# تقويم جودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية الفرع العلمي من وجهة نظرهم

م.د. صباح سعيد حمادي
تربية الكرخ الاولى

م.د. اريج خضر حسن
كلية التربية للعلوم الصرفة/ابن الهيثم

**ملخص البحث**

يهدف البحث تقويم جودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية / الفرع العلمي من وجهة نظرهم ، وقد أعد الباحثان لهذا الغرض استبانة معايير جودة مهارات التدريس

تكونت من 72 فقرة موزعة على أربعة محاور، وبلغت عينة البحث (٢٠٠ ) مدرس ومدرسة، إستخدم الباحثان الوسائل الإحصائية : المتوسط الحسابي، الإنحراف المعياري، إختبار التباين الأحادي، إختبار شيفيه، وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير المؤهل في المحور الثاني ( التخطيط لتدريس الموضوعات ) وعدم وجود فرق دالة تُعزى إلى متغير المؤهل في المحور الأول ( الإتصال والتواصل مع الطلبة ) والمحور الثالث (تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة ) والمحور الرابع ( تنفيذ الدرس ). وأظهرت النتائج وجود فرق ذا دلالة إحصائية تُعزى إلى متغير الجنس في المحور الثاني ( التخطيط لتدريس الموضوعات ) والمحور الثالث ( تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة) وعدم وجود فرق دال يعزى إلى متغير الجنس في المحور الأول ( الإتصال والتواصل مع الطلبة) والرابع ( تنفيذ الدرس ) . ووجود فرق ذا دلالة إحصائية يُعزى إلى متغير الكلية في المحور الثاني ( التخطيط لتدريس الموضوعات ) وعدم وجود فرق دال يعزى إلى متغير الكلية في المحور الأول ( الإتصال والتواصل مع الطلبة ) والثالث ( تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة ) والرابع ( تنفيذ الدرس ) . كما وأظهرت النتائج عدم وجود فرق دال يعزى إلى متغير الخبرة في جميع المحاور .

**أولاً : مشكلة البحث**

تعد العملية التربوية الرئة التي يتنفس بها المجتمع ، وهي أهم مقومات تطويره ورقيه ، لأنها تقوم على إعداد الإنسان الذي يعد المحور الأساسي لكل قضايا التنمية بجوانبها الاجتماعية والاقتصادية والثقافية ، ويعد المدرس المحور المؤثر فيها ، لأنه أحد العناصر البشرية المهمة التي تؤدي دوراً لا يُستهان به في المنظومة التعليمية ، ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها ، لذا فإن تقويم جودة مهارات التدريس للمدرس بإستمرار يعد أمراً ضرورياً لضمان جودة بقية عناصر المنظومة التعليمية.

إن التجديدات التربوية تكون قابلة للتطبيق حينما يكون منفذوها نشيطين، مما يجعلهم يستشعرون الحاجة للتغيير ويمتلكون الحماس نحوه ، ويطورون رؤى جديدة حول عملية التعلم والتعليم.

واستجابة لموجة التحديث في المنظومة التربوية بشكل عام، وعمليتي تعلم الرياضيات وتعليمها بشكل خاص، تأتي هذه الدراسة لتقويم جودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات ، بعدّ ذلك مدخلا لتحقيق التغيير المنشود، وصولاً إلى تحسين هذا الواقع التربوي التعليمي .

ومن خلال خبرة الباحثان في التدريس لاحظا أن هناك قصورا ملحوظا في أداء المدرسين في مهارات التدريس العامة ومهارات توصيل مادة الرياضيات خاصة لما لهذه المادة من خصوصية من خلال ما يفرضه التجريد فيها . وبهذا تتلخص مشكلة البحث بالإجابة عن الأسئلة الأتية :

١- ما المعايير المعتمدة لتقويم جودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم ؟

٢- هل تختلف التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم باختلاف متغير المؤهل ؟

٣- هل تختلف التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم باختلاف متغير الجنس ؟

٤. هل تختلف التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم باختلاف متغير الكلية ؟

٥. هل تختلف التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم باختلاف متغير الخبرة في التدريس ؟

**ثانياً : أهمية البحث**

تعد الجودة الشاملة فلسفة حديثة طبقت في مؤسسات المجتمع وخاصة الصناعية منها، وثبتت فعاليتها، ولذا بدأ صناع السياسة التربوية يفكرون في الاستفادة من الجودة لإخراج التعليم من أزمته التي يواجهها نتيجة تنامي وعي المجتمع باحتياجاته وتطلعاته ، ولهذا تم إستعارة الجودة من الصناعة إلى التعليم بهدف الحصول على جودة في مخرجات التعليم ( Hakimi , 2009 : 91) ولهذا أصبح تطبيقها في مجال التعليم ضرورة ملحة، لرفع مستوى الطلبة، لأنه يلعب دوراً حيوياً في نهضة الأمم والارتقاء بمستوياتها الفكرية والثقافية والمعرفية. . (Backhus,2006 : 7 )

ولقد جاء الاهتمام بموضوع الجودة في التعليم نتيجة لما أشارت إليه معظم التقارير العالمية بوجود شكوى من مستوى جودة التعليم في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، ففي منتصف القرن العشرين ركزت الولايات

المتحدة الأمريكية وفرنسا ودول أخرى على دراسة جوانب الجودة في التعليم، بسبب انخفاض مستوى التعليم فيها ( عابدين ، ٢٠٠٠ : ٨٥ ).

وجاء في دراسة ( العزاوي ،١٩٩٩) التي أجريت على تدريسيي الرياضيات وأوجدت أن مهارات التدريس يكاد يفقدها حتى المدرسين ذوي الخبرة إذ قامت هذه الدراسة بتقويم السلوك التدريسي لمدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية و لم يظهر فرق ذو دلاله إحصائية عند تدريس المفاهيم والمهارات والتعميمات الرياضية في جميع محاور السلوك التدريسي حسب متغير الخبرة أذ كانت دون المستوى المطلوب.( العزاوي ، ١٩٩٩ )

كما أكد المؤتمر الفكري الخامس للتربويين العرب الذي عقد في بغداد عام ١٩٩٣على العمل لتطوير معارف المدرسين ورفع مهاراتهم بما يُسهم في تعزيز مستوى ادائهم، وفي رفع العملية التعليمية في الوطن العربي.( الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، ١٩٩٣ : ٩ )

ويرى الباحثان أن عضو هيئة التدريس الذي تحتاجه الاجيال في هذا العصر الذي يشهد طوقا معرفيا وتدفقا للمعلومات وثورة في وسائل الاتصال وتكنولوجيا المعلومات المعرفية وتنوعا في اساليب التربية والتعليم ، هو عضو هيئة تدريس ذو امكانيات ومؤهلات وقدرات ومواصفات نوعية ومتطورة كي تتوائم مع التطورات المذهلة التي يشهدها العالم في مضمار البحث والتعليم ، أذ لم تُعد الادوات القديمة قادرة على تلبية متطلبات العصر واحتياجات الاجيال والمجتمعات الجديدة ، وعلى ذلك فأن عضو هيئة التدريس الذي نتوق اليه هو استاذ وباحث ومربٍ وعضو فاعل في خدمة مجتمعه والمجتمع الانساني عموما ، وهو مسلح بالثقافة المعاصرة والقديمة وبمعرفة بعض اللغات العالمية الحية، وعلى علاقة صميمة مع تكنولوجيا المعرفة والاتصال، وملم بأساليب تدريسية في مجال تخصصه، ويتابع مايستجد من المعرفة.

**ثالثاً : هدف البحث**

هدف البحث الحالي إلى :

- تحديد معايير تقويم جودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية / الفرع العلمي.
- تقويم جودت جودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية / الفرع العلمي في ضوء هذه المعايير.
- معرفة الخبرة في التدريس ، والمؤهل الجامعي، والكلية في التقديرات التقويمية لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الاعدادية/الفرع العلمي.

**رابعاً : حدود البحث**

**مدرسي ومدرسات الرياضيات في المرحلة الإعدادية / الفرع العلمي في محافظة بغداد – مديرية تربية الكرخ الأولى للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) .**

**خامساً : فرضيات البحث**

- **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير المؤهل.**

$H_0: \overline{\mu_1} = \overline{\mu_2}$

$H_1: \overline{\mu_1} \neq \overline{\mu_2}$

- **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس .**

$H_0: \overline{\mu_1} = \overline{\mu_2}$

$H_1: \overline{\mu_1} \neq \overline{\mu_2}$

- **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الكلية .**

$H_0: \overline{\mu_1} = \overline{\mu_2}$

$H_1: \overline{\mu_1} \neq \overline{\mu_2}$

- **لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الخبرة التدريسية .**

$H_0: \overline{\mu_1} = \overline{\mu_2}$

$H_1: \overline{\mu_1} \neq \overline{\mu_2}$

**سادساً : تحديد المصطلحات**

**التقويم : عرفه كل من :**

**( نوفل ، ٢٠٠٦ ) بأنه " بأنه عملية الحصول علي المعلومات وإصدار أحكام تفيد في اتخاذ القرارات ومن هذا التعريف تظهر علاقة ارتباط بين التقويم واتخاذ القرارات ، وأهمية المعلومات في إجراء عملية تقويم الأداء " ( نوفل ، ٢٠٠٦ : ٦٨١ ).**

