تقويم جودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم

م.م آيـة عبدالجبار خلف
aya.a.aljabar@nahrainuniv.edu.iq
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي/ جامعة النهرين/ مركز التعليم المستمر

الملخص

يهدف البحث لتقويم جودة مهارات التدريس (مهارة تخطيط الدرس، مهارة أيصال المعلومة، مهارة ضبط قاعة الصف، مهارة التقويم والمتابعة المستمرة، مهارة التفاعل والتواصل) لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم.

لتحقيق أهداف الدراسة تم اعدادة استبانة مكونة من (٢٥) مفردة ذات ليكرت خماسي، موزعة على الأبعاد الخمسة السابقة، وتم التأكد من خصائصها السيكومترية من صدق (صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، الصدق التمييزي) وثبات (ثبات ألفا كرونباخ، ثبات التجزئة النصفية، ثبات الإعادة)، حيث تميزت الاستبانة بمؤشرات صدق وثبات جيدة. ومن ثم تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٢٥٠) مدرس ومدرسة في المادرس الثانوية التابعة لمديريات

أظهرت النتائج:

١. مستوى مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية متوسط.
٢. لا يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في مهارات التدريس وأبعادها تبعاً لمتغير الجنس.
٣. لا يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في مهارات التدريس وأبعادها تبعاً لمتغير الأختصاص.
٤. لا يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في مهارات التدريس وأبعادها تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
٥. لا يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في مهارات التدريس وأبعادها تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: تقييم، جودة، مهارات التدريس

Ministry of Higher Education and Scientific Research/Al-Nahrain University/Continuing Education Center

Aya Abdul-Jabba Khalaf

Evaluating the quality of teaching skills of secondary school teachers from their point of view

Abstract

The research aims to evaluate the quality of teaching skills (lesson planning skill, information delivery skill, classroom control skill, continuous evaluation and follow-up skill, interaction and communication skill) for the secondary school teachers from their point of view. To achieve the objectives of the current study, a questionnaire is prepared consisting of (25) items with a five-point Likert, distributed over the previous five dimensions, and its psychometric properties are confirmed in terms of validity (arbitrators' validity, internal consistency validity, discriminant validity), Cronbach's alpha reliability, split-half reliability, reliability. Repeated), as the questionnaire is characterized by good validity and reliability indicators. Then the questionnaire is applied to a sample of (250) secondary school teachers of the six directorate of Education in Baghdad

The results have showed:

1. The level of teaching skills among secondary school teachers is average.

2. There are no statistically significant differences in teaching skills. Its dimensions depend on the gender variable.

3. There are no statistically significant differences in teaching skillst. Its dimensions depend on the variable of specialization.

4. There are no statistically significant differences in teaching skillsl. ts dimesions depend on the variable years of experience.

5. There are no statistically significant differences in teaching skills and their dimensions depending on the academic qualification variable.

Keywords: skills, quality, assessment, and Teaching skills

- مقدمة البحث:

تعدّ مسألة إعداد المدرسين وتأهيلهم من القضايا الكبرى ضمن مشروعات إصلاح التعليم وتطويره في مؤسسات التعليم على مستوى العالم، لإعداد مدرس قادر على أداء أدواره في عالم أبرز ما يميزه التغير المستمر في جوانب الحياة المختلفة.

ونظرا لأهمية الأداء التدريسي بوصفه الغاية الحقيقية من الإعداد المهني، استحوذ اهتمام التربويين والمفكرين العرب إدراكا منهم لأهميّة المدرس، وتأثيره المباشر في التحصيل العلمي للطلاب، وفي مختلف مراحل التعليم، فعقد لهذه الغاية العديد من المؤتمرات والندوات، لعل أبرزها:

– المؤتمر التربوي الثالث ((نحو إعداد أفضل لمعلّم المستقبل))، الذي نظمته كلية التربية، جامعة السلطان قابوس (٢٠٠٤).

– مؤتمر تكوين المعلم والأمن التربويّ للطفل، الذي نظمته كلية التربية، جامعة البعث (٢٠١٠).

– المؤتمر الدولي الرابع لإعداد المعلّم، الذي نظمته كلية التربية، جامعة أمّ القرى (٢٠١١).

– مؤتمر ((معلّم المستقبل: إعداده وتطويره))، الذي نظمته كلية التربية، جامعة الملك سعود (٢٠١٥).

– مؤتمر التطوير التربوي في سورية، الذي نظمته وزارة التربية (٢٠١٩).

وقد كان من أبرز توصياتها الاهتمام ببرامج إعداد المدرسين، وإعادة النظر فيها على المستويات الثقافية واللغوية والتخصصية والتربوية، وتطوير الأداء التدريسي للمعلمين والعمل على رفع جودته وكفاءته، في التخصصات وللمراحل التعليمية المختلفة.

ويعد تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها وعلاقة المدرس بالطالب من أبرز المهارات التي يجب التركيز عليها في برامج إعداد المدرسين وتأهيلهم، بوصفها المهارات الرئيسة والمعايير الأساسية للحكم على نجاح عملية التدريس، ونجاح المدرس في أداء أدواره المختلفة.

١– مشكلة البحث:

تتلخص مشكلة البحث بالإجابة عن التساؤل التالي:

ما مستوى جودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالي:

١. ما مستوى جودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم؟

٢. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة مهارات التدريس وأبعادها لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس (ذكر أنثى) ؟

٣. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى جودة مهارات التدريس وأبعادها لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الاختصاص (علمي، أدبي) ؟

٤. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ما مستوى جودة مهارات التدريس وأبعادها لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (معهد، جامعي، دراسات عليا) ؟

٥. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في ما مستوى جودة مهارات التدريس وأبعادها لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير خضوعه سنوات الخبرة؟

٢- أهمية البحث:

١. أهمية عملية التقويم المستمرة في تقييم جودة العملية التعليمية.

٢. أهمية المدرس كلبنة أساسية في عملية تطوير العملية التعليمية.

٣. أهمية امتلاك المعلمين لمهارات التدريس وما يترتب على ذلك من تطوير العملية التعليمية.

٤. تفيد هذه البحث القائمين على تدريب وتأهيل مدرسي المرحلة الثانوية من خلال وقوفهم على درجة امتلاك وعدم أمتلاك لمهارات التدريس التي ستظهرها نتائج البحث.

٣- أهداف البحث:

أ. التعرف على مستوى جودة مهارات التدريس وأبعادها لدى مدرسي المرحلة الثانوية.

ب. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في ما مستوى جودة مهارات التدريس وأبعادها لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس (ذكر أنثى).

