جامعـــة الأزهـــر- غـــزة
عمـــادة الـدراســـات العليـــا
كـليـــــة الـــتربيـــــة
قسم المناهج وطرق التدريس

فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر– غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008)

The effectiveness of Proposed Training Program to develop The professional Competencies for Students of the Primary education at Al-Azhar University- Gaza, under the Light of Teacher Preparation Strategy (2008)

إعداد الطالب

باسم صالح مصطفى العجرمي

إشراف

د. إسماعيل صالح الفرا

أستاذ المناهج وطرق تدريس التقنيات التعليمية المشارك

عضو هيئة تدريس غير المتفرغ بجامعة الأزهر– غزة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس

1432هـ/2011م

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جامعـــــــة الأزهـــــــر – غـــــــزة
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
كليـــــــــــة التربيـــــــــــة
برنامج ماجستير المناهج وطرق التدريس

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة عمادة الدراسات العليا بجامعة الأزهر –غزة على تشكيل لجنة المناقشة والحكم على أطروحة الطالب/ **باسم صالح مصطفى العجرمي**، المقدمة لكلية التربية لنيل درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس وعنوانها:

فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر-غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (2008)

والمكونة من السادة :

د.إسماعيل صالح الفرا	مشرفاً ورئيساً
د.عطا حسن درويش	مناقشاً داخلياً
د.عبد الله عبد المنعم	مناقشاً خارجياً

وتمت المناقشة العلنية يوم الخميس بتاريخ 2011/06/30م.

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الطالب/ **باسم صالح مصطفى العجرمي**، درجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس.

توقيع أعضاء لجنة المناقشة والحكم :

د.إسماعيل صالح الفرا	.....
د.عطا حسن درويش	.....
د.عبد الله عبد المنعم	.....

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

﴿ . . . وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا ﴾

(طه: آية 114)

صدق الله العظيم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة رحمه الله تعالى .

إلى التي غمرتني بحنانها وصاحبة الفضل العظيم . . . أمي طال الله عمرها

وأعطاها الصحة والعافية .

إلى أحبابي . . . إخواني وأخواتي . محمد، ياس، أسماء، ومحمود .

إلى روح أخي الشهيد أحمد، وأختي إيمان

إلى أصدقائي .

إلى من ضحوا بأرواحهم من أجل عزة الإسلام والمسلمين . . . الشهداء .

إلى الأسود الرابضة خلف القضبان . . . أسرانا البواسل .

إلى هؤلاء جميعاً أهدي هذا الجهد المتواضع .

الباحث

باسم صالح العجرمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

شكر وتقدير

"وَإِذْ تَأَذَّنَ رَبُّكُمْ لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ وَلَئِن كَفَرْتُمْ إِنَّ عذابي لَشَدِيدٌ" (إبراهيم: 7).

الحمد لله والصلاة والسلام على معلم البشرية الخير محمد رسول الله وعلى آله وصحبه ومن اتبع هداه بإحسان إلى يوم الدين.

كم يسعدني في هذه اللحظات الأخيرة التي توشك الدراسة على الانتهاء بوضع اللمسات الأخيرة، أن أتوجه بالشكر والحمد لله حمداً كثيراً طيباً مباركاً يليق بجلال عظمته وعظيم سلطانه الذي بتوفيقه تتم الصالحات.

ففي هذه اللحظة التي تكاد فيها كل الصعوبات والمتاعب تتحول إلى أمل في إتمام ونجاح هذا العمل، وانطلاقاً من كل المعاني السامية، فإنني أتشرف بتقديم خالص الشكر والتقدير والعرفان إلى **معلمي الدكتور الفاضل/ إسماعيل صالح الفرا**، الذي تفضل بالإشراف على هذه الدراسة، فوجدت من العطاء الوافر، والعلم الزاخر، والنصح السديد، والتوجيه الرشيد، ورحابة الصدر، وحسن المعاملة ما أعانني على إتمام هذا الجهد، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

وكذلك أتقدم بالشكر الجزيل للدكتور/ **محمد محمد عليان**، والتي كان لتوجيهاته الأثر البالغ في إتمام هذه الدراسة. كما وأتقدم بالشكر الجزيل للمناقش الداخلي الدكتور **عطا درويش**، والمناقش الخارجي الدكتور **عبد الله عبد المنعم**.

وأتقدم بجزيل الشكر لرئاسة جامعة الأزهر، وعمادة الدراسات العليا، وعمادة كلية التربية وعلى رأسها **الدكتور الفاضل/ سفيان أبو نجيلة**، وكافة الأساتذة بالكلية.

كما أتوجه بالشكر والتقدير وعظيم الامتنان إلى عميد كلية المهن الطبية التطبيقية **أ. د. عمر أبو تيم**، ورئيس القسم **أ. ياسر صالح العجرمي** على تسهيل مهمتنا في تطبيق البرنامج.

كما لا يفوتني التقدم بالشكر لأخي وصديقي **الأخ/ محمد سويلم**، الذي كان لتشجيعه لي حافزاً لإكمالي للدراسة، ولـ**د.حازم عيسي، و أ.عماد الكحلوت** الذين قاما بمراجعة المعالجات الإحصائية، **وأ. رامي حسين** الذي قام بمراجعة الرسالة لغوياً، ولكل من الأخوة الأحباء، **أ. علاء الشريف، م. محمود العجرمي، أ. علاء القطناني، أ. أحمد عطا الله، أ. نعيم أبو غلوة، أ. يوسف الداعور أ. حمزة سليمان**، الذين وقفوا بجانبي لإخراج هذا العمل المتواضع لحيز الوجود.

وأتقدم بخالص شكري إلى جميع أفراد أسرتي.. أمي الحبيبة.. وإخواني الذين قدموا لي كل دعم معنوي، وصبروا على انشغالي عنهم بالدراسة، وكتابة هذه الرسالة.

وأخيراً أتقدم بالشكر لكل من ساعدني ولم يبخل علي بالعطاء أو الدعاء، وجزاهم الله عنى خير الجزاء.

الباحث

باسم صالح العجرمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة المحتويات

الموضوع	رقم الصفحة
الإهداء	ث
شكر وتقدير	ج
قائمة المحتويات	ح
فهرس الجداول	ر
قائمة الملاحق	ش
ملخص الدراسة باللغة العربية	ص
ملخص الدراسة باللغة الانجليزية	ط
الفصل الأول (الإطار العام للدراسة)	
المقدمة	2
خلفية الدراسة	5
مشكلة الدراسة	6
فروض الدراسة	7
أهداف الدراسة	7
أهمية الدراسة	8
حدود الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	9
الفصل الثاني (الدراسات السابقة)	
المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالكفايات المهنية	12
تعقيب على دراسات المحور الأول	22
المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بمعلم الصف	26
تعقيب على دراسات المحور الثاني	30
تعليق عام على دراسات المحورين	31
الفصل الثالث (الإطار النظري)	
أولاً: معلم الصف	34
ماهية معلم الصف	34

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوع	رقم الصفحة
مبررات وجود نظام معلم الصف	35
أشكال معلم الصف	36
المتطلبات الأساسية لنجاح معلم الصف	37
أهداف نظام معلم الصف	38
مزايا نظام معلم الصف	39
الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الدنيا من التعليم الأساسي	40
الطالب المعلم	41
تعريف الطالب المعلم	41
نظم إعداد المعلم	42
جوانب إعداد الطالب المعلم	42
إعداد الطالب المعلم في قسم التعليم الأساسي بكلية التربية	44
الأساليب والاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم	44
أساسيات ينبغي مراعاتها في برامج إعداد المعلم	45
واقع التعليم العالي في فلسطين	45
الطالب المعلم والتعليم العالي في فلسطين	46
قسم التعليم الأساسي بجامعة الأزهر – غزة	47
إعداد الطالب المعلم في جامعة الأزهر – غزة	47
ثانياً: الكفايات المهنية	48
تمهيد	48
مفهوم الكفاية	49
أولاً: لغةً	49
ثانياً: اصطلاحاً	50
أنواع الكفايات	52
برنامج تربية المعلمين القائم على الكفايات	53
تعريف البرنامج القائم على الكفايات	55
المبادئ التي يقوم عليها برنامج تربية المعلمين القائم على الكفايات	56

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوع	رقم الصفحة
مواصفات البرنامج القائم على الكفايات	57
خطوات بناء البرنامج القائم على الكفايات	60
مصادر اشتقاق الكفايات	61
أولاً: الدراسات والبحوث السابقة وما أسفرت عنه من قوائم الكفايات	63
ثانياً: ذوي الخبرة والاختصاص	65
ثالثاً: المعايير المهنية لإعداد المعلمين (2010)	65
الكفايات المهنية للطالب المعلم	65
أولاً: كفاية التخطيط للدرس	66
عمليات التخطيط للدرس	67
أهمية التخطيط للدرس	68
ثانياً: كفاية التنفيذ وإدارة الصف	69
التهيئة والإثارة	70
استخدام الأسئلة	70
حيوية المعلم	73
إدارة الصف	74
ثالثاً: كفاية الوسائل التعليمية التعلمية	77
أهمية الوسائل التعليمية التعلمية	78
رابعاً: كفاية التقويم	81
أهمية التقويم	83
أهداف التقويم التربوي	83
خصائص التقويم التربوي	85
أنواع التقويم	86
مستويات التقويم	86
الفصل الرابع (الطريقة والإجراءات)	
منهج الدراسة	92
مجتمع الدراسة	93

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الموضوع	رقم الصفحة
عينة الدراسة	93
قائمة الكفايات المهنية	94
أدوات الدراسة	96
أولاً: الاختبار التحصيلي	96
ثانياً: بطاقة ملاحظة الأداء	109
بناء البرنامج التدريبي القائم على الكفايات	114
إجراءات الدراسة	124
الأساليب الإحصائية	125
الفصل الخامس (عرض النتائج وتفسيرها)	
تمهيد	127
عرض النتائج وتفسيرها	127
نتائج الدراسة	142
توصيات الدراسة	143
مقترحات الدراسة	143
المراجع	146
أولاً: المراجع العربية	145
ثانياً: المراجع الأجنبية	157
الملاحق	161

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهرس الجداول

الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
1	عدد أفراد مجتمع الدراسة والنسبة المئوية وفق الجنس	93
2	عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والنسبة المئوية وفق الجنس	94
3	عدد أفراد عينة الدراسة والنسبة المئوية وفق الجنس	94
4	قيم متوسط زمن أداء الاختبار التحصيلي	97
5	قيم معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي	99
6	قيم معامل السهولة لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي	101
7	قيم معاملات الارتباط بين درجة فقرات كل بعد والدرجة الكلية له	103
8	قيم معامل ارتباط أبعاد الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية له	104
9	قيم (U) بين منخفضي ومرتفعي الدرجات على الاختبار التحصيلي	105
10	قيم الارتباطات لمعامل ألفا كرونباخ لثبات أبعاد الاختبار التحصيلي	106
11	قيم معامل كودر ريتشارد سون 21	107
12	معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية له	108
13	اختبارات الصدق والثبات للاختبار التحصيلي	109
14	توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها	110
15	ارتباطات فقرات بطاقة الملاحظة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه	111
16	ارتباطات أبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة	111
17	معاملات الارتباط بين نصفي كل بعد من أبعاد البطاقة والدرجة الكلية	112
18	ثبات بطاقة الملاحظة عبر الأفراد "ثبات الاتفاق"	113
19	ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ	113
20	قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) لتكافؤ المجموعات من حيث العمر الزمني	119
21	قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) لتكافؤ المجموعات في المعدل التراكمي	120
22	قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) في الاختبار التحصيلي لتكافؤ مجموعات الطالبات	121

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
23	قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) في الاختبار التحصيلي لتكافؤ مجموعات الطلاب	122
24	قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) في بطاقة ملاحظة الأداء لتكافؤ مجموعات الطالبات	122
25	قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) في بطاقة ملاحظة الأداء لتكافؤ مجموعات الطلاب	123
26	قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل المعرفي في القياس البعدي	128
27	قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي في القياسين القبلي والبعدي	130
28	قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل المعرفي في القياسين القبلي والبعدي	
29	قيم الكسب لبلاك المعدل للمجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي	131
30	قيم اختبار (T) ومربع إيتا لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل المعرفي	132
31	قيم الكسب لبلاك المعدل للمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل المعرفي	
32	قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي في القياسين البعدي والتتبعي	134
33	قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري في القياس البعدي	135
34	قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري في القياسين القبلي البعدي	136
35	قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري في القياسين القبلي والبعدي	
36	قيم الكسب لبلاك المعدل لطلبة المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	138

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

37	قيم (T) ومربع معامل إيتا لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الأداء المهاري	138
38	قيم الكسب لبلاك المعدل لطلبة المجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	138

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

قائمة الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
1	المعايير المهنية لإعداد المعلمين (2010)	162
2	قائمة الكفايات المهنية	164
3	الاختبار التحصيلي	167
4	مفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي	175
5	بطاقة ملاحظة الأداء	176
6	أسماء السادة المحكمين	179
7	دليل المعلم	180
8	برنامج تطوير الكفايات المهنية	185
9	كتاب تسهيل مهمة الباحث	239
10	صور من تطبيق البرنامج	240

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملخص الدراسة

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008)، من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وشبه التجريبي، وشملت الدراسة الأسئلة التالية:

1. ما الكفايات المهنية التي ينبغي أن يتقنها الطلبة المعلمين في قسم التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة؟
2. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للتحصيل المعرفي؟
3. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي؟
4. ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير التحصيل المعرفي لدى الطلبة المعلمين في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008؟
5. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للتحصيل المعرفي؟
6. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للأداء المهاري؟
7. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري؟
8. ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الأداء المهاري لدى الطلبة المعلمين في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008؟

هذا وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة، بواقع (60 طالب وطالبة مجموعة تجريبية– 60 طالب وطالبة مجموعة ضابطة)، عبر إعداد اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء (وفق قائمة الكفايات المهنية من إعداد الباحث)، وبناء البرنامج التدريبي المطبق في فترة 24 أسبوع.

وكانت أبرز نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي، وكانت لصالح المجموعة التجريبية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، وطلبة المجموعة الضابطة في القياس البعدي على بطاقة الملاحظة، وكانت

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لصالح المجموعة التجريبية. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي على الاختبار التحصيلي؛ مما يدل على فعالية البرنامج في احتفاظ الطلبة بالمعلومات التي اكتسبوها، هذا وخلصت الدراسة إلى وجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح لدى أفراد العينة (ذكور، إناث)، حيث كان معدل معامل الكسب لبلاك أكبر من (1.2). وجاءت أهم التوصيات توجيه انتباه القائمين على وزارة التربية والتعليم العالي إلى ضرورة الأخذ بفكرة البرنامج وتطبيقه في كليات التربية بشتى فروعها وتخصصاتها بمحافظات الجنوب من الوطن، ليكون المادة العلمية لآلية منح الطلبة المعلمين شهادة لمزاولة مهنة التدريس كما تنادي به استراتيجية إعداد المعلمين (2008).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

Abstract

This study aimed at building a training program to promote the professional competences for basic education teacher students at Al-Azhar university- Gaza in the light of "Preparing teachers strategy, (2008)". Two approaches were used in this study: the descriptive analytical and the experimental. The study included the following questions:

1. What are the competences that basic education teacher students should have at Al-Azhar university- Gaza?
2. Is there a difference in the mean of experimental group's and the control group' results on the achievement posttest?
3. Is there a difference in the mean of experimental group's results on the achievement pre and post tests?
4. What is the level of the program's effectiveness in promoting achievement for basic education teacher students in the light of "Preparing teachers strategy, (2008)"?
5. Is there a difference in the mean of experimental group's results on the achievement post measurement and tracking measurement?
6. Is there a difference in the mean of experimental group's and the control group' results on the post measurement of skill performance?
7. Is there a difference in the mean of experimental group's results on the post and tracking measurement of skill performance ?
8. What is the level of the program's effectiveness in promoting skill performance for basic education teacher students in the light of "Preparing teachers strategy, (2008)" ?

The sample of the study was formed from 120 female and male students; (60) as experimental group and the other (60) as the control group. The instruments were an achievement test and a checklist card

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(according to the list of competences prepared by the researcher), and building the training program to be applied in 24 weeks.

The findings of the study were as this: there statistically differences in the mean of experimental group and the control group results on the post achievement test of, in favor of the experimental group. Also, there was statistically differences in the mean of experimental group and the control group results on the post measurement of the analysis card, in favor of the experimental group. Whereas there was no statistically differences in the mean of experimental group and results on the post tracking achievement test. As Black's factor was more than (1.2) Therefore, the suggested training program was effective for the sample members (females and males).

The study recommended that it is necessary to draw the attention of Ministry of Education and Higher Education to the idea of this program and apply it in the faculty of education in all fields in southern governorates of Palestine, to be the basic subject for the way of warding students certificates to be teachers as mentioned in the "Preparing teachers strategy, (2008)".

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

ويشتمل على:

- المقدمة
- خلفية الدراسة
- مشكلة الدراسة
- فروض الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الأول
الإطار العام للدراسة

مقدمة

حظيت التربية منذ الأزل وحتى يومنا هذا بعناية بالغة واهتمام كبير على مختلف الأصعدة والمجالات من جميع فئات المجتمع، نظراً لحساسية الدور الذي تؤديه في تربية الأجيال الناشئة لقيادة وصناعة المستقبل، إذ عن طريق التربية يتم إيجاد أهم عناصر تنمية المجتمع وتقدمه، وذلك عبر إعداد القوى البشرية المدربة والمؤهلة. فالتربية هي عملية تفاعل مستمر مع المجتمع بكل مؤسساته، وبهذا يكون هدفها الأسمى هو تنشئة الجيل الجديد وإعداده إعداداً يساعد على تقبل التغيير والتكيف مع الوضع القائم والاستعداد للمستقبل.

كما وتسعي العملية التربوية إلى تحقيق هدف سام يتمثل في مساعدة الطلبة المعلمين على تنمية وتطوير أدائهم للنهوض بالعملية التعليمية التعلمية على أكمل وجه، حيث تعد مهنة التعليم من أسمى المهن وأقدسها، فقد أرسل الله عز وجل الأنبياء والمرسلين معلمين للناس يخرجونهم من الظلمات إلى النور لقوله عز وجل "كَمَا أَرْسَلْنَا فِيكُمْ رَسُولاً مِّنكُمْ يَتْلُو عَلَيْكُمْ آيَاتِنَا وَيُزَكِّيكُمْ وَيُعَلِّمُكُمُ الْكِتَابَ وَالْحِكْمَةَ وَيُعَلِّمُكُم مَّا لَمْ تَكُونُواْ تَعْلَمُونَ" **(سورة البقرة آية 151)**.

في حين يسعى المجتمع لتربية أبنائه من خلال مؤسساته المختلفة والتي تُعد المدرسة أهمها، حيث يتم فيها إعداد التلاميذ للتفاعل الصحيح مع المجتمع والتوافق معه وإعدادهم الإعداد العملي والفني للحياة، هذا بالإضافة إلى مهمة المدرسة الإضافية وهي تزويد النشء في فترة محددة من السنوات بمهارات الكبار وخبراتهم وتجاربهم وتنقية هذه الخبرات من الشوائب التي تفسد التلميذ وتسيء إلى تربيته **(تهاني خاطر، 1999: 2)**.

فنجاح المدرسة الابتدائية أو فشلها في تحقيق الأهداف المنشودة والمرجوة منها، يرجع بالدرجة الأولى للمعلم حيث يعتبر الركيزة الأساسية في عماد المدرسة، فمهما توفرت في المدرسة الأبنية والتجهيزات، فلن تكون لها فاعليتها ما لم تتخذ سندًا لها المعلم المؤهل المؤمن برسالته، فكان من الضروري إعداد معلمين لهذه المرحلة من التعليم الأساسي الدنيا التي تعتبر أساس لبناء أطفالنا فإذا كان المعلم قادرًا على تحقيق الأهداف نستطيع بناء جيل صاعد يعتمد عليه

(تشارلز ماكجوير، 2006: 3).

وعلى الرغم من تباين البحث التربوي في تقييم العوامل المدرسية الأكثر تأثيراً وفاعلية في تطوير مستوى تحصيل الطلبة، يزداد عدد الدراسات التي تؤكد أن المعلم هو أهمها جميعاً، إذ أن

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

إعداد المعلم يحظى باهتمام كبير في الآونة الأخيرة سواء أكان ذلك عالمياً أم محلياً، من حيث إعداده وتدريبه، وتقويمه، ويعد امتلاك المعلم للكفايات المهنية الأساسية من المقومات الضرورية للمعلم الكفء من أجل تهيئة الظروف اللازمة لإيجاد البيئة الصالحة للتعليم دون هدر في الوقت والجهد.

فالمعلم يمثل الركيزة الأساسية في عملية التعليم، إذن لا بد من أن يحظى إعداده بالاهتمام والدراسة؛ لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسئول الأول عن تحقيق أهداف التربية، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته **(إبراهيم درويش، 2002: 235)**.

هذا وأوضح تقرير اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل أمريكا (The National Commission)، أنه لا سبيل لتشييد مدرسة جيدة دون معلمين جيدين. وقد تعلم كل الذين عملوا من أجل تطوير التعليم، خلال العقود الماضية أن إصلاح المدرسة لا يمكن أن يتحقق بتجاهل المعلم، وأن النجاح في أي جانب من جوانب إصلاح التعليم يعتمد بالدرجة الأساسية على المعلمين وكفاءتهم. كما أنه لا يمكن لأي شيء آخر أن يحل محل معارفهم، ومهاراتهم التي يحتاجونها لإدارة الصفوف، وتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة في مختلف الأعمار. كما أنه من غير الممكن لأي كتاب تعليمي، أو رزمة مناهج جديدة، أو نظام اختبار متطور، إدراك ما الذي يعرفه الطلبة مسبقاً، وتبنى عليه الخبرات التي يحتاجونها للتقدم إلى الأمام. ومن ذا الذي يستطيع تطوير قدرات التفكير العليا عند الطلبة إلا معلم يعرف جيداً كيف يتعلم الطلبة بفاعلية. ومن يستطيع التعامل، والاهتمام بالطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم، سوى معلم يعرف جيداً كيف يتعلم الطلبة ذوو احتياجات التعلم المتنوعة القادمين من بيئات اجتماعية متباينة، تختلف نظرة كل منهم لما ينتظرونه من التعليم. وبالنتيجة فإن تعليماً ذا معنى لا يمكن أن يحققه سوى معلمين مؤهلين وذوي كفاءة عالية **(عبد الوهاب كويران، 2008: 64)**.

فالمعلم هو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، وعلى الرغم من كل المستحدثات الجديدة التي زخر بها الفكر التربوي وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية إلا أن المعلم ما يزال وسيظل العامل الرئيس في هذا المجال، إذ أنه هو الذي ينظم الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها، ولم يعد دوره يقتصر على تزويد المتعلم بمختلف أنواع المعرفة وحشوها في ذاكرته فحسب بل أصبح موجهاً ومرشداً وميسراً لإكساب المتعلم المهارات والخبرات والعادات وتنمية الميول والاتجاهات والقيم التي تعمل على تغيير سلوكه نحو الأفضل وتبني شخصيته بصورة متكاملة **(فؤاد العاجز، 2007: 1)**.

ولعل الهدف الأول من إعداد المعلم هو مساعدته على امتلاك الكفايات المهنية اللازمة لممارسة أدواره بدرجة عالية من الفاعلية، كما أن عدم توافر المعلم المؤهل قد يؤدي إلى تراجع نتاجات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعلم، وخاصة وأن واقعنا يشهد تطوراً علمياً وتكنولوجياً متسارعاً حيث نلمس هذا التطور والتغير في جميع مسارات الحياة وعلى جميع الأصعدة ولا سيما في مجال التعليم الذي يُعد العمود الفقري للمجتمع الذي يطمح لأن يصل ويلحق بركب الحضارة.

وبهذا، فإن معرفة المعلم بمجال تخصصه، وإلمامه بطرائق التدريس، وتمكنه من الكفايات اللازمة التي يجب إتقانها من قبله، ليكون قادراً على أداء مهماته التعليمية والإدارية من الأمور المسلم بها في التربية والتعليم. وتعني الكفاءة هنا أن يكون الفرد مؤهلاً تأهيلاً جيداً للقيام بنشاط ما، أو إنجاز مهام وظيفية محددة وفقاً لمعايير. ووفقاً للمجلس العالمي لمعايير التدريب، والأداء، والتدريس (IBSTPI, 2006) و (Richey, Dennes & Foxon, 2001) تُعرف الكفاية بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، وفقاً لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة. وقد حدد المجلس خمس كفايات رئيسية للتدريس، هي: (كفاية الشخصية، التخطيط والإعداد، طرائق واستراتيجيات التدريس، التقييم، إدارة بيئة التعلم). ولا يوجد بطبيعة الحال إجماع حول عدد الكفايات التدريسية الأساسية، والفرعية، ونوعها نتيجة لاختلاف وتنوع الرؤى والفلسفات التربوية للتعليم من بلد إلى آخر. ومهما كان أمر هذا الاختلاف فإن مستوى امتلاك المعلم للكفايات التدريسية، ومستوى ممارسته لها يظلان من العوامل الأساسية المؤثرة في تطوير فاعلية العملية التعليمية في المدرسة، وفي نوعية مخرجاتها (**عبد الوهاب كويران، 2008: 64**).

نتيجة لذلك أجريت دراسات عدة في مجال الكفايات التي تصدت لتقييم مستوى امتلاك، أو ممارسة المعلمين للكفايات المهنية، كدراسة **سلطان المخلافي (2003)** التي هدفت التعرف إلى مستوى ممارسة الطالب المعلم في كلية التربية بجامعة تعز للكفايات التدريسية العامة في أثناء التربية العملية من وجهة نظر المشرفين. استخدمت الدراسة قائمة كفايات، تكونت من خمس وثلاثين كفاية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى ممارسة الطلبة المعلمين لكل الكفايات.

كما هدفت دراسة أجراها **مركز البحوث والتطوير التربوي (2002)** إلى تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية. ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحثون عينة عشوائية من بعض المحافظات، واستخدمت الدراسة قائمة كفايات تكونت من (124) كفاية، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الأساسي.

إن إعداد المعلم من الأولويات التي تهتم بها الأمم، لما له من أثر في مستقبل أجيالها، فالمعلم يُعد من الركائز الأساسية في العملية التربوية، ولقد شغلت قضية إعداد المعلمين وإكسابهم الكفايات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللازمة في مجال التدريس مكاناً في أولويات الفكر التربوي المعاصر، لمواجهة التحديات المحلية والعالمية، والاجتماعية وغيرها من مجالات الحياة المختلفة **(فؤاد عياد ومنير عوض، 2006: 1)**.

ولأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تشكيل شخصية المتعلم في ظل الثورة التكنولوجية والمعلوماتية، وإقداره على التكيف مع متطلبات الألفية الثالثة بما يتزود به من معلومات ومهارات تمكنه من التفاعل بفاعلية مع ذلك المستجدات العصرية، فقد اهتمت الدول على اختلاف مستوياتها ببرامج إعداد المعلمين التي تعتمد الكفاية الفاعلة، ويرى المفكرون والتربويون أن رسالة الكليات التربوية في الوطن العربي في الألفية الثالثة يجب أن تنصب على إجادة عملية التعليم لفئات الطلاب المعلمين، ويرون أن النموذج الأكاديمي في تصميم المساقات الدراسية قد طغى طغياناً جارفاً على مقتضيات النموذج المهني، الذي ينظر إلى كليات التربية على أنها كليات مهنية تعادل مهنتها كليات الطب، مما يستوجب الأخذ بمقتضيات النموذج المهني عند وضع المقررات أو تنفيذها أو تقويمها **(عبد العليم السيد وآخرون، 2000: 5)**.

ونتيجة ذلك فقد قامت كل من وزارة التربية والتعليم العالي في فلسطين وبالتنسيق مع وكالة الغوث الدولية وبعض مؤسسات المجتمع المدني، بإعداد استراتيجية لتأهيل المعلمين، والتي جاءت لتقدم نظرة جديدة للمعلم وتتعدى صورته التقليدية في فلسطين من حيث إعداده وتطوره المهني، واعتباره صاحب مهنة كباقي أصحاب المهن في هذا المجتمع، وخصوصاً من حيث الشروط والمعايير، حيث ترى أن الوصول لذلك لابد أن يتم من خلال تنفيذ محاور هذه الاستراتيجية والمتمثلة بضرورة إعداد معلمين ليكونوا مؤهلين لممارسة عملية التدريس ضمن منحهم شهادة رخصة مزاولة للمهنة بجانب الشهادة الأكاديمية، كمكمل للدراسة الجامعية، على أن يتلقى تدريب عملي لمدة عام كحد أدنى من قبل جهة رسمية، مع أخذ هذا التدريب بعين الاعتبار عند عملية التوظيف.

ومن هنا جاء اهتمام الباحث بإعداد برنامج لتطوير كفايات الطالب المعلم في ضوء ما نادت به هذه الاستراتيجية، حيث يرى الباحث أن البرنامج الذي سيقوم بإعداده إذا ما أثبت فاعليته فإنه سيساهم بشكل جدي في تنفيذ أهم محاور هذه الاستراتيجية.

خلفية الدراسة

يواجه المعلم اليوم تحديات جمة نتيجة الانفجار المعرفي الذي يشهده هذا القرن حيث أصبح نمو المعرفة يتضاعف بسرعة لم تعرف البشرية مثلها من قبل، وكما شمل هذا الانفجار العلوم الإنسانية مما ضيق الفجوة بين ظهور الفكرة (النظرية) وبين تطبيقاتها بصورة كبيرة، وكما فرض هذا الانفجار على التربية الاهتمام بالدراسة العلمية لمواكبة التطور والتغير في وظائف التربية وكذلك تزايد

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأعباء الملقاة على عاتق المعلم، حيث اختلفت النظرة إلى مواصفات ومؤهلات المعلم والتي انعكست على خطط وبرامج إعداده تبعاً لاختلاف الفلسفات الاجتماعية والتربوية والنفسية.

ومن هنا يجب على برامج إعداد المعلم أن تتناسب بتوازنها في جانبيها النظري والتطبيقي، فقد وجد الباحث من خلال تواصله مع العديد من المعلمين ومديري المدارس والمشرفين التربويين أن هناك قصور لدى الطلبة المعلمين أثناء تطبيقهم لمساق التربية العملية كمتطلب أساسي من إحدى متطلبات تخرج الطالب، وظهر ذلك جلياً في الكفايات المهنية التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم حتى يكون مؤهلاً وقادراً على مزاولة مهنة التدريس داخل المدارس على أكمل وجه؛ مما ينعكس بالأثر الإيجابي على تحصيل التلاميذ العلمي؛ ونتيجة ذلك تظهر مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي:

"ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة المعلمين في قسم التعليم الأساسي بجامعة الأزهر– غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008 ؟".

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الكفايات المهنية التي ينبغي أن يتقنها الطلبة المعلمين في قسم التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة؟
2. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للتحصيل المعرفي؟
3. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي؟
4. ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير التحصيل المعرفي لدى الطلبة المعلمين في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008؟
5. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للتحصيل المعرفي؟
6. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للأداء المهاري؟
7. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري؟

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8. ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الأداء المهاري لدى الطلبة المعلمين في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008؟

فروض الدراسة

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α ≤ 0.05**) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للتحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α ≤ 0.05**) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي.
3. يحقق البرنامج التدريبي درجة من الفاعلية ≤ (1.2) بنسبة مئوية (≤ 0.60) لتطوير التحصيل المعرفي للكفايات المهنية للطلبة المعلمين.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α ≤ 0.05**) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للتحصيل المعرفي.
5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α ≤ 0.05**) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للأداء المهاري لصالح المجموعة التجريبية.
6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (**α ≤ 0.05**) بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري.
7. يحقق البرنامج التدريبي درجة من الفاعلية ≤ (1.2) بنسبة مئوية (≤ 0.60) لتطوير الأداء المهاري للكفايات المهنية للطلبة المعلمين.

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. بناء برنامج تدريبي يعتمد على تطوير الكفايات المهنية اللازمة والضرورية لإعداد معلم الصف على أن يكون مؤهلاً لمزاولة مهنة التدريس(1)، كما تنادي به استراتيجية إعداد المعلمين 2008.
2. التعرف إلى مستوى الكفايات المهنية للطلبة المعلمين في تخصص التعليم الأساسي.

[1] **مزاولة مهنة التدريس:** ويقصد بها وفق الاستراتيجية الحصول على تدريب لمدة عام على الأقل بعد التخرج من الهيئات المعتمدة لحصول الخريج على رخصة لمزاولة مهنة التدريس. للمزيد في (استراتيجية إعداد المعلمين 2008، ملحق رقم 4.4 توصيات: ص 35).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

3. التعرف إلى مدى فاعلية البرنامج المقترح في تطوير التحصيل المعرفي والأداء المهاري للكفايات المهنية.
4. إعداد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة للطالب المعلم في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008) تكون أداة لتقييم المعلم.
5. الوصول إلى طرق إكساب الطالب المعلم الكفايات اللازمة لمهنة التدريس.

أهمية الدراسة

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تجرى دراسته، إذ تُعد برامج إعداد الطالب المعلم وتطوير كفاياته ومهاراته من القضايا التربوية التي يولي لها البحث العلمي الأهمية الكبرى لما يترتب عليها من جودة في الأداء التعليمي، وذلك من خلال إكساب خريجي كلية التربية تخصص التعليم الأساسي الكفايات المهنية اللازمة لمواءمة تكيفهم المهني عند التحاقهم في مجال العمل.

كما أن امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات المهنية التربوية يؤهلهم ويحولهم من مجرد ناقلي للمعلومات إلى مبتكري طرق ووسائل لتوصيل المعارف الضرورية لمتعلمي المرحلة الأساسية، حيث تُعد هذه المرحلة من المراحل المهمة في إعداد جيل واعد يستطيع تغير واقعه، حيث أن نجاح معلم الصف في رسالته عامل هام في إعداد الأجيال الفاعلة وبناء مؤسسات المجتمع الحضارية.

وعليه تظهر أهمية الدراسة فيما يلي:

1. الحاجة إلى تطوير نوعية التعليم لدى الطلبة المعلمين في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين.
2. إمكانية الوصول لبرنامج إثرائي فاعل لتطوير الكفايات المهنية للطالب المعلم للحصول على مخرجات تعليمية عالية.
3. لكفاية الطالب المعلم أثر على سير العملية التعليمية التعلمية من خلال إتقانه لمهامه الملقاة على عاتقه.
4. إمكانية التوصل إلى نتائج تكمن فائدتها في رفع مستوى أداء الطلبة المعلمين.
5. يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة بالجامعات في تطوير برامج إعداد المعلمين.
6. إفادة صانعي القرارات بالتعليم العام وخاصة في تدريب الطالب المعلم على كيفية إكسابه الكفايات المهنية.
7. إثراء الدراسة بالأدبيات السابقة والحديثة التي تناولت متغيرات الدراسة بكافة جوانبها.
8. قد تفتح هذه الدراسة مجالاً أمام باحثين آخرين لدراسات تربوية أخرى ومحاولة تناول كفايات لم تتناولها هذه الدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حدود الدراسة

تم تطبيق هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

- تقتصر هذه الدراسة على إعداد برنامج لتطوير الكفايات المهنية (التخطيط للدرس، التنفيذ وإدارة الصف، الوسائل التعليمية التعلمية، والتقويم) لدى الطلبة المعلمين في تخصص التعليم الأساسي في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008.
- تم تطبيق هذه الدراسة على عينة قصدية من طلبة التعليم الأساسي المسجلين لتربية عملي (2)، وتم اختيارها وفق متوسط درجاتهم في كل من (المعدل التراكمي والاختبار التحصيلي).
- تقتصر هذه الدراسة على أدوات الدراسة (اختبار تحصيلي معرفي- بطاقة ملاحظة أداء المعلم).
- تم تطبيق هذه الدارسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2010 – 2011م.

التعريف الإجرائي لمصطلحات الدراسة

1. **الفعالية:**

هي مستوى تأثير البرنامج المقترح لتطوير الكفايات المهنية للطلبة المعلمين، وتقاس إحصائياً باستخدام معادلة الكسب لبلاك.

2. **البرنامج المقترح:**

هو مجموعة الدروس المصممة بطريقة مترابطة ومتناسقة ومتضمنة مجموعة من الخبرات والمهارات والأنشطة والوسائل وطرق واستراتيجيات التدريس والتقويم، بهدف تطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة المعلمين، بما يسهم في تحسين العملية التعليمية التعلمية.

3. **الكفايات المهنية:**

هو مجموعة القدرات التي يجب أن يمتلكها طلبة التعليم الأساسي المعلمين من معارف ومهارات ومفاهيم واتجاهات، ويمارسونها في أثناء عملية تدريسهم الصفي، والتي تمكنهم من أداء المهام الموكلة إليهم على أكمل وجه، وفي أسرع وقت وأقل جهد. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب المعلم في مقياسي الكفايات المهنية (الاختبار التحصيلي، وبطاقة ملاحظة الأداء) الذي قام الباحث بإعدادهما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. التعليم الأساسي:

هو تخصص يُدرس في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية ويعنى بتأهيل الطلبة كمعلمين لفئة تلاميذ المدارس من الفصل الأول وحتى الفصل الرابع الابتدائي، ويتعرض فيه الطالب لدراسة عدد من المقررات التربوية العلمية النظرية منها والعملية التي بدورها تؤهل قدراته.

5. الطالب المعلم في قسم التعليم الأساسي:

هو الطالب الجامعي المسجل بكلية التربية تخصص معلم مرحلة دنيا بجامعة الأزهر، على أن يكون قد أنهى ما لا يقل عن 102 ساعة من ساعات الخطة الدراسية المعتمدة في الكلية، ومسجل في مقرر التربية العملية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

ويشتمل على:

- ❖ تمهيد
- ❖ الدراسات المتعلقة بالكفايات المهنية
- ❖ تعقيب على دراسات هذا المحور
- ❖ الدراسات المتعلقة بمعلم الصف
- ❖ تعقيب على دراسات هذا المحور
- ❖ تعليق عام على دراسات جميع المحاور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

تمهيد

يهدف الباحث في هذا الفصل إلى استعراض الدراسات السابقة في البيئتين العربية والأجنبية التي تمكن من الاطلاع عليها مما توفر لديه في المكتبات المحلية والدوريات الأجنبية عبر الشبكة العنكبوتية، والمتعلقة بمجال الدراسة الحالية؛ وذلك لبيان ما وصلت إليه نتائج هذه الدراسات، والتي يأمل أن تساعده في صياغة ومناقشة نتائج فروضه، حيث ينوي الباحث توضيح النقاط الآتية في نتائج الدراسات السابقة إن وجدت، عبر استعراضها من الأحدث إلى الأقدم دون فصل الدراسات العربية عن الأجنبية، وسيتم تناول هذه الدراسات من خلال محورين اثنين وذلك كما يلي:

المحور الأول: يتناول الدراسات المتعلقة بالكفايات المهنية.
المحور الثاني: يتناول الدراسات المتعلقة بمعلم الصف.

كما يهدف منها إلى الاسترشاد بأنسب الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فروض الدراسة، والاطلاع على الأدوات المستخدمة لقياس المتغيرات محل الدراسة، هذا بالإضافة إلى التحقق من حجم العينة المناسب لهذه الدراسة من خلال إجماع الدراسات على عينة محددة يستطيع الباحث من خلالها الاطمئنان على نتائج دراسته المنبثقة من عينة دراسته.

وفيما يلي عرض لهذه الدراسات من خلال المحورين الاثنين التي تم تحديدها:

1. المحور الأول: الدراسات المتعلقة بالكفايات المهنية

هدفت دراسة **راشد أبو صواوين (2010)** التعرف إلى الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين، تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (112) طالباً وطالبة، من المستوى الرابع، بواقع (33) من الذكور، و(79) من الإناث، واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداة لجمع البيانات تمثلت في استبانة مكونة من ثمان مجالات، ضمت (70) كفاية فرعية، وقد أظهرت الدراسة عن مدى احتياجات عينة الدراسة لكفايات المجالات الثمانية ولكن بنسب متفاوتة، حيث جاء في أعلى سلم الاحتياجات للكفايات كفايات عرض الدرس، ثم التقويم، ثم غلق الدرس، تليها الوسائل التعليمية، ثم استثارة انتباه التلاميذ وتهيئتهم للدرس، ثم التخطيط، ثم إدارة الصف، وأخيراً الكفايات المتعلقة بالأهداف التدريسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بينما استهدفت دراسة **قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني (2010)** معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية، من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، والتخصص، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (168) معلمة يعملن في (30) مدرسة خاصة في محافظة إربد، هذا وقام الباحثان بتصميم استبانة مكونة من (38) كفاية تدريسية لقياس مدى امتلاكهن للكفايات، وقد أظهرت الدراسة أن أبرز الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي: استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته، كما وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (6) سنوات.

في حين هدفت دراسة **منال نجم (2010)** إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى الطلبة المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، مصمم المجموعة التجريبية بإجراء قياس قبلي بعدي، وتكونت عينة الدراسة من (33) طالباً وطالبة من طلبة قسم الدراسات الإسلامية مقسمين إلى (16) طالباً، و(17) طالبة، وقد استخدمت الدراسة اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة كأدوات للدراسة، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي التقديرات التقويمية على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التربية العملية لأفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي، هذا وأظهرت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً في متوسط التقديرات التقويمية على بطاقة ملاحظة الأداء لمهارات التربية العملية في القياس البعدي تبعاً للجنس، كما وأظهرت الدراسة أن هناك فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التربية العملية كما تقدر على بطاقة ملاحظة الأداء، وأظهرت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات مجموعتي الطلاب والطالبات على الاختبار المعرفي لمهارات التربية العملية لأفراد العينة في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي، كما وأظهرت الدراسة أن هناك فروق دالة إحصائياً في متوسط التقديرات التقويمية على الاختبار المعرفي لمهارات التربية العملية في القياس البعدي تبعاً للجنس، وأخيراً أظهرت الدراسة أن هناك فاعلية للبرنامج في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التربية العملية، كما تقدر على الاختبار المعرفي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما دراسة **ثامر السلمي (2009)** فهدفت إلى التعرف على أهم الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلم الصفوف الأولى في ضوء الفكر التربوي الإسلامي، ومعرفة مدى توفر هذه الكفايات لدى معلمي الصفوف الأولى من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (250) مشرفاً ومديراً تمثلوا في (23) مشرفاً و(227) مديراً، واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداة لجمع البيانات تمثلت في استبانة مسحية مكونة من ثمان أبعاد تمثل الكفايات التدريسية، وقد أظهرت الدراسة أن الكفايات التالية: كفايات التخطيط، والعرض والتنفيذ، وإدارة الصف، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وكفايات مبادئ التعليم، والتقويم، درجة توفرها قليلة لدى المعلمين من وجهة نظر مجتمع الدراسة (المشرفين والمديرين)، وكفايات الاتصال والعلاقات الإنسانية، وكفايات أخلاقيات مهنة التعليم تتوفر لدى المعلمين بدرجة متوسطة، كما بينت أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر كل من المديرين والمشرفين تعزى لمتغيرات الدراسة (طبيعة العمل، المؤهل، سنوات الخدمة).

هذا وسعت دراسة **عطا درويش وسلمان حرب (2009)** إلى تقصي طبيعة العلاقة التكاملية بين مستويي الإعداد النظري للطلبة المعلمين، والإعداد العملي بجامعة الأزهر بغزة، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من الطلبة المعلمين المسجلين في سنة رابعة وعددهم (278) طالباً وطالبة، كذلك (21) محاضراً من العاملين في مجال إعداد المعلم بالجامعات الفلسطينية، و(76) مشرفاً تربوياً، و(136) مدير مدرسة مضيفة، و(385) معلماً مضيفاً، واستخدم الباحث في هذه الدراسة ثلاث أدوات لجمع البيانات تمثلت الأولى في إعداد قائمة بالكفايات العامة لاستطلاع الرأي من حيث؛ تحديد الأهمية النسبية لكل كفاية، أما الأداة الثانية فكانت عبارة عن اختبار تحصيلي يعكس الإعداد النظري، وكانت الأداة الثالثة هي بطاقة ملاحظة صفية (الإعداد العملي)، وتكونت من (33) بنداً، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى التحصيل النظري، حيث بلغ المتوسط بنسبة (74.8%)، وهو متوسط عالٍ. وأظهرت انخفاض مستوى الممارسة العملية؛ حيث بلغ متوسط الدرجات بنسبة (48%). وبالتالي أشارت هذه النتيجة إلى امتلاك الطلبة المعلمين لمجموعة من الكفايات النظرية، لكنهم لا يطبقونها في الممارسة العملية.

وهدفت دراسة **صلاح الناقة (2009)** إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين بكلية التربية اختصاص علوم في الجامعة الإسلامية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (30) طالباً وطالبة من كلية التربية بالجامعة الإسلامية، واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداة لجمع البيانات حيث صمم بطاقة ملاحظة تمثل أنموذجاً لتقويم أداء الطالب المعلم اختصاص علوم، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن هناك قصور في أداء الطلبة المعلمين اختصاص علوم في الجانب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العملي، كما أظهرت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة المعلمين المختصين علوم في المجالات السابقة تعزى لمتغير الجنس، وأخيراً أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء الطلبة المعلمين المختصين علوم في المجالات السابقة تعزى لمتغير المؤسسة (حكومة، وكالة).

ومن جهة أخرى هدفت دراسة **حمدي البيطار (2009)** التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية، واستخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (25) معلماً بمدرستي أسيوط الثانوية الصناعية الميكانيكية ومدرسة بدر الثانوية الصناعية بمحافظة أسيوط، وقام الباحث بإعداد استبانة للكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة، وقائمة بالاحتياجات التدريبية الفعلية لمعلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة من الكفايات التدريسية، وبطاقة فحص لكراسات التحضير لقياس أداء المعلمين في الكفايات التدريسية على مستوى التخطيط للدروس، مستوى تنفيذ الدروس، ومستوى تقويم الدروس، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية على مستوى (تخطيط الدروس– تنفيذ الدروس– تقويم الدروس) لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية.

في حين هدفت دراسة **عمر دحلان (2009)** التعرف إلى آراء مدراء المدارس والمشرفين التربويين، حول مدى ما يمتلكه المعلم المساند من كفايات تعليمية أساسية، وبيان مدى تأثير متغيرات: (نوع الوظيفة، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة) في تقديرهم لمدى توافر هذه الكفايات. واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة العشوائية الطبقية من (43) مدير مدرسة و(29) مشرفاً تربوياً، وقام الباحث بتصميم استبانة مكونة من جزأين، الأول: يهدف إلى الحصول على معلومات عن مديري المدارس والمشرفين التربويين من حيث نوع الوظيفة، والمؤهل التربوي، وسنوات الخبرة، أما الجزء الثاني: فقد تكون من (51) كفاية تعليمية تحدد مدى امتلاك المعلم المساند لها، من وجهة نظر مدير المدرسة والمشرف التربوي، وقد أظهرت الدراسة أن المعلم المساند يمتلك بعض الكفايات التعليمية، التي تتعلق بالمجالات التالية: التخطيط اليومي وإثارة الدافعية والإدارة الصفية والمرونة وتقبل الطلاب، وأنه بحاجة إلى تطوير نفسه في بعض الكفايات، التي تتعلق بتنفيذ الدرس والتقويم، كما وأظهرت الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير نوع الوظيفة والمؤهل التربوي وسنوات الخبرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي السياق نفسه هدفت دراسة **عبد الوهاب كويران (2008)** التعرف إلى وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (85) مديراً وموجهاً، منهم (43) مدير مدرسة و(42) موجهاً تربوياً. وقام الباحث بتطوير استبانة تكونت من (62) كفاية تدريسية، وقد أظهرت الدراسة تدني مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية، بالإضافة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الوظيفة لصالح الموجهين، كما وأظهرت أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية يعزى لمتغيري المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي في محور واحد من محاور الدراسة، وهو إدارة الصف، لصالح المؤهلين تربوياً، وحملة البكالوريوس على التوالي، في حين لم تظهر فروق إحصائية لمتغير سنوات الخبرة.

وسعت دراسة "**زيولاه وفاروق**" **(ZiaUllah & Farooq, 2008)** إلى تقييم فعالية البرامج التعليمية على تطوير مهارات تدريس معلم المرحلة الثانوية في ولاية بنجاب، من خلال التدريب والممارسة على تلك المهارات بشكل عملي في الفصول المدرسية، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي باستخدام المجموعة التجريبية الواحدة للجنسين معاً من خلال أسلوب الملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (80) معلماً من معلمي ما قبل الخدمة، تم اختيارهم من بين (975) معلماً من جامعة بنجاب، من بينهم (40) ذكور، و(40) إناث ليتم وضعهم تحت الملاحظة، وكان عدد الملاحظين (23) شخص، (12) رجل، و(11) امرأة، وقد كشفت الدراسة ظهور مهارة التنوع داخل الفصل بنسبة (16%) من معلمين ما قبل الخدمة الذين كان لديهم القدرة على عرض هذه المهارة، بالإضافة إلى أن مهارة التوجه في الفصل لم تكن واضحة بدرجة كافية لدى معلمين ما قبل الخدمة حيث ظهرت فقط (20%) من المعلمين، في حين أنه تم ملاحظة مهارة العمل في الفصل فقط في (6%) من المدرسين.

في حين هدفت دراسة "**أليسون كاسترو**" **(Alison, Castro, 2006)** إلى تطوير أفكار الطلاب المعلمين في الفصول أثناء تدريبهم على التدريس الجيد، نظراً لعدم معرف الطلاب المعلمين بالتحديات التي يواجهونها في الفصول الحقيقية للتدريس؛ غير مدركين لطرق تدريس الرياضيات، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي باستخدام المجموعة التجريبية الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من (15) مدرس من مدرسي ما قبل الخدمة، وقد أظهرت الدراسة ردود فعل بعض مدرسي ما قبل الخدمة، بأن أنشطة الدورة مفيدة في تعليمهم كيفية استخدام المنهج الرياضي، والبعض الآخر رأى أن الأنشطة كانت مفيدة لهم في تعلم كيفية التعامل مع مادة الرياضيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أما دراسة **عبد الحميد الخطابي (2004)** فسعت إلى التعرف على مدى مساهمة مقررات قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلبة المعلمين، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وقام الباحث بإعداد استبانة تألفت في صورتها النهائية من (69) عبارة تحت مجالات هي: مجال التخطيط والتنفيذ، ومجال التقويم، ومجال أخلاقيات مهنة التدريس، وقد أظهرت الدراسة إلى أن برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس يساهم في تنمية بعض الكفايات المهنية الأساسية لدى الطلبة المعلمين، إلا أن المساهمة لا ترقى إلى المستوى المطلوب الذي يسعى إليه المسئولين عن إعداد المعلم قبل وأثناء الخدمة، كما وأظهرت مدى الارتباط الوثيق بين كل مقرر من المقررات الدراسية كلٌ على حدة، والكفايات المهنية، مع وجود اختلاف في وجهة نظر عينة الدراسة نحو العلاقة بين المقررات الدراسية والكفايات المهنية؛ يعزى إلى اختلاف المجالات الرئيسة.

بينما هدفت دراسة **بثينة بدر (2004)** إلى معرفة أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات بقسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة، من خلال بناء برنامج تدريبي لتدريب الطالبات المعلمات على بعض مهارات تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي حيث صممت التجربة باستخدام مجموعتين، الأولى تجريبية تم تدريبها على البرنامج المقترح، والثانية ضابطة لم يتم تدريبها على البرنامج، وتكونت عينة الدراسة من (60) طالبة من طالبات الفرقة الرابعة بقسم الرياضيات في كلية التربية، وقد قامت الباحثة بإعداد بطاقة ملاحظة والبرنامج التدريبي ومن ثم تطبيقهما على عينة الدراسة التجريبية، وقد أظهرت الدراسة تفوق أداء الطالبات المعلمات في التطبيق البعدي عنه في التطبيق القبلي في المهارات التدريسية الرئيسية والفرعية بدءاً من التخطيط وانتهاءً بالتقويم، كما أظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي نفذت البرنامج على المجموعة الضابطة التي لم تنفذ البرنامج، بعد أن ثبت تكافؤهم قبل تطبيق البرنامج، وأخيراً أظهرت الدراسة أن للبرنامج أثر إيجابي في تنمية المهارات التدريسية الرئيسية والمهارات الفرعية المندرجة تحتها.

ومن جهة أخرى هدفت دراسة **عبد الكريم السرحان (2003)** إلى الكشف عن الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين والمشتقة من التربية الإسلامية، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي، وقام الباحث بإعداد استبانة تناول فيها: كفايات المعلم في مجالات شخصية المعلم، والتخطيط للتدريس، والتنفيذ والعرض، وإدارة الصف، والأنشطة التعليمية، والاتصال والعلاقات الاجتماعية، ومحال التقويم. وقد أظهرت الدراسة أن ممارسة المعلمين والمعلمات للكفايات التعليمية كانت متوسطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

من وجهة نظرهم بينما كانت منخفضة من وجهة نظر الطلبة، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بأهمية الكفايات في مجال التقويم تعزى للجنس ولصالح الإناث.

بينما هدفت دراسة **جمال سلامة (2001)** إلى معرفة مدى فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية (التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الفصل، والطالب المعلم والبيئة المدرسية، والنشاط اللامنهجي، والتقويم) لدى الطلاب المعلمين في كلية التربية الرياضية بجامعة طنطا، ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع الطلاب المعلمين بالفرقة الرابعة (تخصص تدريس) بكلية التربية الرياضية، جامعة طنطا (80) طالب، واستخدم الباحث في هذه الدراسة أداة موضوعية من تصميمه لتقويم المهارات التدريسية للطلاب المعلمين في كلية التربية الرياضية بجامعة طنطا، واستخدم الباحث للمعالجة الإحصائية معاملات الارتباط بين مجموع درجات كل بعد من أبعاد البطاقة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد البطاقة، وقد أظهرت الدراسة أن المهارات التدريسية لتقويم الطالب المعلم، تم تحديدها في سبعة مهارات هي (التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الفصل، والطالب المعلم والبيئة المدرسية، والنشاط اللامنهجي، والتقويم)، وأظهرت أن لفترة التدريب أثر إيجابي في تنمية جميع المهارات التدريسية قيد البحث، بالإضافة إلى الدرجة الكلية للبطاقة.

وفي الإطار نفسه هدفت دراسة **فتحية اللولو (2001)** إلى معرفة أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات على النمو المهني لطلبة العلوم بكليات التربية بغزة، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي، هذا وتكونت عينة الدراسة من (61) طالبة من طالبات العلوم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة، وقد استخدمت الباحثة اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة كأدوات للدراسة، وقد أظهرت الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التجريبية والضابطة في مستوى التحصيل لصالح المجموعة التجريبية، كما وأظهرت الدراسة بأن هناك فروق دالة إحصائياً في الأداء التدريسي في كفايات التفاعل الصفي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على النمو المهني لطالبات المجموعة التجريبية عن قريناتهن في المجموعة الضابطة.

استطراداً لما سبق هدفت دراسة **كوثر الشريف (1996)** إلى معرفة أثر التدريب على مهارات التهيئة للدرس (التمهيد)، وعرض المحتوى العلمي للدرس، وصياغة وتوجيه وتقبل الأسئلة، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، والتعزيز، واستخدام تكنولوجيا التعليم، وإدارة الفصل، وتقويم الدرس، وختم الدرس على تنمية تلك المهارات لطلاب الفرقة الرابعة (علوم) بشعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية، واستخدامها في تدريس العلوم، وقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (19) طالباً وطالبة، وقد استخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة كأداة للدراسة، وقد أظهرت الدراسة أن هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات أفراد عينة البحث قبل

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التدريب وبعده، وهذا الفرق لصالح العينة التجريبية في تنمية مجموعة من المهارات، منها: مهارة تنفيذ الدرس، ومهارة التهيئة للدرس (التمهيد)، ومهارة عرض الحقائق والمفاهيم العلمية (المحتوى العلمي للدرس)، ومهارة صياغة وتوجيه وتقبل الأسئلة، ومهارة التفاعل بين المعلم والمتعلم، ومهارة التعزيز، ومهارة تكنولوجيا التعليم، ومهرة إدارة الفصل، ومهارة تقويم الدرس، ومهرة ختم (غلق) الدرس، وهذا الفرق لصالح أفراد العينة بعد تطبيق التجربة عليهم.

في حين هدفت دراسة "**ستلورثي ريد**" **(Stolworthy Reed L, 1995)** إلى تحديد درجة الاختلاف في تقييم الحصة لدى ثلاث مجموعات مختلفة من المقومين المرتبطة بافتراضاتهم للكفايات التدريسية التي أظهرها (60) معلماً أثناء الخدمة، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، حيث أعد استبانة مكونة من (25) كفاية تدريسية، تم توزيعها على مجموعة درست أسلوب التقويم الذاتي وأخرى لم تدرسه، وبالمثل تم جمع البيانات من فئة من المعلمين المتعاونين والموجهين حول نفس القائمة من الكفايات والتي تركز على المعايير المتعلقة بالتعليم والتعلم، وقد أظهرت الدراسة أن قيمة المتوسط الحسابي لم تختلف جوهرياً بين المجموعات الثلاثة حول تقييم الحصة، في حين كان الاختلاف الجوهري في التقييم المشتق من الطلبة المعلمين ونظائرهم من المعلمين المتعاونين والموجهين في استمرارية الظهور المهني، وكذلك عن الاختلاف الجوهري في درجة الإمكانيات المحلية في تطوير التدريس.

وقام **فاروق الفرا (1993)** ببناء قائمة بالكفايات التربوية العامة، التي يلزم توافرها لدى جميع معلمي المرحلة الابتدائية بقطاع غزة، في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، والمدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واشتملت عينة الدراسة على (571) معلماً ومعلمة من العاملين بالمدارس الابتدائية، وقد استخدم الباحث استبانة اشتملت على خمسة مجالات في تخطيط الدروس وتنفيذها وإثارة الدافعية والعلاقات الإنسانية والتقويم، وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني كفايات العلاقات الإنسانية وكفايات إثارة الدافعية، واستخدام أساليب وأدوات التقويم.

واستطراداً لذلك قامت دراسة **يحيي عفاش (1992)** بتحديد الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برنامج التأهيل التربوي في أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (121) معلماً ومعلمة من حملة الدبلوم (كليات المجتمع المتوسطة)، وقام الباحث بتصميم استبانة تحوي الكفايات التعليمية، وقد أظهرت الدراسة توفر كفايات تخطيط الدروس وصياغة الأهداف وتحليل المحتوى، أما كفايات إدارة الصف والتقويم وكفايات تنفيذ الدروس والتوجيه والإرشاد، فإنها تحتاج إلى توضيح ودعم خلال برامج الإعداد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد اتجهت دراسة "**هول**" (**Hall, 1992**) إلى تحديد الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين والتي تعتبر أكثر صعوبة بالنسبة لهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (19) طالباً معلماً وهم الذين استكملوا مقررات التربية العملية، واستخدم الباحث استبانة لجمع المعلومات لتحديد الكفايات الأكثر صعوبة من وجهة نظرهم، وقد أظهرت الدراسة أن المهارات التي تعتبر أكثر صعوبة للطلاب المعلمين هي العلاقات الإنسانية والنمو المهني.

أما دراسة "**لاندرز، ويفر**" (**Landers & Weaver, 1991**) فاستهدفت حصر مجموعة الكفايات التدريسية من وجهة نظر مجموعة كبيرة من المعلمين، والمتضمنة في برامج تدريب المعلمين، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وقد تكونت عينة الدراسة من (204) معلماً من ولاية أوهايو بالولايات المتحدة الأمريكية، وقد قام الباحث بتصميم استبانة للتحقق من موضوع الدراسة، حيث تم الطلب من أفراد العينة تحديد تقييمهم لمجموعة الكفايات الموجودة في الاستبانة وعددها (65) كفاية تدريسية، تم اعتبارها كفايات تدريسية هامة لمعلمي الطلبة المعاقين، وقد تم اعتبارها كفايات تدريسية أساسية للمعلمين في التربية الخاصة بالطلبة المعاقين، وقد تم مقارنة استجابات أفراد عينة هذه الدراسة مع استجابات أفراد عينة دراسة "روجس، وويرسما" (Rogus & Wiersma)، وقد أظهرت الدارسة عن اتفاق أفراد عينتي الدراستين في تقييمهم المتشابه لمجموعة الكفايات التدريسية جميعها، وقد أعرب غالبية المعلمين عن درجة أهمية هذه الكفايات وعن امتلاكهم لها بدرجة محددة، وأن (32) كفاية تدريسية تم ترتيبها بدرجة أهمية كفاية لاستبدالها لدى مجموعة من المعلمين المشتركين في برامج التربية الخاصة، كما وقد بينت نتائج الدراسة قوة الترابط بين ترتيب المعلمين في أثناء الخدمة وغالبية المعلمين حول درجة أهمية الكفايات الخاصة والتي تميزت بقدرتها على مشاركة غالبية معلمي التربية الخاصة في التعاون.

وفي السياق نفسه هدفت دراسة **يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان (1990)** إلى تحديد الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الملك سعود، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدما أسلوب النظم لتحليل دور الطالب والمعلم في العملية التعليمية بالنظر إلى علاقات التأثير والتأثر مع كل من المنهاج والتلميذ وبيئة التعليم، باعتبار أن كلاً من هذه العناصر يشكل نظاماً فرعياً من النظام الكلي، وهو نظام التعليم والتعلم، وقد أظهرت الدراسة تحديد (72) كفاية تعليمية، جاءت ضمن المجالات التالية: الكفايات الخاصة بتلبية حاجات المجتمع، وكفايات خاصة بالعملية التعليمية التعلمية، وكفايات خاصة بالتقويم، وكفايات خاصة بعلاقة الطالب المعلم ببرنامج التدريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما هدفت دراسة **مباركة الأكرف (1990)** إلى تحديد الكفايات الواجب توافرها في برامج تدريب معلمة الفصل بدولة قطر أثناء الخدمة، وتحديد مدى توافر تلك الكفايات في برامج التدريب الحالية لمعلمة الفصل، وبناء برنامج لتدريب معلمة الفصل في ضوء مدخل الكفايات ومعرفة أثر تنفيذ البرنامج على أداء المعلمة واتجاهها نحو المهنة. واستخدم الباحث المنهج البنائي التجريبي، وشملت عينة الدراسة (35) معلمة من معلمات الفصل بمدارس البنات في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. واشترطت في المعلمة الحصول على تقدير جيد وخبرتها التدريسية لا تقل عن ثلاث سنوات ولا تزيد على عشر سنوات. وقامت الباحثة باشتقاق قائمة الكفايات من خلال مراجعة نتائج البحوث والدراسات، واستعراض موضوع تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتحليل محتوى الدورات التدريبية، التي وجهت لمعلمي ومعلمات الفصل من عام (79-1987م) في ضوء الكفايات، التي تم التوصل إليها وأسفرت عن إغفال ثمان وخمسين كفاية، ثم بناء البرنامج المقترح في ضوء هذه الكفايات، وقد أظهرت الدراسة حدوث تحسن كبير في درجة الأداء الكلي لأفراد العينة في الكفايات التي تمت تنميتها من خلال الدراسة الذاتية للبرنامج، بالإضافة إلى حدوث تحسن في مجال كفايات التنفيذ، وأظهرت كذلك فاعلية استخدام مدخل الكفايات في تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة.

أما "**مور، وهانلي**" **(Moore & Henley, 1982)** فقاما بتحديد الكفايات الأساسية لمعلمي المدارس الابتدائية وذلك من خلال استخدام قائمة تضمنت (115) جملة تمثل كلٍ منها حاجة من حاجات المعلمين، وقد تم توزيع القائمة على عينة عشوائية من المعلمين الذين يعملون في (10) مدارس ابتدائية. وبلغ عددهم (119) معلم ومعلمة، وتم استخدام المنهج التحليلي، وقد أظهرت الدراسة أن الكفايات اللازمة والأساسية تتركز في مجالات إكساب وتطوير مهارات تعليمية أساسية، وكذلك تطوير معارف المعلمين ووعيهم بأساليب وطرق ربط الخبرات التعليمية بالمجتمع وعاداته، وأيضاً التدريب على أساليب وطرق التعلم الذاتي، استثارة دافعية الطلاب للتعلم.

بينما هدفت دراسة **توفيق مرعي (1981)** إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية التي يجب أن يمتلكها معلم المدرسة الابتدائية في الأردن وتحديد مدى امتلاك المعلمين لهذه الكفايات وممارستهم لها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحث باختيار عينة عشوائية مكونة من (467) معلماً ومعلمة، كما وقام بتصميم استبانة باستخدام أسلوب تحليل النظم والرجوع للدراسات السابقة خاصة فهرس فلوريدا. واشتملت القائمة على (85) كفاية مقسمة على ستة مجالات هي التخطيط للتعليم وبنية المادة الدراسية، والأنشطة التعليمية، وإجراء التقويم، وتحقيق الذات للمعلم، وتحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين، وقد أظهرت الدراسة حاجة المعلمين للتدريب، لأنه أفضل من الإعداد بشكل عام، وضرورة ممارسة الكفايات، كما أظهرت ضرورة اقتراح برامج لتطوير هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكفايات بحيث تؤخذ كل فئة من هذه الكفايات على حدة، ويحضر لها برنامج واحد متكامل من بحيث تكون مجموعة البرامج تغطي قائمة الكفايات لها.

تعقيب على دراسات المحور الأول:

من خلال استعراض الباحث لدراسات المحور الأول والتي اهتمت بالكفايات لدى كل من الطلبة ومعلمي التعليم الأساسي يمكن إجمال النقاط التي توصلت إليها الدراسات السابقة من حيث:

- **موضوع الدراسة وأهدافها:** من الملاحظ أن غالبية الدراسات السابقة في هذا المحور تباينت مع الدراسة الحالية في التعرف على الكفايات الضرورية اللازمة للمعلم، ومنها ما اختص بالطالب المعلم المختص في قسم التعليم الأساسي، ومدى امتلاكهم لهذه الكفايات والمهارات (اقتصرت دراسات هذا المحور على وصف هذه الكفايات)، دون التعرض لبرنامج تدريبي يعمل على تطوير هذه الكفايات اللازمة والضرورية، فمن الدراسات التي تناولت الطالب المعلم دراسة **(راشد أبو صواوين، 2010)** التي استهدفت التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم الصف، ودراسة **(كوثر الشريف، 1996)** التي جاءت لتبين أثر التدريب على تنمية المهارات لدى الطلبة المعلمين، كما وجاءت دراسة كل من **(Hall, 1992)**، و**(يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان، 1990)** لتحدد الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين، ودراسة **(مباركة الأكرف، 1990)** التي كان هدفها تحديد الكفايات الواجب توافرها في برامج تدريب معلمة الفصل، في حين هناك دراسات أخرى تناولت الكفايات من جانب المعلم ومن هذه الدراسات دراسة كل من **(قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني، 2010)**، ودراسة **(عمر دحلان، 2009)** التي هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا للكفايات التدريسية، أما دراسة كل من **(ثامر السلمي، 2009)** و**(عبد الكريم السرحان، 2003)** و**(يحيي عفاش، 1992)** و**(Landers & Weaver, 1991)** و**(Moore & Henley, 1982)** و**(توفيق مرعي، 1981)** فهدفت إلى التعرف على أهم الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلم الصف، في حين هدفت دراسة **(عبد الوهاب كويران، 2008)** إلى معرفة مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات، هذا واتجهت دراسة **(فاروق الفرا، 1993)** إلى بناء قائمة بالكفايات التربوية العامة التي يلزم توافرها لدى جميع معلمي المرحلة الابتدائية، ومن جانب آخر هناك دراسات أخرى تناولت إعداد وبناء برامج تدريبية لتنمية الكفايات اللازمة لكل من المعلم والطالب المعلم، ومن هذه الدراسات دراسة **(منال نجم، 2010)** والتي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى الطلبة المعلمين في قسم الدراسات الإسلامية، وهذه المهارات كانت (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، أما دراسة **(حمدي البيطار، 2009)** فهدفت إلى التعرف على فاعلية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية، وكانت هذه الكفايات (تخطيط الدروس، تنفيذ الدروس، تقويم الدروس)، بينما دراسة (**بثينة بدر، 2004**) فهدفت إلى معرفة أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات بقسم الرياضيات، وكانت هذه المهارات (تخطيط، تنفيذ، وتقويم الدروس)، هذا وبينما هدفت دراسة (**جمال سلامة، 2001**) إلى معرفة مدى فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية (التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الفصل، والطالب المعلم والبيئة المدرسية، والنشاط اللامنهجي، والتقويم) لدى الطلاب المعلمين، وفي الإطار نفسه هدفت دراسة (**فتحية اللولو، 2001**) إلى معرفة أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات على النمو المهني لطلبة العلوم بكليات التربية بغزة، أما دراسة (**كوثر الشريف، 1996**) فهدفت إلى معرفة أثر التدريب على مهارات التهيئة للدرس (التمهيد)، وعرض المحتوى العلمي للدرس، وصياغة وتوجيه وتقبل الأسئلة، والتفاعل بين المعلم والمتعلم، والتعزيز، واستخدام تكنولوجيا التعليم، وإدارة الفصل، وتقويم الدرس، وختم الدرس على تنمية تلك المهارات لطلاب الفرقة الرابعة (علوم) بشعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية. ومن الملاحظ أن هذه البرامج التدريبية كانت لتخصصات مختلفة، إلا أنه لم نجد أي دراسة من هذه الدراسة قامت ببناء برنامج تدريبي للطلبة معلمي التعليم الأساسي، من هنا كان هدف الدراسة الحالية هو إعداد برنامج تدريبي قائم على تطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي، بعد وصف هذه الكفايات.

