



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

معهد التربية البدنية والرياضية



أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه في التربية البدنية والرياضية

تخصص مناهج وطرق التدريس

عنوان

درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل الجودة الشاملة بكليات التربية البدنية

والرياضية اليمينية

جامعتي صنعاء والحديدة

تحت إشراف :

أ.د/ زيتوني عبد القادر

إعداد الطالب :

فكري عبدالله محمد الجوفي

لجنة المناقشة

رئيساً	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	أ.د صبان محمد
مشرفاً ومقرراً	جامعة مستغانم	أستاذ التعليم العالي	أ.د زيتوني عبد القادر
عضواً	جامعة المسيلة	أستاذ التعليم العالي	أ.د عمور عمر
عضواً	جامعة مستغانم	أستاذ محاضر " أ "	د. كروم محمد اعراب
عضواً	مركز الجامعي للبيض	أستاذ محاضر " أ "	د. بن دين كمال
عضواً	جامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران	أستاذ محاضر " أ "	د. قدور بن دهمة طارق

السنة الجامعية : 2017م - 2018م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإهداء

أهدي ثمرة عملي هذا

إلى أبي الحبيب وأمي الغالية حفظهما الله وأطال الله في عمريهما متمنياً لهما دوام
الصحة والعافية.

وإلى الإخوة والأخوات وإلى جميع أهل والأحباب داخل الوطن وخارجه.

وإلى ابني الغالي كريم.

وإلى روح زوجتي أم كريم رحمة الله عليها.

وإلى جميع الأصدقاء في اليمن والجزائر.

الشكر والتقدير

الحمد لله عز وجل، والشكر له على نعمة توفيقه وامتنانه في إتمام هذا العمل.

ومن بعده أتقدم بخالص الشكر والتقدير والاحترام إلى الأستاذ الدكتور القدير زيتوني عبدالقادر الذي كان له الفضل الكبير في إنجاز هذا العمل ولم يخل علينا بجهدته ووقته وأفكاره النيرة.

كما أتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى السيد رئيس جامعة عبدالحميد بن باديس - مستغانم، وإلى رئيس المجلس العلمي وإلى مدير معهد التربية البدنية والرياضية وإلى نائبه المكلف بالدراسات ما بعد التدرج، والشكر موصول لجميع أعضاء الهيئة التدريسية وجميع الموظفين الإداريين والعاملين والطلبة في المعهد على كل التسهيلات والمساعدات التي كانت لنا عوناً في إنجاز هذا العمل.

وأقدم بكل الود والاحترام والعرفان إلى جميع أعضاء الهيئة التدريسية وطلاب وطالبات كليتي التربية البدنية والرياضية بجامعة صناعية والحديدة الذين ساهموا في الاجابات عن الاستبيان.

كما أتقدم بالشكر والعرفان لجميع الاهل والاصدقاء والزملاء ولكل من ساعد من قريب أو بعيد ولو بكلمة طيبة.

ختاماً أتوجه بفائق المحبة والاحترام والتقدير إلى أعضاء اللجنة العلمية الموقرة على قبول مناقشة هذه الرسالة العلمية.

والحمد لله رب العالمين

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
- الإهداء.....	أ
- الشكر والتقدير.....	ب
- قائمة المحتويات.....	ج
- قائمة الجداول.....	د
- قائمة الأشكال.....	هـ
- الملاحق	222
- ملخص البحث (عربي، إنجليزي، فرنسي)	276

التعريف بالبحث

1. مقدمة البحث.....	2
2. مشكلة البحث.....	5
3. أهداف البحث.....	8
4. فرضيات البحث.....	9
5. أهمية البحث.....	10
6. مصطلحات البحث.....	11
7. الدراسات والبحوث المشابهة.....	12
8. التعليق على الدراسات.....	20

الباب الأول

الدراسات النظرية

- مدخل الباب الأول	24
--------------------------	----

الفصل الأول

الكفاءات التدريسية

الموضوع	الصفحة
- تمهيد	26
1-1. الكفاءات	27
1-1-1. مفهوم الكفاءات	27
1-1-2. أهمية الكفاءات	30
1-1-3. خصائص وطبيعة ومميزات الكفاءات	31
1-1-4. أسس ومصادر وأبعاد الكفاءات	34
1-2. أنواع الكفاءات التدريسية	41
1-2-1. كفاءة التخطيط	41
1-2-2. كفاءة تحديد الأهداف	44
1-2-3. كفاءة اعداد وتجهيز مكان الدرس	45
1-2-4. كفاءة تنفيذ الدرس	45
1-2-5. كفاءة استمرارية الدرس وجذب الانتباه	47
1-2-6. كفاءة تنوع المثيرات والتحفيز والتعزيز للتعلم	48
1-2-7. كفاءة اختيار واستخدام الوسائل التعليمية	48
1-2-8. كفاءة ادارة الفصل وضبط النظام	51
1-2-9. كفاءة الاتصال	53
1-2-10. كفاءة إنهاء الدرس (الاعلاق)	54
1-2-11. كفاءة التقويم	54
1-3. التدريس: طبيعته - ماهيته - أسسه - مبادئه - مفاهيمه	58
1-3-1. التدريس طبيعته - ماهيته	58

الموضوع	الصفحة
1-3-2. التدريس أسسه - مبادئه-جوانبه-مفاهيمه	60
1-4-4. استراتيجيات و طرق و أساليب التدريس	64
1-4-1.استراتيجيات التدريس	64
1-4-2.طرق التدريس	68
1-4-3. طرق التدريس في التربية الرياضية	71
1-4-4.أساليب التدريس	73
- خاتمة	82

الفصل الثاني

الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

- تمهيد	84
1-1. الجودة الشاملة في التعليم الجامعي	84
1-1-1. مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي	84
2-1-2. فوائد الجودة الشاملة في التعليم الجامعي	92
3-1-2. أهمية الجودة الشاملة في التعليم الجامعي	93
4-1-2. أهداف الجودة الشاملة في التعليم الجامعي	94
2-2. معايير ومؤشرات ومقومات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي..	97
1-2-2. معايير ومؤشرات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي	97
2-2-2- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي	105
3-2-2-مراكز تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.....	109
4-2-2-معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.....	113
3-2- التعليم الجامعي في اليمن.....	117
1-3-2- نشأة وتطور التعليم الجامعي في اليمن.....	117
2-3-2- مشكلات ومعوقات التعليم الجامعي في اليمن.....	121

الموضوع	الصفحة
- خاتمة	126
- خاتمة الباب الأول	127

الباب الثاني

الدراسة الميدانية

- مدخل الباب الثاني	129
---------------------	-----

الفصل الأول

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

- تمهيد	131
1-1. منهج الدراسة	131
2-1. مجتمع وعينة الدراسة	131
3-1. مجالات الدراسة	135
4-1. متغيرات الدراسة	136
5-1. أداة الدراسة	136
6-1. الاسس العلمية للأداة	137
7-1. الأساليب الإحصائية المستخدمة	143
8-1. صعوبات الدراسة	144
- خاتمة	145

الفصل الثاني

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

- تمهيد	147
1-2. عرض وتحليل النتائج وتفسيرها	147
2-2. الاستنتاجات	202
3-2. مناقشة الفرضيات	203

209	 4-2. الخلاصة العامة
211	 5-2. التوصيات
212	 - المصادر والمراجع

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
1.	توزيع أفراد عينة الدراسة لهيئة التدريس تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية	132
2.	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الدرجة العلمية	132
3.	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص	133
4.	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة	133
5.	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية	134
6.	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المستوى التعليمي	134
7.	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير التخصص	135
8.	توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير النوع الاجتماعي	135
9.	معامل الثبات (التجزئة النصفية) استبيان أعضاء هيئة التدريس	139
10.	معامل الثبات (التجزئة النصفية) استبيان الطلبة	140
11.	قيم معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) استبيان أعضاء هيئة التدريس	141
12.	معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) استبيان الطلبة	142
13.	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور السمات الشخصية في	147

	استبيان أعضاء هيئة التدريس	
149	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارات التدريس في استبيان هيئة التدريس	14.
151	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أخلاقيات مهنة التعليم في استبيان أعضاء هيئة التدريس	15.
152	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التخطيط في استبيان أعضاء هيئة التدريس	16.
154	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التنفيذ في استبيان أعضاء هيئة التدريس	17.
156	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تقويم الطلبة في استبيان أعضاء هيئة التدريس	18.
158	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أساليب التعزيز والتحفيز في استبيان هيئة التدريس	19.
159	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاتصال والتواصل في استبيان أعضاء هيئة التدريس	20.
161	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الوسائل التكنولوجية في استبيان أعضاء هيئة التدريس	21.
162	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة في استبيان أعضاء هيئة التدريس	22.
164	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات السمات الشخصية في استبيان الطلبة للكادر	23.
165	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مهارات التدريس في استبيان الطلبة	24.
166	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أخلاقيات مهنة التعليم في	25.

	استبيان الطلبة	
168	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التخطيط في استبيان الطلبة	26.
169	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التنفيذ في استبيان الطلبة	27.
171	يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارة الخاصة بتقويم الطلبة	28.
173	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أساليب التعزيز والتحفيز في استبيان الطلبة	29.
174	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاتصال والتواصل في استبيان الطلبة	30.
175	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الوسائل التكنولوجية في استبيان الطلبة	31.
177	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة في استبيان الطلبة	32.
179	نتائج اختبار T-Test في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية في استبيان أعضاء هيئة التدريس	33.
182	نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA لاستجابات أفراد العينة على استبيان أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الدرجة العلمية	34.
185	نتائج اختبار T-test في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً لمتغير التخصص في استبيان أعضاء هيئة التدريس	35.
186	نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA لاستجابات أفراد العينة على استبيان أعضاء هيئة التدريس حسب متغير سنوات الخبرة	36.
189	نتائج اختبار T-test لدرجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية في استبيان الطلبة	37.
192	نتائج اختبار T-test في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي في استبيان الطلبة	38.
194	نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية	39.

	تبعاً لمتغير التخصص في استبيان الطلبة	
197	نتائج اختبار T-test لعينتين مستقلتين في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي في استبيان الطلبة	.40

قائمة الأشكال

الرقم	عنوان الشكل	رقم الصفحة
1.	كفاءة تنفيذ الدرس	47
2.	كيفية الاستفادة من الوسائل التعليمية	51
3.	بعض المقترحات التي تساعد على ضبط الفصل وحفظ النظام	53
4.	استراتيجية التدريس	66
5.	علاقات استراتيجيات التدريس	67
6.	طرائق التدريس	70

التعريف بالبحث

1. مقدمة البحث
 2. مشكلة البحث
 3. أهداف البحث
 4. فرضيات البحث
 5. أهمية البحث
 6. مصطلحات البحث
 7. الدراسات والبحوث المشابهة
 8. التعليق على الدراسات
- خلاصة

1- مقدمة

يقاس تقدم الأمم والشعوب بمدى اهتمامها بالتربية والتعليم العالي والجامعي والبحث العلمي، ومدى امتلاكها لأحدث وسائل الإدارة والاتصال والتكنولوجيا التي تتسم بالجودة والجدية والابتكار. ويقول رئيس جامعة جورج واشنطن: ان التعليم يساعد الجميع على البقاء اقتصادياً واجتماعياً، واعتبر مدير عام اليونسكو جاك ديلور في تقريره للقرن الحادي والعشرون: ان التعليم كنز مكنون وشرطاً اولياً من اجل مشاركة عادلة ومسئولة لكل أفراد المجتمع في العولمة، فهو من المرتكزات الأساسية التي تبني الشعوب عليها أمالها وطموحها نحو مستقبل مشرق (سليم، 2015، ص22).

أن نجاح نماذج جودة التعليم في الدول الأوروبية والولايات المتحدة الأمريكية هو الذي أدى إلى شيوع مفهوم الجودة بين الأوساط الأكاديمية، كما تشير جل الأدبيات إلى كون هذا المفهوم نشأ وتطور مع قطاع الصناعة والإنتاج الصناعي، ومن ثم أخذت المؤسسات التعليمية في إرساء نظام الجودة استناداً إلى نجاحات الصناعة في تبني مفهوم الجودة وضمائها من خلال مجموعة من المعايير المؤسسية والبرمجية، وبالرغم من تبني معظم الدول العربية نظام الجودة وضمائها في المؤسسات التعليمية، إلا أن تلك التجارب لا يزال يشوبها بعض الضعف والتأخير (مرجين، 2015، ص76).

وعندما نطلع على برامج وتوجهات التعليم العالي في الوطن العربي نلاحظ تأكيداً متواتراً في الخطاب الرسمي على التزام المعايير الدولية أو الاقتراب منها، أي العمل على بلوغ المؤشرات المعتمدة دولياً، وهي تتمحور حول ستة ركائز، هي :

* الالتحاق بالتعليم Access، ويهتم بمؤشرات القيد في مختلف مراحل التعليم.

* الإنصاف Equity ويتعلق بضمان الحق في التعليم للجميع على قدم المساواة وتكافؤ

الفرص.

* الجودة Quality، تتابع نوعية ومخرجات التعليم.

* الفاعلية Efficiency، وتهتم بمدى ملائمة أداء التعليم بالنظر إلى الموارد المتوفرة وبالعلاقة بين المدخلات والمخرجات.

* الجدوى Relevance، أي مدى استجابة الجامعة لحاجات الأفراد وإعدادهم للانخراط في المجتمع وفي سوق العمل.

* الإعداد لاقتماد المعرفة KE Readiness، ويرصد ما تقوم به الجامعة في مجال التكنولوجيا الحديثة والاستثمار في البحث.

ويمكن القول إن أفضل ما أنجزته المنظومات التعليمية العربية يكاد ينحصر في تحسين مستويات الالتحاق بالتعليم بصفة عامة وبالتعليم العالي بصفة خاصة، إذ سجلت مؤشرات عديد من البلدان العربية في مجال الوصول إلى التعليم العالي اقتراباً ملحوظاً من مؤشرات البلدان الصاعدة، بفضل ما توفر من فرص دراسية إضافية وتنوع عروض التعليم أما الأهداف المعلنة بخصوص الجودة والفاعلية فلم تتحقق إلا جزئياً (الدقي، 2015، ص7-8).

ظهر الاهتمام بالجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية من خلال النظر إلى التعليم بوصفه سلعة كبقية السلع إذ لا بد من أن ينافس، وأن يسعى إلى إرضاء مستهلكي تلك السلعة من الطلاب والمجتمع والدولة، فالطلاب يرغبون في الحصول على أفضل مستوى تعليمي يؤهلهم للتميز والإبداع، وأولياء أمور الطلاب يتطلعون إلى أفضل تأهيل لأبنائهم، أما الدولة فترنو إلى مخرجات تعليمية متميزة تمكنها من تحقيق أهداف خططها التنموية، إن الذي يميز إطار ضمان الجودة هو مجموعة الأسس والمبادئ التي تستند إليها في التحسين المستمر من خلال الالتزام بمعايير النجاح ومؤشرات الأداء كما أنه يحدد الأولويات ويرتّبها ويقيس عمليات التعلم والقيادة (الأمير والعوامله، 2011، ص59).

إن عضو هيئة التدريس يُشكل رأس الرمح في التعليم الجامعي، بل ويمثل أهم عناصر العملية التعليمية، فلا بد أن يكون أدائه متميزاً، حتى يتمكن من القيام بدوره الفاعل في العملية التعليمية والمسيرة التنموية، وأن مستوى الجامعات ومؤسسات التعليم العالي يرقى ويسمو من خلال نوعية أعضاء هيئة التدريس ومدى كفاءتهم، فهم جوهر العملية التعليمية وأحد مصادرها الحيوية، وتسعى الجامعات في مختلف البلدان إلى

تطوير وترقية أداء أعضاء هيئة التدريس من خلال متابعة وتقويم ممارستهم التدريسية (حسن، 2016، ص 48).

ويعد الأستاذ الجامعي من أهم ركائز الجامعة، كما انه محور الارتكاز في تحقيق أهدافها، فهو

الموصل الأول للمعلومات إلى طلبته، والمؤثر في شخصياتهم، وفي بنائهم العلمي، والمسئول المباشر عن تدريسهم وتطوير قدراتهم في مجال البحث العلمي، وهو الذي ينفذ سياسة جامعيته في ربطها بالمتجمع من خلال اقتراح البرامج وأوجه النشاط المختلفة التي تخدم هذا المجتمع، كما أنه يسهم في تأهيل المعيدين والمدرسين المساعدين، وإعدادهم للانضمام إلى صفوف أعضاء هيئة التدريس (كاظم والازيرجاوي، 2012، ص 183)

ويشهد العالم تطورات عديدة في مختلف نواحي الحياة مما ينعكس أثرها بشكل واضح على أدوار المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها ومستوياتها واهتماماتها، ولكي تحقق الهدف المنشود من العملية التعليمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس في الجامعة لابد من الأخذ بعين الاعتبار الكفاءات التدريسية لأدائه، ويأتي التركيز على الكفاءات التدريسية من أهميتها في تحسين العملية التعليمية باعتبارها معايير لاختيار أعضاء هيئة تدريس أكفاء، وأدوات قياس وتقويم، ومرجعية لملاحظة الأداء الصفي عن طريق الزملاء (الحدادي وخان، 2008، ص 46) ويعد التعليم الجامعي أحد أهم مرتكزات التنمية البشرية، وذلك انه يتعلق بإعداد الكفاءات المتخصصة في مختلف مجالات الحياة ، وبقدر جودة التعليم الجامعي بقدر ما نضمن جودة الكفاءات. التدريس الجامعي بوصفه أحد الأهداف الأساسية للجامعات والمعاهد العليا ، ويتصل به مجموعة من العوامل التي تتعلق بالأستاذ الجامعي ، والطلبة والمناهج الجامعية ، وإدارة الجامعات ، وهذه العوامل تتداخل معاً لتؤثر على نوعية التدريس الجامعي وجودته سلباً أو إيجاباً وبقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي (الحراشة وأحمد، 2013، ص 57) ولما كان التعليم الجامعي غير قادر على مواجهة التحديات التي تواجهه بمعزل عن أعضاء هيئة التدريس لذا بات من الضروري السعي باتجاه تنمية مهاراتهم على النحو الذي يمكنهم من الاضطلاع بأدوارهم المنسجمة مع متطلبات العصر، إضافة لتعزيز دورهم الفاعل في تحقيق جودة التعليم رغم ان الاهتمام بأعداد أعضاء هيئة التدريس ليس جديداً إلا أنه كان يسير ببطء شديد وأقتصر في الغالب على جامعات

أمريكية وبريطانية في بدايته (شاهين، 2004، ص2) بدء الاهتمام بالأستاذ الجامعي منذ القرن التاسع عشر وكانت دوافع الاهتمام منطلقاً من التطورات في المجالات العلمية والتربوية والنفسية مما أدى إلى بروز الحاجة للإعداد الأكاديمي، وقد أشار كليبر إلى أن العامل الأساسي الذي أدى إلى تدني مستوى التدريس في الجامعات الأمريكية يرجع لكون أغلبية أعضاء هيئة التدريس لم يعدوا إعداداً خاصاً يؤهلهم للقيام بمهام التدريس الجامعي، لذلك تم التوجه نحو تطوير الكفاءات التدريسية للأستاذ الجامعي لأنه المسؤول المباشر عن تحقيق جودة التعليم العالي. (الحراشة وأحمد، 2013، ص57) وأصبح استخدام أساليب ووسائل التقويم في مجالات الحياة المختلفة أمراً في غاية الأهمية عند كثير من المؤسسات والهيئات والمنظمات الحكومية على اختلاف مناهلها ومشاربها، وتسعى كثير من الجامعات ومعاهد التعليم العالي في البلدان المختلفة إلى تطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بها، وذلك من خلال متابعة وتقويم ممارستهم التدريسية. وهناك أساليب شائعة لتقويم أداء أعضاء هيئة التدريس تستخدم كلها أو بعضها في الجامعات مثل : تقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق عمداء الكليات ورؤساء الأقسام وزملاء العمل، وتقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق بحث المعلم نفسه على أن يُقيم نفسه بنفسه، وذلك بتوفير بعض الأدوات العلمية والتربوية اللازمة لذلك، وتقويم أداء الأستاذ الجامعي عن طريق تقويم الطلاب لأساتذتهم، ويعتبر هذا الأسلوب من اصدق المحاكات وأكثرها ثباتاً في تقويم عمل الأستاذ الجامعي ومهاراته التدريسية والمهنية والفنية (الحكمي، 2004، ص14).

ولقد تمحور محتوى هذه الرسالة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

ما درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة بكليات التربية البدنية والرياضية في الجامعات اليمنية من وجهة نظر كلا من أعضاء هيئة التدريس والطلبة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد قسمنا هذه الرسالة إلى بابين أولهما تمثل في الجانب النظري والذي بدوره قسمناه إلى فصلين، تناولنا في الفصل الأول ما امكنا جمعه وتوضيحه عن الكفاءات التدريسية، والتدريس طبيعته وماهيته وأساسه، أما الفصل الثاني تناولنا فيه الإطار الفكري والفلسفي للجودة الشاملة في التعليم الجامعي، أما الباب الثاني فتطرقتنا فيه للجانب التطبيقي وهو بدوره قسمناه إلى فصلين الأول عن منهجية الدراسة. كما قمنا ببناء أداة الدراسة والتي جاءت في نوعين من الاستبيان، أولهما خاص بأعضاء هيئة

التدريس، والآخر خاص بالطلبة بكليتي التربية البدنية والرياضية بجامعة صنعاء والحديدة، وقد تكون الاستبيانين من (9) محاور تمثلت في (كفاءة الشخصية، كفاءة مهارات التدريس، كفاءة أخلاقيات مهنة التعليم، كفاءة التخطيط، كفاءة التنفيذ، كفاءة تقويم الطلبة، كفاءة أساليب التعزيز والتحفيز، كفاءة الاتصال والتواصل، كفاءة استخدام الوسائل التكنولوجية).

أما الفصل الثاني فتطرق إلى عرض النتائج ومناقشتها، وذلك باستخدام الوسائل الإحصائية المناسبة من متوسط حسابي، وانحراف معياري، واختبارات (ت)، حيث تمت المعالجة الإحصائية باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss20).

وبعد عملية الجمع والتفريغ للاستبيانين والاستعانة بالأساليب الإحصائية المناسبة اخلصنا إلى مجموعة من النتائج والتوصيات.

2- مشكلة الدراسة:

رغم أن نشأة التعليم العالي والجامعي في اليمن تعود إلى مطلع العقد السابع من القرن الماضي إلا أنه شهد تطوراً هائلاً وتوسعاً كبيراً ونقله نوعية سواء من حيث الجامعات وعدد كلياتها وأقسامها، أو من حيث الطاقة الاستيعابية والمخرجات التعليمية وأعضاء هيئة التدريس (القحفة، 2014، ص 240).

ويشهد اليمن توسعاً كبيراً في مؤسسات التعليم الجامعي خلال العقود الماضية وخاصة بعد الوحدة المباركة عام 1990م، وهذا التوسع الكمي يتطلب إجراءات مهمة للمحافظة على أداء عالٍ ومتميز لهذه الجامعات، لما لذلك من أثر حتمي على مسيرة التنمية، إلا أن نظام التعليم الجامعي في اليمن يواجه كثيراً من التحديات التي قد تحد من فاعليته وتنعكس على معايير الجودة الشاملة ولعل أبرز هذه التحديات: زيادة عدد الطلاب الملتحقين بالتعليم الجامعي، وانتشار التعليم عن بعد والتعليم الخاص، واتساع نطاق العولمة وما تضيفه من تحديات جديدة والاقتقاد لثقافة الجودة، وفي كليات التربية البدنية والرياضية إضافة إلى ما سبق فإن محتوى المنهج الدراسي يقوم على الناحية النظرية، كما أن فرص التطبيق العملي والتدريب الميداني نادراً ما تكون متاحة، ومن ثم فإن لغيابهما أثراً جسيماً على مستوى الطلاب، وكذلك الاعتماد على الطريقة التقليدية في تقويم أعضاء هيئة التدريس ولغرض الترقيات (الأكوع، 2016، ص 5)، والخبرة

المحدودة لأعضاء هيئة التدريس: الأمر الذي انعكس على جودة الأداء التدريسي الذي أصبح يعتمد في معظم الأحيان على النمط التقليدي، والتركيز على الكم المعرفي وقلة الاهتمام بالجودة والنوعية، ومهارات التفكير الإبداعي والتعلم الذاتي، ويرتبط تحقيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بتطوير كفاءات الأستاذ الجامعي التدريسية والمرتبطة بجودة معايير المدخلات التعليمية والعمليات والمخرجات، ومن الجيد أن يكون هناك توجه نحو الاهتمام والتطوير للكفاءات التدريسية للأستاذ الجامعي بكليات التربية البدنية والرياضية في ظل الجودة الشاملة، كونها عامل مؤثر في تحقيق الأهداف التعليمية، وفي جودة مخرجات النظام الجامعي (الحراشة وأحمد، 2013، ص65) إلا أن الجامعات اليمنية لا زالت تعتمد في التدريس على الأساليب التقليدية المتمثلة في الإلقاء والتلقي والاعتماد على المذكرات الغير ملائمة المحتوى ولا تواكب الجديد في موضوعاتها، وفي ورشة تطوير استراتيجية جامعة إب ركزت على عملية تجويد التعليم الجامعي، وهذا يفرض على المهتمين بالتعليم في اليمن، دراسة واقع التعليم الجامعي وتحديد جوانب القصور فيه (القحفة، 2014، ص240).

ولن يتم هذا الاهتمام والتطوير إلا إذا تم انتقاء الأستاذ الجامعي وفق معايير الجودة الشاملة والكفاءة في التدريس، لذلك أصبح لزاماً على مؤسسات التعليم الجامعي بكليات التربية البدنية والرياضية تهيئة كل الظروف لتحسين جودة أداء الأستاذ الجامعي من خلال عمليات التقويم والتحسين والتطوير التي تمارس بشكل مستمر الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جودة المؤسسة التعليمية ومخرجاتها (أبو الرب وقدادة، 2008، ص69). وفي دراسة كلاً من (الأكوع، 2016) ودراسة (الحراشة وأحمد، 2014) ودراسة (القحفة، 2014) والتي أشارت إلى ضرورة العمل على تطوير كفاءات الأستاذ الجامعي للحصول على مخرجات تعليمية متميزة. وفي دراسة (رضوان محمد، 2015) والتي أظهرت نتائجها بأن كلية التربية الرياضية بجامعة صنعاء تطبق إدارة الجودة الشاملة بمتوسط (2.95) وأوصت الدراسة بضرورة تبني كلية التربية الرياضية بجامعة صنعاء استراتيجية واضحة ومحددة لتطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة فيها، وإشراك جميع أعضاء هيئة التدريس في عملية التخطيط لإدارة الجودة الشاملة، وفي تقرير للبنك الدولي حول التعليم العالي في اليمن أشار هذا التقرير إلى ضعف في الاداء الاكاديمي وارتفاع مستويات البطالة بين الطلاب خريجي الجامعات وانخفاض في المستوى التعليمي (الجمهورية اليمنية، 2010، ص58)، وتدني مستوى اداء عضو هيئة التدريس والذي اصبح من الواجب أن يُطور في ادائه بما يتلاءم مع معايير الجودة الشاملة،

ويرتبط كل ذلك مع تحقيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بتطوير كفاءات عضو هيئة التدريس والمرتبطة بجودة معايير المدخلات التعليمية والعمليات والمخرجات، ويأتي هذا الاهتمام بالكفاءات التدريسية لعضو هيئة التدريس كونها عامل مؤثر في تحقيق الاهداف التعليمية.

ومن خلال عمل الباحث في وزارة الشباب والرياضة بمجال التأهيل والتدريب لأحظ عدم رغبة الاتحادات والاندية الرياضية وكذلك وزارة الشباب والرياضة بالاستفادة من خريجي كليات التربية البدنية والرياضية وذلك يعود للانخفاض في المستوى العلمي والمهني، ونقص في التكوين العملي للخريجين، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة في إطارها العام لمعرفة أسباب ذلك وإيجاد حلول لهذه المشكلة.

ومن كل ما سبق فإن الباحث يثير مشكلة الدراسة والتي يمكن بلورة مشكلتها في :

السؤال العام:

- ما درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة بكليات التربية البدنية والرياضية في الجامعات اليمنية من وجهة نظر كلا من أعضاء هيئة التدريس والطلبة ؟

التساؤلات الفرعية:

1- هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية؟.

2- هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟.

3- هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟.

4- هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص؟.

5- هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية؟.

6- هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي؟.

7- هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير التخصص؟.

8- هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؟.

3- أهداف الدراسة:

الهدف الاول:

التعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة بكليات التربية البدنية والرياضية في الجامعات اليمنية من وجهة نظر كلا من الطلبة وأعضاء هيئة التدريس.

الهدف الثاني:

التعرف على أثر بعض المتغيرات (المؤسسة التعليمية، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، التخصص، المستوى التعليمي، النوع الاجتماعي) في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة.

بدورها تنقسم إلى اهداف فرعية:

1- التعرف على أثر المؤسسة التعليمية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

2- التعرف على أثر الدرجة العلمية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

3- التعرف على أثر سنوات الخبرة في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

4- التعرف على أثر التخصص في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

5- التعرف على أثر المؤسسة التعليمية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة.

6- التعرف على أثر المستوى التعليمي في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة.

7- التعرف على أثر التخصص في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة.

8- التعرف على أثر النوع الاجتماعي في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة.

4- فرضيات الدراسة:

الفرضية الرئيسية:

جاءت درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس منخفضة ومن وجهة نظر الطلبة منخفضة بكليات التربية البدنية والرياضية في الجامعات اليمنية.

الفرضيات الفرعية:

- 1- لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية.
- 2- لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.
- 3- لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.
- 4- لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص.
- 5- لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية.
- 6- لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.
- 7- لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير التخصص.
- 8- لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

5- أهمية البحث:

تنبع أهمية الدراسة من الجانب العلمي كونها:

- تعتبر من الدراسات الأولى حد علم الباحث في تقويم الكفاءات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس على مستوى كليات التربية البدنية والرياضية في الجامعات اليمنية في ظل الجودة الشاملة.

- تناول موضوع الجودة الشاملة وتطبيقاتها والكفاءات التدريسية وأهمية تطبيقها في كليات التربية البدنية والرياضية في الجامعات اليمنية.
- محاولة لتحديد قائمة بالكفاءات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية البدنية والرياضية في الجامعات اليمنية.
- تتبع أهمية الدراسة من الجانب العملي كونها:
- تحدد الكفاءات التدريسية التي يجب أن يؤديها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية البدنية والرياضية في الجامعات اليمنية أثناء التدريس.
- تعمل على إثراء المعرفة وتنميتها لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية البدنية والرياضية.
- تعمل على إبراز أهمية مدخل الجودة الشاملة كأسلوب في تحسين النظام التعليمي الجامعي وتطويره.

6- مصطلحات الدراسة:

- تبنى الباحث المصطلحات التالية للدراسة لتتماشى مع إجراءات البحث :
- **درجة الممارسة:** إجراءات: الدرجة التي يقدرها عضو هيئة التدريس والطالب لدرجة ممارسته للكفاءة التدريسية أثناء تنفيذه لفعاليات الموقف التعليمي وذلك حسب الكفاءات المحددة في اداة الدراسة.
 - **الكفاءات التدريسية:** هي مجموعة القدرات وما سيفرغها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الاستاذ الجامعي وتمكنه من اداء عمله وادواره ومسؤولياته، ويلاحظها وقيّمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية، (الحكمي، 2004، ص 19).
 - **إجراءات:** هي مجموعة من الممارسات التدريسية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في الموقف التعليمي لتمكينهم من مهامهم التعليمية داخل القاعة وخارجها والمتمثلة بكفاءات السمات الشخصية، مهارات التدريس، أخلاقيات المهنة، التخطيط، التنفيذ ، تقويم الطلبة، أساليب التعزيز والتحفيز، مهارات الاتصال والتواصل، الكفاءات التكنولوجية.

- **الجودة الشاملة:** هي اداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير التربوية الضرورية لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققاً الاهداف التربوية التعليمية وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علمياً،(ديمغ وهاغستروم، 2009، ص 48).

- **إجرائيا:** هي فلسفة خاصة وجهد من أجل التطوير تركز على إشباع رغبات وحاجات الطلاب والمجتمع كونها معيار للكمال من خلالها تحقق أهداف الجامعة.

- **أعضاء هيئة التدريس:** إجرائيا : هم الأساتذة والأساتذة المساعدون والمدرسون ومعاونيهم في كليات التربية البدنية والرياضية في جامعتي صنعاء والحديدة.

- **كليات التربية البدنية والرياضية:** إجرائيا : هي الكليات التي تقوم بتدريس علوم وتقنيات التربية البدنية والرياضية وتمثل في دراستنا الحالية بكلية التربية البدنية والرياضية بجامعة صنعاء، وكلية التربية البدنية والرياضية بجامعة الحديدة.

7- الدراسات السابقة والبحوث المشابهة:

1- **دراسة (علالي طالب، 2017) بعنوان: الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وأثرها على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ.**

- **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية هل تتماشى مع متطلبات جودة العملية التعليمية.

- **المنهج المستخدم:** استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لملائمته مثل هذه الدراسة.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (250) أستاذ، و(1500) تلميذ تم اختيارهم من ثانويات بعض ولايات الغرب الجزائري.

- **أداة الدراسة:** استخدم الباحث استبيانين إحداهم موجه لأساتذة التربية الرياضية للتعليم الثانوي، والآخر موجه لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

- من أهم النتائج: - كفاءة جودة العملية التعليمية عند أستاذ التربية البدنية والرياضية تقع في المستوى المتوسط من وجهة نظر التلاميذ.

- للخبرة المهنية تأثير إيجابي على الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية.

- من أهم التوصيات: ضرورة تكثيف الدورات التكوينية الهادفة لتحسين الكفاءات التدريسية للأساتذة.

2- دراسة (نايف الأكوع، 2016) بعنوان: تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

- المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لملائمته مثل هذه الدراسة.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (266) طالبا وطالبة.

- أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبيان والذي اشتمل على (51) فقرة موزعة على (6) مجالات.

- من أهم النتائج: امتلاك أعضاء هيئة التدريس كفايات التنفيذ وكفايات الأهداف وطرائق وأساليب التدريس بنسبة جيدة، تدني وقصور في كفايات التخطيط والتقويم والشخصية.

- من أهم التوصيات: ضرورة اطلاع أعضاء هيئة التدريس على نتائج التقويم لمعرفة نقاط الضعف وتلافيها وتعزيز نقاط القوة لتجويد الكفايات التدريسية وتحسين الأداء التدريسي.

3- دراسة (عائدة مخلف القرشي، 2016) بعنوان: الكفايات المهنية والتدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس للكفايات المهنية والتدريسية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة.

- المنهج المستخدم: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (460) طالبا وطالبة موزعين على كلية الهندسة ككلية علمية، وكلية التربية للبنات ككلية إنسانية.
- أداة الدراسة: استخدمت الباحثة الاستبيان المعد من قبلها والذي تكون من (46) فقرة موزعة على (4) مجالات هي (الشخصية، والتمكن العلمي والمهني، والعلاقات الإنسانية، والتقويم والأنشطة).
- من أهم النتائج: يتمتع الأساتذة بقدر كافي من الكفاءات والقدرات العملية والمهنية من وجهة نظر طلبتهم.
- من أهم التوصيات: ضرورة تزويد الأستاذ الجامعي بدليل يحتوي على قائمة الكفاءات المهنية الضرورية والمهمة.
- 4- دراسة: (بواب رضوان، 2014) بعنوان: الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة - طلبة جامعة جيجل - نموذجا.
- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس الجامعي بجامعة جيجل للكفايات المهنية المرتبطة بمهنة التدريس ومعرفة مواطن الضعف في الجوانب الممارساتية والأدائية للأساتذة الجامعيين فيما يخص الكفايات المهنية.
- المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لهذه الدراسة.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (218) طالبا.
- أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبيان وكذلك الملاحظة والمقابلة والسجلات والوثائق.
- من أهم النتائج: إن أعضاء هيئة التدريس يتوفرون على بعض الكفايات ويمارسونها بدرجة عالية في الواقع العملي، بعض الكفايات كانت ممارساتهم لها بشكل متوسط ومنها الكفايات المتعلقة بالتكنولوجيا والتقويم.

- من أهم التوصيات: إقامة دورات تدريبية لإغناء الأساتذة في مجال التعليم الإلكتروني وإكسابهم أيضاً الأساليب والطرق التقويمية الملائمة التي تتناسب والموقف التعليمي.

5- دراسة (أحمد عبدالله القحفة، 2014) بعنوان : مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى قياس مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية.

- المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (122) طالباً وطالبة.

- أداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبيان والذي اشتمل على (114) فقرة موزعة على (8) محاور وهي (التخطيط، أدائه في أول محاضرة، التنفيذ، الاتصال، التقويم، أدائه خارج قاعة الدراسة، الشخصية، خدمة المجتمع).

- من أهم النتائج: مستوى الأداء التدريسي العام لأعضاء هيئة التدريس بالكلية متوسط.

- من أهم التوصيات: ضرورة تنفيذ دورات تدريبية متنوعة لرفع مستوى الأداء وفقاً لمعايير الجودة.

6- دراسة: (محمد عبود الحراحشة وياسين عبد الوهاب احمد، 2013) بعنوان: درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة في المملكة العربية السعودية.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة وأثر النوع الاجتماعي والبرنامج الدراسي على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير إدارة الجودة الشاملة.

- المنهج المستخدم: استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (375) طالباً و طالبة.
- أداة الدراسة: استخدم الباحثان الاستبيان والذي اشتمل على (72) فقرة موزعة على (4) محاور هي: التخطيط والتنفيذ والتقييم والتواصل.
- من اهم النتائج: جاءت درجة ممارسة اعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير ادارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة.
- من اهم التوصيات: تدريب هيئة التدريس في الجامعة على مفاهيم ادارة الجودة الشاملة ومعاييرها وذلك عن طريق عقد الندوات وورش العمل والنشرات التوجيهية لنشر الوعي بأهمية تطبيق ادارة الجودة الشاملة وفوائدها في التدريس الجامعي.
- 7- دراسة: (محمود داود الربيعي، 2010) بعنوان: تقويم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية جامعة بابل وفق منظور ادارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم.
- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى اعداد استمارة تقويم الكفايات التدريسية للتدريسيين في كلية التربية الرياضية جامعة بابل وفق منظور ادارة الجودة.
- المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي لملائمته هذه الدراسة.
- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة.
- اداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبيان المكون من (47) فقرة.
- اهم النتائج: الشجاعة في اتخاذ القرار وعدم الخوف من الفشل والدفاع عن وجهة نظره.
- تميز تقويم الطلبة بمصادقية اعلى من تقويم الطالبات ولمعظم الفقرات.

- اهم التوصيات: التقوم المستمر لخطوات تطبيق ادارة الجودة الشاملة والعمل على تحقيق جودة افضل في مجال عمل المؤسسات الرياضية.

8- دراسة: (راشد محمد ابو صواوين، 2010) بعنوان: الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريسية.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريسية.

- المنهج المستخدم: استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (112) طالباً وطالبة من المستوى الرابع.

- اداة الدراسة: استخدم الباحث الاستبيان وتكون من (70) فقرة موزعة على (8) مجالات.

- اهم النتائج: مدى احتياجات عينة الدراسة لكفايات المجالات (8) المحددة وجاءت بالترتيب التالي:

كفاية عرض الدرس، كفاية غلق الدرس، كفاية استخدام وبناء الوسائل التعليمية، كفاية استشارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدرس، كفاية التخطيط، كفاية ادارة الصف، كفاية الاهداف التدريسية.

- اهم التوصيات: ضرورة وضع خطة واضحة المعالم يتم تنفيذها بدقة فيما يخص التربية العملية من حيث طول مدتها وتنظيمها على ثلاث فقرات على النحو التالي: فترة المشاهدة، وفترة المشاركة الجزئية، وفترة المشاركة الكلية.

9- دراسة: (محمود داود الربيعي وفاضل عبد فيضي الطائي، 2010) بعنوان: تطوير كفايات التدريسيين الجامعيين في ضوء ادارة الجودة الشاملة.

- الهدف من الدراسة: هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات اللازمة والتي يجب ان يتمتع بها عضو هيئة التدريس.

- **المنهج المستخدم:** استخدم الباحثان المنهج الوصفي النظري الذي يعتمد على تحليل مفهوم الكفايات التدريسية والجودة الشاملة.
- **عينة وأداة الدراسة:** استخدم الباحثان مسح لأنظمة الجودة الشاملة المطبقة في التعليم في بعض الدول العربية والعالمية ونماذج من كفايات التدريس.
- **اهم النتائج:** لا بد ان يتمتع التدريسي بكفايات ضرورية لممارسة عمله وتحقيق الأهداف المطلوبة منه لخدمة الجامعة والبيئة في ضوء مفهوم الجودة الشاملة ومن هذه الكفايات: مهنية، وشخصية، وأكاديمية وثقافية وإدارية، وإدارة الجودة الشاملة.
- **اهم التوصيات:** التركيز على أداء التدريسين بصورة مستمرة على كيفية تطبيق مفاهيم الجودة الشاملة بالجامعات للاستفادة منه بطريقة صحيحة.
- 10- دراسة:** (حازم زكي عيسى وصالح أحمد الناقة، 2009) بعنوان: **تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة.**
- **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية في ضوء معايير الجودة.
- **المنهج المستخدم:** استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي.
- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (426) طالباً وطالبة.
- **أداة الدراسة:** استخدم الباحثان الاستبيان المعد من قبل الدكتور ابراهيم الحسن الحكي "الكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه" وهو مكون من (75) فقرة موزعة على (6) مجالات.

- **اهم النتائج:** لا تزيد نسبة تطبيق عضو هيئة التدريس بكلية التربية في الجامعة الاسلامية للكفاءات المهنية في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر الطلبة عن 70%.

- **اهم التوصيات:** الاهتمام بأعداد عضو هيئة التدريس في كليات التربية اعدادا متكاملما بما يتفق مع معايير الجودة وفاعلية العملية التدريسية.

11- دراسة:(ابراهيم الحسن الحكمي، 2004) بعنوان: الكفاءات المهنية، المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات.

- **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة إلى اعداد معيار للكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي، ومعرفة أكثر الكفاءات المهنية تفضيلاً لدى الأستاذ من وجهة نظر طلاب جامعة أم القرى فرع الطائف.

- **المنهج المستخدم:** استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (210) طالبا.

- **اداة الدراسة:** استخدم الباحث الاستبيان والمتكون من (75) فقرة موزعة على (6) مجالات.

- **أهم النتائج:** تتمحور الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلاب حول (6) كفاءات رئيسية هي الشخصية، والاعداد للمحاضرة وتنفيذها، والعلاقات الانسانية، والانشطة والتقويم، والتمكن العلمي والنمو المهني، وأساليب الحفز والتعزيز.

- **اهم التوصيات:** ضرورة تزويد أساتذة جامعة ام القرى بدليل يحتوي على قائمة الكفاءات الشخصية. الإعداد للمحاضرة وتنفيذها. العلاقات الانسانية. الانشطة والتقويم. التمكن العلمي والمهني. اساليب التعزيز والحفز.

8- التعليق على الدراسات: بعد العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة التي تمت حول موضوع الكفاءات التدريسية والمهنية والجودة الشاملة في التعليم، فإن البحث يركز في هذا التعليق على ما يلي:

ابرزت الكثير من الدراسات اهمية تقويم الكفاءات التدريسية والمهنية للأستاذ بشكل عام ولالأستاذ الجامعي بشكل خاص وفي إطار الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

غالبية هذه الدراسات التي تم عرضها من البيئة العربية المختلفة حيث تنوعت ما بين الجزائر واليمن والعراق والسعودية ومصر.

غالبية عينة الدراسات السابقة تكونت من طلبة وطالبات الجامعة واساتذة بعض مراحل الابتدائية أو الثانوية.

و استخدمت غالبية الدراسات الاستبيان كأداة للقياس.

غالبية هذه الدراسات التي تم عرضها استخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، والمنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي كونهما يلائمان مثل هكذا دراسات.

جاءت اهم النتائج المشتركة بين الدراسات التي تم عرضها، بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية والمهنية لأعضاء هيئة التدريس جاءت بدرجة متوسطة وبأن الاستاذ بحاجة الى تطوير وتقويم كفاءاته التدريسية والمهنية في ضوء معايير الجودة الشاملة، وبان جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس انفسهم باعتبارهم عنصراً فعالاً في تحقيق الجودة.

* نقد الدراسات:

بالنسبة لدراستنا هذه فإنها تختلف عن هذه الدراسات كونها تركز على معرفة درجة ممارسة الكفاءات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية البدنية والرياضية بالجامعات اليمنية عن طريق:

- وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية البدنية والرياضية.

- طلاب وطالبات كليات التربية البدنية والرياضية.

- اشتملت على أكثر من مؤسسة تعليمية جامعية.

- التعرف على درجة الاختلاف في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية لمتغيرات الدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والمتمثلة في (المؤسسة التعليمية ولها مستويان هما جامعة صنعاء وجامعة الحديدة، الدرجة العلمية ولها ثلاث مستويات، أستاذ مشارك وأستاذ مساعد ومدرس، التخصص وله مستويان، عام وطب رياضي، سنوات الخبرة ولها ثلاث مستويات، أقل من 5 سنوات، من 5 سنوات إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

- التعرف على درجة الاختلاف في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية لمتغيرات الدراسة من وجهة نظر الطلبة والمتمثلة في (المؤسسة التعليمية ولها مستويان هما جامعة صنعاء وجامعة الحديدة، المستوى التعليمي وله مستويان سنة ثالثة وسنة رابعة، التخصص وله ثلاث مستويات، عام وطب رياضي وتدريب رياضي، النوع الاجتماعي وله مستويان الذكور والاناث).

* أوجه الاتفاق والاختلاف:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في معرفة درجة ممارسة الكفاءات التدريسية وتقويم هذه الكفاءات كما في دراسة (علاي طالب، 2017، نايف الأكوع، 2016، ودراسة بواب رضوان 2014، ودراسة أحمد القحفة 2014، ودراسة محمد الحراحشة وياسين أحمد، 2013) ودراسة محمود الربيعي، (2010) ودراسة حازم عيسى وصلاح الناقة، (2009).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، كما في دراسة علاي طالب 2017، ودراسة نايف الأكوع 2016، ودراسة محمود الربيعي 2010، وتختلف مع دراسة عائدة القريشي، 2016، ودراسة بواب رضوان 2014، ودراسة أحمد القحفة 2014، ودراسة محمد الحراحشة وياسين أحمد 2013، ودراسة راشد ابوصواوين 2010، ودراسة حازم زكي وصلاح الناقة 2009، ودراسة أبراهيم الحكمي 2004، والتي استخدمت المنهج الوصفي بأسلوبه التحليلي.

تختلف هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في مجتمع وعينة الدراسة حيث اتفقت اغلب هذه الدراسات على المجتمع والعينة من الطلبة، بينما تكون مجتمع وعينة الدراسة الحالية من أعضاء هيئة التدريس وطلبة المستويين الثالث والرابع بكلليات التربية البدنية والرياضية بجامعة صنعاء والحديدة باليمن.

تتفق الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها الاستبيان كأداة للدراسة، وتختلف مع دراسة (محمود الربيعي وفاضل الطائي، 2010).

* أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

- بناء فكرة الدراسة.
- تدعيم الاطار النظري.
- تحديد واختيار منهج الدراسة المستخدم وهو المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي.
- بناء أداة الدراسة، وفقرات ومجالات الاستبيان.
- عرض ومناقشة النتائج وتفسيرها، من خلال استخدام الوسائل الإحصائية لمعالجة هذه النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات.
- تدعيم نتائج الدراسة الحالية.

الباب الأول

الجانب النظري

- مدخل الباب الأول

- الفصل الأول : الكفاءات التدريسية

- الفصل الثاني : الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

- خاتمة الباب الأول

مدخل الباب الأول :

قسم الباحث هذا الباب إلى فصلين، تناول في الفصل الأول الكفاءات التدريسية تعريفها وأهميتها وكذلك أنواع الكفاءات، أما الفصل الثاني فقد تناولنا فيه الإطار الفكري والفلسفي للجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

الفصل الأول

الكفاءات التدريسية

- 1-1. الكفاءات:
 - 1-1-1. مفهوم الكفاءات:
 - 2-1-1. أهمية الكفاءات
 - 3-1-1. خصائص وطبيعة ومميزات الكفاءات
 - 4-1-1. أسس ومصادر وأبعاد الكفاءات
 - 2-1. أنواع الكفاءات التدريسية
 - 1-2-1. كفاءة التخطيط
 - 2-2-1. كفاءة تحديد الأهداف
 - 3-2-1. كفاءة اعداد وتجهيز مكان الدرس
 - 4-2-1. كفاءة تنفيذ الدرس
 - 5-2-1. كفاءة استمرارية الدرس وجذب الانتباه
 - 6-2-1. كفاءة تنوع المثبرات والتحفيز والتعزيز للتعلم
 - 7-2-1. كفاءة اختيار واستخدام الوسائل التعليمية
 - 8-2-1. كفاءة ادارة الفصل وضبط النظام
 - 9-2-1. كفاءة الاتصال
 - 10-2-1. كفاءة إنهاء الدرس (الاغلاق)
 - 11-2-1. كفاءة التقويم
 - 3-1. التدريس: طبيعته - ماهيته - أسسه - مبادئه - مفاهيمه
 - 1-3-1. التدريس طبيعته - ماهيته
 - 2-3-1. التدريس أسسه - مبادئه - جوانبه - مفاهيمه
 - 4-1. استراتيجيات و طرق و أساليب التدريس
 - 1-4-1. استراتيجيات التدريس
 - 2-4-1. طرق التدريس
 - 3-4-1. طرق التدريس في التربية الرياضية
 - 4-4-1. أساليب التدريس

خاتمة

تمهيد:

تشهد الجامعات محاولات جادة لتطوير أنظمتها كافة وتحديثها سعياً منها لتعزيز مكانتها التنافسية، وهذا ما فرض عليها دوراً جديداً لتكون قادرة على تلبية احتياجات مجتمع عصر المعلومات والمعرفة. (زاهر، 1995، ص 39)، يعد عضو هيئة التدريس النواة الأولى في العملية التعليمية مدرساً وباحثاً وعامل تغيير في المجتمع، وتتوقف كفاءة وفاعلية الجامعات في إنجاز وظائفها وتحقيق أهدافها على عدد من العوامل من أهمها كفاءة أداء أعضاء هيئتها التدريسية، الذين ينظر إليهم على أنهم قلب منظومة التعليم الجامعي، وعليهم يتوقف نجاحها أو فشلها. (الاسمر، 2009، ص 236). وبذلك أصبح عضو هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي يعتبر العنصر الفاعل والرئيس في جودة البرامج والأنشطة التعليمية على اختلاف أهدافها، ووجود عضو هيئة تدريس متميز ينعكس إيجاباً على الكفاءة الداخلية والخارجية للبرامج الأكاديمية. (العمرى، 2009، ص 535)، إن الجانب الأساسي الذي يجب التركيز عليه هو الفاعلية التدريسية لعضو هيئة التدريس ومقدرته على تقديم المادة العلمية بطريقة مشوقة وسهلة وواضحة، بحيث تنمي تفكير الطالب وتؤدي إلى اكتساب المعارف والمفاهيم وتطبيق المهارات وغرس القيم والاتجاهات الإيجابية في مختلف المجالات. (زاهي، 1432، ص 9)، وهذا ما سنتطرق له في هذا الفصل.

1-1. الكفاءات:

1-1-1. مفهوم الكفاءات:

- الكفاءة لغة :

يقال: وكفاء: على الشيء مكافأة: جاره، ويقال: مالي به قيل ولا كفاء أي: مالي به طاقة على أن أكفأه، قال حسان بن ثابت شاعر، رسول الله صلى الله عليه وسلم: وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام- ليس له نظير ولا مثيل- وفي الحديث الشريف: فنظر اليهم فقال: من يكافئ هؤلاء. وفي حديث الأحنف: لا أقاوم من لا كفاء له، يعني الشيطان.

والكفاء: النظير وكذلك الكفاء والكفو على وزن فعل وفعل والمصدر الكفاءة بالفتح والمد ويقال: لا كفاء له بالكسر وهو في الأصل مصدر، أي لا نظير له، والكفاء النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح هو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك، وتكافأ الشيعيان: تماثلا، و كافأه مكافأة وكفاء: ماثله، في كلامهم: الحمد لله كفاء الواجب: أي قدر ما يكون مكافئا له، و الاسم الكفاءة و الكفاء ويقال: هذا كفاء، وهذا كفاءة، وكفيئة، وكفوءة، وكفوءة بالفتح: أي مثله يكون هذا في كل شيء، وكفاء الرجل: قدره ومنزلته والكفو: هو الكفاء بقلب الهمزة الى واو للتخفيف في الحديث الشريف (و المؤمنون تتكافأ دماءهم) وفي العقيقة شاتان متكافئتان أي متساويتان في القدر والشيء وكفأته: ساويته، وكافأته بصنعه: جازيته جزاء مكافئا لما صنع- وكان رسول الله صلى الله عليه وسلم لا يقبل الشاء الا عن مكافئ.

قال ابن سيده: لا أعرف للكفاء جمعا على أفعل ولا فاعول وجرى أن يسعه ذلك: أعني أن يكون أكفاء جمع كفاء المفتوح الأول. ولذلك فمن الأفضل جمع كفاءة بالكفاءات وليس كفايات.

وقد وردت الكفاءة في بعض الكتابات بمعنى: مقدرة أو أهلية (الفتلاوي، 2003، ص 26- 27)

- الكفاءة اصطلاحاً :

تعددت الآراء والتعريفات التي تناولت مفهوم الكفاءة من حيث المعنى:

يعد مفهوم الكفاءة *Compétence* من المفاهيم الاقتصادية التي شاع استخدامها حديثاً- نسبياً في مجال التربية، ويرجع الى تزايد النظرة الاقتصادية الى التعليم باعتباره عملية استثمارية يمكن أن تحقق مردوداً بأقل تكلفة وجهد في أقصر وقت.

هناك عدة تعاريف للكفاءة بصفة عامة والكفاءة التربوية بصفة خاصة.

وذكر منها جعفر (2012، ص 48-49) بعض هذه التعريفات وهي:

* الكفاءة: عبارة عن مكتسب شامل يدمج قدرات فكرية ومهارات حركية ومعلومات ثقافية واجتماعية يمكن للمجتمع في حل وضعيات وإشكاليات في الحياة اليومية.

* الكفاءة: هي معرفة اندماجية مبنية على تسخير مجموعة من الامكانيات (معارف، مهارات، تفكير. واستعدادات...) وتحويلها في سياق معين وذلك لمواجهة مختلف المشاكل المصادفة أو تحقيق إنجازها.

* الكفاءة: مجموعة من المعارف وسلوكيات اجتماعية ومهارات حس - حركية، تسمح بممارسة دور ما أو وظيفة أو نشاط بشكل فعال.

* يعرفها سرحان (2004، ص17) "الكفاءة هي القدرة الذهنية والفسولوجية التي تمكن من تشغيل مجموعة منظمة من المعلومات والمعارف والمهارات والسلوكيات والاداءات التي تسمح بإنجاز عدد من المهام في وقت قياسي وبأقل (الأخطاء)".

* وذكرنا (رحيمة ونجاة، ص53) بأن الكفاءة مفهوم شامل للاستعداد والقدرة والمهارة على تصريف العمل باستعمال المهارات والمعارف في وضعيات جديدة ضمن حقل مهني معين فهي تعني أي كفاءة التنظيم، التخطيط للعمل، تعني التجديد، التحول، التطور، والقدرة على التكيف الايجابي مع نشاطات مستجدة.

بعض تعريفات الكفاءة كما ذكرها بوطالي (2008، ص51- 52)

* "تعريف وايت (1959) حيث يرى انها دافع السيطرة على البيئة، فالفرد بحاجة الى التعامل مع البيئة، ولا يتحقق هذا التعامل إلا بعد فهمها واستيعابها، وبذلك يعتبر النشاط الموجه نحو الاستكشاف والاستطلاع وجميع النشاط المعرفي، نشاطاً كفيئاً بهدف تحقيق الكفاءة.

* وذهب ويست (1978) الى أن الكفاءة هي القدرة على أداء الواجبات المطلوبة بمستوى اداء محدد وتحت ظروف جيدة ومحددة.

* ويورد أيمن غريب (1990) تعريفا للكفاءة بأنها توافر قدر مناسب من الخصائص والمهارات والامكانيات الشخصية لدى الفرد، بحيث يستطيع استخدامها في تحقيق الأهداف المنشودة.

وهناك بعض التعريفات التي ذكرتها الفتلاوي (2003، ص 28) منها:

* "تعريف جود (Good) للكفاءة هي: القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية.

* ويرى (Fincher) في الكفاءة مفهوما اقتصاديا أو تنظيميا أو هندسيا، أما المفهوم الهندسي فيعني النسبة بين المدخلات والمخرجات، أما اقتصاديا فالاستهلاك، أما تنظيميا: فهي المقدرة في حفاظ المنظمات عن نفسها برضا الأفراد الذين تحتويهم.

وهناك تعريفات للكفاءة في المجال التربوي نذكر منها:

* عرفها (الحكمي، 2004، ص 19) بأنها: مجموعة القدرات وما يُسفر عنها من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يمتلكها ويمارسها الأستاذ الجامعي وتمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته، ويلاحظها ويقيمها طلابه، ويمكن أن يكون لها تأثير مباشر أو غير مباشر على العملية التعليمية، وذكر (الحكمي، 2004، ص 18) بعض من تعريفات الكفاءة التدريسية ومنها:

* تعريف كي (Kay، 1981) بأنها أهداف سلوكية محددة تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم ليصبح أكثر فاعلية مع طلابه.

* ويعرفها بنجر (1993) بأنها قدرة المعلم التي تمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل، المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس وتؤدي بمستوى كامل ينعكس أثره على سلوك الطلاب بشكل يمكن ملاحظته في سلوك وأداء المعلم.

