جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لديهم

دعاء سميح أحمد شروف

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1444هـ-2023م

المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لديهم

إعداد:

دعاء سميح أحمد شروف

بكالوريوس أساليب تربية إسلامية من جامعة القدس المفتوحة – فلسطين

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس العامة من عمادة الدراسات العليا – كلية العلوم التربوية – جامعة القدس.

1444هـ-2023م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

إجازة الرسالة

المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لديهم

اسم الطالبة: دعاء سميح أحمد شروف

الرقم الجامعي: 21920167

المشرف: أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 24 / 5 /2023 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم

1. رئيس لجنة المناقشة أ.د. محمد عبد الفتاح شاهين التوقيع:
2. ممتحناً داخلياً د. إبراهيم محمد عرمان التوقيع:
3. ممتحناً خارجياً د. ابتسام عبد الله محمود خلاف التوقيع:

القدس_ فلسطين

1444هـ -2023م

الإهداء

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى:" وَقُلِ ٱعْمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ ۥوَٱلْمُؤْمِنُونَ"

إلى معلم البشرية الأول وشفيعنا يوم القيامة إلى نبي الرحمة ونور للعالمين .....سيدنا محمد (ﷺ).

إلى من دفعاني إلى طريق العلم، ومن شجعاني على المثابرة طيلة حياتي..... أبي وأمي أطال الله بعمرهما بصحة وعافية.

إلى من وهبني الله نعمة وجودهم في حياتي، وكانوا عوناً لي في رحلة بحثي.....إخوتي وأخواتي.

إلى من قدمت لي الكثير، وكانت خير عون لي ..... زوجة أخي.

إلى الذين كانوا عوناً لي كلما احتجت إليهم ..... صديقاتي العزيزات.

إلى كل من ترك أثراً في حياتي، ومن قدم لي يد العون والمساعد، وكان له دور من قريب أو بعيد في إتمام هذه الدراسة أهدي إليكم جميعاً هذا العمل المتواضع

الباحثة: دعاء سميح أحمد شروف

إقرار

اقر إنا مقدمة هذه الرسالة أنها قدمت لنيل درجة الماجستير من جامعة القدس وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد وان هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع:

الاسم: دعاء سميح أحمد شروف

التاريخ: 24 / 5 / 2023

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي وهبنا التوفيق والسداد، ومنحنا الثبات وأعاننا على إتمام هذا العمل المتواضع بتوفيقه.

أتقدم بالشكر الجزيل إلى مشرفي الدكتور أ.د محمد شاهين لقبوله الإشراف على هذه الرسالة، وعلى ما قدمه لي من نصح وإرشاد وتوجيه، لإتمام هذه الدراسة، وأسأل الله أن ينفع به ويبارك فيه.

كما أتقدم بخالص شكري وامتناني إلى جامعة القدس، والشكر موصول إلى أساتذتي في برنامج الدراسات العليا في جامعة القدس على ما بذلوه من جهد ودعم، على مدار سنوات الدراسة.

والشكر موصول لعضوي لجنة المناقشة؛ لتفضلهم بقبول مناقشة الرسالة وإثرائها بما قدموه من توجيهات وملاحظات قيمة.

وأوجه شكري لجميع أعضاء لجنة التحكيم؛ لما بذلوه من جهد في تحكيم أدوات هذه الدراسة.

وفي الختام أتقدم بالشكر والتقدير لكل من قدم العون والمساعدة قي سبيل إنجاح هذا العمل المتواضع فجزاكم الله عني خير الجزاء...

الباحثة: دعاء سميح أحمد شروف

الملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لديهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا، والبالغ عددهم (378) معلمًا ومعلمة موزعين على مدارس (الشمال والجنوب) من مديريات تربية محافظة الخليل، واختارت الباحثة عينة طبقية عشوائية قوامها (172) معلماً ومعلمة، تبعاً لمتغيرات الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتقدير السنوي والمديرية. ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداتي الدراسة، الأولى: اختبار للمعرفة البيداغوجية، والثانية: استبانة للكفاءة التدريسية.

وأظهرت النتائج أن درجة المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل جاءت متوسطة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتقدير السنوي، والمديرية، بينما جاءت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؛ وجاءت الفروق لصالح أكثر من 10 سنوات.

كما أظهرت النتائج أن درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، والتقدير السنوي، والمديرية، بينما جاءت الفروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وجاءت الفروق لصالح أكثر من 10 سنوات، ولمتغير المؤهل العلمي وجاءت الفروق لصالح دراسات عليا. وأظهرت النتائج وجود علاقة طردية إيجابية بين المعرفة البيداغوجية، والكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في مديريات تربية محافظة الخليل والكفاءة التدريسية لديهم.

وبناء على النتائج السابقة؛ توصي الباحثة بعقد دورات تدريبية للمعلمين حول المعرفة البيداغوجية

ومجالاتها؛ لتنمية معرفة المعلمين بمجالات المعرفة البيداغوجية، وإجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية باستخدام أدوات ومتغيرات أخرى.

The pedagogical knowledge of teachers of Islamic education in the upper basic stage in the education directorates of Hebron Governorate and its relationship to their teaching efficiency

Prepared By: Doaa Sameeh Ahmad Shrouf

Supervised by: Prof. Mohammad Shaheen

Abstract:

This study aimed to identify the pedagogical knowledge to the teachers of Islamic education for the upper basic stage in the education directorates of Hebron Governorate and its relationship to their teaching efficiency. The researcher used the descriptive correlative approach, and the study population consisted of teachers of Islamic education in the upper basic stage, whose number is (378) male and female teachers distributed among the (north and south) schools of the education directorates of Hebron Governorate, and the researcher chose a random stratified sample of (172) male and female teachers, According to the variable of gender, years of experience, educational qualification, annual assessment, and directorate. To achieve the objectives of the study, the researcher built two study tools, the first: a test of pedagogical knowledge, and the second: a questionnaire of teaching efficiency. The results showed that the degree of pedagogical knowledge among teachers of Islamic education for the upper basic stage in the education directorates of Hebron governorate was medium, and there were no differences due to the variables of gender, educational qualification, annual assessment, and the directorate, while there were statistically significant differences according to the variable of years of experience; Where the difference came in favor of more than 10 years.

The results also showed that the degree of teaching efficiency among Islamic education teachers in the higher basic stage in the education directorates of Hebron governorate was high, and there were no differences due to the variables of gender, annual assessment, and the directorate, while the differences were statistically significant according to the variable of years of experience, and the differences were in favor of more than 10 years, and for the educational qualification variable, the differences came in favor of postgraduate studies. The results showed that there is a direct positive relationship between pedagogical knowledge and teaching efficiency of teachers of Islamic education in the education directorates of Hebron Governorate and their teaching efficiency.

And based on the previous results; The researcher recommends holding a training courses for teachers on pedagogical knowledge and its fields. To develop teachers' knowledge in the areas of pedagogical knowledge, and conduct more research and studies on pedagogical knowledge and the efficiency teaching by using other tools and variables.

الفصل الأول

خلفية الدراسة ومشكلتها

1.1 المقدمة.

1. 2 مشكلة الدراسة.

1. 3 أهداف الدراسة.

1. 4 أسئلة الدراسة.

1. 5 فرضيات الدراسة.

1. 6 أهمية الدراسة.

1. 7 حدود الدراسة.

1. 8 مصطلحات الدراسة.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 المقدمة

حظيت مهنة التعليم باهتمام كافة الأمم في الماضي والحاضر؛ لما لها من أهمية بارزة في بناء الحضارات وتقدمها، وبما يعود ذلك على ازدهارها ورقيها، وإن بناء الأمم ونهضتها مبني على الاهتمام بمستواها التعليمي الذي تقدمه لأفرادها، إلا أن الدور الرئيس في هذه العملية يعود للمعلم الذي يشكل الركن الأساس في أي عملية تعليمية، فإن للمعلم دوراً كبيراً في التأثير على طلبته، وإنّ الطلبة يتأثرون بالمعلم بشكل تلقائي، ويعتبرونه قدوة لهم؛ بما يتركه المعلم من أثر في سلوك طلبته.

والاهتمام بالمعلم وإعداده الإعداد الصحيح من توفير ما يلزمه من دورات تدريبية، وتوفير سبل الراحة المعنوية والمادية، وكل ما يلزم أن يتوفر للمعلم لكي يتمكن من تقديم أفضل ما لدية في الميدان التربوي على أكمل وجه، ولا بد أن لهذا الاهتمام انعكاسه الإيجابي على المستوى التعليمي(النمر ،2015).

والمعلم بحسب خبرته بالطلبة يستطيع إعدادهم والارتقاء بهم عقائديًا وروحيًا وخلقيًا ووجدانيًا على ضوء أهداف المجتمع وطموحاته، بما يملكه المعلم من خصائص نفسية، واجتماعية، ومعرفية تؤهله للقيام بدوره كما يجب، وعليه تكون مهمة المعلم تكوين الفرد وإعطاءه النموذج الصحيح لشخصيته متجاوزا في ذلك مرحلة نقل المعارف وتلقينها؛ ليصل به إلى بلورتها، وجعلها تساير التطور الحالي (دشاش، 2014).

ويعتبر التدريس عملية مركبة يراد منها إيجاد تعلم فعال تتمثل في سلوك المعلم، وما يصدر عنه من تصرفات داخل الحجرة الصفية؛ لتحقيق الأهداف التربوية وتعديل سلوك المتعلمين، إلا أن على المعلم أن يعلم أن التعليم رسالة ينبغي أن يستشعر بأهميتها وعظمتها، وعليه أن يكون مخلصاً في أداء مهنة

التعليم؛ لما له من دور بنّاء في تطوير وتحقيق نهضة الأمة، كما أن للتربية الإسلامية مكانتها بين العلوم الأخرى، فهي كفيلة بتربية الأفراد وتنشئتهم التنشئة السليمة منذ الصغر وإرشادهم للطريق الصواب لما فيه صلاحهم في الدنيا والآخرة، وتنمي عند الفرد الوازع الديني؛ بسبب علمهم بأن الله يراهم ولا يخفى عليه شيء؛ وسيحاسبهم على أعمالهم، ومن خلال هذه التربية تنشأ أمة قوية ومتماسكة قادرة على الوقوف في وجه أعدائها،وكل ما يخالف عقيدتها (حلّس،2010).

والعملية التعليمية تتكون من عدة عناصر، وهذه العناصر ينبغي أن تكون متكاملة ومترابطة مع بعضها البعض وإن أي خلل في عنصر منها يمتد إلى بقية العناصر، وبالتالي لا تتم العملية التعليمية– التعلمية بشكلها المطلوب، كما ويلزم إدارة صحيحة لهذه العناصر بطرق وأساليب متنوعة، حتى تؤتي العملية التعليمية ثمارها المتوقعة من المسيرة التعليمية.

وفي القرن الحادي والعشرين حظيت مهنة التعليم باهتمام كبير؛ لإصلاح وتطوير العملية التعليمية، واعتبرت من أهم الخطوات في هذا المجال، ونظرًا للتقدم والتطور السريع الحاصل، فإن التربية تقع في قلب هذا التغيير وعلى عاتقها أن تعد إنسانًا يستطيع أن يتكيف مع متطلبات القرن الحادي والعشرين، والتي بدورها يجب إعداد طلبة متعلمين قادرين على مواكبة التغير المعرفي المتسارع واستيعابه، والتي تزود المعلمين بمصادر المعرفة المتاحة وتوظيفها في عمليتي التعليم والتعلم، فالاستثمار في الطاقات البشرية هو خير استثمار بطريق النجاة في خضم الأمواج التكنولوجية والمعلوماتية المتلاحقة (أبو جزر، 2018).

والتربية الإسلامية تنمي فكر الإنسان بل وتطوره وتنظم سلوكه وعواطفه، على أساس الدين الإسلامي، وبقصد تحقيق غاية وأهداف الإسلام في حياة الفرد والجماعة أي في كل مجالات الحياة، إذن فالتربية الإسلامية قبل كل شيء عملية تتعلق بتهيئة عقل الإنسان، وفكره وتصوراته عن الكون والحياة ككل، وعن دوره وعلاقته بهذه الحياة الدنيا، وعلى أي وجه ينتفع بهذا الكون وبهذه الدنيا، وعن غاية هذه

الحياة المؤقتة التي يحياها الإنسان، والهدف الذي يجب أن يوجه مساعيه إلى تحقيقه(النحلاوي،2007).

وغاية التربية الإسلامية بمناهجها وطرائقها تحقيق العبودية لله وحده لا شريك له، لقولة تعإلى" وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون" وهذا ما يجب أن يسعى المعلم لتعليمة للطلبة وبالتالي فإن الهدف من التعليم هو إعداد الفرد الصالح لنفسه وللمجتمع، والتي تتجلى في سلوكيات الأفراد (كردي، 2000).

ولتدريس التربية الإسلامية أهمية كبيرة في تنشئة الفرد على القيم والعقيدة والمبادئ السامية، وهذا لا يكون إلا بالعناية بمنهج التربية الإسلامية بمجالاته كافة: من أهدافٍ، ومضمون، وطرائق، واستراتيجيات، ووسائل، وأنشطة، وأساليب تقويم؛ لكي يوافق تدريسها روح العصر ومتطلباته، ويساير رياح التغيير التي ما فتئت بالأنظمة التربوية كافة في عالمنا المعاصر، ولا ينبغي لتدريس التربية الإسلامية أن يكون بمعزل عن ذلك التطوير والتغيير المتجدد (الخليفة وهاشم، 2005).

ولقد آن الأوان لكي يغير معلم التربية الإسلامية من أدواره التقليدية التي ما انفك يمارسها منذ زمن طويل، دون أن يجدد من مضمونها أو يوسع من نطاقها، وعلى المعلم أن يعي ويهتم بدور التربية الإسلامية في تربية أبناء المسلمين، وأن يراعي نظريات التربية الحديثة والمتنوعة في زيادة الاهتمام بدور المتعلم، ومشاركته الإيجابية في العملية التعليمية، وانتشار دراسات الفروق الفردية والميول والاتجاهات والقدرات، وإتاحة الفرصة للمتعلمين لاختيار ما يناسبهم وما يرغبون لتعلمه من موضوعات، مستعينين بالمعلم موجهًا دينيًا ومرشدًا،ويضاف إلى ذلك قدرة المعلم على توظيف تقنيات التعليم المتعددة ، وممارسة التقويم المبدئي والبنائي والنهائي في عملية التدريس، في ضوء المفهوم الشامل والمتكامل لتربية المتعلم المسلم، إضافة إلى أننا بحاجة إلى معلم من نوع جديد لمجتمع جديد ولأجيال واعدة، ينمي لدى طلبته الصفات الشخصية الحميدة، والأنماط السلوكية المفيدة، فيصبح لدى

المتعلم ثقةٌ في نفسه، وفي قدرته على تحقيق وإنجاز أهدافه وأعماله التي يسعى إليها (الخليفة وهاشم، 2005).

وقد أصبح من الضروري إعادة النظر في العملية التعليمية، والتخلي عن النمط التقليدي في التعليم وإدخال أساليب وطرق إبداعية جديدة تشد انتباه الطلبة للتعلم، وبذلك جاءت البيداغوجيا حاملة معها سبل الخلاص من الطرق التقليدية المتبعة مثل: طريقة الإلقاء والتي لا تفعل دور المتعلم، واستبدالها بطرق وأساليب واستراتيجيات متنوعة ومتطورة ومبتكره في التعليم والتي من شأنها تفعيل دور المتعلم، وتطور مستوى العملية التعليمية حيث اعتبرت بأنها منهجية التطبيقات التربوية (بلحسين،2015).

فقد بات من المعلوم أن المعلم عصب العملية التعليمية، والاهتمام به ينعكس على طلبته بشكل مباشر أو غير مباشر، سواء سلباً أو إيجاباً، من خلال التطوير من مهاراتهم وتقديم الدورات التدريبية والتي تعزز من فهمهم ومعرفتهم بالطرق البيداغوجية في التعليم بكل مجالاته؛ لذلك أصبحت المعرفة البيداغوجية عملية ضرورية من ضرورات التطور المهني لمعارف ومهارات المعلم فتطويرها يعني التطوير من كفاءة المعلم، وبالتالي تؤثر على تحصيل الطلبة بشكل إيجابي، فالمعلم إذن يعتبر خبيراً في مجال تدريسه، فإن على المعلم معرفة ما يجب تدريسه، بل والأكثر من ذلك معرفة كيفية تدريسه لهذا المحتوى التعليمي، فالمعلم هنا دوره تيسير وتسهيل تعلم الموضوعات المتعددة والمتنوعة التي يجب أن يتعلمها الطلبة على اختلاف قدراتهم الاستيعابية، وكيفية فهمهم للموضوعات المتعددة، حجازي والناطور (Hijazi & Al-Natour, 2019).

وتسعى البيداغوجيا إلى استخدام الطرق والاستراتيجيات الحديثة في التعليم وإدخال الأساليب المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية في التعليم والتي تناسب جميع المتعلمين، وانتقاء الأسلوب المناسب لكل موقف تعليمي، والتي يراد منها إيجاد المتعلم النشط المعتمد على ذاته والمتفاعل في المجتمع، وهذا

يعتمد على معلم متميز في أدائه، وفي طرق شرحه للمادة التعليمية، والذي من شأنه إكساب المتعلمين القيم والاتجاهات والمعارف والمهارات من أجل تعليم مستدام(الفاخري،2020).

وتهدف بيداغوجيا التعليم إلى دمج المتعلم في المجتمع، بحيث يصبح متعلمًا قادرًا على التفكير الناقد والتحليل والقدرة على حل ما قد يواجهه من عوائق شائكة في المستقبل، وقد أصبح من الواضح والمعلوم أن للمعلم الدور البارز والأساس في توضيح وإيصال المحتوى التعليمي للطلبة، إذ لا بد من تطوير المعلم وإعداد برامج تأهيل للزيادة من كفاءته، فكان لفلسطين دور بارز وفعّال في تأهيل المعلمين، من عقد دورات للمعلمين أثناء الخدمة وما قبل الخدمة، للتطوير من قدرات معلميهم وللنهضة والرقي في مجال التعليم في فلسطين، وليتمكن المعلم الفلسطيني من تطوير معارفه ومهاراته والرفع من كفاءته التعليمية وتقديم أفضل ما لديه من أجل تدريس فعّال وذي معنى، إذ كان لهذه المشاريع من تأهيل المعلمين دور واضح في التطوير من كفايات المعلمين والرفع من كفاءتهم التدريسية.

وتعليم التربية الإسلامية ليس كباقي المواد، إذ يجب إعداد معلمي التربية الإسلامية بالقدر الذي يؤهلهم من أداء هذه المهنة على الوجه الذي يمكنهم من أداء مهنتهم بإتقان، ولإعداد أجيال قادرة على تطبيق تعاليم الدين الإسلامي بالشكل المطلوب لا على إكسابهم بعض المعارف فقط، والمعلم يجب أن يكون على قدر كاف من الخبرة والقدرة على التنويع بالأساليب، واستخدام الاستراتيجيات المناسبة التي تلائم كل موقف تعليمي، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

2.1 مشكلة الدراسة:

نظراً لتوسع نطاق العملية التعليمية والسعي إلى تطويرها باستمرار ،اتجه المعلمون إلى البعد عن التعليم التقليدي، وأصبح على المعلم الإلمام بمحتوى المادة التي يدرسها بشكل أوسع، ومعرفة ما يواكب العملية التعليمية من أحداث وتطورات، حيث يعد هذا العصر عصر التطور التكنولوجي سواء فيما

يخص العملية التعليمية أو غيرها،وأن يلم بها من جميع عناصرها وأهدافها ومكوناتها، وللمعلم دور رئيس وفعال فيما يقدمه للطلبة من معلومات بطرق وأساليب متنوعة بما يناسب قدرات واستعدادات المتعلمين، وعليه أيضاً أن يكون على معرفة بطبيعة الطلبة واحتياجاتهم؛ ليتمكن من التواصل مع الطلبة بشكل صحيح، وكما يجب أن يكون على اطلاع بطرق التدريس المختلفة؛ لمعرفة ما يجب استخدامه في تدريس كل موضوع؛ ليسهل على الطلبة التعلم، وتحقيق المعرفة المطلوبة، أي على المعلم أن يطور من كفاءته التعليمية بشكل مستمر، وبما يخدم العملية التعليمية – التعلّمية.

وتعتبر مهنة التعليم مهنة رفيعة الشأن والمستوى، ولها تأثير على المتعلمين في حاضرهم ومستقبلهم، والمعلم يستمد عظمة هذه المهنة من عقيدته الإسلامية، بما تحمله من قيم ومعارف ومهارات، والتي من خلالها يسعى المعلم إلى تشكيل سلوكيات المتعلمين، وتوجيه تفكيرهم لما فيه فلاحهم وصلاحهم وتقدمهم في المجتمع (الناقة والعيد، 2012).

حيث أشارت بعض الدراسات إلى هذه المشكلة منها: دراسة العنزي 2020، ودراسة أبو عمرة وأبو شقير وأبو شريخ 2022، ودراسة صالح 2019، ودراسة منصور 2022.

وقد توجه الاهتمام إلى معلمي جميع المباحث الدراسية، إلا أن معلمي التربية الإسلامية لم يحظوا بهذا الاهتمام بما فيه الكفاية نظراً لسؤالي لبعض معلمي التربية الإسلامية الذين أبرزوا هذه المشكلة رغم أهمية التربية الإسلامية وارتباطها بحياة الأفراد، ونظراً لأهمية هذه الدراسة، لذلك سعت الباحثة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لديهم.**

3.1 أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى ما يأتي:

1. التعرف إلى مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل.

2. التعرف إلى مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل.

3. التعرف على العلاقة الارتباطية بين المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل.

4.1 أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل؟

السؤال الثاني: هل تختلف المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التقدير السنوي، المديرية)؟

السؤال الثالث: ما مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل؟

السؤال الرابع: هل تختلف الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التقدير السنوي، المديرية)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيه دالة بين المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل والكفاءة التدريسية لديهم؟

5.1 فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة بتحويل السؤال الثاني والسؤال الرابع والسؤال الخامس إلى الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس".

الفرضية الصفرية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخلي لتبعاً لمتغير سنوات الخبرة".

الفرضية الصفرية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعاً لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية الصفرية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعاً لمتغير التقدير السنوي".

الفرضية الصفرية الخامسة:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعاً لمتغير المديرية".

الفرضية الصفرية السادسة:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعاً لمتغير الجنس".

الفرضية الصفرية السابعة:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعاً لمتغير سنوات الخبرة".

الفرضية الصفرية الثامنة:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات محافظة الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية الصفرية التاسعة:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير التقدير السنوي".

الفرضية الصفرية العاشرة:"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير المديرية".

الفرضية الصفرية الحادية عشر:"لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل".

6.1 أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في النقاط الرئيسة الآتية:

- قد تفتح المجال للمعلمين للاستفادة من نتائج هذه الدراسة في التعرف على المعرفة البيداغوجية.
- قد تزيد من وعي المعلمين حول أهمية المعرفة البيداغوجية للمعلم.

– قد تفيد المعلمين في التعرف على أبعاد المعرفة البيداغوجية.

– قد تفيد القائمين على الإشراف على المعلمين في وضع تصور لأبعاد المعرفة البيداغوجية ومعايير للكفاءة التدريسية.

الأهمية البحثية:

تتركز الأهمية البحثية للدراسة في:

–قد تفتح مجالاً وأفاقاً لدراسات شبيهة بحيث تتناول متغيرات جديدة.

– قد يستفيد الباحثون من هذه الدراسة من خلال ما تضمنته من إطار نظري، أو المنهج المستخدم، أو الأدوات المستخدمة للدراسة.

الأهمية التطبيقية:

تتركز الأهمية التطبيقية للدراسة في:

–قد تساهم في تقديم عدد من التوصيات التي قد تساعد المعلمين والمشرفين في التعرف على أبعاد المعرفة البيداغوجية.

–قد تفيد القائمين على تدريب المعلمين في تبيين أبعاد ومعايير المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية.

7.1 حدود الدراسة:

الحدود البشرية: معلمو التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في مديريات تربية محافظة الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام (2022–2023).

الحدود الموضوعية: اقتصرت حدود الدراسة على تحديد العلاقة بين المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية وحددت بالمصطلحات والمفاهيم.

الحدود المفاهيمية: حددت الدراسة بالمنهج والأدوات المعالجات الإحصائية المستخدمة.

8.1 مصطلحات الدراسة:

قامت الباحثة بتوضيح المصطلحات الآتية وتوثيقها ومن ثم تعريفها إجرائياً.

المعرفة البيداغوجية: عرّف شولمانShulman (1986) المعرفة البيداغوجية: أنها ما يستخدمه المعلم من تمثيلات وتوضيحات وشروحات وأمثلة واضحة؛ لإيصال الفكرة للمتعلم بكل سهولة ووضوح.

وعرفها الحشوة Hashweh (2005): هي مجموعة أو ذخيرة من المحتويات الخاصة بالإنشاءات التربوية القائمة على الأحداث وكذلك المبنية على القصة والتي طورها المعلم المتمرس، نتيجة للتخطيط المتكرر والتدريس والتفكير في تدريس أكثر موضوعات تدرّس بانتظام.

المعرفة البيداغوجية إجرائياً: فن من فنون التدريس والتي تعكس قدرة معلم التربية الإسلامية وتمكنه من تقديم المحتوى التعليمي بطرق وأساليب إبداعية مبتكرة للمتعلمين، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، وتقاس بالأداة التي قامت الباحثة ببنائها.

الكفاءة التدريسية:"مجموعة من القدرات والمهارات التي تتعلق بتفاعلات التدريس والتعلم بين المعلمين والطلبة في الفصل الدراسي" (هدى،2019: 21).

الكفاءة التدريسية إجرائياً: ما يعتقد معلم التربية الإسلامية من تمكنه وقدرته من إدارة عملية التعلم بما يمتلك من معارف ومهارات وخبرات تؤهله من ممارسة مهنته بالشكل المطلوب، وتقاس بالأداة التي قامت الباحثة ببنائها.

معلمي التربية الإسلامية: "هم الأفراد الذين عينتهم وزارة التربية والتعليم، والذين حصلوا على درجة البكالوريوس أو دراسات عليا في تخصص التربية الإسلامية" (أبو عمره وآخرون، 2022: 388).

المرحلة الأساسية العليا: وهي التي تتضمن الصفوف الدراسية من الصف الخامس الأساسي حتى الصف العاشر، وتعتبر من ضمن المرحلة الإلزامية في التعليم.

