

جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين

اعداد

أمانى سعيد زكريا جلعوم

اشراف

د. محمود أحمد الشمالي

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم
بكلية الدراسات العليا في جامعة النجاح الوطنية نابلس - فلسطين

2018

الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة
الأساسية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين

اعداد

أمني سعيد زكريا جلعوم

نُوقِشت هذه الأطروحة بتاريخ: 12 / 8 / 2018م وأُجيزت

التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

- د. محمود أحمد الشمالي / مشرفاً ورئيساً

- د. إيناس ناصر / ممتحناً خارجياً

- د. محمود رمضان / ممتحناً داخلياً

الإهداء

الى من ركع العطاء تحت قدميها ..الى من علمتني كيف أكون انسانة مثابرة الى من رعت ابنائي
في غيابي الى من اجتازت دعواتها حدود السماء ...امي الغالية

الى من كلله الله بالهيبة والوقار ..الى من احمل اسمه بكل افتخار وزرع الطموح في نفسي
...والدي الغالي

الى صاحب القلب الطيب الى رفيق دربي ..الى من حاول ان يزيل العقبات من أمامي واثرني
على نفسه ودعمني ...زوجي الغالي محمد صلاح

الى مصدر قوتي وسندي في هذه الحياة .. الى من تعبت من أجلهم وتحديت الواقع المظلم لأمهد
لهم طريق المستقبل المشرق أولادي الغاليين ورد ، أيهم

الى النجوم التي تعلقو سهاد قلبي وأحيا بدفء محبتهم ..اخوتي وأخواتي وصديقاتي

الى كل من قدم يد العون والمشورة وحاول أن يزيل العقبات من أمامي أهدي هذا العمل المتواضع

الشكر والتقدير

قال تعالى: ﴿وَلَنْ شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾ صدق الله العظيم

أتوجه بالشكر أولاً إلى الله عز وجل العليّ القدير الذي أعانني على إنجاز هذه الدراسة

كما أتقدم بجزيل الشكر والتقدير للدكتور محمود أحمد الشمالي

والذي كان له الفضل على تقييم دراستي ومنحني الدعم والتوجيه بكل ما أوتي من علم ومعرفة إلى أن رست قواعد الموضوع لدي

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى الدكتور فاخر الخليلي لما قدمه من عون وإلى جميع أساتذة جامعة النجاح الوطنية

وإلى أساتذة كلية الدراسات العليا قسم أساليب تدريس العلوم على وجه الخصوص... لما كان لهم الفضل في منحي المعلومات للوصول

إلى هذه الدرجة من العلم.

إليهم جميعاً أتقدم بأجمل باقات الشكر والتقدير

الإقرار

أنا الموقعة أدناه، مقدمة الرسالة التي تحمل العنوان:

"الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين"

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة كاملة، أو أي جزء منها لم يقدم من قبل لنيل أي درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:

اسم الطالبة:

Signature:

التوقيع:

Date:

التاريخ:

فهرس المحتويات

الإهداء.....	ج
الشكر والتقدير	د
الإقرار	هـ
فهرس المحتويات.....	هـ
فهرس الجداول	ح
فهرس الملاحق.....	م
الملخص	ن
الفصل الأول مقدمة الدراسة وأهميتها	1
المقدمة	2
مشكلة الدراسة	5
أسئلة الدراسة وفرضياتها	6
أهداف الدراسة	8
أهمية الدراسة	9
الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة.....	11
الإطار النظري: التمهيد	12
الإطار النظري: مفهوم الكفاية والكفاية التعليمية	13
العلاقة بين مفهوم الكفاية ومفاهيم (المهارة، والأداء، والفاعلية، والتدريب):	13
مكونات الكفاية:	14
الدراسات السابقة.....	25

30	الدراسات الأجنبية.....
34	التعقيب على الدراسات السابقة.....
38	الفصل الثالث الطريقة والإجراءات.....
39	التمهيد.....
39	منهج الدراسة.....
39	مجتمع الدراسة.....
39	عينة الدراسة.....
40	أدوات الدراسة.....
40	الأداة الأولى: استبانة الكفايات التعليمية.....
41	صدق أداة الكفايات التعليمية.....
41	ثبات أداة الكفايات التعليمية.....
43	الأداة الثانية: استبانة مفهوم الذات الأكاديمية.....
43	ثبات الأداة.....
44	إجراءات الدراسة.....
45	المعالجة الإحصائية.....
46	الفصل الرابع نتائج الدراسة.....
47	تمهيد.....
47	النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.....
57	النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:.....
64	النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:.....
65	النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:.....

66	نتائج الفرضية الأولى:
67	نتائج الفرضية الصفريّة الثانية:
70	نتائج الفرضية الثالثة:
75	نتائج الفرضية الرابعة:
78	النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:
80	نتائج الفرضية الثانية:
84	نتائج الفرضية الثالثة:
86	نتائج الفرضية الرابعة:
90	الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات:
90	أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول
92	ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني
93	ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث
94	خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس
95	التوصيات
96	المصادر والمراجع:
103	الملاحق
B.	Abstract

فهرس الجداول

جدول (3.1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.....	40
جدول (3.2) نتائج معامل الثبات لاستبيان الكفايات التعليمية.....	41
جدول (3.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين .	42
جدول (3.3) نتائج معامل الثبات لاستبيان مفهوم الذات الأكاديمي.....	43
جدول (3.4): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين.....	44
جدول (4.1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين للمرحلة الأساسية في محافظة جنين.....	48
جدول (4.2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال كفايات التخطيط للتدريس.....	49
جدول (4.3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال كفايات الأهداف التعليمية.....	50
جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال كفايات عرض المحتوى الدراسي.....	51

جدول (4.5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال كفايات	
ادارة الصف وتنظيمه.....	52
جدول (4.10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال	
الكفايات الاجتماعية.....	57
جدول (4.11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات	
مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين	
من وجهة نظر المعلمين.....	58
جدول (4.12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الكفاءة	
.....	59
جدول (4.13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال	
المدركات الشخصية.....	60
جدول (4.15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال التعامل	
مع الطلبة.....	62
جدول (4.16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الرضا	
الأكاديمي.....	63
جدول (4.17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال تقبل	
الذات.....	64
جدول (4.18) معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين درجة امتلاك معلمي العلوم	
للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم	65

جدول (4.19) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في درجة امتلاك معلمي

العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين حسب متغير الجنس

66

جدول (4.20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك

معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير

العمر..... 68

جدول (4.21) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في درجة امتلاك معلمي

العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير العمر

69

الجدول (4.22) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة حسب متغير العمر 70

جدول(4.23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك

معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير

المؤهل العلمي..... 71

جدول(4.24) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في درجة امتلاك معلمي

العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير المؤهل

العلمي..... 72

الجدول(4.25) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة

الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي 74

جدول (4.26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك

معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير

سنوات الخبرة 76

جدول (4.27) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في درجة امتلاك معلمي

العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير سنوات

الخبرة..... 77

الجدول (4.28) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة 78

جدول (4.29) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى مفهوم الذات

الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين

يعزى لمتغير الجنس..... 79

جدول (4.30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى مفهوم

الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر

المعلمين يعزى لمتغير العمر 81

جدول (4.31) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى مفهوم الذات

الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين

يعزى لمتغير العمر..... 82

الجدول (4.32) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة حسب متغير العمر 83

جدول (4.33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى مفهوم

الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر

المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي 84

جدول (4.34) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في مستوى مفهوم الذات

الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين

يعزى لمتغير المؤهل العلمي 85

الجدول (4.35) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي 86

جدول (4.36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى مفهوم

الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر

المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة 87

جدول (4.37) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى مفهوم الذات

الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين

يعزى لمتغير سنوات الخبرة 88

الجدول (4.38) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة 89

فهرس الملاحق

الملحق (1) أسماء الخبراء والمختصين من أعضاء لجنة التحكيم	104
الملحق (2) الاستبيان بصورته النهائية	105
الملحق (3) كتاب تسهيل المهمة	111

الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية من وجهة نظر

المعلمين في محافظة جنين

اعداد

أمانى سعيد زكريا جلعوم

اشراف

د. محمود أحمد الشمالي

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الأساسية للكفايات التعليمية من وعلاقتها بمفهوم الذات من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين. ولتحقيق أغراض الدراسة قامت الباحثة بتطوير أداة لقياس الكفايات التعليمية التي يمتلكها معلمو العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين بالاعتماد على الأدبيات السابقة وكذلك تطوير أداة قياس مفهوم الذات الأكاديمية لدى هؤلاء المعلمين، وقد وجد أن أداة الكفايات التعليمية تتمتع بدرجة عالية من المصادقية والثبات بلغت (0.96)، فيما بلغت درجة مصادقية وثبات أداة مفهوم الذات الأكاديمي (0.89). وقد تم تحليل البيانات احصائياً باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS).

وقد كشفت الدراسة أن درجة امتلاك معلمي العلوم للكفاية التعليمية عالية (4.35) وأعلى الكفايات امتلاكاً لدى المعلمين هي الكفايات الشخصية، وكفايات عرض المحتوى، وكفايات الأهداف التعليمية، وكفايات التقويم، والكفايات الاجتماعية، وكفايات التخطيط للتدريس، وكفايات إدارة الصف وتنظيمه، وكفايات الوسائل التعليمية، وكفايات الثقافة العلمية على التوالي، في حين جاء ترتيب مكونات مفهوم الذات الأكاديمي وقد بلغت درجة مفهوم الذات (4.18) وهي ذات مستوى عالٍ لدى المعلمين كالاتي: المدركات الشخصية، والكفاءة، وتقبل الذات، والتعامل مع الطلبة، والرضا الأكاديمي، وتقديم المبادرات وتحدي المخاطر. كما وأظهرت النتائج وجود علاقة قوية إيجابية طردية بين درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم بلغت (0.72)، وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في كفايات: الأهداف التعليمية، والتقويم، والكفايات الاجتماعية لصالح الإناث، في حين كانت الفروقات ذات دلالة إحصائية مرتبطة بمتغير العمر في كفايات إدارة

الصف وتنظيمه لصالح من زادت أعمارهم عن 30 عاماً، وكذلك وجدت الدراسة فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير **المؤهل العلمي** في كفايات: الأهداف التعليمية، والوسائل التعليمية، والشخصية، والثقافية العلمية، والاجتماعية والدرجة الكلية لصالح حملة درجة الدبلوم، كما وجدت الدراسة فروقاً دالة احصائياً تعزى لمتغير **سنوات الخبرة** في كفايات: التخطيط للتدريس والوسائل التعليمية لصالح من تراوحت سنوات خبرتهم بين 5-10 سنوات.

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم تعزى لمتغير **الجنس** في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية، في حين وجدت الدراسة فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير **العمر** في أبعاد: الكفاءة، والرضا الأكاديمي والدرجة الكلية لصالح من كانت أعمارهم 40 عاماً فأكثر. كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير **المؤهل العلمي** في أبعاد: المدركات الشخصية وتقديم المبادرات وتحدي المخاطر حيث جاءت الفروق لصالح حملة الماجستير فأعلى في بعد المدركات الشخصية ولصالح حملة درجة الدبلوم في بعد تقديم المبادرات وتحدي المخاطر، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير **سنوات الخبرة** في مجال الكفاءة لصالح من تجاوزت سنوات خبرتهم 10 سنوات.

وبناء على النتائج التي تم التوصل إليها قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات أبرزها عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية لتحسين كفايات الثقافة العلمية وتحسين معارفهم الثقافية فيما يتعلق بالموضوعات التي يدرسونها وكذلك كفايات اعداد واستخدام الوسائل التعليمية وخاصة الحديثة والالكترونية منها وتوجيههم نحو أفضل سبل إدارة الصف وتنظيمه، وتوفير كتب علمية متنوعة ومناسبة لمناهج العلوم التي يدرسها طلبة المرحلة الأساسية ويدرّسها المعلمون في المكتبات المدرسية لتوفير مواد علمية ترفع من مستوى ثقافة المعلمين العلمية وتحدث معلوماتهم وترفعهم بأفكار لتقديم دروسهم بطرق مبتكرة وحديثة تزيد دافعية الطلبة نحو مادة العلوم.

الفصل الأول

مقدمة الدراسة وأهميتها

- مقدمة الدراسة
- مشكلة الدراسة
- أهداف الدراسة
- أسئلة الدراسة
- فرضيات الدراسة
- أهمية الدراسة

المقدمة

تعد المعرفة جزءاً أصيلاً من حياة كل فرد منا، وتعد أساسية في كل مرحلة من مراحل تطورها، والمعرفة ككل هي ما يميز شخصاً عن آخر، ونعرف جميعاً أن مستوى الأمة يعتمد على مستوى مواطنيها، ومستوى المواطنين يعتمد بدوره على جودة تعليمهم الذي يقاس بجودة معلمهم، وتكون الولادة الثانية للطفل على يد معلمه. والمعلمون هم من يرتقون بطلابهم، وهناك من يقول إن الكتب قد تعلم الطفل ولكن في الحقيقة فالمعلم هو من يعلم ويربي في الآن ذاته (Jarrar Ahmad & Khan، 2016).

وتعد مهنة التدريس من أقدم وأشرف الأعمال التي أداها الإنسان عبر الزمن، فالمعلمون يتركون بصماتهم وآثارهم على مجتمعاتهم من خلال ما تركوه في عقول ونفوس طلابهم، وتقع على عاتقهم مسؤولية كبيرة كونهم قدوة لطلابهم حتى في تقديمهم تعليمًا ذا جودة. والمعلمون في الصفوف الدراسية يقومون بتعليم عشرات الطلاب وليس طالباً واحداً، وبذلك يكون تأثير المدرس كبيراً على عقول طلابه وشخصياتهم، وكيفية نموها وتفتحها على مناحي الحياة، ولذلك يتطلب التكيف مع التطورات تنمية شاملة متكاملة متوازنة تراعي جميع جوانب النمو بحسب رأي الباحثة.

وبدأ بذلك الاهتمام بإعداد المدرس وتدريبه على فهم تغيرات العصر والتكيف مع الدور الجديد الموكل إليه، فقد عد المعلم رسولاً للثقافة وداعياً من دعاة الإصلاح والتجديد والابتكار، والتطوير فعلى عاتقه تقع مسؤولية إعداد الأجيال القادمة ورعايتها وتدريبها وتوجيهها، والعملية التعليمية ليست بذات قيمة إذا خلا ميدانها من المدرس الكفؤ القادر على تحمل مسؤولياته، فشخصية المدرس وكفاياته التعليمية ودفاعيته وتمكنه من مادة تخصصه، واسلوبه في تنظيم البيئة التعليمية الملائمة تتوقف على البرامج التدريبية التي يتلقاها لاكتساب المهارات الخاصة بطرق التدريس. يتوقف دور المعلم في أي نظام تربوي على مجموعة من العوامل المتداخلة التي تشكل الإطار المرجعي لمفهوم العملية التربوية ومهما اختلفت المفاهيم لدور المعلم، فإنه يبقى عاملاً حاسماً في إنجاح العملية التربوية أو إفشالها، ذلك لأن وظيفة المعلم لم تعد عملية ميكانيكية تقتصر على نقل المعرفة إلى المتعلمين، بل إنه يمثل الأداة الفاعلة في إنماء قدرات المتعلمين العقلية، والاجتماعية، والجسمية، وتطوير شخصياتهم بصورة عامة (عبد الباقي وآخرون، 2011، ص 38).

في ظل هذه التغيرات المتسارعة يتغير التعليم بدوره ومناهجه وأساليبه، ويفرض تغيرات اجتماعية وتعليمية جديدة على المعلمين والتعليم، ويغير من دور المعلم والمدرسة، ويحولها إلى مؤسسات ذات أهداف واحتياجات عصرية. لذلك، أصبح على المعلم النموذج في السياقات التعليمية المتغيرة أن يحقق أهدافه المهنية ويوائمها مع الاحتياجات المستقبلية لمجتمعه، حيث إن الكفايات والمهارات المهنية هي جوهر مهنة المعلم، والكفايات التعليمية وظيفية تضم مجموعة من المتغيرات مثل الذكاء والمكانة الاجتماعية-الاقتصادية، والاختلافات الجنسية، والميزات الشخصية، والكفايات الاجتماعية، والاداء الأكاديمي، والضبط الذاتي، والتعاطف وفعل الخير، والتألف والاجتماعية، والجدارة التعليمية، والذكاء العاطفي والتكيف وغيرها الكثير (Jarrar Ahmad & Khan, 2016).

وقد أصبح عالمنا أكثر تعقيداً نتيجة التحديات التي تفرضها التقنيات الحديثة في جميع مجالات الحياة، وباتت عملية مواكبة هذه التطورات والنجاح في مواجهة التحديات غير مقتصرة على المعارف وكميتها بل تعدتها، وأصبحت تعتمد على استخدام المعرفة وتطبيقها وتوليدها في حل المشكلات بكفاءة وسرعة، وهو ما فرض على المعلمين ضرورة خلق خلفية واسعة وعميقة في مجال تخصصه. إلى جانب تمكنه من حصيلة جيدة من المعارف في المجالات الأخرى؛ ليتمكن من التفاعل مع طلابه بصورة خلاقية وإبداعية تثري تعليمهم وتعينهم على ادراك العلاقات التي تربط بين مختلف المجالات العلمية (زكية، 2007، ص 11).

ولم تكن التربية بمعزل عن هذه التغيرات التي حدثت، بل أسهمت بها وسعت إلى الاستفادة منها والتفاعل معها من أجل إحداث التغيير المرغوب في سلوك الفرد، والعمل على إيجاد مفاهيم حديثة تتفق مع التقدم العلمي، والانفجار المعرفي الهائل في إثراء خبرات ومهارات القائمين على التعليم حتى يتمكنوا من التأثير ايجابيا في سلوكيات المتعلمين. ولما استحالت حدوث مثل هذا التغييرات إلا بتعليم جيد ونوعي، فقد سعت التربية الحديثة إلى الاهتمام بالهيكل التعليمي ليصبح أكثر مرونة واستجابة للتغيرات السريعة وتدريب المدرسين على قبول هذا التغيير، وهذا يتطلب التجديد المستمر لمعلومات المدرسين والطلبة على حد سواء في مختلف مستويات التعليم ومراحل (عبد الباقي وآخرون، 2011، ص 38).

لقد اتسع الاهتمام العالمي بحركة التعليم القائمة على الكفايات حتى أصبح سمة مميزة لمعظم برامج الإعداد والتدريب قبل وأثناء الخدمة في كثير من الدول المتطورة تربوياً. فهذه الحركة ترفض الفكرة القائلة بأن تزويد المعلم بقدر من المعرفة المتنوعة واكتسابه بعض الخبرة في التدريس يجعله قادراً على تحمل أعباء المهنة ومسؤولياتها، ولكنها تشدد على تحقيق المعلم مستوى محدد من القدرة والفعالية في أداء المهمات الأساسية، وهي بذلك تنادي بأن ترتبط المناهج والبرامج التدريبية في أهدافها ومحتواها ومواردها التعليمية وأساليب التدريس والتقويم وأدواتها المعتمدة بالمهام المهنية لفئة المعلمين المستهدفة ومتطلبات تلك المهام من كفايات (اندرأوس، 2009، ص 143).

ويرى الفتلاوي (2003) بأن كفاية المعلم مرهونة بعوامل عديدة من أهمها الإعداد المهني والعلمي الذي توفره مؤسسات إعداد المعلمين قبل الخدمة، ومن هنا فمن الضروري التوجه إلى اعتماد الكفايات في إعدادهم وتمكينهم من إجادة أعمالهم التدريسية المختلفة، لذا فمن الضروري الاستفادة من هذا الاتجاه الذي نادى بأن ترتبط برامج الإعداد بأهدافها ومحتوياتها وموادها التعليمية وأساليب تقويمها وتدريبها، وأدواتها المعتمدة بالمهام المهنية للمعلمين ومتطلبات تلك المهام من كفايات في برامج إعداد المعلمين وتدريبهم.

إن مواكبة هذا التطور أصبحت ضرورة حتمية للرفي بمستوى التعليم وكذلك لتحسين المخرجات التعليمية التي تسهم في تحقيق التنمية المجتمعية وترتقي بالمجتمع في مختلف جوانبه وتقوم بدفع عجلة التطور قدماً.

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية في نظريات الشخصية، ونالت دراسة الذات جانبا مهما من اهتمام الدراسات النفسية والتربوية، لاعتبارات دورها في حياة المتعلم وارتباطها بمستوى الطموح والتوافق والصحة النفسية والتقدم المدرسي لديه، ويعد مفهوم الذات تنظيماً سيكولوجياً ديناميكياً يتناوله التطور الدائم الناشئ من الخبرات الجديدة عبر المراحل النمائية المتعاقبة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين. ولقد استخلص علماء النفس في النصف الأول من القرن العشرين أنه لا يمكن الكتابة في علم النفس دون الاهتمام بالذات، وفي الأربعينيات من القرن العشرين أخذت الذات مكانها الطبيعي في دراسات علم النفس، وفي الوقت الحاضر أصبح مفهوم الذات يحتل مكان الصدارة في الإرشاد والعلاج النفسي (الزعيبي، 2003، ص 82). وأصبح مفهوم الذات يعني جانبين هما: الذات كموضوع

Self as Subject أي كمشاعر واتجاهات وميول ومدرجات وتقييم لنفسها كموضوع. والذات كعملية Self as process فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة من العمليات كالتفكير والإدراك والتذكر، وقد تطور مفهوم الذات عبر الزمن وتداخل مع العلوم التربوية المختلفة، وظهر مفهوم الذات الأكاديمية (ربيع، 2008، ص 57).

تعرف فاعلية الذات الأكاديمية بأنها إحساس وشعور بالرضا فيما يتعلق بأداء مهام تعليمية محددة، كما تعني قدرة المتعلم على تخيل ذاته وهو يقوم بإنجاز ما يرغب في تحقيقه، وبالمستوى الذي يرغبه، أي الاقتناع والإيمان الراسخ لدى المتعلم بقدرته على التنفيذ الناجح لمجموعة من الأفعال التي تؤدي إلى حدوث النتائج المرغوبة (المطرفي، 2014، ص 3).

وترجع أهمية تنمية الذات الأكاديمية إلى أنها تساعد في تنظيم عملية التعلم وتوجيهها، وتؤدي إلى تعلم أفضل، والتعلم بكفاءة في مواقف الحياة اليومي، اختيار الإجراء المناسب للموقف التعليمية، ونظراً لحداثة مجال فاعلية الذات الأكاديمية في العلوم Academic Self Efficacy in Science (المطرفي، 2014، ص 4).

ونظراً لقلة الدراسات التي استهدفت تنمية الذات الأكاديمية في مجال تعليم العلوم خاصة على المستوى المحلي والعربي، وكذلك من خلال ملاحظاتي وقراءاتي السابقة لاحظت أنه لا يوجد ربط بين الكفايات التعليمية ومفهوم الذات، ومن هنا جاءت فكرة هذه الدراسة للبحث في الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين.

مشكلة الدراسة

إن فاعلية المؤسسات التعليمية تعتمد اعتماداً مباشراً على كفاية العاملين بها، لذا فإن رفع كفاية المدرس يمثل هدفاً رئيساً من أهداف المؤسسة التربوية وتعد الكفايات التعليمية من المتطلبات الأساسية للمدرسين، كما أن مفهوم الذات والذات الأكاديمية على وجه الخصوص يعد ركناً أساسياً من أركان شخصية المعلم لما لها من دور في إبراز نموذج شخصية المعلم النشط والابداعي في مهنته التي تمثل المهنة الأم لجميع المهن (بركات وحسن، 2011، ص 38). وبالتالي قد يكون لذلك أثرٌ في تحقيق الأهداف التربوية لدى المتعلمين، وإنجاح العملية التعليمية، أضف إلى ذلك، ما يفرضه

العصر الحديث من تحديات توجب على المعلمين مواكبتها ليكونوا قادرين على إيصال رسالة العلم وخصوصاً في مجال العلوم الذي يشهد تغيراً واكتشافات سريعة تفوق في كثير من الأحيان قدرة المعلم والطالب على مجاراتها واستيعابها، ما يجعل وزارة التربية والتعليم تؤكد على أهمية امتلاك الكفايات من خلال مشاريع تأهيل وإعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة بالشكل الذي يؤهلهم ضمن معايير الجودة التي تجعل من المعلم على درجة تؤهله ليقوم بواجبه في تعليم الطلبة ودفعهم نحو الاحاطة بكل ما يطرأ في مجال العلوم وما يستجد من معارف، لذا اهتمت كثير من الدراسات في المجال التربوي بدراسة الكفايات التعليمية مثل دراسة الكولي (2015) والعمري (2009) والعنزي (2011) وغيرها وقد ارتأيت دراسة هذه الكفايات وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى المدرسين، وبالتالي تتحصر مشكلة هذه الدراسة في تحديد درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الأساسية للكفايات التعليمية، ومفهوم الذات الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين. ولتكون مشكلة الدراسة أكثر تحديدا ودقة تصاغ على شكل السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الأساسية للكفايات التعليمية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي من وجهة نظر المعلمين؟

أسئلة الدراسة وفرضياتها

السؤال الأول:

ما درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين للمرحلة الأساسية في محافظة جنين؟

هل تختلف درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين حسب متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

السؤال الثاني:

ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين؟

هل يختلف مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

السؤال الثالث:

هل يوجد ارتباط بين درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم؟

فرضيات الدراسة

لا يوجد ارتباط بين درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

الفرضيات المتعلقة بالكفايات التعليمية

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير العمر.

الفرضية الثالثة: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى للمؤهل العلمي.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لسنوات الخبرة.

الفرضيات المتعلقة بمفهوم الذات الأكاديمية

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى

مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين

من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى

مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين

من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير العمر

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى

مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين

من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى

مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين

من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى معرفة:

1. معرفة درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الأساسية للكفايات التعليمية من وجهة نظر

المعلمين.

2. معرفة درجة مفهوم الذات الأكاديمي لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين.

3. معرفة العلاقة بين امتلاك الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى المعلمين.

4. معرفة درجة اختلاف وجهات نظر المعلمين في الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي

باختلاف متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من النتائج التي وصلت إليها والتي قد تفيد في مجالين:

الأهمية النظرية

تسعى الدراسة الحالية إلى الربط بين الكفايات التعليمية للمعلمين ومفهوم الذات الأكاديمي والتي قد يكون لها تأثير متبادل على الأداء التدريسي للمعلمين، حيث ستثري هذه الدراسة الأدب التربوي حيث لم يتطرق البحث التربوي إلى العلاقة بينها لدى المعلمين وخاصة معلمي العلوم، وبالمقابل تمت دراسته بصورة أوسع لدى الطلاب. وإلى جانب ذلك، سوف تعود هذه الدراسة بالفائدة على مجتمع الباحثين، وستدفعهم لإجراء مزيد من الدراسات والأبحاث المتعلقة بتأثير مفهوم الذات وعلاقته بالكفايات التعليمية لدى المعلمين.