* اما الكفاءة في التدريس عرفتها الفتلاوي (2003، ص 28) "معرفة المعلم بكل عبارة مفردة يقولها وما لها من أهمية".

* يعرفها أحمد غنيم (1981) بأنها مقدار تطبيق المربي للعلوم التربوية واستخدام طرقا تربوية لتحقيق الجزء الأكبر من الأهداف التربوية المتفق عليها في زمان ومكان معين (بوطالبي، 2008، ص54).

* وذكر جعفر (2012، ص50) بعض التعريفات للكفاءات التربوية والتدريسية على النحو التالي:

* "هي امتلاك المعلم أو المشرف التربوي المعرفة العامة أو المهارات اللازمة للتدريس ومدى اتقانه لها.

* هي مجمل سلوك المعلم، الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج محدد ينعكس أثره على أدائه، ويظهر ذلك من ادوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض".

ويعرف الباحث الكفاءات التدريسية بأنها(امتلاك المعلم ومعرفته للمهارات والاتجاهات اللازمة للتدريس ومقدار تطبيقه للعلوم التربوية واستخدامه طرقاً تربوية، ومدى اتقانه لها لتحقيق الفارق من عملية التدريس وتحقيق الاهداف التربوية).

1-1-2. أهمية الكفاءات:

ارتبطت أهمية الكفاءات بأهمية العنصر البشري وما يحققه من نجاح واستمرارية للمؤسسات بغض النظر عن نشاطها أو حجمها، ويمكن تلخيصها فيما يلي: (نمور، 2012، ص52).

- الدور الاقتصادي المتزايد للمعرفة، مما أدى الى التركيز على الموارد الداخلية غير المادية، والمتمثلة في الكفاءات والمعارف أي رأس المال غير المادي.

- انتشار استخدام TIC في مختلف المؤسسات.

- بحث أرباب العمل عن الكفاءات العامة، والذي يعكس متطلبات سوق الشغل وزيادة في الوظائف التي تتطلب كفاءات عالية.

- ان حيازة المؤسسات على الكفاءات يمنحها ميزة تنافسية، والقدرة على التكيف مع تغيرات محيطها وتطوراته.

- زيادة وتطوير انتاجية المؤسسات فالكفاءات تزيد من قدرتها على الابداع ورفع جودة منتجاتها.

هذا بالإضافة الى أهمية حيازة الكفاءات بالنسبة للفرد نفسه، فزيادة الطلب على الكفاءات يزيد من فرص حصوله على وظيفة، والاستقرار في المؤسسة التي تحاول الاحتفاظ بمثل هذه الكفاءات المتميزة التي تساهم في التطوير الذاتي والجماعي للموارد البشرية.

ويرى الباحث بأن الكفاءات مهمة للفرد مما ينعكس على جودة وكفاءة المؤسسة التعليمية.

3-1-1. خصائص وطبيعة ومميزات الكفاءات:

1-3-1-1. خصائص الكفاءات:

الكفاءة هي عبارة عن مجموعة من قدرات، مهارات، اتجاهات، معارف، مهما تمكن الفرد منها وانتظمت في شخصيته الا وأصبح باستطاعته توظيف ما يلزم منها لحل المشكلات التي تصادفه والتكيف مع الوضعيات المعقدة من هنا يمكن أن نلخص خصائص الكفاءة فيما يلي: (جعفر، 2012، ص51، 52)

- الشمولية: أن الكفاءة أشمل من الهدف، والكفاءات صيغت بطابع توظيفي تتألف من قدرات، ومهارات مترابطة، فتتميز عن الأهداف السلوكية- الاجرائية، التي تعتمد على تجزئة وتفكيك السلوك الانساني.

- التركيب: الكفاءة الواحدة يمكن أن تتألف من مجموعة غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات العقلية والحسية، ولكن ما يجمع هذه العناصر هي فائدتها في حل المشاكل من هنا الطابع الوظيفي الكلي للكفاءة. ان الكفاءة غير منسجمة من حيث العناصر المؤلفة لها، لكنها منسجمة من حيث النتائج.

- المرونة: ما يميز الكفاءة هو المرونة حيث يستطيع أن يحول مجال استعمالها بسهولة وبساطة، مثلاً أستاذ التربية البدنية تكون له كفاءة استعمال وشرح بعض التمارين الرياضية الخاصة بتقوية عضلات الظهر يستطيع أن يحول هذه الكفاءات بسهولة الى تطبيق هذه التمارين في مجال آخر.

- التكيف: الكفاءة هي القدرة على حل مشاكل معينة في مجال معين وظروف معينة. ان الكفاءة هي انجاز عمل ما باقتدار وفعالية، وكذلك اكتساب خبرات ومعارف محددة، من هذا المنطلق نجد أن الكفاءة تتميز بالتكيف، أي استعمال هذه القدرات والمهارات في حل مشاكل تصادف الفرد في مواقف تربوية محددة، أي يستطيع الفرد تكيف قدراته ومهاراته حسب الظروف والمكان والزمان والهدف الذي يريد الوصول اليه، وترتبط الكفاءة بالقدرة على التصرف السليم والملائم تجاه المحيط الاجتماعي.

- اللولبية: تتميز الكفاءة انها مزيج من القدرات والمهارات منها اكتسب في الحاضر، ومنها ما اكتسب سابقا، فهي تتراكم شيئا فشيئا كـ معرفة - اذاً الكفاءة تجتمع شيئا فشيئا بشكل تصاعدي من الأسفل الى الأعلى على الرغم من أن الكفاءة يمكن أن تشكل محطات نهائية.

وهناك خصائص اخرى للكفاءات ومنها: (وسيلة 2010، ص163-164)

* الكفاءة نهائية: ان الكفاءة كنتيجة أو هدف تتحقق في نهاية مرحلة تعليمية، فترة تكوينية، أو نهاية سنة دراسية، هي بذلك تعبر عن نتائج بعيدة المدى نسبيا.

* الكفاءة كلية واندماجية: ان الكفاءات ليست مجرد معلومات تكتسب، ولا مجرد معرفة أو مجرد حسن اداء، أن تكتسب المعارف أو القدرات لا يعني اننا صرنا أكفاء.

* الكفاءة قابلة للتقويم: تتميز الكفاءة ايضا بأنها يمكن ان تخضع لعملية التقويم من خلال السلوكيات القابلة للملاحظة والمؤشرات (مؤشرات الكفاءة).

1-1-3-2. طبيعة الكفاءات :

ان مصطلح الكفاءات يجعلنا نصطدم بعدة مصطلحات أخرى كالمهارات، القدرات، المؤهلات... ومن هنا سوف نتطرق لها بشكل موجز، حتى نتمكن من فهم الكفاءات بشكل أكثر وضوحا. كما ذكرتها نمور (2012، ص53)

- "المهارات مجموعة محصورة ضمن كفاءات معينة، تنتج عموما عن حالة تعلم، فالمهارات الحركية تعني خصوصا الاتقان.

- القدرات: تشير الى الطاقة الذهنية المكتسبة بشكل طبيعي أو من خلال التعلم (معارف وعلوم معينة) من بين هذه القدرات نذكر: القدرة على التفكير المنطقي، التخطيط الدقيق، توقع المشاكل، القدرة على الابداع والابتكار.

- المؤهلات: وترتبط بحكم رسمي أو مصادق عليه، لحيازة شخص أو أشخاص القدرة على ممارسة مهنة أو وظيفة معينة".

ولذلك فالكفاءات تتضمن مختلف المفاهيم السالفة الذكر وتشملها، فهي أعم و اوسع منها.

1-3-3. مميزات الكفاءات :

تتميز الكفاءات بالاتي: (جعفر، 2012، ص53)

* توظيف مجموعة من الموارد:

الكفاءة توظف مجموعة من الموارد منها المعرفة العلمية والفعلية النابعة من التجربة الشخصية والتصورات، والأليات، والقدرات والمهارات.

* الغاية النهائية: تسخير الموارد لا يتم عرضيا بل يكسب الكفاءة وظيفة اجتماعية نفعية لها دلالة بالنسبة للمتعلم الذي يسخر مختلف الموارد لا بنجاح عمل ما، أو حل مشكلة.

* الارتباط بمجموعة وضعيات: لا يمكن فهم الكفاءة وتحديد الآمن خلال وضعيات توظف فيها هذه الكفاءة، وبالرغم من امكانية تحويل الكفاءات التي تنتمي الى مواد مختلفة، تبقى الكفاءات متميزة عن بعضها البعض، فاذا اكتسب متعلم كفاءة في حل مسائل الرياضيات هذا لا يعني ابدا أنها صالحة لحل مسائل في الفيزياء الا اذا كانت الوضعية في المجالين السابقين (رياضيات - فيزياء) هي نفس فئة الوضعيات، أو مثلا اذا اكتسب متعلم كفاءة أداء حركات جمباز هذا لا يعني أن هذه الكفاءة صالحة لأداء حركات الجيدو الا اذا كانت الوضعيات في الجمباز و الجيدو لها قواسم مشتركة.

* التعلق بالمادة:

في غالب الأحيان لها طابع يتعلق بالمادة أي أنها توظف مهارات، قدرات أغلبها في مادة واحدة، مع العلم ان هناك بعض الكفاءات تتعلق بمجموعة من المواد، أي ان تنميتها لدى المتعلم تقتضي التحكم في عدة مواد لاكتسابها، كما ونجد هناك كفاءات في الحياة مجردة تماما من الانتساب لمادة معينة.

* قابلة للتقويم:

الكفاءة تقوم اساسا على مقياسين وهما: نوعية العمل المنجز، ونوعية النتيجة المتحصل عليها، وهما في التعليم جودة الانجاز ومطابقته للمطلوب.

1-1-3-4. تقييم الكفاءات:

تعتبر عملية تقييم كفاءات الفرد هامة جدا، خاصة أثناء عملية التوظيف، فعملية قياس أو تقييم الكفاءات كما ونوعا، تركز أساسا على طبيعة الكفاءات، التي تتميز بكونها ضمنية، فمثلا: ما ذكرته نمور (2012، ص54) من انه "يمكن أخذ فكرة عن الكفاءات المعرفية من خلال معرفة مؤهلات الفرد التي تدل عليها الوثائق الرسمية التي تحصل عليها، والتي تثبت: مستواه الدراسي، الخبرة (من خلال شهادات العمل)، التربصات الا أنها لا تمكننا من تقييم كمية أو نوعية المعارف، الصفات والسلوكيات الخاصة بالفرد. ألا أن هذه الكفاءات لا تظهر بشكل جلي الا أثناء أداء الفرد لعمله و بالتالي فان قياس أو تقييم الكفاءات تركز بالدرجة الأولى على تقييم الأداء".

1-1-4. أسس ومصادر وأبعاد الكفاءات:

1-1-4-1. أسس تحديد الكفاءات:

تعد عملية تحديد الكفاءات واختيار مصادر اشتقاقها ذات أهمية بالغة حيث أنها تعتمد بدرجة كبيرة على بعض الأسس التي ينبغي أن يتم هذا الاختيار على ضوءها ولقد حددها كوبر (Cooper) في أربعة أسس والتي ذكرتها (أبو حجر، 2008، ص14-15)

- الأساس الفلسفي: ويعتبر بمثابة الحاكم، حيث من خلاله يتم وضع المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، ومن ثم تتحدد النتائج المرغوبة لعملية التربية مما يساعد على وضع دور للمعلم بشكل محدد، تتحدد في ضوءه الكفاءات التدريسية اللازمة.

- الأساس الأمبريقي: يهتم هذا الأساس ببعض المفاهيم الأمبريقية أي التطبيقية، والتي تعتمد على البراهين والدلائل والتجارب العملية، والتي يمكن ان تشكل أساسا سليما تقوم عليه عملية اشتقاق العبارات الخاصة بالكفاءات التعليمية.

- أساس المادة الدراسية: ويتيح هذا الأساس فرصة تحديد الكفاءات التعليمية من خلال البيانات المعرفية، والتنظيمات المتنوعة في مجال المادة الدراسية، وغالبا ما تكون الكفاءات التي تحدد في ضوء هذا الأساس هي كفاءات تخصصية، ففي مجال مثل التكنولوجيا يتوقع من المعلم أن يظهر كفاية معرفية معينة في تصميم الدارات الكهربائية والإلكترونية وإجراء التجارب التوضيحية والاستكشافية.

- أساس الممارسة: ويقوم هذا الأساس على أن الكفاءة التعليمية يمكن تحديدها من خلال التحديد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء أثناء ممارستهم لعملية التدريس، لأن المعلم المقتدر تظهر كفاءته من خلال أدائه لمهام التدريس المحدد مثل توجيه الأسئلة وإدارة المناقشة والحوار، وغيرها من المهام الأخرى.

كما يشير محمود الناقة للأسس العامة لتحديد الكفايات على النحو التالي والمذكور في (رضوان، 2014، ص24)

* الأساس الفلسفي أو تحديد افتراضات البرنامج.

* لأساس التطبيقي: أي الاستعانة بما أثبتته التجربة وأظهره التطبيق من معلومات وبيانات في تحديد الكفايات، ذلك لأن المعلومات المبنية على التطبيق ينظر إليها دائما بأنها معلومات صادقة.

* الأساس الأدائي: أي الاستناد في تحديد الكفايات على أساس من تحديد الأدوار والمهام والواجبات التي سيؤديها الفرد الذي سيتم اعداده، ذلك في ضوء ما يؤديه الأفراد العاملون ذوي الخبرة في الميدان الفعلي.

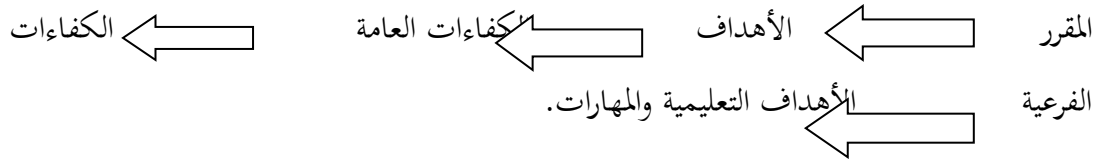
* الأساس الواقعي: أي العودة الى البرامج الحالية والمقررات الموجودة واشراك العاملين في المؤسسة مثل أعضاء هيئة التدريس والمدرين والطلاب والخبراء في تحديد الكفايات.

1-1-4-2. مصادر اشتقاق الكفاءات:

هناك أسس عامة لتحديد الكفاءات، حيث يلجأ الباحثون والمختصون ببرامج التعليم الى مصادر متعددة لاشتقاق الكفاءات، ويستخدمون في ذلك عدة أسباب منهجية لتوصيف مضامينها وصياغة مفرداتها، ومن مصادر اشتقاق الكفاءات ما يلي: (أبو حجر، 2008، ص15)

- تحليل المقررات وترجمتها الى كفاءات Course translation:

ويتم في هذا المصدر اعادة تشكيل المقررات الحالية وتحويلها الى عبارات تقوم على الكفاءة، حيث يتم التدرج من الأهداف العامة الى الأهداف التعليمية الخاصة مروراً بالكفاءات وذلك عبر خطوات متسلسلة وحلقة متصلة كالتالي:



ويعتبر هذا الأسلوب من أكثر الأساليب استخداماً، مع أنه يؤكد بقاء المقررات التقليدية قائمة، ولا يحدث سوى تغير محدود في المادة ولمعالجة هذا العيب يتم اضافة بعد آخر لأسلوب ترجمة المحتوى كان يطلب من المعلمين تحديد ما يروونه ضرورياً من كفاءات وأهداف يمكن اضافتها لما يشتق من كفاءات وأهداف من المقرر القائم.

- تحديد الحاجات Needs Assessment:

يعد تحديد الحاجات من مصادر اشتقاق الكفاءات التي تركز على الميدان وحاجاته، وما يراه الخبراء والقائمون على التخطيط من مطالب معينة لا عداد الفرد الذي سيعمل في هذا الميدان، ويرى دودل (Dodl) أن برنامج تربية المعلمين عندما يركز على الواقع والميدان، ويتم توجيهه أساساً نحو المشكلات

والحاجات الحقيقية فإن أسلوب تقدير الحاجات يصبح أكثر الأساليب قبولاً لاشتقاق كفاءات المعلم وتحديداتها وأكثر ملائمة لبرامج الاعداد قبل وأثناء الخدمة.

- قوائم تصنيف الكفاءات competency lists: (أبو حجر، 2008، ص15)

من مصادر اشتقاق الكفاءات قوائم تصنيف الكفاءات إذ يعتمد هذا المصدر على القوائم الجاهزة، التي تشتمل على عدد كبير من الكفاءات التعليمية بما يتيح امكانية الاختيار من بينها بما يتلاءم مع حاجات البرنامج، في ضوء وجود استراتيجية واضحة ومحددة يتم في ضوءها اختيار العدد المناسب من الكفاءات التي تناسب البرنامج، وهي متواجدة ومتوفرة في العديد من الدراسات الأجنبية والعربية.

ورغم سهولة استخدام هذا الأسلوب إلا أن مشكلة استخدامه تكمن في أن النظرة الكلية لتحديد الكفاءات قد تضيق في زحمة الكليات الكثيرة وغير المترابطة، ولعلاج ذلك لابد من استخدام استراتيجية واضحة ومحددة يتم في ضوءها اختيار الكفاءات التي تناسب مع أهداف البرنامج ولابد أن تتسم بالتحديد.

- المدخلات المهنية: Input form the ph jh

يعتمد هذا المصدر على الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم وذلك في عملية اشتقاق الكفاءات وتحديداتها وتضمن ما يروونه ضرورياً في برامج تربية المعلمين، ومشاركة المتفاعلين من برامج الاعداد في تحديد الكفاءات التي تتضمنها هذه البرامج وذلك من خلال استطلاع آرائهم ووفق قدراتهم وامكانياتهم، بواسطة أساليب المقابلات الشخصية والاستبيانات، واستطلاع الرأي وكذلك دراسة المقررات التربوية، كما ويمكن الأخذ برأي الخبراء والعاملين في المجال التربوي وذلك بالحصول على آرائهم بعد تحديد الكفاءات وحصرها، وتضمن ما يروونه ضرورياً بالنسبة لتحديد الكفاءات (جامل، 2001، ص30).

ويشير اوكي وبراون (1972) الى مصادر اشتقاق الكفاءات وهي: (بوطالي 2008، ص58)

* استطلاع آراء الأطراف المعنية بالعملية التعليمية كالمعلمين والمدراء والتلاميذ

* الاقتباس من قوائم أخرى

*ملاحظة المعلمون والمربون ذو الخبرة في التدريس

* تحليل عملية التدريس

وهناك مصادر أخرى ذكرها (جعفر، 2012، ص 61)

- ترجمة المقررات: في هذه الطريقة يتم تحديد كفاءات التدريس عن طريق تحليل محتوى القرارات الحالية وتحويلها الى نواتج سلوكية.

- تقسيم الحاجات: وتشمل حاجات المجتمع الدراسي لتكون أساسا لتحديد الكفاءات التي يحتاج إليها المعلم.

وبحسب محمد زيدان حمدان (1991) المذكور في جعفر (2012، ص 61):

"أن تحليل المهمة في حد ذاته هو الطريقة العملية التي يستخدمها المربون عادة في تحديد الكفاءات التعليمية وتطويرها ثم تنفيذها عندئذ في التدريس والتي يستطيعون أن يمارسون بها ضبط كامل لمدخلات ومخرجات عمليات التدريس، فالقدرة أو المهارة التي تجسدها الكفاءات هي في واقع الأمر مهمة تدريسية يقوم المعلم بأدائها كدلالة لأهليته التعليمية في مجال المهمة المطلوبة، كما أن تحليل المهمة التدريسية لخطواتها السلوكية الفرعية ثم توصيف هذا السلوك بعناية يكون أداه هامة لقياس كفاءة التدريس حيث بدونه يصبح التدريس وقياس كفاءة عشوائيا".

1-4-3. أبعاد الكفاءات:

ان المقصود بالأبعاد السمات والصفات والرموز التي ينبغي توافرها في المعلم خارج عملية التدريس وداخلها ويختلف البعد كثيرا عن المهارات والقدرات، وهناك عدة أبعاد في كفاءات المعلم وهي (الفتلاوي، 2003، ص 37)

- البعد الأخلاقي ويتمثل في:

* اتصافه بالمرونة والشجاعة

* تمتعه بروح النكتة والبراعة والدهاء (العلمي) في آن واحد.

* مثابر، صبور

* تمتعه بأخلاقيات مهنية عالية

* هادئ ولا ينفعل، وغير حاد الطبع في الصف

* متحمس للتدريس

* دينامي / يستخدم صوته وتعبيرات الوجه لجلب الانتباه

* يتضح عليه الشعور بالثقة ويشق الطلبة فيه

* يشجع الاحترام المتبادل بينه وبين المتعلمين، وبين المتعلمين انفسهم

* يظهر اهتماما وثقة بطلبته، ويعاملهم معاملة انسانية قائمة على الاهتمام

* عادل يشجع فرص التقويم الذاتي ويقلص فرص التحيز لأدنى درجة

* يشجع مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعاونية، ويخطط بوعي لذلك

* التخاطب مع المتعلمين بأساليب تربوية تزيد من دافعيتهم للتعلم

* حازم ولكنه مرن

* يستغل وقت التدريس استغلالا حسنا فيه مصلحة المتعلمين

* يحافظ على مناخ تدريسي ملائم بحيث لا يشعر المتعلمين بالملل والكسل

* يتعامل مع المتعلمين برحابة صدر حيث يبدو الفصل وكأنه عائلة كبيرة لا يخاف المتعلم فيها من المعلم.

* الاستماع الجيد للمتعلمين وتأيد استجاباتهم الصحيحة

- البعد الأكاديمي (العلمي) ويشمل: (الفتلاوي، 2003، ص40)

- * يستخدم خطوات منهج البحث العلمي في التقصي والتدريس
- * يلم بمادة التخصص
- * يستخدم الأمثلة التوضيحية التي ترتبط بمادة الدرس وأهدافه وتثير اهتمامات المتعلمين في آن واحد
- * توجيه التدريس على نحو يساعد على التدرج في مستوى الصعوبة
- * يشرح بشكل واضح وشيق
- * يوضح ويفسر ويربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة وضمان مشاركة المتعلمين القصوى في أثناء التدريس
- * يشرك المتعلمين بأنشطة وواجبات ذات علاقة بمحتويات أو موضوعات التدريس
- * يتقن الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بالمادة التي يدرسها أو المقرر الذي يدرسه
- * يميز بين الكفاءات والآراء الشخصية
- * يؤكد على علاقات الأسباب والنتائج
- * يحدد الافتراضات الضرورية لجعل النتائج صحيحة
- * يختار التمرينات أو التطبيقات المناسبة وكذلك استخدام الآليات الملائمة للتعامل معها
- * يلم بالأهداف التربوية العامة لمجتمعه
- * يلم بالأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها
- * يحدد جوانب الترابط والتكامل بين محتوى دروس المادة التي يقوم بتدريسها والمواد الدراسية الأخرى
- * يستخلص الاستنتاجات من المتعلمين ويدفعهم الى الاستجابة، وتسهيل الصعوبات التي استغلقت على العقول المتعلمين

* يخطط لمناشط تشتمل على تنمية العمليات الفعلية المختلفة للمتعلمين من: استقصاء، تحليل، الربط الافتراضي، التنظير

* مساعدة المتعلمين على إيجاد المعلومات بأنفسهم، أي تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي.

* تكييف المنهج الدراسي وفق متطلبات المتعلمين داخل الفصل

* مطلع على كل جديد ويلم بمختلف المصادر والمراجع الأساسية في مجال تخصصه

- البعد التربوي ويتمثل في: (الفتلاوي، 2003، ص41)

ان البعد التربوي لكفاءات المعلم يقترن بالمقدرة على استخدام المفاهيم والاتجاهات وأنواع السلوك، الأدائي في التدريس بسهولة ويسر واثقانه لتحقيق الأهداف التربوية، ويضم البعد التربوي الكفاءات الأدائية أو الإنجازية الآتية:

- الكفاءات السابقة للتدريس : وتشمل مرحلة التحديد والتحضير للتدريس وتضم الكفاءات الفرعية الآتية:

* تحليل محتوى مادة الدرس

* تحليل خصائص المتعلم

1-2. أنواع الكفاءات التدريسية :

تختلف الكفاءات باختلاف وظيفة الفرد ومهامه، فلكل وظيفة احتياجاتها الخاصة بها، ووظيفة الأستاذ الجامعي تتطلب منه أن يتسم بكفاءات، مهارات وقدرات معينة.

وللتدريس كفاءات أساسية وتشتمل كل كفاءة أساسية على العديد من الكفاءات الفرعية وفيما يلي توضيح بأنواع كفاءات التدريس:

1-2-1. كفاءة التخطيط :

أ- مفهوم التخطيط :

هو عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بفترة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة، (نون، 2011، ص241) ان مرحلة تخطيط الدرس وتحضيره أو ما يطلق عليها مرحلة الاعداد والتخطيط للدرس هي تلك المرحلة التي تسبق تنفيذه والتي تفكر فيها وترتب كل ما يمكن أن يساعد في تنفيذ عملية التدريس، وتشتمل كفاءة التخطيط على العديد من الكفاءات ومن أهمها الكفاءات الآتية : تحليل المحتوى وتنظيم نتابعه، تحليل خصائص المتعلمين، واختيار الأهداف التدريسية وتحديد اجراءات التدريس واختيار الوسائل التعليمية وتحديد أساليب التقويم وتحديد الواجب المنزلي، (مصطفى، 2014، ص154)، ويعرف كلاً من شبر وجامل وأبوزيد التخطيط للتدريس بوجه عام بأنه " مجموعة من الاجراءات و التدابير يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية –التعلمية و تحقيق أهدافها" (2005، ص73).

وكفاءة تخطيط التدريس: (الفتلاوي، 2003، ص43) هو تصور المعلم المسبق للمواقف والاجراءات التدريسية التي يضطلع بها والمتعلمين لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة وهذه العملية تتطلب من المعلم القيام بإجراءات عديدة منها تحليل محتوى الدرس أولاً ثم صياغة اهداف التدريس وتحديد طرائق و استراتيجيات التدريس.

ب- المكونات والعناصر الأساسية لخطة الدرس:

المكونات الروتينية وتشمل : عنوان الدرس (الموضوع)، تاريخ تنفيذ الخطة (اليوم والتاريخ والحصّة)، الزمن (لارتباط التخطيط بعامل الزمن ويشار اليه بعدد من الدقائق أو الحصص)، ويتم توزيع الزمن على المكونات الفنية : الفصل والصف والشعبة .

ج- عناصر خطة الدرس: وتمثل في :

1- موضوع الدرس، ومن أهم ضوابطه أن يكون : (نون، 2011، ص241)

- جزءاً من المقرر الدراسي، وملائماً للزمن المخصص للحصّة .

2- تحديد استراتيجية التدريس: هي تحديد المعلم لمجموعة العناصر الأساسية التي تشكل استراتيجية التدريس واختيار الأهداف وصياغتها واختيار أنسب الأساليب التدريسية والتقنيات التعليمية ووسائل التقويم، وتحديد أوجه مشاركة المتعلمين وطرق وأساليب المتابعة.

3- أهداف الدرس ومن أهم ضوابطها أن يكون :

- مرتبط بالأحكام العامة للتربية والمرحلة للمادة.

- اشتمالها على المجالات الرئيسية للأهداف وهي: (المجال المعرفي، المجال الانفعالي، المجال النفس حركي) و بصياغة أخرى (معرفة مهارة وجدانية).

- أن تصاغ عبارات الأهداف صياغة سلوكية صحيحة (أن + فعل اجرائي + الطالب + وصف الخبرة التعليمية المراد اتقانها من قبل المتعلم).

4- التهيئة للدرس (التمهيد): هو كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد التمهيد للدرس الجديد، وتهيئة المتعلمين ذهنيا وجسميا وانفعاليا لتلقي الدرس وقبوله والتفاعل المتواصل مع مختلف أطراف المواقف التعليمية.

ومن أهم ضوابطه: (نون، 2011، ص242)

- أن يكون مشوقا ومتنوعا تتضح من خلاله أهداف الدرس وبصورة جلية.

- أن يربط بين الدرس القائم والدرس السابق.

5- محتوى الدرس (ما سيدرسه المعلم)، وضوابطه:

- أن يساهم في تحقيق أهداف الدرس.

- أن يشتمل على موضوعات واضحة وصحيحة (أرقام، تواريخ، أسماء).

6- النشاطات (تحديد طرائق التدريس): هو تعيين المعلم للطريقة أو الطرائق التدريسية التي يستخدمها في أثناء سير الدرس لمعالجة موضوع ما مراعيًا فيها طبيعة الموضوع وخصائص وإمكانيات المتعلمين والبيئة التعليمية والفصلية (الفصل الدراسي).

ومن ضوابطها :

- أن تكون متنوعة فلا تقتصر على طريقة أو أسلوب دون آخر.

- أن تراعى الفروق الفردية للطلاب و ذات مستويات مختلفة

- أن تكون مرتبطة بموضوع و أهداف الدرس.

7- الوسائل و الأدوات التعليمية ومن ضوابطها : (نون، 2011، ص243)

- أن تكون ملائمة لموضوع الدرس والمستوى المتعلمين.

- أن تسهم في تحقيق أهداف الدرس وتوضيح المحتوى بفاعلية.

- أن تكون متنوعة ومبتكرة وتشجع المتعلمين على استخدامها.

8- الكتاب المدرسي والأدوات المرجعية ومن ضوابطها:

- أن يستخدم الكتاب لتنمية القدرة على المناقشة في حجرة الصف.

- أن يستخدم الكتاب في طرق حل المشكلات ، كالتواصل لحل سؤال هام.

9- التقويم: وعلى ضوئه يتم تحديد مدى نجاح أو فعالية خطة الدرس المطبقة من أهم ضوابط عملية التقويم: (نون، 2011، ص244)

- أن يكون التقويم مرتبطاً بأهداف الدرس.

- أن تكون وسائل التقويم متنوعة (شفهي، تحريري، موضوعي، مقالي).

- أن يتم التقويم من خلال أسئلة رئيسية.
 - أن يقيس المعلومات الحقيقية والمهارات والاتجاهات.
 - أن يكون متنوعاً في موضوعاته ، واضحاً ومحدداً في أذهان المتعلمين .
 - أن يساعد المتعلم على التعلم بفاعلية ويحفزهم على الطلاع الخارجي.
- 1-2-2. كفاءة تحديد الأهداف: (محمد وجبل، 2011، ص59-60):**

صياغة أهداف التدريس: هي ما يخططه المعلم لدرسه من أهداف مستوعباً وسائل تحقيقها، وتعد هذه نقطة البداية في التخطيط، وفي تنظيم التابع التنفيذي خلال تدريس الدروس اليومية، وهي المحور الأساسي الذي تدور حوله ومن أجله كل النشاطات والمواقف التعليمية، المتصلة بعملية تعليم وتعلم الدروس.

إن الأهداف في الدرس تنقسم بصفة عامة إلى :

أ- الهدف النفسي الحركي: (بدني - مهاري):

- الهدف البدني : مثل اكتساب التلاميذ لعناصر اللياقة البدنية كالقوة والسرعة والمرونة والرشاقة ...،
- الهدف المهاري : مثل تعلم مهارة من المهارات الرياضية في مجال الألعاب المختلفة الفردية والجماعية (قدم، سلة، طائرة...) .

ب- الهدف المعرفي :

وهو يتناول الأهداف التي تؤكد على النواحي العقلية والتي تتضمن المعلومات والمعارف والمفاهيم التي يشملها الأداء مثل :

- التعرف على بعض القوانين الخاصة بموضوع الدرس (مثل مساحة الملعب أو البساط، عدد اللاعبين، عدد الحكام، الخطط المستخدمة) .

- التعرف على بعض المصطلحات الخاصة بالنشاط الممارس.

ج- الهدف الوجداني (التربوي):

وهي الأهداف المعنية بالقيم الخلقية والاجتماعية، مثل: (احترام النظام – التعاون – الأمانة – الشجاعة – التدريب على القيادة – احترام مشاعر الآخرين – الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية).

1-2-3. كفاءة اعداد وتجهيز مكان الدرس: (محمد وجبل، 2011، ص69):

يعتبر اعداد وتجهيز مكان الدرس من الأمور الهامة التي تساعد على تنفيذ الدرس بصورة جيدة ، و لذا يجب الانتباه الى الأمور التالية:

- التأكد من نظافة المكان وخلوه من العوائق.

- أن يتأكد من توافر عوامل الأمن و السلامة.

1-2-4. كفاءة تنفيذ الدرس:

و تتضمن الكفاءات العامة التالية :

- كفاءة تهيئة غرف الصف. - كفاءة ادارة اللقاء الأول.

- كفاءة ادارة أحداث ما قبل الدخول في الدرس الجديد.

- كفاءة التهيئة الحافزة. - كفاءة الشرح - كفاءة طرح الأسئلة.

- كفاءة تنفيذ العروض العملية - كفاءة ضبط النظام داخل الصف.

- كفاءة تلخيص الدرس. - كفاءة تعيين الواجبات المنزلية ومعالجتها.

وهذه الكفاءات ليست منفصلة تماما عن بعضها البعض ، و بعضها يشترك مع الآخر في سلوكيات ممارستها.

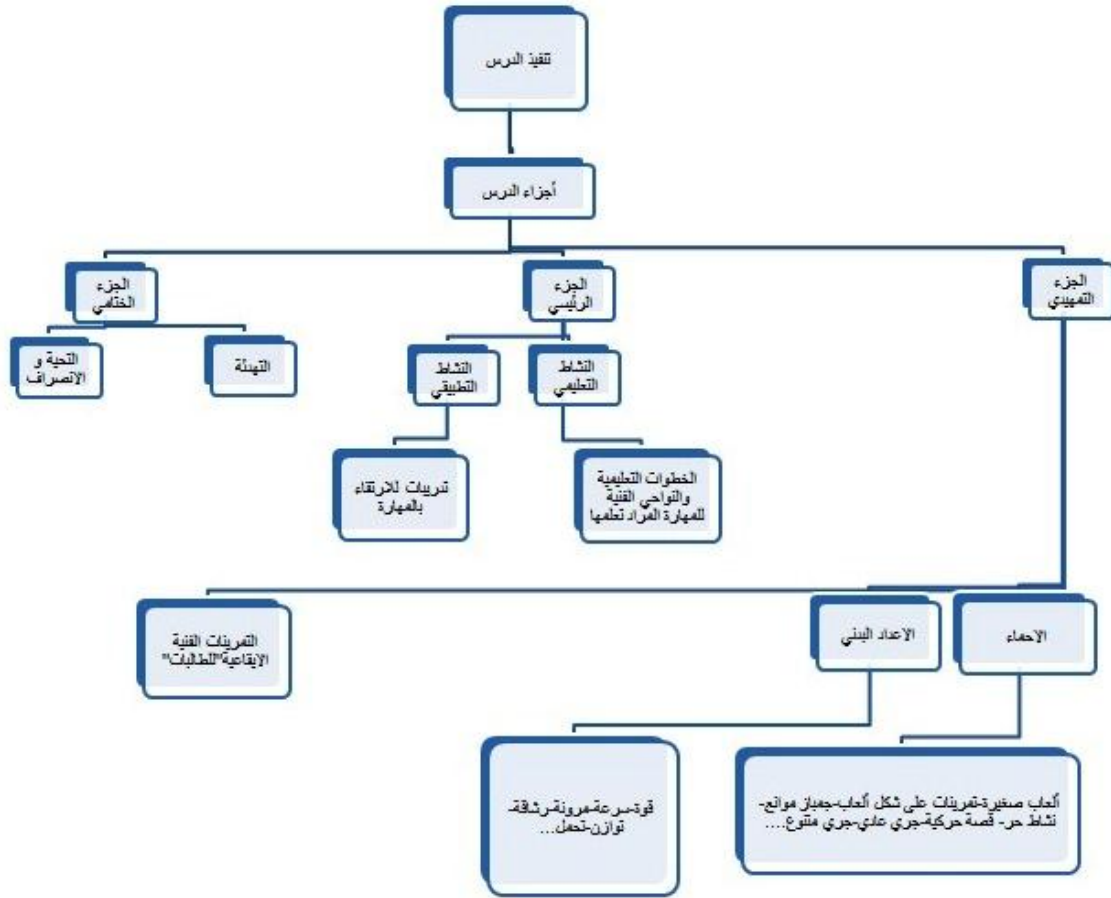
ويرى كل من محمد وجبل بأن مهارة تقديم وعرض الدرس (تنفيذ الدرس) في التربية البدنية يتضمن الكفاءات التالية: (محمد وجبل، 2011، ص76)

- الجزء التمهيدي ويتضمن: (الاحماء، الاعداد البدني - التمرينات الفنية الايقاعية للطلّابات).

- الجزء الرئيسي ويتضمن: (النشاط التعليمي - النشاط التطبيقي).

- الجزء الختامي ويتضمن (التهديّة - التحية والانصراف)

والشكل التالي يوضح ذلك: شكل رقم (1) يوضح كفاءة تنفيذ الدرس



شكل رقم (1) يوضح كفاءة تنفيذ الدرس (محمد وجبل، 2011، ص76)

1-2-5. كفاءة استمرارية الدرس وجذب الانتباه: (محمد وجبل، 2011، ص141):

هي خطوات إذكاء شوق المتعلمين وأثارة اهتمامهم للدرس عن طريق قيام المعلم بإجراءات متعددة منها التهيئة للدرس، والأسئلة من الحياة، والاستشارة ببعض الأمثلة أو الصور والنماذج أو الحركات وكل ما من

شأنه الاستحواذ على انتباه المتعلمين أثناء سير الدرس ولكي يتصف الدرس بالاستمرارية وتجنب توقف الدرس يتم تطبيق النقاط التالية أثناء القيام بعملية التدريس:

- عدم الاكثار من الشرح عند تعليم المهارة.

- عدم توقيف الدرس لتصحيح خطأ ما، بل اعطاء التوجيهات الصحيحة أثناء الأداء.

1-2-6. كفاءة تنوع المثيرات والتحفيز والتعزيز للتعلم: (محمد وجبل، 2011، ص 142-143):

هو كل قول أو رمز أو فعل يقوم به المعلم بغرض الاعتراف والتدعيم لاستجابات المتعلمين لزيادة احتمال تكرارها.

وهي كذلك مجموعة من الأنماط السلوكية للمعلم التي تؤدي الى جلب وتقوية انتباه المتعلمين أثناء سير الدرس، وذلك عن طريق التغير المقصود في أساليب عرض الدرس عن طريق سلوكيات المعلم اللفظية في تغير شدة الصوت والتركيز اللفظي وتغير أنماط التفاعل، أو غير اللفظية في التوقف والصمت، والاشارات، وتعبيرات الوجه، والایماءات سوءاً الحركات وتغير مسار الحواس.

ومن أجل أن يكون الدرس ذو طابع مميز بالإنارة والتشويق والرغبة في التعلم لدى التلاميذ، ويكون لدى المعلم كفاءة تنوع المثيرات والتحفيز للتعلم عليه الالتزام بالأمور التالية :

- عليه أن يوزع اهتمامه على جميع التلاميذ بشكل متساو.

- أن يشجع التلاميذ بكلمات المدح والاثارة.

- أن يستخدم أنشطة متعددة لتحقيق هدف محدد بقصد التشويق والاثارة.

- ألا يستخدم تحفيز التعلم بوسائل سلبية كالتأنيب والعقاب الجسدي.

- أن يهتم بالمواقف الناجحة ويعمل على تشجيعها.

1-2-7. كفاءة اختيار واستخدام الوسائل التعليمية:

استعمال المعلم للوسائل التعليمية المتاحة والمعدة، مراعيًا القواعد العامة في العرض والاستخدام لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة. (الفتلاوي، 2003، ص 43)

وتحديد الوسائل التعليمية: هو تعيين المعلم للوسائل والتقنيات التعليمية التي سوف يستخدمها أثناء سير الدرس مراعيًا فيها توافر الشروط الجيدة، ومناسبتها لطبيعة محتوى الدرس ومستوى نضج وخبرة المتعلمين، مع الإجابة عن الأسئلة الآتية:

س1: لماذا تستخدم كل وسيلة من وسائل وتقنيات التعليم؟

س2: متى تستخدم الوسيلة التعليمية أثناء سير الدرس؟

س3: هل الوسيلة التعليمية دقيقة الصلة بالدرس؟

س4: هل الوسيلة التعليمية مناسبة لمستويات المتعلمين؟

س5: هل الوسيلة التعليمية مثيرة لاهتمامات المتعلمين؟

حيث يتم اختيار الوسيلة أو مجموعة الوسائل التعليمية المناسبة لعرض معلومات المادة أو الوحدة الدراسية أو الدرس في ضوء الامكانيات التعليمية المتاحة، بحيث يتم توظيف تلك الوسائل وفق فلسفة معينة للتدخل تعني بوضع الوسيلة المناسبة في المكان المناسب من الدرس وكذا الوقت المناسب لاستخدامها. (مصطفى، 2014، ص 159) إن الوسائل التعليمية من العناصر الأساسية في التعلم فعن طريق تلك الوسائل يمكن تنويع أساليب التعزيز وبالتالي تثبيت الاستجابات الصحيحة لدى التلاميذ، كما يمكن عن طريق تلك الوسائل أن يقدم المعلم خبراته الحية للتلاميذ وأن يمددهم بمصدر للإرشادات أو الرموز التي تؤدي إلى زيادة بقاء أثر ما يتم تعليمهم ويجعل التعليم حيا ومحسوسا.

ويقصد بالوسائل التعليمية الأدوات والآلات والمعدات التي تستخدم لنقل محتوى الدرس إلى التلاميذ بغرض تحسين العملية التعليمية وتوصيل المعلومة للتلاميذ في أقل وقت وجهد ممكن. (محمد وجبل، 2011، ص 143).

ومن الوسائل التعليمية التي تساعد في تدريس التربية الرياضية ما يلي: (محمد وجبل، 2011، ص144-145)

أ- السبورة: تستخدم لكتابة الدرس وتوضيحه.

ب- النماذج: هي نماذج للأدوات أو الأجهزة أو الأجسام أو الأوضاع، وهي قد تكون أكبر أو أصغر من النموذج الأصلي.

ج- الصور: لتوضيح تسلسل أداء مهارة حركية أو توضيح بعض التفاصيل عن قرب، وينبغي اقتناء العديد من هذه الصور وتكبيرها وعمل ملفات لها.

د- اللوحة الممغنطة: وهي لوحة معدنية مزودة بقطع معدنية مغناطيسية وذلك لتثبيت الصور والأشكال أو نقلها أو اعادتها بسهولة حسب الحاجة.

هـ- اللوحة الضوئية: تستخدم لعرض الصور والرسوم الشفافة والأفلام الثابتة، حيث يوضع الجهاز على منضدة وهو موجه للتلاميذ، ويظهر ما يتم عرضه على الشاشة (الحائط) أمام التلاميذ ولا يتطلب اتمام حجرة الدراسة اعتاما.

و- أجهزة التسجيل الصوتي: من خلال استخدام شرائط التسجيل الخاصة بالعروض أو بعض الايضاحات الخاصة بالأداء.

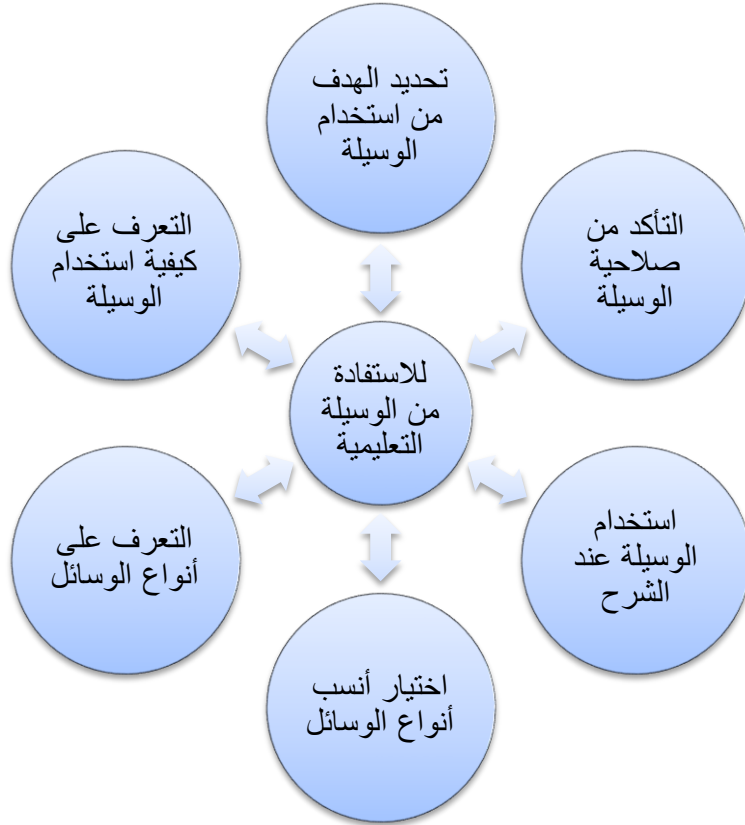
ز- صحف الحائط : حيث تكون خاصة بالفصل أو الجماعات التعليمية والتي من خلالها يتم نشر الأخبار والتحقيقات أو نتائج المسابقات أو اللقاءات.

الاجراءات التي ينبغي أن يقوم بها المعلم لكي يستفيد من استخدام الوسائل التعليمية كما ذكرها محمد وجبل وهي:

- " عليه أن يحدد الهدف من الدرس وبناءاً على ذلك يحدد الهدف من استخدام الوسيلة التعليمية.

- أن يقوم باختيار أنسب أنواع الوسائل التعليمية التي تحقق الهدف من الدرس.

- أن يعرض الوسيلة عند القيام بشرح الدرس (النشاط التعليمي).
- أن يحرص على عرض الوسيلة في مكان ظاهر لجميع التلاميذ (وضوح الوسيلة لجميع التلاميذ).
- أن يكون على دراية كاملة بأنواع الوسائل التعليمية وطرق اعدادها واستخدامها.
- أن يتأكد من صلاحية الوسيلة التعليمية قبل استخدامها.
- أخيراً عليه محاولة الاستعانة بالوسائل الموجودة في البيئة التعليمية والتعرف على الصالح منها حتى يتمكن من استخدامها عند التدريس" (2011، ص146). شكل رقم (2) يوضح كيفية الاستفادة من الوسائل التعليمية.



شكل رقم (2) يوضح كيفية الاستفادة من الوسائل التعليمية (محمد وجبل، 2011، ص147)

8-2-1. كفاءة ادارة الفصل وضبط النظام:

هي مجموعة الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى المتعلمين وتنمية علاقات إنسانية جيدة، وخلق جو اجتماعي انفعالي ايجابي، وتحقيق نظام، اجتماعي فعال ومنتج داخل الفصل والمحافظة على استمراريته لغرض تحقيق التفاعل المثمر بينه وبين المتعلمين من جهة وبين المتعلمين مع أنفسهم من جهة أخرى، لغرض تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

ويقصد بها مجموعة الاجراءات التي يقوم بها المعلم لتهيئة بيئة الفصل الدراسي و اعدادة بصيغة مشجعة لعملية التعليم والتعلم، ومن أمثلة ما يمكن أن يتم ضمن هذه العملية هو توفير الاضاءة والتهوية المناسبة، واعداد السبورة وتنظيم جلوس المتعلمين... وغيرها، مراعيًا طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم وأساليبهم في العمل وهو ايضاً عملية تنسيق الجهود الفردية والجماعية للتلاميذ للتمكن من تحقيق الأهداف المتوقعة، ولإدارة الفصل بعدان هما: (مصطفى، 2014، ص161).

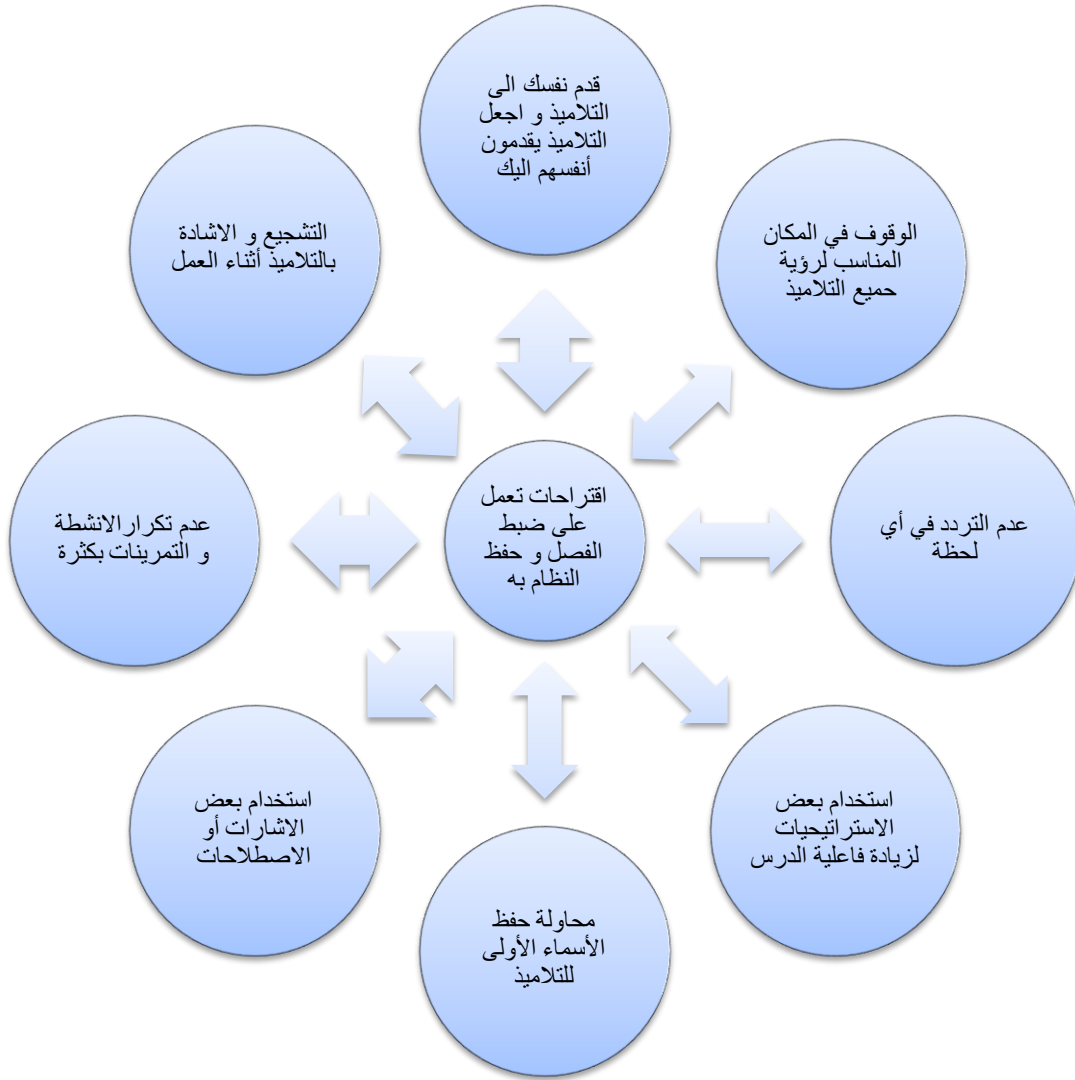
استراتيجيات ادارة الفصل : وتتمثل في كيفية ترتيب المقاعد، وطريقة الجلوس، وكيفية التعامل مع التلاميذ، وكيفية توجيه الأسئلة.

مشكلات ادارة الفصل وتنقسم بدورها الى:

- مشكلات تعليمية ، حيث تتطلب حلولاً تعليمية.

مشكلات ادارية تتطلب حلولاً ادارية من خلال تحديد نوع المشكلة و منها : الانطواء والاحباط عند التلاميذ.

وبالنسبة لضبط الفصل وحفظ النظام به ليس هناك طريقة مثلى تمكن المعلم من حفظ و ضبط الفصل حيث أن لكل معلم طريقته الخاصة، ولكن يمكن القول أن هناك أسس وقواعد عامة تساعد على ضبط الفصل بقواعد تربوية بناءة ومن هذه الاقتراحات أو الأسس والقواعد التي تساعد المعلم على ضبط الفصل وحفظ النظام به من خلال الشكل التالي: شكل رقم (3) يوضح بعض المقترحات التي تساعد على ضبط الفصل وحفظ النظام.



شكل رقم (3) يوضح بعض المقترحات التي تساعد على ضبط الفصل وحفظ النظام (محمد وجبل، 2011، ص149)

1-2-9. كفاءة الاتصال: (الفتلاوي، 2003، ص42)

هي كل قول أو إحاء أو فعل يتخذ صورة الكتابة أو القراءة أو الحركة يقوم بها المعلم لغرض التفاعل بينه وبين المتعلمين تعبر عن التعاون والرضا... أو عن عدم الرضا والتعود.

1-2-10. كفاءة إنهاء الدرس (الاعلاق): (الفتلاوي، 2003، ص43)

هو كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة لغرض مساعدة المتعلمين على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم مما يتيح لهم استيعاب ما عرض عليهم، وإن ما يقوم به المعلم من نشاط لإنهاء تدريس درس أو وحدة أو مفهوم يتخذ صوراً متعددة منها:

- غلق المراجعة: ويستخدم بتلخيص كل ما تم عرضه عن طريق السؤال والجواب أو عن طريق نشاطات أخرى.

- غلق الربط: ويستخدم يربط ما تم عرضه بمعارف سابقة للمتعلمين أو بمعلومات وخبرات جديدة أو إتاحة الفرصة للمتعلمين بممارسة ما تم تعلمه في مواقف جديدة.

- تحديد الواجب البيتي: ويشمل كل ما يخصه المعلم من أنشطة وواجبات يكلف المتعلمين بإنجازها لغرض مراجعة ما تم عرضه أو لعمل مقبل داخل الفصل، لمساعدتهم في إتقان المعلومات والتمكن من التعلم، مراعيًا في ذلك الفروق الفردية بين المتعلمين، والوقت المتاح للإنجاز فضلاً عن إرفاقه بتوجيهات واضحة ومتابعة جدية وموضوعية لما أنجز مع التعرف على أسباب عدم الإنجاز، والصعوبات التي شعر بها المتعلمون أثناء الإنجاز.

1-2-11. كفاءة التقويم: يعد التقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة، وهو جزء من العملية التعليمية التربوية يحدد مدى تحقيق الأهداف ويحدد نقاط الضعف ونقاط القوة في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تحسين وتطوير عملية التعلم. (شبر وجامل وأبوزيد، 2005، ص267).

- خصائص التقويم:

يتسم التقويم الفعال بالخصائص التالية: (جعفر، 2012، ص69):

أ. الشمول: بمعنى أن عملية التقويم تشتمل على جميع عناصر ومكونات الشيء المراد تقويمه، فتشمل الجانب التربوي، الطالب، الاستاذ، المناهج، وطرق التدريس.

ب. **الاستمرارية:** بمعنى أن عملية التقويم غير موقوتة بزمان محدد تتم خلاله، بل هي عملية ترافق جميع مراحل العملية التربوية، مرحلة التخطيط وتنتهي بمرحلة ما بعد التنفيذ.

ج. **التعاون:** بمعنى أن التقويم يتطلب تضافر جهود جميع من لديهم علاقة بعملية التقويم.

د. **المقدرة الفنية:** بمعنى أن التقويم يتطلب كفاءة ومهارة فنية للقيام به وتستلزم توفر الخبرة في هذا المجال والنزاهة الموضوعية.

هـ. **الديمقراطية:** من الصعب الوصول الى نتائج تتسم بالموضوعية اذا لم تتوفر الحرية والصراحة، والهدف في عملية التقويم أما اذا كانت نتائج التقويم مبنية على التحيز والرغبة الشخصية فان ذلك يجعل العملية بعيدة عن الموضوعية والصدق.

و هناك خصائص للتقويم التربوي الجيد وهي: (شبر وجمال وأبوزيد، 2005، ص 269-271):

1- ينبغي أن يكون التقويم هادفا:

والتقويم الهادف هو الذي يبدأ بأغراض واضحة محددة، فبدون تحديد هذه الأهداف واتخاذها منطلقا لكل عمل تربوي، يكون التقويم عشوائيا لا يساعد على اصدار أحكام سليمة أو اتخاذ حلول مناسبة.

2- ينبغي أن يكون التقويم شاملا:

والتقويم الشامل هو الذي يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وأبعادها.

3- ينبغي أن يكون التقويم مستمرا:

التقويم المستمر يلزم العملة التعليمية من بدايتها حتى نهايتها، بل إنه يبدأ أصلا، ليكون عون على تهيئة الظروف المناسبة للتعليم في ضوء واقع المتعلمين.

4- ينبغي أن يكون التعليم ديمقراطيا:

والتقويم الديمقراطي يقوم على أساس احترام شخصية المتعلم حيث يشارك في ادراك غاياته ويؤمن بأهميته ويتقبل نتائجه قبولاً حسناً، بل ويشارك في تقويم ذاته، كما يقوم على أساس مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

5- ينبغي أن يكون التعليم علمياً :

ويمتاز التقويم العلمي بسمات معينة تكون عوناً على اصدار الأحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة ومن أهم السمات ما يأتي :

* الصدق : ويقصد به أن تكون أداة التقويم قادرة على قياس ما وضعت لقياسه

* الثبات : ويقصد به أن تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبياً عند تكرار استخدامها.

* الموضوعية : ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية مثل مزاج من يقوم بالتقويم، وحالته النفسية.

1- ينبغي أن يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة :

فالعملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها، وتتضمن جوانب النمو والأهداف المتنوعة، وهي بكل ذلك تتطلب استخدام وسائل أدوات متنوعة.

2- لا بد أن يكون التقويم عملية مشتركة بين المقوم ومن يقوّم.

3- لا بد أن يكون التقويم اقتصادياً من حيث الجهد، والوقت، والتكلفة.