**وعليه يعرف الباحثان التقويم بأنه " عملية تقييم للأداء الفعلي لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير محددة في إطار واجبات ومهمات الوظائف المطلوب منه أدائها ، ومعرفة جوانب القوة ومكامن الضعف بغرض تنميته وتطويره مهنياً ووظيفياً لتحقيق ضمان الجودة النوعية في التدريس .**

**الجودة : عرفها:**

**( طعيمة ، ٢٠٠٦ ) بأنها : مجموعة الخصائص والسمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية بما في ذلك كل أبعادها: مدخلات ،عمليات مخرجات قريبة أو بعيدة ،تغذية راجعة ،وكذا التفاعلات المتواصلة التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين وعلى قدر سلامة جوهر التربية وحالتها تتفاوت مستويات الجودة " . ( طعيمة ، ٢٠٠٦ : ٢١ )**

**ويعرف الباحثان الجودة بانها : الارتقاء بمهارات التدريس والتي تشمل التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويم تعلم الطلبة والتغذية الراجعة ومهارات التواصل بين الطلبة فيما بينهم ومع المدرسين للوصول الى المستوى المطلوب لتحقيق الاهداف التعليمية المحددة.**

**مهارات التدريس : عرفها:**

**( راشد وسعودي ، ١٩٩٨ ) بأنها " مجموعة السلوكيات التدريسية الفعالة التي يظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها لتحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم دائماً في شكل استجابات حركية أو لفظية ، وتظهر في تلك الاستجابات عناصر الدقة والسرعة في الأداء والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي." ( راشد وسعودي ١٩٩٨ : ٤٦٨)**

**ويعرف الباحثان مهارات التدريس على أنها الممارسات والأنشطة التي يفترض أن يؤديها مدرسوا الرياضيات في المرحلة الاعدادية أثناء إعدادهم مادة الدرس وتدريسها ، أداء يتسم بالدقة والإتقان مع الاختصار في الوقت والجهد ، ويمكن ملاحظته وقياسه بواسطة الاداة التي اعدت لهذا البحث .**

**خلفية نظرية**

**التقويم**

**يتم قياس نجاح العملية التعليمية على مدى توافق نتائجها مع الاهداف المطلوبة منها ويتم قياس هذا التوافق عن طريق التقويم لذلك يعد جزءاً لايتجزء من العملية التعليمية، وللتقويم اغراض عدة منها تحديد المتطلبات السابقة للمتعلمين، تشخيص صعوبات التعلم، اجراء تقويم مستمر، اجراء تقوي تحصيلي وتقويم المقررات الدراسية لذا يعد التقويم عملية مهمة بواسطتها نستطيع الكشف عن أي سلبيات والعمل على تصحيحها ومنها نستطيع الوصول الى الاهداف التي نسعى ان نصل اليها (حمدان، ٢٠٠٥: ٢٢٨).**

**مفهوم الجودة**

**ان مفهوم الجودة من المفاهيم التي يعتريها بعض الغموض ويختلف من سياق لآخر إذ لا يوجد إجماع بين المختصين حول تعريف واضح ومحدد لارتباط الجودة بمتطلبات وتوقعات المستفيدين منها .وعلى الرغم من الاختلاف إلا أن الخبراء اتفقوا على أن الهدف من الجودة هو إرضاء المستفيد .لذا فإن الفهم الحقيقي لمفهوم الجودة يعتبر أحد الركائز الأساسية في تطبيق ونجاح جودة المنظمة.**

**لقد تعددت الآراء التي أوردها المهتمين بموضوع الجودة في وضع تعريف محدد لمعنى ومضمون الجودة وذلك لتعدد جوانبها ,ففي اللغة أشار المعجم الوسيط إلى أن جاد( :جَودَةً وجودَة ) صار جيداً وفعل الشيء الجيد . وجَوّدَ الشيء حسنه .( احمد وآخرون ، ٢٠٠٨ : ١٤٥)**

**ولقد اوضح ديمنج Deming ان الجودة تسعى الى تحقيق الاهداف المنشودة وبافضل مستوى، ويشير Feigenbaum ان الجودة تهتم بتحديد احتياجات ومتطلبات الفرد لما يريد ومن ثم وضع نقاطاً أساسية وهي:**

- **الجودة يجب أن تعرف في حدود متطلبات المستفيد.**
- **الجودة لها عدة أبعاد ويجب أن تعرف إجمالياً.**
- **نظراً لتغير إحتياجات وتطلعات المستهلك عن المنتج ينبغي على مهندسي الجودة أن تكون (خططهم مواكبة لهذه التغيرات المتوقعة . ( الربيعي ، ٢٠٠٧: 379 )**

**وقد حدد Harvey و Green ( البهواشي : 2005 م ) خمسة مفاهيم للجودة المفهوم الأول أن الجودة تعني الدقة والإتقان عن طريق التحسين المستمر باستخدام إدارة الجودة ,من أجل تكوين فلسفة عن العمل والناس والعلاقات الإنسانية في إطار قاسم مشترك من القيم. أما المعنى الثاني للجودة يكمن في اعتبار الجودة نوعاً من الأداء الفريد يتحقق فقط في ظروف محدودة وفي نوعية معينة من الطلاب.والمفهوم الثالث للجودة يرى أنها القدرة**

على تغيير الطلاب باستمرار وإضافة قيم جديدة إلى معارفهم ونموهم الشخصي وهذا المفهوم يتفق أكثر مع الاهتمام الحالي بتقديم التعليم العالي للعامة من الناس .أما المفهوم الرابع للجودة فيرى أنها القدرة على تقدير قيمة المال. والمفهوم الخامس للجودة يؤكد أنها شيء ما يناسب غرضاً منتجاً أو خدمة مطلوب تقديمها أو تحقيقها وبالتالي إذا كان التعليم المقدم يفي بالغرض حينئذ سيقال أنه جيد بشرط توافقه مع المستويات المقبولة للجودة . ( البهواشي ، ٢٠٠٥ : ٣١ – ٣٢ )

وبهذا المعنى تشمل الجودة كل مدخلات المؤسسات التعليمية من طلاب وأعضاء هيئة تدريس والموارد والمناهج الدراسية والعمليات التعليمية ذاتها من اختيار الطلاب وطرق التدريس والاختبارات والبحوث ومصادر التعلم ,كما تشمل مخرجات المؤسسات التعليمية من خريجين ذوي مستويات علمية ومعرفية وإسهامات علمية مختلفة.

**الجودة في التدريس :**

تعد عملية الجودة من المداخل الحديثة نظرًا للأهمية البالغة التي تؤديها هذا المدخل في تحقيق تعليم أفضل وخريجين أكثر كفاءة في ظل التغيرات التي نعيشها الآن، لأن التعليم أصبح السبيل الوحيد لمتابعة التطوير، والتحديث داخل المجتمع ، وفي ضوء هذا التغير الذي صاحبه كثرة الشكوى عالميا، وعربياً، ومحلياً من ضعف المستوى الأكاديمي، والثقافي، والتربوي، والاجتماعي للمدرسين ، وللحرص على مسايرة الاتجاهات الحديثة التي تنادي بجودة إعداد المدرسين وتأهيلهم وتدريبهم ، خاصة أن نجاح العملية التعليمية بمدخلاتها وعملياتها وعناصرها المختلفة لا يمكن أن يحقق ثماره، إلا من خلال مدرس مُعد إعدادًا جيدًا علمياً، وتربوياً ، وثقافياً، وعمليًا، واجتماعياً يوجه مسارها ويضعها في إطارها الصحيح.

فالمدرس في إطار الجودة 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 له الفرصة للإسهام في بلوغ أهداف التربية المنشودة . ( الحميدي وجوهر ، ٢٠١٢ : ٢٠٣ ) . فنجاح المدرس في أداء أدواره ومهامه يتوقف إلى حد كبير على نوعية التكوين الذي تلقاه ، فالمدرس الذي أُحسن إعداده بما يتفق مع تخصصه الأكاديمي، ودوره المهني يستطيع أن يوظف المفاهيم والمهارات والقدرات التي اكتسبها خلال سنوات الإعداد في قيادة العملية التعليمية بكفاءة وتحويل التفكير التربوي والنظري والتخصص الأكاديمي إلى واقع ينمي قيم التدريس ومفاهيمه ، ويرتقي بمستوى الإعداد المهني لديه ( المخلافي، ٢٠٠٧ : ٤١٥ ).

