عمادة الدراسات العليا
جامعة القدس

# الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل

ماجد عودة أبو داود

رسالة ماجستير

القدس _ فلسطين

1429 هـ - 2008 م

# الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم – الخليل


**إعداد الطالب**

**ماجد عودة محمد أبو داود**

**بكالوريوس لغة عربية من جامعة الخليل (1987)**


**المشرف الدكتور عفيف حافظ زيدان**

**قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من قسم الدراسات العليا في التربية / جامعة القدس.**

**1429 هـ /2008 م**

**عمادة الدراسات العليا**

**جامعة القدس**

**إجازة الرسالة**

**الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل**

**اسم الطالب : ماجد عودة محمد أبو داود**

**الرقم الجامعي : 20510037**

**المشرف : الدكتور عفيف حافظ زيدان**

**نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 22 / 1 / 2008 م من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم**

| | | |
|---|---|---|
| **الدكتور عفيف حافظ زيدان** | **رئيس لجنة المناقشة** | **التوقيع.....** |
| **الدكتور محمد عبد القادر عابدين** | **ممتحناً داخلياً** | **التوقيع.....** |
| **الدكتور عبد الرؤوف خريوش** | **ممتحناً خارجياً** | **التوقيع.....** |

**القدس – فلسطين**

**1429 هـ - 2008 م**

**قال العماد الأصفهاني**

**إني رأيت أنه لا يكتب إنسان كتاباً في يومه إلا قال في غده :**

**لو غير هذا لكان أحسن، ولو زيد كذا لكان يستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر، وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر (العلي، 1998).**

## الإهداء

**أهدي ثمرة جهدي**

**إلى من خصهما الله تعالى بقوله : " وَقُل رَّبِّ ارحَمهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيراً ..."**

**والديَّ رحمهما الله ، واسكنهما فسيح جناته .**

**إلى أخي عبد الفتاح الذي غرس في نفسي الإيمان وحب العلم والمعرفة .**

**إلى أخي عزيز نعم الأخ والصديق .**

**إلى أختي رسمية رمز الحنان والعطاء .**

**إلى أخواتي : نظمية ، وعائشة ، وإكرام ، وإلهام .**

**إلى رفيقة دربي زوجتي .**

**إلى فلذات كبدي : ولاء ، وعبد الفتاح ، ووسيم ، ومحمد ، وأنسام .**

**إلى كل من ساعدني ولم يبخل بجهده ووقته في سبيل نجاحي : أساتذتي .**

**إلى كل هؤلاء أهدي هذا الجهد المتواضع .**

**إقرار**

أقر أنا مقدم الرسالة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير، وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة. باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

التوقيع :

الاسم : ماجد عودة محمد أبو داود

التاريخ : 26 / 12 / 2007 م.

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة على نبي الرحمة وإمام الهدى محمد صلى الله عليه وسلم.

قال تعالى ". . . أَنِ أشكُرِ للهِ وَمَن يَشكُر فَإِنَّمَا يَشكُرُ لِنَفسِهِ. . . "(لقمان: 12) وقال أيضاً " لَئِن شَكَرتُم لَأَزِيدَنَّكُم "(إبراهيم :7) فالشكر لله أولاً الذي منحني القدرة على مواصلة الدراسة والبحث، كما أشكر له جل جلاله أن مكنني أن أحفظ لأهل الجميل جميلهم، خاصة وقد أوشكت هذه الدراسة على الانتهاء – الدكتور عفيف زيدان بالإشراف على هذه الدراسة، ولما أولاني من اهتمام ورعاية متواصلين، ولبذله قدراً من همه وجهده – على الرغم من ضيق وقته – للأخذ بيدي لتخرج هذه الدراسة إلى حيز الوجود. فكان لتوجيهاته السديدة ومتابعته الحثيثة وتعامله الطيب الحميم، فكان نعم الأستاذ والأخ والموجه والمرشد المخلص الأمين.

وأجد لزاماً علي أن أنسب الفضل لأهله، فلا يفوتني أن أشكر عضوي لجنة المناقشة الفاضلين الدكتور محمد عبد القادر عابدين ، والدكتور عبد الرؤوف

اللذين لم يدخرا جهداً في تقويم الدراسة بما أوتيا من علم ودراية ومنهج علمي، وأنا شاكر لأساتذتي الكرام الذين أعانوني على تكوين معرفتي البحثية ولما يبذلونه من جهد في سبيل رفع مستوى بلدهم وأمتهم بتشجيع العلم وتقديره.

وأتوجه بالشكر والتقدير للذين قاموا بتحكيم الإستبانة والبرامج من أساتذة كلية التربية في جامعة القدس، والجامعات الأخرى، والمعلمين الذين أجابوا عن الإستبانة، وإلى كل من شارك في إنجاز هذا العمل.

والله ولي التوفيق

ماجد أبو داود

## الملخص

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل ، ودور متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في التدريس، في الكفايات المستخدمة .

وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وبلغ عددهم (211) معلماً، و(337) معلمة، موزعين على (136) مدرسة. وتكونت عينة الدراسة الخاصة بالإستبانة من ( 64) معلماً، و(101) معلمة. وعينة الملاحظة تكونت من (17) معلماً، و(37) معلمة.

ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث أداتي الدراسة:

الأولى وهي عبارة عن إستبانة حيث تكونت من (54) فقرة موزعة على مجالات الكفايات التعليمية وهي كما يلي : التخطيط للتدريس (10) فقرات، التنفيذ (21) فقرة، إدارة الصف ( 14) فقرة، التقويم (9) فقرات. وللتأكد من صدق أداة الدراسة ، فقد تم عرضها على لجنة من المحكمين تكونت من (25) شخصاً ممن يدرّسون في الجامعات أو يشرفون على المعلمين، أو معلمين يعلمون في المدارس في مجال اللغة العربية، تم حساب ثبات الإستبانة باستخدام معادلة ( كرونباخ ألفا ) وقد بلغ (0.96)، وذلك على جميع مجالات الدراسة.

وتكونت الأداة الثانية من بطاقة الملاحظة واشتملت أيضا على (54) فقرة موزعة على مجالات الكفايات التعليمية وهي كما يلي : التخطيط للتدريس ( 10) فقرات، التنفيذ (21) فقرة، إدارة الصف (14) فقرة، التقويم (9) فقرات. وللتأكد من مدى صدق أداة الدراسة، فقد تم عرضها على لجنة من المحكمين، وبعد ذلك تم حساب ثبات الأداة (ثبات الملاحظين) حيث بلغ (83 ,.) .

بينت نتائج الدراسة أن نسبة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية من وجهة نظرهم (كبيرة جداً) وذلك على جميع مجالات الدراسة حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الممارسات( 4.26) مع انحراف معياري(0.24) . ولم تظهر الدراسة فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لممارسة الكفايات التعليمية تعزى إلى متغيرات الجنس ، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في التدريس .

وبينت نتائج بطاقة الملاحظة أن نسبة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية بدرجة (كبيرة)، وذلك على جميع مجالات الدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذه الممارسات ( 3.65)، مع انحراف معياري (43 .0). ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى متغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في التدريس). بينما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى متغير (الجنس) ولصالح الإناث.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات منها : الإفادة من إستبانة الملاحظة التي أعدت في تقييم أداء معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمادة اللغة العربية، للاستفادة منها في تقرير الزيارة الصفية.وعقد دورات تدريبية متخصصة لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا التي ظهر أداؤهم فيها أقل من الوسط الحسابي.


## Abstract

The study aimed to identify the educational competence's used by Arabic teachers in lower basic stage in headquarter of Education\

Hebron and the role of variables ( gender , qualifications , specialization and teaching experience ) in competence's used .

The population of this study consists of all teachers who are teaching Arabic for this phase . They are ( 211 ) males and (337) females in ( 136 ) schools stage in Headquarter of Education \ Hebron . The cluster sample for this questionnaire consists of ( 64 ) males and ( 101 ) females . The observed sample consists of (17 ) males and (37) females .

To fulfill the aims of this study the researcher prepared the first tool which is a questionnaire consists of ( 54) items with a reliability rate ( 0, 96 ) in all fields of the study .

The second tool was the checklist consists of ( 54 ) , items with a reliability rate ( 0, 83 ) .

**The results of this study are :-**

**A. Results of the questionnaire .**

The practice percent of Arabic teachers for educational competences is ( very great ) on all fields of the study .

The mean was ( 4 , 26 ) ; the mean was ( 0 , 24 ) . it was ( very great ) . No differences of statistical evidence in practicing Arabic teachers for these competences in lower basic phase according to gender , qualifications , specialization and experience .

**B. Results of checklist .**

The percentage of practicing Arabic teachers for these competences was to a large degree in all fields of this study . The mean was ( 3 , 65). The results showed no stastistical differences in how Arabic teachers practice these competences in lower basic phase according to qualifications / specializations and experience . The study showed differences in how Arabic teachers practise these competences in lower basic phase due to gender in favor of the females .

In light of the previous results , the researcher The recommends that : -

To do similar studies in points of view of educational bosses and supervisors and headteachers to compare them with this study . Make use of observation questionnaire which was prepared to evaluate teachers performance in Arabic language and use it in class visits reports .

# الفصل الأول

## مشكلة الدراسة وأهميتها

1: 1 المقدمة .

1: 2 مشكلة الدراسة .

1: 3 أهداف الدراسة .

1: 4 أسئلة الدراسة .

1: 5 فرضيات الدراسة .

1: 6 أهمية الدراسة .

1: 7 محددات الدراسة .

1: 8 مصطلحات الدراسة .

**الفصل الأول**

**مشكلة الدراسة وأهميتها :**

**1. 1 المقدمة :**

لقد اهتم العلماء بدراسة التطور اللغوي لدى الأطفال، حيث تعد مرحلة الطفولة من أهم المراحل التي يمر بها الإنسان في حياته. ولما كانت السنوات الأولى من عمر الطفل مرحلة مهمة في تكوين نموه اللغوي وتشكيله ، فإن تدريس اللغة العربية يبدأ منذ بداية الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ويستمر حتى نهاية التعليم العام في المدارس، والجامعات، ويهدف تعليمها منذ البداية، إلى تمكين الطالب من أدوات المعرفة والتعبير، ومساعدته على اكتساب عادات صحيحة واتجاهات سليمة، والتدرج في تنمية هذه المهارات على امتداد المراحل التعليمية، بحيث يصل الطالب في نهاية هذه المرحلة الأساسية الأولى ( 1–4 ) إلى مستوى لغوي يمكنه من استخدام اللغة استخداماً ناجحاً عن طريق التحدث ، والقراءة ، والكتابة، مما يساعده في النهوض بالعمل الذي يختاره على مواصلة الدراسة في المراحل التعليمية التالية (صافي، 2007).

بدأ الباحث بالتفكير في الكفايات وأهميتها ، لأن شرب روح الفضيلة ليس بالأمر الهين، ولكنه قيمة من قيم الإنسانية السامية، التي لا تأتي للنفس ؛ إلا بعد الترويض الخلقي، والأخذ بزمام الطبيعة البشرية بالتفكير، والتبصر، وهذا ما يميز الإنسان عن الحيوان، الذي ينقاد لغريزته، ورغبته، ومتى تشرب المعلم روح الفضيلة، كان من السهل بناء مجتمع فاضل.

فالتعليم مهنة مقدسة، مهنة ذات أهمية كبيرة، وقدسيتها تأتي من أن غايتها قريبة جداً من الغايات التي أنزلت من أجلها الديانات السماوية ؛ تلك الغايات التي تهدف إلى إخراج الناس من الظلمات إلى النور، وهدايتهم إلى سبيل الحق، والعدل والخير. وأهمية التعليم أنه يتحكم في مصير الجيل، ويقرر ما سيكون عليه مستقبل الوطن، فإن وجّه التعليم توجيها رشيداً، كان هناك المجد، والشرف، والرقي، والازدهار في الانتظار، وإلا فالتدهور، والتردي، وسوء المصير.

ولقد استمر المربون على مر السنين يبذلون جهوداً متعددة لرفع مستوى أداء العاملين في مهنة التعليم، وذلك بتطوير وسائل إعداد المعلمين أكاديمياً، ومهنياً، انطلاقاً من كون التعليم مهنة لها أصولها، وأسسها العلمية، النابعة من الدراسات الخاصة بدور التربية في المجتمع، وبطبيعة الأفراد، ودوافعهم، وكيفية تعلمهم، والعوامل المؤثرة فيهم، وبطبيعة الثقافة الإنسانية وفروعها المختلفة (العقاربة، 1987).

لهذا كله وجب أن يتصف المعلم بصفات معينة حتى يكون عمله ناجحاً سليماً ، وهي:

- قوة الشخصية.

- سعة الإطلاع.
- الرغبة في مهنة التدريس.

فالمعلم يجب أن يكون مربياً بكل ما في هذه الكلمة من معانٍ . ونحن الفلسطينيين أحوج ما نكون إلى معلمين أكفاء، ممن أشربت نفوسهم روح المواطنة الصالحة، ممن يحبون الله، والوطن، ومهنة التعليم، ويعملون على نموهم الاجتماعي، وتحسين ثقافتهم، وتوثيق علاقتهم بالمجتمع الذي يعيشون فيه، ويعملون على تطويره. فالمعلم الكفء يستطيع أن يعمل، وينتج حتى في البيئة التي قد لا تلائمه.

إن المعلم الجيد يسهم إلى حد كبير في تحقيق التعليم الجيد، ومع تقدير أهمية دور المعلم في العملية التربوية، فإن ذلك يتطلب الاهتمام بإعداده في كليات التدريب، " لأن التجديد التربوي لا يتم من خلال استحداث طرق التعليم، أو المناهج، أو إقامة المباني، وتوفير أحدث الأجهزة والتقنيات التربوية، أو بوضع الفلسفات التربوية، إذ على الرغم من أهمية كل هذه الأمور وضرورتها، فلا بد من وجود المعلم القادر على فهم التلاميذ، والتعامل معهم، ورعاية شئونهم الاجتماعية والتربوية " (جردات، 1984).

وأحسن المعلمين من زادت حكمته على علمه، ومن كان إنساناً، قبل أن يكون معلماً؛ فيفهم أخلاق الناس، وطلابه، فهماً تسهل معه معاملتهم، فيصير القدوة الصالحة لطلابه ولكل من له صلة به من أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، ويعمل من أجل سعادته، وإسعاده. فنحن بحاجة إلى معلمين، يستطيعون التعاون مع طلابهم ؛ ويحبونهم ، ويفهمون مشاكلهم، ويقدرون على حلها ؛ لأن هؤلاء المعلمين هم الذين يحبهم المجتمع، ويقدرهم حق قدرهم ؛ لأنهم بعلمهم، ومعاملتهم، يكونون القدوة الصالحة الحسنة لطلابهم، وللناس في المدرسة، أو خارجها، هؤلاء هم الذي عناهم المرحوم أحمد شوقي(1868–1932) بقوله :

**قم للمعلم وفه التبجيلا  كاد المعلم أن يكون رسولا**

إن المعلم هو الموجه الرئيس للموقف التعليمي؛ فهو الذي يخطط للدرس، ويحدد مستوى الدافعية الواجب توفرها لدى طلابه، ليبدأ في تنفيذ درسه، ويوجه التفاعلات اللفظية في ذلك الموقف، ويصحح المفاهيم وينمي الاتجاهات والقيم، ويكسب العادات، والمهارات، أي أنه إنسان يتفاعل مع طلابه، وينمو معهم، ويسهم في تنميتهم، من هنا كانت مسؤولياته متعددة ومعقدة، ويحتاج لحسن القيام بها، إلى إعداد مركز، وهادف، بعضه نظري، والبعض الآخر عملي، يتم من خلاله تحليل الجوانب المختلفة لعملية التدريس، وبالتالي إكسابه المهارات التي تلزمه في كل جانب (العقاربة،1987).

وتتميز العملية التربوية بأنها عملية بشرية، بمعنى أنها لا يمكن أن تتم في غياب العنصر البشري، لأنها عملية تعتمد على التفاعل بين الفرد وبيئته في ظل توجيه المربي، ورغم ظهور تكنولوجيا التربية، فإن المعلم لا يزال حجر الزاوية، ومفتاح العملية التربوية حتى في عصر التكنولوجيا (الخطيب، 1990).

قال الإمام علي كرم الله وجهه الذي توفي سنة ( 36 ) ه ، الوارد في المصطاوي (2004):

الناس من جهة التمثيل أكفاء أبـــوهـــم آدم والأم حـــواء
ما الفخر إلا لأهل العلم أنهم على الهدى لمن استهدى أدلاء
وقدر كل امرئ ما كان يحسنه والجاهـــلون لأهل العلم أعداء
ففـــز بعلم تعش حياً به أبداً الناس موتى وأهل العلم أحياء

لقد دخل مفهوم الكفاية إلى الأدب التربوي سنة (1968)، إذ ظهر أول برنامج لتدريب معلمي المعلمين في أمريكا؛ حيث كان هذا المفهوم قبل ذلك، شائعاً في الأوساط الصناعية، والعسكرية، وفي بداية السبعينيات، ظهرت برامج عديدة لتدريب المعلمين على أساس الكفايات ؛ حيث أصبحت سمة مميزة لبرامج تربية المعلمين في معظم كليات التربية (مفلح، 1998).

وهنا يظهر التساؤل ؟!

المعلم الكفء، هو الذي يستطيع أن يعد النشء والجيل الذي يعهد إليه في تعليمه، وتأديبه، وتثقيفه؛ ليكون مواطناً صالحاً ينفع نفسه، ويخدم دينه، ووطنه، ويفيد الإنسانية.

المعلم الكفء: هو الذي لا يستسلم بما في المناهج التي يدرسها من مصاعب، ولكنه يتغلب عليها، ويبعث فيها المرونة، والحيوية، ويزود تلاميذه بما يلائم حاجاتهم، ويوافق ميولهم ويثير اهتمامهم، وعندئذ يقبل كل تلميذ على مادته؛ يأخذ منها، ويتحدث بها، وينشط في دراستها، وينتظر حصصها في شوق ولهفة. فالمعلم الكفء: هو الذي يتفهم ما يقوم به تلاميذه من مصاعب، ويمهد لهم سبيل التغلب عليها، ويعينهم في الوصول إلى حلها.

المعلم الكفء مؤانس، يأنس به تلاميذه؛ فلا تجد بينهم من ينطوي على نفسه، أو يتهيب، أو يفشل، بل يستوضح المسائل بجرأة؛ لعلم الطالب أن معلمه إنما يريد من تلاميذه كلهم، أن يفهموا كل الفهم ما يلقى إليهم، وأن هذا المعلم هو ولي الأمر، والمربي الحاني إلى جانب ما يلقيه إلى تلاميذه من معلومات.

والمعلم الكفء :هو الذي يدرك أن الطريقة التي يعلمها، ليست من القداسة بحيث لا يطرأ عليها تعديل، تقتضيه ظروف التلاميذ، أو البيئة، أو الزمن، و إنما له من الحرية ما يكيف به موقفه، ويقدر ظروفه، وما تقتضيه الحال، فهو أشبه بقائد المعركة، لديه تعليمات عامة وخطة مرسومة، ولكن هذا لا يمنعه من إعمال رأيه، إذا طرأ ما يدعو إلى إعمال الرأي، و التصرف.

ويرى الباحث ، أن المعلم الكفء، قبل المنهج، والكتاب، وقبل الصف، والأدوات، وقبل ولي الأمر. . . فهذا المعلم الذي ننشده؛ لأنه بمثله وبه، تشرق الشمس
دوماً في صفه، ويسوده الاجتهاد، والبهجة، والسرور، وهو الذي في وسع الوالدين أن يستودعوه فلذة أكبادهم، لأنه قادر على إعدادهم للحياة المقبلة، إعداداً سليماً مشكوراً.

قد لاحظت، وأنت تلميذ في مختلف المراحل الدراسية، أن المعلمين الذين قاموا بتدريسك المواد المختلفة، متباينون في طرائق تدريسهم، وفي قدراتهم على إيصال المعلومات إلى أذهان الطلاب، وأن جاذبيتهم إليك، أو لدى زملائك في الصف كانت تبدو متباينة، تبعاً لذلك، فهناك على سبيل المثال، المعلمون الذين كنت تنتظر دروسهم بفارغ الصبر، وتستمتع معهم في كل ما يدرسونه لك، وبالمقابل، فقد كان هناك معلمون، ممن كنت تشعر بأن دروسهم طويلة ومملة، بحيث كنت تتمنى أن تنتهي تلك الدروس بالسرعة الممكنة؛ تخلصاً من الملل والضجر الذي يصاحبها، ولعل ذلك يعود في بعض الأحيان إلى المدرس الذي ينقصه الإعداد الأكاديمي، أو المهني، والمدرس الذي لديه عيوب في النطق، أو خفوت في الصوت، أو الشخصية.

فالتعليم بالقدوة، والعمل، من أعظم نظريات التربية الإسلامية، التي انبثقت عن عقيدتنا، يقول الدراويش (1997): إن القدوة أول المؤهلات التي تلزم المعلم الذي يمارس التعليم، وإلا كيف نُعلِّم طالباً مهنة لا نتقنها ؟ وكيف نزرع فيه قيمة لا نحترمها ؟ وكيف ننهاه عن ممارسة فعل مشين، ثم نقوم بمزاولته ؟ وكيف يرضى الله عنا، ولا يمقتنا، ونحن نقول ما لا نفعل ؟ وصدق الله العظيم القائل :" يَآ أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لاَ تَفعَلُونَ. كَبُرَ مَقتاً عِندَ اللهِ أَن تَقُولُوا مَا لاَ تَفعَلُونَ " (الصف : 2-3).

والقائل أيضاً " أَتَأمُرُونَ النَّاسَ بِالبِّرِ وَتَنسَونَ أَنفُسَكُم وَأَنتُم تَتلُونَ الكِتَابَ أَفَلاَ تَعقِلُونَ " (البقرة :44) .

## 1. 2 مشكلة الدراسة :

مع تطور العلوم التي أكدت على دور المتعلم وجعله محوراً للعملية التعليمية، لم يعد يكفي أن يتقن المعلم مادته العلمية ، بل أصبح من الضروري أن يكون متمتعاً بكفايات شخصية متكاملة، وقدرات خلاقة ، معداً إعداداً جيداً علمياً وثقافياً . لقد كتب الكثير عن المعلم وكفايته، ولكن تبقى الصورة منقوصة في تحديد هذه الكفايات، ويستطيع الكشف عنها كل من عمل في مهنة التعليم .

من خلال اطلاع الباحث ومتابعته، وعمله مشرفاً تربوياً في مديرية التربية والتعليم / الخليل المتصل اتصالاً مباشراً بتدريب معلمي المرحلة الأساسية الدنيا والإشراف عليهم، لاحظ أن

المعلمين يتفاوتون في درجة استخدامهم للكفايات التعليمية اللازمة لتفعيل العملية التربوية (سواء المعرفية أوالأدائية) وطريقة التدريس.

ولمعلم اللغة العربية وضعٌ متميز في المدرسة، وفي جميع مراحل التعليم، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسية الدنيا، ومعرفة الكفايات المطلوب توافرها لدى معلمي اللغة العربية يسهم في تحسين أدائهم وإلى تطوير مهاراتهم للقيام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم، ومواكبة التطوير التربوي للمستقبل. وكذلك من خلال إعداد برامج تدريبية وتنفيذها بحيث تسد فجوات النقص والقصور في الكادر التعليمي والتربوي.

إن طريقة التدريس هي وحدة القياس الأولى في متابعة التعليم، إذ إن كل معلومة لها طريقة الإعطاء، فهما شيئان مختلفان، فمن هنا تأتي طريقة التدريس لإعطاء المفاهيم الأساسية والفرعية، وطريقة التدريس، وأسلوب المعلم لهما اثر كبير في ثبات التعلم عند المتعلمين (السلامي، 2003).

دارت مشكلة الدراسة حول الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العرب ـية في المرحلـة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخلـيل للعـام الدراسي ( 2007-2008) من وجهات نظرهم وإن موضوع الدراسة موضوع عملي يمس مجموعة كبيرة من المعلمين والمعلمات، فلا بد من تحديد الكفايات التعليمية التي تهمهم وتوضيحها .

إن الباحث عمد إلى إجراء دراسة تبحث عن الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا، والتي تعطي المسئولين عن التدريب في الوزارة رؤيا واضحة حول الاحتياجات التي يجب التدرب عليها؛ من أجل رفع مستوى الكفاءة أثناء تنفيذ العملية التعليمية الموكلة إلى كادرها التعليمي على اختلاف مستوياته فموضوع الدراسة يستحق البحث. وتحديدا فقد حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس : ما الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل ؟

## 1. 3 أهداف الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى :

1. تحديد الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس مديرية التربية والتعليم في الخليل للعام الدراسي (2007-2008) من وجهة نظرهم .
2. الوقوف على تأثير بعض المتغيرات العامة والوظيفية ( الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص) في تحديد مدى ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية.
3. الكشف عن مستوى أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا لمادة اللغة العربية، في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة.

4. بناء تصور واضح وأكثر شمولية في سياسة إعداد المعلمين، وتدريبهم أثناء الخدمة.

## 1. 4 أسئلة الدراسة:

1ــ ما الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

2 ــ ما الأداء الملاحظ للكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل؟

3 ــ هل تختلف الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في التدريس؟

4 ــ هل يختلف الأداء الملاحظ للكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل باختلاف جنس المعلم، ومؤهله العلمي، تخصصه ، وخبرته في التدريس؟

## 1. 5 فرضيات الدراسة:

وللإجابة عن سؤالي الدراسة الثالث والرابع، تم تحويلهما إلى فرضيات صفرية كالآتي :

**الفرضية الأولى :** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم في الخليل تعزى لمتغير الجنس.

**الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم في الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم في الخليل تعزى لمتغير الخبرة.

**الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم في الخليل تعزى لمتغير التخصص.

**الفرضية الخامسة :** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم في الخليل تعزى لمتغير جنس المعلم.

**الفرضية السادسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم في الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي للمعلم .

**الفرضية السابعة :** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم في الخليل تعزى لمتغير تخصص المعلم .

**الفرضية الثامنة :** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0. 05) في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم في الخليل تعزى لمتغير خبرة المعلم في التدريس .

## 1. 6 أهمية الدراسة :

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من عدة جوانب :

1. إنها ارتبطت بالمرحلة الأساسية الدنيا وهي المرحلة التي تشكل المرحلة الأولى التي تعتمد عليها جميع مراحل الدراسة الأخرى.
2. إنها تناولت موضوعاً حيوياً من الناحية التربوية ، لوضع قائمة بالكفايات التعليمية الأساسية التي يشترط توافرها لدى كل معلم من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ؛ حيث تعد الدراسات الفلسطينية في هذا المجال قليلة جداً في حدود علم الباحث.
3. الإسهام في تشخيص الكفايات التي سيستخدمها معلم اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا، ومن ثم تغيير أسلوب الإشراف التربوي.
4. تفيد مديري المدارس والمشرفين التربويين في تحديد جوانب القوة والضعف لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا ؛ وبالتالي التركيز على القوة وتلافي جوانب الضعف.

5. التوصل إلى نتائج قد يستفيد منها المخططون التربويون، والمعلمون، ومديرو المدارس، والمشرفون التربويون، وصانعو القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم العالي؛ لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
6. توفير تغذية راجعة للمعلمين تساعدهم على النمو المهني الذاتي.

## 1. 7 محددات الدراسة :

تتلخص محددات هذه الدراسة بما يأتي :

1ـ الحدود الزمنية : الفصل الأول للعام الدراسي (2007 – 2008).

2ـ الحدود المكانية : مديرية التربية والتعليم في الخليل.

3ـ الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا من (1–4) حيث بلغ عددهم (548) معلماً ومعلمة، منهم (211) معلماً، (337) معلمة.

4ـ المحدد الإجرائي : حددت الدراسة بالمنهج، وبالمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها، وبمدى صدق وثبات الإستبانة، والملاحظة، والمقابلة التي تم وضعها من قبل الباحث.

5ـ الحدود الموضوعية : اقتصرت هذه الدراسة على المصطلحات والمفاهيم الإجرائية الخاصة بها. وركزت على الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية، من خلال الأبعاد الآتية (التخطيط للتدريس، والتنفيذ، وإدارة الصف، والتقويم).

## مصطلحات الدراسة:

اشتملت هذه الدراسة على المصطلحات الآتية:

**المرحلة الأساسية الدنيا ( التهيئة ) :** وهي أولى المراحل في السلم التعليمي في فلسطين ، ومدتها أربع سنوات ، تشمل من الصف الأول الأساسي حتى الصف الرابع الأساسي. والتعليم فيها إلزامي لجميع الطلاب.

**المدارس الحكومية:** هي المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.

**الكفايات** : هي القدرات التي يمتلكها الفرد، وتمكنه من عمل الأشياء أو إحداث نتائج متوقعة (القرشي، 1998) ص20.

**ممارسة الكفايات التعليمية:** هي الدرجة التي يستخدم فيها المعلم الكفايات التعليمية داخل حجرة الصف.

**معلم اللغة العربية :** هو المعلم الذي يعلم اللغة العربية بغض النظر عن تخصصه.

**الكفاية التعليمية**(Educational competency) : وهي قدرات خاصة لا بد أن يمتلكها معلم اللغة العربية؛ ليقوم بعملية التعليم بفاعلية عالية، وهذه القدرات تشمل الجوانب المعرفية والأدائية، وتتمثل هذه الكفايات فيما احتوته الأدوات التي أعدها الباحث لأغراض الدراسة وهي : بطاقة الملاحظة، الإستبانة، المقابلة.

**كفايات التعليم** : (competency) : هي المهارات والمعلومات والقدرات التي يمتلكها المعلمون، لتحقيق مستوى عال جداً لأداء مهمة التعليم، وتقسم إلى مهارات معرفية، ومهارات مسلكية، وتكون قابلة للقياس، وتكون درجة ممارسة المعلم لهذه الكفايات في ضوء استجابته على فقرات أداة الدراسة.

**التخطيط للدرس:** هي عملية عقلية منظمة هادفة، يقوم بها المعلم من أجل تحقيق وبلوغ أهداف الدرس بفاعلية وكفاية.

**بطاقة الملاحظة :** أداة تستخدم لرصد وتقويم أداء المعلم في كل مظهر من مظاهر التدريس داخل غرفة الصف. وتستخدم في هذه الدراسة لقياس مدى ممارسة المعلمين للكفايات في تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا (الخطيب، 1990).

**درجة الممارسة** : هي مستوى القيام بالكفاية التدريسية المطلوبة التي حددتها الدراسة.

**مديرية التربية والتعليم الخليل** : إحدى مديريات التربية والتعليم العالي الفلسطينية في الخليل .

## الفصل الثاني :

## الإطار النظري والدراسات السابقة .

**خلفية الدراسة وأهميتها**

**أولاً : الإطار النظري .**

**ثانياً : الدراسات السابقة .**

**2 : 2 : 1 الدراسات العربية .**

**2 : 2 : 2 الدراسات الأجنبية .**

**ثالثاً : التعقيب على الدراسات السابقة.**

**الفصل الثاني**

**أولاً : الإطار النظري**

**1.2 خلفية الدراسة وأهميتها :**

تعتبر مهنة التدريس من المهن المهمة في حياة الشعوب، لما لها من دور كبير في إعداد الأجيال القادمة، والتي سيكون لها الأثر الهام في بناء المجتمع وتطويره فكرياً ، ولا غرابة في ذلك، فقد كانت أول آية أنزلت على سيد الخلق محمد صلى الله عليه وسلم :

( اقرَأ بِاسمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ * خَلَقَ الإِنسَانَ مِن عَلَق * اقرَأ وَرَبُكَ الأَكرَمُ * الَّذِي عَلَّمَ بِالقَلَمِ * عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَم يَعلَم * ---) صدق الله العظيم . ( العلق : 1-5 )

**1. 1.2 التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا :**

أخذ اهتمام العالم بالطفولة يتزايد ويتطور بشكل ملحوظ؛ حيث أصبح الاهتمام برعايتها هدف كل أمة ، فقد تنبهت السلطات التربوية في مختلف أنحاء العالم إلى أهمية المراحل الأولى من التعليم في حياة الأطفال، وتطور شخصياتهم، وإلى ضرورة تعهدهم بالرعاية والتربية المناسبتين . وتتميز المرحلة الأساسية الأولى ، بأهمية كبيرة في السلم التعليمي ؛ لكونها المرحلة التي تتوقف عليها التنمية الشاملة للأطفال ؛ حيث يكتسب الطفل مختلف المهارات والعادات، والمعارف، والاتجاهات اللازمة لبناء شخصيته ( العمري ، 1997 ) .

و تعد مرحلة التعليم الأساسي القاعدة الأساسية للنظام التعليمي في أية مؤسسة تربوية، باعتبارها المرحلة الأولى من التعليم التي تمهد للمراحل التعليمية الأعلى ، وهي مرحلة تعنى بالفترة العمرية التي يكتسب منها الطلبة المهارات الأساسية، والعلاقات الاجتماعية.

ويرجع الاهتمام بالتعليم الأساسي كما يقول بني خلف ( 1994 ) ،إلى أصول قيمية وحضارية لدى مختلف الأمم والشعوب ؛ أما في الوقت الحاضر، فتتميز باتفاق النظم التربوية بشكل عام حول نظرتها إلى التعليم الأساسي . وتؤكد العديد من الدراسات ( النوري ، 1987) و(السلامي، 2003) و( أبو نمرة ،2003) و(شاهين ،2004) و (القرشي، 1998) و( الفقي، 1994) . أن التعليم أساس جميع المهن ، فهو أشرف المهن وأجلها قدراً وأكثرها أثراً في حياة الأفراد والجماعات؛ولذا فهو يتطلب قدرة وكفاءة عاليتين لا يمكن تحقيقهما إلا بإعداد مهني وعلمي ،وتربوي على مستوى معين ، والمعلم كصاحب مهنة لايمكن أن يعتبر مجرد ناقل للمعلومات فحسب، وإنما تتعدى وظيفته إلى القيام بتربية الأجيال

وتنشئتهم تنشئة صالحة ؛ ليصبحوا مواطنين صالحين لأنفسهم ومجتمعهم ، ويعرفوا كيف يتكيفون لتحديات التغيير ومتطلبات التجديد الدائرة من حولهم .

وتعتبر المرحلة الأساسية الأولى حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية؛ حيث إنها الفترة التي يتم فيها وضع البذور الأولى لشخصية الطفل، وبلورتها، أبو نمرة ( 2003 ) وظهور ملامحها في مستقبل حياته، وهي الفترة التي يكون فيها الطفل فكرة واضحة وسليمة عن نفسه . من خلال المنهاج المدرسي ويقول ابن خلدون المولود في تونس عام ( 1332 – 1406 م ) في المنهاج ( في الفصل السادس من الكتاب الأول في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه) :

– رأي ابن خلدون في ضرورة تعليم الوالدين القرآن الكريم فهو أصل العلوم والتعليم ، وقد صنف العلوم إلى علوم مقصودة لذاتها مثل العلوم الشرعية والطبيعية والفلسفية ، وعلوم آلية أو وظيفية مثل اللغة والحساب وقد دعا إلى التوسع في هذه العلوم بقدر فائدتها لتحقيق أغراض التربية الدينية والدنيوية .

– أشار ابن خلدون إلى أنه يجب أن لا يخلط على الطفل علمان ؛ لأن ذلك يشتت أفكاره بينهما ، ويصعب عليه أن يظفر بواحد منهما .

– صنف ابن خلدون المواد الدراسية إلى منهجين : منهج ابتدائي ، ومنهج عالي ، فالمنهج الابتدائي يعد عاماً لجميع المواد الدراسية الأساسية : القرآن ، واللغة ، والفقه ،والمنهج العالي يشمل العلوم المتقدمة المقصودة لذاتها وغير المقصودة لذاتها .

وهذا لايمكن تحقيقه من خلال المنهج المدرسي ومستوى الطفل دون الاعتماد على نوع المعلم المعد إعدادا علميا، ومسلكيا بمستوى عال من الكفاية تؤهله، وتساعده على القيام بالدور الملقى على عاتقه مربيا ومعلما وموجها وقائدا.

فالمرحلة الأساسية الدنيا تحتاج إلى نوع خاص من المعلمين ، الذين تتوافر لديهم قدرات وخبرات خاصة ، فتقع على عاتقهم أعباء ومسؤوليات عظيمة ؛ لأنه يتعامل مع أطفال قدموا من بيئات اجتماعية واقتصادية مختلفة ، ومهمة معلم المرحلة الأساسية أن يوفق بين البيئات المختلفة .

### 2. 1 .2 تطور النظرة للعملية التعليمية :

لقد انقضى العهد الذي كان التعليم فيه مقصوراً على الصفوة الممتازة من الطلبة الذين يستطيعون اكتساب المعرفة اعتمادا على قدراتهم الذاتية، وبقليل من المساعدة والعون من أساتذتهم . إن مدارسنا اليوم أصبحت مكتظة بكل نوعيات الطلبة، الذين يختلفون عن بعضهم البعض في أمور كثيرة . إذ نجد في الصف الواحد ،الطالب القوي الذي يجلس جنباً إلى جنب مع الطالب المتوسط، أو الضعيف . فتدريس المجموعات المتجانسة يختلف عن تدريس المجموعات المتباينة .

لقد ظهر الاهتمام الملحوظ بمرحلة التعليم الأساسي مع بداية السبعينيات ؛وذلك على مستوى توفير المعلم الكفء لتلميذ المرحلة الأساسية ، ومع بداية الثمانينات اتجه ذلك الاهتمام إلى عملية إعداد المعلم

لمرحلة التعليم الأساسي؛ وذلك من خلال تطوير مؤسسات إعداده، وإعادة النظر في البرامج التي يدرسها، والنظم المعمول بها لإعداد معلم المرحلة الأساسية ( علي والسعيد، 1993) .

لقد كانت هناك محاولات أولى تدعو إلى تحسين المنهاج والوسائل التعليمية وغيرها، حيث كانت تهتدي بنتائج الأبحاث العالمية ، والاتجاهات التربوية المعاصرة ، إلا أنها لا بد أن تنبثق من حاجات البيئة ومتطلبات تنميتها ، وتطلعات المجتمع إلى حياة أفضل في ضوء قيمنا الإسلامية الأصيلة ، فاهتمت الدول المتقدمة بصفة خاصة بضرورة توفير مجموعة من الكفايات لدى من يقومون بالتدريس؛ حيث إنه بدون هذه الكفايات لا يتمكن المعلم من تحقيق الأهداف الملقاة على عاتقه ( علي والسعيد ، 1993 ) .

ويرى مرعي (1981) ، أن عملية تطوير التعليم ترتكز على أمور منها: كفايات المعلم ،وتأخذ الأساليب لتحسين برامج إعداد المعلمين، وتدريبهم بهدف تنمية هذه الكفايات التي تعتبر ضرورية للنجاح في مهنة التعليم . ومن المحاولات الجادة لتحسين نوع التربية اليوم، الاهتمام بإعداد المعلمين ،وتأهيلهم، وتدريبهم، ولكن على أسس تربوية ونفسية جديدة تجمعها حركة شاملة تسمى بحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات . إن كفاءة أي مؤسسة تعليمية أو معهد تربوي، تعتمد بدرجة كبيرة على نوعية المعلمين الذين يعلمون في هذه المؤسسة أو المعهد( الجنيد ، 2001 ) .

### 2. 1 .3 المعلم لب العملية التعليمية وحجر أساسها :

ودور معلم المرحلة الأساسية الأولى أثقلهم حملاً ، وأعظمهم مسؤولية ، وأكثرهم تحسساً وتأثيراً ، وعلى نتائج جهوده وعمله واندفاعه يتوقف حاضر تلميذه ومستقبله ، وتلميذ المرحلة الأساسية الأولى يحتاج تعلماً ذا معنى ، تعلماً مفيداً قابلاً للاستمرار والبقاء ، وهو في هذا يحتاج أكثر من غيره إلى من يساعده ويأخذ بيده ، وكذلك يحتاج إلى من يهيء له بيئة تعليمية يتفاعل معها . لهذا لا بد لمعلم المرحلة الأساسية أن تتوفر لديه قائمة من الكفايات التعليمية؛ حتى يتمكن من تنظيم عملية تعلم تلاميذه والارتقاء بها ( ذياب ،1997) .

يعد المعلم أهم مدخلات العملية التعليمية ، وأكثرها أثراً في الطلاب ، لذلك فإن أي استهداف لعملية التعليم بهدف الإصلاح أو التطوير يجب أن تبدأ بالمعلم ، بالعناية بإعداده وتطويره ، والعمل على حل مشكلاته ( الفتلاوي أ ، 2003 ) ، وعلى الرغم من أن كثيراً من الأفراد في حياتنا الاجتماعية يمكنهم القيام بدور فعال في تغيير سلوكنا أو تعديله ، كما هو الحال مع الأب ، والأم ، والإخوة ، والأقران إلا أن أكثر هؤلاء ملاءمة لإجراء التغيير في سلوك المتعلمين هم المعلمون ، مع عدم إهمال دور كل منهم .

المعلم والمتعلم هما محورا العملية التربوية وعليهما تقوم ، من هنا كان الاهتمام بها حتى تنجح هذه العملية ، وتصل إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة ، وبناء جيل قوي مسلح بالعلم والقيم والأخلاق الفاضلة التي تؤهله للحياة الكريمة . فالمعلم والمتعلم هما قطبا العملية التعليمية ، ويرتبطان فيما بينهما ارتباطاً عضوياً ، لدرجة أن المربين المسلمين اعتبروا المعلم بمثابة الوالد للمتعلم . ( Eple , 1986) .

فالمعلم هو القائد التربوي الذي يتصدر عملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم. إنه قائد تربوي ميداني يخوض معركته ضد الجهل والتخلف ببسالة فائقة فيجب أن يكون الموجه الحازم للطفل والمرشد الهادي يساعدهم على مقابلة الشدائد والتغلب على الصعاب ، فبهذا يستطيع أن يكسب ثقة تلاميذه وحبهم له ، ويستطيع أن يؤثر في نفوسهم ويوجههم إلى ما فيه الخير ( حمادنة ، 2001 ) .

والمعلمون المتصفون بالشعور العالي بالفعالية يشعرون بأهمية عملهم، وأن لهم أثراً ايجابياً في تعلم الطلبة، ويتوقعون من طلابهم التقدم، وغالباً ما يحقق طلابهم التقدم ، ويعتقدون أنهم مسئولون عن تعلم طلبتهم، وإذا ما فشل تلاميذهم يعيدون النظر بأدائهم كمعلمين ، إنهم يخططون لتلاميذهم، ويضعون أهدافاً واستراتيجيات لتحقيقها ، ويشعرون شعوراً طيباً ايجابياً تجاه التعليم وتجاه الطلبة وتجاه أنفسهم ، أنهم يشعرون بالانخراط بمشروع مشترك مع التلاميذ لتحقيق أهداف مشتركة وهم ليسوا في صراع معهم ، ويشاركون طلبتهم في اتخاذ القرارات حول الأهداف والإستراتيجيات ( ألحكيمي ، 2004 ) .

ويقول الشاعر التميمي المولود في مدينة القدس ( عام 1941 ) :

أنا العـــلم كنت منار الأمم ... أقمت السدود وشدت الهرم

صنعت السفينة تغزو البحار ... وتمخر أمواجـــها كالعـــلم

صعدت بقوم دروب العـــلا ... فجازوا بفضل شموخ القمم

فكم لي عليهم من المكرمات ... وكم قد سما بي رفيع الهمم

إن تطور المرء كي يكون معلماً ويشمل ، مع زيادة الحكمة ، أن يكون أقل تعجلاً في إصدار الحكم ، وأكثر كرماً ، وأقل جرأةً مع البقاء واثقاً تماماً ، وزيادة في الأمانة مع نفسه وطلابه وموضوع الدراسة ، ودخول مغامرات أكثر ، وقلة الصبر على الجهل دون تخوف منه ... . وكل هذه الصفات ، في جزء منها ، مسألة تطور شخصي ، لكنها ليست على غير صلة بتعلم أساليب التعليم ، واكتساب المعرفة ، وتوسيع أفق المرء المهني ( Eple , 1986) .

