جامعة القدس

عمادة الدّراسات العليا

واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين

فدوى عامر مسلّم قطيط

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1446هـ – 2024م

واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين

إعداد:

فدوى عامر مسلّم قطيط

بكالوريوس أساليب تدريس اللّغة العربيّة/ جامعة الخليل/ فلسطين

المشرف: د. إبراهيم محمد عرمان

قدمت هذه الرّسالة استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص أساليب تدريس اللغة العربيّة – من كلية العلوم التّربويّة – عمادة الدّراسات العليا– جامعة القدس– فلسطين

القدس– فلسطين

1446هـ – 2024م

جامعة القدس

عمادة الدّراسات العليا

برنامج أساليب التّدريس

إجازة الرّسالة

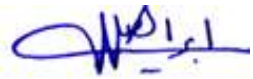
واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين

اسم الطّالبة: فدوى عامر مسلّم قطيط

الرّقم الجامعي: 22120074

المشرف: د. إبراهيم محمد عرمان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ: 30 / 7 /2024 من أعضاء لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم:

الدّكتور: د. إبراهيم محمد عرمان (مشرفاً ورئيس لجنة المناقشة) التوقيع: 

الدّكتورة: د. إيناس عارف ناصر ممتحنًا داخليًا التوقيع:

الدّكتور: د. علي محمد أبو راس ممتحنًا خارجيًا التوقيع:

القدس – فلسطين

1446هـ / 2024م

الإهداء

إلى النّبي الهادي البشير والسّراج المنير... إلى من نطق الضّاد ... وأبان عن مرامي الكلام، سيدنا وحبيبنا محمد –عليه أفضل الصّلاة وأتمّ التّسليم–.

إلى القدوة والمثل الأعلى .... إلى من أعطانيّ بلا حدود.... إلى من رفعت رأسي فخرًا به، أبي الغالي" "عامر مسلّم قطيط" حفظك الله ورعاك.

إلى الّتي أفضّلها على نفسي، إلى من تعجز كلماتي عن شكرها.... إلى من أجد السّعادة حيث أراها، إليك وحدك أمي الرؤوم العظيمة" حاكمة محمد الزير" حفظك الله ورعاك.

إلى مُجوهراتي الثّمينة .... وَالكنوز الغالية .... إلى من أشدّ بهم أزري، إخوتي وأخواتي

إلى كل من قدّم لي النّصح والدّعم، وكان لهم فضل عليّ، إلى صديقاتي وأقاربي ومن أحسن إليّ، إلى من نسيهم القلم....

أهديكم زبدة جهدي المتواضع سائلًا الله عز وجل أنْ ينفع به أهل العلم....

الباحثة:

فدوى عامر قطيط

إقرار

أقرّ أنا معدّة الرّسالة بأنّها قُدّمت لجامعة القدس؛ استكمالًا لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة، باستثناء ما تمّت الإشارة إليه حيثما ورد، وأنّ هذه الرّسالة، أو أيّ جزء منها، لم يُقدّم لنيل أيّ درجة عليا لأيّ جامعة، أو معهد آخر.

التّوقيع:

الاسم: فدوى عامر مسلّم قطيط

التاريخ: 30/ 7 / 2024م

الشّكر والتّقدير

"فَتَبَسَّمَ ضَاحِكًا مِنْ قَوْلِهَا وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ" (النمل:19)

الحمد لله حمدًا طيبًا مباركًا فيه أنْ منّ عليّ ووفقني في هذا العمل ومنحني العزم على تحقيقه، وأدعوه سبحانه بأن يجعل فيه الخير للأجيال القادمة.

أسجد لله حمدًا وشكرًا وتعظيمًا الذي هداني، ويسّر لي أمري، ومنحني الصّبر وحبّب لي البحث العلمي، وأعانني على إنجاز هذا العمل العلمي المتواضع وما توفيقي إلا بالله الذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم.

واهتداءً بهدي النبي صلّى الله عليه وسلم في قوله" من لا يشكر الناس لا يشكر الله" (الترمذي،: 1954 455) ، فمن هنا أغتنم هذه الفرصة كي أتقدم بجزيل الشّكر والامتنان والعرفان ، إلى بحور العلم أساتذتي الكرام الذين نهلتُ من علمهم، واستفدتُ من خبراتهم وأخصّ بالذكر مشرفي الدّكتور (إبراهيم عرمان) على دعمه وتوجيهه ومراجعته حتى أنتجت هذه الدّراسة وأصبحت على هيئتها هذه.

كما وأشكر الدّكتورة الفاضلة إيناس ناصر والتي شرّفتني بأن تكون ممتحنًا داخليًا لرسالتي، كما أتقدم بجزيل الشّكر للدكتور علي أبو راس لتفضّله بمناقشة هذا البحث وإثرائه بملاحظاته القيّمة، ولا أنسى أساتذتي الأفاضل في جامعة القدس، الدكتور الفاضل محسن عدس، والدكتورة الفاضلة ابتسام عرجان، كما أتوجّه بالشّكر والثناء للسّادة المحكّمين الذين لم يبخلوا بتوجيهاتهم وملاحظاتهم القيّمة.

والشّكر للمديرين والمعلّمين في مديرية التّربية والتّعليم/ جنوب الخليل في تطبيق هذه الدّراسة

وأود أن أشكر كل من قدّم لي العون والمساعدة في استكمالِ هذه الدّراسة.

الباحثة:

فدوى عامر قطيط

ملخص الدّراسة

هدفت الدّراسة التّعرف إلى واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين، اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وقامت الباحثة بتصميم الاستبانة، كأداة للدّراسة وجمع البيانات، وتكونت عيّنة الدّراسة من (180) معلّمًا ومعلّمة، تمّ اختيارهم بطريقة العيّنة الطبقيّة العشوائيّة.

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المتوسّط الحسابي الكلي لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجية الخرائط المفاهيميّة في فلسطين كان بدرجة مرتفعة، وكذلك بيّنت النّتائج عدم وجود فروق في المتوسّطات الحسابيّة لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجية الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر (التّخصص، وماجستير أساليب التدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة)، كما بيّنت الدّراسة أنّ المتوسّط الحسابي للدّرجة الكليّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين كانت مرتفعة، وكذلك أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ين المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغير (التّخصص، وماجستير أساليب التدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة).

وفي ضوء هذه النّتائج، خرجت الدّراسة بهذه التّوصيات، أهمها: تدريب المعلّمين على الخرائط المفاهيميّة كأداة تقويم وذلك من خلال حث ومتابعة معلّمي المرحلة الأساسية العليا من قبل المدراء والمشرفين، والعمل على تأهيل الطّلبة ورفع معارفهم بالخرائط المفاهيميّة وآلية استخدامها وتنفيذها في مختلف مراحل العمليّة التّعليميّة، حث المعلّمين، على متابعة كل ما هو جديد، واطّلاعهم على آخر المستجدات في الممارسات والخبرات والمعارف اللازمة لتدريس اللغة العربيّة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة، الكفايات التّدريسيّة

The reality Of Arabic Language Teachers' Use Of The Conceptual Mapping Strategy And Its Relationship To Their Teaching Competencies In Palestine

Prepared By: Fadwa Amer Qtait
Supervised: Dr. Ibrahim Arman

Abstract:

The study aimed to identify the reality of Arabic language teachers' use of the conceptual maps strategy and its relationship to their teaching competencies in Palestine. The study followed the descriptive correlational approach, and the researcher designed the questionnaire as a tool for the study and data collection. The study sample consisted of (180) male and female teachers, who were selected using the stratified random sample method.

The results of the study showed that the overall arithmetic mean of the reality of Arabic language teachers' employment of the conceptual maps strategy in Palestine was high. The results also showed that there were no differences in the arithmetic averages of the reality of Arabic language teachers' employment of the conceptual maps strategy in Palestine according to the variable (specialization, Master's degree in teaching methods, educational qualification, years of experience). The study also showed that the arithmetic mean of the overall degree of teaching competencies among Arabic language teachers in Palestine was high. It also showed that there were no statistically significant differences between the arithmetic means of teaching competencies among Arabic language teachers in Palestine according to the variable (specialization, master's degree in teaching methods, educational qualification, years of experience).

The study came out with a set of recommendations, the most important of which are: Training the teachers on concept maps as an assessment tool through encouraging and monitoring the teachers of high basic classes by their principals and supervisors, and working to qualify students and raise their knowledge of conceptual maps and the mechanism for using and implementing them in the various stages of the educational process, urging teachers to follow up on everything new, and informing them of the latest developments in practices, experiences and knowledge necessary for teaching the Arabic language.

Keywords: Concept Mapping Strategy, Teaching Competencies.

الفصل الأول:

مشكلة الدّراسة وأهميتها

1.1 مقدّمة الدّراسة

2.1 مشكلة الدّراسة

3.1أسئلة الدّراسة

4.1فرضيّات الدّراسة

5.1 أهداف الدّراسة

6.1 أهميّة الدّراسة

7.1 حدود الدّراسة

8.1 مصطلحات الدّراسة

الفصل الأوّل

مشكلة الدّراسة وأهميتها

1.1 مقدمة:

مع التّطور السّريع للمعرفة والمفاهيم العلميّة في مختلف المجالات، ومنها المجالات التّربويّة، ولمواكبة هذا التّطور في المعرفة، حاول التّربويون مواجهة الصّعوبات والتّحديات الّتي تواجههم في هذا المجال، من خلال تطوير طرائق وأساليب التّدريس الّتي تحاكي هذا التّطور في اكتساب المعرفة وتعلمها، وليس بعيدًا عن ذلك المناهج الدّراسية الّتي تحتوي على كم هائل من المعارف والمعلومات والمهارات الّتي يجب على الطّالب تعلمها، لذلك لابد من تغيير طرائق التّدريس التّقليدية الّتي تجعل المتعلّم متلقٍ، كالوعاء الفارغ الذي يجب ملئه، ولا بد من الانتقال لطرائق تدريس حديثة تجعل الطّالب محورًا للعمليّة التّعليميّة، وتجعله مشاركًا وفاعلًا فيها، حتى لا يحدث فجوة بين التّطور الهائل في المعارف والمعلومات، وطرق اكتساب الطّلبة لها.

فطريقة التّدريس تعتبر إحدى العناصر الهامة، والمؤثرة في تمكين الطّلبة من المفاهيم؛ ولذلك يجدر بالمعلّم تحديد الأهداف الّتي تتوافق مع طبيعة الطّلبة، وخصائصهم، وخلفياتهم السّابقة، ثم السّعي نحو تطوير آليات التّدريس المناسبة لذلك، واختيار الوسائل والاستراتيجيات الّتي تسهم في تحقيق هذه الأهداف؛ للوصول إلى تحسين مستوى التّحصيل للطّلبة (الجسار، 2022).

وقد بدأ الاهتمام بالخرائط المفاهيميّة منذ أوائل الثمانينات من القرن الماضي، وتعود جذورها إلى نظرية أوزبل للتعلّم ذا المعنى، حيث ترى النّظرية أنّ التّعلم يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك المتّعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه سابقًا (البلوي والجهني، 2017).
ويرى مطلق ومقابلة (2020) أنّ الخريطة المفاهيميّة من أساليب التّعلم النّشط الذي يقوم على التّفكير المستمر، والسّعي نحو البحث عن المفاهيم، وتصنيفها، ووضع الروابط والعلاقات بينها، فهي تسهم في تسهيل التّفكير الإبداعيّ للطّلبة من خلال عملية التّمثيل الهرمي للمفاهيم، وإيجاد الروابط بين المفاهيم والأفكار. كما تساعد الخرائط المفاهيميّة على البحث في العلاقات بين المفاهيم المختلفة، وإيجاد جوانب الشبه، والاختلاف بينها، والفصل بين المعلومات الهامة، والمعلومات الهامشية، وتعزّز دور المتعلّم بحيث تجعله مستمعًا ومصنّفًا ومنظّمًا للمفاهيم (الشعلان والرحامنة، 2020).

ويرى الأخضر ومزوز (2022) أنّ تطبيق استراتيجيات التّعلم النّشط، ومنها الخرائط المفاهيميّة يتطلب تغييراً في أدوار المعلّمين، والمتعلّمين، بحيث يكون المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة.

وفي ضوء ذلك، تغيّر دور المدرسة، فلم يبقَ محصوراً على تقديم المادة التّعليميّة، واسترجاعها، بل تجاوز ذلك إلى السّعي لتنمية مهارات الوصول إلى المعرفة، وتوظيفها، وتوليد معارف جديدة لدى الطلبة المتعلّمين، ويأتي ذلك من خلال التّعلم ذي المعنى، الذي يركز على الأفكار الرئيسة، والمفاهيم الأساسيّة للمادة التّعليميّة (المحمادي، 2020).

فالمعلّم يقع عليه العبء الأكبر في تنفيذ الخطط التّعليميّة، وتحقيق الأهداف التّربويّة، ويعتمد ذلك على ما يمتلكه المعلّم من معارف، ومهارات، وخبرات، ومؤهلات علميّة وتربويّة تمكّنه من تنفيذ الخطط التّربويّة، والمناهج الدّراسية لتحقيق الأهداف التّعليميّة.

وتعد الكفايات التّدريسيّة ضرورية في المواقف التّعليميّة، خاصة وأنها تهدف إلى تقويم التّخطيط، والمهارات، والمعارف والاتّجاهات اللازمة لجعل المتعلّمين قادرين على التّدريس في ضوء الإمكانيات والمناخ المتوفر في البيئة التّعليميّة (المومني، 2019).

فالكفايات التّدريسيّة تمثل مجموعة القدرات، والمهارات الّتي يفترض على المعلّم أن يمتلكها لما يمكنه من أداء مهامه، وأدواره ومسؤولياته، ونقل المعلومات إلى الطّلبة، وتشمل التّخطيط، والإعداد للدروس، وتنفيذها، وإدارة الصّف، حيث ينعكس سلوك المعلّم، وإعداده المهني والعلّمي داخل الصّف وخارجه (القاسم، 2021).

ونظراً لما تختص به اللّغة العربيّة، وعمليّة تدريسها من خصوصية ترتبط بكونها اللّغة الأم ولذلك، فإنها الأساس لتعلّم المواد والمواضيع الدّراسية الأخرى، فقد جاءت هذه الدّراسة للبحث في العلاقة بين توظيف الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة.

2.1 مشكلة الدّراسة:

قامت وزارة التّربية والتّعليم الفلسطينية في العام 2017-2018 بتطوير المناهج الدّراسية، بما فيها اللّغة العربيّة، بحيث أدخلت عليها تعديلات في طريقة عرض المواضيع الدّراسية، ومحتواها؛ مما أدى إلى زيادة أعباء المعلّم في التّحضير لهذه الدّروس وتبسيطها وتوصيلها للطّلبة، وكذلك زيادة دور المتعلّم في تعزيز التّفاعل في العمليّة التّعليميّة.

ولاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة للّغة العربيّة، وجود تشتت لدى الطّلبة في اكتساب المعارف والمفاهيم الجديدة، الّتي أصبحت تشكل جزءًا كبيرًا من المناهج الجديدة، وتؤكد ذلك نتائج دراسة سلمي

(2022) الّتي بيّنت أنّ الحقائق تشكل ما نسبته (28%) والمفاهيم تشكل ما نسبته (25%) من المنهاج الدّراسي للّغة العربيّة في فلسطين.

ومن خلال اطّلاع الباحثة على الأدب التّربوي، والدّراسات السّابقة، تبيّن أن الخرائط المفاهيميّة تعالج مشكلة تعديل المفاهيم الخاطئة وضعف الطّلبة على التّفاعل معها، واكتسابها.

وقد بيّنت دراسة فرج الله (2024) أن معلّمي اللغة العربيّة يوظفون استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في تدريس موضوعات اللّغة العربيّة لما توفره هذه الاستراتيجيّة من تبسيط للمفاهيم، والسلاسة والتّسلسل في عرضها، ومساعدة الطّالب على فهمها، وتوظيفها.

ويعتبر المعلّم منظّم، وموجّه لعمليّة تعليم الطّلبة، فهم يتأثرون بأيّ برنامج تعليميّ وإبداعيّ من خلال المعلّم، إضافة إلى أنّ فاعلية المدارس والمؤسسات التّعليميّة تعتمد على مدى كفاية المعلّمين فيها؛ لذلك تسعى إلى رفع وتطوير الكفايات التّدريسيّة للمعلّمين.

ويرى بوزيدي (2023) أنه أصبح من الضّروري أن يكون المعلّم على درجة عالية من الكفاية الّتي تتطلبها المهمّة الّتي يتصدى لها، على اعتبار أنّ المعلّم هو المسؤول عن نجاح أو فشل مسار العمليّة التّربويّة، فهو المسؤول عن تربية المتعلّم في مختلف الجوانب.

وقد تزايد الاهتمام بالكفايات التّدريسيّة للمعلّم بعد قيام وزارة التّربية والتّعليم بتطوير المناهج الدّراسية، لتتناسب مع التّطورات والتّغيرات الحديثة في العالم، بحيث أصبحت الكفايات التّدريسيّة أحد الجوانب الرئيسة لتقويم أداء المعلّمين.

ومن هنا استشعرت الباحثة مشكلة الدّراسة والّتي يمكن إيجازها بالسّؤال الرئيس الآتي:

ما واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجية الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين.

3.1 أسئلة الدّراسة:

سعتِ الدّراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

السّؤال الأول: ما واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين؟

السّؤال الثّاني: هل تختلف المتوسّطات الحسابيّة لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة عند معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر (التّخصص الجامعي، وماجستير أساليب التّدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة)؟

السّؤال الثّالث: ما الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين؟

السّؤال الرابع: هل تختلف المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغير (التّخصص الجامعي، وماجستير أساليب التّدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة)؟

السّؤال الخامس: هل توجد علاقة ارتباطيّة بين واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين؟

4.1 فرضيّات الدّراسة:

قامت الباحثة بتحويل السّؤال الثّاني والسّؤال الرّابع والسّؤال الخامس إلى الفرضيّات الصّفريّة الآتية:

الفرضيّة الصّفريّة الأولى والّتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر التّخصص الجامعي.

الفرضيّة الصّفريّة الثّانية والّتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر ماجستير أساليب التدريس.

الفرضيّة الصّفريّة الثّالثة والّتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر المؤهّل التّربوي.

الفرضيّة الصّفريّة الرّابعة والّتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

الفرضيّة الصّفرية الخامسة والّتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعاً لمتغيّر التّخصص الجامعي.

الفرضيّة الصّفرية السّادسة والّتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر ماجستير أساليب التّدريس .

الفرضيّة الصّفريّة السّابعة والّتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربية في فلسطين تبعًا لمتغيّر المؤهّل التّربوي.

الفرضيّة الصّفريّة الثّامنة والّتي تنص: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابية للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربية في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

الفرضيّة الصّفريّة التّاسعة والّتي تنص: لا توجد علاقة ارتباطيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين.

5.1أهداف الدّراسة

تهدف هذه الدّراسة في الكشف عن الآتي:

1. التّعرف إلى واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين.
2. فحص دلالة الفروق بين واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة تبعًا لمتغيّر (التّخصص الجامعيّ، وماجستير أساليب التّدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة).
3. التّعرف إلى الكفايات التّدريسيّة عند معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين.
4. فحص دلالة الفروق بين متوسّطات الكفايات التّدريسيّة تبعًا لمتغيّر (التّخصص الجامعي، وماجستير أساليب التّدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة).
5. فحص دلالة العلاقة الارتباطيّة بين درجات واقع توظيف استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين.

6.1 أهميّة الدّراسة:

ظَهرت أهميّة الدّراسة مِن أَهميّة الموضوع نفسه، وتكمن أهميّة الدّراسة في الجوانب الأساسيّة الآتية:

الأهميّة النّظريّة:

أعدّت الباحثة إطارًا نظريًا يتضمّن موضوعات تعليميّة مهمّة خاصة في اللّغة العربيّة، تتمثل في استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة، مما سيساعد على تقديم مادة نظريّة متضمّنة الجوانب المذكورة، مما قد يفتح آفاقًا لتطوير المعرفة. وهذا المجال الّذي يمكن أن يساعد الخبراء

ومخطّطي المناهج على فهم هذه الجوانب وتطويرها والتّغلب على صعوباتها، يمكن للباحثين الاستفادة من هذه الدّراسة من خلال الأطر أو الأساليب النّظريّة الّتي يقدمها الباحثون، أو الأدوات المستخدمة لتكيفيها لدّراستهم.

الأهميّة التّطبيقيّة:

تكمن أهمية هذه الدّراسة في بناء أدوات تفيد التّربويين والإدارة المدرسيّة في قياس واقع توظيف استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة، وكذلك قياس الكفايات التّدريسيّة، وتكمن أهميتها أيضًا في أنّها تقدم معلومات قيّمة من الميدان لصانعي القرار حول واقع توظيف الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة، وتساعدهم على رسم السياسة التّربويّة، وَوضع الخطط الكفيلة بتحقيق الأهداف التّربويّة

الأهمية البحثية:

تكمن أهميّة هذه الدّراسة في أنّها يمكن أن تفتح الأفق للباحثين لإجراء دراسات مماثلة تتعلّق بجانب توظيف الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة، وَتفيدهم في دِراساتهم المستقبلية.

7.1 حدود الدّراسة:

تمّ إجراء هذه الدّراسة ضمن الحدود الآتيَة:

الحدود البشريّة: معلمو اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا في مديرية تربية جنوب الخليل الحكومية.

الحدود المكانيّة: طُبّقت الدّراسة على المدارس الحكومية التّابعة لوزارة التّربية والتّعليم في مديرية تربية جنوب الخليل/ فلسطين.

الحدود الزّمانيّة: طُبّقت الدّراسة خلال الفصل الدّراسي الثّاني للعام الدّراسي (2024/2023م).

الحدود الموضوعيّة: حُدّدت هذه الدّراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

الحدود الإجرائيّة: حُدّدت هذه الدّراسة بالمنهج والأدوات والمعالجات الإحصائيّة المستخدمة فيها.

8.1 مصطلحات الدّراسة:

اقتصرت هذه الدّراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

التوظيف: يشير إلى عملية استخدام أو تطبيق استراتيجيّات تعليميّة معينة بهدف تحقيق أهداف تعليميّة محددة، وهو يشمل تخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليميّة الّتي تساعد في تعزيز التّعلم وتحقيق

النتائج المرجوة، فيشمل التوظيف الاستراتيجيات الّتي يستخدمها المعلمون لتحفيز الطّلاب على المشاركة الفعّالة والفهم العميق للمادة الدّراسية (الحسن، 2020).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا: بتوظيف الاستراتيجيّات والخطط الّتي يستخدمها المعلّمون لضمان تنفيذ الأنشطة التعليميّة بفعاليّة، مما يعزز فهم الطّلاب ومشاركتهم في عمليّة التّعلم بشكل أفضل.

الخرائط المفاهيميّة: هي أداة تخطيطيّة لِعرض مَجموعة من المفاهيم ضمن شَبكة مِن العلاقات بحيث يَتم تَرتيب المفاهيم بشكل هرمي مِن الأكثر عُموميّة وشموليّة إلى الأقل عموميّة، وَيتم الرّبط بين المفاهيم بخطوط يكتب عليها جملة أو كلمة ذات معنى علمي تسمّى (الكلمات الرّابطة) (العدواني، 2014).

تعرفه الباحثة إجرائيًا: بواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين، ويتم قياس ذلك من خلال استجابتهم على أداة الدّراسة.

الكفايات التّدريسيّة: تعرف بأنّها مجموعة من المعارف والمهارات والمهام والقدرات الّتي يمتلكها المعلّم، وتظهر من خلال تفاعل المعلّم مع جميع عناصر الموقف التّعليمي، ويمكن ملاحظتها وقياسها (الفتلاوي، 2004).

تعرفه الباحثة إجرائيًا: بأنها الكفايات الّتدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين، ويتم قياس ذلك من خلال استجابتهم على أداة الدّراسة.

الفصل الثّاني:

1.2 الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

1.1.2 استراتيجيةّ الخرائط المفاهيميّة

2.1.2 الكفايات التّدريسيّة

2.2 الدّراسات السّابقة

1.2.2 الدّراسات السّابقة العربيّة والأجنبيّة المتعلّقة بالخرائط المفاهيميّة

2.2.2الدّراسات السابقة العربية والأجنبية المتعلقة بالكفايات التّدريسيّة

3.2 التعقيب على الدّراسات السّابقة

1.3.2التّعقيب على الدّراسات السّابقة المتعلقة بتوظيف بالخرائط المفاهيميّة

2.3.2 التّعقيب على الدّراسات السّابقة المتعلقة بالكفايات التّدريسيّة

1.2 الإطار النّظري والدّراسات السّابقة

يتناول هذا الفصل مراجعة نظرية للأدبيات التّربويّة، والدّراسات السّابقة الّتي تناولت استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة، ونشأتها، وفلسفتها، وأهميّتها، ومجالاتها، وكذلك توضيح مفهوم الكفايات التّدريسيّة، ونشأتها، وأبعادها، وأهدافها، والتّطرق إلى الدّراسات السّابقة ذات الصّلة بموضوع الدّراسة الحاليّة.

1.1.2استراتيجية الخرائط المفاهيميّة

يواجه الطّلبة في بعض الأحيان مشكلات تتمثّل في تشتّت تركيزهم النّاتج عن كثرة المعلومات الدّراسية الّتي يتلّقونها، والّتي تحتاج منهم إلى ترتيب ليتمكنّوا استقبالها، والتّعامل معها (حفظها، وتخزينها، واسترجاعها).

وقد أشار عبيدات وأبو السميد (2013) إلى أنّ إحدى مشكلات التّعلم تكمن في أنّ المناهج الدّراسية لا تقدّم للطّلبة نصوصاً واضحة تناسب تفضيلاتهم، فالمؤلّف يعرض المادّة بأسلوبه، والمعلّم يشرح المادة بأسلوبه، وهذه الأساليب قد لا تكون هي المفضّلة لدى الطّلبة جميعهم، وبذلك يضطّر الطّلبة إلى بذل جهود كبيرة لدراسة المادة وحفظها، ومعرفة الأفكار الرئيسيّة فيها.

فالعلاقة وثيقة بين المنهج، وطرق التّدريس؛ لأن طريقة التّدريس تعدّ من الوسائل المهمّة في ترجمة المنهج وتحقيق ما تصبو إليه المدرسة من خلق عادات، وميول واتّجاهات، وقيم عند طلبتها، فالتّعليم معادلة أحد طرفيها الطّالب، والطّرف الثاني المنهج؛ ولذلك فإنّ طريقة التّدريس هي حلقة الوصل بين هذين الطّرفين، إذ تشمل الأهداف التّربويّة، والمحتوى، والأنشطة التّربويّة، والتّقويم، لمساعدة الطّلبة في اكتساب الخبرات الّتي عن طريقها يتعلّمون (الحسناوي، 2019).

ويرى أمبوسعيدي والحوسنية (2016) أنّه يجب أن يكون المعلّم ملمًا وواعيًا بأن دوره التّربوي لا ينحصر في تقديم المعلومة للطّلبة، بل يجب أن يتجاوز ذلك وأن يكون واعيًا وملمًا بأنّ دوره التّربوي يعني أيضًا مساعدة الطّالب على تحقيق أهداف العمليّة التّعليميّة برمتها.

ويؤكد ذلك أمبوسعيدي وآخرون (2019) الذين أشاروا إلى أنّ المعلّم الفعّال يعد العامل الحاسم والمهمّ في تحصيل الطّلبة؛ فهو من يستطيع أن يكسب طلبته المعلومات والسّلوكيات المناسبة، والاتجاهات نحو ما يدرسه لطلبته، ويعدّ عنصرًا أساسيًا في صنع الفرق لدى الطّلبة في عمليّة التّعلّم.

وتبرز الخرائط المفاهيميّة كاستراتيجية لتقديم معلومات منظّمة أمام الطّلبة، تُبرز الأفكار الرئيسيّة من خلالها، وتوضّح الأفكار، وتساعدهم على التّمييز بين الأحداث ونتائجها.

1.1.1.2 نشأة الاستراتيجيّة وتطورها:

ارتبط رسم الخرائط المفاهيميّة في البداية بالتّعلم الهادف، وهو المفهوم الذي صاغه أوزبل عام (1963) في نظريته حول التّعلم بالاستيعاب، فقد أكد أوزبل بأنّ التّعلم سواء كان استقباليًا أم استكشافيًا لا يكون ذا معنى إلّا بدمج المتعلّم المعلومات الجديدة مع ما موجود في بنيته المعرفيّة (Anastasiou et al, 2024).

ويؤكد أوزبل على أهميّة هيكلة وربط المعلومات الجديدة بالمعلومات الموجودة في عملية التّعلّم، وأنّ تنفيذ ذلك يتطلب مساعدة متقدمة، بأحد أشكال المواد المرئيّة أو اللفظيّة أو النّصيّة الّتي توفر هيكل المحتوى التّعليميّ (Tytenko, 2020)

نظرًا لأهميّة دور المفاهيم العلميّة في مجال التّعلم والتّعليم فقد ركزّت البحوث على تطوير نظريّة تساعد في تصميم فعاليّة أفضل في هذا المجال، وكان أحد نتائج تلك البحوث يتمثّل بخرائط المفاهيم؛ إذ تمكّن نوفاك وجوين في عام (1986) من تطوير استراتيجيّة خرائط المفاهيم مستفيدين من الأفكار الّتي قدّمها أوزبل في نظريته عن التّعلم المعرفي ذي المعنى؛ حيث تعد أفكار هذه النّظرية القاعدة الأساسية الّتي اعتمدت عليها استراتيجيّة خرائط المفاهيم (علوان وآخرون، 2014).

أجرى نوفاك وفريقه مقابلات مع الطّلبة في دراسة طولية استمرت 12عاماً لفهم أفضل لكيفية تغير المعرفة العلميّة للطّالب بمرور الوقت، وقد استخدموا بيانات المقابلة لرسم وربط الأفكار الّتي ذكرها الطّلاب من المقابلة، وقد تمكن الوصول إلى فهم أفضل للارتباطات الّتي تمّ إجراؤها بين المفاهيم، والّتي كان الطّلبة يذكرونها أثناء مقابلتهم وكيف كانوا يربطون بين هذه الأفكار (Novak, 2005).

وأشار ديفيد أوزبل (Davied Osbel) أنّ المنظم المتقدم يحتل قمة التّنظيم الهرمي، إذ يكون على مستوى عالٍ من الشمولية والتّجريد من مادة التّعلم وتعززه، ويعتقد أوزبل أنّ التنظيم السيكولوجي للمادة يؤدي إلى تنظيم العناصر الجديدة داخل هياكل تصنيفية أكثر شمولًا، ويوضح ذلك أنّ التّعلم ذا معنى يكون بمثابة عملية مستمرة عندما تحدث إضافة معاني للمفاهيم بصورة أكثر، نتيجة اكتساب علاقات جديدة من داخل عمليتي التمايز التّدريجي والتوفيق التكاملي (أبو ملوح، 2002).

ويعرف أوزبل" المنظم المتقدم" على أنه مادة تعليميّة ذات ارتباط واضح بالمحتوى المراد تعليمه، وبالأفكار ذات العلاقة بالبنية للمتعلم وتُقدم قبل تعليم المادة الجديدة لتضيق الفجوة بين ما يعرفه من قبل وبين ما يحتاج إلى معرفته قبل تعلمه للمادة الجديدة.

