تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان

د. غازي ضيف الله رواقه
كلية التربية– جامعة اليرموك

د. يوسف سيد محمود
كلية التربية
صحار – سلطنة عمان

د. عبد الله علي الشبلي
كلية التربية– الرستاق
سلطنة عمان

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات، ممن يعملون في المدارس التابعة لمنطقة شمال الباطنة في سلطنة عمان. وذلك من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية بكلية التربية للمعلمين بصحار. تكوّنت عينة الدراسة من (48) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً. استخدمت استمارة تقويم ذات تدريج خماسي وفق سلم ليكرت (Likert Scale). وأظهرت النتائج ارتفاعاً نسبياً في مستوى أداء المعلمين والمعلمات حديثي التخرّج، حيث حصل ما يقارب (90%) من أفراد العينة على مستوى أداء تدريسي

"ممتاز" أو"جيد جداً"، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$) بين تقديرات الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية. ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية على الاستمارة الكلية لأداة التقويم ولا على فقراتها، باستثناء فقرتين منها.وبخصوص الجنس والتخصص، لم تظهر النتائج أثراً لهذين المتغيرين على الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج. إضافة إلى ذلك، كانت العلاقة بين المعدل التراكمي للمعلمين حديثي التخرّج وأدائهم التدريسي غير دالة إحصائياً.

مقدمة:

تحتل مهنة التعليم مكانة عظيمة وخطيرة في المجتمعات البشرية، مما حدا بالدول والمجتمعات إلى الاهتمام ببرامج التعليم وإنشاء الكليات التربوية لإعداد وتأهيل المعلمين لمراحل التعليم المختلفة (دمياطي،1996). وقد أولت سلطنة عمان اهتماماً خاصاً بتنمية مواردها البشرية، وذلك منذ أن شرعت في رسم استراتيجياتها التنموية التي يعدّ التعليم أحد أهم ركائزها الأساسية. والقارىء لمسيرة نظام التعليم العماني يجد أن هذا النظام قد مر بمراحل تطور متعددة، وكان يسعى في كل مرحلة لتحقيق غايات اجتماعية تناسب تلك المرحلة.

اتجهت الدولة العمانية منذ بداية عهد النهضة إلى التخطيط لنشر التعليم في جميع أرجاء السلطنة وتعميمه ليطال كافة أبناء المجتمع من خلال التزايد المطرد في أعداد المدارس والمعلمين. ثم اتجهت الجهود بعد ذلك إلى إحداث تطوير نوعي في التعليم، وذلك من خلال إعداد مناهج وطنية وبداية الشروع في برامج لإعداد المعلمين. ومع تطور عملية تنمية المجتمع، واكبه بشكل مستمر تطوير وتحديث في عناصر المنظومة التعليمية حتى أصبحت العبارة " التعليم ولو تحت ظل الأشجار حتى الجامعة" شعاراً وهدفاً (جامعة السلطان قابوس،1997).

ومنذ منتصف التسعينيات حيث بداية مرحلة جديدة من عهد النهضة، شهد نظام التعليم في السلطنة تطويراً وتحديثاً سعياً لمواكبة متطلبات التنمية الشاملة التي حددتها توصيات مؤتمر الرؤية المستقبلية للاقتصاد الوطني لعام (2020)، إذ أكد المؤتمر ما يلي:

- ضرورة تنوع مصادر الدخل الوطني، وعدم الاعتماد على النفط مصدراً رئيسياً له.

- السعي لإحلال الكوادر الوطنية المتعلمة والمتدربة والمؤهلة محل العمالة الوافدة في شتى مجالات التنمية الإنتاجية منها والخدمية.

ولتحقيق ذلك، أكد المؤتمر ضرورة التوجه لإعداد موارد بشرية عمانية متطورة ذات قدرات ومهارات تستطيع معها مواكبة التطور التكنولوجي، والتكيف مع الظروف المحلية والعالمية (وزارة التربية والتعليم،1997).

أشارت مصادر وزارة التربية والتعليم أنه سعياً لتحقيق الغايات الوطنية، طوّر التعليم، حيث اتخذ هذا التطوير أكثر من بعد (وزارة التربية والتعليم،1997، المرجع السابق)، وذلك على النحو الآتي:

أولاً: الفلسفة والأهداف؛ حيث اتجه التعليم إلى الأخذ بصيغة التعليم الأساسي وذلك لتحقيق الأهداف الآتية لدى الفرد والمجتمع العماني:

1- بناء شخصية متكاملة للفرد قادرة على التفاعل الإيجابي مع الحاضر والمستقبل.
2- تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع العماني.
3- تأكيد مواكبة متغيرات العصر والمشاركة في صنعها.
4- تأكيد تبني منهج التفكير العلمي ، والتعامل مع علوم وتكنولوجيا العصر.

ثانياً: إعداد المعلم؛ لأن أي عملية تطوير أو حركة تجديد أو إصلاح في نظام التعليم لا بد أن تبدأ بالمعلم بوصفه نقطة الانطلاق لنجاح تلك العملية أو الحركة، كما أنه حجر الزاوية في العملية التربوية، لذا فقد امتدت جهود التطوير إلى نظام إعداد المعلم.

بدأت أولى برامج إعداد المعلمين في منتصف السبعينيات من خلال معاهد المعلمين والمعلمات، ومع منتصف الثمانينيات افتتحت الكليات المتوسطة لتطوير إعداد معلم المرحلة الابتدائية. وبدأت أولى برامج إعداد معلم مرحلتي التعليم الإعدادي والثانوي

في العام الدراسي 1987/1986م من خلال كلية التربية والعلوم الإسلامية بجامعة السلطان قابوس (المطوع،1990). ونظراً للزيادة المستمرة في الحاجة إلى معلمي التعليم الإعدادي والثانوي، فقد افتتح معهد التأهيل التربوي في المدة من عام 1992/1991م حتى عام 1995/1994م، لتأهيل خريجي الجامعات للعمل في حقل التربية والتعليم.

