الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بمهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من وجهة نظرهنَّ

د. فاطمه محمد أحمد بريك

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس- كلية التربية - جامعة جازان

ملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الكفايات التدريسية بمحاورها الفرعية (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حسب تقييم طالبات الدراسات العليا، ومعرفة مستوى مهارة حل المشكلات بمحاورها الفرعية (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) لدى أولئك الطالبات، والكشف عن العلاقة بين الكفايات التدريسية ومهارات حل المشكلات لديهنَّ - من وجهة نظرهنَّ - وكذلك الكشف عن الفروق في مهارات حل المشكلات لديهنَّ وفقا لمتغيرات التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٨) طالبة من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة جازان، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس الكفايات التدريسية ومقياس مهارات حل المشكلات (إعداد الباحثة)، ولمعالجة البيانات استُخدِمَ برنامج (الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها: يمتلك أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان درجة عالية من الكفايات التدريسية، تمتلك طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان درجة عالية جدًّا من مهارة حل المشكلات، توجد علاقة طردية دالة إحصائيّا بين الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا، توجد فروق دالة إحصائيًّا في تقييم طالبات الدراسات العليا لأبعاد الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير التخصص في أبعاد (تخطيط الدرس، عرض الدرس، التعامل مع الأهداف التربوية) ، بينما الفروق غير دالة إحصائيّا بين المجموعتين في بعدي (إدارة الصف والسمات الشخصية)، ولا توجد فروق دالة إحصائيّا في تقييم طالبات الدراسات العليا لأبعاد الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية، أعضاء هيئة التدريس، مهارات حل المشكلات، طالبات الدراسات العليا.

Students' Perception on Teaching Competencies of Jazan University Faculty Members and Their Relationship to the Problem-Solving Skills of Postgraduate Female Students

Dr. Fatimah Mohammed Ahmed Braik
Assistant Professor in Department of Curriculum Teaching Methods,College of Education, Jazan University

Abstract:
The study aims to identify the standard of teaching competency in terms of (lesson plan, lesson presentation, classroom management, personal competencies, and achieving the educational objectives) of faculty members at Jazan University according to the evaluation of postgraduate female students. It measures the students' standard of problem-solving skill in terms of (problem and solution plan, procedures and evaluation of problem solution). Another objective is to find the relationship between teaching competencies and the problem-solving skills, as well as the differences in problem-solving skills based on the variables of their academic majors and levels according to students' perception. So, the researcher used the descriptive correlational approach to achieve the study objectives. The samples are collected from 108 postgraduate students of Faculty of Education, Jazan University. The study tools are the scale of teaching competencies and problem-solving skills (prepared by the researcher). To process the data, the Statistical Packages for Social Sciences (SPSS) was used. The study finding are as follows: Jazan University faculty members have a high degree of teaching competencies, and female postgraduate students likewise in problem-solving skill. Besides a direct, statistically significant relationship between the teaching competencies of faculty members and the problem-solving skills of students. Furthermore, there are statistically significant differences in postgraduate students' evaluation of the teaching competencies of faculty members due to the variable of specialization in terms of (lesson plan, lesson presentation, and educational objectives), while the differences are not statistically significant between the two groups in (class management and personal competencies).

Keywords: Teaching competencies, faculty members, problem-solving skills, postgraduate female students.

- **مقدّمة:**

يُعَدُّ التعليم الأداة الرئيسة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية، ويعد الاستثمار في التعليم استثمارا في رأس المال البشري، يزيد من إنتاجية العمل ويعزز الابتكار التكنولوجي، وينتج عائدا عاليا بشكل ملحوظ من معدل رأس المال المادي، كما يسهم التعليم أيضا في الحد من الفقر من خلال زيادة إنتاجية العمل.

وفي عصرنا الحالي نتيجة للتغيرات الاقتصادية يتوق أرباب العمل إلى كوادر تتميز بمهارات تطبيقية؛ إضافة إلى المهارات المعرفية؛ إذ لم يعد المؤهل العلمي مؤشرا نهائيًّا لذكاء الطلاب المهني، ولم تعد المعرفة المهنية كافية لمهنة ناجحة؛ وفقا لذلك لايحتاج خريجو التعليم العالي إلى إتقان المهارات المهنية لوظائفهم فقط بل أيضا للمهارات الشخصية المختلفة؛ بما في ذلك القدرة على التواصل والتنسيق والعمل تحت الضغط ومهارات حل المشكلات.

وتحظى المهارات لدى طلاب الدراسات العليا ـ باعتبارها مكونا رئيسا من ضمن مكونات المهمة الأولى والأساسية للتعليم الجامعي باهتمام متزايد فردي ومؤسسي على حد سواء، خاصة أن القيادات في أي مجتمع في مختلف المجالات العلمية والاقتصادية والسياسية والإدارية والثقافية ـ هم من خريجي الجامعات وبقدر ما تستطيع هذه الجامعات أن تعلم وتربي الإنسان على الطرق العلمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات، والتكيف مع مستجدات العصر والرؤى المستقبلية ـ بقدر ما يتقدم المجتمع ويتطور (أبو المجد، العرفج،٢٠١٧:٦٢).

كما أضحت درجة امتلاك خريجي الجامعات لمهارات حل المشكلات معيارا فاصلا لدى أرباب العمل ومكونا أساسيا من مكونات سوق العمل؛ ومن ثم صارت تنمية مهارات حل المشكلات هدفا يعمل أعضاء هيئة التدريس بالجامعات على إنجازه؛ إذ بادرت عديد من الدول إلى توثيق أهمية إكساب الطلاب هذه المهارات من خلال تقييم جودة البرامج في تقارير ضمان الجودة ومؤشرات الأداء.

وقد أشار جمل (٢٠١٥:٣) إلى أن الطالب قد يحصل على وثيقة تخرج ولايكون على قدر من الإبداع والتميز الذي يلبي تطلعات وطنه، وحينها ندرك الخلل في تعلمه، وهذا هو المشكل التربوي؛ إذ إن الطالب ليس مخزنًا للمعلومات، ولايتعلم لكونه مستقبلا سلبيا للمعرفة، بل يقوم فيما يتعلمه بإعادة تشكيل بنيته المعرفية للتفاعل واستخدامه في حل مشكلاته؛ ودور الجامعة أن توفر البيئة أمام الطالب بأن تُقدم له مفاتيح المعرفة وأدواتها.

لذا يُتَوَقَّعُ من مؤسسات التعليم العالي أن تُعِدَّ الطلاب لبيئات العمل المتغيرة باستمرار والتعلم مدى الحياة؛ من خلال تزويدهم بالمهارات التي تَدْعَمُ قدرتهم التنافسية في سوق العمل، وذلك من خلال امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التي تضمن تحقيق هذا الهدف؛ لذلك نجد أنفسنا في حاجة لفهم أعمق للعلاقة بين الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس ومستوى الطلاب في مهارات حل المشكلات وهو ما تسعى إليه الباحثة من خلال هذه الدراسة.

فحل المشكلات وما تتضمنه تلك العملية من مهارات الاستقصاء، والتفكير، وإثارة التساؤلات من قبل الطالب ـ يضفي معاني حقيقية على عمليتي التعليم والتعلم، ويمنح الطالب القدرة على اتخاذ القرارات السليمة في حياته مع

اكتسابه لمجموعة سلوكيات قويمة لمواجهة المشكلات والمواقف المحيرة والمتغيرات المحيطة به واستيعابها، من خلال استرجاع ما تعلمه وتوظيفه في مواقف جديدة. (عميرة، وأحمد ٢٠١٦:٧٣٥).

كما أن حل المشكلات نزعة لدى الفرد تجعله يتصرف بطريقة ذكية عند مواجهة موقف أو مشكلة ما عندما تكون الحلول غير متاحة في بنيته المعرفية؛ وقد تكون المشكلة موقفا غامضا محيرا أو لغزا، وهي تشير ضمنًا إلى توظيف السلوك الذكي لإيجاد الحل المناسب، ويساعد أسلوب حل المشكلات في تحسين الدافعية لدى الطلبة وانتقال أثر التعلم، كما أنه يخلق الثقة في نفوسهم ويدفعهم إلى اكتشاف حل المشكلات التي تعرض عليهم فيما بعد، وتزيد من قدرتهم على التعامل معها بدقّة وسرعة مناسبتين، علاوة على أن أسلوب حل المشكلات يساعد في تنمية قدرة الطلبة على الإبداع وتدريبهم على استخدام الأسلوب العلمي في التفكير (عامر ٢٠٠٩).

وتعد مهارات حل المشكلات من الجوانب الحاسمة لنتائج تعلم الطلاب، وهي تشير إلى قدرتهم على حل المشكلات بطريقة فعالة وفي الوقت المناسب دون أيّ عوائق؛ فهي وسيلة لتطوير المهارات الفردية والتعلم الفعال، وقد عرفها Richard and Peer (2015:344) بأنها: القدرات التي يمتلكها الأفراد في التحليل وتحديد وصياغة المشكلات وتجميع الفرضيات واختبارها وصياغة الاستنتاجات،كما عرفها Rafis (2016) بأنها: القدرة على تحديد طبيعة المشكلة وتفكيكها (تقسيمها) وتطوير مجموعة فعالة من الإجراءات لمواجهة التحدّيات الْمتعلّقة بها، أمّا Fissore et al (2021) فقد عرف مهارات حل المشكلات بأنها: القدرة على فهم البيئة وتحديد المشكلات المعقدة ومراجعة المعلومات ذات الصلة؛ لتطوير وتقييم الاستراتيجيات وتنفيذ الحلول لبناء النتيجة المرجوة.

ويرى Rafis (2016:2) أن خطوات حل المشكلات تتمثّل في:

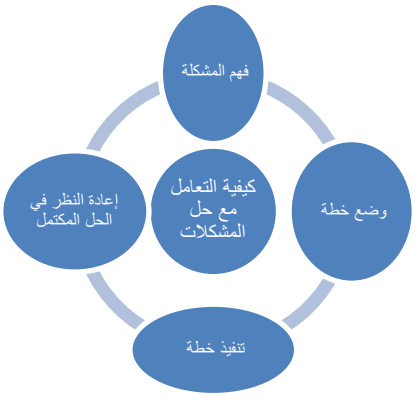
١. تحديد المشكلة؛ ويقصد بها تحديد طبيعة المشكلة من خلال تلخيص حالة معينة بشكل منهجي.
٢. تحديد العناصر الرئيسة للمشكلة؛ أي: اختصار المشكلة في أجزاء صغيرة أو أجزاء أصغر أكثر قابليّة للتّناول.
٣. اختبار الحلول الممكنة؛ بمعنى إيجاد أكثر الطرق فعالية وتحويلها إلى فرصة لتحقيق النجاح في حل المشكلة.
٤. العمل على حل المشكلة من خلال وضع خطة لتنفيذها، والعمل بشكل فعال وحاسم كخطوة أخيرة في عملية حل المشكلة.
٥. النظر إلى ما تم في الخطوات السّابقة ومعرفة ما إذا كانت هناك حاجة لضبط العمل الذي اكتمل؛ وتفيد هذه الخطوة في أن المشروع التالي لحل المشكلات سيكون أكثر فاعلية وينتج مزيدًا من الحلول المُثلَى.

واستنادا إلى نموذج Polya لحل المشكلات قدم Siti and Agung (2018) تفصيلا لمراحل حل المشكلات على النحو الآتي:

- المرحلة الأولى: فهم المشكلة؛ وفيها يقوم الطلاب بتحديد ما لديهم من معلومات وما يبحثون عنه، ومن الاقتراحات التي تساعد الطلاب في فهم القضايا المعقدة: طرح أسئلة حول ما يُقدّم والسّعي إليه، شرح

المشكلة بناء على فهمهم، ربطها بالمشكلات المماثلة الأخرى، التركيز على الجزء المهم من المشكلة، تطوير النموذج، رسم المخطط.

- المرحلة الثانية وضع خطة، وفيها يحتاج الطلاب إلى تحديد العمليات المتضمنة، و الاستراتيجيات اللازمة لحل المشكلة المحددة، ويمكن أن يتم ذلك من خلال: التخمين، تطوير نموذج، رسم المخططات، تبسيط المشاكل، تحديد الأنماط، إنشاء الجداول، التجربة والمحاكاة، العمل بشكل عكسي، اختبار كل الاحتمالات، تحديد الأهداف الفرعية، عمل المقارنات، فرز البيانات/ المعلومات.
- المرحلة الثالثة: تنفيذ الخطة، وتتضمن الأنشطة الآتية: تفسير المعلومات المقدمة، تنفيذ استراتيجية في أثناء العمليات الجارية، وبشكل عام يحتاج الطلاب في هذه المرحلة إلى الاحتفاظ بالخطة المختارة، وإذا تعذر تنفيذ مثل هذه الخطة فيمكن للطالب اختيار خطة أخرى.
- المرحلة الرابعة: إعادة التحقق من الخطوات المتبعة سابقا، ويجب أن تؤخذ الجوانب الآتية في الاعتبار عند إعادة التحقق من الخطوات المتبعة سابقا في حل المشكلة: إعادة فحص جميع المعلومات المهمة التي حُدّدت، التحقق من جميع العمليات المتضمنة بالفعل، النظر فيما إذا كان الحل منطقيا أم لا، النظر في الحلول البديلة الأخرى، قراءة السؤال مرة أخرى، وكذلك ما إذا كان قد أجيب عنه بالفعل.



الشكل1 مخطط Polya لحل المشكلات(1981) Polya

وفي إطار البحث في مجال مهارات حل المشكلات كانت دراسة العظامات والملا (2021) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التصور العقلي ومهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت بالأردن، والكشف عن وجود فروق في مستوى التصور العقلي ومهارة حل المشكلات تبعا لمتغيري الجنس والكلية، والتفاعل بينهما، وعلاقة التصور العقلي بمهارة حل المشكلات. وتكوّنتْ عينة الدراسة من (690) طالبا وطالبة. واستُخدِم مقياسا التصور العقلي ومهارة حل المشكلات، وتوصّلت الدراسة إلى أن مستوى التصور العقلي ومهارة حل المشكلات كان متوسّطا، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارة حل المشكلات، تعزى إلى متغيري الجنس والكلية، ولصالح الذكور والكليّات الإنسانية.

واستهدفت دراسة Zhao et al. (2021) معرفة العلاقة بين ممارسات التدريس الفعالة مع المشاركة الموجهة ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب، وتكونت عينة الدراسة من (21584) طالبا جامعيا في (10) جامعات

صينية، وأشارت النتائج إلى أن ممارسات التدريس الفعالة كانت أهم المحددات في صياغة مهارات حل المشكلات لدى الطلاب.

كما أجريت دراسة نواوي (2020) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات لدى طلاب قسْم علم النفس/ تخصص توجيه وإرشاد؛ للمستويين (ليسانس/ ماجستير) بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة، وكذلك محاولة إيجاد الفروق في جودة الحياة وحل المشكلات لهذين المستويين؛ وتكونت العينة من (112) طالبا وطالبة، وتمثلت الأدوات في مقياس جودة الحياة، ومقياس مهارة حل المشكلات؛ وقد توصلت الدراسة إلى أن مستوى مهارة حل المشكلات لدى الطالب الجامعي متوسّط، وكذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد عينة الدراسة على مهارة حل المشكلات، تعزى إلى متغير المستوى.