وتتمايز المنظمات المتقدمة في نمطين هما:

أولًا: **نمط المنظمات الشارحة(Explanative Advance Organizers)**

ويستخدم هذا النمط حين تكون المادة المراد تعلمها جديدة تمامًا وغير مألوفة للمتعلّم، فتزود المتعلّم ببناء تصوري لموضوع التّعلم بحيث يمكن ربطه بتفاصيل ذلك الموضوع، ويأخذ هذا النوع صور مختلفة منها:

أ. المنظمات الشارحة التفسيرية: ويكون هذا النمط قائم على شكلين:

- تعريف للمفاهيم: فالتعريفات الجيدة يجب أن تشكل منظمات متقدمة ويشمل التعريف على جوهر المفهوم والخصائص والسمات الأساسية المميزة للمفهوم.
- التعميمات والمبادئ: فتستخدم كمنظمات متقدمة جيدة لأنها قادرة على تلخيص قدر كبير من المعلومات في عبارات صغيرة.

ب. المنظمات الشارحة السمعية والبصرية: وهذه المنظمات تعتمد على حاستي السمع والبصر مثل الأفلام التعليميّة والتسجيلات الصوتية.

ت. المنظمات البيانية والتّخطيطية: ويعتبر هذا النوع من المنظمات من أكثر المنظمات فاعلية في عملية التّعلم مثل اللوحات التعليميّة، الخرائط، مخططات(الحفني، 2002).

ثانيًا: نمط المنظمات المقارنة(Comparative Advance Organizers)

ويستخدم هذا النّمط عندما تكون المادة لموضوع التّعلم مألوفة للمتعلّم، ومن خصائص هذا النّمط: أنّه يساعد المتعلّم في إيجاد تكامل بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم المشابهة لها في البناء المعرفي للفرد، ويساعد المتعلّم على التمييز بين الأفكار الجديدة والأفكار القديمة الموجودة في بنائه المعرفي وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينها(عودة، 2013).

2.1.1.2 المفهوم:

تُعدّ خرائط المفاهيم تقنيّة تربويّة جَديدة تتماشى مع معطيات التّربية الحديثة من حيث إنّ الطّالب هو محور العمليّة التّعليميّة، وله الدّور الرّئيسي النّشط في عمليّة التّعلم، ويساعده على تحليل المعرفة، حيثُ أكّدتْ العديد من الدّراسات التّربويّة أنّ خرائط المفاهيم تعتبر أداة فعّالة لتمثيل المعرفة والبناء

عليها، وكذلك أداة فعّالة للتّفكير النّاقد والإبداعيّ وتساعد في تحقيق التّعلم ذي المعنى، وهو التّعلم الحقيقيّ الذي نريده كنمط للتّعلم في المدارس (مقابلة والفلاحات، 2010)، وتكمن أهميّة خرائط المفاهيم في أنّها ترسّخ لدى المتعلّم منهجًا للتّفكير المنظّم يتناسب مع طبيعة الدّماغْ.

وتعرّف الخرائط المفاهيميّة بأنها: العلاقات البصريّة بين المفاهيم، بحيث تظهر المفاهيم الأكثر عمومية في قمّة الخريطة، وتكون في ترتيب تنازليّ حتّى القاعدة الّتي توضّح المفاهيم الأكثر تخصّصًا، وصولًا إلى المفاهيم الفرعيّة (حمادنه وعبيدات، 2012).

ويعرّفها فوطية ورحمون (2019) بأنها استراتيجيّة من استراتيجيات التّدريس الّتي يستخدمها المعلّمون أو الطّلبة لجعل التّعلم ذي معنى، وتتكوّن من مجموعة من المفاهيم ذات العلاقة، وتكون في صورة هرميّة يكون المفهوم الشّامل في القمة، وفي القاعدة عدد من المفاهيم الفرعيّة.

أما (Kusmaryono et al, 2020) فيرى أنّ تطبيق (استراتيجيّة أو طريقة) الخرائط المفاهيميّة في التّعلم هو نشاط إبداعيّ؛ حيث إنّه يجب على الطّلبة بذل جهودهم لتوضيح معنى المفاهيم في الموضوع المحدّد الذي يدرسونه؛ وذلك من خلال تحديد المفاهيم المهمّة وبناء علاقات المفاهيم والهياكل الّتي تتحكم فيها.

وتعرّف بأنّها: صورة مرئيّة مكونة من مفاهيم مترابطة تتضمن تحديد مفاهيم موضوع ما، وترتيب المفاهيم وفق تسلسل هرميّ (Kusumadewi & Kusmaryono, 2022).

ويعرّفها عوض ومحمود (2024) بأنّها: رسومات ثنائية الأبعاد، توضح العلاقات بين المفاهيم، ويعبّر بها عن التّنظيمات الهرمية المتسلسلة لأسماء المفاهيم الّتي يتضمّنها الموضوع المراد تخطيطه.

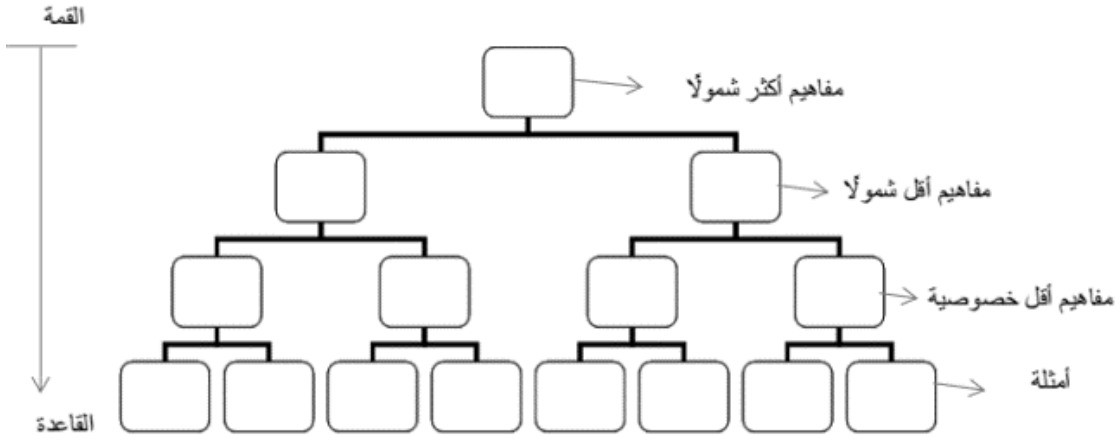
كما تعرف أنّها: أداة رسوميّة، بديلاً للنّصوص المكتوبة، لتمثيل المعلومات اللّفظية وتوضيح وتنظيم مجموعة من العلاقات بين المفاهيم (Anastasiou et al, 2024).

وترى الباحثة بأنّها أداة تعليميّة فعّالة تنظم المعرفة بشكل هرمي، تُساعد الطّلبة في تحليل وفهم المعلومة بعمق، وتعزيز التّفكير النّقدي والإبداعيّ والتّعلم ذي المعنى، من خلال توفير وسيلة بصريّة لتنظيم الأفكار وربط المفاهيم، وتوضيح العلاقات فيما بينها.

3.1.1.2 فلسفة الخرائط المفاهيميّة:

تتميز خرائط المفاهيم بسمتها الهرميّة، وتعني الهرميّة أنّ المفاهيم الأكثر شمولاً تأتي في قمة الخريطة، وتعلو على المفاهيم والقضايا الأقلّ شمولاً، والأكثر خصوصيّة، وترتسم صورة الهرميّة في ضوء العلاقات الّتي يلاحظها معد الخريطة بين المفاهيم المستهدفة بالتّعلم، ويتيح البناء الهرميّ للخريطة

إمكانيّة اندماجها مع خرائط مفهوميّة أخرى لإعطاء خريطة أوسع وأكبر تبرز الصّورة الشموليّة التّكامليّة لموضوع معين (عبد العظيم،2015)، والشكل الآتي يوضح ذلك.



الشكل (1.2): الخريطة المفاهيمية

ويستند الأساس السّيكولوجيّ لخرائط المفاهيم على الأسلوب الذي تنتظم على أساسه المعرفة في عقل المتعلّم الّذي يقوم على أساس سيكولوجيّ (الحوامدة، 2022).

حيث يعتبر عقل الطّالب بناءً معرفيًا منظّمًا، يستطيع تخزين المعرفة، والأفكار، والمفاهيم بطريقة منظمة ومرتبة على شكل هرميّ، بحيث تترتّب المفاهيم الكبيرة من رأس الهرم ونزولاً إلى قاعدة الهرم، بحيث يمثّل كلّ بناء منها وحدة تطوير معرفي تبرز ما لدى الطّالب من استعدادات وخبرات وأفكار يسميها جانب الإمكانيات، والّتي من خلالها يتفاعل الطّالب، ويتعلّم، ويُنتج (زيدان، 2024).

وبذلك، تتأثر مقدرة الطّالب على تعلّم واكتساب المفاهيم الجديدة، من خلال ربطها بالمفاهيم السّابقة؛ حتى تكون ذات معنى، ويشترط أن تكون المعرفة السّابقة والجديدة كلاهما خالٍ من المفاهيم الخاطئة؛ ذلك كي يتمكن الطّالب من أن يتعلّم تعليمًا صحيحًا (شبر وآخرون، 2016).

وعطْفاً على ما سَبق، يحتاج المتعلّم إلى أدوات يمكن أن تُوفر الدّعم أثناء التّعلم الجديد وتعمل كاستراتيجيات تعويضيّة عند ظهور عيوب مفاهيميّة أو سوء فهم. يمكن أن توفر خريطة المفاهيم كل ذلك، واستراتيجيّة لمساعدة المتعلّمين على تعلّم كيفيّة التّعلم بشكل صحيح وفعّال (علي، 2017).

تمثّل الخرائط المفاهيميّة منظِّماً تمهيديّاً للتعلّم وأداة تَخطيط بَصريّة مَحسوسة تُمكّن المتعلّم من دَمجْ المفاهيم الجديدة ضمن البنيّة المعرفيّة من خلال نَمط أو سِياق يتلاءَم مع طَبيعة عَمل الدّماغ الّذي يَصنع باستمرار ترتيبات مُتسلسلة سَريعة لاستخلاص الأنماط، ويبدو أنّ هذه الرّغبة لِتكوين الأنماط تَبدو شيئاً فطريّاً في سلوك الإنسان نراها في الأطفال والرّاشدين على حدٍ سَواء، وعطفًا على ما سَبق

يمكن النّظر لِخريطة المَفاهيم باعتبارها وَسيلة من المعينات الّتي يَنبغي إتقانها من جَانب المعلّمين والمتعلّمين (الطناوي، 2018).

4.1.1.2 تصميم الخرائط المفاهيميّة:

تستند استراتيجيّات التّدريس في الأساس إلى نماذج ونظريات التّعلّم، وترتبط بالأنشطة التّعليميّة وتختلف عن الطّرائق والأساليب في أنّها مخطّطة بدّقة وتتكوّن كلّ استراتيجيّة من سلسلة محددة مسبقًا من قبل واضع الاستراتيجيّة (المسعودي وآخرون، 2015).

وتقوم عمليّة تصميم الخرائط المفاهيميّة على اتّباع الخطوات الآتية كما أشار إليها حمادنه وعبيدات (2012):

1. البدء دائماً بورقة نظيفة وغير مسطرة لتصميم الخرائط؛ لأنّ استخدام الورق المخطط يعوق التّنظيم الخطيّ للخريطة، وإذا كان لابدّ من استخدام الورق المخطّط، الأفضل أن تكون الخطوط بشكل رأسيّ.
2. طباعة الخريطة بحروف كبيرة لكي تسهّل عمليّة القراءة، وهذا يؤّدي إلى التّركيز على المعلومات، وليس على فنون رسم الخريطة.
3. تكوين قائمة المفاهيم، وتحديد المفاهيم الأساسيّة منها لوضعها في أعلى الورقة، وفي منتصفها.
4. تنظيم المفاهيم بشكل هرميّ متسلسل، بحيث يكون المفهوم الرئيسيّ والأكثر شمولاً في القمّة، وتتدرج للمفاهيم الأقلّ شموليّة في الأسفل.
5. توضيح العلاقة بين المفاهيم باستخدام الخطوط، على أن يتمّ مراعاة التّسلسل الهرميّ لهذه المفاهيم، وربط الكلمات بالخطوط لتوضيح العلاقة بين المفاهيم.

5.1.1.2 مكوّنات الخرائط المفاهيميّة:

أشار جعفر (2023) إلى مكوّنات الخرائط المفاهيميّة على النّحو الآتي:

- **المفاهيم الرئيسيّة:** وهي البناء العقليّ، الذي ينتج من الصّفات المشتركة للظّاهرة، أو تصوّرات ذهنيّة يكوّنها الفرد للأشياء.
- **المفاهيم الثانويّة:** عبارات أو مفردات أو كلمات رابطة بين هذه المفاهيم، والمفاهيم الرئيسيّة.
- **كلمات ربط:** وهي عبارة عن كلمات تستعمل للربط بين مفهومين أو أكثر.
- **تكوين المخطّط المفاهيمي** على شكل رسوم بيانيّة أو أي شكل يتم اختياره.

- **الأمثلة:** هي الأحداث والأفعال المحددة الّتي تعدّ أمثلة للمفاهيم، ولا تحاط بأطر في الخريطة المفاهيميّة.
- **الوصلات العرضية:** هي عبارة عن وصلة بين مفهومين أو أكثر تمثّل بصورة خط عرضيّ في التّسلسل الهرميّ.

6.1.1.2 أهميّة الخرائط المفاهيميّة:

تعتمد خرائط المفاهيم على طريقة التّعلم البنائيّة، الّتي تؤكد على بناء المعرفة الجديدة بناء على المعرفة الموجودة لدى الطّلبة، مع التّأكيد على ترتيب المفاهيم بشكل مناسب، ووضع العلامات الّتي توضّح طبيعة العلاقات والرّوابط بين هذه المفاهيم، لتعطي في النّهاية المعنى الذي يسعى المتعلّم إلى فهمه (Nair & Narayanasamy, 2017).

وتلعب الخرائط المفاهيميّة دورًا في تحقيق التّعلّم النّشط، وترسيخ المحتوى التّعليميّ في أذهان الطّلبة، وكذلك تعزيز متعة التّعليم لدى الطّلبة، وتجنبهم الملل وكذلك يحقّق استخدام الخرائط المفاهيميّة مستويات عليا من الأداء المعرفيّ (مطلق، 2019).

وحدّد الجسّار (2022) أهميّة الخرائط المفاهيميّة بالنّسبة للطّلبة، من خلال النّقاط الآتية:

- تساعد الطّلبة على تنمية مهاراتهم العقليّة، وتزيد من قدرتهم على التّفكير.
- تسهّل عمليّة ربط المعرفة الجديدة بالمفاهيم السّابقة، والّتي لها علاقة بالمعرفة الجديدة.
- تجعل الطّلبة أكثر قدرة على تعلّم المفاهيم، ومعرفة العلاقات، وتحديد أوجه الشّبه والاختلاف.
- تقود الطّلبة، وتحفّزهم على المشاركة الفعليّة في تكوين بنية معرفيّة متماسكة، ومرتبطة بمفهوم أساسيّ.
- تعمل على تنمية التّفكير الابتكاريّ لدى الطّلبة، وتصحيح المفاهيم الخطأ لديهم.
- تساعد على بقاء تأثير التّعلم لأطول فترة ممكنة.
- تساعد في عملية الرّبط بين محتوى المناهج، وكذلك في تخطيطها وتطويرها، بحيث لا يقتصر التّركيز على الأفكار الرئيسيّة، وإنّما يشمل المعلومات التّفصيلية أيضًا.
- تستخدم كأداة تعليميّة لتوضّح العلاقات الهرميّة بين المفاهيم المتضمّنة في موضوع أو في وحدة أو في مقرّر دراسيّ، فهي تمثيلات مختصرة للأبنية المفاهيميّة الّتي يدرسها الطّالب.

أما بالنسبة للمعلّمين، فتظهر أهميّة الخرائط المفاهيميّة من خلال التّخطيط للتّدريس، وتمكين المعلّم من إرشاد الطّلبة لتنظيم أفكارهم، وكذلك تمكّن المعلّم من معرفة الأخطاء المفاهيميّة الّتي يمكن أن تنشأ لدى الطّلبة، ومساعدته على قياس مستويات تفكيرهم، وقدراتهم على التّحليل والتّركيب والتّقويم، وكذلك قياس تطوّر المفاهيم لديهم؛ للعمل على توفير مناخ تعليمي جماعي، وتمكينه من اختيار الأنشطة والوسائل المساعدة على التّعلم، كما تساعد المعلّم أيضًا في تحديد المدى والتتابع والعمق الذي ينبغي أن تكون عليه الدّروس (زيوت، 2017).

كما تبرز أهميتها للمعلّمين باعتبارها أسلوبًا منظّمًا تمهيديًّا من خلال عملها على تنمية مهارات المعلّمين في الإبداع الفنيّ، وتوضيح البيانات والمعلومات المستّخدمة في الموضوع المراد تدريسه، بحيث يبدأ المعلّم الدّرس بربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السّابقة لدى الطّلبة، كما يمكن استخدامها لتوضيح العلاقات الهرميّة بين المفاهيم المتضمّنة في موضوع واحد (الشملوني، 2023).

ويمكن تحديد أهميّة خرائط المفاهيم للمعلّمين من الفوائد الّتي توفّرها لهم، والّتي تتمثّل في زيادة فهم المعلّم للمادّة التّعليميّة، وزيادة التّكامل بين المفاهيم، والحدّ من احتماليّة الحذف أو النّسيان، وتعزيز وتلبية حاجات الطّلبة (زيوت، 2017).

7.1.1.2أنواع الخرائط المفاهيميّة:

وقد صنّف (Demiric & Memis, 2021) الخرائط المفاهيميّة وفقًا لشكلها إلى خرائط مفاهيميّة هرميّة، وأخرى غير هرميّة على النّحو الآتي:

الخرائط المفاهيميّة الهرميّة: تظهر العلاقات بين المفاهيم الأقلّ شمولاً تحت عنوان مفهوم شامل ضمن هيكل يتراوح من العامّ إلى الخاصّ، ويشار إلى التّسلسل الهرميّ باعتباره الخاصيّة البنيويّة الأكثر أهميّة للخرائط المفاهيميّة لأنّ البنية المعرفيّة منظّمة هرميًا.

الخرائط المفاهيميّة غير الهرميّة: وتقسم إلى الخرائط التّجميعية (الشّجرية) والخرائط التّسلسلية (الزّمنية) تمكن من تنظيم العلاقات بين المفاهيم بطرق مختلفة جدًا مقارنة بالخرائط المفاهيميّة الهرميّة، وتكون أفضل في الموادّ الّتي تحتوي على العديد من العلاقات بين المفاهيم، بحيث يختار الطّلبة البنية غير الهرميّة عند إنشاء خرائط المفاهيم.

ويوضح توقه (2017) أنواع الخريطة حسب الشكل خرائط المفاهيم المجمعة أو الحزميّة والّتي يتم فيها وضع المفهوم العام في الوسط، وحوله المفاهيم الأقل عموميّة، وشكل الخريطة في صورة شبكة عنكبوتية حيث يوضع المفهوم العام في الوسط وكمركز للخريطة، وتتفرع منه المفاهيم والأفكار الأخرى

من جميع الجهات وتنتشر بشكل شعاعي، وأيضًا شكل الخريطة المقارنة والتي يتم فيها المقارنة بين مفهومين أو أكثر.

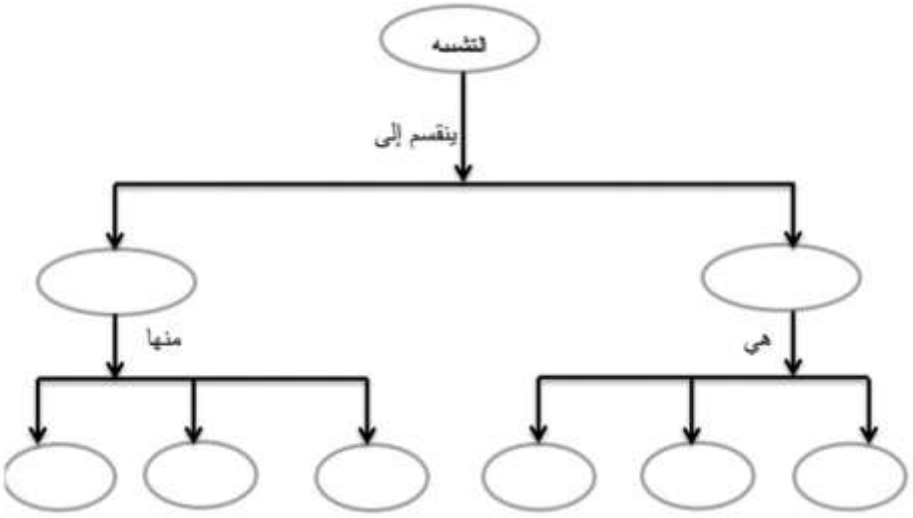
وأيضًا الشّكل الدائريّ ويستعمل في حالة إذا كان المفهوم الرّئيسي والمفاهيم الفرعية يتناوبان في توليد المعاني والمعلومات، وأيضًا الشّكل المتسلسل حيث ترتب المعارف بشكل متدرج على خط ممتد أفقي أو عمودي ممتد محدد بسهم لتبيان اتجاهه الذي يبين أهمية ترتيب الأفكار وتستعمل في التّدرجات السّنوية والترتيبات الزمنيّة (سرايا، 2007).

ويصنّف حوامدة (2023) الخرائط المفاهيميّة وفقًا لطريقة تقديمها للطّلبة إلى:

خرائط للمفاهيم فقط: ويعطى الطّلبة من خلال خريطة مفاهيميّة ناقصة، تحتوي على مفاهيم فقط، وخالية من الخطوط وكلمات الرّبط، ويتم الطّلب منهم إكمالها، والشكل الآتي يوضح ذلك.

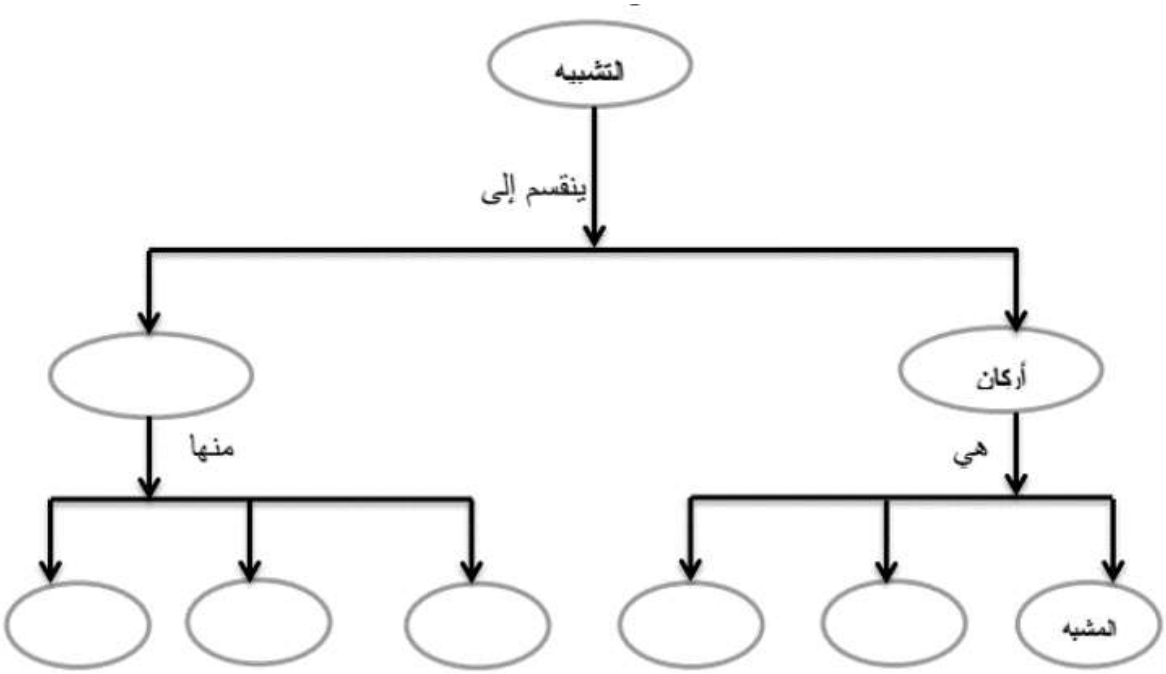
الشكل (2.2): خريطة مفاهيمية تبين أركان التشبيه وصوره

خريطة لكلمات الرّبط فقط: بحيث يعرض على الطّلبة خريطة مفاهيميّة ناقصة، بها اسم مفهوم عام واحد، وخطوط وكلمات الرّبط، ثمّ يتم الطّلب من الطّلبة إكمال هذه الفراغات، والشكل الآتي يوضح ذلك.



الشكل (3.2): خريطة مفاهيميّة لكلمات الرّبط تبين أركان التشبيه وصوره

الخريطة الافتراضيّة: وهي الطّريقة الّتي يعطى فيها الطّلبة قائمة بالمفاهيم، وخريطة ناقصة تحتوي على خطوط وكلمات الرّبط، ثمّ يطلب منهم إكمالها بالمفاهيم المناسبة من القائمة، والشكل الآتي يوضح ذلك.



الشكل (4.2): خريطة افتراضية تبين أركان التشبيه وصوره

الخريطة المفتوحة: يقوم الطّلبة ببناء الخريطة لموضوع محدد دون التّقييد بقائمة محددة من المفاهيم، أو النّصوص، أو المراجع.

أما كوك (Cook, 2017) فقد صنّف الخرائط المفاهيميّة وفقًا للغاية والغرض منها إلى:

خرائط مفاهيميّة تقيميّه: وتستخدم في نهاية موضوع الدّراسة، عندما لا يكون هناك المزيد من التعلّم الّذي يتطلب شرحًا وتوضيحًا، وبذلك تكون الخريطة المفاهيميّة هي المهمّة الأخيرة للوحدة الدّراسية، أو الحصّة الدّراسيّة، الّتي يراجع من خلالها الطّالب التّقييم التّلخيصيّ للخريطة المفاهيميّة.

خرائط مفاهيمية تكوينيّة: بحيث تكون الخرائط المفاهيميّة أداة تعكس البنية المعرفيّة الّتي قد تكون مفيدة لجمع الملاحظات من الطّلبة، أو المعلّم، بحيث تساعد الطّالب على التّفكير في طبيعة العلاقات المتبادلة بين المفاهيم الّتي تشكّلها الخريطة.

8.1.1.2 مجالات توظيف الخرائط المفاهيميّة:

تستخدم الخرائط المفاهيميّة في العديد من المجالات التّربويّة، حيث تعتبر استراتيجيّة تعليميّة فعّالة في مجالات عديدة، منها:

التّخطيط للعمليّة التّعليميّة:

تساعد الخرائط المفاهيميّة على زيادة معرفة المعلّم لما يريد إيصاله، وتعليمه للطّلبة، وتحديد مستوى المعرفة لديهم؛ فتساعد المعلّم على تكوين نظرة شاملة لموضوع المادة الّتي يدرسها، وتوضيح علاقة المفاهيم ببعضها، وتجنّب الأخطاء الّتي من الممكن أن يقع فيها أثناء العمليّة التّدريسيّة (الشملوني، 2023).

كما أنّ التّخطيط من خلال الخريطة المفاهيميّة يكون أسرع من التّدوين الكتابيّ، إضافة إلى أنّه من السّهل تحديثها وتطويرها عند الحاجة، كما تمتاز الخرائط المفاهيميّة التّخطيطيّة بطبيعتها المنعشة للذّاكرة، بمجرّد إلقاء نظرة مختصرة على الخريطة قبل الدّرس (جعفور، 2020).

ويرى مطلق (2019) أنّ الخرائط المفاهيميّة تساعد في تنظيم المنهاج، وتخطيطه، وذلك بالتدّرج من المستويات العليا والأهداف التّربويّة العامّة الّتي توجّه مسار تخطيط المناهج، وصياغتها، وتنظيم محتواها، وتطويرها، وصولاً إلى المفاهيم الفرعيّة الّتي تتضمنها الموضوعات الدّراسية.

خريطة المفاهيم تعدّ خطة يضعها المعلّم لعرض الدّرس وتوضيحه للطّلاب، وقد تصبح فيما بعد طريقة أو أسلوب للتّعلّم؛ عندما يستخدم المعلّمون استراتيجيّة خرائط المفاهيم لتقديم محتوى الدّرس التّعليمي، فانه يوحي للمتعلّمين بأهمية استخدام الخرائط وتشجيعهم على إنشاء خرائطهم الخاصّة والاعتماد على أنفسهم (قطيط، 2012).

أداة للتّعلم:

تعتبر استراتيجية خرائط المفاهيم من استراتيجيات التّدريس الفاعلة؛ لأنها تسهل عمليّة التّعلم لدى الطّلبة، وتساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالسّابقة، وتعزيز القدرة على فهم الهيكل البنائيّ للمعرفة، فهي تقوم على تنظيم المفاهيم بشكل هرميّ متسلسل حيث يعمل على تغيير دور المعلّم السّلبيّ، وكذلك يمكن استخدامها في توضيح العلاقات بين المفاهيم المتضمّنة في موضوع واحد، أو وحدة دراسيّة (الشملوني، 2023).

فهي تشكّل جهدًا تعاونيًا بين المعلّم والطّلبة؛ من خلال تحديد وتنظيم المفاهيم والأفكار، والقيام بتمثيلها بصريّاً، وتحديد العلاقات الّتي تربط بينها، بعيدًا عن الاستظهار، وتقديم المعلومات أو النّماذج المفاهيميّة الجاهزة (مطلق، 2019).

أداة تقييم:

تستخدم الخرائط المفاهيميّة كأداة لتقويم تعلّم الطّلبة بدلاً من الاختبارات التّقليديّة المكتوبة، وتساعد في تقويم مدى تعرّف الطّلبة وفهمهم للتّركيب البنائيّ للمادّة الدّراسيّة، حيث يقوم المعلّم بالطلب من المتعلّمين بناء خريطة مفاهيميّة للموضوع أو الوحدة الّتي تمّ تدريسها، ويتضّح من خلال ذلك عمق أو سطحيّة البناء المفهومي للطّالب (الشملوني، 2023).

ويرى جعفور (2020) أن الخريطة المفاهيميّة هي الحلّ الأمثل لاختبار معرفة الطّالب، من خلال استخدامها كأداة للتّقويم تثبت للمعلّم ما إذا كان الطّالب يعي المادة بشكل عام، أو لا، كما أنها تلقي الضوء فوراً على نقاط قوته ونقاط ضعفه بعيدًا عن أي مؤثّرات أخرى.

إنّ ما يميّز الخرائط المفاهيميّة في عمليّة التّقييم هو أنّها تحاول الحكم على تعلّم المفهوم ليس بلغة التّحصيل، ولكن بلغة قدرة المتعلّم على ربط المفاهيم الرئيسيّة للمادّة الدّراسية بطريقة متسلسلة، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق تكليف المتعلّمين بأن يرسموا خرائط للمفاهيم أو أن يقوموا بإكمال خرائط ناقصة (حوامدة، 2023).

