



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية

لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين

عبير عيسى عبدالله الشملة

رسالة ماجستير

القدس - فلسطين

1443هـ / 2022 م

الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية

لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين

إعداد

عبير عيسى عبدالله الشملة

تعليم التربية الإسلامية - جامعة القدس المفتوحة - فلسطين

المشرفة: الدكتورة إيناس عارف ناصر

قدمت هذه الدراسة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير من

عمادة الدراسات العليا - كلية العلوم التربوية - جامعة القدس

1443 هـ / 2022 م



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية
لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين

إعداد: عبير عيسى عبدالله الشملة

الرقم الجامعي: 21910115

المشرفة: د. إيناس عارف ناصر

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 2022/1/4 م، من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

	التوقيع:	د. إيناس عارف ناصر	رئيس لجنة المناقشة:
	التوقيع:	د. إبراهيم محمد عرمان	ممتحناً داخلياً:
	التوقيع:	د. محمود أحمد الشمالي	ممتحناً خارجياً:

القدس - فلسطين

1443هـ / 2022 م

الإهداء

إلى روح والدي الزَّكِيَّة الطَّاهِرَة الذي شرفني بحمل اسمه بكل افتخار رحمه الله تعالى
وجعلني من ذرِّيته الصَّالِحَة التي تكون سبيله بالفوز بجَنَّات النَّعِيم.

إلى والدتي الغالية منبع العطف والحنان التي تدفعني دوماً إلى السَّير في طريق العلم
أطال الله في عمرها.

إلى إخوتي سندي في الحياة بعد الله سبحانه وتعالى وزوجاتهم وأبنائهم أقرَّ الله عيونهم
وسدَّد خُطاهم.

إلى أساتذتي وكل من علمني حرفاً في مسيرتي التَّعليميَّة بكافة مراحلها.

إلى كل معلم مخلص وصاحب همَّة عالية ورسالة تربيويَّة نبيلة في مهنة التَّعليم.

إلى كل من مدَّ لي يدَ العون في رحلة العلم.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع.

الباحثة: عبير عيسى عبدالله الشملة

إقرار

أقرُّ أنا مُعدَّة الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها جاءت نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تمّت الإشارة إليه أينما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم للحصول على أيّة درجة في أي جامعة أو معهد.

الاسم: عبير عيسى عبدالله الشملة

التوقيع: 

التاريخ: 2022/1/4 م

شكر وتقدير:

من لا يشكر الناس لا يشكر الله.

الحمد لله حتى يبلغ الحمد منتهاه، لما غمرني به من فضل وتوفيق لإتمام هذا العمل المتواضع والصلاة والسلام على سيدنا محمد، الذي دعانا إلى التزوّد من العلم، واستجاب لأمر ربه عز وجل ﴿وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا﴾.

لا يسعني وقد بلغت دراستي منتهاها إلا أن أتقدم بجزيل شكري وعرفاني إلى أساتذتي الفاضلة الدكتورة إيناس عارف ناصر التي أشرفت على هذه الدراسة، وما قدمته لي من دعم ونصح وإرشاد وتوجيه، وكان حصاده أن خرج هذا الجهد المتواضع إلى النور، نفع الله بكم وبارك جهودكم المبذولة، كما أسدي بالغ شكري وتقديري لأساتذتي في برنامج أساليب التدريس في جامعة القدس، ولعضوي لجنة المناقشة الدكتور إبراهيم محمد عرمان، والدكتور محمود أحمد الشمالي، لتفضّلهما بمناقشة هذه الرسالة، كما وأقدم شكري لأعضاء لجنة تحكيم أدوات الدراسة من أساتذة جامعات ومشرفين تربويين لما قدّموه من نصائح وملاحظات قيّمة.

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى مديرتيّ تربية وتعليم الخليل وشمال الخليل، ممثلة بطاقمها التربويّ المتميّز لما قدّموه من مساعدة في تطبيق الدراسة.

ولكل من ساهم بهذا العمل فله مني كل التحيّة والتقدير.

عبير عيسى عبدالله الشملة

ملخص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين، في ضوء متغيرات (الجنس، والمديرية، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)، ولتحقيق هدف الدراسة طبقت على عينة عشوائية طبقية مكونة من (200) معلماً ومعلمة من معلمي التربية الإسلامية في مديرتي تربية وتعليم الخليل وشمال الخليل بما نسبته (45%)، وتم بناء أدوات الدراسة والمتمثلة في استبانة لقياس الكفايات التدريسية البيداغوجية للمعلمين، واختبار القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية، وتم التحقق من صدقهما وثباتهما بالطرق المناسبة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج تمثلت بأن الكفايات التدريسية البيداغوجية جاءت بدرجة كبيرة حيث بلغت (4.39)، كما بينت عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس، والمديرية، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية). كما جاءت القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية بدرجة كبيرة حيث بلغت (18.68)، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس، والمديرية، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية).

كما بينت عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية البيداغوجية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية، وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة الباحثين بالتنوع في أدوات الدراسة للحصول على نتائج أكثر دقة وموضوعية، وتحديد الكفايات التدريسية البيداغوجية اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية في ضوء المناهج الدراسية الحديثة.

Pedagogical teaching competencies for Islamic education teachers and the relationship to their ability in categorizing the behavioral objectives in Palestine

Prepared by: Abeer Issa Abdullah Al-Shamla

Supervised by: Dr. Inas Aref Naser

Abstract

This study aimed to identify the degree of pedagogical teaching competencies for Islamic education teachers and the relationship to their ability in categorizing behavioral objectives in the light of some variables (gender, directorate, educational stage, educational qualification, and practical experience) in Palestine.

To achieve the aim of the study, the researcher has used stratified random sample which consisted of (200) Islamic education teachers in the Directorates of Education (Hebron and North Hebron) which about (45%) of Islamic education teachers in these two Directorates.

The two tools of the study were built, which consisted of a questionnaire to measure the pedagogical teaching competencies of teachers, and to test the categorical ability of the behavioral goals, and their validity and reliability were verified by appropriate methods.

The results of this study show that the degree of pedagogical teaching competencies for Islamic education teachers was very high with (4.39).

It also shows that there are no statistically differences in the degree of pedagogical teaching competencies for Islamic education teachers due to (gender, directorate, educational stage, educational qualification, and practical experience).

In addition, this study shows that the teachers' ability in categorizing behavioral objectives was also high with (18.68). It also shows that there are no statistically differences in the teachers' ability in categorizing behavioral objectives due to (gender, directorate, educational stage, educational qualification, and practical experience).

There are no statistically significant correlation between the pedagogical teaching competencies for Islamic education teachers and their ability in categorizing behavioral objectives.

In the light of the study findings, the researcher recommended the need to use many different instruments for future studies to get accurate results. In addition, teachers should have pedagogical teaching competencies according to the modern curriculums.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

- 1.1 المقدمة
- 2.1 مشكلة الدراسة
- 3.1 أسئلة الدراسة
- 4.1 فرضيات الدراسة
- 5.1 أهداف الدراسة
- 6.1 أهمية الدراسة
- 7.1 حدود الدراسة
- 8.1 مصطلحات الدراسة

الفصل الأول:

خلفية الدراسة وأهميتها:

1.1. المقدمة

تتصدر مادة التربية الإسلامية مكانة متميزة بين مواد المناهج الدراسية؛ لأهمية الأهداف التي تتبناها، في بناء شخصية الطالب الإسلامية بناءً متماسكاً من جميع الجوانب العلمية، والنفسية، والاجتماعية، والبدنية؛ لتحقيق الغاية التي خلق الله الخلق من أجلها، ألا وهي العبودية لله وحده وإعداد الإنسان الصالح القادر على عمارة الأرض، وفق ما جاء في القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، لذا فإن أسلوب تدريس هذه المادة له أهمية كبيرة باعتباره وسيلة رئيسة لتحقيق أهدافها (محرم، 2006).

ولأن المعلم صاحب الرسالة المقدسة والمهنة الشريفة، اقتداء بالمعلم الأول رسولنا محمد صلى الله عليه وسلم، فلا يقتصر دوره على مهنة التعليم فقط، وإنما كونه إنساناً مربيًا يخرج رواد الغد والمستقبل، ويسهم في تطوير المجتمع وتقدمه، ونظراً لأهمية دور المعلم في تطوير النظام التربوي التعليمي باعتباره الفاعل والمحرك الرئيس في العملية التعليمية التعلمية، كما يعتبر عامل جذب أو نفور للمتعلمين، توجب عليه امتلاك الكفايات التدريسية الضرورية التي تلبي حاجات الواقع ومتطلبات المستقبل (عباس، 2010).

لذا أصبح لزاماً وجود المعلم الكفء الملم بجميع جوانب عملية التدريس، الذي يتصف بالقدرة والإبداع والابتكار في تطوير العمل التربوي، يلتزم بأخلاقيات المهنة ويحرص على ذلك، يواكب المستجدات التربوية، ويعمل على تنمية إبداعات الطلبة وتبنيها، مما يعكس نتائج التعلم على سلوكيات الطلبة

بصورة إيجابية، حتى يصل إلى تحقيق أهداف أكثر من مجرد تحصيل المعلومات والمعارف، وهذا يعد من أهم الاتجاهات الحديثة لاكساب المعلم الخبرات والقدرات والقيم، لأداء مهنته بسهولة ويسر (دهشان، 2014).

وتعد الكفايات التدريسية البيداغوجية من الجوانب المهمة في العملية التعليمية، إذ تحول دور المعلمين من مجرد ناقلين للمعلومات والمعارف، والحشو والتلقين، إلى تعليم أكثر فاعلية، حيث يفهم المتعلم ما هو متوقع أو مطلوب منه، كما يراعي الفروق الفردية في الاهتمامات والحاجات والقدرات لدى المتعلمين في تصميم أو اختيار وضعيات التعليم والتعلم، كما يهيء الظروف لديهم للمشاركة بأنشطة وواجبات ومشاريع ذات علاقة بمحتويات وموضوعات التدريس، ويصنع نقاط التقاء بين المحتوى التعليمي وخبرات وثقافة المتعلمين، مما يضفي معنى لما يتعلمونه، كما يستثمر تكنولوجيا المعلومات والتقنيات الحديثة وشبكات التواصل الاجتماعي في تدريس المحتوى التعليمي.

والمنتبع والمتأمل للنجاحات التي حققتها عدد من الأنظمة التربوية عبر العالم، كالنظام التربوي الكندي، والأمريكي، والإيرلندي، يدرك أن من أهم الأسباب التي تقف وراء هذا النجاح، تتعلق بالمعلمين وأدائهم، وتطويرها لكفاياتهم التعليمية والمهنية، لتحظى تلك الأنظمة بميزة تنافسية في المجال التربوي، وتحقيقها مراتب متميزة في التصنيفات الوطنية والإقليمية، ورأي عام إيجابي محلي وعالمي حولها، يعزى لعدة عوامل خارجية وداخلية، أبرزها التفاعل السريع مع المتغيرات، والمرونة والقدرة على التغيير والتغيير، من خلال تحسين جودة القوى العاملة التعليمية (الجوادي، 2018).

ولمواكبة المستجدات والتطورات والاتجاهات الجديدة في العلوم التربوية والنفسية، ونتائج البحوث والدراسات فيها، وتحقيق الأهداف التربوية التعليمية (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)، لا بد من إيجاد المعلم المعد إعدادا علميا ومهنياً، والملم بالكفايات والمهارات اللازمة، الذي يسعى للنمو المهني

وتطوير كفاياته التعليمية بشكل مستمر، مستخدماً استراتيجيات وطرائق وأساليب تدريسية متنوعة ومتعددة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة؛ لمواكبة ما نشهده من الانفجار المعرفي وتسارع المعلومات في القرن الحادي والعشرين، والارتقاء إلى مستوى التدريس الفعال الناجح على الصعيدين النظري والتطبيقي (الفتلاوي، 2003).

ويمكن للمعلم أن يشجع طلبته على الإبداع بأسلوبه التدريسي الذي يستثير دافعيتهم، ويعمل على تنمية قدراتهم، بإعمال العقل واستثارة مهارات التفكير السليم، بالانتقال من مهارات التفكير الدنيا إلى مهارات التفكير العليا، بالتسلسل بطرح الأهداف السلوكية الصافية من السهل إلى الصعب، وتنمية مهارة فهم المقروء فلا يكون معلماً تقليدياً يكتفي بتخزين المعلومات في عقولهم، بل يقدم المعلومات الواردة في الكتاب المدرسي بما يتناسب مع مستوى الطلاب، ويحثهم على الإبداع في التفكير، ويساعدهم في التحليل والتزكيب والتقويم، والحوار المثمر (التميمي، 2016).

مما يوجب على المعلم أن يمتلك القدرة على صياغة الأهداف السلوكية، والتنوع في الأهداف السلوكية المنبثقة من الأهداف التعليمية في مواضيع التعلم المتنوعة، والقدرة على تصنيفها إلى مجالاتها ومستوياتها المختلفة، فمنها الأهداف المعرفية، والأهداف المهارية، والأهداف الوجدانية، لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، مما ينعكس إيجاباً بتحقيق الغاية المنشودة من فهم الموضوعات المتعلمة أو المشكلة المطروحة، ويصبح الطالب مشاركاً في العملية التعليمية التعلمية، فتبقى المعلومات في الذاكرة طويلاً المدى ولا تنسى بسرعة، ويتم استدعاؤها عند الحاجة وتوظيفها في مواقف حياتية مشابهة أو جديدة، ويصبح التعلم ذو أثر ومعنى، ويُعد ذلك من الكفاية التي هي مطلب ضروري للفعالية والمهارة في تحديد الأهداف، وصياغتها بطريقة جيدة وتوظيفها في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة (سالم، 2001).

ولما يشهده العالم حالياً من اهتمام غير مسبوق بإعادة صياغة دور كلاً من المتعلم والمعلم، مما يتطلب امتلاك المعلم الكفايات التدريسية البيداغوجية في العملية التعليمية، والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية في الصف كونها أحد أكثر أنواع السلوك التعليمي تأثيراً في التدريس التي تلعب دوراً هاماً في تشكيل عنصر مشوق، وجاذب لانتباه المتعلمين ومشاركتهم في البحث، وإثارة الرغبة لديهم في التعلم (دخيل الله، 2019).

ومن خلال عمل الباحثة معلمة لمادة التربية الإسلامية مسبقاً، ومشرفة تربوية حالياً، وملاحظتها للتحصيل الأكاديمي للمتعلمين، إضافة إلى متابعتها للمعلمين ومدى إلمامهم بالكفايات التدريسية، لذا ارتأت الباحثة إجراء هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في فلسطين.

2.1 مشكلة الدراسة

يشغل المعلمون مكانةً عاليةً بشكل عام، ومعلمو التربية الإسلامية مكانةً ساميةً بشكل خاص في نظام التعليم المدرسي؛ لما لهم من تأثير كبير في بناء شخصية المتعلم، وبناء المجتمع الصالح النافع، وبناء عليه فإن عدم توافر الكفايات التدريسية لديهم قد يؤثر سلباً على مستوى التعليم وأهدافه التربوية. ونتيجة لكثرة الدراسات وانتشار البحوث المقارنة في مجال التربية والتعليم، واعتماد معايير دولية في تقييم التجارب التربوية التعليمية، وانتشار التصنيفات الإقليمية والدولية لهذه التجارب التربوية، أصبح لزاماً على مؤسساتنا التربوية الاهتمام بالميزة التنافسية وتطوير مخرجاتها؛ لتحقيق نجاح تربوي يوازي دول العالم المتقدمة، ويكون ذلك بإيجاد المعلم المتميز الفعّال الذي يمتلك كفايات تعليمية عالية، تمكنه من الأداء الجيد لمردود أفضل لعملية التعليم (الجوّادي، 2018).

ومن خلال عمل الباحثة في المجال التربوي كمشرفة تربوية لمعلمي التربية الإسلامية للصفوف من (5-12)، وللارتقاء بمكانة المعلم ومهنته، من خلال الاهتمام بالمعلم وشخصيته المتكاملة وتطوير أدائه، ليصبح مؤهلاً علمياً وأكاديمياً وتربوياً ومهنياً، وللوقوف على مدى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية؛ لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة بمجالاتها المتعددة، بالتركيز على الكيف لا الكم المعرفي، وعدم اعتبار الاختبار التحصيلي هو المؤشر الوحيد لتعلم المتعلمين.

وانطلاقاً من أن المعلم هو الركيزة الأساسية في توجيه وتحفيز التفكير والتعلم لدى طلبته، وانسجاماً مع الاتجاهات الحديثة في تطوير المعلمين، لذا ظهرت هذه الدراسة للتعرف إلى مستوى الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في فلسطين.

3.1 أسئلة الدراسة

اشتملت الدراسة على الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين؟

السؤال الثاني: هل تختلف الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين

باختلاف (الجنس، والمديرية، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)؟

السؤال الثالث: ما القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين؟

السؤال الرابع: هل تختلف القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في

فلسطين باختلاف (الجنس، والمديرية، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)؟

السؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفايات التدريسية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين؟

4.1 فرضيات الدراسة:

قامت الباحثة بتحويل أسئلة الدراسة الثاني والرابع والخامس إلى فرضيات صفرية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) على النحو الآتي:

الفرضية الصفرية الأولى: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس".

الفرضية الصفرية الثانية: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المديرية".

الفرضية الصفرية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية".

الفرضية الصفرية الرابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية الصفرية الخامسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة العملية".

الفرضية الصفرية السادسة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس".

الفرضية الصفريّة السابعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المديرية".

الفرضية الصفريّة الثامنة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية".

الفرضية الصفريّة التاسعة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

الفرضية الصفريّة العاشرة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة العملية".

الفرضية الصفريّة الحادية عشر: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين".

5.1 أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

- 1- التعرف إلى الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.
- 2- التعرف إلى دور متغيرات (الجنس، المديرية، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، الخبرة العملية) في الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.
- 3- التعرف إلى القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.
- 4- التعرف إلى دور متغيرات (الجنس، المديرية، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، الخبرة العملية) في القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.
- 5- التعرف إلى العلاقة الإرتباطية بين الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.

6.1 أهمية الدراسة:

تظهر أهمية الدراسة من الناحيتين النظرية والتطبيقية.

الناحية النظرية: يؤمل أن ترفد الأدب التربوي بمعرفة حول الكفايات التدريسية البيداغوجية الضرورية لمواكبة كل جديد في العملية التربوية التعليمية، وقد تسهم في فتح المجال أمام الباحثين إلى إجراء المزيد من الدراسات والبحوث لهذه الدراسة في مراحل التعليم المختلفة.

الناحية التطبيقية: توجيه أنظار المعلمين إلى أساليب تدريسية ملائمة وتناسب مهارات القرن الحادي والعشرين، كما قد توجه المعلمين لضرورة التحول من التدريس بطريقة التلقين وحفظ المعلومات، إلى التدريس بهدف إثارة التفكير والفهم العلمي الدقيق، كما ومن المتوقع أن تعيد نتائج الدراسة القائمين على برامج إعداد وتأهيل المعلمين لتطويرها؛ لتمكينهم من امتلاك الكفايات التدريسية البيداغوجية التي

تتوافق والتوجهات التربوية الجديدة، وأن تنفيذ نتائج الدراسة القائمين على المناهج ومطورو الكتب المدرسية بحيث يشمل مستويات الأهداف السلوكية التي تستثير مهارات التفكير العليا والتفكير الناقد.

7.1 حدود الدراسة

اشتملت الدراسة على الحدود الآتية:

الحدود البشرية: معلمي التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية العليا والثانوية في محافظة الخليل.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية في مديرتي تربية وتعليم الخليل وشمال الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام (2021-2022).

الحدود المفاهيمية: تتحدد نتائج الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الإجرائية الواردة فيها.

8.1 مصطلحات الدراسة

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية:

الكفايات التدريسية البيداغوجية: "هي الأبعاد النظرية والممارسات الفعلية التي صنفها شولمان التي

تضم: " المعرفة البيداغوجية العامة، ومعرفة المنهاج، ومعرفة المحتوى، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى،

ومعرفة خصائص المتعلمين، ومعرفة السياق التدريسي، ومعرفة الاهداف والقيم التربوية"

(محمود، 2010).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المعلمون في الاستجابة على فقرات الاستبانة التي

قامت الباحثة ببنائها خصيصاً لهذا الغرض.

القدرة التصنيفية لدى معلمي التربية الإسلامية للأهداف السلوكية: "بأنها تلك الصياغة التي تعبر بدقة ووضوح عن التغير المرجو إحداثه لدى التلميذ من خلال مروره بخبرة تعليمية معينة" (صحراوي، وشبوح، 2018).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بالدرجة التي حصل عليها المعلمون في الاختبار الذي قامت الباحثة ببنائه خصيصاً لهذا الغرض.

معلمو التربية الإسلامية: هم المكلفون بتدريس التربية الإسلامية في مراحل التعليم الأساسية الدنيا، والأساسية العليا، والثانوية، الذين يحملون شهادات الدبلوم، والبكالوريوس، والماجستير، والدكتوراة، في تخصص التربية الإسلامية أو أحد فروعها.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

1.2 مقدمة

2.2 الكفايات التدريسية البيداغوجية

3.2 القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية

4.2 الدراسات السابقة

5.2 تعقيب على الدراسات السابقة

الفصل الثاني:

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1.2 مقدمة

يتناول الفصل الثاني عرضاً للإطار النظري والأدب التربوي السابق المتعلق بموضوع الدراسة، كما يتناول الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت كلاً من الكفايات التدريسية البيداغوجية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية.

الإطار النظري

منذ القدم والنظرة للمعلم نظرة تقدير وتبجيل، وعلى أنه صاحب رسالة مقدسة وشريفة على مر العصور، فهو معلم الأجيال ومربيها، كما تُعد مهنة التعليم مهنة أساسية وركيزة هامة في تقدم الأمم وسيادتها، ولما يشهده العالم من ثورة علمية وتكنولوجية هائلة وغير مسبوقه في شتى ميادين الحياة، لم يعد دور المعلم في عملية التعليم والتعلم كما كان يُنظر له مسبقاً، مجرد ملقن وناقل للمعرفة ويقع على عاتقه مسؤولية تربية وتأديب المتعلمين، وإنما أصبح ينظر له أنه معلم ومربٍ يعنى برعاية النمو الشامل للمتعلمين روحياً وعقلياً وجسدياً ومهاريماً (النسور، 2021).

لقد أصبح الهدف المنشود في العصر الحديث في المؤسسات التربوية، هو إعداد المتعلم إعداداً جيداً كونه محور العملية التعليمية التعليمية، من أجل التفاعل والتكيف مع المجتمع والمساهمة في تطوره، وهذا لا يتم إلا بتزويده بكفاءات ومهارات ومعارف تسمح له بمواجهة مختلف الوضعيات، والمواقف

والتحديات، وبشكل يجعله طرفاً فاعلاً ونشطاً وليس متلقياً للمعلومات، ويبني تعلماته بنفسه (التعلم الذاتي)، كما تغطي المتعلم من جميع جوانبه العقلية، والمهارية، والوجدانية (حمود، 2016).

كما ويُنظر للمعلم على أنه العمود الفقري في المنظومة التعليمية التعليمية، حيث تقع على مسؤوليته مهمة إعداد الفرد الصالح، برعاية النمو الشامل للمتعلمين من جميع الجوانب، فالمعلم هو باني الرجال، وناشر علم، وصانع المستقبل، يمثل دعامة أساسية من دعائم الحضارة ونهضة الأمم ورفعتها وريقها، وتعلم يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، ويُحدث تعديل في سلوكه نحو الأفضل، لذا يتطلب النجاح والتفوق في العملية التعليمية بشكل عام من المعلم التمكن من الكفايات التدريسية نظرياً وتطبيقياً لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة (الكريمين، 2021).

