مكتبة الشيخ
قسم الدوريات

حولية كلية الإنسانيات والعلوم الاجتماعية

غير مصرح بأعارتة من المكتبة

العدد الثالث

١٤٠١هـ - ١٩٨١م

الكفاءات اللازمة للمعلم في قطر

الدكتور سليمان الخضري الشيخ　　الدكتور فوزي أحمد زلط

تقوم معظم برامج إعداد المعلمين في الوقت الحالي على مكونات ثلاثة هي :

أ — المقررات الدراسية ، سواء في مادة التخصص أو في المواد التربوية والنفسية.

ب — ملاحظة الطلاب للمعلمين المتمرسين أثناء قيامهم بالتدريس في المدارس .

جـ — واخيراً التدريب الميداني (Gregory, 1972) .

ولعل السبب في تفضيل هذه المكونات الثلاثة يكمن في الاعتقاد بأن المقررات الدراسية تمكن الطالب من الالمام بالحقائق والمباديء الضرورية لعملية التدريس ، بينما تساعد الملاحظة الطالب المعلم على ربط تلك المعارف بالمواقف التعليمية الحقيقية . أما التدريب الميداني فإنه يمكن الطالب المعلم من اكتساب الخبرة العملية في تطبيق المعرفة المهنية وفي تنمية مهارات التدريس وصقلها . وهناك بعض المعاهد والكليات تدمج الملاحظة مع التدريب الميداني ، فيما يسمى بالتربية العملية . ومع ذلك فإن هذا لا يغير بشكل جوهري من المكونات الأساسية للبرنامج .

وقد ووجه هذا النظام باعتراضات عديدة وهجوم عنيف من كثير من رجال التربية في الأونة الأخيرة . وقد نشأت هذه الاعتراضات من الشعور العام لدى الجمهور بانخفاض مستوى التعليم في مراحله المختلفة من ناحية ، ومن نتائج بعض البحوث

التي أُجريت ، وأثبتت عدم فاعلية برامج إعداد المعلمين ، من ناحية أُخرى . فقد وجد ، على سبيل المثال ، في ثلاث دراسات أُجريت بواسطة جيمس بوبام (Popham, 1971) أن تحصيل التلاميذ الذين قام بالتدريس لهم معلمون معدون إعداداً تربوياً في كليات التربية ، لم يختلف عن تحصيل زملائهم الذين قام بالتدريس لهم مواطنون عاديون . وكذلك وجد بوسل ومودي (Bausell & Moody, 1971) في دراسة أُجريت للمقارنة بين تدريس طلاب أكملوا دراسة المواد التربوية والتربية العملية ، وبين تدريس طلاب لم يبدأوا في دراسة هذه المواد بعد ، وجد أنه لا توجد فروق دالة فيما يتعلق بتحصيل التلاميذ . وقد خلصا من ذلك إلى نتيجة أساسية هي أن برامج إعداد المعلمين التي تقدمها كليات التربية لا تؤدي إلى أية زيادة في تحصيل التلاميذ .

وقد بدأ رجال التربية في إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين لاكتشاف نقاط الضعف فيها . وقد تبين لبعضهم أن المكونات الثلاثة السابق الإ شارة إليها تعاني من أوجه قصور عديدة . فالمقررات التربوية والنفسية تفتقر إلى التكامل المرغوب بينها ، إذ أنها تعطي للطالب منفصلة ومجزأة لا رابط بينها . كما أن كل أُستاذ يدرس مادته دون أن يحاول الربط بينها وبين المواد الأُخرى ، وأحياناً دون أن يعرف ما يفعله الآخرون . كذلك توجد فجوة كبيرة بين ما يدرس في المقررات التربوية والنفسية ، وبين ما يحدث فعلاً في المواقف التعليمية . حتى مادة طرق التدريس ، والتي يفترض فيها أنها تركز على التطبيق العملي لما يدرسه الطالب المعلم ، لا تساعد على عبور الهوة بين التنظير والتطبيق (Conant, 1964; Koerner, 1964) . أضف إلى هذا ، أن أساتذة التربية وعلم النفس ذاتهم لا يعطون بأنفسهم نماذج للتدريس يحتذى بها طلابهم في تدريسهم . فعلى الرغم من أن الكثيرين منهم يتحدثون عن عيوب طريقة المحاضرة في التدريس ، فإنهم يتبعونها في تدريسهم لطلابهم غالباً (Silberman, 1970) . أما التربية العملية ، فقد أخذ عليها ، أنها غالباً لا تقوم على خطة منهجية واضحة وكثيراً ما يواجه الطلاب في الفصل الدراسي بمواقف بالغة التعقيد ، لا يعرفون كيف يتصرفون فيها أثناء قيامهم بالتدريب الميداني . كما أن دروس الملاحظة لا تحقق الهدف

منها . فدور الطالب فيها سلبي ، ومجرد الملاحظة لا تكفي لاكتساب المهارات ، كما أن النماذج التي يراها غالباً ما تكون بعيدة عن النماذج المرغوبة ، ومن ثم قد يكون تأثيرها ضاراً على تكوينه المهني .