الفصل الثاني

1.2 الإطار النظري

2.2الدراسات السابقة

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل عرضاً للإطار النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية، ومن ثم عرض للدراسات السابقة بالعربية والأجنبية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية من الأحدث إلى الأقدم.

1.2 الإطار النظري

1.1.2المعرفة البيداغوجية

1.1.1.2 مقدمة

تعد البيداغوجيا كلمة يونانية الأصل، حيث تتكون من شقين هما peda وتعني الطفل وAgogee وتعني: القيادة والسيادة، وكانت تعرف البيداغوجيا بمرافقة ومراقبة الأطفال أثناء النزهة، ومساعدتهم على التعلم، ومع الوقت تطور استخدام مفهوم البيداغوجيا وأصبحت تدل على المربي، والبيداغوجيا تعتبر جملة الأنشطة التعليمية–التعلُّمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين معاً (حمداوي،2015).

وتتكون العملية التعليمية–التعلمية من مدخلات وعمليات ومخرجات، وإن حسن إدارة هذه المكونات يؤدي إلى الوصول إلى الأهداف المنشودة من هذه العملية، والمعلم المبدع يكون قائداً متمكناً من هذه المكونات وملماً بطبيعة تخصصه علمياً وعملياً، إذ يكمن إبداعه هنا في كيفية إدارة هذه المكونات بطرق بيداغوجية توصل بالمتعلم إلى الأهداف المخطط لها والتي تسعى التربية إلى إيصالها للمتعلم مع مراعاة خصائص الطلبة.

وبما أن الأساس من العملية التعليمية– التعلمية هو إحداث تغيير جوهري في سلوك المتعلم أودوموسو وأوليساما وفيسيو(Odumosu, Olisama and Fisyo, 2018)،لذلك تسعى الدول وبشكل عام إلى

تحسين عمليتي التعليم والتعلم، من أجل تنشئة وإعداد أجيال واعية وقادرة على تحمل مسؤولياتها لبناء مجتمع متفهم لما يدور حوله من أحداث وتغيرات وللنهوض بالأمة، وهذا يتحقق بالاهتمام بالمعلم الذي يعتبر المحور الأساس في النظام التعليمي(أبو عمره وأبو شقير وأبو شريخ، 2022)،من خلال الإعداد الأكاديمي والمهني، والتي تتم من خلالها صقل خبرات ومهارات المعلم المهنية، بالإضافة إلى متابعة كل جديد في مجال المعرفة والتكنولوجيا (فايزة، 2017).

وأخذت عملية إعداد المعلم وتطويره مهنياً وأكاديمياً منحى آخر من مناحي تطوير العملية التعليمية، وكان لها أثر واضح وملحوظ في تقدم العملية التعليمية، من إدخال طرق واستراتيجيات جديدة ومتنوعة وكل بما يناسب الموقف التعليمي الخاص به، وهذا كله يعتمد على براعة المعلم وأسلوبه المتميز في التدريس (عمري،2017)، وللمعلم مجالات واسعة تشكل معرفته الشمولية والتي تشتمل على العلم بأصول التدريس العامة والخاصة، والمعرفة بالمتعلمين، والمحتوى التربوي، والمعرفة بالمنهاج وكذلك المعرفة بالسياق، ومعرفة الأهداف، والقيم والأغراض التعليمية هو وتوه (Ho &Toh,2000).

والهدف من هذه البيداغوجيا تعليم وتربية المتعلم عقلياً ونفسياً وبدنياً، من خلال تطبيقات ونظريات تربوية يتأثر بها المتعلم (عبد السلام، 2007).

2.1.1.2 مفهوم المعرفة البيداغوجية

اعتبر مصطلح البيداغوجيا عند الفلاسفة القدامى أرسطو وأفلاطون وسيلة لخدمة الأهداف الأخلاقية والسياسية في المجتمع، ومن خلال الفهم لهذا المعنى فقد ركزت الطرق البيداغوجية المطبقة في المناهج الدراسية على حفظ المعلومات وتخزينها، واستدعائها وقت الحاجة، وتمثل القيم الاجتماعية وتقديسهم للمعلم باعتباره مصدر للمعرفة وقدوة لهم ينبغي إجلاله وتقمص شخصيته دون رفض أو اعتراض (بروال،2014).

وفيما بعد أخذ مصطلح البيداغوجيا في الظهور إلى العلن في نهاية القرن التاسع عشر، إذ ظهر في أوروبا والولايات المتحدة، وأن سبب ظهور البيداغوجيا أنها جعلت منه علماً تطبيقي، وقد كان يركز على علم النفس الذي كان يعتبر علماً أساسياً (عمري، 2017). فقد سادت البيداغوجيا عصر الصناعة، حيث انشغل التعليم في هذا الوقت بانتقاء المحتوى التعليمي وطرق تقديمه مع اختيار الوسائل المناسبة، وقد شاع الحديث عن المناهج وتأهيل المعلمين وتقويمهم (العنزي،2020؛ الفاخري، 2020).

وقد عرّف شولمان Shulman (1986) المعرفة البيداغوجية: بأنها ما يستخدمه المعلم من تمثيلات وتوضيحات وشروحات وأمثلة واضحة؛ لإيصال الفكرة للمتعلم بكل سهولة ووضوح.

وعرفها الحشوة Hashweh (2005): بأنها مجموعة أو ذخيرة من المحتويات الخاصة بالإنشاءات التربوية القائمة على الأحداث، وكذلك المبنية على القصة، والتي طورها المعلم المتمرس نتيجة للتخطيط المتكرر. والتدريس والتفكير في تدريس أكثر موضوعات تدرس بانتظام.

حيث تعتبر أيضاً مزيجاً من معرفة المعلم للمحتوى التعليمي ومعرفته لطلبته ومعرفته لأصول التدريس التي تمكنه من مساعدة الطلبة في تعلم المحتوى المطلوب (صيام،2014).

وعرفت أيضاً بأنها: عبارة عن خليط من المحتوى وطرق التدريس والأساليب التي يستخدمها المعلم من أجل تقديم المادة التعليمية بصورة مبسطة وواضحة للمتعلمين (Lannin, Webb, Chval, HICKS, Taylor, Bruton, & , Arbaugh, 2013).

حيث تتطلب المعرفة البيداغوجية من المعلمفهماً عميقاً لمحتوى المادة التي يدرسها، فهي تعتبر من الأمور المهمة التي يجب على المعلم أن يمتلكها بل ويتقنها(Sarjoni, Abd Rahman,Sabil, & Khambari, 2019).

فيما قد اعتبرت المعرفة البيداغوجية جسراً معرفياً يربط بين فهم المعلم وممارساته التدريسية، أي معرفة أفضل الطرق والأساليب في تدريس المحتوى التعليمي (عبد العال، 2019).

هذا بالإضافة إلى أن المعرفة البيداغوجية اعتبرت بأنها المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية التعليم، من خلال المناحي العملية لإدارة الصف، ومبادئ التفاعل الصفي، ومهارات التدريس، والمعرفة بنظريات التعلم، والاستراتيجيات المتعددة، والمعرفة بخصائص الطلبة، ومواكبة التطور التكنولوجي لعملية التعلم (حلاحلة، 2018).

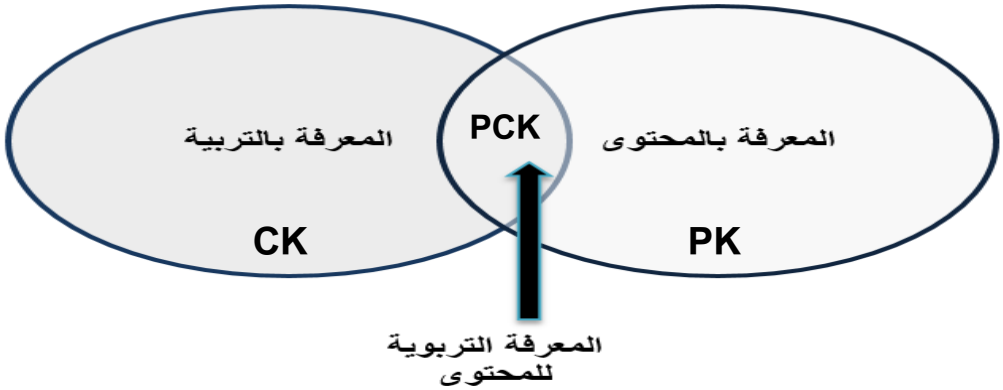
وتعرف الباحثة المعرفة البيداغوجية إجرائيًا: بأنها مجموعة المعارف والمهارات التي يجب على معلم التربية الإسلامية أن يمتلكها بل ويتقنها، لكي يرتقي بالعملية التعليمية، ولكي يأخذ منحى آخر ومتطوراً في التعليم بعيداً عن الطرق التقليدية، من إيصال للفكرة والتعامل مع الطلبة، والتي تقاس في هذه الدراسة من خلال الأدوات التي أعدتها الباحثة للدراسة.

3.1.1.2 أهمية المعرفة البيداغوجية

تتسم العملية التعليمية بالتطور المستمر، إذ كان لإدخال الطرق الحديثة في التعليم صدى كبير في إحداث تغيير واسع وملحوظ في العملية التعليمية–التعلمية نظراً لأهمية التربية والسعي إلى معرفة كل جديد حولها، لتخريج جيل واع متفهم لما يدور حوله، من خلال تنشيط وتفعيل دور المتعلم في المجتمع بشكل عام والبعد عن مجرد أنه متلقٍ سلبيّ للمعلومات، وأما ما يخص المعلم السعي إلى إعداد معلمين قادرين على إدارة الموقف التعليمي وما يوكل إليهم من مهام في مهنتهم.وذكر بروال(2014) أن البيداغوجيا ارتبطت وتمركزت حول المعلم والمتعلم، ومعرفة وتحقيق واجبات ومتطلبات كلٍ منهما بما يحقق أهداف العملية التعليمية.

وأبرز من تناول المعرفة البيداغوجية شولمان Shulman (1986) حيث أشار إلى أن نجاح العملية التعليمية بالمقام الأول يعزى ذلك إلى معلم متميز في طرحه للمحتوى التعليمي، ومعرفة وتطبيق المعلم

لأساليب وطرق التدريس التربوية بما يناسب الموضوع التعليمي المراد تدريسه وتخصص المعلم، أي معرفة المعلم بالمحتوى وطرق التدريس، فيما قد أشار شولمان إلى أن إطار المعرفة للمعلم يتكون من ثلاث معارف أساسية هي: المعرفة المتعلقة بالتربية وهي القدرة على تعليم الطلبة وإدارة الصف،والمعرفة المتعلقة بالمحتوى وهي قدرة وتمكن المعلم من تخصصه، والمعرفة المتعلقة بالتربية والمحتوى معاً وهي قدرة المعلم على الربط بين التربية والمحتوى، والتي عرفت بمسمى المعرفة البيداغوجية للمحتوى "PCK"، وهيما تسعى برامج إعداد المعلمين لتطويرها من أجل تعلم نشط وفعال ، كما جاءت موضحة بالشكل(1.2).



الشكل:(1.2) يوضح إطار المعرفة للمعلم عند شولمان.

وبالتالي فإن المعرفة البيداغوجية تشتمل على طرق تدريسية متنوعة؛ لإثراء العملية التعليمية، وبدورها تؤدي إلى تبسيط عملية الفهم عند الطلبة، مع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة ومراعاة ما يحملونه من مفاهيم سابقة حول الموضوع المراد تدريسه، كما ويجب على معلم التربية الإسلامية أن يكون ذا ثقافة واسعة ومعرفة بأصول التدريس وبالطرق والأساليب المتنوعة، حسب ما يتطلبه الموقف التعليمي، سواء كان لإيصال الفكرة أو لعملية التقويم، وعليه امتلاك مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم؛ للوصول إلى تعلم فعال (النمر، 2015).

وقد أشار شولمان Shulman (1987) إلى أن المعرفة البيداغوجية تعبر عما يستخدمه المعلم من الأساليب المتنوعة والأنشطة في وظائفه، إلا أن المعرفة البيداغوجية تتعدى معرفة المحتوى الدراسي

لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، من أجل تيسير المحتوى الدراسي على الطلبة، وجعله قابلاً للتعلم من خلال الحوار، وإعطاء الأمثلة التوضيحية، وعمل العروض التعليمية، التي تقرب المعنى والفهم للطلبة على اختلاف أفكارهم وبيئاتهم.

4.1.1.2 مجالات المعرفة البيداغوجية

تحدث الكثير من التربويين والباحثين عن البيداغوجيا في التعليم، وكانت أهم المعاني التي خلصوا إليها أنها لا تؤيد الطرق التقليدية في التدريس التي كانت تعتمد بشكل كبير على التلقين، حيث أشاروا إلى إدخال طرق أكثر حداثة للترغيب في التعليم، والتي من خلالها وجهت الأنظار إلى استخدام طرق تعليمية جديدة واستراتيجيات ونظريات تعلم متعددة تسعى إلى تطوير العملية التعليمية–التعلُّمية بشكل عام.

ونظراً لأهمية العملية التعليمية وكيفية إدارتها بما يحقق غاياتها، فقد تحدث شولمان 1986عن معرفة المعلم للمحتوى وكيفية ممارسته لمهنة التدريس وكيفية الربط بينهما، فيما قد أسماه "المعرفة البيداغوجية للمحتوى" بيل وثيمس وفيليبس (Ball, Thames, & Phelps, 2008).

وقد صنف شولمان Shulman(1987) سبعة مجالات للمعرفة البيداغوجية للمعلم، وهي كالآتي:

أولا: المعرفة التعليمية العامة: حيث تشير إلى المبادئ الأساسية التي يجب أن تتوفر في المعلمين، من إدارة الصف، والتخطيط الجيد، وغيرها من المبادئ لسير العملية التعليمية على النحو الذي يحقق الأهداف المنشودة.

ثانيا: المعرفة بخصائص المتعلمين: وتشمل الاهتمام بما يحتاجه المتعلمين؛ مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

ثالثاً: المعرفة بالسياق التربوي: وتشمل المعرفة بالأشكال المحتملة للإدارة الصفية، والمعرفة عن المدرسة، ومعرفة البيئة الثقافية للمجتمع الذي ينتمي إليه الطلبة.

رابعاً: المعرفة بالأهداف والقيم التربوية: وتشتمل على المعرفة بالفلسفات، والخلفية التاريخية، وأثرها على التدريس.

خامساً: المعرفة بالمحتوى: وتشمل إلمام المعلم بما تحتويه المادة التي سيدرسها، وقدرته على التخطيط والتنفيذ والتقويم.

سادساً: المعرفة بالمنهاج: وتشتمل على معرفة المعلم بالمقرر الدراسي، والقدرة على إعداد كل ما يخص المقرر من الوسائل التعليمية وإعداد الاختبارات، أي القدرة على تغطية المادة بشكل عام خلال الفصل الدراسي.

سابعاً: المعرفة البيداغوجية للمحتوى: وهي قدرة المعلم وابتكاره في كيفية تصميم وتقديم المحتوى التعليمي للطلبة من طرق تدريس وأساليب متنوعة من أجل زيادة دافعية للتعلم.

وقد اعتبر شولمان المعرفة البيداغوجية للمحتوى هي الأهم من بين هذه المجالات، لأنها تعتمد على الدمج بين معرفة المحتوى وطرق تدريسه، من خلال معرفته بكيفية تنظيم المحتوى، وتكييفه، وتمثيله، وتقديمه بما يتناسب مع ميول الطلبة وقدراتهم.

وقد أشار الحشوة (2005) إلى تقسيم آخر لمجالات المعرفة البيداغوجية، والمشار إليه في دراسة داود (2015)، حيث أنه يراها معرفة شخصية وخاصة بكل معلم، وهذه المعرفة تتطور وتتجدد مع كل تخطيط وتحضير متكرر لموضوع معين، ومن خلال التفاعل مع الطلبة أثناء التدريس، والتأمل بعد التدريس، وهذا التقسيم جاء كالآتي:

أولاً: المعرفة بالمنهاج: وتشتمل على المعرفة بتطور المنهاج أفقياً وعمودياً.

ثانياً: المعرفة بالأهداف: أي أن يُلِمَ المعلم بأهداف التربية وأهداف تعليم العلوم بشكل عام.

ثالثاً: المعرفة بالمحتوى: معرفة المعلم بما يتضمنه المحتوى من حقائق ومفاهيم ومبادئ وقوانين، والقدرة على تدريسه بالشكل المطلوب.

رابعاً: المعرفة بطرق التدريس: القدرة على استخدام طرق تدريس متنوعة وجديدة وبما يناسب الموقف التعليمي.

خامساً: المعرفة حول التعلم وخصائص المتعلمين: وتشمل المعرفة بالتعلم وما يحتاجه المتعلمين بشكل عام.

سادساً: المعرفة بالسياق: وتشتمل على المعرفة بنظام التعليم المحلي، وفلسفة المجتمع وبيئة الطلبة.

سابعاً: المعرفة بالمصادر: حيث تشتمل على المعرفة بكل ما هو مفيد وداعم في عملية التعلم.

وفي هذا فقد اتفق تصنيف شولمان (1987) والحشوة (2005) على أن المعرفة البيداغوجية هي الأهم من بين هذه المعارف، ولا فرق كبير بين التصنيفين، إلا أن الحشوة أضاف المعرفة بالمصادر كمعرفة منفصلة.

وتشير دراسة داود (2015) إلى امتلاك بعض المعلمين للمعرفة البيداغوجية بنسب متفاوتة، أي حسب الموضوعات التي يدرسها، وأيضاً حسب الخبرات التي يتعرض لها المعلم، وكما أشارت إلى أن نموذج الحشوة يربط بين الخبرة العملية من جهة وبين معرفة ومعتقدات المعلم من جهة أخرى، كمصدرين لتشكيل الأساسيات البيداغوجية لدى المعلمين.

فيما قد أشار لانين واخرون Lannin, et. al (2013) إلى أربعة مجالات للمعرفة البيداغوجية وهي: المعرفة بالمنهاج، والمعرفة بالطلبة، والمعرفة باستراتيجيات التدريس، والمعرفة بطرق التقييم.

إلا أن ما أشار إليه شولمان والحشوة كان أكثر شمولاً وتفصيلاً منه.

وتعد المعرفة البيداغوجية ضرورة ملحة للمعلمين في هذا العصر أكثر من ذي قبل، نظراً للتطورات الحاصلة في العملية التعليمية، ويعتبر معيار تقييم نجاح المعلم وتقدمه في التعليم يقاس بمدى امتلاكه للمعرفة البيداغوجية للمادة التي يدرسها، لما للمعرفة البيداغوجية من أثر ملموس في رفع كفاءة المعلم،

وتحسين ممارسته لمهنته ينعكس ذلك على تقدم الطلبة وإثارة دافعيتهم للتعلم (غنيم، عبد، عياش، 2016).

كما يجب إعداد بيئة صفيه ملائمة للتعليم، وإعدادها إعداداً مناسباً حتى تتم عملية التعلم بشكل فعال؛ لما لها أيضاً من دور مهم في تيسير وتفعيل العملية التعليمية (الغويري، 2020).

وقد ذكرت يحياوي والطويل (2018) ثلاثة أبعاد للبيداغوجيا وهي:

البعد الأول: البيداغوجيا النظرية: وهي تتعلق بنظريات التعليم والتعلم في العملية التربوية.

البعد الثاني: البيداغوجيا التطبيقية: وهي الاعتماد على اختيار طرق التدريس المناسبة للمحتوى، مع مراعاة الفروق الفردية بناءً على تحليل وتفسير الممارسات التربوية للمواقف التعليمية.

البعد الثالث: البيداغوجيا التوجيهية: تهتم بتوجيه المعلمين لاختيار طرق تعليمية مناسبه وفعالة في العملية التعليمية.

والمعرفة البيداغوجية حددت طرق التدريس والعمليات التي تشتمل على معرفة إدارة الفصل الدراسي والتقييم، وتحديد أهداف الدرس والاهتمام بالبيئة التعليمية للطلبة، إضافة إلى أن المعرفة الجيدة بالمحتوى تنم عن معرفة المعلم للمادة التي يدرسها ومن ثم يقدمها على شكل حصة دراسية بشكل متقن ومبدع سارجون واخرون (Sarjon, et al, 2019).

كذلك أشارت دراسة بيلج Belge(2021) بأن المعلمين الذين لديهم قدرة عالية على استخدام المعرفة البيداغوجية يستطيعون تطبيق أي استراتيجية تقديراً لاحتياجات التعلم وبشكل فعّال.

5.1.1.2 خصائص المعرفة البيداغوجية

ينبغي على المعلم أن يكون على معرفة واسعة بعلم أصول التدريس، من خلال امتلاكه للمعرفة التربوية والعلم بالنظريات والطرق التدريسية المتعددة وتحويل هذه المعرفة إلى أجراء يتمكن من تطبيقها في الحجرة الدراسية بشكل فعال، وبما يناسب المادة التدريسية والموقف التعليمي الخاص به، وتمكنه

أيضاً من استخدام ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية، مع مواكبة تطورات العصر، إذ تعد معرفة تطبيق المحتوى بشكل فعال هي أساس التعليم الجيد وهو المطلوب ليرن وبهاتي وعباسي (Irum, Bhatti and Abbasi,2021).

وقد ذكر الحشوة Hashweh (2005) عدة خصائص تتميز بها المعرفة البيداغوجية وهي:

* المعرفة البيداغوجية تتأثر بمعرفة المعلم ومعتقداته.

* المعرفة البيداغوجية تتميز بترابط مكوناتها بطريقة مرنه.

* المعرفة البيداغوجية تعتبر معرفة خاصة لكل معلم ولكل موضوع.

* معرفة المعلم البيداغوجية للمحتوى تتشكل حسب الموضوع المراد تدريسه بتكرار تخطيطه وتأمله.

ولكي يستطيع المعلم تفعيل الممارسة البيداغوجية في التعليم علية أن يكون على إحاطة ومعرفة عميقة بالمحتوى الذي يدرسه، ومعرفة ما فيه من حقائق ومفاهيم ومبادئ؛ ليسهل تعليمه للطلبة ومساعدتهم على التعلم، وحسب رؤية جانيه من أن التدريس يضم مجموعة من الأحداث الخارجية لدعم العمليات الداخلية للتعلم، بحيث يضم المحتوى التعليمي وما يقوم به المعلم خلال عملية التعليم والطلبة أثناء عملية التعليم والبيئة التعليمية التي يحدث فيها التعليم والتعلم(الفاخري،2020).

وبخصوص تعليم التربية الإسلامية؛ فإنها لا تحقق ثمارها من دون معرفة واعية للمحتوى التعليمي، كما يجب إتقان المعلم للمعرفة اللازمة للتدريس، وضرورة امتلاكه معرفة جيدة بمحتوى الموضوع الذي يدرسه وباستراتيجيات التدريس المناسبة لكل موضوع، والذي يعد عاملاً حاسماً لنجاح العملية التعليمية؛ لما لمادة التربية الإسلامية من تأثير على المتعلم طيلة حياته.

وأن لخبرة المعلمين دوراً بارزاً في التعليم إذ تنعكس بشكل إيجابي على العملية التعليمية وفي كيفية توظيف المعرفة البيداغوجية، إضافة إلى التخطيط الجيد للدرس إذ يعد أمراً محورياً لا يمكن الاستغناء عنه، ولو كان المعلم ذا خبرة عميقة بالمحتوى بوما وسيباندا (Buma& Sibanda,2022).

ومن وجهة نظر الباحثة يعتبر التخطيط الجيد بمثابة البوصلة التي توجه المعلم للتعليم بشكل واضح ومفهوم لسير العملية التعليمية بخطوات واضحة وثابتة.

إلا أن عبد العال أشارت (2019) أن المعرفة البيداغوجية للمحتوى تعتبر بمثابة جسر معرفي، والذي يربط بين فهم المعلم للمادة التعليمية والممارسات التدريسية، والتي بدورها تظهر تميز المعلم وإبداعه في أسلوبه أثناء تقديم المادة التعليمية للمتعلم.

والمعرفة البيداغوجية لا تتشكل لدى المعلم من بداية تدريسه، إذ يكون على معرفة سطحية في أمور التدريس، إلا أن مع ممارسته مهنة التعليم واندماج المعلم واكتسابه لمهارات التدريس، يستطيع تمييز وتقديم ما يريدونه الطلبة بالشكل الذي يناسبهم، وتقديمه للطلبة على أفضل وأتم وجه.

2.1.2 الكفاءة التدريسية

1.2.1.2 مقدمة

تمر العملية التعليمية – التعلُّمية في هذا العصر بتغير مستمر من حين لآخر، وهذا كله يرجع لتطور وتقدم العملية التعليمية بشكل سريع وبما يخدم العملية التعليمية، ولهذا وجب على المعلمين الانتباه إلى أفكارهم ومعتقداتهم وممارساتهم التعليمية، والتي يجب عليهم تحديثها باستمرار؛ لكي يواكبوا ما أدخل من تحديثات وتقدم في التعليم؛ وحتى يكونوا على وعي بكل جديد وحديث.

لذلك لم يعد دور المعلم مقتصراً على نقل المعلومات للطلبة، وإنما تعدى ذلك إلى أن يطور المعلم نفسه في المعارف والمهارات التي تمكنه من تقديم المحتوى الدراسي بفاعلية وتميز، ولذلك تسعى وزارات التربية والتعليم لتطوير العملية التعليمية كلما تطلب الأمر ذلك، لمواكبة التطور ومعرفة ما هو جديد، من خلال تقديم دورات لتأهيل المعلمين ولإعداد معلم ذي كفاءة عالية ولديه القدرة على معرفة ما يستجد على تخصصه وتقديمه بأفضل شكل للطلبة.

ويعتبر المعلم صانع الأجيال وله سلطة على تشكيل عقول الأفراد وله دورٌ بارزٌ وفعالٌ في بناء الأمة، وإعداد أجيال واعية ومتفهمة لما يدور حولها من تقدم وتطور ومتفاعلة في المجتمع، فنجاح المجتمع وتقدمة مبني على نجاح المعلم، وهذا يقتصر على توفير الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم عن طريق الإعداد الأكاديمي، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة للتعلم وغيرها من الأمور التي تسهم في تقدم المعلم كلما تقدم العلم (العنزي، 2020).

لذا فإن تطور المجتمع وتقدمه مرهون بنجاح وكفاءة المعلم، وتقدمه مرتبط بتقديم كل ما يلزم للمعلم من تدريب وتأهيل؛ لكي يمتلك الكفاءة التدريسية المناسبة للتعليم.