الأهمية العملية

تعود بالفائدة على الباحثين حيث توفر مرجعاً في العلاقة بين الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي وخاصة لدى معلمي العلوم وتقدم صورة عن تقييم المعلمين لكفاياتهم وتقييمهم لذواتهم الأكاديمية.

تسهم في إعطاء اقسام التطوير المهني في وزارة التربية والتعليم ومديرياتها صورة حول مجالات القوة والضعف التي تواجه معلمي العلوم ومدى انعكاس صورة الذات الأكاديمي على هذه الكفايات وتطويرها سلباً وإيجاباً.

تقدم لصانعي القرار معلومات قيمة حول الكفايات التي يتمتع بها المعلمون حالياً ومدى ملائمتها للألفية ومهارات القرن العشرين التي يتوجب على المعلمين التمتع بها.

تدفع واضعي المناهج والسياسات التعليمية نحو التركيز على توظيف مهارات القرن العشرين والتعاون مع الجهات المختصة في موائمتها وكفايات المعلمين الضرورية لعرضها ورفع المستوى التعليمي للمخرجات التعليمية.

مصطلحات الدراسة والتعريفات الإجرائية

الكفايات التعليمية: مجموع القدرات والمهارات (بمكوناتها المعرفية والمهارية والوجدانية) التي يمتلكها المعلمون ويوظفونها في تدريسهم وتسهم في نجاح العملية التعليمية (الخالدة، 2005، ص 6).

الكفايات التعليمية اجرائيا: مجموع القدرات والمهارات التي يستجيب عليها افراد عينة البحث على الاداة المعدة لتحديد الكفايات في البحث.

المرحلة الاساسية: هي المرحلة الدراسية الابتدائية والإعدادية معا، إذ تحوي هذه المرحلة التسع السنوات الدراسية التي تسبق التعليم الثانوي بعد التعليم الأساسي يحق للتلميذ الاختيار بين المدارس المهنية والتعليم الثانوي بشعبه المختلفة (وزارة التربية والتعليم ، 2011).

مفهوم الذات الأكاديمية: هي عبارة عن شعور الفرد وتصوره لكيفية تصور الآخرين له، ي كيف يره الآخرون، وكيف يرى صورته في الآخرين، وهذا التصور الذي يعتمد على تقويم الآخرين للفرد من خلال أقوالهم وأفعالهم نحوه. (العطوي، 2018، ص 212)

مفهوم الذات: مفهوم افتراضي شامل يتضمن جميع الأفكار والمشاعر عند الفرد التي تعبر عن الخصائص الجسمية والعقلية لديه ويشمل ذلك معتقداته وقناعاته وقيمه كما يشمل خبراته السابقة وطموحاته المستقبلية والتي يستجيب عليها أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة لقياس مفهوم الذات الأكاديمي في البحث.

حدود الدراسة

1. اقتصرت الدراسة الحالية على معلمي العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا والعليا في محافظة جنين خلال الفصل الدراسي الثاني 2017/2018م.
2. انحصر نطاق الدراسة في مدارس مديرتي جنين وقباطية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

- التمهيد
- الإطار النظري
- مفهوم الكفاية والكفاية التعليمية
- مفهوم الذات والذات الأكاديمية
- الدراسات السابقة
- الدراسات العربية حول الكفايات التعليمية
- الدراسات العربية حول مفهوم الذات الأكاديمية
- الدراسات الأجنبية
- أولاً: الكفايات التعليمية
- ثانياً: دراسات حول الذات الأكاديمية
- التعليق على الدراسات السابقة

الإطار النظري: التمهيد

يزخر التراث التربوي بكم هائل من الأدبيات المتنوعة عن المعلم، دوره ومكانته وموقعه في النظام التربوي وأثره في تفعيل العملية التعليمية أو ترديها، ولقد أكدت الأدبيات على اختلاف توجهاتها أن المعلم هو العنصر الحاسم في تقرير شكل العملية التربوية ومضمونها ومدى فاعليتها، والمعلم العربي ليس استثناءً من هذه التعميمات وتلك المقولات عن المعلم ومكانته ودوره الطليعي في عملية الإنماء التربوي والتعليمي في مجتمعه الذي أصبح من الحقائق والشواهد المعاصرة ورغم أن ظروف القيام بهذا الدور والوضعية التي في ظلها لم تكن دوماً ملائمة، فمع الضغوط الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بالمعلم ومع النظم التعليمية المتخمة بالمشكلات، انحسر هذا الدور الطبيعي للمعلم (البوهي، 2003، ص 211).

ويعد توفير المعلم الجيد التزاماً نحو مهنة التعليم ونحو المتعلمين، يضاف إلى هذا ظهور مهارات مستجدة للتدريس مرتبطة باستخدام التقنيات التربوية يدفعنا إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بين الحين والآخر لتمكين المعلمين قبل انخراطهم في المهنة على إتقان تلك المهارات التي أصبح استخدامها أمراً ضرورياً لأنها تساعدهم في تقديم إيضاحات مهمة للمتعلمين وعلى إثارتهم للتعلم. كما أن الدور المتغير للمعلم الذي عبر الحدود التقليدية يتطلب أن تكون برامج إعداده قبل الخدمة وأثناءها برامج تقدم الخبرات والأساليب التعليمية، وكل ما يكسب المعلم كفايات عامة، وأخرى نوعية خاصة تتناسب مع هذا الدور ومع متطلبات التطورات الحديثة في أهداف التعليم، ومحتواه وأساليبه ومصادره وأوعيته (الفتلاوي، 2003، ص 30).

وقد كان اعتماد التربية العملية أسلوباً لإعداد المعلمين في غالب الدول من خلال الاعتماد على المعارف النظرية مرجعاً لإعداد المعلم بشكل أولي ومن ثم احتساب علاماته أثناء دراسته للحكم على مدى ملاءمته لوظيفة التعليم ومدى فاعلية التربية العملية لإعداد المعلمين وقد كان لهذه الأساليب والبرامج أثر بيّن على أحداث أثر في برامج إعداد المعلمين ودفعها قدماً حتى ظهور مبدأ الكفاية أو الأداء بديلاً عن المعرفة النظرية في إعداد المعلمين واحتل مبدأ الكفاية مكانة متميزة في الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلمين وانتشر بصورة واسعة (الصباغ، 1986، ص 43). وبحسب أحمد الخطيب (1978) فقد ساعد إعداد المعلمين القائم على الكفاية في معظم برامج تربية المعلمين

في الولايات المتحدة الأمريكية، ومنها استُمدت الكثير من الممارسات التي انتهت إلى تكوين حركة متكاملة تهدف إلى اعداد معلمين مؤهلين مدربين تبعاً لأحدث نظريات التعلم والتعليم.

الإطار النظري: مفهوم الكفاية والكفاية التعليمية

الكفاية هي السعة، أو القابلية، أو المقدرة وهي أفضل مستوى يحتمل أن يحصل عليه الفرد، إذا حصل على انسب تدريب أو تعليم، وقد تسمى الاقتدار، وهناك ثلاثة أصناف من كفايات المعلمين وهي كفايات معرفية وكفايات أدائية وكفايات إنتاجية، والكفاية الأدائية هي المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية ومستوى معين من الأداء، فكفاية الإلمام بالمبادئ والخطوات الأساسية للتواصل الإنساني هي كفاية معرفية أما توظيف مهارات التفاعل اللفظية لتحقيق التواصل اللفظي الصفي كالشرح والإلقاء وطرح الأسئلة واستخدام عبارات الثناء والتشجيع وإصدار الأوامر والتعليمات فكلها كفايات أدائية عملية (شحادة وآخرون، 2003، ص 246).

ويمكن تعريف الكفاية التعليمية (teaching competency) بأنها الممارسات التعليمية الفعالة المعروفة أو المهارات المركبة المطلوبة لتحويل المحتوى ويمكن تحديدها من وجهة نظر سلوكية، والتي بدورها تهدف إلى اكساب الطلبة مخرجات تعليمية مرغوبة ويمكن ملاحظتها (Singh, 2010).

العلاقة بين مفهوم الكفاية ومفاهيم (المهارة، والأداء، والفاعلية، والتدريب):

وأشار الفتلاوي (2003، ص 30) إلى أنه عندما نميز بين الكفاية والمهارة نخرج في النقاط الآتية:

- 1- نطاق الكفاية اعم واشمل من المهارة فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.
- 2- تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير الوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية اقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.
- 3- إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما، فهي تعني تحقيق الكفاية له.
- 4- إن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز

5- إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به أما العلاقة بين الكفاية والأداء فإن الأداء لكي يكون فعالاً يجب أن يكون ذا كفاية عالية، وإن الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء كما ترتبط بسلوك أدائي مرضٍ للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال التي يتطلبها التدريس.

أما العلاقة بين الفعالية والكفاية فتظهر أنه إذا تحققت الفعالية لشيء ما فهي تعني تحقيق الكفاية له، وأن الكفاية مطلب ضروري للفعالية، والكفاية أحد عناصر الفعالية، فإذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق الفعالية به، أما العلاقة بين كل ما سبق والتدريب، فإن التدريب يتيح الفرصة للكفاية والمهارة بالظهور في مستوى الأداء و يتيح الفرصة للأداء ليكون فعالاً عن طريق ما يوفره من جهود تبذل بشكل منظم عن طريق التمرين والممارسة العملية لجوانب التعلم المختلفة (المعرفية، المهارية، الوجدانية) اللازمة لأداء عمل ما بشكل فعال وبكفاءة وإنتاجية عالية (الفتلاوي، 2003، ص 29-30).

مكونات الكفاية:

تتكون الكفاية الأدائية من عناصر أساسية ثلاثة تتكامل فيما بينها لتكوين "الكفاية" وهذه العناصر هي: (قاسم وآخرون، 2008)

المكون المعرفي: ويضم مجموع المفاهيم والقرارات والقواعد التي تتصل بالكفاية، وتعد متطلبا أساسيا لإتقان الكفاية وتعزيزها من الناحية النظرية العملية، ومما لا شك فيه أن هذا البعد المعرفي للكفاية الأدائية يزود صاحب الكفاية (المعلم أو المدير أو أي صاحب مهنة) بالخلفية النظرية التي يحتاجها لتفسير وتوضيح كيفية أداء المهمات التي يتطلبها عمله، ووصف خطواتها وتتابع تلك الخطوات مستندا إلى المبادئ والمفاهيم والحقائق العملية التي تكون بمجموعها كفايته المعرفية.

المكون العملي: ويتألف من مجموع الأعمال والحركات وألوان النشاط القابلة للملاحظة الحسية، والتي تمكن صاحب المهنة أو العامل من إنجاز المهمات المنوطة به بطريقة صحيحة تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة. ويشتمل المكون العملي للكفاية الأدائية على المهارات اليدوية، واللفظية،

وغير اللفظية المختلفة بما في ذلك القراءة، والكتابة، والكلام، والمناقشات، والرسم، والتخطيط، وتركيب الأجهزة وتشغيلها، واستعمال الأجهزة والأدوات المختلفة.

المكون الوجداني أو الخُلقي: اهتمت المدرسة الإنسانية في الأدب التربوي كثيرا بهذا البعد من أبعاد الكفايات الأدائية، وعدّته الأهم والأقوى في مجال تحقيق إتقان الأداء من أجل الإتقان، ويشتمل هذا البعد من أبعاد الكفايات الأدائية على جملة الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية، والمواقف الايجابية التي تتصل بالمهنة ومما لها، ويؤدي تبنيها وممارستها في إطار العمل إلى الالتزام المهني، ويشكل هذا الالتزام عنصر شخصنة الكفاية ومجال إبداعها والتفوق فيها؛ لأن الالتزام بأخلاقيات المهنة وقيمها يحفز العامل إلى توخي الإتقان في تمثيل المعلومات والمعارف وتطبيق المبادئ وممارسة المهارات وأداء المهمات المنوطة به بإتقان، ويكون بذلك أدى عمله بأمانة وتمثل قول الرسول الأعظم صلى الله عليه وسلم -"إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه" فالإتقان قمة الأداء وقيمه. (قاسم وآخرون، 2008)

مبررات تحديد الكفايات المهنية للمعلم:

يتعرض دور المعلم للتغير المستمر، وبالتالي تتغير الكفايات المهنية اللازمة له للقيام بهذا الدور، لذا لا يكفي تدريب المعلم على الكفايات المهنية اللازمة للقيام بأدواره المستقبلية المتغيرة، ومن هنا يرتبط مفهوم تطوير المعلم لكفاياته باستمرار بمفهوم التربية المستمرة، بمعنى إن المعلم الذي يتوقع منه تدريب الأطفال على التعليم المستمر يجب أن يكون هو نفسه قادرا على تطوير كفاياته المهنية، فالعالم المتغير يحتاج إلى تربية متغيرة، وهذه بدورها تحتاج إلى معلم قادر على تطوير قدراته ومهاراته باستمرار، وفيينا تحديد الكفايات اللازمة للمعلم في المجالات التالية: (الخالدة، 2008، ص 260)

1- تصميم برنامج إعداد المعلمين قبل الخدمة بحيث يتضمن تدريب المعلم نظريا وعمليا على جميع الكفايات الأساسية اللازمة له ليضع قدمه على بداية الطريق في المهنة، وبذلك تتضح أهداف برنامج إعداد المعلمين ومحتواه وأسلوبه.

2- وضع قواعد ومعايير لمهنة التعليم، بحيث يشترط فيمن يريد الانخراط فيها أن يمتلك الكفايات الأدائية اللازمة لها.

وتعتبر الكفايات معيارا لمدى نجاح المعلم في عمله، فقدرة المعلم على أداء عمله بكفاءة وفاعلية هي المؤشر، والدليل المقبول لقياس مدى نجاح المعلم في عمله، وتقويمه. كما انه يمكن للمعلم أن يتخذ هذه الكفايات بوصفها أسلوب تقويم عمله تقويما ذاتيا، فالمعلم يعرف ما يتوقع أن يقوم به، ويعرف ما يتمكن من إنجازه، وبذلك يعرف النواحي التي ينجزها، فيعمل على استكمالها.

السمات المميزة لتربية المعلمين القائمة على الكفايات:

لحركة الكفايات سمات مميزة تصنف على النحو التالي:

- 1- السمات المتعلقة بأساليب الإعداد: لا بد من توفير الفرص للتدريب على الكفايات في المجال الميداني، ولا بد من مراعاة الظروف المؤدية، والتركيز على الممارسة العملية، والوقت غير مهم بل المهم امتلاك القدرة على العمل
- 2- السمات المتعلقة بالأهداف التعليمية: تكون الأهداف محددة مسبقا بشكل واضح وسلوكية ويشترك المتعلم في تحديدها أو العلم بها على الأقل
- 3- السمات المتعلقة بالدور الفعال للمتعلم: تدور حركة الكفايات حول المتعلم وتؤكد على طرق التعلم: التعلم بالمجابهة، التعلم بالمراسلة، والتعلم بوسائل الإعلام، والتعلم الموجه ذاتيا، ولنحصر دور المعلم في انه منظم لعملية التعلم، وتكون الدافعية في حركة الكفايات داخلية.
- 4- السمات المتعلقة بالتقويم: تتم عملية التقويم بدلالة الأهداف والقدرة على العمل ولا دخل للوقت في عملية التقويم ويؤكد على التقويم المرحلي، والتقويم الختامي والتقويم الذاتي، ويتنافس المتعلم مع ذاته (قاسم وآخرون، 2008).

أهمية النمو المهني للمعلمين ومبرراته:

يعد المعلم ركنا أساسيا من أركان العملية التربوية، لذا يعد إعداداه للمهنة واستمرار تدريبه عليها أمرا حيويا، ونذكر فيما يلي أبرز العوامل التي تبين هذه الأهمية:

- 1- التغير المستمر في دور المعلم، وما يتبعه من تغير في كفاياته الأساسية، فقد تظهر له ادوار جديدة تتطلب كفايات جديدة، وهذا يعني ضرورة الاستمرار في تدريبه وتنميته طوال حياته.

2- تطوير قدرة المعلم على التعلم الذاتي، والنمو الذاتي تطبيقاً لمبدأ التربية المستمرة مدى الحياة لان تطوير مثل هذه القدرة لدى المعلمين تمكنهم من تدريب تلاميذهم على مهارات التعلم المستمر.

3- تطوير كفايات المعلم في بعض النواحي الخاصة بالعمل التعاوني، والقدرة على تعليم الأطفال بطيئي التعلم، أو غيرهم من الأطفال الذين يواجهون مشكلات خاصة في التعلم، إذ إن التعامل مع مثل هؤلاء الأطفال يتطلب من المعلم معرفة متعمقة وخبرة عملية ناضجة.

4- إن طول مدة عمل المعلم قد لا تعني شيئاً، ولا تعني بالضرورة تحسناً في كفايات المعلم فالمعلمون كغيرهم من أصحاب المهن بحاجة إلى تطوير، وتدريب مستمرين ليصبح لخبرتهم معنى وقيمة، كما إن مهنة التعليم تتطلب من صاحبها أن يكون ذا عقل ناقد قادر على الاستفادة من خبرته وتجربته وتجارب الآخرين.

5- يساعد التدريب المستمر للمعلمين على الربط بين النظرية والتطبيق ربطاً واقعياً تطبيقياً، يختبرون من خلاله مدى واقعية النظريات التربوية، وإمكانات تطبيقها وبذلك يجري تقويم هذه النظريات وتقديم مقترحات لتعديلها (الخالدة، 2008، ص 267-268).

مفهوم الذات والذات الأكاديمية

يعتبر مفهوم الذات من المفاهيم الأساسية في نظريات الشخصية، ونالت دراسة الذات جانباً مهماً من اهتمام الدراسات النفسية والتربوية، لاعتبارات دورها في حياة المتعلم وارتباطها بمستوى الطموح والتوافق والصحة النفسية والتقدم المدرسي لديه، ويعد مفهوم الذات تنظيماً سيكولوجياً ديناميكياً يتناوله التطور الدائم الناشئ من الخبرات الجديدة عبر المراحل النمائية المتعاقبة والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين، ولقد استخلص علماء النفس في النصف الأول من القرن العشرين أنه لا يمكن الكتابة في علم النفس دون الاهتمام بالذات، وفي الأربعينيات من القرن العشرين أخذت الذات مكانها الطبيعي في دراسات علم النفس، وفي الوقت الحاضر أصبح مفهوم الذات يحتل مكان الصدارة في الإرشاد والعلاج النفسي (الزعبي، 2003، ص 82).

وأصبحت تعني جانبين هما: الذات كموضوع Self as Subject أي كمشاعر واتجاهات وميول ومدرجات وتقييم لنفسها كموضوع. والذات كعملية Self as process فالذات هي فاعل بمعنى أنها تتكون من مجموعة من العمليات كالتفكير والإدراك والتذكر (ربيع، 2008، ص 57).

كما يعتبر مفهوم الذات حجر الزاوية في بناء الشخصية ويعمل على تنظيم سلوك الفرد، ويشكل مفهوم الذات للفرد أهمية خاصة لفهم ديناميات الشخصية والتوافق النفسي (القطناني، 2011، ص 28). ويتأثر مفهوم الذات بخبرات الفرد المباشرة وقيم الآباء وأهدافهم وفكرة عن نفسه، وهي ارتقائية تبدأ منذ الميلاد، وتتميز بالتدرج خلال مرحلتَي الطفولة والمراهقة (طه، 2005، ص 45). ويتشكل مفهوم الذات عند الإنسان منذ الطفولة عبر مراحل النمو المختلفة في ضوء محددات معينة يكتسب الفرد خلالها وبصورة تدريجية فكرته عن نفسه وهي بمثابة نتاج مصادر عديدة من أهمها، التنشئة الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي، وأساليب الثواب والعقاب والاتجاهات الوالدية وتقييماتهما، ومواقف وخبرات إدراكية واجتماعية مر بها الفرد عبر المراحل العمرية (الزعبي، 2003، ص 84).

ويعتبر مفهوم الذات بداية لفهم الصحة النفسية للفرد، فالأسوياء يمتلكون صورة واقعية موجبة عن الذات، والأفراد الذين يحملون مفهوما سالباً عن الذات هم الأكثر ميلاً إلى كتمان مواقف الفشل في حياتهم وإنكارها (سمارة وآخرون، 2002، ص 166)، فلا يتوقع من الأفراد الذين لديهم مفهوم ذاتي سلبي وتقدير منخفض نحو الذات أن يتصرفوا بشكل أفضل مع الآخرين، في حين يشير مفهوم وتقدير الذات الإيجابي إلى اتجاه إيجابي نحو النفس (Schiffman & Kanuk, 1995) ولهذا يلعب مفهوم الذات دوراً محورياً في تشكيل سلوك الفرد وإبراز سماته المزاجية، فكل منا ينحو إلى أن يسلك بالطريقة التي تتفق مع مفهومه عن ذاته (احمد، 2000، ص 116). وفي هذا الصدد يؤكد مورين على ضرورة تعزيز مفهوم الذات الإيجابي كونه مرتبطاً بنجاح حياة الشخص على مستوى حياته الشخصية، والاجتماعية، والأكاديمية.. الخ، فحينما يكون هناك تطابق بين الذات المثالية والذات الواقعية فإن الفرد يكون في حالة صحية سوية وفي حالة عدم التطابق يؤدي إلى سوء التوافق عند الفرد (الحياي، 2011، ص 251).

فمفهوم الذات، يعكس الطريقة التي نتقهم بها موقفاً معيناً، لأن ما نحس به اتجاه أنفسنا يعكس لنا أسلوب حياتنا، لذا نتبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية مفهوم الذات، في حياة الطفل وتأثيره على النمو الاجتماعي وبناء الشخصية في حياته المستقبلية، إذ يمثل مفهوم الذات الطريقة التي ينظر بها الناس لأنفسهم وليس لخصائصهم ومزاياهم الشخصية المجردة، ويبنى هذا المفهوم على أساس أن للإنسان رد فعل فهو يتجاوب مع نفسه كما يتجاوب مع أشياء أخرى (سليمان، 2000، ص 21).

وتحمل كلمة الذات عند علماء النفس معنيين متميزين، فهي تعرف من ناحية باتجاهات الشخص ومشاعره نحو نفسه ومن ناحية أخرى تعتبر مجموعة من العمليات السيكلوجية التي تحمل السلوك والتوافق ويمكن أن نطلق على المعنى الأول الذات كموضوع في حين نطلق على المعنى الثاني الذات كعملية تتكون من مجموعة نشطة من العمليات كالتيقير والإدراك (هول، 1978، ص 600).

ولقد أثنى العديد من العلماء أمثال كولي Kooly وأدler Adler والبورت Alport وليكي Leky على أن وظيفة الذات الأساسية هي السعة لتكامل واتساق الشخصية، ليكون الفرد متكيفاً مع البيئة التي يعيش فيها مصبوغاً بهوية تميزه عن الآخرين (أبو النجا، 2006، ص 51). فالأشخاص الذين ينظرون إلى أنفسهم نظرة سلبية يميلون إلى القيام بسلوك يتناسب مع هذه النظرة، والأشخاص الذين لديهم مفاهيم إيجابية يتمكنون من التوافق الاجتماعي ولديهم اهتمام بالآخرين ولا يتصرفون تصرفات غير مناسبة، لأن القيام بمثل هذا السلوك يضر بالذات نفسها (عطا، 1993، ص 1005). وينظر روجرز إلى مفهوم الذات كمفهوم متطور عن تفاعل الكائن الحي مع البيئة، كما يذهب إلى إن الذات تبحث عن أتساق لها فيتصرف الكائن الحي بطرق متنسقة أو ثابتة مع مفهوم الذات، وتمثل الخبرات غير المتسقة مع مفهوم الذات تهديدات له وقد تؤدي إلى الاضطراب الانفعال للفرد، ويعتبر السلوك نتيجة للأحداث الإدراكية المباشرة كما يخبرها بالفعل وأن السلوك أساساً هو المحاولة الموجهة نحو الهدف لدى الكائن الحي لإشباع حاجاته كما يخبرها (دويدار، 1992، ص 33).

ويشير جولد شتاين أن الإنسان يحاول على الدوام تحقيق إمكاناته الكامنة والأصلية بكل ما يحتاج له من طرق ويمثل هذا المفهوم عنده الدافع الرئيسي والحقيقة الوحيدة لدى الكائن العضوي (أبو زيد، 1987، ص 83).

وأما فيرنون (Vernon, 1963) فيرى أن مفهوم الذات هو أن يشعر الفرد أن لديه ذات خاصة تتميز وتتباين عن سواها وهي ذات مركبة تتكون من أجزاء كثيرة تتصارع فيما بينها ولكنها متحدة ويجمعها معاً إحساس الفرد بالهوية أو الكينونة (منسي، 1986، ص 7-8).

ويرى بروكوفير إن مفهوم الذات له علاقة بالأداء المعرفي للفرد وأن فشل بعض الطلاب في الأداء المعرفي ليس بسبب انخفاض القدرة العقلية ولكن بسبب انخفاض مفهوم الذات الإيجابي (الغامدي، 2000، ص 25).

ويرى هارد وهيس Hard & Heyes إن مفهوم الذات يتكون من مكونين هما:

- تصور الذات Self-Image أي كيف يرى ويصف الفرد نفسه.
- تقدير الذات Self- Esteem ويتعلق بمستوى تقييم الفرد لنفسه (سليمان، 2000، ص 21).

الخصائص المميزة لمفهوم الذات:

يتميز مفهوم الذات بعدة خصائص أشار إليها (غرم الله الغامدي، 2009؛ الضامن، 2001؛ عقل، 2009)

- منظم: حيث يجمع الفرد كثير من المعلومات يبني من خلالها إدراكه لذاته كي يصل إلى صورة عامة لنفسه من خلال تصنيفه لهذه المعلومات التي جمعها.
- متعدد الأبعاد: إذ أن الفرد يصنف إدراكه لذاته في ضوء أبعاد متعددة مثل التقبل الاجتماعي، والجاذبية الجسمية، والقدرة الرياضية والأكاديمية.
- هرمي: إذ يتكون من مفهوم الذات العام ويكون في رأس الهرم، ويتفرع منه مفهوم الذات الأكاديمي وغير الأكاديمي، والذي يمثل خبرات الفرد في المواقف الخاصة.
- مستقر وثابت نسبياً.
- يتطور وينمو.