ت. الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في ما مستوى جودة مهارات التدريس وأبعادها لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الاختصاص (علمي، أدبي).

ث. معرفة دلالة الفروق ذات دلالة إحصائية في ما مستوى جودة مهارات التدريس وأبعادها لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المستوى التعليمي (معهد، جامعي، دراسات عليا).

ج.التعرف على دلالة الفروق ذات دلالة إحصائية في ما مستوى جودة مهارات التدريس وأبعادها لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

٤- مصطلحات البحث:

- التقويم:

عرفه سالم (٢٠٠٤، ص ٣٩٧) : بأنه" مجموعة الاجراءات العليمة التي تهدف الى تقدير ما يبذل من جهود لتحقيق اهداف معينة في ضوء ما اتفق عليه من معايير وما وضع من تخطيط مسبق والحكم على مدى فعالية هذه الجهود وما يصادفها من عقبات وصعوبات في التنفيذ بقصد تحسين الاداء ورفع درجة الكفاية مما يساعد على تحقيق الاهداف".

كما عرفه الحيلة (٢٠٠٧، ص ١٢) : بانه "عملية تشكيل حكم معتمدا على جمع المعلومات، وتقود الى اتخاذ قرار للحصول على معلومات، وتشكيل حكم في ضوء أهداف ومعايير محددة مسبقاً ".

عرفه الروسان والكيلاني (٢٠٠٩): بأنه " عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة ويتم فيها التوصل الى احكام عن فاعلية العمل التربوي التي تترتب عليها قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطلبة أو الاساليب أو, البرامج".

- مهارات التدريس:

اتفقت معظم الأدبيات المرتبطة بمهارات التدريس والأداء التدريسي على أنها تتمحور حول التخطيط والتنفيذ والتقويم (جابر وآخرون، ١٩٨٩، أبو لبدة وآخرون، ١٩٩٦، وزيتون، ٢٠٠١، أحمد، ٢٠١٣)، وأضاف بعضها محورا رابعا هو إدارة الصف (زيتون، ٢٠٠٣، والحيلة، ٢٠١٤)، وتناولها بعضهم على نحو أكثر تفصيلا، إلا أنها تكاد لا تتعدى المحاور السابقة أو تتقاطع معها في كثير من المهارات الفرعية.

وتعرفها الباحثة: بأنها المهارات التي يمتلكها المدرس التي تساهم في جودة التدريس من تخطيط درس وأيصال المعلومة بطريقة فعالية، وضبط قاعة الصف، وعملية التقييم ومراقبة التقدم المستمر للطلاب، والتواصل الفعال.

ويعرف أجرائياً : بأنه الدرجة التي يحصل عليها المدرس نتيجة تطبيق مقياس مهارات التدريس.

الأطار النظري:

- التقويم:

تزايد الاهتمام في عملية التقويم بشكل عام وبالتقويم التربوي بشكل خاص، حيث ظهرت الدعوات لتقويم الانظمة التربوية بجميع مكوناتها من مؤسسات وبرامج ومناهج ومدرس وطالب، وتطوير هذه الاساليب، بمحاولة لمواكبة التطورات المتغيرة والمتسارعة في المعرفة كماً ونوعاً. وهو من أكثر القضايا الملحة التي تؤرق صانعي السياسات والمناهج التربوية فقد حظي بأن يكون المجال الاكثر حيوية في العلوم النفسية والتربوية لما يبنى على هذه العملية القرارات حاسمة لمستقبل التربية عموماً وعلى المخرجات التعليمية خاصة .

عرف أبو علام (١٩٨٧، ص ٤٥) التقويم بانه عملية أصدار الأحكام أو الوصول إلى قرارات بالنسبة إلى قمة خبرة من الخبرات، كما عرف الوكيل والمفتي (١٩٩١، ص ٢٢٦) التقويم بانه عملية يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح او الفشل في تحقيق الأهداف العامة، وكذلك تحديد نقاط القوة والضعف حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة، وعرف علام (٢٠٠٠) التقويم بانه عملية منهجية تتطلب جمع بيانات موضوعية ومعلومات صادقة متعددة بإستخدام أدوات قياس متنوعة في ضوء أهداف محددة. وعرف نوفل (٢٠٠٦، ٦٨١) التقويم بانه عملية الحصول على معلومات وإصدار أحكام تفيد في اتخاذ القرارات ومن هذا التعريف يظهر علاقة بين التقويم وإتخاذ القرارات، وأهمية المعلومات في إجراء عملية تقويم الاداء.

وتعرف الباحثة التقويم بانه عملية تقييم أداء المعليمن للمهام التعليمية لمعرفة نقاط القوة والضعف لتنميتها وتطويرها مهنياً لضمان تحقيق الجودة في التدريس.

يتم قياس نجاح العملية التعليمية على مدى توافق نتائجها مع الأهداف المطلوبة منها ويتم قياس هذا التوافق عن طريق التقويم لذلك يعد جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، وللتقويم اغراض عدة منها تحديد المتطلبات السابقة للمتعلمين، تشخيص صعوبات التعليم، إجراء تقويم مستمر، أو تقويم المقررات الدراسية (حمدان، ٢٠٠٥، ٢٢٨).

مجالات التقويم: تتعدد مجالات التقويم وتتنوع بحسب ما سيتم تقويمه، فقد يتم الاتجاه إلى تقويم المؤسسة التعليمية سواء أكانت مدرسة أو جامعة أو كلية من حيث:

١. البناء والأثاث والتجهيزات.

٢.أداء العاملين فيها (أداء المدرسين والمعلمين).

٣.تقويم برامج ومناهج تربوية من حيث الأهداف والمحتوى والاستراتيجيات.

٤.تقويم الطلاب

٥.تقويم أثر هذه البرامج والمناهج ومخرجاتها.

- جودة مهارات التدريس:

تعد الجودة من المعايير بالغة الأهمية في العملية التعليمية ومتطلب لتحقيق تعليم أفضل وخريجين أكثر كفاءة في ظل التغيرات التي نعيشها، ولأن التعليم أصبح السبيل الوحيد لمتابعة التطوير والتحديث داخل المجتمع.

