مدى امتلاك معلمات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية في الكويت للكفايات التدريسية

إعداد

الدكتور / عبدالعزيز سليمان الدهيم

استاذ مساعد– كلية التربية الأساسية– الكويت

الملخص:

استهدفت الدراسة الحالية التعرف على مدى امتلاك معلمات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية في الكويت للكفايات التدريسية، وأثر متغيري الخبرة والمنطقة التعليمية في ذلك. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) معلمة من معلمات اللغة العربية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تكونت من (٧١) عبارة موزعة على سبعة محاور. وتوصلت النتائج إلى أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية لجميع الكفايات التدريسية (كفايات الأهداف والتخطيط- كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس- كفايات مهارة الاستماع- كفايات مهارة التحدث- كفايات مهارة القراءة- كفايات مهارة الكتابة- كفايات التقييم الأهداف والتخطيط- كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس- كفايات مهارة الاستماع- كفايات مهارة التحدث- كفايات مهارة القراءة- كفايات مهارة الكتابة- كفايات التقييم) جاءت بدرجة مرتفعة. وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حول مدى امتلاك معلمات اللغة العربية للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري الخبرة والمنطقة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: معلمات اللغة العربية- الكفايات التدريسية

Teaching Competencies of Arabic Female Teachers at the Primary Stage in Kuwait

Dr. Abdel Aziz Soliman Al Dohem- Assistant Professor- Faculty of Basic Education- Kuwait

Abstract:

The current study aims at identifying the extent of teaching competencies owned by Arabic female teachers at the primary stage in Kuwait, and the effect of the variables of experience and educational region on this. Thus, this study adopts the analytical descriptive approach. The sample of this study consists of (137) Arabic female teachers who were chosen randomly. Data were collected through a questionnaire that includes (71) statements divided into seven themes. The results of the study display that the degree of practicing all teaching competencies, by Arabic female teachers, was high in accordance with the following competencies (competencies of objectives and planning- competencies of class management and lessons design- listening skills competencies- speaking skills competencies- reading skills competencies- writing skills competencies- objectives evaluation and planning competencies and evaluation competencies). Also, the results show that there are no statistically significant differences at the significance level (0.05) regarding the extent of teaching competencies owned by Arabic female teachers at the primary stage in Kuwait and that may result from the variables of experiences and educational region.

Key Words: Arabic Female Teachers, Teaching Competencies.

المقدمة:

شهد العقد الأخير من القرن العشرين تطوّرًا واضحاً وملموساً في النظام التعليمي، وتميز بسرعة التطور والتقدم في جميع مجالات الحضارة البشرية وتطوّر النظريات والتطبيقات التكنولوجية التي تزيد من سرعة تطوّر المعرفة نوعاً وكما وسرعة نقل المعلومة ووضعها بين يدي قارئها، وهذا أدّى إلى ظهور تحديات للأنظمة التربوية، وأصبح من اللازم التحرّي عن سبل جديدة لمواجهة هذه التحديات والمتغيرات والتلاؤم معها وعلى نحوٍ سريع، وأصبحت الدول تفكر جدياً في مراجعة بنائها ونظامها التعليمي، بهدف اعداد المعلمين والمتعلمين لمواجهة تحديات هذا التطور المتسارع، وما يستجدّ من تطور وتقدم في العملية التعليمية (الربابعة، ٢٠١٦).

ان نجاح العملية لا يتم الا بمساعدة المعلم، فالمعلم وما يتصف به من كفاءات وما يتمتع به من رغبة وميل للتعليم هو الذي يساعد الطالب على التعلم ويهيئه لاكتساب الخبرات التربوية المناسبة. فالمعلم لا يزال العنصر الذي يجعل من عملية التعلم والتعليم ناجحة وما يزال الشخص الذي يساعد المتعلم على التعلم والنجاح في دراسته (عليمات، ٢٠١٣).

وعليه فإن العملية التربوية والتعليمية تفقد فاعليتها واهميتها إذا لم يتوفر لها معلم يتحلى بخصائص وصفات تعليمية تؤهله لهذه المهمة، تلك المهمة التي تتطلب من ممارسها نشاطاً عقلياً ونفسياً وجسمياً، وهذا يستلزم من المعلم نضوجاً فكرياً واتزاناً انفعالياً وجسمياً سليما معافي، ورغبة جامحة وموهبة منقذة تؤدي إلى مزاولة مهنة التعليم بصورة واعية ناجعة ولهذا برز الاهتمام بتربية الطلاب المعلمين للنجاح في عملهم (الربابعة، ٢٠١٦).

يعد معلم اللغة العربية أحد العناصر الأساسية الفاعلة في العملية التعليمية، ويمثل مفتاح النجاح لأي برنامج أو منهج تربوي يقدم للطلبة، فهو المسؤول عن تحقيق الأهداف

التربوية والأهداف الخاصة لمواد اللغة العربية، ولكي يقوم المعلم بدوره المهم والحساس بكل اقتدار، ويحقق النهضة التربوية المرجوة، لابد أن يتمتع بقدر كافٍ من القدرات والكفايات التدريسية.

فإن لمعلم اللغة العربية صفات ومهارات يجب أن يتقنها ويتمتع بها، تأتي أهميتها من أهمية الدور الذي يؤديه في نشر ثقافة الأمة ولغتها، إذ يقع على عاتقه تهيئة الفرص التي تجعل تعلم اللغة العربية يتم بطريقة عملية سهلة وممتعة.

لذلك تبذل الدول الكثير من الجهود في سبيل وضع برامج متطورة لإعداد وتدريب المعلمين بشكل يتناسب مع التطور العلمي والتكنولوجي، ومن بين هذه الدول دولة الكويت التي تسعى من خلال الخطط والبرامج إلى الارتقاء بالأداء المهني لمعلم اللغة العربية (المانع، ٢٠١٤).

وتعد حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات من أبرز ملامح المستحدثات التربوية المعاصرة، والأكثر شيوعاً في الأوساط التربوية المهنية، ولقد اتسع الاهتمام بها حتى أصبحت سمة مميزة لمعظم برامج إعداد وتدريب المعلم في معظم الدول المتطورة ومن بينها الكويت، وتوصف البرامج المعنية بإعداد المعلم على أساس الكفايات بأنها مجموعة من الاجراءات التي تساعد الطالب المعلم في أثناء الإعداد على أن يكتسب المعلومات والمهارات والاتجاهات التي دلت البحوث العلمية على أنها تستطيع أن تسهم في إعداده ليؤدي دوره بفاعلية (مقدادي، ٢٠١٥).

مشكلة الدراسة:

إن لمعلم اللغة العربية صفات ومهارات يجب أن يتقنها فمن الواجب ان يخطى معلم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بالكفايات التدريسية اللازمة، فهو الذي تبدأ به مرحلة القراءة والكتابة بالنسبة لأطفال المرحلة الابتدائية كي يتم بها تعليم المواد الدراسية الاخرى.

لذلك قد اهتمت الدول العربية بتطوير قدراته ورفع كفاياته التعليمية والتدريبية وتطويرها من خلال المؤسسات التعليمية والتربوية التي انشاتها ومنها كلية التربية الاساسية في الكويت، وعلي الرغم من اهمية الكفايات للمعلم الا ان يعض الدراسات قد اكدت ان المعلمين لديهم نقص واضح في الكفايات المهنية للتدريس ومن هذه الدارسات الدراسة التي قام بها حمدان وجعفر ولي (٢٠١٠) في ماليزيا ودراسات أخرى منها دراسة اوغلو Agaoglu(٢٠٠٥) ودراسة ليروي Leroy (٢٠٠٦) واظهرت ان مستوى الكفايات التدريسية عند المعلمين كان متوسطاً حيث ارتبطت الكفاية بدرجة تأهيل المعلم ورغبته في العمل (المانع والعليمات، ٢٠١٤) وهو ما يستدعي اجراء دراسة للتأكد من مدى امتلاك معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن.

أسئلة الدراسة:

تجيب الدراسة الحالية على الاسئلة التالية.

١- ما مدى ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن.

٢- هل تختلف درجة امتلاك ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لكفايات التدريسية باختلاف المنطقة التعليمية في دولة الكويت.

٣- هل تختلف درجة امتلاك معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت باختلاف سنوات الخبرة.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي:

اولاً: معرفة مدى امتلاك معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للكفايات التدريسية.

ثانياً: الكشف عن فروق ذات دلالة احصائية في مدى امتلاك ممارسة معلمات اللغة العربية في دولة الكويت للكفايات التدريسية تعزى إلى اختلاف المناطق التعليمية.

ثالثاً: الكشف عن فروق ذات دلالة احصائية في مدى امتلاك معلمات اللغة العربية في دولة الكويت تعزى إلى سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تنبع اهمية الدراسة مما يلي:

- أهمية اللغة العربية باعتبارها لغة قومية والتي بها يتعلم الطالب العلوم الاخرى.
- ان هذه الدراسة تتناول عنصراً رئيسياً من عناصر العملية التعليمية هذا العنصر هو معلمة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية من حيث مدى ممارسها للكفايات التدريسية المتعلقة بالتخطيط للدرس وتنفيذه والتقويم وإدارة الصف.
- ندرة الدراسات السابقة التي تناولت مدى ممارسة الكفايات التدريسية في اللغة العربية خاصة في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.
- أهمية المرحلة الابتدائية باعتبارها مرحلة اساسية تبدأ فيها مظاهر تكوين شخصية المتعلم المتكاملة.

- أنها بمثابة تشخيص واقع معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في الكويت من حيث ومدى امتلاكهن الكفايات التدريسية قد يستفيد منه المسؤلون واصحاب الاختصاص.

مصطلحات الدراسة:

الكفاية: هي الحد الأدنى والضروري لأداء المعلم سواء في اساليب التدريس أو التقويم أو سلوكه التربوي بشكل عام وهناك فرق بين الكفاية والكفاءة حيث أن الكفاية تعني الاستفتاء وهو الحد الادنى من الاداء أو الحد الذي نريده من الاداء وسبق تحديده من قبل أن تقول يكفي الطالب أن يأتي بـ (٧٠%) من درجة الاختبار لتكون كافية للنجاح، أما الكفاءة فتعني الند والنظير أو المساواة والمماثلة (حسني، ٢٠٠٥).

إن الكفاية بأبسط مفهومها تعني قدرة المعلم على إحداث أثر إيجابي في تعلم الطالب، أو هي يقين المعلم أن بإمكانه التأثير في تعلم الطالب إيجاباً حتى بالنسبة إلى الطلاب الأكثر صعوبة والأقل دافعية، أو هي القدرة على التأثير في تحصيل الطالب (النهار والربابعه، ١٩٩٢؛ Lochrie, 1999).

درجة امتلاك الكفايات: الدرجة التي يرى بها المعلم أن كفاية ما ضرورية له في الموقف التعليمي الصفي (بني دومي ٢٠١٠؛ عليمات ٢٠١٣). وتعرف اجرائيا بالدرجة التي يرى بها المعلم أن كفاية ما يمتلكها في الموقف التعليمي، وتقاس بالدرجة التي يختارها المعلم لنفسه في الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

التخطيط في التدريس: يعتقد البعض أن التخطيط في التدريس هو التفكير المنظم والمنسق والمسبق لما يعتزم المعلم القيام به مع تلاميذه من أجل تحقيق أهداف تعليمية معينه، ويقصد به آخرون العملية الواعية التي يتم بموجبها اختيار أفضل طريق أو مسار للتصرف بما يكفل تحقيق هدف معين.

والتخطيط المدرسي يعني أن يفكر المعلم مسبقا في الغاية التي من أجلها يعلم وكيف تحقق تلك الاهداف وكيف يتأكد من تحقيقها ولابد من تدريس ما فكر فيه على ضوء المناهج ونوع الحصة وجهد التلاميذ (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

الادارة الصفية: انها قدرة المعلم على توجيه أنشطة طلابه نحو تحقيق الاهداف المنشودة من خلال تنظيم وتنسيق وتوظيف الجهود المبذولة كما يمكن تعريف الادارة الصفية بأنها مجموعة من الانشطة والافعال التي يستخدمها الملم لتوفير بيئة تعليمية مناسبة لتعليم طلابه كي تصبح العملية التعليمية فاعلة ومستمرة (سلامة، ٢٠٠٩).

التقويم: هو عملية جمع وتصنيف وتحليل وتفسير بيانات أو معلومات (كمية أو كيفية) عن ظاهره أو موقف أو سلوك بقصد استخدامها في اصدار حكم أو قرار (عوض، ٢٠٠١). ويقصد به في هذه الدراسة مدى قدرة معلمات اللغة العربية على تقويم الطلبة أثناء العملية التدريسية.

الإطار النظري

التعليم مهنة لها أصولها العلمية وإطارها الثقافي ومهاراتها الفنية وهذه من الأمور متفق عليها تربوياً في الوقت الحاضر، ويعُتبر المعلم عنصراً فاعلاً ومؤثراً في تحقيق الأهداف، وحجر الزاوية في أي إصلاح أو تطوير.

ولكي يقوم المعلم بأهم أدواره بكفاءة وفاعلية يجب أن يتمتع بقدر كاف من القدرات والكفايات التي تمثل أهمية قصوى لفاعلية التدريس ورفع كفاءة المعلم لأداء دوره المنوط به على الوجه الأكمل (العنزي، ٢٠٠٧). وللكفاية جانبان: جانب ظاهر وهو السلوك الملاحظ؛ وجانب كامن وهو القدرة الناتجة عن الخبرة والمعرفة والاتجاه، والقدرة الكامنة وحدها لا تشكل كفاية وكذلك السلوك الظاهر الذي لا ينطلق من وعي مكونات السلوك لا يشكل كفاية؛ ولكن يجب توافر الجانبين معا، أي أداء ظاهر مبني على قدرة كامنة، ويتطلب هذا تكوين إنسان بمواصفات معينة، لاستيعاب كل ما هو جديد ومتسارع،

والتعامل معها بفعالية (محمد، ٢٠٠٠). واكتساب المعلم للكفايات التدريسية يحسن العملية التعليمية بالمدارس من خلال ما يقوم به من أعمال وفعاليات تسهم في إعداد أجيال المستقبل.

مفهوم الكفايات التدريسية:

تعرف الكفاية إصطلاحاً بأنها: القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية، أو هي القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات (Good, 2002). وتعرف بأنها: مجموعة من الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها تيسير العملية التعليمية لتحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس الحركية (طعيمة، ٢٠٠٣).