**مهارات التدريس :**

**يعد المعلم الكفء مفتاحًا رئيسًا لنجاح العملية التربوية ؛ حيث يرى ( الحيلة ، ٢٠٠٧ ) أن أفضل الكتب والمقررات الدراسية والوسائل التعليمية والأنشطة والمباني المدرسية بالرغم من أهميتها إلا أنها لن تحقق الأهداف التربوية المنشودة إلا إذا كان هناك مدرس ذو كفايات تعليمية ، وسمات شخصية متميزة، يستطيع بها إكساب طلبته الخبرات المتنوعة ( الحيلة ، ٢٠٠٧ : ٢٧ ).**

**لذلك أصبح من الضروري تزويد المعلم بمهارات تجعله قائدا مناسباً للعملية التعليمية ( قطامي ، ٢٠٠٤ ) يبذل جهده لإثارة دافعية طلابه للتعلم ؛ باعتباره المنظم والمدير للجو الصفي ، وللظروف البيئية التفاعلية ، والمؤسس لوسائط التواصل مع الطلبة والموضوعات والوسائط المختلفة. ( قطامي ، ٢٠٠٤ : ٤٤٩ ) ، لذا فان نجاح العملية التربوية يتطلب مدرساً يمتلك من القدرات والمهارات ما يجعل منه مربياً يسهم في حل المشكلات التربوية عن دراية ووعي، ويستطيع انجاز مهماته التعليمية على أتم وجه، ويحسن إستثمار التقنيات التربوية واستخدامها في تمكن ومهارة، ويتفهم بعمق مهماته تجاه مجتمعه وأمته عن طريق المواقف التعليمية.(بهادر، ١٩٨١ : ٥ ).**

**وأن يقدم للطلبة المعلومات والخبرات التي يحتاجونها، وأن يكون ملماً بتلك المعلومات بشكل صحيح ، وان يكون مستوعباً لها ، والإلمام بالمادة العلمية مع اهميتها لا يكفي وحده، بل لا بد أن تنضم إليها المعرفة بالطرق التربوية المناسبة والأساليب التعليمية ، ومعرفته بالطرق ووسائل الإتصال التي عن طريقها يتمكن المعلم من إيصال ما لديه من معلومات وأفكار وإتجاهات ومهارات ( العبد الكريم ، ٢٠٠١ : ٤٨ ) .**

**ويعد قيام المدرسين بأداء المهارات والتمكن منها دليلاً كافياً على أنهم أصبحوا قادرين على ما تتطلبه منهم المهنة بدرجة عالية من الجودة والكفاءة ( بشارة ، ١٩٨٦ : ٥٢ ) .**

**وقد صنفت مهارات التدريس بشكل عام إلى ثلاث محاور يختص كل منها بإحدى مراحل عملية التدريس الثلاث وهي التخطيط والتنفيذ والتقويم اذ يشتمل كل محور على مهارات فرعية والمحاور هي محور مهارات تخطيط الدروس، محور مهارات تنفيذ الدروس، محور مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم ، محور مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة (زيتون ، ٢٠٠١: ١٢ ).**

**وفيما يلي المهارات التدريسية التي تندرج تحت كل محور :**

**المحور الأول : مجموعة مهارات تخطيط الدروس**

**يعبر ( عياد ، ٢٠٠٦ ) عن التخطيط للتدريس بأنه عملية عقلية منظمة وهادفة تمثل منهاجا في التفكير وأسلوبا و طريقة منظمة في العمل تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان ويمثل**

التخطيط للتدريس الرؤية الواعية الذكية الشاملة لجميع عناصر وأبعاد العملية التدريسية وما يقوم بين هذه العناصر من علاقات متداخلة ومتبادلة و تنظيم هذه العناصر مع بعضها بصورة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية المتمثلة في تنمية المتعلم فكريا وجسميا وروحيا ووجدانيا ( عياد ، ٢٠٠٦ : ١٥١) ويرى الباحثان أن التخطيط لتدريس الرياضيات عبارة عن تصور منظم مسبق لما سيتم في تدريس الرياضيات ، وأن التخطيط نظام مكون من مجموعة عناصر رئيسة هي (الأهداف – المحتوى – أساليب التدريس والتقنيات التعليمية –أساليب التقويم ) وسوف تتفاعل هذه العناصر فيما بينها و ترتبط مع بعضها البعض بروابط تبادلية تكاملية تكون ضمن بيئة يوجد بها متغيرات حول هذا النظام وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.

يعتبر التخطيط للتدريس من الأمور الأساسية والضرورية في العملية التعليمية التعلمية لما لها من فوائد كثيرة أبرزها الربط والتكامل بين عناصر الخطة الأساسية وهي الأهداف والمحتوى والأساليب والوسائل التعليمية والأنشطة والتقويم الملائمة لحاجات وخصائص وإمكانات المتعلمين ، لذلك فإن التخطيط لتدريس الرياضيات أمر أساسي كبقية المواد الدراسية الأخرى خاصة أن دور المدرس أصبح مرشداً ومنظماً لتعليم وتعلم المتعلمين ولكن هذا يؤكد ضرورة التخطيط للتدريس للأسباب التالية :

١- إعادة تنظيم محتوى المادة التعليمية و مستلزماته بشكل يجعلها أكثر ملاءمة لإمكانات المتعلم واحتياجاته.
٢- تجنب إهدار الوقت و الجهد الناتجين عن عدم التخطيط و بالتالي التخبط وترك الأمور تحت رحمة الصدفة و تمنع من الارتجال و العشوائية.
٣- تحقيق الربط المعنوي بين متطلبات المادة التعليمية و احتياجات المتعلمين واحتياجات المجتمع القائمة والمنتظرة.
٤- اختيار إستراتيجية التعلم الملائمة و كذلك الوسائل التعليمية المناسبة.
٥- جعل عملية التعلم ممتعة للمتعلمين فيقبلون على التفاعل مع الخبرات المنظمة بايجابية و يُسر دون ملل أو إحباط.
٦- تحقيق الترابط و التكامل بين أهداف التعليم ووسائله و طرائقه و احتياجاته وبين المتعلمين وإمكاناتهم.
٧- إعطاء فرصة لكل متعلم ليبلغ الأهداف المنشودة على وفق سرعته في التعلم والطرائق التي تناسب إمكاناته.
٨- التحكم في العناصر المتعددة التي تؤثر في الموقف التعليمي من أجل توجيهها نحو الأهداف المخطط لها.
٩- اختيار أساليب التقويم المناسبة التي تقيس فاعلية التعليم و التعلم. ( الحيلة ، ٢٠٠٧ : ٥١ – ٥٢ )

وللتخطيط إنعكاسات إيجابية على المتعلم اذ إن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية وهذه الانعكاسات هي

- يساعدهم على المشاركة الايجابية في تحقيق أهداف النشاطات التعليمية .
- يمكنهم من معرفة الأهداف و الغايات التعليمية التي سيحققونها في دروسهم أو حياتهم العملية المستقبلية.
- ينمي عند المتعلمين الوعي و الاهتمام بأهمية التخطيط في المدرسة و الجامعة و الحياة.( عفانة وآخرون ، ٢٠٠٥ : ٢٣٢ – ٢٣٣ ) ويضيف ( الحيلة ، ٢٠٠٧ ) أن التخطيط للتدريس له أهمية بالنسبة للمتعلمين يمكن تلخيصها في النقاط التالية :
  - ❖ للتخطيط وظيفة دافعة للمتعلمين من أجل زيادة تحصيلهم الدراسي حيث إن التخطيط
  - ❖ يوجه انتباه المتعلمين إلى تحقيق الأهداف المعلن عنها.
  - ❖ يساعد التخطيط على تحسين التعلم من حيث مراعاته لمنطق المتعلم و منطق المادة الدراسية المقررة.
  - ❖ يلبي التخطيط احتياجات المتعلمين و اهتماماتهم المختلفة و يراعي استعداداتهم المدخلية وإعتبار الظروف البيئية المحيطة في تعلمهم.
  - ❖ يطور التخطيط سلوكا إنضباطيا لدى المتعلمين خاصة الإنضباط الذاتي لدى المتعلمين.

( الحيلة ، ٢٠٠٧ : ٥٣ )

مما سبق يرى الباحثان أن المدرس في المرحلة الإعدادية بحاجة إلى أن يخطط لكل محاضرة مقدماً خلال بضعة أيام قبل موعد المحاضرة .وهنا لابد أن يكون المدرس قادرًا على أن :

١. يختار أهدافًا محددة للمحاضرة، بحيث تتضمن أهدافًا معرفية ووجدانية ومهارية.

٢. يختار مفردات موضوع المحاضرة في ضوء المخطط العام للموضوع ، بحيث تكون ذات دلالة وأهمية بالنسبة للطلبة ، وأساسية في مجال التخصص.

٣. يحدد استراتيجية تدريسية تلائم موضوع المحاضرة ، واهتمامات الطلبة وعددهم.

٤. يحدد بدائل التعيينات والواجبات المطلوب من الطلبة القيام بها، وبدائل أنشطة التعلم التي يمكن أن ترافق تقديم محتوى المساق ، بما يهدف إلى تيسير تعلم المحتوى، واكتساب خبرات معرفية وقيمية ومهارية.

٥. يختار تقنيات التعلم والتعليم التي تلائم موضوع المحاضرة، وتجذب انتباه الطلبة ويمكن إستخدام جهاز عرض الشفافيات، وبرنامج Power point والأجهزة التعليمية الأخرى .

٦. يحدد أسلوب التقويم المناسب لتقويم نواتج التعلم، وتقويم المتطلب السابق، وإجراء التعلم السابر، الذي يهدف إلى التأكد من أن التعلم يسير في اتجاه تحقيق أهداف المحاضرة.

٧. يحدد نوعية التغذية الراجعة وكيفية تقديمها للطلبة، وفقًا لنوعية استجابات الطلبة، وبما يسهم في تعزيزها، وتحقيق إيجابية الطلبة والتواصل معهم .

