

تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن

دكتور محمد محمود الخوالدة

دائرة التربية - جامعة اليرموك

ملخص

تناولت هذه الدراسة ، تحديد الكفايات التعليمية وأهميتها لإعداد معلمي المرحلة الإلزامية (الابتدائية + الاعدادية) في الأردن ، وذلك من وجهة نظر المشتغلين في برامج إعداد المعلمين من فئات مدرسي كليات المجتمع ، والمشرفين التربويين ، وأساتذة الجامعات .

واستخدم في هذه الدراسة أسلوب المنهج المسحي بوساطة استبانة طورت لغرض البحث ، بهدف الوقوف على آراء عينة الدراسة التي بلغت (١٧٠) فرد من المشتغلين في إعداد المعلمين . وخضعت المعلومات والبيانات للمعالجات الإحصائية التي تمثلت في استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين واستعمال اختبار شافيه للمقارنات البعدية ، وكانت النتائج على النحو التالي :

١ - لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مختلف فئات عينة الدراسة (أساتذة ، كليات المجتمع ، المشرفين التربويين أساتذة الجامعة) في إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات الفرعية المكونة لكل مجال من مجالات الكفايات الرئيسة وهي (كفايات إعداد الدرس ، كفايات تنفيذ الدرس ، كفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف) .

٢ - وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات عينة الدراسة التي سبق ذكرها من حيث إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات الفرعية المكونة للكفايات المتعلقة بمجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، وكذلك بكفايات التقييم .

٣ - وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التربويين من فئات (أساتذة كليات المجتمع ، وأساتذة الجامعة ، والمشرفين التربويين) في إدراكهم للأهمية النسبية لكفايات إعداد الدرس .

٤ - وجدت فروق ذات دلالة إحصائية لصالح غير التربويين من فئات عينة الدراسة الثلاث (أساتذة كليات المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) في إدراكهم للأهمية النسبية لمجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني .

٥ - وجد اتفاق بين أساتذة كليات المجتمع والمشرفين التربويين في ترتيبهم لأهمية الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وكفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف ، وكفايات التقييم ، كما اتفق أساتذة كليات المجتمع وأساتذة الجامعة في ترتيبهم لأهمية كفايات إعداد الدرس وكفايات تنفيذ الدرس .

مقدمة الدراسة وأهميتها

يحتاج النظام التعليمي ، الذي يتحمل مسؤولية تربية الناشئين وإنماء شخصياتهم ، إلى مراجعة بين الحين والآخر ، من أجل تطويره عن طريق تحسين كفاياته الداخلية ، باختيار مدخلات أفضل ، وتنظيم أفضل ، وخبرات أكثر ملاءمة مع الواقع ، حتى تأتي مخرجات هذا النظام ، على مستوى الطموحات التي يتوقعها المجتمع من النظام التربوي ، الذي فوضه تربية أجياله وإعدادهم لحياة أفضل . ولكن النظام التربوي يتكون من عناصر عديدة ومتشابهة كلها هامة ، إلا أن المعلم يبقى من العناصر الحيوية في كل نظام تربوي ، لذا اهتم المسؤولون بإعدادهم وتأهيلهم وتطوير قدراته ، لأداء مهمته التعليمية في المدارس على أكمل وجه .

وسلك المسؤولون في تحقيق ذلك ، طرائق مختلفة . فأقاموا أعداد المعلمين في أول الأمر على افتراض أكاديمي مفاده : أن إعداد المعلمين يقوم على تقديم نموذج معرفي يتفق مع المواد الدراسية في المدارس ، ولكن هذا النموذج ظل قاصراً أمام المسؤولية الحقيقية للمعلم ، فأضافوا إلى الافتراض الأول مجموعة من المساقات النظرية في موضوعات تربية ونفسية ، ولكن هذه البرامج ظلت غير فعالة في إعداد معلمين أكفاء ، فتطور الافتراض إلى تقديم نموذج معرفي ومساقات مسلكية نظرية وعملية . . . تتناول المناحي الأساسية للعملية التربوية ولكن هذه البرامج بقيت ليست هي الأفضل في إعداد المعلمين وتأهيلهم فأدركوا أهمية تعرف المتغيرات الرئيسة المؤثرة في تربية المعلمين ، فهل يعود ذلك إلى المواد التعليمية نفسها ، أم إلى الطرائق التعليمية ، أم إلى الاجراءات التدريسية التي يقوم بها المعلم ، أم إلى ما يتميز به من فعاليات وخصائص سلوكية ، بلوم (Bloom 1963) .

وأخيراً تنبه المسؤولون التربويون إلى أسلوب التدريب الذي استخدم في تدريب عمّال المصانع الذي يقوم على تحليل المهارات الأساسية المكونة للمهنة ، لعلّ في ذلك ما يفيد في تدريب المعلمين . وهكذا تنبهوا إلى مدخل جديد لتدريب المعلمين يقوم على الكفايات الأساسية اللازمة لمهنة التعليم . الأمر الذي دفع مخططي البرامج التربوية اللازمة لإعداد المعلمين ، ليجتهدوا في الكفايات اللازمة لإعداد معلم ناجح . فتوجه بعضهم إلى تحديد هذه الكفايات عن طريق مراقبة المعلمين الفاعلين داخل غرفة الصف ، واستخلاص الكفايات المطلوبة من خلال ممارساتهم ، وتوجه آخرون إلى تحديد هذه الكفايات عن طريق تجميع العوامل التي أثبتت أهميتها الدراسات التربوية . وهناك توجه ثالث إلى عدّ عملية التعلم نظاماً بحد ذاته ، ينبغي تحليله وتعرّف مكوناته وعناصره ومتطلباته . ومن هذه النتائج تكون برامج إعداد المعلمين ، وثمة توجه رابع إلى آراء المشتغلين الفنيين في العملية التربوية من أجل استخلاص أهم الكفايات الأساسية التي تتطلبها عملية التعليم د. جاري بورش (1977 Gary D. Borich) وفي ضوء هذه الآراء فإنهم يتمكنون من تصميم برامج تعليمية مناسبة لإعداد المعلمين وتأهيلهم للقيام بعملية التدريس في المدارس . أن اختلاف المداخل التي استخدمت في تحديد الكفايات اللازمة لعملية التعليم ، يسوغ اجراء مزيد من البحوث والدراسات حول موضوع الكفايات التربوية ، من أجل الكشف عن طبيعتها وطرق اختيارها ، وتحديد أنواعها الملائمة للبرامج المختلفة ، بهدف التوصل إلى برامج أفضل وأكثر فعالية ، لإعداد معلمين ناجحين للقيام بأعباء مهنة التربية والتعليم في المدارس ، والإسهام في وضع قائمة من الكفايات التعليمية ، التي تحتاجها وظيفة المعلم وممارساته التربوية والتعليمية داخل المدارس ، إضافة إلى تطوير أساليب الإشراف التربوي وتحديد الحاجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإلزامية ، وذلك بالتركيز على الكفايات التعليمية التي تكشف عنها مثل هذه الدراسات ، علاوة على أنّ مثل هذه الدراسات قد تكون مفيدة للغاية في اشتقاق قائمة من الكفايات اللازمة لتقييم أداء الطالب المعلم⁽¹⁾ خلال مرحلتي التطبيق الموزعة⁽²⁾ والمكثفة⁽³⁾ ، التي يتعرض لها الطالب المعلم في كليات المجتمع ، كما أنّ هذه الدراسات ضرورية كأساس لانتاج المواد التعليمية المستعملة في برامج تربية المعلمين .

ونظراً لاختلاف المداخل وأهميتها في تحديد الكفايات اللازمة لمهنة التعليم ، فإن البحوث والدراسات التربوية في هذا المجال ، تبقى مسألة في غاية الأهمية ، لتحديد الكفايات التي تلزم لزيادة فعالية التدريس ، وزيادة مستوى كفايات المعلمين ، التي

يتوقف عليها نجاح العملية التربوية ، بتحقيق مخرجات هادفة ، تتمثل في إنماء الانسان بتطوير قدراته الفطرية والسلوكية ، وتمكينه من القدرة على التكيف والتعايش مع المعطيات والظروف القائمة في واقع الحياة .

وقبل أن نعالج مشكلة الدراسة ، يجدر بنا أن نتعرف طبيعة البرامج التي تتعلق بموضوع تربية المعلمين عامة . إضافة إلى البحوث والدراسات التي أجريت في مجال الكفايات التعليمية على التحديد ، لعل ذلك يلقي ضوءاً على برامج إعداد المعلمين التي تقوم على أساس منحى الكفايات بهدف الكشف عن دلالات نفيدها في تطوير الدراسة بأبعادها المختلفة .

وبمراجعة الأدبيات والبحوث التي تمت في إطار الكفايات ، نجد أنها أخذت أربعة مناحٍ لغرض تحديد الكفايات التعليمية التي تلزم لأداء تدريس فعال ، وهذه المناحي الأربعة هي^(٤) :

١ - منحى أسلوب تحليل النظم ، واستخدام تقنياته في تحليل نظام العملية التعليمية لاستخلاص الكفايات اللازمة .

٢ - منحى ملاحظة سلوك مجموعة من المعلمين الناهيين والناجحين في عملية التدريس الفعال ، لاشتقاق الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين .

٣ - منحى البحوث التربوية ، التي من شأنها أن تكشف عن المتغيرات أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصورة ايجابية لاشتقاق الكفايات التعليمية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح .

٤ - منحى تعرّف آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين في إعداد وتأهيل المعلمين لتحديد الكفايات التعليمية .

ولإتمام الفائدة يمكن تناول هذه المناحي الأربعة بشيء من التفصيل .

١ - منحى أسلوب تحليل النظم في تحديد الكفايات التعليمية : ويستند هذا المنحى أساساً إلى إطار نظري يقوم على مفهوم تحليل النظم ، وفيه ينظر إلى العملية التعليمية على أنها نظام متكامل ، له مدخلاته ومكوناته ومخرجاته وعلاقته المتشابكة ، المتمثلة

في الأهداف التعليمية ، والمحتوى المعرفي ، وطرائق التدريس ، والأنشطة التعليمية والأسئلة وعمليات التقييم المستخدمة والعلاقات المتبادلة بين هذه المدخلات .

وبإخضاع العملية التعليمية للأسلوب التحليلي للكشف عن المواصفات والمهام الأدائية والاجرائية والأدوار والخصائص السلوكية التي تمكن المعلم من القيام بأعباء العملية التعليمية ، على افتراض أن هذا العمل القائم على وصف المهام أولاً ، وتحليل المهام ثانياً ، يكشف عن وصف دقيق لنظام الخريطة التعليمية واجراءات القيام بها أو تنفيذها ، على افتراض أن هذه المهام والاجراءات في حالة اكتسابها من قبل المعلم تمكن المعلم من النجاح في عملية التدريس . لهذا لجأ المربون إلى تحديد الكفايات اللازمة للتدريس الفعال في ضوء أسلوب النظم ، بهدف الافادة منها في إعداد المعلمين وتأهيلهم . وقد استعمل هذا الأسلوب من قبل الكثير من الباحثين المهتمين في تحديد الكفايات التعليمية من أمثال : أميدون وهنتر (Amidon and Hunter, 1966) وهوستن (Houston, 1979) وأميدون وفلاندرز (Amidon & Florders 1971) القلا (1977) ، ومصطفى سويلم (1981) ، الذي حددها في ٤٥ كفاية تعليمية ، صنفها في خمسة مجالات هي :

- ١ - كفايات التخطيط .
- ٢ - كفايات الأساليب .
- ٣ - كفايات الدافعية .
- ٤ - كفايات التقييم .
- ٥ - كفايات أكاديمية لتخصص الرياضيات وأساليب تدريسها .

وقد تناولت دراسته الكفايات التي يتناولها برنامج إعداد معلمي الرياضيات في الكفايات التعليمية الأساسية عند معلم الابتدائية في الاردن . أما دراسة مرعي ، (١٩٨١) حول الكفايات التعليمية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الاردن في ضوء تحليل النظم ، فقد حددت الكفايات الأساسية في :

- ١ - كفايات التخطيط للتعليم .
- ٢ - كفايات بناء المادة الدراسية .
- ٣ - كفايات اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها .
- ٤ - كفايات اجراءات التقييم .

٥ - كفايات تحقيق الذات للمعلم .

٦ - كفايات تحقيق أهداف التربية بالنسبة إلى المعلمين .

ويلاحظ أن هذا المنحى ، يعتمد على المهام وخطوات العمل ، وأن المهام التي تدور عادة حول الواجبات أو الوظائف أو الأنشطة أو الاجراءات التي يقوم بها المعلم لإنجاح عملية التعليم بصورة نظرية ، ثم توزع على المعلمين المشتغلين في إعداد المعلمين . ليتم تحديدها في الصورة النهائية^(٥) . ومن المجالات التي تحدد مهام المعلم وأدواره ، تنفيذ المناهج وتطويرها وحاجات المتعلمين في المدرسة ، والأدوار المتوقعة من المعلم مستقبلاً^(٦) .

وعلى الرغم من فعالية تحليل النظم في تحديد قوائم طويلة من الكفايات اللازمة للتدريس الفعال ، إلا أن برامج تدريب المعلمين ، التي استندت إلى هذا المنحى ، في تحديد الكفايات اللازمة للتدريس ، وجد فيها فجوات ومواطن ضعف ، وقد يعود ذلك إلى اختلاف وجهات النظر في المدخلات والمكونات والمخرجات وطبيعة العلاقات المتبادلة بين العناصر المكونة ، ولهذا فقد وجهت إلى هذا الأسلوب انتقادات عديدة ، ففي دراسة قام بها أنجرسول وآخرون (Ingersoll, et,al 1975) ، أوضح أن هناك اختلافات ومفارقات واضحة ، بين خطة برامج تأهيل المعلمين التي أسست على قوائم الكفايات التعليمية المستخلصة من أسلوب تحليل النظم ، وبين تحديد المعلمين للكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلم ، للقيام بمهمة التعليم بفعالية ، ولذلك فإن هذه المسألة تتطلب اجراء مزيد من الدراسات حولها ، للكشف عن عناصر أخرى تفيد منها في تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لوظيفة المعلم .