ويقول ابن خلدون المولود في تونس عام ( 1332 – 1406 م ) في المعلم ( في الفصل السادس من الكتاب الأول في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه) :

– رأى ابن خلدون في أن يكون المعلم ملما بمجموعة من الصفات والمهارات التي تمكنه من إتقان فن عملية التعليم باعتبارها من الصنائع المتميزة في المجتمع وحياة الإنسان ، ومن أبرزها :

– الإلمام بفن التدريس من حيث الجمع بين الطريقة ( الأسلوب ) والمادة .

– القدرة على التدريس اللفظي مع استخدام وسائل الإيضاح اللازمة والمناسبة التي تقوم على التدرج والتكرار .

– القدرة على تهذيب الأطفال والمتعلمين من خلال المعاملة الحسنة والتوازن في اللين والقسوة دونما إفراط أو تفريط .

– استخدام القدوة الحسنة في التعليم ، وهذه أنجح الوسائل إلى تعليم الأخلاق وغرس أصول الفضائل ؛ لأن الأطفال يتأثرون بالتقليد والمحاكاة أكثر مما يتأثرون بالنصح والإرشاد .

**2. 1 . 4 إعداد المعلم :**

إن الهدف من إعداد المعلم وتأهيله، هو رفع كفايته لبناء الإنسان وإعداد الأجيال بما يعود عليهم من قدرة على حياة كريمة، وبما يعود على المجتمع بشكل عام بالتقدم والازدهار ، فالكفايات التي يحتاجها معلم المرحلة الأساسية، تختلف اختلافا كليا عن الكفايات التي يحتاجها معلم المرحلة الثانوية ( عدس ، 1996 ) .

إن المعلم عندما يعلم الصف الأول الأساسي، لا يمارس الأداء نفسه الذي يمارسه وهو يدرس الصف الخامس الأساسي أو غيره من الصفوف الأخرى، نظراً لاختلاف مستويات الطلبة وقدرتهم على التعلم .فالمعلم الناجح عليه أن يؤدي أدواراً مختلفة، باختلاف مستويات الطلبة الذين يدرسهم ، وباختلاف نوعية المواد الدراسية التي يتولى تدريسها . فمسؤولية المعلم بشكل عام مسؤولية ضخمة ، وعمله الذي يقوم به، يؤثر في المجتمع إيجاباً وسلباً، وأمانته تنعكس على تلاميذه؛ فيخرجهم جادين عاملين، أو منافقين مقصرين ، ومعلم اللغة العربية – بشكل خاص– مسؤوليته أكبر و أعظم ، لأنه يغرس في طلابه اللغة التي يقرؤون بها ويتعلمون كل المواد الأخرى ، فإذا نجح في مهمته انعكس ذلك على تقدم تلاميذه في دراستهم وفي مستقبل حياتهم .

وبسبب عظم المسؤولية الواقعة على عاتق المعلم، يجب على مديريات التربية والتعليم أن تحسن اختياره، وأن تحسن تدريبه ،و أن تستمر في تنشيط دوره ، وإذا لم تفعل ذلك فإنه سيتسرب إلى المهنة كثير ممن لا يصلحون لها (أبو الهيجاء،2002 ) .

ونظراً للتطور يتحتم علينا أن نضع تعليما مناسبا لمتغيرات القرن القادم، ومعلما يتعامل معها بكفاءة واقتدار، ويقدر علماء المستقبلية (Futurolegy) أن حجم المعرفة العلمية سيتضاعف كل سبع سنوات، وهذا الكم الهائل من المعلومات، والمعارف، يحتاج إلى متابعة، وتنظيم، وإعداد يواكب الثورة التكنولوجية التي تعتمد على العقل البشري، والمعلومات، والالكترونيات، والحاسب الآلي، والبث الفضائي المباشر، ووسائل الاتصالات، والتي جعلت من العالم كله قرية واحده. (القرشي ، 1998 ) . وهذا التطور، يتأثر إلى حد بعيد، بمدى كفاءة النظام التربوي وفاعليته ، والسياسة التعليمية لهذه الأمة ، وحتى يقوم النظام التربوي بدوره الريادي في تحقيق أهداف المجتمعات وتطلعاتها المستقبلية في النمو، والتقدم، لا بد أن تتوفر عدة عوامل مهمة، من أبرزها المعلم ،وما يؤديه من ادوار فعالة في تحقيق تلك الأهداف ( قوقزة ،2003 ) .

ونظرا لما شهده العصر من ثورة علمية، واكتشافات، فإنه من الضروري بمكان أن يجاري المعلمون ركب الحضارة ، وينمّوا مهاراتهم على النمو الذي يمكنهم من القيام بأدوارهم المنسجمة مع متطلبات العصر ،إضافة لتعزيز دورهم الفاعل في تحقيق جودة التعليم، رغم أن الاهتمام بإعداد أعضاء هيئة التدريس ليس جديدا؛ إلا أنه كان يسير ببطء شديد ( شاهين ، 2004 ) .

ويعتبر المعلم العصب الأساس وعنصراً هاماً من عناصر العملية التربوية والتعليمية، فلا يمكن لأي نظام تربوي أن يؤدي دوره دون معلم كفء ، وإن المدرسة لا تستطيع أن تحقق أهدافها المرغوبة، ما لم يتم التوجه نحو الارتقاء بمستوى إعداد معلميها وتأهيلهم وتحويلهم إلى مربين وموجهين للطلبة ، يؤدي المعلم دورا هاما في تحقيق أهداف النظام التربوي وزيادة قدرته وكفاءته وفعاليته، وأنه من أهم عناصرها ،إن لم يكن أهمها على الإطلاق، فلا تعليم من غير معلم ( منشد ، 2005 ). ولما كانت التربية هي عماد التغير والأداة التي تعد أجيال الحاضر لعالم المستقبل ، كان لا بد من توفير المعلم القادر على مواكبة التطورات المتسارعة في مختلف ميادين المعرفة ، باعتباره أبرز عناصر العملية التربوية، وحجر الأساس في أي تغيير منشود، وباعتباره عنصرا أساسيا من عناصر التطوير (العمري ، 1997) .

لقد أولى الإسلام المعلم عناية خاصة؛ فهو الذي يعلم ،ويهذب، ويغير سلوك المتعلم نحو الأفضل ، ولذلك احتل المعلم مكانة خاصة في التربية الإسلامية . فقد أُثر عن الرسول – صلى الله عليه وسلم – (أنه خرج ذات يوم، فرأى مجلسين، أحدهما يدعو الله عز وجل ويرغب إليه ، وفي الثاني جماعة يعلمون الناس، فقال : " أما هؤلاء، فيسألون الله، فإن شاء أعطاهم ، وإن شاء منعهم ، وأما هؤلاء، فيُعلّمون الناس، وإنما بعثت معلما " ثم عدل إليهم وجلس معهم )( أخرجه ابن ماجة بسند ضعيف ) ( القضاة ، 1998 ) .

فقد كان الأنبياء عليهم السلام في السنن الحديث الحسن في رسالاتهم معلمين ، وما جاءوا به كان أساس الديانات السماوية ، وإلى جانب كون المعلم عنصراً لا غنى عنه في عملية التعلم والتعليم ، فقد كان له في المجتمع مركزاً مرموقاً يتصف بالطهر والعفة والمعاملة الحسنة ،والخلق القويم عدس ( 1996 ) ،أبو نمرة ( 2003 ). ومنشد ( 2005 ) . والمعلمون هم رسل الثقافة والعلم ، ودعاة الإصلاح والتطور ، وطلائع التجديد والابتكار ، فعلى عاتقهم تقع مسؤولية تربية النشء ، وإعداد الأجيال القادمة ورعايتها ؛ بالعناية والتجديد والتوجيه ، ومن هذا المنطلق اهتمت الدول والمجتمعات بمعلميها إعداداً وتدريباً ، وبذلت كل ما في وسعها لجعلهم رواد فكر وثقافة ودعاة أصالة وتجديد ( النوري ، 1987 ) .

ولا يقتصر أثر المعلم في تلاميذه على مادته العلمية النظرية التي يقوم بتدريسها ، ولكنه يؤثر فيهم بأفكاره واتجاهاته، وسلوكياته ، فهو القدوة والمثل الذي يحتذونه ، ومن هنا كانت رسالة المعلم رسالة سامية ، فهي رسالة الأنبياء والمرسلين ، ولا أدل على ذلك من قوله عليه الصلاة والسلام : " إنما بعثت معلماً " وقوله صلى الله عليه وسلم : " إن العلماء ورثة الأنبياء ، وإن الأنبياء لم يورثوا ديناراً، ولا

درهماً، وإنما ورثوا العلم، فمن أخذه أخذ بحظ وافر " ( أخرجه الترمذي ، وأبو حيان ، وأبو داود ، عن أبي الدرداء وهو حديث حسن ) .

إن عملية إعداد المعلم تعد من القضايا الهامة التي تشغل بال الباحثين والمهتمين بقضايا العملية التربوية في الدول النامية والمتقدمة على حد سواء، وقد تنامى الاهتمام خلال النصف الثاني من القرن العشرين ببرامج إعداد المعلمين وتدريبهم، نظرا لما للمعلمين من دور مهم وأساس في العملية التربوية؛ فالمعلم الكفء في نظام ضعيف، أفضل من المعلم غير الكفء في نظام تعليمي قوي ( منشد ، 2005 ).

فمفهوم إعداد المعلمين على أساس الكفايات: يعني في أساسه كما يرى الفقي ( 1994 ) أن المعلم جدير بوضع إطار لكفايته التعليمية، والمهارية، والصحية، والنفسية، والاجتماعية ،والتربوية ،وهو يعد أحد عناصر العملية التربوية ، لكونه القادر على فهم طلبته والتعامل معهم ورعاية شؤونهم ، وفهم البيئات الاجتماعية التي تحيط بهم ، ومساعدتهم على التكيف الاجتماعي ، وعليه، أصبح هناك اهتمام كبير بعملية تأهيله وتدريبه ، تدريبا تربويا ومسلكيا. بعد أن كان التركيز على تأهيله الأكاديمي فقط . إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، على درجة بالغة من الأهمية سواء بالنسبة للمعلمين الجدد، أو القدامى ، ذلك أنه خلال سنين عمله يتعرض لمشكلات ، ويجابه مواقف لم يسبق له أن تعرض لها أو جابهها خلال فترة إعداده معلماً مما يجعله بحاجة إلى التدريب المستمر ، والتعليم الذاتي مدى الحياة حتى يضمن سيره المسلكي ونموه الذاتي ( الجنيد ، 2001 ) .

إن نظرة الناس إلى المعلمين تختلف عن نظرتهم إلى غيرهم ، فالمعلم يعتبر قدوة في علمه ، وخلقه، وتعامله مع الآخرين ، وقد كان الناس قديما وما زالوا يقرنون التهذيب والتربية والأخلاق الحميدة بالمدرسة والمعلم ، لذا فإن أي بادرة شاذة، أو غير طبيعية من المعلم – مهما صغرت – يعتبرها الناس جناية لا تغتفر ، ناسين أن المعلم كبقية البشر ، معرض للخطأ، والصواب ،والتذكر والنسيان ، والنجاح، والإخفاق، نتيجة لهذا الموقف ، وكردة فعل عمدت التربية إلى خلق جيل من المعلمين ، يمتازون عن غيرهم ببعض الخصائص والصفات ، لينيروا الدرب أمام الآخرين ، وتبقى صورتهم مشرقة أمام توقعات الناس ومعتقداتهم ( أبو لبدة ، 1999 ) .

إن الطالب يتعلم ممن يثق به ويقدره ويجله، أكثر مما يتعلم من أي كتاب ، كما أن الإنسان ينطبع في ذهنه ما يتصرفه والده أو معلمه وهو النموذج القدوة فيقلده . ولأهمية دور القدوة في كل الأمور ( وفي التعليم خاصة ) حرص الإسلام عليها، فقال الله تعالى في محكم التنزيل : " لَّقَد كَانَ لَكُم فِي رَسُولِ اللهِ أُسوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرجُوا اللهَ وَاليَومَ الأَخِرَ " (الأحزاب : 21) . وقال تعالى : " يَآ أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لاَ تَفعَلُونَ. كَبُرَ مَقتاً عِندَ اللهِ أَن تَقُولُوا مَا لاَ تَفعَلُونَ " .( الصف : 2–3 ) وفي هذا دليل على أنه لا يجوز أن يخالف القول العمل، وهو ما لا يناسب القدوة .

فمقام المعلم شيء خطير؛ إذ إن أعين المتعلمين معقودة به ، يتخذونه مثالاً يقتدى ونموذجاً يحتذى، ويرون كل قول يخرج منه صواباً ، وكل فعل يصدر عنه صحيحاً ، فالتعليم بالقدوة أعظم تأثيراً وأقوى حجة بمجرد الكلام والبيان . ويقول الشافعي الذي توفي سنة ( 204 ) ه دلالة على ذلك :

| | |
|---|---|
| يا أيها الرجل المعلم غيره | هلا لنفسك كان ذا التعليم |
| تصف الدواء لذي السقام وذي الضنى | كيما يصح به وأنت سقيم |
| لا تنه عن خلق وتأتي مثله | عار عليك إذا فعلت عظيم |
| ابدأ بنفسك فانهها عن غيها | فإذا انتهت عنه فأنت حكيم |
| فهناك يسمع ما تقول ويشتفى | بالقول منك وينفع التعليم |

ومسؤولية إعداد المعلمين أبعد مدى ، والحاجة الماسة إلى تحديث أو تطوير بعض ما هو قديم والعمل بأحدث الأساليب لتخريج النخبة من المربين ، الذين يتبنون العمل التربوي الخلاق من أجل رفع مستوى بلادهم ثقافيا واجتماعيا وسياسيا . (جماعة من أساتذة التربية ، 1974 ). فتطوير المؤسسة لا يقل أهمية عن تطوير الأفراد العاملين فيها ؛ لكي تكون مخرجاتها محققة للغايات التي تسعى إليها ( القرشي ، 1998 ) .

ولهذا فقد أخذ الاهتمام ينصب باتجاه إعداد المعلم، وتأهيله تربوياً، ونفسياً نظراً للدور الكبير والمهم الذي يؤدي المعلم فيه العملية التربوية ، لما لها من تأثير على فاعلية عمله عن طريق إكسابه معارف وخبرات ،واتجاهات، ومهارات تتصل بعمله التربوي ، فالمعلم الكفء يجب أن يكون ملماً بالمادة العلمية وأساليبها (شوق وسعيد ، 1995 ) .

فالاهتمام بالتخصص والعناية به والسعي لبلوغ الذروة فيه ،ينبغي أن يكون من شأن المعلم؛ لأنه سيكون مرجعاً لطلابه؛ يسألونه ويستفتونه ، ويلتزمون بما يمليه عليهم ويوجههم إليه ، وينقلون هذا عنه إلى غيرهم من زملائهم وطلابهم حينما يتصدون للتعليم فيما بعد ، فلا بد من العناية بهذا الأمر عناية فائقة، والتأكد من صحة المعلومات وصحة العلاقة بينها وبين النتائج المستنبطة منها .

تركز العملية التعليمية على مجموعة من العناصر ( المعلم ، المنهاج ، البناء المدرسي ، التسهيلات المدرسية ) ولعل المعلم هو العنصر الأهم في العملية التربوية ؛ذلك أن المعلم الكفء هو القادر على تعويض أي خلل في العناصر الأخرى ( الدراويش ، 1997 ) ، وبذلك الدور الذي يقوم به المعلم في العملية التعليمية التعلمية هو دور رئيس وهام ، حيث إن كل العوامل التي تؤثر في هذه العملية من منهج ، وكتاب، وإدارة مدرسية، وإشراف تربوي رغم أهميتها ، فإنها لا ترقى إلى أهمية دور المعلم

، ولا تحقق أهدافها إلا إذا وجد المعلم القادر المعد لإشغال مهنته ، والقيام بمهامها بكفاية وفعالية (السرهيد ، 2004 ) .

لذلك بات من الضروري أن يكون إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثناءها، من أبرز مقومات التخطيط التربوي ، فهو وسيلة وهدف ، إذ لا يمكن لأي خطة أن يكتب لها النجاح، ما لم تستهدف إعداد المعلمين وتدريبهم كماً وكيفاً ، وما لم يعمل المعلمون على تدعيمها ووضعها موضع التنفيذ .إن البحث عن مدى امتلاك المعلم للكفايات التعليمية ليس من أنه موضوع مهني فحسب ، وإنما ينظر لإعداد على أنه موضوع يتصل بإعداد الكوادر البشرية ، ومن هنا تتضح أهمية الإعداد العملي المهني للمعلم .

فمثلما يحتاج الطبيب ، والمهندس ، والصيدلاني ، وغيرهم إلى معرفة تخصصية ، ومهارات محددة ، ومزايا شخصية معينة ؛ ليتمكن الواحد منهم من أداء الأدوار الموكولة إليه والمتوقعة منه بنجاح وبيسر، وسهولة ، فإن المعلم أيضاً يحتاج إلى معرفة أكاديمية متخصصة ، وإلى مهارات خاصة ؛ ليتمكن من القيام بعمليات التدريس على الوجه الأكمل .

لقد أولت توصيات المؤتمرات التربوية ونتائجها ، والتي عقدت بهدف تطوير العملية التربوية ، المعلم ، وإعداده ، وأساليب اختياره ، مكانة خاصة ، إذ أكدت جميعها على ضرورة إعادة النظر في جميع الممارسات والفعاليات المتعلقة بالمعلم ، وضرورة النظر إلى التعليم باعتباره مهنة متميزة ، وأن يحظى المعلم بمكانة اجتماعية واقتصادية تؤهله لممارسة مهماتها بكفاية وفعالية ( ناصر ، 2004 ) .

إن تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ينبع من أهمية التدريب الذي أضحى حركة ونشاطاً عالمياً تتجسد فيه فكرة التربية والتعليم المستمر مدى الحياة، وهذه الفكرة اكتسبت درجة القبول والاتفاق من قبل المختصين والمسؤولين عن شؤون التنمية؛ بحيث أصبح التدريب أثناء الخدمة جزءاً هاماً من الخطط التربوية للأسباب التالية :

1- رفع مستوى كفاءة المعلمين وتحسين أدائهم .

2- إحداث التنمية الشاملة .

3- تنمية المهارات والخبرات والكفاءات .

4- تلبي للفرد رغباته وميوله .

5- تعزيز ثقة الفرد بنفسه .

فيهدف تدريب المعلم أثناء الخدمة إلى جعله قادراً على مسايرة التغييرات التي تحدث في عالمنا اليوم وتجعله قادراً أيضاً على تقبلها والاستفادة منها (النوري ، 1987 ).

لذلك يمكن القول، إن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ،هي حركة تؤمن بالجانب الأدائي ، وترفض كل ما هو معرفي الذي يبقى ضمن الإطار النظري ، وترى أن فشل الطلاب هو مسؤولية المعلم وليس المتعلم ؛ لأن مفهوم المسؤولية يعني بناء الأهداف السليمة الواضحة ، واختيار الأساليب المناسبة لتحقيقها ، وأساليب التقويم المناسبة لقياسها .

والمعلم الجيد هو الذي يمتلك المهارات اللازمة لأداء مهنته على أكمل وجه، وليس الذي يمتلك كماً من المعلومات النظرية ضمن نطاق تخصصه . ويقول ابن خلدون المولود في تونس عام ( 1332 – 1406 م ) في طرائق التدريس ( في الفصل السادس من الكتاب الأول في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه) :

– اهتم ابن خلدون بأساليب التدريس التي تساعد على تبسيط المادة الدراسية من مثل : المواقف العملية والأمثلة الحسية ، والرحلات ، لتحصيل الخبرة المباشرة وهذا أهم ما عبر عنه ابن خلدون في هذا المجال:

– القرآن الكريم هو أول العلوم التي يتعلمها الطفل ، وهو أصل التعليم الذي تبنى عليه سائر الملكات .

– هدف التربية هو إعداد أناس يستطيعون العيش بأمان .

– التعليم النظري أرقى من تعليم الفنون العملية لأنه يقوم العقل الذي هو أسمى من الجسم .

– دراسة علوم التربية واجبة على كل من يريد أن يكون معلماً .

– مراعاة التدرج في التعليم من السهل إلى الصعب .

– الاعتماد على الأمثلة الحسية في أول مرة .

– عدم القسوة في معاملة المتعلمين ومطالبتهم استيعاب كل ما كتب .

وعليه فإن نجاح النظام التربوي كما يراه عدس ( 1996 ) ، يعتمد على إعداد المعلمين بشكل جيد قبل الخدمة وأثنائها؛ بهدف رفع مستوى أداء المعلمين وزيادة مهاراتهم .إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم ، وهي بالنسبة له نقطة البداية ، وعليه فإن برنامج الإعداد أثناء الخدمة هو امتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة ، ويعني هذا أن التعليم المستمر بالنسبة للمعلم جزء لا يتجزأ من عملية إعداده ، وأن يستمر هذا الإعداد طيلة عمله في التدريس؛ بهدف الحصول على معرفة جديدة ، واكتساب ممارسات ضرورية ، وميزات جديدة ليلحق بركب النمو والتطور في هذا الميدان ، وليكون على صلة بكل ما هو جديد فيه ، وليعوض ما يكون قد فاته أثناء إعداده قبل الخدمة .

إن تدريب المعلمين في أثناء الخدمة نشاط مقصود، ويهدف إلى تجديد معلومات المعلم وتنمية مهاراته باستمرار ، كما يساعد على جعل المعلم على علم بما يستجد من معلومات في مجال تخصصه ، وفي المجالات التخصصية الأخرى ، وفي مجال التقنيات التعليمية مما يساعد على رفع مستوى أداء المعلم مهنياً ( Sullivan , 1993 ) .

لم يعد معلم اللغة العربية ناقلاً للمعرفة كما يقول شاهين ( 1987 ) ، بل أصبح يطلب منه أن يكون مبتكراً ومجدداً ومستجيباً لكل فكرة جديدة ، ونتيجة لذلك، أصبح ينظر إلى عملية إعداده على أنها عملية مستمرة . وإن هذا الدور الجديد الذي يبرز لمعلم اللغة العربية في ظل تطور المنهاج، يتطلب أن ينظر إلى عملية إعداده على أنها عملية مستمرة لا تتوقف بتخرجه من المعهد أو الجامعة . وأصبح النمو

المهني والتدريب المستمر أثناء الخدمة أمراً لازماً لتجديد خبراته وزيادة فعاليته ؛لأن المناهج في تطور وتجدد دائمين، ويلزمهما معلماً متطوراً متجدداً .

فأصبحت مهمة اللغة العربية بصفة خاصة عملية تربوية شاملة، تهدف إلى الارتقاء بقدرات الطلاب العقلية ، والجسمية ، والانفعالية ، والاجتماعية ، وتطوير شخصيتهم بصورة عامة ، وإن الاهتمام بفعالية برامج إعداد المعلم ، وطرقها قبل الخدمة ، وفي أثنائها تعد من الأمور الضرورية لنجاح العملية التعليمية . ويعتبر هذا التدريس أسلوب التدريس المصغر ( Micro – Teaching ) وأشار متزلر (Metzler ) المشار إليه في ( عبد الله ، 2004 ) إلى أن التدريس المصغر يعتبر اتجاهاً معاصراً في إعداد المعلمين وتدريبهم قبل الخدمة وأثنائها – تأخذ البدائل المستخدمة للتغلب على نقاط الضعف الموجهة إلى الأساليب التقليدية في إعداد المعلم والتدريب على التدريس ( عبد الله ، 2004 ).

ويقول ديك و ريزر (Dick,&Reiser,1999)، إذا كنا نؤمن بأن المعلم يجب أن يكون صاحب مهنة لها أصولها ومحدداتها ، وأنه في ممارساته لها يجب أن يصل إلى مستوى معين من التمكن من مهاراتها ، فيجب أن يكون أداؤه معبراً عن أسلوب إعداده لممارسة هذا العمل ( عطاري ، 1993 ).ومن هنا يعتبر إعداد المعلم في فترة ما قبل الخدمة بمثابة الأساس والبداية في مشوار الإعداد الطويل والمستمر له ، فالمعلمون جميعا على اختلاف مستوياتهم وسنوات خدمتهم بحاجة إلى تطوير مهني باستمرار.

ويرى طعيمة ( 1999 ) أنه نظراً للتطوير الكمي في عدد المدارس وزيادة عدد المعلمين ، ومنهم معلمو اللغة العربية ، فإن الحاجة أصبحت ملحة لمعرفة الكفايات الخاصة بهم ، ولما كانت هذه الكفايات تمارس بدرجات متفاوتة من قبل المعلمين ، إضافة إلى أن الكفايات التعليمية ليست على درجة واحدة من الأهمية ، فإنه لا بد من وجود فجوة بين درجة أهمية الكفايات، ودرجة ممارسة المعلمين لها ، وهذا الفرق يمثل درجة الحاجة للكفايات التعليمية . ولا يمكن تطوير أداء المعلم دون وجود معايير تحدد بشكل واضح الكفايات التي يفترض توفرها في المعلم ؛حتى يصبح قادراً على أداء مهام عمله بالشكل المطلوب.

لقد حظيت حركة الكفايات التعليمية منذ ظهورها باهتمام كبير لدى المربين ، إذ اعتبرها بعضهم علاجاً لكثير من مشكلات التعليم ، بينما نظر إليها البعض الأخر بعين الشك والريبة ، واعتبرها مشكلة تضاف إلى المشكلات التي تعاني منها التربية ( الناظر ،1993 ) .

فجاءت من هنا فكرة الكفايات التي يحتاج إليها المعلم، حيث يتم حصر هذه الكفايات وتحليلها إلى مكوناتها الفرعية من أجل تنظيم عمل المعلم لحين القيام بمسؤولياته .

ويرى النوري (1987 ) ،انه يجب أن تعنى الأجهزة المسؤولة عن المعلم ببرامج التدريب التجديدية والتأهيلية له بما يمكن القيام بدوره والاضطلاع بمسؤولياته، وأن تكون هذه البرامج ذات صلة وثيقة بما يجري في الميدان؛ لأن تدريب المعلم أثناء الخدمة جزء من عملية متكاملة تسير بموجب تخطيط مسبق

يرتبط بعملية تنمية القوى البشرية ، ويهدف التدريب المستمر إلى إعادة بناء الخبرات للمعلمين ولكفاءاتهم وتجديدها، وتطويرها في ضوء ما يستجد من فكر تربوي .

لقد تأثرت برامج التعليم أثناء الخدمة تأثرا عظيماً بالتطور في حقل حركة الجماعات، وتحقق الفائدة العلمية بأنه قد منح المدرسين فرصة للتفاعل مع أفكار الخبراء ، والزملاء ، وآرائهم ، حول التربية، وحول طرق مواجهة المشاكل المحلية؛ حيث استبدلت المحاضرات التي تلقى على المعلمين بحلقات عمل ونقاش جماعي (الفقي ، 1994 ) وفي ضوء ذلك يتم بناء برامج إعداد المعلمين ذلك أن مصادر المعرفة يستوفي منها المدرسون المحتوى ،وأساليب التعليم تتجدد باستمرار، وتتعرض للتنوع على الدوام ،والمدرسون غير قادرين على متابعة كل جديد .

من هنا جاءت أهمية إعداد المعلم إعداداً أكاديمياً وتربوياً ، ولا بد أن أذكر بأهمية تحسين ظروف المعلم مادياً؛ لما للأمر من أهمية نفسية عالية كقاعدة أساسية في حياة المعلم وانعكاس ذلك على إنتاج المعلم؛ لأن الراحة النفسية سبب كل نجاح في أي مجال من مجالات العمل ، لأن أكبر سعادة قيامك بواجبك على أكمل وجه .

المعلم هو العنصر الفعال في العملية التعليمية ، وبإخلاصه ، وفاعليته ، ومدى استعداده للنمو في مهنته ومقدرته على الخلق ، والإبداع، وبرغبته في التجديد يستطيع النظام التربوي أن يحقق ما يؤمل له من أهداف وغايات ، لذلك يعتبر المعلم مفتاح العملية التربوية . والمعلم المقصود هنا ليس فقط المعلم المتقن لمادة تخصصه فحسب ، بل المعلم الذي تتحدد مواصفاته في ضوء فلسفة المجتمع وتطلعاته ، وفي ضوء طبيعة العصر بأبعاده الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والعلمية والتكنولوجية ، وفي ضوء مستقبل مليء بالتحديات والصراعات . وهذا يحتم على المعلم أن تكون معرفته متجددة باستمرار ، وأن تتطور قدراته ومهاراته في تقديم المعرفة للمتعلمين بشكل واضح ومبسط ( قوقزة ، 2003 ) .

### 2 . 1 . 5 اللغة أيسر وسيلة متاحة للاتصال :

فاللغة العربية لا انفصال لها عن بقية المواد ، فالقراءة والكتابة تساعدان الطالب على حل مشاكله اليومية ، وتقدم الطلاب فيها يساعدهم على التقدم في بقية المواد الأخرى ، لذا فواجب معلم اللغة العربية كبير، ودوره في العملية التعليمية عظيم ، ومهمته في تعليم اللغة لتلاميذه كبيرة، فمسؤولية معلم اللغة العربية لا تنحصر في تعليم مبادئ القراءة والكتابة فحسب، ولكنها تتسع وتتشعب لتشمل توسيع مداركهم، وتنمية قدراتهم العقلية والجسمية؛ حتى يستطيع الواحد منهم أن يستوعب بقية العلوم.

وقديماً كانت نظرة الناس والمجتمع أن يذهب الطالب إلى المدرسة، فيتعلم ليقرأ ، ثم تغيرت هذه النظرة بحكم التطور المستمر في مجتمعات اليوم ، أن يذهب الطالب إلى المدرسة فيقرأ ليتعلم ، ومعنا هذا الكلام أن القراءة أصبحت وسيلة بعد أن كانت غاية ، فالقراءة وسيلة لكسب المعلومات والإطلاع

على أفكار ذوي الخبرة وأرائهم في العالم بأسره . أما الكتابة فبها يستطيع الإنسان أن يضع فكره وعلمه وأدبه أمام الآخرين .

وقد حظيت اللغة العربية باهتمام أهلها، فلكل مجتمع لغته التي تصل بين أفراده ، واللغة أيسر وسيلة من وسائل الاتصال المتاحة بين أفراد المجتمع ، وهي أسهل سبيل قد يسره الله – سبحانه وتعالى – لبني البشر؛ ليتعارفوا بها فيما بينهم على مختلف ألوانهم ،وأجناسهم ،وأزمنتهم، وأماكنهم ، من أجل هذه كانت اللغة معجزة من معجزات الله تعالى ، وآية من آيات عظمته الدالة عليه في خلقه ، مصداقاً لقوله تعالى : " وَمِن آيَاتِهِ خَلقُ السَّمَوَاتِ وَالأَرضِ وَاختِلافُ أَلسِنَتِكُم وَأَلوَانِكُم إِنَ فَي ذَلِكَ لآيَاتٍ لِّلعَالِمِينَ " (الروم : 22 ) ؛ فهي إشارة من الإشارات الإنسانية البارزة ، وهي أبرز خصيصة من الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية . ومما يزيد في جعل اللغة أيسر وسيلة من وسائل الاتصال المتاحة بين أفراد المجتمع الواحد ، هو أن لها وجهين من وجوه الاتصال السريع ، أحدهما الوجه المقروء، ويتمثل في الكتابة، والثاني الوجه المنطوق، ويتمثل في المشافهة ، ولكل من هذين الوجهين أسراره وأنظمته الخاصة به ، وما لم نُحط علماً بأسرار هذين الوجهين ، وما لم يظفر المتعلم بأسرار لغته ، فإن وسيلة اتصاله ستتعسر ، وإن قدرته على صياغة أفكاره في قوالبها التعبيرية الصحيحة ستختل أيضاً سواء أكانت هذه القوالب مكتوبة أو مقروءة ( الدراويش ، 1997 ) .

ويقول السلامي ( 2003 ) أن اللغة العربية هي المسؤولة عن حفظ التراث الثقافي والحضاري وهي المسؤولة عن نقل هذا الإرث الاجتماعي من جيل إلى جيل.وقد أثبتت حيويتها وقدرتها على التطور والتجدد ومواكبة كل تطور وتجدد على مر التاريخ، وقد استطاعت أن تخرج من نطاق الصحراء وتعبيراتها الضيقة إلى عالم الحضارة الواسع، لتعبر عن كل ما استجد في هذا العالم من علوم وفنون ومصطلحات .

ويكفي اللغة العربية فخراً أنها لغة القرآن الكريم ، والسنة النبوية ، ولغة التراث ، بما فيها من عقيدة سامية،،وقيم إنسانية رفيعة . وهذه اللغة لم تعجز في تاريخها عن مواكبة الحضارة ، ولن تعجز في المستقبل عن استيعاب الجديد في الحضارة الإنسانية المتطورة . ومن بعض أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الأساسية :

1 -الحفاظ على كتاب الله وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم ، وإدراك مبادئ الإسلام وأسس شريعته ، والاعتزاز بمقومات حضارة الأمة الإسلامية، والأخذ بوسائل النهوض بها .

2 -مساعدة الطالب على فهم القرآن الكريم والسنة النبوية، وإدراك الجمال في فصيح اللغة شعراً ونثراً .

3 -تنمية القدرة اللغوية لدى الطالب ، وإكسابه مهارة التعبير الصحيح عما يجيش في نفسه من الأفكار وما يدور في ذهنه من المعاني .

4 -تقوية ملكته الأدبية؛ ليتذوق أساليب اللغة ، ويميز بين مراتبها، ويدرك مواطن النقد فيها.

5 -استقامة لسانه على قواعد اللغة العربية وسلامته من اللحن في قراءته، والخطأ في نطقه والركاكة في كتابته .

6 -تعويد الطالب على الاستفادة من المكتبة العربية، والرجوع إلى أمهات الكتب، وتلخيص ما يقرأ منها وتمكينه من كتابة البحوث فيها .

7 -النهوض بلغة أمته والسعي لنشرها بين أبنائها؛ توثيقاً لأخوة الإسلام، ودعماً لروابطه (إسماعيل ، 1991 ) .

إن هذه اللغة باقية ،ولن يحدث لها ما حدث على بعض اللغات العالمية من الاندثار ، أو التراجع، أو الانقسام، وذلك لأنها لغة القرآن الكريم، ولغة الحديث الشريف ، وهذا القرآن الكريم، الذي تكفل الله بحفظه وحفظ لغته . فعلى كل معلم لهذه اللغة بشكل خاص ، والمعلمين بشكل عام يفضل أن تكون عندهم الغيرة ، والإحساس بالعزة ، والانتماء لهذه اللغة ، ونخص بالذكر معلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية .

### 2. 1 . 6 التعليم رسالة مقدسة والمعلم رسولها :

طبيعة عمل المعلم تتطلب منه أن يكون صاحب رسالة ، وينظر إلى المعلم على انه صاحب رسالة مقدسة وشريفة على مر العصور والأجيال ، وإذا أمعنا النظر في معاني هذه الرسالة المقدسة ، والمهنة الشريفة، خلصنا إلى أن مهنة التعليم التي اختارها المعلم وانتمى إليها إنما هي مهنة أساسية، وركيزة هامة في تقدم الأمم ، وتنبع أهمية المعلم في الحياة من كونه إنساناً مربياً يخرج من بين يديه رجال الغد والمستقبل المشرق ،وتقع على عاتقه المسؤولية لمساعدة الآخرين على التعلم والتصرف بطريقة مختلفة وجديدة؛ حيث يقول الشاعر مؤيد الدين الأصفهاني :

كم يرفع العلم أشخاصاً إلى رتب ويخفض الجهل أشرافاً بلا أدب

فالمعلم هو أهم ما في الرسالة التربوية والركيزة في نجاحها ، فمهما كان الكتاب المدرسي جيد العبارة ، رفيع الأسلوب ، وافي الفكرة ، ومهما روعي في وضعه من القواعد ، والأسس فإنه لن يحقق الهدف المنشود ؛ إذا لم يقم على تدريسه معلم يتمتع بالكفاءة ، والقدرة ، والوعي ، والإخلاص ، والتقوى ( مفلح ، 1998 ) .

فالمعلم الرسالي يعي دوره تماماً ، ويتحرك بدافع ذاتي داخلي، معتبراً مهمته عبادة يؤديها، ورسالة يسعى لتحقيقها، وهو حريص على ذلك سواء في هذا المجال الرسمي، أو في مجالات أخرى ، فما المدرسة، أو الجامعة إلا وعاء يسره الله تعالى له؛ ليؤدي هذا الواجب من خلاله.فالمعلم هو الذي ينفذ رؤية المجتمع ورؤية التربويين والمخططين لصورة المواطن الصالح الذي تسعى التربية بمختلف مناهجها وإمكاناتها إلى إعداده كهدف سام من أهدافها .لذا فإن أهمية إعداده لمهنة التعليم تنبثق من أهمية الأدوار الوظيفية التي يقوم بها؛ لتحقيق أهداف العملية التربوية ( الجنيد ، 2001 ) .

فرسالة المعلم تتمثل في تنمية العقول ، وصقل النفوس ، وبناء الأجيال ، وهو قادر على تحقيق أهداف التعليم وترجمتها إلى واقع ملموس ، والعملية التعليمية تعد من أبرز الأنشطة التربوية التي تؤدي إلى تحقيق مثل تلك الأهداف ( الكساسبة ، 2003 ) . فالتعليم رسالة مقدسة، ومهنة سامية ، رسالة؛ لأنها تحقق أهداف المجتمع ، مقدسة ؛لأنها وسيلة الأنبياء والمصلحين والمربين ، ومهنة سامية ؛لأنها تتطلب من أصحابها خلقاً قويماً وعلماً منظماً ينبثق من الشعور العميق بالمسؤولية .

وكيف لا تكون رسالة المعلم خطيرة وذات أهمية بالغة كما تراها السيد ( 2004 ) ، وهي تتحكم في مصير الأجيال ، وتقرر ما سيكون عليه مستقبل الأمة ، فالمعلم إذاً يحمل على عاتقه مسؤولية تحقيق أهداف المجتمع من خلال المدرسة ، تلك المؤسسة التي أنشأها المجتمع للمحافظة على عقيدته وتراثه والإشراف على التنشئة الاجتماعية لأفراده . وبما أن كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة تتميز بخصائص وسمات معينة فإنه من الأهمية بمكان أن يتم إعداد المعلم بما يتناسب والمرحلة التي يقوم بتدريسها . قال رسول الله صلى الله عليه وسلم : " طلب العلم فريضة على كل مسلم " الوارد في أبو نمرة ( 2003 ) .

فالمعلم صاحب رسالة سامية ، يجب أن يعمل في جميع الظروف والبيئات ، حتى وإن كانت الظروف والبيئة لا تلائمه ، ويتطلع إلى أمال شعبه في تعزيز وحدته الوطنية ، وتعزيز حضارته العريقة ، وقيمه العربية والإسلامية ، والإنسانية من جهة ، والتكيف مع التطور المستمر في الدول المتقدمة من جهة أخرى .

وترى ( ألسليمي ،2006) إنه لمن الشرف العظيم أن تنتسب إلى مهنة التدريس ، وحسبك أن أشرف خلق الله كان معلماً ، فيا سعد من أخلص النية لله وغرس في نفوس الطلاب حب العلم فهو على طريق من الجنة ، واعلم رعاك الله أن ما تتقاضاه من مال وتأخذه من الأجر ليس جزاء عملك ، وإنما هو بلغة لك في هذه الحياة ، ولقد قال الفقهاء ( إن مهنة التدريس ، والقضاء لا يوجد في الدنيا مال يعدلهما ) ، فلهذا لا تظن أن أجرك هو الذي عليه ، إنما هو كبير عند الله جل وعلا ، وإياك ثم إياك أن يتسرب الحسد واليأس إلى نفسك ؛ بأن تقول كثر المال في أيدي الجهال ، فحسبك قول الشاعر :

ولو كانت الأرزاق تجري على الحجا هلكن إذاً من جهلهن البهائم .

وتذكر دائماً أن من تدرسه من الطلاب سيكون يوم القيامة شاهداً لك لا عليك في عملك تجاهه فالله يحب من أحدكم إذا عمل عملاً أن يتقنه .

### 2 . 1 .7 الكفاية التعليمية : تعريفها ، وأهميتها :

يعتبر مصطلح الكفاية ( Competency ) من المصطلحات الحديثة في مجال التربية ، حيث ظهرت حركة قوية في أمريكا تدعو إلى إعداد المعلمين وتدريبهم على أساس الكفاية ، وقد حققت هذه الحركة نجاحاً لأنها تنسجم في فلسفتها مع مفهوم التربية المستمرة ، وتعمل على معالجة أوجه

القصور في برامج التدريب التقليدية ، وتعتبر هذه الحركة من الاتجاهات التجديدية لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة .

من المفيد البدء بتحديد المفهوم اللغوي للكفاية :

جاء في لسان العرب . كَفَى يَكفِي كفاية : إذا قام بالأمر ، وفي الحديث : من قرأ الآيتين من آخر سورة البقرة في ليلة كفتاه أي أغنتاه عن قيام الليل ، وكَفى الرجلُ كفاية فهو كاف ، وكفاه ما أهمّه كفاية، وكفاه مؤونته كفاية ، وكفاك الشيءُ يكفيك واكتفيت به ابن منظور ( 225 ــ 227) المجلد الخامس .

والكفيءُ : النظيرُ ، وكذلك الكفءُ والكُفُوءُ على فُعلٍ وفُعُولٍ ، والكفءُ : النظير والمساوي ومنه الكفاءة في النكاح وهو أن يكون الزوج مساوياً للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك ، وتكافأ الشيئان : تماثلا . ابن منظور (139 ــ 145) المجلد الأول .

الكُفاة : الخدم الذين يقومون بالخدمة ، جمع كاف ، وكفى الرجل كفاية ، فهو كاف ، إذا قام بالأمر .

الكفايات : القدرة على عمل شيء ، أو إحداث تغيير متوقع أو ناتج متوقع ( غنيمة ، 1998 ) .

الكفايات ( لغة ) : ورد لفظ ( الكفاية ) في تاج العروس بأنها : تعني الاستغناء عن الغير ، ( وكفاه ) الشيء كفاية : استغنى عن غيره ، فهو كاف ، والكفاءة في اللغة : المساواة ( حمادنة ، 2001 ) .

أما الفرق بين الكفاية والكفاءة فهو : أن الكفاءة تقيس الجانب الكمي في حين تقيس الكفاية الجانبيين الكمي والكيفي معاً . وفي مجال التعليم يستعمل مصطلح كفاءة ( Efficiency) للدلالة على كم المخرجات فقط من دون الكيف (حمادنة ، 2001 ) .

وجاء في المعجم الوسيط : ألكفيَ : ما تكون به الكفاية .

ويعرف كل من ( هاوسام وهوستون) (في جرادات ،1984) . الكفاية على أنها القدرة على عمل شيء ، أو إحداث تغير متوقع أو ناتج متوقع . ص32ــ33.

ويعرف فريدريك ماكدونالد (Fredrick Modonald )إن كل أداء أو كفاية تتشكل من مكونين رئيسين هما : المكون المعرفي (Cognitive) والمكون السلوكي (Behavioral) أما المكون المعرفي فيتألف من مجموع الإدراكات والمفاهيم و الاجتهادات والقرارات المكتسبة التي تتصل بالكفاية . أما المكون السلوكي فيتألف من مجموع الأعمال التي يمكن ملاحظتها .ويعتبر هذان المكونان والمهارة في توظيفهما أساساً لإنتاج المعلم الكفء والفعال .

وتعرف باتريسيا (Kay Patricam )إن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً التي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات ، والتي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً ، إذ أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة والتي على المعلم أن يكون قادراً على أدائها . (124 ،ص4) .

وعرفها ( مرعي : 1983 ) بأنها " القدرة على عمل شيء أو إحداث نتاج متوقع ، وهي أهداف سلوكية محددة تحديداً دقيقاً تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد بأنها ضرورية .

أما الدراويش (2000) فيعرفها على: أنها قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق النتاجات المرغوبة في سلوك المتعلمين .