1-2-11-1. كفاءة تقويم نتائج التدريس: وتتضمن الكفاءات الفرعية الآتية: (الفتلاوي، 2003، ص44):

أ- صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية: هي اعداد المعلم أسئلة لمادة الدرس صحيحة ودقيقة وتقيس قدرات عقلية متنوعة للمتعلمين بعد اثاره تفكيرهم مراعي القواعد والشروط في صياغتها وتوجيهها لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

ب- التقويم التكويني: هي الوسائل التي يستخدمها المعلم أثناء سير الدرس أو بعده أو على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي، لغرض معرفة ما حصل عليه المتعلم من المعرفة والحقائق داخل الفصل فضلاً عن معرفة مقدار ما حدث من تغير في سلوكه في جوانب الشخصية الأخرى وهي الجوانب الوجدانية والمهارية عن طريق استخدام وسائل متعددة منها ملاحظة المعلم للمتعلم في نشاطاته، ونقاشاته وتكليف المتعلمين بالواجبات البسيطة المتنوعة والتطبيقات العملية، واستخدام الأسئلة الصفية والاختبارات الشفوية والتحريرية أثناء سير التدريبات.

ج- التقويم النهائي: هي الوسائل التي يستخدمها المعلم في نهاية البرنامج الدراسي سواء كان فصلياً أو سنوياً، لغرض تقدير مدى تحصيل المتعلمين، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة في مستويات التعليم المختلفة وتزويدها ببيانات يمكن على أساسها إعداد الشهادات الدراسية والتقارير للمتعلمين ومن وسائله اختبارات الاتجاهات والميول، واختبارات المهارات والاختبارات التحصيلية بأنواعها، وإعداد البحوث والتقارير.

وقد صنفها (نصراوي ومحجر، 2017، ص 587) بأنها أربعة أنواع وهي:

أ- الكفاءات المعرفية والمستوى المعرفي:

تشير الى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الأستاذ في شتى المجالات والأنشطة المتطلبة بهذه المهام، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاءة المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في هذا الجانب المعرفي.

ب- الكفاءات الوجدانية:

تشير الى أثر أداء الأستاذ للكفاءات السابقة في الميدان، وهذه ينبغي ان تلقى الاهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية وذلك ان هذه البرامج تعد لتخريج مؤهل كفاء.

ج- الكفاءات الإنتاجية:

تشير إلى آراء الأستاذ واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني وهذه تغطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة مثل حساسية الأستاذ وثقته بنفسه.

د- الكفاءات الأدائية:

تشير إلى كفاءات الأداء التي يظهرها الأستاذ وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وإداء هذه المهارات يبنى ويعتمد على ما حصله الأستاذ سابقا من كفاءات معرفية.

1-3. التدريس: طبيعته - ماهيته - أسسه - مبادئه - مفاهيمه:

التدريس عملية منظومة لها أبعادها ومكوناتها و التي تتمثل في المعلم و التلميذ و الخبرات التعليمية و الأدوات و التقنيات الحديثة و أساليب التقويم، وكون التدريس نشاط يمكن وصفه وتحليله، ومن ثم فهو عملية ديناميكية تبدأ بصياغة الأهداف ووضع السياسات وتحديد الاستراتيجيات وطرق وأساليب التدريس ثم التنفيذ و التقويم.

1-3-1. التدريس طبيعته - ماهيته:

1-1-3-1. طبيعة التدريس:

ان عملية التدريس موجودة منذ القدم، وستظل طالما أن هناك قديم وحديث، وكبير وصغير، وطالما أن هناك أفرادا أكثر خبرة و آخرين أقل خبرة يحتاجون إلى توجيه و إرشاد، فستظل الحاجة إلى التدريس قائمة، و التدريس كان مهنة الأنبياء و الرسل، وهو ليس الآن مقصورا على المعلمين، فهناك قدر كبير من التدريس يتم خارج الفصول الدراسية (شير وجامل وأبوزيد، 2005، ص13) و التدريس من درس، فيقال: "درس الشيء- يدرسه درسا ودراسة، ويقال درست السورة أو الكتاب أي: ذلته بكثرة القراءة حتى حفظته"، وكلمة التدريس مشتقة من الفعل درس، ودرس الكتاب: قام بتدريسه، وتدارس الشيء أي: درسه وتعهده بالقراءة والحفظ، ومنه الدرس: وهو مقدار من العلم يدرس وقت ما (مصطفى، 2014، ص 26)

والتدريس هو أحد الوسائل التي تعمل على تحقيق التواصل الحضاري للجنس البشري عن طريق نقل الخبرة والمهارات و الأفكار الى الأجيال القادمة، وقد تطور التدريس تدريجيا عبر العصور حتى وصلنا بصيغته الحديثة، وقد أخذ من العلوم الأخرى كالاقتصاد و الفلسفة والمنطق والعلوم الطبيعية وعلم النفس التربوي كثيرا من مبادئه واجراءاته.

1-3-1-2. ماهية التدريس:

يعد التدريس نشاطا متواصلا، يهدف الى اثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية و القرارات التي يتم استغلالها، وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل كوسيط في اطار موقف تربوي تعليمي، ولكي نتعرف على مفهوم وماهية التدريس، ينبغي أن نقف عند جانبين، التدريس في اللغة و التدريس في التربية.(زيد وراضي، 2015، ص 15)

أ- التدريس في اللغة: يقصد به عدة معان متعددة، فالأصل اللغوي للتدريس يرجع إلى كلمة درس وهذه الكلمة لها معان متعددة كما ورد في كتب اللغة منها: أن درس درسا بمعنى عفا وذهب أثره، أي تقادم عهده، ودرس الثوب ونحوه: أخلق وبلى، درس الشيء درسا: غيره أو محى أثره، درس الثوب: أخلقه، ودرس الكتاب ونحوه درسا ودراسة: قرأه وأقبل عليه ليحفظه ويفهمه، ويقال درس العلم والفن، أدرس الكتاب ونحوه: أي درسه، وأدرس الكتاب فلانا ونحوه جعله يدرسه ودرس الكتاب ونحوه مدارسة، ودرسا أي درسه ودرس فلان أي قارئه وذاكره، ودرس الكتاب ونحوه أي درسه والدرس: هو المقدار من العلم يدرس في وقت ما والمدرسة: مكان الدرس والتعليم.

ب- التدريس في التربية: وهذا التدريس قد ورد بمعان متعددة ، فبعض التربويين يعرف التدريس على أنه(زيد وراضي، 2015، ص16): عملية متعمدة لتشكيل بنية الطالب وبيئته المعرفية بصورة تمكنه من تعلم ممارسة سلوك معين أو الاشتراك في أسلوب معين ، وذلك وفق متطلبات حدوث التعلم ، وهي شروط خاصة بالمتعلم ، وأخرى خاصة بالموقف التدريسي ، وثالثة خاصة بالمعلم وغيرها من متطلبات التعليم الجيد ، وهناك من يعرفه على أنه : مجموعة من الأحداث المتتالية التي تسير وفق توقيت محدد لما يتم تنفيذه فالتدريس يضم مجموعة من الأحداث الخارجية التي صممت من أجل دعم العمليات الداخلية للتعلم .

وفي محاولة تعريف للتدريس لابد من الأخذ بعين الاعتبار أكثر من مدخل كما ذكرتها الفتلاوي ،
(2003، ص 16-17)

وهي: عرف التدريس من وجهة النظر التقليدية على أنه عملية تقديم الحقائق والمعلومات والمفاهيم للمتعلم داخل الفصل الدراسي.

أن التدريس هو وسيلة اتصال تربوي هادف ، تخطط وتوجه من طرف المعلم لتحقيق أهداف التعلم والتعليم لدى المتعلم.

1-3-2. التدريس أسسه - مبادئه - جوانبه - مفاهيمه:

1-2-3-1. أسس و مبادئ التدريس:

هناك العديد من الأسس والمبادئ التي يركز عليها التدريس الجيد منها : (شبر وجامل وأبوزيد،
2005، ص 18-19).

أن التعليم سيكون أفضل عندما يستخدم المعلم :

* طرق التدريس التي تعتمد على ايجابية ومشاركة المتعلم.

* خبرات المتعلم القديمة في تدريسه للخبرات الجديدة.

* أكثر من حاسة أثناء عملية التعليم.

ويذكر زيد وراضي(2016، ص19) بأن التدريس يقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ منها "أن المتعلم هو غاية عملية التدريس ، وهو المحور الذي يدور حوله التدريس ، فنحن نهدف الى تنمية الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية لدى المتعلم ، ويهدف الى اعداد المواطن بحيث يستطيع التفاعل مع الحياة ، ومع المواقف الاجتماعية المختلفة ، بما يلبي احتياجات سوق العمل المختلفة. التدرج: وهو الانتقال من السهل الى الصعب ، ومن الملموس المادي الى المحسوس المعنوي بما يتفق مع طبيعة المتعلم وخصائصه وميوله المختلفة".

وأضاف (محمد وجبل ، 2011، ص 13) بعض المبادئ العامة التي يقوم عليها التدريس وهي :

- يمثل التلميذ في التدريس المعاصر محور العملية التربوية، دون المعلم أو المنهج أو المجتمع.
- تتلاءم مبادئ واجراءات التدريس المعاصر لحالة التلاميذ الادراكية والعاطفية والجسمية ، فتختلف الأساليب المستخدمة في التدريس باختلاف نوعية التلاميذ .
- يهدف التدريس المعاصر الى تطوير القوى الادراكية والعاطفية والجسمية والحركية للتلاميذ بصيغ متوازنة، مراعى أهمية كل منها لحياة الفرد والمجتمع ، دون حصر اهتمامه لتنمية نوع واحد فقط من هذه القوى على حساب الأخرى.
- يهدف التدريس الى تنمية كفاءات التلاميذ وتأهيلهم للحاضر والمستقبل، ولا يحرص نفسه في دراسة الماضي لذاته.
- يمثل التدريس المعاصر مهنة علمية مدروسة ، تبدأ بتحليل خصائص التلاميذ وتحديد قدراتهم ، ثم تطوير الخطط التعليمية واختيار الوسائل والأنشطة والمواد التعليمية التي يستجيب لتلك الخصائص ومتطلباتها.
- يبدأ التدريس المعاصر بما يملكه التلاميذ من خبرات وكفاءات وخصائص ، ثم يتولى المعلم صقلها وتعديلها أو تطوير ما يلزم منها.
- يهدف التدريس المعاصر كعملية ايجابية متكافئة الى نجاح التلاميذ بإشباع رغبتهم وتحقيق طموحاتهم ، لا معاقبتهم نفسيا أو جسديا أو تربويا بالفشل والرسوب كما هو الحال في الممارسات التعليمية والتعليمية التقليدية.

1-3-2. جوانب التدريس :

يشتمل التدريس على الجوانب الآتية : (زيد وراضي ، 2016، ص 17):

- المدخلات: هي مجموعة من العناصر أو الأجزاء أو المكونات ، وتشمل خصائص المعلم أو مهاراته، وخصائص التلميذ والأهداف والكتب الدراسية ، وبيئة الفصل والتجهيزات والمعدات، والوسائل التعليمية وغيرها.
 - العمليات : هي التفاعلات التي تحدث بين المدخلات ، وتؤدي الى تغيرات يمكن ملاحظتها في سلوك التلاميذ.
 - المخرجات هي نتائج التفاعلات التي تحدث بين المدخلات وتحقيق الأهداف المتوقعة لدى التلاميذ مثل : نمو التلاميذ العقلي أو المعرفي، واتجاهات ايجابية نحو المادة الدراسية ، ونمو مهارات وقيم مرغوبة أخرى.
 - التغذية الراجعة: وهي النظر في مستوى التغيرات السلوكية التي حدثت في سلوك التلاميذ في ضوء الأهداف المحددة سلفا، وتصحيح مسار النظام من حيث المدخلات ، والعمليات والمخرجات.
- أن التدريس منظومة من العلاقات والتفاعلات لعدد من العناصر والمكونات التي تعمل جميعا في تآزر تام لتحقيق أهداف محددة ، ويطلق على هذه النظرة " الاتجاه المنظومي للتدريس كمنظومة لكونه مركب لعدد من العناصر من أبرزها المعلم ، المتعلم ، المادة التعليمية ، وغيرها من عناصر التدريس كما أنه منظومة لكونه يسعى الى تحقيق أهداف محددة ، فالتدريس له مدخلات وعمليات ومخرجات ، وهذا فضلا على التغذية الراجعة التي تعمل على تعديل وتحسين منظومة التدريس وتمثل الجوانب التالية : (مصطفى ، 2014،ص 27)

- المدخلات : (المعلم ، التلميذ، المناهج الدراسية، بيئة التعلم).
- العمليات: (الأهداف ، المحتوى ، طرق التدريس ، التقويم).
- المخرجات: (التغيرات المطلوب احداثها في شخصية التلاميذ).
- التغذية الراجعة.

1-3-2-3. المفاهيم العامة للتدريس:

هناك الكثير من المفاهيم العامة المرتبطة بعملية التدريس منها ما يلي: (محمد وجبل، 2011،ص 16-18):

- لم يعد فن التدريس يقوم على الفطرة والموهبة والتمرين فحسب ، بل يضاف اليها تعلم أصول المهنة.

- معيار النجاح في عملية التدريس هو : ماذا تستطيع أن تفعل؟ لا ماذا تعرف؟
- لا يقاس مدى نجاح المعلم بمقدار ما يعرفه وما يعمل به ، بل يقاس بقدرته على جعل غيره يعرف ويعمل.
- بناءً على ما سبق تظهر جدوى طرق التدريس وقوانين التعلم والنظريات التربوية.
- الطريقة بصفة عامة هي وسيلة أو خطة يضعها المعلم قبل الدخول الى الدرس ويطبقها داخل الفصل لتيسير وصول المعلومات والنشاط الى أذهان التلاميذ بأسرع وقت وأقل جهد.
- المقصود بطريقة التدريس هو الأسلوب الذي يستخدمه المعلم في معالجة النشاط التعليمي لطلابه ليحقق وصول المعارف والخبرات اليهم بأيسر السبل وأقل الوقت وبأدنى النفقات.
- تتأثر طريقة التدريس بالأهداف المرسومة للمادة والمرحلة.
- إن عملية التدريس هي عبارة عن سلسلة من الاجراءات والترتيبات والأفعال المنظمة التي يقوم بها المعلم بدءاً بالتخطيط الى بداية التنفيذ للتدريس ويساهم فيها التلاميذ نظرياً وعملياً حتى يمكن أن يتحقق له التعليم.

وبعني ذلك أن مهمة التدريس الأساسية تتمثل في : (عبد الله ، 2011 ، ص13)

- استخدام الطرق والأساليب التي تساعد التلاميذ على التعلم.
- إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يستمتعوا باكتساب الخبرات عم طريق الأنشطة المختلفة.
- وهناك قواعد منطقية لمفهوم التدريس وضعها الفيلسوف الانجليزي (هربرت سبنسر) كما ذكرها (عبد الله، 2011، ص 51-53) وهي كما يلي:

- التدرج من المعلوم الى المجهول:
- إن المعلومة الجديدة التي يقدمها المعلم للتلاميذ تكون غير معروفة لديهم لذا فهي لا تجذب انتباه التلاميذ ولا تثير حماسهم الا اذا ارتبطت بالمعلومة القديمة التي يعرفونها من قبل.
- التدرج من السهل الى الصعب:

وهو أن يقوم المعلم بطرح معلومة سهلة سبق دراستها في درس سابق أو سبق للتلاميذ التعرف عليها.

- التدرج من البسيط الى المركب فالأكثر تركيباً:

أي أن الخبرة يجب أن تبسط عند بداية تعليمها ثم يبدأ بالخبرة الأكثر تعقيداً.

- التدرج من المحسوس الى المعقول:

يجب أن نسير بكل الأمثلة والنماذج والأحداث التي يحس بها التلميذ، لأن التلميذ صلته بكل العالم عن طريق الحواس ثم يمكن نقله الى المعنويات أي يجب الاكثار من الأمثلة الحسية ومن خلال ذلك يمكن الوصول الى قاعدة أو نظرية أو قانون. هذا ويجب أن تكون غايتنا الوصول الى المعقول وتثبيت كيفية استخدام القواعد والقوانين وتعميمها على الظواهر الأخرى ففي التربية البدنية مثلاً، يجب أن يشعر التلميذ بطريقة أداء المهارة قبل أن تشرح له القواعد أو الجوانب الميكانيكية التي يقوم عليها الأداء.

- التدرج من الجزئيات الى الكليات:

ومعنى ذلك أن نبدأ بتناول الجزئيات حتى نصل الى الكليات في تعليم المهارات الحركية مثل البداية بتعلم الأجزاء للمهارة الحركية، كل جزء على حدة ثم التواصل بين هذه الأجزاء حتى تؤدي المهارة الحركية ككل - مثل القفز بالزانة- يتعلم التلميذ حمل الزانة ثم طريقة الاقتراب من الارتقاء، ثم عبور العارضة - ثم الهبوط- بعد ذلك تجمع هذه المراحل لأداء المهارة ككل.

- الانتقال من العملي الى النظري:

ان التلميذ يصبح أكثر ادراكاً للخبرات التعليمية اذا ما بدء بتعرفه على طرق الإجراء العملي، حينئذ يكون من السهل عليه استنتاج أو معرفة القاعدة النظرية.

1-4. استراتيجيات وطرق وأساليب التدريس:

1-4-1. استراتيجيات التدريس:

استراتيجية التدريس هي مجموعة من الاجراءات يخطط لاستخدامها في تنفيذ تدريس موضوع معين بما يحقق الأهداف التعليمية المأمولة في ضوء الامكانيات المتاحة.

فالمعلم الناجح هو من يستطيع أن يحول درسه الى جو من التفاعل والانسجام والتناغم بحيث تكون لديه مقدرة تامة على احتواء التلاميذ من حيث رغباتهم وميولهم واتجاهاتهم (مصطفى، 2014، ص 182).

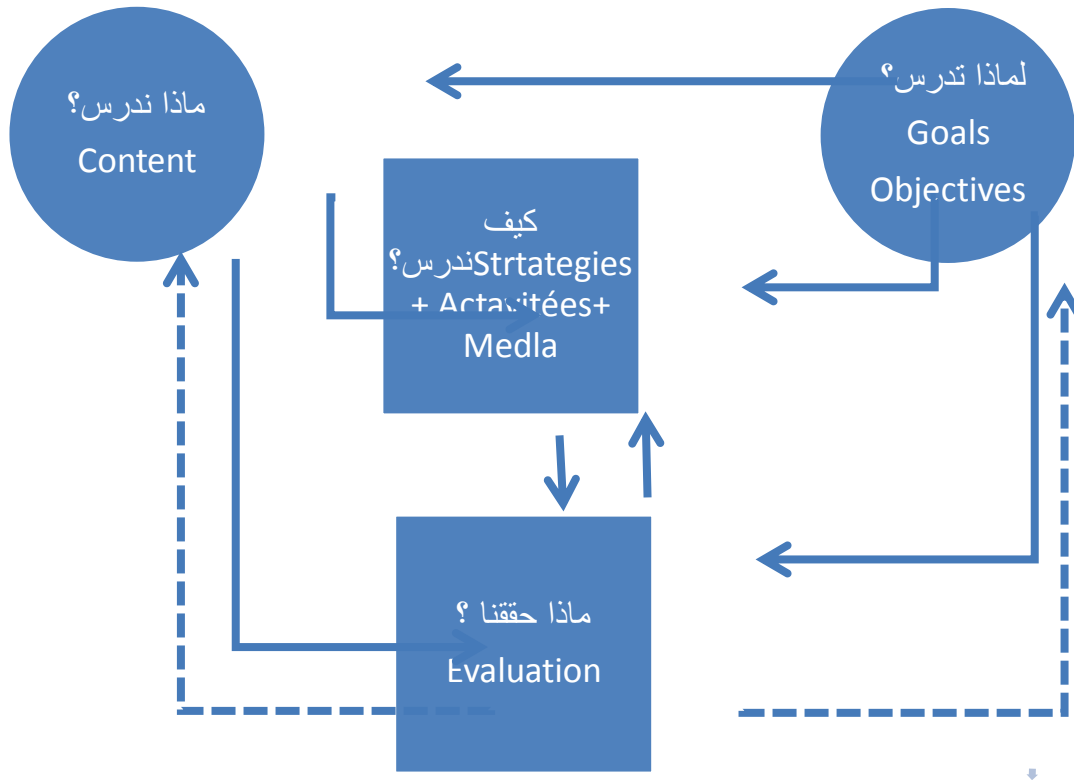
وتتباين أهداف التدريس ومن ثم تتعدد استراتيجياته وتتباين معها أدوار وأنشطة كل من المعلم والمتعلم، وبأتي التعرف على استراتيجيات التدريس، وطبيعة كل منها وكيفية استخدامها وحدود هذا الاستخدام في اطار اهتمام المعلم وغيره من المهتمين بالتعلم والتعليم بتوفير اجابة عن سؤال هام هو كيف يدرس ؟ وتعتمد الاجابة المطلوبة عن هذا السؤال على مجموعة من الأسئلة أبرزها:

لماذا تدرس؟..... و من تعلم؟..... و ماذا ندرس؟ ثم في أي سياق تقع العملية التدريسية...قيماً ومعتقدات وامكانيات متاحة؟

ماذا	كيف	بماذا	متى	أين	هل
الهدف + المحتوى	الطريقة	الوسيلة	الزمن	المكان	التقويم

هذه النظرة الشمولية للعوامل المختلفة المحددة حول اختيار استراتيجية أو استراتيجيات التدريس التي تستخدمها وبالتالي أهداف التدريس Objectives ولماذا ندرس ؟ ومن ثم تشكل المنظومات الأخرى لمنظومة التدريس ، ومنها استراتيجيات التدريس .

ما استراتيجية التدريس التي نختارها على نتاج التعلم (مصطفى، 2014، ص 201) شكل رقم (4) يوضح استراتيجية التدريس.



شكل رقم (4) يوضح استراتيجية التدريس (مصطفى، 2014، ص 201).

واستراتيجيات التدريس هي مجموعة الاجراءات والوسائل التي تستخدم من قبل المعلم ويؤدي استخدامها الى تمكين المتعلمين من الاستفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبلوغ الأهداف التربوية المنشودة وهذا يعني أن استراتيجيات التدريس تتصل بالجوانب التي تساعد على حدوث التعلم الفعال، كاستعمال طرق التدريس الفعالة، واستغلال دوافع المتعلمين ، ومراعاة استعداداتهم وحاجاتهم وميولهم ، وتوفير المناخ الصفّي الملائم والشروط المناسبة للتعلم ، وغير ذلك من الجوانب المتصلة بالتدريس الفعال. (شير وجامل وأبو زيد ، 2005، ص 21 – 22).

وتعرف الاستراتيجية على أنها : مصطفى(2014 : 202-203).

"الأهداف الأساسية للمنظمة والبرامج الرئيسية التي توضع وتختار للوصول الى هذه الأهداف والنماذج الأساسية لتخصيص الموارد في اطار الظروف البيئية المؤثرة على المنظمة".

* مكونات استراتيجية التدريس هي : (مصطفى، 2014، ص 206-207).

- الأهداف التدريسية.

- التحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسيّر وفقاً لها في تدريسه.

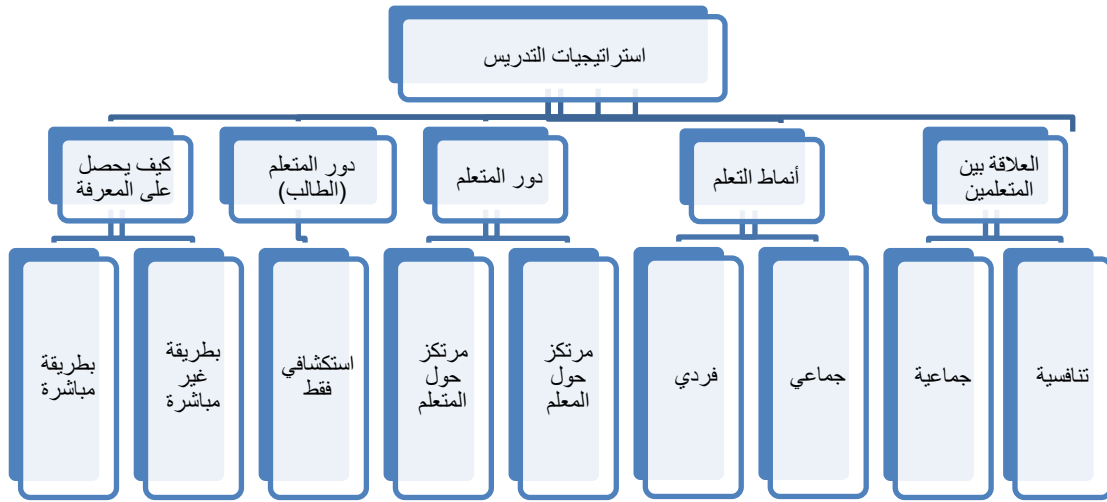
- الأمثلة والتدريبات والنماذج المستخدمة للوصول للأهداف.

- الجو التعليمي والتنظيمي للحصة.

- استجابات التلاميذ الناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

والتحركات هي أهم مكونات الاستراتيجية، لدرجة أن البعض يميز الاستراتيجية عن غيرها بأنها مجموعة من التحركات التي يقوم بها المعلم لتحقيق أهدافه التدريسية.

شكل رقم (5) يوضح علاقات استراتيجيات التدريس.



شكل رقم (5) يوضح علاقات استراتيجيات التدريس (مصطفى، 2014، ص 207).

1-4-2. طرق التدريس:

كانت طرق التدريس ولا زالت ذات أهمية خاصة بالنسبة الى عملية التدريس الصفّي، ولذلك ركز التربويون الجزء الأكبر من جهودهم البحثية طوال القرن الماضي على طرق التدريس المختلفة وفوائدها المختلفة في تحقيق مخرجات تعليمية مرغوبة لدى المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.

وقد أدى هذا الاهتمام بطرق التدريس إلى انتشار القول : ان المعلم الناجح ما هو الا طريقة ناجحة، وعمد القائمون على تدريب المعلمين إلى تدريب طلابهم على استخدام طرق التدريس المختلفة التي تحقق أهداف التدريس بيسر ونجاح ولذلك فان أقدم ما تردد من تعريفات لطريقة التدريس يشير لكونها أيسر السبل للتعليم والتعلم (نون، 2011، ص 53).

– معنى الطريقة في التدريس:

الطريقة في المجال التربوي: هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس لكي يساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الاجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلم داخل الفصل بتدريس درس معين يهدف الى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم المتعلمين.(شبر وجامل وأبوزيد، 2005، ص 157).

ويمكن أن تعرف طريقة التدريس على أنها: (مصطفى، 2014، ص 183):

الوسيلة التي يعتمد عليها المدرس في توجيه و ضبط الخبرات التعليمية للوصول الى تحقيق أهداف العملية التعليمية التي يقوم بها المعلم في سبيل التعامل مع المادة العلمية في الموقف التعليمي، أو هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس لیساعد المتعلمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية.

– معايير اختيار طريقة تدريس:

هناك العديد من العوامل والمتغيرات التي يمكن للمعلم أن يختار طريقة التدريس في ضوءها وهي:

أ- الهدف التعليمي: (شبر وجامل وأبوزيد ، 2005، ص 157-158):

إن لكل هدف من الأهداف طريقة خاصة بتدريسه، والأهداف التعليمية عامل أساسي يؤثر في قرارات المعلم المتصلة بالطريقة التي سيتبعها لتحقيق هذه الأهداف. فطريقة التدريس التي تستخدم في تدريس

المعلومات أو الحقائق تختلف عن الطريقة التي تتبع في تدريس المفاهيم والاتجاهات والمهارات، فإذا كان المعلم يهدف إلى اكساب المتعلمين بعض المفاهيم أو تكوينها لديهم، فإذاً يمكن أن يستخدم التعليم عن طريق الاكتشاف كمدخل في التدريس وإذا كان يهدف إلى تحصيل المتعلمين مقدارا من الحقائق فيمكن أن يستخدم طريقة الالقاء أو القرارات الخارجية.

ب- طبيعة المتعلم:

بمعنى أن تكون الطريقة المختارة مناسبة لمستوى المتعلمين وقادرة على جذب انتباه وتنشيط تفكيرهم ومتناسبة مع خبراتهم السابقة، وأن يراعي الفروق الفردية الموجودة بينهم. فالأفراد لا يختلفون عن بعضهم البعض فقط ولكنهم يختلفون -أيضاً- عن أنفسهم من وقت لآخر فما ينطبق على المتعلمين في هذا الموقف قد لا ينطبق عليهم في موقف آخر ووقت لاحق. فالطريقة التي تناسب مجموعة معينة من المتعلمين قد لا تتناسب مع مجموعة أخرى.

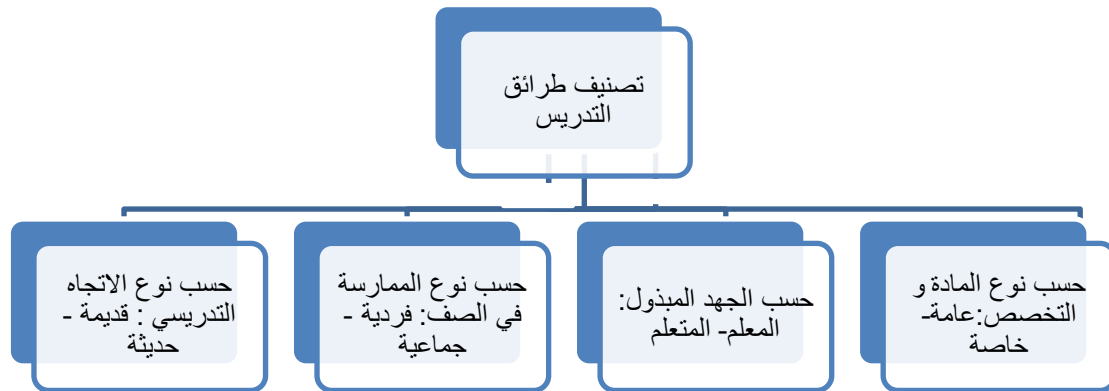
ج- طبيعة المادة:

يجب أن تتلاءم الطريقة مع محتوى المادة الدراسية إذ يجب التعرف على محتوى المادة الدراسية ومستوى صعوبتها ونوع العمليات التي تتطلبها فهم هذا المحتوى قبل التخطيط لطريقة تدريس معينة. ولذلك تختلف المواد من حيث طبيعتها من مجال لآخر، فالتاريخ مثلاً تضمن حقائق وأهداف تنتمي إلى الماضي، ولا يمكن إثباتها تجريبياً في المعمل ولكن معرفتها تتم عن طريق التحقيق والدراسة والنقد والتحليل للوثائق التاريخية ولذلك تختلف طرق تدريس التاريخ عن طريقة تدريس العلوم التي يمكن أن تتم في المعامل خلال التجارب المعملية.

د- خبرة المعلم (نظرة المعلم إلى التعليم):

يختلف أداء المعلم لطريقة التعليم باختلاف كفاءته ومهاراته وبحسب شخصيته ولكل معلم أسلوبه الخاص في التدريس، وكذلك فإن الطريقة التي تناسب معلماً ما قد لا تكون مناسبة لمعلم آخر، وتحدد طريقة التدريس التي يختارها بنظرته إلى عملية التعليم ونوع الفلسفة التربوية التي يستخدمها، فإذا كان يرى أن التعليم عملية ذاتية يقوم بها المتعلم، فإن طريقته في التدريس سوف تنسجم مع هذه الطريقة. ولذلك يجب

التنوع في طرق التدريس وأساليبه حتى يؤدي ذلك الى اهتمام المتعلمين ودافعيتهم. شكل رقم (6) يوضح طرائق التدريس.



شكل رقم (6) يوضح طرائق التدريس (نون، 2011، ص 57).

وهناك أسس ومعايير أيضا عند اختيار الطريقة الجيدة منها: (زيتون، 2003، ص 311).

أ. الارتباط بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها.

ب. مستوى المتعلمين الذين يدرسه، وصحتهم النفسية والجسمية والاجتماعية.

ج. طبيعة المادة أو الموضوع الدراسي.

د. شخصية المعلم.

هـ. مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

و. إثارة اهتمام المتعلم ودافعيته الايجابية للتعلم.

ز. مشاركة المتعلم الفاعلة.

ح. ملاءمتها للوقت.

ط. توظيف المادة الدراسية وربطها بحياة المتعلم وخبراته.

ى . تسمح بالعمل الجماعي التعاوني.

ق. تنمي في المتعلم الشجاعة الفكرية في السؤال والتساؤل والتعبير عن رأيه.

ومن هنا يمكن القول ان الطرائق التعليمية بمختلف تفرعاتها واتجاهاتها وأبعادها تبقى دون الغرض المطلوب، إن لم يحسن اختيارها وتوظيفها في مسار العملية التعليمية، لتنعكس فيما يهدف الى الواقع المعاش في المجتمع، وشد أواصر اللحمة والتعاون بين عناصره ومكوناته.

1-4-3. طرق التدريس في التربية الرياضية :

أهم طرق التدريس في التربية الرياضية: (مصطفى ، 2014 : 187):

أ. الطريقة الكلية:

تعتمد هذه الطريقة على تعلم المهارة الحركية كوحدة واحدة غير مجزأة، (المهارات الوحيدة) بمعنى تعلم المهارة في اطار وحدة وظيفة متكاملة دون تجزئتها الى وحدات صغيرة، وفيها يؤدي المدرس نموذج للمهارة ثم يعقب ذلك أداء التلاميذ بعد أن يكونوا قد اخذوا تصور كلي للمهارة، وهذه الطريقة تشبع رغبتهم في المخاطرة، ومن عيوبها أنها لا تراعي الفروق الفردية، ولا يستطيع التلميذ معرفة تفاصيل الحركة وخاصة إذا تم أداء النموذج بسرعة كبيرة، وتصلح هذه الطريقة في تعلم المهارات التي يمكن استيعابها بسهولة وأيضاً عند تعليم المهارات الوحيدة.

ب. الطريقة الجزئية:

تعتمد على تجزئة المهارة الى أجزاء صغيرة بحيث يقوم التلميذ بأداء كل جزء على حده، ويدرس كل جزء منفصلاً عن الآخر، ويتم الانتقال من الجزء الذي تم تعليمه واتقانه الى الجزء الذي يليه، حتى ينتهي المدرس

من تعليم جميع أجزاء المهارة ثم يتم ربط الأجزاء ببعضها وتؤدي المهارة متكاملة، وتناسب هذه الطريقة مع المهارات الصعبة المعقدة والمركبة والتي يمكن تجزئتها، وهي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، حيث تتماشى مع قدراتهم وتستثير دوافعهم نتيجة لما يمكن تحقيقه من نجاح في أداء كل جزء من أجزاء المهارة ولكنها تحتاج الى وقت طويل في التعلم، ولا تشبع رغبة التلاميذ في التعلم الذاتي.

ج. الطريقة الجزئية الكلية: (مصطفى، 2014، ص188)

هي خليط ودمج للطريقة الكلية والطريقة الجزئية وتعتمد على تقسيم المهارة الى أجزاء كبيرة أو مراحل ويتم تدريس كل مرحلة على حده كما في الطريقة الجزئية وهكذا حتى يتم تدريس جميع مراحل أداء المهارة، ويتم ربط أجزاء المهارة أو مراحلها ببعضها، ثم يتم أداء المهارة كاملة وهي خليط من المهارتين السابقتين، وهذه الطريقة تراعي الفروق الفردية في القدرات الحركية، كما تقلل الوقت الضائع.

د. الطريقة الكلية الجزئية:

تعتمد على تدريس جزء من المهارة ثم يليه تدريس جزء ثان ثم ربطهما معاً، ثم تدريس جزء ثالث وربطه بالجزئين السابقين ، وهكذا الى أن يصل المدرس بالتلاميذ الى الشكل النهائي للمهارة الحركية حيث تعمل هذه الطريقة على التدرج في تجميع وربط الأجزاء المنفصلة للمهارة.

هـ. طريقة المحاولة والخطأ:

تعتمد هذه الطريقة أن يحاول التلاميذ أداء المهارة حسب قدراتهم الحركية وعلى المعلم القيام بدور الموجه والمرشد في اعطاء النقاط التعليمية والتصحيحية ، وتساعد هذه الطريقة التلاميذ على اكتشاف أخطائهم بأنفسهم ثم محاولة تصحيحها، وعند تعلم مهارة حركية جديدة نجد الكثير من الحركات العشوائية والخطأ ولكن مع استمرار المحاولة والتكرار مع توجيهات وارشادات المعلم وتقييمه ذاتياً لنفسه يستبعد هذه الحركات الزائدة التي لا تساعد على تحقيق الهدف ويحتفظ بالحركات الأخرى المطابقة للنموذج الجيد.

و. طريقة الاستجابة للنداء: (مصطفى، 2014، ص189)

تستخدم هذه الطريقة في المواقف التي تتطلب تدريباً وأداءً موحداً كالتمرينات الاستعراضية، والعروض الرياضية التي تقام في المناسبات العامة حيث تؤدي الحركات تبعا للنداءات والأوامر من قبل المعلم .

ز. الطريقة الجزئية بالتشكيل الخلفي:

تعتمد هذه الطريقة على تجزئة المهارات الى أجزاء صغيرة بحيث يقوم المدرس بتعليم كل جزء على حده بحيث يبدأ بالجزء الأخير ثم قبل الأخير وهكذا الى أن يصل الى البداية، وهذه الطريقة تصلح للمهارات التي تكون الخطوة الأخيرة فيها ذات أهمية وتشكل حافزاً في حد ذاتها لدى التلميذ عند أدائها بطريقة سليمة وهي تسمح له بالإحساس الكامل لأجزاء المهارة وتساعد على تجنب الاحباط في حالة عدم الانجاز.

1-4-4. أساليب التدريس:

1-4-4-1. مفهوم أسلوب التدريس :

يعرف أسلوب التدريس بأنه الكيفية التي يتناول بها المعلم طريقة التدريس أثناء قيامه بعملية التدريس، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في تنفيذ طريقة التدريس بصورة تميزه عن غيره من المعلمين الذين يستخدمون نفس الطريقة، ومن ثم فهو يرتبط بصورة أساسية بالخصائص الشخصية للمعلم. (شبر وجامل وأبوزيد، 2005، ص231)، ولا يوجد قواعد محددة لأساليب التدريس ينبغي على المعلم اتباعها أثناء قيامه بعملية التدريس، بالتالي فإن طبيعة أسلوب التدريس تظل مرهونة بالمعلم وشخصيته وذاتيته وبالتعبيرات اللغوية والحركات الجسمية، وتعبيرات الوجه ، والانفعالات، ونبرة الصوت، ومخارج الحروف والاشارات والایماءات والتعبير عن القيم، وهي تمثل في جوهرها الصفات الشخصية الفردية التي يتميز بها المعلم عن غيره من المعلمين (مصطفى، 2014، ص191-192).

يترك التربويون للمعلم حرية اختيار الأسلوب المناسب حسب رؤيته هو وتقديره للموقف، وذلك وفق المحددات التالية: (نون، 2011، ص183):

أ. تماشي الأسلوب مع نتائج بحوث التربية، وعلم النفس الحديث ، والتي تؤكد على مشاركة المتعلمين في النشاط داخل الحجرة الصفية أو خارجها.

ب. تماشي الأسلوب الذي يتبعه المعلم مع أهداف التربية التي ارتضاها المجتمع، ومع أهداف المادة الدراسية التي يقوم المعلم بتدريسها.

ج. وضع مستوى نمو المتعلمين في عين اعتباره، ودرجة وعيهم، وأنواع الخبرات التعليمية التي مروا بها من قبل.

د. نتيجة للفروق الفردية بين المتعلمين، فإن المعلم الناجح يستطيع أن يستخدم أكثر من أسلوب في أداء الدرس الواحد بحيث يتلاءم كل أسلوب مع مجموعة من المتعلمين.

د. مراعاة العنصر الزمني، أي موقع الحصة من الجدول الدراسي، فكلما كانت الحصة في بداية اليوم الدراسي كان المتعلمون أكثر نشاطا وحيوية، كما ينبغي مراعاة المعلم عدد المتعلمين الذين يضمهم الفصل، بحيث أن التدريس لعدد محدود منهم قد يتيح للمعلم أن يستخدم أسلوب للمناقشة والحوار دون عناء.

1-4-2. أساليب التدريس :

من أهم أساليب التدريس ما يلي :

أ- أسلوب التعليم بالعرض التوضيحي - الأمري: (زيد وراضي، 2016، ص181):

هو أول أسلوب من أساليب موسكا موستن للتدريس وتعتمد بنية الأسلوب على الأوامر فحسب حيث يدفع المعلم طلابه الى ما يراه مناسباً فالمعلم يلعب الدور الأساسي في التدريس، حيث أن أي حركة أو عمل يقوم به الطالب يجب أن تسبقه إشارة الأمر من المعلم ويتخذ المعلم في هذا الأسلوب جميع القرارات الثلاثة، التخطيط والتنفيذ والتقييم بالإضافة الى كافة القرارات الخاصة مثل تحديد المكان والأوضاع والوقت ، والبداية والنهاية، والتوقيت والايقاع، والراحة، ومن أهداف هذا الأسلوب ما يلي:

- الاستجابة المباشرة لأمر المعلم.

- التقيد بالنموذج الذي يقدمه المعلم أو أحد الطلاب المتميزين في المهارة.

- أداء جميع الطلاب في وقت واحد.

- تنمية روح الجماعة ويستخدم الوقت بكفاءة عالية.

- مراعاة عامل الامن والسلامة.

وهذا الأسلوب هو الأسلوب التقليدي الذي يستخدم عادة في كثير من دروس التربية البدنية، ومما يؤخذ عليه أنه لا يحقق أهداف التربية البدنية جميعها وذلك لأنه يقلل من الاهتمام بمبدأ الفروق الفردية وقدرة الطالب على الابتكار والانجاز والثقة في النفس.

ب- أسلوب التطبيق بتوجيه المعلم (التدريبي): (زيد وراضي، 2016، ص183)

هو الأسلوب الثاني في سلسلة أساليب موسكا موستن ويسميه البعض بأسلوب الممارسة، ويتفق هذا الأسلوب مع أسلوب الأمري في قرارات التخطيط والتقويم ويختلف عنه في قرارات التنفيذ حيث تتحول مجموعة من صلاحيات اتخاذ القرار من المعلم الى الطالب ويظهر هذا التحول في النقاط التسع التالية وهي:

* المكان: فلكل تمرين أو مهارة وضعها الابتدائي حيث يختار الطالب المكان الذي يناسبه.

* الأوضاع: كل تمرين أو مهارة لها وضعها الابتدائي ، حيث يختار الطالب الوضع الذي يشعر فيه بالراحة النفسية.

* نظام العمل: اعطاء الفرصة لكل طالب ليعمل بمفرده.

* وقت البداية للعمل: الطالب هو الذي يحدد البداية حسب استجابته للتعليمات.

* الايقاع الحركي: يختلف كل طالب عن الآخر في سرعة أداء التمرين أو الانسيابية في أداء المهارة .

* الانتهاء من العمل: الطالب هو الذي يحدد الانتهاء من العمل حسب قدراته وامكانياته.

* الراحة: بعض الطلاب يحتاج الى راحة أكثر من زميله الآخر.

* المظهر: يختلف الطالب في مظهره العام أثناء أداء التمارين أو المهارة عن زميله.

* القاء الأسئلة للتوضيح: ليس هناك وقت محدد للطلاب في الاستفسار حيث أن كل طالب يسأل المعلم في الوقت الذي يحتاج الى توضيح عن الأداء أو العمل.

وهذا الأسلوب يُوجد ظروف ملائمة للتعليم وتحقيق العديد من الأهداف فيما يتعلق بالأداء ودور الطالب في الأسلوب، كما أن الطالب لديه مساحة من الوقت لممارسة الأداء بعد تحديد اعطاء اشارة البدء وتحديد السرعة والايقاع، ويهدف هذا الأسلوب الى:

* أن يؤدي الطالب الأعمال المطلوبة كما شرحت له.

* أن يتعرف الطالب على أن الأداء الجيد مرتبط بتكرار العمل.

* يتعرف الطالب بالخبرة على أن هذه المعلومات يمكن الحصول عليها من أشكال متعددة من التغذية الراجعة.

* اتخاذ القرارات التسعة بالنسبة للطالب والتي انتقلت اليه عند تنفيذ قرارات التخطيط (الاعداد).

* يتعرف الطالب بالخبرة بأن اتخاذ القرار يلائم العمل.

* يتقبل الطالب أدائه في العمل دون المقارنة الدائمة مع الآخرين.

* يحترم الطالب دور زملائه الآخرين وقراراتهم في الفئات التسع.

* أن يتحمل الطالب المسؤولية في اتخاذ القرارات التسعة.

ج- أسلوب التطبيق الذاتي: (محمد وجبل، 2011، ص170):

ان ما يميز هذا الأسلوب عن غيره من الأساليب السابقة تركيزه على عملية التقويم التي يقوم بها الطالب نفسه بدلا من المعلم لاستخدامه (لورقة العمل(المحك) وبذلك يكتسب الطلاب القدرة على تقويم أنفسهم والاعتماد عليها ويهدف هذا الأسلوب الى :

* اعتماد الطالب على نفسه في التغذية الراجعة.

* استخدام الطالب لورقة المعيار ليحسن من أدائه.

* يتحلى الطالب بالأمانة والموضوعية عند تقييمه لنفسه.

* يعرف حدود امكاناته ويتقبلها.

* يتعرف الطالب على أخطائه بذاته من خلال مقارنة ما يقوم به بورقة العمل.

* الاستمرار بالعمل الفردي باتخاذ القرارات عند التنفيذ والتغذية الراجعة.

د- أسلوب التطبيق الذاتي المتعدد المستويات: (زيد وراضي، 2016، ص211):

ان ما يميز هذا الأسلوب عن الأساليب السابقة الذكر أن الطالب يؤدي المهارة بمستويات مختلفة وأن كل طالب يشارك في العمل حسب قدراته وامكاناته حيث يركز هذا الأسلوب على مراعاة جانب الفروق الفردية لدى الطلاب ويهدف هذا الأسلوب الى :

* اشتراك جميع الطلاب في أداء المهارة.

* الاهتمام بالفروق الفردية .

* اتاحة الفرصة للطلاب لأداء المهارة حسب قدرتهم.

* امكانية الرجوع الى المستوى الأقل صعوبة اذا لم ينجح الطالب في المستوى الذي اختاره .

* منح الطالب الفرصة أن يدرك العلاقة بين طموحه وحقيقة أدائه.

هـ- أسلوب الاكتشاف الموجه: (محمد وجبل، 2011: 171-172):

ويتم هذا الأسلوب من خلال العمل على اكتشاف حلول للمشكلة والتفكير فيها، حيث يقوم المعلم بترك التلاميذ في الاجتهاد للبحث عن حلول واجابات عن التساؤلات التي يقوم المعلم بطرحها ، وفي حال لم يتمكن التلاميذ من الوصول للإجابة يقوم المعلم بتقديم بعض المساعدات كمفاتيح للحل. ويمكن تعريف التعلم بالاكتشاف الموجه بأنه التعلم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة الطالب للمعلومات وتحليلها حتى يصل الطالب الى معلومات جديدة حيث تمكن الطالب من تخمين أو تكوين فرض أو أن يجد حقيقة باستخدام المشاهدة أو أية طريقة أخرى.

ويعتبر أسلوب التعلم بالاكشاف الموجه من الطرق التي تساعد المتعلمين على اكتشاف الأفكار والحلول بأنفسهم هذا بدوره يولد عندهم شعور بالرضا والرغبة في مواصلة العلم والتعلم ويفسح لهم المجال لاكتشاف أفكار جديدة بأنفسهم.

- دور المعلم في الاكتشاف الموجه:

* تحديد المفاهيم العلمية والمبادئ التي سيتم تعلمها وطرحها في صورة تساؤل أو مشكلة.

* إعداد المواد التعليمية اللازمة لتنفيذ الدرس .

* صياغة المشكلة على هيئة اسئلة فرعية بحيث تنمي مهارة فرض الفروض لدى المتعلمين.

* تحديد الأنشطة أو التجارب الاكتشافية التي سينفذها المتعلمون

* تقويم المتعلمين ومساعدتهم في تطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة .

- دور التلميذ:

نشط في العملية التعليمية، ويتحمل جانباً من مسؤولية تعلمه، حيث يوفر المعلم له المواد والأدوات لكي يكتشف الحل وينظم المادة التعليمية بنفسه نتيجة لإتاحة الفرص له لاكتشاف العلاقات الكامنة بين أجزاء تلك المادة .

هناك مجموعة واسعة من الأساليب غير المباشرة التي تعتمد في العملية التعليمية ، ولكننا سنقتصر هنا على عرض أبرز الأساليب وهي :

أ. أسلوب التدريس القائم على المدح والنقد : (نون، 2011، ص191):

أيدت بعض الدراسات وجهة النظر القائلة أن أسلوب التدريس الذي يراعي أسلوب المدح المعتدل يكون لديه تأثير موجب على التحصيل لدى المتعلمين ، حيث وجد أن كلمة "صح" " ممتاز " " شكرا لك " ترتبط بنمو تحصيل المتعلمين في العلوم في المدرسة الابتدائية " أحسنت " ، " جيد " ترتبط بنمو تحصيل المتعلمين في العلوم في المدارس المتوسطة والثانوية. كما أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثيراً في نقد

المعلم على تحصيل متعلميه ، حيث تبين أن الإفراط في النقد من قبل المعلم يؤدي إلى انخفاض في التحصيل لدى المتعلمين . كما تقرر دراسة أخرى أنه لا يوجد حتى الآن دراسة واحدة تشير لأن الإفراط في النقد يسرع في نمو التعلم ، وهذا الأسلوب كما هو واضح يرتبط باستراتيجية استخدام الثواب والعقاب.

ب. أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة: (نون، 2011، ص192):

تناولت دراسات عديدة تأثير التغذية الراجعة على التحصيل الدراسي للمتعلم . وقد أكدت هذه الدراسات في مجملها أن أسلوب التدريس القائم على التغذية الراجعة له تأثير دال موجب على تحصيل المتعلم ومن بين هذه الدراسات دراسة (ستار وتيز) التي توصلت إلى أن المتعلمين الذين تعلموا بهذا الأسلوب يكون لديهم قدر دال من التذكر إذا ما قورنوا بزملائهم الذين يدرسون بأسلوب تدريسي لا يعتمد على التغذية الراجعة للمعلومات المقدمة، ومن مميزات هذا الأسلوب أن يوضح للمتعلم مستويات تقدمه ونموه التحصيلي بصورة متتابعة، وذلك من خلال تقديمه لجوانب القوة في ذلك التحصيل وبيان الكيفية التي يستطيع بها تنمية تحصيله، وهذا الأسلوب يعد من أبرز الأساليب التي تتبع في طرق التعلم الذاتي والفردية.

ج. أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار المتعلم: (شبر وجامل وأبوزيد، 2005، ص234-235):

قسم (فلاندوز Flankers) أسلوب التدريس القائم على استعمال أفكار المتعلم إلى خمسة مستويات فرعية نوجزها فيما يلي :

* التنويه بتكرار مجموعة من الأسماء أو العلاقات المنطقية لاستخراج الفكرة كما يعبر عنها المتعلم.

* إعادة أو تعديل صياغة الجملة من قبل المعلم والتي تساعد المتعلم على وضع الفكرة التي يفهمها.

* استخدام فكرة ما من قبل المعلم للوصول إلى الخطوات التالية في التحليل المنطقي للمعلومات المعطاة.

* إيجاد العلاقة بين فكرة المعلم وفكرة المتعلم عن طريق مقارنة كل منهما.

* تلخيص الأفكار التي سردت بواسطة المتعلم أو مجموعة المتعلمين.

ولقد أشار فلاندوز الى أن استعمال أفكار المتعلمين ينمي لديه اتجاه موجب نحو المعلم وذلك في الصفوف الدراسية، ويلاحظ على هذا الأسلوب أنه يعطي فرصة أكبر للمتعلمين لكي يصلوا الى اكتشاف أفكار معينة، أو حقائق أو معلومات معينة ، من خلال تحليل أو إعادة تنظيم تلك الجمل ووضعها في اطار فكري جديد فهو الأمر الذي يساعد المتعلمين على إعادة تنظيم خبراتهم وتوظيفها في حياتهم اليومية، كما يساعدهم على مقارنة أفكارهم بأفكار المعلم مما يؤدي الى نمو التفاعل بين المعلم والمتعلمين أثناء الموقف التعليمي.

د. أسلوب التدريس القائم على تنوع وتكرار الأسئلة (مصطفى، 2014، ص 195):

أكدت بعض الدراسات على أن العلاقة بين أسلوب التدريس القائم على نوع معين من الأسئلة وتحصيل المتعلمين ، حيث أن تكرار اعطاء الأسئلة للمتعلمين يرتبط بنمو التحصيل لديهم فقد توصلت احدى هذه الدراسات الى أن تكرار الاجابة الصحيحة يرتبط ارتباطا موجبا بتحصيل التلميذ.

هـ. أسلوب التدريس الحماسي للمعلم :

حاول العديد من الباحثين دراسة أثر حماس المعلم باعتباره أسلوب من أساليب التدريس على مستوى تحصيل متعلميه ، حيث بينت معظم الدراسات أن حماس المعلم يرتبط ارتباطا ذا أهمية ودلالة بتحصيل المتعلمين ، وفي دراسة تجريبية قام بها أحد الباحثين باختيار عشرين معلما حيث أعطيت لهم التعليمات بإلقاء درس واحد بحماس ودرس آخر بفتور لمتعلميهم من صفين مختلفين. وقد تبين من نتائج الدراسة أن متوسط درجات المتعلمين في الدروس المعطاة بحماس كانت أكبر بدرجة جوهرية من درجاتهم في الدروس المعطاة بفتور في تسعة عشر صفًا من العدد الكلي وهو عشرون صفًا. (نون، 2011، ص 193).

وذكر مصطفى(2014، 195) "إن حماس المعلم باعتباره اسلوب من أساليب التدريس يساعد على تحصيل المتعلمين، حيث أظهرت معظم الدراسات أن حماس المعلم يرتبط بتحصيل المتعلمين".

و. أسلوب التدريس القائم على التنافس الفردي:(شبر وجامل وأبوزيد، 2005، ص 237).

أوضحت بعض الدراسات أن هناك تأثير لاستخدام المعلم للتنافس الفردي كلياً للأداء النسبي بين المتعلمين وتحصيلهم الدراسي ، حيث أوضحت إحدى هذه الدراسات أن استخدام المعلم لبنية التنافس الفردي يكون له تأثير دال على تحصيل التلاميذ.

وهناك تأثير لاستخدام المعلم للتنافس الفردي كلياً للأداء النسبي بين المتعلمين وتحصيلهم الدراسي ، ومن الطرق المناسبة لاستخدام هذا الأسلوب طرق التعلم الذاتي. (مصطفى، 2014، ص195).

ز- أسلوب التدريس القائم على وضوح العرض أو التقديم: (نون، 2011، ص192)

المقصود هنا عرض المدرس لمادته العلمية بشكل واضح يمكن متعلميه من استيعابها، حيث أوضحت بعض الدراسات أن وضوح العرض له تأثير فعال في تقدم تحصيل المتعلمين ، وفي دراسة قام بها مجموعة من طلاب يدرسون العلوم الاجتماعية. حيث طلب منهم ترتيب فاعلية معلمهم على مجموعة من المتغيرات ، وذلك بعد انتهاء المعلم من الدرس على مدى عدة أيام متتالية ، فتبين أن الطلاب الذين أعطوا معلمهم درجات عالية في وضوح أهداف المادة وتقديمها يكون تحصيلهم أكثر من الذين أعطوا معلمهم درجات أقل من هذه المتغيرات.

ويمكن ان يكون هذا الاسلوب كما عرفه مصطفى (195، 2014) وهو "عرض المعلم لمادته العلمية بشكل واضح يمكن المتعلمين من استيعابها".

ومن خلال ما سبق يرى الباحث بأنه ورغم تنوع أساليب وطرق التدريس فإنه من الصعوبة بمكان الزام المعلم باتباع أسلوب أو طريقة معينة أثناء تدريسه، ولكن يجب على المعلم حُسن اختيار الاسلوب أو الطريقة التي بها يمكن اظهار كفاءته التدريسية والتي تساعده على توصيل المعلومات للمتعلمين بشكل أفضل، والتحسين والتطوير في جودة العملية التعليمية ككل.

خاتمة :

تختلف الكفاءات باختلاف وظيفة الفرد ومهامه، فلكل وظيفة احتياجاتها الخاصة بها، ووظيفة الأستاذ الجامعي تتطلب منه أن يتسم بكفاءات منها: كفاءات معرفية، وكفاءات شخصية، وكفاءات سلوكية (موقفية).

التدريس بأبسط معانيه هو عملية تفاعلية بين المعلم وطلابه في قاعة المحاضرات أو خارجها تتسم بالأخذ والعطاء والحوار البناء بالمعلومات فيما بينهم.

واتضح لنا بأن على المعلم أن يدرك أن أهمية الوسيلة لا تكمن في الوسيلة أو الطريقة بحد ذاتها، بل بمقدار ما يحققه هذه الوسيلة أو الطريقة والأسلوب من أهداف سلوكية محددة ضمن نظام متكامل يضعه المعلم لتحقيق الأهداف العامة والخاصة للدرس.

الفصل الثاني

الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

- تمهيد

1-1. الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

1-1-1. مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

2-1-2. فوائد الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

3-1-2. أهمية الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

4-1-2. أهداف الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

2-2. معايير ومؤشرات ومقومات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

1-2-2. معايير ومؤشرات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

2-2-2. متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

3-2-2. مرتكزات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

4-2-2. معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

3-2. التعليم الجامعي في اليمن

1-3-2. نشأة وتطور التعليم الجامعي في اليمن

2-3-2. مشكلات ومعوقات التعليم الجامعي في اليمن

خاتمة الفصل الثاني

تمهيد:

إن الهدف الأساسي من تطبيق الجودة الشاملة في المؤسسات هو تطوير جودة المنتجات والخدمات مع انخفاض في التكاليف وتقليل الوقت والجهد المبذول لتحسين هذه الخدمات المقدمة للعملاء وكسب رضاهم، حيث يعتبر خليل "الجودة الشاملة مدخلا استراتيجيا لإنتاج أفضل خدمة ممكنة وذلك من خلال الابتكار المستمر فالتركيز لا يكون على جانب الانتاج فقط وإنما يكون على جانب الخدمات وإن هذا الأمر مساوي للنجاح" (2011، ص 31).