ومع الاتجاه نحو صيغة التعليم الأساسي، ولتحقيق الغايات العامة لنظام التعليم السابقة الإشارة إليها، ومواكبة للاتجاه العالمي للارتقاء ببرامج إعداد المعلم من خلال الكليات الجامعية، فقد طوّر نظام إعداد المعلم لمختلف مراحل التعليم بما فيها المرحلة الابتدائية ليكون على المستوى الجامعي، وذلك من خلال تطوير الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات، وتحويلها إلى كليات جامعية يُعدّ فيها المعلمون لجميع مراحل التعليم العام (وزارة التعليم العالي،1995).

ونظراً لبداية تخرج الدفعة الأولى من كليات التربية المطورة، فإنه من الضروري تقويم الكفاءة الخارجية لبرامج الإعداد الحالية من خلال تقويم أداء الخريجين الذين التحقوا للعمل فعلياً في الميدان، وذلك سعياً للوقوف عند نواحي الإيجاب والقصور في أدائهم وإتقانهم لعناصر كفايات العملية التعليمية التي اكتسبوها أثناء مرحلة الإعداد، مما يسهم في تقويم عناصر برامج الإعداد الحالية.

أشار المصري (1985) إلى ضرورة التكامل والتنسيق بين أنظمة التعليم والتدريب. لكن التدريب غير السليم للمعلم، سيكون له أثر سلبي على تعلم التلاميذ. فالمعلم يبقى عنصراً أساسياً في العملية التربوية، ويحتاج إلى تدريب يمكنه من خلق بيئة تعليمية يكون فيها المتعلم محوراً لهذه العملية (Ahearn,1991; Knight&Knight,1995). ويُدَرّب الطلبة المعلمون ميدانيا قبل الخدمة من خلال برنامج التربية العملية في ستة

فصول دراسية على مدار السنوات الثلاث الأخيرة من مرحلة الدراسة الجامعية. وقد طوّر هذا البرنامج في أقسام التربية في جميع كليات التربية للمعلمين والمعلمات في السلطنة، من أجل رفع سوية الطالب المعلم من الناحية التربوية العملية إلى جانب الناحية النظرية في مجال تخصصه. ويُتابع أداء الطالب المعلم ميدانياً في مقررات التربية العملية من قبل مشرف التربية العملية المختص.

وعلى الرغم من أن برامج إعداد المعلمين وتدريبهم تلقى تطويراً وتحديثاً مستمرين، إلا أن هذا لا يعد كافياً ما لم يتوفر المعلم القادر على تقديم المعرفة العلمية في إطار تربوي مناسب، إذ إن دور المعلم لم يعد قاصراً على نقل المعرفة للطلاب، بل إن دوره قد تعدى ذلك ليصبح منظماً ومعداً لظروف التعليم وشروطه وأجوائه لإتاحة فرص التفاعل الحر لدى الطلبة مع المواد والنشاطات التعليمية (الخطيب والخطيب، 1986). وقد أصبح الاهتمام منصبا على إيجاد أنماط جديدة لتأهيل المعلمين وتدريبهم قائمة على دعم النمو الذاتي الداخلي للمعلم وتشجيع التفكير الإبداعي لديه (عماد الدين، 1997). وقد أشار الحّمادي (1996) إلى ضرورة الاهتمام بنواتج التربية وجعلها من المهام الوظيفية للمعلم التي ينبغي على برامج إعداد المعلمين العمل على تحقيقها لدى المعلمين.

الدراسات السابقة:

أجرى عفاش (1991) دراسة لمعرفة المهارات والكفايات التي يحتاجها المشاركون ببرامج التأهيل التربوي في الأردن، وأظهرت الدراسة أن معظم الكفايات التعليمية (تخطيط،، تنفيذ، تقويم) مهمة جدا للمشاركين، وأن احتياجات المشاركين لهذه الكفايات لا تختلف باختلاف الجنس. وتوصل الخوالدة (1987) في دراسته بخصوص التطلعات المستقبلية في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن إلى تصنيف تلك الكفايات في المجالات التالية: (إعداد وتنفيذ

الدرس، الكفايات الأكاديمية والنمو المهني، العلاقات الإنسانية، مواد إدارة الصف، وكفايات التقويم). أما الخطيب (1987)، فقد أشار في دراسته إلى أن مبدأ الكفاية والمهارة عنصر مهم في برامج إعداد المعلمين، وصنف الكفايات التعليمية في المجموعات التالية: التخطيط، استثارة الدافعية، العرض والتواصل، الأسئلة، تفريد التعليم، التقويم.

قام الحاج (1992) بدراسة للكشف عن أثر الإعداد العلمي والمهني والثقافي في الأداء العلمي لطالب كلية التربية أثناء الخدمة، ومدى تحقق الأهداف التي ترجوها كلية التربية، وذلك من خلال تقويم مهارات التدريس لدى طلبة الكلية في التربية العملية. كشفت الدراسة عن امتلاك طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة المهارات الكافية للتدريس قبل تخرجهم من الكلية. وبالرغم من امتلاكهم لتلك المهارات، إلا أن الباحث يرى أنهم لم يصلوا إلى أعلى مستوى في الأداء.