- **المنهج المستخدم:** من الجدير ذكره أن غالبية دراسات هذا المحور استخدمت المنهج الوصفي التحليلي مثل دراسة (**راشد أبو صواوين، 2010**)، دراسة (**قاسم خزعلي عبد اللطيف مومني، 2010**)، دراسة (**ثامر السلمي، 2009**)، دراسة (**صلاح الناقة، 2009**)، دراسة (**عمر دحلان، 2009**)، دراسة (**عبد الوهاب كويران، 2008**)، دراسة (**عبد الكريم السرحان، 2003**)، دراسة (**يحيي عفاش، 1992**)، (**Hall, 1992**)، دراسة (**يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان، 1990**)، دراسة (**مباركة الأكرف، 1990**)، (**Moore & Henley, 1982**)، ودراسة (**توفيق مرعي، 1981**). أما الدراسات التي تناولت البرامج والاستراتيجيات المقترحة، دراسة (**منال نجم، 2010**) ودراسة (**ZiaUllah & Farooq, 2008**) ودراسة (**كوثر الشريف، 1996**) حيث استخدم كل منهم في دراسته المنهج شبه التجريبي، مصمم المجموعة التجريبية بإجراء قياس قبلي بعدي، أما دراسة (**بثينة بدر، 2004**) فقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي حيث صممت التجربة باستخدام مجموعتين، الأولى تجريبية تم تدريبها على البرنامج المقترح، والثانية ضابطة لم يتم تدريبها على البرنامج، في حين دراسة كل من (**حمدي البيطار، 2009**) ودراسة (**فتحية**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللولو، 2001) استخدما في دراستيهما المنهج التجريبي، باستخدام مجموعتين، الأولى تجريبية تم تدريبها على البرنامج المقترح، والثانية ضابطة لم يتم تدريبها على البرنامج، وفي الدراسة الحالية استخدم الباحث كما في بعض الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي وذلك ليتمكن من حصر الكفايات الضرورية اللازمة للطلبة المعلمين، وكذلك المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعتين، الأولى تجريبية تم تدريبها على البرنامج المقترح، والثانية ضابطة لم يتم تدريبها على البرنامج.

- **مجتمع وعينة الدراسة:** اشتركت هذه الدراسة في عينتها الطلبة المعلمين مع دراسة **(راشد أبو صواوين، 2010)**، دراسة **(منال نجم، 2010)**، دراسة **(عطا درويش وسلمان حرب، 2009)**، دراسة **(صلاح الناقة، 2009)**، دراسة **(عبد الحميد الخطابي، 2004)**، دراسة **(هول Hall, 1992)**، دراسة **(يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان، 1990)**، ودراسة **(فتحية اللولو، 2001)**، أما دراسة **(بثينة بدر، 2004)** فقد اقتصرت على الطالبات فقط، ، وفي المقابل اقتصرت دراسة **(كوثر الشريف، 1996)** على الطلاب فقط. وقد اختلفت مع باقي الدراسات في مجتمع وعينة الدراسة، حيث طبقت على المعلمين مثل دراسة **(ثامر السلمي، 2009)**، دراسة **(حمدي البيطار، 2009)**، دراسة **(عبد الوهاب كويران، 2008)**، دراسة **(عبد الكريم السرحان، 2003)**، دراسة **(فاروق الفرا، 1993)**، دراسة **(يحيي عفاش، 1992)**، دراسة **(مور وهانلي Moore & Henley, 1982)**، ودراسة **(توفيق مرعي، 1981)**، وقد اختلفت الدراسة الحالية في العينة مع دراسة **(صلاح الناقة، 2009)** ودراسة **(حمدي البيطار، 2009)** حيث كانت العينة لديهم على طلبة العلوم، أما دراسة **(عمر دحلان، 2009)** فقد كانت على المعلم المساند، في حين كانت دراسة **(زيا يولاه وفاروق Zia Ullah and Farooq, 2008)** على معلم المرحلة الثانوية، وكانت دراسة **(جمال سلامة، 2001)** على طلبة كلية التربية الرياضية. أما الدراسة الحالية فقد استهدفت كلاً من الجنسين الذكور والإناث من الطلبة معلمي التعليم الأساسي. ويرى الباحث أن اختلاف المجتمع والعينة في دراسة الكفايات ليس أمراً بعيداً عن الصحة، وذلك لأن الكفايات ليست مقتصرة على معلم ما دون آخر.

- **أداة الدراسة:** تنوعت الأدوات المستخدمة في الدراسات السابقة، وكان تنوعها يتفق وطبيعة تلك الدراسات، حيث هناك دراسات استخدمت الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة كأدوات للدراسة مثل دراسة **(منال نجم، 2010)**، دراسة **(عطا درويش وسلمان حرب، 2009)**، ودراسة **(فتحية اللولو، 2001)**، حيث استخدم كل منهم بطاقة الملاحظة + اختبار، كأدوات لدراساتهم. في حين بعض الدراسات استخدمت بطاقة الملاحظة لوحدها كأداة للدراسة مثل دراسة **(صلاح الناقة، 2009)**، ودراسة **(زيا يولاه وفاروق Zia Ullah and Farooq, 2008)**، (دراسة **بدر، 2004)**، دراسة **جمال سلامة، 2001)**، ودراسة **(كوثر الشريف، 1996)**. وفي المقابل هناك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بعض الدراسات استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة (**راشد أبو صواوين، 2010**)، دراسة (**قاسم خزعلي وعبد اللطيف المومني، 2010**)، دراسة (**ثامر السلمي، 2009**)، دراسة (**عمر دحلان، 2009**)، دراسة (**حمدي البيطار، 2009**)، دراسة (**عبد الحميد الخطابي، 2004**)، ودراسة (**عبد الكريم السلطان، 2003**). أما الدراسة الحالية فقد استخدم الباحث الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة كأداة لدراسته، إضافة لذلك فقد استخدمت قائمة شملت الكفايات الضرورية التي يجب على طالب معلم أن يمتلكها، وهذا ما أشارت إليه دراسة (**فاروق الفرا، 2003**).

- **نتائج الدراسة:** اتفقت الدراسات التي قامت بوصف للكفايات أن الطلبة المعلمين (ذكور أو إناث) بحاجة ماسة إلى تنمية وتطوير الكفايات لديهم، لا سيما الأمر يتعلق بالمعلم أيضاً، وكانت من أبرز نتائجهم وتوصياتهم أن هناك قصور واضح في امتلاك الكفايات من قبل المعلمين والطلبة المعلمين؛ لذا كانت من أبرز توصياتهم العمل على إعداد برامج لتنمية وتطوير هذه الكفايات لديهم، ومن الدراسات التي تناولت المعلمين وأكدت ذلك دراسة (**ثامر السلمي، 2009**)، دراسة (**عمر دحلان، 2009**) ، دراسة (**عبد الوهاب كويران، 2008**)، دراسة (**عبد الكريم السرحان، 2003**)، دراسة "**هول**" (**Hall, 1992**)، دراسة (**توفيق مرعي، 1981**). أما الدراسات التي تناولت الطلبة المعلمين وأكدت ذلك دراسة (**راشد أبو صواوين، 2010**)، دراسة (**عطا درويش وسلمان حرب، 2009**)، دراسة (**صلاح الناقة، 2009**)، (**يحيي عفاش، 1992**). في حين كانت من أبرز نتائج الدراسات التي قامت بإعداد وبناء برامج تعليمية لتنمية وتطوير الكفايات والمهارات مثل دراسة (**حمدي البيطار، 2009**)، دراسة (**منال نجم، 2010**)، دراسة (**حمدي البيطار، 2009**)، دراسة (**بثينة بدر، 2004**)، دراسة (**جمال سلامة، 2001**)، دراسة (**فتحية اللولو، 2001**)، دراسة (**كوثر الشريف، 1995**)، أظهرت نتائج دراستهم فاعلية البرنامج التدريبي المقترح الذي تم إعداده في رفع كفايات المعلمين أو الطلبة المعلمين سواءً شمل الجانب المعرفي أو الأداء العملي المهاري، كما وأظهرت نتائج هذه الدراسات أن لفترة التدريب أثر إيجابي في تنمية جميع الكفايات والمهارات التدريسية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. المحور الثاني: الدراسات المتعلقة بمعلم الصف

هدفت دراسة **فوزي جاد الله (2011)** إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، بالإضافة إلى دراسة أثر متغيرات الجنس والمؤهل والصف الذي يدرسه المعلم على الاحتياجات التدريبية، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في وصف الظاهرة، وتكونت عينة الدراسة من (400) معلماً ومعلمة والذين يعلمون الصفوف من (1– 4) في (173) مدرسة أساسية في محافظات قطاع غزة خلال العام الدراسي (2010– 2011م) وقد شكلت العينة (20%) من المجتمع الأصلي، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبانة تضمنت ستة مجالات من (80) فقرة. وقد أظهرت الدراسة ترتيباً للاحتياجات التدريبية حسب الأهمية من وجهة نظر عينة الدراسة ومنها: بناء الخطط العلاجية، اختيار طرائق التدريس المناسبة، امتلاك مهارات طرح الأسئلة، التعرف إلى محتوى مادة التخصص، إثارة دافعية الطلبة، والتعامل مع الواجبات البيتية.

هذا وهدفت دراسة **أحمد أبو فودة (2008)** إلى الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة، من وجهة نظر معلمي الصف أنفسهم، وكذلك الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم تعزى إلى المتغيرات التالية: (الجنس – المنطقة التعليمية – سنوات الخدمة) ومن ثم صياغة بعض المقترحات التي تساعد على الحد من تلك المشكلات من وجهة نظر معلمي الصف أنفسهم. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في وصف الظاهرة، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمي الصف في المدارس الحكومية، والبالغ عددهم (164) معلماً ومعلمة، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبانة لهذا الغرض كأداة للدراسة اشتملت على (70) مشكلة تواجه معلمي الصف، وتم توزيعها على ستة أبعاد هي: (مشكلات مرتبطة بالإدارة المدرسية، مشكلات مرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي، مشكلات مرتبطة بالإشراف التربوي، مشكلات مرتبطة بالإدارة الصفية، مشكلات مرتبطة بالتعامل مع التلاميذ، مشكلات مرتبطة بالمنهاج التربوي). وقد أظهرت الدراسة أن المشكلات المرتبطة بأولياء الأمور والمجتمع المحلي احتلت المرتبة الأولى بوزن نسبي (73.13%)، ثم مجال المشكلات المرتبطة بالتعامل مع التلاميذ بوزن نسبي (64.57%)، ثم مجال المشكلات المرتبطة بالإدارة المدرسية بوزن نسبي (61.84%)، ثم مجال المشكلات المرتبطة بالمنهاج التربوي بوزن نسبي (61.48%)، ثم مجال المشكلات المرتبطة بالإشراف التربوي بوزن نسبي (61.10%)، وأخيراً مجال المشكلات المرتبطة بالإدارة الصفية بوزن نسبي (59.38%)، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) في درجة استجابات معلمي الصف حول المشكلات التي تواجههم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس (ذكور–إناث)، وكانت الفروق لدى الإناث.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما هدفت دراسة **إيمان غيث وأسيل الشوارب (2008)** إلى التعرف على تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف نحو التعلم والتعليم في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ومعرفة مدى تطور هذه التصورات لدى الطلبة المعلمين مع تقدمهم في الدراسة الجامعية في برامج إعداد المعلمين. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (447) طالباً وطالبة يدرسون في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبانة لهذا الغرض كأداة للدراسة تكونت من (34) فقرة لجمع المعلومات والإجابة عن أسئلة الدراسة. وقد أظهرت الدراسة أن الطلبة المعلمين يمتلكون مزيجاً من التصورات البنائية والتقليدية حول التعلم والتعليم، كما وأظهرت أن تصورات طلبة السنة الرابعة أكثر بنائية، وأقل تقليدية من تصورات طلبة السنة الأولى وبفروق دالة إحصائياً.

ونجد أن دراسة **نجيب حمد الله (2005)** قد هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف، والتعرف على المشكلات السلوكية التي يظهرها التلاميذ ومعرفة أثر المتغيرات (الجنس، العمر، المستوى التعليمي، الخبرة، الصف الذي يدرسه المعلم، الدورات التدريبية) على تقدير درجة مواجهة المعلم لهذه المشكلات. وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي للدراسة، وقد شملت عينته مجتمع الدراسة المكون من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الثلاث الأولى في المدارس التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن للعام الدراسي 2004-2005م في المناطق التعليمية الأربعة (شمال عمان، جنوب عمان، الزرقاء، إربد) والبالغ عددهم (1016) معلم ومعلمة منهم (472) معلم و(544) معلمة يعملون في (137) مدرسة، وأعد الباحث أداتين: الاستبانة، ونموذج ملاحظة صفية، وتكونت الاستبانة من أربعة أجزاء. وقد أظهرت الدراسة أن درجة مواجهة المشكلات العامة عند المعلمين والمعلمات منخفضة ومن أهم المشكلات هي: المحافظة على انتباه الطلبة وانغماسهم في المهمة التعليمية، قدرة المعلم على الوقاية أو منع ظهور السلوك غير المقبول، كما وأظهرت أن من أهم الأسباب التي تساهم في ظهور المشكلات من وجهة نظر المعلمين هي: عدد الطلاب الكبير في الصف، انعكاس الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلبة على متابعتهم لعملهم المدرسي.

وفي المجال نفسه نجد دراسة **حامد العبادي (2004)** تهدف إلى التعرف على المشكلات التي يواجهها الطلبة المعلمون من تخصص معلم الصف خلال برنامج التربية العملية وعلاقة هذه المشكلات باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغ حجم العينة التي طبقت عليها الدراسة (128) طالبًا وطالبة (45 طالب، 83 طالبة)، ولتحقيق ذلك تم استخدام استبانتين إحداهما للكشف عن مشكلات التربية العملية والأخرى للكشف عن الاتجاهات نحو

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

مهنة التدريس وطبقت الاستبانتان على طلبة التربية العملية في تخصص معلم الصف جميعهم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (2001–2002م). وقد أظهرت الدراسة أن المشكلات الخمسة الرئيسة التي تواجه الطلبة المعلمين هي على التوالي: قلة الوسائل التعليمية، صعوبة توفيرها في المدارس المتعاونة، مشكلة عدم التفرغ كلياً للتطبيق العملي وإشغال الطلبة المعلمين بواجبات غير التدريس كإشغال بعض الحصص، واتكال بعض المعلمين المتعاونين على الطلبة المعلمين في تنفيذ حصصهم، ومشكلة كثرة عدد الطلبة في الصف الواحد، بالإضافة إلى وجود علاقة ارتباط عكسية بين مشكلات الطلبة المعلمين في التربية العملية وبين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

بينما هدفت دراسة **فضل أبو الروس (2001)** إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى بالمدارس الحكومية بمحافظة نابلس. واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي. وأجريت الدراسة على عينة من المعلمين والمديرين بلغ عددهم (436) معلماً ومديراً، وقام الباحث بتطوير استبانة وقد تم التأكد من صدقها من خلال عرضها على المحكمين وبلغ عدد فقراتها (65) فقرة. وقد أظهرت الدراسة أن هناك (51) احتياجاً تدريبياً مهماً لمعلم الصف.

ونجد دراسة **خلود مراد (2001)** تهدف إلى الكشف عن أساليب التقويم الأكثر استخداماً من قبل معلمي الحلقة الأولى (الصف الأول، والثاني، والثالث) للتعليم الابتدائي، ومعلماته، ومدى اختلاف تلك الممارسات باختلاف جنس المعلمين والمعلمات، وخبرتهم التدريسية بالمدارس الابتدائية المطبقة لنظام التقويم التربوي في دولة البحرين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (264) معلم ومعلمة من معلمي الصف، للإجابة عن أسئلة الدراسة قامت الباحثة بتصميم أداتين، الأولى هي استبانة مكونة من (56) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، والثانية بطاقة متابعة لملف إنجازات التلميذ للتأكد من نتائج الاستبانة. وقد أظهرت الدراسة أن المعلمين والمعلمات الذين شملتهم الدراسة يمارسون أساليب التقويم الرئيسة الثلاث مع وجود فروق تُعزى إلى متغير الخبرة.

هذا وهدفت دراسة برامبلت **(Brambltt, 2000)** إلى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم الجديد في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحديد الاحتياجات التدريبية استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة شملت على مجموعة من الاحتياجات التي يجب على كل معلم امتلاكها، وأظهرت نتائج الدراسة عدداً من الاحتياجات التدريبية تمثلت في مهارات تدريسية يفتقر إليها المعلمون الجدد، وكان من أهم توصيات هذه الدراسة: تطبيق محتوى البرنامج التدريبي على الطلاب في الجامعات أثناء دراستهم وكذلك عند بداية التحاقهم في مهنة التعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بينما تهدف دراسة **زياد أبو ضباع (1999)** إلى تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلمي الصفوف الابتدائية الأولى في مدارس منطقة شمال عمان التعليمية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد بلغ مجتمع الدراسة (269) معلماً ومعلمة وقد شكل هذا العدد عينة الدراسة، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد وتطوير استبانة بلغ عدد فقراتها (63) فقرة موزعة على ست مجالات، وقد أظهرت الدراسة أن هؤلاء المعلمين بحاجة إلى التدريب على معظم الكفايات التي شملتها أداة الدراسة أما بالنسبة لأهم هذه الاحتياجات كما قدرها المعلمون فكانت بناء خطط علاجية تناسب بطيء التعلم، بالإضافة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس والتخصص والمؤهل بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية على متغير الخبرة.

ونجد أن دراسة **محمد الديحان (1999)** تهدف إلى تحديد أهم وأكثر مشكلات التدريس لمعلم الصف الأول الابتدائي بمدينة الرياض وذلك من وجهة نظر مديري ومشرفي المرحلة الابتدائية ومعلمي الصف الأول الابتدائي نفسه، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (177) معلماً ومشرفاً ومديراً في منطقة الرياض، وقام الباحث باستعانة استبانة تتكون من ثلاثة محاور تم تصميمها والتأكد من صدقها وثباتها من قبل الباحث. وقد أظهرت الدراسة أن أكثر المشكلات صعوبة وتكراراً في محور (المعلم) هي (مساواة معلمي الصف الأول بغيرهم من المعلمين في عدد الساعات التي يقومون بتدريسها)، كما اتفقت وجهات نظر أفراد العينة فيما يتعلق بمشكلات تدريس معلم الصف الأول وفي جميع المحاور وذلك في الجانبين: الصعوبة والتكرار، إلا في محور المحتوى وفي مجال التكرار فقط.

بينما هدفت دراسة **لمعة أبو الحلاوة (1996)** إلى استقصاء بعض العوامل المؤثرة في شخصية معلم الصف مثل (الجنس والخبرة والمؤهل العلمي) في استخدامه في التقنيات التعليمية في تدريس طلبة الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الزرقاء، وتحديد المعوقات التي قد تحول دون الاستخدام الفعال لهذه التقنيات، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (218) معلماً ومعلمة من معلمي الصف، وللإجابة عن أسئلة الدراسة طورت الباحثة استبانة تكونت من أربعة مجالات تم التأكد من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين. وقد أظهرت الدراسة أن أكثر أنواع الأجهزة انتشاراً في المدارس الحكومية التابعة لمحافظة الزرقاء هي أجهزة التسجيلات الصوتية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة تُعزى لجنس المعلم ولصالح الإناث، كما أظهرت الدراسة أن أكثر المعوقات أمام استخدام

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التقنيات التعليمية هي عدم وجود متسع من الوقت لدى المعلم لاستخدام التقنيات لارتفاع نصابه من الحصص وتكليفه بأعمال إدارية أخرى.

في حين هدفت دراسة **أحمد الجمعة (1993)** إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظة إربد في الأردن، ومن أجل معرفة أهم الاحتياجات، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد شملت عينة الدراسة (350) معلم ومعلمة من معلمي الصف، وللإجابة عن أسئلة الدراسة كون الباحث استبانة مكونة من (59) فقرة، وقد أظهرت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى إلى جنس المعلم لصالح الذكور، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة، بالإضافة إلى ذلك أظهرت الدراسة أن هناك العديد من الاحتياجات التدريبية التي يحتاجها معلمي ومعلمات الصفوف الابتدائية الثلاثة الأولى.

ونجد أن دراسة **ممدوح سليمان (1991)** هدفت إلى الوقوف على واقع تجربة معلم الفصل وصيغ تطبيقها في المدرسة الابتدائية بالدول الأعضاء بمجلس التعاون الخليجي وتبيان جدوى تطبيق نظام معلم الفصل في دول مجلس التعاون الخليجي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (149) معلم، وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث استبانة مكونة من (43) فقرة موزعة على تسعة مجالات وقد تحقق الباحث من صدق وثبات الاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وقد أظهرت الدراسة أن هناك بعض السلبيات التي تعيق المعلم للقيام بالمهام المطلوبة تتلخص هذه السلبيات في أن المعلم يميل إلى تدريس بعض المواد فيعطيها الجهد والوقت الكثير مما يؤثر على إكساب التلاميذ المعلومات المرتبطة بالمواد الأخرى، بالإضافة إلى حدوث نوع من الملل لدى الطلاب نتيجة بقائهم بصفة مستمرة مع معلم واحد طوال اليوم الدراسي، فضلاً عن عدم استفادتهم من تعدد الخبرات التدريسية لعدد من المعلمين.

تعقيب على دراسات المحور الثاني:

من خلال استعراض الباحث لدراسات المحور الثاني والتي اهتمت بمعلم الصف يمكن إجمال النقاط التي توصلت إليها الدراسات السابقة من حيث:

1. **موضوع الدراسة وأهدافها:** من الملاحظ أن غالبية الدراسات السابقة في هذا المحور كانت تهدف إلى حصر وتحديد المشكلات التي يتعرض لها معلم الصف، دون التعرض لبرنامج تدريبي لتنمية وتطوير الكفايات. بينما تهدف الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على تطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي، حيث اتجه الباحث إلى اختيار هذا المجتمع وهذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العينة كون شعور الباحث بأن هناك مشكلة حقيقية تعترض معلمي الصف (التعليم الأساسي)، وهذا ما أكدته دراسات هذا المحور.

المنهج المستخدم: من الملاحظ أن جميع دراسات هذا المحور اتفقت مع الدراسة الحالية، من حيث استخدام المنهج الوصفي التحليلي، مثل دراسة **(أحمد أبو فودة، 2008)**، دراسة **(نجيب حمد الله، 2005)**، دراسة **(حامد العبادي، 2004)**، دراسة **(فضل أبو الروس، 2001)**، دراسة (برامبلت **Brambltt: 2000)**، ودراسة **(محمد الديحان، 1999)**، لحصر المشكلات التي يعاني منها معلم الصف. بينما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي.

2. **مجتمع وعينة الدراسة:** اشتركت هذه الدراسة في عينتها الطلبة المعلمين مع دراسة **(إيمان غيث وأسيل الشوارب، 2008)، ودراسة (حامد العبادي، 2004)**. وقد اختلفت مع باقي الدراسات في مجتمع وعينة الدراسة، حيث طبقت على المعلمين مثل دراسة **(فوزي جاد الله، 2011)**، دراسة **(خلود مراد، 2001)**، دراسة **(زياد أبو ضباع، 1999)**، دراسة **(لمعة أبو الحلاوة، 1996)**، ودراسة **(أحمد الجمعة، 1993)**.
3. **أداة الدراسة:** إن جميع دراسات هذا المحور استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة مثل دراسة **(أحمد فودة، 2008)**، دراسة **(نجيب حمد الله، 2005)**، دراسة **(حامد العبادي، 2004)**، ودراسة **(زياد أبو ضباع، 1999)**، ما عدا دراسة **(خلود مراد، 2001)** فقد استخدمت أداتين في دراستها تمثلت الأولى في استبانة، والثانية كانت بطاقة متابعة، حيث اتفقت مع الدراسة الحالية في استخدام بطاقة متابعة كإحدى أدوات الدراسة.
4. **نتائج الدراسة:** أجمعت دراسات هذا المحور العربية والأجنبية على وجود مشكلات سواءً لمعلم الصف، أو للطالب المعلم، وهناك ضرورة لإجراء برامج ودورات تدريبية تساعد هؤلاء الأفراد على تجاوز هذه المشكلات، وعلى وزارة التربية والتعليم والجامعات الحد من تلك المشكلات.

تعليق عام على الدراسات السابقة:

لو دققنا النظر في دراسات المحوريين (الأول والثاني) نجدهما مكملان لبعضهما البعض، حيث أن أهداف ونتائج دراسات المحور الثاني (معلم الصف) اتفقت في أن لمعلم الصف أو للطالب المعلم الكثير من المشكلات والعقبات التي تؤثر على أدائه المهني داخل الفصل، ويعود ذلك إلى أن المعلم غير قادر على التعامل مع هذه المشكلات من حيث توظيف ما تعلمه في المواد النظرية من كفايات ومهارات بشكل عملي تطبيقي، ولذلك نجد:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الدراسات السابقة انقسمت ما بين دراسات ركزت على الكفايات ودراسات تناولت مشكلات معلمي الصف أو الطلبة المعلمين في نفس التخصص.
- تنوعت المناهج المتبعة في الدراسات السابقة وركزت على المنهج الوصفي التحليلي.
- أن غالبية الدراسات السابقة كانت عينتها من معلمي أو الطلبة معلمي الصف.
- تنوع أدوات الدراسة ما بين الاختبار وبطاقة الملاحظة والاستبانة.

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

- تناولت مجالاً هاماً تحتاجه العملية التربوية التعليمية يهدف إلى تطوير الكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي، على اعتبار أن هذا الطالب المعلم سيقوم بتدريس طلبة أهم وأخطر مرحلة تعليمية، وتُعد الدراسة الحالية الأولى على حد علم الباحث في هذا المجال.
- ربطت هذه الدراسة بين حصر ووصف الكفايات اللازم توافرها لدى الطلبة المعلمين بقسم التعليم الأساسي، وبناء برنامج تدريبي وتطبيقه عملياً لتطوير هذه الكفايات.
- أن هذه الدراسات السابقة قامت بعملية وصف لهذه الكفايات، دون التعرض لبرنامج لمعالجة وتنمية نواحي الضعف والقصور التي يفتقر إليها هؤلاء الطلبة المعلمين أو حتى المعلمين أنفسهم، أما الدراسة الحالية فركزت على تأصيل هذه الكفايات وخاصة التي ينبغي أن تتوافر لدى الطلبة معلمي الصفوف الأولى من خلال بناء برنامج تدريبي لتلك الكفايات.
- تكونت عينة الدراسة من الطلبة معلمي التعليم الأساسي، وامتازت بحجمها الصغير.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

- بيان الجوانب التي تم البحث فيها في مجال الكفايات.
- بناء الإطارين النظري والعملي للدراسة.
- ساعدت في تحديد واختيار منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي.
- ساعدت في صياغة مشكلة الدراسة، وإعداد فروضها وأدواتها.
- أعطت صورة واضحة عن كيفية بناء قائمة الكفايات اللازمة لكل من المعلم والطالب المعلم.
- أتاحت الفرصة في التعرف إلى الأدوات البحثية والخطوات الواجب إتباعها عند إعداد أدوات الدراسة وخاصة الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة لتقويم.
- التعرف إلى الأساليب الإحصائية المستخدمة والإفادة منها.
- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها وتقديم التوصيات والمقترحات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث
الإطار النظري

ويشتمل على:

- تمهيد
- معلم الصف
- الطالب المعلم
- الكفايات المهنية
- الكفايات المهنية للطالب المعلم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الثالث

الإطار النظري

تمهيد

يُعد الاتفاق على المفاهيم والمصطلحات المستخدمة في أي إطار نظري أو دراسة هو بمثابة الخطوة الأولى لتحقيق وحدة الانطلاق من أرض واحدة؛ ليتم التصرف تباعاً نحو باقي عناصر هذا الإطار **(وفاء كمال، 2008: 4)**.

هذا ويشتق الإطار النظري لهذه الدراسة من التراث والأدبيات ذات العلاقة بحركة التربية القائمة على الكفايات لكل من الطالب المعلم والمعلم، باعتبارها المدخل الأساسي لهذه الدراسة، خاصة تلك الكفايات التي يجب أن يمتلكها معلم الصف على اعتبار المرحلة التي سيقوم بتدريسها هذا المعلم تُعد من أولى وأخطر المراحل التربوية التعليمية لدى الطفل، فهي الأساس لباقي المراحل التالية.

ويتناول هذا الفصل عرضاً لأهم الجوانب التي تتعلق بموضوع الدراسة حيث يتحدث عن معلم الصف (ماهيته، مبررات وجوده، أشكاله، أهدافه، مزاياه، أدواره ، الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الدنيا، والطالب المعلم)، ثم ينتقل للمحور الثاني حول البرامج القائمة على الكفايات ومصادرها وأنواعها، وعن خصائص وخطوات بناء هذه البرامج.

1. معلم الصف

1.1. ماهية معلم الصف

تعددت مفاهيم معلم الصف من دولة لأخرى ومن نظام تعليمي لآخر فمنهم من تناوله من زاوية هدفه، ومنهم من تناوله من زاوية الفترة الزمنية من سنوات الدراسة التي يتم تطبيقه فيها، ومنهم من يتناوله لاعتبارات معينة حسب السياسة التربوية للدولة التي تقوم بتطبيقه، علماً بأن هذه التعددية تتمحور في زاوية واحدة متعلقة بمخرجات العملية التعليمية التعلمية.

ويُعد التعليم الأساسي دعامة أصيلة في تنمية الأفراد المستقبلية، وكتعليم وظيفي من حيث تركيزه على الاهتمامات على مشكلات الحياة العملية ارتقاءً بالأفراد والمجتمع **(محمد إبراهيم، 1991: 91)**.

إن لمرحلة التعليم الابتدائي أهمية خاصة، فهي الركيزة والدعامة الأساسية التي ترتكز عليها باقي مراحل التعليم، فإن أدت هذه المرحلة مهمتها على الوجه السليم كانت ركيزة سليمة وقوية تمكن المراحل الأخرى من تحقيق أهدافها، فهي بذلك تكون سنداً قوياً يمكن الاعتماد عليه بحيث تتم العملية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعليمية والتربوية بأكملها على خير وجه، ومن هنا كان الاهتمام بالتعليم الابتدائي وحل مشاكله لرفع مستواه إلى الحد المطلوب كخطوة أولى في سبيل إصلاح التعليم **(محمد فارغة 1996: 83)**.

ويعني ذلك أن التعليم الأساسي يمثل مرحلة تعليمية منتهية لدى بعض التلاميذ، كما أنه مرحلة تُعد التلاميذ لمواصلة التعليم إلى مرحلة تعليمية تالية، ويقع على المعلم دور كبير في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي، فإذا كان هناك معلم كفؤ معداً إعداداً سليماً فإن ذلك ينعكس بالإيجاب على مستوى المتعلمين وعلى دافعتيهم نحو الإقبال على عملية التعليم، ولا سيما إذا كان معلماً مخططاً يرسم طريقه ومساره الذي يسعى إلى تحقيقه.

إن تحقيق نظام معلم الصف لأهدافه يتوقف بلا شك على توفير معلم كفؤ يتمتع بشخصية مستقرة متفتحة قادرة على البذل والعطاء والابتكار يتصف بثقافة عامة وإعداد أكاديمي متنوع وكاف، ويتفهم حاجات التلاميذ وخصائص نموهم، ولديه القدرة على اكتشاف مشكلاتهم ونقاط ضعفهم، ومؤهلاً لتوجيههم وإرشادهم وهذا يتطلب إعداداً مهنيا وأكاديمياً ومسلكياً وفق متطلبات التربية الحديثة **(توفيق مرعي وآخرون، 1985: 13)**.

ويلاحظ في طبيعة وبنية وبرامج معلم الصف أن معلماً واحداً يقوم بإدارة تعلم التلاميذ وأنشطتهم الصفية معظم يومهم الدراسي وعلى مدار العام الدراسي، ويتضمن برنامج إعداد المعلم في هذه المرحلة معرفة طبيعة خصائص التلميذ النمائية، ومتطلبات النمو في كل مرحلة عمرية وهذا بدوره يساعد المعلم على تحديد طبيعة البرامج والنشاطات التعليمية المناسبة وأسلوب تنفيذها، لتحقيق أهداف التعلم والنمو والتطور لدى الطلبة وتوفير الظروف المناسبة للنمو والتطور وفق ظروف آمنة مستقرة تضمن لهم نمواً متكاملاً لمختلف جوانب الشخصية ما أمكن **(أحمد شاكر وآخرون، 1998: 48)**.

ومن الجدير ذكره، أن نظام معلم الصف أُثبت فاعليته في أراضي السلطة الوطنية الفلسطينية؛ حيث كان ذلك واضحاً في مستوى تحصيل تلاميذ الصفين الأول والثاني الأساسي، بعكس مستوى تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي، وكان ذلك نتيجة تعدد معلمين الصف الثالث، هذا ما أثبتته نتائج التقويم في كل من وزارة التربية والتعليم العالي ودائرة التعليم بوكالة الغوث الدولية، والتي ارتأت إلى تطبيق نظام معلم الصف على الصف الثالث الأساسي بدلاً من تعددية المعلمين.

1.2. مبررات وجود معلم الصف

- إن التربية بمفهومها الحديث تتطلب من المعلم تسهيل وتيسير تعلم تلاميذه ومراقبتهم ومتابعتهم، حتى يستطيع تكوين فكرة متكاملة عنهم، وتكون مبنية على الموضوعية والواقعية بعيداً عن الارتجال والانطباع الذاتي ولذلك تأتي مبررات وجود معلم الصف في المرحلة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأساسية الدنيا تبعاً لمجموعة من الاعتبارات ومن أهم هذه الاعتبارات ما يذكره **(حسن منسي، 2000: 16-17)، و(خضر عبد العال، 2007: 2):**

- الاطمئنان النفسي للتلميذ عن طريق الاعتماد على معلم واحد.
- تمكين المعلم من الوقوف على اهتمامات التلاميذ وقدراتهم واتجاهاتهم.
- توفير الوقت اللازم لمعالجة المشكلات المختلفة للتلاميذ.
- البيئة البشرية كثيرة التبديل والتعقيد فكلما تقدم الإنسان في طريق الحضارة اتسعت بيئته وتعددت متطلبات حياته وكثرت مشكلاته.
- ولا تقف حاجة المجتمع عند الاحتفاظ بالثقافة بل تتعدى ذلك إلى تغيير هذه الثقافة وأثرها وتدعيم الجوانب الايجابية وتطويرها.
- شعور الأطفال بالأمان والاطمئنان في المدرسة إزاء معلم يقوم مقام الأب فيحبون معلمهم ويحترمونه ويثقون به.
- إتاحة الفرصة لمعلم الصف لإقامة علامات وثيقة مع أسر الأطفال مما يؤدي إلى حل مشكلاتهم الدراسية والنفسية والاجتماعية.
- إتاحة الوقت الكافي للمعلم للتعرف على أطفاله واستقصاء أحوالهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية.
- انسجام نظام معلم الصف مع النمو النفسي والإدراكي والانفعالي للطفل.
- إفساح المجال أمام معلم الصف لتنظيم اليوم الدراسي تنظيماً ينسجم مع ميول التلاميذ ورغباتهم وقدراتهم حيث أن معلم الصف لا يتقيد بصوت جرس ينهي الحصة ويأذن ببداية حصة أخرى أو جديدة.

ويرى الباحث أن معلم المبحث الدراسي الواحد، لا يستطيع القيام بمثل هذه المهمات إلا على نطاق محدود وقد تكون من زمن الحصة؛ إذ أن معلم المبحث الدراسي الواحد لا يجد المتسع من الوقت لمثل هذه المهمات، فهو مقتصر على كم المعلومات وإنهاء المقرر لدى طلابه؛ ونتيجة ذلك تقل رعايته لطلابه خاصة وإن كان عدد الطلاب داخل الفصل كبير؛ لذا فمن الواجب على القائمين في التعليم العالي أن دراسة إمكانية تخفيف حجم المقررات الدراسية نوعاً وكماً.

1.3. أشكال معلم الصف

يختلف شكل معلم الصف من بلد إلى آخر حيث أن من أهم أشكال معلم الصف ما يلي:

- معلم الصف الذي يقوم بتعليم المواد الدراسية جميعها لتلاميذ الصف الواحد لمدة عام واحد.
- معلم الصف الذي ينتقل مع طلابه إلى صف أعلى لمدة عامين أو ثلاثة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- ومعلم الصف الذي يقوم بتعليم كل المواد الدراسية في حين يقوم غيره من المعلمين بتعليم المواد الأخرى كالموسيقى، والتربية الرياضية، والتربية الفنية، واللغة الانجليزية

(حسن منسي، 2000: 17-18).

ومن أشكال معلم الصف أيضاً أن يقوم معلم بالتدريس في الفصل الواحد ويقضي معظم وقته مع تلاميذه في المواقف التعليمية الفعالة حيث يقسم تلاميذه إلى مجموعات كما يحرص على تفريد التعليم لسير كل تلميذ حسب قدرته الخاصة **(ممدوح سليمان، 1991: 25-26).**

والجدير بذكره أن الشكل المتبع في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية هو النظام الذي يقوم به المعلم بتدريس الطلاب جميع المباحث الدراسية عدا اللغة الانجليزية والتربية الرياضية، لمدة عام دراسي واحد فقط ولا ينتقل معه إلى صفوف أعلى؛ ولذلك فإنه لابد من تبادل الخبرات بين معلم الصف ومعلم صف آخر حتى يصبح لديهم الكم المعرفي والمهني اللازم؛ ولكي يستفيد كل منهما بتجارب وخبرات الآخر.

1.4. المتطلبات الأساسية لنجاح معلم الصف

يوجد لمعلم الصف عدة متطلبات أساسية لابد من مراعاتها والأخذ بها حتى يتمكن من النجاح وتحسين العملية التربوية في المدرسة شأنه شأن أي معلم آخر ولكنه يحتاج إلى التركيز عليها باعتباره هو المعلم الأول الذي يواجهه الطالب في بداية حياته التعليمية، وكما يجب أن تتوافر فيه صفات خاصة تعينه على النجاح في مهمته ومن هذه الصفات:

- أن يتعرف على تلاميذه وعلى خصائص نموهم.
- الإلمام بالمبادئ العامة المتعلقة بنمو الأطفال في مرحلة الطفولة الوسطى من جميع جوانبها.
- القدرة على تقديم العون اللازم في مجال التوجيه والإرشاد.
- أن يعرف مبادئ سيكولوجية الأطفال في المرحلة الأساسية.
- أن تكون له القدرة على توجيه عملية التعلم والتعليم نحو تحقيق الأهداف المرصودة.
- أن يعرف واقع المدرسة وواقع المجتمع المحلي الموجود فيه.
- أن تكون لديه الرغبة في العمل مع الأطفال والاستعداد النفسي لذلك.
- يجد المتعة في صحبتهم ورغباتهم.
- أن يقيم مع الآباء علاقات سليمة وودية والتعاون معهم لما فيه مصلحة أبنائهم.
- حب العمل والرغبة فيه حتى يتمتع بروح معنوية تؤدي به إلى النجاح

(فاطمة المشرخ، 1998: 119- 121).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما يمكن تقسيم المتطلبات الأساسية لمعلم الصف إلى:

- **ما يتعلق بمعلم الصف نفسه:** فمعلم الصف له دور كبير في تكوين شخصية الطالب فهوا القدوة الأولى والمثل الأعلى لدى الطفل الصغير لذلك يجب أن تتوافر بعض الكفايات والصفات الأساسية الحسنة عند المعلمين.
- **ما يتعلق بالبرنامج التعليمي المناسب:** فالطفل الصغير هو عالم يسأل ويستكشف ويجرب ولا يطيق الجلوس كثيراً ولا يفضل استقبال المعلومات بصمت فهو متعطش للمعرفة وبخاصة إذا كانت متصلة بواقعه، لذا يجب أن يكون البرنامج التعليمي مناسباً لتلبية حاجات الطفل.
- **ما يتعلق بأساليب التعليم المناسبة:** لا يوجد أسلوب تعليمي مفضل عن الآخر أي أن البرنامج التعليمي المناسب يحتاج لأسلوب تعليمي لتنفيذه معتمداً على نشاط الطلاب وحيويتهم ويثير تفكيرهم ويتحدى عقولهم وفي النهاية يتم تحقيق الأهداف المرسومة مسبقاً.
- **ما يتعلق بالظروف المادية للبيئة المدرسية:** مثل الكتب المدرسية والمواد والأجهزة التعليمية وكذلك الأثاث والبناء والتهوية والإضاءة ويجب أن تناسب مساحة غرفة الصف مع عدد الطلاب والأثاث، والمرافق مثل: (المكتبة، المسرح، الملاعب، المساحات الخضراء).
- **ما يتعلق بتنظيم العمل اليومي:** من المفترض أن يترك للمعلم وطلابه أمر تنظيم اليوم الدراسي وفق الأهداف المخططة التي تعد جزءاً من الخطة الشاملة الأسبوعية أو الفصلية، فالتقسيم إلى حصص يؤثر على نشاط الطلاب **(حسن منسي، 2000: 19- 21)**.

ويرى الباحث أن هذه المتطلبات في غاية الأهمية للمعلمين بشكل عام ومعلم الصفوف الأولى بشكل خاص؛ لذلك لا بد أن يتوافر في معلم الصف المتطلبات الأساسية السابقة وذلك لضمان نجاحه في تسيير العملية التعليمية التعلمية بما يتناسب مع البرنامج التعليمي من جانب والمتعلمين من جانب آخر.

1.5. أهداف نظام معلم الصف

يسعى نظام معلم الصف إلى تحقيق جملة من الأهداف التي يمكن من خلالها الوصول إلى عملية تعليمية تعلمية فاعلة ومستمرة، والوصول إلى إيجاد المواطن الصالح الذي يعمل على رفع شأن وطنه ومجتمعه.

وقد وضع **(ممدوح سليمان وعبد علي حسن، 1989: 32)** أهدافاً لنظام معلم الصف والتي تتمثل فيما يلي:

- إيجاد بيئة نفسية ملائمة تتميز بالأمن والحب وتبعث بالرضا والطمأنينة في نفس الطفل.
- توفير فرص ملائمة لدراسة التلميذ من جميع الجوانب لتحديد مستواه واستعداداته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- مساعدة الطفل في النمو والتعلم الفردي بعيداً عن تعلم أقرانه.
- توفير فرص أكبر للاتصال بالوالدين والتعاون معهم.
- توفير خبرات تعليمية تعلمية متكاملة.
- توفير فرص النمو النفسي والاجتماعي السليم.
- تهيئة الأطفال للانتقال من بيئة الأسرة حيث الحب والحنان الأسري إلى بيئة المدرسة حيث الحب والنشاط وتعدد المسئولين.

1.6. مزايا نظام معلم الصف

يعتبر نظام معلم الصف كأي نظام آخر له العديد من المزايا والايجابيات التي يجب أن نتطرق إليها مثل: إفساح المجال لمعلم الصف لإقامة علاقات شخصية وثيقة مع أسر الأطفال مما يؤدي ذلك إلى حل مشكلاتهم الدراسية والنفسية والاجتماعية التي تعترضهم، بالإضافة إلى قدرة المعلم على فهم سمات المتعلمين وحاجاتهم الأساسية والعمل على توفيرها لهم.

بالإضافة إلى هذه المزايا توجد مزايا أخرى يذكرها **(ممدوح سليمان، 1991: 201- 202)**، و**(حسن منسي، 2000: 22)** بالآتي:

- **بالنسبة للتلميذ:** توفير بيئة نفسية مستقرة للطفل ومراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ومعالجة مشكلة التأخر الدراسي بينهم وتنمية التفكير من خلال البيئة المحلية.
- **بالنسبة للمنهاج:** يسهم نظام معلم الصف في توفير الوقت اللازم لمعالجة المشكلات المختلفة ضمن الدراسة والعمل على التكامل في توظيف النشاطات التعليمية عند معالجة محتوى المنهاج.
- **بالنسبة للمعلم:** نجد أن نظام معلم الصف يمكن المعلم من الوقوف على اهتمامات وميول التلاميذ ويساعد على القيام بعمليات المتابعة والتقويم وكذلك القيام بالدور الشخصي في اكتشاف المشكلات المبكرة لدى الأطفال
- أن يوفر للمعلم الوقت الكافي ليضع خطة طويلة الأمد يهدف من خلالها إلى معالجة الضعف الذي قد يعاني منه طلابه، ويهيئ الفرصة للتعلم الفردي والذاتي لكل طالب في مختلف الموضوعات ويتم ذلك بتقسيم طلابه إلى مجموعات مختلفة العدد والموضوعات

ويتضح مما سبق أن المعلم المعد إعداداً جيداً هو ذلك المعلم القادر على تحقيق الأهداف المرجوة ويسهم مساهمة فعالة في تحقيق أهداف النظام التربوي الذي ينعكس على التنمية الشاملة، ويجب أن يتمتع بالمرونة والأصالة وملاحقة كل ما هو جديد حتى يستطيع التكيف مع ما يطرأ من تغيرات ومستجدات وألا يقتصر على ما اكتسبه من معارف ومعلومات سابقة، لأن ذلك ينعكس سلباً ويؤثر

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

على سير العملية التربوية، وفي ذلك يرى الباحث أن نظام معلم الصف بالنسبة لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى أفضل من نظام معلم المبحث الدراسي الواحد وذلك بسبب:

- أن نظام معلم المبحث الدراسي الواحد لا يتيح للمعلم أن يتعمق في تعرف تلاميذه.
- أنه لا يتيح للتلميذ انتقالاً متدرجاً من بيئة البيت إلى بيئة المدرسة.
- أنه يؤدي إلى إضعاف تلقائية التلميذ ومفاجأتهم بمواقف جديدة متغيرة بعد أن كيفوا أنفسهم وانسجموا مع موقف ما فينقطع السياق بموقف آخر بفرضه عليهم معلم ثاني ثم ثالث ...الخ.
- أنه يؤدي إلى تشتت المعرفة وانحياز كل معلم إلى المبحث الذي يدرسه.

1.7. الخصائص النمائية لتلاميذ المرحلة الدنيا من التعليم الأساسي

تُعد المرحلة الأساسية الدنيا عامة والصفوف الأولى خاصة هي القاعدة الأساسية للتعليم وهي نقطة الانطلاق السليمة؛ لذلك يجب على المعلم معرفة التلاميذ الذي يقوم بتعليمهم وتدريسهم ويتولى تنظيم تعلمهم، وأهمية عدم قصر هذه المعرفة على أسمائهم وأشكالهم وغيرها من المعلومات الديمغرافية بل يتعدى ذلك إلى الأمور والجوانب التي لها انعكاساتها على تنظيم التعلم مثل قدراتهم العقلية ومستواهم النمائي.

ولعل من أبرز الخصائص النمائية لهذه المرحلة، حدوث تغير في وظائف الدماغ من حيث الحجم والوظيفة مع بداية هذه المرحلة وقد يُعزى هذا التغير لنمو القدرات التي تتعلق بمرحلة العمليات المادية، حيث ينتقل الطفل من مرحلة التفكير الحسي والخيالي إلى التفكير المنطقي المرتبط بالأشياء المادية في العالم المحيط به **(أحمد أبو فودة، 2008: 31)**.

ويتزامن نمو القدرة على التفكير المادي عند الأطفال مع اختفاء صفة التمركز حول الذات التي كانت موجودة عند طفل ما قبل المرحلة الأساسية، وتتضح القدرة على أن يأخذ وجهة نظر الآخرين بعين الاعتبار في الحديث والتواصل وتصل مهارات العمليات المادية إلى مداها في سن (6- 11) ويساعد هذا على تحسين الذاكرة عند الأطفال وإلى وعيهم بقدراتهم على التذكر. أما في جوانب النمو الإدراكي فتنمو لدى الطفل في هذه المرحلة قدرات قريبة الشبه بتلك التي يتحلى بها الكبار وتتحسن في هذه المرحلة بدرجة ملحوظة المهارات الحركية مثل الجري والقفز والحركات الدقيقة، ولشدة ترابط هذه التغيرات بعضها ببعض فقد أطلق عليها مرحلة التحول **(محمد إسماعيل، 1989: 83)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهناك بعض الخصائص النمائية لأطفال هذه المرحلة التي افترض أنها تتدخل وتحدد طبيعة النظام التعليمي والإدارة مثل:

- قصر فترة الانتباه.
- التركيز على النمو المعرفي.
- الاستطلاع المتعلق بالخبرات الحسية.
- تطوير خيالات الطفل.
- تطوير انفعالاته لكي تصبح أكثر اقتراباً من انفعالات الراشد.
- التعبير عن المشاعر بحرية وانفتاح وتكرار ثورات الغضب والعدوان المتسبب عن حالات الإحباط والناتجة عن التأخر في تلبية حاجات الطفل.
- ظهور الخوف والتركيز على اللعب **(يوسف قطامي ونايفة قطامي، 2002: 67)**.

ويخلص الباحث أنه إذا عرف معلم الصفوف الأولى طبيعة وخصائص ومتطلبات النمو لطلابه وأسس الإرشاد النفسي والتربوي لطلبة هذه الصفوف، بالتأكيد سيساعد ذلك على حل العديد من المشكلات التي تواجهه مع الطلاب، ومشكلات الطلاب خاصة التي قد يستشيرونه فيها.

ومما سبق يتضح أن نظام معلم الصف هو نظام جديد وطُبق حديثاً في مناطق السلطة الوطنية الفلسطينية، حيث أن معلم الصف يخرج إلى ميدان العمل داخل أسوار المدارس بعد دراسة العديد من المقررات والنظريات التربوية محاولاً تطبيقها على أرض الواقع، إلا أنه يصطدم بجملة من العقبات والصعاب سواء في الفصل أو خارجه، وأول ما يصطدم به هو صعوبة تطبيق ما تعلمه واكتسبه من مقررات ونظريات ومعلومات على أرض الواقع، فيجد لديه فجوة كبيرة ما بين الدراسة النظرية التي اكتسبها أثناء دراسته الجامعية، وما بين التطبيق العملي (المهني)، لا سيما ذلك يعود إلى صعوبة تطبيق ما تعلمه من مهارات وكفايات، والتي من شأنها تؤهله التأهيل الجيد لممارسة عملية التدريس.

1.8. الطالب المعلم

1.8.1. تعريفه

- الطلبة المعلمون هم طلبة السنة الرابعة لجميع التخصصات يوزعون على المدارس للتدريب فترة منفصلة يوماً في الأسبوع وأخرى متصلة، وهم ممن أتموا متطلبات وشروط الخروج للتدريب، أي أنهوا دراسة مساقات طرق وأساليب تدريس عامة، وكذلك طرق تدريس خاصة، والتدريب الداخلي على التدريس المصغر **(محمد حمدان، 2004: 505)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- هم طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الأزهر بغزة تخصص معلم صف دون سواهم ممن هم في المستوى الرابع، وقد نفذوا برنامج التربية العملية في مدارس المرحلة الابتدائية بغض النظر عن الجهة المشرفة عليها (وكالة أو حكومة) ويشترط في الطلبة المعلمين أن يكونوا قد أنهوا البرنامج التدريبي الذي يمتد لفصلين دراسين

(راشد أبو صواوين، 2010: 364).

1.8.2. نظم إعداد المعلم

إن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية بل هو القلب النابض في جسد الحياة المدرسية وما حولها، وإذ سلمنا بأن التربية في جوهرها هندسة بشرية فإن المعلم بناء على ذلك يصبح أهم مهندس بشري لأنه يبني العقول البشرية وعلى أكتافه تقع المسؤوليات الكبرى في بناء أفراد الأمة؛ لذا لا بد من الاهتمام بإعداد المعلم إعداداً يجعله رمز قوة الأمة وعنوان حضارتها.

يتم إعداد المعلم في معاهد وكليات خاصة مهمتها تقديم برامج لتكوينه التكوين المناسب لمهنته، ومن هنا نجد أن هناك نظامين أساسيين لإعداد معلمي جميع المرحل في المستوى الجامعي هما:

- **النظام التكاملي:** حيث تتكامل فيه جميع أنواع الخبرات الخاصة بكل من التكوين التخصصي والمهني والثقافي في برنامج موحد يدرسه الطالب الذي يعد لمهنة التعليم، حيث يبدأ ببداية المرحلة الجامعية وينتهي بنهايتها.
- **النظام التتابعي:** حيث يبدأ الإعداد المهني بعد الانتهاء من الإعداد التخصصي في الجامعة والحصول على الدرجة الجامعية الأولى- البكالوريوس أو الليسانس- ويتلوه الإعداد المهني بعد ذلك **(محمود شوق ومحمد محمود، 1995: 25- 26).**

يتضح مما سبق أن النظام التتابعي يركز على أولوية الإعداد العلمي للتأهيل ثم يترك التأهيل التربوي للتدريب أثناء الخدمة أو الممارسة الفعلية للعمل، أما الإعداد التكاملي فيركز على إعداد المعلم وتأهيله علمياً وتربوياً. وهذا يؤكد ما ذكرناه سابقاً أن الإعداد التربوي الجامعي يركز على التأهيل العلمي والثقافي للطلبة المعلمين على حساب التأهيل المهني الأدائي، مخصصاً ذلك في ساعات قليلة اقتصرت على التربية العملي، وخير دليل على ذلك ما نلاحظه من قصور في أداء المعلمين الجدد الذين يكونون بحاجة إلى تأهيل مهني، فيتم الحاقهم بالدورات التدريبية المختلفة.

1.8.3. جوانب إعداد الطالب المعلم

يحتل إعداد المعلم أهمية كبرى؛ نظراً لأن دور المعلم لم يُعد تقليدياً ناقلاً للمعرفة، بل أصبح المعلم قادراً على ممارسة الأدوار والمهام الملقاة على عاتقه على اعتبار أن المعلم هو الخبير،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والموجه، والمرشد، والمشرف، والمتفاعل مع الطلاب لمساعدتهم على النمو المتكامل في العملية التعليمية التعلمية، وهو المواكب لتطورات العصر الحديث، لذلك يجب على كليات التربية أن تقدم مقررات لإكساب الطالب المعلم في قسم التعليم الأساسي الكفايات والمعلومات اللازمة لمساعدته على أداء عمله التدريسي المهني على أكمل وجه.

وعلى الرغم من اختلاف جوانب برنامج إعداد المعلم باختلاف النظرة إليه من قبل مخططيه. إلا أن هناك أربع جوانب لإعداد المعلم، وهذه الجوانب هي:

أ. **الإعداد التخصصي:** ويتراوح نصيبه من وقت برنامج إعداد المعلم ما بين (48%- 72%)، ويعنون به الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها الطالب المعلم في المجال الذي سوف يقوم بتدريسه، ويختلف الوقت المخصص لهذا البرنامج بناء على المرحلة التي يُعد للتدريس فيها، فمثلاً: يكون الوقت المخصص لهذا البرنامج أطول في حال الإعداد للتدريس في المرحلة الثانوية، عنه في حال الإعداد للتدريس في المرحلة الابتدائية.

ب. **الإعداد المهني:** ويكون نصيبه من وقت البرنامج حوالي (27%)، ويعني به الخبرات المتعلقة بالمهارات التدريسية التي ينبغي أن يكتسبها المعلم، وهناك آراء أخرى توزع وقت برنامج إعداد المعلم على النحو التالي: (30%) إعداد عام، و(50%) إعداد تخصصي، و(20%) إعداد مهني، وهناك من يطلق على الإعداد العام: الإعداد الثقافي، وهناك من يطلق عليه: متطلبات الجامعة ويطلق على الإعداد التخصصي: متطلبات الكلية، ويطلق على الإعداد المهني: الإعداد التربوي، إذ أن جميع جوانب برنامج إعداد المعلم هي إعداد تربوي للمعلم.

ج. **الإعداد الثقافي:** ونعني به الخبرات التي ينبغي أن يكتسبها المعلم في مرحلة إعداده بهدف تثقيفية ثقافية عامة في شئون الحياة على وجه العموم، وفيما يخص مجتمعه ونموه المهني على وجه الخصوص **(محمود شوق ومحمد محمود، 1995: 173- 178)**.

د. **الإعداد الشخصي:** يُعد الإعداد الشخصي من الأمور المهمة في مجال إعداد معلم المستقبل، فالمعلم قدوة لتلاميذه وتنعكس شخصيته عليهم، والسمات الشخصية للمعلم تنطبع بدورها على السمات الشخصية لتلاميذه، لذلك يجب على المعلم أن يتحلى بالسمات الشخصية الإيجابية **(مصطفى محمد وسهير حوالة، 2005: 25)**.

من خلال ما سبق يرى الباحث أن التكامل في إعداد الطالب المعلم في الجوانب الأربع السابقة يساعد المعلم على إتقان أدائه التدريسي والمهني، وإثراء معرفته وثقافته بمجال تخصصه، واكتسابه سمات شخصية تجعله قدوة لتلاميذه، بالإضافة إلى اكتسابه بعض الخبرات المتعلقة بالأنشطة المصاحبة للمنهاج التي من شأنها أن تعمل على تطوير أدائه المهني.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1.8.4. إعداد الطالب المعلم في قسم التعليم الأساسي بكلية التربية

المعلم هو العنصر الأساسي في أي تجديد تربوي لأنه أكبر مدخلات العملية التربوية وأهمها بعد التلاميذ باعتباره دعامة أساسية لتنشئتهم ونموهم في شتى المجالات. ومكان المعلم في النظام التعليمي تتحدد أهميته من حيث أنه مشارك رئيسي في تحديد نوعية التعليم واتجاهه وبالتالي نوعية مستقبل الأجيال وحياة الأمة، فتلاميذ هذه المرحلة منظومة من الأوتار يشكلهم المعلم كيفما شاء.

وبما أن الإنسان هو ثروة الوطن وهو وسيلة التنمية وغايتها، وله دور مهم بارز في تقدم المجتمعات، كان لا بد أن يتميز هذا الإنسان بالمستوى والجودة الكيفية والكمية، ولا بد أن تكون مدخلات ومخرجات العملية التعليمية ذات نوعية متميزة قادرة على التطور والتغير الإيجابي **(منال نجم، 2010: 69)**.

من هنا يأتي الاهتمام بالمتعلم ونوعيته وإعداده إعداداً جيداً، ولتحقيق ذلك يتطلب المعلم المميز الإعداد والتكوين العلمي والأدائي المعمق، مما يتطلب امتلاكه لكفايات علمية تخصصية تترجم إلى أساليب تدريس تشجع على النشاط وتنمي التفكير لدى المتعلم الذي هو هدف التعليم، للوصول إلى الإنسان الصالح العابد **(محمد حمادة، 2002: 504)**.

ونظراً لأن المعلم يُعد المحور المؤثر في العملية التعليمية، ويقع عليه العبء الأكبر في نجاحها وتحقيق أهدافها؛ لذا فإن الاهتمام بإعداده إعداداً جيداً خلال مرحلة دراسته سينعكس على أدائه المهني، وسيمكنه من تحقيق الجودة في التعليم العام **(عبد الوهاب النجار، 2007: 1)**.

لذا يرى الباحث أنه من الضروري أن تهتم كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين إكساب معلم المرحلة الدنيا الكفايات المهنية الأدائية التي يحتاجها من أجل التكامل بين الجانب النظري والجانب العملي؛ لأن النجاح في التدريس يتحقق بالخبرة المهنية والممارسات الفعلية، وقد يتم ذلك من خلال ورش عمل ودروس مصغرة وإعطاء فرص كافية لهؤلاء الطلبة لممارسة ما تعلموه داخل الحرم الجامعي قبل البدء بفعاليات التربية العملي.

1.8.5. الأساليب والاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم

لقد تعددت الاتجاهات والفلسفات التي ارتكزت عليها برامج إعداد المعلم المختلفة، وذلك لتعدد الفلسفات التربوية التي تتبناها تلك الدول، والتباين في درجات تطورها وإمكاناتها وظروفها، ونتيجة ذلك فقد حظي موضوع إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثناءها بالاهتمام الكبير من المربين، وتتبع أهمية هذا الاهتمام من أهمية المعلم ومكانته، فهو مركز العملية التعليمية التعلمية والمصدر الأساسي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

للمعرفة، وهو المساهم في تطوير المجتمع، كما أنه منظم وميسر للعملية التعليمية؛ لذا فإن قضية إعداد المعلم تمثل أولوية خاصة في الوقت الحاضر لأنها تمثل طبيعة ونوعية الأجيال القادمة.

وساعدت الثورة الهائلة في المعلومات على ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، منها ما ركز على الخصائص اللازمة للمعلم الجيد، ومنها ما ركز على السلوك التدريسي لدى المعلم، ومنها ما ركز على التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والطالب، كما أن منها ما ركز على الكفايات التدريسية للمعلم **(مصطفى محمد وسهير حوالة، 2005: 25)**.

إن عملية تدريب الطلاب المعلمين لا تعتمد على أسلوب تدريبي واحد؛ بل هناك أساليب متعددة منها أسلوب الأداء والتمكن من الأداء، والأسلوب القائم على منهج النظم وتحليل النظم والتدريب العملي والممارسة الميدانية، وإذا كان إتقان الطالب المعلم لمهارات التدريس ضرورياً حتى يصبح مؤهلاً لمهنة التعليم، فإن الإتقان وحده لا يكفي لذلك، بل هو بحاجة إلى حيازة اتجاهات قوية نحو ممارسة هذه المهنة حتى يتمكن من ممارستها والنجاح فيها **(محمد عسقول، 1999: 110- 111)**.

1.8.6. أساسيات ينبغي مراعاتها في برامج إعداد المعلم

من خلال الندوات والبحوث والمناقشات أوصى **(المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية العامة للمناهج وطرق التدريس، 1997)** أنه ينبغي مراعاة ما يلي في أساسيات برنامج إعداد المعلم:

- يراعى في المواد التربوية التكامل والوظيفة مع تقليل نسبتها في البرنامج.
- الاهتمام بالتربية العملية مع مراعاة استخدام التكنولوجيا الحديث في تدريب الطلاب.
- الاهتمام بالموضوعية في بطاقة الملاحظة.
- الاهتمام بتعليم المواد الثقافية العامة، وبالذات اللغات الأجنبية.
- أن يقوم الطلبة المعلمون بمشروعات بحثية يشرف عليها الاساتذة في التخصصات المختلفة.
- الربط بين المواد التربوية التي تدرس والتربية العملية.
- إعادة النظر باستمرار في برنامج إعداد المعلم، إذ أثبت معظم الدراسات أن المستجدات التربوي تتطلب دائماً إعادة النظر فيما هو موجود.

1.8.7. واقع التعليم العالي في فلسطين

إن التعليم العالي في فلسطين يعاني من صعوبات جمة، تتركز في صعوبات التمويل، والضغوط النفسية والاجتماعية والمالية التي يعاني منها أعضاء هيئة التدريس في الجامعات، والطلبة على حد سواء، والسبب الرئيس في كل ذلك هو الاحتلال البغيض؛ ورغم ذلك، فقد حظي التعليم العالي في فلسطين خطوات جبارة، وافتتحت برامج واكبت التطورات المعاصرة، ولدينا جامعات نفاخر بها العالم،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

غير أن هناك قصوراً واضحاً في سياسات التعليم العالي في فلسطين، قد تعود بعض أسبابه إلى المسئولين وأصحاب القرار، أو أساتذة الجامعات، أو الطلبة أنفسهم، وتتمثل بعض جوانب القصور في غياب فلسفة واضحة للتعليم العالي، والتركيز على الكم والعدد على حساب الكيف، سواء في عدد الطلبة المقبولين، أو في معايير اختيار عضو هيئة التدريس، أو في البرامج التعليمية. ولمعالجة هذا القصور، لا بد من وضع خطة علاجية وتطويرية في مختلف جوانب التعليم العالي، غير أنه يجب أن تستند هذه الخطة إلى دراسات تقويمية لواقع التعليم العالي من مختلف جوانبه، وأحد هذه الجوانب ما يتعلق بأساتذة الجامعات، خاصة ما يتعلق بكفاءاتهم التدريسية **(خالد السر، 2004: 275- 276)**.

وعلى الصعيد الفلسطيني؛ فرغم المخططات الصهيونية الكبرى التي هددت باجتثاث الوجود الفلسطيني من أرضه؛ فقد اعتبر الشعب الفلسطيني أن التعليم، وخاصة الجامعي منه، أهم فرصة تشبثه بأرضه وتؤمنه فيها؛ باعتبار أن التعليم هو الثروة التي يدخرونها في الموارد البشرية التي اعتمدوا عليها أكثر من غيرها من الموارد لقلتها في الاحتفاظ بذاكرته للعودة إليها، كما أن هذا التعليم هو بمثابة التحدي الذي يواجهون به الاحتلال، وهو مصادر إحساسهم بذاتهم وتقديرها بوعي كافٍ لدورهم الحضاري **(منال نجم، 2010: 65- 66)**.

وفي ضوء ذلك يرى الباحث أنه لا يختلف واقع التعليم العالي في فلسطين كثيراً عن التعليم العالي في الدول العربية، بل على العكس فلو دققنا النظر في عدد الخريجين نرى أن عددهم كبير بل أنه يتزايد بين كل فترة وأخرى، وذلك بسبب الوعي الثقافي والفكري الذي توصل إليه أبناء شعبنا الفلسطيني، كما ويتفق الباحث مع القول الذي نص على أن هناك قصور في البرامج التعليمية التربوية المتاحة للطلبة، حيث أنها غير مواكبة للتطورات العلمية التكنولوجية؛ لذا لا بد من الكليات التربوية الفلسطينية إعادة النظر في برامجها التربوية.

