

الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت

دكتور : حسن جامع
حصة الشاهين
فوزية الهادي

ملخص البحث

كان الهدف من هذا البحث استطلاع رأي القائمين على عملية إعداد المعلم في الكفاءات التدريسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .

اشتملت عينة البحث على ١٥٤ فرداً تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية وقد تضمنت العينة ١٠٣ فرداً من أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات ، ٥١ فرداً من الموجهين المتدربين للإشراف على التربية العلمية في المعهدين .

أما أداة البحث فكانت استبانة تضمنت خمسة مجالات رئيسية هي مجال إعداد الدرس ، مجال تنفيذ الدرس ، المجال العلمي والنمو المهني ، مجال العلاقات الإنسانية والنظام وأخيراً مجال التقويم ، وقد اشتمل كل مجال على خمسة كفاءات فرعية وبذلك تضمنت الاستبانة ٣٠ كفاءة فرعية وقد تم استخلاص هذه الكفاءات تبعاً لأسلوب تحليل النظم وكذلك بالرجوع إلى قوائم الكفاءات العالمية . وقد تم الحصول على صدق وثبات الاستبانة باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة . وقد تلخصت نتائج البحث فيما يلي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات (تربويين وغير تربويين) وبين الموجهين الفنيين (تربويين وغير تربويين) في إدراكهم للأهمية النسبية للكفاءات التدريسية التي جاءت في الاستبانة .

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين التربويين (أساتذة وموجهين) وغير التربويين (أساتذة وموجهين) في إدارتهم للأهمية النسبية للمجالات التدريسية الآتية :
- مجال إعداد الدرس وكانت الفروق لصالح التربويين .
- مجال التقويم وكانت الفروق لصالح التربويين .
- مجال الكفاءات العلمية والنمو المهني وكانت الفروق لصالح غير التربويين .
- لا توجد فروق ترجع لمتغير التفاعل بين مجال العمل (أساتذة وموجهين) والإعداد (تربوي وغير تربوي) .
- يوجد إتفاق بين الاساتذة والموجهين في ترتيب ثلاث مجالات رئيسية هي مجال إعداد الدرس ، مجال تنفيذ الدرس ، مجال الكفاءات العلمية والنمو المهني . أما مجالي العلاقات الإنسانية والنظام والتقويم فقد حدث بينها اختلاف .

Competencies Needed for the Kuwaiti Elementary School Teacher

SUMMARY

The purpose of the study was to determine competencies imperatives for primary school teachers as perceived by those in charge of teacher preparation.

For this purpose, a stratified random sampling technique was employed, and accordingly 154 subjects representing Teacher Education Institute's staff and supervisions working at the Ministry of Education were selected.

The researchers utilized a questionnaire dealing with the following competencies: lesson preparation, lesson execution, teaching knowledge and professional growth human relations and discipline and evaluation. These were chosen on the basis of the system analysis method and what have been advocated by many educators.

The results of the study can be stated as follows:

★ a statistically significant difference was found between the Institute's staff (with and without degrees in education) and the supervisions (with and without degrees in education) with regard to the relative importance of the five major competencies.

★ taking the sample as a whole, there was a statistically significant difference between holders of degrees in education and non-holders of degrees in education with regard to the perception of the relative importance of the competency in lesson preparation, evaluation and the knowledge of teaching and the professional growth.

★ there was no statistically significant difference with respect to the interaction between the theoretical preparation and the actual work.

★ there was an agreement between the teaching staff and the supervisors with regard to the ranking of three teaching competencies: lesson preparation, lesson execution and the knowledge of teaching and the professional growth.

مقدمة :

فرض التطور الثقافي على التربية متطلبات جديدة تستهدف تمكين الفرد من استيعاب الثقافة ومستلزماتها حتى يتمكن من أن يعيش ويعيش ما يجري حوله . وقد يمثل هذا التطور في ظاهرتين تعдан من أخطر الظواهر المميزة لهذا العصر الا وهما ظاهرتي التفجر المعرفي والتغير السريع .

ولقد نتج عن هاتين الظاهرتين عدة عوامل لعل أبرزها تغير وظيفة المدرسة من حيث هي مؤسسة تعمل على النمو الشامل لتلاميذها جسماً وعقلياً وانفعالياً بحيث أصبحت وظيفتها إعداد المواطن المرن الذي يستطيع مواجهة التطورات العلمية من ناحية والتكيف مع المتغيرات الجديدة من ناحية أخرى . وقد صاحب ذلك تطوراً كبيراً في أهداف المدرسة ، فبعد أن كان تركيزها على الجوانب المعرفية أمتد ليشمل الجوانب الوجدانية والنفسي حركية وذلك من أجل إعداد أجيال قادرة على الابتكار والتجديد والإسهام في حل مشاكل المجتمع .

ولما كان المعلم هو محور المدرسة وعمودها الفقري ، فلقد تغيرت النظرة إلى إعداداته بحيث أصبح المحك في إعداد قدرته على القيام بمسئوليته الجديدة في تحقيق الأهداف التربوية بجوانبها المختلفة .

ومن هذا المنطلق فإن عملية إعداد المعلم أصبحت تحتل مكاناً بارزاً في أولويات تطور

التعليم في دول العالم أجمع ومنها دولة الكويت التي تبذل جهوداً مكثفة لتطوير برامج إعداد المعلم .

وضمن هذا الإطار فقد قامت الدولة بإنشاء معهدي التربية للمعلمين عام ١٩٧٢ لاستقبال خريجي الثانوية العامة ولمدة عامين دراسيين بعد أن تم إلغاء معهدي المعلمين والمعلمات بعد ما أثبتت التجربة العلمية عدم جدوتها في إعداد معلم المرحلة الابتدائية* .

وقد بدأ العمل بالنظام الجديد بشعبتين أساسيتين هما شعبة الآداب وتعد طلابها لتدريس التربية الإسلامية واللغة العربية والاجتماعيات ، وشعبة العلوم تعد طلابها لتدريس العلوم والرياضيات ثم توالى بعد ذلك افتتاح الشعب المختلفة مثل شعبة رياض الأطفال وشعبة التربية الرياضية وشعبة التربية الفنية .

وعلى وجه العموم فقد دعمت مناهج الإعداد بهذين المعهدين ببعض الاستراتيجيات الحديثة في إعداد المعلم مثل اتباع أسلوب نظام المقررات وإدخال الوسائل التكنولوجية في الإعداد مثل استخدام أسلوب التعلم المصغر بالإضافة إلى الارتفاع بمستوى هيئات التدريس إلى مستوى الماجستير والدكتوراة في مجال التخصص .

أما البرنامج الذي يقدم في المعهدين فإنه يعتمد بالدرجة الأولى على الأسلوبين التقليدي في الإعداد سواء من حيث المحتوى أو المضمون حيث يتكون من :

- المقررات الدراسية في مادة التخصص أو المواد التربوية والنفسية .
- التربية العملية وتشمل ملاحظة الطالب المعلم لمدرسين أكفاء أثناء تدريسهم بالمدارس ، ثم التدريب الميداني أي الممارسة لعملية التدريس .

ويمكن وراء هذا البرنامج في الإعداد مجموعة من الفرضيات مؤداها أن المقررات الدراسية تمكن الطالب المعلم من الإلمام بالحقائق والمبادئ الضرورية والملاحظة المباشرة وتساعد على ربط المعلومات بالمواقف التعليمية المختلفة .

(١) كان يتم القبول بمعهد المعلمين والمعلمات بعد المرحلة المتوسطة وكانت من مدة الدراسة فيها أربع سنوات .

أما التدريس الميداني فإنه يكسبه الخبرة في تطبيق المعرفة المهنية وفي تنمية المهارات التدريسية .

ومع ما قد يبدو من وجهة هذه الفرضيات إلا أن انتقادات عديدة قد وجهت إلى هذه البرامج سواء في دولة الكويت أو غيرها من الدول التي تتبع الأسلوب التقليدي في الإعداد .

وربما كان مرجع ذلك الشعور العام لدى الجمهور بانخفاض مستوى التعليم بمراحله المختلفة من ناحية ونتائج البحوث التي لم تكن في صالح هذه البرامج من ناحية أخرى . هذا في الوقت الذي ظهرت فيه برامج جديدة تعرف باسم برامج الإعداد على أساس الكفاءة والأداء . وهي برامج تستند على مجموعة من الأفكار مؤداها أن عملية التدريس يمكن تحليلها إلى مجموعة كفاءات إذا تدرب عليها الفرد تدريباً جيداً فإن الاحتمالات تصبح كبيرة في أن يكون معلماً ناجحاً . على أن أهم مشكلة تواجه الأخذ بهذه البرامج دقة تحديد الكفاءات التدريسية ، فعلى الرغم من المحاولات المتعددة في هذا المجال إلا أنه يوجد اختلاف بين الباحثين في تحديد هذه الكفاءات .