وقام زيتون وعبيدات (1984) بدراسة هدفت إلى تحليل برنامج التربية العملية في كلية التربية بالجامعة الأردنية وتقويمها، وذلك من خلال وجهة نظر العناصر المشاركة (الطلبة والمعلمين)، وتحديد العلاقة الارتباطية بين متغيرات الممارسة الفعلية في التربية العملية. كشفت النتائج تأكيد 78.2% من أفراد العينة أن التربية العملية ساعدتهم في برمجة المخطط العام للتدريس، من حيث تحديد الأهداف المراد تحقيقها في المواقف التعليمية، وأكدت وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا (ر=0.3) بين الممارسة الفعلية في التربية العملية والمعدل التراكمي.

وأجرى الجبر (1991) دراسة لتقويم طرائق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج وجود طرق كثيرة تستخدم في تدريس الجغرافيا،

لكنه لم تظهر فروق دالة إحصائيا بين المدرسين تعزى إلى الخبرة أو الجنس أو التخصص.

وفي دراسة أجرتها جامعة ولاية جورجيا الأمريكية (Georgia State University, 1988) كمشروع لإصلاح مساقات إعداد المعلمين في قسم تطوير التربية المهنية وإنمائها في الجامعة، فقد تبين أن الكفايات التي تكون الأساس الذي يرتكز إليه المحور العام للمساقات في مجالات التسويق، والصحة العامة، وإدارة الأعمال، والتجارة، والصناعة هي: الاتصال، التقويم، التوجيه، منظمات الطلاب المهنية، التعليم، التعاون في مجال الخبرات، نظريات التعلم، الإدارة، التخطيط، الحاجات الخاصة، التكنولوجيا، المنهجية، وأخيرا التخصصية.

وقد أدت الدراسات والتقارير الخاصة بالمبادرات الإصلاحية لتأهيل المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية إلى جعل معظم التخصصات تعيد النظر في برامج إعداد المعلمين، إذ إن مراحل هذه البرامج بحاجة إلى تحليل دقيق في ضوء حاجات المعلمين المستقبلية (Trozer & Nelson, 1988).

وفي دراسة أجرتها إحدى الجمعيات الأمريكية لتدريب المتخصصين في عام 1986، أشارت توقعاتها إلى أن 75% من مجموع العاملين الذين هم على رأس عملهم، سيحتاجون إلى إعادة تدريب أو تأهيل بحلول عام 2000، وذلك لما تحتاجه المهن والوظائف من معرفة متجددة وتحسينات على المهارات المرتبطة بها (American Society for Training and Development, 1986).

وقامت دائرة التعليم العام في ولاية أيوا (Iowa State Department of Public Instruction, 1985) بحملة من أجل تطوير معايير برامج التعليم المهني في الولاية، وانبثق عن ذلك لجنة للمعايير محددة بأربعة أهداف هي: حصر المعايير الموجودة ودراستها، والتحقق من التغييرات أو التعديلات اللازمة لضمان جودة البرامج المقدمة لطلبة التربية المهنية،

وإعداد وثيقة لتحديد معايير الجودة لبرامج التربية المهنية، وأخيرا إعداد توصيات لتحقيق المعايير وتوظيفها .

تعريف مصطلحات الدراسة:

1. الأداء التدريسي: سلسلة الإجراءات والتدابير والممارسات التي يقوم بها المعلم قبل الحصة الصفية وأثناءها، وتشمل: التخطيط، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف وضبطه، السلوك الشخصي للمعلم والعلاقة المتبادلة بينه وبين تلاميذه داخل الحجرة الصفية.
2. تقويم الأداء التدريسي: رصد الأداء التدريسي بأبعاده المختلفة للمعلم حديث التخرّج، وتحديد مستوى ذلك الأداء وفق تدريج خماسي، ومقارنة أداء المعلم بمعيار مقبول لدى كل من دائرة الإشراف والتدريب بمديرية التربية والتعليم بشمال الباطنة وقسم الدراسات التربوية بكلية صحار. وقد اعتمد لتلك الغاية المعيار "جيد" أو ما يقابله في فئة التدريج الخماسي (2.50– 3.50)، كما هو مبيّن:

مستوى الأداء	التقدير
5.00–4.51	ممتاز
4.50 –3.51	جيد جداً
3.50–2.51	جيد
2.50 –1.51	مقبول
أقل من – 1.50	يحتاج لرعاية

3. المعلم حديث التخرج: ويقصد به في هذه الدراسة، كل معلم أو معلمة من خريجي كليات التربية في سلطنة عمان، في نهاية العام الدراسي (1998/ 1999).

محددات الدراسة:

اقتصرت الدراسة في حدودها الإجرائية والتطبيقية على الآتي:

1. تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية (وزارة التعليم العالي) العاملين في المنطقة التعليمية في شمال الباطنة، في تخصصات التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، والعلوم، والرياضيات.
2. نتائج الدراسة مرتبطة بمجتمع الدراسة فقط ويمكن الاستئناس بها خارج مجتمع الدراسة في المناطق التعليمية الأخرى داخل السلطنة.
3 نتائج الدراسة مرتبطة بأداتها (استمارة التقويم في الملحق رقم 1)، وتمثل فقط الأداء التدريسي في مجالات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصف وضبطه، والسلوك الشخصي للمعلم داخل الغرفة الصفية.

