

درجة ملاءمة كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية

عبدالله العبيدان، خالد محمد أبولوم*

ملخص

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ملاءمة كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وجرى اختيار (140) معلماً من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدينة الرياض من العام الدراسي (2015/2016) بالطريقة العشوائية البسيطة، وجرى بناء استبانة لجمع البيانات وتم التأكد من صدقها وثباتها الذي بلغ (0.86)، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار (T-test) للعينة الواحدة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وأظهرت النتائج أن كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية مرتفعة وكافية لتحقيق معايير الجودة في جميع مجالات الجودة: كفايات التخطيط، وكفايات التدريس، وكفايات التقويم، وكفايات الإدارة الصفية، والكفايات الشخصية في كتب الرياضيات. وأوصى الباحث بتفعيل أدوار المشرفين التربويين في تعزيز ثقافة الجودة في المدارس.

الكلمات الدالة: معايير الجودة، كفايات المعلمين، كتب الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.

المقدمة

المجالات أدى إلى ازدياد التنافس للوصول إلى أعلى المستويات من العمل والنتائج (الوالي، 2006).

وقد تزايد الاهتمام في الآونة الأخيرة بجودة التعليم، حيث ظهرت مفاهيم جديدة في هذا المجال منها مفهوم الجودة الشاملة والذي يعتبر تطبيقه في مجال التعليم من أولويات العديد من الدول التي تحرص على تقديم نوعية متميزة من التعليم لأبنائها. وتعرف الجودة الشاملة في المجال التعليمي بأنها: مجمل الصفات والخصائص التي تتعلق بالخدمة التعليمية، والتي تفي باحتياجات الطلاب (العاجز ونشوان، 2007)، كما أشار روكسبيرغ (Roxburgh, 1996) أن الجودة الشاملة تعد مدخلا مهما لتطوير التعليم، وهي تقوم على مجموعة من المبادئ التي يمكن للإدارة أن تتبناها؛ من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن، وتستخدم مجموعة من الأدوات الكمية والنوعية لقياس مدى التحسين في الجودة.

كما فرضت عملية تجويد مناهج الرياضيات على المربين والمهتمين بتدريس الرياضيات، وضع معايير محددة يمكن الرجوع إليها عند الحكم مناهج الرياضيات، وتمثل معايير الرياضيات المدرسية حجر الزاوية لما يسمى "إعادة الصياغة" في كيفية تعلم الرياضيات وتعليمها، وتقديمها عبر مراحل الدراسة المختلفة، إضافة إلى ما تقترحه من قواعد لمنهاج رياضي متزن، يسلط الضوء على الأفكار الرياضية والإجراءات (Zollman & Mason, 1992).

ومن العوامل المهمة التي يتوقف نجاح عملية التعليم والتعلم

تعتبر الرياضيات من المواد الدراسية الأساسية، التي تهتم بها الدول لما لها من أهمية تطبيقية في جميع المجالات العلمية، وإنتاج التكنولوجيا، وهذا دفع القائمين على التعليم إلى التفكير والعمل على تنمية مهاراتها لدى الطلبة، وتغيير أهدافها لتتلاءم مع مقتضيات العصر وتحدياته، وفق النظريات الحديثة.

يرتبط تطور المجتمعات بمدى تطور الرياضيات ومدى فهم الطلبة لها، فالمجتمع المتقدم رياضياً، يكون على درجة عالية من التقدم الحضاري، فالرياضيات من أهم العلوم ذات العلاقة التقاعلية مع ثورة المعلومات، بل هي من أسهم في ثورة المعلومات والتكنولوجيا، ومن ثم تأثرت بهذه الثورة لينتج فروع جديدة في علم الرياضيات لمواجهة احتياجات التكنولوجيا (رصرص، 2007).

وتسعى الدول إلى تحقيق تعلم ذو جودة لدى طلبتهم، حيث أن التعليم ذي الجودة هو التعليم الذي يوصل الأمم إلى أهدافها، وقد بدأت الجودة كمفهوم في الصناعة والأعمال في البداية، ومن ثم بدأ أصحاب القرار الاهتمام بالجودة في الجوانب الاقتصادية، والعلمية، والاجتماعية، ثم تخطاها إلى جميع مناحي الحياة من تعليم، وصحة، وغيرها، واعتماد الجودة في هذه

* كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية. تاريخ استلام البحث 2016/1/20، وتاريخ قبوله 2016/3/1.

"مامدى ملاعبة كفايات المعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات؟"

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة فيما يأتي:

1- الأهمية النظرية: ستوفر هذه الدراسة إطاراً نظرياً عن معايير الجودة في كتب الرياضيات. وإعطاء تصور لمستوى كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.

2- الأهمية العملية: قد تفيد هذه الدراسة القادة التربويين في المملكة العربية السعودية في بناء تصور شامل لعناصر الجودة في التعليم وتحسين مستواها، وتحديد مدى ملاعبة كفايات المعلمين لمعايير الجودة في كتب الرياضيات، كما يستفيد من نتائجها المشرفون على برامج إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

كما ستكشف هذه الدراسة عن نقاط القوة والضعف في كفايات المعلمين التي يمكن أن تؤثر في جودة التعليم بشكل عام في المملكة العربية السعودية، مما يوفر فرصة لتعزيز جوانب القوة وعلاج أوجه الضعف والقصور.

التعريفات الاصطلاحية الإجرائية:

معايير الجودة: عرفها عليمات (2004: 18) بأنها "مجموعة المعايير والسمات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة سواء ما يتعلق بالمدخلات أو العمليات أو المخرجات التي تعمل على تحقيق حاجات ورغبات ومتطلبات العاملين في المؤسسة والمجتمع المحلي وذلك من خلال الاستخدام الأمثل والفعال لجميع الإمكانيات البشرية والمادية مع استغلال الوقت وملاءمته لهذه الإمكانيات.

وتعرف الجودة إجرائياً بالخصائص التي يجب أن تتوفر في منهج الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية التي تلبى حاجات ومتطلبات الطلبة والمجتمع السعودي.

كفاية معلم الصفوف الثلاثة الأولى: هي مجموعة القدرات والمعارف والمهارات والاتجاهات الخاصة التي يمتلكها معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية، ويمارسها بحيث تمكنه من أداء عمله وأدواره ومسؤولياته وصولاً إلى درجة الاتقان (دومي، 2010: 254).

وتعرف إجرائياً بأنها القدرات والمهارات والمعارف والاتجاهات التي يمتلكها المعلم والتي تؤهله لتعليم طلاب الصف الأول

عليها بالإضافة للمناهج الدراسية والأنشطة والمباني المدرسية، والتقنيات التعليمية، المعلم ذو الكفايات التعليمية والسمات الشخصية التي يستطيع بها إغناء طلبته بالخبرات المتنوعة، وتوسيع مداركهم وتنمية شخصيتهم وأساليب تفكيرهم وقدراتهم المختلفة (سمارة، 2005).

فالمعلم يشكل حجر الزاوية في العملية التعليمية؛ فهو المسؤول عن إعداد جيل قادر على استخدام التكنولوجيا الحديثة والتعامل معها، لذا أصبح المعلم مطالباً بممارسة العديد من الأدوار الحديثة للارتقاء بالعملية التعليمية ككل (مطواع، 2002).

ولما للمرحلة الابتدائية من أهمية كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الشاملة لمدارك الأطفال وتزويدهم بكل ما من شأنه تحقيق النمو الشامل والمتزن لشخصياتهم روحياً واجتماعياً وعقلياً ونفسياً وجسدياً، واعتماد المراحل التالية عليها في اكتساب المعارف. جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة ملاعبة كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

عملت المملكة العربية السعودية على تطوير مناهجها في جميع المباحث، إلا أن هناك مؤشرات كثيرة تدل على أن هناك بعض المشكلات المتعلقة بمبحث الرياضيات، إذ كشفت دراسة الحربي (2003) عن ابتعاد كتب الرياضيات في المرحلة المتوسطة عن استخدام مستويات فان هيل (Van Hiele) في تدريس الهندسة، كما كشفت دراسة الشراري (2001) أن هناك ضعفاً في التركيز على أساليب البرهان الرياضي من وجهة نظر المعلمين.

كما أن عدم ملاعبة كفايات المعلمين قد يسبب بعض المشكلات المتعلقة بالتحصيل في الرياضيات، فقد أكد كل من الدهش (2001) وغندورة (2006) أنه بالرغم من التحديث والتطوير الذي طرأ على مناهج وكتب الرياضيات في المملكة العربية السعودية إلا أن الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين لا تحبب الطلبة فيها.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله كمعلم لمبحث الرياضيات وجود ضعف في التحصيل الرياضي لدى الطلبة، مما ولد لدى الباحث الرغبة في الكشف عن درجة ملاعبة كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية لتحقيق معايير الجودة في الرياضيات.

وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة لتجيب عن السؤال الآتي:

والثاني والثالث الابتدائي بشكل فاعل.

وتقاس بالدرجة التي يحققها المعلمون في مجال كفايات المعلمين في استبانة كفايات المعلمين التي ستوجه لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية، والتي سيقوم الباحث بإعدادها لأغراض هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

حدود الدراسة ومحدداتها:

يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء المحددات الآتية:

- الحدود البشرية: ستقتصر الدراسة على (140) معلماً من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية.
- الحدود الزمانية: سيتم تنفيذ هذه الدراسة في العام الدراسي (2015/2016).
- الحدود المكانية: سيقصر تنفيذ هذه الدراسة على المدارس الابتدائية في مدينة الرياض.
- يتحدد تعميم نتائج هذه الدراسة بصدق وثبات أدواتها.

الإطار النظري

أولاً: الجودة الشاملة

يعتبر الأخصائي الأمريكي إدوارد ديمينج (Edward Deming) أبو إدارة الجودة الشاملة، حيث نشأ نظام الجودة خلال الأربعينيات من القرن العشرين على يده، وقد انتشر نظام الجودة في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل علماء الإدارة والإحصاء والعلوم الهندسية في منتصف الخمسينيات عندما تم نشر أول مقالة عام 1956م في مجلة (Harvard Business Review) وبعد سنوات من الحرب العالمية الثانية أخذ الأخصائي الأمريكي "إدوارد ديمينج" صاحب النظرية الجديدة في الإدارة أفكاره إلى اليابان، ولقد كان اليابانيون المدمرون بعد الحرب يتطلعون إلى إعادة بناء اقتصادهم فأصبحت مبادئ ديمينج هي ورقة المحتوى التخطيطي الذي أرادوه، والآن بعد أكثر من ستة عقود من الزمن أصبحت المنتجات اليابانية مطلوبة على المستوى العالمي. لقد جعلت قصة النجاح الياباني من نظرية ديمينج في الإدارة التي يسميها البعض (إدارة الجودة الشاملة) ظاهرة أعيد الانتباه إليها في أمريكا من خلال تركيزها على عمليات إرضاء الزبون وتفويض السلطات إلى الموظفين لدرجة أن المديرين الأمريكيين بدأوا يهتمون بجودة المنتج بداية من مصنعي السيارات إلى مديري المستشفيات ورجال التربية حديثاً (أحمد، 2007).

يعد الاهتمام بجودة التعليم مقياساً يعكس مدى تقدم الدول، وتكون تلك الأهمية في أساليب تطبيق الجودة الشاملة في قطاع

التعليم ويعتبر تطبيق الجودة الشاملة الأداة التي تهدف إلى رفع الفاعلية والمرونة والقدرة التنافسية للمؤسسة وتشمل تنظيمها بكاملها كل قسم وكل نشاط وكل فرد في جميع المستويات الإدارية والأكاديمية (المشهوروي، 2003).

والجودة لغة: من جاد الشيء أي جوده، وجوده أي صار جيداً، وأجدت الشيء فجاد، والتجويد مثله، ويقال هذا الشيء جيد من الجودة والجودة (بضم الجيم وفتحها)، وقد جاد جودة وأجاد: أي أتى بالجيد من القول أو الفعل، ويقال: أجاد فلان في عمله وأجود وجاد عمله بجود جودة (ابن منظور، 2003).

أما الجودة اصطلاحاً: فتعرف بأنها تحقيق رغبات وتوقعات المستهلكين والمستفيدين مما تقدمه المؤسسة من سلع أو خدمات بل إنها تصل إلى محاولة تقديم مستوى أعلى من تلك التوقعات (عبد الفتاح، 2000: 78)، كما عرفها عقيلي (2000) بأنها "إنتاج المنظمة لسلعة أو تقديم خدمة بمستوى عالٍ من الجودة المتميزة تكون قادرة من خلالها على الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها بالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم وتحقيق الرضا والسعادة لديهم ويتم ذلك من خلال معايير موضوعة سلفاً لإنتاج السلعة أو تقديم الخدمة وإيجاد صفة التميز لها. وعرفها عليمات (2004: 93) بأنها "مجموعة من الميزات التي يجب توافرها في جميع عناصر المؤسسة من مدخلات وعمليات ومخرجات لتحقيق حاجات العاملين، ورغباتهم داخل المؤسسة والمجتمع المحلي". أما الجودة في التعليم فقد عرفها جيبس (Gibbs, 1992) بأنها "كل ما يؤدي إلى تطوير المقدرات الفكرية والخيالية عند الطلبة وتحسين مستوى فهمهم واستيعابهم، ومهارتهم في حل المشكلات، ومقدرتهم على استخدام المعلومات بشكل فعال، وذلك من خلال تبني منهج دراسي يعتمد على تحفيز الإبداع والاستفسار والتحليل ولديهم، وحثهم على الاستقلالية في خياراتهم وآرائهم، وأفكارهم والنقد الذاتي لديهم.

وقد عرفتها هيئة المعايير البريطانية (BSI) بأنها "مجموعة صفات وملامح وخواص المنتج أو الخدمة التي تحمل نفسها عبء إرضاء والاحتياجات الملحة والضرورية وإشباعها وقد تعني جودة التعليم تحقيق مجموعة من الاتصالات الفعالة بالطلبة بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة (حسين، 2006). كما تعرف بأنها "قدرة الإدارات التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفة في الأداء بالدرجة التي تمكنها من تخريج خريجين يمتلكون من المواصفات ما يمكنهم من تلبية احتياجات التنمية في مجتمعهم طبقاً لما تم تحديده من أهداف ومواصفات لهؤلاء الخريجين (الشافعي والسيد، 2003).

ويعرف الباحث جودة التعليم بأنها الوصول بالتعليم إلى

وتقبل النقد بكل شفافية وديمقراطية. وتعزيز الالتزام والانتماء إلى المدرسة بكل الطرق المتاحة للإدارة. وتدريب المعلمين باستمرار وتعريفهم إلى ثقافة الجودة لرفع مستوى الأداء المهني. ونشر روح الجدارة التعليمية (الثقة - الصدق - الأمانة - الاهتمام الخاص بالطلبة). ومساعدة المعلمين على اكتساب مهارات جديدة في إدارة المواقف الصعبة والتركيز على الأسئلة التفكيرية. وتحسين مخرجات التعليم والعمل على إعداد شخصيات قيادية من الطلبة وزيادة مشاركة الطلبة في العمل المدرسي. وتعزيز أنماط السلوك الإيجابية واستثمارها والبناء عليها وتعديل السلوك السلبي بأسلوب توجيهي وإرشادي. وتفعيل دور تكنولوجيا التعليم والإفادة من التجارب التربوية محلياً وعربياً وعالمياً. والتواصل الإيجابي مع المؤسسات التعليمية الأخرى وغير التعليمية (المجتمعية والأهلية). وممارسة التقويم الداخلي الذاتي على الأقل مرتين سنوياً والإعلان عن نتائجه.

إن من أهم آليات تحقيق الجودة، تعزيز التقويم الذاتي الداخلي على كل المستويات في المدرسة والتدريب المستمر لكل الكادر التعليمي، واعتماد أسلوب التقويم الخارجي المحايد الشفاف الذي يعطي ثقة للمعلمين ويمدهم بالخبرات الخارجية، وبالمقارنة بين عمليتي التقويم (الداخلي والخارجي) تستطيع المدرسة أن تحدد أين هي من رؤيتها ورسالتها التي تسعى إلى تحقيقها دون أية اعتبارات ذاتية أو عاطفية.

وتعتمد الجودة في التعليم على عدة مبادئ، ذكر منصور (2005) بعضاً منها:

- المشاركة: وهي تقوم على امتلاك جميع المعنيين من معلمين، ومتعلمين، وأولياء الأمور لمهارات الجودة وحل المشكلات مما يجعلهم شركاء في المسؤولية.
- المبادأة: ويركز هذا المبدأ على ضرورة وضع المعلمين لأنفسهم معايير جودة خاصة بهم في المدرسة، وإبلائها الأولوية أثناء العمل.
- التواصل مع المستجندات: أن يتابع القائمون على التعليم المستجندات التربوية كل حسب تخصصه، واستثمارها في توفير بيئة تعليمية تتناسب مع هذه المستجندات.
- المراجعة والاستجابة السريعة: أن تكون عملية مراجعة العمل والأنشطة والتقويم، والتقدم في الأهداف عملية مستمرة، للتأكد من جودة المنتج (نوعية التعلم عند المتعلمين).
- الرؤية والإستراتيجية: اعتماد الإستراتيجيات التي تحقق الأهداف التعليمية وفقاً لمعايير الجودة.
- المنفعة والتعاون: إن اندماج المؤسسة التعليمية وتعاونها مع مؤسسات المجتمع يحقق نجاح وتطوير الأداء التربوي.