وعلى ذلك فإن البحث يهدف إلى التعرف على الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت .

مشكلة البحث :

- تحدد مشكلة البحث في محاولة الإجابة على السؤال التالي :
- ما هي الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت ؟
- ويتفرع من هذا السؤال عدة أسئلة فرعية هي :

— هل هناك فروق بين أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات والموجهين المتدربين للإشراف على التربية العملية بالمعهدين من حيث إدراكهم للأهمية النسبية للمجالات التدريسية المتمثلة في مجال إعداد الدرس ، مجال تنفيذ الدرس ، مجال الكفاءات العلمية والنمو المهني ، مجال العلاقات الإنسانية والنظام ، مجال التقويم .

— هل هناك فروق بين التربويين (أساتذة وموجهين) وغير التربويين (أساتذة وموجهين) من حيث إدراكهم للأهمية النسبية للمجالات التدريسية الخمسة السالفة الذكر .

– هل توجد فروق بين أساتذة المعهدين والموجهين من حيث ترتيب المجالات الخمسة السابقة وما يندرج تحتها من كفاءات فرعية من حيث أهميتها .

وللإجابة على هذه التساؤلات فإن هذه الدراسة تنقسم إلى قسمين رئيسيين يتناول الأول الإطار النظري للدراسة والثاني الإطار الإجرائي الميداني .

أولاً : الإطار النظري :

ويشتمل هذا القسم على :

أ – البرامج التقليدية والحديثة في إعداد المعلم .

ب – الدراسات والبحوث السابقة في مجال الكفاءات التدريسية .

أ – برامج إعداد المعلم :

يمكن تقسيم البرامج الحالية في إعداد المعلم إلى :

١ – الاتجاه التقليدي في إعداد المعلم :

وهي البرامج التي تعتمد في إعداد المعلم على المكونات الآتية :

١ – المقررات الدراسية سواء في مادة التخصص أو المواد التربوية والنفسية .

٢ – التربية العملية وتشمل ملاحظة الطالب المعلم لمدرسين أكفاء أثناء تدريسهم بالمدارس ثم التدريب الميداني .

ورغم انتشار هذه البرامج في معاهد وكليات إعداد المعلم إلا أن التجربة العملية كانت تثبت دائماً مدى افتقارها إلى التكامل والترابط في الإعداد ، فالمقررات التربوية والنفسية غالباً ما تقدم منفصلة ولا يربطها رابط . كما أن كل استاذ يدرس مادته دون أن يربطها بالمواد الأخرى .

هذا بالإضافة إلى الفجوة الكبيرة التي تظهر دائماً بين ما يدرس في المقررات التربوية وما يحدث في المواقف العملية . وقد أثبتت البحوث التجريبية التي أجريت على هذه البرامج مدى قصورها في الوفاء بالتزاماتها . دراسة ناجل وريشمان (Nagel & Richman, 72) بأن الارتباط بين النجاح في

المقررات الدراسية سواء أكانت تخصصية أم أكاديمية وبين النجاح في التربية العملية لم يتعدى ٢٧, ٠ كذلك أوضحت دراسة فراي واليس (Frey & Illis 66) بأن المفاهيم التي درسها الطلبة في مقرر لعلم النفس لم تساعدهم في التطبيق العملي . أما دراسة اسبي ٧٢ (Aspy 72) فقد أسفرت عن أن الارتباط بين المعلومات التي يحصلها طلبة معاهد إعداد المعلم حول نظريات التعلم ومبادئه وبين الأداء الفعلي لم تتعدى ٢٢, ٠

وفي ثلاث دراسات أجراها جيمس بوفام (Popham 71) توصل الباحث إلى نتيجة مؤداها أن تحصيل التلاميذ الذين قام بالتدريس لهم مواطنون عاديون لم يختلف عن تحصيل زملائهم الذين قام بالتدريس لهم معلمون معدون إعداداً تربوياً في كليات التربية .

أما دراسة بوسل ومودي (Bausel & Moody 71) فلم تتوصل إلى وجود فروق في تحصيل مجموعتين قام بالتدريس لإحداها طلبة أكملوا دراسة المواد التربوية والتربية العملية ، والأخرى قام بالتدريس لهم طلبة لم يبدأوا دراسة هذه المواد .

وعلى المستوى العربي أظهرت بعض الدراسات قصور البرامج التقليدية في إعداد المعلم . فقد أظهرت دراسة (الديب ، بدران ٨٠) بأن البرنامج التربوي الذي يقدمه قسم التربية بجامعة الكويت يحتاج إلى دعمه بمواقف تعليمية علمية لكي يحقق المتطلبات المرغوبة .

كذلك كشفت دراسة (التوم ، عسكر ٨٢) بأن الارتباط بين النجاح في المقررات الدراسية والنجاح في التربية العملية في معهدي التربية للمعلمين والمعلمات إنما هو ارتباط ضعيف لم يتجاوز ٣٤, مما يعكس الفجوة بين ما يدرس في المقررات التربوية والنفسية وما يحدث في المواقف التدريسية .

وبناء عليه فقد كان من الأهمية بمكان مراجعة برامج إعداد المعلم مراجعة شاملة من حيث أهدافها وأساليب تقويمها بحثاً عن برامج أكثر وفاء بحاجات الدارسين .

٢) البرامج الحديثة في إعداد المعلم :

منذ الستينات لم تتوقف محاولات الباحثين في العمل على إيجاد استراتيجيات متطورة تهدف إلى تحديث وتطوير برامج إعداد المعلم وقد ارتكزت عملية التحديث على مجموعة من المحاور

يمكن إجمالها في :

- التحديث في الأهداف العامة والخاصة الطويلة والقصيرة الأمد وكذلك ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية يمكن قياسها .
- التحديث في البنية التي يتكون منها المنهج واختيار عناصر المقررات .
- التحديث في أساليب التدريس وطرق الاتصال من حيث التركيز على الأساليب التي يمكن أن تزود الطالب المعلم بالمهارات والخبرات التدريسية المتنوعة .
- التحديث في النظام الذي يمكن أن يتحرك من داخله الطالب بحيث يصبح له حرية اختيار المقررات التي يرغب تعلمها ، والاستفادة منها .
- التحديث في أساليب تقويم المنهج من حيث أهدافه وبنيته ومقرراته وأساليبه . وتحقيقاً لهذه المحاور فقد ظهرت عدة استراتيجيات تهدف إلى تحسين برامج إعداد المعلم منها استخدام أسلوب التعليم المبرمج ، استخدام أسلوب التعليم المصغر ، استخدام أسلوب تحليل التفاعل بين المعلم والتلميذ ، استخدام أسلوب التعلم الذاتي بأشكاله المتعددة .
- إلا أن أهم الاستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال هي برامج الإعداد على أساس الأداء والكفاءة (CBTE) (PBTE) .
- وتعمل هذه البرامج على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية وبين المهام والمسئوليات والواجبات التي سوف يواجهها في الميدان الحقيقي من ناحية أخرى .
- وبمعنى آخر تهتم هذه البرامج بتقسيم العملية التدريسية إلى مجموعة مهارات تشتق من المواقف التدريسية المتعددة ثم يدرب عليها الطالب المعلم .
- كذلك تهتم هذه البرامج برفع كفاءة جميع الطلبة المعلمين إلى أعلى المستويات والبعد بقدر الإمكان عن تخريج معلمين ذوي مستويات متوسطة أو ضعيفة . ذلك أن النظام التقليدي في الإعداد على الامتحانات التي تقارن الفرد بالمجموعة التي ينتمي إليها ، فإذا كانت المجموعة التي ينتمي إليها متوسطة أو ضعيفة كان معنى ذلك تخريج معلم متوسط أو ضعيف الأمر الذي يؤدي حتماً إلى انخفاض مستوى العملية التعليمية . وهكذا ظهر مفهوم الكفاءة في الإعداد الذي يترتب عليه أهمية وصول الطالب المعلم إلى مستوى محدد سلفاً لا يمكنه التخرج بدونه .
- وتعرف الكفاءة بأنها مهارة مركبة أو أنماط سلوكية أو تعارف تظهر في سلوك المعلم وتشتق من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم المرغوب . (Hall & Jones 67)

وأهم ما يميز هذه البرامج ما يلي :

* أنها تتبع خطة منهجية في تحديد الكفاءات ووضع برامج التدريب عليها .
* أن معيار سرعة وغو الطالب المعلم يتضح من ظهور الكفاءات المطلوبة في سلوكه وليس بالوقت المخصص لها .