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات (خريجي 1998/ 1999) في المدارس التابعة لمنطقة شمال الباطنة من وجهة نظر الموجهين التربويين في المديرية العامة للتربية والتعليم في المنطقة، ومن وجهة نظر مشرفي التربية العملية في كلية التربية للمعلمين بصحار وفقاً لتخصصات المعلمين حديثي التخرّج.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن مجموعة من الأسئلة المتصلة بعملية تقويم الأداء التدريسي بصورة عامة وهي:

1. ما مستويات الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات حديثي التخرّج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين في المنطقة التعليمية بشمال الباطنة ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار؟

2. هل هناك فروق دالة إحصائياً بين تقديرات الموجهين التربويين في المنطقة التعليمية شمال الباطنة وبين مشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار للأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الموجهين التربويين في المنطقة التعليمية شمال الباطنة ومشرفي التربية العملية في كليات التربية بصحار للأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية؟
4. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأداء التدريسي تعزى لمتغير الجنس لدى المعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين في منطقة شمال الباطنة ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار؟
5. هل ثمة فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الأداء التدريسي تعزى لمتغير التخصص لدى المعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين في منطقة شمال الباطنة ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار؟
6. هل هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين المعدل التراكمي وتقديرات الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين في منطقة شمال الباطنة ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار؟

مجتمع الدراسة وعينته:

شمل مجتمع الدراسة جميع المعلمين والمعلمات حديثي التخرّج من كليات التربية للمعلمين (خريجي 1999/1998) التابعين للمنطقة التعليمية في شمال الباطنة في تخصصات التربية الإسلامية واللغة العربية والدراسات الاجتماعية والعلوم والرياضيات، البالغ عددهم ما يقارب (200) معلم ومعلمة. ولم تتوفر لدى الباحثين البيانات حول توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفقاً لتخصصاتهم أو جنسهم أو كلياتهم التي تخرجوا منها.

أما عينة الدراسة فقد تكونت من (48) معلماً ومعلمة اختيروا عشوائياً من قبل دائرة الإشراف التربوي بالمديرية العامة للمنطقة التعليمية في الباطنة شمال، وحُدّدت المدارس التي يعملون بها، وكان توزيع أفراد العينة كما هو مبيّن في الجدول رقم(1).

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيري الجنس والتخصص

التخصص / الجنس	التربية الإسلامية	اللغة العربية	الدراسات الاجتماعية	العلوم	الرياضيات	المجموع
ذكور	5	4	5	7	5	26
إناث	5	6	3	3	5	22
المجموع	10	10	8	10	10	48

إجراءات الدراسة:

قامت كلية التربية بصحار ممثلة بعميد الكلية ورئيس قسم الدراسات التربوية ومنسق برنامج التربية العملية بزيارة للمنطقة التعليمية بشمال الباطنة ممثلة بمدير عام التربية والتعليم بالمنطقة ومدير دائرة الإشراف التربوي ونائب مدير دائرة التخطيط والمعلومات التربوية، وبحثت إمكانية إجراء دراسة تقويمية للأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية بالتعاون مع دائرة الإشراف التربوي بالمديرية، وقد وافق الفاضل مدير عام التربية والتعليم مشكوراً. تبع ذلك لقاء فريق من موجهي المقررات الدراسية حسب تخصصاتهم مع عدد يماثلهم من أعضاء الهيئة التدريسية حسب تخصصاتهم، وعرضت استمارتا التقويم المعمول بهما في كل من دائرة الإشراف التربوي بالمديرية وفي كلية التربية بصحار بهدف تقويم الأداء التدريسي.

وقد تبيّن أن الاستمارتين تتماثلان في (90%) من بنودهما. وقد أجريت تعديلات طفيفة على الاستمارة المعمول بها في دائرة الإشراف التربوي في مديرية التربية والتعليم، ثم أعيدت طباعتها ووزعت على الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية من أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية بصحار.

تم التنسيق بين دائرة الإشراف التربوي وقسم الدراسات التربوية في الكلية بإعداد برنامج للزيارات الميدانية، إذ يقوم كل فريق مكوّن من موجه تربوي ومشرف تربية عملية في التخصص نفسه بزيارة ميدانية لمعلمين اثنين حديثي التخرّج في مدرسة واحدة أو في مدرستين بالمدينة أو القرية نفسها.

ويقوم كل من الموجه التربوي ومشرف التربية العملية بملاحظة المعلم حديث التخرّج داخل الصف أثناء قيامه بتنفيذ حصة صفية فعلية، ثم يعد كل منهما تقريراً مفصلاً بصورة درجات تفصيلية لكل فقرة، ودرجة إجمالية لأداء المعلم في الحصة الصفية. وبعد الانتهاء من الزيارة الميدانية، كانت تجمع استمارات التقويم وترسل إلى قسم الدراسات التربوية في كلية التربية بصحار.

أما استبانة التقويم فقد تكوّنت من (18) فقرة ذات تدريج خماسي وفق سلم ليكرت (Likert Scale). إضافة إلى ذلك، فقد اشتملت استمارة التقويم على بيانات شخصية تخص المعلم حديث التخرج، من حيث: الاسم، والجنس، والمدرسة التي يعمل بها، والتخصص، والكلية التي تخرج منها، والمعدل التراكمي، وأخيراً اسم الموجه التربوي وتوقيعه وكذلك اسم مشرف التربية العملية وتوقيعه. ويبين الملحق رقم (1) استمارة تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج.

نتائج الدراسة:

استخدمت المتوسطات الحسابية والنسب المئوية ومعاملات الارتباط واختبار "ت" (T-Test) وتحليل التباين الأحادي "ف" (One Way- ANOVA) وفقاً لأسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول:

لتحديد مستويات الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات حديثي التخرّج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين في المنطقة التعليمية للباطنة شمال ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار، فقد استخدمت النسب المئوية لفئات المستويات الخمسة للأداء التدريسي.