كما قام ساحلي (2017) بدراسة للتعرف على دور التدريس بأسلوب حل المشكلات في تنمية المهارات الحياتية (الحركية، الاتصال والتواصل، التفكير والاكتشاف) لدى تلاميذ المرحلة الْمتوسطة؛ من وجهة نظر الأساتذة في ولاية (سطيف) باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وطُبّقت الاستبانةُ وسيلةً لجمع المعلومات، ووزعت على عينة من (30) أستاذا للتربية البدنية والرياضية في المتوسط. وأكدت النتائج أن التدريس بأسلوب حل المشكلات ينمّي المهارات الحركية بدرجة كبيرة جدّا، ومهارات الاتصال والتواصل بدرجة كبيرة، ومهارات التفكير والاكْتشاف بدرجة كبيرة جدّا، كما أشارت إلى أن هناك دورا إيجابيّا للتدريس بأسلوب حل المشكلات في تنمية بعض المهارات الحياتية.

وقد أشارت دراسة أبو عوض (2017) إلى فعالية نموذج التعلم القائم على حل المشكلات في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة، وقد استخدم المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (56) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في دليل المعلم القائم على نموذج التعلم القائم على حل المشكلات واختبار مهارات حل المشكلات.

كما آكدت دراسة الشمالي والمهدي (2017) أن استخدام استراتيجية الأحداث الْمتناقضة له دور في تعديل التصورات البديلة وتنمية مهارة حل المشكلات لدى طالبات الصف العاشر الأساسي بمحافظة طولكرم بفلسطين؛ مقارنة بالطّريقة الاعتيادية، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين تعديل التصورات البديلة وتنمية مهارة حل المشكلات.

وكذلك دراسة Klegeris et al. (2017) التي استهدفت تقييم تطور مهارات حل المشكلات لدى الطلاب في ضوء الاستراتيجيات التعليمية المحددة لتطوير هذه المهارات، وأُعدّت استبانة وطبّقت على الطلاب الجامعيين من طلاب السنة الأولى والسنة العليا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لطلاب السّنة الأولى والسنة العليا، وأن معظم مناهج الْمحاضرات القياسية لا تطور مهارات حل المشكلات للطلاب الجامعيين.

كما توصل علي وآخرون (2015) إلى فعالية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بجمهورية مصر العربية، وأوصت الدراسة بضرورة تزويد المعلمين بإطار نظري عن استراتيجيات ما وراء المعرفة ومهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية؛ للاستفادة منها في عملية التعليم والتعلم.

أما دراسة غباري ومحاسنة (٢٠١٢) فقد هدفت إلى معرفة درجة استخدام طلاب الجامعة الهاشمية لاستراتيجيات حل المشكلات، في ضوء متغيري الجنس والكلية، وقد تكونت عينة الدرسة من (٤٥٣) طالبا وطالبة استجابوا لمقياسي نمط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات. وقد أظهرت النتائج أن طلاب الجامعة الهاشمية يستخدمون استراتيجيات حل المشكلات، وأنَّ الذكور أكثر استخداما من الإناث، وأن طلبة الكليات التقنية والعلمية أكثر استخداما لتلك الاستراتيجيات من طلبة الكليات الإنسانية.

كما استهدفت دراسة Ahmet (2006) تقييم العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات حل المشكلات لطلاب كليّة أتاتورك للتربية في تركيا، وقد أجريت الدراسة على (330) طالبا وطالبة، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابيّة بين أنْماط التعلم لدى الطلاب (التعلم بالملاحظة) ومهاراتهم في حل المشكلات.

وقد أوصت هذه الدراسات بأن تتخذ الجامعات وأعضاء هيئة التدريس خطوات فعالة لتعزيز هذه المهارات الحاسمة لدى الطلاب؛ ومن هذا المنطلق نستنتج أن عضو هيئة التدريس بالجامعة، وخاصة من يسند إليه التدريس لطلاب الدراسات العليا ـ لا بد من أن يتمتع بقدر عال من الكفايات التدريسية والمهنية والشخصية التي تؤهله للقيام بهذا الدور، وفد أشار طعيمة (2006) الى أن اتجاه إعداد المعلمين القائم على الكفايات يعد من الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم، والتي اكتسبت كثيرا من اهتمامات الدراسات والبحوث العربية والأجنبية حيث أثبت هذا الاتجاه جدواه ومميزاته في إعداد المعلمين، وانعكس ذلك على الطلاب وعلى عمليتي التعليم والتعلم؛ فالتدريس الذي يتأسس على مدخل الكفايات لابد من أن يبلغ مقاصده في الاهتمام بكل مكونات شخصية الطالب العقلية والحركية والوجدانية، وتُعِد الجامعة الطالب للتكيّف مع مختلف الصعوبات والمشكلات التي يفرضها محيطه، والتي لا يمكن أن يواجهها من خلال جانب واحد في شخصيته بل من خلال تضافر مكونات الشخصية.

والكفايات هي قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب، كما يقوم الفرد الذي اكتسبها بإثارتها وتجنيدها وتوظيفها قصدَ مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة، في حين يُنظَر إلى الكفاية تارة أخرى كإمكانية أو استعداد داخلي ذهني غير مرئي، وتتضمن الكفاية حسب هذا الفهم – وحتى تتجسد وتظهر– عددا من الإنجازات (الأداءات) بوصفها مؤشرات تدل على حدوث الكفاية لدى الطالب، وأن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديدا دقيقا، تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم، إذا أراد أن يعلم تعليما فعالا، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها (الدريج،2004)،

فالكفاية هي القدرة على تلبية المطالب المتعددة بشكل مُرْضٍ في سياق معّين من خلال تحديد المتطلبات النفسية والاجتماعية (Rychen and Salganic 2003: 17).

كما يعرف(2006) Nguyen and Nguyen كفايات المعلم بأنها المعرفة والقدرات والمعتقدات التي يمتلكها المعلم ويضيفها إلى وضع التدريس، و يعرفها (2006: 43) .Katane et al بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والخبرة اللازمة للمستقبل والتي تتجلى في الأنشطة، وتعرفها (2009) Somfai بأنها: حالة الاستعداد التي تمكن الفرد من التصرف بفعالية في مختلف المواقف، وتشمل مجموعة من القدرات والمهارات والدوافع والمواقف، وكذلك عرفها (2019: 1124) Ludwikowska بأنها: المعرفة والمهارات والمواقف والقيم والدوافع والمعتقدات التي يحتاجها الناس لتحقيق النجاح في الوظيفة.

وبناءً على التعريفات السابقة للكفاية يمكن القول بأن كفايات التدريس هي: الطريقة الصحيحة للتدريس والقدرة على الأداء الجيد ونقل تطبيقات المعرفة والمهارات للطلاب، وتعد كفايات المعلم بمثابة المعرفة والمهارات والمواقف التي تلبي بشكل مُرْضٍ المتطلبات الاجتماعية والمهنية لأدوار التدريس، وتحقق التعلم الجيد.

وفي إطار الكفايات التدريسية التي يحتاج إليها الطلاب المعلمون أشار (2003) Nergnecy في ولاية نيفادا إلى (163) كفاية تعليمية تتوزع على أربعة مجالات؛ هي: تخطيط التدريس، تنفيذ التدريس، التقويم، الإدارة الصفية. كما أشار (2001) Kliber إلى أن الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي التاريخ بلغت (186) رتبت بحسب الأولوية في أهميتها على النحو الآتي: الكفايات الإنسانية، كفايات التقويم والتخطيط والتنفيذ، كفايات الخبرات التدريسية، كفايات إدارة الصف، واقترحت الدراسة تضمين هذه القائمة في برامج إعداد مدرسي التاريخ في الولاية.

كما حددت (2014) Asha and Monika كفايات المعلمين المختلفة في: الكفايات التدريسية، والكفايات الشخصية والاجتماعية، والكفايات المهنية، أما في مجال"تدريب المعلمين في التعليم العالي" فقد أشار (2006) Olerup إلى سبع فئات من الكفايات؛ وهي كفايات معرفية، وكفايات تعليمية، وكفايات التخطيط والتنفيذ، وكفايات الاتصال، وكفايات التقييم والتقويم، وكفايات الولاء للزملاء، وكفايات الاحتراف.

كما حدد بلهامل وإسماعيل (2016) الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم في المجالات التالية (التخطيط للدرس، التنفيذ، التقويم، إدارة الصف والتنظيم، الاتصال والتفاعل الصفي)، وقام فخرو والبنعلي (2002) بتحديد الكفايات التعليمية في مجالات: التخطيط وإعداد الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم، العلاقات الإنسانية وإدارة الصف والنمو المهني والعلمي، وأشار عنانبة (2018) إلى أن الكفايات التدريسية الواجب توفرها في المعلم هي: كفايات (تنفيذ الدرس، إدارة الدرس، التحكيم، الوسائل والأساليب والأنشطة).

وقد أشار (2010: 167) Selvi إلى أن الإطار العام لكفايات المعلمين يشمل تسْعة أبعاد مختلفة؛ هي: الكفايات الميدانية، والكفايات الدراسية، وكفايات المناهج الدراسية، وكفايات التعلم مدى الحياة، والكفايات الاجتماعيّة والثّقافيّة، والكفايات العاطفيّة، وكفايات الاتصال، وكفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

(ICT) والكفايات البيئية ـ وأن كفايات المعلمين تؤثر على قيمهم وسلوكياتهم وتواصلهم وأهدافهم وممارساتهم في المدرسة، كما أنهم يدعمون التطوير المهني ودراسات المناهج الدراسية ويمكن توضيحها فيما يأتي:

١. **الكفايات الميدانية:** هي كفايات المعلم؛ فيما يتعلق بالمواد التي يدرسها ويعلمها للطلاب، وفي السابق كانت الكفايات الميدانية تعد أهم مجال للكفايات؛ وذلك انطلاقا من أن المعلم هو الْمسؤول الوحيد عن نقل المحتوى إلا أن الأهمية المعطاة للكفايات الميدانية للمعلمين تراجعت؛ نتيجة لتغير دور المعلم بدلا من كونه ناقلا للمحتوى، إلى كونه ميسرا يمكِّن الطلاب من التفاعل مع المحتوى.

٢. **كفايات المناهج:** يمكن تقسيمها إلى كفايات فرعية تتمثل في كفايات تطوير المناهج وكفايات تنفيذ المناهج، وتحتوي كفايات تطوير المناهج على المعرفة حوْل فلسفات المناهج، ومهارات تطويرها وتصميمها، وعناصر ونماذج تطويرها، وأساليب تصميمها، واختيار المحتوى وتنظيمه، وإعداد البحوث والدراسات لتطوير المناهج، أما كفايات تنفيذ المناهج فتتضمن تخطيط التدريس والاختبارات وفهم خطط المناهج للتدريس والتعلم؛ لذا تُعَدُّ كفايات تنفيذ المناهج من الكفايات الموجهة للمعلمين نحو أداء دورهم التدريسي بشكل أكثر فعالية، وترتبط كفايات المناهج بالجوانب النظرية والعملية (السايح،248:2016).

٣. **الكفايات الاجتماعية الثقافية:** هي قدرة المعلم على معرفة الخلفية الاجتماعية والثقافية للطلاب، والقيم المحلية والوطنية والدولية، وقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان والعمل الجماعي والتعاون مع الآخرين.

٤. **كفايات الاتصال:** تشمل نماذج الاتصال التفاعل بين المعلمين والطلاب والبيئة الاجتماعية وموضوعات التعلم، والتمتع بكفايات استخدام اللغة الشفوية والجسدية والمهنية في مجالاتهم، والاستماع والمراقبة والتحدث والاستجواب والتحليل والتقييم.

٥. **كفايات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات:** تعتمد على استخدام الأدوات والمعدات التقنية للوصول إلى المعرفة ونقلها، والتقنيات التي تساعد في إنتاج المعلومات أو معالجتها أو تخزينها أو توصيلها أو نشرها؛ وهذا يعني أن كفاية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مهمة لتحسين الاتصال في عملية التعلم والتعليم.

٦. **كفايات التعلم مدى الحياة:** تشير كفايات التعلم مدى الحياة إلى مسؤوليات المعلمين عن التعلم وتطوير مهارات التعلم مدى الحياة لدى الطلاب؛ وهذا يعني أن التعلم مدى الحياة يتضمن قدرتين رئيستين تتعلق الأولى بقدرة المعلمين على التعلم مدى الحياة، والثانية تتعلق بمسؤولية المعلمين عن تطوير قدرات الطلاب مدى الحياة (Selvi,2006).

٧. **الكفايات البيئيّة:** هي كفايات السلامة البيئية وسلامة البيئة، وقد أشار إلى Salite and Anita (2006) أن الجانب البيئي/ البيئي هو أحد أبعاد التنمية المستدامة للمعلمين، ويتضمن معرفة المعلم واتجاهاته ومهاراته حول النظام البيئي، والحفاظ على البيئة وإدارة مواردها، والوعي بالنظام البيئي والاستخدامات الممكنة للموارد الطبيعيّة.

٨. **الكفايات التدريسية:** تشمل أساليب التدريس وتقنياته، وتصميم البحوث وإجراءها في مجالات التخصص، ودعم التعاون مع الزملاء وغيرهم من المتخصصين أو الأشخاص المهتمين بدراسات المناهج والتعليم، وتساعد

كفايات التدريس المعلمين على تطوير أنفسهم في مجالاتهم بما يلائم مستجدّات العصر إلى جانب أهميتها في إكساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، كما تدعم التعليم القائم على الدراسة الذي يعد نهجا جديدا في العملية التعليمية (Niemi & Sihvonen,2006:32).

وقد أشار الأزرق (2000) إلى أن المقصود بكفايات تنفيذ الدرس: سلوك المعلم التدريسي داخل الفصل الدراسي الذي يهدف إلى تحقيق جملة من الأهداف لدى التلاميذ، وتعد كفايات التنفيذ المحك العملي لقدرة المعلم على نجاحه في المهنة، وتتضمن عددًا من المهارات؛ مثل: مهارة بدء الدرس؛ التمهيد (التهيئة والإثارة)، مهارة إثارة الدافعية لدى المتعلمين، المرونة وسعة الاطلاع، مهارة الشرح، مهارة الإلقاء، مهارة المناقشة، مهارة استخدام الوسائل التعليمية، استخدام الكتاب المدرسي، مهارة إعداد الأسئلة، فن طرح الأسئلة، مهارة إعطاء التعليمات، مهارة إدارة الفصل، مهارة التفاعل، مهارة التعزيز، استعمال السبورة، تنويع المثيرات، الواجبات المنزلية، مهارة الغلق.

٩. كفايات تقويم التدريس: تعرف كفايات تقويم التدريس بأنها: مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل البدء بعملية التدريس وفي أثنائها وبعد انتهائها، وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم؛ بغية معرفة مدى التطور الذي طرأ على سلوك الطلاب؛ وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية وكتابية أو ملاحظة أداء سلوكيّ محدد) (أبو مطلق،2012).