وتعرف بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع دونها أن يؤدي واجبه، ومن ثم ينبغي أن يعد توافرها لديه شرطاً لإجازته في العمل (Vazalwar, Dey, 2001؛ القلا وناصر، ٢٠٠١).

كما تعرف بأنها: مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من الكلفة والجهد والوقت والتي لايستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب، و من ثم يعد توافرها لديه شرطاً لإجادته في العمل (الأحمد، ٢٠٠٦). ويعرفها آخرون بأنها: مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف تظهر في سلوك المعلم وتشتق من تصور واضح للدور الذي يقوم به (كنعان، ٢٠٠٧).

وتعرف الكفايات التدريسية بأنها: قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية ومهارية ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة (الفتلاوي، ٢٠٠٣).

ويعرف الباحث الكفاية بأنها: القدرة على أداء سلوك معين مرتبط بمهام تعليمية، وتكون قابلة للقياس والتقويم وتؤدي بدرجة مناسبة من الإتقان من أجل تحقيق الأهداف المرجوة. ويعرف الكفايات التدريسية بأنها: مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي توجه سلوك التدريس لدى المعلم، وتساعده في أداء عمله داخل حجرة الدراسة وخارجها بمستوى معين من التمكن، ويمكن قياسه بمعايير خاصة متفق عليها.

خصائص الكفايات:

حدد لشهب وحداني (٢٠١٠) خمسة خصائص للكفايات، وهي كما يلي:

١- **الحشد لمجموعة من الموارد المندمجة:** تستدعي الكفاية المعارف النابعة من التجربة الشخصية وآليات وقدرات ومهارات هذه الموارد أو المعارف تشكل مجموعة مندمجة يصعب في غالب الأحيان تحديدها.

٢- **القصدية:** ما يحشده الطالب أو المعلم من موارد متنوعة تهدف للقيام بنشاط أو بحل مشكلة مطروحة في ممارسته المدرسية أو في حياته اليومية، وفي جميع الحالات فإن الكفاية تكون قصدية وتستجيب لوظيفة اجتماعية بالمعنى الواسع للكلمة.

٣- **الصلة بين فصيلة من الوضعيات:** تنمية كفايات معينة يتطلب حصر الوضعيات التي يمارس فيها الطالب الكفاية، ورغم اختلاف هذه الوضعيات؛ فإن تنوعها واختلافها محصور في فصيلة محددة أو مادة أو وحدة معينة.

٤- **خاصية هيمنة التخصص (المادة):** ترتبط الكفايات أكثر بالتخصص، وغالباً ما تحدد عبر فئة من الوضعيات تتناسب مع مشكلات خاصة بالتخصص ومنبثقة عن متطلباتها، إلا أن هذا لا ينفي أن بعض الكفايات تنتمي إلى تخصصات مختلفة تكون أحيانا قريبة من بعضها، وتكون بذلك قابلة للنقل.

فالمعلم الذي يمتلك كفايات في مجال ما يتمكن من التصرف بكيفية متوقعة في سياقات ومواقف تتسم بدرجة عالية من التعقيد، لأنه يفهم ما يجب فعله ويتذكر الكيفية والشروط اللازمة للإنجاز الفعال والصائب، مادام قد تدرب بانتظام على امتلاك الكفايات المعينة في سياقات ومواقف كثيرة ومتشابهة.

ويشير روجرز كزافيي (٢٠٠٩) أن الكفاية تتميز بالخصائص التالية:

- الكفاية ليست معارف ولا قيم ولا مهارات ولا موارد كيفما كانت طبيعتها، وإنما سيرورة فعل.
- الكفاية تعني القدرة على الفعل الناجح.
- الكفاية متحولة في ذاتها ومجالها، بمعنى كفاية مستوى تعليمي مثلا هي قدرة في كفاية سلك تعليمي (كفاية جمل دالة هي قدرة في كفاية الإنشاء)، وهذا ما يسمى تحول الكفاية في ذاتها، وأما تحولها في مجالها فيعني انتقالها من السياق الذي تم بناؤها فيه إلى سياق آخر أو مجال آخر.
- الكفاية بنية معقدة مع العمليات البيولوجية والفسيولوجية تتجلى بنتائج الفعل سواء كان داخليا (أحاسيس، مشاعر، تعابير الوجه... إلخ) أو خارجيا (كلام، رسم، حركة...إلخ).
- الكفاية لا تعني النهاية، بل تعني بداية كفاية أكبر منها، ومنه لا تتوقف الكفاية عند تحقيق أهداف معرفية أو أخلاقية أو مهارية، وإنما هي القدرة على تعبئة وإدماج ذلك من أجل التصدي لوضعيات إشكالية متنوعة وجديدة ومواجهتها بكل اقتدار.

- الكفاية هدف وظيفي بمعنى الكفاية ليست هدفا في حد ذاته، وإنما كفاية توظيفها في الأداء.

أهمية الكفايات التدريسية:

في ظل التطورات العلمية والتكنولوجية التي يشهدها العالم اليوم لم يعد دور المعلم مقتصرا على نقل المعرفة وتلقين الطلبة، بل أصبح هو المخطط والمنفذ والمقوم للعملية التعليمية، وهو المرشد والموجه لطلابه في المواقف التعليمية من خلال ما يوفر لهم من خبرات تعليمية مربية ومؤثرة وفعالة. ولا يتحقق ذلك إلا من خلال امتلاك المعلم لكفايات متنوعة وكثيرة تتعلق بمهنته، وأصبحت هذه الكفايات ضرورية لأي معلم، فهو الناقل لتراث الأمة وهو الذي يمد طلابه ويفيدهم ويعينهم على الاتصال والتكيف مع محيطهم الاجتماعي والمهني فيما بعد.

وأكد سارفو وكيدجو (Sarfo, Cudjoe, 2016) أن امتلاك المعلم للكفايات شرط أساسي لنجاح التعلُم في المدارس والمؤسسات في جميع أنحاء العالم، حيث يسهم امتلاك المعلم للكفايات إلى تحسين أداء التدريس والتعليم للمعلمين، وأشار إلى أن ضعف الكفايات التدريسية لدى المعلم هي السبب الرئيسي في تدني مستوى التعليم. وأشار عبد الرحمن (٢٠١٠) إلى أن أهمية الكفايات التدريسية بالنسبة للمعلم تتمثل فيما يلي:

- التحول من الاعتماد على مفهوم الشهادة أو المؤهل العلمي إلى الاعتماد على فكرة الكفاية والمهارة.
- اتساقها مع مفهوم التربية المستمرة وقيامها بمعالجة أوجه القصور في البرامج التقليدية لتربية المعلم.
- تعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، مما يتطلب قدرا من الكفايات التي يجب أن يلم بها.

- تطور مهنة التعليم ذاتها، فقد تفرعت العلوم التربوية والنفسية واتسعت مجالاتها، وأصبح التعليم مهنة معقدة تضم كثيراً من العناصر المتشابكة التي تحتاج إلى مهارات عديدة.
- اكتشاف تقنيات جديدة تساعد على تحقيق تعلم أفضل بأسرع وقت وأقل تكلفة، وهذا فرض على المعلم أدواراً جديدة تتطلب قدرات وكفايات تعليمية معينة منها الكفايات التكنولوجية...إلخ.

ويرى الباحث أن الكفايات التدريسية أصبحت تمثل أهمية قصوى لفاعلية العملية التعليمية ورفع كفاءة المعلم لأداء دوره المنوط به على الوجه الأكمل، لذا يجب أن يتمتع المعلم بقدر كاف من الكفايات التدريسية التي تعينه على تحقيق الأهداف المنشودة.

تصنيف الكفايات:

يقصد بالتصنيف تحديد المحاور التي تدور حولها الكفايات باعتبارها كفايات رئيسة، ثم تحليلها إلى مجموعة من الكفايات الثانوية، وليس ثمة تصنيف مطلق، ومن ثم تتعدد أنواع الكفايات بتعدد النظرة إليها.

فقد أشار قنديل (٢٠٠٠) إلى أنواع من الكفايات اللازمة للمعلم وهي كفايات ترتبط بالمعارف، كفايات ترتبط بالأداء، كفايات ترتبط بالنواتج . كما أشار إلى أن هناك مجالات لكفاية المعلم، وجميعها ضرورية لكي تمكننا من نطلق عليه صفة المعلم الكفء أو الفعّال في تحقيق النتائج التعليمية، وهذه المجالات هي: التمكن من المعلومات النظرية حول التعلُم، السلوك الإنساني، التمكن من المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه، امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلُم، اقامة العلاقات الإنسانية في المدرسة وتحسينها، التمكن من المهارات الخاصة بالتدريس والتي تسهم بشكل أساسي في تعلُم الطلبة.

ويرى آخرون أن الكفاية في التربية، تتشكل من ثلاثة عناصر وهي:

١. العنصر المعرفي: ويتألف من مجموع العمليات المعرفية وقدرات عقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.
٢. العنصر السلوكي: ويتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها.
٣. العنصر الوجداني: ويشير إلى عوامل الالتزام والثقة بالنفس (جرادات، ٢٠٠٨).

وصنف رشدي (٢٠٠٣) الكفايات اللازمة للمعلم كما يلي:

١- تصنيف الكفايات في ضوء تصنيف بلوم: وتتضمن:

أ- كفايات معرفية: وتتمثل في أنواع المعارف والمعلومات والمفاهيم اللازمة للمعلم سواء حول مادته التي يدرسها أو البيئة التي به، أو الطالب الذي يتعامل معه.

ب-كفايات وجدانية: وتتمثل في الاتجاهات والقيم التي يجب أن يتبناهنا المعلم ويؤمن بها.

ت-كفايات نفس حركية: وتتمثل في المهارات الحركية التي تلزمه للمشاركة في مختلف اوجه النشاط التربوي.

٢- الكفايات من حيث مستوى التعقيد:

وتبدأ بالبسيط وتنتهي بالمركب المعقد، ويساعد هذا التصنيف واضعي برامج إعداد المعلمين أو تدريبهم على تقسيم هذه الكفايات على مراحل الإعداد المهني للطالب المعلم.

٣- الكفايات من حيث أدوار المعلم:

قدمت كلية التربية بجامعة بتسبرج بالولايات المتحدة الأمريكية نموذجاً لهذا التصنيف، وحصرت الكفايات في ستة مجالات يضم كل منها كفايات فرعية، وهذه المجالات هي:

- المجال الأول: المعلم ناقل للمعرفة.
- المجال الثاني: المعلم مدير النشاط التعليمي.
- المجال الثالث: المعلم مصمم ومصدر لعملية التدريب على التعليم.
- المجال الرابع: المعلم مصمم ومدير لمهام التعليم.
- المجال الخامس: المعلم يشارك في الإشراف.
- المجال السادس: المعلم في تفاعل مع الآخرين.

٤- الكفايات الأساسية لعمل المعلم:

قدمت كلية التربية بجامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية نموذجاً لهذا التصنيف، وحصرت هذه الكفايات كما يلي:

- كفايات إعداد الدرس والتخطيط له.
- كفايات تحقيق الأهداف.
- كفايات عملية التدريس.
- كفايات استخدام المادة العلمية والوسائل التعليمية والأنشطة.
- كفايات التعامل مع الطلبة وإدارة الصف.
- كفايات عملية التقويم.
- كفايات انتظام المعلم.
- كفايات إقامة العلاقات مع الآخرين.
- كفاية الإعداد لحل مشكلة البيئة.

وصنف سليمان (٢٠٠٧) الكفايات التدريسية كما يلي:

١- كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم: وتتضمن معرفة المادة، تحقيق الأهداف، أنشطة التعلُم، تكنولجيا التعليم، إدارة الوقت، الأسئلة.

٢- كفايات التفاعل وإدارة الصف: وتحث على نظام الصف، معاملة الطلبة بالعدل، إقامة العلاقات مع الآخرين، التعاون مع المدرسة والمجتمع، حل المشكلات.

٣- كفايات مبادئ التعلُم: وتشمل الاهتمام بجميع جوانب نمو الطلبة وتشجيعهم على التعلُم الذاتي، مراعاة الفروق الفردية.

ويرى بعض الباحثين أن هناك العديد من الكفايات التي ينبغي على المعلم امتلاكها، وتتضمن ثلاثة مجالات يشمل كل منها عدداً من الكفايات الفرعية، كما يلي:

المجال الأول: الكفايات المرتبطة بمرحلة التخطيط: وتتضمن ما يلي:

١. الكفايات الخاصة بالأهداف:

- معرفة الأهداف التربوية العامة.
- معرفة الأهداف التربوية الخاصة بالمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.
- صياغة أهداف شاملة للجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية.

٢. الكفايات الخاصة بالمادة العلمية:

- تحليل محتوى المادة العلمية إلى مكوناتها.
- معرفة أنواع الارتباطات بين مختلف جوانب المادة العلمية.
- القدرة على تحديد الكم الدراسي بما يلائم زمن الحصة.

٣. الكفايات الخاصة بالأنشطة والخبرات:

- تحديد الخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس.

- تنويع أوجه النشاط.

٤. الكفايات الخاصة باختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة:

- اختيار إستراتيجيات التدريس المناسبة.
- تحديد أساليب التقويم المناسبة لقياس تحقيق الأهداف.

المجال الثاني: الكفايات المرتبطة بمرحلة تنفيذ الدرس: وتتضمن ما يلي:

١. تنشيط واستثارة دافعية المتعلمين.

٢. إدارة الصف.

٣. تنويع إجراءات وأساليب التدريس القائمة على نشاط المتعلمين.

٤. الربط بين مختلف خبرات التعلم السابقة والحالية.

٥. إعداد واستخدام الوسائل التربوية بكفاءة.

٦. صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية.

٧. تنظيم التعلم التعاوني.

٨. تنمية أساليب التفكير العليا.

٩. امتلاك مهارات إغلاق الدرس.

المجال الثالث: الكفايات المرتبطة بمرحلة التقويم: وتتضمن ما يلي:

١. الوعي بنقاط القوة والضعف في التدريس.

٢. استخدام أساليب مناسبة لتقويم أداء المتعلمين.

٣. تصميم الاختبارات وتقنينها.

٤. إعداد اختبارات تشخيصية.

٥. استخدام العمليات الإحصائية اللازمة لتحليل نتائج الاختبار بكفاءة.