وفي هذا الفصل تستعرض الباحثة مراجعة للأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة والتي تمحورت حول:

المحور الاول: الكفايات التدريسية البيداغوجية.

المحور الثاني: القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية.

2.2 الكفايات التدريسية البيداغوجية

1.2.2 تعريف الكفاية:

1.1.2.2 التعريف اللغوي للكفاية

ورد في لسان العرب لابن منظور (1994، ص225) أن الكفاية من كفى، يكفي: إذا قام بالأمر، ففي الحديث الشريف: "من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه"، أي أغنتاه عن قيام الليل.

أما في المعجم الوسيط لإبراهيم وآخرون (1972، ص793) فالكفاية من (كفأه) الشيء، كفاية: استغنى به عن غيره فهو كافٍ، وكثيراً ما تزداد معها الباء، أي قام به مقامه.

وعليه فإن الكفاية في اللغة العربية تعني قدرة الفرد على القيام بمهام معينة على أحسن وجه، بحيث يستغني عن غيره ولا يحتاج إلى مساعدته.

2.1.2.2 التعريف الاصطلاحي للكفاية

تعددت تعريفات الكفاية تبعاً للآراء والنظريات لمفهوم الكفاية، ومن التعريفات التي شاع استخدامها في الأدب التربوي ما يأتي:

الكفاية تعني "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة" (الفتلاوي، 2003، ص29).

كما تمتعريفها أنها "امتلاك المعلم لقدر كاف من المعارف والمهارات والاتجاهات الإيجابية المتصلة بأدواره ومهامه المهنية، والتي تظهر في أدائه وتوجه سلوكه في المواقف التعليمية المدرسية بمستوى محدد من الإتقان، ويمكن ملاحظتها وقياسها بأدوات معدة لهذا الغرض" (الأزرق، 2000، ص19).

كما تعرف أيضاً بأنها: "السمات أو الخصائص التي تساعد شخصاً ما على أداء عمل ما بصورة جيدة في أكثر من موقف، مع تحقيق نتائج أفضل، والكفاية علاوة على ذلك هي تلك العوامل التي تميز فرداً عن نظرائه في دور ما"، (عامر، 2017، ص27).

ومما سبق يظهر لنا أن الكفاية تعني المقدرة على عمل شيء ما بكفاءة وفعالية وجودة وإتقان.

3.1.2.2 تعريف البيداغوجيا

البيداغوجيا أو علم التربية هو مصطلح تربوي أصله يوناني ويعني لغوياً العبد الذي كان يرافق الأطفال إلى المدرسة، فهي مصطلح قديم جديد يعني "الاستراتيجيات التي يقوم بها المدرس كالإرشاد والوصاية والمرافقة وتيسير طرق التعلم إلخ" (البوهي وآخرون، 2018، ص376).

كما تعرف البيداغوجيا بأنها "محصلة العلوم النظرية والتطبيقية التي تدرس التربية والتعليم والتدريس" (داود، 2014).

وبناءً على التعريفات السابقة فإن البيداغوجيا تعني علم أصول التدريس بما فيها من أهداف وطرق وأساليب تدريس متنوعة وتقويم، ويتلخص دور المعلم هنا بأنه مدرب وميسر طريقة الحصول على المعلومات.

4.2.2 تصنيف الكفايات التدريسية البيداغوجية

صنف جرادات (1984) كما ورد في عبيدات (2008) الكفايات التدريسية للمعلمين إلى ثلاثة أنواع هي:

- كفايات معرفية: وتشتمل كفايات طرائق التدريس، وكفايات المحتوى.

- كفايات أدائية: وتشمل مهارات التدريس الصفي.

- كفايات إنتاجية: تشير إلى ما يحققه المعلم من نواتج تعليمية لدى الطلبة في المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.

وأضاف الأزرق كما ورد في (خليفة، 2014).

- الكفايات الوجدانية: تتصل باتجاهات المعلم وقيمه وميوله

- الكفايات الاستقصائية: تتصل بقدرة المعلم على البحث واستقصاء المعلومات والحقائق، وتدريب الطلبة على أساليب البحث والتقصي حول موضوع التعلم، أو مشكلة اجتماعية معينة إلخ.

5.2.2 الكفايات المهنية للمعلم:

المعلم الناجح هو الذي يمتلك الكفايات المهنية الضرورية ليقوم بمهنته على أكمل وجه، فما كان مقبولاً قديماً لم يعد يقبل الآن في عصر العولمة والتقدم العلمي والتفجر المعرفي والتقني، مما يُحتّم عليه الحرص على النمو والتطور المهني، من خلال اكتساب الكفايات المهنية التي تتضمن مجموعة من المهارات المتداخلة معاً بحيث تدعم قدرة المعلم على القيام بالتعليم بمهارة عالية وسرعة وإتقان.

وهنا نستعرض أهم الكفايات المهنية للمعلم التي ذكرها العدوانى (2013، ص1) في كتابة الكفايات المهنية للمعلم والتي تندرج تحت أربعة نقاط على النحو الآتي:

1- كفايات التخطيط للدرس وأهدافه

تتضمن الأهداف الخاصة بموضوع التعلم، والوسائل والأنشطة الملائمة لتحقيق غرض التعلم وأهدافه.

2- كفايات تنفيذ الدرس

تشتمل تنظيم الخبرات التعليمية، والنشاطات المرافقة لها، وتوظيفها في العملية التعليمية التعليمية، لتحقيق تعليم أفضل وأكثر فاعلية.

3- كفايات التقويم

وتشمل إعداد وبناء أدوات القياس المناسبة للمادة التعليمية من اختبارات، سلاّم تقدير الخ.

4- كفايات العلاقات الإنسانية

تتضمن بناء علاقات إنسانية إيجابية بين عناصر العملية التعليمية التعليمية، بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة انفسهم.

ويرى الأربش والوهابي (2019، ص9- ص10) أن هناك مجموعة من الكفايات الأساسية للمعلم كما ورد في المذكرة التربوية للوظائف الإشرافية تتمثل على النحو الآتي:

1- كفايات عامة وتشمل:

- ❖ الالتزام باخلاق مهنة التعليم في رعاية المتعلمين، بمراعاة العدالة والمساواة بينهم.
- ❖ الإيمان بوظيفية التعليم وما يقع على عاتق المعلم من دور كبير في تحقيق التنمية التربوية الشاملة.
- ❖ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الدين والوطن.
- ❖ الالتزام بقيم المجتمع داخل المدرسة وخارجها، وتنمية روح المسؤولية نحو الاحتياجات البيئية والمجتمعية.
- ❖ تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو النمو المتكامل (الصحي، والجسمي، والعقلي، والثقافي، والفكري).
- ❖ الالتزام بالانضباط الشخصي والإمام بالمسؤولية الإشرافية، والتعليمية، والإدارية.

❖ العمل على تنمية كفايات المعلمين في الحاسوب.

2- كفايات التخطيط

❖ الفاعلية وتكامل المقرر الدراسي وربطه مع سائر المقررات بمراعاة الربط العمودي والأفقي بينها.

❖ اشتقاق الاهداف السلوكية وصياغتها بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس.

❖ تحديد المتطلبات القبلية لمواضع التعلم.

❖ التنوع في استراتيجيات وطرائق التدريس، واستخدامها بطريقة وظيفية متكاملة في التدريس، بما يلبي

حاجات المتعلمين وقدراتهم.

❖ تعرف الوسائل التعليمية وإعدادها وإنتاجها.

❖ استخدام وسائل التقويم المناسبة للتأكد من مدى تحقق الأهداف.

❖ تخطيط وتصميم الأنشطة والبرامج الصفية واللاصفية.

3- كفايات التدريس وتشمل:

وتشمل إعداد الخطط الدراسية الفصلية والسنوية واليومية كما ورد في سالم (2016) على النحو الآتي:

❖ استشارة دافعية المتعلمين للتعلم والمحافظة عليها.

❖ استخدام الأنشطة الصفية واللاصفية لتنمية قدرات المتعلمين بطرق فردية وجماعية.

❖ توظيف مبادئ التعلم والتنوع في استخدام استراتيجيات وأساليب التدريس، بحيث يراعي ذوي

صعوبة التعلم والاحتياجات الخاصة من المتعلمين.

❖ استخدام مصادر التعلم المختلفة بما فيها السمعي والبصري والحسي، ووسائل الاتصالات والتقنيات

التي تسهم في تحقيق الأهداف المنشودة في الموضوع الملائم والوقت المناسب.

❖ استخدام الأنشطة الجماعية لتنمية اتجاهات إيجابية نحو التعاون والعمل الجماعي لدى المتعلمين.

- ❖ إتقان مهارات التواصل والتفاعل الصفّي مع المتعلمين.
- ❖ استخدام أسلوب التعلم الديمقراطي، وأن يرى الحوارات التي تصدر من المتعلمين بكل موضوعية.
- ❖ توظيف المبادئ النفسية والتربوية بطريقة تكاملية، لإثارة الدافعية للتعلم وأساليب التعزيز المتنوعة، وممارسة التعلم التعاوني أثناء التدريس.

4- كفايات إدارة الفصل وتتضمن:

- ❖ توظيف مهارات تنظيم إدارة الصف بما يحقق تعلماً فعالاً، وعلاقات إيجابية بين المعلم والمتعلمين وأقرانهم، وحفظ النظام داخل الصف وخارجه.
- ❖ وضع توقعات واضحة لسلوك المتعلمين في الصف والمعايير المناسبة للانضباط.
- ❖ تنظيم خبرات التعلم داخل الصف وخارجه.
- ❖ تنظيم البيئة المادية للصف بما يتلاءم مع طبيعة الأنشطة والخبرات التعليمية، بما يوفر الراحة والأمن للمتعلمين.
- ❖ تعرف المشكلات السلوكية داخل الصف ودراستها، ووضع الحلول المناسبة لتعديل السلوك.
- ❖ إدارة واستثمار الوقت المخصص للتعلم والأنشطة الصفية.
- ❖ تنظيم وحفظ السجلات الخاصة بالمتعلمين وتوظيفها في تحقيق التعلم الفعال.

5- كفايات التقويم وتتضمن:

- ❖ استخدام أساليب التقويم المتنوعة.
- ❖ صياغة فقرات الاختبار بأنواعه المختلفة في ضوء الأهداف التعليمية.
- ❖ كشف نواحي القوة لدى المتعلمين وتعزيزها، وتشخيص نواحي الضعف ومعالجتها.

- ❖ تحليل نتائج الملاحظات والاختبارات، وتبويب بياناتها في صورة تسهل استخلاص النتائج وتفسيرها للاستفادة منها.
- ❖ استخدام أساليب التقويم الذاتي لتنمية مهارات المعلم التقويمية، والتقويم التشخيصي التكويني مع التوجه تدريجياً نحو التقويم الأدائي والعملي.
- ❖ المساهمة في كتابة التقارير المدرسية النوعية، وتقديم الاقتراحات في ضوء فعالية المتعلمين في الصف.

6- كفايات إتقان التخصص وتتضمن:

- ❖ استيعاب المفاهيم وإتقان المحتوى في مجال تخصصه.
- ❖ إتقان محتوى المادة الدراسية مع إدراك العلاقة التكاملية بينها.
- ❖ استخدام مصادر التعلم المختلفة وتوظيفها بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين.
- ❖ تنمية الميول الثقافية والاهتمامات الشخصية عن طريق البحث والاطلاع على ما هو جديد.
- ❖ توظيف المحتوى كمهارات حياتية.
- ❖ إتقان استراتيجيات التدريس والكفايات التي تتناسب طبيعة المرحلة التعليمية.
- ❖ فهم وتطبيق أسس وخصائص بناء المناهج بما في ذلك اختيار المعايير والتحليل والتصنيف والنتابع في بناء المنهج وتطويره.

3.2 القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية

في عام 1956 نشر كتاب صغير لبينجامين بلوم ، تحت عنوان تبويب الأهداف السلوكية، المجال المعرفي، ولا يزال تصنيف بلوم ميثاقاً لإسهامه في التربية وعلم النفس، ودليلاً ومساعداً للمعلمين والمديرين، والعاملين والمتخصصين في النظام التعليمي، حيث تُعد الهدف الأساس الذي تُبنى عليه

النظم التربوية والمناهج الدراسية، وهي تمثل نواتج العملية التعليمية التي يهدف إلى تحقيقها لدى المتعلمين، ومن هنا تأتي أهمية تحديد الأهداف التربوية، ليتم تحديد الخبرات التعليمية المناسبة، واستراتيجيات وطرائق التدريس والأنشطة التعليمية المساعدة لتنفيذ الدروس، ومن ثم تحديد أساليب التقييم والتقويم المناسبة (مينا، 2013).

وجدير بالذكر أن اختيار الأهداف وصياغتها سلوكياً عملية لا بد منها، ومنهج بلا أهداف يعني نظاماً تعليمياً عاجزاً بلا توجيه ونمو، فنحن بحاجة إلى تحديد الأهداف لأننا بحاجة إلى التطوير، والتخطيط، وفي ضوء ما تم تحقيقه من أهداف، من الطبيعي لكل معلم أن تتضح معالم الطريق الذي يسلكه في البيئة التعليمية؛ لكي يُعد العُدّة من طرق وأساليب تعليمية ووسائل وأنشطة وأساليب تقويم حتى يسلك هذا الطريق بأمان، ولن تتضح هذه المعالم إلا بالتحديد السليم للأهداف السلوكية (عطية، 2006).

ونظراً لأهمية الأهداف السلوكية، تزايد الاهتمام بها، وبتحديدها، وتعريفها وصياغتها من قبل التربويين، كما نال هذا الاهتمام العناية الفائقة نظرياً، لم يبق سواالإيمان والاعتناع بها لدى المعلم من خلال التطبيق العملي لهذه الأطر النظرية، ولأن المعلم صاحب رسالة مقدسة وشريفة، ولأن التعليم رسالة لا مجرد وظيفة، فلا بد أن يعي دوره تماماً، ويؤدي رسالته على أكمل وجه، وواجبه الوظيفي تجاه طلابه في أي جانب من جوانب المعرفة.

1.3.2 تعريف الأهداف السلوكية

التعريف اللغوي للهدف

جاء في المعجم الوسيط لإبراهيم وآخرون (1972، ص979): هدف، هدوفاً، أسرع فهو هادف.

وفي لسان العرب لابن منظور (1994، ص345) الهدف: الغرض، ويقال كل شيء عظيم مرتفع.

وهناك عدة تعريفات عند التربويين للأهداف السلوكية، منها أنها:

عرفها حسن (1992) بأنها "جزء من الأهداف التربوية العامة وممثلة لها، وإن تحقيقها من خلال التدريس يقود إلى تحقيق الأهداف العامة للمنهج".

وعرفها أيضاً بأنها "وسائل تربوية يركز من خلالها المربون على إنتاج مهارات شخصية محسوسة لدى أفراد التلاميذ".

وعرفها أيضاً بأنها "وسائل إجرائية يتم بواسطتها توجيه عمليتي التعليم والتعلم، والتحقق من فاعليتهما". وعرفتها خضرة (2014، ص105) بأنها "وصف دقيق وواضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس".

وعرفها عبيدات والسמיד (2013، ص56) بأنها "التغير الذي يرغب النظام التعليمي أو المعلم أو المربي أن يحدثه في سلوك المتعلم".

ومن التعريفات السابقة ترى الباحثة أن الهدف السلوكي هو عبارات تصف بدقة الناتج التعليمي المرغوب قيام المتعلم به خلال الحصة، أو بعد انتهائها في العملية التعليمية التعلمية.

2.3.2 مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية

يُعد رصد الأهداف التعليمية التربوية الخطوة الأولى من خطوات بناء المنهاج، ويعتبر الخطوة الأولى للمعلم الذي يريد التخطيط لتنفيذ درسه؛ لتحقيق تعلم أكثر تنظيماً وتخطيطاً وفائدةً، حيث أن المعلم يهدف من مجمل العملية التدريسية التي يقوم بها تحقيق هدف منشود لدى الطلبة الذين يدرسه، وعندما يقوم المعلم بتحديد الأهداف الخاصة (الأهداف السلوكية)، فإنه يستند إلى المصادر الآتية كما يرى سبيتان (2010، ص16):

- الفلسفة التربوية التي يقوم عليها النظام التربوي.
- الأهداف العامة للتربية.
- الأهداف العامة للمرحلة التعليمية التي يُعلم بها.
- الأهداف العامة لموضوع المادة التي يقوم المعلم بتعليمها.
- الأهداف الخاصة بالموضوع الدراسي المحدد.
- الخصائص النمائية للطلاب.
- طبيعة المعرفة المنهجية.
- حاجات المجتمع المتغيرة.

3.3.2 أهمية تصنيف الأهداف السلوكية

الأهداف نقطة البداية لأي عمل سواء في إطار النظام التربوي أو أي نظام آخر، فهي الخطوة الأولى في توجيه كل عمل تربوي، ويمكن إبراز أهميتها بجميع مستوياتها من غايات تربوية وتعليمية كما يرى سالم (2001، ص15) على النحو الآتي:

❖ تُعنى الأهداف الكبرى والغايات في مجتمع ما بصياغة عقائده وقيمه وتراثه وآماله واحتياجاته ومشكلاته.

❖ تُعين مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة وصياغة أهدافها التربوية الهامة.

❖ تساعد على تنسيق وتنظيم وتوجيه العمل لتحقيق الغايات الكبرى من جانب، ومن جانب آخر بناء الإنسان الكامل فكرياً ومهارياً ووجدانياً في المجالات المختلفة.

❖ تؤدي الأهداف دوراً بارزاً في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع.

❖ يساعد تحديد الأهداف السلوكية في التنفيذ الجيد للمنهج.

ويرى قطامي (1992) أن أهمية تصنيف الأهداف السلوكية تتمثل في الآتي:

❖ صياغة الهدف السلوكي على صورة سلوك محدد يساعد على الفهم والتفسير.

❖ الناتج التعليمي المحدد بدقة يساعد على فهم التغيرات التي تحدث في سلوك المتعلم وتؤثر في

تعلمه.

❖ تحديد الأهداف التعليمية في صورة سلوكيات تشير إلى عينة المعطيات التعليمية المرغوبة.

❖ كلما صيغت الأهداف التعليمية في صورة سلوكيات انتقل محور التركيز من المعلم والنشاط إلى

المتعلم وسلوكه.

❖ كلما صيغت الأهداف السلوكية بصيغ تامة وواضحة ومحددة بُنيت اختبارات تحصيلية مناسبة.

❖ كلما كانت العبارات السلوكية إجرائية (قابلة للملاحظة، وواضحة، وقابلة للقياس والتقييم) تُعَلِّمَت

بصورة موضوعية.

❖ كلما صيغت الأهداف السلوكية بصيغ تامة اختيرت مواد المنهاج ومحتواه، وطريقة تنفيذه بشكل

مناسب.

❖ إن الصياغة السلوكية للأهداف تبصر المعلم ببنية المادة والمنهاج فيراعيهما أثناء تقديمهما للمتعلم.

❖ تحديد السلوك النهائي المرغوب فيه للمتعلم بدقة يساعد المعلم على وضع خطة دراسية متسقة،

يسير المتعلم وفقها أثناء عملية التعلم.

❖ إن معرفة المتعلم لما يترتب عليه في نهاية عملية التعليم تمكنه من توجيه جهوده وتركيز انتباهه

على مكونات هذا الأداء لإنجازه.

❖ إن معرفة المتعلم بهدف التعلم تعززه وتشعره بالتحصيل والإنجاز وتعطيه تغذية راجعة عن أدائه.

- ❖ تساعد المعلم على تحديد الزمن التدريسي اللازم لتنفيذ وحدة تعليمية ما.
- ❖ تساعد المعلم على اختيار أساليب أكثر موضوعية ومناسبة وملاءمة لقياس الهدف.
- ❖ تساعد المعلم على قراءة جدول مواصفات أهدافه السلوكية، بحيث لا يكون تركيزه على جانب دون آخر، كالتركيز على الجوانب المعرفية وإهمال الجوانب الأخرى.

4.3.2 صياغة الأهداف السلوكية

تعتبر الأهداف التعليمية الغاية التي تسعى المؤسسة التربوية من خلال المناهج إلى تحقيقها لدى المتعلمين، إذ تشكل تغيرات مرغوبة عندهم في صورة نتائج تعليمية مرغوبة، لذا تستدعي صياغة الأهداف التعليمية اتخاذ عدة خطوات وتحديد الوسائل الواجب اتباعها منها، تحديد المعارف والمهارات التي نرغب اكسابها للمتعلم، تحديد السلوك الملاحظ الذي نود من المتعلم أن يقوم به، تحديد النتيجة المرغوب بها، تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك المرغوب به، وضع معيار دقيق لقبول الأداء المطلوب كما ورد في (سعادة ومجد، 2001).

وقد اتفق المختصون على شروط صياغة الأهداف السلوكية والتي تتمثل في الآتي:

أن يصاغ الهدف السلوكي بعبارة واضحة، ومحددة، وألا يحتوي على ناتجين تعليميين في آن واحد، وأن يشتمل على عناصر مهمة هي: (السلوك، الشرط، معيار قبول الأداء)، ويتضمن فعلاً سلوكياً إجرائياً، بشكل يعكس ناتج التعلم، قابلاً للملاحظة والقياس، ويكتب حيث تصف سلوك المتعلم، لا سلوك المعلم، أو نشاط التعلم، بحيث تصاغ عبارة الهدف السلوكي على النحو الآتي:

أن + الفعل السلوكي + المتعلم + جزء من المادة التعليمية + الظرف أو الشرط الذي يتم في ضوءه التحقق + مستوى الأداء أو التحقق المطلوب.

مثال: أن يتلو الطالب الآيات الخمس الأولى من سورة الواقعة، حسب أحكام التجويد، وبنسبة صواب لا تقل عن 90% (الجبالي، 2016).

5.3.2 تصنيف الأهداف السلوكية

لقد ذاع تصنيف "بنجامين بلوم" للأهداف التربوية في الساحة الأمريكية والأوروبية، كما غزا وأصبح معتمداً في مجال التربية في الدول العربية، وفي المناهج المقررة الفلسطينية. وبناء على ذلك تم وضع تصنيف كامل للأهداف يقع في ثلاثة أبعاد رئيسة كما ورد في منصور وآخرون (2014) وخضرة (2014) على النحو الآتي:

- البعد المعرفي / العقلي Cognitive Domain.

- البعد المهاري / النفسحركي Psychomotor Domain.

- البعد الوجداني / الإنفعالي Affective Domain.

أولاً: المجال المعرفي

يختص هذا المجال بالمعلومات والمفاهيم، والقدرات العقلية، ويتضمن الأهداف التي تقتضي تعديلاً في السلوك اللفظي والمعرفي للمتعلم، وتعد أكثر قابلية للملاحظة والقياس، ويعتبر الأكثر شيوعاً في التعليم عن طريق الاستدعاء أو التعرف على ظاهرة أو فكرة قد خبرها مسبقاً (سعادة، 2001).

مستويات المجال المعرفي

صنف بلوم الأهداف التربوية في المجال المعرفي الذي ضمنه كتابه **Taxonomy of Educational Objectives** إلى ستة مستويات مرتبة بدءاً من المستويات السهلة إلى المستويات الأعلى من حيث درجة الصعوبة كما ورد في (ميناء، 2006).