1.8.8. الطالب المعلم والتعليم العالي في فلسطين

إن الحاجة إلى تطوير نوعية التعليم في فلسطين، هي التي كان لها الدور الكبير في قيام التربويين بإعداد استراتيجية، هدفها تطوير عملية التعليم والبرامج التربوية بحيث ينعكس ذلك إيجاباً على المخرجات (الخريجين)، فجاءت بمفهوم جديد (وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية) وهو منح الطالب المعلم قبل تخرجه شهادتان الأولى الشهادة الأكاديمية والثانية أطلق عليها شهادة مزاولة مهنة التدريس، تلك الشهادة تضمن للقائمين على العملية التربوية أن هذا الطالب المعلم (الخريج) قادر على مزاولة المهنة داخل أسوار المدارس. وهنا يظهر دور كليات التربية في الجامعات الفلسطينية التي يتوجب عليها تطوير إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتحسين إعداد الخريجين بما يتناسب مع احتياجات المدارس **(نقل بتصرف، استراتيجية إعداد المعلمين، 2008)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1.8.9. قسم التعليم الأساسي بجامعة الأزهر بغزة

أنشئ قسم التعليم الأساسي بكلية التربية بجامعة الأزهر في غزة في عام 1991/ 1992م، وقد كانت نشأته استجابة لتطلعات الجامعة التي ترى في هذا القسم (التخصص) هدفاً أصيلاً هاماً، كما أن الحاجة إلى معلمين متخصصين لتدريس تلاميذ المرحلة الدنيا من مرحلة التعليم الأساسي تُعد حافزاً لإنشاء القسم، خاصة في الوقت الذي نجد فيه اقبالاً متزايداً على التعليم.

جامعة الأزهر بغزة هي مؤسسة للتعليم العالي، تأسست في (1991)، وبدأت الجامعة مسيرتها التعليمية بجهد مقل على بقايا مبان في المعهد الديني الثانوي بغزة، ومجموعة من العاملين المخلصين الأوفياء لهذا الوطن من أكاديميين وإداريين وعاملين، حيث بدأت الجامعة بكليتي: التربية، والشريعة والقانون، في طابقين قديمين بمعهد فلسطين الديني **(دليل كلية التربية، 2002: 3)**.

1.8.10. إعداد الطالب المعلم في جامعة الأزهر

الجامعة مركز إشعاع للأخلاق الكريمة والقيم الروحية، ومصدر كل جديد في الفكر والمعرفة، ومنبر تنطلق منه آراء المفكرين والأحرار، ورواد الإصلاح والتطوير، وهي أبرز المؤسسات التعليمية التي تضطلع بمهمة تثقيف طلابها وإعدادهم لتقلد مناصب العمل والدولة، بالإضافة إلى إيقاظ الفكر وبناء الشخصية الحرة الواعية بما لها من حقوق وما عليها من واجبات، والجامعة أيضاً هي عقل الأمة ومعيار مجدها ودليل شخصيتها الثقافية، وهي الحصن المنيع لتراثها الحضاري والإنساني، وإنما هي كذلك بفضل كوادرها تأهيلاً عالياً للتعامل مع مقتضيات العصر وتحدياته
(منال أحمد، 2005: 4).

إن الجامعات الفلسطينية هي مؤسسات التعليم العالي التي أسست على الأرض الفلسطينية، وتمنح درجة البكالوريوس في مختلف التخصصات، وتوسعت لتمنح الماجستير في بعض الكليات
(فؤاد العاجز وخليل حماد، 1999: 61).

ويختص قسم التعليم الأساسي بتدريس مقررات تربوية مرتبطة بإعداد المعلم، وتمتد فترة الإعداد لفترة زمنية مقدارها أربع سنوات (ثمانية فصول)، يكمل فيه الطالب المعلم مئة وأربع وأربعين (144) ساعة معتمدة، كما يلي: مقررات جامعية (18) ساعة معتمدة، مقررات تربوية (44) ساعة معتمدة، ومقررات متطلبات التخصص (82) ساعة معتمدة؛ يحصل بعدها الطالب المعلم على بكالوريوس في التربية **(دليل كلية التربية، 2002: 1)**، وفي السنة الأخيرة يتم تدريب الطالب المعلم في إحدى المدارس، يكون خلالها تحت إشراف مدير المدرسة، ومرافقة معلم مشهود له يتدرب خلالها على التدريس، ويمارس أنماط النشاط المدرسي، ولا يمنح درجة البكالوريوس إلا بعد انتهاء سنة التدريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن الجدير ذكره، أن غالبية الدراسات السابقة **(راشد أبو صواوين، 2010)**، **(عطا درويش وسلمان حرب، 2009)**، **(صلاح الناقة، 2009)**، **(جمال سلامة، 2001)** اتفقت على أن ساعات التربية العملية التي يتلقاها الطالب بعد إعداده النظري هي في غاية الأهمية وتكسبه كفايات ومهارات أدائية، من حيث تطبيق المواد النظرية التي تعلمها بشكل مهني أدائي، إلا أنهم أجمعوا بأن هذه الساعات قليلة ولا تتناسب مع عدد الساعات النظرية والتي أدت إلى قصور في الأداء المهني لدى المعلمين خاصة الجدد منهم، فكانت من إحدى اقتراحاتهم هو بناء وتصميم برنامج قائم على الكفايات المهنية الأدائية لهؤلاء الطلبة المعلمين، وهذا ما سعى إليه الباحث في دراسته الحالية.

2. الكفايات المهنية

2.1. تمهيد

لقد حظي القرن الحادي والعشرون باهتمام واسع من قبل جميع الفئات وخاصة التربويين، إذ يتميز هذا العصر الذي نحياه بالتسارع المعرفي، والتطور التكنولوجي في شتى المجالات وهو الشيء الذي دفع الكثير من الدول لمراجعة برامجها التربوية، ومحاولة النهوض بها، واعتبارها استثماراً استراتيجياً، حيث ظهرت حركة قوية تدعو إلى إعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات، وخاصة معلم الصفوف الأولى وذلك نظراً للمسؤوليات والأعباء التي تقع على عاتقه، فلا بد من إعداده الإعداد المناسب، وإكسابه المعرفة المهنية، والكفايات اللازمة للقيام بالدور الباني الذي يؤمل منه تحقيقه، وتهيئة البيئة التعليمية التعلمية التي يتفاعل معها التلاميذ لاستثمار إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة إلى أقصي ما تستطيعه قدراتهم.

إن متطلبات مجتمع القرن الحادي والعشرين، الذي يقوم على التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، بحاجة إلى معلم مستوعب لمتطلبات العصر قادر على استيعاب الحقائق والمعارف والمتغيرات الجديدة، ومنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية التي تعتمد على المعارف العلمية الدقيقة، واستخدام المعلومات المنظمة، كما أن التغير الاجتماعي المتسارع الذي يشمل جميع المؤسسات الاجتماعية والقيم والعلاقات المختلفة، يحتاج إلى معلم متسلح بالتفكير العلمي المنظم والمعرفة الشاملة والانفتاح الإعلامي في حدود الشريعة الإسلامية السمحة، فالحدود مفتوحة أمام وسائل الاتصال الحديثة والمتنوعة التي تصل إلى جميع بقاع العالم **(يوسف الكساسبة ومحمد الكساسبة، 2003: 88)**.

والكفايات التعليمية للمعلم شأنها شأن الكفايات في أي مهنة دقيقة، لا يمكن الوصول إلى هذه الكفايات إلا عبر إعداد متكامل ومتناسق ومتجانس ومتوافق من خلال استيعاب محتويات المواد العلمية والثقافية والمهنية والاهتمام بالجوانب المختلفة للمادة العلمية ومهارات التدريس والدافعية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الشخصية والقدرات المختلفة في استخدام استراتيجيات وأساليب حديثة في عرض المادة العلمية والقدرة على التعامل مع الطلاب قليلهم وكثيرهم **(عبد الله الجواد، 2000: 14)**.

وإذا ما تم لنا تحديد أدوار المعلم ومسئولياته والخصائص الشخصية، والكفايات المهنية المتصلة بتلك الأدوار، وطريقة إعداد المعلم وتأهيله، وأساليب تدريبه أثناء الخدمة، فإنه يمكنا على ضوء ما تقدم، وضع معايير وقواعد لمهنة التعليم تميزها عن غيرها من المهن، ويشترط في صاحبها مواصفات لا يمكنه اكتسابها إلا إذا تلقى إعداداً وتدريباً خاصين وبذلك تختص مهنة التعليم بالمزيد من اعتراف المجتمع وتقديره **(أحمد المقوسي، 2000: 14)**.

2.2. مفهوم الكفاية (competence)

رغم وفرة الدراسات (العربية والأجنبية) في مجال الكفايات compentencies، إلا أن تحديد مصطلح الكفاية لم يتفق عليه في أي من هذه الدراسات، وإنما كان تحديد هذا المصطلح يختلف من باحث إلى آخر تبعاً لهدف الدراسة التي يجريها الباحث، إذ يعمد كل باحث على تعريفها إجرائياً مستفيداً من تعريفات الباحثين، وما أجمعوا عليه من مدلول للكفاية.

ولا تفرق الكثير من الدراسات بين لفظي الكفاية والكفاءة رغم أن الكفاية تمثل الحد الأدنى الذي ينبغي توفره في شيء كشرط لقبوله، بينما الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء في عمل ما **(رشدي طعيمة وحسين غريب، 1986: 305)**.

فلا يمكن تصور الكفاءة، بدون كفاية في الوقت الذي يمكن فيه أن نحدد كفاية ما وإن لم تحقق كفاءة هذا الشيء.

2.2.1. لغةً

أورد ابن منظور في (لسان العرب، مادة كفي) قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء، أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل. والكفء: النظير، ويقول الله تعالي في سورة (الإخلاص) قال تعالي: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ، وَلَمْ يَكُن لَّهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ **(الإخلاص، 3-4)**. ويقال كفأت القدر وغيرها، إذا كببتها لتفرغ ما فيها. ويعرف ابن منظور الكفاية بأنها مشتقة من "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر" **(أبي الفضل ابن منظور، د.ت: 225)**.

وفي المعاجم العربية: كفئه الشيء: يكفي كفاية، فهو كافٍ إذا حصل به الاستغناء عن غيره. واكتفيت بالشيء: استغنيت به، وكل شيء ساوى شيئاً حتى صار مثله فهو مكافئ له **(محمد الرازي، د.ت: 573)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وفي المعاجم الأجنبية: يستعمل "فرانك ووجنالز" "frunk and wagnalls" لفظ قدرة Ability مرادفاً للفظ الكفاية، ويعرفها بأنها "استدعاء كل قدرات الفرد وتوجيهها نحو الشيء لإنجازه".

2.2.2. اصطلاحاً

لم يتفق الباحثون على تعريف محدد للكفاية، حيث تعددت التعريفات واختلفت تبعاً لهدف الدراسة التي يجريها الباحث، ويعتمد كل باحث على تعريفها إجرائياً مستفيداً من تعريفات الباحثين بما يراه مناسبا لدراسته.

حيث تُعد الكفايات مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات التي تمكن المعلم من التحضر للموقف التعليمي **(Medley, 1980: 294)**.

وتعرفها "بتريسيا" **(Patricia, 1975: 293)** بأنها أهداف سلوكية محددة تحديداً دقيقاً، تصف جميع المعارف والمهارات والاتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أردنا أن يعلم تعليماً فعالاً.

في حين يعرفها **(حامد الصباغ، د.ت: 125)** بأنها: عبارة عن مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها المعلم حتى يستطيع تنفيذ المهام الموكولة إليه داخل غرفة الصف.

كما وعرفها **(عبد العزيز البابطين، 1995: 206)** بأنها جميع المعارف والمهارات والقدرات التي يحتاجها المعلم في تحقيق الأهداف المنشودة.

بينما يعرفها **(إحسان الأغا، 1997: 29)** بأنها القدرة على إحداث أثر مقصود على نحو منسق وبدقة مع السرعة والاقتصاد في العمل.

ويرى "جود" **(Good, 1973: 3)** بأن الكفاية هي القدرة على انجاز النتائج المرغوب فيها مع الاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات.

وعرفها **(فاروق الفرا، 1989: 41)** بأنها مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور في برنامج ينعكس أثره في أدائه ويظهر ذلك من خلال أدوات قياس خاصة تعد لهذا الغرض.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في حين عرفها **(يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان، 1990: 119)** بأنها القدرة على تنفيذ النشاطات التعليمية، والتي تستند إلي مجموعة الحقائق والتعليمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي.

أما **(سهيلة الفتلاوي، 2003: 42)** فعرفت الكفاية بأنها قدرات تعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، مهارية، وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع انجازه بمستوى معين مرضي من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة.

ويري "لويس" **(Louis, 1995: 133)** أن الكفاية هي القدرة على انجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

ويعرفها **(توفيق مرعي، 2003: 16)** بأنها المقدرة على عمل شيء بمستوى من الإتقان بكفاءة وفعالية.

في حين عرفتها **(سهيلة أبو السميد، 1985: 13)** على أنها القدرة على أداء عمل ما بمستوى معين من المهارة، أي أن مفهوم الكفاية يتضمن ارتباط الكفاية بأدوار أو مهام المعلم وارتباط الكفاية بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة لعمل المعلم وارتباط الكفاية بالنتائج التي تظهر في سلوك المتعلمين بعد أداء المعلم لدوره.

أما **(Sullivan, 1995 & Richey, Fields & Foxon, 2001)** كما أوردها **(يحيي أبو حرب، 2005: 66)**: بأنها مجموعة من المعارف والمهام التدريسية يمتلكها معلم، تمكنه من أداء عمل مطابق للمواصفات المطلوبة أو يتجاوزها، ويكون ذلك باستخدام الأدوات أو الآلات أو الأجهزة، أو دونها شريطة أن تكون الكفاية: معرفة بشكل واضح، لها معايير ومواصفات إنجاز واضحة، وقابلة للتطبيق.

ويلاحظ من العرض السابق للتعريفات التي تصف الكفاية أن هؤلاء الكتاب والباحثين لم يتفقوا على تعريف موحد للكفاية بل كان لكل باحث اجتهاد خاص به مستعيناً بمجموعة من التعاريف السابقة وقام بوضع تعريف للكفاية حسب طبيعة الدراسة التي يقوم بها، وفي المقابل أوضح محمود الناقة **(1997)** أن هؤلاء الكتاب والباحثين لم يختلفوا في تعريف الكفاية جوهراً، وذلك عندما ننظر في هذه المصطلحات، فالبعض عرف الكفاية في شكلها الكامن، والبعض عرفها في شكلها الظاهر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

فهي في شكلها الكامن القدرة التي تتضمن مجموعة من المهارات والمعارف والمفاهيم والاتجاهات التي يتطلبها عمل ما، بحيث يؤدي أداء مثالياً، وهذه القدرة تصاغ في شكل أهداف تصف السلوك المطلوب، بحيث تحدد هذه الأهداف مطالب الأداء التي ينبغي أن يؤديها الفرد.

أما في شكلها الظاهر فهي الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه أي أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله.

وبناءً على ذلك فالكفاية في شكلها الكامن مفهوم (concept) يعني إمكانية القيام بالعمل، والكفاية في شكلها الظاهر عملية (process) تعني الأداء الفعلي للعمل **(محمود الناقة، 1997: 12)**.

ومما سبق يرى الباحث أن تعريفات الكفايات السابقة، قد أخذت مناح ثلاث، فمنهم من تناولها على أنها:

- سلوكيات أو صفات للمعلم مثل **(نصر مقابلة، 1989؛ فاطمة المغربي، 1987؛ سامي ملحم ومياز الصباغ، 1991؛ Patricia, 1975؛ فاروق الفرا، 1989؛ سهيلة الفتلاوي، 2003؛ يعقوب نشوان، عبد الرحمن الشعوان، 1990)**.
- مهارات أو معلومات يكتسبها المعلم لتعينه على أداء مهمة معينة مثل **(زينب الشربيني، 1987؛ Medley, 1980؛ حامد الصباغ، د.ت؛ عبد العزيز البابطين، 1995؛ Sullivan, 1995 & Richey, Fields & Foxon, 2001)**.
- نتاجات تعلم معينة لدى المتعلم مثل **(إحسان الأغا وعبد الله عبد المنعم، 1997؛ Good, 1973؛ A.Louis, 1995؛ توفيق مرعي، 2003؛ سهيلة أبو السميد، 1985)**.

2.3. أنواع الكفايات

أكدت الكثير من الأبحاث والدراسات على تنوع الكفايات حسب مكوناتها، ويجمع الباحث على أن هناك أربعة أنواع من الكفايات، وبناء على ذلك حدد **(محمد الناقة، 1987: 20- 21)** أنواع هذه الكفايات وهي:

- **الكفايات المعرفية:** وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية، والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام، وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد مدى كفاية المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **الكفايات الأدائية:** تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله الفرد سابقاً من كفاءات معرفية وتتطلب عرضاً يستطيع الطالب أن يقدمه ويؤديه مستفيداً فيه من كل الوسائل والأساليب والفنيات.
- **الكفايات الوجدانية:** تشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الاجتماعي، والذي يؤثر على أدائه لعمل ما، وهذه تعطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه، واتجاهاته نحو المهنة، وتسهم الدراسات الإنسانية ومعامل التفاعل الإنساني في تحقيق هذه الكفايات.
- **الكفايات الإنتاجية:** تشير إلى أثر أداء الطالب للكفايات السابقة في الميدان، وهذه ينبغي أن تلقى الاهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية، ذلك أن هذه البرامج تعد لتأهيل معلم ذي كفاية، والتأهيل هنا والكفاية عادة ما يشيران إلى نجاح المتخصص في أداء عمله (ليس ما يؤديه، ولكن ما يترتب على أدائه)، وكثيراً ما ننظر إلى هذا المستوى الأخير من منظور التقدير والتقويم أي المستوى الذي ينبغي أن يقوم من خلاله كل برنامج الكفاية.

وقد قام الباحث بعد عرض أنواع الكفايات بتحديد أنواع الكفايات التي تتلاءم مع هذه الدراسة وهي الكفايات المعرفية المتعلقة بالجوانب النظرية التي يفترض الباحث أن الطالب المعلم اكتسبها أثناء دراسته النظرية، وأيضاً التركيز على الكفايات المهنية بشكل خاص والمتعلقة بالجوانب العملية.

2.4. برنامج تربية المعلمين القائم على الكفايات

إن برنامج تربية المعلمين المبني على الكفايات ظهر في السبعينات من القرن الماضي نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي، ولقد جاءت الحاجة إليه كرد فعل للأساليب التقليدية التي كانت تسود كليات المعلمين ومعاهدهم، تلك الأساليب التي تستند إلى المفهوم التقليدي لتربية المعلمين والذي مؤداه أن أبرز خصيصة للمعلم الكفء هي اكتسابه المعلومات والمعارف النظرية المتعلقة بمهنة التعليم **(رداح الخطيب وآخرون، 1999: 19)**.

ورغم ما يوجد من تباين بين البرامج التقليدية التي تعتمد على المقررات الدراسية، سواء في مواد التخصص أو المواد التربوية والنفسية إلى جانب التربية العملية، أو البرامج الحديثة القائمة على الكفايات، ورغم محاولات الباحثين وضع حدود فاصلة واختلافات جوهرية بين برامج الكفايات والبرامج التقليدية، إلا أنها تسير نحو غاية واحدة ويؤكد ذلك (باريت) "Barrette" حيث يشير إلى أن "الاختلاف بين برامج الكفايات والبرامج التقليدية يكمن فقط في العمليات التي تستخدم لبلوغ الأهداف، وفي التنظيم الذي يأخذه شكل البرنامج" **(Barrette, 1976: 31)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولعل أغلب عيوب البرامج والتقليدية في تربية المعلمين تركيزها الواضح على اكتساب الطالب المعلم للمعلومات النظرية المتصلة بالمادة الدراسية مع معرفة نظرية في التربية وعلم النفس على اعتبار أن هذه المعرفة كافية لأن يصبح الطالب المعلم قادراً على تعليم طلبته الحقائق والمعلومات التي يتضمنها الكتاب المدرسي بطرق التدريس التقليدية في أغلب الأحيان

(يعقوب نشوان، 2000: 74).

ويُعد اتجاه تربية المعلمين القائم على أساس الكافيات من الاتجاهات الحديثة، وقد ظهرت دراسات عدة كان الهدف منها تطوير برامج إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة على أساس الكفايات؛ لارتباطها بحاجة الإنسان المعاصر، وقدرته على مجابهة واقع العصر الذي يعيش فيه وإحداثه، حيث تستخدم نماذج أو عينات من الكفايات المطلوب التدرب عليها من المتدرب ليقوم بتقليدها مع تزويده بالتغذية الراجعة المستمدة للسلوك أو الأداء الذي يؤديه المتعلم في الموقف التعليمي

(رداح الخطيب وآخرون، 1999: 19).

وقد اقتبس برنامج إعداد المعلمين القائم على الكفايات من بعض المؤسسات المهنية غير التربوية، حيث كان هذا النظام متبعاً في كليات الطب والقانون والهندسة والطيران في الولايات الأمريكية، وكان يتم تدريب الطلاب في هذه الكليات على اكتساب كفايات معينة، تتطلبها مهنهم

(محمد العبري، 2002: 90).

ولا شك أن الاهتمام بالكفايات التعليمية قد ولد ما سمي فيما بعد بحركة التربية القائمة على الكفايات Competency-based teacher education التي نشأت نتيجة عدد من العوامل والحركات تمثلت في الاهتمام المتزايد بتطبيق مبدأ المسؤولية في التربية: علي اعتبار أن المعلم الجيد، هو الذي يستطيع طالبه القيام بالأعمال التي خطط لأن يقوم بها

(محمد ملحم وخليل الصباغ، 1991: 10).

ويرى الباحث أن برامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات على اختلاف أنواعها وفلسفاتها تعد في غاية الأهمية وذلك لتزويدها المعلم بخبرات ومهارات التعليم والتعلم التي بدورها تؤهله لأن يكون قادراً على أداء المهام الموكلة إليه، بالإضافة إلى أنها تزوده بمهارات النمو المهني والحركي والشخصي، كما وتهتم برفع كفاية جميع الطلبة المعلمين إلى أعلى المستويات، وذلك من خلال ما تقدمه من معارف ومعلومات ومهارات واتجاهات وقيم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.4.1. تعريف البرنامج القائم على الكفايات

يزخر الأدب التربوي بتعريفات كثيرة للبرامج القائمة على الكفايات، وكانت أهم هذه التعريفات هي تعريف جمعية كليات التربية بالولايات المتحدة (AACET 1968)، حيث عرفت هذه البرامج بأنها برامج محددة تتصف بعدة خصائص فهي برامج تحتوي على معلومات ومهارات وألوان سلوك تستخدم بواسطة المعلم وتشتق من تصور واضح ومحدد للدور الذي يقوم به المعلم، وتصاغ هذه المعلومات والمهارات بحيث يمكن قياسها عن طريق السلوك الواضح للمعلم **(حسن جامع، 1990: 743)**.

وعرف **(Cooper, 1973: 14)** البرامج التي تقوم على الكفايات هي تلك البرامج التي تقوم على الكفايات المتوقع أن يظهرها الطلاب والتي تستخدم معايير محددة لتقديرها ويُعد الطالب مسئولاً مسؤولية تامة عن تحقيق هذه المعايير، مع التأكيد على ضرورة استخدام أساليب التعلم الذاتي كأحد الأساليب الهامة في اكتساب الكفايات.

كما عرف **(محمد الناقة، 1987: 13)** البرنامج التعليمي القائم على الكفاية هو البرنامج الذي يعتمد على بيان وتحديد المعارف والسلوكيات والمهارات اللازمة للتدريس الناجح، وعادة ما يتضمن مجموعة من الأهداف التعليمية تصاغ بحيث يمكن ملاحظة تحقيقيها في صورة سلوكيات أو معلومات محددة للمتعلم.

وعرفه هوسام وهيوستن **(Housam and Houston, 1974: 205)**، البرامج القائمة على الكفاءة أنها البرامج التي تحدد الأهداف وتذكر الكفاءات التعليمية التي على المعلم أن يؤديها وتحدد كذلك المعايير التي يتم التقويم على أساسها وتضع مسؤولية اكتساب الكفاءة وتحقيق الأهداف على المتعلم نفسه.

إن مفهوم إعداد المعلمين على أساس الكفايات يعني في أساسه أن المعلم جدير بوضع إطار لكفايته التعليمية والمهارية والصحية والنفسية والاجتماعية والتربوية وهو يعتبر أحد العناصر الأساسية في العملية التعليمية لكونه القادر على فهم الطلبة والتعامل معهم، ورعاية شؤونهم
(ساري حمدان ومحمد الناظر، 2001: 30).

ومن خلال التعريفات السابقة لبرنامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات نجد أن مضامين هذه التعريفات لا تختلف كثيراً، فهي تدور حول محاور أساسية، ولذلك نجد أن أهم السمات المميزة لتلك التعريفات هي:

- أنه برنامج يعد خصيصاً لتنمية معارف وحقائق المعلم ومواكبة المستجدات والتطورات، ويكون قادراً على أداء المهام الموكلة إليه على أكمل وجه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أنه برنامج يدعو إلي ضرورة تصميم مجموعة الأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها.
- أنه برنامج يدعو إلى ضرورة التحديد الدقيق للكفايات التعليمية وصياغتها في صورة عبارات سلوكية قابلة للقياس والملاحظة.
- أنه برنامج يدعو إلى ضرورة التوفيق والتنسيق بين الجانب النظري (المعارف) والجانب العملي (المهني) لتحقيق الأهداف المرجوة.
- أنه برنامج يزود المعلم بمجموعة الكفايات التي تؤهله للقيام بدوره على أكمل وجه.

2.4.2. المبادئ التي يقوم عليها برنامج تربية المعلمين القائم على الكفايات

هناك مجموعة من المبادئ التي لا بد من برنامج تربية المعلمين الاستناد إليها وأخذها بعين الاعتبار، وذلك على النحو التالي:

- **اعتماد الكفاية بديلاً عن المعرفة والنجاح بمساقات نظرية:** بحيث أصبح يحكم على المعلم بمقدار ما يستطيع أن يعمل، وليس بمقدار ما تعلم.
- **منح الشهادات القائمة على الكفايات:** بهدف التأكيدات على الأداء والتطبيق أكثر من المعرفة، وأن المعيار الذي اتخذ لتقويم المعلم هو ما يستطيع عمله لا ما يعرفه أو يشعر به.
- **تطور التكنولوجيا التربوية:** لتمثل تطبيق العلم على العمل من أجل أن يصل المتعلم بواسطة التعليم المبرمج إلى أهدافه خطوة خطوة بغض النظر عن الوقت.
- **تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية:** فالكفاية الواحدة تحدد سلوكها بعدد من الأهداف على شكل نتاجات تعليمية يمكن أن تلاحظ وتقاس وتقوم.
- **التعلم الإتقاني (Mastery learning):** فالتعلم المتقن لا يتحقق غالباً إلا من خلال تفريد التعليم مع الاهتمام بالأداء.
- **حركة التجريب:** المرتبطة بالتغير المتسارع للعالم وبالتربية العلمية المتصلة بعلم النفس وبالسلوك الاجتماعي.
- **مفهوم التعليم:** فالتعليم يهتم هذه الأيام بالأدوار والمهام المنوطة بالمعلم.
- **حركة التربية القائمة على العمل الميداني:** بحيث تتاح الفرصة للمعلمين من أجل مشاهدة المواقف التعليمية في المدارس وملاحظتها وممارسة عملية التعليم نفسها.
- **حركة تفريد التعليم:** بحيث ينشغل الطلاب بمهمات تعليمية تتناسب وحاجاتهم ومستوياتهم الإنمائية وأساليبهم الإدراكية ومبنية على مبادئ التعلم الذاتي، والتقويم الذاتي، وتحديد الحاجات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **الحركة السلوكية:** بهدف الإعداد والتدريب والتربية وتشكيل السلوك وتعديله، مستخدماً مبادئ البرمجة والتغذية الراجعة وتحديد الأهداف بدقة.
- **أسلوب النظم (System approach):** ومن الضروري تحديد كفايات أية تربية في ضوء الإطار الكلي الشامل، ومن ثم تحديد عناصر هذا الإطار وتحديد الكفايات اللازمة لكل عنصر **(توفيق مرعي، 1981: 29-36).**

2.4.3. مواصفات البرنامج القائم على الكفايات

تتصف برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات بمجموعة من الخصائص وفق ما يذكرها **(عبد الله الجنيدل، 2006: 28)**، و**(عزت جرادات وآخرون، 1983: 38)** على النحو التالي:

- أنه برنامج يحدد بوضوح الخبرات التعليمية، أو الكفايات التي تساعد المعلمين الطلاب على القيام بأوار المعلمين في المستقبل.
- أنها تؤكد على أن التدريب يجب أن يبنى على أساس الكفاية، التي تشير إلى القدرة على الأداء والممارسة، بعكس ما هو معروف من تدريب يبنى على المعلومات والمعارف النظرية.
- أنها أوسع من تربية المعلمين القائمة على الأداء، حيث ترتبط الأخيرة بالأداء فقط أو السلوك التعليمي، بينما الأولى تشمل معرفة المعلم، وتقويم النتاج التعليمي لدى التلاميذ إضافة إلى الأداء أو السلوك التعليمي ونوعية هذا الأداء.
- تعتمد على تحديد الأهداف بدقة وصياغتها في شكل سلوكي قابل للقياس.
- تميز أساليب التدريب بتفريد التعليم، إذ يبدأ المتدرب من حيث يقف.
- سيادة الأسلوب الديمقراطي ابتداء من عملية الالتحاق بالبرنامج، وانتهاء بمراحل تنفيذه وتقويمه.
- تركيز البرنامج على دور المتعلم في عملية التعلم لإحداث التغيير المرغوب في السلوك نتيجة لما يقوم به من نشاط.
- اعتماد التقويم على قدرة المتعلم في ممارسة العمل كمعيار وحيد، واستخدام التقويم التكويني والتجميعي في ضوء المحكات المحددة للأداء للوصول إلى مستوى الإتقان

وإن من أبرز خصائص البرنامج القائم على الكفايات ما يلي:

- تحديد الأهداف في كل مجالات الكفاية بشكل سلوكي، وتوضع تحت تصرف المتعلم في مستهل البرنامج.
- تعين مستويات التمكن المطلوبة وطرق التقويم.
- تصميم النشاطات التعليمية التي تقوم على المعارف والمهارات لتحقيق أهداف البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يستند التقدم في البرنامج على تحقيق الكفايات المطلوبة، ويقوم على تنوع معدلات التحصيل.
- استخدام تفريد التعلم والتعلم الذاتي، الذي يعمل على تنوع خلفيات المتعلم وقدراته.
- يستخدم في البرنامج أسلوب التقويم الذاتي، والذي يجعل المتعلم مسئولاً عن تقدمه.
- يبنى نظام التقويم في البرنامج على إجراء المتابعة من القائمين عليه، وعلى قياس العلاقات القائمة بين أداء المعلم وتحصيل التلاميذ.
- يقوم البرنامج على وجود تغذية راجعة ليحصل المتعلم على معلومات منظمة ومستمرة من خلال تقدمه في البرنامج، وفي الوقت نفسه يعطي فرصة للتعبير عن انطباعاته الشخصية، وعن مدى ملائمة البرنامج له **(Hale, 1975: 258)**.

أما **(توفيق مرعي، 2003: 77)** فيرى أن البرامج القائمة على الكفايات تتسم بعدة سمات ميزتها وجعلتها من البرامج المهمة والمطلوبة وذكر هذه السمات على النحو التالي:

- **الأهداف التعليمية:** بحيث تكون الأهداف محددة سلفاً وبشكل واضح، يشترك المتعلم في تحديدها أو العلم بها على الأقل.
- **أساليب الإعداد:** ولا بد لأجل ذلك، من توفير الفرص الخاصة بالتدرب على الكفايات في المجال الميداني ومراعاة الظروف المؤدية إلى ذلك مع التركيز على الممارسة العملية بهدف امتلاك القدرة على العمل.
- **الدور الفعال للمتعلم:** بحيث تدور حركة الكفايات على المتعلم وتؤكد على طرق التعلم المختلفة (التعلم بالمجابهة) والمراسلة، والوسائل السمعية والبصرية، والتعلم الموجه ذاتياً.
- **التقويم:** بحيث تتم عملية التقويم بدلالة الأهداف والقدرة على العمل دون النظر إلى الوقت في هذه العملية.

ومما ميز البرامج القائمة على الكفايات تركيزها الواضح على الأهداف السلوكية، وإظهار المعلم الكفايات المطلوبة المعرفية والأدائية في نهاية البرنامج، من خلال سلوكات وأداءات محددة، فخصائص المعلم الناجح تتوقف على مدى إتقانه وإظهاره للكفايات اللازمة للموقف التعليمي، وبالمادة الدراسية، التي يعلمها، بغية التخلص من نواحي الضعف التي تقف أمام برامج إعداد المعلمين **(يوسف الكساسبة ومحمد الكساسبة، 2003: 123)**.

أما كنيدي **(Kennedy, 2002: 25-48)** فيعتقد أن من يطبق برنامج تربية المعلم القائم علي الكفايات باهتمام وبشكل جيد وفعال، فإنه لا يمكن أن يعود إلى البرامج التقليدية والسبب في ذلك هو وضوح الأهداف، وتحديدها، وقيامها على التعليم الفردي والتحديد المسبق الكفايات المراد اكتسابها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن خلال العرض السابق يخلص الباحث لخصائص البرامج القائمة على الكفايات إلى أن هذه البرامج تقوم على:

- ضرورة التحديد الدقيق للكفايات المهنية التي يشملها البرنامج وصياغتها في صورة عبارات سلوكية قابلة للقياس والملاحظة.
- قياس مدى نجاح الطالب المعلم في تحقيق الأهداف المرجوة.
- ضرورة التنويع في استخدام الأنشطة والأساليب بمناسبة وخاصة الحديثة منها بما يناسب الموقف المحدد لها.
- ضرورة إعلام الطالب المعلم بأن المسئولية تقع على عاتقه للوصول إلى أهداف البرنامج.
- لضمان سير نجاح هذه البرامج لا بد أن تجمع ما بين المعرفة والأداء ولا تقتصر على واحدة منهم دون الأخرى.
- ضرورة إعلام الطالب المعلم بأنه هو المحور الأساسي والفعال في البرنامج، لذا عليه إحداث تغيرات مرغوبة بما يحقق الهدف المنشود.
- ضرورة استخدام أدوات التقويم منذ البداية وحتى النهاية والتنوع في هذه الأدوات بما يفي الغرض المطلوب، بالإضافة إلى تزويد الطالب المعلم بالتغذية الراجعة عن طبيعة أدائه.
- إشراك كل من له علاقة بالعملية التعليمية في صياغة الأهداف أو إبداء آرائهم على هذه الأهداف على الأقل.

ونخلص القول أن من أحدث الاتجاهات التي يبنى عليها إعداد المعلم في العصر الحديث هو الاتجاه القائم على أساس الكفايات، ولذلك ينبغي أن يتم الاهتمام بهذا المفهوم وتحليله والعمل على تطويره بما يتناسب مستجدات وتطورات العصر ومواكبة كل ما هو جديد حتى يصبح المعلم متمكناً من مهنته، ويصبح يعرف شيء عن كل شيء وألا تقتصر المعارف والمعلومات على المبحث الذي يقوم بتدريسه فقط.

مما سبق يمكن القول أن البرنامج القائم على الكفايات يركز على ميكنة عملية التعليم والتعامل معه كآلة وبالتالي تجاهل الجوانب الإنسانية للمتعلم وإهمالها وعدم الاهتمام بها، ولا يعني ذلك أن هذه البرامج لا فائدة منها، بل هي في غاية الضرورة، لكن كما هو معروف لا يوجد شيء كامل دون أن يتخلله بعض العواقب والعيوب فالكمال هو لله وحده عز وجل؛ ونتيجة ذلك نحن نسعى دائماً إلى إخراج الشيء بأفضل صورة له، متجاهلين قدر الإمكان هذه العيوب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.4.4. خطوات بناء البرنامج القائم على الكفايات

عرض **(محمود الناقة، 1997: 46)** خطوات تصميم مثل هذا البرنامج من خلال وضع أسس البرنامج وإطاره الفلسفي وافتراضاته، أي منطلقات البرنامج واستراتيجياته، وتحديد الأشخاص الذين سيقومون بتحديد الكفايات وتحديد مصادر اشتقاقها وإعداد وسائل وأساليب وفنيات اختبار الكفايات وتحديدها بالإضافة إلى تصنيفها إلى أنواع (معرفية، وجدانية، سلوكية، نتاجية) وضبط قائمة الكفايات عن طريق التحكيم وترتيب الكفاءات في مستويات وتحديد مستوى الأداء المتوقع. ثم تحديد أدوات التقويم النهائي وتقدير الكفاءة واختبار الأنشطة ووسائل وأساليب تعليم وتدريب مناسبة، لتحقيق وتنمية هذه الكفايات وإعداد الوسائل والأساليب التي تمكن من الكشف عن مدى الأداء بالنسبة لكل كفاءة وتجريب البرنامج وتقويم التجريب ثم تصحيحه وتعديله.

ويرى **(محمد الصبيحي، 1986: 25)** أن إعداد أو تصميم برنامج تربوي يمر ضمن ثلاث مراحل:

أ. **المرحلة الأولى بناء البرنامج:** وتمر هذه المرحلة في:

- تحديد مستوى المتعلمين وتحديد الأهداف التعليمية.
- تحديد المحتوى التعليمي للمادة الدراسية المراد تعليمها.
- تحديد نظام عرض المادة التعليمية واختبار التقنيات التربوية الخاصة والمناسبة للعرض.

ب. **المرحلة الثانية تنفيذ البرنامج:** وهي مرحلة كفاية البرنامج أو النموذج هو تنفيذ ما سبق إعداده ضمن إطار واضح، ينظم من خلال الخطوات التي سيمر بها منفذ البرنامج ضمن تسلسل منطقي، بحيث تترابط المعلومات فيما بينها وتسمح للمعلم الانتقال من خطوة إلى خطوة بسهولة ويسر.

ج. **المرحلة الثالثة تقويم البرنامج:** وتشمل هذه المرحلة تقويم البرنامج، ويمكن تقسيم التقويم إلى قسمين:

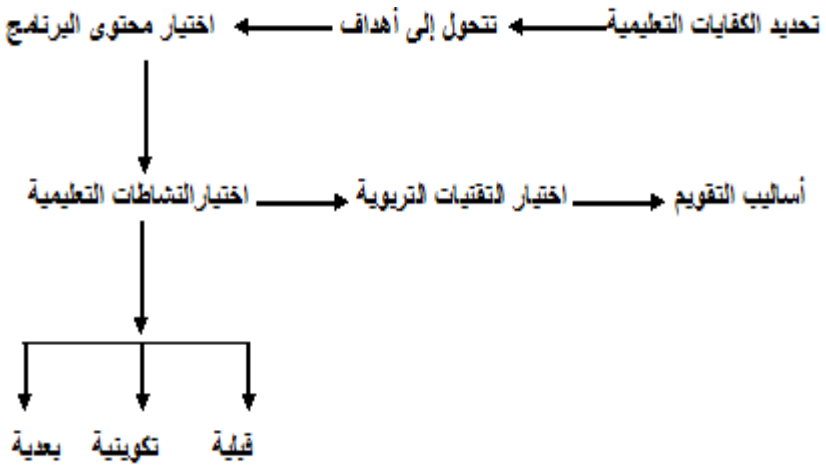
- **تقويم داخلي:** ويكون أثناء إعداد البرنامج وتنفيذه لهدف رفع درجة فاعليته والتأكد من قدرته على تحقيق الأهداف الموضوعة، ويتم ذلك على المستوى الفردي أو مستوى المجموعات سواء كانت كبيرة أو صغيرة لتحديد عيوب إطاراته وتحليل أخطاء المتعلم لإعادة صياغتها وتعديلها أو الإضافة إليها أو حذفها.
- **تقويم خارجي:** يقيس فاعلية البرنامج المعد بغيره عن طريق التعليم الأخرى وعادة ما يتكون النموذج من أهداف سلوكية اختبار قبلي، مجموعة من الأنشطة التعليمية المصحوبة بتقويم مستمر وتغذية راجعة واختبار بعدي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بينما حدد **(فاروق الفرا، 1985: 295)** خطوات بناء البرامج التعليمية القائمة على أساس الكفايات وفق الخطوات الآتية:

- اختيار الأهداف التعليمية.
- اختيار محتوى البرنامج.
- اختيار النشاطات التعليمية.
- اختيار التقنيات التربوية المناسبة.
- اختيار إجراءات التقويم.

كما اتفقت **(فتحية اللولو، 2001: 86-91)** مع من سبق ذكرهم في تحديد خطوات بناء البرامج التعليمية القائم على الكفايات.



ونتيجة لاطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت إعداد برامج المعلمين القائمة على الكفايات، وجد أن هناك اتفاق بين الباحثين على خطوات تصميم هذه البرامج، حيث سيقوم الباحث بإتباع الخطوات السابقة لبناء وتصميم برنامج للدراسة الحالية قائم على الكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي والذي سيتم الحديث عنه في الفصل الرابع.

2.5. مصادر اشتقاق الكفايات

إن المطلع على الأدب التربوي في مجال إعداد المعلم القائم على أساس الكفايات يجد فيه عدداً من الوسائل والمصادر التي اهتدى إليها مخططو هذه البرامج للتوصل إلى كفايات تعليمية يضمنون بها برامجهم ومن أكثر هذه المصادر شيوعاً في تحديد الكفايات:

قام كوبر **(Cooper, 1973: 17-20)** بتحديد مصادر اشتقاق الكفايات في أربع محاور:

- **المحور الفلسفي:** يتم في ضوئه وضع المنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **المحور الإمبريقي:** ويتم ببعض المفاهيم النظرية التي يمكن أن تشكل أساساً سليماً تقوم عليه عملية الاشتقاق.
- **محور المادة الدراسية:** يتم فيه تحديد الكفايات التعليمية من خلال البيانات المعرفية، والتنظيمات في مجال المادة الدراسية.
- **محور الممارسة:** يقوم على مفهوم أن الكفاية التعليمية يمكن تحديدها عن طريق الرصد الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء في أثناء ممارستهم لعملية التدريس

ويضيف **(عزت جرادات وآخرون، 1983: 211)** أن من مصادر اشتقاق الكفايات:

- ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات لدى معلميها.
- التصور النظري.
- وصف أدوار المعلم أو ما يسمى بتحليل المهام.
- ملاحظة الأداء النموذجي للمعلمين المشهود لهم بالكفاءة في مواقع عملهم بدراسة حاجات المجتمع.
- دراسة حاجات المجتمع يلجأ إليها في ضوء الملاحظة الدقيقة للمواقف في ضوء تأثير المعلم على تغير الأداء.
- تقدير حاجات المتعلمين وقيمهم وطموحاتهم.
- الاقتباس من الدراسات السابقة.

بينما يضيف **(محمود الناقة، 1997: 23-26)** و**(عبد الرحمن جامل، 1997، 20-22)** و**(محمد زيدان، 1981: 32-47)** و**(أحمد الخطيب ورداح الخطيب، 1986: 47)** أن من مصادر اشتقاق الكفايات ما يلي:

- **القوائم الجاهزة:** توجد في ميدان التعليم القائم على الكفايات، قوائم علمية جاهزة، تحدد كفايات في ميادين مختلفة، يمكن أن تلجأ إليها المؤسسات، والأفراد.
- **ترجمة المقررات:** تحليل المقرر مع تحديد ما يقع في مجال الاهتمام من وجهة نظر أولئك الذين قاموا بتدريس المقرر وتحديد أغراضه، ثم تحديد الكفايات النوعية، وينبغي الحذر من أن الكفاية التي تؤخذ، ينبغي أن تكون العامة المشتركة بين جميع الطلاب.
- **خبراء المهنة:** حيث يسألون عن أنواع الأهداف التي يرغب الممارسون أن يحصلوها ومعلومات عن حاجات الممارسة الفنية العملية، ومعلومات حول احتمالات المستقبل بالنسبة للمهنة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **الخريجون:** حيث يسأل الخريجون عن المشكلات التي صادفوها في أثناء الخدمة وعن نوع الإعداد الذي كان يتوجب توافره في الكلية قبل التخرج.
- **الطلاب:** من خلال ممارسة مشروعات التعليم وخبراته وأنشطته، ويحس بحاجاته إلى أشياء يود لو يدرسها أو يتعلمها.
- **برامج الكليات والبحوث:** إذ يمكن اللجوء إليها للاستعانة بها في تحديد الكفايات المراد اشتقاقها بشكل يلاءم فلسفة وأغراض البرنامج الجديد.
- **التخمين والاستقراء:** وهو مصدر مهم من المصادر التي تجنبنا مشكلة مجابهة إعداد الفنيين والمهنيين، حيث يكون من المفيد استقراء المستقبل في ضوء التنبؤات.
- **رصد الأداء النموذجي وتحليله:** أي رصد أداء وتحليل مجموعة من الأفراد المعلمين المشهود لهم بالكفاءة في مضمار العمل، لتحديد الكفايات اللازمة.
- اعتماد نظرية تربوية معينة كأساس لتحديد الكافيات المرتبطة بها، على أنهما لم يحددا ما إذا كانت النظرية التربوية سلوكية أو معرفية، مما يدل على أن استناد حركة الإعداد وفق مبدأ الكفايات إلى النظرية السلوكية أمر يشك فيه الباحث، والأصح أنها يمكن أن تستند إلى النظرية المعرفية أيضاً.

ويرى الباحث أن هذه المصادر تُعد من أهم مصادر اشتقاق الكفايات المهنية التي يمكن الرجوع إليها والاستفادة منها، بالإضافة إلى أن هناك مصادر أخرى لاشتقاق الكفايات يمكن للباحث اللجوء إليها، إذ يعود تنوع مصادر اشتقاق الكفايات إلى اختلاف أهداف الدراسات التي أجريت وتنوع الأدوات المستخدمة فيها، بالإضافة إلى تنوع المواد التي يدرسها المعلمين والمراحل التي يدرسون فيها وخصائص المعلمين وحاجاتهم النمائية في مختلف المجالات الجسمية والعقلية والانفعالية. لذلك يُفضل من الباحث أن يستخدم أكثر من مصدر لبناء قائمة تمثل وتمدد الكفايات وذلك لتوفي الدقة والموضوعية بما يخدم طبيعة دراسته، وفي هذه الدراسة قام الباحث بالاعتماد على ثلاث مصادر لاشتقاق الكفايات المهنية للطلبة معلمي المرحلة الدنيا وهي كالتالي:

2.5.1. الدراسات والبحوث السابقة وما أسفرت عنه من قوائم الكفايات

من خلال استعراض الدراسات والبحوث السابقة في مجال الكفايات المهنية اللازمة لمعلم الصف، قام الباحث بمراجعة وفحص هذه الدراسات والبحوث وما أسفرت عنه من قوائم للكفايات، وما تم إتباعه فيها من طرق وأساليب لتحديد هذه الكفايات وتصنيفها، حيث نرى أن **(راشد أبو صواوين، 2010)** و**(ثامر السلمي، 2009)** اقترحا كل منهما في دراستيهما 8 كفايات، **أما (هاشل الغافري، 1995)** قد اقترح 130 كفاية، في حين اقترح **(أحمد المرجي، 1998)** 47 كفاية، بينما **(محمود شوق ومحمد**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

محمود، 1997) فقد اقترح 9 كفايات، وكذلك **(يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان، 1990)** قد اقترح 72 كفاية تعليمية، وبالاطلاع على هذه الكفايات نُلاحظ أن هناك اختلافاً بين هذه الكفايات من حيث (المحتوى، الوسائل، الأساليب، الأنشطة، الخبرات، طرق التدريس، التقويم، إدارة الصف، والتخطيط للتدريس)، وهذا يعود لطبيعة التخصص واختلاف المرحلة الدراسية. فمعلمو اللغة العربية على سبيل المثال يحتاجون إلى كفايات تختلف إلى حد ما عن الكفايات التي يحتاج إليها معلمو الرياضيات أو العلوم. كما أن معلم المرحلة الثانوية بحاجة إلى كفايات تختلف إلى حد ما عن الكفايات التي يحتاج إليها معلم المرحلة الأساسية، من حيث طرق التعزيز والأنشطة والوسائل وطرق التدريس وطرق التقويم.

هذا وأشار **(إبراهيم الحارثي، 1998)** إلى أن أهم الكفايات التي يحتاج إليها الطالب المعلم: معرفة أهداف التربية، ومعرفة التلاميذ من حيث ظروفهم ومستوياتهم العلمية، ومعرفة المحتوى العلمي للمنهاج، والتمكن من إدارة الصف بشكل فاعل. وأشار **(ماجد أبو جابر وحسين بعارة، 2000)** إلى بعض الكفايات التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم، منها على سبيل المثال لا الحصر: التمكن من المنهاج وأهدافه ومحتواه، وطرق التدريس، والتقويم، وإدراك أهمية التخطيط الجيد، وإدارة الصف بشكل فعال، والقدرة على توظيف الوسائل التعليمية في الموقف الصفي، في حين أشار **(توفيق مرعي، 1981)** إلى أن أهم الكفايات التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم هي (التخطيط للتعليم، بنية المادة الدراسية، الأنشطة التعليمية، إجراء التقويم، تحقيق الذات للمعلم، وتحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين)، أما **(محمد أبو نمرة، 2003)** فأشار إلى أن أهم هذه الكفايات (كفايات التخطيط للتدريس، وكفايات تنفيذ الدرس، وكفايات التقويم).

ومن أكثر المجالات التي تكرر استخدامها كمجالات رئيسية لتصنيف الكفايات في معظم الدراسات التي تم مراجعتها مجالات مثل: (كفايات التخطيط- كفايات التنفيذ- كفايات إدارة الفصل- كفايات استخدام الوسائل التعليمية- كفايات التقويم)، وهناك مجالات أخرى كشفت عنها هذه الدراسات، إلا أنها لم تنل نفس القدر من التكرار أو الاستخدام منها، وهناك كفايات خاصة بالمادة الدراسية- كفايات خاصة بالفروق الفردية- كفايات خاصة باتجاهات المعلم- كفايات خاصة بالإشراف والتوجيه وفي ضوء هذه التصنيفات قام الباحث بمراجعة هذه المجالات وفحص ما تضمنته من كفايات وتحليلها، وذلك بهدف تحديد الأبعاد الجزئية لكل كفاية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.5.2. ذوي الخبرة والاختصاص

يساعد هذا المصدر على اشتقاق الكفايات اللازمة من خلال استطلاع آراء المشرفين التربويين والمعلمين الأكفاء بتحديد أهم ما يجب أن يتحلى به أو يتقنه الطالب المعلم الذي يقوم بتدريس طلبة المرحلة الدنيا؛ لتحديد الأدوار المهنية التي يقوم بها المعلم الكفء في أثناء أدائه لعمله.

وبناءً على ما سبق فقد تم اختيار عشرة من ذوي الاختصاص الأكفاء الذين يقومون بالإشراف على معلمي التعليم الأساسي بالإضافة إلى معلمي المرحلة الدنيا في مدارس التعليم الأساسي بغزة، وقد تم اختيار هؤلاء المعلمين وفقاً لمعايير الكفاءة التالية:

- أن يكون المعلم المعلمة قد نال تأهيلاً تربوياً.
- أن يكون مارس مهنة التدريس مدة لا تقل عن عشر سنوات.
- أن تكون تقاريره الفنية في السنوات الثلاث الأخيرة لا تقل عن تقدير جيد جداً.

ونتيجة ذلك تم التوصل إلى مجموعة من الكفايات الذي يرى ذوي الاختصاص والخبرة أنها واجب توافرها لدى معلم المرحلة الأساسية الدنيا هي: (كفايات التخطيط– كفايات التنفيذ– كفايات إدارة الفصل– كفايات الوسائل التعليمية– وكفايات التقويم).

2.5.3. المعايير المهنية لإعداد المعلمين (2010)

والتي قام بإعدادها مجموعة من التربويين الفلسطينيين المختصين ضمن ورشات العمل التابعة بإعداد المعلمين ضمن استراتيجية (2008)، حيث قامت هيئة تطوير مهنة التعليم في وزارة التربية والتعليم باعتمادها، والتي تمثلت بـ (23) معيار كما موضح في ملحق رقم (1).

هذا وجاءت هذه المعايير تمثيلاً لمجموعة الكفايات الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين، وعليه فقد قام الباحث بعرض هذه المعايير على مجموعة من المختصين لإبداء آرائهم حولها وقد تم تحديد أي الكفايات التي تعود لهذه المعايير، وقد خلصت النتائج إلى أن هذه المعايير تتضمن أربع كفايات أساسية وهي (التخطيط للدرس، التنفيذ وإدارة الصف، الوسائل التعليمية التعلمية، والتقويم).

2.6. الكفايات المهنية للطالب المعلم

بناءً على المصادر التي تم تناولها سابقاً، وما اتفقت عليه الدراسات السابقة وآراء ذوي الخبرة والاختصاص وبالإضافة إلى ما تضمنته المعايير من الكفايات، فقد خلص الباحث إلى أهم أربع كفايات (كفايات التخطيط للدرس، التنفيذ وإدارة الصف، الوسائل التعليمية التعلمية، والتقويم) يجب أن يتمتع بها الطالب المعلم:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.6.1. كفاية التخطيط للدرس

تُعد مرحلة إعداد وتخطيط الدروس من المراحل المهمة حيث أن نجاح المدرس في داخل الفصل مرتبط إلى حد كبير بمدى دقة الإعداد والتخطيط الذي يقوم به؛ إذ أن الأداء الجيد في تدريس أي مادة من المواد الدراسية لا يمكن تحقيقه بالآمال وإنما يتحقق بالتخطيط الدقيق والإعداد الجيد الذي يسبق التدريس، وعلى المخططين أن يدركوا أيضاً أنه لا بد من تحديد المسار الذي سوف يسيرون عليه خلال عملية التخطيط.

إذ يُعد التخطيط بمعناه الدقيق من المفاهيم العلمية الحديثة التي استوفت معانيها ومضامينها الفكرية العملية والعلمية من واقع المجتمع المعاصر، وطبيعة الحياة وتعقدها، ورغم حداثة هذا المفهوم إلا أنه حظي باهتمام لم ينله أي مفهوم آخر، حتى بات الهم الشاغل، ومحور النشاط لكثير من الجهود بشتى أنواعها **(أحمد الحاج، 2000: 123)**.

والتخطيط مثله مثل الكثير من المفاهيم التربوية، يصعب الوصول إلى تعريف جامع مانع شافٍ كافٍ له، بسبب اختلاف المداخل والأنماط والأساليب التي تستخدمه، ونوع التخصص، ومن هذه التعريفات، ما عرفه **(عبد الرحمن يس، 1998: 43)** هو قدرة المعلم على وضع الأهداف العامة للدرس وأهدافه الخاصة والأفكار وتسلسلها والمعلومات المطلوبة والتي توجه المعلم خلال استعراضه وشرحه للدرس منذ بدايته وحتى اكتماله. في حين تعرفه دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية بأنه عملية تصور مسبق للمواقف التعليمية التي يمارسها المعلم لتحقيق الأهداف التعليمية التربوية عمادها تحديد الأهداف واختيار الفعاليات وتعيين المواد والوسائل التعليمية المساعدة على تحقيق تلك الأهداف وتقويم درجة تحققها في فترة زمنية معلومة ولمستوى محدد من الطلبة **(مصطفى الغرابلي، 1997: 11)**. أما **(عبد الرحمن صائغ، 2002: 3)** فعرفه بأنه العملية المقصودة المبنية على الدراسة العلمية والتفكير والتدبير، والتي تهدف للوصول إلى تحقيق أهداف تنمية معينة سبق تحديدها في ضوء احتياجات المستقبل وإمكانيات الحاضر.

والتخطيط للدرس شأنه شأن أي عملية تخطيطية تقتضي توفر قدر كبر من المعلومات لتحديد الأهداف والغايات المراد تحقيقها من المشروع ووضع السياسات والأدوات التي تكفل تحقيق تلك الأهداف، وكذلك تخطيط الدرس يستلزم توفر قدراً من المعلومات الغزيرة عن الدرس لدى المعلم وأن يكون ملماً بأهداف الدرس وغاياته ومراميه سواء المعرفية أي إيصال قدر من المعارف أو المعلومات إلى الطلاب أو الغايات المهارية وإكساب الطلاب مهارات معينة والقدرة على تحقيق البعد الوجداني للدرس والتأثير في الطلاب وجذبهم للدرس وتشويقهم لهم وإثارة دوافعهم

(إسماعيل مصطفى، 1997: 46).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.6.1.1. عمليات التخطيط للدرس: إن التخطيط للدرس ينطوي على تتابع مجموعة من العمليات الناجحة التي يقوم بها المعلم، وهي:

أ-**من حيث الأهداف التعليمية:** يجب أن يتمتع المعلم بقدرات ومهارات مختلفة منها:

- صياغة أهداف الدرس بطريقة إجرائية تحدد بوضوح أنماط السلوك المرغوبة.
- صياغة أهداف الدرس بطريقة واقعية ومناسبة لمستوى الطلاب وقدراتهم وحاجاتهم.
- يراعي عند صياغته للأهداف أن تتناول مختلف المستويات المعرفية والوجدانية والحركية.
- يرتب الأهداف في تنظيم منطقي يستطيع الطالب إدراكه

(رشدي طعيمة، 1999: 68).

كما أنه يجب أن يلتزم المعلم بأن تكون الأهداف التي يصوغها منسجمة مع عقيدة الأمة الإسلامية وقيمها وأهداف المجتمع وحاجاته القائمة والمنتظرة، وملائمة لواقع الحياة ومتطلباتها

(إسحاق فرحان وآخرون، 1984: 35).

ب- **من حيث المناهج الدراسية:** يجب أن يعرف المعلم المبادئ التالية:

- يعرف الأسس العامة لبناء المنهج الدراسي.
- يضع تصوراً لخطة تدريس المنهج خلال العام الدراسي.
- يمتلك القدرة على إبراز أشكال العلاقة بين الأجزاء المختلفة للدرس والربط بينها لتكوين وحدة متكاملة.
- يعرف المصادر التي ينبغي الرجوع إليها عند إعداد وحدة دراسية.
- يحدد بدقة الأهداف التي ينشد تحقيقها من إعداد وحدة دراسية للشرح.
- يدرك العلاقة بين العناصر المختلفة للوحدة الدراسية التي ينبغي في ضوئها ترتيب هذه العناصر.

ج- **من حيث المواد التعليمية:** يجب أن يعرف المعلم المبادئ التالية:

- يستطيع إعداد بعض المواد التعليمية الجيدة التي يستخدمها في الحصة لتدريس بعض المهارات المختلفة.
- يستطيع إعداد مادة تعليمية مبسطة يمكن استخدامها في تسهيل عملية الشرح

(كولن داوسون، 1999: 63).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.6.1.2. أهمية التخطيط المدرسي

تكتسب عملية التخطيط المدرسي أهميتها من كونها عملية تهدف إلى تحديد مسارات العمل المدرسي في مجالاتها المختلفة، وهي من أهم وظائف ومسئوليات الإدارة المدرسية، كما أن التخطيط المدرسي يُعد المدخل الرئيسي لجميع الفعاليات والأنشطة المدرسية؛ فالتخطيط المدرسي هو مرحلة التفكير التي تسبق أي عمل، ويساعد التخطيط المدرسي الجيد في سلوك الطريق السليم، والبعد عن التخبط والوقوع في الأخطاء، أو الانحراف عن الأهداف المرسومة.

فالتخطيط المدرسي يحظى بأهمية كبيرة تظهر فيما يلي:

- يساعد التخطيط المدرسي في وضع أهداف واضحة للعمل تعمل كموجه للعاملين أثناء التنفيذ.
- يجنب التخطيط مدير المدرسة التخبط والعشوائية من خلال تحديد معالم الطريق للعمل.
- يتم من خلال التخطيط تحديد إطار العمل والمسئوليات المطلوبة من كل فرد أو مجموعة في المدرسة.
- يتم من خلال التخطيط التعرف إلى الإمكانات المتاحة بشرياً ومادياً، وطرق التوظيف لها.
- يعمل التخطيط على التخفيف من حدة الهدر التعليمي الناتج عن الرسوب أو التسرب، وذلك من خلال رفع مستوى كفاية العمل المدرسي **(زينب الجبر، 2002: 38)**.
- يساعد التخطيط في تحديد المشاكل والمخاطر التي تعترض العمل المدرسي مما يساعد في حل المشكلات المدرسية بصورة علمية **(وزارة التربية والتعليم، 2005: 7)**.
- يسهم التخطيط السليم في وضع نظام من التوجيه والرقابة والتقويم للعمل المدرسي **(أحمد حجي، 2000: 297)**.

وتُعد عملية تخطيط المنهج المدرسي عبارة عن تصور لما ينبغي أن يكون عليه المنهج من حيث التصميم (تحديد الأهداف، واختيار المحتوى وتنظيمه) وكذلك الصورة التي يجب أن يكون عليها تنفيذ المنهج (جميع الممارسات الخاصة بمعالجته في الواقع وفي الميدان)، بالإضافة إلى عملية التقويم التي يجب أن يراعيها المنهج من حيث أساليب التقويم التي توضح العائد التعليمي/ التعلمي لدى الطلبة، للاستفادة من ذلك في تحسين المنهج وتطويره، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال المنهج المدرسي دون الاعتماد على نوع المعلم المعد إعداداً علمياً بمستوى عالٍ من الكفاية تؤهله وتساعده على القيام بالدور الملقى على عاتقه مربياً، ومعلماً، وموجهاً، وقائداً **(جودت سعادة وعبد الله إبراهيم، 2001: 13)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.6.2. كفاية التنفيذ وإدارة الصف

لا شك أن ممارسة مهنة التدريس أمر مختلف تماماً عن الحديث عنه أو التخطيط له؛ فالتدريس لا يقيس مدى امتلاك المعلم للمعارف والحقائق المراد توصيلها للتلاميذ، بقدر ما يقيس مدى قدرة وتمكن المعلم من امتلاك الإجراءات والطرق التي تؤهله لتوصيل هذه المعارف والحقائق المتنوعة للتلاميذ والتي من شأنها تعمل على مساعدة التلاميذ على التفاعل مع الموقف التعليمي.

فمفهوم طريقة التدريس هي مجموعة الأساليب والإجراءات العامة التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي معين، بغرض توصيل فكرة ما.

فطريقة التدريس هي مزيج من الطريقة الإلقائية التقليدية وطريقة المناقشة الجماعية متنوعة الحوار (معلم ومتعلم، ومتعلمين مع بعضهم)، بالإضافة إلى طرق التعلم الذاتي، وهذا يقودنا إلى أنه لابد من المعلم التنويع في استخدام الطرق التعليمية بما يتناسب طبيعة ومحتوى الموضوع المراد تدريسه، لأن الطريقة التي تصلح لموضوع ما قد لا تصلح لموضوع آخر.

هذا وتظهر المشاركة في طريقة المناقشة الجماعية التي تتم في الصف عندما يتيح المعلم لطلابه أن يتخايروا ويتناقشوا فيما بينهم في بعض المهارات والعلوم والمعارف، مع إشرافه عليهم ودعمه لهم بالحوافز المادية والمعنوية. حيث أن هذه الطريقة تزيل السآمة والملل التي قد تصيب الطلاب أثناء اليوم الدراسي، كما أنها توحي بالمساواة بين الطلاب، ووسيلة يتأكد بواسطتها المعلم من مدى استيعاب التلاميذ للمهارة المقررة قبل الانتقال بهم إلى مهارة أخرى. وهذا يتوافق مع التعليم المبرمج في العصر الحديث الذي يعرض المادة (على أجزاء ولا ينتقل من جزء إلى غيره إلا بعد أن يتبين استجابة التلميذ وأنه قد استوعب هذا الجزء) (**أحمد محمد وعثمان فراج، 1967: 375**).

فالمعلم الفعال المتمكن من تخصصه هو الذي يُنوع في طريقة العرض بما يفي الموضوع المراد شرحه، ولا يعتمد على الطريقة الإلقائية التقليدية الذي يكون دور المتعلم سلبي متلقن للمعارف والمعلومات، بل لابد من أن يُنوع من هذه الطرق فيلجأ إلى الإلقاء وعرض المادة تارة، وإلى الاستفهام والسؤال تارة، وهكذا...، وذلك بما يتناسب مع مقتضى الحال والموضوع.

وهناك بعض الأمور التربوية التي يجب على كل معلم الانتباه لها، وأخذها بعين الاعتبار أثناء عملية تنفيذ الدرس، والتي من شأنها تبعث الحيوية والنشاط لدى المتعلم، وتبعده عن السأم والملل الذي قد ينتابه أثناء عملية التنفيذ؛ فالمعلم الناجح هو ذلك المعلم الذي يستطيع تفعيل هذه النقاط جيداً وفي الوقت المناسب لها التي يمكن ذكرها على النحو التالي:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.6.2.1. التهيئة والإثارة

لابد لأي عامل قبل أن يقوم بعمله، أن يبدأ أولاً بعملية تمهيد للعمل الذي سيقوم به، فما بال المعلم الذي يقوم بتدريس طلاب كانوا منفصلين عن الموضوع الذي يريد المعلم شرحه، ولذلك لابد للمعلم من إثارة الدافعية للتعلم لديهم، حتى يمكنه من تحقيق ما يصبوا إليه من أهداف.

ويمكن للمعلم أن يحقق هذا القدر من الدافعية عند بدء درسه بإثارة الطلاب فكرياً لموضوع الدرس إذا بدأ بمقدمة جيدة مناسبة وهذه هي الخطوة الأولى التي يستعد بها المعلم للدرس ويهيئ أذهان طلابه للموضوع الجديد، ويثير أذهانهم ويدفعهم للتفكير فيما سيعرض عليهم من موضوعات **(محمد آل ياسين، د.ت: 42)**.

والتمهيد الجيد كما أشار إليها **(محمد جان، 2003: 168-199)** يمكن أن يكون في أحد الأشكال الآتية:

- سرد قصة قصيرة شيقة وبأسلوب جذاب.
- عرض صورة أو خارطة أو أي وسيلة تعليمية تكون محوراً للنقاش.
- تذكير الطلبة بمناسبة احتفلوا بها مؤخراً.
- استغلال الأحداث الجارية والأحوال الطارئة.
- ربط موضوع الدرس بخبرات الطلبة الماضية.
- بيان علاقة الدرس الماضي بالحاضر.
- إبراز أهمية الدرس للطلبة وفائدته في حياتهم.
- القيام بأمر ما غير معتاد، له علاقة بموضوع الدرس.
- صياغة الدرس في شكل مشكلة، ومطالبة الطلبة بالبحث عن الحل المناسب لهذه المشكلة.
- ويجب على المعلم أن يكون بارعاً في عرض الدرس ماهراً في التعليم، وذلك بأن يكون ملماً بالطرائق والوسائل التعليمية المختارة ليختار منها ما يتناسب مع مستوى طلبته وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم وما يتفق مع الأهداف المرغوبة والمحتوى الدراسي، وأن تكون لغته عربية سهلة مناسبة لمستوى طلبته، وأن يكون أسلوبه سهلاً وشيقاً، وأن يكون صوته واضحاً مسموعاً.

2.6.2.2. استخدام الأسئلة

كثيراً ما يلجأ المعلم إلى استخدام الأسئلة، وذلك لإثارة دافعية الطلاب والعمل على شد انتباههم، فهي فرصة لتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين ووسيلة لتنمية القدرة على التفكير أيضاً. وفي هذا على المعلم أن يقوم بطرح السؤال على الطلاب وتجنب الإجابة عنه إلا في حالة عجز الطلاب

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عن الإجابة يقوم المعلم بإعطائهم الجواب الصحيح، ويجب على المعلم أن يتجنب الوقوع في الخطأ الشائع الذي يقع فيه كثير من المعلمين حيث يقومون بتحديد الطالب أولاً ثم يطرح السؤال عليه وهذا خطأ شائع وغير تربوي.

فالسؤال هو "مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما بحيث يفهم هذا الشخص المقصود بهذه الكلمات، ويعمل فكره فيها ويستجيب لها بشكل يفهمه من وجه السؤال في البداية **(أحمد اللقاني وفارعة سليمان، 1985: 57)**.

وهذا الأسلوب هو أول ما سن عن طريق الحوار القرآني، فكثير من أمور العقيدة قررها القرآن بعد أن سأل عنها، قال تعالى: ﴿وَلَئِن سَأَلْتَهُم مَّنْ خَلَقَ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضَ لَيَقُولُنَّ اللَّهُ قُلِ الْحَمْدُ لِلَّهِ بَلْ أَكْثَرُهُمْ لا يَعْلَمُونَ﴾.