أظهرت النتائج أن النسب المئوية لفئات المستويات من وجهة نظر الموجهين التربويين بلغت (37.5%) لفئة "ممتاز" و (52.1%) لفئة "جيد جداً" و(10.4%) لفئة جيد، وأما من وجهة نظر مشرفي التربية العملية فقد كانت النسب (50%) لفئة "ممتاز" و(39.6%) لفئة "جيد جداً" و (10.4%) لفئة جيد. وقد خلت الفئات "مقبول" و "يحتاج إلى رعاية" من أي نسبة للأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج . والجدول رقم (2) يبين هذه النسب وفقاً لمستويات الأداء التدريسي للمعلمين.

الجدول رقم (2)

مستويات الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات حديثي التخرّج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية

المستوى	التقدير	الموجهون التربويون		مشرفو التربية العملية	
		ن	النسبة المئوية	ن	النسبة المئوية
5.00-4.51	ممتاز	18	%37.5	24	%50
4.50-3.51	جيد جداً	25	%52.1	19	%39.6
3.50-2.51	جيد	5	%10.4	5	%10.4
2.50-1.51	مقبول	0	%0	0	%0
1.50-0.50	يحتاج لرعاية	0	%0	0	%0

السؤال الثاني:

وللإجابة عن السؤال بخصوص وجود توافق دال إحصائياً من عدمه بين تقديرات الموجهين التربويين في المنطقة التعليمية للباطنة شمال وبين مشرفي التربية العملية

في كلية التربية بصحار، فقد استخدم معامل ارتباط بيرسون للكشف عن وجود علاقة ارتباطية بين تقديرات الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية.

أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية وفقاً لمعامل ارتباط بيرسون قدرها (ر=0.84) بين تقديرات الطرفين، وهذه العلاقة قوية، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = 0.01)، والجدول رقم (3) يوضح هذه العلاقة.

الجدول رقم (3)

معاملات ارتباط بيرسون بين تقديرات الموجهين التربويين وتقديرات مشرفي التربية العملية للأداء التدريسي لخريجي كليات التربية حديثي التخرّج

المتغيرات	تقديرات الموجهين التربويين	تقديرات مشرفي التربية العملية
تقديرات الموجهين التربويين (سَ= 4.26)	–	0.84*
تقديرات مشرفي التربية العملية (سَ= 4.34)	–	–

* ($\alpha \geq 0.01$).

وللوقوف على تفاصيل أكبر حول توافق تقديرات الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من وجهة نظر كل من الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية، فقد حسبت معاملات الارتباط بين تقديرات الطرفين لجميع الفقرات.

أشارت النتائج إلى وجود ارتباط قوي ودال إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.01) لجميع الفقرات باستثناء الفقرة رقم (5)، إذ كان معامل الارتباط لها (ر=0.30). أما باقي الفقرات فقد راوحت معاملات ارتباطها بين (ر= 0.42) للفقرة رقم (6) وبين (ر=0.83) للفقرة رقم (7). والجدول رقم (4) يبيّن معاملات الارتباط والمتوسطات الحسابية من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية لكل فقرة.

الجدول رقم (4)

المتوسطات الحسابية ومعاملات الارتباط بين تقديرات الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات حديثي التخرّج من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية

الفقرات	المتوسط الحسابي		معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الإحصائية
	الموجهون التربيون	مشرفو التربية العملية		
.1	4.73	4.79	0.67	0.001
.2	4.18	4.25	0.70	0.001
.3	4.29	4.29	0.65	0.001
.4	4.31	4.21	0.47	0.001
.5	4.48	4.69	0.30	0.05
.6	4.38	4.60	0.42	0.003
.7	3.88	3.90	0.83	0.001
.8	4.15	4.29	0.75	0.001
.9	4.23	4.46	0.61	0.001
.10	4.15	4.10	0.58	0.001
.11	3.81	3.87	0.78	0.001
.12	3.87	4.02	0.61	0.001
.13	4.15	4.23	0.64	0.001
.14	4.04	4.25	0.68	0.001
.15	4.79	4.87	0.74	0.001
.16	4.60	4.58	0.52	0.001
.17	4.50	4.46	0.50	0.001
.18	4.8	4.29	0.73	0.001
الدرجة الكلية	4.26	4.34	0.84	0.001

السؤال الثالث:

وبخصوص وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الموجهين التربويين في المنطقة التعليمية للباطنة شمال ومشرفي التربية العملية في كلية التربية بصحار، للأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية، فقد استخدم اختبار "ت" بين متوسطات تقديرات الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تقديرات الموجهين التربويين

ومشرفي التربية العملية فقط للفقرتين رقم (6 و18) عند مستوى الدلالة=($\alpha \geq 0.05$) إذ بلغت قيمة "ت" للفقرتين (ت= 2.04 و 2.02) على التوالي. وبينما كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية(سَ=4.38 و4.60)،(ع= 0.76 و 0.68) للفقرة رقم (6) حسب تقديرات الموجهين ومشرفي التربية العملية على التوالي، فقد كانت (سَ= 4.08 و 4.29)، (ع= 1.03 و 0.87) للفقرة رقم (18) حسب تقديرات الموجهين ومشرفي التربية العملية على التوالي.

أما التقديرات الإجمالية على الأداة الكلية، فقد أشارت النتائج إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تقديرات الموجهين ومشرفي التربية العملية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)، وقد بلغت قيمة "ت" (ت= 2.19) بينما كانت المتوسطات الحسابية (سَ= 4.26 و 4.34)، والانحرافات المعيارية (ع= 0.49 و 0.45) حسب تقديرات الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية على التوالي، والجدول رقم (5) يبين هذه النتائج.