- التذكر (المعرفة) Knowledge

يتضمن هذا المستوى من الأهداف العمليات المعرفية التي تقتصر على تذكر المعلومات والمعارف، وخبزها واسترجاعها، ويشمل تذكر تعريف المصطلحات والمفاهيم، والعمليات، والاتجاهات، والأساليب والطرق، مثل حل القواعد، وحل المشكلات، ومعرفة العلاقات، والتعميمات، ومبادئ، ونظريات. ومن الأفعال السلوكية في مستوى التذكر: (يعرف، يكتب، يعدد، يردد، يحدد، يصنف، يسمع، يذكر، إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يعرف المتعلم مفهوم توحيد الربوبية اصطلاحاً.

- الفهم Comperhension

يقصد بالفهم كما عرفه بلوم القدرة على تحويل أو ترجمة المعلومات والحقائق المتعلمة المخزنة سابقاً من شكل لآخر، من خلال التطبيق الفاعل لها، بتطويرها وتحليلها وتركيبها وتقويمها (Newton, 2000).

وقد قسم هذا المستوى إلى أربعة مستويات فرعية هي: التفسير، والترجمة، وإعطاء أمثلة، والتوضيح، ومن الأفعال السلوكية في مستوى الفهم: (يفسر، يعيد صياغة، يشرح، يعلل، يترجم إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يترجم المتعلم لحياة الصحابي جعفر بن ابي طالب رضي الله عنه، وفي خمسة أسطر على الأقل.

- التطبيق Application

وهو قدرة المتعلم على تطبيق واستخدام التجريدات منمعلومات وحقائق ومفاهيم وتعميمات ونظريات وقواعد ومهارات متعلمة، في مواقف وأوضاع جديدة سواء داخل الصف أو في الحياة اليومية، ومن الأفعال السلوكية في مجال التطبيق: (يطبق، يعرب، يستخدم قانون إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

أن يعرب المتعلم الكلمات التي تحتها خط الواردة في الدرس، بدقة تامة.

- التحليل Analysis

يتطلب هذا المستوى تجزئة المادة الدراسية موضوع التعلم إلى عناصرها ومكوناتها، كما يشمل تحليل العناصر، تحليل العلاقات، تحليل المبادئ المنظمة، وهذا يتطلب من المتعلم التعمق في فهم المادة واستيعابها، وهو ما يعد من أحد الاهتمامات الكبرى لعملية التعليم، الذي يُعنى بتطوير مهارات وقدرات المتعلمين، ومن الأفعال السلوكية في مجال التحليل (يحلل، يفرق، يقارن، يربط، يفكك، يجزئ إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يقارن المتعلم بينمفهوم الحرية، ومفهوم العبودية في ضوء قراءته وفهمه لقصيدة "طعم الحرية"، وفي نصف صفحة.

- التركيب Synthesis

يعرف بأنه القدرة على توحيد المعلومات الجزئية أو العناصر ذات العلاقة في كليات، بتنظيمها ومكوناً بناء أو نموذجاً أو إطاراً جديداً لم يكن موجوداً من قبل، وبالتالي يتطلب مستوى التركيب الابتكار والإبداع لشيء جديد فريد، ومن الأفعال السلوكية في مجال التركيب: (يركب، يعيد بناء، يؤلف، ينظم، يجمع، يصوغ عنواناً لفقرة إلخ) (الخريشا، 2013).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

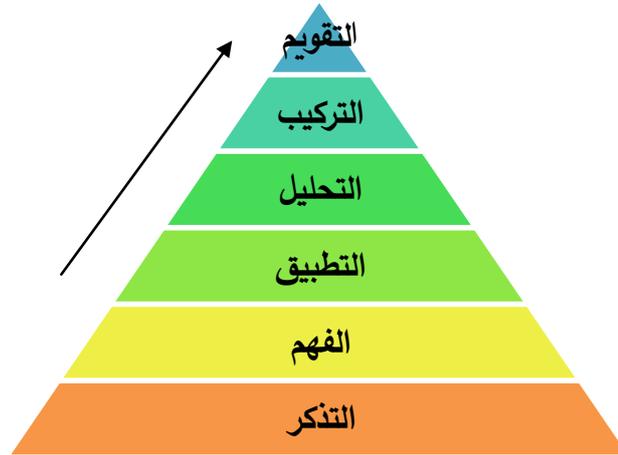
- أن يقترح المتعلم خطة لإنشاء بنوك إسلامية لا تتعامل بالربا، بعد الرجوع إلى القرآن الكريم والسنة النبوية، وفي ثلاث صفحات على الأقل.

- التقييم Evaluation

يعتبر هذا المستوى من أعلى مستويات المجال المعرفي؛ لأنه يتضمن جميع أنواع المستويات السابقة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمتعلم لإصدار أحكام كمية أو نوعية حول قيمة محتوى المادة الدراسية، أو مدى ملائمة المحتوى لمحكات معينة، بأن يصدر أحكامه في ضوء معايير معينة وواضحة في ذهنه، ومن الأفعال السلوكية في مجال التقييم: (يقوم، يصحح، يعدل، ينقد، يبرهن، يحكم على إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

أن يحكم الطالب على الخدمات الجنبلة التي قدمها القائد خالد بن الوليد في سبيل الإسلام، في ثلاث فقرات على الأقل.



شكل 1.2: التسلسل الهرمي لمستويات المجال المعرفي (الفاخري، 2018).

ثانياً: المجال المهاري

ترتبط الأهداف في هذا المجال بتطوير المهارة، وتعلمها، تُعرف المهارة النفسحركية بأنها "القدرة على أداء عمل معين بدقة وسرعة" (الخرجي، 2011، ص74)، كما يتناول النتائج التعليمية المتضمنة الأداء العملي والحركي (الإجراءات البدنية)، مثل الكتابة والقراءة ورسم الخرائط، والتأزر الحركي النفسي والعصبي، التي يستعملها الفرد في التعامل مع الحياة اليومية، وقد صنف هذا المجال إلى سبعة مستويات كما تناوله خطايبية (2005) ومجيد (2013) على النحو الآتي:

- الملاحظة (الإدراك الحسي) Perception

يقصد به عملية الوعي، والإحساس، والشعور باستقبال الظاهرة، والأشياء بملاحظتها والحديث عنها، باستخدام الأعضاء الحسية، وتتمثل الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في الآتي: (يختار، يعزل، يلاحظ، يشاهد، ينصت إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يختار المتعلم الملابس الأكثر ملاءمة لأداء فريضة الحج إذا ما أتاحت له الفرصة بذلك، وفي دقيقتين.

- مستوى التأهب أو الميل (الاستعداد)

هو تهيؤ أولي، استعداد نفسي وعقلي لأداء نشاط أو سلوك محدد من العمل، قد يكون معرفياً أو وجدانياً أو مهارياً، يؤثر كل منهما في الآخر، وتتمثل الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في الآتي: (يتأهب، يستعد، يظهر، يبدي، يتطوع، يستجيب، يبدأ إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يبدي المتعلم استعداده لقياس الضغط الجوي باستخدام جهاز الباروميتر.

- الاستجابة الموجهة Guided Response

هي بداية أداء المهارة الحركية، سواء بوساطة التقليد أو المحاولة والخطأ، أو التجربة والخطأ، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة هنا الآتي: (يقلد، يحاكي، يمثل دور، يقوم بدور.... إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يقلد المتعلم المعلم في طريقة أداء صلاة الجنازة، إذا ما شاهده، وبنسبة صواب لا تقل عن 100%.

- الاستجابة الآلية الحركية Machanism

في هذا المستوى يكتسب المتعلم قدراً كافياً من الثقة على أداء النشاط الخاص بمهارة ما، بطريقة آلية ومألوفة، حيث تصبح الاستجابات التي تعلمها اعتيادية، دون تعب وبشكل متقن، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في الآتي: (بقيس، يسخن، يمارس، يستخدم، يلقي التحية.... إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يَرُدَّ المتعلم تحية الإسلام بيده بشكل اعتيادي، تنفيذاً لتعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وبدقة تامة.

- الاستجابة الصريحة المعقدة Complex Over Response

في هذا المستوى يكون المتعلم قد وصل إلى مستوى عالٍ من المهارة، فيكون قادراً على الإنجاز، والأداء المهاري للأعمال الحركية بدقة ومهارة عالية، وبأقل وقت وجهد، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة هنا الآتي: (يجيد، يتقن، يتحكم، يرسم.... إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يرسم المتعلم أشكالاً توضيحية لجسم الإنسان وبدقة تامة.

- التَّكْيُفُ أو التعديل **Adaptation**

في هذا المستوى يستطيع المتعلم الذي أتقن المهارة، تغييرها أو تعديلها بحركات تتناسب مع الموقف، بجهدٍ ووقتٍ أقل، نتيجة ممارسته لها بدقّةٍ وسرعةٍ عاليتين، تمكنه من الحكم على الآخرين عند أدائهم لها، وتتمثل بعض الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في الآتي: (يكيّف، يعدل، يصحح، يبدل، يغير، يضبط إلخ) (الخريشا، 2013).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يعدل المتعلم من طريقة زميله لخطوات الموضوع، إذا ما وجد اخطاء في التطبيق، وبدقة تامة.

- الإبداع أو الأصالة **Originality**

في هذا المستوى يصل المتعلم إلى مستوى الإبداع، الذي يمكنه من إجراء، أو ابتكار حركات ومهارات لم تكن موجودة مسبقاً بناءً على المواقف الجديدة، وتتمثل بعض الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في الآتي: (يصمم، يقترح، يبدع، يؤلف إلخ) (السيد، 2019).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يصمم المتعلم نموذجاً للكعبة المشرفة مصنوعاً من الكرتون، وبدقة تامة.

ثالثاً: المجال الوجداني

تتعلق أهداف هذا المجال بتنمية مشاعر، وعواطف المتعلم وتطويرها، ودرجات القبول، ودرجات الرفض، وقد قسم العالم التربوي كراثول (Krathwhol) هذا المجال إلى خمسة مستويات مرتبة من السهل إلى الصعب كما تناولها كل من (بشير وآخرون، 2014) و(دخل الله، 2015، ص29) على

النحو الآتي:

- الاستقبال (التقبل) Receiving

يتمثل في إثارة اهتمام المتعلم، بوجود مثير يجذب انتباهه على موضوع التعلم الذي قد يكون ظاهرة ما، أو حادثة، أو مشكلة معينة، وقد قسم مستوى الاستقبال إلى ثلاث مراحل من الانتباه للظواهر كما ورد في عطية (2013)، وتتمثل بعض الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في الآتي: (ينتبه، يصغي، يختار، يتابع إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يهتم المتعلم بقضية اضطهاد المسلمين في الهند، إذا ما قرأ أو سمع عنها.

- الاستجابة Rspoding

يشير هذا المستوى إلى أن المتعلم قد تجاوز مرحلة الانتباه كرد فعل على الشيء، إلى مرحلة الاشتراك الفعال، من خلال الأنماط السلوكية المختلفة التي يقوم بها، في المواقف أو الموضوعات المختلفة التي استقبلها، وتتمثل بعض الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في الآتي: (يشارك، يرحب، يناقش، يمتثل، إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يشارك المتعلم في ندوة حول حادثة الإسراء والمعراج، إذا ما طرحت فكرة هذه الندوة عليه.

- التقييم والتثمين Valuing

يتمثل هذا المستوى بإعطاء المتعلم قيمة لظاهرة ما، أو أنماط السلوك التي يلاحظها، وتتسم نواتج هذا التعلم هنا بكونها تحمل خصائص الاتجاهات والمعتقدات والقيم التي تتعلق بالذات وبالآخرين، وتتمثل بعض الأفعال السلوكية المستخدمة هنا في الآتي: (يقيم، يثمن، يقدر، يظهر إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يقدر المتعلم دور العلم والتكنولوجيا في مكافحة تلوث الهواء.

- التنظيم Organisation

يشير هذا المستوى أن المتعلم أصبح قادراً على بناء نظام قيمي داخلي متماسك يتصف بالاتساق

الداخلي، بحيث يلتزم بمجموعة من القيم ويعبر عنها في سلوكه، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة

هنا في الآتي: (ينظم، يصوغ، يلتزم، يفاضل إلخ).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن بنظم المتعلم ندوة دينية تهدف إلى الابتعاد عن الغيبة والنميمة المنتشرة بين الطلاب.

- التمييز بالقيمة Characterization Value or Complex Value

يتضمن هذا المستوى سلوك الفرد بطريقته المستقلة، وبقيمه الخاصة التي يعتقد بها، بصورة تندمج بها

المعتقدات والأفكار والاتجاهات معاً، حيث يتكون لديه نظام من القيم تتحكم في سلوكه ويتمثل بها

كأسلوب حياته، فيصبح له شخصية مميزة تميزه عن الآخرين، ومن الأفعال السلوكية المستخدمة هنا

في الآتي: (يتبنى، يؤمن، يتمثل، يجسد إلخ) (عودة، 2004).

ومن أمثلة الأهداف المرتبطة بهذا المستوى:

- أن يؤمن المتعلم بأركان الإيمان الستة في ضوء دراسته موضوعات التربية الإسلامية المختلفة.

4.2 الدراسات السابقة

تناول هذا القسم أهم الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة التي اطلعت عليها الباحثة مرتبة من الأحدث إلى الأقدم.

1.4.2 المحور الأول: الدراسات التي تتعلق بالكفايات التدريسية البيداغوجية:

هدفت دراسة شمس الدين (2020) قياس مستوى الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء وتأثيرها ببعض المتغيرات الديموغرافية: مثل جنس المعلم، وخبرته في التعليم، والتفاعل بينهما، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي على عينة قصدية مكونة من (36) معلما ومعلمة ممن يعلمون في المرحلة الأساسية في المدارس الأساسية في محافظة الزرقاء، ولجمع بيانات تم استخدام أداتين هما استبانة وبطاقة ملاحظة تحققت من صدقهما وثباتهما، وأظهرت نتائج دراستها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أفراد الدراسة على جميع الأبعاد تعزى لمتغير الجنس باستثناء بعدين هما: بعد الكفايات المتعلقة بالتخطيط، وبعد الكفايات المتعلقة بالمحتوى التعليمي لصالح الإناث، ومتغير الخبرة، والتفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية.

وفي دراسة أجراها كل من دويكات وعلاونة (2020) هدفت التعرف إلى الكفايات الواجب توفرها لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في جامعة النجاح الوطنية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مؤلفة من (40) فقرة موزعة على أربعة مجالات واحتوى كل مجال على عشر فقرات على النحو الآتي: (الكفايات المتعلقة بالصفات الشخصية للمدرسين في المدارس الخاصة، الكفايات المتعلقة بالمهارات واساليب التدريس للمدرسين، الكفايات التعليمية للمدرسين، الكفايات المتعلقة بالوسائل الإلكترونية للمدرسين)، تم توزيع أداة الدراسة على عينة اختيرت بالطريقة

العشوائية البسيطة مكونة من (40) طالباً وطالبة، وتم التأكد من صدقها وثباتها من قبل لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص، تم جمع البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وقد بينت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الكفايات الواجب توفرها لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في الكفايات الواجب توفرها لدى معلمي المدارس الخاصة من وجهة نظر طلبة التربية العملية في جامعة النجاح الوطنية تعزى لمتغير التخصص.

وفي دراسة نادية (Nadia,2020) هدفت إلى التحقيق في مدى كفاءة المعلمين من حيث الكفاءة التربوية والكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية والكفاءة المهنية، واعتمدت الباحثة منهج الدراسة النوعية (دراسة الحالة)، بناءً على قرار وزير التربية والتعليم الوطنية رقم 16/2007 بشأن معايير المؤهلات الأكاديمية وكفاءة المعلم من 4 كفاءات، 14 كفاءة فرعية و78 مؤشراً، وظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية أعلى نسبياً من الكفاءة التربوية والمهنية، وهذه الكفاءات ضرورية لزيادة إمكانية المتعلمين وإنجازاتهم.

وهدفت دراسة العوضي (2019) تحديد المعرفة البيداغوجية التكنولوجية اللازمة لمعلمات رياض الاطفال من وجهة نظرهن وفقاً لإطار TPACK، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال استخدام استبانة إلكترونية كوسيلة لجمع البيانات، تم توزيعها على معلمات رياض الاطفال من مجتمعات مختلفة، تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS)، وتوصلت إلى تحديد مستوى المحاور الأساسية لإطار TPACK، متمثلة في المعرفة البيداغوجية، والمعرفة التكنولوجية، المعرفة البيداغوجية للمحتوى، والمعرفة التكنولوجية للمحتوى، المعرفة التكنولوجية

البيداغوجية، التكنولوجيا البيداغوجية والمحتوى المعرفي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الوزن النسبي لاستجابات عينة البحث على المعرفة البيداغوجية التكنولوجية اللازمة لمعلمات رياض الاطفال ككل تتراوح بين (86.31، 89.39).

بينما هدفت دراسة أجرتها لويس (Loice, 2018) فحص تأثير الكفاءات البيداغوجية على الأداء الأكاديمي للطلاب في المدارس الحكومية في حي تشيبكوريو في مقاطعة، كفاءة المعلم في استخدام طرق التدريس المختلفة والوسائط التعليمية وتقنيات التقييم والأدوات التعليمية، واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية طبق على عينة مكونة من (226) معلماً و(42) مديراً ، وقام الباحث ببناء أدوات الدراسة المتمثلة في استبانانات ودليل المقابلات، وأدوات تحليل الوثائق كأدوات لجمع البيانات، تم تحليل البيانات الكمية التي تم جمعها باستخدام التكرارات والنسب المئوية والانحراف المعياري والارتباطات بينها، بينما تم تحليل البيانات النوعية باستخدام تحليل المحتوى الموضوعي، وأظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءات التربوية للمعلمين كان لها تأثير كبير على الأداء الأكاديمي في المدارس الابتدائية.

وهدف دراسة نبال (2018) إلى معرفة مستوى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت ببناء أدوات الدراسة وهما: استبانة الكفايات التعليمية لدى المعلمين، وبطاقة ملاحظة أداء الكفايات التعليمية للمعلمين داخل الصف، طبقت الاستبانة على عينة بلغت (150) معلمة من معلمات الحلقة الأولى موزعين على مدارس مدينة حلب، وطبقت بطاقة الملاحظة على عينة بلغت (41) معلمة من معلمات الحلقة الأولى موزعين على مدارس مدينة حلب، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية تضمنت (17) مدرسة

من أصل (95) مدرسة، حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم بمدينة حلب للعام الدراسي 2016، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر بعض الكفايات التعليمية لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر بعض الكفايات التعليمية لدى المعلمين تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة نيجتاس وجيلاني (Ningtiyas & Jailani, 2018) إلى دراسة تأثير التدريبات التي يحضرها معلمو الرياضيات على كفاءاتهم التربوية، وشملت كلا الجانبين: المعرفي والمهارة، اختيرت العينة بطريقة عشوائية وإجراء مسح ل (20) معلماً للرياضيات في إندونيسيا، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداتي القياس وهما: اختبار لقياس جانب المعرفة، واستبانة لقياس الجانب المهاري، وقد أظهرت النتائج أن الاختبار قد ساهم بشكل سلبي في الجانب المعرفي، وبينت الاستبانة أن التدريبات ساهمت بشكل إيجابي في الجانب المهاري لمعلمي الرياضيات، وأن المعلمين بحاجة لتدريبات تتعلق بطرائق واستراتيجيات التعلم، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والوسائط التعليمية.

وهدفت دراسة ناير (Nayer, 2017) إلى التعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي معهد ماجستير إدارة الأعمال، حيث اعتمدت الباحثة استخدام منهج البحث الوصفي، الذي طبق على عينة مكونة من (358) معلماً يقومون بالتدريس في معاهد ماجستير إدارة الأعمال المختارة عبر ولاية غوجارات، واستخدم الباحث أداة قياس تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة مثل الشخصية والتنظيمية والوظيفية ذات الصلة التي تؤثر على كفايات التدريس، واستخدم الباحث الطرق الإحصائية مثل SPSS واختبارات مختلفة مثل القيمة الموزونة وتحليل العوامل واختبار Mann Whitney U واختبار Krushal Wallis، أشارت نتائج الدراسة إلى أن على كفايات التدريس الأساسية والعوامل التي تؤثر عليها، يمكن أن تساعد

المؤسسات التعليمية على استخدام الكفايات المحددة في الدراسة للتوظيف والاختبار والتدريب والتطوير وتقييم الأداء، وتحسين أداء المعلمين.

وهدفت دراسة عمري (2017) التعرف إلى مستوى المعرفة البيداغوجية بالمحتوى لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة جنين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي (الكمي والنوعي)، حيث اختيرت العينة بالطريقة العشوائية التي تكونت من (100) معلم ومعلمة طبق عليهم الاختبار المعرفي من أصل (600) معلماً ومعلمة حسب سجلات مكتب التربية والتعليم في محافظة جنين للعام الدراسي 2017/2016، حيث بلغ عدد المعلمين (38) معلم، وعدد المعلمات (62) معلمة، و(8) معلم ومعلمة طبق عليهم المقابلة الشفوية، و(6) معلم ومعلمة طبق عليهم الملاحظة الصفية، وتم جمع البيانات من خلال أدوات الدراسة وهي: الاختبار المعرفي، والمقابلات الفردية، والملاحظات الصفية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى المعرفة البيداغوجية بالمحتوى لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مجال المعرفة الرياضية والمعرفة اللغوية في محافظة جنين بلغ نسبة جيدة، وعدم وجود في معرفة المعلمين في المعرفة الرياضية والمعرفة اللغوية تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، وعدد الدورات التدريبية، في حين اظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين في المعرفة اللغوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس، وهناك توافق كبير بين معرفة المعلم وممارساته الصفية.

بينما هدفت دراسة القضاة (2011) إلى تحديد درجة معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (28) معلماً ومعلمة من معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية، ولجمع البيانات تم استخدام أداتي قياس هما: اختباراً معرفياً مكوناً من (35) فقرة موزعة على خمسة مجالات، وبطاقة ملاحظة

مكونة من (35) كفاية فرعية موزعة على خمسة مجالات تحقق من صدقها وثباتها قبل توزيعها، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لمستوى المعرفة والممارسة لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية وبين المستوى المقبول تربوياً لصالح المستوى المقبول تربوياً.

كما هدفت دراسة سعاد (2011) معرفة مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، ولجمع البيانات قام الباحث ببناء أداة الاختبار المعرفي للكشف عن مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات، وقام الباحث باختيار عينة مكونة من (80) معلماً لمادة الرياضيات الذين يدرسون الصفوف الأولى ثانوي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئة المعلمين بالنسبة لمستوى المعرفة البيداغوجية الأساسية، وحسب النتائج المتحصل عليها فإن أغلبية المعلمين لا يملكون معارف بيداغوجية كافية، حيث أن أعلى درجة في الاختبار هي (45) وحصل عليها فرد واحد فقط، كما أن عدد الأفراد الذين حصلوا على درجات تفوق المتوسط هو (4) أفراد فقط، أما باقي النتائج فقد دلت على عدم وجود معارف بيداغوجية أساسية كافية يمكنها أن تساعد المعلمين في تدريس هذه المادة بمرحلة التعليم الثانوي، وأن المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات تجاوزت مستوى المعرفة الأساسية إلى المستوى الثاني الأكثر تعقيداً والتميزاً بالتطور والدقة.

وفي دراسة العليمات (2010) والتي هدفت تعرّف درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيّاً، من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين، استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة عشوائية للمديرين، وعينة قصدية للمشرفين، مكونة من (75) مديراً ومديرة، و(12) مشرفاً ومشرفة، ولجمع البيانات تم استخدام استبانة

مكونة من (52) فقرة تحقق من صدقها وثباتها قبل توزيعها، موزعة على ستة مجالات هي: مجال المعرفة الأكاديمية والبيداغوجية الخاصة، مجال التخطيط للتدريس، مجال تنفيذ الدرس، مجال تقييم التعلم، مجال التطوير الذاتي، مجال أخلاقيات مهنة التعليم، وأظهرت نتائج دراسته أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في الأردن للكفايات المهنية في ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا، كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى وظيفة المقوم، سواءً أكان مديراً أم مشرفاً تربوياً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية تعزى إلى الجنس، سواءً أكان مديراً أم مديرة.