وتتضمن كفايات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية: مطابقة الأسئلة مع الأهداف، تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي، التأكد من أن جميع الطلاب يحصلون على فرص متساوية للإجابة وعدم التركيز على مجموعة معينة، صياغة الأسئلة بشكل واضح بصفة مباشرة وبصورة دقيقة، القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس، المرونة في تغيير السؤال وتبسيطه، تصميم الاختبارات وفق جدول المواصفات، معرفة القواعد والشروط لبناء الاختبارات وطرائق تصحيحها وعرض نتائجها وتحليلها وتفسيرها. (الشايب وزاهي،22:2011).

- **أساليب تحديد الكفايات:** هناك عدة أساليب لتحديد الكفايات، وأنه يمكن استخدام غيرِ أسلوبٍ في وقت واحد؛ مما يؤدي إلى الدقة والموضوعية في تحقيق الأهداف المرجوة من العمل، وأهمها:

١. ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات ينبغي أن تتوفر عند المعلم الذي يضطلع بمسؤولية تدريسها.

٢. تحليل المهمة؛ أي: الوصف الدقيق لأدوار المعلم، ثم ترجمة هذا الوصف إلى كفايات يتدرب عليها.

٣. دراسة حاجات الطلاب وقيمهم وطموحاتهم، وترجمة ذلك إلى كفايات يجب أن تتوفر عند المعلم.

٤. تقدير الاحتياجات؛ أي: دراسة الْمجتمع المحيط ومعرفة متطلّباته وتحديد المهارات اللازم توفرها عند الخريجين في هذه المدرسة؛ لأداء وظائفهم في مجتمعهم، ثم ترجمة ذلك إلى كفايات يجب توفرها لدى المعلم.

٥. التصور النظري لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لأبعاد هذا التصور. (طعيمة،2006).

وقد تناولت عديد من الدراسات البحثَ في مجال الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس؛ ومنها دراسة المطرفي وكيلاني (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على درجة توفر الكفايات التقويمية والإنسانية لدى أعضاء هيئة

التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظرهم وفق رؤية (٢٠٣٠)، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحث استبانة واستمارة مقابلة، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا وفقا للدرجة في الكفايات التقويمية والإنسانية لصالح الدرجة العلمية الأعلى.

ودارسة الحصيني (٢٠٢٠) التي هدفت إلى معرفة درجة وعي وواقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف للكفايات التربوية في ضوء بعض المعايير القياسية، ومعرفة أثر متغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، باستخدم المنهج الوصفي ، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) واستخدمت استبانة وزعت على العينة احتوت على جزأين و(٥) محاور، متضمنة (٨٠) عبارة ، وأظهرت الدراسة أن درجة وعي أعضاء هيئة التدريس ودرجة ممارستهم للكفايات الشخصية بدرجة مرتفعة، ودرجة وعي أعضاء هيئة التدريس بالكفايات المهنية والاجتماعية والثقافية بدرجة مرتفعة، كما كانت درجة ممارستهم لتلك الكفايات بدرجة متوسطة، وكانت درجة ممارستهم تلك الكفايات بدرجة مرتفعة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة وعيهم بالكفايات الشخصية والمهنية والاجتماعية والثقافية، وفقا لمتغير الجنس.

أيضا استهْدفت دراسة Anne Virtanen and Tynjälä (2019) تحديد أنواع الكفايات التدريسية المتمثلة في الممارسات التربوية التي تقف وراء تعلم ثماني مهارات عامّة، وجُمِعت البيانات من طلاب الجامعات عبر استبانات إلكترونية، وأظهرت النتائج المستخلصة من تحليلات الانحدار أن ممارسات التدريس التي تنطوي على التعاون والتفاعل، بالإضافة إلى سمات بيئة التعلم البنائية وعلم التربية التكاملي تنبّأت بتعلم المهارات العامة، مثل: مهارات صنع القرار، وأشكال مختلفة من الإبداع، ومهارات حل المشكلات، وفي المقابل ارتبطت الأشكال التقليدية للتدريس الجامعي، مثل: القراءة والمحاضرات والعمل الفردي ـ ارتباطا سلبيّا بتعلم المهارات العامة بشكل عام، وتقدم هذه الدراسة معلومات مفصلة حول الممارسات التربوية التي تغذي تعلم المهارات العامة في سياقات الجامعة.

وفي إثيوبيا أُجريت دراسة Argaw et al. (2017) بهدف تحديد أثر استراتيجيّة التعلم القائم على حل المشكلات على مهارات حل المشكلات لدى الطلاب، ودورها في بناء الدّافع لديهم، واستُخدِم المنهج شبْه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (81) طالبا في الصف الثاني عشر، وتوصّلت النتائج إلى وجود فرق بين المجموعتين الضّابطة والتجريبية. واقترحت الدراسة أنه لتحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلاب يجب على المدارس تكييف منهجية التعلم القائم على المشاريع (PBL) بعناية.

أما دراسة الخرابشة (٢٠٠٩) فقد سعت إلى التعرف على درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن، للكفايات التدريسية في مجالات: إدارة الصف، وأساليب التدريس، والتقويم، واستثارة التفكير، والتخطيط للمحاضرات ـ من وجهة نظر طالبات الكلية ـ والتعرف على العلاقة بين تقديرات استجابات الطالبات لمدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الكلية للكفايات التدريسية، طبقت الدراسة على عينة من (٣٥٤) طالبة من الملتحقات ببرنامج البكالوريوس، وزعت عليهن استبانة من تصميم

الباحث تضم (٤٣) كفاية تدريسية، وتوصلت الدراسة إلى أن أعضاء هيئة التدريس في الكلية يمارسون (١٢) كفاية تدريسية بدرجة عالية و(٣١) كفاية بدرجة متوسطة، و أيضا إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq a$) في تقدير الطالبات لدرجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الكلية للكفايات التدريسية ـ تعود لمتغيري القسم الأكاديمي أو المستوى الدراسي للطالبات، وكانت درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في الكلية لكفايات إدارة الصف بدرجة عالية، وممارستهم لكفايات (التخطيط للمحاضرات، وأساليب التدريس، والتقويم، واستثارة التفكير) بدرجة متوسطة.

وقد هدفت دراسة الغزيوات (2005) إلى التعرف على بعض كفايات أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة مؤتة من وجهة نظر الطلبة أنفسهم ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالبا وطالبة، وكانت أداة الدراسة استبانة تتكون من ثلاثة أقسام للكفايات(كفاية التقويم، كفاية التدريس، والكفاية الإنسانية)، وقد كشفت الدراسة عن عدم رضا الطلبة عن استخدام أعضاء الهيئة التدريسية لطرق التقويم والتدريس التقليدية، والتعامل غير الإنساني، والتعصب في الرأي من قبل أعضاء الهيئة في الجامعة.

كما هدفت دراسة هويشل، وخطايبة (٢٠٠٢) للتعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس للمهارات التدريسية الأساسية، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا، استُخدمت أداة مكونة من عدد(٣٨) فقرة موزعة على خمسة مجالات (التخطيط، عرض المادة، تنظيم الوقت والمكان، الاتصال مع الطلاب، والتقويم)، واستخدام مقياس ليكرت خماسي التدريج، وتَكَوَّنَ مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا بالكلية المسجلين عام ٢٠٠٠/٢٠٠١م، وطبقت على عينة تكونت من (١٣٠) من طلبة مراحل: الماجستير، والدبلوم العام، ودبلوم الإشراف والتوجيه، وأظهرت النتائج انخفاضا في تقديرات الطلبة على أداء أعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم، وإلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأداء الطلبة تعزى إلى متغيرات التخصص في مرحلتي الدبلوم والماجستير، وتبعا لمعدلاتهم في مرحلة الماجستير.

- **أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:**

١.اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من حيث المتغير التابع؛ وهو مهارات حل المشكلات؛ كدراسة نواوي (2020) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة ومهارة حل المشكلات، ودراسة العظامات والملا (2021) التي هدفت إلى التعرف على مستوى التصور العقلي، ومهارة حل المشكلات، ودراسة غباري ومحاسنة (٢٠١٢)، ونلاحظ أنها تشابهت مع الدراسة الحالية في دراستها لمتغير حل المشكلات، واختلفت في المتغير المستقل وهو الكفايات التدريسية.

٢.اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة هويشل، وخطايبة (٢٠٠٢) في عينة الدراسة حيث هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس المهارات التدريسية الأساسية، وحاجتهم لتطويرها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.

٣.اتفقت بعض الدراسات: دراسة المطرفي وكيلاني (٢٠٢١) ، ودارسة الحصيني (٢٠٢٠) ودراسة الخرابشة (٢٠٠٩) مع الدراسة الحالية من حيث المتغير المستقل فقط وهو الكفايات التدريسية.

٤. اتفقت بعض الدراسات مع الدراسة الحالية من حيث المتغير المستقل؛ وهو الكفايات التدريسية، والمتغير التابع؛ وهو مهارات حل المشكلات كدراسة Argaw et al. (2017) التي هدفت لتحديد أثر استراتيجيّة التعلم القائم على حل المشكلات على مهارات حل المشكلات، ودراسة AnneVirtanen and Tynjälä (2019) التي هدفت لتحديد أنواع الكفايات التدريسية المتمثلة في الممارسات التربوية، ودراسة Ahmet (2006) التي هدفت إلى تقييم العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات حل المشكلات، ودراسة Zhao et al. (2021)التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين ممارسات التدريس الفعالة مع المشاركة الموجهة ومهارات حل المشكلات.

- **الفجوة العلمية التي تعالجها الدراسة الحالية:**

من خلال استعراض أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية يتضح أن:

١. جميع الدراسات السابقة التي اطلعتُ عليها استهدفت مهارات حل المشكلات، ولم تستهدف علاقة الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بهذه المهارات، وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

٢. جميع الدراسات السابقة التي استهدفت مهارات حل المشكلات لم تستهدف طالبات الدراسات العليا بخلاف الدراسة الحالية التي ترى أن مرحلة الدراسات العليا مرحلة متقدمة من مراحل التعليم العالي، وعلى الطالبات اكتساب هذه الكفايات التدريسية لتنمية مهارات حل المشكلات لديهن.

- **مشكلة الدراسة: يمكن بلورة مشكلة الدراسة في المحاور الآتية:**

١.أوصت عديد من الدراسات السابقة بضرورة تطوير مهارة حل المشكلات كمكون رئيس في التعليم العالي؛ كدراسة Wahyudiati et al.(2020) ودراسة Çalik et al. (2014). ودراسة Tricot and Sweller (2014) ودراسة Somfai (2009).

٢.ربطتْ عديد من الدراسات السابقة تعلم المهارات العامة، ومنها مهارات حل المشكلات ـ بالكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس كدراسة Argaw et al.(2017) ودراسة Eteläpelto A. K. Vähäsantanen P. Hökkä and S. Paloniemi.(2014) ودراسة Sirin A.and Guzel A. (2006) ودراسة Bulajeva Tatjana (2003).

٣.أكدت عديد من الدراسات السابقة أن طرق التدريس من المحددات المهمة المرتبطة بشكل إيجابيّ بتطوير مهارات حل المشكلات التي تعمل على تعزيز نتائج التعلم كدراسة Zhao et al. (2021) ودراسة ساحلي (2017) ودراسة Huang (2017) ودراسة Klegeris et al. 2017 ودراسة Tarlochan & Hamouda (2016)ودراسة Yin et al. (2016) ودراسة Ahmet (2006)

٤.كما أشارت عديد من الدراسات السابقة إلى أن التدريس في قاعة الدراسة يعد محددا حاسما لتحقيق تطوير مهارات حل المشكلات؛ كدراسة (Hu & Kuh, 2003 Kuh, 2009) .

٥.ندرة الدراسات والبحوث – في حدود علم الباحثة –التي تناولت موضوعات الكفايات التدريسية وأثرها على مهارات حل المشكلات لدى طلاب الدراسات العليا.

وانطلاقا من أهمية الموضوع كان من الملح جدا إجراء دراسة لبحث العلاقة بين كفايات المعلم ومهارات حل المشكلات لدى الطلاب في التعليم العالي؛ ومن ثَمَّ فهناك حاجة إلى مزيد من البحث لدراسة العلاقة بين الكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس كأحد سياقات التعلم وتنمية المهارات العليا للطلاب، ومنها مهارات حل المشكلات؛ وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

س١. ما مستوى الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حسب تقييم طالبات الدراسات العليا؟

س٢. ما مستوى مهارة حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان؟

س٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من وجهة نظرهنّ؟

س٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي؟

س٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان تعزى إلى متغير المستوى الدراسي؟

- **أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى تحقيق:**

١.معرفة مستوى الكفايات التدريسية بمحاورها الفرعية (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حسب تقييم طالبات الدراسات العليا.

٢.معرفة مستوى مهارة حل المشكلات بمحاورها الفرعية (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان.

٣.الكشف عن العلاقة بين الكفايات التدريسية في محور (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) كل على حدة مع مهارات حل المشكلات (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من وجهة نظرهن، ومع الدرجة الكلية.

٤.الكشف عن الفروق في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان التي تعزى للتخصص الأكاديمي.

٥.الكشف عن الفروق في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان التي تعزى لمتغير المستوى الدراسي.

- **أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في الآتي:**

١. الأهمية النظرية: تأتي أهمية الدراسة من أهمية المحاور التي تتناولها؛ وهي الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، ومهارات حل المشكلات لدى طلاب الدراسات العليا، وهي محاور لم تنل كثيرًا من الاهتمام من قبل الباحثين (في حدود علم الباحثة).

٢. الأهمية التطبيقية: قد تفيد نتائج هذه الدراسة متّخذي القرار بالجامعة عند تصميم البرامج التدريبية لأعضاء هيئة التدريس للارتقاء بأدائهم التعليمي، وقد يستفيد أعضاء هيئة التدريس من مخرجات الدراسة المتمثلة في مقياس الكفايات التدريسية؛ وذلك لتحسين كفاياتهم، كما قد تثري نتائج وتوصيات الدراسة مجال البحث في حقل الكفايات التدريسية بالتعليم العالي وتفتح مجالات بحثية للباحثين.

- **حدود الدراسة: تمثَّلت حدود الدراسة في:**

١.الحدود المكانية: كلية التربية بجامعة جازان.

٢.الحدود الزَّمانية: تم التطبيق الميداني للدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 1443.

٣.الحدود البشريَّة: اقتصرت الدراسة على الطالبات المسجلات ببرامج الدراسات العليا (ماجستير) للعام الجامعي 1443(2021) بكلية التربية جامعة جازان، وعددهن (196) طالبة في تخصص علم النفس (الإرشاد النفسي، وعلم نفس الإدمان)، والتربية (الإدارة التربوية، المناهج وطرق التدريس، تقنيات التعليم، الموهبة والإبداع، اضطراب التوحد)، واختِيرت العينة بالطريقة العشوائية الطبقية وعددها (108) طالبات.