ونظرًا لأهمية ونوعية التعليم وجودته التي تقدم للطلبة، وكيفية تقديمها لهم، فقد أدت وزارة التربية والتعليم في فلسطين دورًا بارزًا ورائدًا في تطوير كفايات المعلمين، عن طريق إعدادهم الإعداد اللازم للنهوض بمعارفهم ومعتقداتهم حول عملية التعليم، ونظرًا لتطور التعليم بشكل مستمر، كان لا بد من إيجاد معلمين يمارسون مهنتهم بكل كفاءة وإتقان.

2.2.1.2 مفهوم الكفاءة التدريسية

ظهر مفهوم الكفاءات لأول مرة في الخمسينات من القرن العشرين، ويعتبر من المفاهيم الحديثة في مجال التربية والتعليم، إذ اعتمدوا في الولايات المتحدة الأمريكية التركيز على ما يتمتع به الفرد من الصفات والمعارف والمهارات والاتجاهات كأساس لأداء المعلمين في نشاطهم التعليمي (أحميد، 2017). وقد تحولت الدراسات في ذلك الوقت من دراسة سلوك المعلم إلى مدى معرفة المعلم وقدرته على أداء واتخاذ القرارات اللازمة في البيئة الصفية (العنزي،2020).

لذلك توجب الاهتمام بالمعلم وكفاياته كونه مركزاً للعملية التدريسية، وميسراً لتعلم المحتوى، وموجهًا ومرشدًا، لسلوكيات المتعلمين (ياسين، صالحة، قطناني،2022).

وتعرف الكفاءة بصورة عامة بأنه عبارة عن سلوكيات ومعارف يمتلكها المعلم والتي يراد منها إحداث تغيير مرغوب فيه لدى الطلبة (السليم،2012).

وتعرف الكفاءة ما يمتلكه المعلم من المعارف والمعتقدات والمهارات والتي تمكنه من أداء دوره كمعلم، والتي يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال ممارسته لمهنته (أبو دلي،2022).

وقد تتميز الكفاءات بأنها جوهر كل نجاح وإنجاز مهني، لما تخضع له من تغير مستمر، والتي تتأثر بالعديد من العوامل المرتبطة بالسبب والنتيجة سيمونوفيتش (Simonovic,2021).

وقد أوضح باندورا بأن مفهوم الفرد لكفاءته الذاتية ومعتقداته تحدث نتيجة تطور في إدراكه المعرفي والخبرات المتعددة التي قد مرّ بها باندورا (Bandura,1982).

وقد عرفها زيتون: بمقدرة المعلم وامتلاكه للكفاءة والفاعلية التي تمكنه من القيام بعملية التعليم، وبمستوى معين من الأداء المهني (زيتون، 2005).

وتتمثل الكفاءة التدريسية بأنها: قدرة المعلم بما يمتلك من معارف وأنماط سلوك ومهارات أثناء أداءه لدوره التعليمي داخل الصف، بدرجة لا تقل عن مستوى الإتقان الذي يتم تحديده(حماني، 2017).

كما تم تصوير الكفاءة التدريسية بأنها مستوى الإيمان بقدرة المعلمين فيما يختص بوضع الخطط والتنظيم والتطبيق نحو العملية التعليمية نوري ودميروك وديركتور(Nuri, Demirok, Direktor,2017).

وتعتبر الكفاءة التدريسية بأنها "حالة ذهنية أو إحساس داخلي لدى المعلمين يكمن في قدرتهم للقيام بالمهام والمسؤوليات التعليمية اللازمة؛ لتحقيق الأهداف والتي تكون محددة بشروط ومعايير خاصة" (العنزي، 2020: 20).

كما وتعني الكفاءة التدريسية: امتلاك المعلم وقدرته على تصميم المحتوى التعليمي، وقدرته على تطبيق مختلف الأساليب والتقنيات وأشكال العمل والموارد التعليمية المتاحة، والتي تناسب وتخدم

الهدف المطلوب للتعلم، إضافة لكفاءة وفاعلية عملية التدريس، وتطوير مواد تعليمية جديدة ومبتكرة للتدريس سيمونوفيتش (Simonovic,2021).

لهذا يشتمل مفهوم الكفاءة التدريسية للمعلم على بعدين أساسين، هما:

* الكفاءة التدريسية الشخصية: والتي تتضمن اعتقاد المعلم بقدرته على إنجاز عملية تعليم الطلبة، بامتلاكه للمهارات اللازمة؛ لتحقيق التغيير الإيجابي في سلوك طلبته.

* الكفاءة التدريسية العامة: وتتضمن ما يعتقده المعلم عن مهنة التعليم بشكل عام، من خلال تعليم الطلبة، وتفعيل البيئة التعليمية المناسبة، والتأثير على دوافع الطلبة وتحصيلهم (الوطبان، 2012).

وتعرف الباحثة الكفاءة التدريسية إجرائيًا: بأنها ما يمتلكه معلمو التربية الإسلامية من معارف ومهارات وقدرات وخبرات، والتي يتمكنون بواسطتها من أداء مهنتهم بكل كفاءة وفاعلية، بحيث تكون متفاوتة من معلم لآخر، والتي تقاس من خلال الأداة المعدة لهذا الغرض.

ولذلك أوضحت تعريفات الكفاءة التدريسية لدى التربويين على أنها ذات جانبين: (نظري) يتعلق بالمعارف والمهارات والاتجاهات؛ (وتطبيقي) يتعلق بقدرة المعلم على تطبيق هذه المعارف والمهارات والاتجاهات في الصف بدرجة معينة من الإتقان(حماني،2017).

3.2.1.2 أهمية الكفاءة التدريسية

يحتل المعلم مكانة مرموقة في جميع المجتمعات، بما يبذله من عطاء وتضحية في سبيل تقدم المجتمع، فله دور أساسي لا غنى عنه في بناء الحضارات وتقدمها، فقضية إعداد المعلم وتدريبه شغلت بال الكثيرين من التربويين؛ لما له من دور مهم وحيوي في تنفيذ السياسات التعليمية في جميع الفلسفات وبالأخص الفكر التربوي الإسلامي، إذ يعتبر إعداد المعلم الإعداد اللازم من أساسيات تحسين التعليم؛ لما له من دور واضح في تطوير الأداء التدريسي، (حمادة،2015).

لذلك أصبحت الإصلاحات التربوية على درجة عالية من الأهمية في هذا العصر؛ بحيث أصبح زيادة فاعلية المعلمين وحنكتهم عاملاً حاسماً ومهماً في نجاح العملية التعليمية، فالمعلمون مسؤولون عن تحقيق الأهداف التعليمية لجميع الطلبة، وليس على فئة قليلة أو محددة من الطلبة، وهذا يتطلب معلمين ذوي معارف ومهارات عميقة، تمكنهم من فهم طلبتهم والاستجابة الملائمة لهم، وكذلك متطلبات الأهداف التربوية والتعليمية، عن طريق برامج إعداد المعلمين وتنميتهم مهنياً(عباسي،2011).

وبطبيعة الحال فإن هذا يتطلب أن يمتلك معلم القرن الحادي والعشرين كفايات تؤهله للقيام بأداء مهنته على أتم وجه، إذ يعتبر مرشدًا وميسرًا وموجهًا للطلبة أكثر من كونه ناقلاً للمعرفة وشارحًا للمحتوى فقط، ويمتلك القدرة على إحداث تغيير في سلوكيات طلبته؛ لذلك عليه أن يتحلى بالعديد من السمات منها: القدرة على التواصل مع الطلبة، ومواكبة التطورات التكنولوجية، واستخدام الأجهزة الذكية، والقدرة على الابتكار، والقدرة على استخدام استراتيجيات وأنشطة تناسب المحتوى التعليمي، وكل هذا وأكثر من خلال إعداد المعلم الإعداد اللازم لممارسة مهنته؛ليتمكن من العمل بكفاءة لإحداث التغير والتطور المرغوب فيه بمسيرته التعليمية(زامل،2016).

فالمعلم يعتبر القائد وهو الذي يمسك بزمام الأمور في العملية التربوية، بحيث يكيف المنهاج وفقاً لقدرات الطلبة واستعداداتهم، كما ويمكنه أن يسخّر الوسائل الحديثة وفق إمكانيات طلبته، ولا يدخر جهدا لتلبية احتياجاتهم التي لا تتعارض مع أهداف المجتمع وفلسفته ومطالبه، ويتحرى الطرق المناسبة التي تؤدي إلى تنمية طلبته في جميع جوانب شخصياتهم، ويرشدهم ويساهم في حل مشكلاتهم، وإن كانت كل هذه الأهمية للمعلم، أليس من الأحرى أن يعطى كل الاهتمام لإعداده وتأهيله التأهيل المناسب؟ ليصبح معلماً كفئاً يستطيع القيام بالمهام الملقاة على عاتقه(داود،2014).

لذلك يجب أن تتوفر في معلم التربية الإسلامية هذه المهارات، والتي أجملها العنزي (2020) في هذه النقاط الآتية:

1. أن يكون المعلم ملمًا بحاجات المتعلمين.

2. أن يكون المعلم قادرًا على تحديد المطلوب من مهنة التعلم، والقيام به بإتقان.

3. أن يكون قادرًا على اختيار الاستراتيجيات والأنشطة التعليمية المناسبة مع قدرات المتعلمين، وكذلك ملاءمتها مع بيئة التعلم.

4. لديه مرونة كافية تمكنه من اختيار متطلبات الموقف التعليمي، واستخدام أساليب التخطيط المناسبة، مع موافقتها لكل موقف تعليمي.

ولأداء مهنة التدريس على أتم وجه، وجب على المعلمين أن يكونوا على قدر عالٍ من المسؤولية والأهلية والكفاءة، بما في ذلك امتلاكهم للعديد من الخصائص المتصلة بمجال عملهم، ولكي يوظفوها للوصول إلى الأهداف المطلوبة بجهد ووقت أقل وبدرجة عالية من التمكن دام وشيبر ورانهار (Dam,Schipper,Runhaar,2010).

وتم اكتساب الكفاءة الذاتية للمعلمين بشكل تدريجي، وذلك لأهميتها في التدريس وتأثير فعاليتها في الممارسات التعليمية، بما يعود ذلك على تحقيق الإنجاز الأكاديمي للطلبة، فيما أظهرت العديد من الدراسات أن المعلمين ذوي الكفاءة العالية لديهم مستويات أعلى من الرضا الوظيفي، ومستويات أقل من الإجهاد، بما يملكون من قدرات تجعلهم يواجهون الصعوبات التي قد يتعرضوا لها أثناء ممارستهم التعليمية بحكمة ووعي وإدراك بارني ودانيوني وبنيفين (Barni, Danioni& Benevene،2019).

ومن مسؤوليات الدولة إيجاد كادر تعليمي مؤهل وذي كفاءة عالية ومتمكن وقادر على تطوير وتنمية المجتمع، عن طريق امتلاكه مجموعة من الكفايات؛ بحيث تمكنه من تقدم المجتمع والتي ستنعكس على أدائِه التعليمي (السعودي،2016).

ويعتبر تعلم التربية الإسلامية في المراحل الأساسية، من أهم الأمور التي تصقل شخصيات الطلبة، وتعلمهم القيم والمعارف والمهارات اللازمة لهم في أمورهم الحياتية، والتي لا غنى عنها على المستوى الشخصي والاجتماعي، بل وتجعلهم مدركين لما يقوموا به من سلوكيات ومراقبين لأنفسهم، من خلال تعلمهم الوازع الديني واستشعار مراقبة الله لهم.

4.2.1.2 أنواع الكفاءة التدريسية

يتميز المعلم الذي يوصف بكفاءة عالية بقدرته على التخطيط الجيد وإدارة الصف بفاعلية، كما يمكنه من بناء علاقات ودية بين الطلبة وأولياء أمورهم، إذ يعتبر موجهاً ومرشداً للطلبة، بل ومشجعاً على إشراكهم في الأنشطة المنهجية واللامنهجية، حيث يكون عنصراً فعّالاً بين المدرسة والمجتمع (شكارنة، 2013).

وبذلك يعد دور المعلم تكامليًا مع الأسرة بشكل خاص والمجتمع بشكل عام (الناقة والعيد، 2012).

ويرى مرزوان(2015) أنمن أساليب الارتقاء بمستوى المعلمين ما يلي:

1- التأهيل: ويعرف أحيانا بالإعداد، وذلك من خلال إعداد المعلم لعملية التدريس إعداداً (لغوياً وعلمياً وتربوياً)، قبل الخوض في العملية التعليمية.

2- التدريب: والذي يتمثل في الدورات التدريبية، وورشات العمل، والذي يكون أثناء ممارسة المعلم لمهنته.

3- التطوير: وتتمثل بالوسائل والأساليب المتنوعة، والتي تساهم في تطوير وتنمية المعلم وقدراته العلمية والمهنية.

إلا أن عملية التعلم تعتبر عملية تفاعلية وتبادلية بين المعلم والمتعلم، (جامعة القدس المفتوحة،2011)، لذلك يجب أن يتوفر في المعلم مجموعة من الكفاءات المهمة والتي تمكنه من أداء مهنته، بكل كفاءة وتميز وهي كما يلي: أبو دلي (2022)

1- الكفاءة الشخصية

2- الكفاءة الإنسانية

3- الكفاءة المعرفية

4- الكفاءة المهنية

وأشارت مرزوان (2015) إلى نوعين من الكفاءة التدريسية هما:

1- الكفاءة التربوية: وهي مقدرة المعلم على إدارة العملية التعليمية بشكل عام.

2- الكفاءة المهنية: معرفة المعلم بكل ما يخص بتعليم التربية الإسلامية، بشكل موسع والإلمام بعلومها والتمكن من تقديم المادة التعليمية بأفضل ما لديه.

كما وصنفت برقيق (2020) الكفاءة التدريسية إلى ثلاثة أنواع وهي:

1- الكفاءة الأكاديمية: من خلال اعتقاد المعلم من تمكنه من تقديم المحتوى التعليمي من تخطيط وتنفيذ

وإدارة الصف وإنجاز ما هو مطلوب منه.

2- الكفاءة المهنية: وهي القدرات والإمكانات التي يجب أن تتوفر في شخص المعلم، والتي يستطيع من خلالها أداء عمله بكل كفاءة ومرونة.

3- الكفاءة الاجتماعية: والتي تتمثل في قدرت المعلم في التعامل مع الآخرين وفهمهم سواء طلبته أو غيرهم.

وقد أشار بلهامل (2015) على خمسة أنواع من الكفاءة التدريسية، وهي كالآتي:

1- كفاءة التخطيط: وهو ما يعرف بتمكن المعلم وقدرته على إعداد المادة التعليمية بشكل منظم ودقيق وفق خطوات محددة مسبقاً (الأزرق، 2000). فكفاءة التخطيط تعتمد بشكل واضح ما يحدده المعلم من مجموعة الإجراءات السلوكية والتي على الطلبة القيام بها أثناء العملية التعليمية، والتي

تشتمل على المجالات التعليمية الثلاثة (المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفس حركي)، مع مراعاة زمن الحصة، والفروق الفردية، والأنشطة التعليمية الملائمة للمحتوى، واستخدام التقويم المناسب (الحيلة، 2002).

2- كفاءة التنفيذ: وهي عبارة عما يقوم به المعلم داخل الصف من ممارسات وسلوكيات، بقصد تحقيق الأهداف المرجوة من الدرس المراد تدريسه، والتي تعد من كفاءة المعلم في تنفيذ الدرس، وتتضمن عدد من الإجراءات:

* التهيئة للدرس.

* التنويع في استخدام طرق التدريس.

* مراعاة استخدام استراتيجيات التدريس الملائمة للدرس.

* مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

* التأكد من فهم الطلبة للدرس.

* استخدام التقويم التكويني؛ للتأكد من فهم الطلبة للدرس.

3- كفاءة إدارة الصف وتنظيمه: وهي عبارة عن ما يقوم به المعلم من إجراءات لتهيئة البيئة المناسبة والملائمة للتدريس، وتوفير بيئة صفية يسودها الالتزام والانضباط في جو من التعاون والاحترام، لبيئة تعليمية تعلمية فعالة، وأما دور المعلم والذي يعتبر الأساس والمنظم لإدارة الصف، فيتلخص في عدة نقاط أهمها:

*امتلاكه للشخصية الوظيفية والتي تمكنه من إدارة الحصة بفاعلية وتميز.

* أن يكون مؤهلاً علمياً وتربوياً.

* لديه دافع ورغبة في مهنة التعلم، ليبدع بأداء مهنته.

* استغلاله لمصادر التعلم المتاحة بين يديه بما يفيد الطلبة.

* يراعي الفروق الفردية في إدارة وتنظيم بيئة التعلم.

4- كفاءة التواصل والتفاعل الصفي: ويعتبر التواصل والتفاعل الصفي، من أهم الأمور التي تتمثل في كفاءة المعلم والتي تعتبر لغة الحوار والاتصال بين المعلم والمتعلم، وبين المتعلمين أنفسهم، كما ويعتبر أيضا عامل من عوامل نجاح المعلم داخل الصف، بحيث يستطيع من خلال التواصل واكساب التلاميذ اتجاهات إيجابية نحو التعلم، وتبادل الآراء ووجهات النظر حول المواضيع المطروحة، والتعرف على ما يدور في خاطر المتعلمين من خلال التواصل والتفاعل الصفي.

5- كفاءة التقويم:ما يقوم به المعلم من إجراءات قبل عملية التدريس، وأثناء التدريس، وبعد عملية التدريس،

ويكون القصد منها حصول المعلم على بيانات كمية أو نوعية، حول نتائج تعلم الطلبة ومعرفة التغيرات التي تطرأ على سلوك المتعلمين، بواسطة استخدام الاختبارات (الشفوية أو الكتابية) أو الملاحظة.

أما دراسة أبو مصطفى (2020)، فقد صُنفت أنواع الكفاءة التدريسية إلى:

1- الكفاءة التدريسية القومية.

2- الكفاءة التدريسية العامة.

3- الكفاءة التدريسية الخاصة.

4- الكفاءة التدريسية الأكاديمية.

5- الكفاءة التدريسية الاجتماعية.

وتسعى المجتمعات بشكل عام إلى تحسين أنظمتها التعليمية وتطويرها، فعملية التعليم من الأسس التي من خلالها تبنى العقول؛ لإيجاد مجتمع مدرك لما يدور حوله مع مراعاة نوعية التعليم الذي يقدم للطلبة؛ لأن ما يتعلمه الطلبة يبقى ويستمر معهم (أبو شاهين،2011).

ويعتقد باندورا أن نجاح المعلم أو فشلة مرتبط بمعتقداته حول نفسه، وأن بمعتقده هذا يؤثر بقوة في سلوكه باندورا (Bandura,1982)، لذلك لا يكفي امتلاك المعلم للمعارف والمهارات والمتطلبات اللازمة لأداء مهامه، لهذا لا بد للمعلم من امتلاك الإيمان والثقة بقدرته على أداء السلوك المطلوب في أي ظرف قد يواجهه (البقيعي،2016).

2.2 الدراسات السابقة

اطلعت الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة التي تمحورت موضوعاتها حول المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية للمعلمين، مرتبة من الأحدث للأقدم، وفيما يأتي مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية التي استفادت منها الباحثة في إعداد هذه الدراسة:

1.2.2 الدراسات المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية

دراسة أبو عمرة وأبو شقير وأبو شريخ (2022) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في غزة من وجهة نظرهم، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الأداة المستخدمة للدراسة الاستبانة، ومكونة من أربعة مجالات وهي: المعرفة بالمنهاج والمعرفة باستراتيجيات التدريس والمعرفة بالطلبة والمعرفة بطرق التقييم، أما عينة الدراسة فكانت طبقية عشوائية، ومكونة من (176)من معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في محافظة غزة في ضوء متغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي التربية بالمرحلة الثانوية للمعرفة البيداغوجية لثلاثة مجالات، حيث جاءت النتائج بدرجة كبيرة لمجالات: المعرفة باستراتيجيات التدريس، والمعرفة بالطلبة، والمعرفة بطرق التقييم، إلا أن مجال المعرفة بالمنهاج حصل على درجة متوسطة، ولم تظهر نتائج الدراسة فروق دالة إحصائياً في استجابات المعلمين تعزى لمتغير (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي).

دراسة لي وليو وجيانغ Li, Liu & Jiang (2021)هدفت الدراسة إلى تحسين تعليم الطلبة والمعلمين على تطوير المعرفة البيداغوجية في اللغة الإنجليزية، حيث استخدمت الدراسة تصميم بحث طولي، وشارك في الدراسة أربعون طالباً ومعلماً في اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، أما الأداة المستخدمة للدراسة كانت المقابلة.

أظهرت نتائج الدراسة نجاح البرنامج في تعزيز المعرفة البيداغوجية للطلبة والمعلمين والعوامل التي أثرت على مسارات تطوير المعرفة البيداغوجية كانت متنوعة.

دراسة العنزي (2020) هدفت الدراسة للتعرف على مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وعلاقتها لمعتقدات الكفاءة الذاتية لديهن بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم استخدام أداتين للدراسة اختبار للمعرفة البيداغوجية، واستبانة للكفاءة الذاتية، وتكونت العينة من (125) معلمة من معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت باستخدام العينة العشوائية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت كان متوسطاً بشكل عام، أما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت كان أيضاً متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى المعرفة البيداغوجية والكفاءة الذاتية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

دراسة ساهارتا و باراواتي Suharta& Parwati (2019) هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين معرفة المعلم للمحتوى والمعرفة البيداغوجية والكفاءة الذاتية وأثرها على تحصيل تعلم الرياضيات للطالب، والمنهج المستخدم للدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث استخدم طريقة العينة العشوائية العنقودية للدراسة، والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة اختبار للمعرفة البيداغوجية واستبانة للكفاءة الذاتية.

أظهرت نتائج الدراسة أن المعرفة بالمحتوى والمعرفة البيداغوجية كان له علاقة إيجابية على تحصيل تعلم الرياضيات، بينما لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة الذاتية وتحصيل الطالب في الرياضيات.

دراسة حجازي والناطور Hijazi & Al-Natour (2019) هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي اللغة الإنجليزية أثناء الخدمة في سياق لغة أجنبية، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت الأداة المستخدمة للدراسة عبارة عن خمس مسائل مفتوحة لجمع البيانات، أماالعينة المستخدمة للدراسة فكانت العينة القصدية، حيث بلغ عدد المشاركين في الدراسة تسعة معلمين للغة الإنجليزية.

أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الأردنيين ليس لديهم معرفة كافية بمحتوى اللغة الإنجليزية، وكما أظهرت النتائج أيضا أن التكامل بين ما يعرفه المعلمون وحول ما يقومون بتدريسه وعملية التدريس وكيفية التدريس فيما يخص المعرفة البيداغوجية لم يكن كافياً ويحتاج إلى تحسين.

دراسة الطعاني وخصاونة والبركات (2018) هدفت الدراسة إلى الكشف عن المعرفة البيداغوجية في التبرير التناسبي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي العليا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الكمي- النوعي)، أما الأداة المستخدمة للدراسة كانت اختبار المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي، والعينة المستخدمة العينة المتيسرة، المكونة من (30) معلماً ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا لديهم معرفة محدودة ومتدنية في المحتوى الرياضي، من حيث الفهم العميق للمفاهيم الأساسية للموضوع، والوعي بالمعرفة الإجرائية ومعرفة حل المسألة، وأظهرت الدراسة أيضاً وجود ضعف في المعرفة بأنشطة ومداخل التدريس ومعرفة المتطلبات السابقة لتدريس المفهوم، والوعي بطرائق تعزيز الفهم لدى الطلبة، ووجود ضعف كبير في معرفتهم بتفكير الطلبة، من حيث فهم تصوراتهم الخطأ، وفهم أسباب التصورات الخاطئة، والمقدرة على تصويب الخطأ.

دراسة ذويب Thwaib(2018) هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إدراك معلمي اللغة الإنجليزية لمعرفة المحتوى البيداغوجي للمرحلة الأساسية العليا، واستخدم للدراسة المنهج الوصفي، وتم

استخدام أداتين للدراسة وهما: الاستبانة والمقابلة، واستخدمت العينة الطبقية العشوائية، حيث بلغ عدد المجتمع (421) معلماً، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (200) معلم ومعلمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تصورات المعرفة البيداغوجية لمعلمي اللغة الإنجليزية كانت إيجابية، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات درجات تصورات المعرفة البيداغوجية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تعزى للجنس، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية، وكما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى التصورات المعرفية البيداغوجية لمعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية تعزى إلى الخبرة ولصالح سنوات الخبرة لأكثر من 10 سنوات، والسلطة المشرفة لصالح المدارس الخاصة.

دراسة عمري (2017) هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى المعرفة البيداغوجية بالمحتوى لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة جنين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي (الكمي والنوعي)، ولتحقيق أهداف الدراسة أُستخدم لجمع البيانات الأدوات الآتية وهي: الاختبار المعرفي، والمقابلات الفردية، والملاحظات الصفية، أما العينة المستخدمة فهي العينة العشوائية وطبق على (100) معلم ومعلمة أداة الاختبار، و(8) من المعلمين طبق عليهم المقابلة، و(6) من المعلمين طبق عليهم الملاحظة الصفية.

وأظهرت النتائج أن مستوى المعرفة البيداغوجية في مجال المعرفة الرياضية والمعرفة اللغوية، جاءت بنسبة جيدة، وعدم وجود فروق في معرفة المعلمين في المعرفة الرياضية والمعرفة اللغوية بالنسبة لمتغير الجنس والتخصص وعدد الدورات التدريبية، إلا أن النتائج أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً في معرفة المعلمين في المعرفة اللغوية فقط وتعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة البكالوريوس، حيث كان توافق كبير بين معرفة المعلم وممارساته الصفية.

دراسة إبراهيم Ibrahim (2016) هدفت الدراسة لمعرفة مدى جودة أداء معلمي اللغة الإنجليزية في باندا اتشيه لمعرفة المحتوى التربوي (PCK) في تدريس اللغة الإنجليزية وكيف طوروا معرفتهم بالتدريس، حيث تركز التحليل على معرفة الموضوع واستراتيجيات التدريس ومعرفة مفاهيم المعلمين، حيث استخدم المنهج النوعي في هذه الدراسة، حيث تكونت أدوات الدراسة من ملاحظات درس المعلم للعروض التقديمية، والمقابلات، وقد أجريت الدراسة على (4) مدارس، حيث تم اختيارهم بطريقة العينات العشوائية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن لكل معلم نقاط قوته وضعفه في تدريس اللغة الإنجليزية، كما أظهرت النتائج ظهور اختلافات في عرض (PCK)، حيث تبين أيضاً أن لدى المعلمين الأربعة معرفة محدودة بكيفية تحديد مفاهيم المعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين لا يزالون بحاجة إلى تحسين (PCK).