وقد هدفت دراسة أبو شمة (2010) بعنوان كفايات التّعليم الإلكتروني ومدى امتلاك معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية لها في محافظتي رام الله وبيت لحم، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة استبانة، وتم التحقق من صدقها وثباتها، طبقت على عينة عشوائية طبقية، بلغت (401) معلماً ومعلمة من معلمي ومعلمات الرياضيات في محافظتي رام الله وبيت لحم للعام الدراسي 2010/2009، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الكفايات تعزى لمتغير الخبرة التعليمية، والمؤهل العلمي، والجهة المشرفة والتخصص، والدورات التدريبية.

وفي دراسة كل من خزعلي والمومني (2010) والتي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (168) معلمة يعملن في (30) مدرسة خاصة في محافظة إربد من أصل (315) معلمة يعملن في (94) مدرسة خاصة،

وقد قام الباحثان بتصميم أداة الدراسة، والتي تضمنت (38) كفاية لقياس مدى امتلاكهن للكفايات، وقد أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات والتخصص، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (6) سنوات.

أما دراسة حوامدة (2008) فقد هدفت إلى الكشف عن مستوى المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية دراسة حالة مدارس محافظة جرش- الأردن، استخدمت الباحث المنهج المسحي التحليلي على عينة قصدية مكونة من (30) معلماً ومعلمة ممن يدرسون اللغة العربية في المدارس القريبة من مكان عمل الباحث، وللحصول على البيانات والمعلومات استخدم الباحث المقابلة كأداة للبحث، تكونت من مجموعة من الأسئلة التي تم تطويرها والتي دارت حول المعرفة البيداغوجية لدى معلمي اللغة العربية، وقد استخدم الباحث التسجيل الكتابي المباشر في اثناء المقابلة، وأظهرت نتائج دراسته وجود تبايناً في مستوى المعرفة المادية، وفي المعرفة البيداغوجية العامة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية، ووجود سوء فهم وأخطاء مفاهيمية عند من (10:5) معلمين من أصل ثلاثين معلماً ومعلمة بما نسبته (16.6%:33.33%) لدى المعلمين والمعلمات المستجيبين مما يشير إلى مستوى متدنٍ من المعرفة للمحتوى.

2.4.2 المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية:

أجرى الباعوني والحسن (2019) دراسة هدفت التعرف إلى درجة تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في منطقة إربد الأولى، واعتمدت على المنهاج الوصفي، وتمّ إعداد استبانة لجمع البيانات لقياس درجة تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية في

رياض الأطفال الوجدانية والمعرفية والنفس حركية، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلمة من معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة في منطقة إربد الأولى خلال العام الدراسي 2018م. وأظهرت النتائج أنّ أهداف مناهج التربية الإسلامية في رياض الأطفال تحقق أهداف المناهج بدرجة متوسطة من وجهة نظر المعلمات فيمنطقة إربد الأولى، وجاء أبرزها لمجال الأهداف المعرفية بدرجة مرتفعة يليه الأهداف النفس حركية ثم الأهداف الوجدانية بدرجة متوسطة لكليهما، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في جميع مجالات الدراسة: الأهداف الوجدانية، والأهداف المعرفية، والأهداف النفس حركية وتقديرًا للمعلمات لدرجة تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية في رياض الأطفال في منطقة إربد الأولى ككل تعزى لمتغيري (الخبرة الوظيفية، والمؤهل العلمي والتفاعل بينهما).

وهدفت دراسة حميد (2017) قياس مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (271) معلماً ومعلمة، طبقت عليها اداة الدراسة وهي: اختبار يقيس مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب مجالاتها الثلاث: المعرفي، والوجداني، والنفس حركي، تم التأكد من صدقه وثباته، وأظهرت نتائج الدراسة أن جاء المتوسط الحسابي للمقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية للمجالات ككل جاء بدرجة (متوسطة)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية مجتمعة تعزى لمتغير الجنس، والنوع والخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة نصار (2017) إلى الكشف عن معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة، واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي المسحي، تكونت عينة الدراسة من (176) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية نسبية من مديرتي التربية والتعليم (خانيونس، وشرق خانيونس)، ونسبة (60.2%)، طبقت عليهم استبانة في الفصل الدراسي الثاني 2014/2015م، مكونة من (32) بنداً، موزعة على ثلاثة مجالات هي: معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية، ومعوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية، معوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية، وقد أظهرت النتائج أن معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية جاءت بدرجة متوسطة، ونسبة مئوية بلغت (63.55%)، كما بلغت النسبة المئوية لمعوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (65.16%)، والنسبة المئوية لمعوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (64.00%)، وبلغت النسبة المئوية لمعوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (62.8%)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة في التدريس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس.

وهدفنا دراسة مدني (2013) إلى معرفة دور الأهداف السلوكية في تصميم الوحدات الدراسية، ودورها في تصميم المادة التعليمية، والوقوف على مدى إلمام المعلمين بالمعايير العلمية في صوغ الأهداف السلوكية، والكشف عن دور الأهداف السلوكية في تفعيل العملية التدريسية، وتطبيق الأهداف السلوكية على وحدة الأعداد الطبيعية. ينحصر نطاق البحث في محلية الخرطوم وحدة إدارية الشهداء وسوبا للعام الدراسي 2012، استخدم الباحث المنهج الوصفي الذي يصف الوضع كما هو عليه في الواقع، توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها أن الأهداف السلوكية مهمة للغاية وهي المكمون الرئيسي

في التصميم، كما وضع جلياً بأن الكثير من المعلمين لا يحيطون بالمعايير العلمية في صوغ الأهداف السلوكية بدرجة دقيقة والأهداف السلوكية لها دور رئيسي في العملية التدريسية.

هدفت دراسة أجراها الباحثان خالد وحمادنة (2011) بعنوان درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية، إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية، من خلال استطلاع آراء المشرفين التربويين والمديرين، في ضوء متغيري الجنس ووظيفة المقيّم، ولجمع البيانات قام الباحثان ببناء أداة الدراسة التي طبقت بالطريقة العشوائية التطبيقية على عينة مكونة من (250) مشرفاً ومديراً، منهم: (75) مشرفاً تربوياً، و(150) مديراً، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال شروط صياغة الأهداف السلوكية احتل المرتبة الأولى حسب متوسطات تقديرات المشرفين التربويين، فيما احتل مجال الأسس العامة للأهداف السلوكية المرتبة الثانية حسب متوسطات تقديرات المديرين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات جنس كل من المشرفين التربويين والمديرين في كل مجالات الدراسة، إلا في مجال صياغة الأهداف السلوكية ولصالح المشرفين التربويين الذكور.

بينما هدفت دراسة دروزة (2011) التحقق من درجة مراعاة المعلمين في مدارس قلبية لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس، ثم معرفة أي من هذه المستويات يراعونها أكثر من غيرها، ولتحقيق غرض الدراسة أخذت عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات مدارس محافظة قلبية بلغت (400) فرداً منهم: (174) ذكور و(226) إناث، ووزعت عليهم استبانة مكونة من (98) فقرة عكست مفاتيح كلمات المستويات العقلية الست وفق تصنيف "بلوم" في نظام "إريك"، وكانت أهم النتائج التي أظهرتها هي أن المعلمين يراعون مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية بنسبة جيد جداً (80.8%) وقد حظي التذكر بأعلى النسب، وأن معلمي المرحلة الثانوية يراعون مستويات

"بلوم" للأهداف المعرفية بشكل أفضل من معلمي المرحلة الأساسية، وأن الذين التحقوا بعدد دورات تأهيلية تراوحت من 6-10 دورات راعوا المستويات أفضل من الذين التحقوا بأقل من 10 دورات.

أما دراسة الحسنات (2011) هدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية التابعة لدروس وموضوعات ومقرر مادة اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن وفق تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بتصميم بطاقة التحليل اللازمة لذلك، وإجراء عملية التحليل لكافة أسئلة الكتاب للفصلين الأول والثاني للعام الدراسي ، وبلغ مجموعها (860) سؤالاً موزعة على مستويات مجال المعرفة الستة، وقد أظهرت النتائج تركيز أسئلة الكتاب على المستويات الدنيا من التفكير، وعدم توافق النسب المئوية لأسئلة الكتاب مع النسب المعيارية في خمسة مستويات منها (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التقويم)، في حين ظهر التوافق التام في مستوى (التركيب) فقط.

أما دراسة الزهيري (2010) هدفت إلى التعرف على فاعلية تدريس الأهداف السلوكية في التحصيل الدراسي لدى طلاب المستوى الثامن من مرحلة التعليم الأساسي في مادة الرياضيات في الجمهورية اليمنية في العاصمة صنعاء، حيث اعتمد الباحث المنهج التجريبي على عينة البحث المكونة من (56) طالباً، تم توزيعهم على مجموعتين، مجموعة تجريبية تألفت من (27) طالباً درست باستخدام الأهداف السلوكية، ومجموعة تجريبية تألفت من (29) طالباً درست بالطريقة التقليدية، أُختبرت المجموعتين اختباراً تحصيلياً تألف من (40) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب يعزى لطريقة الأهداف السلوكية ولصالح المجموعة التجريبية، وأن استخدام الأهداف السلوكية يؤدي إلى زيادة التحصيل الدراسي.

بينما هدفت دراسة وانج وفارمر (Wang & Farmer, 2008) إلى التحقق فيما إذا كان معلمو برامج التعليم المستمر في الجامعات الصينية يدرسون بطريقة تنمي المستويات الدنيا من التفكير، أم العليا بالرجوع إلى تصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحثان ببناء استبانة للتعرف على آراء المعلمين واتجاهاتهم، وتوجههم نحو طريق التدريس، طبقت على عينة عشوائية من مدرسي برنامج التربية المستمرة في جامعتي شانغاي وجوانجزو (Shanghai & Guangzhou)، مكونة من (359) معلماً ومعلمة، استجاب منهم (359)، وخلصت الدراسة بنتائج من أهمها: أن المعلمين في هذه البرامج ما زالوا يدرسون بطريقة تنمي المستويات الدنيا من التفكير كالتذكر، والفهم، والتطبيق، أكثر من تنمية المستويات العليا كالتحليل، والتركيب، والتقييم.

وقد هدفت دراسة عبدالله (2009) التعرف إلى التدريب وعلاقته بصياغة الأهداف السلوكية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية بمحلية المتممة، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث قام الباحث ببناء استبانة، طبقت على عينة الدراسة التي اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة، المكونة من (120) معلم من معلمي الرياضيات، وخلصت الدراسة بنتائج من أهمها: ضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين، وإقامة الدورات التدريبية القصيرة للمعلمين لكيفية وضع الأهداف السلوكية.

وهدف دراسة عابدين (2007) إلى تحليل الأهداف السلوكية الواردة في خطط الدروس اليومية للطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي لإعداد المعلمين في مدينة باقة الغربية، ومعرفة كيفية توزيعها على المواد المتعلمة، وعلى مستويات التفكير، والأخطاء الشائعة في صياغتها، اختيرت (147) خطة درس ل (49) معلماً في تخصصات اللغة العربية والدين الإسلامي، واللغة الإنجليزية، والرياضيات والحاسوب، والطفولة المبكرة بطريقة عشوائية خلال شهر أيار لعام 2005م، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن (74%) انحصرت في المجال المعرفي، و(18.4%) في المجال الوجداني، و(7.6%) في المجال

النفسحركي، وأن (82.6%) انحصرت في مستويات المجال المعرفي الدنيا مقابل (17.4%) لمستويات التفكير العليا، وأن أكثر أنواع أخطاء صياغة الأهداف السلوكية شيوعاً هي عدم تحديد الحد الأدنى المطلوب للأداء، ثم الغموض في الفعل السلوكي، ثم نشاط التعلم، ثم العمومية وبعد الهدف في التعلم.

وفي دراسة أجراها كل من لورد وبافيسكار (Loard & Baveiskar, 2007) هدفت إلى إجراء الدراسة التحليلية على قسم الدراسات العليا في كلية العلوم في مدينة نيويورك الأمريكية، وقام الباحثان بتصميم استبانة لقياس الدرجة العامة لفهمهم ولتطبيقهم لمادة العلوم بناء على الأهداف السلوكية، وطبقت على عينة مكونة من (120) طالب وطالبة، وأظهرت نتائج الدراسة ان الفهم والتطبيق لما تعلمه الطلبة في المرحلة الجامعية أقل مما كان مخططاً له مسبقاً.

وهدف دراسة بيرغمان (Bergman, 2007) التعرف إلى فاعلية تطبيق برنامج تدريبي من قبل معلمي العلوم في المدارس الثانوية خلال ممارساتهم التدريسية على عاداتهم العقلية وممارساتهم السلوكية، ومدت تحقيقهم للأهداف التعليمية، وقد اعتمد الباحث في جمع البيانات بعد التأكد من صدقها وثباتها على استبانات، الملاحظات، المقابلات، وقد اظهرت نتائج الدراسة تقدماً في تحقيق الأهداف التعليمية لدى الطلبة، وتقدماً في تنمية عاداتهم العقلية، وتحقيق التعلم ذو المعنى.

بينما هدفت دراسة اليحيى (2003) التعرف إلى مدى معرفة معلمات العلوم الشرعية المتدربات للأهداف السلوكية، من حيث: مفهومها وأهميتها وخصائصها ومجالاتها وصياغتها كلية التربية في جامعة الملك سعود للفصل الثاني للعام الدراسي 2001-2002 م، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام ببناء اختباراً مكوناً من (20) فقرة لتحقيق هدف الدراسة. طبقت الدراسة على عينة بلغت (56) طالبة، واستخدم المتوسطات الحسابية والنسب المئوية في تحليل النتائج التي

أظهرت أن الإجابات الصحيحة عن فقرات الاختبار جميعها لم تصل إلى درجة التمكن المطلوبة والمحددة من الباحث والمحكمين وهي 75% من الدرجة، ولم يتمكن من درجة النجاح المطلوبة وهي 75% سوى (11) معلمة وتمثل نسبة 19.64 من عينة البحث.

وهدفـت دراسة رضا (1994) معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على تصنيف مقترح للأهداف السلوكية المتكاملة في تنمية الكفايات التدريسية لدى الطلاب المعلمين للتاريخ بكليات التربية، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة أدوات ومواد هي: قائمة كفايات تدريسية تتضمن (31) كفاية تدريسية وزعت على أربعة ابعاد رئيسية، واختبار تحصيل تضمن (37) سؤالاً لقياس الجوانب المعرفية للكفايات التدريسية، وبطاقة ملاحظة تضمنت (12) بنداً لقياس أداء الكفايات التدريسية، وتصميم برنامج تدريبي قائم على التصور المقترح لصنافة الأهداف السلوكية المتكاملة يتكـوم من (4) وحدات تدريبية لتنمية بعض الكفايات التدريسية، بلغت عينة الدراسة (13) من المعلمات الطالبات تخصص تاريخ في الفرقة الرابعة بكلية التربية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات مجموعة الدراسة في التطبيقين (القبلي - البعدي) لكل من الاختبار المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء ولصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفايات.

5.2 تعقيب على الدراسات السابقة

بالنسبة للأهداف:

هدفت أغلبية الدراسات قياس مستوى الكفايات التدريسية البيداغوجية مثل دراسة (شمس الدين، 2020) ودراسة (حوامدة، 2008)، بينما هدفت دراسات أخرى إلى تبني بعض البرامج التدريبية لتدريس الأهداف السلوكية وتصنيفها مثل دراسة (الزهيري، 2010) ودراسة بيرغمان (Bergman, 2007) ودراسة (رضا، 1994)، بينما هدفت دراسات أخرى إلى فحص قدرة المعلمين على صياغة وتصنيف

الأهداف السلوكية مثل دراسة (دروزة، 2011) ودراسة (حميد، 2017)، وتشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة من حيث الهدف العام المتعلق بالكفايات التدريسية البيداغوجية مثل دراسة (شمس الدين، 2020)، وبالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية مثل دراسة (اليحيى، 2003)، في حين تختلف هذه الدراسة عن غيرها من حيث شموليتها للكفايات التدريسية البيداغوجية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية.

بالنسبة للعينة المختارة:

اختارت مجموعة من الدراسات عينة الدراسة من المعلمين أثناء الخدمة في المدارس الحكومية مثل دراسة نيجتاس وجيلاني (Ningtiyas&Jailani, 2018) ودراسة (عمري، 2017)، وأخرى معلمي المدارس الخاصة مثل دراسة (خزعلي والمومني، 2010)، والبعض الآخر من الطلاب المعلمين في الجامعات مثل دراسة (دويكات وعلاونة، 2020) ودراسة (رضا، 1994)، وآخرون معلمي رياض الأطفال عينة لها مثل دراسة (العوضي، 2019).

بالنسبة للدراسة الحالية فقد تم اختيار عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية وهذا يتفق مع عينة دراسة (شمس الدين، 2020).

بالنسبة لأدوات الدراسة:

اعتمدت الدراسات السابقة العربية والأجنبية على أدوات الدراسة النوعية والكمية؛ لجمع البيانات، تمثلت في استبانة، اختبارات قياس قدرة، بطاقة ملاحظة، مقابلات فردية، برامج قائمة على التدريب، أما بالنسبة لهذه الدراسة فقد اعتمدت الباحثة على أداة نوعية تمثلت في استبانة لقياس الكفايات التدريسية البيداغوجية، واختبار لقياس القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية.

بالنسبة للنتائج المتعلقة بالدراسة:

أكد الأدب التربوي وجميع الدراسات السابقة العربية والأجنبية على الاهتمام بالتعليم كونه من أولويات الدول المتقدمة والنامية، والتعامل مع التعليم كمهنة، تتطلب ممارستها امتلاك المعلمين الكفايات التدريسية بصورة شاملة لأبعادها المتنوعة، حيث تمكنهم المقدرة على صياغة الأهداف السلوكية وتصنيفها، كونه المترجم والمنفذ الحقيقي لأهداف التربية والتعليم ومقاصدهما بدرجة عالية، مما يؤدي إلى جودة أداء المعلمين ونوعية التعليم المقدم للمتعلمين وفق أسس ومعايير تربوية وعلمية في كل مراحل العملية التعليمية التعلمية، وقد تبين من هذه الدراسة أنها تمتاز عن الدراسات السابقة تناولها الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية، بينما الدراسات السابقة تناولت إحدى المتغيرين دون الآخر، وتركيزها على مستويات المجال المعرفي، واختلاف البيئة والخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسة في التأكيد على أهمية تربية المعلمين على أساس الكفايات التدريسية بكافة مجالاتها، والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية بمجالاتها الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية.

الفصل الثالث

طريقة الدراسة وإجراءاتها

- 1.3 مقدمة
- 2.2 منهج الدراسة
- 3.3 مجتمع الدراسة
- 4.3 عينة الدراسة
- 5.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة
- 6.3 أدوات الدراسة
- 7.3 صدق أدوات الدراسة
- 8.3 ثبات أدوات الدراسة
- 9.3 إجراءات الدراسة
- 10.3 متغيرات الدراسة
- 11.3 المعالجة الإحصائية

الفصل الثالث:

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

1.3 مقدمة

يتناول هذا الفصل الإجراءات التي تم اتباعها في هذه الدراسة والتي شملت المنهج المتبع في الدراسة، ووصف مجتمع وعينة الدراسة، وأدوات الدراسة التي أعدتها الباحثة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، كما يحتوي على المتغيرات التابعة والمستقلة، والمعالجة الإحصائية التي استخدمت في جمع البيانات والتوصل إلى النتائج.

2.3 منهج الدراسة

في ضوء طبيعة الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملائته لمثل هذا النوع من الدراسات.

3.3 مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المدارس الحكومية التابعة لمديرتي تربية وتعليم الخليل وشمال الخليل، والذين يدرسون مادة التربية الإسلامية للمراحل الدراسية الأساسية العليا والثانوية، في الفصل الدراسي الأول للعام 2021/2022م، والبالغ عددهم (474) معلماً ومعلمة، ويبين الجدول (1.3) توزيع افراد المجتمع، وذلك وفقاً لإحصائيات قسم التخطيط التابع لمديرية التربية والتعليم/ الخليل للعام الدراسي 2021/2022م.

جدول (1.3): توزيع مجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس للعام الدراسي 2021/2022م.

عدد الإناث	عدد الذكور	عدد المعلمين	المديرية
174	134	308	الخليل
67	72	139	شمال الخليل
241	206	447	المجموع

4.3 عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة على (200) معلماً ومعلمة بما نسبته (45%) من معلمي التربية الإسلامية في مديرتي تربية وتعليم الخليل وشمال الخليل، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من أفراد مجتمع الدراسة.

5.3 وصف متغيرات أفراد عينة الدراسة

يبين الجدول (2.3) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس أن نسبة 46% للذكور، ونسبة 54% للإناث. ويبين متغير المديرية أن نسبة 69% لمديرية الخليل، ونسبة 31% لمديرية شمال الخليل. ويبين متغير المرحلة التعليمية أن نسبة 65% الأساسية عليا، ونسبة 35% للثانوية. ويبين متغير المؤهل العلمي أن نسبة 85.5% لباكالوريوس فأقل، ونسبة 14.5% لماجستير فأعلى. ويبين متغير الخبرة العملية أن نسبة 17% لأقل من 5 سنوات، ونسبة 20.5% من 5-10 سنوات، ونسبة 62.5% لأكثر من 10 سنوات.

جدول (2.3): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة للعام الدراسي 2021/2022م.

العدد	المستوى	المتغير
92	ذكر	الجنس
108	أنثى	
138	الخليل	المديرية
62	شمال الخليل	
130	الأساسية العليا	المرحلة التعليمية
70	الثانوية	
171	بكالوريوس فأقل	المؤهل العلمي
29	ماجستير فأعلى	
34	أقل من 5 سنوات	الخبرة العملية
41	من 5 - 10 سنوات	
125	أكثر من 10 سنوات	

6.3 أدوات الدراسة

قامت الباحثة ببناء أدوات الدراسة بالرجوع إلى دراسات سابقة كدراسة (شمس الدين، 2020) ودراسة (حميد، 2017)، والتي تمثلت في استبانة لقياس الكفايات التدريسية البيداغوجية (ملحق1)، واختبار لقياس القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية (ملحق2) لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مديرتي تربية وتعليم الخليل وشمال الخليل.

أولاً: أداة الدراسة الأولى: استبانة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي

التربية الإسلامية في فلسطين.

تكونت استبانة الكفايات التدريسية في صورتها من (55) فقرة (ملحق1) موزعة في خمسة أبعاد.

ثانياً: أداة الدراسة الثانية: اختبار القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.

تكون اختبار القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية في صورته من (36) فقرة (ملحق 2) موزعة في ثلاثة مجالات.

7.3 صدق أدوات الدراسة

قامت الباحثة بتصميم أدوات الدراسة المتمثلة بالاستبانة والاختبار بصورتها الأولية، ومن ثم تم التحقق من صدق استبانة واختبار الدراسة بعرضهما على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، حيث طلب منهم إبداء الرأي في فقرات الاستبانة وأسئلة الاختبار من حيث: مدى وضوحها وسلامتها لغوياً، ومدى شمول الاسئلة للجانب المدروس، وإضافة أي معلومات أو تعديلات أو فقرات يرونها مناسبة، ووفق هذه الملاحظات تم إخراج الاستبانة والاختبار بصورتها (ملحق 1) و(ملحق 2).