فالمدرس في إطار الجودة هو حجر الزاوية في العملية التربوية وهو مركز منظومتها وهو الصلة المباشرة في تحقيقه للأهداف التربوية، ولديه القدرة على تنظيم الخبرات التربوية وإدارتها وتنفيذها في إتجاه الأهداف المحددة لكل منها مما يتيح الفرصة للإسهام في بلوغ أهداف التربية المنشودة (الحميدي وجوهر، ٢٠١٢، ص ٢٠٣)

ولمواجهة التحديات التي تواجه مسيرة التعليم فلا بد من تقويم مهارات التدريس لتحقيق النهوض في العملية التعليمية وتمكنهم من تقديم تعليم وتعلم عالي الجودة (faude, 2002, p56)

يعرف البيلاوي وآخرون (٢٠٠٦) معايير الجودة بانها جملة السمات والخصائص للمنتج او الخدمة التي تجعله قادراً على الوفاء باحتياجات معينة.

وأشار عساف والحلو (٢٠٠٩، ص١٣) أن الجودة إنما هي " درجة ملائمة الشيء أو الشخص من حيث القدرة على تلبية حاجات الأفراد أو متطلبات سوق العمل وتوجيهها بهدف ضمان تحقيق المستوى المطلوب للمنتج بما يتواءم مع هذه المتطلبات، والتي تشمل الخدمات والسياسات والبرامج والنظم وكل ما يتعلق بالمؤسسة ".

وأشار شريف (٢٠١٤، ص٢٠) إلى أن الجودة بحسب معجم لونجمان تعني " عمل الأشياء بالطريقة الصحيحة في المرة الأولى وفي الزمن المحدد في كل مرة يفيد فيها عمل هذا الشيء. فالجودة رحلة لا نهاية لها من تطبيق التحسينات والتطوير، وأنه لا يجب أن يمر يوم على المؤسسة وعملياتها الإنتاجية أو المنتج النهائي بدون تطوير أو تحسين".

إن التوجه نحو الجودة يعني عدم الاكتفاء بوضع مواصفات لجودة المنتج بل الامتداد أكثر والوصول إلى توفير المقومات والأسس التي تساعد نظام الجودة على تطبقه بالشكل الأمثل، مثل ظروف العمل ومراحل التنفيذ، وصولاً إلى تقنيين المنتج وإعداده بغية ضمان كفاءته وتحقيق العائدية المرجوة عند استخدامه وهذا بالتحديد ما يشير إلى " الشمولية " (البيلاوي وآخرون، ٢٠٠٦).

تقييم جودة مهارات التدريس: هو عملية تقييم وتحليل مهارات المعلمين والمدرسين في تنفيذ عملية التدريس، وتهدف إلى تحديد نقاط القوة والضعف في مهاراتهم التدريسية وتوفير توجيهات وتدريبات لتطوير هذه المهارات وتحسين جودة تجربة التعلم للطلاب.

مهارات التدريس تشير إلى مجموعة المهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم ليكون فعالًا في توجيه وتنمية تعلم الطلاب. تتضمن مهارات التدريس القدرة على تخطيط وتصميم الدروس، وتوصيل المعلومات بشكل فعال، وتفاعل مع الطلاب، وتقييم تقدمهم وتقديم الملاحظات البناءة.

أشار كل من مارزون وآخرون (Marzano, et al., 2001) وجوسكي (Guskey, 2000) وجيرلنغ وبرنسفورد (Darling-Hammond & Bransford, 2005) ودينسلون (Danielson, 2007) وجوسلي وآخرون (joyce et al., 2014)، أن من بين المهارات الأساسية للتدريس يمكن أن نذكر:

١. التواصل الجيد: يشمل قدرة المعلم على التواصل بوضوح وفعالية مع الطلاب وتفهم احتياجاتهم وتوجيههم. يتضمن ذلك استخدام لغة واضحة ومناسبة، واستخدام أساليب تواصل متنوعة مثل الشرح والتوضيح والاستماع الفعّال.

٢. التخطيط والتحضير: يشمل قدرة المعلم على تصميم وتنظيم الدروس والمناهج واختيار الموارد المناسبة. يجب أن يكون للمعلم خطة واضحة للتدريس وأهداف محددة لكل درس، بالإضافة إلى توفير المواد والأدوات اللازمة.

٣. التوجيه والتفاعل: يشمل قدرة المعلم على تنشيط المناقشات وتشجيع التفكير النقدي وتشجيع المشاركة النشطة للطلاب. يجب على المعلم أن يكون قادرًا على توجيه الطلاب وتقديم التوجيه والدعم اللازم لهم لتحقيق التعلم المستهدف.

٤. التقييم والتغذية الراجعة: يشمل قدرة المعلم على تقييم تقدم الطلاب وفهم مدى تحقيق الأهداف التعليمية. يجب أن يكون للمعلم قدرة على توفير تغذية راجعة بناءة وتوجيهات للطلاب لمساعدتهم على تحسين أدائهم.

٥.التكيف والابتكار: يشمل قدرة المعلم على التكيف مع احتياجات وأساليب التعلم المختلفة، واستخدام أساليب تدريس متنوعة وإبداعية لزيادة فاعلية التعلم. يجب أن يكون المعلم مستعدًا لتطوير وتحسين مهاراته التدريسية بناءً على التجارب والتحديات المستمرة.

وبعد أطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والادبيات المتعلقة بمهارات التدريس لخصت الباحثة مهارات التدريس التي ترتكز على مجموعة من جوانب ومعايير ومن بين هذه الجوانب:

١.تخطيط الدروس: يتم تقييم مهارات المعلم أو المدرس في تخطيط الدروس بما في ذلك تحديد أهداف التعلم وتصميم النشاطات والمواد التعليمية المناسبة.

٢.توصيل المعرفة: يتم تقييم قدرة المعلم أو المدرس للمعرفة والمفاهيم بطرق فعالة ومناسبة لاحتياجات الطلاب، واستخدام اساليب تعليمية متنوعة وجذابة.

٣.تنظيم الفصل الدراسي: يتم تقييم قدرة المعلم على تنظيم الفصل الدراسي وإدارته بشكل فعال، بما في ذلك إدارة الوقت والموارد والتفاعل مع الطلاب.

٤.التقييم ومتابعة التقدم: يتم تقييم كيفية تقييم المعلم لاداء الطلاب وتقديم ردود فعل بناءة وتوجيهات لتحسين أدائهم، بالأضافة لقدرتهم على مراقبة وتتبع تقدم الطلاب في التعلم.