- **مصطلحات الدراسة:**

١. الكفايات التدريسية: هي مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات الممثلة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم، والتي توجه سلوك تدريس المعلم وتساعده في أداء عمله داخل الفصل بمستوى أداء متميز (فرج الله وأبو سلامة، 2018:٤٣).

وتعرف إجرائيًّا بأنها الدرجة الكليّة التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس الكفايات التدريسية المستخدم لأغراض الدراسة الحالية.

٢.مهارات حل المشكلات: هي القدرات التي يمتلكها الأفراد في التحليل، وتحديد المشكلات وصياغتها، وتجميع الفرضيات واختبارها، وصياغة الاستنتاجات (Richard & Peer (2015: 468).

وتعرف إجرائيًّا بأنها الدرجة الكليّة التي يحصل عليها أفراد العينة في مقياس مهارات حل المشكلات المستخدم لأغراض الدراسة.

٣. **أعضاء هيئة التدريس:** الأساتذة الجامعيون المعينون والمتعاقدون مع الجامعة بصورة رسمية الذين يقومون بالتدريس للطلاب وتوجيههم معرفيا وقيميا وإرشاديا.

٤. **طالبات الدراسات العليا:** الطالبات المسجّلات ببرامج الماجستير للعام الجامعي 1443 (2021) في تخصصات علم النفس والتربية بكلية التربية جامعة جازان.

- **إجراءات الدراسة:**

١. **منهج الدراسة:** لتحقيق أهداف الدراسة استُخدِمَ المنهج الوصفي الارتباطي.

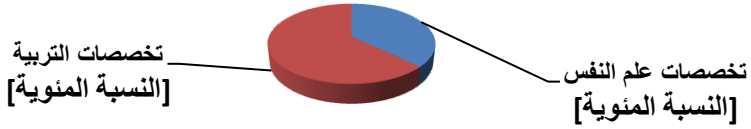
٢. **مجتمع الدراسة:** يتكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات الدراسات العليا (ماجستير) بكلية التربية جامعة جازان للعام الجامعي 1443 (2021)، وعددهن (196) طالبة في تخصصات علم النفس والتربية، كما هو في إحصائية الكلية للطالبات المسجلات في برامج الدراسات العليا ماجستير.

٣. **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (108) طالبات من طالبات الدراسات العليا بكلية التربية جامعة جازان المسجلات للعام الجامعي 1443 (2021) في تخصصات علم النفس والتربية، وقد اخْتِرْنَ بالطريقة العشوائية الطبقية؛ إذ عمدت الباحثة إلى اختيارهن وفق توزيعهن في تخصصاتهن، وذلك بالتعاون مع رؤساء ومنسقات الأقسام، وقد صُمِّمَت أدوات الدراسة إلكترونيا باستخدام جوجل فورم، ونُشِرَ الرابط بين الطالبات؛ وعليه كانت لهن الحرية المطلقة في المشاركة أو عدم المشاركة.

والجدول الآتي يوضح توزيع عينة الدراسة حَسْبَ التخصص والمستوى الدراسي.

البيان	جدول رقم (1) توصيف العينة حسب المتغيرات				
	التخصص		المستوى الدراسي		
	تخصصات علم النفس	تخصصات التربية	الثاني	الثالث	الرابع
العدد	40	68	22	68	18
النسبة	37%	63%	20%	63%	17%
المجموع	108		108		

رسم بياني (1) يوضح النسبة المئوية لتوزيع العينة حسب متغير التخصص



رسم بياني (2) يوضح النسبة المئوية لتوزيع العينة حسب متغير السنة الدراسية

- **أدوات الدراسة:**

فيما يأتي عرض إجراءات إعداد أدوات الدراسة ووصفها وحساب خصائصها السيكومترية. وقد قامت الباحثة بالإجراءات الآتية:

١. مراجعة الإطار النظري والدراسات السّابقة وبعض مقاييس الكفايات ومهارات حل المشكلات؛ مثل دراسات: العظامات والملا (2021)، نواوي (2020)، حجاج والشرقاوي (2013)، يعقوب (2005) والاستفادة منها في إعداد الصورة الأولية للمقياس، من حيث تحديد الأبعاد وصياغة العبارات التي تندرج تحت كل بعد منها، وتتمثل أدوات الدراسة في مقياس الكفايات المهنية؛ ويتضمن في صورته النهائية عدد (41) عبارة موزعة على خمسة محاور(تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية)، ومقياس مهارات حل المشكلات؛ ويتضمن في صورته النهائية عدد (36) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول).

٢. للتحقق من صدق الأدوات وثباتها قامت الباحثة بعرضها على عدد (12) من المحكمين من أستاذ مشارك وأستاذ مساعد من قسمي المناهج وطرق التدريس وعلم النفس بجامعة جازان؛ للتحقق من مدى ملاءمة العبارات وانتمائها للمجال الذي تقيسه، وسلامة التراكيب والصياغة اللغوية.

٣. قامت الباحثة بعد أن أجرت التحكيم لمقاييسها وعدلت فيها بناء على توصيات المحكمين؛ بالتعديل والحذف والإضافة؛ بتجريب الأداة على عينة تكونت من (30) طالبة من المجتمع الأصلي للدراسة؛ بغرض التأكد من الصدق والثبات لأدواته إحصائيًّا، وكذلك صلاحية استخدام الأدوات لتحقيق الغرض منها في الدراسة، وكانت النتائج على ما يأتي:

أولًا: مقياس الكفايات التدريسية:

هو مقياس خماسي من إعداد الباحثة يتكون في صورته النهائية من عدد (41) عبارة موزعة على المحاور الفرعية البالغة خمسة محاور كما يأتي: تخطيط الدرس (8)، عرض الدرس (9)، إدارة الصف (10)، السمات الشخصية (8)، التعامل مع الأهداف التربوية (6)، وهو مصمم على طريقة ليكرت الْخماسية، وتتدرج الاستجابات عليه على هذا النحو: (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) بحيث تؤخذ القيم (1, 2, 3, 4, 5) على التوالي، وكل العبارات موجبة.

1. الصدق:

أ. الصدق البنائي (الاتساق الداخلي) للمقياس: يقصد به ارتباط كل بند من البنود بالدرجة الكلية للمقياس، ونلاحظ أن كل ارتباطات بنود مقياس الكفايات ومحاوره الخمسة (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) مرتفعة بدرجة مقبولة؛ إذ انحصرت بين (.264 – .908)؛ ولذا تم اعتمادها من قبل الباحثة، وبذلك تصبح كل بنود المقياس معتمدة (41) بندًا كما في توزيعها المذكور، وكما هو موضح بالجداول رقم (2) ورقم (3) ورقم (4) الواردة أدناه.

جدول رقم (2) يوضح الاتساق الداخلي لمقياس الكفايات المهنية ككل.

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	.715	10	.750	19	.833	28	.867	37	.732
2	.835	11	.762	20	.551	29	.776	38	.826
3	.677	12	.264	21	.547	30	.806	39	.809
4	.742	13	.815	22	.571	31	.595	40	.686
5	.798	14	.832	23	.677	32	.794	41	.908
6	.706	15	.630	24	.655	33	.808		
7	.802	16	.766	25	.692	34	.886		
8	.890	17	.844	26	.635	35	.711		
9	.746	18	.866	27	.619	36	.810		

جدول رقم (3) يوضح الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الكفايات المهنية.

تخطيط الدرس		عرض الدرس		إدارة الصف		السمات الشخصية		التعامل مع الأهداف التربوية	
م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	.763	9	.677	18	.757	28	.759	36	.785
2	.856	10	.716	19	.532	29	.842	37	.819
3	.613	11	.289	20	.550	30	.638	38	.879
4	.729	12	.809	21	.623	31	.858	39	.786
5	.831	13	.820	22	.716	32	.846	40	.904
6	.699	14	.616	23	.744	33	.930	41	.654
7	.805	15	.661	24	.785	34	.766		
8	.889	16	.834	25	.744	35	.755		
		17	.698	26	.839				
				27	.831				

جدول رقم (4) يوضح الصدق والثبات بأنواعها المختلفة لمقياس الكفايات المهنية.

المتغير	المقياس ككل والأبعاد	البنود المحذوفة	معامل ثبات ألفاكرونباخ	الصدق الذاتي	الثبات بالتجزئة النصفية	
					سبيرمان- براون	جتمان
الكفايات	المقياس ككل	بدون حذف	.978	.988	.974	.971
	تخطيط الدرس	بدون حذف	.941	.970	.936	.934
	عرض الدرس	بدون حذف	.889	.942	.895	.892
	إدارة الصف	بدون حذف	.898	.947	.833	.831
	السمات الشخصية	بدون حذف	.946	.972	.931	.923
	التعامل مع الأهداف	بدون حذف	.932	.956	.922	.920

ب. الصدق الذاتي: يقصد به ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفاكرونباخ، وبالنظر إلى قيم الثبات نجد أن الصدق الذاتي لمقياس الكفايات ومحاوِره الخمسة: (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) حيث انحصر بين قيم (.942- 988.) وهي قيم عالية بدرجة مقبولة؛ مما يؤكد صدقهما الذاتي، وعليه صلاحية كليهما للاستخدام في الدراسة الحالية. كما هو موضح بالجدول رقم (4) أعلاه.

ج. الصدق التكويني: قامت الباحثة باستخراج الصدق التكويني؛ ويقصد به ارتباط كل محور من محاور المقياس الخمسة بالمقياس ككل، إضافة لارتباطات بعضها ببعض، وبالنظر للجدول رقم (5) أدناه، نلاحظ أن كلّ الارتباطات على درجة عالية من الارتفاع بدرجة دالة إحصائيّا تحت مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد صدق المقياس التكويني، وعليه صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

جدول رقم (5) يوضح الصدق التكويني لمقياس الكفايات.

	عرض الدرس	إدارة الصف	السمات الشخصية	التعامل مع الأهداف	المقياس ككل
تخطيط الدرس	.898**	.564**	.787**	.837**	.935**
عرض الدرس		.576**	.809**	.819**	.943**
إدارة الصف			.444**	.522**	.727**
السمات الشخصية				.813**	.868**
التعامل مع الأهداف					.898**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

2. ثبات المقياس:

أ.ثبات ألفاكرونباخ: قامت الباحثة باستخراج قيمة ثبات ألفا كرونباخ لمقياس الكفايات ومحاوِره الخمسة (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) (.889 - 978.) وهي قيمة مرتفعة؛ ومن ثَمَّ مقبولة، وهذا يؤكد ثبات المقياس؛ ومن ثَمَّ صلاحيته للاستخدام في الدراسة الحالية؛ كما هو موضح بالجدول رقم (4) الوارد أعلاه.

ب. ثبات التجزئة النصفية: استخرجت الباحثة قيمة ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بطريقتين (سبيرمان مان– براون) وطريقة (جتمان)، لمقياس الكفايات ولأبعاده الخمسة (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية)، حيث انحصر بين (831.- 974.) وهي قيم مرتفعة؛ ومن ثَمَّ مقبولة، وهذا يؤكد أن المقياس على مستوى عالٍ من الثبات كما هو موضح بالجدول رقم (4) الوارد أعلاه.

ثانيًا: مقياس حل المشكلات:

هو مقياس خماسي من إعداد الباحثة، يتكوّن في صورته النهائية من (36) عبارة موزعة على المحاور الفرعية البالغة ثلاثة محاور (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها (14) عبارة، وإجراءات تنفيذ حل المشكلة (10) عبارات، وتقويم الحلول (12 عبارة)، وهو مصمم على طريقة ليكرت الخماسية، تتدرج الاستجابات عليه على هذا النحو: (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) بحيث تؤخذ القيم (5 ,4 ,3 ,2 ,1) على التوالي، وكل العبارات موجبة.

1.الصدق:

أ. الصدق البنائي (الاتساق الداخلي): يقصد به ارتباط كل بند من البنود بالدرجة الكلية للمقياس ككل، أو ارتباط كلي على مستوى المحاور بدرجة المحور الكلية، والمحاور هي(التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول)، ونلاحظ أن كل الارتباطات مرتفعة بدرجة مقبولة، حيث انحصرت بين قيمتي (0.714-0.502)؛ لذا اعتمدتها الباحثة، وبذلك يصبح عدد البنود المعتمدة (36) بندًا حسب التوزيع المذكور، وكما هو موضح بالجداول رقم (6) (7) ورقم (٨) الواردة أدناه:

جدول رقم (6) يوضح الاتساق الداخلي لمقياس حل المشكلات.

م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	مالارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	.589	7	.579	13	.613	19	.611	25	.636	31	.581
2	.567	8	.626	14	.585	20	.675	26	.534	32	.589
3	.602	9	.595	15	.578	21	.584	27	.509	33	.544
4	.660	10	.615	16	.649	22	.618	28	.671	34	.680
5	.615	11	.699	17	.703	23	.695	29	.609	35	.564
6	.556	12	.665	18	.502	24	.605	30	.559	36	.577

جدول رقم (7) يوضح الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس حل المشكلات.

التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها				إجراءات تنفيذ حل المشكلة				تقويم الحلول			
م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط	م	م. الارتباط
1	.585	8	.580	15	.528	22	.597	25	.619	32	.652
2	.624	9	.603	16	.589	23	.600	26	.480	33	.549
3	.544	10	.664	17	.642	24	.593	27	.539	34	.661
4	.614	11	.714	18	.512			28	.671	35	.531
5	.671	12	.680	19	.624			29	.588	36	.597
6	.626	13	.609	20	.676			30	.533		
7	.589	14	.607	21	.639			31	.577		

جدول رقم (8) يوضح الصدق والثبات بأنواعها المختلفة لمقياس حل المشكلات وأبعاده.

المقياس ككل والأبعاد	البنود المحذوفة	معامل ثبات ألفاكرونباخ	الصدق الذاتي	الثبات بالتجزئة النصفية	
				سبيرمان- براون	جتمان
التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها	بدون حذف	.906	.951	.675	.657
إجراءات تنفيذ حل المشكلة	بدون حذف	.869	.932	.903	.901
تقويم الحلول	بدون حذف	.874	.934	.856	.851
الدرجة الكلية	بدون حذف	.954	.976	.896	.895

ب. الصدق الذاتي للمقياس: يقصد به ناتج الجذر التربيعي لمعامل ثبات ألفاكرونباخ، حيث بلغت قيمته بالنسبة للمقياس ككل (٠.٩٥١)، أما بالنسبة لمحاوره الفرعية: (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) فقد بلغت قيمته (٠.٩٣٢، ٠.٩٣٤، ٠.٩٧٦) على التوالي، وهي قيم عالية بدرجة مقبولة؛ وهذا يؤكد الصدق الذاتي للاستبانة؛ ومن ثَمَّ صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية. كما هو موضح بالجدول رقم (8) الوارد أعلاه.

ج. الصدق التكويني: وهو ارتباط محاور المقياس والمقياس ككل بعضها ببعض، وبالنظر للجدول رقم (9) الوارد أدناه، نلاحظ أن كلّ الارتباطات على درجة عالية من الارتفاع بدرجة دالة إحصائيّا تحت مستوى دلالة (0.01)؛ مما يؤكد صدق المقياس التكويني، وبالتالي صلاحيته لقياس ما وضع لقياسه.