٢ - منحى ملاحظة مجموعة من المعلمين الناهين والناجحين في عملية التدريس الفعال ، ويستند هذا المنحى إلى افتراض أنه إذا تمثل الطالب/ المعلم الكفايات التعليمية التي يمارسها المعلم الفعال ، فإنه ينجح في مهماته التعليمية ، ويشترط أن تكون هذه الكفايات مشتقة من تحليل المهارات التعليمية ، أو المهارات المكونة لعملية التعليم ، مثل عرض المادة ، وتنظيمها ، وتفسيرها ، وطرح الأسئلة ، واستخدام الوسائل التعليمية والتجارب ، وغيرها من استراتيجيات تشويق التلاميذ ودفعهم لعملية التعليم ، وتنظيم الخبرات التعليمية ، وغير ذلك من كفايات تعليمية أو نشاطات ، يقوم بها المعلم الفعال ، وإذا تدرب الطالب المعلم على استخدام هذه

الكفايات بصورة منظمة ومتدرجة في مواقف تعليمية ، فإنه يكتسب هذه الكفايات ، ويتمكن من نجاح عملية التدريس ، ولكنّ برامج الإعداد التي تقوم على تحليل ممارسات المعلم الفعّال داخل الصف يشتمل على ملامح أساسية أهمها : حصر المهارات التي تتصل بالأنشطة التعليمية المختلفة ، والتدريب على المهارات التعليمية بطريقة منظمة وتدرجية ، وتزويد الطالب/ المعلم بخلفية نظرية تتصل بالمهارة التعليمية قبل انتقاله للتدريب على تطبيقها ، واستخدام نموذج لتطبيق المهارة في موقف تعليمي مصغر ، واعتماد مبدأ التغذية الراجعة المباشرة ، واستعانة المعلم بمرجع نظري أو بآراء الخبراء ، أو الزملاء ، أو التلاميذ في سبيل تقييم أدائه ، وتكرار التطبيق في كل مهارة لبلوغ المستوى المطلوب ، والتدريب التدريجي بين المهارات المتعلمة والأنشطة التعليمية ، وتقديم مهارات التعليم في ضوء قدرات المتعلمين^(٧) . وقد استخدم هذا الأسلوب كومب (Combs, 1974) ، وكذلك ليونارد وروبرت أوتز (Leo D. Leonard and Rebert. T.UTZ 1974) كما حددت دراسة أخرى قام بها وليم كولي ورفاقه (William Cooly, et.al. 1974) خصائص التعليم الفعّال ، وقدرة المعلم على استخدام مقاييس لمعرفة نتائج التعليم ، وقياس السلوك التعليمي للمعلم ، وقياس أثر متغيرات الموقف التعليمي في داخل الصف ، والقدرة على تصميم نموذج للعمليات الصفية ، وتنظيم اجراءات جمع المعلومات ، وتنظيم اجراءات تحليل المعطيات التي تمّ جمعها . وهناك دراسة أخرى قام بها الضامن (١٩٨٢) في الأردن ، حدد بها خصائص التعليم الفعّال في ٢٩ خصيصة ، صنفها في ستة أبعاد هي :

- ١ - الصفات والخصائص الشخصية .
- ٢ - تمكّن المعلم من المادة الدراسية والإلمام بها .
- ٣ - طرق التدريس وأساليبه .
- ٤ - الوسائل والأنشطة التعليمية المساعدة .
- ٥ - التقييم الصفّي .
- ٦ - تحليل أهداف التربية بالنسبة إلى المتعلمين .

وقد وجهت انتقادات لهذا الأسلوب في اشتقاق الكفايات التعليمية ، وتستند هذه الانتقادات إلى أنّ المعلمين الفعالين هم نماذج مختلفة ، ليست متماثلة ، لأنّ كل واحد

منهم يمثل حالة منفردة عن حالة غيره من المعلمين الآخرين ، لهذا قد يصعب توحيد المعايير التي تستخدم في هذا المنحى ، الأمر الذي يترتب عليه اشتقاق قوائم متباينة من الكفايات التعليمية ، إضافة إلى صعوبة أخرى ناجمة عن أنّ لكلّ معلم أو متدرب شخصيته وإمكاناته وخصائصه التي يصعب تقليدها أو تمثيلها أو نسخها .

٣ - منحى البحوث التربوية ، التي تكشف عن المتغيرات أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصورة إيجابية لاشتقاق الكفايات التعليمية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح . وقد تناولت هذه البحوث التربوية أثر البرامج التعليمية ، وعوامل متغيرة أخرى في أداء المعلم داخل غرفة الصف . وقد حدد العديد من الكفايات والمهارات والمفاهيم والمبادئ اللازمة لإنجاح الموقف التعليمي ، على الرغم من عدم وجود نتائج يقينية تحدد سلوك المعلم داخل غرفة الصف ، يمكن أن يركز إليها في تحديد قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لعملية التعليم ، حيث لاحظ كل من نيلسن (Neilson, 1974) وهيث (Heath, 1974) في دراسة تحليلية لهما تتعلق بحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات ، أنّه على الرغم من وجود دراسات عديدة عن العلاقة بين خصائص المعلمين ، وتحصيل التلاميذ ، إلّا أنّه لا توجد دلالة تربوية لهذه العلاقة^(٨) وما زالت الفجوة قائمة في موضوع تحديد خصائص المعلم الفعال ، وكذلك في تحديد العلاقة القائمة بين خصائص المعلم وتحصيل التلاميذ . وقد لوحظ أن البرامج التدريبية التي قامت على نتائج البحوث التربوية على الرغم من عدم دقتها وشموليتها كانت ناجحة في إكساب المعلمين المتدربين الكفايات المطلوبة للتعليم . ومن الدراسات التي كانت في هذا المنحى دراسة كوبر (Cooper, 1975) ، ودراسة بيروت (Perott, 1975) . وأشارت دراسات أخرى إلى أثر سلوك المعلم في تحصيل الطلبة ، ودلّت أنّ وضوح شرح المعلم للمادة يزيد من تحصيل التلاميذ ، ملتر (Mil-tis, 1974) ، وأنّ فهم المعلم للمادة يزيد من تحصيل التلاميذ ، شنيدر (Schneider, 1976) ، والمصري ، وشواقفة ١٩٨٢ م ، وسعادة ، والطيطي ١٩٨٣ م ، وأبو الهيجاء ١٩٨٤) وأنّ هناك علاقة بين استخدام أكثر من أسلوب في التعليم داخل غرفة الصف وبين التحصيل الدراسي للطلبة ، باراند راجان (Parand Ragan, 1971) ، وأنّ تقبل مشاعر التلاميذ والمدح والثناء عليهم وتقدير أفكارهم يزيد من تحصيل الطلبة ، فلاندرز (Flanders, 1970) ، وأميدون (Amidon, 1967) ، (وجامع ، ومصباح ١٩٨٢) ، وأبوزينة (١٩٨٤) وعلى الرغم من أنّ منحى

البحوث يتصف بشيء من عدم الدقة ، إلا أن هذا المنحى البحثي قد طبق في مجال
تربية المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية ومنها :

أ - بحوث تحليل التفاعل اللفظي داخل غرفة الصف ، التي أظهرت أهمية
التدريب على تحسين التفاعل اللفظي للمعلمين .

ب - بحوث التعليم المصغر ، حيث وجد كل من تكرر (Tucker, 1977) وبيك
(Peck, 1977) من خلال تحليلهما للبحوث المتعلقة بالتعليم المصغر ، أن
التدريب من خلال هذا الأسلوب يؤدي إلى تحسين فعالية المعلمين وتحسين
اتجاهاتهم ومهاراتهم وعلاقاتهم مع التلاميذ وأسئلتهم للتلاميذ داخل
الصف^(٩).

ج - بحوث تعديل السلوك ، وقد طبق هذا النمط من البحوث في التعليم
المبرمج ، القائم على الإشراف الإجرائي ، وتشير البحوث والدراسات في هذا
المجال إلى فاعلية التدريب من خلال هذا الأسلوب ، على الرغم من أن
بعض هذه الدراسات لم تكشف عن فروق ذات دلالات^(١٠).

د - بحوث أداء المعلم ، وتقوم هذه البحوث على فحص العلاقة بين سلوك المعلم
والنتائج التعليمية ، ويعتقد بعضهم أن هذا النوع من البحوث ، هو
أفضلها ، لأنه يستند إلى معايير تقويمية واضحة . وقد استخدمت نتائج هذه
البحوث في تربية المعلمين القائمين على الكفايات التعليمية^(١١) . وأشارت
بعض الدراسات إلى أن التعليم القائم على الأهداف السلوكية ، يزيد من
تحصيل التلاميذ (حتاملة ١٩٨٢) ، وقد أفاد مصممو برامج التدريب في
إفادة المعلمين وكليات المجتمع من نتائج هذه البحوث التربوية وذلك بإدخال
هذه المتغيرات والعوامل في برامج تأهيل المعلمين وتدريبهم وتحسين
أدائهم ، إضافة إلى تزويدهم بالكفايات التعليمية ذات العلاقة بتحسين
عمليات التعلم وتطويره .

٤ - منحى تعرف آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين في تدريب وتأهيل المعلمين
لتحديد الكفايات التعليمية ، ويقصد بالمشتغلين التربويين فئات المدرسين في كليات
المجتمع ، والمشرفين التربويين وأساتذة كليات التربية ، والخبراء في إعداد
المعلمين ، وغيرهم ممن لهم صلة بتربية المعلمين . وفي هذا المنحى ، أجريت دراسة

في ولاية فلوريدا الأمريكية ، حددت فيها الكفايات المطلوبة لعملية التدريس ، واشتملت هذه الدراسة على ١٠٣١ جملة (كفاية) صنفت وفقاً لنظام أحادي يقوم على أساس الأبعاد التي ترتبط بالعملية التعليمية إلى ٣٩ بعداً مثل : إدارة الصف ، التقييم ، العلاقات الانسانية ، تطوير المفاهيم . . . الخ .

وصنفت هذه الكفايات وفقاً لتصنيف آخر يقوم على أساس سلوك المعلم في أثناء عمله إلى سبعة مجالات هي : تقويم سلوك التلاميذ ، التخطيط للتعليم ، تنفيذ التعليم ، أداء الواجبات الادارية ، الاتصال والتفاعل ، تطوير المهارات الذاتية ، تطوير ذات التلميذ ، (Florida Catalogue of Teacher Competencies, 1973) . كما قام فريق جامعة فلوريدا (١٩٦٨) الذي شكل لتحديد حاجات المجتمع من المدرسة الابتدائية ، وانعكاس ذلك على المعلمين في هذه المرحلة خلال السنوات العشرة القادمة ، وقد حدد هذا الفريق مهام المعلم التعليمية في المجالات التالية : التخطيط للتعليم ، اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه وفقاً لمنطق المادة وسيكولوجية التلاميذ ، استخدام استراتيجيات ملائمة لتحقيق الأهداف السلوكية ، تقييم نتائج التعلم بالاشارة إلى التغيرات السلوكية الناتجة ، تحمل المسؤولية المهنية والقيادة المهنية ، توفير خبرات تعليمية تسهم في تحقيق الأهداف المرتبطة بكل مهمة .

وهناك دراسة أخرى قام بها مركز تربية المعلمين في جامعة فلوريدا (١٩٧٥) حدد فيها حاجات المعلم في أثناء الخدمات بالكفايات التالية : مهارات التواصل مع الطلاب ، مهارات تخطيط التعليم ، مهارات تقييم تعلم الطلاب ، مهارات التواصل مع الزملاء وأولياء الأمور ، مهارات ادارة الاجراءات والأنشطة في الصف ، متفرقات . وقد كشفت دراسة أخرى أجريت في ولاية أوهايو سميت قائمة توليدو (Toledo, 1968) للمواصفات التربوية لبرنامج شامل لتربية معلمي المرحلة الابتدائية ، لغرض تحسين إعدادهم وزيادة فعاليتهم التربوية ، على أن البرنامج ينبغي أن يشتمل على ٨١٨ كفاية تربوية صنف في خمسة مجالات هي : تنظيم التعليم ، التكنولوجيا التربوية ، العملية التعليمية التعليمية المستمرة ، العوامل الاجتماعية ، البحث .