8.3 ثبات أدوات الدراسة

وقد تأكدت الباحثة من ثبات أداة القياس من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي التربية الإسلامية شملت (20) معلماً ومعلمة.

وقامت الباحثة بالتحقق من ثبات الاستبانة، من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وقد بلغت الدرجة الكلية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين (0.90)، كما تم التحقق من ثبات اختبار القدرة التصنيفية بطريقة اختبار وإعادة الاختبار (Test- Retest) حيث بلغ (0.98)، تاريخ الاختبار

2021/11/18، وتاريخ إعادة الاختبار 2021/12/2، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع هاتين الأداتين بثبات يفى بأغراض الدراسة.

9.3 إجراءات الدراسة

فيما يأتي توضيح لخطوات إجراءات الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بالكفايات التدريسية البيداغوجية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية.
- اختيار عنوان الدراسة.
- بناء أداتي الدراسة في صورتيهما (ملحق 1) و (ملحق 2).
- التأكد من صدق وثبات أداتي الدراسة.
- تحديد أفراد عينة الدراسة.
- البدء بجمع البيانات من خلال توزيع أداتي الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مديرتي تربية وتعليم الخليل وشمال الخليل.
- معالجة البيانات بالأساليب الإحصائية والتوصل إلى النتائج وتفسيرها وتقديم بعض المقترحات والتوصيات.

10.3 متغيرات الدراسة

تكونت الدراسة من المتغيرات التابعة والمستقلة الأتية:

أولاً: المتغيرات التابعة

المتغير التابع الأول: الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في

مديرتي تربية وتعليم الخليل وشمال الخليل.

المتغير التابع الثاني: القدرة التصنيفية لدى معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في مديرتي تربية وتعليم

الخليل وشمال الخليل.

ثانياً: المتغيرات المستقلة

الجنس بمستويين (ذكر، أنثى)، والمديرية بمستويين (الخليل، شمال الخليل)، والمرحلة التعليمية بمستويين (الأساسية العليا، الثانوية)، والمؤهل العلمي بمستويين (بكالوريوس فأقل، ماجستير فأعلى)، والخبرة العملية بثلاث مستويات (أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات - أقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر).

11.3 المعالجة الإحصائية

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة (t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for Social Sciences).

واستخدمت الباحثة مفتاح التصحيح الآتي:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي للكفايات التدريسية البيداغوجية
منخفضة	المتوسط الحسابي ≥ 2.33
متوسطة	$2.33 < \text{المتوسط الحسابي} \leq 3.66$
كبيرة	المتوسط الحسابي < 3.66

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

1.4 مقدمة

2.3 نتائج أسئلة الدراسة

1.2.4 نتائج أسئلة الدراسة

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

3.3 ملخص النتائج

الفصل الرابع:

نتائج الدراسة:

1.4 مقدمة

تناول هذا الفصل عرضاً متسلسلاً وفق أسئلة الدراسة للنتائج التي توصلت إليها؛ من أجل التعرف إلى الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين، ومدى الاختلاف بين متغيراتها المستقلة: الجنس والمديرية والمرحلة التعليمية والمؤهل العلمي والخبرة العملية، من خلال استجابة أفراد العينة على أداتي الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها، باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات الآتية:

2.4 نتائج أسئلة الدراسة

1.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين كما هو موضح في جدول (1.4).

جدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للكفايات

التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجال	الرقم
كبيرة	0.37	4.54	الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس	1
كبيرة	0.38	4.48	الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة	2
كبيرة	0.44	4.42	الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم	3
كبيرة	0.44	4.41	الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين	4
كبيرة	0.52	4.10	الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى	5
كبيرة	0.36	4.39	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (1.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.39)، وهذا يدل على أن درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين جاءت بدرجة كبيرة.

وقد حصل مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس على أعلى متوسط حسابي (4.54)، يليه مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة بمتوسط حسابي (4.48)، ومن ثم مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم بمتوسط حسابي (4.42)، يليه مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين بمتوسط حسابي (4.41)، ومن ثم مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى بمتوسط حسابي (4.10).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس كما هو موضح في جدول (2.4).

جدول (2.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التخطيط للدرس

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
كبيرة	0.50	4.68	أصوغ أمثلة تطبيقية ترتبط بحياة الطلبة.	1
كبيرة	0.56	4.63	أتمكن من ربط الأهداف العامة للمنهاج مع أهداف المرحلة التي أدرسها.	2
كبيرة	0.56	4.61	أصوغ أهدافاً سلوكية تربوية متنوعة يمكن ملاحظتها وقياسها.	3
كبيرة	0.59	4.61	أعد خطة عمل يومية للدروس التي سأقوم بتعليمها للطلبة.	4
كبيرة	0.51	4.60	أوظف أسس المنهاج وخطوطه العريضة في العملية التعليمية التعليمية في الموقف الصفّي.	5
كبيرة	0.59	4.56	أطلق في تحضير من الأهداف التربوية التي أسعى لتحقيقها.	6
كبيرة	0.57	4.55	أحدد طرق التدريس المناسبة للمنهاج.	7
كبيرة	0.58	4.47	أوزع وقت الحصة على الأهداف المعدة لتحقيقها.	8
كبيرة	0.61	4.37	أعمل على إثراء المحتوى التعليمي بما يلزم من أنشطة تعليمية.	9
كبيرة	0.68	4.34	أحدد الوسائل التعليمية المطلوبة للمادة التعليمية التي سأعرضها أثناء الدرس.	10
كبيرة	0.37	4.54	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (2.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.54)، وانحراف معياري (0.37) وهذا يدل على أن مستوى الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس جاء بدرجة كبيرة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (2.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة. وحصلت الفقرة "أصوغ أمثلة تطبيقية ترتبط بحياة الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (4.68)، يليها فقرة "أتمكن من

ربط الأهداف العامة للمنهاج مع أهداف المرحلة التي أدرسها" بمتوسط حسابي (4.63). وحصلت الفقرة "أحدد الوسائل التعليمية المطلوبة للمادة التعليمية التي سأعرضها أثناء الدرس" على أقل متوسط حسابي (4.34)، يليها الفقرة "أعمل على إثراء المحتوى التعليمي بما يلزم من أنشطة تعليمية" بمتوسط حسابي (4.37).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة كما هو موضح في جدول (3.4).

جدول (3.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعرفة البيداغوجية العامة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أطرح المادة بأسلوب يتوافق وقدرات الطلبة.	4.68	0.49	كبيرة
2	ألم بمحتوى المادة العلمية (مبادئ، قوانين، مفاهيم، تعميمات).	4.59	0.56	كبيرة
3	أعزز الثقة بين أطراف العملية التعليمية من (طلبة، معلمين، إدارة مدرسية	4.59	0.55	كبيرة
4	أوفر بيئة آمنة لعملية التعليم والتعلم.	4.58	0.56	كبيرة
5	أختار طريقة التدريس المناسبة للمحتوى العلمي للدرس.	4.56	0.57	كبيرة
6	أعزز الاتصال والتواصل أثناء الموقف التعليمي.	4.53	0.58	كبيرة
7	أوفر بيئة تعليمية داعمة لعملية التعليم والتعلم.	4.51	0.58	كبيرة
8	أشخص الفروق الفردية بين الطلبة.	4.49	0.56	كبيرة
9	أنتقي مصادر التعلم المناسبة للمحتوى.	4.39	0.60	كبيرة
10	أشارك الطلبة همومهم ومشاكلهم.	4.35	0.72	كبيرة

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
كبيرة	0.76	4.34	أشارك في حل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلبة بالتعاون مع أصحاب العلاقة.	11
كبيرة	0.57	4.31	أحدد استراتيجيات التدريس المناسبة للمواقف التعليمية.	12
كبيرة	0.63	4.31	أحدد حاجات الطلبة وميولهم.	13
كبيرة	0.38	4.48	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (3.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.48) وانحراف معياري (0.38)

وهذا يدل على أن مستوى الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة جاء بدرجة كبيرة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (3.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة. وحصلت الفقرة "أطرح

المادة بأسلوب يتوافق وقدرات الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (4.68)، يليها فقرة "ألم بمحتوى

المادة العلمية (مبادئ، قوانين، مفاهيم، تعميمات)" والفقرة "أعزز الثقة بين أطراف العملية التعليمية

من (طلبة، معلمين، إدارة مدرسية)" بمتوسط حسابي (4.59). وحصلت الفقرة "أحدد حاجات

الطلبة وميولهم" والفقرة "أحدد استراتيجيات التدريس المناسبة للمواقف التعليمية" على أقل متوسط

حسابي (4.31)، يليها الفقرة "أشارك في حل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلبة بالتعاون

مع أصحاب العلاقة" بمتوسط حسابي (4.34).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى كما هو موضح في جدول (4.4).

جدول (4.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معرفة بيداغوجيا المحتوى

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أعد الخطط المتعلقة بتدريس المحتوى التعليمي.	4.72	0.53	كبيرة
2	أوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر.	4.31	0.63	كبيرة
3	أتمكن من ربط مبحثي بالمباحث الأخرى.	4.31	0.68	كبيرة
4	أوفر بيئة تعليمية غنية تسهم في تعليم المحتوى بصورة أفضل.	4.22	0.66	كبيرة
5	أشارك الطلبة في إنتاج وسائل تعليمية ذات علاقة بالمحتوى.	4.09	0.80	كبيرة
6	استخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البحث والتقصي.	4.06	0.75	كبيرة
7	أثري المحتوى العلمي للمنهج باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	4.05	0.78	كبيرة
8	أوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (LCT) عند تقديمي للمحتوى العلمي للمادة.	3.94	0.81	كبيرة
9	أشارك الطلبة في تصميم أنشطة تعليمية تعزز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	3.94	0.80	كبيرة
10	أشارك الطلبة في بناء مشاريع تعليمية تعاونية.	3.80	0.81	كبيرة
11	أصمم أنشطة تعليمية تتحدى تفكير الطلبة.	3.74	0.84	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.10	0.52	كبيرة

يلاحظ من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.10) وانحراف معياري (0.52) وهذا يدل على أن مستوى الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى جاء بدرجة كبيرة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة. وحصلت الفقرة "أعد الخطط المتعلقة بتدريس المحتوى التعليمي" على أعلى متوسط حسابي (4.72)، ويليهما فقرة "أوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر" والفقرة "أتمكن من ربط مبحثي بالمباحث

الأخرى" بمتوسط حسابي (4.31). وحصلت الفقرة "أصم أنشطة تعليمية تتحدى تفكير الطلبة" على أقل متوسط حسابي (3.74)، يليها الفقرة "أشارك الطلبة في بناء مشاريع تعليمية تعاونية" بمتوسط حسابي (3.80).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين.

جدول (5.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معرفة خصائص المتعلمين

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	احترم خصوصية ظروف الطلبة.	4.67	0.53	كبيرة
2	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	4.59	0.57	كبيرة
3	أختار طرائق تدريس تتلاءم وقدرات الطلبة.	4.51	0.59	كبيرة
4	أشرك الطلبة في الأنشطة التعليمية بما يتوافق وقدراتهم.	4.49	0.61	كبيرة
5	أوظف طرق تعليم الطلبة بما يتلاءم وقدراتهم.	4.43	0.56	كبيرة
6	أتعامل مع ظروف الطلبة على اختلاف أنواعها.	4.42	0.62	كبيرة
7	أتعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة في تحصيل الطلبة (زملاء، مرشد تربوي، أولياء امور ...).	4.42	0.69	كبيرة
8	أنمي قدراتي في مجال التعامل مع مشكلات الطلبة (كالتشخيص وطرح الحلول لها).	4.35	0.66	كبيرة
9	أبني مواقف تعليمية معتمداً على احتياجات الطلبة.	4.28	0.56	كبيرة
10	أدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية التعليمية.	4.21	0.77	كبيرة
11	أتعرف إلى مختلف ظروف الطلبة المؤثرة في سلوكياتهم.	4.16	0.77	كبيرة
	الدرجة الكلية	4.41	0.44	كبيرة

يلاحظ من الجدول (5.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.41)، وانحراف معياري (0.44)

وهذا يدل على أن مستوى الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين جاء بدرجة كبيرة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (5.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة. وحصلت الفقرة "أحترم خصوصية ظروف الطلبة" على أعلى متوسط حسابي (4.67)، يليها فقرة "أراعي الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسط حسابي (4.59). وحصلت الفقرة "أتعرف إلى مختلف ظروف الطلبة المؤثرة في سلوكياتهم" على أقل متوسط حسابي (4.16)، يليها الفقرة "أدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية التعليمية" بمتوسط حسابي (4.21).

وقامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم كما هو موضح في جدول (6.4).

جدول (6.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم.

الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم
كبيرة	0.528	4.61	أعد اختبراتي مراعيًا مواصفات القياس والتقويم.	1
كبيرة	0.593	4.52	أستخدم مختلف أنواع التقويم (القبلي، التكويني، الختامي) لتوجيه عملية التعلم.	2
كبيرة	0.665	4.51	أحلل الاختبارات راصدًا نتائجها.	3
كبيرة	0.625	4.47	أقدم تغذية راجعة عن أداء الطلبة لأطراف العملية التعليمية.	4
كبيرة	0.653	4.42	أراعي استمرارية التقويم وأنواعه وأدواته.	5
كبيرة	0.587	4.41	أوظف أساليب التقويم التي تتناسب والأهداف المراد تحقيقها.	6
كبيرة	0.628	4.41	أستفيد من نتائج التقويم في تعديل أسلوب تدريسي.	7
كبيرة	0.673	4.33	أشارك الطلبة في تقويم أدائهم.	8
كبيرة	0.677	4.29	لدي معرفة باستراتيجيات عملية التقويم.	9
كبيرة	0.737	4.23	أعد خططاً علاجية مبنية على نتائج تحليل اختبارات الطلبة.	10
كبيرة	0.44	4.42	الدرجة الكلية	

يلاحظ من الجدول (6.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.42)، وانحراف معياري (0.44) وهذا يدل على أن مستوى الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم جاء بدرجة كبيرة.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم (6.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أعد اختباراتي مراعيًا مواصفات القياس والتقويم" على أعلى متوسط حسابي (4.61)، يليها فقرة "أستخدم مختلف أنواع التّقيّم (القبلي، التّكويني، الختامي) لتوجيه عملية التّعلّم" بمتوسط حسابي (4.52). وحصلت الفقرة "أعد خططاً علاجية مبنيةً على نتائج تحليل اختبارات الطّلبة" على أقلّ متوسط حسابي (4.23)، يليها الفقرة "لدي معرفة باستراتيجيات عملية التّقيّم" بمتوسط حسابي (4.29).

2.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين باختلاف (الجنس، والمديرية، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)؟
وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس".
تم فحص الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير الجنس كما هو موضح في جدول (7.4).

جدول (7.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي

التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس	ذكر	92	4.49	0.39	198	1.63	0.10
	انثى	108	4.58	0.36			
الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة	ذكر	92	4.46	0.38	198	0.64	0.51
	انثى	108	4.49	0.39			
الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى	ذكر	92	4.08	0.55	198	0.45	0.65
	انثى	108	4.12	0.51			
الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين	ذكر	92	4.38	0.42	198	0.88	0.37
	انثى	108	4.43	0.46			
الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم	ذكر	92	4.38	0.47	198	1.01	0.31
	انثى	108	4.45	0.42			
الدرجة الكلية	ذكر	92	4.36	0.38	198	1.03	0.30
	انثى	108	4.41	0.35			

يتبين من الجدول (7.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.30) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية

($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية

للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المديرية".

تم فحص الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المديرية كما هو موضح في جدول (8.4).

جدول (8.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي

التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المديرية

المجال	المديرية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس	الخليل	138	4.54	0.38	198	0.40	0.68
	شمال الخليل	62	4.52	0.36			
الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة	الخليل	138	4.478	0.41	198	0.06	0.94
	شمال الخليل	62	4.482	0.34			
الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى	الخليل	138	4.11	0.54	198	0.18	0.85
	شمال الخليل	62	4.09	0.50			
الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين	الخليل	138	4.41	0.44	198	0.36	0.71
	شمال الخليل	62	4.39	0.44			
الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم	الخليل	138	4.43	0.44	198	0.45	0.64
	شمال الخليل	62	4.40	0.45			
الدرجة الكلية	الخليل	138	4.39	0.37	198	0.30	0.76
	شمال الخليل	62	4.38	0.35			

يتبين من الجدول (8.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.76) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية".

تم فحص الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المرحلة التعليمية كما هو موضح في جدول (9.4).

جدول (9.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي

التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المرحلة التعليمية

المجال	المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس	الأساسية العليا	130	4.53	0.38	198	0.53	0.59
	الثانوية	70	4.56	0.36			
الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة	الأساسية العليا	130	4.48	0.41	198	0.37	0.70
	الثانوية	70	4.46	0.34			
الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى	الأساسية العليا	130	4.15	0.53	198	1.66	0.09
	الثانوية	70	4.02	0.51			
الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين	الأساسية العليا	130	4.41	0.46	198	0.05	0.95
	الثانوية	70	4.41	0.41			
الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم	الأساسية العليا	130	4.42	0.48	198	0.20	0.84
	الثانوية	70	4.41	0.36			
الدرجة الكلية	الأساسية العليا	130	4.40	0.39	198	0.50	0.61
	الثانوية	70	4.37	0.31			

يتبين من الجدول (9.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.61) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

تم فحص الرابعة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المؤهل العلمي كما هو موضح في جدول (10.4).

جدول (10.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي

التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس	بكالوريوس فأقل	171	4.52	0.38	198	2.17	0.03
	ماجستير فأعلى	29	4.66	0.33			
الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة	بكالوريوس فأقل	171	4.47	0.39	198	0.87	0.38
	ماجستير فأعلى	29	4.53	0.36			
الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى	بكالوريوس فأقل	171	4.08	0.53	198	1.49	0.13
	ماجستير فأعلى	29	4.24	0.46			

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين	بكالوريوس فأقل	171	4.40	0.43	198	0.47	0.63
	ماجستير فأعلى	29	4.44	0.50			
الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم	بكالوريوس فأقل	171	4.41	0.44	198	0.66	0.50
	ماجستير فأعلى	29	4.47	0.43			
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	171	4.37	0.37	198	1.27	0.20
	ماجستير فأعلى	29	4.47	0.32			

يتبين من خلال الجدول (10.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.20) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة.

نتائج الفرضية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة العملية".

تم فحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية كما هو موضح في جدول (11.4).

جدول (11.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي

التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة العملية	المجال
0.31	4.48	34	أقل من 5 سنوات	الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس
0.37	4.50	41	من 5-10 سنوات	
0.39	4.57	125	أكثر من 10 سنوات	
0.36	4.45	34	أقل من 5 سنوات	الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة
0.39	4.39	41	من 5-10 سنوات	
0.39	4.51	125	أكثر من 10 سنوات	
0.55	4.07	34	أقل من 5 سنوات	الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى
0.47	4.07	41	من 5-10 سنوات	
0.54	4.12	125	أكثر من 10 سنوات	
0.43	4.36	34	أقل من 5 سنوات	الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين
0.41	4.30	41	من 5-10 سنوات	
0.45	4.46	125	أكثر من 10 سنوات	
0.54	4.35	34	أقل من 5 سنوات	الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم
0.36	4.42	41	من 5-10 سنوات	
0.44	4.43	125	أكثر من 10 سنوات	
0.38	4.348	34	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.35	4.337	41	من 5-10 سنوات	
0.36	4.422	125	أكثر من 10 سنوات	

يلاحظ من الجدول رقم (11.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على

درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة

العملية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Wa ANOVA) كما يظهر

في الجدول (12.4).

جدول(12.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس	بين المجموعات	0.27	2	0.13	0.95	0.38
	داخل المجموعات	28.19	197	0.14		
	المجموع	28.46	199			
الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة	بين المجموعات	0.47	2	0.23	1.56	0.21
	داخل المجموعات	29.66	197	0.15		
	المجموع	30.13	199			
الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى	بين المجموعات	0.10	2	0.05	0.18	0.83
	داخل المجموعات	55.75	197	0.28		
	المجموع	55.85	199			
الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين	بين المجموعات	0.88	2	0.44	2.24	0.10
	داخل المجموعات	38.73	197	0.19		
	المجموع	39.61	199			
الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم	بين المجموعات	0.18	2	0.09	0.46	0.63
	داخل المجموعات	39.49	197	0.20		
	المجموع	39.67	199			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.30	2	0.150	1.105	0.333
	داخل المجموعات	26.75	197	0.136		
	المجموع	27.05	199			

يلاحظ من الجدول (12.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.33) أكبر من مستوى الدلالة

الإحصائية ($\alpha < 0.05$)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الخامسة.

3.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ما القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة على الاختبار الذي يعبر عن درجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين كما هو موضح في جدول (13.4).

جدول (13.4): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى

معلمي التربية الإسلامية في فلسطين

النسبة المئوية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الدرجات
51.9%	3.48	18.68	الدرجة الكلية

يلاحظ من الجدول (13.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (18.68) وانحراف معياري (3.48)، وهذا يدل على أن درجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين كبيرة، وجاءت بنسبة مئوية (51.9%).

4.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين باختلاف (الجنس، والمديرية، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية) ؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة

التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس".

تم فحص الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير الجنس كما هو موضح في جدول (14.4).

جدول (14.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى

معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
ذكر	92	18.48	3.25	198	0.73	0.46
انثى	108	18.84	3.67			

يتبين من خلال الجدول (14.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.46) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية السادسة.

نتائج الفرضية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة

التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المديرية".

تم فحص الثانية بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المديرية كما هو موضح في جدول (15.4).

جدول (15.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى

معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المديرية

مستوى الدلالة المحسوبة	قيمة "ت" المحسوبة	درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المديرية
0.38	0.87	198	3.50	18.82	138	الخليل
			3.44	18.35	62	شمال الخليل

يتبين من خلال الجدول (15.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.38) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية السابعة.

نتائج الفرضية الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية".

تم فحص الثالثة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المرحلة التعليمية كما هو موضح في جدول (16.4).

جدول (16.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى

معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
الأساسية العليا	130	18.75	3.42	198	0.43	0.66
الثانوية	70	18.53	3.60			

يتبين من خلال الجدول (16.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.66) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية الثامنة.

نتائج الفرضية التاسعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

تم فحص الرابعة بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المؤهل العلمي كما هو موضح في جدول (17.4).

جدول (17.4): نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى

معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بكالوريوس فأقل	171	18.63	3.47	198	0.42	0.67
ماجستير فأعلى	29	18.93	3.60			

يتبين من خلال الجدول (17.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.67) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية التاسعة.

نتائج الفرضية العاشرة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي".
تم فحص الفرضية الخامسة تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية كما هو موضح في جدول (18.4).

جدول (18.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية

لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الخبرة العملية
3.60	18.65	34	أقل من 5 سنوات
2.88	18.80	41	من 5-10 سنوات
3.65	18.64	125	أكثر من 10 سنوات

يلاحظ من الجدول (18.4) وجود فروق ظاهرية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يظهر في الجدول (19.4).

جدول(19.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
بين المجموعات	0.87	2	0.43	0.03	0.96
داخل المجموعات	2413.00	197	12.24		
المجموع	2413.87	199			

يلاحظ من الجدول (19.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة (0.96) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)، وعليه تم قبول الفرضية الصفرية العاشرة.