أما الدريج ( 2004 ) : فيعرفها على أنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك والعمل في سياق معين ، ويتكون محتواها من معارف ومهارات وقدرات واتجاهات مندمجة بشكل مركب . كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها وتجنيدها، وتوظيفها بقصد مواجهة مشكلة ما، وحلها في وضعية محددة.

تعرف دولاند شير(Deland- Sheerer )الواردة في الدريج (2004) الكفاية بكونها : " تعبير عن القدرة على انجاز مهمة معينة بشكل مرضٍ " .

إن الكفايات يمكن أن تتألف من تشكيلة ( مزيج ) غير متجانسة من المعارف والمهارات والقدرات...الخ، وما يوجد بينها هو فائدتها ومنفعتها ، أي النشاط التقني والاجتماعي الذي سينتج عن توظيفه .إن الكفاية غير منسجمة من حيث العناصر التي تتألف منها، ولكنها منسجمة من حيث النتيجة المستهدفة (الدريج ، 2004 ) .

وتبين جامعة القدس المفتوحة إن الكفايات هي القدرة على عمل شيء بفاعلية وإتقان ، وبمستوى من الأداء ، وبأقل جهد وتكلفة ووقت ، وقد تكون الكفاية معرفية أو أدائية ، وقد تكون وجدانية ، ويعتبر البعض أن الكفاية الوجدانية هي أهم الكفايات للمعلم؛ حيث تؤدي ممارستها في إطار العمل إلى الالتزام المهني ( جامعة القدس المفتوحة ، 2000 ) . وتعتبر الكفايات مؤشراً يحدد من خلاله مدى نجاح المعلم وقدرته على إدارة مهامه التربوية والتعليمية .

أن القائمين على تدريس اللغة العربية في المرحلة الأساسية الأولى والمراحل الأخرى، يفضل أن يمتلكوا الكفايات التعليمية الأدائية اللازمة لتدريس مهارات اللغة العربية المختلفة .

ويعرف الباحث الكفايات في ضوء إجراءات البحث الحالي : بأنها " مجموعة المعلومات والخبرات والمهارات والأنشطة وأنماط السلوك المختلفة التي يمتلكها معلمو اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا ، والتي يفترض أن يؤدوها في أثناء التعليم ، ويمكن ملاحظتها وقياسها من خلال اعتماد أداة الدراسة " .

من خلال التعريفات السابقة ،يتضح لنا أن الكفايات التعليمية :قدرات يمكن تنميتها، وتتضمن معارف واتجاهات، ومهارات يحتاجها المعلم لأداء مهامه بفاعلية وإتقان. ويشير عدس ( 1997 ) ، وجماعة أساتذة ( 1974) ، وناصر (2004 ) إلى أن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات؛ تعمل على تحسين نوعية التربية من خلال الاهتمام بإعداد المعلمين، وتأهيلهم ،وتدريبهم على أسس تربوية ، ونفسية جديدة شاملة .

فكفايات المعلم المهنية :

- كفايات التخطيط .
- كفايات التنفيذ .
- كفايات إدارة الصف.
- كفايات التقويم .

وتؤكد العديد من الدراسات ( مرعي ، عبيدات ، العقاربة ، الزبادي ) المشار إليها في الصرايرة ( 1996 ) أن المعلمين عندما يعرفون الكفايات التي يتطلبها عملهم ، فإنهم يستطيعون تحديد الأهداف التي يعملون من أجلها، ويستطيعون بسهولة أن يعرفوا ما ينبغي لهم أن يتعلموه؛ وصولاً لتحقيق الأهداف المتوخاه . وتؤكد أيضاً على أهمية الكفايات التعليمية للمعلمين التخطيط للتدريس ، التنفيذ ، إدارة الصف، التقويم .

والتخطيط : هو تصور المعلم المسبق للموقف ، والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المعلمون لتحقيق الأهداف التربوية ، والتعليمية المنشودة ، وهذه العملية تتطلب من المعلم القيام بإجراءات عديدة منها تحليل محتوى الدرس أولاً، ثم صياغة أهداف التدريس، وتحديد طرائق وإستراتيجيات التدريس ( الفتلاوي ، 2003 ب) .

فالبرنامج القائم على الكفايات يرتبط ارتباطا عضويا بالبرنامج القائم على الأهداف السلوكية ( شاهين ، 1987 )؛ فالتخطيط يجعل العملية التعليمية عملية منظمة وهادفة؛ إذ أنها تصب اهتمام المعلم على أهدافه ، وكيفية تحقيقها ، وتوجه انتباه الطلبة إلى تحقيق الأهداف المرصودة في مخطط المعلم ، كما أنها تساعد على تشخيص مواطن الضعف في إجراءات التدريس، وتساعد على معالجتها ، فالأهداف السلوكية تشتمل على الشروط التي سيحدث فيها السلوك ، وتشتمل على معيار تقويم الهدف، وهو نفس ما تشتمل عليه الكفاءات ( مرعي ، 1983 ) .

فمن خلال مشاهدة الباحث بعض الحصص الناجحة ، يدرك أن وراء كل درس ناجح خطة سبق إعدادها . فالوسائل التي يستخدمها المعلم أعدت بترتيب وتناسق ؛حيث يجد أن كل أداة أو وسيلة تأتي لتخدم غرضاً معيناً ، كما تأتي المشكلات التي يثيرها المعلم في الوقت المناسب . وهناك أيضاً الكفايات المتعلقة بكل من استخدام الأجهزة العلمية والوسائل السمعية والبصرية وتوظيف إمكانات البيئة ، وغيرها من الكفايات التي يشترك فيها مع سواه من المعلمين ( عطا الله ،2002).

والأدوات والوسائل التي يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفية، لتخدم غرضاً معيناً ،أو هدفاً معيناً، تقود المعلم ،وتساعده كثيراً في تحقيق أهدافه ، وتأتي الحاجات والمهارات والمشكلات التعليمية على علاقة قوية مع الكفايات التدريسية ، والحاجة التدريسية هي الفجوة بين الممارسة الحالية، والممارسة المرغوب فيها ( الفجوة بين الطموح والواقع ) والمهارات التدريسية هي مستوى الكفاية التدريسية التي يحصل عليها الفرد من خلال عملية التدريس ، كسواني ( 2004 ) أما المشكلات التدريسية والتعليمية، فهي كل ما يعوق ممارسة الكفايات التدريسية .

ولكي يكتسب المعلم هذه الكفايات، يحتاج إلى ثقافات علمية سليمة، واطلاع مستمر على كل ما يستجد في مجال اللغة العربية ، إضافة إلى معرفة بالطرائق والأساليب الحديثة في تدريس اللغة العربية . ومن أجل ذلك ، لا بد من إعداد المعلم إعداداً جيداً قبل الخدمة وأثنائها. فهذه قضية شائكة تحتاج إلى عناية ؛ لأن دور المعلم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتربية العلمية يحتاج إلى توفير أقصى ما يمكن من إمكانات، تنعكس إيجابياً على الإعداد قبل الخدمة، وإكسابه الكفايات الأساسية والمهارات العلمية؛ ليصبح نفسه باحثاً وعالماً يتمتع بخصائص العلماء والباحثين ، ويظهر ذلك في سلوكه التعليمي الصفي ( عطا الله، 2002 ).

إن عملية تحديد الكفايات من حين لآخر تفيد في الكشف عن نقاط الضعف؛ للعمل على إزالتها، ونقاط القوة للإبقاء عليها ، بل ودعمها . وإن مشكلة وضع برنامج شامل لإعداد المعلم العربي لم تنل إلا قليلاً جداً من الاهتمام الجاد عند المهتمين بإعداد هذا المعلم . وواقع الأمر ، أنه إذا أراد أي شعب أن يتقدم بنظامه التربوي ، فلا بد له ألا يكل أو يتقاعس عن محاولات التقدم ، وتقويم تلك المحاولات ، ومن ثم تعديلها والسير بها قدماً ، سواء على مستوى المتخصصين بالمناهج، أو طرق التدريس .

إن عملية تحديد الكفايات من حين لآخر، كما يقول طعيمة ( 1999 )، تفيد في الكشف عن نقاط الضعف؛ للعمل على إزالتها ، ونقاط القوة للإبقاء عليها ، بل ودعمها .وبالرغم من أهمية معرفة المعلمين بالمادة الدراسية بشكل جيد، إلا أن هذا غير كافٍ لتحقيق تعلم فعال لدى الطالب؛ إذ إن من الضروري توفر القدرة لدى المعلم على تحويل المحتوى المعرفي إلى أشكال تسهل فهم الطالب له، وهذا ما يطلق عليه ،"المهارات التربوية ".

من هنا جاءت فكرة هذه الدراسة بغية إلقاء الضوء على أهمية تطوير كفايات أعضاء هيئة التدريس، وانعكاسها على تحقيق الجودة في التعليم ، مع إبراز لأه م الوسائل التي يمكن اتباعها في هذا المجال ، مع التأكيد على أدوار عضو هيئة التدريس المتجددة والمنسجمة مع روح العصر ومتطلباته ، والتي ينبغي أن تظهر في المخرجات التعليمية التي تمر وفقها جودة التعليم .

وبناءً على ذلك ،لا بد من إعادة تقويم الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية؛ من اجل تزويدهم بالمهارات والأساليب المختلفة، وتحسين مهاراتهم وتطويرها، ورفع مستوى أدائه م وكفاءتهم . وقد ساعد على تزايد انتشار الحركات والأفكار المهتمة بالكفايات مطالبة الجماهير بمردود أفضل للتعليم؛ نتيجة الثغرات ونقاط الضعف المتراكمة للأساليب التقليدية القديمة ، إضافة إلى التطور السريع في مهنة التدريس، والتغيرات في المواقف الصفية والتعليمية، ودخول مصطلحات ومواضيع اقتصادية وتكنولوجية حديثة، لم يعد المدرس التقليدي بقادر على التعامل معها دون امتلاكه الكفايات التي تمكنه من ذلك ( الفتلاوي ، 2003 ) .

يناشد نورتون ( Norton ) أساتذة الجامعات المتخصصين بإعداد معلمي اللغات لزيارة هؤلاء المعلمين في صفوفهم، قبل التخطيط لبرامج إعدادهم ؛ وذلك حتى يروا على وجه التحديد ما يتوقع من المعلم عمله، فينعكس ذلك بالطبع على برامج إعدادهم (طعيمة ، 1999 ) .

وعليه، أنه من الضروري تحديد الكفايات التعليمية الأساسية ومجالاتها لمعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا ؛ وذلك من خلال تحديد مستوى الكفايات التي تساعد المعلم على تحديد حاجاته ، وبالتالي يستطيع أن يعمل على مساعدة نفسه في اكتساب كفايات تعليمية واضحة ، واستخدامها في المواقف التعليمية المتعددة .

ومن هذا المنطلق، نبعت أهمية هذه الدراسة ؛ بسبب حاجتنا الماسة إلى تربية خاصة بالمعلمين ، تتسم بالشمولية والتكامل ، والتجديد والعمق، وتتجه بأهدافها، وطرائقها، ووسائلها نحو التطور والتقدم ؛ لمواكبة الأمم ،والسير بخطى سريعة، لنضمن لنا مركزاً متقدماً في هذا العالم المتطور تكنولوجياً وعلمياً.

فمن هنا يرى الباحث في دراسة تقويم الكفايات التعليمية، آملاً أن تساعد هذه الدراسة في رفع مستوى كفايات معلم اللغة العربية لأداء أدواره ،التي تنعكس إيجابا على العملية التربوية جميعاً.وكان لأبي حامد الغزالي نظرة في موضوع الكفايات وردت في كتاب العلم ، الباب الخامس في آداب المتعلم والمعلم ، في كتابه إحياء علوم الدين إن المدرس يجب أن يكون عالماً بالعلوم اللسانية والعقلية ، ويطلب الاستزادة منها دوماً ، ولديه قدرة على التعامل مع الطلبة ، يستطيع استخدام أسلوب التدرج ، مرح يروح عن الطلبة ، ينصح الطالب ويرشده ، يرفع من شأن العلوم جميعاً ، ورع وتقي ، يلتزم بالأخلاق الحميدة أمام الطلبة ، شخصيته قوية تبقي على مكانته العالية في التعامل مع الطلبة ، وقور رزين لا ثرثار أهوج ( ندى ، 2007 ) .

**2 . 1 . 8 أسس النجاح في العملية التعليمية :**

أ – إن توفير **المعلم** الجيد يعد التزاماً نحو الناشئين ، ونحو مستوى مهنة التعليم ، يضاف إلى هذا ظهور مهارات مستجدة للتدريس مرتبطة باستخدام التقنيات التربوية، مما يدفعنا إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بين الحين والآخر؛ لتمكين المعلمين من إتقان المهارات، التي أصبح أمر استخدامها ضرورياً؛ لأنها تساعدهم في تقديم إيضاحات مهمة للمتعلمين، وعلى إثارتهم للتعلم ( الفتلاوي ، 2003 ب).

ب – إن **المناخ الصفي** الذي يتسم بالانضباط والهدوء، يساعد على تطوير القدرات لدى الطلبة والتي تسهل تعلمهم، وتمكنهم من اكتساب المهارات التعليمية ، ومن هذه المهارات ،تركيز الانتباه، والمثابرة والعمل التعاوني. إن من شأن المناخ الصفي المنضبط ،أن يوفر وقتا أطول للمعلم، يستثمر ه في توجيه تعلم طلابه، وتحسين هذا التعلم عن طريق تزويدهم بالتغذية الراجعة المناسبة .

ج – ويعد **ضبط الطلبة** من أهم المشكلات التي تواجه التعليم، بل هي المشكلة الأساسية ،ويختلف المعلمون فيما بينهم حول قدرتهم على ضبط الطلبة؛ فمنهم من يقوم بضبط الصف بمهارة فائقة ،ومنهم من تكون قدرته على الضبط في حدها الأدنى؛ لأنه تنقصه الخبرة والدراية في هذا الضبط .

إن المعلم يمارس عمله التعليمي بعيداً عن العشوائية ، ومن هنا، اقترنت مهامه داخل الصف بمفهوم الإدارة الصفية ، وهنالك مقولة تقول : إن المعلم الناجح يصلح المنهاج الفاشل ، في حين أن المنهاج الفاشل لا يصنع معلماً ناجحاً.

لقد قام Battle سنة ( 1998 ) بمقارنة بين قيم نسبة من المعلمين بإحدى المدارس الثانوية، وقيم ثمانية وأربعين تلميذاً من تلاميذهم، فوجد أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم جيداً، كانت قيمهم مشابهة لقيم معلميهم إلى حد بعيد ، كما وجد أن التلاميذ الذين كان تحصيلهم أقل، كانت قيمهم مخالفة لقيم معلميهم، وهذا يؤكد أن اتجاه المعلم داخل الصف يساعد على التعلم، ويرفع من درجة فاعليتهم
( كسواني ، 2004 ).

د – ويقول ابن خلدون المولود في تونس عام ( 1332 – 1406 م ) في إلمام المعلم بطريقة التعليم ( في الفصل السادس من الكتاب الأول في العلوم وأصنافها والتعليم وطرقه) :
على ضرورة **إلمام المعلم** بطريقة التعليم من أجل إيصال ما لديه من علم ومعرفة إلى تلاميذه حيث يقول: " وقد شاهدنا كثيراً من المعلمين لهذا العهد الذي أدركنا ،يجهلون طرق النظم وإفادته ، كما أنهم يختلفون في تصورهم لقدرتهم على ضبط الصف، وفي الدور الذي يجب أن يقوموا به إزاء هذا الضبط".
وهناك المعلم الذي يرى أن عليه تلبية حاجات الطفل، وأن التربية يجب أن تكون متمركزة حول هذا الطفل ، وهناك المعلم السلوكي، الذي يعتقد أن عليه تعديل السلوك المشكل لدى الطلاب في غرفة الصف ؛ بحيث يبدأ بتجديد أنماط سلوكية يرغب في زيادة احتمال ظهورها ، وأخرى يرغب في تخفيض احتمال ظهورها لديهم ،أو تجنبهم لها؛ فيعزز السلوك المرغوب فيها ويتجاهل السلوك غير المرغوب وبالتالي يضبط سلوك الطلبة.

ه – ويقول السلامي ( 2003 ) ، إن **طرائق التدريس** من المستلزمات الضرورية لإعداد المعلم؛ كي يتمكن من استخدام الأصلح منها لتعليم مادة اللغة العربية ، وهي الخطة التي يسير عليها المعلم في تنظيم مراحل درسه لتحقيق أهدافه، وبيان ما يترتب عليه ،وما يترتب على الطالب القيام به تحت إشراف المعلم وتوجيهه. إن أهم واجبات المعلم أن يعلم الطفل ما يسهل عليه فهمه ؛ لأن الموضوعات الصفية تؤدي إلى ارتباكه ونفوره من المعلم .

فنحن نعيش في ظل متغيرات حياتية دائمة وسريعة، تجعل من عملية التدريس عملية في تغير دائم ، وتطور مستمر ، الأمر الذي يتطلب من المعلم الإطلاع على أساليب التدريس ، فينوع بها ، ويقف على الفروق الفردية بين الطلاب ؛ فالتدريس فن من الفنون، ليس في وسع كل منا أن يقوم به إذا ما أردناه أن

يحقق مهمته التي وجد من أجلها ، والتركيز على أن المعلم وحده المسئول لا يحقق الأهداف المطلوبة ، بل ثمة مجموعة من العناصر ، وعلى المعلم التعاون مع جميع الأطراف .

و – إن **مراقبة التدريس وتقويمه**، والحكم على مدى نجاعته أو إخفاقه ، عمل قديم قدم التدريس ذاته ، وفي تراثنا من الأدلة والشواهد ما يؤيد ذلك ، وما إجازات التدريس التي إعتاد أن يمنحها شيوخنا – رحمهم الله – إلى اللامعين من طلبتهم، إلا مثال شاهد على وجود الأحكام المعللة ، والمعايير المبررة التي كانوا يزينون بها أداء المدرس في تدريسه ، ويحكمون بها على مدى كفاءته المهنية ( كسواني ، 2004 ).

فبعد أن كان الطالب ينهي متطلبات دراسته ،ويجلس للتدريب في حلقة الدرس ، كان الشيخ يشهد تدريسه ، فإذا اعتقد أن أداء تلميذه على المستوى المطلوب منه ، وأنه قد تأهل لحمل أمانة العلم الذي طلبه ، فإنه يوافقه على امتهان التدريس ، ويكتب له بخط يده : ( قد أجزتك ) وهذه الإجازة تؤهله لمزاولة مهنة التدريس فيما تخصص فيه من العلوم .

وبما أن الحياة تتطور كل يوم ، وأن العلم يصل في كل لحظة إلى جديد ، ويكتشف من أسرار المجهول ، ومن خبايا الكون ، ما تقف أمامه العقول حائرة ، وما كان يعتبر – من قبل – ضرباً من المستحيلات ، والوصول إليه نوعاً من المعجزات ، فلا بد من متابعة كل جوانب العملية التعليمية،وتقويمها ، وأهمها المدرس؛ للاطمئنان على ملاءمة العناصر الكائنة بما يجب أن يكون ، والعمل على التحسين والتطوير المستمر ( ندى ، 2007 ) .

إن عملية التقويم في أساسها تهدف إلى تحديد مدى ما تحقق فعلاً من الأهداف التربوية ، فهي عملية تحدد الدرجة التي تحدث بها وفعلا التغيرات في السلوك (شوق وسعيد ، 1995 ) ، ويعتبر تقويم التدريس ذا أثر في اتجاهات البحث عن خصائص المعلمين؛ بوصفه معياراً للكفاية التدريسية . والبحث عن نتائج التعليم هو المؤثر الأهم في تحديد كفاية المعلمين .

إن عملية تقويم أداء المعلم، تساعد المؤسسة التعليمية في تحقيق مجموعة من الأهداف ، من بينها قياس مدى تقدمه ،أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية، والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس، ومؤهلات المعلمين ،وخصائصهم النفسية والمعرفية والاجتماعية ، بالإضافة للكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم ، مما يمكن المؤسسة من اتخاذ الإجراءات التي تكفل تطوير مستوى أدائه وتعزيزه ( طعيمة ، 1999) .

وتشير الفتلاوي ( 2003 أ ) إلى أن الأدوات والوسائل التي يستخدمها المعلم داخل الغرفة الصفية لتخدم غرضاً أو هدفاً معيناً ،تقود المعلم، وتساعده كثيراً في تحقيق أهدافه .ومن هنا جاء ربط التعليم بحاجات الأفراد واهتماماتهم؛ بغية التنمية والتطور، الذي يؤدي إلى أهمية الحاجات والمهارات.

والمشكلات التعليمية على علاقة قوية مع الكفايات التعليمية ، والحاجة التدريسية هي الفجوة بين الممارسة الحالية، والممارسة المرغوب بها ( الفجوة بين الطموح والواقع ) والمهارات التعليمية هي

مستوى الكفاية التعليمية التي يحصل عليها الفرد خلال عملية التدريس، أما المشكلات التدريسية والتعليمية، فهي كل ما يعوق ممارسة الكفايات التدريسية .

إن هذا العصر يتطلب معلماً ذا سمات أساسية جديدة ، معلماً يمتلك من القدرات والمهارات ما يجعل منه باحثاً تربوياً يسهم في حل المشكلات التربوية . فالمعلم الجيد لا يبقى معلما ( صاحب مهنة فقط ) وإنما قد يصبح مربيًا، خبيراً مصمماً للعملية التربوية ، ومساهماً في الإبداع العلمي في مجال التربية ( Oper , 1972) .

## 2 . 1 . 9 موازنة بين التدريب على أساس الكفايات والتدريب التقليدي :

وأخيراً لا بد من إجراء موازنة بين التدريب القائم على أساس الكفايات والتدريب التقليدي ، لنتعرف جوانب التطور التي حملتها البرامج التدريبية القائمة على أساس الكفايات ولا سيما في ظروف التدريب ، ودور المتدرب فيه .

| التدريب على أساس الكفايات | التدريب التقليدي |
|---|---|
| – التركيز على الإتقان في الأداء . | التركيز على التحصيل العالي للمعرفة . |
| – الوقت غير محدد للتدريب و التدرب فردي . | الوقت محدد والتدريب جمعي . |
| – معيار النجاح هو ممارسة العمل الفعلي . | معيار النجاح هو التحصيل العالي في الامتحان . |
| – عدم الاهتمام بدرجة الطالب قبل دخول التدريب ، فالاهتمام ينصب على درجته عند التخرج . | الاهتمام ينصب على درجة الطالب عند الدخول إلى البرنامج. |
| – يتسم البرنامج بالمرونة ( من حيث مدته وأساليب التدريب فيه _ وبدايته ونهايته فالتسجيل فيه متاح في أي وقت . | البرنامج محدد في بدايته ونهايته ومدته و أساليب التدريس فيه وأوقات اختباراته . |
| – التدريب عملي وفي ظروف واقعية . | التدريب يتمحور على تلقي المحاضرات والدروس النظرية. |
| – يتلقى المتدرب تغذية راجعة مستمرة ليتعرف مدى التقدم الذي يحرزه. | المتدرب يخضع لعملية تقويم في نهاية البرنامج . |
| – تقدم المواد التدريبية على شكل مواد تعليمية مطورة ( مجمعات ــ حقائب ترتبط بكفاية : أو بمجموعة من الكفايات ) . | تقدم المواد التدريبية على شكل مساقات تحوي معلومات مرتبطة بالمواد الدراسية ولها وقت محدد في برنامج التدريب. |
| المدرس الناجح هو الذي يستطيع أن يكسب تلاميذه م | المدرب الناجح هو المتعمق في مادته ويمتلك مهارة |

| | |
|---|---|
| المهارة اللازمة . | شرحها وتقديمها إلى طلابه ، بغض النظر عن اكتساب الطلاب المهارات اللازمة. |

## 2. 1 . 10 سمات معلم اللغة العربية :

**ويرى** الألوسي ( 1990 ) أن لمعلم اللغة العربية صفات لا بد من الإلمام بها من أجل تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية وقد حدد الألوسي هذه الصفات بما يأتي : ــ

1 -أن يكون مؤمناً بأهمية اللغة العربية وقدسيتها ، مدركاً لقيمتها ومنزلتها في حياتنا وحفظ كياننا .

2 -أن يكون قوي الشخصية ؛ فهو القدوة لطلابه ، والموجه لهم . وهذا يتطلب منه أن يكون ذا شخصية فاعلة مؤثرة ، قادرة على القيادة والتوجيه ، وعلى التفاعل مع عقل الإنسان وفكره وعواطفه .

3 -أن يكون متمكناً من مادته ، عارفاً بطرائق تدريسها ، واسع الثقافة ، يعيش مع كل جديد في المعرفة ، ولا سيما مجال تخصصه .

4 -أن يكون واثقاً بنفسه ، واثقاً بطلابه ، قادراً على كسب ثقتهم ، ولا نعني بثقة المدرس أن يكون مغروراً متعالياً ، وإنما نريد أن تكون ثقته نابعة من اطمئنانه إلى مستوى مادته اطمئناناً مبنياً على الحقيقة والواقع ونابعة من حسن تصرفه وسلوكه ، وسمو قيمته ، ونبل أخلاقه .

5 -أن يكون مسيطراً على الصف ، وذلك أن يكون المدرس حازماً في غير عنف ، وسهلاً في غير ضعف ، فالعنف لا يعطي وفاقاً بينه وبين طلابه، والتساهل قد يستغله بعض الطلاب استغلالاً غير حسن.

6 -أن يكون المدرس ملماً بفلسفة المجتمع وأهدافه، وبفلسفة التعليم وأهدافه؛ وذلك لأن عملية التربية والتعليم لا تحدث في فراغ ، وإنما تتم في ضوء أهداف المجتمع وفلسفته ، وإذا لم يكن المدرس مستوعباً لهما ومؤمناً بهما ، فليس من السهل عليه أن ينهض بواجباته في عملية التربية والتعليم بنجاح .

7 -أن يلم بأساليب تدريس مادته وطرائقها الحديثة ، وإعداد الخطة السنوية واليومية ، وتحضير الموضوع قبل تدريسه بمراجعته في أكثر من الكتاب المقرر ، والتثبت من الأمثلة التي يكتبها على السبورة ، والتزام اللغة الفصيحة في التدريس ، وإن يكون نطقه سليماً وأداؤه حسناً ، وان يكون مندمجاً بعمله ،منجزاً لواجباته، حسن التصرف مع طلابه ، لائق المظهر ، نشيطاً ، حريصاً على كرامته ، بعيداً عن كل ما يشين سمعته ، أو يسيء إلى مهنته .

ويلخص شحاته ( 2001 ) أهم صفات المعلم :

1 -ذو شخصية قوية، يتصف بالذكاء والعدل، والموضوعية ،والحزم، والحيوية، والانتماء . كما انه يتعامل مع الآخرين بديمقراطية وتسامح .

2 -مثقف ، ذو اطلاع واسع ، واهتمام بالقراءة والثقافة بشكل عام .

3 -سليم الجسم ، وخال من العيوب الخلقية ، ويتصف بالاتزان ، والوعي بمشاكل المجتمع .

4 -متمكن من مادته الدراسية ، قادر على عرضها وأدائها بشكل سليم .

ويقول الآغا ،(1997):

" إن المقومات الأساسية للمعلم الناجح ،هي امتلاكه لمهارات تمكنه من أداء عمله الوظيفي ، وتحليه بصفات شخصية، تجعله محبوباً للتلاميذ وأفراد أسرته المدرسية وأفراد مجتمعه ، فهو منظم لتعلم تلاميذه ، مثير لحوافزهم ، مراقب لنموهم ، صانع ماهر ، تقني مرشد ، وموجه باحث ومجرب ، عضو في أسرة مدرسية وفي مجتمع واسع ، ومعلم إداري ، وطبيب نفسي .

إن بعض المعلمين يلجئون إلى أساليب غير مرغوبة، لا تشجع على التعلم ، بل تحبطه، وتقلل من التفاعل الصفي ، كأن يستخدم المعلم عبارات التهديد والوعيد ،أو يستهزئ بآراء التلاميذ التي لا تتفق مع رأيه ، أو يهمل أسئلة الطلاب واستفساراتهم ،أو يفرض مشاعره وآراءه عليهم ، أو يستخدم أسئلة ضيقة ، أو يستخدم أسلوب التشجيع والإثابة في غير موضعها ، أو يحتكر الموقف التعليمي، دون إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة ، أو يستخدم أساليب نقد جارحة ، أو يستخدم أساليب الإرهاب الفكري .

ورد في السمالوطي ، (1980)إن الدراسات التربوية النظرية والميدانية قد اختلفت عند محاولتها تحديد أهم خصائص المعلم الناجح ،وذلك لعدة أسباب أهمها :

أ -عدم اتفاق الكثير من الدراسات حول مفهوم واضح ومحدد لشخصية المعلم وخصائصها ، فبعضها عرف الشخصية على أساس سلوكي (Behaviour) ، أي أنها مجموع السلوك الذي يقوم به المعلم ، وبعضها الآخر عرفها على أنها نوع من الاستجابة ( Response ) التي يقوم بها الآخرون تجاه المعلم على أساس أنه يعتبر مثيراً ( Stimulus )، إلا أن بعض الدارسين يعتبرونها بأنها تنظيم ديناميكي داخل المعلم يحدد سلوكه المتميز .

ب اختلاف المقاييس التي استخدمتها الدراسات التي حاولت دراسة الخصائص والصفات الواجب توافرها في المعلم الناجح ، وعلاقتها بالعملية التعليمية ، مما صعّب إجراء عقد دراسة مقارنة ( Comparative Study ) بين هذه الدراسات .

ت اختلاف الأساليب والمعايير التي يمكن من خلالها الحكم على مدى فاعلية التدريس؛ فالمعايير التقليدية القديمة تعتمد في حكمها على المعلم من خلال التقدير الشخصي لمدير المدرسة ، والمشرفين التربويين .

وهناك أساليب دراسة تعتبر مستوى تحصيل التلاميذ مقياساً لمدى فاعلية المعلم ونجاعته ، علماً أن العلاقة بين نوعية الطلاب وتحصيلهم، علاقة معقدة يصعب دراستها دراسة تجريبية ، إلا إذا حاولنا التحكم بالمتغيرات وتثبيتها ، والعوامل العديدة التي تتصل بالتحصيل الدراسي .

ث- حيث تعقد الدور الاجتماعي التربوي للمعلم ، وعدم اقتصاره على التلقين كما كان قديماً ؛بل أصبح دوره يتمثل في التأثير في شخصية الطالب ، وبنائها معرفياً، وعقلياً، وانفعالياً ، واجتماعياً، وفكرياً، وسلوكياً ، ليغدو إنساناً صالحاً ، وقادراً على العطاء والتعامل مع الآخرين .

### 11.1.2 المآخذ على حركة تربية المعلمين :

وبما أن المعلم يعد الركيزة الأساسية في العملية التربوية ، تسعى الأنظمة التعليمية لرفع مستوى أداء معلميها وزيادة مهاراتهم وفعالياتهم. وعلى الرغم من كل الخصائص والامتيازات التي وصفت بها حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، على الرغم من النجاحات التي حققتها برامج إعداد المعلمين ، وتدريبهم على أساس الكفايات ، من خلال تجاوزها كثيراً من جوانب القصور التي تعانيها البرامج التقليدية لإعداد المعلمين ، وتدريبهم ؛ إلا أن بعض التربويين ما زالوا يوجهون الاتهامات إلى هذه البرامج ، ويأخذون على هذه الحركة مآخذ عديدة ؛ علماً أن هذه المآخذ أقل بكثير من التأييد ، والمساندة ، التي لقيتها من قبل معظم علماء التربية مثل :

1- أنها ميكانيكية وغير إنسانية ، فهي لا تتيح الحركة للمتعلم؛ من حيث صعوبة قياس المعتقدات والقيم والاتجاهات. إضافة إلى صعوبة التنبؤ بالنتائج السلوكية ( الصرايرة ، 1996 ) .

2- اعتماد هذه البرامج على الأداء وإهمالها المعلومات ، والمهارات العقلية ، والاتجاهات المرتبطة بها ؛ أي أنها لا تعتني بالجانب المعرفي .

3- عندما ارتبطت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات بالمدرسة السلوكية ،فإن الهجوم على المدرسة السلوكية هو هجوم على حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات؛ وذلك لأن تطبيق السلوك الحيواني على الإنسان الذي قامت به المدرسة السلوكية ، مناف للقيم الإنسانية ( مرعي ، 1983 ) .

4- إن شرعية حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات موضع شك ؛وذلك لأنها ارتبطت منذ نشأتها بالمسؤولية ، وهي بدورها ترتبط بأغراض سياسية ، وليس بتربية المعلمين نفسها عن ( James . F . Day ) الوارد في مرعي ( 1983 ) .

5- هي حركة لا تثق بالمعلم؛ إذ أنها تخطط له كل شيء سيقوم به ، وبالتالي أصبح التعليم شيئاً آلياً ، وأصبح المعلم يعلم مادة وليس إنساناً ( Camplell ) ( الدراويش ، 2000 ) .

6- إهمال الجانب الإنساني للمعلم ؛ حيث أنها لا تعمل على إيجاد القدرة لديه لمواجهة مشكلاته الشخصية ، وحلها بنفسه ؛ ولذلك فالمعلم يفتقر إلى بعض المشاعر ، والحنان ، واحترام الآخرين .

7- إن هذه البرامج تعمد إلى تفتيت عملية التعليم ، عن طريق تحليل عملية التعلم إلى مكوناتها المختلفة .

8- إنها تجعل عملية التعلم جامدة ؛ لأنها تحدد الأنشطة التعليمية ، فهي تريد الوصول إلى الأهداف المحددة سلفاً ؛ أي إنها تجعل عملية التعلم محددة بحدود الأهداف ، وتقتل روح الإبداع ؛ وبالتالي فإن تدريبه وفق الكفايات يخلق منه معلماً نمطياً .

### 12.1.2 مزايا برامج تربية المعلمين القائمة على أساس الكفايات :

1 -أسهمت في تطوير أساليب إعداد المعلمين ، وتدريبهم ، وتجاوزت بعض القصور الذي كانت تعانيه البرامج التقليدية .

2 -قدمت قوائم من الكفايات ، أعانت المشرفين على تقويم معلميهم ، ومعدي المناهج في وضع أهدافها ،ومحتواها ، ووسائلها المستخدمة فيها ، وأساليب التقويم .

3 -ساعدت على ترسيخ بعض الاتجاهات الحديثة في التربية ، نحو الأهداف السلوكية ، التعلم الذاتي ، التعزيز ، الأنشطة التعليمية .

4 -ساعدت المعلمين على تخطيط المواقف التعليمية من خلال الأهداف المتسلسلة ، المصوغة إجرائياً .

5 -أظهرت ترابط مكونات البرنامج التدريبي ( الأهداف ، المحتوى ، الطرائق ، أدوات التقويم وأساليبه) وبذلك فإن كشف الخلل والقصور أصبح سهلاً .

6 -أسهمت في تكوين علاقات إيجابية واسعة بين المدربين ، والمتدربين ؛ أدت إلى الارتقاء بمهنة التعليم.

7 -خلقت جواً جديداً أدى إلى المزيد من البحث والتجريب .

8 -أصبحت الأهداف تركز على النتاجات .

9 -ازدادت البحوث حول دراسة السلوك التعليمي .

10 -وضعت معايير لمسؤولية المعلم التعليمية .

11 -بدأت الجامعات والكليات تركز على الجانبين المعرفي والمهاري .

12- أصبحت عمليتا التعلم والتعليم مترابطتين ومتكاملتين .

## 2. 2 الدراسات السابقة

حظي موضوع الكفايات باهتمام الكثير من الباحثين في العالم العربي والأجنبي ؛ لغرض تحديد الكفايات التعليمية، ودرجة امتلاكها، وممارستها، عند معلمي المواد المختلفة، زيادة على بعض الدراسات التي سعت إلى تقويمها، والوقوف على مدى حاجة المعلمين للتدرب عليها، ولعل هذا يرجع إلى اهتمام المؤسسات التربوية بتحسين عملية التعلم والتعليم. وقد أسهمت تلك الدراسات ونتائجها في إيجاد ثروة معرفية حول موضوع الكفايات التعليمية.

وتعد الدراسات السابقة، الأساس النظري، والعملي لأي بحث؛ وذلك من خلال الإفادة من حيث أهدافها وإجراءاتها ونتائجها، ولغرض تحقيق أهداف البحث الحالي، أجري مسح شامل للأدبيات والدراسات السابقة والتراجم المتوافرة، وتمخض عن ذلك، الحصول على عدد كبير من الدراسات المماثلة في التخصصات المختلفة؛ حيث اكتفى الباحث بالدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي. التي اهتم الباحثون من خلالها في تحديد الكفايات التعليمية للمعلمين سواء المستخدمة، أو التي يجب استخدامها، من خلال الكتابة عنها، فقد وجد الباحث مجموعة من الدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، منها :

### 2 . 2 . 1 أولاً : الدراسات العربية :

دراسة **الناظر (1993)** والتي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة الكفايات لدى معلمي تخصص التربية الرياضية من وجهة نظر طلبتهم في كليات المجتمع الأردنية.

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد قائمة للكفايات التعليمية لمعلمي تخصص التربية الرياضية في كليات المجتمع الأردنية، والتعرف إلى درجة ممارستهم للكفايات التعليمية من وجهة نظر طلبتهم، والتعرف إلى الاختلافات في درجة ممارسة الكفايات التعليمية حسب الكليات في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى إعداد قائمة للكفايات التعليمية، اشتملت على تسعة مجالات هي : الشخصية والمهنية، التخطيط للتعليم، التدريس، تطوير المناهج، الاتصال والتفاعل، الأساليب والوسائل والأنشطة، العمل مع الجماعات، العلاقات الإنسانية، التقويم.

تكونت عينة الدراسة من جميع طلبة تخصص التربية الرياضية في كليات المجتمع الأردنية، من مستوى السنة الثانية (الفصل الرابع) للعام الدراسي (1992 / 1993)، وبلغت العينة النهائية للدراسة (239) طالباً وطالبة تشكل(41%) من المجتمع الكلي للدراسة الذي بلغ (578) طالباً وطالبة.

توصلت الدراسة إلى إعداد قائمة للكفايات التعليمية لمعلمي تخصص التربية الرياضية في كليات المجتمع، واشتملت على تسعة مجالات هي : الكفايات الشخصية والمهنية، كفايات التخطيط للتعليم، كفايات التدريس، كفايات تطوير المناهج، كفايات الاتصال والتفاعل، كفايات الأساليب والوسائل والأنشطة، كفايات العمل مع الجماعات، كفايات العلاقات الإنسانية، كفايات التقويم.

ووجدت الدراسة أن المعلمين يمتلكون مجالات الكفايات بدرجة (كبيرة) ما عدا مجال تطوير المناهج بدرجة (متوسطة). كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الكليات المختلفة حسب الكليات.

ومن الدراسات التي اهتمت في كفايات الممارسات التربوية لمعلمي المدارس الثانوية من وجهة نظرهم ومديريهم والمشرفين التربويين.

قام (**الغافري ، 1995**) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان، وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في منطقة الظاهرة، واستخدمت الدراسة أداتين هما :

1- إستبانة تتضمن (130) كفاية موزعة على أحد عشر مجالاً هي : التخطيط للتدريس، إدارة الصف، ومبادئ التعلم، والكتاب المدرسي الوسائل التعليمية، والتكامل، والعلاقات الاجتماعية، وأخلاقيات مهنة التعليم، والتقويم، والتجويد والتفسير، والحديث والسيرة والعقيدة والفقه. وقد وضع للإستبانة تدريجاً خماسياً وفق أسلوب ليكرت.

2- بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة المعلمين الكفايات وتتضمن (23) كفاية تنتمي لمجال التجويد والتفسير، واستخدم في بطاقة الملاحظة تدريج خماسي وفق أسلوب ليكرت يتضمن العبارات الآتية : (عالية جداً، عالية، متوسطة، قليلة وضعيفة).

لقد استخدم الباحث التحليلات الإحصائية التالية : معامل الاتفاق ليكندال ( Kendall's coefficient of concordance)، معرفة مدى اتفاق أفراد الدراسة في تقدير الكفايات في كل مجال، و استخدم أيضاً اختبار "ت" (t- test) لمعرفة الفروق بين المعلمين والمعلمات في امتلاك الكفايات التعليمية وممارستها.

وقد أسفرت النتائج عن الآتي :

1- أعطى أفراد الدراسة تقديرات مرتفعة للكفايات جميعها، إذ لم يقل المتوسط الحسابي لأي كفاية منها عن (3.00).

2- وجود ضعف عند المعلمين والمعلمات في ممارسة كفايات التجويد والتفسير، فقد كان المتوسط العام للكفايات التي تضمنتها بطاقة الملاحظة (288).

وفي ضوء النتائج السابقة خرج الباحث بعدة توصيات،منها إجراء دراسات بهدف التعرف على الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية ومعلماتها في المرحلة الابتدائية والمرحلة الإعدادية في سلطنة عمان.

دراسة **الصرايرة (1996)** والتي هدفت إلى التعرف على مدى ممارسة معلمي العلوم في محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي، واستقصاء أثر متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل على ممارسة هذه الكفايات.

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مباحث العلوم في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة الكرك للعام الدراسي( 1996/1995)، والبالغ عددهم (341) معلماً و معلمة، وقد شكل مجتمع الدراسة عينتها.

طور الباحث إستبانة تكونت من (82) فقرة موزعة على المجالات الخمسة التالية :

إعداد الخطة اليومية، إعداد الخطة الفصلية /السنوية، صياغة الأهداف، الأساليب و الأنشطة، التقويم.

ودلت نتائج الدراسة أن ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي أعلى من (متوسطة)، عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الخبرة على مجالات الإستبانة مجتمعة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لتفاعل متغيري الخبرة والمؤهل على جميع مجالات الدراسة عدا مجال التقويم، وإنه لا توجد فروق تعزى لمتغير المرحلة، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وأوصت الدراسة بعدة توصيات، منها:

1- مراعاة كفايات التخطيط الدراسي وممارستها أثناء تدريب المعلمين.

2-وإجراء دراسات مماثلة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين لمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة.

وفي دراسة **الهودلي (1997)** والتي هدفت إلى بيان أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين (E.P) المقدم في مدارس وكالة الغوث بالضفة الغربية في الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم، حاول الباحث في هذه الدراسة الكشف عن أثر برنامج ( E.P) على رفع مستوى الكفايات التعليمية الثلاث : التخطيط، التنفيذ، والتقويم للتدريس لدى معلمي مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية، وكما حاول الباحث الكشف عن أثر كل من المتغيرات التالية : سنة الالتحاق، والجنس، والخبرة التعليمية،وتخصص المشاركين،على رفع مستوى الكفايات التعليمية لديهم.

لقد اشتملت عينة الدراسة على (76) فرداً ممن شاركوا في خمسة برامج من سنة (1990ـــ1995) ؛ حيث تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية حسب سنة الالتحاق وتخصصهم بنسبة ( 90%) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد إستبانة اشتملت على (50) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات رئيسة : هي التخطيط، والتنفيذ، والتقويم. وقد تم التحقق من صدق المحتوى للأداة والصدق التلازمي، كما تم التأكد من ثبات الإستبانة و اتساقها الداخلي، وبعد تحليلها أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

لقد أثر البرنامج (E.P) بدرجة (عالية) على مستوى الكفايات الثلاثة: التخطيط،التنفيذ، والتقويم لدى معلمي مدارس وكالة الغوث بالضفة الغربية من وجهة نظرهم.

لم يكن لسنة الالتحاق أو التخصص للمشاركين في برنامج ( E.P) أثر على رفع مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين في مدارس وكالة الغوث بالضفة الغربية.

لقد كان هناك أثر لمتغير جنس المشاركين في برنامج (E.P) على رفع مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين في مدارس وكالة الغوث بالضفة الغربية، وكان لصالح الذكور.

لقد كان لمتغير الخبرة أثر في رفع مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين في برنامج (E.P)، لصالح الفئة الأولى، وهي فئة ذوي الخبرة أقل من أربع سنوات أي المعلمين الجدد.