٥.التواصل والتفاعل: يتم تقييم قدرة المعلم على بناء علاقات ايجابية مع الطلاب وتعزيز التواصل والتفاعل الفعال في الفصل.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة ديموند ووايبر (Diamond & Wilbur, 1990) إلى استكشاف وتحسين تدريس الطلاب الجامعيين الذين يعملون كمساعدين تعليم في الجامعة. يركز البحث على توفير تدريب مكثف للمساعدين التعليميين بهدف تحسين مهاراتهم التدريسية وتطوير قدراتهم في التعامل مع الطلاب وتقييم الأداء الطلابي وإدارة الوقت والإعداد للمحاضرات والنقاشات واستخدام وسائل التعليم المختلفة. ولتحقيق اهداف البحث تم استخدام استبيان لجمع بيانات البحث من المساعدين التعليميين طبقت على عينة من ١٣٠٠ مساعد تعليمي في ثماني جامعات لجمع البيانات واستطلاع آرائهم حول تجربتهم في التدريس ومستوى التدريب الذي حصلوا عليه. كما استخدم الباحثون أيضًا مراجعة الأدبيات المتاحة لتوضيح النقاط المهمة في مجال تدريس الطلاب الجامعيين.

أظهرت نتائج البحث أن معظم المساعدين التعليميين يعتقدون أنهم لم يحصلوا على تدريب كافٍ في التدريس وأنهم يحتاجون إلى مزيد من التحضير في مجالات مثل تقييم أداء الطلاب وإلقاء

المحاضرات وإدارة النقاشات واستخدام وسائل التعليم المختلفة وإدارة الوقت. تشير النتائج أيضًا إلى أن برامج تدريب المساعدين التعليميين تعد واعدة في تلبية تلك التحديات وتحسين جودة التدريس الجامعي.

دراسة شملان (٢٠١٥) هدفت دراسة لتقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة كلية التربية المحويت من وجهة نظر العميد ونائبيه، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة مكونة من خمس محاور (مهارة التخطيط، ومهارة التدريس، ومهارات الصفات الشخصية، ومهارات العلاقات مع الطلبة، مهارات تقويم تعلم الطلبة) على عينة من (١٠) فرد من العميد ونوابه. أظهرت النتائج ان الاستاذ الجامعي يؤدي دوره فيما يتعلق بمهارات التخطيط، ومهارة التدريس، والصفات الشخصية، مهارات العلاقات مع الطلبة، ومهارات تقويم تعلم الطلبة بدرجة أقل من مستوى الجودة، كما أن عمليات التقويم لجودة مهارات التدريس للاستاذ الجامعي توفر له عمليات التقويم لجودة مهارات التدريس.

هدفت دراسة حمادي وحسن (٢٠١٧) لتقويم جودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الاعدادية (الفرع العلمي) من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث باعداد استبانة مكونة من (٧٢) فقرة موزعة على اربع محاور (الإتصال والتواصل مع الطلبة، التخطيط لتدريس الموضوعات، تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة، تنفيذ الدرس) وتطبيقها على عينة من (٢٠٠) مدرس ومدرسة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة أحصائية في المحور الثاني تبعاً للمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية في المحور الاول والثالث والرابع تعزى لمتغير المؤهل العلمي، كما أظهرت النتائج فروق ذات دلالة أحصائية في المحور الثاني والمحور الثالث تبعاً للجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في المحور الأول والمحور الرابع تبعاً للجنس، ووجود فروق ذات دلالة أحصائية في المحور المحور الثاني تبعاً لمتغير الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية في المحور الأول والثالث والرابع تبعاً لمتغير الكلية، وعدم وجود فروق ذات دلالة أحصائية في المحاور ككل تبعاً لمتغير الخبرة.

هدفت دراسة حواء وآخرون (Hawa et al, 2021) لمعرفة مهارات المعلمين في البدأ وأغلاق الدروس. استخدمت الدراسة طريقة التقييم الشاملة من جامعة كاليفورنيا في لوس أنجلوس (UCLA) وكانت عينة الدراسة تتكون من مقاطع فيديو لمعلمين يدرسون اللغة الإندونيسية، حيث تم تحليل مهاراتهم في فتح وإغلاق الدروس. أظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين قد قاموا بفتح الدروس بشكل جيد، ولكن هناك بعض العناصر التي لم يتم تنفيذها بشكل جيد. وفيما يتعلق بإغلاق الدروس، قام المعلمون بإنهاء الدروس بشكل جيد، ولكن في جانب المراجعة، لم يتم توجيه الطلاب لإعداد ملخص. علاوة على ذلك، لم يتم تقديم التحفيز النفسي والاجتماعي

بشكل صحيح. يوصى بأن يولي المعلمون اهتمامًا أكبر لمهارات فتح وإغلاق الدروس لتحسين جودة التعليم.

التعقيب عن الدراسات السابقة:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة بتناولها لعملية التقويم العملية التعليمية سواء مهارات التدريس أو الإدارة التعليمية، لكنها تختلف بالمهارات التي تم تقييمها، وعينة البحث، حيث تناولت البحث خمس مهارات تدريسية وهي مهارة التخطيط، مهارة إيصال المعلومة، مهارة ضبط القاعة الصفية، مهارة التقويم والمتابعة المستمرة، مهارة التواصل والتفاعل، وذلك من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية.

الدرسة الميدانية:

المنهج: استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي وذلك لملائمته لأهداف الدراسة وطبيعتها، وهو أحد اشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم بوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة الدقيق(ملحم، ٢٠٠٠، ص٣٧٠)، حيث تهدف هذه الدراسة إلى تقويم مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم، وهو المنهج الملائم والذي يحقق هذه الاهداف.

١.المجتمع: المدرسين والمدرسات المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديرات تربية محافظة بغداد الست

٢.العينة: تكونت عينة البحث من عينة عشوائية من مدرسي المرحلة الثانوية في المدارس التابعة لمديريات تربية محافظة بغداد الست حيث توزعت عينة البحث وفق المتغيرات الديموغرافية (الجنس، الاختصاص، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول(١). توزع العينة على وفق المتغيرات الديموغرافية

المتغيرات الديموغرافية		العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	140	%56
	اناث	110	%44
الاختصاص	نظرية	122	%48.8
	تطبيقية	128	%51.2
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	83	%33.2
	بين خمس وعشر سنوات	94	%37.6
	أكثر من عشر	73	%29.2

	سنوات		
المؤهل العلمي	معهد	83	%33.2
	جامعي	94	%37.6
	دراسات عليا	73	%29.2

٣.أدوات البحث: تكونت اداة البحث من (٢٥) مفردة ذات ليكرت خماسي من نوع التقرير الذاتي، ضملت على خمس محاور (تخطيط الدرس، توصيل المعرفة، تنظيم الفصل الدراسي، التقييم ومتابعة التقدم، التواصل والتفاعل) بواقع (٥) فقرات لكل بعد، مصاغة بشكل إيجابي.

تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من خلال التأكد من دلالة الصدق (صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، صدق المقارنات الطرفية) ودلالة الثبات (ثبات ألفا كرونباخ، ثبات التجزئة النصفية، ثبات بالاعادة)

١)صدق الاستبانة: وذلك من تم التأكد من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي كما هو موضح:

أ. صدق المحكمين: قامت الباحثة بعرض استبانة تقويم مهارات التدريس من وجهة نظر مدرسي المرحلة الثانوية على عشر محكمين مختصين في المجال النفسي والتربوي في جامعة .....، وللتأكد من سلامة صياغتها اللغوية ووضوح عبارتها ومناسبتها للعينة المدروسة، تم تعديل بعض فقرات المقياس وكانت نسبة أتفاق المحكمين أعلى من (٨٠%) على ملائمة فقرات الاستبانة لما وضع لأجلها والذي يعتبر مؤشرا لتحقق صدق المحكمين، الجدول التالي يوضح نسب موافقة المحكمين:

الجدول(٢). نسب اتفاق وأختلاف المحكمين على فقرات المقياس

المفردات	الموافقين		غير الموافقون		كاي المحسوبة	كاي الجدولية
	العدد	النسبة	العدد	النسبة		
١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤	١٠	%١٠٠	٠	%٠	١٠	٣,٨٤
١٤-٢٥	٩	%٩٠	١	%١٠	٦,٤	٣,٨٤

كما قامت الباحثة بأختبار نسبة المحكمين من خلال أختبار مربع كاي ومقارنتها مع قيمة مربع كاي المحسوبة أكبر من قيمة كاي الجدولية عند درجة حرية (١) ومستوى دلالة (٠.٠٥) حيث أظهرت النتائج أن وهو مؤشر على ملائمة المفردات وفق أراءا المحكمين.

ب. صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بالتأكد من هذا الافتراض من خلال دراسة شدة العلاقة بين كل مفردة من مفردات الاستبانة بالدرجة لكلية لبعدها بالدرجة الكلية للاستبانة وذلك

باستخدام معامل الارتباط بيرسون Pearson Correlation وذلك باستعانة ببرنامج SPSS، والجدول التالي يوضح النتائج:

الجدول(٣). الاتساق الداخلي لفقرات مقياس تقويم جودة مهارات التدريسالمرحلة الثانوية من وجهة نظرهم

تخطيط الدروس			توصيل المعرفة		
المفردة	بعدها	الدرجة الكلية	المفردة	بعدها	الدرجة الكلية
1	**0.532	**0.545	6	**0.528	**0.548
2	**0.575	**0.513	7	**0.526	**0.525
3	**0.556	**0.554	8	**0.591	**0.561
4	**0.575	**0.561	9	**0.585	**0.511
5	**0.570	**0.519	10	**0.563	**0.539
تنظيم قاعة الصف			التقييم ومتابعة التقدم		
المفردة	بعدها	الدرجة الكلية	المفردة	بعدها	الدرجة الكلية
11	**0.565	**0.538	16	**0.573	**0.560
12	**0.597	**0.543	17	**0.534	**0.577
13	**0.581	**0.540	18	**0.521	**0.592
14	**0.537	**0.555	19	**0.571	**0.530
15	**0.580	**0.538	20	**0.548	**0.525
التواصل والتفاعل					
المفردة	بعدها	الدرجة الكلية	المفردة	بعدها	الدرجة الكلية
21	**0.552	**0.586	24	**0.545	**0.547
22	**0.551	**0.536	25	**0.569	**0.530
23	**0.516	**0.561	-----	-----	-----

من الجدول السابق نلاحظ ان معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للبعد الدرجة الكلية للمقياس موجبة وذات دلالة احصائية، وهو مؤشر على الاتساق الداخلي للمفردات المقياس.

جـ. صدق المقارنات الطرفية (الصدق التمييزي) ويتم التأكد من صدق الفقرات على وفق صدق المقارنات الطرفية من خلال مقارنة بين متوسطي درجات الفقرة في أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%)، بأستخدام أختبار ت للعينات المستقلة independent sample t test، وبأستخدام برنامج SPSS، نلحظ أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية (٢.٠٣٧) عند درجة حرية (٣٢) ومستوى دلالة (٠.٠٥) وبالتالي يوجد فروق ذات دلالة أحصائية في متوسط درجات الفقرات تبعاً للمجموعة وهو مؤشر على صدق المقارنات الطرفية.

- ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات المقياس من خلال:

أ. ألفا كرونباخ: بأستخدام برنامج SPSS

ب. التجزئة النصفية: بأستخدام برنامج SPSS بعد تقسم المقياس لفقرات الزوجية اولى ومن ثم الفردية.

ت. ثبات بالاعادة: من خلال تطبيق المقياس لاول مرة ومن ثم تطبيقه مرة أخرى على نفس الأفراد.

نلحظ أن قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية أكبر من (٠.٨٠) وهي مؤشرات ثبات جيدة، كما أن قيمة معامل ثبات الإعادة وهو معامل الإرتباط بين القياس الأول والثاني موجب وذو دلالة أحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وقوي جداً، وهو أيضاً مؤشر على الثبات.

حدود الدراسة:

-الحدود الموضوعية: تقويم جودة مهارات التدريس (تخطيط الدروس، توصيل المعرفة، تنظيم قاعة الصف، التقييم ومتابعة التقدم، التواصل والتفاعل) لمدرسي المرحلة الثانوية في محافظة بغداد.

الحدود البشرية: مدرسي المرحلة الثانوية في مديريات تربية الكرخ (الاولى, الثانية, الثالثة) الرصافة (الاولى, الثانية, الثالثة).

-الحدود المكانية: مدارس الثانوية التابعة لمديريات تربية محافظة بغداد الست.

-الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣ – ٢٠٢٤.

إجراءات البحث:

١. الإطلاع على الادبيات والدراسات السابقة المتعلقة بتقويم الجودة، ومهارات التدريس.

٢. أعداد المقياس وعرضه على المحكمين.

٣. تعديل بعض الفقرات على وفق أراء ومقترحات المحكمين.

٤. تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٦٠) مدرس ومدرسة.

٥. التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس من صدق (صدق الاتساق الداخلي وصدق المقارنات الطرفية) و ثبات المقياس (ألفا كرونباخ، التجزئة النصفية، الإعادة)

٦. تطبيق المقياس على عينة البحث.

٧. أجراء التحليلات الاحصائية المناسبة.

٨. الحصول على الاستنتاجات والتوصيات.

الأساليب الأحصائية المستخدمة:

١. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation): لدراسة الاتساق الداخلي للفقرات.

٢. معامل ثبات ألفا كرونباخ وثبات التجزئة النصفية وثبات بالاعادة.