ولقد ظهر في العقدين الأخيرين محاولات متعددة لتطوير برامج إعداد المعلمين . ومن أهم هذه المحاولات استخدام التدريس المصغر micro-teaching ، وتحليل التفاعل اللفظي interaction analysis ، إلا أن تلك المحاولات لم تؤت الثمار المرجوة منها . فعلى الرغم من أن استخدام التدريس المصغر في إعداد المعلمين قد بدأ منذ عام ١٩٦٣ في جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة وانتشر استخدامه في معظم معاهد وكليات إعداد المعلمين ، إلا أنه لم يكن له إلا تأثير سطحي على برامج إعداد المعلمين . وربما يرجع ذلك إلى عدة عوامل منها ، أن التدريس المصغر استخدم في كثير من الحالات كبديل للتربية العملية ، مما يعكس الخلط بين أسلوب التدريس المصغر كطريقة لاكتساب مهارات جزئية والتدريب عليها ، وبين وظيفة التربية العملية التي يواجه فيها الطالب المعلم الموقف التعليمي بكل تعقيداته . كذلك يلاحظ أن اختيار المهارات والتدريب عليها بهذا الأسلوب لم يكن يتم وفق خطة منهجية منظمة ، وإنما يتم بطريقة عشوائية في معظم الأحوال . فنجد مثلاً أن برنامج جامعة ستانفورد ركز على اربع عشرة مهارة ، اختيرت عشوائياً دون تحليل منهجي لعملية التدريس (Allen & Ryan, 1969) ، بينما ركزت تجربة جامعة ستيرلنج البريطانية على ثلاث مهارات فقط (Stoddart, 1978) . وفي تجربة معهد التربية للمعلمين بالكويت ، اختار الباحثان سبع مهارات فقط من قائمة جامعة ستانفورد (الحاج عيسى وشفشق ، ١٩٧٩) .

وبنفس الصورة لم يكن لأسلوب تحليل التفاعل اللفظي أثره المنشود في إعداد المعلمين . وربما يرجع ذلك أيضاً إلى عدة أسباب أهمها ، أن أسلوب تحليل التفاعل ابتكر أساساً كأسلوب لملاحظة التفاعل الذي يحدث داخل الدرس وتحليله ، ولكنه تحول لكي يستخدم كطريقة لإعداد المعلم ، الهدف الرئيسي منها إحلال طريقة المناقشة والحوار بين المعلم والتلاميذ محل طريقة التلقين أو المحاضرة . كذلك يركز

هذا الأسلوب على تحليل التفاعلات اللفظية متجاهلاً مظاهر التفاعل غير اللفظي ، على الرغم مما لها من أهمية كبيرة في الموقف التعليمي . أضف إلى ذلك أن هذا الأسلوب لا يعطي أهمية لنوعية السلوك اللفظي وإنما يركز فقط على تكرار حدوثه (Stones & Morris, 1972) .

ولقد ظهرت في السنوات الأخيرة حركة طموحة في إعداد المعلم عرفت باسم « إعداد المعلم القائم على إجادة الكفاءات (competency-based teacher education (CBTE) أو باسم « إعداد المعلم على أساس الأداء » (performance-based teacher education (PBTE).

والفكرة الرئيسية الكامنة وراء هذه الحركة تتلخص في أن كفاءة أداء المعلم وفق محك محـــدد هي الأساس الذي ترتكز عليه عملية إعداد المعلم أو تدريبه قبل الخدمة أو أثناءها ، وكذلك القرارات المتعلقة بتقويمه أو ترقيته . وتستند هذه الفكرة على افتراض مؤداه أن عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفاءات ، إذا أجادها الفرد زاد احتمال أن يصبح معلماً ناجحاً . وتعرف الكفاءة بأنها مهارات مركبة أو أنماط سلوكية أو معارف يمكن أن تظهر في سلوك المتعلم ، وتشتق من تصور واضح ومحـــدد لنواتج التعلم المرغوبة (Hall & Jones, 1976) .

وتتألف الكفاءة من مجموعة المهارات أو المعارف الفرعية التي لابد من اكتسابها حتى يمكن القول بأن المتعلم قد أجاد تلك الكفاءة .

وتتميز طريقة إعداد المعلم القائمة على إجادة الكفاءات عن غيرها من الطرق بعدة مميزات أهمها :

١ ــ أنها تتبع خطة منهجية منظمة في تحديد الكفاءات ووضع برامج التدريب عليها .

٢ ــ تتخذ أداء الطالب أو المعلم أساساً للحكم على نجاحه أو فشله في عملية التدريس.

٣ ــ تجعل ما يتعلمه الطالب المعلم وظيفياً بمعنى أن ينعكس في أدائه بشكل واضح .

٤ ــ تستفيد هذه الطريقة من معظم المستحدثات التربوية المعروفة وتستخدمها وصولا

لتحقيق أهدافها . ومن مثل هذه المستحدثات التدريس المصغر وتحليل التفاعل وأسلوب تحليل النظم والتعلم المبرمج وأساليب التعلم الذاتي وغيرها .

٥ – تصلح هذه الطريقة للإعداد الجماعي والفردي للمعلم .

على أن أهم مشكلة تواجه هذه الطريقة هي دقة تحديد الكفاءات اللازمة للمعلم الناجح . فعلى الرغم من المحاولات المتعددة في هذا المجال فإنه لا يوجد اتفاق حتى الآن بين الباحثين عليها . والبحث الحالي محاولة في هذا الاتجاه .

مشكلة البحث :

تهدف هذه الدراسة إلى استطلاع رأي المشتغلين بالتربية في دولة قطر ، سواء كانوا من القائمين على إعداد المعلم أو من المعلمين الممارسين أو من المعلمين تحت الإعداد ، فيما يتعلق بالكفاءات اللازمة للمعلم وأولوياتها . ويمكن تحديد الأسئلة التي يحاول البحث الإجابة عليها فيما يلي :

أولاً : هل توجد فروق بين فئات المعلمين في إدراكهم للأهمية النسبية لكفاءات التدريس المختلفة . ؟

بعبارة أخرى هل يختلف إدراك المعلمين للأهمية النسبية لكفاءات التدريس باختلاف الجنس ، والخبرة بالتدريس ، والدراسة التربوية المتخصصة ؟

ثانياً : هل توجد فروق بين فئات الأساتذة القائمين على إعداد المعلم فيما يتعلق بتقديرهم للأهمية النسبية للكفاءات اللازمة للمعلم ؟

ثالثاً : هل توجد فروق بين المعلمين من جهة والأساتذة من جهة أخرى ، فيما يتعلق بالأهمية النسبية لتلك الكفاءات ؟

رابعاً : ما ترتيب كفاءات التدريس من حيث أهميتها النسبية من وجهة نظر أفراد العينة ؟

الدراسات السابقة :

من استعراض الدراسات السابقة التي أُجريت في هذا المجال يمكن أن نميز ثلاثة إتجاهات اتبعت في تحديد الكفاءات اللازمة للتدريس الفعّال وهي :

أ ـ تحليل عملية التدريس سواء كان ذلك عن طريق ملاحظة سلوك معلمين أكفاء أو بالاستناد إلى أطر نظرية معينة .Models .