مستوى جيد من خلال تقييمه وفق معايير جودة تشمل جميع جوانب العملية التعليمية، وقد تكون هذه المعايير محلية أو عالمية.

مبادئ الجودة الشاملة

- أوردت استنيتية والسرحان (2008) و (Mathur, 2011) مبادئ الجودة الشاملة في مجال التربية والتعليم على النحو الآتي:
- تبني فلسفة جديدة للإدارة التربوية تحفز التحدي وتعلم المسؤوليات وتغود إلى التغيير.
- الابتعاد عن أسلوب التمييز بين الأفراد والتركيز على الأداء والعمليات أكثر من التركيز على الترتيب والتميز.
- الكف عن الاعتماد على المواقف الاختيارية لتحقيق الجودة، والتوقف عن أسلوب التفنيس والفحص الجمعي (الاختبارات المقننة، وامتحانات التخرج)، والاعتماد بدلاً من ذلك على الخبرات التي تشجع الإبداع والتجريب.
- التنسيق بين المؤسسات التربوية التي يدرس فيها الطلبة، إذ إن تخفيض التكلفة التعليمية يتأثر بتطوير العلاقات بين تلك المؤسسات.
- التدريب الوظيفي المستمر للطلبة والمعلمين وهيئة التنظيم والإدارة.
- ينبغي أن يكون الغرض النهائي لقيادة المؤسسة هو مساعدة الأفراد في استخدام الأجهزة والأدوات والمواد، لإنجاز العمل بصورة أفضل وتفعيل دافعية الابتكار.
- إزالة الحواجز بين أقسام المؤسسة، فينبغي أن يعمل الأفراد كفريق، سواء أكان ذلك في التدريس أم في الحسابات أم في الإدارة أم في تطوير المناهج وغيرها إلى جانب وضع إستراتيجية لتعاون الجميع.
- وأشار دعمس (2009) إلى أن الاستثمار في التعليم هو أغلى أنواع الاستثمار، ولقد أكد البنك الدولي أن الدولة التي تنفق على الطالب 500 دولار فأقل في العام لا يتحقق فيها أي نمو اقتصادي، بينما الدول التي تنفق أكثر من 500 دولار ينطلق النمو الاقتصادي فيها. إن تبني أسلوب الجودة الشاملة أصبح مطلباً رئيساً على المدرسة أن تطبقه حتى تسير هذا العصر المتغير الذي يشهد انفجاراً معرفياً متسارعاً، إذ أصبح العالم قرية صغيرة لا مكان للضعفاء فيه في ظل العولمة والتحديات الكثيرة، ودور إدارة المدرسة لتحقيق الجودة الشاملة يتمثل في: تشكيل فريق الجودة والذي يشمل فريق الأداء التعليمي واعتبار كل فرد في المدرسة مسؤولاً عن الجودة. وتحديد معايير الأداء المتميز لكل أعضاء الفريق السابق. وسهولة وفاعلية الاتصال. وتطبيق نظام الاقتراحات والشكاوى

الجودة الشاملة في المنهاج المدرسي الحديث

إن جودة المناهج تتمثل في الاهتمام بمحتوياتها ووضوح أهدافها، وإمكانية تحقيقها، وواقعيتها في تلبية رغبات المستفيدين من طلاب، وأولياء أمور، ومجتمع، بالإضافة إلى الاهتمام بجودة طرائق التدريس ووسائل التقويم والتي يجب أن تكون أولويتها دائماً العمل على تحقيق التحسن المستمر في عمليتي التعليم والتعلم (محمد، 2008).

ومن معايير جودة المنهاج في ضوء التوجهات الفلسفية ما يلي (محمد وعبد العظيم، 2011): يحقق متطلبات سوق العمل، وتبني مفهوم إنتاج المعرفة، ويعزز التعلم الذاتي للطلبة بإكسابهم المهارات اللازمة له، ومواكبة متطلبات عصر الاقتصاد المعرفي من صناعة المعرفة وتعددية مصادرها، والتركيز على أساسيات العلم من مفاهيم وقوانين ونظريات، وتبني الأسلوب العلمي في التفكير واتخاذ القرارات وحل المشكلات، وتعزيز نموذج التعلم لنشط وتوظيف المعرفة وتطبيقها، وترسيخ قيم العمل الجماعي والتدريب على مهاراته، وتوافر العدالة الاجتماعية وتكافؤ الفرص والحرية والديمقراطية، والتقويم في كافة مراحل بناء المنهاج وتطويره، وتحديد مستويات الإتقان في جميع المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية، وترسيخ نمط الإدارة لفاعلة المرنة، وتهيئة مناخ وبيئة تعليمية فاعلة، والمشاركة المجتمعية وقيم المواطنة، وتكوين الشخصية القومية وترسيخ الهوية الثقافية.

معايير الجودة

ترتبط الجودة بالمعايير ارتباطاً وثيقاً إذ تمثل المقياس الذي يحكم من خلاله على الجودة وتعرف المعايير لغة بأنها " جمع كلمة معيار وهو ما يقاس به غيره، وهو النموذج المحقق لما ينبغي أن يكون عليه الشيء (ابن منظور، 2003). وقد ورد المعيار (standards) في قاموس ميريام- ويبستر بأنه " قاعدة ثابتة محددة سابقاً، تستخدم لقياس كمية، أو نوع أو حجم أو وسيلة لتحديد ما ينبغي أن يكون عليه شيء ما (Merriam- Webster, 2007).

أما اصطلاحاً: فتعرف المعايير بأنها " آراء محصلة الكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها، تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي تقوم به " (اللقاني والجمال، 2003: 279). كما تعرف بأنها " عبارة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدرسته محتوى كل مجال " (ميناء، 2006: 17).

ويعرف الباحث المعيار بأنه عبارة تصف المستوى الذي يرغب القائمون على المؤسسة في وصول أداء مؤسساتهم إليه

ويصاغ هذا المعيار بالرجوع إلى أداء المؤسسات التي تعمل في نفس المجال وذات إنتاج جيد.

أهمية تحديد المعايير

يعد تحديد المعايير من الأمور المهمة في تحقيق جودة التعليم ومن أهمية تحديد معايير الجودة في التعليم ما يلي (Kraft, 2001):

1. يحسن تحصيل الطلبة، مما يحفز على تبني ثقافة المعايير في جميع عناصر العملية التعليمية التعليمية.
2. توفير فرص متكافئة للمتعلمين، بالإضافة إلى زيادة التحصيل.
3. توفر للمعلمين الأهداف التي يعتمدون عليها في توجيه تعلم الطلبة، وتعتبر دليلاً على تقدم الطلبة نحو الأهداف.
4. توضح مقدار المعرفة والمهارات التي ينبغي تمكين الطلبة منها وبالتالي تحدد الإجراءات التعليمية التي سيستخدمها المعلم.
5. تقديم تغذية راجعة مستمرة عن مستوى الطلبة ومستوى التعليم بشكل عام، باستخدام الاختبارات محكية المرجع.
6. تعمل على تحسين فاعلية التعليم، واقتراح استراتيجيات تدريس نشطة، مما يعزز برامج الإصلاح التعليمي.
7. تشكل إطاراً مرجعياً لتقييم كل من المعلم والطالب والمنهاج والمؤسسة التعليمية.

معايير الرياضيات

تقوم معايير الرياضيات على مجموعة من المبادئ هي (أبو زينة، 2010):

1. مبدأ المساواة: وهو يركز على المساواة في التعليم من حيث أنه حق للجميع وهذا يتطلب من القائمين على التعليم مراعاة الفروق الفردية.
2. مبدأ المنهج: ينبغي أن يكون المنهج مترابطاً بشكل منطقي، وأن يركز على الرياضيات على أنها مادة متسلسلة وبنائية.
3. مبدأ التعليم: يبنى تعليم الرياضيات على فهم المعلم لاحتياجات المتعلم، وتوفير الفرص اللازمة لإحداث التعلم، وأن تكون المواقف ذات مستوى مقبول من التحدي لقدرات الطلبة، وأن يسعى القائمون على التعليم على التحسين المستمر لعملية التعليم.
4. مبدأ التعلم: يقوم تعلم الرياضيات على فهم الطلبة لما يتعلموه، ودمج الخبرات الجديدة في الخبرة السابقة واستبدال ما يلزم منها.
5. مبدأ التقويم: ترافق عملية التقويم عملية التعلم في جميع

تحصيلهم، من خلال وسائل الاتصال التكنولوجية المتنوعة.
7. متعاونون مع زملائهم: يتعاونون مع زملائهم في تحسين عملية التعليم والتعلم، وفي تعميم التجارب الناجحة. ومن أدوار المعلم المهمة في عصر التنامي المعرفي أنه يعمل على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، كما فرضت طبيعة العصر على المعلم أن يراعي المستجدات التربوية ويجدد معلوماته باستمرار وإن يكون منفتحاً على المعرفة ويبني علاقات إيجابية مع الآخرين (الحلاق، 2010).