دور المعلم في استراتيجية (خرائط المفاهيم):

دور المعلّم في استراتيجيّة (خرائط المفاهيم) إيجابيّ ونشط وليس سلبيًا، ومن أهمّ أدوار المعلمّ هو رسم الخريطة أو المشاركة في رسمها(العنزي، 2018)، وكذلك هناك بعض الأدوار الّتي يمكن للمعلّم القيام بها هي:

طرح المفاهيم المتضّمنة في موضوع الدّراسة، ومساعدة الطّلاب على ربط المفاهيم مع بعضها، وأيضًا منح الطّلاب دقيقة أو اثنتين للتّفكير في تقسيم المفاهيم إلى مفاهيم رئيسيّة وأخرى متفرّعة منها، أو يمكن إدراجها تحتها، والمعلم يشرف على ما يدور داخل الفصل ويرشد الطّلاب نحو الإجابة الصّحيحة، ويوزّع الطّلاب على مجموعات النّقاش، ويعمل على أن يكون هناك تباين في كل مجموعة، ويدير المعلّم وقت الحصّة الزّمنيّة لاستثمار وقت الحصّة بشكل مناسب مع استراتيجيّة خرائط المفاهيم.

2.1.2 الكفايات التّدريسيّة:

ممّا لا شكّ فيه أنّ التّعليم الجيّد يعني معلّمين جيّدين، وكفؤين، ومؤهّلين، وقد أكّد الباحثون على أنّ كفاءة المعلّم وفعاليته هي العامل الأكبر المؤثّر على التّحصيل الأكاديميّ للطّلبة، ففعالية التّدريس، والكفاءة المهنية، والمشاركة في الأنشطة والدورات التّدريبية، والقدرات العلميّة، والخدمة المجتمعيّة، تلعب دورًا في تشجيع الطّلبة، وتحفيزهم، وتلبية احتياجاتهم، وبالتّالي رفع التّحصيل الدّراسيّ لديهم (Tasan, 2024).

1.2.1.2 نشأة الكفايات التّدريسيّة:

تمّ استخدام مفهوم الكِفاية في الأدبيات التّربوية في الستينيات من القرن العشرين، حيث ظهر أول برنامج لتعليم المعلّمين القائم على الكفاية (تدريب المعلّمين) في أمريكيا ضمن حركة تربية المعلّمين على أساس الكفاية، تلك البرامج الّتي تحدّد أهدافًا دقيقة لتدريب المعلّمين، وتحدّد الكفايات بشكل واضح، ثمّ تلزمهم بالمسؤوليّة عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحدّدة (الفتلاوي، 2003).

إنّ المبرّر لظهور هذه الكفايات أنّها جاءت كردّ فعل للأساليب التّقليديّة الّتي كانت سائدة في كليات، ومعاهد إعداد المعلّمين، والّتي كانت تستند إلى المفهوم التّقليدي لإعداد المعلّم، والّذي مؤدّاه أنّ أبرز، خصائص المعلّم الماهر هي اكتسابه للمعلومات النّظرية المتعلقة بمهنة التّدريس دون غيرها، بينما ترى، الأساليب الحديثة والاتّجاهات في نظم وبرامج إعداد المعلّم أنّ من أبرز خصائص المعلّم الماهر هي مدى تمكّنه من مهارات التّدريس الخاصة بالموقف التّعليمي وتدريسه لمادة تخصّصه. (الربيعي وسعيد، 2011).

إنّ كفايات التّدريس الفعّال تستند إلى مبادئ، وإنّ حركة إعداد التّدريسيين القائمة على مبدأ الكفايات ظهرت في القاموس التربوي 1969م، وبالسّابق كان يعبر عنها في موسوعة البحث التّربويّ بمفاهيم عديدة منها الإعداد المبنيّ على الأداء والإعداد القائم على الكفاية (الأسدي وآخرون، 2016).

2.2.1.2 مفهوم الكفايات التّدريسيّة:

تعرف الكفايات بأنّها: القدرات الّتي يكتسبها الفرد بالسلوك، والعمل في سياق معين، وتتكون من معارف، ومهارات، وقدرات، واتجاهات مندمجة بشكل مركب، وقيام الفرد بإثارة هذه المهارات، واستغلالها وتوظيفها لمواجهة مشكلة ما (السيد والقاضي، 2024).

كما يعرفها لفقي والشايب (2018) الكفاية بأنها: نظام من المعارف المفاهيميّة، والإجرائيّة الّتي تكون مرتبة، ومنظمة بطريقة تجعل الفرد قادرًا على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، وكذلك المهارة في إنجاز المهام، وحل المشكلات.

ويرى قطيشات (2014) أنّ الكفاية تتشكل من مكونين رئيسين، هما: المكون المعرفي، والمكون السّلوكي، أما المكون المعرفي فيتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم والاجتهادات والقرارات المكتسبة الّتي تتصل بالكفاية، أما المكون السّلوكي فيتألف من مجموع الأعمال الملاحظة، ويعتبر إتقان هذين المكونين وتوظيفهما أساسًا لإنتاج القائد الكفء.

ويتناول (Al-Bulushi et al, 2018)الكفاءة من خلال الأداء، فيُعرفها بأنها القدرة على القيام بشيء ما بفعالية وكفاءة، وبمستوى أداء بأقل جهد ووقت وتكلفة؛ يمكن أن تكون الكفاءة معرفية أو أداء؛ الكفاءة المعرفية هي نقطة البداية والأساس لكفاءة الأداء؛ تشير كفاءة الأداء إلى العمليات والإجراءات القابلة للملاحظة والّتي تختلف وفقًا للمهام المرتبطة بها. وتشمل الكفاءة القدرة على القيام بمهام الفرد في مجموعة متنوعة من التّخصصات والأنشطة المرتبطة بهذه المهام تتطلب مجموعة من الكفاءات المعرفيّة، وهي المعرفة والإجراءات والاستعدادات العقليّة والمواهب الفكريّة (Nasim et al, 2022) أما الكفايات الّتدريسيّة، فتعرف بأنها: بأنها الحد الأدنى من المهارات الّتي يجب أن يكتسبها المعلّم نتيجة مروره ببرنامج معين (الجماعي، 2010) ويعرف سليماني (2020) الكفاية في التّدريس بأنها: جميع الخبرات، والمهارات، والمعارف التي تُبين سلوك المعلّم، وتظهر من خلال الأنماط المهنيّة للمعلّم، وكذلك في الدّور الذي يمارسه عند تفاعله مع جميع العناصر المختلفة للموقف التّعليمي.

ويتفق مع ذلك (Yan et al, 2022) الذي عرف كفاءات التّدريس بأنّها مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والتّوجيهات الّتي يحتاجها المعلّم لأداء وظيفته بأقل قدر من التّكلفة والجهد والوقت، وبدونها لا يستطيع أداء واجبه كما هو مطلوب؛ وبالتالي فإن توافرها يعد شرطًا للحصول على تصريح العمل.

وقد حدد (Nasim, et al, 2024) سمات الكفايات، والّتي تشتمل على:

1. ترتبط الكفايات بثلاث فئات من تقييم الأداء (المعرفية والمهارات والموقف).
2. تمتلك الكفايات عنصر أداء ويمكن ملاحظتها وإظهارها.
3. الكفايات قابلة للقياس، حيث يمكن ملاحظتها.

وترى الباحثة أنّ التّعريفات السّابقة، تتفق على أنّ الكفايات التّدريسيّة هي المعارف والمهارات والقدرات الّتي يمتلكها المعلّم، ويستطيع تطبيقها، واستغلالها في العمليّة التّدريسيّة بما ينعكس على سلوكه للوصول إلى النّتائج المطلوبة.

3.2.1.2 مكونات الكفايات التّدريسيّة:

تباينت آراء الباحثين، والمهتمين في الميدان التّربوي حول تصنيف الكفايات التّدريسيّة، ومكوناتها فقد تناول بعضهم مكونات وعناصر الكفايات من خلال مجالاتها وأنشطتها المترابطة، في حين يرى بعضهم الآخر أنّ مكونات الكفايات تقتصر على الأداء والنّواتج، ومن ذلك ما ذكره زربان (2019) الّذي تناولها وفقاً للمجالات والأنشطة المترابطة لهذه الكفايات على النّحو الآتي:

1.المشاريع: وتشمل المعنى، والأهداف الّتي يضعها المعلّم لنشاطه كمشروعه الشّخصي في إطار مشروع المؤسسة.

2.الأنشطة: وهي التّصرفات المفروضة من جهته كمعلّم وتشمل مساعدة المتعلّمين على التّعلم وتدبير المجموعة، والاشتغال إلى جانب الزملاء.

3.الكفايات: وتشمل المعارف والتمثلات والنّظريات الشّخصية والصور الذهنية للأفعال المعبأة من أجل حل المشاكل في وضعيات العمل.

أما (Nair, 2017) فيرى أن هناك أربع مكونات رئيسيّة للكفاءة:

1.المهارة: وتتمثل في القدرات المكتسبة من خلال الممارسة العمليّة.

2.المعرفة: وتعني الفهم الذي يتم اكتسابه من خلال التّعلم، أي أنّها المعلومات الّتي يجب أن يعرفها المعلّمين ليكونوا قادرين على أداء وظائفهم.

3.السّمات الشّخصية: وهي الخصائص الشّخصية الّتي يحتاجها المعلّم لأداء الوظيفة، والّتي تمثل الأساس الأساسي الذي يمكن من خلاله تطوير المعرفة والمهارة.

4.السّلوك: تنفيذ واستخدام الكفاءة والمهارة والمعرفة والسّمات الشّخصية في التّدريس، أي أنه التّعبير النّهائي عن الكفاءة.

وقد صنف عرفة (2015) الكفايات إلى:

1.الكفايات الأكاديميّة: وتتمثل في الجانب المعرفي، ومدى قدرة المعلّم على النّقد، والتّحليل، والرّبط، والاستنباط، وكذلك قدرته على إكساب المتعلّمين حب المادة الدّراسيّة، وتنمية اتجاهه نحوها.

2.الكفايات المهنيّة: وهي الكفايات المتعلقة بقدرة المعلّم على أداء مهنته من كافة جوانبها.

3.الكفايات الاجتماعيّة: وتشمل التّواصل الفعّال مع الطّلبة المتعلّمين، وقدرة المعلّم على حل المشكلات الاجتماعيّة، والمشاركة الفاعلة في الأنشطة غير الصفيّة داخل المدرسة، والمساهمة في تحقيق مطالب المجتمع.

4.الكفايات التّكنولوجية: وتشمل الاهتمام بالثقافة التّكنولوجية، كاستعمال الحاسوب، والانترنت، والإلمام بمصادر المعلومات الالكترونية.

4.2.1.2 أهميّة الكفايات التّدريسيّة:

يتّفق الباحثون على أنّ امتلاك الكفايات التّدريسيّة له أهميّة في العمليّة التّدريسيّة، تنعكس على المعلّمين، والطّلبة، ومن ذلك:

أنّ العمليّة التّدريسيّة الّتي تقوم على مدخل الكفايات لابدّ أن تصل إلى أهدافها؛ لأنّ الكفايات التّدريسيّة تتناول شخصيّة الطّالب المتعلّم تناولاً تجزيئيًا، وهي بذلك تفترض الاهتمام بكلّ عناصر، ومكوّنات شخصيّة الطّالب المتعلّم، سواء أكان ذلك على المستوى العقليّ، أو المستوى الحركيّ، أو الوجدانيّ، فالكفايات تسّهل على المعلّم عمليّة التّكيّف مع مختلف الصّعوبات والمشكلات الّتي يفرضها محيطه (المومني، 2019) أن امتلاك الكفايات التّدريسيّة يسهل على المعلّمين تقديم المواد الدّراسية بشكل شامل، ومنطقيّ لتحقيق الأهداف التّعليميّة، والتّركيز على الطّلبة المتعلّمين، وتشجيعهم على التّعلّم بدلًا من الاكتفاء بالقراءة، أو العرض أو التّلقين للمعلومات الدّراسيّة (Canuto, et al, 2024)

إنّ امتلاك الكفايات التّدريسيّة يحقّق درجة عالية من الرّضا الوظيفيّ لدى المعلّمين، حيث أجرى سعفان وآخرون (2018) دراسة بيّنت أنّ المعلّمين الذين تتوفر لديهم مستويات عالية من الرضا عن العمل، يتميزون بحماسهم، وحبهم للعمل الذي يقومون به؛ لأنّ المعلّم الّذي يتكامل مع وظيفته، يصبح إنسان تستغره الوظيفة، ويتفاعل معها من خلال طموحه في العمل، ورغبته في النّمو والتّطوير وتحقيق أهدافه.

إن الكفايات التّدريسيّة تزيد من الدافعيّة المهنيّة لدى المعلّمين، وذلك وفقاً لدراسة أجراها الفريح والسحيباني (2021) بيّنت أنّ امتلاك الكفاءة التّدريسيّة العالية يعزّز مستوى الدّافعيّة المهنيّة لدى المعلّمين؛ ذلك أنّ ارتفاع مستوى الكفايات التّدريسيّة لدى المعلّم، يزيد من ثقته بنفسه، وبالتّالي زيادة رغبته الشّعورية الدّاخلية في العطاء والتّطوير.

إنّ امتلاك الكفايات التّدريسيّة لدى المعلّمين يزيد من مهارات التّنظيم الذّاتيّ لدى الطّلبة المتعلّمين، وذلك وفقًا لما توصلت إليه دراسة جديع وبلوط (2023) الّتي بيّنت أنّه كلّما كان مستوى الكفايات التّدريسيّة للمعلّمين مرتفعًا كلّما كانت مهارات التّنظيم الذاتيّ لدى متعلّميهم مرتفعة؛ ذلك أنّ قدرة المعلّم على التّخطيط، وكفايته في التّحضير الجيّد للدّروس، وعرض الأنشطة والتّنويع في الأساليب التّدريسيّة، واستخدام أدوات التّقويم المناسبة، يعزّز لدى الطّلبة مهارات التّخطيط، وإدارة الوقت بكفاءة.

ويرى العمري وباوزير (2023) أن أهمية الكفايات التّدريسيّة لعضو هيئة التّدريس، تتمثّل في:

1. تنمية مهاراته، ومواهبه، واستعداداته، وقدراته، من أجل أن يرتقي بمستوى الطّلبة المتعلّمين، وأن يتقّدم على المستوى العمليّ والمهنيّ بما يحقّق أهداف العمليةّ التّعليميّة والتّربويّة.
2. مسايرة التّطورات، والتّغيرات المستمرّة خاصّة الّتي تواجه العمليّة التّعليميّة، وتحسين المقرّرات الدّراسيّة.
3. التّفوّق والإبداع للقيام بأدواره المتعدّدة بالشكل المطلوب داخل بيئة الصّف التّعليميّة.
4. مساعدة المعلّم في تحديد مستواه الدّراسيّ، والوقوف على نقاط القوّة، وتدعيمها، ونقاط الضّعف، وعلاجها.
5. البحث في مصادر المعرفة، والاطّلاع على كل ما ينمّي المستوى الفكريّ والثّقافيّ والمعرفيّ في مجال التّخصص.

5.2.1.2 أبعاد الكفايات التّدريسيّة:

يتفق الباحثون (بوزيدي، 2023؛ العتيبي؛ العتيبي، 2022؛ Zhang et al, 2021؛ Aprianti & Sahid, 2020؛ Al-Bulushi, 2018) على أنّ الكفايات التّدريسيّة تشمل كفايات التّخطيط، التّنفيذ، وإدارة الصّف، والتّقويم وذلك على النّحو الآتي:

كفايات التّخطيط:

هي قدرة المعلّم على الإعداد المسبق والمنظّم لجميع المواقف التّعليميّة بدقة وعناية، محدّدًا بذلك الخطوات والمراحل الّتي يتطلّبها، وما يقتضيه من موازنة بين اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة في المنهاج التّربويّ الّتي تتطلّب من المدرّس أن يكون قادرًا على تحقيق مجموعة من المعايير، وهي كما أشار إليها بوزيدي (2023) على النّحو الآتي:

- تحديد أهداف الدّرس وتنوعّها وحسن صياغتها في عبارات سلوكيّة يمكن تحقيقها وتقييمها.

- إعداد خطّة للدّرس (مكتوبة) تتوافر فيها متطلّبات التّحضير الجيّد.
- مراعاة محتوى المادة وعناصرها بحيث تتّفق مع التّنظيم المنطقيّ للمادّة.

حيث تعتبر عمليّة التّخطيط أهمّ مراحل التّدريس؛ فهي تتطلّب من المعلّم إجادة كثير من مهارات التّدريس الفرعيّة، مثل: صياغة الأهداف التّعليميّة، وتحليل المحتوى الدّراسيّ، وتنظيم وتتابع الخبرات، واختيار الأنشطة والوسائل، وتحديد الأساليب الملائمة للتّقويم، وغيرها من المهارات (العتيبي، 2022)

كفايات تنفيذ الدّرس:

تتطلّب عمليّة تنفيذ الدّرس من المعلّم أن يقوم بمجموعة من الإجراءات، والأساليب، والمهارات المعقّدة، الّتي من شأنها تعزيز إكساب المتعلّمين الخبرات التّربويّة المستهدفة من معارف، ومهارات، وقيم، واتّجاهات، وكذلك تعديل سلوك المتعلّم وفقًا للغاية والهدف الذي يسعى إليه (العتيبي،2022)

وتتمثّل كفايات التّنفيذ في مجموعة من الإجراءات العمليّة والممارسات الّتي يقوم بها المعلّم أثناء الأداء الفعليّ، وتعتبر عمليّة التّنفيذ المحكّ العمليّ لقدرة المعلّم على نجاحه في المهنة، فقد يظهر المعلّم قدرة على التّخطيط والأداء النّظري لدرس معين، لكنه عند التّنفيذ قد لا يحقّق الهدف المطلوب ومن هنا، تبدو قدرة المعلّم ليس فقط في الملاءمة بين تحديد الأهداف واختيار الوسائل عند التّنفيذ، بل في قدرته المرنة لإيجاد البدائل المناسبة عند حدوث مواقف طارئة، والتّنفيذ على مستوى الدّرس الّذي يتطلّب من المدّرس أن يكون قادرًا على: (بوزيدي، 2023).

- التّمهيد للدّرس بطريقة تثير اهتمام التلاميذ.
- عرض المادّة بطريقة سليمة، مع تنويع أساليب التّعليم، وربطه بالخبرات السّابقة.
- تشجيع وتحفيز الطّلبة على المشاركة الإيجابيّة.
- الاستخدام الجيّد للسّبورة، وتدوين النّقاط الأساسيّة.
- استخدام الوسائل المناسبة للدّرس.
- مراعاة الفروق الفرديّة.
- الالتزام بالوقت المخصّص للدّرس والسّير حسب الخطّة الشّهريّة والسّنويّة

كفايات إدارة الصّف:

تعدّ إدارة الصّف إحدى ركائز العمليّة التّعليميّة، حيث تلعب دورًا مهمًا في التّحصيل الدّراسي للطّلبة وفي نجاح عمليتي التّعليم والتّعلّم، وذلك لما تفرضه من متطلّبات نفسيّة واجتماعيّة، والّتي تعدّ من أهمّ عوامل نجاح العمليّة (Zhang et al, 2021).

إنّ إدارة الصّف تعدّ فنًا وعلمًا في نفس الوقت، لأنّها تتطلّب وجود سمات شخصيّة للمعلّم، تتجسّد في طريقة تعامله مع الطّلاب داخل وخارج الصّف الدّراسي، بالإضافة إلى التّدريب على مهارات وإجراءات إدارة الصّف الفعّالة (Aprianti & Sahid, 2020).

وتعرف كفايات إدارة الصّف بأنّها: مجموعة من الأنشطة الّتي يستخدمها المعلّم لتنمية الأنماط السّلوكية المناسبة للطّلبة، والقضاء على الأنماط غير المناسبة، وتعزيز العلاقات الإنسانيّة الطيّبة معهم، وخلق بيئة اجتماعية فعّالة في الفصل الدّراسيّ، وضمان استمراريتها (Al-Bulushi, 2018).

كفايات التّقويم:

تشمل كفايات التّقويم إعداد الاختبارات، وتحليلها، وحصر الجوانب الخاصّة بأداء الطّلبة وتحصيلهم، وإعلامهم بأسس تقويم عملهم، ومقارنة مستويات الأداء، ويستخدم المعلّم التّقويم حتّى يتمكن من معرفة ما إذا كانت الأهداف التّربويّة في طريقها للتّحقق (عنانبة، 2018).

ويلزم المعلّم عند تطبيق التّقويم مراعاة وضع الأهداف العامّة للمنهاج، وتعريف الأهداف العامّة، وتوضيحها؛ ليسهل تطبيقها، واختيار الاختبارات المناسبة لتحقيق هذه الأهداف، وتقنين الاختبارات لقياس نمو المتعلّمين (العتيبي، 2022).

2.2الدّراسات السّابقة:

الدّراسات العربية والأجنبيّة:

تناول هذا القسم الدّراسات السّابقة العربيّة الّتي تحدّثت عن واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وكذلك الدّراسات الّتي تحدّثت عن الكفايات التّدريسيّة.

1.2.2المحور الأوّل: الدّراسات السّابقة العربيّة الّتي تناولت توظيف الخرائط المفاهيميّة.

هدفت **دراسة فرج الله (2024)** إلى قياس درجة توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في تدريس الموضوعات النّحويّة لطّلبة المرحلة الأساسيّة العليا في مديريّة جنوب الخليل، اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدّارسة من خلال تطبيقها على عيّنة تكونت من (213) معلمًا ومعلمة تمّ اختيارهم بالطّريقة العشوائيّة البسيطة، وأظهرت النّتائج أنّ درجة توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في تدريس الموضوعات النّحويّة كانت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في المتوسّطات الحسابية لتوظيف معلِّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في تدريس الموضوعات النّحوية لطلبة المرحلة الأساسية العليا تعزى لمتغيّرات الجنس، وسنوات الخبرة، والتّخصّص، في حين أظهرت النّتائج وجود فروقات دالة إحصائيًا تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، وكانت الفروق لصالح حملة الدّراسات العليا.

هدفت **دراسة ريجيتى ويوسب (Regita & Yusup, 2024)** التّعرف إلى تصورات معلّمي الفيزياء في المدارس الثّانويّة حول استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الفيزياء، اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي، وقام الباحث بإجراء مقابلة مع (9) من معلّمي الفيزياء في فاليمباغ –إندونيسيا، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ تصوّرات المعلّمين حول خرائط المفاهيم كانت جيّدة، وأنّ استخدام المعلّمين لها في التّدريس كان ملفتًا.

أجرى **فرج الله (2022)** دراسة هدفت التّعرف إلى مدى إدراك معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيات التّدريس الحديثة للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل، ولتحقيق غرض الدّراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، تمّ استخدام عينة طبقيّة عشوائيّة، حيث تكوّنت من (207) معلّمًا ومعلمة، واختيرت أداة قياس إدراك معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّات التّدريس الحديثة، حيث تمّ التّحقق من صدقهما وثباتهما، وأشارت الدّراسة أنّ إدراك معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّات التّدريس الحديثة للمرحلة الأساسيّة العليا مرتفع، بمتوسّط حسابي اللغة العربيّة لاستراتيجيّات التّدريس الحديثة للمرحلة الأساسية

العليا مرتفع، بمتوسّط حسابي(3.69)، وانحراف معياري (0.56)، أشارت النّتائج أيضًا عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لإدراك معلّمي اللغة العربيّة لهذه الاستراتيجيات تبعًا لمتغيّر الجنس، والتّخصّص، والمؤهل العلميّ، وسنوات الخبرة، والمديريّة.

هدفت دراسة **الصّعوب والصّرايرة (2021)** التّعرف إلى معرفة درجة استخدام معلّمي اللّغة الإنجليزيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في محافظة الكرك بالأردن، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليليّ، وقام الباحثان ببناء استبانة لتحقيق أهداف الدّراسة، وجمع البيانات، وتمّ تطبيقها على عيّنة تكونت من (100) معلّمًا ومعلّمة تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائيّة البسيطة، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ درجة استخدام معلّمي اللّغة الإنجليزيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في المدارس بمحافظة الكرك جاءت متوسّطة، كما توصلت الدّراسة إلى وجود فروق في المتوسّطات الحسابيّة لدرجة استخدام معلّمي اللغة الانجليزية للخرائط المفاهيميّة تعزى للمؤهّل العلمي، لصالح البكالوريوس، كما بيّنت الدّراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تعزى لمتغيّري (الجنس، والخبرة) على درجة استخدام معلّمي اللغة الإنجليزية لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة.

وهدفت **دراسة ماضي (2021)** الكشف عن درجة توظيف استراتيجيّات التّعلّم النّشط من قبل المعلّمين في المدارس الحكومية الإماراتية في ظلّ التّعلّم عن بعد، وذلك خلال أزمة فيروس كورونا، اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي التّحليلي، وقام الباحث بتصميم استبانة بغرض جمع البيانات للدّراسة من خلال توزيعها على عيّنة تكونت من (423) معلّمًا ومعلّمة في المدارس الحكوميّة الإماراتيّة، وأظهرت نتائج الدّراسة أنّ درجة توظيف استراتيجيات التّعلم النّشط (استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة، استراتيجيّة الحوار والمناقشة، واستراتيجيّة التّدريس القائمة على حل المشكلات، واستراتيجيّة العصف الذّهني) من قبل المعلّمين في المدارس الحكومية الاماراتية في ظل التّعلم عن بعد خلال ازمة فيروس كورونا تعد مرتفعة.

هدفت **دراسة أبو عرار وآخرون (2021)** التّعرف إلى معرفة مدى استخدام الخرائط المفاهيميّة في مدارس عرعرة النّقب الابتدائيّة كأداة تقييم وتعليم من وجهة نظر المعلّمين، وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفيّ، وقد تمّ استخدام أداة الاستّبانة لجمع البيانات من أفراد عيّنة الدّراسة المكوّنة من (28) معلّمًا ومعلّمة من معلّمي المرحلة الابتدائيّة في مدارس عرعرة النّقب، تمّ اختيارهم بطريقة العيّنة المتيسّرة؛ ولتحقيق أهداف الدّراسة قام الباحثون باستخدام استبانة، كما أظهرت نتائج الدّراسة أنّ

استخدام معلّمي المرحلة الابتدائيّة للخرائط المفاهيميّة كأداة تعليم كانت بدرجة متدنّ جدًا، وأنّ استخدامهم كأداة تقييم متدنيًا، وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين درجات استخدام المبحوثين للخرائط المفاهيميّة كأداة تعليم تعزى لمتغيّر الجنس وسنوات الخبرة، وأظهرت وجود اتّجاهات ايجابيّة نحو استخدام الخرائط المفاهيميّة كأداة لتعليم وتقييم الطّلاب لكن هناك صعوبات لتحقيقها كالجهد والوقت لإعدادها، وصعوبة استخدامها في مراعاة الفروق الفرديّة.

استكشفت **دراسة ديمريك وميميس (Demiric & Memis, 2021)** التّعرف إلى آراء المعلّمين قبل الخدمة حول استخدام الخرائط المفاهيميّة في تدريس الكيمياء العامّة، استخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ، وتمّ تصميم استبانة وتطبيقها على عيّنة تكوّنت من (47) معلّمًا ومعلّمة، وتمّ استخدام المقابلة كأداة للدّراسة، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ آراء معلّمي العلوم حول الخرائط المفاهيميّة بيّنت أنّها تسهم في تعزيز تعليمهم، وزيادة ثبات المعلومات المكتسبة لديهم، وكذلك بين المعلّمون أنّه يجب عليهم أن يعرفوا الموضوع المتعلق بخريطة المفاهيم جيّدًا قبل إنشائها بسهولة.

هدفت **دراسة كاركيت وكافكار (Carkit & Kavcar, 2021)** إلى تحديد آراء المعلّمين فيما يتعلّق باستخدام الخرائط المفاهيميّة لتحسين المفردات في تدريس اللّغة التّركيّة كلغة أجنبيّة، اعتمدت الدّراسة المنهج الوصفي بأسلوب دراسة الحالة، وتمّ استخدام المقابلة شبه المنظمة كأداة للّدراسة وجمع البيانات من (13) معلّمًا قاموا بتدريس اللّغة التّركية كلغة أجنبية، وبيّنت النّتائج أنّ المعلّمين يستخدمون الخرائط المفاهيميّة في جميع مراحل العمليّة التّعليميّة (التّخطيط، والتّنفيذ، والمراجعة)، كما بيّنت النّتائج أنّ الخرائط المفاهيميّة تساهم في عملية تدريس المفردات من حيث تحقيق التّعلّم الدّائم والسّهل والهادف.

هدفت دراسة **النّتشة (2019)** التّعرف إلى معوّقات تطبيق الخرائط المفاهيميّة في تدريس مادة التّربية الإسلاميّة للمرحلة الثّانويّة من وجهة نظر المعلّمين في العاصمة عمّان، ولتحقيق غرض الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ المسحيّ، وبالنّسبة لأداة الدّراسة تمّ استخدام الاستبانة وتمّ التأكّد من صدقها وثباتها، واختيرت العيّنة الطبقيّة العشوائيّة من المدارس الحكوميّة والخاصة، تكوّنت من (460) معلّمًا ومعلّمة، وأشارت النّتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائيّة تبعًا لمتغيّر الجهة المشرفة لصالح المدارس الحكوميّة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير الجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ظاهريّة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة (أقل من 5 سنوات)، ووجود فروق لدرجة معوّقات تطبيق الخرائط المفاهيميّة في المدارس الخاصّة تبعًا لمتغيّر الجنس لصالح الإناث.

هدفت **دراسة المسالمة (2011)** التّعرف إلى مدى توظيف معلّمي العلوم في المرحلة الأساسيّة الدّنيا لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في مدارس محافظة بيت لحم، ولتحقيق هذا الغرض استخدمت الدّراسة المنهج الوصفيّ، وتمّ اختيار عيّنة طبقيّة عشوائيّة من معلّمي ومعلّمات المرحلة الأساسيّة الدّنيا في محافظة بيت لحم والبالغ عددها (68) معلّمًا ومعلّمة من المدارس الحكوميّة لوكالة الغوث الدّوليّة و(42) معلّمًا ومعلّمة من المدارس الخاصة و(7) من المعلّمين والمعلّمات من المدارس التّابعة لوكالة الغوث الدوليّة، وقامت الباحثة بإعداد استبيان لقياس مدى التّوظيف وتمّ تدعيمها بالمقابلة تمّ التّأكد من صدقها وثباتها، وقد أظهرت نتائج الدّراسة أنّ توظيف الخرائط في عمليّة التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم بدرجة كبيرة، وأظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسّطات توظيف معلّمي العلوم في المرحلة الأساسيّة الدّنيا لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في مدارس محافظة بيت لحم تعزى لمتغيّر الجنس والمؤهّل العلميّ وسنوات الخبرة وأظهرت نتائج الدّراسة أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في متوسّطات توظيف معلّمي العلوم للمرحلة الأساسيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة تعزى لمتغيّر الجهة المشرفة ولصالح مدارس الوكالة.