٨. يتنبأ بالأحداث التي قد تقع في المحاضرة، ويحدد التحركات التدريسية التي تلائمها.لذلك يجب أن يكون التخطيط للمحاضرة مرنًا؛ فقد يحتاج المدرس إلى التعديل في الوقت المخصص لإدارة نشاط ما، أو التفاصيل المناسبة لمعالجة جزء معين من محتوى المحاضرة . ( لومان ، ١٩٨٩ : ٢٠ )

**المحور الثاني : مهارات تنفيذ الدروس :**

التدريس ليس استعراض المدرس لمعارفه أو مهاراته أمام الطلاب ، ولكنه القدرة على القيام بإجراءات متنوعة ، من شأنها مساعدة الطلاب على التفاعل مع الموقف التعليمي، وإشراك أكثر من حاسة من حواسهم في هذا التفاعل، والاستغراق في هذا الموقف دون ملل أو ضجر والشروع عمليا في تدريس الرياضيات حيث تصبح الخطة واقعا ويقوم مدرس الرياضيات بإتخاذ العديد من الإجراءات وإتباع مجموعة من الأسس وتوفير كل ما يلزم من الإمكانات المادية وغير المادية التي تحقق النجاح ، و تتمثل الإجراءات العملية في تدريس الرياضيات فيما يلي :

١- إثارة دافعية المتعلمين لتعلم موضوعات الرياضيات :

"هناك اتفاق بين النظريات المختلفة على أن الدافع عبارة عن عامل داخلي يستثير سلوك الإنسان ويوجهه ويحقق فيه التكامل فالدافع يتأثر بالعملية الداخلية و البيئة الخارجية" . ( زيتون ، ٢٠٠٣ : ٤٤٥ )

ويرى ( عبيد ، ٢٠١٠ ) أن هناك عدة وسائل لتحقيق استثارة دوافع المتعلمين في المواقف التعليمية وهي صياغة موضوعات منهج الرياضيات في صورة مشكلات تثير الرغبة في تحقيقها والوصول إلى حل لها ويؤدي تحقيقها أو حلها إلى إشباع دافع المتعلم ويمكن أن يتم ذلك اثناء إثارة هؤلاء الطلاب فكرياً بإحدى الطرق التالية:

- طرح سؤال حول موضوع الدرس بشرط أن يتوقع المعلم وجود بعض المعلومات المتعلقة بالسؤال لدى الطلاب.
- عرض مجسم أو شكل غامض وطرح بعض الأسئلة حوله ومراقبة طريقة تفكير المتعلم.
- عرض فيلم قصير بواسطة الفيديو ثم طرح أسئلة حوله.

- إجراء عرض عملي حركي أو تجربة قصيرة مثيرة.
- تطبيق الرياضيات في مواقف وخبرات حياتية.
- ولعل قيام المعلم بمثل هذه المبادرات التعليمية يعد أمرا ضرورياً لجذب انتباه الطلاب إلى الدرس الذي سيقدمه ولتحويل فكرهم إلى موضوع الدرس الجديد. ( عبيد ، ٢٠١٠ : ٧٨ )

٢- تنظيم زمن كل فاعلية بشكل متوازن:

لأن زمن الحصة الدراسية ( 45 ) دقيقة فلا يطغى الزمن المحدد لتقديم الدرس على الزمن المحدد لبقية الفعاليات وإنما الإلتزام بالزمن المحدد لكل فعالية.

٣- تقديم موضوعات الرياضيات بمداخل متنوعة:

هناك عدة مداخل لتقديم موضوعات الرياضيات من هذه المداخل:

- مدخل المراجعة لموضوع الرياضيات السابق للموضوع الحالي.
- مدخل النقاط الرئيسة لموضوع الرياضيات حيث يقوم مدرس الرياضيات بكتابة النقاط الرئيسة على السبورة وشرحها نقطة تلو الأخرى بالتفصيل.
- مدخل الوسيلة التعليمية حيث يقوم مدرس الرياضيات بعرض وسيلة تعليمية قد تكون مجسمات هندسية أو لوحة تعليمية أو غيرها مما يناسب موضوع الدرس .
- المدخل التاريخي لموضوع الرياضيات ، قد يقدم مدرس الرياضيات موضوع الدرس بنبذة تاريخية عنه مثل تقديم موضوع اللوغاريتمات .
- المدخل الفكاهي بعرض موقف ظريف و لكن ليس بطريقة السخرية و الاستهزاء و ضياع وقت الحصة الدراسية

٤- ربط الخبرات السابقة لدى المتعلمين بالخبرات الجديد .

٥- عرض موضوعات الرياضيات بلغة دقيقة

بحيث تتناسب مع المستوى المعرفي للمتعلمين فلا يستخدم المعلم مصطلحات تكنولوجية معقدة أو كلمات عامية جدا أو يلفظ المدرس كلمات خاطئة لغوياً لأن هذا سيؤدي إلى تعلم خاطئ أو يقوم المدرس بالكتابة على السبورة و تكون كلمات خاطئة إملائيا فهذا له إنعكاسات سلبية على العملية التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف أو خارجه

٦- طرح الأسئلة الصفية:

المقصود هنا بمهارة توجيه الأسئلة بحيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب الطلبة والمهارة في توجيه الأسئلة تذهب إلى ما هو أبعد من معرفة ما تعلمه الطلبة فهي ترفع من مستوى إجاباتهم التي تغير من طريقة الإجابة إذا كان ذلك مطلوبا ويمكن أن يظهر هذا التغيير في إنتاج استجابات أطول واكثر عمقا من جانب الطلبة وانتقالهم إلى مستويات أعلى من مجرد تذكر الحقائق و المعلومات . ( زيتون ، ٢٠٠٣ : ٤٩٥ )

ويرى الباحثان أن هذا المحور يتعلق بقدرة مدرس الرياضيات في المرحلة الإعدادية على تنفيذ التدريس وتنظيم الدرس وإدارته بكفاءة .هنا لابد أن يكون المدرس قادراً على أن :

١. يستهل الدرس بإستثارة حب الإستطلاع لدى الطلبة، وذلك بالبدء بعبارة تثير التحدي ، أو حوار لفظي يجذب الطلبة ، أو طرح مفهوم مألوف من زاوية جديدة.
٢. يقدم موضوع المحاضرة منظماً ومتسلسلاً منطقياً نحو النقطة الختامية.
٣. ينوع في أساليب التدريس المستخدمة.
٤. يشجع التفكير المستقل ، والتفكير الناقد، عن طريق إعطاء الطلبة فرصاً لتوضيح بعض جوانب محتوى المحاضرة ، أو إبداء آرائهم وتعليقاتهم بشأن بعض قضايا ذات صلة بالمحتوى.
٥. يخبر الطلبة بأهداف المحاضرة في بدايتها ، أي يخبرهم بما هو متوقع منهم أداؤه.
٦. يتأكد من إتقان الطلبة للمتطلبات السابقة لموضوع المحاضرة.
٧. يربط موضوع محاضرة اليوم بما قبلها ، بعبارات موجزة تربط موضوع اليوم بما قبله.
٨. يختم المحاضرة بربط الأفكار بعضها ببعض ، والتنبؤ بما سيحدث في المحاضرة القادمة.
٩. يستخدم التقنيات التعليمية السمعية والبصرية ، بما يساعد على رفع مستوى إهتمام الطلبة ، وتنظيم المحاضرة بكفاءة عالية .
١٠. يطرح أسئلة تتطلب معرفة خاصة بمحتوى المحاضرة ، من خلال القراءات الفردية.
١١. يبدي سلوكيات إيجابية نحو أسئلة الطلبة، بما يشجعهم على طرحها. ( لومان ، ١٩٨٩ : ٣٢ – ٣٣ )

المحور الثالث : مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لهم :

ورد مصطلح التقويم في محكم التنزيل بمعنى التعديل والإستقامة في قوله تعالى { لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ } .( التين : ٤ )

ويعبر عنه ( أبو علام ، ١٩٨٧ ) بأنه عملية إصدار الأحكام أو الوصول إلى قرارات بالنسبة إلى قمة خبرة من الخبرات . ( أبو علام ، ١٩٨٧ : ٤٥ )

ويوضح ( Bloom ) ان عملية التقويم هي إصدار حكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية ، ويتطلب هذا التقويم استخدام المحكات والمستويات أو المعايير وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها ( سعاده وإبراهيم ،١٩٩٧ : ٤٤٨ ) .

أما ( Dressel ) فيرى أن التقويم يُمثل العمليات التي بواسطتها يتم جمع وتفسير المعلومات المناسبة بطريقة منظمة لتكون أساس الحكم العقلاني على نتيجة أو جدارة أو تأثير برنامج أو إجراءات أو فرد معين ( الزهراني ، ١٩٩٨ : ٦٦٣ ) . أما تقويم الأداء فيعرف بأنه قياس وتحديد مستويات الأداء ومقارنتها بما هو مخطط لتحديد نوع وحجم وأسباب الانحرافات. (جاد الرب، ٢٠٠٥ : ٤٠٩ ) .

مما سبق يرى الباحثان أن تقويم الأداء يتضمن في ثناياه الحكم على الشيء ويتجاوز حدود هذا الحكم إلى التحسين والتطوير وذلك بتحديد نقاط القوة والضعف في سبيل تحقيق الأهداف المرسومة.