ب ـ الاعتماد على نتائج البحوث التي أُجريت على متغيرات عملية التعليم والتعلم بهدف معرفة المتغيرات المؤثرة حتى يمكن تضمينها في برامج إعداد المعلمين .

جـ ـ التعرف على آراء المهتمين بالتربية من معلمين وموجهين ومتخصصين في إعداد المعلم .

وسنحاول فيما يلي أن نقدم عرضاً موجزاً لكل من هذه الاتجاهات الثلاثة :

لقد نشأ الاتجاه الأول كنتيجة للاهتمام المتزايد ، والذي بدأ مع أواخر الستينات باتباع أسلوب تحليل النظم في تصميم البرامج التعليمية وتطويرها . ويعتمد هذا الأسلوب ـ كما هو معروف ـ على النظر إلى عملية التعليم والتعلم باعتبارها نظام أو نسق يتكون من مجموعة من العناصر المتداخلة والمتفاعلة تفاعلاً وظيفياً ، والتي تعمل على تحقيق أهداف سبق تحديدها بأقصى قدر من الكفاءة والفاعلية . وفي هذا الإطار أمكن للباحثين استخدام طرق وأساليب متعددة في تصميم الوحدات التعليمية والبرامج والمقررات الدراسية في مختلف مواد الدراسة . وتستند هذه الطرق والأساليب إلى النظرية السلوكية في علم النفس وتحليل الأداء (Gagne & Briggs, 1979) .

وقد استخدمت نفس هذه الأساليب والطرق في تصميم برامج إعداد المعلمين وتحديد الكفاءات اللازمة للتدريس الفعال . ومن الباحثين الذين اعتمدوا بشكل أساسي على تحليل العمل (task analysis) في استخلاص الكفاءات ، شميدتلين (Schmidtlein, 1970) وهوستون (Houston, 1971) واهرنبرج (Ehrenberg, 1974) وقد توصلوا من تحليلاتهم إلى إعداد قوائم طويلة لكفاءات التدريس يمكن أن

يستفيد منها مصممو برامج إعداد المعلمين . على أنه لوحظ أن مصممي البرامج عادة ما ينتقون من بين هذه القوائم عدداً محدوداً من الكفاءات التي يرون أهميتها لكي يضمنوها في برامج إعداد المعلم . وقد تبين من دراسة أجراها انجرسول وآخرون . (Ingersoll et al, 1975) وجود اختلافات واضحة بين مصممي البرامج وبين المعلمين في تقدير الكفاءات التي يحتاج المعلمون للتدريب عليها . فقد وجد على سبيل المثال ، أن المجالات التي يعتبرها المعلمون على درجة كبيرة من الأهمية لم تلق اهتماماً كافياً من قبل مصممي البرامج .

وفي إطار هذا الاتجاه أيضاً . جرت محاولات متعددة لتحديد الكفاءات عن طريق ملاحظة سلوك معلمين « اكفاء » أثناء تدريسهم ، واستخلاص الأنماط السلوكية المميزة لطريقتهم في التدريس . ثم أعدت برامج متنوعة لتدريب المعلمين المبتدئين بهدف إكسابهم تلك الأنماط السلوكية « الجيدة » . إلا أن كومز وآخرون (Combs et al, 1974) انتقدوا هذه المحاولات مؤكدين أن المدرس الجيد « الفعال » ، هو في المقام الأول شخصية فريدة لها خصائصها المميزة والمتميزة ، ولا يمكن إعتبارها صورة يمكن نسخها أو تقليدها . هذا بالإ ضافة إلى أن اتخاذ الأنماط السلوكية الراهنة نماذج يحتذى بها ، هو ترسيخ لما هو قائم وقد يكون عائقاً أمام محاولات التطوير والتجديد .

أما الاتجاه الثاني فإنه يحاول الاستفادة من نتائج البحوث التي أُجريت على عمليات التعليم والتعلم ، في إعداد برامج تدريبية هدفها إكساب المعلم المهارات اللازمة للتدريس الجيد . وقد اتخذت البحوث في هذا الاتجاه خطين متمايزين : الخط الأول اهتم بدراسة أثر البرامج التدريبية التي أعدت بهدف إكساب المعلمين مهارات تدريسية معينة على أداء المعلم في الفصل الدراسي . ومن أمثلة تلك البحوث دراسات بورج وآخرين (Borg et al, 1970) ، وبيروت وآخرين (Perrott, et al, 1975) . وقام كوبر (Cooper, 1975) بتقويم عدد كبير من برامج التدريب التي أعدت في الجامعات الأمريكية ، في دراسة مسحية ، وخلص إلى أن معظم هذه البرامج قد حققت نجاحاً في إكساب المعلمين المتدربين المهارات المستهدفة . أما الخط الثاني من

البحوث ، فيحاول دراسة أثر سلوك المعلم على تحصيل التلاميذ . ومن الأساليب السلوكية التي تناولتها تلك البحوث بالدراسة مدى استخدام المعلم للأسئلة وأنواعها ، وأساليب التعزيز واثارة الدافعية وغيرها . وقد قام روزنشين (Rosenshine, 1976) ومدلى (Medley, 1977) ودويل (Doyle, 1978) بعرض لأهم الدراسات التي أجريت في هذا المجال ، وخلص الباحثون الثلاثة إلى أن النتائج ما تزال غير مؤكدة بصفة عامة .

