المجال الانفعالي ومجال الإصرار والمثابرة لا تتأثر باختلاف المديرية التي يعملون في إطارها (شمال، ووسط، وجنوب)، ويعود ذلك إلى عدة أسباب منها أن انفعالات معلمي الرياضيات وإصرارهم باتجاه إنجاز أعمالهم وتخطي المصاعب ومثابرتهم نحو تحقيق أهدافهم لا تحكمها الحدود الجغرافية ولا يحكمها الطابع المدني ولا تتأثر بتغير المكان ولا الزمان، لأنهم يعتبرونها من الثوابت التي يبنون عليها مبادئهم في تعليم الرياضيات.

بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات في المجالين (الاجتماعي والمعرفي) تعزى لمتغير المديرية. كما أوضحت نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للفروق الثنائية البعدية أن الفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءة الذاتية في المجال الاجتماعي وكذلك المعرفي قد ظهرت بين فئتي المعلمين الذين يتبعون مديرية (الشمال) مقارنة مع الذين يتبعون مديرية (الوسط)، وذلك لصالح المعلمين الذين ينتمون لمديرية الوسط فيما يتعلق بالمجال الاجتماعي حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.31) مع انحراف معياري (0.66). وعلى العكس فإن هذه الفروق كانت لصالح المعلمين الذين ينتمون لمديرية الشمال في المجال المعرفي حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.33) مع انحراف معياري (0.61).

وتفسر الباحثة النتيجة السابقة التي نتج عنها اختلاف الكفاءة الذاتية من ناحية اجتماعية بين مديرية الوسط ومديرية الشمال لصالح معلمي مديرية الوسط يعود سببها إلى أن معلمي مديرية الوسط يختلطون بكثير من أفراد المجتمع وبأشخاص متعددي السمات ومختلفي الطباع، مما يخلق لديهم القدرة على التعامل مع هذه

التغيرات من ناحية اجتماعية الأمر الذي يعزز الجانب الاجتماعي لديهم مقارنة مع معلمي مديرية الشمال الذين تقتصر علاقاتهم الاجتماعية على مستوى المجتمع المحلي الذي يحيط بهم. أما تفوق معلمي الرياضيات في مديرية الشمال على معلمي مديرية الوسط في المجال المعرفي فقد يعود - حسبما تفسره الباحثة- إلى أن الاهتمام بالمعارف الرياضية من قبل معلمي مديرية الشمال الذي تفرضه البيئة التي تحيط بهم قد يكون متفوقاً على الاهتمام بها من قبل معلمي الوسط.

اتفقت هذه النتيجة مع دراسة عمرو (2012) التي أكدت نتائجها انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير (المديرية) وذلك فيما يتعلق بالمجال الانفعالي ومجال الإصرار والمثابرة. في حين تعارضت النتيجة مع دراسة عمرو (2012) فيما يتعلق بالمجالين الاجتماعي والمعرفي.

5. 5. 3. فيما يتعلق بنتائج اختبار الفرضية السابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) عدم توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل في جميع مجالات الكفاءة الذاتية (المجال الانفعالي، والاجتماعي، والإصرار والمثابرة، والمجال المعرفي) بالإضافة إلى الدرجة الكلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

تعارضت هذه النتيجة مع نتائج دراسة العيسى (1997) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو الرياضيات لصالح الطلاب الذين درسوا بواسطة معلمين ذوي الكفاءة العالية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل التلاميذ لصالح الطلاب الذين درسوا بواسطة معلمين ذوي الكفاءة العالية. كما تعارضت هذه النتيجة مع دراسة الدردير (1995) التي أشارت إلى أنه توجد فروق دالة بين متوسطات درجات تحصيل تلاميذ المعلمين المرتفعين في كفاءة الذات وأبعادها في مادة الرياضيات وتلاميذ المعلمين المنخفضين في كفاءة الذات وأبعادها لصالح تلاميذ المعلمين المرتفعين في كفاءة الذات. وتعارضت النتيجة مع دراسة عمرو (2012) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين من حملة البكالوريوس. وتعارضت هذه النتيجة مع دراسة الرفوع والقيسي والفرارعة (2009) التي

أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مقياس القدرة على حل المشكلات يعزى للمستوى الأكاديمي ولصالح المستوى الثالث.

أما سبب تعارض النتيجة مع دراسة عمرو (2012)، ودراسة الرفوع والقيسي والفرارعة (2009)، يعود كما تعزوه الباحثة أن دراسة عمرو تقيس العلاقة بين الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا وفهمهم لطبيعة العلم، وترى أن هذا الأمر (فهم طبيعة العلم) يحتاج إلى مستويات تفكير عليا مما يولد المفارقة بين فئات المؤهل العلمي، أما دراسة الرفوع والقيسي والفرارعة فقد ركزت على قياس بند خاص من بنود الكفاءة الذاتية (القدرة على حل المشكلات)، ما من شأنه أن ينتج عنه الفروق في درجات التقدير ، بينما شملت الدراسة الحالية الكفاءات الذاتية بمجملها.

وتعزو الباحثة أن سبب تعارض النتيجة مع دراسة العيسى (1997) ودراسة الدردير (1995) يعود إلى أن دراستها تقيس مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات بمجالاتها الأربعة نظراً للتغير في المؤهل العلمي، في حين أن دراسة العيسى (1997) تقيس مدى الاتجاه نحو الرياضيات لدى الطلاب وفقاً لمستوى كفاءة معلمهم وليس اعتماداً على تغير مؤهلهم العلمي. كما أن دراسة الدردير (1995) تقيس الفروق في درجات تحصيل الطلبة وفقاً لمستوى كفاءاتهم الذاتية وليس وفقاً لمؤهلهم العلمي.

5. 4. 5. فيما يتعلق بنتائج اختبار الفرضية الثامنة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

أظهرت نتائج اختبار التباين الأحادي (One Way ANOVA) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($0.05 \geq \alpha$) في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس. وذلك في جميع مجالات الكفاءة الذاتية الأربعة (المجال الانفعالي، والاجتماعي، والإصرار والمثابرة، والمجال المعرفي) إضافة إلى الدرجة الكلية لهذه المجالات. وقد تعارضت هذه النتيجة مع دراسة الوطبان (2011) التي أظهرت نتائجها أن المعلمين والمعلمات قليلو الخبرة تفوقوا على المعلمين والمعلمات مرتفعي الخبرة في التوجه نحو الأداء.