هدفت **دراسة شتات (2007)** التّعرف إلى إدراك معلّمي العلوم العامة في المرحلة الأساسيّة لاستخدام الخرائط المفاهيميّة ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم، بالإضافة إلى معرفة دور الجنس والتّخصص والمؤهّل العلميّ والجهة المشرفة وسنوات الخبرة ومشاركتهم في دورة استخدام الخرائط المفاهيميّة، فتكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي ومعلّمات مادة العلوم العامة من الصّف الأوّل وحتّى الصّف العاشر الأساسيّ، والبالغ (292) معلّمًا، و (382) معلّمة، حيث تمّ اختيار العيّنة الطبقيّة العشوائيّة، حيثُ تكوّنت من (133) معلّمًا، و(204) من المعلّماتْ، وتمّ استخدام الاستّبانة كأداة لجمع البيانات، وأشارت النّتائج أنّ درجة إدراكات معلّمي العلوم في المرحلة الأساسيّة لاستخدام الخرائط المفاهيميّة كانت بدرجة كبيرة جدًا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة لاستخدام الخرائط المفاهيميّة تعزى لمتغيّر (الجنس، والتّخصص، وسنوات الخبرة)، وفي مجال إدراك استخدام الخرائط المفاهيميّة كطريقة تدريسيّة لمتغيّر المؤهّل العلميّ، وفي مجال إدراكها كطريقة تقويميّة لمتغيّر الجهة المشرفة، أما عند استخدامها كطريقة في التّخطيط والتّقويم، ووجود فروق دالّة إحصائيًا تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي لصالح البكالوريوس، وكطريقة تدريسيّة وتخطيطيّة تعزى لمتغيّر الجهة المشرفة ولصالح المدارس الخاصّة.

2.2.2المحور الثّاني: الدّراسات السّابقة العربيّة الّتي تناولت الكفايات التّدريسيّة:

أجرى **محمّد (2024)** دراسة هدفت التّعرف إلى درجة امتلاك الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي التّربية الرياضية، والتّعرف إلى الفروق في امتلاك الكفايات الّتدريسيّة تبعًا لمتغيرات (الصفة، والجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلمي، ومكان السكن، والتّخصص)، اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ، وقام الباحث تصميم استبانة وتوزيعها على عيّنة شملت (537) معلّمًا ومشرفًا ومديراً في المدارس الحكوميّة والخاصة في محافظة صنعاء، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ معلّمي التّربية الرياضية يمتلكون الكفايات التّدريسيّة بدرجة مرتفعة، كما بيّنت النّتائج وجود فروق تبعًا لمتغيّر التّخصص في امتلاك الكفايات الّتدريسيّة، في حين لا توجد فروق تبعًا للصّفة، والجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهّل العلميّ، ومكان السّكن.

هدفت **دراسة نسيم وآخرون (Nasim et al, 2024)** التّعرف إلى فحص الكفايات التّدريسيّة للمعلّمين في المدارس ذات المستويات التّعليميّة المختلفة، اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفي، وتمّ تصميم استبانة لجمع البيانات، وتمّ اختيار عيّنة الدّراسة بالطريقة الطبقية تبعًا للتوزيع الجغرافي في ملتان في باكستان، وتكونت من (1009) معلّمًا ومعلّمة، وأظهرت نتائج الدّراسة امتلاك المعلّمين كفايات التّخطيط، والّتنفيذ، والتّقييم، وإدارة الصّف الدّراسي، وكذلك بينت النّتائج وجود فروق في كفايات التّدريس لدى المعلّمين باختلاف الموقع الجغرافي للمدرسة، في حين بينت النّتائج عدم وجود اختلافات في الكفايات التّدريسيّة تعزى إلى اختلاف المؤهّلات العلميّة، والمهنيّة، والمستويات التّدريسيّة.

أجرى **بيتر وآخرون (Peter et al,2024)** بدراسة هدفت التّعرّف إلى البحث في تأثير كفايات التّدريس على التّحصيل الأكاديميّ للطّلبة، اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ، وقام الباحثون بتصميم استبانة بغرض جمع البيانات من (58) معلّمًا ومعلّمة للعلوم في مدارس المرحلة الأساسيّة في مناطق (تينوك، تينوك، إيفوجاو) بالفلبين، وتوصلت الدّراسة إلى أنّ المعلّمين يمتلكون الكفايات التّدريسيّة (فعالية التّدريس، والمهارات الشّخصية، والتّخطيط، وإدارة الصّف) بدرجة عالية، كما بيّنت النّتائج أنّه لا توجد فروق في كفايات التّدريس باختلاف جنس المعلّم، والعمر، والمؤهّل العلميّ، وسنوات الخدمة، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ الكفايات التّدريسيّة للمعلّمين، والتّحصيل الأكاديمي للطّلبة غير مترابطين.

هدفت **دراسة الخصاونة (Khasawneh, 2023)** التّعرّف إلى تحديد مستوى الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي العلوم في المرحلة الابتدائية في محافظة الزّرقاء، وكذلك التّعرف على الفروق الإحصائية في الكفايات بين الجنسين وسنوات الخبرة والمؤهّل التّعليميّ، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمّ

تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدّراسة، وقد تمّ تطبيقها على (429) معلّمًا ومعلّمة من مديريّة الزّرقاء الأولى للدّراسة، وقد بيّنت النّتائج أنّ معلمي المرحلة الابتدائية في محافظة الزرقاء يمتلكون درجات عالية في كفايات التّخطيط والتّنفيذ وإدارة الصّف واستخدام الوسائل التّعليميّة والتّدريس والتّقييم، كما أظهرت النّتائج عدم وجود فروق في الكفايات التّدريسيّة لدى المعلّمين تعزى لاختلاف العوامل الديموغرافيّة مثل الجنس أو سنوات الخبرة أو المستوى التّعليميّ.

أجرى **جديع وبلوط (2023)** دراسة هدفت التّعرف إلى تحديد مستوى الكفاءة التّدريسيّة لمعلّمي الجغرافيا للصّفّ الثّانيّ بالمدارس الثّانوية في منطقة الرّمادي بمحافظة الأنبار، وقد استخدم الباحث أسلوب التّحليل الوصفيّ بما يتناسب مع طبيعة الدّراسة، ولتحقيق غرض الدّراسة قام الباحث بإعداد استبانة مكوّنة من(26) فقرة تعبر عن الكفاءة التّربويّة ومهارات التّنظيم الذاتيّ الّتي استخدمها مدرسو الجغرافيا من المجتمع الأصليّ للصّف الثّاني المتوسّط، وقد تكوّن مجتمع الدّراسة من معلّمي "مادة الجغرافيا" ومعلّماتها في مدارس الرّمادي العراقيّة للتّعليم المتوسّط والبالغ عددهم (188) مدرّسًا ومدرّسة، وقد تكوّنت العيّنة من (170) معلّمًا ومعلّمة، وحدّدت مؤهّلات المعلّمين وسنوات خبرتهم حسب المستوى الأكاديميّ للمعلّمين، وقد أشارت النّتائج إلى أنّ مستوى الكفاءة التّعليميّة المتاح لمعلّمي الجغرافيا متوسّط، وتبيّن عدم وجود فروق في مستويات توافر الكفاءات التّدريسيّة لمعلّمي الجغرافيا حسب متغيّرات المؤهّل العلّمي وسنوات الخبرة.

أجرى **موسى وعبد الرّشيد (2021)** دراسة هدفت التّعرّف إلى الكفايات التّدريسيّة اللّازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة أثناء الخدمة في ضوء متطلبات عصر العلم والتكنولوجيا، وقد تمّت هذه الدّراسة في مدرسة ناصر الإعداديّة والبساتين، ولتحقيق هدف البحث تمّ استخدام أداة استبانة لتحديد متطلبات عصر العلم والمعرفة حيث تمّ التّحقق من صدقها وثباتها، واستبانة لتّعرف الكفايات الّتدريسيّة اللازمة لمعلّمي اللّغة العربيّة في المرحلة الإعداديّة أثناء الخدمة، وقد تمّ التّحقق من صدقها وثباتها، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ، وقد تمّ تطبيق العيّنة على بعض موجهيّ ومعلّمي اللّغة العربيّةّ، التابعين لإدارة الخارجة التعليميّة وعددهم (30) منهم (20) معلّمًا، وعدد (10) موجهين، وقد أظهرت النتائج أن (80%) من المعلّمين، و(80%) من الموجّهين لا يعرفون المقصود بالكفايات التّدريسيّة وهناك تداخل بين المفهوم ومفهوم الكفاءات التّدريسيّة ومن ثمّ لا يعرفون كيف ينمّوها، وأفادت أيضًا أنّ (85%) من المعلّمين، و(80%) من الموجّهين يتمّ استخدام طريقة التّلقين، وبعض استراتيجيّات التّعلّم النّشط.

أجرت **شحاتيت (2021)** دراسة هدفت التّعرّف إلى تصوّرات معلّمي الرّياضيّات في محافظة الخليل حول المنصّات التّعليميّة الإلكترونيّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة لديهم، لتحقيق غرض الدّراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ الارتباطيّ، واختيرت عينة عشوائيّة بسيطة، حيث تكوّنت من (175) معلّم ومعلّمة، وقامت الباحثة بإعداد استبانتين: استبانة لقياس تصورات معلّمي الرّياضيات، واستبانة لقياس الكفايات التّدريسيّة، وقد تمّ التّحقّق من صدقهما وثباتهما، حيث توصلت الباحثة إلى عدد من النّتائج كان من أبرزها أنّ مستوى الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي الرّياضيات للمرحلة الأساسيّة العليّا في محافظة الخليل مرتّفعة، وبمتوسط حسابي(3.93)، وبانحراف معياري(0.52)، وأشارت عدم وجود فروق لمستوى الكفايات التّدريسيّة لدى معلّم الرّياضيّات للمرحلة الأساسيّة العليا في محافظة الخليل تبعًا لمتغيّر (الجنس، والتّخصص، وسنوات الخبرة، والمؤهّل العلميّ)، وأشارت لوجود علاقة ارتباطيّة طرديّة بين تصّورات معلّمي الرياضيّات والكفايات التّدريسيّة لديهم.

أجرى **آل محفوظ والشّملتي (2020)** دراسة هدفت التّعرّف إلى درجة امتلاك معلّمي التّربية الإسلاميّة بالمرحلة الابتدائية للكفايات التّدريسيّة اللّازمة من وجهة نظر المشرفين التّربويين ومدراء المدارس بالمملكة العربيّة السّعوديّة، استخدم الباحثان المنهج الوصفيّ، وقاما بإعداد بطاقة ملاحظة للدّراسة، وتكوّنت العيّنة من (18) مديرًا للمدارس الابتدائيّة بإدارة تعليم عسير، ومن (10) مشرفين تربويين لمقرر التّربية الإسلاميّة، وأشارت النّتائج عدم وجود فروق بين متوسّطات درجات قادة المدارس والمشرفين حول درجة امتلاك معلّمي التربيّة الاسلاميّة بالمرحلة الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة للكفايات التّدريسيّة على أبعاد الأداة كافة.

قام **القباني وابن حسّاس (2018)** بدراسة هدفت التّعرّف إلى الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي التّربية البدنية في المرحلة الابتدائية، اتبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ، وقام الباحثان بتصميم استبانة، وتمّ تطبيقها على عيّنة تكونت من (271) من معلّمي التّربية البدنية في مدينة الرياض، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ الكفايات التّدريسيّة لدى المعلّمين جاءت بدرجة عالية في كفايات التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم، كما بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عيّنة الدّراسة في كفاية التّخطيط حسب متغيّر المؤهّل العلميّ. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية، بين أفراد عيّنة الدّراسة في كفايات التّخطيط، والتّنفيذ، والتّقويم وفقاً لمتغيّر التدريب، والخبرة في التّدريس.

استكشفت **دراسة سويسال رادمار (Soysal & Radmar , 2018)** الكفاءات التّدريسيّة لدى المعلّمين الأتراك المحتملين من خلال تحليل الوثائق التّربوية لديهم، اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي، وأسلوب تحليل المحتوى لوثائق (211) معلمًا محتملاً في تركيا، وأظهرت النّتائج أنّه على الرغم من أنّ جميع مجموعات التّدريس كانت كفؤة نسبياً في توثيق معرفتها بالمحتوى الذي يتم تدريسه ومعرفتها باستراتيجيات التدريس والتمثيلات، إلا أنها كانت أقل معرفة فيما يتعلق بفهم طلابها.

كما قام **موشاهد وحسين (Moshahid & Hussain, 2017)** بدراسة هدفت التّعرّف إلى استكشاف الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي المرحلة الأساسيّة في المدارس الخاصّة والحكوميّة، اتّبعت الدّراسة المنهج الوصفيّ، وقام الباحثان بتصميم استبانة، وتوزيعها على عيّنة تكوّنت من (112) معلّمًا في مدينة حيدر آباد، في الهند، وتوصّلت الدّراسة إلى أنّ معلّمي المدارس الحكوميّة يمتلكون كفايات تدريسيّة أفضل من معلّمي القطاع الخاصّ، وكذلك بيّنت أنّه لا يوجد فروق بين الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي المرحلة الأساسيّة بين الذّكور والإناث.

3.2التّعقيب على الدّراسات السّابقة:

1.3.2التّعقيب على المحور الأوّل من الدّراسات السّابقة:

بعد استعراض الدّراسات السّابقة، حول موضوع الدّراسة توظيف الخرائط المفاهيميّة اتَضح للباحثة، بالنّسبة لهدف الدّراسة، تتّفق أهداف الدّراسة الحاليّة مع دراسة فرج الله (2024)، ودراسة (Regita & Yusup, 2024)، ودراسة ديمريك وميميس (Demiric & Memis, 2021)، ودراسة (Carkit & Kavcar, 2021) ودراسة الصّعوب والصّرايرة (2021)، ودراسة المسالمة (2011)،الّتي بحثت في توظيف المعلّمين للخرائط المفاهيميّة.

في حين تختلف الدّراسة الحاليّة مع دراسة فرج الله(2022)، الّتي بحثت في إدراك معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّات التّدريس الحديثة بشكل عام، ودراسة ماضي (2021)، الّتي بحثت في توظيف استراتيجيّات التّعلّم النّشط بشكل عام، ودراسة أبو عرار وآخرون (2021)، التي بحثت في استخدام الخرائط المفاهيميّة في التّقييم، كما تختلف مع دراسة النّتشة (2019)، التي بحثت في معوقات تطبيق الخرائط المفاهيميّة. وأما بالنسبة لمنهج الدّراسة والأداة، تتّفق الدّراسة الحاليّة مع دراسة فرج الله (2024)، ودراسة فرج الله (2022)، ودراسة الصعوب والصرايرة (2021)، ودراسة ماضي (2021)، ودراسة أبو عرار وآخرون (2021)، ودراسة النتشة (2019)، ودراسة شتات (2007)، الّتي اتّبعت المنهج الوصفيّ واستخدام أداة الاستبانة.

وتختلف الدّراسة الحاليّة مع دراسة (Regita & Yusup, 2024)، ودراسة (Demiric & Memis, 2021)، ودراسة (Carkit & Kavcar, 2021)، التي اعتمدت المقابلة كأداة للّدراسة.

تتفق الدّراسة الحاليّة مع دراسة فرج الله (2024)، ودراسة فرج الله(2022) ، ودراسة (Regita & Yusup, 2024)، ودراسة (Carkit & Kavcar, 2021)، ودراسة الصّعوب والصّرايرة (2021)، ودراسة ماضي (2021)، ودراسة أبو عرار وآخرون (2021)، ودراسة النّتشة (2019)، ودراسة مسالمة (2011)، ودراسة شتات (2007) في تطبيقها على المعلّمين.

في حين تختلف مع دراسة ديمريك وميميس (Demiric & Memis, 2021) التي تمّ تطبيقها على الطّلبة المعلّمين في الجامعة.

وأما بالنّسبة لعيّنة الدّراسة فقد اتّفقت الدّراسة الحاليّة في اختيار العيّنة الطبقيّة العشوائيّة مع دراسة فرج الله (2022)،النّتشة (2019)، ودراسة مسالمة (2011)، ودراسة شتات (2007).

في حين اختلفت مع دراسة فرج الله (2024)، ودراسة الصّعوب والصّرايرة (2021)، في اختيار العيّنة العشوائيّة البسيطة، ودراسة أبو عرار وآخرون (2021)، في اختيار العيّنة المتيسّرة.

وأما بالنّسبة لمكان تطبيق الدّراسة فقد اتّفقت الدّراسة الحاليّة مع دراسة فرج الله (2024)، ودراسة أبو عرار (2021)، ودراسة المسالمة (2011)، ودراسة شتات (2007)، بتطبيقها في فلسطين.

بينما اختلفت مع الدّراسة الحاليّة دراسة(Regita & Yusup, 2024) فقد طبقت في اندونيسيا، ودراسة ديمريك وميميس (Demiric & Memis, 2021)، فقد طبقت في الإمارات، ودراسة الصّعوب والصّرايرة (2021)، طبّقت في محافظة الكرك بالأردن.

وقد استفادت الباحثة من تلك الدّراسات في إعداد أداة الدّراسة الأولى وتطويرها وهي واقع توظيف معلّميّ اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة.

2.3.2التّعقيب على المحور الثّاني من الدّراسات:

بعد استعراض الدّراسات السّابقة، حول الكفايات التّدريسيّة، يُلاحظ أنها جاءت متنوّعة، فمن حيث هدف الدّراسة، تتّفق أهداف الدّراسة الحاليّة مع دراسة محمّد (2024)، ودراسة نسيم وآخرون (Nasim et al, 2024)، ودراسة الخصاونة(Khasawneh, 2023)، ودراسة جديع وبلوط (2023)، دراسة آل محفوظ والشّملتي (2020)، ودراسة القبّاني وابن حسّاس (2018)، ودراسة موشاهد وحسين (Moshahid & Hussain, 2017)، ودراسة سويسال رادمار (Soysal & Radmar , 2018)، التي بحثت في درجة امتلاك الكفايات التّدريسيّة.

في حين تختلف مع دراسة بيتر وآخرون (Peter et al. 2024) التي بحثت في تأثير كفايات التّدريس على التّحصيل الدّراسي للطّلبة، كما تختلف مع دراسة شحاتيت (2021)، الّتي بحثت في تصوّرات المعلّمين حول المنصات التّعليميّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة.

أمّا من حيث منهج الدّراسة والأداة، فإنها تتّفق منهجيّة وأداة الدّراسة الحاليّة مع دراسة محمّد (2024)، دراسة نسيم وآخرون (Nasim et al, 2024)، ودراسة بيتر وآخرون (Peter et al. 2024)، ودراسة الخصاونة (Khasawneh, 2023)، ودراسة جديع وبلّوط (2023)، ودراسة شحاتيت (2021)، في استخدام دراسة القبّاني وابن حسّاس (2018)، ودراسة موشاهد وحسين (Moshahid & Hussain, 2017)، الّتي اتّبعت المنهج الوصفيّ واستخدام الاستبانة.

وتختلف الدّراسة الحاليّة مع دراسة آل محفوظ والشّملتي (2020)، الّتي استخدمت الملاحظة كأداة للدّراسة، ودراسة سويسال رادمار (Soysal & Radmar, 2018)، الّتي اعتمدت تحليل المحتوى كأداة للدّراسة.

كما تتفق الدّراسة الحاليّة مع دراسة محمد (2024)، ودراسة نسيم وآخرون (Nasim et al, 2024) ودراسة بيتر وآخرون (Peter et al. 2024)، ودراسة الخصاونة (Khasawneh, 2023)، ودراسة جديع وبلّوط (2023)، دراسة شحاتيت (2021)، دراسة القبّاني وابن حسّاس (2018)، ودراسة موشاهد وحسين (Moshahid & Hussain, 2017)، ودراسة سويسال رادمار (Soysal & Radmar , 2018) في تطبيقها على المعلّمين.

كما تختلف الدّراسة الحاليّة مع دراسة آل محفوظ والشّملتي (2020)، الّتي تمّ تطبيقها على المشرفين التّربويين والمديرين.

وأما من حيث مكان تطبيق الدّراسة تتفق الدّراسة الحاليّة مع دراسة شحاتيت (2021)، الّتي تمّ تطبيقها في فلسطين.

وتختلف الدّراسة الحاليّة مع دراسة (دراسة نسيم وآخرون (Nasim et al, 2024)، فقد طُبقت في الباكستان، ودراسة بيتر وآخرون (Peter et al,2024)، فقد طبقت في الفلبين، ودراسة دراسة الخصاونة (Khasawneh, 2023)، طُبقت في محافظة الزرقاء، ودراسة جديع وبلّوط (2023)، طُبقت في منطقة الرمادي بمحافظة الأنبار، ودراسة موسى وعبد الرّشيد (2021)، طُبقت في مدرسة ناصر الاعدادية والبساتين، ودراسة آل محفوظ والشملتي (2020)، طُبقت في المملكة العربيّة

السّعودّية، ودراسة القبّاني وابن حسّاس (2018)، طُبقت في تركيا، ودراسة موشاهد وحسين (Moshahid & Hussain, 2017)، طُبقت في الهند.

استفادت الباحثة من اطّلاعها على تللك الدّراسات في بناء أداة الدّراسة الثّانية الّتي تقيس الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة، وتحديد إجراءات ومنهجيّة الدّراسة، وكذلك تحديد أبعاد ومجالات الدّراسة ومتغيّراتها.

وقد تميّزت الدّراسة الحاليّة بأنّها – على حد علم الباحثة – من أولى الدّراسات الّتي بحثت العلاقة بين متغيّر توظيف الخرائط المفاهيميّة، ومتغيّر الكفايات التّدريسيّة، وبيان الارتباط بينهما.

وكذلك تطبيق الدّراسة على معلّمي اللغة العربيّة في مديريّة تربية وتعليم جنوب الخليل في العام 2024م، وما امتازت به العمليّة التّعليميّة في هذا العام من تعطيل لسير الدّوام المدرسي، والانتقال للتّعلّم الإلكتروني.

الفصل الثّالث

الطّريقة والإجراءات

1.3 منهج الدّراسة

2.3 مجتمع الدّراسة

3.3 عيّنة الدّراسة

4.3 أداتا الدّراسة

5.3 إجراءات الدّراسة

6.3 متغيّرات الدّراسة

7.3 المعالجة الإحصائيّة

الطّريقة والاجراءات:

يتناول هذا الفصل وصفًا مفصلًا للخطوات والإجراءات الّتي قامت بها الباحثة في تنفيذ الدّراسة، والّتي تضمنت تحديد منهجية الدّراسة المتبعة، ومجتمع الدّراسة، وعينتها، وطريقة اختيارها، وبناء أدوات الدّراسة، والتأكد من صدقها وثباتها، والإجراءات الّتي قامت بها الباحثة للوصول إلى النتائج ومعالجتها، وتبين تلك الإجراءات فيما يأتي.

1.3منهج الدّراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، لتحقيق أهداف الدّراسة المطلوبة؛ لمناسبته لطبيعة المعلومات والبيانات اللازمة لهذه الدّراسة.

2.3 مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من جميع معلّمي ومعلّمات المرحلة الأساسيّة العليا في المدارس الحكوميّة التّابعة لمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل/ فلسطين، خلال الفصل الدّراسي الثانيّ للعام (2024/2023)، والبالغ عددهم (391) معلّمًا ومعلّمة، وذلك حسب السّجلات الرّسمية لوزارة التّربية والتّعليم، منهم (193) معلمًا و(198) معلّمة.

3.3 عيّنة الدّراسة:

اختارت الباحثة عيّنة الدّراسة بحيث كانت عينّة طبقيّة عشوائيّة من المدارس التّابعة لمديريّة التّربية والتّعليم جنوب الخليل، والّتي تتكون من معلّمي المرحلة الأساسية العليا، واشتملت عيّنة الدّراسة على (180) معلّمًا ومعلّمة وبنسبة (46%).

الجدول (1.3-أ): خصائص العيّنة الديمغرافية حسب (التّخصص، وماجستير أساليب تدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة).

الرقم	المتغيّرات	البدائل	العدد
1.	التّخصص	آداب	105
		أساليب	75
		المجموع	180

الجدول (1.3–ب): خصائص العيّنة الديمغرافية حسب (التّخصص، وماجستير أساليب تدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة).

.2	ماجستير أساليب تدّريس	حاصل	150
		غير حاصل	30
		المجموع	180
.3	المؤهّل التّربوي	حاصل	76
		غير حاصل	104
		المجموع	180
.4	سنوات الخبرة	أقل من 5سنوات	62
		من 5–10 سنوات	36
		أكثر من 10سنوات	82
		المجموع	180

4.3 أدوات الدّراسة:

لتحقيق أهداف الدّراسة قامت الباحثة بتطوير استبانتين كأدوات للدّراسة، الاستبانة الأولى لقياس واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة، والاستبانة الثّانية لقياس كفايات معلّمي اللغة العربيّة، وفيما يلي وصفًا للأدوات:

1.4.3 استبانة لقياس واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة:

قامت الباحث بتطوير الاستبانة بعد الرجوع والاطّلاع على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة كدراسة فرج الله (2023)، ودراسة المسالمة (2011)، ودراسة شتات (2007)، وغيرها من الدّراسات، بهدف الاستفادة منها في بناء استبانة واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة تكوّنت من 20 فقرة.

صدق الاستبانة:

قامت الباحثة بعرض استبانة واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجية الخرائط المفاهيميّة على مجموعة من المحكّمين وذويّ الخبرة والاختّصاص، من أساتّذة جامعات متخصصّين في اللّغة العربيّة والموضّحة أسماؤهم في (ملحق رقم3)، وذلك بهدف مراجعة الفقرات والتّأكد مِن سَلامتها عِلميًا وَلغويًا، وَمدى انتماء الفقرة للمجال الّذي يُمثله، ومدى قياسها للهدف الخاص فيها، وتمّ الأخذ بعين الاعتبار

آراء المحكّمين، وفي ضوء هذه الآراء تمّ إجراء التّعديلات اللازمة والمناسبة لتصبح الاستبانة جاهزة بصورتها النهائيّة للتّطبيق وكما هو موضّح في (ملحق رقم 2).

من ناحية أخرى تمّ التّحقق من صدق الأداة أيضًا بحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation لفقرات الاستبانة مع الدّرجة الكليّة لكل فقرة كما في جدول (2.3)

جدول (2.3-أ): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة واقع توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة.

رقم الفقرة	الفقرات	قيمةR	الدلالة المحسوبة
المحور الأوّل – توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط للعمليّة التّعليميّة.			
1	أعتمدُ عليها في تنظيم الأفكار والمفاهيم التي أرغبُ في تدريسها.	0.421**	0.000
2	أستخدمُها في اختيار الوسائل المساعدة في شرح مهارات اللغة العربيّة.	0.637**	0.000
3	أستعملُ الخرائط المفاهيميّة في تحديد أهداف الدّرس.	0.508**	0.000
4	أوظّفُها في التّخطيط للتّمهيد لموضوع الدّرس الجديد.	0.456**	0.000
5	أوظّفُها في التّخطيط لإدارة الوقت اللازم لإحداث التّعلّم وتحقيقه.	0.419**	0.000
6	أستخدم المفاهيم في تصميم تطبيقات علمية تساعد في شرح الدرس والتنظيم.	0.445**	0.000
المحور الثّاني– واقع توظيف الخرائط المفاهيميّة، كونها أداة تَعلّم			
7	أدرّبُ الطّلبة على ربط المفاهيم للوصول إلى المفاهيم ذات المعنى.	0.399**	0.000
8	أحفّزُ الطّلبة على توليد معانٍ جديدةٍ في أذهانهم.	0.267**	0.000
9	أساعدُ الطّلبة على استيعاب المادّة التّعليميّة.	0.218**	0.003
10	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة لتعزيز دافعيّة التّعلّم.	0.552**	0.000
11	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في مساعدة الطّلبة على حلّ المشكلات التّعليميّة.	0.502**	0.000
12	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في التّغلّب على الفروقِ الفرديّة بين الطّلبة.	0.403**	0.000
13	أوظف الخرائط المفاهيمية في تنمية قدرات التفكير لدى الطلبة.	0.423**	0.000

جدول (2.3–ب): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة واقع توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة.

المحور الثّالث – توظيف الخرائط المفاهيميّة، كونها أداة تقييم للعمليّة التّعليميّة			
14	أستخدمُها في التّعرّف على الأخطاء المفاهيميّة عند الطلبة من خلال شبكة المفاهيم.	0.471**	0.000
15	أستخدمُها في الكشف عن مدى احتفاظ الطّلبة بالمعلومات.	0.356**	0.000
16	أقيسُ المستويات العليا منَ التّفكير كالتّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقويم.	0.305**	0.000
17	أستخدمُ المفاهيم لتقييم الخبرات التّعليميّة السّابقة لدى الطّلبة.	0.389**	0.000
18	أقيّم نُموّ المفاهيم لدى الطّلبة من خلالها.	0.423**	0.000
19	أقيسُ قدرة الطّلبة على تصنيف المفاهيم.	0.385**	0.000
20	أتحّققُ باستخدام الخرائط المفاهيميّة من مستوى فهم المتعلّم للدّرس باعتبارها أداة تقييم متعدّدة المراحل.	0.450**	0.000

يتبيّن من خلال الجدول (2.3) أنّ جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة مع الدّرجة الكلّية للأداء دالّة إحصائيًا، مما يشير إلى تمتع المقياس بقوة الاتساق الدّاخلي لفقرات الأداة، وذلك يدل على أنّها تشترك معًا في قياس واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجية الخرائط المفاهيميّة.

ثبات الأداة:

قامت الباحثة بتطبيق الأداة على عيّنة استطلاعيّة من (30) معلّمًا ومعلّمة من مجتمع الدّراسة وخارج عيّنتها، واستخدمت الباحثة معادلة كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدّراسة والدّرجة الكليّة كما هو موضّح في الجدول (3.3)

جدول (3.3): نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدّراسة.

المحاور	عدد الفقرات	قيمة الثبات
الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط	6	0.853
الخرائط المفاهيميّة كأداة تَعلّم	7	0.899
الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم	7	0.784
الدّرجة الكليّة	20	0.944

يتبيّن من الجدول (3.3) أنّ قيمة ثبات أداة الدّراسة لمقياس واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة عند الدّرجة الكلّية بلغت (0.944) ويشير ذلك إلى درجة مرتفعة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدّراسة.

2.4.3 استبّانة الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي اللّغة العربيّة:

قَامتْ الباحثة بإعداد الاستبانة بعد الرّجوع والاطّلاع على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة كدراسة موسى وعبد الرّشيد (2021)، وشحاتيت (2021)، وغيرها من الدّراسات، بهدف الاستّفادة منها في بناء استبانة الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة تكوّنت من (27) فقرة.

صدق الاستبانة:

قامت الباحثة بعرض الاستبانة بصورتها الأوّليّة على مجموعة من المختّصين في الجامعات الفلسطينيّة، والبالغ عددهم (13)، وقد تمّ اعتماد الاقتراحات الّتي تمّ طرحها، وإجراء التّعديلات من حذف وإضافة، والتّوصل إلى صورتها النّهائيّة كما في (ملحق رقم2).

وقد تمّ التّحقق من صدق الأداة بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لفقرات الاستبانة مع الدّرجة الكليّة لكل فقرة كما في جدول (4.3)

جدول (4.3-أ): نتائج معامل الارتباط (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة.

الرّقم	الفقرة	قيمة (R)	الدّلالة الإحصائية
	المجال الأوّل: التّخطيط		
1	أصمّمُ خططًا تدريسيّةً (يوميّةً، فصليّةً، سنويّةً) تراعي إمكاناتِ الطّلبة.	0.542**	0.000
2	أكتبُ أهدافًا تعليميّةً قابلةً للقياس.	0.481**	0.000
3	أحدّدُ مجالاتٍ مُتنوّعةً من أهداف الدّرس السّلوكيّة (الأدائيّة والمعرفيّة).	0.507**	0.000
4	أوزّعُ وقتَ الحصّة على الفعّاليّات والأنشطة بشكل فعّال.	0.426**	0.000
5	أعملُ على اختيار وسائلَ تعليميّةٍ مناسبةٍ لموضوع الدّرس.	0.438**	0.000
6	أحدّدُ الأساليب والأنشطة التي تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة.	0.437**	0.000

جدول (4.3–ب): نتائج معامل الارتباط (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة.