فالمعلم القدير هو الذي ينوع طريقة العرض حسب مجريات وطبيعة الموقف التعليمي، فيلجأ إلى الإلقاء وعرض المادة، وينتقل أحياناً إلى الاستفهام والسؤال؛ فيسأل حين يحسن السؤال. وأن يكون ماهراً في صياغة وطرح الأسئلة الجيدة المتعلقة بعناصر الدرس الرئيسية، واستخدام الأسئلة في التوقيت المناسب، بحيث تكون واضحة ومختصرة وصحيحة التركيب اللغوي، ومناسبة لمستوى الطلبة، ومتنوعة من حيث المستويات الفكرية، وأن توزع الأسئلة على معظم طلاب الفصل **(محمد جان، 2003 : 199)**.

ولقد أكد **(حسين الخليفة، 1996: 83)** على أهمية دور الأسئلة في عملية التدريس، كونها نشاطاً فاعلاً لتهيئة المتعلمين للتعلم، كما تزيد من فاعلية النشاط التعليمي، وتفيد المعلم في معرفة المستوى التعليمي للتلاميذ قبل بداية الدرس، كما تفيده في تشخيص نقاط الضعف إضافة إلى أنها توفر له تغذية راجعة مستمرة.

ويذكر كل من كلارك و ستار **(Clark& Star, 1981: 174)** أربعة معايير أساسية للحكم على جودة السؤال وهي أن يكون:

- واضحاً غير معقد ويستطيع أن يفهمه المتعلم.
- مثيراً للتفكير.
- متوافقاً مع عمر وقدرات واهتمامات المتعلمين.
- مناسباً للهدف، والمعلم الجيد يعرف متى وكيف يستخدم كل نوع من أنواع أسئلة المجال المعرفي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ولخص **(حسين الخليفة، 1996: 106)** الشروط الأربعة التي ينبغي مراعاتها عند صوغ الأسئلة كما يلي:

- أن يرتبط السؤال بالأهداف المراد تحقيقها.
- أن يصاغ السؤال بألفاظ واضحة محددة.
- أن يناسب السؤال مستوى المتعلمين.
- أن يثير السؤال تفكير المتعلمين .

ومن خلال العرض السابق لوجهات نظر التربويين، نجد أنه لا توجد اختلافات كبيرة فيما بينها على الشروط الواجب أخذها بعين الاعتبار عند صوغ الأسئلة، ونجد أنهم أجمعوا على:

- أن يكون السؤال واضح ومحدد المطالب.
- أن لا يحتوي السؤال على هدفين (أي أن لا يكون مركب).
- أن تكون الأسئلة متنوعة وشاملة للجوانب الثلاثة (الوجدانية، المهارية، المعرفية).
- أن تكون مصاغة باللغة الفصحى.
- تدرج الأسئلة من السهل إلى الصعب ومن الجزء إلى المركب.
- عدم إيحاء السؤال للجواب.

ولاستخدام الأسئلة قواعد وشروط يجب أن يراعيها المعلم، ويحرص على إتباعها، وأهم هذه القواعد ما يلي كما ذكرها ويسلي **(Wesley, 1950: 42)**:

- يجب على المعلم أن يوجه أسئلته بصوت يمكن سماعه لكل المتعلمين بوضوح.
- لا يجب تكرار المعلم لأسئلته طالما صاغها بكلمات واضحة.
- يجب توجيه الأسئلة بدون تنظيم معين للتلاميذ.
- يجب أن يختار المعلم المتعلم الذي يجيب عن السؤال بعدما يطرح السؤال أولاً.
- يجب تجنب استخدام السؤال كنوع من العقوبة.

ويمكن تلخيص القواعد التي تناولها **(جابر جابر وآخرون، 1989: 208)** وقد اتفق معه **(حسين الخليفة ، 1996: 122)** فيما يلي:

- أسئلة أقل وفترات انتظار أطول.
- توزيع أفضل للأسئلة.
- تشجيع مشاركة المتعلمين.
- تحسين نوعية الإجابات.
- إعادة توجيه الأسئلة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ويخلص الباحث، أن الأسئلة التي يستخدمها المعلم أثناء تنفيذ درسه من أهم الوسائل الفعالة في تنمية التفكير، وهي أيضاً تُعد نشاطاً ناجحاً لتشجيع المتعلمين على المشاركة في التعلم وزيادة نشاطهم التعليمي، فمهما كانت نوعية المدخل الذي يستخدمه المعلم في تدريسه فإنه عليه استخدام الأسئلة خلال عملية التدريس، فهي فرصة لتنمية الثقة بالنفس لدى المتعلمين، وتكوين الميول ومد المتعلمين بطرق جديدة للتعامل مع المواد الدراسية.

2.6.2.3. حيوية المعلم

"يقصد بالحيوية نشاط المعلم وحركاته المتنوعة لإنجاز المهام التدريسية المختلفة. فالمعلم في حقيقة الأمر مرب، وقاض، وممثل، وصديق، وحاكم" **(وزارة المعارف، 1998: 172)**.

ومن الأمور التي ينبغي للمعلم أن يراعيها هي مناسبة سرعة الأداء، فالمعلم الذي يتكلم ويشرح بسرعة عالية لا يعطي لطلبته التفكير والتمعن فيما يقول، ولا يستطيع الطلبة فهم واستيعاب كل ما يقوله، لأن السرعة الزائدة في الحديث تتعب الذهن وتشتت الانتباه **(محمد جان، 2003: 209)**.

وقال (ابن حجر العسقلاني، 1999) كما أورده (ثامر السلمي، 2009: 122) على المعلم التأني وعدم العجلة حتى يتدبر الطلبة المعاني ويستوعبوها ويفهموها، ففي رواية البخاري: "أن النبي صلى الله عليه وسلم كان يحدث حديثاً لو عده العاد لأحصاه". قال ابن حجر: "قوله: (لو عده العاد لأحصاه) أي لو عد كلماته أو مفرداته أو حروفه لأطاق ذلك وبلغ آخرها، والمراد بذلك المبالغة في الترتيل والتفهيم ... وقوله: لم يكن يسرد الحديث كسردكم. أي يتابع الحديث استعجالاً بعضه إثر بعض لئلا يلتبس على المستمع. زاد الإسماعيلي من راوية ابن المبارك عن يونس: إنما كان حديث رسول الله صلى الله عليه وسلم فصلاً، فهماً تفهمه القلوب" **(ثامر السلمي، 2009: 122)**.

كما يجب على المعلم تقديم التشجيع المناسب والثناء الحسن للطلبة، وقدوتنا في هذا رسول الله صلى الله عليه وسلم، فعن أبي بن كعب– وكانت كنيته أبا المنذر– قال: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (يا أبا المنذر أتدري أي آية من كتاب الله معك أعظم؟ قال: قلت: الله لا اله إلا هو الحي القيوم ...قال: فضرب في صدري، وقال: ليهنك العلم أبا المنذر)
(مسلم بن الحجاج 1983: حديث رقم 810).

كذلك يجب أن يكون هناك فواصل ووقفات، أثناء شرح المعلم؛ لكي يتمكن الطلبة من التفكير والتمعن فيما يقوله، كما تجعل هذه الفواصل والوقفات بحسب دقة المعنى، وصعوبة المقصود، وبحسب خبرات الطلبة السابقة في الموضوع، فقد روي أن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان إذا مر بمسألة أو فصل سكت حتى يتكلم من في نفسه كلام **(أحمد عطار، 1976: 191)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

حيث يرى الباحث أن المعلم القدير هو الذي يعمل على إثارة الدافعية للتعلم لدى التلاميذ باعتبارها تمثل الميل إلى بذل الجهد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في الموقف التعليمي. ومن أجل زيادة دافعية التلاميذ للتعلم ينبغي على المعلمين القيام باستثارة انتباه تلاميذهم، فكلما كان المعلم ناجحاً في استثارة وتشويق انتباه الطلبة كلما كان أقرب إلى عقولهم وقلوبهم.

ويؤكد بعض الباحثين على الكفايات التالية لحيوية المعلم، وهي:

- يجب على المعلم أن يتكفل بسرد الدرس وإلقائه لوحده، وإنما يقوم بإشراك الطلبة في استنتاج معلومات الدرس والتوصل إليها بأنفسهم.
- يجب على المعلم إثارة روح التنافس الجماعي الشريف بين الطلبة؛ بأن يقسم الصف إلى مجموعات ويدفع هذه المجموعات للتنافس فيما بينها.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.
- يجب أن تسود روح المحبة والمودة والوئام والارتياح والسرور بين المعلم والطلبة من جهة، وبين الطلبة بعضهم من جهة أخرى **(محمد جان، 2003: 255)**.
- ويجب أن يكون المعلم محدثاً لبقاً، ومتكلماً بارعاً، وأن يكون قادراً على المناقشة والحوار.
- كما تتطلب حيوية المعلم أن يحافظ على صحته حتى يحتفظ بقدر عالٍ من اللياقة البدنية التي تمكنه من الظهور في مظهر حيوي دائم **(محمد أبو الفدا، 1988: 111)**.
- إنهاء الدرس: يجب على المعلم أن يكون ماهراً في توزيع أجزاء الدرس على زمن الحصة الدراسية حتى لا يقف في موقف لا يحسد عليه وهو: إما أنه لم يستطيع إنهاء الدرس المحدد بسبب استطراده وخروجه عن الدرس في مواضيع جانبية أو أشياء ثانوية، أو بسبب تكرار أشياء سهلة لا تحتاج للتكرار، وإما أنه ينهي الدرس قبل نهاية الحصة بوقت طويل بسبب استعجاله في إلقاء الدرس مما يكرر أقواله ويضطرب وينفعل وتكثر أخطاؤه، فيتجرأ عليه الطلبة ويفلت زمام الأمور من يده، ويكثر الشغب.

وفي الواقع فإن تمكن المعلم من ممارسة إنهاء الدرس (الغلق) تتطلب تمرسه على التحكم في الزمن المتاح للموقف التدريسي حتى يبقى دائماً بضع دقائق يستغلها في تلخيص الموقف التدريسي، وتجميع خيوطه قبل دق الجرس معلناً نقطة النهاية **(يس قنديل، 1998 : 111-113)**.

2.6.2.4. إدارة الصف

"تعرف إدارة الصف بمجموعة من النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى تعزيز السلوك المرغوب فيه لدى التلاميذ ويعمل على إلغاء وحذف السلوك غير المرغوب فيه لديهم"

(مصطفى محمد وسهير حوالة، 2005: 57).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتشمل كفاية إدارة الصف والسيطرة عليه وتوجيه الطلاب للتفاعل بين المعلم وطلابه داخل الصف الكفايات التالية: تهيئة الطلاب وإثارتهم للتعلم، ومهارة استخدام الأسئلة في التدريس ومهارة استخدام الموارد والأجهزة التعليمية بالإضافة إلى حيوية المعلم والقدرة على إنهاء الدروس بصورة سليمة **(محمد مرسي، 1984: 117)**.

وهناك من وضع رؤية أخرى لإدارة الصف تتمثل في مجموعة من النقاط هي:

- تحليل الموقف الواحد إلى أجزاء مناسبة حتى يمكن معرفة وحل المشكلة الأساسية. أي يستطيع أن يعزى مشكلات ضبط الفصل إلى أسبابها الحقيقية.
- السيطرة على الموقف التعليمي دون حاجة لاستخدام العنف.
- قدرته في إدراك تأثير العوامل الخارجية على قدرة الطلاب واستيعاب هذه التأثيرات بما لا يخل بالموقف التعليمي.
- التعرف على مشكلات الطلبة وتحديدها واقتراح الحلول المناسبة لها.
- توفير بدائل متنوعة لمعالجة القضايا والمشكلات التي تواجهه في الفصل.
- قدرته على جعل الطلاب يحترمون بعضهم بعضاً، فلا يسمح مثلاً بأن: يقاطع بعضهم بعضاً في أثناء الإجابة، ولا يسخر بعضهم بعضاً من طريقة نطق الآخرين للأصوات أو مستوى إجاباتهم على الأسئلة.
- يجب أن يحسن التصرف في المواقف التي تغضبه من بعض الطلاب

(رشدي طعيمة، 1999: 71).

ويرى الباحث تزايد اهتمام كل من المعلمين وأولياء الأمور وكل من لهم علاقة بالعملية التعليمية التعلمية بعملية ضبط الطلبة داخل الصفوف وخارجها إلى حد كبير، وما يزيد من قلق المعلمين بشكل خاص نحو هذا الموضوع معرفتهم أنه يترك آثاراً خطيرة في إنجاح العملية التعليمية، ولذلك فالمعلم الجيد هو الذي ينمي عند الطالب عملية الانضباط الذاتي المرتبطة بالتربية الخلقية، كذلك يستطيع المعلم أن يوطد العلاقة بينه وبين طلابه من خلال تفهم المعلم لحاجات الطلاب، وكذلك يستطيع أن يوجه النشاطات التعليمية ويوظفها لخدمة ضبط الصف لتبقى الرغبة والدافع للتعلم عند الطالب ظاهرة حاضرة وعالية، وإلا فإن الطالب الذي يفقد الرغبة في التعلم سيلجأ إلى الإخلال بالنظام وإثارة الفوضى مما يسبب الأذى بالموقف التعليمي.

أ- **أهداف إدارة الصف:** إن للإدارة الصفية أهداف عدة منها:

- توفير المناخ التعليمي الفعال.
- توفير البيئة الآمنة والمطمئنة للطلاب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- رفع مستوى التحصيل العلمي والمعرفي لدى التلاميذ.
- مراعاة النمو المتكامل للتلميذ **(مصطفى محمد وسهير حوالة، 2005: 58)**.

ب- **خصائص الإدارة الصفية الفاعلة:** من خصائص الإدارة الصفية الوصول إلى بلوغ الأهداف بأقل كلفة ممكنة من الوقت والجهد والمال، هي تتفق مع غيرها من أنواع الإدارات الأخرى ومن الخصائص المهمة لها:

- **الشمولية:** أي أنها عملية شاملة تضم عمليات عديدة متداخلة كما أنها معقدة لأنها تتناول مجالات عدة منها الطلاب، وأولياء الأمور، ومدير المدرسة، والمشرف التربوي، وهيئة التدريس، والمنهج المدرسي، والوسائل التعليمية، والغرفة الصفية.
- **العلاقات الإنسانية:** وهي ما تتميز به الإدارة الصفية أكثر من غيرها إذا كان لابد من وجود العلاقات الإنسانية وضرورة وجودها لنجاح أي عمل إداري لبلوغ الأهداف كأي مؤسسة فإن مثل هذه العلاقات ضرورة حتمية ولا يمكن الاستغناء عنها في الإدارة الصفية.
- **التأهيل العلمي والمسلكي للمعلم:** التأهيل العلمي للفرد مهم جدا للقيام بأي وظيفة وهي ضرورية بالنسبة لأنواع الإدارات الأخرى وتزداد أهميتها بالنسبة للإدارة الصفية لمن يقوم بمهام التدريس والتعامل مع الطلاب.
- **صعوبة قياس وتقييم التغيير في سلوك الطلاب:** لم يستطع المعلم قياس التغيير في السلوك المعرفي أو المهارات أو الاتجاهات لدى الطالب بطريقة مناسبة كما هو حاصل في المؤسسات غير التربوية لأنه لا توجد أداة قياس مناسبة تماما لقياس التعليم كما أنه توجد عوامل متعدد تؤثر في شخصية المتعلم مما يجعل أثر المعلم على طلابه وتغيير سلوكهم عملية ليست دقيقة **(حسن منسي، 2000: 13)**.

كما وتتصف الإدارة الصفية بصفات عدة منها:

- الإدارة التي تسهم في جعل التعليم ممكناً في غرفة الصف وموجهاً لخدمة المتعلمين أنفسهم من أجل بلوغ الأهداف التربوية المرسومة.
- الإدارة التي توفر مناخاً يسوده انضباط قائم على علاقات التفاعل و التفاهم بين المعلم وطلابه من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى.
- الإدارة هي التي تدرب الطالب على الانضباط الذاتي فتجعله يتكيف تكيفاً واعياً لبيئته الاجتماعية فيضبط سلوكه ويحترم حريات الآخرين ومصالحهم.
- الإدارة التي تنمي ثقة الطالب بنفسه وبمن حوله وبذلك يمكن أن يتعاون الطالب مع معلمه ومجتمعه المحيط به.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الإدارة التي تشعر كل فرد في غرفة الصف بأن له دوراً هاماً يؤديه ويقدره من أجله.
- الإدارة التي تسهم في تنفيذ العملية التعليمية التعلمية في غرفة الصف في جو مريح يشعر الطالب فيه بالود والدفء والصداقة والطمأنينة ويسعد المعلم فيه بمشاركة طلابه.
- الإدارة التي تزيد فرص التعلم وتقليل السلوك غير المرغوب فيه عند الطلاب.
- الإدارة التي تستشرف مصادر الاضطراب المحتملة فتمنع حدوثها بوضع الإجراءات والقواعد والحدود والتوجيهات المباشرة وغير المباشرة.
- الإدارة التي تديرها هيئة تدريسية مؤهلة علمياً ومسلكياً والراغبة في مهنة التعليم.
- الإدارة التي توفر بيئة مادية حسنة في غرفة الصف تشجع على الابتكار والإبداع.
- الإدارة التي تسهم في جمع الموقف التعلمي بين النظرية والتطبيق وردم الفجوة بينهما.
- الإدارة التي تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين المادية والمعنوية.
- الإدارة التي تدرك جميع العناصر الرسمية للموقف التعليمي (الأنظمة والتعليمات والقوانين)

(محمد أبو نمرة، 2001: 42).

وبما أن التعليم والتعلم يتسمان بالتشابك والتعقيد وأن مدخلاتهما متباينة ومتفاوتة في زخمها ومتعددة حسب طبيعة الموقف التعليمي فلا شك أن خصائص الإدارة الصفية الفعالة قد تتفاوت وتتباين بعض الشيء، إلا أننا في النهاية نتوقع أن تتسم الإدارة الصفية بخصائص تعمل في مجملها على تحقيق التعليم والتعلم وأهداف التعلم بالشكل الأمثل، أي أن نلمس أثر التعليم في تعديل سلوك الفرد نحو الأفضل وتكامل شخصيته في أبعادها وجوانبها المختلفة **(أنور السعيد، 1995: 22).**

يتضح مما سبق أن عمليات الإدارة الصفية مهما كانت معقدة فإن المعلم المتمكن والمرن مع التدريب والممارسة والانتماء لهذه المهنة هو الذي يستطيع التعامل مع كل ما يتعرض له من مواقف أمام الطلاب، ويستطيع إثبات جدارته وقوته في ذلك؛ مما يثبت عند طلابه خلفية جيدة وقوية عن مقدرته في التعامل مع مختلف المواقف.

2.6.3. كفاية الوسائل التعليمية التعلمية

إن استخدام الوسائل التعليمية ليست ظاهرة حديثة، بل هي مسألة ذات جذور تاريخية مرتبطة بعصور الإنسان الأول. فالنقوش والرسومات التي حفرها الأشوريون والسومريون والفراعنة والصينيون واليونان على واجهات المعابد ما هي إلا وسائل تعليمية حفظت تاريخ تلك الأمم

(محمد حمدان، 1981: 14).

وعلى الرغم من وفرة وتنوع الوسائل التعليمية التي بإمكان أي معلم معداً إعداداً جيداً من استخدامها، إلا أنها في الوقت نفسه فهي لا تحل محل المعلم ولا تغني عنه، بل هي وسائل مساعدة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومعينة لتسهيل العملية التعليمية التعلمية بالنسبة لكل من المعلم والمتعلم؛ فهي تساعد المعلم على أداء مهمته التعليمية على أكمل وجه، كما أنها تعمل على إثارة وتحفيز المتعلمين للتعلم، مما يسهل على تحقيق الأهداف التي يصبو إليها المعلم.

ولا شك أن الوسائل التعليمية ترتبط بعملية التدريس، والتدريس كما هو معلوم نظام أو منظومة لها مكونات فرعية تتفاعل بعضها مع بعض في سياق منسجم، وهذا النظام (التدريس) يتضمن إجراءات أو عمليات مرسومة لتحقيق أهدافه، وتشتمل هذه الإجراءات على توظيف بعض الوسائل والتقنيات التعليمية اللازمة لتحقيق الأهداف، أي أن الوسائل التعليمية مكون من مكونات نظام التدريس المخطط، مما يعني أن إلغاؤها أو الاستغناء عنها غالباً ما يؤدي إلى خلل في مخرجات منظومة التدريس، أي إلى عدم تحقيق الأهداف، فالوسائل التعليمية منظومة فرعية من نظام التدريس الذي يعد بدوره جزءاً من نظام أكبر هو التربية.

وعلى ذلك تعرف الوسائل التعليمية بأنها: "كل ما يقدم أو يسهم في تقديم مادة تعليمية ضرورية لعملية التعلم كما تصفها وتحددها الأهداف التعليمية، وتستخدم كجزء أساسي متفاعل مع بقية إجراءات منظومة التدريس" **(يس قنديل، 1998: 29-30)**.

فالوسائل التعليمية التعلمية هي كل ما يستطيع أن يوظفه المعلم، لإثراء الموقف التعليمي بخبرات حسية، قائمة على أسلوب منهجي متنوع، ومشوق، ومؤثر، يعمل على تفسير المجردات، وتكوين الاتجاهات، وتنمية المهارات المتعلقة بالفرد، وبمشاركة المتعلم، بغية تحقيق تعليم أعلى فاعلية وكفاية **(إسماعيل الفرا، 1995: 100)**.

وتنبع أهمية الوسائل التعليمية، وتتحدد أغراضها التي تؤديها في المتعلم من طبيعة الأهداف التي يتم اختيار الوسيلة لتحقيقها من المادة التعليمية التي يراد للطلاب تعلمها، ثم من مستويات نمو المتعلمين الإدراكية، فالوسائل التعليمية التي يتم اختيارها للمراحل التعليمية الدنيا تختلف إلى حد ما عن الوسائل التي نختارها للصفوف العليا، أو المراحل التعليمية المتقدمة، كالمرحلة المتوسطة والثانوية **(ديفيد ولسون، 2001: 42-43)**.

2.6.3.1. أهمية الوسائل التعليمية

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية وفوائدها من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسية الثلاثة من العملية التعليمية (المعلم، والمتعلم، والمادة التعليمية) وفيما يلي عرضاً لأهم استخدامات الوسائل التعليمية، حيث ذكر حسين الطوبجي **(1995)** منها:

- **استثارة الطلاب:** يسهم استخدام الوسائل التعليمية في حفز الطلاب واستثارة الدافعية لديهم وإشباع حاجاتهم للتعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **تتغلب على اللفظية وعيوبها:** فهي تساعد على فهم معنى بعض الألفاظ التي تستخدم في أثناء الشرح من خلال تزويد التلاميذ بأساس مادي محسوس لتفكيرهم.
- **ترسيخ المعلومات وتعميقها:** تتصف الوسائل التعليمية الناجحة بأنها تقدم للتلميذ خبرات حية قوية التأثير فالمتعلم عن طريق التوضيحات العملية والرحلات وغيرها من الوسائل التعليمية على أساس من الحفظ والتلقين سرعان ما ينسى أما التعلم الذي تستخدم فيه الوسائل التعليمية استخداماً جيداً وصحيحاً فإنه يبقى في ذاكرة الإنسان.
- **التنويع والتجديد:** تتيح الوسائل التعليمية فرص التجديد والتنويع في الأنشطة مما يدفع الملل والسأم في نفوس التلاميذ.
- **التغلب على الحدود الزمنية والمكانية:** أن الوسيلة التعليمية تقرب المسافة الزمانية والمكانية وتجعل المتعلم قادراً على مشاهدة تفاصيل ودقائق يستحيل عليه مشاهدتها بغيرها مثل الأفلام التصويرية للبحار والاستكشافات العملية والنمو لدى الكائنات.
- **تحويل المعلومات النظرية إلى أنماط سلوكية:** إن الحصول على المعلومات وحفظها ليس غاية وهدفاً إنما هو وسيلة إلى غاية يسعى إلى تحقيقها ولذلك فإن معرفتنا أن الأمانة فضيلة وسمة من سمات المؤمن لا يكفي بل على المتعلم بعد معرفته لها أن يترجم هذه المعرفة إلى نمط سلوكي في حياته وهنا يتجلى دور الوسيلة في تحويل المفاهيم المجردة إلى سلوك يمارس في الواقع، وذلك عن طريق قصة تمثل أمام التلاميذ.
- **توفر الجهد والمال:** الوسائل التعليمية تساهم مساهمةً فاعلة في توفير وقت وجهد كل من المعلم والتلاميذ ولقد ثبت بالتجارب أن استخدام الوسائل في التعلم يقلل من الوقت والجهد على المتعلم والمعلم بنسبة مقدارها (38%-40%) وبخاصة إذا ما استخدمت الوسيلة غير مرة واستعملها مجموعة من المعلمين.
- **تقوية العلاقة بين المعلم والمتعلم:** إن استخدام المعلم للوسائل التعليمية يقربه من إلى الطلاب ويحببه لهم مما يقوي ثقتهم بمعلمهم.
- **المساعدة على تدريب الحواس وتنشيطها وتيسير عملية التعلم:** برهنت الأبحاث والتجارب أن التعلم يجري في الدماغ عن طريق الحواس التي تزوده بالمعلومات وثبت أن هذه الحواس ليست على درجة واحدة في قدرتها على تجميع المعلومات وتزويدها للدماغ وجاءت نسبة مساهمة الحواس على النحو التالي: (حاسة البصر 30%، حاسة السمع 20%، حاسة الذوق 10%، حاسة الشم 3.5%، حاسة اللمس 1.5%). وهذا يعني أن جميع الحواس تشترك في عملية التعلم مما يجعلها في حالة تيقظ وانتباه فيؤدي ذلك إلى شحذها وتقويتها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **تنمية الثروة اللغوية لدى التلاميذ:** حيث تقوم الوسائل التعليمية بدور مهم في زيادة الثروة اللغوية للتلاميذ من الألفاظ الجديدة بما تقدمه من خبرات حية تثير اهتمامهم وانتباههم وتجعلهم يعبرون عنها مستخدمين ألفاظاً جديدة.
- **تسهيل المعلومات وتيسير عملية التعلم:** تساعد الوسيلة على اختبار المعلومات وتميزها وذلك من خلال اشتراك أكثر من حاسة مما يساعد على سرعة الإدراك والفهم.
- **تنمية الملاحظة والنقد:** يؤدي استخدام الوسائل إلى تنمية النقد لدى المتعلمين وعلى دقة الملاحظة من خلال ما يعرض أمام المتعلمين.
- **مساهمتها معالجة انخفاض المستوى العلمي لدى المعلمين:** إذ أن الوسيلة المعدة من قبل أخصائيين تربويين تدفع المعلم إلى مواكبة هذه الوسيلة والتزود بالمادة العلمية التي تعينه على الاستفادة القصوى من الوسيلة وتوظيفها داخل الدرس بشكل سليم وصحيح.
- **تؤثر في الاتجاهات غير المرغوب فيها:** فهي تعمل على إكساب التلاميذ اتجاهات تربوية سليمة وعلى الرغم من أن التأثير في الاتجاهات صعب إلا أن الأبحاث أثبتت أن الوسائل التعليمية وخاصة الأفلام المتحركة والإذاعتين المسموعة والمرئية والرحلات لها القدرة في التأثير على السلوك وتعديل الاتجاهات.
- تنمي في المتعلم حب الاستطلاع.
- تساعد على استمرارية المعلومات حية وبشكل واضح في أذهان التلاميذ.
- الوسيلة تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية **(حسين الطوبجي، 1995: 123-135).**

ويرى الباحث أنه من الضروري على المعلم بشكل عام ومعلم الصفوف الأولى بشكل خاص، أن يعتمد أثناء عملية التدريس على الوسائل التعليمية، خاصة ولأن إدراك طلاب الصفوف الأولى يعتمد بالدرجة الأولى على الأمور الحسية المادية، وهذا يتناسب مع ما تنادي به التربية الحديثة من ضرورة استخدام وتوظيف الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم في المجال التعليمي التربوي.

إن الوسائل التعليمية تعالج مشكلة قلة عدد المعلمين المؤهلين التربويين تربوياً وعلمياً عن طريق "تقديم برامج تدريبية ونماذج جيدة للتدريس، والتي يمكن أن يحتذي بها المعلم مما يؤدي إلى رفع كفاءته التربوية، هذا بالإضافة إلى إعداد دروس تلفزيونية وإذاعية، ودروس مسجلة على أفلام أو أشرطة صوتية تعد بواسطة خبراء متخصصين أكفاء، مما يمكن أن تسهم في علاج مشكلة التخلف العقلي للمعلم" **(أحمد اللقاني، 1984: 77).**

كما أن الوسائل التعليمية تعمل على بقاء أثر الخبرات التعليمية، فالمتعلم الذي يكتسب الخبرة عن طريق مشاهدتها على أرض الواقع أو يرى صورة بديلة لها من الصعب عليه نسيانها بخلاف الذي يحفظها آلياً دون مشاهدتها، لا سيما "وأنه قد تبين أن المعلومات التي تقدم بلا وظيفة للتلاميذ، أو ما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يسمى بالمعلومات غير الوظيفية سرعان ما تنسى، حيث يفقد التلاميذ (50%) في العام الأول، وترتفع هذه النسبة إلى (75%) في العام الثاني أي ثلاثة أرباع المعلومات تنسى بعد عامين فقط" **(إبراهيم مطاوع وواصف واصف، 1981)**.

في حين "أن الوسائل التعليمية يمكنها التحكم في المؤثرات، فالرموز التي يمكن للوسائل أن تتحكم فيها متنوعة، وأبعاد هذه الرموز من شكل وحجم ولون وحركة متعددة، وتختلف بحيث يمكنها أن تعطي الدارس شحنة عاطفية مؤثرة، تتكرر التكرار الكافي لغرس الميول وتغيير الاتجاهات، وتتنوع التنوع اللازم للتشويق وإبعاد الملل" **(محاسن رضا، 1977: 36)**.

ويضيف الباحث أن للوسائل التعليمية أهمية كبيرة وفوائد جمة، فهي تعمل على مواجهة الانفجار المعرفي الذي يشهده هذا القرن، فمع إشراقة كل شمس تواجهنا اكتشافات واختراعات جديدة في ميادين المعرفة المختلفة، ولا نستطيع الحصول على هذه المكتشفات والمخترعات إلا عن طريق وسائل الاتصال على اختلاف أنواعها كالتلفزيون والمذياع والصحف والمجلات، والتي بدورها تقوم بنقل كل ما هو جديد في ميدان المعرفة.

كما وتسهم الوسائل التعليمية في علاج مشكلة ازدحام الفصول والقاعات الدراسية بالمتعلمين والتي نراها منتشرة في المجتمعات عامة والمجتمع الفلسطيني خاصة، والتي أصبحت من أهم المشكلات التي تواجه أجهزة التعليم في كثير من دول العالم، حيث أن المتعلم بإمكانه مشاهدة الدرس التعليمي سواء في المدرسة إن كانت الوسيلة متوفرة أو في البيت؛ وذلك من خلال التلفزيون أو شريط فيديو أو سماعه من خلال المذياع أو شريط تسجيل سمعي، كما أن بعض الدول المتقدمة أخذت توظف الصفوف الافتراضية لطلبة المدارس عبر شبكة الانترنت.

والمعلم الفعال الذي يختار الوسيلة التعليمية التعلمية المناسبة للمتعلمين وخصائصهم وقدراتهم وفق أسس سليمة ومعرفة مدى ما تحققه من تنوع وإثارة، وتبسيط، وصدق، ووضوح، واقتصاد الجهد والوقت، ومدى ارتباطها بخامات البيئة المحلية، وطرق الحصول عليها شراء، أو انتاجاً، أو استعارة: ومدى ارتباطها بموضوع الدرس وأهدافه في حصة دراسية، وارتباطها بعناصر المنهاج المدرسي وتحديد مدى قدرة الوسيلة على تحسين أداء المعلم وتفاعله مع طلابه، وأن يهتم بتقويم الوسيلة التعليمية قبل استخدامها وفي أثنائه وبعد استخدامها **(إسماعيل الفرا، 1995: 112- 110)**.

2.6.4. كفاية التقويم

تحتل عملية التقويم مكانة هامة في جميع جوانب الحياة المختلفة، إذ يختلف الأفراد فيما بينهم من ناحية تكوينهم الجسمي والنفسي والعقلي، والتلاميذ كغيرهم من باقي الأفراد يختلفون أيضاً من حيث القدرة والإمكانيات على التعلم، فطالما ظل الإنسان يقوم بعمل ما، فإن عليه أن يعرف نتيجة هذا

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

العمل، كما عليه أن يعرف ما وقع فيه من أخطاء، حتى لا تتكرر تلك الأخطاء، وهنا يأتي دور المعلم في تقرير مدى التلاؤم بين التلاميذ ووضعهم التعليمي مما يتطلب إتباع أسلوب علمي مبني على أسس معينة وقواعد ثابتة وهو ما نسميه بالتقويم.

فالتقويم هو: "عملية تشخيصية علاجية تهدف إلى تحديد مدى التقدم الذي أحرزه التلميذ في الوصول إلي الأهداف التعليمية التعلمية بغية مساعدته على النمو وبلوغ هذه الأهداف في ضوء نتائج عملية التقويم" **(عزت جرادات وآخرون، 1983: 59)**.

والتقويم يتم عبر أدوات متعددة أبرزها وأهمها الأسئلة الاختبارية المختلفة التي يطرحها المعلم على تلاميذه. ولهذه الأسئلة أهمية ذات جوانب مختلفة ذكرها السرحان عن (كارين وسوند 1979)، وهي كما يلي: "إثارة ميول التلاميذ وحفزهم على المشاركة الفعالة والنشيطة، وتقويم استعداداتهم، وفحص مقدار استيعابهم للواجبات المنزلية السابقة وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، ومراجعة وتلخيص ما سبق عرضه من موضوعات، وتشجيع المناقشات، وتحفيز الطلاب للبحث عن المزيد من المعلومات معتمدين على أنفسهم، وتعزيز الثقة في أنفسهم، وبناء مفهومهم الذاتي الايجابي، ومساعدتهم على تطبيق واستعمال ما سبق أن تعلموه من مفاهيم وتقويم مدى النجاح في تحقيق الأهداف والغايات" **(عبد الكريم السرحان، 2003: 60)**.

وقد حث القرآن الكريم في أكثر من موقف على استخدام التقويم من خلال إحدى أدواته وهي الأسئلة، وفي هذه دلالة كبيرة على القيمة التربوية للأسئلة. قال تعالى: ﴿وَمَا أَرْسَلْنَا مِن قَبْلِكَ إِلاَّ رِجَالاً نُّوحِي إِلَيْهِمْ فَاسْأَلُواْ أَهْلَ الذِّكْرِ إِن كُنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ﴾ **(سورة النحل آية 43)**.

وقد بين المفكرون المسلمون أهمية التقويم في التدريس، ومن ذلك قول النووي عليه رحمة الله "وينبغي للمعلم أن يطرح على أصحابه – تلاميذه – ما يراه مناسباً من مستجدات المسائل، ويختبر بذلك أفهامهم، ويظهر فضل الفاضل، ويثني عليه بذلك، ترغيباً له وللباحثين في الاشتغال والفكر والعلم، وليتدربوا بذلك ويعتادوا، ولا يعنف من غلط منهم في كل ذلك. إلا أن يرى تعنيفه مصلحة له. وإذا فرغ من تعليمهم أو إلقاء درس عليهم أمرهم بإعادته ليرسخ حفظهم له"

(محيى الدين النووي، د.ت: 58).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.6.4.1. أهمية التقويم

هناك عدة نقاط تبرز من خلالها أهمية التقويم، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في:

- ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءاً أساسياً من كل منهج، أو برنامج تربوي من أجل معرفة قيمته، أو جدوى هذا المنهج، أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه أو الاستمرار فيه وتطويره.
- لأن التشخيص ركن أساسي من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن "التشخيص" يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضوعية سواء كان هذا الميدان الذي يعملون به هو الصف الدراسي، أو الكتاب أو المنهج أو الخطة، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى.
- نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسئول تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنواع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها.
- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم، وليكن التلميذ مثلاً يمثل له حافزاً يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه الجيد.
- يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جلية، حيث يتم بواسطته تغير المسار، وتصحيح العيوب، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت، والجهد المهدورين

(ماجد الديب، 2007: 178- 179).

2.6.4.2. أهداف التقويم التربوي

قبل أن يبدأ الإنسان في عمل ما لابد أنه يسعى وراء هذا العمل لتحقيق غاية أو إشباع حاجة، أو استجابة لرغبة، والسلوك الإنساني يفترض أن الشخص لا يقوم بعمل من الأعمال إلا وله دافع ومن ورائه هذه يسعى إلى تحقيقه. كذلك المربي أو المدرس عندما يقوم بعملية تقويم فإنه أيضاً يسعى إلى تحقيق أهداف معينة، وإن من أهداف التقويم التربوي ما يلي:

- إنماء الشخصية القوية السليمة.
- معرفة اتجاهات التلميذ.
- معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت عند التلميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.
- معرفة مدى فهم التلاميذ لما درسوه من حقائق و معلومات، ومدى قدرة هؤلاء على الاستفادة بهذه المعلومات في الحياة.
- الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- معرفة مدى تعاون التلميذ ومدى نمو مقدرته الاجتماعية، ومدى تمشيها مع عمره الزمني والعقلي.
- مساعدة المدرسة على معرفة إلى أي مدى وصلت إليه في تحقيقها لرسالتها التربوية والصعوبات التي تواجهها.
- توجيه التلاميذ إلي أوج النشاط المناسب لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم

(أحمد الطبيب، 1999: 42-44).

- الاهتمام بتحسين جميع العوامل، والظروف والأبعاد المختلفة التي تؤثر على تحسين مظاهر التعليم المؤثرة بشكل مباشر على تحسين نمو الطلبة وتعليمهم.
- إيجاد المناخ الإبداعي للمعلم من أجل إكسابه القدرة على التطوير والابتكار ومواكبة التطورات المتلاحقة في الثقافات والعلوم والمعارف.
- رفع مستوى الخبرات التربوية للمعلمين باستثمار مهاراتهم واستعداداتهم الطبيعية ودراسة المواقف وحصر الإمكانات وإعداد الرسائل للتنفيذ ومدهم بكل جديد في مجال عملهم بما يحقق أحسن النتائج بأحدث الطرق للوصول إلى المستوى المطلوب.
- إدخال وتطبيق الوسائل العلمية الحديثة من أجل توجيه فعاليات الطلبة نحو المجالات التي تهدف وتؤدي إلي رفع المستوى العلمي لهم.
- متابعة تطور الثورة العلمية من قبل المعلمين وغرس مبادئها لدى طلبتهم لكونها ضرورية جداً لأحداث التغيير والتقدم في مجالاتها المضبوطة **(محمود الربيعي، 2006: 411-412).**
- يعتبر التقويم من أهم الوسائل التي تدفع التلاميذ على الاستذكار والتحصيل.
- يساعد التقويم المدرسي على معرفة مدى استجابة التلاميذ لعملية التعلم المدرسي.
- بتكرار التقويم على فترات منتظمة خلال العام الدراسي، يستطيع المدرس تتبع تلاميذه من الناحية التعليمية **(رجاء علام، 2005: 53).**
- مساعدة المتعلم والمدرس في اتخاذ قرارات عما يجب عمله.
- تقييم طرائق التدريس وفيه يتم إقرار ما إذا كانت طرق التدريس فعالة أم لا.
- مراجعة البرنامج التعليمي لاتخاذ قرارات بالنسبة للتغيرات التي يشملها البرنامج التعليمي.
- تقييم الخلفية المعرفية للمتعلم وذلك قبل الشروع في التعليم الجديد.
- معرفة رضا المتعلم عما إذا كان الطالب راضياً عن التعليم الذي يأخذه.
- تنمية التقييم الذاتي في المتعلم **(قاسم الصراف، 2003: 282 _ 284).**
- تزويد المرشد النفسي بمعلومات تساعده في إرشاد التلاميذ مهنياً وتربوياً.

(سامي ملحم، 2005: 41).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.6.4.3. خصائص التقويم التربوي

لكي يحقق التقويم التربوي أغراضه ويؤدي الوظائف المنوطة به، ينبغي أن يتسم بخصائص تجعله قادراً على أداء أدواره المختلفة بكفاءة ودقة وواقعية تعزز الثقة بنتائجه وتجعل التربويين مطمئنين للقرارات المصيرية التي ستتخذ في ضوء تلك النتائج.

وفيما يلي أهم خصائص التقويم التربوي الجيد التي أجمع عليها كثير من التربويين:

- **عملية التقويم عملية مستمرة:** وهذا يعني أن عملية تقويم التعلم أو المعلم لا تنتهي عند حد معين وأن التقويم في نهاية مرحلة محددة (حصة، وحدة) هو بمثابة تقويم لبداية مرحلة جديدة.
- **عملية التقويم عملية تعاونية:** ذلك أن عملية التقويم تعتمد في إنجازها على تعاون جميع أطراف العملية التعليمية وهم: الطالب والأهل والمعلم.

(عبد الله الصمادي وماهر الدرابيع، 2004: 32).

- **عملية التقويم عملية شاملة:** فهي لا تتناول جانباً واحداً من جوانب التلميذ بل تمتد لتشمل جميع جوانب النمو المعرفي والجسمي والعقلي والاجتماعي، وكذلك جميع مكونات المنهاج وأساسياته.
- **التقويم ليس هدفاً في حد ذاته وإنما وسيلة لتحسين المنهج التربوي:** والنتائج التي يمكن أن يسفر عنها التقويم يجب أن تستخدم في تحسين العملية التعليمية/ التعلمية، وتحسين المنهج التربوي **(سامي ملحم، 2005: 40).**
- **التقويم عملية ديمقراطية.**
- **التقويم عملية تتسم بسمات معينة:** (كالصدق والثبات والموضوعية) لتكون عوناً في اتخاذ القرارات المناسبة **(محمود الربيعي، 2006: 404).**
- **وضوح أهداف عملية التقويم:** حيث أن تحديد الهدف من عملية التقويم يجعل مهمة التقويم أسهل.
- **الارتباط بالأهداف:** وذلك بأن يكون التقويم متسقاً مع أهداف البرنامج المراد تقييمه ومنطلقاً من تلك الأهداف.
- **يجب أن تخضع عملية التقويم لخطة شاملة:** يتم فيها تحديد الأولويات، كما يتم تحديد الوسائل والأدوات والخطوط التنفيذية حيث أن التخطيط لعملية التقويم يبعد هذه العملية عن الارتجالية والعشوائية ويجعلها أقرب إلى المنهج المنظم والمتكامل.
- **التوازن:** يقصد به إعطاء كل جانب من جوانب المنهج حقه، فلا يكون التركيز على الأهداف دون التركيز على المحتوى والأنشطة ولا يكون التركيز على المحتوى دون الأهداف... وهكذا.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **التنويع:** فالتنويع في أدوات التقويم صفة من صفات التقويم الجيد حيث أن تنوع جوانب التقويم يستدعي تنوع أدواته، مما يؤدي إلى تكامل المعلومات التي يتم الحصول عليها ويعطي نتائج أكثر مصداقية وأدق حكماً **(رجاء الدين طموس، 2002: 36-37).**
- **علاقة التقويم بالمحتوى وطرق التدريس والأساليب وطرف التقويم باختلاف أنواعها:** ويعد التقويم أداة الربط والسيطرة والتوجيه لباقي عناصر المنهاج من حيث علاقته بالمحتوى فهو يكشف ما إذا كان المحتوى صحيحاً أم خطأ من الناحية العلمية، ومدى حداثته

(أيمن حجازي، 2005: 24 _ 25).

2.6.4.4. أنواع التقويم

قسم التقويم إلى نوعين على أساس الطريقة الغالبة في تدوين الملاحظات وتسجيل ما هو ضروري من البيانات لإتمام عملية التقويم:

- **النوع الأول: التقويم الذاتي:** إنه الحكم الذي يصدره الفرد استناداً إلى تقديره الشخصي مثلما يحدث حينما يقوم الباحث أو القائم بالتقويم بعقد مقابلات شخصية مع المتعلمين ثم يصدر حكماً نتيجة انطباعه بهذه المقابلة.
- **النوع الثاني: التقويم الموضوعي:** ذلك النوع التقويم الذي يستند فيه الباحث أو المعلم على أدوات القياس الدقيقة كالاختبارات والاستبيانات بقصد جمع البيانات عن الظاهرة موضوع الدراسة دون أن تكون لذاتيته تأثير في ذلك ثم يترجم هذه البيانات في صورة معلومات كمية لتفسير الظاهرة وعلاج ما تسفر عنه من جوانب ضعف بغرض تحسين أداء المفحوصين أو المتعلمين **(مروان أبو حويج وآخرون، 2002: 22).**

وهناك تصنيف آخر للتقويم هو:

- **تقويم داخلي:** عندما يكون القائمون على التقويم من داخل البرنامج.
- **تقويم خارجي:** عندما يكون القائمون على التقويم من خارج البرنامج

(علي الشخيبي، 2003: 23).

2.6.4.5. مستويات التقويم

تختلف مستويات التقويم باختلاف الهدف من حيث يمكن للمعلم أو الباحث القيام بتقويم مبدئي للوقوف على مستوى الطلاب أو المبحوثين في موقف معين، يتسم التقويم فيه بالسرعة وعدم التقيد بأدوات القياس المقننة، وهناك تقويم بنائي وآخر نهائي يتطلبان أدوات قياس دقيقة يقوم باستخدامها الباحث أو المعلم **(محمود منسي وصالح أحمد، 2001: 55).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2.6.4.5.1. التقويم المبدئي

يتم تنفيذ هذا النوع من التقويم قبل تقديم الدرس الجديد، وذلك بغرض تحديد مستوى التلاميذ الأولي أي تحديد المعلومات والمهارات والاتجاهات السابقة لدى التلاميذ، والتي يجب أن يبدأ من عندها التعلم، كما يهدف هذا النوع من التقويم أيضاً إلى تحديد مدى اكتساب التلاميذ للأهداف الموضوعة للوحدة أو الدرس الجديد قبل دراسته، مما يساعد المعلم على تحديد نقطة بداية صحيحة لدرسه كما يساعد على التخطيط الجيد لذلك الدرس **(سفيان العثامنة، 2008: 81)**.

ويضيف الباحث أنه على الرغم مما يتطلبه هذا النوع من التقويم من جهد شاق، فإن العائد الناتج عنه يبرر ذلك الجهد، إذ أن التقويم التشخيصي يساعد المعلم في الحصول على معلومات تؤهله على التخطيط الجيد والسليم للأنشطة التعليمية، كما أنها تمنحه قدراً من الثقة بنجاحه في تحقيق الأهداف التعليمية، وإذا ما استطاع المعلم استخدام هذا النوع من التقويم بصورة سليمة، فإن بإمكانه التأثير بشكل إيجابي على العملية التعليمية.

2.6.4.5.2. التقويم التكويني

يتم بصورة مستمرة على مدار عملية التدريس ومن بداية الحصة. حيث يقدم المعلم أجزاء من المادة الدراسية بالطرق المختلفة، ومن ثم يقيم مدى استيعاب الطلاب لهذا الجزء قبل أن ينتقل المعلم إلى المعلومة أو الخطوة التالية. وبهذا يكون المعلم قد وقف أولاً بأول على مدى تقدم الطلبة نحو الهدف **(جامعة القدس المفتوحة، 2008: 131)**.

إن هذا التقويم مستمر ويكون مصاحباً لعملية التعليم والتعلم، والتقويم التكويني يتم خلال مراحل التكوين، لذا فإن له أكثر من وظيفة من حيث تصحيح مسار العملية التعليمية ومن أهمها تحسين علمية التعليم والتعلم قبل تفاقم الأخطاء التي يصعب التخلص منها فيما بعد
(سفيان العثامنة، 2008: 81).

فالتقويم التكويني المرحلي النامي الذي يحدث في أثناء عملية التعليم والتعلم أمر ضروري ولا يمكن الاستغناء عنه، ولذلك يجب أن يكون مستمراً فهو يزود المعلم بالتغذية الراجعة حول مستوى طلابه وحول أخطائهم، ويوفر لديه بيانات عن معدل تقدمهم ومستوى إتقانهم للمهارات المحددة مسبقاً، فهو يعمل على تحديد مواطن القوة والعمل على تعزيزها ومواطن الضعف والعمل على علاجها.

2.6.4.5.3. التقويم النهائي (التجميعي)

يشير مصطلح التقويم النهائي "التجميعي" إلى التقويم الذي يتم عقب التدريس، أي أنه عادة ما يستخدم بعد إتمام "إنهاء" مجموعة من الأنشطة التعليمية، ومن أهداف التقويم النهائي معرفة مستوى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أداء تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ أو معرفة ناتج أداء المعلم نفسه، وكذلك مدى تحقق بعض الأهداف السلوكية **(سفيان العثامنة، 2008: 82)**.

وهو التقويم الذي يتم في نهاية تدريس وحدة دراسية ما أو فصل دراسي ما، يتم فيه تقويم خبرة المتعلم من المعارف والمعلومات يهدف هذا التقويم في العادة إلى تصنيف الطلبة وتحديد مستوياتهم كما يهدف إلى اتخاذ قرارات بصدد ترفيع الطلبة أو ترسيبهم

(جامعة القدس المفتوحة، 2008: 131).

إن التقويم النهائي يساعد الآخرين في التعرف على مدى مناسبة طريقة أو مقرر معين، كما أنه يصمم بهدف الحكم على النواتج النهائية لعملية التعليم والتعلم، وعادة ما يستخدم لتقرير انتقال الطلاب إلي مستويات دراسية أعلى، ولإعداد التقارير التي يُحظر الطلاب بها وكذلك أولياء أمورهم.

وتجدر الإشارة أن التقويم النهائي يتم في ضوء محددات معينة من أبرزها تحديد إجرائه، وتعيين القائمين به، والمشاركين في المراقبة، ومراعاة سرعة الأسئلة، ووضع الإجابات النموذجية لها، ومراعاة الدقة في التصحيح **(نادر الزيود وهشام عليان، 2002: 66)**.

أ- **أسس التقويم في المرحلة الابتدائية**

للإسهام في حل المشكلات التي قد تظهر، هناك عدداً من الأسس للتعامل مع تقويم الطلاب في الصفوف الأولى خاصة وفي المرحلة الابتدائية بصفة عامة تمثلت في التالي:

- التركيز على إكساب الطلاب المهارات والمعارف والخبرات الأساسية في كل مادة دراسية.
- إتباع أساليب تدريسية تؤدي إلى تجسيد الفهم الحقيقي لمحتوى المادة الدراسية.
- العناية بالجانب التطبيقي باعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من تمكن الطالب من المهارة أو المعرفة.
- غرس العادات والمواقف الايجابية في نفوس الطلاب تجاه التعليم.
- إيجاد الحافز الايجابي للنجاح والتقدم، بحيث يكون الدافع للتعلم والذهاب إلى المدرسة هو الرغبة في النجاح وليس الخوف من الفشل.
- إشراك ولي أمر الطالب في التقويم وذلك بتزويده بمعلومات عن الصعوبات التي تعترض ابنه، ودوره في التغلب عليها .
- اكتشاف الطلاب ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة مبكراً – كصعوبات التعلم– والعمل على توجيههم والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة **(وزارة التربية والتعليم، 2007: 15)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبعد هذا السرد لمفاهيم الدراسة وما ورد منها في التراث الأدبي من كتابات ومقالات ودراسات، لزم على الباحث إيجاز ما تم ذكره لتحديد اتجاه الباحث في صياغة فروضه وفق التراث الأدبي والدلالة التربوية، حيث يمكن تلخيص هذا الفصل على النحو التالي:

تُعد قضية إعداد المعلم هي قضية التربية ذاتها، لأن إعداد النوعيات ذات الكفايات العالية من المعلمين له أهميته وخطورته وتأثيره على نوعية حياة المجتمع، ولهذا كان هذا الإعداد في مقدمة ما اهتمت به المؤسسات التربوية. فأكدت على رفع الكفايات المهنية للمعلم حتى يضطلع بمسؤولياته ومهماته، فكانت من الأولويات الأولى والضرورية التي اهتم بها القائمون على العملية التعليمية التعلمية هي قضية إعداد الطالب، ولما كان الإعداد العام للمعلم، يتناول الجوانب النظرية بأبعادها المتنوعة (التخصص الأكاديمي، الموضوعات التربوية)؛ فإن هذا غير كاف لإعداد معلم جيد، إذ تقتضي المهنية أن يُمكن الطالب المعلم من ممارسة دوره على أكمل وجه، وذلك للتأكد من حسن أدائه؛ وقدرته على العمل؛ لا سيما ذلك بالتركيز على الكفايات والمهارات التي يتناولها الطالب المعلم ضمن مساقات تربوية تعليمية، وعدم الاقتصار عليها بمجرد اكتساب الطالب لها بصورة نظرية، كونها تهدف إلى تنمية كفاياته لمتطلبات عملية التدريس المستقبلية.

هذا ويرى الباحث أنه قد طرأ تغير كبير على دور المعلم المهني وأدائه نتيجة للتغيرات التكنولوجية السريعة التي يشهدها عالم اليوم في مختلف الجوانب (العلمية، الثقافية، المعرفية، الاجتماعية). مما ينعكس ذلك على دور المعلم من مجرد ناقل للمعرفة إلى مربي بأوسع ما تحمله هذه الكلمة من معاني، كما أن تحول المدرسة من مجرد مؤسسة تعليمية إلى مؤسسة اجتماعية، انعكس ذلك أيضاً على عمل المعلم ودوره، لذا نجد أنفسنا ملزمين بضرورة العمل على رفع المستوى المهني والشخصي للطالب المعلم بحيث يجري تدريبه على الكفايات المهنية اللازمة له، للقيام بدوره على أكمل وجه، وأن يخصص للطالب المعلم ساعات عملية يقوم فيها بتطبيق ما تعلمه نظرياً بشكل أدائي مهني قبل أن يلتحق بمهنة (مجال) التعليم ويزاول مهنة التدريس، على أن تكون هذه الساعات (العملية) كافية مقارنة بعدد الساعات النظرية التي يتلقاها الطالب، مع العلم بأن الساعات العملية أفضل من الساعات النظرية، فقد نجد طالباً متفوقاً في دراسته النظرية، ولكن غير قادر على تطبيق ما تعلمه بشكل أدائي مهني. لذا، يرى الباحث أنه يمكن أن يتم ذلك (التطوير المهني للطلبة المعلمين) في اطار مفهوم التربية المستمرة التي تعتمد في أساسها على برامج ونظريات التعليم، وخاصة القائمة على الكفايات.

كما ومن الملاحظ أن غالبية الأدب التربوي أجمع على أن هنالك العديد من الكفايات التي يجب على كل معلم أو الطالب المعلم امتلاكها حتى يكون مؤهلاً لمزاولة مهنة التدريس داخل المدارس، حيث أجمعوا على أن عدد الكفايات كثيرة إلا أنها مرتبطة ببعضها البعض، فكل منها مكملاً للآخر،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وهنا ظهرت استراتيجية إعداد المعلمين (2008) في جمع وحصر مجمل هذه الكفايات بـ (23) معيار، وقد جاءت هذه المعايير تمثيلاً لمجموعة الكفايات الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين، وعليه تم تحديد أي الكفايات التي تعود لهذه المعايير، والتي خلصت إلى أن هذه المعايير تتضمن أربع كفايات أساسية وهي (التخطيط للدرس، التنفيذ وإدارة الصف، الوسائل التعليمية التعلمية، والتقويم). وهي الكفايات التي تم بناء البرنامج التدريبي عليها، والأدوات التقييمية للبرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع
الطريقة والإجراءات

ويشتمل على:

- ❖ تمهيد
- ❖ منهج الدراسة
- ❖ مجتمع الدراسة
- ❖ عينة الدراسة
- ❖ قائمة الكفايات المهنية
- ❖ أدوات الدراسة
- ❖ بناء البرنامج التدريبي القائم على الكفايات المهنية
- ❖ إجراءات الدراسة
- ❖ الأساليب الإحصائية

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

تمهيد

يتناول الباحث في هذا الفصل منهجية الدراسة وتحديد مجتمعها واختيار عينتها التجريبية، بالإضافة إلى الأدوات التي استخدمها في الدراسة، وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية التي استخدمت للتحقق من الصدق والثبات للأدوات المستخدمة في الدراسة أو تلك الأساليب الإحصائية المستخدمة في الإجابة عن تساؤلات الدراسة وفروضها بهدف الوصول إلى نتائج الدراسة وتحليلها.

أولاً: منهج الدراسة

انطلاقاً من اهتمام هذه الدراسة ببناء برنامج لتطوير الكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين (2008)، ومن ثم التعرف إلى فاعلية هذا البرنامج التدريبي المقترح، فاتبع الباحث في هذه الدراسة المناهج التالية لتحقيق أهداف دراسته:

1. **المنهج الوصفي التحليلي:** ويعرف على أنه أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة **(عبد الرحمن عدس، 1999: 324)**. حيث تم التعرف على الكفايات المهنية التي يجب أن يكون لكل طالب معلم مكتسبها، كما وتم حصر الكفايات التي بحاجة إلى تطوير لدى أفراد العينة والعمل على تطويرها في ضوء النتائج التي تم الحصول عليها.
2. **المنهج شبه التجريبي:** هو المنهج الذي يعني تغيير معتمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار، ويتصف هذا المنهج بالدقة العلمية، لأن نتائجه كمية دقيقة، ولهذا المنهج خطوات عملية منها: وضع تصميم تجريبي يحتوي على جميع النتائج وعلاقاتها وشروطها **(ذوقان عبيدات وآخرون، 1998: 290)**. حيث يعتمد هذا المنهج على وجود متغير مستقل الممثل في البرنامج الذي يؤثر في المتغير التابع المتمثل في الكفايات المهنية، ولبيان أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة القبلية على عينة الدراسة، ومن ثم القيام بتدريب الطلبة المعلمين من خلال تطبيق البرنامج القائم على الكفايات الذي يهدف إلى تطوير الكفايات المهنية لدى الطلبة المعلمين في قسم التعليم الأساسي، وفي النهاية قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة لمقارنة أداء المعلمين قبل التدرب بأدائهم بعد التدرب، واتبع الباحث التصميم التجريبي المعتمد على المجموعتين (ضابطة وتجريبية).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المجموعة الضابطة (ذكور، إناث): قياس قبلي ←——————→قياس بعدي.

المجموعة التجريبية (ذكور، إناث): قياس قبلي ←—— تدريب ——→ قياس بعدي.

القياس التتبعي للمجموعة التجريبية: قياس بعدي ←——————→قياس تتبعي.

ثانياً: مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية التربية في تخصص تعليم أساسي الذين أنهوا ما لا يقل عن 102 ساعة من ساعات الخطة الدراسية المعتمدة في الكلية، والمسجلين لمساق تربية عملي (2) للعام الدراسي (2010–2011)، والبالغ عددهم (276) طالباً وطالبة، منهم (90) طالباً، و(186) طالبة، حيث تم تطبيق الاختبار التحصيلي (أداة الدراسة) عليهم جميعاً لاختيار أفراد العينة التي سيتم تطبيق البرنامج التدريبي عليهم على أساس متوسط أقل الدرجات في كل من المعدل التراكمي والاختبار التحصيلي.

1. توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجنس:

حيث بلغ عدد الطلاب (90) طالباً، أما عدد الطالبات فقد بلغ (186) طالبة، موزعين حسب جدول (1).

جدول (1): يبين عدد أفراد مجتمع الدراسة والنسبة المئوية وفق الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	90	%32.7
إناث	186	%67.3
المجموع	276	%100

ثالثاً: العينة

1. **العينة الاستطلاعية:** قام الباحث باختيار عينة عشوائية بسيطة بلغ قوامها (32) طالب وطالبة من طلبة التعليم الأساسي المعلمين، منهم (15) طالب و(17) طالبة، وقام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على جميع أفراد العينة (32) طالب وطالبة؛ وذلك بهدف التحقق من صلاحية أدوات الدراسة للتطبيق على أفراد عينة الدراسة، وذلك من خلال حساب صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية الملائمة، بالإضافة إلى تحديد الزمن الذي يستغرقه إجابة الاختبار عند تطبيقه على عينة الدراسة الأساسية. وجدول (2) يوضح خصائص العينة الاستطلاعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (2): يبين عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية والنسبة المئوية وفق الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكور	15	% 46.9
إناث	17	% 53.1
المجموع	32	%100

2. **عينة الدراسة:** التي هدفت إلى التحقق من فروض الدراسة والإجابة عن أسئلتها، والتي تم اختيارها بشكل قصدي، والبالغ عددها (120) طالباً وطالبةً، ممن حصلوا على أدنى متوسط الدرجات بواقع (60) طالباً وطالبة لكل مجموعة (تجريبية وضابطة)، منهم (30) ذكوراً، و(30) إناثاً، كما يوضحها جدول (3).

جدول (3): يبين عدد أفراد عينة الدراسة والنسبة المئوية وفق الجنس

الجنس	عدد أفراد العينة التجريبية	عدد أفراد العينة الضابطة	عدد أفراد مجتمع الدراسة	النسبة المئوية من مجتمع الدراسة
ذكور	30	30	90	%66.7
إناث	30	30	186	%33.3
المجموع	60	60	276	%100
	120			%43.5

رابعاً: إعداد قائمة الكفايات المهنية للطلبة المعلمين بقسم التعليم الأساسي

لما كان هدف هذه الدراسة الوقوف على قياس فاعلية برنامج تدريبي لتطوير الكفايات المهنية للطلبة المعلمين في قسم التعليم الأساسي بجامعة الأزهر– غزة، فإن هذا تطلب إعداد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة، وهو ما ينص عليه السؤال الأول من أسئلة هذه الدراسة، ونصه "ما الكفايات المهنية التي ينبغي أن يتقنها الطلبة المعلمين في قسم التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة؟" وقد تم إعداد قائمة الكفايات المهنية وفق الإجراءات التالية:

أ- **وصف القائمة المبدئية للكفايات:**

استناداً إلى المعايير المهنية التي أدرجت ضمن ملحق (2010) الخاصة باستراتيجية إعداد المعلمين (2008) والدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة كدراسة (**راشد أبو صواوين 2010**)،

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

(عطا درويش وسلمان حرب 2009)، (إبراهيم الحارثي، 1998)، (ماجد أبو جابر وحسين بعارة، 2000)، (توفيق مرعي، 1981)، (محمد أبو نمرة، 2003)، ودراسة **(ثامر السلمي، 2009)**، وبالإضافة إلى ما تم عرضه في الإطار النظري (الفصل الثاني)، وكذلك استطلاع آراء المشرفين التربويين لمعلمي التعليم الأساسي ومجموعة من الأساتذة الجامعيين ذوي الخبرة، قام الباحث بإعداد القائمة المبدئية للكفايات المهنية الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين بقسم التعليم الأساسي، حيث تمت مراعاة المبادئ التالية عند إعداد القائمة الخاصة بالكفايات:

- صياغة الكفايات في شكل إجرائي سلوكي، وعلى شكل نتاجات تعليمية لكي يسهل ملاحظتها وقياسها.
- سهولة صياغة الكفاية ووضوحها بشكل واقعي.
- شمولية الكفاية بحيث تتضمن الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية.
- تحديد الكفايات التي تخص الطلبة المعلمين بقسم التعليم الأساسي مع مراعاة ذكر الكفايات العامة التي لا غنى عنها لكل معلم.

نتيجة ذلك فقد توصل الباحث إلى (37) كفاية صنفت في أربعة أبعاد رئيسية على أساس تسلسل عملية التدريس (التخطيط للدرس، التنفيذ وإدارة الصف، الوسائل التعليمية التعلمية، والتقويم)، مع مراعاة التداخل الذي يفرضه الموقف التعليمي باعتباره كلاً متكاملاً صعب تجزئته، كما أن هذا التصنيف يساعد في عملية الدراسة والملاحظة ولكن لا يفصل بين أجزاء الموقف التعليمية، وقد اشتمل كل مجال من هذه المجالات على عدد من الكفايات الفرعية وبذلك توصل الباحث إلى القائمة المبدئية للكفايات المهنية لمعلم الصف.

ب- **ضبط القائمة المبدئية للكفايات:**

بعد تحديد قائمة الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين، وللتأكد من صدق هذه القائمة، وسلامتها عُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ وذلك للتعرف إلى آرائهم في قائمة الكفايات من حيث: (تصنيف الكفايات في مجالاتها الرئيسية- انتماء الكفاية للمجال الذي أدرجت تحته- سلامة الصياغة اللغوية للكفاية- وضوح الكفاية ودقتها- ذكر آرائهم في القائمة بالحذف أو الإضافة أو التعديل).

وأسفرت هذه الخطوة عن تلقي العديد من الآراء والمقترحات وقد قام الباحث بالاستفادة من هذه الآراء والمقترحات خاصة ما يتناسب منها مع أهداف الدراسة والأسس العلمية للكفايات التي تم التعرض لها في الإطار النظري للدراسة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وافق المحكمون على قائمة الكفايات وما تشمله من مجالات أساسية للكفايات وعلى انتماء كل كفاية فرعية للمجال الذي أدرجت تحته، كما وطالب المحكمون بتعديل صياغة بعض البنود، كما طالبوا بحذف بنود أخرى وإضافة بنود جديدة، وعليه أصبحت القائمة مكونة من (33) كفاية.

ج- إعداد القائمة النهائية للكفايات:

تتكون القائمة النهائية لكفايات الطالب/ معلم الصف بعد التعديلات التي اقترحها المحكمون من (33) كفاية مقسمة على أربع أبعاد رئيسية: التخطيط للدرس، التنفيذ وإدارة الصف، الوسائل التعليمية التعلمية، والتقويم، كما هي موضحة بملحق (2).

وبهذا يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة، وذلك بتحديد ماهية وشكل قائمة الكفايات المهنية للطالب المعلم بقسم التعليم الأساسي، ومن خلال هذه القائمة قام الباحث بإعداد أداتي الدراسة.

خامساً: أدوات الدراسة

فيما يلي استعراض للأدوات التي تم استخدمها في جمع البيانات، والتي ساعدت في تحقيق أهداف الدراسة؛ إذ تم بيان الأدوات من حيث الوصف والإعداد وإجراءات الصدق والثبات، كما يلي:

1. الاختبار التحصيلي

1.1. وصف الاختبار:

بناءً على قائمة الكفايات التي قام الباحث بتحديدها، توصل إلى إعداد اختبار لقياس مدى امتلاك الطلبة المعلمين للجانب المعرفي من الكفايات المهنية (التخطيط للدرس، التنفيذ وإدارة الصف، الوسائل التعليمية التعلمية، والتقويم) التي من شأنها تؤهله لأن يكون قادراً على ممارسة عمليتي التعليم والتعلم، وذلك لاستخدامه كأحد أدوات الاختبار القبلي والبعدي لمعرفة فاعلية البرنامج الذي جرى تطبيقه على عينة الدراسة.

وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (42) سؤالاً تم إعدادها على شكل اختيار من متعدد، وذلك لقياس أربعة أبعاد (كفاية التخطيط للدرس، التنفيذ وإدارة الصف، الوسائل التعليمية التعلمية، والتقويم) حيث يتضمن كل بعد مجموعة من الكفايات الجزئية، هذا وتندرج تحت كل سؤال من أسئلة الاختبار أربعة بدائل، بحيث يجيب المفحوص باختيار أحد البدائل الأربعة، كما هو موضح بملحق (3)، وذلك على النحو التالي:

- **بعد التخطيط للدروس:** ويشمل (12) سؤالاً تحمل الأرقام (1، 2، 9، 11، 24، 25، 26، 27، 31، 32، 33، 36).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **بعد التنفيذ وإدارة الصف:** ويشمل (12) سؤالاً تحمل الأرقام (3، 4، 10، 12، 13، 14، 15، 16، 22، 28، 34، 35).
- **بعد الوسائل التعليمية التعلمية:** ويشمل (9) سؤالاً تحمل الأرقام (5، 6، 17، 18، 19، 29، 37، 39، 40).
- **بعد التقويم:** ويشمل (9) سؤالاً تحمل الأرقام (7، 8، 20، 21، 23، 30، 38، 41، 42).