وينظر الطلبة إلى عملية تقويم تعلمهم كتحد يرتبط بنجاحهم فيها، أو كمصدر قلق لهم، أو كمصدر للتنبؤ الإيجابي بكفاءتهم، وأياً كان الأمر فإنها عملية لابد منها .وتشمل هذه المجموعة من المهارات قدرة المدرس على أن :

١. يستخدم أساليب متنوعة لتقويم تعلم الطلبة ، مثل الاختبارات، والتعيينات الكتابية، والقراءات الفردية.
٢. يقدم تغذية راجعة فورية بعد عملية التقويم، من خلال تصحيح أوراق الاختبارات، أو كتابة التعليقات على أوراق العمل، بما يعزز لديهم الاستجابات الصحيحة، ويشجعهم.
٣. يسمح للطلبة بتقديم أوراق العمل لتصحح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات، لتحسينها.
٤. يضع نظاماً لوضع الدرجات موزعة على الأعمال والاختبارات الفصلية، بقدر أهميتها.
٥. يستخدم بنوداً اختبارية ترتقي بتفكير الطلبة وتقيس قدرات تفكيرية متنوعة.
٦. يحلل نتائج الطلبة، ويفسرها، ويحلل أنماط الأخطاء التي وقعوا فيها، للتوصل إلى استنتاجات تتعلق بمستوى الطلبة، وبأسباب تدني درجاتهم.
٧. يساعد الطلبة في مواجهة الصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبارات وأداء التعيينات.

( لومان ، ١٩٨٩ : ٤١ )

**المحور الرابع :مجموعة مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة :**

**تظهر الدراسات في مجال الاتصال الإنساني أننا جميعًا نتواصل بأكثر مما نقوله بالكلمات، فنغمة الصوت وتغير نبرته ، وتعبير الوجه، والإشارات التي نستخدمها، كلها تساعد على توصيل الرسائل التي نريدها، تمامًا كالكلمات أو أبلغ منها .كما أن سياق بعض العبارات يمكن أن تؤثر في استقبال المستمعين للرسالة، وقد تغيرها تماماً . وفي هذا السياق ينبغي أن يكون المدرس قادرًا على أن :**

- ✓ **يطور علاقات إيجابية مع الطلبة ، تقوم على الحميمية والاحترام المتبادل.**
- ✓ **يعترف بمشاعر الطلبة ، ويشجعهم على التعبير عنها.**
- ✓ **يستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه في تقديم رسائل للطلبة.**
- ✓ **يتعرف على أسماء الطلبة ، ويحرص على حفظها ومناداة الطلبة بأسمائهم.**
- ✓ **يرحب بلقاء الطلبة في أوقات الساعات المكتبية.**
- ✓ **اللغة اللطيفة تؤثر بقوة في علاقات القيادة .**
- ✓ **يمتلك صوتاً قوياً ومسموعاً بسهولة وبشكل مفهوم للطلبة، ويوظف صوته وحركاته لجذب انتباه الطلبة، واستثارة عواطفهم وانفعالاتهم.**
- ✓ **يتكلم بوضوح وينوع من أساليب الخطاب بشكل يجذب المستمعين.**

**( المصدر السابق : ٤٦ – ٦٦ )**

**الدراسات السابقة**

**حاول الباحثان الحصول على بعض الدراسات السابقة تتلائم مع اهداف البحث وفرضياته للافادة منها في اجراءات البحث والمقارنة مع ماتوصلت اليه هذه الدراسة من نتائج وفيما يأتي عرض ملخص لهذه الدراسات :**

جدول (1) دراسات سابقة

| ت | اسم الباحث والسنة والبلد | المادة التعليمية | حجم ونوع العينة | نوع المنهج | اداة الدراسة | أهم الوسائل الإحصائية | أهم النتائج التي توصلت إليها |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | عابد ، 1991 ، الاردن | رياضيات | 43 معلما 61معلمة | وصفي | استبانة | المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومعامل بيرسون | - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى المؤهل الأكاديمي بين معلمي الرياضيات .<br>- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى الخبرة التدريسية بين معلمي الرياضيات من حيث تصورهم لامتلاك المهارات التدريسية لديهم . |
| 2 | التودري ، 1999 ، الأردن | رياضيات | 60طالب معلم | تجريبي | - استبانة بالمهارات التدريسية اللازمة لتدريس رياضيات المرحلة الابتدائية .<br>- بطاقة ملاحظة لملاحظة أداء الطالب المعلم لتلك المهارات .<br>- برنامج مقترح لإكساب الطالب المعلم لتلك المهارات . | المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسبة المئوية ومعامل بيرسون | - افتقاد الكثير من أفراد مجموعتي البحث من الطلاب إلى الغالبية العظمى من المهارات التدريسية المتطلبة لدراسة رياضيات المرحلة الابتدائية .<br>- هناك فرقاً جوهرياً بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية ، عند مستوى دلالة 0.01 ) (، هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية . ويدل ذلك على أثر البرنامج المستخدم في ضوء التدريس المصغَّر على إكساب الطلاب المعلمين المهارات التدريسية اللازمة لتدريس رياضيات المرحلة الابتدائية. |
| 3 | السر ، 2004 فلسطين | رياضيات | 92 أستاذا جامعياً | وصفي | استبانة معايير جودة مهارات التدريس الجامعي | المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسبة المئوية واختبار التباين الأحادي واختبار شيفيه | وجود أثر ذو دلالة إحصائية لمتغير المؤهل على تقديرات الأساتذة التقويمية لجودة مهارات التدريس في حالة الجانبين الثاني والرابع وإجمالي الجوانب، بينما لم يوجد ذلك الأثر لمتغيري الخبرة و الكلية . |
| 4 | بدر ، 2005 ، المملكة العربية السعودية | رياضيات | 60 طالبة | تجريبي | - إعداد بطاقة ملاحظة تضمنت المهارات التدريسية الرئيسة والفرعية اللازمة لمعلمة الرياضيات والتأكد من صدقها وثباتها.<br>- بناء البرنامج التدريبي المقترح لتدريب الطالبات المعلمات على المهارات التدريسية التي تحتاج إليها الطالبة المعلمة | الإختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعامل إرتباط بيرسون ومعادلة ألفا كرونباخ | تفوق المجوعة التجريبية على المجموعة الضابطة بعد أن ثبت تكافؤهم قبل تطبيق البرنامج في المهارات التدريسية الرئيسة والفرعية بدءً من التخطيط للتدريس وانتهاءً بالتقويم. |

**منهج البحث وإجراءاته:**

**ولتحقيق أهداف البحث تم إتباع المنهج الوصفي**

**مجتمع البحث وعينته:**

**أ –مجتمع البحث:**

**يمثل مجتمع البحث من مدرسي ومدرسات الرياضيات في المرحلة الإعدادية / الفرع العلمي في محافظة بغداد في العام الدراسي ٢٠١٥ / ٢٠١٦**

**ب– عينة البحث**

**تم اختيار عينة البحث الحالي قصدياً من مدرسي ومدرسات الرياضيات في المرحلة الإعدادية / الفرع العلمي في محافظة بغداد – مديرية تربية الكرخ الأولى والجدول (١) يوضح ذلك :**

**جدول ( ١ )**

**عينة مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية حسب متغيرات المؤهل والجنس والكلية والخبرة**

| المؤهل | الجنس | الكلية | | | المجموع | الخبرة | | المجموع |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التربية | العلوم | التربية الأساسية | | مرتفعة(فوق ٥ سنوات) | منخفضة(دون ٥ سنوات) | |
| دكتوراه | ذكور | 2 | 1 | 1 | 4 | ٣ | 1 | 4 |
| | إناث | 2 | 1 | 1 | 4 | ٣ | 1 | 4 |
| ماجستير | ذكور | 8 | 4 | 2 | 14 | ١٣ | 1 | 14 |
| | إناث | 5 | 2 | 1 | 8 | ٧ | 1 | 8 |
| بكالوريوس | ذكور | 81 | 15 | 2 | 98 | ٩٤ | 4 | 98 |
| | إناث | 62 | 5 | 5 | 72 | ٦٥ | 7 | 72 |
| المجموع | | 160 | 28 | 12 | 200 | ١٨٥ | 15 | 200 |

**أداة البحث:**

**أعد الباحثان استبانة" تقويم جودة مهارات التدريس لدى المدرسين ، وقد إستندا في بنائها على مجموعة من الدراسات والمراجع التي بحثت في التدريس ، الجامعي .وشملت الاستبانة أربعة محاور هي : مهارات تخطيط الدروس، مهارات تنفيذ الدروس، مهارات تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة ، مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة . وقد بلغ عدد فقرات الاستبانة 72 فقرة ، موزعة على المحاور الأربعة على التوالي : 20 فقرة ، 25 فقرة ، 15 فقرة ، 12 فقرة . ولقياس جودة مهارات التدريس وفقًا لقائمة المعايير**

**المتضمنة في هذه الاستبانة ، اختار الباحثان سلّماً تقديرياً مكوناً من خمسة خيارات هي : أمارسه**

دائمًا ، أمارسه غالبًا ، أمارسه أحيانًا ، أمارسه نادراً ، لا أمارسه. وقد قام الباحثان بإجراءات حساب صدق وثبات الأداة، حيث تم عرضها على مجموعة من الخبراء ، ولحساب الثبات استخدم الباحثان معامل ألفا كرونباخ ، وقد كانت معاملات ألفا لكل جانب ولإجمالي الجوانب ٠,٨٣ ، ٠,٨١، ٠,٨٧ ، ٠,٨٨ ، ٠,٨٩ على التوالي، وهذه القيم تدل على معامل ثبات عال، وبذلك أخذت الاستبانة صورتها النهائية.ملحق (١)

**المعالجة الإحصائية:**

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية:

1- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و النسب المئوية لحساب التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية / الفرع العلمي .