* تنمي قدرات وكفاءات خاصة لدى الطالب المعلم مما يؤدي إلى انعكاس معارفه انعكاساً وظيفياً على أدائه .

* تقترب بالطالب المعلم إلى أقصى درجة ممكنة من متطلبات عمله الميداني وذلك من حيث المستوى الأكاديمي والمهارة في الأداء .

* تركز على العديد من الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في مجالات التربية وعلم النفس والتي من أهمها التعلم من أجل الاتقان Mastery Learning ، التعلم بالتعزيز المباشر للسلوك ، التعلم الذاتي Self Learning .

* تطبق وتستخدم أهم الاتجاهات المعمول بها في مجال تكنولوجيا التعليم والتي من أبرزها أسلوب تحليل النظم ، أسلوب تحليل التفاعل ، نماذج الوحدات والرزم التعليمية ، نظام العقول الالكترونية ، نظام التدريس المصغر .

* تستفيد هذه البرامج من استراتيجيات التقويم المنظورة مثل التقويم القبلي والتقويم البنائي والتشخيص .

ولقد انتشرت هذه البرامج انتشاراً كبيراً في الولايات المتحدة الأمريكية وأخذ بها العديد من كليات ومعاهد إعداد المعلم ولا سيما أنها حظيت بتأييد الكثير من البحوث التجريبية ، فقد أظهرت دراسة سانفورد (Sanford 76) ويونج ويونج (Young & Young 69) وويليمز (Wil-liams 77) . وزيبارت وجونز (Ziebarth & Jones 77) وهاريسون (Harison 77) وجامع ٨٣ ، الفرا ٨٢ أهمية وجدوى هذه البرامج في تنمية الكفاءات التدريسية المرغوبة .

وبناء عليه فإنه يمكن اعتبار برامج إعداد المعلم على أساس الكفاءة أساساً جيداً يستند إليه في إعداد المعلم الكفاء .

الدراسة السابقة :

بتحليل الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الكفاءات التدريسية أمكن تصنيف هذه

الدراسات في أربعة اتجاهات اتبعت في تحديد الكفاءات اللازمة للتدريس الفعال هي :

- أ - تحليل عملية التدريس عن طريق اتباع أسلوب تحليل النظم .
 - ب - تحديد الكفاءات التدريسية عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء .
 - ج - الاعتماد على نتائج البحوث التي أجريت على متغيرات عملية التعليم والتعلم بهدف معرفة المتغيرات المؤثرة حتى يمكن تضمينها في برامج إعداد المعلمين .
 - د - التعرف على آراء المهتمين بالتربية من معلمين وموجهين ومتخصصين في إعداد المعلم .
- ويمكن تناول كل اتجاه من هذه الاتجاهات بشيء من التفصيل .

(أ) تحليل عملية التدريس عن طريق اتباع أسلوب النظم :

وتهدف عملية تحليل النظم إلى تحديد الأهداف العامة والسلوكية للعملية التدريسية وتحليل أبعاد الكفاءات التي ينبغي على المعلم اكتسابها وتوضيح أنواع وأبعاد المهارات والاتجاهات والأنشطة التي تحقق تلك الأهداف ، بالإضافة إلى الأخذ بمبدأ التقويم المستمر والمتابعة وإدخال التعديلات اللازمة على الأهداف والأنشطة والمهارات كلها كان ذلك ممكناً . وقد استخدم هذا الأسلوب في تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للتدريس الفعال . ومن الباحثين الذين اعتمدوا على هذا الأسلوب . . هوستون (71 Houston) ، واهرنبرج (74 Ehrenberg) وموهان (Mohan) (76) وقد توصلوا من تحليلاتهم إلى إعداد قوائم لكفاءات التدريس استفاد منها مصمموا برامج إعداد المعلم . ومع ذلك فقد وجهت إلى هذه القوائم عدة انتقادات .

ففي الدراسة التي قام بها انجرسو (75 Ingerso et al) تبين أن هناك اختلافات واضحة بين مصمموا البرامج الذين اعتمدوا على هذه القوائم وبين المعلمين في تقدير الكفاءات التي يحتاج المعلمون التدريب عليها .

(ب) استخلاص الكفاءات التدريسية عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء :

ويركز هذا الاتجاه على تحديد الكفاءات التدريسية عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء أثناء تدريسهم وذلك لاستخلاص الأنماط السلوكية المميزة لطرقهم في التدريس بهدف إعداد برامج تحتوي على هذه الأنماط يدرب عليها المعلمين المبتدئين . إلا أن انتقادات عدة قد وجهت إلى هذه الطريقة على اعتبار أن المعلم شخصية فريدة وأن من الصعوبة بمكان نسخها أو تقليدها (74 Combs) .

(ج) الاعتماد على نتائج البحوث التي أجريت على علميات التعليم والتعلم :

وقد اهتمت هذه البحوث بدراسة أثر البرامج التدريسية التي أعدت بهدف اكساب المعلمين مهارات تدريسية على أداء المعلم في الفصل ، وقد توصلت معظم هذه الدراسات إلى نتائج ايجابية حيث حققت نجاحاً في اكساب المعلمين المتدربين المهارات المطلوبة . بيروت (Per-rot 75) كوبر (Cooper 75)

كذلك كشفت بحوث أخرى أثر سلوك المعلم على تحصيل التلاميذ . فلقد أظهرت دراسة ميلتز (Miltz 71) بأن هناك علاقة بين وضوح المعلم في شرحه وبين تحصيل التلاميذ . كذلك كشفت دراسة كل من بل (Bell 62) وامين وميليت (Emmen & Millet 70) وشبرد ورجان (Shepard & Ragan 71) عن وجود علاقة ذات دلالة بين استخدام أكثر من أسلوب في التدريس وبين التحصيل الدراسي .

كذلك أكدت دراسات كل من فلندرز (Flanders 70) ، واميدون (Amidon 67) وجاج (Gage 63) والقاني ٧٩ ، وجامع ومصباح ٨٢ بأن دفاء المعلم وتقبله لأراء وأفكار التلاميذ واستجاباته الايجابية لهم من العوامل التي تؤدي إلى زيادة فعاليتهم وزيادة معدلات تحصيلهم . أما بورج (Porg 70) فقد وجد علاقة ذات دلالة بين تحصيل التلاميذ وتنوع المعلم لأسئلته المعرفية . كذلك كشفت دراسة جامع ٨٠ عن وجود علاقة ذات دلالة احصائية بين استخدام المعلم للأهداف السلوكية وبين تحصيل الطلاب ودور المعلمين .

وبناء عليه فقد ضمنت بعض الكفاءات السالفة الذكر في برامج الإعداد على أساس الكفاءة والأداء .

(د) التعرف على آراء المهتمين بالتربية من معلمين وموجهين ومتخصصين :

اعتمد هذا الاتجاه على آراء المهتمين بالتربية من معلمين وموجهين ومتخصصين في إعداد المعلم . ومن هذه الدراسات دراسة أجريت بواسطة مجلس إعداد المعلمين بولاية فلوريدا بهدف تحديد الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم حيث توصلت هذه الدراسة إلى استخلاص قائمة من ٢٣ كفاءة أساسية وسميت هذه القائمة « بالمعارف والمهارات الضرورية للتدريس » وقد صنفت تلك الكفاءات إلى خمسة مجالات من الكفاءات هي المعرفة الأساسية العامة ، مهارات الاتصال ، المهارات الفنية للتدريس ، ومهارات التفاعل مع الآخرين والمهارات الإدارية .

وفي دراسة دوودل (Doddle 73) وضع الباحث قائمة أسماها « قائمة كفاءات المعلم » بهدف استطلاع آراء المعلمين في الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم . وقد توصل الباحث إلى أن مهارات التقويم وتخطيط الدرس ، وإدارة التعليم والاتصال والعلاقات الانسانية ، ومصادر التعلم ، والإدارة المدرسية هي أهم المهارات في نظر المعلمين .

كذلك توصلت الدراسة التي قام بها جارجليو وبيج (Gargiulo & Pigge 74) إلى أن أهم الكفاءات التدريسية التي يحتاج إليها معلم المرحلة الابتدائية هي كفاءات إثارة الدافعية ، الاستفادة من الوسائل التعليمية ، الحفاظ على النظام في الفصل ومساعدة التلاميذ في الانضباط الذاتي وممارسة المهارات الاجتماعية بالمدرسة والمجتمع .

وفي دراسة قامت بها فرانك (France 70) على مجموعة من المعلمين المبتدئين بالمرحلة الابتدائية بهدف التعرف على آرائهم في المهارات التي يحتاجون إليها للتدريب عليها . توصلت الباحثة إلى أن المهارات الخاصة بتنفيذ الدرس ، وضبط التلاميذ ، وجذب انتباههم ، والاستخدام الأمثل للوقت والموارد ومهارات التفاعل مع الآخرين هي أهم المهارات في نظر هؤلاء المعلمين .