جدول رقم (9) يوضح الصدق التكويني لمقياس حل المشكلات

البعد	التعرف والتخطيط	إجراءات التنفيذ	الدرجة الكلية
التعرف والتخطيط	.821**	.768**	.937**
إجراءات التنفيذ		.830**	.938**
تقويم الحلول			.922**

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

٢.الثبات:

أ. ثبات ألفاكرونباخ: بلغت قيمة ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد المقياس الثّلاثة ودرجته الكلية على التوالي: التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها (906)، إجراءات تنفيذ حل المشكلة (869.)، تقويم الحلول (874.)، المقياس ككل (954.)، وهي قيم مرتفعة؛ ومن ثَمَّ مقبولة، وهذا يؤكد على ثبات المقياس، وبالتالي صلاحيتها للاستخدام في الدراسة الحالية. كما هو موضح بالجدول رقم (8) الوارد أعلاه.

ب. ثبات التجزئة النصفية: استخرجت الباحثة قيمة ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بطريقتين (سبيرمان– براون) وطريقة (جتمان)، حيث انحصرت قيمها على مستوى المقياس ككل إضافة لمحاوره الثلاثة: (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) بين قيمتي (٦٥٧,٩٠٣.) وبالتالي فإن كل هذه القيم مرتفعة؛ ومن ثَمَّ مقبولة، وهذا يؤكد على أن المقياسين على مستوى عالٍ من الثبات كما هو موضح بالجدول رقم (8) الوارد اعلاه.

- **المعالجات الإحصائية:**

قامت الباحثة باستخدام عدة معالجات إحصائية لمعالجة بيانات الدراسة؛ وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وقد اختارت من ذلك:

١.المتوسطات الحسابية: لاستخراج النسب المئوية والتقديرات.

٢.معادلة النسبة المئوية من المتوسط: وذلك لاستخراج النسبة المئوية على مستوى المفردة، والمعادلة هي: (المتوسط – ١) ÷ ٤ × ١٠٠

٣.جدول معايير الحكم والتقييم: وذلك لإصدار الحكم والتقدير على النسب المئوية، وهو على النحوالآتي:

جدول رقم (١٠) معايير الحكم والتقييم

النسبة	%١٠– %٢٠	%٢٠ – %٤٠	%٤٠ – %٦٠	%٦٠– %٨٠	%٨٠ – %١٠٠
التقدير	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	عالية	عالية جدا

٤.اختبار (ت) ثنائي الطرف T. Test: وذلك للكشف عن الفروق بين المجموعات الثنائية.

٥.معامل ارتباط بيرسون: للكشف عن العلاقة بين المتغيرات الكمية.

٦.اختبار أنوفا (ANOVA): للكشف عن الفروق بين المجموعات المتعددة.

- **عرض ومناقشة نتائج الدراسة:** تعرض الباحثة النتائج حسْب ورودها في الإطار العام للدراسة.
- **إجابة سؤال الدراسة الأول:** ما مستوى الكفايات التدريسية بمحاورها الفرعية (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان حسب تقييم طالبات الدراسات العليا؟

جدول رقم (11) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير لمحور تخطيط الدرس.

رقم	مفردات الكفاية التدريسية لمحور تخطيط الدرس	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
1	يهيئ الوسائل والتقنيات التعليمية لعرض المحتوى.	(7)	4.31	.90	82.75%	عالية جدا
2	يحدد المهارات التي سيتم تنفيذها خلال المحاضرة	(6)	4.38	.73	84.5%	عالية جدا
3	يهتم بإعداد الخطط التعليمية لتطبيقها.	(3)	4.48	.63	87%	عالية جدا
4	حريص على التسلسل المنطقي للدرس في أثناء عرضه.	(2)	4.50	.72	87.5%	عالية جدا
5	يحدد زمنًا للمراجعة الذاتية من قبل الطلبة.	(4)	4.42	.86	85.5%	عالية جدا
6	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.	(8)	4.20	.97	80%	عالية جدا
7	يعمل وفق الخطة التعليمية الواردة في توصيف المقرر.	(1)	4.51	.74	87.75%	عالية جدا
8	يلتزم بتوزيع الوقت حسب خطة الدرس.	(5)	4.40	.85	85%	عالية جدا
النسب والتقدير الكلي لمحور تخطيط الدرس			4.4	.80	85%	عالية جدا

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية محور (تخطيط الدرس) نلاحظ أن كل البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (100%-80%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (٦) الذي يتضمن (يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.) حيث بلغت نسبته (٨٠%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٧)، والذي يتضمن (يعمل وفق الخطة التعليمية الواردة في توصيف المقرر.) حيث بلغت نسبته (87.75%)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية جدا، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية جدا بنسبة مئوية (85%)، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٤,٤).

جدول رقم (12) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير لمحور عرض الدرس.

رقم	مفردات الكفاية التدريسية لمحور عرض الدرس	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
9	يستخدم الوسائل والعروض التوضيحية في أثناء المحاضرة.	(1)	4.37	.78	84.25%	عالية جدا
10	يشرح المهارات للطلبة بشكل مبسط.	(2)	4.33	.77	83.25%	عالية جدا
11	يركز على تنمية القدرات التحليلية والتفكير الناقد لدى الطلبة.	(4)	4.25	.93	81.25%	عالية جدا
12	يشجع الطلبة على المشاركة في تقديم المحاضرة.	(7)	3.88	1.09	72%	عالية
13	يراعي التنويع في أساليب التقييم.	(5)	4.24	.97	81%	عالية جدا
14	يشجع الطلبة على الأداء والتطبيق العملي.	(3)	4.31	.84	82.75%	عالية جدا
15	يفعّل دور المكتبة الرقمية في البحث.	(3)	4.31	.86	82.75%	عالية جدا
16	يحرص على اكتشاف الأخطاء وتعديلها.	(3)	4.31	.842	82.75%	عالية جدا
17	يوظف مصادر التعلم المختلفة لخدمة العملية التعليمية.	(6)	4.14	1.07	78.5%	عالية
النسب والتقدير الكلي لمحور عرض الدرس			4.2	.90	81%	عالية جدا

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية محور **(عرض الدرس)** نلاحظ أن كل البنود جاءت في نسب تقدير عالية وعالية جدّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% -١٠٠%) ومدى (٦٠% -٨٠%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (١٢) الذي يتضمن (يشجع الطلبة على المشاركة في تقديم المحاضرة.) حيث بلغت نسبته (٧٢%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٩) والذي يتضمن (يستخدم الوسائل والعروض التوضيحية في أثناء المحاضرة) حيث بلغت نسبته (84.25%)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية وعالية جدا، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية جدا بنسبة مئوية (81%)، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٤,٢).

جدول رقم (13) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير والكفاية التدريسية لمحور إدارة الصف.

رقم	مفردات الكفاية التدريسية لمحور إدارة الصف	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
18	يقدم محتوى مقرر ملائم للتقدم العلمي والتكنولوجي.	(5)	4.46	.69	86.5%	عالية جدا
19	يحافظ على النظام داخل الحجرة التعليمية.	(1)	4.61	.52	90.25%	عالية جدا
20	يعالج السلوك غير الصحيح دون الإخلال بالنظام.	(7)	3.77	1.19	69.25%	عالية
21	يتجنب السخرية والتهكم تجاه الطلبة.	(6)	4.16	1.05	79%	عالية
22	يشجع على العمل التعاوني في أثناء العملية التعليمية.	(4)	4.48	.77	87%	عالية جدا
23	يساعد الطلبة على أسلوب النقاش الهادف في أثناء العملية التعليمية.	(2)	4.59	.63	89.75%	عالية جدا
24	يوضح للطلبة طرق التقييم المستخدمة في المقرر التعليمي.	(3)	4.57	.63	89.25%	عالية جدا
25	يعزز المواقف التعليمية الناجحة للطلبة	(5)	4.38	.81	84.5%	عالية جدا
26	يعرف الطلبة بتوصيف المقررات العلمية.	(3)	4.57	.63	89.25%	عالية جدا
27	يمكنه السيطرة على تفاعل الطلبة في منصة البلاك بورد.	(5)	4.42	.68	85.5%	عالية جدا
	النسب والتقدير الكلي لمحور إدارة الصف		4.40	.76	85%	عالية جدا

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية محور **(إدارة الصف)** نلاحظ أن كل البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية وعالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% -١٠٠%) ومدى (٦٠% -٨٠%)،كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (٢٠) الذي يتضمن (يعالج السلوك غير الصحيح دون الإخلال بالنظام..) حيث بلغت نسبته (٦٩,٢٥%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (١٩) والذي يتضمن (يحافظ على النظام داخل الحجرة التعليمية) حيث بلغت نسبته (90.25%)، ولما كانت كل

البنود في مدى التقدير عالية وعالية جدا، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية جدا بنسبة مئوية (٨٥%)،حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٤,٤٠).

جدول رقم (14) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير والكفاية التدريسية لمحور السمات الشخصية.

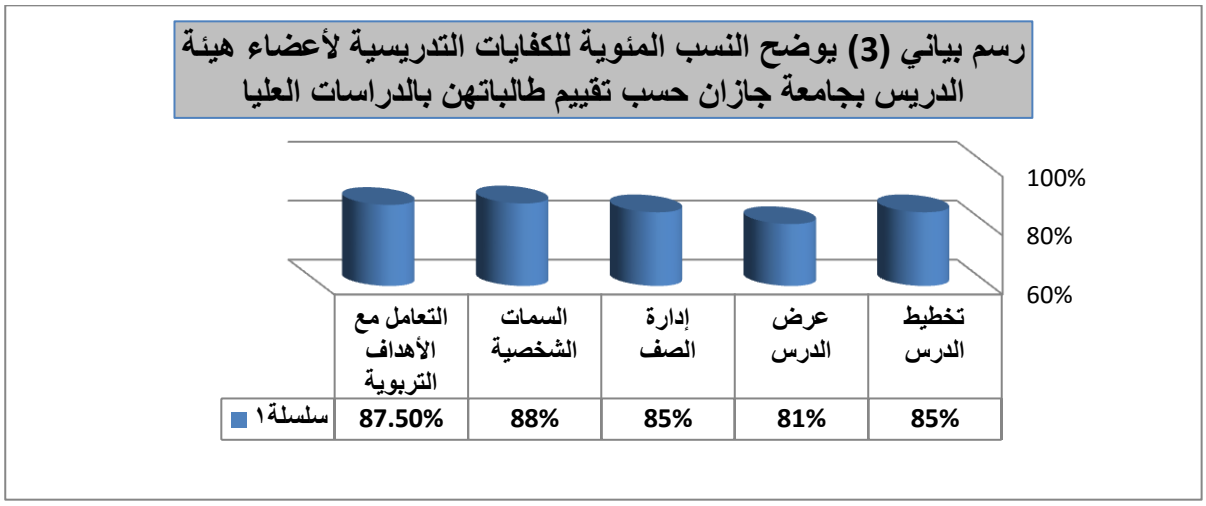
رقم	مفردات الكفاية التدريسية لمحور السمات الشخصية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
28	يتصف بأنه متعاون وعادل.	(4)	4.53	.66	88.25%	عالية جدا
29	يتميز بمظهر مميز وجيد.	(5)	4.50	.60	87.5%	عالية جدا
30	يحترم النظام الجامعي ويحافظ على أوقات الدوام.	(3)	4.55	.66	88.75%	عالية جدا
31	يتعامل بمرونة في منح محاولات متعددة للتكليفات والواجبات.	(6)	4.37	.87	84.25%	عالية جدا
32	يعمل بحماس وحيوية خلال الموقف التعليمي.	(4)	4.51	.66	87.75%	عالية جدا
33	يحافظ على المسافة في علاقة الاحترام المتبادل مع الطلبة.	(1)	4.64	.51	91%	عالية جدا
34	يمتلك المرونة في تنفيذ المحاضرة.	(3)	4.55	.71	88.75%	عالية جدا
35	يخاطب الطلبة بتعليمات واضحة ومفهومة.	(2)	4.57	.63	89.25%	عالية جدا
النسب والتقدير الكلي لمحور السمات الشخصية			**4.52**	**.66**	**88%**	**عالية جدا**

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية محور (**السمات الشخصية**) نلاحظ أن كل البنود جاءت في نسب تقدير عالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (100%-80%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (٣١) الذي يتضمن (يتعامل بمرونة في منح محاولات متعددة للتكليفات والواجبات) حيث بلغت نسبته (84.25%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٣٣) الذي يتضمن (يحافظ على المسافة في علاقة الاحترام المتبادل مع الطلبة) حيث بلغت نسبته (91%)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية جدا، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية جدا بنسبة مئوية (٨٨%)، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٤,٥٢).

جدول رقم (15) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير والكفاية التدريسية لمحور التعامل مع الأهداف التربوية.

رقم	مفردات الكفاية التدريسية محور التعامل مع الأهداف التربوية	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
36	يسعى إلى تحقيق الأهداف التعليمية من خلال العملية التعليمية.	(2)	4.55	.57	88.75%	عالية جدا
37	يهتم بتعزيز شعور الطالب بتحمل المسئولية تجاه نفسه وأسرته ومجتمعه.	(3)	4.53	.69	88.25%	عالية جدا
38	ينمي في الطلبة القدرة القيادية.	(5)	4.42	.94	85.5%	عالية جدا
39	يربط الأهداف التعليمية بالمحتوى العلمي.	(1)	4.57	.76	89.25%	عالية جدا
40	يعتمد في تدريسه على المناقشة.	(4)	4.48	.77	87%	عالية جدا
41	يعزز روح التعاون والانسجام بين الطلبة.	(5)	4.46	.84	86.5%	عالية جدا
	النسب والتقدير الكلي لمحور التعامل مع الأهداف التربوية		**4.50**	**.76**	**87.5%**	**عالية جدا**

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية محور (**التعامل مع الأهداف التربوية**) نلاحظ أن كل البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (80%-100%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبندين رقم (٣٨)، و(٤١) اللذين تضمنا (ينمي في الطلبة القدرة القيادية.) (يعزز روح التعاون والانسجام بين الطلبة.) على التوالي؛ إذ بلغت نسبتهما (86.5%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٣٩) الذي يتضمن (يربط الأهداف التعليمية بالمحتوى العلمي...)؛ إذ بلغت نسبته (89.25%)، ولما كانت كل البنود في مدى التقدير عالية جدا، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور عالية جدا بنسبة مئوية (٨٧,٥%)؛ إذ بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٤,٥0).



بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود الكفاية التدريسية ومحاورها الفرعية (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) نلاحظ أن غالبية البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (80%-100%)، وجاءت البنود رقم (11, 17, 20, 21) في نسب تقدير عالية؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (60%-80%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (20)؛ إذ بلغت نسبته (69.25%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (33)؛ إذ بلغت نسبته (91%)، كما نلاحظ كذلك أن كل الدرجات الكلية للمحاور الفرعية جاءت في نسب تقدير عالية جدًّا؛

إذ كانتْ المرتبة الخامسة لمحور (عرض الدرس) بنسبة مئوية (81%) والمرتبة الأولى لمحور السمات الشخصية بنسبة مئوية (88%)؛ وعلى هذا فقد جاء التقدير الكلي للكفايات في المدى عاليًا جدا بنسبة (85.25%) بمتوسّط حسابي (4.41).