٣.أختبار ت للعينة الواحدة (one sample t test).

٤.أختبار ت للعينات المستقلة (independent sample t test): لدراسة صدق المقارنات الطرفية، وأختبار دلالة الفروق تبعاً للجنس والاختصاص.

٥.أختبار تحليل التباين (one way anova): لدراسة دلالة الفروق تبعاً لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي.

- النتائج ومناقشتها:

التساؤل الأول: ما مستوى جودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم ؟

للإجابة عن التساؤل التالي قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لجودة مهارات التدريس وأبعادها ودراسة دلالة الفروق في مهارات التدريس وأبعادها (تخطيط الدرس، توصيل المعرفة، تنظيم قاعة الصف، التقييم ومتابعة التقدم، التواصل والتفاعل) والمتوسط الفرضي، حيث قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأفراد على كل بعد على حدة وعلى الدرجة الكلية لكل بعد، كما تم استخدام اختبار ت للعينة الواحدة one sample t test، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الاختبار:

الجدول(٥). مستوى فاعلية وواقع وصعوبات التعلم التعليم الوجداني الاجتماعي من وجهة نظر مدرسيها

البعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط النظري	قيمة ت	درجة الحرية	القرار
تخطيط الدروس	٢٥٠	15.08	3.057	١٥	0.414	249	غير دالة
توصيل المعرفة	٢٥٠	15.164	3.479	١٥	0.745	249	غير دالة
تنظيم قاعة الصف	٢٥٠	14.764	3.193	١٥	-1.169	249	غير دالة
التقييم ومتابعة التقدم	٢٥٠	14.996	3.268	١٥	-0.019	249	غير دالة
التواصل والتفاعل	٢٥٠	15.084	3.302	١٥	0.402	249	غير دالة
الدرجة الكلية	250	75.088	7.288	٧٥	0.191	249	غير دالة

من الجدول السابق نلاحظ ان:

١.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٤١٤) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٩) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (تخطيط الدروس)

والمتوسط الفرضي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (تخطيط الدروس)، إي ان مستوى مهارة (تخطيط الدروس) متوسط

٢.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٧٤٥) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٩) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (توصيل المعرفة) والمتوسط الفرضي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توصيل المعرفة)، إي ان مستوى مهارة (توصيل المعرفة) متوسط.

٣.أن قيمة ت المحسوبة (١.١٦٩) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٩) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (تنظيم قاعة الصف) والمتوسط الفرضي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة (تنظيم قاعة الصف)، إي ان مستوى مهارة (تنظيم الدرس) متوسط.

٤.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٠١٩) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٩) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (التقييم ومتابعة التقدم) والمتوسط الفرضي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة (التقييم ومتابعة التقدم)، إي ان مستوى مهارة (التقييم ومتابعة التقدم) متوسط.

٥.أن قيمة ت المحسوبة (0.402) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٩) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (التواصل والتفاعل) والمتوسط الفرضي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة (التواصل والتفاعل)، إي ان مسستوى مهارة (التواصل والتفاعل) متوسط.

٦.أن قيمة ت المحسوبة (0.191) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٩) في أختبار دلالة الفروق في مهارات التدريس والمتوسط الفرضي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى المهارات التدريس، إي ان متوسط مستوى مهارات التدريس متوسط.

التساؤل الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم وأبعادها (تخطيط الدرس، توصيل المعرفة، تنظيم قاعة الصف، التقييم ومتابعة التقدم، التواصل والتفاعل) للذكور والاناث، واختبار دلالة الفروق تبعاً لمتغير الجنس وذلك باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample T Test باستخدام برنامج SPSS، ولخصت الباحثة النتائج بالجدول التالي:

الجدول(٦). دلالة الفروق في

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
تخطيط الدرس	ذكر	140	14.993	3.05	−0.508	248	0.612	غير دالة
	انثى	110	15.191	3.075				
توصيل المعرفة	ذكر	140	15.086	3.5	−0.401	248	0.689	غير دالة
	انثى	110	15.264	3.466				
تنظيم قاعة الصف	ذكر	140	14.721	3.042	−0.237	248	0.813	غير دالة
	انثى	110	14.818	3.39				
التقييم ومتابعة التقدم	ذكر	140	14.893	3.295	−0.562	248	0.574	
	انثى	110	15.127	3.243				
التواصل والتفاعل	ذكر	140	15.029	3.447	−0.299	248	0.765	
	انثى	110	15.155	3.122				
الدرجة الكلية	ذكر	140	74.721	7.349	−0.897	248	0.371	
	انثى	110	75.555	7.217				

من الجدول السابق نلاحظ ان

١.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٥٠٨) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (تخطيط الدروس) تبعاً للجنس، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (تخطيط الدروس) تبعاً للجنس.

٢.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٤٠١) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (توصيل المعرفة) تبعاً للجنس، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توصيل المعرفة) تبعاً للجنس.

٣.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٢٣٧) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (تنظيم قاعة الصف) تبعاً للجنس، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (تنظيم قاعة الصف) تبعاً للجنس.

٤.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٥٦٢) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (التقييم ومتابعة التقدم) تبعاً للجنس، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (التقييم ومتابعة التقدم) تبعاً للجنس.

٥.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٢٩٩) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (التواصل والتفاعل) تبعاً للجنس، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (التواصل والتفاعل) تبعاً للجنس.

٦.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٨٩٧) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارات التدريس تبعاً للجنس، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدريس تبعاً للجنس.

التساؤل الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير الاختصاص؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم وأبعادها (تخطيط الدرس، توصيل المعرفة، تنظيم قاعة الصف، التقييم ومتابعة التقدم، التواصل والتفاعل) وأختبار دلالة الفروق تبعاً لمتغير الاختصاص وذلك باستخدام اختبار ت للعينات المستقلة Independent Sample T Test باستخدام برنامج SPSS، ولخصت الباحثة النتائج بالجدول التالي:

الجدول(٧). دلالة الفروق في

البعد	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
تخطيط الدرس	علمي	122	15.049	3.061	−0.155	248	0.877	غير دالة
	نظري	128	15.109	3.064				
توصيل المعرفة	علمي	122	15.262	3.579	0.435	248	0.664	غير دالة
	نظري	128	15.07	3.393				
تنظيم قاعة الصف	علمي	122	14.484	3.233	−1.358	248	0.176	غير دالة
	نظري	128	15.031	3.145				
التقييم ومتابعة التقدم	علمي	122	14.77	3.611	−1.066	248	0.288	
	نظري	128	15.211	2.902				
التواصل والتفاعل	علمي	122	14.943	3.21	−0.66٠	248	0.51	
	نظري	128	15.219	3.395				
الدرجة الكلية	علمي	122	74.508	6.225	−1.229	248	0.22	
	نظري	128	75.641	8.161				

من الجدول السابق نلاحظ ان

١.أن قيمة ت المحسوبة (٠.١٥٥) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (تخطيط الدروس) تبعاً للاختصاص، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (تخطيط الدروس) تبعاً للاختصاص.