خصائص المعلم الفعال

يعرف المعلم الفعال بأنه المعلم القادر على إشراك طلبته بمعلوماته بشكل سهل ومفهوم. وينبغي أن تتوفر في المعلم خصائص وصفات تساعد في سلوكه التعليمي وتحسين ممارساته الصفية ومن هذه الصفات (الصافي وزملاؤه، 2010): يخطط لدروسه اليومية، ويهتم بتطبيق المعرفة في الحياة ويساعد الطلبة على توظيف ما يتعلمونه بحياتهم اليومية، ويتيح الفرصة للطلبة لإبراز اهتماماتهم في المواد المختلفة، ويستخدم أساليب مختلفة ومتنوعة في تدريسه، ويستخدم أساليب متنوعة ومختلفة لتقييم أداء طلبته، ويوفجراً يتصف بالديمقراطية ليوفر لهم جو نفسي وتعليمي مناسب، ويشجع مشاركة الطلاب وأسئلتهم، ويعرض أهدافه بشكل يتناسب مع مستوى الصف وطريقة التدريس، ويقدم نشاطات حل المشكلة بوعي وقصد، ويقدم أجزاء الدرس بصورة متسقة ومتراصة.

ومع كل هذه الصفات إلا أن تحديد خصائص المعلم الفعال ليس بالمهمة السهلة، فكلما فعال تختلف من شخص لآخر، بناء على اختلاف المعيار الذي يعتمد عليه الشخص في الحكم على الفاعلية (Stronge, 2002). فعلى سبيل المثال إذا كان المعيار في الحكم على فاعلية المعلم هو التعليم فإنه من الممكن تعريف المعلم الفعال بأنه الشخص الذي يستطيع تزويد طلبته بالمعلومات بطريقة واضحة، ومفهومة، وتثير دافعيته (Benson, Schroeder, Lantz, & Bird, 2001). ومهما كان المعيار المعتمد في تعريف المعلم الفعال فإن للمعلم الفعال دور كبير في تحسين نوعية التعلم، وتحسين تحصيلهم الأكاديمي، وذلك من خلال ممارساتهم الإيجابية في غرفة الصف، وتوظيفهم لطرق واستراتيجيات مناسبة لقدرات وحاجات وميول الطلبة (Babai, 2010)، ومعلم اللغات يختلف عن سواه من معلمي المواد، بأن تدريس اللغة أكثر تعقيداً عن تدريس بقية المواد، وعليه فإن معلم اللغة مطلوب منه تطوير نفسه باستمرار ليواكب التطورات التي تشهدها طرق تدريس اللغات، ومن خصائص معلم اللغات الفعال: أن يمتلك روح الدعابة، والإبداع، وإثارة الدافعية،

مرحلها في مادة الرياضيات، ليوفر المعلم للطلبة المعلومات المفيدة لتعلمهم.
6. مبدأ التقنية: استخدام التقنية في تدريس الرياضيات مهم جداً لما لها من أثر فعال في تعليم ودعم تعلم الطلبة.

ثانياً: كفايات معلم الرياضيات

أصبح للمعلم أدواراً جديدة تتناسب مع عصر التقدم التكنولوجي، وما نتج عنه من انفجار معرفي، فالمعلم أصبح مرشداً وميسراً للتعلم، بدلاً من دوره التقليدي القائم على التلقين، يقوم دوره الأساسي على تمكين الطلبة من مهارات التعلم الذاتي المستند على البحث عن المعلومة بنفسه من خلال المناقشة والحوار، وإرشادهم إلى جمع المعلومات وتصنيفها واختيار منها ما يناسب الموقف، وهذا الدور الجديد يتطلب تغيير الطريقة التي يتم فيها إعداد المعلم وتدريبه وتأهيله، ليقوم بالدور الجديد له ويتقبل كونه ليس المصدر الوحيد للمعرفة (الهاشمي والعزاوي، 2007).

وحتى يستطيع المعلمون إكساب الطلبة مهارات التفكير وحل المشكلات، ينبغي أن يمثلوا أنموذجاً لتلك المهارات، وإن يكون لديهم الرغبة في العمل الجماعي، والتوجيه الذاتي، وبشكل عام هنالك سمات ينبغي على المعلم في العصر الحديث امتلاكها هي (الصافي وقارة ودبور، 2010):

1. يشاركون في عملية التطوير التربوي: من خلال فهم رؤية الوزارة في التطوير وتحمل مسؤولياتهم في تحقيقها، وأن يعمقوا اتجاهات الانفتاح وحب الاستطلاع، والتعلم مدى الحياة لهم ولطلبتهم.
2. ممارسون ماهرون: يتأملون ممارساتهم التعليمية ويعملون على تحسينها.
3. يسعون إلى الوصول إلى مصادر تعليمية متعددة: يبحثون عن المعرفة في مصادر متعددة، معتمدين على فهمهم للمنهج، وعلى النمو والتغير المستمر للمعرفة.
4. يستخدمون تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات: إن اعتماد الاقتصاد المعرفي على التكنولوجيا يفرض على المعلم المنتمي أن يوظف أدوات تعليمية تكنولوجية في التعليم لدعم تعلم الطلبة.
5. يحرصون على النمو المعرفي والتطور المهني: من خلال التخطيط المستمر للنمو المهني، وفق احتياجات صفوفهم، من خلال الزملاء والاستكشاف، والمشاركة في المؤتمرات والنقاشات كمدرسين أو متدربين.
6. يعززون العلاقة مع الآباء والمجتمع المحلي: من خلال مناقشة أولياء الأمور بالبرامج التي يدرسونها أبناءهم، ونتائج

لضمان استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية. أظهرت نتائج الدراسة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية، إلا أن جميع الكفايات لم يتم اكتسابها من خلال برامج اعداد المعلمين في الجامعة، وان ما اكتسبه من تلك البرامج هي مهارات برنامج معالج النصوص ومهارات استخدام لوحة المفاتيح. كما أظهرت النتائج قصور برامج الاعداد في تعريف المدرسين بالتقنيات الجديدة، وبينت حاجتهم إلى التأهيل والتدريب المستمر في مجال التقنيات التعليمية.

كما أجرى الحربي (2003) دراسة هدفت إلى معرفة مدى ارتباط منهج الهندسة في رياضيات المرحلة المتوسطة في مدارس التعلم العام في السعودية بمراحل "بياجية" ومستويات ومراحل" فان هيل "التدريس الهندسة، وقد قام الباحث بتحليل وحدة" مبادئ الهندسة المستوية "في كتاب الصف الأول المتوسط، وخلصت الدراسة إلى ابتعاد منهج الهندسة في هذا المستوى عن أسلوب إقليدس المبني على البديهيات والتعريفات والنظريات والبراهين، كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط كبير بين الوحدة المدروسة وبين مستويات" فان هيل "الأول والثاني.

والطلاب داخل الصف. في حين هدفت دراسة دياب (2004) إلى تقييم كتب الرياضيات في المنهاج الفلسطيني المقرر في غزة، وتكونت عينة الدراسة من (60) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات، واستخدمت الباحثة بطاقة لتقدير جودة الطناب المدرسي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فقرات في كتب الرياضيات دون المستوى المقبول، وعدم وجود فروق بين تقديرات المعلمين لكتب الرياضيات وفقاً للجنس.

أجرى الورثان (2006) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تقبل معلمي محافظة الإحساء لمعايير الجودة الشاملة، وتكونت عينة الدراسة من (886) معلماً معلمة من معلمي الرياضيات والعلوم، وقد قم الباحث ببناء استبانة لجمع البيانات، وكشفت النتائج عن تقبل المعلمين لمعايير الجودة، وعدم وجود فروق تعزى للمؤهل الدراسي ونوعه، والخبرة، والمرحلة الدراسية.