٦. إدراك قيمة التقويم المستمر (التكويني).

٧. أدراك العلاقة بين التقويم والارتقاء بعملية التدريس (أبو صواوين وصايمة، ٢٠١٣).

أسس تحديد الكفايات التدريسية:

هناك عدة أسس لتحديد الكفايات التدريسية، وهي كما يلي:

١- الأساس الفلسفي:

يعد هذا الأساس بمثابة الأساس الحاكم الذي يتم في ضوئه وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، ومن خلاله تتحدد النتاجات المرغوبة للعملية التعليمية، ويلعب دوراً كبيراً في تحديد مفهوم معين لدور المعلم تتحدد في ضوئه الكفايات المهنية اللازمة لأداء هذا الدور بأسلوب علمي سليم ويواكب تطور العصر.

٢- الأساس التطبيقي:

أي تحديد الكفايات في ضوء المعلومات المستمدة من نتائج البحوث التجريبية، لأن هذه المعلومات ينظر إليها على أنها صادقة واثبتتها التجربة وليست فرضية.

٣- الأساس الأدائي:

يعد الأساس الأدائي أحد منطلقات تحديد الكفايات التدريسية، ويعني إسناد تحديد الكفايات إلى ما سيؤدية المعلم اعتماداً على طبيعة أداء ذوي الخبرة في الحقل التربوي.

٤- الأساس الواقعي:

ويعني أنه بعد تحديدها الكفايات يجب مراجعة المؤسسات ذات العلاقة بهذه الكفايات مثل أعضاء هيئة التدريس وذوي الخبرة والمربين والطلبة والقادة في الميدان التربوي (الناقة، ١٩٩٧).

مصادر اشتقاق الكفايات:

استخدم المربون وسائل متعددة لتحديد الكفايات اللازمة للمعلمين أو المشرفين التربويين ومنها:

- التخمين: حيث يفكر المربي فيما يراه من كفايات لازمة لعمل المعلم أو المشرف التربوي ويسجل هذه الكفايات، والتخمين ليس طريقة علمية ولكنه وجهة نظر فردية ينقصها الصدق.
- الملاحظة: تكون بملاحظة المعلمين أو المشرفين التربويين وهم يؤدون مهماتهم التعليمية وتسجيل الكفايات التي يمارسونها، والكفايات التي بحاجة إليها في ضوء الملاحظة الدقيقة للموقف، وفي ضوء تأثيرهم على تغيير أداء من يشرفون عليهم، وعلى الرغم من أن الملاحظة أسلوباً علمياً إلا أنها ترتبط بقدرة الباحث وباتجاهاته (جرادات، ٢٠٠٨).

ويلاحظ أن التخمين ليس طريقة علمية ولكنه وجهة نظر فردية ينقصها الصدق، وعلى الرغم من أن الملاحظة أسلوباً علمياً إلا أنها ترتبط بقدرة الباحث وباتجاهاته، لذا بدأ المربون في البحث عن منهج علمي متكامل لتحديد الكفايات المهنية دون أن تربط بأسلوب أو مصدر معين، بل تستند إلى اشتقاق هذه الكفايات من مصادرها المتعددة والتي من أهمها ما يلي:

١- **النظرية التربوية:** وجود نظرية للتعليم يسهم كثيراً في تحديد الكفايات اللازمة لممارسة هذه المهنة في ضوء أسس ومنطلقات هذه النظرية سواء كانت تقليدية أو حديثة وبالتالي تختلف الكفايات تبعاً لاختلاف الطريقة، وبذلك يمكن اعتبار النظرية التربوية مصدراً سليماً لاشتقاق الكفايات المهنية.

٢- **تحليل مهام المعلم التعليمية ميدانياً باستخدام الملاحظة:** تعتبر مهام المعلم من المصادر الأساسية لاشتقاق الكفايات المطلوبة منه، وتتم دراسة مهامه من خلال ملاحظة عدد من المعلمين وهم يعملون، وتسجل النشاطات التي يقومون بها، واشتقاق الكفايات المتضمنة فيها من خلال تحليل نشاطات المعلمين ومهامهم العقلية والانفعالية والأدائية، ووضع معايير لتوضيح درجة الإتقان المطلوبة لكل نشاط، ثم ترجمتها إلى أهداف، بالإضافة إلى تحديد النشاطات التي يقوم بها المعلم تخطيطاً أو أداءً أو تجريباً أو إدارة صف أو أسئلة أو تقويماً، ومن ثم تحليل كل نشاط لاكتشاف المهارات الأساسية التي تمكننا من القيام بالنشاط بصورة فعالة، مما يساهم في الوصول إلى قائمة الكفايات المهنية.

٣- **تقدير حاجات الطلبة:** يمكن اعتبار حاجات الطلبة مصدراً من مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية، فإذا أردنا أن نحدد كفايات المعلمين في مجتمع من المجتمعات فإننا ندرس حاجات الطلبة في ذلك المجتمع.

٤- **الأبحاث والدراسات:** الأبحاث والدراسات التربوية تزودنا بمعلومات وبيانات تساعد المربين على اكتشاف معايير أو صفات التعليم الجيد، وبالتالي تسهم في تحديد الكفايات التدريسية التي يجب توافرها لدى المعلمين، أنها تعطي صورة متكاملة عن مكونات الموقف التعليمي، وهذه المكونات هي أساس هام أو مصدر هام لاشتقاق الكفايات (جرادات، ٢٠٠٨).

وحدد جامل (٢٠٠١) مصادر اشتقاق الكفايات فيما يلي:

١. تحليل محتوى المقررات الدراسية القائمة على كفايات يجب توافرها لدى المعلم الذي سيقوم بتدريسها.
٢. تحليل عمليات تدريس مقررات المرحلة الدراسية من حيث أنسب الطرائق والوسائل والأساليب وتقناته ونشاطاته المصاحبة، بالإضافة إلى أساليب التقويم المتبعة وترجمتها إلى كفايات تتطلب من المعلم اتقانها لتنفيذ هذه العمليات.
٣. استطلاع آراء الطلبة الذين سيتم تدريسهم عن الكفايات التي يحتاجونها.
٤. مراجعة برامج طورتها بعض المؤسسات التعليمية.
٥. قوائم التصنيف: وتشمل على عدد كبير من الكفايات.
٦. الاستقراء: ويعني استقراء المستقبل والتنبؤ بالكفايات التي يحتاجها المتدرب.

ويرى الباحث أنه يمكن اشتقاق الكفايات التدريسية من الأسس التي يقوم عليها النظام التعليمي بدولة الكويت، والتي تعكس خصائص المجتمع الكويتي وما ينبغي أن يكون عليه، بالإضافة إلى أهداف التربية في مراحل التعليم العام، ودراسة خصائص نمو الطلبة في مراحل التعليم العام.

الدراسات السابقة

فيما يلي عرض لبعض الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية:

أجرى الصمادي (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية في ضوء مرتكزات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم، وتعرف ما إذا كان هناك اختلاف في امتلاك الكفايات التدريسية باختلاف النوع والمؤهل والخبرة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون أفراد الدراسة من (٣٠٥) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية، وتم جمع البيانات من خلال استبانة تضمنت (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة مجالات. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي المرحلة

الثانوية للكفايات التدريسية في ضوء مرتكزات الاقتصاد المعرفي كبيرة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة، بينما لا توجد فروق تعزى لمتغير النوع والمؤهل.

وأجرى بوحفص وعواريب (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى إعداد تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية، يتضمن الموضوعات والمحتويات والأهداف والمدة الزمنية والأساليب التدريبية وتدابير التقويم، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٦) معلماً ومعلمة، ولتقدير الكفايات التدريسية الأساسية والاحتياجات التدريبية تم استخدام استبانة تضمنت (25) عبارة. وأظهرت النتائج أن جميع مجالات الاستبانة (التخطيط، التنفيذ، التقويم) تمثل كفايات تدريسية أساسية بدرجة مهمة جداً، وأن المعلمين بحاجة إلى التدريب عليها بدرجة كبيرة.

وهدفت دراسة بيتلا ومادريغال (Petalla, Madrigal, 2017) إلى تحديد مستويات معايير الفعالية والكفاءة في التدريس لأداء معلمي التعليم الأساسي في جامعة كاثوليكية شاملة باستخدام الطريقة المختلطة التفسيرية التتابعية، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين يتمتعون بالخبرة والكفاءة في معايير التدريس وأداء فعال على نحو مرضي.

وهدفت الربابعة (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى بناء قائمة الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها وبيان مدى ممارستهم لها وقد أوصت الدراسة باعتماد قائمة كفايتها التعليمية في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها ومراكزها ومعاهدها وتوجيه أنظار واضعي مناهج اللغة العربية للناطقين بغيرها الى اهمية الكفايات التعليمية.

وهدفت دراسة الفضل وحسن (٢٠١٦) إلى إستقصاء أهمية التدريب على الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم

الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، بولاية غرب كردفان محلية النهود أنموذجاً، من وجهة نظر المعلمين، اتبع الباحثان المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أثبتت الدراسة بأن الكفايات التعليمية الأساسية ذات أهمية كبيرة جداً لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود. كما أثبتت الدراسة بأن الحاجة للتدريب على الكفايات التعليمية الأساسية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة كبيرة جداً لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود.

وهدفت دراسة المشهداني (٢٠١٥) إلى تعرّف درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية القائمة على معايير إدارة الجودة الشاملة في العراق، وهدفت أيضا إلى تعرف ما إذا كان هناك اختلاف في امتلاك الكفايات التدريسية القائمة على معايير إدارة الجودة الشاملة اللازمة باختلاف الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون أفراد الدراسة من (٢٨٦) معلماً ومعلمة في المرحلة الثانوية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية القائمة على معايير إدارة الجودة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية القائمة على معايير إدارة الجودة الشاملة تعزى امتغير المؤهل العلمي لصالح فئة دراسات عليا.

وهدفت دراسة مقدادي (٢٠١٥) إلى الكشف عن مستوى الكفايات المهنية في ضوء المعايير العالمية لدى معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في منطقة الجفرة في ليبيا وسبل تطويرها. تكونت عينة الدراسة من (١٣١) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في منطقة الجفرة، وعشرة مشرفين تربويين. ولتحقيق هدف الدراسة أعدَّت الباحثتان استبانة تكونت في صورتها النهائية من (٣٣) فقرة موزعة على خمسة مجالات، كما طرحت الباحثتان أسئلة من نوع الأسئلة المفتوحة. وبعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، طُبِّقت على أفراد العينة. وقد كشفت النتائج عن مستوى متوسط للكفايات المهنية

لدى معلمي الرياضيات في منطقة الجفرة، ولم تظهر فروق دالة إحصائياً في مستوى الكفايات المهنية تعزى لمتغيرات كل من: الجنس، الخبرة، والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة الكايد (٢٠١٤) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس في عمان، تكونت عينة الدراسة من (٧٠) مدير ومديرة في مدارس عمان، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة تكونت من (٤٨) كفاية موزعة على (٥) مجالات، ولمعالجة البيانات إحصائيا تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) حيث أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يمتلكون (٣٢) كفاية بدرجة مرتفعة، و (١٦) كفايات بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك الكفايات التكنولوجية التعليمية تعزى للجنس، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة امتلاك تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة.

وهدفت دراسة المانع والعليمات (٢٠١٤) إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت. كونت عينة الدراسة من جميع مديري المدارس، والموجهين الفنيين، ورؤساء الأقسام لمادة اللغة العربية في محافظة مبارك الكبير في دولة الكويت للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١ وعددهم (٥٧) فرداً، منهم (٢٣) مديراً، و(١١) موجهاً فنياً، و(٢٣) رئيس قسم، يمثلون نسبة (١٠٠٪) من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثان مقياساً للكفايات المهنية الحديثة اللازمة لمعلمي اللغة العربية تكوّن من (٥٤) فقرة موزعة على خمسة مجالات. أظهرت نتائج الدراسة أنّ مدى ممارسة الكفايات المهنية الحديثة لدى معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت تعزى إلى

متغير مستوى الوظيفة، ولصالح رؤساء الأقسام، في حين لم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس.

وهدفت دراسة الخانجي (٢٠١٣) لتقديم برنامج تدريبي من شأنه أن يطور الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية ومعلماتها الذين يدرسون بالحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الاساسي بالمدارس الحكومية في ولاية الخرطوم انطلاقا من مفاهيم حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات. ولما كانت مفاهيم هذه الحركة واسعة فقد تم اختيار تقنية التدريس المصغر لتصميم البرنامج التدريبي المقترح وذلك لما يتمتع به من خصائص من وجهة نظر الباحث وقد تمت صياغة مشكلة الدراسة لتكشف عن مدي أهمية الكفايات من وجهة نظر المعلمين عينة الدراسة، ومن ثم مدى الحاجة للتدريب عليها. وتوصلت الدراسة الى عدد من النتائج مؤداها أنه لا يوجد برنامج تدريب مركزي محدد في ولاية الخرطوم، بل الموجود هو عبارة عن جرعات تدريبية تقام بواسطة الوزارة الولائية، وأن المعلمين الذين استطعت آراؤهم رأوا بأن الكفايات الواردة في قائمة الدراسة هي كفايات ذات أهمية كبيرة جداً، أهمية كبيرة، وأن التدريب عليها الحاجة إليه كبيرة جدا، وكبيرة.

وهدفت دراسة سعيد (٢٠١٣) تقديم برنامج تدريبي من شأنه أن يطور الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية ومعلماتها، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، مؤداها أنه لا يوجد برنامج تدريب مركزي محدد في ولاية الخرطوم، بل الموجود هو عبارة عن جرعات تدريبية تقام بوساطة الزوارة الولائية وأن المعلمين الذين استطلعت آراؤهم رأو بأن الكفايات الواردة في قائمة الدراسة هي كفايات ذات أهمية كبيرة جداً.

وهدفت دراسة موسى (٢٠١٣) إلى تحديد الكفايات المراد تطويرها وتقديم تصور مقترح لتطوير كفايات معلمي اللغة العربية والتاريخ وقياسه وفق متطلبات مجتمع المعرفة،

وقد خلصت الدراسة إلى معرفة مدى التحسن الذي طرأ على اتجاهات معلمي اللغة العربية والتاريخ حيال تحسين الكفايات الأكاديمية والمهنية وتطويرها وفقاً لمتطلبات مجتمع المعرفة بالإضافة إلى تحديد قائمة بالكفايات اللازمة لهؤلاء المعلمين.