وفي دراسة أخرى لكرويكشانك وكندي ومايرز (Cruickshank & Kennedy & Myers 74) بهدف التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في المرحلة الثانوية ، وجد الباحثون أن أهم المشكلات التي يعاني منها المعلمون هي تلك التي تتعلق بمجالات إثارة الدافعية وضبط الصف .

ومن الدراسات الشهيرة في هذا المجال دراسة هاول (Howell 73) لتحديد المهارات التي يحتاج إليها المعلمون الممارسون . توصل الباحث إلى أن أساليب ضبط الفصل ، وإثارة دافعية التلاميذ واستخدام الوسائل والمصادر التعليمية تعتبر أهم الكفاءات في نظر هؤلاء المعلمين .

وفي دراسة أجراها انجرسول (Ingersol 76) على « ٧٤٥ » معلماً ومعلمة بالمراحل التعليمية المختلفة في ثلاث ولايات أمريكية (نيويورك ، إلينوي ، أنديانا) توصل الباحث إلى أن الكفاءات المتعلقة بتنمية مفهوم الذات وتفيد التعليم تعتبر أهم الكفاءات بالنسبة لعينة البحث كذلك كشفت الدراسة عن وجود فروق كبيرة بين ما يرى المعلمون أنهم في حاجة للتدريب عليه وبين ما يرون أن غيرهم من المعلمين في حاجة للتدريب عليه . مما يعكس خطورة الاعتماد على آراء المعلمين في تحديد الكفاءات التدريسية .

وعلى المستوى العربي أظهرت دراسة (الخطيب ٧٧) التي كانت تهدف إلى تقويم البرنامج التربوي للجامعة الأردنية بأن هناك اتفاقاً بين أعضاء هيئات التدريس بكلية التربية وخريجي كلية التربية على ضرورة تضمين كفاءات استثارة الدافعية ، تفريد التعليم ، إدارة الصف وحفظ النظام ، التقويم في برنامج الإعداد في كلية التربية .

أما دراسة (مرعي ٨١) فقد أظهرت بأن كفاءات التخطيط للتعليم ، اختيار الأنشطة التعليمية ، التقويم ، تحقيق الذات ، تحقيق أهداف التربية ، من أهم الكفاءات اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية في الأردن .

وفي دراسة (الشيخ ، زاهر ٨١) لتحديد الكفاءات التدريسية للمعلم في دولة قطر . توصل الباحثان إلى أن كفاءات الفلسفة التربوية وتنفيذ الدرس والإعداد للدرس والتقويم من أهم الكفاءات اللازمة للمعلم في دولة قطر .

ويلاحظ على هذا الاتجاه بأنه اعتمد في تحديد الكفاءات التدريسية على :
- استطلاع آراء المعلمين والموجهين وأعضاء هيئات التدريس في معاهد وكليات إعداد المعلم في الكفاءات التدريسية اللازمة للمعلم .
- استطلاع رأي المعلمين في المشكلات التي تواجههم في حجرة الدراسة وذلك للاستفادة من هذه المشكلات في تحديد الكفاءات الضرورية اللازمة للمعلم .

من هذا العرض يتضح أن هناك اختلافاً بين الاتجاهات الأربعة في تحديد الكفاءات التدريسية ، الأمر الذي يستدعي إجراء مزيداً من البحوث . وعلى حد علم الباحثين فإنه لم تجر أي دراسة لتحديد الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وربما كان هذا البحث هو أول محاولة في هذا المجال .

ثانياً : الإطار الإجرائي للدراسة

أداة البحث :

لما كان هذا البحث يهدف إلى استطلاع رأي القائمين على عملية إعداد معلم المرحلة الابتدائية في دولة الكويت في الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية ، فقد قام الباحثون بوضع استبانة معتمدين في ذلك على الدراسات السابقة وقوائم الكفاءات المنشورة

وأخيراً تحليل عملية التدريس عن طريق عملية تحليل النظم .

وقد تم استخلاص (٣٠) كفاءة تدريسية فرعية صنف تبعاً لخمسة مجالات رئيسية هي مجال إعداد الدرس ، مجال تنفيذ الدرس ، المجال العلمي والنمو المهني ، مجال العلاقات الانسانية ثم مجال التقويم .

وقد وزعت الكفاءات الثلاثين على ست مجموعات ، بحيث تشمل كل مجموعة على خمس كفاءات فرعية وبحيث تحتوي كل مجموعة على كفاءات فرعية واحدة من الكفاءات الرئيسية الخمس . وقد روعي اختيار كفاءات كل مجموعة بطريقة عشوائية كذلك تم ترتيبها داخل كل مجموعة بطريقة عشوائية أيضاً .

وقد طلب من المستفتين ترتيب الكفاءات الواردة في كل مجموعة تبعاً لأهميتها لعمل المعلم من وجهة نظرهم . بحيث تعطي لأهم الكفاءات رقم (١) والتي يليها في الأهمية رقم (٢) وهكذا حتى رقم (٥) لأقل الكفاءات أهمية من وجهة نظر المستجيبين .

صدق الاستبانة :

اعتمد الباحثون في تحديد صدق الاستبانة على ما يعرف باسم الصدق المنطقي الذي يعتمد على مدى تمثيل الاستبانة للمجال الذي يقيسه ، مما يستدعي تحليل المجال المراد قياسه تحليلاً يكشف عن عناصره بحيث يمكن وضع عبارات أو بنود الاستبانة طبقاً لهذه العناصر . وبحيث تمثل هذه العناصر تمثيلاً جيداً في الاستبانة . وقد قام الباحثون بالاطلاع على قوائم الكفاءات التدريسية أمثال قوائم اهرنبرج (74 Ehrenberg) وتيرنر (73 Turner) وموهان (70 Mohan) وكذلك اطلعوا على البحوث السابقة في هذا المجال بحيث تم التوصل إلى (٣٠) كفاءة فرعية تندرج تحت خمس كفاءات أو مجالات رئيسية .

كذلك تم عرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين* في عملية إعداد المعلم لمعرفة

- * الأستاذ الدكتور / رجاء أبو غلام رئيس قسم علم النفس - كلية التربية - جامعة الكويت
- الأستاذ الدكتور / فكري حسن ريان قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الكويت .
- الدكتورة/ نادية شريف قسم علم النفس التربوي - كلية التربية جامعة الكويت
- الدكتور / علي عسكر رئيس قسم التربية وعلم النفس - معهد التربية للمعلمين والمعلمات

رأيهم فيما إذا كانت الاستبانة تقيس الكفاءات التي وضعت من أجلها ، وقد تم حذف وإضافة وتعديل بعض العبارات تبعاً لملاحظات المحكمين .

ثبات الاستبانة :

تم الحصول على معامل ثبات الاستبانة عن طريق الثبات الداخلي وذلك باستخدام معادلة كودر - ريتشاروسون (٢١)* لكل كفاءة من الكفاءات الخمس والمستمدة بياناتها من مجموعة الأساتذة التربويين .

وبعد تطبيق المعادلة وبالرجوع إلى جداول ر مما يتضح الآتي :

- ١ - معامل ثبات كفاءة إعداد الدرس كانت دالة عند مستوى ٠٠١ ، حيث وصلت إلى ٨٦ ،
 - ٢ - معامل ثبات كفاءة تنفيذ الدرس كانت دالة عند مستوى ٠٠١ ، حيث وصلت إلى ٧٠ ،
 - ٣ - معامل ثبات الكفاءة العلمية والنمو المهني كانت دالة عند مستوى ٠٠١ ، حيث وصلت إلى ٦٥ ،
 - ٤ - معامل ثبات كفاءة العلاقات الإنسانية والنظام كانت دالة عند مستوى ٠١ ، حيث وصلت إلى ٥٣ ،
 - ٥ - معامل ثبات كفاءة التقويم كانت دالة عند مستوى ٠١ ، حيث وصلت إلى ٥٠ ،
- وبناء عليه فإنه يمكن القول بأن الاستبانة تعتبر ثابتة بدرجة كبيرة .

عينة البحث :

أجرى هذا البحث على عينة تتكون من (١٥٤) من القائمين على عملية إعداد معلم المرحلة الابتدائية في معلمي التربية للمعلمين والمعلمات بدولة الكويت . وكان توزيع أفرادها كما يلي :

س = ك/ك-١ - [١-م (ك-م) / ك ع] حيث أن :

١ ك = عدد بنود كل كفاءة

٢ م متوسط أداء المجموعة على كل كفاءة من الكفاءات .

٣ ع التباين .