وفي دراسة أخرى حددت الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم من وجهة نظره في مهارات هي : التقويم والتخطيط ، ادارة التعليم ، الاتصال والعلاقات الانسانية ، مصادر التعليم ، الادارة المدرسية دودل (Doddle, 1973) وفي دراسة قام بها أنجرسول

(Ingersol, 1976) على حوالي (٧٤٥) معلم ومعلمة ينتسبون إلى مراحل تعليمية مختلفة في ثلاث ولايات أمريكية هي (نيويورك ، أليوني ، انديانا) ، واستنتج هذا الباحث أن الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين في مجالي تنمية الذات وتفريد التعليم ، تحتل المكانة الأولى بين الكفايات التي حددتها عينة الدراسة ، كما أشارت الدراسة إلى وجود فوارق بين الكفايات التي يرون أنهم بحاجة للتدريب عليها ، وبين الكفايات التي يرون أن غيرهم من المعلمين بحاجة للتدريب عليها . وفي دراسة أخرى أجريت في الوطن العربي ، أشارت دراسة (مرعي ، ١٩٨١) إلى أن أهم الكفايات التعليمية لمعلم المرحلة الابتدائية في الأردن تتكون من ستة مجالات (أنظر منحنى أسلوب تحليل النظم سابقا) ، في حين أسفرت دراسة (الشيخ زاهر ، ١٩٨١) عن أن الكفايات التعليمية المطلوبة للمعلمين في دولة قطر تتمثل في : كفايات الفلسفة التربوية ، كفايات تنفيذ الدرس ، كفايات إعداد الدرس ، كفايات التقويم . بينما أشارت دراسة الخطيب (١٩٧٧) التي تناولت تحديد الكفايات التعليمية التي يحتاجها معلم المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في الأردن ، إلى أن الكفايات التعليمية اللازمة لبرنامج تربية المعلمين للمرحلة الثانوية هي : كفايات التخطيط ، الدافعية والعرض والتواصل ، الاسئلة وتفريد التعليم ، استشارة تفكير الطلاب وتوظيفه ، دائرة الصف وحفظ النظام والتقويم . وهناك دراسة أخرى وجدت أن المربين قد حددوا الكفايات التعليمية اللازمة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت بما يلي : الكفايات اللازمة لإعداد الدرس وكفايات تنفيذ الدرس ، والكفايات العلمية والنمو المهني ، وكفايات العلاقات الانسانية وادارة الصف ، وكفايات التقويم (حسن جامع وآخرون ١٩٨٤) .

مما سبق يمكن القول إن أسلوب تعرف آراء المهتمين في تحديد كفايات التعليم اللازمة للمعلمين المتدربين ، لجأ إلى آراء المعلمين والمشرفين التربويين ، وأساتذة كليات المجتمع ، وأساتذة الجامعة ، وبخاصة أساتذة كليات التربية . وعلى الرغم من أهمية هذا المنحنى في تطوير برامج تدريب المعلمين القائم على الكفايات التعليمية ، إلا أن نتائجه تبقى غير موثوقة ، وبالرجوع إلى الأساليب الأربعة التي استعملت في تحديد الكفايات المطلوبة لبرامج إعداد المعلمين ، نجد أن هذه الدراسات قد استخدمت مناهج مختلفة ، ومصطلحات متباينة ، مثل : الكفايات ، الخصائص ، المفاهيم ، الأهداف السلوكية ، المهارات ، المتغيرات ، المهام التعليمية ، إلا أنها كلها تتوجه إلى تحسين عملية التعليم ، وتمكين المعلم من الكفايات الأساسية اللازمة لعملية التعليم ، لهذا فهي دراسات يمكن

أن توصف بأنها دراسات موحدة الهدف، ولكنها متعددة المناحي والمسارات والمداخل، وجميع هذه الدراسات تبنى على افتراض أساسي واحد، هو أن المعلم في أي مرحلة تعليمية، إذا تمكن من امتلاك الكفاية الرئيسة، فإنه يستطيع أن يستخدمها في أي موقف تعليمي، بغض النظر عن طبيعة المادة التي يعلمها.. وفي ضوء هذا الافتراض، يتوجب على المؤسسة التربوية الاهتمام بالمكونات والخصائص التي تقوم عليها العملية التربوية، أكثر من اهتمامها بأساليب التدريس نفسها، على أساس أن المسألة الأولى جوهرية وأساسية، والمسألة الثانية أقل جوهرية، وأن الاهتمام بالقضايا الجوهرية في العملية التربوية أولى من الاهتمام بالقضايا غير الجوهرية في هذه العملية.

وعلى الرغم من أن الأساليب التي استخدمت في تحديد الكفايات التعليمية مفيدة للغاية، إلا أن النتائج التي تكشف عنها متباينة، بل فيها اختلافات أساسية، تجعلنا لا نركن إلى أسلوب واحد بعينه، أو حتى إليها جميعاً، الأمر الذي يدفعنا لاجراء محاولات أخرى لعلها تسفر عن نتائج أكثر دقة وأكثر صدقاً، ولهذا ينبغي أن تبقى الدراسات التربوية في هذا المجال مستمرة، لغاية تعقيل القرارات التي تقوم على هذه الدراسات بهدف تطوير العملية التربوية داخل الوطن العربي.

وعليه، فإن الباحث يقوم بهذه الدراسة ليحدد فيها الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية (الابتدائية + الإعدادية) في الأردن، لعدم وجود دراسات سابقة لمعلمي هذه المرحلة على التحديد، وفقاً للأسلوب نفسه الذي اتبع في هذه الدراسة، وهو أسلوب تعرف آراء ووجهات نظر المشتغلين في أعداد المعلمين على مستوى كليات المجتمع، والمشرفين التربويين، والكليات الجامعية للإفادة من جميع فئات المشتغلين في أعداد المعلمين لغرض التكامل في وجهات النظر وعمليات الإدراك للكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية، ونأمل أن نضيف ما تكشف عنه هذه الدراسة، إلى ما كشفت عنه مثيلاتها من الدراسات في مجال الكفايات التعليمية التي تحتاجها برامج تربية المعلمين، وتأتي هذه الدراسة محاولة جادة لالقاء الضوء على الكفايات التعليمية التي تتطلبها برامج تربية المعلمين من وجهة نظر المشتغلين في إعدادهم، بقصد تطوير هذه البرامج وجعلها أكثر صدقاً وملاءمة للوظيفة التعليمية داخل المدارس الإلزامية (١ - ٩) في المملكة الأردنية الهاشمية خاصة، والوطن العربي عامة.

مشكلة الدراسة وافترضاها

تتصل مشكلة هذه الدراسة بموضوع تربية المعلمين وتصميم البرامج التعليمية اللازمة لإعداد وتأهيل معلمي المرحلة الإلزامية الذين يدرسون في كليات المجتمع أو معاهد التأهيل التربوي ، أو كليات التربية الجامعية ، وذلك وفقاً لأسلوب الكفايات التعليمية ، ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في طرح الأسئلة التالية :

١ - ما الكفايات التعليمية من وجهة نظر المشتغلين في إعداد المعلمين (أساتذة كليات المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) التي تلزم لبرامج إعداد وتأهيل معلمي المرحلة الإلزامية (الابتدائية + الاعدادية) في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية ؟

٢ - هل تختلف وجهة نظر المشتغلين في إعداد المعلمين (أساتذة كليات المجتمع والمشرفين التربويين ، وأساتذة الجامعة) في إدراكهم للأهمية النسبية لمجالات الكفايات التعليمية اللازمة للتعليم في المرحلة الإلزامية ، التي تتمثل في كفايات إعداد الدرس وكفايات تنفيذ الدرس والكفايات الأكاديمية والنمو المهني وكفايات العلاقات الإنسانية وإدارة الصف وكفايات التقييم ؟

٣ - هل يختلف المشتغلون في إعداد المعلمين (أساتذة كليات المجتمع ، المشرفون التربويون ، أساتذة الجامعة) عن غير المؤهلين تربوياً من الفئات نفسها في إدراكهم للأهمية النسبية لمجالات الكفايات التعليمية المبينة في السؤال (٢) .

٤ - أي مجالات الكفايات التعليمية الرئيسة أهم عند فئات المشتغلين بإعداد المعلمين (أساتذة كليات المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) ؟

٥ - أي الكفايات التعليمية الفرعية أهم من وجهة نظر المشتغلين في إعداد المعلمين (أساتذة كلية المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) .

وللاجابة عن الأسئلة السابقة ، يمكن صياغة الفرضيات التالية :

- لا توجد فروق دالة احصائية في إدراك الأهمية النسبية للكفايات التعليمية الرئيسة الخمس ، بين فئات المشتغلين في إعداد المعلمين (أساتذة كليات المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) .

— لا توجد فروق دالة احصائية بين فئات المشتغلين في إعداد المعلمين (أساتذة كليات المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) التربويين ، وبين هذه الفئات نفسها من غير المُعَدِّين تربويا في إدراك الأهمية النسبية لمجالات الكفايات التعليمية الرئيسة الخمس .

— لا توجد فروق دالة احصائية عند المشتغلين في إعداد المعلمين (أساتذة كليات المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) . الكفايات الرئيسة الخمس حسب الأهمية .

— لا توجد فروق دالة احصائية عند المشتغلين في إعداد المعلمين (أساتذة كليات مجتمع ، مشرفين تربويين ، أساتذة جامعة) في ترتيبهم للكفايات التعليمية الفرعية المرتبطة بالمجالات الرئيسة الخمس .

وسيقوم الباحث باختيار جميع فرضيات الدراسة على مستوى الدلالة = ٠,٠٥ , أو ٠,٠١ .

محددات الدراسة

لقد أجريت الدراسة في ضوء المحددات التالية :

— اقتصرَت الدراسة على تحديد الكفايات التعليمية^(١٢) اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية (ابتدائية + اعدادية) بغض النظر عن المواد الدراسية التي يعلمونها في هذه المدارس . وذلك من وجهة نظر معلمي كليات المجتمع ، والمشرفين التربويين ، وأساتذة الجامعة .

— ان متغيرات الدراسة ، حددت في :

١ — مجال العمل (أساتذة في كليات المجتمع ، المشرفون التربويون ، أساتذة الجامعة) .

٢ — الإعداد (إعداد تربوي ، إعداد أكاديمي « غير تربوي ») .

٣ — تصورات المشتغلين في إعداد المعلمين للكفايات التعليمية المكونة للمجالات الرئيسة والفرعية ، وإدراكهم لأهميتها النسبية .

الطريقة والاجراءات

١ - عينة الدراسة : أجريت هذه الدراسة ، على عينة من المشتغلين في إعداد المعلمين وتأهيلهم ، قوامها (١٧٠) شخص من مجتمع الدراسة الذي حدد المشتغلين في مجال تربية المعلمين في الأردن ، في كليات المجتمع ، وكليات التربية في الجامعات ، والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم ، وتم اختيار أفراد هذه العينة من فئات مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة . وقد وزع أفراد هذه العينة وفقاً لوظائفهم على النحو التالي :

٢ - عينة المدرسين الذين يعملون في كليات المجتمع للمهن التعليمية ، وقد كان قوام هذه الفئة من أفراد العينة (٧٢) مدرساً كما في الجدول (١) .

الجدول (١)

توزيع أفراد فئة مدرسي كليات المجتمع للمهن التعليمية حسب تخصصاتهم

مجال المواد التعليمية	تربية اسلامية	لغة عربية	لغة انجليزية	مواد اجتماعية	تربية وعلم نفس	علوم	رياضيات	تربية فنية	تربية رياضية	المجموع
العدد	٥	١٠	١١	٧	٩	٨	١٢	٤	٦	٧٢

٣ - عينة المشرفين التربويين ، الذين يتولون عملية الاشراف على المعلمين داخل المدارس ، وكذلك تدريبيهم وتأهيلهم في أثناء الخدمة ، وقد كان قوام هذه الفئة من عينة الدراسة (٥٢) مشرفاً تربوياً ، موضحين في الجدول (٢) .

الجدول (٢)

حجم فئة المشرفين التربويين وتوزيعهم على المجالات المختلفة للمواد التعليمية

مجال المواد التعليمية	رياضيات	علوم	لغة انجليزية	لغة عربية وتربية اسلامية	اجتماعيات	المجموع
العدد	١٠	١٢	١٠	١٠	١٠	٥٢

٤ - عينة أساتذة الجامعة ، وهم الذين يقومون بعملية التدريس وإعداد وتأهيل المعلمين داخل كليات التربية ، وغيرها داخل الجامعة ، وقد كان قوام هذه الفئة من أفراد العينة (٤٦) أستاذاً جامعيًا موضحين في الجدول التالي (٣) .

الجدول (٣)

حجم فئة أساتذة الدراسة الجامعية في
عينة الدراسة موزعين على المجالات المختلفة
للمواد التعليمية

مجال المواد التعليمية	علوم انسانية	تربية رياضية	علوم	رياضيات	لغة عربية	تربية وعلم نفس	المجموع
العدد	٦	٤	٥	٥	٦	٢٠	٤٦

جدول (٤)

ملخص لأفراد عينة الدراسة بفئاتها الثلاث
(مدرسي كلية المجتمع ، مشرفين تربويين ، أساتذة جامعة)

مجال الفئة	فئة مدرسي كلية المجتمع	فئة المشرفين التربويين	فئة أساتذة الجامعة	المجموع
العدد	٧٢	٥٢	٤٦	١٧٠

أداة الدراسة

نظراً لأن الغرض الأساسي من هذه الدراسة ، هو الكشف عن وجهة نظر المشتغلين في إعداد معلمي المرحلة الإلزامية لتحديد وإدراك الأهمية النسبية للكفايات التعليمية اللازمة لبرامج إعداد معلمي هذه المرحلة في الأردن ، فقد قام الباحث بعملية مراجعة لقوائم الكفايات التعليمية المنشورة والدراسات السابقة في هذا الموضوع لاختيار الكفايات التعليمية ، ثم استعمال الكثير من منهج تحليل النظم لعملية التدريس الفعال وفقاً لأسلوب تحليل النظم ، إضافة إلى مراجعة المناهج الدراسية للمرحلة الإلزامية في الأردن ، للوقوف على خصائصها وطبيعتها أهدافها ومضامينها وخبراتها ونشاطاتها التعليمية وأساليب تدريسها وطرق تقييمها ؛ لأنها تشكل إطاراً هاماً في مجال تحديد الكفايات

التعليمية المطلوبة ، حيث استخلص الباحث ٦٠ كفاية تعليمية ، صنفها في خمسة مجالات ، اشتمل كل مجال على ١٢ كفاية تعليمية ، ثم قام بعرضها على المشتغلين في تدريب المعلمين ، من أجل تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية من وجهة نظرهم ، وذلك باختيار ثماني كفايات فرعية من بين ١٢ كفاية تعليمية لكل مجال من المجالات الخمسة لغاية توحيد عدد الكفايات المختارة ، وفي ضوء اختيار المشتغلين في تربية المعلمين ، استطاع الباحث ، أن يبنى ادارة الدراسة من ٤٠ كفاية تعليمية بعد ذلك ، وثبت هذه الكفايات في خمسة مجالات رئيسة اشتمل كل مجال على ثماني كفايات فرعية ، وبذلك أصبحت هذه الكفايات الأربعون هي الكفايات التي تلزم لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن ، من وجهة نظر المشتغلين في تربية المعلمية ، وفيما يلي وصف لهذه الكفايات التعليمية :

- ١ - مجال كفايات إعداد الدرس ، ويتكون من ثماني كفايات فرعية .
- ٢ - مجال كفايات تنفيذ الدرس ، ويتكون من ثماني كفايات فرعية .
- ٣ - مجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، ويتكون من ثماني كفايات .
- ٤ - مجال كفايات العلاقات الانسانية وادارة الصف ، ويتكون من ثماني كفايات .
- ٥ - مجال كفايات التقييم ، ويتكون من ثماني كفايات فرعية .