1.2. قواعد وطريقة تصحيح الاختبار:

حيث أن الاختبار من نوع (الاختبارات الموضوعية "اختيار من متعدد") فوجب الإجابة على الاختبار باختيار أحد البدائل الأربعة المندرجة أمام كل سؤال. كما ويتم الحصول على نتائج الاختبار من خلال جمع مجموع الدرجات التي يحصل عليها المستجيب في الاختبار، وتسمى هذه الدرجة بالدرجة الكلية على الاختبار، والتي تتراوح درجاتها ما بين (0 – 42)، ويحصل المستجيب على الدرجة الكلية لكل بعد من خلال جمع درجات الفقرات التي تعبر عن كل بعد، والتي تتراوح درجاتها على النحو التالي:

- **بعد التخطيط للدرس:** تتراوح درجاته ما بين (0 – 12).
- **بعد التنفيذ وإدارة الصف:** وتتراوح درجاته ما بين (0 – 12).
- **بعد الوسائل التعليمية التعلمية:** وتتراوح درجاته ما بين (0 – 9).
- **بعد التقويم:** وتتراوح درجاته ما بين (0 – 9).

1.3. تحديد زمن الاختبار:

والذي تم من خلال حساب متوسط زمن أداء الاختبار، وفق الخطوات التالية:

- ترتيب أوراق الإجابة لأفراد العينة الاستطلاعية تنازلياً حسب الزمن الذي استغرقه الطالب أو الطالبة لأداء الاختبار بالدقائق.
- فصل الإرباعي الأعلى والمكون من (8 طلاب) والإرباعي الأدنى لهذه الأزمنة والمكون من نفس العدد.
- حساب متوسط زمن الأداء لكل من الإرباعين الأعلى والأدنى للاختبار التحصيلي.
- حساب متوسط متوسطي زمن أداء الاختبار التحصيلي، كما يوضحه جدول (4).

جدول (4): يبين قيم متوسط زمن أداء الاختبار التحصيلي

البيان	متوسط زمن أداء الإرباعي الأعلى	متوسط زمن أداء الإرباعي الأدنى	متوسط زمن الأداء
اختبار العينة الاستطلاعية	50	40	45

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1.4. تحليل بنود الاختبار التحصيلي

1.4.1. معامل التمييز ومعامل السهولة:

بعد أن تم تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة الاستطلاعية تم تحليل نتائج إجابات أفراد العينة على أسئلة الاختبار التحصيلي، وذلك بهدف التعرف على:

- معامل التمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار.
- معامل السهولة لكل سؤال من أسئلة الاختبار.
- معامل التمييز ومعامل السهولة التي تراوح ما بين (0.2 – 0.8).

أ- **معامل التمييز:** ويقصد بتمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة الممتازين والطلبة الضعفاء (المجموعتين العليا والدنيا) في الخاصية التي يقيسها الاختبار **(صلاح الدين أبو ناهية، 1998: 152)**، ولغرض حساب تمييز فقرات الاختبار نتبع ما يلي:

- رتبت الدرجات التي حصل عليها الطلبة في الاختبار تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.
- أخذت مجموعتين من الدرجات، تمثل إحداهما الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات وتمثل الثانية الطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات، وقد وجد أن نسبة الـ 27% العليا والدنيا من الدرجات تمثل أفضل نسبة يمكن أخذها في إيجاد تمييز الفقرات **(عبد الجليل الزوبعي وآخرون، 1997: 79)**.
- وقد اختار الباحث عدد (8) من الطلبة الذين حصلوا على أعلى الدرجات والتي تمثل 27% من مجموع عينة الدراسة الاستطلاعية البالغة (32)، وعدد (8) من الطلبة الذين حصلوا على أدنى الدرجات والتي تمثل نفس النسبة السابقة.
- إحصاء عدد الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة في كل من المجموعتين العليا والدنيا.
- طرح عدد الطلبة في المجموعة العليا الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة من عدد الطلبة في المجموعة الدنيا الذين أجابوا عن الفقرة بصورة صحيحة، ثم يقسم الناتج على نصف مجموع عدد الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا، والقيمة الناتجة هي قوة تمييز الفقرة.

وبناءً على ذلك تم حساب معامل التمييز حسب المعادلة التالية: **(فهمي الزيود وهشام عليان، 1998: 171)**.

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{عدد الطلبة المجيبين بشكل صحيح من الفئة العليا} - \text{عدد المجيبين بشكل صحيح من الفئة الدنيا}}{\text{عدد أفراد الفئة العليا} = \text{عدد أفراد الفئة الدنيا}}$$

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وبالتعويض في هذه المعادلة تمكن الباحث من تحديد معامل التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار (حيث أن الاختبار مكون من 42 فقرة)، وقد اعتبر الباحث أن الفقرة المميزة هي التي يكون معامل تمييزها موجباً، وأن هذه الفقرة تكون جيدة ومقبولة إذا كان معامل تمييزها لا يقل عن (0.2) وهى قيم تشير إلى القدرة التمييزية للاختبار، والجدول (5) يبين معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي.

جدول (5): يبين قيم معاملات التمييز

لكل فقرة من فقرات الاختبار

رقم الفقرة	الإجابات الصحيحة للفئة العليا	الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا	الفرق للإجابات الصحيحة للفئتين	معامل التمييز
1	7	1	6	0.75
2	4	1	3	0.37
3	8	3	5	0.62
4	7	2	5	0.62
5	7	4	3	0.37
6	4	1	3	0.37
7	6	2	4	0.50
8	8	2	6	0.75
9	5	2	3	0.37
10	8	2	6	0.75
11	7	3	4	0.50
12	7	2	5	0.62
13	4	1	3	0.37
14	8	2	6	0.75
15	7	3	4	0.50
16	8	4	4	0.50
17	6	1	5	0.62
18	8	4	4	0.50
19	8	4	4	0.50
20	8	2	6	0.75
21	6	3	3	0.37
22	8	3	5	0.62

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم الفقرة	الإجابات الصحيحة للفئة العليا	الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا	الفرق للإجابات الصحيحة للفئتين	معامل التمييز
23	5	3	2	0.25
24	6	4	2	0.25
25	6	4	2	0.25
26	8	2	6	0.75
27	7	3	4	0.50
28	7	1	6	0.50
29	7	3	4	0.50
30	8	4	4	0.50
31	8	2	6	0.75
32	6	3	3	0.37
33	6	3	3	0.37
34	8	4	4	0.50
35	6	2	4	0.50
36	6	3	3	0.37
37	5	2	3	0.37
38	7	2	5	0.62
39	8	4	4	0.50
40	7	5	2	0.25
41	6	2	4	0.50
42	5	3	2	0.25

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز تراوحت ما بين (0.25- 0.75) بمتوسط بلغ (0.50)، وعليه تم قبول جميع فقرات الاختبار، حيث كانت في الحد المعقول من التمييز حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم. حيث أنه "من الأفضل التزام مصمم الاختبار بمعامل تمييز قدره (0.40) كحد أدنى، وهذا يؤدي إلى تكوين اختبار تحصيلي مميز" **(صلاح الدين أبو ناهية، 1998: 153)**.

ب- **معامل السهولة:** ويقصد بها عدد أفراد العينة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة، حيث اعتمد الباحث معامل سهولة أقل من (0.2) أو أكبر من (0.8)" وتم حساب درجة السهولة وفقاً للمعادلة التالية **(كمال زيتون، 2005: 573)**:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عدد الإجابات الصحيحة في المجموعتين العليا والدنيا

معامل السهولة = ——————————————— X 100%

مجموع عدد الطلبة في المجموعتين العليا والدنيا

وبتطبيق المعادلة السابقة تم حساب معامل السهولة لكل فقرة من فقرات الاختبار، والجدول (6) يوضح معامل السهولة لكل فقرة من فقرات الاختبار.

جدول (6): يبين قيم معامل السهولة

لكل فقرة من فقرات الاختبار

رقم الفقرة	الإجابات الصحيحة للفئة العليا	الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا	مجموع الإجابات الصحيحة للفئتين	معامل السهولة
1	7	1	8	0.50
2	4	1	5	0.31
3	8	3	11	0.69
4	7	2	9	0.56
5	7	4	11	0.69
6	4	1	5	0.31
7	6	2	8	0.50
8	8	2	10	0.62
9	5	2	7	0.44
10	8	2	10	0.62
11	7	3	10	0.62
12	7	2	9	0.56
13	4	1	5	0.31
14	8	2	10	0.62
15	7	3	10	0.62
16	8	4	12	0.75
17	6	1	7	0.44
18	8	4	12	0.75
19	8	4	12	0.75
20	8	2	10	0.62
21	6	3	9	0.56

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

رقم الفقرة	الإجابات الصحيحة للفئة العليا	الإجابات الصحيحة للفئة الدنيا	مجموع الإجابات الصحيحة للفئتين	معامل السهولة
22	8	3	11	0.69
23	5	3	8	0.50
24	6	4	10	0.62
25	6	4	10	0.62
26	8	2	10	0.62
27	7	3	10	0.62
28	7	1	8	0.50
29	7	3	10	0.62
30	8	4	12	0.75
31	8	2	10	0.62
32	6	3	9	0.56
33	6	3	9	0.56
34	8	4	12	0.75
35	6	2	8	0.50
36	6	3	9	0.56
37	5	2	7	0.44
38	7	2	9	0.56
39	8	4	12	0.75
40	7	5	12	0.75
41	6	2	8	0.50
42	5	3	8	0.50

يتضح من الجدول السابق أن معاملات السهولة تراوحت ما بين (0.31– 0.75) بمتوسط بلغ (0.53)، وعليه فإن جميع الفقرات مقبولة، حيث كانت في الحد المقبول من السهولة حسبما يقرره المختصون في القياس والتقويم **(صلاح الدين أبو ناهية، 1998: 149)**؛ حيث يشترط أن يكون معدل السهولة للفقرات ككل في الاختبار التحصيلي في حدود (0.50).

ويستنتج مما سبق أن أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) أوفت بالشروط الأيديومترية للاختبار الجيد، وبذلك تكون الأداة صالحة للتطبيق؛ مما يطمئن الباحث على النتائج النهائية التي سوف يحصل عليها.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1.4.2. إجراءات الصدق: والذي يقصد به "أن يقيس الاختبار ما صمم لقياسه" **(صفوت فرج، 1997: 254)**، فهو يعني درجة تحقيق الأهداف التربوية التي صمم من أجلها، وقد اتبع الباحث عدداً من الطرق لحساب صدق الاختبار تمثلت في:

أ- **صدق المحتوى (المحكمين):**

قام الباحث بعرض الاختبار على عدد من المحكمين المتخصصين في مجال طرق التدريس وفي مجال التربية (ملحق رقم 5)؛ وذلك للتحقق من مدى قياس كل سؤال للهدف الذي وضع لقياسه، ومدى ملاءمة صياغة الأسئلة. وفي ضوء الملحوظات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بتعديل صياغة بعض الفقرات ليحافظ الاختبار على شكله الأولي؛ فبقي عدد أسئلة الاختبار (42 سؤالاً) كما هو موضح بملحق (3).

ب- **صدق الاتساق الداخلي:**

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاختبار بتطبيق الاختبار على العينة المكونة من (32) طالباً وطالبة، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاختبار والدرجة الكلية للاختبار الذي تنتمي إليه وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) والجداول التالية توضح ذلك:

جدول (7): يبين قيم معاملات الارتباط بين درجة فقرات كل بعد والدرجة الكلية له

الأبعاد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التخطيط للدرس	1	0.607**	2	0.422**	9	0.448*
	11	0.625**	24	0.438*	25	0.484**
	26	0.692**	27	0.522**	31	0.586**
	32	0.531**	33	0.586**	36	0.406*
التنفيذ وإدارة الصف	3	0.538**	4	0.598**	10	0.754**
	12	0.695**	13	0.368*	14	0.415*
	15	0.624**	16	0.515**	22	0.645**
	28	0.563**	34	0.673**	35	0.461**
الوسائل التعليمية	5	0.441*	6	0.522**	17	0.753**
	18	0.606**	19	0.693**	29	0.663**
	37	0.607**	39	0.514**	40	0.518**
التقويم	7	0.488**	8	0.557**	20	0.444*
	21	0.557**	23	0.367*	30	0.693**
	38	0.651**	41	0.406*	42	0.359*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات الاختبار دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، (0.05) وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي، مما يطمئن الباحث إلى تطبيقه على عينة الدراسة.

ولإيجاد صدق الاتساق الداخلي بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل بعد من أبعاد الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، كما يوضحه جدول (8).

جدول (8): يبين قيم معامل ارتباط

أبعاد الاختبار التحصيلي مع الدرجة الكلية له

أبعاد الاختبار التحصيلي	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للدرس	0.834	دالة عند 0.01
كفايات التنفيذ وإدارة الصف	0.781	دالة عند 0.01
كفايات الوسائل التعليمية	0.603	دالة عند 0.01
كفايات التقويم	0.647	دالة عند 0.01

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات الأبعاد مرتبطة بالدرجة الكلية للاختبار ارتباطاً ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وهذا يؤكد أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ج- **صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي):**

كما قام الباحث بإجراء الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية)، حيث تم ترتيب أفراد العينة الاستطلاعية (ن= 32) ترتيباً تنازلياً حسب الدرجة الكلية التي حققها كل منهم في استجابته على الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي، ثم تم اختيار أعلى 27% من الدرجات (وعددهم 8 أفراد)، وأدنى 27% من الدرجات (وعددهم 8 أفراد)، وأخيراً تم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين باستخدام اختبار مان– ويتني U، وذلك لكون عدد الأفراد في كل مجموعة يساوي 8 أفراد، وهو عدد قليل لا يجوز معه استخدام اختبار بارامتري كاختبار (ت)، وبالإضافة لكون اختبار U مصمم للتوزيعات الصغيرة، المتجانسة منها وغير المتجانسة (**صلاح الدين علام، 2005: 235**). والجدول (9) يوضح ذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (9): يبين قيم (U)

بين منخفضي ومرتفعي الدرجات على الاختبار التحصيلي

البعد	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z	قيمة الدلالة
التخطيط للدرس	مرتفعي الإجابات على فقرات الاختبار	8	12.50	100.00	0.000	-3.401	0.001
	منخفضي الإجابات على فقرات الاختبار	8	4.50	36.00			
التنفيذ وإدارة الصف	مرتفعي الإجابات على فقرات الاختبار	8	12.50	100.00	0.000	-3.398	0.001
	منخفضي الإجابات على فقرات الاختبار	8	4.50	36.00			
الوسائل التعليمية	مرتفعي الإجابات على فقرات الاختبار	8	12.50	100.00	0.000	-3.437	0.001
	منخفضي الإجابات على فقرات الاختبار	8	4.50	36.00			
التقويم	مرتفعي الإجابات على فقرات الاختبار	8	12.50	100.00	0.000	-3.470	0.001
	منخفضي الإجابات على فقرات الاختبار	8	4.50	36.00			
الدرجة الكلية للفقرات	مرتفعي الإجابات على فقرات الاختبار	8	12.50	100.00	0.000	-3.381	0.001
	منخفضي الإجابات على فقرات الاختبار	8	4.50	36.00			

يتضح من الجدول (9) أن قيمة "Z" دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) لجميع الفقرات، وهذا يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأفراد مرتفعي الاستجابة ومنخفضي الاستجابة في جميع فقرات الاختبار، وهذا يدلل على صدق الاختبار.

1.4.3. ثبات الاختبار: ويقصد به "الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة وفي نفس الظروف" **(إحسان الأغا، 1997: 120)**. وقد قام الباحث بحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي بالطريق التالية:

أ- **طريقة التباين:**

- **باستخدام معامل ألفا كرونباخ:**

والتي تعتمد على تباينات أسئلة الاختبار، وتوضيح مدى التجانس بين فقرات الاختبار، حيث يشير كلارك وواطسون **(Clark &Watson, 1995)** إلى أن معامل ألفا المرتفع يعكس الاتساق الداخلي للأسئلة مع أبعادها إذا كان معامل ألفا قدره (0.80) بمتوسط حسابي للأسئلة يتراوح ما بين (0.40 – 0.50). أما الأسئلة مع الدرجة الكلية للاختبار فإن معامل ألفا يعكس الاتساق الداخلي إذا كان قريب إلى (0.80) بمتوسط حسابي لارتباط الأسئلة مع الدرجة الكلية للاختبار تتراوح ما بين (0.15 – 0.20) **(أمحمد تعيزة، 2008: 21)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

لذا قام الباحث بحساب معامل الثبات لكل بعد على انفراد ثم قام بحساب معامل الثبات ألفا للدرجة الكلية لأسئلة الاختبار ككل، وجدول (10) يوضح قيم معامل ألفا كرونباخ لكل بعد وللدرجة الكلية له.

جدول (10): يبين قيم الارتباطات

لمعامل ألفا كرونباخ لثبات أبعاد الاختبار

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات	متوسط ارتباطات الأبعاد
التخطيط للدرس	12	0.769	0.529
التنفيذ وإدارة الصف	12	0.815	0.571
الوسائل التعليمية	9	0.773	0.591
التقويم	9	0.673	0.502
الدرجة الكلية للاختبار	42	0.876	0.548

تشير البيانات في الجدول السابق إلى أن قيم معامل الثبات لإجابات المفحوصين على الأبعاد تتراوح ما بين (0.673 – 0.815)، والتي تظهر ثباتاً مرتفعاً لحد ما مقارنة مع متوسط ارتباطات الأبعاد الذي تراوح ما بين (0.502 – 0.591). كما أظهر معامل الثبات المحسوب للدرجة الكلية للاختبار (0.876) درجة عالية مقارنة مع متوسط ارتباطات فقرات الاختبار، وبذلك يمكن الاطمئنان منها على تمتع الاختبار بثبات جيد، ومقبول لإجراء الدراسة.

- **باستخدام معامل كودر – ريتشارد سون 21:**

كما استخدم الباحث طريقة أخرى من طرق حساب الثبات، وذلك لإيجاد معامل ثبات الاختبار، حيث حصل على قيمة معامل كودر ريتشارد سون 21 للدرجة الكلية للاختبار ككل طبقاً للمعادلة التالية (**سليمان عبيدات، 1988: 183**):

$$\text{ر ت ت} = \frac{\text{ن ع}^2 - \text{م (ن} - \text{م)}}{\text{ع}^2 (\text{ن} - 1)}$$

حيث أن: م = المتوسط الحسابي. ن = عدد فقرات الاختبار. ع2 = التباين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (11): يبين قيم المتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري، التباين، ومعامل كودر ريتشارد سون 21، لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية

البعد	عدد الفقرات	المتوسط	الانحراف المعياري	التباين	معامل كودر ريتشاردسون 21
التخطيط للدرس	12	7.28	3.05	9.30	0.75
التنفيذ وإدارة الصف	12	7.31	3.37	11.35	0.81
الوسائل التعليمية	9	5.68	2.36	5.56	0.70
التقويم	9	4.78	2.25	5.06	0.62
الدرجة الكلية للاختبار	42	25.06	8.06	64.96	0.86

يتضح من الجدول السابق أن معامل كودر ريتشارد سون 21 للاختبار ككل كانت (0.86) وهي قيمة عالية تطمئن الباحث إلى تطبيق الاختبار على عينة الدراسة.

ب- طريقة التجزئة النصفية:

اعتمدت هذه الطريقة إلى تجزئة الاختبار إلى نصفين متجانسين، بحيث يحتوي كل جزء على (21) فقرة، حسب الشكل التالي:

م1	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	16	18	19	20	21	24	25
م2	15	17	22	23	26	27	28	29	30	31	32	33	34	35	36	37	38	39	40	41	42

هذا وقد تم إيجاد معامل الارتباط بين نصفي الاختبار، وذلك من خلال إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين درجات النصف الأول ودرجات النصف الثاني، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بواسطة معادلة (سبيرمان براون) وهذه المعادلة هي: **(فؤاد أبو حطب وآمال صادق، 1980: 14)**.

$$\text{ث} = \frac{2\ \text{ر}}{1 + \text{ر}}$$

والجدول التالي يبين ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (12): يبين معاملات الارتباط

بين نصفي كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية

البعد	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		معامل الارتباط بين المجموعتين	معامل ارتباط جتمان	معامل ارتباط سبيرمان
	العدد	معامل الارتباط	العدد	معامل الارتباط			
التخطيط للدرس	6	0.631	6	0.724	0.468	-	0.638
التنفيذ وإدارة الصف	6	0.729	6	0.679	0.700	-	0.824
الوسائل التعليمية	5	0.668	4	0.549	0.656	0.792	-
التقويم	5	0.514	4	0.561	0.461	0.631	-
الدرجة الكلية	21	0.808	21	0.748	0.776	-	0.874

من الجدول (12) نلاحظ أن معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لأبعاد الاختبار تراوح ما بين (0.631 – 0.824) وهي معاملات ثبات مقبولة لدى الباحث؛ وبذلك تكون قد تقاربت لمعامل الثبات في طريقة التباين والتي تراوح معامل الثبات فيها ما بين (0.673 – 0.815) وإن اختلفت نسبياً وبشكل طفيف لاختلاف عدد الفقرات وكذلك لاعتماد معامل ألفا على نموذج (طاو) بينما تعتمد التجزئة النصفية على نموذج (التوازن) وهو أكثر صرامة من نموذج (طاو)، حيث تطلب تطبيق طريقة التجزئة النصفية على اعتماد التجانس بين نصفي الاختبار، وهذا يدل أيضاً على أن الاختبار يتصف بثبات مناسب بكلتا الطريقتين.

أما معامل الثبات المحسوب للدرجة الكلية للاختبار بطريقة التجزئة النصفية (0.776)، وهو أيضاً متجانس مع معامل الثبات بطريقة التباين (0.876) مع ارتفاع كليهما نسبياً مقارنة بمتوسط الارتباطات ما بين الأبعاد والدرجة الكلية للاختبار (0.548). مما يدل إلى أن الاختبار يتصف بثبات قياسي عالي نسبياً بكلتا الطريقتين.

وبناءً على ما سبق، يمكن تلخيص اختبارات الصدق والثبات التي أجريت على العينة الاستطلاعية، التي تم تطبيق اختبار الكفايات المهنية عليها في الجدول (13):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (13): يبين اختبارات الصدق والثبات للاختبار التحصيلي

الأبعاد	الصدق				الثبات	
	اتفاق المحكمين	الاتساق الداخلي	التمييزي	الذاتي (الجذر التربيعي للثبات)	التجزئة النصفية	معامل ألفا
التخطيط للدرس	0.85	0.834	دال عند (0.01)	0.88 -0.80	0.638	0.769
التنفيذ وإدارة الصف	0.95	0.781	دال عند (0.01)	0.90 -0.91	0.824	0.815
الوسائل التعليمية	0.90	0.603	دال عند (0.01)	0.88 -0.89	0.792	0.773
التقويم	0.90	0.647	دال عند (0.01)	0.82 -0.79	0.631	0.673
الدرجة الكلية للاختبار	0.90	-	دال عند (0.01)	0.94 -0.93	0.874	0.876

ويستنتج مما سبق أن أداة الدراسة (الاختبار التحصيلي) أوفت بالشروط الأيديومترية للاختبار الجيد من حيث الصدق والثبات، وبذلك تصبح الصورة الأولية ملحق (3) للاختبار هي الصورة النهائية.

2. بطاقة ملاحظة الأداء

2.1. وصف البطاقة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بمشكلة الدراسة واستطلاع آراء عينة من المتخصصين التربويين في مجال طرق التدريس عن طريق المقابلات، استطاع الباحث إعداد قائمة بالكفايات المهنية المراد تطويرها لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي ملحق (2)، وبناءً على هذه القائمة، قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة في ضوء الكفايات التي تم تحديدها لقياس مدى ممارستهم للكفايات المهنية (تقويم الجانب العملي للبرنامج).

وقد بلغ عدد فقرات البطاقة في صورتها الأولية من (35) كفاية، موزعة على أربعة أبعاد (كفايات التخطيط للدرس، كفايات التنفيذ وإدارة الصف، كفايات الوسائل التعليمية التعلمية، وكفايات التقويم)، وبعد عرض البطاقة على مجموعة من المتخصصين التربويين في مجال طرق التدريس، تم

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعديل صياغة بعض فقرات البطاقة، وبذلك حافظت بطاقة ملاحظة الأداء على صورتها الأولية، كما هو موضح في الجدول (14).

جدول (14)

توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على أبعادها

البعد	البيان	عدد الفقرات
الأول	**التخطيط للدرس**	9
الثاني	**التنفيذ وإدارة الصف**	12
الثالث	**الوسائل التعليمية التعلمية**	7
الرابع	**التقويم**	7
المجموع		35

كما ويتم تقدير أداء أفراد العينة من قبل الباحث الذي كان يضع التقدير المناسب لممارسة الطلبة المعلمين من كلا الجنسين على كل كفاية، وفقاً للتدرج الخماسي "مرتفعة جداً- مرتفعة- متوسطة- منخفضة- منخفضة جداً". وتصحح هذه الخيارات بالدرجات (5- 4- 3- 2- 1) على التوالي، ويتم احتساب درجة أداء المفحوص بجمع درجات تقدير كفايات المفحوص على فقرات البطاقة ككل للحصول على الدرجة الكلية للمفحوص. وتتراوح الدرجة للمفحوص بين (35- 175) وتعبر الدرجة المنخفضة عن أداء منخفض، فيما تعبر الدرجة المرتفعة عن أداء مرتفع للكفايات المهنية.

2.2. اجراءات تحليل بطاقة الملاحظة

2.2.1. صدق البطاقة: تم اجراء الصدق للبطاقة بعدة طرق وهي:

أ- **صدق المحتوى (المحكمين):**

قام الباحث بعرض بطاقة ملاحظة الأداء في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، ومشرفي التعليم الأساسي (ملحق 6)؛ وذلك للتحقق من مدى قياس كل فقرة للهدف الذي وضعت لقياسه، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية. وفي ضوء الملحوظات التي أبداها المحكمون، قام الباحث بحذف بعض الفقرات وتعديل بعضها الآخر؛ ليصبح عدد فقرات البطاقة (35) فقرة موزعة على أربعة أبعاد، وملحق (5) يبين بطاقة ملاحظة الأداء في صورتها النهائية بعد التحكيم.

ب- **صدق الاتساق الداخلي:**

قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة الأداء بالطرق التالية:

- معاملات ارتباط فقرات بطاقة الملاحظة مع البعد، كما يوضحه جدول (15):

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (15)

ارتباطات فقرات بطاقة الملاحظة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
التخطيط للدرس	1	0.671**	2	0.425*	3	0.521**
	4	0.488**	5	0.451*	6	0.598**
	7	0.671**	8	0.671**	9	0.521**
التنفيذ وإدارة الصف	1	0.413*	2	0.765**	3	0.756**
	4	0.775**	5	0.850**	6	0.765**
	7	0.799**	8	0.564**	9	0.370*
	10	0.737**	11	0.743**	12	0.755**
الوسائل التعليمية	1	0.748**	2	0.447*	3	0.676**
	4	0.808**	5	0.577**	6	0.669**
	7	0.835**				
التقويم	1	0.640**	2	0.662**	3	0.581**
	4	0.585**	5	0.786**	6	0.686**
	7	0.640**				

* تعبر عن مستوى دلالة (0.05) ** تعبر عن مستوى دلالة (0.01)

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين فقرات بطاقة الملاحظة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى 0.05 ومستوى 0.01، مما يشير إلى أن البطاقة تتسم بصدق الاتساق الداخلي.

- قام الباحث بحساب ارتباطات أبعاد بطاقة الملاحظة مع الدرجة الكلية للبطاقة، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (16)

ارتباطات أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء مع الدرجة الكلية للبطاقة

أبعاد بطاقة الملاحظة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
كفايات التخطيط للدرس	0.787	دالة عند 0.01
كفايات التنفيذ وإدارة الصف	0.974	دالة عند 0.01
كفايات الوسائل التعليمية	0.578	دالة عند 0.01
كفايات التقويم	0.763	دالة عند 0.01

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين أبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية للبطاقة تراوحت بين (0.578– 0.974)، وهي ارتباطات موجبة قوية دالة عند مستوى 0.01، مما يشير إلى أن البطاقة تتسم بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي.

2.2.2. ثبات البطاقة: تم تقدير ثبات بطاقة الملاحظة على أفراد العينة الاستطلاعية بالطرق التالية:

أ- **طريقة التجزئة النصفية:**

تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة جتمان التنبؤية (النصفين غير متساويين)، ومعادلة سبيرمان براون (النصفين المتساويين) وجدول (17) يوضح نتائج الثبات.

جدول (17): يبين معاملات الارتباط
بين نصفي كل بعد من أبعاد البطاقة والدرجة الكلية

البعد	المجموعة الأولى		المجموعة الثانية		معامل الارتباط بين المجموعتين	معامل ارتباط جتمان	معامل ارتباط سبيرمان
	العدد	معامل الارتباط	العدد	معامل الارتباط			
التخطيط للدرس	5	0.546	4	0.687	0.337	0.504	–
التنفيذ وإدارة الصف	6	0.843	6	0.770	0.868	–	0.927
الوسائل التعليمية	4	0.636	3	0.619	0.687	0.809	–
التقويم	4	0.524	3	0.584	0.800	0.884	–
الدرجة الكلية	18	0.880	17	0.842	0.789	0.873	–

يتبين من الجدول السابق أن معامل الثبات بين المجموعتين (0.789) وهي قيمة عالية تدلل على ثبات جيد لبطاقة الملاحظة.

ب- **الثبات عبر الأفراد:**

يقصد بالثبات عبر الأفراد بمدى الاتفاق بين نتائج الملاحظة التي يتوصل إليها الباحث لأداء العينة، ونتائج الملاحظة التي يتوصل لها باحث آخر، وقد اختار الباحث اثنين من مشرفين التعليم الأساسي ذوي الخبرة، وتم القيام بملاحظة عشرة من أفراد العينة الاستطلاعية في أدائهم للكفايات المهنية كما وردت في بطاقة الملاحظة. وقد استخدم الباحث المعادلة التالية للتحقق من الثبات عبر الأفراد **(Cooper, 1973: 27)**:

$$\text{الثبات عبر الأفراد} = \frac{\text{عدد نقاط الاتفاق}}{\text{عدد نقاط الاتفاق + عدد نقاط الاختلاف}} \times 100$$

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (18): يبين قيم معاملات الارتباط

أبعاد والدرجة الكلية لثبات بطاقة الملاحظة عبر الأفراد "ثبات الاتفاق"

الأبعاد	عدد الفقرات	عدد مرات الاتفاق وعدمه	الباحث والملاحظ الأول		الباحث والملاحظ الثاني		الملاحظ الأول والملاحظ الثاني		معامل الثبات الكلي
			الاتفاق	الثبات	الاتفاق	الثبات	الاتفاق	الثبات	
التخطط للدرس	9	27	23	0.85	25	0.93	22	0.81	0.86
التنفيذ وإدارة الصف	12	36	31	0.86	29	0.81	29	0.81	0.83
الوسائل التعليمية	7	21	18	0.86	20	0.95	18	0.86	0.89
التقويم	7	21	19	0.90	19	0.90	20	0.95	0.92
ملاحظة الأداء ككل	35	105	91	0.87	93	0.89	89	0.85	0.87

يتبين من الجدول السابق أن معامل الاتفاق الكلي بين الملاحظين الثلاثة بلغت (0.87) وهي قيمة عالية تدل على ثبات جيد لبطاقة الملاحظة.

ج- **معادلة ألفا كرونباخ:**

وقام الباحث كذلك بتقدير ثبات بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية بحساب معامل ألفا كرونباخ لفقرات البطاقة ككل والجدول (19) يبين ذلك:

جدول (19): يبن قيم معاملات الارتباط لأبعاد بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

البعد	عدد الفقرات	معامل الثبات
التخطيط للدرس	9	0.68
التنفيذ وإدارة الصف	12	0.90
الوسائل التعليمية	7	0.78
التقويم	7	0.77
الدرجة الكلية للبطاقة	35	0.92

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يتبين من الجدول السابق أن قيمة ألفا بلغت (0.92)، وهي دالة عند مستوى (0.01) وهي قيمة عالية تدلل على ثبات جيد لبطاقة الملاحظة.

مما سبق اتضح للباحث أن بطاقة الملاحظة (موضوع الدراسة) تتسم بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يُعزز ذلك مصداقية النتائج النهائية التي سيحصل عليها الباحث جراء تطبيقه للدراسة.

سادساً: بناء البرنامج التدريبي القائم على الكفايات المهنية لمعلم الصف:

استفاد الباحث من نتائج البحوث والدراسات السابقة من حيث كيفية بناء البرامج، ومن حيث الأساليب والأنماط المستخدمة في إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، ومميزات وخصائص هذه البرامج التي تم عرضها في الفصل الثالث.

ومن المتفق عليه أن أي برنامج تدريبي له مكوناته وعناصره الأساسية التي يشتمل عليها، حيث تم بناء البرنامج المقترح في هذه الدراسة وفق خمس خطوات تم خلالها تحديد منطلقات البرنامج، أهداف البرنامج، المحتوى الذي يحقق الأهداف، الأنشطة التعليمية التعلمية المستخدمة لتنفيذ البرنامج، وكذلك أساليب التقويم المناسبة.

1. مبررات إعداد البرنامج:

استناداً إلى المعايير المهنية التي أدرجت ضمن استراتيجية إعداد المعلمين (2008) والدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة كدراسة (**راشد أبو صواوين** 2010)، (**عطا درويش وسلمان حرب 2009**)، (**إبراهيم الحارثي، 1998**)، (**ماجد أبو جابر وحسين بعارة، 2000**)، (**توفيق مرعي، 1981**)، (**محمد أبو نمرة، 2003**)، ودراسة (**ثامر السلمي، 2009**)، وكذلك استطلاع آراء المشرفين التربويين لمعلمي التعليم الأساسي ومجموعة من المعلمين المتميزين ذوي الخبرة، استطاع الباحث أن يحدد المبررات التالية التي دعته لإعداد البرنامج:

أ- محاولة الوصول إلى برنامج تدريبي يعتمد على تطوير الكفايات المهنية اللازمة والضرورية لإعداد معلم الصف، إذ يسعى الباحث إلى اعتماد هذا البرنامج من قبل الجهات المعنية والأخذ به، وبذلك يكون أساساً لعملية منح الطالب المعلم شهادة مزاولة مهنة التدريس كما تنادي به استراتيجية إعداد المعلمين 2008.

ب- وجود فجوة كبيرة ما بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي لدى الطلبة المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة (صديقة حلس وأحمد جبر، 2007).

ج- إعداد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة للطالب المعلم في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008 تكون أداة لتقييم المعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د- إفادة صانعي القرارات بالتعليم العام وخاصة في تدريب الطالب المعلم على كيفية إكسابه لتلك الكفايات.

ه- عدم وجود برنامج تدريبي عملي يسعى إلى تطوير مستوى الطلبة المعلمين قبل تخرجهم من الجامعات.

2. فلسفة البرنامج:

يعتمد البرنامج المُعد في تدريبه بشكل عام على استخدام أنماط وطرق متعددة في التدريس مثل:

أ- إتباع أسلوب المحاضرة الفعالة من خلال الاستعانة وتوظيف جهازي العروض التوضيحية (L. C. D) والحاسوب (Lap top) وعرض المعلومات والأمثلة بواسطتهما.

ب- استخدام أسلوب الحوار والمناقشة.

ج- تقسيم المتدربين إلى مجموعات عمل لحثهم على أن يكونوا فاعلين ومشاركين في أنشطة وفعاليات البرنامج مما يترك أثراً إيجابياً في نفس المتدرب، بحيث تتناول كل مجموعة مهمة تدريسية واضحة محددة، مثل كفاية التمهيد للدرس، كفاية الأسئلة، إدارة المناقشة، ومن ثم ترك الفرصة لهم باختيار طالب مندوب عنهم يقوم بشرح الفكرة الموكلة لهم، ومن ثم يقوم الباحث بتقويم ما تم عرضه من قبل المتدربين.

3. إجراءات بناء البرنامج:

أ- وضع إطار نظري حول البرنامج وطبيعته.

ب- التعريف بالكفايات التي تناولتها الدراسة الحالية، وكيفية تعليم كل كفاية.

ج- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة.

د- تسجيل العمل على شريط فيديو؛ ليتمكن الطلبة المعلمون من تقويم أدائهم (تقويم ذاتي). وكذلك تقويم الباحث، ولمعرفة مواطن الضعف لتعديلها، ومواطن القوة لتعزيزيها.

ه- تقويم الطلبة المعلمين على أدائهم للكفايات المهنية أثناء الشرح، لتوضيح جوانب القوة والضعف في أداء الكفايات المطلوبة.

4. الأهداف التي يتوقع أن يحققها البرنامج:

تُعد الأهداف التعليمية من أهم ما ترتكز عليه مكونات أي برنامج تعليمي، بل هي المكونات الأساسية للقيام بأي برنامج تعليمي، سواء أكان ذلك على مستوى التخطيط أم على مستوى التنفيذ، أم على مستوى الوسائل التعليمية، أم على مستوى التقويم، ويجب أن تكون هذه الأهداف واضحة محددة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومعلنة للطلبة المعلمين، للوصول إلى أعلى درجات التعلم، وكذلك الوصول إلى مستوى التمكن، وبناءً على ذلك فإن البرنامج المقترح يهدف إلى:

- تقديم نموذج لبرنامج إعداد معلم الصف في ضوء الكفايات المهنية اللازمة له يمكن الاستفادة منه في جامعات غزة من خلال إكساب الطالب المعلم كفايات: التخطيط للدرس– التنفيذ وإدارة الصف– الوسائل التعليمية التعلمية– والتقويم.
- تطوير الكفايات المهنية لدى عينة الدراسة؛ وذلك من خلال تدريبهم على الكفايات المبينة بالملحق (2).

5. محتوى البرنامج:

5.1. أسس اختيار محتوى البرنامج: تم اختيار محتوى البرنامج وفقاً للأسس التالية:

- أن يكون متناسقاً مع الأهداف.
- أن يكون قابلاً للتقويم.
- أن يكون متنوعاً.
- يحقق نمو الكفايات المهنية المحددة.

5.2. موضوعات البرنامج: يشتمل البرنامج على ما يأتي:

الوحدة الأولى: كفايات تخطيط الدروس: وتتضمن (تحديد التعلم القلبي "المتطلبات الأساسية"– صياغة الأهداف السلوكية حسب مجالاتها الثلاثة ومستوياتها المختلفة– إعداد خطة سنوية أو فصلية (طويلة الأمد)– إعداد خطة يومية (قصيرة المدى)– تحليل المحتوى– تحديد الوسائل التعليمية– تحديد طرق وأساليب التدريس– تحديد الزمن– تحديد أساليب التقويم المناسبة– تحديد الواجب البيتي).

الوحدة الثانية: كفايات التنفيذ وإدارة الصف: وتتضمن (التهيئة– إثارة الدافعية– الشرح– أساليب التدريس المتبعة– الوسائل التعليمية المستخدمة– طرح الأسئلة– التعزيز– الغلق– إدارة وضبط الصف– الواجبات المنزلية).

الوحدة الثالثة: كفايات الوسائل التعليمية التعلمية: وتتضمن (تعريف الوسائل التعليمية– أهمية الوسائل التعليمية– معايير اختيار الوسائل التعليمية– تصنيفات الوسائل التعليمية).

الوحدة الرابعة: كفايات التقويم: وتتضمن (أدوات التقويم– أساليب التقويم– تصميم الاختبار الجيد– بناء الاختبارات على اختلاف أشكالها (شفوي، تحريري مقالي، تحريري موضوعي– تشخيصي)– بناء جدول المواصفات لاختبار تحصيلي– والتغذية الراجعة).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5.3. تحديد زمن تنفيذ البرنامج:

تم تحديد زمن تنفيذ البرنامج في ثمان أسابيع بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع من 2011/3/1م حتى 2011/4/14م، ما يعادل 20 يوماً من التطبيق مقارنة بالعدد الكلي للأيام التي تراوحت بين التاريخين المذكورين؛ حيث:

5.4. الوسائل التعليمية التعلمية:

تم إجراء البرنامج في قاعة السيمنار بمبنى العلوم (كلية المهن الطبية) في جامعة الأزهر، واستخدمت فيها الوسائل التعليمية التعلمية التالية لتسهيل تنفيذ البرنامج على عينة الدراسة:

الحاسوب المحمول كبديل للكمبيوتر من خلال عروض (Power Point)، لعرض محتوى كل كفاية من الكفايات من خلال جهاز عرض (L. C. D).

- السبورة.
- بعض الكتب لتدريب عينة الدراسة على تطبيق الكفايات التي عرضت عليهم.
- كاميرا فيديو لتصوير الدروس.

5.5. الأنشطة التعليمية التعلمية:

لقد اشتمل البرنامج على العديد من الأنشطة والمواد التعليمية المتنوعة التي يمكن للطالب المعلم أن يمارسها لتساعده على اكتساب الكفاية المهنية، يمكن إجمال هذه الأنشطة في:

- تدريبات وتمارين مختلفة تتخلل الدروس أثناء تدريس البرنامج، بحيث تساعد الطالب المعلم على التقدم في دراسة البرنامج، والأسئلة النهائية في نهاية كل درس (النشاطات البيتية)، وفي نهاية كل جزء لمعرفة مدى تمكن المتعلم من الأداء المطلوب.
- توفير التغذية الراجعة لاستجابات المتعلمين أثناء دراسة دروس البرنامج.
- المناقشات واللقاءات التي تعقد بين المتعلمين والقائم على تنفيذ البرنامج لمناقشة مدى تقدم المتعلمين والإجابة على التساؤلات والقضايا التي تحتاج إلى توضيح ومناقشة.
- الزيارات الميدانية التي يقوم بها القائم على تنفيذ البرنامج للطلبة المعلمين بعد تنفيذ الكفايات المختلفة وتقويم آدائهم من خلال استخدام بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث.
- الاستفادة من التقنيات التربوية في مشاهدة أفلام ترتكز على كفايات محددة (كعرض دروس توضيحية لبعض المعلمين المميزين) حسب الإمكانيات المتواجدة في الجامعة.
- تنفيذ المتعلمون للكفايات بشكل أدائي عملي، وعقد الجلسات التحليلية للأداء التدريسي للمتعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة، ثم إعادة تنفيذ الكفايات مرة أخرى للوصول إلى المستوى المطلوب من الإتقان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5.6. أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج: يهدف البحث الحالي إلى تطوير الكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي، ونظراً لأهمية عملية التقويم فإنه يقترح اتباع الأساليب التالية في تقويم البرنامج المقترح:

أ- **تقويم قبلي:** الذي تم إجراؤه في بداية البرنامج التدريبي وقبل شرح أي جزء من المحتوى العلمي، وتم ذلك من خلال تنفيذ الاختبار التحصيلي لقياس المعرفة العلمية التي تمتلكها أفراد عينة الدراسة عن الكفايات المهنية موضوع الدراسة.

ب- **تقويم تكويني (بنائي):** ويتم من خلال تقويم أداء الطلبة المعلمين على أداء الكفاية المهنية الواحدة، بحيث يتم تعديل سلوكه في أداء الكفايات أولاً بأول، وذلك من خلال التقويم الذاتي للطلبة أنفسهم، ومن خلال التقويم الخارجي من قبل الباحث والزملاء.

ج- **تقويم نهائي (ختامي):** ويتم بعد الانتهاء من أداء الكفايات اللازمة وبعد أن يصل الطلبة المعلمين إلى المستوى المطلوب لإتقان الكفاية، وذلك من خلال تطبيق الاختبار البعدي الذي طبق قبل تطبيق البرنامج.

- تقويم أداء الطلبة المعلمون تقويم ذاتي وذلك من خلال تسجيل هذا العمل على شريط فيديو، وكذلك تقويم الباحث تقويماً خارجياً.
- بطاقة ملاحظة للكفايات التي يتضمنها البرنامج يمكن من خلالها ملاحظة مدى تحسن الأداء التدريسي للمتعلمين من خلال ملاحظة أدائهم قبل تنفيذ البرنامج ثم ملاحظة الأداء بعد تنفيذ البرنامج.
- اختبار تحصيلي معرفي للكفايات المهنية ليقيس الجانب المعرفي من تعلم دروس البرنامج.

5.7. ضبط البرنامج:

تم عرض البرنامج بعد إعداده وفقاً للخطوات السابقة على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء رأيهم حول مدى تنظيم البرنامج بالصورة التي عليها، وتنظيم الدروس ومكوناتها من أهداف، محتوى، أنشطة، والتقويم، ومدى صلاحية البرنامج للتطبيق، وقد تم تعديل البرنامج بناءً على تلك الملاحظات لضمان ضبط البرنامج قبل تنفيذه على الطلبة المعلمين (عينة الدراسة)؛ ليصبح بشكله النهائي كما هو موضح بملحق (6).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

5.8. ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب:

انطلاقاً من الحرص على سلامة النتائج، وتجنباً لآثار العوامل الداخلية التي يتوجب ضبطها والحد من آثارها للوصول إلى نتائج صالحة قابلة للاستعمال والتعميم، تبنى الباحث طريقة "المجموعتان التجريبية والضابطة باختبار بعد التطبيق، ويعتمد على تكافؤ وتطابق المجموعتين من خلال الاعتماد على الاختيار العشوائي لأفراد العينة، ومقارنة المتوسطات الحسابية في بعض المتغيرات أو العوامل". لذا قام الباحث بضبط المتغيرات التالية:

5.8.1. تكافؤ المجموعة التجريبية مع المجموعة الضابطة في العمر الزمني:

وللتأكد من ذلك قام الباحث برصد أعمار العينة من خلال السجلات الجامعية، وقام بمعالجتها باختبار (T) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات المجموعتين، وذلك باستخدام معادلة "T" للمجموعات المتساوية:

$$ت = \frac{[م_{١} - م_{٢}]}{\sqrt{\frac{ع_{١}^{٢} + ع_{٢}^{٢}}{ن - ١}}}$$

والجدول (20) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) لأفراد المجموعات (التجريبية الكلية مع الضابطة الكلية، والتجريبية طلاب مع الضابطة طلاب، والتجريبية طالبات والضابطة طالبات، والتجريبية طلاب مع التجريبية طالبات).

جدول (20): يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) لتكافؤ المجموعات من حيث العمر الزمني

المجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الكلية	60	21.50	0.65	0.16	2.00	غير دالة
الضابطة الكلية	60	21.48	0.68			
التجريبية طلاب	30	21.32	0.67	0.92	2.02	غير دالة
الضابطة طلاب	30	21.50	0.80			
التجريبية طالبات	30	21.69	0.59	0.73	2.02	غير دالة
الضابطة طالبات	30	21.57	0.65			
التجريبية طلاب	30	21.48	0.72	1.21	2.02	غير دالة
الضابطة طالبات	30	21.69	0.59			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة (T) المحسوبة في المقارنة بين المجموعات جميعها كانت أصغر من قيمة (T) الجدولية، وهذا يعني أن قيمة (T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية الكلية مع الضابطة الكلية، وكذلك التجريبية (طلاب) مع الضابطة (طلاب)، والمجموعة التجريبية (طالبات) مع الضابطة (طالبات)، وكذلك المجموعة التجريبية (طلاب) مع المجموعة التجريبية (طالبات)، وهذا يدل على أن هذه المجموعات متكافئة من حيث العمر الزمني.

5.8.2. التكافؤ في المعدل التراكمي (التحصيل العام):

للوقوف على تكافؤ المجموعات التجريبية مع الضابطة من حيث التحصيل العام، اعتمد الباحث على التحصيل العام للطلبة؛ وذلك بناءً على معدلاتهم التراكمية التي حصلوا عليها في آخر فصل دراسي لهم (للعام 2010–2011م)، وتم رصد معدلات أفراد العينة من السجلات الخاصة بذلك من الجامعة.

ويوضح الجدول (21) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) لأفراد المجموعات (التجريبية الكلية مع الضابطة الكلية، والتجريبية طلاب مع الضابطة طلاب، والتجريبية طالبات مع الضابطة طالبات، والتجريبية طلاب مع التجريبية طالبات).

جدول (21): يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) تكافؤ المجموعات في المعدل التراكمي (التحصيل العام)

المجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الكلية	60	72.10	1.90	0.280	2.00	غير دالة
الضابطة الكلية	60	72.20	1.85			
التجريبية طلاب	30	72.21	1.85	0.249	2.02	غير دالة
الضابطة طلاب	30	72.09	1.90			
التجريبية طالبات	30	72.00	1.98	0.457	2.02	غير دالة
الضابطة طالبات	30	72.21	1.68			
التجريبية طلاب	30	72.21	1.85	0.414	2.02	غير دالة
التجريبية طالبات	30	72.00	1.98			

يلاحظ من الجدول (21) أن قيمة (T) المحسوبة في المقارنة بين المجموعات جميعها كانت أصغر من قيمة (T) الجدولية، وهذا يعني أن قيمة (T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية الكلية مع الضابطة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الكلية، وكذلك التجريبية (طلاب) مع الضابطة (طلاب)، والمجموعة التجريبية (طالبات) مع الضابطة (طالبات)، وكذلك المجموعة التجريبية (طلاب) مع المجموعة التجريبية (طالبات)، وهذا يدل على أن هذه المجموعات متكافئة من حيث التحصيل العام (المعدل التراكمي).

5.8.3. التكافؤ في المعلومات السابقة المتعلقة بمحتوى التجربة:

للوقوف على تكافؤ المجموعات التجريبية مع الضابطة فيما يتعلق بالمعلومات السابقة في المحتوى الدراسي الخاص بالتجربة قبل البدء بها، قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي على مجموعات الدراسة كاختبار قبلي، ثم صحح الاختبار، ورصد درجات أفراد العينة.

ويوضح الجدول (22) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (T) لأفراد المجموعات (التجريبية الكلية مع الضابطة الكلية، والتجريبية طلاب مع الضابطة طلاب، والتجريبية طالبات مع الضابطة طالبات، والتجريبية طلاب مع التجريبية طالبات).

جدول (22): يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) في الاختبار التحصيلي لتكافؤ مجموعات الطالبات في المعلومات السابقة في المحتوى الدراسي الخاص بالتجربة

البعد	المجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التخطيط للدرس	تجريبية طالبات	30	7.20	1.80	1.262	2.02	غير دالة
	ضابطة طالبات	30	7.73	1.41			
التنفيذ وإدارة الصف	تجريبية طالبات	30	6.73	2.18	0.832	2.02	غير دالة
	ضابطة طالبات	30	7.20	1.93			
الوسائل التعليمية التعلمية	تجريبية طالبات	30	5.87	1.94	0.073	2.02	غير دالة
	ضابطة طالبات	30	5.90	1.90			
التقويم	تجريبية طالبات	30	5.03	1.81	0.161	2.02	غير دالة
	ضابطة طالبات	30	5.10	1.39			
الدرجة الكلية	تجريبية طالبات	30	24.83	5.88	0.857	2.02	غير دالة
	ضابطة طالبات	30	25.93	4.04			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (23): يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) في الاختبار التحصيلي لتكافؤ مجموعات الطلاب في المعلومات السابقة في المحتوى الدراسي الخاص بالتجربة

البعد	المجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التخطيط للدرس	تجريبية طلاب	30	6.36	1.67	0.83	2.02	غير دالة
	ضابطة طلاب	30	7.50	2.46			
التنفيذ وإدارة الصف	تجريبية طلاب	30	6.30	2.10	0.74	2.02	غير دالة
	ضابطة طلاب	30	7.16	2.24			
الوسائل التعليمية التعلمية	تجريبية طلاب	30	5.80	1.29	0.35	2.02	غير دالة
	ضابطة طلاب	30	5.66	1.74			
التقويم	تجريبية طلاب	30	5.36	1.67	1.09	2.02	غير دالة
	ضابطة طلاب	30	4.90	1.53			
الدرجة الكلية	تجريبية طلاب	30	24.10	4.02	1.12	2.02	غير دالة
	ضابطة طلاب	30	25.23	5.61			

جدول (24): يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) في بطاقة الملاحظة لتكافؤ مجموعات الطالبات في المعلومات السابقة في المحتوى الدراسي الخاص بالتجربة

البعد	المجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التخطيط للدرس	تجريبية طالبات	30	20.30	1.57	0.05	2.02	غير دالة
	ضابطة طالبات	30	20.33	2.66			
التنفيذ وإدارة الصف	تجريبية طالبات	30	27.23	2.48	0.65	2.02	غير دالة
	ضابطة طالبات	30	26.66	4.00			
الوسائل التعليمية التعلمية	تجريبية طالبات	30	16.53	1.65	0.83	2.02	غير دالة
	ضابطة طالبات	30	16.00	3.03			
التقويم	تجريبية طالبات	30	16.00	1.46	0.47	2.02	غير دالة
	ضابطة طالبات	30	15.76	2.28			
الدرجة الكلية	تجريبية طالبات	30	80.07	4.06	1.02	2.02	غير دالة
	ضابطة طالبات	30	77.76	10.66			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (25): يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيم (T) في بطاقة الملاحظة لتكافؤ مجموعات الطلاب في المعلومات السابقة في المحتوى الدراسي الخاص بالتجربة

البعد	المجموعات المقارنة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التخطيط للدرس	تجريبية طلاب	30	18.63	1.37	1.03	2.02	غير دالة
	ضابطة طلاب	30	19.10	2.04			
التنفيذ وإدارة الصف	تجريبية طلاب	30	25.90	2.02	1.83	2.02	غير دالة
	ضابطة طلاب	30	24.60	3.24			
الوسائل التعليمية	تجريبية طلاب	30	14.80	1.32	1.52	2.02	غير دالة
	ضابطة طلاب	30	14.16	1.83			
التقويم	تجريبية طلاب	30	14.37	1.45	0.50	2.02	غير دالة
	ضابطة طلاب	30	14.10	2.36			
الدرجة الكلية	تجريبية طلاب	30	73.70	2.53	1.26	2.02	غير دالة
	ضابطة طلاب	30	71.96	6.98			

ويلاحظ من الجدولين (24)، (25) أن قيمة (T) المحسوبة في المقارنة بين المجموعات جميعها كانت أصغر من قيمة (T) الجدولية، وهذا يعني أن قيمة (T) المحسوبة غير دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)؛ أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية (طلاب) مع الضابطة (طلاب)، والمجموعة التجريبية (طالبات) مع الضابطة (طالبات) في مختلف الأبعاد (التخطيط للدرس، التنفيذ وإدارة الصف، الوسائل التعليمية التعلمية، والتقويم) ، وهذا يدل على أن هذه المجموعات متكافئة في المعلومات السابقة المتعلقة بالمحتوى الدراسي الخاص بالتجربة.

5.9. تطبيق البرنامج على عينة الدراسة:

بدأ الباحث بتدريس الطلبة المعلمين أفراد العينة الأساسية البرنامج المقترح في قاعة السيمنار بكلية العلوم الطبية التطبيقية، بعد الحصول على الموافقة من عمادة الدراسات العليا (ملحق 8). وبدأت التطبيق يوم الثلاثاء 2011/3/1م، واستمر حتى 2011/4/21م، وقد تم عقد 20 لقاء لتنفيذ البرنامج في ثمان أسابيع في كل أسبوع بواقع ثلاثة أيام هي: (السبت، الثلاثاء، والخميس)، بمعدل ساعة للطلاب وساعة للطالبات في كل يوم.

قام الباحث بتعريف الطلبة المعلمين من كلا الجنسين بطبيعة البرنامج الذي سيخضعون له، والمنطلق العلمي الذي اندرج تحته البرنامج، والوسائل التعليمية التي يستخدمونها من أجل اكتساب الكفايات المهنية، وكيفية تطبيق هذه الكفايات، وكيفية تقويم أدائهم في تلك الكفايات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تم تصوير البرنامج باستخدام كاميرا الفيديو، وأوضح الباحث للعينة أن البرنامج سيخضع للتصوير من أجل تقويم أدائهم؛ كما قام الباحث بعمل بطاقات توضح أسماء الطلبة/ المعلمين لتسهيل التواصل وتوفير الوقت والجهد إلى حين حفظ أسمائهم.

بدأ الباحث لقاءاته بتوزيع بعض الكتب المختصة في مجال هؤلاء الطلبة المعلمين. حيث يعرض محتوى الكفاية على الطلبة/ المعلمين من خلال جهاز عرض (L. C. D).

يوزع المحتوى التعليمي للكفاية مع الواجب البيتي على الطلبة/ المعلمين مطبوعاً على ورق (A4) والطلب منهم إنجاز الواجبات البيتية لتعزيز الكفايات لديهم.

5.10. إجراءات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على الخطوات التالية:

أ- وضع إطار عام للدراسة، وذلك من خلال الاطلاع على الأدب التربوي والاتجاهات المعاصرة والحديثة والدراسات السابقة ذات العلاقة بالكفايات المهنية، للاستفادة منها في بناء إطاري الدراسة (النظري والإجرائي).

ب- إعداد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة للطلبة المعلمين من الأدب السابق واستشارة المختصين ضمن المعايير المدرجة في استراتيجية إعداد المعلمين (2008).

ج- إعداد أداتي الدراسة المتمثلة في الاختبار التحصيلي لقياس الكم المعرفي لدى أفراد عينة الدراسة، وبطاقة ملاحظة لقياس مدى ممارسة أفراد العينة للكفايات المهنية بشكل عملي مهني.

د- تم تطبيق الاختبار التحصيلي على جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (276) طالباً وطالبة، وذلك لتحديد أي الطلبة الذين سيحصلون على أدنى الدرجات واختيار منهم (60) طالباً وطالبة ليكونوا عينة الدراسة.

ه- ومن ثم تم تطبيق بطاقة الملاحظة على (60) طالب وطالبة لقياس مدى ممارستهم للكفايات المهنية بشكل عملي مهني.

و- وبناءً على النتائج التي تم الحصول عليها من جراء تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة على عينة الدراسة، قام الباحث بإعداد البرنامج التدريبي.

ز- ومن ثم تم إعداد مخطط زمني لآلية تنفيذ البرنامج، حيث طبق البرنامج لمدة 24 جلسة خلال 12 أسبوعاً مقسمة على النحو التالي:

- الجلستين الأولى والثانية سيكون هدفها هو التمهيد للبرنامج وتوضيح الهدف من هذا البرنامج لأفراد العينة، بالإضافة إلى تطبيق الاختبار القبلي عليهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- الجلسات من الثالثة لغاية العشرين: تمثلت بتنفيذ البرنامج التدريبي (20 لقاء).
- الجلستين الحادي والعشرين والثانية والعشرين: تمثلت بتقييم البرنامج (اختبار بعدي)، لمعرفة مدى فاعلية البرنامج، من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة كاختبار بعدي، لمقارنة نتائج الاختبار البعدي بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.

ح- تطبيق الاختبار التحصيلي كاختبار تتبعي بعد شهر من تطبيق الاختبار البعدي، أي في نهاية شهر مايو.

ط- إجراء المعالجات الإحصائية وتحليل النتائج ثم الإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها عبر استخدام مجموعة الرزم الإحصائية (SPSS)، وفق الأساليب **الإحصائية التالية:**

- معامل الارتباط بيرسون: للكشف عن صدق الاتساق الداخلي للأدوات وإيجاد الارتباط بين النصفين في ثبات التجزئة النصفية.
- معادلة ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات ادوات الدراسة.
- معادلة سبيرمان– براون، ومعادلة جتمان، لتعديل طول الاختبار لحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية.
- معامل كودر– ريتشارد سون 21، لحساب ثبات الاختبار.
- معادلة كوبر، لحساب ثبات بطاقة ملاحظة الأداء (الثبات عبر الأفراد).
- اختبار Mann Whitney Test لعينتين مستقلتين للتعرف إلى الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- اختبار T– Test لمجموعتين مترابطتين ومجموعتين مستقلتين.
- حجم التأثير: عن طريق معامل الكسب لبلاك؛ للتأكد من أن حجم الفروق الناتجة هي فروق حقيقية تعود إلى متغيرات الدراسة أم أنها تعود إلى الصدفة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصـل الخامـس

عرض النـتائـج وتفسيـرها

ويشتمل على:

- ❖ تمهيد
- ❖ عرض النتائج وتفسيرها
- ❖ نتائج الدراسة
- ❖ توصيات الدراسة
- ❖ مقترحات الدراسة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الفصل الخامس

عرض النتائج وتفسيرها

تمهيد

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق أدوات الدراسة على أفراد المجموعة التجريبية (60) من الطلبة معلمي التعليم الأساسي، والتي ورد ذكرها بالتفصيل في الفصل الرابع، كما تم تفريغ البيانات التي حصل عليها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وتم استخدام عدد من الأساليب الإحصائية منها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين ولعينتين مرتبطتين، ومعامل بلاك للكسب المعدل للتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير الكفايات المهنية لأفراد العينة وذلك بالتحقق من فروض الدراسة:

عرض النتائج وتفسيرها:

1. إجابة السؤال الأول: والذي ينص على ما يلي:

ما الكفايات المهنية التي ينبغي أن يتقنها الطلبة المعلمين في قسم التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة؟

وقد تمت الإجابة عن هذا السؤال في فصل الإجراءات (الفصل الرابع) المشار إليه صفحة (94)، وقد وضحت الكفايات بملحق (2).

أولاً: نتائج الأسئلة واختبار فرضياتها المتعلقة بالتحصيل المعرفي للكفايات المهنية

2. إجابة السؤال الثاني: والذي ينص على ما يلي:

هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للتحصيل المعرفي.

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الأولى والتي تنص على:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للتحصيل المعرفي لصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي (ن= 60) ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا تدريب (ن= 60) في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي بأبعاده ودرجته الكلية، وذلك

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

باستخدام اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (صلاح الدين علام، 2005: 200)، كما يوضحه جدول (26).

جدول (26): يبين قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل المعرفي في القياس البعدي

البعد	المجموعة التجريبية تلقت البرنامج (ن = 60)		المجموعة الضابطة لم تتلق تدريب (ن = 60)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للدرس	11.43	0.871	7.33	2.105	13.94	0.01
التنفيذ وإدارة الصف	11.10	0.896	7.52	2.175	11.80	0.01
الوسائل التعليمية	8.52	0.701	6.17	1.607	10.38	0.01
التقويم	8.52	0.651	5.15	1.614	14.98	0.01
الدرجة الكلية للاختبار	39.57	1.466	26.17	5.169	19.31	0.01

قيمة ت الجدولية (د.ح = 118) عند مستوى دلالة 0.05 = 2.00، وعند مستوى دلالة 0.01 = 2.66

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالبرنامج التدريبي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا تدريب على القياس البعدي للاختبار التحصيلي بأبعاده ودرجته الكلية، فقد تراوحت قيم (ت) بين (10.38 – 19.31)، وهي قيم دالة عند مستوى (0.01)، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالبرنامج التدريبي في تطوير الكفايات المهنية.

ويعزي الباحث ذلك إلى أن التعلم في ضوء البرنامج التدريبي المقترح، تم بصورة أفضل للتعلم الذي يتلقاه الطلبة المعلمين أثناء دراستهم النظرية الجامعية؛ إذ كان يعطى لكل طالب وطالبة الفرصة الكافية في المناقشة والحوار في المعارف والمعلومات التي يجد تجاهها صعوبة أو أنها كانت جديدة بالنسبة له، كما كان المدرب يكلف جميع الطلبة بتجهيز وتحضير الدرس الذي سيتم شرحه في اللقاء المقبل، بحيث كان المدرب يوزع بعض المهام على بعض الطلبة ليتسنى لهم شرحها في اللقاء المقبل، وعلى الطلبة المستمعين مناقشة ذلك الطالب الذي يقوم بالشرح، مما يولد ذلك نوع من الحيوية والنشاط للطلبة وخلق روح التنافس الشريف بينهم، وهنا كان المدرب يقوم بالترتيب والتسلسل الفكري في أثناء قيام المتدرب بالعرض مع ذكر أمثلة واقعية قدر الإمكان توضح المعنى المرجو من المعلومة، إضافة إلى ذلك شعور وإحساس المتدربين (الطلبة) بمدى أهمية الموضوع، خاصة بعد تطبيق الاختبار القبلي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

عليهم وجدوا أنفسهم أمام اختبار دقيق يحمل الأجوبة بين سطوره، بين كلماته؛ بل وبين حروفه، كل ذلك أدى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطلبة من المجموعة التجريبية ومتوسط درجات الطلبة من المجموعة الضابطة، كانت هذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

ويرى الباحث أن الفروق التي ظهرت بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة والتي كانت لصالح المجموعة التجريبية، تعترض مع النتائج التي أكدت على اهتمام مؤسسات إعداد المعلمين بالجانب النظري، ومن هذه الدراسات التي أكدت ذلك وفق ما جاءت في دراسة **(عطا درويش وسلمان حرب، 2009: 15)**، دراسة **(زهراء الزيرة، 1996)**، دراسة **(سالم القحطاني، 1994)**، دراسة **(سعد الحريقي، 1994)**، دراسة **(محمد سالم، 1997)**، دراسة **(عبد الجبار الشيباني وعبد الرحمن جامل، 1997)**، دراسة **(محمود شوق وسعيد محمد، 1995)**، دراسة **(راشد الكثيري، 1998)**، ودراسة **(Haphzibah, 1987)**. في حين خالفت ما توصلت إليه دراسة **(خليفة السويدي وعبد اللطيف حيدر، 1998)**.

3. إجابة السؤال الثالث: والذي ينص على ما يلي:

هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) على القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي؟

ويتفرع عنه السؤالين الفرعيين:

1.3. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية الثانية والتي تنص على:

2.1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي، لصالح القياس البعدي.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي (ن= 60) في القياس القبلي ومتوسط درجات نفس المجموعة في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي بأبعاده ودرجته الكلية، وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين **(صلاح الدين علام، 2005: 215)**، والجدول التالي يبين ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (27): يبين قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي في القياسين القبلي والبعدي

البعد	القياس القبلي (ن = 30)		القياس البعدي (ن = 30)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للدرس	6.92	1.749	11.43	0.871	17.90	0.01
التنفيذ وإدارة الصف	6.52	2.135	11.10	0.896	15.33	0.01
الوسائل التعليمية	5.83	1.638	8.52	0.701	11.66	0.01
التقويم	5.20	1.735	8.52	0.651	13.86	0.01
الدرجة الكلية للاختبار	24.47	5.013	39.57	1.466	22.39	0.01

قيمة ت الجدولية (د.ح = 59)عند مستوى دلالة 0.05= 2.02، وعند مستوى دلالة 0.01= 2.71

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب الذكور من المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالبرنامج التدريبي على القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي بأبعاده ودرجته الكلية، فقد تراوحت قيم (ت) بين (11.66 – 22.39) وهي قيم دالة عند مستوى 0.01، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي.

ويعزي الباحث ذلك إلى أن التعلم في ضوء البرنامج التدريبي المقترح، والذي يهدف إلى تطوير الكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي ساعد الطلبة على جعل التعلم ذا معنى وقائم على الفهم أكثر من تركيزه على الحفظ، كما ساعد على ربط الكفايات بعضها ببعض وجعلها كلاً متكاملاً في شكل مترابط سهل على الطلبة فهمه من خلال المعلومات والمعارف والمواقف الجديدة المعدة لهم، ومقارنتها بما هو موجود لديهم من معارف ومفاهيم سابقة، واستخدام لما هو موجود لديهم في التعرف وفهم غير ما هو معروف لديهم، بحيث تناول البرنامج البناء المنطقي والتسلسل الفكري في عرض الكفايات المهنية من خلال الربط بالواقع والدعم بالأمثلة والوسائل التعليمية التعلمية (الدروس التوضيحية) المناسبة، حيث أصبحت الكفايات لديهم ذات معنى بالنسبة للطلبة بعيداً عن الحفظ النظري البعيد عن الفهم، وأصبحت معقولة ومقبولة لديهم، بمعنى أن الطلبة اقتنعوا بأهميتها وأصبحت ذات قيمة لديهم وساعدت في التغلب على معظم الصعوبات التي كانت تغلب وتسيطر عليهم.