دراسة غنيم وعبد وعياش (2016) هدفت الدراسة إلى تقصي أشكال المعرفة البيداغوجية للمحتوى وكيفية تأثرها بالمعتقدات التربوية لمعلمي العلوم والرياضيات، فيما قد استخدمت الدراسة منهج البحث النوعي، والأدوات المستخدمة لجمع البيانات لهذه الدراسة عبارة عن أداتين هما: أداة المقابلة لتحديد معتقدات المعلمين التربوية، وأداة الملاحظة الصفية، أما العينة المستخدمة للدراسة كانت العينة القصدية، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (4) من المعلمين (2 ذكور) (2 إناث) ممّن يدرسون الرياضيات والعلوم للصف الثالث الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود مستويات مختلفة من المعرفة البيداغوجية للمحتوى في كل من الرياضيات والعلوم، وقد بينت أن تعديل المعلمين للمحتوى واستخدامهم للتمثيلات تأثر بعمق معرفتهم للمحتوى وعمق فهمهم لبنية المادة الدراسية، وقد أظهرت أيضاً أن المعتقدات التربوية التي يمتلكها المعلمون، هي التي توجه سلوكهم وقراراتهم التعليمية.

دراسة النمر (2015) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في لواء الكورة وعلاقتها بدافعتيهم الذاتية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما الأدوات المعدة لهذه الدراسة فكانت عبارة عن أداتين: اختبار للمعرفة البيداغوجية ومقياس للدافعية الذاتية، المكون من جميع معلمي اللغة الإنجليزية في لواء الكورة، ومن خلال استخدام العينة الطبقية العشوائية بلغ عدد الذين طبقت عليهم الدراسة (140) معلماً ومعلمة في لواء الكورة.

وأظهرت النتائج أن المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في لواء الكورة كان متوسطاً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المعرفة البيداغوجية لدى المعلمين أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس والخبرة، كما وأظهرت النتائج أن مستوى الدافعية لمعلمين ومعلمات اللغة الإنجليزية في لواء الكورة جاء بدرجة عالية، وعدم وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين المعرفة البيداغوجية لدى المعلمين، وبين مستوى الدافعية الذاتية لديهم.

دراسة أموسون وكولاولي Amosun& Kolawole (2015)هدفت إلى الكشف عن المعارف البيداغوجية وكفاءات المهارات في مرحلة ما قبل المدرسة لمعلمي مدينة أيبادان، ولاية أويو، نيجيريا، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والعينة المستخدمة العشوائية الطبقية، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة (58) معلماً لمرحلة ما قبل المدرسة في ولاية أويو، في نيجيريا، أما الأداة المستخدمة فكانت الملاحظة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن معلمي مرحلة ما قبل المدرسة جاءت النتيجة منخفضة في المعرفة البيداغوجية، بينما كانت نتيجة الكفاءات التدريسية لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة جاءت أيضا منخفضة، كما جاءت نتيجة الدراسة أن مستوى المعرفة البيداغوجية والكفاءات التدريسية لمعلمي مرحلة ما قبل المدرسة في ولاية أويو، نيجيريا كان منخفضاً أيضاً.

دراسة صيام (2014) هدفت الدراسة التعرف إلى واقع المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي لدى معلمي الصف الثامن الأساسي بغزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج الكمي، في حين اعتمدت الدراسة

على أربع أدوات لجمع البيانات وهي: الاستبانة للكشف عن طبيعة معتقدات معلمي الرياضيات والمقابلات الفردية والاختبار المعرفي والملاحظات الصفية، واختار الباحث باختيار عينة مكونة من معلم ومعلمة ممن وافقا على استكمال إجراءات الدراسة.

وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد توافقاً كبيراً بين معتقدات المعلم وأقواله، وممارسته الصفية المتعلقة بأبعاد النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم، مما صنف كل من المعلمين معلماً اجتماعياً بدرجة ما، فيما بينت معتقدات المعلم بأنها تختلف من معلم لآخر في نوعيتها وقوتها، وبالنسبة لواقع المعرفة عند المعلمين فإن معرفته بمحتوى الموضوع تؤثر في دقة المعلومات التي يقدمها وفي كيفية الأسئلة التي يطرحها كما تؤثر معرفة المحتوى في قدرة المعلم على تحديد الأهداف.

أما في مجال استراتيجيات التدريس، فقد بينت الدراسة أن المُعلِمَين لديهما القدرة على التنويع في استخدام أساليب واستراتيجيات التدريس مع الاختلاف في مستوى التنويع، ولديهما القدرة على معرفة خصائص طلابهما.

2.2.2 الدراسات المتعلقة بالكفاءة التدريسية

دراسة منصور (2022)هدفت الدراسة التعرف إلى الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية، وقد استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد بلغ مجتمع الدراسة (268)معلمًا ومعلمة، موزعين على مدارس مديرية تربية الخليل، وكان حجم العينة مكون من (152) معلمًا ومعلمة، من خلال استخدام العينة الطبقية العشوائية، وفقاً لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة،

والتقدير السنوي، وأما أدوات الدراسة فكانت عبارة عن ثلاثة أدوات للدراسة: استبانة للممارسات التأملية، واستبانة للكفاءة التدريسية، واستبانة للروح المعنوية.وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، وبالمقابل توجد فروق تعزى لمتغير التقدير السنوي ولصالح تقدير ممتاز.

كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الكفاءة التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل جاءت مرتفعة، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتقدير السنوي، كما أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق تعزى لمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتقدير السنوي، وقد أظهرت النتائج أيضا وجود علاقة طردية إيجابية بين الممارسات التأملية، والكفاءة التدريسية، والروح المعنوية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل، كما أن متغيري الممارسات التأملية و الروح المعنوية، لهما دور أساسي في التنبؤ بالكفاءة التدريسية.

دراسة ديبالو دانجوما وموسى Dibal, Danjuma & Mousa (2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الكفاءة التدريسية للمعلمين والأداء الأكاديمي لطلبة المدارس الثانوية العليا في دراسات الكمبيوتر في ولاية بورنو نيجيريا، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، فيما كانت الأدوات المستخدمة لجمع البيانات عبارة عن أداتين هما: مقياس كفاءة المعلم التدريسية، واختبار تحصيل دراسات الكمبيوتر، أما عينة الدراسة المستخدمة فكانت العينة العنقودية، حيث تكون مجتمع الدراسة من (28891) طالبًا من طلبة المرحلة الثانوية العليا،وتم اختيار (396)منهم لتطبيق

الاختبار، واستخدمت عينة أخرى بالطريقة القصدية للمعلمين والبالغ عددهم (156)معلمًا للكمبيوتر، حيث اختير منهم لتطبيق الدراسة (40)معلمًا.

وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة التدريسية لمعلمي دراسات الكمبيوتر والأداء الأكاديمي للطلبة، ومن أهم التوصيات: أن يكون المعلمين أكثر التزامًا وتفاؤلًا بمهنتهم؛ من أجل تحسين كفاءتهم التدريسية وحتى يتمكنوا من إعداد طلبتهم بما هو متوقع منهم.

دراسة الفريح والسحيباني (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي صعوبات التعلم في المدارس الحكومية في منطقة القصيم، والبالغ عددهم (112) معلمًا ومعلمة، وأما العينة التي طبقت عليها الدراسة بلغ عددهم (108) معلمًا ومعلمة من معلمي صعوبات التعلم، وكانت أدوات الدراسة المستخدمة عبارة عن مقياس للكفايات التدريسية، ومقياس للدافعية المهنية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة عالية، بينما مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم جاء بدرجة عالية جدا، كما بينت أيضاً أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع.

وأظهرت نتائج الدراسة أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي صعوبات التعلم في المدارس تعزى لمستوى سنوات الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة الأعلى، كما بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم تعزى لمتغير النوع وسنوات الخبرة، وكما بينت الدراسة وجود علاقة طردية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية والدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم.

دراسة وايدودو Widodo (2021) هدفت الدراسة إلى استكشاف قوة الجرأة والشخصية والإبداع؛ لتعزيز الكفاءة المهنية من خلال وساطة فعالية التدريس، وتم جمع البيانات من خلال الاستبانة، موزعة على (386) مدرساً للرياضيات والعلوم الطبيعية في اندونيسيا منتشرين على أربع مقاطعات (جاكرتا، بانتين، جاوة الغربية، رياو)، حيث استخدمت العينات العرضية للدراسة.

وأظهرت النتائج أن الجرأة والشخصية والإبداع كان لها تأثير كبير على الكفاءة المهنية للمعلم، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، وأظهرت أيضا أن الشخصية لها تأثير مباشر مهيمن على كفاءة التدريس والكفاءة المهنية أكثر من الجرأة والإبداع، كما أن الشخصية لها تأثير غير مباشر على الكفاءة المهنية التي تتوسط منخلال فعالية التدريس بشكل أفضل من الجرأة والإبداع، وهذا يبين أن وجود الشخصية للمعلم أكثر أهمية من الجرأة والإبداع.

دراسة آل محفوظ والشملتي (2020) هدفت الدراسة للتعرف إلى درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية الكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، حيث تكونت عينة البحث من (18) قائداً للمدارس الابتدائية، ومن (10) مشرفين تربويين لمقرر التربية الإسلامية، وتم جمع البيانات عن طريق بطاقة الملاحظة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للمرحلة الابتدائية للكفاءات التدريسية في بعد السمات الشخصية جاء بدرجة مرتفعة ومتوسطة، وأن متوسط محور مدى توافر الكفاءات التدريسية للبعد الثاني لدى المشرفين التربويين جاء بدرجة مرتفعة،أما متوسط محور توفر الكفاءات التدريسية للبعد الثالث من وجهة نظر المشرفين التربويين فقد جاء بدرجة عالية، أما البعد الرابع من وجهة نظر المشرفين التربويين جاء أيضا بدرجة مرتفعة، أما محور توفر الكفاءات التدريسية للبعد الخامس من وجهة نظر المشرفين التربويين جاء بدرجة عالية، وكذلك البعد السادس، وكما توصلت

الدراسة إلى عدم وجود فروق بين متوسطات درجات قادة المدارس والمشرفين حول درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية للكفاءات التدريسية وعلى كافة أبعاد الأداة.

دراسة العنزي (2020) هدفت الدراسة للتعرف على مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وعلاقتها لمعتقدات الكفاءة الذاتية لديهن بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تم استخدام أداتين للدراسة اختبار للمعرفة البيداغوجية، واستبانة للكفاءة الذاتية، وتكونت العينة من (125) معلمة من معلمات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية من منطقة الجهراء التعليمية في دولة الكويت باستخدام العينة العشوائية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة الكويت كان متوسطاً بشكل عام، أما مستوى الكفاءة الذاتية لدى معلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية فيدولة الكويت كان أيضاً متوسطاً، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى المعرفة البيداغوجية والكفاءة الذاتية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية.

دراسة صالح (2019) هدفت الدراسة إلى التعرف إلى درجة اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، حيث تكونت أدوات الدراسة من استبانة لليقظة العقلية، واستبانة للدافعية الإنجاز ومقياس الكفاءة التدريسية، واستخدمت الدراسة العينة الطبقية العشوائية، من المجتمع البالغ عدده (508)، حيث طبقت الدراسة على (229) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في مديريات الخليل.

وأظهرت الدراسة أن درجة اليقظة العقلية جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق في استجابات المبحوثين تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، وعدد سنوات الخبرة ، وبالمقابل توجد فروق في متغير المديرية،

ولصالح شمال الخليل والمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير ، والتقدير السنوي لصالح تقدير الممتاز،وكما بينت النتائج أن درجة دافعية الإنجاز جاءت مرتفعة، ولا توجد فروق في استجابات المبحوثين وبالمقابل توجد فروق وفقاً لمتغير المديرية تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص وعدد سنوات الخبرة، ولصالح شما ل الخليل، والمؤهل العلمي لصالح حملة الماجستير، والتقدير السنوي ولصالح تقدير الممتاز، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة الكفاءة التدريسية جاءت مرتفعة لمعلمي العلوم في مديريات الخليل على جميع أبعاد محاور الكفاءة التدريسية، ولا توجد فروق في استجابات المبحوثين تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي، وبالمقابل توجد فروق وفقًا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولصالح 10 سنوا ت فأكثر، والمديرية لصالح شمال الخليل، والتقدير السنوي لصالح تقدير الممتاز.

دراسة نير وديميروك وديريكتور Nuri, Demirok& Direktor (2017) هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الكفاءة التدريسية والضغط النفسي لمعلمي التربية الخاصة من حيث متغيرات الجنس، والمستوى التعليمي، وساعات العمل اليومية للمعلمين، وقد استخدمت الدراسة الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (70) معلمًا ومعلمة، موزعة على (46) من معلمين التربية الخاصة في مؤسسات التربية، و(24) من معلمين التربية الخاصة، والذين يعملون في غرفة المصادر في المدارس الابتدائية، وكانت الأدوات المستخدمة للدراسة مقياساً للكفاءة التدريسية، ومقياساً للضغط النفسي.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين الذين لديهم ساعات عمل أقل حصلوا على درجات أقل من حيث الكفاءة التدريسية من المعلمين الذين لديهم ساعات عمل أكثر، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تبديد الشخصية من حيث الضغط النفسي للمعلمين وفقًا لأقدميتهم في مهنة التدريس.

دراسة حماني (2017) هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى مساهمة الكفاءات التدريسية لدى الأساتذة ودورها في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، أما عينة الدراسة فتكونت من (54) معلمًا لمادة الرياضيات في المرحلة المتوسطة باستخدام العينة القصدية لملائمتها للدراسة، أما أداة الدراسة المستخدمة عبارة عن استبيان مكون من (26) فقرة مقسمة على ثلاثة أبعاد: كفاءة التخطيط للدرس، وكفاءة تنفيذ الدرس، وكفاءة التقويم.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى مساهمة الكفاءات التدريسية لدى الأساتذة في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ مرتفعة من وجهة نظر الأساتذة، بينما مستوى مساهمة كفاءة التخطيط للدرس في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ مرتفع من وجهة نظر الأساتذة، كما جاءت نتائج مستوى مساهمة كفاءة تنفيذ الدرس في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ مرتفعة من وجهة نظر الأساتذة، وقد جاء مستوى مساهمة كفاءة التقويم في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى التلاميذ مرتفعًا أيضًا من وجهة نظر الأساتذة، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر الأساتذة حول الكفاءات التدريسية تعزى لكل من متغير الجنس، المؤهل العلمي، الأقدمية.

دراسة فوكسFox (2014) هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين معتقدات الكفاءة التدريسية للمعلم ومستوى تحصيل الطلاب ومعرفة المعلمين بمحتوى الرياضيات والمعرفة البيداغوجية وعلاقة كل منهما بمعتقدات الكفاءة التدريسية للمعلم، حيث اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والتي اختيرت بطريقة العينة العشوائية، وبلغ عدد المشاركين في الدراسة 48 معلما، أما الأدوات المستخدمة فكانت عبارة عن مقياس الكفاءة التدريسية ومقياس إضافة لعدة أسئلة للمعرفة البيداغوجية.

أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين الكفاءة التدريسية للمعلم والمعرفة البيداغوجية للرياضيات، وكلما زادت المعرفة البيداغوجية زادت احتمالية كفاءته التدريسية، بينما بينت الدراسة عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الكفاءة التدريسية وتحصيل الطلبة ومعرفة المحتوى في الرياضيات.

دراسة عمرو (2012)هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا وعلاقتها بفهمهم لطبيعة العلم من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة الخليل والبالغ عددهم (778)معلمًا ومعلمة، واختير بطريقة العينة الطبقية العشوائية (195) معلمًا ومعلمة، وأما أدوات الدراسة المستخدمة فكانت عبارة عن استبانة لقياس درجة الكفاءة التدريسية لمعلمي العلوم مكونة من (23) فقرة، واختبار لقياس درجة فهم طبيعة العلم لمعلمي العلوم.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا كانت متوسطة،وأظهرت النتائج أيضًا أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسطات الكفاءة التدريسية تعزى للمتغيرات (جنس المعلم، والمديرية)،وكما تبين أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى سنوات الخبرة لصالح ذوي سنوات الخبرة من (5 –10) سنوات،ووجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمؤهل العلمي لصالح المعلمين من حملة البكالوريوس، وقد بينت النتائج أيضًا أن مستوى فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم كان مرتفعاً،وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في متوسطات فهم طبيعة العلم لدى معلمي العلوم تعزى إلى متغير (الجنس، والمديرية، والمؤهل العلمي)، ووجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة (5 –10) سنوات.

دراسة أبت Abbitt (2011) هدفت الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين مقاييس معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي ومعتقدات الكفاءة التدريسية لمعلمي ما قبل الخدمة حول تكامل التكنولوجيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والأدوات المستخدمة في هذه الدراسة عبارة عن أداتين استبانة للكفاءة التدريسية واختبار لمعرفة المحتوى التربوي التكنولوجي، وتكونت عينة الدراسة من 45 معلماً في مرحلة ما قبل الخدمة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن العلاقة مع معرفة المحتوى والمعرفة البيداغوجية جاءت ضعيفة داخل العينة، حيث ترتبط معتقدات الكفاءة التدريسية حول تكامل التكنولوجيا ارتباطاً وثيقاً بالمعرفة المحددة، كما أظهرت أنه ليس كل مجالات TPACKلها علاقة مماثلة مع معتقدات الكفاءة التدريسية،وأظهرت نتائج الدراسة أيضا أن العلاقة بين منشآت TPACKالفردية ومعتقدات الكفاءة التدريسية كانت إيجابية، وتشير إلى أن الجهود المبذولة لتحسين معرفة المعلم في مجالات TPACK قد تؤدي إلى زيادة معتقدات الكفاءة التدريسية.

دراسة الوطبان (2011) هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الفروق في توجهات الأهداف الدافعية لدى المعلمين والمعلمات تبعًا لمستوى الكفاءة التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، أما أدوات الدراسة المستخدمة، مقياس للكفاءة التدريسية، ومقياس توجهات للأهداف الدافعية للمعلمين والمعلمات، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المراحل التعليمية العامة بمنطقة القصيم في المملكة العربية السعودية، أما العينة التي طبقت عليها الدراسة كانت مكونة من (448) معلمًا ومعلمة من منطقة القصيم، وقدتم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية.

وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة التدريسية على المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة التدريسية في التوجه نحو الإتقان، والتوجه نحو الأداء، كما تبين تفوق المعلمين والمعلمات منخفضي الكفاءة التدريسية على المعلمين والمعلمات مرتفعي الكفاءة التدريسية في التوجه

نحو تجنب الأداء، وقد تبين أيضًا أن المعلمات أكثر ميلاً للتوجه نحو الأداء من المعلمين، وبينت أيضًا أن المعلمين والمعلمات قليلو الخبرة تفوقوا على المعلمين والمعلمات مرتفعي الخبرة في التوجه نحو الأداء، كما لا يوجد فروق في توجهات الأهداف الدافعية تبعًا للمرحلة التدريسية.

3.2 التعقيب على الدراسات السابقة

تمحورت الدراسات السابقة حول المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية للمعلمين، ومنها من اتفق مع هذه الدراسة من حيث استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، مثل دراسة منصور (2022)، ودراسة العنزي (2020)، ودراسة Dibal, et al (2022) ودراسة الفريح والسحيباني (2021)، ودراسة صالح، ودراسة Nuri, et al (2017)،Fox (2014)، ودراسة عمرو (2012)،Abbitt (2011)، ودراسة الوطبان (2011).

كما واتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في استخدام الاختبار للمعرفة البيداغوجية مثل: دراسة العنزي (2020)، ودراسة الطعاني وآخرون (2018)، ودراسة عمري (2017)، ودراسة صيام (2014).

إلا أن بعض الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات للمعرفة البيداغوجية مثل: دراسة أبو عمرة وآخرون (2022)، ودراسة Thwaib (2018).

كما واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للكفاءة التدريسية عدا دراسة آل محفوظ والشملتي (2020) والتي استخدمت الملاحظة كأداة لجمع البيانات.

حيث تم الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري وكذلك إعداد أداة الدراسة، منها دراسة منصور (2022)، ودراسة أبو عمرة وآخرون (2022)، العنزي (2020)، ودراسة Nuri, et al (2017).

وتميزت الدراسة الحالية بأنها جمعت بين المعرفة البيداغوجية للمعلمين، ومعرفة الكفاءة التدريسية والتعرف على العلاقة بينهما، كما تميزت من خلال متغيراتها ومجتمع الدراسة وبناء الأدوات، وعلى حد علم الباحثة لم يتم تطبيق أية دراسة بشكل خاص في فلسطين، تناولت المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لديهم.

حيث اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة والتي تناولت المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية كلا على حده، أو مع موضوعات أخرى.

الفصل الثالث:

الطريقة والإجراءات

1.3 منهج الدراسة

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

3.3 أدوات الدراسة

4.3 متغيرات الدراسة

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

6.3 المعالجات الإحصائية

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل الطرق والإجراءات التي اتبعت، والتي تضمنت تحديد منهجية الدراسة المتبعة، ومجتمع الدراسة والعينة، وعرض الخطوات والإجراءات العملية التي اتبعت في بناء أدوات الدراسة وخصائصها، ثم شرح مخطط تصميم الدراسة ومتغيراتها، والإشارة إلى أنواع الاختبارات الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

1.3 منهج الدراسة

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي للحصول على المعلومات الخاصة بموضوع الدراسة، وذلك لأنه أكثر المناهج ملاءمة لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث أن المنهج الوصفي الارتباطي هو الأمثل لتحقيق أهداف هذه الدراسة، كونه المنهج الذي يقوم بدراسة وفهم ووصف الظاهرة وصفاً دقيقاً من خلال المعلومات والأدبيات السابقة، وإن هذا المنهج لا يعتمد فقط على جمع المعلومات إنما يقوم بالربط وتحليل العلاقة ما بين متغيرات الدراسة للوصول إلى الاستنتاجات المرجو الوصول إليها من خلال الدراسة (عوده وملكاوي، 1992).

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل والبالغ عددهم (378)، معلماً ومعلمة حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم. والجدول (1.3) يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس والمديرية.

جدول (1.3): توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية

المديرية		شمال الخليل	جنوب الخليل	المجموع
الجنس	ذكر	75	114	189
	أنثى	76	113	189
المجموع		151	227	378

ثانياً- عينة الدراسة:

أما عينة الدراسة، فقد اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية حسب متغيري الجنس والمديرية، وقد حدد حجم العينة بناءً على معادلة روبرتماسون، إذ يشير بشماني (2014) أنه يجب تحديد حجم العينة من المجتمع عن طريق معادله إحصائية، بناءً على معادلة روبرت ماسون بلغ حجم العينة المناسبة (191)، وزعت أدوات الدراسة عليهم حيث استجاب منهم (172) معلماً ومعلمة. والجدول (2.3) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس والمديرية، كما يوضح والجدول (3.3) توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة (التصنيفية):

جدول (2.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية

المديرية		شمال الخليل	جنوب الخليل	المجموع
الجنس	ذكر	36	51	87
	أنثى	39	46	85
المجموع		75	97	172

الجدول (3.3): توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة

المتغير	الفئات	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	87	50.6
	أنثى	85	49.4
	المجموع	172	100.0
سنوات الخبرة	أقلمن 5 سنوات	62	36.0
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	22.7
	أكثرمن10سنوات	71	41.3
	المجموع	172	100.0
المؤهل العلمي	دبلوم	15	8.7
	بكالوريوس	135	78.5
	دراسات عليا	22	12.8
	المجموع	172	100.0
التقدير السنوي	جيد فأقل	30	17.4
	جيد جداً	113	65.7
	ممتاز	29	16.9
	المجموع	172	100.0
المديرية	شمال الخليل	75	43.6
	جنوب الخليل	97	56.4
	المجموع	172	100.0

3.3 أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة طورت الباحثة: اختبار المعرفة البيداغوجيّة المستخدمة ومقياس الكفاءة التدريسية، كما يلي:

أولاً: اختبار المعرفة البيداغوجيّة المستخدمة: من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى اختبارات المعرفة البيداغوجيّة المستخدمة في بعض الدراسات: دارسة العنزي (2020)، الحاج (2009)، جامعة القدس المفتوحة (2018)، جامعة القدس المفتوحة (2010)، ريان (2012)، قامت الباحثة بتطوير اختبار المعرفة البيداغوجيّة استناداً إلى هذه الدراسات.

1.3.3الخصائص السيكومترية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة المستخدمة

صدق المقياس: استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity)

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لاختبار المعرفة البيداغوجيّة المستخدمة، عرُض بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (8) محكمين، كما هو موضح في ملحق (3)، وقد تشكل الاختبار في صورته الأولية من (49) فقرة، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء المحكمين أجريت التعديلات، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عُدلت صياغة بعض الفقرات.

ب) معامل الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المعرفة البيداغوجيّة

من أجل التحقق من الصدق للمقياس استخدم معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، يعرف معامل الصعوبة إجرائياً بأنه قسمة عدد المفحوصين الذين أجابوا إجابة صحيحة على السؤال على العدد الكلي للمفحوصين وعندما يكون تصحيح السؤال ثنائياً(0،1)، فإن معامل الصعوبة يساوي المتوسط

الحسابي لدرجات المفحوصين على السؤال، وبناءً على التعريف السابق فإن انخفاض قيمة معامل الصعوبة المحسوب بالمعادلة السابقة يشير إلى صعوبة السؤال، وارتفاعها يشير إلى سهولته (النبهان، 2004). أما معامل التمييز فيشير إلى الدرجة التي يميز فيها السؤال بين المفحوصين في السمة التي يقيسها الاختبار، ويعتبر معامل التمييز هو نفسه معامل الارتباط الثاني الأصيل (Point-Biserial Coefficient) وتتراوح قيمته بين (±1) ويعبر معامل تمييز السؤال عن مدى فاعلية السؤال في التمييز بين المفحوصين مرتفعي القدرة ومنخفضيها، ويعد السؤال جيداً كلما ارتفع معامل تمييزه، (Atalmış& Kingston, 2017)، والجدول يوضح قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المعرفة البيداغوجيّة (4.3):

جدول (4.3): قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المعرفة البيداغوجيّة

الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	.50	.62**	15	.42	.44**	29	.40	.50**
2	.58	.35*	16	.64	.61**	30	.46	.40**
3	.48	.52**	17	.36	.39**	31	.76	.54**
4	.52	.60**	18	.58	.41**	32	.66	.67**
5	.68	.43**	19	.50	.48**	33	.56	.63**
6	.52	.55**	20	.62	.34*	34	.48	.31*
7	.68	.39**	21	.66	.54**	35	.60	.43**
8	.78	.35*	22	.50	.46**	36	.50	.42**
9	.78	.50**	23	.52	.50**	37	.54	.40**
10	.82	.37*	24	.56	.44**	38	.60	.42**
11	.68	.65**	25	.70	.45**	39	.38	.33*
12	.64	.50**	26	.50	.41**	40	.52	.40**
13	.54	.31*	27	.56	.42**	41	.62	.43**

.54**	.64	42	.51**	.44	28	.35*	.54	14

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *) **دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)**

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (4.3) أن قيم معامل صعوبةالفقرات تراوحت ما بين (.36-.82)، وفي ضوء ما أشار إليه سوداني وجيابر وتوماس(Sowdani, Jaber & Thomas, 2018) أن قيم معامل الصعوبة يجب أن تقع في المدى ما بين (15-85). كما يلاحظ أن قيم معامل التمييز للفقرات تراوحت ما بين (.31-.67)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً وفي ضوء ما أشار إليه كروكروألجينا(Crocker &Algina, 2006) أن قيم معامل التمييز تعد مقبولة إذا كانت تقع في المدى (0.30-0.39) ومرتفعة إذا بلغت أكبر من أو يساوي (0.40)، لم تحذف أي فقرة من فقرات الاختبار.