صدق الاستبانة

اتبع الباحث اجرائين لتصديق أداة الدراسة هما :

الاجراء الأول : الصدق المنطقي في الاستبانة ، وذلك بجعلها تمثل الموضوع الذي تقيسه ، تمثيلا شاملا ، ولتأمين ذلك استخدم أسلوب تحليل النظم لعملية التدريس للكشف عن كل العناصر المكونة للعملية التعليمية ، ثم اختيار الكفايات التي تغطي جميع الأبعاد المكونة .

الاجراء الثاني : عرض الاستبانة بعد اختيار بنودها على مجموعة من المهتمين والخبراء في إعداد المعلمين ، وذلك لمعرفة رأيهم فيما إذا كانت هذه الكفايات تمثل غرض الدراسة ، وفي ضوء المعلومات التي حصل عليها الباحث من مجموعة المحكمين الخبراء ، تم إدخال التعديلات المطلوبة ، وعليه أصبحت الاستبانة (أداة الدراسة) صادقة وبدرجة معقولة .

ثبات الاستبانة (أداة الدراسة)

تمّ حساب معاملات ثبات الاستبانة عن طريق اعادة الاستبانة إلى عينة خارجية سبقت الدراسة ، بعد ثلاثة أسابيع ، وبتطبيق قانون معامل الارتباط للرتب (سبيرمان)^(١٥) ، كانت نتائج معاملات ثبات التحكيم لأداة الدراسة على النحو التالي :

- ١ - كان معامل ثبات كفايات مجال تخطيط الدرس يساوي (٠,٨٧)
- ٢ - كان معامل ثبات كفايات مجال تنفيذ الدرس يساوي (٠,٨٥)
- ٣ - كان معامل ثبات مجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني يساوي (٠,٩٠)
- ٤ - كان معامل ثبات كفايات مجال العلاقات الانسانية وادارة الصف يساوي (٠,٨٨)
- ٥ - كان معامل ثبات كفايات مجال التقويم يساوي (٠,٨٩)

وبعد اجراءات التصديق والثبات التي طبقت على الأداة ، يمكن القول إنّ الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات تسوغ قبولها واستخدامها .

تحليل النتائج

اتبع الباحث في تحليل البيانات الاجراءات التالية :

١ - أعطيت الكفاية الفرعية التي احتلت الأهمية الأولى عند أفراد عينة الدراسة ، خمس علامات ، وأعطيت الكفاية الفرعية التي احتلت الأهمية الثانية ، أربع علامات ، أما الكفاية التي احتلت الأهمية الثالثة فأعطيت ثلاث علامات ، بينما أعطيت الكفاية التي احتلت الأهمية الرابعة علامتين ، أما الكفاية التي احتلت الدرجة الخامسة ، فأعطيت علامة واحدة .

٢ - استخدام المتوسطات وكذلك الانحرافات المعيارية لكل كفاية من الكفايات الخمس الأساسية ، وذلك لكل فئة من فئات عينة الدراسة لعدم تساوي أفراد فئات العينة .

٣ - استخدام وسط كل كفاية من الكفايات الخمس الأساسية والفرعية ، لاستخراج رتبة هذه الكفايات عند كل فئة من عينة الدراسة .

٤ - استخدام أسلوب التحليل العاملي 2×3 لتحليل التباين لكل كفاية من الكفايات الخمس الرئيسة ، علماً أن المتغيرين اللذين أدخلوا في الدراسة هما : (تربوي ، غير

تربوي (مستويات ثلاثة هي : (أساتذة كليات المجتمع ، مشرفون تربويون ،
أساتذة جامعة) .

٥ - استخدام اختبار شافيه لعمل المقارنات البعدية للكشف عن مصدر الفروق الدالة
احصائيا ، في جدول تحليل التباين .

وفيا يلي عرض لنتائج الدراسة ومناقشتها :

النتائج ومناقشتها

سنعرض النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة في إطار التنظيم التالي :

١ - النتائج المتعلقة بتحديد الكفايات التعليمية من وجهة نظر فئات المشتغلين في إعداد
المعلمين .

٢ - النتائج المتعلقة بإدراك المشتغلين في إعداد المعلمين الأهمية النسبية للكفايات
التعليمية الرئيسة والفرعية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن .

أولا - النتائج المتعلقة بتحديد الكفايات التعليمية من وجهة نظر فئات المشتغلين في
إعداد المعلمين .

السؤال الأول : ما الكفايات التعليمية من وجهة نظر المشتغلين في إعداد
المعلمين ؟ . .

لقد تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال وضع قائمة من الكفايات التعليمية
بلغت (٦٠) كفاية ، وزعت على خمسة مجالات أساسية ، بمعدل (١٢) كفاية لكل مجال ،
وطلب من فئات المشتغلين اختيار (٨) كفايات فرعية لكل مجال من المجالات الرئيسة
الخمس ، حتى تكون قائمة الكفايات (٤٠) كفاية بمعدل (٨) كفايات لكل مجال من
المجالات الخمسة ، وبعد تفريغ النتائج اختار الباحث الكفايات الثمانية التي احتلت
المراتب الثمانية الأولى عند جميع أفراد عينة الدراسة وعدّت هي الكفايات الأربعين التي
شكلت الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية من وجهة نظر المشتغلين في
إعداد المعلمين ، انظر هذه الكفايات في الملحق (١) في ذيل الدراسة .

ثانيا - النتائج المتعلقة باختلاف تصور المشتغلين في إعداد المعلمين للأهمية النسبية
لمجالات الكفايات التعليمية ، وكذلك الكفايات الفرعية المكونة لكل مجال من المجالات

الخمسة لهذه الكفايات؛ أي اجابة الأسئلة ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ . وفي سبيل الاجابة عن
السؤالين الثاني والثالث من أسئلة الدراسة وهما :

السؤال الثاني : هل تختلف وجهة نظر المشتغلين في إعداد المعلمين (مدرسي
كليات مجتمع ، مشرفين تربويين ، أساتذة جامعة) في إدراكهم للأهمية النسبية لمجالات
الكفايات التعليمية اللازمة للتعليم في المرحلة الإلزامية ، التي تتمثل في كفايات إعداد
الدرس ، كفايات تنفيذ الدرس ، الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، كفايات العلاقات
الانسانية وادارة الصف ، كفايات التقييم . . ؟

السؤال الثالث : هل يختلف المشتغلون في إعداد المعلمين من المؤهلين تربويا عن
غير المؤهلين تربويا من الفئات نفسها في ادراكهم للأهمية النسبية لمجالات الكفايات
التعليمية الأساسية . . ؟

وفي سبيل الإجابة عن هذين السؤالين قام الباحث باستخراج المتوسطات
والانحرافات المعيارية بين مجموعات المشتغلين في إعداد المعلمين على المجالات الخمسة
للكفايات الأساسية والنتيجة في الجدول (٥) .

جدول (٥)
المتوسطات والانحرافات المعيارية بين مجموعات المشتغلين
في إعداد المعلمين على الكفايات التدريسية الخمس الأساسية

كفاية التقويم	كفاية العلاقات الإنسانية وإدارة الصف		كفاية الكفايات الأكاديمية والنمو المهني		كفاية تنفيذ الدرس		كفاية أعداد الدرس		العدد	المجموعة
	ع	م	ع	م	ع	م	ع	م		
٠,٣٩	٣, ٢٤٠	٠, ١٩	٢, ٨٤	٠, ٥٢	٣, ١٣	٠, ٤	٣, ٤٩	٠, ٥٥	٣, ٣٥	٥٥
٠, ٤٢	٢, ٩٣٠	٠, ٤٢	٢, ٨٥	١, ٢٨	٢, ٧٧	٠, ٥١	٣, ٣٢	٠, ٥٦	٣, ٣٦	١٧
٠, ٥٨	٢, ٥٨	٠, ٧٢	٢, ٥٥	٠, ٧٢	٢, ٩٦	٠, ٣١	٣, ٤٤	٠, ٣٥	٣, ٧٤	٢١
٠, ٣٣	٣, ٥٢	٠, ٣٠	٢, ٨٦	٠, ٤٩	٣, ١٥	٠, ٤٤	٣, ٤١	٠, ٥٩	٣, ١٥	٣١
٠, ٥٣	٢, ٥٣	٠, ٧٠	٢, ٥١	٠, ٧١	٢, ٩١	٠, ٣٠	٣, ٥٤	٠, ٣٥	٣, ٧١	١٩
٠, ٧٩	٢, ٦٦	٠, ٦٢	٢, ٧٢	٠, ٦٤	٣, ٥٨	٠, ٦٦	٣, ١٣	٠, ٥١	٢, ٨١	٢٧

+ ويقصد بالتربويين : فئة المشتغلين في إعداد المعلمين ممن يحملون مؤهلات تربوية مسلكية .

++ ويقصد بفئة التربويين : فئة المشتغلين في إعداد المعلمين ممن يحملون مؤهلات أكاديمية دون إعداد تربوي أو مسلكي .

الجدول (٦)

نتائج تحليل التباين للدرجات المشتغلين في إعداد المعلمين من
مدرسي كليات المجتمع ، والمشرفين التربويين ، وأساتذة الجامعة في
مجالات الكفايات التدريسية الأساسية

قيمة (ف) المحسوبة النسبة الفائية	التباين	درجات الحرية	مربعات الانحراف	مصدر التباين	جال الكفايات
٠,١٤٥ * ٩,٥٤١ ٢,٥٦٠	٠,٠٣٦ ٢,٣٤٥ ٠,٦٢٩ ٠,٠٦٣	٢ ١ ٢ ١٦٤	٠,٧١٤ ٢,٣٤٥ ١,٢٥٩ ١٠,٣٢٤	مصدر التباين - مجال العمل (مدرسو كلية المجتمع ، مدرسو جامعة ، مشرفون) - الإعداد (تربوي ، غير تربوي) . - التفاعل . - الخطأ .	كفاية اعداد الدرس
٠,٤٥٥ ١,٦٣٨ ٠,٣٨٩	٠,٠٩٥ ٠,٣٤٢ ٠,٠٨١ ٠,٥٣	٢ ١ ٢ ١٦٤	٠,١٩٠ ٠,٣٤١ ٠,١٦٢ ٨,٧٦٠	مجال العمل (مدرسو كلية ، مدرسو جامعة ، مشرفون) - الإعداد (تربوي ، غير تربوي) . - التفاعل . - الخطأ .	كفاية تنفيذ الدرس

ولمعرفة مصدر التباين بين وجهات نظر المشتغلين في إعداد المعلمين ، حول إدراكهم للأهمية النسبية لمجال الكفايات التدريسية الخمس ، قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين 2×3 للكشف عن العلاقة بين المتغيرات (مجال العمل والإعداد التربوي) من ناحية ، والمجالات الخمسة للكفايات التدريسية من ناحية أخرى ، والنتيجة في جدول (٦) .

تحليل التباين

عندما نخضع الاحصاءات الواردة في الجدولين الاحصائيين السابقين (٥ ، ٦) للتحليل نستنتج ما يلي :

١ - بالنسبة لمتغير مجال العمل (أساتذة كليات مجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) فإن النتائج التي وردت في الجدول (٦) تشير إلى أنه لا يوجد أي فروق ذات دلالة احصائية بين مختلف فئات عينة الدراسة (أساتذة في كليات المجتمع ، أساتذة في الجامعة ، مشرفين تربويين) وبين متوسطات إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات الفرعية المكونة لكل مجال من مجالات كفايات إعداد الدرس وكفايات تنفيذ الدرس ، وكفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف ، في حين أشارت الاحصاءات في الجدول (٦) إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة احصائية بين فئات عينة الدراسة التي سبق ذكرها بين متوسطات إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات الفرعية المتعلقة بمجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، ومجال كفايات التقويم ، حيث بلغت قيمة (ف) المحسوبة (٣,٩٤٦) في المجال الثالث وقيمة (ف) المحسوبة (٤,٠٧٩) في المجال الخامس ، وهي قيم دالة احصائياً عند مستوى الدلالة $\alpha = 0,05$ وهذا لا يعني أنه لا يوجد اتفاق عام بين فئات عينة الدراسة أي (أساتذة كليات المجتمع ، وأساتذة الجامعة ، والمشرفين التربويين) على إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات التي وردت في استبانة الدراسة . وللكشف عن مصدر الفروق الدالة احصائياً بين فئات عينة الدراسة حول إدراكهم للأهمية النسبية المتعلقة بمجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، وكفايات التقويم ، استخدم اختبار شافيه لعمل مقارنة بعدية بين فئات عينة الدراسة (مدرسي كلية المجتمع ، مدرسي الجامعة ، مشرفين تربويين) .