وتتفق هذه النتيجة من نتائج دراسة كل من: **(منال نجم، 2010)**، دراسة **(حمدي البيطار، 2009)**، ودراسة **(فتحية اللولو، 2001)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هذا يؤكد أن البرنامج التدريبي المقترح قد أوجد فروق لدى المجموعة التي تعرضت للبرنامج، مقارنة بالقياس القبلي لهم أو مقارنة بالقياس البعدي للمجموعة الضابطة.

2.3. هل يختلف متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية الثانية التي تنص على:

2.2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي.

للتحقق من هذا الفرض تمت المقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا تدريب (ن= 60) في القياس القبلي ومتوسط درجات نفس المجموعة في القياس البعدي على اختبار التحصيل المعرفي بأبعاده ودرجته الكلية، وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (28): يبين قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على اختبار التحصيل المعرفي في القياسين القبلي والبعدي

البعد	القياس القبلي (ن = 60)		القياس البعدي (ن = 60)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للدرس	7.50	1.995	7.33	2.104	0.44	غير دالة
التنفيذ وإدارة الصف	7.10	2.064	7.51	2.174	1.07	غير دالة
الوسائل التعليمية	5.80	1.811	6.16	1.606	1.17	غير دالة
التقويم	4.90	1.526	5.15	1.613	0.87	غير دالة
الدرجة الكلية للاختبار	25.30	4.920	26.16	5.168	0.94	غير دالة

قيمة ت الجدولية (د.ح = 59)عند مستوى دلالة 0.05= 2.02، وعند مستوى دلالة 0.01= 2.71

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي بأبعاده ودرجته الكلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. إجابة السؤال الرابع: والذي ينص على ما يلي:

ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير التحصيل المعرفي لدى الطلبة المعلمين في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الثالثة والتي تنص على:

يحقق البرنامج التدريبي درجة من الفاعلية (≤ 1.2) بنسبة مئوية (≤ 0.60) لتطوير التحصيل المعرفي للكفايات المهنية للطلبة المعلمين.

للتحقق من هذا الفرض الذي يتعرض لمدى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير الكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك ***Blake*** للتحصيل المعرفي للطلبة من المجموعة التجريبية، وقد اعتمد الباحث نسبة كسب أعلى من 1.2، ولتقدير نسبة الكسب استخدم الباحث المعادلة التالية:

$$\text{معامل بلاك} = \frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{النهاية العظمى} - \text{المتوسط القبلي}} + \frac{\text{المتوسط البعدي} - \text{المتوسط القبلي}}{\text{النهاية العظمى}}$$

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (29): يبين قيم الكسب لبلاك المعدل
للمجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي

اختبار التحصيل المعرفي	عدد الفقرات	النهاية العظمى	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب المعدل "بلاك"
التخطيط للدرس	**12**	**12**	6.92	11.43	1.264
التنفيذ وإدارة الصف	**12**	**12**	6.52	11.10	1.217
الوسائل التعليمية	**9**	**9**	5.83	8.52	1.147
التقويم	**9**	**9**	5.20	8.52	1.243
الدرجة الكلية للاختبار	**42**	**42**	24.47	39.57	1.221

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لأبعاد الاختبار تراوحت بين (1.147– 1.264)، أما نسبة الكسب لبلاك للدرجة الكلية للاختبار فبلغت (1.221)، وهي نسب معظمها أعلى من محك الفاعلية المحدد (1.2)، مما يدلل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية التحصيل المعرفي للكفايات المهنية لدى طلبة المجموعة التجريبية من أفراد العينة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

كما تم حساب مربع معامل إيتا (η^2) لدرجات أفراد المجموعات التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وذلك لتقدير حجم التأثير للبرنامج التدريبي على التحصيل المعرفي للطلبة، من خلال المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

وقد اعتمد الباحث حجم التأثير (كبير عند η^2 = 0.14، ومتوسط عند 0.06، وصغير عند 0.01) (منصور، 1997: 57)، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (30): يبين قيم (T) ومربع معامل إيتا لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار التحصيل المعرفي

المقياس	قيمة (ت)	مربع معامل إيتا (η^2)	حجم التأثير
التخطيط للدرس	17.90	0.844	كبير
التنفيذ وإدارة الصف	15.33	0.799	كبير
الوسائل التعليمية	11.66	0.697	كبير
التقويم	13.86	0.765	كبير
الدرجة الكلية للاختبار	22.39	0.895	كبير

يتبين من الجدول السابق أن مربعات معامل إيتا والذي يقيس حجم تأثير البرنامج في تطوير التحصيل المعرفي للكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر– غزة ودرجتها الكلية تراوحت بين (0.697 – 0.895)، وهي قيم جميعها ذات تأثير كبير.

وتتفق هذه النتيجة من نتائج دراسة كل من: **(منال نجم، 2010)**، دراسة **(حمدي البيطار، 2009)**، ودراسة **(فتحية اللولو، 2001)**.

ويرجع الباحث الأسباب التي أدت لفاعلية البرنامج التدريبي إلى:

- صغر المحتوى المعرفي الموضوع للبرنامج ساعد في تنمية الجانب المعرفي لدى عينة الدراسة.
- كان لتوزيع المعرفة المتعلقة بالكفاية قبل تطبيقها أثر كبير في فهم المادة المعرفية التي تنمي الكفاية.
- عرض المادة العلمية من خلال الحاسوب المحمول كوسيلة تعليمية تعلمية ومناقشتها مع الطلبة المعلمين، بالإضافة إلى امتلاك الطلبة المعلمين لهذه المعرفة أدى إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الجانب المعرفي لديهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

في حين تبين عدم وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية كفاية الوسائل التعليمية التعلمية لدى طالبات المجموعة التجريبية، فقد كانت قيمة معامل بلاك (1.118) وهي قيمة أدنى من محك الفاعلية.

كما تبين أيضاً عدم وجود فاعلية للبرنامج التدريبي في تنمية كفاية الوسائل التعليمية التعلمية لدى طلاب المجموعة التجريبية، فقد كانت قيمة معامل بلاك (1.101) وهي قيمة أدنى من محك الفاعلية.

ويرى الباحث أن هذه القيمة (1.118)، (1.101) التي ظهرت لدى الباحث على المستوى الإحصائي غير دالة إحصائياً، ولكن على المستوى الأيدومتري فهي قريبة جداً لفاعلية المجالات الأخرى، وإن لم تكن دالة إحصائياً، حيث يعزي الباحث عدم دلالتها بشكل قاطع إحصائياً إلى أن الوسائل التعليمية التعلمية تظهر بالشكل الأدائي المهاري أكثر من ظهورها بالشكل المعرفي.

ويضيف الباحث أن السبب في عدم وجود فاعلية للبرنامج التدريبي لدى أفراد العينة (ذكور، إناث) في كفاية الوسائل التعليمية التعلمية إلى أن هذه الكفاية تحتاج إلى جهداً ووقتاً كبيراً، بالإضافة إلى حاجة هذه الكفاية إلى الكثير من الوسائل التعليمية الإيضاحية المساعدة.

مما سبق يتضح، أن للبرنامج التدريبي أثر دال إحصائياً على أفراد العينة الكلية (ذكور، إناث)، وبالتالي نستطيع الحكم على البرنامج في الأداء المعرفي على أنه أظهر تغيراً واضحاً لدى أفراد العينة التي تلقت هذا البرنامج، وكان هذا التغيير بمستوى دال إحصائي.

هذا ويرى الباحث أن البرنامج التدريبي لم يكن له تأثير على أفراد العينة (ذكور وإناث) في كفاية الوسائل التعليمية التعلمية، وهذا يُعطي دليل واضح على أن نسبة تأثير البرنامج لكل من الذكور والإناث كانت مساوية لهم، بدليل أن التأثير في الكفايات السابقة (التخطيط للدرس، التنفيذ وإدارة الصف، التقويم) كان مساوٍ لهم واستفادوا بنفس الدرجة، وهذا أيضاً انعكس على كفاية الوسائل التعليمية التعلمية.

كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك **Blake** للتحصيل المعرفي لطلبة المجموعة الضابطة لتقدير نسبة الكسب والجدول التالي يوضح ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (31): يبين قيم الكسب لبلاك المعدل

للمجموعة الضابطة على اختبار التحصيل المعرفي

اختبار التحصيل المعرفي	عدد الفقرات	النهاية العظمى	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب المعدل "بلاك"
التخطيط للدرس	12	12	7.50	7.33	0.052
التنفيذ وإدارة الصف	12	12	7.10	7.51	0.118
الوسائل التعليمية	9	9	5.80	6.16	0.153
التقويم	9	9	4.90	5.15	0.089
الدرجة الكلية للاختبار	42	42	25.30	26.16	0.072

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك لأبعاد الاختبار كانت جميعها أدنى من (1.2)، مما يدلل على أن التحصيل المعرفي لطلبة المجموعة الضابطة بقي كما كان عليه قبل بدء التجربة. وهذا يؤكد نجاح البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث، وأن هذا التطور الذي نتج لدى أفراد العينة التجريبية ناتج عن البرنامج التدريبي المُعد، وليس نتيجة التربية العملي التي كانوا يتلقونها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي.

5. إجابة السؤال الخامس: والذي ينص على ما يلي:

هل تختلف درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للتحصيل المعرفي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الرابعة والتي تنص على:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين البعدي والتتبعي للتحصيل المعرفي.

للتحقق من هذا الفرض قام الباحث بالمقارنة بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين تلقوا البرنامج التدريبي (ن= 60) في القياس البعدي ومتوسط درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي على اختبار التحصيل المعرفي بأبعاده ودرجته الكلية، وذلك باستخدام اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين، والجدول التالي يبين ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (32): يبين قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على اختبار التحصيل المعرفي في القياسين البعدي والتتبعي

البعد	القياس البعدي (ن = 30)		القياس التتبعي (ن = 30)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للدرس	11.43	0.871	11.33	0.985	0.24	غير دالة إحصائياً
التنفيذ وإدارة الصف	11.10	0.896	11.20	0.916	0.66	غير دالة إحصائياً
الوسائل التعليمية	8.51	0.701	8.60	0.616	0.71	غير دالة إحصائياً
التقويم	8.52	0.651	8.51	0.676	0.82	غير دالة إحصائياً
الدرجة الكلية للاختبار	39.57	1.466	39.65	1.505	0.76	غير دالة إحصائياً

قيمة ت الجدولية (د.ح = 59)عند مستوى دلالة 0.05 = 2.02، وعند مستوى دلالة 0.01 = 2.71

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلبة من المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالبرنامج التدريبي على القياسين البعدي والتتبعي للاختبار التحصيلي بأبعاده ودرجته الكلية، فقد تراوحت قيم (ت) بين (0.24 – 0.82)، وهي قيم غير دالة إحصائياً.

ويضيف الباحث إلى أنه لا يوجد فروق بين متوسط درجات الطلبة (ذكور، إناث) في القياسي البعدي والتتبعي لدى أفراد المجموعة التجريبية، يؤكد هذا على أن الطلبة حافظو على الكم المعرفي الذي تلقوه من البرنامج ولم يفقدوه؛ لأن البرنامج أوصل مجموعة المعارف والمعلومات والمهارات بنمط الفهم أكثر من تركيزه على الحفظ مما أدى إلى طول فترة بقائها والتي تقاس ضمن المنهج العلمي.

ثانياً: نتائج الأسئلة واختبار فرضياتها المتعلقة بالأداء المهاري للكفايات المهنية

6. إجابة السؤال السادس: والذي ينص على ما يلي:

هل تختلف متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للأداء المهاري.

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الخامسة والتي تنص على:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة، على القياس البعدي للأداء المهاري لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (33): يبين قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري في القياس البعدي

البعد	المجموعة التجريبية (ن = 60)		المجموعة الضابطة (ن = 60)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للدرس	40.95	1.610	19.58	1.183	82.85	0.01
التنفيذ وإدارة الصف	54.62	2.179	25.97	1.615	81.81	0.01
الوسائل التعليمية	32.07	1.645	15.23	1.095	65.97	0.01
التقويم	31.78	1.367	15.15	1.246	69.66	0.01
الدرجة الكلية للاختبار	159.42	5.441	75.93	2.435	108.48	0.01

قيمة ت الجدولية (د.ح = 118)عند مستوى دلالة 0.05 = 2.00، وعند مستوى دلالة 0.01 = 2.66

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالبرنامج التدريبي ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا تدريب على القياس البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري بأبعادها ودرجتها الكلية، فقد تراوحت قيم (ت) بين (65.97 – 108.48)، وهي قيم دالة عند مستوى 0.01، وكانت الفروق لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالبرنامج التدريبي في تطوير الكفايات المهنية.

ويرى الباحث بناءً على النتائج التي ظهرت، أن ذلك التطور يشير إلى أن تنفيذ البرنامج المقترح أدى إلى تطوير الكفايات المهنية للطلبة المعلمين لكلا الجنسين بالتساوي، وهذا يدل على فاعلية البرنامج في تطوير الكفايات المهنية الأربع، حيث كانت نتائج الجنسين متعادلة، ويرى الباحث أن ذلك يعود إلى جو الحرية وعدم القلق في تمثيل تلك الكفايات أمام زملائهم بالإضافة إلى أن الباحث ساعد الطلبة من كلا الجنسين بالتطبيق التمثيلي الحر مع إعطائهم الطمأنينة وتوجيههم للسلوك الأفضل في التطبيق لكل كفاية.

وتتفق هذه النتيجة من نتائج دراسة كل من: **(منال نجم، 2010)**، دراسة **(حمدي البيطار، 2009)**، دراسة **(بثينة بدر، 2004)**، دراسة **(جمال سلامة، 2001)**، دراسة **(فتحية اللولو، 2001)**، ودراسة **(كوثر الشريف، 1996)**.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

7. إجابة السؤال السابع: والذي ينص على ما يلي:

هل تختلف درجات طلبة المجموعتين (التجريبية والضابطة) على القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري؟

ويتفرع عنه السؤالين الفرعيين:

1.7. هل تختلف درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الفرعية الأولى من الفرضية السادسة والتي تنص على:

1.6. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية على القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري.

جدول (34): يبين قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري في القياسين القبلي والبعدي

البعد	القياس القبلي (ن = 60)		القياس البعدي (ن = 60)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للدرس	19.55	1.641	40.95	1.610	72.11	0.01
التنفيذ وإدارة الصف	26.48	2.347	54.62	2.179	68.04	0.01
الوسائل التعليمية	15.62	1.698	32.07	1.645	53.88	0.01
التقويم	15.08	1.670	31.78	1.367	59.94	0.01
الدرجة الكلية للاختبار	76.73	4.657	159.42	5.441	89.42	0.01

قيمة ت الجدولية (د.ح= 59)عند مستوى دلالة 0.05 = 2.02، وعند مستوى دلالة 0.01 = 2.71

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالبرنامج التدريبي على القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري بأبعادها ودرجتها الكلية، فقد تراوحت قيم (ت) بين (53.88 – 89.42)، وهي قيم دالة عند مستوى 0.01، وكانت الفروق لصالح القياس البعدي.

استطراداً لذلك، لوحظ بأن البرنامج أوجد فروقات واختلافات لنفس الأفراد (العينة التجريبية) قبل تلقيهم البرنامج وبعده، حيث أظهر الطلبة أداء أفضل في الفصل بعد تلقيهم للبرنامج إذا ما قورن بأدائهم قبل تلقيهم له، أو حتى إذا قورنوا بأفراد المجموعة الضابطة، وهذا الأمر منطبق على كلا الجنسين؛ مما يؤكد أن درجة الاستفادة من البرنامج لكلا الجنسين كانت بنفس الحجم تقريباً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وتتفق هذه النتيجة من نتائج دراسة كل من: **(منال نجم، 2010)**، دراسة **(حمدي البيطار، 2009)**، دراسة **(فتحية اللولو، 2001)**، دراسة **(جمال سلامة، 2001)**، ودراسة **(كوثر الشريف، 1996)**.

هذا ومن الملاحظ أن أفراد العينة التجريبية أظهروا إتقانهم للكفايات المهنية الأربع السابق ذكرها، بما فيها كفاية الوسائل التعليمية التعلمية التي أظهرت عدم إتقانها من قبل أفراد العينة في الجانب المعرفي (الاختبار التحصيلي)، وهذا يؤكد بأن كفاية الوسائل التعليمية التعلمية تميل إلى الأداء المهاري العملي، أكثر من الأداء النظري المعرفي.

2.7. هل تختلف درجات طلبة المجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الفرعية الثانية من الفرضية السادسة والتي تنص على:

2.6. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة على القياسين القبلي والبعدي للأداء المهاري.

جدول (35): يبين قيم اختبار (T) بين متوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري في القياسين القبلي والبعدي

البعد	القياس القبلي (ن = 60)		القياس البعدي (ن = 60)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التخطيط للدرس	19.55	1.640	19.71	2.436	0.44	غير دالة
التنفيذ وإدارة الصف	26.48	2.346	25.63	3.759	1.48	غير دالة
الوسائل التعليمية	15.61	1.698	15.08	2.657	1.31	غير دالة
التقويم	15.08	1.670	14.43	2.331	1.75	غير دالة
الدرجة الكلية للاختبار	76.73	4.657	74.86	9.406	1.37	غير دالة

قيمة ت الجدولية (د.ح= 59)عند مستوى دلالة 0.05 = 2.02، وعند مستوى دلالة 0.01 = 2.71

يتبين من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتلقوا تدريب على القياسين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري بأبعادها ودرجتها الكلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

8. إجابة السؤال الثامن: والذي ينص على ما يلي:

ما مستوى فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تطوير الأداء المهاري لدى الطلبة المعلمين في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية السابعة والتي تنص على:

يحقق البرنامج التدريبي درجة من الفاعلية (≥ 1.2) بنسبة مئوية (≥ 0.60) لتطوير الأداء المهاري للكفايات المهنية للطلبة المعلمين.

للتحقق من هذا الفرض الذي يتعرض لمدى فاعلية البرنامج التدريبي في تطوير الكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك ***Blake*** للأداء المهاري لطلبة المجموعة التجريبية، وقد اعتمد الباحث نسبة كسب أعلى من (1.2)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (36): يبين قيم الكسب لبلاك المعدل

لطلبة المجموعة التجريبية على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري

بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	عدد الفقرات	النهاية العظمى	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب المعدل "بلاك"
التخطيط للدرس	9	45	19.55	40.95	1.316
التنفيذ وإدارة الصف	12	60	26.48	54.62	1.308
الوسائل التعليمية	7	35	15.62	32.07	1.319
التقويم	7	35	15.08	31.78	1.315
الدرجة الكلية للاختبار	35	175	76.73	159.42	1.314

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك تراوحت بين (1.308 – 1.319)، وهي نسب جميعها أعلى من محك الفاعلية المحدد (1.2)، مما يدلل على فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الأداء المهاري للكفايات المهنية لدى طلاب المجموعة التجريبية من أفراد العينة.

كما تم حساب مربع معامل إيتا **(η2)** لدرجات أفراد المجموعات التجريبية في القياسين القبلي والبعدي وذلك لتقدير حجم التأثير للبرنامج التدريبي على الأداء المهاري للكفايات المهنية للطلبة، من خلال المعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{T^2 + df}$$

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

وقد اعتمد الباحث حجم التأثير (كبير عند **η2** = 0.14، ومتوسط عند 0.06، وصغير عند 0.01) (منصور، 1997: 57)، كما يوضح الجدول التالي:

جدول (37): يبين قيم (T) ومربع معامل إيتا لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على الأداء المهاري

المقياس	قيمة (ت)	مربع معامل إيتا (η^2)	حجم التأثير
التخطيط للدرس	72.11	0.989	كبير
التنفيذ وإدارة الصف	68.04	0.987	كبير
الوسائل التعليمية	53.88	0.980	كبير
التقويم	59.94	0.984	كبير
الدرجة الكلية للاختبار	89.42	0.993	كبير

يتبين من الجدول السابق أن مربعات معامل إيتا والذي يقيس حجم تأثير البرنامج في تطوير الأداء المهاري للكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر– غزة ودرجتها الكلية تراوحت بين (0.980 – 0.989)، وهي قيم جميعها ذات تأثير كبير.

ويرى الباحث، أن الاختلاف الذي أظهره البرنامج التدريبي ما بين المجموعة التجريبية والضابطة، مقارنة مع أنفسهم (قبل وبعد تلقيهم البرنامج)، أو أفراد غيرهم (تجريبية وضابطة) ظهر بمستوى واضح وكان أثره جلي وبمستوى له دلالة إحصائية مقبولة. وتتفق هذه النتيجة من نتائج دراسة كل من: **(منال نجم، 2010)**، دراسة **(حمدي البيطار، 2009)**، دراسة **(فتحية اللولو، 2001)**، دراسة **(جمال سلامة، 2001)**، ودراسة **(كوثر الشريف، 1996)**.

كما تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك ***Blake*** للأداء المهاري لطلبة المجموعة الضابطة، وقد اعتمد الباحث نسبة كسب أعلى من (1.2)، والجدول التالي يبين ذلك:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

جدول (38): يبين قيم الكسب لبلاك المعدل

لطلبة المجموعة الضابطة على بطاقة ملاحظة الأداء المهاري

بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	عدد الفقرات	النهاية العظمى	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب المعدل "بلاك"
التخطيط للدرس	9	45	19.55	19.71	0.010
التنفيذ وإدارة الصف	12	60	26.48	25.63	0.040
الوسائل التعليمية	7	35	15.61	15.08	0.042
التقويم	7	35	15.08	14.43	0.051
الدرجة الكلية للاختبار	35	175	76.73	74.86	0.030

يتبين من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل لبلاك جميعها أدنى من محك الفاعلية المحدد (1.2)، مما يدلل على أنه لم يحدث تطور على الأداء المهاري لطلبة المجموعة الضابطة من الطلبة المعلمين. وهذا يؤكد نجاح البرنامج التدريبي الذي أعده الباحث، وأن هذا التطور الذي نتج لدى أفراد العينة التجريبية ناتج عن البرنامج التدريبي المُعد، وليس نتيجة التربية العملي التي كانوا يتلقونها أثناء تطبيق البرنامج التدريبي.

نتائج الدراسة:

يمكن إجمال القول أن البرنامج التدريبي الذي تعرضت إليه المجموعة التجريبية (ذكور، إناث) كان له الأثر الواضح والدال احصائياً في المجاليين المعرفي والأدائي، ويرجع الباحث ذلك إلى:

1. الإقبال الذي أظهره الطلبة المعلمين وشعر به الباحث من تعاملهم الفعال مع البرنامج.
2. المشاركة الجادة من قبل الطلبة المعلمين في الفعاليات والأنشطة المختلفة للبرنامج.
3. التنوع في استخدام الوسائل التقنية الحديثة في التدريب كجهاز العرض **(L.C.D)**، وجهاز حاسوب محمول **(Lap Top)**، وعروض مصممة على برنامج **(Power point)**، وبعض عروض الدروس التوضيحية المشهود بها من قبل المشرفين التربويين.
4. الجهد المبذول في إعداد البرنامج ساعد على تحقيق البرنامج لأهدافه.
5. العلاقة الودية القوية التي كانت بين الباحث وأفراد العينة (الطلبة المعلمين).
6. توزيع الدروس من قبل الباحث على الطلبة المعلمين بعد إنهاء كل لقاء.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

توصيات الدراسة:

استناداً إلى النتائج السابقة التي أسفرت عنها الدراسة الحالية، يقدم الباحث عدداً من التوصيات التالية:

1. توجيه انتباه القائمين على وزارة التربية والتعليم العالي إلى ضرورة الأخذ بفكرة البرنامج وتطبيقه في كليات التربية في جميع قطاع غزة لجميع تخصصات كلية التربية، ليكون بدايةً لآلية منح الطلبة المعلمين شهادة لمزاولة مهنة التدريس كما تنادي به استراتيجية إعداد المعلمين (2008).
2. ضرورة تبني طرق حديثة في تدريب الطلبة المعلمين والتخلص من الطرق التقليدية.
3. الاستفادة من محتوى البرنامج المقترح الذي أعده الباحث في إعداد وتدريب الطلبة المعلمين في قسم التعليم الأساسي.
4. الخروج بالطلبة المعلمين عن أدوارهم التقليدية في التعليم الجامعي، بحيث يقوم الأساتذة الجامعيين باستخدام أحدث الوسائل التعليمية التعلمية في تدريسهم لمساقات طرق التدريس في جميع التخصصات، ومحاولة كسر الفجوة بين الجانبين النظري والعملي.
5. الاهتمام بالنمو المهني للطلبة معلمي التعليم الأساسي في المجال المعرفي والمهاري للوصول إلى مستوى من الكفاءة اللازمة لممارسة المهنة.
6. العمل على تطوير برنامج التربية العملية في برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية، ليساير المستجدات في مجال الكفايات ومهارات التدريس كي تتاح للطلبة المعلمين الفرصة الكافية للتدريب العملي عليها، مما يؤدي إلى التحسن النوعي في مستوى أدائهم المهني بعد التخرج.

مقترحات الدراسة:

1. إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول الكفايات التي لم تتعرض لها الدراسة الحالية.
2. المتابعة المستمرة من الأساتذة والمشرفين التربويين في كليات العلوم التربوية في الجامعات الفلسطينية للطلبة المعلمين في المدارس، من خلال عقد ورشات عمل وندوات بهدف إكساب هؤلاء الطلبة المعلمين الكفايات المهنية.
3. تقويم البرامج التدريبية في ضوء الكفايات؛ بحيث تعد مساقات طرق التدريس ومضامينها لتحقيق الكفايات المتوقعة من الطلبة المعلمين.
4. ضرورة بناء أدوات منهجية لتقدير الاحتياجات التدريبية بحيث يكون الطالب المعلم فيها شريكاً أساسياً، إضافة إلى التوجيه التربوي والجهات المركزية للتدريب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المراجع

أولاً: المراجع العربية

1. من هدي القران الكريم.
2. إبراهيم الحارثي (1998). **تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي**، الرياض، مكتبة الشفري.
3. إبراهيم درويش (2002). مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعي لدى الطلبة المعلمين في برنامج التربية العلمية والمعلمين في الخدمة في مراحل تدريس التربية الفنية "دراسة ميدانية"، **دراسات تربوية واجتماعية**، المجلد 8، العدد 4، جامعة حلوان، القاهرة.
4. إبراهيم مطاوع وواصف واصف (1981). **التربية العملية وطرق التدريس**، دار المعارف: القاهرة.
5. ابن حجر العسقلاني (1999). **فتح الباري بشرح صحيح البخاري**، دار الفكر، ط1، بيروت. 578/6.
6. أبي الفضل جمال الدين محمد ابن منظور (د.ت). **لسان العرب**، دار صادر: بيروت، لبنان، (د. ط)، مجلد (15).
7. إحسان الأغا (1997). **البحث التربوي عناصره ومناهجه وأدواته**، الطبعة الثانية، مطبعة مقداد.
8. إحسان الأغا وعبد الله عبد المنعم (1997). **التربية العملية وطرق التدريس**، ط1، غزة، فلسطين.
9. أحمد أبو فودة (2008). **مشكلات معلمي الصف في المدارس الحكومية بمحافظات غزة وسبل الحد منها**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.
10. أحمد الجمعة (1993). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة إربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد، الأردن.
11. أحمد الحاج (2000). **التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد**، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
12. أحمد الخطيب ورداح الخطيب (1986). **اتجاهات حديثة في التدريب**، ط1، مطابع الفرزدق التجارية، الرياض.
13. أحمد الطيب (1999). **التقويم والقياس النفسي والتربوي**، الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
14. أحمد اللقاني (1984). **الوسائل التعليمية والمنهج المدرسي**، القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.
15. أحمد اللقاني وفارعة سليمان (1985). **التدريس الفعال**، القاهرة: عالم الكتب.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

16.أحمد المرجي (1998). **درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض الكفايات لتدريس مادة تخصصهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك: إربد.

17.أحمد المقوسي (2000). **محاضرات في طرائق التدريس العامة والتربية العملية**، كلية التربية، جامعة الأزهر، عزة.

18.أحمد حجي (2000). **الإدارة التعليمية والإدارة المدرسية**، دار الفكر العربي: القاهرة.

19. أحمد شاكر وآخرون **(1998)**. **التعليم الأساسي، مكتبة النهضة المصرية**، القاهرة.

20.أحمد عطار (1976). **آداب المتعلمين ووسائل أخرى في التربية الإسلامية**، ط2، بيروت.

21.أحمد محمد وعثمان فراج (1967). **علم النفس التعليمي**، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

22.إسحاق فرحان وآخرون (1984). **المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة**، دار البشير للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

23.إسماعيل الفرا (1995). **معوقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس اللغة العربية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية**، كلية التربية، جامعة أم درمان الإسلامية.

24.إسماعيل مصطفي (1997). **التربية الإسلامية أسس نظرية ونماذج تطبيقية.**

25.أمحمد تيغزة (2008). **البنية المنطقية لمعامل ألفا لكرونباخ ومدى دقته في تقدير الثبات في ضوء افتراضات نماذج القياس.** كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض: المملكة العربية السعودية.

26.أنور السعيد (1995). **إدارة الصفوف "تعيين دراسي"**، معهد التربية، الأونروا، اليونسكو: عمان.

27. إيمان غيث وأسيل الشوارب (2008). تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم الصف حول التعليم والتعلم، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، المجلد العاشر، العدد الرابع، ص260، كلية التربية، جامعة البحرين.

28. أيمن حجازي (2005). "**أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الأساسي**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

29. بثينة بدر (2004). أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات بقسم الرياضيات في كلية بمكة المكرمة، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (46).

30. تشارلز ماكجوير (2006). **أفضل النصائح للمعلمين**، مكتبة جرير: السعودية.

31. تهاني خاطر (1999). **مشكلات المعلم المبتدئ في المدارس الحكومية بمحافظات غزة ومقترحات حلولها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية–غزة، فلسطين.

32.توفيق مرعي (1981). **الكفايات التعليمية الأدائية عند معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم واقتراح برامج لتطويرها**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية التربية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

33.توفيق مرعي (2003). **شرح الكفايات التعليمية**، دار الفرقان: الأردن، عمان.

34. توفيق مرعي وآخرون (1985). **معلم الصف**، (ط1)، وزارة التربية والتعليم شؤون الشباب، مسقط، سلطنة عمان.

35. تيسير النهار ومحمد الربايعة (1992). "كفاية المعلم في المدارس الأردنية وعلاقتها بجنسه ومؤهليه وخبراته التي يدرس فيها"، **مجلة مؤتة للبحوث والدراسات**، ع (3)، جمادي الآخر، ص ص 41- 68.

36.ثامر السلمي (2009). **كفايات معلم الصفوف الأولى في الفكر التربوي الإسلامي ومدى توافرها لدى المعلمين من وجهة نظر مشرفي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

37. جابر جابر وآخرون (1989). **مهارات التدريس**، دار النهضة العربية: القاهرة.

38.جامعة القدس المفتوحة (2008). **تصميم التدريس**، عمان، الأردن.

39. جمال سلامة (2001). **فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين**، عالم التربية، المجموعة 2، العدد 3، جزء 2، القاهرة، مصر.

40.جودت سعادة وعبد الله إبراهيم (2001). **تنظيمات المنهاج وتخطيطها وتطويرها**، دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

41.حامد الصباغ (د.ت). **تطوير مهنة التعليم**، دار المعرفة الجامعية: القاهرة.

42. حامد العبادي (2004). مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة والمعلمون في تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، **دراسات العلوم التربوية**، (م31)، (ع2)، ص ص 242- 253، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن.

43.حسن جامع (1990). استراتيجيات جديدة لاستخدام مدخل الكفايات التدريسية في تحسين مستويات أداء طلبة وطالبات كلية التربية الأساسية بدولة الكويت، **المؤتمر العلمي الثاني- إعداد المعلم التراكمات والتحديات، الإسكندرية.**

44. حسن زيتون (2001). **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**، ط1، عالم الكتب: القاهرة، مصر.

45. حسن منسي (2000). **إدارة الصفوف**، دار الكندي للنشر: إربد، الأردن.

46.حسين الخليفة (1996). **التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية**، ليبيا، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء.

47. حسين الطوبجي (1995). **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، دار القلم، ط14، القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

48. حمدي البيطار (2009). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية، **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد 150**، 412- 451.

49. خالد السر (2004). تقويم جودة مهارات التدريس الجامعي لدى أساتذة جامعة الأقصى في غزة، **مجلة جامعة الأقصى**، المجلد (8)، العدد (2)، غزة، فلسطين.

50. خضر عبد العال (2007). **خصائص معلم الصف وكفاياته الأساسية**، مركز التطوير التربوي، فلسطين، غزة.

51. خلود مراد (2001). أساليب التقويم لدى معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الابتدائي في ظل التقويم التربوي، **مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين**، (م2)، (ع4)، ص ص 192- 213.

52. خليفة السويدي وعبد اللطيف حيدر (1998). أساليب رفع كفاءة الأداء لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالإمارات العربية المتحدة، **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، العدد (48)، ص 41.

53. دليل كلية التربية (2002). **أنظمة كلية التربية أقسامها العلمية وبرامجها الأكاديمية**، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

54. ديفيد ولسون (2001). إصلاح التعليم الثانوي، إصلاح التعليم الفني والمهني والتدريب في عالم العالم المتغير، **مجلة مستقبليات**، المجلد3، العدد1 مارس 2001، اليون، ص ص42-43.

55. ذوقان عبيدات وآخرون (1998). **مبادئ التوجيه والإرشاد النفسي**، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع: عمان.

56. راشد أبو صواوين (2010). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية، **مجلة العلوم الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد الثامن عشر، العدد الثاني، 359- 398، يونيو 2010.

57. راشد الكثيري (1998). الارتباط بين درجات مواد التخصص والإعداد التربوي، ومتطلبات الجامعة، والتربية الميدانية لخريجي كلية التربية بجامعة الملك سعود، **مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر**، العدد الرابع عشر، السنة الرابعة، يوليو، ص ص 121- 161.

58. رجاء الدين طموس (2002). "**تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب "لغتنا الجميلة" المقرر للصف السادس الأساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث**"، رسالة ماجستير غير منشورة: الجامعة الإسلامية، غزة.

59. رجاء علام (2005). **تقويم التعلم**، عمان: دار المسيرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

60.رداح الخطيب وآخرون (1999). **الإدارة والإشراف التربوي: اتجاهاته الحديثة**، دار الندوة: المملكة الأردنية الهاشمية، عمان.

61. رشدي طعيمة (1999). **مهارات المعلم**، ط2، دار الفكر العربي، القاهرة.

62.رشدي طعيمة وحسين غريب (1986). **الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي بين الحاضر والمستقبل**، كلية التربية، جامعة حلوان.

63.رشدي منصور (1992). حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، **المجلة المصرية للدراسات النفسية**، القاهرة، العدد 16، المجلد 7، 1 يونيو، ص ص 57 – 75.

64.زهراء الزيرة (1996). البنائية دعوة للحوار لتجديد مناهج البحث والتقويم في التربية العملية، **مجلة مستقبل التربية العربية**: مجلد (2)، العددان (6، 7)، ابريل/ يوليو 1996، ص190.

65. زياد أبو ضباع (**1999**). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الأولى في مدارس منطقة شمال عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، عمان، الأردن.

66. زيد الهويدي (2002). **الإبداع ماهيته، واكتشافه، وتنميته**، ط1، دار الكتاب الجامعي: العين، الإمارات العربية المتحدة.

67.زينب الجبر (2002). **التخطيط المدرسي، مفاهيم وأسس وتطبيقات**، الطبعة الأولى، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

68.ساري حمدان ومحمد الناظر (2001). الكفايات التعليمية ودرجة ممارستها لدى معلمي تخصص التربية الرياضية من وجهة نظر طلبتهم في كليات المجتمع الأردنية، **دراسات العلوم التربوية**، مجلد (23)، عدد (1)، المملكة الأردنية، عمان.

69.سالم القحطاني (1994). دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية، **مجلة رسالة الخليج العربي**، العدد (51)، الرياض، ص ص 79– 37.

70. سامي ملحم (2005). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، دار المسيرة: عمان.

71. سبع أبو لبدة (1982). **مبادئ القياس والتقويم التربوي**. ط3، الجامعة الأردنية، عمان.

72.سعد الحريقي (1994). فاعلية الإعداد التربوي في الموقف المهني للمعلمين والمعلمات قبل التخرج، **مجلة البحوث التربوي بجامعة قطر**، العدد (5)، يناير، ص ص 205– 232.

73. سفيان العثامنة (2008). "**بناء وتطبيق قائمة مستويات معيارية لتقويم تعلم التلاميذ في مبحث اللغة العربية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسية**"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

74. سلطان المخلافي (2003). **تقويم مستوى أداء طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة تعز**. المؤتمر السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة. القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

75. سليمان عبيدات (1988). **القياس والتقويم التربوي**، ط1، جمعية عمال المطابع التعاونية، الأردن.

76. سهيلة أبو السميد (1985). **إعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئة التدريس لكليات المجتمع- الكليات المتوسطة لإعداد المعلمين في الأردن**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

77. سهيلة الفتلاوي (2003). **الكفايات التدريسية. مفهومه- تدريب- أداء**، الطبعة الأولى، دار الشروق للتوزيع والنشر الأردن.

78. صفوت فرج (1997). **القياس النفسي**، ط3، الأنجلو المصرية، القاهرة.

79. صلاح الدين أبو ناهية (1998). **مدخل إلى القياس التربوي**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

80. صلاح الدين علام (2005). **الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** "**البارامترية واللابارامترية**"، ط1، دار الفكر العربي: القاهرة.

81. صلاح الدين علام (2005). **الأساليب الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية** "**البارامترية واللابارامترية**"، دار الفكر العربي، القاهرة.

82. صلاح الناقة (2009). تقويم (الأداء التدريسي) للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، بمحافظة جنوب غزة، **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، 349- 384، يونيو 2009.

83. عادل عجيز (1997). فعالية استخدام التدريس المصغر ببرامج كليات التربية على تنمية بعض مهارات التدريس لطلاب الدبلوم العام، **المؤتمر العلمي التاسع، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.**

84. عبد الجبار الشيباني وعبد الرحمن جامل (1997). واقع التربية العملية وسبل تطويرها في كل من كليتي التربية بجامعتي صنعاء وعدن، دراسة مقارنة، **المؤتمر العلمي التاسع، برامج كليات التربية في الوطن العربي**، رؤية مستقبلية، المركز الكشفي العربي، 29- 31 يوليو، القاهرة، ص ص 326- 199.

85. عبد الجليل الزوبعي وآخرون (1997). **الاختبارات والمقاييس النفسية**، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، الجمهورية العراقية.

86. عبد الحميد الخطابي (2004). برنامج قسم المناهج وطرائق التدريس بكليات المعلمين، ومدى تحقيقه لبعض الكفايات المهنية الأساسية اللازمة لمعلم المرحلة الابتدائية، من وجهة نظر الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بجدة، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية**، المجلد السادس عشر، العدد الثاني، 95- 163، يوليو 2004.

87. عبد الحميد جابر وآخرون (1986). **مهارات التدريس**، ط1، دار النهضة العربية: القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

88.عبد الرحمن جامل (1997). **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي،** ط1، دار المناهج: عمان.

89.عبد الرحمن صائغ (2002). **التخطيط التربوي،** وزارة التربية والتعليم العالي، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

90.عبد الرحمن عدس (1999). **أساسيات البحث التربوي،** الطبعة الأولى، دار الفرقان: عمان.

91.عبد الرحمن يس (1998). **التدريس وإعداد المعلم،** ط2، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع: الرياض.

92.عبد العزيز البابطين (1995). **الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض،** رسالة ماجستير غير منشورة.

93.عبد العليم السيد وآخرون (2000). **علم النفس العام،** القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

94. عبد الكريم السرحان (2003). **كفاية المعلمين المشتقة من التربية الإسلامية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.

95.عبد الله الجنيدل (2006). **مستوى أداء خريجي كلية المعلمين بالرياض من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين،** رسالة ماجستير غير منشورة.

96.عبد الله الجواد (2000). **رؤى تربوية حول إعداد المعلم وتوحيد مصادر إعداده،** المؤتمر العلمي الثاني، كلية التربية، مجلد (1)، جامعة أسيوط، جمهورية مصر العربية.

97. عبد الله الصمادي وماهر الدرابيع (2004). **القياس والتقويم التربوي بين النظرية والتطبيق،** دار وائل: عمان.

98. عبد الله الصوفي (1997). **معجم التقنيات التربوية،** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة: عمان، الأردن.

99.عبد الوهاب النجار (2007). الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام، **ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية للبنات بالباحة، القصيم، المملكة العربية السعودية.**

100. عبد الوهاب كويران (2008). مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين، المجلد العاشر، العدد الثالث، ص 64-87.**

101. عزت جرادات وآخرون (1983). **التدريس الفعال،** المطبعة الأردنية: عمان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

102. عزو عفانة (2000). فاعلية برنامج مقترح قائم على المنحنى التكاملي لتنمية مهارات حل المسائل العلمية لدى طلبة الصف السابع الأساسي بغزة، **المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 2008**.

103. عطا درويش وسلمان حرب (2009). مدى التكامل بين الإعداد النظري والإعداد العملي للمعلمين في جامعة الأزهر بغزة، **مجلة العلوم الإنسانية**، السنة السابعة، العدد (42)، 1- 26، يوليو 2009.

104.علي الشخيبي (2003). **كلمة في المؤتمر السنوي الحادي عشر "نظام تقويم الأداء المدرسي في الوطن العربي في عصر المعلومات"**، دار الفكر العربي: القاهرة.

105. عمر دحلان (2009). تقدير كفايات المعلم المساند من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، **بحث مقدم للمؤتمر التربوي، المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول، ص149- 180**.

106. عيسى المطيري (2010). **الكفايات للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توفرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

107.فاروق الفرا (1989). **تطوير كفاءات تدريس الجغرافيا باستخدام الوحدات النسقية**، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

108. فاروق الفرا (1993). "الكفايات التربوية العامة اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية بغزة المؤتمر التربوي الأول" **(تطوير التعليم في الأراضي المحتلة، من أين نبدأ)، جامعة الأزهر بغزة.**

109. فاطمة المشرخ (1998). **معلم الصف ودوره في الإدارة الصفية**، التربية، (ع 150-152)، (ص ص 117-130)، الإمارات العربية المتحدة.

110. فتحية اللولو (2001). "**أثر برنامج مقترح في ضوء الكفايات على النمو المهني لطلبة العلوم بكليات التربية بغزة**"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس بالتعاون مع جامعة الأقصى- غزة.

111. فضل أبو الروس (2001). **تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلم الصف في الصفوف الأساسية الأربعة الأولى للمدارس الحكومية بمحافظة نابلس**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، عمادة كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين.

112. فهمي الزيود وهشام عليان (1998). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط1، دار الفكر العربي: القاهرة.

113. فؤاد أبو حطب وآمال صادق (1980). "**علم النفس التربوي**"، ط3، مكتبة الأنجلو، القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

114. فؤاد العاجز (2007). "**الإدارة الصفية بين النظرية والتطبيق**" الطبعة الثالثة، دار المقداد للطباعة: غزة.

115.فؤاد العاجز وخليل حماد (1999). أداء طلبة مساق التربية العملية بكليات التربية في الجامعات الفلسطينية "دراسة تقويمية"، **مجلة العلوم الإسلامية، المجلد السابع، العدد الأول.**

116.فؤاد عياد ومنير عوض (2006). **أساليب تدريس التكنولوجيا**، مطبعة الوراق: غزة، فلسطين.

117. فوزي جاد الله (2011). **الاحتياجات التدريبية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية بمحافظات غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.

118. قاسم الصراف (2003). **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، دار الكتاب الحديث، إربد.

119. قاسم خزعلي وعبد اللطيف مومني (2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد (26)، العدد الثالث، 553- 592، أغسطس 2010.

120. كمال زيتون (2003). **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط1، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

121. كمال زيتون (2005). **التدريس نماذجه ومهاراته**، الطبعة الثانية، عالم الكتب، القاهرة.

122. كوثر الشريف (1996). **فعالية برنامج مقترح لتنمية بعض جوانب تدريس العلوم والمهارات التدريسية لدى طلاب الفرقة الثالثة علمي علوم (طبيعة وكيمياء، وتاريخ طبيعي) بكلية التربية بسوهاج**، المجلة التربوية، العدد الحادي عشر، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.

123. كولن داوسون (1999). **كيف تواجه الطلبة في فصولهم**، ترجمة مصباح الحاج عيسى، وإياد أحمد ملحم، دار القلم: الكويت.

124. لمعة أبو الحلاوة (1996). **أثر جنس معلم الصف وخبرته العملية ومؤهله العلمي في استخدام التقنيات التعليمية في تدريس طلبة محافظة الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، عمان، الأردن.

125. ماجد أبو جابر وحسين بعارة (2000). **التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية**، دار الضياء: عمان.

126. ماجد الديب (2007). **مبادئ ومهارات التدريس الفعال**، دار آفاق: غزة.

127. مباركة الأكرف (1990). **تطوير برامج تدريب معلمة الفصل أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفايات**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.

128. محاسن رضا (1977). **الاتجاهات المعاصرة في مجال الوسائل التعليمية**، الكويت، مطبعة إدارة التربية الخاصة.

129. محمد إبراهيم (1991). **تطوير التعليم الابتدائي في مصر بين النظرية والتطبيق**، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

130.محمد أبو الفدا (1988). **الألف حكمة**، دار الشريف للطباعة والنشر: جدة.

131. محمد أبو نمرة (2001). **إدارة الصفوف وتنظيمها**، دار يافا للنشر والتوزيع والطباعة: عمان.

132. محمد أبو نمرة (2003). **الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية**، رسالة ماجستير منشورة، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، (العلوم الإنسانية)، المجلد 17 (2)، عمان، الأردن.

133. محمد إسماعيل (1989). **الطفل من العمل إلى الرشد**، دار التعلم للنشر والتوزيع: الكويت.

134. محمد آل ياسين (د.ت). **المبادئ الأساسية في طرق التدريس**، دار العلم: لبنان.

135. محمد الديحان (1999). **مشكلات التدريس لدى معلم الصف الأول الابتدائي**، رسالة الخليج العربي، (م21)، ص ص 19- 77.

136. محمد الصبيحي (1986). **أثر الخبرة التعليمية والدرجة العلمية في ممارسة معلمي الاجتماعيات للكفايات التعليمية وأثر ذلك في تحصيل طلابهم**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

137. محمد العبري (2002). **برنامج مقترح لتطوير أداء معلم العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء الكفايات التدريسية اللازمة**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

138. محمد الناقة (1987). **البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، أسسه، إجراءاته**، القاهرة، شركة مطابع الطوبجي.

139. محمد بن أبي بكر الرازي (د. ت). **مختار الصحاح**، (ترتيب محمود أبو خاطر)، الهيئة المغربية العامة للكتاب، القاهرة.

140. محمد جان (2003). **المرشد النفيس إلى أسلمة التربية وطرق التدريس**، ط2، مكتبة سالم، مكة المكرمة.

141. محمد حمادة (2002). **فعالية استراتيجية الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مادة الرياضيات وفي انتقال وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان**، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 83، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

142. محمد حمدان (1981). **الوسائل التعليمية مبادئها وتطبيقاتها**، ط1، بيروت، مؤسسة الرسالة.

143. محمد حمدان (2004). **مشكلات الإشراف التربوي لدى الطلاب المعلمين في جامعة الأقصى بغزة**، المؤتمر التربوي الأول في فلسطين ومتغيرات العصر، الجزء الأول، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

144. محمد ريان (1994). **الاختبارات التحصيلية في التربية الإسلامية في المرحلتين الابتدائية والإعدادية "تطبيقات عملية"**، معهد التربية، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، الأونروا، اليونسكو، عمان، الأردن.

145. محمد زيدان (1981). **الكفايات الإنتاجية للمدرس**، ط1، دار الشروق: جدة.

146. محمد سالم (1997). **دراسة تقويمية لبرنامج التربية العملية بكلية التربية ببور سعيد جامعة قناة السويس**، المؤتمر العلمي التاسع، برامج كليات التربية في الوطن العربي، رؤية مستقبلية، 29- 31 يوليو، القاهرة، ص ص 401- 417.

147. محمد عسقول (1999). **أثر تدريب الطلبة المعلمين في الجامعة الإسلامية على بعض مهارات التدريس في تغيير اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد السابع، العدد الأول، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

148. محمد فارعة (1996). **المعلم وإدارة الفصل**، مركز الكتاب- القاهرة.

149. محمد مرسي (1984). **المعلم والمناهج وطرق التدريس**، الرياض، عالم الكتب.

150. محمد ملحم وخليل الصباغ (1991). برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية (2) مجلد (3) المملكة العربية السعودية، الرياض.**

151. محمود الأستاذ وعدنان دلول (2001). **مبادئ التربية العملية ومهارات التدريس**، ط1، غزة، فلسطين.

152. محمود الربيعي (2006). **طرائق وأساليب التدريس المعاصرة**، دار الكتاب الحديث: إربد.

153. محمود الناقة (1997). **البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات، أسسه، وإجراءاته**، دليل للدارسين لدرجتي الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرق التدريس إلى البحوث التي منحت عليها كليات التربية في مصر درجتي الماجستير والدكتوراه تخصص المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، يناير.

154. محمود شوق ومحمد محمود (1995). **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

155. محمود شوق ومحمد محمود (1997). **تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين**، الرياض، مكتبة العبيكان.

156. محمود منسي وصالح أحمد (2001). **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء**، إسكندرية، شركة الجمهورية الحديثة.

157. محيى الدين النووي (د.ت). **المجموع شرح المهذب**،ج1، طبعة علي يوسف القاهرة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

158. مركز البحوث والتطوير التربوي (2002). **تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية**، دراسة غير منشورة، عدن، اليمن.

159. مروان أبو حويج وآخرون (2002). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة: عمان.

160. مسلم بن الحجاج (1983). **صحيح الإمام مسلم**، رقم الحديث 810.

161. مصطفى الغرابلي (1997). **الخطة السنوية في المرحلة الأساسية الأولى مفهومها وعناصرها وطرائق بناءها**، الرئاسة العامة لوكالة الغوث الدولية، عمان، الأردن، أيلول/سبتمبر.

162. مصطفى محمد وسهير حوالة (2005). **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان.

163. ممدوح سليمان (1991). **دارسة شاملة حول نظام معلم الصف بدول الخليج العربي**، رسالة ماجستير منشورة، الرياض، السعودية، مكتب التربية العربي بدول الخليج.

164. ممدوح سليمان وعبد علي حسن (1989). **من مشكلات معلم الفصل في عامه الأول إلى تطوير برنامج إعداده بجامعة البحرين**، دراسات تربوية، (م 5)، (ع 27)، (ص ص20–56).

165. منال أحمد (2005). **الإعداد المهني لأعضاء هيئة التدريس في ضوء الفكر التربوي المعاصر**، ورقة عمل، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

166. منال نجم (2010). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، فلسطين.

167. موسى مصطفى (2002). **الاتجاهات الحديثة في طرائق تدريس التربية الدينية الإسلامية**، ط1، دار الكتاب الجامعي: العين، الإمارات العربية المتحدة.

168. نادر الزيود وهشام عليان (2002). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، دار الفكر، عمان.

169. نجيب حمد الله (2005). **المشكلات التي تواجه معلم الصف في إدارة الصف في المدارس التابعة لوكالة الغوث في الأردن من وجهة نظر معلم الصف**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.

170. هاشل الغافري (1995). **الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية في منطقة القاهرة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، عمان.

171. وزارة التربية والتعليم (2007). **المذكرة التفسيرية والقواعد التنفيذية للائحة تقويم الطالب**، الرياض.

172. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية (2005). "**الخطة المدرسية السنوية**"، مديرية التربية والتعليم بغزة، نشرة رقم م. ت. غ./1 بتاريخ 2005/5/21.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

173. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، **استراتيجية إعداد وتأهيل المعلمين**، WWW. Mohe. Gov. ps. (2007).

174. وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية، **المعايير المهنية للمعلمين (2010)**. هيئة تطوير مهنة التعليم، 5 تشرين أول.

175. وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية (1998). **دليل المعلم**، ط1.

176. وفاء كامل (2008). **بحوث في علم النفس الطفل**، الإسكندرية، دار حورس للطبع والنشر: جمهورية مصر العربية.

177. يحيى أبو حرب (2005). **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين**، دراسة منشورة، مؤتمر الأطفال والشباب في الشرق الأوسط، دبي، 2005: (52-87).

178. يحيي عفاش (1992). الكفايات التعليمية التي يحتاجها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن، **المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد الثاني عشر، العدد الأول.**

179. يحيي لطفي (1992). الكفايات الاجتماعية في إدارة الفصل لدى معلم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، **مجلة التربية، جامعة الأزهر، العدد 23.**

180. يس قنديل (1998). **التدريس وإعداد المعلم**، ط2، دار النشر للنشر والتوزيع: الرياض.

181. يعقوب نشوان (2000). **المنهج التربوي من منظور إسلامي**، دار الفرقان: غزة.

182. يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان (1990). الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، **مجلة جامعة الملك السعود، المجلد الثاني، العدد201.**

183. يوسف الكساسبة ومحمد الكساسبة (2003). **تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفاءات التعليمية وبناء أنموذج تدريبي لتطويره**، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية الهاشمية، عمان.

184. يوسف قطامي ونايفة قطامي (2002). **الإدارة الصفية**، دار الفكر للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الأجنبية

185. A. Louis (1995). **Modern Education**, N. y Mc Milan company. P, 133.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

186. Alison, Castro (2006). **Preparing Elementary Preservice Teachers to Use Mathematics Curriculum Materials**. The Mathematics Educator. University of Georgia (ERIC).

187. Barrette, G. T. (1976). "**CBTE concepts, Some Implications &Applications for Teacher Education**". Competency-Based Teacher Education, Briefings 2.

188. Bramblett, p. Cope (2000): "**An Analysis of new Teacher program in Northern Arizona University DAL.**" A611- 3. P. 824.

189. Clark, L. H. &Star, I., (1981). "**Secondary &Middle School Teaching. Methods**", London, Macmillan publishing, inc.

190. Cooper, J. M., et al., (1973). "**Specifying Teacher competences**". Journal of Teacher Education. Vol. 24, No. 1, pp. 17-20.

191. Frunk &Wagnalls. Dictionary, INT, Education. 1966, **Frunk &Wagnalls Compray New York**, p. 402.

192. Good, V. (1973). **Dictionary of education**. New York hill company.

193. Hale, Stere (1975). A "CBTE Program for teacher of learning Disabled" **Journal of Teacher Education. Vol. xxvi, No. 3.**

194. Hall, L.., (1992). **Future preparation for special and General Educators**: pre service Implications, U. S. A Hawa Micro films International.

195. Haphzibah, Roskelly (1987). Active learning to active teaching: A New Direction in Teacher preparation, **Paper presented at the Annul Meeting of the Conference on College Composition and Communication (38 th, Atlanta, GA, March 19- 21, 1987).**

www.manaraa.com

196. Houston, Robert. W. R &How Sam R.B. (1974) "**Exploring Competency- Based Education**". California: Mccatchan Publishing.

197. IBSTPI, International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (2006). **Instructor competencies**. Retrieved and downloaded June 25, 2006. From www.ibstpi.org/ Competencies/ instruct_ design_ competencies.htm.

198. Kay, Patricia (1975). "What competencies should be Included in ACBTE program?". **Paper for the A ACTE. Washington D. C., 20036: American Association of colleges for Teacher Education, one Dupont Circle, Suit 610.**

199. Kennedy, j (2002). Perceived Technological compentencies of Elementary Teacher in UK Schools. **Dissertation Abstract International** 55 (3) p 348-AP25.

200. Landers, Mary F. & Weary F. & Weaver, Roberta (1991). Teaching Competencies Identified by Mainstream Teachers: Implications for Teacher Treaning V. s. **ERIC Document ED 336895.**

201. Medly, Donald M. &Patricia R. Cook (1980). "**Research in teacher competency and teaching tasks, theory and practice**". Journal of teacher education, Vol. 45-No. 1.

202. Moore, K. Henley, (1982). An identification of Elementary Teacher Needs. **American Educational Research Journal**, Vol. 19, No. 1: p137.

203. Richey R.C. Dennes, F.C. & Foxon, M. (2001). **Instructional design competencies**: New York: The standards. Clearinghouse on information & technology. Syracuse University, Syracuse.

www.manaraa.com

204. Richey R.C. Dennes, F.C. & Foxon, M. (2001). **Instructional design competencies**: New York: The standards. Clearinghouse on information & technology. Syracuse University, Syracuse.

205. S. ZiaUllah, M.S. Farooq (2008). Effectiveness of teacher education programmers in Developing Teaching Skills for Secondary Level. **Journal of Quality and Technology(ERIC)**.

206. Stolworthy, Read L. (1995). **Teaching Competencies in Pre Service Teachers Education**: A study of the Analysis of Variance in the Evaluative Effort. V. S ERIC Document. ED, 324283.

207. The National Commission on Teaching & America's Future (1996). **What matters most: Teaching for America's future**. New York. Retrieved and downloaded April, 15, 2007 from www.tc.columbia.edu.

208. Wesley, E. B. (1950). "**Teaching social studies in High school, third Education Boston**", O.C. Heath &Go.

www.manaraa.com

الملاحق

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (1)

المعايير المهنية لإعداد المعلمين (2010)

1. يمتلك معرفة بفلسفة المنهاج الفلسطيني وأهدافه وخطوطه العريضة.
2. يمتلك معرفة وفهماً بالمحتوى الدراسي للمرحلة التي يدرسها، وطرائق إثرائه.
3. يمتلك معرفة وفهماً بطرائق تعلم الطلبة، وفق قدراتهم وخصائصهم النمائية.
4. يمتلك معرفة وفهماً بكيفية تدريس التخصص، وفق قدرات الطلبة واحتياجاتهم.
5. يمتلك معرفة وفهماً بمتطلبات تعليم التخصص العمودية والأفقية.
6. يمتلك معرفة وفهماً بكيفية ربط التخصص بمواضيع وحقول مختلفة وبشكل تكاملي، ضمن سياقات متعددة.
7. يمتلك معرفة وفهماً بأسس القياس والتقويم التربوي.
8. يمتلك معرفة بأساسيات اللغة العربية، والمعرفة الرياضية والعلمية، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.
9. يمتلك معرفة بظروف الطلبة على تنوعها، وطرائق التعامل معها.
10. يُعد الخطط التعليمية واضحة المعالم والأهداف ويطورها، مراعياً الفروق الفردية بين الطلبة.
11. يوفر بيئة تعلمية تعليمية آمنة وداعمة لعملية التعلم والتعليم.
12. يوفر مناخاً تعليمياً يمتاز بالمرونة والابتكار والتحفيز المستمر على التفكير الناقد والإبداع.
13. يوظف المصادر التعلمية، والوسائل التعليمية في العملية التعلمية التعليمية.
14. يربط موضوع تخصصه بموضوعات مختلفة، وبسياق اجتماعي وثقافي مرتبط بحياة الطالب وواقعه.
15. ييسر عملية التعلم والتعليم لتمكين الطلبة من بناء المعرفة وتقييمها وتأملها بطرائق تساعدهم في أن يكونوا متعلمين مستقلين.
16. يوظف التقويم التربوي بأنواعه بشكل مستمر باعتباره جزءاً أساسياً من عملية التعلم والتعليم.
17. يُقوم ممارساته التعليمية وفق تغذية راجعة واردة من العناصر البشرية ذات العلاقة.
18. يُوظف الاتصال والتواصل في العملية التعلمية التعليمية.
19. يُوظف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعلمية التعليمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

20. يلتزم بتيسير عملية التعلم لجميع الطلبة.
21. يلتزم بمساعدة الطلبة على إبراز قدراتهم ومواهبهم المختلفة لتعزيز ثقتهم بأنفسهم.
22. يتأمل بصورة ذاتية وجماعية في ممارساته التعليمية، ويقيمها لتلبية احتياجاته المهنية.
23. يلتزم بالتعاون والتواصل مع ذوي العلاقة لتطوير نوعية التعليم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (2)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــة الأزهـر – غزة
عمادة الدراســات العليـا
كليـــــــة التربيـــــــة
المنـاهج وطرق التـدريس

السيد/ ..... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الموضوع: تحكيم قائمة الكفايات المهنية

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**فاعلية برنامج مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر– غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات المهنية التي يفترض تطويرها لدى الطلبة معلمي التعليم الأساسي عن طريق برنامج تدريبي قائم على الكفايات.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال، وللمساعدة في إنجاز هذه الدراسة أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذه القائمة في ضوء النقاط التالية:

- المحاور الأساسية للقائمة ومدى مطابقتها لموضوع الدراسة.
- النقاط التي يجب حذفها أو إضافتها.
- مدى بساطة وتعقد الفقرات.
- الصحة العلمية والسلامة اللغوية.

شاكراً لكم حسن تعاونكم ،،،

الباحث

باسم صالح العجرمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

برجاء وضع إشارة (√) أمام الخانة المناسبة

م	الكفايات المهنية	درجة الأهمية			
		كبيرة	متوسطة	صغيرة	ملاحظات
أولاً: الكفايات المتعلقة بالتخطيط للدرس					
1.	تحديد التعلم القبلي (المتطلبات الأساسية).				
2.	يصوغ أهدافاً سلوكية متنوعة بصورة محددة يمكن قياسها.				
3.	يُعد خطة سنوية أو فصلية (طويلة الأمد).				
4.	يُعد خطة يومية (قصيرة المدى).				
5.	يختار النشاطات العلمية المناسبة للدرس.				
6.	يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الهدف.				
7.	يخطط لإدارة الوقت في تنفيذ الخطة الدراسية.				
8.	يحدد أساليب التقويم المناسبة لقياس مدى تحقق الأهداف.				
9.	يحدد الواجب البيتي المناسب المرتبط بموضوع الدرس.				
ثانياً: الكفايات المتعلقة بالتنفيذ وإدارة الصف					
1.	التمهيد للدرس بطرق مناسبة (إثارة انتباه- فحص متطلبات سابقة).				
2.	يهيئ بيئة صفية مناسبة للموقف التعليمي.				
3.	يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي.				
4.	يجذب انتباه التلاميذ.				
5.	يراعي الفروق الفردية أثناء طرح الأسئلة.				
6.	ينوع في أساليب التدريس عامة (استقراء- استنتاج- تحاور).				
7.	يستخدم الأساليب المختلفة لتحقيق النظام والانضباط في الفصل.				
8.	يتيح فرصة للتلاميذ لطرح أسئلتهم.				
9.	يعزز استجابات التلاميذ.				
10.	توظيف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال.				
ثالثاً: الكفايات المتعلقة بالوسائل التعليمية التعلمية					
1.	يختار الوسيلة ذات الارتباط القوي بأهداف الدرس.				
2.	يستخدم أكثر من وسيلة في الدرس.				
3.	تراعي الوسيلة الدقة العلمية في محتواها.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الكفايات المهنية	درجة الأهمية			
		كبيرة	متوسطة	صغيرة	ملاحظات
4.	يعرض الوسيلة في الوقت والمكان المناسب لها.				
5.	ينظم استخدام السبورة بشكل جيد أثناء الدرس.				
6.	تتميز الوسيلة بسهولة لغتها ورسومها.				
رابعاً: الكفايات المتعلقة بالتقويم					
1.	يختار أدوات التقويم التي تتناسب وأهداف الدرس.				
2.	ينوع أساليب التقويم وفق تنوع الأهداف.				
3.	يستخدم التقويم (التشخيصي– التكويني– الختامي) أثناء التدريس.				
4.	يُعد الاختبارات وفق المعايير الخاصة لذلك.				
5.	يناقش التلاميذ في أخطائهم أثناء التقويم.				
6.	يربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها.				
7.	يوظف نتائج عملية التقويم في تحسين عملتي التعليم والتعلم.				
8.	يزود التلاميذ بالتغذية الراجعة لتحسين أدائهم.				

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (3)

جامعـــة الأزهـر – غزة
عمادة الدراســات العليـا
كليـــــــة التربيـــــة
المنـاهج وطرق التدريس

السيد/ ..... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الموضوع: <u>تحكيم اختبار تحصيلي</u>

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**فاعلية برنامج مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر– غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، وقد صمم الباحث اختباراً للتعرف على مستوى المعرفة العلمية للكفايات المهنية لدى طلبة معلمي التعليم الأساسي في جامعة الأزهر بغزة.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في هذا المجال، وللمساعدة في إنجاز هذه الدراسة أرجو من سيادتكم التكرم بتحكيم هذا الاختبار في ضوء النقاط التالية:

- صياغة عبارات الاختبار.
- مناسبة البدائل لكل فقرة من فقرات الاختبار.
- الصحة العلمية والسلامة اللغوية.

شاكراً لكم حسن تعاونكم ،،،

الباحث
باسم صالح العجرمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اختبار الكفايات المهنية

في إطار منهج الدراسات العليا بجامعة الأزهر – غزة، وضمن خطتي لمشروع رسالة الماجستير في كلية التربية – مناهج وطرق التدريس، يطيب لي مشاركتكم معي ببضع دقائق من وقتكم، من خلال الإجابة على أسئلة الاختبار التالي، والذي يهدف منه تحديد مستوى المعرفة العلمية لدى طلبة معلمي التعليم الأساسي للكفايات المهنية.

علماً بأن الاستجابات التي تبديها أنت كطالب جامعي من خلال تعاونك معنا ستعامل بدرجة عالية من السرية، ولن تستخدم إلا في أغراض البحث العلمي فقط.

ولكم مني جزيل الشكر والتقدير،،،

الباحث

باسم صالح العجرمي

البيانات الأولية:

برجاء تعبئة البيانات التالية، من خلال وضع إشارة (X) في المربع المراد اختياره، مع عدم ترك أي بيان فارغ للأهمية.

- **اسم الطـــالب:** ..... **رقــم الطـالب:** .....
- **الجنـــــــس:** **ذكر** ☐ **أنثى** ☐
- **المعدل التراكمي:** ..... **عدد الساعات المنجزة:** .....
- **مــكان الإقامــة:** **شمال غزة** ☐ **غزة** ☐ **غير ذلك** ☐

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

تعليمات الاختبار:

فيما يلي مجموعة من الأسئلة المعرفية حول الكفايات المهنية الواجب توافرها في الطالب المعلم للمرحلة الأساسية، والتي تتكون من (42) سؤالاً موضوعياً (الاختيار من متعدد)، وتجدر الإشارة إلى أن لكل سؤال أربع بدائل، واحدة منها فقط هي الصحيحة والثلاث الأخرى خاطئة.

قبل البدء بالإجابة يُرجى قراءة التعليمات التالية:

1. كتابة اسم الطالب رباعي، رقم الطالب، الجنس، المعدل التراكمي، عدد الساعات المنجزة، ومكان الإقامة، في المكان المخصص لذلك.
2. برجاء تفريغ إجاباتك في الجدول المرفق بالصفحة الأخيرة.
3. قراءة العبارة وبدائلها بشكل جيد ودقيق قبل الإجابة عليها.
4. في حال عدم فهم أي سؤال الاستفسار من الباحث أو مساعديه.
5. الزمن المخصص لهذا الاختبار (45) دقيقة.

علماً بأن نتائج هذا الاختبار ليس له علاقة من قريب أو بعيد بدرجاتك في الجامعة.