على أن الملاحظة الرئيسية التي أخذت على هذا الاتجاه ، هي أن هذين الخطين من البحوث ظلا منفصلين عن بعضهما تماماً ، فقد قام المصممون بإعداد برامج لإكساب كفاءات للتدريس لم يتأكد أثرها بعد على تحصيل التلاميذ عن طريق التجريب . فعلى سبيل المثال ، يعتقد كثيرون من مصممي برامج الكفاءات ، أن مهارة المعلم في توجيه أسئلة تتطلب مستوى عال من التفكير من جانب المتعلمين من المهارات الأساسية التي ينبغي إكسابها للمعلم . ومع ذلك فإن نتائج البحوث التجريبية لم تقدم دليلاً كافياً على أن مثل هذه الأسئلة تساعد على تنمية فهم التلاميذ للمادة الدراسية (Gall, et al, 1976) . ونتيجة لهذا الانفصال الواضح بين هذين الخطين من البحوث ، فمازال من العسير الاعتماد على هذا الاتجاه في تحديد الكفاءات اللازمة للتدريس الجيد .

أما الاتجاه الثالث من البحوث ، فهو يعتمد على آراء المهتمين بالتربية ، من معلمين وموجهين ومتخصصين في إعداد المعلمين . ومن هذه البحوث دراسة أجريت بواسطة مجلس إعداد المعلمين بولاية فلوريدا ، بهدف تحديد الكفاءات الأساسية اللازمة لعمل المدرس . . فقد قام المجلس بإعداد قائمة بعدد كبير من الكفاءات ، ثم ضمنت هذه القائمة في استبيان ، طبق على عدد من المعلمين والمعلمات العاملين بالمدارس التي تتبع ٧٦ قسماً تعليمياً بالولاية ، وقد بلغ عدد المستفتين ٥ ٪ من جميع المعلمين العاملين في الولاية . وقد طلب من المستفتين أن يحددوا أهمية كل كفاءة من الكفاءات المذكورة ، على مقياس متدرج . ثم جمعت الاستجابات ووضع معيار للحكم على الكفاءة المعينة بأنها أساسية ، إذا أجاب ٨٧ ٪ من المستفتين بأنها

هامة لعمل المعلم . وقد توصل الباحثون إلى استخلاص قائمة من ٢٣ كفاءة أساسية وفقاً للمعيار السابق ، وسميت هذه القائمة « بالمعارف والمهارات الضرورية للتدريس بصرف النظر عن المادة التعليمية وعمر المتعلم » . وقد صنفت تلك الكفاءات إلى خمسة مجالات من الكفاءات هي : المعرفة الأساسية العامة ، مهارات الاتصال ، المهارات الفنية للتدريس ، ومهارات التفاعل مع الآخرين ، والمهارات الإدارية .

وفي دراسة لاحقة قام بهـا دزوبان وسوليفان (Dziuban & Sullivan, 1978) ، قام الباحثان بمحاولة للتأكد من صدق تلك القائمة المستخلصة وثباتها . . وزعت قائمة الكفاءات على عينة مكونة من ٣٥٠ معلماً ومعلمة موزعين على المراحل التعليمية الثلاثة : الابتدائية والإعدادية والثانوية ، وطلب منهم أن يحددوا أهمية كل كفاءة على مقياس متدرج من ٤ نقاط ، يوضح إلى أي حد تعتبر تلك الكفاءة ضرورية لنجاح المعلم في عمله . وقد دلت النتائج على أن هناك اتفاقاً عاماً بين المعلمين على أن الكفاءات المتضمنة في القائمة ضرورية ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة بين إجابات المعلمين في المراحل الثلاثة ، باستثناء كفاءة واحدة ، هي « القدرة على فهم وتفسير الرسالة » وهي من كفاءات الاتصال ، حيث كان تقدير معلمي المرحلة الابتدائية لأهميتها أقل من تقدير معلمي المرحلتين الأخرتين .

وأجرت فرانك (Franc, 1970) دراسة على مجموعة من المعلمين المبتدئين بالمرحلة الابتدائية بقصد التعرف على آرائهم في المهارات التي يحتاجون للتدريب عليها ، واستخدمت في دراستها أسئلة مفتوحة وجهت إلى المعلمين في صورة استبيان ، ثم التقت بهم في مقابلة مقننة . وقد وجدت من دراستها أن هؤلاء المعلمين المبتدئين قد عبروا عن حاجتهم للتدرب على المهارات الخاصة بتنفيذ الدرس ، وضبط التلاميذ وجذب انتباههم والاستخدام الأمثل للوقت والموارد ومهارات التفاعل مع الآخرين . كذلك عبر المعلمون عن اعتقادهم بأن برامج التدريب أثناء الخدمة لا تفي عادة بهذه الحاجات ، ومن ثم لابد أن يكون التدريب عليها أثناء إعداد المعلمين .

وفي دراسة أُخرى أُجريت بواسطة كرويكشانك وكندي ومايرز (Cruickshank, Kennedy & Myers, 1974) بهدف التعرف على الصعوبات التي تواجه المعلمين في

المرحلة الثانوية ، طبق على أفراد العينة قائمة من الصعوبات والمشاكل التي تقابل المعلمين في أعمالهم نتيجة لعدم إجادة كفاءات التدريس ، وطلب منهم أن يحددوا تكرار حدوث كل مشكلة وشدتها ، ووجدوا من النتائج أن أهم المشاكل التي يعاني منها المعلمون هي تلك التي تتعلق بمجالي إثارة دافعية التلاميذ وضبط الصف .