وهدفت دراسة عليمات (٢٠١٣) إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، تكونت عينة الدراسة من ٨٠ معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في مدارس قصبة السلط، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة استبانة تكونت من (٤٨) كفاية موزعة على (٥) مجالات، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن معلمي اللغة العربية يمتلكون (١١) كفاية بدرجة كبيرة جداً، (٣٠) كفاية بدرجة كبيرة، و (٥) كفايات بدرجة متوسطة، وكفايتين بدرجة قليلة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة الامتلاك تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة عشر سنوات فأكثر.

وهدفت دراسة خليفة (٢٠١٢) إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي التعليم المهني وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث استبياناً لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين، تكون من (٥٠) كفاية تدريسية موزعة على أربعة مجالات أساسية هي (تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها، التخطيط للتدريس، وتنفيذ الدروس، والتقويم)، وتم تطبيق الاستبيان على مجموعة من المعلمين الملتحقين ببرنامج التأهيل التربوي بكلية التربية– جامعة قاريونس، أظهرت نتائج تحليل الاستبيان احتياج المعلمين للتدريب على جميع الكفايات التدريسية الواردة بالبرنامج. أعد الباحث برنامجاً تدريبياً، تكون من ثلاث وحدات هي (الأهداف التعليمية وصياغتها– تحليل المحتوى الدراسي –التخطيط للتدريس)، كما أعد أختباراً لقياس فاعلية البرنامج، وتوصلت الدراسة لفاعلية البرنامج في تنمية الكفايات التدريسية المتضمنة بالبرامج لدى معلمي التعليم المهني.

وبحثت دراسة أديمي وأبو (Adeyemi, Adu, 2012) في جودة المعلمين والكفاءة الداخلية للمدارس الابتدائية في ولاية إكيتي وتيجيري باعتباره معرضًا للبحوث الواقعية والوصفية، وتم تطبيق الدراسة على جميع المدارس الابتدائية في الولاية وعددهم (٦٩٤) مدرسة. وأظهرت النتائج أن جودة المعلم لها علاقة كبيرة مع الكفاءة الداخلية للمدارس الابتدائية في الولاية، وكان أفضل مؤشّر على الكفاءة الداخلية للمدارس هو مؤهلات المعلم. وأوصت بأهمية تكثيف المزيد من الجهد في تدريب المعلمين من أجل اكتساب مؤهلات أعلى من شأنها أن تعزز الكفاءة الداخلية للمدارس الابتدائية في الولاية.

وهدفت دراسة الإبراهيمي (٢٠١٠) إلى تعرف الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المدارس الابتدائية، وتكونت عينة البحث من (٦٨٠) معلما ومعلمة، تم اختيارهم عشوائيا، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحثون استبانة تكونت من (٤٥) فقرة توزعت على (٦) مجالات بعد التأكد من صدقها وثباتها. أما الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات البحث هي (الوسط المرجح، والوزن المئوي، ومعامل ارتباط بيرسون، والاختبار التائي لعينتين مستقلتين. وقد توصل البحث إلى جملة من النتائج أهمها، تبوأت عدد من الكفايات التعليمية لدى أفراد عينة البحث درجة عالية بمستوى التحقيق وحسب المجالات الموضوعة إذ حصل (تخطيط الدروس) اعلى درجة التحقق، بينما حصل مجال (تحليل المحتوى الدراسي) ادنى درجة من التحقق لدى أفراد عينة البحث، كما كشف البحث انه لا توجد هناك فروق ذوات دلائل إحصائية تعزى لمتغير الجنس، وخلص البحث إلى عدد من التوصيات والمقترحات التي تعد مكملة إلى دراسات وبحوث اخر.

وهدفت دراسة خزعلي ومومني (٢٠١٠) إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة أربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص، وقد أظهرت نتائج 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.

وهدفت دراسة علي (٢٠٠٦) الى معرفة القصور الموجود في اهداف تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الاساسي والقصور الموجود في تحضير دروس اللغة العربية بفنونها المتعددة، كما هدفت الى سمعرفة مدة تنوع أهداف التدريس خلال تحضير المعلمين لمادة اللغة العربية بفنونها المتعددة.

وهدفت دراسة بانيك وباربيتا (Paneque, Barbetta, 2006) إلى الكشف عن كفاءات معلمي التربية الخاصة الذين يقومون بالتدريس للطلاب ذوي الإعاقة الفكرية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) معلماً طبق علهيم استبانة لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدرسة أن كفاءات المعلمين جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين استجايات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حول كفاءات المعلمين تعزى لمتغيرات (مستويات إعداد المعلمين، عدد سنوات الخبرة لدى المعلمين، المستوى الاقتصادي للطلاب)، بينما وجدت فروق دالة في الكفاءة المدركة فيما يتعلق بالمهارة.

وهدفت دراسة فارما (Varma, 2005) إلى تحسين نوعية التعليم الابتدائي عن طريق مراقبة الكفايات المهنية لدى المعلمين في الهند، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٤) معلماً يعملون في (٢٠) مدرسة ابتدائية في نيودلهي، واشتملت أدوات الدراسة على استبانة تضم (٢٤) فقرة موزعة على أربعة مجالات. وأشارت نتائج الدراسة إلى ضرورة تدريب المعلمين على استخدام طرائق تدريس قائمة على حاجات المتعلم، وأن يوظفوا ما تيسر لهم من بنى تحتية في مؤسساتهم التربوية، والعمل على

إخضاع المعلمين المبتدئين إلى برامج تدريبية أثناء الخدمة، وتزويدهم بمهارات واستراتيجيات وكفايات تعينهم على تزويد المتعلمين بمهارات تمكنهم من إشباع حاجاتهم بطريقتهم.

وهدفت دراسة محمد (٢٠٠٥) إلى تحديد الحاجات المهنية اللازمة لمعلمي المعاقين بصريا في مراكز المكفوفين في مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، وكذلك تحديد الحاجات التخصصية اللازمة لمعلمي المعاقين بصريا في مراكز المكفوفين في مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين، وتوضح الدراسة تصورا لبرنامج تدريبي لمعلمي المعاقين بصريا في مراكز المكفوفين في مادة اللغة العربية من وجهة نظر المعلمين.

واختصت دراسة راشد (٢٠٠٣) بالإجابة عن الأسئلة التالية: ما الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائيي اللغة؟، ما الكفايات المهنية التي ينبغي أن تركز عليها برامج التدريب في أثناء الخدمة من وجهة نظر المعلمين؟، ما البرنامج القائم على التدريس التأملي الذي يمكنه تنمية بعض هذه الكفايات لدى المعلمين؟، ما فاعلية البرنامج في تنمية هذه الكفايات؟. وأظهرت الدراسة أن للتدريس التأملي قوة تأثير كبيرة في تنمية الكفايات المرتبطة بتخطيط الدروس لدى معلمي المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية التدريس التأملي في هذه الصدد.

وقد هدفت دراسة أبو سكينة (٢٠٠٢) إلى التعرف على معايير كفاة الأسئلة الصفية الشفوية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية، فقد خرجت بمبادئ تساعد معلمي اللغة العربية عند صياغة الأسئلة الصفية.

وقد اجابت دراسة عوض (٢٠٠١) على عدة اسئلة منها:

١- ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة للتعامل مع النص القرائي والادبي التي تناسب طلاب الصف الثانوي ؟ وما مدى إلمام المعلمين بها.

٢- ما مدى تنمية معلمي اللغة العربية لمهارات الجانب التحليلي من مهارات القراءة التحليلية في تدريس القراءة والنصوص الادبية؟

وقد أجابت دراسة عوض (٢٠٠١) على عدة أسئلة منها: ما مهارات القراءة التحليلية اللازمة للتعامل مع النص القرائي والأدبي التي تناسب طلاب الصف الثاني الثانوي؟ وما مدى إلمام المعلمين بها؟، ما مدى تنمية معلمي اللغة العربية لمهارات الجانب اللفظي – من مهارات القراءة التحليلية – في تدريس القراءة والنصوص الأدبية؟، ما مدى تنمية معلمي اللغة العربية لمهارات الجانب التحليلي – من مهارات القراءة التحليلية – في تدريس القراءة والنصوص الأدبية؟

وهدفت دراسة كيم (Kim, 2000) إلى التعرف على واقع الكفايات لدى المعلمين العاملين في برامج تربية الطفولة المبكرة، والأدوار المناسبة للعمل في برامج مرحلة الطفولة المبكرة، وتكونت عينة الدراسة من (23) معلماً ومعلمة في تربية الطفولة المبكرة، و(٥٢) معلماً في التربية الخاصة للأطفال طبق عليهم استبانة حول الكفايات. وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين العاملين في برامج تربية الطفولة المبكرة والمعلمين العاملين في التربية الخاصة للأطفال في حاجة إلى التدريب على كفايات التقويم، وأن هناك حاجة إلى برامج تربوية للمعلمين قبل الخدمة وأثناءها. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول أهمية الكفايات تعزى لمتغير المرحلة.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلحظ أن الدراسات السابقة تناولت الكفايات التدريسية محاولة تحديدها، واشارت إلى ضرورة الاهتمام بها من أجل تحسين مستوى اداء المعلمين، ما يشجع على إجراء

دراسة لتحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمعملي اللغة العربية، ودرجة ممارستهم لها في مدارس دولة الكويت. وقد لاحظ الباحث خلو معظم الدراسات السابقة التي أجريت بقصد تحديد الكفايات التدريسية وتقويم أداء المعلمين في ضوء الكفايات، من أي دراسة تناولت تحديد الكفايات، ومعرفة أداء معلمي اللغة العربية في ضوء الكفايات اللازمة لهم في مدارس الكويت، فإن هذه الدراسة تمتاز عن معظم الدراسات السابقة بأنها الدراسة التي تبحث في تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية، ودرجة ممارستهم لها في دولة الكويت، وهذا الامر يعطي أهمية لموضوع هذه الدراسة التي تعد شاملة لما تناولته معظم الدراسات السابقة، إذ عملت على تحديد الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية وتشخيص واقع ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التعليمية وإعداد قائمة كفايات خاصة بمعلمي اللغة العربية لتحديد مدى امتلاكهم الكفايات وممارستهم لها. مستفيداً من بعض هذه الدراسات في صياغة الاستبانة.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، والذي من خلاله يمكن وصف الظاهرة موضوع الدراسة، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، والتعبير الكمي يعطي وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها أو درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى. حيث تم استطلاع آراء أفراد عينة الدراسة عن طريق أداة الدراسة (الاستبانة)، ومن ثم تم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً والخروج بالنتائج والتوصيات.

مجتمع وعينة الدراسة:

تضمن مجتمع الدراسة جميع معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في التعليم العام بدولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٧) معلمة من معلمات اللغة

العربية تم اختيارهم بطريقة عشوائية، بحيث تمثل مستويات مختلفة من حيث الخبرة والمنطقة التعليمية، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة وفقاً للمتغيرات السابقة.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات الديموجرافية

المتغير		العدد	النسبة المئوية
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٤٣	%٣١.٤
	٥-١٠ سنوات	٤٦	%٣٣.٦
	١٠-١٥ سنة	٣١	%٢٢.٦
	أكثر من ١٥ سنة	١٧	%١٢.٤
المنطقة التعليمية	الجهراء	٤٩	%٣٥.٨
	الأحمدي	٢٢	%١٦.١
	مبارك الكبير	١١	%٨.٠
	العاصمة	٣٣	%٢٤.١
	الفروانية	١٢	%٨.٨
	حولي	١٠	%٧.٣

أداة الدراسة:

لبناء أداة الدراسة تم الاطلاع على أدبيات البحث والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وهي عبارة عن استبانة تهدف إلى التعرف على الكفايات التدريسية لدى معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، وتكونت الاستبانة من جزءين كالتالي:

أ- البيانات الديموغرافية:

وتضم حقلين كالتالي: الخبرة، المنطقة التعليمية.

ب- محاور الاستبانة:

يتكون هذا الجزء من سبعة محاور، ويضم كل محور عدد من العبارات، وتكونت الاستبانة في صورتها المبدئية من (٧١) عبارة، موزعة على سبعة محاور كما يلي:

- المحور الأول: ويتضمن كفايات الأهداف والتخطيط، ويتكون من (١٢) عبارة.
- المحور الثاني: ويتضمن كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس، ويتكون من (١٨) عبارة.
- المحور الثالث: ويتضمن كفايات مهارة الاستماع، ويتكون من (٧) عبارات.
- المحور الرابع: ويتضمن كفايات مهارة التحدث، ويتكون من (٧) عبارات.
- المحور الخامس: ويتضمن كفايات مهارة القراءة، ويتكون من (٧) عبارات.
- المحور السادس: ويتضمن كفايات مهارة الكتابة، ويتكون من (١١) عبارات.
- المحور السابع: ويتضمن كفايات التقييم، ويتكون من (٩) عبارات.

ولكل عبارة خمسة مستويات للإجابة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي كالتالي: دائماً (٥ درجات)، غالباً (٤ درجات)، أحياناً (٣ درجات)، نادراً (درجتان)، أبداً (درجة واحدة).

صدق الاستبانة:

تم التحقق من صدق الاستبانة باستخدام كلٍ من:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الاستبانة على (٦) من المحكمين من اعضاء هيئة التدريس في قسم المنهج وطرق التدريس في كلية التربية الأساسية لإبداء الرأي حول ما يلي: مدى مناسبة محاور الاستبانة لقياس الأهداف المرجوة، مدى مناسبة العبارات في كل محور، مدى ارتباط العبارات بالمحور الذي تنتمي إليه، مدى دقة صياغة عبارات الاستبانة، مقترحات المحكمين بالإضافة أو الحذف أو التعديل. تم تعديل الاستبانة وفقاً لمقترحات المحكمين، حيث تم تعديل الصياغة اللغوية لبعض العبارات، وأصبحت الاستبانة تتكون في صورتها النهائية من (٧١) عبارة، ويعتبر اتفاق المحكمين بياناً لصدق محتوى الاستبانة.