مثال توضيحي لطريقة الإجابة:

1. **الأسلوب الفعال الذي يسهم في فاعلية التدريس يتمثل في تقديم المادة العلمية للتلاميذ في مجموعات:**

أ. متشابهة في مستواها التحصيلي.
ب. **X** متفاوتة في مستواها التحصيلي.
ج. ذات خصائص اجتماعية متقاربة.
د. تتساوى في مستواها التحصيلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

أجب عن الأسئلة التالية:

1. **جميع الشروط التالية تدخل ضمن مواصفات الهدف السلوكي الإجرائي؛ ماعدا:**
   - أ. أن يحدد مكان تنفيذه.
   - ب. أنه يوضع على أساس نشاط المتعلمين.
   - ج. أن يمكن ملاحظته.
   - د. أنه يحتوي على الحد الأدنى للقياس.
2. **المنهاج الذي يشكل أرضية للمعرفة وليس سقفاً لها، لا بد وأن يكون منهاجاً:**
   - أ. مواكباً للتطور المعرفي.
   - ب. يهتم بنوعية المعرفة.
   - ج. يهتم بكم المعرفة.
   - د. أ + ب معاً.
3. **المثل الصيني "إذا أردت أن تطعم جائعاً، فلا تعطه سمكة بل؛ علمه صيد السمك" هو أقرب ترجمة إلى أسلوب التعلم بـ:**
   - أ. الاستقراء.
   - ب. حل المشكلات.
   - ج. الاستنباط.
   - د. التعاون.
4. **شعور التلميذ بالارتياح بعد إجابة سؤال يُعد تعزيزاً:**
   - أ. معنوياً.
   - ب. خارجياً.
   - ج. ذاتياً.
   - د. غير لفظياً.
5. **عندما يستخدم المعلم الصحيفة الحائطية وسيلة للإيضاح عليه أن يُعلقها:**
   - أ. في بداية الحصة.
   - ب. عندما يصل في الشرح إلى الموضوع المراد إيضاحه.
   - ج. بعد أن يفرغ من شرح الفكرة.
   - د. في أي وقت من الحصة.
6. **يتضح تنويع المعلم للقنوات الحسية من خلال:**
   - أ. استخدام جهاز العارض الرأسي (O. H. P).
   - ب. توزيع العينات على التلاميذ لتفحصها.
   - ج. استخدام كاسيت مسجل عن الموضوع.
   - د. استخدام العينة والمسجل معاً.
7. **الأسئلة التي تهتم بشمولية الأهداف المعرفية (تذكر وفهم وتطبيق وعمليات عقلية عليا) هي:**
   - أ. الاختيار من بديلين
   - ب. أسئلة الصواب والخطأ.
   - ج. أسئلة التكميل.
   - د. الاختيار من بديلين وأسئلة الصواب والخطأ.
8. **من شروط عملية التقويم الجيد، ما يلي، ما عدا واحدة:**
   - أ. الأخذ بالإطار الجزئي للمنهاج.
   - ب. أن يكون امتداداً للتعلم الذاتي.
   - ج. مشاركة المتعلمين وأولياء الأمور.
   - د. اختصار الوقت والجهد والمال.
9. **يُحدد الطالب الأدوات اللازمة لإجراء تجربة عملية، يُعد هدفاً:**
   - أ. معرفياً.
   - ب. مهارياً.
   - ج. وجدانياً.
   - د. إبداعياً.
10. **أي مما يأتي يعتبر شرطاً من الشروط الرئيسة للتعلم:**
    - أ. الحوافز.
    - ب. الدافعية.
    - ج. التغذية الراجعة.
    - د. التكرار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

11. لدرس مدته45 دقيقة، يُفضل أن تكون مدة التمهيد:

أ. من 2– 10 دقائق.
ب. من 10 – 15 دقيقة.
ج. من 15 – 20 دقيقة.
د. من 20 – 25 دقيقة.

12. إذا عجز تلميذ عن إجابة سؤال، فعلى المعلم:

أ. مساعدة الطالب بإعطائه تلميحات وإيماءات.
ب. ترك التلاميذ يوجهون زميلهم.
ج. الاجابة على السؤال.
د. الضغط على الطالب حتى يجيب.

13. أفضل الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي يتبعها المعلم في تنفيذ خطة درسه هي استخدام:

أ. العروض التوضيحية بأنواعها.
ب. أسلوب الحوار والمناقشة.
ج. أسلوب الاكتشاف والتعلم الفردي.
د. حسب الموقف لتعليمي وحاجات المتعلمين.

14. مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب تقتضي:

أ. تنويع أساليب التدريس المستخدمة.
ب. تنويع الأنشطة الصفية واللاصفية.
ج. تحديد المهمات النمائية لكل مرحلة دراسية، ويوفر لها الخبرات المناسبة في نوعها ومستواها.
د. كل ما سبق ذكره.

15. يهدف غلق الدرس إلى:

أ. تشجيع التلاميذ على دراسة موضوعات لاحقة.
ب. تحديد خطة سير الدرس.
ج. بيان ما سيتم تحقيقه في الدرس.
د. تحقيق الأهداف التي يتضمنها الدرس.

16. يقصد بالإدارة الصفية:

أ. التغلب على المشكلات التي تواجه الطلاب والمعلم خلال التدريس.
ب. التدريس وفق منهجية محددة لتحقيق الأهداف السلوكية للمقرر.
ج. استخدام أساليب العقاب المختلفة.
د. عمليات التوجيه والقيادة التي تطبق داخل الصف.

17. من طرق التعلم بالمحسوس ما يلي:

أ. المشاهدة الواقعية.
ب. المواد السمعية والبصرية.
ج. المعارض.
د. المشاركة بالعمل.

18. تستخدم الوسيلة التعليمية في:

أ. بداية الموقف التعليمي.
ب. منتصف الموقف التعليمي.
ج. نهاية الموقف التعليمي.
د. وقت الاحتياج لها.

19. تهدف الرحلات الميدانية إلى:

أ. حفز المشاركين على مشاهدة معالم الوطن.
ب. إدخال السرور والبهجة إلى قلوب المشاركين.
ج. جمع بيانات مكملة لما ورد في المقرر.
د. التمتع بالمناظر الطبيعية الخلابة.

20. التقويم التكويني للدرس يحدث غالباً:

أ. بداية الدرس.
ب. ملازماً لخطواته.
ج. منتصف الدرس.
د. نهاية الدرس.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

21. يُعد تلخيص الأفكار الأساسية واستخلاص النتائج من الاختبارات:

أ. الشفوية. ب. الموضوعية.

ج. التشخيصية. د. المقالية.

22. المعلم الذي يجمع دفاتر المتعلمين لتدقيقها يكون عمله أشد فاعلية إذا أعاد الدفاتر:

أ. في نفس اليوم الدراسي. ب. في نهاية الأسبوع.

ج. في اليوم الدراسي التالي. د. عندما يكلف المتعلمين بنشاط آخر مماثل.

23. عند الانتهاء من عملية التقويم أحرص على:

أ. الحفاظ على سرية النتائج لنهاية الفصل الدراسي ب. إشعار التلاميذ وأولياء أمورهم بنتائج التقويم.

ج. إشعار التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية العليا لرفع معنوياتهم. د. إشعار التلاميذ ذوي المستويات التحصيلية الدنيا لتحسين أدائهم.

24. تعود أهمية تحديد الهدف السلوكي للآتي ما عدا:

أ. يسهل عملية التقويم السليم. ب. يزيد الوقت والجهد.

ج. يزيد الدافعية للتعلم. د. يساعد المعلم على اختيار أوجه النشاط المناسب.

25. عند اختيار أهداف سلوكية أدائية في المجال المعرفي يفضل أن تبدأ الأهداف بأفعال مثل:

أ. يُصغي، يشارك، يكتسب، يفضل، يعي، يتقبل. ب. يعزف، يبدي اهتماماً، يفك، يركب، يرسم.

ج. يفهم، ينمي، يدرك، يكتسب، يستوعب، يتذوق. د. يعرف، يفسر، يعدد، يسمي، يصف، يقارن.

26. يعمل المنهاج الفلسطيني على مواكبة عصر الانفجار المعرفي والتغيرات التكنولوجية المتلاحقة وكيفية التعامل معها يُعد هذا:

أ. مضيعة للوقت. ب. غير مجدي بسبب الكم المعرفي للمقررات.

ج. نوعاً من التطور والتغير. د. زيادة للمشكلات التعليمية.

27. تقيس قدرة التلاميذ على استخدام المعلومات السابقة في حل مشكلات جديدة هي من أسئلة:

أ. الفهم. ب. التحليل.

ج. التطبيق. د. التركيب.

28. "يد وحدها لا تصفق" مثل عربي يتطابق مع:

أ. طريقة المشروع. ب. التعلم التعاوني.

ج. حل المشكلات. د. التعلم الذاتي.

29. تُعد الوسائل التعليمية التعلمية الجيدة في الدرس:

أ. منظمة لخطوات الدرس. ب. مثيرة للتعلم.

ج. مهلكة لزمن الدرس. د. عبئاً إضافياً على المعلم.

30. تقويم تعلم التلاميذ يتم بصورة صحيحة عندما يُقوّم المعلم:

أ. المعارف، والمعلومات التي تم تعليمها للتلاميذ. ب. قدرة التلاميذ على استرجاع المعلومات.

ج. قدرة التلاميذ على تطبيق ما تم تعلمه. د. قدرة التلاميذ على تجاوز الاختبار المُعد لذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

31. **يُقارن الطالب بين الخلية النباتية والحيوانية، هدف يندرج تحت مستوى:**

أ. الفهم. ب. التركيب.

ج. التحليل. د. التقويم.

32. **تعرف الكفاية بأنها:**

أ. أداة تتسم بالدقة والإتقان. ب. سلوك نفس حركي (مهاري) سريع الاستجابة.

ج. القدرة على عمل شيء ما بفاعلية وإتقان وبمستوى معين من الأداء وبأقل جهد وكلفة ممكنة. د. القدرة على التواصل مع الآخرين في سهولة وفعالية.

33. **القضية المركزية في التخطيط للتدريس هي:**

أ. تحقيق أهداف المواد التعليمية. ب. نقل المعلومات والتراث إلى الجيل الجديد.

ج. احترام شخصية المتعلم وتقبل أفكاره. د. تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية.

34. **بدأ المعلم درسه بالعبارة التالية: "تم تصدير 250 طناً من التوت الأرضي (الفراولة) من قرية بيت لاهيا عبر ميناء إسدود إلى دول شمال أوروبا" مهد المعلم لدرسه بنمط:**

أ. العرض. ب. استغلال الأحداث الجارية.

ج. القصة. د. الخبر.

35. **أفضل طريقة تدريس لموقف تدريسي يشتمل على معلومات كثيرة، وعدد طلاب كبير هي:**

أ. الاستجواب والمحاورة. ب. المناقشة ومجموعات العمل.

ج. المحاضرة (الإلقائية). د. حل المشكلات.

36. **أي العبارات التالية تعتبر هدفاً سلوكياً مكتمل المعايير:**

أ. يفهم معنى استقلال الأمة من خلال وسائل الإعلام. ب. يستنتج المعاملات التجارية والمالية في النظام الاقتصادي الإسلامي.

ج. يؤدي النشيد الوطني الفلسطيني بصحة 80% في أقل من ثلاث دقائق بعد التدريب. د. يسبح بطول حمام السباحة دون دعم خارجي في أقل من دقيقة.

37. **من الاعتبارات التي يجب مراعاتها في أثناء استخدام العروض العملية في التدريس ما يلي ما عدا:**

أ. توفر عنصر المشاهدة. ب. الاقتصاد في التكلفة.

ج. المساعدة في توضيح المفاهيم المجردة. د. الاهتمام بالدوافع الداخلية للطالب.

38. **في أسئلة المطابقة يُراعى أن تزيد إحدى القائمتين عن الاخرى:**

أ. ليقل احتمال التخمين. ب. لتجانس القائمتين.

ج. للترتيب المنطقي للقائمتين. د. لتكامل القائمتين.

39. **يتوقف استخدام الوسيلة التعليمية التعلمية على:**

أ. طبيعة الوسيلة المستخدمة. ب. خصائص المتعلمين.

ج. المحتوى العلمي. د. كل ما سبق ذكره.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

40. من أفضل الطرائق والمصادر التي يلجأ إليها المعلم للحصول على وسيلة تعليمية تعلمية هي:

أ. استعارتها من مدارس مجاورة.
ب. استغلال خامات البيئة لإنتاجها.
ج. شراؤها من الأسواق.
د. تكليف المتعلمين بإعدادها.

41. يُعد التقويم مدخلاً لـ:

أ. إصلاح التعليم.
ب. تعديل الأهداف.
ج. تحسين تعلم الطلبة.
د. كل ما سبق ذكره.

42. جميع العبارات الآتية تشير إلى تعريف التقويم، ما عدا عبارة واحدة هي:

أ. عملية تشخيص وعلاج ووقاية.
ب. عملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية.
ج. وضوح الحلول المناسبة للتغلب على نواحي الضعف والاستفادة من نواحي القوة.
د. قياس تحصيل التلاميذ في نهاية العام الدراسي.

*** * انتهت الأسئلة * ***

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (4)

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعـــة الأزهـر – غزة

عمادة الدراســات العليـا

كليـــــــة التربيـــــــة

المنـاهج وطرق التـدريس

الاختبار التحصيلي للطلبة معلمي التعليم الأساسي لقياس معرفتهم بالكفايات المهنية

ضع علامة (X) أمام الإجابة الصحيحة في الجدول التالي بعد الإجابة على الاختبار:

مفتاح تصحيح الاختبار:

م	أ	ب	ج	د	م	أ	ب	ج	د	م	أ	ب	ج	د
1	*				15	*				29		*		
2				*	16				*	30			*	
3		*			17				*	31	*			
4			*		18				*	32			*	
5		*			19			*		33	*			
6				*	20		*			34				*
7				*	21				*	35			*	
8	*				22	*				36			*	
9	*				23		*			37				*
10		*			24		*			38	*			
11	*				25				*	39				*
12	*				26			*		40		*		
13				*	27			*		41				*
14				*	28		*			42				*

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (5)

جامعـــة الأزهـر – غزة
عمادة الدراســات العليـا
كليـــــــة التربيـــــة
المنـاهج وطرق التدريس

السيد/ ..... المحترم.

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ،،،

الموضوع: <u>تحكيم بطاقة ملاحظة الأداء</u>

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان "**فاعلية برنامج مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر– غزة في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008**" وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، وقد صمم الباحث بطاقة ملاحظة وذلك للتعرف إلى مدى ممارسة طلبة التعليم الأساسي للكفايات المهنية.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة في مجال الدراسة، أرجو التكرم بإبداء رأيكم في فقرات البطاقة وفي مدى ملاءمتها للمجالات المذكورة وذلك بوضع الإشارة (√) للفقرة المناسبة، وإجراء التعديل على الفقرة غير المناسبة أو اقتراح الصيغة التي ترونها مناسبة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم ،،،

الباحث
باسم صالح العجرمي

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

بطاقة ملاحظة للتعرف إلى مدى ممارسة الطلبة المعلمين للكفايات المهنية

الطالب/ المعلم: _____. اليوم: _____. التاريخ: _____.

الباحث: باسم صالح العجرمي المشرف المساعد: _____.

م	الكفايات المهنية	درجة الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
		5	4	3	2	1
الكفايات المتعلقة بالتخطيط للدرس						
10.	يُحدد الأهداف العامة للدرس المراد شرحه.					
11.	يصوغ الأهداف السلوكية بدقة.					
12.	يُنوع الأهداف السلوكية حسب المجالات الثلاثة.					
13.	يُعد أهدافاً سلوكية شاملة لعناصر الدرس.					
14.	يُحدد الوسائل التعليمية التعلمية للدرس.					
15.	يربط الدرس بالدروس السابقة "المتطلبات الأساسية".					
16.	يُحدد الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف.					
17.	يُقوم فهم الطلبة بأساليب مناسبة ومتنوعة.					
18.	النشاط البيتي مرتبط بأهداف الدرس.					
الكفايات المتعلقة بالتنفيذ وإدارة الصف						
11.	يُمهد للدرس بشكل مناسب.					
12.	التسلسل بعرض الدرس حسب الخطوات الواردة في الإعداد الكتابي.					
13.	يُحافظ على استمرارية جذب انتباه المتعلمين.					
14.	مُتمكن من محتوى الموضوع الذي يقوم بتدريسه.					
15.	يُشارك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في الحصة.					
16.	يُوظف البيئة المحيطة بالطالب ذات العلاقة بالدرس.					
17.	يُقدم أنشطة متنوعة تُراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.					
18.	يُنوع في استخدامه للتعزيز بما يتناسب مع إجابات التلاميذ.					
19.	يُوظف العمل الكتابي الصفي بشكل فعال.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

م	الكفايات المهنية	درجة الممارسة				
		مرتفعة جداً	مرتفعة	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
		5	4	3	2	1
20.	يُنوع في أساليب التدريس حسب طبيعة الدرس.					
21.	يغلق الدرس بشكل جيد بما يتناسب والموقف التعليمي.					
22.	يُكلف الطلاب بواجبات بيتية تُعزز التعلم الصفي.					
	الكفايات المتعلقة بالوسائل التعليمية التعلمية					
1.	ارتباط الوسيلة ارتباطاً وثيقاً بالأهداف الدراسية.					
2.	يستخدم السبورة الطباشيرية بكفاءة.					
3.	يعرض الوسيلة بأسلوب مشوق.					
4.	ينتج الوسيلة اللازمة للدرس من خامات البيئة.					
5.	يعرض الوسيلة في الوقت والمكان المناسب لها.					
6.	ينوع من استخدام الوسائل التعليمية التعلمية.					
7.	يستخدم الوسيلة التي تخاطب أكبر عدد ممكن من الحواس.					
	الكفايات المتعلقة بالتقويم					
1.	يربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها.					
2.	يستخدم التقويم القبلي (التشخيصي) لتحديد متطلبات التعلم.					
3.	يُشجع المتعلمين على التقويم الذاتي.					
4.	يستخدم التقويم البنائي (التكويني) بفاعلية.					
5.	يُحافظ على تنويع واستمرارية التقويم.					
6.	يستخدم التغذية الراجعة لتحسين النشاطات التعليمية.					
7.	يتسم التقويم النهائي بشموليته لجميع الأهداف.					

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (6)

السادة المحكمين

الرقم	اسم المحكم	الرتبة العلمية	الجامعة أو المؤسسة التي يعمل بها
1	عبد الله عبد المنعم	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة– غزة
2	حازم عيسى	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة
3	عطا درويش	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس	جامعة الأزهر – غزة
4	محمد عليان	أستاذ علم النفس المشارك	جامعة الأزهر – غزة
5	ماهر جودة	ماجستير المناهج والطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة– غزة
6	سمر أبو شعبان	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس	جامعة الأزهر – غزة
7	حاتم أبو سالم	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة– غزة
8	مها الشقرة	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس	وزارة التربية والتعليم
9	صديقة حلس	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس	جامعة الأزهر – غزة
10	نبيل الصالحي	دكتور المناهج وطرق التدريس	وكالة الغوث الدولية– غزة
11	محمود الحمضيات	دكتور المناهج وطرق التدريس	رئيس برنامج التعليم بوكالة الغوث الدولية– غزة
12	نعمة يوسف	موجهة مرحلة دنيا	وكالة الغوث الدولية– غزة
13	جمال الفليت	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس	وزارة التربية والتعليم– غزة
14	فتحي كلوب	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس	وزارة التربية والتعليم– غزة
15	ماجد الزيان	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس	وزارة الأوقاف– الكلية الشرعية
16	خالد عبد الدايم	أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس	جامعة القدس المفتوحة– غزة
17	تيسير نشوان	أستاذ مشارك المناهج وطرق التدريس	جامعة الأقصى– غزة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (7)

دليل المعلم

أ- **البرنامج التدريبي:**

استفاد الباحث من نتائج البحوث والدراسات السابقة من حيث كيفية بناء البرامج، ومن حيث الأساليب والأنماط المستخدمة في إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، ومميزات وخصائص هذه البرامج التي تم عرضها في الفصل الثالث.

ومن المتفق عليه أن أي برنامج تعليمي له مكوناته وعناصره الأساسية التي يشتمل عليها، ومن ثم تم بناء البرنامج المقترح في هذه الدراسة وفق خمس خطوات تم خلالها تحديد منطلقات البرنامج وأهداف البرنامج وكذلك المحتوى الذي يحقق الأهداف والأنشطة التعليمية المستخدمة لتنفيذ البرنامج وكذلك أساليب التقويم المناسبة.

أ. مبررات إعداد البرنامج:

استناداً إلى المعايير المهنية التي أدرجت ضمن استراتيجية إعداد المعلمين (2008) والدراسات السابقة المتعلقة بمجال الدراسة كدراسة **(راشد أبو صواوين 2010)**، **(عطا درويش وسلمان حرب 2009)**، **(إبراهيم الحارثي، 1998)**، **(ماجد أبو جابر وحسين بعارة، 2000)**، **(توفيق مرعي، 1981)**، **(محمد أبو نمرة، 2003)**، ودراسة **(ثامر السلمي، 2009)**، وكذلك استطلاع آراء المشرفين التربويين لمعلمي التعليم الأساسي ومجموعة من المعلمين المتميزين ذوي الخبرة، استطاع الباحث أن يحدد المبررات التالية التي دعته لإعداد البرنامج:

1. محاولة الوصول إلى برنامج تدريبي يعتمد على تطوير الكفايات المهنية اللازمة والضرورية لإعداد معلم الصف، إذ يسعى الباحث إلى اعتماد هذا البرنامج من قبل الجهات المعنية والأخذ به، وبذلك يكون أساساً لعملية منح الطالب المعلم شهادة مزاولة مهنة التدريس كما تنادي به استراتيجية إعداد المعلمين 2008.
2. وجود فجوة كبيرة ما بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي لدى الطلبة المعلمين، وهذا ما أكدته دراسة (صديقة حلس وأحمد جبر، 2007).
3. غالبية الدراسات السابقة أكدت أن 80% من المعلمين تقريباً غير مؤهلين تربوياً، ونتيجة ذلك اتجه الباحث إلى إعداد برنامج يطور وينمي كفايات الطلبة المعلمين، حتى يكونوا قادرين على مزاولة مهنة التدريس داخل أسوار المدارس على أكمل وجه.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. إعداد قائمة بالكفايات المهنية اللازمة للطالب المعلم في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين 2008 تكون أداة لتقييم المعلم.
5. إفادة صانعي القرارات بالتعليم العام وخاصة في تدريب الطالب المعلم على كيفية إكسابه لتلك الكفايات.
6. عدم وجود برنامج تدريبي عملي يسعى إلى تطوير مستوى الطلبة المعلمين قبل تخرجهم من الجامعات.

ب. فلسفة البرنامج:

يعتمد البرنامج في تدريبه بشكل عام على التدريس باستخدام أنماط وطرق متعددة في التدريس مثل:

ب- إتباع أسلوب المحاضرة الفعالة من خلال الاستعانة وتوظيف جهازي العروض التوضيحية (L. C. D) والحاسوب (Lap top) وعرض المعلومات والأمثلة بواسطتهما.

ج- استخدام أسلوب الحوار والمناقشة.

د- تقسيم المتدربين إلى مجموعات عمل لحثهم على أن يكونوا فاعلين ومشاركين في أنشطة وفعاليات البرنامج مما يترك أثراً إيجابياً في نفس المتدرب، بحيث تتناول كل مجموعة مهمة تدريسية واضحة محددة، مثل كفاية التمهيد للدرس، كفاية الأسئلة، إدارة المناقشة، ومن ثم ترك الفرصة لهم باختيار طالب مندوب عنهم يقوم بشرح الفكرة الموكلة لهم.

أ. إجراءات بناء البرنامج:

- وضع إطار نظري حول البرنامج وطبيعته.
- التعريف بالكفايات التي تناولتها الدراسة الحالية، وكيفية تعليم كل كفاية.
- تطبيق البرنامج على عينة الدراسة.
- تسجيل العمل على شريط فيديو؛ ليتمكن الطلبة المعلمون من تقويم أدائهم (تقويم ذاتي). وكذلك تقويم الباحث، ولمعرفة مواطن الضعف لتعديلها، ومواطن القوة لتعزيزيها.
- تقويم الطلبة المعلمين على أدائهم للكفايات المهنية أثناء الشرح، لتوضيح جوانب القوة والضعف في أداء الكفايات المطلوبة.

ب. الأهداف التي يتوقع أن يحققها البرنامج:

تُعد الأهداف التعليمية من أهم ما ترتكز عليه مكونات أي برنامج تعليمي، بل هي المكونات الأساسية للقيام بأي برنامج تعليمي، سواء أكان ذلك على مستوى التخطيط أم على مستوى التنفيذ، أم على مستوى الوسائل التعليمية، أم على مستوى التقويم، ويجب أن تكون هذه الأهداف واضحة محددة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومعلنة للطلبة المعلمين، للوصول إلى أعلى درجات التعلم، وكذلك الوصول إلى مستوى التمكن، وبناءً على ذلك فإن البرنامج المقترح يهدف إلى:

- تقديم نموذج لبرنامج إعداد معلم الصف في ضوء الكفايات المهنية اللازمة له يمكن الاستفادة منه في جامعات غزة من خلال إكساب الطالب المعلم كفايات: التخطيط للدرس– التنفيذ وإدارة الصف– الوسائل التعليمية التعلمية– والتقويم.
- تطوير الكفايات المهنية لدى عينة الدراسة، وذلك يتم من خلال تدريبهم على الكفايات المبينة بالملحق رقم (2).

ج. محتوى البرنامج:

1. أسس اختيار محتوى البرنامج: تم اختيار محتوى البرنامج وفقاً للأسس التالية:

- أن يكون متناسقاً مع الأهداف.
- أن يكون قابلاً للتقويم.
- أن يكون متنوعاً.
- يحقق نمو الكفايات المهنية المحددة.

2. موضوعات البرنامج: يشتمل البرنامج على ما يأتي:

الوحدة الأولى: كفايات تخطيط الدروس: وتتضمن (تحديد التعلم القلبي "المتطلبات الأساسية"– صياغة الأهداف السلوكية حسب مجالاتها الثلاثة ومستوياتها المختلفة– إعداد خطة سنوية أو فصلية (طويلة الأمد)– إعداد خطة يومية (قصيرة المدى)– تحليل المحتوى– تحديد الوسائل التعليمية– تحديد طرق وأساليب التدريس– تحديد الزمن– تحديد أساليب التقويم المناسبة– تحديد الواجب البيتي).

الوحدة الثانية: كفايات التنفيذ وإدارة الصف: وتتضمن (التهيئة– إثارة الدافعية– الشرح– أساليب التدريس المتبعة– الوسائل التعليمية المستخدمة– طرح الأسئلة– التعزيز– الغلق– إدارة وضبط الصف– الواجبات المنزلية).

الوحدة الثالثة: كفايات الوسائل التعليمية التعلمية: وتتضمن (تعريف الوسائل التعليمية– أهمية الوسائل التعليمية– معايير اختيار الوسائل التعليمية– تصنيفات الوسائل التعليمية).

الوحدة الرابعة: كفايات التقويم: وتتضمن (أدوات التقويم– أساليب التقويم– تصميم الاختبار الجيد– بناء الاختبارات على اختلاف أشكالها (شفوي، تحريري مقالي، تحريري موضوعي– تشخيصي)– بناء جدول المواصفات لاختبار تحصيلي– والتغذية الراجعة).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

د. تحديد زمن تنفيذ البرنامج:

تم تحديد زمن تنفيذ البرنامج في ستة أسابيع بواقع ثلاثة أيام في الأسبوع من 2011/3/1م حتى 2011/4/14م، ما يعادل 18 يوماً من التطبيق مقارنة بالعدد الكلي للأيام التي تراوحت بين التاريخين المذكورين؛ حيث:

هـ. الوسائل التعليمية:

تم إجراء البرنامج في قاعة السيمنار بمبنى العلوم (كلية المهن الطبية) في جامعة الأزهر، واستخدمت فيها الوسائل التعليمية التالية لتسهيل تنفيذ البرنامج على عينة الدراسة:

- الحاسوب المحمول كبديل للكمبيوتر من خلال عروض (Power Point)، لعرض محتوى كل كفاية من الكفايات من خلال جهاز عرض (L. C. D).
- السبورة.
- بعض الكتب لتدريب عينة الدراسة على تطبيق الكفايات التي عرضت عليهم.
- كاميرا فيديو لتصوير الدروس.

و. الأنشطة التعليمية التعلمية:

لقد اشتمل البرنامج على العديد من الأنشطة والمواد التعليمية المتنوعة التي يمكن للطالب المعلم أن يمارسها لتساعده على اكتساب الكفاية المهنية، يمكن إجمال هذه الأنشطة في:

- تدريبات وتمارين مختلفة تتخلل الدروس أثناء تدريس البرنامج، بحيث تساعد الطالب المعلم على التقدم في دراسة البرنامج، والأسئلة النهائية في نهاية كل درس (النشاطات البيتية)، وفي نهاية كل جزء لمعرفة مدى تمكن المتعلم من الأداء المطلوب.
- توفير التغذية الراجعة لاستجابات المتعلمين أثناء دراسة دروس البرنامج.
- المناقشات واللقاءات التي تعقد بين المتعلمين والقائم على تنفيذ البرنامج لمناقشة مدى تقدم المتعلمين والإجابة على التساؤلات والقضايا التي تحتاج إلى توضيح ومناقشة.
- الزيارات الميدانية التي يقوم بها القائم على تنفيذ البرنامج للطلبة المعلمين بعد تنفيذ الكفايات المختلفة وتقويم آدائهم من خلال استخدام بطاقة الملاحظة التي أعدها الباحث.
- الاستفادة من التقنيات التربوية في مشاهدة أفلام ترتكز على كفايات محددة (كعرض دروس توضيحية لبعض المعلمين المميزين) حسب الإمكانيات المتواجدة في الجامعة.
- تنفيذ المتعلمون للكفايات بشكل أدائي عملي، وعقد الجلسات التحليلية للأداء التدريسي للمتعلمين وتزويدهم بالتغذية الراجعة، ثم إعادة تنفيذ الكفايات مرة أخرى للوصول إلى المستوى المطلوب من الإتقان.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ز. **أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج:** يهدف البحث الحالي إلى تطوير الكفايات المهنية للطلبة معلمي التعليم الأساسي، ونظراً لأهمية عملية التقويم فإنه يقترح اتباع الأساليب التالية في تقويم البرنامج المقترح:

تقويم قبلي: الذي تم إجراؤه في بداية البرنامج التدريبي وقبل شرح أي جزء من المحتوى العلمي، وتم ذلك من خلال تنفيذ الاختبار التحصيلي لقياس المعرفة العلمية التي تمتلكها أفراد عينة الدراسة عن الكفايات المهنية موضوع الدراسة.

تقويم تكويني (بنائي): ويتم من خلال تقويم أداء الطلبة المعلمين على أداء الكفاية المهنية الواحدة، بحيث يتم تعديل سلوكه في أداء الكفايات أولاً بأول، وذلك من خلال التقويم الذاتي للطلبة أنفسهم، ومن خلال التقويم الخارجي من قبل الباحث والزملاء.

تقويم نهائي (ختامي): ويتم بعد الانتهاء من أداء الكفايات اللازمة وبعد أن يصل الطلبة المعلمين إلى المستوى المطلوب لإتقان الكفاية، وذلك من خلال تطبيق الاختبار البعدي الذي طبق قبل تطبيق البرنامج.

- تقويم أداء الطلبة المعلمون تقويم ذاتي وذلك من خلال تسجيل هذا العمل على شريط فيديو، وكذلك تقويم الباحث تقويماً خارجياً.
- بطاقة ملاحظة للكفايات التي يتضمنها البرنامج يمكن من خلالها ملاحظة مدى تحسن الأداء التدريسي للمتعلمين من خلال ملاحظة أدائهم قبل تنفيذ البرنامج ثم ملاحظة الأداء بعد تنفيذ البرنامج.
- اختبار تحصيلي معرفي للكفايات المهنية ليقيس الجانب المعرفي من تعلم دروس البرنامج.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (8)

برنامج تطوير الكفايات المهنية

الوحدة الأولى/ كفايات التخطيط للدرس

اللقاء الأول: كفاية تحديد التعلم القبلي (المتطلبات الأساسية)

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية تحديد التعلم القبلي (المتطلبات الأساسية).

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على:

- تحديد مفهوم المتطلبات الأساسية.
- ذكر أهمية تحديد التعلم القبلي.
- استخدام استراتيجيات تحديد المتطلبات الأساسية.

المحتوى:

1. مفهوم المتطلبات الأساسية:

هناك من المربون يستخدمون مرادفات أخرى للمتطلبات الأساسية، منها الخبرات السابقة، الخبرات المنتمية، متطلبات التعلم، والسلوك القبلي، والخلفية السلوكية.

ويقصد بالمتطلبات الأساسية: هي مجموعة المعارف والمعلومات التي يمتلكها المتعلم سابقاً والمرتبطة بموضوع الدرس الجديد التي من شأنها تؤهله لعملية تعلم جديد.

مما لا شك فيه أن المتعلمين في أي صف دراسي لديهم قدر لا بأس به من المعلومات والمهارات السابقة، التي تتصل بموضوع الدرس الذي سيقوم المعلم بتدريسه، وهذه المعلومات ضرورية للبدء في تعلم مادة الدرس الجديد، فمعلم الصف على وجه الخصوص يجب أن يكون لديه القدرة على ربط الدروس بعضها البعض، كونه يبقى هذا المعلم طيلة اليوم الدراسي مع طلبته في نفس الفصل، وهذا ما يميز معلم الصف عن باقي المعلمين الذين يدرسون المراحل الأخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. أهمية تحديد التعلم القبلي:

إن أول الكفايات التي ينبغي على المعلم امتلاكها والتدريب عليها، كفاية تحديد الخبرات السابقة ذات الصلة بموضوع الدرس لدى الطلاب؛ لما لها من أهمية في:

- صياغة الأهداف.
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- ربط موضوع الدرس بموضوع سابق سواء كان في نفس المقرر أو خارج عن المقرر (التكامل بين المواد المختلفة).
- تحديد مستوى النمو العقلي للطلاب، ومعرفة خصائص نمو المرحلة، بما فيها من نمو: عقلي، وحسي، وحركي لغوي ...إلخ.

3. استراتيجيات تحديد المتطلبات الأساسية:

يستخدم المعلم استراتيجيات مختلفة في تحديد استعداد التلاميذ للتعلم أهمها:

- طرح أسئلة متعلقة بموضوع سابق مرتبط بالموضوع الحالي.
- ملاحظة أداءات التلاميذ، مما يتطلب من المعلم ملاحظة سلوك التلاميذ بعد القيام بالنشاطات التي يخططها المعلم للتعرف إلى مدى استعداد التلاميذ لتعلم الخبرة المراد تعلمها. كأن يطلب من التلاميذ أن يكتبوا تفسيرات لموضوع معين، أو يطلب من التلاميذ أن يعبروا شفهياً عن انطباعهم أو مشاعرهم لموضوع معين.
- سرد قصة قصيرة مرتبطة بموضوع الدرس المراد شرحه.
- طرح عدة أسئلة ومناقشتها، وتشير إجابات التلاميذ عليها إلى استعدادهم لتعلم موضوع معين.
- عرض بطاقات وشرائح بشكل سريع مرتبطة بموضوع الدرس الحالي.
- استخدام الاختبارات المقننة في حالة توفرها، بحيث يجب اختيار الأسئلة بدقة، بحيث تؤدي إلى تحقيق الغرض المطلوب منها.

الأنشطة التعليمية:

وهنا على المعلم القيام باختيار درس من إحدى الدروس، والقيام بتحديد الخبرات السابقة للتلاميذ، التي ينبغي توفرها قبل تدريس هذا الدرس، وقد يتم من خلال اختبار تشخيصي قصير، أسئلة شفهية ...إلخ، مثال في مقرر اللغة العربية للصف الرابع الأساسي عند شرح درس الكنز الدفين، فما

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

هو المتطلب السابق المناسب لهذا الدرس؟ (أفضل إجابة هي ربط هذا الدرس بالدرس السابق له وهو العمل الشريف).

النشاط البيتي:

اختر درساً من إحدى دروس مقرر اللغة العربية، ودرساً من مقرر الرياضيات لأي مرحلة من المراحل الدراسية الدنيا، وحدد المتطلبات السابقة المناسبة لها.

اللقاء الثاني: كفاية صياغة الأهداف السلوكية حسب مجالاتها ومستوياتها

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية صياغة الأهداف السلوكية حسب مجالاتها ومستوياتها المختلفة.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على:

- تحديد مفهوم الهدف السلوكي.
- التعرف إلى أهمية تحديد الأهداف السلوكية.
- صياغة أهداف سلوكية في المجال المعرفي.
- صياغة أهداف في المجال الوجداني.
- صياغة أهداف في المجال النفس حركي.

المحتوى:

1. المقصود بالهدف السلوكي:

الهدف السلوكي: هو النتاج التعليمي المتوقع من التلميذ اكتسابه بعد عملية التدريس، ويمكن أن يلاحظه المعلم ويقيسه.

2. ضوابط صياغة الأهداف السلوكية:

- أن يبدأ بفعل مضارع يصف سلوك المتعلم لا سلوك المعلم مثل يفسر، ويكتب.
- أن يتضمن الهدف السلوكي سلوكاً يمكن ملاحظته وبالتالي يسهل تقويمه.
- أن يكون واضح المعنى قابلاً للفهم من قبل المتعلم.
- أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس.
- أن يصف نواتج التعلم بدقة وليست طريقة التعلم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- أن يكون المتعلم قادراً على تحقيقه في نهاية الموقف التعليمي المحدد.
- أن تتضمن عبارة الهدف ناتجاً تعليمياً واحداً فقط (غير مركب).
- أن يصاغ صياغة سلوكية صحيحة على النحو التالي: (أن + الفعل السلوكي + الفاعل + المحتوى التعليمي + شرط الأداء + معيار الأداء).

أي أن الهدف السلوكي الإجرائي يتكون من ستة عناصر هي:

- **أن:** للتأكيد على ملاحظة السلوك أو الأداء.
- **الفعل السلوكي:** ويشير إلى الفعل الذي يقوم به المتعلم ويشترط فيه أن يكون وصفاً لسلوك الطالب، ويمكن ملاحظته في الصف ويسهل قياسه.
- **الفاعل:** ويشير إلى القائم بالفعل السلوكي (الطالب).
- **المحتوى التعليمي:** محتوى السلوك في الدرس الذي يتطلب من الفاعل تحقيقه.
- **شرط الأداء:** ويشير إلى الظروف التي يتم من خلالها تحقيق مستوى الأداء.
- **معيار الأداء:** هو المعيار الذي في ضوئه يكون الأداء مقبولاً مثل (بدقة، بطلاقة، بشكل جيد، بإتقان، بنسبة).

مثل: أن/ يؤدي/ المتعلم/ مهارات الصلاة/ بإتقان/ من خلال التطبيق العملي.

3. مجالات الأهداف السلوكية (المعرفية، الوجدانية، والمهارية).

هناك ثلاثة مجالات للأهداف السلوكية يتضمن كل مجال مستويات متعددة:

الرقم	المستوى	أفعاله	أمثلة لأهداف سلوكية
المستويات الرئيسية للمجال المعرفي			
1	**التذكر:** وهو تذكر المادة التي سبق تعلمها، وكل ما يطلب هنا أن يسترجع المتعلم المعلومات المناسبة. ويمثل التذكر أقل مستويات نواتج التعلم في المجال المعرفي.	يعدد- يعرف- يذكر- يحدد- يسمي-يسترجع- يكتب- يصف.	1- أن يعدد الطالب أخوات إن. 2- أن يعرف الطالب الفاعل. 3- أن يذكر الطالب ثلاث صفات أخلاقية.
2	**الفهم:** وهو القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم، ويظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى أو	يفسر- يستخلص- يستنتج- يعلل-	1- أن يلخص الطالب العوامل التي أدت إلى قيام الانتفاضة. 2- أن يفسر الطالب ظاهرة الطفو بلغته

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	تفسيرها وشرحها أو تلخيصها، وتمثل هذه النواتج التعليمية خطوة أبعد من مجرد تذكر المادة أو تذكر المعلومات.	يستخرج- يستنبط- يترجم- يكتب- يلخص.	الخاصة. 3- أن يعلل الطالب سبب تعكر ماء الجير.
3	**التطبيق:** يشير إلى قدرة المتعلم على تطبيق المعرفة التي فهمها في مواقف تعليمية جديدة، وقدرته على استخدام المعلومات التي درسها في مواقف جديدة.	يطبق- يستشهد- يدلل- يستخدم- يستخرج- يطرح أمثلة- يحسب- يبرهن.	1- أن يدلل الطالب على أن الخطين المتوازيين لا يلتقيان. 2- أن يحل الطالب مسألة رياضية باستخدام القانون. 3- أن يعرب الطالب الكلمات التي تحتها خط.
4	**التحليل:** القدرة على تحليل المادة إلى مكوناتها الجزئية والبحث عن العلاقات التي تربط هذه الأجزاء وطريقة تنظيمها، مثل تحليل العناصر والعلاقات، والمبادئ المنظمة.	يحلل- يقارن- يفرق.	1- أن يقارن الطالب بين أجزاء الزهرة. 2- أن يحلل الطالب الحكمة القائلة "من جد وجد". 3- أن يحدد الطالب العوامل التي تؤدي إلى الفقر.
5	**التركيب:** القدرة على ربط العناصر وأجزاء المادة التعليمية مع بعضها في قالب أو مضمون جديد، يؤكد السلوك الإبداعي للمتعلم، مثل إنتاج خطة عمل أو اقتراح مجموعة عمليات، أو اشتقاق علاقات مجردة، أو إنتاج فكر متميز.	يقترح خطة- يؤلف قصة- يعيد كتابة- يربط بين- يكتب مقالة- يتحدث بأسلوب- يصوغ فقرات.	1- أن يكتب الطالب موضوعاً إنشائياً. 2- أن يؤلف الطالب قصة من العناصر المعطاة له. 3- أن يقترح الطالب خطة لحل مشكلة ما.
6	**التقويم:** قدرة التلميذ على إصدار حكم على فكرة أو إجابة، مع تبريره في ضوء معايير خاصة قد تكون داخلية تختص بتنظيم المادة، أو خارجية لها علاقة بالمادة والحكم الجيد يتسم بالوضوح، والبرهان، والعقلانية، والدقة والفهم الصحيح لموضوع التقويم.	يحكم على- يصدر حكم- ينفذ- يبدي رأيه- يدافع عن.	1- أن ينتقد الطالب قصة معينة. 2- أن يقيم الطالب دور الجامعات في خدمة المجتمع. 3- أن يصدر الطالب حكماً على شخصية بطل القصة. 4- أن يصف الطالب الصور الجمالية في القصيدة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المستويات الرئيسية للمجال الوجداني			
1	**الاستقبال أو التقبل:** وفيه يطلب من التلميذ إبداء رغبته في الاهتمام بقضية معينة، ويكون دوره محدداً في التهيؤ للمشاركة العاطفية، ويتطلب جذب انتباه التلميذ إلى مثير ما.	يهتم بـ- يصغي إلى- يبدي اهتماماً.	1- أن يصغي الطالب باهتمام لكلام المدرس. 2- أن يستمتع الطلاب بالاستماع إلى الموسيقى الهادئة. 3- أن يبدي الطالب اهتماماً بالألعاب الرياضية. 4- أن يظهر الطالب حساسية واهتمام اتجاه المشاكل الاجتماعية.
2	**الاستجابة:** وفيه يتفاعل الطالب بإيجابية مع المثير بحثاً عن الرضا والاستمتاع، مثل التطوع لقراءة نصوص إضافية، والقيام بنشاطات تعليمية، وانجاز المهام والواجبات	يتطوع- يوافق على- يستجيب- يتذوق- يتحمل مسؤولية- يشارك	1- أن يشارك الطالب في الأنشطة المدرسية. 2- أن يتذوق الطالب قراءة بعض القصص. 3- أن يتحمل الطالب سلوك زملائه في الرحلة.
3	**التقييم أو إعطاء القيمة:** فيه يعطي الطالب قيمة لشيء ما، وهو ما يميز الاتجاه والعقيدة.	يقدر- يثمن- يدعم دور- يعبر- يفضل- يختار.	1- أن يقدر الطالب دور المعلم في تربية النشء. 2- أن يثمن الطالب العطف على الفقراء.
4	**التنظيم:** ربط القيم المختلفة، وحل التناقضات بينها، وبناء نظام قيمي متماسك.	ينظم- يخطط- يلتزم- يوازن.	1. **أن يفهم الطالب دور التخطيط في حل المشكلات.** 2. **أن يضع الطالب خطة منظمة للدراسة.**
5	**تجسيد القيم:** وفيه يتكون لدى الفرد نظام من القيم يتحكم في سلوكه فترة طويلة من الزمن ولا يتحقق إلا بعد فترة طويلة من الزمن قد تطول إلى بعد تخرجه من الدراسة بسنوات.	يؤمن- يحترم- يعتز- يتصف- ينجز- يتحلى- يواظب- يمارس.	1. أن يُؤمن الطالب بالوحدة الوطنية. 2. أن يتصف الطالب بالحشمة وحسن الخلق. 3. أن يُمارس الطالب حرية الرأي مع احترام آراء الآخرين.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المستويات الرئيسية للمجال المهاري (النفس حركي)			
1	**الأداء المبكر**: فيه يقوم المتعلم في هذا المستوى ومن خلال الملاحظة والإحساس بتقليد ومحاكاة الفعل (المهارة).	يُقلد- يكتب- يركب- يُعيد- يُحاكي- يُميز- يُردد- يصف- يُلاحظ- يقرأ.	1. أن يكتب الطالب بطريقة صحيحة وبخط واضح جملة من السبورة. 2. أن يُعيد الطالب تركيب الجهاز اللازم لإجراء تجربة قام بها المعلم.
2	**الأداء الأولي المقنن (الاستجابة)**: ويشير هذا المستوى إلى قيام المتعلم بأداء الفعل (المهارة) وفق قواعد وتعليمات محددة.	يُنفذ- يُركب- يكتب- يُعرف.	1. أن يُنفذ الطالب التعليمات بدقة. 2. أن يكتب الطالب شعاراً بخط الرقعة ووفقاً لقواعد الخط.
3	**الأداء المتقن**: وهنا يصبح المتعلم قادر على القيام بالفعل (المهارة) بدرجة عالية من الكفاءة.	يستخدم- يُقلد- يُؤدي.	1. أن يستخدم الطالب تعابير الوجه في إظهار الغضب. 2. أن يُقلد الطالب صوت الطيور.
4	**الأداء الآلي (الأوتوماتيكي)**: في هذا المستوى يؤدي المتعلم الفعل (المهارة) بسهولة ويسر وكأنه شيء عادي بالنسبة له، ويتميز الفعل بسرعة ودقة الانجاز.	يرسم- يؤدي- يكتب- يستخدم.	1. أن يكتب الطالب على الآلة الكاتبة بسرعة ودقة. 2. أن يرسم الطالب بسهولة ووضوح.
5	**الأداء المميز (الابتكار)**: كأن يقوم المتعلم باقتراح حلاً بديلاً لمواجهة مشكلة ما.	يبتكر- يُصمم- يُؤلف- يُبدع.	1. أن يبتكر الطالب وسيلة أو آلة جديدة. 2. أن يصمم الطالب وسيلة تعليمية.
6	**الحكم (التقييم)**: وهنا يصبح المتعلم متقناً للفعل (المهارة) اتقاناً كاملاً، ويصبح بإمكانه الحكم على الأداء أو السلوك الحركي الذي يقوم به الآخرون.	يحكم- يُنقح- يُعدل- يُعيد ترتيب.	1. أن ينقح الطالب وسيلة إيضاح رسمها زملاؤه. 2. أن يحكم الطالب على أداء زملائه في لعبة كرة القدم.

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من إحدى دروس مقرر اللغة العربية للصف الثاني الأساسي، واكتب هدفاً على كل مستوى من المجالات الثلاثة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

النشاط البيتي:

س1/ اذكر رأيك في الأهداف الآتية من حيث اتساقها مع شروط صياغة الأهداف السلوكية:

- أن يُعبر التلاميذ بلغتهم الخاصة عما يشاهدونه في الصورة المرافقة للموضوع.
- أن يحب الطالب مبحث الرياضيات.
- أن يتعرف التلميذ على الكلمات الجديدة في الدرس.
- أن يُعين التلميذ الفاعل في القطعة ويضبطه بالشكل.
- أن يُفرق التلميذ بين اللام الشمسية واللام القمرية.
- أن يُعرف الطالب المفاهيم الهندسية.

س2/ صنف الأهداف التالية بوضع علامة (√) أمام كل هدف حسب مجاله المناسب:

م	الأهداف	معرفي	وجداني	مهاري
1	أن يُقلد الطالب طريقة المدرس في إلقاء النص.			
2	أن يُعطي الطالب أمثلة متعددة عن سلوك التعاون بين الناس.			
3	أن يَحكم الطالب على أداء زملائه في لعبة كرة القدم.			
4	أن يَدعو الطالب إلى العطف على الفقراء.			
5	أن يُقدر التلميذ قيمة العلماء في تطوير العلوم.			
6	أن يذكر التلميذ خمس دول عربية تقع في قارة أفريقيا.			
7	أن يُنظم الطالب وقت فراغه ويستغله.			
8	أن يُؤدي الطالب دوراً يمثل فيه مشية الأرنب.			
9	أن يُعدد الطالب الضمائر المنفصلة.			
10	أن يُعدد الطالب الفصول الأربعة.			

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء الثالث: كفاية إعداد خطة يومية (قصيرة المدى)

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية إعداد خطة يومية (قصيرة المدى).

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على أن:

- يعطي مفهوماً للخطة اليومية.
- يذكر عناصر الخطة المتكاملة.
- يُعد خطة يومية سليمة مكتملة العناصر.

المحتوى:

1. مفهوم الخطة اليومية:

الخطة اليومية: هي تصور مسبق لما سيقوم به المعلم خلال حصة دراسية واحدة أو مجموعة حصص وفق زمن معين. وهي من الخطط القصيرة المدى التي يصنعها المعلم لتحسين أدائه لدرس واحد وتساعده على تنظيم أفكاره وترتيبها قبل عرضها.

2. عناصر الخطة اليومية:

- **المعلومات الأولية:** وتشمل (المادة، الموضوع، الحصة، اليوم، التاريخ، الصف).
- **التعلم القبلي والخبرات السابقة:** وهي المتطلبات الأساسية.
- **الأهداف السلوكية:** وهي تحليل محتوى الدرس إلى أهداف سلوكية بحيث تكون قابلة للملاحظة والتطبيق.
- **الأنشطة التعليمية التعلمية:** التي سيمارسها التلاميذ أو المعلم أثناء الدرس.
- **أساليب التعليم واستراتيجياته:** ويتضمن الخطوات التي سيتبعها المعلم لتحقيق كل هدف مثل أسلوب طرح الأسئلة، وأسلوب القصة، وأسلوب الحوار والمناقشة.
- **الوسائل التعليمية:** وهنا يقوم المعلم بتحديد الوسيلة المناسبة التي تعمل على تحقيق الهدف المنشود.
- **التقويم:** يسجل المعلم الأسئلة التي سيطرحها للتأكد من مدى تحقيق الأهداف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **التعيينات والواجبات البيتية:** التي ترسخ ما تعلمه التلميذ في الصف بحيث تكون نابعة من الحاجة إلى مزيد من المعرفة للموضوع.
- **الزمن المتوقع لإنجاز كل هدف:** ليعين المعلم على الالتزام بوقت الحصة، ويساعده على تنظيم الأداء بشكل جيد.

أنموذج لخطة يومية متكاملة العناصر

المبحث:	لغة عربية– قراءة	الموضوع: العائلة السعيدة	الصف:	الرابع الأساسي
عدد الحصص: 3	طرائق التدريس المقترحة: الحوار والمناقشة، الألعاب التربوية، الألغاز، العصف الذهني.			

الخبرات المنتمية	عدد أفراد عائلتك
المصادر والوسائل التعليمية	السبورة، الطباشير، الكتاب المدرسي، الكراسات، بطاقات، لوحة جدارية.

الأهداف	الأنشطة والإجراءات	التقويم	ملحوظات
يُعبر عن فهمه لما يسمع	فن الاستماع: من خلال أُحجية: أنا عائلة محبة لبعضها البعض، تربط بيننا علاقة محبة وتعاون، ومشاركة وإيثار، إذن أنا العائلة ..... – ما العلاقة التي تربط أفراد العائلة السعيدة؟ – كيف يمكن مساعدة الأم بأعمال المنزل؟ إشعار التلاميذ بأهداف الدرس وكتابتها على السبورة.	نشاط كتابي: أكمل الفراغ: من صفات العائلة السعيدة ..... و.....	
يُعبر عن الصورة شفوياً	مناقشة صورة الدرس من خلال لوحة جدارية وطرح عدة أسئلة شفوية حول الصورة: – ماذا تشاهد في الصورة الأولى؟ – ماذا يحمل الرجل في يده؟ وما الذي يحمله الفتى؟ – أين يجلس الرجل؟ ولماذا؟	– هل العدد 2 عدد زوجي أم فردي؟ – هل يُعتبر العدد 3 من الأعداد	ربط مع مبحث الرياضيات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	– ماذا تشاهد في الصورة الثانية؟ – كم شخصاً في الصورة؟ – ما المشاعر التي نراها على وجوه أفراد العائلة؟ – ما الفاكهة التي تتوقع أن تكون في الطبق؟	الأولية؟ ولماذا؟	
يستنتج الفكرة العامة للدرس من خلال القراءة الصامتة	تكليف التلاميذ بقراءة الدرس ص2 قراءة صامتة من الكتاب المدرسي، ثم الإجابة عن الأسئلة الشفوية التالية: – ما الفاكهة التي جمعتها أمينة؟ – من أكل حبات التين؟ – ما الذي أعجبك في عائلة سمير؟	نشاط كتابي: الفكرة العامة للدرس هي	
يقرأ الدرس قراءة جهرية معبرة	قراءة الدرس من قبل المعلم قراءة جهرية تليها قراءات فردية تبدأ بالتلاميذ المجيدين.	ملاحظة صحة القراءة	
يُعبر عن فهمه لمضمون الدرس	مناقشة تحليلية: – من أين جمعت أمينة حبات التين؟ – لماذا لم يأكل سمير حبات التين؟ – دلل على حب أمينة للنظافة؟ – من أكل حبات التين؟ – صف عائلة سمير؟ – عدد الصفات الحسنة التي تحبها في عائلتك؟ – هات آية قرآنية ورد فيها ذكر شجرة التين؟	نشاط كتابي: من فوائد التين ..... و..... أكتب حديثاً شريفاً يحثنا على النظافة؟	ربط بمبحث العلوم ربطه بالتربية الإسلامية
يُفسر دلالة المفردات الجديدة الواردة في الدرس	مرادف: باكورة، قصد، دهشت، آثر. مضاد: مسرورة، حضر، يتعب، سُر. جمع: الكرم، حقل، البيت، جو. مفرد: حبات، الثمار.	ضع كلمة (قصد) في جملة مفيدة. نشاط كتابي: العلاقة بين (سعيدة – تعيسة)	لعبة سلة المفردات

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

يبين نوع الأساليب اللغوية	بين نوع الأساليب اللغوية التالية: اغسلها ثم كلها، أسلوب ..... تفضل يا أبي، أسلوب ..... لكنه لم يأكل الثمار، أسلوب	نشاط كتابي: (لم يأكل الثمار) أسلوب	
يتنبأ بم سيحدث في المواقف المعطاة	ماذا يحدث لو: لم تكن العائلة تحب بعضها البعض؟ أهمل أبو سمير أرضه؟ لم تغسل الأم حبات التين؟	ملاحظة مدى صحة الإجابة	
يقترح حلولاً لمشكلة الخلافات العائلية من خلال العصف الذهني	عرض مشكلة (الخلافات العائلية) مع التنبيه إلى ضرورة عدم المقاطعة والاستماع إلى الآراء من خلال العصف الذهني مناقشة الآراء وضع الحلول ثم محاكمتها اقترح حلولاً	قدم نصيحة للعائلة التي يكثر فيها الشجار؟	
يستنبط حق الإنسان الوارد في الدرس	استنبط حق الإنسان الوارد في الدرس (حق المشاركة والتعاون) قال تعالى: "وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان". كيف تحقق (حق المشاركة والتعاون) في درس العائلة السعيدة	قال تعالى: "ويؤثرون على أنفسهم ولو كان بهم خصاصة" ما الصفة الواردة في الآية؟	ربط بالتربية الإسلامية
تجذير حق العودة في نفوس التلاميذ	ماذا سينجيكم من الموت الذي في أصلكم فهو المؤجل والمعجل والأكيد إن ظل منا عشرة سنعود - من السبب في بُعد الفلسطيني عن أرضهم؟ - بماذا يتوعد الفلسطيني من سلب أرضه؟	نشاط كتابي: العلاقة بين كلمتي (المؤجل والمعجل) علاقة	

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	– علام يؤكد الفلسطيني في الأبيات السابقة؟		
تعزيـــز الـــتعلم الصفي	التقويم الختامي: حدد الفاعل بوضع خط تحته في الجمل التالية: – عادت أمينة من الكرم مسرورة. – أخذ سمير حبات التين. استخرج من الدرس: لام شمسية .....، لام قمرية .....، كلمة تدل عل جمع		
	غلق الدرس: – اذكر مثالاً على الإيثار حدث معك أو مع غيرك؟ – يقوم التلاميذ يتقمص شخصيات القصة ولعب الأدوار بمساعدة المعلم. – ترديد التلاميذ لنشيد عن الأسرة.		
	الواجب البيتي: اكتب في حدود خمسة أسطر قصة عائلة نجحت في حياتها بسبب التعاون والحب.	المتابعة والتدقيق	

الأنشطة التعليمية:

اذكر عناصر الخطة اليومية.

النشاط البيتي:

صمم خطة يومية لدرس من دروس كتاب اللغة العربية، وخطة يومية أخرى من كتاب الرياضيات.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء الرابع: كفاية تحديد الزمن

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية تحديد الزمن.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على أن:

- يحدد الأساليب المفضلة التي يتبعها من أجل الدقة الزمنية في تنفيذ خطته.

المحتوى:

1. **الأساليب المفضلة لتوزيع الزمن على الحصة:**

المعلم الناجح هو ذلك المعلم الذي باستطاعته توزيع زمن الحصة بما يناسب الأنشطة الموضوعة (المتطلب السابق، الهدف، التقويم بأشكاله المختلفة، التغذية الراجعة)، فتحديد الزمن المتوقع لكل هدف يعين المعلم على الالتزام بوقت الحصة، ويساعده على تنظيم الأداء بشكل جيد.

وهناك مجموعة من الأساليب التي يجب على كل معلم أن يتبعها لتفادي العشوائية في الدقة الزمنية أثناء تنفيذ خطته أفضلها:

- وضع جدول زمني لتدريس الوحدات وفق مقرر المادة.
- توزيع زمني لعدد الحصص.
- تحديد مصادر التعلم.
- الاطلاع على دليل المعلم وتحديد عدد الحصص لكل وحدة.
- توزيع الحصة الصفية توزيعاً زمنياً بشكل يسمح بترابطها وبتفاعل التلاميذ.
- عدم الإفراط بجزئية معينة على حساب جزئية أخرى.
- الاستفادة من خبرات السابقين والمعلمين الأكفاء.
- تسجيل النقاط التعليمية مقابل كل هدف حفظاً للذاكرة وصوناً للوقت.

الأنشطة التعليمية:

لديك خطة يومية لدرس من دروس اللغة العربية، فوزع الزمن على كل عنصر من عناصر الخطة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المبحث:	اللغة العربية (إملاء منظور)	الدرس:	حروف المد	الصف:	الرابع الأساسي
عدد الحصص: 1	طرائق التدريس المقترحة: الحوار والمناقشة				

الخبرات المنتمية:	إملاء بعض الكلمات
المصادر والوسائل:	السبورة، الطباشير، لوحة جدارية، كراسات التلاميذ.

الأهداف السلوكية	الأنشطة والإجراءات	الزمن	التقويم
يُعبر عن فهمه لما يسمع	**فن الاستماع:** طائر جميل يُغرد فوق الأغصان، صوته يسمى زقزقة ويعيش في عش فوق الأشجار، فما هو؟ **نشاط كتابي:** ما نوع المد في كلمة (عصفور)؟	5	ما نوع المد في الكلمات التالية: (جميل، طائر).
يقرأ القطعة قراءة جهرية معبرة	عرض النص الإملائي أمام التلاميذ، ثم قراءة القطعة من قبل المعلم قراءة نموذجية، تليها قراءات فردية بدءاً بالمتفوقين.	10	ملاحظة صحة القراءة
يُعبر عن فهمه لمضمون القطعة	ماذا تُحقق الأرض لأهلنا؟ ما واجبنا نحو الأرض؟	7	**نشاط كتابي/** أكمل: نستفيد من الأرض .....
يُصنف الكلمات حسب نوع المد	مناقشة المهارات الإملائية مع التلاميذ من قبل المعلم استخرج من القطعة الكلمات التي تحتوي على حروف المد، ويتم تصنيفها على حسب نوع المد على السبورة	7	ملاحظة مدى صحة الإجابات
يُميز بين أنواع المد	ماذا نلاحظ على الكلمات التي في القوائم من حيث:		**نشاط كتابي:** هات من عندك كلمة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	1. المد 2. حركة الحرف الذي يسبقها؟ ماذا استنتج ..... استنتاج القاعدة على جانب السبورة من أفواه التلاميذ.	8	تحتوي على مد بالألف.... مد بالياء.....مد بالواو...
يكتب القطعة الإملائية	**التقويم الختامي:** حجب القطعة وإعطاء تعليمات الإملاء، ومن ثم البدء في الإملاء المنظور بوحدات مناسبة. قراءة القطعة مرة ثانية لإدراك ما فات، ومن ثم قراءة التلاميذ للقطعة من الكراسات عدة مرات. جمع الكراسات وتصحيحها وعرض القطعة لتصويب الأخطاء.	8	ملاحظة صحة الكتابة

النشاط البيتي:

اختر درساً من دروس الرياضيات، وصمم خطة يومية مراعياً فيها الزمن لكل عنصر من عناصر الخطة.

الوحدة الثانية/ كفايات التنفيذ وإدارة الصف

اللقاء الأول: كفاية التهيئة

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية التهيئة.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على:

- يُعطي مفهوماً للتهيئة.
- يتعرف على أنواع التهيئة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يُحدد أهداف التهيئة.
- يُحدد زمن التهيئة.
- يُعدد أساليب التهيئة.
- يُحدد الأسلوب المناسب للتهيئة.

المحتوى:

1. مفهوم التهيئة:

التهيئة: هي ما يستهل به المربي (المعلم) درسه بقصد جعل المتعلمين في حالة وعي عقلي وبدني ونفسي؛ لمعايشة خبرات الدرس الجديد، وجذب انتباههم وإشعارهم بأهمية تلك الخبرات.

2. أنواع التهيئة:

النوع	الاستخدام
التهيئة الترجيحية (التوجيهية)	يستخدم هذا النوع من التهيئة لتوجيه انتباه الطلاب نحو موضوع الدرس الذي يرغب المعلم في تدريسه ويقدم إطار يساعد الطلاب على تصور الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس، كما ويساعد في توضيح أهداف الدرس.
التهيئة الانتقالية	يستخدم هذا النوع لتسهيل الانتقال التدريجي من المادة التي سبق مناقشتها إلى المادة الجديدة أو من نشاط تعليمي إلى نشاط تعليمي آخر، ويعتمد المعلم عادة على الأمثلة التي يمكن أن يقاس عليها، وعلى الأنشطة التي يعرف أن الطلاب لهم خبرة فيها وذلك لتحقيق الانتقال التدريجي لعرض نقاط الدرس.
التهيئة التقويمية	يستخدم هذا النوع من التهيئة أساساً لتقويم ما تعلمه قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة، ويعتمد هذا النوع إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول التلميذ وعلى الأمثلة التي يقدمها التلميذ لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية.

3. أهداف التهيئة:

- تعمل على جذب انتباه التلاميذ إلى موضوع الدرس الجديد، وزيادة دافعيتهم.
- تركيز انتباه الطلاب على موضوع الدرس الجديد أو إحدى نقاطه عن طريق إثارة الدافعية لديهم نحو هذا الدرس أو إحدى نقاطه.
- تكوين توقعات لدى الطلاب لما سيتعلمون من محتوى هذا الدرس، وما سوف يحققونه من أهداف.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- تزويد التلاميذ بإطار عام تنظيمي أو مرجعي لما سوف يتضمنه محتوى الدرس من نقاط وما يربطها من علاقات.
- تحفيز ما لدى الطلاب من متطلبات التعلم المسبقة، واستدعاؤها.
- توفير الاستمرارية في العملية التعليمية عن طريق ربط موضوع الدرس بما سبق أن تعلمه الطلاب وبخبراتهم السابقة.

4. **زمن التهيئة:** المعلم هو سيد الموقف في تحديد الزمن، ومن خلال ملاحظة أداء المعلمين المتفوقين في كثير من فصول الدراسة بالمدارس الابتدائية والإعدادية المحلية، نجد أن الفترة تتراوح بين 2–10 دقائق، وقد تنحصر في معظم الأوقات بين 3–5 دقائق في الحصة التي تتراوح بين 40–45 دقيقة.
5. **أساليب التهيئة:**

- طرح الأسئلة التحفيزية حول موضوع الدرس الجديد أو الدروس التي سبق دراستها.
- القصة: فإذا كان موضوع الدرس هو (الصداقة) مثلاً، فإن المعلم قد يبدأ الدرس بحكاية القصة التالية: أحمد زميل محمود في الفصل الدراسي وصديقه، قبل الامتحان بثلاثة أيام مرض محمود وانقطع عن الدراسة، حزن أحمد على صديقة وخاف عليه من الرسوب، استأذن أحمد والدته لزيارة محمود ومساعدته في مذاكرة دروسه فسمحت له، ذهب محمود إلى المدرسة وأدى الامتحان ونجح ففرح محمود فرحاً شديداً وشكر صديقه أحمد على حسن صنيعه، وبعد سرد القصة يناقش المعلم تلاميذه في أحداثها. ومن خلال المناقشة يتوصل التلاميذ إلى أن عنوان الدرس هو الصداقة، ثم يسجل المعلم هذا العنوان على السبورة ويبدأ في تدريسه.
- عرض وسيلة تعليمية (صورة أو رسم أو عينة أو فيلم قصير) لها صلة بموضوع الدرس أو إحدى نقاطه مثل عرض فيلم يتضمن بطولات القائد البطل صلاح الدين الأيوبي. ثم يناقشهم فيما شاهدوا، وبعد المناقشة يتوقع التلاميذ عنوان الدرس هو صلاح الدين الأيوبي، فيكتبه المعلم على السبورة ويبدأ في تدريس هذا الموضوع.
- استخدام الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة فإذا كان الدرس مثلاً بعنوان (مثلان شعبيان فلسطينيان) فإن المعلم قد يبدأ الدرس بتهيئة الطلاب بقرب قطف الزيتون، أو شهر رمضان فإن المعلم يبدأ درسه عن كيفية ثبوت الصيام برؤية الهلال.
- تقديم بعض الآيات القرآنية أو الأحاديث الشريفة، فإذا كان موضوع الدرس عن (الزيت عماد البيت) مثلاً، فقد يبدأ المعلم الدرس بآية قرآنية مثل قوله تعالى: "والتين والزيتون، وطور

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

سنين، وهذا البلد الأمين"، ويكتبها على السبورة، ثم يقرأها على تلاميذه، ويناقشهم في تفسير الآية وصولاً إلى أن هذه الآية تدل على أهمية الزيتون وزيت الزيتون للإنسان، ثم يكتب عنوان الدرس على السبورة (الزيت عماد البيت) ويبدأ في تدريس عناصره.