ويرى الخطيب (2001، ص 267) "إن هناك ثلاث موجات لإدارة الجودة الشاملة، بدأت اولها عندما ادخل (ديمغ) مفهوم الجودة إلى اليابان في الخمسينيات، وظهرت الموجة الثانية عندما بدأت الاعمال والصناعات الأمريكية بتطبيق أفكار ادارة الجودة الشاملة في الثمانينات، والآن تشهد الموجة الثالثة من موجات ادارة الجودة الشاملة في ميدان التربية والتعليم الجامعي، حيث بدأ تنفيذ ادارة الجودة الشاملة في المجال التعليمي في الثمانينات في الكليات الجامعية وكليات المجتمع الامريكية نقلا عن اليابان، وكان لديمغ الفضل في تشجيع تطبيق هذا المدخل لإدارة الجودة الشاملة"، تعد الجودة الشاملة من الاتجاهات الحديثة ومدخلا اداريا لاقت رواجاً كبيراً لتطوير ادارة المؤسسات وحظيت باهتمام كثير من دول العالم التي تتجه نحو تحقيق الجودة في التعليم وفي هذا الفصل سنتطرق إلى الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

1-1. الجودة الشاملة في التعليم الجامعي :

1-1-1. مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي :

أ. مفهوم الجودة :

إن الجودة ليست نتاج الصدفة لكنها تأتي بالدرجة الأولى نتيجة للجهود الإنسانية الذكية (الحري، 2010، ص 15) وبات من الواضح أن تحقيق معايير الجودة لم يعد ترفاً فكرياً، بل أصبح واقعاً علمياً لا بد من تطبيقه على مختلف منشآت الأعمال، ومن هنا ظهرت أهمية الجودة في جميع مناحي الحياة الصناعية والتجارية وفي المعلومات والأداء والإنتاجية والأعمال وفي التعليم. (رضوان، 11، 2012).

- مفهوم الجودة في الإسلام:

قبل أن نستعرض بعض تعاريف الجودة الشاملة لابد أن ندرك أن ديننا الإسلامي الحنيف أشار إليها إشارات واضحة من خلال النصوص القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة قبل أكثر من أربعة عشر قرناً من الزمان فقال عز وجل ((الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً وهو العزيز الغفور)) (الملك، ص2)، إذ العبرة ليست بكثرة العمل بقدر ما هو بحسنه. (رضوان، 2012، ص12).

وقال الله عز وجل في سورة يوسف عندما اصطفاه الملك طلب منه أن يوليه خزان مصر لأنه أدرى وأقدر على إجادة عمله، وعبر ذلك بصفتي الحفظ والعلم كأساس لنجاح عمله وسبب جودته وإتقانه، قال تعالى ((قال اجعلني على خزان الأرض إني حفيظٌ عليم)) (يوسف، ص55) كما أورد سبحانه وتعالى في آية أخرى أهمية التحلي بصفتي القوة والأمانة، فقال تعالى ((قالت إحداهما يأتِ استنجره إن خير من استنجرت القوي الأمين)) (القصص، ص26). ويلاحظ أن مفهوم هاتين الصفتين يدور حول محاسن العمل وإتقانه، إن أسلوب الجودة نجده في تعاليم الدين الإسلامي بكل مفاهيمه فجودة الإدارة هي ما يسميها الدين الإسلامي بالإتقان، والمسلم مطالب بإتقان عمله لإرضاء الله عز وجل وإرضاء الآخرين ففي الشريعة الإسلامية مبادئ ومفاهيم لإدارة الجودة تدعو إلى مراعاة الاتقان من خلال:

- إنجاز الأعمال بإتقان وجودة عالية

- التعرض للقيم السامية واستخدام الوقت بحساب وعدم تضييعه والتعامل مع الناس باحترام وتعاون
- استخدام الموارد على مختلف أنواعها باقتصاد وعدم الإسراف والتشاور والصدق في اتخاذ القرار والعدل في التعامل مع العاملين واعطاء الحقوق لأصحابها، (عليقات، 2004، ص20-21)، وعلى هذا السياق نفسه يأتي تأكيد السنة المطهرة. فقال صلى الله عليه وسلم " (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عمل أن يتقنه) " والإتقان يعني الجودة في أكمل صورها، وقال صلى الله عليه وسلم " (إن الله كتب الإحسان على كل شيء)، وقال صلى الله عليه وسلم " (لا تكونوا إمعة ، تقولون : إن أحسن الناس أحسنا ، وإن ظلموا ظلمنا ، ولكن وطنوا أنفسكم إن أحسن الناس أن تحسنوا ، وإن أسأؤوا فلا تظلموا) . ويمكن تلخيص تعريف الجودة في كلمة واحدة (الإحسان) ومن هذه الكلمة وتخليصاً وليس

تحديداً الآيات القرآنية ((وقل اعملوا فيسرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون)) (التوبة، ص10) ("واحسنوا إن الله يحب المحسنين") (البقرة، ص195) ((وتعاونوا على البر والتقوى)) (المائدة، ص2) ("وأقيموا الوزن بالقسط ولا تخسروا الميزان") (الرحمن، ص9). وقال رسول الله صلى الله عليه وسلم (إن الله كتب الإحسان على كل شيء فإذا قتلتم فأحسنوا القتلة وإذا ذبحتم فأحسنوا الذبحة وليحد أحدكم شفرته وليرح ذبيحته) (رضوان، 2012، ص12-13)

- تعريف الجودة :

لقد تباينت الاجتهادات في تعريف الجودة على الرغم من قناعة الجميع بأهميتها، ولقد وردت عدة تعريفات للجودة، وكلها اتسمت بالموضوعية والشمول (الحريري، 2010، ص15) حيث يشير المعجم الوسيط إلى أن الجودة تعني كون الشيء جيداً، وهي مشتقة من الفعل الماضي (جاد) والمعنى للجودة في اللغة فالجيد نقيض للردىء، جاد الشيء أي صار جيداً، ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وأجاد عمله.

إن كلمة جودة تعني لأغلب الناس (النوعية العالية) فكلما كانت أفضل ظهرت بشكل أحسن أو أعطت نتائج مثلى أكثر.

والجودة اصطلاحاً في العلوم الإدارية الحديثة هي عبارة عن درجة الالتزام بالمعايير العالمية والإجراءات التي تؤدي إلى مخرجات وخدمات تحقق متطلبات الأداء الجيد، وبمعنى آخر هي الوفاء بمتطلبات المستفيد. (قرم، 2008، ص96).

والجودة هي تلبية رغبات العميل وتحقيق توقعاته ورضاه من خلال تضافر جهود جميع الأعضاء سواء كانوا داخل المنظمة أو خارجها. (عليما، 2008، ص16)

ويرجع مفهوم مصطلح الجودة إلى الكلمة اللاتينية (Qualités) التي تعني الشيء أو طبيعة الشخص ودرجة صلاحه، وكانت تعني قديماً الدقة والاتقان، وفي عام 1983 عرفت الجمعية الأمريكية لرقابة الجودة (ASQC) الجودة بأنها السمات والخصائص الكلية للسلعة أو الخدمة التي تطابق قدرتها على الوفاء بالمطلوب أو الحاجات الضمنية (فريد، 1998، ص15).

وكما يرى البعض بأن الجودة هي الكفاءة، كما أنها تعبر عن الفاعلية. (الحريري، 2010، ص15).

وذكر رضوان بعض التعريفات للجودة منا:

تعريف (جوران) الجودة بأنها (الملائمة للاستخدام) أي كلما كانت الخدمة أو السلعة المصنعة ملائمة لاستخدام المستفيد كلما كانت جيدة.

و يعرفها (كروسي) بتعريف يشترط فيه ثلاثة شروط لتحقيق الجودة:

- الوفاء بالمتطلبات
 - انعدام العيوب
 - تنفيذ العمل بصورة صحيحة من أول مرة وكل مرة
- و يعرفها (دبمنغ) بتعريف مختصر ولكنه يكاد يجمع التعريفين إذ يقول إن الجودة هي تحقيق احتياجات وتوقعات المستفيد حاضراً أو مستقبلاً. (رضوان، 2012، ص14).
- و يعرفها البيلاوي بأن مفهوم الجودة يشير إلى ثقافة جيدة في التعامل مع المؤسسات الإنتاجية لتطبيق معايير تنسم بالاستمرارية لضمان جودة المنتج وجودة العلمية الانتاجية (البيلاوي، 1996، ص4).
- ويذكر الشافعي مجموعة من التعاريف للجودة منها:
- هي درجة التميز، وجعل الشيء كما يجب أن يكون عليه، وهي مطابقة الشيء للاحتياجات.
 - هي تقديم مخرجات ذات كفاءة تتفق مع احتياجات سوق.
 - هي الملائمة للاستعمال ومقابلة القيمة لما يدفع.
 - هي المستوى من التميز الذي يمكن قبوله من كل من البائع والمشتري.
 - هي المطابقة لمواصفات متفق عليها بتكلفة مقبولة
 - هي إجمال الملامح والمواصفات التي تميز منتج أو خدمة ويمكن أن يتحقق عن طريقها حاجة معلومة (معينة)
 - هي تحقيق وتجاوز آمال (توقعات) العميل بتكلفة يشعر العملاء معها بحصولهم على قيمة مناسبة (الشافعي، 2006، ص81-82).

ومن خلال التعريفات السابقة يعرف الباحث الجودة بأنها: أتيقان إنجاز الاعمال والوفاء بالمتطلبات دون ظهور عيوب في المنتج.

ب. مفهوم الجودة الشاملة:

تعريف الجودة الشاملة: من المعروف بأنه لا يوجد ثمة تعريف متفق عليه وذو قبول عام، إلا أن هناك بعض التعاريف التي أظهرت تصور عام لمفهوم الجودة الشاملة ومنها:

منظمة الجودة البريطانية عرفت الجودة الشاملة على أنها "الفلسفة الإدارية للمؤسسة التي تدرك من خلالها تحقيق كل من احتياجات المستهلك وكذلك تحقيق أهداف المشروع معًا (محمود، 2000، ص72).

وعرفت بأنها استراتيجية إدارية تركز، على مجموعة من القيم، وتوفر الوقت والجهد ورضا الزبون، وتستمد حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من استثمار وتوظيف المواهب والقدرات الفكرية للعاملين في مختلف مراحل التنظيم من تخطيط ومتابعة (البادي، 2010، ص20).

وعرفها (محمد، 2007، ص130) بأنها فلسفة إدارية معاصرة جوهرها نظام شامل للجودة يستلهم توقعات العملاء (الداخلين والخارجين) يستهدف التحسين المستمر للعمليات من خلال فرق عمل مدبرة تقوم على مسؤولية تضامنية لكافة الإدارات والأقسام وفرق العمل والأفراد العاملين لإشباع حاجات وتوقعات العملاء، ويشمل نطاق الجودة الشاملة كافة مراحل التشغيل منذ التعامل مع الموارد ومرويًا بعمليات التشغيل حتى التعامل مع العميل سواء كان مستهلك أو مستفيد بخدمة أو فكرة).

و عرفها سيهكتر (sehczar) المذكور في عليّات بأنها "خلق ثقافة متميزة في الأداء حيث يعمل كافة أفراد التنظيم بشكل مستمر لتحقيق توقعات المستهلك وأداء العمل مع تحقيق الجودة بشكل أفضل وبفعالية وفي اقصر وقت ممكن" (2004، ص18).

ومنظمة التقييس العالمية تعرفها بأنها عقيدة أو عرف متأصل وشامل في أسلوب القيادة والتشغيل لمنظمة ما بهدف التحسين المستمر في الأداء على المدى الطويل من خلال التركيز على متطلبات وتوقعات الزبائن مع عدم إغفال متطلبات المساهمين وجميع أصحاب المصالح الآخرين. (العزاوي، 2005، ص22)

وقد ذكر (رضوان، 2012، ص24) عدة تعريفات للجودة الشاملة ومنها

- تعريف تونكس بأنها اشتراك والتزام الإدارة والموظف في ترشيد العمل عن طريق توفير ما يتوقعه العميل أو ما يفوق توقعاته.

- وعرفها أوماجونو بأنها استخدامات العميل المقترنة بالجودة وإطار تجربته بها.
- وقد حدد كول الجودة الشاملة بأنها نظام إداري يضع رضا العمال على رأس قائمة الأولويات بدلاً من التركيز على الأرباح ذات الأمد القصير، إذ أن هذا الاتجاه يحقق أرباحاً على المدى الطويل أكثر ثباتاً واستقراراً بالمقارنة مع المدى الزمني القصير.
- ووفقاً لتعريف Britishrail ways board فإن الجودة الشاملة هي العملية التي تسعى لأن تحقق كافة المتطلبات الخاصة بإشباع حاجات المستهلكين الخارجيين وكذلك الداخليين بالإضافة إلى الموردين .

ويمكن أن يعرف الباحث الجودة الشاملة بأنها : فلسفة واستراتيجية إدارية لقيادة منظمة ما بهدف الترشيح والتحسين المستمر في العمل لتحقيق كافة متطلبات وحاجات المستهلكين الخارجيين والداخليين والموردين بفعالية وفي اقصر وقت ممكن.

ج. مفهوم الجودة الشاملة في التعليم الجامعي

الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية هي: جملة الجهود المبذولة من قبل العاملين في المجال التربوي لرفع مستوى المنتج التربوي وهو (الطالب)، بما يتناسب مع متطلبات المجتمع، وبما تستلزمه هذه الجهود من تطبيق مجموعة من المعايير والمواصفات التعليمية والتربوية اللازمة لرفع مستوى المنتج التربوي من خلال تضافر جهود كل العاملين في مجال التربية.

ومن هنا يقصد بإدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي التعليمي (أداء العمل بأسلوب صحيح متقن وفق مجموعة من المعايير التربوية الضرورية لرفع مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققاً الأهداف التربوية التعليمية، وأهداف المجتمع وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علمياً(ديمنغ وهاغستروم، 2009، ص48)

والجودة الشاملة في التعليم الجامعي: هي فلسفة إدارية جديدة لقيادة الجامعات تركز على إشباع حاجات الطلاب والمجتمع المحيط، وتحقيق للجامعة النمو والتطور المستمرين وتوصلها إلى تحقيق أهدافها وهي تضمن الفعالية العظمى والكفاءة المرتفعة في الحقل العلمي والبحثي وتؤدي في النهاية إلى التفوق والتميز والمنافسة وتشمل الجودة الشاملة في الجامعة جميع الكليات والإدارات والعاملين والطلاب

المستفيدين من عمليات التحسين المستمر والمستفيدين من مخرجات هذا القطاع (البادي، 2010، ص77)

- معنى الجودة الشاملة في الجامعات:

إن الجودة الشاملة هي طريقة حياة داخل الجامعة أو الكلية، والفكرة الأساسية هي زراعة عمليات الجودة في ثنايا عمليات التعليم حتى تستطيع الجامعة أن تنظم العملية التعليمية وتواجهها بدلاً من مجرد البحث فقط عن الجودة في المخرجات بعد انتهائها.

أن عملية الجودة بهذا المعنى تعد نوع من الشراكة في العمل الأكاديمي بين جميع الأطراف داخل الجامعة، وهي أشبه بعمليات النقد الذاتي المنظم، كما أنها مشاركة وانخراط في عملية التحسين المستمر للعملية التعليمية (البيلاوي، 1996، ص10)

ويشار إلى الجودة الشاملة في مجال التعليم الجامعي أنها طريقة رئيسية تمكن قطاع التعليم الجامعي من إدارة كافة جوانب الجودة التعليمية في مؤسساته التي تخضع لنظام دقيق في المتابعة والفحص المتزايد. (السباعي، 2005، ص64)

ويمكن النظر إلى الجودة الشاملة على أنها عبارة عن نظام يتم فيه التفاعل بين مدخلات التعليم المتمثلة في (المناهج الدراسية، الطلبة، الموظفين، الإداريين والهيئة التدريسية)، وبين المخرجات المتمثلة في الكوادر المتخصصة من (الخريجين، والمستفيدين من نظام التعليم كالمؤسسات المحلية) (على، 2010، ص19) وتعرف (عباس) إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي "بأن تكون الإدارة الجامعية مسؤولة عن الالتزام بطريقة عمل من أجل تطوير شامل ومستمر يقوم على جهد جامعي بروح الفريق، ويتضمن ذلك كافة مجالات النشاط على مستوى الجامعة أو الكلية أو القسم العلمي، وتوجه هذه الطريقة نحو الطالب لتحسين المستمر، ويعني ذلك التزام الإدارة الجامعية وهيئة التعليم بالجودة، واهتمام القيادة بها وتقديم البرامج التدريبية لرفع الكفاءة، واستخدام الأدوات والأساليب الإحصائية في التحليل، وطرق فعالة في التقويم، (عباس، 2002، ص76).

وبالتالي فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي تعني القيام بتوجيه كافة الأنشطة والعمليات (الأكاديمية والإدارية والمالية) على كافة المستويات في منظومة التعليم العالي لإشباع رغبات العملاء

(سوق العمل، والطلاب) عن طريق التطوير والتحسين المستمر لجودة الخدمة المقدمة للطلاب للحصول على خريج ذي كفاءة عالية يطلبه سوق العمل، وذلك بخلق بيئة ثقافية تنظيمية جديدة قائمة على الالتزام بمبدأ التوجه للعميل (الطلاب وسوق العمل)، والتزام الإدارة بالتحسين المستمر بمبدأ المشاركة الجماعية، وتقويم ملائمة كافة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية بما يتفق ومدخل إدارة الجودة الشاملة (البادي، 2010، ص 78-79).

وحتى يكون للجودة الشاملة وجود في مجال التطبيق الفعلي لا بد من توافر خمسة ملامح أو صفات للتنظيم الناجح لإدارة الجودة الشاملة في التربية، من أجل الوصول الى جودة متطورة ومستدامة وذات منحى دائم الصعود، وهذه الملامح هي: (ديمنغ وماغستروم، 2009، ص 47).

* حشد جميع العاملين داخل المؤسسة بحيث يدفع كل منهم بجهده وثقله تجاه الأهداف الاستراتيجية، للمؤسسة مع التزام الكل -دون استثناء- كل فيما يخصه.

* الفهم المتطور والمتكامل للصورة العامة، وخاصة بالنسبة لأسس الجودة الموجهة لإرضاء متطلبات العميل والمنصب على جودة العمليات والإجراءات التفصيلية واليومية للعمل.

* قيام المؤسسة على فهم العمل الجماعي.

* التخطيط لأهداف لها صفة تتحدى المؤسسة، وتلزم المؤسسة وأفرادها بارتقاء ملحوظ في نتائج جودة الأداء.

* الإدارة اليومية المنظمة للمؤسسة -القائمة على أسس مدروسة وعملية- من خلال استخدام أدوات مؤثرة وفعالة لقياس القدرة على استرجاع المعلومات والبيانات (التغذية الراجعة).

ويرى الباحث أن عمليات التطوير والتحسين المستمرة في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تشمل جميع الكليات والإدارات والهيئة التدريسية والطلبة والعاملين، وعلى ضوء ذلك يمكن للباحث تعريف الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بأنها "نظام اداري داخل الجامعة يساعد على تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها، واشراك جميع الاطراف في عملية التطوير والتحسين المستمر للرفع من مستوى جودة المنتج التعليمي بأقل جهد وكلفة محققاً الأهداف التربوية التعليمية واهداف المجتمع ككل وسد حاجة سوق العمل من الكوادر المؤهلة علمياً"

2-1-2. فوائد الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

يمكن القول بصفة عامة أن فوائد إدارة الجودة الشاملة عديدة للمؤسسات بصفة عامة ومنها المؤسسات التعليمية وهي تنحصر في مجالين: داخلي وخارجي، حيث تساعد داخلياً على إيجاد المناخ التنظيمي الملائم ويساعد على الاستجابة السريعة للاحتياجات والتوقعات، وتركز على الأنشطة التي تلبي الحاجات كما تساعد على اجراء التحسينات بطريقة منتظمة تزيد من الفعالية، وعلى الحث على استخراج القدرات الكامنة لأفرادها واستعمالها، كما أنها تركز على عمليات التحسين عندما تكون النتائج غير مقبولة. أما بالنسبة للمجال الخارجي فهي تستوفي معايير ضمان الجودة مثل وضوح الأهداف، والبنية الإدارية الفعالة، وتوفير المصادر الملائمة والكافية لإنجاز الأهداف، ووجود الشواهد على القدرة على الاستمرار في إنجاز الأهداف، ووجود الدلائل على الاهتمامات والطموحات قد أخذت في الحسبان في البرامج الموضوعية بالإضافة إلى تخفيض شكاوى المستهلكين أو المستفيدين ويخفض شكاوى العاملين وزيادة الرضا من المستفيدين (عبد العليم والشريف، 2009، ص153).

وإذا ما تم تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات سيؤدي ذلك إلى تحقيق جملة من الفوائد والتي منها:

- * التعرف على متطلبات المجتمع واحتياجات الأفراد والوفاء بتلك الاحتياجات.
- * الشروع في أداء الأعمال بشكل صحيح وفي أقل وقت، وأقل جهد، وأقل تكلفة.
- * تنمية العديد من القيم الأخلاقية والفضائل التي تتعلق بالإخلاص والصدق والدقة في الإنجاز والإيمان بالعمل الجماعي المشترك.
- * تحسين سمعة المؤسسة التعليمية في نظر الأساتذة والمعلمين، والطلاب، وأفراد المجتمع المحلي.
- * تحقيق الترابط الجيد والاتصال الفعال بين الاقسام والادارات والوحدات المختلفة في المؤسسات التعليمية.

* تنمية الرقابة الفعالة والمستمرة لعملية التعلم والتعليم. (زيدان، 2010، ص114).

و يرى السامرائي (2007، ص55) الفوائد التالية:

* زيادة الكفاءة الإنتاجية للمؤسسات التعليمية بالتخلص من حالات الإهدار إلى أقصى حد ممكن.

* توفير مناخ تنظيمي يرضى عنه جميع العاملين

2-1-3. أهمية الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

فرضت العديد من التحديات والقضايا التي تواجه العملية التعليمية ضرورة أن يكون توجه جديد يتوافق ويتعامل مع هذه التحديات بالشكل الذي يحقق التطوير في مخرجات العملية التعليمية، حيث أخذت العديد من الدول على مستوى العالم بآليات متنوعة لأحداث هذا التغيير والتطوير في مجال التعليم وقد ركزت غالبية الدول على تحقيق نهج الجودة الشاملة في التعليم ويأتي ذلك من خلال منطلق أهمية الجودة الشاملة وما يترتب على تطبيقها من نواحي إيجابية تخدم العملية التعليمية، ويساعد كثيراً على تحول الفكر التعليمي إلى الأفضل من خلال التحسين والتطور المستمر ليس للعملية التعليمية والتربوية فحسب، بل كذلك للجانب الإداري (البادي، 2010، ص105) ومن العناصر التي ترتبط بأهمية الجودة الشاملة في التعليم ما يلي:

* تؤدي إلى زيادة إنتاجية المتعلمين.

* تعمل على تحسين أداء القائمين بالتدريس من خلال إدارة الجودة.

* تعمل على تقليل الأخطاء في العمل العلمي والإداري وبالتالي تقود إلى خفض التكاليف المادية.

* تعمل على توفير الإمكانيات والتسهيلات اللازمة لإنجاز العمل.

* تعمل بفلسفة علمية تقوم على أساس ربط العملية التعليمية باحتياجات سوق العمل.

* ترابط الأداء، حيث تداخل العمل الجماعي مع القيادة الفعالة مع الرؤية المشتركة يؤدي إلى جودة المنتج التعليمي.

* من أهميتها أنها تراعي بشكل مباشر احتياجات المستفيدين.

* تساعد في توفير قاعدة بيانات علمية وإدارية متكاملة. (دبمنغ وماغستروم، 2009، ص62-63).

وذكر البادي (2010، ص105) أهمية الجودة الشاملة في التعليم بما يلي:

* الاهتمام والتركيز على متطلبات المستفيد.

* المشاركة على كافة المستويات.

* منهجية قياس النتائج المحققة بالأهداف المحددة.

* الاقتناع والدعم من الإدارة العليا

* التحسين المستمر

وتكمن أيضاً أهمية الجودة الشاملة في التعليم عندما تأخذ المؤسسة التعليمية (الجامعات) بتطبيق أسلوب الجودة في إنجاز مهامها، فإن ذلك سيؤدي إلى تحسين جودة عملياتها، وتنمية مهارات العاملين وتطوير المهارات القيادية لمديري الوحدات والأقسام العاملة في المؤسسات التعليمية، وتقليل الأخطاء، فضلاً عن إيجاد مناخ علمي أفضل وتصبح الرؤية واضحة لكل أجزاء المؤسسة التعليمية (الجامعات) والتركيز على تطوير العمليات أكثر من تحديد المسؤوليات ويؤدي إلى تقليل الفاقد في التعليم (الحريري، 2007، ص22).

ولهذا فإن إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي تتمثل في منهج عمل لتطوير شامل مستمر يقوم على جهد جماعي بروح الفريق وهو منهج يشمل كافة مجالات النشاط على مستوى الجامعة والكلية. وذلك من خلال انتهاز ثقافة تنظيمية جديدة قائمة على الأسس التالية:

* الالتزام بمبدأ التوجيه بالعمل

* التزام الإدارة العليا بالتحسين المستمر في جودة الخدمة التعليمية

* الالتزام بمبدأ المشاركة لجميع وحدات الجامعة والعاملين والطلاب والعملاء.

* تقويم ملاءمة كافة الأوضاع الأكاديمية والإدارية والمالية بما يتفق وفلسفة الجودة الشاملة

(الرشدي، 2009، ص132).

2-1-4. أهداف الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

إن تطبيق نظام إدارة الجودة الشاملة في الجامعات سيؤدي إلى: (فرج والفقهي، 2013، ص161)

أ- إدارياً: تحديد الأهداف ورسالة الجامعة والكليات بشكل واضح، توثيق العمليات الإدارية وتثبيتها، وتحليل وتطوير العمليات الإدارية، وتوضيح الإجراءات الإدارية وتوضيح الأدوار المختلفة، وتحسين عملية الاتصال، وتوفير المعلومات وتسهيل عملية اتخاذ القرار وتحسينها.

ب- أكاديمياً: توفير البيئة المناسبة للتعليم والتعلم، وتحسين نوعية الخدمات التعليمية المقدمة وكفاءتها، والمراقبة المحكمة للعمليات التعليمية، وزيادة خبرة المدرسين عن طريق القيام بعملية التدقيق المستمرة.

و يمكن إن تبرز أهداف إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي فيما يلي: العطار (2006، ص95-97).

- * معاونة مؤسسات التعليم على تطوير أدائها وجودة كل من المدخلات والعمليات والمخرجات.
- * زيادة الثقة العامة في أداء مؤسسات التعليم الجامعي، سواء كان محلياً أو عالمياً لتلبية حاجات السوق المحلي.
- * تحقيق مبدأ الوضوح والصراحة والشفافية حول مستوى مؤسسات التعليم الجامعي والعالي، وخاصة فيما يتصل بمستوى البرامج التي تقدمها والشهادة التي تمنحها.
- * مساعدة كافة العاملين بمؤسسات التعليم الجامعي على التعرف على مواضع الخلل في النظم التعليمية بها، وتحديد الأسباب التي دعت إلى انحراف الأداء عن معدله الطبيعي.
- * إدراك أهمية الاستثمار الأمثل لكل الطاقات والموارد في المؤسسات الجامعية، وحشدتها لتحقيق التميز.
- * اعتماد إدارة الجامعة لمبدأ التخطيط الاستراتيجي كأحد مسؤوليتها العامة، وذلك لمواكبة الحاضر ومتطلبات المستقبل.
- * تشجيع المشاركة في المسؤولية لأعضاء هيئة التدريس والإداريين والطلاب والآباء وغيرهم، وتشجيعهم على التحدث بحرية والعمل دون خوف لتحسين مستويات الأداء.
- * إزالة الحواجز التي تسلب الطلاب وهيئة التدريس والإداريين حقوقهم وتؤدي إلى فتورهم في أداء أعمالهم.
- * ضمان أن تكون احتياجات الطلاب تحتل مركز سياسات الجامعة أو الكلية وتطبيقاتها.
- * تعمل إدارة الجامعة على إتاحة الفرص لهيئة التدريس والعاملين للمساهمة في المناقشات الجماعية، والتخطيط للأنشطة وتقييمها، حيث يعتبر ذلك مفتاح القيادة الناجحة للإدارة التربوية للجامعات.
- * إن إدارة الجودة الشاملة تعمل على توفير قاعدة علمية وتكنولوجية أصيلة متطورة تستند إلى نظام تربوي حديث يقف سداً في مواجهة أعباء وتحديات الحاضر والمستقبل.

* تعمل إدارة الجودة الشاملة على توفير التدريب لكل فرد من هيئة التدريس والإداريين والطلاب، ومساعدتهم في استخدام التقنيات، وحثهم على الإبداع والابتكار والتجديد.

* يضمن العمل بإدارة الجودة الشاملة عملية المراقبة والمتابعة، وذلك عبر آلية التقويم الذاتي، حيث يتم التقويم بمعرفة العاملين بالنظام أنفسهم، وبالتالي تتم الرقابة والتصحيح ذاتياً وهذه الآلية تقوم بالمراجعة المستمرة والتحقق الدائم للتأكد من أن المخرجات التعليمية تتوافر فيها المواصفات التي يحددها العملاء (المستفيدون) مع اقتراح وسائل الارتقاء بعناصر المنظمة التعليمية للنهوض بمستوى المنتج البشري للتعليم.

* إضافة لما سبق فإنني أشير إلى أهم مميزات العمل بإدارة الجودة الشاملة في الجامعات حيث أن العمل بهذه الإدارة يعمل على حل الكثير من المشكلات التي تواجه الجامعات ومنها المشكلات المالية والمشكلات الإدارية ومشاكل البرامج والمناهج ومشاكل الأبنية والإمكانات ومشاكل الأكاديميين والموظفين ومشاكل متعلقة بفلسفة الجامعة وأهدافها، وذلك عبر دراسة هذه المشكلات وتحليلها ووضع التصورات المقترحة لحلها عبر مجالس الجودة في الجامعة ولجان تصميم وتنمية الجودة، ولجنة توجيه الجودة، ولجنة القياس والتقويم.

ومن وجهة نظر الباحث يمكن أن تحقق الجودة للجامعة العمل الجماعي التعاوني والوفاء بمتطلبات عملية التدريس كونها من أهم الوظائف التي تؤديها الجامعات ومن ثم التحسين المستمر في أساليب وطرق التدريس ووسائل التقويم وتصميم مناهج تربوية تلائم عمليات التعلم، وكذلك التقليل من الأخطاء من منطلق أداء العمل الصحيح من أول مرة الذي يؤدي إلى الحصول على رضى المستفيدين من العملية التعليمية.

2-2. معايير ومؤشرات ومقومات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

ظهرت أجندة المعايير في بدايتها في الولايات المتحدة الأمريكية وقد لاقت - حينها - استحساناً وإقبالاً شديدين، لأنها استخدمت التقييم لتقارن بين جودة المدارس وأعطيت نوعاً من الإضاءة المنصفة، وساعدت على رفع تحصيل كل الطلاب وإنجازهم. (الأمير والعوامله، 2011، ص60).

2-2-1. معايير ومؤشرات الجودة الشاملة في التعليم الجامعي :

تعد معرفة معايير ومؤشرات ومحاور الجودة الشاملة وفهمها أولى الخطوات الرئيسة في تحقيق تطبيق الجودة الشاملة، ورغم تعدد تلك المعايير والمؤشرات والمحاور إلا أنه يمكن تحديد أهمها بالآتي:

أ- عضو هيئة التدريس: ليس هناك خلاف حول الدور المهم الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في إنجاز العملية التعليمية، وتحقيق أهداف الكلية التي يعمل بها، ويقصد بجودة عضو هيئة التدريس تأهيله العلمي، الأمر الذي يسهم حتمًا في إثراء العملية التعليمية وفق الفلسفة التعليمية التي يرسمها المجتمع. (فرج والفقيهي، 2013، ص161).

وينبغي ان يكون لدى الجامعات معلومات دقيقة وتفصيلية عن متطلباتها من أعضاء هيئة التدريس وان تتخذ الاجراءات الضرورية لتوفير العدد المطلوب منهم بما يناسب مختلف الاختصاصات، وان تكون لديها برامج وآليات للتنمية المهنية لهيئة التدريس بما يحقق أهدافها. (جلال محمد، 2015، ص12)

وهناك اتفاق حول الدور الذي يقوم به عضو هيئة التدريس في الارتقاء بمستوى العملية التعليمية وتحقيق الاهداف المتوخاة منها، فمهما بلغت البرامج التعليمية من تطور في الخدمات التربوية والتعليمية ومهما بلغت من جودة، فأما لا تحقق الفائدة المرجوة منها، اذا لم ينفذها مدرسون اكفاء مدربون تدريباً كافياً، ومؤهلين تأهيلاً تربوياً واكاديمياً وثقافياً، وعليهم التعرف على الاتجاهات العالمية المعاصرة والتوجهات المستقبلية في مجال التعليم، والالمام بتكنولوجيا الاتصال والمعلوماتية، واستعمال التقنيات الحديثة وأدراكهم لأهمية التدريب في رفع مستوى الاداء بفعل اكتساب المهارات والكفايات اللازمة للتدريس، واساليب تنمية التفكير الابداعي وضرورة اعتماده مع طلبتهم وتنمية الاتجاهات السليمة نحو قيمة العمل الذي يقومون به من الناحيتين الوظيفية والاجتماعية، وتنمية مهارات ادارة الوقت، وصناعة البرمجيات، واستعمال الانترنت، ومصادر المعلومات الاخرى (العيساوي والبومحمد، 2015، ص106)، ويرى شارع آل وديان "أنه لابد لضمان جودة عضو هيئة التدريس من تأصيل قيمة المواصفات والمعايير المطلوبة للتعين، ثم يعقبها التوجيه، وذلك قبل الولوج على الطلبة في قاعة الدرس وهو ما يسمى في علم الإدارة (Recruitment & Orientation)، أن المعايير والقياس هي الطريق للجودة، وأنه يمكن تقسيم المواصفات المطلوبة بعضو هيئة التدريس إلى ثلاثة مواصفات رئيسية:

* مواصفات السلامة التأهيلية: أن يكون لأعضاء هيئة التدريس نموذج شهادة سلامة يشهد بتوفر الجوانب الرئيسية الثلاثة التالية:

- أ. الشكل الظاهري: ويشمل حسن المظهر والهندام والاهتمام بالمظهر الخارجي.
- ب. سلامة الحواس: التي تشمل السمع، والنطق، باستثناء النظر في التخصصات النظرية البحتة.
- ج. التوازن النفسي: فجودة أعضاء هيئة التدريس وإن كانوا متمكنين من تخصصاتهم لا تتم إلا بتوفر ذلك التوازن.

* مواصفات التمكن المهارة: ويمكن تقسيم المهارات المقصودة هنا إلى ثلاث مهارات رئيسية هي: العرض والإلقاء، هضم المعلومات ونقل الأحاسيس، والتقويم والقياس.

* مواصفات الإدارة القيادية: فمن الضروري لضمان جودة عضو هيئة التدريس أن يتمتع بالكفاءة القيادية التي يستطيع من خلالها أن يقود طلبته في طريق العلم والمعرفة (2015، ص303).

ب- الطالب: الطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التي من أجله أنشئت، ونقصد بها: مدى تأهيله في مراحل ما قبل المرحلة الجامعية علمياً وثقافياً ونفسياً، حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلبات تأهيله، وبذلك نضمن أن يكون هؤلاء الطلاب من صفوة الخريجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهم وسائل العلم وادواته.

ويذكر (الاغا والاغا، 2010، ص10) أن الطلبة هم بؤرة الاهتمام في التعليم الجامعي، وذلك لأن العملية التعليمية برمتها قد بنيت من أجلهم، ومن دواعي ذلك الاهتمام بما توصلت إليه النظريات الحديثة من أن التركيز على الطلبة يعتبر ركيزة أساسية في توجيههم نحو مستقبل يلي حاجاتهم ورغباتهم، وذلك بما يواكب التطورات العصرية في انفتاح الطلبة على ضرورات حياتهم الحاضرة والمستقبلية.

وتتعدد معايير ومؤشرات الجودة المرتبطة بهذا المحور كما ذكرها الربيعي وأحمد ومجدي (2016، ص19-20) وكما يلي " :

* المؤشر الأول: انتقاء الطلبة تمثل في سياسة قبول الطلبة وهو إحدى الممارسات الشائعة في الجامعات والكليات، لان الجامعات التي تنتقي طلبتها تتميز على الجامعات الاقل انتقاء.

ان انتقاء الطلبة وقبولهم يمثل الخطوة الاولى في جودة التعليم الجامعي، يليها التفاعل الايجابي بين الطلبة وهيئة التدريس والقيادة الادارية في الجامعة، وهذا التفاعل يشمل قاعات الدرس، والمجتمع، والانشطة اللامنهجية، ويتم الانتقاء من خلال اختبارات الاستعدادات الدراسية لتحديد مدى استعدادهم علمياً وذهنياً للاستيعاب والاستفادة من العملية التعليمية.

* المؤشر الثاني: نسبة عدد الطلبة لعضو هيئة التدريس، ويجب أن تكون هذه النسبة في حدود مقبولة تتحقق فيها الكفاءة والفاعلية للعملية التعليمية.

* المؤشر الثالث: متوسط تكلفة الطالب، تقاس الجودة بمعدل الانفاق على كل طالب ويعد هذا المؤشر مهماً للجودة، إلا انه ليس المؤشر الوحيد لقياس الجودة، لان نوعية الادارة، والتشغيل والتوجيه والتحكم والتنشيط والتحفيز والكفاءة المجتمعية والمؤسسية كل ذلك يدخل كعوامل مؤثرة في نوع الأنفاق.

* المؤشر الرابع: الخدمات التي تقدمها الجامعة والكلية لطلبتها التي تشمل الخدمات الصحية والاقسام الداخلية، والمعونات المالية، والتوجيه والارشاد، والموصلات.

* المؤشر الخامس: دافعية الطلبة واستعدادهم للتعليم يعد من العوامل التي تتوقف عليها جودة التعليم الجامعي لان ذلك يؤدي إلى وجود دوافع قوية لبدء التعلم واستمراره وحفزه وإتقانه وتهيئة الظروف المناسبة للمتعلمين قبل بدء المرحلة الدراسية.

* المؤشر السادس: نسبة المتخرجين من الجامعة والكلية إلى مجموع المقبولين ضمن المدة النظامية، ونسبة الذين التحقوا منهم بالدراسات العليا.

* المؤشر السابع: ارتباط قبول الطلبة الجامعيين بحسب الكليات والتخصصات وبمتطلبات احتياج البلد، على أن يكون ذلك مخططاً بأسلوب يضمن تدفق الخريجين بالكم والكيف ضمن سقف زمني محدد ومرتبطة ارتباطاً وثيقاً بسياسات البلد الاقتصادية والاجتماعية.

* المؤشر الثامن: تقويم الاداء التعليمي الجامعي يتطلب رفع كفاءة وجودة التعليم إلى معايير تقييم واضحة ومحددة يسهل استخدامها والقياس عليها، وعندئذ يستلزم هيكله الانشطة والفعاليات على وفق تلك المعايير ومستويات الاداء.

* المؤشر التاسع: مستوى الخريج الجامعي يتراوح مستوى الخريجين بين الجيد والمتوسط والضعيف في النواحي العلمية والعملية، أن نسبة الممتاز والجيد جداً قليلة جداً قياساً إلى حجم الطلبة، وهذا المؤشر يشير إلى تدني مخرجات التعليم الجامعي، وقل تقدير يجب أن ينطبق توزيع المنحنى الطبيعي على المخرجات كمؤشر مقبول لجودتها".

ج- البرامج التعليمية: ويقصد بجودة البرامج التعليمية شمولها وعمقها، ومرونتها واستيعابها لمختلف التحديات العلمية والثورة المعرفية، ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيرات العامة، وإسهامها في تكوين الشخصية المتكاملة، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدة تماماً عن التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاب من خلال الممارسات التطبيقية لتلك البرامج وطرق تدريسها. ويلزم البرامج الدراسية مكونات ضرورية تساعد في تنفيذها على أرض الواقع ذكر أحمد ابراهيم (2016، ص4) منها ما يلي :

* لكل برنامج من برامج مرحلة الدراسة الجامعية الأولى أو برامج الدراسات العليا أهداف محددة تساعد في توجيه العملية التعليمية والمشاريع البحثية نحو تنمية الإنسان وتقديم المجتمع.

* أن يؤمن البرنامج تعليمياً عالي الجودة في مرحلتي الاجازة والدراسات العليا حيث إن الخريج يصبح مطلوباً وبشدة في سوق العمل سواء أكان في الصناعة، في المهن الحرة، في الوظائف العامة، في قطاع التعليم ومعامل ومختبرات البحث... الخ.

* أن يكون البرنامج خاضعاً للتقييم والمراجعة الدورية وفقاً للتطورات العلمية والحاجات الاجتماعية.

* أن يستقطب البرنامج أعضاء هيئة تدريس بمستوى عال على صعيد البحث والتعليم.

* أن يستقطب البرنامج طلاباً يستطيعون الاستفادة من هذه البرامج.

* أن يهدف البرنامج إلى نشر وتطبيق نتائج الأبحاث العلمية وتنمية أشكال ومستويات أخرى من التعليم".

وتعد الموازنة بين الاصاله والمعاصرة في اعداد المناهج من حيث المستوى والمحتوى والطريقة والاسلوب من العوامل المرتبطة بجودة التعليم الجامعي ويرتبط هذا الجزء من المعايير بالمدى الذي يمكن فيه للمناهج الدراسية ان تنمي قدرة الطالب على تحديد وحل مشكلاته، والفهم وحسن التقدير لخصائص المهنة

وممارستها، والقدرة على الاحتفاظ بالمهارة المهنية. إذ إن أولوية جودة التعليم تستدعي تحسين المناهج واساليب التعليم والتقويم وبيئة التعلم (الريعي وآخرون، 2016، ص21).

د- المباني التعليمية وتجهيزاتها: المبنى التعليمي وتجهيزاته محور مهم من محاور العملية التعليمية، حيث يتم فيه التفاعل بين مجموع عناصره، وجودة المباني وتجهيزاتها، أداة فعالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم، لما لها من تأثير فعال على العملية التعليمية وجودتها، ويشكل إحدى علاماتها البارزة. ومن الجدير بالذكر أن المباني التعليمية بمشتملاتها المادية والمعنوية مثل القاعات، التهوية، الإضاءة، المقاعد، الصوت وغيرها من المشتملات تؤثر على جودة التعليم ومخرجاته، وكلما حسنت واكتملت قاعات التعليم أثر ذلك بدوره على قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاب. (فرج والفقي، 2013، ص161).

هـ- الإدارة الجامعية والتشريعات واللوائح: من الطبيعي أن قيادة إدارة الجودة الشاملة تعد أمراً حتمياً، وجودة الإدارة الجامعية تتوقف إلى حد كبير على القائد، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكلي نحو إدارة الجودة الشاملة، فمن غير المحتمل أن يتحقق أي نجاح، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسسة الجامعية جودة التخطيط الاستراتيجي، ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة، أما جودة التشريعات واللوائح الجامعية فلا بد أن تكون مرنة وواضحة ومحددة حتى تكون عوناً لإدارة الجامعة، وعليها مواكبة كافة التغيرات والتحولات من حولها، بوصفها توجد في عالم متغير تؤثر وتتأثر به.

و- الكتاب التعليمي: ويقصد به جودة محتوياته وتحديثه المستمر بما يواكب التغيرات المعرفية والتكنولوجية بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراساته، وأبحاثه في جميع أنواع التعلم التي تتطلبها الجامعة منه، كما يجب أن توفر الكتب النشاط التعليمي الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام، ويعمل على خلق اتجاهات ومهارات ضرورية لديهم، الأمر الذي يسهم في زيادة وعي الطالب، ومن ثم القدرة على التحصيل الذاتي للمعلومات بالبحث والاطلاع مما يشري التحصيل والبحث العلمي. وذكر كلاً من (الاغا والاغا، 2010، ص9) أنه لا بد من عملية مراجعة مستمرة، وذلك لضمان كل مما يلي:

الحداثة - المواءمة - التفكير التحليلي - التعلم الذاتي - المهارات. وتؤكد نتائج الدراسات على أهمية المحافظة على مستوى عالي من الأهمية المعرفية لموضوعات المحتوى، والتواصل مع الجديد في ذلك نظراً للتطور الكبير في ما حدث ويحدث باستمرار على المعرفة وتطبيقاته التكنولوجية، بحيث أصبحت المساقات الدراسية القديمة لا تستوعب تلك التطورات، والحاجة أصبحت ماسة للتعلم من خلال موضوعات بحثية لا موضوعات تلقينية.

من هنا كانت الحاجة إلى تغيير طريقة إقرار المساق الدراسي في جامعاتنا بحيث تصبح تعتمد الموضوعات البحثية بدلاً من الملائم أو الكتب الدراسية المعتاد عليها المحاضرون الجامعيون بالطرق التقليدية القديمة.

ز- التمويل والإنفاق التعليمي: يمثل تمويل التعليم مدخلاً بالغ الأهمية من مدخلات أي نظام تعليمي، وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزاً عن أداء مهامه الأساسية، أما إذا توافرت له الموارد المالية الكافية قلت مشكلاته، وصارت من السهل حلها، ولا شك أن جودة التعليم على وجه العموم تمثل متغيراً تابعاً لقرار التمويل الجامعي في كل مجال من مجالات النشاط، ويعد تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمراً له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليمية والمخطط لها، وكذلك فإن سوء استخدام الأموال سيؤدي ضمناً إلى تغيير خطط التعليم وبرامجه، الأمر الذي يؤثر حتماً على جودة التعليم والتي تحتاج غالباً على تمويل دائم، تكون مصادره من التمويل الحكومي والذاتي، وعائد الخدمات ومراكز البحوث والاستشارات والتدريب. تمويل التعليم مؤشر بالغ الأهمية ويعد أهم مدخل من مدخلات النظام التعليمي وبدونه يقف نظام التعليم عاجزاً عن أداء مهامه الأساسية وعند كفاية التمويل المالي تقل مشكلاته ويسهل حلها، وأن جودة التعليم تمثل متغيراً تابعاً لقدرة التمويل المالي (الربيعي وآخرون، 2016، ص22).

ح- التقويم والتطوير في التعليم الجامعي: يتطلب رفع كفاءة التعليم وجودته، وتحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكون منها المنظومة التطبيقية، والمتمثلة بصفة أساسية على الطالب، والمعلم والبرامج التعليمية، وطرق تدريسها، وتمويل إدارة الجامعة، وكل ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقويم كل العناصر بشرط أن تكون واضحة ومحددة ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يتطلب بدوره تدريب كافة

العاملين بالمنظومة التطبيقية لإدارة الجودة الشاملة عليها، مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق ذلك المعايير ومستويات الأداء.

ولقد اعتلى التقويم بمختلف أنواعه ومستوياته مكانة مهمة في فضاء العمل التربوي والتعليمي في ظل تطور النظريات التربوية الحديثة، وتوصلها إلى نتائج توضح الدور الحقيقي الواضح منه والخفي في تسيير دفة العملية التربوية والتعليمية، وإنجاز ما تصبو إليه من أهداف وغايات وبدونه يصبح التعليم والتعلم مجرد عملية عشوائية لا تتحدد منجزاتها، ولا يعرف من خلالها جوانب قوتها ونواحي قصورها،

والتقويم هو مقدمة ضرورية بل وأساسية لأي عملية تطويرية في التعليم الجامعي، فالتطوير أمر لازم لتحديث المؤسسة الجامعية وما تحويه من برامج وأنشطة وإمكانات وطاقات بشرية ومادية؛ إضافة للاستراتيجيات والوسائل، والتطوير إما أن يتم بخبرات محلية، أو بخبرات أجنبية خارجية (الاغا والاغا، 2010، ص 12-13).

إن أساس التعليم الجامعي هو الاعتماد على الهيكل الأساسي للجامعة وإن تاريخ التعليم الجامعي قد أسفر عن حقيقة، وهي هيكل مقاوم للتغير، وبذلك فإن تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة يكون ممكناً فقط في حالة التمكن من إدراك المشكلات الرئيسة لهذا القطاع، ومحاولة استخدام المداخل الإدارية التي تتلاءم مع طبيعة هذا النظام، وهناك عدة عوامل يجب أخذها في الاعتبار عند محاولة تطبيق مدخل إدارة الجودة الشاملة في الجامعات والمؤسسات العلمية والتعليمية:

أ- التحديد الواضح للأهداف، حيث إن المبهم للأهداف يؤدي إلى لامركزية شديدة في اتخاذ القرارات.

ب- الالتزام بالتخطيط، لأن غياب خطط العمل المحددة يؤدي إلى المنافسة الداخلية.

ج- الابتعاد عن التفويض المعقد للسلطة، حيث يؤدي ذلك إلى صعوبة قياس الأداء.

د- التخلص من الطبيعة المنفردة للشخصية العلمية والتي تجعلها تتصف بالاعتزاز الزائد بالذات، ولا تتأهب للعمل المشترك، ولذلك يجب تشجيع فرق العمل البحثية.

هـ- توفر نظام معلومات متكامل، حيث أن الغياب التام لهيكل محدد لجمع المعلومات عن الأداء حتى تصبح متاحة أمام القيادات المختلفة، يعرقل عملية اتخاذ القرارات (البادي، 2010، ص 109-110).

إن اختيار إدارة الجودة الشاملة كمدخل في الجامعات لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية وتحسين مستوى الخريجين يتطلب توافر عدة مقومات أهمها (الرشدي، 2009، ص 136-137)

أ- البعد الاجتماعي: والمقصود به امتداد رسالة الجامعة بحيث تشمل نواحي الحياة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والعلمية والتكنولوجية مما جعل من أهم واجبات التعليم الجامعي هي بحث حاجات المجتمع والاستجابة لمتطلباته.

ب- البعد الفكري: والمقصود أن الهوية الحضارية والايولوجية الفكرية عنصر أساسي في فلسفة التعليم الجامعي، إذ لا بد أن يكون منتمياً فكرياً وحضارياً، ولا بد أن يكون واضحاً بالنسبة لدوره في توضيح معالم الهوية الحضارية للمجتمع.

ج- البعد الإنساني : والمقصود بذلك أن التعليم الجامعي يصنع من الفرد إنساناً متكامل البناء، (عقليا) بالعلم والمعرفة والثقافة، (بدنياً) بالتربية الرياضية، (روحياً) بالقيم الدينية، (خلقياً) بالتربية السلوكية.

د- البعد العلمي: والمقصود بذلك أن البحث العلمي عنصر هام وحيوي في حياة الجامعة كمؤسسة علمية وفكرية حيث انه يعتبر من أهم المقاييس المتداولة لدى قيام الجامعات بدورها القيادي في المجالات العلمية والمعرفية، كما أن سمعة الجامعات مرتبطة بالأبحاث التي تنشرها.

هـ- البعد الثقافي: أن الفئة الموجهة في أي مجتمع هي من خريجي الجامعات المشتغلين بالمهن الرفيعة كالطب والهندسة والتدريس والصحافة والتجارة والكتابة وغير ذلك، فإذا كانت هذه الطبقة لا تتمتع بقدر من الثقافة أو الفهم المشترك لحياة المجتمع ومشكلاته أو الفهم لأثر علومهم ومهنتهم في الحياة الإنسانية فإن ذلك خطر كبير على المجتمع وكيانه.

و- البعد العقلي: إن الطلاب عندما يلتحقون بمؤسسات التعليم الجامعي في حاجة إلى مناخ يطلق طاقاتهم الكامنة ويحرر عقولهم من أسر الجمود الفكري، ويدربهم على ممارسة النقد الذاتي القائم على الحجة والدليل المنطقي والتفكير الإبداعي.

ويرى البادي (2010، ص110-111) "إن هناك مقومات أخرى عند اختيار إدارة الجودة الشاملة كأسلوب عمل ومنهج في الجامعات والمؤسسات العلمية لتحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية، وتحسين مستوى الخريج يتطلب توافر هذه المقومات وهي:

- أ- اهتمام إدارة الجامعة بجودة مدخلات عملية التعليم الجامعي، والعملية التعليمية نفسها ومخرجاتها.
- ب- أهمية توجه إدارة الجامعة لسوق العمل، حيث تتحرى جيداً عن احتياجات وتوقعات هذا السوق من الخريجين مع إدراك أن هذه الاحتياجات والتوقعات تتغير من وقت لآخر.
- ج- تحديد مستويات الجودة في كل المجالات، وأنشطة الأداء، بحيث تستهدف الإدارة بلوغها من خلال برنامج التحسين المستمر.
- د- التدريب والتعليم لكافة مستويات العاملين.
- هـ- الاهتمام بسلامة وجودة البرامج التعليمية.
- و- الاهتمام بصياغة الاختبارات بأسلوب منهجي وموضوعي في كافة المراحل الدراسية".

2-2-2- متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

إن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بالتعليم الجامعي يخضع لجملة من المتطلبات من أجل ضمان إجرائها من جهة ومن جهة أخرى من أجل إنجاحها وتحقيق الأهداف من اعتمادها، ومن المتطلبات ما يلي:

- أ- التزام كل الفاعلين في المؤسسة والخارجين عنها من بين المعنيين بها، بالانخراط في برنامج إدارة الجودة الشاملة والإيمان بجدوى المشروع والالتزام بالعمل على تنفيذه، على أن التزام الإدارة العليا بخيار الجودة يجب ألا يكون التزاماً قولياً فقط ولكن أن يصحبه وعي شامل باستحقاقات هذا الخيار والصعوبات التي من الممكن أن تواجه المؤسسة عند التطبيق، ثم التزام كامل بمتطلبات التطبيق المعنوية من إيجاد رؤية واضحة وأهداف وقيم ثم توصيلها إلى جميع طبقات العمل في المؤسسة (مجيد، 2011، ص241-243)

- ب- إرساء ثقافة الجودة الشاملة بالمؤسسة باعتبار هذه الثقافة نخباً للحياة العامة تشمل تحسين الإدارة والقيادة وتعطي أهمية خاصة للعمل ضمن الفريق وتعتبر الزبون في أول اهتماماته.

ج- مباشرة إدارة الجودة على أساس التفريق بين الوظائف الخدمية والوظائف التعليمية، وبالتالي وجوب التمييز بين المحاكات والمقاييس لكل صنف من هذه الوظائف.

د- إرساء قيادة قوية وفعالة كون تطبيق الجودة الشاملة، ينطلق من القيادة العليا باعتبارها عنصرًا أساسيًا لإجراء التغيير، ومن هذا المنطلق، عليها أن تستوعب فلسفة إدارة الجودة الشاملة ومقتضيات تطبيقها وأن تتمثل مسبقًا الصعوبات التي يمكن أن تواجهها في أثناء التطبيق، ولا بد أيضًا من أن تكون لها رؤية واضحة تضع على أساسها استراتيجية قصيرة وبعيدة المدى، حيث أن فلسفة الجودة الشاملة تقتضي بأن يكون المدير خادماً لزيائنه.

هـ- تدريب الكوادر (الأطر) الجامعية على العمل بمقتضى إدارة الجودة الشاملة وعلى القيام بالأدوار وتكريس القيم والاتجاهات والسلوكيات ذات العلاقة ومنحهم الثقة واشراكهم في صنع القرار والمبادرة في أداء مهامهم وتمكينهم من مجالات أوسع للفعل وتوفير الحوافز من أجل المحافظة المتواصلة على الجودة العالية والحيلولة دون الانقطاع والتباطؤ في الإنتاج.

و- استخدام النهج المنظومي (تحليل النظم)، في إدارة الجودة الشاملة على معنى أن إدارة الجودة تشمل كل مكونات المؤسسة التعليمية ومختلف قطاعات العمل بها، بحيث لا يمكن تطبيق إدارة الجودة في بعض القطاعات دون الأخرى، ويمكن عند الاقتضاء البدء ببعض القطاعات لكن على أساس التدرج فقط.

ز- العمل بما يسمى بهندسة المتطلبات، وتعني جميع النشاطات التي تضمن توضيح وتحديد وتحليل وإيصال أهداف المعنيين بالنظام وحاجاتهم سواء أكانوا زبائن أم متعاملين أو مطورين (كما) تشمل تحديد المستخدمين ومتطلباتهم ومناقشتها لتحديد المحكات والعمليات القابلة للتطبيق ومن ثم إدارة الوثائق المساعدة على تطويرها بما يتلاءم وحاجات المعنيين المتغيرة.

ح- اعتبار احتياجات الطلبة ورغباتهم في المقام الأول عند ضبط أهداف إدارة الجودة وبناء الاستراتيجيات وتحديد المهام ومختلف الأعمال.

ط- تطبيق إدارة الجودة الشاملة في خطوات دونما تسرع مغل عند تنفيذ المشروعات المخطط لها نظرًا لتشعب المجالات والعمليات.

- ق- إيجاد قاعدة عريضة للمعلومات والبيانات تخص الطلبة والمدرسين وكل العاملين والمناهج وتطورها.
- ل- إجراء تحليل مستمر لعمل الفاعلين من أجل تقييم عملهم وتحسين مستواهم والحد من التفاوت بينهم بشكل يمكن العاملين من مباشرة عمليات البحث والتحليل لكل إبعاد العمل في توافق من أجل ضمان أعلى جودة ممكنة.
- م- اعتماد سلّم لتحديد مستويات الجودة التي يتم تحقيقها بهدف إجراء التعديلات الضرورية عند الاقتضاء وإسناد الشهادات.
- وأضاف(الصريرة والعساف، 2008، ص19-20) بعض المتطلبات الرئيسية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وهي:
- أ- إعادة تشكيل ثقافة المؤسسة الجامعية : إن من متطلبات إدخال أي مبدأ جديد لمنظمة ما يتطلب إعادة تشكيل لثقافتها، فقبول العاملين أو رفضهم لهذا المبدأ يعتمد على ثقافتهم ومعتقداتهم، لذا فالأخذ بمبدأ إدارة الجودة الشاملة يستلزم ثقافة تختلف اختلافاً جذرياً عن الثقافة التقليدية، من هنا يجب إيجاد الثقافة التنظيمية الملائمة لتطبيق هذه الفلسفة.
- ب- الترويج وتسويق المبدأ الجديد: يجب نشر مفاهيم إدارة الجودة الشاملة ومبادئها لجميع العاملين في المؤسسات وذلك قبل اتخاذ أي قرارات بشأن تطبيقها فتسويق هذه الفلسفة الإدارية لجمهور المؤسسة سواء أكان من الداخل أو من الخارج يساعد في التقليل من المعارضة للتغيير وكذلك يمكن التعرف على المخاطر المتوقعة. عند بدء التطبيق واتخاذ الاجراءات اللازمة.
- ج- التعليم والتدريب: ليتم تطبيق فلسفة إدارة الجودة الشاملة بالشكل الصحيح يجب تدريب جميع المشاركين في عملية التطبيق وتعليمهم بالأساليب والأدوات اللازمة لهذه الفلسفة حتى تطبق على أساس متين وتؤدي إلى النتائج المرغوبة وللبعد عن الأخطاء والتخطيط والعشوائية في التطبيق ولا يمكن تحقيق ذلك دون توافر برامج تدريبية فعالة.