وتعزو الباحثة تعارض النتيجة مع دراسة الوطبان (2011) يعود لسببين، أولاً ما تم تفسيره في الفقرة السابقة، والثاني يعود إلى أن نتائج دراسة الوطبان (2011) قد أظهرت بأن المعلمين والمعلمات قليلو الخبرة تفوقوا على المعلمين والمعلمات مرتفعي الخبرة في التوجه نحو الأداء، بعكس المنطق الذي يقول أن الخبرة في التدريس لها دور في تنمية مستوى الكفاءة الذاتية، إذا كان لها أثر في ذلك.

وترى الباحثة أن الكفاءة الذاتية بما أنها قدرة الفرد الإجرائية المدركة والتي لا ترتبط بما يملكه الفرد وإنما بإيمانه بما يستطيع عمله مهما كانت المصادر المتوافرة. فلا يسأل الفرد عن درجة تمتعه بالقدرات، ولكن عن قوة ثقته بقدرته على تنفيذ الأنشطة المطلوبة في ظل متطلبات الموقف. ويعكس تقييم الأفراد لكفاءتهم الذاتية مستوى الصعوبة التي يعتقدون أنهم سيواجهونها حسبما ذكر (Bandura, 2007). فإن الكفاءة الذاتية بمفهومها السابق لا يحكمها التغير في عدد سنوات الخبرة وإنما تخضع لعوامل معنوية تظهر من خلال انفعالات الفرد نتيجة لتأثره بها، لذلك ظهرت النتيجة بعدم وجود فروق في مستوى امتلاك الكفاءة الذاتية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.

5. 6. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس.

ما العلاقة بين المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وكفاءتهم الذاتية؟

1.6.5 فيما يتعلق بنتائج اختبار الفرضية التاسعة:

أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq \alpha$) بين المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وكفاءتهم الذاتية، وهذه العلاقة هي علاقة طردية (لأن معامل الارتباط كان موجباً). مما يشير إلى أن كلاً من المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية لمعلمي الرياضيات ترتبطان إيجابياً مع بعضهما البعض.

وترى الباحثة أن العلاقة بين المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات وكفاءتهم الذاتية هي علاقة وثيقة، إذ أن الكفاءة الذاتية تساعد المعلم على التقدم العلمي لطلابه باعتباره موصلاً للمعلومات والمعارف ومكوناً

للخبرات والمهارات وميسرا للتعلم، والمعلم الكفء يتمتع بخصائص شخصية تتواءم مع نموه المهني لمساعدة التلاميذ على التحصيل الدراسي الجيد والنمو الجسمي والعقلي السليم (زايد، 2004).

وتضيف الباحثة أن الكفاءة الذاتية بما أنها مجموعة من الأحكام الصادرة عن الفرد والتي تعبر عن معتقداته حول قدراته على القيام بسلوكات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدى الصعاب ومدى مثابرته للإنجاز، ويتضمن هذا المفهوم الأبعاد التالية التي أظهرها التحليل العاملي: الثقة بالنفس، والمقدرة على التحكم في ضغوط الحياة، وتجنب المواقف التقليدية، والصمود أمام خبرات الفشل، والمثابرة للإنجاز كما عرفها يعرف الشعراوي (2000)، فإنه لكي يحظى بها معلم الرياضيات لا بد من امتلاكه للمهارات التدريسية والكفايات اللازمة لنيله كفاءته الذاتية، وبناء على ذلك ترى الباحثة أن هناك ارتباطاً قوياً بين المهارات التدريسية والكفاءة الذاتية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العليان (2010) التي أظهرت أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند المستوى (0.01) بين أداء عينة الدراسة في محاور تخطيط الدرس وعرض الدرس وتدريس المفاهيم وبين محور التقويم. كما تتفق مع دراسة الدريير (1995) التي أشارت إلى أن هناك علاقة دالة بين كفاءة المعلم الذاتية ودافعية المتعلم. وتم تفسير النتائج السابقة في ضوء ما يتسم به المعلم المرتفع الكفاءة الذاتية من حيث القدرة على التفكير السليم- التحكم في مادة التخصص- يمتلك مهارات تدريسية جيدة- لديه القدرة على تدريس التلاميذ. وتفق النتيجة أيضاً مع دراسة زيدان (2010) التي أكدت نتائجها على أن هناك ارتباطات إيجابية دالة بين كفاءة معلمي الحساب ومعلمي العلوم واللغة العربية واللغة الإنجليزية كلا على حده، كما أشارت إلى التقدم التحصيلي لتلاميذهم والكفاءة المناظرة لتخصص كل فئة من المعلمين، كما توافقت الدراسة مع دراسة الغول (1993) أظهرت وجود علاقات دالة بين الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وكل من الاتجاهات نحو مهنة التدريس، الدافعية، ومفهوم الذات لدى معلمي عينة الدراسة.

التعليق على النتائج :

أظهرت نتائج الدراسة نتائج غير متوقعة حيث أظهرت الدراسة أن كلاً من المهارات التدريسية والكفاءات الذاتية لدى معلمي الرياضيات ترتبطان مع بعضهما البعض ارتباطاً إيجابياً. بينت الدراسة عدم وجود فروق في المهارات التدريسية تعزى لمتغير الجنس و المديرية والمؤهل العلمي، وتبين أن الفروق في درجات توافر مهارات التقويم لدى معلمي الرياضيات ظهرت بين فئتي المعلمين تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس الذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات مقابل الذين تزيد خبرتهم عن 10 سنوات، وذلك لصالح من يمتلكون سنوات خبرة تزيد عن 10 سنوات.