ثبات اختبار المعرفة البيداغوجيّة المستخدمة:

للتأكد من ثبات اختبار المعرفة البيداغوجيّة، استخدم ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، فقد استخدمت معادلة كيودر-ريتشاردسون-20((Kuder-Richardson (KR-20)، وذلك كون معادلة كيودر-ريتشاردسون-20هي الأنسب مع المقاييس ذات الإجابة الثنائية (Dichotomous Scale) (1،0) وهذا ما أكده أدلمسون و بريون (Adamson & Prion, 2013)، والجدول (5.3): يوضح ذلك:

جدول (5.3):قيم معامل ثبات اختبار المعرفة البيداغوجيّة بطريقة كيودر-ريتشاردسون

البعد	عدد الفقرات	كيودر-ريتشاردسون
المعرفة بالمنهاج	6	.91
معرفة المحتوى	6	.88
نظريات التعلّم	6	.74
استراتيجيات التدريس	6	.70
خصائص الطلبة	6	.91
بيئة التعلم	6	.72
التقويم	6	.77

الدرجة الكلية	**42**	.93

يتضح من الجدول (5.3) أن قيم معامل ثبات معادلة كيودر–ريتشاردسون–20 لمجالات اختبار المعرفة البيداغوجيّة تراوحت ما بين (74.- 91.)، كما يلاحظ أن معامل ثبات معادلة كيودر–ريتشاردسون–20للدرجة الكلية بلغ (93.)، وتعتبر هذه القيمة مناسبة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

تصحيح اختبار المعرفة البيداغوجيّة المستخدمة

تكون اختبار المعرفة البيداغوجيّة في صورته النهائية من (42)، فقرة موزعة على (7) مجالات كما هو موضح في ملحق (1)، وقد طُلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق اختيار من متعدد (أ،ب، ج، د)، ويتم تصحيح الإجابة بحيث يأخذ الخيار الصحيح (1) فيما تأخذ باقي الخيارات الخاطئة صفر (0)وبذلك تكون أعلى درجة في الاختبار(1×42 =42)،وتكون أقل درجة(0× 42 =0)، فيما تكون أعلى درجة على كل مجال من مجالات الاختبار (1×6 =6)،وتكون أقل درجة(0× 6 =0).

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-3) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاث مستويات: منخفض ومتوسط ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية: أعلى درجة – أدنى درجة /عدد المستويات المفترضة،وعليه فإن طول الفئة للدرجة الكلية على الاختبار هي: (14) وللمجالات هي (2)،وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على الاختبار ككل أو الدرجة الكلية تكون على النحو الآتي: (أقل من 14) مستوى منخفض، (من 14- إلى أقل من 28) مستوى متوسط، من (28-42) مستوى مرتفع، وللمجالات على النحو الآتي: (أقل من 2) مستوى منخفض،من (2- إلى أقل من4) مستوى متوسط،من (4-6) مستوى مرتفع.وبناءً على ذلك،يمكن تلخيص مستويات الإجابة على الاختبار تكون على النحو الآتي:

جدول (6.3): درجات احتساب مستويات الإجابة على الاختبار

	الدرجة الكلية	المجالات
مستوى منخفض	**أقل من 14**	**أقل من 2**
مستوى متوسط	**من 14- إلى أقل من 28**	**من 2- إلى أقل من 4**
مستوى مرتفع	**28 -42**	**4-6**

ثانياً: مقياس الكفاءة التدريسية

من أجل تحقيق الغاية المرجوة من الدراسة الحالية، وبعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي والدراسات السابقة وعلى مقاييس الكفاءة التدريسية المستخدمة في بعض الدراسات ومنها: دارسة منصور (2022)، ودراسة صالح (2019) ودراسة Nuri et.al (2017)، ودراسة حماني (2017) قامت الباحثة بتطوير مقياس الكفاءة التدريسية استناداً إلى هذه الدراسات وبما يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها.

2.3.3 الخصائص السيكومترية لمقياس الكفاءة التدريسية

صدق المقياس استخدم نوعان من الصدق كما يلي:

أ) الصدق الظاهري (Face validity):

للتحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين لمقياس مقياس الكفاءة التدريسية، عرض بصورته الأولية على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص ممن يحملون درجة الدكتوراه، وقد بلغ عددهم (8) محكمين، كما هو موضح في ملحق (3)، وقد تشكل المقياس في صورته الأولية من (30) فقرة، إذ أعتمد معيار الاتفاق (80%) كحد أدنى لقبول الفقرة، وبناءً على ملاحظات وآراء

المحكمين أجريت التعديلات المقترحة، واستناداً إلى ملاحظات المحكمين، فقد عدلت صياغة بعض الفقرات.

ب) صدق البناء (Construct Validity) :للتحقق من الصدق للمقياس استخدمت الباحثة أيضاً صدق البناء، واستخّدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس،كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال معا لدرجة الكلية للمقياس، والجدول (7.3)يوضح ذلك:

جدول (7.3): قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة التدريسية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	الارتباط مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية
التخطيط		
1	.65**	.60**
2	.75**	.56**
3	.76**	.64**
4	.71**	.55**
5	.72**	.61**
تنفيذ الدرس		
6	.60**	.59**
7	.65**	.53**
8	.71**	.71**
9	.61**	.57**
10	.55**	.56**
11	.65**	.52**
12	.61**	.56**
13	.68**	.59**
إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ		
14	.70**	.61**
15	.71**	.68**
16	.79**	.82**
17	.70**	.65**
18	.71**	.57**
19	.75**	.57**
20	.66**	.53**
التقويم		
21	.66**	.67**
22	.73**	.59**
23	.82**	.74**
24	.73**	.56**
25	.80**	.61**
26	.60**	.57**
27	.77**	.64**

**دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **)

يلاحظ من البيانات الواردة في الجدول (7.3) أن قيم معامل ارتباط الفقرات تراوحت ما بين (.53-.82)، وكانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً؛ إذ ذكر جارسيا (Garcia, 2011) أن قيمة معامل الارتباط التي تقل عن (.30) تعتبر ضعيفة، والقيم التي تقع ضمن المدى (.30– أقل أو يساوي .70) تعتبر متوسطة، والقيمة التي تزيد عن (.70) تعتبر قوية، لذلك لم تحذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ثبات مقياس الكفاءة التدريسية

للتأكد من ثبات مقياس الكفاءة التدريسية، وبهدف التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للمقياس، وأبعاده، فقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بعد استخراج الصدق (27) فقرة، والجدول (8.3): يوضح ذلك:

جدول (8.3): قيم معامل ثبات مقياس الكفاءة التدريسية بطريقة كرونباخ ألفا

البعد	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا
التخطيط	5	.76
تنفيذ الدرس	8	.78
إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ	7	.84
التقويم	7	.85
الدرجة الكلية	**27**	.93

يتضح من الجدول (8.3) أن قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات مقياس الكفاءة التدريسية تراوحت ما بين (.76-.85)، كما يلاحظ أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية بلغت (.93)، وتعتبر هذه القيمة مرتفعة وتجعل من الأداة قابلة للتطبيق.

تصحيح مقياس الكفاءة التدريسية

تكون مقياس الكفاءة التدريسية في صورته النهائية من (27) فقرة موزعة على (4) مجالات كما هو موضح في ملحق (2)، ويطلب من المستجيب تقدير إجاباته عن طريق تدرج ليكرت (Likert) خماسي، وأعطيت الأوزان للفقرات كما يلي: كبيرة جدًا (5) درجات، كبيرة (4) درجات، متوسطة (3) درجات، قليلة (2) درجتان، قليلة جدًا (1)، درجة واحدة. وقد مثلت جميع الفقرات الاتجاه الإيجابي للكفاءة التدريسية.

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، ولتحديد مستوى الكفاءة التدريسية لدى عينة الدراسة حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح من (1-5) درجات وتصنيف المستوى إلى ثلاث مستويات: منخفض ومتوسط ومرتفع، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى _ الحد الأدنى (التدرج)}}{\text{عدد المستويات المفترضة}} \quad 1.33 = \frac{1-5}{3}$$

وبناءً على ذلك، فإنّ مستويات الإجابة على المقياس تكون على النحو الآتي:

جدول (9.3): يوضح درجات احتساب مستوى الكفاءة التدريسية

مستوى منخفض من الكفاءة التدريسية	**2.33 فأقل**
مستوى متوسط من الكفاءة التدريسية	**3.67 -2.34**
مستوى مرتفع من الكفاءة التدريسية	**5 -3.68**

4.3متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات المستقلة والتابعة الآتية:

أ- **المتغيرات المستقلة:**

1. **الجنس:** وله مستويان (1. ذكر، 2. أنثى).

2. **سنوات الخبرة:** وله ثلاث مستويات (1. أقل من5سنوات، 2. من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات،3. أكثرمن10سنوات).

3. **المؤهل العلمي:** وله ثلاث مستويات (1. دبلوم، 2. بكالوريوس، 3. دراسات عليا).

4. **التقدير السنوي:** وله ثلاث مستويات (1. جيد فأقل، 2. جيد جداً، 3. ممتاز).

5. **المديرية:** ولها مستويان (1. شمال الخليل، 2. جنوب الخليل).

ب-المتغير التابع:

أ) اختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى عينة الدراسة.

ب) مقياس الكفاءة التدريسية لدى عينة الدراسة.

5.3 إجراءات تنفيذ الدراسة

نفُذت الدراسة وفق الخطوات الآتية:

1. جمع المعلومات من العديد من المصادر كالكتب، المقالات، التقارير، الرسائل الجامعية، وغيرها، وذلك من أجل وضع الإطار النظري للدراسة.
2. الحصول على إحصائية بعدد معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل.
3. تحديد مجتمع الدراسة، ومن ثم تحديد عينة الدراسة.
4. كتاب تسهيل مهمة.
5. تطوير أدوات الدراسة من خلال مراجعة الأدب التربوي في هذا المجال.
6. تحكيم أدوات الدراسة.
7. تطبيق أدوات الدراسة على العينة، والطلب منهم الإجابة على فقراتها بكل صدق وموضوعية، وذلك بعد إعلامهم بأن إجابتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.
8. تم توزيع أدوات الدراسة الكترونيا.

9. إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب، حيث استخدم برنامج الرزمة الإحصائي (SPSS, 28) لتحليل البيانات، وإجراء التحليل الإحصائي المناسب.
10. مناقشة النتائج التي أسفر عنها التحليل في ضوء الأدب النظري والدراسات السابقة، والخروج بمجموعة من التوصيات والمقترحات البحثية.

6.3المعالجات الإحصائية

من أجل معالجة البيانات وبعد جمعها قامت الباحثة باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS, 28) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.
2. معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) ومعادلة كيودر-ريتشاردسون-20(Kuder-Richardson (KR-20)) لفحص الثبات.
3. اختبار بيرسون (Pearson Correlation) لمعرفة العلاقة بين المعرفة البيداغوجيّة والكفاءة التدريسية، كذلك لفحص صدق أداتي الدارسة.
4. اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، لفحص الفرضيات المتعلقة بالجنس والمديرية.
5. اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، لفحص الفرضيات المتعلقة بسنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتقدير السنوي.
6. المقارنات البعدية باستخدام اختبار أقل فرق دال (LSD).
7. اختبار معامل الانحدار المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Regression) باستخدام أسلوب الإدخال (Stepwise) لمعرفة إسْهام أبعاد المعرفة البيداغوجيّة في التنبؤ بالكفاءة التدريسية.

الفصل الرابع

عرض نتائج الدراسة

1.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 نتائج السؤال الأول

2.1.4 نتائج السؤال الثالث

2.4 النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة

1.2.4 نتائج الفرضية الأولى

2.2.4 نتائج الفرضية الثانية

3.2.4 نتائج الفرضية الثالثة

4.2.4 نتائج الفرضية الرابعة

5.2.4 نتائج الفرضية الخامسة

6.2.4 نتائج الفرضية السادسة

7.2.4 نتائج الفرضية السابعة

8.2.4 نتائج الفرضية الثامنة

9.2.4 نتائج الفرضية التاسعة

10.2.4 نتائج الفرضية العاشرة

11.2.4 نتائج الفرضية الحادية عشر

عرض نتائج الدراسة

يتناول هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة في ضوء أسئلتها وفرضياتها التي طرحت، وقد نظمت وفقاً لمنهجية محددة في العرض، وكما يلي:

1.4- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة

1.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما مستوى المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الأول حُسبت المتوسطات الحسابية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، والجدول (1.4) يوضح ذلك:

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات اختبار المعرفة البيداغوجيّة وعلى الاختبار ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	7	**التقويم**	3.74	0.573	**متوسط**
2	2	**معرفة المحتوى**	3.73	1.614	**متوسط**
3	6	**بيئة التعلم**	3.19	1.684	**متوسط**
4	1	**المعرفة بالمنهاج**	3.09	1.394	**متوسط**
5	4	**استراتيجيات التدريس**	2.91	1.629	**متوسط**
6	3	**نظريات التعلّم**	2.90	1.528	**متوسط**
7	5	**خصائص الطلبة**	2.77	1.334	**متوسط**
		الدرجة الكلية	21.3	7.742	**متوسط**

النسبة المئوية للدرجة الكلية = المتوسط الحسابي ÷ أعلى درجة 42 / النسبة المئوية للمجالات = المتوسط الحسابي ÷ أعلى درجة 6

يتضح من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على اختبار المعرفة البيداغوجيّة ككل بلغ (21.48) وبتقدير متوسط، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات اختبار المعرفة البيداغوجيّة تراوحت ما بين (3.74–2.77)، وجاء مجال "التقويم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.74) وبتقدير متوسط، بينما جاء مجال "خصائص الطلبة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (2.77) وبتقدير متوسط.

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل؟

للإجابة عن السؤال الثاني حُسبت المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، والجدول (2.4) يوضح ذلك

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس الكفاءة التدريسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً

الرتبة	رقم البعد	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	3	**إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ**	3.89	0.593	**مرتفع**
2	2	**تنفيذ الدرس**	3.82	0.625	**مرتفع**
3	1	**التخطيط**	3.80	0.605	**مرتفع**
4	4	**التقويم**	3.74	0.573	**مرتفع**
		الدرجة الكلية للكفاءة التدريسية	**3.81**	**0.506**	**مرتفع**

يتضح من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة الدراسة على مقياس الكفاءة التدريسية ككل بلغ (3.81) وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الكفاءة التدريسية تراوحت ما بين (3.89–3.74)، وجاء"إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ" بالمرتبة

الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.89) وبتقدير مرتفع، بينما جاء "التقويم" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وبتقدير مرتفع.

وقد حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس الكفاءة التدريسية كل مجال على حدة، وعلى النحو الآتي:

1) إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	14	أحدّد قواعد النّظام الصّفّيّ وألزِم الطّلبة باحترامها	4.03	0.871	**مرتفع**
2	20	أستطيع بناء علاقات إنسانيةُ ودّيّة مع الطلبة	4.02	0.872	**مرتفع**
3	19	أحرص على أن تكونَ حركتي داخل الصّفّ وظيفية وهادفةً	3.93	0.856	**مرتفع**
4	18	أوظّف مهارات التّواصل بشقّيه (اللّفظيّ وغير اللّفظيّ) بشكل يجذب انتباه الطّلبة	3.84	0.907	**مرتفع**
5	15	أتنبأ بالمشكلات المحتملة للطلبة داخل الصّفّ، وأعمل على الحدّ منها	3.82	0.966	**مرتفع**
6	17	أتابع جميع طلبة الصّفّ في أثناء تنفيذ المهامّ والأنشطة الصّفّيّة	3.80	0.947	**مرتفع**
7	16	أجهّز بيئةً صفّيّةً مادّيّة تُسهّل تحقيق الإجراءات التّدريسيّة	3.75	0.956	**مرتفع**

يتضح من الجدول (3.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ تراوحت ما بين (3.75-4.03)، وجاءت فقرة "أحدّد قواعد النّظام الصّفّيّ وألزِم الطّلبة باحترامها" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.03) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أجهّز بيئةً

صفّيّةً مادّيّة تُسهّل تحقيق الإجراءات التّدريسيّة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.75) وبتقدير مرتفع.

2) تنفيذ الدرس

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات تنفيذ الدرس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	6	أهيّئ مُناخًا صفّيًّا تفاعليًّا إيجابيًّا داخل الصّفّ	4.04	0.926	**مرتفع**
2	9	أراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة باستخدام إجراءات تدريسيّة فعّالة	4.03	0.942	**مرتفع**
3	12	أستخدم لغة تدريس تتّفق مع مستوى الطلبة ومتطلبات السّلامة اللّغوية	4.02	0.855	**مرتفع**
4	13	أشجّع طلبتي على طرح الأسئلة في أثناء الدّرس	3.77	1.087	**مرتفع**
5	11	أستطيع توجيه أسئلةٌ تُنّمي مهارات التّفكير المختلفة لدى الطلبة	3.76	0.891	**مرتفع**
6	7	أتمكّن من توظيف إستراتيجيات تدريسيّة تنسجمُ وأنماطَ تعلّم الطّلبة	3.73	0.943	**مرتفع**
7	10	أوظّف مصادر التعلّم كافّة، بحيث تحقّق التّعلّم النّشط لدى الطلبة	3.63	0.979	**متوسط**
8	8	أوظّف إجراءاتٍ تدريسيّة تنمي مهارات الإبداع وحلّ المشكلات لدى الطّلبة	3.61	0.964	**متوسط**

يتضح من الجدول (4.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن تنفيذ الدرس تراوحت ما بين (3.61–4.04)، وجاءت فقرة " أهيّئ مُناخًا صفّيًّا تفاعليًّا إيجابيًّا داخل الصّفّ" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.04) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أوظّف إجراءاتٍ تدريسيّة تنمي مهارات الإبداع وحلّ المشكلات لدى الطّلبة" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.61) وبتقدير متوسط.

3) التخطيط

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	1	أضعُ تصّورًا مسبقًا لتوزيع زمن الحصّة على الفعاليات التدّريسيّة	3.97	0.898	**مرتفع**
2	2	يُمكِنُني تحديد متطلبات المناخ الصّفّيّ الفعّال لتحقيق مفهوم التعلّم النَّشِط	3.86	0.833	**مرتفع**
3	3	أضع خططًا تدريسيّة منطلقة من مخرجات التّعلّم المتوقّعة وفقا لخصائص الطّلبة	3.78	0.889	**مرتفع**
4	4	أصمّمُ أنشطةً صفّيةً تفاعليةً تثير اهتمام الطلبة وتُحفّزهم	3.70	1.032	**مرتفع**
5	5	أراعي المعارف السّابقة للطّلبة في تخطيط التدّريس الصّفّيّ	3.69	1.012	**مرتفع**

يتضح من الجدول (5.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن التخطيط تراوحت ما بين (3.69-3.97)، وجاءت فقرة "أضعُ تصّورًا مسبقًا لتوزيع زمن الحصّة على الفعاليات التدّريسيّة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (3.97) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أراعي المعارف السّابقة للطّلبة في تخطيط التدّريس الصّفّيّ" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.69) وبتقدير مرتفع.

4) التقويم

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	21	أتمكّن من ربط الأسئلة التّقويميّة بأهداف المحتوى التّعليميّ	4.02	0.798	**مرتفع**
2	23	أوظّف كِلا النّوعين منَ التقويم (التّكوينيّ والختاميّ) بشكل فعّال	3.81	0.894	**مرتفع**
3	24	أحرصُ على الاستفادة من نتائج التقويم التكوينيّ في تحسين	3.76	0.842	**مرتفع**

		ممارساتي التدريسّية			
4	25	أستفيد من نتائج التّقويم التكوينيّ في الارتقاء بمستويات تحصيل الطلبة من خلال برامجَ علاجية أصمّمها، لتحقيقِ الأهداف المنشودة	3.73	0.917	**مرتفع**
5	26	أعزّزُ لدى طلبتي مهارات التّقويم الذّاتيّ	3.72	0.913	**مرتفع**
6	22	أصمّم أدوات تقويم تنسجم وروحَ التقويم الواقعيّ	3.69	0.841	**مرتفع**
7	27	أعتمدُ على جدول المواصفات في صياغة أسئلة الاختبارات	3.43	1.076	**متوسط**

يتضح من الجدول (6.4) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن التقويم تراوحت ما بين (4.023.43 -)، وجاءت فقرة " أتمكّن من ربط الأسئلة التّقويميّة بأهداف المحتوى التّعليميّ" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (4.02) وبتقدير مرتفع، بينما جاءت فقرة "أعتمدُ على جدول المواصفات في صياغة أسئلة الاختبارات" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.43) وبتقدير متوسط.

2.4- النتائج المتعلقة بالفرضيات

1.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية الأولى وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (7.4) تبين ذلك:

جدول (7.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعرفة بالمنهاج	**ذكر**	87	3.14	1.440	0.426	170	.670
	أنثى	85	3.05	1.353			
معرفة المحتوى	**ذكر**	87	3.49	1.562	-1.975	170	.050*

	أنثى	85	3.98	1.640			
نظريات التعلّم	ذكر	87	2.91	1.604	0.060	170	.953
	أنثى	85	2.89	1.456			
استراتيجيات التدريس	ذكر	87	2.90	1.628	-0.132	170	.895
	أنثى	85	2.93	1.639			
خصائص الطلبة	ذكر	87	2.79	1.313	0.197	170	.844
	أنثى	85	2.75	1.362			
بيئة التعلم	ذكر	87	3.08	1.637	-0.877	170	.382
	أنثى	85	3.31	1.732			
التقويم	ذكر	87	2.82	1.521	-0.528	170	.598
	أنثى	85	2.94	1.584			
الدرجة الكلية	ذكر	87	21.13	7.803	-0.609	170	.543
	أنثى	85	21.85	7.708			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (7.4)أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على اختبار المعرفة البيداغوجيّة ومجالاته باستثناء مجال: (معرفة المحتوى) كانت؛أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في المعرفة البيداغوجيّة ومجالاتها باستثناء مجال: (معرفة المحتوى) لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس، بينما جاءت الفروق دالة على مجال معرفة المحتوى إذ جاءت لصالح الإناث.

2.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha<0.05$) بين متوسطات المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية الثانية، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغيرسنوات الخبرة. والجدولان (8.4) و(9.4) يبينان ذلك:

جدول (8.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بالمنهاج	أقل من 5 سنوات	62	2.81	1.424
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	2.92	1.562
	أكثر من 10 سنوات	71	3.44	1.204
معرفة المحتوى	أقل من 5 سنوات	62	3.50	1.744
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	3.59	1.534
	أكثر من 10 سنوات	71	4.01	1.517
نظريات التعلّم	أقل من 5 سنوات	62	2.68	1.523
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	3.28	1.654
	أكثر من 10 سنوات	71	2.89	1.440
استراتيجيات التدريس	أقلمن 5 سنوات	62	2.53	1.617
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	3.00	1.638
	أكثر من 10 سنوات	71	3.20	1.591
	أقلمن 5 سنوات	62	2.56	1.410

خصائص الطلبة	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	2.82	1.335
	أكثر من 10 سنوات	71	2.93	1.257
بيئة التعلم	أقلمن 5 سنوات	62	3.05	1.868
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	3.03	1.842
	أكثر من 10 سنوات	71	3.41	1.400
التقويم	أقلمن 5 سنوات	62	2.52	1.667
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	3.00	1.556
	أكثر من 10 سنوات	71	3.13	1.393
الدرجة الكلية	أقلمن 5 سنوات	62	19.65	8.187
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	21.64	8.406
	أكثر من 10 سنوات	71	23.00	6.657

يتضح من خلال الجدول (8.4)وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)،والجدول (9.4) يوضح ذلك:

جدول (9.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

المتغير	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**"ف" المحسوبة**	**مستوى الدلالة**
المعرفة بالمنهاج	بين المجموعات	14.600	2	7.300	3.881	.023*
	داخل المجموعات	317.911	169	1.881		
	المجموع	332.512	171			

معرفة المحتوى	بين المجموعات	9.776	2	4.888	1.895	.154
	داخل المجموعات	435.922	169	2.579		
	المجموع	445.698	171			
نظريات التعلّم	بين المجموعات	8.775	2	4.388	1.899	.153
	داخل المجموعات	390.544	169	2.311		
	المجموع	399.320	171			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	15.017	2	7.508	2.893	.058
	داخل المجموعات	438.675	169	2.596		
	المجموع	453.692	171			
خصائص الطلبة	بين المجموعات	4.524	2	2.262	1.276	.282
	داخل المجموعات	299.633	169	1.773		
	المجموع	304.157	171			
بيئة التعلم	بين المجموعات	5.684	2	2.842	1.003	.369
	داخل المجموعات	478.984	169	2.834		
	المجموع	484.669	171			
التقويم	بين المجموعات	13.093	2	6.547	2.784	.065
	داخل المجموعات	397.343	169	2.351		
	المجموع	410.436	171			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	373.780	2	186.890	3.198	.043*
	داخل المجموعات	9875.168	169	58.433		
	المجموع	10248.948	171			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (9.4)أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على اختبار المعرفة البيداغوجيّة ومجال(المعرفة بالمنهاج)، كانت؛أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي

وجود فروق في المعرفة البيداغوجيّة ومجال (المعرفة بالمنهاج)، لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة ومجال (المعرفة بالمنهاج)،لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (10.4) يوضح ذلك :

جدول (10.4): نتائج اختبار(LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على لاختبار المعرفة البيداغوجيّة ومجال (المعرفة بالمنهاج)،لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
المعرفة بالمنهاج	أقل من 5 سنوات	2.81			**-0.63***
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	2.92			
	أكثر من 10 سنوات	3.44			
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	19.65			**-3.35***
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	21.64			
	أكثر من 10 سنوات	23.00			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p *)**

يتبين من الجدول (10.4) الآتي: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في المعرفة البيداغوجيّة ومجال (المعرفة بالمنهاج)،تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة بين(أقل من 5 سنوات) و(أكثرمن10سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (أكثرمن10سنوات).