2- تحليل التباين الأحادي لمعرفة كل من متغيرات المؤهل، والجنس، والكلية، والخبرة على التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية / الفرع العلمي

**عرض النتائج وتفسيرها**

تحقيقا لأهداف البحث وللإجابة على فرضياته فقد حللت البيانات لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين الاوساط الحسابية باستخدام الحقيبة الاحصائية( SPSS ) وسيتم عرض النتائج المتعلقة بفرضيات البحث وتفسيرها في ضوء ماتم التوصل اليه.

**الفرضية الأولى : ونصت الفرضية الأولى على أنه :**

" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الأعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير المؤهل "

**جدول ( ٢ )**

**المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية / الفرع العلمي لكل محور وفقاً لمتغير المؤهل**

| المحاور | المؤهل | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الاتصال والتواصل مع الطلبة | الدكتوراه | 8 | 55.25 | 2.49 |
| | الماجستير | 23 | 54.22 | 3.23 |
| | البكالوريوس | 169 | 52.65 | 3.79 |
| التخطيط لتدريس الموضوعات | الدكتوراه | 8 | 91.63 | 2.20 |
| | الماجستير | 23 | 87.83 | 2.74 |
| | البكالوريوس | 169 | 81.04 | 4.45 |
| تقويم تعلم الطلبة | الدكتوراه | 8 | 63.13 | 3.91 |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| وتقديم التغذية الراجعة | الماجستير | 23 | 62.17 | 3.87 |
| | البكالوريوس | 169 | 62.46 | 3.99 |
| تنفيذ الدرس | الدكتوراه | 8 | 84.50 | 4.66 |
| | الماجستير | 23 | 84.87 | 3.95 |
| | البكالوريوس | 169 | 83.67 | 4.44 |

ولفحص الفرضية الأولى، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه، وتبين الجداول (٣) ،(٤) ، (٥) ، (٦) ، (٧) نتائج ذلك :

جدول ( ٣ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل على تقديرات المدرسين في محور الإتصال والتواصل مع الطلبة

| محور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتصال والتواصل مع الطلبة | بين المجموعات | 94.340 | 2 | 47.170 | 3.012 | 3.04 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 2691.815 | 197 | 13.664 | | | |
| | المجموع | 2786.155 | 199 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٣,٠١٢ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية ( ٣,٠٤ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٩ ) ، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة الإتصال والتواصل مع الطلبة لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الأعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير المؤهل .

جدول ( ٤ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل على تقديرات المدرسين في محور التخطيط لتدريس الموضوعات

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط لتدريس الموضوعات | بين المجموعات | 1665.106 | 2 | 832.553 | 46.543 | 3.04 | دالة |
| | داخل المجموعات | 3523.889 | 197 | 17.888 | | | |
| | المجموع | 5188.995 | 199 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٤٦,٥٤٣ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية ( ٣,٠٤ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٩ ) ، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أكبر من

القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة التخطيط لتدريس الموضوعات لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير المؤهل .

جدول ( ٥ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل على تقديرات المدرسين في محور تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة | بين المجموعات | 5.403 | 2 | 2.702 | ٠.171 | 3.04 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 3116.097 | 197 | 15.818 | | | |
| | المجموع | 3121.500 | 199 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٠,٠١٧ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية ( ٣,٠٤ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٩ ) ، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الأعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير المؤهل .

جدول ( ٦ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير المؤهل على تقديرات المدرسين في محور تنفيذ الدرس

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تنفيذ الدرس | بين المجموعات | 32.486 | 2 | 16.243 | ٠.839 | 3.04 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 3813.709 | 197 | 19.359 | | | |
| | المجموع | 3846.195 | 199 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٠,٨٣٩ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية ( ٣,٠٤ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٩ ) ، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة تنفيذ الدرس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الأعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير المؤهل .

جدول ( ٧ )

إختبار شيفيه للمتغير الدال

| المهارات | المؤهل | المقارنة | قيمة شيفيه | الدلالة الإحصائية | الاتجاه |
|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط لتدريس الموضوعات | الدكتوراه | الماجستير | 3.80 | دالة | لصالح الدكتوراه |
| | | البكالوريوس | 10.58 | دالة | لصالح الدكتوراه |
| | الماجستير | البكالوريوس | 6.78 | دالة | لصالح الماجستير |

وقد يعود عدم وجود فروق دالة تُعزى إلى متغير المؤهل في حالة الجوانب الأول ( الإتصال والتواصل مع الطلبة ) والثالث ( تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة ) والرابع ( تنفيذ الدرس ) إلى أن جميع المدرسين ، بمختلف مؤهلاتهم ، يمتلكون نفس الخبرات التعليمية – التعلمية المتعلقة بمهارات الإتصال والتواصل مع الطلبة تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة وتنفيذ الدرس ، ذلك أنهم يعيشون نفس الظروف، ومتساوون في ماتلقوه من تدريبات خاصة بعملية الإتصال والتواصل ، وتقويم تعلم الطلبة وتنفيذ الدرس .

الفرضية الثانية : ونصت الفرضية الثانية على أنه :

" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الأعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس "

ولفحص الفرضية الثانية ، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، وتبين الجداول (٨) ،(٩) ، (١٠) ، (١١) نتائج ذلك :

جدول ( ٨ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الجنس على تقديرات المدرسين في محور الإتصال والتواصل مع الطلبة

| المحور | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتصال والتواصل مع الطلبة | ذكور | 116 | 53.26 | 3.09 | 198 | 1.441 | 1.960 | غير دالة |
| | اناث | 84 | 52.49 | 4.47 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ١,٤٤١ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية ( ١,٩٦٠ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٨ ) ، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة الإتصال والتواصل مع الطلبة لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الأعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس .

جدول ( ٩ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الجنس على تقديرات المدرسين في محور التخطيط لتدريس الموضوعات

| المحور | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط لتدريس الموضوعات | ذكور | 116 | 81.54 | 4.49 | 198 | 2.309 | 1.960 | دالة لصالح الاناث |
| | اناث | 84 | 83.21 | 5.74 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٢.٣٠٩ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية ( ١.٩٦٠ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٨ )، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الفائية الجدولية، مما يؤشر إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة التخطيط لتدريس الموضوعات لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس.

جدول ( ١٠ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الجنس على تقديرات المدرسين في محور تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة

| المحور | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقويم | ذكور | 116 | 63.09 | 3.48 | 198 | 2.712 | 1.960 | دالة لصالح الذكور |
| | اناث | 84 | 61.57 | 4.41 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٢.٧١٢ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية ( ١.٩٦٠ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٨ )، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الأعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس .

جدول ( ١١ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الجنس على تقديرات المدرسين في محور تنفيذ الدرس

| المحور | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تنفيذ الدرس | ذكور | 116 | 83.89 | 3.80 | 198 | .162 | 1.960 | غير دالة |
| | اناث | 84 | 83.79 | 5.13 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٠.١٦٢ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية

( ١.٩٦٠ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٨ )، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة تنفيذ الدرس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الجنس. وقد يعود عدم وجود فروق دالة تُعزى إلى متغير الجنس في حالة الجوانب الأول

( الاتصال والتواصل مع الطلبة ) والرابع ( تنفيذ الدرس ) إلى أن المدرسون والمدرسات يشتركون في ممارسة المهارات المشتركة والتي لا تميز بين متغير الجنس لاسيما ما تعلق بامتلاك مهارات الاتصال الفعال وطرق الإقناع والتأثير وبكيفيات التعامل مع الطلبة .

الفرضية الثالثة : ونصت الفرضية الثالثة على أنه :

" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الكلية "

جدول ( ١٢ )

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية / الفرع العلمي لكل محور وفقاً لمتغير الكلية

| المحاور | الشهادة | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
|---|---|---|---|---|
| الاتصال والتواصل مع الطلبة | العلوم | 29 | 53.79 | 3.29 |
| | التربية | 160 | 52.62 | 3.82 |
| | التربية الأساسية | 11 | 55.00 | 2.89 |
| التخطيط لتدريس الموضوعات | العلوم | 29 | 87.28 | 2.89 |
| | التربية | 160 | 81.10 | 4.92 |
| | التربية الأساسية | 11 | 85.25 | 2.73 |
| تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة | العلوم | 29 | 62.83 | 3.98 |
| | التربية | 160 | 62.42 | 3.95 |
| | التربية الأساسية | 11 | 61.92 | 4.27 |
| تنفيذ الدرس | العلوم | 29 | 83.86 | 3.66 |
| | التربية | 160 | 83.69 | 4.58 |
| | التربية الأساسية | 11 | 85.92 | 2.97 |

ولفحص الفرضية الثالثة ، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه، وتبين الجداول (١٣) ،(١٤) ، (١٥) ، (١٦) ، (١٧) نتائج ذلك :

جدول ( ١٣ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الكلية على تقديرات المدرسين في محور الاتصال والتواصل مع الطلبة

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتصال والتواصل مع الطلبة | بين المجموعات | 88.038 | 2 | 44.019 | 2.994 | 3.07 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 2698.117 | 197 | 13.696 | | | |
| | المجموع | 2786.155 | 199 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٢.٩٩٤ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية ( ٣.٠٧ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٩ )، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة الاتصال والتواصل مع الطلبة لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الكلية .