دراسة **مفلح (1998)** والتي هدفت إلى : تحديد الكفايات التعليمية التخصصية النحوية والصرفية الضرورية لمعلمي المرحلة الابتدائية، وتحديد الكفايات التعليمية التخصصية النحوية والصرفية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية للتدرب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية.

و لتحقيق ذلك قام الباحث بتحليل محتوى كتاب النحو المقرر على طلاب دور المعلمين، وحدد الكفايات التي يشتمل عليها، وعددها مائة وست عشرة كفاية، ثم قام بعرضها على عدد من المختصين، وبعد العرض بلغ عددها ثلاثاً وسبعين.

تبين من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

وأوصت الدراسة بما يأتي :

* إعداد قوائم مماثلة من الكفايات التخصصية لفروع اللغة العربية الأخرى؛ لتكون مرجعاً في تطوير مناهج إعداد المعلمين وتدريبهم في مجال اللغة العربية، وفي تحسين عمليات الإشراف والتوجيه.
* تطوير دورات اللغة العربية التعزيزية؛ لتأتي منسجمة مع اتجاه تدريب المعلمين على أساس الكفايات ؛ بحيث تكون تلك الدورات متسمة بالمرونة من حيث المدة،والمنهج، والأساليب التدريبية والتقويم؛ ليتسنى للمعلمين اكتساب الكفايات التي يشعرون بالحاجة إليها بحسب قدراتهم وميولهم.

* التركيز على المعلمات وحاجاتهن، في دورات اللغة العربية التعزيزية ؛ نظراً لان حاجاتهن إلى التدريب كانت كما أثبتت نتائج الدراسة أكبر من حاجة الذكور.
* زيادة عدد المعلمين والمعلمات المدعوين إلى تلك الدورات؛ وذلك لتدريب اكبر عدد ممكن من المعلمين، وحسب ظروف كل محافظة.
* التركيز في أثناء تطوير منهج دورات اللغة العربية التعزيزية على كفايات استخدام الأسماء؛ نظراً لأن الحاجة إلى التدرب على تلك الكفايات، كانت اكبر من الحاجة إلى التدرب على كفايات استخدام كل من الأفعال والحروف.
* تطوير عمليات الإشراف والتوجيه والتقويم للتركيز على امتلاك الكفايات التعليمية الضرورية سواء ما كان منها تربوياً، أو تخصصياً.
* العمل على إقامة تكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة،وتدريبهم في أثنائها من حيث الاتفاق على الكفايات التي يجب التركيز عليها في مرحلتي الإعداد والتدريب.
* وضع قوائم من الكفايات التخصصية والمهنية للمعلمين والمدرسين بمختلف تخصصاتهم، والمراحل التي يدرسون فيها؛ كي تكون دليلاً يهتدي به المعلمون؛ ليحسنوا من عملهم، ويتدربوا بشكل ذاتي لاكتساب تلك الكفايات.

وأجرى **غبيش (1999)** دراسة هدفت إلى تقويم مقرر اللغة العربية المقدم لطالبات شعبة الطفولة بكلية التربية جامعة المنيا ؛ وذلك لإبراز مدى فعاليته في إكسابهن الكفايات اللغوية اللازمة لهن، ولذلك تم إعداد معيار للكفايات اللغوية اللازمة للعمل برياض الأطفال، ثم قام الباحثان بتحليل مقررات اللغة العربية المقدمة لطالبات السنوات الأربع، كما قاما ببناء اختبار في التحصيل اللغوي، وبطاقة ملاحظة الأداء في مهارات التهيئة اللغوية في ضوء المعيار السابق.
وأسفرت نتائج الدراسة عن :
1- أن مفردات المقررات الدراسية لا تغطي بنود المعيار إلا بنسبة ضعيفة.
2- تدني تحصيل طالبات العينة في المعرفة اللغوية.
3- تدنى أداء الطالبات في مهارات التهيئة اللغوية اللازمة للعمل برياض الأطفال.

أجرى **الدراويش (2000)** دراسة بعنوان مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية في محافظتي بيت لحم والخليل،احتوى هذا البحث على خمسة فصول وملاحق. وهدف إلى معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية في مديريات بيت لحم والخليل بفلسطين. وتناول التعريف بالدراسة، وأهميتها،وأهدافها، وإجراءاتها، والدراسات السابقة، وتحدث عن عملية التعليم،ومفهوم الكفاية ، وحركة تربية المعلمين القائمة عليها،

ومصادر اشتقاق الكفايات التعليمية، ومميزات حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات، والمآخذ عليها.وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام ببرنامج التعليم القائم على الكفايات، والابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس.

أما **الغزيوات (2000)** فقام بدراسة هدفت إلى معرفة الكفايات التدريسية للطلبة / المعلمين، تخصص معلم مجال اجتماعيات، في جامعة مؤتة، من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين. وبشكل أكثر تحديداً فإن هذه الدراسة تحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية :

ما أبرز كفايات الطلبة / المعلمين، تخصص معلم مجال اجتماعيات، في جامعة مؤتة، من وجهة نظر المعلمين المتعاونين في محافظة الكرك ؟

ما ترتيب هذه الكفايات المتوافرة لدى الطلبة /المعلمين، من وجهة نظر المعلمين المتعاونين في محافظة الكرك ؟

هل يوجد أثر للخبرة والمؤهل لدى معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في درجة تقديرهم لامتلاك الطلبة /المعلمين للكفايات الأساسية، تخصص معلم مجال اجتماعيات، في جامعة مؤتة ؟

لقد تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات الذين يدرسون مبحث الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية من الصف الخامس، إلى العاشر في المدارس الحكومية التابعة لمديريات التربية والتعليم، وعددهم (44) معلماً ومعلمة.

ولجمع البيانات اللازمة لموضوع الدراسة، قام الباحث ببناء إستبانة تضمنت فقراتها الكفايات التدريسية الممارسة من قبل الطلبة /المعلمين، تخصص معلم مجال اجتماعيات، في جامعة مؤتة، من خلال حصر الكفايات التي تهم الطالب /المعلم بوجه خاص في الموقف الصفي، وقد تم تصميم أداة الدراسة اعتماداً على الدراسات السابقة. وبناء على ذلك قام الباحث ببناء أداة الدراسة على شكل إستبانة تمثل فقراتها الكفايات التدريسية الممارسة من قبل طلبة الدراسات الاجتماعية للمعلمين، وفق مقياس (ليكرت) الثلاثي (أوافق،محايد،لا أوافق).

تم إجراء مجموعة من المعالجات الإحصائية بناء على طبيعة السؤال، وللإجابة عن السؤالين الأول والثاني، قام الباحث بحساب التكرارات و المتوسط الحسابي على مستوى المجالات الخمسة للإستبانة ؛ حيث تم اعتماد المتوسط الحسابي لها، درجة الأهمية والممارسة للكفايات التدريسية على مستوى المجالات الخمسة الإستبانة، وكل مجال من المجالات. وللإجابة عن السؤال رقم( 3) فقد تم استخدام اختبارات (t-test)؛ وذلك للكشف عن الفروق بين معلمي الاجتماعيات المتعاونين في تقديرهم لممارسة الطلبة /المعلمين للكفايات، تبعاً لمتغيرات المؤهل والخبرة، لذلك فقد تم إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لحساب الفروق بين المتوسطين.

وكشفت نتائج الدراسة أن طلبة الدراسات الاجتماعية بحاجة إلى بعض الكفايات، مثل التجديد المعرفي والإنساني، وتنظيم التعلم الذاتي، وإدارة الصف، واستخدام أساليب التدريس الحديثة. وتوصي الدراسة بتزويد الطلبة / المعلمين ببعض الكفايات، مثل : طرائق التدريس الحديثة، وكفاية التقويم، وكفاية التعلم الذاتي، وكفاية التجدد المعرفي والإنساني، وكفاية الإدارة الصفية.

في دراسة **الهاشم (2002)** هدف إلى إعداد قائمة الكفايات التدريسية الأساسية لمعلم المرحلة الابتدائية بمملكة البحرين، والتعرف إلى مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين، وبخاصة في كفايتي التخطيط والتنفيذ.
قام الباحث ببناء قائمة الكفايات التدريسية الأساسية التي يهدف إليها البحث، وتحويلها إلى بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، وتم تطبيقها على عينة بلغ عددها (28) معلماً ومعلمة من المدارس الابتدائية، والابتدائية الإعدادية للبنين والبنات .
أسفرت نتائج الدراسة عما يأتي :
إن المعلمين والمعلمات أفراد عينة البحث قد تمكنوا من أداء (42%) من الكفايات التدريسية في قائمة الملاحظة بمستوى عال و(31%) منها بمستوى متوسط، و (27%) بمستوى منخفض.إن المعلمين والمعلمات أفراد عينة البحث قد تمكنوا من أداء كفايتي تخطيط الدرس والتنفيذ بمستوى متوسط.

دراسة **كرم (2002)** هدفت إلى الكشف عن مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، من وجهتي نظر الموجهين والمدرسين الأوائل. لقد تكونت عينة الدراسة من (124) موجهاً ومدرس أول.
وللتوصل إلى أهداف الدراسة، فقد قام الباحث بمراجعة لقوائم الكفايات التدريسية والتعليمية المنشورة والدراسات السابقة في هذا الموضوع، حيث استخلص الباحث (64) كفاية تدريسية صنفها في تسعة محاور وهي كالأتي :

1- محور كفايات النشاط الاستهلاكي، ويتكون من ثلاث كفايات فرعية.
2- محور الكفايات الأكاديمية والنمو المهني، ويتكون من خمس كفايات فرعية.
3- محور كفايات تحليل المادة التعليمية، ويتكون من ست كفايات فرعية.
4- محور كفايات أساليب التدريس، ويتكون من ثماني عشرة كفاية فرعية.
5- محور إعداد كفايات الأنشطة الصفية، ويتكون من سبع كفايات فرعية.
6- محور كفايات استخدام المعينات التربوية ويتكون من إحدى عشرة كفاية فرعية.
7- محور كفايات التقويم الصفي، ويتكون من خمس كفايات فرعية.
8- محور كفايات النشاط الصفي، ويتكون من أربع كفايات فرعية.

9- محور كفايات الأنشطة اللاصفية وإعدادها ، ويتكون من خمس كفايات فرعية.

لقد استخدم الباحث أسلوبين للمعالجة الإحصائية وهما الإحصاء الوصفي، واختبارات الفروق.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) بين الموجهين والمدرسين الأوائل لصالح المدرسين الأوائل لمحاور كفايات النشاط الاستهلاكي، والكفايات الأكاديمية والنمو المهني، كفايات تحليل المادة التعليمية، كفايات الأنشطة الصفية، كفايات التقويم والنشاط الختامي، ثم كفايات الأنشطة الصفية.

2- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha$ =0.05) بين الذكور والإناث للمحاور الآتية:

* محور الكفايات الأكاديمية والنمو المهني؛ حيث وجدت الدلالة لصالح الذكور.

* محور استخدام المعينات التربوية؛ حيث وجدت الدلالة لصالح الإناث.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha$ =0.05) بين الذكور والإناث حول الكفايات التدريسية.

4- لا توجد دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) بين أراء الذكور والإناث حول الكفايات التدريسية لدى معلم المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت.

5- وجود دلالة إحصائية لكفايات التدريس التالية :

* كفايات تحليل المادة التعليمية، وكفايات الأنشطة الصفية، وكفايات التقويم، وكفايات النشاط الختامي، ثم كفايات الأنشطة الصفية.

6- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) بين أفراد العينة ترجع إلى سنوات الخبرة لمحور كفايات أساليب التدريس.

7- وجود دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) لكفايات أنشطة الاستهلاك طبقاً للمناطق التعليمية.

**السعدي (2003)** في دراسته هدف إلى ما يأتي :

1- الكشف عن مصادر اشتقاق الكفايات المهنية الضرورية لمعلم مادة التفسير في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر.

2- قياس مدى تمكن معلم مادة التفسير من الكفايات المهنية الضرورية عند تفسير مادة التفسير.

3- معرفة هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الكفايات المهنية وفقاً للخبرة، التخصص وعدد الدورات التدريبية.

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية :

ما درجة أهمية تحديد الكفايات المهنية الضرورية لمعلم مادة التفسير في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر؟

ما مدى تمكن معلم التربية الإسلامية من الكفايات المهنية عند تدريس مادة التفسير ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الكفايات المهنية من حيث التخصص؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الكفايات المهنية من حيث سنوات الخبرة ؟

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في الكفايات المهنية من حيث عدد الدورات التدريبية ؟

لقد تكون مجتمع الدراسة من ( 46) معلماً ومعلمة، تم تطبيق الإستبانة وبطاقة الملاحظة عليهم، وبعد تبويب البيانات ومعالجتها إحصائياً، فقد أسفرت نتائج الدراسة عما يأتي :

1- أعطى أفراد الدراسة تقديرات مرتفعة للكفايات جميعها؛ إذ لم يقل متوسط أي كفاية منها عن (3.27)، ولم يقل متوسط أي مجال من الكفايات عن (4.07).

2- توجد درجة عالية من التمكن من الكفايات عند تدريس مادة التفسير؛ إذ لم يقل متوسط أي كفاية عن (3.41). وبلغ المتوسط العام (3.87).

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من الكفايات المهنية بسبب اختلاف التخصص.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من الكفايات المهنية بسبب اختلاف سنوات الخبرة.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من الكفايات المهنية بسبب اختلاف عدد الدورات التدريبية.

في دراسة **الكساسبة (2003)** والتي هدفت إلى تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية العليا، في ضوء الكفايات التعليمية، وبناء إنموذج تدريبي لتطويره، حاول الباحث في هذه الدراسة تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا، وتبين مستوى أداء المادة في ضوئها، وبناء إنموذج تدريبي لتطوير أدائهم.

لقد اشتملت عينة الدراسة (50%) من المجتمع الكلي للمدارس، والبالغ عددها (122) مدرسة بالطريقة العشوائية، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث ببناء إستبانة ملاحظة شملت

(100) كفاية تعليمية موزعة على (9) مجالات، وقد تم التحقق من صدق الأداة وثباتها، باستخدام البرنامج الإحصائي ( spss)، وبعد تحليلها أظهرت الدراسة النتائج الآتية :

1. أن أداء معلمي التربية الإسلامية في المجالات مجتمعة كان مقبولاً ؛ إذ كانت قيمة المعدل العام للمتوسطات الحسابية (3)، وبلغت النسبة المئوية العامة (60.17%).

2. صنف الباحث أداء المعلمين وممارستهم للكفايات التعليمية إلى ثلاثة مستويات :

أ- يعد أداء المعلم عالياً، إذا تجاوزت النسبة المئوية للاستجابة(80%) فما فوق.

ب- يعد أداء المعلم متوسطاً،إذا تجاوزت النسبة المئوية (60%) وأقل من (80%).

ت- يعد أداء المعلم متدنياً، إذا قلت النسبة المئوية للاستجابة عن (60%).

3. وعلى ضوء هذا التدرج، صنفت المجالات على النحو الآتي :

أ - أن أداء المعلمين بمستوى عال لم يتحقق في أي مجال.

ب - أن أداء المعلمين بمستوى متوسط تحقق في خمسة مجالات : القرآن الكريم تلاوة وتجويداً، العلاقات الإنسانية وإدارة الصفوف، والحديث الشريف والسيرة النبوية، ومبادئ التعليم وتنفيذ الدروس، والعقيدة الإسلامية والفكر الإسلامي.

ت - أن أداء المعلمين بمستوى متدن تحقق في أربعة مجالات : التخطيط والإعداد للدروس، وتعليم القرآن تفسيراً وحفظاً، والتقويم، والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية.

دراسة **الهشامي (2003)**، والتي هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وتعرف مدى مراعاة برامج التدريب لهذه الاحتياجات، ثم تقديم تصور مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء الاحتياجات التدريبية.

وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

س1- ما الاحتياجات التدريبية ــ الأكاديمية، والمهنية، والثقافية ــ اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ؟

س2 - ما واقع تدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء الاحتياجات السابقة ؟

س3- ما التصور المقترح لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء الاحتياجات السابقة وواقع تدريب المعلمين ؟

و للإجابة عن السؤال الأول والثاني، قامت الباحثة بإعداد قائمة الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، والتي تم اشتقاقها من الأدبيات ذات الصلة بالدراسة، ومن الدراسات العلمية المنشورة والرسائل الجامعية والدراسة الاستطلاعية، والتي تم وضعها في صورة إستبانة مكونة من جانبين جانب لقياس مدى الحاجة للتدريب مدرجة وفق سلم ليكرت الثلاثي : كبيرة ــ متوسطة ــ ضعيفة، والجانب الآخر لقياس مدى مراعاة برامج التدريب لهذه الاحتياجات،وهو مدرج وفق سلم ليكرت الثلاثي : كبيرة ــ متوسطة ــ قليلة، وقد بلغ عدد فقراتها بعد عرضها على المحكمين (70) فقرة موزعة على المحاور التالية : المحور المهني التربوي، والمحور الأكاديمي التخصصي، والمحور الثقافي. وقد تم التأكد من ثباتها بتطبيقها على عينة من مجتمع الدراسة بلغت

(40) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ومعلماتها، و ( 10) موجهين من موجهي اللغة العربية وموجهاتها.

وبعد التأكد من صدق الإستبانة وثباتها، قامت الباحثة بتوزيعها على عينة عشوائية بلغت (195) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة الثانوية، بنسبة بلغت (50%) تقريباً من مجتمع الدراسة، الذي يمثل : منطقة مسقط، ومنطقة الباطنة شمال، ومنطقة الظاهرة شمال، و( 34) موجهاً وموجهة من موجهي اللغة العربية وموجهاتها بالمرحلة الثانوية بنسبة (100%) من المناطق الثلاث عينة الدراسة. وقد استخدمت الباحثة في تحليل البيانات التي توصلت إليها المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، لكل محور، ولكل مجال، ولكل فقرة من فقرات الدراسة. وللإجابة عن السؤال الثالث، قدمت الباحثة تصوراً مقترحاً لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بناء على الاحتياجات التدريبية التي أظهرتها الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، من أهمها :

1- اعتبر أفراد الدراسة أن جميع محاور الدراسة احتياجات تدريبية قائمة؛ إذ تجاوزت النسبة التي حددتها الباحثة لاعتبار الفقرة احتياجاً تدريبياً وهي (80%).
2- جاء ترتيب محاور الدراسة من حيث أولوية الاحتياجات التدريبية تنازلياً كالتالي : الأكاديمي التخصصي، ثم الثقافي، ثم المهني التربوي.
3- جاء ترتيب مجالات المحور الأول تنازلياً كالتالي : التخطيط للتدريس،تقويم التدريس، تنفيذ التدريس.
4- جاء ترتيب مجالات المحور الثاني تنازلياً كالتالي : تعليم التحدث، تعليم الأدب، تعليم الكتابة، تعليم النحو والصرف، تعليم الاستماع، تعليم القراءة.
5- توصلت الدراسة إلى الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، والتي بلغ عددها (17) حاجة في المحور المهني التربوي، و(30) حاجة في المحور التخصصي الأكاديمي، و(11) حاجة في المحور الثقافي، حصلت جميع محاور الدراسة على أوزان نسبية متدنية من حيث مراعاة برامج التدريب للاحتياجات التدريبية.
6- برامج التدريب بشكل عام لا تراعي الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. واختتمت الدراسة بتقديم تصور مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية مبني على أساس الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية التي تم تحديدها في الدراسة الحالية، وقدمت الدراسة في النهاية مجموعة من التوصيات والدراسات المقترحة.

في دراسة **قوقزة (2003)** والتي هدفت إلى معرفة مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة جرش وممارستهم لها من وجهة نظرهم، في ضوء بعض المتغيرات : كالخبرة العملية، والمؤهل العلمي.

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات في محافظة جرش، والبالغ عددهم ( 62) معلماً ومعلمة، اختيروا من (69) كفاية تقنية تعليمية، وزعت على خمسة مجالات وهي : تصميم التعليم، الأساليب والأنشطة، اختيار وإنتاج الوسائل التعليمية، استخدام وتشغيل الوسائل التعليمية، التقويم.وتكونت الإستبانة من شقين : الأول يتعلق بمدى توافر الكفاية التقنية التعليمية، والثاني بمدى ممارسة الكفاية التقنية التعليمية، وتحقق الباحث من صدق الإستبانة وثباتها.

وأجرى **الخرشة (2004)** دراسة هدفت إلى استقصاء أثر كل من العبء التدريسي،والمؤهل التربوي، والدور الاجتماعي في كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية في محافظة الكرك.

تكونت عينة الدراسة من ( 250) معلماً ومعلمة، موزعين على ( 34) مدرسة ثانوية في محافظة الكرك، (16 للذكور، 18 للإناث) ؛ حيث تم اختيار هذه المدارس بالطريقة العشوائية الطبقية، بحيث كانت عينة الدراسة ممثلة لمجتمع الدراسة المكون من (2260) معلماً ومعلمة.

استخدمت الباحثة إستبانة كفاية المعلم، وتم حساب الثبات لها، حيث بلغ ( 0.85) واستخدمت لتحليل النتائج، تحليل التباين الثلاثي (Three Way ANOVA)؛ لمعرفة أثر كل متغير من المتغيرات المستقلة في كل بعد من بعدي المتغير التابع.

وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha$=0,05) تعزى للعبء التدريسي، أو المؤهل التربوي، أو الدور الاجتماعي، في كفاية المعلمين الشخصية والتعليمية، كما أنه لا توجد فروق للتفاعلات الثنائية والثلاثية لهذه المتغيرات في بعدي المتغير التابع.

وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول أثر العبء التدريسي على عينات تشمل معلمي القطاع الخاص، كما أوصت بضرورة أن تكون برامج التأهيل انعكاساً للمواقف الصفية، وزيادة فترة التربية العملية في هذه البرامج.

**الخطابي (2004)** في دراسته هدف إلى التعرف على مدى مساهمة مقررات قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلبة المعلمين.وقد شملت العينة (152) طالباً من طلبة المستوى النهائي، الذين انهوا بنجاح جميع المتطلبات النظرية.

ولاستخلاص المعلومات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة تم بناء استبانه تألفت في صورتها النهائية من (69) عبارة تحت مجالات هي : التخطيط،التنفيذ،التقويم، ومجال أخلاقيات مهنة التدريس.

وقد أسفرت المعالجات الإحصائية التي استخدمت عن عدة نتائج أهمها :

1. مساهمة برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلبة المعلمين، إلا أن المساهمة لا ترقى إلى المستوى المطلوب الذي يسعى إليه المسئولون عن إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة.
2. الارتباط الوثيق بكل مقرر من المقررات الدراسية؛ كلاً على حدة.الكفايات المهنية مع وجود اختلاف في وجهة نظر عينة الدراسة نحو العلاقة بين المقررات الدراسية الكفايات المهنية يعزى إلى اختلاف المجالات الرئيسة
3. الكفايات الخاصة بمجال أخلاقيات مهنة التدريس، احتلت المرتبة الأولى لجميع المقررات.

وأجرى **عبد الله (2004)** دراسة هدفت إلى تقويم فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض كفايات التدريس لدى الطلاب المعلمين بقسم التربية الرياضية بجامعة البحرين، ولتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بتصميم بطاقة ملاحظة مكونة من (30) سلوكاً تدريسياً، موزعة على (4) كفايات تدريسية رئيسة بعد التأكد من صدقها وثباتها، تكونت عينة الدراسة من ( 24) أربعة وعشرين طالباً من طلبة مقرر التربية العملية في المرحلة الابتدائية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، إحداهما تجريبية،والأخرى ضابطة قوام كل منها (12) اثنا عشر طالباً، وتم تدريب المجموعة التجريبية من خلال أسلوب التدريس المصغر، بينما تم تدريب المجموعة الضابطة من خلال الأسلوب التقليدي.

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي :

1 –توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية،والضابطة لصالح المجموعة التجريبية في مستوى كفايات تنظيم الصف، إدارة الصف والتلاميذ، العرض والتقديم، والتغذية الراجعة.

2 –إن أسلوب التدريس المصغر أكثر فعالية في تنمية بعض كفايات تدريس التربية الرياضية عن الأسلوب التقليدي.

وقد أوصى الباحث بضرورة استخدام أسلوب التدريس المصغر في تدريب الطلاب المعلمين بكليات التربية الرياضية، نظراً لما لهذا الأسلوب من مزايا عديدة في اكتسابهم الكفايات التدريسية الفعالة.

في دراستهما **الجلاد والعمري (2005)**،هدفا إلى التعرف على أراء الطلبة في مدى فاعلية برنامج الدبلوم (أساليب تدريس التربية الإسلامية) في تزويدهم بالكفايات التعليمية الخاصة بتدريس فروع هذه المادة. من خلال الإجابة عن السؤالين الآتيين :

س1- ما مدى اكتساب طلاب وطالبات دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية ؟

س2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات استجابات الطلبة بدرجة اكتسابهم للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية تعزى إلى متغيرات الجنس والجامعة والتقدير العام؟

لقد تكون مجتمع الدراسة من الطلبة الملتحقين ببرنامج الدبلوم (أساليب تدريس التربية الإسلامية) في الجامعة الأردنية، جامعة اليرموك، وجامعة مؤتة والبالغ عددهم (335) طالباً وطالبة منهم (90) طالباً و(245) طالبة.

وتكونت عينة الدراسة من (199) طالباً وطالبة؛ منهم (75) من الذكور، و (124) من الإناث، وتم اختيارهم عشوائياً، كما أن الباحثين قاما بإعداد إستبانة مكونة من (99) فقرة موزعة على سبعة مجالات.

وأظهرت نتائج الدراسة ما يأتي :

وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ =0.05) في درجة اكتساب الكفايات التعليمية بين الذكور والإناث لصالح الإناث.

3 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) في درجة اكتساب الكفايات التعليمية بين الذكور والإناث؛ تعزى للجامعة ولصالح جامعة مؤتة وللتقدير العام.

دراسة **العمري (2005)** بعنوان الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المدرسين أنفسهم.

تهدف هذه الدراسة الكشف عن مدى تقدير معلمي الحاسوب في الأردن لمدى أهمية الكفايات التعليمية ومستوى ممارستهم لها في ضوء متغيرات الخبرة التعليمية والمؤهل المسلكي لتدريس مادة الحاسوب.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أهمها :

1 - تقديرات المدرسين لأهمية الكفايات التعليمية كانت مرتفعة في حين كانت تقديراتهم لدرجة ممارستهم لهذه الكفايات متوسطة.

2 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha$=0.05) على مدى ضرورة الكفايات التعليمية يعزى إلى متغير الدراسة المؤهل العلمي ولصالح حملة درجة البكالوريوس.

3 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مدى ممارسة الكفايات التعليمية تعزى إلى متغير الدراسة المؤهل المسلكي ولصالح من لا يحملون مؤهلاً ومسلكياً.

4 – وجود علاقة ارتباطيه متوسطة على معامل ارتباط بيرسون بين جميع مجالات الدراسة باستثناء مجال كفايات بعد التدريس مع ممارسة هذه الكفايات من قبل المدرس فقد كان الارتباط قوياً.

## 2.2.2 ثانياً : الدراسات الأجنبية

دراسة هوستن وحسام **(Houston & Howsum, 1977)** حيث قام الباحثان بالتعريف بمميزات تدريب المعلمين القائمين على الكفاءات والمهارات بالولايات المتحدة الأمريكية ؛ إذ أشارا إلى أن التدريس القائم على الكفاءة هو الأساس في التعليم، وقد توصل الباحثان إلى بناء فهرس لتصنيف مهارات المعلم،والتي تتضمن سبع مهارات أساسية، وهي : مهارات تقويم سلوك الطلاب، مهارات تخطيط الدرس، مهارات أداء المعلم الإدارية، مهارات الاتصال والتفاعل مع الطلاب وأولياء الأمور والمجتمع، والتطوير المهني للمعلم، ومهارات تطوير الطالب ونموه.

أجرى كوريشل **(Quraeshiel, 1978)** دراسة، هدفت إلى تحديد كفايات معلم العلوم التعليمية، حيث اشتملت عينة الدراسة على ( 21) معلما من ذوي القدرة والكفاءة، وكانت أداة الدراسة المقابلة والمناقشة لأفراد العينة، وعرض حصص متلفزة.
وأسفرت نتائج الدراسة عن إعداد قائمة بالكفاية التعليمية الواجب توفرها في معلم العلوم الجيد تضمنت (7) مجالات رئيسة،منها: مجال التخطيط الدراسي، والذي اشتمل على كفايات تتعلق بالأهداف، وإعداد الخطط، وانه يوجد أثر لصالح الخبرة الطويلة.

أجرى دولت **(Dewalt, 1986)** دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريب على كفاية المعلم التعليمية لمعرفة العلاقة بين تدريب المعلمين وكفايتهم التعليمية. وتكونت أداة الدراسة من ( 12) بعداً لكفاية المعلم وهي : وقت التعلم الأكاديمي / المحاسبة / الفروق الفردية / وضوح بنية الكفايات / المناخ الفعال / مفهوم ذات المتعلم / المعنى الكامل / التقويم / التخطيط / مهارة السؤال / التعزيز /

الإشراف عن قرب. وتكونت عينة الدراسة من (300) معلماً جديداً تم تعيينهم في ( 139) مدرسة أساسية (الصفوف 7 – 12) في فرجينيا تم ملاحظتهم ثلاث مرات في أوقات متباعدة من قبل ثلاثة ملاحظين مدربين.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- أن المعلمين الذين تلقوا تدريباً في مجال التعليم قد تفوقوا في كفايات المناخ الفعال والفروق الفردية على المعلمين الذين لم يتلقوا تدريباً، أو لم يلتحقوا بمساقات تربوية، كما أن المعلمين الذين ليست لديهم خبرة تعليمية، أو دورات تربوية قد تفوقوا في كفايات تحمل المسؤولية ومهارة السؤال، ولم يكن هناك فروق بين المجموعتين في الثماني كفايات الباقية.
2- المعلمون الذين لم يحصلوا على تدريب، كانت علاماتهم مختلفة اختلافاً معنوياً عن كل من الكفايات الإثنتي عشرة، مقارنة بالمعلمين الذين تلقوا تدريباً.
3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين بدون خبرة تعليمية، وأولئك الذين لديهم خبرة تعليمية على الكفايات الإثنتي عشرة التي قاستها هذه الدراسة.

وفي دراستهما كارتير وهكر ( **Carter and Haker, 1988** )حول النتائج المتبعة في طرق تدريس الاجتماعيات في المرحلة الثانوية باستراليا،وللتوصل إلى أهداف الدراسة استخدم الباحثان طريقة الملاحظة مع طرق إطار مفاهيمي لتدريس المواد الاجتماعية.

دلت نتائج هذه الدراسة على تفضيل المعلمين طرق التدريس التي تركز على المعرفة والمهارة أكثر من اكتساب القيم.

أجرى عجاوي وأبو هلال **(Ajjawi And Abu Hilal, 1993)** دراسة بعنوان (أثر كل من الإعداد والخبرة والتدريب قبل الخدمة في تطوير وتنمية الكفايات التعليمية عند المعلمين)، فقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر هذه العوامل في تطوير الكفايات التعليمية عند المعلمين. وتكونت عينة الدراسة من (309) معلمين من معلمي مرحلة التعليم الأساسي في استراليا، وتكونت أداة الدراسة من عشرة مجالات في مجال الكفايات التعليمية، طورت لتقييم أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين. وقد توصلت الدراسة إلى نتيجة مفادها، أن للإعداد والخبرة والتدريب قبل الخدمة أثراً في تطوير الكفايات التعليمية عند المعلمين.

أجرى كلاي **(Clay، 1994)** دراسة بعنوان (الكفايات التقنية التعليمية لدى معلم مرحلة التعليم الثانوي المبتدئ) ؛حيث هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التقنية التعليمية لدى معلم مرحلة التعليم الثانوي المبتدئ، ومدى ملاءمة هذه الكفايات في إكسابه صفات تميزه عن غيره من المعلمين

لتحسين نوعية التعليم. وتكونت أداة الدراسة من إستبانة، مكونة من ( 33) كفاية تقنية تعليمية مبنية وفقاً للمقاييس المتطورة من قبل الجمعية الدولية لاستخدام التقنيات في التعليم. وتكونت عينة الدراسة من(146) معلماً، تم إعدادهم في جامعة بيمجي ( BEMIDJI )في الولايات المتحدة الأمريكية، و (46) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعة، وأشارت الدراسة إلى أن المعلمين لديهم كفايات تقنية تعليمية أقل من توقعات أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بينما تدنت استجابات أعضاء هيئة التدريس عن المقاييس الدولية.

أجرى سبايت **(Speight ، 1994)** دراسة، هدفت الدراسة إلى تقييم الكفايات التقنية التعليمية التي يكتسبها المعلمون في برامج إعدادهم في الكليات والجامعات المعتمدة في الولايات المتحدة الأمريكية التابعة للمجلس الدولي لتدريب المعلمين. وقد صنف سبايت الجامعات والكليات إلى تسع مجموعات، وفقاً لمستوى الدرجة العلمية، وعدد سنوات الدراسة، وعدد المتخرجين منها سنوياً. وتكونت أداة الدراسة من إستبانة طورها الباحث، احتوت على قائمة بالكفايات التقنية التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من (138) معلماً من المعلمين الذين يتم إعدادهم في الكليات والجامعات في الولايات المتحدة الأمريكية.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

1- اكتسب المعلمون الكفايات التقنية التعليمية اللازمة لهم من خلال برامج التدريب المعتمدة في الجامعات والكليات.

2- أكد المعلمون على أهمية البرامج في إكسابهم الكفايات التقنية التعليمية.

3- ضرورة اتساق برامج التدريب وانسجامها والإعداد في الجامعات والكليات الأمريكية مع المعايير المعتمدة من قبل المجلس الدولي لتدريب المعلمين.

دراسة دون وشيرنر **(Dunn & Shriner, 1999 )** وعنوانها : الممارسات المقصودة عي عملية التعليم : ماذا يفعل المعلمون لتحسين أداؤهم.

( Deliberate practice in teaching What teacher do for self – improvement )

تشمل هذه الورقة دراستين عن نشاطات المعلمين التي تؤدي إلى تحسين كفاياتهم في التعليم الدراسة الأولى تشير إجابات (136) معلماً بأن التقييم والتخطيط من النشاطات المقصودة التي تؤدي إلى زيارة الخبرة وتحسين كفاياتهم التعليمية. وحسب وصف أريكسون سنة 1993 للنشاطات المقصودة (النشاطات التي لها علاقة بشكل كبير في تحسين الأداء والتي تحتاج إلى جهد فعال من الفرد من أجل بدئها وصيانتها وإدامتها) وهذه الدراسة تحاول قياس تحسين الأداء وعلاقته مع النشاطات المقصودة وتتعلق هذه الدراسة أيضاً ببحث معتقدات المعلمين حول هذه النشاطات والمتعلقة بالتعليم للمراحل

الابتدائية، المتوسطة والثانوية.والسؤال الرئيس في الدراسة يتعلق بماهية النشاطات التي يعتبرها المعلمون مقصودة ولها علاقة بتطوير أدائهم مستنيرين بالمعايير التي قدمها أريكسون بحيث أن هذه النشاطات تؤدي إلى فرصة للتعلم واكتساب مهارات جديدة. وقد طور الباحثان إستبانة لهذا الغرض تضمنت الأنشطة المقصودة التالية : ــ القراءة المحترفة، حضور ورشات العمل، عمل الهيئات، المناقشات بين المعلمين، المناقشة مع الأشخاص المسؤولين عن المصادر، المناقشة مع الإداريين، مراقبة الآخرين وهم يعملون، المناقشة مع المعلمين المحترفين، التخطيط المكتوب، التخطيط الذهني، تحضير المواد، التقييم للأعمال المكتوبة، التقييم غير الرسمي، التقييم الذاتي، الاختبارات المكتوبة. وعند تحليل النتائج وجد أن جميع النشاطات المذكورة ينطبق عليها وصف النشاطات المقصودة ولها علاقة بتحسين الأداء. واعتبر المعلمون أن النشاطات المتعلقة بالتخطيط والتقييم والمناقشات مع محترفي التدريس لها علاقة أكبر من النشاطات الأخرى في تحسين كفايات المعلمين.

أجرى **جازيل(Gaziel , 2000)** دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات تصميم مقياس لأداء المعلمين، والتحقق من معاملات صدقه وثباته، بحيث يتم اعتماده كأداة بهدف تطوير أداء المعلمين، ومنحهم الرتب التي يستحقونها. وبالرجوع إلى المشرفين، والأدب التربوي المتعلق بهذا المجال، تم صياغة أداة تضمنت (25) معياراً، ثم التحقق من صدق الأداة وثباتها من خلال تحليل استجابات عينة الدراسة التي تألفت من (5) مشرفي مدارس، و (180) مدير مدرسة.

وفي دراسة قام بها شاهد وثومباسون ( **Shahid & Thmpson, 2001**) هدفت إلى التعرف على علاقة كفاية المعلم الشخصية والعامة ببعض المتغيرات، مثل الجنس، والخبرة التعليمية، حيث تم استعراض (89) دراسة في كفاية المعلم،وقد اشتملت هذه الدراسات على ( 983) فرضية بحثية، وأظهرت نتائج هذه الدراسات علاقة طردية بين كفاية التعليم العامة، وسنوات الخبرة، فكلما زادت سنوات خبرة المعلم، كان أكثر حساً بكفايته، وعلاقة طردية أيضاً بين كفاية المعلم الشخصية والتعليمية والجنس الأنثوي، فقد كانت المعلمات أكثر حساً بالكفاية من المعلمين، ويمكن تفسير أثر ذلك بالدور الاجتماعي الذي تقوم به المعلمات كأمهات، وبالتالي فهن أكثر حساً باحتياجات الطلبة ومراعاة لمتطلباتهم.

وأجرى تازان (**Tasan, 2001**) دراسة سعت لمعرفة أثر الخلفية العرقية للمدرس، وأثر التدريب، في كل من كفاية المعلم، وخلفية الطالب اللغوية، وقد أجريت هذه الدراسة في ولاية كونكتيكا، على (234) معلماً في المرحلة الأساسية، وقد أظهرت نتائجها علاقة وارتباطاً واضحين بين خلفية الطالب اللغوية، وكفاية المعلم، فيكون المعلم أكثر حساً بكفايته، عندما يدرس الطلبة الناطقين

باللغة الإنجليزية أكثر من تدريسه للطلبة غير الناطقين بالإنجليزية، ومن النتائج التي توصلت إليها أيضاً، أن هناك أثراً إيجابياً لتحضير المدرس، وللتدريب والتأهيل المهني في كفاية المعلمين.

دراسة كورثاجن (**Korthagen, 2004** ) بعنوان (البحث عن المعلم الجيد)، هدفت إلى معرفة صفات المدرس الجيد؛ فبينت أن الإجابة عن هذا السؤال صعب، لكن على المدرس أن يتحلى بالكثير من الكفايات التي تجعله معلماً جيداً، ومنها: معرفة كيفية التعامل مع مستويات الطلبة، أن يتصرف حسب الموقف، ولديه معارف خاصة للخروج من مشاكل الطلبة، ولديه كفايات للتعامل مع البيئ ة، ولديه قناعة بتطوير كفاياته، ولديه قدرة على نقل المعارف للطلبة،قوي الشخصية، لطيف في تعامله،ولديه معرفة سيكولوجية بالطلبة.

دراسة أروود (**Arwood, 2005**) بعنوان (إثبات قدرة المعلمين على تقديم احتياجات التلاميذ الاجتماعية)، هدفت إلى معرفة نتائج وفاعلية ورشة عمل لتدريب المدرسين في المفاهيم والاستراتيجيات الفعالة والتدريب على المهارات الاجتماعية، أجريت الدراسة على اثنين وعشرين معلما في حلقة عمل ليوم واحد مع التركيز على تعليم المهارات الاجتماعية والسلوك المناسب. أشارت النتائج إلى تحسينات كبيرة في جميع مجالات القياس، منها زيادة المعارف، والتعامل مع المشكلات الطلابية الخفيفة والشديدة المقلقة، ضرورة استيفاء الرسوم المدرسية لزيادة الضبط، التركيز في المراقبة على ممرات الطلبة، استخدام تكنولوجيا فعالة، تقييم السلوك الاجتماعي، اكتساب مفاهيم واستراتيجيات سلوكية.

أجرى كارالامبوس (**Charalambous et al, 2006**) دراسة تركز هدفها في وضع قائمة معايير لتقويم أداء المعلم في قبرص، مراعياً في تحديدها النماذج النظرية التي تم تحديدها بهذا الخصوص، وقد قام الباحث بإعداد استبانه مكونة من (42) فقرة موزعة على ستة محاور أساسية متجانسة مع النماذج النظرية ذات العلاقة، تم توزيعها على ( 355) معلماً من معلمي المرحلة الابتدائية، تم استعادة (237) منها، وقد طلب من المعلمين تحديد درجة مناسبة كل معيار مرتين إحداها للتقويم التكويني والثانية للتقويم الختامي، وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً تبين أن المعايير التي تم إدراجها في الإستبانة مناسبة لإجراء كلا النوعين من التقويم لأداء المعلم التكويني والختامي، من وجهة نظر المعلمين، كما أشارت الدراسة إلى أن مناسبة هذه المعايير لتقويم المعلم لم يكتمل الحكم عليها ما لم يتم توظيفها في أغراض التقويم التكويني والختامي لأداء المعلم.

## 3.2 ثالثاً: تعقيب على الدراسات السابقة :

أجريت دراسات عدة في مجال الكفايات اللازمة للمعلم، إلا أن هنالك اختلافاً في وجهات نظر العلماء والدارسين حول الكفايات اللازمة للمعلم؛ من حيث مجالاتها، ونوعيتها،وإعدادها.

وعند الإطلاع على هذه الكفايات، نلاحظ أن هنالك اختلافاً بين هذه الكفايات من حيث المحتوى، والوسائل،والأساليب، والأنشطة، والخبرات، وطرق التدريس، والتقويم،وإدارة الصف، والتخطيط للتدريس. ويرى الباحث أن هذا يعود إلى طبيعة التخصص، واختلاف المرحلة الدراسية ؛ فمعلمو الدراسات الاجتماعية على سبيل المثال، يحتاجون إلى كفايات تختلف عن الكفايات التي يحتاج إليها معلمو العلوم،أو الرياضيات.كما أن معلم المرحلة الثانوية بحاجة إلى كفايات تختلف إلى حد ما عن الكفايات التي يحتاج إليها معلم المرحلة الأساسية؛ من حيث طرق التعزيز، والأنشطة، وطرق التقويم، وطرق التدريس.

يستدل من قراءة محتوى الدراسات السابقة أنها اتجهت من حيث أغراضها، فبعضها ركز على النواحي المادية والمهنية كدراسة (أبو لبدة 199، كسواني 2004)، وبعضها تعرض لبرامج الإعداد والتدريب كدراسة (كرم 2002، منشد 2002، الهودلي 1997، الكساسبة 2003)، والبعض تعرض للكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الأساسية، كدراسة (أبو نمرة 2003، شحاتة 2001)، وبعض الدراسات تناولت كفايات لمعلمي تخصص بعينه مثل دراسة (الناظر 1993، والسرهيد 2004)، التي تناولت معلمي التربية الرياضية، ودراسة (مفلح 1998، والهشامي 2003)، التي تناولت معلمي اللغة العربية، ودراسة (الجنيد 2001)، التي تناولت معلمي الجغرافيا، ودراسة (الغافري 1995، الكساسبة 2003، الجلاد والعمري 2005)،التي تناولت معلمي التربية الإسلامية.