- يخضع للتقييم: إذ في الوقت الذي يرى بعض الطلبة أنفسهم على أنهم جيدون في دراستهم، يراهم البعض الآخر غير ذلك. ومن هنا تأتي أهمية الإطار المرجعي الذي يرجع إليه الفرد كي يقيم نفسه على أساسه.

- مفهوم الذات فارقي: هناك تمايز بين المفاهيم التي يوجد بينها ارتباط نظري، فمثلاً مفهوم الذات الجسمي يرتبط بمفهوم المظهر العام أكثر من ارتباطه بمفهوم الاتجاهات. ومفهوم الذات العقلي يرتبط أكثر بالأداء الأكاديمي أكثر من الأداء في المواقف الاجتماعية الأخرى.

العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات

يتكون مفهوم الذات لدى الفرد منذ اللحظات الأولى في حياته حيث يبدأ في تجميع المعلومات عن نفسه والآخرين المحيطين به، ووفقاً لنظرية روجرز (Rogers, 1961) فإن الفرد يقدر كل خبرة في علاقاتها بمفهوم الذات لديه، وأن الفرد يتصرف بطرق تتسق مع صورة ذاته وخبراته ومشاعره، وتسبب الخبرات والمشاعر غير المتسقة تهديداً للشخص، وقد ينكر الشعور ولا يعترف بها، وكلما زادت مجالات الخبرة التي يتعين على الفرد إنكارها نتيجة لعدم اتساقها مع مفهوم الذات لديه، واتساع الهوة بين الذات والواقع، فإن ذلك يزيد احتمال حدوث القلق، وترى بهادر (1983) أن نظريات النمو والتعلم الإنساني أجمعت على أن مفهوم الذات يتكون عادة في السنوات الست الأولى من حياة الإنسان، من تجميع المعلومات والخبرات الحياتية المختلفة، ومن تكوين الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو النفس والغير، والتي تتحدد نتيجة لها صورة خاصة للإنسان نحو ذاته، تبرز فيها أهم ملامحه ومقوماته الشخصية.

وعلى ذلك يمكن تحديد بعض العوامل المؤثرة في تكوين مفهوم الذات كما يأتي:

1. **العوامل الذاتي:** وتتمثل في الخصائص الجسمية والقدرات العقلية.
 2. **العوامل الاجتماعية:** ويقصد بها تلك المؤثرات والاتجاهات الاجتماعية التي يتأثر بها الفرد بالوسط الذي يعيش فيه، ومن أهم العوامل الاجتماعية التي لها أثر على مفهوم الذات: الأسرة، والمدرسة، والأقران.
- ومفهوم الذات له أهمية تطبيقية في مجالات علم النفس المتنوعة مثل الصحة النفسية، والتعليم، والإرشاد، والعلاقات الدولية، ويرى دارين (Darren, 2011) أن مفهوم الذات يعكس أفكاراً،

واعتقادات، واتجاهات الأفراد عن أنفسهم، ووعي الأفراد بالمهارات الشخصية الكثيرة والمختلفة، وأن مفهوم الذات يجيب عن تساؤل رئيس هو: من أنا؟

أنواع مفهوم الذات:

مفهوم الذات الإيجابي: وهو الذي يعبر عن الصحة النفسية والتوافق النفسي، ويرى محمود (1987) أن الفرد الذي يتمتع بمفهوم موجب لذاته، يميل عبر الصورة الذاتية التي يكونها عن نفسه جسماً، وعاطفياً، واجتماعياً، وعقلياً، وعبر إدراكه السليم لطموحاته، وإنجازاته وقدراته إلى أن يسعى لتحقيق أقصى ما نتيجة له تلك الذات من إمكانيات؛ وهذا الشيء لا يتم الوصول إليه بسهولة ويسر، ويذكر زهران (1997، ص 73) أن تقبل الذات يرتبط ارتباطاً جوهرياً موجباً بتقبل الآخرين، وأن تقبل الذات وفهمها؛ يعتبر بعداً رئيساً في عملية التوافق الشخصي، وأظهرت نتائج دراسة (وايسمان وآخرين) أن الأفراد يبذلون جهداً للتأكد من رؤاهم عن ذاتهم؛ إذ أن الأفراد الذين لديهم تأكيد لذواتهم يميلون للسلوك باتساق عبر المواقف، وهم أكثر احتمالاً للبحث، وتلقي التغذية المرتدة التي تتسق مع التأكيد لذواتهم، وعند مواجهة تغذية مرتدة (Wiesmann et al., 2008) تتعارض مع رؤاهم عن ذاتهم فإنهم، يستخدمون المقاومة التي قد تدعم رؤاهم عن ذاتهم سوان وبوسون (Swann & Bosson, 2010, P. 596) أن مفهوم الذات يرتبط بالصحة النفسية لدى الأفراد.

يتمثل في تقبل الفرد لذاته ورضاءه عنها حيث تظهر لمن يتمتع بمفهوم الذات إيجابي صوراً واضحة ومتبلورة للذات يلمسها كل من يتعامل مع الفرد أو يحتك به ويكشف عنها أسلوب تعامله مع الآخرين الذي يظهر فيه دائماً الرغبة في احترام الذات وتقديرها والمحافظة على مكانتها الاجتماعية ودورها وأهميتها والثقة الواضحة بالنفس والتمسك بالكرامة والاستقلال الذاتي مما يعبر عن تقبل الفرد لذاته ورضاه عنها ويعود قبول الذات من لديه مفهوم إيجابي عن ذاته إلى معرفة الذات والتبصر بها (الشيخ، 2003، ص 2).

أما Bruno & Botthein فيقول ليس هناك عامل له من الأهمية في الصحة الذهنية لمفهوم الإيجابي بصورة صحيحة عند الفرد من احترام المرء لجسمه ووظائفه والنظرة الحياتية المتعائلة إلى حد ما (Dain & Jessy, 1989).

مفهوم الذات السلبي: وهذا المفهوم يتضح لدى الفرد من خلال أسلوب حديثه، أو تصرفاته الخاصة وتعاملاته، أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه، وتجاه الآخرين. كما أن مفهوم الذات السلبي يجعل الفرد يعاني من مشاعر عدم الثقة بالنفس، ونقص الكفاءة والدونية؛ مما يؤدي بالفرد بأن يكون أقل توافقاً من الناحية النفسية.

فيما يتعلق بمفهوم الذات السلبي يظهر أن هناك نمطين:

الأول: تكون إحساس بثبات الذات وتكاملها إذا لا يعرف مواطن الضعف والقوة لديه والأمر هنا فكرة الفرد عن نفسه غير منتظمة حيث لا يكون لدى الفرد ما يشير إلى سوء التكيف.

الثاني: يتصف بالثبات والتنظيم ويقاوم التغيير وفي النمطين فإن أي معلومات جديدة عن الذات تسبب القلق والشعور بتهديد الذات وقد أشارت العديد من الدراسات عن الارتباط الوثيق بين مفهوم الذات الإيجابي والصحة النفسية من جهة وبين مفهوم الذات السلبي والاضطراب النفسي من جهة أخرى، حيث أن الأفراد الأسوياء كانوا أكثر إيجابية في تعاملهم مع الآخرين وكانت الفكرة التي يحملونها عن أنفسهم إيجابية أي أنهم أشخاص مرغوب بهم أما المضطربون فأظهروا مفهوماً سلبياً عن ذاتها وأنهم أشخاص غير مرغوب بهم.

والواقع أن من يكون لنفسه مفهوماً سلبياً كثيراً ما يكشف عن هذا المفهوم من أسلوب حديثه أو تصرفاته الخاصة أو من تعبيره عن مشاعره تجاه نفسه والآخرين مما يجعلنا نصفه بعدم الذكاء الاجتماعي أو عدم احترام الذات وعادة ما يعاني هؤلاء الأفراد من نوعين من السلبية:

الأول: يظهرون عدم القدرة على التوافق مع العالم الخارجي الذي يعيشون فيه حيث تسمع أياً منهم يعبر عن ذلك بأنه ليس على مستوى الآخرين أو أنه محمل بالمشاكل والهموم أو أنه يشعر بعدم الاستقرار النفسي في حياته.

الثاني: ويظهر في شعور البعض منهم بالكراهية من الآخرين حيث تسمعه يعبر عن ذلك بأنه يشعر بعدم قيمته أو عدم أهميته أو أنه غير مقدر من الآخرين مهما فعل (رشدي، 2007، ص 2).

وينطبق أيضاً هذا المفهوم على مظاهر الانحرافات السلوكية والأنماط المغايرة أو المتناقضة مع أساليب الحياة العادية للأفراد التي تخرجهم عن الأنماط السلوكية المعاونة المتوقعة من الأفراد

العاديين في المجتمع والتي تجعلنا نحكم على ما تصدر منه هذه التصرفات سوء التكيف الاجتماعي والنفسي، ويظهر ذلك من خلال أسلوب حديثه أو تعاملاته مما يجعلنا نصفه بالعدوانية أو عدم الذكاء الاجتماعي أو عدم احترام الذات (بهادر، 1983، ص 45).

نظريات الذات:

هناك العديد من النظريات التي تحدثت عن مفهوم الذات منها:

نظرية سينج وكومب: Snygg & Combs

لقد استخدم سينج وكومب مصطلح المجال الظاهري ليشير إلى البيئة السيكولوجية، ويؤكد أن كل سلوك إنما يتحدد بالمجال الظاهري للكائن الحي موضوع السلوك ويتكون المجال الظاهري من مجموعة من الخبرات التي يعانها الشخص لحظة الفعل، وإن الوعي سبب السلوك، وإن ما يعتقد المرء وما يستشعره يحدد ما سوف يفعله، وينقسم المجال الظاهري عند سينج وكومب إلى قسمين:

الذات الظاهرية: وتشمل على أجزاء المجال الظاهري الذي يخبر المرء بوصفه جزءاً أو سمة مميزة لنفسه.

مفهوم الذات: ويتكون من أجزاء للمجال الظاهري تتميز عن طريق الفرد كخصائص محددة وثابتة لذاته، وفي ضوء ذلك فإن المجال الظاهري هو الذي يحدد السلوك، ومن هذا المجال الظاهري تتحدد الذات الظاهرية، وفي النهاية يتميز مفهوم الذات على أنه الجانب الأكثر أهمية والأكثر تحديداً للمجال الظاهري وللذات الظاهرية في تحديد الكيفية التي يتصرف بها الفرد. (أبو زيد، 1987، ص 65-66).

نظرية روجرز Rogers

إن الفرد عند روجرز هو مركز عالم الخبرة والمتغير الذي يعيش فيه، ويستجيب للمجال كما يخبره، ويدركه ككل منظم. وتكون هذه الاستجابات وجهة نحو هدف أساسي هو تحقيق وإيثار وتقوية الكائن الحي الذي يحيى الخبرة.

وإن السلوك هو محاولة موجهة نحو هدف إشباع الحاجات، وأن يتم تكوين بناء الذات نتيجة للتفاعل مع البيئة ومع الأحكام التقويمية للآخرين. فالخبرة مع الآخرين تساعد الفرد على الإحساس بالذات، ويؤدي تأثير الآباء في هذه المرحلة دوراً هاماً في بناء الذات.

وتعتبر الذات عند روجرز حجر الزاوية للإدراك الشعوري واللاشعوري وإن معظم طرائق السلوك التي يتبناها الكائن الحي هي تلك التي تتسق مع مفهومه عن نفسه ولذا فإن أحسن طريقة لتعديل السلوك يكون بإحداث تغيير في مفهوم الذات، وهذا ما تحاول أن تناقشه نظرية العلاج المتمركز حول العميل، ووجد روجرز أن الفرد يسعى إلى الحصول على تقدير الآخرين أكثر مما يسعى إلى الخبرات التي يقدرها الكائن العضوي، أن الحاجة إلى اعتبار الذات تسير جنباً إلى جنب، وبشكل متواز مع الحاجة إلى الاعتبار الاجتماعي، ونتيجة للاعتبار الاجتماعي ينمي الفرد اتجاهاً نحو تقدير الذات الذي يساعده في الاندماج في الحياة اليومية. (Rogers, 1959, P. 200)

الدراسات السابقة

العديد من الأبحاث والاوراق العلمية قد تطرقت إلى كفايات المعلمين باعتبارها جزءاً أساسياً من التكوين المهني للمعلم، ولكن عند ربط الكفايات التعليمية بالذات الأكاديمية لا نجد من -حسب علم الباحثة- من سعى من التربويين إلى ربطها، وفي الأقسام التالية تورد الباحثة أحدث الدراسات والأبحاث العلمية التي بحثت في الكفايات التعليمية لمعلمي العلوم والذات الأكاديمية.

دراسة عبد الله (2013) التي هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية ومدى توافرها لدى معلمي المرحلة الثانوية بالسودان، وتناول هذا البحث الكفايات المهنية، من خلال أربع محاور (الكفايات المهنية، الكفايات الشخصية، الكفايات الاجتماعية، الكفايات المعرفية)، وكانت مشكلة البحث ما مدى توافر هذه الكفايات وذلك ينبع من أهمية الدور الذي يلعبه المعلم في إعداد الأجيال مع التطور العلمي والتكنولوجي المتزايد يوماً بعد يوم. شمل مجتمع البحث معلمي ومعلمات ولاية الجزيرة محلية مدني الكبرى وعددهم 1410 موزعين على عدد 56 مدرسة وتم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة. وقد توصل البحث إلى توافر كفايات التخطيط وعرض الدرس وإدارة الصف والكفايات الشخصية والمعرفية بدرجة كبيرة وكفايات التقويم والكفايات الاجتماعية بدرجة فوق المتوسط وكفايات

الوسائل التعليمية بدرجة وسط إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي النوع لصالح المعلمات في كفايات طرق التدريب والكفايات الشخصية، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية من حيث مستوى المؤهل التربوي ونوعه ذلك للفرق الكبير بين حجم المعلمين والمعلمات وسنوات الخبرة.

ودراسة العنزي (2011) التي هدفت إلى التعرف إلى تقديرات معلمي العلوم لمعرفتهم ودرجة ممارستهم للكفايات التعليمية/التعليمية في محافظة القريات السعودية من خلال استبيان تضمن قائمة بالكفايات التعليمية التي يحتاجها معلمو العلوم في التدريس، وقد اشتملت الاستبانة في صورتها النهائية على 74 فقرة موزعة على خمسة مجالات وتكونت العينة من 144 معلماً يدرسون مبحث العلوم في محافظة القريات للعام الدراسي 2010/2011، وقد تبين أن مستوى معرفة الكفايات التعليمية التعليمية لدى معلمي العلوم الكلي قد كان متوسطاً ولم يرق إلى المستوى المطلوب، وأن أكثر المجالات التعليمية معرفة هو مجال كفاية إدارة الصف وتنظيمه ضمن درجة مرتفعة، بينما كان أقل المجالات معرفة هو مجال التقويم حيث جاء بدرجة متوسطة، أما بالنسبة إلى درجة الممارسة، فقد أشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية للمقياس ككل ولل مجالات جاءت متدنية. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق دالة إحصائية في تقديرات معلمي العلوم لمعرفتهم للكفايات التعليمية/ التعليمية في محافظة القريات ناتجة عن اختلاف مستويات متغير الدراسة (الخبرة التدريسية) لصالح المعلمين ذوي الخبرات العالية (10 سنوات فأكثر)، وتبين أيضاً عدم وجود فروق دالة إحصائية تعزي لمتغير المؤهل العلمي في معرفة المعلمين للكفايات التعليمية/التعليمية، بينما لم توجد أي فروق بين المعلمين في ممارستهم للكفايات التعليمية/التعليمية تعزي لمتغيري الخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

أما دراسة العمري (2009) فقد هدفت إلى معرفة مستوى امتلاك وممارسة معلمات العلوم للكفايات التعليمية في ضوء خبراتهن ومؤهلاتهن، وتكونت عينة الدراسة من 107 معلمة تابعة لمديرية التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الفصل الدراسي الثاني للعام 2008/2009، وتم تطبيق مقياس مستوى امتلاك الكفايات التعليمية لدى معلمات العلوم للمرحلة الأساسية على كافة المجتمع، إلا أنه اختير عينة قصديه منه ممن يمتلكن كفايات تعليمية (مرتفعة) بمعنى ضمن مستوي كبير وكبير

جدا، بهدف تطبيق بطاقة الملاحظة عليهن للكشف عن مستوى ممارستهن للكفايات التعليمية، حيث بلغ عدد المعلمات للمرحلة الأساسية في تربية اربد الاولى 79 معلمة ضمن هذه الفئة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) بين المستوى الكلي والمستويات الفرعية ومجالاته نحو امتلاك الكفايات التعليمية ناتجة عن اختلاف مستويات متغيري الدراسة الخبرة والمؤهل العلمي، وكذلك وجدت فروقات بين المستوى الكلي والمستويات الفرعية في ممارسة الكفاية التعليمية ناتجة عن اختلاف بين مستويات المتغيرين.

وقد قامت دراسة صالح (2007) بإلقاء الضوء على كفايات معلم المدرسة الثانوية ومعرفة واقع اعداد وتدريب معلم المدرسة الثانوية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق هدف الدراسة وقد توصلت الدراسة إلى وضع قائمة بالكفايات اللازمة لمعلم المدرسة الثانوية مكونة من (71) كفاية، وتبين أن برنامج اعداد المعلمين للمرحلة الثانوية لا يؤهل المعلمين لمواجهة تحديات العصر، ومكونات البرنامج تحتاج إلى إعادة نظر، وكذلك وجود صعوبات تواجه تطوير برامج اعداد المعلمين، إلى غير ذلك من المشكلات التي رصدتها الدراسة.

وفي دراسة عون (2000) تم تقدير درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية ودرجة ممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين في ضوء متغيرات: الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص من خلال استبيان تكون من 51 كفاية موزعة على ستة مجالات هي: التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الصف، والتقييم، والمجال التكنولوجي، ومجال المعلم كوسيط للتغير الاجتماعي وقد تكونت الاستبانة من شقين: الاول يقيس درجة امتلاك الكفاية والثاني يقيس درجة ممارستها، وقد تكونت العينة من 50 مشرفاً اختيروا عشوائياً من مجتمع اشتمل 126 مشرفاً يتبعون محافظة تعز اليمنية، وقد بينت النتائج أن معلمي المرحلة الثانوية يمتلكون الكفايات التعليمية ويمارسونها بدرجة متوسطة، وقد وجدت فروق دالة احصائية بين امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية وممارستهم لها لصالح درجة امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية، كما وجدت فروق دالة احصائية في تقديرات المشرفين التربويين لدرجة امتلاك المعلمين للكفايات التعليمية تبعاً لمتغير الخبرة المتوسطة على مجال ادارة الصف ومجال المعلم كوسيط للتغير الاجتماعي، وتبعاً لمتغير التخصص على مجال التخطيط العملية التعليمية ومجال إدارة الصف والمجال التكنولوجي بينما لم يكن لمتغير المؤهل العلمي أثر على أي

مجال، ووجدت فروق دالة احصائياً في تقديرات المشرفين لممارسة المعلمين للكفايات التعليمية تبعاً لمتغير الخبرة المتوسطة على مجال التقويم للعملية التعليمية والمجال التكنولوجي ومجال المعلم كوسيط للتغير الاجتماعي لصالح ذوي الخبرة المتوسطة ولم يكن للمؤهل العلمي أو التخصص أثر على أي مجال.

عشا وأبو جادو (2013) سعيًا إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي، ومفهوم الذات لدى طالبات الصف الثالث الأساسي. تكونت استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في هذه الدراسة من أربع استراتيجيات هي: طرح الأسئلة والمناقشة والتعلم التعاوني ولعب الأدوار وحل المشكلات، وقد تم اختيار عينة الدراسة بصورة قصدية كعينة متيسرة، واختيرت إحدى الشعب بصورة عشوائية كمجموعة تجريبية وأخرى مجموعة ضابطة، وبلغ عدد الطالبات في كل مجموعة من المجموعتين التجريبية والضابطة (41) طالبة. وبعد الانتهاء من تدريس وحدة تحولات المادة في مادة العلوم من خلال (20) موقفاً تعليمياً باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، تم تعريض الطلبة لاختبار تحصيلي من نوع اختيار من متعدد اشتمل على (40) فقرة، واختبار الذات الأكاديمية. ولاختبار فرضيات الدراسة تم تحليل نتائج الطالبات وحسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي علامات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة على اختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي ادائهن على مقياس مفهوم الذات الأكاديمية يعزى لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط وقد كانت الفروق بين المتوسطات لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة سعودي وعبد الوهاب (2013) فقد هدفت إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على استثارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، ومعرفة مدى أثر هذا البرنامج التدريبي لاستثارة الدافعية الأكاديمية بعد مرور شهر من الانتهاء من التجريب في كل من تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى الطلاب ذوي العجز المتعلم بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف، وقد قام

الباحثان ببناء البرنامج ومقاييس الدراسة المتمثلة في مقياس للعجز المتعلم ومقياس للدافعية الأكاديمية الداخلية ومقياس تقدير الذات الأكاديمي، وقد طبق البحث على عينة من طلاب المرحلة المتوسطة من طلاب مدينة الطائف وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أداء التحصيل الدراسي في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على درجات مقياس تقدير الذات الأكاديمي في القياسين البعدي والتتبعي، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية على أداء التحصيل الدراسي في القياسين البعدي والتتبعي.

هدفت دراسة محافظة والزعبي (2008) التعرف على العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية المؤثرة في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية ، تكون مجتمع الدراسة من طلبة البكالوريوس في الجامعة الهاشمية المسجلين في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2006/2005، والبالغ عددهم (14892) طالباً وطالبة، وتم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية، والتي تكونت من (751) طالباً وطالبة يمثلون ما نسبته (5%) تقريباً من مجتمع الدراسة، باستخدام مقياس تنسي لمفهوم الذات كأداة للدراسة ، ولتحليل البيانات تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) واختبار شفيعه. وأظهرت نتائج الدراسة أن ترتيب أبعاد مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية على التوالي: السلوك، تقبل الذات، الهوية، الذات الشخصية، الذات الأخلاقية، الذات الاجتماعية، نقد الذات، الذات البدنية، الذات الأسرية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذكور والإناث لصالح الطلبة الذكور في بعدي الذات الاجتماعية ونقد الذات، ولصالح الطالبات الإناث في بعدي الذات الشخصية والذات الأسرية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعاً لمتغير عدد أفراد الأسرة، ولصالح الأسر الأقل من (5) أفراد في بعدي الذات الاجتماعية ونقد الذات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة سكان الريف وسكان الحضر ولصالح سكان الريف في أبعاد (الذات الأخلاقية، الذات

الشخصية، الذات الأسرية، الذات الاجتماعية، نقد الذات، السلوك)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعاً لمتغير معدل دخل الأسرة ولصالح الأسر ذات الدخل المرتفع (الأكثر من 400 دينار) في بعدي الذات الأسرية والذات الاجتماعية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة الكليات العلمية وطلبة الكليات الإنسانية، ولصالح طلبة الكليات العلمية في أبعاد (الذات الشخصية، والذات الأسرية، ونقد الذات، والسلوك) ولصالح طلبة الكليات الإنسانية في بعد (الذات البدنية)، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الرابعة، ولصالح طلبة السنة الأولى في أبعاد (الذات البدنية، والذات الأسرية، ونقد الذات، والهوية، وتقبل الذات)، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة تبعاً لمتغير معدل الطالب التراكمي ولصالح الطلبة الذين معدلاتهم عالية، في بعدي الذات الشخصية والذات الاجتماعية.

الدراسات الأجنبية

العمرين (Al-Amreen, 2014) حاولت هذه الدراسة استكشاف الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة الانجليزية من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (233) معلماً ومعلمة يدرسون اللغة الانجليزية في مدارس مديرية تربية الطفيلة ممن يدرسون مراحل مختلفة، حيث تم استخدام الاستبيان المفتوح لاستقصاء البيانات من المشاركين في هذه الدراسة للتعبير عن رأيهم ووجهة نظرهم حول إنجازاتهم في مجالات مهارات الإدارة الصفية، التخطيط للدروس، تطوير وتصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، أساليب التدريس، اكتساب مهارات التعامل مع الآخرين، وأخيراً تقييم أداء المتعلمين في الصفوف الدراسية. وأشارت نتائج الدراسة إلى اتفاق 80% من المعلمين على أهمية الإدارة الصفية الجيدة، وأهمية الإعداد الجيد للمعلمين الجدد قبل الدخول إلى الصفوف الدراسية كمعلمين، وأهمية تقييم أعمال الطلاب وفقاً لتقدمهم، كما أشارت الدراسة إلى أهمية تطوير أداء معلمي اللغة الانجليزية كلغة أجنبية في مجال مهارات التعامل مع الآخرين وتحويل الصفوف الدراسية إلى أن يصبح الطلاب أنفسهم على استعداد للعمل معاً من خلال أنشطة التعلم التعاوني.

موتر (Muter, 2013) هدفت الدراسة إلى تحديد مجالات الكفاية التعليمية للمعلمين وتقييم أداء مدرسي المدارس المتوسطة الذين يقومون بتدريس سلسلة فرص العراق Iraq Opportunities في

ضوء مؤهلاتهم العلمية، حيث اقتصرت الدراسة على مدرسي ومدرسات اللغة الانجليزية الذين يدرسون في المدارس المتوسطة لمدينة تكريت وضواحيها للعام الدراسي 2012/2011 وتكونت العينة من 42 مدرساً ومدرسة من خلال قائمة ملاحظة تضمنت 61 فقرة موزعة على سبعة مجالات، حيث استمرت الملاحظة 12 اسبوعاً، حيث توصلت الدراسة إلى أن أداء مدرسي المدرسة المتوسطة على العموم لا يتسم بالكفاءة في مجالات: خطة الدرس، تقديم مواد الدرس، وكذلك استخدام الوسائل التعليمية، وأن أداء مدرسي المدارس المتوسطة كان كفوفاً في مجالات: شخصية المدرس، مشاركة الطالب وفي مجال تقييم الطلبة، وكان أداء مدرسي المدارس المتوسطة إلى حد ما كفوفاً في مجال الكفاءة اللغوية وقد تساوى المعلمون والمعلمات في مؤهلاتهم التعليمية.

الفرح (Al-Farah, 2006) هدفت هذه الدراسة إلى تقصي الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة مأدبا، حيث شمل مجتمع الدراسة جميع معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية في العام الدراسي 2006 - 2005 أما عينة الدراسة فقد اشتملت على (40) معلم ومعلمة لغة إنجليزية في المدارس الحكومية والخاصة، وقد استخدمت الباحثة أسلوب المقابلات المفتوح لتطوير أداة الدراسة - مقياس تقييم الأداء - والتي تم بها جمع بيانات الدراسة.