جدول ( ١٤ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الكلية على تقديرات المدرسين في محور التخطيط لتدريس الموضوعات

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط لتدريس الموضوعات | بين المجموعات | 1050.562 | 2 | 525.281 | 25.005 | 3.07 | دالة |
| | داخل المجموعات | 4138.433 | 197 | 21.007 | | | |
| | المجموع | 5188.995 | 199 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٢٥.٠٠٥ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية ( ٣.٠٧ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٩ ) ، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أكبر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة التخطيط لتدريس الموضوعات لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الأعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الكلية .

جدول ( ١٥ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الكلية على تقديرات المدرسين في محور تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة | بين المجموعات | 7.678 | 2 | 3.839 | ٠,٢٤٣ | ٣,٠٧ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 3113.822 | 197 | 15.806 | | | |
| | المجموع | 3121.500 | 199 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٠.٢٤٣ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية (٣.٠٧) عند مستوى الدلالة (٠.٠٥ ) وبدرجة حرية (١٩٩ ) ، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الكلية .

جدول ( ١٦ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الكلية على تقديرات المدرسين في مهارة تنفيذ الدرس

| المهارات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | القيمة الفائية المحسوبة | الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تنفيذ الدرس | بين المجموعات | 55.553 | 2 | 27.777 | 1.444 | 3.07 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 3790.642 | 197 | 19.242 | | | |
| | المجموع | 3846.195 | 199 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ١.٤٤٤ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية (٣.٠٧ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٩ ) أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة تنفيذ الدرس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الكلية

جدول ( ١٧ )

إختبار شيفيه للمتغير الدال

| المحور | الكلية | المقارنة | قيمة شيفيه | الدلالة الإحصائية | |
|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط لتدريس الموضوعات | العلوم | التربية | 6.17523* | دالة | لصالح العلوم |
| | | الاساسية | 2.03 | غير دالة | |
| | التربية | الاساسية | 4.14937 | دالة | لصالح التربية |

وقد يعود عدم وجود فروق دالة تُعزى إلى متغير الكلية في حالة المحاور الأول ( الاتصال والتواصل مع الطلبة ) والثالث ( تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة ) والرابع ( تنفيذ الدرس ) إلى ان جميع المدرسين يخضعون لنفس النظام التعليمي التقليدي في مهارات الاتصال او في مهارات التقويم والتي تقوم على اساس الامتحانات الشفهية او التحريرية وطريقة تنفيذ الدروس التي تكاد تكون ثابته خلال (٤٥) دقيقة ومنذ سنوات طويلة.

الفرضية الرابعة : ونصت الفرضية الرابعة على أنه :

" لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارات التدريس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الأعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الخبرة "

ولفحص الفرضية الثانية ، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي ، وتبين الجداول (١٨) ،(١٩) ، (٢٠) ، (٢١) نتائج ذلك :

جدول ( ١٨ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة على تقديرات المدرسين في محور الاتصال والتواصل مع الطلبة

| المحور | الخدمة | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الاتصال والتواصل مع الطلبة | أكثر من ٥ سنوات | 185 | 52.83 | 3.75 | 198 | 1.364 | 1.960 | غير دالة |
| | اقل من ٥ سنوات | 15 | 54.20 | 3.51 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ١.٣٦٤ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية ( ١.٩٦٠ ) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٨ ) ، أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة الإتصال والتواصل مع الطلبة لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الأعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الخبرة .

جدول ( ١٩ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة على تقديرات المدرسين في محور التخطيط لتدريس الموضوعات

| المحور | الخدمة | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | أكثر من ٥ سنوات | 185 | 82.08 | 5.14 | 198 | 1.601 | 1.960 | غير دالة |
| | اقل من ٥ سنوات | 15 | 84.27 | 4.25 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١.٦٠١) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية (١٩٨) أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة التخطيط لتدريس الموضوعات لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الخبرة .

جدول ( ٢٠ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة على تقديرات المدرسين في محور تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة

| المحور | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التقويم | أكثر من ٥ سنوات | 185 | 62.49 | 3.89 | 198 | 0.457 | 1.960 | غير دالة |
| | اقل من ٥ سنوات | 15 | 62.00 | 4.86 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت ( ٠.٤٥٧ ) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية (١٩٨ ) أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة تقويم تعلم الطلبة وتقديم التغذية الراجعة لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الخبرة .

جدول ( ٢١ )

تحليل التباين الأحادي لمتغير الخبرة على تقديرات المدرسين في محور تنفيذ الدرس

| المحور | الجنس | العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الحرية | القيمة المحسوبة | القيمة الجدولية | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التنفيذ | أكثر من ٥ سنوات | 185 | 83.70 | 4.43 | 198 | 1.614 | 1.960 | غير دالة |
| | اقل من ٥ سنوات | 15 | 85.60 | 3.58 | | | | |

يتبين من الجدول أعلاه أن القيمة الفائية المحسوبة بلغت (١.٦١٤) في حين بلغت القيمة الفائية الجدولية (١.٩٦٠) عند مستوى الدلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ١٩٨ ) أي إن القيمة الفائية المحسوبة أصغر من القيمة الفائية الجدولية ، مما يؤشر إلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات التقديرات التقويمية لجودة مهارة تنفيذ الدرس لدى مدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم وفقاً لمتغير الخبرة

وقد يعود عدم وجود فروق دالة تُعزى إلى متغير الخبرة في جميع الجوانب إلى أن الأنماط التدريسية السائدة هي أنماط تقليدية، تتمركز حول التدريس المباشر، مثل نمط المحاضرة، أو المحاضرة مع النقاش، أو نمط العرض والتفسير، أو أنماط أخرى لا تتطلب خبرة تدريسية طويلة، فقد جاءت تقديراتهم فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات متنوعة، وتوظيف تقنيات التعليم منخفضة. وقد يعود عدم وجود فروق دالة إلى ظروف البيئة الدراسية والمناخ العام في المدارس التي تعاني من نقص في الإمكانيات ، واكتظاظ في أعداد الطلبة، وقلة الفرص المجتمعية لتوفير أنماط متميزة من الخبرة التعليمية، وهذا كله أدى إلى قلة البدائل المتاحة من الأنشطة والاستراتيجيات التدريسية، والتي يمكن أن يتميز بها أصحاب الخبرة التدريسية الطويلة أو المتوسطة.

**التوصيات:**

**يوصي الباحثان بالاتي:**

١. **العمل على فتح دورات لأعضاء الهيئة التدريسية بوساطة مراكز التعليم المستمر في مراكز الإعداد والتدريب واقتراح دورات تقويم عضو هيئة التدريس لإرشاد المدرسين على كل مايستجد من أساليب وطرائق التدريس بغرض رفع الكفايات المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية .**

٢. **ينبغي على ادارة المدرسة ان لاتشغل كاهل اعضاء الهيئة التدريسية بالأعمال الادارية ، واللجان وعدم أخذ هذه الاعمال كجزء من متطلبات التقويم السنوي لما له من أثر سلبي على دوره وادائه في التدريس.**

٣. **اقامة دورات تدريبية في مهارات التدريس ، وادارة الصف، والتعامل مع الطلبة ، والاساليب والانشطة، والتخطيط للتعليم ، والتقويم ، لأعضاء هيئة التدريس الجدد في المدارس والذين لم يتلقوا تأهيلا مهنيا في التدريس.**

٤. **تصميم ورش عمل ، وفتح دورات سريعة يقيمها قسم العلوم التربوية والنفسية في كليات التربية لسد احتياجات اعضاء الهيئة التدريسية بالاستعانة بخبراء ومتخصصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم ، والتركيز فيها على الجوانب التطبيقية ،واستخدام تكنولوجيا المعلومات، والبحث العلمي، والاختبارات والمقاييس ، والكفايات ، واستخدام طرائق التدريس الحديثة ، وتبادل الخبرات والزيارات بين اعضاء الهيئة التدريسية والتقويم .**

**المقترحات**

**استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحثان:**

١. **إجراء دراسة تقويمية لأداء عضو الهيئة التدريسية من وجهة نظر الطلبة .**

٢. **إجراء دراسة لمعرفة العلاقة بين تقويم عضو الهيئة التدريسية وبعض المتغيرات الاخرى من وجهة نظر الطلبة والمدرسين.**

٣. **يوصي الباحثان المدرسين بالاهتمام بالجوانب الوجدانية المتعلقة بتنمية ميول إيجابية نحو المواضيع التي يدرسونها، وتنمية اتجاهات إيجابية نحو المهنة، وخدمة المجتمع .**

٤. **تعزيز الثقة بالمدرس وإشراكه في صنع القرارات المدرسية، لتعزيز الانتماء للمدرسة، ومن ثمّ زيادة دافعيته للعمل والإنجاز.**

**Abstract**

**Research aims at evaluating the quality of the teaching skills of math teachers in junior high / scientific branch from their point of view.**

**The researchers prepared for this purpose a quality of teaching skills standards questionnaire, It consisted of 72 items distributed on four axis, The research sample was 200 teachers The researchers used statistical methods: the arithmetic mean, standard deviation, variance test, test Shiva , The results showed a statistically significance difference Attributed to the qualification variable in the second axis (Planning for teaching topics) And the absence of statistical difference function, Attributed to the qualification variable in the first axis(contact and Communicate with students) and The third axis ( Evaluation of student learning and provide feedback ) The fourth axis Lesson Implementation. The results showed a statistically significant difference attributable to variable sex in the second axis (planning to teach topics) and The third axis evaluation of student learning and provide feedback) And the lack of significant difference due to the variable sex in the first axis( to contact and communicate with students) and fourth axis ( lesson Implementation ) And the existence of a a statistically significance difference Attributed to the College variable in the second axis (Planning for teaching topics) And the absence of statistical difference function, Attributed to the College variable in the first axis(contact and Communicate with students) and The third axis ( Evaluation of student learning and provide feedback ) and The fourth axis (Lesson Implementation).**

المصادر

أولا : المصادر العربية


١. القرآن الكريم

٢. إبراهيم ، أحمد أحمد ( ٢٠٠٣ ) : " الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية " ، دار الوفاء، الإسكندرية .