دراسة مقاط (2007) هدفت الدراسة إلى بيان درجة أهمية وتوافر معايير عالمية في مناهج الرياضيات الفلسطينية للصفوف السابع، الثامن، والتاسع الأساسي، وذلك من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في المدارس الحكومية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال تحليل آراء عينة الدراسة حول درجة أهمية وتوافر هذه المعايير في المناهج الحالية، وقد تم إعداد أداة للبحث، وهي استبانة تحتوي على ثلاثة عشر معياراً، وقد تم استطلاع عينة مكونة من (100) معلم ومعلمة، بالإضافة إلى جميع مشرفي الرياضيات بالحكومة، والبالغ عددهم (11) مشرفاً،

والحماس، والقدرة على التواصل، ويمتلك مشاعر ايجابية اتجاه المهنة (Borg, 2006).

كفايات المعلمين

تعرف الكفاية بأنها " قدرات نعير عنها بعبارة سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها، وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة " (الفتلاوي 2003: 29).

- وتصنف الكفايات إلى أربعة أنواع هي (الجماعي، 2010):
1. الكفايات المعرفية: وتشمل المعلومات والعمليات المعرفية، والمهارات الفكرية اللازمة للمعلم لتتمكن من تنفيذ الأنشطة، كما تشمل المعلومات من حقائق ونظريات.
 2. الكفايات الوجدانية: وتعنى بالقيم والميول والاتجاهات والمعتقدات التي يمتلكها المعلم وتهتم بجوانب المعلم من حيث الثقة الشخصية وآرائه وانطباعاته حول مهنة التعليم وحساسيته الشخصية.
 3. الكفايات الأدائية: وتعنى بأداء المعلم وتتضمن مهاراته النفس حركية، وطريقة استخدامه لأعضاء جسمه، وتوظيفها بشكل فعال في التعلم، ويعتمد هذا النوع من الكفاءات على ما لدى المعلم من معارف سابقة.
 4. الكفايات الإنتاجية: ويقصد بها توظيف الكفايات السابقة، في عملية التعليم وظهور أثرها على الطلبة، وتكيفهم مع مهنتهم في المستقبل.

الدراسات السابقة:

من أجل تكوين إطار مفاهيمي تستند إليه الدراسة الحالية في توضيح الجوانب الأساسية لموضوعها قام الباحث بمسح بعض الدراسات السابقة حول موضوع هذه الدراسة، وتم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث، ومن هذه الدراسات ما يلي:

وأجرى كيمب (Kemp, 2000) دراسة هدفت إلى معرفة إدراك الطالب المعلم والمعلمين المبتدئين لمستوى الكفايات التقنية التعليمية لديهم. تكونت عينة الدراسة من (134) فرداً من المعلمين المبتدئين ومن الطلبة المعلمين وأفراداً من المجتمع المحلي. استخدمت الدراسة استبانة مكونة من ثلاثة محاور، حيث هدف المحور الأول التعرف إلى درجة استخدام المعلمين للتقنيات التعليمية، وهدف المحور الثاني التعرف إلى أوجه القصور في مناهج إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات التقنية، وتضمن المحور الثالث اسئلة مفتوحة هدفت التعرف إلى المعايير التي يجب أن تتوفر لدى المدارس وصناع القرار

(NCTM) حيث يحقق محتوى الكتب المطورة (59) مؤشراً من مؤشرات المعايير بينما لم يحقق المحتوى (4) مؤشرات وذلك في المجالات الخمسة.

وفي دراسة القحطاني (2013) التي هدفت إلى تحليل كتب الرياضيات المدرسية للصفوف من الأول وحتى الرابع في المملكة العربية السعودية، لمعرفة مدى تمثيلها للمفاهيم الرئيسة ومستويات الأسئلة الواردة في الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد شملت عينة الدراسة على كتب الرياضيات للصفوف من الأول إلى الرابع الابتدائي بجزأها، وقد قامت الباحثة بإعداد ثلاثة نماذج للتحليل: أشتل الأول على المفاهيم الرئيسة الثلاثة والتي شملها اختبار TIMSS، وهي: (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياس، وعرض البيانات)، أما النموذج الثاني فقد أشتل على المستويات الثلاثة لأسئلة اختبار TIMSS وهي: (المعرفة، والتطبيق، والاستدلال)، والنموذج الثالث أشتل على أشكال الأسئلة وهي: (موضوعية، مقالية). بينت نتائج الدراسة وجود تركيز على مجال الأعداد وتركيز ضعيف نسبياً على مجال الأشكال الهندسية والقياسات، وتركيز متوسط على مجال عرض البيانات، في مجال المفاهيم الرئيسة. كما بينت نتائج الدراسة أن هنالك قصور في مستوى الأسئلة والتمارين في التطبيق بنسبة (50%) عما هو مفترض وفق اختبار TIMSS، كما أن هنالك قصور في مستوى الأسئلة والتمارين في الاستدلال بنسبة (65%) عما هو مفترض في اختبار TIMSS، إلا أن هذا القصور كان لصالح مستوى المعرفة ونسبة (170) عما هو مفترض له.

دراسة أحمد وخلف (2014) التي هدفت إلى بناء أداة لمعايير جودة كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية في العراق، ولتحقيق ذلك قام الباحثان ببناء أداة لقياس معايير الجودة في كتب الرياضيات مكونة من خمسة مجالات رئيسة (إعداد الكتاب وتأليفه، المحتوى والمادة الدراسية، أساليب عرض المحتوى، الشكل العام للكتاب والإخراج الفني، الأسئلة التقييمية) وتكونت الأداة من (96) فقرة تم اعتمادها بعد الرجوع لعدد من المحكمين والمشرفين والخبراء التربويين.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة يتبين ما يأتي:

تناولت بعض الدراسات السابقة تحليل مناهج الرياضيات كدراسة الحربي (2003)، ودراسة دياب (2004)، ودراسة القحطاني (2013)، وتناول بعضها الآخر معايير الجودة في الرياضيات كدراسة الورثان (2006)، ودراسة مقاط (2007)،

وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع المعايير حصلت على درجة أهمية عالية من وجهة عينة البحث، وبدرجة توافر أقل من المتوسطة.

ودراسة إسلام (2008) أجريت في المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى تطوير مناهج الرياضيات في المراحل المتوسطة في ضوء المعايير العالمية، من خلال بناء تصور مقترح لبناء مناهج الرياضيات ومعرفة مدى توافر هذه المعايير في مناهج الرياضيات. وأعد الباحث استبانة قدمها إلى (72) معلم رياضيات في المدينة المنورة، وقد أظهرت النتائج بأن درجة توفر المعايير كانت قليلة، أما بناء التصور المقترح فقد تم الاعتماد على المشروعات العالمية في بناء مناهج الرياضيات وهي: (منهج الطفل في جنوب أفريقيا (1977)، المنهج القومي الأمريكي (1980)، المنهج القومي البريطاني (1988)، المنهج الوطني الإماراتي (2000)، المنهج النيوزلندي (2002) وقد ظهر التصور المقترح بصورته النهائية مكون من (5) معايير رئيسية، و(19) معياراً فرعياً و(115) مؤشراً.

ودراسة الجياوي (2009) التي هدفت إلى الكشف عن درجة تمثيل كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي لمعايير الجودة في ضوء مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي في الأردن، وتألفت عينة الدراسة من كتب الصف السابع الأساسي في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد الجملة المفيدة كوحدة للتحليل وفق قائمة قام بإعدادها تتضمن معايير الجودة المستقاة من مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي، وتكونت من (58) معياراً، وأظهرت النتائج وجود نقص واضح في تمثيل مضامين مجال خاتمة الوحدة وخاصة مسرد المصطلحات، وقائمة المراجع، والتقييم الذاتي، وأن التركيز في بعض الوحدات على مضامين محددة يكون على حساب مضامين أخرى ذات أهمية كبيرة كالتنوع في أسلوب عرض المادة، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام التكنولوجيا.

وفي دراسة حسانين والشهري (2012) التي هدفت إلى استقصاء مدى توافق محتوى كتاب الرياضيات المطورة بالصفوف (3-5) بالمملكة العربية السعودية مع معايير (NCTM) في مجالات العدد، والعمليات، والجبر، والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثان قائمة بمعايير (NCTM) لمحتوى كتب الرياضيات المطورة في الصفوف (3-5) للعام الدراسي (1432هـ/1433هـ) في ضوء قائمة المعايير وأظهرت النتائج أن محتوى كتب الرياضيات المطورة بالصفوف (3-5) بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية تتوافق بنسبة (93.7%) مع معايير

خماسي يحدد كفايات المعلمين لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات.

- استخلاص خصائصها السيكمترية للاستبانة.