جدول (٧)

نتائج اختبار المقارنة البعدية لمجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني

س ١	مدرسو كلية المجتمع	—	١,٨	*١١٩
س ٢	مدرسو الجامعة	—	—	* ٨١
س ٣	المشرفون التربويون	—	—	—

يشير الجدول (٧) إلى أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين مدرسي كليات المجتمع والمشرفين التربويين ، لصالح مدرسي كليات المجتمع ، حيث كانت قيمة ف المحسوبة ١١٩ ، وهي دالة على مستوى $\infty = ٠,٠٥$ أو $\infty = ٠,٠١$ وأن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين مدرسي الجامعة والمشرفين التربويين لصالح مدرسي الجامعة حيث كانت قيمة ف المحسوبة ٨١ ، وهي دالة على مستوى $\infty = ٠,٠٥$ أو $\infty = ٠,٠١$. كما يشير الجدول (٦) الى أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين التربويين وغير التربويين في مجال كفايات إعداد الدرس ، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٩,٥٤٠) ، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ، وكذلك الحال في مجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٤١,٧٨٥) وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١) ، وأيضاً في مجال كفايات التقويم من خلال التفاعل حيث بلغت قيمة ف المحسوبة (٤,٤٩٠) ، وهي دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) .

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة احصائيا بين التربويين وغير التربويين في مجال كفايات إعداد الدرس ، ومجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني التي كشف عنها جدول تحليل التباين (٦) استخدم اختبار شافيه ، لعمل مقارنات بعدية لغرض تحديد مصدر هذه الفروقات .

الجدول (٨)

المقارنات البعدية بين التربويين وغير التربويين
في ادراكهم لكفايات اعداد الدرس

س ١	التربويون	س ١	س ٢
س ٢	غير التربويين	—	*٢٤٨
		—	—

وحيث إن قيمة ف المحسوبة تساوي ٢٤٨ ، وهي أكبر من قيمة ف الحرجة (٢٦,٨١) ، فإنه يترتب على ذلك وجود فروق دالة احصائيا على مستوى ٠,١ لصالح التربويين ، حيث كان الوسط الحسابي الموزون للتربويين ٣,٥ ولغير التربويين ٠,٣*٠٧ وقد يعود تفوق التربويين في إدراكهم الأهمية النسبية لكفايات إعداد الدرس أكثر من إدراك غير التربويين (الأكاديميين) إلى طبيعة الاعداد للمشتغلين في تربية المعلمين ، فالمؤهلون تربويا من المشتغلين في تربية المعلمين يقدررون دور التخطيط للعملية التعليمية وما تتطلبه من تنظيم واجراءات ، ولهذا فإنهم يقدررون أهمية إعداد الدرس ودوره في نجاح عملية التدريس ، لذا جاءت استائج في صالح التربويين وهو موقف يبدو طبيعيا .

الجدول (٩)

المقارنات البعدية بين التربويين وغير التربويين
في ادراكهم للكفايات الأكاديمية والنمو المهني

س ١	تربويون	س ١	س ٢
١	غير تربويين	—	٦٩,٨
٢		—	—

ويمكن أن ترد هذه النتائج ، إلى أن الوظيفة أو المهام التي يقوم بها أفراد العينة تؤثر في اتجاهاتهم وبالتالي اهتماماتهم أو ادراكهم يكون أكثر للكفايات من الكفايات الأخرى التي لا ترتبط بأولويات النشاطات الوظيفية التي يقومون بها ، وعليه فإن مدرسي كليات المجتمع ، الذين يمارسون عملية التعليم ، يعطون عناية للكفايات الأكاديمية أكثر من سير عمليات التعليم ، وللسبب نفسه فإن أساتذة الجامعة ، أدركوا الأهمية النسبية للكفايات الأكاديمية والنمو المهني أكثر من ادراك المشرفين التربويين ؛ لأن الكفايات الأكاديمية تحتل مكانة مركزية في النشاط الوظيفي لأساتذة الجامعة ، فالكفايات الأكاديمية عندهم هي المعيار الأساسي الذي تتوقف عليه سمعتهم وترقياتهم ومستقبلهم الوظيفي .

الجدول (١٠)

نتائج اختبار المقارنات البعدية لمجال كفايات التقييم

س ٣	س ٢	س ١		
١٥٦,٨ *	٠,٤٣	—	مدرسو كليات مجتمع	س ١
٢٠٤ *	—	—	مدرسو الجامعة	س ٢
—	—	—	المشرفون التربويون	س ٣

يشير الجدول (١٠) إلى أن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين مدرسي كليات المجتمع والمشرفين التربويين لصالح المشرفين ، حيث كانت قيمة ف المحسوبة ١٥٦,٨ ، وهي دالة على مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ وأن هناك فروقا ذات دلالة احصائية بين أساتذة الجامعة والمشرفين التربويين لصالح المشرفين التربويين ، حيث كانت قيمة ف المحسوبة ٢٠٤ ، وهي دالة على مستوى $0,05 = \infty$ أو $0,01 = \infty$.

وقد يرجع تفوق المشرفين التربويين في إدراكهم للأهمية النسبية لكفايات التقييم إلى أن المشرفين التربويين يقومون بمهام وظيفية تربوية ، يحتل فيها التقييم مكانة مركزية ، لهذا لا غرابة في تفوق المشرفين التربويين في إدراكهم للأهمية النسبية لكفايات التقييم على الفئات الأخرى .

متغير التأهيل أي نوع الإعداد (تأهيل - تأهيل أكاديمي « غير تربوي ») ، يشير الجدول (٦) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين التربويين وغير التربويين من فئات عينة الدراسة أساتذة كليات المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة ، في إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات التدريسية في كل من المجالات التالية :

يلاحظ أن قيمة ف المحسوبة تساوي ٦٩,٨ وهي أكبر من قيمة ف الحرجة ٦,٨١ ، ويترتب على ذلك وجود فروق دالة احصائية على مستوى ٠,٠١ لصالح غير التربويين ، وهي نتيجة منطقية ، لأن فئة المشتغلين في إعداد المعلمين من غير التربويين تهتم بالمادة العلمية والمعرفية أكثر من اهتمام التربويين بهذه الكفايات ، وهذا لا يعني أن التربويين ، لا يعطون أهمية للكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، بل إنهم يدخلون في إطار اهتماماتهم عناصر تربوية ونفسية أخرى تجعلهم لا يرتبون الكفايات الأكاديمية في المقام الأول .

أما بالنسبة للتفاعل بين المتغيرين مجال العمل والإعداد فقد أظهرت النتائج الاحصائية في جدول تحليل التباين (٦) عدم وجود دلالات احصائية في أثناء التفاعل بين مجالات العمل (أساتذة كليات المجتمع ، أساتذة الجامعة ، المشرفين) والإعداد (التربوي ، وغير التربوي) . وهذا يعني أن عينة الدراسة لا تتفاوت في إدراكهم للأهمية النسبية لكفايات : إعداد الدرس ، وكفايات تنفيذ الدرس ، وكفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف .

في حين أظهر الجدول (٦) وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجال العمل (أساتذة كليات المجتمع ، وأساتذة الجامعة ، المشرفين التربويين) والإعداد (تربوي ، غير تربوي) في إدراكهم لأهمية الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، وكذلك كفايات التقييم ، حيث بلغت قيمة ف المحسوبة ١٣,٦٩٠ للكفاية الأولى ، و ٤,٤٨٠ للكفاية الثانية ، وهي دالة احصائيا على مستوى ٠,٠٥ على التوالي . ويلاحظ أن نسبة حجم التربويين إلى حجم غير التربويين في عينة الدراسة هي : ٩٥ : ٧٥ ، وهذا يعني زيادة المؤهلين تربويا على غير المؤهلين تربويا ، الأمر الذي قد يجعل التفاعل بين متغيرات مجال العمل ، والإعداد ، يحقق فروقا ذات دلالة احصائية في إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات الأكاديمية والنمو المهني وكفايات التقييم ، وقد يعود ذلك إلى أن الأكاديميين والتربويين في عينة الدراسة ، يدركون أهمية الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، وكفايات التقييم لعملية إعداد المعلمين ، الأمر الذي قد يؤدي إلى إيجاد دلالة احصائية عند التفاعل بين مستويات مجالات العمل ، ومتغيرات الإعداد ، وباستخراج الوسط الحسابي الموزون للتربويين على الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وجد أنه يساوي ٣,٠٥ في حين كان هذا الوسط الحسابي الموزون يساوي ٣,٢٢ لغير التربويين ، و ٣,٠٤ لمدرسي كليات المجتمع ، و ٣,٠٧ لمدرسي الجامعة ، و ٣,٠١ للمشرفين ، واستنادا إلى الوسط الحسابي الموزون للتفاعل بين هذه المتغيرات ، تكون النتيجة لصالح غير التربويين أي الفئات ذات الإعداد الأكاديمي . . أما فيما يتعلق بكفايات التقييم ، فإن الوسط الحسابي الموزون للتربويين يساوي (٣,٦٠) ولغير التربويين (٣,٠٢) ، ولمدرسي كليات المجتمع (٣,١٦) ولمدرسي الجامعة (٦,٢) وللمشرفين (٣,١) ، وتكون النتيجة لصالح التربويين . . وتأتي هذه النتائج منسجمة مع النتائج التي أشارت إليها الدلالات الاحصائية السابقة ، حيث وجد أن الأكاديميين يدركون الأهمية النسبية للكفايات الأكاديمية ، والنمو المهني أكثر من إدراك التربويين في حين وجد أن التربويين يدركون

الأهمية النسبية لكفايات التقييم أكثر من إدراك غير التربويين لها ، بسبب طبيعة الإعداد وطبيعة المهام والنشاطات الوظيفية لكل فئة من مستويات المشتغلين بإعداد المعلمين وتربيتهم .

– تفسير ترتيب مجالات الكفايات الرئيسة والكفايات الفرعية المكونة للمجالات ، في سبيل الاجابة عن السؤالين الرابع ، والخامس ، من أسئلة الدراسة ، المتعلقين في أي الكفايات التعليمية الرئيسة وكذلك الكفايات التعليمية الفرعية ، أهم من وجهة نظر المشتغلين في إعداد المعلمين (مدرسي كليات مجتمع ، مشرفين تربويين ، أساتذة جامعة) ، قام الباحث بما يلي :

– استخراج متوسطات الدرجات والرتبة لكل مجال من مجالات الكفايات الرئيسة لمجموعات عينة الدراسة (أساتذة كليات مجتمع ، أساتذة جامعة ، مشرفين تربويين) .

– استخراج معامل ارتباط الرتب ، وذلك باستخدام معادلة سبيرمان^(١٣) ، حيث بلغ معامل الارتباط بين الرتب (٠,٩٥) وهو ارتباط مرتفع ، وهذا يدل على التقارب شبه التام ، بين مجموعة أساتذة كليات المجتمع ، والمشرفين التربويين ، في حين اختلف ترتيب مجالات الكفايات الرئيسة عند أساتذة الجامعة ، عما هي عند مجموعة أساتذة كليات المجتمع والمشرفين .

والجدول (١١) يوضح متوسطات وترتيب مجالات الكفايات الرئيسة حسب تصور فئات المشتغلين في إعداد المعلمين .

جدول (١١)

المتوسطات وترتيب الكفايات الأساسية حسب تصور المشتغلين في إعداد المعلمين

الكفاية / المهنة	مدرسو كليات المجتمع		المشرفون التربويون		مدرسو الجامعة	
	المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة	المتوسط	الرتبة
اعداد الدرس	٢,٣٥٨	٢	٣,٤٤٥	١	٣,٢٧٦	٢
تنفيذ الدرس	٣,٤٢٨	١	٣,٤٢٤	٢	٣,٢٨٢	١
الأكاديمية والنمو المهني	٢,٩٤٩	٤	٢,٩٢٥	٤	٣,١٣٧	٣
العلاقات الانسانية وادارة الصف	٢,٨٤٦	٥	٢,٧٠٦	٥	٢,٦٣٢	٤
التقويم	٣,٠٨٤	٣	٣,٠٥٢	٣	٣,٦٢٦	٥

عند قراءة الجدول (١١) وما فيه من دلالات ، يمكن القول إنه لا يوجد تباين في ترتيب مجالات الكفايات التدريسية الرئيسة بين مجموعة أساتذة كليات المجتمع ، والمشرفين التربويين ، ما عدا ترتيب مجال كفايات إعداد الدرس ، حيث وضعها أساتذة كليات المجتمع في الرتبة الثانية ، ووضعها المشرفون التربويون في الرتبة الأولى . أما ترتيب مجالات الكفايات الرئيسة عند مجموعة أساتذة الجامعة فقد جاءت مختلفة تماما عما هي عليه عند المجموعتين الآخرين (أنظر الجدول ١١) .

ويمكن أن نستخلص أن مجموعات عينة الدرس ، قد أكدت أهمية مجال كفايات تنفيذ الدرس ، وكفايات إعداد الدرس ، مع تماثل الترتيب في هذين المجالين بين أساتذة كليات المجتمع ، وأساتذة الجامعة ، ومماثل الترتيب بين كفايات هذين المجالين عند المشرفين ، كما تماثل ترتيب مجالات هذه الكفايات التدريسية عند كل من مجموعة أساتذة كليات المجتمع ، وأساتذة الجامعة .