3.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الثالثة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)،للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغيرالمؤهل العلمي. والجدولان (11.4) و(12.4) يبينان ذلك:

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بالمنهاج	دبلوم	15	3.33	1.759
	بكالوريوس	135	3.01	1.377
	دراسات عليا	22	3.41	1.221
معرفة المحتوى	دبلوم	15	3.27	1.438
	بكالوريوس	135	3.76	1.637
	دراسات عليا	22	3.91	1.601
نظريات التعلّم	دبلوم	15	3.13	1.356
	بكالوريوس	135	2.82	1.525
	دراسات عليا	22	3.23	1.660
استراتيجيات التدريس	دبلوم	15	3.33	1.543
	بكالوريوس	135	2.81	1.632
	دراسات عليا	22	3.27	1.638
	دبلوم	15	2.80	1.373

خصائص الطلبة	بكالوريوس	135	2.73	1.339
	دراسات عليا	22	3.00	1.309
بيئة التعلم	دبلوم	15	3.20	1.699
	بكالوريوس	135	3.08	1.648
	دراسات عليا	22	3.86	1.807
التقويم	دبلوم	15	2.80	1.971
	بكالوريوس	135	2.79	1.512
	دراسات عليا	22	3.45	1.405
الدرجة الكلية	دبلوم	15	21.87	8.008
	بكالوريوس	135	21.01	7.672
	دراسات عليا	22	24.14	7.797

يتضح من خلال الجدول (11.4)وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)،والجدول (12.4) يوضح ذلك:

جدول (12.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**"ف" المحسوبة**	**مستوى الدلالة**

المعرفة بالمنهاج	بين المجموعات	3.890	2	1.945	1.000	.370
	داخل المجموعات	328.622	169	1.945		
	المجموع	332.512	171			
معرفة المحتوى	بين المجموعات	4.013	2	2.006	.768	.466
	داخل المجموعات	441.685	169	2.614		
	المجموع	445.698	171			
نظريات التعلّم	بين المجموعات	3.989	2	1.995	.853	.428
	داخل المجموعات	395.330	169	2.339		
	المجموع	399.320	171			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	7.002	2	3.501	1.325	.269
	داخل المجموعات	446.690	169	2.643		
	المجموع	453.692	171			
خصائص الطلبة	بين المجموعات	1.357	2	.678	.379	.685
	داخل المجموعات	302.800	169	1.792		
	المجموع	304.157	171			
بيئة التعلم	بين المجموعات	11.574	2	5.787	2.067	.130
	داخل المجموعات	473.095	169	2.799		
	المجموع	484.669	171			
التقويم	بين المجموعات	8.389	2	4.194	1.763	.175
	داخل المجموعات	402.047	169	2.379		
	المجموع	410.436	171			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	187.631	2	93.815	1.576	.210
	داخل المجموعات	10061.317	169	59.534		

	المجموع	10248.948	171			

يتبين من الجدول (12.4)أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على اختبار المعرفة البيداغوجيّة ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في المعرفة البيداغوجيّة ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

4.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي.

ومن أجل فحص الفرضية الرابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير التقدير السنوي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)،للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير التقدير السنوي. والجدولان (13.4) و(14.4) يبينان ذلك:

جدول (13.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المعرفة بالمنهاج	جيد فأقل	30	2.90	1.626
	جيد جداً	113	3.03	1.333
	ممتاز	29	3.55	1.325
معرفة المحتوى	جيد فأقل	30	3.20	1.769

	جيد جداً	113	3.88	1.522
	ممتاز	29	3.69	1.734
نظريات التعلّم	جيد فأقل	30	3.17	1.683
	جيد جداً	113	2.86	1.475
	ممتاز	29	2.79	1.590
استراتيجيات التدريس	جيد فأقل	30	2.70	1.705
	جيد جداً	113	2.90	1.614
	ممتاز	29	3.17	1.627
خصائص الطلبة	جيد فأقل	30	2.50	1.503
	جيد جداً	113	2.87	1.333
	ممتاز	29	2.69	1.137
بيئة التعلم	جيد فأقل	30	3.23	2.063
	جيد جداً	113	3.09	1.584
	ممتاز	29	3.55	1.639
التقويم	جيد فأقل	30	2.50	1.503
	جيد جداً	113	2.87	1.550
	ممتاز	29	3.31	1.538
الدرجة الكلية	جيد فأقل	30	20.20	9.459
	جيد جداً	113	21.50	7.275
	ممتاز	29	22.76	7.628

يتضح من خلال الجدول (13.4)وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)،والجدول (14.4) يوضح ذلك:

جدول (14.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
المعرفة بالمنهاج	بين المجموعات	7.719	2	3.859	2.008	.137
	داخل المجموعات	324.793	169	1.922		
	المجموع	332.512	171			
معرفة المحتوى	بين المجموعات	11.186	2	5.593	2.175	.117
	داخل المجموعات	434.511	169	2.571		
	المجموع	445.698	171			
نظريات التعلّم	بين المجموعات	2.660	2	1.330	.567	.568
	داخل المجموعات	396.660	169	2.347		
	المجموع	399.320	171			
استراتيجيات التدريس	بين المجموعات	3.325	2	1.662	.624	.537
	داخل المجموعات	450.367	169	2.665		
	المجموع	453.692	171			
خصائص الطلبة	بين المجموعات	3.441	2	1.721	.967	.382
	داخل المجموعات	300.716	169	1.779		
	المجموع	304.157	171			
بيئة التعلم	بين المجموعات	5.014	2	2.507	.883	.415
	داخل المجموعات	479.654	169	2.838		
	المجموع	484.669	171			

التقويم	بين المجموعات	9.720	2	4.860	2.050	.132
	داخل المجموعات	400.716	169	2.371		
	المجموع	410.436	171			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	96.590	2	48.295	.804	.449
	داخل المجموعات	10152.358	169	60.073		
	المجموع	10248.948	171			

يتبين من الجدول (14.4)أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على اختبار المعرفة البيداغوجيّة ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في المعرفة البيداغوجيّة ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي.

5.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

ومن أجل فحص الفرضية الخامسة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المديرية، استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين(Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (15.4) تبين ذلك:

جدول (15.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

المجالات	المديرية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المعرفة بالمنهاج	**شمال الخليل**	75	3.07	1.234	-0.217	170	.828
	جنوب الخليل	97	3.11	1.513			

معرفة المحتوى	شمال الخليل	75	3.84	1.498	0.767	170	.444
	جنوب الخليل	97	3.65	1.702			
نظريات التعلّم	شمال الخليل	75	2.83	1.554	-0.561	170	.575
	جنوب الخليل	97	2.96	1.513			
استراتيجيات التدريس	شمال الخليل	75	2.95	1.593	0.239	170	.811
	جنوب الخليل	97	2.89	1.664			
خصائص الطلبة	شمال الخليل	75	2.81	1.332	0.346	170	.730
	جنوب الخليل	97	2.74	1.341			
بيئة التعلم	شمال الخليل	75	3.35	1.538	1.061	170	.290
	جنوب الخليل	97	3.07	1.787			
التقويم	شمال الخليل	75	2.89	1.547	0.114	170	.909
	جنوب الخليل	97	2.87	1.559			
الدرجة الكلية	شمال الخليل	75	21.73	7.045	0.373	170	.710
	جنوب الخليل	97	21.29	8.271			

يتبين من الجدول (15.4)أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على اختبار المعرفة البيداغوجيّة ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في المعرفة البيداغوجيّة ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

6.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

ومن أجل فحص الفرضية السادسة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير الجنس، استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (16.4) تبين ذلك:

جدول (16.4): اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	ذكر	87	3.81	0.615	0.327	170	.744
	أنثى	85	3.78	0.597			
تنفيذ الدرس	ذكر	87	3.87	0.634	0.927	170	.355
	أنثى	85	3.78	0.616			
إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ	ذكر	87	3.87	0.605	-0.356	170	.722
	أنثى	85	3.90	0.583			
التقويم	ذكر	87	3.73	0.629	-0.139	170	.890
	أنثى	85	3.74	0.512			
الدرجة الكلية	ذكر	87	3.82	0.536	0.262	170	.793
	أنثى	85	3.80	0.475			

يتبين من الجدول (16.4)أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير الجنس.

7.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

ومن أجل فحص الفرضية السابعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغيرسنوات الخبرة. والجدولان (17.4) و(18.4) يبينان ذلك:

جدول (17.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	أقل من 5 سنوات	62	3.73	0.605
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	3.87	0.659
	أكثر من 10 سنوات	71	3.82	0.575
تنفيذ الدرس	أقل من 5 سنوات	62	3.70	0.602
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	3.90	0.656
	أكثر من 10 سنوات	71	3.89	0.618
إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ	أقل من 5 سنوات	62	3.72	0.601
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	3.90	0.627
	أكثر من 10 سنوات	71	4.02	0.535
التقويم	أقل من 5 سنوات	62	3.61	0.500
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	3.71	0.698
	أكثر من 10 سنوات	71	3.87	0.535

الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	62	3.69	0.480
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	39	3.85	0.555
	أكثر من 10 سنوات	71	3.91	0.483

يتضح من خلال الجدول (17.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (18.4) يوضح ذلك:

جدول (18.4): نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

المتغير	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**"ف" المحسوبة**	**مستوى الدلالة**
التخطيط	بين المجموعات	.541	2	.270	.737	.480
	داخل المجموعات	61.979	169	.367		
	المجموع	62.520	171			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	1.554	2	.777	2.015	.137
	داخل المجموعات	65.188	169	.386		
	المجموع	66.742	171			
إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ	بين المجموعات	3.044	2	1.522	4.513	.012*
	داخل المجموعات	56.994	169	.337		
	المجموع	60.038	171			
التقويم	بين المجموعات	2.258	2	1.129	3.547	.031*
	داخل المجموعات	53.798	169	.318		
	المجموع	56.056	171			

الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.659	2	.830	3.333	.038*
	داخل المجموعات	42.064	169	.249		
	المجموع	43.724	171			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (05. > p *)**

يتبين من الجدول (18.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالات: (إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ، التقويم)، كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في الكفاءة التدريسية ومجالات: (إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ، التقويم)، لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة التدريسية ومجالات: (إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ، التقويم)، لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (19.4) يوضح ذلك:

جدول (19.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالات: (إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ، التقويم)، لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة

المتغير	المستوى	المتوسط	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات
إدارة الصّف	أقل من 5 سنوات	3.72			**-.303***
	من 5 سنوات إلى أقل من 10	3.90			

والتفاعل الصّفّيّ	سنوات				
	أكثر من 10 سنوات	4.02			
التقويم	أقل من 5 سنوات	3.61			**-.259***
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.71			
	أكثر من 10 سنوات	3.87			
الكفاءة التدريسية ككل	أقل من 5 سنوات	3.69			**-.220***
	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	3.85			
	أكثر من 10 سنوات	3.91			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (19.4) الآتي: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في الكفاءة التدريسية ومجالات: (إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ، التقويم)، لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة بين (أقل من 5 سنوات) و(أكثرمن10سنوات)، وجاءت الفروق لصالح (أكثرمن10سنوات).

8.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

ومن أجل فحص الفرضية الثامنة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغيرالمؤهل العلمي. والجدولان (20.4) و(21.4) يبينان ذلك:

جدول (20.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	دبلوم	15	3.43	0.580
	بكالوريوس	135	3.79	0.589
	دراسات عليا	22	4.13	0.574
تنفيذ الدرس	دبلوم	15	3.38	0.611
	بكالوريوس	135	3.81	0.623
	دراسات عليا	22	4.21	0.387
إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ	دبلوم	15	3.48	0.503
	بكالوريوس	135	3.88	0.587
	دراسات عليا	22	4.20	0.517
التقويم	دبلوم	15	3.37	0.411
	بكالوريوس	135	3.75	0.568
	دراسات عليا	22	3.90	0.610
الدرجة الكلية	دبلوم	15	3.41	0.380
	بكالوريوس	135	3.81	0.502
	دراسات عليا	22	4.11	0.411

يتضح من خلال الجدول (20.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (21.4) يوضح ذلك:

جدول (21.4): تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	"ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط	بين المجموعات	4.471	2	2.235	6.508	.002*
	داخل المجموعات	58.049	169	.343		
	المجموع	62.520	171			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	6.328	2	3.164	8.851	<.001*
	داخل المجموعات	60.414	169	.357		
	المجموع	66.742	171			
إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ	بين المجموعات	4.710	2	2.355	7.194	.001*
	داخل المجموعات	55.328	169	.327		
	المجموع	60.038	171			
التقويم	بين المجموعات	2.632	2	1.316	4.162	.017*
	داخل المجموعات	53.425	169	.316		
	المجموع	56.056	171			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	4.417	2	2.209	9.496	<.001*
	داخل المجموعات	39.306	169	.233		
	المجموع	43.724	171			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (21.4)أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاته كانت؛ أقل من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي وجود فروق في الكفاءة التدريسية ومجالاته لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمقياس الكفاءة التدريسية ومجالاته لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (22.4) يوضح ذلك :

جدول (22.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاته لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	دراسات عليا
التخطيط	دبلوم	3.43		-.360*	-.701*
	بكالوريوس	3.79			-.341*
	دراسات عليا	4.13			
تنفيذ الدرس	دبلوم	3.38		-.436*	-.835*
	بكالوريوس	3.81			-.399*
	دراسات عليا	4.21			
إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ	دبلوم	3.48		-.404*	-.725*
	بكالوريوس	3.88			-.321*
	دراسات عليا	4.20			
التقويم	دبلوم	3.37		-.379*	-.531*
	بكالوريوس	3.75			
	دراسات عليا	3.90			
الكفاءة التدريسية ككل	دبلوم	3.41		-.399*	-.703*
	بكالوريوس	3.81			-.304*
	دراسات عليا	4.11			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (22.4) الآتي: وجود فروق دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)في الكفاءة التدريسية ومجالاته لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي بين (دبلوم) من جهة وكل من (بكالوريوس)و(دراسات عليا)من جهة أخرى، وجاءت الفروق لصالح كل من (بكالوريوس)و(دراسات عليا)، كما كانت الفروق دالة إحصائياً على مجالات: (التخطيط، تنفيذ الدرس، إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ) بين (بكالوريوس) و(دراسات عليا)، وجاءت الفروق لصالح (دراسات عليا).

9.2.4النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي.

ومن أجل فحص الفرضية التاسعة، استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعاً إلى متغير التقدير السنوي، ومن ثم استخدم تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)،للتعرف على دلالة الفروق تبعاً إلى متغير التقدير السنوي. والجدولان (23.4) و(24.4) يبينان ذلك:

جدول (23.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي.

المجالات	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	جيد فأقل	30	3.59	0.579
	جيد جداً	113	3.80	0.605
	ممتاز	29	3.99	0.579
تنفيذ الدرس	جيد فأقل	30	3.65	0.615
	جيد جداً	113	3.86	0.624
	ممتاز	29	3.87	0.630

إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ	جيد فأقل	30	3.70	0.573
	جيد جداً	113	3.90	0.580
	ممتاز	29	4.01	0.638
التقويم	جيد فأقل	30	3.60	0.661
	جيد جداً	113	3.73	0.524
	ممتاز	29	3.89	0.639
الدرجة الكلية	جيد فأقل	30	3.64	0.508
	جيد جداً	113	3.83	0.496
	ممتاز	29	3.93	0.513

يتضح من خلال الجدول (23.4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية، ومن أجل معرفة إن كانت هذه الفروق قد وصلت لمستوى الدلالة الإحصائية استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One-Way ANOVA)، والجدول (24.4) يوضح ذلك:

جدول (24.4): تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي.

المتغير	**مصدر التباين**	**مجموع المربعات**	**درجات الحرية**	**متوسط المربعات**	**"ف" المحسوبة**	**مستوى الدلالة**
التخطيط	بين المجموعات	2.364	2	1.182	3.321	.039*
	داخل المجموعات	60.156	169	.356		
	المجموع	62.520	171			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	1.054	2	.527	1.356	.261
	داخل المجموعات	65.689	169	.389		
	المجموع	66.742	171			

إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ	بين المجموعات	1.462	2	.731	2.108	.125
	داخل المجموعات	58.577	169	.347		
	المجموع	60.038	171			
التقويم	بين المجموعات	1.176	2	.588	1.811	.167
	داخل المجموعات	54.880	169	.325		
	المجموع	56.056	171			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.309	2	.654	2.607	.077
	داخل المجموعات	42.415	169	.251		
	المجموع	43.724	171			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (24.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاته باستثناء مجال: (التخطيط) كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة التدريسية ومجالاته باستثناء مجال: (التخطيط) لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي.

وللكشف عن موقع الفروق بين المتوسطات الحسابية لمجال التخطيط لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي، أجري اختبار أقل فرق دال (LSD) والجدول (25.4) يوضح ذلك:

جدول (25.4): نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال التخطيط لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي

المتغير	المستوى	المتوسط الحسابي	جيد فأقل	جيد جداً	ممتاز

التخطيط	جيد فأقل	3.59			-.400*
	جيد جداً	3.80			
	ممتاز	3.99			

***دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتبين من الجدول (25.4) الآتي: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مجال التخطيط لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير التقدير السنوي بين (جيد فأقل) و(ممتاز)، وجاءت الفروق لصالح(ممتاز).

10.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

ومن أجل فحص الفرضية العاشرة وتحديد الفروق تبعاً إلى متغير المديرية، استخدم اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Samples t-test)، ونتائج الجدول (26.4) تبين ذلك:

جدول (26.4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية

المجالات	المديرية	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط	شمال الخليل	75	3.87	0.606	1.348	170	.180
	جنوب الخليل	97	3.74	0.601			
تنفيذ الدرس	شمال الخليل	75	3.87	0.636	0.815	170	.416
	جنوب الخليل	97	3.79	0.617			
إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ	شمال الخليل	75	3.98	0.633	1.819	170	.071
	جنوب الخليل	97	3.81	0.552			

التقويم	**شمال الخليل**	75	3.77	0.616	0.621	170	.535
	جنوب الخليل	97	3.71	0.539			
الدرجة الكلية	**شمال الخليل**	75	3.87	0.527	1.331	170	.185
	جنوب الخليل	97	3.77	0.486			

يتبين من الجدول (26.4) أن قيمة مستوى الدلالة المحسوب على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاته كانت؛ أكبر من قيمة مستوى الدلالة المحدد للدراسة ($\alpha \leq 0.05$)، وبالتالي عدم وجود فروق في الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير المديرية.

11.2.4 النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر: لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا ($\alpha \leq 0.05$) بين المعرفة البيداغوجيّة والكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل.

للإجابة عن الفرضية الحادية عشر، استخرج معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation) بين المعرفة البيداغوجيّة والكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، والجدول (27.4) يوضح نتائج اختبار معامل ارتباط بيرسون.

جدول (27.4): معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسين المعرفة البيداغوجيّة والكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل(ن=172)

	الكفاءة التدريسية				
	التخطيط	**تنفيذ الدرس**	**إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ**	**التقويم**	**الكفاءة التدريسية**
المعرفة البيداغوجيّة	**معامل ارتباط بيرسون**				
المعرفة بالمنهاج	.196*	.198**	.237**	.111*	.220**

معرفة المحتوى	.260**	.397**	.398**	.295**	.410**
نظريات التعلّم	.180*	.367**	.254**	.092	.278**
استراتيجيات التدريس	.151*	.314**	.255**	.142*	.267**
خصائص الطلبة	.168*	.384**	.262**	.078	.280**
بيئة التعلم	.158*	.339**	.255**	.129*	.274**
التقويم	.208**	.263**	.250**	.119*	.253**
المعرفة البيداغوجيّة	.261**	.449**	.380**	.195*	**.395****

****دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01 > p **) .*دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (.05 > p *)**

يتضح من الجدول (27.4) وجود علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$) بين المعرفة البيداغوجيّة والكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، إذ بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون (.395) ويلاحظ أن العلاقة جاءت طردية موجبة؛ بمعنى أنه كلما ازدادت درجة المعرفة البيداغوجيّة ازداد مستوىالكفاءة التدريسية.

الفصل الخامس

1.5 مناقشة نتائج أسئلة الدراسة

2.5 التوصيات والاقتراحات

المناقشات والتوصيات

تضَّمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة التي تتمحور حول موضوع المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لديهم، والتوصيات المنبثقة عن تلك النتائج.

1.5 مناقشة نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة

1.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على: ما مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل؟

وأظهرت النتائج أن متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة عن مجالات اختبار المعرفة البيداغوجية جاءت جميع المجالات بدرجة متوسطة، كما تبين أن أعلى متوسط حسابي كان لمجال التقويم، بينما جاء مجال خصائص الطلبة في المرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة.

تعزو الباحثة النتيجة إلى عدم معرفة معلمي التربية الإسلامية بمجالات المعرفة البيداغوجية بشكل كاف، حيث يعتبر مفهوم جديد على العملية التعليمية – التعلُّمية، والتي هم بحاجة إلى توفير المعلومات اللازمة حولها، وقد جاءت بدرجة متوسطة نظرا لغياب تأهيل المعلمين وإعدادهم بالقدر الكافي حول المعرفة البيداغوجية، حيث يجب تقديم دورات للمعلمين تؤهلهم للحصول على المعرفة الكافية حول هذا المصطلح والذي يهدف إلى التطوير من العملية التعليمية، وكذلك وجب على المعلمين التطوير من كفاياتهم بشكل مستمر لمواكبة المستجدات التي تحصل في العملية التعليمية، إلا أن المعرفة البيداغوجية بمجالاتها المذكورة في هذه الدراسة تعطي للمعلم نظرة واسعة حول ما يجب للمعلم أن يقدمه للطلبة من معلومات تجعله ملماً بالمادة التي سوف يقدمها لطلبته.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة كل من دراسة العنزي (2020)، ودراسة النمر (2015) والتي أشارت نتائجهم إلى أن المعرفة البيداغوجية جاءت بدرجة متوسطة.

وتختلف النتيجة مع دراسة أبو عمرة وآخرون (2022)، والتي جاءت بدرجة كبيرة، في ثلاثة مجالات وهي: استراتيجيات التدريس وخصائص الطلبة والتقويم، أما مجال المعرفة بالمنهاج جاء متوسطاً وموافقاً للدراسة الحالية، أما أداة الدراسة فكانت استبانة. ودراسة Thwaib (2018) والتي جاءت نتائجها مرتفعة، ودراسة عمري (2017) جاءت بدرجة مرتفعة، ودراسة Amosun& Kolawole (2015)، حيث جاءت نتائجها منخفضة.

2.1.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على:

ما مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل؟

أظهرت نتيجة الدراسة أن متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عن مجالات مقياس الكفاءة التدريسية جاءت بدرجة مرتفعة على جميع الأبعاد، حيث جاء بالمرتبة الأولى مجال إدارة الصف والتفاعل الصفي، ويليه مجال تنفيذ الدرس في المرتبة الثانية، ثم مجال التخطيط في المرتبة الثالثة، ثم مجال التقويم في المرتبة الأخيرة وجميع المجالات جاءت بدرجة مرتفعة.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى توفر برامج إعداد المعلمين والتأهيل التربوي والدورات التدريبية التي يخضع لها المعلمين وبشكل مستمر، وكلما دعت الحاجة لذلك من استحداث أمور جديدة على العملية التعليمية ولغاية تطوير العملية التعليمية، إضافة إلى تبادل الأفكار والاستفادة من تجارب الآخرين، كما أخذ بعين الاعتبار التوجيه والإشراف التربوي، وكذلك تمكن معلمي التربية الإسلامية من حسن إدارتهم للعملية التعليمية من التخطيط الجيد والتنفيذ والتقويم، والذي يؤهلهم من تقديم مادة التربية الإسلامية بكل كفاءة وبأفضل الطرق والأساليب المناسبة للطلبة.

ولعل أيضاً اهتمامهم بتطوير أنفسهم في مهنة التعليم وسعيهم الدائم لتقديم أفضل ما لديهم لطلبتهم، والخبرة المتميزة في التعليم والتي لها تأثير على كفاءة المعلمين في جميع مستويات التعليم، وسعيهم للتّطوير من مهارات وإمكانات طلبتهم ليصلوا بهم إلى أعلى مستوى ممكن.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة كل من: دراسة منصور (2022)، ودراسة Dibal,Danjuma & Mousa (2022)، ودراسة صالح (2019)، ودراسة الفريح والسحيباني (2021)، والتي أشارت نتائجها إلى أن الكفاءة التدريسية جاءت بدرجة مرتفعة.

واختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي (2020)، ودراسة عمرو (2012)، والتي جاءت نتائجهم بدرجة متوسطة، ودراسة Amosun& Kolawole (2015) والتي جاءت نتائجها منخفضة.

3.1.5 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني والذي نص على:

هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعاً لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التقدير السنوي، المديرية)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث تم اختبار الفرضيات التالية:

1.3.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى والتي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المعرفة البيداغوجية ومجالاتها باستثناء مجال (معرفة المحتوى) لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة

الخليل تبعا لمتغير الجنس، حيث جاءت الفروق دالة إحصائيا على مجال معرفة المحتوى فقط في اختبار المعرفة البيداغوجية ولصالح الإناث.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية تلقوا نفس الدورات التدريبية، ويعملون نفس المهام الوظيفية، وكذلك يدرسون نفس المادة التعليمية ونفس الظروف البيئية، إلى أن الفروق هنا جاءت في مجال معرفة المحتوى ولصالح الإناث حيث أن الإناث ربما يكن أكثر اهتمام بالمحتوى التعليمي من حيث التنويع في الأساليب والاطلاع المستمر على الطرق والاستراتيجيات الملائمة للمحتوى التعليمي، والتخطيط للدروس وكيفية تنفيذها.