صدق الاستبانة

للتأكد من صدق الاستبانة جرى عرضها بصورتها الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس ذوي الاختصاص في الجامعة الأردنية والجامعات المحلية والسعودية، ورصد آرائهم وتوجيهاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية، وملاءمة الاستبانة لقياس كفايات المعلمين، حيث تكونت الاستبانة بصورتها الأولية من (80) فقرة، وقد جرى الأخذ بملاحظات المحكمين وتعديل بعض الفقرات وحذف بعضها، وقد خرجت الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (76) فقرة. تغطي كفايات التخطيط، وكفايات التدريس، وكفايات التقويم، وكفايات الإدارة الصفية، والكفايات الشخصية. كما تم أجمع المحكمون أن الدرجة (80%) هي الدرجة المقبولة لتحقيق معايير الجودة.

ثبات الاستبانة

للتحقق من ثبات الاستبانة، قام الباحث بحساب ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة باستعمال معامل ثبات كرونباخ ألفا بعد تطبيقه على عينة من (28) معلماً ممن يعملون في محافظة الدوادمي في المملكة العربية السعودية من غير عينة الدراسة، فتراوحت قيم معاملات الثبات للمجالات بين (0,83 - 0,91)، و(0,85) لكل المجالات كما في الجدول (1).

الجدول (1)

معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لمجالات

الاستبانة والثبات الكلي للاستبانة.

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
كفايات التخطيط	19	0.86
كفايات التدريس	24	0.83
كفايات التقويم	9	0.91
كفايات الإدارة الصفية	14	0.87
الكفايات الشخصية	10	0.85
الثبات الكلي للاستبانة	76	0.85

كما تم إعداد الاستبانة بحيث يتمكن المستجيب من تحديد درجة انطباق كفايات المعلم عليه ضمن المجالات الخمسة من وجهة نظره، وذلك على مقياس ليكرت (Likert) المكون من خمس درجات مرتبة تنازلياً على النحو الآتي: (كبيرة جداً = 5

ودراسة إسلام (٢٠٠٨)، ودراسة الجياوي (2009)، ودراسة حسانين والشهري (2012)، في حين تناولت دراسة كيمب (Kemp, 2000) كفايات معلمي الرياضيات، واستخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانات وأدوات التحليل لجمع البيانات، وقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في بحث معايير الجودة في كتب الرياضيات، وكفايات المعلمين، كما تشابهت مع الدراسات السابقة بتناول مبحث الرياضيات وكفايات معلمي الرياضيات، واستخدام المنهج الوصفي التحليلي، واعتماد الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

وتتميز هذه الدراسة عن بقية الدراسات السابقة بتناولها لدرجة ملاءمة كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة لملاءمته لطبيعة الدراسة وطريقة جمع البيانات ومعالجتها.

أفراد الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الصفوف الثلاثة الأولى "الأول والثاني والثالث الابتدائي" في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض للعام الدراسي (2016/2015) والبالغ عددهم (745) معلماً، وقد استخدم الباحث طريقة المعاينة البسيطة في اختيار عينة الدراسة، وقام بتوزيع (200) استبانة على أفراد الدراسة، وتم استرداد (140) استبانة قابلة للتحليل والدراسة، ولم يستثني الباحث أي استبانة، وبذلك تكون عينة الدراسة (140) معلماً من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى "الأول والثاني والثالث الابتدائي" في المدارس الابتدائية في مدينة الرياض.

أدوات الدراسة

استبانة كفايات المعلمين لتحقيق معايير الجودة

قام الباحث ببناء استبانة لتحديد كفايات المعلمين لتحقيق معايير الجودة الشاملة للصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية من خلال الإجراءات الآتية:

- الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بكفايات المعلمين.
- الاطلاع على دراسات اعتمدت على استبانات في دراسة كفايات المعلمين كدراسة إسلام (2008) ودراسة مقاط (2007).
- رصد المجالات الرئيسة والفرعية المكونة لكفايات المعلمين.

- بناء فقرات على كل مجال من مجالات الاستبانة.
- بناء الاستبانة بصورتها الأولية، حيث تكونت من سلم

كانت كبيرة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للكفايات الكلية (4.32) بانحراف معياري (0.67) بتقدير كبيرة، كما أن جميع الكفايات الفرعية قد جاءت كبيرة، فقد بلغ المتوسط الحسابي لكفايات التخطيط (4.53) بانحراف معياري (0.89) بتقدير كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لكفايات التدريس (4.12) بانحراف معياري (0.84) بتقدير كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لكفايات التقويم (4.05) بانحراف معياري (0.63) بتقدير كبيرة، كما بلغ المتوسط الحسابي لكفايات الإدارة الصفية (4.23) بانحراف معياري (0.74) بتقدير كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي للكفايات الشخصية (4.48) بانحراف معياري (0.58) بتقدير كبيرة.

ولمعرفة درجة ملاعنة كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات، جرى مقارنة متوسطات استجاباتهم على استبانة الكفايات بمستوى الأداء المقبول (80%) باستخدام اختبار (T-test) لعينة واحدة، كما في الجدول (3).

تشير النتائج في الجدول (3) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، لدرجة ملاعنة كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات مقارنة بالمستوى المقبول، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة للدرجة الكلية للاستبانة، إذ بلغت (58.930) وبمستوى دلالة (0.213). كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (44.439) بمستوى دلالة (0.720) لكفايات التخطيط، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (34.979) بمستوى دلالة (0.062) لكفايات التدريس، كما بلغت قيمة (ت) المحسوبة (63.002) بمستوى دلالة (0.134) لكفايات التقويم، وبلغت قيمة (ت) المحسوبة (36.500) بمستوى دلالة (0.081) لكفايات الإدارة الصفية، وأخيراً بلغت قيمة (ت) المحسوبة (46.120) بمستوى دلالة (0.192) للكفايات الشخصية، وكانت الفروق جميعها لصالح معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية، إذ كان الوسط الحسابي لاستجابات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى أعلى من الوسط الفرضي على الدرجة الكلية للاستبانة وكافة الكفايات الفرعية.

وتعزى هذه النتيجة إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بالتعليم وتطوير سياسات التعليم، والاهتمام بمعايير الجودة في التعليم، كما أن وزارة التربية والتعليم قد دربت جميع المدارس على تحقيق معايير الجودة، وأسست وحدات للجودة في مختلف المديرية، تهدف إلى زيارة المدارس والتحقق من جودة الخدمة التعليمية المقدمة من قبل المعلمين للطلبة.

درجات)، و(كبيرة = 4 درجات)، و(متوسطة = 3 درجات)، و(قليلة = درجتان)، و(قليلة جداً = درجة واحدة). وقد تم استخدام التدرج الإحصائي التالي لتوزيع المتوسطات الحسابية: (1,00 - 2,32) درجة انطباق بدرجة قليلة. و(2,33 - 3,65) درجة انطباق بدرجة متوسطة، و(3,66 - 5,00) درجة انطباق بدرجة كبيرة.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- 1- بناء أداة الدراسة واستخلاص الخصائص السيكومترية لها.
- 2- تحديد عينة الدراسة وهم (140) معلماً من معلمي الصفوف الثلاثة الأولى - الأول والثاني والثالث الابتدائي - في مدارس مدينة الرياض في العام الدراسي (2015/2016).
- 3- توزيع الاستبانات على عينة الدراسة.
- 4- رصد وإدخال البيانات إلى البرنامج الإحصائي (SPSS) وتحليلها إحصائياً، وتفسير النتائج ووضع التوصيات.

المعالجة الإحصائية

قام الباحث بالمعالجات الإحصائية الآتية:

- 1- معامل اتساق كرونباخ ألفا (Cronpach's Alpha)
- 2- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (Standard Deviation & Means)، لقياس مستوى كفايات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات.
- 3- اختبار (One sample T- test) لتقدير مدى ملاعنة كفايات المعلمين لتحقيق معايير الجودة الشاملة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة

"ما مدى ملاعنة كفايات المعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية لتحقيق معايير الجودة في كتب الرياضيات من وجهة نظر معلمي الرياضيات؟" للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى على استبانة كفايات المعلمين، وقد كانت النتائج كما في الجدول (2).