كما تشابهت وجهات نظر أساتذة كليات المجتمع والمشرفين التربويين ، في ترتيب كفايات التقييم والكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، وكفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف ، حيث احتلت المرتبة الثالثة والمرتبة الرابعة والمرتبة الخامسة على التوالي ، وهذا يعني أن هاتين المجموعتين من عينة الدراسة (أساتذة كليات المجتمع ، المشرفين التربويين) تهتمان بكفايات إعداد الدرس وكفايات تنفيذ الدرس ، وكفايات التقييم على التوالي ، أكثر من اهتمامهما بالكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، وكذلك كفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف . في حين اهتمت مجموعة أساتذة الجامعة ، بكفايات تنفيذ الدرس ، وكفايات إعداد الدرس ، والكفايات الأكاديمية والنمو المهني على التوالي . ولكنها وضعت كفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف وكفايات التقييم في المرتبة الرابعة والخامسة على التوالي .

يبدو أن طبيعة المهنة أو الوظيفة التي يقوم بها أفراد عينة الدراسة تؤثر إلى حد كبير في ترتيب أهمية مجالات الكفايات التدريسية ، فبينما يهتم أساتذة كليات المجتمع والمشرفون بكفايات تنفيذ الدرس وكفايات إعداد الدرس وكفايات التقييم ، فإن مجموعة أساتذة الجامعة تهتم بكفايات تنفيذ الدرس وكفايات إعداد الدرس والكفايات الأكاديمية والنمو المهني . . ولكن السؤال هو ، لماذا تضع جميع فئات عينة كفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف في أدنى المراتب ، على الرغم من أن هناك دراسات كثيرة قد وضعتها في المرتبة الأولى ؟ فرانس (France, 1970) ، وكذلك دراسة هاول (Hawal, 1973) ،

ودراسة دودل (Doddle, 1973) ، وقد يعود هذا الاختلاف في ترتيب الكفايات التدريسية إلى أن النظام الاجتماعي والتربوي في أن البلاد التي أجريت فيها هذه الدراسات يؤكد على العلاقات الانسانية وعلى غيرها من القيم التربوية الأساسية ، التي ينبغي اتقانها داخل المجتمع المدرسي ، والمجتمع العام . في حين أن النظم التربوية في الوطن العربي لا تعطي هذه الكفايات الأولوية داخل المدرسة وهو موقف يعكس روح العلاقات الانسانية داخل الكيان الاجتماعي العام ، ولكن إدراك المشتغلين في إعداد المعلمين بالأردن لكفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف جاء متفقاً مع نتائج دراسة أخرى مماثلة ، أجريت في دولة الكويت ، حيث احتلت كفايات العلاقات الانسانية والنظام داخل الصف المرتبة الرابعة ، والخامسة عند أساتذة معاهد المعلمين ، والموجهين التربويين على التوالي (حسن جامع وآخرون ١٩٨٤) .

وهذا التماثل في النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة التي تمت في المملكة الأردنية الهاشمية ، والدراسة التي تمت في دولة الكويت ، يكمن وراءه إطار مرجعي عام ينطوي على بنية ثقافية واحدة ونظرة فلسفية متقاربة في كل من الأردن والكويت ، نحو العملية التربوية ، وما تتطلبه من كفايات تدريسية . كما أن نتائج هذه الدراسة بالنسبة لمجموعة أساتذة كليات المجتمع والمشرفين التربويين ، اتفق بدرجة كبيرة مع نتائج دراسة (مرعي ١٩٨١) في الأردن ، ودراسة (الشيخ وزاهر ١٩٨١) في قطر . وهذه النتائج قد تشير إلى التشابه في مفهوم أساتذة كليات المجتمع والمشرفين التربويين وأساتذة الجامعة نحو الكفايات اللازمة للتعليم في الكثير من البلاد العربية .

وللإجابة عن السؤال : أي الكفايات التعليمية الفرعية التي ترتبط بالمجالات الرئيسة عند عينة الدراسة من المشتغلين في إعداد المعلمين ؟ تم حساب متوسطات درجات كل كفاية فرعية بالنسبة للمجموعات المختلفة في عينة الدراسة ، واستخرج معامل الارتباط بين تقديرات المجموعات الثلاث (أساتذة كليات المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) فكان (٠,٩٥) وهو معامل مرتفع ، يدل على تقارب كبير بين المجموعات الثلاث في عينة الدراسة ، وعليه رتبت الكفايات الفرعية المنتمية لمجالات الكفايات التدريسية الرئيسة كما هو مبين في الجدول (١٢) الذي يوضح الكفايات الرئيسة والفرعية المرتبطة بها ، والمتوسط العام لأفراد العينة على كل كفاية فرعية ، مع بيان رتبها المركزية التي احتلتها بالنسبة للكفايات الفرعية الأخرى .

جدول (١٢)

ترتيب أهمية الكفايات الفرعية المرتبطة بمجالات الكفايات
الرئيسة حسب تصور المشتغلين في إعداد المعلمين

الرتبة	المتوسط العام	الكفاية
		كفاية اعداد الدرس :
٣	٣,٨٦٤	- يحدد أهداف الدرس على شكل سلوكي .
٤	٣,٨٥٢	- يحلل محتوى الدرس الى مكوناته الأساسية .
٢١	٣,٠٣٩	- يصنف أهداف الدرس في المستوى المعرفي
٣٢	٢,٧٠٨	- يصنف أهداف الدرس في المستوى الوجداني .
٢٦	٢,٩٤٣	- يصنف أهداف الدرس في المجال الحسي حركي .
٩	٣,٤٧٣	- يختار التقنيات التعليمية الملائمة .
١٨	٣,٠٧١	- يختار الأنشطة التعليمية الملائمة .
٢٢	٣,٠٢٩	- ينظم الدرس في خطوات منطقية تساعد على الفهم .
		كفاية تنفيذ الدرس :
٢٧	٢,٨٧٧	- يهيئ ذهن التلاميذ للدرس باستخدام الحوادث الجارية .
٦	٣,٥٩٨	- يستعمل أساليب التدريس الحديثة وينوع فيها .
٢	٣,٨٩٨	- يطرح أسئلة ترتبط بأهداف الدرس .
٥	٣,٧٥٩	- يبادىء في طرح أسئلة تثير اهتمام التلاميذ بالدرس .
١٩	٣,٠٥٦	- يستخدم أساليب التعزيز .
٢٠	٣,٠٤٣	- يراعي مبادئ الفروق الفردية بين التلاميذ .
٢٣	٣,٠٠١	- يتقن التقويم في أثناء الدرس .
١٢	٣,٣٤٥	- يقوم بالاجراءات المناسبة لتنفيذ خطوات الدرس داخل الصف .
		الكفاية الأكاديمية والنمو المهني :
١	٣,٩٢٨	- اتقان مادة تخصصه العلمي .
١٧	٣,١١٢	- يتصل بما يستجد في حقل تخصصه .
١٥	٣,١٣٣	- يظهر حماسا في أداء عمله .
١١	٣,٣٥٩	- يلتزم بانتظام بمواعيد العمل .

تابع جدول (١٢)

الرتبة	المتوسط العام	الكفاية
١٦	٣,١٢٢	- يتصل بالفكر التربوية الجديدة .
٣٩	٢,٢٦٧	- يستفيد من خبرات الآخرين .
١٤	٣,٢٠٩	- متابعة المشكلات الاجتماعية والثقافية للمجتمع .
٣٨	٢,٣٦٧	- يطالع الكتب والمجلات الثقافية العربية والأجنبية . كفايات العلاقات الانسانية وادارة الصف :
٣٤	٢,٥٤٧	- يقدر التلاميذ ويحترم مشاعرهم .
٣٣	٢,٥٧٦	- يشكل علاقات حسنة مع التلاميذ .
٢٩	٢,٧٥٥	- يكسب ثقة التلاميذ .
٢٨	٢,٨٤٤	- يكون علاقات طيبة مع زملائه ورؤسائه .
١٠	٣,٤٣٧	- يحافظ على النظام داخل الصف .
٣٠	٢,٧٣٨	- يشارك التلاميذ في همومهم ومشكلاتهم .
٢٥	٢,٩٥٤	- ادارة الصف وفقاً للمبادئ الديمقراطية .
٤٠	١,٩٦٨	- يسهم في مجالات النشاط المدرسي . كفايات التقويم :
٣٧	٢,٣٧٥	- ينوع في أساليب التقويم الملائمة .
٣٥	٢,٤٣٩	- يتقن أساليب التقويم المرتبطة بالأهداف .
٣١	٢,٧٣٠	- تصميم الأدوات الملائمة لقياس تعلم التلاميذ .
٣٦	٢,٣٧٨	- تحديد نتائج اختبارات التلاميذ .
٢٤	٢,٩٧١	- تحديد نقاط الضعف في ضوء نتائج الاختبارات .
٨	٣,٤٧٨	- يعالج نتائج الضعف التي تحددها نتيجة التقويم .
٧	٣,٥٢٣	- يطبق التقويم بصورة مباشرة .
١٣	٣,٢٦٥	- يعدل من استراتيجيات تعليمية في ضوء نتائج التقويم .

ومن الجدول (١٢) يتضح أن الكفايات المرتبطة بالكفايات الرئيسة في مجالات إعداد الدرس وتنفيذ الدرس ، والكفاية العلمية والنمو المهني ، قد احتلت مراكز الترتيب

على طول المدى من ١ - ٢٣ ، باستثناء خمس كفايات فرعية من هذه المجالات الرئيسة الثلاثة ، قد صنف ف رتب لاحقة احتلت الرتب ٢٦ ، ٢٧ ، ٣٢ ، ٣٨ ، ٣٩ . وعند تحديد هذه الرتب الخمس التي وضعت في رتب متأخرة عن الرتبة ٢٤ نجد منها كفايتين فرعيتين هما : (٢٦ ، ٣٢) من الكفايات المرتبطة بمجال كفايات إعداد الدرس ، وكفاية واحدة فرعية هي (٢٧) من الكفايات المرتبطة بمجال كفايات تنفيذ الدرس ، وأن الكفايتين الفرعيتين الأخيرتين (٣٨ ، ٣٩) هما من الكفايات المرتبطة بمجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، أما الكفايات الفرعية المرتبطة بمجال كفايات (العلاقات الانسانية وإدارة الصف ، وكفاية التقييم) فقد احتلت الرتب من ٢٥ - ٤٠ ، باستثناء خمس كفايات فرعية ، قد وضعت في رتب متقدمة على الرتبة ٢٥ ، نجد منها ، كفاية فرعية واحدة وهي عشر (١٠) من كفايات العلاقات الانسانية وإدارة الصف . أما الكفايات الفرعية الأربع الباقية وهي : (٢٧ ، ٨ ، ١٣ ، ٢٤) فهي جميعا من الكفايات الفرعية المرتبطة بمجال كفايات التقييم .

ولإلقاء مزيد من الضوء على أهمية الكفايات الفرعية المرتبطة بمجالات الكفايات التدريسية الرئيسة ، أنظر الجدول (١٣) ، الذي يوضح ترتيب الكفايات الفرعية حسب الأهمية النسبية لكل أفراد عينة الدراسة ، بغض النظر عن المجالات التي ترتبط بها هذه الكفايات الفرعية ، لعل ذلك يعطي فكرة أخرى حول ترتيب الكفايات الفرعية الأربعين حسب أهميتها لإعداد معلمي المرحلة الإلزامية .

كما يوضح الجدول (١٣) مجال الكفايات الرئيسة التي ترتبط بها كل كفاية من الكفايات الفرعية ليرى القارئ الرتب المتبادلة بين الكفايات الرئيسة والكفايات الفرعية وأهميتها في إعداد برامج تدريب المعلمين من وجهة نظر مجموعة عينة الدراسة ، وقد يفيد هذا الجدول في بناء برنامج تدريب المعلمين القائم على الكفايات ، من خلال أسلوب التعليم المصغر Micro Teaching ، أو أسلوب التعلم للاتقان Learning for Mastery ، أو التعليم المبرمج ، Programmed Inst .

جدول (١٣)

المتوسط العام لكل كفاية فرعية في مجال الكفايات
الرئيسة للتدريس وكذلك رتبته المركزية

رقم مجال الكفايات الرئيسة التي ترتبط بها الكفاية	الرتبة	المتوسط العام	الكفاية الفرعية
٣	١	٣,٩٢٨	- اتقان مادة تخصصه العلمي .
٢	٢	٣,٨٩٨	- يطرح أسئلة ترتبط بأهداف الدرس .
١	٣	٣,٨٦٤	- يحدد أهداف الدرس على شكل سلوكي يمكن قياسه .
١	٤	٣,٨٥٢	- يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته الأساسية .
٢	٥	٣,٧٥٩	- يبادىء في طرح أسئلة تثير اهتمام التلاميذ بالدرس .
٢	٦	٣,٥٩٨	- يستعمل أساليب التدريس الحديثة وينوع فيها .
٥	٧	٣,٥٢٣	- يتقن عمليات التقويم بصورة مستمرة .
٥	٨	٣,٤٧٨	- يعالج نتائج الضعف التي يحددها نتيجة التقييم .
١	٩	٣,٤٧٣	- يختار التقنيات التعليمية الملائمة .
٤	١٠	٣,٤٣٦	- يحافظ على النظام داخل الصف .
٣	١١	٣,٣٥٩	- يلتزم بانتظام بمواعيد العمل .
٢	١٢	٣,٣٤٥	- يقوم بالاجراءات المناسبة لتنفيذ خطوات الدرس داخل الصف .
٥	١٣	٣,٢٦٥	- يعدل من استراتيجيات تعليمية في ضوء نتائج التقويم .
٣	١٤	٣,٢٠٩	- يتابع المشكلات الاجتماعية والثقافية للمجتمع .
٣	١٥	٣,١٣٢	- يظهر حماسا في أداء عمله .
٣	١٦	٣,١٢١	- يتصل بالفكر التربوية الجديدة .