كذلك أجرى هـاول (Howell, 1973) دراسة لتحديد المهارات التي يحتاج المعلمون الممارسون إلى التدرب عليها . فقد طبق استبياناً من خمسة أسئلة مفتوحة على مديري (نظار) المدارس ، بهدف التعرف على أنواع المهارات التي يرى المديرون أن المعلمين في حاجة للتدريب عليها . ومن إجابات المديرين أعد استبياناً طبق على المعلمين ، وطلب منهم فيه أن يحددوا المجالات التي يحسون بحاجة ملحة للتدريب عليها وأسلوب التدريب الذي يرغبون في إتباعه . وقد كانت المجالات التي برزت كمجالات ملحة هي : أساليب ضبط الفصل ، وإثارة دافعية التلاميذ ، واستخدام الوسائل والمصادر التعليمية .

كما أجرى هارود زوبان وروذبرج (Harrow, Dziuban & Rothberg, 1973) دراسة على عينة من طلاب التربية العملية بعد انتهائهم من التدريب الميداني . وقد طلب من الطلاب المعلمين أن يحددوا الصعوبات التي واجهتهم أثناء التدريب ، والتي يحسون أنهم لم يعدّوا إعداداً كافياً لمواجهتها ، وذلك من بين قائمة تشتمل على ٥٠ مشكلة أو صعوبة . وقد تبين من تحليل النتائج أن شكوى الطلاب تتركز حول الأمور الإدارية ، وضبط النظام في الفصل ، وإثارة دافعية التلاميذ ، وعدم الانسجام مع سياسة المدرسة .

وفي دراسة أجراها انجرسول (Ingersoll, 1976) ، أعد استبيان عرف باسم « تقدير احتياجات المعلم » يشتمل على ٤٣ كفاءة من كفاءات التدريس انتقاها الباحث من قوائم الكفاءات المنشورة ، ومن الدراسات السابقة التي أُجريت لتحديد حاجات المعلمين . وقد صنفت هذه الكفاءات بواسطة مجموعة من المحكمين إلى سبع مجموعات أساسية هي مهارات التفاعل والإدارة ، تنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ ، تعزيز التعليم ، التقويم ، حفظ النظام ، تنمية الذات ، إدارة الفصل . . وقد طبق

هذا الاستبيان على عينة من ٧٤٥ معلماً ومعلمة بالمراحل التعليمية الثلاثة : الابتدائية والاعدادية والثانوية ، في ثلاث ولايات أمريكية ، هي نيويورك وإلينوى وانديانا ، وطلب من المستفتين أن يحددوا مدى حاجتهم للتدريب على كل كفاءة من هذه الكفاءات ، وأن يحددوا أيضاً مدى أهمية كل منها بالنسبة للمعلمين بصفة عامة . وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية :

١ – عبر المعلمون عن الحاجة للتدريب على الكفاءات المتعلقة بالمجال الانفعالي والوجداني ، وهي الكفاءات التي تتعلق بتنمية مفهوم الذات لدى التلاميذ ، وكذلك مجال تفريد التعليم .

٢ – هناك علاقة بين الحاجات وبين كل من المرحلة التعليمية وسنوات الخبرة .

٣ – توجد فروق كبيرة بين ما يرى المعلمون أنهم في حاجة للتدريب عليه من من الكفاءات ، وبين ما يرون أن غيرهم من المعلمين في حاجة للتدريب عليه . ويشير الباحث في مناقشته للنتائج إلى النقص الواضح في أساليب تحديد الكفاءات ، ويحذر من خطورة الاعتماد على آراء المعلمين فقط .

ومن الواضح أن الصبغة الغالبة على الدراسات في هذا الاتجاه الثالث هي أن معظمها يركز على المشاكل والصعوبات التي يواجهها المعلم في الميدان فعلاً ، وبالتالي، فهي تغفل الكفاءات الأساسية التي يعتقد المعلمون أنهم يجيدونها ، ومن ثم فإن النتائج أو قوائم الكفاءات التي تخرج بها هذه الدراسات تعتبر ناقصة وغير شاملة ، إذا كنا نهدف إلى تحديد الكفاءات التي ينبغي تضمينها في برامج إعداد المعلمين ، وهو ما يشير إلى الحاجة إلى مزيد من البحوث في هذا المجال .

الطـــريقة والإجـــراءات :

أداة البحـــث :

الأداة التي استخدمت في هذا البحث هي « استبيان مهارات التدريس » وقد اعتمد الباحثان في تحديد الكفاءات الأساسية التي ضمنت في الاستبيان على ثلاثة مصادر رئيسية :

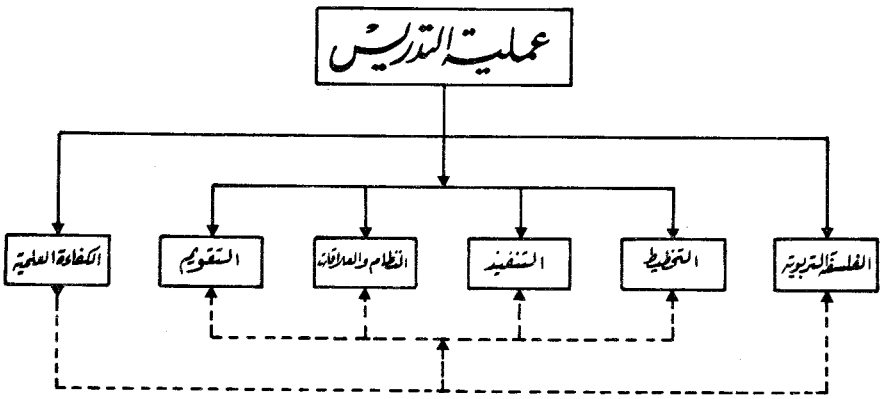
١ ــ نتائج البحوث السابقة في الميدان ، والتي عرضنا لأهمها في القسم السابق .