وتتفق نتيجة الدراسة مع كل من: دراسة أبو عمرة آخرون (2022)، ودراسة Thwaib (2018)، ودراسة عمري (2017)، ودراسة النمر (2015)، من عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المعرفة البيداغوجية تعزى لمتغير الجنس، عدا مجال معرفة المحتوى الذي أشار إلى وجود فروق دالة إحصائيا في المعرفة البيداغوجية لصالح الإناث.

2.3.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في المعرفة البيداغوجية ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، حيث جاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية ذوي الخبرة المرتفعة في التعليم يكون لديهم اطلاع واسع وفرص لاكتساب خبرات عبر مسيرتهم المهنية، مما شكل لديهم حصيلة معرفية أكثر في

مجال التعليم واكسبهم قدرة على شرح وتبسيط المادة التعليمية، كما وتكون لديهم معرفة بطرق التدريس المتعددة وكيفية التنويع في الأساليب والاستراتيجيات التي تخدم العملية التعليمية، ومما أصبح لديهم ميول ومعرفة بالتدريس بشكل أكبر نظرا لمعرفتهم بخصائص الطلبة ومتطلباتهم ورغباتهم، ولديهم مقدرة على التعامل مع الفروق بين الطلبة، وتأقلمهم مع بيئة التعلم، وقد تشكل لديهم مقدرة على استخدام أساليب التقويم المختلفة، ومن الممكن نتيجة لسعيهم للترقية في عملهم.

وتتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة Thwaib (2018) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيا في المعرفة البيداغوجية لمتغير سنوات الخبرة ولصالح من كانت خبرتهم أكثر من عشر سنوات.

وتختلف نتيجة الدراسة مع دراسة أبو عمرة وآخرون (2022)، ودراسة النمر (2015)، والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة في المعرفة البيداغوجية.

3.3.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثالثة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المعرفة البيداغوجية ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية يسعون بشكل عام لتطوير قدراتهم ومهاراتهم وكفاياتهم التعليمية، وأن يكونوا ملمين بما يطورون به معارفهم التدريسية، وأن يكونوا قدوة لطلبتهم، ونتيجة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا يعود إلى أن المعلمين يمرون بنفس الظروف لجميع

المؤهلات التعليمية من تلقيهم لنفس برامج الإعداد، والتأهيل، والدورات التدريبية بغض النظر عن المؤهل العلمي الذي حصل عليه المعلم، وتقديمهم لنفس المحتوى التعليمي.

وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة أبو عمرة وآخرون (2022)، ودراسة Thwaib (2018)، ودراسة عمري (2017)، والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المعرفة البيداغوجية.

4.3.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الرابعة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير التقدير السنوي.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المعرفة البيداغوجية ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية بغض النظر عن تقديرهم السنوي يسعون إلى التطوير من قدراتهم وإمكاناتهم التعليمية باستمرار، وقد يكون هناك اختلاف في الأداء التدريسي ولكنهم يطبقون نفس المنهاج، ويمارسون نفس المهام التدريسية، وكما يحصلون على نفس الأنظمة والتعليمات، وعملهم في صرح تعليمي واحد، ولربما يعود إلى حداثة مفهوم المعرفة البيداغوجية وما يحمله هذا المفهوم في طياته من مهام تدريسية.

5.3.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الخامسة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير المديرية.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا في المعرفة البيداغوجية ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية. وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية يمتثلون إلى نفس النظام التعليمي في مديريات تربية محافظة الخليل، والبيئة التعليمية، والمحتوى التعليمي، ونتيجة لتعايشهم نفس الظروف ونفس برامج الإعداد، والتدريب، والتأهيل، ويخضعون لنفس مصادر التطوير المهني، فمن الطبيعي عدم وجود فروق لتشابه الممارسات البيداغوجية تبعاً لمتغير المديرية.

4.1.5 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الرابع والذي نص على:

هل توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي، التقدير السنوي، المديرية)؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الرابع تم اختبار الفرضيات الآتية:

1.4.1.5النتائج المتعلقة باختبار الفرضية السادسة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير الجنس.

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية يعملون في إطار واحد وهو وزارة التربية والتعليم، بحيث يعملون في مناخات عمل متشابهة، ويمرون بنفس الظروف التعليمية، ونفس برامج الإعداد والتأهيل، ونفس الدورات التدريبية، ويطبقون نفس المنهاج، وتقارب الاستراتيجيات من بعضها، ويخضعون لنفس الإشراف والتعليمات، إضافة إلى أنهم دَرَسوا نفس التخصص الدراسي، والمحتوى العلمي في الجامعات، وحيث إنهم يحرصون على توافر إمكانات ومهارات الكفاءات التدريسية اللازمة للتدريس من التخطيط والتنفيذ وحسن إدارة للموقف الصفي والتقويم.

واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة كل من: دراسة منصور (2022)، ودراسة صالح (2019)، ودراسة الفريح والسحيباني (2021)، ودراس(2017) Nuri &Direktor، ودراسة حماني (2017)، ودراسة عمرو (2012)، حيث أظهرت نتائج هذه الدراسات عدم وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس.

2.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية السابعة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير سنوات الخبرة.

أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالات: (إدارة الصف والتفاعل الصفي، والتقويم) لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وجاءت الفروق لصالح (أكثر من 10 سنوات).

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية ذوي الخبرة المرتفعة في التعليم قد تشكل لديهم كفايات تدريسية تجعلهم يمارسون مهنة التعليم بإتقان وكفاءة مرتفعة أكثر من غيرهم، نتيجة للخبرة الواسعة في مجال مهنتهم، ولمعرفتهم باستخدامات استراتيجيات التدريس المتنوعة، والتخطيط للدروس وتنفيذها وعملية التقويم، مما شكل لديهم أيضا قدرة على التعامل مع الطلبة على اختلاف طباعهم، ومن الممكن أنهم اكتسبوا وطوروا خبراتهم

نتيجة الدورات التدريبية التي التحقوا بها طوال فترة تدريسهم، بحيث تشكل لديهم أيضا قدرة على قيادة الصف التعليمي بكل فاعلية.

واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة كل من: دراسة الفريح والسحيباني (2021) لمتغير سنوات الخبرة ولصالح (أكثر من 10 سنوات)، ودراسة عمرو (2012) لمتغير سنوات الخبرة ولصالح (5–10) سنوات، ودراسة عنانبه (2018) لصالح (5– 10 سنوات)، ودراسة Nuri &Direktor (2017) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق لمتغير سنوات الخبرة (15 فأكثر)، ودراسة صالح (2019) لمتغير سنوات الخبرة ولصالح (10 سنوات فأكثر).

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة منصور (2022)، ودراسة جاموس (2020)، ودراسة باصرة (2015)، والتي جاءت نتائج الدراسة فيها إلى عدم وجود فروق دالة احصائيا لمتغير سنوات الخبرة.

3.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثامنة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات محافظة الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي.

أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى

لمتغير المؤهل العلمي: بين (دبلوم) من جهة وكل من (بكالوريوس) و(دراسات عليا) وجاءت الفروق لصالح (دراسات عليا).

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية ذوي المؤهل العلمي من حملة الدراسات العليا، قد تلقوا علم أكثر من المؤهلات الأقل حسب الدرجة العلمية؛ مما سمح لهم للنيل من العلوم الواسعة بشكل أكثر، ومما طوّر من امكاناتهم ومهاراتهم وقدراتهم التعليمية، وبدوره أدى إلى التطوير من كفاءاتهم التدريسية بشكل أفضل،

من حيث إدارة العملية التعليمية ووضع الخطط والاستراتيجيات التدريسية وإمكانية تطبيقها بشكل فعال.

واتفقت نتائج الدراسة مع كل من: دراسة صالح (2019) لصالح حملة الماجستير، ودراسة عمرو (2012) لصالح البكالوريوس، ودراسة عنانبة (2018) لصالح بكالوريوس.

واختلفت نتيجة الدراسة مع كل من: دراسة منصور (2022)، ودراسة حماني (2017)، والتي جاءت مع عدم وجود فروق دالة احصائيا لمتغير المؤهل العلمي.

4.4.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية التاسعة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير التقدير السنوي.

أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً لمتغير التقدير السنوي في الكفاءة التدريسية ومجالاتها: (تنفيذ الدرس، إدارة الصف والتفاعل الصفي، التقويم) باستثناء مجال (التخطيط) والذي أظهر وجود فروق دالة احصائيا لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي، وجاءت الفروق لصالح (ممتاز).

وتعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية بشكل عام يسعون إلى التطوير من مهاراتهم وكفاءاتهم التدريسية على اختلاف تقديراتهم السنوية، في مجالات إدارتهم للموقف التعليمي، والتنفيذ، والتقويم، وهذا يؤكد على عملهم الدؤوب نحو التطوير من إمكاناتهم وكفاءاتهم في مجال عملهم على اختلاف التطورات التي تستجد على العملية التربوية بين الفينة والأخرى.

إلا أن مجال التخطيط في الكفاءة التدريسية جاء لصالح تقدير ممتاز، فالمعلمون الذين حصلوا على تقادير عالية فقد امتازوا بقدرتهم على التخطيط بشكل أفضل من غيرهم من المعلمين، نتيجة للتطوير المستمر من مهاراتهم وقدراتهم وهذا أكسبهم خبرة أوسع من زملائهم عن الفئات الأخرى، وتمكنهم من وضع الخطط الفعّالة للتدريس ويسعون إلى معرفة ما يناسب طلبتهم والحرص على تطبيقه بشكل فعّال؛ مما أهلهم لحصولهم على مستوى مرتفع في هذا المجال.

واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة منصور (2022) والتي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التقدير السنوي، عدا مجال التخطيط في الدراسة الحالية والذي جاء لصالح تقدير ممتاز.

واختلفت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة صالح (2019) والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير التقدير السنوي ولصالح تقدير ممتاز، والتي اتفقت مع مجال التخطيط فقط.

5.4.1.5النتائج المتعلقة باختبار الفرضية العاشرة والتي نصت على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تبعا لمتغير المديرية.

أظهرت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.

تعزو الباحثة النتيجة إلى أن معلمي التربية الإسلامية في مديريات محافظة الخليل يخضعون لنفس النظام التربوي للمعلمين، وأي أمر يستجد على النظام التربوي يمر على الجميع، ويقدمون نفس الدورات التدريبية للمعلمين، أي من البديهي أن يكون عدم وجود فروق تعزى لمتغير المديرية في الكفاءة التدريسية.

اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة عمرو (2012) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المديرية.

واختلفت نتيجة الدراسة مع دراسة صالح (2019) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المديرية ولصالح شمال الخليل.

5.1.5 نتائج الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس والذي نص على:

هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل والكفاءة التدريسية لديهم؟

وللإجابة عن سؤال الدراسة الخامس، تم اختبار الفرضية الحادية عشر التالية:

1.5.1.5 النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الحادية عشر والتي نصت على:

لا توجد علاقة ارتباطية دالة احصائيا عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل.

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية ومجالاتها لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل، وجاءت النتيجة طردية موجبة، بمعنى أنه كلما زادت درجة المعرفة

البيداغوجية ازداد مستوى الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل.

وتعزو الباحثة النتيجة إلى الترابط الوثيق بين المعرفة البيداغوجية بمختلف مجالاتها والكفاءة التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية، من خلال إحاطتهم بالكفايات اللازمة بمجالات المعرفة البيداغوجية كالمعرفة باستراتيجيات التدريس وكيفية استخدامها بالوقت المناسب وملاءمتها للمحتوى المطروح، والمعرفة بالنظام الصفي وكيفية تعاملهم مع الطلبة، والتي تؤدي للوصول إلى الكفاءة اللازمة للتدريس، وهذا يدل على مدى ارتباط المعرفة البيداغوجية والكفاءات التدريسية التي يجب أن يتمتع بها المعلم، ولأهميتها في النظام التعليمي؛ليرتقى بالعملية التعليمية– التعلمية.

واتفقت نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة العنزي (2020)، ودراسة Fox (2014) والتي جاءت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية.

وتختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة Amosun& Kolawole (2015) والتي أظهرت نتائج الدراسة فيها أن العلاقة بين المعرفة البيداغوجية والكفاءة التدريسية كانت منخفضة.

2.5التوصيات والاقتراحات

من خلال النتائج السابقة توصي الباحثة بما يأتي:

- عقد دورات تدريبية للمعلمين حول المعرفة البيداغوجية؛ لتعريفهم بالمعرفة البيداغوجية ومجالاتها.
- إجراء المزيد من الأبحاث والدراسات حول المعرفة البيداغوجية باستخدام أدوات ومتغيرات أخرى.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

*** القرآن الكريم**

أبو جزر، صابرين. (2018). **إثراء كتب التربية الإسلامية الفلسطينية للصفين العاشر والحادي عشر بمهارات القرن الحادي والعشرين.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

أبو دلي، عادل. (2022). الكفايات الواجب توفرها لدى عضو هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل ومدى تحققها من وجهة نظر الطلاب. **مجلة العلوم التربوية**، 8 (1)، 131- 167.

أبو شاهين، دلال، (2011). دور الموجة التربوي في النمو المهني لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي. **مجلة جامعة دمشق**، 27، 279- 326.

أبو عمرة، سامية وأبو شقير، محمد وأبو شريخ، شاهر. (2022). مستوى المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في غزة من وجهة نظرهم. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 30(5)، 382- 413.

أبو مصطفى، فاطمة. (2020). **فاعلية طريقتين مما وراء المعرفة في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير العلمي والكفاءة الذاتية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.

أحميد، حسينة. (2017). **تقييم مستوى التحكيم لدى معلمي التعليم الابتدائي للوضعيات البيداغوجية المتضمنة في مناهج الإصلاح**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة محمد لمين

دباغين–سطيف2، الجزائر.

الأزرق، عبد الرحمن. (2000). **علم النفس التربوي للمعلمين، مفاهيم نظرية**، دار الفكر العربي ومكتبة طرابلس العلمية العالمية، ليبيا.

آل محفوظ، محمد والشملتي، عمر. (2020). درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 28 (1)، 500–527.

باصرة، انتصار. (2015). الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية كما يعكسها تقويم الأداء الصفي لمعلمي هذه المرحلة، **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**. 2 (7)، 107–145.

برقيق، سالمة. (2020). الكفاءة الذاتية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس وبعض المتغيرات النفسية لدى تلاميذهم. **مجلة كلية الآداب**، 2(29)، 22–40.

بروال، مختار. (2014). التواصل البيداغوجي ومعيقاته: مقاربة تحليلية من منظور العقد البيداغوجي الحديث. **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، (5)، 8– 106.

بقيعي، نافز. (2016). الفاعلية الذاتية لدى معلمي وكالة الغوث الدولية في الأردن في ضوء بعض المتغيرات. **دراسات العلوم التربوية**، 43 (2)، 597–618.

بلحسين، مخلوف. (2015). البيداغوجيا بين الممارسات التقليدية والحديثة والمستقبلية. **مجلة دراسات نفسية وتربوية**، (7)، 25– 37.

بلهامل، خديجة. (2015). **تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

جامعة القدس المفتوحة. (2011).**إدارة الصف تنظيمه،** منشورات جامعة القدس، عمان، الأردن.

جامعة القدس المفتوحة. (2018). **فقه عبادات.** منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن

جاموس، إياد. (2019). مدى اكتساب معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية اللازمة لتدريس المرحلة العليا في التعليم الأساسي (دراسة ميدانية بمحافظة حمص). **مجلة الجنان،** 11 (12)، 331 – 362.

الحاج، محمد. (2009). **عقيدة إسلامية.** جامعة القدس المفتوحة، القدس، فلسطين

حلاحلة، نورة. (2018). **أثر برنامج يستند إلى منحى معرفة المحتوى البيداغوجي (pck)لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا في إدراكهم للأخطاء المفاهيمية وتنمية ممارساتهم التأملية الواعية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

حلس، داود. (2010). **محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية.** ط3، مكتبة الجامعة الاسلامية، فلسطين.

حمادة، سوسن. (2015). **الاتجاهات الحديثة للتدريس والتطوير المهني للمعلم.** دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حماني، منى. (2017). **الكفاءات التدريسية لدى الأساتذة ودورها في تنمية القدرة على حل المشكلات الرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد بوضياف المسيلة.

حمداوي، جميل. (2015). **مكونات العملية التعليمية – التعلمية.**منشوراتسلمى الثقافية ومطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.

الحيلة، محمد. (2002). **مهارات التدريس الصفي.** دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

الخليفة، حسن وهاشم، كمال. (2005). **فصول في تدريس التربية الإسلامية**. مكتبة الرشد، ص239.

داود، أمان. (2014). **مستوى الفاعلية التربوية لبرنامج تأهيل معلمي المرحلة الأساسية الدنيا أثناء الخدمة من وجهة نظرهم وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

داود، رنا. (2015). **تصميم أداة منهاج تعليمية إلكترونية لوحدة المركبات الكيميائية للصف السابع واستكشاف التغير في المعرفة البيداغوجية للمحتوى عند المعلمين بعد استخدامها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بيرزيت، فلسطين.

دشاش، نادية. (2014). مهنة التعليم، أخلاقياتها وأدوار المعلم القدوة. **مجلة البحوث والدراسات الإنسانية**، 8 (1)، 218_ 237.

ريان، محمد. (2012). **أساليب تدريس التربية الإسلامية**. جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.

زامل، مجدي. (2016). **إطار مقترحلبرامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين**. ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر إعداد المعلم العربي معرفيا ومهنيا، جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

زيتون، عايش. (2005). **أساليب تدريس العلوم**. ط، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.

السعودي، خالد. (2016). الأساليب التي يستخدمها معلمو التربية الإسلامية في التطوير الذاتي لكفاياتهم المهنية في محافظة الطفيلة. **دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية**، 33- 54. (17).

السليم، غالية. (2013). تقويم الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الإمام محمد بن

سعود الإسلامية من وجهة نظر طالبات الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية في ضوء معايير الجودة الشاملة. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (28)، 149- 194.

شكارنه، نهى. (2013). **الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الرياضية في محافظة بيت لحم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

صالح، أنوار. (2019). **اليقظة العقلية وعلاقتها بدافعية الإنجاز والكفاءة التدريسية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في مديريات تربية محافظة الخليل**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

صيام، محمد. (2014). **المعرفة البيداغوجية للمحتوى الرياضي لدى معلمي الصف الثامن الأساسي بغزة**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

الطعاني، ريم وخصاونة، أمل والبركات، علي. (2018). المعرفة البيداغوجية في التبرير التناسبي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي العليا. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 27 (6)، 523- 499.

عباسي، سعاد. (2011). مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي. **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، (4)، 406- 420.

عبد السلام، زاوي. (2007). **علاقة بيداغوجيا التدريب بمدربي فئة المبتدئين (12/5) سنة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الجزائر.

عبد العال، هبة. (2019). برنامج قائم على مدخل المعلم كعالم وفعاليته في تنمية المعرفة

البيداغوجية بمحتوى الرياضيات والأداء التدريسي لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية. **مجلة تربويات الرياضيات**،22 (6)، 265- 292.

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

عمري، عبير. (2017). **المعرفة البيداغوجية بالمحتوى لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة جنين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

العنزي، أسماء. (2020). **مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمات التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية وعلاقتها بمعتقدات الكفاءة الذاتية لديهن بدولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.

عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992). **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية: عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائي لبياناته**. ط2، مكتبة الكتاني، عمان، الأردن.

غنيم، سميرة وعبد، إيمان وعياش، أمل. (2016). أشكال المعرفة البيداغوجية للمحتوى لدى معلمي العلوم والرياضيات للصف الثالث الأساسي في الأردن وكيفية تأثرها بمعتقداتهم التربوية. **العلوم التربوية**، 43 (4)، 1463- 1481.

الغويري، خالد. (2020). فاعلية تدريس الرياضيات في بيئة تعلم بنائية قائمة على التكنولوجيا في تنمية الممارسات البيداغوجية لدى الطلبة المعلمين ومعتقداتهم نحو الرياضيات. **العلوم التربوية**، 3(1)، 414-443.

الفاخري، إسلام. (2020). **مستوىمعرفة معلمي الدراسات الاجتماعية ببيداغوجيا الدراسات**

الاجتماعية القوية ومدى ممارستهم لها في الأردن. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

فايزة، ريال. (2017). التقويم وفق بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائية (دراسة ميدانية في بعض ابتدائيات ولاية بومرداس). **مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفيسة**، 5 (12)، 39- 55.

الفريح، نايف والسحيباني، معاذ. (2021). الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم. **الآداب للدراسات النفسية والتربوية**، (12)، 59- 111.

كردي، فوز. (2000). **طرائق تدريس التربية الإسلامية في مدارس البنات.** دار الأندلس الخضراء، جدة، السعودية.

مرزوان، لالو. (2015). **كفاءة معلمي اللغة العربية في مدرستي الثانوية الإسلامية الحكومية 1 ومدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية 3 بمالانج**.رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية.

منصور، عالية. (2022). **الممارسات التأملية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية والروح المعنوية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الناقة، صلاح والعيد، إبراهيم. (2012). دور المعلم الفلسطيني في تعزيز الإصلاح والتطوير المجتمعي. **مجلة جامعة الأقصى**، 16 (1)، 1- 29.

النبهان، موسى (2004). **أساسيات القياس في العلوم السلوكية.** عمان: دار الشروق.

النحلاوي، عبد الرحمن. (2007). **أصول التربية الإسلامية وأساليبها في البيت والمدرسة والمجتمع**.ط25، دار الفكر، القاهرة، مصر.

النمر، سهم. (2015). **مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في لواء الكورة وعلاقتها بدافعيتهم الذاتية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

هدى، رافع. (2019).**الكفاءة التعليمية لمعلمي اللغة العربية بمعهد دار السلام كونتورفونوروكو للتربية الإسلامية الحديثة**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

الوطبان، محمد. (2012). أبعاد الكفاءة التدريسية الشخصية للمعلم دراسة مقارنة وفقا للجنس وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية. **مجلة العلوم العربية والإنسانية**. 6 (1)، 473-515.

ياسين، سندس وصالحة، سهيل وقطناني، ناجي. (2022). مستوى المعرفة الرياضية لدى معلمي الرياضياتللصفوف الأربعة في محافظة نابلس. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، 30 (4) 687- 715.

يحياوي، نجاة والطويل، فتحية. (2016). التربية والبيداغوجيا: دراسة نقدية لرؤية دوركايم.**مجلة دفاتر المخبر**. 11 (1)، 90- 99.

ثانياً: المراجع الإنجليزية:

Abbitt, J. A. (2011). An Investigation of the Relationship between Self-Efficacy Beliefs about Technology Integration and Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) among Preservice Teachers**. Journal of Digital Learning in Teacher Education**, 27 (4), 134- 143.

Adamson, K. A & Prion, S. (2013). Reliability: measuring internal consistency using Cronbach's α. **Clinical simulation in Nursing**, 9(5), 179-180.

Amosun, M & Kolawole, O. (2015). Pedagogical Knowledge AND Skill Competences Of Pre -School Teachersin Ibadan Metropolis, OYO State,Nigeria. 19 (2), 6-14.

Atalmış, E. & Kingston, N. (2017). Three, four, and none of the above options in multiple- choice items. **Turkish Journal of Education**, 6 (4), 143- 157.

Ball, D. Thames, M & Phelps, g. (2008). Content knowledge for Teaching What MakesItspecial? **Journal of Teacher Education,** 59(5), 380- 407.

Bandura, A. (1982). Self- Efficacy mechanism in human agency. **Journal of American psychologist**, 37 (2), 122- 147.

Barni, D. Danioni, F &Benevene, P. (2019). Teachers' Self- Efficacy: The Rol of Personal Values and Motivations for Teaching. **Frontiers in psychology,** 10, 1- 7.

Belge can, H. (2021). Enacted Pedagogical Content Knowledge Profiles Chemistry Teachers. **Journal of Educational Issues**, 7 (1), 565- 583.

Buma, A. & Sibanda, D. (2022). In- Service and Pre- service Science Teachers'Enacted Pedagogical Content Knowledge about the Particulate Nature of Matter. **Education Sciences**, 12 (9), 3- 18.

Crocker, L &Algina, J. (2006). **Introduction to classical and modern test theory**. Holt, Rinehart and Winston, 6277 Sea Harbor Drive, Orlando, FL 32887.

Dam, k. Schipper, M. &Runhaar, P. (2010). Developing a competency- based Framework for teachers' entrepreneurial behaviour. **Teaching and Teacher Education**, 26 (4), 965- 971.

Dibal, G. Danjuma, I. & Musa, O. (2022). Relationship Between Teachers Self- efficacy and Academic Performance of Secondary School Students in Computer Studies in Borr no State, Nigeria. **Galaxy International Interdisplinary Research Jornal**, 10 (5), 129- 134.

Fox, A, M. (2014).**Teacher self-efficacy, content and pedagogical knowledge, and their r their relationship to student achievement in Algebra I.** College of William & Mary – School of Education.

Garcia, E. (2011.) **A tutorial on correlation coefficients**, information-retrieval18/7/2018.https://pdfs.semanticscholar.

Hashweh, M. (2005). Teacher Pedagogical Constructions: Areconfiguration of Pedagogical Content Knowledge. **Teachers and Teaching: Theory and Practice**, 11(3), 273- 292.

Hijazi, D. AL-Natour, A. (2019).The Level of Pedagogical Content Knowledge of In-Service English Language Teachers in a Foreign Language Context. **The Arab Journal For Arts**, 16 (2), 681- 700.

Ho, B.T & Toh, K.A. (2000). Case studies of beginning teachers: Their Struggles Knowledge and Beliefs. **Educational Research: Towards an Optimistic Future**, (65).

Ibrahim, B. (2016). Pedagogical content knowledge for teaching English. **English education Journal**, 7(2) 155-167.

Irum, S. Bhatti, T &Abbasi, W. (2021). Social Sciences and Islamic Pedagogy: Assessing Teachers' Pedagogical Knowledge in

tha Universities of Sindh, Pakistan. **Pakistan Social Sciences Review,** 5(1), 124- 138.

Lannin, J. Webb, M. Chvah, K. Arbaugh, F. Hicks, S. Taylor, C. & Bruton, R. (2013). The development of beginning mathematics teacher Pedagogical Content Knowledge. **Math Teacher Educ**, 95- 132.

Li, S. Liu, L. & Jiang, A. (2021). Understanding the Bevelopment of Chinese EFL Student- Teachers' Pedagogical Content Knowledge. **Frontiers in Psychology**, 12, 1- 16.