د- الاستعانة بالاستشاريين : إن الهدف من الاستعانة بالخبراء والاستشاريين المختصين بتطبيق فلسفة إدارة الجودة في مؤسسات التعليم العالي من خارج المؤسسة عند بدء التطبيق هو تدعيم ومساندة الخبرات الداخلية والمساعدة في إيجاد الحلول للمشكلات التي تظهر عند التطبيق الفعلي.

هـ- تشكيل فرق العمل: تشكل فرق عمل تضم عضوية كل واحد منها ما بين (5-8) أعضاء من الأقسام المعنية مباشرة أو ممن يؤدون العمل المراد تطويره وإن يكون أعضاء هذه الفرق من الأشخاص الموثوق بهم ومن لديهم الاستعداد للعمل والتطوير والتضحية والانتماء للمنظمة وأن تكون لديهم الصلاحيات اللازمة للمراجعة وتقييم المهام وتقديم الاقتراحات للتحسين.

و- التشجيع والتحفيز: لا بد من تقدير العاملين نظير قيامهم بأعمال متميزة لتشجيعهم وزرع الثقة بهم تدعيمًا للأداء الفعال، فهذا التشجيع والتحفيز يلعب دورًا في تطوير فلسفة إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة واستمراريتها ويكون ذلك من خلال إيجاد نظام للحوافز يراعي الأداء المتميز.

ز- الإشراف والمتابعة: إن الإشراف على فرق العمل يعد إحدى الضروريات المطلوبة لتطبيق إدارة الجودة الشاملة إذ أنه يعمل على تعديل أي انحرافات عن المسار الصحيح ومتابعة لإنجازات هذه الفرق وتقومها عند الحاجة وبالإشراف والمتابعة يمكن التنسيق بين العاملين على اختلاف مستوياتهم الإدارية وبين جميع الإدارات في المؤسسة وتذليل الصعوبات التي تعترض عمل هذه الفرق.

ح- استراتيجية التطبيق: لا بد لاستراتيجية تطوير إدارة الجودة الشاملة وإدخالها لحيز التطبيق في المؤسسة أن تمر بعدة مراحل وكما يلي: (مجيد، 2011، ص244).

* مرحلة الإعداد: وهي مرحلة يتم فيها تبادل المعرفة ونشر الخبرات ووضع الأهداف وتحديد مدى الحاجة للتحسين وإجراء المراجعة وتجارب المؤسسات الأخرى.

* مرحلة التخطيط: إذ يتم فيها وضع خطة لكيفية التطبيق وتحديد مصادر التمويل اللازمة.

* مرحلة التقييم: ويتم ذلك باستخدام الطرق الإحصائية للتطوير المستمر وقياس مستوى الأداء وتحسينها.

إن تطبيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة يحتاج إلى جملة من الإجراءات والآليات من شأنها أن تساعد على إنجاحه وتأمينه، ومن هذه الإجراءات:

- انخراط المؤسسة في منظومة دعم من مهامها تقديم المشورة والمساعدة على مباشرة بعض الأعمال التي تندرج ضمن إدارة الجودة الشاملة وعلى تفادي بعض الصعوبات المتوقعة.
- وضع روزنامة لمختلف مراحل الإعداد والتنفيذ والمراجعة.
- الانتباه إلى الخلط الممكن بين اعتبار مؤسسة التعليم العالي منشأة إدارية واقتصادية واعتبارها حرماً مغلقاً للمعرفة والعلم، وهو أمر إن حصل من شأنه أن يؤدي إلى التناقض في استراتيجيات تحقيق الجودة وفي وضعها موضع التنفيذ واتخاذ القرارات وإجراء التعديلات.
- الإعداد الجيد لإدارة الجودة بدون تسرع واندفاع غير مدروس، من ذلك مثلاً قضاء الوقت والجهد الكافيين لضمان انخراط كل الأطراف الفاعلة داخل المؤسسة وخارجها في مشروع إدارة الجودة الشاملة.
- العمل على توفير كل البيانات والمعلومات الضرورية وتحليلها قبل وضع المخططات واختيار المحركات والمعايير وبرامج التنفيذ والتقييم.

2-2-3-مرتكزات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

2-2-3-1- المرتكزات الأساسية لاستخدام نظام إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

بدون شك أن عمومية المبادئ التي يقوم عليها نظام الجودة الشاملة، والقول بأن الإطار العام فيها يمكن تطبيقه على المنظمات التي لا تهدف إلى الربح بنفس القدر الذي أمكن تطبيقه في منظمات الأعمال، إلا أن خصوصية العملية التعليمية تفرض العديد من التحديات التي يجب الإجابة عليها حتى يمكن تحقيق الاستخدام الناجح لتلك النظم في هذا المجال، وهناك مجموعة من المرتكزات الأساسية التي يقوم عليها استخدام نظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية وهي:

أ- الاتفاق على المقصود بالعميل ودوره في المؤسسات التعليمية:

على الرغم من شبه الاتفاق في كافة حالات النجاح في استخدام TQM في المؤسسات التعليمية على اعتبار (الطالب) بمثابة عميل للنظام إلا أن البعض يرفض الاعتراف بذلك لأن استخدام اصطلاح

(العميل) قد يوحي بأن المؤسسات التعليمية هي منظمات تهدف إلى تحقيق الربح بالدرجة الأولى، وأن استخدام هذا المصطلح يعني بشكل تلقائي قبول فكرة (إن العميل دائماً على حق) هو يتنافى مع جوهر العملية التعليمية حيث أن الطالب لا يعرف عادة ماهي احتياجاته الحقيقية وما هو مناسب له من المعارف على المدى البعيد. ولذلك فإن الجامعات التي تأخذ بمفهوم TQM ترى أن المنتج الذي تتولى الجامعات تقديمه هو شخص مسلح بالقدرة على تعليم ذاته بشكل دائم ولتحقيق ذلك فإن هذه الجامعات ترى الخريج يجب أن يتحلى بالمواصفات التالية:

* معرفة مصادر التعليم والمعرفة في مجاله الوظيفي الذي يعد له.

* مهارة القيام بالبحث والتعليم الذاتي.

* التحلي باتجاه طيب نحو التعلم والمعرفة والثقة في الذات.

* وجود دافع داخلي قوي وإرادة للاستمرار في التعليم.

وتجدر الإشارة هنا إلى التعامل مع الطالب على أنه عميل يتطلب التعرف على احتياجاته والاستماع التام إلى وجهة نظره، فالتعرف على احتياجات ورغبات العملاء في الجامعات لا يختلف إلى حد كبير عن القيام بنفس الوظيفة في منشآت الأعمال.

ب- الشراكة بدلاً من الانتماءات التخصصية لأعضاء هيئة التدريس.

جرى في الفكر التقليدي بالجامعات والمعاهد التعليمية على وجود أقسام يتخصص كل منها في مجال علمي محدد، وقد وصل الانتماء الشديد لأعضاء هيئة التدريس في تلك الأقسام إلى فقدان الاهتمام بالهوية الكلية للمؤسسة التعليمية ومخرجاتها وحيث أن الاستخدام الفعال لنظام TQM يتطلب إيجاد فرق العمل التي تجمع أكثر من إدارة أو وظيفة داخل المنظمة حتى يمكن تحقيق ما يسمى بالتكامل الأفقي بين أجزاء المنظمة لتحقيق أفضل خدمة لعملائها فإن تلك الانتماءات الشديدة للأقسام العلمية تقف حجر عثرة في التطبيق الناجح لنظام TQM في المؤسسة التعليمية.

وعلى ذلك فإن العمل على إيجاد ثقافة جديدة للمنظمة تعمل على اشتراك الأقسام معاً لتقديم خدمة تعليمية أفضل والعمل معاً على توفير خريج أفضل لسوق العمل يعتبر أحد المتطلبات الرئيسية لنجاح هذه النظم.

ج- نظام الحوافز التي تشجع على التحسين المستمر في العملية التعليمية

يركز نظام الحوافز الحالية التي تطبق مع أعضاء هيئة التدريس في العديد من الجامعات وبصفة خاصة الجامعات ذات الأسماء العريقة على كم وجودة البحوث العلمية التي يقوم بها عضو هيئة التدريس بالإضافة إلى مساهماته الأكاديمية الأخرى، مثل تأليف الكتب وحضور المؤتمرات العلمية والمشاركة الفعالة بها، وعلى الرغم من أن نظام TQM في المؤسسات التعليمية يركز على التحسين الدائم للعمليات الأكاديمية ابتداءً من إعداد المناهج والمقررات وأسلوب إكساب المعارف والمهارات للطلاب إلى نظام التقييم المستمر لدرجة التقدم في تحصيل المعارف وبناء الشخصية الطلابية على الرغم من كل ذلك إلا أن درجة مساهمة عضو هيئة التدريس في دراسة وتحليل وتحسين معظم هذه العمليات لا يحظى بالتقدير الكامل من قبل المسؤولين عن إدارة هذه المؤسسات التعليمية ولذلك فإن ارتباط نظام التحفيز والترقية وتحديد العقود مع درجة مساهمة عضو هيئة التدريس في تحسين مكونات العملية التعليمية يعد مطلباً أساسياً لجناح نظام TQM في المؤسسة التعليمية.

د- تعميق دور فرق العمل والمجموعات في العملية التعليمية:

في ظل الفكر التقليدي لا تشجع الجامعات على عمل الطلاب في مجموعات خلال العملية التعليمية بالرغم من حاجتهم الماسة إلى ذلك في بيئة العمل، ففي دراسة على خريجي 36 جامعة أمريكية لمدة عشرين عامًا اتضح أن 80% من الخريجين يرون أن (القدرة على العمل في مجموعات لتحقيق الأهداف) يعتبر أحد المهارات الأساسية في بيئة العمل، في حين يرى 20% منهم فقط أن الجامعة قد ساعدتهم على تنمية هذه المهارة وتعلمها، وفي المقابل فإن الجامعات التي أخذت بمدخل TQM في تحسين جودة العملية التعليمية تعمل على عمل الطلاب في مشروعات جماعية سواء كان ذلك في مقررات محددة أو في معالجة بعض الموضوعات عبر أكثر من مقرر دراسي وبمشاركة رجال الأعمال أنفسهم في تلك المشروعات.

هـ- الاهتمام بالجانب البشري في نظام TQM .

أوضحت دراسة جامعة هيوستون أن التركيز على الجانب الفني فقط عند تطبيق نظام TQM قد أدى إلى نتائج سلبية فيما يتعلق بالجانب البشري والإنساني في تقديم الخدمة لذلك فإنه يجب التركيز

على تغيير ثقافة المؤسسة التعليمية نحو الاتصال بالعميل (الطالب) والعمل على التعرف على احتياجاته والاتصال الدائم به والتعامل من منطلق (المشاركة)، ويتطلب ذلك التدريب المستمر للعاملين وأعضاء هيئة التدريس على أساليب الاتصال الفعال وضرورة القياس الدائم لدرجة التحسين في مستوى الخدمة المدركة بكل جوانبها الفنية والبشرية.

كذلك فإن إشراك العاملين في الجامعات أنفسهم في عملية التعرف على احتياجات الطلاب وفي عملية وضع معايير للخدمة المقدمة يضمن الالتزام بتطبيقها عند التنفيذ الفعلي بشرط إعطائهم صلاحيات التصرف بما يحقق مصلحة الطلاب.

و- دور الإدارة في كافة المستويات التنظيمية:

لاشك أن وجود إدارة جامعية عليا على قناعة كاملة بأهمية نظام TQM في تحسين جودة الخدمة وترشيد استخدام الموارد يأتي على رأس مقومات نجاح تطبيق هذه النظم فقد أوضح باحث أن نجاح تجربة جامعة أوريغون لم يكن عملية سهلة، فقد استغرق فترة زمنية طويلة (5 سنوات) وموارد كثيرة وقد واجهت معوقات لا حصر لها، ولكن وجود القيادة ذات الإصرار كان هو العامل الحاسم في الاستمرار في تطبيق مشروع التطوير فيجب أن تكون للإدارة العليا رؤية مستقبلية لمستوى الجودة والأداء بالمؤسسة التعليمية التي يقومون على إدارتها، بل أنهم يجب أن يعملوا على مشاركة هذا التصور مع كافة المستويات الإدارية داخل تلك المؤسسة التعليمية، ومن ناحية أخرى فإن دور هيئة التدريس في التعامل مع الطلاب يتشابه مع الدور القيادي الجيد المطلوب من المديرين في ظل إدارة الجودة الشاملة. ويعتبر ذلك استبدالاً للمفهوم القديم بدور عضو هيئة التدريس المحدد للمعلومات والمعارف الواجبة إعطائها والقيام بمفرده بتقديمها للطلاب ويحدد بمفرده طريقة تقييم الطلاب، فهو في ظل فلسفة الجودة الشاملة يقوم بدور المدرب المشرف على عملية التعليم الذي يسهل عملية نقل المعارف واكتساب المهارات والقائد الذي يرشد ويشجع الطلاب على ان يكونوا جزءاً فاعلاً في عملية التعلم الحر يستطيعوا أن يمارسوا هذا الدور بعد تخرجهم من الجامعة.

ز- الشمولية في تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الجامعات:

على الرغم من أن الإدخال التدريجي لنظام TQM هو الأمر الواجب إتباعه إلا أن التطبيق يجب ألا يشمل فقط الخدمات الجامعية المساعدة، بل يجب أن يشمل أيضاً الجانب الأكاديمي والعملية التعليمية بالجامعات، لأن هذا التطبيق المحدد قد يرجع إلى سهولة التطبيق على الخدمات المساعدة بالإضافة إلى تجنب حساسية تغيير نظام العملية الأكاديمية ذاتها حتى لا يتعارض ذلك القوة التقليدية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

ح- تغيير ثقافة المؤسسة التعليمية:

أوضح Welrerton أن عدم وجود رغبة حقيقية لدى أفراد المؤسسة التعليمية نحو تغيير ثقافة المنظمة وسلوكيات العاملين بها يعتبر أحد الأخطاء الشائعة عند تطبيق TQM في الجامعات، فمن المعروف أن نظام إدارة الجودة الشاملة ليست بمجموعة من النظم الفرعية ولكنها ثقافة تقوم على الاقتناع والرغبة في التغيير.

ط- دراسة التكلفة والعائد المرتبطة بتطبيق نظام TQM:

حتى يمكن إدخال نظام TQM في متطلبات التعليم والتي يتبع غالبيتها الحكومة فإنه لابد من تقديم التبرير الكافي للدولة وأجهزة المسائلة الشعبية والسياسية، وفي هذا الصدد يجب قياس كافة أنواع التكاليف المترتبة على إدخال هذه النظم، مثل تكلفة التعليم والتدريب للعاملين بالإضافة إلى تكلفة تعديل وتحسين النظم الإدارية المختلفة أضف إلى ذلك تكلفة الوقت المستغرق في نشر فلسفة TQM وإقناع العاملين بها، والوقت الذي يستغرقه العاملين في دراسة وتطوير النظام ووضعها موضع التنفيذ، ويجب التنويه هنا في أن حصر الفوائد المترتبة على تطبيق نظام TQM يجب أن يكون ذا نظرة مستقبلية طويلة الأجل دون التركيز على بعض الأهداف قصيرة الأجل (الرشدي، 2009، ص 149-152).

2-2-4- معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي:

قد تنجح بعض المؤسسات في تطبيق برامج إدارة الجودة الشاملة بينما يفشل البعض الآخر ويرجع السبب الرئيسي لفشل هذه المؤسسات في عملية التطبيق نفسها.

وهناك العديد من المعوقات التي تواجه مؤسسات التعليم العالي بشكل عام والجامعات بشكل خاص ومن هذه المعوقات: (الحراشة وأحمد، 2011، ص 61-62)

* ضعف بنية نظام المعلومات وقلة توفر البيانات اللازمة والمطلوبة لتصميم متطلبات العملية التعليمية. وذلك لقلة توفر أنظمة معلومات فعالة تعتمد على التقنيات الحديثة في نقل المعلومة وتداولها وتوصيلها لصانعي القرار في الوقت المناسب إذ تعد البيانات والمعلومات بمثابة الجهاز العصبي لنموذج إدارة الجودة الشاملة.

* قلة توفر الكوادر التدريسية المؤهلة في مجال إدارة الجودة الشاملة، إذ إن التدريب يشكل ركيزة أساسية في نموذج إدارة الجودة الشاملة قبل وأثناء تطبيقها.

* المركزية في صنع سياسات التعليم العالي المتبعة، وذلك عكس ما تعتمد عليه إدارة الجودة الشاملة من لامركزية في صياغة السياسات واتخاذ القرارات.

* قلة الحوافز التي تسهم في تطبيق أساليب الجودة الشاملة لأن القائمين على تنفيذ هذه البرامج يبذلون الجهد والوقت الكثيرين، كما يتوقعون ضعف فرص الحصول على أية مكافأة لو قاموا ببذل هذه الجهود من أجل تحسين الجودة.

* يجد بعض المدرسين أن مفاهيم وأدوات إدارة الجودة الشاملة التي تطبق أساساً في قطاع الإنتاج لا علاقة لها بعملية التدريس.

* بعض من الأساتذة تنقصهم الخبرة في عملية التدريس، وهم يفضلون الطريقة التقليدية في التدريس وهي إلقاء المحاضرات والامتحانات الفصلية، ولا يقدرّون أهمية استخدام الأساليب الحديثة في التدريس والتي تركز على تشجيع النقاش ومشاركة الطلبة داخل الفصل بشكل فعال أكثر.

* إن ثقافة التعليم العالي قد لا تتقبل أو تقتنع بأهمية الحصول على التغذية الراجعة من الطلبة وأن هيكل المكافآت للأكاديميين لا يشجع الأساتذة على استثمار وقتهم في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

وهناك معوقات أخرى ذكرتها (ديب) وهي:

* عدم التزام الإدارة العليا.

- * التركيز على أساليب معينة في إدارة الجودة الشاملة وليس على النظام ككل.
- * غياب مشاركة العاملين في تطبيق إدارة الجودة الشاملة.
- * عدم الربط بين الكليات بالجامعة وقطاعات سوق العمل من حيث (مدى تطور المناهج طبقاً لمتطلبات سوق العمل).
- * مقاومة التغيير سواء من العاملين أو الإدارات.
- * المركزية في اتخاذ القرار فإدارة الجودة الشاملة بحاجة إلى نظام لامركزية يسمح بالمزيد من الحريات والابتكار في العمل بعيداً عن الروتين والتعقيدات الإدارية التي تضعف العمل والأداء.
- * توقع نتائج فورية من تطبيق أساليب إدارة الجودة الشاملة وليس على المدى البعيد.
- * يحتاج تطبيق إدارة الجودة الشاملة إلى ميزانية كافية غير عادية.
- * الإرث الثقافي والاجتماعي الذي يرفض تقبل ما هو جديد ومطور. (ديب، 2013، ص32-33).
- وأضاف كلاً من (النجار وجواد) بعض المعوقات لتطبيق إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم العالي من حيث أركان التعليم الثلاثة وهي: (النجار وجواد، 2014، ص35-36)
- * معوقات تتعلق بالإدارة العليا: تسمى أحياناً بالقيادة، فالإدارة العليا ما لم تكن مقتنعة ومؤمنة بتطبيق إدارة الجودة الشاملة وتلتزم بذلك فمن غير الممكن تجاوز معوقات التطبيق ولا يمكن حتما الوصول إلى تطبيقها، فالمطلوب من رئيس الجامعة القيام بالبحث والتقصي عن أعمال الجامعة والاستماع إلى مشكلات أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة والعاملين في آن واحد وتدريبهم على التقنيات الجديدة وإقامة شبكة اتصالات مع الأقسام العلمية والكليات بما يضمن تحقيق تحسين فعال في أداء العاملين، ويتطلب ذلك بناء نظم معلومات تساعد في وضع الخطط لتطوير جودة التعليم الجامعي، فضلاً عن ضرورة تمتع أفراد الإدارة العليا بالموصفات والخصائص التي تمكنهم من تطبيق TQM ولا ينبغي على الإدارة العليا تخصيص الموارد اللازمة فحسب، بل الالتزام بدعم البرامج الخاصة بالجودة الشاملة في مختلف البرامج التعليمية.

* معوقات تتعلق بالموارد البشرية: نقصد هنا بالموارد البشرية الأساس في وجود الكلية أو الجامعة وبدونهم لا وجود لها وهم أعضاء الهيئة التدريسية الذين يمثلون احد أركان العملية التعليمية، لذا ينبغي تذليل العقبات التي تواجه أعضاء الهيئة التدريسية والعمل على الارتقاء بهم وتطويرهم من أجل الارتقاء بالجامعة أو الكلية ذاتها، إلى جانب ذلك لا يمكننا أن ننسى الموارد البشرية الأخرى المساندة للعملية التعليمية وهم العاملون في الإدارات المختلفة داخل الجامعة أو الكلية والذين يعدون أيضاً زبائنا داخليين للكلية أو الجامعة وبدونهم لا يمكن أن تسير عجلة العملية التعليمية بيسر لذا لا بد من الاهتمام بهم أيضاً و تشجيع العمل بروح الفريق لإزالة هذا النوع من العقبات.

* معوقات تتعلق بالبحث العلمي : يعد البحث العلمي احد أركان أو ركائز التعليم الجامعي، فللجامعة دور مهم في تنمية المعرفة من خلال البحوث العلمية، ولا يمكن أن تكون هناك جامعة بالمعنى الحقيقي إذا ما أهملت البحث العلمي أو لم تعطيه استحقاقه، ومن المعروف أن التطورات في مجالات متعددة كالطب والعلوم المختلفة كان أساسها البحوث العلمية.

* معوقات تتعلق بخدمة المجتمع: يمثل المجتمع لأي مؤسسة تعليمية من أهم مجالات التخطيط إذ لا بد من الاستفادة والاستفادة من المجتمع، ولكن وما لاشك فيه أن العلاقة بين الجامعات والمجتمع ضعيفة رغم وجود بعض المحاولات لتحسينها، ولا بد من زيادة الاهتمام من لدن الجامعات والكليات لاستغلال قدراتها وكفاءاتها في خدمة المجتمع الذي ما كان ليتطور لولا الجامعات العلمية وما ترفده من كفاءات ومهارات علمية في مختلف القطاعات.

* معوقات التمويل: تحتاج أي مؤسسة جامعية إلى التمويل وإذا كانت الكليات الحكومية تنال نصيبها المالي من الدولة، فالأمر يختلف في الكليات الأهلية والتي تتطلب بذل جهد أكبر في الحصول على التمويل للعملية التعليمية والبحث عن جهات وأساليب متنوعة للحصول على المستلزمات المالية ومن أهمها الأقساط الدراسية التي يدفعها الطلاب والاقتراض أو التنويع في الأنشطة التعليمية (دورات تدريبية، استشارات، وغيرها).

* معوقات تتعلق بالطلبة: يعد الطالب أحد الأركان الأساسية في العملية التعليمية فهو الزبون الأول الذي تهدف المؤسسة التعليمية إلى خدمته وبالمقابل يتوجب عليه عدم إساءة استخدام هذه الخدمة

لأنها بالتالي ستعود بالضرر عليه وذلك بعدم الحصول على الفائدة المرجوة من التعليم، لذا قد يكون الطالب أيضاً عقبة في تطبيق TQM كونه قد لا يدعمها أو يسعى عن جهل أودون علم إلى عدم تطبيقها.

2-3- التعليم الجامعي في اليمن:

منذ إرساء دعائم نظام التعليم العام الرسمي في أوائل الستينيات من القرن الماضي، بات التوسع في فرص التعليم أحد أولويات الحكومة اليمنية. ونظراً للتحديات الديموغرافية والجغرافية الكبيرة التي تواجهه فضلاً عن قدرتها المحدودة. نجد أن اليمن قد أبلى بلاءً حسناً فيما يتعلق بالتوسع في تغطية فرص التعليم الرسمي لتصل إلى الجميع. أسفر تحديد هذه الأولوية عن نمو كبير في معدلات الالتحاق بالتعليم على كافة المستويات، ولاسيما خلال الأعوام الثلاثين الماضية، كما انخفض معدل الأمية إلى النصف ليصبح 45 % في عام 2004 بعد أن كان 90 % في عام 1973. (الجمهورية اليمنية، 2010، ص21) و تتأكد أهمية التعليم ودوره في التنمية بشكل أوضح في مرحلة التعليم الجامعي، فالجامعات بما تملكه من كفاءات وامكانيات تستطيع أن تسهم بدور فاعل وحاسم في تنمية الموارد البشرية وفقاً لمتطلبات التنمية ومعطيات العصر وتحدياته الراهنة والمستقبلية.

2-3-1- نشأة وتطور التعليم الجامعي في اليمن:

اهتمت اليمن بالتعليم الجامعي وذلك بعد النمو والتوسع الكمي في التعليم الثانوي والذي أدى بالضرورة إلى إيجاد تعليم عالي لإعداد المثقفين والمدرسين والمهنيين والعلميين والأدباء والقضاة لقيادة عمليات الإنتاج والخدمات، ومراجعة ما تتطلبه التنمية الاقتصادية والاجتماعية من مهارات وخبرات على أعلى مستوى ممكن وقد حاولت اليمن التوسع في التعليم الجامعي وانتشاره تحقيقاً لمبدأ تكافؤ فرص التعليم (الاغبري، 2007، ص124).

لقد حقق التعليم العالي في اليمن توسعاً أفقياً وكمياً، منذ بداية العقد التاسع من القرن العشرين بعد الوحدة اليمنية عام (1990) وحتى الآن، إلا أن هذا التوسع لم يتمش واتجاهات التنمية البشرية ومتطلباتها المنشودة، فقد كان التركيز ينص على التوسع في عدد مؤسسات التعليم العالي وتخصصاتها المختلفة، وبالرغم من أن هذا التوسع قد أسهم في انتشار التعليم العالي في المدن الرئيسية إلى الريف

وإيصال التعليم العالي إلى فئات اجتماعية جديدة خاصة المرأة، إلا أن تركيز التعليم العالي على الكم على حساب الكيف، أدى إلى وجود قصور وسلبات ومشكلات أعاق نمو وتطوره وحدثت من كفاءته وفعاليته وجودته. (محمد، 2016، ص 195) فمؤسسات التعليم العالي عامة تعتبر من أهم المحاور التي تلعب الدور الكبير في استمرار التنمية الشاملة والإسراع بخطاها، بل وتغير المجتمع وتطوره، فهي مؤشر إلى عصرية الدولة وتقدم أي مجتمع. ويتصف نظام التعليم العالي في اليمن بجدثة إنشائه إذ يعود تأسيسه إلى أربعة عقود تقريباً فمؤسسات التعليم العالي في اليمن شأنها شأن مؤسسات التعليم العالي في دول العالم الثالث تتعرض للعديد من المتغيرات والتي شكلت تحديات تلك المؤسسات وأثرت على أدائها الأكاديمي. ومن أبرز هذه المتغيرات ظاهرة العولمة بأبعادها المختلفة، التطورات المتنامية في مجال تكنولوجيا الاتصالات وتبادل المعلومات، وتكنولوجيا التعليم التي فرضت احتياجات ومتطلبات جديدة للمجتمع وسوق العمل من مخرجات متخصصة ومسلحة بالبرامج والخدمات العلمية المتطورة. ورافق تلك التغيرات توسع في عدد ونوعية مؤسسات التعليم العالي وتخصصاتها العلمية والطاقة الاستيعابية لها، الأمر الذي أدى إلى زيادة في أعداد الطلبة المنخرطين في الجامعات اليمنية. (حمزة، 2012، ص 46) وأهم الجامعات الرئيسية هي جامعة صنعاء التي تأسست في عام 1970، وجامعة عدن والتي أيضاً تأسست عام 1970، واستمرت كل من جامعتي صنعاء وعدن في تأدية الرسالة المنوطة بهما، وتعد الفترة الممتدة من سنة التأسيس حتى قبيل توحيد الوطن في مايو عام 1990 هي مرحلة تكوين أساسي وقاعدة التعليم الجامعي في اليمن (الاعبري، 2010، ص 90). وظل التعليم الجامعي على مدى عشرين عام مقصوراً على جامعتي صنعاء وعدن وفروعها في بعض المحافظات، حيث بقيت تعملان باستقلالية كبيرة كونهما أنشئت بموجب تشريعين قانونيين خاصين بهما، بعد تحقيق الوحدة اليمنية عام 1990 شهدت مؤسسات التعليم العالي توسعاً كبيراً تمثل بتأسيس 6 جامعات حكومية إلى جانب جامعتي صنعاء وعدن، ليصل عدد الجامعات الحكومية إلى 8 جامعات تضم حوالي 104 كلية تتنوع بين 60 كلية إنسانية من بينها 32 كلية في التخصصات التربوية، 44 كلية في التخصصات العلمية والتطبيقية. (حمزة، 2012، ص 47) تم تأسيس وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ضمن أول تشكيل وزاري بعد الوحدة عام 1990، وسعت الوزارة إلى إعداد هيكلها التنظيمي ومشروع تنظيم التعليم العالي، إلا أن هذه الوزارة ألغيت من تشكيل الحكومة بعد الانتخابات النيابية الأولى عام 1993، وقد

أعيدت مرة أخرى في التشكيل الحكومي 2001، وحتى الآن، وقد أدى اتساع دائرة الطلب على التعليم العالي والجامعي إلى زيادة عدد الجامعات الحكومية وتزايد عدد الطلاب فيها من جميع أرجاء اليمن ومن خارجها، ونتيجة لتزايد أعداد الطلاب المضطرد وزيادة الطلب على التعليم الجامعي، أصبحت الجامعات غير قادرة على استيعاب تلك الأعداد وتلبية ذلك الطلب، وقد صدر القانون رقم (18) لعام 1995، بشأن تنظيم الجامعات الحكومية والذي حدد فيه أهداف التعليم الجامعي وأسس تنظيمه وقواعد الترقى العلمي، وانتخاب وتعيين مختلف تكوينات الكليات والجامعات. (الاغبري، 2010، ص92)، إلا أن وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ليست الجهة المطلقة في الإشراف على الجامعات، فقد تم إنشاء المجلس الأعلى للجامعات بصدر القانون رقم (33) للعام 2000م برئاسة رئيس الوزراء، ورؤساء الجامعات واحد وكلا وزارة التعليم العالي وممثلاً عن أحد الجامعات الخاصة وممثلاً عن القطاع الخاص وثلاثة أكاديميين، ولدى المجلس صلاحيات واسعة في مجال التعليم الجامعي مثل رسم السياسات التعليمية لاستراتيجية التعليم الجامعي، تعيين العمداء ورسم سياسة القبول، واعتماد فتح الكليات، وسياسات الدراسات العليا، وسياسة تطوير المناهج ونظام الترقى العلمي. (الرشدى، 2009، ص166).

وعلى الرغم من التطور المتسارع في مجال التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، لاسيما فيما يتعلق بكثرة عدد المؤسسات التعليمية إلا أن معظم مخرجات مؤسسات التعليم العالي في اليمن لم تواءم احتياجات المجتمع وسوق العمل، فكثير من خريجي تلك المؤسسات غير قادرين على الالتحاق بسوق العمل لانخفاض جودة الخدمة التعليمية التي تقدمها لهم تلك المؤسسات، وهذا يحتم على هذه المؤسسات والجهات المشرفة عليها التوجه نحو تطبيق إدارة الجودة الشاملة بهدف تحسين مستوى جودة مخرجات تلك المؤسسات (محمد، 2014، ص11)، وقد حددت الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية 2006-2010 أهم نقاط الضعف التي تسود الجامعات اليمنية وبرزها الآتي (الشعبي، 2016، ص79):

* ضعف المرافق، والبنى التحتية، فاعلج الجامعات تفتقر إلى المبنى الجامعي والمكتبات والوسائل التعليمية، والمختبرات، وشبكات الاتصال، وهذا القصور يحد من نسبة الالتحاق في المجالات العلمية والهندسية.

* غياب أنظمة لضبط الجودة والاعتماد الأكاديمي، مما يعيق تطوير الكادر التعليمي والإداري وبناء القدرات.

* ضعف الخدمات الإرشادية والتوجيه والإرشاد للطلاب.

* عدم التوازن بين مخرجات التعليم العالي، واحتياجات المجتمع، وسوق العمل

ولذا فقد نظمت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي مؤتمرها العلمي الثاني عام 2008، والذي دعا إلى وضع آليات في الجامعات للمراجعة الدورية لبرامجها الأكاديمية وتحديث المقررات الدراسية بصورة مستمرة بما يلي احتياجات سوق العمل مع الالتزام بمعايير الجودة، كما نظمت مؤتمرها العلمي الثالث عام 2009م، والذي دعا إلى مساعدة الجامعات اليمنية في تأسيس أنظمة جودة ذاتية، وإنشاء مجلس الاعتماد الأكاديمي وفي هذا السياق أقر مجلس الوزراء اليمني عام 2009، تأسيس مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي في اليمن، ووجه باستكمال الإجراءات القانونية لإصدار القرار الجمهوري بالتأسيس. حيث صدر القرار الجمهوري رقم (210) لسنة 2009، القاضي بإنشاء مجلس متخصص هو مجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم لمساعدة مؤسسات التعليم العالي لتحقيق معايير الجودة بهدف الارتقاء بجودة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، حيث سيتيح المجال لوضع خططاً طويلة الأمد لإصلاح مسار التعليم العالي وصولاً إلى تحقيق الأهداف المنشودة (حمزة، 2012، ص52-53). وصدر القرار الجمهوري رقم (35) لسنة 2012 القاضي بتعيين رئيساً لمجلس الاعتماد الأكاديمي وضمان جودة التعليم العالي، وبالرغم من البدء في محاولة لوضع نظام لضمان النوعية لمؤسسات التعليم العالي، فإنها مازالت عند نقطة البداية (محمد، 2014، ص6) وتستهدف الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي وكذلك الخطة الخمسية الثالثة 2006-2010م "إيجاد نظام للتعليم العالي يتسم بالجودة والمشاركة الواسعة والمسارات المتعددة رأسياً وأفقياً، وبما يكفل التنوع بالفعالية والكفاءة ويقدم البرامج النوعية، ويحقق الجودة في التعليم والتعلم والبحث، وخدمة المجتمع

ويحسن من نوعية الحياة، وإلى توسيع دائرة قبول الطلاب في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي من الفئة العمرية (19-23) إلى معدل 35% بحلول عام 2025م وكما تتطلع إلى تحويل المنظومة العلمية والتكنولوجيا الحالية إلى نظام وطني للابتكار من خلال تفعيل العلاقات بين التعليم والتدريب والبحث والتطوير وفعاليات الإنتاج والخدمات والأنشطة العلمية (التربية والتعليم، 2008، ص11-12).

2-3-2- مشكلات ومعوقات التعليم الجامعي في اليمن:

أشار تقرير التنمية الإنسانية العربية لعام 2003، إلى أن نوعية التعليم العالي في العالم العربي تتأثر بعوامل كثيرة أهمها عدم وضوح الرؤية وغياب سياسات واضحة تحكم العملية التعليمية وذكر بعض هذه العوامل من مثل قلة استقلال هذه الجامعات وتحويلها إلى ساحة للصراعات السياسية والعقائدية بسبب تقييد العمل السياسي وتشجيع تيارات سياسية معينة من قبل السلطة الحاكمة، وذكر التقرير ان بعض الجامعات أصبحت تدار بحكم المنطق السياسي وليس وفقاً لسياسة تعليمية حكيمة، وذكر مثلاً على ذلك أن بعض الجامعات تعاني من سياسة الباب المفتوح في القبول حيث أصبح قبول الأعداد الكبيرة من الطلبة وسيلة تلجأ إليها بعض الأنظمة العربية لاستجلاب الترضية الاجتماعية (المكتب الإقليمي للدول العربية، 2003، ص56) ويتصف نظام التعليم العالي في اليمن بحداثة إنشائه وبالرغم من قصر هذه الفترة إلا أنه أحرز خلالها تطوراً ملحوظاً وتقدمًا متسارعاً منذ بداية ظهوره وحتى الآن ، وجدير بالإشارة إلى أن هذا التطور لم يتمشى واتجاهات التنمية البشرية ومتطلباتها المنشودة، ورغم هذا التطور الكبير الحاصل في الجامعات اليمنية إلا أن هناك صعوبات تواجه التعليم الجامعي والمتمثلة في الآتي: (وزارة التعليم العالي، 2006).

* التشريعات تحتاج إلى مراجعة، والأنظمة الإدارية تقليدية، والإجراءات معقدة والتنسيق سيء يعاني من مركزية شديدة وتدخلات في اتخاذ القرار.

* بنية وقدرات وزارة التعليم العالي والبحث العلمي غير كافية للقيام بوظائفها على أكمل وجه.

* غياب الشفافية والمساءلة في معظم مؤسسات التعليم العالي.

* غياب التخطيط الاستراتيجي، حيث تفتقر الجامعات إلى وجود رؤية ورسالة واضحة وأهداف استراتيجية محددة.

- * قلة الموارد المالية، ورغم اعتماد الجامعات على الحكومة في تمويلها إلا أنها تنفق ما يقارب من 70% من موازنتها إلا جمالية على الأجور والمنح الدراسية.
- * عدم الاستقلالية المالية، رغم أن القانون يمنح الجامعات الاستقلالية الكاملة، فمخصصات الجامعات تحدد بناء على المفاوضات مع وزارة المالية، وتظل إجراءات الصرف مقيدة بموافقة المدراء الماليين الذين تعينهم وزارة المالية في كل الجامعات اليمنية.
- * ضعف المرافق والبنى التحتية، فأغلب الجامعات الحكومية الجديدة على وجه الخصوص تفتقر إلى المكتبات والوسائل التعليمية والمختبرات والأجهزة وشبكات الاتصالات. وهذا القصور يحد من نسبة الالتحاق في المجالات العلمية والهندسية.
- * غياب أنظمة لضبط الجودة والاعتماد الأكاديمي، مما يعيق تطوير الكادر التعليمي والإداري وبناء القدرات.
- * ضعف الخدمات الاجتماعية والتوجيه والإرشاد للطلاب.
- * ضعف ثقافة البحث، حيث تجري أكثر البحوث للترقية العلمية وليس للأبحاث أثر في التنمية الاقتصادية للبلاد.
- * لا تتناسب البرامج والتخصصات الأكاديمية في الجامعات مع احتياجات المجتمع وسوق العمل.
- * عدم التوازن بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات المجتمع وسوق العمل.
- * ضعف استجابة الجامعات نحو خدمة المجتمع، وغياب اهتماماتها بقضايا الوطن.
- * انعزال الجامعات عن العالم الخارجي، ولا يوجد تفعيل لارتباط الجامعات اليمنية مع الجامعات العربية والأجنبية الأخرى.
- * ضعف العلاقة مع القطاع الخاص والقطاعات الإنتاجية.

* سيطرة الأساليب الإدارية الروتينية في العمل الإداري التي تشكل عائقاً كبيراً أمام عضو هيئة التدريس التي لا تساعد على البحث العلمي وأداء واجباته في التدريس وبالصورة المطلوبة وتشغله عن متابعة تطوره العلمي والأكاديمي في الجامعة.

* ضعف التخطيط في قبول الطلاب وارتباط ذلك بحاجة المجتمع حيث نجد أعداداً كبيرة تمثل 50% من الطلاب في كليتي التجارة والاقتصاد والشرعة والقانون. ونجد قلة في القبول في الكليات الأخرى.

مما سبق يجب إعادة النظر في سياسة التعليم الجامعي والعمل على تشخيصه وتقويمه في سبيل تحسين مخرجاته إلى سوق العمل في ضوء الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي.

ويضيف (حميد، 2013، ص 215) بعض المعوقات التي تقف دون تحقيق تطوير الأداء البحثي للجامعات اليمنية وهي:

- صعوبة التخلص من اللوائح والقوانين التنظيمية التقليدية، وخاصة المرتبطة بتطوير الأداء البحثي لعضو هيئة التدريس.

- ضعف الموارد المالية والبشرية اللازمة لإجراء البحوث التطبيقية التي يشارك فيها أعضاء هيئة التدريس بهدف خدمة المجتمع.

- عدم توافر صور التعاون المحلي والإقليمي والعالمي بين الجامعات اليمنية بعضها وبعض، وبينها وبين الجامعات العربية والأجنبية، مما يعوق عملية تبادل الزيارات بين الباحثين بعضهم البعض.

- ضعف قنوات الاتصال بين الجامعات والقطاعات الإنتاجية ذات العلاقة مما يعوق معرفة أعضاء هيئة التدريس لما تحتاج إليه هذه القطاعات من بحوث تطبيقية لأجل تطويرها وحل مشاكلها.

- غياب نظام لإدارة الأداء البحثي وتقويمه بشكل مستمر.

- عدم وجود سياسة واضحة لتطوير الأداء البحثي بالجامعة.

ويضيف (الرشدي، 2009، ص 183-192) بعض من مشكلات تتعلق بأوضاع التعليم الجامعي في اليمن وهي:

* قدم هيكل وأنماط التعليم الجامعي للمرحلة الحالية: يصعب على الجامعة أن تسهم في التنمية الشاملة أو تواجه تحديات المستقبل بهيكلها وأنماط التقليدية.

* عدم كفاءة نظام القبول بالجامعات بالدرجة المطلوبة: إن دور الجامعة وكيانها هو إعداد القيادات والكوادر المدربة والمؤهلة والمخطط لها وفق احتياجات التنمية واحتياجات سوق العمل، وهذا يتطلب وجود نظام قبول في الجامعات اليمنية يعتمد على إمكانيات واحتياجات وشروط كل جامعة على حده وفقاً لسياسة القبول التي يقرها مجلس التعليم العالي. إلا أن ذلك لم يحدث حيث اعتد مجلس التعليم العالي والبحث العلمي سياسات قبول نظام التوزيع المركزي المبني على مجموع الدرجات في المرحلة الثانوية.

* عدم وضوح استقرار فلسفة التعليم الجامعي: إذ أن الملاحظ لتطور حركة التعليم الجامعي في اليمن يتبين مدى افتقارها في كثير من الأحيان إلى فلسفة واضحة المعالم.

* انخفاض أداء أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم: تعنى الثوابت الثلاث لمهام الجامعة أي جامعة وهي التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، وهي التي تكون المحاور الرئيسية الأساسية لواجبات عضو هيئة التدريس، وإذا ما ارتفع أداء عضو هيئة التدريس وبافتراض ارتفاع مستوى العوامل الأخرى يرتفع معه الأداء الجامعي.

* مشاكل تعليمية: ومنها تدني مستوى خريجي المرحلة الثانوية وهم يمثلون مدخلات التعليم الجامعي.

* عدم الاهتمام بالدراسات العليا والبحث العلمي: إن البحث العلمي يعتبر في مقدمة الوظائف القيادية للجامعة وبدونه تتحول الجامعة إلى مدرسة أو معهد تخريج المهنيين، إن الدراسات العليا والبحث العلمي في الجامعات اليمنية هو الآخر يعاني من عدة صعوبات تؤثر على فاعلية وكفاءة أدائه في الواقع العملي.

* عدم الربط بين التعليم الجامعي وسوق العمل: لم يعد هناك أدنى شك من أهمية تأكيد الارتباط بين خطط التنمية الشاملة وسوق العمل الفعلي في المجتمع، لما له من أهمية كبيرة لكلاً منهما، وكذلك لم يعد قابلاً بأن أية خطط سياسية للتعليم العالي هي تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها وفي مقدمتها أعداد الكوادر العلمية والبشرية التي تحقق أهداف وخطط التنمية الشاملة.

* مشاكل إدارية ومنها: مسؤولية الدولة عن التعليم الجامعي، خلل في الإدارة الجامعية، عدم الاستقرار الإداري، سياسة التراضي التي تتبعها الدولة لإرضاء الجماهير، ضعف المناهج الدراسية.

ومن كل ما سبق فإن البحث يعتقد بأن التعليم الجامعي في اليمن بحاجة للعمل الكثير في التطوير والتحسين من خلال مراجعة اللوائح والقوانين التنظيمية التي تخص العملية التعليمية الجامعية بما يتوافق مع متطلبات تطبيق معايير الجودة الشاملة في الجامعات اليمنية.

وتغيير ثقافة الإدارة العليا في التعليم العالي بأهمية تطوير العملية التعليمية الجامعية وذلك بتحسين جودة التعليم وترسيخ ثقافة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي بين جميع العاملين في الجامعات من أعضاء إدارة عليا، وأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة والعاملين.

الا أن هذه الفترة تمر اليمن بحرب وازمة تجاوزت الثلاثة سنوات مما أثر وبشكل كبير ع مسار الحياة ككل والمجتمع، ومنها التعليم العام والتعليم العالي والجامعي، حيث لم تسير العملية التعليمية بالجامعات بشكل منتظم طوال العام الدراسي.

- خاتمة :

تعرفنا من خلال هذا الفصل على أن الجودة الشاملة هي طريقة حياة داخل الجامعة وإن عملية الجودة تعد نوع من الشراكة في العمل الأكاديمي بين جميع الأطراف داخل الجامعة، وهي مشاركة وانخراط في عملية التحسين المستمر للعملية التعليمية، حيث أصبحت الجودة الشاملة تمثل أهمية كبيرة في التعليم الجامعي وتساعد على نجاح العملية التعليمية بتأدية رسالتها وتحقيق أهدافها من خلال متطلبات ومؤشرات ومركزات تم التطرق إليها، والمعوقات التي يمكن أن تعيق تطبيق الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

وتطرقنا إلى التعليم الجامعي باليمن والذي يعاني العديد من المشاكل كونه بحاجة إلى مراجعة شاملة وتخطيط وفلسفة الجودة الشاملة كل هذا يؤثر على جميع جوانب العملية التعليمية كالمناهج الدراسية والأساتذة الجامعي والطالب ومصادر التعليم والبيئة الجامعية والمجتمع الجامعي، كل هذا أدى إلى ضعف مستوى مخرجات العملية التعليمية وعدم قدرتها على مواجهة متطلبات سوق العمل، مما يتطلب من الجامعات الاهتمام بجودة التعليم من خلال الاهتمام بأعضاء هيئة التدريس وكفاءاتهم التدريسية.

خاتمة الباب الأول :

لقد تم التطرق في هذا الباب إلى الكفاءات التدريسية ، تعريفها وأهميتها وأنواع هذه الكفاءات التدريسية ، وأثرها الإيجابي في تطوير وتحسين جودة التعليم الجامعي ، وتم التطرق في الفصل الثاني إلى الجودة الشاملة تعريفاتها وأهمية الجودة الشاملة في التعليم الجامعي وصعوبات تطبيقها ، والتعليم الجامعي في اليمن .

الباب الثاني

الجانب التطبيقي

- مدخل الباب الثاني

- الفصل الاول : منهجية البحث والجراءات الميدانية

- الفصل الثاني : عرض وتحليل ومناقشة النتائج

مدخل الباب الثاني :

لقد قسم الباحث هذا الباب إلى فصلين، حيث تناول الفصل الأول منهجية البحث وإجراءاتها الميدانية، بادئاً بالمنهج المستخدم، ثم مجتمع وعينة الدراسة، ثم التطرق إلى أداة الدراسة وطريقة تطبيقها وتقييمها، وتضمن الفصل الثاني عرض وتحليل ومناقشة نتائج الدراسة مع الاستنتاجات، وكذلك مناقشة فرضيات الدراسة، وبعدها خلاصة عامة تليها جملة من الاقتراحات.

الفصل الأول

منهجية البحث والإجراءات الميدانية

- تمهيد

1-1. منهج الدراسة

2-1. مجتمع وعينة الدراسة

3-1. مجالات الدراسة

4-1. متغيرات الدراسة

5-1. أداة الدراسة

6-1. الاسس العلمية للأداة

7-1. الأساليب الإحصائية المستخدمة

8-1. صعوبات الدراسة

- خاتمة

تمهيد:

يتناول هذا الفصل وصفا مفصلا للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة من ذلك المنهج المتبع ووصف مجتمع الدراسة وتحديد عينة الدراسة، وإعداد أداة الدراسة "الاستبيان" والتأكد من صدق وثبات الأداة، وبيان إجراءات الدراسة والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج والصعوبات التي واجهها الباحث، وفي ما يلي وصف لهذه الإجراءات.

1-1. منهج الدراسة:

بناء على طبيعة الدراسة ولتحقيق أهدافها، استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي باعتباره أكثر مناهج البحث ملائمة لطبيعة الدراسة.

2-1. مجتمع وعينة الدراسة:

- مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من مجتمعين فرعيين كما يلي :

1-2-1. المجتمع الأول (أعضاء هيئة التدريس) :

تكون من جميع أعضاء هيئة التدريس بكليتي التربية البدنية والرياضية بجامعة صنعاء والحديدة في الفصل الأول من العام الدراسي (2016/2017) والبالغ عددهم (40) أستاذا جامعيًا.

2-2-1. المجتمع الثاني (الطلبة) :

تكون من جميع طلبة المستوى الثالث والرابع بكليتي التربية البدنية والرياضية بجامعة صنعاء والحديدة في الفصل الأول من العام الدراسي (2016/2017) والبالغ عددهم (150) طالبا وطالبة .

- عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من عينتين فرعيتين تم اختيارها بالطريقة العشوائية، وكما يلي :

أ. عينة أعضاء هيئة التدريس: تكونت من (32) أستاذا جامعيًا.

ب- عينة الطلبة: تكونت من (121) طالبا وطالبة.

- وصف خصائص عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة:

1. العينة الخاص بأعضاء هيئة التدريس :-

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية :

جدول رقم (1) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة لهيئة التدريس تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤسسة التعليمية		
جامعة صنعاء	22	68.8
جامعة الحديدة	10	31.3
المجموع	32	100.0

يشير الجدول رقم (1) بأن عدد افراد عينة الدراسة تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية اشتملت على (22) أستاذاً وبنسبة (68.8%) من جامعة صنعاء، وعلى (10) أستاذاً وبنسبة (31.3%) من جامعة الحديدة.

ب- توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الدرجة العلمية:

جدول رقم (2) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعا لمتغير الدرجة العلمية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
الدرجة العلمية		
أستاذ مشارك	15	46.9
أستاذ مساعد	10	31.3
مدرس	7	21.9
المجموع	32	100.0

يتضح من بالجدول رقم (2) أن عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير الدرجة العلمية اشتملت على (15) أستاذ مشارك وبنسبة (46.9%) ، و(10) أستاذ مساعد وبنسبة (31.3%) ، و(7) مدرسين وبنسبة (21.9%).

ج- توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص:

جدول رقم (3) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص

المتغير	العدد	النسبة المئوية
عام	14	43.8
طب رياضي	18	56.3
المجموع	32	100.0

يتضح من الجدول رقم (3) أن عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص اشتملت على (14) اختصاص عام وبنسبة (43.8%) ، وعلى (18) اختصاص طب رياضي وبنسبة (56.3%).

د- توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

جدول رقم (4) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	العدد	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	13	40.6
من 5 إلى 10 سنوات	7	21.9
أكثر من 10 سنوات	12	37.5
المجموع	32	100.0

يوضح الجدول رقم (4) بأن عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير سنوات الخبرة اشتملت على (13) فرد تقل خبرتهم عن 5 سنوات وبنسبة (40.6%) ، وعلى (7) أفراد تزيد سنوات خبرتهم عن (5) سنوات وتقل عن (10) سنوات وبنسبة (21.9%) ، وعلى (12) فرد تزيد خبرتهم عن (10) سنوات وبنسبة (37.5%).

1- العينة الخاصة بالطلبة:

أ- توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤسسة العلمية:

جدول رقم (5) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية

المتغير	العدد	النسبة المئوية
المؤسسة العلمية	83	68.6
جامعة صنعاء	38	31.4
جامعة الحديدة	121	100.0
المجموع		

يشير الجدول رقم (5) بأن عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المؤسسة العلمية اشتملت على (83) طالباً وطالبة من جامعة صنعاء ونسبة (68.6%)، وعلى (38) طالباً وطالبة من جامعة الحديدة ونسبة (31.4%).

ب - توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي:

جدول رقم (6) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

المتغير	العدد	النسبة المئوية
المستوى التعليمي	63	52.1
ثالث	58	47.9
رابع	121	100.0
المجموع		

يتضح من الجدول رقم (6) بأن عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي اشتملت على (63) طالب وطالبة من المستوى الثالث ونسبة (52.1%)، وعلى (58) طالب وطالبة من المستوى الرابع ونسبة (47.9%).

ج- توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص:

جدول رقم (7) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص

المتغير	العدد	النسبة المئوية
عام	92	76.0
طب رياضي	14	11.6
تدريب رياضي	15	12.4
المجموع	121	100.0

يتضح من الجدول رقم (7) بأن عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير التخصص اشتملت على (92) طالب وطالبة اختصاص عام ونسبة (76.0%)، وعلى (14) طالب وطالبة اختصاص طب رياضي ونسبة (11.6%)، وعلى (15) طالب وطالبة ونسبة (12.4%).

د- توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي:

جدول رقم (8) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي

المتغير	العدد	النسبة المئوية
ذكور	93	76.9
إناث	28	23.1
المجموع	121	100.0

يوضح الجدول رقم (8) بأن عدد أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي اشتملت على (93) طالباً من الذكور ونسبة (76.9%)، و على (28) طالبة من الإناث ونسبة (23.1%)

3-1. مجالات الدراسة:

و هي ثلاثة مجالات للدراسة كما يلي:

1-3-1. المجال البشري: أجريت هذه الدراسة على (22) أستاذ ، و(121) طالبا وطالبة بكلتي التربية البدنية والرياضية بجامعتي صنعاء والحديدة .

1-3-2. المجال المكاني: أجريت هذه الدراسة في كلا من كليتي التربية البدنية و الرياضية بجامعتي صنعاء والحديدة في الجمهورية اليمنية.

1-3-3. المجال الزمني: أجريت هذه الدراسة من العام الدراسي 2013 وحتى العام الدراسي 2018. وبالنسبة للدراسة الميدانية أجريت خلا الفترة من 2016/11/25 إلى 2017/01/10.

1-4. متغيرات الدراسة:

تضمنت الدراسة المتغيرات الآتية :

1-4-1. المتغيرات المستقلة :

- أ- المؤسسة العلمية: لها مستويان (جامعة صنعاء / جامعة الحديدة)
- ب- الدرجة العلمية للأستاذ: لها ثلاثة مستويات (أستاذ مشارك/أستاذ مساعد/مدرس)
- ج- التخصص للأستاذ: له مستويان (عام/طب رياضي)
- د- سنوات الخبرة للأستاذ: لها ثلاثة مستويات (أقل من 5 سنوات/من 5 إلى 10 سنوات/أكثر من 10 سنوات)

هـ- المستوى التعليمي للطلبة: له مستويان (سنة ثالثة/ سنة رابعة)

و- التخصص للطلبة : له ثلاثة مستويات (عام/طب رياضي/تدريب رياضي)

ز- النوع الاجتماعي للطلبة: له مستويان (ذكور/إناث)

1-4-2. المتغير التابع :

- درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.

1-5. أداة الدراسة :

تعد الاستبانة أكثر وسائل الحصول على البيانات من الأفراد استخداما وانتشارا، وتعرف الاستبانة بأنها: "أداة ذات أبعاد، وبنود تستخدم للحصول على معلومات أو آراء يقوم بالاستجابة لها المفحوص نفسه، وهي كتابية تحريرية" (الأغا والأستاذ، 2004، ص 116)، ولتحقيق أهداف الدراسة ولمعرفة درجة ممارسة

الكفاءات التدريسية في معايير الجودة الشاملة، تم تطوير استبيانين، الأول موجه للهيئة التدريسية ، والثاني موجه للطلبة، وذلك بعد الاطلاع على الادب التربوي ، والدراسات السابقة والافادة منها في بناء وتطوير الاستبيانين، وقد بلغ عدد فقرات استبيان أعضاء هيئة التدريس في صورته النهائية (123) فقرة موزعة على (9) مجالات هي (السمات الشخصية، مهارات التدريس، أخلاقيات مهنة التعليم، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم تعلم الطلبة، أساليب التحفيز والتعزيز، الاتصال والتواصل، الوسائل التكنولوجية)، واستبيان الطلبة في صورته النهائية (111) فقرة موزعة على (9) مجالات هي (السمات الشخصية، مهارات التدريس، أخلاقيات مهنة التعليم، التخطيط للدرس، تنفيذ الدرس، تقويم تعلم الطلبة، أساليب التحفيز والتعزيز، الاتصال والتواصل، الوسائل التكنولوجية)، والملحق رقم (3) يبين الأداة في صورتها النهائية، وللتعرف على واقع درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة بكليات التربية البدنية والرياضية اعتمد الباحث المتوسطات الحسائية لإجابات أفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة الممارسة، بالاعتماد على المعيار التالي في الحكم على تقدير المتوسطات الحسائية، وفق سلم ليكرت الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، استبيان أعضاء هيئة التدريس، و(موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، استبيان الطلبة، وأعطيت الأوزان التالية (5، 4، 3، 2، 1) لكلا الاستبيانين، ومن ثم تقسيم درجات التقدير الى ثلاثة مستويات (مرتفع، متوسط، ضعيف)، وعلى النحو التالي:

أ- أقل من (2.5) مؤشر ضعيف.