في حين لم يكن هناك فروق في مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغير الجنس وسنوات الخبرة في التدريس والمؤهل العلمي. كما أظهرت الدراسة أيضاً وجود فروق دالة إحصائية تعزى إلى متغير المديرية في المجال الاجتماعي لصالح مديرية وسط الخليل. وفي المجال المعرفي لصالح مديرية شمال الخليل. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى لاعتماد الدراسة على وجهات النظر للمعلمين أنفسهم وهذا يزيد من شعورهم بأنهم يمتلكون هذه المهارات التدريسية وأن لديهم كفاءة ذاتية في جميع المجالات، بغض النظر إن كانوا كذلك أم لا.

لذلك تقترح هذه الدراسة عمل المزيد من الدراسات ذات العلاقة بالمهارات التدريسية وكفاءة الذات التي تسلط الضوء على مدى ممارستهم الفعلية لهذه المهارات ومدى توفر الكفاءة الذاتية لديهم وذلك باستخدام أدوات لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة باستخدام أدوات دراسة مختلفة، ومن وجهات نظر أخرى غير المعلمين.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة تم اقتراح جملة من التوصيات وهي:

- قيام وزارة التربية والتعليم العالي بإثراء برامج إعداد المعلمين في الجامعات والمعاهد بالمزيد من البرامج التي تتعلق بالمهارات التدريسية لتعزيز المهارات المتوفرة لديهم بدرجة كافية وتنمية المهارات التدريسية المتوافرة بدرجة متوسطة.
- عقد دورات تدريبية من قبل معهد التدريب الوطني للمعلمين قبل الخدمة لتوعيتهم بالمهارات التدريسية رئيسية كانت أم فرعية وتدريبهم عليها بشكل كاف، إضافة إلى عقد دورات تدريبية تركز على مهارات القياس والتقويم وتطبيقاتها وتنمية الجانب المعرفي بها.
- توعية مديري المدارس والمشرفين التربويين بضرورة الاهتمام بالمعلمين ذوي الخبرة التدريسية الأقل وذلك بحثهم على تبادل الزيارات الصفية والخبرات مع معلمين ذات خبرة تدريسية عالية ومتابعتهم إشرافياً، وتوعيتهم لأهمية المهارات التدريسية والتمكن منها وممارستها.
- تشجيع المعلمين على تكملة دراستهم والحصول على شهادات عليا لما في ذلك من زيادة تمكنهم من مهاراتهم التدريسية التي يملكونها ومن كفاءتهم الذاتية وثقتهم بأنفسهم وزيادة فاعليتهم في العملية التعليمية.
- إجراء مزيد من الدراسات ضمن هذا المجال وفق متغيرات أخرى مثل الجهات المشرفة، أو التخصص، أو أطراف أخرى لها علاقة بالعملية التعليمية كالمتعلمين، أو المديرين، أو المشرفين.
- إجراء مزيد من الدراسات على مواد أخرى مثل العلوم، واللغة الانجليزية، والعلوم الاجتماعية، والعلوم اللغوية.
- إجراء مزيد من الدراسات باستخدام أدوات قياس أخرى كالمقاييس العالمية، والملاحظة، والمقابلة وغيرها.

المراجع

المراجع العربية

المراجع الأجنبية

المراجع العربية

القرآن الكريم.

أبو دقة، سناء؛ عرفة، لبيب. (2007). الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم " تجارب عربية وعالمية ". ورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي. رام الله - غزة.

أبو سل، محمد. (1998). مناهج الرياضيات وأساليب تدريسها، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

أبو سنة، فيال. (1999). فاعلية برنامج مقترح للتربية العملية في تنمية المهارات العامة للتدريس لدى طالبات كلية التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة، (30)، 113-161.

أبو العلا، مسعد. (2004). الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز التحكم في ضوء متغيري الجنس والخبرة السابقة، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، (124)، 337-380.

أبو عميرة، محبات. (1996). واقع تعليم الرياضيات (دراسات وبحوث) ، القاهرة، مكتبة الدار البحرية للكتاب.

اسطفان، سحر. (2009). مدى امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا للكفايات التكنولوجية التعليمية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

الأسطل، إبراهيم. (2003). تطوير الكفايات المهنية اللازمة لمعلم الرياضيات بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا، مجلة تربويات الرياضيات، 6، (2)، 47-76.

إسماعيل، المرى. (1990). دراسة لمكونات الكفاءة المهنية المميزة للمعلم في كلية التربية الأساسية بدولة الكويت وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية بالزقازيق، (13)، 425-486.

الباقر، نصره. (1993). كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توافرها في معلمات المرحلة الابتدائية القطريات، دراسة تربوية، القاهرة، 8، (51)، 88-134.

بدر، بثينة. (2005). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، مجلة القراءة والمعرفة، (46)، 19-34.

بدر، نعيمة. (1989). دراسة عاملية لمكونات الكفاءة المهنية للمعلمة في المرحلة الثانوية في مصر وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة بها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

بركات، زياد؛ وحسن، كفاح. (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين ومستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز، جامعة القدس المفتوحة للدراسات والأبحاث، (24)، 27-75.

التمار، جاسم محمد. (1996). بناء بطاقة مقننة لتقويم الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات في مراحل التعليم العام، مجلة مستقبل التربية العربية، الإسكندرية، مصر، (7)، 153-171.

التمار، جاسم محمد وسلامة، حسن علي. (1997). تحليل التفاعل للأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية باستخدام نموذج فلاندرز، الكويت، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية ، مجلة كلية التربية، جامعة الكويت، 1-28.

حسن، شيماء . (2011). تقويم أداء الطالب معلم الرياضيات لمهارات التدريس في ضوء المعايير القومية لإعداد معلم الرياضيات، مجلة كلية التربية، جامعة بور سعيد، (10)، 290 -316.

حسن، محمود . (1993). تقويم أداء الفرقة الرابعة (شعبة الرياضيات) بكلية التربية بأسويوط لبعض مهارات التدريس: دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة أسويوط، 8، (2)، 766-793.

حسونة، سامي عيسى. (2009). الكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا قبل الخدمة، مجلة جامعة الأقصى، سلسلة العلوم الإنسانية، 13، (2)، 149 - 122.