الجدول رقم (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم اختبار "ت" لمقارنة الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من وجهة نظر الموجهين ومشرفي التربية العملية

الفقرة	سَ		ع		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
	الموجهون التربويون	مشرفو التربية العملية	الموجهون التربويون	مشرفو التربية العملية		
.1	4.73	4.79	0.57	0.46	1.00	0.32
.2	4.18	4.25	0.84	0.86	0.65	0.52
.3	4.29	4.29	0.71	0.97	0	1.00
.4	4.31	4.21	0.69	0.85	0.90	0.37
.5	4.48	4.69	0.74	0.59	1.81	0.08
.6	4.38	4.60	0.76	0.68	2.04	0.05
.7	3.88	3.90	1.23	1.01	0.21	0.84
.8	4.15	4.29	1.05	0.90	1.41	0.16
.9	4.23	4.46	1.01	0.82	1.91	0.07
.10	4.15	4.10	0.71	0.88	0.39	0.70

الفقرة	سَ		ع		قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
	الموجهون التربويون	مشرفو التربية العملية	الموجهون التربويون	مشرفو التربية العملية		
.11	3.81	3.87	1.21	1.25	0.53	0.60
.12	3.87	4.02	0.91	0.89	1.26	0.21
.13	4.15	4.23	0.68	0.75	0.94	0.35
.14	4.04	4.25	1.09	0.79	1.81	0.08
.15	4.79	4.87	0.50	0.44	1.66	0.10
.16	4.60	4.58	0.74	0.61	0.22	0.83
.17	4.50	4.46	0.68	0.68	0.42	0.67
.18	4.08	4.29	1.03	0.87	2.02	0.05
الأداة الكلية	4.26	4.34	0.49	0.45	2.19	0.04

السؤال الرابع:

وللوقوف على أثر الجنس في الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية، فقد استخدم اختبار "ت". أشارت النتائج أنه ليس ثمة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)، بين متوسطي تقديرات الأداء التدريسي للذكور والإناث من وجهة نظر الموجهين التربويين. كانت (ت=1.03) والمتوسط الحسابي (سَ= 4.19 و 4.34) والانحراف المعياري (ع= 0.49 و 0.53) وفقاً لتقديرات الأداء التدريسي للذكور والإناث على التوالي. كذلك لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي تقديرات الأداء التدريسي للذكور والإناث من وجهة نظر مشرفي التربية العملية. فقد كانت (ت= 0.33) وكان المتوسط الحسابي (سَ= 4.32 و4.37) والانحراف المعياري (ع= 0.43 و 0.48)، وفقاً لتقديرات الأداء التدريسي للذكور والإناث على التوالي، والجدول رقم (6) يبيّن هذه النتائج.

الجدول رقم (6)

أثر متغير الجنس في الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية

مصدر التقرير	الجنس	ن	سَ	ع	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الموجهون التربويون	ذكور	26	4.19	0.46	1.03	0.31
	إناث	22	4.34	0.53		
مشرفو التربية العملية	ذكور	26	4.32	0.43	0.33	0.74
	إناث	26	4.37	0.48		

السؤال الخامس:

وللكشف عن أثر متغير التخصص في الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية، فقد استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي "ف" (One Way ANOVA) كما في الجدول رقم (7). حيث كانت قيمتا "ف" (1.59 و 1.03) للموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية على التوالي. أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج، عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) تعزى لمتغير التخصص، من وجهة نظر الموجهين التربويين، وكذلك من وجهة نظر مشرفي التربية العملية.

الجدول رقم (7)

أثر التخصص في الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية

مصدر التقرير	التخصص	ن	سَ	ع	ف	الدلالة الإحصائية
الموجهون التربويـــن:	علوم	10	4.28	0.38	1.59	0.347
	رياضيات	10	4.37	0.30		
	إسلامي	10	4.30	0.49		
	عربي	10	4.98	0.68		
	اجتماعيات	8	4.39	0.51		
مشرفو التربية العمليـــة:	علوم	10	4.39	0.27	1.03	0.400
	رياضيات	10	4.33	0.53		
	إسلامي	10	4.42	0.40		
	عربي	10	4.11	0.54		
	اجتماعيات	8	4.49	0.46		

السؤال السادس:

وأخيراً للكشف عن العلاقة بين المعدل التراكمي للمعلمين حديثي التخرّج من كليات التربية، وأدائهم التدريسي من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية، فقد استخدم اختبار معامل ارتباط بيرسون. أشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين المعدل التراكمي والأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج (ر= 0.17) وفقاً لتقديرات الموجهين التربويين، وكذلك وفقا لتقديرات مشرفي التربية العملية (ر=0.21) ، والجدول رقم (8) يوضح هذه النتائج.

الجدول رقم (8)

معاملات ارتباط بيرسون بين المعدل التراكمي وتقديرات الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرّج من وجهة نظر الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية

المتغيرات	المعدل التراكمي	تقديرات الموجهين التربويين	تقديرات مشرفي التربية العملية
المعدل التراكمي (سَ= 2.96).	–	0.21	0.17
تقديرات الموجهين التربويين (سَ= 4.26).	–	–	0.84
تقديرات مشرفي التربية العملية (سَ= 4.34).	–	–	–

مناقشة النتائج والمقترحات:

أولاً: مناقشة نتائج السؤال الأول:

يتضح من نتائج السؤال الأول التي يبينها الجدول رقم (2) ما يلي:

1. ثمة شبه اتفاق بين آراء الموجهين ومشرفي التربية العملية في الحكم على مستوى أداء خريجي كليات التربية حول مستويات الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات حديثي التخرّج. وتؤكد هذه النتيجة موضوعية الأداة المستخدمة وأيضاً الاطمئنان لآراء كل من مشرفي التربية العملية والموجهين في الحكم على مستوى الأداء.