ب- صدق الاتساق الداخلي:

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة التي تم الحصول عليها من الدراسة الاستطلاعية، حيث طبقت الاستبانة على عينة تكونت من (٣٠) معلمة من معلمات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت، وقد استخدم الباحث الرزمة الإحصائية SPSS لحساب معاملات الارتباط، ورصدت النتائج في الجدول التالي.

جدول (٢)

معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
كفايات الأهداف والتخطيط	0.778**
كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس	0.883**
كفايات مهارة الاستماع	0.731**
كفايات مهارة التحدث	0.743**
كفايات مهارة القراءة	0.797**

كفايات مهارة الكتابة	0.869**
كفايات التقييم	0.714**

(**) دال عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة مرتفعة جداً ودالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، وتراوحت بين (٠.٧٣١- ٠.٨٨٣)، وهذا يدل على الاتساق الداخلي ومن ثم صدق البناء.

ثبات الاستبانة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة عن طريق إيجاد معامل ثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة من خلال الرزمة الإحصائية (SPSS)، بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (٣)

معاملات الثبات لمحاور الاستبانة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
كفايات الأهداف والتخطيط	١٢	0.76
كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس	١٨	0.73
كفايات مهارة الاستماع	٧	0.77
كفايات مهارة التحدث	٧	0.77
كفايات مهارة القراءة	٧	0.77
كفايات مهارة الكتابة	١١	0.75
كفايات التقييم	٩	0.77
الاستبانة ككل	٧١	0.80

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة تتسم بدرجة ثبات عالية، وتراوحت معاملات الثبات للمحاور بين (٠.٧٦- ٠.٧٧)، وبلغ معامل ثبات الاستبانة ككل (٠.٨٠)، ويعد ذلك مؤشراً على أن الاستبانة على درجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق والاطمئنان إلى النتائج التي يتم الحصول عليها عند تطبيقها على عينة الدراسة الأساسية.

وللحكم على درجة ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن وفقاً لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الإجابة عن عبارات الاستبانة، يمكن تصنيف استجابات أفراد عينة الدراسة إلى ثلاثة مستويات لسهولة تفسير النتائج، من خلال استخدام المعادلة التالية:

طول الفئة= المدى ÷ عدد المستويات (مرتفعة، متوسطة، منخفضة)

المدى= أكبر قيمة لفئات الإجابة (5) – أصغر قيمة لفئات الإجابة (1) = ٥-١= ٤

وبالتالي طول الفئة = ٤ ÷ ٣= ١.٣٣، ومن ثم إضافة الجواب (1.33) على نهائية كل فئة.

وعليه يكون:

أ- الحد الأدنى= ١+ ١.٣٣= ٢.٣٣

ب- الحد المتوسط= ٢.٣٤+ ١.٣٣= ٣.٦٧

ج- الحد الأعلى= ٣.٦٧ فأكثر

وهكذا تصبح الأوزان على النحو التالي:

- المتوسط الحسابي الذي يتراوح بين (٣.٦٨- ٥) يعني أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التدريسية مرتفعة.

- المتوسط الحسابي الذي يتراوح بين (٢.٣٤- ٣.٦٧) يعني أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التدريسية متوسطة.
- المتوسط الحسابي الذي يتراوح بين (١.٠٠- ٢.٣٣) يعني أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التدريسية منخفضة.

الأساليب الإحصائية:

تم إدخال البيانات بالحاسب الآلي من خلال الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وإجراء المعالجات الإحصائية التالية:

- التكرارات (Frequency)، النسبة المئوية (Percentage) للتعرف على خصائص وسمات عينة الدراسة، وكذلك لتحديد استجابات أفرادها تجاه العبارات التي تتضمنها أداة الدراسة.
- المتوسط الحسابي (Mean) للتعرف على مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات ومجالات أداة الدراسة، ويفيد في ترتيب عبارات أداة الدراسة وفقاً لأعلى متوسط حسابي وتحديد درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التدريسية.
- الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى تشتت عبارات أداة الدراسة، ويفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الحسابي لصالح أقل تشتت عند تساوي المتوسط الحسابي.
- تحليل التباين أحادى الاتجاه (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد العينة حول درجة ممارسة معلمات اللغة العربية للكفايات التدريسية وفقاً للخبرة والمنطقة التعليمية.

- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معامل ثبات الفا كرونباخ (Cronbach's alpha) لقياس ثبات أداة الدراسة.

نتائج الدراسة

يتناول هذا الجزء عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة بعد التحليل الإحصائي للبيانات، وللإجابة على أسئلة الدراسة تم حصر استجابات أفراد عينة الدراسة ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية (SPSS) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات الاستبانة ومعرفة دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول الاستبانة وفقاً للمتغيرات التالية: الخبرة، المنطقة التعليمية، وفيما يلي عرض لهذه النتائج:

النتائج الخاصة بالسؤال الأول:

ما مدى ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن؟

للكشف عن مدى ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت للكفايات التدريسية (كفايات الأهداف والتخطيط- كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس- كفايات مهارة الاستماع- كفايات مهارة التحدث- كفايات مهارة القراءة- كفايات مهارة الكتابة- كفايات التقييم) من وجهة نظرهن تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لكل عبارة من عبارات الاستبانة، وتم ترتيبها بالنسبة للمتوسطات الحسابية، وتوضحها الجداول التالية:

جدول (٤)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات الأهداف والتخطيط

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	درجة الممارسة
1	أعد خطة لتنفيذ الدرس	89.78	8.03	1.46	0	0.73	4.86	0.488	1	مرتفعة
2	أربط الأهداف بمحتوى المادة	85.40	14.60	0	0	0	4.85	0.354	2	مرتفعة
3	أضع خطة وفق متطلبات الفصل الدراسي	73.72	21.17	5.11	0	0	4.69	0.566	4	مرتفعة
4	أحدد الأهداف السلوكية بوضوح	72.26	22.63	3.65	0.73	0.73	4.65	0.660	6	مرتفعة
5	أضمّن خططي أساليب مناسبة للتدريس	75.18	16.79	7.30	0	0.73	4.66	0.680	5	مرتفعة
6	أحدد الوسائل والأجهزة والأدوات لتنفيذ أجزاء الدرس	75.18	19.71	5.11	0	0	4.70	0.561	3	مرتفعة
٧	أشتق الأهداف السلوكية من محتوى الدرس	70.80	21.90	7.30	0	0	4.64	0.617	7	مرتفعة
٨	أراعي مناسبة التوزيع الزمني لتنفيذ الخطة	64.23	30.66	3.65	1.46	0	4.58	0.639	10	مرتفعة
٩	أراعي قدرات التلاميذ في التخطيط لبرنامج تخصصي	70.07	22.63	7.30	0	0	4.63	0.618	9	مرتفعة
١٠	أصيغ الأهداف (الإجرائية) بطريقة يمكن قياسها وملاحظتها	64.96	29.93	3.65	0.73	0.73	4.58	0.672	11	مرتفعة
١١	أنفذ أهداف الدرس في الوقت المحدد	67.15	28.47	4.38	0	0	4.63	0.569	8	مرتفعة
١٢	أحدد أهداف النشاط الداخلي والخارجي بالخطة	67.88	21.90	8.76	1.46	0	4.56	0.716	12	مرتفعة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الخاص بكفايات الأهداف والتخطيط يتضمن (١٢) عبارة، وجاءت درجة ممارسة جميع هذه العبارات بدرجة مرتفعة، وعلى الرغم من أن درجة ممارسة جميع هذه العبارات كانت مرتفعة تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١) "أعد خطة لتنفيذ الدرس" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٨٦)، وانحراف معياري (٠.٤٨٨). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (٢) "أربط الأهداف بمحتوى المادة" بمتوسط حسابي بلغ (4.85)، وانحراف معياري (0.354). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (6) "أحدد الوسائل والأجهزة والأدوات لتنفيذ أجزاء الدرس" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٠)، وانحراف معياري (٠.٥٦١). وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (٣) "أضع خطة وفق متطلبات الفصل الدراسي" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٩)، وانحراف معياري (٠.٥٦٦). في حين جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (١٠) "أصيغ الأهداف (الإجرائية) بطريقة يمكن قياسها وملاحظتها" بمتوسط حسابي بلغ (4.58)، وانحراف معياري (0.672). بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (١٢) "أحدد أهداف النشاط الداخلي والخارجي بالخطة" بمتوسط حسابي بلغ (4.56)، وانحراف معياري (0.716).

وتعكس النتائج السابقة أن معلمات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت يحرصن على إعداد خطة لتنفيذ الدروس بما يساعدهن في تحقيق أهداف الدروس، وينعكس إيجاباً على تحصيل التلاميذ ومدى استيعابهم، وحرصهن على ربط الأهداف بمحتوى المادة وتحديد الوسائل والأجهزة والأدوات التي تساعد في تنفيذ الدرس وزيادة استيعاب التلاميذ، كما يحرصن على وضع خطة وفق متطلبات الفصل الدراسي، وتحديد أهداف النشاط الداخلي والخارجي بالخطة. وتساهم هذه الكفايات المعلمات على القيام بأدوارهن على أكمل وجه، مما ينعكس ايجاباً على نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة؛ وتؤكد هذه النتائج حرص المعلمات على تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وتتفق هذه النتائج مع دراسة الكايد (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن درجة توافر كفايات التخطيط لدى معلمي اللغة العربية كانت مرتفعة.

جدول (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	درجة الممارسة
1	أتحدث في الفصل بصوت مسموع	87.59	11.68	0.73	0	0	4.87	0.360	1	مرتفعة
2	أستخدم لغة سليمة وواضحة في التدريس	82.48	15.33	2.19	0	0	4.80	0.451	2	مرتفعة
3	أمنح التلاميذ فترات للإجابة على الأسئلة	75.91	21.90	1.46	0	0.73	4.72	0.565	4	مرتفعة
4	أثير الدافعية لدى المتعلمين	71.53	25.55	2.92	0	0	4.69	0.525	6	مرتفعة
5	أهيئ لبيئة الصف	73.72	21.17	5.11	0	0	4.69	0.566	9	مرتفعة
6	أعرض الأفكار الرئيسة للدرس وعناصره على نحو منظم	72.99	23.36	3.65	0	0	4.69	0.537	7	مرتفعة
٧	أطرح أسئلة العصف الذهني لتحفيز الطلبة على التفاعل	63.50	27.74	8.76	0	0	4.55	0.653	17	مرتفعة
٨	أعمل على إثراء الدرس بأنشطة بيتية	56.20	30.66	12.41	0.73	0	4.42	0.735	18	مرتفعة
٩	أصغي لاستجابات الطلبة ولوقت كافٍ	70.80	22.63	6.57	0	0	4.64	0.603	13	مرتفعة

١٠	أراعي رغبات الطلبة واحتياجاتهم وقدراتهم التعليمية	72.26	25.55	2.19	0	0	4.70	0.505	5	مرتفعة
١١	أربط خبرات الطلبة السابقة مع اللاحقة	72.26	20.44	6.57	0.73	0	4.64	0.639	14	مرتفعة
١٢	أستخدم طرق تدريس متنوعة تناسب الموقف التعليمي	72.99	21.90	5.11	0	0	4.68	0.568	10	مرتفعة
١٣	أستخدم تدريبات متنوعة ملائمة للموقف التعليمي	72.99	23.36	3.65	0	0	4.69	0.536	8	مرتفعة
١٤	أستخدم أساليب التعلم الفردي والذاتي والتعاوني وتشجيع الطلبة على استعمالها	68.61	26.28	4.38	0.73	0	4.63	0.606	15	مرتفعة
١٥	أصحح أخطاء المتعلمين وواجباتهم تصحيحا سليما وفي وقت مناسب	69.34	23.36	7.30	0	0	4.62	0.620	16	مرتفعة
١٦	أراعي الفروق الفردية بين الطلبة	79.56	17.52	2.92	0	0	4.77	0.489	3	مرتفعة
١٧	أشجع الطلبة على استخراج الأفكار الرئيسة والفرعية بطريقة سليمة	69.34	24.82	5.84	0	0	4.64	0.593	12	مرتفعة
١٨	أعرض المحتوى التعليمي بطريقة متتابعة وبتسلسل منطقي وفي وقت زمني محدد	69.34	25.55	5.11	0	0	4.64	0.578	11	مرتفعة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الخاص بكفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس يتضمن (١٨) عبارة، وجاءت درجة ممارسة جميع هذه العبارات بدرجة مرتفعة،

وعلى الرغم من أن درجة ممارسة جميع هذه العبارات كانت مرتفعة تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١) "أتحدث في الفصل بصوت مسموع" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٨٧)، وانحراف معياري (٠.٣٦٠). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (٢) "أستخدم لغة سليمة وواضحة في التدريس" بمتوسط حسابي بلغ (4.80)، وانحراف معياري (0.451). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (١٦) "أراعي الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٧)، وانحراف معياري (٠.٤٨٩). وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (٣) "أمنح التلاميذ فترات للإجابة على الأسئلة" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٢)، وانحراف معياري (٠.٥٦٥). وجاء في الترتيب الخامس العبارة رقم (١٠) "أراعي رغبات الطلبة واحتياجاتهم وقدراتهم التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٠)، وانحراف معياري (٠.٥٠٥). في حين جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (٧) "أطرح أسئلة العصف الذهني لتحفيز الطلبة على التفاعل" بمتوسط حسابي بلغ (4.55)، وانحراف معياري (0.653). بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٨) "أعمل على إثراء الدرس بأنشطة بيتية" بمتوسط حسابي بلغ (4.42)، وانحراف معياري (0.735).

وتعكس النتائج السابقة أن معلمات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت يحرصن على التحدث في الفصل بصوت مسموع وأستخدام لغة سليمة وواضحة حتى يتمكن جميع التلاميذ من الاستماع إليهن، ويساعد ذلك على جذب انتباه التلاميذ داخل الفصل، كما يحرصن على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال استخدام طرق التدريس المناسبة، ويقومن بمنح التلاميذ فترات للإجابة على الأسئلة لمساعدتهم على التفكير بشكل سليم في الإجابة الصحيحة، كما يحرصن على مراعاة رغبات التلاميذ وإثراء الدرس بأنشطة بيتيه؛ وتؤكد هذه النتائج حرص المعلمات على تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عليمات (٢٠١٣) ودراسة الإبراهيمي (٢٠١٠) التي توصلت إلى درجة توافر العديد من الكفايات التدريسية

لدى معلمي اللغة العربية كانت كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المانع والعليمات (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية جاءت متوسطة.