5.2.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل توجد علاقة ارتباطية بين الكفايات التدريسية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية الصفرية الآتية:

نتائج الفرضية الحادية عشرة:

"لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفايات التدريسية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين".

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين الكفايات التدريسية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين، كما هو موضح في الجدول (20.4).

جدول (20.4): معامل ارتباط بيرسون والدلالة الإحصائية للعلاقة بين الكفايات التدريسية والقدرة

التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين

مستوى الدلالة المحسوبة	معامل بيرسون	المتغيرات	
0.38	0.06	الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس	القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية
0.68	0.02	الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة	
0.62	0.03	الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى	
0.69	0.02	الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين	
0.90	0.00	الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم	
0.73	0.02	الدرجة الكلية	

يتبين من الجدول (20.4) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.02)، ومستوى الدلالة المحسوبة (0.73)، أي أنه لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفايات التدريسية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين، وكذلك لجميع مجالات الكفايات التدريسية.

3.4 ملخص النتائج

توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

- درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في مديرتي تربية وتعليم الخليل وشمال الخليل كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.39) وانحراف معياري (0.36)، حيث يشترك معظم معلمو التربية الإسلامية في امتلاك الكفايات التدريسية البيداغوجية، وقد كشفت نتائج الدراسة أن أعلى الكفايات التدريسية البيداغوجية لمعلمي التربية الإسلامية المتعلقة بالتخطيط للدرس على أعلى متوسط حسابي (4.54)، يليه مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة بمتوسط حسابي (4.48)، ومن ثم مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم بمتوسط حسابي (4.42)، يليه مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين بمتوسط حسابي (4.41)، ومن ثم مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى بمتوسط حسابي (4.10).

- لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة على درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير (الجنس، المديرية، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، الخبرة العملية).

- درجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في مديرتي تربية وتعليم الخليل وشمال الخليل كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (18.68) وانحراف معياري (3.48).

- لا توجد فروق بين متوسطات استجابات أفراد عيّنة الدراسة على درجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير (الجنس، المديرية، المرحلة التعليمية، المؤهل العلمي، الخبرة العملية).

- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفايات التدريسية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين، وكذلك لجميع مجالات الكفايات التدريسية، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.02)، ومستوى الدلالة (0.73).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

1.5 مقدمة

2.4 مناقشة النتائج

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

2.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

3.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

4.2.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع

5.2.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

6.5 التوصيات والمقترحات

الفصل الخامس:

مناقشة النتائج والتوصيات:

1.5 مقدمة

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق أدوات الدراسة، والتي تمثلت في استبانة، واختبار، الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين، تم تجميع البيانات ومعالجتها إحصائياً، ورصدت النتائج المستقاة، لمناقشتها في هذا الفصل.

2.5 مناقشة النتائج

1.2.5 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين؟

تمت الإجابة عن السؤال الأول بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن فقرات الاستبانة، وحساب الدرجة الكلية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين كبيرة وفقاً لجدول (1.4)، حيث بلغت الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية (4.39) بانحراف

معياري (0.36) موزعة على مجالات الاستبانة، وقد حصل مجال الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرسة على أعلى متوسط حسابي بلغ (4.54)، يليه مجال الكفايات التدريسية الأخرى.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى ما تقوم به وزارة التربية والتعليم من توجهات من شأنها تحسين نوعية التعليم، من خلال رفع كفايات الموظفين في كافة المجالات: أكاديمياً، ومهنياً، وثقافياً، في ظل التزايد المعرفي والتكنولوجي على المستوى المحلي والعالمي، وتحقيق ذلك بعقد عدة لقاءات وبرامج تدريبية للمعلمين بشكل مستمر مثل دورة تكنولوجيا التعليم، دورة تصميم التعليم عن بعد، دورة ZOOM، دورة Micro Soft Teams، دورة أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة، دورة التلاوة والتجويد ... إلخ، دورة التهيئة للمعلمين الجدد من الناحية النظرية والعملية، والارتقاء بأساليب الإشراف التربوي إلى الأساليب التطويرية المساندة والداعمة للمعلمين، مما قد يكون السبب في إمدادهم بالكفايات التدريسية المهنية الضرورية، وصقل مهاراتهم وتنمية قدراتهم، فينعكس إيجاباً على المعلمين في تنفيذ الدروس بكفاءة وإتقان من تخطيط وتنفيذ وتقييم، بما يحقق الأهداف التربوية المنشودة، وتعليمياً أكثر نجاحاً وفعالية في العملية التعليمية.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة نادية (Nadia, 2020) والتي أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية أعلى نسبياً من الكفاءة التربوية والمهنية، وهذه الكفاءات ضرورية لزيادة إمكانية المتعلمين وإنجازاتهم، ودراسة أجرتها لويس (Loice, 2018) والتي أظهرت نتائج الدراسة أن الكفاءات التربوية للمعلمين كان لها تأثير كبير على الأداء الأكاديمي في المدارس الابتدائية في حي تشيبكوريو، ودراسة ناير (Nayer. 2017) والتي تشير نتائج الدراسة على كفايات التدريس الأساسية والعوامل التي تؤثر عليها، يمكن أن تساعد المؤسسات التعليمية مثل ماجستير إدارة الأعمال على استخدام الكفايات المحددة في الدراسة للتوظيف والاختبار والتدريب والتطوير وتقييم الأداء، وتحسين أداء المعلمين.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (حوامدة، 2008) التي أظهرت وجود تباين في مستوى المعرفة المادية وفي المعرفة البيداغوجية العامة لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية.

2.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

هل تختلف المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين باختلاف (الجنس، والمرحلة التعليمية، والمؤهل العلمي، والخبرة العملية)؟

وفيما يأتي نتائج السؤال الثاني:

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية الأولى:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس".

لنحسب الفرضية الصفرية الأولى استخدمت الباحثة تحليل (ت) للعينات المستقلة، للكشف عن مستوى الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، حيث تبين من نتائج تحليل جدول (7.4)، أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.30) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن كلا الجنسين يدرسون الكتاب المدرسي نفسه، وطبيعة الأنشطة المتضمنة في كتب التربية الإسلامية التي يدرسونها، بالإضافة للظروف الوظيفية المشتركة، والدورات والبرامج التدريبية الموحدة التي يلتحقون بها.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (شمس الدين، 2020) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أفراد الدرس على جميع الأبعاد تعزى لمتغير الجنس باستثناء بعدين هما: بعد الكفايات المتعلقة بالتخطيط، وبعد الكفايات المتعلقة بالمحتوى التعليمي لصالح الإناث، ودراسة (عمري، 2017) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في معرفة المعلمين في المعرفة الرياضية والمعرفة اللغوية تعزى لمتغير الجنس.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (دويكات وعلاونة، 2020 وأبو شمة، 2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات الواجب توفرها لدى المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المديرية".
للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل (ت) للعينات المستقلة، حيث أظهر الجدول (8.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.76) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المديرية.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى إيمان وزارة التربية والتعليم بأهمية التميز والإبداع والإنجاز في العملية التعليمية التعلمية، من خلال تسليط الضوء على التجارب الناجحة التي تترك أثراً طيباً لدى المعلمين، وتعزز في نفوسهم روح التفكير الإبداعي والابتكاري، ودفعهم للمشاركة في العديد من

المبادرات التربوية، من خلال الملتقيات التربوية وتبادل الزيارات والخبرات التعليمية بين مديريات التربية والتعليم في فلسطين، والبرامج التدريبية والأيام الدراسية المشتركة التي يكلفون بها، عقد عدة مسابقات وطنية ودولية تشمل كافة مديريات الوطن مثل معلم فلسطين المتميز، مسابقة إلهام فلسطين.

ولم تجد الباحثة دراسات سابقة تناولت متغير المديرية.

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية".

للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل (ت) للعينات المستقلة، حيث أظهر الجدول (9.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.61) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى حرص وزارة التربية والتعليم على رفع كفاية المعلم الفلسطيني لكافة المراحل التعليمية دون استثناء، باعتباره الرائد الذي يسهم في تطوير المجتمع وتقدمه من خلال تربية صحيحة وتعليم متميز، كونه صاحب رسالة تربوية نبيلة، بالإضافة إلى تشابه خصائص الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة في فلسطين، وتدريب المعلم نفس الطلبة مراحل تعليمية مختلفة؛ لوجود عدد كبير من المدارس الفلسطينية تشتمل على أكثر من مرحلة من مراحل التعليم الأساسي والثانوي.

ولم تجد الباحثة دراسات سابقة تناولت متغير المديرية.

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل (ت) للعينات المستقلة، حيث أظهر الجدول (10.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.20) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى السياسة التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم، حيث جعلت شهادة التأهيل التربوي وأساليب التدريس وعرض موقف تعليمي في المقابلة الشخصية للتوظيف، شرطاً أساسياً للقبول في مهنة التعليم ولأي وظيفة أخرى في سلك التربية والتعليم، حرص المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الإسلامية بشكل خاص، على استثمار أقصى طاقاتهم وإمكاناتهم، والسعي إلى النمو وتطوير كفاياتهم المهنية بشكل مستمر؛ لتحقيق الإتقان والجودة في التعليم، إنطلاقاً من تعاليم الدين الإسلامي الحنيف، وإيمانهم بالقدرة على التغيير في الطلبة وبناء شخصيتهم بصورة شاملة ومتوازنة في جميع أبعادها العقلية والروحية والجسمية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية، كونهم أصحاب رسالة تربوية نبيلة، بالإضافة إلى الدور التكاملي والعمل التشاركي بين وزارتي التربية والتعليم والأوقاف الإسلامية، والذي يقوم على تلمس احتياجات المعلمين من خلال الدورات التي تعقد في المساجد والمراكز التعليمية الدينية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من (خزعلي والمومني، 2010 وأبو شمة، 2010) لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (نيال، 2018) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى توفر الكفايات التعليمية لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة (عمري، 2017) التي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس.

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية الخامسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة العملية".
للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، حيث أظهر الجدول (12.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.33) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة العملية.
وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى اهتمام الجامعات الفلسطينية بالتربية العملية كمتطلب أساسي لنيل شهادة البكالوريوس وأساليب التدريس، ودور الإشراف التربوي كإشراف داعم ومساند للمعلمين وخاصة المعلمين الجدد والمستجدين بزيارتهم أربع زيارات خلال العام الدراسي الواحد، وإحاقهم بالبرامج التدريبية التي تلبي احتياجاتهم وتساعدهم على النمو والتطور المهني، وتكليفهم بالزيارات التبادلية، كل ذلك للنهوض بالعملية التعليمية التعليمية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من (شمس الدين 2020 ونيال، 2018 وأبو شمة، 2010) والتي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التدريسية لدى أفراد الدراسة على جميع الأبعاد تعزى لمتغير الخبرة العملية.

كما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (خزعلي والمومني، 2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمات نوات الخبرة التي تزيد عن (6) سنوات.

3.2.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

ما القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين؟

تمت الإجابة عن السؤال الثالث بإيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المفحوصين عن فقرات الاختبار، وحساب الدرجة الكلية الدرجة الكلية لدرجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.

أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الكفايات القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين كبيرة وفقاً لجدول (13.4)، حيث بلغت الدرجة الكلية للمتوسطات الحسابية (18.68) بانحراف معياري (3.48) موزعة على مجالات الاستبانة، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى اعتماد وزارة التربية والتعليم المناهج الفلسطينية والكتب المدرسية سواء القديمة أو الجديدة في جميع المباحث نموذج تايلر المبني على الأهداف التربوية العامة والخاصة والأهداف السلوكية، وأصبحنا نراها مكتوبة في مقدمة كل مقرر وكل درس بمجالاتها الثلاثة المعرفية والوجدانية والمهارية، فأصبحت مألوفة لدى المعلمين، إضافة إلى الدورات التدريبية التي تركز على ماهية الأهداف السلوكية وكيفية صياغتها، وما على المعلم إلا الالتزام بها وتحقيقها أثناء تنفيذ الحصة الصفية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (دروزة، 2011) التي أظهرت أن المعلمين يراعون مستويات بلوم للأهداف المعرفية بنسبة جيد جداً حيث بلغت (80.8%).

كما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة (عابدين، 2007) التي أظهرت نتائج تحليل الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية للطلبة المعلمين، التركيز على مستويات المجال المعرفي مقابل مستويات التفكير العليا.

4.2.5. مناقشة نتائج السؤال الرابع

وفيما يأتي نتائج السؤال الرابع:

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية السادسة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس".

للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل (ت) للعينات المستقلة، حيث أظهر الجدول (14.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.46) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى ما تقوم به وزارة التربية والتعليم في مجال إعداد المعلمين الفلسطينيين من كلا الجنسين دون تمييز، وتهيئتهم ليكونوا قادرين على القيام بأدوارهم المنوطة بهم بكفاءة واقتدار، انسجاماً مع توجهات الوزارة والأهداف التربوية المنشودة، للارتقاء بمستوى التعليم محلياً ودولياً.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة أجراها الباحثان (خالد وحمادنة، 2011) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات جنس كل من المشرفين التربويين والمديرين في كل مجالات الدراسة، إلا في مجال صياغة الاهداف السلوكية ولصالح المشرفين التربويين الذكور، دراسة نصار (2017) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس.

كما اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة حميد (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي اللغة العربية على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية تعزى لمتغير الجنس.

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية السابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المديرية".

للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل (ت) للعينات المستقلة، حيث أظهر الجدول (15.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.38) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المديرية. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى رؤية وزارة التربية الشمولية التكاملية، والتي تراعي معلمي التربية الإسلامية بشكل خاص، ومعلمي المباحث الأخرى بشكل عام، لجميع المديريات على حد سواء، من خلال عقد الدورات والبرامج التدريبية ذاتها في كافة مديريات الوطن، كون البرنامج الذي يتم إعداده وتنفيذه مع وزارة التربية والتعليم يشمل جميع المديريات.

وإلى الدورات التي يقوم بها منسقو العناقيد في مدارس المناطق التعليمية، والتي تركز على تحليل احتياجات المعلمين ضمن العنقود الواحد وتنفيذ دورات وفق احتياجاتهم مثل استراتيجيات وأساليب وأسس تقويم للمناهج الحديثة.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة بيرغمان (Bergman, 2007) وقد أظهرت نتائج الدراسة تقدماً في تحقيق الأهداف التعليمية لدى الطلبة، ما يدل على مقدرة المعلمين على صياغة وتصنيف الأهداف بدرجة كبيرة، فانعكس أثره إيجاباً على أداء الطلبة.

ولم تجد الباحثة دراسات سابقة تناولت متغير المديرية.

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية الثامنة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية".

للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل (ت) للعينات المستقلة، حيث أظهر الجدول (16.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.66) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المرحلة التعليمية. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى طبيعة الكتب المدرسية المقررة التي يدرسونها، بحيث لا يوجد فارق كبير في مفاهيم كل مرحلة تعليمية عن الأخرى، والتي يتم بناءها بصورة تكاملية، بالإضافة أن المعلم الذي يتمتع بكفايات تدريسية بدرجة كبيرة، ويستطيع صياغة الهدف التعليمي

السلوكي بالآلية التي تعلمها وتدريب عليها، سيصبح قادراً على صياغة أي هدف يريد تحقيقه بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي سيدرسها.

إضافة إلى أن المرحلة التي تناولتها الدراسة هي المرحلتين الأساسية العليا والثانوية، وتم التركيز من خلال المعلمين في هاتين المرحلتين على مستويات التفكير العليا ومراعاة تصنيف الأهداف السلوكية.

ولم تجد الباحثة دراسات سابقة تناولت متغير المرحلة التعليمية.

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية التاسعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي".

للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل (ت) للعينات المستقلة، حيث أظهر الجدول (17.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.67) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه يتم

قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير

المؤهل العلمي. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن الدراسة في الجامعات الفلسطينية تتطلب مساقات إجبارية متعلقة بأصول وأساليب التدريس، بحيث تمكن المعلم من مهارة صياغة وتصنيف

الأهداف السلوكية بمجالاتها الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية، التي يحققها داخل الصف في المواقف التعليمية التعلمية المتنوعة.

إضافة إلى دورة تهيئة المعلم الجديد والتي تقدمها وزارة التربية والتعليم والتي تشتمل على مادة نظرية وتطبيق عملي يتعلق بالتخطيط وإدارة الصف واستراتيجيات التدريس والتقويم التربوي يتم فيها تدريب

المعلمين على صياغة الأهداف السلوكية وتصنيفها وبناء أهداف يحققها ضمن خطة التحضير اليومية والفصلية بشكل كامل في عدد ساعات الدورة التدريبية التي تصل إلى 60 ساعة.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة أجراها كل من الباعوني والحسن (2019) والتي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع مجالات الدراسة: الأهداف الوجدانية، والأهداف المعرفية، والأهداف النفس حركية وتقديرات المعلمات لدرجة تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية في رياض الأطفال في منطقة إربد الأولى ككل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة حميد (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ودراسة نصار (2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات معوقات استخدام الأهداف الوجدانية لدى المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح حملة البكالوريوس.

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية العاشرة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة العملية".
للتحقق من صحة الفرضية استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، حيث أظهر الجدول (19.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة وقيمتها (0.96) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية وعليه يتم قبول الفرضية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة العملية. وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى تدريب المعلم في آخر فصول دراسته الجامعية على التحضير

وإعداد خطة دروس يومية وإعطائها في أحد المدارس القريبة لديه، وهذا يضمن تدريبه على مهارة صياغة أهداف سلوكية لهذه الحصص والمقدرة على تصنيفها.

إضافة إلى قنوات التواصل التربوية والتعليمية ودورها المتميز في تقديم التسهيلات للمعلم والطلبة من خلال نشرها لكل ما يخص المعلم والطالب من مواد ووسائط تعليمية، والمبادرات الفردية التي تركز على نوعية تحسين التعليم، والمؤسسات التربوية الخاصة التي تركز من خلال الأنشطة وورشات العمل على تحسين نوعية التعليم والارتقاء بالمسيرة التعليمية، حيث تخدم الكادر البشري التربوي في المؤسسة الحكومية مثل مؤسسة الحق في اللعب، والتربية الإيجابية وغيرها.

إضافة إلى أن القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية، قد لا تعتمد على خبرة المعلم بقدر اعتمادها على معرفته التربوية.

وقد اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (نصار، 2017، والباعوني والحسن، 2019) التي خلصت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة في مجالات الأهداف السلوكية تعزى لمتغير الخبرة العملية.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (حميد، 2017) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية تعزى لمتغير الخبرة العملية.

5.2.5 مناقشة نتائج السؤال الخامس

وفيما يأتي نتائج السؤال الخامس:

مناقشة نتيجة الفرضية الصفرية الحادية عشر:

"لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين الكفايات التدريسية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين".

وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية قد لا تعني تحقيق تلك الأهداف والغايات التربوية السامية لدى المتعلمين، ذلك أنه مجرد تصنيف الأهداف السلوكية إلى مجالاتها المعرفية، والمهارية، والوجدانية بمستوياتها المتنوعة، لا يوضح كيف يتحقق الهدف، وكيف يتعلم المتعلم، فلا يمكن حصر التصنيف في كلمات أو عبارات قابلة للقياس أو الملاحظة تصف السلوك المراد إيجاده أو تغييره لدى المتعلمين، حيث أنه رغم أهميتها كونها تمثل المخرجات النهائية والنواتج التعليمية في النظام التربوي، إلا أن ذلك لا يظهر إلا من خلال امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية الشاملة، والتي لا تقف على تصنيف الأهداف من الناحية النظرية فحسب، وإنما تتجسد بصورة سلوكيات عملية تمارس في المواقف التعليمية التعلمية داخل الغرفة الصفية.

لم تجد الباحثة دراسات سابقة تناولت الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية.

5.3 التوصيات والمقترحات:

بناء على نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بجملة من الأمور:

- 1- ينصح الباحثون بالتنوع في أدوات الدراسة للحصول على نتائج أكثر دقة وموضوعية.
- 2- إجراء مقارنة بين معلمي المرحلة الأساسية والثانوية في المدارس الخاصة ومعلمي المرحلة الأساسية والثانوية في المدارس الحكومية في درجة الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية.
- 3- إجراء دراسات مماثلة تشمل صفوف ومراحل ومباحث دراسية مختلفة، في المدارس الحكومية والخاصة.
- 4- تحديد الكفايات التدريسية البيداغوجية اللازمة لأعضاء الهيئة التدريسية، في ضوء المناهج الدراسية الحديثة.

المقترحات:

- 1- تبني برامج تنمية وتطوير كفايات المعلمين بكافة مجالاتها.
- 2- عقد دورات تدريبية على صياغة وتصنيف الأهداف السلوكية لدى المعلمين قبل ممارستهم خدمة التدريس.
- 3- ضرورة توفير بيانات مدرسية وصفية مناسبة تضمن توظيف المعلمين للكفايات التدريسية لديهم.
- 4- الاهتمام بدعم المعلمين من خلال توفير الحوافز المعنوية والمادية، بما يعزز انتمائهم المهني.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

- أبو شمة، جهينة. (2010). كفايات التعليم الإلكتروني ومدى امتلاك معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة الأساسية لها في محافظتي رام الله وبيت لحم، رسالة ماجستير، جامعة القدس، فلسطين.
- الأربش، ناصر؛ الوهابي، وليد. (2019). المذكرة التربوية للوظائف الإشرافية الكفايات التربوية. الأزرق، عبد الرحمن. (2000). علم النفس التربوي للمعلمين، دار الفكر العربي، لبنان.
- الأنصاري، ابن منظور (1994). لسان العرب، مج15، دار صادر، بيروت.
- أنيس، إبراهيم؛ ومنتصر، عبد الحليم؛ والصوالحي، عطية؛ وأحمد، محمد. (1972). المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، مج2، القاهرة.
- الباعوني، سعدة؛ والحسن، الحسن. (2019). التعرف إلى درجة تحقيق أهداف مناهج التربية الإسلامية في رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات في منطقة إربد الأولى، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والبحوث التربوية والنفسية، مج10، ع28، فلسطين.
- بشير، خليل، وجمال، عبد الرحمن، وأبو زيد، عبد الباقي. (2014). أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- البوهي، رأفت، والمصري، إبراهيم، وماجد، أحمد، والرحيم، منى (2018). أصول التربية المعاصرة، ط1، مج1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر.

التميمي، أسماء. (2016). **مهارات التفكير العليا (الإبداعي والناقد)**، ط1، مركز دبيونو لتعليم التفكير، الإمارات العربية المتحدة.

الجبالي، حمزة. (2016). **مهارات التدريس الصفّي والسيطرة على المشكلات الصفّية**، دار الأسرة للإعلام ودار عالم الثقافة للنشر، عمان.

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

حسن، محمد. (1992). **العلاقة بين الأهداف السلوكية وأساليب التقويم**، مجلة البحوث والدراسات التربوية، س2، ع 5،6.

الحسنات، حسن. (2014). **تحليل الأسئلة التقويمية في مبحث اللغة العربية للصف السابع الأساسي في الأردن وفق تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية**، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع145، ج1.

الحصيني، حاتم (2020). **الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء بعض المعايير القياسية**. مجلة كلية التربية، جامعة الطائف، مج3، عدد1.

حميد، علاء. (2017). **المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الاوسط.

حوامدة، باسم. (2008). **المعرفة البيداغوجية لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية دراسة حالة مدارس محافظة جرش - الأردن**، رسالة ماجستير، جامعة جرش الخاصة، الأردن.