٢.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٤٣٥) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (توصيل المعرفة) تبعاً للاختصاص، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توصيل المعرفة) تبعاً للاختصاص.

٣.أن قيمة ت المحسوبة (١.٣٥٨) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (تنظيم قاعة الصف) تبعاً للاختصاص، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (تنظيم قاعة الصف) تبعاً للاختصاص.

٤.أن قيمة ت المحسوبة (١.٠٦٦) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (التقييم ومتابعة التقدم) تبعاً للاختصاص، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (التقييم ومتابعة التقدم) تبعاً للاختصاص.

٥.أن قيمة ت المحسوبة (٠.٦٦٠) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (التواصل والتفاعل) تبعاً للاختصاص، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (التواصل والتفاعل) تبعاً للاختصاص.

٦.أن قيمة ت المحسوبة (١.٢٩٩) أصغر من قيمة ت الجدولية (١.٩٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٢٤٨) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارات التدريس تبعاً للاختصاص، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدريس تبعاً للاختصاص.

التساؤل الرابع: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم وأبعادها (تخطيط الدرس، توصيل المعرفة، تنظيم قاعة الصف، التقييم ومتابعة التقدم، التواصل والتفاعل) وأختبار دلالة

الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة وذلك باستخدام اختبار العينات المستقلة المتعددة one way anova، باستخدام برنامج SPSS، ولخصت الباحثة النتائج بالجدول التالي:

الجدول(٨). دلالة الفروق في

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
تخطيط الدرس	بين المجموعات	0.967	2	0.484	0.051	0.95
	داخل المجموعات	2325.433	247	9.415		
	الكلي	2326.4	٢٤٩			
توصيل المعرفة	بين المجموعات	12.213	2	6.107	0.502	0.606
	داخل المجموعات	3002.063	247	12.154		
	الكلي	3014.276	٢٤٩			
تنظيم قاعة الصف	بين المجموعات	14.171	2	7.085	0.693	0.501
	داخل المجموعات	2524.905	247	10.222		
	الكلي	2539.076	٢٤٩			
التقييم ومتابعة التقدم	بين المجموعات	12.522	2	6.261	0.584	0.558
	داخل المجموعات	2646.474	247	10.714		
	الكلي	2658.996	٢٤٩			
التواص والتفاعل	بين المجموعات	5.806	2	2.903	0.265	0.768
	داخل المجموعات	2709.43	247	10.969		
	الكلي	2715.236	٢٤٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	48.145	2	24.073	0.451	0.637
	داخل المجموعات	13177.92	247	53.352		
	الكلي	13226.065	٢٤٩			

من الجدول السابق نلاحظ ان

١.أن قيمة ف المحسوبة (0.051) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (تخطيط الدروس) تبعاً لسنوات الخبرة، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (تخطيط الدروس) تبعاً لسنوات الخبرة.

٢.أن قيمة ف المحسوبة (0.502) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (توصيل المعرفة) تبعاً لسنوات الخبرة، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توصيل المعرفة) تبعاً لسنوات الخبرة.

٣.أن قيمة ف المحسوبة (0.693) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (تنظيم قاعة الصف) تبعاً لسنوات الخبرة، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (تنظيم قاعة الصف) تبعاً لسنوات الخبرة.

٤.أن قيمة ف المحسوبة (0.584) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (التقييم ومتابعة التقدم) تبعاً لسنوات الخبرة، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (التقييم ومتابعة التقدم) تبعاً لسنوات الخبرة.

٥.أن قيمة ف المحسوبة (0.265) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (التواصل والتفاعل) تبعاً لسنوات الخبرة، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (التواصل والتفاعل) تبعاً لسنوات الخبرة.

٦.أن قيمة ف المحسوبة (0.451) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارات التدريس تبعاً لسنوات الخبرة، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدريس تبعاً لسنوات الخبرة.

التساؤل الخامس: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في جودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا التساؤل قامت الباحثة باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم وأبعادها (تخطيط الدرس، توصيل المعرفة، تنظيم قاعة الصف، التقييم ومتابعة التقدم، التواصل والتفاعل) وأختبار دلالة الفروق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وذلك باستخدام اختبار العينات المستقلة المتعددة one way anova، باستخدام برنامج SPSS، ولخصت الباحثة النتائج بالجدول التالي:

الجدول(٩). دلالة الفروق في

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة الدلالة
تخطيط الدرس	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	9.769 2316.631 2326.4	2 247 ٢٤٩	4.885 9.379	0.521	0.595
توصيل المعرفة	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	20.387 2993.889 3014.276	2 247 ٢٤٩	10.194 12.121	0.841	0.433

تنظيم قاعة الصف	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	15.7 2523.376 2539.076	2 247 ٢٤٩	7.85 10.216	0.768	0.465
التقييم ومتابعة التقدم	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	2.766 2656.23 2658.996	2 247 ٢٤٩	1.383 10.754	0.129	0.879
التواص والتفاعل	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	12.501 2702.735 2715.236	2 247 ٢٤٩	6.25 10.942	0.571	0.566
الدرجة الكلية	بين المجموعات داخل المجموعات الكلي	53.794 13172.27 13226.06	2 247 ٢٤٩	26.897 53.329	0.504	0.605

من الجدول السابق نلاحظ ان

١.أن قيمة ف المحسوبة (٠.٥٢١) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (تخطيط الدروس) تبعاً للمؤهل العلمي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (تخطيط الدروس) تبعاً للمؤهل العلمي.

٢.أن قيمة ف المحسوبة (٠.٨٤١) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (توصيل المعرفة) تبعاً للمؤهل العلمي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (توصيل المعرفة) تبعاً للمؤهل العلمي.

٣.أن قيمة ف المحسوبة (٠.٧٦٨) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (تنظيم قاعة الصف) تبعاً للمؤهل العلمي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (تنظيم قاعة الصف) تبعاً للمؤهل العلمي.

٤.أن قيمة ف المحسوبة (٠.١٢٩) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (التقييم ومتابعة التقدم) تبعاً للمؤهل العلمي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (التقييم ومتابعة التقدم) تبعاً للمؤهل العلمي.