جدول (٦)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة الاستماع

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	درجة الممارسة
1	أحدد أهداف تعليم الاستماع وخطواته	72.99	24.82	1.46	0	0.73	4.69	0.576	1	مرتفعة
2	أستخدم اللغة المعيارية المعاصرة في نصوص الاستماع	63.50	31.39	2.92	1.46	0.73	4.55	0.696	4	مرتفعة
3	أختار المواقف الحياتية اليومية الشائعة المتنوعة لتنمية مهارة الاستماع	66.42	21.90	10.95	0.73	0	4.54	0.718	5	مرتفعة
4	أقدم الأنشطة المتنوعة الممتعة لتنمية مهارة الاستماع	71.53	25.55	1.46	1.46	0	4.67	0.583	2	مرتفعة
5	اختار نصوص مسموعة ملائمة لمستوى المتعلمين	70.80	23.36	5.84	0	0	4.65	0.589	3	مرتفعة
6	أتدرج في دروس الاستماع من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيدا	66.42	24.82	5.84	2.19	0.73	4.54	0.767	6	مرتفعة

٧	أساعد المتعلمين على معالجة المشكلات التي تواجههم في أثناء تعلمهم الاستماع	63.50	27.74	7.30	0.73	0.73	4.53	0.728	7	مرتفعة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الخاص بكفايات مهارة الاستماع يتضمن (٧) عبارات، وجاءت درجة ممارسة جميع هذه العبارات بدرجة مرتفعة، وعلى الرغم من أن درجة ممارسة جميع هذه العبارات كانت مرتفعة تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١) "أحدد أهداف تعليم الاستماع وخطواته" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٩)، وانحراف معياري (٠.٥٧٦). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (٤) "أقدم الأنشطة المتنوعة الممتعة لتنمية مهارة الاستماع" بمتوسط حسابي بلغ (4.67)، وانحراف معياري (0.583). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (٥) "اختار نصوص مسموعة ملائمة لمستوى المتعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٥)، وانحراف معياري (٠.٥٨٩). في حين جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (٦) "أتدرج في دروس الاستماع من المواقف البسيطة إلى المواقف الأكثر تعقيدا" بمتوسط حسابي بلغ (4.54)، وانحراف معياري (0.767). بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (7) "أساعد المتعلمين على معالجة المشكلات التي تواجههم في أثناء تعلمهم الاستماع" بمتوسط حسابي بلغ (4.53)، وانحراف معياري (0.728).

وتعكس النتائج السابقة أن معلمات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت يحرصن على تحديد أهداف تعليم الاستماع وخطواته بما يساهم في تحسين مهارة الاستماع لدى التلاميذ، وتقديم الأنشطة المتنوعة الممتعة لتنمية مهارة الاستماع لدى التلاميذ، بالإضافة إلى اختيار نصوص مسموعة ملائمة لمستوى المتعلمين، بما ينعكس إيجاباً على تنمية مهارة الاستماع لدى التلاميذ؛ وتؤكد هذه النتائج حرص المعلمات على

تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: عليمات (٢٠١٣) الإبراهيمي (٢٠١٠) في أن درجة توافر العديد من الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية كانت كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المانع والعليمات (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية جاءت متوسطة.

جدول (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة التحدث

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	درجة الممارسة
1	أحدد أهداف تعليم التحدث وخطواته	77.37	18.98	3.65	0	0	4.74	0.518	1	مرتفعة
2	أستخدم اللغة العربية الفصحى المعاصرة في أثناء التحدث	72.26	24.09	3.65	0	0	4.69	0.539	2	مرتفعة
3	أختار المواقف الحياتية اليومية الشائعة والمتنوعة لتنمية مهارة التحدث	65.69	30.66	3.65	0	0	4.62	0.557	4	مرتفعة
4	أقدم الأنشطة المتنوعة الممتعة لتنمية مهارة التحدث	65.69	29.20	5.11	0	0	4.61	0.586	6	مرتفعة
5	أساعد المتعلمين على معالجة المشكلات التي تواجههم في أثناء تعلمهم مهارة التحدث	65.69	30.66	3.65	0	0	4.62	0.556	5	مرتفعة
6	أهيئ فرص التواصل الشفوي بين الطلبة	62.04	29.20	8.03	0.73	0	4.53	0.676	7	مرتفعة
٧	أستخدم مهارات التحدث استخداما سليمان	69.34	26.28	4.38	0	0	4.65	0.563	3	مرتفعة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الخاص بكفايات مهارة التحدث يتضمن (٧) عبارات، وجاءت درجة ممارسة جميع هذه العبارات بدرجة مرتفعة، وعلى الرغم من أن درجة ممارسة جميع هذه العبارات كانت مرتفعة تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١) "أحدد أهداف تعليم التحدث وخطواته" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٤)، وانحراف معياري (٠.٨١٥). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (٢) "أستخدم اللغة العربية الفصحى المعاصرة في أثناء التحدث" بمتوسط حسابي بلغ (4.69)، وانحراف معياري (0.539). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (٧) "أستخدم مهارات التحدث استخداما سليماً" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٥)، وانحراف معياري (٠.٦٦٣). في حين جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (٤) "أقدم الأنشطة المتنوعة الممتعة لتنمية مهارة التحدث" بمتوسط حسابي بلغ (4.61)، وانحراف معياري (0.586). بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (6) "أهيئ فرص التواصل الشفوي بين الطلبة" بمتوسط حسابي بلغ (4.53)، وانحراف معياري (0.676).

وتعكس النتائج السابقة أن معلمات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت يحرصن على تحديد أهداف تعليم التحدث وخطواته بما يساعد في تنمية مهارات التحدث لدى التلاميذ، كما يحرصن على استخدام اللغة العربية الفصحى أثناء التحدث مع التلاميذ أو زملائهن، واستخدام مهارات التحدث بشكل سليم بما ينعكس إيجاباً على التلاميذ، بالإضافة إلى تقديم العديد من الأنشطة التي تساهم في تنمية مهارة التحدث لدى التلاميذ؛ وتؤكد هذه النتائج حرص المعلمات على تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: عليمات (٢٠١٣) الإبراهيمي (٢٠١٠) في أن درجة توافر العديد من الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية كانت كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المانع والعليمات (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية جاءت متوسطة.

جدول (٨)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة القراءة

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	درجة الممارسة
1	أحدد أهداف تعليم القراءة وخطواتها	79.56	15.33	3.65	1.46	0	4.73	0.600	1	مرتفعة
2	أختار نصوص قرائية شائعة ومتنوعة لتنمية مهارة القراءة	75.91	20.44	2.19	0.73	0.73	4.70	0.623	2	مرتفعة
3	أنمي المهارات الأساسية للقراءتين الجهرية والصامتة عند المتعلمين	65.69	30.66	2.92	0.73	0	4.61	0.585	6	مرتفعة
4	أساعد المتعلمين على معالجة المشكلات التي تواجههم في أثناء تعلمهم القراءة	71.53	22.63	4.38	1.46	0	4.64	0.639	5	مرتفعة
5	أربط القراءة بالثقافة العربية والاسلامية، وأساعد الطلبة في فهمها من خلال ما يقرؤون	68.61	21.90	8.03	1.46	0	4.58	0.704	7	مرتفعة
6	أساعد الطلبة في معرفة القيم الواردة في النص المقروء	75.18	18.25	5.84	0.73	0	4.68	0.617	3	مرتفعة
٧	أساعد الطلبة في ربط الأفكار المقروءة بالأفكار المتوفرة لديهم	74.45	20.44	3.65	1.46	0	4.68	0.618	4	مرتفعة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الخاص بكفايات مهارة القراءة يتضمن (٧) عبارات، وجاءت درجة ممارسة جميع هذه العبارات بدرجة مرتفعة، وعلى الرغم من أن درجة ممارسة جميع هذه العبارات كانت مرتفعة تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١) "أحدد أهداف تعليم القراءة وخطواتها" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٣)، وانحراف معياري (٠.٦٠٠). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (٢) "أختار نصوص قرائية شائعة ومتنوعة لتنمية مهارة القراءة" بمتوسط حسابي بلغ (4.70)، وانحراف معياري (0.623). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (6) "أساعد الطلبة في معرفة القيم الواردة في النص المقروء" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٦٨)، وانحراف معياري (٠.٦١٧). في حين جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (٣) "أنمي المهارات الأساسية للقراءتين الجهرية والصامتة عند المتعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (4.61)، وانحراف معياري (0.585). بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٥) "أربط القراءة بالثقافة العربية والاسلامية، وأساعد الطلبة في فهمها من خلال ما يقرؤون" بمتوسط حسابي بلغ (4.58)، وانحراف معياري (0.704).

وتعكس النتائج السابقة أن معلمات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت يحرصن على تحديد أهداف تعليم القراءة وخطواتها بما يساعد في تنمية القراءة لدى التلاميذ، ومن الوسائل التي تساعد في ذلك اختيار نصوص قرائية شائعة ومتنوعة ومساعدة التلاميذ في معرفة القيم الواردة في النص المقروء، وربط النصوص المقروءة بالثقافة العربية والإسلامية؛ وتؤكد هذه النتائج حرص المعلمات على تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: عليمات (٢٠١٣) الإبراهيمي (٢٠١٠) في أن درجة توافر العديد من الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية كانت كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المانع والعليمات

(٢٠١٤) التي توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية جاءت متوسطة.

جدول (٩)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة الكتابة

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	درجة الممارسة
1	أحدد أهداف تعليم الكتابة وخطواتها	81.75	14.60	3.65	0	0	4.78	0.496	1	مرتفعة
2	أنمي المهارات الأساسية للكتابة لدى المتعلمين	75.18	21.90	2.92	0	0	4.72	0.511	2	مرتفعة
3	أستخدم علامات الترقيم في الكتابة استخداما سليما	72.99	21.17	5.84	0	0	4.67	0.583	6	مرتفعة
4	أستخدم أدوات الربط المناسبة	75.91	20.44	3.65	0	0	4.72	0.525	3	مرتفعة
5	أستخدم المفردات والألفاظ والتراكيب الفصيحة الصحيحة	70.07	24.82	4.38	0.73	0	4.64	0.603	8	مرتفعة
6	أوظف النحو والصرف العربي في تعليم الكتابة	67.15	26.28	6.57	0	0	4.61	0.611	11	مرتفعة
٧	اختار المواقف الحياتية اليومية الشائعةلتنمية مهارة الكتابة	63.50	33.58	2.92	0	0	4.61	0.547	9	مرتفعة
٨	أساعد المتعلمين على معالجة المشكلات التي	71.53	23.36	5.11	0	0	4.66	0.572	7	مرتفعة

	تواجههم أثناء تعلمهم الكتابة								
٩	أدرب الطلبة على التزام وحدة الموضوع	75.18	17.52	6.57	0	0.73	4.67	0.631	5	مرتفعة
١٠	أراعي وحدة الفقرة، بحيث تتناول فكرة واحدة	67.88	25.55	6.57	0	0	4.61	0.609	10	مرتفعة
١١	أراعي سلامة الخط	75.91	18.98	5.11	0	0	4.71	0.558	4	مرتفعة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الخاص بكفايات مهارة الكتابة يتضمن (١١) عبارة، وجاءت درجة ممارسة جميع هذه العبارات بدرجة مرتفعة، وعلى الرغم من أن درجة ممارسة جميع هذه العبارات كانت مرتفعة تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (1) "أحدد أهداف تعليم الكتابة وخطواتها" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٨)، وانحراف معياري (٠.٤٩٦). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (2) "أنمي المهارات الأساسية للكتابة لدى المتعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (4.72)، وانحراف معياري (0.511). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (4) "أستخدم أدوات الربط المناسبة" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٢)، وانحراف معياري (٠.٥٢٥). وجاء في الترتيب الرابع العبارة رقم (١١) "أراعي سلامة الخط" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧١)، وانحراف معياري (٠.٥٥٨). في حين جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (١٠) "أراعي وحدة الفقرة، بحيث تتناول فكرة واحدة" بمتوسط حسابي بلغ (4.61)، وانحراف معياري (0.609). بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٦) "أوظف النحو والصرف العربي في تعليم الكتابة" بمتوسط حسابي بلغ (4.61)، وانحراف معياري (0.611).

وتعكس النتائج السابقة أن معلمات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت يحرصن على تحديد أحدد أهداف تعليم الكتابة وخطواتها بما ينعكس إيجاباً على

تنمية الكتابة لدى التلاميذ، كما يحرصن على تنمية المهارات الأساسية للكتابة لدى المتعلمين، ومراعاة سلامة الخط؛ وتؤكد هذه النتائج حرص المعلمات على تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: عليمات (٢٠١٣) الإبراهيمي (٢٠١٠) في أن درجة توافر العديد من الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية كانت كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المانع والعليمات (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية جاءت متوسطة.