خالد، محمد، وحمادنه، إياد. (2011). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الاهداف السلوكية ، مجلة الجامعة الإسلامية، مج 19، ع1، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

الخريشا، عنود. (2013). أسس المنهاج واللغة، المنهل للنشر، الإمارات العربية المتحدة.

الخرزجي، سليم. (2011). أساليب معاصرة في تدريس العلوم، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.

خزعلي، قاسم؛ ومومني، عبد اللطيف. (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الاساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، مجلة جامعة دمشق، مج 26، ع3 ، كلية إربد الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

خضرة، عواطف (2014). التوجيه والإرشاد التربوي المعاصر، المنهل للنشر، الإمارات العربية المتحدة.

خطايبه، عبدالله. (2005). تعليم العلوم للجميع، ط1، كلية التربية، جامعة اليرموك.

خليفة، عبد السلام. (2014). الأهداف والكفايات: دراسة مقارنة لمفهوم الأهداف والكفايات في العملية التعليمية، رابطة الأدب الحديث، ج85.

داود، أحمد. (2014). أصول التدريس "العملي والنظري" ، دار يافا للنشر والتوزيع، الأردن.

دخل الله، ايوب. (2015). التعلُّم ونظرياته، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

دخيل الله، رفعه. (2019). معلم القرن الحادي والعشرين.. الرؤى التربوية والمهنية والتدريبية،
علان للنشر، السعودية.

دروزة، أفنان. (2011). درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات "بلوم" لاهداف
المعرفة لدى تخطيطهم للتدريس، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية،
فلسطين.

دهشان، محسن (2014). الكفايات المهنية للتعليم ما قبل الجامعي، دار الكتب، لبنان.

دويكات، هشام، وعلاونة، يوسف. (2020). الكفايات الواجب توفرها لدى معلمي المدرس الخاصة
من وجهة نظر لبة التربية العملية في جامعة النجاح الوطنية، المجلة الأكاديمية العالمية في العلوم
التربوية والنفسية، مج1، ع 2، الأردن.

ذوقان، عبيدات. (2008). التدريس الفعال، ط1، دار صفاء للنشر، عمان.

رضا، علي. (2014). برنامج تدريبي قائم على تصنيف مقترح للأهداف السلوكية المتكاملة في تنمية
الكفايات التدريسية لدى طلاب معلمي التاريخ بكليات التربية، رابطة التربويين العرب، ع45، ج4،
السعودية.

الزهيري، عماد. (2010). فاعلية تدريس الأهداف السلوكية في التحصيل الدراسي لدى طلاب
المستوى الثامن من مرحلة التعليم الاساسي في مادة الرياضيات في الجمهورية اليمنية، رسالة
ماجستير، كلية العلوم، جامعة صنعاء.

السائح، صبحية. (2016). الكفايات التدريسية للمعلم في ضوء برامج التربية القائمة على الكفايات،
مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، ع1، كلية التربية البدنية، جامعة المرقب.

- سبيتان، فتحي. (2010). **أصول وطرائق تدريس العلوم، المنهل للنشر، الإمارات العربية المتحدة.**
- سعاد، عباسي. (2011). **مستوى المعرفة البيداغوجية لمعلمي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوي، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، رسالة ماجستير، جامعة محمد خيضر، الجزائر.**
- سعادة، جودت. (2001). **صياغة الاهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.**
- سعادة، جودت، محمد، عبدالله. (2001). **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، ط1، مج1، دار حنين للنشر والتوزيع، الأردن.**
- سعادة، جودت؛ وابراهيم، عبدالله. (1997). **المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، جامعة السلطان قابوس، جامعة الإسكندرية.**
- السيد، عصام. (2019). **سلسلة التنمية المهنية للمعلم - الأهداف السلوكية، دار التعليم الجامعي للنشر، الإسكندرية.**
- شمس الدين، تماضر. (2020). **الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الزرقاء وتأثرها ببعض المتغيرات الديموغرافية، المجلة العربية للنشر العلمي.**
- صحراوي، عبدالله؛ وشبوح، نجاه. (2018). **الأهداف الوجدانية، الغائب الأكبر في التدريس لماذا لا يهتم المدرسون بمقاربة الوجدان؟، مجلة وحدة البحث تنمية الموارد البشرية، مج 9، ع2، جامعة سطيف2، جامعة ورقلة.**

عابدين، محمد. (2007). تحليل الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية للطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي لإعداد المعلمين، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والابحاث التربوية والنفسية، ع11، فلسطين.

عامر، فرج. (2017). مدير المدرسة والإدارة المدرسية، دار حميثرا للنشر والترجمة، القاهرة، مصر.

عباس، علاء. (2010). نحو رؤية فلسفية تربوية للقيم في ضوء القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، المنهل.

عبدالله، عادل. (2009). التدريب وعلاقته بصياغة الاهداف السلوكية (دراسة حالة)، رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة شندى، السودان .

عبيدات، ذوقان، السميد، سهيلة (2013). استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي، دييونو للنشر والطباعة والتوزيع، عمان، الأردن.

العدواني، خالد. (2013). الكفايات المهنية للمعلم، جامعة صنعاء، صنعاء.

عطية، محسن (2006). الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، قسم العلوم التربوية في كلية التربية، جامعة بابل.

عطية، محسن. (2013). المناهج الحديثة وطرائق التدريس، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

العليمات، حمود. (2010). درجة ممارسة معلمي المرحلة الاساسية في الأردن للكفايات المهنية في

ضوء المعايير الوطنية الحديثة لتنمية المعلمين مهنيًا، مجلة الجامعة الإسلامية، مج 18، ع 2، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت.

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

عودة، أحمد. (2004). القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العوضي، رباب. (2019). المعرفة البيداغوجية التكنولوجية اللازمة لمعلمي رياض الاطفال من وجهة نظرهن وفقاً لإطار TPACK، مجلة كلية التربية، مج108، ع6، جامعة المنصورة، مصر.

الفاخري، سالم. (2018). التحصيل الدراسي، مركز الكتاب الأكاديمي للنشر، كلية الآداب، جامعة سبها، ليبيا.

الفتلاوي، سهيلة. (2003). كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الاداء"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

القضاة، بسام. (2011). تحديد درجة معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها، العلوم التربوية، مج 38، ع 1.

قطامي، يوسف، الشيخ، خالد (1992). الأهداف السلوكية الصفية، مج33، ع3، 2، بحوث ومقالات.

الكرمين، إبراهيم. (2021). استراتيجيات التدريس الفعال بين الكفايات التعليمية ونظريات التعلم، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

مجبد، سوسن. (2013). أسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية، المنهل، الإمارات العربية المتحدة.

- محرم، خالد . (2006). التربية الإسلامية للأولاد، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.
- محمود، خولة. (2010). الكفايات التدريسية البيداغوجية وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة "الزرقاء"، بحث علمي، الأردن.
- مدني، مزمل (2008). دور الأهداف السلوكية في تصميم الوحدات الدراسية وحدة الأعداد الطبيعية للصف الخامس نموذجاً، رسالة ماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- منصور، أحمد، التويجري، محمد، الفقي، إسماعيل (2014). علم النفس والأهداف التربوية . سيكولوجية التعلم . سيكولوجية المتعلم . التقويم التربوي . سيكولوجية التنظيم العقلي، ط9، العكيان للنشر، الرياض.
- مهدي، سالم (2001). الأهداف السلوكية تحديدها. مصادرها. صياغتها. تطبيقاتها، ط3، مكتبة العبيكان للنشر، الرياض.
- مينا، فايز. (2006). مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، مترجم ، مكتبة الأنجلو المصرية.
- النسور، زياد (2021). المعلم الذي نريد معلم الألفية الثالثة، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- نصار، أنور. (2017). معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة، مجلة جامعة القدس المفتوحة للدراسات والابحاث التربوية والنفسية، مج5، ع18، غزة، فلسطين.

نيال، ماجدة. (2018). مستوى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلب، سوريا.

اليحيى، (2003). مدى معرفة معلمات العلوم الشرعية المتدربات الأهداف السلوكية، مجلة القراءة والمعرفة، ع 26، كلية التربية، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مصر.

Bergman.D. (2007). **The effect of tow seceondary science teacher education program structures on teacher habits of mind & action**, un published Doctor Dissertattion, University of Lowa.

Loice.J. (2018). **Influnce of Teachers Pedagogical Compertencies on PupilsAcadmic Performance Inpublic Primary Schools Inchepkorio Ward, Elgeyo-Marakwet Country, Cenya**. Master of Education. Department of Curriculum, Instruction and educational, Kisii University, Kampala International University.

Lord. T.&Baviskar.S. (2007). Moving students from information recitation to information question understanding: Exploiting Blooms Taxonomy in creating science questions, **Journal ofCollege Science Teaching**.

Nadia.A. (2020). **An Analysis of Teacher Competence on Teaching Learning Process of English AT SmaitIqra Kota Bengkulu**, Thesis Submitted as Partial Requirements for the Degree of Sarjana (S. Pd) in Study Program of English Education, Tarbiyh and TadrisFaculty,State Institute of Islamic Studies (IAIN) BENGHULU.

Nair.P.(2017). **A Study on Ideentifying Teaching Competencies and Factors Affecting Teaching Competencies with Special Reference to Institutes in Gujarat. Doctor of Philosophy**, Gujarat Technological University.

Newton.D.(2000). **Teaching for Understanding what it? RoutledgPublishing**, Durham University,United kingdom.

Ningtiyas. F & Jailani. A. (2018). Does Teacher's Training Affect the Pedagogical Competence of Mathematics Teachers?.,**Journal of Physics**.

Subrmaniam.A.& Selva. R. (2005). Trainee Teacher Practices : A Case Study, **Journal of Science and Mathematics Education in Southeast Asia**, v28, n2.

Wang, V. & Farmer, L. (2008). ' Adult teaching methods in China and Blooms Taxonomy'. **International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning**, California State University, Long Beach, California, USA.

ملحق (1) استبانة الكفايات التدريسية البيداغوجية



جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

حضرة المعلم/ة: المحترم/ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "(الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين)"; وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس العامة، أرجو التكرم بالإجابة عن الفقرات المتضمنة في الاستبانة بكل جدية وموضوعية، علماً أن البيانات ستحظى بالسرية التامة ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، مع خالص الامتنان وبالغ التقدير لجهودكم.

الكفايات التدريسية البيداغوجية:

هي "الأبعاد النظرية والممارسات الفعلية التي صنفها شولمان التي تضم: "المعرفة البيداغوجية العامة، ومعرفة المنهاج، ومعرفة المحتوى، والمعرفة البيداغوجية للمحتوى، ومعرفة خصائص المتعلمين، ومعرفة السياق التدريسي، ومعرفة الأهداف والقيم التربوية" (داود، 2014).

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: عبير عيسى عبدالله الشملة

ياشرف الدكتورة: إيناس عارف ناصر

المحور الأول: المعلومات الديموغرافية.

يهدف هذا الجزء التعرف إلى الخصائص الاجتماعية للمعلمين في مديرياتكم، لذا أرجو وضع إشارة

(X) في المكان المناسب.

الجنس	ذكر	<input type="checkbox"/>	أنثى	<input type="checkbox"/>		
المديرية	الخليل	<input type="checkbox"/>	شمال الخليل	<input type="checkbox"/>		
المرحلة التعليمية	الأساسية العليا	<input type="checkbox"/>	الثانوية	<input type="checkbox"/>		
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	<input type="checkbox"/>	ماجستير فأعلى	<input type="checkbox"/>		
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	<input type="checkbox"/>	من 5 سنوات - 10 سنوات	<input type="checkbox"/>	أكثر من 10 سنوات	<input type="checkbox"/>

المحور الثاني: الكفايات التدريسية البيداغوجية.

أخي المعلم ... أختي المعلمة.

فيما يأتي مجموعة من الفقرات التي تقيس مستوى اتفاقك أو عدمها مع أبعاد الكفايات التدريسية البيداغوجية، لذا أرجو وضع إشارة (X) في المكان المناسب.

أبعاد الكفايات التدريسية البيداغوجية					درجة الموافقة					
أولاً: الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس.					دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	
1	أوظف أسس المنهاج وخطوطه العريضة في العملية التعليمية التعلمية في الموقف الصفّي.									
2	أصوغ أهدافاً سلوكية تربوية متنوعة يمكن ملاحظتها وقياسها.									
3	أعد خطة عمل يومية للدروس التي سأقوم بتعليمها للطلبة.									
4	أتمكن من ربط الأهداف العامة للمنهاج مع أهداف المرحلة التي أدرسها.									
5	أحدد طرق التدريس المناسبة للمنهاج.									
6	أحدد الوسائل التعليمية المطلوبة للمادة التعليمية التي سأعرضها أثناء الدرس.									
7	أصوغ أمثلة تطبيقية ترتبط بحياة الطلبة.									
8	أعمل على إثراء المحتوى التعليمي بما يلزم من أنشطة تعليمية.									
9	أوزع وقت الحصة على الأهداف المعدة لتحقيقها.									
10	أنتقل في تحضيرتي من الأهداف التربوية التي أسعى لتحقيقها.									
ثانياً: الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة.					دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	مطلقاً	
11	أحدد استراتيجيات التدريس المناسبة للمواقف التعليمية.									
12	أشخص الفروق الفردية بين الطلبة.									
13	أحدد حاجات الطلبة وميولهم.									
14	أنتقي مصادر التعلم المناسبة للمحتوى.									
15	أختار طريقة التدريس المناسبة للمحتوى العلمي للدرس.									
16	ألم بمحتوى المادة العلمية (مبادئ، قوانين، مفاهيم، تعميمات).									
17	أطرح المادة بأسلوب يتوافق وقدرات الطلبة.									
18	أوفر بيئة تعليمية داعمة لعملية التعليم والتعلم.									
19	أعزز الثقة بين أطراف العملية التعليمية من (طلبة، معلمين، إدارة مدرسية).									
20	أشارك الطلبة همومهم ومشاكلهم.									

					أوفر بيئة آمنة لعملية التّعليم والتّعلم.	21
					أعزز الاتصال والتواصل أثناء الموقف التعليمي.	22
					أشارك في حل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطّلبة بالتعاون مع أصحاب العلاقة.	23
					ثالثاً: الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى.	
					أعد الخطط المتعلقة بتدريس المحتوى التعليمي.	24
					أوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (LCT) عند تقديمي للمحتوى العلمي للمادة.	25
					أوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر.	26
					أتمكن من ربط مبحثي بالمباحث الأخرى.	27
					أثري المحتوى العلمي للمنهج باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	28
					أشارك الطّلبة في تصميم أنشطة تعليمية تعزز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	29
					استخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البحث والتقصي.	30
					أصمم أنشطة تعليمية تتحدى تفكير الطّلبة.	31
					أشارك الطّلبة في بناء مشاريع تعليمية تعاونية.	32
					أوفر بيئة تعليمية غنية تسهم في تعليم المحتوى بصورة أفضل.	33
					أشارك الطّلبة في إنتاج وسائل تعليمية ذات علاقة بالمحتوى.	34
					رابعاً: الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين.	
					أوظف طرق تعليم الطّلبة بما يتلاءم وقدراتهم.	35
					أدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية التّعليمية.	36
					أتعامل مع ظروف الطّلبة على اختلاف أنواعها.	37
					أختار طرائق تدريس تتلاءم وقدرات الطّلبة.	38
					أشرك الطّلبة في الأنشطة التّعليمية بما يتوافق وقدراتهم.	39
					أبني مواقف تعليمية معتمداً على احتياجات الطّلبة.	40
					أراعي الفروق الفردية بين الطّلبة.	41
					أتعرف إلى مختلف ظروف الطّلبة المؤثرة في سلوكياتهم.	42
					أتعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة في تحصيل الطلبة (زملاء، مرشد تربوي، أولياء امور...).	43
					أحترم خصوصية ظروف الطّلبة.	44
					أنمي قدراتي في مجال التعامل مع مشكلات الطّلبة (كالتشخيص وطرح الحلول لها).	45
					خامساً: الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم.	
					أعد اختباراتي مراعيًا مواصفات القياس والتقويم.	46

					47	أحل الاختبارات راصداً نتائجها.
					48	أقدم تغذية راجعة عن أداء الطلبة لأطراف العملية التعليمية.
					49	أعد خططاً علاجية مبنية على نتائج تحليل اختبارات الطلبة.
					50	أوظف أساليب التقييم التي تتناسب والأهداف المراد تحقيقها.
					51	أستخدم مختلف أنواع التقييم (القبلي، التكويني، الختامي) لتوجيه عملية التعلم.
					52	أستفيد من نتائج التقييم في تعديل أسلوب تدريسي.
					53	أراعي استمرارية التقييم وأنواعه وأدواته.
					54	لدي معرفة باستراتيجيات عملية التقييم.
					55	أشارك الطلبة في تقييم أدائهم.



ملحق (2) اختبار القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

كلية العلوم التربوية

حضرة المعلم/ة: المحترم/ة.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان "(الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين)"، وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص أساليب التدريس العامة، أرجو التكرم بالإجابة عن الفقرات المتضمنة في الاختبار بكلّ جدية وموضوعية، علماً أن البيانات ستحظى بالسرية التامة ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، مع خالص الامتنان وبالغ التقدير لجهودكم.

القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية:

تعرف " بأنها تلك الصياغة التي تعبر بدقة ووضوح عن التغيير المرجو إحداثه لدى التلميذ من خلال مروره بخبرة تعليمية معينة" (صحراوي، ونجاة، 2018).

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة: عبير عيسى عبدالله الشملة

بإشراف الدكتورة: إيناس عارف ناصر

بإمكانك عزيزي المعلم ... عزيزتي المعلمة، الاستعانة بالتعريفات الآتية أثناء الإجابة على الاختبار.

أولاً: مجال الأهداف المعرفية.

تتصل أهداف هذا المجال بالمعرفة والقدرات العقلية والمهارية، وتعد أكثر قابلية للملاحظة والقياس من

الأنواع الأخرى، وقد صُنِّفَ هذا النوع إلى ست مستويات هي:

1- مستوى التَّذْكَر: القدرة على تذكر المعلومات والمعارف.

2- مستوى الفهم: ترجمة المعلومات وتفسيرها واستنتاجها.

3- مستوى التَّطْبِيق: تطبيق المعلومات في مواقف جديدة.

4- مستوى التَّحْلِيل: تجزئة المعرفة إلى عناصرها مع إدراك العلاقات بينها.

5- مستوى التَّرْكِيب: توحيد المعلومات الجزئية ذات العلاقة في كليات.

6- مستوى التَّقْوِيم: القدرة على التوصل إلى إصدار الأحكام.

ثانياً: مجال الأهداف المهارية.

يتناول هذا المجال النتاجات التعليمية المتعلقة بالأداء العملي والحركي مثل الكتابة والقراءة ورسم

الخرائط والتآزر الحركي النفسي والعصبي، وقد صُنِّفَ هذا النوع من الأهداف إلى سبعة مستويات

هي:

1- مستوى الملاحظة: الشعور باستقبال الظاهرة وملاحظتها والحديث عنها.

2- مستوى الاستعداد: الاستعداد النفسي والعقلي لأداء نشاط أو سلوك معين.

- 3- مستوى الاستجابة الموجّهة: يبدأ بتعلم المهارة الحركية سواء بوساطة التقليد أو المحاولة والخطأ.
- 4- مستوى الاستجابة الآليّة: أي الآلية في الأداء والأعمال، وخاصة عندما تكون الاستجابة مألوّفة.
- 5- مستوى الاستجابة المعقّدة: الأداء المهاري للأعمال الحركية المعقّدة بدقة ومهارة عالية.
- 6- مستوى التّكّيّف: أن يستطيع المتعلم تغيير المهارة المطورة أو تعديلها بحركات تتناسب مع الموقف.

7- مستوى الإبداع: ابتكار حركات ومهارات لم تكن موجودة فعلاً بناءً على المواقف الجديدة.

ثالثاً: مجال الأهداف الوجدانية.

تتعلق أهداف هذا المجال بتنمية مشاعر وعواطف المتعلم وتطويرها، ودرجات القبول أو الرفض، وقد صُنّف إلى خمسة مستويات هي:

- 1- مستوي الاستقبال: ويتمثل في إثارة اهتمام المتعلم.
- 2- مستوى الاستجابة: الاشتراك الفعال من قبل المتعلم.
- 3- مستوى التقييم: إعطاء قيمة لظاهرة ما أو سلوك معين.
- 4- مستوى التنظيم: ربط القيم المختلفة؛ من أجل بناء نظام قيمي جديد داخلي متماسك له قيمة.
- 6- مستوى التمييز بالقيمة: يتضمن سلوك الفرد بطريقته المستقلة، وبقيمه الخاصة التي يعتدّ بها. (مهدي، 2001).

المحور الأول: الخصائص الديموغرافية.

يهدف هذا الجزء التعرف إلى الخصائص الاجتماعية للمعلمين في مديرياتكم، لذا أرجو وضع إشارة

(X) في المكان المناسب.

الجنس	ذكر	<input type="checkbox"/>	أنثى	<input type="checkbox"/>		
المديرية	الخليل	<input type="checkbox"/>	شمال الخليل	<input type="checkbox"/>		
المرحلة التعليمية	الأساسية العليا	<input type="checkbox"/>	الثانوية	<input type="checkbox"/>		
المؤهل العلمي	بكالوريوس فأقل	<input type="checkbox"/>	ماجستير فأعلى	<input type="checkbox"/>		
الخبرة العملية	أقل من 5 سنوات	<input type="checkbox"/>	من 5 سنوات - 10 سنوات	<input type="checkbox"/>	أكثر من 10 سنوات	<input type="checkbox"/>

المحور الثاني: القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية.

أخي المعلم أختي المعلمة.

تجدون أمامكم اختباراً مؤلفاً من (36) فقرة، يهدف إلى قياس القدرة التصنيفية لديكم للأهداف السلوكية، للمجالات الثلاثة (المعرفية، المهارية، الوجدانية).

والمطلوب قراءة كل فقرة من هذه الفقرات قراءة فاحصة، ثم تصنيف تلك الفقرات إلى مستوياتها داخل كل مجال، بوضع إشارة (X) في المكان المناسب.

الرقم	مجال الأهداف المعرفية.	المستوى			
		التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل
1	أن يسمي الطالب ثلاثاً من صور الوفاء بالعهد في الإسلام خلال دقيقة.				
2	أن يقارن الطالب بين نتائج غزوة خيبر وعمرة القضاء.				
3	أن يشرح الطالب مكانة القدس في الإسلام في نقاط بارزة.				
4	أن يقترح الطالب حلولاً لمشكلة التقليد الأعمى المنتشرة في المجتمع المسلم.				
5	أن يطبق الطالب أحكام التجويد عند تلاوته سورة يونس الآيات (1-6) بنسبة صواب لا تقل عن 90%.				
6	أن يحكم الطالب على تلاوة زميله أحمد لآيات من سورة محمد إذا ما طلب المعلم منه ذلك بدقة تامة خلال دقيقة.				
7	أن يعلل الطالب: أصاب جيش المسلمين في الطريق إلى تبوك جوع شديد.				
8	أن يؤلف الطالب قصة قصيرة عن العفة في ثلاث صفحات على الأكثر.				