تابع الجدول رقم (١٣)

رقم مجال الكفايات الرئيسية التي ترتبط بها الكفاية	الرتبة	المتوسط العام	الكفاية الفرعية
٢	١٧	٣,١١٢	- يتصل بما يستجد في حقل تخصصه .
١	١٨	٣,٠٧١	- يختار الأنشطة التعليمية الملائمة .
٢	١٩	٣,٠٥٦	- يستخدم أساليب التعزيز .
٢	٢٠	٣,٠٤٣	- يراعي مبادئ الفروق الفردية بين التلاميذ .
١	٢١	٣,٠٣٩	- يصنف أهداف الدرس في المستوى المعرفي .
١	٢٢	٣,٠٢٩	- ينظم الدرس في خطوات منطقية تساعد على الفهم .
٢	٢٣	٣,٠٠٠	- يتقن التقويم في أثناء الدرس .
٥	٢٤	٢,٩٧٠	- تحديد نقاط الضعف في ضوء نتائج الاختبارات .
٤	٢٥	٢,٩٥٤	- يدير الصف وفقا للمبادئ الديمقراطية .
١	٢٦	٢,٩٤٣	- يصنف أهداف الدرس في المجال الحسي الحركي
٢	٢٧	٢,٨٧٧	- يهيئ ذهن التلاميذ للدرس باستخدام الحوادث الجارية .
٤	٢٨	٢,٨٤٤	- يكون علاقات طيبة مع زملائه وزملائه .
٤	٢٩	٢,٧٧٥	- يكسب ثقة التلاميذ .
٤	٣٠	٢,٧٣٧	- يشارك التلاميذ في همومهم ومشكلاتهم .
٥	٣١	٢,٧٣٠	- تصميم الأدوات الملائمة لقياس تعلم التلاميذ .
١	٣٢	٢,٧٠٨	- يصنف أهداف الدرس في المستوى الوجداني .
٤	٣٣	٢,٥٧٦	- يشكل علاقة حسنة مع التلاميذ .
٤	٣٤	٢,٥٤٧	- يقدر التلاميذ ويحترم مشاعرهم .
٥	٣٥	٢,٤٣٩	- يستخدم أساليب التقويم المرتبطة بالأهداف .
٥	٣٦	٢,٣٧٨	- تحديد نتائج اختبارات التلاميذ .
٥	٣٧	٢,٣٧٥	- ينوع في أساليب التقويم الملائمة .
٣	٣٨	٢,٣٦٧	- قراءة الكتب والمجلات الثقافية العربية والأجنبية .
٣	٣٩	٢,٢٦٧	- يستفيد من خبرات الآخرين .
٤	٤٠	١,٩٦٨	- يساهم في مجالات النشاط المدرسي .

مناقشة النتائج

بالنسبة إلى متغير مستويات مجال العمل ، أظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود دلالة احصائية بين فئات المشتغلين في إعداد المعلمين في مجال كفايات إعداد الدرس ، وكفايات تنفيذ الدرس ، وكفايات العلاقات الانسانية وادارة الصف ، ولكنها أظهرت أن هناك دلالة احصائية بين فئات مستويات المشتغلين في الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، وكفايات التقييم ، ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أن جميع فئات عينة الدراسة (أساتذة كليات المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) ، يدركون الأهمية النسبية لكفايات إعداد الدرس ، وكفايات تنفيذ الدرس ، وكفايات العلاقات الانسانية وادارة الصف ، بدرجة متشابهة ، نظرا لأن هذه الكفايات تشكل قاعدة أساسية ومشتركة بين جميع المشتغلين في إعداد المعلمين ، وأن هناك فروقات في إدراكهم الأهمية النسبية للكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، وكفايات التقييم ، وكشفت الاختبارات البعدية المقارنة أن مصدر الفروقات كانت لصالح مدرسي كلية المجتمع ، وأساتذة الجامعة في إدراك الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، في حين كشفت هذه الاختبارات البعدية أن المشرفين التربويين يدركون كفايات التقييم أكثر من إدراك مدرسي كلية المجتمع وأساتذة الجامعة ، وقد يرجع ذلك إلى التباين في طبيعة اعدادهم العلمي أولا ، وأدوارهم الوظيفية ثانيا ، وإلى النشاطات الفعلية التي يقومون بها في أثناء ممارسة أعمالهم اليومية ثالثا .

أما النتائج المتعلقة بمتغير الإعداد (تربوي ، غير تربوي) فقد أشار جدول تحليل التباين (٦) إلى وجود دلالة احصائية بين التربويين وغير التربويين في كفايات إعداد الدرس ، والكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، ولكن الاختبارات البعدية المقارنة (شافيه) كشفت أن مصدر الفروق في كفاية إعداد الدرس يعود لصالح التربويين ، في حين أن مصدر الفروق في الكفايات الأكاديمية والنمو المهني يعود لصالح غير التربويين . ويمكن تفسير ذلك بأن التربويين يهتمون بإعداد الدرس من الناحية التربوية ، أكثر من الأكاديميين ، في حين أن الأكاديميين يدركون الكفايات الأكاديمية ويعطونها وزنا أكثر من الوزن الذي تحتله عند التربويين لاختلاف طبيعة إعدادهم ، واهتماماتهم والنشاطات الوظيفية التي يقومون بها في أثناء ممارسة مهماتهم العملية .

أما بالنسبة للنتائج المتعلقة بمصدر التفاعل ، بين التربويين وغير التربويين

ومستويات مجال المشتغلين ، فقد أظهرت النتائج أن هناك دلالة احصائية نتيجة هذا التفاعل وذلك في مجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني وكذلك كفايات التقييم ، وباستعمال الوسط الحسابي الموزون لكل من التربويين وغير التربويين ، ومستويات مجال العمل (مدرسي كليات المجتمع ، المشرفين التربويين ، أساتذة الجامعة) فإن الأرقام أشارت إلى أن مصدر التباين في مجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني يعود لصالح غير التربويين (أي الأكاديميين) ، أما في مجال كفايات التقييم فيعود لصالح التربويين . في حين لم يظهر تحليل التباين أية فروقات دالة احصائية نتيجة التفاعل في مجال كفايات إعداد الدرس ، وكفايات تنفيذ الدرس ، وكفايات العلاقات الانسانية وادارة الصف ، وقد يرجع ذلك إلى أن كل مستويات المشتغلين في إعداد المعلمين ، يدركون الأهمية النسبية للكفايات إعداد الدرس وتنفيذ الدرس وكفايات العلاقات الانسانية وادارة الصف ، بدرجة تكاد تكون متماثلة ، وقد يعود هذا التماثل في الإدراك النسبي لهذه الكفايات عند المشتغلين في تربية المعلمين ، إلا أن هذه الكفايات الرئيسة الثلاث تحتل مكانة واحدة في تصوراتهم نظراً لأهميتها لعملية التعليم ، فضلاً عن أنها كفايات أساسية لكل من يمارس مهنة التعليم ، بينما تفاوتوا المشتغلون في إدراكهم للكفايات الأكاديمية والنمو المهني وكفايات التقييم ؛ لأن هذين المجالين من الكفايات التعليمية تتطلبهما مستويات أعمالهم بدرجات متفاوتة ، فالأكاديميون يعطون للكفايات الأكاديمية اهتماماً أكثر من اهتمام التربويين لهذه الكفايات ، وفي المقابل فإن التربويين يعطون لكفايات التقييم اهتماماً أكثر من اهتمام الأكاديميين لهذه الكفايات ، بسبب الارتباط المباشر بين الممارسات اليومية والنشاط الوظيفي لدى فئات المشتغلين في إعداد المعلمين .

أما النتائج المتعلقة بترتيب مجال الكفايات الخمس الرئيسة من قبل مستويات المشتغلين في إعداد المعلمين ، فقد جاءت النتائج في الجدول (١١) لتشير إلى أن مدرسي كليات المجتمع والمشرفين التربويين يتماثلون في ترتيبهم لمجال الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، وكفايات العلاقات الانسانية وادارة الصف ، وكفايات التقييم ، في حين قد عكسوا ترتيبهم لكفايات إعداد الدرس ، وكفايات تنفيذ الدرس ، حيث وضع مدرسو كليات المجتمع كفايات إعداد الدرس أولاً ، وكفايات تنفيذ الدرس ثانياً ، في حين وضعها المشرفون على العكس من ذلك تماماً .

أما مدرسو الجامعة ، فقد اتفقوا في ترتيبهم لكفايات إعداد الدرس وكفايات تنفيذ الدرس مع مدرسي كليات المجتمع تماماً ، واختلفوا عنهم في باقي ترتيب مجال الكفايات

الأخرى، أنظر الجدول (١١) . وقد تكون النتائج التي أظهرت في الجدول (١١) من حيث ترتيب مجال الكفايات الأساسية الخمس ، منسجمة مع طبيعة التصورات الوظيفية لمستويات المشتغلين في إعداد المعلمين وتربيتهم أكثر من الحاجة الفعلية التي يتطلبها واقع عملية التعليم في المدارس الإلزامية .

ولكن النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة جاءت متفقة بدرجة كبيرة مع نتائج دراسة (جامع وآخرين ١٩٨٤) التي أجراها حول تحديد الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في الكويت ، فأول اتفاق تمثل في تحديد مجال الكفايات الرئيسة الخمس وهي : كفايات إعداد الدرس ، تنفيذ الدرس ، الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، العلاقات الانسانية وإدارة الصف ، والتقييم ، كما رتب المشتغلون في تربية المعلمين في الأردن الكفايات الخمس الرئيسة على النحو التالي ، مدرسو كليات المجتمع : تنفيذ الدرس ، إعداد الدرس ، التقييم ، الكفايات الأكاديمية والنمو المهني والعلاقات الانسانية وإدارة الصف . في حين رتبها مدرسو كلية التربية في الكويت : إعداد الدرس ، وتنفيذ الدرس ، والكفايات الأكاديمية ، والنمو المهني ، والعلاقات الانسانية والنظام ، والتقييم ، أما المشرفون التربويون في الأردن ، فقد رتبوها على التوالي : إعداد الدرس ، تنفيذ الدرس ، التقييم ، الكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، العلاقات الانسانية وإدارة الصف . في حين رتبها المشرفون التربويون في الكويت على النحو التالي : إعداد الدرس ، تنفيذ الدرس ، الكفاءة العلمية والنمو المهني ، التقويم ، العلاقات الانسانية والنظام .

كما اتفقت هذه الدراسة مع أربعة من مجالات الكفايات التي أشارت إليها دراسة (الشيخ وزاهر ١٩٨١) ، واتفقت مع ثلاثة من مجالات الكفايات التي أشارت إليها دراسة (الخطيب ١٩٧٧) ، واتفقت مع كفتين من الكفايات التي أشارت إليها دراسة (مرعي ١٩٨١) ، ولمعرفة التفاصيل راجع الدراسات السابقة في المقدمة .

أما بالنسبة إلى ترتيب الكفايات الفرعية حسب أهميتها ، فقد جاءت منسجمة مع الترتيب الأول لمجال الكفايات الرئيسة ، حيث احتلت الكفايات الفرعية المرتبطة بإعداد الدرس ، وتنفيذ الدرس ، والكفايات الأكاديمية والنمو المهني ، ورتبت الكفايات الفرعية من ١ - ٢٣ ، واحتلت الكفايات التابعة لمجال العلاقات الانسانية وكفايات التقييم من ٢٤ - ٤٠ مع بعض الاستثناءات . أنظر الجداول (١١ ، ١٢ ، ١٣)

وقد تؤكد النتائج التي كشف عنها الجدول (١٢) أن هناك ارتباطاً بين تصورات المشتغلين لمجال الكفايات الرئيسية وتصوراتهم حول الكفايات الفرعية المكونة ، وقد تلقي هذه النتيجة دلالة على طبيعة الترابط بين الكفايات الرئيسية والكفايات الفرعية التابعة ، وفي ضوء ذلك كله يمكن أن نستخلص مجموعة من التوصيات .

الخلاصة :

جاءت هذه الدراسة لتكشف عن تصور المشتغلين في إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم حول الكفايات التعليمية التي ينبغي أن تتضمنها برامج إعداد المعلمين للمرحلة الإلزامية في الأردن . وفي ضوء نتائج الدراسة يمكن اقتراح التوصيات التالية ، لعلها تسهم في تخطيط برامج أفضل لتربية المعلمين في الأردن بخاصة والوطن العربية عامة .

١ - تبني المؤسسة التربوية ، لمفهوم الكفايات التدريسية التعليمية عند تصميم برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة أو تأهيلهم في أثناء الخدمة . وأن يسبق ذلك بحوث ودراسات لتحديد الكفايات التعليمية اللازمة لفئات المعلمين المتدربين .

٢ - ضرورة اهتمام المؤسسة التربوية بالمجالات الرئيسية الخمسة للكفايات التعليمية ، وكذلك الكفايات الفرعية المرتبطة بها ، وإدخالها في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها .

٣ - تحليل كل كفاية من الكفايات التعليمية ، إلى مجموعة من الأهداف السلوكية الواضحة التي تحدد الأداء والمعيار الذي ينبغي أن يتقنه المعلم المتدرب بعد الانتهاء من تعليم البرنامج الدراسي .

٤ - الاهتمام بالكفايات التعليمية المرتبطة بمجال تنفيذ الدرس ، ومجال إعداد الدرس ، لأنها احتلت المقدمة في قائمة ترتيب مجالات الكفايات التعليمية من قبل جميع فئات التربويين المشتغلين في تربية المعلمين وتأهيلهم .