الحشوة، ماهر . (2007). إصلاح برامج إعداد المعلمين في فلسطين ضمن إستراتيجية تطوير المعلمين بفلسطين. ورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي رام الله- غزة، 25-76.

حميدة، إمام، مختار . (2000). مهارات التدريس، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق.

الحيلة، محمد محمود. (1999). التصميم التعليمي- نظرية وممارسة، ط 1، دار المسيرة، عمان، الأردن.

خطاب، فريال. (1989). أثر النشاط المدرسي على تحصيل الطالبات دراسة ميدانية ، دراسات تربوية ، 9، (1)، 133-151.

الدريير، عبد المنعم أحمد. (7199). الكفاءة الذاتية لدى معلم ي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم "دراسة تقييمية في بيئة المملكة العربية السعودية"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مصر، (13)، 221-241.

دياب، سهيل. (2007). واقع برنامج إعداد المعلمين بكليات التربية بفلسطين، ورشة عمل حول العلاقة التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي، رام الله - غزة.

الرفوع، محمد أحمد؛ والقيسي، تيسير خليل؛ والقرارة، أحمد عودة. (2009). علاقة الكفاءة الذاتية المدركة بالقدرة على حل المشكلات لدى طلبة جامعة الطفيلة التقنية في الأردن، كلية العلوم التربوية، جامعة الطفيلة التقنية، المملكة الأردنية الهاشمية، المجلة التربوية، 23، (92)، 181-214.

زايد، نبيل محمد. (2004). النمو الشخصي والمهني للمعلم، ط4، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.

زهران، حمد عبد السلام. (2003). علم النفس الاجتماعي، ط 5، القاهرة، مصر.

الزيات، فتحي مصطفى. (2001). علم النفس المعرفي، ج 2، ط1، دار النشر للجامعات، مصر.

زيتون، حسن، (1989)، نمو مهارات التدريس لدى بعض طالبات والطالبات بالمملكة العربية السعودية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 2، (2)، 21-43.

زيدان، حنان. (2010). الكفاءة الذاتية للمعلم في علاقتها بالتقدم العلمي لطلابه ، دراسات نفسية، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس، 20، (1)، 145-168.

سالم، مهدي والحليبي، عبد اللطيف. (1998). **التربية الميدانية وأساسيات التدريس** ، ط 2، العكيان، الرياض، السعودية.

سدره، فايزة. (2000). **تقويم أداء الطلاب المعلمين للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات ومدى استخدامهم لبعض نظريات التعليم، مجلة كلية التربية، الإسكندرية، جامعة أسيوط، 16، (1)، 188-206.**

شبارة، أحمد. (1993). **تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ التعلم الإثنائي لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط: دراسة مرجعية المحك لبرنامج التربية العملية، التربية المعاصرة، مصر، 10، (27)، 197 - 244.**

شحاتة، محمد؛ والشيخ، نوال. (2002). **فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، (83)، 87-139.**

الشعراوي، علاء محمود. (2000). **فاعلية الذات وعلاقتها ببعض متغيرات الدافعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية. جامعة المنصورة، 26، 481-514.**

الظفري، سعيد بن سليمان. (2011). **أثر علاقة المدرسة بالمجتمع في معتقدات الكفاءة الذاتية والجماعية للمعلمين بسلطنة عمان، قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مجلة العلوم التربوية، (3)، 147-176.**

عبد الغني ، زينب أحمد .(2000). **أثر استخدام التدريس المصغر والتدريس بالفريق على إكساب مهارات التدريس الفعال لطلاب الدبلوم المهنية بالمنيا ، مجلة تربويات الرياضيات ، الجامعة المصرية لتربويات الرياضيات، 3، 97-138.**

عبد اللطيف، ميادة. (2010). مهارات تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية بمحافظة بغداد، المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (تربية المعلم وتأهيله: رؤى معاصرة) ، 138-153.

عمرو، فادي. (2012). الكفاءة الذاتية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا وعلاقتها بفهمهم لطبيعة العلم من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.

علوان، سالي طالب. (2012). الكفاءة الذاتية المدركة عند طلبة جامعة بغداد، مجلة البحوث التربوية والنفسية، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد، (33)، 224 - 248.

العليان، فهد عبد الرحمن. (2010). تقويم أداء معلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية العليا بمدينة الرياض في ضوء المهارات التدريسية اللازمة، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، (101)، 82-225.

العيسى، ثامر بن حمد. (1997). تأثير كفاءة معلم الرياضيات على اتجاه طلابه نحو الرياضيات وتحصيلهم فيها ، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الغول، أحمد . (1993). الكفاءة الذاتية والذكاء الاجتماعي وعلاقتها ببعض العوامل الوجدانية لدى المعلمين التربويين وغير التربويين وانجاز طلابهم الأكاديمي ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بأسيوط.

الفتلاوي، سهيلة. (2003). كفايات التدريس، ط 1، دار الشروق، عمان، الأردن.

قطامي، يوسف؛ قطامي، نايفة - ب. (2001). سيكولوجية التدريس، ط 1، دار الشروق، عمان، الأردن.

القلا، فخر الدين، وناصر، يونس. (2000). أصول التدريس، منشورات جامعة دمشق، ج1، ط1، دمشق.

مجاهد، فايزة. (2011). أثر استخدام التعلم عن بعد (بالانترنت) في تدريس مقرر طرق تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المادة لدى الطالبات المعلمات ، كلية التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر، 143-171.

مطر، ماجد محمود. (2010). مستوى أداء الطلبة المعلمين في مهارات تدريس النحو بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين، 39-64.

النجار، إياد محمد. (2012). مدى امتلاك معلمي العلوم مهارات التدريس الإبداعي في كلية المعلمين بالقنفذة وعلاقته بتحصيلهم الأكاديمي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 10، (2)، 148-167.

الوطبان، محمد بن سليمان. (2011). توجهات الأهداف الدافعية لدى مرتفعي ومنخفضي الكفاءة الذاتية التدريسية من المعلمين والمعلمات، دراسة على منطقة القصيم، كلية العلوم العربية والدراسات الاجتماعية، جامعة القصيم- المملكة العربية السعودية، المجلة التربوية، ج1، 25، (98)، 101 - 143.