ب- أكبر من أو يساوي (2.5) وأقل من (3.5) مؤشر متوسط.

ج- أكبر من أو يساوي (3.5) مؤشر مرتفع.

1-6. الاسس العلمية للأداة:

أ- صدق المحكمين:

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه. (العساف، 1995، ص 429)، ويقصد بصدق المحكمين هو: "أن يختار الباحث عدداً من المحكمين المتخصصين في مجال الظاهرة أو

المشكلة موضوع الدراسة" (الجرجاوي، 2010، ص105)، قام الباحث بعرض أداة الدراسة المكونة من استبيانين والتي تكونت في صورتها الأولية من (145) فقرة في استبيان أعضاء هيئة التدريس و(127) فقرة في استبيان الطلبة، على لجنة من المحكمين تألفت من (11) عضو من أعضاء هيئة التدريس في المجال التربوي في كلاً من جامعة صنعاء، جامعة عدن، جامعة ذمار، جامعة تعز، ومركز البحوث والتطوير التربوي، من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال مناهج وطرق التدريس، ويوضح الملحق رقم (2) أسماء المحكمين الذين قاموا مشكورين بتحكيم أداة الدراسة، وقد طلب الباحث منهم تحكيم أداة الدراسة لأبداء آرائهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله، ومدى صحة اللغة وسلامة الصياغة ووضوحها، ومدى مناسبة كل عبارة للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل مجال من مجالات الدراسة الأساسية هذا بالإضافة إلى اقتراح ما يرويه ضرورياً من تعديل صياغة العبارات أو حذفها، أو إضافة عبارات جديدة لأداة الدراسة، وكذلك إبداء آرائهم فيما يتعلق بالبيانات الأولية (الخصائص الشخصية والوظيفية) المطلوبة من المبحوثين، إلى جانب مقياس ليكرت المستخدم في الاستبيانين، كما أن بعض المحكمين نصحوا بضرورة تقليص بعض العبارات من بعض المجالات وإضافة بعض العبارات إلى مجالات أخرى.

واستناداً إلى الملاحظات والتوجيهات التي أبداها المحكمون قام الباحث بإجراء التعديلات التي اتفق عليها معظم المحكمين، حيث تم تعديل صياغة العبارات وحذف أو إضافة البعض الآخر منها وعلى ضوء تلك الآراء تم استبعاد بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر ليصبح عدد فقرات الاستبانة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس (123) بدل (145)، وعدد فقرات الاستبانة الخاصة بالطلبة (111) بدل (127).

وبشكل عام قد اجمعوا على مناسبة الاداة، حتى اصبحت هذه الاداة ملائمة لتحقيق أهداف الدراسة والاجابة عن اسئلتها بدقة وموضوعية، وذلك مما يؤكد صدق الاداة.

ب- ثبات اداة الدراسة:

ثبات أداة الدراسة تعني التأكد من أن الاجابة ستكون واحدة تقريبا لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف، 1995، ص 430)، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني

الاستقرار في نتائج الاستبانة و عدم تغيرها بشكل كبير فيما لو تم إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة و لقد استخدم الباحث طريقتين في إثبات أداة الدراسة كما يلي:

1- طريقة التجزئة النصفية:

قام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس المستخدم في الاستبيانين بطريقة التجزئة النصفية حيث تقوم هذه الطريقة على أساس فصل إجابات أفراد عينة الدراسة على العبارات ذات الأرقام الفردية عن إجاباتهم على العبارات ذات الأرقام الزوجية، ومن ثم يحسب معامل ارتباط بيرسون بين إجاباتهم على العبارات الفردية والزوجية وأخيراً يحسب معامل الثبات وفق معادلة سبيرمان- براون، والجدول رقم(9) يوضح ذلك.

جدول رقم(9) يوضح معامل الثبات (التجزئة النصفية) استبيان أعضاء هيئة التدريس

قيم معاملات الثبات (التجزئة النصفية) لأعضاء هيئة التدريس			
المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات	مستوى الدلالة
المحور الأول: العبارات المتعلقة بالسمات الشخصية	13	0.854	0.00
المحور الثاني: العبارات المتعلقة بمهارات التدريس	16	0.867	0.00
المحور الثالث: العبارات المتعلقة بأخلاقيات مهنة التعليم	10	0.876	0.00
المحور الرابع: العبارات المتعلقة التخطيط	12	0.874	0.00
المحور الخامس : العبارات المتعلقة التنفيذ	18	0.887	0.00
المحور السادس: العبارات المتعلقة بتقوم الطلبة	15	0.836	0.00
المحور السابع: العبارات المتعلقة بأساليب التحفيز والتعزيز	12	0.888	0.00
المحور الثامن: العبارات المتعلقة بقنوات الاتصال والتواصل	8	0.876	0.00
المحور التاسع : العبارات المتعلقة بالوسائل التكنولوجية	19	0.875	0.00
جميع المتغيرات	123	0.899	0.00

عند مستوى ثقة (0.01)

يبين الجدول رقم (9) أن معاملات ثبات المقياس تراوحت بين (0.836-0.888) لأداة أعضاء هيئة التدريس، في حين بلغت قيمته في المقياس ككل (0.899) لأداة أعضاء هيئة التدريس، وهذا يشير إلى

معاملات ارتباط قوية، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ما يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة الدراسة.

جدول رقم (10) يوضح معامل الثبات (التجزئة النصفية) استبيان الطلبة

قيم معاملات الثبات (التجزئة النصفية) للطلبة			
المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات	مستوى الدلالة
المحور الأول: العبارات المتعلقة بالسمات الشخصية	14	0.766	0.00
المحور الثاني: العبارات المتعلقة بمهارات التدريس	15	0.873	0.00
المحور الثالث: العبارات المتعلقة بأخلاقيات مهنة التعليم	10	0.801	0.00
المحور الرابع: العبارات المتعلقة التخطيط	8	0.836	0.00
المحور الخامس : العبارات المتعلقة التنفيذ	8	0.887	0.00
المحور السادس: العبارات المتعلقة بتقويم الطلبة	15	0.864	0.00
المحور السابع: العبارات المتعلقة بأساليب التحفيز والتعزيز	11	0.881	0.00
المحور الثامن: العبارات المتعلقة بقنوات الاتصال والتواصل	10	0.876	0.00
المحور التاسع : العبارات المتعلقة بالوسائل التكنولوجية	20	0.875	0.00
جميع المتغيرات	111	0.871	0.00

عند مستوى ثقة (0.01)

يبين الجدول رقم (10) أن معاملات ثبات المقياس تراوحت بين (0.766-0.887) لأداة الطلبة، في حين بلغت قيمته في المقياس ككل (0.871) لأداة الطلبة، وهذا يشير الى معاملات ارتباط قوية، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية من الثبات، ما يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة الدراسة.

2- طريقة ألفا كرونباخ:

لا استخراج معاملات الثبات لأداة الدراسة المكونة من استبيانين أحدهما لأعضاء هيئة التدريس والآخرى للطلبة، تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة الفا كرونباخ والجدول رقم (11) و (12) يوضحان قيم معاملات الاتساق الداخلي باستخدام اختبار الفا كرونباخ لمجالات الاستبيانين والمجال الكلي لكل منهما.

جدول رقم (11) يوضح قيم معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) استبيان أعضاء هيئة التدريس

قيم معاملات الاتساق الداخلي لأعضاء هيئة التدريس (ألفا كرونباخ)		
المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: العبارات المتعلقة بالسمات الشخصية	13	0.845
المحور الثاني: العبارات المتعلقة بمهارات التدريس	16	0.852
المحور الثالث: العبارات المتعلقة بأخلاقيات مهنة التعليم	10	0.832
المحور الرابع: العبارات المتعلقة التخطيط	12	0.801
المحور الخامس: العبارات المتعلقة التنفيذ	18	0.834
المحور السادس: العبارات المتعلقة بتقويم الطلبة	15	0.854
المحور السابع: العبارات المتعلقة بأساليب التحفيز والتعزيز	12	0.882
المحور الثامن: العبارات المتعلقة بقنوات الاتصال والتواصل	8	0.897
المحور التاسع: العبارات المتعلقة بالوسائل التكنولوجية	19	0.884
جميع المتغيرات	123	0.977

عند مستوى ثقة (0.01)

نلاحظ من الجدول رقم (11) أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ تراوحت قيمتها ما بين (0.801-0.897) لأداة أعضاء هيئة التدريس، مما يدل على تمتع كل المحاور بدرجة عالية من الثبات وهذا ما يؤكد على ارتفاع معامل الثبات الكلي للمقياس حيث بلغ (0.977) لأداة أعضاء هيئة التدريس وهذا ما يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة الدراسة.

جدول رقم (12) يوضح معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) استبيان الطلبة

قيم معاملات الاتساق الداخلي للطلبة (ألفا كرونباخ)		
المحاور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: العبارات المتعلقة بالسّمات الشخصية	14	0.765
المحور الثاني: العبارات المتعلقة بمهارات التدريس	15	0.846
المحور الثالث: العبارات المتعلقة بأخلاقيات مهنة التعليم	10	0.768
المحور الرابع: العبارات المتعلقة التخطيط	8	0.750
المحور الخامس: العبارات المتعلقة التنفيذ	8	0.749
المحور السادس: العبارات المتعلقة بتقويم الطلبة	15	0.803
المحور السابع: العبارات المتعلقة بأساليب التحفيز والتعزيز	11	0.772
المحور الثامن: العبارات المتعلقة بقنوات الاتصال والتواصل	10	0.897
المحور التاسع: العبارات المتعلقة بالوسائل التكنولوجية	20	.884
جميع المتغيرات	111	0.893

نلاحظ من الجدول رقم (12) أن قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ تراوحت قيمتها ما بين (0.749-0.897) لأداة الطلبة، مما يدل على تمتع كل المحاور بدرجة عالية من الثبات وهذا ما يؤكد على ارتفاع معامل الثبات الكلي للمقياس حيث بلغ (0.893) لأداة الطلبة، وهذا ما يطمئن الباحث على تطبيقه على عينة الدراسة.

1-7. الأساليب الإحصائية المستخدمة:

لأغراض تحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها فقد تم استخدام الحزمة الإحصائية (SPSS20) المتعارف عليها نظراً لملائمتها لمثل هذه الدراسة، وفيما يلي أهم الأساليب الإحصائية المستخدمة:

الأساليب الإحصائية الوصفية: استخدمت هذه الأساليب لبيان خصائص مجتمع الدراسة، ولوصف متغيرات الدراسة والتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة بكليات التربية البدنية والرياضية بالجمهورية اليمنية وهي

1. التوزيع التكراري للإجابات.
2. النسب المئوية.
3. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحليل عبارات الاستبيان
4. معامل ارتباط سبيرمان براون لقياس صدق محتوى الاستبيان.
5. معامل الاتساق الداخلي كرونباخ الفا لقياس ثبات الاستبيان .
6. تحليل التباين باتجاه واحد لتحليل الفروق بين المتغيرات الوسيطة
7. اختبار t-test لعينة واحدة one simple t-test لاختبار فرضيات الدراسة
8. تحليل التباين لبناء النموذج العام general linear model لاختبار فرضيات الدراسة

وللحصول على نتائج دقيقة قدر الإمكان، تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS20) والذي يشير اختصاراً إلى الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences المطلوبة في الدراسة.

8-1. صعوبات الدراسة:

- صعوبة التنقل بين الجزائر و اليمن أثناء فترة الدراسة.
- الحرب القائمة في اليمن و التي بسببها تم توقيف الدراسة الجامعية لفترات طويلة.

خاتمة :

لقد تم التطرق في هذا الفصل إلى المنهج المناسب لموضوع الدراسة، ثم أشرنا إلى مجتمع الدراسة وصولاً إلى عينة الدراسة و طريقة اختيارها و خصائصها، و تطرقنا إلى تحديد مجالات الدراسة جيداً، و أداة الدراسة المستخدمة و هي الاستبانة و أخيراً الأساليب الإحصائية و التحليلية و التي من خلالها سنقوم بعرض و تحليل الأرقام إحصائياً للوصول إلى نتائج الدراسة المتحصل عليها.

الفصل الثاني

عرض وتحليل ومناقشة النتائج

- تمهيد

1-2. عرض وتحليل النتائج وتفسيرها

2-2. الاستنتاجات

3-2. مناقشة الفرضيات

4-2. الخلاصة العامة

5-2. التوصيات

تمهيد :

تتطلب منهجية البحث عرض وتحليل النتائج لمناقشتها، وعلى هذا الأساس اقتضى الأمر عرض وتحليل النتائج التي توصل إليها الباحث، والتي أسفرت عنها هذه الدراسة، بحيث تم استخدام البرنامج الإحصائي (spss20) في تفريغ البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة وإعطاء الصورة العامة للنتائج، حيث قام الباحث بعرض النتائج في جداول وتمثيلها بيانياً.

2-1- عرض وتحليل النتائج وتفسيرها :

1- عرض نتائج أجابه السؤال العام والذي نص على: ما درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة بكليات التربية البدنية والرياضية في الجامعات اليمنية من وجهة نظر كلاً من أعضاء هيئة التدريس والطلبة ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة ولكل محور من المحاور التسعة في الاستبيانين، استبيان أعضاء هيئة التدريس، استبيان الطلبة.

أ- تحليل عبارات ومحاور الاستبيان الخاص بعينة أعضاء هيئة التدريس :

1- محاور السمات الشخصية :

يعرض الجدول رقم (13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات محاور السمات الشخصية في استبيان أعضاء هيئة التدريس وكما يلي :

جدول رقم (13) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ل فقرات محاور السمات الشخصية في استبيان أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	أحترم الطلبة	4.66	0.483	22.5	12	مرتفعة
2	أتفاعل مع وجهات نظر الطلبة	4.53	0.507	23.0	11	مرتفعة
3	أحترم الوقت	4.72	0.581	64.6	6	مرتفعة
4	ألتزم بالنظام	4.63	0.492	76.3	2	مرتفعة

مرتفعة	10	25.6	0.457	4.72	أُتقبل الأفكار الجديدة وتنوع الآراء	5
مرتفعة	4	69.4	0.454	4.72	أهتم بقيم التعاون بين الطلبة	6
مرتفعة	7	62.4	0.615	4.41	أرحب بالنقد والنقد الذاتي	7
مرتفعة	3	73.9	0.756	4.41	أعني بمهارات التعلم الذاتي	8
مرتفعة	1	79.8	0.669	4.56	أوفر مناخاً تعليمياً تسوده العلاقات الإنسانية	9
مرتفعة	5	69.3	0.745	4.34	أتميز بالبهجة والتسامح والحيوية	10
مرتفعة	9	39.9	0.397	4.81	أخلص في عملي وأؤديه بإتقان	11
مرتفعة	8	47.5	0.458	4.72	أشجع التفكير العلمي بين الطلبة	12
مرتفعة	13	21.3	0.420	4.78	أحرص على أن يكون صوتي واضحاً ولغتي مفهومة.	13
مرتفعة			0.298	4.62	المستوى الكلي	

يتضح من الجدول رقم (13) أن المتوسطات الحسابية لمحور السمات الشخصية تراوحت بين (4.34 - 4.81)، حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.62)، وقد جاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص (أخلص في عملي وأؤديه بإتقان) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.81)، والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص (أتميز بالبهجة والتسامح والحيوية) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (4.34)، والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة.

2- محور مهارات التدريس:

يعرض الجدول رقم (14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مهارات التدريس في استبيان أعضاء هيئة التدريس وكما يلي :

جدول رقم (14) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مهارات التدريس في استبيان هيئة

التدريس

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	أطبق طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة ومناسبة.	4.22	0.608	60.0	13	مرتفعة
2	أختار المدخل المناسب والمشوق للمحاضرة	4.53	0.621	75.8	4	مرتفعة
3	أزود الطلبة بأسماء مراجع مرتبطة بالمحاضرة	4.00	0.984	75.5	6	مرتفعة
4	أربط المعلومات النظرية بالتطبيقات	4.53	0.507	64.6	10	مرتفعة
5	أكلف الطلبة بقرارات حول المحاضرة	4.28	0.888	58.3	15	مرتفعة
6	أسمح للطلبة بالأسئلة والتعليقات	4.78	0.491	63,9	11	مرتفعة
7	أحفز على التفكير والمبادرة والابتكار	4.38	0.707	58.5	14	مرتفعة
8	أناقش الطلبة للتوصل إلى التعميمات	4.31	0.780	85.3	1	مرتفعة
9	أوظف التقنيات التعليمية المناسبة	3.94	.982	76.0	3	مرتفعة
10	أنوع في مصادر التعليم الجامعي	4.28	0.991	75.5	7	مرتفعة
11	أكلف الطلبة بأنشطة بحثية في المكتبة	3.72	1.143	78.8	2	مرتفعة
12	أتمكن من مادي العلمية	4.78	0.420	63.0	12	مرتفعة
13	أشجع الطلبة على المشاركة في	4.66	0.602	22.4	16	مرتفعة

المحاضرة					
14	أشجع على التعلم الذاتي	4.44	0.716	64.9	9 مرتفعة
15	أساعد على إتقان عملية التعلم	4.50	0.672	65.7	8 مرتفعة
16	أثير اهتمام الطلبة ودوافعهم	4.47	0.567	75.7	5 مرتفعة
	المستوى الكلي	4.36	0.493		مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (14) أن المتوسطات الحسابية لمحور مهارات التدريس تراوحت بين (3.72 - 4.78)، حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.36)، وقد جاءت الفقرة رقم (6) و (12) والتي تنص (أسمح للطلبة بالأسئلة والتعليقات)، و (أتمكن من مادتي العلمية) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.78) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص (أكلف الطلبة بأنشطة بحثية في المكتبة) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.72) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة .

3. محور أخلاقيات مهنة التعليم:

يعرض الجدول رقم (15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أخلاقيات مهنة التعليم في استبيان أعضاء هيئة التدريس وكما يلي :

جدول رقم (15) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أخلاقيات مهنة التعليم في

استبيان أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	أبذل قصارى جهدي في تقديم المعلومات والعلوم للطلبة.	4.69	0.471	44.7	9	مرتفعة
2	أتعامل مع الطلبة بلطف.	4.34	0.545	40.1	10	مرتفعة
3	أتحلى بالفضيلة في تعاملتي مع الطلبة.	4.59	0.615	70.4	5	مرتفعة
4	أراعي القيم الاجتماعية السائدة في	4.53	0.621	79.5	4	مرتفعة

المرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة	المجتمع.
5	4.56	0.504	80.4	3	مرتفعة	أعمل على إسداء النصيحة المستمرة للطلبة.
6	4.28	0.729	61.6	7	مرتفعة	أتميز بالمرونة في تعاملتي مع الطلبة.
7	3.72	1.420	83.4	2	مرتفعة	ألتزم بالساعات المكتبية.
8	4.41	0.756	68.8	6	مرتفعة	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة.
9	4.19	0.821	84.1	1	مرتفعة	أعزز مفهوم الشورى في نفوس الطلبة.
10	4.44	0.716	52.1	8	مرتفعة	أبدو مدركاً لمشاعر الطلبة.
	4.38	0.498			مرتفعة	المستوى الكلي

يتضح من الجدول رقم (15) أن المتوسطات الحسابية لمحور أخلاقيات المهنة تراوحت بين (3.72 - 4.69)، حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.38)، وقد جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص (أبذل قصارى جهدي في تقديم المعلومات والعلوم للطلبة) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.69) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص (ألتزم بالساعات المكتبية) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.72) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة.

4- محور التخطيط :

يعرض الجدول رقم (16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التخطيط في استبيان أعضاء هيئة التدريس وكما يلي :

جدول رقم (16) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التخطيط في استبيان أعضاء

هيئة التدريس

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	أحدد الأهداف العامة للمقرر.	4.78	0.491	50.3	10	مرتفعة
2	أختار موضوعات المقرر الضرورية والأكثر أهمية في مجال التخصص.	4.72	0.523	74.9	4	مرتفعة

مرتفعة	9	61.7	0.833	4.38	أحدد أساليب التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهداف المقرر.	3
مرتفعة	5	74.5	0.567	4.53	أحضر الأنشطة والمواد التعليمية قبل البدء بالدرس.	4
مرتفعة	12	45.0	1.414	3.57	أضع بين يدي طلبي نسخة مكتوبة عن خطة المقرر تشمل أهداف المقرر ومحتواه، وأنشطته، والتعيينات، ومواعيد الاختبارات، والمراجع.	5
مرتفعة	6	73.0	0.879	4.47	أوزع موضوعات المقرر على الخطة توزيعاً منطقياً.	6
مرتفعة	8	65.0	0.523	4.72	أحدد الأهداف الخاصة للمحاضرة مسبقاً في ضوء الخطة العامة للمقرر.	7
مرتفعة	7	67.8	0.718	4.47	أقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة مسبقاً من مراجع متعددة.	8
مرتفعة	11	47.9	0.712	4.59	أتوقع أسئلة الطلبة وأجهز نفسي للإجابة عنها.	9
مرتفعة	1	79.5	0.712	4.41	أحدد مسبقاً استراتيجية تدريسية مناسبة للمحاضرة.	10
مرتفعة	2	78.3	0.761	4.47	أجهز ما يلزم من تقنيات ومصادر تعليمية تساعد في تنظيم المحاضرة.	11
مرتفعة	3	76.4	0.564	4.56	أؤكد في تدريسي على تنمية قدرات التفكير، الجوانب المهارية، الجوانب الوجدانية.	12
مرتفعة			0.467	4.46	المستوى الكلي	

يتضح من نتائج الجدول رقم (16) أن المتوسطات الحسابية لمحور التخطيط تراوحت بين (3.57 - 4.78)، حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.46)، وقد

جاءت الفقرة رقم(1) والتي تنص(أحدد الاهداف العامة للمقرر) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ(4.78) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم(5) والتي تنص(أضع بين يدي طلبتي نسخة مكتوبة عن خطة المقرر تشمل أهداف المقرر ومحتواه وأنشطته والتعيينات ومواعيد الاختبارات والمراجع) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ(3.57) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة.

5 - محور التنفيذ :

يعرض الجدول رقم (17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التنفيذ في استبيان أعضاء هيئة التدريس وكما يلي :

جدول رقم (17) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التنفيذ في استبيان أعضاء

هيئة التدريس

رقم الفقرات	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	أخبر الطلبة بالأهداف الخاصة بمحاضرة اليوم.	4.25	1.047	12.2	18	مرتفعة
2	أستخدم الخبرات السابقة المكتسبة كمقدمة للمحاضرة الجديدة.	4.63	0.554	55.6	10	مرتفعة
3	أبدأ المحاضرة بعبارة مثيرة لانتباه الطلبة وحب الاستطلاع لديهم.	4.16	0.808	64.6	4	مرتفعة
4	أبدأ المحاضرة فوراً دون إبطاء وأنها مع انتهاء وقتها.	4.47	0.761	35.5	17	مرتفعة
5	أعرض الموضوع بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية.	4.66	0.545	53.8	12	مرتفعة
6	أوضح العلاقات بين الموضوعات.	4.59	0.665	52.0	13	مرتفعة
7	أربط موضوعات المحاضرة بخبرات الطلبة الشخصية.	4.22	0.941	66.8	2	مرتفعة
	أشجع الطلبة على التفكير في الأفكار	4.16	0.920	60.1	8	مرتفعة

8	المختلفة ومحاولة تفسيرها.					
9	أحافظ على استمرارية انتباه الطلبة خلال المحاضرة بتنويع العرض.	4.63	0.492	59.6	9	مرتفعة
10	أعطي الطلبة فرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى.	4.28	0.924	64.8	3	مرتفعة
11	أطرح أسئلة تتطلب معرفة خاصة بمحتوى الدرس.	4.19	0.780	44.2	15	مرتفعة
12	أوجه الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات.	4.38	0.833	48.4	14	مرتفعة
13	أستخدم أساليب متنوعة للنقاش (المناقشة مع الصف، النقاش في مجموعات صغيرة، الحلقات الدراسية).	3.91	10.058	64.4	5	مرتفعة
14	أستخدم وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة (مرئية، سمعية، سمعية مرئية).	3.56	1.190	63.7	6	مرتفعة
15	أوظف تقنية الحاسوب في تيسير تعلم الطلبة.	3.41	1.388	63.3	7	مرتفعة
16	أكلف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية، وأخرى جماعية.	3.97	1.121	43.5	16	مرتفعة
17	أختتم محاضرتي بمراجعة المادة بوضعها في جمل تلخيصيه مترابطة.	4.22	0.832	55.1	11	مرتفعة
18	أختتم محاضرتي بقضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة التالية.	3.81	1.256	68.7	1	مرتفعة
	المستوى الكلي	4.28	0.852			مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (17) أن المتوسطات الحسابية لمحور التنفيذ تراوحت بين (3.41- 4.66)، حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لـ (4.28)، وقد جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص (أعرض الموضوع بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية) بأعلى متوسط حسابي

حيث بلغ (4.66) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص (أوظف تقنية الحاسوب في تيسير تعلم الطلبة) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.41) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة.

6 محور تقويم الطلبة :

يعرض الجدول رقم (18) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تقويم الطلبة في استبيان أعضاء هيئة التدريس وكما يلي :

جدول رقم (18) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تقويم الطلبة في استبيان

أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	أكلف الطلبة بقراءات فردية متعلقة باهتماماتهم.	3.75	1.218	80.8	1	مرتفعة
2	أكلف الطلبة بتعيينات كتابية حول مضمون الدرس.	3.91	0.856	41.8	13	مرتفعة
3	أوضح للطلبة معايير تقويم التعيينات التي يكلفون بها.	4.19	1.030	77.8	3	مرتفعة
4	أخصص جزءاً من علامات الطلبة للأنشطة والمشاركات الصفية.	4.53	0.879	55.9	11	مرتفعة
5	أراعي أن تكون متطلبات المادة معقولة ومتوازنة مع متطلبات المواد الأخرى.	4.34	0.902	79.8	2	مرتفعة
6	أعطي الطلبة فرصة الاختيار من بدائل التعيينات بما يحقق الإبداع لديهم.	3.78	1.184	66.0	9	مرتفعة
7	أكتب التعليقات على أوراق التعيينات الكتابية للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم دون أن تحبطهم.	4.13	0.793	48.3	12	مرتفعة

8	أبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في اختبارات نصف الفصل.	4.38	0.833	70.5	6	مرتفعة
9	أقوم بتحليل إجابات الطلبة لأحدد أخطائهم.	4.31	0.821	77.7	4	مرتفعة
10	أساعد الطلبة في تقاسم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار.	4.22	0.906	34.7	14	مرتفعة
11	أسمح للطلبة بمناقشة الاختبار.	4.22	1.128	70.7	5	مرتفعة
12	أهتم بأسئلة الاختبارات التي ترتقي بتفكير الطلبة.	4.50	0.762	67.3	8	مرتفعة
13	أضع علامات الطلبة وفقاً لأدائهم في الامتحانات دون تحيز.	4.88	0.421	25.6	15	مرتفعة
14	أستخدم التقويم المبدئي والمرحلي والنهائي	4.59	0.665	67.5	7	مرتفعة
15	أراعي التشخيص والشمولية والاستمرارية في تقويم وسائل تكنولوجيا التعليم.	4.03	1.177	64.2	10	مرتفعة
	المستوى الكلي	4.25	0.579			مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم (18) أن المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تقويم الطلبة تراوحت بين (3.75- 4.88) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.25)، وقد جاءت الفقرة رقم (13) والتي تنص (أضع علامات الطلبة وفقاً لأدائهم في الامتحانات دون تحيز) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.88) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص (أكلف الطلبة بقراءات فردية متعلقة باهتماماتهم) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.75) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة.

7- محور أساليب التعزيز والتحفيز:

يعرض الجدول رقم (19) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أساليب التعزيز والتحفيز في استبيان أعضاء هيئة التدريس وكما يلي :

جدول رقم (19) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أساليب التعزيز والتحفيز في

استبيان هيئة التدريس

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	أنادي على الطلبة بأسمائهم.	4.50	0.880	46.4	12	مرتفعة
2	أقدر ذكاء الطلبة وقدراتهم الخاصة.	4.81	0.397	54.0	11	مرتفعة
3	أثني على إنجازات الطلبة.	4.91	0.390	69.1	6	مرتفعة
4	أهتم بدرجة عالية في تصحيح الأخطاء التي يقع بها الطلبة.	4.69	0.535	63.0	7	مرتفعة
5	أحترم إجابات الطلبة مهما كانت.	4.44	0.669	76.9	2	مرتفعة
6	أكافئ الطلبة المتميزين تعليمياً وسلوكياً.	4.38	1.008	73.7	4	مرتفعة
7	أشرك الطلبة في صياغة القرارات التي تمهمهم خلال فترة التدريس.	3.78	1.157	74.4	3	مرتفعة
8	أخذ بآراء الطلبة في تحديد مواعيد الامتحانات.	3.44	1.390	56.1	10	مرتفعة
9	أشجع الطلبة على إبراز مواهبهم وقدراتهم.	4.56	0.801	72.2	5	مرتفعة
10	أشرح للطلبة أهمية وفوائد التفكير الناقد في حياتهم اليومية.	4.31	0.644	59.9	9	مرتفعة
11	أخصص وقتاً كافياً للاستماع لآراء الطلبة.	3.97	0.999	82.8	1	مرتفعة
12	أستعمل مبدأ الثواب والعقاب تجاه تصرفات بعض الطلبة.	4.47	1.016	62.6	8	مرتفعة
	المستوى الكلي	4.35	0.546			مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم (19) أن المتوسطات الحسابية لمحور أساليب التعزيز والتحفيز تراوحت بين (3.44- 4.91) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.35)، وقد جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص (أثني على إنجازات الطلبة) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.91) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص (أخذ بآراء الطلبة في تحديد مواعيد الامتحانات) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.44) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة.

8- الاتصال والتواصل مع الطلبة:

يعرض الجدول رقم (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاتصال والتواصل في استبيان أعضاء هيئة التدريس وكما يلي :

جدول رقم (20) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاتصال والتواصل في استبيان أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	أنوع في نبرات الصوت.	4.56	0.669	40.9	5	مرتفعة
2	أستخدم لغة ومصطلحات سهلة الفهم.	4.78	0.420	27.0	7	مرتفعة
3	أستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه.	4.53	0.718	62.8	3	مرتفعة
4	أبدي حماسة وحيوية في المحاضرة.	4.63	0.609	33.6	6	مرتفعة
5	أحافظ على علاقات شخصية بيني وبين الطلبة.	4.00	1.218	24.3	8	مرتفعة
6	أحرص على معرفة أسماء طلابي.	4.53	0.915	51.9	4	مرتفعة
7	أستقبل ملاحظات الطلبة حول التدريس بصدر رحب	4.59	0.560	63.9	2	مرتفعة
8	أعمل بروح الفريق الواحد مع الطلبة.	4.31	0.821	67.3	1	مرتفعة
المستوى الكلي		4.49	0.340			مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم (20) أن المتوسطات الحسابية لمحور الاتصال والتواصل تراوحت بين (4.00-4.78) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.49)، وقد جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص (أستخدم لغة ومصطلحات سهلة الفهم) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.78) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص (أحافظ على علاقات شخصية بيني وبين الطلبة) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (4.00) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة.

9- محور الوسائل التكنولوجية :

يعرض الجدول رقم (21) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الوسائل التكنولوجية في استبيان أعضاء هيئة التدريس وكما يلي :

جدول رقم (21) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الوسائل التكنولوجية في استبيان

أعضاء هيئة التدريس

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	أدرك مفهوم المعرفة التكنولوجية وأهميتها في تطوير العملية التعليمية.	4.69	0.592	44.3	18	مرتفعة
2	أحدد الأدوات والأجهزة التكنولوجية التي تتناسب مع المواقف التعليمية.	3.59	1.073	73.9	10	مرتفعة
3	قادر على التعامل مع مصادر المعلومات الرقمية.	4.28	0.888	67.9	13	مرتفعة
4	أمتلك مهارة تشغيل الملفات الصوتية والفيديو باستخدام البرامج المناسبة لها.	4.41	0.756	62.1	17	مرتفعة
5	أراعي عناصر الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعلم في بيئات التعلم المختلفة.	3.97	1.150	69.6	12	مرتفعة
6	أعرف كيفية استخدام برامج ضغط الملفات وكيفية تحديث البرامج المختلفة على الكمبيوتر.	4.00	1.391	65.8	15	مرتفعة

مرتفعة	11	73.1	1.204	3.97	أستخدم الوسائل التعليمية التي تناسب مع خصائص المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم.	7
مرتفعة	6	84.7	1.162	3.56	أهيئ وأجهز بيئة التعلم من حيث (أماكن الجلوس - وضع الشاشة - الظروف المكانية - التهوية الإضاءة - درجة الحرارة).	8
مرتفعة	7	84.6	1.442	3.72	أضبط وأجرب أجهزة العرض الضوئي (الصوت - الصورة) قبل استخدامها في المحاضرة.	9
مرتفعة	8	79.1	1.483	3.84	أتعامل مع برامج الرسومات المختلفة وبرامج Microsoft	10
مرتفعة	5	84.8	1.373	3.72	أراعي عدد المتعلمين وأحدد معوقات استخدام الأجهزة التعليمية	11
مرتفعة	14	66.7	1.162	4.06	أستخدم برنامج العروض التقديمية بكفاءة Power Point	12
مرتفعة	3	85.3	1.019	4.16	أرتب الأجهزة بعد الانتهاء من استخدامها وأعرف طرق حفظها وصيانتها.	13
مرتفعة	19	39.9	0.772	4.72	أتعامل مع شبكة الإنترنت.	14
مرتفعة	9	78.9	1.014	4.06	أختار الأجهزة التعليمية التي تحقق الأهداف وتناسب مع المحتوى	15
مرتفعة	16	65.0	1.268	3.94	أوفر بدائل تكنولوجيا التعليم.	16
مرتفعة	1	85.7	0.896	4.19	أستخدم الأجهزة والمواد بكفاءة عالية.	17
مرتفعة	4	85.1	1.167	4.16	أراعي توافر عناصر الإثارة والدافعية والتشويق في الوسائل التعليمية.	18
مرتفعة	2	85.6	1.268	3.94	أراعي توافر القيم الجمالية والفنية والالتزان والتجانس في إنتاج الوسائل التعليمية	19
مرتفعة			0.826	4.05	المستوى الكلي	

يتضح من الجدول رقم (21) أن المتوسطات الحسابية لمحور الوسائل التكنولوجية تراوحت بين (3.56 - 4.72) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (4.05)، وقد جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص (أتعامل مع شبكة الإنترنت) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.72) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (8) والتي تنص (أهوى وأجهز بيئة التعلم من حيث أماكن الجلوس ووضع الشاشة والظروف المكانية والتهوية والإضاءة ودرجة الحرارة) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.56) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة.

10- ترتيب محاور الكفاءات التدريسية :

جدول رقم (22) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة في استبيان أعضاء هيئة

التدريس

الترتيب	المحاور	المتوسط الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	السمات الشخصية	4.62	0.298	مرتفعة
2	الاتصال والتواصل	4.49	0.340	مرتفعة
3	التخطيط	4.46	0.467	مرتفعة
4	أخلاقيات مهنة التعليم	4.38	0.498	مرتفعة
5	مهارات التدريس	4.36	0.493	مرتفعة
6	أساليب التعزيز والتحفيز	4.35	0.546	مرتفعة
7	التنفيذ	4.28	0.852	مرتفعة
8	تقويم الطلبة	4.25	0.579	مرتفعة
9	الوسائل التكنولوجية	4.05	0.826	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمحاور الكفاءات التدريسية	4.36	0.544	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (22) أن ترتيب محاور الكفاءات التدريسية كانت مرتبة ترتيباً تنازلياً على النحو التالي: محور السمات الشخصية، محور الاتصال والتواصل، محور التخطيط، محور أخلاقيات مهنة التعليم، محور مهارات التدريس، محور أساليب التعزيز والتحفيز، محور التنفيذ، محور تقويم الطلبة، محور الوسائل

التكنولوجية، وبشكل عام كانت درجة ممارسة الكفاءات التدريسية مرتفعة عند أعضاء هيئة التدريس، حيث وصلت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة الكلية (4.36)، وقد جاء محور السمات الشخصية بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.62) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وفي المقابل جاء في المرتبة الأخيرة محور الوسائل التكنولوجية بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (4.05) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة.

ب: تحليل محاور استبيان عينة الطلبة :

1. السمات الشخصية :

يعرض الجدول رقم (23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور السمات الشخصية في استبيان الطلبة وكما يلي :

جدول رقم (23) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات السمات الشخصية في استبيان الطلبة للكادر

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	يحترم الطلبة	4.18	0.764	57.3	10	مرتفعة
2	يتفاعل مع وجهات الطلبة	3.82	0.837	40.2	14	مرتفعة
3	يحترم الوقت	4.07	0.883	64.8	6	مرتفعة
4	يلتزم بالنظام	3.98	0.935	67.6	3	مرتفعة
5	يتقبل الأفكار الجديدة وتعدد الآراء	3.79	0.924	44.8	13	مرتفعة
6	يهتم بقيم التعاون بين الطلبة	3.78	0.944	53.8	11	مرتفعة
7	يرحب بالنقد والنقد الذاتي	3.09	1.118	66.2	4	متوسطة
8	يعني بمهارات التعلم الذاتي	3.50	1.001	60.0	9	مرتفعة
9	يوفر مناخاً تعليمياً تسوده العلاقات الإنسانية	3.53	1.096	61.8	8	مرتفعة
10	يتميز بالبهجة والتسامح والحيوية	3.77	0.911	51.6	12	مرتفعة
11	يخلص في عمله	3.98	0.894	72.6	1	مرتفعة

مرتفعة	2	69.9	0.990	3.95	يؤدي عمله بإتقان	12
مرتفعة	5	65.1	0.789	3.96	يُشجع التفكير العلمي بين الطلبة	13
مرتفعة	7	63.5	0.969	3.83	يدير النقاش بكفاءة	14
مرتفعة			0.561	3.80	المستوى الكلي	

يتضح من نتائج الجدول رقم (23) أن المتوسطات الحسابية لمحور السمات الشخصية تراوحت بين (3.09-4.18)، حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.80)، وقد جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص (يحترم الطلبة) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.18) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص (يرحب بالنقد والنقد الذاتي) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.09) والتي تمثل درجة ممارسة متوسطة.

2. مهارات التدريس:

يعرض الجدول رقم (24) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مهارات التدريس في استبيان الطلبة وكما يلي

جدول رقم (24) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور مهارات التدريس في استبيان الطلبة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	يطبق طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة ومناسبة	3.45	0.983	69.7	6	متوسطة
2	يختار المدخل المناسب والمشوق للمحاضرة	3.58	0.955	72.6	3	مرتفعة
3	يزود الطلبة بأسماء مراجع مرتبطة بالمحاضرة	3.36	0.912	70.5	5	متوسطة
4	يربط المعلومات النظرية بالتطبيقات	3.65	1.047	71.2	4	مرتفعة
5	يُكلف الطلبة بقراءات حول المحاضرة	3.66	1.021	61.0	12	مرتفعة
6	يسمح للطلبة بالأسئلة والتعليقات	3.71	10.052	65.2	10	مرتفعة
7	يحفز على التفكير والمبادرة والابتكار	3.75	0.969	51.0	14	مرتفعة

8	يناقش الطلبة للتوصل إلى التعميمات	3.47	0.958	68.2	7	متوسطة
9	يوظف التقنيات التعليمية المناسبة	3.36	1.015	67.2	8	متوسطة
10	يربط بين العقل والنقل والعلوم الحديثة	3.32	0.993	74.0	2	متوسطة
11	ينوع في مصادر التعليم الجامعي	3.44	1.087	76.7	1	متوسطة
12	يُكلف الطلبة بأنشطة بحثية في المكتبة	3.48	1.017	50.1	15	متوسطة
13	يستخدم التقويم المبدئي والمرحلي والنهائي	3.52	0.905	66.7	9	مرتفعة
14	متمكن من مادي العلمية.	3.91	0.876	54.2	13	مرتفعة
15	يشجع الطلبة على المشاركة في المحاضرة	3.92	0.958	62.3	11	مرتفعة
المستوى الكلي		3.57	0.643			مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (24) أن المتوسطات الحسابية لمحور مهارات التدريس تراوحت بين (3.32 - 3.92) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.57)، وقد جاءت الفقرة رقم (15) والتي تنص (يشجع الطلبة على المشاركة في المحاضرة) بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.92) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (10) والتي تنص (يربط بين العقل والنقل والعلوم الحديثة) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.32) والتي تمثل درجة ممارسة متوسطة.

3- أخلاقيات مهنة التعليم:

يعرض الجدول رقم (25) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أخلاقيات مهنة التعليم في استبيان الطلبة وكما يلي :

جدول رقم (25) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أخلاقيات مهنة التعليم في

استبيان الطلبة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	يبدل قصارى جهده في تقديم المعلومات والعلوم للطلبة	4.09	0.856	62.8	9	مرتفعة
2	يتعامل مع الطلبة بلطف	3.64	0.966	69.5	5	مرتفعة

3	يستخدم لغة مهذبة في تعامله مع الطلبة	3.88	0.954	64.2	8	مرتفعة
4	يراعي القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع	3.81	0.969	66.5	7	مرتفعة
5	يعمل على إسداء النصيحة المستمرة للطلبة	3.89	0.902	60.9	10	مرتفعة
6	يتميز بالمرونة في تعامله مع الطلبة	3.67	0.943	70.7	4	مرتفعة
7	يلتزم بالساعات المكتبية	3.21	1.161	72.3	3	متوسطة
8	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة	3.53	0.932	68.2	6	مرتفعة
9	يعزز مفهوم الشورى في نفوس الطلبة	3.54	10.057	72.6	2	مرتفعة
10	يبدو مدركاً لمشاعر الطلبة	3.24	1.118	73.9	1	متوسطة
	المستوى الكلي	3.65	0.675			مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (25) أن المتوسطات الحسابية لمحور أخلاقيات مهنة التعليم تراوحت بين (3.21 - 4.09) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.65)، وقد جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص (يبدل قصارى جهده في تقديم المعلومات والعلوم للطلبة) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (4.09) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص (يلتزم بالساعات المكتبية) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.21) والتي تمثل درجة ممارسة متوسطة.

4- التخطيط :

يعرض الجدول رقم (26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التخطيط في استبيان الطلبة وكما يلي :

جدول رقم (26) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التخطيط في استبيان الطلبة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	يحدد الأهداف العامة للمقرر	3.84	0.904	78.4	2	مرتفعة
2	يقوم بتحليل مستوى الدرس إلى مكوناته الأساسية من حقائق ومفاهيم وقوانين وتعميمات	3.66	0.988	70.2	4	مرتفعة
3	يصمم نشاطات تعليمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم.	3.53	0.992	64.1	7	مرتفعة
4	يوظف في خططه التدريسية مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصال.	3.10	0.961	65.4	6	متوسطة
5	يتمكن من التخطيط للمحاضرة لإدارة المناقشات بفاعلية.	3.47	0.941	67.3	5	متوسطة
6	يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانيات المتوفرة في الجامعة.	3.90	1.003	63.3	8	مرتفعة
7	يقدم المادة الدراسية بطريقة منظمة ومتسلسلة.	3.86	1.043	85.5	1	مرتفعة
8	يتقن ربط المادة التي يدرسها بغيرها من المواد الأخرى لتحقيق التكامل بين المناهج.	3.61	1.036	75.9	3	مرتفعة
	المستوى الكلي	3.62	0.702			مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (26) أن المتوسطات الحسابية لمحور التخطيط تراوحت بين (3.10 - 3.90)، حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.62)، وقد جاءت الفقرة رقم (6) والتي تنص (يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانيات المتوفرة في الجامعة) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.90) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص (يوظف في خططه التدريسية مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصال) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.10) والتي تمثل درجة ممارسة متوسطة.

5- التنفيذ :

يعرض الجدول رقم (27) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التنفيذ في استبيان الطلبة وكما يلي :

جدول رقم (27) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور التنفيذ في استبيان الطلبة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	يتواصل مع طلبته لتسهيل تعلمهم ونمائهم.	3.47	1.218	63.8	7	متوسطة
2	يتعامل بإيجابية مع المشاكل السلوكية للطلبة	3.57	0.893	69.5	4	مرتفعة
3	يراعي القدرات الفردية بين الطلاب	3.70	0.946	67.9	5	مرتفعة
4	يتمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة.	3.57	1.031	63.8	8	مرتفعة
5	يتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلبة واستخدامها	3.42	0.929	74.1	2	متوسطة
6	يتقن كيفية الإصغاء باهتمام إلى أفكار وآراء ومقترحات الطلبة.	3.52	1.017	78.5	1	مرتفعة
7	يتقن استخدام طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية.	3.28	1.112	71.7	3	متوسطة
8	يقدم للطلبة مواد مطبوعة للدرس إلى جانب التقديم الشفوي	3.61	10.052	65.8	6	مرتفعة
	المستوى الكلي	3.52	0.709			مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (27) أن المتوسطات الحسابية لمحور التنفيذ تراوحت بين (3.28- 3.70) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.52)، وقد جاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص (يراعي القدرات الفردية بين الطلاب) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.70) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (7) والتي تنص (يتقن استخدام طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.28) والتي تمثل درجة ممارسة متوسطة.

6- تقويم الطلبة :

يعرض الجدول رقم (28) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تقويم الطلبة في استبيان الطلبة وكما يلي :

جدول رقم (28) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للعبارات الخاصة بتقويم الطلبة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها وزناً في التقويم.	3.81	0.951	67.7	8	مرتفعة
2	يستخدم أكثر من أسلوب في تقييم الطلبة لمراعاة الفروق الفردية.	3.44	0.912	65.0	10	متوسطة
3	يراعي الاستمرارية في تقويم الطلبة.	3.55	1.111	79.6	1	مرتفعة
4	يشرك الطلبة في اختيار الطريقة المناسبة لتقويمهم	3.61	1.020	70.4	5	مرتفعة
5	يذكر الطلبة بالاختبارات القادمة بوقت كاف	3.90	0.898	60.1	13	مرتفعة
6	يعطي امتحانات متوازنة من حيث شمولها لمحتوى المقرر.	3.78	0.871	51.1	15	مرتفعة
7	يتحرى الدقة والعدل في تصحيحه لاختبارات الطلبة	3.67	1.121	73.0	3	مرتفعة
8	يقوم بمراجعة مادة الامتحان للطلبة ويقدم نقد إيجابي لإجاباتهم.	3.66	1.061	68.5	7	مرتفعة
9	يطلب أعمالاً وواجبات ومتطلبات إضافية للمقرر الذي يدرسه.	3.60	1.013	59.1	14	مرتفعة
10	يستقبل أفكار الطلبة ويتفهم القصد من أسئلتهم.	3.83	0.768	63.3	12	مرتفعة
11	يعود طلبته على قول كلمة الحق في مختلف الظروف والمناسبات.	3.67	1.179	72.8	4	مرتفعة

12	يتقن استخدام طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية.	3.43	1.031	70.0	6	متوسطة
13	يقدم ملاحظات مكتوبة على أوراق الطلبة ويزودهم بالإجابات الصحيحة لأسئلة الاختبارات.	3.54	1.148	74.6	2	مرتفعة
14	يمتدح الطلبة أثناء التدريس.	3.64	0.913	63.7	11	مرتفعة
15	يراعي الاستمرارية والشمولية في تقويم الوسائل التعليمية للمحافظة على حداتها ومستوى فاعليتها دائماً.	3.47	1.025	66.8	9	متوسطة
المستوى الكلي		3.64	0.677			مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول رقم (28) أن المتوسطات الحسابية لمحور تقويم الطلبة تراوحت بين (3.43 - 3.90) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.63)، وقد جاءت الفقرة رقم (5) والتي تنص (يُذكر الطلبة بالاختبارات القادمة بوقت كاف) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.90) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (12) والتي تنص (يتقن استخدام طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.43) والتي تمثل درجة ممارسة متوسطة.

7. محور أساليب التعزيز والتحفيز:

يعرض الجدول رقم (29) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أساليب التعزيز والتحفيز في استبيان الطلبة وكما يلي :

جدول رقم (29) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور أساليب التعزيز والتحفيز في

استبيان الطلبة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	ينادي على الطلبة بأسمائهم.	4.24	0.866	48.0	11	مرتفعة
2	يقدر ذكاء الطلبة وقدراتهم الخاصة.	3.88	0.936	61.5	9	مرتفعة
3	يُثني على إنجازات الطلبة.	3.94	0.788	69.6	6	مرتفعة
4	يهتم بدرجة عالية في تصحيح الأخطاء التي يقع بها الطلبة.	3.74	0.998	71.2	5	مرتفعة
5	يحترم إجابات الطلبة مهما كانت.	3.71	0.995	62.6	8	مرتفعة
6	يُشرك الطلبة في صياغة القرارات التي تمهم خلال فترة التدريس.	3.50	1.018	69.5	7	مرتفعة
7	يحترم وجهات نظر الطلبة وانتقاداتهم العلمية.	3.52	1.042	81.2	3	مرتفعة
8	يأخذ بآراء الطلبة في تحديد مواعيد الامتحانات.	3.68	1.074	60.3	10	مرتفعة
9	يُشجع الطلبة على إبراز مواهبهم وقدراتهم.	3.60	1.037	75.0	4	مرتفعة
10	يعمل على المساهمة في بناء شخصية الطلبة كونه يشكل قدوة لهم في المجال العلمي.	3.64	1.094	83.7	1	مرتفعة
11	يُخصّص وقتاً كافياً للاستماع لآراء الطلبة.	3.26	1.307	81.3	2	متوسطة
	المستوى الكلي	3.70	0.714			مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (29) أن المتوسطات الحسابية لمحور أساليب التعزيز والتحفيز تراوحت بين (3.26-

4.24) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.70)،

وقد جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص (ينادي على الطلبة بأسمائهم) بأعلى متوسط حسابي حيث

بلغ (4.24) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص (يُخصّص وقتاً كافياً للاستماع لآراء الطلبة) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.26) والتي تمثل درجة ممارسة متوسطة.

8- الاتصال والتواصل مع الطلبة:

يعرض الجدول رقم (30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاتصال والتواصل في استبيان الطلبة وكما يلي :

جدول رقم (30) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاتصال والتواصل في

استبيان الطلبة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	يُنوع في نبرات الصوت.	3.47	1.191	65.4	7	متوسطة
2	يستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه.	3.55	0.931	56.5	10	مرتفعة
3	ييدي حماسة وحيوية في المحاضرة.	3.75	0.915	73.3	5	مرتفعة
4	يستخدم لغة ومصطلحات سهلة الفهم.	3.85	0.910	60.7	9	مرتفعة
5	يحافظ على العلاقات الشخصية بينه وبين الطلبة	3.78	0.987	75.3	3	مرتفعة
6	يحرص على معرفة أسماء الطلاب.	3.76	0.992	64.8	8	مرتفعة
7	يرحب بلقاء الطلاب خارج وقت المحاضرة (من خلال الساعات المكتبية).	3.54	1.025	70.8	6	مرتفعة
8	يتفهم مشاعر الطلبة.	3.60	0.979	77.1	1	مرتفعة
9	يستقبل ملاحظات الطلبة حول التدريس بصدر رحب.	3.49	1.126	74.6	4	متوسطة
10	يعمل بروح الفريق الواحد مع الطلبة.	3.79	0.993	77.0	2	مرتفعة
	المستوى الكلي	3.66	0.700			مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (30) أن المتوسطات الحسابية لمحور الاتصال والتواصل تراوحت بين (3.47 - 3.85) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.66)، وقد جاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص (يستخدم لغة ومصطلحات سهلة الفهم) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.85) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص (يُتوقع في نبرات الصوت) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.47) والتي تمثل درجة ممارسة متوسطة.

9- الوسائل التكنولوجية :

يعرض الجدول رقم (31) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الوسائل التكنولوجية في استبيان الطلبة وكما يلي :

جدول رقم (31) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الوسائل التكنولوجية في

استبيان الطلبة

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	درجة الممارسة
1	يدرك مفهوم المعرفة التكنولوجية وأهميتها في تطوير العملية التعليمية.	3.82	1.080	66.9	20	مرتفعة
2	يحدد الأدوات والأجهزة التكنولوجية التي تتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة.	3.45	1.064	80.2	8	متوسطة
3	يعرف جيداً مصادر المعلومات الرقمية.	3.33	10.052	77.9	11	متوسطة
4	يملك مهارة تشغيل الملفات الصوتية والفيديو باستخدام البرامج المناسبة لها.	3.51	1.065	76.2	14	مرتفعة
5	متمكن من مفاهيم ومصطلحات تكنولوجيا التعليم	3.58	1.070	79.9	9	مرتفعة
6	يستخدم الأجهزة والمواد والأدوات بكفاءة عالية.	3.63	1.148	81.6	3	مرتفعة
7	يشرك أكبر عدد ممكن من الطلاب في إجراء تجارب العروض العملية.	3.59	1.006	73.4	17	مرتفعة

مرتفعة	10	79.1	1.028	3.67	يختار الوسائل التعليمية الحديثة والمناسبة لطريقة التدريس.	8
متوسطة	12	77.3	1.096	3.47	يناقش الطلاب ويقيم الوسائل التعليمية بعد الانتهاء من استخدامها.	9
مرتفعة	19	70.8	1.117	3.56	يوضح كيفية استخدام الأجهزة والمواد التعليمية بشكل فعال في المواقف التعليمية.	10
متوسطة	18	72.2	1.190	3.36	يتعامل مع برامج الرسومات المختلفة وبرامج Microsoft بمهارة عالية.	11
متوسطة	13	76.7	1.264	3.21	يستخدم برنامج العروض التقديمية بكفاءة Power point.	12
متوسطة	16	74.0	1.155	3.45	يوفر بدائل تكنولوجيا التعليم.	13
مرتفعة	5	81.0	1.195	3.59	يختار الأجهزة التعليمية التي تحقق الأهداف وتناسب مع المحتوى.	14
مرتفعة	7	80.3	1.196	3.56	يراعي توافر عناصر الإثارة والدافعية والتشويق في الوسائل التعليمية.	15
مرتفعة	15	75.6	1.155	3.52	يراعي توافر القيم الجمالية والفنية والالتزان والتجانس في إنتاج الوسائل التعليمية.	16
متوسطة	6	80.8	1.209	3.42	يهيئ ويجهز بيئة التعلم من حيث (أماكن الجلوس - وضع الشاشة - الظروف المكانية - التهوية - الإضاءة - درجة الحرارة).	17
مرتفعة	2	83.4	1.232	3.50	يضبط ويجرب أجهزة العرض الضوئي (الصوت - الصورة) لتناسب الطلاب.	18
مرتفعة	1	83.9	1.227	3.61	يراعي عناصر الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعلم في بيئات التعلم المختلفة.	19
متوسطة	4	81.3	1.218	3.13	يتعامل مع وسائل الاتصال المختلفة وشبكات الإنترنت.	20
مرتفعة			0.885	3.50	المستوى الكلي	

يتضح من الجدول رقم (31) أن المتوسطات الحسابية لمحور الوسائل التكنولوجية تراوحت بين (3.13 - 3.82) حيث كانت درجة الممارسة الكلية مرتفعة، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لها (3.50)، وقد جاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص (يدرك مفهوم المعرفة التكنولوجية وأهميتها في تطوير العملية التعليمية) بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.82) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاءت الفقرة رقم (20) والتي تنص (يتعامل مع وسائل الاتصال المختلفة وشبكات الإنترنت) بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.13) والتي تمثل درجة ممارسة متوسطة.

10- ترتيب محاور الكفاءات التدريسية :

جدول رقم (32) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور الدراسة في استبيان الطلبة

الترتيب	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	السمات الشخصية	3.80	0.561	مرتفعة
2	أساليب التعزيز والتحفيز	3.70	0.714	مرتفعة
3	الاتصال والتواصل	3.66	0.700	مرتفعة
4	أخلاقيات مهنة التعليم	3.65	0.675	مرتفعة
5	تقويم الطلبة	3.64	0.677	مرتفعة
6	التخطيط	3.62	0.702	مرتفعة
7	مهارات التدريس	3.57	0.643	مرتفعة
8	التنفيذ	3.52	0.709	مرتفعة
9	الوسائل التكنولوجية	3.50	0.885	مرتفعة
	الدرجة الكلية لمحاور الكفاءات التدريسية	3.62	0.696	مرتفعة

يتضح من الجدول رقم (32) أن ترتيب محاور الكفاءات التدريسية في استبيان الطلبة كانت مرتبة ترتيباً تنازلياً على النحو التالي : محور السمات الشخصية، محور أساليب التعزيز والتحفيز، محور الاتصال والتواصل، محور أخلاقيات مهنة التعليم، محور تقويم الطلبة، محور التخطيط، محور مهارات التدريس، محور

التنفيذ، محور الوسائل التكنولوجية، وبشكل عام كانت درجة ممارسة الكفاءات التدريسية مرتفعة، حيث وصلت قيمة المتوسط الحسابي لدرجة الاستجابة الكلية (3.62)، وقد جاء محور السمات الشخصية بأعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.80) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة من قبل أعضاء هيئة التدريس، وجاء محور الوسائل التكنولوجية في المرتبة الأخيرة بأقل متوسط حسابي حيث بلغ (3.50) والتي تمثل درجة ممارسة مرتفعة.