أظهرت الدراسة أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المعلمين الذكور والإناث في جميع أبعاد الدراسة، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمين ذوي الخبرة الطويلة في الأبعاد التالية: التخطيط والتحضير للدرس، تنفيذ الدرس، المناخ الصفّي والتقويم عدا التقويم الذاتي للمعلمين أنفسهم.

دراسة يشيليورت والاش وأكان (Yeşilyurt, Ulaş & Akan, 2016) التي هدفت إلى اختبار 2016 مستويات التأثير بين المتغيرات الكامنة للفاعلية الذاتية وفاعلية الذات الأكاديمية وفاعلية الذات الحاسوبية لدى المعلمين كمؤشرات للتوجه نحو تطبيق التعليم المساند بالحاسوب ونسب هذه المتغيرات إلى بعضها، حيث طور الباحثون 8 فرضيات وقد أجري البحث باستخدام مقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية (Academic Self-Efficacy Scale)، ومقياس الفاعلية الذاتية للمعلمين (Teacher

Computer Self-Efficacy) ومقياس الفاعلية الذاتية الحاسوبية (Self-Efficacy Scale)، ومقياس التوجهات نحو تطبيق التعليم بمساعدة الحاسوب (The Attitude Scale Toward Applying Computer-Supported Education) على عينة من 323 من المعلمين المحتملين، وقد تم استخدام تحليلات العامل الاستكشافية للمقاييس باستخدام الحزمة الاحصائية للعلوم الانسانية (SPSS 16)، ولتحليلات العامل التأكيدي للمقاييس ونموذج المعادلة البنوية تم استخدام برنامج آموس 20 AMOS، وكان أهم ما توصلت إليه هذه الدراسة أن كل من الفاعلية الذاتية للمعلمين والفاعلية الذاتية الاكاديمية والفاعلية الذاتية الحاسوبية من المؤشرات المهمة لدى المعلمين المحتملين في تحديد توجهاتهم نحو تطبيق التعليم بمساعدة الحاسوب.

تناولت دراسة آرنز وواترمان (Arens & Watermann, 2015) عملية التباين وتأثير الاستيعاب، وتطوير مفهوم الذات الأكاديمي من الطلاب في النظام التعليمي للدولة الاتحادية الألمانية برلين. شهدت مجموعة من الطلاب والانتقال المبكر إلى المدارس الثانوية ذات القدرة العالية بينما شهدت المجموعة الأخرى الانتقال المنتظم بعد الصف السادس. وقد تبين أن التحول المبكر ينطوي على تأثير استيعاب على المفهوم الذاتي الأكاديمي الذي كان أقوى من تأثير التباين مباشرة بعد الانتقال المبكر ولكن أضعف في نهاية السنة الدراسية الأولى بعد الانتقال المبكر. لم يؤثر الانتقال المبكر على الاستقرار المعياري للأكاديمية لمفهوم الذات بين اثنين من نقاط القياس. الطلاب الذين يعانون من الانتقال في وقت مبكر عرض مستويات أعلى من الأكاديمية مفهوم الذات في نقاط بارتماسوريمنت ولكن أمورا انخفاض كبير في مفهوم الذات الأكاديمي من الطلاب التي تمر بمرحلة انتقالية منتظمة.

ودراسة أتيس وسايلان (Ates & Saylan, 2015) فقد هدفت إلى البحث في فاعلية الذات الاكاديمية والدافعية الاكاديمية لمعلمي العلوم نحو الاحياء، حيث اشتمل البحث على عينة من 369 من معلمي العلوم الذين انضموا إلى كلية التربية لجامعتين تركيتين، حيث تم جمع البيانات باستخدام مقياس الدافعية الاكاديمية (AMS) ومقياس الفاعلية الذاتية الاكاديمية (ASES)، حيث تبين أن الفاعلية الذاتية الاكاديمية والدافعية الاكاديمية لدى معلمي العلوم نحو الاحياء كانت عالية، وأيضاً مجموعة من المتغيرات المستقلة كانت ذات اهمية واضحة ومتصلة بنتائج الفاعلية الذاتية الاكاديمية، ولكنها لم تكن ذات تأثير فيما يتعلق بالدافعية الاكاديمية، حيث وجد أن متغير الجامعة فقط كان ذا

تأثير دال احصائياً في مساهمته في التنبؤ بالدافعية الأكاديمية والفاعلية الذاتية الأكاديمية لمعلمي العلوم، كما وجدت علاقة ايجابية قوية بين الدافعية الأكاديمية والفاعلية الذاتية الأكاديمية والمجالات الفرعية لمقياسي AMS وASES باستثناء "قلق الاختبار"، والتي كانت ضئيلة.

أما في دراسة صوفي وآخرين (Soufi et al., 2014) فقد تم تقييم النموذج المفاهيمي للمعادلات الهيكلية للتنبؤ بالإنجازات الأكاديمية للطلاب بناء على مفهوم الذاتي الأكاديمية، الدافع الأكاديمي المستقل واستراتيجيات التعلم الذاتي، حيث تم اختيار 417 طالباً في المرحلة الثانوية من بينهم 191 أنثى و226 ذكراً عشوائياً في مدينة ساغيز شمال غرب البلاد إيران. ورد جميع المشاركين على استبيان تقدير الذات العالمي، مقياس الدافع الأكاديمي، استراتيجيات التعلم واستبيان مفهوم الذات. وأظهرت النتائج أن تدريس العناصر الثلاثة للذكاء العاطفي أثرت بشكل ملحوظ على أداء الأطفال في الاختبار. وفي هذه الدراسة تمت مقارنة أداءات الأطفال الإناث والذكور ضمن المجموعة التجريبية التي لم تظهر أي فرق معنوي في مجال التطور الاجتماعي أو أبعاده.

ألقي جانسن وآخرين (Jansen, Schroeders & Lüdtke, 2014) نظرة فاحصة على طبيعة مفهوم الذات الأكاديمية في العلوم الطبيعية من خلال دراسة أبعادها الهيكلية، وعلاقتها بالإنجاز، والفرق بين الجنسين. قمنا بتحليل البيانات من تدابير مفهوم الذات، والدرجات واختبارات الإنجاز القياسية من 6036 طلاب الصف العاشر الألمان عبر ثلاثة مواضيع في العلوم - البيولوجيا والكيمياء والفيزياء - باستخدام نمذجة المعادلة الهيكلية. تشير النتائج أن (أ) نموذج القياس ثلاثي الأبعاد ومفهوم الذات في العلوم هو الأفضل مقارنة بالنموذج أحادي الأبعاد، (ب) العلاقات بين مفهوم الذات والإنجاز كبيرة وموضوعية عندما تستخدم الدرجات كمؤشرات للإنجاز، و (ج) لدى الطالبات مفهوم ذاتي أقل في الكيمياء والفيزياء حتى بعد السيطرة على تدابير الإنجاز.

هدفت دراسة أورداز-فيلجاز وآخرين (Ordaz-Villegas, Acle-Tomasini & Reyes, 2013) إلى البناء والتحقق من صحة مقياس مفهوم الذات الأكاديمي مع الأبعاد العالمية، حيث ركزت على الطلاب المراهقين. وفي مرحلته الأولى، صمم استبيان للأسئلة المفتوحة ليتم تطبيقه بقصد معرفة الأنشطة الأكاديمية داخل المدرسة وخارجها. بعد ذلك، استخدمت الأسئلة المغلقة على عينة مكونة من 347 طالباً تتراوح أعمارهم بين 14 و 18 سنة من مدرسة ثانوية عامة،

شرق مدينة مكسيكو. بعد الحصول على الاتساق الداخلي والتمايز، تم استخدام التحليل العاملي، وظهرت النتائج التي جمعت 16 عنصراً في 4 عوامل: التنظيم الذاتي، والقدرات الفكرية العامة، والدافع والإبداع. المقياس أظهر 44.72% تبايناً مع كرونباخ ألفا العالمية من 0.828. بحثت دراسة ووترز وآخرين (Wouters et al., 2013) لدراسة مفهوم الذات الأكاديمي للطلاب من وجهة نظر زملاء الدراسة أو الأصدقاء. وشملت العينة 2987 طالباً (50% الأولاد) من الصف 6 في 112 مدرسة ابتدائية (174 فصلاً). وتم اعتماد ثلاثة أبعاد لمفهوم الذاتي الأكاديمي (أي الأكاديمية العالمية، والرياضيات، ومفهوم اللغة الذاتي). باستخدام نماذج متعددة المستويات، وجدنا الآثار السلبية المتوقعة من متوسط الصف ومتوسط الإنجاز على جميع الأبعاد الثلاثة مفهوم الذات الأكاديمي. عند المقارنة وأثر كل من المتغيرات التحصيل متوسط المجموعة، وجدنا أن متوسط إنجاز الصديق دائماً كان له أثر سلبي أقل من متوسط الإنجاز في الصف.

التعقيب على الدراسات السابقة

هدفت الدراسة الحالية إلى البحث في درجة امتلاك معلمي العلوم في المراحل الأساسية في فلسطين للكفايات التعليمية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية من وجهة نظر المعلمين من خلال دراسة تطبيقية ميدانية على عينة من هؤلاء المعلمين.

وبمقارنة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة العربية منها والأجنبية يتبين وجود الكثير من الاختلافات، فالدراسة الحالية تختلف عن الدراسات العربية كونها يتم تطبيقها في مجال العلوم وعلى معلمي العلوم وهو منظور لم تتطرق له أي من الدراسات السابقة، في حين كان تركيز هذا الدراسات منصباً على المعلمين دون غيرهم، ما يضيف ميزة إلى البحث الحالي.

من حيث هدف الدراسة

هدفت بعض الدراسات السابقة لدراسة أثر استخدام استراتيجيات المنظّمات المتقدمة على متغيرات تابعة مختلفة في العلوم، مثل: مهارات حلّ المسائل الفيزيائية وفهم المفاهيم الفيزيائية والتفكير الناقد كما في دراسة حياصات (2005)، التحصيل والتفكير الإبداعي كما في دراسة أبو مي (2012)، التحصيل والاحتفاظ بالتعلّم كما في دراستي (Atomatofa, 2013) و (UzZaman & , 2015) Ghoudhary & Qamar,, التحصيل وتعلّم المفاهيم كما في دراسة (Sharma & Bachauri,)

(2016)، متغير التحصيل لوحده كما في دراسة (Kowshik, 2015) ودراسة يونس وعلي والركابي (2015) ودراسة إبراهيم (2012).

كما تنوعت هذه الدراسات في استخدام استراتيجيات المنظّمات المتقدمة كمتغير مستقل واحد، كدراسة (Atomatofa, 2013)، ودراسة (Kowshik, 2015)، والبعض الآخر من هذه الدراسات تناول متغيرين مستقلين: (نموذج المنظّم المتقدم، ونموذج آخر)، كدراسة (حياسات، 2005) التي تناولت استخدام المنظّم المتقدم واستراتيجية الأنشطة العلمية الاستقصائية، ودراسة (أبو مي، 2012) التي تناولت استخدام المنظّم المتقدم واستراتيجية العصف الذهني، ودراسة (Sharma & Bachauri, 2016) التي كانت دراسة مقارنة بين أثر نموذج المنظّم المتقدم، و نموذج التحصيل المفاهيمي.

وهدفت بعض الدراسات إلى دراسة أثر استراتيجيات مختلفة على تشخيص المفاهيم البديلة وتعديلها عند الطلبة في العلوم منها دراسة (Bayrak, 2013) ودراسة الشمالي (2015) ودراسة قاسم (2014) ودراسة (Vitharana, 2015). وهدف البعض الآخر من الدراسات لتقصي فاعلية استراتيجيات مختلفة على تنمية مهارات التفكير الناقد في العلوم منها دراسة الحراشة (2014) ودراسة (Al- Huaaeiny, 2014) ودراسة الفالح (2016) ودراسة ((Faud & et al, 2017) ودراسة جواد (2015).

بينما هدفت الدراسة الحالية لتقصّي أثر برنامج تعليمي قائم على المنظّمات المتقدمة في التفكير الناقد والمفاهيم البديلة في العلوم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة طولكرم وهي متغيرات تختلف عن المتغيرات التابعة التي تم استخدامها في الدراسات التي تناولت طريقة التدريس القائمة على المنظّمات المتقدمة.

من حيث المنهج المستخدم في الدراسة

اعتمدت أغلبية الدراسات السابقة على استخدام المنهج التجريبي كتصميم للدراسة، واعتمد القليل منها على استخدام المنهج الوصفي باستخدام اختبار كدراسة الشمالي (2015) ودراسة (Bayrak, 2013) ودراسة (Vitharana, 2015)، بينما اعتمدت دراسة (Smolleck & Hersberger, 2011) على استخدام البحث النوعي، واعتمدت الدراسة الحالية على استخدام المنهج التجريبي.

من حيث مجتمع الدراسة

تتوعد اختيارات بعض الدراسات السابقة في تحديد مجتمع الدراسة فبعضها اختار نوع العينة من طلبة مرحلة الدراسة الجامعية كما في دراسة الشمالي (2015)، وبعضها الآخر اختار عينة الدراسة من طلبة مرحلة التعليم المتوسط كما في دراسة عمران (2015)، والبعض الآخر من الدراسات اختار عينة الدراسة من طلبة مرحلة التعليم الثانوي كما في دراسة شحادة (2012)، وبعضها الآخر قام باختيار عينة الدراسة من طلبة مرحلة التعليم الابتدائي كما في دراسة (Bayrak, 2013)، أما في دراسة (Smolleck & Hershberger, 2011) فكانت عينة الدراسة من طلبة مرحلة رياض الأطفال.

واعتمدت الدراسة الحالية على اختيار عينة قصدية من مجتمع الدراسة من المرحلة الأساسية العليا (طلبة الصف التاسع الأساسي).

من حيث أدوات الدراسة

اعتمدت الدراسات السابقة في استخدام أدوات مختلفة وبما يخص الدراسات المتعلقة بالمفاهيم البديلة تم استخدام الأدوات الآتية: استخدام أداة تحليل محتوى الوحدة الدراسية من المفاهيم العلمية كما في دراسة عمران (2015) ودراسة قاسم (2014) ودراسة شحادة (2012)، استخدام اختبار لتشخيص التصورات البديلة بصورة الاختيار من متعدد بشق واحد كما في دراسة (Chong, Salleh, 2013 & Aicheong, 2013) ودراسة (Bayrak, 2013) ودراسة شحادة (2012) ودراسة الشمالي (2015)، وبصورة الاختيار من متعدد بشقين: الشق الأول يستفسر عن المفهوم العلمي والشق الثاني لسبب اختيار الإجابة في الشق الأول كما في دراسة قاسم (2014) ودراسة عمران (2015) ودراسة (Vitharana, 2015)، واستخدام المقابلات الإكلينيكية لتشخيص التصورات البديلة كما في دراسة عمران (2015) ودراسة شحادة (2012)، واستخدام مواقف تعليمية مصممة لتحديد المفاهيم الخاطئة لدى الأطفال كما في دراسة (Smolleck & Hershberger, 2011). أما بما يخص الدراسات المتعلقة بالتفكير الناقد فاستخدمت أغلبية الدراسات اختبار من إعداد الباحثين أنفسهم في مهارات التفكير الناقد كدراسة الفالح (2016) ودراسة جواد (2015) ودراسة (Al Hussein, 2014)، والبعض الآخر استخدم اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد بعد تعديله ليناسب بيئة الطلبة المعنيين في الدراسة كدراسة حياصات (2005) ودراسة ((Zhou & et al, 2013)، ودراسة (Demirbag & et al, 2016). والبعض استخدم مقياس واطسن جلاسير المعدل ليلاءم بيئة الطلبة المعنيين بالدراسة كدراسة نصر الله (2015).

واعتمدت الدراسة الحالية في استخدام الأدوات الآتية: أداة تحليل محتوى وحدة التفاعلات الكيميائية من المفاهيم العلمية، اختبار المفاهيم البديلة بصورة الاختيار من متعدد بشق واحد، واختبار مهارات التفكير الناقد.

أوجه الاتفاق والاختلاف مع الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في المنهج المستخدم في الدراسة (المنهج التجريبي)، وفي أدوات الدراسة: أداة تحليل محتوى الوحدة من المفاهيم العلمية واختبار المفاهيم البديلة القبلي والبعدي واختبار مهارات التفكير الناقد القبلي والبعدي. كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تحديد مجتمع الدراسة التي اختيرت منه العينة القصدية؛ حيث تم اختيار عينة الدراسة من المرحلة الأساسية العليا (طالبة الصف التاسع الأساسي).

بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها هدفت إلى دراسة أثر برنامج تعليمي قائم على المنظّمات المتقدمة في التفكير الناقد والمفاهيم البديلة في العلوم. كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة أنها تناولت المنهاج الفلسطيني للعلوم العامة للصف التاسع الأساسي، أي تم تطبيق الدراسة الحالية في بيئة مختلفة عن بيئة الدراسات السابقة.

في حين تشترك الدراسة الحالية والدراسات السابقة العربية في مجالات استمارة الكفايات التعليمية، حيث تشابهت في تضمينها لمجالات الكفايات الشخصية، وكفايات الثقافة العلمية، والكفايات الاجتماعية مع دراسة عبد الله (2013)، وكفايات إدارة الصف وتنظيمه وكفايات التقويم مع دراسة العنزي (2011)، وتوافقت مع دراسة عون (2000) في مجالات كفايات التخطيط للتدريس وكفايات إدارة الصف وتنظيمه فيما لم تدرج أي من الدراسات السابقة كفايات الأهداف التعليمية، وكفايات عرض المحتوى الدراسي، وكفايات الوسائل التعليمية في مجالات الأدوات البحثية التي وظفتها.

وأما فيما يتعلق بالاختلافات بين الدراسات الأجنبية والدراسة الحالية، فهي لا تختلف كثيراً عن الدراسات العربية من حيث تركزها على الكفايات لدى المعلمين في مختلف المجالات وتأثيرها على عدد من العوامل من بينها التطور المهني والتحصيل العلمي للطلاب، وهو ما لم تتطرق له الدراسة الحالية.

أضف إلى ما سبق، أن الدراسات السابقة العربية والأجنبية لم تربط بين الكفايات التعليمية والذات الأكاديمية للمعلمين، وتركزت دراستها للذات الأكاديمية على فعاليتها وعلى طلبة المدارس

والجامعات، ولم تجد الباحثة أي دراسات سابقة قامت بقياس الذات الاكاديمية لدى معلمي العلوم أو غيرهم. الدراسة الحالية أيضاً تختلف عن الدراسات السابقة في حجم العينة والمجتمع المستهدف واستخدامها لأداتي قياس مختلفتين لإيجاد رابط بين الكفايات التعليمية والذات الاكاديمية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تمّ الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري، وإعداد أدوات الدراسة: اختبار المفاهيم البديلة واختبار مهارات التفكير الناقد، والاستفادة من الاجراءات والمنهجية المستخدمة في الدراسات لتطبيق الدراسة، كما تمّ الاستفادة من الأساليب والمعالجات الإحصائية المتبعة في الدراسات السابقة لتحليل واستخراج النتائج.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

- التمهيدي
- منهج الدراسة
- مجتمع الدراسة
- عينة الدراسة
- صدق الأداة
- ثبات أداة الدراسة
- إجراءات الدراسة
- المعالجة الإحصائية

التمهيد

يتناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً لما تم اتباعه في تنفيذ الدراسة، وقد تضمن هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمعها الدراسة، وتحديد عينتها، وأدواتها، وما يتعلق بها من بخصوص الصدق والثبات، وبيان إجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة النتائج، وفيما يلي وصف لهذه الإجراءات.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وهو مناسب لتحقيق أغراض الدراسة.

مجتمع الدراسة

تألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين ويبلغ عددهم (305) معلم ومعلمة، ويبلغ عددهم في مديرية جنين (112) معلماً ومعلمة في حين بلغ حجم العينة في مديرية قباطية (193) معلماً ومعلمة.

عينة الدراسة

اشتملت عينة الدراسة التي كانت عينة طبقية عشوائية على (192) معلم ومعلمة، أي بنسبة 62.9% من مجتمع الدراسة. والجدول 3.1، ويبين الجدول (3.1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة: الجنس، العمر، المؤهل العلمي سنوات الخبرة

جدول (3.1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	90	46.9
	أنثى	102	53.1
العمر	من 22-30 سنة	27	14.1
	من 31-40 سنة	87	45.3
	أكبر من 40 سنة	78	40.6
المؤهل العلمي	دبلوم	27	14.1
	بكالوريوس	141	73.4
	ماجستير فأعلى	24	12.5
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	35	18.2
	من 5-10 سنوات	47	24.5
	أكثر من 10 سنوات	110	57.3

أدوات الدراسة

تم استخدام الاستبيان أداة لجمع البيانات، حيث تم تصميم استبيان قياس الكفايات التعليمية الذي قدم في صورته الأولية متضمناً 88 فقرة تم تعديلها بناء على اقتراحات المحكمين إلى 63 فقرة موزعة على تسعة مجالات، وفيما يلي عرض مفصل لهذه الأدوات ومدى ثباتها وصدقها.

الأداة الأولى: استبانة الكفايات التعليمية

تم اعتماد الاستبانة أداة لجمع البيانات حول الكفايات التعليمية من عينة من معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في مديرتي جنين وقباطية، حيث تم تصميم استبيان يتعلق بقياس الكفايات التعليمية لدى المعلمين بالاعتماد على الدراسات السابقة، وقد تم عرض الاستبانة على المحكمين الذين قاموا بحذف وتعديل فقراتها لوجود تكرار وتشابه في محتوى بعضها وعدم ملائمة بعض الفقرات لغرض الدراسة، حيث تكون الاستبيان في صورته النهائية من شقين، الأول: معلومات شخصية المستجيبين اشتملت على (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) في حين تضمن الثاني مجالات وفقرات الاستبيان، حيث تكون من 63 فقرة موزعة على تسعة مجالات هي (التخطيط للتدريس، الأهداف التعليمية، عرض المحتوى الدراسي، إدارة الصف وتنظيمه، الوسائل التعليمية، التقويم، الكفايات

الشخصية، الثقافة العلمية، الكفايات الاجتماعية)، حيث تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة على الشكل التالي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، أعارض، أعارض بشدة)

صدق أداة الكفايات التعليمية

تم عرض استبيان الكفايات الذاتية على مجموعة محكمين من الخبراء والمختصين في مناهج وأساليب تعليم العلوم في عدد من الجامعات الفلسطينية وذلك للتحقق من ملائمة محتوى الاستبيان لأهداف الدراسة وأغراضها وكذلك التحقق من دقة الفقرات ووضوحها وسلامتها لغوياً وعلمياً، ويتضمن الملحق رقم (1) قائمة بأسماء أعضاء لجنة التحكيم.

ثبات أداة الكفايات التعليمية

وللتحقق من ثبات الأداة تم حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، وكانت الدرجة الكلية للكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين وقد بلغت (0.960)، وهذه النتيجة تشير الى تمتع الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية لاستبيان الكفايات التعليمية.

جدول (3.2) نتائج معامل الثبات لاستبيان الكفايات التعليمية

الأداة	المجالات	معامل الثبات
الكفايات التعليمية	كفايات التخطيط للتدريس	0.719
	كفايات الأهداف التعليمية	0.769
	كفايات عرض المحتوى الدراسي	0.771
	كفايات ادارة الصف وتنظيمه	0.822
	كفايات الوسائل التعليمية	0.755
	كفايات التقويم	0.792
	الكفايات الشخصية	0.899
	كفايات الثقافة العلمية	0.752
	الكفايات الاجتماعية	0.868
	الدرجة الكلية	0.960

وقد تم التحقق من ثبات الأداة بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجدول التالية تبين ذلك:

جدول (3.3) نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات

درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين

الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة R	الدالة الإحصائية
1	0.464**	0.000	22	0.642**	0.000	43	0.496**	0.000
2	0.537**	0.000	23	0.589**	0.000	44	0.738**	0.000
3	0.438**	0.000	24	0.516**	0.000	45	0.721**	0.000
4	0.584**	0.000	25	0.579**	0.000	46	0.677**	0.000
5	0.325**	0.000	26	0.301**	0.000	47	0.644**	0.000
6	0.584**	0.000	27	0.480**	0.000	48	0.581**	0.000
7	0.313**	0.000	28	0.478**	0.000	49	0.733**	0.000
8	0.579**	0.000	29	0.563**	0.000	50	0.484**	0.000
9	0.326**	0.000	30	0.504**	0.000	51	0.592**	0.000
10	0.542**	0.000	31	0.584**	0.000	52	0.322**	0.000
11	0.390**	0.000	32	0.386**	0.000	53	0.726**	0.000
12	0.563**	0.000	33	0.481**	0.000	54	0.532**	0.000
13	0.705**	0.000	34	0.527**	0.000	55	0.458**	0.000
14	0.464**	0.000	35	0.615**	0.000	56	0.534**	0.000
15	0.617**	0.000	36	0.576**	0.000	57	0.583**	0.000
16	0.563**	0.000	37	0.689**	0.000	58	0.408**	0.000
17	0.536**	0.000	38	0.750**	0.000	59	0.544**	0.000
18	0.668**	0.000	39	0.553**	0.000	60	0.678**	0.000
19	0.336**	0.000	40	0.536**	0.000	61	0.669**	0.000
20	0.669**	0.000	41	0.339**	0.000	62	0.506**	0.000
21	0.573**	0.000	42	0.456**	0.000	63	0.620**	0.000

** دالة احصائية عن مستوى الدلالة 0.001

* دالة احصائية عن مستوى الدلالة 0.050

الأداة الثانية: استبانة مفهوم الذات الأكاديمية

ولقياس مفهوم الذات الأكاديمي لدى المعلمين تم استخدام استبيان مفهوم الذات الأكاديمي الذي قام الدكتور فاخر الخليلي، رئيس قسم علم النفس والإرشاد التربوي، بتوفيره وترجمته إلى العربية والذي اشتمل على 29 فقرة موزعة على 6 مجالات هي: (الكفاءة، المدركات الشخصية، تقديم المبادرات وتحدي المخاطر، التعامل مع الطلبة، الرضا الأكاديمي، تقبل الذات)، وتم قياس استجابات المعلمين على هذا القياس تبعاً لتدرج ليكرت الخماسي بالشكل التالي (بدرجة كبيرة جداً، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة منخفضة، بدرجة منخفضة جداً).

ثبات الأداة

تم عرض استبيان الكفايات الذاتية على مجموعة من الخبراء والمختصين في مناهج وأساليب تعليم العلوم في عدد من الجامعات الفلسطينية وذلك للتحقق من ملائمة محتوى الاستبيان لأهداف الدراسة وأغراضها وكذلك التحقق من دقة الفقرات ووضوحها وسلامتها لغوياً وعلمياً، ويتضمن الملحق رقم (1) قائمة بأسماء أعضاء لجنة التحكيم.