والبعض تميزت دراسته بمرحلة التعليم التي تناولتها،مثل دراسة (الناظر 1993)،التي تناولت كليات المجتمع، ودراسة (مفلح 1998، أبو نمرة 2003) التي تناولت المرحلة الأساسية، ودراسة (أبو هلال 2000) التي تناولت المرحلة الثانوية. وبعضها درس الكفايات التعليمية، ومدى امتلاك المعلمين لها مثل دراسة (الناظر 1993، الصرايرة 1996، الجنيد 2001، قوقزة 2003). وبعضها تناول الإعداد وبرامج التدريب وأثر التدريب،والبعض تناول أثر الخبرة وأثر الجنس في الكفايات التعليمية.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في بناء الإستبانة لهذه الدراسة وفي ترتيبها، واستفاد أيضاً من الأفكار، والتوصيات، والمقترحات، التي وردت في هذه الدراسات.

يرى الباحث أن الأهداف تعد من أهم المعالجات التي يجب أن تتضمنها أية دراسة، فوضوح الأهداف، وسلامة صياغتها، سواء أكانت على شكل تساؤلات،أم على شكل فروض، من العلامات الدالة على دقة الدراسة. وعليه يرى الباحث أن الباحثين في الدراسات السابقة هدفوا جميعهم إلى مسألة مهمة،هي تقويم أداء معلمي المواد المختلفة في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة لتلك المواد.

ولكن ذهب قسم من الباحثين إلى أبعد من مجرد التقويم، ووضعوا تطويراً لتلك الكفايات. وعلى ما يبدو أن أهداف الدراسات السابقة كانت واضحة ومحددة، وتوصلت إلى نتائج حققت تلك الأهداف.

تشابهت الدراسات السابقة في إجراءاتها، من حيث اختيار العينة وبناء الأداة وتطبيقها. فبالنسبة إلى العينة وطريقة اختيارها، فإن الباحثين في الدراسات السابقة اعتمدوا أسلوب الاختيار العشوائي لعيناتهم، وقد تفاوت عدد أفراد العينة من دراسةٍ إلى أخرى،بناءً على الأداة المستخدمة.

اعتمدت الدراسات السابقة قائمة كفايات،وتشابهت في اعتماد مقاييس تقديرية متدرجة ؛ إذ استخدمت مقياس ليكرت الخماسي، ولاحظ الباحث أن الباحثين في الدراسات السابقة اتبعوا خطوات صحيحة في بناء قائمة كفاياتهم؛ من حيث استطلاع هذه الكفايات، وعرضها على خبراء، لتحقيق صدقها، والوصول إلى ثباتها.

من العرض السابق للدراسات السابقة التي تم الإطلاع عليها، نجد أنها تتفق فيما بينها في بعض الكفايات التعليمية التي تهم جميع المعلمين؛ بغض النظر عن المراحل التدريسية والتخصص مثل (التخطيط للتدريس، إدارة الصف....).

وكذلك فإنها تختلف فيما بينها في بعض الكفايات التعليمية الخاصة بمرحلة تدريسية معينة، أو بمادة تعليمية معينة،أو حسب المستوى الدراسي للطلبة. ويعزى ذلك إلى أن معلم المرحلة الأساسية قد يحتاج إلى كفايات تعليمية خاصة بهذه المرحلة – لأنها الأساس –،لا يحتاجها معلم المرحلة الثانوية. وتمت ملاحظة أنه يوجد كفايات تعليمية خاصة لمبحث اللغة العربية بالإضافة إلى الكفايات العامة التي يحتاجها كل معلم، والتي تشكل بمجموعها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس اللغة العربية. فدراسة (الدراويش، 2000) لم تظهر نتائجها أية فروق في ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية تعزى إلى الجنس والعمر والخبرة.

1. أن معظم الدراسات والبحوث أكدت على ضرورة إكساب المعلم الكفايات التعليمية الأساسية، بغض النظر عن الكفايات الخاصة بالمادة التي يدرسها المعلم.
2. أن معظم الدراسات اعتمدت في تحديدها قوائم الكفايات على آراء ووجهات نظر الممارسين التربويين، وهي إحدى الطرق الهامة في اشتقاق الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم.
3. أن أساليب واتجاهات متباينة استخدمت في تحديد وحصر الكفايات التعليمية اللازمة للتدريس.
4. أن اختلاف عدد الكفايات في الدراسات كانت تبعاً للمتغيرات المطلوبة في الكفايات التعليمية الأدائية، وأهمية المادة والمرحلة العمرية.
5. أثبتت معظم الدراسات والبحوث السابقة ضرورة وجود قائمة من الكفايات التعليمية الأساسية،التي ينبغي أن يتقنها المعلم؛ حتى يؤدي عمله بنجاح في المستقبل، ولكنها لم تتفق على قائمة محددة متفق عليها لهذه الكفايات، مما يبرر الحاجة إلى المزيد من الدراسات حول قائمة متفق عليها للكفايات التعليمية الأساسية.

6. وهذا يؤكد بالطبع الحاجة لإجراء المزيد من الدراسات حول طبيعة العلاقة بين الاتجاه نحو مهنة التدريس، ومستوى الأداء للكفايات التعليمية، وخاصة للمعلم أثناء الخدمة ؛ وذلك لتحديد نوع العلاقة بين الاتجاه، وأداء الكفايات التعليمية.

– هنالك علاقة ايجابية ما بين معرفة المعلم للكفاية التعليمية، ومدى ممارسته لها.

– في مجال دراسات اللغة العربية كان تقييم مستوى أداء المعلم بشكل عام دون أخذ كل متغيرات الجنس والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، والعمر، وأثرها على مستوى أداء المعلم.

استفاد الباحث من الدراسات السابقة :

1 – تحديد مشكلة الدراسة.

2 – وضع قائمة بالكفايات التعليمية التي استخدمتها الدراسة.

3 – الاستفادة من الدراسات في تفسير نتائج الدراسة وتحليلها .

– تنوعت الدراسات من حيث توجهها إلى كل من معلمي التعليم العام والتعليم الفني والمهني.

– تشابهت الدراسات المتعلقة بالكفايات في النتائج التي توصلت إليها، من حيث المجالات التي تندرج تحتها الكفايات الفرعية، فمجالات الإعداد، والتخطيط، وإدارة الصف، والتقويم والعلاقات الإنسانية، كانت مشتركة تقريباً بين مختلف الدراسات التي توجهت إلى الكفايات التعليمية العامة، وغالباً ما كان الاختلاف في الكفايات الفرعية التي تندرج تحت كل مجال.

## الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات

### 3. 1 منهج الدراسة

### 3. 2 مجتمع الدراسة

### 3. 3 عينة الدراسة

### 3. 4 أدوات الدراسة وصدقها وثباتها

### 3. 5 إجراءات تطبيق الدراسة

### 3. 6 متغيرات الدراسة

### 3. 7 المعالجة الإحصائية

## الفصل الثالث

## الطريقة والإجراءات :

يتناول هذا الفصل وصفاً لمنهج الدراسة، وعرضاً للطريقة والإجراءات التي اتبعها الباحث من حيث تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، ووصف أدوات الدراسة وإجراءات التحقق من صدقها وثباتها ، وطرق جمع المعلومات، والطرق الإحصائية التي استخدمت في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

### 3. 1 منهج الدراسة :

اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي لدراسة الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا ؛ وذلك بتطبيق أداة الدراسة المعدة للغرض قيد الدراسة، فتعد هذه الدراسة من الدراسات الوصفية، بهدف التوصل إلى مقترحات وتوصيات للتأكيد على هذه الكفايات.

### 3. 2 مجتمع الدراسة :

قام الباحث ابتداءً بتعرف مجتمع بحثه الأساسي، ولتحديد ذلك المجتمع،استعان بقسم التخطيط التربوي في مديرية التربية والتعليم / الخليل ؛ وذلك لمعرفة عدد المدارس وأسمائها ومواقعها، وكذلك معرفة عدد المعلمين والمعلمات الذين يدرّسون اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل، للفصل الأول للعام الدراسي (2007– 2008 م).

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل، للعام الدراسي (2007 –2008)، والبالغ عددهم حسب إحصائيات قسم التخطيط (548) معلماً ومعلمة، منهم (211) معلماً، أي بنسبة (38.504 %)، و(337) معلمة

أي بنسبة (61.496 %) من مجتمع الدراسة، موزعين على ( 136) مدرسة. كما هو موضح في الجدول رقم (3. 1).

**الجدول (3. 1)** : توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس، والمؤهل، والخبرة، والتخصص.

| متغيرات الدراسة | مجتمع الدراسة | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|
| 1- الجنس | ذكر | 211 | %38.50 |
| | أنثى | 347 | %61.49 |
| 2- المؤهل | دبلوم | 240 | %43.79 |
| | بكالوريوس | 306 | %55.84 |
| | أعلى من بكالوريوس | 2 | %0.004 |
| 3- التخصص | لغة عربية | 263 | % 48 |
| | تربية ابتدائية | 175 | % 32 |
| | مواد أخرى | 110 | % 20 |
| 4- الخبرة | أقل من 5 سنوات | 113 | %20.62 |
| | 5-10 | 170 | %31.02 |
| | أكثر من 10 | 265 | %48.36 |

### 3. 3 عينة الدراسة :

تم اختيار العينة التي تمثل المعلمين والمعلمات بالطريقة العنقودية حيث اعتمدت المدرسة وحدة معاينة؛ بعد الحصول على أعداد المدارس وأسمائها، من كشوف قسم التخطيط في مديرية التربية والتعليم / الخليل، وذلك عن طريق اختيار أرقام عشوائية، تمثل المدارس موزعة على المديرية

بشكل كامل، إذ من خلاله تحصل على تقدير أدق لمعالم المجتمع، ووصف أوفى وأفضل لخواصه،وتكون العينة المختارة وفق هذا الأسلوب ممثلة للمجتمع الأصلي بصورة دقيقة وشاملة. ويؤكد المتخصصون في مناهج البحث جدوى هذا الأسلوب عندما يكون هناك احتمال وجود اختلاف بين أفراد المجتمع قد يؤثر في نتائج البحث (جامعة القدس المفتوحة، 2007) . وشكلت عينة الدراسة الذين وزعت عليهم الإستبانة ( 165) معلماً ومعلمة بنسبة ( 30%) من مجتمع الدراسة، البالغ عددهم (548) معلماً ومعلمة، ممن يدرّسون اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا (1–4) في مديرية التربية والتعليم / الخليل، وتكونت عينة الدراسة من قسمين : القسم الأول للإستبانة وتكون من (64) معلماً و(101) معلمة. والقسم الثاني لبطاقة الملاحظة تكون من ( 54) معلماً ومعلمة تم مشاهدتهم داخل الغرف الصفية.

**3. 4 أدوات الدراسة ، وصدقها ، وثباتها :**

اعتمد الباحث في بناء أدواته على الإجراءات الآتية:

1 – توجيه أسئلة مفتوحة إلى عينة من المعلمين الذين يدرّسون اللغة العربية للصفوف من (1–4) والبالغ عددهم (20) معلماً ومعلمة.

2 – ملاحظة أداء عدد من المعلمين والمعلمات في أثناء تدريسهم لمادة اللغة العربية في الصف.

3 – الإطلاع على كتب اللغة العربية، وأدلتها المقررة للمرحلة الأساسية ( 1–4)، لمعرفة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية في محتوى الكتب.

4 – الإطلاع على " دليل في الإشراف التربوي " الصادر عن دائرة الإشراف والتأهيل التربوي للعام الدراسي ( 2007 / 2008 م ) .

5 – الإطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع، وأهم النتائج التي توصلت إليها في تحديد الكفايات التعليمية ومنها : دراسة حمادنة ( 2001) و الجنيد (2001) والحكيمي (2004) والخرشة (2004) والسلامي (2003) والفتلاوي ب (2003) ومرعي (1981).

وقام الباحث بالاستعانة بالدراسات السابقة وتطوير ما يلزم منها لتناسب دراسته ؛ بهدف التعرف على وجهات نظر معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في استخدام الكفايات التعليمية، فصمم الباحث الأداة الأولى الإستبانة التي اشتملت في صورتها الأولية على ( 43) فقرة موزعة على خمسة مجالات، واستخدم الباحث الأدوات الآتية :

**الأداة الأولى : الإستبانة** : اعتمدت هذه الدراسة على أداة بحثية وهي الإستبانة، لقياس الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا.

إذ تكونت الإستبانة من جزأين **الأول :** بيانات شخصية : الجنس، المؤهل العلمي، التخصص، الخبرة في التدريس.

وتضمن **الجزء الثاني** كذا فقرة موزعة على (4) مجالات وهي :

التخطيط للتدريس والتنفيذ وإدارة الصف والتقويم. واعتمد الباحث تدرجاً خماسياً للإجابة عن فقرات الإستبانة.بدرجة عالية جداً (5) درجات، بدرجة عالية (4) درجات، بدرجة متوسطة (3) درجات، بدرجة قليلة (2) درجة، بدرجة قليلة جداً (1) درجة واحدة. وقد أرفق الباحث مع كل نسخة من الإستبانة تعليمات واضحة بقصد توضيح أهداف الدراسة وأغراضها وطريقة الإجابة ثم طلب من أفراد عينة الدراسة تعبئة الإستبانة.

**صدق الإستبانة**

لمعرفة صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرض الإستبانة ، في صيغتها الأولية؛ حيث كانت تتكون من (43) كفاية تعليمية، على لجنة من المحكمين والمتخصصين من مدرسين جامعين، ومدرسي اللغة العربية، والتربية وعلم النفس، والمشرفين التربويين في اختصاص اللغة العربية، للحكم على مدى ملاءمة أداة الدراسة، وبلغ عددهم (25) محكماً (الملحق رقم 4)، وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى انتماء كل فقرة للمجال؛ من حيث درجة وضوحها، كما طلب منهم تقديم أي اقتراحات يرونها مناسبة لتحسين أداة الدراسة، وإجراء التعديل اللازم.حيث تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (43) كفاية تعليمية أدائية موزعة على خمسة مجالات أساسية: كفايات التخطيط للتدريس، إدارة الصف، التقويم.

**ثبات الإستبانة**

قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومن خارج عينة الدراسة، وبلغ عددهم (30) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم حساب ثبات الأداة بطريقة (كرونباخ ألفا) للاتساق الداخلي للمجالات الفرعية والدرجة الكلية، بحسب الجدول (3 . 2).

الجدول (3 . 2) معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية والدرجة الكلية.

| المجالات | عدد الفقرات | معامل الثبات |
|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | 10 | 0,70 |
| التنفيذ | 21 | 0,88 |
| إدارة الصف | 14 | 0,89 |

| | | |
|---|---|---|
| التقويم | 9 | 0,88 |
| الدرجة الكلية | 54 | 0,96 |

**الأداة الثانية :بطاقة الملاحظة :** تم إعداد بطاقة الملاحظة لملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا للصفوف من (1-4) و ذلك من خلال الملاحظة المباشرة.وحدد الباحث مستويات الأداء لكل كفاية باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وقام برصد الأحداث داخل الغرفة الصفية رصداً دقيقاً، بناءً على المعطيات الموجودة في البطاقة والوارد لها بنود في بطاقة ملاحظة الأداء فقط. وتم استخدام الملاحظة المقيدة.

الملاحظة المقيدة: وفيها يبحث الباحث عن مدى توافر عناصر سبق تحديدها، وهدفها جمع البيانات.

**صدق بطاقة الملاحظة**

لمعرفة صدق أداة الدراسة قام الباحث بعرض بطاقة الملاحظة في صيغتها الأولية؛ حيث كانت تتكون من (43) كفاية تعليمية، على لجنة من المحكمين والمتخصصين من مدرسين جامعين، ومدرسي اللغة العربية، والتربية وعلم النفس، والمشرفين التربويين في اختصاص اللغة العربية، للحكم على مدى ملاءمة أداة الدراسة، وبلغ عددهم (25) محكماً (الملحق رقم 4)، وطلب منهم إبداء آرائهم في مدى انتماء كل فقرة للمجال؛ من حيث درجة وضوحها، كما طلب منهم تقديم أي اقتراحات يرونها مناسبة لتحسين أداة الدراسة، وإجراء التعديل اللازم.حيث تكونت أداة الدراسة بصورتها الأولية من (43) كفاية تعليمية أدائية موزعة على خمسة مجالات أساسية: كفايات التخطيط للتدريس، إدارة الصف، التقويم.

**ثبات بطاقة الملاحظة**

لاستخراج ثبات الملاحظين قام الباحث بتدريب أحد مشرفي اللغة العربية على إجراء الملاحظات/ المشاهدات وتعبئة قائمة الملاحظة المعدة لذلك . ثم تم اختيار عينة لرصدها واستخراج معامل الثبات في الرصد ، حيث قام الباحث والمشرف الذي تم تدريبه بملاحظة أداء ( 10 ) معلمين ومعلمات ، ثم احتساب معامل الارتباط بيرسون بين تقدير الملاحظين ، وبلغ معامل الارتباط ( 0.83 ) .

**الأداة الثالثة : المقابلة** :قام الباحث بإعداد ترتيبات خاصة بعقد المقابلات مع أفراد عينة الدراسة وعددهم ( 54 ) معلماً ومعلمة ، بهدف جمع المعلومات عن الكفايات والتي كانت معدة مسبقاً.
وتكونت المقابلة من عدد من الأسئلة المصوغة سلفاً قبل المقابلة، وكانت المقابلة عبارة عن عدد من الأسئلة، وتمت على شكل محادثة مباشرة موجهة بين القائم بالمقابلة والمعلم،هدفها التأكد من البيانات والمعلومات التي تم جمعها أثناء الحصة.
لقد اشتملت الإستبانة،وبطاقة الملاحظة بصورتها النهائية على (54) عبارة موزعة كما يلي : (10) عبارات على مجال كفايات التخطيط للتدريس، و(21) عبارة على مجال كفايات التنفيذ، و ( 14) عبارة على مجال إدارة الصف، و(9) عبارات على مجال كفايات التقويم. والملحق رقم ( 1) يوضح ذلك.
– وهذه النقاط مشتركة بين أدوات الدراسة (بطاقة الملاحظة، الإستبانة) مما ييسر إجراء المقارنة بين استجابات أفراد العينة على الأدوات التي استخدمت في الدراسة والملحق ( 1)، والملحق ( 2) يوضحان ذلك.

**3. 5 إجراءات تطبيق الدراسة :**

1. تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والتي لها علاقة بموضوع الدراسة، وعلى عدد من الكتب، والمراجع المتعلقة بواقع الكفايات التعليمية.
2. إعداد أدوات الدراسة (بطاقة ملاحظة،إستبانة، المقابلة)، وعرضها على عدد من المحكمين؛ للتأكد من صدقها وثباتها ، وإجراء التعديلات إن لزم الأمر.
3. الحصول على كتاب رسمي من عمادة الدراسات العليا في جامعة القدس / قسم التربية، موجه إلى مدير التربية والتعليم في مديرية التربية والتعليم / الخليل لتسهيل المهمة.
4. الاستئذان من مديرية التربية والتعليم في الخليل؛ للسماح بتطبيق أداة الدراسة على المعلمين، في المدارس التي تشرف عليها، والذين تشملهم عينة الدراسة.
5. الحصول على قائمة بأسماء المدارس التي تتضمن الصفوف من (1 ــ 4) التي شملتهم عينة الدراسة من مديرية التربية والتعليم في الخليل.
6. اختيار عينة الدراسة بالطريقة العنقودية لتوزيع الإستبانات عليهم.
7. تمت الدراسة من خلال الزيارات الصفية، وملاحظة مدى استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية،من خلال بطاقة الملاحظة المعدة كأداة لجمع بيانات الدراسة.

8. بعد اختيار عينة الدراسة أرسلت الأداة (الإستبانة) إلى كل فرد من أفراد العينة ؛ حيث تم إرسال الأداة إلى المعلمين في مدارسهم.

9. تم استرجاع (165) إستبانة من أصل (165) إستبانة أي بنسبة (100 %).

10. تم زيارة المعلمين عينة الدراسة والبالغ عددهم ( 54 ) معلماً ومعلمة في مدارسهم بمقدار (3–4) زيارات، وتمت مقابلتهم أيضا في الزيارة نفسها. تم استدعاء مجموعة من المعلمين وطرحت عليهم بعض الأسئلة وبشكل فردي.لتفسير بعض النتائج التي حصلت على درجات قليلة جداً .

11. أدخلت البيانات إلى الحاسوب وعددها (165) إستبانة، و (54) قائمة تقدير، لإجراء التحليلات المناسبة بواسطة برنامج الرزم (SPSS).

أما بخصوص الملاحظة : بدأ الباحث بعملية التطبيق في الفصل الأول (2007 – 2008). وقد زار كل معلم ومعلمة، وعددهم (54) معلماً ومعلمة من (3– 4) زيارات في مادة اللغة العربية، زيادة على إطلاع الباحث على دفاتر التحضير، والعلامات، والامتحانات، وأوراق العمل.

لقد بلغت أعلى درجة يحصل عليها المعلم في مدى استخدامه للكفايات ( 270) درجة وهي تأتي من ضرب عدد الكفايات في (5)، في حين بلغت أدنى درجة (54)، وهي تأتي من ضرب عدد الكفايات في (1).

**3. 6 متغيرات الدراسة :**

**اشتملت هذه الدراسة على المتغيرات الآتية :**

**المتغيرات المستقلة :**

1. **الجنس وله مستويان** : أــ ذكر ب ــ أنثى
2. **المؤهل العلمي :** وله ثلاثة مستويات. أ ــ دبلوم ب ــ بكالوريوس ج ــ أعلى من بكالوريوس.
3. **الخبرة وله‌ا ثلاثة مستويات** : أ– أقل من(5) سنوات . ب– ( 5 _ 10) سنوات. ج– (أكثر من 10 سنوات).
4. **التخصص** : وله ثلاثة مستويات. أ ــ اللغة عربية ب ــ التربية ابتدائية ج ــ مواد أخرى.

**المتغير التابع :**

الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في م ديرية التربية والتعليم / الخليل.

**3. 7 المعالجة الإحصائية:**

للإجابة عن أسئلة الدراسة، قام الباحث باستخدام معالجات إحصائية وصفية، وتحليلية، وتمثلت الطرق الإحصائية الوصفية في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل الارتباط بيرسون، وتمثلت المعالجات الإحصائية التحليلية باختبار (ت) للعينات المستقلة، (t-test). وتحليل التباين الأحادي (One - way Anova)، واستخدم ( كرونباخ ألفا ) لحساب الثبات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة .

4 . 1 نتيجة السؤال الأول .

4 . 1 . 1 المجال الأول : مجال التخطيط للتدريس .

4 . 1 . 2 المجال الثاني : مجال التنفيذ .

4 . 1 . 3 المجال الثالث : مجال إدارة الصف .

4 . 1 . 4 المجال الرابع : مجال التقويم .

4 . 2 نتيجة السؤال الثاني .

4 . 2 . 1 المجال الأول : مجال التخطيط للتدريس .

4 . 2 . 2 المجال الثاني : مجال التنفيذ .

4 . 2 . 3 المجال الثالث : مجال إدارة الصف .

4 . 2 . 4 المجال الرابع : مجال التقويم .

4 . 3 نتيجة السؤال الثالث .

4 . 3 . 1 نتيجة فحص الفرضية الأولى .

4 . 3 . 2 نتيجة فحص الفرضية الثانية .

4 . 3 . 3 نتيجة فحص الفرضية الثالثة .

4 . 3 . 4 نتيجة فحص الفرضية الرابعة .

4 . 4 نتيجة السؤال الرابع .

4 . 4 . 1 نتيجة فحص الفرضية الخامسة .
4 . 4 . 2 نتيجة فحص الفرضية السادسة .
4 . 4 . 3 نتيجة فحص الفرضية السابعة .
4 . 4 . 4 نتيجة فحص الفرضية الثامنة .

**الفصل الرابع**

**نتائج الدراسة**

يتضمن هذا الفصل عرضا للنتائج التي توصل إليها الباحث ، من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة المتعلقة بالكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل، وبيان أثر كل من متغيرات "الجنس، والتخصص ، والمؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة " في وجهات نظرهم حول الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل، والتي تمثلت من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات الإستبانة أداة الدراسة . وحتى يتم تحديد الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل ،ومن خ لال متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة تم اعتماد الدرجات التالية:

متوسط حسابي (4 فأكثر) يدل على درجة كبيرة جدا .

متوسط حسابي (3.5 –3.99 ) يدل على درجة كبيرة.

متوسط حسابي (3 – 3.49 ) يدل على درجة متوسطة.

متوسط حسابي (2.5 –2.99 ) يدل على درجة قليلة.

متوسط حسابي ( أقل من 2.5) يدل على درجة قليلة جداً.

وفيما يلي عرض لنتائج الدراسة وفقا للأسئلة وفرضياتها.

**4 . 1 نتيجة السؤال الأول:**

ما الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين في الاستجابة عن الإستبانة، لكل فقرة ولكل مجال من المجالات الأربعة (التخطيط للتدريس، التنفيذ، إدارة الصف، التقويم)،( 4. 1 ) ( 4. 2 ) ( 4. 3 ) ( 4. 4 ) ( 4. 5 ) .

الجدول رقم (4 . 1 ) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مجالات الإستبانة مرتبة تنازلياً، والدرجة، والترتيب لمجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب استجابات أفراد عينة الدراسة .

| الترتيب | الرقم في الإستبانة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | التقويم | 4.30 | 0.09 | كبيرة جدا |
| 2 | 2 | التنفيذ | 4.29 | 0.29 | كبيرة جدا |
| 3 | 3 | إدارة الصف | 4.26 | 0.19 | كبيرة جدا |
| 4 | 1 | التخطيط للتدريس | 4.19 | 0.29 | كبيرة جدا |
| الدرجة الكلية | | | 4.26 | 0.24 | كبيرة جدا |

يتضح من الجدول رقم (4 . 1) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للمجالات الأربعة ( 4.26) ، وهذه القيمة تشير إلى أن استجابة المعلمين على إستبانة الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل ، كانت بدرجة ( كبيرة جدا ) . كما يتضح أن مجال التقويم جاء في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي ( 4.30) وبدرج ة ( كبيرة جدا ) ، ومجال التنفيذ جاء في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (4.29) وبدرجة ( كبيرة جدا ) ، بينما جاء مجال إدارة الصف في المرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي ( 4.26) وبدرجة ( كبيرة جدا ) ، أما مجال التخطيط للتدريس فقد جاء في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي ( 4.19) وبدرجة ( كبيرة جدا ) . فكان المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ، ولكل مجال من المجالات الأربعة بدرجة ( كبيرة جداً ) .

### 4 . 1 . 1 المجال الأول: مجال التخطيط للتدريس.

يتضمن هذا المجال عشر فقرات تتعلق بمجال **التخطيط للتدريس**، والجدول (4 .2) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال **التخطيط للتدريس**

الجدول رقم (4 . 2) المتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مجالات الإستبانة مرتبة تنازلياً ، والدرجة، والترتيب لفقرات الإستبانة، حسب استجابات العينة مجال التخطيط للتدريس.

| الترتيب | الرقم في الإستبانة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 6 | أصوغ الأهداف التعليمية بصورة سلوكية قابلة للقياس والملاحظة | 4.40 | 0.67 | كبيرة جداً |
| 2 | 3 | أعد خطة يومية منسجمة مع أهداف المحتوى التعليمي | 4.36 | 0.70 | كبيرة جداً |
| 3 | 5 | أبين كيفية التمهيد للدرس | 4.36 | 0.66 | كبيرة جداً |
| 4 | 1 | أعد خطة فصلية متكاملة العناصر | 4.33 | 0.59 | كبيرة جداً |
| 5 | 4 | أنظم الوقت على خطوات إعداد الدرس | 4.31 | 0.70 | كبيرة جداً |
| 6 | 9 | أخطط لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الحصة | 4.29 | 0.65 | كبيرة جداً |
| 7 | 2 | أعد خطة فصلية واقعية ومرنة قابلة للتكيف مع الأوضاع | 4.23 | 0.62 | كبيرة جداً |
| 8 | 10 | أخطط لتوظيف الوسائل التعليمية بصورة فاعلة | 4.18 | 0.72 | كبيرة جداً |
| 9 | 7 | أذكر الطريقة التي أتبعها في عرض المادة | 3.98 | 0.83 | كبيرة |
| 10 | 8 | أثبت الأسئلة التي أوجهها للطلبة في دفتر التحضير | 3.45 | 1.04 | متوسطة |
| الدرجة الكلية للمجال | | | 4.19 | 0.29 | كبيرة جداً |

يتضح من الجدول (4 . 2) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هي ( 4.19) وبانحراف معياري مقداره (0.29)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية في

المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل، في مجال التخطيط للتدريس كانت بدرجة (كبيرة جداً). كما تبين أن الفقرة " أصوغ الأهداف التعليمية بصورة سلوكية قابلة للقياس والملاحظة " في الترتيب الأول وبمتوسط حسابي ( 4.40 ). والفقرة " أعد خطة يومية منسجمة مع أهداف المحتوى التعليمي " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (4.36). والفقرة " أبين كيفية التمهيد للدرس " في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي ( 4.36 ) . كما تبين أن اقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت " أثبت الأسئلة التي أوجهها للطلبة في دفتر التحضير " حيث حصلت على أدنى متوسط حسابي (3.45 ). ويليها الفقرة " أذكر الطريقة التي أتبعها في عرض المادة " حصلت على متوسط حسابي وبمقدار (3.98 ) ، ويليها الفقرة " أخطط لتوظيف الوسائل التعليمية بصورة فاعلة " وبمتوسط حسابي مقداره (4.18 ) . ويليها الفقرة "أعد خطة فصلية واقعية ومرنة قابلة للتكيف مع الأوضاع " وبمتوسط حسابي مقداره ( 4.23). ويعود السبب في ارتفاع المتوسط الحسابي لهذا المجال ولجميع فقراته، إلى اكتساب المعلمين هذه الكفايات في مراحل إعدادهم لمهنة التعليم ، سواء أثناء التعلم، أو التعليم .

### 4 . 1 . 2 المجال الثاني: مجال التنفيذ

يتضمن هذا المجال واحدة وعشرين فقرة تتعلق بمجال التنفيذ، والجدول ( 4 . 3 ) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال التنفيذ.

**الجدول (4 . 3 )** المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مجالات الإستبانة مرتبة تنازلياً والدرجة والترتيب لفقرات مجال التنفيذ لاستجابات أفراد العينة .

| الترتيب | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 11 | 30 | أستخدم السبورة بفاعلية لزيادة فهم الطلاب أثناء التدريس | 4.58 | 0.580 | كبيرة جداً |
| 12 | 20 | أحرص على سلامة الكتابة على السبورة | 4.56 | 0.580 | كبيرة جداً |
| 13 | 11 | أقدم للدرس بطريقة مشوقة | 4.50 | 0.610 | كبيرة جداً |
| 14 | 12 | أبدأ بمقدمة ملائمة لأهداف الدرس | 4.50 | 0.570 | كبيرة جداً |
| 15 | 13 | أكتب عنوان الدرس في الوقت المناسب | 4.50 | 0.640 | كبيرة جداً |
| 16 | 16 | أربط الخبرات السابقة باللاحقة | 4.48 | 0.580 | كبيرة جداً |
| 17 | 22 | أراعي التدرج في عرض المادة التعليمية | 4.45 | 0.610 | كبيرة جداً |
| 18 | 26 | أعرض الوسيلة في الوقت المناسب | 4.41 | 0.640 | كبيرة جداً |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 19 | 17 | أنوع في أساليب التدريس | 4.37 | 0.630 | كبيرة جداً |
| 20 | 18 | أنوع في أساليب التعزيز التي أقدمها للطلبة | 4.33 | 0.670 | كبيرة جداً |
| 21 | 19 | أؤكد على المفاهيم والمهارات الرئيسة الواردة في المادة التعليمية | 4.31 | 0.580 | كبيرة جداً |
| 22 | 29 | أستخدم وسائل تعليمية تتلاءم مع مستوى الطلبة | 4.30 | 0.660 | كبيرة جداً |
| 23 | 31 | ألجأ إلى تمثيل الأدوار أثناء شرح بعض المواقف | 4.29 | 0.740 | كبيرة جداً |
| 24 | 27 | أعرض الوسيلة في المكان المناسب | 4.29 | 0.690 | كبيرة جداً |
| 25 | 15 | أستخدم لغة تعليمية سليمة | 4.25 | 0.680 | كبيرة جداً |
| 26 | 21 | أحرص على تنفيذ الأنشطة التعليمية الواردة في المحتوى التعليمي | 4.24 | 0.650 | كبيرة جداً |
| 27 | 23 | أنهي الدرس بمراجعة لما تم شرحه | 4.19 | 0.670 | كبيرة جداً |
| 28 | 14 | أستخدم الأنشطة المختلفة بحسب الموقف التعليمي | 4.17 | 0.690 | كبيرة جداً |
| 29 | 24 | أربط مادة اللغة العربية بالمواد الأخرى | 4.05 | 0.820 | كبيرة جداً |
| 30 | 28 | أشجع الطلاب على عمل الوسائل من خلال عرضها في الصف | 3.99 | 0.780 | كبيرة |
| 31 | 25 | أدون أهداف الدرس على السبورة | 3.23 | 1.100 | كبيرة |
| الدرجة الكلية للمجال | | | 4.29 | 0.290 | كبيرة جداً |

يتضح من الجدول (4 . 3) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هو (4.29) وبانحراف معياري مقداره (0.29)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل، في مجال التنفيذ كانت بدرجة (كبيرة جداً) . كما تبين أن الفقرة " أستخدم السبورة بفاعلية لزيادة فهم الطلاب أثناء التدريس "جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.58 ). والفقرة " أحرص على سلامة الكتابة على السبورة " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي ( 4.56). والفقرة " أقدم للدرس بطريقة مشوقة " في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.50). كما تبين أن اقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت " أدون أهداف الدرس على السبورة " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمقدار (3.23 )، والفقرة " أشجع الطلاب على عمل الوسائل من خلال عرضها في الصف " وبمتوسط حسابي مقداره (3.99 ) . ويليها الفقرة " أربط مادة اللغة العربية بالمواد الأخرى " وبمتوسط حسابي مقداره ( 4.05) .

### 4 . 1 . 3 المجال الثالث: مجال إدارة الصف

يتضمن هذا المجال أربع عشرة فقرة تتعلق بمجال إدارة الصف، والجدول ( 4 . 4 ) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال إدارة الصف .

**الجدول (4 . 4 )** المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مجالات الإستبانة مرتبة تنازلياً ، والدرجة ، والترتيب لفقرات مجال إدارة الصف ، لاستجابات أفراد العينة .

| الترتيب | الرقم في الإستبانة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 32 | 33 | أتعامل مع الطلاب برفق واحترام | 4.48 | 0.56 | كبيرة جداً |
| 33 | 40 | أتابع تنفيذ الطلاب للواجبات الصفية والبيتية | 4.46 | 0.64 | كبيرة جداً |
| 34 | 39 | أشجع الطلبة على مهارة حسن الاستماع | 4.44 | 0.57 | كبيرة جداً |
| 35 | 35 | أعطي الطلبة فرصة للاستفسار حول الدرس | 4.36 | 0.64 | كبيرة جداً |
| 36 | 45 | أتيح فرص المشاركة والمناقشة لجميع طلبة الصف | 4.36 | 0.71 | كبيرة جداً |
| 37 | 34 | أتحرك أمام الطلاب بالقدر الذي يحترم الموقف التعليمي | 4.35 | 0.56 | كبيرة جداً |
| 38 | 36 | أحسن التصرف في المواقف الطارئة | 4.29 | 0.65 | كبيرة جداً |
| 39 | 32 | أراعي حدود زمن الحصة | 4.27 | 0.63 | كبيرة جداً |
| 40 | 43 | أعالج مشكلات الانضباط الصفي بشكل مناسب أثناء الحصة | 4.25 | 0.65 | كبيرة جداً |
| 41 | 38 | أعمل على إيجاد جو مفعم بالحيوية والنشاط من خلال الفواصل التربوية | 4.24 | 0.68 | كبيرة جداً |
| 42 | 37 | أتيح للطلبة فرصة الاعتماد على النفس | 4.19 | 0.72 | كبيرة جداً |
| 43 | 41 | أنظم البيئة المادية للغرفة الصفية بما يتلاءم مع متطلبات الموقف التعليمي | 4.10 | 0.75 | كبيرة جداً |
| 44 | 44 | أستخدم مهارات الاتصال غير اللفظي بشكل فعال أثناء الحصة | 3.90 | 0.74 | كبيرة |
| 45 | 42 | أستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي | 3.88 | 0.68 | كبيرة |

| | | | |
|---|---|---|---|
| الدرجة الكلية للمجال | 4.26 | 0.19 | كبيرة جداً |

يتضح من الجدول (4 . 4) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هو (4.26) وبانحراف معياري مقداره (0.19)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل، في مجال إدارة الصف كانت بدرجة( كبيرة جداً ). كما تبين أن الفقرة " أتعامل مع الطلاب برفق واحترام "جاءت في الترتيب الأول ، وبأعلى متوسط حسابي (4.48 ). والفقرة " أتابع تنفيذ الطلاب للواجبات الصفية والبيتية " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي ( 4.46). والفقرة " أشجع الطلبة على مهارة حسن الاستماع " في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.44). كما تبين أن اقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت " أستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفي " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمقدار (3.88 )، والفقرة " أستخدم مهارات الاتصال غير اللفظي بشكل فعال أثناء الحصة " وبمتوسط حسابي مقداره (3.90 ) . ويليها الفقرة " أنظم البيئة المادية للغرفة الصفية بما يتلاءم مع متطلبات الموقف التعليمي " وبمتوسط حسابي مقداره ( 4.10) .

### 4 . 1 . 4 المجال الرابع: مجال التقويم

يتضمن هذا المجال تسع فقرات تتعلق بمجال التقويم، والجدول (4 . 5 ) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال التقويم.

الجدول (4 . 5) المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مجالات الإستبانة مرتبة تنازلياً ، والدرجة ، والترتيب لفقرات مجال الأسئلة التقويمية ، حسب استجابات العينة .

| الترتيب | الرقم في الإستبانة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 46 | 46 | أوجه أسئلة تكشف عن مدى فهم الطلبة لما سبق شرحه | 4.49 | 0.55 | كبيرة جداً |
| 47 | 51 | أحرص على استمرارية التقويم | 4.38 | 0.66 | كبيرة جداً |
| 48 | 49 | أستخدم سجل المتابعة لتقويم فاعلية الطلاب في الصف | 4.33 | 0.80 | كبيرة جداً |
| 49 | 47 | أرصد نقاط الضعف والقوة في أداء الطلاب | 4.31 | 0.67 | كبيرة جداً |
| 50 | 48 | أهتم بتقويم فئات الطلبة الثلاث( العليا ، المتوسطة ، دون الوسط ) | 4.27 | 0.75 | كبيرة جداً |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 51 | 52 | أنوع في أساليب التقويم | 4.26 | 0.65 | كبيرة جداً |
| 52 | 50 | أربط التقويم بالأهداف ، بحيث يكون لكل هدف تقويم مناسب | 4.25 | 0.71 | كبيرة جداً |
| 53 | 54 | أقدم للطلبة تغذية راجعة فعالة في الوقت المناسب | 4.24 | 0.65 | كبيرة جداً |
| 54 | 53 | أستفيد من نتائج التقويم في تطوير التعليم العلاجي للطلاب | 4.19 | 0.69 | كبيرة جداً |
| | | الدرجة الكلية للمجال | 4.30 | 0.09 | كبيرة جداً |

يتضح من الجدول (4 . 5 ) أن المتوسط الحسابي ، للدرجة الكلية في هذا المجال ه و (4.30) ، وبانحراف معياري مقداره (0.09)، وهذه القيمة تشير إلى أن درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل ، في مجال التقويم كانت بدرجة ( كبيرة جداً ) . كما تبين أن الفقرة " أوجه أسئلة تكشف عن مدى فهم الطلبة لما سبق شرحه "جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.49 ). والفقرة " أحرص على استمرارية التقويم " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي ( 4.38). والفقرة " أستخدم سجل المتابعة لتقويم فاعلية الطلاب في الصف " في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.33). كما تبين أن اقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت " أستفيد من نتائج التقويم في تطوير التعليم العلاجي للطلاب " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمقدار (4.19 )، والفقرة " أقدم للطلبة تغذية راجعة فعالة في الوقت المناسب . " وبمتوسط حسابي مقداره (4.24 ) . ويليها الفقرة " أربط التقويم بالأهداف ، بحيث يكون لكل هدف تقويم مناسب " وبمتوسط حسابي مقداره ( 4.25) .

**4. 2 نتيجة السؤال الثاني :**

ما الأداء الملاحظ للكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، للأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل ، لكل فقرة ، ولكل مجال ، من المجالات الأربعة (التخطيط للتدريس، التنفيذ، إدارة الصف، التقويم)،كما تبين الجداول ( 4. 6 ) ( 4. 7 ) ( 4. 8 ) (4. 9 ) ( 4. 10 ) .

الجدول رقم (4 . 6 ) المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، والدرجة ، والترتيب لمجالات الدراسة ، والدرجة الكلية ، حسب الأداء الملاحظ ، لاستخدام الكفايات التعليمية

| الترتيب | الرقم في الإستبانة | المجال | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 4 | التقويم | 3.69 | 0.53 | كبيرة |
| 2 | 1 | التخطيط للتدريس | 3.68 | 0.49 | كبيرة |
| 3 | 3 | إدارة الصف | 3.66 | 0.29 | كبيرة |
| 4 | 2 | التنفيذ | 3.60 | 0.46 | كبيرة |
| الدرجة الكلية | | | 3.65 | 0.43 | كبيرة |

يتضح من الجدول رقم (4 . 6) أن المتوسط الحسابي ، للدرجة الكلية للمجالات الأربعة ( 3.65) ، وهذه القيمة تشير إلى أن الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية كان بدرجة( كبيرة). كما يتضح أن مجال التقويم ، جاء في المرتبة الأولى ، وبمتوسط حسابي ( 3.69) ، وبدرجة (كبيرة)، ومجال التخطيط للتدريس ، جاء في المرتبة الثانية ، وبمتوسط حسابي ( 3.68) ، وبدرجة( كبيرة)، بينما جاء مجال إدارة الصف ، في المرتبة الثالثة ، وبمتوسط حسابي ( 3.66) ، وبدرجة (كبيرة)، أما مجال التنفيذ فقد جاء في المرتبة الأخيرة ، وبمتوسط حسابي (3.60) ، وبدرجة (كبيرة).

### 4 . 2 . 1 المجال الأول : مجال التخطيط للتدريس.

يتضمن هذا المجال عشر فقرات تتعلق بمجال **التخطيط للتدريس**، والجدول (4 . 7) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال **التخطيط للتدريس**

الجدول رقم (4 . 7) المتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية، والدرجة، والترتيب للأداء الملاحظ ، لاستخدام الكفايات التعليمية، لفقرات مجال التخطيط للتدريس.

| الترتيب | الرقم في الإستبانة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| **1** | **6** | أصوغ الأهداف التعليمية بصورة سلوكية قابلة للقياس والملاحظة . | 4.53 | 0.51 | كبيرة جدا |
| **2** | **9** | أخطط لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الحصة . | 4.47 | 0.70 | كبيرة جدا |
| **3** | **1** | أعد خطة فصلية متكاملة العناصر | 3.88 | 0.44 | كبيرة |
| **4** | **3** | أعد خطة يومية منسجمة مع أهداف المحتوى التعليمي . | 3.69 | 0.51 | كبيرة |
| **5** | **5** | أبين كيفية التمهيد للدرس | 3.69 | 0.48 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6 | 10 | أخطط لتوظيف الوسائل التعليمية بصورة فاعلة . | 3.50 | 0.59 | كبيرة |
| 7 | 4 | أنظم الوقت على خطوات إعداد الدرس . | 3.47 | 0.56 | متوسطة |
| 8 | 2 | أعد خطة فصلية واقعية ومرنة قابلة للتكيف مع الأوضاع | 3.39 | 0.45 | متوسطة |
| 9 | 8 | أثبت الأسئلة التي أوجهها للطلبة في دفتر التحضير . | 3.21 | 0.55 | متوسطة |
| 10 | 7 | أذكر الطريقة التي أتبعها في عرض المادة . | 3.03 | 0.41 | متوسطة |
| الدرجة الكلية للمجال | | | 3.68 | 0.49 | كبيرة |

يتضح من الجدول (4 . 7) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال ه و (3.68) ، وبانحراف معياري مقداره (0.49)، وهذه القيمة تشير إلى أن للأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية كان بدرجة (كبيرة). كما تبين أن الفقرة " أصوغ الأهداف التعليمية بصورة سلوكية قابلة للقياس والملاحظة . "جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.53 ). والفقرة " أخطط لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الحصة ." في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي ( 4.47 ). والفقرة " أعد خطة فصلية متكاملة العناصر ." في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي ( 3.88). كما تبين أن اقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت " أذكر الطريقة التي أتبعها في عرض المادة " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمقدار (3.03 ). ويليها الفقرة " أثبت الأسئلة التي أوجهها للطلبة في دفتر التحضير " وبمتوسط حسابي مقداره ( 3.21) .