أ – مجموعة أساتذة معهد التربية للمعلمين والمعلمات :

وقد بلغ عدد أفرادها (١٠٣) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية بنسبة عدد أفراد كل قسم (٤٠٪) فما فوق من أعضاء كل قسم () . والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (١)

يوضح توزيع العينة على الأقسام المختلفة لمعهد التربية للمعلمين والمعلمات

القسم	تربية إسلامية	لغة عربية	لغة إنجليزية	مواد اجتماعية	تربية وعلم نفس	علوم	رياضيات	تربية فنية	تربية رياضية	المجموع
العدد	٩	١٥	٧	٨	٢٦	١٧	٨	٦	٧	١٠٣

ب – الموجهين المتدربين للإشراف على التربية العملية

وقد بلغ عددهم (٥١) موجهاً روعي في اختيارهم ان يكونوا من بين من قاموا بالإشراف على التربية العملية في معهد التربية للمعلمين والمعلمات حالياً أو في السنوات السابقة . والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٢)

يوضح توزيع عينة الموجهين على الأقسام المختلفة

القسم	لغة عربية وتربية إسلامية	اجتماعيات	علوم	رياضيات	المجموع
العدد	١٥	١٩	١٠	٧	٥١

تحليل النتائج وتفسيرها :

اتبعت الخطوات التالية في تحليل البيانات :

– منحت خمس درجات للكفاءات الفرعية التي وضعت في المرتبة الأولى ، وأربعة درجات للكفاءات التي في المرتبة الثانية وهكذا ...

– تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لكل كفاءة من الكفاءات الرئيسية لكل فئة من فئات العينة على حدة .

– تم استخدام أسلوب التصميم العاملي ٢×٢ لتحليل التباين وذلك لكل كفاءة من الكفاءات الخمس الرئيسية وقد اعتمد في تحليل التباين على المتوسطات بدلاً من الدرجات الخام وذلك لعدم تساوي المجموعات في الأعداد (Winner 71)

والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية في الكفاءات التدريسية الرئيسية .

جدول (٣)

يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية في الكفاءات التدريسية الرئيسية

المجموعة	العدد	كفاءة إعداد الدرس	تنفيذ الدرس	الكفاءة العلمية والنمو المهني	العلاقات الانسانية والنظام	التقويم
	م	ع	م	ع	م	ع
أساتذة المعهد التربويين	٤٢	٢٢,٩	٣,٣	٣,٤	١٧,٦	٣,٧
أساتذة المعهد غير التربويين	٦١	٢١,٨	٤,٠١	٢٠,٤	٣,٣	١٩,٦
الموجهون التربويون	٢٢	٢٤	٣,٤	٢١,٧	٣,٢	١٧,٣
الموجهون غير التربويين	٢٩	٢١,٨	٣,٤	٢١,١	٣,٦	١٨,٥

كذلك يوضح الجدول التالي نتائج تحليل التباين .

جدول (٤)

بوضح نتائج تحليل التباين لدرجات أساتذة المعهد والموجهين في الكفاءات الرئيسية

مستوى الدلالة	النسبة المئوية	التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مجال الكفاءات
,٠٥	,٧٥	١٠, ١٣	١	١٠, ١٣	مجال العمل (أساتذة - موجهون)	كفاءة إعداد الدرس
	٩٠, ٧٣	٩٠, ٤٣	١	٩٠, ٤٣	الإعداد (تربوي - غير تربوي)	
	,٧٤	٩, ٩٧	١	٩, ٩٧	التفاعل الخطأ	
		١٣, ٤٤	١٥٠	٢٠١٥, ٦٨		
	٣, ١٠	٣٦, ٦١	١	٣٦, ٦١	مجال العمل (أساتذة - موجهون)	كفاءة تنفيذ الدرس
	, ٣٤	٤, ٠٥٣	١	٤, ٠٥٣	الإعداد (تربوي - غير تربوي)	
	, ١٨	٢, ١٠	١	٢, ١٠	التفاعل الخطأ	
		١١, ٨٢	١٥٠	١٧٧٣, ٢٧		
	١, ٨	١٨, ٧٠	١	١٨, ٧٠	مجال العمل (أساتذة - موجهون)	كفاءة العلاقات الإنسانية والنظام
	٣, ٦	٣٦, ٨٧	١	٣٦, ٨٧	الإعداد (تربوي - غير تربوي)	
	, ١٦	١, ٦٦	١	١, ٦٦	التفاعل الخطأ	
		١٠, ٣٩	١٥٠	١٥٥٨, ٨٢		
,٠١	١, ٣٣	١٤, ٣	١	١٤, ٣	مجال العمل (أساتذة - موجهون)	الكفاءة العلمية والنمو المهني
	٩٠, ٤٤	٩٠, ٦٩	١	٩٠, ٦٩	الإعداد (تربوي - غير تربوي)	
	, ٣٤	٣, ٦٥	١	٣, ٦٥	التفاعل الخطأ	
		١٠, ٧٤	١٥٠	١٦١١, ٥		
,٠٥	, ١١	١, ٣٣	١	١, ٣٣	مجال العمل (أساتذة - موجهون)	كفاءة التقويم
	٩٣, ٨٣	٤٧, ٨٤	١	٤٧, ٨٤	الإعداد (تربوي - غير تربوي)	
	, ٤٨	٥, ٩٨	١	٥, ٩٨	التفاعل الخطأ	
		١٢, ٥٠	١٥٠	١٨٧٤, ٧٣		

أولاً : تحليل التباين :

يتضح من نتائج تحليل التباين لدرجات أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات والموجهين ما يلي :

أ - بالنسبة لمتغير مجال العمل (أساتذة معهد - موجهون)

لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية بين أساتذة المعهدين والموجهين المتدربين للإشراف على التربية العملية في المعهدين في إدراكهم للأهمية النسبية للكفاءات الفرعية في كل مجال من المجالات الخمس (إعداد الدرس ، تنفيذ الدرس ، العلاقات الانسانية والنظام ، التقويم) . مما يكشف عن وجود اتفاق كامل بين الأساتذة والموجهين في أن الكفاءات التي وردت في الاستبانة تعتبر أساساً جيداً في إعداد معلم المرحلة الابتدائية بمعهدي التربية للمعلمين والمعلمات .

ب - بالنسبة لمتغير نوع الإعداد (تربوي - غير تربوي)

أوضحت النتائج بأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين التربويين (أساتذة وموجهين) وغير التربويين (اساتذة وموجهين) في إدراكهم للأهمية النسبية للكفاءات التدريسية في كل من المجالات الآتية :

— مجال إعداد الدرس حيث بلغت النسبة الغائبة ٦,٧٣ وهي دالة إحصائياً عند المستوى ٠,٥ ,

— مجال الكفاءة العلمية والنمو المهني حيث بلغت النسبة الغائبة ٨,٤٤ وهي دالة إحصائياً عند المستوى ٠,١ ,

— مجال التقويم حيث بلغت النسبة الغائبة ٣,٨٣ وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٥ ,

ويمكن تفسير هذه النتائج كما يلي :

بالنسبة لكفاءة إعداد الدرس أظهرت النتائج وجود فروق بين التربويين وغير التربويين في إدراكهم لأهمية هذه الكفاءة وبالرجوع إلى جدول (٣) الخاص بالمتوسطات والانحرافات المعيارية لعينة البحث يتضح بأن متوسط التربويين بلغ (٩,٤٦) في حين وصل متوسط غير التربويين (٦,٤٣) وهذا يعني تفوق مجموعة التربويين على غير التربويين في إدراكهم للأهمية النسبية لهذه الكفاءة .

وتؤكد هذه النتيجة على أن الإعداد التربوي للأساتذة والموجهين التربويين قد لعب دوراً بارزاً في نظرتهم إلى مهنة التدريس بصفة عامة وإلى الكفاءات التدريسية بصفة خاصة . ذلك أن الخبرات التربوية التي مروا بها أثناء إعدادهم المهني من مقررات في علم النفس وطرق التدريس والمناهج والوسائل التعليمية وفلسفة التربية بالإضافة إلى التربية العملية ، قد ساهمت إلى حد كبير في تكوين فكرة واضحة عن العناصر المختلفة للعملية التدريسية ، ومن ثم فقد اعتبروا كفاءة إعداد الدرس وما يتفرغ منها من كفاءات فرعية مثل كفاءة تحليل المحتوى لاستخلاص الحقائق والمفاهيم والتعميمات ، كفاءة صياغة الأهداف التعليمية المختلفة لتحقيق الأهداف من الكفاءات الهامة والضرورية في إعداد المعلم . وبناء عليه فقد أعطوا أوزاناً كبيرة لهذه الكفاءات بالمقارنة إلى الأساتذة والموجهين غير التربويين .