٢ ــ قوائم الكفاءات المنشور ةمثل قائمة اهرنبرج (Ehrenberg, 1974) وقائمة شميدتلين (Schmidtlein, 1970) وقائمة تيرنر (Turner, 1973) .

٣ ــ تحليل عملية التدريس بإتباع أسلوب النظم .

وقد استخلص الباحثان مجموعة من الكفاءات الأساسية بلغ عددها ٤٨ كفاءة . وقد صنفت هذه الكفاءات في مجالات رئيسية هي : الفلسفة التربوية ، الكفاءاة العلمية والنمو المهني ، تخطيط الدرس ، تنفيذ الدرس ، النظام والعلاقات الإ نسانية ، التقويم .

وقد استند الباحثان في هذا التصنيف إلى تصور لعملية التدريس كنظام (System) يتألف من مجموعة من المكونات الأساسية المتداخلة والمتفاعلة تفاعلاً وظيفياً ، ويمثلها الشكل التالي :



تحليل عملية التدريس

ويختلف هذا التصور عن غيره من التصورات السابقة لعملية التدريس ، والتي كانت تركز في الغالب على الكفاءات المتعلقة بالتخطيط والتنفيذ والتقويم مثل تصورات كوبر وآخرين (Cooper, et al, 1977) ، ادوارد وآخرين (Edwards, et al, 1977) .

أما في هذا النموذج فقد رأينا أن هناك ضرورة لتضمينه الكفاءات المتعلقة بالفلسفة التربوية التي يعمل المعلم في إطارها ، والكفاءات المتعلقة بالنمو المهني والتمكن من المادة الدراسية ، إذ لا يخفي ما لهذه الكفاءات من أهمية وتأثير مباشر على عملية التدريس .

وزعت الكفاءات الثمانية والأربعون على ثمان مجموعات ، بحيث تشتمل كل مجموعة على كفاءة واحدة من كل مجال من المجالات الستة المذكورة . وقد روعي أن تختار كفاءات كل مجموعة بطريقة عشوائية ، كذلك تم ترتيبها داخل كل مجموعة بطريقة عشوائية أيضاً .

وقد قدم للاستبيان بتعليمات مبسطة تشرح الهدف منه ، وتطلب من المستفتين أن يرتبوا الكفاءات الواردة في كل مجموعة على حدة وفقاً لأهميتها لعمل المعلم من وجهة نظرهم ، بحيث تعطي أهم الكفاءات رقم (١) والتي تليها في الأهمية رقم (٢) وهكذا حتى رقم (٦) ويعطي لأقل الكفاءات أهمية من وجهة نظر المستجيبين . وقد روعي ألا يكتب المستجيبون أسماءهم على الاستبيان ، ضماناً لصدقهم في التعبير عن آرائهم . ونظراً لأن مفهوم الكفاءات قد يكون غير مألوف لبعض المستفتين ، فقد سمي الاستبيان باسم استبيان مهارات التدريس ، على إعتبار أن مفهوم « المهارة » أكثر شيوعاً وألفة .

عينة البحث :

ضمت عينة البحث ٢٠٦ من المهتمين بعملية التدريس وقد شملت العينة مجموعتين رئيسيتين هما :

أ ـ مجموعة المعلمين :

وقد بلغ عدد أفرادها ١٥٧ معلماً ومعلمة ، روعي في اختيارهم أن تمثل فيهم فئات ثلاث هي :

ـ معلمون تحت الإعداد : وتضم ٣٠ طالباً ، ٣٠ طالبة من طلاب بكالوريوس

كلية التربية بجامعة قطر . وقد تدرب هؤلاء الطلاب على عملية التدريس أثناء التربيـــة العمليـــة .

- معلمون ممارسون من ذوي الخبرة في الميدان : وتضم ٣٠ معلماً و٣٠ معلمة . . وقد أفادت البيانات التي أوردها المستجيبون أن متوسط سنوات الخبرة للمعلمين كانت ١٣ر٢٣ سنة وللمعلمات ٨ر٩٤ سنة .

- معلمون ممارسون : من ذوي الخبرة في الميدان ويواصلون النمو المهني عن طريق الدراسة المتخصصة في العلوم التربوية ، وتضم ١٤ معلماً متوسط خبرتهم بالتدريس ٢١ر٤٤ سنة ، ٢٣ معلمة بلغ متوسط خبرتهن ٨ر٩٥ سنة .

ب ـ مجموعة الأساتذة :

وقد بلغ عدد أفرادها ٤٩ فرداً ، روعي في اختيارهم أن يمثلوا الفئات المختلفة التي تشارك في إعداد المعلمين وهي :

- مشرفو التربية العملية : وقد بلغ عددهم ١٧ مشرفاً وهم من ذوي الخبرة الطويلة في التوجيه والإشراف التربوي .

- أعضاء هيئة التدريس : بكلية التربية في المواد النفسية والتربوية وقد بلغ عددهم ١٦ فرداً .

- أعضاء هيئة التدريس في المواد التخصصية : الذين يدرسون لطلاب وطالبات كلية التربية وقد بلغ عددهم ١٦ فرداً .

تحليـــل البيـــانات :

بعد تطبيق الاستبيان اتبعت الخطوات الآتية في تفريغ البيانات وتحليلها :

١ ـ أعطيت درجات للكفاءات الواردة في الاستبيان تتراوح من درجة واحدة إلى ٦ درجات لكل كفاءة ، وذلك بناء على الرتبة التي أعطاها المستجيب للكفاءة . فالكفاءة التي وضعت في المرتبة الأولى من حيث الأهمية ، أعطيت الدرجة ٦ ،

والكفاءة التي وضعت في المرتبة الثانية ، أعطيت الدرجة ٥ ، وهكذا .

٢ – حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية في كل مجال من مجالات الكفاءات ، لكل فئة من فئات العينة على حدة .