جدول (١٠)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات التقييم

م	العبارة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب حسب المتوسط	درجة الممارسة
1	أنوع في أسئلة الاختبارات اللغوية بين مقالي وموضوعي	82.48	13.87	2.92	0.73	0	4.78	0.525	1	مرتفعة
2	أصيغ أسئلة الاختبارات اللغوية صياغة علمية خالية من الأخطاء	78.83	18.25	2.92	0	0	4.76	0.493	2	مرتفعة
3	أختبر الطلبة في قدرتهم على كتابة الكلمات كتابة صحيحة	69.34	26.28	4.38	0	0	4.65	0.563	7	مرتفعة
4	أختبر الطلبة في قدرتهم على فهم المقروء والمسموع	72.26	24.09	3.65	0	0	4.69	0.539	5	مرتفعة
5	أختبر الطلبة في فهم المفردات اللغوية وتعرفها وتذكرها	75.91	19.71	4.38	0	0	4.72	0.542	3	مرتفعة
6	أختبر الطلبة في قدرتهم على كتابة حروف اللغة العربية بخط سليم	74.45	21.90	3.65	0	0	4.71	0.531	4	مرتفعة
٧	أختبر قدرة الطلبة في توظيف علامات الترقيم	71.53	24.82	3.65	0	0	4.68	0.541	6	مرتفعة
٨	أختبر الطلبة في قدرتهم على تلخيص الأفكار الرئيسة في نص ما	64.23	30.66	5.11	0	0	4.59	0.589	9	مرتفعة
٩	أختبر الطلبة في قدرتهم على الكتابة الحرة والمقيدة	66.42	29.20	3.65	0.73	0	4.61	0.597	8	مرتفعة

يلاحظ من بيانات الجدول السابق أن المحور الخاص بكفايات التقييم يتضمن (٩) عبارات، وقد وجاءت درجة ممارسة جميع هذه العبارات بدرجة مرتفعة، وعلى الرغم من أن درجة ممارسة جميع هذه العبارات كانت مرتفعة تباينت استجابات أفراد عينة الدراسة حول هذه العبارات، ويمكن توضيح ذلك كما يلي:

جاء في الترتيب الأول العبارة رقم (١) "أنوع في أسئلة الاختبارات اللغوية بين مقالي وموضوعي" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٨)، وانحراف معياري (٠.٥٢٥). وجاء في الترتيب الثاني العبارة رقم (٢) "أصيغ أسئلة الاختبارات اللغوية صياغة علمية خالية من الأخطاء" بمتوسط حسابي بلغ (4.76)، وانحراف معياري (0.493). وجاء في الترتيب الثالث العبارة رقم (٥) "أختبر الطلبة في فهم المفردات اللغوية وتعرفها وتذكرها" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٧٢)، وانحراف معياري (٠.٥٤٢). في حين جاء في الترتيب قبل الأخير العبارة رقم (٩) "أختبر الطلبة في قدرتهم على الكتابة الحرة والمقيدة" بمتوسط حسابي بلغ (4.61)، وانحراف معياري (0.597). بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة رقم (٨) "أختبر الطلبة في قدرتهم على تلخيص الأفكار الرئيسة في نص ما" بمتوسط حسابي بلغ (4.59)، وانحراف معياري (0.541).

وتعكس النتائج السابقة أن معلمات اللغة العربية في المرحلة الإبتدائية بدولة الكويت يحرصن على تنويع أسئلة الاختبارات اللغوية بين مقالي وموضوعي لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، كما يحرصن على صياغة أسئلة الاختبارات اللغوية صياغة علمية خالية من الأخطاء، واختبار التلاميذ في فهم المفردات اللغوية وتعرفها وتذكرها، مما يساهم في تحديد مواطن القوة والضعف لدى التلاميذ، وتشخيص تعلُم اللغة العربية بشكل سليم؛ وتؤكد هذه النتائج حرص المعلمات على تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة خزعلي ومومني (٢٠١٠) التي أظهرت أن معلمات اللغة العربية يحرصون على صياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة، كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة كلٍ من: عليمات (٢٠١٣) الإبراهيمي (٢٠١٠)

في أن درجة توافر العديد من الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية كانت كبيرة، في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة المانع والعليمات (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية جاءت متوسطة.

النتائج الخاصة بالسؤال الثاني:

هل تختلف درجة امتلاك ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لكفايات التدريسية باختلاف المنطقة التعليمية في دولة الكويت؟

للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (١١)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفايات وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية

المحور	المنطقة التعليمية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفايات الأهداف والتخطيط	الجهراء	٤٩	٥٤.٧٦	٤.٥٤
	الأحمدي	٢٢	٥٦.٨٦	٣.٥٨
	مبارك الكبير	١١	٥٧.٠٠	٣.٦٦
	العاصمة	٣٣	٥٥.٩١	٤.٦٠
	الفروانية	١٢	٥٨.٤٢	٢.١٥
	حولي	١٠	٥٦.٧٠	٤.٢٧
	مجموع	١٣٧	٥٦.٠١	٤.٢٦
كفايات إدارة الصف	الجهراء	٤٩	٨٢.٤٥	٥.٩٢
	الأحمدي	٢٢	٨٤.٩٥	٦.١٩
	مبارك الكبير	١١	٨٣.٩١	٥.٩٩

وتنفيذ الدروس	العاصمة	٣٣	٨٤.٧٠	٦.١٦
	الفروانية	١٢	٨٦.٣٣	٤.٨٥
	حولي	١٠	٨٥.٦٠	٥.١٠
	مجموع	١٣٧	٨٤.٠٨	٥.٩٤
كفايات مهارة الاستماع	الجهراء	٤٩	٣١.٧٨	٢.٨٢
	الأحمدي	٢٢	٣٣.٠٥	٢.٥٢
	مبارك الكبير	١١	٣٢.١٨	٣.٠٣
	العاصمة	٣٣	٣٢.٥٢	٣.٢٥
	الفروانية	١٢	٣٠.٦٧	٥.٥٢
	حولي	١٠	٣٢.٩٠	١.٦٦
	مجموع	١٣٧	٣٢.١٨	٣.١٧
كفايات مهارة التحدث	الجهراء	٤٩	٣١.٩٦	٢.٩٤
	الأحمدي	٢٢	٣٢.٨٢	٢.٧٠
	مبارك الكبير	١١	٣١.٠٠	٣.٤٩
	العاصمة	٣٣	٣٣.٠٦	٢.٩١
	الفروانية	١٢	٣٢.٨٣	١.٩٩
	حولي	١٠	٣٣.١٠	٢.٠٨
	مجموع	١٣٧	٣٢.٤٥	٢.٨٤
كفايات مهارة القراءة	الجهراء	٤٩	٣٢.٠٢	٣.٤١
	الأحمدي	٢٢	٣٣.١٤	٢.٧٠
	مبارك الكبير	١١	٣٢.٣٦	٢.٦٢
	العاصمة	٣٣	٣٢.٦٤	٣.٨٥
	الفروانية	١٢	٣٣.٧٥	٢.٥٣
	حولي	١٠	٣٣.٣٠	١.٥٧
	مجموع	١٣٧	٣٢.٦٢	٣.٢٠
	الجهراء	٤٩	٥٠.٣٥	٤.٣٧

كفايات مهارة الكتابة	الأحمدي	٢٢	٥٢.٨٦	٣.٣٣
	مبارك الكبير	١١	٥١.٢٧	٣.٧٧
	العاصمة	٣٣	٥٠.٩١	٥.٣٤
	الفروانية	١٢	٥٣.٥٠	٢.٦١
	حولي	١٠	٥٢.٧٠	٢.٩٥
	مجموع	١٣٧	٥١.٤١	٤.٣٢
كفايات التقييم	الجهراء	٤٩	٤١.٤٩	٢.٩١
	الأحمدي	٢٢	٤٢.٩٥	٣.٤٠
	مبارك الكبير	١١	٤٠.٩١	٤.٩١
	العاصمة	٣٣	٤٢.٣٣	٣.٨٩
	الفروانية	١٢	٤٣.٦٧	٢.٨٧
	حولي	١٠	٤٣.٠٠	١.٨٣
	مجموع	١٣٧	٤٢.١٨	٣.٤١

يتضح من الجدول السابق وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفايات المهنية (كفايات الأهداف والتخطيط- كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس- كفايات مهارة الاستماع- كفايات مهارة التحدث- كفايات مهارة القراءة- كفايات مهارة الكتابة- كفايات التقييم) وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، وللكشف عن مدى وجود فروق إحصائية تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (١٢)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الإتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفايات وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
كفايات الأهداف والتخطيط	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٧٨.٥٨ ٢٢٨٥.٤٠ ٢٤٦٣.٩٧	٥ ١٣١ ١٣٦	٣٥.٧٢ ١٧.٤٥	٢.٠٥	٠.٠٧٦
كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٤٤.٠٩ ٤٥٥٦.٠٢ ٤٨٠٠.١٢	٥ ١٣١ ١٣٦	٤٨.٨٢ ٣٤.٧٨	١.٤٠	٠.٢٢٧
كفايات مهارة الاستماع	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٦٠.٨٧ ١٣٠٤.٩٣ ١٣٦٥.٨٠	٥ ١٣١ ١٣٦	١٢.١٧ ٩.٩٦	١.٢٢	٠.٣٠٢
كفايات مهارة التحدث	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٦.٢٠ ١٠٤٣.٦٤ ١٠٩٩.٨٤	٥ ١٣١ ١٣٦	١١.٢٤ ٧.٩٧	١.٤١	٠.٢٢٤
كفايات مهارة القراءة	بين المجموعات داخل المجموعات	٤٤.١٦ ١٣٤٦.١٠ ١٣٩٠.٢٦	٥ ١٣١ ١٣٦	٨.٨٣ ١٠.٢٨	٠.٨٦	٠.٥١٠

	المجموع					
كفايات مهارة الكتابة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٧٩.٤١ ٢٣٥٧.٧٠ ٢٥٣٧.١١	٥ ١٣١ ١٣٦	٣٥.٨٨ ١٨.٠٠	١.٩٩	٠.٠٨٤
كفايات التقييم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٨٨.٣٣ ١٤٩٦.١١ ١٥٨٤.٤٤	٥ ١٣١ ١٣٦	١٧.٦٧ ١١.٤٢	١.٥٥	٠.١٨٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات الأهداف والتخطيط وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (٢.٠٥)، ومستوى دلالتها (٠.٠٧٦).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (١.٤٠)، ومستوى دلالتها (٠.٢٢٧).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة الاستماع وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (١.٢٢)، ومستوى دلالتها (٠.٣٠٢).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة التحدث وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (١.٤١)، ومستوى دلالتها (٠.٢٢٤).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة القراءة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (٠.٨٦)، ومستوى دلالتها (٠.٥١٠).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة الكتابة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (١.٩٩)، ومستوى دلالتها (٠.٠٨٤).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات التقييم وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (١.٥٥)، ومستوى دلالتها (٠.١٨٠).

يتضح من النتائج السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع الكفايات التدريسية (كفايات الأهداف والتخطيط- كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس- كفايات مهارة الاستماع- كفايات مهارة التحدث- كفايات مهارة القراءة- كفايات مهارة الكتابة- كفايات التقييم) وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمات في جميع المناطق التعليمية يمارسون جميع الكفايات التدريسية بدرجات متقاربه، وقد انعكس ذلك على استجاباتهم حول جميع الكفايات، وتؤكد هذه النتائج حرص معلمات اللغة العربية في جميع المناطق التعليمية على ممارسة الكفايات التدريسية، مما ينعكس إيجاباً على نجاح العملية التعليمية

وتحقيق الأهداف المنشودة، كما تؤكد هذه النتائج حرص المعلمات على تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية لدى التلاميذ.

النتائج الخاصة بالسؤال الثالث:

هل تختلف درجة امتلاك معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت باختلاف سنوات الخبرة؟

للكشف عن الفروق بين أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الخبرة تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA)، ورصدت النتائج في الجداول التالية:

جدول (١٣)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفايات وفقاً لمتغير الخبرة

المحور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
كفايات الأهداف والتخطيط	أقل من ٥ سنوات	٤٣	٥٥.٣٧	٤.٨٥
	٥-١٠ سنوات	٤٦	٥٦.٢٦	٤.١٠
	١٠-١٥ سنة	٣١	٥٦.٩٠	٣.٣٧
	أكثر من ١٥ سنة	١٧	٥٥.٣٥	٤.٥٣
	مجموع	١٣٧	٥٦.٠١	٤.٢٦
كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس	أقل من ٥ سنوات	٤٣	٨٣.٣٥	٦.٥٢
	٥-١٠ سنوات	٤٦	٨٤.٠٧	٥.٩٧
	١٠-١٥ سنة	٣١	٨٥.١٩	٥.٠٠
	أكثر من ١٥ سنة	١٧	٨٣.٩٤	٦.١٣
	مجموع	١٣٧	٨٤.٠٨	٥.٩٤

كفايات مهارة الاستماع	أقل من ٥ سنوات	٤٣	٣٢.١٢	٣.٢٣
	٥-١٠ سنوات	٤٦	٣٢.٥٩	٢.٤٨
	١٠-١٥ سنة	٣١	٣٢.٢٩	٣.٤٠
	أكثر من ١٥ سنة	١٧	٣١.٠٠	٤.١٢
	مجموع	١٣٧	٣٢.١٨	٣.١٧
كفايات مهارة التحدث	أقل من ٥ سنوات	٤٣	٣٢.٠٧	٣.٠٤
	٥-١٠ سنوات	٤٦	٣٢.٦٧	٢.٧٢
	١٠-١٥ سنة	٣١	٣٢.٨٤	٢.٨٣
	أكثر من ١٥ سنة	١٧	٣٢.٠٦	٢.٧٥
	مجموع	١٣٧	٣٢.٤٥	٢.٨٤
كفايات مهارة القراءة	أقل من ٥ سنوات	٤٣	٣٢.٨١	٣.٣٠
	٥-١٠ سنوات	٤٦	٣٢.٣٩	٣.٧٣
	١٠-١٥ سنة	٣١	٣٣.٢٦	٢.٠٢
	أكثر من ١٥ سنة	١٧	٣١.٥٩	٣.٠٦
	مجموع	١٣٧	٣٢.٦٢	٣.٢٠
كفايات مهارة الكتابة	أقل من ٥ سنوات	٤٣	٥٠.٩٨	٤.٥٢
	٥-١٠ سنوات	٤٦	٥١.٢٨	٤.٩٩
	١٠-١٥ سنة	٣١	٥٢.١٩	٣.٤٥
	أكثر من ١٥ سنة	١٧	٥١.٤١	٣.٣٠
	مجموع	١٣٧	٥١.٤١	٤.٣٢
كفايات التقييم	أقل من ٥ سنوات	٤٣	٤٢.٥٣	٢.٨٠
	٥-١٠ سنوات	٤٦	٤١.٧٠	٣.٩٥
	١٠-١٥ سنة	٣١	٤٢.٦٥	٣.٤٢
	أكثر من ١٥ سنة	١٧	٤١.٧٦	٣.٣١
	مجموع	١٣٧	٤٢.١٨	٣.٤١

يتضح من الجدول السابق وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفايات المهنية (كفايات الأهداف والتخطيط- كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس- كفايات مهارة الاستماع- كفايات مهارة التحدث- كفايات مهارة القراءة- كفايات مهارة الكتابة- كفايات التقييم) وفقاً لمتغير الخبرة، وللكشف عن مدى وجود فروق إحصائية تم إجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه، ويوضحها الجدول التالي.