### 4 . 2 . 2 المجال الثاني: مجال التنفيذ

يتضمن هذا المجال واحدة وعشرين فقرة تتعلق بمجال التنفيذ، والجدول ( 4 . 8) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال التنفيذ.

**الجدول (4 . 8 )** المتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية، والدرجة ،والترتيب للأداء الملاحظ، لاستخدام الكفايات التعليمية لفقرات مجال التنفيذ ،لأداء أفراد العينة .

| الترتيب | الرقم | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 11 | 20 | أحرص على سلامة الكتابة على السبورة | 4.22 | 0.51 | كبيرة جدا |
| 12 | 30 | أستخدم السبورة بفاعلية لزيادة فهم الطلاب أثناء التدريس | 4.09 | 0.80 | كبيرة جدا |
| 13 | 11 | أقدم للدرس بطريقة مشوقة . | 4.08 | 0.45 | كبيرة جدا |
| 14 | 12 | أبدأ بمقدمة ملائمة لأهداف الدرس . | 4.04 | 0.58 | كبيرة جدا |
| 15 | 16 | أربط الخبرات السابقة باللاحقة . | 3.95 | 0.55 | كبيرة |
| 16 | 13 | أكتب عنوان الدرس في الوقت المناسب . | 3.92 | 0.48 | كبيرة |
| 17 | 22 | أراعي التدرج في عرض المادة التعليمية | 3.89 | 0.44 | كبيرة |
| 18 | 24 | أربط مادة اللغة العربية بالمواد الأخرى . | 3.82 | 0.64 | كبيرة |
| 19 | 23 | أنهي الدرس بمراجعة لما تم شرحه . | 3.66 | 0.71 | كبيرة |
| 20 | 21 | أحرص على تنفيذ الأنشطة التعليمية الواردة في المحتوى التعليمي . | 3.64 | 0.45 | كبيرة |
| 21 | 17 | أنوع في أساليب التدريس . | 3.59 | 0.65 | كبيرة |
| 22 | 29 | أستخدم وسائل تعليمية تتلاءم مع مستوى الطلبة . | 3.57 | 0.71 | كبيرة |
| 23 | 15 | أستخدم لغة تعليمية سليمة . | 3.55 | 0.79 | متوسطة |
| 24 | 26 | أعرض الوسيلة في الوقت المناسب . | 3.55 | 0.64 | متوسطة |
| 25 | 27 | أعرض الوسيلة في المكان المناسب . | 3.54 | 0.68 | متوسطة |
| 26 | 14 | أستخدم الأنشطة المختلفة بحسب الموقف التعليمي . | 3.46 | 0.55 | متوسطة |
| 27 | 19 | أؤكد على المفاهيم والمهارات الرئيسة الواردة في المادة التعليمية . | 3.46 | 0.50 | متوسطة |
| 28 | 18 | أنوع في أساليب التعزيز التي أقدمها للطلبة . | 3.36 | 0.86 | متوسطة |
| 29 | 28 | أشجع الطلاب على عمل الوسائل من خلال عرضها في الصف . | 3.13 | 0.71 | متوسطة |
| 30 | 31 | ألجأ إلى تمثيل الأدوار أثناء شرح بعض المواقف . | 3.04 | 0.67 | متوسطة |
| 31 | 25 | أدون أهداف الدرس على السبورة . | 2.10 | 0.79 | قليلة جدا |
| | | الدرجة الكلية للمجال | 3.60 | 0.46 | كبيرة |

يتضح من الجدول (4 . 8) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال هو(3.60) ، وبانحراف معياري مقداره (0.46)، وهذه القيمة تشير إلى أن للأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية في مجال

التنفيذ كانت بدرجة (كبيرة) . كما تبين أن الفقرة" أحرص على سلامة الكتابة على السبورة "جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي ( 4.22 ). والفقرة " أستخدم السبورة بفاعلية لزيادة فهم الطلاب أثناء التدريس " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي ( 4.09). والفقرة " أقدم للدرس بطريقة مشوقة " في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي ( 4.08). كما تبين أن الفقرة " أدون أهداف الدرس على السبورة " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقرات وبمقدار (2.10 )، يليها الفقرة " ألجأ إلى تمثيل الأدوار أثناء شرح بعض المواقف " وبمتوسط حسابي مقداره (3.04 ) . ويليها الفقرة " أشجع الطلاب على عمل الوسائل من خلال عرضها في الصف " وبمتوسط حسابي مقداره (3.13) .

### 4 . 2 . 3 المجال الثالث: مجال إدارة الصف

يتضمن هذا المجال أربع عشرة فقرة تتعلق بمجال إدارة الصف، والجدول (4 . 9) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال إدارة الصف.

**الجدول (4 . 9 )** المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والترتيب للأداء الملاحظ ،لاستخدام الكفايات التعليمية ،لفقرات مجال إدارة الصف .

| الترتيب | الرقم في الإستبانة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 32 | 40 | أتابع تنفيذ الطلاب للواجبات الصفية والبيتية . | 4.20 | 0.35 | كبيرة جدا |
| 33 | 45 | أتيح فرص المشاركة والمناقشة لجميع طلبة الصف . | 4.09 | 0.46 | كبيرة جدا |
| 34 | 32 | أراعي حدود زمن الحصة . | 3.90 | 0.35 | كبيرة |
| 35 | 34 | أتحرك أمام الطلاب بالقدر الذي يحترم الموقف التعليمي . | 3.89 | 0.52 | كبيرة |
| 36 | 33 | أتعامل مع الطلاب برفق واحترام . | 3.86 | 0.46 | كبيرة |
| 37 | 41 | أنظم البيئة المادية للغرفة الصفية بما يتلاءم مع متطلبات الموقف التعليمي . | 3.64 | 0.53 | كبيرة |
| 38 | 39 | أشجع الطلبة على مهارة حسن الاستماع . | 3.61 | 0.84 | كبيرة |
| 39 | 42 | أستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفيً . | 3.57 | 0.59 | كبيرة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 40 | 43 | أعالج مشكلات الانضباط الصفي بشكل مناسب أثناء الحصة . | 3.57 | 0.53 | كبيرة |
| 41 | 44 | أستخدم مهارات الاتصال غير اللفظي بشكل فعال أثناء الحصة . | 3.45 | 0.53 | كبيرة |
| 42 | 36 | أحسن التصرف في المواقف الطارئة . | 3.44 | 0.59 | متوسطة |
| 43 | 37 | أتيح للطلبة فرصة الاعتماد على النفس . | 3.39 | 0.60 | متوسطة |
| 44 | 38 | أعمل على إيجاد جو مفعم بالحيوية والنشاط من خلال الفواصل التربوية . | 3.33 | 0.77 | متوسطة |
| 45 | 35 | أعطي الطلبة فرصة للاستفسار حول الدرس . | 3.27 | 0.63 | متوسطة |
| الدرجة الكلية للمجال | | | 3.66 | 0.29 | كبيرة |

يتضح من الجدول (4 . 9) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال ه و (3.66) ، وبانحراف معياري مقداره (0.29)، وهذه القيمة تشير إلى أن الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية في مجال إدارة الصف كان بدرجة (كبيرة ). كما تبين أن الفقرة " أتابع تنفيذ الطلاب للواجبات الصفية والبيتية ."جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.20 ). والفقرة " أتيح فرص المشاركة والمناقشة لجميع طلبة الصف " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي (4.09). والفقرة " أراعي حدود زمن الحصة " في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (3.90). كما تبين أن اقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي كانت أعطي الطلبة فرصة للاستفسار حول الدرس " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين الفقوات وبمقدار (3.27 )، والفقرة " أعمل على إيجاد جو مفعم بالحيوية والنشاط من خلال الفواصل التربوية " وبمتوسط حسابي مقداره (3.33 ) . ويليها الفقرة " أتيح للطلبة فرصة الاعتماد على النفس " وبمتوسط حسابي مقداره ( 3.39) .

**4 . 2 . 4 المجال الرابع: مجال التقويم**

يتضمن هذا المجال تسع فقرات تتعلق بمجال التقويم، والجدول (4 . 10 ) يبين نتيجة تحليل فقرات مجال التقويم. الجدول (4 . 10 ) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية ، والدرجة، والترتيب للأداء الملاحظ، لاستخدام الكفايات التعليمية ،لفقرات مجال الأسئلة التقويمية.

| الترتيب | الرقم في الإستبانة | الفقرة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الدرجة |
|---|---|---|---|---|---|
| 46 | 47 | أرصد نقاط الضعف والقوة في أداء الطلاب. | 4.35 | 0.46 | كبيرة جدا |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 47 | 46 | أوجه أسئلة تكشف عن مدى فهم الطلبة لما سبق شرحه. | 4.22 | 0.63 | كبيرة جدا |
| 48 | 54 | أقدم للطلبة تغذية راجعة فعالة في الوقت المناسب. | 4.08 | 0.72 | كبيرة جدا |
| 49 | 51 | أحرص على استمرارية التقويم . | 3.82 | 0.50 | كبيرة |
| 50 | 48 | أهتم بتقويم فئات الطلبة الثلاث( العليا ، المتوسطة ، دون الوسط ) | 3.64 | 0.46 | كبيرة |
| 51 | 49 | أستخدم سجل المتابعة لتقويم فاعلية الطلاب في الصف. | 3.60 | 0.74 | كبيرة |
| 52 | 53 | أستفيد من نتائج التقويم في تطوير التعليم العلاجي للطلاب. | 3.57 | 0.50 | كبيرة |
| 53 | 50 | أربط التقويم بالأهداف ، بحيث يكون لكل هدف تقويم مناسب | 3.49 | 0.58 | متوسطة |
| 54 | 52 | أنوع في أساليب التقويم . | 3.44 | 0.66 | متوسطة |
| الدرجة الكلية للمجال | | | 3.69 | 0.53 | كبيرة |

يتضح من الجدول (4 . 10 ) أن المتوسط الحسابي للدرجة الكلية في هذا المجال ه و (3.69) ، وبانحراف معياري مقداره (0.35)، وهذه القيمة تشير إلى أن الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية في مجال التقويم كان بدرجة( كبيرة) . كما تبين أن الفقرة " أرصد نقاط الضعف والقوة في أداء الطلاب ."جاءت في الترتيب الأول وبأعلى متوسط حسابي (4.35 ). والفقرة " أوجه أسئلة تكشف عن مدى فهم الطلبة لما سبق شرحه " في الترتيب الثاني وبمتوسط حسابي ( 4.22). والفقرة " أقدم للطلبة تغذية راجعة فعالة في الوقت المناسب. " في الترتيب الثالث وبمتوسط حسابي (4.08). كما تبين أن اقل الفقرات من حيث المتوسط الحسابي " أنوع في أساليب التقويم " حصلت على أدنى متوسط حسابي بين ا لفقو ات وبمقدار (3.44 )، والفقرة " أربط التقويم بالأهداف ، بحيث يكون لكل هدف تقويم مناسب " وبمتوسط حسابي مقداره (3.49 ) . ويليها الفقرة " أستفيد من نتائج التقويم في تطوير التعليم العلاجي للطلاب. " وبمتوسط حسابي مقداره ( 3.57) .

### 4. 3 نتيجة السؤال الثالث

هل تختلف الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل باختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، والتخصص، والخبرة في التدريس؟

وانبثق عنه فرضيات صفرية أربعة ، فيما يلي نتائج فحصها :

**4 . 3 . 1 نتيجة فحص الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم /الخليل ، تعزى لمتغير الجنس .

لاختبار الفرضية الأولى تم استخدام اختبار (ت) (t-test) ، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 11 ).

الجدول (4 . 11 ) نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل ، تعزى لمتغير الجنس.

| مجالات الكفايات | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | **الانحراف المعياري** | **درجات الحرية** | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | ذكر | 64 | 4.16 | 0.43 | 163 | 0.67 | 0.49 |
| | أنثى | 101 | 4.20 | 0.36 | | | |
| التنفيذ | ذكر | 64 | 4.26 | 0.40 | 163 | 0.53 | 0.59 |
| | أنثى | 101 | 4.29 | 0.30 | | | |
| إدارة الصف | ذكر | 64 | 4.21 | 0.40 | 163 | 1.23 | 0.22 |
| | أنثى | 101 | 4.28 | 0.34 | | | |
| مجال التقويم | ذكر | 64 | 4.27 | 0.47 | 163 | 0.67 | 0.50 |
| | أنثى | 101 | 4.32 | 0.42 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 64 | 4.23 | 0.38 | 163 | 0.89 | 0.37 |
| | أنثى | 101 | 4.28 | 0.28 | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول ( 4 . 11) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= 0.05) في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل ، تعزى لمتغير الجنس ؛ حيث كانت الدلالة

الإحصائية ، اكبر من ( 0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية ، في المجالات الأربعة ، وكذلك في الدرجة الكلية للمجال.وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية الأولى .

**4 . 3 . 2 نتيجة فحص الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي،لفحص الفرضية الثانية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ( One - way Anova) ، وذلك كما هو موضح في الجدول( 4 . 12)، والجدول (4 . 13 ).

الجدول ( 4 . 12 ) المتوسطات الحسابية لوجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية حسب المؤهل العلمي .

| المجال | المؤهل العلمي | العدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | دبلوم | 64 | 4.23 |
| | بكالوريوس | 97 | 4.16 |
| | أعلى من بكالوريوس | 4 | 4.20 |
| التنفيذ | دبلوم | 64 | 4.31 |
| | بكالوريوس | 97 | 4.26 |
| | أعلى من بكالوريوس | 4 | 4.38 |
| إدارة الصف | دبلوم | 64 | 4.25 |
| | بكالوريوس | 97 | 4.24 |
| | أعلى من بكالوريوس | 4 | 4.43 |
| التقويم | دبلوم | 64 | 4.34 |
| | بكالوريوس | 97 | 4.27 |
| | أعلى من بكالوريوس | 4 | 4.33 |
| الدرجة الكلية | دبلوم | 64 | 4.29 |
| | بكالوريوس | 97 | 4.24 |
| | أعلى من بكالوريوس | 4 | 4.35 |

الجدول رقم (4 . 13) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( One - way Anova) للفروق في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي.

| مجالات الكفايات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | بين المجموعات | 00.209 | 2 | 0.104 | 0.680 | 0.506 |
| | داخل المجموعات | 24.756 | 162 | 0.153 | | |
| | المجموع | 24.965 | 164 | | | |
| التنفيذ | بين المجموعات | 0.1470 | 2 | 0.073 | 0.600 | 0.550 |
| | داخل المجموعات | 19.819 | 162 | 0.122 | | |
| | المجموع | 19.966 | 164 | | | |
| إدارة الصف | بين المجموعات | 00.128 | 2 | 0.064 | 0.478 | |
| | داخل المجموعات | 21.780 | 162 | 0.134 | | |
| | المجموع | 21.908 | 164 | | | |
| التقويم | بين المجموعات | 00.190 | 2 | 0.094 | 0.474 | 0.620 |
| | داخل المجموعات | 32.410 | 162 | 0.200 | | |
| | المجموع | 32.600 | 164 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 00.123 | 2 | 0.061 | 0.580 | 0.560 |
| | داخل المجموعات | 17.180 | 162 | 0.106 | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المجموع | 17.303 | 164 | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول (4 . 13 ) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= 0.05) في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل ، تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؛ حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من( 0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية ، في المجالات الأربعة ، وكذلك في الدرجة الكلية للمجال . وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية الثانية.

**4 . 3 . 3 نتيجة فحص الفرضية الثالثة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل تعزى إلى التخصص،لفحص الفرضية الثالثة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ( One - way Anova) ، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 14 )، والجدول (4 . 15 ).

الجدول ( 4 . 14 ) المتوسطات الحسابية لوجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية حسب التخصص .

| المجال | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | لغة عربية | 89 | 4.19 |
| | تربية ابتدائية | 43 | 4.21 |
| | غير ذلك | 33 | 4.15 |
| التنفيذ | لغة عربية | 89 | 4.30 |
| | تربية ابتدائية | 43 | 4.30 |
| | غير ذلك | 33 | 4.22 |
| إدارة الصف | لغة عربية | 89 | 4.26 |
| | تربية ابتدائية | 43 | 4.22 |
| | غير ذلك | 33 | 4.26 |
| التقويم | لغة عربية | 89 | 4.31 |
| | تربية ابتدائية | 43 | 4.37 |
| | غير ذلك | 33 | 4.18 |
| الدرجة الكلية | لغة عربية | 89 | 4.27 |
| | تربية ابتدائية | 43 | 4.27 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | غير ذلك | 33 | 4.21 |

الجدول رقم (4 . 15 ) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( one way Anova) للفروق في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل ، تعزى إلى التخصص.

| مجالات الكفايات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | بين المجموعات | 0.0712 | 2 | 0.036 | 0.23 | 0.78 |
| | داخل المجموعات | 24.89 | 162 | 0.154 | | |
| | المجموع | 24.96 | 164 | | | |
| التنفيذ | بين المجموعات | 0.146 | 2 | 0.073 | 0.60 | 0.55 |
| | داخل المجموعات | 19.81 | 162 | 0.122 | | |
| | المجموع | 19.96 | 164 | | | |
| إدارة الصف | بين المجموعات | 0.051 | 2 | 0.025 | 0.19 | 0.82 |
| | داخل المجموعات | 21.85 | 162 | 0.135 | | |
| | المجموع | 21.90 | 164 | | | |
| التقويم | بين المجموعات | 0.680 | 2 | 0.340 | 1.72 | 0.18 |
| | داخل المجموعات | 31.92 | 162 | 0.197 | | |
| | المجموع | 32.60 | 164 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.940 | 2 | 0.047 | 0.443 | 0.64 |
| | داخل المجموعات | 17.20 | 162 | 0.106 | | |
| | المجموع | 17.30 | 164 | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول ( 4 . 15 ) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى( $\alpha$= 0.05) في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات

التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل ، تعزى لمتغير التخصص ؛ حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من ( 0.05) ، وهي ليست ذات دلالة إحصائية ، في المجالات الأربعة ، وكذلك في الدرجة الكلية للمجال ، وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية الثالثة .

**4 . 3 . 4 نتيجة فحص الفرضية الرابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل تعزى إلى الخبرة.

لفحص الفرضية الرابعة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ( One - way Anova) ، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 16 )، والجدول (4 . 17 ).

الجدول ( 4 . 16 ) المتوسطات الحسابية لوجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية حسب الخبرة .

| المجال | الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | اقل من 5 سنوات | 18 | 4.12 |
| | من 5 – 10 سنوات | 50 | 4.15 |
| | أكثر من 10 سنوات | 97 | 4.22 |
| التنفيذ | اقل من 5 سنوات | 18 | 4.20 |
| | من 5 – 10 سنوات | 50 | 4.23 |
| | أكثر من 10 سنوات | 97 | 4.32 |
| إدارة الصف | اقل من 5 سنوات | 18 | 4.15 |
| | من 5 – 10 سنوات | 50 | 4.21 |
| | أكثر من 10 سنوات | 97 | 4.29 |
| التقويم | اقل من 5 سنوات | 18 | 4.27 |
| | من 5 – 10 سنوات | 50 | 4.21 |
| | أكثر من 10 سنوات | 97 | 4.35 |
| الدرجة الكلية | اقل من 5 سنوات | 18 | 4.18 |
| | من 5 – 10 سنوات | 50 | 4.21 |
| | أكثر من 10 سنوات | 97 | 4.30 |

الجدول رقم (4 . 17 ) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( One - way Anova) للفروق في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل تعزى إلى الخبرة.

| مجالات الكفايات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | بين المجموعات | 0.230 | 2 | 0.120 | 0.78 | 0.460 |
| | داخل المجموعات | 24.725 | 162 | 0.153 | | |
| | المجموع | 24.964 | 164 | | | |
| التنفيذ | بين المجموعات | 0.430 | 2 | 0.219 | 1.81 | 0.166 |
| | داخل المجموعات | 19.52 | 162 | 0.121 | | |
| | المجموع | 19.96 | 164 | | | |
| إدارة الصف | بين المجموعات | 0.460 | 2 | 0.230 | 1.74 | 0.178 |
| | داخل المجموعات | 21.44 | 162 | 0.132 | | |
| | المجموع | 21.90 | 164 | | | |
| التقويم | بين المجموعات | 0.620 | 2 | 0.314 | 1.59 | 0.207 |
| | داخل المجموعات | 31.97 | 162 | 0.197 | | |
| | المجموع | 32.60 | 164 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.410 | 2 | 0.208 | 1.99 | 0.139 |
| | داخل المجموعات | 16.89 | 162 | 0.104 | | |
| | المجموع | 17.30 | 164 | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول ( 4 . 17) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= 0.05) في متوسطات وجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل ، تعزى لمتغير الخبرة ؛ حيث كانت الدلالة

الإحصائية اكبر من ( 0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية ، في المجالات الأربعة ، وكذلك في الدرجة الكلية للمجال. وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية الرابعة .

### 4. 4 نتيجة السؤال الرابع :

هل يختلف الأداء الملاحظ للكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل باختلاف جنس المعلم، ومؤهله العلمي، تخصصه ، وخبرته في التدريس؟

انبثقت عنه فرضيات صفرية أربعة ، فيما يلي نتائج فحصها :

**4 .4 . 1 نتيجة فحص الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار الفرضية الخامسة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الجنس، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 18 ).

الجدول (4 . 18 ) نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى الجنس.

| مجالات الكفايات | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | ذكر | 17 | 3.55 | 0.26 | 52 | 1.96 | 0.550 |
| | أنثى | 37 | 3.74 | 0.36 | | | |
| مجال التنفيذ | ذكر | 17 | 3.44 | 0.27 | 52 | 2.1 | 0.040 |
| | أنثى | 37 | 3.67 | 0.39 | | | |
| إدارة الصف | ذكر | 17 | 3.62 | 0.29 | 52 | 2.06 | 0.440 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | أنثى | 37 | 3.71 | 0.34 | | | |
| التقويم | ذكر | 17 | 3.37 | 0.34 | 52 | 0.65 | 0.011 |
| | أنثى | 37 | 3.83 | 0.68 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 17 | 3.47 | 0.26 | 52 | 2.71 | 0.009 |
| | أنثى | 37 | 3.72 | 0.33 | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول (4 . 18 ) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى الجنس؛ حيث كانت الدلالة الإحصائية اقل من( 0.05) وقد كانت الفروق لصالح الإناث. وبالتالي تم رفض الفرضية الصفرية الخامسة .

**4 . 4 . 2 نتيجة فحص الفرضية السادسة :** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار الفرضية السادسة تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لفحص دلالة الفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي ، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 19 ).

الجدول (4 . 19 ) نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى المؤهل العلمي.

| مجالات الكفايات | الجنس | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجات الحرية | قيمة ت المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | دبلوم | 28 | 3.74 | 0.33 | 52 | 1.2 | 0.21 |
| | بكالوريوس | 26 | 3.62 | 0.34 | | | |
| التنفيذ | دبلوم | 28 | 3.66 | 0.41 | 52 | 1.4 | 0.17 |
| | بكالوريوس | 26 | 3.52 | 0.32 | | | |
| إدارة الصف | دبلوم | 28 | 3.71 | 0.33 | 52 | 1.3 | 0.18 |
| | بكالوريوس | 26 | 3.59 | 0.33 | | | |
| التقويم | دبلوم | 28 | 3.70 | 0.48 | 52 | 0.12 | 0.90 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | بكالوريوس | 26 | 3.67 | 0.76 | | | |
| الدرجة الكلية | دبلوم | 28 | 3.70 | 0.36 | 52 | 1.2 | 0.22 |
| | بكالوريوس | 26 | 3.59 | 0.29 | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول (4 . 19 ) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= 0.05) في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من (0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية في المجالات الأربعة وكذلك في الدرجة الكلية للمجال . وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية السادسة .

**4 .4 . 3 نتيجة فحص الفرضية السابعة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى التخصص.

لفحص الفرضية السابعة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ( One - way Anova) لفحص دلالة الفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى التخصص، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 20)، والجدول ( 4 . 21).

الجدول ( 4 . 20 ) متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير التخصص .

| المجال | التخصص | العدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | لغة عربية | 31 | 3.7339 |
| | تربية ابتدائية | 13 | 3.5646 |
| | غير ذلك | 10 | 3.6900 |
| التنفيذ | لغة عربية | 31 | 3.6277 |
| | تربية ابتدائية | 13 | 3.5577 |
| | غير ذلك | 10 | 3.5740 |
| إدارة الصف | لغة عربية | 31 | 3.6819 |
| | تربية ابتدائية | 13 | 3.6354 |
| | غير ذلك | 10 | 3.6100 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| التقويم | لغة عربية | 31 | 3.6126 |
| | تربية ابتدائية | 13 | 3.9400 |
| | غير ذلك | 10 | 3.6070 |
| الدرجة الكلية | لغة عربية | 31 | 3.6610 |
| | تربية ابتدائية | 13 | 3.6415 |
| | غير ذلك | 10 | 3.6110 |

الجدول رقم(4 . 21 ) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( One - way Anova) للفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى التخصص.

| مجالات الكفايات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | بين المجموعات | 0.260 | 2 | 0.130 | 1.1 | 0.32 |
| | داخل المجموعات | 5.87 | 51 | 0.110 | | |
| | المجموع | 6.141 | 53 | | | |
| التنفيذ | بين المجموعات | 0.054 | 2 | 0.027 | 0.18 | 0.83 |
| | داخل المجموعات | 7.440 | 51 | 0.140 | | |
| | المجموع | 7.496 | 53 | | | |
| أدارة الصف | بين المجموعات | 0.047 | 2 | 0.024 | 0.20 | 0.81 |
| | داخل المجموعات | 5.990 | 51 | 0.110 | | |
| | المجموع | 6.038 | 53 | | | |
| التقويم | بين المجموعات | 1.070 | 2 | 0.530 | 1.30 | 0.26 |
| | داخل المجموعات | 19.90 | 51 | 0.390 | | |
| | المجموع | 21.016 | 53 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.019 | 2 | 0.010 | 0.08 | 0.91 |
| | داخل المجموعات | 5.820 | 51 | 0.110 | | |
| | المجموع | 5.865 | 53 | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول ( 4 . 21) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير التخصص؛ حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من( 0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية في المجالات الأربعة وكذلك في الدرجة الكلية للمجال . وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية السابعة .

**4 . 4 . 4 نتيجة فحص الفرضية الثامنة:** لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى الخبرة.

لفحص الفرضية الثامنة تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ( One - way Anova) لفحص دلالة الفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى الخبرة، وذلك كما هو موضح في الجدول (4 . 22 )، والجدول ( 4 . 23).

الجدول ( 4 . 22 ) متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة .

| المجال | الخبرة | العدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | اقل من 5 سنوات | 6 | 3.5000 |
| | من 5 – 10 سنوات | 24 | 3.6738 |
| | أكثر من 10 سنوات | 24 | 3.7425 |
| التنفيذ | اقل من 5 سنوات | 6 | 3.3933 |
| | من 5 – 10 سنوات | 24 | 3.6225 |
| | أكثر من 10 سنوات | 24 | 3.6313 |
| إدارة الصف | اقل من 5 سنوات | 6 | 3.4367 |
| | من 5 – 10 سنوات | 24 | 3.6533 |
| | أكثر من 10 سنوات | 24 | 3.7167 |
| التقويم | اقل من 5 سنوات | 6 | 4.1033 |
| | من 5 – 10 سنوات | 24 | 3.5612 |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | أكثر من 10 سنوات | 24 | 3.7162 |
| الدرجة الكلية | اقل من 5 سنوات | 6 | 3.5417 |
| | من 5 – 10 سنوات | 24 | 3.6308 |
| | أكثر من 10 سنوات | 24 | 3.6896 |

الجدول رقم (4 . 23 ) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( One - way Anova) للفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى الخبرة.

| مجالات الكفايات | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف المحسوبة | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط للتدريس | بين المجموعات | 0.288 | 2 | 0.144 | 1.254 | 0.290 |
| | داخل المجموعات | **5.853** | **51** | 0.115 | | |
| | المجموع | **6.141** | **53** | | | |
| التنفيذ | بين المجموعات | **0.292** | **2** | 0.146 | 1.033 | 0.360 |
| | داخل المجموعات | 7.**204** | **51** | 0.141 | | |
| | المجموع | 7.**496** | **53** | | | |
| إدارة الصف | بين المجموعات | **0.377** | **2** | 0.189 | 1.698 | 0.190 |
| | داخل المجموعات | **5.661** | **51** | 0.111 | | |
| | المجموع | **6.038** | **53** | | | |
| التقويم | بين المجموعات | **1.439** | **2** | 0.720 | 1.875 | 0.160 |
| | داخل المجموعات | **19.576** | **51** | 0.384 | | |
| | المجموع | **21.016** | **53** | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 0.116 | 2 | 0.580 | 0.516 | 0.516 |
| | داخل المجموعات | **5.749** | **51** | 0.113 | | |
| | المجموع | **5.865** | **53** | | | |

تشير النتائج الواردة في الجدول ( 4 . 23) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha$= 0.05) في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى لمتغير الخبرة؛ حيث كانت الدلالة الإحصائية اكبر من( 0.05) وهي ليست ذات دلالة إحصائية في المجالات الأربعة وكذلك في الدرجة الكلية للمجال . وبالتالي تم قبول الفرضية الصفرية الثامنة

**الفصل الخامس :**

**مناقشة النتائج والتوصيات :**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع**

**المقترحات والتوصيات**

## الفصل الخامس

## مناقشة النتائج والتوصيات :

### النتائج :

يشتمل هذا الفصل على مناقشة نتائج الدراسة، والتوصيات التي انبثقت عنها .

### 5. 1 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني :

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات المعرفة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية ، لإجابات أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم ( 165) معلماً ومعلمة، عن كل مجال من مجالات الدراسة.

لقد أظهرت نتائج (165) إستبانة تم تعبئتها من قبل عينة الدراسة ؛ أن ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية في المرحلة الأساسية الدنيا كانت بدرجة (كبيرة جداً) إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الممارسات (4.26).

ويمكن ترتيب مجالات ممارسة الكفايات التعليمية عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا، على النحو التالي، مرتبة ترتيباً تنازلياً ؛ بناءً على المتوسطات الحسابية :

1 – كفايات التقويم : بمتوسط حسابي قدره (4.30).
2 – كفايات التنفيذ : بمتوسط حسابي قدره (4.29).
3 – كفايات إدارة الصف : بمتوسط حسابي قدره (4.26).
4 – كفايات التخطيط للتدريس : بمتوسط حسابي قدره (4.19).

يرى الباحث أن المجالات الأربعة، والدرجة الكلية للاستجابات جاءت بمتوسطات حسابية متقاربة وبدرجة (كبيرة جداً)، وهذا يدل على معرفة المعلمين للكفايات التعليمية التي يجب استخدامها في التعليم. وخاصة في المرحلة الأساسية الدنيا.

أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الأول من خلال **بطاقة الملاحظة** : فقد أظهرت نتائج ( 54) بطاقة ملاحظة والتي أخذت المتوسط الحسابي لزيارات كل معلم، أن ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية في المرحلة الأساسية الدنيا كانت بدرجة (كبيرة)، إذ بلغ المتوسط الحسابي لهذه الممارسات (3.65 ).

ويمكن ترتيب مجالات ممارسة الكفايات التعليمية عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا، على النحو التالي، مرتبة ترتيباً تنازلياً، بناءً على المتوسطات الحسابية لبطاقات الملاحظة:

1 – كفايات التقويم : بمتوسط حسابي قدره (3.69).

2 – كفايات التخطيط للتدريس : بمتوسط حسابي قدره (3.68).

3 – كفايات إدارة الصف : بمتوسط حسابي قدره (3.66).

4 – كفايات التنفيذ : بمتوسط حسابي قدره (3.60).

يستنتج من المعطيات الواردة أن الكفايات المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا كانت مرتبة على النحو التالي :

**5. 1. 1 التخطيط للتدريس :**

غاية التخطيط أن يحصل الطالب على تعليم كاف ذي أهداف واضحة وعلى مراحل محددة تحديداً تاماً.وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المجال الأول (التخطيط للتدريس)، فكانت في الترتيب التنازلي الرابع بناءً على الاستجابة عن الإستبانة، بمتوسط حسابي ( 4.19)، وبدرجة (كبيرة جداً)، أما بالنسبة لبطاقة الملاحظة فكانت في الترتيب التنازلي الثاني وبمتوسط حسابي قدره (3.68)، وهي بدرجة (كبيرة)، ويعزو الباحث ذلك إلى أن التخطيط ضرورة من ضروريات العمل اليومي مثل التعليم، وعند تحليل الفقرات التي تضمنها مجال التخطيط نلاحظ عدم وجود أي فقرة بمستوى ينخفض عن الوسط،وهذا يظهر قناعة المعلم بمدى أهمية التخطيط المسبق؛ لأنه مهما عمل في الصف دون تخطيط مسبق فسيكون عمله منقوصاً، ولن يوفي العمل حقه.

ومن الدراسات التي اتفقت معها :

– دراسة (Tasan , 2001)، أظهرت أن هنالك أثراً ايجابياً لتحضير الدروس على أداء المعلم.

– دراسة (الصرايرة، 1996)، أظهرت أن ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي كانت أعلى من متوسطة.

– دراسة (الهاشم، 2002)، أظهرت أن ممارسة المعلمين والمعلمات أفراد عينة البحث قد تمكنوا من أداء كفاية التخطيط بمستوى متوسط.

– دراسة (الهشامي، 2003)، أظهرت أن ممارسة المعلمين لكفايات التخطيط كانت بمستوى عال.

الدراسات التي تعارضت معها :

– دراسة (الكساسبة 2003)، أظهرت نتائج الدراسة أن أداء المعلمين تحقق بمستوى متدن.

– تتعارض مع دراسة (العقاربة، 1987)، التي أشارت إلى أن ممارسة هذه الكفايات متدنية.

وقد يعود سبب وجود التخطيط في آخر مرتبة بناءً على الاستجابة عن الإستبانة : من خلال المقابلة.

1 – عدم وجود أهداف مكتوبة ضمن الكتب المقررة، إذ إن الوزارة تكتفي دائماً بوضع تلك الأهداف ضمن دليل المعلم، المرافق للكتاب المدرسي، وهذا يؤدي إلى ضعف الدافعية لدى المعلمين للبحث والإطلاع على تلك الأهداف أو البحث عنها في مصادر أخرى.

2 – يبدو أن الإعداد النظري قد لا يكون كافياً بأي حال من الأحوال لإكساب المعلمين المهارة المطلوبة.

3 – ربما يعود ذلك إلى عدم معرفة بعض الطرق في التدريس، أو لا يذكرها المعلم ؛ لأنها تتكرر في كل حصة، وفي كل تحضير، فيتجاهل ذكرها، لأنها تعتبر بالنسبة له من العمل الروتيني اليومي.

4– أما الكفايات الأخرى فيعزى ممارستها بدرجة (كبيرة جداً)، نظراً لمتابعة مديري المدارس، والمشرفين التربويين المستمرة ؛ لأنها بارزة من خلال دفتر التحضير اليومي، وكونها إحدى واجبات المعلم. ويقوم بإعداد الخطة وفق نموذج معتمد مما يستلزم إعدادها من قبل جميع المعلمين .

إن التخطيط للتدريس يمثل منهجاً وأسلوباً وطريقة منظمة للعمل، وهو عملية عقلية منظمة هادفة تؤدي إلى بلوغ الأهداف المرسومة بفاعلية واقتدار، والتخطيط احد المكونات الهامة لعملية التدريس، والذي عادة يتم تنفيذه قبل مواجهة الطلاب.

ويمثل التخطيط الرؤية الواعية الشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية وأبعادها ، وتنظيم هذه العناصر مع بعضها، يؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة لهذه العملية، المتمثلة في تنمية المتعلم فكرياً، وجسمياً، ووجدانياً. وتعد عملية إعداد الدروس والتخطيط لها عملية سابقة لعملية التعليم، يقوم فيها المعلم بتوضيح كيفية تنفيذ الدرس مع طلابه، ويتضمن التخطيط وصفاً شاملاً لكل العمليات التي سوف يقوم بها المعلم داخل الغرفة الصفية .

**5. 1. 2 كفايات التنفيذ :**

كانت كفايات التنفيذ في الترتيب التنازلي الثاني من خلال الإجابة على الإستبانة؛ حيث كان متوسطها الحسابي (4.29)، وكانت في الترتيب الرابع من خلال بطاقة الملاحظة؛ حيث كان متوسطها الحسابي (3.60). وكان هذا بنظر الباحث متوقعاً حيث أن هذه الكفايات أساس عمل المدرس، وأساس انخراطه في مهنة التعليم، فلا عمل في أي مؤسسة تعليمية دون تنفيذ، وكانت هذه الكفايات الخاصة بالتنفيذ مطلوبة في معظم الدراسات التي استطلعها الباحث، ولا مكان للمعلم – من وجهة نظر الباحث – في المدرسة دون امتلاك الكفايات ، وخاصة إن المدارس تتطلب العمل الذي يرفع من شأنها اجتماعياً وداخلياً، وكذلك يعود مدى ممارسة الكفايات إلى الإعلاء من سمعتها وإلى الحاجة الماسة للتنفيذ، لأن الإدارة تهتم بالنجاح في العمل، الذي يولد التفوق لدى الطلبة، ويخفض من مدى الأعباء المدرسية.

وربما يعود سبب وجود التنفيذ في المرتبة الثانية في أداء المعلمين من خلال الإجابة عن الإستبانة : بطريقة المقابلة الفردية.

1– معرفتهم بالطرائق التي سينفذون الدرس من خلالها، من خلال التهيئة للدرس.

2– توفر برامج التدريب وخاصة ضمن عملية التطوير التربوي، وتركيزها على الأساليب الحديثة.

3- تبادل الخبرات بين المعلمين، من خلال الزيارات الميدانية، والحصص التطبيقية، ووجود أدلة المعلمين ؛ التي تركز على جوانب الأساليب والأنشطة.

تتعارض مع دراسة (العقاربة، 1987) التي أشارت إلى ممارسة متدنية لكفايات التنفيذ.

ومن الدراسات التي تحدثت عن التنفيذ (الكساسبة، 2003) و (الهشامي، 2003) و (الهاشم، 2002).

والتنفيذ عمل يقوم به المعلم داخل الصف، والتنفيذ الجيد للدرس دليل على الإعداد المسبق له، فطريقة التنفيذ تعتمد على الأسلوب الذي يختاره المعلم ليساعد طلابه على تحقيق الأهداف التعليمية سلوكياً ؛ وتعتبر مجموعة من الإجراءات، والممارسات، والأنشطة، التي يقوم بها المعلم داخل الصف لتدريس درس معين، بهدف توصيل معلومات للطلاب. ويحتاج المعلم في هذا الشأن أن يكون قادراً على تقديم المادة، وإثارة الاهتمامات، والشرح، والتمهيد، والتوضيح، والاستماع، واختيار الاستجابات المناسبة من الطلاب، وتلخيصها ، وهي عمليات أساسية لا بد أن يقوم بها المعلم، وهنا تعتمد على خبرته،وإعداده، وتأهيله، وإبداعه.

**5 . 1. 3 كفايات إدارة الصف :**

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقرات المجال الثالث، فكان ترتيب كفايات إدارة الصف في الترتيب التنازلي الثالث، وبمتوسط حسابي ( 4.26)، من خلال الاستجابة عن الإستبانة. أما بطاقة الملاحظة، حيث كان متوسطها الحسابي (3.86 ) وهي أيضاً نسبة مرتفعة،ويرى الباحث أن ذلك يدل على حرص المعلم، وتقديره لمسؤولياته، التي يقع من ضمنها إدارة صفه الذي هو ميدان عمله، ولم تعد إدارة الصف قصراً على الضبط والنظام كما كان يقال، بل أصبحت مجمل عمليات التوجيه والقيادة والجهود التي يبذلها أطراف العملية التعليمية في غرفة الصف، (جامعة القدس المفتوحة ، 1999) وقد توافقت هذه النتيجة وكل من دراسات : (الغزيوات، 2002) في محافظة الكرك الأردنية.

ومن الدراسات التي تحدثت عن إدارة الصف(الكساسبة، 2003) و (الهشامي 2003 ) و(الهاشم، 2002).

ويعتبر الباحث أن هذه الكفايات من أسس عمل المعلم، فالتعامل مع الطلاب برفق واحترام، ومتابعة تنفيذ الواجبات البيتية، من أركان إدارة الصف الحديثة، والتصرف السليم دليل القدرة، وهذه الكفايات عمليات إدارية صفية تتعلق بجوانب شخصية لدى المعلم، فالقدرات الإدارية في الصف، والهدوء والروية في التصرف، صفات ترفع من كفاءة المعلم ؛ وإن كان اتصافه بها واجباً.

ويرى الباحث أن ما يكتسبه المعلم بشأن هذه الكفايات ؛ يتم في معظمه من خلال ممارساتهم التعليمية، أكثر من كونه يكتسب من خلال المحاضرات النظرية، مع أن مثل هذه المحاضرات ضرورية بالطبع.

**5. 1. 4 كفايات التقويم :**

كانت كفايات التقويم الأكثر ممارسة لدى معلمي اللغة العربية، سواء في الاستجابة عن الإستبانة أو من خلال بطاقة الملاحظة وهي على رأس الكفايات المطلوبة للمعلم في المدارس بشكل عام، ويرى الباحث أن ذلك يدل على حرص المعلم، وتقديره لمسؤولياته، وقد كان التقويم من الكفايات الهامة للمعلم، في الكثير من الدراسات التي عثر عليها الباحث، من خلال بحثه في المصادر والمراجع، ومن هذه الدراسات : دراسة (الكساسبة، 2003) و (الهشامي، 2003) و (الهاشم، 2002).

وكانت الاستجابة على فقرات (كفايات التقويم) متقاربة، من خلال الإجابة عن الإستبانة ومن خلال بطاقة الملاحظة،وفي المرتبة المرتفعة بدرجة (كبيرة جداً) بمتوسط حسابي ( 4.30)، أما في بطاقة الملاحظة بدرجة (كبيرة)وبمتوسط حسابي ( 3.96)، وجميعها في نظر الباحث، تعتبر من الأسس الأساسية في تقييم الحصة الصفية ؛ حيث كانت نتيجة معرفة المعلمين لها عالية جداً.

ويشير ذلك إلى مدى الاهتمام الكبير، خاصة في السنوات الأخيرة، في وزارة التربية والتعليم العالي بالاهتمام بعملية التعليم وذلك من خلال الدورات المتكررة، وبخاصة في مادة القياس والتقويم، وكذلك اهتمام المؤسسات التعليمية، والأكاديمية، من جامعات، ومعاهد، وكليات، لتخرج معلماً قادراً على النهوض بمهنة التعليم، لدرجة تصل إلى مستوى يليق بسمعة الجامعات، والمعاهد؛ حيث بدأت تعلم مادة أساليب التدريس لكافة التخصصات، ومعلم مجال، ومعلم صف، وكل هذا كان له الأثر الكبير، في تحسن مستوى أداء المعلم في غرفة الصف، وكذلك أصبحت تتوفر فرصة الربط بين الجانب النظري والعملي ، من خلال التدرب في المدارس قبل إنهاء التعليم الجامعي ومن الأسباب التي أدت إلى حصول التقويم على المرتبة الأولى سواء في الإستبانة أو بطاقة الملاحظة ما يأتي :

1 – إن طريقة التعليم في الجامعات ؛ بما أتاحته لكل معلم بالتدرب على الكفايات التي يجب استخدامها ؛ أدى هذا الإجراء إلى تضييق الفجوة بين الإعداد والتطبيق، أو بين الجانبين النظري والعملي، وإلى مساعدة المعلمين في اكتساب الكفايات التعليمية، وتحسين مستوى أدائهم.