أما بالنسبة للكفاءة العلمية والنمو المهني ، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة بين التربويين (أساتذة وموجهين) وغير التربويين (أساتذة وموجهين) . وبالرجوع إلى جدول (٣) يتضح بأن الفروق في المتوسطات بين التربويين (٩, ٣٤) وغير التربويين (٢, ٣٨) كانت في صالح غير التربويين مما يعني زيادة إدراكهم للأهمية النسبية لهذه الكفاءة بالنسبة للتربويين ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما يلي :

— لما كان أساس إعداد الموجهين والأساتذة غير التربويين هو الإعداد الأكاديمي فإنه من الأمور المنطقية أن تكون أهم الكفاءات اللازمة لإعداد المعلم في نظرهم هي الكفاءة العلمية المتمثلة في مدى تمكن المعلم من مادته العلمية ومدى اطلاعه على كل ما هو جديد في مجال تخصصه وكذلك مدى تحمسه لعمله كمعلم .

— على الرغم من تسليم الأساتذة والموجهين التربويين بأهمية الكفاءة العلمية إلا أنهم لم يعطوها نفس الوزن الذي أعطاهها لها الأساتذة والموجهين غير التربويين . وقد يكون مرجع ذلك إلى إيمان هؤلاء الأساتذة والموجهين بأنه من الممكن أن يكون المعلم متمكناً من مادته العلمية ومطلعاً على كل ما هو جديد ومتحمساً لعمله إلا أنه يفتقر إلى الأسلوب الذي يمكنه من توصيل المعلومات لتلاميذه أو أنه غير قادر على ضبط الصف . . . الخ . ومن ثم فإن الكفاءة العلمية في نظرهم لا يمكن أن تكون فعاله إلا في ضوء ما يمتلكه المعلم من الكفاءات التدريسية الأخرى .

أما كفاءة التقويم فقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة بين التربويين وغير التربويين . وبالرجوع إلى جدول (٣) تتضح فروق المتوسطات بين المجموعتين ، فبينما بلغ متوسط مجموعة التربويين (١, ٢٩) وصل متوسط مجموعة غير التربويين (٧, ٢٦) الأمر الذي

يعني تفوق مجموعة التربويين في إدراكهم للأهمية النسبية لكفاءة التقويم .

وتبدو هذه النتيجة منطقية إذا أخذنا في الاعتبار أهمية التقويم في الممارسات التربوية سواء التقليدية منها أو المتطورة . فالتقويم يعتبر من الموضوعات الحيوية للعملية التربوية وذلك لعدة أسباب نوجزها في :

- مساعدة المعلم على الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية .
- مساعدة المعلم على معرفة مستوى تلاميذه ، الأمر الذي يساعده على مراعاة ما بينهم من فروق فردية .
- مساعدة التلميذ على معرفة ذاته والتحقق من قدراته وإمكاناته .
- تزويد المدرسة بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المرتبطة بتقبل التلاميذ من صف إلى صف .
- تزويد القائمين على العملية التربوية بالمعلومات اللازمة لاتخاذ القرارات المرتبطة بمراجعة المناهج وتطويرها .
- توجيه التلاميذ تبعاً لقدراتهم واستعداداتهم في مراحل التعليم المختلفة وفقاً لأسس علمية تضمن تحقيق الأفراد لأهدافهم .

وتبعاً لهذه الأهمية فقد أهتمت برامج إعداد المعلم بالتقويم وركزت على الموضوعات المرتبطة به وذلك لتنمية قدرة الطلبة المعلمين على تصميم الأدوات المناسبة لقياس نمو التلاميذ في الجوانب المعرفية والوجدانية والنفسية حركية ، استخدام أساليب التقويم المناسبة لقياس الأهداف ، تعديل أساليب التدريس تبعاً لنتائج التقويم ، معالجة نقاط الضعف في التلاميذ في ضوء تحصيلهم الدراسي على اعتبار أنها مهارات لازمة وضرورية في إعداد المعلم .

وحيث أن غير التربويين لم يمرّوا بهذه الخبرات أثناء فترة إعدادهم فإنه من الأمور المنطقية أن يتفوق التربويين على غير التربويين في إدراكهم لأهمية كفاءة التقويم وما يتفرع منها من كفاءات فرعية لمعلم المرحلة الابتدائية .

جـ - بالنسبة لمتغير التفاعل :

لم تظهر النتائج أي فروق ذات دلالة إحصائية ترجع إلى نوعية العلاقة بين مجال العمل (أساتذة وموجهين) والإعداد (تربوي وغير تربوي) وهذا يعني أن متغير التفاعل غير دال إحصائياً ، أي أنه لا توجد فروق بين الفئات النوعية عينة البحث .

ثانياً : ترتيب المجالات والكفاءات التدريسية :-

أما من حيث ترتيب المجالات التدريسية من حيث الأهمية النسبية لكل مجال عند كلا المجموعتين فقد تم اتباع الخطوات التالية :-

– تم حساب متوسطات الدرجات لكل مجال على حدة من عينة اساتذة المعهدين وعينة الموجهين .

– تم تحديد رتبة كل مجال من هذه المجالات على الأفراد عينة البحث .

– تم حساب معامل ارتباط الرتب باستخدام معادلة سبيرمان برون (Dowri 74) حيث وصل معامل الارتباط ٩٠ , وهو ارتباط عال وموجب ودال إحصائياً عند مستوى ٠١ , مما يعني التقارب شبه التام بين مجموعة الأساتذة ومجموعة الموجهين في ترتيب المجالات التدريسية والجدول التالي يوضح ترتيب المجالات لدى المجموعتين .

جدول (٥)

يوضح المتوسطات ورتب الكفاءات لمجموعة الأساتذة ومجموعة الموجهين

الرتبة	الموجهون المتوسط	الرتبة	أساتذته المتوسط	المهنة الكفاءة
١	٢٢,٧٥	١	٢٢,٥	كفاءة إعداد الدرس
٢	٢١,٣٦	٢	٢٠,٥	تنفيذ الدرس
٣	١٨,٠٤	٣	١٨,٧٨	الكفاءة العلمية والنمو المهني
٥	١٣,٦	٤	١٤,٣٧	العلاقات الإنسانية والنظام
٤	١٣,٧	٥	١٤,٢	التقويم

يتضح من جدول (٥) بأنه لا يوجد اختلاف في ترتيب الكفاءات التدريسية بين مجموعة الأساتذة ومجموعة الموجهين إلا في كفاءة التقويم والعلاقات الإنسانية والنظام فقد جاء ترتيب الكفاءات لمجموعة الأساتذة كما يلي :

- ١ - كفاءة إعداد الدرس
- ٢ - كفاءة تنفيذ الدرس
- ٣ - الكفاءة العلمية والنمو المهني
- ٤ - كفاءة العلاقات الإنسانية والنظام
- ٥ - كفاءة التقويم .

أما مجموعة الموجهين فقد جاء ترتيبهم للكفاءات كما يلي :

- ١ - كفاءة إعداد الدرس
- ٢ - كفاءة تنفيذ الدرس
- ٣ - الكفاءة العلمية والنمو المهني
- ٤ - كفاءة التقويم
- ٥ - كفاءة العلاقات الإنسانية .

ويلاحظ بأن الاختلاف بين المجموعتين كان في ترتيب مجالي التقويم والعلاقات الإنسانية والنظام ، فبينما جاء ترتيب مجال العلاقات الإنسانية والنظام في المرتبة الرابعة والتقويم في المرتبة الخامسة عند أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات حدث العكس بالنسبة للموجهين حيث جاء ترتيب مجال التقويم في المرتبة الرابعة ومجال العلاقات الإنسانية والنظام في المرتبة الخامسة . وربما تأثرت هذه النتيجة برأي غير التربويين في عينة أساتذة المعهد وقد سبق شرح وإيضاح أسباب الفروق بين التربويين وغير التربويين في كفاءة التقويم .

ويلاحظ بأن مجال العلاقات الإنسانية والنظام قد احتلت مرتبة متدنية لكل من الأساتذة (المرتبة الرابعة) والموجهين (المرتبة الخامسة) وهي تختلف بشكل واضح عن نتائج الدراسات السابقة حيث أوضحت دراسة كل من فرانك (70 France) ، هاول (73 Hawel) ، كرويكسانك (74 Cruickshank) بأنها تمثل المرتبة الأولى أو الثانية وربما كان مرجع ذلك اختلاف النظام التعليمي في كل من دولة الكويت والولايات المتحدة الأمريكية التي أجريت فيها هذه الدراسات حيث أن مشكلة النظام في دولة الكويت لا تمثل مشكلة حقيقية لمعلم المرحلة الابتدائية بخلاف الحال في الولايات المتحدة الأمريكية ومع ذلك فإن الأمر يحتاج إلى مزيد من الدراسة .