ثباتها

وقد تم التحقق من ثبات الأداة من خلال حساب ثبات الدرجة الكلية لمعامل الثبات، لمجالات الدراسة حسب معادلة الثبات كرونباخ الفا (Cronbach Alpha)، وكانت الدرجة الكلية للكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين وقد بلغ (0.897)، وهذه النتيجة تشير إلى تمتع الاداة بثبات يفي بأغراض الدراسة. والجدول التالي يبين معامل الثبات للمجالات والدرجة الكلية لاستبيان الكفايات التعليمية.

جدول (3.3) نتائج معامل الثبات لاستبيان مفهوم الذات الأكاديمي

0.831	الكفاءة	مفهوم الذات الأكاديمي
0.716	المدركات الشخصية	
0.710	تقديم المبادرات وتحدي المخاطر	
0.798	التعامل مع الطلبة	
0.809	الرضا الأكاديمي	
0.784	تقبل الذات	
0.897	الدرجة الكلية	

كما وتم التحقق من ثبات الأداة الاتساق الداخلي لفقرات اختبار كرونباخ ألفا بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للأداة، واتضح وجود دلالة إحصائية في جميع فقرات الاستبانة ويدل على أن هناك اتساق داخلي بين الفقرات. والجداول التالية تبين ذلك:

جدول (3.4): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة

نظر المعلمين

الرقم	قيمة r	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة r	الدالة الإحصائية	الرقم	قيمة r	الدالة الإحصائية
1	0.575**	0.000	12	0.520**	0.000	23	0.716**	0.000
2	0.585**	0.000	13	0.572**	0.000	24	0.575**	0.000
3	0.657**	0.000	14	0.397**	0.000	25	0.559**	0.000
4	0.707**	0.000	15	0.484**	0.000	26	0.314**	0.000
5	0.715**	0.000	16	0.285**	0.000	27	0.429**	0.000
6	0.648**	0.000	17	0.573**	0.000	28	0.646**	0.000
7	0.305**	0.000	18	0.210**	0.003	29	0.619**	0.000
8	0.680**	0.000	19	0.309**	0.000	30	0.558**	0.000
9	0.575**	0.000	20	0.595**	0.000	31	0.626**	0.000
10	0.605**	0.000	21	0.488**	0.000	32	0.493**	0.000
11	0.860**	0.000	22	0.606**	0.000			

** دالة احصائية عن مستوى الدلالة 0.001

* دالة احصائية عن مستوى الدلالة 0.050

إجراءات الدراسة

تم تحديد عنوان الدراسة قياس الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في محافظة جنين بتوجيهات الدكتور المشرف محمود الشمالي، والذي قام بدوره باقتراح ربطها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى المعلمين ما يعطى بعداً أكبر وأشمل للدراسة، ومن ثم تم الحصول على الموافقات اللازمة لإجراء الدراسة وتحديد عنوانها من مجلس الدراسات في جامعة النجاح الوطنية حيث تم اعتماد العنوان والمقترح البحثي المقدم، تم على إثرها الباحثة بتطوير وتصميم استبيان الكفايات التعليمية.

كما قامت الباحثة بالحصول على تسهيل مهمة من قسم البحث والتطوير في التعليم العالي لتوزيع الاستمارات في مدارس محافظة جنين، حيث تم تقديمه إلى مديرتي جنين وقباطية، حيث تم الحصول على تسهيل مهمة لدخول المدارس في كلا من المديرتين، تبعها توزيع الاستمارات على المعلمين والمعلمات في مدارس مديرتي قباطية وجنين من خلال ديوان التربية والتعليم في كل من المديرتين، وبعد أن تم تجميع الاستبانات من أفراد العينة بعد إجابتهم عليها، حيث بلغ عدد الاستبانات المستردة الصالحة والتي خضعت للتحليل الإحصائي (192) استبانة.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل تم ترميزها، وذلك تمهيدا لإدخال بياناتها إلى جهاز الحاسوب الآلي لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، وتحليل البيانات وفقا لأسئلة الدراسة بيانات الدراسة، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات الاستبانة، واختبار (ت) (t- test)، واختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA)، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha)، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) (Statistical Package for Social Sciences).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تمهيد

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

تمهيد

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة، التي تم التوصل إليها عن موضوع الدراسة وهو "الكفايات التعليمية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين" وبيان أثر كل من متغيرات (الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة) من خلال استجابة أفراد العينة على أداة الدراسة، وتحليل البيانات الإحصائية التي تم الحصول عليها. وحتى يتم تحديد درجة متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية كما يلي:

أعلى درجة إجابة كانت 5 وأقل درجة إجابة كانت 1، بمعنى أن الفقرات بينهم هي 47 فقرات، تقسم على ثلاث درجات: منخفضة ومتوسطة وعالية ($1.33 = 3 \div 4$)، وبالتالي يكون بين كل درجة 1.33، وبما أن أقل درجة هي 1 نضيف لها 1.33، فتصبح الدرجة المنخفضة هي 2.33، والمتوسطة بين 2.34-3.67، والعالية 3.68 فأعلى كما هو مبين في الجدول التالي:

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	2.33 فأقل
متوسطة	3.67-2.34
عالية	3.68 فأعلى

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين للمرحلة الأساسية في محافظة جنين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين للمرحلة الأساسية في محافظة جنين، وتظهر هذه المتوسطات والانحرافات في الجدول (4.1) أدناه:

جدول (4.1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين للمرحلة الأساسية في محافظة جنين

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
7	الكفايات الشخصية	4.4967	0.50609	عالية
3	كفايات عرض المحتوى الدراسي	4.4315	0.39926	عالية
2	كفايات الأهداف التعليمية	4.3668	0.39268	عالية
6	كفايات التقويم	4.3557	0.44267	عالية
9	الكفايات الاجتماعية	4.3549	0.46938	عالية
1	كفايات التخطيط للتدريس	4.3142	0.42286	عالية
4	كفايات ادارة الصف وتنظيمه	4.3118	0.47736	عالية
5	كفايات الوسائل التعليمية	4.2917	0.42940	عالية
8	كفايات الثقافة العلمية	4.2150	0.44098	عالية
	الدرجة الكلية	4.3516	0.35197	عالية

يلاحظ من الجدول (4.1) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.35) والانحراف المعياري (0.351) وهذا يدل على أن درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية جاء بدرجة عالية. وقد حصل مجال الكفايات الشخصية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.49)، يليه مجال كفايات عرض المحتوى الدراسي، يليه مجال كفايات الأهداف التعليمية، يليه مجال كفايات التقويم، يليه مجال الكفايات الاجتماعية، يليه مجال كفايات التخطيط للتدريس، ومن ثم مجال كفايات ادارة الصف وتنظيمه، يليه مجال كفايات الوسائل التعليمية، يليه مجال كفايات الثقافة العلمية. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال كفايات التخطيط للتدريس، كما يبين الجداول (4.2) إلى (4.8).

جدول (4.2) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

كفايات التخطيط للتدريس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	أراعي الترابط والتسلسل بين المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى	4.56	0.538	عالية
3	أحدد خطوات سير الدرس في الخطة بما يلائم زمن الحصة.	4.46	0.587	عالية
2	أراعي المرونة في التخطيط (القابلة للتغيير والتعديل)	4.33	0.753	عالية
1	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند وضع الخطة الدراسية	4.29	0.737	عالية
5	أضع برامج اثرائية تحفيزية مناسبة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع.	4.19	0.611	عالية
4	أضع برامج علاجية مناسبة للطلبة ذوي التحصيل المتدني.	4.06	0.680	عالية
	الدرجة الكلية	4.3142	0.42286	عالية

يلاحظ من الجدول (4.2) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.31) وانحراف معياري (0.422)

وهذا يدل على أن مجال كفايات التخطيط للتدريس جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.2) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أراعي الترابط والتسلسل بين المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الأخرى" على أعلى متوسط حسابي (4.56)، يليها فقرة "أحدد خطوات سير الدرس في الخطة بما يلائم زمن الحصة" بمتوسط حسابي (4.46). وحصلت الفقرة "أضع برامج علاجية مناسبة للطلبة ذوي التحصيل المتدني" على أقل متوسط حسابي (4.06)، يليها الفقرة "أضع برامج اثرائية تحفيزية مناسبة للطلبة ذوي التحصيل المرتفع" بمتوسط حسابي (4.19).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال كفايات الأهداف التعليمية كما يوضح الجدول (4.3).

جدول (4.3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال
كفايات الأهداف التعليمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	اكتب أهدافاً إجرائية سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.	4.55	0.539	عالية
2	أنوع في مجالات الأهداف التعليمية عند كتابتها	4.54	0.549	عالية
3	أعرف الطلبة بالأهداف التعليمية المرجو تحقيقها في بداية الحصة.	4.40	0.656	عالية
6	اراعي التسلسل المنطقي عند صياغة الأهداف من العام الى الخاص.	4.40	0.631	عالية
7	أراعي الشمولية عند كتابة الأهداف	4.31	0.626	عالية
5	اراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند كتابة الأهداف	4.20	0.673	عالية
4	اكتب أهداف تساعد على تحقيق التعلم الفاعل للمنهاج.	4.17	0.557	عالية
	الدرجة الكلية	4.3668	0.39268	عالية

يلاحظ من الجدول (4.3) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.36) وانحراف معياري (0.392) وهذا يدل على أن مجال كفايات الأهداف التعليمية جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.3) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة " اكتب أهدافاً إجرائية سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها " على أعلى متوسط حسابي (4.55)، يليها فقرة "أنوع في مجالات الأهداف التعليمية عند كتابتها" بمتوسط حسابي (4.54). وحصلت الفقرة "اكتب أهداف تساعد على تحقيق التعلم الفاعل للمنهاج" على أقل متوسط حسابي (4.17)، يليها الفقرة "اراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند كتابة الأهداف" بمتوسط حسابي (4.20).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال كفايات عرض المحتوى الدراسي كما يبين الجدول (4.4)

جدول (4.4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

كفايات عرض المحتوى الدراسي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أُهد للدرس بطريقة مناسبة (التهيئة)	4.59	0.632	عالية
2	أقوم بربط موضوع الدرس الحالي بالخبرات السابقة	4.57	0.556	عالية
5	أنوع في استخدام طرق التدريس	4.49	0.588	عالية
3	أحافظ على جذب انتباه الطلبة للدرس في بداية وأثناء ونهاية الحصة.	4.47	0.639	عالية
6	أوفر التفاعل بين الطلبة بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المعلم.	4.39	0.603	عالية
7	استخدم اساليب متنوعة من التعزيز	4.30	0.679	عالية
4	اختتم الدرس بالتلخيص المناسب.	4.21	0.604	عالية
	الدرجة الكلية	4.4315	0.39926	عالية

يلاحظ من الجدول (4.4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.43) وانحراف معياري (0.399)

وهذا يدل على أن مجال كفايات عرض المحتوى الدراسي جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.4) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أُهد للدرس بطريقة مناسبة (التهيئة)" على أعلى متوسط حسابي (4.59)، يليها فقرة "أقوم بربط موضوع الدرس الحالي بالخبرات السابقة" بمتوسط حسابي (4.57). وحصلت الفقرة "اختتم الدرس بالتلخيص المناسب" على أقل متوسط حسابي (4.21)، يليها الفقرة "استخدم اساليب متنوعة من التعزيز" بمتوسط حسابي (4.30).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال كفايات ادارة الصف وتنظيمه كما يظهر في الجدول (4.5).

جدول (4.5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

كفايات ادارة الصف وتنظيمه

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	امنح الطلبة فرصة المشاركة الايجابية	4.47	0.569	عالية
3	استخدم الالفاظ التي تشعر الطلبة بالاحترام والتقدير.	4.47	0.723	عالية
4	اتقبل آراء وأفكار الطلبة سلبية كانت أم ايجابية	4.36	0.718	عالية
1	اوفر بيئة تعليمية مناسبة للموقف التعليمي.	4.32	0.622	عالية
7	أعمل على تهيئة التنافس بين الطلبة بوضع حوافز التعزيز الايجابي.	4.23	0.671	عالية
6	أنظم تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ومع المعلم داخل الفصل.	4.19	0.652	عالية
5	أعالج المواقف الصفية الطارئة بأسلوب تربوي	4.14	0.822	عالية
	الدرجة الكلية	4.3118	0.47736	عالية

يلاحظ من الجدول (4.5) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.31) وانحراف معياري (0.477)

وهذا يدل على أن مجال كفايات ادارة الصف وتنظيمه جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.5) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "امنح الطلبة فرصة المشاركة الايجابية" والفقرة "استخدم الالفاظ التي تشعر الطلبة بالاحترام والتقدير" على أعلى متوسط حسابي (4.47)، يليها فقرة "أتقبل آراء وأفكار الطلبة سلبية كانت أم ايجابية" بمتوسط حسابي (4.36). وحصلت الفقرة "أعالج المواقف الصفية الطارئة بأسلوب تربوي" على أقل متوسط حسابي (4.14). يليها الفقرة "أنظم تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ومع المعلم داخل الفصل" بمتوسط حسابي (4.19).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال كفايات الوسائل التعليمية، كما يبين الجدول (4.6).

جدول (4.6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال كفايات الوسائل التعليمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	استخدم الكتاب المدرسي باعتباره أحد مصادر التعلم الهامة.	4.53	0.670	عالية
1	استخدم وسائل تعليمية لإثارة دافعية الطلبة	4.45	0.549	عالية
7	أوظف التكنولوجيا في التعليم	4.40	0.552	عالية
3	استخدم الأنشطة التعليمية التي توافق ميول الطلبة واستعدادهم	4.36	0.673	عالية
4	أستثمر البيئة المحلية في عمل الوسائل التعليمية المعينة لفهم الدرس	4.22	0.789	عالية
6	أشارك الطلبة في اعداد الوسائل التعليمية	4.13	0.734	عالية
5	اهتم بالزيارات العلمية والثقافية باعتبارها وسائل مادية	3.95	0.718	عالية
	الدرجة الكلية	4.2917	0.42940	عالية

يلاحظ من الجدول (4.6) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.29) وانحراف معياري (0.429) وهذا يدل على أن مجال كفايات الوسائل التعليمية جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.6) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "استخدم الكتاب المدرسي باعتباره أحد مصادر التعلم الهامة" على أعلى متوسط حسابي (4.53)، يليها فقرة "استخدم وسائل تعليمية لإثارة دافعية الطلبة" بمتوسط حسابي (4.45). وحصلت الفقرة "اهتم بالزيارات العلمية والثقافية باعتبارها وسائل مادية" على أقل متوسط حسابي (3.95)، يليها الفقرة "أشارك الطلبة في اعداد الوسائل التعليمية" بمتوسط حسابي (4.13).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال كفايات التقويم كما يظهر في الجدول (4.7).

جدول (4.7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

كفايات التقويم

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	اتأكد من صحة الأسئلة من الناحية العلمية والدقة في صياغتها	4.49	0.631	عالية
2	استخدم التقويم بأنواعه المختلفة القبلي، التكويني، الختامي	4.46	0.613	عالية
3	أراعي استمرارية التقويم في الحصة الدراسية	4.43	0.574	عالية
1	أراعي التدرج في صعوبة فقرات الاختبار من السهل الى الصعب	4.40	0.631	عالية
5	أحلل نتائج الطلبة في الاختبارات لتشخيص مواطن الضعف والقوة عندهم	4.24	0.707	عالية
6	اتابع الواجبات المنزلية والتدريبات الصفية بصورة منتظمة	4.24	0.748	عالية
7	اعتبر التقويم وسيلة للتعليم	4.22	0.721	عالية
	الدرجة الكلية	4.3557	0.4426 7	عالية

يلاحظ من الجدول (4.7) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.35) وانحراف معياري (0.442)

وهذا يدل على أن مجال كفايات التقويم جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.7) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "اتأكد من صحة الأسئلة من الناحية العلمية والدقة في صياغتها" على أعلى متوسط حسابي (4.49)، يليها فقرة "استخدم التقويم بأنواعه المختلفة القبلي، التكويني، الختامي" بمتوسط حسابي (4.46). وحصلت الفقرة "اعتبر التقويم وسيلة للتعليم" على أقل متوسط حسابي (4.22)، يليها الفقرة "اتابع الواجبات المنزلية والتدريبات الصفية بصورة منتظمة" والفقرة "أحلل نتائج الطلبة في الاختبارات لتشخيص مواطن الضعف والقوة عندهم" بمتوسط حسابي (4.24).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الكفايات الشخصية كما هو مبين في الجدول (4.8).

جدول (4.8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

الكفايات الشخصية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
6	أحترم زملائي في العمل.	4.66	0.643	عالية
8	أعمل بمهنية	4.59	0.562	عالية
2	لا اتحيز في معاملة الطلبة	4.54	0.621	عالية
3	أحرص على ان اكون بالمظهر اللائق كمدرس	4.54	0.670	عالية
4	أتكيف مع البيئة المدرسية التي اعمل بها	4.51	0.694	عالية
7	متواضع وموضوعي	4.51	0.724	عالية
5	اعترف بالخطأ وأتقبل نصح الآخرين	4.40	0.656	عالية
1	أتمتع بقوة الشخصية والتأثير على الادارة والزملاء	4.23	0.701	عالية
	الدرجة الكلية	4.4967	0.50609	عالية

يلاحظ من الجدول (4.8) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.49) وانحراف معياري (0.506)

وهذا يدل على أن مجال الكفايات الشخصية جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.8) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أحترم زملائي في العمل" على أعلى متوسط حسابي (4.66)، يليها فقرة "أعمل بمهنية" بمتوسط حسابي (4.59). وحصلت الفقرة "أتمتع بقوة الشخصية والتأثير على الادارة والزملاء" على أقل متوسط حسابي (4.23)، يليها الفقرة "اعترف بالخطأ وأتقبل نصح الآخرين" بمتوسط حسابي (4.40)، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال كفايات الثقافة العلمية كما يظهر في الجدول (4.9).

جدول (4.9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال كفايات الثقافة العلمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	اتقن المادة العلمية التي أدرسها	4.50	0.631	عالية
1	أمتلك ثقافة علمية كافية تتفق مع مهنتي كمعلم	4.48	0.587	عالية
4	أبحث وأطلع على كل جديد يتعلق بالمادة التي أدرسها	4.30	0.718	عالية
6	لدي المام كاف بطرق وأساليب التدريس	4.20	0.643	عالية
7	أدرك دور تقنيات التعليم الحديثة في التدريس	4.19	0.655	عالية
5	امتلك معرفة كافية بنظريات التعلم	4.03	0.693	عالية
3	أقدم دروسي باللغة العربية الفصحى	3.80	0.895	عالية
	الدرجة الكلية	4.2150	0.44098	عالية

يلاحظ من الجدول (4.9) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.21) وانحراف معياري (0.440) وهذا يدل على أن مجال كفايات الثقافة العلمية جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.9) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "اتقن المادة العلمية التي أدرسها" على أعلى متوسط حسابي (4.50)، يليها فقرة "أمتلك ثقافة علمية كافية تتفق مع مهنتي كمعلم" بمتوسط حسابي (4.48). وحصلت الفقرة "أقدم دروسي باللغة العربية الفصحى" على أقل متوسط حسابي (3.80)، يليها فقرة "امتلك معرفة كافية بنظريات التعلم" بمتوسط حسابي (4.03).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الكفايات الاجتماعية كما يبين الجدول (4.10).

جدول (4.10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال الكفايات الاجتماعية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
4	علاقاتي طيبة مع زملائي المعلمين	4.57	0.592	عالية
5	علاقاتي انسانية مع الادارة المدرسية	4.55	0.621	عالية
1	احافظ على علاقات ودية مع الطلبة	4.51	0.588	عالية
2	أبدي اهتماماً ملحوظاً بسلوك الطالب	4.51	0.560	عالية
3	أحرص على بناء علاقة طيبة وطيدة مع المشرف التربوي	4.33	0.650	عالية
7	أساعد الطلبة على فهم مشكلاتهم	4.14	0.673	عالية
6	أتصل بأولياء أمور الطلبة وأتعاون معهم	3.87	0.705	عالية
	الدرجة الكلية	4.3549	0.46938	عالية

يلاحظ من الجدول (4.10) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.35) وانحراف معياري (0.469) وهذا يدل على أن مجال كفايات الاجتماعية جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.10) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "علاقاتي طيبة مع زملائي المعلمين" على أعلى متوسط حسابي (4.57)، يليها فقرة "علاقاتي انسانية مع الادارة المدرسية" بمتوسط حسابي (4.55). وحصلت الفقرة "يتم أتصل بأولياء أمور الطلبة وأتعاون معهم" على أقل متوسط حسابي (3.87)، يليها فقرة "أساعد الطلبة على فهم مشكلاتهم" بمتوسط حسابي (4.14).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات الاستبانة التي تعبر عن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين.

جدول (4.11) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجالات مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين

الرقم	المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
2	المدركات الشخصية	4.3406	0.50879	عالية
1	الكفاءة	4.2812	0.51176	عالية
6	تقبل الذات	4.2750	0.48452	عالية
4	التعامل مع الطلبة	4.2174	0.52545	عالية
5	الرضا الأكاديمي	4.1523	0.91054	عالية
3	تقديم المبادرات وتحدي المخاطر	3.7365	0.52410	عالية
	الدرجة الكلية	4.1803	0.41092	عالية

يلاحظ من الجدول (4.11) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.18) وانحراف معياري (0.410) وهذا يدل على أن مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة عالية. ولقد حصل مجال المدركات الشخصية على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.34)، يليه مجال الكفاءة ومن ثم مجال تقبل الذات، يليه مجال التعامل مع الطلبة، يليه مجال الرضا الأكاديمي ومن ثم مجال تقديم المبادرات وتحدي المخاطر. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال الكفاءة كما يتبين من الجدول (4.12) أدناه.

جدول (4.12) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

الكفاءة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	أشعر بالثقة بالذات وتمكني من المادة التعليمية التي أشرحها خلال دروس مادة العلوم.	4.43	0.698	عالية
4	أؤمن بإمكاناتي وقدراتي في إيصال المعلومات للطلبة.	4.40	0.709	عالية
2	بشكلٍ عام أرى نفسي معلماً جيداً.	4.38	0.628	عالية
1	أشعر أنني معلم كفؤ لتدريس مادة العلوم.	4.35	0.622	عالية
6	لدي سمعة جيدة بين زملائي والطلبة أنني مدرس قدير في مجال تدريس مادة العلوم.	4.33	0.658	عالية
3	أعتقد أن لدي من القدرات والمهارات ما يكفي لتدريس مادة العلوم.	4.31	0.643	عالية
7	أشعر أنني ذو قيمة للمدرسة وللطلبة وأخدم السياق التعليمي بشكلٍ جيد.	4.27	0.709	عالية
9	يعتبرني الطلبة قدوة جيدة للتدريس وإشباع حاجاتهم المعرفية.	4.21	0.598	عالية
8	أشعر أن ثقتي بنفسي كمدرس لمادة العلوم متزعزعة.	3.84	1.436	عالية
	الدرجة الكلية	4.281 2	0.511 76	عالية

يلاحظ من الجدول (4.12) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.28) وانحراف معياري (0.511)

وهذا يدل على أن مجال الكفاءة جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.12) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أشعر بالثقة بالذات وتمكني من المادة التعليمية التي أشرحها خلال دروس مادة العلوم" على أعلى متوسط حسابي (4.43)، يليها فقرة "أؤمن بإمكاناتي وقدراتي في إيصال المعلومات للطلبة" بمتوسط حسابي (4.40). وحصلت الفقرة "أشعر أن ثقتي بنفسي كمدرس لمادة العلوم متزعزعة" على أقل متوسط حسابي (3.84)، يليها الفقرة "يعتبرني الطلبة قدوة جيدة للتدريس وإشباع حاجاتهم المعرفية" بمتوسط حسابي (4.21).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال المدركات الشخصية الظاهر في الجدول (4.13).

جدول(4.13) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

المدرجات الشخصية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أشعر أنني مندمج مع زملائي المعلمين بشكل جيد.	4.43	0.619	عالية
3	أشعر أن زملائي المعلمين يقدرونني.	4.38	0.602	عالية
2	استمتع بعلاقاتي مع زملائي المعلمين.	4.36	0.648	عالية
4	من السهل علي التعاون مع زملائي المعلمين ومشاركتهم في أنشطتهم وأعمالهم.	4.35	0.586	عالية
5	أشعر أن زملائي المعلمين لا يطبقون التعامل معي.	4.18	1.331	عالية
	الدرجة الكلية	4.3406	0.50879	عالية

يلاحظ من الجدول (4.13) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.34) وانحراف معياري (0.508) وهذا يدل على أن مجال المدرجات الشخصية جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.13) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أشعر أنني مندمج مع زملائي المعلمين بشكل جيد" على أعلى متوسط حسابي (4.43)، يليها فقرة "أشعر أن زملائي المعلمين يقدرونني" بمتوسط حسابي (4.38). وحصلت الفقرة "أشعر أن زملائي المعلمين لا يطبقون التعامل معي" على أقل متوسط حسابي (4.18)، يليها الفقرة "من السهل علي التعاون مع زملائي المعلمين ومشاركتهم في أنشطتهم وأعمالهم" بمتوسط حسابي (4.35).
وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تقديم المبادرات وتحدي المخاطر كما يتضح في الجدول (4.14).

جدول (4.14) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

تقديم المبادرات وتحدي المخاطر

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	استمتع بطرح أفكار متجددة وغير تقليدية عند تدريس مادة العلوم.	4.09	0.753	عالية
2	إن التغيير في المناهج وفي مجال المعرفة العلمية لا يقلقني عند تدريس مادة العلوم.	3.82	0.992	عالية
5	لا أخشى نقد زملائي المعلمين أو الطلبة عندما أبادر وأنفذ فكرة جديدة لتدريس العلوم.	3.78	0.908	عالية
4	أفضل الخروج عن المألوف عن تدريس مادة العلوم.	3.62	0.963	متوسطة
3	لا أميل إلى تقديم المبادرات لتحسين مستوى الطلبة في مادة العلوم.	3.37	1.146	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.7365	0.52410	عالية

يلاحظ من الجدول (4.14) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.73) وانحراف معياري (0.524)

وهذا يدل على أن مجال تقديم المبادرات وتحدي المخاطر جاء بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.14) أن (3) فقرات جاءت بدرجة عالية وفقرتين جاءت بدرجة متوسطة. وحصلت الفقرة "استمتع بطرح أفكار متجددة وغير تقليدية عند تدريس مادة العلوم" على أعلى متوسط حسابي (4.09)، يليها فقرة "إن التغيير في المناهج وفي مجال المعرفة العلمية لا يقلقني عند تدريس مادة العلوم" بمتوسط حسابي (3.82). وحصلت الفقرة "لا أميل إلى تقديم المبادرات لتحسين مستوى الطلبة في مادة العلوم" على أقل متوسط حسابي (3.37)، يليها الفقرة "أفضل الخروج عن المألوف عن تدريس مادة العلوم" بمتوسط حسابي (3.62).

حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال التعامل مع الطلبة كما يتبين في الجدول (4.15).

جدول (4.15) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

التعامل مع الطلبة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	اشعر أن علاقتي مع الطلبة علاقة آمنة ومريحة لكل منا.	4.30	0.711	عالية
4	بشكلٍ عام يقدرني الطلبة ويجلوني.	4.24	0.577	عالية
3	استمتع بتدريس العلوم للطلبة وأحب دخول فصول مادة العلوم لألتقي بهم.	4.22	0.666	عالية
2	أشعر أنني أثق بالطلبة الذين أدرسهم.	4.10	0.701	عالية
	الدرجة الكلية	4.2174	0.52545	عالية

يلاحظ من الجدول (4.15) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.21) وانحراف معياري (0.525)

وهذا يدل على أن مجال التعامل مع الطلبة جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.15) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "اشعر

أن علاقتي مع الطلبة علاقة آمنة ومريحة لكل منا" على أعلى متوسط حسابي (4.30)، يليها فقرة

"بشكلٍ عام يقدرني الطلبة ويجلوني" بمتوسط حسابي (4.24). وحصلت الفقرة "أشعر أنني أثق

بالطلبة الذين أدرسهم" على أقل متوسط حسابي (4.10). يليها الفقرة "استمتع بتدريس العلوم للطلبة

وأحب دخول فصول مادة العلوم لألتقي بهم" بمتوسط حسابي (4.22).

وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات

الاستبانة التي تعبر عن مجال الرضا الأكاديمي، كما يظهر في الجدول (4.16).

جدول (4.16) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

الرضا الأكاديمي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	أشعر أنني مدرس ضعيف وغير راضي عن أدائي في تدريس مادة العلوم.	4.47	1.033	عالية
4	لا أشعر أنني أمتلك الإمكانيات كي أكون مدرساً ناجحاً لمادة العلوم.	4.35	1.097	عالية
2	من الصعب على تحقيق تقدم ملموس مع طلبة مادة العلوم على صعيد تحصيلهم.	3.95	1.127	عالية
3	أتمنى لو أستطيع تغيير مهنتي كمدرس لمادة العلوم.	3.83	1.296	عالية
	الدرجة الكلية	4.1523	0.91054	عالية

يلاحظ من الجدول (4.16) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (4.15) وانحراف معياري (0.910)

وهذا يدل على أن مجال الرضا الأكاديمي جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول رقم 4.16 أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "أشعر أنني مدرس ضعيف وغير راضي عن أدائي في تدريس مادة العلوم" على أعلى متوسط حسابي (4.47)، يليها فقرة "لا أشعر أنني أمتلك الإمكانيات كي أكون مدرساً ناجحاً لمادة العلوم" بمتوسط حسابي (4.35). وحصلت الفقرة "أتمنى لو أستطيع تغيير مهنتي كمدرس لمادة العلوم" على أقل متوسط حسابي (3.83). يليها الفقرة "من الصعب على تحقيق تقدم ملموس مع طلبة مادة العلوم على صعيد تحصيلهم" بمتوسط حسابي (3.95).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة التي تعبر عن مجال تقبل الذات، كما هو مبين في الجدول (4.17).

جدول (4.17) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمجال

تقبل الذات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
5	انا شخص قابل للتعلم وأسعى الى تطوير نفسي في مجال تدريس مادة العلوم.	4.40	0.678	عالية
2	انا راضي عن نفسي ومتصالح مع ذاتي كمدرس لمادة العلوم رغم بعض الصعوبات التي لدي.	4.31	0.634	عالية
3	أعرف بالضبط ما الذي أريده وكيف يمكن تحقيقه كمدرس لمادة العلوم.	4.27	0.585	عالية
1	أقبل نفسي وأحترمها بسبب طبيعة أدائي في تدريس مادة العلوم.	4.23	0.709	عالية
4	تعلمت الكثير من أخطائي خلال خبرتي كمدرس لمادة العلوم.	4.18	0.694	عالية
	الدرجة الكلية	4.2750	0.48452	عالية

يلاحظ من الجدول (4.17) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.70) وانحراف معياري (0.876) وهذا يدل على أن مجال تقبل الذات جاءت بدرجة عالية.

كما وتشير النتائج في الجدول (4.17) أن جميع الفقرات جاءت بدرجة عالية. وحصلت الفقرة "انا شخص قابل للتعلم وأسعى الى تطوير نفسي في مجال تدريس مادة العلوم" على أعلى متوسط حسابي (4.40)، يليها فقرة "انا راضي عن نفسي ومتصالح مع ذاتي كمدرس لمادة العلوم رغم بعض الصعوبات التي لدي" بمتوسط حسابي (4.31). وحصلت الفقرة "تعلمت الكثير من أخطائي خلال خبرتي كمدرس لمادة العلوم" على أقل متوسط حسابي (4.18). يليها الفقرة "أقبل نفسي وأحترمها بسبب طبيعة أدائي في تدريس مادة العلوم" بمتوسط حسابي (4.23).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل توجد علاقة بين درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله لفرضية الصفرية التالية:

لا يوجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

تم فحص الفرضية بحساب معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية بين درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم.

جدول (4.18) معامل ارتباط بيرسون والدلالة الاحصائية للعلاقة بين درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم

المتغيرات	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للتدريس	0.477	0.000
كفايات الأهداف التعليمية	0.541	0.000
كفايات عرض المحتوى الدراسي	0.674	0.000
كفايات ادارة الصف وتنظيمه	0.524	0.000
كفايات الوسائل التعليمية	0.482	0.000
كفايات التقويم	0.533	0.000
الكفايات الشخصية	0.733	0.000
كفايات الثقافة العلمية	0.568	0.000
الكفايات الاجتماعية	0.750	0.000
الدرجة الكلية	0.723	0.000

يتبين من الجدول (4.18) أن قيمة معامل ارتباط بيرسون للدرجة الكلية (0.723)، ومستوى الدلالة (0.000)، أي أنه توجد علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم. أي أنه كلما زاد امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية زاد ذلك من مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، والعكس صحيح.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين حسب متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟
ولإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

نتائج الفرضية الأولى:

تم فحص الفرضية الصفرية الأولى والتي تنص "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير الجنس".

ومن أجل فحص الفرضية الصفرية تم إجراء اختبار ت للعينات المستقلة (Independent sample t-test) حيث تم حساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير الجنس وتظهر النتائج في الجدول (4.19)

جدول (4.19) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابات أفراد العينة في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للتدريس	ذكر	90	4.2593	0.44210	1.690	0.093
	أنثى	102	4.3627	0.40105		
كفايات الأهداف التعليمية	ذكر	90	4.2905	0.38870	2.566	0.011
	أنثى	102	4.4342	0.38560		
كفايات عرض المحتوى الدراسي	ذكر	90	4.4143	0.39664	0.562	0.575
	أنثى	102	4.4468	0.40289		
كفايات إدارة الصف وتنظيمه	ذكر	90	4.2889	0.46672	0.623	0.534
	أنثى	102	4.3319	0.48795		
كفايات الوسائل التعليمية	ذكر	90	4.2302	0.46065	1.859	0.065
	أنثى	102	4.3459	0.39416		
كفايات التقويم	ذكر	90	4.2746	0.48798	2.413	0.017
	أنثى	102	4.4272	0.38694		
الكفايات الشخصية	ذكر	90	4.4472	0.59727	1.247	0.214
	أنثى	102	4.5404	0.40730		
كفايات الثقافة العلمية	ذكر	90	4.2556	0.42803	1.198	0.233
	أنثى	102	4.1793	0.45117		
الكفايات الاجتماعية	ذكر	90	4.2698	0.48808	2.388	0.018
	أنثى	102	4.4300	0.44112		
الدرجة الكلية	ذكر	90	4.3063	0.37557	1.682	0.094
	أنثى	102	4.3915	0.32640		

دالة عند 0.05 فأقل

يتبين من الجدول (4.19) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (1.682)، ومستوى الدلالة (0.094)، أي أنه لا توجد فروق في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات ما عدا مجال كفايات الأهداف التعليمية وكفايات التقويم والكفايات الاجتماعية. وكانت الفروق لصالح الإناث. وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية الأولى.

نتائج الفرضية الصفرية الثانية:

تم فحص الفرضية الصفرية الثانية "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير العمر"، وفحص الفرضية الصفرية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير العمر كما يظهر في الجدول (4.20)

جدول (4.20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير

العمر

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	العمر	المجال
0.37501	4.3827	27	من 22-30 سنة	كفايات التخطيط للتدريس
0.47332	4.3123	87	من 31-40 سنة	
0.37909	4.2927	78	أكبر من 40 سنة	
0.29036	4.2646	27	من 22-30 سنة	كفايات الأهداف التعليمية
0.37521	4.4154	87	من 31-40 سنة	
0.43598	4.3480	78	أكبر من 40 سنة	
0.50952	4.3545	27	من 22-30 سنة	كفايات عرض المحتوى الدراسي
0.38462	4.3892	87	من 31-40 سنة	
0.36454	4.5055	78	أكبر من 40 سنة	
0.67490	4.0899	27	من 22-30 سنة	كفايات ادارة الصف وتنظيمه
0.46144	4.3678	87	من 31-40 سنة	
0.39065	4.3260	78	أكبر من 40 سنة	
0.42476	4.2751	27	من 22-30 سنة	كفايات الوسائل التعليمية
0.41309	4.3448	87	من 31-40 سنة	
0.44684	4.2381	78	أكبر من 40 سنة	
0.42857	4.2857	27	من 22-30 سنة	كفايات التقويم
0.46002	4.3580	87	من 31-40 سنة	
0.43071	4.3773	78	أكبر من 40 سنة	
0.45648	4.5648	27	من 22-30 سنة	الكفايات الشخصية
0.53901	4.4770	87	من 31-40 سنة	
0.48827	4.4952	78	أكبر من 40 سنة	
0.45865	4.0952	27	من 22-30 سنة	الكفايات الثقافية العلمية
0.45160	4.1757	87	من 31-40 سنة	
0.41159	4.3004	78	أكبر من 40 سنة	
0.47771	4.3545	27	من 22-30 سنة	الكفايات الاجتماعية
0.45726	4.3448	87	من 31-40 سنة	
0.48546	4.3663	78	أكبر من 40 سنة	
0.34417	4.2992	27	من 22-30 سنة	الدرجة الكلية
0.37287	4.3565	87	من 31-40 سنة	
0.33294	4.3643	78	أكبر من 40 سنة	

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ من الجدول (4.20) وجود فروق ظاهرية في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير العمر، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.21):

جدول (4.21) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في درجة امتلاك معلمي

العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للتدريس	بين المجموعات	0.163	2	0.082	0.453	0.636
	داخل المجموعات	33.989	189	0.180		
	المجموع	34.152	191			
كفايات الأهداف التعليمية	بين المجموعات	0.516	2	0.258	1.684	0.188
	داخل المجموعات	28.936	189	0.153		
	المجموع	29.451	191			
كفايات عرض المحتوى الدراسي	بين المجموعات	0.743	2	0.372	2.364	0.097
	داخل المجموعات	29.704	189	0.157		
	المجموع	30.447	191			
كفايات ادارة الصف وتنظيمه	بين المجموعات	1.618	2	0.809	3.648	0.028
	داخل المجموعات	41.905	189	0.222		
	المجموع	43.523	191			
كفايات الوسائل التعليمية	بين المجموعات	0.477	2	0.239	1.298	0.276
	داخل المجموعات	34.741	189	0.184		
	المجموع	35.218	191			
كفايات التقويم	بين المجموعات	0.169	2	0.085	0.429	0.652
	داخل المجموعات	37.259	189	0.197		
	المجموع	37.428	191			
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	0.159	2	0.080	0.308	0.735
	داخل المجموعات	48.761	189	0.258		
	المجموع	48.920	191			
الكفايات الثقافية العلمية	بين المجموعات	1.090	2	0.545	2.857	0.060
	داخل المجموعات	36.053	189	0.191		
	المجموع	37.143	191			
الكفايات الاجتماعية	بين المجموعات	0.019	2	0.009	0.043	0.958
	داخل المجموعات	42.062	189	0.223		
	المجموع	42.081	191			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.089	2	0.044	0.355	0.701
	داخل المجموعات	23.572	189	0.125		
	المجموع	23.661	191			

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.355) ومستوى الدلالة (0.701) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير العمر، وكذلك للمجالات ما عدا مجال كفايات ادارة الصف وتنظيمه. وبذلك تم قبول الفرضية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (4.22) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
كفايات ادارة الصف وتنظيمه	من 30-22 سنة	من 40-31 سنة	0.008
	من 40-31 سنة	أكبر من 40 سنة	0.026
	من 40-31 سنة	من 30-22 سنة	0.008
	من 40-31 سنة	من 40-31 سنة	0.570
	من 40-31 سنة	من 30-22 سنة	0.026
	من 40-31 سنة	من 40-31 سنة	0.570

دالة عند 0.05 فأقل

وكانت الفروق بين من 40-31 سنة ومن 30-22 سنة لصالح من 40-31 سنة، وبين أكبر من 40 سنة ومن 30-22 سنة لصالح أكبر من 40 سنة، بمعنى كلما زاد عمر المعلم زادت كفاءته في ادارة الصف وتنظيمه.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير المؤهل العلمي"، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير المؤهل العلمي كما هو ظاهر في الجدول (4.23).

جدول (4.23) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفايات التخطيط للتدريس	دبلوم	27	4.3519	0.35905
	بكالوريوس	141	4.3333	0.39491
	ماجستير فأعلى	24	4.1597	0.60088
كفايات الأهداف التعليمية	دبلوم	27	4.3810	0.41744
	بكالوريوس	141	4.4053	0.37199
	ماجستير فأعلى	24	4.1250	0.41342
كفايات عرض المحتوى الدراسي	دبلوم	27	4.5979	0.26883
	بكالوريوس	141	4.4113	0.39178
	ماجستير فأعلى	24	4.3631	0.51762
كفايات ادارة الصف وتنظيمه	دبلوم	27	4.3492	0.39489
	بكالوريوس	141	4.3364	0.49491
	ماجستير فأعلى	24	4.1250	0.42818
كفايات الوسائل التعليمية	دبلوم	27	4.3810	0.45522
	بكالوريوس	141	4.3293	0.35487
	ماجستير فأعلى	24	3.9702	0.63606
كفايات التقويم	دبلوم	27	4.3228	0.50832
	بكالوريوس	141	4.3799	0.42096
	ماجستير فأعلى	24	4.2500	0.48992
الكفايات الشخصية	دبلوم	27	4.7315	0.27671
	بكالوريوس	141	4.4459	0.54390
	ماجستير فأعلى	24	4.5313	0.39743
الكفايات الثقافية العلمية	دبلوم	27	4.4339	0.46961
	بكالوريوس	141	4.1935	0.40948
	ماجستير فأعلى	24	4.0952	0.52051
الكفايات الاجتماعية	دبلوم	27	4.6138	0.33810
	بكالوريوس	141	4.3262	0.45985
	ماجستير فأعلى	24	4.2321	0.56016
الدرجة الكلية	دبلوم	27	4.4685	0.28042
	بكالوريوس	141	4.3530	0.34639
	ماجستير فأعلى	24	4.2116	0.41594

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ من الجدول (4.23) وجود فروق ظاهرية في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.24):

جدول (4.24) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للتدريس	بين المجموعات	0.663	2	0.331	1.870	0.157
	داخل المجموعات	33.490	189	0.177		
	المجموع	34.152	191			
كفايات الأهداف التعليمية	بين المجموعات	1.617	2	0.809	5.491	0.005
	داخل المجموعات	27.834	189	0.147		
	المجموع	29.451	191			
كفايات عرض المحتوى الدراسي	بين المجموعات	0.917	2	0.459	2.935	0.056
	داخل المجموعات	29.530	189	0.156		
	المجموع	30.447	191			
كفايات ادارة الصف وتنظيمه	بين المجموعات	0.960	2	0.480	2.132	0.121
	داخل المجموعات	42.562	189	0.225		
	المجموع	43.523	191			
كفايات الوسائل التعليمية	بين المجموعات	2.894	2	1.447	8.462	0.000
	داخل المجموعات	32.323	189	0.171		
	المجموع	35.218	191			
كفايات التقويم	بين المجموعات	0.380	2	0.190	0.970	0.381
	داخل المجموعات	37.048	189	0.196		
	المجموع	37.428	191			
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	1.881	2	0.940	3.778	0.025
	داخل المجموعات	47.039	189	0.249		
	المجموع	48.920	191			
الكفايات الثقافية العلمية	بين المجموعات	1.703	2	0.851	4.540	0.012
	داخل المجموعات	35.440	189	0.188		
	المجموع	37.143	191			
الكفايات الاجتماعية	بين المجموعات	2.287	2	1.143	5.430	0.005
	داخل المجموعات	39.794	189	0.211		
	المجموع	42.081	191			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.840	2	0.420	3.477	0.033
	داخل المجموعات	22.821	189	0.121		
	المجموع	23.661	191			

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ أن قيمة F للدرجة الكلية (3.477) ومستوى الدلالة (0.033) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) وبذلك نرفض الفرضية الصفرية، أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجال كفايات التخطيط للتدريس وكفايات عرض المحتوى الدراسي وكفايات إدارة الصف وتنظيمه وكفايات التقويم. وبذلك تم عدم رفض الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (4.25) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
كفايات الأهداف التعليمية	دبلوم	بكالوريوس	0.763
		ماجستير فأعلى	0.018
	بكالوريوس	دبلوم	0.763
		ماجستير فأعلى	0.001
	ماجستير فأعلى	دبلوم	0.018
		بكالوريوس	0.001
كفايات الوسائل التعليمية	دبلوم	بكالوريوس	0.553
		ماجستير فأعلى	0.001
	بكالوريوس	دبلوم	0.553
		ماجستير فأعلى	0.000
	ماجستير فأعلى	دبلوم	0.001
		بكالوريوس	0.000
الكفايات الشخصية	دبلوم	بكالوريوس	0.007
		ماجستير فأعلى	0.154
	بكالوريوس	دبلوم	0.007
		ماجستير فأعلى	0.440
	ماجستير فأعلى	دبلوم	0.154
		بكالوريوس	0.440
الكفايات الثقافية العلمية	دبلوم	بكالوريوس	0.009
		ماجستير فأعلى	0.006
	بكالوريوس	دبلوم	0.009
		ماجستير فأعلى	0.305
	ماجستير فأعلى	دبلوم	0.006
		بكالوريوس	0.305
الكفايات الاجتماعية	دبلوم	بكالوريوس	0.003
		ماجستير فأعلى	0.003
	بكالوريوس	دبلوم	0.003
		ماجستير فأعلى	0.354
	ماجستير فأعلى	دبلوم	0.003
		بكالوريوس	0.354
الدرجة الكلية	دبلوم	بكالوريوس	0.115
		ماجستير فأعلى	0.009
	بكالوريوس	دبلوم	0.115
		ماجستير فأعلى	0.067
	ماجستير فأعلى	دبلوم	0.009
		بكالوريوس	0.067

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ من الجدول عدم وجود فرق دال احصائياً بين حملة الدبلوم والبيكالوريوس من جهة وبين حملة البكالوريوس والماجستير من جهة أخرى، بينما كان هناك فروق دالة إحصائياً بين حملة الدبلوم والماجستير ولصالح حملة الدبلوم بمعنى أن حملة الدبلوم يمتلكون الكفايات التعليمية أفضل من حملة الماجستير بين الدبلوم والماجستير فأعلى لصالح حملة الماجستير.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير سنوات الخبرة حيث تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير سنوات الخبرة كما يتبين من الجدول (4.26) .

جدول (4.26) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير

سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	سنوات الخبرة	المجال
0.39665	4.4048	35	أقل من 5 سنوات	كفايات التخطيط للتدريس
0.39556	4.3972	47	من 5- 10 سنوات	
0.43411	4.2500	110	أكثر من 10 سنوات	
0.37651	4.3959	35	أقل من 5 سنوات	كفايات الأهداف التعليمية
0.39499	4.4407	47	من 5- 10 سنوات	
0.39475	4.3260	110	أكثر من 10 سنوات	
0.49045	4.4408	35	أقل من 5 سنوات	كفايات عرض المحتوى الدراسي
0.32956	4.4377	47	من 5- 10 سنوات	
0.39798	4.4260	110	أكثر من 10 سنوات	
0.52061	4.2694	35	أقل من 5 سنوات	كفايات ادارة الصف وتنظيمه
0.36288	4.4377	47	من 5- 10 سنوات	
0.50012	4.2714	110	أكثر من 10 سنوات	
0.40921	4.2898	35	أقل من 5 سنوات	كفايات الوسائل التعليمية
0.39066	4.4286	47	من 5- 10 سنوات	
0.44158	4.2338	110	أكثر من 10 سنوات	
0.49994	4.3714	35	أقل من 5 سنوات	كفايات التقويم
0.39846	4.3982	47	من 5- 10 سنوات	
0.44386	4.3325	110	أكثر من 10 سنوات	
0.52418	4.5071	35	أقل من 5 سنوات	الكفايات الشخصية
0.40273	4.5532	47	من 5- 10 سنوات	
0.54082	4.4693	110	أكثر من 10 سنوات	
0.54674	4.1429	35	أقل من 5 سنوات	الكفايات الثقافية العلمية
0.40488	4.2036	47	من 5- 10 سنوات	
0.41932	4.2429	110	أكثر من 10 سنوات	
0.52540	4.2939	35	أقل من 5 سنوات	الكفايات الاجتماعية
0.44157	4.3678	47	من 5- 10 سنوات	
0.46498	4.3688	110	أكثر من 10 سنوات	
0.40497	4.3478	35	أقل من 5 سنوات	الدرجة الكلية
0.31971	4.4097	47	من 5- 10 سنوات	
0.34751	4.3280	110	أكثر من 10 سنوات	

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ من الجدول (4.26) وجود فروق ظاهرية في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.27)

جدول (4.27) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في درجة امتلاك معلمي

العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للتدريس	بين المجموعات	1.064	2	0.532	3.039	0.050
	داخل المجموعات	33.088	189	0.175		
	المجموع	34.152	191			
كفايات الأهداف التعليمية	بين المجموعات	0.470	2	0.235	1.532	0.219
	داخل المجموعات	28.982	189	0.153		
	المجموع	29.451	191			
كفايات عرض المحتوى الدراسي	بين المجموعات	0.008	2	0.004	0.025	0.975
	داخل المجموعات	30.439	189	0.161		
	المجموع	30.447	191			
كفايات ادارة الصف وتنظيمه	بين المجموعات	0.987	2	0.494	2.193	0.114
	داخل المجموعات	42.536	189	0.225		
	المجموع	43.523	191			
كفايات الوسائل التعليمية	بين المجموعات	1.250	2	0.625	3.477	0.033
	داخل المجموعات	33.968	189	0.180		
	المجموع	35.218	191			
كفايات التقويم	بين المجموعات	0.153	2	0.076	0.387	0.679
	داخل المجموعات	37.275	189	0.197		
	المجموع	37.428	191			
الكفايات الشخصية	بين المجموعات	0.236	2	0.118	0.459	0.633
	داخل المجموعات	48.684	189	0.258		
	المجموع	48.920	191			
الكفايات الثقافية العلمية	بين المجموعات	0.274	2	0.137	0.701	0.497
	داخل المجموعات	36.869	189	0.195		
	المجموع	37.143	191			
الكفايات الاجتماعية	بين المجموعات	0.159	2	0.080	0.359	0.699
	داخل المجموعات	41.921	189	0.222		
	المجموع	42.081	191			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.220	2	0.110	0.888	0.413
	داخل المجموعات	23.441	189	0.124		
	المجموع	23.661	191			

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.888) ومستوى الدلالة (0.413) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجالي كفايات التخطيط لتدريس وكفايات الوسائل التعليمية. وبذلك تم عدم رفض الفرضية الرابعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (4.28) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للتدريس	أقل من 5 سنوات	0.00760	0.935
	سنوات 5-10	0.15476	0.058
	أقل من 5 سنوات	-0.00760	0.935
	سنوات 5-10	0.14716*	0.045
	أقل من 5 سنوات	-0.15476	0.058
	سنوات 5-10	-0.14716*	0.045
كفايات الوسائل التعليمية	أقل من 5 سنوات	-0.13878	0.144
	سنوات 5-10	0.05603	0.497
	أقل من 5 سنوات	0.13878	0.144
	سنوات 5-10	0.19481*	0.009
	أقل من 5 سنوات	-0.05603	0.497
	سنوات 5-10	-0.19481*	0.009

دالة عند 0.05 فأقل

وكانت الفروق بين خبرة من 5-10 سنوات وأكثر من 10 سنوات لصالح من 5-10 سنوات، بمعنى أنه كلما قلت الخبرة زادت كفايات الوسائل التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس:

هل يختلف مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضيات التالية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس"

تم فحص الفرضية الأولى بحساب نتائج اختبار "ت" والمتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين حسب لمتغير الجنس، كما يظهر في الجدول (4.29)

جدول (4.29) نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لاستجابة أفراد العينة في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	مستوى الدلالة
الكفاءة	ذكر	90	4.3173	0.53289	0.916	0.361
	أنثى	102	4.2495	0.49281		
المدرجات الشخصية	ذكر	90	4.3000	0.52553	1.039	0.300
	أنثى	102	4.3765	0.49336		
تقديم المبادرات وتحدي المخاطر	ذكر	90	3.7889	0.51351	1.304	0.194
	أنثى	102	3.6902	0.53149		
التعامل مع الطلبة	ذكر	90	4.2472	0.51996	0.737	0.462
	أنثى	102	4.1912	0.53141		
الرضا الأكاديمي	ذكر	90	4.2194	0.82178	0.959	0.339
	أنثى	102	4.0931	0.98247		
تقبل الذات	ذكر	90	4.2533	0.48045	0.581	0.562
	أنثى	102	4.2941	0.48966		
الدرجة الكلية	ذكر	90	4.2010	0.42247	0.655	0.513
	أنثى	102	4.1621	0.40166		

دالة عند 0.05 فأقل

يتبين من خلال الجدول (4.29) أن قيمة "ت" للدرجة الكلية (0.655)، ومستوى الدلالة (0.513)، أي أنه لا توجد فروق في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في

محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، وكذلك للمجالات، وبذلك تم عدم رفض الفرضية الصفرية.

نتائج الفرضية الثانية:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير العمر " حيث تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير العمر، كما هو موضح في الجدول (4.30).