إذن النتيجة هي أنه: يتسم أعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان بدرجة عالية في الكفايات التدريسية ومحاورها الفرعية حسب تقييم طالباتهن بالدراسات العليا ، وتتّفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات عليمات (2006)، الخرابشة (٢٠٠٩)، الصّويركي (2018)، الشّمري (2019)، الحصيني (٢٠٢٠) التي أظهرت امتلاك أعضاء هيئة التدريس للكفايات التدريسية بدرجة عالية، وتختلف مع دراسة الغزيوات (٢٠٠٥)، ولعل هذه النتيجة ترجع إلى دور الكلية والجامعة في عملية التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس؛ من خلال الدّورات التدريبية في مجال التعليم والتعلم؛ إيمانا بأهمية الكفايات التدريسية اللّازمة لأعضاء هيئة التدريس ومدى فاعليتها في توصيل المعلومات والمهارات إلى الطلاب؛ ومن ثم جودة مخرجات التعلم، وكذلك إلى التطور التكنولوجي الهائل في العصر الحالي، وما شهده العالم في فترة جائحة كورونا من تطور في مهارات التعلم الذاتي من خلال الوسائط التّكنولوجية؛ مما ييسر الحصول على الدورات التدريبة عن بعد وفي الوقت المناسب لظروف كل فرد، كما تعزى هذه النتيجة إلى أن عينة الدراسة، من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الذين يدرسون نظريات التعلم وطرائق التدريس الحديثة.

- **إجابة سؤال الدراسة الثاني:** ما مستوى مهارة حل المشكلات بمحاورها الفرعية (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذحل المشكلة، تقويم الحلول) لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان؟

جدول رقم (16) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير لمهارة التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها لدى طالبات الدراسات العليا.

رقم	بنود مهارة التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
1	أستطيع تحليل العناصر المختلفة للمشكلة.	(6)	4.24	.84	81%	عالية جدا
2	أحاول تحديد المشكلة بشكل واضح.	(2)	4.42	.81	85.5%	عالية جدا
3	أتجنّب الحديث عن المشكلة التي تواجهني.	(8)	3.53	1.25	63.25%	عالية
4	أحرص على معرفة رأي الآخرين في حل المشكلة.	(4)	4.27	.76	81.75%	عالية جدا
5	أعمل على جمع كل المعلومات حول المشكلة التي تواجهني	(1)	4.48	.74	87%	عالية جدا
6	أفكّر بجميع البدائل التي بالإمكان استخدامها في حل المشكلة.	(2)	4.42	.81	85.5%	عالية جدا
7	أمتلك القدرة على التفكير بحلول جيدة لأي مشكلة.	(3)	4.40	.81	85%	عالية جدا
8	عند تفكيري في حل المشكلة أضع بدائل من الحلول.	(10)	3.20	1.29	55%	متوسطة
9	لا أجد صعوبة في تنظيم أفكاري عند مواجهتي مشكلة ما.	(11)	3.16	1.29	54%	متوسطة
10	أحرص على استخدام عبارات محددة في وصف المشكلة.	(7)	3.96	.93	74%	عالية
11	أستطيع التفكير بعدد من الحلول للمشكلة.	(12)	3.09	1.24	52.25%	متوسطة
12	أستطيع تحديد طبيعة المشكلة بسهولة.	(13)	3.07	1.28	51.75%	متوسطة
13	لا يحد انفعالي حيال المشكلة من قدرتي على التفكير.	(9)	3.48	1.19	62%	متوسطة
14	أفكر بجميع الحلول الممكنة قبل تبني واحدٍ منها.	(5)	4.25	.93	81.25%	عالية جدا
النسب والتقدير الكلي لمهارة التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها			**3.85**	**1.01**	**71.25%**	**عالية**

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود مهارة حل المشكلات محور (مهارة التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها) نلاحظ أن غالبية البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية وعالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% - ١٠٠%) ومدى (٦٠% - ٨٠%)، بينما جاءت البنود (١١)، (١٢)، (١٣) في مدى التقدير متوسطة؛ إذ انحصرت نسبها في مدى (٤٠% - ٦٠%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (١٢) الذي يتضمن (أستطيع تحديد طبيعة المشكلة بسهولة..)؛ إذ بلغت نسبته (51.75%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٥) الذي يتضمن (أعمل على جمع كافة المعلومات حول المشكلة التي تواجهني) حيث بلغت نسبته (٨٧%)، ولما كانت غالبية البنود في مدى التقدير عالية وعالية جدا، ولوجود بعض البنود في المدى المتوسط، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية بنسبة مئوية (71.25%)؛ إذ بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٣,٨٥).

جدول رقم (17) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير لمهارة إجراءات تنفيذ حل المشكلة لدى طالبات الدراسات العليا.

رقم	مفردات مهارة إجراءات تنفيذ حل المشكلة	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
15	أتبع أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات.	(1)	4.29	.88	82.25%	عالية جدا
16	أنجح في تحديد ماهية المشكلة بالضبط.	(8)	2.90	1.34	47.5%	متوسطة
17	أواجه تحديات كبيرة محبطة في حل بعض المشكلات.	(5)	3.55	1.05	63.75%	عالية
18	أضع خطة لتنفيذ الحل المناسب للمشكلة.	(4)	4.18	.89	79.5%	عالية
19	لا أصر على تنفيذ الحل الذي توصلت إليه حتى عند فشله في حل المشكلة.	(7)	3.00	1.31	50%	متوسطة
20	أتجنب اختيار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.	(9)	2.85	1.35	47.25%	متوسطة
21	أركز انتباهي على النتائج الفورية لحل المشكلة.	(6)	3.48	1.12	62%	عالية
22	لديَّ القدرة على التعامل مع المشكلات اليومية.	(2)	4.29	.71	82.25%	عالية جدا
23	أميل للحلول الإبداعية في مواجهة مشكلتي.	(3)	4.25	.78	81.25%	عالية جدا
24	أعرف من أين أبدأ حينما تواجهني مشكلة.	(1)	4.29	.76	82.25%	عالية جدا
النسب المئوية والتقدير الكلي مهارة تنفيذ الحلول			3.70	1.01	67.5%	عالية

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود مهارة حل المشكلات محور (**إجراءات تنفيذ حل المشكلة**) نلاحظ أن غالبية البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية وعالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% - ١٠٠%) ومدى (٦٠% - ٨٠%)، بينما جاءت البنود (١٦)، (١٩)، (٢٠) في مدى التقدير متوسطة؛ إذ انحصرت نسبها في مدى (٤٠% - ٦٠%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (٢٠) الذي يتضمن (أتجنب اختيار الحل الذي يرضي الآخرين بغض النظر عن فاعليته.) حيث بلغت نسبته (47.25%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (١٥) الذي يتضمن (أتبع أسلوبا منظما في مواجهة المشكلات) حيث بلغت نسبته (82.25%)، ولما كانت غالبية البنود في مدى التقدير عالية وعالية جدا، ولوجود بعض البنود في المدى المتوسط، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية بنسبة مئوية (67.5%)، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٣,٧٠).

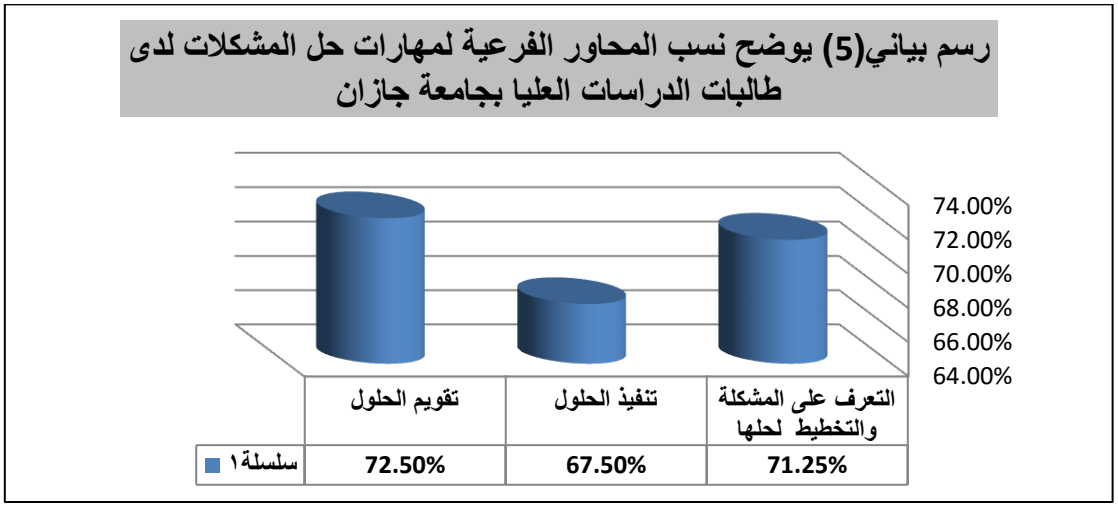
جدول رقم (18) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير لمهارة تقويم الحلول لدى طالبات الدراسات العليا.

رقم	مفردات مهارة تقويم الحلول	الرتبة	م. الحسابي	ع	النسبة المئوية	التقدير
25	أستطيع المفاضلة بين الحلول المقترحة.	(2)	4.38	.71	84.5%	عالية جدا
26	أقيّم الحلول بعد تجريبها في الواقع.	(3)	4.27	.83	81.75%	عالية جدا
27	تضعني بعض المشكلات أمام تحديات كبيرة.	(4)	4.25	.82	81.25%	عالية جدا
28	لا أختار الحل الأسهل بغضّ النظر عما يترتب عليه.	(9)	3.40	1.33	60%	متوسطة
29	يفشل الحل المقترح في تحقيق النتائج المطلوبة أحيانا.	(8)	3.88	1.02	72%	عالية
30	أركّز على الجوانب الإيجابية للحل عند معالجة المشكلة.	(5)	4.20	.85	80%	عالية
31	أتوقّع وجود آخرين يستطيعون حل المشكلات أفضل مني.	(7)	3.85	.99	71.25%	عالية
32	أعتمد في حل مشكلاتي على المعلومات السابقة.	(6)	3.90	1.06	72.5%	عالية
33	أعتقد أن الوقت وحده غير كفيل بحل المشكلات دون عناء.	(10)	3.03	1.44	50.75%	متوسطة
34	أعيد النظر في حل المشكلة بعد تطبيقها بناء على مدى فاعليتها.	(3)	4.27	.65	81.75%	عالية جدا
35	يؤدي التقييم المستمر إلى حل المشكلة بنجاح.	(1)	4.40	.78	85%	عالية جدا
36	أعطي المشكلة حجمها الحقيقي.	(10)	3.03	1.38	50.75%	متوسطة
	النسب المئوية والتقدير الكلي لمهارة تقييم الحلول		3.90	.98	72.5%	عالية

بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقديرات في بنود مهارة حل المشكلات محور (مهارة تقويم الحلول) نلاحظ أن غالبية البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية وعالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (٨٠% - ١٠٠%) ومدى (٦٠% - ٨٠%)، ما عدا البند رقم (٢٨) جاء في مدى التقدير متوسطا؛ إذ انحصرت نسبته في مدى (٤٠% - ٦٠%)، كما نلاحظ أن أدنى نسبة جاءت للبند رقم (٣٣) الذي يتضمن (أعتقد أن الوقت وحده غير كفيل بحل المشكلات دون عناء) والبند رقم (٣٦) الذي يتضمن (أعطي المشكلة حجمها الحقيقي) متطابقة حيث بلغت نسبتهما (50.75%)، بينما جاءت أعلى نسبة للبند (٣٥) الذي يتضمن (يؤدي التقييم المستمر إلى حل المشكلة بنجاح) حيث بلغت نسبته (٨٥%)، ولما كانت غالبية البنود في مدى التقدير عالية وعالية جدا، ولوجود بعض البنود في المدى المتوسط، جاءت النسبة الكلية لهذا المحور في مدى التقدير عالية بنسبة مئوية (72.5%)، حيث بلغ متوسط المتوسطات الحسابية (٣,٩٠).

جدول رقم (19) يوضح الرتب والنسب المئوية والتقدير الكلي لمهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا.

رقم	أبعاد مهارات حل المشكلات	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	التقدير
١	التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها	(3)	3.85	1.01	71.25%	عالية
٢	إجراءات تنفيذ حل المشكلة	(4)	3.70	1.01	67.5%	عالية
٣	تقويم الحلول	(3)	3.90	.98	72.5%	عالية
	النسب والتقدير الكلي لمهارات حل المشكلات		3.81	1.00	70.25%	عالية



بالنظر إلى الجدول الذي تضمّن النسب المئوية والتقدير الكلي في بنود مهارات حل المشكلات ومحاورها الفرعية (التعرف على المشكلة والتخطيط لحلها، إجراءات تنفيذ حل المشكلة، تقويم الحلول) نلاحظ أن غالبية البنود جاءت في مدى نسب تقدير عالية وعالية جدًّا؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (60%-100%) بينما جاء عدد (11) من البنود في مدى نسب تقدير متوسّطة؛ وهي بنود رقم (8, 9, 11, 12, 19, 16, 13, 20, 28, 33, 36)؛ بمعنى أنها انحصرت بين نسبتي (40% - 60%)كما نلاحظ أن أدْنى نسبة جاءت للبنْد رقم (20)؛ إذ بلغت نسبته (46,25%) بينما جاءت أعلى نسبة للبند (2)؛ إذ بلغت نسْبته (85.5%) كما نلاحظ كذلك أن كل الدرجات الكلية للمحاور الفرعية جاءت في مدى نسب تقدير عالية؛ إذ كانتْ المرتبة الأخيرة لمحور (إجراءات تنفيذ حل المشكلة) بنسبة مئوية (67.5%) والمرتبة الأولى لمحور (تقويم الحلول) بنسبة مئوية (72.5%) وعلى هذا فقد جاء التقدير الكلي للمهارات في المدى عالية بنسبة (70.25%) بمتوسّط حسابيّ (3.81).