المجال الثّاني: التّنفيذ			
7	أستثيرُ اهتمام الطّلبة خلال الحصّة.	0.429**	0.000
8	أعزّزُ التّفاعل الإيجابيّ بين الطّلبة في أثناء الدّرس.	0.349**	0.000
9	أستخدمُ إستراتيجيّات تدريسٍ حديثةً عند تقديم الدّرس.	0.331**	0.000
10	أوضّحُ عناصرَ الدّرسِ المهمّةَ قبل نهاية الدّرس.	0.293**	0.000
11	أوظّفُ التّقنياتِ الحديثةَ في تحقيق أهداف الدّرس.	0.348**	0.000
12	أوجّه الطّلبة للقيام بأنشطة تخدم موضوع الدّرس.	0.343**	0.000
المجال الثّالث: إدارة الصّفّ والتّواصل الصّفّيّ			
13	أحدّدُ مسبّقًا قواعد الانضباط الصّفّيّ، وألزمُ الطّلبة باحترامها.	0.355**	0.000
14	أحرصُ على التّعزيز (الإيجابيّ والسّلبيّ) لتحفيز الطّلبة.	0.337**	0.000
15	أعالجُ السّلوكياتِ الّتي تؤدّي إلى عدم الانتباه بالطّريقة المناسبة.	0.328**	0.000
16	أضعُ خططًا علاجيّةً لتحسين أداء الطّلبة، وتطوير مهاراتهم.	0.278**	0.000
17	أشجّعُ التّعلّم الذاتي ّلدى الطّلبة.	0.364**	0.000
18	أنوّعُ من أنماط التّفاعلات الصّفّيّة لجعل الحصّة أكثر إثارةً.	0.369**	0.000
19	أحرصُ على متابعة جميع طلبة الصّفّ في أثناء تنفيذ الأنشطة والمهامّ الدّراسيّة.	0.343**	0.000
020	أحرصُ على إشراك جميع الطّلبة في الإجابة عنِ الأسئلة التي أطرحها.	0.402**	0.000
المجال الرّابع: التّقويم			
21	أنوّعُ أساليبَ التّقويمِ المناسبةَ للتّأكّد من فهم الطّلبة للمحتوى.	0.373**	0.000
22	أملكُ المقدرةَ على تصميم الاختبارات وَفْقَ جدول المواصفات.	0.322**	0.000
23	أوظّفُ أدواتِ التّقويم النّوعيّ والكمّيّ في تقويم الطّلبة.	0.312**	0.000
24	أستخدمُ أنشطةً واقعيّةً مع الطّلبة لتشجيعهم على التّفكير البَنّاء والنّاقد.	0.366**	0.000
25	أعزّزُ لدى طلبتي مهاراتِ التّقويم الذاتيّ لكلّ ما يدرسونه.	0.311**	0.000
26	أحرصُ على الاستفادة من نتائج تقويم الطّلبة في تحسين أدائيَ التّدريسيّ.	0.327**	0.000
27	أكلّفُ الطّلبة بِمَهَمّاتٍ تعليميّةٍ للتّأكّد من فهم الدّرس.	0.307**	0.000

يتبيّن من خلال الجدول (4.3) أنّ جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات الاستبانة مع الدّرجة الكلّية للأداة دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى تمتع المقياس بقوة اتساق داخلي لفقرات الأداة، وهذا يدل على أنّها تشترك معًا في قياس الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة.

ثبات الأداة:

تحققت الباحثة من ثبات استبانة الدّراسة، باستخدام معادلة الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدّراسة والدّرجة الكلّية، بعد تطبيق الاستبانة على عيّنة استطلاعيّة مكونة من (30) معلمًا ومعلّمة، وكانت نتيجة الثبات (0.956)، ويشير ذلك إلى درجة مرتفعة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدّراسة.

5.3 متغيّرات الدّراسة:

المتغيّرات المستقّلّة:

- التّخصص الجامعي (آداب، أساليب).
- ماجستير أساليب تدريس (حاصل على ماجستير أساليب تدريس، غير حاصل على ماجستير أساليب تدريس).
- المؤهّل التّربوي: (حاصل على مؤهّل تربويّ "دبلوم التربية"، غير حاصل على مؤهّل تربوي "دبلوم التربية".
- سنوات الخبرة: أقل من (5) سنوات، من (5) – (10) سنوات، أكثر من (10) سنوات.

المتغيّرات التّابعة:

- واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين.
- الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين.

6.3 إجراءات الدّراسة:

تمّ تنفيذ هذه الدّراسة كالآتي:

1. تحديد عنوان البحث، ووضع خطة البحث، وتقديمها لعمادة الدّراسات العليا في جامعة القدس؛ لتتم الموافقة عليه.
2. بعد حصول الموافقة، قامت الباحثة بالاطّلاع والرجوع إلى الدّراسات السّابقة العربيّة والأجنبيّة، لها علاقة بمتغيّرات الدّراسة.

3. قامت الباحثة بإعداد أدوات الدّراسة، والّتي تضم استبانة واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة، واستبانة الكفايات التّدريسيّة، والملحقان(1)، و(2) يوضّحان ذلك.
4. قامت الباحثة بوضع تعليمات الاستّبانات، حيث شملت على البيانات الأوّلية للمعلّمين، كما وضحت الباحثة كيفية التّعامل مع الاستبانات والإجابة عليها.
5. التأكد من صدق الاستّبانات من خلال عرضها على عدد من المحكّمين من ذوي الخبرة والاختّصاص، (ملحق رقم1) يوضح ذلك.
6. الحصول على كتاب تسهيل مهمّة من منسق برنامج أساليب تدريس في كلية العلوم التّربويّة في جامعة القدس، (ملحق رقم 4) يوضح ذلك، وكتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس إلى مركز البحث والتّطوير في وزارة التربية والتّعليم (ملحق رقم5)، وكتاب تسهيل مهمة من مركز البحث والتطوير إلى المدارس (ملحق رقم 6).
7. الحصول على أعداد المعلّمين والمعلّمات للمرحلة الأساسيّة العليا في مديريّة تربية جنوب الخليل؛ لتحديد مجتمع الدّراسة وذلك بغرض تحديد العيّنة.
8. تطبيق الأدوات على عيّنة استطلاعية من خارج عيّنة الدّراسة، مكونة من (30) معلّم ومعلّمة؛ لإيجاد الثّبات.
9. عمل الصدق والثبات لأداتي الدّراسة وتوزيعها على عيّنة من المجتمع.
10. تطبيق الأدوات على عيّنة الدّراسة الّتي تمّ اختيارها بطريقة طبقيّة عشوائيّة، والّتي بلغ عددها (180) معلّمًا ومعلّمة.
11. جمع البيانات ومعالجتها باستخدام برنامجSPSS وتسجيل النتائج وتفسيرها وكتابة التّوصيات والمقترحات ذات العلاقة بنتائج الدّراسة.

7.3 المعالجة الإحصائيّة:

لِتحقيق هدف الدّراسة، والإجابة عن أسئلتها، وَفحص فرضيّاتها، قَامت الباحثة بتفريغ البيانات الّتي تمّ جمعها بعد تَطبيق الأدوات، وتفريغها على برنامج الرزم الإحصائية SPSS؛ لاستخراج النّتائج المطلوبة من متوسّطات حسابيّة وانحرافات معياريّة، وذلك من خلال الاختبارات الإحصائية الآتية:

- معامل الثبات كرونباخ ألفا(Cronbach's Alpha) للتّأكد من ثبات أدوات الدّراسة.

- اختبار (ت) للعيّنات المستقّلة (Independent t- test).
- تحليل التّباين الأحادي (One way ANOVA)
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لإيجاد العلاقة.

وقد استخدمت الباحثة مفتاح التّصحيح كما تبيّن بالجدول (5.3)

الجدول (5.3) مفتاح تصحيح الاستبانة.

المتوسّط الحسابي	الدّرجة
أقل من 2.33	بدرجة منخفضَة
من 2.33-3.66	بدرجة متوسطة
أكثر من 3.66	بدرجة مرتفعة

الفصل الرّابع

نتائج الدّراسة

1.4مقدمة

2.4 النتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة

1.2.4 نتائج السّؤال الأول

2.2.4 نتائج السّؤال الثّاني

3.2.4 نتائج السّؤال الثّالث

4.2.4 نتائج السّؤال الرّابع

5.2.4نتائج السّؤال الخامس

نتائج الدّراسة:

1.4 مقدمة

يتناول هذا الفصل النّتائج الّتي توصلت إليها الباحثة في موضوع البحث وهو "واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين"، وتحليل البيانات الإحصائيّة الّتي تمّ الحصول عليها، وعرض النّتائج النّهائيّة.

2.4النّتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة:

1.2.4نتائج السّؤال الأول:

ما واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين؟

للإجابة عن السّؤال قامت الباحثة باحتساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات الأداة كما يتبيّن في الجدول (1.4) مرتبة ترتيبًا تنازليًا.

الجدول (1.4-أ): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
ف9	أساعدُ الطّلبة على استيعاب المادّة التّعليميّة.	4.35	0.66	مرتفعة
ف 7	أدرّبُ الطّلبة على ربط المفاهيم للوصول إلى المفاهيم ذات المعنى.	4.22	0.62	مرتفعة
ف8	أحفّزُ الطّلبة على توليد معانٍ جديدةٍ في أذهانهم.	4.17	0.63	مرتفعة
ف 1	أعتمدُ عليها في تنظيم الأفكار والمفاهيم التي أرغبُ في تدريسها.	4.13	0.77	مرتفعة
ف 10	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة لتعزيز دافعيّة التّعلّم.	4.12	0.76	مرتفعة
ف 2	أستخدمُها في اختيار الوسائل المساعدة في شرح مهارات اللغة العربيّة.	4.03	0.74	مرتفعة
ف 11	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في مساعدة الطّلبة على حلّ المشكلات التّعليميّة.	3.97	0.78	مرتفعة
ف 12	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في التّغلّب على الفروقِ الفرديّة بين الطّلبة.	3.95	0.76	مرتفعة
ف 4	أوظّفُها في التّخطيط للتّمهيد لموضوع الدّرس الجديد.	3.94	0.84	مرتفعة

الجدول (1.4–ب): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
ف 13	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في تَنميَةِ قدراتِ التّفكير لدى الطّلبة.	3.91	0.87	مرتفعة
ف 6	أستخدمُ المفاهيم في تَصميم تَطبيقاتٍ علميّةٍ تساعد في شرح الدّرس والتّنظيم.	3.91	0.86	مرتفعة
ف 17	أستخدمُ المفاهيم لتقييم الخبرات التّعليميّة السّابقة لدى الطّلبة.	3.88	0.74	مرتفعة
ف 20	أتحقّقُ باستخدام الخرائط المفاهيميّة من مستوى فهم المتعلّم للدّرس باعتبارها أداة تقييم متعدّدة المراحل.	3.88	0.72	مرتفعة
ف 15	أستخدمُها في الكشف عن مدى احتفاظ الطّلبة بالمعلومات.	3.87	0.72	مرتفعة
ف 3	أستعملُ الخرائط المفاهيميّة في تحديد أهداف الدّرس.	3.84	0.91	مرتفعة
ف 16	أقيسُ المستويات العليا منَ التّفكير كالتّطبيق، والتّحليل، والتّركيب، والتّقويم.	3.84	0.81	مرتفعة
ف 19	أقيسُ قدرة الطّلبة على تصنيف المفاهيم.	3.83	0.70	مرتفعة
ف 18	أقيّم نُموّ المفاهيم لدى الطّلبة من خلالها.	3.80	0.74	مرتفعة
ف 5	أوظّفُها في التّخطيط لإدارة الوقت اللازم لإحداث التّعلّم وتحقيقه.	3.80	0.87	مرتفعة
ف14	أستخدمُها في التّعرّف على الأخطاء المفاهيميّة عند الطلبة من خلال شبكة المفاهيم.	3.72	0.88	مرتفعة
	المجموع الكلي	3.95	0.52	مرتفعة

يتبين من خلال الجدول (1.4) أنّ المتوسّط الحسابي الكلّي لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجية الخرائط المفاهيميّة في فلسطين بلغ (3.95)، وبانحراف معياري (0.52)، بدرجة مرتفعة. وأشارت النّتائج إلى أنّ أعلى استجابة كانت للفقرة رقم (9)، والّتي تنصّ على: "أساعدُ الطّلبة على استيعاب المادّة التّعليميّة" وجاءت بمتوسّط حسابي مرتفع (4.35)، وبانحراف معياري (0.66)، يليها الفقرة رقم (7)، والّتي تنصّ على "أدرّبُ الطّلبة على ربط المفاهيم للوصول إلى المفاهيم ذات المعنى" وكانت بمتوسّط حسابي (4.22)، وانحراف معياري (0.62).

بالمقابل جاءت أقل استجابة للفقرة رقم (14)، وتنصّ على "أستخدمُها في التّعرّف على الأخطاء المفاهيميّة عند الطلبة من خلال شبكة المفاهيم" وجاءت بمتوسّط حسابي (3.72) وانحراف معياري (0.88).

أمّا فيما يتعلق بمجالات الأداة فقد قامت الباحثة بإيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة مرتبة تنازليًا فكانت نتائجها كما يتبيّن بالجدول (2.4).

الجدول (2.4): المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين

المجال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط	3.94	0.63	مرتفعة
الخرائط المفاهيميّة كأداة تَعلّم	4.09	0.53	مرتفعة
الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم	3.81	0.62	مرتفعة
الكلية	**3.95**	**0.52**	**مرتفعة**

يتبين من خلال الجدول (2.4) أنّ الخرائط المفاهيميّة كأداة تَعلّم أخذت أعلى متوسّط حسابي وبلغ (4.09)، وانحراف معياري (0.53)، وبعدها جاءت الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط بمتوسّط حسابي بلغ (3.94)، وانحراف معياري (0.63)، وأقل متوسّط حسابي كان للخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم وبلغ (3.81)، وانحراف معياري (0.62).

1.2.4 النّتائج المتعلقة بالمجال الأوّل:

الجدول (3.4):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لواقع توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط للعمليّة التّعليميّة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ف1	أعتمدُ عليها في تنظيم الأفكار والمفاهيم التي أرغبُ في تدريسها.	4.13	0.77
ف2	أستخدمُها في اختيار الوسائل المساعدة في شرح مهارات اللغة العربيّة.	4.03	0.74
ف4	أوظّفُها في التّخطيط للتّمهيد لموضوع الدّرس الجديد.	3.94	0.84
ف6	أستخدمُ المفاهيم في تَصميم تَطبيقاتٍ علميّةٍ تساعد في شرح الدّرس والتّنظيم.	3.91	0.86
ف 3	أستعملُ الخرائط المفاهيميّة في تحديد أهداف الدّرس.	3.84	0.91
ف 5	أوظّفُها في التّخطيط لإدارة الوقت اللازم لإحداث التّعلّم وتحقيقه.	3.80	0.87
	المجموع الكلي	3.94	0.63

يتبيّن من خلال الجدول (3.4) أنّ المتوسّط الحسابي الكلّي للخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط للعمليّة التّعليميّة (3.94)، والانحراف المعياري (0.63)، ويلاحظ من الجدول نفسه أنّ أعلى فقرة كانت للفقرة رقم (1)، وتنصّ على" أعتمدُ عليها في تنظيم الأفكار والمفاهيم الّتي أرغبُ في تدريسها" بمتوسّط حسابي (4.13)، وانحراف معياري (0.77)، وحصلت الفقرة رقم (5)، وتنصّ على" أوظّفُها في التّخطيط لإدارة الوقت اللازم لإحداث التّعلّم وتحقيقه" على أقل متوسّط حسابي وبلغ (3.80)، وانحراف معياري (0.87).

2.2.4النّتائج المتعلقة بالمجال الثّاني:

الجدول (4.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لواقع توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تعلّم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ف9	أساعدُ الطّلبة على استيعاب المادّة التّعليميّة.	4.35	0.66
ف 7	أدرّبُ الطّلبة على ربط المفاهيم للوصول إلى المفاهيم ذات المعنى.	4.22	0.62
ف8	أحفّزُ الطّلبة على توليد معانٍ جديدةٍ في أذهانهم.	4.17	0.63
ف 10	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة لتعزيز دافعيّة التّعلّم.	4.12	0.76
ف11	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في مساعدة الطّلبة على حلّ المشكلات التّعليميّة.	3.97	0.78
ف 12	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في التّغلّب على الفروقِ الفرديّة بين الطّلبة.	3.95	0.76
ف 13	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في تَنميَةِ قدراتِ التّفكير لدى الطّلبة.	3.91	0.87
	المجموع الكلي	4.10	0.53

يتبيّن من خلال الجدول (4.4) أنّ المتوسّط الحسابي الكلّي لواقع توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تعلم (4.10)، والانحراف المعياري (0.53)، ويلاحظ من الجدول نفسه أنّ أعلى فقرة كانت للفقرة رقم(9)، وتنص" أساعدُ الطّلبة على استيعاب المادّة التّعليميّة." بمتوسّط حسابي (4.35)، وانحراف معياري(0.66)، وحصلت الفقرة رقم(13) على أقل فقرة وتنصّ على" أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في تَنميَةِ قدراتِ التّفكير لدى الطّلبة" بمتوسط حسابي(3.91)، وانحراف معياري (0.87).

3.2.4 النتائج المتعلقة بالمجال الثالث:

الجدول (5.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتوظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم للعمليّة التّعليميّة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ف 17	أستخدمُ المفاهيم لتقييم الخبرات التّعليميّة السّابقة لدى الطّلبة.	3.88	0.74
ف 20	أتحقّقُ باستخدام الخرائط المفاهيميّة من مستوى فهم المتعلّم للدّرس باعتبارها أداة تقييم متعدّدة المراحل.	3.88	0.72
ف 15	أستخدمُها في الكشف عن مدى احتفاظ الطّلبة بالمعلومات.	3.87	0.72
ف 16	أقيسُ المستويات العليا منَ التّفكير كالتّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقويم.	3.84	0.81
ف 19	أقيسُ قدرة الطّلبة على تصنيف المفاهيم.	3.83	0.7
ف 18	أقيّم نُموّ المفاهيم لدى الطّلبة من خلالها.	3.80	0.74
ف14	أستخدمُها في التّعرّف على الأخطاء المفاهيميّة عند الطلبة من خلال شبكة المفاهيم.	3.72	0.88
	المجموع الكلّي	3.81	0.62

يتبين من خلال الجدول (5.4) أنّ المتوسّط الحسابي الكلّي لتوظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم للعمليّة التّعليميّة (3.81)، والانحراف المعياري (0.62)، ويلاحظ من الجدول نفسه أنّ أعلى متوسّط حسابي كان للفقرة رقم(17)، وتنصّ" أستخدمُ المفاهيم لتقييم الخبرات التّعليميّة السّابقة لدى الطّلبة " وبلغ (3.88)، وانحراف معياري (0.74)، والفقرة رقم (20)، وتنصّ" أتحقّقُ باستخدام الخرائط المفاهيميّة من مستوى فهم المتعلّم للدّرس باعتبارها أداة تقييم متعدّدة المراحل" بمتوسّط حسابي (3.88)، وانحراف معياري(0.72).

وحصلت الفقرة رقم(14)، على أقل فقرة وتنصّ " أستخدمُها في التّعرّف على الأخطاء المفاهيميّة عند الطلبة من خلال شبكة المفاهيم "بمتوسّط حسابي(3.72)، وانحراف معياري (0.88).

2.2.4النتائج المتعلقة بالسّؤال الثّاني:

السّؤال الثّاني: هل يختلف واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعاً لمتغيّر (التّخصص، وماجستير أساليب التّدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة)؟

للإجابة عن السّؤال الثّاني قامت الباحثة بتحويله إلى فرضيات صفريّة كما يأتي.

1.3.4الفرضية الصّفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير التّخصص.

ولفحص الفرضيّة قامت الباحثة باستخدام تحليل ت للعينات المستقلة كما يتضح في الجدول (6.4).

الجدول (6.4): نتائج ت للعينات المستقلة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعاً لمتغير التّخصص.

المجال	التّخصص	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت- المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط	آداب	105	3.98	0.61	178	0.89	0.374
	أساليب	75	3.89	0.66			
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تَعلّم	آداب	105	4.09	0.54	178	0.16	0.873
	أساليب	75	4.11	0.51			
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم	آداب	105	3.82	0.63	178	0.089	0.929
	أساليب	75	3.81	0.62			
الكليّة	آداب	105	3.96	0.52	178	0.333	0.739
	أساليب	75	3.94	0.52			

يتبين من الجدول (6.4) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة الكليّة وقيمتها (0.739) أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضيّة الصفريّة.

2.3.4الفرضية الصّفرية الثّانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابية لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير ماجستير أساليب التّدريس.

ولفحص الفرضيّة قامت الباحثة باستخدام تحليل ت للعينات المستقلة كما يتّضح في الجدول(7.4).

الجدول (7.4-أ): نتائج ت للعينات المستقلة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعاً لمتغير ماجستير أساليب التّدريس.

المجال	ماجستير أساليب تدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت- المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط	حاصل	150	3.92	0.64	178	1.18	0.240
	غير حاصل	30	4.07	0.58			

الجدول (7.4-ب): نتائج ت للعينات المستقلة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعاً لمتغير ماجستير أساليب التّدريس.

المجال	ماجستير أساليب تدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت- المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تَعلّم	حاصل	150	4.09	0.55	178	0.180	0.858
	غير حاصل	30	4.11	0.44			
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم	حاصل	150	3.78	0.63	178	1.55	0.122
	غير حاصل	30	3.97	0.57			
الكلية	حاصل	150	3.93	0.53	178	1.15	0.251
	غير حاصل	30	4.05	0.46			

يتبين من الجدول (7.4) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة الكلّية وقيمتها (0.251) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضيّة الصفريّة.

3.3.4الفرضية الصّفرية الثّالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابيّة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير المؤهّل التّربوي.

ولفحص الفرضية قامت الباحثة باستخدام تحليل ت للعينات المستقلة كما يتضح في الجدول (8.4).

الجدول (8.4): نتائج ت للعينات المستقلة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستخدام استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعاً لمتغيّر المؤهّل التّربوي.

المجال	المؤهل التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت- المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط	حاصل	76	3.88	0.61	178	1.24	0.218
	غير حاصل	104	3.99	0.64			
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تَعلّم	حاصل	76	4.03	0. 54	178	1.43	0.155
	غير حاصل	104	4.15	0.52			
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم	حاصل	76	3.73	0.57	178	1.45	0.148
	غير حاصل	104	3.87	0.65			
الكليّة	حاصل	76	3.88	0.50	178	1.56	0.120
	غير حاصل	104	4.01	0.53			

يتبين من الجدول (8.4) أنّ مستوى الدّلالة المحسوبة الكليّة وقيمتها (0.120) أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضيّة الصفريّة.

4.3.4الفرضيّة الصفريّة الرّابعة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابية لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

ولِفحص الفرضية قامت الباحثة بإيجاد الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة كما يتبيّن في الجدول (9.4).

الجدول (9.4): الأعداد والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط	أقل من 5 سنوات	62	3.99	0.62
	5-10 سنوات	36	3.84	0.63
	أكثر من 10 سنوات	82	3. 95	0.64
	المجموع	**180**	**3.94**	**0.63**
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تَعلّم	أقل من 5 سنوات	62	4.09	0.52
	5-10 سنوات	36	4.06	0.61
	10 سنوات فأكثر	82	4.12	0.50
	المجموع	**180**	**4.10**	**0.53**
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم	أقل من 5 سنوات	62	3.87	0.62
	5-10 سنوات	36	3.89	0.59
	أكثر من 10 سنوات	82	3.74	0.63
	المجموع	**180**	**3.81**	**0.62**
الكليّة	أقل من 5 سنوات	62	3.98	0.51
	5-10 سنوات	36	3.94	0.57
	10 سنوات فأكثر	82	3.94	0.51
	المجموع	**180**	**3.95**	**0.52**

يتبين من خلال الجدول (9.4) وجود فروق ظاهرية لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الأحادي (**One Way ANOVA**) كما يتبيّن في الجدول (10.4).

الجدول (10.4): نتائج تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية(df)	متوسط المربعات	ف- المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط	بين المجموعات	0.49	2	0.25	0.62	0.540
	داخل المجموعات	70.66	177	0.40		
	المجموع	71.15	179			
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تَعلّم	بين المجموعات	0.07	2	0.04	0.13	0.879
	داخل المجموعات	49.92	177	0.28		
	المجموع	49.99	179			
توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم	بين المجموعات	0.84	2	0.42	1.08	0.342
	داخل المجموعات	68.42	177	0.39		
	المجموع	69.26	179			
الكلية	بين المجموعات	0.08	2	0.04	0.15	0.860
	داخل المجموعات	48.35	177	0.27		
	المجموع	48.43	179			

يتبين من خلال الجدول (10.4) أن مستوى الدّلالة للدّرجة الكليّة وقيمتها (0.860) أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

3.2.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّالث:

ما الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين؟

للإجابة عن السّؤال قامت الباحثة باحتساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات الأداة كما يتبيّن من الجدول (11.4) مرتّبة ترتيباً تنازلياً.

الجدول (11.4-أ): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين مرتّبة ترتيباً تنازلياً.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
ف13	أحدّدُ مسبقًا قواعد الانضباط الصّفّيّ، وألزمُ الطّلبة باحترامها.	4.42	0.68	مرتفعة
ف8	أعزّزُ التّفاعل الإيجابيّ بين الطّلبة في أثناء الدّرس.	4.36	0.67	مرتفعة
ف20	أحرصُ على إشراك جميع الطّلبة في الإجابة عنِ الأسئلة التي أطرحها.	4.36	0.62	مرتفعة
ف7	أستثيرُ اهتمام الطّلبة خلال الحصّة.	4.33	0.69	مرتفعة
ف14	أحرصُ على التّعزيز (الإيجابيّ والسّلبيّ) لتحفيز الطّلبة.	4.33	0.71	مرتفعة
ف2	أكتبُ أهدافًا تعليميّةً قابلةً للقياس.	4.32	0.61	مرتفعة
ف18	أنوّعُ في أنماط التّفاعلات الصّفّيّة لجعل الحصّة أكثر إثارةً وتشويقًا.	4.31	0.75	مرتفعة
ف1	أصمّمُ خططًا تدريسيّةً (يوميّةً، فصليّةً، سنويّةً) تراعي إمكاناتِ الطّلبة.	4.28	0.66	مرتفعة
ف5	أعملُ على اختيار وسائلَ تعليميّةٍ مناسبةٍ لموضوع الدّرس.	4.28	0.70	مرتفعة
ف6	أحدّدُ الأساليب والأنشطة التي تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة.	4.27	0.66	مرتفعة
ف15	أعالجُ السّلوكاتِ الّتي تؤدّي إلى عدم الانتباه بالطّريقة المناسبة.	4.26	0.71	مرتفعة
ف21	أنوّعُ أساليبَ التّقويمِ المناسبةَ للتّأكّد من فهم الطّلبة للمحتوى.	4.26	0.68	مرتفعة
ف10	أوضّحُ عناصرَ الدّرسِ المهمّةَ قبل نهاية الدّرس.	4.23	0.69	مرتفعة
ف19	أحرصُ على متابعة جميع طلبة الصّف في أثناء تنفيذ الأنشطة والمهامّ الدّراسيّة.	4.22	0.74	مرتفعة
ف3	أحدّدُ مجالاتٍ مُتنوّعةً من أهداف الدّرس السّلوكيّة (الأدائيّة والمعرفيّة).	4.21	0.69	مرتفعة
ف 4	أوزّعُ وقتَ الحصّة على الفعّاليّات والأنشطة بشكل فعّال.	4.20	0.73	مرتفعة
ف27	أكلّفُ الطّلبة بِمَهَمّاتٍ تعليميّةٍ للتّأكّد من فهم الدّرس.	4.18	0.70	مرتفعة
ف23	أوظّفُ أدواتِ التّقويم النّوعيّ والكمّيّ في تقويم الطّلبة.	4.15	0.71	مرتفعة
ف9	أستخدمُ استراتيجيّات تدريسٍ حديثةٍ عند تقديم الدّرس.	4.14	0.76	مرتفعة

الجدول (11.4–ب): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين مرتّبة ترتيباً تنازلياً.

ف26	أحرصُ على الاستفادة من نتائج تقويم الطّلبة في تحسين أدائيَ.	4.14	0.75	مرتفعة
ف22	أملكُ المقدرةَ على تصميم الاختبارات وَفْقَ جدول المواصفات.	4.12	0.73	مرتفعة
ف24	أستخدمُ أنشطةً واقعيّةً مع الطّلبة لتشجيعهم على التّفكير البَنّاء.	4.11	0.73	مرتفعة
ف12	أوجّه الطّلبة للقيام بأنشطة تخدم موضوع الدّرس.	4.10	0.71	مرتفعة
ف16	أضعُ خططًا علاجيّةً لتحسين أداء الطّلبة، وتطوير مهاراتهم.	4.07	0.80	مرتفعة
ف17	أشجّعُ التّعلّم الذاتيّ لدى الطّلبة.	4.06	0.70	مرتفعة
ف25	أعزّزُ لدى طلبتي مهاراتِ التّقويم الذاتيّ لكلّ ما يدرسونه.	4.02	0.75	مرتفعة
ف11	أوظّفُ التّقنياتِ الحديثةَ في تحقيق أهداف الدّرس.	4.01	0.74	مرتفعة
	الدّرجة الكليّة	4.26	0.48	مرتفعة

يتبيّن من خلال الجدول (11.4) أن المتوسّط الحسابي للدّرجة الكليّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين كانت مرتفعة حيث بلغت (4.26)، وبانحراف معياري (0.48)، وبلغت أعلى فقرة والّتي تنصّ" أحدّدُ مسبّقًا قواعد الانضباط الصّفّيّ، وألزمُ الطّلبة باحترامها" على متوسّط حسابي (4.42)، وانحراف معياري (0.68)، يليها الفقرة رقم(8)، وتنصّ" أعزّزُ التّفاعل الإيجابيّ بين الطّلبة في أثناء الدّرس" بمتوسّط حسابي (4.36)، وانحراف معياري (0.67)، بينما بلغ المتوسّط الحسابي لأقل فقرة والّتي تنص " أوظّفُ التّقنياتِ الحديثةَ في تحقيق أهداف الدّرس" على (4.01)، وانحراف معياري.(0.74).

أما فيما يتعلق بمجالات الأداة فقد قامت الباحثة بإيجاد المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة مرتبة ترتيبًا تنازليًا فكانت نتائجها كما يتبيّن بالجدول (12.4).

الجدول (12.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين.