جدول (4.30) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير العمر

المجال	العمر	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة	من 22-30 سنة	27	4.0864	0.60650
	من 31-40 سنة	87	4.1903	0.51196
	أكبر من 40 سنة	78	4.4501	0.42561
المدركات الشخصية	من 22-30 سنة	27	4.2667	0.56569
	من 31-40 سنة	87	4.3402	0.57637
	أكبر من 40 سنة	78	4.3667	0.40054
تقديم المبادرات وتحدي المخاطر	من 22-30 سنة	27	3.7630	.67262
	من 31-40 سنة	87	3.7057	0.45835
	أكبر من 40 سنة	78	3.7615	0.54038
التعامل مع الطلبة	من 22-30 سنة	27	4.2685	0.65386
	من 31-40 سنة	87	4.1408	0.51107
	أكبر من 40 سنة	78	4.2853	0.48638
الرضا الأكاديمي	من 22-30 سنة	27	4.0741	0.93751
	من 31-40 سنة	87	3.9971	1.00326
	أكبر من 40 سنة	78	4.3526	0.75209
تقبل الذات	من 22-30 سنة	27	4.1630	0.54360
	من 31-40 سنة	87	4.2621	0.51788
	أكبر من 40 سنة	78	4.3282	0.41900
الدرجة الكلية	من 22-30 سنة	27	4.0972	0.52027
	من 31-40 سنة	87	4.1189	0.43030
	أكبر من 40 سنة	78	4.2776	0.32308

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ من الجدول (4.30) وجود فروق ظاهرية في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير العمر، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.31):

جدول (4.31) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير العمر

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الكفاءة	بين المجموعات	3.970	2	1.985	8.146	0.000
	داخل المجموعات	46.053	189	0.244		
	المجموع	50.022	191			
المدرجات الشخصية	بين المجموعات	0.201	2	0.100	0.385	0.681
	داخل المجموعات	49.243	189	0.261		
	المجموع	49.443	191			
تقديم المبادرات وتحدي المخاطر	بين المجموعات	0.150	2	0.075	0.271	0.763
	داخل المجموعات	52.315	189	0.277		
	المجموع	52.465	191			
التعامل مع الطلبة	بين المجموعات	0.940	2	0.470	1.715	0.183
	داخل المجموعات	51.794	189	0.274		
	المجموع	52.734	191			
الرضا الأكاديمي	بين المجموعات	5.388	2	2.694	3.329	0.038
	داخل المجموعات	152.968	189	0.809		
	المجموع	158.356	191			
تقبل الذات	بين المجموعات	0.574	2	0.287	1.226	0.296
	داخل المجموعات	44.266	189	0.234		
	المجموع	44.840	191			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	1.254	2	0.627	3.821	0.024
	داخل المجموعات	30.998	189	0.164		
	المجموع	32.252	191			

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (3.821) ومستوى الدلالة (0.024) وهي أقل من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) أي أنه توجد فروق دالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير العمر، وكذلك

للمجالات ما عدا مجال المدركات الشخصية وتقديم المبادرات وتحدي المخاطر والتعامل مع الطلبة وتقبل الذات. وبذلك تم رفض الفرضية الثانية. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (4.32) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

أفراد عينة الدراسة حسب متغير العمر

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الكفاءة	من 30-22 سنة	من 40-31 سنة	-1.10387	0.341
	سنة	أكبر من 40 سنة	-.36372*	0.001
	من 40-31 سنة	من 30-22 سنة	.10387	0.341
	سنة	أكبر من 40 سنة	-.25985*	0.001
	أكبر من 40 سنة	من 30-22 سنة	.36372*	0.001
	سنة	من 40-31 سنة	.25985*	0.001
الرضا الأكاديمي	من 30-22 سنة	من 40-31 سنة	.07695	0.698
	سنة	أكبر من 40 سنة	-.27849	0.167
	من 40-31 سنة	من 30-22 سنة	-.07695	0.698
	سنة	أكبر من 40 سنة	-.35544*	0.012
	أكبر من 40 سنة	من 30-22 سنة	.27849	0.167
	سنة	من 40-31 سنة	.35544*	0.012
الدرجة الكلية	من 30-22 سنة	من 40-31 سنة	-.02167	0.808
	سنة	أكبر من 40 سنة	-.18042*	0.047
	من 40-31 سنة	من 30-22 سنة	.02167	0.808
	سنة	أكبر من 40 سنة	-.15875*	0.013
	أكبر من 40 سنة	من 30-22 سنة	.18042*	0.047
	سنة	من 40-31 سنة	.15875*	0.013

دالة عند 0.05 فأقل

وكانت الفروق بين أكبر من 40 سنة ومن 30-22 سنة لصالح من هم أكبر من 40 سنة، وبين أكبر من 40 سنة ومن 40-31 سنة لصالح من هم أكبر من 40 سنة، بمعنى كلما زاد العمر زاد الرضا الأكاديمي وازداد مفهوم الذات الأكاديمي بموجب الدرجة الكلية.

نتائج الفرضية الثالثة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي"، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي كما يتضح من الجدول (4.33).

جدول (4.33) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة	دبلوم	27	4.4280	0.47010
	بكالوريوس	141	4.2569	0.50468
	ماجستير فأعلى	24	4.2593	0.58764
المدركات الشخصية	دبلوم	27	4.4000	0.46077
	بكالوريوس	141	4.2894	0.51571
	ماجستير فأعلى	24	4.5750	0.46180
تقديم المبادرات وتحدي المخاطر	دبلوم	27	4.0593	0.49866
	بكالوريوس	141	3.6610	0.47083
	ماجستير فأعلى	24	3.8167	0.69761
التعامل مع الطلبة	دبلوم	27	4.3056	0.50160
	بكالوريوس	141	4.2057	0.49487
	ماجستير فأعلى	24	4.1875	0.71189
الرضا الأكاديمي	دبلوم	27	4.5000	0.76899
	بكالوريوس	141	4.1206	0.91055
	ماجستير فأعلى	24	3.9479	0.98901
تقبل الذات	دبلوم	27	4.3556	0.42366
	بكالوريوس	141	4.2411	0.49426
	ماجستير فأعلى	24	4.3833	0.48245
الدرجة الكلية	دبلوم	27	4.3484	0.37084
	بكالوريوس	141	4.1430	0.41283
	ماجستير فأعلى	24	4.2109	0.40831

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ من الجدول (4.33) وجود فروق ظاهرية في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.34).

جدول (4.34) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد العينة في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الكفاءة	بين المجموعات	0.677	2	0.338	1.296	0.276
	داخل المجموعات	49.346	189	0.261		
	المجموع	50.022	191			
المدركات الشخصية	بين المجموعات	1.784	2	0.892	3.538	0.031
	داخل المجموعات	47.659	189	0.252		
	المجموع	49.443	191			
تقديم المبادرات وتحدي المخاطر	بين المجموعات	3.771	2	1.885	7.318	0.001
	داخل المجموعات	48.694	189	0.258		
	المجموع	52.465	191			
التعامل مع الطلبة	بين المجموعات	0.251	2	0.125	0.451	0.637
	داخل المجموعات	52.483	189	0.278		
	المجموع	52.734	191			
الرضا الأكاديمي	بين المجموعات	4.409	2	2.204	2.706	0.069
	داخل المجموعات	153.948	189	0.815		
	المجموع	158.356	191			
تقبل الذات	بين المجموعات	0.619	2	0.309	1.322	0.269
	داخل المجموعات	44.221	189	0.234		
	المجموع	44.840	191			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.982	2	0.491	2.968	0.054
	داخل المجموعات	31.270	189	0.165		
	المجموع	32.252	191			

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (2.968) ومستوى الدلالة (0.054) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك للمجالات ما عدا مجالي المدركات الشخصية وتقديم المبادرات وتحدي المخاطر. وبذلك تم عدم رفض الفرضية الثالثة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (4.35) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المجال	المتغيرات	المؤهل العلمي	الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
المدركات الشخصية	دبلوم	بكالوريوس	.11064	0.296
		ماجستير فأعلى	-.17500	0.216
	بكالوريوس	دبلوم	-.11064	0.296
		ماجستير فأعلى	-.28564*	0.011
	ماجستير فأعلى	دبلوم	.17500	0.216
		بكالوريوس	.28564*	0.011
تقديم المبادرات وتحدي المخاطر	دبلوم	بكالوريوس	.39827*	0.000
		ماجستير فأعلى	.24259	0.090
	بكالوريوس	دبلوم	-.39827*	0.000
		ماجستير فأعلى	-.15567	0.166
	ماجستير فأعلى	دبلوم	-.24259	0.090
		بكالوريوس	.15567	0.166

دالة عند 0.05 فأقل

وكانت الفروق في مجال المدركات الشخصية بين ماجستير فأعلى والبكالوريوس لصالح الماجستير فأعلى. وفي مجال تقديم المبادرات وتحدي المخاطر بين الدبلوم والبكالوريوس لصالح الدبلوم.

نتائج الفرضية الرابعة:

"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى

لمتغير سنوات الخبرة"، وقد تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابة أفراد عينة الدراسة على مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة كما يظهر في الجدول (4.36).

جدول (4.36) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد عينة الدراسة لمستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر

المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الكفاءة	أقل من 5 سنوات	35	4.0952	0.64684
	من 5 - 10 سنوات	47	4.2033	0.49165
	أكثر من 10 سنوات	110	4.3737	0.45171
المدركات الشخصية	أقل من 5 سنوات	35	4.2057	0.62400
	من 5 - 10 سنوات	47	4.4085	0.44907
	أكثر من 10 سنوات	110	4.3545	0.48889
تقديم المبادرات وتحدي المخاطر	أقل من 5 سنوات	35	3.7143	0.61984
	من 5 - 10 سنوات	47	3.7574	0.45289
	أكثر من 10 سنوات	110	3.7345	0.52400
التعامل مع الطلبة	أقل من 5 سنوات	35	4.2857	0.69701
	من 5 - 10 سنوات	47	4.2181	0.47382
	أكثر من 10 سنوات	110	4.1955	0.48531
الرضا الأكاديمي	أقل من 5 سنوات	35	4.2929	0.86281
	من 5 - 10 سنوات	47	3.8989	1.05122
	أكثر من 10 سنوات	110	4.2159	0.84625
تقبل الذات	أقل من 5 سنوات	35	4.2400	0.61127
	من 5 - 10 سنوات	47	4.3574	0.49684
	أكثر من 10 سنوات	110	4.2509	0.43214
الدرجة الكلية	أقل من 5 سنوات	35	4.1241	0.53209
	من 5 - 10 سنوات	47	4.1536	0.39587
	أكثر من 10 سنوات	110	4.2097	0.37316

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ من الجدول (4.36) وجود فروق ظاهرية في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة،

ولمعرفة دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) كما يظهر في الجدول (4.37).

جدول (4.37) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابة أفراد العينة في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف" المحسوبة	مستوى الدلالة
الكفاءة	بين المجموعات	2.437	2	1.219	4.841	0.009
	داخل المجموعات	47.585	189	0.252		
	المجموع	50.022	191			
المدرجات الشخصية	بين المجموعات	0.875	2	0.437	1.702	0.185
	داخل المجموعات	48.568	189	0.257		
	المجموع	49.443	191			
تقديم المبادرات وتحدي المخاطر	بين المجموعات	0.038	2	0.019	0.069	0.933
	داخل المجموعات	52.426	189	0.277		
	المجموع	52.465	191			
التعامل مع الطلبة	بين المجموعات	0.216	2	0.108	0.389	0.678
	داخل المجموعات	52.518	189	0.278		
	المجموع	52.734	191			
الرضا الأكاديمي	بين المجموعات	4.154	2	2.077	2.545	0.081
	داخل المجموعات	154.203	189	0.816		
	المجموع	158.356	191			
تقبل الذات	بين المجموعات	0.426	2	0.213	0.907	0.406
	داخل المجموعات	44.414	189	0.235		
	المجموع	44.840	191			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.239	2	0.119	0.705	0.495
	داخل المجموعات	32.013	189	0.169		
	المجموع	32.252	191			

دالة عند 0.05 فأقل

يلاحظ أن قيمة ف للدرجة الكلية (0.705) ومستوى الدلالة (0.495) وهي أكبر من مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك للمجالات ما عدا مجال الكفاءة. وبذلك تم عدم رفض الفرضية الرابعة. وتم فحص نتائج اختبار (LSD) لبيان اتجاه الفروق وهي كما يلي:

الجدول (4.38) نتائج اختبار (LSD) للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة

المجال	المتغيرات		الفروق في المتوسطات	مستوى الدلالة
الكفاءة	أقل من 5 سنوات	من 5- 10 سنوات	-1.10807	0.336
		أكثر من 10 سنوات	-.27850*	0.005
	من 5- 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.10807	0.336
		أكثر من 10 سنوات	-.17043	0.053
	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.27850*	0.005
		من 5- 10 سنوات	.17043	0.053

دالة عند 0.05 فأقل

وكانت الفروق بين خبرة أكثر من 10 سنوات وأقل من 5 سنوات لصالح أكثر من 10 سنوات.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت الدراسة الحالية لتعرف على الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين، حيث يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها في الفصل السابق، وتفسيرها ووضع التوصيات.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

نص السؤال الأول على ما يأتي: ما درجة امتلاك معلمي العلوم للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين للمرحلة الأساسية في محافظة جنين؟

أشارت النتائج إلى أن درجة امتلاك معلمي العلوم لمجالات الكفايات التعليمية عالية (4.35) وأعلى الكفايات امتلاكاً لدى المعلمين هي الكفايات الشخصية (4.49)، وكفايات عرض المحتوى (4.43)، وكفايات الأهداف التعليمية (4.36)، وكفايات التقويم (4.35)، والكفايات الاجتماعية (4.35)، وكفايات التخطيط للتدريس (4.31)، وكفايات إدارة الصف وتنظيمه (4.31)، وكفايات الوسائل التعليمية (4.29)، وكفايات الثقافة العلمية (4.21) على التوالي.

كما تبين أن أعلى كفاية شخصية يمتلكها معلمو العلوم هي احترام المعلمين لزملائهم في العمل (4.66) تلاها العمل بمهنية (4.59) وغيرها من الكفايات التي يتمتع بها المعلمون والتي برأيهم تعد من أهم الكفايات والمهارات التي تعينهم على تسيير العملية التعليمية على أفضل وجه، حيث يرى المعلمون أن مثل هذه الكفايات تسهم في تعزيز التعاون المهني لدفع التعلم والتعليم قدماً ورفع جودة ومستوى التعليم المقدم للطلبة، فوجود خلافات وعدم انسجام بين أعضاء الهيئة التدريسية يلقي بظلاله على الجو التعليمي سلباً.

كما تبين أن كفايات عرض المحتوى تعتبر من أهم الكفايات التي يجب على المعلمين التمكن منها كونها القناة الأساسية في نقل المعلومة من المنهج الدراسي إلى الطالب والذي يمر عبر المعلم، ذلك فإن امتلاك المعلم لمهارات التمهيد الجيد والشيق لموضوع الدرس على سبيل المثال تجذب انتباه

الطلبة وتحافظ على دافعيّتهم نحو التعلم وبالتالي يتمكن المعلم من ترسيخ المعلومة في أذهان طلبته، وهذه الكفايات مرتبطة بدرجة كبيرة بامتلاك المعلم كفايات الأهداف التعليمية التي تركز إلى مدى قدرة المعلم على صياغة أهداف تعليمية واضحة وقابلة للقياس وواقعية، وبصورة عامة فإن المعلمين يمتلكون قدراً كبيراً من الكفايات التعليمية تسهل عملية التعلم والتعليم وتمكنهم من إيصال المعلومات إلى طلبتهم بأفضل السبل.

من خلال النتائج التي تم التوصل إليها وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نلاحظ أن هذه النتائج توافقت بشكل كبير مع دراسة عبد الله (2013) في وجود مستوى عال من كفايات التخطيط، وعرض الدرس، وإدارة الصف، والكفايات الشخصية، والعلمية المعرفية، وكفايات التقويم، والكفايات الاجتماعية، فيما وجدت دراسة عبد الله (2013) أن مستوى كفايات الوسائل التعليمية كانت بدرجة متوسط عكس ما وجدته الدراسة الحالية بتمتع هذه الكفاية بدرجة عالية رغم وجودها في آخر ترتيب الكفايات، وتعزى هذه الاختلافات إلى اختلاف الخبرة التدريسية ودرجة الأهمية التي يوليها المعلمون للوسائل التعليمية إلى جانب درجة امتلاك المعلم الخبرة في اعداد هذه الوسائل.

كما أن نتائج الدراسة الحالية لا تتوافق بصورة كبيرة مع نتائج دراسة العنزي (2011) التي بينت أن مستوى معرفة الكفايات التعليمية التعليمية لدى معلمي العلوم كانت بدرجة متوسطة، وكانت أكثر المجالات معرفة لدى المعلمين هو مجال كفاية إدارة الصف وتنظيمه بدرجة مرتفعة إلا أنها احتلت المرتبة السابعة في نتائج الدراسة الحالية وتوافقت مع الدراسة نفسها في حصولها على درجة معرفة عالية، في حين وجد العنزي (2011) أن مجال التقويم هو أقل الكفايات امتلاكاً بين المعلمين في حين احتلت هذه الكفاية المرتبة الرابعة من حيث امتلاكها لدى معلمي العلوم في محافظة جنين، في حين توافقت نتائج موتر (2013) مع الدراسة الحالية في امتلاك المعلمين كفايات شخصية ومشاركتهم الطلبة ومجال التقويم والتقويم وكذلك في الثقافة العلمية، ويعزى ذلك إلى الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون في سياقات التطوير المهني لهم من قبل مديريات التربية والتعليم إلى جانب التحديث المستمر لأساليب التقويم المعتمدة في المدارس.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين؟

جاء ترتيب مكونات مفهوم الذات الأكاديمي لدى المعلمين كالآتي: المدركات الشخصية (4.34)، الكفاءة (4.28)، تقبل الذات (4.27)، التعامل مع الطلبة (4.21)، الرضا الأكاديمي (4.15)، تقديم المبادرات وتحدي المخاطر (3.73)، وبالنظر إلى هذه النتائج ومقارنتها بنتائج امتلاك الكفايات التعليمية نلاحظ توافقاً كبيراً في نظرة المعلمين إلى الكفايات وعلاقتها بمفهوم الذات من الارتباط بين الكفايات الشخصية والمدركات الشخصية كونها أعلى الكفايات امتلاكاً لديهم، وربما يكون السبب في ذلك سعي المعلمين إلى تطوير ذاتهم من خلال فهم صورتهم في أذهان الآخرين وخاصة زملائهم في العمل الذين يزودونهم بالتغذية الراجعة حول ذواتهم وكفاياتهم التعليمية إلى جانب تبادل الخبرات معهم، حيث تعطف الكفائتان على المهارات الشخصية التي يمتلكها المعلمون وتساعدهم في إدارة تعليمهم بشكل كلي داخل الصفوف والمدارس، حيث يرى المعلمون أن امتلاكها يحقق جواً تعليمياً متميزاً ويترك مساحة للتعاون والابداع بين المعلمين أنفسهم وبينهم وبين طلابهم والإدارة المدرسية. بالرجوع إلى الدراسات السابقة، فلم تجد الباحثة تشابهاً أو اتفاقاً بين الدراسة الحالية وأي من الدراسات العربية أو الأجنبية السابقة باستثناء بعض الجوانب في دراسة أتييس وسايلان (2015) التي وجدت أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية لدى معلمي العلوم في مادة الأحياء كانت عالية وهي النتيجة ذاتها التي توصلت إليها الدراسة الحالية، وافترقت عن الدراسة الحالية في تركيزها على معلمي العلوم الملتحقين بالجامعات بكليات التربية.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية ودراسة محافظة والزعبي (2008) التي تطرقت إلى مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية وأظهرت أن ابعاد مفهوم الذات المهمة لدى الطلبة هي: السلوك وتقبل الذات والهوية والذات الشخصية والذات الأخلاقية والذات الاجتماعية ونقد الذات والذات البدنية والذات الاسرية، حيث لم تتطرق الدراسة الحالية إلى بعض هذه الابعاد، ولكن وجدت الدراسة الحالية أن تقبل الذات قد احتلت المرتبة الثالثة في ابعاد مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم في محافظة جنين وكانت المدركات/الذات الشخصية في المرتبة الأولى.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل توجد علاقة بين درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله للفرضية التالية: لا توجد علاقة ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومستوى مفهوم الذات الأكاديمي لديهم، وتشير نتائج اختبار بيرسون إلى وجود علاقة قوية إيجابية طردية بين درجة امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الأساسية للكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لديهم، حيث يسهم وجود صورة إيجابية للمعلم في تصورات زملائه في دفعه نحو تحسين قدرته وشحن مهاراته.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل تختلف درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين في محافظة جنين حسب متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى عدد من الفرضيات حيث تم افتراض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمي العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات: الجنس والعمر والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة، حيث تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس في كفايات: الأهداف التعليمية، والتقييم، والكفايات الاجتماعية لصالح الإناث وهي نتيجة تتوافق ودراسة عبد الله (2013)، في حين كانت الفروقات ذات دلالة إحصائية مرتبطة بمتغير العمر في كفايات إدارة الصف وتنظيمه لصالح من زادت أعمارهم عن 30 عاماً، أي أنه كلما تقدم المعلم في العمر تحسنت كفاياته المتعلقة بإدارة الصف وتنظيمه، وكذلك وجدت الدراسة فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي في كفايات: الأهداف التعليمية، والوسائل التعليمية، والشخصية، والثقافية العلمية، والاجتماعية والدرجة الكلية لصالح حملة درجة الدبلوم، عكس ما قدمته دراسة عون (2000) التي لم تجد فروقاً دالة احصائياً بين المعلمين تتعلق باختلاف المؤهل العلمي. كما وجدت الدراسة فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة في كفايات: التخطيط للتدريس والوسائل التعليمية لصالح من تراوحت سنوات خبرتهم بين 5-10 سنوات حيث تتوافق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من العنزي (2011)

والفرح (2009)، في حين أظهرت دراسة عون (2000) أن الاختلافات كانت في كفايات إدارة الصف والمعلم كوسيط اجتماعي، ويمكن عزو هذه الاختلافات وجود فروق في مجمل المؤهلات العلمية التي يتمتع بها المعلمون في كل من الدراستين.

وتتفق نتائج الدراسة المتعلقة بالسؤال الثاني بصورة عامة مع نتائج دراسة العمري (2009) التي وجدت فروق دالة احصائياً في المستوى الكلي والمجالات للكفايات التعليمية مرتبطة بمتغيرات الخبرة والمؤهل العلمي، في حين لم تجد دراسة العنزي (2011) فروقاً ذات دلالة تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي كما في دراسة عون (2000)، ولم تظهر دراسة الفرّح (2006) وجود فروق بين المعلمين ذات صلة باختلاف الجنس.

خامساً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

هل يختلف مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات الجنس، العمر، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحويله إلى عدد من الفرضيات حيث تم افتراض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مستوى مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين يعزى لمتغيرات: الجنس، العمر، المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وتبين من خلال التحليل الاحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم تعزى لمتغير الجنس في أبعاد مفهوم الذات الأكاديمية، في حين وجدت الدراسة فروق دالة احصائياً تعزى لمتغير العمر في ابعاد: الكفاءة، والرضا الأكاديمي والدرجة الكلية لصالح من كانت أعمارهم 40 عاماً فأكثر، كما وجدت الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي في أبعاد: المدركات الشخصية وتقديم المبادرات وتحدي المخاطر حيث جاءت الفروق لصالح حملة الماجستير فأعلى في بعد المدركات الشخصية ولصالح حملة درجة الدبلوم في بعد تقديم المبادرات وتحدي المخاطر، وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في مجال الكفاءة لصالح من تجاوزت سنوات خبرتهم 10 سنوات.

التوصيات

- في ضوء نتائج الدراسة وما خلصت إليه الباحثة، توصلت إلى عدد من التوصيات أبرزها ما يلي:
1. من الضروري أن يقوم المشرفون بتزويد المعلمين بكل الوسائل التي تجعلهم أكثر كفاءة وفاعلية.
 2. يتوجب على وزارة التربية والتعليم اجراء تقييمات دورية للمعلمين من خلال مسح عشوائي للمهارات التعليمية الضرورية والتي يفتر إليها المعلمون ومنها مهارات دمج التقنيات الحديثة في التعليم.
 3. توفير كتب علمية متنوعة ومناسبة لمناهج العلوم التي يدرسها طلبة المرحلة الأساسية ويدرسيها المعلمون في المكتبات المدرسية لتوفير مواد علمية ترفع من مستوى ثقافة المعلمين العلمية وتحديث معلوماتهم وتزودهم بأفكار لتقديم دروسهم بطريقة مبتكرة وحديثة تزيد دافعية الطلبة نحو مادة العلوم.
 4. اجراء مزيد من الدراسات حول الكفايات التعليمية وعلاقتها بمفهوم الذات من وجهة نظر مدراء المدارس.
 5. اجراء مزيد من الأبحاث والدراسات حول العلاقة بين مفهوم الذات الأكاديمي للطلبة وعلاقته بتحصيلهم العلمي في مادة العلوم وكذلك دراسة تأثير مفهوم الذات الأكاديمي على أداء معلمي العلوم في المرحلة الأساسية.

المصادر والمراجع

- أبو النجا، أماني بنت صالح (2006). الشعور بالوحدة النفسية وعلاقته بكل من السلوك العدواني ومفهوم الذات لدى أطفال دور الأيتام القاطنات ضمن نظام اسري بديل والقاطنات ضمن نظام الإيواء العادي بمدينتي مكة وجدة، الرياض، جامعة أم القرى، كلية التربية (رسالة ماجستير).
- أبو زيد، إبراهيم (1987). سيكولوجية الذات والتوافق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- أبو نمر، محمد خميس (2003). الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، م(17)، (ع2)، فلسطين.
- احمد، سهير (2000). التوجيه والإرشاد النفسي، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ارشيد، إبراهيم (2001). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي الثقافة الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة المفرق، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت.
- الأشول، عادل عز الدين (1984). مقياس مفهوم الذات عند الأطفال، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- أندراوس، تيسير (2009). الكفايات التعليمية. مجلة التربية - قطر، س 38، ع 169، 142-171.
- بركات، زياد، وحسن، كفاح (2011). الكفايات التعليمية لدى المعلمين و مستوى ممارستهم لها وعلاقتها بالدافعية للإنجاز. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - فلسطين، ع 24 ، 37-84.
- بهادر، سعدية (1983). من أنا، البرنامج التربوي النفسي لخبرة من أنا الموجه لأطفال رياض الأطفال بين النظرية والتطبيق، الكويت، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- البوهي، فاروق شوقي (2003). التخطيط التعليمي، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، الإسكندرية.
- الحياي، صبري (2011). الإرشاد التربوي والنفسي الإسلامي ونظرياته. عمان: دار صفاء.