يوسف، حديد. (2009). تقويم الأداء التدريسي لأساتذة الرياضيات في التعليم الثانوي في ضوء أسلوب الكفايات الوظيفية- دراسة ميدانية بمؤسسات التعليم الثانوي لولاية جيجل، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

المراجع الأجنبية:

Anthony, R & Artino, J. R .(2006). Self- Efficacy beliefs: From Educational Theory to Instructional Practice, **ERIC ED49909**, Available on line at: www.eric.ed.gov.

Athinson, E.,S.,(1999). "Influencing Pupil Motivation In Design And Technology.", **Journal Of Technology Education** , 10 , (2), 4 -26.

Bandura, A.(1977). Self–Efficacy: Toward A unifying Theory of Behavior Change, **Journal of Psychological Review** , 84 ,(2), 191-215.

Bandura, A. (1982). Self–Efficacy Mechanism in Human Agency. **Journal of American Psychologist**, 37, (2), 122-147.

Bandura, A. (1986). **Social foundation of thought and Action**, englem wood cliffs prentice hall, Abstract international.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory, **Journal of American Psychologist**, 44, (9), 1175–1184.

Bandura, A. (1997). **Self–Efficacy. The Exercise of Control**. New York: W.H. freeman.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in Cognitive development and functioning, **Educational Psychologist**, 28, (2), 117-148.

Bandura, A. & Benight, C.C. (2004). Social cognitive Theory of Posttraumatic Recovery, the role of perceived self-efficacy behavior, **Research and The therapy**, 1129 – 1148.

Bandura, A.(2007). Much ado over a faulty conception of perceived self-efficacy grounded in faulty experimentation. **Journal of Social and Clinical Psychology** , 26, (6) , 641- 658.

Berry, J.M. (1989). **Reliability and validity of memory self-efficacy questionnaire**. Develop. Psycho, 25, (5), P.701.

Cakiroglu, j.; Cakiroglu, E.;Boone, w. (2005). Preservice teacher self efficacy beliefs regarding science teaching: A common of preservice teachers in turkey and the USA. **Science Education**, 14, (1), 31-40.

Charoula, A. (2004). Transforming a teacher educating method course though technology: effects on preservice teachers technology competence, **Computer & Education**, (45), 383 -398.

Chambers & Hardy. (2005). **Http:// www.almuallem.net**.

El-Deghaidy, H. (2006). An investigation of preservice teachers self efficacy and self-image as ascience teacher in Egypt. **APFSLT**, 7, Issue2, Article 2.

Enochs, L. G. & Riggs, I.M. (1990). Further development of an elementary science teaching efficacy belief instrument, A preservice elementary scale. **ERIC**‘ ED 319- 601.

Gordon, L.M. (2001). **High teacher efficacy as maker of teacher effectiveness in domain of classroom management. Paper Presented At the Annual Meeting of California Council on Teacher Education.**

at [http:// apps.emoe.gov.my/ipba/rdipba/cd1/article 37.pdf](http://apps.emoe.gov.my/ipba/rdipba/cd1/article%2037.pdf):Available on line .

Henson, R. (2001). Relationship between perservice teachers self efficacy, task analysis and classroom management beliefs. **Paper presented at the Annual Meeting of Southwest Educational Research Association**, New Orleans LA, February, (1-13).

Onafowora, L. L. (2004). Teacher efficacy issues in the practice of novices, **Teacher Educational Research quarterly**, 34-43.

Pajares ,K .(2002).Gender and perceived self efficacy in self-regulated learning. **Theory into Practice**, 41, (2), 116 – 125.

Putwain, Dae; Sander, Paul; Larkin, Dererk. (2013). Academic self-efficacy in study-related skills and behaviours: Relations with learning-related emotions and academic success, **The British Journal Psychological Society**, 83, 633-650.

Queen, K., w. (1994). " The Academic Creative And Social Performance Of Six Artist Adolescents Who Participated In An Alternative School Program". **Dis. Abs. Int.** 54, (8), 112-138.

Schunk, D. H. (1985). Self - Efficacy and classroom learning, **Psychology in the Schools**. 22, (2), 208-223.

Smith, M & Others. (2002). “**Improving Student Achievement Through the Enhancement of Study Skills**”. Master of Arts Action Research Project. Saint Xavier University.

Seda, Asuman. (2009). Investigating the self efficacy beliefs of science and elementary teachers with respect to some variables, **Journal of Theory and Practice in Education**, 5, (2), 244-260.

Tekkaya, C., Cakiroglu, G.& Ozcan, O. (2004).Turkish preservice science teachers' understanding of science and their confidence in teaching it, **Journal of Education for Teaching**, 30, (1), 58-66.

Wan, C.P. (1999). Teaching efficacy beliefs, **JURNAL IPBA**, 40-52.

Woolfolk, A. E. & Hoy. W. K. (1990). Teacher sense of efficacy and their beliefs about management, **Student Teaching a Teacher Education**, 137-148.

الملاحق

ملحق رقم (1): استبانة المهارات التدريسية .

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا



استبانة

حضرة المعلم/ة المحترم/ة:-

تقوم الباحثة بدراسة بعنوان " المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لديهم " ، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس .

يرجى من حضرتك التعاون في استكمال البيانات من خلال الاستجابة عن جميع فقرات الاستبانة ، بوضع إشارة (X) أمام كل فقرة وتحت درجة التقدير التي تراها مناسبة ، علما بأن جميع إجاباتك ستستخدم لغايات البحث العلمي فقط .

وشكرا لكم على حسن تعاونكم

الباحثة : هنادي العصافرة

القسم الأول:

المعلومات العامة : الرجاء إدخال إشارة (X) في المكان المناسب لوضعك .

- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى
- المديرية : ☐ شمال ☐ وسط ☐ جنوب
- المؤهل العلمي : ☐ دبلوم ☐ كالوريوس ☐ أعلى من بكالوريوس
- الخبرة في التدريس : ☐ أقل من خمس سنوات ☐ 5-10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني:

الرقم	مهارات التخطيط	بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	أضع خطة سنوية لمادة الرياضيات.					
2	أحدد الزمن التقريبي لكل هدف.					
3	أحدد أدوار الطلبة في النشاطات الجماعية.					
4	أختار الأنشطة المرتبطة بالمحتوى					
5	أصوغ أهداف درس الرياضيات مراعيًا الفروق الفردية					
6	أحدد الواجبات المنزلية المناسبة لمستوى الطلبة.					
7	أختار الطريقة المناسبة لطبيعة وأهداف درس الرياضيات.					
8	أنظم البيئة المادية للموقف التعليمي.					
9	أوزع دروس الرياضيات على جدول زمني					
10	أضع أهداف قابلة للملاحظة والقياس .					
11	أخطط لمواجهة المواقف الطارئة في حصة الرياضيات					
12	أضع خطة التدريس اليومية.					
مهارات التنفيذ						
1	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة في الرياضيات.					
2	أشتق فقرات اختبار الرياضيات من الأهداف السلوكية.					
3	أستخدم الوسائل التعليمية في الرياضيات بكفاءة وفاعلية.					
4	أراعي التسلسل من السهل إلى الصعب أثناء عرض درس الرياضيات.					
5	أربط مادة الرياضيات بالمواقف الحياتية.					
6	أنوع بنبيرات صوتي أثناء درس الرياضيات.					
7	أنتقل من فكرة رياضية إلى أخرى بسلاسة.					
8	أستخدم أساليب متنوعة لتعزيز الطلبة في درس الرياضيات.					
9	أوظف الخبرات السابقة للطلبة في الموقف التعليمي.					

					أعمل على تنمية المهارات العملية لدى الطلبة.	10
					أعمل على استثارة دافعية تعلم الرياضيات لدى الطلبة	11
					أحرص على إغلاق درس الرياضيات بشكل ينمي تفكير الطلبة	12
بدرجة					مهارات التقويم	
كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا		
					أستخدم الحاسوب في تحليل نتائج اختبارات الرياضيات.	1
					أوظف نتائج التقويم لمعرفة مستويات الطلبة.	2
					أدرب الطلبة على التقويم الذاتي في الرياضيات.	3
					أراعي خصائص الطلبة عند وضع فقرات اختبار الرياضيات.	4
					أستخدم أساليب تقويم متنوعة وفقاً لتنوع أهداف الرياضيات.	5
					أوظف نتائج التقويم لتعديل أساليب التدريس.	6
					أطرح الأسئلة في بداية الحصة لتقويم الخبرات السابقة	7
					أقوم بنشاطات التلاميذ ومشاركتهم داخل الصف	8
					أعمل على إعداد جدول مواصفات لكل اختبار رياضيات قبل تطبيقه	9
					أعمل على ربط التقويم بالأهداف السلوكية لمنهاج الرياضيات	10
					أستخدم جميع أنواع التقويم (القبلي، التكويني، الختامي) كل في وقته	11
					أعمل على تحليل اختبار الرياضيات للكشف عن نقاط القوة والضعف فيه	12

ملحق رقم (2): استبانة الكفاءة الذاتية .

القسم الاول:

المعلومات العامة : الرجاء إدخال إشارة (X) في المكان المناسب لوضعك .

- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى
- المديرية : ☐ شمال ☐ وسط ☐ جنوب
- المؤهل العلمي : ☐ دبلوم ☐ كالوريوس ☐ أعلى من بكالوريوس
- الخبرة في التدريس : ☐ أقل من خمس سنوات ☐ 5 - 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

القسم الثاني :

الرقم	المجال الانفعالي	بدرجة				
		كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
1	أستطيع التحكم بمشاعري في غرفة الصف					
2	أواجه صعوبة في التخلص من الأفكار السوداوية					
3	أفقد السيطرة على تصرفاتي عندما اغضب					
4	استطيع التغلب على الشعور بالقلق					
5	استطيع التعامل بفعالية مع الضغوطات التي تواجهني					
6	اتصف بأنني شخص هادئ ومتزن					
7	افتقد القدرة على المشاركة بالضحك والمزاح					
8	أجد صعوبة في الجلوس هادئاً لوقت طويل					
9	أواجه صعوبة في التغلب على كراهيتي لبعض الأشخاص					
10	أستطيع أن استرخي عندما أريد ذلك					
المجال الاجتماعي						
1	أواجه صعوبة في التحدث مع الآخرين					
2	افتقد القدرة على تكوين صداقات جديدة					
3	استمع لمن يحدثني عن مشكلاته					
4	أواجه صعوبة في التعامل مع الآخرين					
5	انظر إلى أصدقائي بإعجاب					
6	أجد صعوبة في مسامحة الآخرين عندما يسيئون لي					
7	استطيع المحافظة على علاقات ودية مع أقرائي					
8	استطيع كسب محبة الآخرين بسهولة					
9	أرى انه لا أحد يستحق النصيحة					
مجال الإصرار والمثابرة						
1	استطيع تنفيذ الخطط التي أضعها للقيام بعمل ما					
2	أحقق أهدافي حتى لو حاولت عدة مرات					

درجة					مجال الإصرار والمثابرة	
كبيرة جدا	كبيرة جدا	كبيرة جدا	كبيرة جدا	كبيرة جدا		
					اترك المهام والأعمال قبل إتمامها	3
					اعمل باجتهاد إذا واجهتني صعوبات في عمل ما	4
					أراجع بسهولة عندما أواجه المشكلات	5
					اصبر عند تعرضي للمواقف الصعبة	6
					افتقد القدرة على التركيز بعمل يتطلب مدة طويلة	7
					أصاب بالإحباط لمجرد فشلي أول مرة	8
المجال المعرفي						
					امتلك معلومات عامة واسعة	1
					أحاول فهم عمل الأشياء جميعها	2
					أشعر بالملل عند مطالعة الكتب والمقالات العلمية	3
					يمكنني أن أقدر قيمة الكتاب الجيد	4
					أجد الفنون كالرسم والموسيقى والمسرح مضيعة للوقت	5
					أواجه صعوبة في تذكر المعلومات	6
					أجد صعوبة في فهم ما أقرأ	7
					أتعامل مع المستجدات بسرعة	8

انتهت الاستبانة

ملحق رقم (3): تحكيم فقرات الاستبانة

بسم الله الرحمن الرحيم

استبانة للتحكيم

حضره المحكم :..... المحترم .