المجال	المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الدّرجة
التّخطيط	4.26	0.52	مرتفعة
التّنفيذ	4.20	0.53	مرتفعة
إدارة الصّفّ والتّواصل الصّفّيّ	4.25	0.53	مرتفعة
التّقويم	4.14	0.56	مرتفعة
الدّرجة الكليّة	**4.21**	**0.48**	**مرتفعة**

يتبيّن من خلال الجدول (12.4) أن مجال التّخطيط أخذ أعلى متوسّط حسابي وبلغ (4.26)، وانحراف معياري (0.52)، وبعدها جاء مجال إدارة الصّف والتّواصل الصّفيّ بمتوسّط حسابي بلغ (4.25)، وبانحراف معياري (0.53)، وبعدها جاء مجال التّنفيذ بمتوسط حسابي بلغ (4.20)، وبانحراف معياري (0.53)، وبعدها جاء مجال التّقويم بأقل متوسّط حسابي بلع (4.14)، وبانحراف معياري (0.56).

1.4.4النّتائج المتعلّقة بالمجال الأول:

الجدول (13.4):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة كأداة تخطيط

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ف2	أكتبُ أهدافًا تعليميّةً قابلةً للقياس.	4.32	0.61
ف1	أصمّمُ خططًا تدريسيّةً (يوميّةً، فصليّةً، سنويّةً) تراعي إمكاناتِ الطّلبة.	4.28	0.66
ف5	أعملُ على اختيار وسائلَ تعليميّةٍ مناسبةٍ لموضوع الدّرس.	4.28	0.70
ف6	أحدّدُ الأساليب والأنشطة التي تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة.	4.27	0.66
ف3	أحدّدُ مجالاتٍ مُتنوّعةً من أهداف الدّرس السّلوكيّة (الأدائيّة والمعرفيّة).	4.21	0.69
ف 4	أوزّعُ وقتَ الحصّة على الفعاليّات والأنشطة بشكل فعّال.	4.20	0.73
	الدرجة الكلّية	4.26	0.52

يتبين من خلال الجدول (13.4) أنّ المتوسّط الحسابي الكلّي لمجال التّخطيط بلغ (4.26)، وبانحراف معياري (0.52)، ويلاحظ من الجدول نفسه أنّ أعلى فقرة كانت للفقرة رقم (2) وتنصّ" أكتبُ أهدافًا تعليميّةً قابلةً للقياس" بمتوسّط حسابي (4.32)، وانحراف معياري (0.61)، وحصلت الفقرة رقم (4)، وتنصّ" أوزّعُ وقتَ الحصّة على الفعاليّات والأنشطة بشكل فعّال" على أقل متوسّط حسابي حيث بلغ (4.20)، وانحراف معياري (0.73).

2.4.4النّتائج المتعلقة بالمجال الثّاني:

الجدول (14.4):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة كأداة تنفيذ

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ف8	أعـزّزُ التّـفاعل الإيجابيّ بين الطّلبة في أثنـاء الدّرس.	4.36	0.67
ف7	أستثيرُ اهتمام الطّلبة خلال الحصّة.	4.33	0.69
ف10	أوضّحُ عناصرَ الدّرسِ المهمّةَ قبل نهاية الـدّرس.	4.23	0.69
ف9	أستخدمُ استراتيجيّـات تدريسٍ حديثـةٍ عند تقـديـم الـدّرس.	4.14	0.76
ف12	أوجّه الطّلبة للقيام بأنشطة تخدم موضوع الدّرس.	4.10	0.71
ف11	أوظّفُ التّـقنيـاتِ الحديثـةَ في تحقيـق أهداف الدّرس.	4.01	0.74
	الدّرجة الكليّة	**4.20**	**0.53**

يتبين من خلال الجدول (4 .14) أنّ المتوسّط الحسابي الكلّي لمجال التّنفيذ بلغ (4.20)، وبانحراف معياري (0.53)، ويلاحظ من الجدول نفسه أنّ أعلى فقرة كانت للفقرة رقم (8) وتنصّ" أعـزّزُ التّـفاعل الإيجابيّ بين الطّلبة في أثنـاء الدّرس " بمتوسط حسابي (4.36)، وانحراف معياري (0.67)، وحصلت الفقرة رقم (11)، وتنصّ" أوظّفُ التّـقنيـاتِ الحديثـةَ في تحقيـق أهداف الدّرس "على أقل متوسّط حسابي حيث بلغ (4.01)، وانحراف معياري (0.74).

3.4.4النّتائج المتعلقة بالمجال الثّالث:

الجدول (15.4-أ): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة كأداة إدارة الصّـفّ والـتّواصل الصّـفّـيّ

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ف13	أحـدّدُ مسبّـقًا قـواعد الانضباط الصّفّيّ، وألزمُ الطّلبة باحترامها.	4.42	0.68
ف20	أحرصُ على إشراك جميع الطّلبة في الإجابـة عنِ الأسئلـة التي أطرحها.	4.36	0.62
ف14	أحرصُ على التّعزيز(الإيجابيّ والسّلبيّ) لتحفيز الطّلبة.	4.33	0.71
ف18	أنـوّعُ من أنماط التّـفاعلات الصّفّيّة لجعل الحصّة أكثر إثارةً وتشويقًا.	4.31	0.75
ف15	أعالجُ السّلوكياتِ الّتي تؤدّي إلى عدم الانتباه بالطّـريقة المناسبة.	4.26	0.71

الجدول (15.4–ب): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة كأداة إدارة الصّفّ والتّواصل الصّفّيّ

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ف19	أحرصُ على متابعة جميع طلبة الصّفّ في أثناء تنفيذ الأنشطة والمهامّ الدّراسيّة.	4.22	0.74
ف16	أضعُ خططًا علاجيّةً لتحسين أداء الطّلبة، وتطوير مهاراتهم.	4.07	0.80
ف17	أشجّعُ التّعلّم الذاتيّ لدى الطّلبة.	4.06	0.70
	الدرجة الكلّية	**4.25**	**0.53**

يتبين من خلال الجدول (4 .15) أنّ المتوسّط الحسابي الكلّي لمجال إدارة الصّفّ والتّواصل الصّفّيّ بلغ (4.25)، وبانحراف معياري (0.53)، ويلاحظ من الجدول نفسه أنّ أعلى فقرة كانت للفقرة رقم (13)، وتنصّ "أحدّدُ مسبقًا قواعد الانضباط الصّفّيّ، وألزمُ الطّلبة باحترامها " وكانت بمتوسّط حسابي (4.42)، وانحراف معياري (0.68)، وحصلت الفقرة رقم (17)، وتنصّ" أشجّعُ التّعلّم الذاتيّ لدى الطّلبة "على أقل متوسّط حسابي حيث بلغ (4.06)، وانحراف معياري (0.70).

4.4.4النّتائج المتعلقة بالمجال الرّابع:

الجدول (16.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة كأداة تقويم

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ف21	أنوّعُ أساليبَ التّقويمِ المناسبةَ للتّأكّد من فهم الطّلبة للمحتوى.	4.26	0.68
ف27	أكلّفُ الطّلبة بِمَهَمّاتٍ تعليميّةٍ للتّأكّد من فهم الدّرس.	4.18	0.70
ف23	أوظّفُ أدواتِ التّقويم النّوعيّ والكمّيّ في تقويم الطّلبة.	4.15	0.71
ف26	أحرصُ على الاستفادة من نتائج تقويم الطّلبة في تحسين أدائيَ التّدريسيّ.	4.14	0.75
ف22	أملكُ المقدرةَ على تصميم الاختبارات وَفْقَ جدول المواصفات.	4.12	0.73
ف24	أستخدمُ أنشطةً واقعيّةً مع الطّلبة لتشجيعهم على التّفكير البَنّاء والنّاقد.	4.11	0.73
ف25	أعزّزُ لدى طلبتي مهاراتِ التّقويم الذاتيّ لكلّ ما يدرسونه.	4.02	0.75
	الدرجة الكلّية	**4.14**	**0.56**

يتبيّن من خلال الجدول (4 .16) أنّ المتوسّط الحسابي الكلّي لمجال التّقويم بلغ (4.14)، وبانحراف معياري (0.56)، ويلاحظ من الجدول نفسه أنّ أعلى فقرة كانت للفقرة رقم (21)، وتنصّ" أنـوّعُ أساليبَ التّقـويمِ المناسبةَ للتّأكّـد من فهم الطّلبة للمحتوى" وكانت بمتوسّط حسابي (4.26)، وانحراف معياري (0.68)، وحصلت الفقرة رقم(25) وتنصّ على أعـزّزُ لـدى طلبتي مهاراتِ التّقـويـم الذاتيّ لكلّ ما يـدرسونـه. "على أقل متوسط حسابي حيث بلغ(4.02)، وانحراف معياري (0.75).

4.2.4النّتائج المتعلقة بالسّؤال الرّابع:

هل تختلف الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغير(التّخصص، وماجستير أساليب تدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة)؟.

للإجابة عن السّؤال الرّابع قامت الباحثة بتحويله إلى فرضيات صفريّة كما يأتي:

1.5.4الفرضية الصّفرية الخامسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغير التّخصص.

ولفحص الفرضيّة قامت الباحثة باستخدام تحليل ت للعينات المستقلة كما يتّضح في الجدول (16.4).

الجدول(17.4): نتائج ت للعينات المستقلة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغير التخصص.

المجال	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية(df)	ت- المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التّخطيط	آداب	105	4.27	0.55	178	0.22	0.823
	أساليب	75	4.25	0.50			
التّنفيذ	آداب	105	4.17	0.55	178	0.79	0.429
	أساليب	75	4.23	0.50			
إدارة الصّفّ والتّواصل الصّفّي	آداب	105	4.26	0.59	178	0.33	0.741
	أساليب	75	4.24	0.45			
التّقويم	آداب	105	4.12	0.56	178	0.54	0.590
	أساليب	75	4.17	0.57	75		
الكلّيّة	آداب	105	4.21	0.50	178	0.203	0.840
	أساليب	75	4.22	0.44			

يتبين من الجدول (17.4) أن مستوى الدلالة المحسوبة الكلّية وقيمتها (0.840) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضيّة الصفريّة حيث بلغ المتوسّط الحسابي للآداب (4.21)، وبانحراف معياري (0.50)، بينما المتوسّط الحسابي للأساليب بلغ (4.22)، وبانحراف معياري (4.22).

2.5.4 الفرضيّة الصّفريّة السّادسة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابية للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر ماجستير أساليب التّدريس.

ولفحص الفرضيّة قامت الباحثة باستخدام تحليل ت للعينات المستقلّة كما يتّضح في الجدول (17.4).

الجدول(18.4): نتائج ت للعينات المستقلة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربية في فلسطين تبعًا لمتغير ماجستير أساليب التّدريس.

المجال	ماجستير أساليب تدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت- المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التخطيط	حاصل	150	4.18	0.52	178	0.30	0.767
	غير حاصل	30	4.24	0.56			
التنفيذ	حاصل	150	4.20	0.51	178	0.08	0.933
	غير حاصل	30	4.19	0.61			
إدارة الصّفّ والتّواصل	حاصل	150	4.27	0.51	178	1.27	0.207
	غير حاصل	30	4.14	0.61			
التقويم	حاصل	150	4.15	0.55	178	0.41	0.679
	غير حاصل	30	4.10	0.56			
الكلّية	حاصل	150	4.22	0.46	178	0.63	0.528
	غير حاصل	30	4.16	0.56			

يتبين من الجدول (18.4) أنّ مستوى الدّلالة المحسوبة الكليّة وقيمتها (0.528) أكبر من مستوى الدّلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية حيث بلغ المتوسّط الحسابي للحاصل على ماجستير أساليب تدريس (4.22)، وبانحراف معياري (0.46)، بينما المتوسّط الحسابي لغير الحاصل على ماجستير أساليب التدريس (4.16)، وبانحراف معياري (0.56).

3.5.4الفرضيّة الصّفريّة السّابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر المؤهّل التّربوي.

ولفحص الفرضية قامت الباحثة باستخدام تحليل ت للعينات المستقلة كما يتّضح في الجدول (18.4).

الجدول (19.4): نتائج ت للعينات المستقلّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر المؤهّل التّربوي.

المجال	المؤهل التربوي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	ت- المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التخطيط	حاصل	76	4.23	0.58	178	0.66	0.508
	غير حاصل	104	4.28	0.48			
التنفيذ	حاصل	76	4.15	0. 53	178	1.02	0.308
	غير حاصل	104	4.23	0.53			
إدارة الصّفّ والتّواصل الصّفّي	حاصل	76	4.20	0.57	178	1.06	0.289
	غير حاصل	104	4.29	0.50			
التقويم	حاصل	76	4.04	0.61	178	2.04	0.042
	غير حاصل	104	4.21	0.51			
الكلية	حاصل	76	4.15	0.53	178	1.39	0.167
	غير حاصل	104	4.25	0.44			

يتبين من الجدول (19.4) أن مستوى الدّلالة المحسوبة الكليّة وقيمتها (0.167) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية حيث بلغ المتوسّط الحسابي للحاصل على مؤهّل تربوي (4.15)، وبانحراف معياري (0.53)، بينما المتوسّط الحسابي للغير حاصل على مؤهّل تربوي(4.25)، وبانحراف معياري (0.44).

4.5.4الفرضية الصفرية الثّامنة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسّطات الحسابية للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

ولفحص الفرضية قامت الباحثة بإيجاد الأعداد والمتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة كما يتبيّن في الجدول (20.4).

الجدول (20.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	أقل من 5 سنوات	62	4.21	0.53
	5–10 سنوات	36	4.16	0.62
	أكثر من 10 سنوات	82	4.34	0.47
	المجموع	**180**	**4.26**	**0.52**
التنفيذ	أقل من 5 سنوات	62	4.09	0.52
	5–10 سنوات	36	4.16	0.59
	أكثر من 10 سنوات	82	4.29	0.49
	المجموع	**180**	**4.20**	**0.53**
إدارة الصّفّ والتّواصل الصّفّي	أقل من 5 سنوات	62	4.20	0.56
	5–10 سنوات	36	4.14	0.55
	أكثر من 10 سنوات	82	4.34	0.49
	المجموع	**180**	**4.25**	**0.53**
التقويم	أقل من 5 سنوات	62	4.05	0.61
	5–10 سنوات	36	4.08	0.67
	أكثر من 10 سنوات	82	4.23	0.47
	المجموع	**180**	**4.14**	**0.56**
الكلّية	أقل من 5 سنوات	62	4.14	0.50
	5 –10سنوات	62	4.13	0.57
	أكثر من 10 سنوات	82	4.30	0.39
	المجموع	**180**	**4.21**	**0.48**

يتبين من خلال الجدول (20.4) وجود فروق ظاهرية للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية قامت الباحثة بإجراء تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) كما يتبيّن في الجدول (21.4).

الجدول (21.4): نتائج تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة.

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية(df)	متوسط المربعات	ف- المحسوبة	مستوى الدلالة المحسوبة
التخطيط	بين المجموعات	1.09	2	0.54	1.99	0.139
	داخل المجموعات	48.05	177	0.27		
	المجموع	49.13	179			
التنفيذ	بين المجموعات	1.59	2	0.80	2.90	0.057
	داخل المجموعات	48.47	177	0.27		
	المجموع	50.06	179			
إدارة الصّفّ والتّواصل الصّفّي	بين المجموعات	1.21	2	0.60	2.16	0.118
	داخل المجموعات	49.30	177	0.28		
	المجموع	50.51	179			
التقويم	بين المجموعات	1.37	2	0.68	2.19	0.115
	داخل المجموعات	55.26	177	0.31		
	المجموع	56.63	179			
الدرجة الكلّية	بين المجموعات	1.22	2	0.61	2.73	0.068
	داخل المجموعات	39.60	177	0.22		
	المجموع	40.82	179			

يتبين من خلال الجدول (21.4) أنّ مستوى الدلالة للدّرجة الكليّة وقيمتها (0.068) أكبر من مستوى الدلالة الإحصائيّة ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم قبول الفرضيّة الصّفريّة.

5.2.4الإجابة عن سؤال الدّراسة الخامس:

6.5 هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة في فلسطين ؟

للإجابة عن السّؤال الخامس قامت الباحثة بتحويله إلى فرضية صفرية

1.6.4الفرضيّة الصّفريّة التّاسعة:

لا توجد علاقة ارتباطية عند مستوى الدّلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين.

ولفحص الفرضيّة الصّفريّة التّاسعة قامت الباحثة باستخدام معامل الارتباط بيرسون كما يتبيّن في الجدول(22.4).

الجدول (22.4): معامل الارتباط بين واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين.

المتغيرات	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة المحسوبة
واقع توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية وعلاقتها مع الكفايات التدريسيّة	0.621	0.001

- دال إحصائيّاً عند ($\alpha \leq 0.05$)

يتبيّن من خلال الجدول (22.4) أن مستوى الدّلالة المحسوبة وقيمتها (0.001) أقل من مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) وعليه يتم رفض الفرضيّة الصّفريّة علمًا لوجود علاقة طردية قويّة بين واقع توظيف استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة حيث بلغ معامل الارتباط (0.621).

الفصل الخامس

مناقشة النّتائج والتّوصيات

1.1.5 مناقشة نتائج السّؤال الأول

2.1.5 مناقشة السّؤال الثّاني

3.1.5 مناقشة السّؤال الثّالث

4.1.5 مناقشة السّؤال الرّابع

5.1.5 مناقشة السّؤال الخامس

2.5 التّوصيات

مناقشة النّتائج والتّوصيات

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدّراسة الّتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين توظيف استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين، والتّوصيات الّتي توصي بها الباحثة بناءً على النّتائج.

1.5مناقشة النّتائج

1.1.5 مناقشة النّتائج المتعلقة بالسّؤال الأول، والّذي نصّ على:

"ما واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين؟"

أظهرت نتائج الدّراسة أنّ المتوسّط الحسابي الكلي لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين بلغ (3.95)، وبانحراف معياري (0.52)، بدرجة مرتفعة، وأنّ الخرائط المفاهيميّة كأداة تَعلّم كانت بأعلى درجة، يليها الخرائط المفاهيمية كأداة تخطيط، ثمّ الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم.

ترى الباحثة أنّ الخرائط المفاهيميّة تساعد معلّمي اللغة العربيّة في تحقيق التّعلم النّشط، وتجنيب الطّلبة الملل أثناء شرح الدّروس والموضوعات المختلفة، وتنمي لديهم القدرة على التّفكير وتتبع العلاقات والتّأمل فيها، ولذلك فهي تحفز الطّلبة على المشاركة في تكوين المعرفة وبنائها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة المرتفعة إلى طبيعة مادة اللغة العربيّة، وتعدد موضوعاتها (الاستماع، والقراءة، والكتابة، والقواعد، والنحو، والتّعبير) والّتي تمتاز بكونها تراكمية، أي أنّه لا يمكن للطّالب الانتقال إلى مستوى أعلى دون التّمكن من امتلاك مهارات اللّغة العربيّة كاملة، والبناء عليها لاكتساب المهارات والمعارف الجديدة، والّتي تتعدد فيها المفاهيم وتتنوع، وبالتالي تصبح فيها الحاجة إلى استخدام الخرائط المفاهيميّة لتوضيح تسلسل المفاهيم، وتوضيح العلاقات الّتي تربط بينها بما يسهل على الطّلبة فهمها، والتّعامل معها، وإدراكها، وتخزينها.

إضافة إلى ذلك، فإن كل موضوع من موضوعات اللّغة العربيّة يتكون من عدة مفاهيم، وأنّ كل مفهوم منها يحتوي على مكونات عمل مختلفة، ولذلك، فإن المعلّمين يتجهون لاستخدام وتوظيف الخرائط

المفاهيميّة بشكل هرمي لتسهيل تحديد المفاهيم، وتسلسلها، بما يساعد الطّلبة على إدراك تسلسل الأفكار.

كما أنّ الخرائط المفاهيميّة تمتاز بأنّ المعلّم هو من يتحكم بها ويحدد إنشاءها، بما يتناسب مع احتياجات الموضوع الذي يسعى المعلّم إلى شرحه، وبالتالي يمكن للمعلّم اختيار الموضوعات والعلاقات الّتي يريدها أو لا يريدها في الخريطة.

إنّ طبيعة الخرائط المفاهيميّة، وآلية تصميمها وعرضها تراعي الفروقات والاختلافات بين الطّلبة، الذين تختلف مستوياتهم، واحتياجاتهم، وتفضيلاتهم، فتنظيم وعرض الخرائط المفاهيميّة من خلال أشكال ورسومات بسيطة، تبدأ من المفاهيم العامة، وتخصيصها بعلاقات وروابط واضحة وسهلة، تزيد من اتجاه معلّمي اللغة العربيّة نحو توظيفها.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة فرج الله (2024)، ودراسة (Carkit & Kavcar, 2021) الّتي أظهرت درجة مرتفعة من توظيف المعلّمين للخرائط المفاهيميّة، وكذلك تتفق مع دراسة (Demiric & Memis, 2021)، دراسة ديمريك وميميز (Demiric & Memis, 2021)، الّتي بينت توجهات إيجابية نحو توظيف الخرائط المفاهيميّة وتتفق مع دراسة المسالمة (2011)، والتي أظهرت نتائجها أنّ توظيف الخرائط في عملية التّخطيط والتّنفيذ والتّقويم كان بدرجة كبيرة.

في حين تختلف مع نتائج دراسة (Regita & Yusup, 2024)، ودراسة الصّعوب والصّرايرة (2021) الّتي بينت أنّ استخدام المعلّمين كان بدرجة متوسطة، كذلك تختلف مع نتائج دراسة أبو عرار وآخرون (2021)، الّتي بينت أنّ استخدام المعلّمين للخرائط المفاهيميّة كان بدرجة متدنية وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى الاختلاف في مجتمع الدّراسة من المعلّمين، وكذلك مكان إجرائها.

المجال الأول: توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط للعمليّة التّعليميّة

أظهرت النّتائج أنّ توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط للعمليّة التّعليميّة كان بدرجة مرتفعة، بمتوسّط حسابي (3.94)، والانحراف المعياري (0.63)، وأن الاعتماد عليها في تنظيم الأفكار والمفاهيم، وتوظيفها لإدارة الوقت اللازم لإحداث التّعلّم كان بأعلى درجة.

ترى الباحثة أنّ استخدام المعلّمين للخرائط المفاهيميّة في عملية التّخطيط يساعدهم على تنظيم الأفكار الأكثر عمومية في الأعلى، وتحديد الأفكار والمفاهيم الفرعيّة في تفاصيل أصغر، وهو ما يتيح للمعلّمين إدراك العلاقات، وتحديد آلية تطبيقها لشرح الارتباطات وتوضيحها للطّلبة.

كما تفسر هذه النّتيجة المرتفعة، من خلال إدراك المعلّمين لأهمية الخرائط المفاهيميّة في التّعبير عن الأفكار والمفاهيم بصريًا، وبالتالي تعزيز تنظيم الأفكار والمفاهيم لدى المعلّم، وتحديد وتسهيل إظهار الارتباط بين العناصر والمفاهيم المختلفة في الموضوع المُراد شرحه.

المجال الثاني: توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تعلّم

أظهرت النّتائج أنّ واقع توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تعلّم كان بدرجة مرتفعة، بمتوسّط حسابي (4.10)، والانحراف المعياري (0.53)، وأنّ توظيف الخرائط لمساعدة الطّلبة على استيعاب المادة التعليميّة، وتدريب الطّلبة على ربط المفاهيم للوصول إلى المفاهيم ذات المعنى كانت بأعلى درجة.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أن تصوّر المعلومات والمفاهيم من خلال الخرائط المفاهيمية يجعل فهمها سهلاً وسريعاً، عند مقارنتها بالقراءة من الكتب؛ نظراً لما تمتاز به الخرائط من تسليط الضوء على المفاهيم والنّقاط الرئيسية، وهو ما يجعل مطالعتها أمرًا سهلًا لدى الطّلبة.

إضافة إلى ذلك تعمل الروابط والعلاقات المتقاطعة على توضيح الارتباط بين المفاهيم، وبذلك فإنها توضح كيف لأحد هذه المفاهيم أن يؤثر على الآخر، مما يساعد الطّلبة في النّتائج المباشرة وغير المباشرة (المتوقعة) لأي إجراء أو تغيير في هذه المفاهيم.

إنّ إدراك المعلّمين لأهمية ودور الخرائط المفاهيميّة في مساعدة الطّلبة على فهم وإدراك المفاهيم في مادة اللغة العربيّة هو ما يفسر توظيفهم لها بدرجة مرتفعة كأداة للتّعلم.

المجال الثالث: توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم للعمليّة التعليميّة

أظهرت النتائج أنّ واقع توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم للعمليّة التّعليميّة كان بدرجة مرتفعة، بمتوسّط حسابي (3.81)، والانحراف المعياري (0.62)، وأنّ توظيف الخرائط المفاهيميّة لتقييم الخبرات التّعليمية السّابقة لدى الطّلبة، واستخدام الخرائط المفاهيميّة للتّحقق من مستوى فهم المتعلّم للدّرس باعتبارها أداة تقييم متعدّدة المراحل كان بأعلى درجة.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ استخدام المعلّمين للخرائط المفاهيميّة في التّقييم يكون سهلاً، وأنّ المعلّم هو الذي يتحكم في إجرائها، وبالتالي يمكن أن تكون عملية التّقييم سريعة أو طويلة، بما يساعد المعلّم على أخذ التّغذية الراجعة، بما يتناسب مع طبيعة الموضوع الذي يشرحه المعلّم، وبالتالي تحديد نقاط القوة والضعف لدى الطّلبة.

فإحدى فوائد الخرائط المفاهيميّة تتمثل في مساعدة الطّلبة على تذكر المعلومات، حيث يعمل تقسيم المعلومات والمفاهيم إلى أجزاء أصغر، وفهم العلاقات بينها يجعل تذكرها أسهل للطّلبة، فتذكر المخططات البصيرة يكون أسهل وأسرع.

وترى الباحثة أنّ مجال التقويم أخذ أقل مجال؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى أنّ المعلّم قد يستخدم استراتيجيات تقويم مختلفة مثل مراجعة ما تمّ تعلمه أو ورقة عمل أو اختبار قصير.

2.1.5مناقشة نتائج السّؤال الثاني، والذي نصّ على:

"**هل يختلف واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعاً لمتغير (التّخصص، ماجستير أساليب تدريس، المؤهّل التّربوي، سنوات الخبرة)؟**"

قامت الباحثة بتحويل السّؤال إلى فرضيات صفريّة، واختبارها، وكانت نتائجها على النّحو الآتي:

مناقشة نتائج الفرضية الصّفرية الأولى:

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق في المتوسّطات الحسابيّة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجية الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير التّخصص وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ استخدام الخرائط المفاهيميّة يكون وفقًا للموقف التّعليمي، وطبيعة الموضوع الّذي سيقوم المعلّم بشرحه، أي أنّ استخدام الخرائط المفاهيميّة لا يقتصر على موضوع دون آخر، وإنما يمكن استخدامها في مختلف موضوعات اللّغة العربيّة، وبالتالي فإنّه لا توجد فروق في توظيف المعلّمين لهذه الاستراتيجية باختلاف تخصصاتهم.

واتّفقت الدّراسة الحاليّة مع دراسة فرج الله (2024)، والّتي أظهرت إلى عدم وجود فروق تبعًا لمتغيّر التّخصص، واتّفقت مع دراسة فرج الله (2022)، والّتي أظهرت عدم وجود فروق تبعًا لمتغيّر التّخصص.

مناقشة نتائج الفرضية الصّفرية الثّانية:

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق في المتوسّطات الحسابية لواقع توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجية الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير ماجستير أساليب التّدريس وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في التّعليم، هي من أبرز استراتيجيات التّعلم النّشط، والأكثر انتشارًا ومعرفة لما تمتاز به هذه الاستراتيجية من مناسبتها لمختلف الفئات،

والمستويات للطّلبة، وبالتالي فإن جميع معلّمي اللغة العربيّة لديهم القدرة، والتوجه نحو استخدام الخرائط المفاهيميّة بالدّرجة نفسها، دون وجود فروق في المؤهّل العلمي.

لم تبحث أي من الدّراسات السّابقة متغير ماجستير أساليب التّدريس بحدود اطّلاع الباحثة.

مناقشة نتائج الفرضية الصّفرية الثّالثة:

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق في المتوسّطات الحسابية لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجية الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير المؤهّل التّربوي وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى تشابه الإشراف والتوجيه التّربوي لدى المعلّمين، بحيث يحصل جميع المعلّمين على تأهيل وتوجيه من قبل المشرفين حول استخدام الاستراتيجيّات الحديثة، واستراتيجيّات التّعلم النّشط بما فيها الخرائط المفاهيميّة، وهو ما يفسر تشابه الاستجابات لدى المعلّمين في توظيف هذه الاستراتيجيّة.

لم تبحث أي من الدّراسات السّابقة متغيّر المؤهّل التّربوي بحدود اطّلاع الباحثة.

مناقشة نتائج الفرضية الصّفرية الرّابعة:

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق في المتوسّطات الحسابية لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيةّ لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ توظيف استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة من قبل المعلّمين لا تقاس بِعدد سَنوات الخبرة، وهذا دليل على أنّ سنوات الخبرة ليست شرطًا على أحد، فقدرة معلّمي اللغة العربيّة على فهم استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وتطبيقها في الفصل الدّراسي لتحقيق الأهداف التّعليميّة ترجع إلى حد كبير إلى حقيقة أنها لا تعتمد على الخبرة، بل على التّدريب والممارسة المستمرة، ولا تقاس الخبرة بسنوات من الخبرة التّعليميّة، قد يكون المعلّم جديدًا، وَلكن قد يكون لديه خبرة أكثر من الشّخص الذي أمضى سنوات عديدة في التّعليم، وقد يكون هذا بسبب قدرات ذلك المعلّم ورغبته في تطوير قدراته باستمرار.

اتفقت الدّراسة الحاليّة مع دراسة فرج الله (2024)، ودراسة الصّعوب والصّرايرة (2021)، ودراسة أبو عرار وآخرون (2021)، ودراسة مسالمة (2011)، ودراسة شتات (2007)، واختلفت الدّراسة الحاليّة مع دراسة النّتشة (2019)، وتعزو الباحثة الاختلاف إلى اختلاف مكان تطبيق الدّراسة، واختلاف المنهج فقد تمّ تطبيقها في عمان وتمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي.

3.1.5مناقشة نتائج السّؤال الثّالث، والذي نصّ على:

"**ما الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين؟**"

أظهرت النّتائج أنّ المتوسّط الحسابي للدّرجة الكليّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين كان مرتفعًا حيث بلغت (4.26)، وبانحراف معياري (0.48)، وأنّ مجال كفايات التّخطيط كان بأعلى درجة، يليه كفايات إدارة الّصف، ثم كفايات التّنفيذ، يليها كفايات التّقويم.

تعزو الباحثة أنّ الكفايات التّدريسيّة للمعلّمين تمثل المهارات والمعارف الّتي يتم اكتسابها من خلال الدّراسة، والممارسة العمليّة، والتّدريب، وبذلك فإن تشارك هذه العناصر معًا يزيد ويرفع من مستوى الكفايات التّدريسيةّ لديهم وتساعد على تطويرها.

وتفسر الباحثة هذه الّنتيجة بدرجة الوعي والمعرفة لدى المعلّمين، ومستوى الحافز والدافعية لديهم لتطوير مهاراتهم ومعارفهم، وبالتالي امتلاك الكفايات التّدريسيّة، وهو ما يشكل العامل الرئيس لتحقيق مستويات عالية ومرتفعة من الكفايات لديهم.