٣. أبو حطب وأمال صادق( ١٩٩٦ ) : " مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية " ، ط٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .

٤. أبو علام ، رجاء محمود ( ١٩٨٧ ) : " قياس وتقويم التحصيل الدراسي " ، دار القلم ، الكويت

٥. أبو علفة ، عصام الدين أمين ( ٢٠٠٥ ) : " إدارة الموارد البشرية " ط١ ، عمان .

٦. أحمد، ناصر وآخرون ( ٢٠٠٨ ) : " المعجم الوسيط " ، دار إحياء التراث العربي للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت .

٧. بدر ، بثينة محمد ( ٢٠٠٥ ) : " أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة " ، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة مجلة القراءة والمعرفة العدد ( ٤٦ ) ، القاهرة .

٨. بشارة، جبرائيل( ١٩٨٦ ) : " تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية " ، المؤسسة الجامعة للدراسات والنشر والتوزيع، ط1 ، بيروت

٩. بهادر، سعدية محمد ( ١٩٨١ ) : " الافادة من تكنولوجيا التعليم في تصميم برامج تدريب المعلمين المبنية على الكفاية " ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، العدد ( ٨) ، الكويت .

١٠. البهواشي، السيد عبد العزيز .الربيعي، سعيد حمد( ٢٠٠٥ ) : " ضمان الجودة في التعليم العالي" مفهومها – مبادئها –تجارب عالمية "، عالم الكتب ، القاهره .

١١. التودري ، عوض حسين محمد ( ١٩٩٩ ) : " المهارات التدريسية المتطلبة لتدريس رياضيات المرحلة الابتدائية : مدى توافرها لدى الطالب المعلم ، وكيفية اكتسابه لها ، وأثرها على تحصيل تلاميذ تلك المرحلة " ، بحث منشور. المؤتمر العلمي الثاني المنعقد بكلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادي .

١٢. جاد الرب ، سيد محمد ( ٢٠٠٥ ) : " إدارة الموارد البشرية " ، مطبعة العشري ، القاهرة .

١٣. جرادات ، عزت و آخرون ( ٢٠٠٨ ) : " التدريس الفعال " ، ط 1 ، دار الصفا للنشر والتوزيع ، عمان .

١٤. الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية( ١٩٩٣ ) : " المؤتمر الفكري الخامس لاتحاد التربويين العرب حول مستقبل التربية في الوطن العربي في بدايات القرن الحادي والعشرين" ، وزارة التربية ، بغداد .

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

١٦. الحيلة ، محمد محمود ( ٢٠٠٧ ) : " مهارات التدريس الصفي " ، ط 2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع

والطباعة ، عمان .

١٧. الخولي ، سيد محمود ( ١٩٩٤ ) : " إدارة الجودة الشاملة والآيزو ٩٠٠٠ " مكتبة عين شمس للنشر والتوزيع ، القاهرة .

١٨. راشد ، علي محيي الدين ومنى عبد الهادي سعودي ( ١٩٩٨ ) : " برنامج مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية "، المؤتمر الثاني لإعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين " ، مجلة الجمعية المصرية للتربية العلمية ،جامعة عين شمس ، القاهرة

١٩. الربيعي، سعيد محمد(٢٠٠٧) : " التعليم العالي في عصر المعرفة التغيرات والتحديات وآفاق المستقبل " ، دار الشروق ، عمان .

٢٠. ريشارد ، ويليامز ( ١٩٩٤ ) : " أساسيات الجودة الشاملة " ،الجمعية الأمريكية للإدارة ،أماكوم نيويورك ،ترجمة مكتبة جرير. القاهرة .

٢١. الزهراني ، سعد عبد الله ( ١٩٩٨ ) : " التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي " ، ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية ، رؤى مستقبلية ، الجزء الثالث ، الرياض .

٢٢. زيتون ، حسين حسن ( ٢٠٠١ ) : " مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس " ، ط 1 عالم الكتب ، القاهرة .

٢٣. زيتون ، كمال عبد الحميد ( ٢٠٠٣ ) : " التدريس نماذجه و مهاراته " ، ط 1 ، عالم الكتب للنشر و التوزيع ، القاهرة.

٢٤. زيتون ، حسن حسين ( ٢٠٠٦ ) : " مهارات التدريس / رؤية في تنفيذ التدريس "، عالم الكتب ، القاهرة

٢٥. السر ، خالد خميس ( ٢٠٠٣ ) : " تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدي أساتذة جامعة الاقصي في غزة "، مجلة الجودة في التعليم العالي ،المجلد الثاني ،العدد الأول ، القاهرة .

٢٦. سعادة ، جودت أحمد و إبراهيم ، عبد الله محمد ( ١٩٩٧ ) : " المنهج المدرسي في القرن الحادي و العشرين " ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، الكويت .

٢٧. طعيمة ، رشدي أحمد ( ٢٠٠٦ ) : " الجودة الشاملة في التعليم " ،دار الميسرة للنشر والتوزيع، ط١ ،الأردن.

٢٨. عابد، عدنان ( ١٩٩١ ) :" المهارات التدريسية لدى معلمي الرياضيات في الاردن وعلاقتها باتجاهاتهم نحو الرياضيات وطرق تدريسها " ، التربية والعلم ، دار الكتب للطباعة والنشر، العدد (١٠ ) ، عمان .

٢٩. عابدين ، محمد عبد القادر ( ٢٠٠٣ ) : " تقييم اعضاء هيئة التدريس لبرامج الدراسات العليا في جامعة القدس " ، مجلة النجاح للابحاث ( العلوم الانسانية ) ، المجلد السابع ،العدد الاول ، القدس

٣٠. عبد الحميد ، محمد جمال الدين( ١٩٨٨ ) : " اثر استخدام إجراءات التعلم حتى التمكن على تمكن الطالبات – المعلمات في بعض مهارات تخطيط الدروس اليومية " ، كلية التربية ، العدد ٦ ، الدوحة

٣١. العبد الكريم، راشد بن حسين( ٢٠٠١ ) : " ثلاث وثلاثون خطوة لتدريس ناجح " دليل عملي للمعلمين والمعلمات ، مجلة خطوة، العدد( 14 ) ،الرياض .

٣٢. العزاوي ، رحيم يونس كرو ( ١٩٩٩ ) : " تقويم السلوك التدريسي لمدرسي الرياضيات في المرحلة الإعدادية " ، دار الكتب ، بغداد .

٣٣. عفانة ، عزو و آخرون ( ٢٠٠٥ ) : " أساليب تدريس الحاسوب " ، ط 1 ، مكتبة آفاق للطباعة و النشر ، غزة .

٣٤. عياد ، فؤاد و أبو جحجوح ، يحيى ( ٢٠٠٦ ) : " تحليل كتب التكنولوجيا للصفوف من السابع إلى العاشر بفلسطين في ضوء معايير التنور التكنولوجي للجمعية الدولية للتربية التكنولوجية " ، المؤتمر العلمي الأول ، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج الواقع والتطلعات ، كلية التربية ، جامعة الأقصى ، غزة .

٣٥. قطامي ، نايفة ( ٢٠٠٤ ) : " مهارات التدريس الفعال " ، دار الفكر للنشروالتوزيع ، عمان .

٣٦. لومان ، جوزيف ( ١٩٨٩ ) " إتقان أساليب التدريس "، ترجمة حسين عبد الفتاح ، مركز الكتب الأردني، عمان.

٣٧. المخلافي، محمد ( ٢٠٠٧ ) : " تصور مقترح لتطوير برامج إعداد المعلم وتدريبه بكليات التربية بالجامعات اليمنية في ضوء معايير الجودة " ، المؤتمر العلمي التاسع عشر، تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة ، المجلد الأول ، القاهرة .

٣٨. نوفل ، ماهر محمد ( ٢٠٠٦ ) : " المدرس الالكتروني المساعد " ، المؤتمر القومي الثالث عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي، الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين الواقع والرؤى, عمان.

٣٩. الهويدي، زيد(٢٠٠٢): "مهارات التدريس الفعال" ، ط١، دار الكتاب الجامعي، العين.

ثانياً : المصادر الأجنبية

40- Backhus ، de Wayne a Thompson، Kenneth (2006) : " addressing the nature of science in preservice science teacher preparation programs: science educator perceptions"، joumal of science teacher education، 717 n1 p65-810 .

41- Hakimi ، abdulateef haidar (2009)، " approaches to NCTE accreditation"، conference on standards accreditation in Arab world ، visions and experiences . almandine almonawarah . faculty of education. taibah university ،in 18-20/5/2009.