2. تبيّن النتائج أن مستوى الأداء للمعلمين حديثي التخرّج مرتفع نسبياً بدلالة حصول زهاء (90%) من العينة على تقدير" ممتاز"أو" جيد جداً".
3. قد ترجع الاختلافات في النسب بين الموجهين ومشرفي التربية العملية على التقدير في المستويين (ممتاز، جيد جداً) إلى اختلاف نظرة كل من الفريقين إلى المستوى الذي ينشده. فمشرف التربية العملية يركز على اكتساب الخريج الكفايات التعليمية، في حين يركز الموجهون على مدى وصول الخريج إلى إتقان المهارة في الأداءالتدريسي.

ثانياً: مناقشة نتائج السؤالين الثاني والثالث:

يتضح من الإجابة عن السؤالين الثاني والثالث أن هناك اتفاقاً كبيراً في الحكم على مستوى الأداء التدريسي بين الموجهين ومشرفي التربية العملية على معظم الكفايات التي تقيسها الأداة، فيما عدا الكفايتين اللتين تشير إليهما الفقرتان: السادسة الخاصة "باستثارة دافعية الطلاب وتفاعلهم" والأخيرة الخاصة بكفاية" ملاءمة فعاليات الدرس لزمن الحصة"، حيث كانت تقديرات الموجهين في مجملها أقل من تقديرات مشرفي التربية العملية.

ثالثاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع:

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند (α=0.05) في مستوى الأداء التدريسي بين الذكور والإناث. وهذا الاتفاق على مستوى الأداء بين الجنسين يؤكد التزام كليات التربية للمعلمين والمعلمات بعناصر برنامج الإعداد الموحد، والمطبّق في جميع كليات التربية للمعلمين والمعلمات التابعة لوزارة التعليم العالي، بغض النظر عن جنس الملتحقين بها.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الخامس:

أمّا ما أسفرت عنه إجابة السؤال الخامس، فإن النتيجة تشير إلى أن الأداء التدريسي للخريجين يتميز بمستوى مرتفع نسبياً بغض النظر عن تخصص المتخرج، مما يؤكد التزام الأقسام الأكاديمية بمنهجية موحدة في التكوين المهني للطلبة المعلمين أثناء مدة التحاقهم ببرامج كليات التربية للمعلمين. غير أنه من الملاحظ أن هناك فرقاً في غير مصلحة تخصص اللغة العربية حسب تقديرات كل من الموجهين التربويين ومشرفي التربية العملية، وبالرغم من عدم دلالته الإحصائية، إلا أنه مؤشر يحتاج إلى وقفة فاحصة لمستوى خريجي اللغة العربية.

خامساً: مناقشة نتائج السؤال السادس:

أشارت النتائج في السؤال السادس إلى عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) بين مستوى الأداء التدريسي للمعلمين والمعلمات حديثي التخرّج من كليات التربية ومعدلاتهم التراكمية. وهذا يمكن تفسيره على النحو الآتي:

أ. يعطى جميع الطلبة وقتاً وجهداً كافيين في برنامج التربية العملية الذي يبدأ مع بداية الفصل الدراسي الثالث للطالب المعلم (أي من بداية السنة الثانية).

ب. يتم التأكيد على كفايات التدريس سواء في التدريس المصغر أو في التطبيق الميداني.

جـ. أظهرت الملاحظات الميدانية لدى مشرفي التربية العملية اتجاهات إيجابية نحو التدريس لدى طلبة كليات التربية للمعلمين والمعلمات، كما أظهرت مواقف جادة ومتعاونة سواء من الطلبة أنفسهم أو من المدارس المتعاونة أو من مشرفي التربية العملية، والمعلمين المتعاونين.

سادساً: المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

1. العمل على زيادة التنسيق والتعاون بين القائمين على برنامج التربية العملية في كليات التربية للمعلمين والمعلمات، وأقسام التوجيه التربوي في المناطق التعليمية التي تُطبق التربية العملية فيها.
2. إشراك الموجهين التربويين في المناطق التعليمية في عملية تقويم طلبة كليات التربية للمعلمين والمعلمات، وذلك في مرحلة التربية العملية المستمرة في نهاية السنتين الثالثة والرابعة.
3. إجراء دراسات مماثلة في المناطق التعليمية الأخرى في جميع أرجاء السلطنة.
4. العمل على توحيد استمارة التقويم بين كليات التربية للمعلمين والمعلمات من جهة، وبين أقسام التوجيه التربوي في المناطق التعليمية من جهة أخرى.
5. عقد ورش تدريبية لمشرفي التربية العملية والموجهين التربويين لفهم بنود استمارة التقويم بعد أن يصار إلى توحيد مضمونها.

المراجع والمصادر

1. جامعة السلطان قابوس(1997).المجتمع العماني المعاصر.مسقط، عمان، ص (89).

2. الجبر، محمد (1991). تقويم طرق تدريس الجغرافيا ومدى اختلافها باختلاف خبرات المدرسين وجنسياتهم وتخصصاتهم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية:دراسة ميدانية. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)، المجلد 3 (1) (143-170).