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى معرفة " المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لديهم " ، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس .
ونظرا لما عهدناه فيكم من خبرة علمية وعملية يرجى من حضرتكم التكرم بتحكيم هذه الاستبانة وإبداء الرأي في فقراتها وإضافة وحذف وما ترونه مناسبا .

وشكرا على حسن تعاونكم

الباحثة : هنادي العصافرة

ملحق رقم (4): أسماء المحكمين.

الرقم	اسم المحكم	الرتبة العلمية	مكان العمل
1	د. إيناس ناصر	دكتوراه أساليب تدريس	جامعة القدس / أبوديس
2	د. غسان سرحان	دكتوراه أساليب تدريس	جامعة القدس / أبوديس
3	د. زياد قباجة	دكتوراه أساليب تدريس	جامعة القدس / أبوديس
4	د. نبيل عبد الهادي	دكتوراه علم نفس تربوي	جامعة القدس / أبوديس
5	د. عادل ريان	أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس الرياضيات	جامعة القدس المفتوحة/الخليل
6	د. رجاء زهير العسيلي	أستاذ مشارك/الإدارة التربوية والتعليمية	جامعة القدس المفتوحة/الخليل
7	د. خالد سليمان كتلو	أستاذ مساعد /القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة/الخليل
8	د. محمد عبد الفتاح شاهين	أستاذ مشارك /القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة/الخليل
9	د. علم الدين الخطيب	أستاذ مساعد/المناهج وطرق التدريس	جامعة الخليل
10	د. باسل الشويكي	دكتوراه/ أساليب تدريس	جامعة الخليل
11	د. نبيل الجندي	دكتوراه/أساليب تدريس	جامعة الخليل
12	د. فضل أبو عقيل	دكتوراه/أساليب تدريس	جامعة الخليل

ملحق رقم (5) : كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس الى التربية والتعليم - شمال الخليل

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/118/12/13/05

التاريخ: 2013/05/14

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين ،،
محافظة شمال الخليل ،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة: هنادي اسعد عامر العصفرة ورقمها الجامعي (21111821)، بدراسة تتعلق برسالة
ماجستير، بعنوان
"المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا وعلاقتها بالكفاءة
الذاتية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها، ولتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الثاني 2012/2013.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج / استاذ / كلية العلوم التربوية

ملحق رقم (6) : كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس الى التربية والتعليم - محافظة الخليل

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/118/12/13
التاريخ: 2013/05/14

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين ،،
محافظة الخليل ،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
تقوم الطالبة: هنادي اسعد عامر العصفارة ورقمها الجامعي (21111821)، بدراسة تتعلق برسالة
ماجستير، بعنوان
"المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا وعلاقتها بالكفاءة
الذاتية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل"
لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها، ولتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الثاني 2012/2013.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. ابراهيم عرمان
مستشار / استاذ / كلية العلوم التربوية
Faculty of Educational Science

ملحق رقم (7) : كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس الى التربية والتعليم - جنوب الخليل

Al-Quds University
Faculty of Educational Science
Graduate Studies Programs



جامعة القدس
كلية العلوم التربوية
برامج الدراسات العليا

الرقم: ب د ع/13/05/118/12
التاريخ: 2013/05/14

حضرة السادة / مديرية التربية والتعليم المحترمين ،،
محافظة جنوب الخليل ،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
تقوم الطالبة: هنادي اسعد عامر العصافرة ورقمها الجامعي (21111821)، بدراسة تتعلق برسالة
ماجستير، بعنوان
"المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا وعلاقتها بالكفاءة
الذاتية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه والتعاون معها، ولتطبيق الدراسة خلال
الفصل الدراسي الثاني 2012/2013.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

والله الموفق

د. ابراهيم عرمان
منسق برنامج اساليب التدريس / كلية العلوم التربوية
Faculty of Education

ملحق رقم (8) : كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم - شمال الخليل

State Of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education /North Hebron



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية و التعليم / شمال الخليل

الرقم: ت.ش.خ/2644/1/30

التاريخ: 2013/05/19م

الموافق: 1434/07/10هـ

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع: تسهيل مهمة / (توزيع استبيان)

نُهديكم أطيب التحيات و بخصوص الموضوع أعلاه ، أرجو تعبئة الاستبانة المرفقة للدارسة: (هنادي اسعد عامر العصافرة) بعنوان "المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا وعلاقتها بالكفاءة الذاتية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل" ، على أن لا يؤثر ذلك على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

مدير التربية والتعليم
شمال الخليل

ح.م/ع (التعليم العام)

مديرية التربية و التعليم - شمال الخليل هاتف (+972-2-2292892/3/4) Tel. فاكس (+972-2-2292891) Fax

ملحق رقم (9) : كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم - محافظة الخليل

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education/ Hebron



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم الخليل

الرقم: ت.خ/ ٥/ ٢٠١٢
التاريخ: ١٦/ ٥/ ٢٠١٢م

حضرة مدير/ة مدرسة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد،،،

الموضوع: دراسة ميدانية

يرجى مساعدة الطالب/ة .. هنادي أسعد عامر الجبارة... والقادمة إلينا من جامعة
البحر... تخصص الجغرافيا... من أجل إتمام بحثه في مدرستكم
والمعلق به المرفقات المدرسية لمتابعة البحث الميداني للدراسة... وذلك بما لا يؤثر
على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام

أ. نسرين ياسر عمرو

مديرة التربية والتعليم



أ.ع.ت/د.التعليم العام

معلمة

ملحق رقم (10) : كتاب تسهيل مهمة من مديرية التربية والتعليم - جنوب الخليل

State of Palestine
Ministry of Education
Directorate of Education
Southern Hebron



دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مديرية التربية والتعليم
جنوب الخليل

الرقم : ٤٨/٤ / ١٤٢٩

التاريخ : ٥/١٦ / ٢٠١٣ م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

الموضوع : الدراسة الميدانية

الإشارة كتاب جامعة القدس رقم (ب د ع/١٢/١١٨/١٣/٥٥) بتاريخ (١٤/٥/٢٠١٣)

بعد التحية ،،،

لا مانع لدي من توزيع استبانة الباحثة "هنادي اسعد العصافرة"، ورقمها الجامعي

(٢١١١١٨٢١)، بعنوان "المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الاساسية العليا

وعلاقتها بالكفاءة الذاتية من وجهة نظرهم في محافظة الخليل " .