٥ - بناء مناهج إعداد معلمي المرحلة الإلزامية قبل الخدمة ، وكذلك تأهيلهم في أثنائها وفقاً لأولويات الكفايات التعليمية الفرعية التي وردت في الجدول (١٣) من الدراسة ، حتى تأتي البرامج منسجمة ومتسقة مع النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة ، وأجراء مزيد من الدراسات حول ترتيب هذه الكفايات حسب الأهمية للحصول على نتائج نركن إليها قبل تنفيذ هذه التوصية في ضوء نتائج هذا البحث .

- ٦ - تصميم تربية المعلمين في كليات المجتمع ، وكذلك الجامعات سواء كانت قبل الخدمة وكذلك في أثنائها ، لتكون مرتبطة بالمناهج التعليمية في المرحلة الإلزامية ، بوصفها المرحلة الأساسية التي يقوم عليها التعليم اللاحق بكل مستوياته المختلفة .
- ٧ - العمل المستمر على إنماء معلمي المرحلة الإلزامية مهنيًا بصورة دائمة وذلك عن طريق تنظيم برامج تربوية .
- ٨ - ضرورة تطوير المواد التعليمية التي تستعمل في إعداد وتأهيل وتدريب المعلمين في الوقت الحاضر ونقلها من إطار الشكل الواحد إلى المناحي المتعددة بإدخال الرزم التعليمية Instructional Kits والمجتمعات التعليمية Instructional Module والحقائب التعليمية Instructional Packages والتعيينات Assignments وأساليب التعلم الذاتي ، والتعلم المنفرد والتعلم من أجل الاتقان Mastery Learning .
- ٩ - إجراء دراسات تربوية أخرى ، حول أهمية الكفايات التعليمية المطلوبة ، لمعلمي المرحلة الإلزامية ، ومدى امتلاك هؤلاء المعلمين للكفايات التعليمية الأدائية ودرجة ممارستها وما يلزمهم من تدريبات لتمكينهم من امتلاك الكفايات التعليمية وتطبيقاتها لغرض القيام بأعباء ومسؤوليات التعليم في هذه المدارس .

الهوامش

- (١) الطالب المعلم : ويقصد به الطالب الذي يكون تحت الإعداد في كليات المجتمع أو المعاهد قبل الخدمة ليصبح معلمًا في المستقبل .
- (٢) التدريب الموزع : فترة تطبيق عملي ، تبدأ مع بداية الفصل الدراسي الأول من السنة الثانية ، يقوم خلالها الطالب المعلم بتدريس حصتين أسبوعياً داخل صفوف المدارس الإلزامية ، تبدأ بالملاحظة لمعلم الصف ، وتنتهي بالتدريس الفعلي من قبل الطالب المعلم داخل الصف .
- (٣) التدريب المكثف : فترة تطبيق عملي ، مدتها خمسة أسابيع ، تبدأ مع بداية الفصل الثاني من السنة الثانية ، ويتفرغ فيها الطالب / المعلم للتدريس داخل صفوف المدرسة الإلزامية بصورة تدريجية ، حتى يقوم بالدور الكامل للمعلم في المدرسة .

4. Borich, Gary, c op. cit. PP.8.

5. Kay, Patricia M., c op. cit. P. 13.

6. Ibid, P. 12, 13.

(٧) لطفي سريال : « المنحى التحليلي للمهام التعليمية ، ومهارات التعليم ومغزاه لتطوير مناهج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة » ، معهد التربية ، الاونروا/ يونسكو، عمان ، ١٩٧٦ ، ص ١٣ .

8. Heath, R. and Neilson, M. "The Research Basis for Performance Based Teacher Education," Review of Educational Research, 44, 1974.
9. Ahmad Alkhateab, The Development of Guidelines for the Teacher Education Program in Jordan (op. cit) P 47-49.
10. Ibid., P. 50.
11. Ibid., P. 50-52.

(١٢) الكفايات ومفرداتها كفاية، وهي تعني القدرة أو المهارة التي تمكن الفرد من القيام بشيء ما للتعامل مع بيئته والتحكم بخبرته في إطارها، وأما الكفاية القائمة على التدريس فلإنها تعني حركة في تربية المعلمين تهدف إلى تدريب الطلبة على مهارات صافية ومحددة وتتضمن استخدام أساليب التدريس مثل تحليل عملية التفاعل، والتعليم المصغر، والتمثيل... الخ (أنظر قاموس التربية العالمي ص ٧٨).

(١٣) قانون معامل ارتباط الرتب (سبيرمان) = رت = ١ - ٦ ف = ٢ - ن - (ن - ٢) حيث ن = عدد فئات الدراسة .
ف = الفرق بين متوسطات الفئات .
رت = معامل ارتباط الرتب .

المراجع

- ١ - الخطيب، أحمد: «بعض الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة للمعلم العربي وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم»، معهد التربية أونروا/ يونسكو بالتعاون مع اليونسيف، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية، بيروت، ١٩٧٨.
- ٢ - اللقاني، أحمد: «تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية»، عالم الكتب، القاهرة، سنة ١٩٧٨.
- ٣ - الشيخ سليمان، زاهر فوزي: «الكفايات اللازمة للمعلم في قطر»، حولية كلية الانسانيات والعلوم الاجتماعية، العدد ٣، سنة ١٩٨١.
- ٤ - الضامن، وحيد: «تحصيل السلوك التعليمي الذي يميز المعلم الفعال من غير الفعال عند معلمي الاجتماعيات في المرحلة الثانوية في الأردن»، رسالة ماجستير، دائرة التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ١٩٨٢ (غير منشورة).
- ٥ - الطيطي، محمد: «أثر مدى اكتساب معلمي الجغرافيا في المرحلة الاعدادية للمفاهيم والمهارات الجغرافية في تحصيل طلبتهم في الصف الثالث الاعدادي لتلك المفاهيم في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن»، رسالة ماجستير، دائرة

- التربية ، جامعة اليرموك ، ١٩٨١ (غير منشورة) .
- ٦ - جامع ، حسن ، الشاهين ، حصة ، الهادي ، فوزية : «الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في دولة الكويت» ، المجلة التربوية ، كلية التربية ، جامعة الكويت ، المجلد ١ ، العدد ٢ ، سبتمبر ١٩٨٤ .
- ٧ - حتاملة ، علي : «أثر استخدام الأهداف السلوكية من مستويات المعرفة والاستيعاب والتطبيق في التعليم الكلي والقصدي والعرض لطلاب الصف الثالث الاعدادي ، في مبحث العلوم العامة في الأردن» ، رسالة ماجستير ، دائرة التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٨١ (غير منشورة) .
- ٨ - سريال ، لطفي : «المنحى التحليلي للمهام التعليمية ، ومهارات التعليم ، مغزاه لتطوير مناهج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة» ، معهد التربية أونروا/ يونسكو ، عمان ، ١٩٧٦ .
- ٩ - شواقفة سعود : «مدى اكتساب طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم الجغرافية ومهارة قراءة الخرائط» ، رسالة ماجستير ، دائرة التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٨١ . (غير منشورة) .
- ١٠ - سويلم ، مصطفى : «إعداد معلمي الرياضيات في معهد التأهيل التربوي في الأردن على أساس الكفايات التعليمية» ، رسالة ماجستير في التربية ، جامعة اليرموك ، اربد - الأردن ، ١٩٨١ ، (غير منشورة) .
- ١١ - عبدالرزاق طاهر محمد : «أسلوب النظم في التربية وتطبيقه على تطوير طرق التدريس» ، مجلة التربية الجديدة ، العدد ٦ ، السنة ٢ ، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في البلاد العربية ، بيروت ، آب ١٩٧٥ .
- ١٢ - مرعي ، توفيق : «الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن . في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها» ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٨١ .
- ١٣ - وصوص ، محمد محمود : «أثر استراتيجيات اتقان التعليم على تحصيل طلاب الصف الثالث الاعدادي في مفهوم العلوم» ، رسالة ماجستير ، دائرة التربية ، جامعة اليرموك ، الأردن ، ١٩٨١ (غير منشورة) .

1. Combs A. **The Education of American Teachers.** New York: McGraw-Hill, 1964.
2. Bloom, B.S. **Testing Cognitive Ability and achievement in N.L. Gage (Ed.) Handbook of research on teaching,** Chicago, ILL American Ed. Research. 1963. P. 349.
3. Boorich, Gary D.; **The Appraisal of Teaching: Concepts and Process** (Menlo Park, California: Addison - Wesley Publishing Com, Reading, Massachusetts 1977.
4. Cooper J.M. **Classroom Teaching Skills: A Hand Book,** Lexington Mass., Heath and Company, 1977.
5. Davies, Ivor K. **Competence Based Learning: Technology, Management and Design.** New York: Mc Graw - Hill Book Company, 1973.
6. De Vault, M. Verve, et. al **Competence Based Teacher Education I: Problems and Prospects for the Decades Ahead.** Berkeley, California: Mc Cutchan Publishing Corp. 1973.
7. Dodle N.R. **(Based Teacher Preparation in Anderson W. (ed) Competence Based Teacher Education,** California. atchan Publishing Corporation, 1973.
8. Dodle Norman R, **The Floridan Cataloge of Teacher Competencies,** Tallahassee, Florida State Department of Education. 1973.
9. Dodle Norman R, **"Selecting Competence Outcomes"** *Journal of Teacher Education*, 25, Washington, D.D. 20036: A.A.C. for Teacher Education, One Dupont circle, Winter 1974.
10. Downie, N.M. & Heath, R.W.: **Basic Statistic Method,** New York, Harper and Raw Publisher, 1974.
11. Ehrenberg S.D. **A Taxonomy of Educational Competence: For Classroom Instruction For Instructional Leadership.** Miami, Florida, Institute For Staff Development, 1974.
12. France L.H. **Problems Received by Seventy Five Beginning Elementary School Teachers,** Doctoral Dissertation, Teachers College, Columbia University, 1970.
13. Gage, N.L. **Teacher Effectiveness and Teacher Education.,** Pulo, Alto, California, Pacific Books, 1972.
14. Gage, Robert M. and Briggs, **Principles Instructional Design,** 2nd ed, New York: Holt Rinehart and Winston, 1978.
15. Gargiulo R. **Perceived Competencies of Elementary Special Education Teachers.** *The Journal of Educational Research* Vol. 72, No. 6, 1979.
16. Hall E. & Jonesl. **Competency Based Education. A Process for the Improvement of Education,** Englwood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, Inc., 1976.
17. Hall G. **Competence Based Education. A Process for Improving of Education.** Englwood Cliffs, N.J., Prentice - Hall, 1972.

18. Houston, W. Robert, **Exploring Competence Based Education**. Berkely, California, Mc Cutchan Publishing Corp. 1974.
19. Houston W.R. **Objectives for Prospective Elementary Teachers of Mathematics**, Journal of Teacher Education.
20. Howsam, R.B. and Houston, W.R. **Competency Based Teacher Education, Progress, problems, and Prospect**, Chicago, Science Research Associate, 1972.
21. Ingersoll G.M. **Teacher Training Needs Conditions and Materials. A Preliminary Survey of Inservice Education**. Report No. 8, Bloomington, Indiana. National Center for the Development of Training Materials in Teacher Education, 1975.
22. James E. **Developing Teacher Competence** Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1971.
23. Gottman John Clasen Robert, **Evaluation in Education, A Practitioner's Guide**, F.E. Peacock Publishers, Inc. 1972.
24. Johnson, Charles E, **Competence-Based and Common Teacher Education Programs Compared**. University Georgia, College of Education, CBTE Centre 1972.
25. Kemmis, Stephen and Stake, Robert E., **Operational Vs, Judgemental of Teacher Competence, Educational Leadership**, vol: 31, No: 4. January 1974.
26. Kreyche, Gerald F., **Competency Based Education on How to Recognize A Buffalo Where you see one**, "Kappa" Delta P. Record. vol. 11 No: 4. Dec. 1974.
27. Leon Country Teacher Education Center, **Teacher Center New Assessment Package**, Vol. I and 11 Tallahassee, Florida Dec, 1975.
28. Leonard, Lee D. and Utz, Robert T., **Building skills Competence - Based Teaching**, The University of Toledo Harper and Raw, N.Y. 1974.
29. Mcdonald, Fredrick J, **The Rational for Competency - Based Programs, Education For Teacher**, Journal of the Association of Teachers in Colleges and Departments of Education, Summer, 1975.
30. Miltz R. **How to Explain A manual of Teachers**. Stantfod, California, School of Education, Stanford University. 1972.
31. Mohar. **Specifying Behavioral Component of Some Higher Order Concept of Teaching**. In Teaching Effectiveness, N.J. Educational Technology Publication, 1975.
32. Oppenhiem, A.N. **Questionnaire Design and Attitude Measurement New York**; Basic Book, Inc. 1966.
33. Perrott E., **Change in Teaching Behavior After Completing A Self Instruction Micro Teaching Course**. Programmed Learning and Educational Technology, 1975.
34. Lourence Peter, J., **Competencies for Teaching: Classroom Instruction**, Belmont, Clif: Wadsworth Publishing Company Inc, 1975.
35. Stanford J. and Others. **Experimental Study of Professional Educa-**

tional for Secondary Teachers, Final Report, Emporia: Kansas State University, Teacher College, 1967.

36. **Torsham, Kay Pomerance, The Mastery Approach to Competence - Based Education, N.Y.: Academic Press, INC. 1977.**
37. **Williams J. The Performance Project Model for Field Centered Competency Based. Paper Presented for the Association of Teacher Education, Annual Conference Atlanta, Georgia, 1977.**
38. **Young Dorth & Young David. The Effectiveness of Individually Prescribed Micro Teaching Module on An Intern Subsequent Classroom Performance. Paper Presented at the Annual Meeting of American Educational Research Association, 1969.**