إضافة إلى ذلك، فإن الكفايات التّدريسيّة، وامتلاكها وتطويرها ترتبط بشكل مباشر بتنمية الطّلبة، وأهداف التّعلم في القرن الحادي والعشرين، ولذلك فقد حظيت بأهمية كبيرة لتطويرها وتنميتها، وخاصة في حالات الطوارئ، والأوقات الصّعبة مثل جائحة كورونا، وحرب غزة في عام 2023، وهو ما دفع وزارة التّربية والّتعليم، والمديريات إلى السّعي نحو إيجاد برامج تدريب وتطوير مهني للمعلّمين، تعزز الكفايات التّدريسيّة لديهم بما يضمن ويحقق جودة العمليّة التّعليميّة، ومخرجاتها.

تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة محمد (2024)، ودراسة نازيم وآخرون (Nasim et al, 2024) ودراسة بيتر وآخرون (Peter et al. 2024)، ودراسة الخصاونة (Khasawneh, 2023)، ودراسة شحاتيت (2021)، ودراسة القباني وابن حساس (2018)، التي أظهرت درجة مرتفعة من امتلاك الكفايات التّدريسيّة.

في حين تختلف مع نتائج دراسة جديع وبلوط (2023)، الّتي أظهرت درجة متوسّطة من امتلاك المعلّمين للكفايات التّدريسيّة.

أولاً: مجال التّخطيط

أظهرت النّتائج أنّ مستوى كفايات التّخطيط لدى المعلّمين في فلسطين كان بدرجة مرتفعة، بمتوسّط حسابي (4.26)، وبانحراف معياري (0.52)، وقد كان كتابة أهداف تعليميّة قابلة للقياس، وتوزيع وقت الحصة على الفعاليات والأنشطة، أبرز مظاهر امتلاك كفايات التّخطيط لدى المعلّمين.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى كون امتلاك مهارات التّخطيط تعتبر أساس الخطوات اللاحقة في العمليّة التّعليميّة، فهي تشكل حجر الأساسي الّذي يتيح للمعلّم تحديد المجالات، والقدرات، والموارد المتاحة للتّخطيط المسبق، ووضع الأهداف التعليميّة.

إضافة إلى ذلك، فإنه يوجد نظام إشرافي من قبل مدير المدرسة، والمشرفين التّربويين لمتابعة المعلّمين وقدرتهم على التّخطيط، ولذلك فالمعلّم مجبر على وضع خطط وأهداف مسبقة تتناسب مع طبيعة المنهاج الدّراسي، والأهداف الّتي يسعى لتحقيقها.

ثانياً: مجال التنفيذ

أظهرت النّتائج أنّ مستوى كفايات التّنفيذ لدى المعلّمين في فلسطين كان بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.20)، وبانحراف معياري (0.53)، وقد كان تعزيز التّفاعل الإيجابي بين الطّلبة أثناء الدّرس، وتوظيف التّقنيات الحديثة لتحقيق أهداف الدّرس، أبرز مظاهر امتلاك كفايات التّنفيذ لدى المعلّمين.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى الإحساس بالمسؤولية نتيجة الدور التّربويّ الذي يلعبه المعلّم، فهو يشعر بأنّه ملزم بامتلاك المعرفة، والخبرات والمهارات الحديثة، وأن يكون متمكناً وخبيراً في تنفيذ الأنشطة التعليميّة إلى جانب امتلاك الخبرة والمعرفة العلميّة.

إضافة إلى ذلك، فإنّ منهاج اللّغة العربيّة وطبيعة وحجم المادة العلميّة وأقسامها تفرض على المعلّم تطوير مهاراته، وامتلاك المعرفة اللازمة لتنفيذ واستخدام الاستراتيجيات الحديثة، أي أن تنبه المعلّمين لأهمية امتلاك هذه الكفايات في تسهيل شرح الدّروس، وإيصال المعلومة للطّلبة هو ما يفسر الدرجة المرتفعة من امتلاك الكفايات اللازمة في مجال الّتنفيذ.

ثالثاً: مجال إدارة الصّف والتّواصل الصّفي

أظهرت النّتائج أنّ مستوى كفايات إدارة الصّف والتواصل الصّفي لدى المعلّمين في فلسطين كان بدرجة مرتفعة، بمتوسّط حسابي (4.25)، وبانحراف معياري (0.53)، وقد كان التّخطيط المسبق

لقواعد الانضباط الصّفي، وتشجيع التّعلم الذاتي لدى الطّلبة، أبرز مظاهر امتلاك كفايات إدارة الصّف والتواصل الصّفي لدى المعلّمين.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أهمية إدارة الصّف، فتمكن المعلّمين من تحديد ضوابط وقواعد الحصة الدّراسية داخل الصّف، وتحقيق درجة مناسبة من التّواصل مع الطّلبة وتشجيعهم على التّعلّم، يمكن المعلّمين من تركيز اهتمامهم نحو تنفيذ الدّروس كما هو مخطط لها.

إضافة إلى ذلك، فإنّ إدارة الصّف تساعد المعلّم على إنشاء بيئة تعليميّة مناسبة للّتعلم، ولذلك يسعى المعلّمون إلى امتلاك كفايات إدارة الصّف بشكل فاعل كي يتمكن من منع السلوكيات المزعجة، ومعالجتها، والتّركيز على الدّروس.

رابعاً: مجال التقويم

أظهرت النّتائج أنّ مستوى كفايات التّقويم لدى المعلّمين في فلسطين كان بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (4.14)، وبانحراف معياري (0.56)، وقد كان تخطيط المعلّمين لتنويع أساليب التّقويم، وامتلاكهم المقدرة على تصميم الاختبارات وفق جدول المواصفات، أبرز مظاهر امتلاك كفايات التّقويم لدى المعلّمين.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى اهتمام وزارة التّربية والتّعليم بعملية التّقويم، إذ إنّ امتلاك كفايات التّقويم عامل مهم في التأكد من تحقيق الأهداف التّعليميّة الّتي حددتها وزارة التّربية والتّعليم، كما أنّ الغرض الرّئيسي هو ضمان تعلم الطّلبة، وهذا يتوافق مع أهداف تنفيذ التقويم.

4.1.5 مناقشة نتائج السّؤال الرّابع، والذي نصّ على:

"هل تختلف الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر (التّخصص، ماجستير أساليب التّدريس، المؤهّل التّربوي، سنوات الخبرة)؟"

قامت الباحثة بتحويل السّؤال إلى فرضيات صفرية، واختبارها، ومناقشتها على النّحو الآتي:

مناقشة نتائج الفرضية الصّفرية الخامسة:

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغير التّخصص وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى كون الكفايات التدّريسيّة شرطاً وأساساً عاماً لاختيار المعلّمين، وتوظيفهم، فهذه الكفايات تتجاوز التّخصص، ويجب على جميع المعلّمين امتلاكها لضمان تنفيذ وسير

العملية التّعليميّة، ولذلك أظهرت النّتائج عدم وجود فروق تبعًا للتّخصص وبذلك تمّ قبول الفرضية الصفرية.

واتّفقت الدّراسة الحاليّة مع دراسة شحاتيت (2021)، واختلفت الدّراسة الحاليّة مع دراسة محمّد (2024)، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى اختلاف المجتمع فقد تناولت بعضها مجتمع المشرفين والمديرين، وقد يعود الاختلاف أيضًا إلى ظروف تطبيق الدّراسة.

مناقشة نتائج الفرضية الّصفرية السّادسة:

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ين المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغير ماجستير أساليب التّدريس وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ الكفايات هي نتيجة أكثر من عامل، تشمل المعرفة العلميّة، الخبرة، والممارسة العمليّة، وأنّ شهادة الماجستير في أساليب التّدريس تركز على الجانب النّظري، وزيادة المعرفة العلميّة، في حين تبقى الخبرة، والممارسة العملية غير مرتبطة بدرجة الماجستير، وهو ما يفسر عدم وجود فروق تبعاً لمتغيّر الماجستير وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

لم تبحث أي من الدّراسات السّابقة متغيّر ماجستير أساليب التّدريس بحدود اطّلاع الباحثة.

مناقشة نتائج الفرضية الصّفرية السّابعة:

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ين المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغير المؤهّل التّربوي وبذلك تم قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى إشراك جميع المعلّمين في برامج تأهيلية وتدريبية تساعدهم على اكتساب وتطوير الكفايات التّدريسيّة بنفس الدّرجة، إضافة إلى تشابه الإشراف التّربويّ، وأهدافه الّتي يتم نقلها للمعلّمين تكون بدرجة متشابهة دون وجود فروق.

لم تبحث أي من الدّراسات السّابقة متغيّر المؤهّل التّربوي بحدود اطّلاع الباحثة.

مناقشة نتائج الفرضية الصّفرية الثّامنة:

أظهرت النّتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة ين المتوسّطات الحسابيّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة وبذلك تمA قبول الفرضية الصفرية.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى طبيعة التّفاعل المهني بين المعلّمين في المدارس، وتبادل الخبرات بين المعلّمين ذوي سنوات الخبرة العالية مع المعلّمين ذوي سنوات الخبرة الأقل، وهو ما يؤدي في النهاية إلى تقليل الفروق بين المعلّمين تبعًا لاختلاف سنوات الخبرة.

واتّفقت الدّراسة الحاليّة مع دراسة بيتر وآخرون (Peter etal,2024)، ودراسة الخصاونة (Khasawneh,2023)، ودراسة جديع وبلّوط (2023)، ودراسة شحاتيت (2021)، واختلفت الدّراسة الحاليّة مع دراسة محمّد (2024)، ودراسة القباني وابن حساس (2018)، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى اختلاف مجتمع الدّراسة، ومكان تطبيق الدّراسة، فمثلًا دراسة محمّد (2024)، تناولت مجتمع المشرفين والمديرين في المدراس الحكوميّة والخاصة، إضافة إلى أنّها طُبّقت في صنعاء.

5.1.5 مناقشة نتائج السّؤال الخامس، والذي نصّ على:

"هل توجد علاقة ارتباطية بين واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجية الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة في فلسطين؟

أظهرت النّتائج وجود علاقة طردية قويّة بين واقع توظيف استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين.

فوجود علاقة طردية؛ أي أنّه كلما زاد واقع توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية زادت الكفايات لدى معلمي اللغة العربيّة، وبالتالي تمّ رفض الفرضيّة الصفريّة.

تعزو الباحثة هذه النّتيجة إلى أنّ امتلاك الكفايات التّدريسيّة بدرجة مرتفعة، يمكن أن تلعب دوراً في التأثير على أداء المعلّمين، وتحفيزهم نحو السّعي والاستمرار في تطوير العمليّة التّدريسيّة ككل، ومنها الاتجاه نحو استخدام الاستراتيجيّات الّتي تتمركز حول الطّالب، ومنها استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة.

وتتميز هذه الدّراسة عن غيرها بربط متغير واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة بمتغير الكفايات التّدريسيّة لديهم، وتبين وجود علاقة بينهما.

كما لم تبحث أي من الدّراسات السّابقة –الّتي تمكنت الباحثة من الوصول إليها– العلاقة بين هذين المتغيّرين.

2.5التّوصيات:

بناءً على نتائج الدّراسة توصي الباحثة بما يأتي:

1. تدريب المعلمين على الخرائط المفاهيميّة كأداة تقويم وذلك من خلال حث ومتابعة معلمي المرحلة الأساسية العليا من قبل المدراء والمشرفين.
2. حث المعلّمين على التّنويع في استخدام الخرائط المفاهيميّة، والغايات منها، بما يتوافق مع طبيعة مادة اللّغة العربيّة، واحتياجات الطّلبة.
3. ضرورة المحافظة على مستويات متقدمة من الكفايات التّدريسيّة لدى المعلّمين، من خلال تعزيز دور تبادل الخبرات بين المعلّمين أنفسهم وبالتنسيق مع المشرفين التّربويين.
4. حث المعلّمين، على متابعة كل ما هو جديد، واطّلاعهم على آخر المستّجدات في الممارسات والخبرات والمعارف اللازمة لتدريس اللّغة العربيّة.
5. عمل المزيد من الأبحاث والدّراسات للتّعرف على العوامل المؤثرة في مستويات الكفاية التّدريسيّة لدى المعلّمين.
6. عمل المزيد من الأبحاث والدّراسات للتّعرف على دور الخرائط المفاهيميّة في تعزيز التّحصيل الدّراسي لدى الطّلبة.
7. تضمين الخرائط المفاهيمية في المقررات الدّراسية بشكل نمائي متدرج.
8. إشراك المرشدين التّربويين في المدارس لمتابعة وقياس أثر إستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة على مستوى تحصيل الطلبة.

المصادر والمراجع:

أولًا: المراجع العربيّة:

آل محفوظ، محمد؛ الشملتي، عمر.(2020). درجة امتلاك معلّمي التّربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية للكفايات التّدريسيّة اللازمة من وجهة المشرفين التّربويين وقادة المدارس بالمملكة العربيّة السعودية، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، غزة، فلسطين، 28(1)، ص ص 500-527.

أبو الحاج، سهى؛ المصالحة، حسن.(2015). **استراتيجيات التّعلم النشط**، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

أبو عرار، منعم وآخرون.(2021). مدى استخدام الخرائط المفاهيميّة في مدارس عرعرة النّقب الابتدائيّة كأداة تقييم وتعلّيم من وجهة نظر المعلّمين، **مجلة العلوم الانسانية والطبيعة**، السودان، 2(7)، ص ص 918-944.

أبو ملوح، م.(2002).**تنمية التفكير في الهندسة واختزال القلق نحوها لدى طلبة الصّف الثامن الأساسي بمحافظة غزة في ظل مدخلي هايل ومخططات المفاهيم**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الأقصى، غزة.

أمبوسعيدي، عبد الله؛ الحوسنية، هدى.(2016). **استراتيجيّات التّعلم النّشط**، ط2، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان.

أمبوسعيدي، عبد الله وآخرون.(2019). **استراتيجيّات المعلّم للتّدريس الفعّال**، ط1، دار المسيرة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

الأخضر، جغوبي؛ مزوز، عبد الحليم. (2022). التّعلم التفاعلي النشط وبعض استراتيجياته، **مجلة السلوك**، جامعة عبد الحميد بن باديس، الجزائر، 9(2)، ص ص138 125.

الأسدي، جاسم وآخرون.(2016). **التّنمية المهنيّة القائمة على الكفاءات والكفايات التّعليميّة"**، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

البلوي، عبد الله؛ الجهني، خالد.(2017). أثر استخدام خرائط المفاهيم على التحصيل الدراسي لطلاب الصف السادس الابتدائي في مادة التربية الاجتماعية والوطنية، **مجلة كلية التربية**، جامعة بنها، مصر، 28(110)، ص ص323 - 348.

بوزيدي، محمد.(2023).استراتيجيّة تقويم الكفايات التّدريسيّة لمعلّمي المرحلة الابتدائيّة، **مجلة آفاق للعلوم**، الجزائر، 8(2)، ص ص 385- 398.

توقه، صلاح فضل.(2017).**خرائط المفاهيم في التعليم**، ط1، دار الموهبة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

جديع، أحمد؛ بلوط، شاديا. (2023). مستوى الكفايات التدريسية لمدرسي الجغرافيا وعلاقته بمهارات التنظيم الذاتي لطلبتهم، أوراق ثقافية، **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، لبنان**، 5(26)، ص ص 145- 160.

الجسار، بدرية.(2022). استخدام الخرائط المفاهيميّة التّفاعلية في تدريس مادة التّربية الإسلاميّة بالمرحلة الابتدائيّة، **مجلة العلوم التّربوية**، جامعة القاهرة، مصر، 30(2)، ص ص 447 – 467.

جعفر، أسمهان.(2023). أثر استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في تحصيل طلاب قسم الجغرافيا في مادة الطقس والمناخ، **المجلة الدّولية للعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة**، لبنان،(47)،ص ص 128- 146.

جعفور، عواطف.(2020).**أثر الخرائط المفاهيميّة في تعليميّة قواعد اللغة العربيّة في الطور الثّانوي: السنة الأولى والثّانية شعبة العلوم نموذجا**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر.

الجماعي، أحمد.(2010). **كفايات تكوين معلّمي المرحلة الثّانويّة – اللغة العربيّة أنموذجاً**، دار يافا العلميّة للنشر والتوزيع، الأردن.

الجيوسي، مجدي؛ شحرور، ولاء.(2023). أثر توظيف استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والذهنيّة الإلكترونيّة في منهاج الأحياء على تحصيل طالبات الصّف العاشر، **مجلة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التّربوية والنّفسيّة**، 31(4)، ص ص 597- 614.

الحسن، أحمد.(2020). الخرائط المفاهيميّة ودورها في تطوير العمليّة التعليميّة، **مجلة التّعليم والتعلّم**، العدد(4).

الحسناوي، حاكم.(2019). **فاعليّة طرائق التّدريس الحديثة في تنمية الاتجاهات العلميّة**، دار ابن النفيس للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

الحفني، سهام.(2002).أثر استخدام المنظمات المتقدمة على تحصيل طلاب كلية الآداب لمفاهيم علم الاجتماع السياسي والاحتفاظ بها وتنمية اتجاههم نحو هذه المادة، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة القاهرة، العدد(77)، ص 151.

حمادنه، محمد؛ عبيدات، خالد.(2012).**مفاهيم التّدريس في العصر الحديث: طرائق، أساليب، استراتيجيّات**، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

حوامدة، أحمد.(2023). **درجة مساهمة استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في تنمية مهارات اللغة العربيّة لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر معلّميهم في مديرية تربية وتعليم محافظة جرش**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جرش، الأردن.

الحوامدة، بسمة.(2022). أثر استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في اكتساب الطّلبة لمهارة رسم الخرائط والمفاهيم المكانيّة في مباحث الدّراسات الاجتماعيّة، **مجلة وادي النيل للدّراسات والبحوث الإنسانيّة والاجتماعيّة والتّربوية**، مصر، 33(33)، ص ص333- 354.

الرّبيعي، داوود؛ سعيد أمين.(2011). **طرائق تدريس التّربية الرياضيّة وأساليبها**، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان.

زربان، عبد الله؛ الشرفي، عبد الرحمن.(2019). درجة توفر الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي العلوم الشرعية بالمعاهد العلميّة، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر،(218)، ص ص 200- 224.

زيدان، مثنى.(2024). أثر استخدام الخرائط المفاهيميّة في تحصيل طلبة الصّف الثّاني المتوسّط لمادة اللغة الانجليزيّة في محافظة نينوى، **مجلة العلوم النفسية**، العراق، 35(1)، ص ص 115- 140.

زيوت، يزن.(2017). **أثر استخدام الخرائط المفاهيميّة في تحسين التّراكيب اللّغوية لدى طلاب الصّف الخامس الأساسي في الأردن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.

سرايا، عادل.(2007).**التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى**، ط2، دار وائل للطباعة، عمان، الأردن، ص ص 158-159.

سعفان، رندا؛ متياس، بلانش؛ سلامة، جمال.(2018). الكفايات التّدريسيّة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلّمي التّربية الرياضيّة، **مجلة كلية التّربية**، جامعة كفر الشيخ، مصر، 18(1)، ص ص 263- 284.

سلمي، رجاء.(2022). **تقويم مقرر اللغة العربيّة للصّف الثّامن الأساسي في فلسطين،** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

سليماني، فاطمة.(2020). الكفايات التّدريسيّة في التّعليم الابتدائي: دراسة ميدانية بولاية تيارت، **مجلة الباحث، الجزائر**، 12(3)، ص ص 242-268 .

السيد، جيهان؛ القاضي، هالة. (2024). التقييم الذاتي لمستوى أداء الكفايات التدريسية لمعلمات التربية الرياضية في دولة الإمارات العربية المتحدة، **المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة**، جامعة حلوان، مصر، 76(1)، ص ص 126-155 .

شبر، خليل؛ جامل، عبد الرحمن؛ أبو زيد، عبد الباقي.(2016). **أساسيات التّدريس**، دار المناهج، عمان، الأردن.

شتات، سلطان شعيب.(2007).**إدراك معلّمي العلوم العامة في المرحلة الأساسيّة لاستخدام الخرائط المفاهيميّة ومعيقات استخدامها من وجهة نظرهم،**(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

شحاتيت، انتصار.(2021).**تصورات معلّمي الرّياضيات في محافظة الخليل حول المنصات التّعليميّة الالكترونيّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة لديهم،**(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القدس، فلسطين.

الشعلان، أمل؛ الرحامنة، عزيز.(2020). فاعلية برنامج قائم على توظيف خرائط المفاهيم في التّدريس لتنميّة مستوي التّفكير الإبداعي لدي طلبة الصّف العاشر الموهوبين في مدارس الملك عبدالله الثّاني للتميز، **مجلة التّربية**، جامعة الأزهر، مصر، 1(186)، ص ص587- 642.

الشملوني، هناء.(2023). **درجة استخدام معلّمي مبحث الرياضيات لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في تنمية مهارات المعادلات التّربيعية لدى طلبة المرحلة الأساسيّة العليا في مديريّة تربيّة وتعليم لواء الأغوار الشّمالية من وجهة نظرهم**، جامعة جرش، الأردن.

الصعوب، ماجد؛ الصرايرة، رائد.(2021). درجة استخدام معلّمي اللغة الإنجليزيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في محافظة الكرك، **مجلة التّربية**، جامعة الأزهر، مصر، 40(189)، ص ص 148- 171.

الطناوي، عفت مصطفى.(2018). **التّدريس الفعّال- تخطيطه- مهاراته- استراتيجيّاته- تقويمه**، دار المسيرة، الأردن.

عبد العظيم، صبري.(2015).**استراتيجيّات وطرق التّدريس العامة والالكترونيّة**، المجموعة العربيّة للتّدريب والنّشر، القاهرة، مصر.

عبيدات، ذوقان؛ أبو السّميد، سهيلة.(2013).**استراتيجيّات التّدريس في القرن الحادي والعشرين (دليل المعلم والمشرف التربوي)**، ط3، مركز ديبونو لتعليم التفكير، الأردن.

العتيبي، عبد الله.(2022). **الكفايات التّدريسيّة لمعلمات التّربية البدنية في المرحلتين المتوسّطة والثّانوية**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، السّعودية.

العدواني، خالد مطهر.(2014). **استخدامات الخرائط المفاهيميّة في التّدريس، مقدمة للورشة**

عرفة، عبد الباقي.(2015). **كفايات معلّم التّربية الخاصة**، مكتبة الرشد، الرياض.

علوان، يوسف؛ محمد، يوسف؛ سعد، أحمد.(2014). **المفاهيم العلمية واستراتيجيّات تعليمها**، ط1، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علي، محمد السيد.(2017). **التّربية العمليّة وتدريس العلوم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمري، ظافر؛ باوزير، عادل .(2023). مدى توافر الكفايات التّدريسيّة لمعلم التّربية الإسلاميّة في تدريس الطّلاب الموهوبين بالمملكة العربيّة السعوديّة، **مجلة دراسات عربية في التّربية وعلم النّفس، مصر**، 2(146)، ص ص 185- 236.

عنانبة، وليد.(2018).**الكفايات التّدريسيّة الواجب توافرها لدى معلّمي ومعلّمات التّربية الرّياضيّة في محافظة عجلون من وجهة نظرهم**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة اليرموك، الأردن.

العنزي، فالح ضيف الله.(2018). أثر استخدام استراتيجية خرائط المفاهيم في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في اللغة الإنجليزية لدى طلاب الصّف الأول الثانوي بمدينة تبوك، **مجلة البحث العلمي**، العدد(19)، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عوض، إيمان؛ محمود أبو ضيف.(2024). فعالية برنامج قائم على استراتيجيّة الخرائط المفاهيمية التّعاونية في تحسين قصور الانتباه لتنمية المهارات اللغوية لدى الأطفال ذوي اضطراب التّعلم المحدد، **مجلة كلية التّربية**، جامعة بني سويف، مصر، 2(1)، ص ص 492- 593.

الفتلاوي، سهيلة.(2004). **كفايات تدريس المواد الاجتماعيّة بين النّظرية والتّطبيق في التّخطيط والتّقويم**، ط1،دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

الفتلاوي، سهيلة.(2003). **كفايات التّدريس: المفهوم، التّدريب، الأداء**، دار الشّروق النشر والتّوزيع، عمان ، الأردن.

فرج الله، موسى.(2024). درجة توظيف معلِّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في تدريس الموضوعات النّحويَّة لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية جنوب الخليل، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربوية والنّفسية**، فلسطين، 15(44)، ص ص86 – 103.

فرج الله، موسى.(2022). مدى إدراك معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التدريس الحديثة للمرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل، المجلة العربية للنشر العلمي، فلسطين، (47)،ص ص 5798-2663.

الفريح، نايف؛ السحيباني، معاذ. (2021). الكفايات التدريسية وعلاقتها بالدافعية المهنية لدى معلمي صعوبات التعلم، **مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية**، جامعة ذمار، اليمن، العدد (12)، ص ص 59– 111.

فوطية، فتحية؛ رحمون، أمينة.(2019).أثر استخدام استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة الرقمية على إثارة دافعية المتعلّمين على التّعلم النّشط، **المجلة العربية للعلوم التّربوية والنّفسية**، مصر، العدد (7)، ص ص 79– 96.

القاسم، حسن.(2021).الكفايات التّدريسيّة الواجب توافرها لدى مدرسي العلوم للمرحلة المتوسّطة في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظرهم، **المجلة الدولية أبحاث في العلوم التّربويّة والإنسانيّة**، جامعة البصرة، العراق، 2(3)، ص ص 136– 171.

القباني، ضويحى؛ ابن حساس، راشد.(2018). الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي التّربية البدنيّة في المرحلة الابتدائيّة بمدينة الرّياض، **المجلة العلميّة لعلوم التّربية البدنيّة والرياضة**، العدد (33)، ص ص 103– 128

قطيشات، ليلى.(2014).**الكفايات المهنيّة في المؤسسات التّربوية**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان.

قطيط، غسان.(2012). الفاعلية الذاتية لمعلّمي المرحلة الأساسيّة في دبلوم التّربية في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (كادر) في الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، عمان الأردن.

لفقي، جليلة؛ الشايب، محمد.(2018). تقويم الكفايات التّدريسيّة لأساتذة التّعليم الابتدائي: دراسة على عينة من أساتذة مقاطعة الرويسبات ورقلة، **مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية**، الجزائر، العدد (33)، ص ص 773– 784.

ماضي، يوسف.(2021). درجة توظيف استراتيجيات التّعلم النّشط من قبل المعلمين في المدارس الحكومية الاماراتية في ظل التعلم عن بعد خلال ازمة فيروس كورونا، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، الإمارات، العدد (72)، ص ص 175–188 .

المحمادي، أفنان.(2020). تقويم تدريس معلّمات اللغة العربيّة بالمرحلة المتوسّطة في ضوء أساليب التّعلم النّشط المتضمّنة في مقرر لغتي الخالدة، **مجلة القراءة والمعرفة**، جامعة عين شمس، مصر، العدد (228)، ص ص 45- 76.

محمد، رضوان.(2024). درجة امتلاك الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الرياضية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية، **مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، اليمن، 1(87)، 240-266.

المسالمة، أسماء .(2011). **مدى توظيف معلّمي العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا لإستراتيجيّة الخرائط المفاهيمية في مدارس محافظة بيت لحم**، جامعة القدس، فلسطين.

المسعودي، محمد؛ الجبوري، مشرق؛ الجبوري، عارف.(2015). **المناهج وطرائق التّدريس في ميزان التّدريس**، دار الرضوان للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

مطلق، عبير ؛ مقابلة، نصر.(2020). أثر توظيف استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين مهارات الكتابة الإبداعية لدى طالبات الصّف العاشر، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، فلسطين، 28(4)، ص ص 546-561.

مطلق، عبير.(2019).**أثر استراتيجية الخرائط المفاهيمية في تحسين أداء طالبات الصف العاشر في مهارات الكتابة الإقناعية والوصفية**، رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

مقابلة، نصر؛ الفلاحات، غصايب.(2010). أثر التّدريس باستخدام الخرائط المفاهيميّة على تحصيل طلبة الصّف الثّامن الأساسي لقواعد اللغة العربيّة في الأردن، **مجلة جامعة دمشق**، 26(4)، ص ص 559-590.

المومني، محمد.(2019). الكفايات التّدريسية لدي معلّمي التّربية المهنيّة من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن، **مجلة روافد للدّراسات والأبحاث العلّمية في العلوم الاجتماعيّة والإنسانيّة**، الجزائر، 3(1)، ص ص 116- 140.

موسى، عقيلي؛ الرشيد، وحيد.(2021). الكفايات التّدريسيّة اللازمة لمعلّمي اللغة العربيّة أثناء الخدمة في ضوء متطلبات عصر العلم والتكنولوجيا، **المجلة العلمية لكلية التربية جامعة الوادي الجديد**، مصر، 13(37)، ص ص 16 - 35.

النّتشة، ياسمين أسعد سعيد.(2019). **معوّقات تطبيق الخرائط المفاهيميّة في تدريس مادة التربيّة الإسلاميّة للمرحلة الثّانوية من وجهة نظر المعلّمين في العاصمة عمان**، كلية العلوم التّربويّة، جامعة الشّرق الأوسط، عمان.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Bulushi, M; Al-Said, S; Lietzén, O .(2018). Teacher competencies in Oman: **How gender and teaching experience are associated with self-assessment. Education,** 5(3), 261-282.

Anastasiou, D; Wirngo, C; Bagos, P .(2024). The Effectiveness of Concept Maps on Students' Achievement in Science: A Meta□Analysis, **Educational Psychology Review, Springer**, Germany, 36(39), 37-39.

Aprianti, V; Sahid, S. .(2020). The relationship between teachers' competency and Fourth Industrial Revolution (4IR) learning among economics teachers. **Universal Journal of Educational Research**, 8(11A), 63-70. http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2020.082108

Canuto, P; Choycawen, M; Padgawan, R .(2024). The Influence Of Teaching Competencies On Teachers' Performance And Students' Academic Achievement In Primary Science Education, **Problems of Education in the 21st Century**, 82(1) :29-47, DOI:10.33225/pec/24.82.29

Carkıt, C. & Kavcar, Ş. (2021). Instructors' opinion on the use of concept maps for improving vocabulary in teaching Turkish as a foreign language. **International Online Journal of Education and Teaching (IOJET),** Turkey, 8(3). 1497-1510.

Cook, L .(2017). **Using Concept Maps to Monitor Knowledge Structure Changes in a Science Classroom**, Unpublished Doctorate thesis, Western Michigan University, USA.

Demiric, T ;Memis, E (2021) Examining the Views of Preservice Science Teachers on Creating Concept Maps, **Science Education International**, 32(3) p264-272

Khasawneh, M .(2023). Teaching Competencies For Science Teachers: A Future Perspective Typology, **Journal of Namibian Studies,** Namibia, No (35), 2115-2142.

Kusmaryono, I; Gufron, A; Rusdiantoro, A .(2020). Effectiveness of Scaffolding Strategies in Learning Against Decrease in Mathematics Anxiety Level. Numerical: **Journal Matematika Dan Pendidikan Matematikaatematika**, 4(1), 13–22.

Kusumadewi, R ; Kusmaryono, I .(2022). Concept maps as dynamic tools to increase students' understanding of knowledge and creative thinking, **Premiere Educandum Journal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran**, 12(1):12-25.