٣ – أجرى تحليل التباين بالاعتماد على متوسطات الدرجات لكل مجال من المجالات الستة ، وذلك للكشف عن أثر المتغيرات المدروسة (Edwards, A.L. 1969) .

٤ – استخدمت النسبة الحرجة في المقارنة بين المعلمين (بفئاتهم المختلفة) من جهة وبين المسئولين عن إعدادهم من جهة أخرى .

٥ – حسبت متوسطات درجات كل كفاءة على حدة للمعلمين وللأساتذة ، وكذلك المتوسط العام . ثم رتبت داخل كل مجال حسب أهميتها من وجهة نظر جميع المستجيبين .

النتـــــائج

يوضح الجدول رقم (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية في مجالات الكفاءات الستة ، لكل فئة من فئات العينة .

جدول رقم (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية في مجالات الكفاءات

المجمـــوعة		الفلسفة التربوية	الكفاءة العلمية	النظـام والعلاقات الانسانية	تخطيط الدرس	تنفيـذ الدرس	التقـويم
طـــلاب	م	١٠ر٢٥	٣٧ر٢٨	١٠ر٢٤	٦٧ر٣٤	٦٠ر٣٠	٦٣ر٢٤
ن ــ ٣٠	ع	١٥ر٧	٩٣ر٥	٥٥ر٦	٠٤ر٥	٣٥ر٥	٥٥ر٤
طـالبات	م	٤٠ر٢٣	١٠ر٢٨	٨٠ر٢٠	٨٧ر٣٤	٨٣ر٣٠	٩٠ر٢٩
ن ــ ٣٠	ع	٩٢ر٥	٦٥ر٤	٣٢ر٤	٨٢ر٤	٦٧ر٤	١٦ر٥
معلمـــون	م	٢٣ر٢٥	١٣ر٢٩	٩٠ر٢٣	٥٠ر٣١	٨٠ر٣٢	٣٣ر٢٥
ن ــ ٣٠	ع	٢٥ر٧	٢٠ر٤	٩٣ر٥	٩٨ر٤	٧٦ر٤	٧٢ر٤
معلمـــات	م	٦٣ر٢٤	٢٣ر٢٩	٢٠ر٢١	٢٣ر٣٣	٠٧ر٣٣	٨٧ر٢٦
ن ــ ٣٠	ع	٦٦ر٦	٥٩ر٥	٧٦ر٥	٥٦ر٤	٦٠ر٦	٦٧ر٤
دبلوم خاصة ذكور	م	٧٨ر٢٩	١٤ر٣٢	٣٦ر١٩	٠٠ر٣٣	٠٠ر٢٧	٠٧ر٢٧
ن ــ ١٤	ع	٨٩ر١٠	٢٩ر٤	٣٦ر٤	٥٧ر٦	٢٠ر٧	٥٣ر٤
دبلوم خاصة إناث	م	٠٠ر٢٤	٧٤ر٣٠	٩٦ر٢٠	٠٤ر٣٣	١٣ر٣٢	٣٠ر٢٧
ن ــ ٢٣	ع	٨٣ر٧	٨٨ر٥	٩٥ر٥	٩٤ر٤	٤٩ر٦	٠٤ر٦
مشرفو التربية العملية	م	١٢ر٢٤	٥٩ر٣٠	٠٠ر١٩	٤١ر٣٥	٢٩ر٣١	٥٣ر٢٧
ن ــ ١٧	ع	٩٩ر٩	٧٢ر٥	٥٦ر٦	٠٠ر٥	٤٩ر٥	٩٤ر٥
أساتذة التربيـــة ،							
وعـــلم النفس	م	٥٦ر٢٦	٠٦ر٣٠	١٩ر١٨	٣٧ر٣٤	٨١ر٣٠	٦٩ر٢٧
ن ــ ١٦	ع	٥٧ر١٢	٧٩ر٤	٩٠ر٦	٣٢ر٦	٦٤ر٦	٦٨ر٦
أساتذة مواد	م	٣١ر٢٤	١٩ر٣١	٣٧ر١٩	٩٤ر٣١	٨١ر٣٠	١٩ر٣٠
ن ــ ١٦	ع	٦٣ر٩	٣٧ر٣	٩٦ر٤	١٤ر٥	٠٢ر٦	٤٩ر٥

جدول رقم (٢)

نتائج تحليل التباين لدرجات نوعيات المعلمين في المجالات المختلفة

مجال الكفاءات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	التباين	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الفلسفة التربوية	الجنس	١٠ر٨٨١١	١	١٠ر٨٨١١	٤ر٨٣٥	٠ر٠٥
	النوعية	٧ر٥١٥٧	٢	٣ر٧٥٧٨	١ر٦٦٩	
	التفاعل	٧ر٤٤٨	٢	٣ر٧٢٤	١ر٦٥٥	
	الخطأ		١٥١	٢ر٢٥٠٦		
الكفاءة العلمية والنمو المهني	الجنس	٠ر٤١٠٨	١	٠ر٤١٠٨	٠ر٣٦٨	
	النوعية	١٠ر٨٤٨٤	٢	٥ر٤٢٤٢	٤ر٨٥٨	٠ر٠١
	التفاعل	٠ر٦١٠٧	٢	٠ر٣٠٥٣	٠ر٢٧٣	
	الخطأ		١٥١	١ر١١٦٤		
النظام ، والعلاقات الإنسانية	الجنس	٣ر٢٢٦٦	١	٣ر٢٢٦٦	٢ر٤٥٣	
	النوعية	٧ر٣١٠٨	٢	٣ر٦٥٥٤	٢ر٧٧٩	
	التفاعل	٧ر١٤٣٣	٢	٣ر٥٧١٦	٢ر٧١٥٢	
	الخطأ		١٥١	١ر٣١٥٤		
تخطيط الدرس	الجنس	٠ر٦٤٦٨	١	٠ر٦٤٦٨	٠ر٦٦٤٦	
	النوعية	٦ر١٨٣٧	٢	٣ر٠٩١٨	٣ر١٧٧	٠ر٠٥
	التفاعل	٠ر٨٧٠٤	٢	٠ر٤٣٥٢	٠ر٤٤٧	
	الخطأ		١٥١	٠ر٩٧٣١٥		
تنفيذ المدرس	الجنس	٥ر٢٨٢٨	١	٥ر٢٨٢٨	٣ر٨٦٣٥	٠ر٠٥
	النوعية	١١ر٧٣٨٥	٢	٥ر٨٦٩٢	٤ر٢٩٢٤	٠ر٠٥
	التفاعل	٧ر٩٣٨٥	٢	٣ر٩٦٩٢	٢ر٩٠٣	
	الخطأ		١٥١	١ر٣٦٧٣٤		
التقويم	الجنس	٨ر٢٦٠٣	١	٨ر٢٦٠٣	٨ر٠٨٩	٠ر٠١
	النوعية	١ر٦٩٣٩	٢	٠ر٨٤٦٩	٠ر٨٢٩	
	التفاعل	٦ر٧٣٨٧	٢	٣ر٣٦٩٣	٣ر٢٩٩	٠ر٠٥
	الخطأ		١٥١	١ر٠٢١١٦		