							9	أن يدافع الطالب عن دور الإسلام في بناء الحضارة الإنسانيّة في العالم كله في خمس دقائق.
							10	أن يعدد الطالب خمساً من صفات عباد الرحمن الواردة في سورة الفرقان.
							11	أن يحسب الطالب نصيب الورثة في المسألة الإرثية الآتية: مات رجل وترك أب وأم وثلاث بنات.
							12	أن يحلل الطالب الأسباب الحقيقية لقصة خرق الخضر للسفينة الواردة في سورة الكهف.
المستوى							مجالات الأهداف المهارية.	
الإبداع	التكيف	الاستجابة المعقدة	الاستجابة الآلية	الاستجابة الموجهة	الاستعداد	الملاحظة		
							13	أن يتلو الطالب الآيات الكريمة من سورة محمد تلاوة صحيحة دون أخطاء.
							14	أن يكتب الطالب الحديث النبويّ المتعلق "بالرقابة الذاتية" بسهولة ووضوح.
							15	أن يقرأ الطالب ألفاظ الحديث النبويّ قراءة معبّرة في دقيقتين.
							16	أن يصليّ الطالب صلاة الجنّازة بطريقة صحيحة.
							17	أن يصمّم الطالب مجسماً للكعبة المشرفة.
							18	أن يمارس الطالب أحكام البيع والشراء الشرعيّة في معاملاته الماليّة.
							19	أن يرسم الطالب خارطة مفاهيميّة لأصحاب الفروض في الميراث بدقة ووضوح.
							20	أن يحاكي الطالب المعلم بأداء صلاة المريض بدقّة تامّة.
							21	أن يؤدي الطالب مناسك العمرة بالترتيب أمام زملاءه الطلّبة.
							22	أن يجيد الطالب استخدام المعجم المفهرس

							لألفاظ القرآن الكريم.
							23 أن يتقن الطالب نطق الحروف التي تخرج من وسط اللسان نطقاً سليماً.
							24 أن يبرهن الطالب على وحدانية الله تعالى من خلال الأدلة العقلية.
المستوى							مجالات الأهداف الوجدانية.
التميز بالقيمة	التنظيم	التقييم	الاستجابة	الاستقبال			
							25 أن يصغي الطالب جيداً عند سماعه سورة العاديات من المعلم.
							26 أن يقيّم الطالب الانتصار الذي أحرزه المسلمين في غزوة بدر الكبرى.
							27 أن ينطق الطالب في الحق في مناسبات مختلفة.
							28 أن يتّمتل الطالب قيمة خلق الصّدق مع النّاس.
							29 أن يلتزم الطالب بفعل الخير والعطاء في حياته العمليّة.
							30 أن يستمتع الطالب بقراءة السيرة الذاتية للصّحابي خالد بن الوليد.
							31 أن يشعر الطالب بحبه للجنّة ونفوره من النّار.
							32 أن يتشوق الطالب إلى الجهاد في سبيل الله لتحرير بلاد المسلمين.
							33 أن يدعم الطالب خطة لحل مشكلة النّظافة في المدرسة.
							34 أن يشارك الطالب في النّشاطات الدينيّة في الإذاعة المدرسيّة.
							35 أن يخطط الطالب لعمل جمعيّة في المدرسة لمساعدة الطّلبة الفقراء.
							36 أن يثمن الطالب دور القائد صلاح الدين الأيوبي في مواجهة الحملات الصليبية وتحرير بلاد المسلمين.

ملحق (3) إجابة اختبار القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية

الرقم	مجال الأهداف المعرفية.	المستوى				
		التذكّر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب
1	أن يسمّي الطالب ثلاثاً من صور الوفاء بالعهد في الإسلام خلال دقيقة.	X				
2	أن يقارن الطالب بين نتائج غزوة خيبر وعمرة القضاء.					X
3	أن يشرح الطالب مكانة القدس في الإسلام في نقاط بارزة.		X			
4	أن يقترح الطالب حلولاً لمشكلة التقلّيد الأعمى المنتشرة في المجتمع المسلم.					X
5	أن يطبّق الطالب أحكام التجويد عند تلاوته سورة يونس الآيات (1-6) بنسبة صواب لا تقل عن 90%.			X		
6	أن يحكم الطالب على تلاوة زميله أحمد لآيات من سورة محمد إذا ما طلب المعلم منه ذلك بدقة تامة خلال دقيقة.					X
7	أن يعلل الطالب: أصاب جيش المسلمين في الطريق إلى تبوك جوع شديد.		X			
8	أن يؤلف الطالب قصة قصيرة عن العفة في ثلاث صفحات على الأكثر.					X
9	أن يدافع الطالب عن دور الإسلام في بناء الحضارة الإنسانيّة في العالم كله في خمس دقائق.					X
10	أن يعدد الطالب خمساً من صفات عباد الرحمن الواردة في سورة الفرقان.	X				
11	أن يحسب الطالب نصيب الورثة في المسألة الإرثية الآتية: مات رجل وترك أب وأم وثلاث بنات.			X		
12	أن يحلل الطالب الأسباب الحقيقية لقصة خرق الخضر للسفينة الواردة في سورة الكهف.				X	

المستوى							مجالات الأهداف المهارية	
الإبداع	التكيف	الاستجابة المعقدة	الاستجابة الآلية	الاستجابة الموجهة	الاستعداد	الملاحظة		
		X					13	أن يتلو الطالب الآيات الكريمة من سورة محمد تلاوة صحيحة دون أخطاء.
			X				14	أن يكتب الطالب الحديث النبوي المتعلق "بالرقابة الذاتية" بسهولة ووضوح.
		X					15	أن يقرأ الطالب ألفاظ الحديث النبوي قراءة معبرة في دقيقتين.
		X					16	أن يصلي الطالب صلاة الجنازة بطريقة صحيحة.
X							17	أن يصمم الطالب مجسمًا للكعبة المشرفة.
			X				18	أن يمارس الطالب أحكام البيع والشراء الشرعية في معاملاته المالية.
X							19	أن يرسم الطالب خارطة مفاهيمية لأصحاب الفروض في الميراث بدقة ووضوح.
				X			20	أن يحاكي الطالب المعلم بأداء صلاة المريض بدقة تامة.
		X					21	أن يؤدي الطالب مناسك العمرة بالترتيب أمام زملاءه الطلبة.
		X					22	أن يجيد الطالب استخدام المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم.
		X					23	أن يتقن الطالب نطق الحروف التي تخرج من وسط اللسان نطقاً سليماً.
					X		24	أن يبرهن الطالب على وحدانية الله تعالى من خلال الأدلة العقلية.
المستوى							مجالات الأهداف الوجدانية	
التميز بالقيمة	التنظيم	التقييم	الاستجابة	الاستقبال				
				X			25	أن يصغي الطالب جيداً عند سماعه سورة العاديات من المعلم.
		X					26	أن يقيم الطالب الانتصار الذي أحرزه المسلمين في غزوة بدر الكبرى.
X				+			27	أن ينطق الطالب في الحق في مناسبات مختلفة.

X					أن يَتَمَثَّل الطالب قيمة خلق الصِّدق مع النَّاس.	28
	X				أن يلتزم الطالب بفعل الخير والعطاء في حياته العمليَّة.	29
			X		أن يستمتع الطالب بقراءة السِّيرة الذاتِيَّة للصَّحابيِّ خالد بن الوليد.	30
				X	أن يشعر الطالب بحبه للجَنَّة ونفوره من النَّار.	31
			X		أن يتشوق الطالب إلى الجهاد في سبيل الله لتحرير بلاد المسلمين.	32
	X				أن يدعم الطالب خطة لحل مشكلة النَّظافة في المدرسة.	33
			X		أن يشارك الطالب في النَّشاطات الدينيَّة في الإذاعة المدرسيَّة.	34
	X				أن يخطط الطالب لعمل جمعيَّة في المدرسة لمساعدة الطُّلبة الفقراء.	35
		X			أن يثمن الطالب دور القائد صلاح الدين الأيوبي في مواجهة الحملات الصليبيَّة وتحرير بلاد المسلمين.	36

ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

التاريخ: 2021/9/16

حضرة مدير عام التربية والتعليم المحترم
وسط الخليل،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،،
تقوم الطالبة عبير عيسى عبد الله الشملة ، ورقمها الجامعي (21910115) ، بإجراء دراسة بعنوان:
الكفايات التدريسية الابداعية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية
لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.
لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل
الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

محسن عثمان

تلفن: 02-2794913 - القدس 20002

Tel: 02-2794913 - Jerusalem P.O. Box 20002

ملحق (5) كتاب تسهيل المهمة من مديرية التربية والتعليم الخليل

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

جامعة القدس
كلية العلوم التربوية

2021/11/8

حضرة مدير عام التربية والتعليم المحترم
شمال الخليل،،

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،
تقوم الطالبة عبير عيسى عبد الله الشملة ، ورقمها الجامعي (21910115) ، بإجراء دراسة بعنوان:
الكفايات التدريسية الابداعية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية
لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.
لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل
الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. مهنين عدس
مناقش برنامج ماجستير اماليب التدريس

Tel: 02-2794912 - Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون: 02-2794912 - القدس ج.ب 20002

ملحق (6) كتاب تسهيل المهمة من مركز البحث والتطوير التربوي

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم
مركز البحث والتطوير التربوي

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

الرقم: و ت / ٨٦٧ / ١٨ / ٢٠٢١
التاريخ: 2021/ 11/18م

لمن يهمه الأمر
الموضوع: تسهيل مهمة بحثية

يهدىكم مركز البحث والتطوير التربوي أطيب تحية، ويرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحث:
" هيب عيسى عبدالله الشملة "
من جامعة القدس للحصول على المعلومات اللازمة لإعداد دراسة بعنوان:
" الكفايات التدريسية البيداغوجية وعلاقتها بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في
فلسطين "

ملاحظات:

- تضمن لدراسة تطبيق اختبار القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية وتوزيع استبيان على معلمي ومعلمات التربية الإسلامية.
- تأهولي الباحث/ة أنشطة جمع البيانات، يتسق مع منسق البحث والتطوير والجودة في المنبرية.
- الاستجابة على الأزمات البحثية من قبل لجنة المبحوثين طوعية.
- نظراً لظروف الجائحة يتم تطبيق أزمات البحث عبر التماذج الموسومة دون تواصل وجاهي مع المبحوثين.

مع الاحترام،،

د. محمد مطر
11/18
إمدير عام مركز البحث والتطوير التربوي



نسخة:
عطوفة وكيل الوزارة المحترم
عطوفة الوكلاء المساعدين المحترمين
السادة مديري عامين منبريات التربية والتعليم / الخليل - شمال الخليل المحترمين
د. ايمن داسر - رئيس على الدراسة المحترم - مركز الكوروني@staff.aku.edu.ps

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

ملحق (7) ملحق السادة المحكمون

المؤسسة التابع لها	المُحكّم
جامعة القدس	أ. د. عفيف زيدان
جامعة الخليل	د. نضال غوادرة
جامعة الخليل	د. منال ابو منشار
جامعة النجاح	د. محمود الشمالي
جامعة الاستقلال	د. علي قشمر
مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل	د. فايز الكومي
مشرف إدارة/ مديرية التربية والتعليم/ الخليل	د. شاكر شلالة
مشرفة علوم/ مديرية التربية والتعليم/ جنوب الخليل	د. ابتسام خلاف

ملحق (8): نتائج تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات فقرات استبانة

الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في مديرتي الخليل وشمال الخليل

مرتبة ترتيباً تنازلياً لكل مجال من المجالات.

أبعاد فقرات استبانة الكفايات التدريسية البيداغوجية				
النسبة المئوية	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	أولاً: الكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس.
93.6	كبيرة	0.50	4.68	1 أصوغ أمثلة تطبيقية ترتبط بحياة الطلبة.
92.6	كبيرة	0.56	4.63	2 أتمكن من ربط الأهداف العامة للمنهاج مع أهداف المرحلة التي أدرسها.
92.2	كبيرة	0.56	4.61	3 أصوغ أهدافاً سلوكية تربوية متنوعة يمكن ملاحظتها وقياسها.
92.2	كبيرة	0.59	4.61	4 أعد خطة عمل يومية للدرس التي سأقوم بتعليمها للطلبة.
92.0	كبيرة	0.51	4.60	5 أوظف أسس المنهاج وخطوطه العريضة في العملية التعليمية التعلمية في الموقف الصفّي.
91.2	كبيرة	0.59	4.56	6 أنطلق في تحضير من الأهداف التربوية التي أسعى لتحقيقها.
91.0	كبيرة	0.57	4.55	7 أحدد طرق التدريس المناسبة للمنهاج.
89.4	كبيرة	0.58	4.47	8 أوزع وقت الحصة على الأهداف المعدة لتحقيقها.
87.4	كبيرة	0.61	4.37	9 أعمل على إثراء المحتوى التعليمي بما يلزم من أنشطة تعليمية.
86.8	كبيرة	0.68	4.34	10 أحدد الوسائل التعليمية المطلوبة للمادة التعليمية التي سأعرضها أثناء الدرس.
90.8	كبيرة	0.37	4.54	الدرجة الكلية
النسبة المئوية	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ثانياً: الكفايات التدريسية المتعلقة بالمعرفة البيداغوجية العامة.
93.6	كبيرة	0.49	4.68	1 أطر المادة بأسلوب يتوافق وقدرات الطلبة.
91.8	كبيرة	0.56	4.59	2 أُلّم بمحتوى المادة العلمية (مبادئ، قوانين، مفاهيم، تعميمات).

91.8	كبيرة	0.55	4.59	أعزز الثقة بين أطراف العملية التعليمية من (طلبة، معلمين، إدارة مدرسية	3
91.6	كبيرة	0.56	4.58	أوفر بيئة آمنة لعملية التعلم والتعلم.	4
91.2	كبيرة	0.57	4.56	أختار طريقة التدريس المناسبة للمحتوى العلمي للدرس.	5
90.6	كبيرة	0.58	4.53	أعزز الاتصال والتواصل أثناء الموقف التعليمي.	6
90.2	كبيرة	0.58	4.51	أوفر بيئة تعليمية داعمة لعملية التعليم والتعلم.	7
89.8	كبيرة	0.56	4.49	أشخص الفروق الفردية بين الطلبة.	8
87.8	كبيرة	0.60	4.39	أنتقي مصادر التعلم المناسبة للمحتوى.	9
87.0	كبيرة	0.72	4.35	أشارك الطلبة همومهم ومشاكلهم.	10
86.8	كبيرة	0.76	4.34	أشارك في حل بعض السلوكيات غير المرغوب فيها لدى الطلبة بالتعاون مع أصحاب العلاقة.	11
86.2	كبيرة	0.57	4.31	أحدد استراتيجيات التدريس المناسبة للمواقف التعليمية.	12
86.2	كبيرة	0.63	4.31	أحدد حاجات الطلبة وميولهم.	13
89.6	كبيرة	0.38	4.48	الدرجة الكلية	
النسبة المئوية	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	ثالثاً: الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة بيداغوجيا المحتوى.	
94.4	كبيرة	0.53	4.72	أعد الخطط المتعلقة بتدريس المحتوى التعليمي.	1
86.2	كبيرة	0.63	4.31	أوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر.	2
86.2	كبيرة	0.68	4.31	أتمكن من ربط مبحثي بالمباحث الأخرى.	3
84.4	كبيرة	0.66	4.22	أوفر بيئة تعليمية غنية تسهم في تعليم المحتوى بصورة أفضل.	4
81.8	كبيرة	0.80	4.09	أشارك الطلبة في إنتاج وسائل تعليمية ذات علاقة بالمحتوى.	5

81.2	كبيرة	0.75	4.06	استخدم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في البحث والتقصي.	6
81.0	كبيرة	0.78	4.05	أثري المحتوى العلمي للمنهج باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	7
78.8	كبيرة	0.81	3.94	أوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (LCT) عند تقديمي للمحتوى العلمي للمادة.	8
78.8	كبيرة	0.80	3.94	أشارك الطلبة في تصميم أنشطة تعليمية تعزز استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.	9
76.0	كبيرة	0.81	3.80	أشارك الطلبة في بناء مشاريع تعليمية تعاونية.	10
74.8	كبيرة	0.84	3.74	أصمم أنشطة تعليمية تتحدى تفكير الطلبة.	11
82.1	كبيرة	0.52	4.10	الدرجة الكلية	
النسبة المئوية	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رابعاً: الكفايات التدريسية المتعلقة بمعرفة خصائص المتعلمين.	
93.4	كبيرة	0.53	4.67	أحترم خصوصية ظروف الطلبة.	1
91.8	كبيرة	0.57	4.59	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	2
90.2	كبيرة	0.59	4.51	أختار طرائق تدريس تتلاءم وقدرات الطلبة.	3
89.8	كبيرة	0.61	4.49	أشرك الطلبة في الأنشطة التعليمية بما يتوافق وقدراتهم.	4
88.6	كبيرة	0.56	4.43	أوظف طرق تعليم الطلبة بما يتلاءم وقدراتهم.	5
88.4	كبيرة	0.62	4.42	أتعامل مع ظروف الطلبة على اختلاف أنواعها.	6
88.4	كبيرة	0.69	4.42	أتعاون مع جميع الأطراف ذات العلاقة في تحصيل الطلبة (زملاء، مرشد تربوي، أولياء امور ...).	7
87.0	كبيرة	0.66	4.35	أنمي قدراتي في مجال التعامل مع مشكلات الطلبة (كالتشخيص وطرح الحلول لها).	8
85.6	كبيرة	0.56	4.28	أبني مواقف تعليمية معتمداً على احتياجات الطلبة.	9
84.2	كبيرة	0.77	4.21	أدمج ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التعليمية التعليمية.	10

83.2	كبيرة	0.77	4.16	11	أُتعرّف إلى مختلف ظروف الطّلبة المؤثرة في سلوكياتهم.
88.2	كبيرة	0.44	4.41	الدرجة الكلية	
النسبة النسبية	الدرجة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	رابعاً: الكفايات التدريسية المتعلقة بالتقويم.	
92.2	كبيرة	0.528	4.61	1	أعد اختباراتي مراعيًا مواصفات القياس والتقويم.
90.4	كبيرة	0.593	4.52	2	أستخدم مختلف أنواع التّقويم (القبلي، التّكويني، الختامي) لتوجيه عملية التّعلم.
90.2	كبيرة	0.665	4.51	3	أحلل الاختبارات راصداً نتائجها.
89.4	كبيرة	0.625	4.47	4	أقدم تغذية راجعة عن أداء الطّلبة لأطراف العمليّة التعليميّة.
88.4	كبيرة	0.653	4.42	5	أراعي استمرارية التّقويم وأنواعه وأدواته.
88.2	كبيرة	0.587	4.41	6	أوظف أساليب التّقويم التي تتناسب والأهداف المراد تحقيقها.
88.2	كبيرة	0.628	4.41	7	أستفيد من نتائج التّقويم في تعديل أسلوب تدريسي.
86.6	كبيرة	0.673	4.33	8	أشارك الطلبة في تقويم أدائهم.
85.8	كبيرة	0.677	4.29	9	لدي معرفة باستراتيجيات عملية التّقويم.
84.6	كبيرة	0.737	4.23	10	أعد خطأً علاجية مبنيةً على نتائج تحليل اختبارات الطّلبة.
84.6	كبيرة	0.737	4.23	11	أعد خطأً علاجية مبنيةً على نتائج تحليل اختبارات الطّلبة.

فهرس الأشكال

رقم الصفحة	عنوان الشكل	رقم اشكل
30	التسلسل الهرمي لمستويات المجال المعرفي.	1.2

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
1.3	الخصائص الديموغرافية لمجتمع الدراسة حسب المديرية والجنس للعام الدراسي 2022/2021م.	55
2.3	الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة حسب المديرية والجنس للعام الدراسي 2021/2022م.	56
1.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.	62
2.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التخطيط للدرس.	63
3.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال المعرفة البيداغوجية العامة.	64
4.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معرفة بيداغوجيا المحتوى.	66
5.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال معرفة خصائص المتعلمين.	67
6.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم.	68
7.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير الجنس.	70
8.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المديرية.	71
9.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المرحلة التعليمية.	72
10.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المؤهل العلمي.	73
11.4	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية.	75
12.4	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية.	76
13.4	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.	77
14.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير الجنس.	78
15.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المديرية.	79
16.4	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المرحلة التعليمية.	80

80	نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين حسب متغير المؤهل العلمي.	17.4
81	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية.	18.4
82	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين يعزى لمتغير الخبرة العملية.	19.4
83	معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين الكفايات التدريسية والقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.	20.4

فهرس الملاحق

رقم الصفحة	عنوان الملحق	رقم الملحق
114	استبانة الكفايات التدريسية البيداغوجية.	1
119	اختبار القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية.	2
126	إجابة اختبار القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية.	3
129	كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس.	4
130	كتاب تسهيل المهمة من مديرية تربية وتعليم الخليل.	5
131	كتاب تسهيل المهمة من مركز البحث والتطوير التربوي.	6
132	ملحق السادة المُحكِّمون.	7
133	نتائج تحليل المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات فقرات استبانة استبانة الكفايات التدريسية البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية في فلسطين.	8

فهرس المحتويات

رقم الصفحة	عنوان الجدول	رقم الجدول
	المحتوى	*
	إجازة الرسالة	*
	الإهداء	*
أ	الإقرار	*
ب	الشكر والعرفان	*
ج	الملخص	*
د	Abstract	*
1	الفصل الأول: خلفيّة الدراسة وأهميتها	1
2	المقدمة	1.1
5	مشكلة الدراسة	2.1
6	أسئلة الدراسة	3.1
7	فرضيات الدراسة	4.1
9	أهداف الدراسة	5.1
9	أهمية الدراسة	6.1
10	حدود الدراسة	7.1
10	مصطلحات الدراسة	8.1
12	الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	
13	مقدمة	2.1
15	الكفايات التدريسية البيداغوجية	2.2
15	تعريف الكفاية	1.2.2
15	التعريف اللغوي للكفاية	1.1.2.2
15	التعريف الاصطلاحي للكفاية	2.1.2.2
16	تعريف البيداغوجيا	3.1.2.2
16	تصنيف الكفايات التدريسية البيداغوجية	4.2.2
17	الكفايات المهنية للمعلم	5.2.2

21	القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية	3.2
22	تعريف الأهداف السلوكية	1.3.2
23	مصادر اشتقاق الأهداف السلوكية	2.3.2
24	أهمية تصنيف الأهداف السلوكية	3.3.2
26	صياغة الأهداف السلوكية	4.3.2
27	تصنيف الأهداف السلوكية	5.3.2
36	الدراسات السابقة	4.2
36	المحور الأول: الدراسات التي تتعلق بالكفايات التدريسية البيداغوجية	1.4.2
43	المحور الثاني: الدراسات التي تتعلق بالقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية	2.4.2
50	تعقيب على الدراسات السابقة	5.2
53	الفصل الثالث: طريقة الدراسة وإجراءاتها	3
54	مقدمة	1.3
54	منهج الدراسة	2.3
54	مجتمع الدراسة	3.3
55	عينة الدراسة	4.3
55	وصف متغيرات أفراد العينة	5.3
56	أداتي الدراسة	6.3
57	صدق أداتي الدراسة	7.3
57	ثبات أداتي الدراسة	8.3
58	إجراءات الدراسة	9.3
58	متغيرات الدراسة	10.3
59	المعالجة الإحصائية	11.3
60	الفصل الرابع: نتائج الدراسة	4
61	مقدمة	1.4
61	نتائج أسئلة الدراسة	2.4
61	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.2.4

69	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.2.4
76	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	3.2.4
77	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	4.2.4
82	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	5.2.4
84	ملخص النتائج	3.3
86	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	5
87	مقدمة	1.5
87	مناقشة النتائج	2.5
87	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	1.2.5
89	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	2.2.5
94	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	3.2.5
95	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	4.2.5
101	مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس	5.2.5
102	التوصيات والمقترحات	3.5
103	المصادر والمراجع	*
103	المراجع العربية	*
112	المراجع الأجنبية	*
137	فهرس الأشكال	*
138	فهرس الجداول	*
140	فهرس الملاحق	*
141	فهرس المحتويات	*