كذلك يلاحظ بأن ترتيب المجالات بالنسبة لمجموعة الأساتذة تتفق إلى حد كبير مع دراسة الشيخ ، زاهر التي أجريت في قطر ، الأمر الذي يدل على أن النظم التعليمية في منطقة الخليج تعتبر متشابهة إلى حد بعيد .

أما بالنسبة للكفاءات الفرعية التي تتفرع من المجالات الرئيسية من حيث ترتيبها بالنسبة لأفراد العينة (أساتذة وموجهين) فقد تم حساب متوسطات درجات كل كفاءة فرعية بالنسبة لمجموعة الأساتذة ومجموعة الموجهين .

وبحساب معامل الارتباط بين تقديرات المجموعتين وجد أنه يساوي ٨٧ ، وهو ارتباط عال يدل على اتفاق كبير بين المجموعتين ومن ثم فإنه يصبح من الممكن ترتيب الكفاءات على أساس المتوسط العام للعينة ككل . والجدول التالي يوضح ذلك . .

جدول (٦)

يوضح الكفاءات والمتوسط العام للعينة في كل كفاءة فرعية ورتبتها

الرتبة	المتوسط	الكفاءة
	العام	كفاءة إعداد الدرس :
٥	٣,٦٦	— يحدد الهدف بصورة سلوكية يمكن قياسها
٣	٣,٧٥	— يحلل محتوى الدرس إلى مكوناته .
٢	٣,٨٧	— يحدد أهداف الدرس في المجال المعرفي .
٦	٣,٦٠	— يحدد أهداف الدرس في المجال الوجداني .
١	٣,٧٩	— يختار الوسائل التعليمية المناسبة .
٧	٣,٥٩	— يختار الأنشطة التعليمية المناسبة .
		كفاءة تنفيذ الدرس :
٤	٣,٧١	— يمهّد للدرس باستخدام الأحداث الجارية .
٧	٣,٥٩	— ينوع في أساليب التدريس .
١٣	٣,١٩	— يطرح أسئلة تثير إهتمام التلاميذ .
١٠	٣,٣٤	— يستخدم أساليب التشجيع .
٩	٣,٤٠	— يراعى الفروق الفردية بين التلاميذ .

جدول (٦)

يوضح الكفاءات والمتوسط العام للعينة في كل كفاءة فرعية ورتبتها

١٢	٣,٢٤	– يستخدم اللغة الفصحى البسيطة . الكفاءة العلمية والنمو المهني :
١١	٣,٢٦	– يتقن مادته العلمية .
١٤	٣,١٥	– يتابع الجديد في مجال تخصصه .
١٦	٣,٠٢	– يبدي حماسه في أداء عمله .
١٥	٣,١٢	– يحرص على الالتزام بالوقت في مواعيد العمل .
١٧	٢,٩٢	– يستفيد من خبرات زملائه ورؤسائه .
١٨	٢,٨١	– يتابع الجديد في المجال التربوي . كفاءة العلاقات الإنسانية وإدارة الفصل :
٢٨	٢,٢٤	– يكون علاقات طيبة مع التلاميذ .
٢٦	٢,٢٧	– يحافظ على النظام في الفصل .
٢٤	٢,٣٤	– يتقبل آراء التلاميذ .
٢٦	٢,٢٧	– يشارك في أوجه النشاط المدرسي .
٢١	٢,٤٦	– يقيم علاقات مرنة مع رؤسائه .
٢٣	٢,٤٣	– يجيد إدارة الفصل بطريقة ديمقراطية . كفاءة التقويم :
٣٠	١,٩٥	– يستخدم أساليب التقويم المناسبة .
٢٩	٢,٠٥	– تصميم الأدوات المناسبة لقياس نمو التلاميذ .
٢٠	٢,٤٧	– يعدل أساليب تدريسه تبعاً لنتائج التقويم .
٢٤	٢,٤	– يفسر نتائج الاختبارات .
٢١	٢,٤٦	– يعالج نقاط الضعف التي يكتشفها في التلاميذ .
١٩	٢,٧٣	– يتبع أساليب التقويم المستمر .

يتضح من الجدول (٦) بأن الكفاءات الفرعية المرتبطة بالكفاءات الرئيسية (إعداد

الدرس ، تنفيذ الدرس ، الكفاءة العلمية والنمو المهني) قد احتلت الرتب من ١ - ١٨ . أما الكفاءات الفرعية المرتبطة بكفاءتي العلاقات الإنسانية والتقويم فقد احتلت الرتب من ١٩ - ٣٠ .

وتتطابق هذه النتيجة إلى حد كبير مع نتيجة ترتيب الكفاءات الرئيسية لكل من عينة الأساتذة وعينة الموجهين .

ملخص النتائج

يمكن ايجاز أهمية النتائج التي توصل إليها البحث في :

— لا توجد فروق بين أساتذة معهدي التربية للمعلمين والمعلمات (تربويين وغير تربويين) والموجهين الفنيين (تربويين وغير تربويين) في إدراكهم للأهمية النسبية للكفاءات التدريسية التي جاءت في استبانة البحث (إعداد الدرس ، تنفيذ الدرس ، الكفاءة العلمية والنمو المهني ، العلاقات الإنسانية ، التقويم) . .

— توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين التربويين (أساتذة وموجهين) وغير التربويين (أساتذة وموجهين) في إدراكهم للأهمية النسبية للكفاءات التدريسية الآتية :
— كفاءة إعداد الدرس وكانت الفروق لصالح التربويين .
— كفاءة التقويم وكانت الفروق لصالح التربويين .
— الكفاءة العلمية والنمو المهني وكانت الفروق في صالح غير التربويين .

— لا توجد فروق ترجع إلى متغير التفاعل بين مجال العمل (أساتذة وموجهين) والإعداد (تربوي وغير تربوي) .

— يوجد اتفاق بين الأساتذة والموجهين في ترتيب ثلاث كفاءات تدريسية هي إعداد الدرس ، تنفيذ الدرس ، الكفاءة العلمية والنمو المهني ، أما كفاءات العلاقات الإنسانية والتقويم فقد حدث بينها اختلاف .

* أداة البحث *

(بسم الله الرحمن الرحيم)

إيماناً بأهمية دور المعلم في رفع مستوى العملية التربوية وحرصاً على الاستفادة من خبراتكم في مجال إعداد المعلم ، نود مشاركتكم بالإجابة على الاستبانة المرفقة التي تهدف إلى التعرف على أهم الكفاءات التدريسية اللازمة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بمعهد التربية للمعلمين والمعلمات بدولة الكويت .

مع خالص الشكر ، ، ، ، ،

تعريف الكفاءة :

تعرف الكفاءة بأنها مهارات مركبة ، أو أنماط سلوكية أو معارف يمكن أن تظهر في سلوك المعلم وتشتق من تصور واضح ومحدد لنواتج التعلم . .

المهنة :

☐ استاذ بالمعهد

☐ موجه فني بوزارة التربية

المؤهل :

☐ مؤهل علمي

☐ دورة تدريبية في التربية

☐ دبلوم عام في التربية أو فما فوق

أمامك ستة مجالات رئيسية للكفاءات التدريسية تدرج تحت كل منها مجموعة من الكفاءات الفرعية . والمطلوب ترتيب الكفاءات الفرعية في كل مجال وذلك باعطاء الرقم (١) للكفاءة التي تعتقد أنها الكفاءة الأهم والرقم (٢) للكفاءة التي تليها في الأهمية . .

- الرتبة (١) للكفاءة التي يتعين أنها الكفاءة الأهم
الرتبة (٢) للكفاءة التي تليها في الأهمية
الرتبة (٣) للكفاءة التي تليها في الأهمية .
الرتبة (٤) للكفاءة التي تليها في الأهمية .
الرتبة (٥) للكفاءة التي تليها في الأهمية .

رقم الكفاءة	المجال الأول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	المجال الخامس	المجال السادس
١	()	()	()	()	()	()
٢	()	()	()	()	()	()
٣	()	()	()	()	()	()
٤	()	()	()	()	()	()
٥	()	()	()	()	()	()

* المجال الأول *

- ١ - يحدد الهدف بصورة سلوكية (يمكن قياسه)
- ٢ - يمهّد للدرس باستخدامه للأحداث الجارية أو لخبراته السابقة أو لخبرات التلاميذ السابقة .
- ٣ - يتقن مادته العلمية .
- ٤ - يكون علاقات طيبة مع التلاميذ .
- ٥ - يستخدم أساليب التقويم المناسبة لقياس الأهداف .