2- نتائج السؤال الفرعي الأول الذي ينص : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية ؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على أثر المؤسسة العلمية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة في استبيان أعضاء هيئة التدريس وكما هو موضح بالجدول رقم(33)

جدول رقم (33) يوضح نتائج اختبار **T-Test** في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً

لمتغير المؤسسة التعليمية في استبيان أعضاء هيئة التدريس

Independent t-test		الانحراف المعياري Std. Deviation	المتوسط الحسابي Mean	حجم العينة n	نوع المؤسسة التعليمية	المجال
مستوى الدلالة Sig.	t-test					
0.116	2.618	0.277	4.56	22	جامعة صنعاء	السمات الشخصية
		0.319	4.74	10	جامعة الحديدة	
0.003	10.124	0.481	4.20	22	جامعة	مهارات التدريس

					صنعاء	
		0.293	4.73	10	جامعة الحديدة	
0.003	10.124	0.486	4.21	22	جامعة صنعاء	أخلاقيات مهنة التعليم
		0.295	4.74	10	جامعة الحديدة	
0.002	10.994	0.472	4.30	22	جامعة صنعاء	التخطيط
		0.170	4.82	10	جامعة الحديدة	
0.001	13.183	0.572	3.97	22	جامعة صنعاء	التنفيذ
		0.987	4.97	10	جامعة الحديدة	
0.000	20.294	0.511	4.01	22	جامعة صنعاء	تقويم الطلبة
		0.279	4.79	10	جامعة الحديدة	
0.001	13.640	0.525	4.15	22	جامعة صنعاء	أساليب التعزيز والتحفيز

		0.252	4.80	10	جامعة الحديدة	
0.038	4.696	0.366	4.41	22	جامعة صنعاء	الاتصال والتواصل مع الطلبة
		0.179	4.68	10	جامعة الحديدة	
0.002	11.967	0.813	3.76	22	جامعة صنعاء	الكفاءات التكنولوجية
		0.369	4.69	10	جامعة الحديدة	
0.018	10.848	0.500	4.28	22	جامعة صنعاء	الدرجة الكلية للكفاءات
		0.349	4.77	10	جامعة الحديدة	

ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (33) أن هنالك فروقاً دالة إحصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تعزى لمتغير المؤسسة العلمية، ولصالح كلية التربية البدنية والرياضية جامعة الحديدة على الأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.77).

3- نتائج السؤال الفرعي الثاني الذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام جدول تحليل التباين احادي الجانب **one- ANOVA way** للتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير الدرجة العلمية وكما هو موضح بالجدول رقم (34)

الجدول رقم (34) يبين نتائج تحليل التباين الاحادي **ANOVA** لاستجابات أفراد العينة على

استبيان أعضاء هيئة التدريس حسب متغير الدرجة العلمية

one- ANOVA way		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي mean	حجم العينة N	الدرجة العلمية	المجال
مستوى الدلالة	F-test					
0.106	2.424	0.219	4.73	15	أستاذ مشارك	السمات الشخصية
		0.377	4.52	10	أستاذ مساعد	
		0.258	4.51	7	مدرس	
		0.298	4.62	32	المجموع	
0.042	3.537	0.510	4.51	15	أستاذ مشارك	مهارات التدريس
		0.476	4.42	10	أستاذ مساعد	
		0.255	3.96	7	مدرس	
		0.493	4.36	32	المجموع	

0.309	1.224	0.520	4.52	15	أستاذ مشارك	أخلاقيات مهنة التعليم
		0.599	4.26	10	أستاذ مساعد	
		0.111	4.23	7	مدرس	
		0.498	4.38	32	المجموع	
0.028	4.038	0.417	4.64	15	أستاذ مشارك	التخطيط
		0.360	4.47	10	أستاذ مساعد	
		0.529	4.08	7	مدرس	
		0.467	4.46	32	المجموع	
0.319	1.190	1.124	4.51	15	أستاذ مشارك	التنفيذ
		0.536	4.18	10	أستاذ مساعد	
		0.295	3.94	7	مدرس	
		0.852	4.28	32	المجموع	
0.185	1.792	0.676	4.37	15	أستاذ مشارك	تقويم الطلبة
		0.500	4.32	10	أستاذ	

					مساعد	
		0.317	3.90	7	مدرس	
		0.579	4.25	32	المجموع	
0.946	0.056	0.701	4.38	15	أستاذ مشارك	أساليب التعزيز والتحفيز
		0.449	4.35	10	أستاذ مساعد	
		0.292	4.30	7	مدرس	
		0.546	4.35	32	المجموع	
0.932	0.071	0.406	4.48	15	أستاذ مشارك	الاتصال والتواصل مع الطلبة
		0.202	4.53	10	أستاذ مساعد	
		0.387	4.46	7	مدرس	
		0.340	4.49	32	المجموع	
0.212	1.635	0.541	4.32	15	أستاذ مشارك	الكفاءات التكنولوجية
		1.020	3.76	10	أستاذ مساعد	
		0.960	3.88	7	مدرس	

		0.826	4.05	32	المجموع	
--	--	-------	------	----	---------	--

ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (34) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يعزى لمتغير الدرجة العلمية.

4. نتائج السؤال الفرعي الثالث الذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص؟.

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test) للتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص العلمي وكما هو موضح بالجدول رقم (35).

الجدول رقم (35) يبين نتائج اختبار **T-test** في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً لمتغير التخصص في استبيان أعضاء هيئة

التدريس

Independent t-test		الانحراف المعياري Std. Deviation	المتوسط الحسابي Mean	حجم العينة N	التخصص	المجال
مستوى الدلالة Sig.	t-test					
0.366	0.844	0.381	4.56	14	عام	السمات الشخصية
		0.215	4.66	18	طب رياضي	
0.320	1.021	0.521	4.26	14	عام	مهارات التدريس

		0.470	4.44	18	طب رياضي	
0.753	0.101	0.421	4.41	14	عام	أخلاقيات مهنة التعليم
		0.561	4.35	18	طب رياضي	
0.291	1.157	0.540	4.36	14	عام	التخطيط
		0.400	4.54	18	طب رياضي	
0.487	0.496	1.082	4.40	14	عام	التنفيذ
		0.637	4.19	18	طب رياضي	
0.952	0.004	0.558	4.26	14	عام	تقوم الطلبة
		0.611	4.24	18	طب رياضي	
0.506	0.454	0.425	4.43	14	عام	أساليب التعزيز والتحفيز
		0.631	4.30	18	طب رياضي	
0.451	0.583	0.320	4.54	14	عام	الاتصال والتواصل مع الطلبة
		0.359	4.45	18	طب رياضي	
0.902		0.991	4.03	14	عام	

	0.015	0.701	4.07	18	طب رياضي	الكفاءات التكنولوجية
0.558	0.519	0.582	4.36	14	عام	الدرجة الكلية للكفاءات
		0.509	4.36	18	طب رياضي	

ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (35) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يعزى لمتغير التخصص.

5- نتائج السؤال الفرعي الرابع الذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير سنوات الخبرة؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين احادي الجانب **one-way ANOVA** للتعرف على أثر سنوات الخبرة في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة وكما هو موضح بالجدول رقم (36)

الجدول رقم (36) يبين نتائج تحليل التباين الاحادي **ANOVA** لاستجابات أفراد العينة على استبيان أعضاء هيئة التدريس

حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	one- ANOVA way
--------	--------------	---------------	--------------------	----------------------	-------------------

مستوى الدلالة	F- test		mean	N		
0.033	3.835	0.341	4.58	13	اقل من 5 سنوات	السمات الشخصية
		0.208	4.42	7	من 5 إلى 10 سنوات	
		0.218	4.77	12	أكثر من 10 سنوات	
0.335	1.135	0.542	4.30	13	اقل من 5 سنوات	مهارات التدريس
		0.107	4.21	7	من 5 إلى 10 سنوات	
		0.556	4.53	12	أكثر من 10 سنوات	
0.155	1.988	0.513	4.30	13	اقل من 5 سنوات	أخلاقيات مهنة التعليم
		0.431	4.16	7	من 5 إلى 10 سنوات	
		0.475	4.58	12	أكثر من 10 سنوات	
0.020	4.475	0.471	4.38	13	اقل من 5 سنوات	التخطيط
		0.415	4.15	7	من 5 إلى 10 سنوات	
		0.366	4.73	12	أكثر من 10 سنوات	

					سنوات	
0.038	3.684	0.497	4.10	13	اقل من 5 سنوات	التنفيذ
		0.588	3.81	7	من 5 إلى 10 سنوات	
		1.083	4.75	12	أكثر من 10 سنوات	
0.027	4.101	0.534	4.23	13	اقل من 5 سنوات	تقوم الطلبة
		0.497	3.81	7	من 5 إلى 10 سنوات	
		0.539	4.53	12	أكثر من 10 سنوات	
0.176	1.844	0.415	4.40	13	اقل من 5 سنوات	أساليب التعزيز والتحفيز
		0.244	4.02	7	من 5 إلى 10 سنوات	
		0.725	4.50	12	أكثر من 10 سنوات	
0.502	0.705	0.314	4.52	13	اقل من 5 سنوات	الاتصال والتواصل مع الطلبة
		0.233	4.36	7	من 5 إلى 10 سنوات	
		0.417	4.54	12	أكثر من 10 سنوات	

0.112	2.361	1.034	3.73	13	اقل من 5 سنوات	الكفاءات التكنولوجية
		0.576	4.02	7	من 5 إلى 10 سنوات	
		0.552	4.42	12	أكثر من 10 سنوات	
0.155	2.680	0.517	4.28	13	اقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية للكفاءات
		0.366	4.11	7	من 5 سنوات إلى 10 سنوات	
		0.547	4.59	12	أكثر من 10 سنوات	

ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (36) أن هنالك فروقاً دالة إحصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح سنوات الخبرة الأكثر من (10) سنوات على الأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.59).

6- نتائج السؤال الفرعي الخامس الذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على أثر المؤسسة التعليمية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وكما هو موضح بالجدول رقم (37).

الجدول رقم (37) يبين نتائج اختبار **T-test** لدرجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية في استبيان الطلبة

Independent t-test		الانحراف المعياري Std. Deviation	المتوسط الحسابي Mean	حجم العينة N	نوع المؤسسة التعليمية	المجال
مستوى الدلالة Sig.	t-test					
0.623	.243	0.566	3.78	83	جامعة صنعاء	السمات الشخصية
		0.555	3.84	38	جامعة الحديدة	
0.669	0.184	0.679	3.55	82	جامعة صنعاء	مهارات التدريس
		0.567	3.61	38	جامعة الحديدة	
0.536	0.386	0.660	3.62	83	جامعة صنعاء	أخلاقيات مهنة التعليم
		0.714	3.71	38	جامعة الحديدة	
0.946	0.005	0.750	3.62	83	جامعة صنعاء	التخطيط
		0.592	3.63	38	جامعة الحديدة	

0.224	1.495	0.719	3.47	83	جامعة صنعاء	التنفيذ
		0.682	3.63	38	جامعة الحديدة	
0.763	0.091	0.689	3.63	83	جامعة صنعاء	تقويم الطلبة
		0.658	3.67	38	جامعة الحديدة	
0.212	1.573	0.733	3.64	83	جامعة صنعاء	أساليب التعزيز والتحفيز
		0.663	3.82	37	جامعة الحديدة	
0.219	1.524	0.741	3.60	83	جامعة صنعاء	الاتصال والتواصل مع الطلبة
		0.594	3.77	38	جامعة الحديدة	
0.353	0.868	0.922	3.45	83	جامعة صنعاء	الكفاءات التكنولوجية
		0.799	3.61	38	جامعة الحديدة	
		0.718	3.59	83	جامعة صنعاء	

0.505	0.707					الدرجة الكلية للكفاءات
		0.723	3.69	38	جامعة الحديدة	

ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (37) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير المؤسسة التعليمية.

7- نتائج السؤال الفرعي السادس الذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين **t-test** للتعرف على أثر المستوى التعليمي في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وكما هو موضح بالجدول رقم (38).

الجدول رقم (38) يبين نتائج اختبار **T-test** في ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً لمتغير المستوى التعليمي في استبيان الطلبة

Independent t-test		الانحراف المعياري Std. Deviation	المتوسط الحسابي Mean	حجم العينة N	المستوى التعليمي	المجال
مستوى الدلالة Sig.	t-test					
0.001	12.651	0.454	3.97	63	الثالث	السمات

		0.612	3.62	58	الرابع	الشخصية
0.000	19.774	0.520	3.81	62	الثالث	مهارات التدريس
		0.671	3.32	58	الرابع	
0.000	13.161	0.538	3.85	63	الثالث	أخلاقيات مهنة التعليم
		0.741	3.43	58	الرابع	
0.000	25.769	0.516	3.90	63	الثالث	التخطيط
		0.750	3.31	58	الرابع	
0.000	16.323	0.573	3.75	63	الثالث	التنفيذ
		0.758	3.26	58	الرابع	
0.000	26.784	0.465	3.92	63	الثالث	تقويم الطلبة
		0.744	3.34	58	الرابع	
0.000	22.202	0.553	3.97	62	الثالث	أساليب التعزيز والتحفيز
		0.754	3.41	58	الرابع	
0.000	30.204	0.472	3.96	63	الثالث	الاتصال والتواصل مع الطلبة
		0.762	3.33	58	الرابع	
0.000	53.414	0.550	3.97	63	الثالث	الكفاءات

		0.900	2.99	58	الرابع	التكنولوجية
		0.515	3.9	63	الثالث	الدرجة الكلية للكفاءات
0.000	24.475	0.743	3.3	58	الرابع	

ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (38) أن هنالك فروقاً دالة إحصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، ولصالح المستوى الثالث على الأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.9).

8- نتائج السؤال الفرعي السابع الذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير التخصص؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار تحليل التباين احادي الجانب **one-way ANOVA** للتعرف على أثر التخصص في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وكما هو موضح بالجدول رقم (39).

الجدول رقم (39) يبين نتائج تحليل التباين الاحادي ANOVA في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً لمُتغير التخصص في

استبيان الطلبة

one- ANOVA way		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي Mean	حجم العينة N	التخصص	المجال
مستوى الدلالة	F-test					
0.118	2.172	0.552	3.76	92	عام	السمات الشخصية
		0.407	4.09	14	طب رياضي	
		0.679	3.76	15	رياضة	
0.042	3.251	0.632	3.52	91	عام	مهارات التدريس
		0.525	3.98	14	طب رياضي	
		0.713	3.52	15	رياضة	
0.201	1.627	0.656	3.59	92	عام	أخلاقيات مهنة التعليم
		0.662	3.93	14	طب رياضي	
		0.774	3.73	15	رياضة	
0.028	3.673	0.735	3.56	92	عام	التخطيط
		0.536	4.09	14	طب رياضي	

		0.438	3.58	15	رياضة	
0.852	0.160	0.714	3.50	92	عام	التنفيذ
		0.779	3.62	14	طب رياضي	
		0.654	3.53	15	رياضة	
0.052	3.037	0.678	3.56	92	عام	تقويم الطلبة
		0.565	4.02	14	طب رياضي	
		0.673	3.74	15	رياضة	
0.209	1.587	0.758	3.64	91	عام	أساليب التعزيز والتحفيز
		0.477	3.97	14	طب رياضي	
		0.558	3.82	15	رياضة	
0.100	2.346	0.723	3.58	92	عام	الاتصال والتواصل مع الطلبة
		0.531	3.96	14	طب رياضي	
		0.616	3.83	15	رياضة	
0.026	3.768	0.916	3.38	92	عام	الكفاءات التكنولوجية
		0.566	3.98	14	طب رياضي	

		0.749	3.77	15	رياضة	
0.180	2.402	0.707	3.56	92	عام	الدرجة الكلية للكفاءات
		0.560	3.96	14	طب رياضي	
		0.650	3.69	15	رياضة	

ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (39) أن هنالك فروقاً دالة إحصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تعزى لمتغير تخصص الطلبة، ولصالح تخصص الطب الرياضي على الأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.96).

9- نتائج السؤال الفرعي الثامن الذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؟.

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على أثر النوع الاجتماعي في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة وكما هو موضح بالجدول رقم (40).

الجدول رقم (40) يبين نتائج اختبار **T-test** لعينتين مستقلتين في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي في

استبيان الطلبة

Independent t-test		الانحراف المعياري Std. Deviation	المتوسط الحسابي Mean	حجم العينة N	نوع المؤسسة التعليمية	المجال
مستوى الدلالة Sig.	t-test					
0.723	0.126	0.583	3.79	93	ذكور	السمات الشخصية
		0.489	3.83	28	إناث	
0.294	1.109	0.640	3.54	93	ذكور	مهارات التدريس
		0.656	3.69	27	إناث	
0.626	0.238	0.690	3.63	93	ذكور	أخلاقيات مهنة التعليم
		0.632	3.70	28	إناث	
0.225	1.487	0.729	3.58	93	ذكور	التخطيط
		0.593	3.76	28	إناث	
0.739	0.112	0.704	3.51	93	ذكور	التنفيذ
		0.738	3.56	28	إناث	
0.682	0.169	0.671	3.65	93	ذكور	تقويم الطلبة

		0.706	3.59	28	إناث	
0.196	1.688	0.729	3.75	92	ذكور	أساليب التعزيز والتحفيز
		0.649	3.55	28	إناث	
0.874	0.025	0.727	3.66	93	ذكور	الاتصال والتواصل مع الطلبة
		0.614	3.64	28	إناث	
0.202	1.646	0.870	3.55	93	ذكور	الكفاءات التكنولوجية
		0.926	3.31	28	إناث	
0.506	0.733	0.704	3.62	93	ذكور	الدرجة الكلية للكفاءات
		0.667	3.63	28	إناث	

ذات دلالة إحصائية ($\alpha \geq 0.05$)

يتضح من الجدول رقم (41) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

مناقشة النتائج :

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيسي والذي ينص على : ما درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر كلاً من أعضاء هيئة التدريس والطلبة، أظهرت النتائج أن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس على الأداة الكلية كانت مرتفعة، وحصلت على متوسط حسابي بلغ (4.36) يعزو الباحث ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم رصيد

علمي ومعرفي وأنهم قد تلقوا دورات تدريبية وتأهيلية تقيمها الجامعة للهيئة التدريسية، مما ساعدهم على اظهار كفاءاتهم التدريسية أثناء المواقف التعليمية.

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية من وجهة نظر الطلبة على الأداة الكلية كانت مرتفعة، وحصلت على متوسط حسابي بلغ (3.62) يعزو الباحث ذلك إلى أن توفر الكفاءات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس يمثل المرتكز الاساسي لتحقيق الاهداف التربوية، فجودة التعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكفاءة عضو هيئة التدريس عند قيامه بأدواره المتعددة بالإضافة إلى الصفات الشخصية والعقلية والخلقية وكيفية استخدامها مما تنعكس على سلوكه داخل الصف وخارجه، كل ذلك ينعكس إيجاباً على التحصيل العلمي للطلبة ويساهم في تنمية مهاراتهم والرفع من قدراتهم العلمية، لذلك جاءت درجة ممارسة الكفاءات التدريسية من وجهة نظر الطلبة مرتفعة.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (بواب رضوان، 2014) بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية من وجهة نظر الطلبة مرتفعة، ولا تتفق هذه الدراسة مع دراسة كلاً من (علاي طالب، 2017)، ودراسة (نايف الاكوع، 2016)، ودراسة (عائدة القريشي، 2016)، ودراسة (أحمد القحفة، 2014)، ودراسة (محمد الحراحشة وياسين أحمد، 2013)، (حازم عيسى وصلاح الناقة، 2009)، والتي تشير بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية من وجهة نظر الطلبة متوسطة.

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية ؟.

أظهرت النتائج أن هنالك فروقاً دالة احصائياً في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تعزى لمتغير المؤسسة التعليمية، ولصالح كلية التربية البدنية والرياضية جامعة الحديدة على الأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.77)، ويعزو الباحث ذلك إلى نوعية البرامج التدريبية والتأهيلية التي تقيمها الجامعة لأعضاء الهيئة التدريسية. ويمكن أن يعزو الباحث ذلك إلى الاختلافات الفردية بين أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين، وكون كلية التربية البدنية والرياضية في جامعة الحديدة أقدم وأسبق في التأسيس وعليه فقد

أكتسب أعضاء الهيئة التدريسية فيها الخبرة والمعرفة أكثر من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية البدنية والرياضية في جامعة صنعاء.

لم يجد الباحث أي من الدراسات السابقة تتفق مع هذه الدراسة.

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يعزى لمتغير الدرجة العلمية.

ويعزو الباحث ذلك إلى تشابه برامج الدورات التدريبية ومرورهم بنفس الخبرات التدريسية أثناء فترة الدراسة، مما يؤدي إلى اكتساب خبرات معرفية وعلمية متكافئة، مما يجعل اصحاب الرتب العليا غير بعيدين عن اصحاب الرتب الاقل.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (علاي طالب، 2017) والتي اشارت إلى عدم وجود تأثير للمؤهل العلمي.

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثالث والذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص؟.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس يعزى لمتغير التخصص.

ويعزو الباحث ذلك أهمية الدورات التدريبية في مجال التدريس ومع حضور هذه الدورات تنصهر وتذوب تلك الفروق فيما يخص الكفاءات التدريسية لا سيما تلك الدورات التي تركز بشكل رئيسي على مجمل الكفاءات التدريسية وبغض النظر عن التخصص.

ولم تتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة، واختلفت مع دراسة (حازم عيسى وصلاح الناقة، 2009) والتي اشارت إلى وجود اختلاف يعزو لمتغير التخصص.

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الرابع والذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟.

أظهرت النتائج أن هنالك فروقاً دالة احصائياً في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح سنوات الخبرة الأكثر من (10) سنوات على الأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي لها (4.59).

ويعزو الباحث ذلك إلى أن التدريس بشكل منتظم ولفترات طويلة يكتسب من خلالها أعضاء هيئة التدريس الخبرات بشكل أكبر ويتمتعون بمهارات وكفاءات شخصية ومعرفية تساعدهم على التعامل مع الطلبة، وكذلك يصبح لديهم قدرة كبيرة في إدراك محتويات المواد وكيفية تدريسها للطلبة بطريقة علمية دقيقة، كل ذلك يجعل أعضاء هيئة التدريس ذو الخبرة أكثر من عشر سنوات يتميزون عن غيرهم من أعضاء هيئة التدريس الأقل في الخبرة، لذلك جاءت الفروق لصالح أعضاء هيئة التدريس ذو سنوات الخبرة أكثر من (10) سنوات.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (علاي طالب، 2017) والتي أشارت إلى أن الخبرة لها تأثير على درجة الممارسة للكفاءات.

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الخامس والذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية؟.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائياً في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة يعزى لمتغير المؤسسة التعليمية.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المستوى الثقافي والعلمي للطلبة في البيئة اليمنية واحدة، وأنه لا يوجد تفاوت في درجة الاداء عند أعضاء هيئة التدريس في الجامعتين من وجهة نظر الطلبة.

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السادس الذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي؟.

أظهرت النتائج أن هنالك فروقاً دالة احصائياً في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تعزى لمتغير المستوى التعليمي، ولصالح المستوى الثالث على الأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.9).

يعزو الباحث ذلك إلى كون طلبة مستوى رابع على وشك التخرج وينصب جُل اهتمامهم في مشروع بحث التخرج، مما يجعل عضو هيئة التدريس يركز على ذلك أكثر من تركيزه على العملية التدريسية، بينما طلبة المستوى الثالث لا زال أمامهم عامين على التخرج وتكون هذه السنة هي سنة التخصص وهذا يجعل أعضاء هيئة التدريس أكثر قرباً من الطلبة مما يؤدي إلى تحفيزهم وأثارة الدافعية لديهم للتعلم، لذلك جاءت الفروق لصالح المستوى الثالث.

لا تتفق هذه الدراسة مع دراسة (حازم عيسى وصلاح الناقة، 2009) والتي اشارت بأنه لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات يعزو للمستوى التعليمي.

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي السابع والذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير التخصص؟.

أظهرت النتائج أن هنالك فروقاً دالة احصائياً في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية تعزى لمتغير تخصص الطلبة، ولصالح تخصص الطب الرياضي على الأداة ككل، حيث بلغ المتوسط الحسابي له (3.96).

يعزو الباحث ذلك إلى أعضاء هيئة التدريس في مجال الطب الرياضي معدون أعداداً صحيحاً ولديهم دورات تدريبية أو مؤهلات علمية طبية عامة قبل التخصص في الطب الرياضي، مما انعكس على كفاءاتهم التدريسية أثناء الموقف التعليمي وظهر ذلك لطلبتهم، لذلك جاءت الفروق لصالح تخصص الطب الرياضي.

لا تتفق هذه الدراسة مع دراسة (حازم عيسى وصلاح الناقة، 2009) والتي اشارت بأنه لا يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات يعزو لمتغير التخصص.

لمناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الفرعي الثامن والذي ينص على : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؟.

أظهرت النتائج أنه لا توجد فروق دالة احصائية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

يعزو الباحث ذلك إلى تشابه الظروف والخبرات بين الطلبة على اختلاف جنسهم إلى الاهتمام وبنفس الدرجة بكفاءات أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية التدريسية.

تتفق هذه الدراسة مع دراسة (حازم عيسى وصالح الناقة، 2009) والتي اشارت بأنه لا يوجد اختلاف في ممارسة الكفاءات يعزو لمتغير الجنس.

ولا تتفق هذه الدراسة مع دراسة (محمد الحراشة وياسين أحمد، 2013)، ودراسة (محمود الربيعي، 2010) والتي اشارت بأنه يوجد اختلاف في درجة ممارسة الكفاءات يعزو لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

2-2. الاستنتاجات:

- في ضوء أهداف البحث وفروضه، ووفقاً لما أشارت اليه نتائج المعالجة الإحصائية، وعلى ضوء مناقشة النتائج توصل الباحث إلى الاستنتاجات الآتية :
- نستنتج بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة.
 - نستنتج بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة كانت مرتفعة.
 - نستنتج أن الكفاءات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء ترتيبها تنازلياً على النحو التالي : كفاءة السمات الشخصية، كفاءة الاتصال والتواصل، كفاءة تخطيط المحاضرة، كفاءة أخلاقيات مهنة التعليم، كفاءة مهارات التدريس، كفاءة أساليب التعزيز والتحفيز، كفاءة تنفيذ المحاضرة، كفاءة تقويم تعلم الطلبة، كفاءة الوسائل التكنولوجية.
 - نستنتج أن الكفاءات التدريسية من وجهة نظر الطلبة جاء ترتيبها تنازلياً على النحو التالي :
 - كفاءة السمات الشخصية، كفاءة أساليب التعزيز والتحفيز، كفاءة الاتصال والتواصل، كفاءة أخلاقيات مهنة التعليم، كفاءة تقويم تعلم الطلبة، كفاءة تخطيط المحاضرة، كفاءة مهارات التدريس، كفاءة تنفيذ المحاضرة، كفاءة الوسائل التكنولوجية.

- نستنتج بأن المؤسسة التعليمية لها تأثير في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- نستنتج بأن الدرجة العلمية لأعضاء هيئة التدريس لا تؤثر في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.
- نستنتج بأن التخصص لأعضاء هيئة التدريس لا يؤثر في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.
- نستنتج بأن الخبرة لأعضاء هيئة التدريس لها تأثير في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.
- نستنتج بأن المؤسسة التعليمية للطلبة لا تؤثر في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.
- نستنتج بأن المستوى التعليمي للطلبة له تأثير في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.
- نستنتج بأن التخصص للطلبة له تأثير في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.
- نستنتج بأن النوع الاجتماعي للطلبة لا يؤثر في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.

2-3- مناقشة النتائج بالفرضيات :

للتعرف على واقع "درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل الجودة الشاملة بكليات التربية البدنية والرياضية بالجمهورية اليمنية" فقد تم اجراء عملية اختبار فرضيات الدراسة للإجابة على تساؤلات الدراسة والتحقق من فرضياتها من خلال استخدام المقاييس والاختبارات الاحصائية ممثلاً باستخدام اختبار T-test لعينتين مستقلتين، تحليل التباين باتجاه واحد **one-way ANOVA** لأكثر من عينة، والذي يهدف الى اختبار صحة او عدم صحة الفرضية، وعليه ستكون قاعدة القرار وفقاً لما يلي:

1. قبول الفرضية البديلة إذا كانت مستوى دلالة الاختبار (القيمة الاحتمالية) للاختبار $(F) \geq 0.05$.
الفرق معنوي.
2. قبول الفرضية العدمية إذا كانت مستوى دلالة الاختبار (القيمة الاحتمالية) للاختبار $(F) \geq 0.05$.
الفرق غير معنوي .

الفرض الأول : هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية؟.

للإجابة على هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين للتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية.

أن مستوى دلالة اختبار t-test كانت أكبر من مستوى الثقة (0,05) فيما يتعلق (بالسمات الشخصية) ، وأقل من مستوى الثقة فيما يتعلق ب(مهارات التدريس ، أخلاقية مهنة التعليم ، التخطيط، التنفيذ، تقويم الطلبة، أساليب التعزيز والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة ، الكفاءات التكنولوجية) مما يشير بحدوث فرق معنوي ذو دلالة احصائية بين المؤسستين التعليميتين فيما يتعلق ب(مهارات التدريس ، أخلاقية مهنة التعليم ، التخطيط، التنفيذ، تقويم الطلبة، أساليب التعزيز والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة ، الكفاءات التكنولوجية) وهذا يعني بوجود اختلاف جوهري في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.

بينما لم يظهر هذا الفرق بين المؤسستين التعليميتين فيما يتعلق بالسمات الشخصية .

مما سبق تحليله يستنتج الباحث بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة تختلف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية.

الفرض الثاني: هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الدرجة العلمية؟.

للإجابة على هذا الفرض فقد تم استخدام جدول تحليل التباين احادي الجانب **one- ANOVA way** للتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الدرجة العلمية .

أن مستوى دلالة اختبار f-test في جدول تحليل التباين ANOVA كانت أكبر من مستوى الثقة (0,05) فيما يتعلق (بالسمات الشخصية ، أخلاقية المهنة ، التنفيذ، تقويم الطلبة، أساليب التعزيز والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة ، الكفاءات التكنولوجية) ، وأقل من مستوى الثقة فيما يتعلق ب(مهارات التدريس ، التخطيط) مما يشير بحدوث فرق معنوي ذو دلالة احصائية فيما يتعلق

ب) (مهارات التدريس ، التخطيط) وهذا يعني بوجود اختلاف جوهري بمعنى غير عالية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية كل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير درجاتهم العلمية بينما لا تختلف وجهة نظرهم في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية فيما يتعلق ب (السمات الشخصية ، أخلاقية المهنة ، التنفيذ، تقويم الطلبة، أساليب التعزيز والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة ، الكفاءات التكنولوجية).

مما سبق تحليله يستنتج الباحث بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة لا تختلف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير الدرجة العلمية.

الفرض الثالث: هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص؟.

للإجابة على هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين **Independent t-test** للتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص.

أن مستوى دلالة اختبار t-test كانت أكبر من مستوى الثقة (0,05) فيما يتعلق (بالسمات الشخصية، مهارات التدريس ، أخلاقية مهنة التعليم ، التخطيط ، التنفيذ ، تقويم الطلبة ، أساليب التعزيز والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة ، الكفاءات التكنولوجية) مما يشير بحدوث فرق معنوي ذو دلالة احصائية، وهذا يعني بعدم وجود اختلاف جوهري في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية فيما يتعلق ب (مهارات التدريس ، أخلاقية مهنة التعليم ، التخطيط ، التنفيذ ، تقويم الطلبة ، أساليب التعزيز والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة ، الكفاءات التكنولوجية) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص.

مما سبق تحليله يستنتج الباحث بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة لا تختلف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير التخصص.

الفرض الرابع: هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعاً لمتغير سنوات الخبرة؟.

للإجابة على هذا الفرض فقد تم استخدام جدول تحليل التباين احادي الجانب **one- ANOVA way** للتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير سنوات الخبرة .

أن مستوى دلالة اختبار f -test في جدول تحليل التباين ANOVA كانت اكبر من مستوى الثقة (0,05) في جميع المحاور عدى ما يتعلق ب (السمات الشخصية ، التخطيط ، التنفيذ ، تقويم الطلبة) ، وهذا يشير بحدوث فرق معنوي ذو دلالة احصائية بين فئات سنوات الخبرة فيما يتعلق ب (السمات الشخصية ، التخطيط ، التنفيذ ، تقويم الطلبة) بينما لم يظهر هذا الفرق بين سنوات الخبرة فيما يتعلق ب (مهارات التدريس ، أخلاقية المهنة ، أساليب التعزيز والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة ، الكفاءات التكنولوجية).

مما سبق تحليله يستنتج الباحث بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة تختلف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تبعا لمتغير سنوات الخبرة .

الفرض الخامس: هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية؟.

للإجابة على هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين **Independent t-test** للتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل

معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعا لمتغير المؤسسة التعليمية.

أن مستوى دلالة اختبار t -test كانت اكبر من مستوى الثقة (0,05) في جميع المحاور المتعلقة بدرجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة (السمات الشخصية ،مهارات التدريس ، اخلاقية مهنة التعليم ، التخطيط ، التنفيذ ، تقويم الطلبة ، أساليب التعزيز والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة ، الكفاءات التكنولوجية) مما يشير بعدم حدوث فرق معنوي ذو دلالة احصائية بين المؤسستين التعليميتين من وجهة نظر الطلبة

مما سبق تحليله يستنتج الباحث بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة لا تختلف من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المؤسسة التعليمية

الفرض السادس: هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي؟.

للإجابة على هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين **Independent t-test** للتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستوى التعليمي.

أن مستوى دلالة اختبار t-test كانت اقل من مستوى الثقة (0,05) في جميع المحاور المتعلقة بدرجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة (السمات الشخصية، مهارات التدريس، أخلاقية مهنة التعليم، التخطيط، التنفيذ، تقويم الطلبة، أساليب التعزيز والتحفيز، الاتصال والتواصل مع الطلبة، الكفاءات التكنولوجية) مما يشير بحدوث فرق معنوي ذو دلالة احصائية بين المستويات التعليمية من وجهة نظر الطلبة

مما سبق تحليله يستنتج الباحث بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة تختلف من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير المستويات التعليمية

الفرض السابع: هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير التخصص؟.

للإجابة على هذا الفرض فقد تم استخدام جدول تحليل التباين احادي الجانب **one- ANOVA way** للتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير التخصص.

أن مستوى دلالة اختبار t-test في جدول تحليل التباين ANOVA كانت اكبر من مستوى الثقة (0,05) فيما يتعلق (بالسمات الشخصية، أخلاقية المهنة، التنفيذ، تقويم الطلبة، أساليب التعزيز

والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة) ، وأقل من مستوى الثقة فيما يتعلق ب(مهارات التدريس ، التخطيط ، الكفاءات التكنولوجية) مما يشير بحدوث فرق معنوي ذو دلالة احصائية بين التخصص فيما يتعلق ب(مهارات التدريس ، التخطيط ، الكفاءات التكنولوجية) وهذا يعني بوجود اختلاف جوهري بمعنوية غير عالية في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير التخصص، بينما لا تختلف وجهة نظرهم في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية فيما يتعلق ب (السمات الشخصية ، أخلاقية المهنة ، التنفيذ ، تقويم الطلبة ، أساليب التعزيز والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة).

مما سبق تحليله يستنتج الباحث بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة تختلف من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير التخصص.

الفرض الثامن: هل تختلف درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي؟.

للإجابة على هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار (T-test) لعينتين مستقلتين **Independent t-test** للتعرف على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

أن مستوى دلالة اختبار t-test كانت أكبر من مستوى الثقة (0,05) في جميع المحاور المتعلقة بدرجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة (السمات الشخصية، مهارات التدريس ، أخلاقية مهنة التعليم ، التخطيط ، التنفيذ ، تقويم الطلبة ، أساليب التعزيز والتحفيز ، الاتصال والتواصل مع الطلبة ، الكفاءات التكنولوجية) مما يشير بعدم حدوث فرق معنوي ذو دلالة احصائية بين النوع الاجتماعي من وجهة نظر الطلبة

مما سبق تحليله يستنتج الباحث بأن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة لا تختلف من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي.

2-4. الخلاصة العامة :

لقد حاولنا من خلال هذه الدراسة معرفة درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل الجودة الشاملة بكميات التربية البدنية والرياضية باليمن. وللتأكد من ذلك قمنا بدراسة آراء الهيئة التدريسية والطلبة في درجة الممارسة لهذه الكفاءات، حيث توصلنا إلى النتائج التالية:

- أن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت مرتفعة.

يمكننا القول بأن ذلك يعود إلى أن أعضاء هيئة التدريس لديهم رصيد علمي ومعرفي وأنهم قد تلقوا دورات تدريبية وتأهيلية تقيمها الجامعة للهيئة التدريسية، مما ساعدهم على اظهار كفاءاتهم التدريسية أثناء المواقف التعليمية.

- أن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر الطلبة كانت مرتفعة. وكذلك يمكننا القول إلى أن توفر الكفاءات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس يمثل المرتكز الاساسي لتحقيق الاهداف التربوية، فجودة التعليم يرتبط ارتباطاً وثيقاً بكفاءة عضو هيئة التدريس عند قيامه بأدواره المتعددة بالإضافة إلى الصفات الشخصية والعقلية والخلقية وكيفية استخدامها مما تنعكس على سلوكه داخل الصف وخارجه، كل ذلك ينعكس ايجاباً على التحصيل العلمي للطلبة ويساهم في تنمية مهاراتهم والرفع من قدراتهم العلمية، لذلك جاءت درجة ممارسة الكفاءات التدريسية من وجهة نظر الطلبة مرتفعة.

- أن الكفاءات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاء ترتيبها تنازلياً على النحو التالي : كفاءة السمات الشخصية، كفاءة الاتصال والتواصل، كفاءة تخطيط المحاضرة، كفاءة أخلاقيات مهنة التعليم، كفاءة مهارات التدريس، كفاءة أساليب التعزيز والتحفيز، كفاءة تنفيذ المحاضرة، كفاءة تقويم تعلم الطلبة، كفاءة الوسائل التكنولوجية.

- أن الكفاءات التدريسية من وجهة نظر الطلبة جاء ترتيبها تنازلياً على النحو التالي : كفاءة السمات الشخصية، كفاءة أساليب التعزيز والتحفيز، كفاءة الاتصال والتواصل، كفاءة أخلاقيات مهنة التعليم، كفاءة تقويم تعلم الطلبة، كفاءة تخطيط المحاضرة، كفاءة مهارات التدريس، كفاءة تنفيذ المحاضرة، كفاءة الوسائل التكنولوجية.

- يمكننا القول بأن العادات والتقاليد والبعد الاجتماعي تأثر في ترتيب الكفاءات من وجهة نظر الهيئة التدريسية وكذلك الطلبة من خلال السمات الشخصية والتي جاءت بالمرتبة الاولى من بين الكفاءات.
- نستنتج بأن المؤسسة التعليمية والخبرة لأعضاء هيئة التدريس لهما تأثير في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- نستنتج بأن الدرجة العلمية والتخصص لأعضاء هيئة التدريس لا تأثر في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.
- نستنتج بأن المؤسسة التعليمية والنوع الاجتماعي للطلبة لا تأثر في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.
- نستنتج بأن المستوى التعليمي والتخصص للطلبة لهما تأثير في درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.
- بناء على ما سبق يمكننا أن نستنتج ضرورة ترسيخ ثقافة الجودة في التعليم، وبأن الكفاءة للأستاذ بحاجة التطوير والتحسين المستمر، لذلك من الضروري تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على مفاهيم الجودة الشاملة ومعاييرها، وذلك عن طريق عقد الندوات وورش العمل، والنشرات التوجيهية لنشر الوعي بأهمية تطبيق الجودة الشاملة وفوائدها في التدريس الجامعي.
- والاهتمام بأعضاء الهيئة التدريسية من حيث النوع وبإعداد كافية بما يتناغم مع معايير الجودة الشاملة، وأتباع معايير موضوعية في تقييم العاملين في الجامعة خاصة في معايير التعيين والترقيات المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية.
- كما أن استراتيجية التدريس عن طريق الكفاءات تشمل البرامج والمناهج الدراسية وتشمل كذلك أنشطة أخرى، لذلك من المهم وضع دليل للكفاءات التدريسية داخل كليات التربية البدنية والرياضية.

2-5. التوصيات:

- استنادا إلى ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج قدمت مجموعة من التوصيات أهمها :
 - تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على مفاهيم الجودة الشاملة ومعاييرها، وذلك عن طريق عقد الندوات وورش العمل، والنشرات التوجيهية لنشر الوعي بأهمية تطبيق الجودة الشاملة وفوائدها في التدريس الجامعي.
 - الاهتمام بأعضاء الهيئة التدريسية من حيث النوع وبإعداد كافية بما يتناغم مع معايير الجودة الشاملة، وأتباع معايير موضوعية في تقييم العاملين في الجامعة خاصة في معايير التعيين والترقيات المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية.
 - وضع دليل للكفاءات التدريسية داخل كليات التربية البدنية والرياضية.
 - ضرورة إطلاع الهيئة التدريسية على نتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بتقويم الكفاءات التدريسية والجودة الشاملة لتعزيز نقاط القوة و تلافي نقاط الضعف.
 - مراجعة اللوائح والقوانين التنظيمية التي تسير العملية التعليمية الجامعية بما يتوافق مع متطلبات تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.
 - أجراء دراسات وأبحاث في تقويم الكفاءات التدريسية المختلفة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.
 - أجراء دراسات وأبحاث في تطبيق معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع:

1. ابراهيم الحسن الحكمي.(2004)، الكفاءات المهنية المطلوبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة رسالة الخليج العربي، السنة الرابعة والعشرون، العدد(90)، (13-56): السعودية.
2. ابراهيم يوسف العطار.(2006)، واقع إدارة الجودة الشاملة في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويره من وجهة نظر رؤساء الاقسام الاكاديمية بجامعات قطاع غزة، رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية: غزة.
3. إحسان الاغا ومحمود الاستاذ.(2004)، مقدمة في تصميم البحث التربوي، غزة : فلسطين.
4. أحمد إبراهيم أحمد.(2016)، توصيف البرنامج الدراسي ومكوناته وفق معايير الجودة المعتمدة في اتحاد الجامعات العربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا نموذجاً، مؤتمر المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، المؤتمر السنوي الثامن(تفعيل جودة التعليم على المستوى الاقليمي)(1-2-ديسمبر)، الجامعة الامريكية في بيروت : لبنان.
5. أحمد الخطيب.(2001)، الادارة الجامعية، دراسات حديثة، ط1، مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية للنشر والتوزيع: عمان.
6. أحمد سيد السباعي.(2005)، تقييم فرص تطبيق إدارة الجودة الشاملة كمدخل لتحسين جودة اداء العملية.
7. احمد عبدالله الرشدي.(2009)، استخدام ادارة الجودة الشاملة في تحسين مستوى جودة الخدمة التعليمية في الجامعات اليمنية، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر: الجزائر
8. أحمد عبدالله القحفة.(2014)، مدى توافر معايير الجودة في الاداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بكلية التربية النادرة من وجهة نظر طلبة الكلية، مجلة جامعة الناصر، العدد الرابع يوليو-ديسمبر : اليمن.
9. إسماعيل عبد زيد وعماد طعمة راضي.(2016)، أساسيات التدريس في التربية البدنية، دار دجلة للنش والتوزيع: الأردن.

10. اسوان عبدالله حمزة.(2012)، تجربة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية في ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الخامس، العدد(10)(43-60).
11. أشرف السعيد أحمد محمد.(2007)، الجودة الشاملة والمؤثرات في التعليم الجامعي، دار الجامعة الجديدة : مصر.
12. إلهام ابوالعاطي سرحان.(2004)، اتجاهات اساتذة مدارس البساتين نحو التدريب بالمقاربة بالكفاءات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان: مصر.
13. ألهم جميل أبو حجر.(2008)، أثر برنامج قائم على الكفاءات في تنمية بعض المهارات التكنولوجية لدى الطالبة المعلمة في الجامعة الإسلامية، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية: غزة.
14. بدر سعيد الأغبري.(2007)، قضايا ومشكلات التعليم في اليمن، دار الكتاب الجامعي: اليمن.
15. بدر سعيد الأغبري.(2010)، نظام التعليم المقارن في اليمن وبعض الدول المتقدمة والنامية، ط2، مؤسسة ابرار ناشرون وموزعون: اليمن.
16. بن جدو بوطالبي.(2008)، الملمح النموذجي للبرنامج التدريبي لمدرسي التربية البدنية والرياضية المبني على أساس فلسفة المقاربة بالكفاءات التدريسية، دراسة ميدانية بمعاهد التربية البدنية والرياضية الجزائرية، رسالة دكتوراه: الجزائر.
17. بواب رضوان.(2014)، الكفايات المهنية اللازمة لأعضاء هيئة التدريس الجامعي من وجهة نظر الطلبة، طلبة جامعة جيجل نموذجاً، رسالة دكتوراه، جامعة سطيف 02: الجزائر.
18. بوعروري جعفر.(2012)، اثر سمات شخصية استاذ التربية البدنية والرياضية وكفاءته التربوية على تحسين الصحة النفسية للمتعلم، رسالة دكتوراه، جامعة الجزائر: الجزائر.
19. تيسير أندراوس سليم.(2015)، درجة تطبيق معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية لمعايير الجودة الشاملة في التعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مديريات التعليم في منطقة اربد، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي(3-15- مارس)، ص 22-37 ، جامعة الشارقة : الامارات.

20. جلال عبدالله محمد. (2015)، أثر وجود معايير الجودة في ضمان تطبيق ادارة الجودة الشاملة، دراسة تحليلية لا راء عينة من منتسبي المعهد التقني في السليمانية، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي (3-5- مارس)، ص 10-20، جامعة الشارقة : الامارات.
21. جمال فواز العمري. (2009)، اساليب النمو المهني المتبعة لدى اعضاء هيئة التدريس في جامعة البلقاء التطبيقية في مجالي التدريس والبحث العلمي، مجلة جامعة دمشق، المجلد (25) العدد (3+4) (533-573) : دمشق.
22. الجمهورية اليمنية. (2010)، تقرير حول وضع التعليم : التحديد والفرص، مطبوعة مشتركة بين البنك الدولي للإنشاء والتعمير/ البنك الدولي والجمهورية اليمنية : اليمن.
23. حازم زكي عيسى وصلاح أحمد الناقة. (2009)، تقويم الكفاءات المهنية التي يمتلكها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر طلبتهم وفق معايير الجودة، المؤتمر التربوي الثاني (دور التعليم العالي في التنمية الشاملة): فلسطين.
24. حسين حسن البيلاوي. (1996)، إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، بحث منشور في مؤتمر التعليم العالي (تحديات القرن الحادي والعشرون) خلال الفترة، 2-5/21، جامعة المنوفية بالاشتراك مع مركز اعداد القادة الجهاز المركزي لتنظيم الادارة: القاهرة.
25. حسين سالم مرجين. (2015)، جودة التعليم في مقدمة ابن خلدون، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي (3-15- مارس)، ص 76-84، جامعة الشارقة : الامارات.
26. خالد أحمد الصريرة وليلى العساف. (2008)، إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي بين النظرية والتطبيق، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الاول، العدد الاول، (1-64).
27. خضير كاظم حمود/ 2000/ ادارة الجودة الشاملة- ط1 - دار المسيرة للنشرة والتوزيع والطباعة- عمان: الاردن
28. خليل إبراهيم شبر وعبدالرحمن حامل وعبدالباقي أبوزيد. (2005)، أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع: الأردن.

29. داود عبد الملك الحدابي وخالد عمر خان. (2008)، تقويم الطلاب لأداء أعضاء هيئة التدريس بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية في ضوء بعض الكفايات التدريسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الأول، العدد (2).
30. ديمنغ روبيرت وهاغستروم (2009) إدارة الجودة الشاملة أسس ومبادئ وتطبيقات، ترجمة هند رشدي، كنوز للنشر والتوزيع: القاهرة، مصر.
31. راشد محمد أبو صواوين. (2010)، الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريسية، مجلة الجامعة الإسلامية سلسلة الدراسات الانسانية، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، (359-398).
32. رافده الحريري. (2010)، الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس عمان الاردن: دار المسير.
33. رافده الحريري. (2007)، فاعلية الاتصالات التربوية في المؤسسات التعليمية، عمان ،الاردن: دار الفكر
34. رضوان محمد. (2015)، درجة تطبيق ادارة الجودة الشاملة في كلية التربية الرياضية بجامعة صنعاء، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الانسانية، المجلد 29(4) : فلسطين.
35. رهيف العيساوي وعلي ابو محمد. (2015)، ممارسة أعضاء هيئة التدريس في جامعة بغداد لمبادئ التدريس الفعال على وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرهم، المؤتمر العربي الدولي الخامس لضمان جودة التعليم العالي (3-5- مارس)، ص 102-113، جامعة الشارقة : الامارات.
36. زاهي نمر عبدالله. (1432)، تقويم اداء أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم والآداب بالرس في ضوء مهارات الاتصال الفعال واتجاهاتهم نحوها، جامعة القصيم: السعودية.
37. زياد الجرجاوي. (2010)، القواعد المنهجية لبناء الأسئلة، ط2، مطبعة ابناء الجراح: فلسطين.
38. سامية المفتاح نور الهدى حسن. (2016)، أنموذج مقترح لاستمارة تقويم أعضاء هيئة التدريس من قبل الطلاب بكلليات الآداب لفرعي جامعة الملك عبدالعزيز برايف والكامل، مجلة العلوم التربوية (4) رقم 17 ديسمبر : السعودية.

39. سلمان زيدان.(2010)، إدارة الجودة الشاملة ومداخل العمل، ج2، دار المناهج للنشر والتوزيع: عمان، الاردن.
40. سهيلة محسن الفتلاوي.(2003)، الكفايات التدريسية المفهوم- التدريب- الأداء، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الاردن.
41. سوسن شاكر مجيد.(2011)، تقويم جودة الاداء في المؤسسات التعليمية، ط1، دار صفاء للنشر والتوزيع: عمان.
42. شارع عائض آل وديان.(2015)، تقويم الكفاءات الأكاديمية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز وفق معايير التطوير والجودة النوعية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(4) العدد(11) تشرين الثاني.
43. شرقي رحيمة وبوساحة نحة، بيداغوجية المقاربة بالكفاءات في الممارسة التعليمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، عدد خاص، ملتقى التكوين بالكفايات في التربية.
44. صالح العساف.(1995)، المدخل الى البحث في العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع: الرياض.
45. صالح ناصر عليمات.(2004)، ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، التطبيق ومقترحات التطوير، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الاردن
46. صالح ناصر عليمات.(2008)، ادارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، دار الشروق : عمان.
47. صباح النجار ومها كامل جواد.(2014)، دراسة عقبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي الأهلي، مجلة كلية التراث الجامعة، المجلد الرابع عشر(22-48).
48. صباح نصرأوي وياسين محجر.(2017)، الكفاءات المهنية الكائنة لدى الاستاذ الجامعي الجزائري حسب طلبته، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية، العدد(31) ديسمبر.
49. ضياء الدين زاهر.(1995)، تقويم اداء الاستاذ الجامعي، الاداء البحثي كنموذج، مجلة المستقبل التربية العربية ، المجلد(11) العدد(3)(31-65).

50. عاصم علي. (2010). تنمية الموارد البشرية في ضوء تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في الجامعات، مجلة الباحث، العدد(7)، (196-204).
51. عائدة فؤاد عباس. (2002)، إدارة الجودة الشاملة مدخل لفعالية إدارة المعلومات بالتعليم الجامعي باليمن، مجلة التربية السنة الخامسة، العدد(6)، (73-93).
52. عائدة مخلف القريشي. (2016)، الكفايات المهنية والتدريسية للأستاذ الجامعي من وجهة نظر الطلبة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد(48): العراق.
53. عبدالرحمن عبدالسلام جامل. (2001)، الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي، ط2، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان: الاردن.
54. عبدالغني يوسف قرم. (2008)، الجودة بين الحاضر والمستقبل، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الاول، العدد(2)، ص 94-117.
55. عبداللطيف مصلح محمد. (2014)، مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي في اليمن، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السابع، العدد(16)، (3-49).
56. عبداللطيف مصلح محمد. (2016)، مؤشرات الأداء الرئيسية للجامعات اليمنية في ضوء المؤشرات الاقليمية والعالمية، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العربي الدولي السادس لضمان جودة التعليم العالي: السودان.
57. عبدالله عبدالحليم محمد ورحاب عادل جبل. (2011)، المهارات التدريسية والتدريب الميداني في ضوء الواقع المعاصر للتربية الرياضية(مفاهيم - مبادئ - تطبيقات)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية
58. عصام الدين متولي عبدالله. (2011)، طرق تدريس التربية البدنية بين النظرية والتطبيق، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الاسكندرية : مصر
59. عفاف عثمان مصطفى. (2014)، استراتيجيات التدريس الفعال، ط1، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر: الإسكندرية.

60. علالي طالب.(2017)، الكفاءة التدريسية لأستاذ التربية البدنية والرياضية وأثرها على جودة العملية التعليمية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر الأساتذة والتلاميذ، رسالة دكتوراه، جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم : الجزائر.
61. علي مهدي كاظم وفاضل محسن الازيرجاوي.(2010)، تطوير اداة لقياس فاعلية التدريس في الجامعات العراقية من وجهة نظر الطلبة، مجلة القادسية للعلوم الانسانية، المجلد 13: العراق
62. عماد أبو الرب وعيسى قداد.(2008)، تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، العدد(1) ص 69-107.
63. عيسى صالحين فرج ومصطفى عبدالله الفقيهي.(2013)، واقع تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم العالي، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد السادس، العدد(14)،(155-172).
64. فريد النجار.(1999)، ادارة الجامعات بالجودة الشاملة، الطبعة الاولى، ايتراك للنشر والتوزيع : مصر.
65. قرارية وسيلة.(2010)، تقييم مدى تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في اطار الاصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المراحل الابتدائية، دراسة ميدانية بالمقاطعات التربوية بولاية قالمة: الجزائر.
66. كمال عبدالحميد زيتون.(2003)، التدريس نماذجه ومهاراته، ط1، عالم الكتب: القاهرة.
67. محمد الصغير الشعبي.(2016)، مستوى جودة الخدمات التعليمية في الجامعات الحكومية و الخاصة في الجمهورية اليمنية، دراسة تقويمية لجامعتي ذمار والحكمة اليمانية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد التاسع، العدد(23)(75-100).
68. محمد عبدالفتاح شاهين.(2004)، التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي، ورقة عمل أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني، جامعة القدس المفتوحة: رام الله.
69. محمد عبدالله حميد.(2013)، تصور مقترح لتطوير الأداء البحثي للجامعات اليمنية، مجلة جامعة الناصر، العدد الأول يناير- يونيو: اليمن.

70. محمد عبدالوهاب العزاوي.(2005)، ادارة الجودة الشاملة- دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان: الاردن
71. محمد عبود الحراحشة وياسين عبدالوهاب احمد.(2013)، درجة ممارسة اعضاء هيئه التدريس للكفايات التدريسية في ضوء معايير ادارة الجودة الشاملة من وجهة نظر طلبة كلية التربية بجامعة الباحة: السعودية.
72. محمد منصور الشافعي.(2006)، متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لا داء عضو هيئه التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التوعيمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) كلية التربية، اللقاء السنوي الثالث عشر، جامعة الملك سعود : الرياض.
73. محمود الأمير وعبدالله العواملة.(2011)، درجة تطبيق معايير ضمان الجودة في المدرسة الاردنية من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة الاردنية في العلوم التربوية، مجلد 7، عدد 1، ص 59-76 : الاردن.
74. محمود داود الربيعي وفاضل عبد فيضي الطائي.(2010)، تطوير كفايات التدريسيين الجامعيين في ضوء إدارة الجودة الشاملة: العراق.
75. محمود داود الربيعي ومازن عبدالهادي أحمد وحسن شاكر مجدي.(2016)، تطوير التعليم العالي في ضوء متطلبات ادارة الجودة الشاملة، المنظمة العربية لضمان الجودة في التعليم، المؤتمر السنوي الثامن(تفعيل جودة التعليم على المستوى الإقليمي)(1-2- ديسمبر)، الجامعة الامريكية في بيروت : لبنان.
76. محمود داود الربيعي.(2010)، تقويم كفايات تدريسي كلية التربية الرياضية جامعة بابل وفق منظور ادارة الجودة من وجهة نظر طلبتهم، جامعة بابل: العراق
77. مركز نون للتأليف والترجمة.(2011)، التدريس طرائق وأستراتيجيات، ط1، جمعية المعارف الإسلامية الثقافية، بيروت: لبنان.
78. المكتب الإقليمي للدول العربية وبرنامج الامم المتحدة الانمائي.(2003)، تقرير التنمية الانسانية العربية نحو اقامة مجتمع المعرفة، عمان: الاردن.

79. منى حسن الاسمر.(2009)، احتياجات التنمية المهنية لأعضاء الهيئة التدريسية بالجامعات السعودية، روية مستقبلية، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، م1، ع2،(233-320): السعودية.
80. مهدي السامرائي. (2007) إدارة الجودة الشاملة في القطاعين الإنتاجي والخدمي، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع: عمان.
81. نايف يحيى الأكوع.(2016)، تقويم الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الرياضية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، رسالة ماجستير: القاهرة.
82. نبيل سعد خليل.(2011)، إدارة الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في المؤسسات التربوية، دار الفجر للنشر والتوزيع: القاهرة.
83. نسرين رويحي سالم ديب.(2013)، واقع تطبيق المنهج الشمولي لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي، دراسة حالة الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير: فلسطين.
84. نواف محمد البادي.(2010)، الجودة الشاملة في التعليم وتطبيقات الازو، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان: الاردن
85. نوال نمور.(2012)، كفاءة اعضاء هيئة التدريس واثرها على جودة التعليم العالي، جامعة منتوري قسنطينة: الجزائر.
86. نور الدين الدقي.(2015)، تمويل التعليم العالي في الوطن العربي الوثيقة الرئيسية، المؤتمر الخامس عشر للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي(22-26- ديسمبر) : الاسكندرية.
87. وزارة التربية والتعليم.(2008)، التطور التعليمي في الجمهورية اليمنية(التقرير الوطني) الدورة الثامنة والاربعين للمؤتمر الدولي للتربية، 25-11/28: جنيف.
88. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.(2006)، الاستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية 2006-2010: اليمن.
89. وفيق حلمي الاغا وايهاب وفيق الاغا.(2010)، استراتيجيات مقترحه لمعايير ضمان جودة الاداء الجامعي، جامعة الازهر : غزة.