*** مع الاحترام ***



الديوان : ع. ر / أ.غ.

الفهارس

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	اسم الجدول	الصفحة
1	1.3	توزيع مجتمع الدراسة حسب (الجنس، والمديرية)	55
2	2.3	خصائص العينة الديموغرافية	56
3	3.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون بين فقرات الدراسة فيما يتعلق بالمهارات التدريسية مع الدرجة الكلية	58
4	4.3	نتائج معامل الارتباط بيرسون بين فقرات الدراسة فيما يتعلق بالكفاءات الذاتية مع الدرجة الكلية	60
5	5.3	نتائج معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha) لفقرات الاستبانة في مجالات الدراسة في الجانبين (المهارات التدريسية المتوفرة، الكفاءة الذاتية)	62
6	1.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم	67
7	2.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجال التخطيط مرتبة حسب الأهمية	68
8	3.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجال التنفيذ مرتبة حسب الأهمية.	70
9	4.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للمهارات التدريسية في مجال التقييم مرتبة حسب الأهمية.	72
10	5.4	نتائج اختبار (ت) ، (t-test) للفروق في درجات توافر المهارات التدريسية المتوفرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل حسب متغير الجنس.	74

75	المتوسطات الحسابية، والأعداد، والانحرافات المعيارية، لدرجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.	6.4	11
76	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات توافر المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية	7.4	12
77	الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	8.4	13
78	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات توافر المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	9.4	14
79	الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات توافر المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.	10.4	15
80	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات توافر المهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.	11.4	16
81	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لدرجات توافر مهارات التقويم والدرجة الكلية لدى معلمي الرياضيات تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس.	12.4	17
82	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءة الذاتية وذلك في المجال الانفعالي، الاجتماعي، الإصرار والمثابرة، والمجال المعرفي.	13.4	18
83	الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في المجال الانفعالي مرتبة حسب الأهمية.	14.4	19

20	15.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في المجال الاجتماعي مرتبة حسب الأهمية.	85
21	16.4	المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في مجال الإصرار والمثابرة مرتبة حسب الأهمية.	86
22	17.4	الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية في المجال المعرفي مرتبة حسب الأهمية.	88
23	18.4	نتائج اختبار (ت) ، (t-test) للفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية حسب متغير الجنس.	90
24	19.4	الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير المديرية.	91
25	20.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير المديرية.	92
26	21.4	نتائج اختبار شيفيه (Scheffe) للمقارنات الثنائية البعدية لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات للكفاءات الذاتية في المجال الاجتماعي والمعرفي لمتغير المديرية.	94
27	22.4	الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	95
28	23.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في درجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.	96

29	24.4	الأعداد، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.	97
30	25.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في رجات امتلاك معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل للكفاءات الذاتية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.	98
31	26.4	نتائج اختبار معامل الارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمهارات التدريسية المتوافرة لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل والدرجة الكلية للكفاءة الذاتية لديهم.	99

فهرس الملاحق

الصفحة	اسم الملحق	رقم الملحق
135	استبانة المهارات التدريسية	(1)
139	استبانة الكفاءة الذاتية	(2)
142	تحكيم فقرات الاستبانة	(3)
143	أسماء المحكمين	(4)
144	كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس إلى مديرية شمال الخليل	(5)
145	كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس إلى مديرية الخليل	(6)
146	كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس إلى مديرية جنوب الخليل	(7)
147	كتب تسهيل المهمة من التربية والتعليم - شمال الخليل	(8)
148	كتاب تسهيل المهمة من التربية والتعليم - الخليل	(9)
149	كتاب تسهيل المهمة من التربية والتعليم - جنوب الخليل	(10)

فهرس المحتويات

الموضوع	الصفحة
الإقرار	أ
الشكر والتقدير	ب
الملخص باللغة العربية	ج
الملخص باللغة الانجليزية	د

الفصل الأول: مشكلة الدراسة وأسئلتها

الموضوع	الصفحة
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	4
أسئلة الدراسة	5
فرضيات الدراسة	5
أهمية الدراسة	7
أهداف الدراسة	7
محددات الدراسة	8
مصطلحات الدراسة	8

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

الموضوع	الصفحة
الأدب النظري	12
الدراسات السابقة	39
الدراسات السابقة عن المهارات التدريسية	39
الدراسات السابقة عن الكفاءة الذاتية	46

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

الموضوع	الصفحة
منهج الدراسة	55
مجتمع الدراسة	55
عينة الدراسة	56
أدوات الدراسة	56
صدق أدوات الدراسة	58
ثبات أدوات الدراسة	62
إجراءات الدراسة	63
متغيرات الدراسة	64
المعالجة الإحصائية	64

الفصل الرابع : نتائج الدراسة

الموضوع	الصفحة
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول	67
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني	73
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث	82
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع	89
النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس	99

الفصل الخامس: مناقشة النتائج

الموضوع	الصفحة
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	102
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	106
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	109
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	113
مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	118

المراجع

الموضوع	الصفحة
المراجع العربية	123
المراجع الأجنبية	130

الملاحق

الموضوع	الصفحة
الملحق رقم (1)	135
الملحق رقم (2)	139
الملحق رقم (3)	142
الملحق رقم (4)	143
الملحق رقم (5)	144
الملحق رقم (6)	145
الملحق رقم (7)	146
الملحق رقم (8)	147
الملحق رقم (9)	148
الملحق رقم (10)	149

الفهارس

الموضوع	الصفحة
فهرس الجداول	151
فهرس الملاحق	155
فهرس المحتويات	156

تمت بحمد الله