Nuri, C. Demirok, M. &Direktor, C. (2017). Determination of self- efficacy and Burnout state of Teachers Working in the Special Education Field in Terms Of Different Variables. **Journal of Education and Training**, 5(3),160- 166.

Odumosu, M.O, Olisama, O.V, &Fisayo, A. (2018). Teachers' Content and Pedagogical Knowledge on Students' achievement in algebra. **International Journal of Education and Research**, 6 (3)**,** 83- 94.

Sarjoni, M. Abd Rahman, F.Sabil, A. &Masnida Md. Khambari. (2019). The Importance of Technological Pedagogical Content Knowledge IN Teaching Teaching Reading Skills. **International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development**, 8(4), 1053- 1062.

Shulman, L.(1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. **American Educational Research Association**. 15 (2), 4- 14.

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundtion of The new reform. **Harvard Educational Review**, 57 (1), 1-21.

Simonovic, N. (2021). Teachers' Key Competencies for Innovative Teaching. **International Journal of Cognitive Research in Science Enginseering and Education (1) CRSEE**, 9 (3), 331- 345.

Sowdani, K., Jaber, H., & Thomas, A. (2018). Item Analysis as a Tool for Educational Assessment as Compared to Students, Evaluation to

Iectures. **Al Mustansiriyah Journal of Pharmaceutical Sciences**, 18 (2), 105-113.

Suharta, I, G &Parwati, N, N. (2019). Relationship Between Teacher's Content Knowledge, Pedagogical Content Knowledge, and Self-Efficacy and Its Impact on Student's Mathematics Learning Achievement. **Advances in Social Science, Education and Humanities Research**, 438, 293- 296.

Thwaib, M. (2018). **The Extent of EFL Teachers' Perceptions of Pedagogical Content Knowledge in the Upper Elementary Schools Stage.** Al- Quds, University, Palestine.

Widodo, W. (2021). Enhancing teachers' professional competence through grit, personality, and creativity**. Management Science Letters**, 11, 129- 138.

الملاحق

الملحق (1): اختبار المعرفة البيداغوجية

جامعة القدس

عمادة الدارسات العليا

أساليب تدريس

بسم الله الرحمن الرحيم

أدوات الدراسة

دراسة بعنوان

المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لديهم

A1	الجنس	ذكر( ) أنثى ( )
A2	سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات ( ) من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات( ) أكثر من 10 سنوات( )
A3	المؤهل العلمي	دبلوم ( ) بكالوريوس ( ) دراسات عليا ( )
A4	التقدير السنوي	جيد فأقل ( ) جيد جداً ( ) ممتاز ( )
A5	المديرية	شمال الخليل ( ) جنوب الخليل ( )

الباحثة: دعاء سميح أحمد شروف

* اختبار المعرفة البيداغوجيّة للمعلّمين

رقم الفقرة	الموقف	الاختيار
المعرفة بالمنهاج المجال الأول:		
.1	**يُقصدُ بالمنهج الدراسيّ:**	أ – الكتاب المدرسيّ ب – الخطّة الدراسيّة المكونة من مجموع المقررات الدراسيّة ج – طرائق التدريس ووسائل التقويم. د – كلّ الأنشطة والخبرات التي تقدمها المدرسة إلى الطّلبة
.2	**الأساس النفسيّ للمنهج هو:**	أ – الأفكار والمعتقدات وأنماط السّلوك لدى الطلبة ب– مطالب المجتمع الحالية والمستقبلية ج – نتاج دراسات سيكولوجيّة التعلّم د – الخبرات التي يتمّ إتاحتها للفرد لجعله واعيًا بمجريات الأمور
.3	**العملية التي يتمّ خلالها إعادة النظر في جميع عناصر المنهاج تندرج تحت:**	أ– التغيير ب– التطوير ج– التحسين د– التقويم
.4	**العلاقة بين فلسفة التربية والمنهاج تكمنُ في أن:**	أ– يُبنى المنهاج انطلاقاً من فلسفة التربية ب– تُبنى فلسفة التربية بناءً على المنهاج ج– تعتبرُ التّربيةُ الفلسفةَ ترفاً تربويًّاً لا ضرورة لَه د– لا علاقة بين فلسفة التربية والمنهاج
.5	**مصطلح المنهاج مفتوح النهاية**	أ– الانفتاح على علوم الأخرين ب– مرونة في استقطاب العلوم الأخرى

	يُعبّر عن:	ج- يتيح إدخال كلّ ما هو جديد على المنهاج د- كل ما ذُكِر
6.	**يُعتبر المنهاج:**	أ- غايةً في حدّ ذاته ب- وسيلةً لتحقيق أهداف محدّدة ج- غايةً ووسيلةً د- لا شيء ممّا ذُكِر
المجال الثاني: معرفة المحتوى:		
7.	**المقصود بإكمال الدّين الوارد في قوله تعالى:" الْيَوْمَ أَكْمَلْتُ لَكُمْ دِينَكُمْ وَأَتْمَمْتُ عَلَيْكُمْ نِعْمَتِي وَرَضِيتُ لَكُمُ الْإِسْلَامَ دِينًا":**	أ-إكمال فرائض الدّين وحدوده ب- رفع النسخ عنه ج- زوال الخوف من الأعداء والظّهور عليهم د- كلّ ما ذُكِر
8.	**يُقيّمون إيمانهم على أساسٍ من المكاشفة الروحيّة والإلهام:**	أ- الصّوفية ب- الحشوية ج- أهل السّنة د- المعتزلة
9.	**ما معنى الإيمان بالله؟**	أ- عمل بالجوارح فقط ب- اعتقاد بالقلب فقط ج- قول باللسان، واعتقاد بالقلب، وعمل بالجوارح يزدادُ بالطاعة، وينقص بالمعصية د- لا شيءَ ممّا ذُكِر
10.	**يستفيد معلّم التربية الإسلاميّة من تحليل المحتوى في:**	أ- ضبط البيئة الصّفّيةب- معرفة عناصر المنهاج ج- تحديد المفاهيم والمصطلحات د- ب + ج
11.	**يقوم منهج الإسلام في العبادة على:**	أ- التفرغ للعبادة باعتبارها أفضلَ الاعمال ب- إرهاق المسلم جسده ليسموَ بروحه

		ج- مراعاة حقّ الله تعالى وحقّ النفس وحقّ الأهل د- الاكتفاء بأقلّ قدر منَ العبادة والتفرغ للكسب
.12	**ما معنى اسم الله "الصمد" الوارد في صورة الإخلاص؟**	أ- مصدر الأحكام والتشريع ب- الذي يلجأ إليه الناس ويعتمدون عليه ج- لا إله مع الله د- لا شيء ممّا ذُكِر
المجال الثالث: نظريات التعلّم:		
.13	**يتحقّقُ التعلّم البنائيّ عندما:**	أ- يربط المتعلّم المعارف الجديدة بما لديه من معرفة سابقة ب- ينقل المتعلّم ما تعلّمه الى الذاكرة قصيرة المدى ج- يتفاعل المتعلّم مع المعلّم في الصّف د- يجيد الطالب تلخيص ما تعلّمه
.14	**يحرص أحد الأساتذة على دعم الممارسات التعلمية الجيدة لطلبته، ويعاقبهم على أخطائهم، فأيٌّ من مبادئ نظريات التعلّم الآتية تُمكّنه من تحقيق فلسفته التربوية؟**	أ- السّلوكية ب- المعرفية ج-البنائية د- الاجتماعية
.15	**القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار الإبداعيّة يندرج تحت:**	أ- المرونة ب- الأصالة ج- الطلاقة د- الإفاضة
.16	**مـنَ العوامـل المـؤثّرة فـي عمليـة التذكّر لدى المتعلّم:**	أ-عوامل خاصّة بالمتعلّم ب- عوامل خاصّة بالخبرات المكتسبة من التّعلّم ج- عوامل خاصّة بطريقة التعلّم

		د- كلّ ما ذُكِر
.17	**التعلّم عن طريق الملاحظة والتقليد يندرج تحت النظرية:**	أ-المعرفية ب- السّلوكية ج- الاجتماعيّة د- الإنسانية
.18	**فرضيّة أنّ التعلّم نوع من تنظيم العقل تُمثّل وجهة نظر المدرسة:**	أ- السّلوكية ب- الإنسانية ج- المعرفية د- الاجتماعيّة
المجال الرابع: استراتيجيات التدريس:		
.19	**أيّ الاستراتيجيات الآتية تساعد التلاميذ على الملاحظة، وتكوين الأفكار، وافتراض بعض التنبئوات حولها؟**	أ-التعلّم بالاكتشافب- التعلّم بالمثير والاستجابة ج- التعلّم بالحوار والمناقشة د- التعلّم بالقصّة
.20	**عندما يستخدم المعلّم إستراتيجيات الاستكشاف؛ فإنه بذلك يسعى إلى إتاحة الفرصة للطلبة لتحقيق الآتي:**	أ- التأكّد من صحّة المعرفة المقدمة ب- التدرّب على المهارات العملية ج- التوصل إلى المعرفة بأنفسهم د- التدرّب على مهارات البحث العلميّ
.21	**من أفضل أساليب تدريس الأخلاق والتهذيب:**	أ-القصّة ب- الحوار ج- الأسلوب التمثيليّ د- أسلوب القدوة
.22	**الاستراتيجية التي تتمركز حول المتعلّم، وتنعكس الأدوار جزئيًا أو كلّيًا بينه وبين المعلّم، يتمّ فيها توظيف تقنيات التعليم، التي يطّلع عليها الطلبة قبل حضور الحصّة**	أ- المشروع ب- حلّ المشكلات ج- الاستقراء د- الصّفّ المعكوس

.23	**قال صلّى الله عليه وسلّم (أتدرون منِ المفلس)؟ نمط هذا السؤال يُتيح فرصًا أفضل ل:**	أ- الحوار والمناقشة ب- حلّ المشكلات ج- التلقين د- العصف الذّهنيّ
.24	**مفهوم تفريد التعليم ينطلق من مبدأ:**	أ- تنويع التدريس ب- مراعاة الفروق الفردية ج- حاجات المعلّم د- الترتيب النفسيّ لمحتوى التعلّم
المجال الخامس: خصائص الطلبة:		
.25	**التصرّف السّليم من قِبل المعلّم تجاه الطالب الخجول هو:**	أ-عزل الطالب عن أقرانه **أ-** تعزيز سلوك مشاركته في أنشطة متدرّجة المستوى ج- إعفاء الطالب من أداء الواجبات الصّفّية د- كلّ ما ذُكِر
.26	**لاحظت أنّ أحد طلابك كثير النشاط والحركة، ويُفكّر بشكل غير نمطيّ، ويسأل أسئلة غير تقليدية، وغالبًا ما يأتي بأفكار غير مألوفة؛ فإنّ هذا الطالب:**	أ- ذو نمط تعلّم حركيّ ب- ذو شخصيّة قوية ج- لديه مفهوم ذات عالٍ د- ذو قدرات إبداعيّة
.27	**مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة تقتضي أن:**	أ – يوضَعَ لكلّ تلميذ المنهج الدراسيّ الذي يناسبه. ب – تتنوعُ النشاطات، وأن تتعددَ مستويات كلّ نشاط ج – تحديد المَهمّات النمائية لكلّ مرحلة دراسّية د – كلّ ما ذُكِر
.28	**إذا كان لدى المعلّم بعض الطلبة**	أ- فردية ب- حركية

	الذين يُحسنون التعامل مع الأشياء، ولديهم دائمًا رغبة في تقديم أداءاتٍ يدويـةٍ؛ فـإنّ أفضـلَ الأنشـطة التـي يمكن إتاحتها لهم هي:	ج- تعاونية د- علمية
.29	**لاحظ معلّم أنّ أحد طلابه لا يستطيع الإفادة من كثير من خبرات التعلّم وأنشطتهِ المتاحة في الفصل، على الـرغم مـن خُلـوّه مـن الإعاقـة الجسـميّة، فـإنّ هـذا المـتعلّم يعـاني من:**	أ- تأخّر دراسّي ب- التسويف الأكاديميّ ج- عجز التعلّم د- لا شيء ممّا ذُكِر
.30	**يُشترط لتحقّيق التعلّم توفّر ما يلي:**	أ- النضج + الدافعية + الموقف الصّفّيّ ب- الحاجة + الحافز + الموقف الصّفّيّ ج- الميل + التشجيع + النضج د- الموقف الصّفّيّ + الحافز + الميل
المجال السادس: بيئة التعلم:		
.31	**واحدة من ممارسات المعلّم داخل الصّف تُشجّع على التفكير وتَعلُّمه:**	أ- إعطاء وقتٍ كافٍ للطلبة لطرح الأسئلة ب- تقديم إجابة فورية لكلّ سؤال ج- تشجيع الطلبة على حفظ المعلومات د- تقديم أكبر قدر من المعلومات للطلبة
.32	**المناخ الصّفّيّ ينبغي أن يكون:**	أ- داعمًا ومعززًا ب- إنسانيًا ج- تفاعليًا د- كلّ ما ذُكِر

.33	**أهمّ المهامّ المنوطة بالمعلّم بداية المباشرة في التدريس هو:**	أ- تنظيم البيئة الفيزيقية لغرفة الصّفّ ب-جذب انتباه الطلبة إلى الدّرس ج- إضاءة الصّف وفتح النوافذ د- تنظيم وتخطيط السّبورة
.34	**الإيماءات والإشارات في أثناء التدريس تُعتبر:**	أ-إخلالًا بالنظام الصّفّيّ ب- ضرورةً تربويةً لا غِنى عنها ج- مؤشّرًا على جِدّية المعلّم د- عاملَ تهديد للطلبة
.35	**التوقيت المناسب لطرح الأسئلة على الطلبة من قِبل المعلّم هو:**	أ- بداية الحصّة ب- في جميع أوقات الحصّة ج- نهاية الحصّة د- وسط الحصّة
.36	**الممارسة التي يقوم بها المعلّم في الحصة الصّفّية، وتساعد على إيجاد بيئة مثيرة للتفكير تكمن في:**	أ- تقويم استجابات الطلبة مباشرة ب- تشجيع الطلبة على التعبير ج- تشجيع الطلبة على التدوين مباشرة د- طرح أسئلة سهلة.
المجال السابع: التقويم:		
.37	**كشف أخطاء التّعلّم وتعديلها في أثناء الحصّة الدّراسيّة، يُعدّ مِثالًا للتّقويم:**	أ- البنائيّ - التمهيديّ ج- التجميعيّ د- الختاميّ
.38	**التقويم الذي يستخدمه المعلّم من أجل إعادة النظر في إستراتيجيات التدريس وتعديلها في الموقف التعليميّ:**	أ- القبلي ب- التكوينيّ ج- ضرب الأمثلة د- الأسلوب القَصصيّ
.39	**التقويم الذي يستند إلى معيار محدّد للفصل بين الناجحين والراسبين هو:**	أ- التقويم الذاتيّ ب- التقويم الغيريّ ج- التقويم محكيّ المرجع د- التقويم معياريّ المرجع

.40	**صـدق المحتـوى للاختبـار يمكـن التحقّق منه اعتمادًا على:**	أ- خبرة المعلّم ب- أسئلة اختبار سابقة ج- جدول المواصفات د- أهداف الدروس
.41	**أفضـل أنـواع الاختبـارات التحريريـة التـي يُعدّها معلّم التربيـة الإسـلاميّة لطلبة المرحلة الأساسيّة:**	أ- المقالية ب- الموضوعيّة ج- المزاوجة بين المقالية والموضوعيّة د- لا توجد حاجة لاختبار هذه المرحلة
.42	**من أدوات التقويم البديل:**	أ- ملفّ الإنجاز ب- المقابلات ج- الملاحظة د- كلّ ما ذُكِر

الملحق رقم (2)

* استبانة الكفاءة التدريسيّة:

Teaching competence

الرقم	الفقرة	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدًا
	المجال الأول: التخطيط					
.1	أضعُ تصوّرًا مسبقًا لتوزيع زمن الحصّة على الفعاليات التدّريسيّة					
.2	يُمكِنُني تحديد متطلبات المناخ الصّفّيّ الفعّال لتحقيق مفهوم التعلّم النَّشِط					

.3	أضع خططًا تدريسيّة منطلقة من مخرجات التّعلّم المتوقّعة وفقا لخصائص الطّلبة					
.4	أصمّمُ أنشطةً صفّيةً تفاعليةً تثير اهتمام الطلبة وتُحفّزهم					
.5	أراعي المعارف السّابقة للطّلبة في تخطيط التدّريس الصّفّيّ					
	المجال الثاني: تنفيذ الدرس					
.6	أهيّئ مُناخًا صفّيًّا تفاعليًّا إيجابيًّا داخل الصّفّ					
.7	أتمكّن من توظيف استراتيجيات تدريسيّة تنسجمُ وأنماطَ تعلّم الطّلبة					
.8	أوظّف إجراءاتٍ تدريسيّة تنمي مهارات الإبداع وحلّ المشكلات لدى الطّلبة					
.9	أراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة باستخدام إجراءات تدريسيّة فعّالة					
.10	أوظّف مصادر التعلّم كافّة، بحيث تحقّق التّعلّم النّشط لدى الطلبة					
.11	أستطيع توجيه أسئلةُ تُنّمي مهارات التّفكير المختلفة لدى الطلبة					
.12	أستخدم لغة تدريس تتّفق مع مستوى					

	الطلبة ومتطلبات السّلامة اللّغوية					
.13	أشجّع طلبتي على طرح الأسئلة في أثناء الدّرس					
	المجال الثالث: إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ					
.14	أحدّد قواعد النّظام الصّفّيّ وألزِم الطّلبة باحترامها					
.15	أتنبأ بالمشكلات المحتملة للطلبة داخل الصّفّ، وأعمل على الحدّ منها					
.16	أجهّز بيئةً صفّيّةً مادّيّة تُسهّل تحقيق الإجراءات التّدريسيّة					
.17	أتابع جميع طلبة الصّفّ في أثناء تنفيذ المهامّ والأنشطة الصّفّيّة					
.18	أوظّف مهارات التّواصل بشقّيه (اللّفظيّ وغير اللّفظيّ) بشكل يجذب انتباه الطّلبة					
.19	أحرص على أن تكونَ حركتي داخل الصّفّ وظيفية وهادفةً					
.20	أستطيع بناء علاقات إنسانيةُ ودّيّة مع الطلبة					
	المجال الرابع: التقويم					
.21	أتمكّن من ربط الأسئلة التّقويميّة بأهداف المحتوى التّعليميّ					

.22	أصمّم أدوات تقويم تنسجم وروحَ التقويم الواقعيّ					
.23	أوظّف كِلا النّوعين منَ التقويم (التّكوينيّ والختاميّ) بشكل فعّال					
.24	أحرصُ على الاستفادة من نتائج التقويم التكوينيّ في تحسين ممارساتي التدريسّية					
.25	أستفيد من نتائج التّقويم التكوينيّ في الارتقاء بمستويات تحصيل الطلبة من خلال برامجَ علاجية أصمّمها، لتحقيقِ الأهداف المنشودة					
.26	أعزّزُ لدى طلبتي مهارات التّقويم الذّاتيّ					
.27	أعتمدُ على جدول المواصفات في صياغة أسئلة الاختبارات					

ملحق رقم (3)

أسماء المحكمين

الرقم	اسم المحكم/ة	الدرجة العلمية	مكان العمل
1	أ.د إسماعيل شندي	بروفيسور	جامعة القدس المفتوحة
2	أ.د عفيف زيدان	بروفيسور	جامعة القدس
3	أ.د عادل ريان	بروفيسور	جامعة القدس المفتوحة
4	د. إيناس ناصر	دكتوراه	جامعة القدس
5	د. خالد كتلو	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة

6	د. فدوى الحلبية	دكتوراه	جامعة القدس
7	د. محسن عدس	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة
8	د. نبيل المغربي	دكتوراه	جامعة القدس

ملحق رقم (4)

تسهيل مهمة

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

بسم الله الرحمن الرحيم

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ: 2022/12/12

حضرة مدير عام التربية والتعليم المحترم

مديرية شمال الخليل ،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة دعاء الشروف ، ورقمها الجامعي (21920167) ، بإجراء دراسة بعنوان:

المعرفة البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل وعلاقتها بالكفاءة التدريسية لديهم

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

برنامج اساليب التدريس
Teaching Methods Program

د. محسن عدس
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

نسخة/ د. عليا
الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ملحق رقم (5)

الإجابات النموذجية لاختبار المعرفة البيداغوجية

المحاور	رقم السؤال	الإجابة النموذجية
المجال الأول: المعرفة بالمنهاج	1	د
	2	د
	3	ب
	4	أ
	5	د
	6	ب
المجال الثاني: معرفة المحتوى	7	د
	8	أ
	9	ج
	10	د
	11	ج
	12	ب

المجال الثالث: نظريات التعلم	13	أ
	14	أ
	15	ج
	16	د
	17	ج
	18	ج
المجال الرابع: استراتيجيات التدريس	19	أ
	20	ج
	21	د
	22	د
	23	د
	24	ب
المجال الخامس: خصائص الطلبة	25	ب
	26	د
	27	ب
	28	ب
	29	ج
	30	أ
المجال السادس: بيئة التعلم	31	أ
	32	د

	33	ب
	34	ب
	35	ب
	36	ب
المجال السابع: التقويم	37	أ
	38	ب
	39	ج
	40	ج
	41	ج
	42	د

فهرس الجداول:

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
جدول(1.3)	توزيع مجتمع الدراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية	55
جدول(2.3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيري الجنس، والمديرية	55
جدول(3.3)	توزيع عينة الدراسة حسب متغيراتها المستقلة	56
جدول(4.3)	قيم معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات اختبار المعرفة البيداغوجيّة	58
جدول(5.3)	قيم معامل ثبات اختبار المعرفة البيداغوجيّة بطريق ةكيودر– ريتشاردسون	59
جدول(6.3)	درجات احتساب مستويات الإجابة على الاختبار	61
جدول (7.3)	قيم معاملات ارتباط فقرات مقياس الكفاءة التدريسية بالمجال الذي تنتمي إليه، وقيم معاملات ارتباط الفقرات مع الدرجة الكلية للمقياس، كذلك قيم معاملات ارتباط كل مجال مع الدرجة الكلية للمقياس	62
جدول(8.3)	قيم معامل ثبات مقياس الكفاءة التدريسية بطريقة كرونباخ ألفا	64
جدول(9.3)	يوضح درجات احتساب مستوى الكفاءة التدريسية	65
جدول(1.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات	69

	اختبار المعرفة البيداغوجيّة وعلى الاختبار ككل مرتبة تنازلياً	
جدول(2.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات مقياس الكفاءة التدريسية وعلى المقياس ككل مرتبة تنازلياً	70
جدول(3.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	71
جدول(4.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات تنفيذ الدرس مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابي	72
جدول(5.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التخطيط مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	73
جدول(6.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات التقويم مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية	73
جدول(7.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.	74
جدول (8.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة	76
جدول (9.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	77
جدول (10.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على لاختبار المعرفة البيداغوجيّة ومجال (المعرفة بالمنهاج)، لدى	79

	معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	
جدول (11.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي	80
جدول (12.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي	81
جدول (13.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي	83
جدول (14.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لاختبار المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي	85
جدول (15.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات المعرفة البيداغوجيّة لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية.	86
جدول (16.4)	اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير الجنس.	88
جدول (17.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.	89
جدول (18.4)	نتائج تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة	90

	الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى إلى متغير سنوات الخبرة	
جدول (19.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالات: (إدارة الصّف والتفاعل الصّفّيّ، التقويم)، لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة	91
جدول (20.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي	93
جدول (21.4)	تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي	93
جدول (22.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مقياس الكفاءة التدريسية ومجالاته لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي	95
جدول (23.4)	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي	96
جدول (24.4)	تحليل التباين الأحادي على الدرجة الكلية والمجالات الفرعية لمقياس الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي	97
جدول (25.4)	نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية على مجال التخطيط لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير التقدير السنوي	98

جدول (26.4)	نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات الكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل تعزى لمتغير المديرية	99
جدول (27.4)	معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد عينة الدراسة على مقياسين المعرفة البيداغوجيّة والكفاءة التدريسية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في مديريات تربية محافظة الخليل (ن=172)	100

فهرس الملاحق

الرقم	عنوان الملحق	الصفحة
.1	اختبار المعرفة البيداغوجية	130
.2	استبانة الكفاءة التدريسية	139
.3	قائمة بأسماء السادة المحكمين	143
.4	كتاب تسهيل مهمة	144
.5	الإجابات النموذجية لاختبار المعرفة البيداغوجية	145

فهرس المحتويات

الرقم	المحتوى	رقم الصفحة
	الإقرار	أ
	الشكر والتقدير	ج
	الملخص باللغة العربية	د
	الملخص باللغة الإنجليزية	و
1	**الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها**	**1**
1.1	المقدمة	2
2.1	مشكلة الدراسة	6
3.1	أهداف الدراسة	7
4.1	أسئلة الدراسة	8

5.1	فرضيات الدراسة	9
6.1	أهمية الدراسة	10
7.1	حدود الدراسة	11
8.1	مصطلحات الدراسة	12
2	**الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة**	**14**
1.2	الإطار النظري	15
1.1.2	المعرفة البيداغوجية	15
2.1.2	الكفاءة التدريسية	25
2.2	الدراسات السابقة	36
1.2.2	الدراسات المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية	36
2.2.2	الدراسات المتعلقة بالكفاءة التدريسية	42
3.2	التعقيب على الدراسات السابقة	51
3	**الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات**	**54**

1.3	منهج الدراسة	54
2.3	مجتمع الدراسة وعينتها	54
3.3	أدوات الدراسة	57
4.3	متغيرات الدراسة	65
5.3	إجراءات تنفيذ الدراسة	66
6.3	المعالجات الإحصائية	67
4	**الفصل الرابع: نتائج الدراسة**	**69**
1.4	النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة	69
1.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	69
2.1.4	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	70
2.4	النتائج المتعلقة بالفرضيات	74
1.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى	74
2.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية	76

3.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة	80
4.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة	83
5.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة	86
6.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة	88
7.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة	89
8.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الثامنة	92
9.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية التاسعة	96
10.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية العاشرة	99
11.2.4	النتائج المتعلقة بالفرضية الحادية عشر	100
5	**الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات**	**103**
1.5	مناقشة نتائج أسئلة وفرضيات الدراسة	103
1.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	103
2.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	104

3.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	105
4.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	109
5.1.5	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	114
2.5	التوصيات والاقتراحات	115
	قائمة المراجع	116
	فهرس الجداول	148
	فهرس الملاحق	152
	فهرس المحتويات	153