الملاحق

ملحق رقم (1)

الاستبيان بصورته الأولى

بسم الله الرحمن الرحيم

المستترم

الأستاذ الدكتور/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع / تحكيم أداة دراسة استبانة لبحث بعنوان (ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل الجودة الشاملة بكليات التربية الرياضية بالجمهورية اليمنية).

وذلك استبناءً للحصول على درجة الدكتوراه في تقنية وعلوم الرياضة، ضمن برنامج دراسات العليا بمعهد التربية البدنية والرياضية، جامعة عبدالحميد ابن باديس - مستغانم - بالجزائر. وحيث إنكم من خيرة المختصين في العلوم التربوية، واللغوية، والبحث العلمي؛ فإن تقه الباحث بكم دفعته إلى وضع أداة الدراسة المرغوبة بين أيديكم، وذلك من أجل التوقف على صحة الأداة المستخدمة وتكفلها ومدى قدرة فقرات الأداة على قياس ما بنيت من أجله. ويتطلع الباحث إلى ملاحظاتكم وإرائكم التي سيكون لها الأثر الكبير في إخراج أداة الدراسة بشكل يتسم بالمنهج العلمي مع تحقيق الأهداف المرجوة من إعدادها، ولكم الحرية في إجراء أي تعديل أو ملاحظة.

شاكركم حسن تعاونكم

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير...

الباحث: فكري عبدالله محمد الجوفي

البيانات الشخصية:

الاسم:
الدرجة العلمية:
المؤسسة الجامعية:
التخصص:

م	عناوين العااور	مناسب	غير مناسب
١	السمات الشخصية.		
٢	مهارات التدريس.		
٣	أخلاقيات مهنة التعليم.		
٤	تخطيط المحاضرة.		
٥	تنفيذ المحاضرة.		
٦	تقويم تعلم الطلبة وتقويم التغذية الراجعة.		
٧	أساليب التعزيز والتحفيز.		
٨	الاتصال والتواصل مع الطلبة.		
٩	اتجاهات التكنولوجية		

المحور الأول:

م	السمات الشخصية	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	احترم الطلبة والتفاعل مع وجهات النظر					
٢	أتمسك بالانضباط والنظام					
٣	أعزز إجابات الطلبة وأوفر الدافعية للتعلم					
٤	أقبل الأفكار الجديدة وتعدد الآراء					
٥	أهتم بقييم التعاون بين الطلبة					
٦	أتمكن من مادي العلمية					
٧	أرحب بالنقد والنقد الذاتي					
٨	أعني بمهارات التعلم الذاتي					
٩	أوفر مناخاً تعليمياً تسوده العلاقات الإنسانية					
١٠	أتميز بالبهجة والتسامح والحيوية					
١١	أشجع الطلبة على المشاركة في المحاضرة					
١٢	أخلص في عملي وإذنيه بإتقان					
١٣	أشجع التفكير العلمي بين الطلبة					
١٤	سمات أخرى:					

المحور الثاني:

م	مهارات التدريس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادرًا	أبداً
١	أطبق طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة					
٢	أختار المدخل المناسب والمشوق للمحاضرة					
٣	أزود الطلبة بأسماء مراجع مرتبطة بالمحاضرة					
٤	أربط المعلومات النظرية بالتطبيقات					
٥	أكلف الطلبة بقراءات حول المحاضرة					
٦	أسمح للطلبة بالأمتدة والتعليقات					
٧	أحضر على التفكير والمبادرة والابتكار					
٨	أناقش الطلبة للتوصل إلى التعميمات					
٩	أوظف التقنيات التعليمية المناسبة					
١٠	أربط بين العقل والنقل والعلوم الحديثة					
١١	أنوع في مصادر التعليم الجامعي					
١٢	أضلف الطلبة بأنشطة بحثية في المكتبة					
١٣	أستخدم التقويم المبدئي والمرحلي والنهائي					
١٤	أوفر فرص التعلم الذاتي					
١٥	أساعد على إتقان عملية التعلم					
١٦	أثير اهتمام الطلبة وبراقتهم					
١٧	مهارات أخرى:					

المحور الثالث:

٢	أخلاقيات مهنة التعليم	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أبذل قصارى جهدي في تقديم المعلومات والعلوم للطلبة.					
٢	أتعامل مع الطلبة بلطف.					
٣	أستخدم لغة مهذبة في تعاملتي مع الطلبة.					
٤	أتحلى بالفضيلة في تعاملتي مع الطلبة.					
٥	أرحب بالناقشة والتقبل وجهات نظر الطلبة.					
٦	أراعي القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع.					
٧	أعمل على إمداء النصيحة المستمرة للطلبة.					
٨	أتميز بالمرونة في تعاملتي مع الطلبة.					
٩	ألتزم بالساعات المكتبية.					
١٠	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
١١	أبدو بشوشاً ومرحاً داخل قاعة المحاضرة.					
١٢	أعزز مفهوم الشورى في نفوس الطلبة.					
١٣	أبدو مدركاً لمشاعر الطلبة.					

المحور الرابع:

م	تخطيط الدرس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أحدد الأهداف العامة للمقرر.					
٢	أختار موضوعات المقرر الضرورية والأكثر أهمية في مجال التخصص.					
٣	أحدد أساليب التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهداف المقرر.					
٤	أختار الأنشطة والمواد التعليمية المنيعة للتفكير.					
٥	أضع بين يدي طليئي نسخة مكتوبة من خطة المقرر تشمل أهداف المقرر ومحتواه. وأنشطته. والتعيينات. وموايد الاختبارات. والمراجع.					
٦	أوزع موضوعات المقرر على الخطة توزيعاً متظفياً.					
٧	أحدد الأهداف الخاصة للمحاضرة مسبقاً في ضوء الخطة العامة للمقرر.					
٨	أقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة من مراجع متعددة.					
٩	أتوقع سئلة الطلبة وأجهز نفسي للإجابة عنها.					
١٠	أحدد استراتيجية تدريسية مناسبة للمحاضرة.					
١١	أجهز ما يلزم من تقنيات ومصادر تعليمية تساعد في تنظيم المحاضرة.					
١٢	أحدد في تدريسي على تنمية قدرات التفكير، الجوانب الهادية، الجوانب الوجدانية.					

المحور الخامس:

م	تنفيذ الدرس	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أخير الطلبة بالأهداف الخاصة بمحاضرة اليوم.					
٢	أستخدم الخبرات السابقة المكتسبة كمقدمة للمحاضرة الجديدة.					
٣	أبدأ المحاضرة بعبارة مثيرة لانتباه الطلبة وحب الاستطلاع لديهم.					
٤	أبدأ المحاضرة فوراً دون إبطاء وأنهيتها مع انتهاء وقتها.					
٥	أعرض الموضوع بشكل متطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية.					
٦	أوضح العلاقات بين الموضوعات.					
٧	أربط موضوعات المحاضرة بخبرات الطلبة الشخصية.					
٨	أشجع الطلبة على التفكير في الأفكار المتناقضة ومحاولة توضيحها.					
٩	أحافظ على استمرارية انتباه الطلبة خلال المحاضرة بتنويع العرض.					
١٠	أحرص على قراءة تعبيرات وجوه الطلبة أثناء المحاضرة وأتصرف في ضوءها.					
١١	أعطي الطلبة فرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالحنوى.					
١٢	أطرح أسئلة تتطلب معرفة خاصة بمحتوى الدرس من خلال القراءات.					
١٣	أوجه الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات.					
١٤	أستخدم أساليب متنوعة للنقاش المناقشة مع الحصة: النقاش في مجموعات صغيرة، الحلقات الدراسية).					
١٥	أستخدم وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة أمريكية، سمعية، سمعية مرئية).					
١٦	أؤثف تقنية الحاسوب في تيسير تعلم الطلبة.					
١٧	أشجع الطلبة بأنشطة تعليمية فردية، وأخرى جماعية.					
١٨	أطلب من الطلبة أحياناً القيام بمشاهدات ميدانية تتعلق بالدرس، مناهجات صفية، حضور مؤتمرات وندوات، زيارة مكتبات.					
١٩	أختم محاضرتي بمراجعة المادة بوضعها في جمل للخلفية مترابطة.					
٢٠	أختم محاضرتي بقضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة التالية.					

المحور السادس:

م	تقويم تعلم الطلبة وتقويم التغذية الراجعة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أعطف الطلبة بقرارات فردية حاسمة متعلقة باهتماماتهم.					
٢	أكلف الطلبة بتعيينات كتابية حول مضمون الدرس.					
٣	أوضح للطلبة معايير تقويم التعيينات التي يكلفون بها.					
٤	أخصص جزءاً من علامات الطلبة للنشطة والمشاركات الصفية.					
٥	أراعي أن تكون متطلبات المساق معقولة ومتوازنة مع متطلبات المساقات الأخرى.					
٦	أعطي الطلبة فرصة الاختيار من بدائل التعيينات بما يحقق الإبداع لديهم.					
٧	أكتب التعليقات على أوراق التعيينات الكتابية للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم دون أن تحبطهم.					
٨	أعطي فرصة لبعض الطلبة لإعادة تقديم أوراقهم لتصحيح مرة أخرى مستفيدين من الملاحظات السابقة عليها.					
٩	أبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في اختبارات نصف الفصل.					
١٠	أقوم بدراسة إجابات الطلبة وأحلل أخطاء التي وقعوا فيها.					
١١	أساعد الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار.					
١٢	أسمح للطلبة بتأدية الاختبار.					
١٣	أهتم بأسئلة الاختبارات التي تروني بتفكير الطلبة.					
١٤	أضع علامات الطلبة وفقاً لأدائهم في الامتحانات دون تحيز.					
١٥	أحلل وأفسر نتائج الطلبة في الامتحانات.					

المحور السابع

م	أساليب التعزيز والتحفيز	دائماً	غالباً	أحياناً	نادرة	أبداً
١	إنادي على الطلبة بأسمائهم.					
٢	أحترم ذكاء الطلبة وقدراتهم الخاصة.					
٣	أثني على إنجازات الطلبة.					
٤	أهتم بدرجة عالية في تصحيح الأخطاء التي يقع بها الطلبة.					
٥	أحترم إجابات الطلبة مهما كانت.					
٦	أكافئ الطلبة المتميزين تعليمياً وسلوكياً.					
٧	أشرك الطلبة في صياغة القرارات التي تهمهم خلال فترة التدريس.					
٨	أحترم وجهات نظر الطلبة وانتقاداتهم العلمية.					
٩	أخذ براء الطلبة في تحديد مواعيد الامتحانات.					
١٠	أشجع الطلبة على إبراز مواهبهم وقدراتهم.					
١١	أنمي قرارات الطلبة على التفكير الناقد من خلال أسلوب تدريس.					
١٢	أعود الطلبة على قول كلمة الحق في مختلف الظروف والمناسبات.					
١٣	أعمل على المساهمة في بناء شخصية الطلبة كونه بشكل قسوة لهم في المجال العلمي.					
١٤	أخصص وقتاً كافياً للاستماع لأراء الطلبة.					
١٥	أستخدم أسلوب التوبيخ والتأنيب تجاه تصرفات بعض الطلبة.					

المحور الثامن:

م	الاتصال والتواصل مع الطلبة	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	امتلك صوتاً واضحاً ونطقاً سليماً.					
٢	أنوع في نبرات الصوت.					
٣	استخدم اللغة والمصطلحات سهلة الفهم.					
٤	استخدم الأيحاءات والتعبيرات الوجهية.					
٥	أبدي حماسة وحيوية في المحاضرة.					
٦	أحافظ على علاقات شخصية بيني وبين الطلبة.					
٧	أحرص على معرفة أسماء طلابي.					
٨	أستمع ملاحظات الطلبة حول التدريس بصدر رطب					

المحور التاسع:

م	الكفاءات التكنولوجية	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
١	أعرف مفهوم المعرفة التكنولوجية وأهميتها في تطوير العملية التعليمية.					
٢	أحدد الأدوات والأجهزة التكنولوجية التي تتناسب مع المواقف التعليمية.					
٣	أعي جيداً مصادر المعلومات الرقمية.					
٤	أستطيع الاتصال بالكتب والمصادر المعلومات المختلفة.					
٥	أمتلك مهارة تشغيل الملفات الصوتية والفيديو باستخدام البرامج المناسبة لها.					
٦	أراعي عناصر الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعلم في بيئات التعلم المختلفة.					
٧	أعرف كيفية استخدام برامج ضغط الملفات وكيفية تحديث البرامج المختلفة على الكمبيوتر.					
٨	أستخدم الوسائل التعليمية التي تتناسب مع خصائص المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم.					
٩	أهيئ وأجهز بيئة التعلم من حيث (ممكن الجلوس .. وضع الشاشة - الظروف المناخية - التهوية - الإضاءة - درجة الحرارة) .					
١٠	أصبط وأجرب أجهزة العرض الضوئي (الصوت - الصورة) لتناسب المتعلمين					
١١	أعد الوصلات الخاصة بالأجهزة التعليمية وأستخدم وحدات الإدخال والإخراج والماسح الضوئي والمواد التعليمية المختلفة.					
١٢	أتعامل مع الفيروسات ووحدات التخزين ومشغل الأقراص بصورة جيدة.					
١٣	أتعامل مع برامج الرسومات المختلفة وبرامج Microsoft					
١٤	أراعي عدد المتعلمين وأحدد معوقات استخدام الأجهزة التعليمية					
١٥	أستخدم برنامج العروض التقديمية بكفاءة Power Point					
١٦	أرتب الأجهزة بعد الانتهاء من استخدامها وأعرف طرق حفظها وصيانتها.					
١٧	أتعامل مع وسائل الاتصال المختلفة وشبكات الإنترنت.					
١٨	أحدد احتياجات المقررات الدراسية من أجهزة ووسائل التعليم المختلفة.					

م	الكفايات التكنولوجية	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
٢٩	اختار الأجهزة التعليمية التي تحقق الأهداف وتتناسب مع المحتوى					
٣٠	أوفر بدائل تكنولوجيا التعليم.					
٣١	أجمع وأحلل وأفسر البيانات عن مستوى أداء المعلمين لتحديد نقاط القوة وعلاج القصور إن وجد.					
٣٢	أحدد المشكلات التي تعوق عملية تخزين المعلومات وأستخدم المواد التعليمية المناسبة					
٣٣	أراعي التشخيص والشمولية والاستمرارية في تقويم وسائل تكنولوجيا التعليم.					
٣٤	أستخدم البطاقات الخاصة بتقويم وسائل تكنولوجيا التعليم لقياس فاعليتها في المواقف التعليمية.					
٣٥	أستخدم الأجهزة والمواد بكفاءة عالية.					
٣٦	أشرك أكبر عدد ممكن من الطلاب في إجراء تجارب العروض العملية.					
٣٧	أراعي نوافر عناصر الإثارة والدافعية والتشويق في الوسائل التعليمية.					
٣٨	أختار الوسائل التعليمية والتكنولوجية المناسبة لطريقة التدريس					
٣٩	أراعي الاستمرارية والشمولية في تقويم الوسائل التعليمية للمحافظة على حساسيتها ومستوى فاعليتها دائماً.					
٤٠	أراعي نوافر القيم الجمالية والفنية والائزان والتجانس في إنتاج الوسائل التعليمية					
٤١	أصمم الاستمارات والبطاقات الخاصة بتقويم الوسائل التعليمية					

المحور الأول:

م	السمات الشخصية	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يحترم الطلبة ويتفاعل مع وجهات النظر.					
٢	يتسمك بالانضباط والنظام					
٣	يعزز إجابات الطلبة ويوفر الدافعية للتعلم					
٤	يتقبل الأفكار الجديدة وتعدد الآراء					
٥	يهتم بقيم التعاون بين الطلبة					
٦	متمكن من مادته العلمية					
٧	يرحب بالنقد والتفكير الذاتي					
٨	يعني بمهارات التعلم الذاتي					
٩	يوفر مناخاً تعليمياً تسوده العلاقات الإنسانية					
١٠	يتميز بالبهجة والتسامح والحيوية					
١١	يشجع الطلبة على المشاركة في المحاضرة					
١٢	يخلص في عمله ويؤديه بإتقان					
١٣	يشجع التفكير العلمي بين الطلبة					
١٤	سمات أخرى:					

المصور الثاني:

م	مهارات التدريس	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يعلق دكراتى واستراتيجيات تدريسية حديثة					
٢	يختار المدخل المناسب والمشوق للمحاضرة					
٣	يزود الطلبة بأسماء مراجع مرتبطة بالمحاضرة					
٤	يربط المعلومات النظرية بالتطبيقات					
٥	يكلف الطلبة بقراءات حول المحاضرة					
٦	يسمح للطلبة بالأسئلة والتعليقات					
٧	يحفز على التفكير والمبادرة والابتكار					
٨	يناقش الطلبة للتوصل إلى التعميمات					
٩	يوظف التقنيات التعليمية المناسبة					
١٠	يربط بين العقل والنقل والعلوم الحديثة					
١١	يتنوع في مصادر التعليم الجامعي					
١٢	يكلف الطلبة بأنشطة بحثية في المكتبة					
١٣	يستخدم التقويم المبدئي والرحلي والنهائي					
١٤	يوفر فرص التعلم الذاتي					
١٥	يساعد على إلقاء عملية التعلم					
١٦	يشير اهتمام الطلبة ودوافعهم					
١٧	مهارات أخرى:					

المحور الثالث:

م	أخلاقيات مهنة التعليم	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يبدل قصارى جهده في تقديم المعلومات والعلوم للطلبة.					
٢	يتعامل مع الطلبة بلطف					
٣	يستخدم لغة مهذبة في تعامله مع الطلبة					
٤	يتحلى بالفضيلة في تعامله مع الطلبة					
٥	يرحب بالمناقشة ويتقبل وجهات نظر الطلبة					
٦	يراعي القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع					
٧	يعمل على إسداء النصيحة المستمرة للطلبة					
٨	يتميز بالمرونة في تعامله مع الطلبة					
٩	يلتزم بالساعات المكتبية					
١٠	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
١١	يبدو بهوشاً ومرحاً داخل قاعة المحاضرة					
١٢	يعزز مفهوم الشورى في نفوس الطلبة					
١٣	يبدو مدركاً لمشاعر الطلبة.					

المحور الرابع:

م	تخطيط الدرس	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يحدد الأهداف العامة للمقرر.					
٢	يقوم بتحليل مستوى الدرس إلى مكوناته الأساسية من حقائق ومفاهيم وقوانين وتعميمات					
٣	يصمم نشاطات تعليمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم.					
٤	يوظف في خطته التدريسية مصادر تكنولوجية المعلومات والاتصال.					
٥	يتمكن من التخطيط لإدارة المناقشات بفاعلية					
٦	يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانيات المتوفرة في الجامعة.					
٧	يفتن بتنظيم المادة الدراسية ومراجعة تسلسلها منطقياً					
٨	يفتن ربط المادة التي يدرسها بخبرها من المواد الأخرى لتحقيق التكامل بين المناهج.					

المحور الخامس:

م	تنفيذ الدرس	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يتواصل مع طلبته لتسهيل تعلمهم وتماثلهم.					
٢	يتعامل بإيجابية مع المشاكل السلوكية للطلبة					
٣	يراعي الفدرات الفردية بين الطلاب					
٤	يتمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة.					
٥	يتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلبة واستخدامها					
٦	يتقن كيفية الإصغاء باهتمام إلى أفكار وآراء ومقترحات الطلبة.					
٧	يتقن استخدام طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والتنسية.					
٨	يقدم للطلبة مواد مطبوعة للبريد إلى جانب التدريس الشفوي.					

المحور السادس:

م	تقويم تعلم الطلبة وتقويم التغذية الراجعة	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يتابع "لواجبات والأنشطة" ويجعل لها وزناً في التقويم.					
٢	يستخدم أكثر من أسلوب في تقييم الطلبة لمرعاة الفروق الفردية.					
٣	يراعي الاستمرارية في تقويم الطلبة.					
٤	يتترك الطلبة في اختيار الطريقة المناسبة لتقييمهم					
٥	يتكرر الطلبة بالاختبارات القادمة بوقت مضاف					
٦	يعطي امتحانات متوازنة من حيث شمولها لحتوى المقرر.					
٧	يتحرى الدقة و تعديل في تصحيحه لأخطاء الطلبة					
٨	يقوم بمراجعة مادة الامتحان للطلبة ويقدم نقداً ايجابياً لإجاباتهم.					
٩	يطلب أحياناً واجبات ومتطلبات إضافية للمقرر الذي يدرسه.					
١٠	يستقبل أفكار الطلبة ويفهم القصد من أسئلتهم.					
١١	يجود حليته على قول كلمة الحق في مختلف الظروف والمناسبات.					
١٢	يعمل على المساهمة في بناء شخصية الطلبة كونه يشكل قدوة لهم في المجال العلمي.					
١٣	يستخدم أسلوب التوبيخ والتأنيب تجاه تصرفات بعض الطلبة.					
١٤	يسدي ملاحظات مكتوبة على أوراق الطلبة ويروهم بالإجابات الصحيحة لأسئلة الاختبارات.					
١٥	يمنح الطلبة انشاء التدريس.					

المحور السابع

م	أساليب التعزيز والتحفيز	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يُنَادِي على الطلبة بأسمائهم.					
٢	يحترم ذكاء الطلبة وقدراتهم الخاصة.					
٣	يُشْنِي على إنجازات الطلبة.					
٤	يهتم بدراسة عالية في تصحيح الأخطاء التي يقع بها الطلبة.					
٥	يحترم إجابات الطلبة مهما كانت.					
٦	يتفقد الطلبة المتميزين تعليمياً وسلوكياً.					
٧	يُشْرِك الطلبة في صياغة القرارات التي تهمهم خلال فترة التدريس.					
٨	يحترم وجوه نظر الطلبة ويتفاداتهم العنيفة.					
٩	يأخذ بأراء الطلبة في تحديد مواعيد الامتحانات.					
١٠	يُشْجِع الطلبة على إبراز مواهبهم وقدراتهم.					
١١	ينمي قدرات الطلبة على التفكير الناقد من خلال أسلوب تدريسي.					
١٢	يعود الطلبة على قول كلمه لحق في مختلف الظروف والمناسبات.					
١٣	يعمل على المساهمة في بناء شخصية الطلبة كونه يشكل قدوة لهم في المجال العلمي.					
١٤	يُخَصِّص وقتاً كافياً للاستماع لأراء الطلبة.					
١٥	يستخدم أسلوب التوبيخ والتأنيب تجاه تصرفات بعض الطلبة.					

المحور الثامن:

م	مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يمتلك صوتاً واضحاً وقلماً سليماً.					
٢	يُنوع في نبرات الصوت.					
٣	يستخدم الإيماءات والتعبيرات الوجهية.					
٤	يبدى حماسة وحيوية في المحاضرة.					
٥	يستخدم اللغة والمصطلحات سهلة الفهم.					
٦	يحافظ على العلاقات الشخصية بينه وبين الطلبة					
٧	يحرص على معرفة أسماء الطلاب.					
٨	يرحب ببقاء الطلاب خارج وقت المحاضرة (من خلال الساعات المكتبية).					
٩	يبدى انشغالاً انفعالياً.					
١٠	يبدى بتفاؤل ومرحاً في المحاضرة.					
١١	يتفهم مشاعر الطلبة.					
١٢	يستقبل ملاحظات الطلبة حول التدريس بصدر رحب.					

المحور التاسع:

م	الكفاءات التكنولوجية	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١	يعرف مفهوم المعرفة التكنولوجية وأهميتها في تطوير العملية التعليمية.					
٢	يحدد الأدوات والأجهزة التكنولوجية التي تناسب مع المواقف التعليمية المختلفة.					
٣	يعي جيداً مصادر المعلومات الرقمية.					
٤	يستطيع الاتصال بالمكتبات ومصادر المعلومات المختلفة.					
٥	يمتلك مهارات التفكير الابتكاري.					
٦	يمتلك مهارة تشغيل الملفات الصوتية والفيديو باستخدام البرامج المناسبة لها.					
٧	يمتلك مهارات الاتصال الإلكتروني بين أطراف العملية التعليمية.					
٨	تمكن من مفاهيم ومصطلحات تكنولوجيا التعليم.					
٩	يستخدم الأجهزة والمواد والأدوات بكفاءة عالية.					
١٠	يشرك أكبر عدد ممكن من الطلاب في إجراء تجارب العروض العملية.					
١١	يختار الوسائل التعليمية المناسبة لطريقة التدريس.					
١٢	يساعد الطلاب أثناء قيامهم بالأنشطة والإشراف عليهم.					
١٣	يناقش الطلاب ويقيم الوسائل التعليمية بعد الانتهاء من استخدامها.					
١٤	يوضح كيفية استخدام الأجهزة والمواد التعليمية بشكل فعال في المواقف التعليمية.					
١٥	يتعامل مع برامج الرسومات المختلفة وبرامج Microsoft.					
١٦	يستخدم برنامج العروض التقديمية بكفاءة Power point.					
١٧	يوفر دلائل تكنولوجيا التعليم.					

م	الكفاءات التكنولوجية	موافق	موافق بشدة	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
١٨	يختار الأجهزة التعليمية التي تحقق الأهداف وتتناسب مع المحتوى.					
١٩	يراعي قواقر عناصر الإشارة واث، فعية والتشويق في الوسائل التعليمية.					
٢٠	يراعي الاستمرارية والشمولية في لتوزيع الوسائل التعليمية للمحافظة على حدتها ومسئوي قاعليتها داتها.					
٢١	يراعي توفير التقييم الجمالية والفضية والاتزان و لتجانس في إنتاج الوسائل التعليمية.					
٢٢	يهين وبجهاز بنة التعلم من حيث (أماكن الجلوس وضع الشاشة ، الظروف المكاتبه -- التثوية - الإضاءة - درجة الحرارة).					
٢٣	يضبط ويجرب أجهزة العرض الضوئي (الصوت - الصورة) لتناسب الطلاب.					
٢٤	يراعي عناصر الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعلم في بيئات التعلم المختلفة.					
٢٥	يتعامل مع وسائل الاتصال المختلفة وشبكات الإنترنت.					

ملحق رقم (2)

الاستبيان بصورته النهائية

م	عناوين المحاور	مناسب	غير مناسب
1	السمات الشخصية.		
2	مهارات التدريس.		
3	أخلاقيات مهنة التعليم.		
4	تخطيط المحاضرة.		
5	تنفيذ المحاضرة.		
6	تقويم تعلم الطلبة وتقويم التغذية الراجعة.		
7	أساليب التعزيز والتحفيز.		
8	الاتصال والتواصل مع الطلبة.		
9	الكفاءات التكنولوجية		

المحور الأول: السمات الشخصية

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يحترم الطلبة					
2	يتفاعل مع وجهات الطلبة					
3	يحترم الوقت					
4	يلتزم بالنظام					
5	يتقبل الأفكار الجديدة وتعدد الآراء					
6	يهتم بقيم التعاون بين الطلبة					
7	يرحب بالنقد والنقد الذاتي					
8	يعني بمهارات التعلم الذاتي					
9	يوفر مناخاً تعليمياً تسوده العلاقات الإنسانية					
10	يتميز بالبهجة والتسامح والحيوية					
11	يخلص في عمله					
12	يؤدي عمله بإتقان					
13	يُشجع التفكير العلمي بين الطلبة					
14	يدير النقاش بكفاءة					

المحور الثاني: مهارات التدريس

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يطبق طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة ومناسبة.					
2	يختار المدخل المناسب والمشوق للمحاضرة					
3	يزود الطلبة بأسماء مراجع مرتبطة بالمحاضرة					
4	يربط المعلومات النظرية بالتطبيقات					
5	يُكلف الطلبة بقراءات حول المحاضرة					
6	يسمح للطلبة بالأسئلة والتعليقات					
7	يحفز على التفكير والمبادرة والابتكار					
8	يناقش الطلبة للتوصل إلى التعميمات					
9	يوظف التقنيات التعليمية المناسبة					
10	يربط بين العقل والنقل والعلوم الحديثة					
11	ينوع في مصادر التعليم الجامعي					
12	يُكلف الطلبة بأنشطة بحثية في المكتبة					
13	يستخدم التقويم المبدئي والمرحلي والنهائي					
14	متمكن من مادتي العلمية.					
15	يشجع الطلبة على المشاركة في المحاضرة					

المحور الثالث: أخلاقيات مهنة التعليم

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يبدل قصارى جهده في تقديم المعلومات والعلوم للطلبة.					
2	يتعامل مع الطلبة بلطف					
3	يستخدم لغة مهذبة في تعامله مع الطلبة					
4	يراعي القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع					
5	يعمل على إسداء النصيحة المستمرة للطلبة					
6	يتميز بالمرونة في تعامله مع الطلبة					
7	يلتزم بالساعات المكتبية					
8	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة					
9	يعزز مفهوم الشورى في نفوس الطلبة					
10	يبدو مدركاً لمشاعر الطلبة.					

المحور الرابع: التخطيط

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يحدد الأهداف العامة للمقرر					
2	يقوم بتحليل مستوى الدرس إلى مكوناته الأساسية من حقائق ومفاهيم وقوانين وتعميمات					
3	يصمم نشاطات تعليمية تفاعلية تحفز الطلبة على التعلم.					
4	يوظف في خطته التدريسية مصادر تكنولوجيا المعلومات والاتصال.					
5	يتمكن من التخطيط للمحاضرة لإدارة المناقشات بفاعلية.					
6	يختار الأنشطة التعليمية في ضوء الإمكانيات المتوفرة في الجامعة.					
7	يقدم المادة الدراسية بطريقة منظمة ومتسلسلة.					
8	يتقن ربط المادة التي يدرسها بغيرها من المواد الأخرى لتحقيق التكامل بين المناهج.					

المحور الخامس: التنفيذ

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يتواصل مع طلبته لتسهيل تعلمهم ونمائهم.					
2	يتعامل بإيجابية مع المشاكل السلوكية للطلبة					
3	يراعي القدرات الفردية بين الطلاب					
4	يتمكن من صياغة أسئلة تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة.					
5	يتقن إعداد وسائل تنمية حب الاستطلاع في نفوس الطلبة واستخدامها					
6	يتقن كيفية الإصغاء باهتمام إلى أفكار وآراء ومقترحات الطلبة.					
7	يتقن استخدام طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية.					
8	يقدم للطلبة مواد مطبوعة للدرس إلى جانب التقديم الشفوي.					

المحور السادس: تقويم الطلبة

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يتابع الواجبات والأنشطة ويجعل لها وزناً في التقويم.					
2	يستخدم أكثر من أسلوب في تقييم الطلبة لمراعاة الفروق الفردية.					
3	يراعي الاستمرارية في تقويم الطلبة.					
4	يشرك الطلبة في اختيار الطريقة المناسبة لتقويمهم					
5	يذكر الطلبة بالاختبارات القادمة بوقت كاف					
6	يعطي امتحانات متوازنة من حيث شمولها لمحتوى المقرر.					
7	يتحرى الدقة والعدل في تصحيحه لاختبارات الطلبة					
8	يقوم بمراجعة مادة الامتحان للطلبة ويقدم نقد إيجابي لإجاباتهم.					
9	يطلب أعمالاً وواجبات ومتطلبات إضافية للمقرر الذي يدرسه.					
10	يستقبل أفكار الطلبة ويتفهم القصد من أسئلتهم.					
11	يعود طلبته على قول كلمة الحق في مختلف الظروف والمناسبات.					
12	يتقن استخدام طرق الثواب والعقاب وفق أصولها التربوية والنفسية.					
13	يقدم ملاحظات مكتوبة على أوراق الطلبة ويزودهم بالإجابات الصحيحة لأسئلة الاختبارات.					
14	يمتدح الطلبة أثناء التدريس.					
15	يراعي الاستمرارية والشمولية في تقويم الوسائل التعليمية للمحافظة على حداتها ومستوى فاعليتها دائماً.					

المحور السابع: أساليب التعزيز والتحفيز

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	ينادي على الطلبة بأسمائهم.					
2	يقدر ذكاء الطلبة وقدراتهم الخاصة.					
3	يُثني على إنجازات الطلبة.					
4	يهتم بدرجة عالية في تصحيح الأخطاء التي يقع بها الطلبة.					
5	يحترم إجابات الطلبة مهما كانت.					
6	يُشرك الطلبة في صياغة القرارات التي تهمهم خلال فترة التدريس.					
7	يحترم وجهات نظر الطلبة وانتقاداتهم العلمية.					
8	يأخذ بأراء الطلبة في تحديد مواعيد الامتحانات.					
9	يُشجع الطلبة على إبراز مواهبهم وقدراتهم.					
10	يعمل على المساهمة في بناء شخصية الطلبة كونه يشكل قدوة لهم في المجال العلمي.					
11	يُخصص وقتاً كافياً للاستماع لآراء الطلبة.					

المحور الثامن: مهارات الاتصال والتواصل مع الطلبة

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يُنوع في نبرات الصوت.					
2	يستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه.					
3	ييدي حماسة وحيوية في المحاضرة.					
4	يستخدم لغة ومصطلحات سهلة الفهم.					
5	يحافظ على العلاقات الشخصية بينه وبين الطلبة					
6	يحرص على معرفة أسماء الطلاب.					
7	يرحب ببقاء الطلاب خارج وقت المحاضرة (من خلال الساعات المكتبية).					
8	يتفهم مشاعر الطلبة.					
9	يستقبل ملاحظات الطلبة حول التدريس بصدر رحب.					
10	يعمل بروح الفريق الواحد مع الطلبة.					

المحور التاسع: الكفاءات التكنولوجية

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يدرك مفهوم المعرفة التكنولوجيا وأهميتها في تطوير العملية التعليمية.					
2	يحدد الأدوات والأجهزة التكنولوجية التي تتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة.					
3	يعرف جيداً مصادر المعلومات الرقمية.					
4	يملك مهارة تشغيل الملفات الصوتية والفيديو باستخدام البرامج المناسبة لها.					
5	متمكن من مفاهيم ومصطلحات تكنولوجيا التعليم					
6	يستخدم الأجهزة والمواد والأدوات بكفاءة عالية.					
7	يشرك أكبر عدد ممكن من الطلاب في إجراء تجارب العروض العملية.					
8	يختار الوسائل التعليمية الحديثة والمناسبة لطريقة التدريس.					
9	يناقش الطلاب ويقيم الوسائل التعليمية بعد الانتهاء من استخدامها.					
10	يوضح كيفية استخدام الأجهزة والمواد التعليمية بشكل فعال في المواقف التعليمية.					
11	يتعامل مع برامج الرسومات المختلفة وبرامج Microsoft بمهارة عالية.					
12	يستخدم برنامج العروض التقديمية بكفاءة Power point.					
13	يوفر بدائل تكنولوجيا التعليم.					
14	يختار الأجهزة التعليمية التي تحقق الأهداف وتتناسب مع المحتوى.					
15	يراعي توافر عناصر الإثارة والدافعية والتشويق في الوسائل التعليمية.					
16	يراعي توافر القيم الجمالية والفنية والاتزان والتجانس في إنتاج الوسائل التعليمية.					
17	يهيئ ويجهز بيئة التعلم من حيث (أماكن الجلوس – وضع الشاشة – الظروف المكانية – التهوية – الإضاءة – درجة الحرارة).					

م	الفقرات	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة
18	يضبط ويجرب أجهزة العرض الضوئي (الصوت – الصورة) لتناسب الطلاب.					
19	يراعي عناصر الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعلم في بيئات التعلم المختلفة.					
20	يتعامل مع وسائل الاتصال المختلفة وشبكات الإنترنت.					

م	عناوين المحاور	مناسب	غير مناسب
1	السمات الشخصية.		
2	مهارات التدريس.		
3	أخلاقيات مهنة التعليم.		
4	تخطيط المحاضرة.		
5	تنفيذ المحاضرة.		
6	تقويم تعلم الطلبة وتقويم التغذية الراجعة.		
7	أساليب التعزيز والتحفيز.		
8	الاتصال والتواصل مع الطلبة.		
9	الكفاءات التكنولوجية		

المحور الأول: السمات الشخصية

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحترم الطلبة					
2	أُتفاعل مع وجهات نظر الطلبة					
3	أحترم الوقت					
4	ألتزم بالنظام					
5	أُقبل الأفكار الجديدة وتنوع الآراء					
6	أهتم بقيم التعاون بين الطلبة					
7	أرحب بالنقد والنقد الذاتي					
8	أعني بمهارات التعلم الذاتي					
9	أوفر مناخاً تعليمياً تسوده العلاقات الإنسانية					
10	أتميز بالبهجة والتسامح والحيوية					
11	أخلص في عملي وأؤديه بإتقان					
12	أشجع التفكير العلمي بين الطلبة					
13	أحرص على أن يكون صوتي واضحاً ولغتي مفهومة.					

المحور الثاني: مهارات التدريس

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أطبق طرائق واستراتيجيات تدريسية حديثة ومناسبة.					
2	أختار المدخل المناسب والمشوق للمحاضرة					
3	أزود الطلبة بأسماء مراجع مرتبطة بالمحاضرة					
4	أربط المعلومات النظرية بالتطبيقات					
5	أكلف الطلبة بقراءات حول المحاضرة					
6	أسمح للطلبة بالأسئلة والتعليقات					
7	أحفز على التفكير والمبادرة والابتكار					
8	أناقش الطلبة للتوصل إلى التعميمات					
9	أوظف التقنيات التعليمية المناسبة					
10	أنوع في مصادر التعليم الجامعي					
11	أكلف الطلبة بأنشطة بحثية في المكتبة					
12	أتمكن من مادتي العلمية					
13	أشجع الطلبة على المشاركة في المحاضرة					
14	أشجع على التعلم الذاتي					
15	أساعد على إتقان عملية التعلم					
16	أثير اهتمام الطلبة ودوافعهم					

المحور الثالث: أخلاقيات مهنة التعليم

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أبذل قصارى جهدي في تقديم المعلومات والعلوم للطلبة.					
2	أتعامل مع الطلبة بلطف.					
3	أتحلى بالفضيلة في تعاملي مع الطلبة.					
4	أراعي القيم الاجتماعية السائدة في المجتمع.					
5	أعمل على إسداء النصيحة المستمرة للطلبة.					
6	أتميز بالمرونة في تعاملي مع الطلبة.					
7	ألتزم بالساعات المكتبية.					
8	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
9	أعزز مفهوم الشورى في نفوس الطلبة.					
10	أبدو مدركاً لمشاعر الطلبة.					

المحور الرابع: التخطيط

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أحدد الأهداف العامة للمقرر.					
2	أختار موضوعات المقرر الضرورية والأكثر أهمية في مجال التخصص.					
3	أحدد أساليب التدريس المتوقع استخدامها في ضوء أهداف المقرر.					
4	أحضر الأنشطة والمواد التعليمية قبل البدء بالدرس.					
5	أضع بين يدي طلبتي نسخة مكتوبة عن خطة المقرر تشمل أهداف المقرر ومحتواه، وأنشطته، والتعيينات، ومواعيد الاختبارات، والمراجع.					
6	أوزع موضوعات المقرر على الخطة توزيعاً منطقياً.					
7	أحدد الأهداف الخاصة للمحاضرة مسبقاً في ضوء الخطة العامة للمقرر.					
8	أقوم بجمع المادة العلمية حول موضوع المحاضرة مسبقاً من مراجع متعددة.					
9	أتوقع أسئلة الطلبة وأجهز نفسي للإجابة عنها.					
10	أحدد مسبقاً استراتيجيات تدريسية مناسبة للمحاضرة.					
11	أجهز ما يلزم من تقنيات ومصادر تعليمية تساعد في تنظيم المحاضرة.					
12	أؤكد في تدريسي على تنمية قدرات التفكير، الجوانب المهارية، الجوانب الوجدانية.					

المحور الخامس: التنفيذ

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أخبر الطلبة بالأهداف الخاصة بمحاضرة اليوم.					
2	أستخدم الخبرات السابقة المكتسبة كمقدمة للمحاضرة الجديدة.					
3	أبدأ المحاضرة بعبارة مثيرة لانتباه الطلبة وحب الاستطلاع لديهم.					
4	أبدأ المحاضرة فوراً دون إبطاء وأنهيتها مع انتهاء وقتها.					
5	أعرض الموضوع بشكل منطقي ومتدرج نحو النقطة الختامية.					
6	أوضح العلاقات بين الموضوعات.					
7	أربط موضوعات المحاضرة بخبرات الطلبة الشخصية.					
8	أشجع الطلبة على التفكير في الأفكار المختلفة ومحاولة تفسيرها.					
9	أحافظ على استمرارية انتباه الطلبة خلال المحاضرة بتنويع العرض.					
10	أعطي الطلبة فرصة لإبداء آرائهم بشأن القضايا ذات الصلة بالمحتوى.					
11	أطرح أسئلة تتطلب معرفة خاصة بمحتوى الدرس.					
12	أوجه الطلبة إلى كيفية الحصول على مصادر المعلومات.					
13	أستخدم أساليب متنوعة للنقاش (المناقشة مع الصف، النقاش في مجموعات صغيرة، الحلقات الدراسية).					
14	أستخدم وسائل وتقنيات تعليمية متنوعة (مرئية، سمعية، سمعية مرئية).					
15	أوظف تقنية الحاسوب في تيسير تعلم الطلبة.					
16	أكلف الطلبة بأنشطة تعليمية فردية، وأخرى جماعية.					
17	أختم محاضرتي بمراجعة المادة بوضعها في جمل تلخيصية مترابطة.					
18	أختم محاضرتي بقضية مثيرة تتعلق بموضوع المحاضرة التالية.					

المحور السادس: تقويم الطلبة

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أكلف الطلبة بقراءات فردية متعلقة باهتماماتهم.					
2	أكلف الطلبة بتعيينات كتابية حول مضمون الدرس.					
3	أوضح للطلبة معايير تقويم التعيينات التي يكلفون بها.					
4	أخصص جزءاً من علامات الطلبة للأنشطة والمشاركات الصفية.					
5	أراعي أن تكون متطلبات المادة معقولة ومتوازنة مع متطلبات المواد الأخرى.					
6	أعطي الطلبة فرصة الاختيار من بدائل التعيينات بما يحقق الإبداع لديهم.					
7	أكتب التعليقات على أوراق التعيينات الكتابية للطلبة بطريقة تحسن من أدائهم دون أن تحبطهم.					
8	أبحث مع الطلبة أسباب تدني درجاتهم في اختبارات نصف الفصل.					
9	أقوم بتحليل إجابات الطلبة لأحدد أخطائهم.					
10	أساعد الطلبة في تقديم الحلول للصعوبات التي واجهتهم خلال الاختبار.					
11	أسمح للطلبة بمناقشة الاختبار.					
12	أهتم بأسئلة الاختبارات التي ترتقي بتفكير الطلبة.					
13	أضع علامات الطلبة وفقاً لأدائهم في الامتحانات دون تحيز.					
14	أستخدم التقويم المبدئي والمرحلي والنهائي					
15	أراعي التشخيص والشمولية والاستمرارية في تقويم وسائل تكنولوجيا التعليم.					

المحور السابع: أساليب التعزيز والتحفيز

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أنادي على الطلبة بأسمائهم.					
2	أقدر ذكاء الطلبة وقدراتهم الخاصة.					
3	أثني على إنجازات الطلبة.					
4	أهتم بدرجة عالية في تصحيح الأخطاء التي يقع بها الطلبة.					
5	أحترم إجابات الطلبة مهما كانت.					
6	أكافئ الطلبة المتميزين تعليمياً وسلوكياً.					
7	أشرك الطلبة في صياغة القرارات التي تهمهم خلال فترة التدريس.					
8	أخذ بآراء الطلبة في تحديد مواعيد الامتحانات.					
9	أشجع الطلبة على إبراز مواهبهم وقدراتهم.					
10	أشرح للطلبة أهمية وفوائد التفكير الناقد في حياتهم اليومية.					
11	أخصص وقتاً كافياً للاستماع لآراء الطلبة.					
12	أستعمل مبدأ الثواب والعقاب تجاه تصرفات بعض الطلبة.					

المحور الثامن: الاتصال والتواصل مع الطلبة

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أنوع في نبرات الصوت.					
2	أستخدم لغة ومصطلحات سهلة الفهم.					
3	أستخدم الإيماءات وتعبيرات الوجه.					
4	أبدي حماسة وحيوية في المحاضرة.					
5	أحافظ على علاقات شخصية بيني وبين الطلبة.					
6	أحرص على معرفة أسماء طلابي.					
7	أستقبل ملاحظات الطلبة حول التدريس بصدر رحب					
8	أعمل بروح الفريق الواحد مع الطلبة.					

المحور التاسع: الكفاءات التكنولوجية

م	الفقرات	دائماً	غالباً	أحياناً	نادراً	أبداً
1	أدرك مفهوم المعرفة التكنولوجية وأهميتها في تطوير العملية التعليمية.					
2	أحدد الأدوات والأجهزة التكنولوجية التي تتناسب مع المواقف التعليمية.					
3	قادر على التعامل مع مصادر المعلومات الرقمية.					
4	أمتلك مهارة تشغيل الملفات الصوتية والفيديو باستخدام البرامج المناسبة لها.					
5	أراعي عناصر الأمن والسلامة عند استخدام تقنيات التعلم في بيئات التعلم المختلفة.					
6	أعرف كيفية استخدام برامج ضغط الملفات وكيفية تحديث البرامج المختلفة على الكمبيوتر.					
7	أستخدم الوسائل التعليمية التي تتناسب مع خصائص المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم.					
8	أهبط وأجهز بيئة التعلم من حيث (أماكن الجلوس – وضع الشاشة – الظروف المكانية – التهوية – الإضاءة – درجة الحرارة).					
9	أضبط وأجرب أجهزة العرض الضوئي (الصوت – الصورة) قبل استخدامها في المحاضرة.					
10	أتعامل مع برامج الرسومات المختلفة وبرامج Microsoft					
11	أراعي عدد المتعلمين وأحدد معوقات استخدام الأجهزة التعليمية					
12	أستخدم برنامج العروض التقديمية بكفاءة Power Point					
13	أرتب الأجهزة بعد الانتهاء من استخدامها وأعرف طرق حفظها وصيانتها.					
14	أتعامل مع شبكة الإنترنت.					
15	أختار الأجهزة التعليمية التي تحقق الأهداف وتتناسب مع المحتوى					
16	أوفر بدائل تكنولوجيا التعليم.					
17	أستخدم الأجهزة والمواد بكفاءة عالية.					
18	أراعي توافر عناصر الإثارة والدافعية والتشويق في الوسائل التعليمية.					
19	أراعي توافر القيم الجمالية والفنية والاتزان والتجانس في إنتاج الوسائل التعليمية					

بسم الله الرحمن الرحيم

الدكتور الفاضل/

المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة بعنوان (درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل الجودة الشاملة بكليتي التربية الرياضية – جامعة صنعاء وجامعة الحديدة بالجمهورية اليمنية).

وإيماناً من الباحث بأهمية دور أساتذة الجامعات في تقويم أنفسهم، وثقة منه في موضوعية الأساتذة الأفاضل في القيام بذلك، ومعرفة الكفاءات التدريسية المختلفة لديهم، فإن الباحث يأمل أن يشارك أساتذة كلية التربية الرياضية بجامعة صنعاء بفاعلية في الاستجابة على هذه الاستبانة.

والمطلوب من سيادتكم أن تضع علامة (✓) أمام كل معيار والذي تعتقد أنه يناسبك، والباحث إذ يشكر لكم حسن تعاونكم ويأمل بأن تكون استجاباتكم دقيقة وموضوعية. علماً بأن البيانات تستخدم فقط لأغراض البحث العلمي.

وتقبلوا فائق الاحترام والتقدير،،،

الباحث/ فكري عبدالله

محمد الجوفي

يرجى تعبئة البيانات الشخصية.

البيانات الشخصية:

التخصص: _____

الدرجة العلمية:

المؤسسة الجامعية:

سنوات الخبرة: ☐ من (5) سنوات ☐ أقل من (10) سنوات
(10) سنوات فأكثر

أخي الطالب/ أختي الطالبة/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

أمامك استبانة لدراسة بعنوان (درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل الجودة الشاملة بكليتي التربية الرياضية – جامعة صنعاء وجامعة الحديدة بالجمهورية اليمنية).

نرجو التفضل بقراءة بنود محاور هذا الاستبيان وتحديد وجهة نظرك الشخصية بشأن مدى تطبيق عضو هيئة التدريس لتلك الكفاءات التدريسية فعلياً داخل الفصل الدراسي وخارجه، والتكرم بوضع علامة (✓) في الخانة المناسبة أمام كل معيار. علماً بأن إجابتك ستكون سرية، ومحور تقدير، وتستخدم لغرض البحث فقط. مع جزيل الشكر لك سلفاً.

الباحث/ فكري عبدالله
محمد الجوفي

يرجى تعبئة البيانات الشخصية.

البيانات الشخصية:

المستوى الدراسي: التخصص: ص:

المؤسسة الجامعية: الن: { } ذكر ،
أنثى

ملحق رقم (3)

أسماء السادة المحكمين للأداة

قائمة أسماء الأساتذة المحكمين لمحاور الأداة

م	الاسم و اللقب	التخصص	الجامعة
01	أ.د. عبد الجبار عبد الله الوائلي	مناهج و طرق تدريس – أصول تربوية	مركز البحوث و التطوير التربوي
02	أ.د. ماجدة محمد الحمادي	مناهج و طرق تدريس – قياس وتقويم	مركز البحوث و التطوير التربوي
03	أ.د. أحمد محمد جاسر	علم التدريب الرياضي	صنعاء
04	د. عبد الرحمن محمد مرشد	مناهج و طرق تدريس	ذمار
05	د. محمد علي عمر	مناهج و طرق تدريس	عدن
06	د. محمد علي مرشد	مناهج و طرق تدريس	مركز البحوث و التطوير التربوي
07	د. محمد علي المتوكل	مناهج و طرق تدريس	مركز البحوث و التطوير التربوي
08	د. قائد حسين المنتصر	قياس و تقويم	صنعاء
09	د. شوقي الحكيمي	مناهج و طرق تدريس	تعز
10	د. سامية الأهدل	مناهج و طرق تدريس	مركز البحوث و التطوير التربوي
11	د. أطفاف أحمد الأشول	مناهج و طرق تدريس	مركز البحوث و التطوير التربوي

ملحق رقم (4)

أوراق إدارية



الوفع ... 2016 / م. ت. ب. و. 2016

الملخص باللغتين

الإنجليزية والفرنسية

Study Summary

The study aimed to identify the level of adapting best teaching practices by teaching staff in the faculties of physical education under total quality at Sana'a and Al-Hodeida universities, from their perspective and the perspective of their students. In order to achieve that goal, the researcher used the descriptive approach in his survey. The sample consisted of (32) university professors and (121) students (93) males and (28) females, for the 2016/2017 academic year. The researcher prepared the study tool, which consisted of two questionnaires, one for faculty members, the other was meant for the students. The questionnaires consisted of (9) axes represented in (efficiency of personality, efficiency of teaching skills, efficiency of teaching ethics, efficiency of lecture planning, efficiency of lecture implementation, efficiency of student learning assessment, methods of enhancement and stimulation, communication skills and the use of Technology). The statistical analysis of the results showed that the level of adapting best teaching practices by teaching staff in the faculties of physical education under total quality at the Yemeni universities from the faculty members' perspective was high with an average of (4.36.), while from the students perspective the result was the average of (3.62).

The results also showed that That the educational institution and the level of experience of the faculty members have an impact on The level of adapting best teaching practices unlike the degree and specialization of faculty members which have no impact what so ever. On the other hand, results showed that the level of education and major of students effect the level of adapting best teaching practices by teaching staff degree, Social status of students does not.

Based on the findings of this study, a number of recommendations were presented, the most important ones were:

- Coaching faculty members on the concepts of total quality and standards, through holding seminars, workshops and guidelines. That will raise awareness of the importance of the implementation of total quality and its benefits in university teaching.
- Focusing on the faculty members in terms of type and adequate preparation in line with the total quality standards, and follow the objective criteria in the evaluation of staff at the university, especially in regards to Hiring and promotions related to the members of the faculty.
- Develop a guide for teaching efficiency within the faculties of physical education.
- The need to inform the faculty with the results of research and studies on the assessment of teaching efficiency under the total quality to strengthen the strengths and avoid weaknesses.

Key words:

Degree of practice, teaching efficiency, total quality, faculty members, faculties of physical education.

Résumé de l'étude :

La présente étude a pour objectif de mettre en évidence le niveau de maîtrise des compétences d'enseignement par les membres du corps professoral à la lumière de la qualité totale dans les facultés d'éducation physique et sportive des universités yéménites – Université de Sanaa et Hodeidah, du point de vue des membres du corps professoral et de leurs étudiants. A cet effet, le chercheur a utilisé l'approche descriptive avec son style de sondage. L'échantillon de l'étude est constitué de 32 professeurs universitaires et de 121 étudiants (93 étudiants et 28 étudiantes) pour l'année académique 2016/2017, le chercheur a préparé l'outil d'investigation qui comprenait deux questionnaires dont le premier pour les membres du corps professoral et l'autre pour les étudiants. Les deux questionnaires portaient 9 thèmes, à savoir : (La compétence personnelle, la compétence d'enseignement, l'éthique dans l'enseignement, la compétence de la planification, la compétence de mise en œuvre, la compétence d'évaluation des étudiants, la compétence des méthodes de renforcement et de motivation, la compétence de la communication, la compétence technologique). Après avoir confirmé les caractéristiques psychométriques et après le traitement statistique, les résultats de l'étude ont montré que le niveau de maîtrise des compétences d'enseignement à la lumière de la qualité totale dans les facultés d'éducation physique et sportive des universités yéménites du point de vue des membres du corps professoral est élevé d'une moyenne arithmétique de 4,36 et du point de vue des étudiants est élevé d'une moyenne arithmétique de 3,62. Les résultats d'étude ont montré aussi que l'établissement d'enseignement et l'expérience des membres du corps professoral ont un impacte sur le niveau de maîtrise des compétences d'enseignement, et que le niveau scientifique et l'expérience des membres du corps professoral n'ont aucun impacte sur le niveau de maîtrise des compétences d'enseignement, en outre, les résultats ont montré que le niveau d'études et la spécialité des étudiants ont un impacte sur le niveau de maîtrise des compétences d'enseignement et que l'établissement d'enseignement et le sexe n'ont aucun impacte sur le niveau de maîtrise des compétences d'enseignement.

En se basant sur les résultats de l'étude, des recommandations ont été présentées, à savoir :

- Formation des membres du corps professoral dans l'université sur les concepts et les normes de la qualité totale, et ce, par la tenue des colloques, des ateliers, et des directives pour la sensibilisation à l'importance de l'application de la qualité totale et ses avantages dans l'enseignement supérieur.
- S'occuper des membres du corps professoral quant au sexe et au nombre suffisant conformément aux normes de la qualité totale ; et suivre des normes objectives en ce qui concerne l'évaluation du personnel universitaire, notamment, les critères de recrutement et des promotions des membres du corps professoral.
- Mettre un guide des compétences d'enseignement dans les facultés de l'éducation physique et sportive.
- Le corps professoral doit être informé des résultats des recherches et des études relatives à l'évaluation des compétences d'enseignement et la qualité totale pour renforcer les points forts et remédier les points faibles

Mots clés :

Le niveau de maîtrise – les compétences d'enseignement – la qualité totale – les membres du corps professoral – les facultés d'éducation physique et sportive.

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس للكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة بكليات التربية البدنية والرياضية بالجامعات اليمنية -جامعتي صنعاء والحديدة من وجهة نظرهم ووجهة نظر طلبتهم. ولتحقيق ذلك استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (32) أستاذاً جامعياً، و(121) طالباً وطالبة، وعلى النحو التالي (93) طالباً و(28) طالبة للعام الدراسي 2016/2017، وقام الباحث بإعداد أداة الدراسة والتي تكونت من استبيانين أولهما خاص بأعضاء هيئة التدريس، والآخر خاص بالطلبة وقد تكون الاستبيانين من (9) محاور تمثلت في (كفاءة الشخصية، كفاءة مهارات التدريس، كفاءة أخلاقيات مهنة التعليم، كفاءة التخطيط، كفاءة التنفيذ، كفاءة تقويم الطلبة، كفاءة أساليب التعزيز والتحفيز، كفاءة الاتصال والتواصل، الكفاءة التكنولوجية)، وبعد التأكد من الخصائص السيكمومترية، وبعد المعالجة الإحصائية، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة الكفاءات التدريسية في ظل معايير الجودة الشاملة بكليات التربية البدنية والرياضية بالجامعات اليمنية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (4.36)، ومن وجهة نظر الطلبة جاءت مرتفعة بمتوسط حسابي بلغ (3.62). كما أظهرت النتائج بأن المؤسسة التعليمية والخبرة لأعضاء هيئة التدريس لهما تأثير على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية، وأن الدرجة العلمية والتخصص لأعضاء هيئة التدريس ليس لهما تأثير على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية، وأظهرت النتائج بأن المستوى التعليمي والتخصص للطلبة لهما تأثير على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية، وأن المؤسسة التعليمية والنوع الاجتماعي للطلبة ليس لهما تأثير على درجة ممارسة الكفاءات التدريسية.

واستناداً إلى ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج قدمت مجموعة من التوصيات أهمها :

- تدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعة على مفاهيم الجودة الشاملة ومعاييرها، وذلك عن طريق عقد الندوات وورش العمل، والنشرات التوجيهية لنشر الوعي بأهمية تطبيق الجودة الشاملة وفوائدها في التدريس الجامعي.
- الاهتمام بأعضاء الهيئة التدريسية من حيث النوع و بإعداد كافية بما يتناغم مع معايير الجودة الشاملة، وأتباع معايير موضوعية في تقييم العاملين في الجامعة خاصة في معايير التعيين والترقيات المتعلقة بأعضاء الهيئة التدريسية.
- وضع دليل للكفاءات التدريسية داخل كليات التربية البدنية والرياضية.
- ضرورة إطلاع الهيئة التدريسية على نتائج الأبحاث والدراسات الخاصة بتقويم الكفاءات التدريسية والجودة الشاملة لتعزيز نقاط القوة وتلافي نقاط الضعف.

الكلمات المفتاحية:

درجة الممارسة، الكفاءات التدريسية، الجودة الشاملة، أعضاء هيئة التدريس، كليات التربية البدنية والرياضية.