* المجال الثاني *

- ١ - يحلل محتوى الدرس إلى مكونات في (الحقائق ، المفاهيم ، التعميمات)
- ٢ - ينوع في أساليب التدريس حسب المواقف التربوية .
- ٣ - يتابع الجديد في مجال تخصصه .
- ٤ - يحافظ على النظام في الفصل .
- ٥ - يصمم الأدوات المناسبة لقياس نمو التلاميذ في الجوانب المعرفية الوجدانية .

* المجال الثالث *

- ١ - يحدد أهداف الدرس في المجال المعرفي .
- ٢ - يطرح أسئلة تثير إهتمام التلاميذ كما يتدرج في إعطاء الأسئلة من البسيط إلى المعقد .
- ٣ - يبدي حماسه في أداء عمله .
- ٤ - يتقبل آراء التلاميذ وإن اختلفت مع آرائه .
- ٥ - يعدل أساليب تدريسه لنتائج التقويم .

* المجال الرابع *

- ١ - يحدد أهداف الدرس في المجال الوجداني .
- ٢ - يستخدم أساليب التشجيع (التعزيز) المناسبة .
- ٣ - يحرص على الالتزام بالوقت في مواعيد العمل .
- ٤ - يشارك في أوجه النشاط المدرسي .
- ٥ - يفسر نتائج الاختبارات .

* المجال الخامس *

- ١ - يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس .
- ٢ - يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ .
- ٣ - يستفيد من خبرات زملائه ورؤسائه .
- ٤ - يقيم علاقات مرنة مع رؤسائه .
- ٥ - يعالج نقاط الضعف التي يكتشفها في تحصيل تلاميذه .

* المجال السادس *

- ١ - يختار الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس
- ٢ - يستخدم اللغة الفصحى البسيطة نطقاً وكتابة .
- ٣ - يتابع الجديد في المجال التربوي .
- ٤ - يجيد إدارة الفصل بطريقة ديمقراطية .
- ٥ - يتبع أساليب التقويم باستمرار .

مع تحيات الباحثين

المراجع العربية

- ١ - أحمد اللقاني : تحليل التفاعل اللفظي في تدريس المواد الاجتماعية القاهرة ، عالم الكتب ١٩٧٨ .
- ٢ - توفيق مرعي : الكفايات التعليمية الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج تطويرها . رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة عين شمس سنة ١٩٨١ .
- ٣ - حسن جامع : التعلم الذاتي وعلاقته بتحصيل طلاب دور المعلمين وتغير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، رسالة دكتوراة - كلية التربية - جامعة المنصورة ١٩٨٣ .
- ٤ - حسن جامع : تأثير استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب في مقرر طرق تدريس المواد الاجتماعية بدور المعلمين - رسالة ماجستير جامعة عين شمس ١٩٨٠
- ٥ - سليمان الشيخ - فوزي زاهر : الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر ، حولية كلية الانسانيات والعلوم الاجتماعية ، العدد الثالث ١٩٨١ .
- ٦ - سيد أحمد التوم ، علي عسكر : العلاقة بين التحصيل في الاعداد النظري والتحصيل في التربية العلمية لخريجي وخريجات معهد التربية للمعلمين والمعلمات بدولة الكويت - المجلة العربية للبحوث التربوية - تونس ١٩٨٢ .
- ٧ - فتحي الديب ، مصطفى بدران : تقديم البرنامج التربوي لإعداد المدرس في قسم التربية بجامعة الكويت ، جامعة الكويت ١٩٨٠
- ٨ - فاروق فرا : وضع برنامج لتطور بعض كفاءات تدريس الجغرافيا لدى معلم المرحلة الثانوية بالكويت رسالة دكتوراة - جامعة عين شمس ١٩٨٢
- ٩ - مصباح الحاج عيسى ، حسن جامع : تحليل التفاعل اللفظي داخل حجرة الدراسة وتطبيقاته في دولة الكويت ، مجلة معهد التربية للمعلمين ، العدد الرابع ١٩٨٢ .

10. Al-Khateeb A. The Development of Guidelines for the Teacher Education Program In Jordan, Ph.D. dissertation, Illinios State University, 1977.
11. Amidon E. **International Analysis Theory. Research and Application**, London, Addison Wesley Publishing Com., 1976.
12. Aspy D. "An Investigation into the Relationship Between Teacher's Faculty Knowledge of Learning Theory and Their Classroom Performance." **Journal of Teacher Education**, Vol. XXLLL No. 1.
13. Bausell R., Moody R., "The Effect of Teacher Experience on Student Achievement, Transfer and Retention. Paper Presented at the Annual American Educational Research Association Meeting, New York, 1971.

14. Bell T. **Effectiveness Teaching**. How to Recognize and reward Competence, New York, Exposition Press, 1962.
15. Borg W. **Effective Quilting Elementary Level. Teaching Hand-Book**, Beverly Hills, California, Mc Millan Educational Service, 1970.
16. Combs A. **The Education of American Teachers**. New York: McGraw-Hill, 1964.
17. Cooper J.M. **Classroom Teaching Skills: A Hand Book**, Lexington Mass., Heath and Company, 1977.
18. Cruickshank D. & Kennedy J. & Myers B. Perceived Problems of Secondary School Teachers, **Journal of Educational Research**, 1979.
19. **Dodle N. Competency — Based Teacher Preparation In Anderson W. (ed) Competency Based Teacher Education**, Californai. McCatchan Publishing Corporation, 1973.
20. Downie, N.M. & Heath, R.W.: **Basic Statistic Method**, New York, Harper and Raw publisher, 1974.
21. Ehrenberg S.D. **A Taxonomy of Educational Competence: For Classroom Instruction For Instructional Leadership**. Miami, Florida, Institute For Staff Development, 1974.
22. Emmer E. & Millet P. **Improving Teaching Through Experimentation, A Laboratory Approach**, Engwood Cliffs, New Jersey, Printice Hall, 1970.
23. Flanders H. **Analysing Teacher Behavior**, Mass., Addison Wesly Publishing Company, 1976.
24. France L.H. Problems Perceived by Seventy Five Beginning Elementary School Teachers, Doctora dissertation, Teacher College, Columbia University, 1970.
25. Frey S. & Ellis J. Educational Psychology. "Opinions and Experienced Teachers." **Teacher College Journal**, 1966.
26. Gage M. Can Science Contribute to Art of Teaching. **Phi Delta Kapan**, 1968.
27. Gargiulo R. Perceived Competencies of Elementary Special Education Teachers. **The Journal of Educational Research**, Vol. 72, No. 6, 1979.
28. Hall E. & Jones L. Competency Based Education. **A Process for the Improvement of Education**, Englwood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, Inc., 1976.
29. Hall G. Competency Based Education. **A Precress for Improving of Education**. Englwood Cliffs, N.J., Prentice-Hall, 1972.
30. Harison H. Teaching Introductory Data Processing Through Competency. Based Testing. **The Journal of Educational Research**, Vol. 71, No. 1, 1977.
31. Houston W.R. Objectives for Prospective Elementary Teachers of Mathematics, **Journal of Teacher Education**.
32. Inersoll G., H. **Assessing Inservice Teacher Response**, **Journal of Teaching Education**, 1976.

33. Ingensoll 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.
34. Miltz R. How to Explain: **A Manual of Teachers**. Stanford, California, School of Education, Stanford University. 1972.
35. Modan, Mohan Specifying Behavioral component of Some Higher Order Concept of Teaching. In **Teaching Effectiveness**, N.J. Educational Technology Publication, 1975.
36. Nagel S.T. & Richman P.T. **Competence-Based Instruction**, Columbus, Charles E. Merrill Publishing Comp., 1972.
37. Perrott E., Changes in Teaching Behavior After Completing A self Instruction Micro Teaching Course. **Programmed Learning and Educational Technology**, 1975.
38. Popham W.J. Teaching Skills Under Scrutiny. **Phi Delta Kappan**. June, 1971.
39. Sanford J. and others. An Experimental Study of Professional Education for Secondary Teachers, Final Report, Emporia: Kansas State University, Teacher College, 1967.
40. Turner R. A general Catalogue of Teacher Skills, Bloomington, Indiana, National Center for Development of Training Materials in Teacher Education, 1973.
41. Williams J. The performance Project Model for Field Centered Competency Based. Paper Presented for the Association of Teacher Education, Annual Conference Atlanta, Georgia, 1977.
42. Winer, B.J. **Statistical Principles in Experimental Design**, (sec. ed). McGraw Hill Book Comp., New York, 1971.
43. 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.
44. Ziebarth R. & Jones V. Secondary Education Individualized Instruction. Project Curriculum Instruction. Study Project SEIIP Report, No. 3, Omaha University of Nebraska, 1977.