- الخطيب، أحمد (1978). *بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربي وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض اعداد المعلمين وتربيتهم*، معهد التربية اونروا، يونسكو بالتعاون مع منظمة الأمم المتحدة للأطفال (اليونسيف)، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية الذي عقد في بيروت 20-25 فبراير.
- الخوالدة، صالح (2005). *درجة امتلاك الطلبة المعلمين تخصص معلم الصف في جامعتي مؤتة والأردنية للكفايات التعليمية من وجهة نظر المعلمين المتعاونين*. رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.
- الخوالدة، محمد، ابو شيخة، عيسى، البرازي، مجد، عباس، احمد، مرعي، توفيق، بلقيس، احمد (2008). *التعليم الابتدائي*، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان.
- دويدار، عبد الفتاح محمد (1991). *مفهوم الذات بوصفه دالة لبعض متغيرات الشخصية لدى الأطفال*، مصر، المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري.
- ربيع، هادي (2008). *الإرشاد التربوي والنفسي من المنظور الحديث*. عمان: مكتبة المجتمع العربي
- رشدي، سري محمد (2007). *مفهوم الذات وعلاقته ببعض المتغيرات لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع في برامج التربية الخاصة بمدينة الرياض*، مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ج 2.
- الزعبي، احمد (2003). *التوجيه والإرشاد النفسي*، دمشق، دار الفكر.
- سعودي، محمد، و عبدالوهاب، داليا (2013). *أثر برنامج تدريبي لاستشارة الدافعية الأكاديمية الداخلية في تقدير الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب المرحلة المتوسطة ذوي العجز المتعلم بمدينة الطائف*. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع 37، ج 1، 117-170.
- سليمان، محمد عبد العزيز عبد ربه (2000). *تصميم برنامج إرشادي لتحسين مفهوم الذات عند أطفال المؤسسات الإيوائية*، جامعة عين شمس، معهد الدراسات العليا للطفولة، رسالة ماجستير.

- سمارة، عزيزة، النمر، عصام، الحسن، هشام (2002). سيكولوجية الطفولة. عمان: دار الفكر.
- شحادة، حسن، النجار، زينب، عمار، حامد (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
- الشيخ، دعد (2003). مفهوم الذات بين الطفولة والمراهقة. دمشق، دار كيوان.
- صالح، محفوظ (2007). كفايات معلم المدرسة الثانوية وتحديات العصر، رسالة دكتوراه، جامعة ام درمان الاسلامية.
- الصباغ، مياز (1986). تقويم مدرسات التاريخ بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية على ضوء ما اكتسبته من كفايات تدريسية، اطروحة دكتوراه، كلية التربية للبنات في الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الضامن، منذر (2001). العلاقة بين مفهوم الذات وقلق الاختبار لدى كليات جامعة السلطان قابوس واختلاف ذلك باختلاف الجنس ونوع الكلية والتحصيل الدراسي. مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، عدد 25، ج 1.
- طه، سميه (2005). الإرشاد النفسي، القاهرة، عالم الكتب.
- عبد الله، صديق (2013). الكفايات اللازم توافرها لدى معلم المرحلة الثانوية بالسودان، رسالة ماجستير، جامعة ام درمان الاسلامية.
- عطا، محمود (1993). تقدير الذات وعلاقته بالوحدة النفسية والاكنتاب لدى طلاب الجامعة، مجلة دراسات نفسية، المجلد (3)، ع (3).
- العطوي، محمد (2018). الارشاد الاكاديمي. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.
- عقل، وفاء (2009). الأمن النفسي وعلاقته بمفهوم الذات لدى المعاقين بصريا. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العمري، نادية (2009). مستوى امتلاك و ممارسة معلمات العلوم للمرحلة الأساسية للكفايات التعليمية في ضوء خبراتهن و مؤهلاتهن، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- العمريين، محمد (2014). الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة الانجليزية(اللغة الانجليزية كلفة أجنبية) في الأردن من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة مؤتة.

- العنزي، عايد (2011). تقدير معلمي العلوم لمعرفتهم و ممارستهم للكفايات التعليمية / التعليمية في محافظة القريات في المملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- عون، فضل (2000). درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية وممارستهم لها من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة تعز بالجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- عيسى، ماجد، وخليفة، وليد (2009). أثر برنامج تدريبي للمعلم قائم على تحسين فعالية الذات الأكاديمية للتلاميذ في الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مجلة كلية التربية (جامعة بنها) - مصر، مج 19، ع 79، 1-66.
- الغامدي، غرم الله بن عبد الرزاق بن صالح (2009). التفكير العقلاني والتفكير الغير عقلاني ودافعية الانجاز لدى عينة من المراهقين المتفوقين دراسياً والعاديين بمدينة مكة المكرمة وجدة، أطروحة دكتوراه، السعودية، جامعة أم القرى.
- الفتلاوي، سهيلة محسن (2003). كفايات التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، رام الله، فلسطين.
- قاسم، عبد اللطيف، مرعي، توفيق وآخرون (2008). طرائق التدريس والتدريب العامة، منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- القطناني، علاء (2011). الحاجات النفسية ومفهوم الذات وعلاقتها بمستوى الطموح لدى طلبة جامعة الأزهر بغزة في ضوء محددات الذات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر، غزة.
- كامل، زكية إبراهيم، خفاجة، ميرفت علي، شلتوت، نوال إبراهيم (2007). طرق التدريس في التربية الرياضية اساسيات في التربية الرياضية، الإسكندرية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ج 1، ط 1.
- الكولي، جبر (2015). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة من وجهة نظر المشرفين بمحافظة ذمار - الجمهورية اليمنية. مجلة جرش للبحوث والدراسات، مجلد (16)، عدد (1)، 525-547.

- محافظة، سامح، و الزعبي، زهير (2008). أثر العوامل الاجتماعية والاقتصادية والأكاديمية في تشكيل مفهوم الذات لدى طلبة الجامعة الهاشمية. دراسات - العلوم التربوية -الأردن، مج 35، ع 1، 110-127.
- مرار، موسى (2006). درجة ممارسة معلمي ومعلمات التربية الرياضية في الضفة الغربية للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك.
- المطرفي، غازي بن صلاح بن هليل (2014). "أثر استخدام إستراتيجية (فكر - زواج - شارك)(TPS) في تنمية التحصيل وفعالية الذات الأكاديمية فى العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مجلة التربية العلمية -مصر مج17، ع1، 1 - 68 .
- منسي، محمود عبد العليم (1986). قياس مفهوم الذات لدي طلاب الجامعة. الرياض، مركز النشر العلمي.
- هول، ل.ج، لندزي (1978). نظريات الشخصية. ترجمة فرج أحمد وآخرون مراجعة كامل لويس مليكة، الكويت، دار الشايع للنشر والتوزيع

المراجع الأجنبية

- 1- Al Amreen, M. (2014). **The Instructional Competencies of EFL Teachers from Their Point View in Jordan**. MA thesis, Mutah University.
- 2- Al-Farah, R. (2006). **An investigation of the pedagogical competencies of EFL teachers in the secondary stage education in the city of Madaba**. MA thesis, University of Jordan.
- 3- Arens, A. K., & Watermann, R. (2015). *How an early transition to high-ability secondary schools affects students' academic self-concept: Contrast effects, assimilation effects, and differential stability*. *Learning and Individual Differences*, 37, 64-71.

- 4- Ates, H., & Saylan, A. (2015). *Investigation of pre-service science teachers' academic self-efficacy and academic motivation toward biology*. **International Journal of Higher Education**, 4(3), 90.
- 5- Dian, Freg & Jessy Cariock (1989): *Enhancing Self Esteem Development* Inc., 2nd (ed), U.S.A., P.364
- 6- Jansen, M., Schroeders, U., & Lüdtke, O. (2014). *Academic self-concept in science: Multidimensionality, relations to achievement measures, and gender differences*. **Learning and Individual Differences**, 30, 11-21.
- 7- Jarrar Ahmad, M., & Khan, A. (2016). **A study of teaching competency of secondary school teachers in relation to their educational qualification, stream and type of school**. *IJAR*, 2(2), 68-72.
- 8- Muter, J. (2013). **Evaluating The Performance of EFL Intermediate School Teachers in Terms of Their Instructional Qualifications**. MA thesis, Tikrit University.
- 9- Ordaz-Villegas, G., Acle-Tomasini, G., & Reyes-Lagunes, L. I. (2013). *Development of an academic self concept for adolescents (ASCA) scale*. **Journal of behavior, health & social issues**, 5(2), 117-130.
- 10- Rogers, C. (1959). **a theory personality and interpersonal relationship as developed: a study of science**, vol 2 hill. New York U.S.A.
- 11- Schiffman & Kanuk. (1995). **Consumer Behavior**. India. Prentice Hall of India.

- 12- Singh, V. K. (2010). **Teaching Competency of Primary School Teachers**. Gyan Publishing House.
- 13- Soufi, S., Damirchi, E. S., Sedghi, N., & Sabayan, B. (2014). *Development of structural model for prediction of academic achievement by global self-esteem, academic self-concept, self-regulated learning strategies and autonomous academic motivation*. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 114, 26-35.
- 14- Wouters, S., Colpin, H., Van Damme, J., De Laet, S., & Verschueren, K. (2013). *Early adolescents' academic self-concept formation: Do classmates or friends matter most?*. **Learning and Individual Differences**, 27, 193-200.
- 15- Yeşilyurt, E., Ulaş, A. H., & Akan, D. (2016). *Teacher self-efficacy, academic self-efficacy, and computer self-efficacy as predictors of attitude toward applying computer-supported education*. **Computers in Human Behavior**, 64, 591-601.

الملاحق

الملحق (1)

أسماء الخبراء والمختصين من أعضاء لجنة التحكيم

الرقم	الاسم	التخصص	الدرجة العلمية	الجامعة
1.	فاخر الخليلي	علم النفس الاكلينيكي	دكتوراه	جامعة النجاح الوطنية
2.	سهيل صالحة	المناهج وطرق التدريس	دكتوراه	جامعة النجاح الوطنية
3.	سائد ربايعه	المناهج وطرق التدريس	دكتوراه	جامعة القدس المفتوحة
4.	فخري دويكات	التربية الخاصة	دكتوراه	جامعة النجاح الوطنية
5.	سائدة عفونة	الرياضيات	الدكتوراة	جامعة النجاح الوطنية
6.	لقاء البزور	الفيزياء	بكالوريوس	وزارة التربية والتعليم
7.	شادية سباعنه	معلم صف	ماجستير	وزارة التربية والتعليم

الملحق (2)

الاستبيان بصورته النهائية



كلية الدراسات العليا

قسم أساليب التدريس

أخي المعلم/ أختي المعلمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول الكفايات التعليمية وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم في محافظة جنين من وجهة نظر المعلمين، ومن أجل ذلك قامت الباحثة بإعداد اداتي الدراسة (استبيان الكفايات التعليمية واستبيان مفهوم الذات الأكاديمي)، راجين من حضراتكم الإجابة على الفقرات بمنتهى الجدية والموضوعية، مؤكداً لحضراتكم أن المعلومات التي تزودونا بها سوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

البيانات الشخصية

الجنس

☐ ذكر

☐ أنثى

العمر

☐ 30-22 عام

☐ 40-31 عام

☐ أكبر من 40 عام

المؤهل العلمي

☐ دبلوم

☐ بكالوريوس

☐ ماجستير فأعلى

سنوات الخبرة

☐ أقل من 5 سنوات

☐ 10-6 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

أولاً: استبيان الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم في محافظة جنين

الرقم	وافق بشدة	وافق	محايد	اعارض بشدة	اعارض
محور كفايات التخطيط للتدريس					
1.					أراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند وضع الخطة الدراسية
2.					أراعي المرونة في التخطيط (القابلة للتغيير والتعديل)
3.					أحدد خطوات سير الدرس في الخطة بما يلائم زمن الحصة.
4.					أضع برامج علاجية مناسبة الطلبة ذوي التحصيل المتدني.
5.					أضع برامج اثرائية تحفيزية مناسبة الطلبة ذوي التحصيل المرتفع.
6.					أراعي الترابط والتسلسل بين المادة الواحدة وتكاملها مع المواد الاخرى
محور كفايات الأهداف التعليمية					
7.					اكتب أهدافاً إجرائية سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها.
8.					أنوع في مجالات الأهداف التعليمية عند كتابتها
9.					أعرف الطلبة بالأهداف التعليمية المرجو تحقيقها في بداية الحصة.
10.					اكتب أهداف تساعد على تحقيق التعلم الفاعل للمنهاج.
11.					اراعي الفروق الفردية بين الطلبة عند كتابة الأهداف
12.					اراعي التسلسل المنطقي عند صياغة الأهداف من العام الى الخاص.
13.					أراعي الشمولية عند كتابة الأهداف
محور كفايات عرض المحتوى الدراسي					
14.					أمهد للدرس بطريقة مناسبة (التهيئة)
15.					أقوم بربط موضوع الدرس الحالي بالخبرات السابقة
16.					أحافظ على جذب انتباه الطلبة للدرس في بداية وأثناء ونهاية الحصة.
17.					اختتم الدرس بالتلخيص المناسب.
18.					أنوع في استخدام طرق التدريس

					19. أوفر التفاعل بين الطلبة بين الطلبة أنفسهم وبينهم وبين المعلم.
					20. استخدم اساليب متنوعة من التعزيز
محور كفايات ادارة الصف وتنظيمه					
					21. اوفر بيئة تعليمية مناسبة للموقف التعليمي.
					22. امنح الطلبة فرصة المشاركة الايجابية
					23. استخدم الالفاظ التي تشعر الطلبة بالاحترام والتقدير.
					24. اتقبل آراء وأفكار الطلبة سلبية كانت أم ايجابية
					25. أعالج المواقف الصفية الطارئة بأسلوب تربوي
					26. أنظم تفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ومع المعلم داخل الفصل.
					27. أعمل على تهيئة التنافس بين الطلبة بوضع حوافز التعزيز الايجابي.
محور كفايات الوسائل التعليمية					
					28. استخدم وسائل تعليمية لإثارة دافعية الطلبة
					29. استخدم الكتاب المدرسي باعتباره أحد مصادر التعلم الهامة.
					30. استخدم الأنشطة التعليمية التي توافق ميول الطلبة واستعدادهم
					31. أستثمر البيئة المحلية في عمل الوسائل التعليمية المعينة لفهم الدرس
					32. اهتم بالزيارات العلمية والثقافية باعتبارها وسائل مادية
					33. أشارك الطلبة في اعداد الوسائل التعليمية
					34. اوظف التكنولوجيا في التعليم
محور كفايات التقويم					
					35. أراعي التدرج في صعوبة فقرات الاختبار من السهل الى الصعب
					36. استخدم التقويم بأنواعه المختلفة القبلي، التكويني، الختامي
					37. أراعي استمرارية التقويم في الحصة الدراسية
					38. اتأكد من صحة الأسئلة من الناحية العلمية والدقة في صياغتها

					39. أحل نتائج الطلبة في الاختبارات لتشخيص مواطن الضعف والقوة عندهم
					40. اتابع الواجبات المنزلية والتدريبات الصفية بصورة منتظمة
					41. اعتبر التقويم وسيلة للتعلم
محور الكفايات الشخصية					
					42. أتمتع بقوة الشخصية والتأثير على الإدارة والزملاء
					43. لا اتحيز في معاملة الطلبة
					44. أحرص على ان اكون بالمظهر اللائق كمدرس
					45. أنكئف مع البيئة المدرسية التي اعمل بها
					46. اعترف بالخطأ وأقبل نصح الآخرين
					47. أأترم زملائي في العمل.
					48. متواضع وموضوعي
					49. أعمل بمهنية
محور كفايات الثقافة العلمية					
					50. أملك ثقافة علمية كافية تتفق مع مهنتي كمعلم
					51. اتقن المادة العلمية التي أدرسها
					52. أقدم دروسي باللغة العربية الفصحى
					53. أبحث وأطلع على كل جديد يتعلق بالمادة التي أدرسها
					54. أملك معرفة كافية بنظريات التعلم
					55. لدي المام كاف بطرق وأساليب التدريس
					56. أدرك دور تقنيات التعليم الحديثة في التدريس
محور الكفايات الاجتماعية					
					57. أأافظ على علاقات ودية مع الطلبة
					58. أبدي اهتماماً ملحوظاً بسلوك الطالب
					59. أأحرص على بناء علاقة طيبة وطيدة مع المشرف التربوي
					60. أأعلاقاتي طيبة مع زملائي المعلمين
					61. أأعلاقاتي انسانية مع الإدارة المدرسية
					62. أأصل بأولياء أمور الطلبة وأتعاون معهم
					63. أأساعد الطلبة على فهم مشكلاتهم

ثانياً: استبيان مفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم في محافظة جنين

الرقم	الفقرة	درجة كبيرة جداً	درجة كبيرة	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
مجال الكفاءة						
1.	أشعر أنني معلم كفؤ لتدريس مادة العلوم.					
2.	بشكلٍ عام أرى نفسي معلماً جيداً.					
3.	أعتقد أن لدي من القدرات والمهارات ما يكفي لتدريس مادة العلوم.					
4.	أؤمن بإمكاناتي وقدراتي في إيصال المعلومات للطلبة.					
5.	أشعر بالثقة بالذات وتمكني من المادة التعليمية التي أشرحها خلال دروس مادة العلوم.					
6.	لدي سمعة جيدة بين زملائي والطلبة أنني مدرس قدير في مجال تدريس مادة العلوم.					
7.	أشعر أنني ذو قيمة للمدرسة وللطلبة وأخدم السياق التعليمي بشكلٍ جيد.					
8.	أشعر أن ثقتي بنفسي كمدرس لمادة العلوم متزعزعة.					
9.	يعتبرني الطلبة قدوة جيدة للتدريس وإشباع حاجاتهم المعرفية.					
مجال المدركات الشخصية						
10.	أشعر أنني مندمج مع زملائي المعلمين بشكلٍ جيد.					
11.	استمتع بعلاقاتي مع زملائي المعلمين.					
12.	أشعر أن زملائي المعلمين يقدرُونني.					
13.	من السهل علي التعاون مع زملائي المعلمين ومشاركتهم في أنشطتهم وأعمالهم.					
14.	أشعر أن زملائي المعلمين لا يطبقون التعامل معي.					
مجال تقديم المبادرات وتحدي المخاطر						
15.	استمتع بطرح أفكار متجددة وغير تقليدية عند تدريس مادة العلوم.					
16.	إن التغيير في المناهج وفي مجال المعرفة العلمية لا يقلقني عند تدريس مادة العلوم.					
17.	لا أميل إلى تقديم المبادرات لتحسين مستوى الطلبة في مادة العلوم.					
18.	أفضل الخروج عن المألوف عن تدريس مادة العلوم.					

					19. لا أخشى نقد زملائي المعلمين أو الطلبة عندما أبادر وأنفذ فكرة جديدة لتدريس العلوم.
مجال التعامل مع الطلبة					
					20. أشعر أن علاقتي مع الطلبة علاقة آمنة ومريحة لكل منا.
					21. أشعر أنني أثق بالطلبة الذين أدرسهم.
					22. استمتع بتدريس العلوم للطلبة وأحب دخول فصول مادة العلوم لألتقي بهم.
					23. بشكل عام يقدرني الطلبة ويحبونني.
مجال الرضا الأكاديمي					
					24. أشعر أنني مدرس ضعيف وغير راضي عن أدائي في تدريس مادة العلوم.
					25. من الصعب على تحقيق تقدم ملموس مع طلبة مادة العلوم على صعيد تحصيلهم.
					26. أتمنى لو أستطيع تغيير مهنتي كمدرس لمادة العلوم.
					27. لا أشعر أنني أمتلك الإمكانيات كي أكون مدرساً ناجحاً لمادة العلوم.
مجال تقبل الذات					
					28. أتقبل نفسي وأحترمها بسبب طبيعة أدائي في تدريس مادة العلوم.
					29. أنا راضي عن نفسي ومتصالح مع ذاتي كمدرس لمادة العلوم رغم بعض الصعوبات التي لدي.
					30. أعرف بالضبط ما الذي أريده وكيف يمكن تحقيقه كمدرس لمادة العلوم.
					31. تعلمت الكثير من أخطائي خلال خبرتي كمدرس لمادة العلوم.
					32. أنا شخص قابل للتعلم وأسعى الى تطوير نفسي في مجال تدريس مادة العلوم.

الملحق (3)

كتاب تسهيل المهمة

صاحب

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
Educational Research & Development Center

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
مركز البحث والتطوير التربوي

الرقم: ٤٢١٤
التاريخ: 2018/2/18
الموافق: 1439 / 6 / 2 هـ

السيد مدير التربية والتعليم المحترم
جنين
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة بحثية

19.2.2018

19-02-2018
تاريخ رقم ٢٩٤

نهدىكم أطيب التحيات، ونرجو التكرم التعاون مع الطالبة: أماني سعيد زكريا جنقوم في تنفيذ دراستها لاستكمال الحصول على شهادة الماجستير من جامعة النجاح الوطنية بعنوان: "الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرّفين التربويين في محافظة جنين"، حيث ستقوم الباحثة بتطبيق استبانة على عينة عشوائية من معلمي المرحلة الأساسية في مديرتكم، وبما لا يؤثر ذلك على سير العملية الإدارية والتعليمية.

مع الإحترام والتقدير

د. إيهاب شكري
المكلف بمركز البحث والتطوير التربوي



نسخة :

معالي وزير التربية والتعليم العالي المحترم

عطوفة السيد وكيل الوزارة المحترم

عطوفة الوكيل المساعد لشؤون التطوير التربوي المحترم

السيد رئيس قسم الدراسات العليا للعلوم الإنسانية المحترم/ جامعة النجاح

092342907



دولة فلسطين

وزارة التربية والتعليم العالي

مديرية التربية والتعليم العالي - جنين

الرقم : م/ج.ا/٣٠١/٣١/٥

التاريخ : 2018/02/19 م

الموافق 3/جمادى الآخرة/1439 هـ

حضرة مدير/ة مدرسة المحترم/ة

تحية طيبة وبعد ؛؛؛

الموضوع : تسهيل مهمة باحثة

نهدىكم أطيب التحيات ، أرجو تسهيل مهمة الباحثة " أماني سعيد زكريا جلفوم " ، في تنفيذ دراستها لاستكمال الحصول على شهادة الماجستير من جامعة النجاح الوطنية ، بعنوان " الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة جنين " .

راجياً تعبئة الاستمارة المرفقة بما لا يؤثر على سير العملية الإدارية والتعليمية .

مع الاحترام ؛؛؛

أ. طارق علاونة
مدير التربية والتعليم العالي



أ. غ. ن. م
ن. م. م

الرقم: ق/ 4 / 46 / 504
التاريخ: 2018/02/21م

حضرات مديري ومديرات المدارس المحترمين

تحية وبعد،،،

الموضوع: تسهيل مهمة باحثة

الإشارة كتاب وزارة التربية والتعليم العالي رقم 6412/46/4 بتاريخ 2018/2/18م

أرجو تسهيل مهمة الباحثة (أمني سعيد زكريا جلغوم) بإجراء دراسته/ الميدانية بعنوان " الكفايات التعليمية ومفهوم الذات الأكاديمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة جنين" في مدرستك ، وذلك بتعبئة الاستبانة المعدة لهذه الغاية استكمالاً لمتطلبات النجاح في الماجستير، شريطة أن لا يؤثر ذلك سلباً على سير العملية التعليمية.

مع الاحترام، ، ،

أ. محمد زكارنة



مدير التربية والتعليم العالي



ع.ع.ص.ج



An-Najah National University

Faculty of Graduate Studies

**Educational Competencies and the Academic Self
Concept among Science Teachers of Basic Stage
from their perspective in Jenin Governorate**

By

Amani Said Zakarya Jalghoum

Supervisor

Mahmoud Ahmad Alshamali

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for
the Degree of Master of Methods of Teaching Science, Faculty of
Graduate Studies, An-Najah National University, Nablus, Palestine**

2018

**Educational Competencies and the Academic Self Concept among
Science Teachers of Basic Stage from their perspective in Jenin
Governorate**

By

Amani Said Zakarya Jalghoum

Supervisor

Mahmoud Ahmad Alshamali

Abstract

This study aimed at measuring the extent to which the teachers of science in the basic stage possess educational competencies and their relation to the academic self-concept from the point of view of science teachers of the basic stage in Jenin.

In order to achieve the objectives of the study, the researcher developed a tool to measure the educational competencies possessed by science teachers in the basic stage in Jenin governorate, based on the previous literature, as well as the development of the tool of measuring the academic self-concept of these teachers, and found that the two instruments have a high degree of credibility and stability. The data were analyzed statistically using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

The study revealed that the degree to which the teachers of the science of educational adequacy is high and the highest competencies of the teachers are the personal competencies, the competencies of the presentation of the content, the competencies of the educational objectives, the competencies of the assessment, the social competencies, the competencies of the planning of teaching, Respectively, while the components of the academic self-concept of teachers were as follows: personal perceptions, competence, self-

acceptance, dealing with students, academic satisfaction, initiatives and risk-taking.

The results also showed a weak correlation between positive and positive medium between the degree of possession of science teachers in the basic stage of educational competencies and their academic self-concept, and there were statistically significant differences due to the gender variable in the competencies of educational objectives, assessment and social competencies for females.

The differences were statistically significant related to the age variable in the competencies of the management of the class and its organization for the benefit of those over the age of 30 years. The study also found statistically significant differences due to the variable of scientific qualification in the competencies: educational objectives, educational, The study also found statistically significant differences due to variable years of experience in the competencies: planning of teaching and teaching aids for the benefit of those whose years ranged between 5-10 years.

The results showed no statistically significant differences among the science teachers due to the gender variable in the dimensions of the academic self-concept, while the study found statistically significant differences due to the variable age in the dimensions: efficiency, academic satisfaction and the total score for those aged 40 years and older. The differences were statistically significant due to the variable of scientific qualification in the dimensions of: personal perceptions, initiatives and risk challenge. The differences were in favor of the Master's degree and above in the personal perceptions and in

favor of the holders of the diploma degree after the presentation of the initiatives and the risk challenge. Due to the variable years of experience in the field of competence for the benefit of those who have exceeded their years of experience 10 years.

Based on the results reached, the researcher presented a set of recommendations and proposals, most notably the holding of training courses for science teachers in the basic stage to improve the competencies of scientific culture and improve their cultural knowledge in relation to the subjects they study as well as the competencies of preparing and using teaching aids, especially modern and electronic ones, And to provide a variety of scientific books suitable for the curricula of science taught by students in the basic stage and taught by teachers in the school libraries to provide scientific materials that raise the level of teachers' scientific culture and speak their information And entertain them with ideas to present their lessons in innovative and modern ways that increase student motivation towards science.