تشير النتائج في الجدول (2) إلى أن المتوسط الحسابي لوجهات نظر معلمي الصفوف الثلاثة الأولى حول كفاياتهم

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى على استبانة كفايات المعلمين

الرقم	المجال الأول: كفايات التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	تحديد المحتوى الرياضى المراد تعلمه بما يتناسب و زمن الحصة	4.13	0.67	كبيرة
2	الاستعانة بدليل المعلم عند التخطيط	4.11	0.65	كبيرة
3	تحليل محتوى الدرس لتحديد المفاهيم والحقائق والمسائل الحسابية،..... ألخ	3.82	0.74	كبيرة
4	تحديد التعلم القبلي	3.77	0.71	كبيرة
5	تنظيم عناصر الدرس بشكل منطقي متسلسل من السهل إلى الصعب	3.87	0.55	كبيرة
6	تحديد النتائج وصياغتها بطريقة إجرائية سليمة	3.99	0.74	كبيرة
7	مراعاة شمول النتائج لجوانب النمو المختلفة (معرفي -نفس حركي - وجداني).	3.89	0.74	كبيرة
8	مراعاة شمول النتائج لجميع عناصر الدرس.	4.02	0.71	كبيرة
9	تنويع مستويات النتائج وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا في التفكير	4.00	0.89	كبيرة
10	مراعاة الفروق الفردية أثناء تخطيط الأنشطة	4.60	0.72	كبيرة
11	اختيار أنشطة تعليمية تتسجم مع الأهداف المرصودة	3.81	0.78	كبيرة
12	التخطيط لطرق واستراتيجيات تتسجم مع خصائص الطلبة	4.13	0.67	كبيرة
13	التخطيط لتكامل المعرفة الرياضية مع المواد الأخرى.	4.11	0.65	كبيرة
14	التخطيط لترجمة الأفكار ومفاهيم الرياضية إلى واقع	3.82	0.74	كبيرة
15	تصميم أنشطة تعليمية ينخرط فيها جميع الطلبة	3.75	0.71	كبيرة
16	تصميم أنشطة تعليمية تتوافق مع البيئة المدرسية والإمكانات المتاحة	3.91	0.74	كبيرة
17	اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق النتائج	3.92	0.74	كبيرة
18	توزيع زمن الحصة الدراسية على عناصر الدرس	3.91	0.74	كبيرة
19	تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس تحقق النتائج	3.72	0.71	كبيرة
	المجموع	4.53	0.89	كبيرة
	المجال الثاني: كفايات التدريس			
20	التهيئة للدرس بطرق متنوعة وجذابة وشيقة لزيادة دافعية الطلبة للتعلم	4.51	0.63	كبيرة
21	الربط بين التهيئة وموضوع الدرس	4.21	0.72	كبيرة
22	الانتقال التدريجي بين التهيئة وموضوع الدرس	4.13	0.67	كبيرة
23	توضيح الهدف العام من الدرس	4.11	0.65	كبيرة
24	التأكد من التعلم القبلي	3.85	0.71	كبيرة
25	إستخدام طرائق واستراتيجيات بفاعلية	3.97	0.61	كبيرة
26	إستخدام طرائق واستراتيجيات تناسب الخصائص النمائية للطلبة	3.97	0.71	كبيرة
27	مراعاة الفروق الفردية في تنفيذ الأنشطة	3.77	0.66	كبيرة
28	تشجيع المشاركة والتفاعل والابتكار	3.84	0.50	كبيرة
29	استخدام اللغة العربية بشكل سليم في أثناء الشرح	3.91	0.48	كبيرة
30	التدرج والتتابع المنطقي في عرض المحتوى الرياضى	3.99	1.21	كبيرة
31	التركيز على المفاهيم الرياضية في الشرح	3.84	0.42	كبيرة
32	استخدام أمثلة من واقع الطلبة	3.83	0.63	كبيرة
33	استخدام أنشطة تعليمية من واقع البيئة المحلية	4.06	0.58	كبيرة
34	استخدام فواصل منشطة في أثناء الشرح	3.86	0.79	كبيرة
35	استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة المختارة بطريقة صحيحة	3.90	0.93	كبيرة
36	توجيه أسئلة محددة ومصاغة بطريقة صحيحة	4.29	0.80	كبيرة
37	تنويع الأسئلة لمراعاة الفروق الفردية	4.39	0.83	كبيرة
38	تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة	4.51	0.63	كبيرة
39	استخدام التعزيز بفاعلية	4.21	0.72	كبيرة
40	تقديم تغذية راجعة مناسبة	4.13	0.67	كبيرة
41	استغلال الوقت المحدد للدرس بفاعلية	4.11	0.65	كبيرة

الرقم	المجال الأول: كفايات التخطيط	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
42	إنهاء الدرس (غلق الدرس) بطريقة شيقة.	3.85	0.71	كبيرة
43	تحديد الواجب البيتي المناسب للدرس.	3.97	0.61	كبيرة
المجموع				
المجال الثالث: كفايات التقويم				
44	تقويم الطلبة وفقاً لأهداف الدرس	4.68	0.53	كبيرة
45	تنويع إستراتيجيات التقويم	4.6	0.63	كبيرة
46	استخدام التقويم البنائي للتأكد من تحقيق النتائج	4.54	0.50	كبيرة
47	استخدام نتائج التقويم في تعديل عملية التعليم	4.51	0.50	كبيرة
48	استخدام التقويم النهائي للتأكد من مدى تحقق النتائج النهائية للدرس.	4.24	0.68	كبيرة
49	تحليل الاختبارات وتحديد نقاط القوة والضعف	4.01	0.87	كبيرة
50	دعم نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف	3.94	0.77	كبيرة
51	بناء خطط علاجية في ضوء نتائج التقويم	3.81	0.74	كبيرة
52	بناء اختبارات وفقاً لجدول المواصفات	4.15	0.3	كبيرة
المجموع				
المجال الرابع: كفايات الإدارة الصفية				
53	التهيئة المادية للدرس (إضاءة، تهوية، حرارة..الخ)	3.91	0.74	كبيرة
54	التهيئة الاجتماعية والنفسية (تعزيز، دعم، ابتسامه)	3.94	0.73	كبيرة
55	تهيئة بيئة يسودها الاحترام المتبادل	3.87	0.81	كبيرة
56	تعزيز تحمل المسؤولية	3.87	0.81	كبيرة
57	تعزيز الضبط الذاتي	3.83	0.83	كبيرة
58	استخدام القدوة في ضبط الصف	4.32	1.07	كبيرة
59	العدالة في التعامل مع جميع الطلبة	4.17	1	كبيرة
60	تحديد السلوكيات المرغوبة والسلوكيات غير المرغوبة	4.03	0.99	كبيرة
61	القدرة على جعل الطلبة منشغلين بتأدية مهام مخططة	3.86	1.03	كبيرة
62	تحديد الجسات المناسبة للإستراتيجيات المستخدمة	3.83	0.98	كبيرة
63	القدرة على ملاحظة سلوكيات الطلبة	3.82	1.03	كبيرة
64	تنويع الأسئلة على جميع الطلبة	3.76	0.96	كبيرة
65	التعامل الإنساني مع الطلبة	4.30	0.86	كبيرة
66	كسب حب وثقة الطلبة	4.28	0.63	كبيرة
المجموع				
المجال الخامس: الكفايات الشخصية				
67	التعلم المستمر	4.68	0.53	كبيرة
68	متابعة المستجدات التربوية	4.67	0.54	كبيرة
69	التمتع بروح الفكاهة والمرح	4.58	0.50	كبيرة
70	التنظيم والترتيب	4.54	0.73	كبيرة
71	الثقة بقدرات الطلبة	4.51	0.62	كبيرة
72	احترام التنوع والاختلاف بين الطلبة	4.36	0.74	كبيرة
73	اللين ومحبة الطلبة	4.33	0.76	كبيرة
74	فهم الخصائص النمائية للطلبة	4.28	0.69	كبيرة
75	فهم أهداف منهاج الرياضيات	3.90	0.65	كبيرة
76	القدرة على استخدام إستراتيجيات وطرائق تدريسية مختلفة	4.44	0.27	كبيرة
المجموع				
الكفايات الكلية				
		4.32	0.67	كبيرة

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية على استبانة الكفايات ومقارنته بمستوى الأداء المقبول (80%)

المجال	العدد	العلامة العظمى	المستوى المقبول	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط	140	95	76	3.624	0.89	44.439	0.720
كفايات التدريس	140	120	96	3.296	0.84	34.979	0.062
كفايات التقويم	140	45	36	3.24	0.63	63.002	0.134
كفايات الإدارة الصفية	140	70	56	3.384	0.74	36.500	0.081
الكفايات الشخصية	140	50	40	3.584	0.58	46.120	0.192
الكفايات الكلية	140	380	304	3.456	0.67	58.930	0.213

- 1- تبني معايير جودة محددة لأداء معلمي الرياضيات وتدريبهم وفقاً.
- 2- تدريب المعلمين على مراعاة معايير الجودة أثناء تدريسهم للرياضيات.
- 3- بناء معايير جودة معلنة لجميع معلمي الرياضيات للالتزام بها أثناء التدريس.
- 4- تفعيل دور مشرفي الرياضيات في متابعة وتعزيز معايير الجودة في تدريس الرياضيات.