3. الحاج ، زكريا (1992). تقويم مهارات التدريس لدى طالب كلية التربية بالمدينة المنورة. المجلة العربية للتربية، 12 (1) (91-103).

4. الحمّادي، عبد الله (1996). المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر. حولية كلية التربية- جامعة قطر، (13) (337-362).

5. الخطيب، أحمد (1987). اتجاهات حديثة في إعداد المعلم وتدريبه. مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

6. الخطيب، أحمد والخطيب، رداح (1986). الحقائب التدريبية. دار المستقبل للنشر والتوزيع،عمان ، الأردن.

7. الخوالدة، محمد (1987). تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة. مركز البحث والتطوير التربوي، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

8. دمياطي، فوزية (1996). أنماط الأخطاء الشائعة في أداء طالبات التربية العملية وعلاقتها ببعض المتغيرات (دراسة إثنوغرافية). حولية كلية التربية– جامعة قطر، (13) (261– 304).

9. زيتون ، عايش وعبيدات، سليمان (1984). دراسة تحليلية تقويمية لبرنامج التربية العملية في الجامعة الأردنية. دراسات (سلسلة العلوم الإجتماعية والتربية)، الجامعة الأردنية، 11 (6) (157–163).

10. عفاش، يحيى (1991). الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن. المجلة العربية للتربية، 11 (1) (68–95).

11. عماد الدين، منى (1997). التربية عام 2000 من منظور تكاملي شمولي: الغايات المرجوة(ترجمة وتحرير). التربية، السنة 26، (120) (166–176).

12. المصري، منذر(1985). التعليم التقني والمهني في المملكة الأردنية الهاشمية: (السياسات والتخطيط والإدارة)، يونسكو،1985.

13. المطوع، حسين محمد (1990). التعليم العام في دول مجلس التعاون الخليجي. ذات السلاسل، الكويت، ص ص (524–546).

14. وزارة التربية والتعليم (1997). التعليم الأساسي في سلطنة عمان: الإطار النظري. مسقط، عمان.

15. وزارة التربية والتعليم (1997). أهداف التربية في سلطنة عمان. مسقط، عمان.

16. وزارة التعليم العالي (1995). الوثيقة الرئيسية لمشروع تطوير الكليات المتوسطة للمعلمين والمعلمات.

17. Ahearn Ahearn, E. (1991). Real Restructuring Through Technology Perspective, 3, pp 3-15.

18. American Society for Training and Development. Serving the New Corporation. Alexandria, VA: Author, 1986.

19. Knight, B. & Knight, C. (1995). Cognitive Theory and the Use of Computers in the Primary Classroom. British Journal of Educational Technology, 26 (2),pp. 141-148.

20.Tozer, Steve and Nelson, Robert (1988). Vocational Teacher Education: Emerging Patterns for General Studies, Academic Majors, and Professional Education. Beyond the Debate: Perspectives on the Preparation of Vocational Educational Teachers. Macomb, Illinois :CPC, 1988.

21.Georgia State University. Undergraduate Vocational Teacher Education. Project (1), Final Report. Atlanta: Department of Vocational and Career Development, 1988.

22.Iowa State Department of Public Instruction. Standards for Developing Quality Vocational Education Programs. Report of the Committee. Des Moines, 1985.

الملحق رقم (1)

سلطنة عمان

وزارة التعليم العالي

المديرية العامة للكليات والمعاهد العليا

كلية التربية للمعلمين بصحار

قسم الدراسات التربوية

استمارة تقويم الأداء التدريسي لخريجي كليات التربية للمعلمين والمعلمات

بيانات عامة:

اسم المدرسة: ..... تاريخ الزيارة: / /

اسم المعلم: ..... الجنس: □ ذكر □ أنثى

الكلية التي تخرج منها المعلم: □ صحار □ الرستاق □ عبري

□ نزوى □ صور □ صلالة

التخصص:.....

المعدل التراكمي النهائي بعد التخرّج من ا لكلية:.....

بنود التقويم:

المادة:	عنوان الدرس:				الحصة:	
		ممتاز (5)	جيد جداً (4)	جيد (3)	مقبول (2)	يحتاج لرعاية (1)
أولاً: تقويم مرحلة التخطيط للموقف التعليمي:						
1.	مراعاة تنفيذ الخطة الفصلية.					
2.	دقة صياغة الأهداف السلوكية وشموليتها.					
3.	اختيار الأنشطة والأساليب والوسائل التعليمية.					
4.	اختيار أساليب التقويم وربطها بالأهداف.					
ثانياً: تقويم مرحلة تنفيذ الموقف التعليمي:						
5.	استثمار التعلم القبلي (الخبرات السابقة).					
6.	استثارة دافعية الطلاب وتفاعلهم.					
7.	استخدام الوسائل التعليمية وتوظيفها.					
8.	استخدام الكتاب المدرسي وتوظيفه.					
9.	استخدام السبورة وتوظيفها.					
10.	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.					
11.	ربط المادة الدراسية بحياة الطالب والاتجاهات والقيم.					
12.	توجيه الطلاب للتعلم الذاتي.					
13.	فعالية الأساليب والأنشطة وترابطها: الشفهية، والتحريرية، والعملية.					
14.	استخدام التقويم وتوظيف نتائجه.					
15.	إدارة الصف وضبطه.					
16.	التمكن من المحتوى التعليمي للدرس.					
17.	الحرص على استخدام اللغة العربية السليمة.					
18.	ملاءمة فعاليات الدرس لزمن الحصة.					

اسم الموجه/ المشرف التوقيع:

تاريخ ورود البحث إلى مجلة جامعة دمشق 2004/8/8.