2 – التغذية الراجعة ( Feed back ) : مرافقة مدرسي الجامعات للمعلمين، أثناء عرضهم في التطبيق العملي ؛ أدت إلى تعزيز الاستجابات الصحيحة للطلبة، من خلال متابعتهم في التطبيق العملي ؛ باستخدام بطاقة الملاحظة المعدة لذلك.

3 – إن إرشاد المعلمين أثناء التدريب يحفزهم على ممارسة الكفاية التعليمية أثناء التعليم بشكل سليم.

4 – بدأ في السنوات الأخيرة النظر إلى العملية التعليمية على أنها مهنة أدائية عملية، أكثر من كونها نظرية، ومن هذا المنطلق بدأت وزارة التربية والتعليم العالي تنظم دورات تدريبية؛ تهدف إلى إعداد المعلم، إعداداً مهنياً، كل ذلك، ساهم في التطور النوعي، لممارسة المعلم للكفايات التعليمية.

ويرى الباحث أن التقويم من خلال المواقف الصفية، والاختبارات، يعد من مهمات المعلم الرئيسة، التي يتم من خلالها الحكم على الطالب، ونظراً لمتابعة مدير المدرسة، والمشرف التربوي، للاختبارات، وأوراق العمل، ولمساسها المباشر مع الطلبة، وأولياء الأمور ؛ فإن اهتمام المعلم بهذه الكفايات يزداد ؛ مما يزيد ممارستهم لهذه الكفايات.وهذا يدل على أن الكفايات التعليمية بوجه عام حظيت بدرجة ممارسة (كبيرة جداً) من قبل معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا، كما هو متوقع لها، وهذا يعزى إلى أن برامج إعداد المعلمين في فلسطين، من خلال الدورات المتتالية، ركز على مبدأ الكفايات واستخدامها، وكيفية التعامل مع الطلبة. وهذه الكفايات تحتاج إلى عناية خاصة، وهي كفايات لا يستغني عنها المعلم الممارس لمهنة التعليم.

ويلاحظ أن نتيجة هذه الدراسة لم تتفق مع دراسة العقاربة (1987) التي أشارت إلى تدني ممارسة المعلم في هذه الكفاية.

يعتبر التقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة، وهو جزء من العملية التربوية، يحدد مدى تحقيق الأهداف، ويحدد نقاط الضعف ونقاط القوة في مختلف جوانب المواقف التعليمية ؛ بهدف تحسين عملية التعلم وتطويرها.

التقويم عبارة عن عملية تشخيص، وعلاج، ووقاية، وهو عملية منظمة لتحديد مدى تحقق الأهداف التربوية، ولم يعد مقصوراً على الامتحانات، بل أصبح يشمل كل جوانب النمو عند الطالب، فالتقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث يكون عوناً للمعلم على تحديد المشكلات، وتشخيص الأوضاع، ومعرفة العقبات، والمعوقات، بقصد تحسين العملية التعليمية، ورفع مستواها، ومساعدتها على تحقيق أهدافها .

وكفاية التقويم من الكفايات المفروض على المعلم اكتسابها، فالتقويم لب التعليم كما هو الدعاء للعبادة، ولا نجاح للعملية التعليمية إلا بجودته، فهو ينصب على العملية التربوية ويعود إليها تطويراً وتجويداً.

### 5 . 3 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :

### 5. 3. 1 مناقشة النتائج المتعلقة بالجنس :

**الإستبانة :**

يتضح من الجدول رقم (4 . 11) ، أنه لم توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في مدى ممارسة الكفايات التعليمية، بين المعلمين والمعلمات تعزى للجنس؛ حيث كان المتوسط الحسابي للذكور (4.23)، وللإناث (4.28).

الدراسات التي اتفقت معها :

– دراسة (الدراويش، 2000)، أظهرت نتائج الدراسة لا توجد فروق في مدى ممارسة الكفايات التعليمية لدى المعلمين يعود إلى الجنس.

ويستنتج من ذلك أنه لا فرق في الأداء التعليمي في مدى ممارسة الكفايات التعليمية، ما بين المعلمين والمعلمات بناءً على الاستجابة عن الإستبانة، وربما يعود ذلك :من خلال المقابلة إلى:

1 – الدورات المتعاقبة التي تعقدها وزارة التربية والتعليم على فترات متعاقبة، وهي للمعلمين والمعلمات على حد سواء، وهذا أدى إلى تبادل الخبرات فيما بينهم من خلال الدورات.

2 – برامج إعداد المعلمين، سواء في كليات المجتمع أو الجامعات هي واحدة بالنسبة لأفراد الجنسين، وذلك فإنه لا يحتمل أن يكون للجنس من أثر واضح في هذا الاتجاه.

**5. 3. 2 مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤهل العلمي :**

يتضح من الجدول رقم (4 . 13) عدم وجود فروق تدل على وجود أي تأثير لمتغير المؤهل العلمي، على أداء المعلم التعليمي، حيث كانت المتوسطات الحسابية للاستجابة على النحو التالي : (دبلوم، 4.29)، (بكالوريوس، 4.24)، (أعلى من بكالوريوس، 4.35).

وتشير المعطيات الواردة أن المتوسطات الحسابية بين المؤهلات العلمية متقاربة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$)، تعزى لمتغير المؤهل العلمي على أي من مجالات الكفايات التعليمية مجتمعة، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية، يعزى إلى المؤهل العلمي. وهذه الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائيا.

الدراسات التي اتفقت معها :

– دراسة (العقاربة، 1987)، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود اثر للمؤهل العلمي على درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية.

– دراسة (الخرشة، 2004)، كشفت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $\alpha = 0.05$) تعزى للمؤهل التربوي.

فمتغير المؤهل العلمي على درجة ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية الضرورية، فلم يتبين من جداول تحليل التباين المختلفة، أن لهذا المتغير، أي تأثير على درجة ممارسة المعلمين لهذه الكفايات، وهذه النتيجة غير متوقعة ؛ حيث إنه من المفروض أن تكون درجة ممارسة الجامعيين، أعلى من درجة ممارسة خريجي كليات المجتمع للكثير من هذه الممارسات ؛ إلا أن النتيجة كانت عكسية ولصالح تخصص الدبلوم، وقد يرجع ذلك إلى أن خريجي كليات المجتمع ؛ يتلقون التدريب الكافي على هذه الكفايات أثناء وجودهم في برامج إعداد المعلمين.

**5. 3. 3 مناقشة النتائج المتعلقة بالخبرة التعليمية.**

يتضح من الجدول رقم (4 . 17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تشير لأي تأثير لسنوات الخبرة،على الأداء التعليمي للمعلم، وقد كانت المتوسطات الحسابية للاستجابة عن الإستبانة على النحو التالي : (أقل من 5 سنوات، 4.18)، (من 5–10 سنوات، 4.21)، (أكثر من 10 سنوات، 4.30).

يظهر من المعطيات الواردة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$= 0.05)، لمتغير الخبرة على مجالات الإستبانة مجتمعة، وربما يعزى ذلك إلى تقارب الاهتمام بممارسة الكفايات التعليمية، بين المعلمين ذوي الخبرة من المستوى الأول (أقل من 5سنوات)، والمعلمين ذوي الخبرة من المستوى الثاني (5–10 سنوات)، والمعلمين ذوي الخبرة من المستوى الثالث (أكثر من 10سنوات)، فجميعهم يجتهدون لممارسة الكفايات من خلال الخبرة. إلا أنه من خلال المتوسطات الحسابية في الاستجابة عن الإستبانة ، يوجد فرق في المتوسطات الحسابية للتعليم من خلال الخبرة. فتدل على انه كلما زادت سنوات خدمة المعلم زادت خبرته في التعليم.

إن تقارب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وهذه الدلالة الإحصائية أكبر من ( 0.05)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائية.

الدراسات التي اتفقت معها :

– دراسة (Dewalt. 1986) أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق تعزى لصالح الخبرة.

– دراسة (الهودلي، 1997)، لم يكن لسنة الالتحاق للمشاركين في برنامج (E. P) أثر على رفع مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين في مدارس وكالة الغوث بالضفة الغربية.

– دراسة (السعدي، 2003)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من الكفايات المهنية بسبب اختلاف الخبرة.

ومن الدراسات التي اختلفت معها :

حيث توصلت دراسة قام بها(مرعي، 1981)، إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية الأكثر خبرة الذين جرى تأهيلهم أثناء الخدمة، حصلوا على نتائج أفضل في درجة ممارسة الكفايات التعليمية الأساسية ؛ مقارنة بالمعلمين الأكثر خبرة، الذين جرى إعدادهم قبل الخبرة.

– دراسة (Ajjawi And Abu Hilal. 1993)، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الخبرة التعليمية على درجة ممارسة المعلمين للكفايات قبل الخدمة.

– دراسة (Tasan. 2001)، أظهرت نتائج الدراسة أن هناك أثراً ايجابياً للتدريب والتأهيل المهني في كفاية المعلمين.

**5. 3. 4 مناقشة النتائج المتعلقة بالتخصص :**

يتضح من الجدول رقم (4 . 15)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( α= 0.05)، في مدى ممارسة الكفايات التعليمية بين المعلمين، والمعلمات، تعزى إلى متغير التخصص.

1 -حيث كان المتوسط الحسابي الخاص بالإستبانة لتخصص اللغة العربية (4.27)، وتخصص التربية الابتدائية (4.27)، ولتخصص غير ذلك (4.21).

2 -وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات، وهذه الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

ويستنتج من ذلك أنه لا فرق في الأداء التدريسي في مدى ممارسة الكفايات التعلمية فيما بين المعلمين والمعلمات في تغير التخصص.

ومن الدراسات التي اتفقت معها :

- دراسة (الهودلي، 1997)، لم يكن للتخصص في برنامج (E. P) أثر على رفع مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية.

- دراسة (السعدي، 2003)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من الكفايات المهنية بسبب اختلاف التخصص.

ويفسر الباحث هذه النتيجة:

1. أن بين المعلمين المتعاونين الذين يحملون درجة البكالوريوس، والذين يحملون دبلوم كلية المجتمع، عوامل مشتركة في البيئة المدرسية التي يعملون بها، ويتعرضون لبرامج تدريبية متشابهة.
2. ويمكن أن تكون وزارة التربية والتعليم العالي تهتم بتطوير المعلمين من خلال اشتراكهم في دورات تدريبية؛ تكسبهم الخبرات الجديدة، تجعل أصحاب التخصص الأقل يتساوون مع أصحاب التخصصات العليا في نظرتهم ومعرفتهم واستخدامهم للكفايات التعليمية.
3. اعتقاد بعض المعلمين بعدم احتياج المرحلة الأساسية، إلى تخصص مميز، لتدريس اللغة العربية.وباعتقادهم انه صاحب أي تخصص يستطيع تدريس المرحلة الأساسية الدنيا لسهولة المادة التعليمية قياساً مع مستواه العلمي.

**5 . 4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :**

**5. 4. 1 مناقشة النتائج المتعلقة بالجنس :**

يتضح من الجدول (4 . 18) ، أظهرت أن هنالك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0.05) في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى للجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث. ويرجع الباحث السبب في ذلك

إلى وجود الرغبة الحقيقية لدى الإناث في التدرب على الكفايات التخصصية بسبب استغراقهن بالعمل في التعليم، بينما بدأ اهتمام الذكور ينصرف إلى مجالات أخرى إضافة للتعليم.

الدراسات التي اتفقت معها :

– دراسة (Shahid & Thompson. 2001)، أظهرت علاقة طردية بين كفاية المعلم الشخصية والتعليمية والجنس الأنثوي، فقد كانت المعلمات أكثر حساً بالكفاية من المعلمين.

– دراسة (الهودلي، 1997)، كان أثر لمتغير جنس المشاركين في برنامج (E. P) على رفع مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين في مدارس وكالة الغوث بالضفة الغربية.

– دراسة (مفلح، 1998)، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس لصالح الإناث.

– دراسة (الجلاد والعمري، 2005)، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05) في درجة اكتساب الكفايات التعليمية بين الذكور والإناث تعزى لصالح الإناث.

ويرى الباحث أن السبب في وجود فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح الإناث يعزى إلى الدور الاجتماعي الذي تقوم به المعلمات كأمهات، وبالتالي فهن أكثر حساً باحتياجات الطلبة ومراعاة لمتطلباتهم.

**5. 4. 2 مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤهل العلمي :**

يتضح من الجدول رقم (4: 19) أن المتوسطات الحسابية على النحو التالي (دبلوم، 3.7)، (بكالوريوس، 3.59).

وتشير المعطيات الواردة أن المتوسطات الحسابية بين المؤهلات العلمية متقاربة، وهذا يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha$ = 0.05)، تعزى لمتغير المؤهل العلمي على أي من مجالات الكفايات التعليمية مجتمعة، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية، يعزى إلى المؤهل العلمي. وهذه الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05)، وهذا يعني أنها غير دالة إحصائيا.

الدراسات التي اتفقت معها :

– دراسة (الصرايرة، 1996)، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي العلوم للكفايات التعليمية تعزى لمتغير المؤهل التعليمي.

– دراسة (الدراويش، 2000)، أظهرت نتائج الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة الكفايات لدى المعلمين يعود للمؤهل العلمي.

يستنتج أنه لا يوجد دور للمؤهل العلمي في التأثير على مدى ممارسة المعلم للكفايات التعليمية، سواء ارتفع، أو قل هذا المؤهل. ويعود ذلك من خلال المقابلة إلى :

1) كثرة برامج التأهيل، والتدريب، وتركيزها على الجوانب النظرية، والعملية.
2) مهنة التعليم تحتاج من المعلم تحضير المادة مسبقا، والإطلاع عليها، والتحضير، وهذا مطلوب من جميع المعلمين بغض النظر عن المؤهل العلمي.
3) رغبة المعلم في التعليم ؛ تجعله دائم الإطلاع على المادة والمواد الأخرى مما يزيد في ثقافة المعلم.
4) ربما بسبب الإمكانات المادية لم يستطع بعض المعلمين المميزين إكمال دراستهم للحصول على درجات علمية عليا.
5) المتابعة المستمرة من قبل مدراء المدارس والمشرفين التربويين.
6) إن الجامعات بدأت تدرس مساقات خاصة بالتربية العملية ربما تؤهلهم لأن يكونوا قادرين على أداء هذه الرسالة.

**5. 4. 3 مناقشة النتائج المتعلقة بالخبرة التعليمية.**

يتضح من الجدول (4: 23) أن النتائج كما يلي : (أقل من 5 سنوات، 3.54)، (من 5 – 10 سنوات، 3.63)، (أكثر من 10 سنوات، 3.68).

إن الخبرة كانت عاملاً مؤثراً بشكل واضح، ومعنوي، على درجات ممارسة المعلمين للكفايات التعليمية في جميع المجالات، وهذا يؤكد على أن عامل الخبرة له دور حيوي وهام في إكساب المعلمين للكفايات التعليمية الضرورية لتعليم اللغة العربية ؛ حيث إن البيئة الصفية هي المجال الأمثل لتطبيق المعلومات النظرية التي يدرسونها في برامج إعداد المعلمين، سواء في الدورات، أو أثناء الدراسة في الجامعات، والمعاهد، وهذه النتيجة تتفق مع دراسات سابقة، تحدثت عن الخبرة العملية في التعليم.

الدراسات التي اتفقت معها :

– دراسة (الصرايرة، 1996)، أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية لمتغير الخبرة.

– دراسة (الدراويش، 2000)، لا توجد فروق في مدى ممارسة الكفايات لدى المعلمين يعود إلى الخبرة التعليمية.

– دراسة (السعدي، 2003)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من الكفايات المهنية بسبب اختلاف الخبرة.

ومن الدراسات التي اختلفت معها :

حيث توصلت دراسة قام بها(مرعي، 1981)، إلى أن معلمي المرحلة الابتدائية الأكثر خبرة الذين جرى تأهيلهم أثناء الخدمة، حصلوا على نتائج أفضل في درجة ممارسة الكفايات التعليمية الأساسية ؛ مقارنة بالمعلمين الأكثر خبرة، الذين جرى إعدادهم قبل الخبرة.

– دراسة (Quraeshiel. 1978)، أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لصالح الخبرة التعليمية إلى درجة ممارسة المعلمين للكفايات.

– دراسة (Shahid & Thompson. 2001)، أظهرت نتائج هذه الدراسة علاقة طردية بين كفاية التعليم العامة، وسنوات الخبرة، فكلما زادت سنوات خبرة المعلم، كان أكثر حساً بكفايته.

– دراسة (الهودلي، 1997)، كان أثر لمتغير الخبرة على رفع مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين في مدارس وكالة الغوث بالضفة الغربية ؛ لصالح الفئة الأولى، وهي فئة ذات الخبرة (أقل من 4 سنوات)، أي المعلمين الجدد.

يستنتج من ذلك أنه ليس لسنوات الخبرة أي دور في تحديد مستوى أداء المعلم التعليمي ؛ سواء الخبرة الطويلة، أو القصيرة،ومن خلال توجيه هذا السؤال إلى مجموعة من المعلمين يعود ذلك :

1 – الدورات التي تعقدها وزارة التربية والتعليم وباستمرار تقلل من الفجوة بين المعلمين وخاصة في سنوات الخبرة.

2 – المتابعة المستمرة من قبل مدراء المدارس، والمشرفين، دفعت المعلمين إلى الاهتمام بجميع أعمالهم، والعودة إلى من سبقهم في المهنة، والاستفادة من أعمالهم الكتابية، خاصة التحضير، والخطط اليومية، والفصلية.

3 – حضور حصص عند بعض الزملاء (تبادل الخبرات)؛ أدى إلى حصر الهوة بين المعلمين في الخبرة.

4 – تم تغيير المنهاج الفلسطيني ابتداءً من الصف الأول، فهذا قلل من الفجوة بين خبرة المعلم القديم، والمعلم الجديد، خاصة في التحضير، والأعمال الكتابية.

### 5. 4. 4 مناقشة النتائج المتعلقة بالتخصص :

يتضح من خلال الجدول رقم ( 4 . 20) إن المتوسط الحسابي لتخصص اللغة العربية ( 3.661)، ولتخصص التربية الابتدائية (3.6415)، ولتخصص غير ذلك (3.611) وهذا يعني عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين التخصصات، وهذه الدلالة الإحصائية أكبر من (0.05) وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يعني قبول الفرضية الصفرية.

ويستنتج من ذلك أنه لا فرق في الأداء التدريسي في مدى ممارسة الكفايات التعلمية فيما بين المعلمين والمعلمات في تغير التخصص.

ومن الدراسات التي اتفقت معها :

– دراسة (الهودلي، 1997)، لم يكن للتخصص في برنامج (E. P) أثر على رفع مستوى الكفايات التعليمية لدى المعلمين المشاركين في مدارس وكالة الغوث في الضفة الغربية.

– دراسة (السعدي، 2003)، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التمكن من الكفايات المهنية بسبب اختلاف التخصص.

ويفسر الباحث هذه النتيجة:

1. أن بين المعلمين المتعاونين الذين يحملون درجة البكالوريوس، والذين يحملون دبلوم كلية المجتمع، عوامل مشتركة في البيئة المدرسية التي يعملون بها، ويتعرضون لبرامج تدريبية متشابهة.
2. ويمكن أن تكون وزارة التربية والتعليم العالي تهتم بتطوير المعلمين من خلال اشتراكهم في دورات تدريبية؛ تكسبهم الخبرات الجديدة، تجعل أصحاب التخصص الأقل يتساوون مع أصحاب التخصصات العليا في نظرتهم ومعرفتهم واستخدامهم للكفايات التعليمية.
3. اعتقاد بعض المعلمين بعدم احتياج المرحلة الأساسية، إلى تخصص مميز، لتدريس اللغة العربية.وباعتقادهم انه صاحب أي تخصص يستطيع تدريس المرحلة الأساسية الدنيا لسهولة المادة التعليمية قياساً مع مستواه العلمي.

**مناقشة نتائج المقابلة :**

بعد ظهور النتائج تم البحث عن سبب حصول بعض الفقرات على درجات متدنية .

بعد ان قام الباحث بتحليل النتائج للإستبانة وبطاقة الملاحظة ، طرح النتائج على مجموعة من المعلمين الذين يدرسون المرحلة الأساسية الدنيا كالآتي:

كشفت نتائج الإستبانة وبطاقة الملاحظة ، لمدى استخدام المعلمين، للمجالات الأربعة من خلال استجابتهم عن الإستبانة ملحق رقم (1) وبطاقة الملاحظة ملحق رقم (2) ، أن معلمي اللغة العربية، في المرحلة الأساسية الدنيا، يهتمون بالعملية التعليمية.وأظهرت نتائج التحليل الإحصائي مدى الاهتمام من قبل المعلمين.

**المجال الأول (التخطيط للتدريس)** ويتضمن (10) كفايات تعليمية، فقد كانت مرتبته الرابعة من خلال الاستجابة عن الإستبانة، وفي المرتبة الثانية من خلال بطاقة الملاحظة، ومن كفايات هذا المجال "أصوغ الأهداف التعليمية بصورة سلوكية قابلة للقياس والملاحظة"، "أخطط لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الحصة ".حيث حصلت هذه الفقرات على أعلى الاستجابات سواء في الإستبانة أو بطاقة الملاحظة، لأن صياغة الأهداف تعتبر من الأمور المكتوبة والتي يمكن ملاحظتها.

ويعد هذا المجال مهماً، في العملية التعليمية، فهو نقطة الوصل، بين التخطيط والتقويم، فالتخطيط يهدف إلى اختيار الأنشطة، وتنويعها، وتنظيمها، واستخدام الوسائل، ومتابعة الطلاب، وتوفير جو مناسب، ويرى المعلمون سبب حصول التخطيط على الترتيب الرابع من خلال المقابلة، ومن خلال توجيه السؤال : لماذا كان التخطيط في استجابة المعلمين عن الإستبانة في المرتبة الرابعة ؟

1 – أن عملية التخطيط شيء روتيني، لا يحتاج إلى درجة عالية من التفكير ؛ بل هو عمل كتابي متكرر في كل الدروس.

2 – المعلم يهتم بالتخطيط الذهني أكثر من مدى اهتمامه بالتخطيط الكتابي.

3 – تم اكتساب خبرة التخطيط من خلال الخبرة، والممارسة، والاستعانة بتوجيهات مدراء المدارس والمشرفين التربويين. ولا حاجة لكتابتها.

4 – يهتم المعلم بالتنفيذ من خلال العمل الصفي أكثر من الاهتمام بالأعمال الكتابية.

5 – حاجتها للوقت لكتابتها.

من خلال الموازنة بين بطاقة الملاحظة، والاستجابة عن الإستبانة،لاحظ الباحث أن الفقرات التالية حصلت على أقل المتوسطات الحسابية وهي " أذكر الطريقة التي أتبعها في عرض المادة التعليمية "،وفقرة " أثبت الأسئلة التي أوجهها للطلبة في دفتر التحضير ". ومن خلال توجيه هذا السؤال لمجموعة من المعلمين من خلال المقابلة :

1 – أذكر الطريقة التي أتبعها في عرض المادة التعليمية.

كانت التوقعات في حصولها على أدنى الدرجات:

– التكرار الممل لذكر الطريقة التي سيستخدمها المعلم في دفتر التحضير.
– عدم وجود الخبرة الكافية.
– ثقة بعض المعلمين بأنفسهم يجعلهم يغيرون في اختيار الطريقة في وقته بما يلائم الدرس.
2– أثبت الأسئلة التي أوجهها للطلبة في دفتر التحضير.
كانت التوقعات :
– عدم قدرة المعلم على وضع الأسئلة.
– تمكن المعلم من مادته وصياغته الأسئلة التي يراها مناسبة.
– وجود الأسئلة في الكتاب المدرسي.

وما نراه من هذه النتيجة، لهذا فإنها لا تتفق، مع نتائج دراسة (الدراويش، 2000) واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (الجنيد ، 2001).

ويرى الباحث أن السبب في عدم تحقق الكفايات السابقة بدرجة (كبيرة جداً) :

1– ليس لبعض المعلمين الخبرات الكافية على الصعيدين النظري والعملي، من القيام بتخطيط للدروس، وترجع أهمية التخطيط للتدريس في عملية التعليم، بوصفها تمثل تصوراً مسبقاً لأداء المعلم التعليمي.

2– إن بعض المعلمين يعدون خططهم اليومية بطريقة سريعة للغاية، ومرتجلة، وقد اتضح ذلك فعلاً من خلال مشاهدة الباحث لأفراد عينة الدراسة، حيث إنهم لا يستخدمون دفتر التحضير في الحصة، معتقدين أن خطوات الدرس تسير بحسب طبيعة المادة، والموضوع، ومتطلبات الموقف التعليمي في حينه.

3– عدم وجود أهداف مكتوبة ضمن الكتب المقررة.

4– عدم توفر الإمكانات لدى المعلم للاستزادة من المراجع اللازمة.

5– ضعف دافعية المعلمين نحو الإطلاع على تلك الأهداف، أو البحث عنها في مصادر أخرى.

**2– مجال التنفيذ :**

ويتضمن هذا المجال (21) فقرة،فكان ترتيبها من خلال الاستجابة عن الإستبانة من قبل المعلمين في المرتبة الثانية، ودرجتها (كبيرة جداً)، أما من خلال بطاقة الملاحظة فكانت في المرتبة الرابعة وبدرجة (كبيرة).

ومن كفايات هذا المجال " احرص على سلامة الكتابة على السبورة "، " استخدم السبورة بفاعلية لزيادة فهم الطلاب أثناء الحصة "، " أقدم للدرس بطريقة مشوقة "، " أبدأ بمقدمة ملائمة لأهداف الدرس "، فكانت جميعها من أولويات اهتمام المعلم سواء من خلال الاستجابة عن الإستبانة، أو من خلال بطاقة الملاحظة حيث أخذت الفقرات الأربعة الأولى نفس الترتيب في الإستبانة وبطاقة

الملاحظة. حيث توافق مدى اهتمام المعلم لهذه الفقرات مع الأمور التي يهتم بها الملاحظ داخل الحصة الصفية.

وتتفق هذه النتيجة مع الأدبيات، حيث يقول أحد المربين " إن المدرس الذي يدخل الصف ولا يحسن استعمال السبورة يساوي نصف معلم، لأن السبورة تتيح للطالب أن يستخدم حاسة البصر برؤية الحقائق مدونة بعد أن يستخدم حاسة السمع في تلقيها بالأذن عن نطق المعلم. ولا شك أن ما يصل إلى الذهن من الحقائق والمعلومات عن طريق حاستين، يكون أثبت في الذهن مما يصل عن طريق حاسة واحدة، ولأن السبورة معرض يتسع للأمثلة، وللشرح، وللرسم، ولعرض النماذج الجيدة في الخط، وتنظيم الإجابات، وغير ذلك، إن الوسيلة الناجحة هي التي تساعد على البحث والتفكير، لا على الكسل العقلي والإخلاد إلى الراحة من ناحية، ولا على إلقاء العبء على المدرس من ناحية أخرى (عن ظافر) الوارد في (الحمادنة، 2001).

أما كفاية " أدون أهداف الدرس على السبورة " فجاءت في المرتبة الأخيرة سواء في الاستجابة عن الإستبانة أو بطاقة الملاحظة. ومن خلال البحث عن سبب ورودها في المرتبة الأخيرة من خلال السؤال الذي وجه للمعلمين كان كما يلي :

1- ضيق الوقت لكتابة الأهداف على السبورة.

2- عدم اتساع السبورة من اجل كتابتها عليها.

3- قلة الخبرة.

4- عدم التحضير المسبق وإنما يتم نقل التحضير إما عن معلم آخر أو من الدفتر القديم.

5- لا يوجد أهمية لكتابتها على السبورة بل يكفي كتابتها في دفتر التحضير.

**3- إدارة الصف :**

ويتضمن هذا المجال (14) كفاية تعليمية، فقد كان ترتيبها في المرتبة الثالثة فأخذت نفس الترتيب التنازلي سواء في الإستبانة، أو في بطاقة الملاحظة، ومن كفايات هذا المجال " أتابع تنفيذ الطلاب للواجبات الصفية والبيتية "،وفقرة "أتيح فرص المشاركة والمناقشة لجميع طلبة الصف ".حيث حصلت على درجة (كبيرة جداً) سواء في الإستبانة، أو بطاقة الملاحظة، لأن مشاركة الطلاب في الصف تعتبر من أهم الأمور التي ترتبط بالتقييم، والتحضير المسبق.

ويرى الباحث أن هذا يؤكد أن يكون المعلم إنموذجاً حسناً لطلابه، وأن يمارس دوره بوصفه قائداً، ومربياً في التفاعل مع طلبته، وأن يتصف بصفات خُلقية، وخَلقية مناسبة، لإدارة الصف بفاعلية.

ومن الكفايات التي حصلت على درجة(متوسطة) كما ورد في بطاقة الملاحظة ؛ قام الباحث بطرح السؤال للبحث عن سبب حصولها على درجة متوسطة، على مجموعة من المعلمين المميزين فكانت الإجابات عن الأسئلة التالية "

1- أعطي الطلبة فرصة الاستفسار حول الدرس.

أ – ضيق الوقت.

ب- ضعف المعلم أكاديميا،وخوفه من أسئلة الطلاب.

ج- عدم توفر خبرة لدى المعلم في طريقة طرح الأسئلة.

د- استخدام أسلوب التلقين في التدريس، مع عدم استخدام التقويم التكويني.

2- أعمل على إيجاد جو مفعم بالحيوية والنشاط من خلال الفواصل التربوية.

أ- المعلم نفسه يفتقر للنشاط والحيوية بسبب الضغوط المادية والنفسية.

ب- عدم قدرة بعض المعلمين على ضبط الصف بعد الفاصل المنشط.

ج- كثرة عدد الطلاب قي الصف.

د- ضيق الوقت.

ويرى الباحث :

1- أن قلة إلمام بعض المعلمين بمساقات الإرشاد، والتوجيه، وعلم النفس التربوي، وأهميته في عملية التعلم والتعليم، زيادة على عدم قدرة بعضهم على ضبط الصف بعد الاستفسار، أو الفاصل المنشط، أدى إلى عدم استخدام مثل هذه الفقرات في الصف.

2- أو أن بعض المعلمين من خلال متابعة دفتر التحضير، لم يضعوا ضمن خطوات الدرس، خطوة تشير إلى استخدام الفواصل المنشطة، أو إعطاء فرصة للاستفسار.

3- أو ضيق الوقت، أو لازدحام الصف بالطلبة.

4- **المجال الرابع (التقويم)** وقد حصل على أعلى نسبة، ويعد هذا المجال، في المرتبة الأولى، سواء في الاستجابة عن الإستبانة، أو بطاقة الملاحظة،بالنسبة لبقية المجالات، ويتضمن (9) كفايات، ومن بينها،" أوجه أسئلة تكشف عن مدى فهم الطلبة لما سبق شرحه"، ويعزى ظهور هذا المجال في المرتبة الأولى، إلى أن اهتمام المعلمين، ينصب على الاهتمام بالمتعلمين، وبمدى تحصيلهم أكثر من اهتمامهم،بالفقرات الأخرى، والتي تعد من الأركان الأساسية وقد يعود السبب، في ذلك، إلى أن المعلمين يركزون، على تنفيذ تعليمات إدارة المدرسة، ونشرات مكاتب التربية والتعليم، فهم يطبقون في أكثر الأحيان ما يملى عليهم، من لوائح وإرشادات، من المشرفين، وإدارة المدرسة، خوفاً من التقصير في هذه الموضوعات، وخوفاً من النتائج النهائية في نهاية العام الدراسي.

أضف إلى أن هناك ما يدل على أن الإدارة المدرسية، والمشرفين بشكل عام، يهتمون بالتقويم، وذلك من خلال تقييم الحصة الصفية، ويعزى ارتفاع مستوى المعلمين في معرفتهم بالكفايات التعليمية، من خلال الدراسات التي أجريت بالإجابة على الإستبانات، إلى مدى اهتمام وزارة التربية والتعليم، بتطوير، وتحسين دور المعلم، وأن البرامج التي تقدم لبعض المعلمين، تمتاز بالدقة، والموضوعية،

التي كان لها الأثر في التقليل من الفروق بين المعلمين سواء في الجنس، أو المؤهل، أو سنوات الخدمة، أو التخصص.

إن التقويم يعد جزءاً أساسياً ومستمراً في حياة أي معلم، ويتطلب منه أن يكون على درجة عالية من الكفاية العلمية.

ومن الأسباب التي تم الحصول عليها من خلال الأسئلة التي وجهت للمجموعات للبحث عن سبب حصول بعض الفقرات على درجة متوسطة في مجال التقويم :

1 – عدم توفر الوقت الكافي والأجهزة المناسبة في الوقت المناسب.

2 – اعتماد بعض المعلمين على التقويم الذهني الخاص به.

3 – عدم إلمام بعض المعلمين بأساليب التقويم المختلفة.

4 – اعتماد بعض المعلمين على الاختبار أو أوراق العمل.

ومن خلال المقابلة أجاب لقيامه باستخدام الكفايات التعليمية يومياً، يعود إلى :

1 – أن هذا الموضوع يلقى عناية من قبل المعلمين أولاً.

2 – قدرات المعلمين من خلال الخبرة تنمو وباستمرار.

3 – من خلال ملاحظات المشرفين، وإدارة المدرسة لهم ولطلابهم، وتعليماتهم، لأنهم يركزون على نتائج التعلم عند الطلاب.

4 – المتابعة الشاملة من قبل الإدارات المدرسية، والمشرفين، وباستمرار، يؤدي إلى تنمية قدرات المعلم.

5 – قيام التربية والتعليم بتطوير خبرات المعلمين من خلال إعطاء الدورات في (المحتوى والأساليب) وبشكل مستمر.

6 – تبادل الزيارات بين المعلمين بتكليف من المشرف التربوي.

7 – حضور حصص مصورة لبعض الدروس وإجراء نقاش حولها بوجود المشرف التربوي.

8 – وضع الرجل المناسب في المكان المناسب بحسب تخصصه.

9 – عقد اجتماعات دورية لمنسقي المباحث كل شهر مرة.

10 – توزيع النشرات على المعلمين باستمرار.

11 – إكساب المعلمين مهارات جديدة استدعاها إدخال مساقات دراسية جديدة في الخطة الدراسية.

**الاختلاف في النتائج بين الاستجابة على الإستبانة من قبل المعلمين، والتي حصلت على درجة كلية (كبيرة جداً)، وبطاقة الملاحظة من قبل الملاحظ والتي حصلت على درجة (كبيرة) يعود إلى :**

يوجد اختلاف في النتائج بين الاستجابة عن الإستبانة من قبل المعلم، وبطاقة الملاحظة من قبل الملاحظ، لأن تقييم الملاحظ فيه من الموضوعية، والمهنية، أكثر من تقييم المعلم لعمله ولأدائه لنفسه. والتي تدخل بها الذاتية، ويعود سبب هذه الذاتية إلى عدم إدراك الفرد للأخطاء التي يقع بها دون علم، أو لعدم معرفته لبعض القوانين والأساليب الصحيحة.

1 -كل إنسان يرى نفسه في القمة. فالمعلم لا يمكن أن يظلم نفسه.

2 -ارتباك المعلم أثناء تأدية الحصة لوجود من يتابعه ويرصد جميع أعماله.

3 - التقييم الشخصي للإنسان أمر نسبي وهذا يختلف من شخص إلى آخر.

4 - مقارنة المعلم لنفسه بالمعلمين الآخرين في نفس المدرسة فيجد نفسه أفضلهم.

5 - عدم معرفة المعلم بأسس التقييم التي يتبعها المشرف في تقييم المعلمين.

6 - المشرف يتابع المعلم من خلال (3- 4) حصص في السنة من أصل ( 972) حصة صفية للمعلم.

7 - طبيعة المادة التعليمية تختلف من حصة لأخرى في أنشطتها ومعطياتها بخلاف الدروس الأخرى (إملاء، خط، قراءة ).

8 - المشرف يقييم المعلم من خلال الحصة، والأعمال الكتابية (السجلات، دفتر التحضير، العلامات، المتابعة...). فقد يكون لإحداهما الأثر على التقييم، سواء الإيجابي أو السلبي.

9 - اختلاف آراء المشرفين التربويين من خلال التوجيهات التي حصل عليها المعلم سابقاً.

10 - حضور المشرف لبعض الحصص في ظروف غير اعتيادي ة (رمضان، أو الشتاء، أو الحر...) يختلف تقييم المشرف لها.

11 - مقارنة المشرف للمعلم مع غيره من المعلمين في مدارس أخرى.

12 - طبيعة العلاقة السيئة بين المدير والمعلم قد يكون لها بعض الأثر على المشرف التربوي في تقديره للمعلم.

13 - قلة زيارة المشرف، أو المدير للمعلم باستمرار

14 عدم توفر بعض الوسائل، وقت حضور المشرف في ذلك اليوم.

15 - المعلم يقيم نفسه من خلال الإستبانة لعمله بشكل عام، بينما يقيم المشرف المعلم من خلال ما يشاهده في حصة واحدة، وبذلك لا يستطيع مشاهدة جميع الأمور.

16 - ظروف المعلم والمشرف التربوي في ذلك اليوم (النفسية، الاقتصادية...).

17 - المعلم له وجهة نظر خاصة به في مادته، وقد يكون للمشرف وجهة نظر أخرى.

18 – أثر الهالة من خلال اطلاع الملاحظ على ملف المعلم بما فيه التقارير السابقة لمشرفين آخرين وأثرها على الملاحظ.

19 – ثقة المعلم الزائدة بنفسه.

**الاختلاف في الكفايات التي يعرفها المعلم، والتي يمارسها.**

يعزى هذا التناقض بين معرفة معظم الكفايات، وممارسة العدد القليل منها ؛ إلى عدم المتابعة الدقيقة لعمل المعلم وباستمرار، في عملية التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الصف، والتقويم. سواء أكان ذلك أثناء الخدمة، أو قبلها، ويمكن القول : إن سبب هذه الفجوة، بين المعرفة، والممارسة مرده إلى :

1– قد يكون عدم اهتمام العديد من الجامعات، والمعاهد، بإعداد الطالب إعداداً مهنياً، قائماً على أساس الكفاية، والدراية، وابتعادها عن التطبيق العملي والاكتفاء بما هو نظري، وموجود داخل الكتب، دون العمل على تنفيذه، وترك الطلبة، يمارسونه أثناء الخدمة.

2– إن العديد من الجامعات، لا تقوم بتدريب المعلم، حديث التخرج، وذلك لإعداده للتدريس، والكشف عن بعض نقاط الضعف، لدى المعلم، للعمل على تعديلها، أو إقناعه باستبدالها، بما يتناسب والواقع الجديد، الذي يعد لأشغاله.

3– قد يعود السبب أيضاً إلى أن بعض المعلمين، لا يهتمون بالإطلاع على النشرات التربوية، ولا يرغبون حضور الدورات التدريبية، التي تعقد لتأهيلهم، وذلك لعدم مردودها المادي أو المعنوي على المعلم بحسب اعتقاده.

4– عدم إدراك معلمي اللغة العربية، طبيعة تطوير المناهج، ومحدودية مشاركتهم في تطويرها، واقتصار دورهم في هذا المجال، على إبداء الرأي، في الخطط الدراسية فقط.

5– افتقار المكتبات المدرسية، إلى المراجع الحديثة ذات الصلة، بمناهج اللغة العربية.

6– وقد يعود الاختلاف بين نتائج الدراسة الحالية، والدراسات الأخرى ؛ إلى طبيعة الأدوات المستخدمة، في كل دراسة، إضافة إلى التدريب المستخدم، وأسلوب التقويم فيها. وكذلك إلى طبيعة الفئات التي أجريت عليها الدراسات، إلى جانب هذا، اختلاف وجهات النظر بين الباحثين، في ملاحظاتهم لأداء المعلمين، والحكم عليهم.

**توصيات في ضوئها توصلت إليه الدراسة من نتائج؛ يوصي الباحث بما يلي :**

1 – زيادة الاهتمام والتركيز في إكساب الطلبة المعلمين، في الجامعات، للكفايات التعليمية، اللازمة لهم في حياتهم العملية.

2 – الاستفادة من قائمة الكفايات التعليمية في هذه الدراسة في تقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة.

3 – الاستفادة من قائمة الكفايات هذه لجميع المراحل الدراسية، ولجميع التخصصات، مع التعديل للمفاهيم بحسب تحقيق الأهداف المرجوة.

**المقترحات التوصيات:**

من خلال ما تقدم فان الباحث يرى أن التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية يشكل ضرورة ملحة لمواجهة التحديات التي يشهدها النظام التعليمي والتغيرات المحيطة، ومنها على سبيل الخصوص تحدي النوعية، ولذلك يتحتم على مؤسسات التعليم العالي تدعيم ثقافة التطوير بين العاملين، مع الحرص على تحديد الوسائل الأنسب لخدمة هذه العملية وبمشاركة أعضاء هيئة التدريس في المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات المتعلقة بجودة التعليم وفقاً لأدوارهم ومسؤولياتهم.

ليست هذه الدراسة الأولى من نوعها في مجال قياس مدى استخدام المعلمين للكفايات في أثناء الخدمة ؛ وإنما جاءت لتضيف لبنة جديدة إلى بناء البحوث السابقة، التي سعت إلى تطوير المعلمين، وتحسين كفاياتهم ؛ لمواكبة ما يطرأ على العالم من تغير. ولهذا فإن المقترحات التي يمكن أن تقدمها هذه الدراسة، تأتي مكملة لمقترحات، وتوصيات سابقة، ولعل أبرز مقترحات هذه الدراسة ما يأتي :

1 – إجراء المزيد من الدراسات المماثلة المتعلقة بهذا الموضوع على مستوى المراحل الأخرى كالمرحلة الثانوية، ومن وجهة نظر أطراف أخرى كالمديرين والمشرفين التربويين والطلبة، وفي مناطق أخرى من فلسطين.

2 – إعداد قوائم مماثلة من الكفايات التخصصية للمواد الأخرى ؛ لتكون مرجعاً في تطوير مناهج إعداد المعلمين، وتدريبهم في مجال المواد الأخرى، وفي تحسين عمليات الإشراف والتوجيه.

3 – تطوير الدورات ؛ لتأتي منسجمة مع اتجاه تدريب المعلمين على أساس الكفايات ؛ بحيث تكون تلك الدورات، متسمة بالمرونة من حيث المدة، والمنهج، والأساليب التدريبية، والتقويم ؛ ليتسنى للمعلمين اكتساب الكفايات التي يشعرون بالحاجة إليها، بحسب قدراتهم، وميولهم.

4 – تطوير عمليات الإشراف، والتوجيه، والتقويم ؛ للتركيز على امتلاك الكفايات التعليمية الضرورية، سواء ما كان منها تربوياً أم تخصصياً.

5 – العمل على إقامة تكامل بين إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتدريبهم في أثنائها ؛ من حيث الاتفاق على الكفايات التي يجب التركيز عليها في مرحلتي الإعداد، والتدريب.

6 – وضع قوائم من الكفايات التخصصية، والمهنية للمعلمين، والمعلمات، بمختلف تخصصاتهم، والمراحل التي يدرسون فيها ؛ كي يهتدي بها المعلمون ليحسنوا من عملهم، ويتدربوا بشكل ذاتي لاكتساب تلك الكفايات.

7 – تنظيم لقاءات دورية بين العاملين في الجامعات، ووزارة التربية والتعليم ؛ لطرح المشكلات، والمعوقات، ومناقشتها ؛ للوصول إلى حلول مناسبة.

8 – التواصل مع الجامعات من خلال التخطيط الطويل الأمد، والبعد عن الروتين الإداري في إنجاز المهام.