وقد تشابهت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة مقاط (2007)، ودراسة الورثان (2006)، ودراسة كيمب (Kemp, 2000) من حيث تقبل المعلمين لمعايير الجودة، وتوفر الكفايات اللازمة للتدريس لدى معلمي الرياضيات، بينما اختلفت نتائج هذا السؤال مع نتائج دراسة إسلام (2008) التي بينت أن درجة توفر معايير الرياضيات كانت قليلة.

التوصيات

بناء على نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

المراجع

الاقتصاد المعرفي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

الحربي، ط. (2003). منهج الهندسة في رياضيات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بين مراحل ومستويات فان هاييل. المجلة التربوية، جامعة الكويت، 119(96): 2-23.

حسانين، ح والشهري، م. (2012). تقييم محتوى كتب الرياضيات المطورة بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير NCTM. مجلة تربويات الرياضيات، 6(1): 1-41.

حسين، س. (2006). الإدارة المدرسية والصفية المتميزة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الحلاق، ع. (2010). المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها. لبنان، طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

دعمس، م. (2009). إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع

الدهش، ع. (1422هـ). فاعلية القطع الجبرية في تدريس الرياضيات للصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

دومي، ح. (2010). مدى امتلاك معلمي العلوم في محافظة الكرك للكفايات التكنولوجية التعليمية، دراسات، العلوم التربوية، 37(1): 252-272.

دياب، س. (2004). جودة كتب الرياضيات المقررة في المنهاج

ابن منظور. (2003). لسان العرب. ج (2)، القاهرة: دار الحدي للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو زينة، ف. (2010). تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها. عمان: دار وائل.

أحمد، ح. (2007). الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية، القاهرة: عالم الكتاب.

أحمد، ف وخلف، س. (2014). بناء أداة لمعايير جودة كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية. مجلة ديالى، 2(3): 148-171.

استيتية، د وسرحان، ع. (2008). التجديدات التربوية، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

إسلام، ع. (2008). تطوير مناهج الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية لبناء مناهج الرياضيات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة، السعودية.

الجماعي، ع. (2010). كفايات تكوين المعلمين اللغة العربية للمرحلة الثانوية - أنموذجاً. الأردن، عمان: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع الجياوي، ن. (2009). درجة تمثيل كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي لمعايير الجودة في ضوء مشروع التطوير التربوي نحو

- رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مطوع، ض. (2002). رؤى تربوية لتحسين مخرجات التعليم العالي لمواجهة البطالة وتبعاتها الإجرامية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الملك فهد، الرياض.
- مقاط، م. (2007). مناهج الرياضيات الفلسطينية في ضوء المعايير العالمية. المؤتمر العلمي الأول كلية التربية بجامعة الأقصى، التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، 2: 19-20.
- منصور، ن. (2005). تصور مقترح لتوظيف مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مينا، ف. (2006). قضايا في تعليم الرياضيات. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- الهاشمي، ع والعزاوي، ف. (2007). المنهاج والاقتصاد المعرفي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الوالي، م. (2006). مستوى جودة الموضوعات الإحصاء المتضمنة في كتب رياضيات مرحلة التعليم الأساسي بفلسطين في ضوء معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.
- الورثان، ع. (2006). مدى تقبل المعلمين لمعايير الجودة الشاملة في التعليم - دراسة ميدانية بمحافظة الإحصاء. اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، "الجودة في التعليم العام"، 28/3/2007.
- Babai, H. (2010). The relationship between Iranian English language teachers' and learners' gender and their perceptions of an effective English language teacher. *English language Teaching*, 3(3): 3-10.
- Benson, L., Schroeder, P., Lantz, C., & Bird, M. (2001). Student perceptions of effective teachers" [Online]: Retrieved April 2, 2011, from: <http://www.usfca.edu/ess/sym2001/PDFbooks/naspe/naspep53-56.pdf>.
- Borg, S. (2006). The distinctive characteristics of foreign language teachers. *Language Teaching Research*, 10 (1): 3-31.
- Gibbs, G (1992). *Improving the Quality of student Learning*, UK: Technical & Education Services Ltd.
- Kemp, C. (2000) Building an initial information base: Assistive technology funding resources for school- aged students with disabilities. *Journal of Special Education Technology*, 15(4): 15-24.
- Kraft, N. (2001). "Standards in Teacher Education: A Critical Analysis of NCATE, INTASC, and NBPTS" (A Conceptual Paper Review of the Research) (ED 462378) [Online] Retrieved on April, 11, 2009 Available from URL: <http://www.eric.ed.gov>.
- الفلسطيني. المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، الجامعة الإسلامية، 23-24 نوفمبر، 38-56.
- رصرص، ح. (2007). برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في حل المسألة الرياضية لدى طلبة الصف الأول الثانوي الأدبي بغزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية غزة.
- سمارة، ن. (2005). الطرائق والأساليب ودور الوسائل التعليمية في تدريس العلوم. الأردن، الكرك: مركز يزيد للنشر الشافعي، أ والسيد، م. (2003). ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي الياباني وإمكانية الاستفادة منه في مصر، مجلة أبحاث اليرموك، 13 (19): 79-105.
- الشراري، ع. (2001). تقويم كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- الصافي، ع وقارة، س ودبور، ع. (2010). تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد المعرفي. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- العاجز، ف ونشوان، ج. (2007). معوقات تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية بغزة. المؤتمر التربوي الثالث الجودة في التعليم الفلسطيني، مدخل التميز، الجامعة الإسلامية. 30-31 أكتوبر.
- عبد الفتاح، ن. (2000). إدارة الجودة الشاملة ودورها المتوقع في تحسين الإنتاجية بالأجهزة الحكومية. مجلة الإداري، سلطنة عمان، 2(8): 78-98.
- عقيلي، ع. (2000). المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة (وجهة نظر). عمان: دار وائل للنشر.
- عليجات، ص. (2004). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية- التطبيق ومقترحات التطوير، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- غندورة، ا. (2006). أثر استخدام وسائط تعليمية مقترحة في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى أطفال رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، السعودية.
- الفتلاوي، س. (2003). كفايات التدريس، المفهوم، التدريب، الأداء. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- القحطاني، و. (2013). تحليل محتوى منهج الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات الدراسة الدولية للعلوم والرياضيات TIMSS. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- اللقاني، أ والجمال، ع. (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. ط (3)، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، م. (2008). الجودة في التعليم، نحو مؤسسة تعليمية فاعلة في عالم متغير، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، مكتب اليونيسكو الإقليمي، القاهرة.
- محمد، وعبد العظيم، ر. (2011). تصميم المنهج المدرسي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- المشهوروي، ع. (2003). فعالية برنامج مقترح لتنمية القدرة على حل المسائل الجبرية اللفظية لدى طالبات الصف التاسع الأساسي.

- policy studies, University of Albarta Canada.
- Stronge, J. (2002). Qualities of effective teachers. Washington DC: ASCD.
- Zollman, A., & Mason, E, (1992), "The Standards Beliefs Instrument (SBI): Teachers beliefs about the NCTM standards school science and Mathematics", 92(7): 359-364.
- Mathur, V. (2011). Principals of Total Quality Management. India: G.S. Rawat of Cyber Tech Publications.
- Merriam- Webster's (2007). Collegiate Dictionary. (Eleventh Ed.) Jungle Publications Merriam- Webster, Incorporated Springfield, Massachusetts, U.S.A.
- Roxburgh, C. (1996) Measuring Quality and the Effectiveness in schools, Doctoral thesis Department of the Education

The Competencies' Level of the Teachers of the First Three Classes to Achieve Quality Standards in Mathematics Textbooks in Saudi Arabia

*Abdallah M. AlEbedan, Khaled M. Abuloum**

ABSTRACT

This study aimed to investigate the degree of appropriateness of the first three classes teacher's competencies to achieve quality standards in mathematics textbooks at Saudi Arabia. The researcher used analytical descriptive approach, (140) teachers of the first three class in Al Riyadh were selected randomly in the scholastic year (2015/2016). A Questionnaire were developed to collect data, the researcher established its validity and reliability which reached (0.86). Means and (T-test) were used to analyze the data. The results showed that the degree of appropriateness of the teacher's competencies were high and enough to achieve quality standards in mathematics at Saudi Arabia in all quality domain: Planning competencies, instructor competencies, evaluation competencies, classroom management competencies and Personal competencies. The researcher recommended that school supervisor role should be effective in embedding quality culture in schools.

Keywords: Quality Standards, Teacher's Competencies, First Three Classes Math Text Books.

* Faculty of Educational Sciences, The University of Jordan. Received on 20/1/2016 and Accepted for Publication on 1/3/2016.