إذن النتيجة هي أنه: تتسم طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان بدرجة عالية جدّا في مهارة حل المشكلات، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة شاهين (2013) التي أظهرت أن درجة مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعة هي دون المتوسط، وتَعْزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدة أسباب:

أولها التطور الذي يشهده التعليم في المملكة العربية السعودية؛ إذ أصبح الهدف الرئيس للعملية التعليمية إكساب الطلاب المهارات العليا، ومنها التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، ومهارات التواصل مع الآخرين، ومهارات القدرة على التحليل العلمي للمشكلات واتخاذ القرار، كما بات حل المشكلات مطلبا أساسيا للتعلم، ويرجع ذلك إلى أن الفرد في حياته اليومية يواجه كثيرًا من المشكلات التي تتطلب منه استخدام وتطبيق أساليب مناسبة تُسهم في حلها، كما تَعْزو الباحثة هذه النتيجة إلى نوعية المادة العلمية التي تقدم في كلية التربية المتضمنة في المقررات الدراسية التي تميز المجال التربوي عن غيره من المجالات؛ فطلاب الدراسات العليا يدرسون مهارات التفكير ومناهج البحث العلمي، ولا شكّ في أن نوعية المادة العلمية التي تقدم في هذه المقررات تؤدّي دورا أساسيا في مهارات

خريج كلية التربية دون غيره، بالإضافة إلى المرحلة الدراسية لعينة الدراسة وهي مرحلة الدراسات العليا؛ إذ أشار أبو المجد والعرفج (2017) إلى أن مهارات التعلم لطالب الدراسات العليا تحظى باهتمام متزايد فردي ومؤسسي على حد سواء، لا سيما وأن القيادات في أّي مجتمع في مختلف المجالات هم من خريجي الجامعات، فبقدر ما تستطيع هذه الجامعات أن تعلم وتربي الإنسان على الطرق العلمية في حل المشكلات واتخاذ القرارات والتكيف مع مستجدات العصر–والرؤى المستقبلية– بقدر ما يتقدم المجتمع ويتطور.

إجابة سؤال الدراسة الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين الكفايات التدريسية ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان من وجهة نظرهنّ؟

جدول (20) نتيجة ارْتباط بيرسون للعلاقة بين الكفايات التدريسية ومهارات حل المشكلات.

المتغيران		حجم العينة	م. ارتباط بيرسون	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
المتغير التابع	المتغير المستقل				
تخطيط الدرس	مهارة حل المشكلات	108	.577**	.000	العلاقة طردية دالة
عرض الدرس			.602**	.000	العلاقة طردية دالة
إدارة الصف			.556**	.000	العلاقة طردية دالة
السمات الشخصية			.527**	.000	العلاقة طردية دالة
التعامل مع الأهداف التربوية			.604**	.000	العلاقة طردية دالة
الدرجة الكلية			.619**	.000	العلاقة طردية دالة

**Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed). * Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

بالنظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن معامل ارتباط **بيرسون** بين تقييم الطالبات للدرجة الكلية وأبعاد الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس (تخطيط الدرس، عرض الدرس، إدارة الصف، السمات الشخصية، التعامل مع الأهداف التربوية) ومهارات حل المشكلات لديهن دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة 0.01، وبالنظر لعلامة المعامل نلاحظ أنها كلها موجبة؛ إذن النتيجة: (توجد علاقة طردية دالة إحصائيا بين الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس ومهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات Sirin & Guzel (2006) Eteläpelto et al. (2003) Bulajeva Tatjana (2017)Argawet(2014) وتَعْزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن المعلم الكفء هو العنصر الأهم في منظومة التعليم، وبقدر ما يتمتع به من كفاياتٍ، يكونُ العائد من العملية التعليمية، وأن تنمية القدرات لدى الطلاب؛ ومنها مهارات حل المشكلات ـ رهن باقتناع المعلمين والمسؤولين عن المؤسسة التربوية بأهمية تنمية هذه المهارات، كما لا تقل أهمية مهارات التدريس عن أية عوامل أخرى تتعلق بالعملية التعليمية؛ فمن خلال النّشاطات التعليمية التي تعرض المتعلم لمشكلات تستثير وتتحدى قدرته العقلية يصبح ماهرا في حل المشكلات، ويمْتلك القدرات العقلية والاتجاهات الإبداعية، كما يعد عضو هيئة التدريس عنصرا فاعلا في إكساب الطلاب المعرفة بالأسلوب الذي يستثير تفكيرهم ويحثهم على الاستنباط والاستنتاج؛ ومن ثَمَّ القدرة

على حل المشكلات؛ ومن هنا تبرز الأهمية المحورية للكفايات التدريسية لعضو هيئة التدريس بالتعليم الجامعي، ويتفق هذا مع ما أشار إليه (Selvi (2010 حينما عرف الكفايات العاطفية بأنها: القيم والأخلاق والمعتقدات والمواقف والقدرة على التحفيز والتعاطف وغيرها، وترتبط بالقدرة على تقديم الاستشارة النفسية والتوجيه للطالب، وتعمل الكفايات العاطفية للمعلمين على زيادة دافعية واستعداد الطلاب للتعلم؛ إذ يتطلب التعلم دعما عاطفيا يخلق شعورا إيجابيًّا بعملية التعلم والتعليم.

- **إجابة سؤال الدراسة الرابع:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة جازان تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي؟

جدول (21) يوضح نتيجة اختبار (T) ثنائي الطرف للفروق في أبعاد الكفايات التدريسية التي تعزى إلى متغير التخصص.

المتغير	العينتان	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T) المحسوبة	القيمة الاحتمالية	الاستدلال
تخطيط الدرس	نفسية	40	32.85	5.85	106	-2.49	.018	الفروق دالة
	تربوية	68	36.64	4.53				
عرض الدرس	نفسية	40	35.80	6.49		-2.16	.037	الفروق دالة
	تربوية	68	39.58	5.67				
إدارة الصف	نفسية	40	42.60	6.39		-1.37	.178	الفروق غير دالة
	تربوية	68	44.91	5.16				
السمات الشخصية	نفسية	40	34.65	5.05		-1.93	.062	الفروق غير دالة
	تربوية	68	37.20	4.02				
التعامل مع الأهداف	نفسية	40	25.40	3.83		-2.38	.022	الفروق دالة
	تربوية	68	28.00	3.92				
الدرجة الكلية	نفسية	40	171.30	23.02		-2.40	.021	الفروق دالة
	تربوية	68	186.35	20.69				

بالنظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن الفروق بين متوسطات محاور (تخطيط الدرس، عرض الدرس، التعامل مع الأهداف التربوية) والدرجة الكلية دالة إحصائيا؛ إذ جاءت كل قيم (T) الاحتمالية أدنى من مستوى دلالة (0.05)بينما الفروق غير دالة لبعدي (إدارة الصف والسمات الشخصية)؛ إذ جاءت كل قيم (T) الاحتماليّة أكبر من مستوى دلالة (0.05) ، ويتفق ذلك مع ما ذكره (Huang 2017) من أن المناهج وطرق التدريس من المحددات المهمة المرتبطة بشكل إيجابي بتطوير مهارات حل المشكلات التي تعمل على تعزيز نتائج التعلم (في إشارة بذلك إلى المحدّدات المتصلة بالتنوع المرتبط بالتخصص الأكاديمي) وما أشار إليه (Klegeris et al(2017 Tarlochan & Hamouda (2016) Yin et al (2016). إلى أنه يجب تعزيز مهارات حل المشكلات لدى طلاب الجامعات من خلال تصميم المناهج وممارسات التدريس وتعلم الطلاب وفق الأهداف التعليمية المنشودة ونتاجات التعلم، ويدعم ذلك ما قام به (Kliber 2002) بإعداد قائمة من الكفايات التدريسية اللازمة

لمعلمي تخصص التاريخ بلغت (186) رتبة بحسب الأولوية في أهميتها،كما تتفق مع نتيجة دراسة هوشيل وخطابية (٢٠٠٢) والتي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية لأداء الطلبة تعزى لمتغير التخصص.

- **إجابة سؤال الدراسة الخامس:** هل توجد فروق دالة إحصائيا في تقييم طالبات الدراسات العليا لأبعاد الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تُعزى لمتغير المستوى الدراسي؟

جدول (22) يوضح نتيجة اختبار (ANOVA) للفروق في أبعاد الكفايات التدريسية التي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي.

المحور	البيان	مجموع المربعات	ح	متوسط المربعات	(F) المحسوبة	ل	الاستدلال
تخطيط الدرس	بين المجموعات	76.632	2	38.316	1.36	.26	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	2947.108	105	28.068			
	المجموع	3023.741	107				
عرض الدرس	بين المجموعات	72.631	2	36.315	.94	.39	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	4019.666	105	38.283			
	المجموع	4092.296	107				
إدارة الصف	بين المجموعات	90.909	2	45.454	1.42	.24	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	3354.758	105	31.950			
	المجموع	3445.667	107				
السمات الشخصية	بين المجموعات	30.464	2	15.232	.73	.48	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	2170.277	105	20.669			
	المجموع	2200.741	107				
التعامل مع الأهداف التربوية	بين المجموعات	1.189	2	.595	.03	.96	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	1742.663	105	16.597			
	المجموع	1743.852	107				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	799.802	2	399.901	.78	.45	الفروق غير دالة
	داخل المجموعات	53314.865	105	507.761			
	المجموع	54114.667	107				

بالنظر إلى الجدول أعلاه نلاحظ أن الفروق بين المجموعات غير دالة إحصائيا على مستوى كل الأبعاد والدرجة الكلية؛ إذ جاءت كل قيم (F) الاحتمالية أكبر من قيمة أدنى مستوى دلالة 0.05، إذن الفروق غير دالةإحصائيا؛ وعليه **فالنتيجة أنه** لا توجد فروق دالة إحصائيا في تقييم طالبات الدراسات العليا لأبعاد الكفايات

التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جازان تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Ahmet(2006)، Klegeris et al (2017) وتُرجع الباحثة النتيجة إلى تقارب الفرق في المستويات الدراسية بين أفراد العينة؛ إذ إن المستوى الدراسي الفاصل بينهم أقل من فصل دراسي واحد؛ مما يدعو إلى عدم ظهور فروق واضحة في المستويات الدراسية.

- **التوصيات:** وفقا لنتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

١. الاستمرار في تقويم أعضاء هيئة التدريس ـ خاصة الجدد ـ من قبل الطلبة.

٢. تنفيذ دورات تدريبية لطلاب الدراسات العليا تمكنهم من التقويم الموضوعي لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

٣. تشجيع ودعم أعضاء التدريس ذوي الكفايات المرتفعة وإبرازهم بصفتهم نماذج يقتدى بها.

- **البحوث المقترحة:** وفقا لنتائج الدراسة تقترح الباحثة إجراء البحوث الآتية:

١. الكفايات المهنية المتطلبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات من وجهة نظر الطلاب وعلاقتها ببعض المتغيرات (سنوات الخبرة–التخصص – النوع)

٢. اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان نحو تقييم أدائهم التدريسي من قبل الطلبة ومدى الرضا عن نتائجهم.

٣. تأثير بعض المتغيرات في تقييم الطلبة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة جازان.

٤. المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أبو المجد، مها عبد الله السيد والعرفج، أحلام محمد (2017). المهارات البحثية اللازمة لطالب الدراسات العليا في ضوء مستجدات العصر من وجهة نظر الخبراء: مجلة كلية التربية جامعة المنوفية. المجلد 32(1). الصفحات 53 – 84.

أبو عوض، رويدة موسى (2017). فاعلية برنامج قائم على نموذج التعلم P5BL لتنمية مهارات حل المشكلات في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي بغزة. رسالة ماجستير غير منشوره. قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية الجامعة الإسلامية. فلسطين: غزة.

أبو مطلق، هناء خليل محمود (٢٠١٢). فاعلية استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية جامعة الأزهر (فلسطين: غزة).

الأزرق، عبد الرحمن صالح (2000). علم النفس التربوي للمعلمين. بيروت: دار الفكر العربي.

بلهامل،خديجة وإسماعيل، رابحي(2016). تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية. دراسة ميدانية بمدرسة محمد نحوي شتمة بسكرة. سالة ماجستير كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، الجزائر.

حجاج، أحمد والشرقاوي، محمد عبد القادر (2013). تصميم مقياس إلكتروني للكفايات التدريسية للطالب المعلم بكلية التربية الرياضية بدمياط في ضوء المعايير الأكاديمية القياسية: مجلة أسيوط لعلوم وفنون التربية الرياضية 36(2)، ص125- 144.

جمل، محمد جهاد (٢٠١٥). مهارات الحياة الجامعية. دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية. نيومان؛

الحصيني، حاتم عبد الله سعد (٢٠٢٠). الكفايات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس ببعض كليات جامعة الطائف في ضوء بعض المعايير القياسية. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بالغردقة ،جامعة جنوب الوادى، (٣)١: ٣٠٥:٣٧٦.

الخرابشة، عمر محمد عبدالله (٢٠٠٩). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في كلية الأميرة عالية الجامعية بجامعة البلقاء التطبيقية في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظر الطالبات.مجلة اتحاد الجامعات العربية، ع ٥٢، 331: 364

الدريج، محمد (2004). الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج: سلسلة المعرفة للجميع للنشر، الرباط.

ساحلي، عماد (2017). دور التدريس بأسلوب حل المشكلات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ الطور المتوسط (من وجهة نظر الأساتذة). دراسة ميدانية بدائرة العلمة ولاية السطيف، الجزائر: معهد علوم وتقنيات النشاطات البدنية والرياضية.

السايح، صبحية سالم (2016). الكفايات التدريسية للمعلم في ضوء برامج التربية القائمة على الكفايات: مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى. 1(11)، ص 242-253.

شاهين، محمد أحمد (2003). مهارات حل المشكلات لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في فلسطين. الأردن: مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي 33 (4)، ص 1-16.

الشايب، محمد الساسي وبن زاهي، منصور (2011). قراءة في مفهوم الكفايات التدريسية ملتقى التكوين في التربية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح ورقلة الجزائر للنشر ع (4)، ص 14-40.

الشعيل، بن هويشل، وخطايبة، عبد الله محمد .(٢٠٠٢). المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وحاجتهم للتدرب عليها من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا.مجلة العلوم الإنسانية ،جامعة قسنطينة،١٣(٢).

الشمالي، محمود والمهدي، إسراء محمد محمود (2017). أثر استخدام اسراتيجية الأحداث المتناقضة في تعديل التصورات البديلة وتنمية مهارة حل المشكلات في الكيمياء لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس مديرية تربية طولكرم. جامعة النجاح الوطنية.

الشمري، محمد بن خزيم بن عمير(2019).درجة توافر الكفايات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة شقراء من وجهة نظر الطلبة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. الأردن: المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب(سابقاً)، مركز ديبونو لتعليم التفكير (حالياً) 8 (10)، ص51-62.

الصويركي، محمد علي (2018). درجة امتلاك الكفايات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية في جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظرهم: مجلة العلوم التربوية والنفسية –المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث 2 (17).

طعيمة، رشدي أحمد (2006). المعلم كفاياته إعداده وتدريبة ط٢: دار الفكر العربي للطباعة والنشر، القاهرة.

عامر،حنان(٢٠٠٩). نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز .Triz،ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن.

العظامات، عمر عطا الله والملا، نظمي حسين (2021). التصور العقلي وعلاقته بمهارة حل المشكلات لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن: مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية12 (37).

علي، نيفين علي عطا الله وبلطيه، حسن هاشم ومعوض، أسامة عبد العظيم وقنديل، عزيز عبد العزيز (2015). فاعلية استخدام استراتيجية السؤال الذاتي في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية: مجلة تربويات الرياضيات: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات للنشر 18 (٦)، ص 189-226.