٥.أن قيمة ف المحسوبة (٠.٥٧١) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارة (التواصل

والتفاعل) تبعاً للمؤهل العلمي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في (التواصل والتفاعل) تبعاً للمؤهل العلمي.

٦.أن قيمة ف المحسوبة (٠.٥٠٤) أصغر من قيمة ف الجدولية (٣.٠٣٢) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجتي حرية (٢، ٢٤٧) في أختبار دلالة الفروق في مستوى مهارات التدريس تبعاً للمؤهل العلمي، وبالتالي لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التدريس تبعاً للمؤهل العلمي.

التوصيات والمقترحات:

١.الاهتمام بعملية التقويم كأسلوب لتحسين جودة المخرجات التعليمية.

٢.أجراء دورات تدريبية لتعزيز مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الثانوية.

٣.أجراء دراسات أخرى حول تقويم جودة التعليم في مجالات أخرى كالمناهج الدراسي والامكانات المادية في المرحلة الثانوية.

٤.أجراء دراسات أخرى حول تقويم جودة مهارات التدريس لمراحل دراسية أخرى.

٥.دراسة مهارات تدريسية لمدرسي المرحلة الثانوية غير واردة في البحث.

المراجع:

١.أبو علام، رجاء. (١٩٨٧). قياس وتقويم التحصيل الدراسي. دار القلم، الكويت.

٢.أبو لبدة، عبد الله وآخرون. (١٩٩٦). المرشد في التدريس. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.

٣.أحمد، سناء محمد. (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي للطالبات المعلمات (تخصص اللغة العربية بجامعة المجمعة) في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد الرابع والثمانون، ٤٧٥-٥٣٧.

٤. بحري، صابر وحرفوش، منى .(٢٠٢١). " تقييم البرامج التدريبية في المنظمة كمدخل لقياس فاعلية التدريب في ضوء وسائل القياس ". مجلة سوسيولوجيا، الجزائر، ٥ (١): ٧١-٨٥.

٥. بشارة، جبرائيل والياس، أسما .(٢٠١٤). المناهج التربوية. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

٦.البيلاوي وآخرون .(٢٠٠٦). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، الأردن.

٧.جابر، عبد الحميد وآخرون. (١٩٨٩). مهارات التدريس. القاهرة: دار النهضة العربية.

٨.جبارة، سميرة. الفقيه، عبد الباسط. (٢٠١٩). تقويم جودة برامج الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة تعز. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. المجلد٨. العدد ٧. ص ص ٨٠-٩٢.

٩.حمادي، صباح. حسن، أريج. (٢٠١٧). تقويم جودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الاعدادية الفرع العلمي من وجهة نظرهم. مجلة البحوث التربوية والنفسية. العدد ٥٢. ص ص ٤٣٧-٤٧٠.

١٠. حميدوش، أنور وأبو حمود، هيثم .(٢٠١٣). المناهج التربوية. حلب: منشورات جامعة حلب.

١١. الحميدي، خالد. جزهر، سلوى. (٢٠١٢). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بكلية التربية الأساسية بدولة الكويت. مجلة القراءة والمعرفة. العدد ١٢٦: القاهرة.

١٢. الحيلة, محمد محمود. (٢٠٠٠). تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق, ط٥, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان, الاردن.

١٣. الخطيب، خالد. أبومعين، باهي. (٢٠٢١). تقويم معايير جودة التعليم والاعتماد الاكاديمي لكلية التربية الرياضية جامعة الوادي الجديد من وجهة نظر هيئة التدريس ومعاونيها. مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية. ص ص ١٢٢٨- ١٢٤٩.

١٤. دوهرتي، جوفري .(١٩٩٩). تطوير نظم الجودة في التربية. ترجمة عدنان الأحمد وكايد سلامة وشفيق علاونة وحمدان نصر. دمشق: المركز العربي للتعريب والتأليف والنشر.

١٥. زيتون، حسن. (٢٠٠١). مهارات التدريس. بيروت: عالم الكتب للنشر والتوزيع.

١٦. زيتون، كمال. (٢٠٠٣). التدريس: نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.

١٧. سالم, احمد محمد.(٢٠٠٤). تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني, ط١, مكتبة الرشد ناشرون, الرياض, السعودية.

١٨. شريف، السيد عبد القادر .(٢٠١٤). ثقافة الجودة في إدارة رياض الأطفال وتطبيقاتها. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.

١٩. شملان، علي. (٢٠١٥). تقويم جودة مهارات التدريس لدى أساتذة كلية التربية المحويت من وجهة نظر العميد ونائبيه ورؤساء القسم. مجلة العلوم التربوية. العدد ٤. الجزء ١. ص ص ٢٩٦-٣١٧.

٢٠. عساف، عبد والحلو، غسان .(٢٠٠٩). " واقع جودة التعليم في برامج الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية من وجهة نظر الطلبة ". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). ٢٣ (٣).

٢١. علام، صلاح الدين. (٢٠٠٠). القياس والتقويم التربوي والنفسي. دار الفكر العربي، مصر.

٢٢. علي، عيسى .(٢٠٠٦). الإدارة التربوية ونظرياتها. دمشق: منشورات جامعة دمشق.

٢٣. الكيلاني, عبدالله زيد. الروسان, فاروق(٢٠٠٩). التقويم في التربية الخاصة, ط٣, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة, عمان, الاردن.

٢٤. ملحم، سلمي. (٢٠٠٠). مناهج البحث قي التربية وعلم النفس. عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٢٥. نوفل، ماهر. (٢٠٠٦) المدرس الألكتروني المساعد. المؤتمر القومي الثالث عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين الواقع والرؤى، عمان.

26. .Guskey, T. R. (2000). Evaluating professional development. Corwin Press.

27. Danielson, C. (2007). Enhancing professional practice: A framework for teaching. ASCD.

28. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Jossey-Bass.

29. Diamond, R. M., & Wilbur, F. P. (1990). Developing teaching skills during graduate education.

30. Faude .(2002).Traniners in vocational education teacher and training in the feture member stats: an overview, European training foundation. 56.

31. Hawa, A. M., Rahmayanti, I., Putra, L. V., Arifatul, K. I. S., Suryani, E., Purwanti, K. Y., & Rini, Z. R. (2021, November). Evaluation of Teachers Skills in Opening and Closing Lessons. In 6th International Conference on Science, Education and Technology (ISET 2020) (pp. 221-225). Atlantis Press.

32. Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2014). Models of teaching. Pearson.

33. Marzano, R. J., Pickering, D. J., & Pollock, J. E. (2001). Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement. ASCD.