جدول (١٤)

نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الإتجاه (ANOVA) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفايات وفقاً لمتغير الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
كفايات الأهداف والتخطيط	بين المجموعات	٥٢.٤٦	٣	١٧.٤٩	٠.٩٦٤	٠.٤١٢
	داخل المجموعات	٢٤١١.٥١	١٣٣	١٨.١٣		
	المجموع	٢٤٦٣.٩٧	١٣٦			
كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس	بين المجموعات	٦١.٧٧	٣	٢٠.٥٩	٠.٥٧٨	٠.٦٣١
	داخل المجموعات	٤٧٣٨.٣٥	١٣٣	٣٥.٦٣		
	المجموع	٤٨٠٠.١٢	١٣٦			
كفايات مهارة الاستماع	بين المجموعات	٣١.٨٤	٣	١٠.٦١	١.٠٥٨	٠.٣٦٩
	داخل المجموعات	١٣٣٣.٩٦	١٣٣	١٠.٠٣		
	المجموع	١٣٦٥.٨٠	١٣٦			

كفايات مهارة التحدث	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١٥.٨١ ١٠٨٤.٠٣ ١٠٩٩.٨٤	٣ ١٣٣ ١٣٦	٥.٢٧ ٨.١٥	٠.٦٤٦	٠.٥٨٧
كفايات مهارة القراءة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٣٤.٧٤ ١٣٥٥.٥٢ ١٣٩٠.٢٦	٣ ١٣٣ ١٣٦	١١.٥٨ ١٠.١٩	١.١٣٦	٠.٣٣٧
كفايات مهارة الكتابة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٧.٨٥ ٢٥٠٩.٢٦ ٢٥٣٧.١١	٣ ١٣٣ ١٣٦	٩.٢٨ ١٨.٨٧	٠.٤٩٢	٠.٦٨٨
كفايات التقييم	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢٥.٨٥ ١٥٥٨.٥٩ ١٥٨٤.٤٤	٣ ١٣٣ ١٣٦	٨.٦٢ ١١.٧٢	٠.٧٣٥	٠.٥٣٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات الأهداف والتخطيط وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (٠.٩٦٤)، ومستوى دلالتها (٠.٤١٢).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس وفقاً لمتغير المنطقة

التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (٠.٥٧٨)، ومستوى دلالتها (٠.٦٣١).

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة الاستماع وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (١.٠٥٨)، ومستوى دلالتها (٠.٣٦٩).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة التحدث وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (٠.٦٤٦)، ومستوى دلالتها (٠.٥٨٧).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة القراءة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (١.١٣٦)، ومستوى دلالتها (٠.٣٣٧).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات مهارة الكتابة وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (٠.٤٩٢)، ومستوى دلالتها (٠.٦٨٨).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول كفايات التقييم وفقاً لمتغير المنطقة التعليمية، حيث بلغت قيمة (F) المحسوبة (٠.٧٣٥)، ومستوى دلالتها (٠.٥٣٣).

يتضح من النتائج السابقة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات أفراد عينة الدراسة حول جميع الكفايات التدريسية (كفايات الأهداف والتخطيط- كفايات إدارة الصف وتنفيذ الدروس- كفايات مهارة الاستماع-

كفايات مهارة التحدث– كفايات مهارة القراءة– كفايات مهارة الكتابة– كفايات التقييم) وفقاً لمتغير الخبرة، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمات مع اختلاف خبراتهم يمارسون جميع الكفايات التدريسية بدرجات متقاربه، وقد انعكس ذلك على استجاباتهم حول جميع الكفايات، وتؤكد هذه النتائج حرص معلمات اللغة العربية مع اختلاف خبراتهم على ممارسة الكفايات التدريسية، مما ينعكس إيجاباً على نجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المنشودة، كما تؤكد هذه النتائج حرص المعلمات على تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية لدى التلاميذ. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الكايد (٢٠١٤) التي توصلت إلى وجود فروق حول مدى امتلاك الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الكبيرة، كما تختلف هذه النتيجة مع دراسة عليمات (٢٠١٣) ودراسة الصمادي (٢٠١٧) التي توصلت إلى وجود فروق حول مدى امتلاك الكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة ١٠ سنوات فأكثر. وقد اهتمت بعض الدراسات في التعرف على الفروق مدى امتلاك الكفايات التدريسية وفقاً لمتغير الجنس، وتوصلت هذه الدراسات إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس، مثل دراسة كلٍ من: المانع والعليمات (٢٠١٤)، الإبراهيمي (٢٠١٠).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بما يلي:

- العمل على رفع مكانة المعلم الاجتماعية لما لها من أهمية في بناء الفرد وتطوير المجتمع.
- توعية معلمات اللغة العربية حول أهمية تحديد أهداف النشاط الداخلي والخارجي بالخطة.
- تشجيع معلمات اللغة العربية على أستخدم أساليب التعلم الفردي والذاتي والتعاوني وتشجيع التلاميذ على استعمالها.

- توعية معلمات اللغة العربية بأهمية مساعدة التلاميذ على معالجة المشكلات التي تواجههم أثناء تعلمهم الاستماع.
- التأكيد على أهمية أن تهيئ معلمات اللغة العربية فرص التواصل الشفوي بين التلاميذ.
- توعية معلمات اللغة العربية بأهمية ربط القراءة بالثقافة العربية والاسلامية ومساعدة التلاميذ في فهمها من خلال ما يقرؤون
- التأكيد على أهمية توظيف معلمات اللغة العربية النحو والصرف العربي في تعليم الكتابة.
- التأكيد على أهمية قيام معلمات اللغة العربية باختبار التلاميذ في قدرتهم على تلخيص الأفكار الرئيسة في نص ما.

البحوث المقترحة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية يوصي الباحث بإمكانية إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- إجراء دراسات وبحوث حول مدى امتلاك معلمات اللغة العربية في دولة الكويت للكفايات التدريسية مع عينات تختلف عن عينة الدراسة الحالية.
- إجراء دراسات وبحوث حول درجة ممارسة معلمي المواد الدراسية المختلفة في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت الكفايات التدريسية.
- إجراء دراسات وبحوث حول أثر امتلاك معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت للكفايات التدريسية على تحصيل التلاميذ واتجاهاتهم نحو المادة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

١. الابراهيمي، مكي فرحات والعبادي، صفاء والجاسمي (٢٠١٠). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية ومعلماتها في المدارس الابتدائية، **مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية**، جامعة الكوفة، العراق.

٢. أبو سكينه، نادية علي مسعود (٢٠٠٢). معيار كفاءة الأسئلة الصفية لمعلمي اللغة العربية، **المؤتمر العلمي السابع لكلية التربية بطنطا: جودة التعليم في المدرسة المصرية**، مصر.

٣. أبو صواوين، راشد محمد وصايمة، سمر عبد المنعم (٢٠١٣). صعوبات التواصل الفعال التي يواجهها الطلبة المعلمون مع المشرف التربوي والمعلم المضيف أثناء برنامج التربية العملية بجامعة الأزهر غزة، **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، سلسلة العلوم الإنسانية، مج (٢)، ع (١٥)، ص ص٢٤١-٢٨٠.

٤. الأحمد، خالد (٢٠٠٦). **الجودة في تكوين المعلمين**، دمشق: منشورات هيئة الموسوعة العربية.

٥. بتيل، عبد الرحمن سعيد (٢٠١٠). برنامج مقترح قائم على الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير في ضوء احتياجاتهم التدريبية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة الملك خالد، السعودية.

٦. بوحفص بن كريمة وعواريب، لخضر (٢٠١٧). تصور لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التدريسية الأساسية لدى مدرسي المرحلة الابتدائية، **مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، العدد (٢٨)، مارس، ص ٢١٩-٢٣٢.

٧. جامل، عبدالرحمن عبدالسلام (٢٠٠١). **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعليم الذاتي**، ط٢، عمان: دار المناهج.

٨. جامل، عبدالرحمن عبدالسلام (٢٠١٥). **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم**، عمان: دار المناهج.

٩. جرادات، عزت (٢٠٠٨). **التدريس الفعال**، عمان: دار صفاء للنشر.

١٠.حسيني، فاطمة (٢٠٠٥). **كفايات التدريس وتدريس الكفايات**، الدار البيضاء: مطبعة النجاح.

١١.راشد، حازم محمود (٢٠٠٣) فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائي اللغة، **مجلة القراءة والمعرفة**، مصر.

١٢.الربابعة، ابراهيم حسن (٢٠١٦). الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ومدى ممارستهم لها، **دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية**، الأردن.

١٣.سعيد، علي محمد والخانجي، عبدالرحمن عبدالله (٢٠١٣). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الاساسي في ولاية الخرطوم، **مجلة العلوم الانسانية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

١٤.سلامة، عادل أبو الفر وآخرون (٢٠٠٩). **طرائف التدريس العامة، معالجة تطبيقية معاصرة**، القاهرة: دار الثقافة.

١٥.سليمان بن سيف الغتامي (٢٠٠٧). المعلم ومدخل الكفايات في التدريس، **مجلة التطوير التربوي**، سلكنة عمان، س (٦)، ع (٣٧)، ص ص ٤٥-٤٨.

١٦.الصمادي، (٢٠١٧). مدى امتلاك معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية في ضوء مرتكزات الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهم، **العلوم التربوية**، العدد (٣)، ج (٢)، يوليو، ص ٤٣٩- ٤٦٥.

١٧.طعيمة، أحمد رشدي (٢٠٠٣). **المعلم: كفاياته وإعداده وتدريبه**، القاهرة: دار الفكر العربي.

١٨.علي، فتحي حسانين محمد (٢٠٠٦). المستوى اللازم لمعلمي اللغة العربية في إعداد الدروس في ضوء الأهداف التدريسية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر.

١٩.عليمات، عبير راشد (٢٠١٣) درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قضية السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم، **دراسات العلوم التربوية**، الاردن.

٢٠.العنزي، بشرى بنت خلف (٢٠٠٧). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، **القاء السنوي الرابع عشر**، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية.

٢١.عوض، أحمد عبده (٢٠٠١) تقويم الاداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في القراءة والنصوص الأدبية في ضوء تنميتهم مهرات القراءة التحليلية، **مجلة البحوث النفسية والتربوية**، كلية التربية، جامعة المنوفية.

٢٢.الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣). **الكفايات التدريسية– المفهوم– التدريب – الاداء**، عمان: دار الشروق.

٢٣.الفضل، موسى يعقوب محمد وحسن الشفاء عبدالقادر (٢٠١٦). أهمية التدريب على الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بمرحلة التعليم الاساسي بولاية غرب كردفان، محلية الهنود، دراسة ميدانية من وجهة نظر المعلمين، **مجلة العلوم التربوية**، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

٢٤.القلا، فخر الدين وناصر، يونس (٢٠٠١). **أصول التدريس**، الجزء الأول، ط7 ، كلية التربية، جامعة دمشق.

٢٥.قنديل، يسن (٢٠٠٠). **التدريس وإعداد المعلم**، ط٣، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

٢٦.الكايد، ركان عيسى أحمد (٢٠١٤). درجة امتلاك معلمي للغة العربية للمرحلة الاساسية العليا في عمان لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس، **مجلة كلية التربية**، جامعة الازهر، مصر.

٢٧.كزافيي، روجرز (٢٠٠٩). **المقاربة بالكفاءات**، متاح على الرابط التالي: www.ba3ziz.com

٢٨.كنعان، أحمد (٢٠٠٧). تطوير كفايات المعلمين، **مجلة المعلم العربي**، العدد الأول، السنة الستون، الكويت.

٢٩.الكوري، عبدالله علي علي (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية اللازمة لتطوير النمو المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، مصر.

٣٠.المانع، مساعد عبدالرحمن والعمليات، حمود محمد (٢٠١٤). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات المهنية الحديثة في ضوء متطلبات التطوير التربوي في دولة الكويت، **المجلة التربوية**، الكويت.

٣١.محمد، أبو ملوح (٢٠٠٠). **الجودة الشاملة في التعليم الصفي**، غزة: مركز القطان للبحث والتطوير.

٣٢.محمد، صابر عبدالمنعم (٢٠٠٥) تصور لبرنامج تدريبي مقترح على ضوء الجامعات التدريبي من الكفايات المهنية والتخصصية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للطلاب المعاقين بصرياً، **العلوم التربوية**، مصر.

٣٣.المشهداني، مهند موفق (٢٠١٥). درجة امتلاك مُدرسي المرحلة الثانوية للكفايات التدريسية القائمة على معايير إدارة الجودة الشاملة في العراق، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، العراق.

٣٤.موسى، عقيلي محمد والحنان، طاهر محمود (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير كفايات معلمي اللغة العربية والتاريخ في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة والوقوف على اتجاهاتهم نحو تطبيقها، كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، مصر.

٣٥.الناقة، محمود كامل (١٩٩٧). **البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، أسسه وإجراءاته**، القاهرة: مطابع الطوبجي.

٣٦.الهاشمي، عبدالرحمن عيد (٢٠١٦). أثر برنامج تدريبي قائم على الحداقة التعليمية في تطوير كفايات معلمي اللغة العربية، **مؤتة للبحوث والدراسات**، الاردن.

٣٧.يونسي، لشهب وعبدالعزيز، حداني (٢٠١٠). مفهوم الكفاية في المجال التربوي، التعريف والنظرية البيداغوجية، **مجلة علوم إنسانية**، مج (٧)، ع (٤٤)، ص ص ١-٣٣.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

38. Good, d. (2002). Strategies to Measure Teaching Effectiveness, **Journal of Education Research**, Vol. 78, No. 22, pp. 256-280.

39. Kim, Keyng S. (2000). Teachers Perceptions of Competencies Needed for Working in Inclusive Childhood Education Programs, **DAI**-a 61/02,p566.

40. Paneque, O., Barbetta, P. (2006). Efficiency of special education teacher for students with intellectual disabilities, **Journal of Bilingual Research**, No. 30: 117 – 123.

41. Sarfo, F.K., Cudjoe, B. (2016). Supervisors' knowledge and use of clinical supervision to promote teacher performance in basic school, **International journal of education and research**, Vol. 4, No. 1, p. 87-100.

42. Varma, Charu (2007). Improving Quality of Elementary Education by Monitoring Professional Competencies of Teachers for Inclusive Education, **ERIC**, ED494892.

43. Vazalwar, C., Dey, N. (2001). Teacher competencies and use of innovative techniques for improving classroom practices: A Discussion, **learning community**, Vol. 2, No. 1, p. 89-96.