Moshahid, M; Hussain, S .(2017). Exploring Teaching Competency in Government and Private Primary School, India, **Asian Journal of Research in Social Sciences and Humanities**, 8(7), 143-151.

Nair, P .(2017). **A Study on Identifying Teaching Competencies and Factors Affecting Teaching Competencies with Special Reference to MBA Institutes in Gujarat**, Unpublished master thesis, Gujarat Technological University Ahmedabad, India.

Nair, S; Narayanasamy, M .(2017). **The Effects of Utilising the Concept Maps in Teaching History**, International Journal of Instruction, , 10(3), 109-126.

Nasim, F; Ali, H; Javed, M; Bahoo, R .(2022). A Comparative Study of the Perceived Teaching Competencies at Different School Levels, **Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences**, 10(2), 702-710.

Nasim, F; Khank, E ; Qaisara, R; Shoqat, I .(2024). Teaching Competencies Based on Comparative Assessment at Diverse School Levels, **Pakistan Journal of Humanities and Social Sciences, Pakistan**, 12(1), 259-270.

Novak, J .(2005). Results and implications of a 12-year longitudinal study of science concept learning. **Research in Science Education**, 35(1), 23-40.

Peter, C; Choycawen, M; Pagdawan, R .(2024). The Influence of Teaching Competencies on Teachers' Performance And Students' Academic Achievement In Primary Science Education, **Problems Of Education In The 21st Century**, 82(1), 29-47.

Regita, R ; Yusup, M .(2024). Perceptions of high school physics teachers regarding the use of concept maps in physics learning, **AIP Conference proceeding, Palembang, Indonesia**, 3052 (1).

Soysal, Y; Radmar, S .(2018). An Exploration of Turkish Prospective Teachers' Teaching Competencies through the Analysis of Their Pedagogical Content Knowledge Documentations, **Journal of Education**, 198(2).

Tasan, R .(2024). Teaching Competencies and Pupils' Performance in the Implementation of Modular Distance Learning Modality, **International Journal of Advancegd Multidisciplinary Studies,**), 1(1), 152- 162.

Tytenko, S .(2020). Concept Maps, Their Application Types and Methods In Information And Learning Systems, **KPI Science news, Ukraine**, No(4), 70- 78.

Yan, Z; Na, M; Alam, S; Masukujjaman, M; Lu, Y (2022). Teacher Competencies and School Improvement Specialist Coaching (SISC+) **Programme in Malaysia as a Model for Improvement of Quality Education in China.** Sustainability, 14(23), 16273. http://dx.doi.org/10.3390/su142316273

Zhang, Y; Ye, F; Liu, X. (2021). Teaching Competencies of Language Teachers in Research Universities in Beijing: **Perspectives from SoTL and Institutional Theory. Sustainability**, 13(9), 4943. http://dx.doi.org/10.3390/su13094943

الملاحق

ملحق (1) أداة الدّراسة في صورتها الأوليّة

جامعة القدس

كليّة الدّراسات العليا

برنامج أساليب تدريس

حضرة الأستاذ/ الدّكتور..... المحترم

تحيّة طيّبة وبعد،،،،،،

الموضوع : تحكيم استبانة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "**واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين**" وذلك استكمالًا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج أساليب التّدريس، ولتحقيق أغراض الدّراسة، قامت الباحثة بتطوير استبانة وذلك بعد الاطلاع على الأدب التّربوي والدّراسات السّابقة، لذا يرجى التّكرم بتحكيمها، وإبداء رأيكم ومقترحاتكم فيها .

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة:

فدوى عامر قطيط

القسم الأول – المتغيرات الديموغرافية

التّخصص الجامعي

- ☐ بكالوريوس لغة عربية وآدابها
- ☐ بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية

سنوات الخبرة

- ☐ أقل من (5) سنوات
- ☐ من(5) – (10) سنوات
- ☐ أكثر من(10) سنوات

ماجستير أساليب تدريس

- ☐ حاصل على ماجستير أساليب تدريس
- ☐ غير حاصل ماجستير أساليب تدريس

المؤهل التربوي "دبلوم التربية"

- ☐ حاصل على مؤهل تربوي
- ☐ غير حاصل على مؤهل تربوي

القسم الثاني – واقع توظيف معلمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في تربية جنوب الخليل

الرقم	المحور الأول – توظيف الخرائط المفاهيمية كأداة تخطيط للعملية التعليمية.	واقع التوظيف				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أعتمدُ عليها في تنظيم الأفكار والمفاهيم التي أرغب في تدريسها.					
2	أستخدمُها في اختيار الوسائل المساعدة في شرح مهارات اللغة العربية.					
3	أستعملُ الخرائط المفاهيميّة في تحديد أهداف الدّرس.					
4	أوظّفها في التّخطيط للتّمهيد لموضوع الدّرس الجديد.					
5	أوظّفها في التّخطيط لإدارة الوقت اللازم لإحداث التّعلّم .					
6	أستخدمُ المفاهيم في تصميم تطبيقاتٍ علميةٍ تساعد في شرح الدّرس والتّنظيم .					

الرقم	المحور الثّاني– واقع توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تعلّم	واقع التوظيف				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
7	أدّربُ الطّلبة على ربط المفاهيم للوصول إلى المفاهيم ذات المعنى					
8	أحفّزُ الطّلبة على توليد معانٍ جديدةٍ في أذْهانهم.					
9	أساعدُ الطّلبة على استيعاب المادّة التّعليميّة.					
10	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة لتعزيز دافعيّة التّعلّم.					
11	أوظّف الخرائط المفاهيميّة في مساعدة الطّلبة على حلّ المشكلات التّعليميّة.					
12	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في التّغلّب على الفروقِ الفرديّة بين الطّلبة.					
13	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في تنميةِ قدراتِ التّفكير لدى الطّلبة.					

الرقم	المحور الثالث – توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم للعمليّة التّعليميّة	واقع التوظيف				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
14	أستخدمُها في التّعرف على الأخطاء المفاهيميّة عند الطّلبة من خلال شبكة المفاهيم .					
15	أستخدمُها في الكشف عن مدى احتفاظ الطّلبة بالمعلومات .					
16	أقيسُ المستويات العليا منَ التّفكير كالتّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقويم.					

17	أستخدمُ المفاهيم لتقييم الخبرات التّعليميّة السّابقة لدى الطّلبة.					
18	أقيّم نُموّ المفاهيم لدى الطّلبة من خلالها .					
19	أقيسُ قدرة الطّلبة على تصنيف المفاهيم .					
20	اتحّققُ باستخدام الخرائط المفاهيميّة من مستوى فهم المتعلّم للدّرس باعتبارها اداة تقييم متعدّدة المراحل.					

القسم الثالث – الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربيّة في تربية جنوب الخليل

الرقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأول: التّخطيط						
1	أصمّمُ خططًا تدريسيّةً (يوميةً، فصليةً، سنويةً) تراعي إمكاناتِ الطّلبة.					
2	أكتبُ أهدافًا تعليميةً قابلةً للقياس.					
3	أحدّدُ مجالاتٍ مُتنوعةً من أهداف الدّرس السّلوكية المعرفية والأدائيّة والوجداني).					
4	أوزّعُ وقتَ الحصّة على الفعّاليّات والأنشطة بشكل فعّال					
5	أعملُ على اختيار وسائلّ تعليميّةٍ مناسبةٍ لموضوع الدّرس.					
6	أحدّدُ الأساليب والأنشطة الّتي تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة.					
المجال الثّاني: التّنفيذ						
7	أستثيرُ اهتمام الطّلبة خلال الحصّة					
8	أعزّزُ التّفاعل الإيجابيّ بين الطّلبة أثناء الدّرس.					
9	أعمل على ربط موضوع الدرس بالخبرات السابقة للطلبة.					
10	أستخدمُ استراتيجيّات تدريسٍ حديثةً عند تقديم الدّرس.					
11	أوضّحُ عناصرَ الدّرس المهمّةَ قبل نهاية الدّرس.					
12	أوظّفُ التّقنياتِ الحديثةَ في تحقيق أهداف الدّرس.					
13	أوجّه الطّلبة للقيام بأنشطة تخدم موضوع الدّرس.					
المجال الثالث: إدارة الصّف والتّواصل الصّفيّ						
14	أحدّدُ مسبقًا قواعد الانضباط الصّفيّ وألزمُ الطّلبة باحترامها .					
15	أحرصُ على التّعزيز(الإيجابيّ والسلبيّ) لتحفيز الطّلبة.					
16	أعالجُ السّلوكيات الّتي تؤدّي إلى عدم الانتباه بالطّريقة المناسبة.					
17	أضعُ خططًا علاجيةً لتحسين أداء الطّلبة و تطوير مهاراتهم.					
18	أشجّعُ التّعلّم الذاتيّ لدى الطّلبة.					
19	أحرصُ على بناء علاقات إنسانية وديه مع طلبتي.					
20	أنوع من أنماط التفاعلات الصفية لجعل الحصة أكثر إثارة وتشويق.					

21	أحرصُ على متابعة جميع طلبة الصّف في أثناء تنفيذ الأنشطة والمهام الدّراسيّة.					
22	أحرصُ على إشراك جميع الطّلبة في الإجابة عنِ الأسئلة الّتي أطرحها.					
المجال الرابع: التّقويم						
23	أنوّعُ أساليبّ التّقويمِ المناسبة للتّأكّد من فهم الطّلبة للمحتوى.					
24	أملكُ المقدرة على تصميم الاختبارات وفق جدول المواصفات.					
25	أوظّفُ أدواتِ التّقويم النّوعيّ والكمّيّ في تقويم الطّلبة					
26	أستخدمُ أنشطةً واقعيةً مع الطّلبة تشجعهم على التّفكير البَنّاء والنّاقد					
27	أحرصُ على ربط أسئلتي بأهداف المحتوى التّعليميّ.					
28	أعزّزُ لدى طلبتي مهاراتِ التّقويم الذاتيّ لكل ما يدرسونه.					
29	أحرصُ على الاستفادة من نتائج تقويم الطّلبة في تحسين أدائيّ التّدريسيّ .					
30	أكلّفُ الطّلبة بِمَهَماتٍ تعليميةٍ للتّأكّد من فهم الدّرس.					

شكرًا لحسن تعاونكم

ملحق (2) أداة الدّراسة في صورتها النّهائيّة

جامعة القدس

كلّيّة الدّراسات العليا

أخي المعلّم الفاضل / أختي المعلّمة الفاضلة

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد:

أودّ أن أقدّمَ لكم استبانةً خاصةً ب "**واقعُ توظيفِ معلّمي اللّغةِ العربيّةِ لاستراتيجيّةِ الخرائطِ المفاهيميّةِ وعلاقتُها بالكفاياتِ التّدريسيّةِ لديهم في فلسطين**"، وذلك استكمالًا لمتطلّبات الحصول على درجة الماجستير في برنامج أساليب تدريس اللّغة العربيّة في جامعة القدس. وإتمامًا للفائدة أعدّتِ الباحثةُ استبانةً مُكوّنةً من ثلاثة أقسام، هي: القسم الأول الذي يشتملُ على المعلومات الشّخصيّة. وأمّا الثّاني فيتعلّقُ بواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة. والثّالث يتعلّقُ بالكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة، لذا آملُ منكم التّكرّمَ بالإجابة عن هذه الفقرات بدقّةٍ وموضوعيّةٍ، وذلك بوضع إشارة (X) في العمود المناسب أمام كلّ فقرة، علمًا بأنّ البياناتِ الّتي يتمّ جمعُها ستُحاطُ بِسريَةٍ تامّةٍ، وأنّها سوف تُستخدمُ لأغراضِ البحثِ العلميّ فقط.

شاكرةً لكم حسن تعاونكم

الباحثة

فدوى عامر قطيط

المشرف

إبراهيم عرمان

القسم الأوّل – المعلومات الشّخصيّة

التّخصّص الجامعيّ

- ☐ بكالوريوس لغة عربية وآدابها
- ☐ بكالوريوس أساليب تدريس اللغة العربية

ماجستير أساليب تدريس

- ☐ حاصل على ماجستير أساليب تدريس
- ☐ غير حاصل ماجستير أساليب تدريس

سنوات الخبرة

- ☐ أقلّ من (5) سنوات
- ☐ 5–10 سنوات
- ☐ أكثر من 10 سنوات

المؤهّل التّربويّ "دبلوم التّربية"

- ☐ حاصل على مؤهّل تربويّ
- ☐ غير حاصل على مؤهّل تربوي

القسم الثّاني – واقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لإستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في تربية جنوب الخليل

يُرجى التّكرّم بوضع() في المربّع الذي يُعبّر عن رأيك في كلّ فقرة من الفقرات الآتية:

علمًا بأنّ الخريطة المفاهيميّة: أداة تخطيطيّة لعرض مجموعةٍ منَ المفاهيم ضمن شبكة منَ العلاقات؛ بحيث يتمّ ترتيب المفاهيم بشكل هرميّ منَ الأكثرِ عُموميّةً وشُموليّةً إلى الأقلّ عُموميّةً، ويتمّ الرّبط بين المفاهيم بخطوط، يُكتبُ عليها جملة، أو كلمة ذات معنى علميّ، تُسمّى (الكلمات الرّابطة) .

الرقم	المحور الأوّل – توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط للعمليّة التّعليميّة.	واقع التوظيف				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أعتمدُ عليها في تنظيم الأفكار والمفاهيم التي أرغبُ في تدريسها.					
2	أستخدمُها في اختيار الوسائل المساعدة في شرح مهارات اللغة العربيّة.					
3	أستعملُ الخرائط المفاهيميّة في تحديد أهداف الدّرس.					
4	أوظّفُها في التّخطيط للتّمهيد لموضوع الدّرس الجديد.					
5	أوظّفُها في التّخطيط لإدارة الوقت اللازم لإحداث التّعلّم وتحقيقه.					
6	أستخدمُ المفاهيم في تَصميم تَطبيقاتٍ علميّةٍ تساعد في شرح الدّرس والتّنظيم .					

الرقم	المحور الثّاني– واقع توظيف الخرائط المفاهيميّة، كونها أداة تَعلّم	واقع التوظيف				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أدرّبُ الطّلبة على ربط المفاهيم للوصول إلى المفاهيم ذات المعنى.					
2	أحفّزُ الطّلبة على توليد معانٍ جديدةٍ في أذهانهم.					
3	أساعدُ الطّلبة على استيعاب المادّة التّعليميّة.					
4	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة لتعزيز دافعيّة التّعلّم.					

5	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في مساعدة الطّلبة على حلّ المشكلات التّعليميّة.					
6	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في التّغلّب على الفروقِ الفرديّة بين الطّلبة.					
7	أوظّفُ الخرائط المفاهيميّة في تَنميَةِ قدراتِ التّفكير لدى الطّلبة.					

الرقم	المحور الثّالث – توظيف الخرائط المفاهيميّة، كونها أداة تقييم للعمليّة التّعليميّة	واقع التوظيف				
	الفقرة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
1	أستخدمُها في التّعرّف على الأخطاء المفاهيميّة عند الطّلبة من خلال شبكة المفاهيم .					
2	أستخدمُها في الكشف عن مدى احتفاظ الطّلبة بالمعلومات .					
3	أقيسُ المستويات العليا منَ التّفكير كالتّطبيق والتّحليل والتّركيب والتّقويم.					
4	أستخدمُ المفاهيم لتقييم الخبرات التّعليميّة السّابقة لدى الطّلبة.					
5	أقيّم نُموّ المفاهيم لدى الطّلبة من خلالها .					
6	أقيسُ قدرة الطّلبة على تصنيف المفاهيم .					
7	أتحقّقُ باستخدام الخرائط المفاهيميّة من مستوى فهم المتعلّم للدّرس باعتبارها أداة تقييم متعدّدة المراحل .					

القسم الثّالث – الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في تربية جنوب الخليل

الرّقم	الفقرة	الدرجة				
		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
المجال الأوّل: التّخطيط						
1	أصمّمُ خططًا تدريسيّةً (يوميّةً، فصليّةً، سنويّةً) تراعي إمكاناتِ الطّلبة.					
2	أكتبُ أهدافًا تعليميّةً قابلةً للقياس.					
3	أحدّدُ مجالاتٍ مُتنوّعةً من أهداف الدّرس السّلوكيّة (المعرفية والأدائيّة والوجدانية).					
4	أوزّعُ وقتَ الحصّة على الفعّاليّات والأنشطة بشكل فعّال.					
5	أعملُ على اختيار وسائلَ تعليميّةٍ مناسبةٍ لموضوع الدّرس.					
6	أحدّدُ الأساليب والأنشطة التي تراعي الفروق الفرديّة بين الطّلبة.					
المجال الثّاني: التّنفيذ						
1	أستثيرُ اهتمام الطّلبة خلال الحصّة.					
2	أعزّزُ التّفاعل الإيجابيّ بين الطّلبة في أثناء الدّرس.					
3	أستخدمُ إستراتيجيّات تدريسٍ حديثةً عند تقديم الدّرس.					

4	أوضّحُ عناصرَ الدّرسِ المهمّةَ قبل نهاية الدّرس.					
5	أوظّفُ التّقنياتِ الحديثةَ في تحقيق أهداف الدّرس.					
6	أوجّه الطّلبة للقيام بأنشطة تخدم موضوع الدّرس.					
المجال الثّالث: إدارة الصّفّ والتّواصل الصّفّيّ						
1	أحدّدُ مسبّقًا قواعد الانضباط الصّفّيّ، وألزمُ الطّلبة باحترامها .					
2	أحرصُ على التّعزيز(الإيجابيّ والسّلبيّ) لتحفيز الطّلبة.					
3	أعالجُ السّلوكاتِ الّتي تؤدّي إلى عدم الانتباه بالطّريقة المناسبة.					
4	أضعُ خططًا علاجيّةً لتحسين أداء الطّلبة، وتطوير مهاراتهم.					
5	أشجّعُ التّعلّم الذاتيّ لدى الطّلبة.					
6	أنوّعُ من أنماط التّفاعلات الصّفّيّة لجعل الحصّة أكثر إثارةً وتشويقًا.					
7	أحرصُ على متابعة جميع طلبة الصّفّ في أثناء تنفيذ الأنشطة والمهامّ الدّراسيّة.					
8	أحرصُ على إشراك جميع الطّلبة في الإجابة عنِ الأسئلة الّتي أطرحها.					
المجال الرّابع: التّقويم						
1	أنوّعُ أساليبَ التّقويمِ المناسبةَ للتّأكّد من فهم الطّلبة للمحتوى.					
2	أملكُ المقدرةَ على تصميم الاختبارات وَفْقَ جدول المواصفات.					
3	أوظّفُ أدواتِ التّقويم النّوعيّ والكمّيّ في تقويم الطّلبة.					
4	أستخدمُ أنشطةً واقعيّةً مع الطّلبة لتشجيعهم على التّفكير البَنّاء والنّاقد.					
5	أعزّزُ لدى طلبتي مهاراتِ التّقويم الذاتيّ لكلّ ما يدرسونه.					
6	أحرصُ على الاستفادة من نتائج تقويم الطّلبة في تحسين أدائيَ التّدريسيّ .					
7	أكلّفُ الطّلبة بِمَهَمّاتٍ تعليميّةٍ للتّأكّد من فهم الدّرس.					

شكرًا لحسن تعاونكم

ملحق (3) قائمة المحكمين

الاسم	التّخصص	مكان العمل
ا. د محمد شاهين	إرشاد نفسي وتربوي	جامعة القدس المفتوحة
ا. د نبيل الجندي	علم النفس التربوي	جامعة الخليل
ا. د نبيل المغربي	علم النفس التّربوي	جامعة القدس المفتوحة
د. إيناس ناصر	مناهج وطرق تدريس العلوم	جامعة القدس
د. جنان جودة	أساليب تدريس اللغة العربية	مشرفة تربوية/ مديرية شمال الخليل
د. حكم حجة	مناهج وأساليب التّدريس	جامعة الخضوري
د. خالد كتلو	القياس والتقويم	جامعة القدس المفتوحة
د. زيد القيق	إدارة تربوية	مدير مدرسة الإيمان/فرع العيزرية
د. علي أبو راس	تخصص اللغة العربيّة	جامعة القدس أبو ديس
د. فريال عمرو	إدارة تربوية	جامعة القدس المفتوحة
د. محسن عدس	المناهج وطرق التّدريس	جامعة القدس أبو ديس
د. موسى فرج الله	أساليب اللغة العربية	مشرف تربوي/جنوب الخليل
أ. ميسر خلاف	اللغة العربية	مدرسة بنات دورا الثّانوية

ملحق (4) كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس موجه إلى مديرية التربية والتعليم

جامعـــة القدس
كليـة العلـوم التربويـة

بسم الله الرحمن

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

التاريخ:2024/2/15م

حضرة مدير التربية والتعليم – جنوب الخليل / المحترم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة **فدوى عامر مسلم قطيط** ورقمها الجامعي **(22120074)** بإجراء دراسة بعنوان

واقع توظيف معلمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التدريسيّة لديهم في مديرية تربية جنوب الخليل

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. إبراهيم عرمان
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

برنامج أساليب التدريس
Teaching Methods Program

نسخة/د.ع
نسخة/الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ملحق (5) كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس إلى مركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم العالي

Al-Quds University
Faculty of Educational Sciences

بسم الله الرحمن

جامعـــة القدس
كليـة العلـوم التربويـة

التاريخ:2024/3/20م

حضرة مدير مركز البحث والتطوير التربوي – وزارة التربية والتعليم / المحترم

الموضوع : تسهيل مهمة

تحية طيبة وبعد،،

تقوم الطالبة فدوى عامر مسلم قطيط ورقمها الجامعي (22120074) بإجراء دراسة بعنوان

واقع توظيف معلمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التدريسيّة لديهم في مديرية تربية جنوب الخليل

لذا نرجو من حضرتكم تسهيل مهمة الطالبة المذكورة أعلاه، وذلك لتطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الحالي.

شاكرين لكم حسن تعاونكم

د. إبراهيم عرمان
منسق برنامج ماجستير اساليب التدريس

برنامج أساليب التدريس
Teaching Methods Program

نسخة/د.ع نسخة/الملف

Telfax 02-2794913 -Jerusalem P.O. Box 20002

تلفاكس 02-2794913 -القدس ص.ب 20002

ملحق (6) كتاب تسهيل المهمة موجه من مركز البحث والتطوير إلى المدارس

بسم الله الرحمن الرحيم

دولة فلسطين
وزارة التربية والتعليم العالي
المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

State of Palestine
Ministry of Education & Higher Education
National Centre for Examination, Measurement and Educational Evaluation.

الرقم: و ت / ١٣/١/٢٠١٧
التاريخ: ٩/ ٦ /2024م

السيد ياسر حسين صالح المحترم
مدير عام التربية والتعليم/ جنوب الخليل
تحية طيبة وبعد،،

الموضوع: تسهيل مهمة الباحثة فدوى عامر مسلم قطيط

نهديكم أطيب تحية، ونرجو منكم التكرم بتسهيل مهمة الباحثة المذكورة أعلاه من **جامعة القدس** حيث تقدمت بطلب تسهيل مهمة لمركز البحث والتطوير التربوي لإجراء دراسة بعنوان: "**واقع توظيف معلمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة وعلاقتها بالكفايات التّدريسيّة لديهم في تربية جنوب الخليل**"، وستقوم الباحثة بإجراء **مقابلة عبر الهاتف** بالإضافة إلى توزيع رابط **استبيان محوسب** على عينة من معلمي/ات المدارس الحكومية/جنوب الخليل. نرجو التكرم والإيعاز لمن يلزم بتسهيل مهمتها.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،

م. جهاد دريدي
رئيس المركز الوطني للامتحانات والقياس والتقويم التربوي

نسخة: عطوفة الوكيل المساعد للشؤون التعليمية المحترم.
الأخ مدير عام مركز البحث والتطوير التربوي المحترم.
الدكتور إبراهيم عرمان المحترم/المشرف على الدراسة. البريد الإلكتروني: iarman@staff.alquds.edu
د. مطر.

Ramallah Tel (02-2969348) Fax (02-2969399)

فهرس الأشكال

الشكل (1.2) الخريطة المفاهيمية 17

الشكل (2.2) خريطة مفاهيمية تبين أركان التشبيه وصوره 23

الشكل (3.2) خريطة مفاهيمية لكلمات الربط تبين أركان التشبيه وصوره 23

الشكل (4.2) خريطة افتراضية تبين أركان التشبيه وصوره 24

فهرس الملاحق

ملحق (1) الاستبانة بصورتها الأولية 114-118

ملحق (2) الاستبانة بصورتها النهائية 119-123

ملحق(3) قائمةالمحكمين..... 124

ملحق(4) كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس موجه إلى مديرية التربية والتعليم 125

ملحق(5) كتاب تسهيل المهمة من جامعة القدس إلى مركز البحث والتطوير في وزارة التربية والتعليم العالي..... 126

ملحق (6) كتاب تسهيل المهمة موجه من مركز البحث والتطوير إلى المدارس 127

فهرس الجداول

الجدول (1.3–أ): خصائص العيّنة الديمغرافية حسب (التّخصص، وماجستير أساليب تدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة)..... 41

الجدول (1.3–ب): خصائص العيّنة الديمغرافية حسب (التّخصص، وماجستير أساليب تدريس، والمؤهّل التّربوي، وسنوات الخبرة)..... 42

جدول (2.3–أ): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة واقع توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة..... 43

جدول (2.3–ب): نتائج معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة واقع توظيف معلّمي اللغة العربية لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة..... 44

جدول (3.3): نتائج معامل ثبات كرونباخ ألفا لأداة الدّراسة..... 44

جدول (4.3–أ): نتائج معامل الارتباط (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة..... 45

جدول (4.3–ب): نتائج معامل الارتباط (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات استبانة الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة..... 46

الجدول (5.3) مفتاح تصحيح الاستبانة..... 49

الجدول (1.4–أ): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين..... 51

الجدول (1.4–ب): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين..... 52

الجدول (2.4): المتوسّط الحسابي والانحراف المعياري لمجالات واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين..... 53

الجدول (3.4):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لواقع توظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تخطيط للعمليّة التّعليميّة..... 53

الجدول (5.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لتوظيف الخرائط المفاهيميّة كأداة تقييم للعمليّة التّعليميّة..... 55

الجدول (6.4): نتائج ت للعينات المستقلة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعاً لمتغير التّخصص. 56

الجدول (7.4–أ): نتائج ت للعينات المستقلة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعاً لمتغير ماجستير أساليب التّدريس. 56

الجدول (7.4–ب): نتائج ت للعينات المستقلة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعاً لمتغير ماجستير أساليب التّدريس. 57

الجدول (8.4): نتائج ت للعينات المستقلة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستخدام استراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعاً لمتغيّر المؤهّل التّربوي..... 57

الجدول (9.4): الأعداد والمتوسطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. 58

الجدول (10.4): نتائج تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) لواقع توظيف معلّمي اللّغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة في فلسطين تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. 59

الجدول (11.4–أ): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين مرتّبة ترتيباً تنازلياً. 60

الجدول (11.4–ب): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لفقرات الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين مرتّبة ترتيباً تنازلياً. 61

الجدول (12.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين..... 61

الجدول (13.4):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة كأداة تخطيط..... 62

الجدول (14.4):المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة كأداة تنفيذ 63

الجدول (15.4–أ): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة كأداة إدارة الصّفّ والتّواصل الصّفّيّ..... 63

الجدول (16.4): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة كأداة تّقويم..... 64

الجدول(17.4): نتائج ت للعينات المستقلة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغير التخصص..... 65

الجدول(18.4): نتائج ت للعينات المستقلة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربية في فلسطين تبعًا لمتغير ماجستير أساليب التّدريس..... 66

الجدول (19.4): نتائج ت للعينات المستقلّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر المؤهّل التّربوي..... 67

الجدول (20.4): الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة. 68

الجدول (21.4): نتائج تحليل التّباين الأحادي (One Way ANOVA) للكفايات التّدريسيّة لدى معلّمي اللّغة العربيّة في فلسطين تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة..... 69

الجدول (22.4): معامل الارتباط بين واقع توظيف معلّمي اللغة العربيّة لاستراتيجيّة الخرائط المفاهيميّة والكفايات التّدريسيّة لديهم في فلسطين..... 70

فهرس المحتويات

إقرار ..... أ

الشكر والتقدير ..... ب

ملخص الدراسة..... ج

Abstract:..... د

الفصل الأول الإطار العام للدراسة

1.1المقدمة: 2

2.1 مشكلة الدراسة: 3

3.1أسئلة الدراسة..... 4

4.1 فرضيات الدّراسة: 5

5.1 أهداف الدّراسة 6

6.1 أهميّة الدّراسة: 6

6.1 الأهميّة النّظريّة: 6

6.1 الأهميّة التّطبيقيّة:..... 7

6.1الأهمية البحثية:..... 7

7.1حدود الدّراسة:..... 7

8.1مصطلحات الدّراسة: 7

الفصل الثاني الإطار النظري والدراسات السابقة

1.1.2استراتيجية الخرائط المفاهيمية 10

1.1.1.2نشأة الاستراتيجية وتطورها:..... 11

2.1.1.2 المفهوم:..... 12

3.1.1.2 فلسفة الخرائط المفاهيمية:..... 13

4.1.1.2 تصميم الخرائط المفاهيمية:.....15
5.1.1.2 مكونات الخرائط المفاهيمية:.....15
6.1.1.2 أهمية الخرائط المفاهيمية:.....16
7.1.1.2 أنواع الخرائط المفاهيمية:.....17
2.1.2 االكفايات التدريسية: 22
1.2.1.2 نشأة الكفايات التدريسية 22
.1 .2 .2 مفهوم الكفايات التدريسية:.....22
3.2.,1.2 مكونات الكفايات التدريسية:.....24
4.2.1.2 أهمية الكفايات التدريسية:.....25
5.2.1.2 أبعاد الكفايات التدريسية:.....26
2.2 الدراسات السابقة.....29
1.1.2.2المحور الأول: الدراسات التي تناولت توظيف الخرائط المفاهيمية.....29
1.1.2.2 المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الكفايات التدريسية: 33
2.2.2التعقيب على المحور الأول.....36
3.2.2 التعقيب على المحور الثاني من الدراسات:.....37

الفصل الثّالث الطريقة والاجراءات

1.3 منهج الدّراسة:.....41
2.3 مجتمع الدّراسة:.....41
3.3عيّنة الدّراسة:.....41
4.3 أدوات الدّراسة:.....42
5.3 متغيرات الدّراسة:.....47
6.3 المعالجة الإحصائيّة:.....48

الفصل الرابع نتائج الدراسة

1.4مقدمة.....51
النتائج المتعلقة بأسئلة الدّراسة:.....51
2.4 نتائج السّؤال الأول:.....51
3.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: 55
4.4 النّتائج المتعلقة بالسّؤال الثّالث:.....60
5.4 االنتائج المتعلقة بالسّؤال الرّابع: 65
6.4 الإجابة عن سؤال الدراسة الخامس:.....69

الفصل الخامس مناقشة النتائج والتوصيات

1.5مناقشة النتائج.....72
5.2 االتوصيات:.....82
المصادر والمراجع:.....83
الملاحق 94
فهرس الأشكال.....109
فهرس الملاحق.....110
فهرس الجداول 111
فهرس المحتويات.....114

تمّ بحمد الله