9 – الاستئناس بهذه الدراسة في برامج إعداد معلمي المرحلة الأساسية الدنيا (1–4) أثناء الخدمة.

10 – اعتماد الكفايات التعليمية التي تم تحديدها في البحث الحالي والإفادة منها في تقويم معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا.

11 – تنظيم دورات تدريبية للمشرفين التربويين تتعلق بالكفايات التعليمية ليتمكنوا من متابعة معلميه أثناء تطبيق هذه الكفايات في مواقف التدريس الفعلي.

12 – رصد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بغض النظر عن سنوات الخدمة التدريسية من خلال المقابلات الشخصية أو الملاحظة الصفية أو الإستبانات.

13 – رصد المشكلات التدريسية التي يواجهها المعلمون، ولا سيما حديثي الخبرة عن طريق الملاحظة الميدانية المباشرة للمعلمين داخل الصفوف لإيجاد حلول مناسبة لتلك المشكلات.

14 – متابعة المعلمين بعد الانتهاء من أي برنامج، أو دورة تدريبية تتعلق بالكفايات، خاصة إدارة الصف، أو بكفايات تدريسية أخرى، لمعرفة مدى التغير، الذي أحدثه ذلك البرنامج، ومتابعة المعلمين لما ورد فيه من معارف، ومهارات، واتجاهات لتقديم التغذية الراجعة لهم.

**المراجع:ــ**

**المراجع العربية**

**المراجع الأجنبية**

**المراجع:**


القرآن الكريم.

الألوسي، عبد الجبار.( 1990 ) . **توجهات عامة في طرائق تدريس اللغة العربية لمرحلة الدراسة الثانوية** ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، رقم ( 3 ) بغداد ، الطبعة الأولى .

الآغا ، إحسان . عبد المنعم ، عبد الله ( 1997) . **التربية العملية وطرق التدريس** ، ط4 ، الجامعة الإسلامية ، غزة : فلسطين .

ابن خلدون، عبد الرحمن.( 2004 ). **مقدمة ابن خلدون**، دار الفجر للتراث، القاهرة.

ابن منظور، أبو الفضل جمال.( 1994 ). **لسان العرب**، ط1، دار هادر، بيروت. المجلد الخامس عشر.

أبو الهيجاء، فؤاد.( 2002 ). **أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السلوكية.** ط2. دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

أبو لبدة، زكريا.( 1999 ). **خصائص المعلم الناجح من وجهة نظر مديري وطلاب مدارس القدس الثانوية.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس. فلسطين.

أبو نمرة، محمد.( 2003 ). الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية. **مجلة جامعة النجاح** المجلد( 17)،ع (2) . ص 500-525

أبو هلال، حاتم.( 2000 ). **كفايات المعلمين في مجال الخطة اليومية للحصة الصفية للمرحلة الثانوية في مدارس القدس وضواحيها وعلاقتها ببعض المتغيرات** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

إسماعيل، زكريا . ( 1991 ) . **طرق تدريس اللغة العربية** ، الإسكندرية دار المعرفة الجامعية .

أنيس، إبراهيم ومنتصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية وأحمد، محمد.( 1985 ). **المعجم الوسيط** . ج2. الطبعة الثالثة، القاهرة.

بني خلف، محمود.( 1994). **تقويم أداء معلمي العلوم من وجهة نظر طلبة الصف العاشر الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

التميمي، أبو النصر.( 1995 ). **شعر شموخ النخيل**.ص 61.

جامعة القدس المفتوحة .( 2000 ). **العلوم الاجتماعية وطرائق تدريسها**، منشورات جامعة القدس المفتوحة ط1، القدس.

جامعة القدس المفتوحة .(2007). **مناهج البحث العلمي**، منشورات جامعة القدس المفتوحة ط 1، القدس.

جامعة القدس المفتوحة .( 1999 ). **إدارة الصف وتنظيمه**، منشورات جامعة القدس المفتوحة ط 1، القدس.

جرجاوي، زياد.(2006) : تقويم أداء المعلمين المهني في مدارس وكالة الغوث الدولية، **دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الأول لكلية التربية** ــ جامعة الأقصى والذي عقد في غزة خلال الفترة الواقعة ما بين 19ــ2006/11/20.

جردات، عزت. وعبد الطيف ، خيري ( 1984 ).**التدريس الفعال**. ط2. مطابع الأوقاف، عمان، الأردن.

الجلاد، عبد المجيد. والعمري، خلف ( 2005 ). درجة اكتساب طلبة دبلوم أساليب تدريس التربية الإسلامية للكفايات التعليمية الخاصة بفروع التربية الإسلامية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، كلية التربية، جامعة البحرين. م ( 6 ). ع3. ص 135 –150

جماعة من أساتذة التربية.(1974 ). **التطور التربوي في العصر الحديث**. دار مكتبة الحياة.بيروت

الجنيد، علي.( 2001 ). **الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في الصفوف العليا من التعليم الأساسي ومدى ممارستهم لها بمحافظة الضالع**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عدن.

الحكيمي، جليلة.( 2004 ). **الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في اليمن، وبرنامج مقترح لتطويرها**، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

حمادنة، أديب.(2001). **تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد

الخرشة، سميحة .( 2004 ). **أثر العبء التدريسي والمؤهل التربوي والدور الاجتماعي في الكفاية الشخصية والتعلمية لمعلمي المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.

الخطابي، عبد الحميد.( 2004 ). **قسم المناهج وطرق التدريس بكليات المعلمين، ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية،من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجدة.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة جدة.

الخطيب، محمد، (1990). **فاعلية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية** ، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة.

الدراويش، سعيد.( 2000 ). **مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية في محافظتي بيت لحم والخليل**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الدراويش، محمود.( 1997 ). **فن تدريس مهارات اللغة العربية في المرحلة الأساسية**. ط2، عمان.

الدريج، محمد.( 2004 ).**التدريس الهادف**. دار الكتاب الجامعي.

ذياب، سهيل.( 1997 ). **المؤتمر التربوي الأول للمرحلة الابتدائية الأساسية** ( 1–4 ) في فلسطين ملخصات الأوراق المقدمة للمؤتمر من ( 1–2 أيار 1997 ).

السرهيد، أحمد.( 2004 ). كفايات التدريس المطلوب توافرها لدى معلمي التربية الرياضية والبدنية بمرحلة التعليم الأساسي. **مجلة الثقافة والتنمية** العدد( 9 )، ص167 – 203 .

السعدي، بن مضحي.(2003). تحديد الكفايات المهنية الضرورية لمعلم مادة التفسير وقياس مدى تمكنه منها في المرحلة المتوسطة بمدينة عرعر. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والنفسية**، المجلد( 15) العدد (2).ص 10 – 22 .

ألسليمي، ليلى (2006) **التطوير التربوي** العدد العاشر.

السلامي، جاسم.( 2003 ). **تقويم الأداء لمعلمي أدب الأطفال والقواعد النحوية في ضوء الكفايات التعليمية**، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع. عمان، الأردن.

السمالوطي ، نبيل .(1980) .**التنظيم المدرسي والتحديث التربوي : دراسة في اجتماعيات التربية الإسلامية** ، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ، جدة : السعودية .

السيد، مريم.( 2004 ). **بناء برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية لمعلمي التربية المهنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وبيان فاعليته في تنمية الكفايات معرفيا وأدائيا** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الأردن.

شاهين، محمد.( 2004 ). التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية في التعليم الجامعي. **ورقة علمية لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني في جامعة القدس المفتوحة** ،في رام الله في الفترة الواقعة 3–5 / 7 / 2004

شاهين، هشام.( 1987 ).**الكفاءات التعليمية اللازمة لمعلم التربية الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية في الأردن**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

شحاته، محمد.( 2001). دراسة تحليلية لمستوى الكفايات الأساسية في المناهج الدراسية للصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية.**www.arabicl.org.su** :// http

شوق، محمود. وسعيد، محمد.( 1995) **تربية المعلم للقرن الحادي و العشرين** ، مكتبة العبيكان ط1،الرياض.

شوقي ، أحمد . **الشوقيات** ، الجزء الأول ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع . ص 180

صافي، حسن.(2007). **أسباب الضعف اللغوي عند طلبة تخصص اللغة العربية من وجهة نظر أساتذتها في الجامعات النظامية بالضفة الغربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.

الصرايرة،عوض.( 1996 ). **أثر كل من الخبرة والمرحلة والمؤهل في درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك لكفايات التخطيط الدراسي** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الأردن.

طعيمة،، رشدي.( 1999). **المعلم كفايته، إعداده، تدريبه**، دار الفكر العربي، القاهرة.

العقاربة، نايف.( 1987 ) . **الكفايات التعليمية الضرورية لمعلمي العلوم في المرحلة الإعدادية في الأردن ودرجة ممارستهم لهذه الكفايات التعليمية في ضوء اختلافهم في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والجنس.** رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية

العلي، فيصل.( 1998 ). **المرشد الفني لتدريس اللغة العربية**، سلسلة اللغة العربية ( 3 ).

العمري، سمر.( 1997 ). **المؤتمر التربوي الأول للمرحلة الابتدائية الأساسية** ( 1–4 ) في فلسطين ملخصات الأوراق المقدمة للمؤتمر ( 1–2 أيار 1997 ).

العمري، محمد عبد القادر (2005 ) الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي مبحث الحاسوب في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها من وجهة نظر المدرسين أنفسهم، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**،مجلد (20) ع (7).ص 10 – 27.

عبد الله، فيصل.( 2004 ).فاعلية استخدام أسلوب التدريس المصغر في تنمية بعض كفايات التدريس لدى الطلاب المعلمين بقسم التربية الرياضية بجامعة البحرين. **المجلة التربوية**. مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.المجلد ( 18 ). العدد( 72). ص( 76–104).

عدس، محمد.( 1997 ).**نهج جديد في التعلم والتعليم**. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

عدس،محمد.( 1996). **المعلم الفاعل والتدريس الفعال**. دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.عمان

عطا الله، ميشيل.( 2002 ). **طرق وأساليب تدريس العلوم**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

عطاري، عارف.( 1993 ). **التوجيه التربوي**. ط 1، دار البشير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

علي، محمد. والسعيد، رضا.( 1993 ). برنامج مقترح قائم على الكفايات التدريسية لتطوير فعاليات التربية العملية بالكليات المتوسطة في سلطنة عمان. **مجلة التربية المعاصرة** العدد ( 25). ص191 – 225

الغافري، هاشل.( 1995 ). **الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان وقياس مدى توافرها لدى معلمي التربية الإسلامية في منطقة الظاهرة.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس.

غبيش، فؤاد.(1999).فعالية مقرر اللغة العربية في تمكين الطالبات المعلمات بشعبة الطفولة بكلية التربية جامعة المنيا من الكفايات اللغوية اللازمة لهن. **مجلة الآداب والعلوم الإنسانية**، كلية الآداب جامعة المنيا، المجلد ( 32). ص 10 – 15.

الغزيوات، محمد .(2000). **الكفايات التعليمية المتوافرة لدى الطلبة المعلمين تخصص معلم مجال اجتماعيات، في جامعة مؤتة، من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية المتعاونين في مدارس محافظة الكرك** – الأردن وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة ، الأردن.

غنيمة، محمد.(1998). **سياسات وبرامج إعداد المعلم العربي**.ط 2، الدار المصرية اللبنانية

الفتلاوي، سهيلة.( 2003، أ). **المدخل إلى التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الفتلاوي، سهيلة.(2003، ب). **كفايات التدريس**، المفهوم،التدريب،الأداء دار الشروق للنشر والتوزيع عمان.الأردن.

الفقي، عبد المؤمن.( 1994). **الإدارة المدرسية المعاصرة**،ط1. منشورات جامعة قار يونس، بنغازي.

القرشي، سالم.( 1998 ). الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بأداء الكفايات الأساسية لدى الطلاب المعلمين في التربية الميدانية. **مستقبل التربية العربية**.المجلد الرابع. ص 10–20.

القضاة، خالد.( 1998 ). **المدخل إلى التربية والتعليم**. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

قوقزة، سليمان.( 2003 ).**مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في محافظة جرش وممارستهم لها من وجهة نظرهم**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن .

كرم، محمد.(2002 ).ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية، دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية كلية التربية**، جامعة البحرين. م ( 3) ع(4). ص 10 – 18.

الكساسبة، محمد. ( 2003 ). **تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية، وبناء إنموذج تدريبي لتطويره** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الأردن .

كسواني، حنين.( 2004 ). **شعور المعلمين بالفاعلية واعتقادهم حول ضبط الطلبة** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس.فلسطين.

المصطاوي، عبد الرحمن .( 2004 ). **ديوان الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه** ، ط2، دار المعرفة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

مرعي، توفيق.(1981). **الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برنامج لتطويرها** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

مرعي، توفيق.( 1983 ). **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الأردن.

مفلح،غازي.(1998). **الكفايات التعليمية التي يحتاج معلمو المرحلة الابتدائية إلى إعادة التدريب عليها في دورات اللغة العربية التعزيزية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق ، سوريا.

منشد، فيصل.( 2005 ). بناء معيار لإعداد مدرسي الجغرافية في العراق.بحث في **مجلة بحوث ومقالات** ، 1-12

ناصر،إبراهيم .( 2004). **مقدمة في التربية**. ط 13،دار عمار للنشر والتوزيع، عمان.

الناظر، " محمد تيسير ".( 1993 ). **الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي التربية الرياضية من وجهة نظر طلبتهم في كليات المجتمع الأردنية** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية.

ندى، يحيى.( 2007 ).الكفايات الواجب توفرها لدى معلمي المدارس الخاصة في محافظات شمال الضفة الغربية **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**. العدد العاشر، ص1 – 38

النوري،عبد الغني.( 1987).**اتجاهات جديدة في التخطيط التربوي في البلاد العربية** . دار الثقافة، مصر.

الهاشم، ناجي.( 2002 ).مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية الأساسية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية** م( 4 ) ع (1).ص(254 – 269).

الهشامي، رحمة.( 2003 ). الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. جامعة السلطان قابوس **http://www.arabicl.org.su**

الهودلي،عبد الجبار.(1997). **أثر برنامج تأهيل المعلمين الجامعيين ( E.P ) المقدم في وكالة الغوث بالضفة الغربية في الكفاءات التعليمية لدى المعلمين المشاركين من وجهة نظرهم** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس،فلسطين .

## المراجع الأجنبية : –


Ajjawi.M,and Abu Hilal.(1993). **The Effect of Preparation Experience and in-service training on the development of teachers** ATEA. PERTH , Western Australia ,U.A.E. University.

Arwood . (2005) Improving teachers' ability to address student' social needs, **Education and Treatment of Children**, Vol. 28 (4) .

Carter D.,& Haker R.G.(1988). Typology of social studies teaching processes : **Theory and Research in social Education** ,1(16),51-68.

Charalambous et al , 2006 : Teacher education in dangerous time . **Journal of Teacher Education** , 55 ( 1 ) , 3-7 .

Clay, M.(1994). Technology competencies of beginning teacher : a challenge and opportunity for teacher preparation programs. **Dissertation Abstracts International** ,55 (5),1244.

Dewalt,-Mark Willam.(1986).The effect of teacher training on teacher competencies , PH.D university of Virginia ,(1986) **Dissertation Abstracts international** ,48(6) , no343-347.

**Dick.** W & Reiser. R ( 1999 ) **planning Effective Instruction**.

Dunn,Thomas G.; Shriner ,Constance ( 1999 ). Deliberate practice in teaching : What teachers do for self – improvement**. Teaching and Teacher Education** ,. Educational Review ; 43(3). 631-651.

Eple، K.( 1986 ). **The Craft Of Teaching**، Jordan Book Centre Company Limited

Houston ,w.R. & Howsam , R.B ( 1977 ).**Competency based , teacher education progress problems and prospect.** Chicago : Science Research Associate.

Kay Particom . What competencies should Belncluded in " cv PBTE program ? **PBTE Technical Assistanse paper – series : NO 1"** Washington D .C. American , Associotion of colleges for teacher Education ,1975 E> D 1 06 273 .

Korthagen, (2004) in search of the essence of a good teacher ,Towards a more holistic approach in teacher education , published in 2004 **in Teaching and Teacher Education** , 20(1), P.77-97.

Mc Donal Fredricks," The Rationale forcompetency Based programs **" The Journal of teacher Fducation (Berkde) calif ,**Mc Cutchan,1974.

Oper، R ( 1972 ) **General Education Edition** ( 2 ). Dar Al Elm Lil Malayan، Bureit.

Quraeshi ,Z and Butzow J.W.(1978). Science teacher competence a practice approach. **Science education.**

Recep,K.(2006) : The validity and reliability of the teacher performance evaluation scale. **Educational Science** :Theory and Practice , 6(3) , 799-808.

**Shahid , J. & Thompson , D**.( 2001 ). Teacher Erricacy : A Research synthesis Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.( **ERIC Document Reproduction Service** No.ED 453170 ).

Speight , R.(1994). An assessment of education computing and technology of teacher education programs at NCATE accredited colleges and universities **Dissertation Abstracts International , 55 (5)** ,258A.

Sullivan , H. Higgins , N.( 1993 ) Teaching for Competence. Malik Saud University.

**Tasan , A.** P.( 2001 ). Teacher Erricacy and diversity : implications for teacher training. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. no. Seaule. u. s. Connecticut.( **ERIC Document Reproduction Service** No.ED 453201 ).

## الملاحق:-

## ملحق (1)

**بسم الله الرحمن الرحيم**

### إستبانة

يقوم الباحث بدراسة بعنوان " **الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل** "، وذلك كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من جامعة القدس.

يرجى من حضرتكم التعاون في استكمال البيانات من خلال الإجابة على جميع فقرات الإستبانة، وذلك بوضع إشارة (x) أمام كل فقرة وتحت درجة الحكم التي تراها مناسبة، علما بان جميع إجاباتك ستكون سرية لا يطلع عليها سوى الباحث وسوف تستعمل لغايات البحث العلمي فقط.

وشكرا لكم لحسن تعاونكم

**الباحث**

**ماجد أبو داود**

**المعلومات العامة : الرجاء وضع إشارة ( × ) في المكان الذي ينطبق على حالتك**

**الجنس :** ☐ ذكر ☐ أنثى

**المؤهل العلمي:** ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐أعلى من بكالوريوس

**التخصص:** ☐ اللغة العربية ☐ التربية الابتدائية ☐غير ذلك

**الخبرة :** ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 – 10 سنوات ☐أكثر من 10 سنوات

**المؤشرات السلوكية الدالة على ممارسة الكفاية التعليمية**

| | أولاً : التخطيط للتدريس | بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
| 1- | أعد خطة فصلية متكاملة العناصر. | | | | | |
| 2- | أعد خطة فصلية واقعية ومرنة قابلة للتكيف مع الأوضاع. | | | | | |
| 3- | أعد خطة يومية منسجمة مع أهداف المحتوى التعليمي. | | | | | |
| 4- | أنظم الوقت على خطوات إعداد الدرس. | | | | | |
| 5- | أبين كيفية التمهيد للدرس . | | | | | |
| 6- | أصوغ الأهداف التعليمية بصورة سلوكية قابلة للقياس والملاحظة. | | | | | |
| 7- | أذكر الطريقة التي أتبعها في عرض المادة. | | | | | |
| 8- | أثبت الأسئلة التي أوجهها للطلبة في دفتر التحضير . | | | | | |
| 9- | أخطط لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الحصة. | | | | | |
| 10- | أخطط لتوظيف الوسائل التعليمية بصورة فاعلة . | | | | | |

## ثانيا: التنفيذ

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 11- | أقدم للدرس بطريقة مشوقة. | | | | | |
| 12- | أبدأ بمقدمة ملائمة لأهداف الدرس. | | | | | |
| 13- | أكتب عنوان الدرس في الوقت المناسب. | | | | | |
| 14- | أستخدم الأنشطة المختلفة بحسب الموقف التعليمي. | | | | | |
| 15- | أستخدم لغة تعليمية سليمة. | | | | | |
| 16- | أربط الخبرات السابقة باللاحقة. | | | | | |
| 17- | أنوع في أساليب التدريس . | | | | | |
| 18- | أنوع في أساليب التعزيز التي أقدمها للطلبة . | | | | | |
| 19- | أؤكد على المفاهيم والمهارات الرئيسة الواردة في المادة التعليمية . | | | | | |
| 20- | أحرص على سلامة الكتابة على السبورة. | | | | | |
| 21- | أحرص على تنفيذ الأنشطة التعليمية الواردة في المحتوى التعليمي. | | | | | |
| 22- | أراعي التدرج في عرض المادة التعليمية . | | | | | |
| 23- | أنهي الدرس بمراجعة لما تم شرحه. | | | | | |
| 24- | أربط مادة اللغة العربية بالمواد الأخرى. | | | | | |
| 25- | أدون أهداف الدرس على السبورة. | | | | | |
| 26- | أعرض الوسيلة في الوقت المناسب. | | | | | |
| 27- | أعرض الوسيلة في المكان المناسب. | | | | | |
| 28- | أشجع الطلاب على عمل الوسائل من خلال عرضها في الصف. | | | | | |
| 29- | أستخدم وسائل تعليمية تتلاءم مع مستوى الطلبة. | | | | | |
| 30- | أستخدم السبورة بفاعلية لزيادة فهم الطلاب أثناء التدريس | | | | | |
| 31- | ألجأ إلى تمثيل الأدوار أثناء شرح بعض المواقف. | | | | | |

## ثالثاً : إدارة الصف

| | | بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
| 32- | أراعي حدود زمن الحصة. | | | | | |
| 33- | أتعامل مع الطلاب برفق واحترام. | | | | | |
| 34- | أتحرك أمام الطلاب بالقدر الذي يحترم الموقف التعليمي. | | | | | |
| 35- | أعطي الطلبة فرصة للاستفسار حول الدرس. | | | | | |
| 36- | أحسن التصرف في المواقف الطارئة . | | | | | |
| 37- | أتيح للطلبة فرصة الاعتماد على النفس. | | | | | |
| 38- | أعمل على إيجاد جو مفعم بالحيوية والنشاط من خلال الفواصل التربوية. | | | | | |
| 39- | أشجع الطلبة على مهارة حسن الاستماع. | | | | | |
| 40- | أتابع تنفيذ الطلاب للواجبات الصفية والمنزلية | | | | | |
| 41- | أنظم البيئة المادية للغرفة الصفية بما يتلاءم مع متطلبات الموقف التعليمي. | | | | | |
| 42- | أستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفيً. | | | | | |
| 43- | أعالج مشكلات الانضباط الصفي بشكل مناسب أثناء الحصة . | | | | | |
| 44- | أستخدم مهارات الاتصال غير اللفظي بشكل فعال أثناء الحصة. | | | | | |
| 45- | أتيح فرص المشاركة والمناقشة لجميع طلبة الصف. | | | | | |

## رابعاً : التقويم :

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 46- | أوجه أسئلة تكشف عن مدى فهم الطلبة لما سبق شرحه. | | | | | |
| 47- | أرصد نقاط الضعف والقوة في أداء الطلاب. | | | | | |
| 48- | أهتم بتقويم فئات الطلبة الثلاث( العليا، المتوسطة، دون الوسط ) | | | | | |
| 49- | أستخدم سجل المتابعة لتقويم فاعلية الطلاب في الصف. | | | | | |
| 50- | أربط التقويم بالأهداف، بحيث يكون لكل هدف تقويم مناسب | | | | | |
| 51- | أحرص على استمرارية التقويم. | | | | | |
| 52- | أنوع في أساليب التقويم. | | | | | |
| 53- | أستفيد من نتائج التقويم في تطوير التعليم العلاجي للطلاب. | | | | | |
| 54- | أقدم للطلبة تغذية راجعة فعالة في الوقت المناسب. | | | | | |

**انتهت الإستبانة**

## ملحق (2)

**بسم الله الرحمن الرحيم**

## قائمة تقدير

**الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم / الخليل "**

**المعلومات العامة :**

**الجنس :** ☐ ذكر ☐ أنثى

**المؤهل العلمي:** ☐ دبلوم ☐ بكالوريوس ☐ أعلى من بكالوريوس

**التخصص:** ☐ اللغة العربية ☐ التربية الابتدائية ☐ غير ذلك

**الخبرة :** ☐ أقل من 5 سنوات ☐ 5 – 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات

**المؤشرات السلوكية الدالة على ممارسة الكفاية التعليمية**

| | أولاً : التخطيط للتدريس | بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
| 1- | يعد خطة فصلية متكاملة العناصر. | | | | | |
| 2- | يعد خطة فصلية واقعية ومرنة قابلة للتكيف مع الأوضاع. | | | | | |
| 3- | يعد خطة يومية منسجمة مع أهداف المحتوى التعليمي. | | | | | |
| 4- | ينظم الوقت على خطوات إعداد الدرس. | | | | | |
| 5- | يبين كيفية التمهيد للدرس . | | | | | |
| 6- | يصوغ الأهداف التعليمية بصورة سلوكية قابلة للقياس والملاحظة. | | | | | |
| 7- | يذكر الطريقة التي يتبعها في عرض المادة. | | | | | |
| 8- | يثبت الأسئلة التي يوجهها للطلبة في دفتر التحضير . | | | | | |
| 9- | يخطط لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الحصة. | | | | | |
| 10- | يخطط لتوظيف الوسائل التعليمية بصورة فاعلة . | | | | | |
| | **ثانيا: التنفيذ** | | | | | |
| 11- | يقدم للدرس بطريقة مشوقة. | | | | | |
| 12- | يبدأ بمقدمة ملائمة لأهداف الدرس. | | | | | |
| 13- | يكتب عنوان الدرس في الوقت المناسب. | | | | | |
| 14- | يستخدم الأنشطة المختلفة وحسب الموقف التعليمي. | | | | | |
| 15- | يستخدم لغة تعليمية سليمة. | | | | | |
| 16- | يربط الخبرات السابقة باللاحقة. | | | | | |
| 17- | ينوع في أساليب التدريس . | | | | | |
| 18- | ينوع في أساليب التعزيز التي يقدمها للطلبة . | | | | | |
| 19- | يؤكد على المفاهيم والمهارات الرئيسة الواردة في المادة التعليمية | | | | | |
| 20- | يحرص على سلامة الكتابة على السبورة. | | | | | |
| 21- | يحرص على تنفيذ الأنشطة التعليمية الواردة في المحتوى التعليمي | | | | | |
| 22- | يراعي التدرج في عرض المادة التعليمية . | | | | | |
| 23- | ينهي الدرس بمراجعة لما تم شرحه. | | | | | |
| 24- | يربط مادة اللغة العربية بالمواد الأخرى. | | | | | |
| 25- | يضع أهداف الدرس على السبورة. | | | | | |
| 26- | يعرض الوسيلة في الوقت المناسب. | | | | | |
| 27- | يعرض الوسيلة في المكان المناسب. | | | | | |
| 28- | يشجع الطلاب على عمل الوسائل من خلال عرضها في الصف. | | | | | |
| 29- | يستخدم وسائل تعليمية تتلاءم مع مستوى الطلبة. | | | | | |
| 30- | يستخدم السبورة بفاعلية لزيادة فهم الطلاب أثناء التدريس | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 31- | يلجا إلى تمثيل الأدوار أثناء شرح بعض المواقف. | | | | | |

## ثالثاً : إدارة الصف

| | | بدرجة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | كبيرة جدا | كبيرة | متوسطة | قليلة | قليلة جدا |
| 32- | يراعي حدود زمن الحصة. | | | | | |
| 33- | يتعامل مع الطلاب برفق واحترام. | | | | | |
| 34- | يتحرك أمام الطلاب بالقدر الذي يحترم الموقف التعليمي. | | | | | |
| 35- | يعطي الطلبة فرصة للاستفسار حول الدرس. | | | | | |
| 35- | يحسن التصرف في المواقف الطارئة . | | | | | |
| 37- | يتيح للطلبة فرصة الاعتماد على النفس. | | | | | |
| 38- | يعمل على إيجاد جو مفعم بالحيوية والنشاط من خلال الفواصل التربوية. | | | | | |
| 39- | يشجع الطلبة على مهارة حسن الاستماع. | | | | | |
| 40- | يتابع تنفيذ طلابه للواجبات الصفية والمنزلية. | | | | | |
| 41- | ينظم البيئة المادية للغرفة الصفية بما يتلاءم مع متطلبات الموقف التعليمي. | | | | | |
| 42- | يستخدم أشكالاً متعددة من أنماط الاتصال الصفيً. | | | | | |
| 43- | يعالج مشكلات الانضباط الصفي بشكل مناسب أثناء الحصة | | | | | |
| 44- | يستخدم مهارات الاتصال غير اللفظي بشكل فعال أثناء الحصة. | | | | | |
| 45- | يتيح فرص المشاركة والمناقشة لجميع طلبة الصف. | | | | | |

## رابعاً : التقويم :

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 46- | يوجه أسئلة تكشف عن مدى فهم الطلبة لما سبق شرحه. | | | | | |
| 47- | يرصد نقاط الضعف والقوة في أداء الطلاب. | | | | | |
| 48- | يهتم بتقويم فئات الطلبة الثلاث( العليا، المتوسطة، دون الوسط ) | | | | | |
| 49- | يستخدم سجل المتابعة لتقويم فاعلية الطلاب في الصف. | | | | | |
| 50- | يربط التقويم بالأهداف، بحيث يكون لكل هدف تقويم مناسب. | | | | | |
| 51- | يحرص على استمرارية التقويم. | | | | | |
| 52- | ينوع في أساليب التقويم. | | | | | |
| 53- | يستفيد من نتائج التقويم في تطوير التعليم العلاجي لطلابه. | | | | | |
| 54- | يقدم لطلبته تغذية راجعة فعالة في الوقت المناسب. | | | | | |

# ملحق (3)

**أسئلة المقابلة:**

س1 : ما الكفايات التعليمية الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلم المرحلة الأساسية ليتمكن من تدريس مادة اللغة العربية بكفاية وفاعلية ؟

س2 : ما درجة امتلاك معلمي المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية اللازمة لتدريس مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين ؟

س3 : ما الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة ا لعربية في المرحلة الأساسية الدنيا في الخليل وحسب المجالات الآتية ؟ :

1-مجال التخطيط للتدريس :

- 1
- 2

2- مجال التنفيذ :

- 1
- 2

3 – إدارة الصف :

- 1
- 2

4 – التقويم :

-1

- 2

# ملحق (4)

**أعضاء لجنة التحكيم :**

| الرقم | الاسم | الجامعة | الدرجة العلمية |
|---|---|---|---|
| 1 | أ.د. أحمد فهيم جبر. | جامعة القدس | دكتوراه |
| 2 | د. إبراهيم عرمان. | جامعة القدس | دكتوراه |
| 3 | د. جمال أبو مرق. | جامعة الخليل | دكتوراه |
| 4 | د. سهير الصباح. | جامعة القدس | دكتوراه |
| 5 | د. عادل ريان. | جامعة القدس المفتوحة | دكتوراه |
| 6 | د. غسان سرحان. | جامعة القدس | دكتوراه |
| 7 | د. محسن عدس. | جامعة القدس | دكتوراه |
| 8 | د. محمد عابدين. | جامعة القدس | دكتوراه |
| 9 | د. محمود أبو سمرة. | جامعة القدس | دكتوراه |
| 10 | د. ميسون التميمي. | رئيس قسم المتابعة | دكتوراه |
| 11 | د. نبيل المغربي. | جامعة القدس المفتوحة | دكتوراه |
| 12 | د. إدريس جردات | رئيس قسم التعليم الجامع | دكتوراه |
| 13 | أ. أسامة سعدي. | معلم | بكالوريوس |
| 14 | أ. إسماعيل أبو فارة. | مشرف تربوي | ماجستير |
| 15 | أ.إكرام صلاح | معلمة 2-3. س | بكالوريوس |
| 16 | أ. الهام أبو عرب | معلمة 1. س | دبلوم |
| 17 | أ. أمل حمد | معلمة 4-5.س | دبلوم |
| 18 | أ. بسمة قنديل | معلمة 4. س | دبلوم |
| 19 | أ. خليل محيسن | مشرف تربوي | ماجستير |
| 20 | أ. رسمية أبو داود | معلمة 3.س | دبلوم |
| 21 | أ.عائشة عدوي | معلمة 3-4.س | بكالوريوس |
| 22 | أ. عبد الفتاح أبو داود | معلم | ماجستير |
| 23 | أ. كفاح السراحنة | معلمة 1-4. س | بكالوريوس |
| 24 | أ. محمود المناصرة | رئيس قسم الإشراف | ماجستير |
| 25 | أ. نظمية أبو داود | معلمة 2. س | دبلوم |

بسم الله الرحمن الرحيم


**Al-Quds University**
Faculty of Arts
Department of Education & Psychology

**جامعة القدس**
كلية الآداب
دائرة التربية وعلم النفس


الرقم: ت ع ن/211/12
التاريخ: 2007/09/18

**معالي وزيرة التربية والتعليم العالي المحترمة**
**رام الله**

**الموضوع: تسهيل مهمة**

تحية طيبة وبعد،

يقوم الطالب: **ماجد عودة محمد أبو داوود** ورقمه الجامعي **(20510037)**، بدراسة تتعلق برسالة ماجستير بعنوان:

" الكفايات التعليمية المستخدمة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا في الخليل "

لذا يرجى من حضرتكم تسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه والتعاون معه في تطبيق الاستبانة.

**شاكرين لكم حسن تعاونكم.**

**والله الموفق**

**د. غسان سرحان**
**رئيس دائرة التربية وعلم النفس**


Tel 02-2799753 Fax 02-2796960 Jerusalem P.O. Box 20002

تلفون 02-2799753 فاكس 02-2796960 القدس ص.ب 20002

**فهرس الجداول :**


| الرقم | عنوان الجدول | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 . 3 | توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب الجنس، والمؤهل، والخبرة، والتخصص. | 63 |
| 2 . 3 | معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمجالات الفرعية والدرجة الكلية. | 65 |
| 1 . 4 | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مجالات الإستبانة مرتبة تنازلياً، والدرجة، والترتيب لمجالات الدراسة والدرجة الكلية حسب استجابات أفراد عينة الدراسة . | 71 |
| 2 . 4 | المتوسطات الحسابية ،والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مجالات الإستبانة مرتبة تنازلياً ، والدرجة، والترتيب لفقرات الإستبانة، حسب استجابات العينة مجال التخطيط للتدريس. | 72 |
| 3 . 4 | المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مجالات الإستبانة مرتبة تنازلياً والدرجة والترتيب لفقرات مجال التنفيذ لاستجابات أفراد العينة . | 73 |
| 4 . 4 | المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة في مجالات الإستبانة مرتبة تنازلياً ، والدرجة ، والترتيب لفقرات مجال إدارة الصف ، لاستجابات أفراد العينة . | 75 |
| 5 . 4 | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،والنسب المئوية،والدرجة، والترتيب لفقرات مجال الأسئلة التقويمية، حسب استجابات العينة. | 76 |
| 6 . 4 | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والدرجة، والترتيب لمجالات الدراسة، والدرجة الكلية، حسب الأداء الملاحظ، لاستخدام الكفايات التعليمية. | 78 |
| 7 . 4 | المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية،والدرجة ، والترتيب للأداء الملاحظ، لاستخدام الكفايات التعليمية، لفقرات مجال التخطيط للتدريس. | 79 |
| 8 . 4 | المتوسطات الحسابية،والانحرافات المعيارية ، والنسب المئوية ، | 80 |

| | | |
|---|---|---|
| | والدرجة،والترتيب للأداء الملاحظ،لاستخدام الكفايات التعليمية لفقرات مجال التنفيذ،لأداء أفراد العينة. | |
| 9 . 4 | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، والدرجة ، والترتيب للأداء الملاحظ،لاستخدام الكفايات التعليمية ،لفقرات مجال إدارة الصف. | 81 |
| 10 . 4 | المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية،والدرجة ، والترتيب للأداء الملاحظ، لاستخدام الكفايات التعليمية ،لفقرات مجال الأسئلة التقويمية. | 83 |
| 11 . 4 | نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل، تعزى لمتغير الجنس. | 84 |
| 12 . 4 | المتوسطات الحسابية لوجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية حسب المؤهل العلمي . | 85 |
| 13 . 4 | اختبار تحليل التباين الأحادي ( one way Anova) للفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل تعزى إلى المؤهل العلمي. | 86 |
| 14 . 4 | المتوسطات الحسابية لوجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية حسب التخصص . . | 87 |
| 15 . 4 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( one way Anova) للفروق في متوسطات درجة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل، تعزى إلى التخصص. | 88 |
| 16 . 4 | المتوسطات الحسابية لوجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية حسب الخبرة . | 89 |

| | | |
|---|---|---|
| 4 . 17 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( one way Anova) للفروق في متوسطات درجات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التعليمية في مديرية التربية والتعليم / الخليل تعزى إلى الخبرة. | 90 |
| 4 . 18 | نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى الجنس. | 91 |
| 4 . 19 | نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى المؤهل العلمي. | 92 |
| 4 . 20 | المتوسطات الحسابية لوجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية حسب التخصص. | 93 |
| 4 . 21 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( one way Anova) للفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة 97العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى التخصص. | 94 |
| 4 . 22 | المتوسطات الحسابية لوجهات نظر استخدام معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية حسب الخبرة . | 95 |
| 4 . 23 | نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي ( one way Anova) للفروق في متوسطات الأداء الملاحظ لاستخدام الكفايات التعليمية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا تعزى إلى الخبرة. | 96 |

**فهرس الملاحق**


| الملحق | عنوان الملحق | الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | الإستبانة | **130** |
| 2 | بطاقة الملاحظة | **133** |
| 3 | أسئلة المقابلة | **136** |
| 4 | أعضاء لجنة التحكيم | **137** |
| 5 | تسهيل مهمة | **138** |

**فهرس المحتويات :**


| الرقم | المبحث | الصفحة |
|---|---|---|
| | إجازة الرسالة. | ج |
| | الإهداء | هـ |
| | إقرار. | و |
| | الشكر والتقدير. | ز |
| | ملخص الدراسة باللغة العربية . | ح |
| | ملخص الدراسة باللغة الانجليزية . | ك |
| **الفصل الأول : مشكلة الدراسة.** | | |
| 1.1 | المقدمة | **2** |
| 2.1 | مشكلة الدراسة. | **5** |
| 3.1 | أهداف الدراسة. | **6** |
| 4.1 | أسئلة الدراسة. | **7** |
| 5.1 | فرضيات الدراسة. | **7** |
| 6.1 | أهمية الدراسة. | **8** |
| 7.1 | محددات الدراسة. | **9** |
| 8.1 | مصطلحات الدراسة | **9** |
| **الفصل الثاني.** | | **11** |
| | الإطار النظري والدراسات السابقة. | **12** |
| | أولاً الإطار النظري. | **12** |
| 1.2 | خلفية الدراسة وأهميتها. | **12** |
| 1.1.2 | التعليم في المرحلة الأساسية الدنيا. | **12** |
| 2.1.2 | تطور النظرة للعملية التعليمية. | **13** |
| 3.1.2 | المعلم لب العملية التعليمية وحجر أساسها | **14** |
| 4.1.2 | إعداد المعلم. | **16** |
| 5.1.2 | اللغة أيسر وسيلة متاحة للاتصال. | **23** |
| 6.1.2 | التعليم رسالة مقدسة والمعلم رسولها. | **25** |
| 7.1.2 | الكفايات التعليمية تعريفها،و أهميتها. | **26** |
| 8.1.2 | أسس النجاح في العملية التعليمية. | **31** |

| | | |
|---|---|---|
| 9.1.2 | موازنة بين التدريب على أساس الكفايات والتدريب التقليدي | **33** |
| 10.1.2 | سمات معلم اللغة العربية. | **34** |
| 11.1.2 | المآخذ على حركة تربية المعلمين. | **36** |
| 12.1.2 | مزايا برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات. | **37** |
| 2.2 | الدراسات السابقة. | **39** |
| 1.2.2 | الدراسات العربية. | **39** |
| 2.2.2 | الدراسات الأجنبية. | **53** |
| 3.2 | تعقيب على الدراسات السابقة. | **57** |
| | **الفصل الثالث.** | **61** |
| | الطريقة والإجراءات. | **62** |
| 1.3 | منهج الدراسة. | **62** |
| 2.3 | مجتمع الدراسة. | **62** |
| 3.3 | عينة الدراسة. | **63** |
| 4.3 | أدوات الدراسة وصدقها وثباتها. | **64** |
| 5.3 | إجراءات تطبيق الدراسة. | **67** |
| 6.3 | متغيرات الدراسة. | **68** |
| 7.3 | المعالجة الإحصائية. | **68** |
| | **الفصل الرابع** | **69** |
| | نتائج الدراسة. | **70** |
| 1.4 | نتيجة السؤال الأول. | **70** |
| 1.1.4 | المجال الأول : مجال التخطيط. | **71** |
| 2.1.4 | مجال التنفيذ. | **73** |
| 3.1.4 | مجال إدارة الصف. | **74** |
| 4.1.4 | مجال التقويم. | **76** |
| 2 .4 | نتيجة السؤال الثاني. | **77** |
| 4. 2. 1 | التخطيط للتدريس. | **78** |
| 2.2.4 | التنفيذ. | **82** |
| 4. 2. 3 | إدارة الصف | **81** |
| 4. 2. 4 | التقويم | **82** |

| | | |
|---|---|---|
| 4. 3 | نتيجة السؤال الثالث | **83** |
| 4. 3. 1 | نتائج فحص الفرضية الأولى. | **83** |
| 4. 3. 2 | نتائج فحص الفرضية الثانية. | **84** |
| 4. 3. 3 | نتائج فحص الفرضية الثالثة. | **86** |
| 4. 3. 4 | نتائج فحص الفرضية الرابعة. | **88** |
| 4. 4 | نتيجة السؤال الرابع | **90** |
| 4. 4. 1 | نتائج فحص الفرضية الخامسة. | **91** |
| 4. 4. 2 | نتائج فحص الفرضية السادسة. | **92** |
| 4. 4. 3 | نتائج فحص الفرضية السابعة. | **93** |
| 4. 4. 4 | نتائج فحص الفرضية الثامنة | **95** |
| | **الفصل الخامس :** | **97** |
| | مناقشة النتائج والتوصيات : | **98** |
| | النتائج. | **98** |
| 1.5 | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤالين الأول والثاني | **98** |
| 5. 1.1 | نتائج التخطيط للتدريس. | **99** |
| 5. 1. 2 | كفايات التنفيذ. | **100** |
| 5. 1. 3 | إدارة الصف. | **101** |
| 5. 1. 4 | نتائج كفايات التقويم. | **102** |
| 3.5 | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث | **104** |
| 5. 3. 1 | مناقشة النتائج المتعلقة بالجنس : | **104** |
| 5. 3. 2 | مناقشة النتائج المتعلقة بالمؤهل. | **104** |
| 5. 3. 3 | مناقشة النتائج المتعلقة بالخبرة التعليمية. | **105** |
| 5. 3. 4 | مناقشة النتائج المتعلقة بالتخصص. | **106** |
| 5. 4 | مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع. | **107** |
| 5. 4. 1 | مناقشة النتائج المتعلقة بالجنس . | **107** |
| 5. 4. 2 | مناقشة النتائج المتعلقة المؤهل العلمي | **107** |
| 5. 4. 3 | مناقشة النتائج المتعلقة بالخبرة التعليمية | **108** |
| 5. 4. 4 | مناقشة النتائج المتعلقة بالتخصص | **110** |
| | مناقشة نتائج المقابلة | **111** |

| | | |
|---|---|---|
| | الاختلاف في النتائج بين الإستبانة وبطاقة الملاحظة. | **116** |
| | الاختلاف في الكفايات التي يعرفها ويمارسها المعلم. | **117** |
| | المقترحات والتوصيات. | **118** |
| | المراجع. | **120** |
| | الملاحق | **129** |
| | فهرس الجداول | **138** |
| | فهرس الملاحق | **141** |
| | فهرس المحتويات | **142** |


انتهى بحمد الله

بتاريخ 22 / 1 / 2008 م