- ربط موضوع الدرس السابق بالدرس الجديد، مثل أن يكون الدرس السابق عن احترام المعلم، والدرس الجديد عن احترام الوالدين، فيربط المعلم بين الدرسين، وكذلك الربط بين المباحث (المواد) كأن يكون الدرس الرفق بالحيوان في مبحث اللغة العربية، ودرس العناية بالحيوانات في مبحث العلوم العامة.

6. **كيفية اختيار الأسلوب المناسب للتهيئة:** هناك مجموعة من المعايير التي يجب على كل معلم التنوه لها عند اختياره لأسلوب التهيئة المناسب والتي منها:

- **المرحلة التعليمية:** حيث أن أسلوب التهيئة يختلف من مرحلة تعليمية إلى أخرى، ويختلف باختلاف نوعية المستقبلين، فمثلاً: التعليم الابتدائي من الممكن أن يكون أسلوب سرد القصص هو المناسب، بينما في مرحلة التعليم المتوسط أو الثانوي قد يكون هذا الأسلوب غير مناسب، ويستخدم بدلاً منه أسلوب المناقشة أو الأحداث الجارية.
- **طبيعة المجال المعرفي:** أي أن طبيعة المجال الدراسي الذي يخطط الموقف التدريسي له تؤثر على اختيار أسلوب تهيئة معينة دون غيرها، فقد يطلب المعلم من الطلاب جمع بيانات معينة أو إجراء ملاحظات خاصة أو تلخيص بعض الدروس، بحيث يمكن استخدامها مدخلاً للتهيئة.
- **جوانب التعليم المتضمنة:** قد يكون الموضوع الأساسي متعلقاً بالمجال المعرفي أو المهاري أو الوجداني، وقد يكون مقتصراً على تعليم أحد أو بعض الجوانب المعرفية (حقائق، مفاهيم، تطبيقات) حيث من السهل أن تتبين العلاقة بين جوانب التعلم التي يركز عليها الدرس، وبين اختيار الأسلوب المناسب لتهيئة الطلاب.
- **موضوع الدرس من الوحدة التعليمية:** تختلف الدروس في موقعها من الوحدة التعليمية، فقد تكون في بداية الوحدة وبالتالي لا تقتصر التهيئة على هذا الدرس ولكنها تمتد إلى الوحدة بأكملها وتوضيح موقع تلك الوحدة من المقرر بأكمله، وأهمية دراسة هذه الوحدة وأهدافها والموضوعات المتضمنة فيها، ثم التهيئة للدرس الأول من دروس تلك الوحدة. أما إذا كان الدرس أثناء دراسة الوحدة، فيركز المعلم في التهيئة على متابعة التكليفات السابقة، وتصحيح الأخطاء المرتبطة بذلك.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من إحدى دروس اللغة العربية، وضع له التهيئة التي تراها مناسبة.

النشاط البيتي:

اختر درساً من إحدى دروس الرياضيات، وضع التهيئة المناسبة له.

اللقاء الثاني: كفاية إثارة الدافعية

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية إثارة الدافعية.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على:

- يُعطي مفهوماً لكفاية إثارة الدافعية للتعلم.
- يتعرف السلوكيات التدريسية للمعلم الحافز.
- يتعرف الحالات التي يكون فيها الطالب محفزاً.

المحتوى:

1. **المقصود بكفاية إثارة الدافعية للتعلم:**

كفاية إثارة الدافعية للتعلم: نجاح المعلم في توفير الظروف المناسبة لتقديم خبرات غنية ومؤثرة يمر بها الطلاب، بغرض إثارة رغبة الطلاب لتعلم موضوع ما، وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق به والاستمرار فيها حتى تتحقق أهداف ذلك الموضوع.

2. **السلوكيات التدريسية للمعلم الحافز:**

- العمل على إثارة الطلاب من خلال أنشطة جماعية يتفاعل فيها الطلاب مع بعضهم البعض.
- الدعابة والمرح والاحترام والتقدير المتبادل.
- التأكد من تمكن طلابه من متطلبات التعلم السابقة.
- وضع الطالب في مواقف قيادية، بحيث يعطي الفرصة له بالتعبير عما يريد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- توفير مناخ فيزيقي اجتماعي؛ ليكون إيجابياً ومدعماً لعملية التعلم.
- التنويع من طرق التدريس أثناء عملية الشرح، بحيث يكون متبادل بين المعلم والمتعلم.
- توظيف التعزيز بأنواعه المختلفة.
- يتحدى قدرات طلابه من حين لآخر، ويتم ذلك مثلاً من خلال وضع التلاميذ في مشكلة ما والطلب منهم إيجاد حلاً لها.
- تشجيع الطلاب على القراءة والاطلاع الذاتي، وعدم الاقتصار على المقرر الدراسي.
- تقويم الطلاب أولاً بأول، وتزويدهم بنتائج تعلمهم.
- يبرز قيمة ما تعلمه وأنزه طلابه، وقد يتم ذلك من خلال مثلاً تكريم الطلاب بعد انتهاء الإذاعة المدرسية، أو إشراكهم في الإذاعة المدرسية نفسها من خلال إجراء مسابقات مثلاً بين طلاب الصف الواحد، أو بين صف وصف آخر.
- الاهتمام بالطلاب ومحاولة التعرف على المشاكل التي تنتابهم، وإشعارهم باهتمام المدرس بهم، وقد يتم ذلك من خلال التواصل مع المرشد التربوي القائم بالمدرسة.
- يستخدم أساليب الاستحواذ على الانتباه مثل: (تغيير نبرة الصوت، استخدام الحركات والإيماءات، التوقف فترة قصيرة أثناء عملية الشرح، إعطاء أنشطة ترويحية "قصص").

3. الحالات التي يكون فيها الطالب محفزاً:

- يبدو منتبهاً متحمساً.
- يطرح الأسئلة الاستفسارية.
- يثابر على العمل ويتابع عمله.
- يطلب القيام بأنشطة ومهام إضافية.
- يلتزم بقواعد النظام.
- يطلب معرفة صحة إجابته **(حسن زيتون، 2001: 336- 356)**.

الأنشطة التعليمية:

تصور أنك معلم في حجرة الدراسة وقُم بإثارة دافعية الطلاب بإحدى سلوكيات التدريس الحافزة.

النشاط البيتي:

اذكر عدة مواقف من الواجب على المعلم تحفيزها لدى طلابه أثناء عملية الشرح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

اللقاء الثالث: كفاية طرق وأساليب التدريس

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية تحديد طرق وأساليب التدريس.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على أن:

- يتعرف على متطلبات تحديد طريقة التدريس.
- يعدد معايير تحديد طريقة أو أسلوب التدريس.
- يحدد القواعد العامة لطرق وأساليب التدريس.
- يحدد طرق وأساليب التدريس المتنوعة التي تناسب المادة الدراسية.

المحتوى:

1. متطلبات تحديد طريقة التدريس:

- تحديد خبرات الطلاب السابقة ومستوى نموهم العقلي.
- تحليل مادة التدريس لتحديد محتوى التعلم.
- تحديد أو صياغة أهداف التعلم، وتختلف أهداف التعلم باختلاف نوعية الطلاب ومستواهم العقلي، والمواد والوسائل المتاحة للتدريس.

2. معايير تحديد طريقة أو أسلوب التدريس:

- تحقق الطريقة أهداف التدريس.
- تثير انتباه الطلاب وتولد لديهم الدافعية للتعلم.
- تتمشى مع مستوى النمو العقلي والجسمي للطلاب.
- تحافظ على نشاط الطلاب أثناء التعلم وتشجعهم بعد انتهاء الدرس.
- تنسجم مع المعلومات المتضمنة في الدرس.

3. القواعد العامة لطرق وأساليب التدريس:

- السير من المعلوم إلى المجهول.
- التدرج من البسيط إلى المركب (من الجزء إلى الكل).
- التدرج من المحسوس إلى المعقول.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. طرق التدريس العامة التي يمكن استخدامها:

الطريقة	تعريفها	أساليب استخدامها
طريقة الإلقاء	يقوم المعلم فيها بدور بارز في عرض محتوى المادة، ويتلقى الطالب هذه المادة بالإصغاء والاستماع وتدوين النقاط المهمة.	تستخدم في أسلوب العرض القصصي.
طريقة المناقشة	تقوم في جوهرها على الحوار، والبحث، وجمع المعلومات وتحليلها والموازنة بينها، ومناقشتها داخل الفصل، بحيث يطلع كل تلميذ على ما توصل إليه زميله من مادة وبحث، وبذلك يشترك جميع التلاميذ في إعداد الدرس.	– أسلوب السؤال والجواب من خلال طرح المعلم أسئلة متتابعة تساعد على استرجاع المعلومات وتثبيتها. – أسلوب الندوة الذي يتكون من مقرر وعدد من التلاميذ عددهم 6. – المناقشة الثنائية التي يجلس فيها تلميذان أمام الفصل ويقوم أحدهما بدور السائل والآخر بدور المجيب. – طريقة المجموعات الصغيرة التي تقوم على أساس تكوين جماعات صغيرة داخل الصف، وكل جماعة تدرس وجهاً مختلفاً لمشكلة معينة. – العصف الذهني وهي طريقة تعتمد على تشجيع الطلاقة في الأفكار.
الطريقة القياسية	فيها يبدأ العقل من العام إلى الخاص بحيث يبدأ المعلم الدرس بذكر القاعدة أو التعريف العام وتوضيح القاعدة بعرض أمثلة عليها.	تدريس درس متوازي الأضلاع (المعين) يعطي المعلم في البداية القاعدة للتلاميذ (المعين هو متوازي أضلاع فيه ضلعان متجاوران متساويان وهذا يعني أن جميع أضلاعه متساوية، حيث يعرض المعلم عدة أشكال أمام التلاميذ ويخبر التلاميذ بأن هذه

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		الأشكال يعتبر كل منها معين، لكن يطلب من التلاميذ توضيح السبب بالرجوع إلى التعريف السابق، وفي النهاية يستنتج التلاميذ مع المعلم بالنظر إلى الأشكال المعطاة أن قطري المعين متعامدان).
الطريقة الاستقرائية	فيها يبدأ العقل من الخاص إلى العام، من الحالات الجزئية والمفردة إلى القواعد العامة التي تنظمها، وفيها يحصل التلاميذ على كشف الحقائق متدرجين من الجزء إلى الكل.	يعرض المعلم مجموعة من الأمثلة مثل: - أن الحديد يتمدد بالحرارة. - أن النحاس يتمدد بالحرارة. - أن الرصاص يتمدد بالحرارة. - أن الذهب يتمدد بالحرارة. دراسة الأمثلة التي تحتها خط من حيث معرفة صفاتها وخصائصها، يتبين أنها جميعاً يطلق عليها مفهوم "المعادن"، ومن ثم يستنتج التلاميذ القاعدة ويصوغها المعلم صياغة محكمة وهي: "أن جميع المعادن تتمدد بالحرارة".
طريقة حل المشكلات	تُعرف بأنها النشاط والإجراءات التي يقوم بها المتعلم، عند مواجهته موقفاً مشكلا للتغلب على الصعوبات التي تحول دون توصله إلى حل.	وهنا يقوم المعلم بإحضار وعاء فيه ماء مالح ويقوم بعرضه أمام التلاميذ ويطرح السؤال التالي على التلاميذ، كيف يمكن أن نستخرج الملح من داخل هذا الماء؟ هل نستطيع استعمال مياه البحر في الشرب؟ كيف؟ يطلب المعلم من التلاميذ إيجاد حلول للمشكلة القائمة، وبعد تلقي المعلم الإجابات من التلاميذ يبدأ بتنفيذ التجربة أمام التلاميذ للتوصل إلى الإجابة الصحيحة من بين إجابات التلاميذ، حيث يحضر هذا الوعاء المملوء بالماء المالح ويقوم بإشعال لهب تحت هذا الإناء ويجعل الطلاب يشاهدون ما يحدث. يوجه المعلم أنظار التلاميذ إلى البخار الصاعد من هذا الوعاء

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

		ويخبر التلاميذ بأن هذا البخار يسمى بخار الماء، حيث قمنا بتحويل الماء السائل إلى بخار ثم حصلنا على الملح.
طريقة العروض العملية	وهي النشاط الذي يقوم به المعلم أمام طلابه بهدف توضيح حقيقة أو قاعدة أو وصف شيء ما، وذلك باستخدام أجهزة أو مواد أو أدوات تعليمية، إلى جانب الشرح اللفظي.	وهنا يقوم المعلم بطرح مشكلة وإثارة الطلاب بها، كأن يقوم المعلم بعملية الوضوء والصلاة أمام الطلاب، ثم يطلب من الطلاب تقليده، كما ويمكن استخدامها في تعليم التلاوة من خلال العرض العملي للتلاوة الصحيحة وآدابها أو يعرض شريطاً مسجلاً للتلاوة، ويتابع تلاميذه ثم يطلب من أحد المجيدين التلاوة.
التعلم التعاوني	يشير إلى أسلوب تدريسي يعمل فيه التلاميذ في مجموعات صغيرة لزيادة تعلمهم وتعليم بعضهم بعضاً.	عند قيام المعلم بتدريس موضوع ما بالتعلم التعاوني يتبع الخطوات التالية: – تحديد أهداف التدريس بالمجموعات المتعاونة. – تحديد موضوعات الدراسة التي سيتعلم بها التلاميذ بهذا الأسلوب. – تقرير حجم المجموعات المتعاونة. – توزيع الأدوار. – جمع المعلومات وممارسة أنشطة التعلم. – تقويم الخبرة التعاونية.
طريقة المسرحية والتمثيل	هي طريقة يتم فيها الخروج بالمادة الدراسية من المجال المدرسي المحدود إلى صورة حية متحركة، مما يجعلها أكثر حيوية وإقناعاً، وييسر فهمها ورسوخها في الأذهان.	وهنا يقوم المعلم بتمثيل محتوى الموضوع المراد شرحه كدرس الطائرة الورقية والعائلة السعيدة، كما تستخدم في العبادات كتمثيل أداة صلاة الوتر وصلاة القصر في السفر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

طرائق التعلم الذاتي	يشير إلى نشاط التلميذ الذي يقوم به بطريقة مستقلة معتمداً على ذاته وإمكاناته الشخصية بهدف الارتقاء بشخصيته، ويقوم المعلم بتهيئة أنسب الظروف أمام المتعلم لكي يعلم نفسه بنفسه.	– جمع معلومات وبيانات إضافية لما يدرسونه في حدود قدراتهم وما تعلموه سابقاً. – كتابة لوحة أو بطاقات تعليمية بعناصر الدرس أو كتابة الأسئلة وإجاباتها، والسؤال في وجه البطاقة والإجابة ظهرها **(مصطفى موسى، 2002: 227)**.

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من دروس اللغة العربية، وحدد طريقة التدريس التي ترى أنها مناسبة لذلك الموضوع. علل لما تقول؟

النشاط البيتي:

اختر درساً أحدهما من كتاب الرياضيات، واتبع خطوات كل من الطريقة الاستقرائية وطريقة حل المشكلات في تدريسه.

اللقاء الرابع: كفاية العرض (الشرح)

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية العرض (الشرح).

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على:

- يُعطي مفهوماً للشرح.
- يتعرف على أنواع الشروحات.
- يُحدد سلوكيات المعلم في كفاية الشرح.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتوى:

1. **مفهوم الشرح:** هو مجموعة السلوكيات أو الأداءات اللفظية التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة، بهدف توصيل المعارف والحقائق والمفاهيم لدى الطلبة، وذلك استعانةً بالوسائل التعليمية الإيضاحية.

2. **أنواع الشروحات:**

نوع الشرح	الشروحات الإيضاحية: هي التي توضح ماهية الألفاظ وغالباً ما تأتي هذه الشروح إجابة عن أسئلة تبدأ بأداة استفهام "ما".	الشروحات الوصفية: هي الشروحات التي تصف عملية معينة وغالباً ما تأتي هذه الشروح إجابة عن سؤال يبدأ بـ "كيف".	الشروحات المبينة لسبب: وهي التي توضح أسباب حدوث ظاهرة معينة وغالباً ما تأتي هذه الشروح إجابة عن أسئلة تبدأ بـ "لماذا".	وقد يشمل الشرح الواحد جميع هذه الشروحات
مثال عليه	ما مرادف كلمة الخلابة؟	كيف أنزل الله القرآن الكريم على سيدنا محمد؟	لماذا تذهب إلى المدرسة؟	

3. **سلوكيات المعلم في كفاية الشرح:**

- يكتب عنوان الدرس ونقاطه الأساسية على السبورة أو غيرها من أدوات العرض.
- يتأكد من انتباه الطلاب قبل شرحه لأي نقطة.
- يُشير إلى النقطة محل الشرح قبل قيامه بشرحها.
- يُمهد لشرح كل نقطة بفقرة تمهيدية.
- التجول بين الطلاب أثناء عملية الشرح.
- يستعين بالأمثلة والتشبيهات والوسائل التعليمية في الشرح.
- يكتب أمام كل نقطة ملخصاً لها.
- يتأكد من فهم الطلاب لكل نقطة.
- يُعيد شرح النقطة التي لم يفهمها الطلاب.
- يربط نقاط الدرس ببعضها.
- يربط الموضوع المراد شرحه بموضوع آخر في مادة أخرى (التكامل بين المواد).
- يُوضح معاني المصطلحات الصعبة أثناء الشرح.
- يتسم شرحه بالتسلسل والترابط.
- يُعيد صياغة بعض الجمل والعبارات لإفهام الطلاب بشكل أفضل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- لا يُكثر من الاستطراد في أحاديث جانبية.
- يُراعي خصائص الطلاب المتعلمين أثناء الشرح.
- يُحسن الإلقاء ويُظهر حماساً أثناء الشرح.
- يستخدم السبورة بشكل جيد.
- عدم اقتطاع المعلم عن النقطة التي يشرحها إلا للضرورة القصوى.
- يُزود الطلاب ببعض مصادر التعلم.
- التركيز على النقاط الأكثر أهمية أثناء عملية الشرح، وذلك من خلال إعادة النقطة أكثر من مرة، أو عن طريق تغيير المعلم لنبرة صوته.

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من إحدى دروس اللغة العربية، وقم بتطبيق سلوكيات كفاية الشرح.

النشاط البيتي:

قُم بتحضير درس من دروس الرياضيات مراعياً في شرحه أنواع الشروحات الثلاثة.

اللقاء الخامس: كفاية طرح الأسئلة

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية طرح الأسئلة.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على:

- يُعطي مفهوماً لطرح السؤال.
- يُعطي مفهوماً لكفاية صياغة السؤال.
- يصوغ أسئلة بشكل صحيح.
- يُصنف الأسئلة.
- يُعطي مفهوماً لتوجيه السؤال.
- يحسن إجابات التلاميذ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتوى:

1. مفهوم طرح السؤال:

كفاية طرح الأسئلة: هي مجموعة من الكلمات التي توجه إلى شخص ما (مستقبل) بحيث يفهم هذا الشخص المقصود بهذه الكلمات، ويعمل فكرة فيها ويستجيب لها بشكل يفهمه من وجه السؤال في البداية.

2. مفهوم صياغة السؤال:

كفايـة صياغة السؤال: تُعد صياغة الأسئلة صياغة جيدة مهارة من مهارات طرح الأسئلة التي يجب أن يلم بها المعلم ويراعيها عند قيامه بممارسة عملية التدريس، والصياغة الجيدة للسؤال ترتبط بالمصطلحات وبعدد الكلمات المستخدمة فيه، وبالترتيب الذي ترد فيه هذه الكلمات **(كمال زيتون، 2003: 488)**.

3. صياغة الأسئلة الجيدة:

وصياغة الأسئلة الجيدة تتطلب من المعلم مراعاة بعض الإرشادات التالية:

- أن يشق السؤال من الأهداف التربوية، ومن الهدف السلوكي بشكل خاص.
- أن تكون صياغة السؤال واضحة وبكلمات سهلة ومفهومة عند التلاميذ.
- أن يحتوي السؤال الواحد على مطلب واحد؛ كي يتمكن التلاميذ من الإجابة عليه.
- أن تتنوع مستويات الأسئلة بحيث تتدرج، من المعرفة، إلى الفهم، ومنها إلى التحليل والتركيب (مهارات تفكير عليا). **(زيد الهويدي، 2002: 116)**.

4. تصنيفات الأسئلة:

قدم الأدب التربوي تصنيفات عدة للأسئلة لا يتسع المجال لعرضها بالتفصيل؛ ولذلك سيكتفي الباحث بعرض تصنيف بلوم حيث ينقسم إلى ستة مستويات هي:

- **أسئلة التذكر:** في هذا المستوى من الأسئلة يتطلب السؤال من المتعلم مجرد استرجاع الحقائق والمعلومات والتعميمات، التي تعلمها المتعلم من قبل وتستخدم في بدء الدرس الجديد، أو للتأكد من متابعة المتعلمين للدرس، وتعتبر أدنى مستويات الأسئلة.
- **أسئلة الفهم:** في هذا المستوى من الأسئلة يتطلب السؤال من المتعلم مستوى أعلى من مجرد استرجاع المعلومات، وتتطلب من المتعلم قدرة على ترجمة أو تحويل مادة التعلم من شكل إلى آخر.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **أسئلة التطبيق:** وفي هذا المستوى يتطلب السؤال من المتعلم قدرة على استخدام ما لديه من معلومات في مواقف جديدة، وهي بهذا تتطلب قدرة على اختيار المفاهيم والمبادئ والتعميمات التي تمت دراستها، والتي يمكن الاستفادة منها في حل مشكلة جديدة، أو مسألة ما.
- **أسئلة التحليل:** في هذا النوع من الأسئلة يتطلب السؤال من المتعلم قدرة على التفكير وتحليل المعلومات، وتحديد الأسباب التي تؤدي إلى نتائج معينة.
- **أسئلة التركيب:** يتطلب هذا النوع من الأسئلة قدرة المتعلم على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل، فالمتعلم هنا يتعامل مع أجزاء، أو عناصر، ينظمها، ويكون منها نموذجاً، أو نمطاً لم يكن معروفاً من قبل، وهذا النوع من الأسئلة يتيح الحرية للمتعلم بحيث تظهر قدراته على الابتكار والإبداع، مما يثير حماس المتعلم، ويحفزه على الإجابة.
- **أسئلة التقييم:** يتطلب هذا النوع من الأسئلة قدرة المتعلم على الحكم على قيمة الشيء أو المادة التعليمية، ويتم هذا الحكم في ضوء معايير واضحة في تفكيره وتحليل دقيق للشواهد. وسؤال التقييم بهذا يتطلب عمليات عقلية كثيرة.

5. توجيه الأسئلة:

كفاية توجيه الأسئلة: يُقصد بها طريقة توجيه الأسئلة بحيث تؤدي إلى أنماط استجابة ملائمة من جانب التلاميذ، والمهارة في توجيه الأسئلة تذهب إلى ما هو بعد من معرفة ما تعلمه التلاميذ، فهي ترفع من مستوى إجابات التلاميذ بحيث تغير من طريقة الإجابة إذا كان مطلوباً ويمكن أن يظهر هذا التغيير في إنتاج استجابات أطول وأكثر عمقاً من جانب التلاميذ، وانتقالهم إلى مستويات أعلى من مجرد تذكر الحقائق والمعلومات **(كمال زيتون، 2003: 494)**.

وهناك مجموعة من الأساليب التي يجب على المعلم أ يقوم بها عند توجيه الأسئلة منها:

- وجه السؤال إلى جميع الطلاب قبل أن تعين المجيب.
- وزع الأسئلة بين الطلاب بصورة عادلة بقدر الإمكان حيث يصيب كل منهم نصيباً كافياً وإلا سئم المتعلمون غير المسؤولين.
- أمهل الطلاب برهة من الوقت ليفكروا في الجواب.
- لا تلق السؤال بلهجة توحي بالجواب إلى الطلاب.
- لا تحاول أن تعيد السؤال مرة أخرى فذلك مدعاة إلى عدم الانتباه.
- لا تحاول أن تعيد الجواب أيضاً فإن ذلك يدعو بالطلاب إلى أن لا ينتبهوا إلى الطالب المجيب. هذا ويجب أن نتذكر دائماً بأن لهذه القاعدة شذوذاً فقد نحتاج إلى إعادة الجواب لا سيما في دروس المراجعة إذا كان الجواب مهماً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- وجه السؤال إلى غير المنتبهين فذلك يجعلهم على أن يتعودوا الانتباه دائماً.

6. تحسين إجابات التلاميذ:

كفايـة تحسين نوعيـة الإجابـات: يُقصد بها تلك السلوكيات التي يقوم بها المعلم كرد فعل على استجابات المتعلمين حول السؤال الذي طرحه.

وهناك مجموعة من السلوكيات التي يجب على المعلم مراعاتها، متمثلة في:

- الاستماع بعناية لما يقوله المتعلم.
- امتداح الإجابة الصحيحة، لأن الإثابة الفورية تعزز الإجابات الصحيحة.
- ألا يُعلن المدرس للتلميذ بأنه أخطأ في إجابة السؤال، وإنما يوجهه بعبارات مثل: هذه ليست الإجابة المطلوبة .
- تقديم بعض الإيحاءات والتلميحات الصريحة أو غير الصريحة التي تساعد المتعلم على تقديم إجابات صحيحة.
- عدم مقاطعة المتعلم أثناء الإجابة إلا للضرورة.
- تجميع إجابات المتعلمين عن الأسئلة وتلخيصها بلغة واضحة وسهلة للفصل.

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من إحدى دروس اللغة العربية، وضع له أسئلة شاملة، مراعياً تنوع الأسئلة.

النشاط البيتي:

ضع سؤالاً لكل مستوى من المستويات التالية:

(التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، الإبداع).

اللقاء السادس: كفاية التعزيز

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية التعزيز.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يُعطي مفهوماً لكفاية التعزيز.
- يتعرف على سلوكيات المعلم المكونة لكفاية التعزيز.
- يذكر أنماط التعزيز.
- يتعرف على التوقيت المناسب لكفاية التعزيز.
- يشرح أهمية التعزيز.

المحتوى:

1. مفهوم كفاية التعزيز:

كفاية التعزيز: هي القوة الدافعية المسيطرة التي يستثيرها المعلم لدى طلابه والتي من شأنها تعمل على الحفاظ على التعلم.

2. سلوكيات المعلم المكونة لكفاية التعزيز:

- العمل على تعزيز السلوك المرغوب فيه بعد حدوثه مباشرة وعدم الفصل لفترة زمنية طويلة بين الأداء وبين التعزيز حتى يكون التعزيز في أقوى درجاته.
- يعدل بين الطلاب أثناء التعزيز.
- عدم تعزيز سلوكيين مختلفين في وقت واحد حتى لا يتعارض إحداهما مع الآخر ومع الهدف الذي نسعى للوصول إليه.
- التنويع في استخدام المعززات أمر ضروري حتى لا يشعر الطلاب بالسأم والملل.
- أن تتناسب المعززات المستخدمة مع نوع الاستجابة وجودتها، فليس من المعقول أن يقول المعلم رائع لفكرة تافهة.
- يُعزز السلوك في الوقت المناسب.
- يستمر على تعزيز السلوك المرغوب فيه حتى يقوى هذا السلوك.
- أن يكون التعزيز مناسباً ومرغوباً فيه من قبل الفئات التي يتم التعامل معها.

3. أنماط التعزيز:

التعزيز الإيجابي: ينشأ عن عمل ممتع أو مريح فيؤدي إلى زيادة احتمال حدوثه. مثال: التصفيق أو المدح عقب إجابة سليمة.	**التعزيز السلبي:** ينشأ نتيجة لاختفاء عمل ضار أو مؤذ عقب الفعل مما يؤدي إلى تقليل احتمال حدوث هذا الفعل تجاه التلميذ من العقاب نتيجة لنجاحه في الإجابة عن سؤال ما.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التعزيز المادي: يتم من خلال تقديم مكافأة عينية أو مالية قيمة أو رمزية. وهناك التعزيز المعنوي ذو المردود المادي. مثال: الإعلان عن حصول تلميذ على تقدير امتياز قد يعود عليه بالجوائز القيمة والامتيازات كالإعفاء من الرسوم أو المشاركة في رحلة مجانية.	**التعزيز المعنوي:** يتم بتقديم مكافأة أدبية كالمدح والتصفيق.
التعزيز الخارجي: وهو يأتي من الأفراد أو الجماعات التي يتعامل معها المتعلم نتيجة لعمل مرغوب فيه قام به المتعلم. ومن صوره إيجاباً أو سلباً، مادياً أو معنوياً.	**التعزيز الذاتي:** هو ما يعقب الفعل أو الاستجابة الناجحة للمتعلم من شعور بالارتياح أو الإشباع وهو أفضل من التعزيز الخارجي.
التعزيز اللفظي: نوع من الاتصال الشفوي واستخدام عبارات تشجيعية. مثل: أحسنت، ممتاز، الله يفتح عليك، صح.	**التعزيز غير اللفظي:** يتم باستخدام إشارات علنية غير شفوية. مثل: التصفيق، كتابة إجابة التلميذ على السبورة، كتابة اسم التلميذ على لوحة الشرف.
التعزيز الكامل: تعزيز إجابة التلميذ كما هي دون إدخال أي تعديلات.	**التعزيز المعدل:** تعزيز جزء صحيح من إجابة التلميذ وتعديل الجزء الآخر غير الصحيح.
التعزيز الفوري: يتم عقب العمل الناجح أو الاستجابة الصحيحة مباشرة.	**التعزيز اللاحق:** لا يتم عقب العمل الناجح مباشرة وإنما في وقت لاحق أو موقف تال. مثل: تذكير الصف بإجابة تلميذ في حصة سابقة. اختيار تلميذ كأحسن إجابة في مسابقة تعلن نتائجها بعد مدة **(إحسان الأغا وعبد الله عبد المنعم، 1997: 170).**

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. التوقيت المناسب للتعزيز:

يُعتبر اختيار الوقت المناسب للتعزيز من الأمور الهامة؛ لذلك يُفضل استخدام التعزيز الفوري على التعزيز المؤجل الذي يفقد مفعوله نتيجة تأخره، حيث تزيد رغبة الطالب في الاستجابة لمثير معين كلما اقترب من التعزيز.

5. أهمية التعزيز:

- زيادة مشاركة الطلاب في المناقشة في الأنشطة التعليمية المختلفة بغرض التنافس.
- جلب المتعة والسرور للطالب.
- زيادة انتباه الطلاب في الفصل.
- إثارة الدافعية للتعلم لدى الطالب ويدفعه إلى بذل مجهود أطول وأداء أعظم لتحقيق أهدافه.
- يُساعد التعزيز المتعلم على تقدير نجاحه ويزيد من مفهوم الذات لديه ومن شعوره بالنجاح.
- تشجيع الطالب الخجول والمنطوي وضعيف المستوى على المشاركة في أنشطة الفصل.
- يلعب التعزيز دوراً مهماً في حفظ النظام وضبطه في الفصل.
- تكوين اتجاهات ايجابية نحو المعلم والمادة والعلم والمدرسة.

الأنشطة التعليمية:

تصور أنك أمام التلاميذ في حجرة الدراسة قم بتوجيه سؤالاً ما واستقبل الإجابة من التلاميذ ووجه التعزيز المناسب لإجابتهم.

النشاط البيتي:

ضع مثالاً لكل نوع من أنواع التعزيزات التالية: (السلبي، الإيجابي، المادي، المعنوي، الخارجي، الذاتي، اللفظي، غير اللفظي، الكامل، المعدل، الفوري، اللاحق).

اللقاء السابع: كفاية إدارة وضبط الفصل

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية إدارة وضبط الفصل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على:

- يُعطي مفهوماً لكفاية إدارة الفصل.
- يتعرف أسباب مشاغبة التلاميذ.
- يتعرف أساليب الضبط العقابية المعتدلة.
- يتعامل مع سلوكيات الشغب عند ظهورها مستخدماً أساليب ضبط النظام.
- يمنع الشغب قبل حدوثه.

المحتوى:

1. مفهوم كفاية إدارة الفصل:

كفاية إدارة الفصل: هي تهيئة بيئية صفية مانعة ظهور مشكلات سلوكية وداعمة لتعلم الطلبة، ويتم ذلك من خلال شغل الطلاب في جو أكاديمي تعليمي.

2. التعامل مع سلوكيات الشغب عند ظهورها مستخدماً أساليب ضبط النظام:

- التغيير من نبرة الصوت، وطرح أسئلة تتعلق بالموضوع.
- استخدام الإشارات والإيحاءات.
- التغاضي عن سلوك الشغب التافه الصغير.
- الاقتراب من الطالب محدث الشغب والتنويه له بصوت منخفض.
- في حال تكرار الشغب من نفس الطالب يلجأ المعلم إلى الجلوس معه (جلسة خاصة).

3. أساليب الضبط العقابية المعتدلة:

- التغيير من نبرة الصوت، وطرح أسئلة تتعلق بالموضوع.
- توظيف التعزيز بأشكاله المختلفة.
- نقل الطالب من مكانه.
- وضع الطالب المشاغب في منصب قيادي (كعريف للفصل).
- إشراك كل من المرشد التربوي والإدارة المدرسية.

4. سلوكيات منع الشغب قبل حدوثه:

- سن قواعد وقوانين لضبط الفصل، والتذكير بها بين الحين والآخر.
- إقامة علاقات ودية حسنة مع الطلبة تقنعهم بأنك حريص على تقدمهم.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- إثبات شخصية المعلم في أول لقاء يلتقي به مع طلبته.
- تهيئة بيئة فيزيقية مناسبة لحدوث عملية التعلم.
- شغل الطلاب طوال الدرس.
- يُخصص جائزة أسبوعية لأفضل طالب ملتزم بالنظام.
- يخطط لدرسه بطرقة جيدة.

5. أسباب مشاغبة التلاميذ:

أسباب تعود إلى المعلم	• ضعفه العلمي في مادة تخصصه، وضعف شخصيته. • تدريسه الممل وسرعته غير المناسبة في التدريس. • طول فترات الانتقال أثناء الدرس وانشغاله عن متابعة طلابه. • سلوكه العدواني المستبد مع طلابه ولجوئه إلى العقاب الجماعي دون مبرر. • سماحه للطلاب بالحديث بدون إذن، وعدم تحديده للقواعد والقوانين الصفية. • كبته لمشاعر طلابه وعدم إعطائهم فرصة للتنفيس عنها وسلوكه الشائن. • اهتمامه ببعض الطلاب دون الآخرين وتقييده لحركة الطلاب. • مظهره وهندامه غير المناسبين، ووجود إعاقة جسدية لديه.
أسباب تعود إلى الطالب	• شعوره بالضجر، ورغبته في جذب الانتباه. • شعوره بالإحباط والتوتر ورغبته في الثأر والانتقام. • رغبته في إظهار القوة وضعف المثابرة لديه. • إفراطه الاجتماعي والحركي. • إصابته باضطرابات انفعالية، وتلقيه دروساً خصوصية.
أسباب تعود إلى البيئة الفيزيقية للصف	• كثرة عدد الطلاب في الصف. • سوء حالة الصف الفيزيقية.
أسباب تعود إلى الإدارة المدرسية	• تعاطف إدارة المدرسة مع بعض الطلاب المشاغبين. • كثرة اقتحام الصف من قبل إداري المدرسة. • دخول الطلاب للصف في أي وقت طبقاً لتعليمات إدارة المدرسة.
أسباب تعود إلى المجتمع	• تقليد الطالب لسلوكيات أفراد أسرته الشائبة. • انتشار العنف في المجتمع.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

	• وسائل الإعلام. • الافتقاد لبيئة أسرية آمنة (حسن زيتون، 2001: 437-450).

الأنشطة التعليمية:

كيف تتصرف أمام المشكلات التالية:

- الإجابة السريعة دون أن تسبق بإذن.
- رفض المشاركة في الأنشطة الصفية.
- عصيان أوامر المعلم وتحديه.
- تناول المأكولات أثناء الحصة.
- كثرة حركة الطالب داخل الحصة.

النشاط البيتي:

من خلال معرفتك لأسباب مشاغبة الطلاب، اقترح مجموعة من الحلول لذلك.

اللقاء الثامن: كفاية الغلق

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية الغلق.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على:

- يُعطي مفهوماً لكفاية الغلق.
- يذكر أهمية الغلق.
- يتعرف على أنواع الغلق.
- يُعدد أساليب الغلق.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتوى:

1. مفهوم الغلق:

كفاية الغلق: يشير الغلق إلى تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم، والتي يقصد بها أن ينتهي عرض الدرس نهاية مناسبة **(عبد الحميد جابر وآخرون، 1986: 140)**.

2. أهمية الغلق:

- جذب انتباه التلاميذ وتوجيههم إلى نهاية الدرس.
- يساعد التلاميذ على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها.
- إبراز النقاط المهمة في الدرس وتأكيدها وربطها مع بعضها.
- التأكد من تحقيق الأهداف أولاً بأول.
- تعيب على الدرس بإيجاز.
- الإيحاء بانتهاء الدرس **(محمود الأستاذ وعدنان دلول، 2001: 169)**.

3. أنواع الغلق:

3.1. غلق المراجعة: ويتميز بعدة خصائص هي:

- يعمل هذا النوع من الغلق على جذب انتباه التلاميذ إلى نقطة نهاية منطقية للدرس.
- يستخدم لمراجعة النقاط الرئيسية في العرض الذي قدمه المعلم.
- يراجع النتائج المستخدمة في تعلم المادة خلال العرض.
- يلخص مناقشات التلاميذ حول موضوع معين.
- يربط موضوع الدرس بمفهوم أو مبدأ أو موضوع سبق دراسته.

وهذا النوع من الغلق مناسب للاستخدام إذا أراد المعلم أن يساعد تلاميذ على تنظيم أفكارهم حول مفهوم معين بواسطة الملخص المعد مسبقاً أو الملخص السبوري.

3.2. غلق النقل: ويتميز بالخصائص التالية:

- يلفت انتباه التلاميذ إلى نقطة النهاية في دراسة الموضوع وينتقل بهم إلى دراسة موضوع جديد.
- يطلب من التلاميذ استخلاص معلومات جديدة من معلومات سبق دراستها.
- يسمح للتلاميذ بممارسة ما سبق أن تعلموه أو التدريب عليه

(عبد الحميد جابر وآخرون، 1986: 144).

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. أساليب الغلق:

- يمكن للمعلم أن يختم درسه بملخص صغير يعرض فيه أهم النقاط الأساسية التي تم عرضها.
- يمكن للمعلم أن يُنهي درسه بتساؤل أو أكثر مرتبط بموضوع الدرس، بهدف جمع أطراف الموضوع، وحصر النقاط التعليمية المهمة.
- يمكن للمعلم أن يختم درسه من خلال طرح بعض الأسئلة الكتابية على السبورة والطلب من التلاميذ أن يكتبوا ذلك في دفاترهم، مصحوباً ذلك بالتعزيز، كأن يقول المعلم هناك علامتان لمن يأتي بالإجابة الصحيحة في درسنا القادم.

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من إحدى دروس اللغة العربية، وضع له أسلوباً من أساليب الغلق.

النشاط البيتي:

اختر درساً من دروس الرياضيات وضع له الغلق المناسب.

اللقاء التاسع: كفاية تعيين الواجبات المنزلية

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية تعيين الواجبات المنزلية.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على:

- يتعرف كفاية تعيين الواجبات المنزلية.
- يُعدد أهداف الواجبات المنزلية.
- يُعدد خصائص الواجبات المنزلية.
- يُتابع أداء الطلبة في كتابة الواجبات المنزلية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتوى:

1. كفاية تعيين الواجبات المنزلية:

كفاية تعيين الواجب المنزلي: مجموعة السلوكيات أو الأداءات التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة، وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية المتعلقة بوضع اللوائح المنظمة للواجب المنزلي، والتخطيط له وطرحه وتصحيحه ومناقشته مع الطلاب، بما يحقق أفضل نتائج تعلمية منه لدى الطلاب، وتظهر هذه السلوكيات في أداء المعلم

(حسن زيتون، 2001: 535).

2. أهداف الواجبات المنزلية:

- تعويد الطلبة على أسلوب الدراسة الذاتية، والاعتماد على النفس.
- تعميق ثقافة الطالب بتكليفه بواجبات بيتية تعتمد على البحث العلمي.
- جعل الطالب متواصل بالمادة الدراسية داخل وخارج أسوار المدرسة.
- تثبيت المفاهيم والنقاط الأساسية التي في الدرس عن طريق إعطاء الطالب واجبات تتعلق بذلك.
- إشراك أولياء الأمور في العملية التعليمية التعلمية من خلال الواجبات المنزلية.
- تنمية المهارات الكتابية لدى الطلاب.

3. خصائص الواجبات المنزلية:

- ترتبط بأهداف محددة معروفة لدى الطلاب.
- تتناسب مع قدرات الطلاب.
- تُسهم في إشباع ميول ورغبات الطلاب **(محمد ريان، 1994: 37-38).**

4. سلوكيات المعلم في متابعة الواجبات المنزلية للطلبة:

- يضع تصوراً للمهام والأنشطة التي يتضمنها الواجب المنزلي.
- يُراعي المبادئ التربوية الخاصة بإعلام الطلاب بالواجب المنزلي.
- يُصحح كراسات الواجبات المنزلية بنفسه لكل طالب.
- يُراعي المبادئ التربوية في مناقشة الواجب المنزلي.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- يُخصص وقتاً أثناء الفسحة أو نهاية اليوم الدراسي لمقابلة الطلاب الذين لديهم مشكلات تتعلق بالواجب (حسن زيتون، 2001: 536).

الأنشطة التعليمية:

ضع الواجب المنزلي المناسب لدرس من إحدى دروس اللغة العربية ودرس من دروس الرياضيات للصف الثالث الأساسي.

النشاط البيتي:

ضع واجباً منزلياً لدرس من دروس اللغة العربية، ولدرس من دروس الرياضيات للصف الثاني الأساسي.

الوحدة الثالثة/ كفايات الوسائل التعليمية التعلمية

اللقاء الأول: كفاية تحديد الوسائل التعليمية التعلمية

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية تحديد الوسائل التعليمية التعلمية.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونوا قادرين على أن:

- يعطي مفهوماً للوسيلة التعليمية.
- يحدد أهمية الوسيلة التعليمية.
- يُعدد معايير اختيار الوسائل التعليمية في عملية التدريس.
- يصنف الوسائل التعليمية.

المحتوى:

1. مفهوم الوسيلة التعليمية:

الوسيلة التعليمية: هي عبارة عن مجموعة من الأدوات والمواد والأجهزة التي يستخدمها المعلم ضمن استراتيجيات تنفيذ الدرس، وذلك بهدف توفير الوقت والجهد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

2. أهمية الوسائل التعليمية:

- تعالج الوسائل التعليمية مشكلة قلة عدد المعلمين المؤهلين تربوياً وعلمياً.
- تعمل الوسائل التعليمية على مواجهة مشكلة الانفجار المعرفي الذي يشهده هذا القرن.
- تساعد في تشويق الطالب، والاحتفاظ بنشاطه، وجذب انتباهه إلى الحصة الدراسية، وإبعاد الملل عنه.
- تتيح الوسائل التعليمية للمتعلمين فرصة المرور بخبرات واقعية وحقيقية، أو شبيهة بالواقع.
- تساعد في تحقيق مبدأ مراعاة الفروق الفردية؛ لأنها تقدم خبرات متنوعة ومتفاوتة.
- تمد الوسائل التعليمية المتعلمين بخبرات عديدة ومتنوعة، يصعب الحصول عليها بالاعتماد على الشرح اللفظي.
- توفر الوقت والجهد على المعلم والطالب في التعلم والتعليم.
- تعمل الوسائل التعليمية على تكوين الاتجاهات والميول الايجابية.
- تساهم في علاج مشكلة ازدحام الفصول والقاعات الدراسية بالمتعلمين.

3. معايير اختيار الوسائل التعليمية التعلمية في عملية التدريس:

- ارتباط الوسيلة التعليمية بأهداف الدرس.
- تكامل الوسيلة التعليمية مع المنهج.
- مرونة الوسيلة التعليمية ومناسبتها للزمن المحدد.
- مناسبة الوسيلة لخصائص التلاميذ.
- عرض الوسيلة التعليمية في المكان والزمان المناسبين.
- واقعية الوسيلة التعليمية وصدق خبراتها.
- حداثة الوسيلة ومسايرتها للتقدم التكنولوجي.
- استمرارية الوسيلة التعليمية.
- التنوع في استخدام الوسائل التعليمية.
- تجريب الوسيلة التعليمية قبل استخدامها.
- أن تراعي الوسيلة التعليمية الفروق الفردية بين التلاميذ.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

4. أصناف الوسائل التعليمية:

صنف الوسيلة	أمثلة على الوسيلة
حسب الحواس التي تتأثر بها مباشرة	1. سمعية (الأذن). 2. بصرية (العين). 3. سمعية وبصرية (الأذن والعين).
حسب ماهيتها وطبيعة تكوينها	وسائل توضيحية، سمعية، بصرية، سمعية وبصرية، مجسمات، رحلات، تمثيليات، معرض.
حسب الخبرة التي تنقل	ويرجع هذا التصنيف إلى "ديل" حيث بين طرق اكتساب الخبرة في مخروط أسماه "مخروط الخبرات" وقسم الطرق إلى ثلاثة مجالات 1. اكتساب الخبرة بالعمل المحسوس. 2. اكتساب الخبرة بالملاحظة المحسوسة. 3. اكتساب الخبرة بالعين المجردة.
حسب المستفيدين من الوسيلة	1. وسائل جماهيرية (التلفزيون، الراديو) عدد المستفيدين غير محددة. 2. وسائل جماعية (التسجيلات، الأفلام، الخرائط، الصور، الشرائح). 3. وسائل فردية (الصور، الرسوم، المجهر، الأجهزة الكهربائية لإجراء التجارب).

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من دروس اللغة العربية، وحدد أهم الوسائل التعليمية اللازمة لذلك.

النشاط البيتي:

اختر درسين أحدهما من كتاب اللغة العربية، والآخر من كتاب الرياضيات، ثم حدد الوسائل التعليمية التعلمية لكل درس لتحقيق الهدف المنشود.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الوحدة الرابعة/ كفايات التقويم

اللقاء الأول: كفاية تحديد أدوات التقويم

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية تحديد أدوات التقويم.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونون قادرين على:

- يُعدد أدوات التقويم.
- يُوظف أدوات التقويم المناسبة لكل درس.

المحتوى:

1. **أدوات التقويم:**

1.1. **الملاحظة:** هي طريقة لجمع المعلومات عن سلوك التلميذ من خلال السمع والمشاهدة، حيث تتركز أنواعها في:

- **الملاحظة المباشرة:** بحيث يُلاحظ المعلم سلوك تلاميذه في الفصل بشكل مباشر.
- **الملاحظة غير المباشرة:** من خلال قراءة السجلات والتقارير التي كتبها المعلمون الآخرون عن التلميذ.
- **الملاحظة بالمشاركة:** تتم حين يقوم المعلم بجمع معلوماته وملاحظاته باعتباره عضواً في المجموعة التي يجمع المعلومات عنها.
- **الملاحظة بدون مشاركة:** تتم حين يجمع المعلم معلوماته من خلال القيام بدور المراقب.

1.2. **المقابلة:** إحدى أدوات جمع المعلومات عن الطالب، وتتمثل بمجموعة أسئلة يمكن أن يسألها المعلم للطالب، وفيها يقوم المعلم بتسجيل إجابات الطالب في المقابلة قبل إجرائها، وعلى المعلم أن يبدأ المقابلة بحديث مشوق غير مصطنع للوصول التدريجي نحو أهداف المقابلة، كما يمكن إقامة علاقات ودية مع الطلاب تمكن المعلم من الحصول على معلومات لا يمكن الحصول عليها بأية أداة أخرى.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

1.3. **الاستبيان:** هي أداة تستخدم للحصول على معلومات عن طريق وضع إشارة √ أمام العبارة التي تتفق مع رأيه ويستخدم الاستبيان في الحصول على معلومات تتعلق بميول واتجاهات الطلاب، وبالتالي فإن تحليل النتائج يفيد في توجيه التلاميذ إلى دراسة ما يميلون إليه وفق قدراتهم واستعداداتهم.

1.4. **الاختبارات:** الاختبار من أهم أدوات القياس والتقويم وهو مجموعة من الأسئلة الشفوية أو الكتابية، تهدف إلى التعبير عن السلوك المتوفر بصورة كمية أو كيفية

(زيد الهويدي، 2002: 146-149).

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من إحدى دروس اللغة العربية وضع له أداة التقويم المناسبة.

النشاط البيتي:

ضع أداة التقويم المناسبة لدرس من دروس الرياضيات.

اللقاء الثاني: كفاية تحديد أساليب التقويم

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية تحديد أساليب التقويم.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونون قادرين على:

- يُعدد أساليب التقويم.
- يُوظف أساليب التقويم في الدروس.

المحتوى:

1. **أساليب التقويم المختلفة والمناسبة:**

- **التقويم المبدئي (القبلي):** يتم تنفيذ هذا النوع من التقويم قبل تقديم الدرس الجديد، وذلك بغرض تحديد مستوى التلاميذ الأولي أي تحديد المعلومات والمهارات والاتجاهات السابقة لدى

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

التلاميذ، والتي يجب أن يبدأ من عندها التعلم، كما يهدف هذا النوع من التقويم أيضاً إلى تحديد مدى اكتساب التلاميذ للأهداف الموضوعة للوحدة أو الدرس الجديد قبل دراسته، مما يساعد المعلم على تحديد نقطة بداية صحيحة لدرسه كما يساعد على التخطيط الجيد لذلك الدرس.

- **التقويم التكويني (البنائي):** إن هذا التقويم مستمر ويكون مصاحباً لعملية التعليم والتعلم، والتقويم التكويني يتم من خلال مراحل التكوين، لذا فإن له أكثر من وظيفة من حيث تصحيح مسار العملية التعليمية ومن أهمها تحسين عملية التعليم والتعلم قبل تفاقم الأخطاء التي يصعب التخلص منها فيما بعد.
- **التقويم النهائي (التجميعي):** يشير مصطلح التقويم النهائي "التجميعي" إلى التقويم الذي يتم عقب التدريس، أي أنه عادة ما يستخدم بعد إتمام "إنهاء" مجموعة من الأنشطة التعليمية، ومن أهداف التقويم النهائي معرفة مستوى أداء تلميذ معين أو مجموعة من التلاميذ أو معرفة ناتج أداء المعلم نفسه، وكذلك مدى تحقق بعض الأهداف السلوكية.

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من إحدى دروس اللغة العربية وضع له تقويم مبدئي، تقويم بنائي، وتقويم نهائي.

النشاط البيتي:

قُم بعمل خطة يومية لدرس من دروس اللغة العربية مراعياً فيها أنواع التقويم الثلاثة.

اللقاء الثالث: كفاية تصميم الاختبارات

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية تصميم الاختبار.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونون قادرين على:

- تعريف الاختبار التحصيلي.
- أن يتعرف الطالب على مراحل (خطوات) تصميم الاختبار.
- يُطبق خطوات بناء الاختبار.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتوى:

1. **الاختبار التحصيلي:** هو أداة أو وسيلة أعدت بطريقة منظمة من مجموعة مرتبة من المثيرات لتقدير خاصية سلوكية محددة لدى التلميذ بالتعبير عنها في صورة كمية أو رقمية.
2. **مراحل (خطوات) تصميم الاختبار التحصيلي:**

- تحديد وظيفة أو غرض الاختبار.
- تحديد الأهداف التعليمية.
- صياغة الأهداف التعليمية بصورة سلوكية.
- تحليل محتوى المادة الدراسية.
- إعداد جدول المواصفات.
- أسس تحديد نوعية فقرات الاختبار.

الأنشطة التعليمية:

من خلال معرفتك لخطوات بناء الاختبار قُم ببناء اختبار يتكون من 4 أسئلة لأربعة دروس من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي.

الواجب البيتي:

من خلال معرفتك لخطوات بناء الاختبار قُم ببناء اختبار يتكون من 4 أسئلة لأربعة دروس، درسان من مقرر اللغة العربية، ودرسان من مقرر الرياضيات.

اللقاء الرابع: كفاية إعداد الاختبار المقالي

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية إعداد الاختبار المقالي.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونون قادرين على:

- يُعطي تعريفاً للاختبار المقالي.
- يتعرف طبيعة الأسئلة المقالية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتوى:

1. **الاختبار المقالي:** تسمى اختبارات إنشائية أو تقليدية وهي شائعة بالمدارس وتتطلب من الطالب كتابة بعض فقرات مما يدرسه بطريقة حرة نسبياً، وتقيس هذا النوع من الاختبارات قدرات عليا من التفكير.

1.1. **الأسئلة المقالية:** وهنا يقوم المعلم بإعطاء الفرصة للطالب بالتعبير عما يدور في ذهنه، كأن يطلب منه الذكر أو الشرح أو التطبيق أو التحليل أو التركيب أو التقويم ولا توجد في هذه الأسئلة ما هو صواب وما هو خاطئ، ومن عيوب هذه الأسئلة أنها تخضع لذاتية المصحح، فلن نجد اثنان يتفقان على نفس النتيجة.

ومن أمثلة ذلك:

- اكتب المصطلح العلمي؟
- اذكر كلمات تحتوي على لام شمسية؟
- ما رأيك في درس العمل الشريف؟

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من دروس اللغة العربية وضع له سؤالين مقاليين.

النشاط البيتي:

اختر درساً من إحدى دروس اللغة العربية وضع له سؤالين مقاليين.

اللقاء الخامس: كفاية إعداد الاختبار الموضوعي

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية إعداد الاختبار الموضوعي.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونون قادرين على:

- يذكر تعريف للاختبار الموضوعي.
- يتعرف طبيعة الأسئلة الموضوعية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتوى:

1. **الاختبار الموضوعي:** وتسمى بالاختبارات الحديثة وموضوعية لطريقة تصحيحها وشاملة لمختلف أجزاء المادة ولها أشكال متعددة وبها صدق وثبات عالي، ولا يوجد اثنان (مصححان) يختلفان على درجة المفحوص.

1.1. **الأسئلة الموضوعية:** وسميت بهذا الاسم لأن تصحيحها يتم بشكل موضوعي، فهي لا تعتمد على ذاتية المصحح وآرائه الخاصة لذا لا يختلف فيها اثنان على النتيجة، وتتميز هذه الأسئلة بقصر ومحدودية إجاباتها.

1.1.1. **أشكال الأسئلة الموضوعية:**

- **أسئلة الاختيار من بديلين وأسئلة الصواب والخطأ:** هي عبارة تصريحية تقدم للتلميذ ويجيب عليها من خلال اختيار أحد البديلين "صح" أو "خطأ"، "نعم" أو "لا"، "موافق" أو "غير موافق"، وهناك عدة أسس لا بد من مراعاتها عند كتابة فقرات الصواب والخطأ وهي كالآتي:
  - أن تكون الفقرة صحيحة تماماً أو خاطئة.
  - تجنب استخدام الكلمات التي تدل على التعميم.
  - تجنب استخدام الفقرات التي تحتوي على النفي فمثل هذه الفقرات مركبة وتتطلب تركيزاً شديداً من التلاميذ.
  - تجنب استخدام مصطلحات أو كلمات غير محددة.
  - أن تكون الفقرات الصحيحة متساوية تقريباً مع الفقرات الخاطئة في عددها.
  - تجنب ألا تكون الفقرات الصحيحة أطول من الفقرات الخاطئة.
  - تجنب استخدام فقرات كاملة من الكتاب المقرر بشكل حرفي.

ومن أمثلة ذلك:

- ضع حرف (ص) إن كانت العبارة صحيحة، وحرف (خ) إن كانت العبارة خطأ:

( ) تصدر مدينة غزة الحمضيات.

- وقعت حادثة الإسراء والمعراج في العام:

( ) العاشر من البعثة ( ) الثامن من البعثة

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- **أسئلة التكميل:** وهي تلاءم اختبار المعلومات والمفردات والحقائق والتطبيق المباشر البسيط وتكون الإجابة عنها قصيرة، كما أن هناك عدة أسس لا بد من مراعاتها عند كتابة أسئلة التكميل وهي كالآتي:
- أن تصاغ الفقرة بصورة محددة، بحيث لا تحتمل الفقرة سوى إجابة صحيحة واحدة من قبل المفحوصين.
- يجب ألا تحتوي فقرات التكميل على فراغات كثيرة.
- أن لا تكون عبارة السؤال منقولة حرفياً من الكتاب.
- يفضل استخدام صيغة السؤال أكثر من صيغة التكميل.
- أن تضع الفراغ في نهاية فقرة التكميل أو قريباً منها وليس في بدايتها أو وسطها.

ومن أمثلة ذلك:

- تتفتح الأزهار في فصل .....؟
- عدد الشهور الهجرية ..... شهراً.
- أكمل الفراغ التالي بصيغة الجمع:

أ. أسد ..... ب. مدينة .....

ج. يوم ..... د. حديقة .....

- **أسئلة الاختيار من متعدد:** وهي تلاءم اختبار معرفة الحقائق التي لاشك في صحتها أو خطئها، وهناك عدة أسس لا بد من مراعاتها عند كتابة فقرات الاختيار من متعدد وهي كالآتي:
  - أن تكتب الفقرة بحيث تطرح مشكلة واضحة ومحددة تماماً.
  - أن تحتوي المقدمة على الجزء الأكبر من السؤال، وأن تكون البدائل قصيرة ما أمكن.
  - تجنب استخدام صيغة النفي في مقدمة الاختيار من متعدد.
  - التأكد بأنه لا يوجد بين البدائل المعطاة في الفقرة إلا بديل واحد فقط هو الصحيح، أو هو الإجابة الأفضل من بين البدائل الأخرى المعطاة.
  - يجب أن تكتب جميع البدائل المعطاة في الفقرة متجانسة ومعقولة ظاهرياً.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

- التأكد من خلو الفقرة من أي إشارة أو تلميح غير مقصود يمكن أن تدل على الإجابة الصحيحة.
- تجنب استخدام عبارات من نوع "كل ما ذكر صحيح" أو "كل ما ذكر أعلاه" أو جميع ما سبق ذكره، أو ما شابه ذلك في البدائل.

ومن أمثلة ذلك:

- أي الدول التالية تقع خارج حوض البحر الأبيض المتوسط؟

أ. تركيا ب. مصر

ج. سوريا د. العراق

- القائد المسلم الذي انتصر على الصليبين في موقعة حطين هو؟

أ. الظاهر بيبرس ب. نور الدين زنكي

ج. صلاح الدين الأيوبي د. السلطان سليم الأول

- **أسئلة المقابلة أو المطابقة أو المزاوجة:** يستخدم هذا النوع من الأسئلة في قياس تذكر المعلومات والحقائق الأساسية، وتكون على شكل قائمتين من البنود يطلب من الطلاب إجراء مزاوجة بين عناصر من القائمة الأولى بعناصر من القائمة الثانية، مع مراعاة مجموعة من الأسس وهي كالآتي:
  - أن تكون جميع البنود في فقرة المقابلة متجانسة.
  - أن تكون قائمة المعطيات قصيرة نسبياً.
  - يُفضل أن يكون عدد الاستجابات في القائمة الثانية أكبر من عدد المعطيات في القائمة الأولى.
  - أن تكون الاستجابات مرتبة ترتيباً منطقياً.
  - أن تكتب تعليمات فقرة المقابلة بشكل واضح ومحدد.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ومن أمثلة ذلك:

- التعليمات/ صل كل كلمة بضدها:

القائمة الأولى (الكلمة)	القائمة الثانية (الضد)
دخل	بعيد
جميل	قبيح
كثير	خرج
قريب	قليل
	صغير

الأنشطة التعليمية:

اختر درساً من دروس اللغة العربية وضع له أسئلة موضوعية.

النشاط البيتي:

اختر درساً من إحدى دروس التربية الإسلامية وضع له أسئلة مقالية وأخرى موضوعية.

اللقاء السادس: كفاية التغذية الراجعة

الزمن: 60 دقيقة عند الطلاب، 60 دقيقة عند الطالبات.

الكفاية: التمكن من كفاية الإفادة من التغذية الراجعة.

الأهداف: بعد تدريب الطلبة المعلمين على الكفاية يكونون قادرين على:

- يُعطي تعريفاً للتغذية الراجعة.
- يتعرف أهمية التغذية الراجعة.
- يتعرف خصائص التغذية الراجعة التي من شأنها تساعد على تحسين العملية التعليمية التعلمية.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المحتوى:

1. **التغذيـة الراجعـة:** هـي عمليـة استرجاع نفس معلومـات الطـلاب التـي سبق أن اكتسبوها وذلك عن طريق أسئلة تقود إلى ذلك، وتقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلم ومحاولة التغلب عليها والتعرف على نقاط القوة والعمل على تعزيزها.

2. **أهمية التغذية الراجعة:**

- تُعرف المتعلم أين هو من الأهداف السلوكية التي حققها غيره من رفاق صفه، والتي لم يحققوها بعد.
- إن تصحيح إجابة المتعلم الخطأ من شأنها أن تضعف الارتباطات الخطأ التي حدثت في ذاكرته بين الأسئلة والإجابة الخطأ، وإحلال ارتباطات صحيحة محلها.
- تعمل التغذية الراجعة على إعلام المتعلم بنتيجة تعلمه، مما يقلل القلق والتوتر الذي قد يعتري المتعلم في حالة عدم معرفته نتائج تعلمه.
- إن معرفة المتعلم بأن إجابة كانت خطأ، وما السبب لهذه الإجابة الخطأ، يجعله يقتنع بأن ما حصل عليه من نتيجة أو علامة كان هو المسؤول عنها، ومن ثم عليه مضاعفة جهده ودراسته في المرات القادمة.
- تعمل التغذية الراجعة بما تزوده للمتعلم من معلومات إضافية ومراجع مختلفة، على تقوية عملية التعلم، وتدعيمها وإثرائها.
- إن استخدام التغذية الراجعة من شأنها أن تنشط عملية التعلم، وتزيد من مستوى الدافعية للتعلم.

3. **خصائص التغذية الراجعة:**

لكي تتاح الفرص للمربي من استخدام التغذية الراجعة في الفصل، وتحقيق الأهداف المرجوة في عمليات التحسين والتطوير التي يُراد إحداثها في العملية التعليمية التعلمية، فلا بد أن تتوافر الشروط التالية:

- يجب أن تتصف التغذية الراجعة بالدوام والاستمرارية.
- يجب أن تتم التغذية الراجعة في ضوء أهداف محددة.
- يتطلب تفسير نتائج التغذية الراجعة فهماً عميقاً، وتحليلاً علمياً دقيقاً.
- يجب أن تتصف عملية التغذية الراجعة بالشمولية، بحيث تشمل جميع عناصر العملية التعليمية التعلمية، وجميع المربيين على اختلاف مستوياتهم التحصيلية والعقلية والعمرية.
- يجب أن يُستخدم في عملية التغذية الراجعة الأدوات اللازمة بصورة دقيقة.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

الأنشطة التعليمية:

خلال شرحك لدرس من دروس اللغة العربية اكتشفت أن هناك خطأ لدى الطلاب في لفظ حرفي (الدال، والذال)، فماذا تفعل؟

النشاط البيتي:

في حال شرحك لدرس من الدروس للطلاب حاول أن تعزز مواطن القوة وتعالج مواطن الضعف مستخدماً الأسلوب الأمثل.

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (9)

الموافقة على تطبيق برنامج الكفايات المهنية

جامعة الأزهر – غزة
غزة – فلسطين
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
Deanship of Postgraduate studies & scientific Research

Ref :
Date:

الرقم : ج أز/د ع/2011/04
التاريخ : 2011/05/08

الأخ/ الأستاذ الدكتور/ حيدر سليم عنان
نائب الرئيس للشئون الأكاديمية - جامعة الأزهر – غزة حفظه الله،،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

الموضوع: تسهيل مهمة

تهديكم عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي – جامعة الأزهر – غزة أطيب تحياتها، ودعماً منها لبرامج الدراسات العليا يُرجى التكرم بتسهيل مهمة الباحث/ باسم صالح العجرمي المسجل لدرجة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس وذلك بتطبيق أدوات الدراسة على طلبة التعليم الأساسي المسجلين لمقرر تدريب عملي 2 بكلية التربية في جامعة الأزهر – غزة، وعنوان رسالته:

" فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطالبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر – غزة في ضوء إستراتيجية إعداد المعلمين (2008)"

مع الاحترام
ودمتم،،

عميد الدراسات العليا والبحث العلمي
أ.د. جهاد محمد أبو طويلة

نسخة لـ: ملف الطالب.

Al-Azhar University
Gaza - Palestine
P.O.Box : 1277 - Gaza
Telephone: +970 8 2832 925
+970 8 2824 010
+970 8 2824 020
Fax : +970 8 2823 180
E-mail :
Graduate Studies:
pgs@alazhar-gaza.edu.ps
Scientific Research:

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

ملحق (10)

صور من تطبيق البرنامج

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

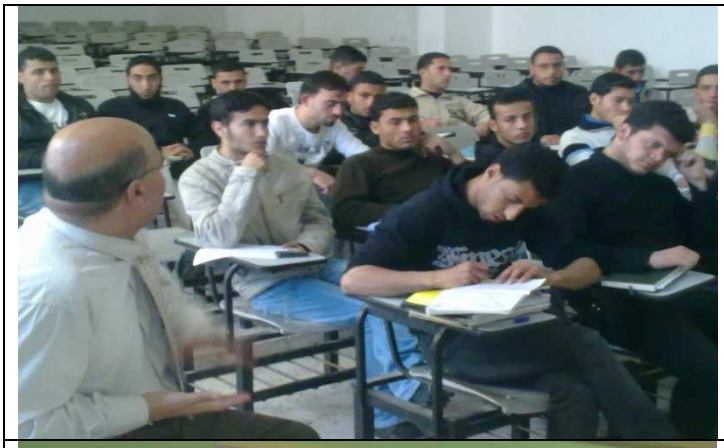
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

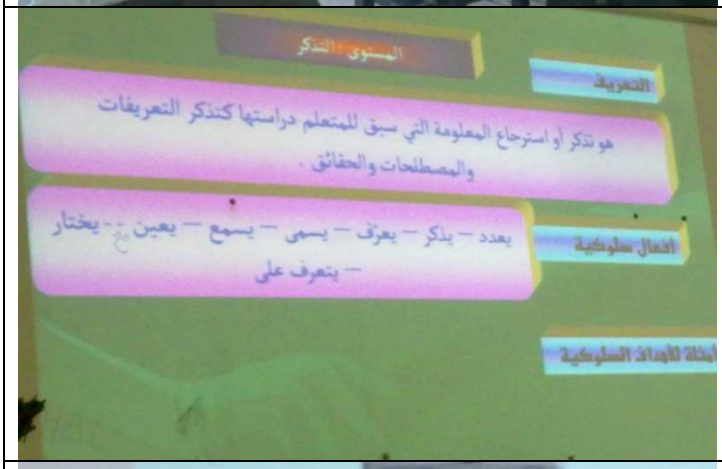
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

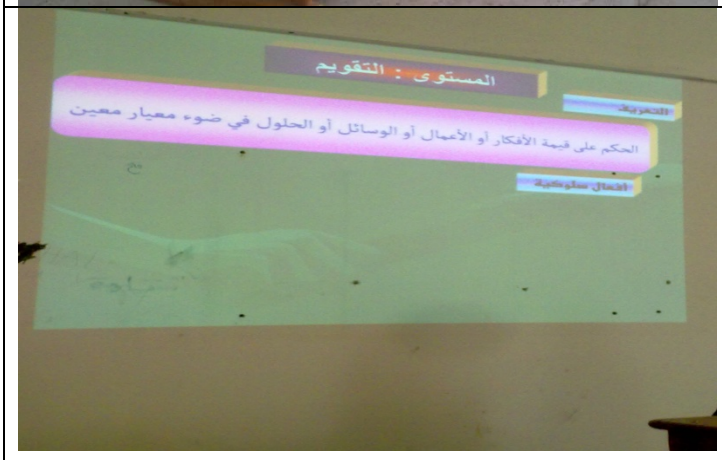
المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com





المنارة للاستشارات
www.manaraa.com



المنارة للاستشارات
www.manaraa.com

المنارة للاستشارات
www.manaraa.com