عليمات. صالح ناصر(٢٠٠٦. الكفايات التعليمية لأداء أعضاء هيئة التدريس. جامعة اليرموك. المجلة التربوية، ٢٠. (٧٨)

عميرة، حمدي عز العرب، وأحمد، ياسر سعد (٢٠١٦). أثر استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في تنمية مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات لدى الطالب المعلم بكلية التربية. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، ١٦(١)،٧٥٠:٧٣١

عنانبة، وليد محمد (2018). الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي ومعلمات التربية الرياضية في محافظة عجلون من وجهة نظرهم. رسالة ماجستير. قسم التربية البدنية كلية التربية الرياضية. جامعة اليرموك أربد الأردن. الصفحات 1-99.

غباري، ثائر احمد، ومحاسنة، رندة علي (٢٠١٢).العلاقة بين أنماط الأهداف واستراتيجية حل المشكلات لدى طلاب الجامعة الهاشمية في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية،١٤(٣)٢٤١-٢٧٣.

الغزيوات، محمد إبراهيم علي.(٢٠٠٥). تقويم الكفايات التدريسية لدى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية العلوم التربوية بجامعة مؤتة من وجهة نظر طلبة الدراسات الاجتماعية مجلة كلية التربية،جامعة الإمارات العربية المتحدة – كلية التربية،٢٠ (٢٢) 157:141

فخرو، عائشة أحمد والبنعلي، حصة حسن (2002). الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة رسالة التربية وعلم النفس ع (14).
http//www.gesten.org.sa/default.org.asp

فرج الله، عبد الكريم موسى وأبو سلامة، ماجد محمد. (2018). الكفايات التدريسية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الأساسية في محافظة غزة. المؤتمر التربوي السادس بعنوان "المناهج الفلسطينية الجديدة طموحات وتحديات" كلية التربية في جامعة الأقصى.

المطرفي، محمد شايع، وكيلاني، محمود محمد (٢٠٢١) درجة تواجد الكفايات التقويمية والإنسانية لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز في ضوء رؤية (٢٠٣٠) من وجه نظرهم. المجلة العربية للنشر العلمي ع٣٢ www.ajsp.net

نواوي، غنية (2020). جودة الحياة وعلاقتها بمهارة حل المشكلات لدى طلبة السنة الثالثة ليسانس وسنة ثانية ماستر تخصص توجيه وإرشاد. دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف – المسيلة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم علم النفس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة محمد بوضياف (الجزائر).

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

Abu Al-Majd, Maha Abdullah Al-Arfaj Muhammad's dreams. (2017). *The research skills necessary for the postgraduate student in light of the developments of the times. Journal of the Faculty of Education, Menoufia University 4 (1).*

Abu Awad, Rowaida Musa. (2017). *The effectiveness of a program based on the P5BL learning model for developing problem-solving skills in science for seventh grade female students in Gaza. [*Unpublished Master's Thesis]. College of Education, Islamic University of Gaza.

Abu Hadid, Fatima Abdel Salam. (2013). *Mathematics teaching methods and their development history. Aman, Jordon*, Safaa Publishing House.

Abu Latifa, Shadi Fakhry (2016). Levels of Islamic education teachers' practice of teaching competencies from the point of view of upper basic stage students. Kuwait: Kuwait University Scientific Publication Council. Educational Journal 30 (119), pp. 115-251, pages 37.

Abu Mutlaq, Hana Khalil Mahmoud (2002). The effectiveness of using the electronic achievement file to develop some teaching competencies among female student teachers at the Faculty of Education at Al-Aqsa University in Gaza. A magister message that is not published. Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Al-Azhar University (Palestine: Gaza). Pages A-K, p193.

Ahmet fi‹R‹N* Ayfle GÜZEL. (2006). *The Relationship between Learning Styles and Problem-Solving Skills among College Students Educational Sciences Theory & Practice* 6 (1) 255-264.

Al-Azamat, Omar Atallah, and Al-Mulla, Nazmi Hussein. (2021). *Mental perception and its relationship to problem-solving skill among the students of La al-Bayt University in Jordan. Al-Quds Open University Journal of Educational and Psychological Research and Studies 12 (37)*

Azraq, Abdul Rahman Saleh (2000). Educational psychology for teachers. Beirut: Arab Thought House. pages 355.

Aldrej, Muhammed. (2003). *Competencies in education for a scientific foundation of the*

integrated curriculum. Publications series Knowledge for All.

Ali, Nevin Ali, Al-Baltieh, Hassan Hashem, Moawad, Osama Abdel-Azim, Kandil, Aziz Abdulaziz (2015) *The effectiveness of using the self-questioning strategy in developing verbal mathematical problem-solving skills for primary school students. Journal of Mathematics Education Egyptian Association for Mathematics Education* 18 (6) 189-226.

Al-Sayeh, Sobhia Salem (2016). Teaching competencies of the teacher in the light of competency-based education programs: Journal of Physical Education and Other Sciences. 1(11), pp. 242-253.

Al-Shamali, Mahmoud and Al-Mahdi, Esraa Mohamed Mahmoud (2017). The effect of using the contradictory events strategy in modifying alternative perceptions and developing problem-solving skill in chemistry among tenth grade students in the schools of Tulkarm Education Directorate. An-Najah National University.

Al-Shammari, Muhammad bin Khuzaym bin Omair (2019). The degree of availability of teaching competencies for faculty members in the faculties of education at Shaqra University from the students' point of view. Specialized International Educational Journal. Jordan: International Consulting and Training Group (formerly), Debono Center for Teaching Thinking (currently) 8 (10), pp. 51-62.

Al-Shayeb Mohammed Al-Sassi and bin Zahi Mansour. (2011). *A reading of the concept of teaching competencies, Training Forum in Education, University of Kasdi Merbah, Ouargla, Algeria 14-40.*

Al-Suwerki Muhammad Ali. (2018). *The degree of possession of teaching competencies by faculty members in the Arabic language department at King Abdulaziz University from their point of view. Journal of Educational and Psychological Sciences 2 (17).*

Annaba, Walid Mohamed (2018). Teaching competencies to be available to physical education teachers in Ajloun Governorate from their point of view. Master Thesis. Department of Physical Education, College of Physical Education. Yarmouk University, Irbid, Jordan. Pages 1-99.

Anne Virtanen & Päivi Tynjälä (2019) *Factors explaining the learning of generic skills a study of university students experiences. Teaching in Higher Education* 247 880-894

Argaw A. S. Haile B. B. Ayalew B. T. & Kuma S. G. (2017). *The Effect of Problem Based Learning (PBL) Instruction on Students Motivation and Problem-Solving Skills of Physics. Eurasia Journal of Mathematics Science and Technology Education 13*(3) 857-871

Asha Thakur & Monika Shekhawat (2014)*The Study of Different Components of Teacher Competencies and their effectiveness on Student Performance.(According to Students)International Journal of Engineering Research & Technology (IJERT)* . 3 (7).

Belhamel, Khadija. (2015). *Estimating the level of teaching competencies for primary school teachers, a field study at the Mohamed Nahawi Shatma School of Biskra* [Master's Thesis].

Bulajeva Tatjana. (2003).*Teacher professional development in the context of school reform. Journal of Teacher Education and Training.* 2. 39-45.

Çalik M. O¨zsevgeç T. Ebenezer J. Artun H. & Ku¨çu¨k Z. (2014). *Effects of environmental chemistry elective course via technology embedded scientific inquiry model on some variables. J. Sci. Educ. Techno*. 23(3) 412–430.

Emad Alsadhi. (2017). *The role of teaching in a problem-solving style in developing some life skills for middle-school students (from the teachers' point of view) A field study in the averages of the Department of El-Ellah, Setif State,* Ministry of Higher Education and Scientific Study, University of Mohamed Boudiaf - *M'sila Institute of Sciences and Techniques of Physical and Sports Activities.*

Eteläpelto A. K. Vähäsantanen P. Hökkä and S. Paloniemi. (2014). *Identity and Agency in Professional Learning*. In *International Handbook of Research in Professional and Practicebased Learning* edited by S. Billett C. Harteis and H. Gruber 645–672.

Fakhro, Aisha Ahmed and Al-Binali, Hessa Hassan (2002). Educational competencies for male and female teachers of the fifth and sixth grades in the primary stage in the State of Qatar. Journal of Education and Psychology Message (14). http://www.gesten.org.sa/default.org.asp

Faraj Allah, Abdul Karim Musa, and Abu Salama, Majed Muhammad. (2018). *Teaching competencies and their relationship to achievement motivation among mathematics teachers at the basic stage in Gaza Governorate*. The Sixth Educational Conference entitled "The New Palestinian Curriculum, Aspirations and Challenges", Faculty of Education at Al-Aqsa University.

Fissore C. Marchisio M. Roman F. Sacchet M. (2021). *Development of Problem-Solving Skills with Maple in Higher Education*. In Corless R.M. Gerhard J. Kotsireas I.S. (eds) Maple in Mathematics Education and Research. MC 2020. Communications in Computer and Information Science vol 1414. Springer Cham. https//doi.org/10.1007/978-3-030-81698-8_15

G. Polya(1981) *How to Solve It*. Princeton University Press. New Jersey Princeton.

Hajjaj, Ahmed; Al-Sharqawi, Mohamed Abdel-Qader (2013). *Designing an electronic scale for the teaching competencies of the student teacher at the Faculty of Physical Education in Damietta in the light of the standard academic standards. Assiut Journal of Physical Education Sciences and Arts.* 36(2). 125 - 144.

Hu S. & Kuh G. D. (2003). *Maximizing what students get out of college Testing a learning productivity model. Journal of College Student Development* 44(2) 185–203.

Huang F. (2017). *The impact of mass and universal higher education on curriculum and instruction Case studies of China and Japan. Higher Education* 74(3) 507–525.

Katane Irena. (2006) "*Teacher competence and further education as priorities for sustainable development of rural school in Latvia." Journal of Teacher Education and Training* 6, 41-59.

Klegeris A. McKeown S. B. Hurren H. Spielman L. J. Stuart M. & Bahniwal M. (2017). *Dynamics of undergraduate student generic problem-solving skills captured by a campus-wide study. Higher Education* 74(5) 877–896.

KliberH.E.(2002).*Educational competences Among History Teacher in Nevada Primary school The Educational Journal* 13 145-155.

Kuh G. D. (2009). *The National Survey of Student Engagement Conceptual and empirical foundations. New Directions for Institutional Research* 2009(141) 5–20.

Ludwikowska K. (2019) *Teacher competence inventory An empirical study on future-oriented competences of the teaching profession in higher education in India"* Education Training Vol. 61 No. 9 pp. 1123-1137.

Mohammadi, Souad. (2016). *Evaluating the teaching performance of primary education teachers from the point of view of primary education inspectors in the light of teaching competencies, a field study in the educational inspection districts of the Directorate of Education of the Wilayat of M'sila [unpublished master's thesis] Mohamed Boudiaf University in Messila, People's Democratic Republic of Algeria.*

Nawawi, rich. (2020). *Quality of life and its relationship to problem-solving skills among third-year undergraduate students and second-year masters, specializing in guidance and counseling, a field study at Mohamed Boudiaf University - M'Sila.[unpublished master's thesis]*. Mohamed Boudiaf University, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Psychology.

Nguyen K. T. Griffin P. & Nguyen C. (2006). *Generating criteria for assessing lecturers in Vietnams universities* http//www.aare.edu.au/06pap/ngu06311.pdf

Niemi Hannele & Ritva Jakku Sihvonen.(2006). *Research-based teacher education in Finland Reflection by Finnish teacher educators. Eds. Sihvonen Ritva Jakku. & Hannele Niemi. Turku Paionsalama Oy*. 31-50.

Olerup. (2006). *Training for teaching in higher education. Evaluating a pilot project.Report no238Office of Evaluation* Lund University67.

Rafis Abazov .(2016). *How to Improve Your Problem-Solving*. https://www.researchgate.net/publication/305062877

Richard Desjardins & Peer Ederer (2015) *Socio-demographic and practice-oriented factors related to proficiency in problem solving a lifelong learning perspective International Journal of Lifelong Education* 344 468-486

Rychen D. S. & Salganic L. H. Key. (2003). *competencies for a successful life and well-functioning society*. Gottingen Germany Hogrefe and Huber17.

Sahili, Emad (2017). The role of teaching in a problem-solving style in developing some life skills for middle school students (from the teachers' point of view). A field study in El-Emma Department, Setif State: Institute of Science and Techniques of Physical and Sports Activities.

Salite Ilga & Anita Pipere. (2006). *Aspect of sustainable development from the perspective of teachers. Journal of Teacher Education and Training. 6* 15-32

Selvi Kıymet. (2010). *Teachers Competencies. Cultura. International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*. 7. 167-175.

Selvi Kiymet. .(2006). Ph*enomenology of Lifelong Learning* Analecta Husserliana The Yearbook of Phenomenological Research. Ed. Anna-Teresa Tymieniecka. Dordrecht Springer. Vol. XC 483-500.

Shaheen, Mohamed Ahmed (2003). Problem-solving skills among students of Al-Quds Open University in Palestine. Jordan: Journal of the Association of Arab Universities for Research in Higher Education 33 (4), pp. 1-16.

Sirin A. & Guzel A. (2006). *The relationship between learning styles and problem-solving skills among college students Educational Science Theory and Practice* ,6(1) 255-264.

Siti Khabibah Manuharawati and Agung Lukito.(2018).*Problem Solving Ability A case study in Postgraduate Mathematics Student .Advances in Intelligent Systems Research (AISR)* volume 157.

Somfai Zs. (2009). *A problémamegoldó kompetencia fejlesztése [Developing problem solving competence]*. In Z. Kerber (Ed.) Hidak a tantárgyak között. Budapest Országos Közoktatási Intézet. http//www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyakkozott/problemamegoldo.

Taima, Rushdi Ahmed (2006). The teacher's competencies prepared and trained, 2nd floor: Dar Al-Fikr Al-Arabi for Printing and Publishing, number of pages 258.

Tarlochan F. & Hamouda A. M. (2016). *A framework for developing innovative problem-solving and creativity skills for engineering undergraduates.* In M. Abdul wahed M. O. Hasna & J. E. Froyd (Eds.) *Advances in engineering education in the Middle East and North Africa* (pp. 161–186).

Tricot A. & Sweller J. (2014). *Domain-specific knowledge and why teaching generic skills does not work. Educational Psychology Review* 26(2) 265–283.

Wahyudiati D. Rohaeti E. Irwanto Wiyarsi A. & Sumardi L. (2020). *Attitudes toward Chemistry Self-Efficacy and Learning Experiences of Preservice Chemistry Teachers*

Grade Level and Gender Differences. International Journal of Instruction 13(1) 235-254.

Yacoub, Nafez Rashid (2005). *Professional competencies and personal qualities in a university professor from the point of view of the Teachers College in Bisha. Arab Journal of Education. Arab Organization for Education, Culture and Science, 25 (1),* pp 101-141.

YinH.WangW.&HanJ.(2016).*Chineseundergraduatesperceptionsofteachingqualityandtheeffects on approaches to studying and course satisfaction. Higher Education* 71(1) 39–57.

Zhao Y. Lin S. Liu J. Zhang J. & Yu Q. (2021). *Learning contextual factors student engagement and problem-solving skills A Chinese perspective. Social Behavior and Personality* 49(2) e9796.