يتضح من نتائج تحليل التباين لدرجات النوعيات المختلفة للمعلمين في المجالات الستة (جدول رقم ٢) ما يلي :

(أ) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في إدراكهم للأهمية النسبية للكفاءات المندرجة تحت ثلاثة مجالات هي الفلسفة التربوية (مستوى الدلالة ٠٫٠٥) تنفيذ الدرس (٠٫٠٥) التقويم (٠٫٠١) . وبالرجوع إلى الجدول رقم (١) ، نجد أن تقدير الذكور للأهمية النسبية للكفاءات المتعلقة بالفلسفة التربوية كان أعلى من تقدير الإناث لها ، بينما كان تقدير الإناث للكفاءات المتعلقة بتنفيذ الدرس وبالتقويم أعلى من تقدير الذكور . أما بالنسبة للكفاءات المندرجة تحت مجالات الكفاءة العلمية والنمو المهني ، النظام والعلاقات الإنسانية ، وتخطيط الدرس ، فلم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين . على أنه ينبغي أن ننظر إلى هذه النتائج المتعلقة بالفروق بين الجنسين بإعتبار أنها مبدئية (Tentative) تحتاج إلى مزيد من الدراسة والبحث ، نظراً لأن متغير الجنس لم يعالج في أي من الدراسات السابقة .

(ب) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فئات المعلمين الثلاثة في إدراكهم للأهمية النسبية للكفاءات المتعلقة بمجالات الكفاءة العلمية والنمو المهني (٠٫٠١) تخطيط الدرس (٠٫٠٥) ، تنفيذ الدرس (٠٫٠٥) . وبحساب النسبة الحرجة بين كل فئتين في هذه المجالات الثلاثة اتضح :

- ان المعلمين والمعلمات الذين يدرسون دراسات تربوية متخصصة (الدبلوم الخاصة) أعطوا أهمية أكبر للكفاءات المتعلقة بالكفاءة العلمية والنمو المهني من فئتي المعلمين تحت الإعداد والمعلمين الممارسين (النسبة الحرجة ٢٫٩٢٥ ، ١٫٩٩٥ على التوالي) .
- كان تقدير المعلمين تحت الإعداد (طلاب وطالبات بكالوريوس التربية) للكفاءات المتعلقة بتخطيط الدرس أعلى من تقدير المعلمين الممارسين (النسبة الحرجة ٢٫٧٣٩) .

– بالنسبة للكفاءات المتعلقة بتنفيذ الدرس كان تقدير المعلمين الممارسين لها أعلى من تقدير الفئتين الأخرتين (النسب الحرجة ٢٨٨ر٢ ، ٠٠٣ر٢) .

وتبدو هذه النتائج منطقية ومقبولة إذا ما نظرنا إلى خصائص كل فئة من فئات المعلمين الثلاثة . فليس من المستغرب أن يهتم المعلم تحت الإعداد أكثر بالكفاءات الخاصة بتخطيط الدرس وصياغة أهدافه وتحليل محتواه واختيار أنسب الاستراتيجيات لتنفيذه . بينما يركز المعلمون الممارسون بحكم وجودهم اليومي في الميدان على الكفاءات المتعلقة بتنفيذ الدرس .

أما ما أظهره المعلمون الذين يدرسون دراسات تربوية متخصصة من اهتمام أكبر بالكفاءات المتعلقة بالكفاءة العلمية والنمو المهني ، فهو يتسق أيضاً مع عودتهم للدراسات التربوية المتعمقة بعد قضاء فترة طويلة في ممارسة التدريس ، والذي يعكس إحساسهم بأهمية النمو المهني وضرورته . وتتفق هذه النتائج أيضاً مع ما توصل إليه (انجرسول ، ١٩٧٦) من أن إدراك المعلمين لأهمية الكفاءات تتأثر بعدد سنوات الخبرة التي قضوها في التدريس . ولا شك أن بعد الخبرة يختلف في فئات المعلمين الثلاثة التي تضمنتها عينة البحث الحالي .

أما بالنسبة للمجالات الثلاثة الأخرى فلم تكن الفروق ذات دلالة إحصائية .

ثانياً – الفروق بين فئات الأساتذة : –

تبين نتائج تحليل التباين لدرجات فئات الأساتذة في المجالات الستة (جدول رقم ٣) .

جدول رقم (٣)

نتائج تحليل التباين لدرجات فئات الأساتذة

مجال الكفاءات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحريه	التباين	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
الفلسفة التربوية	بين المجموعات	٥٩ر٦٩٨	٢	٢٩ر٨٤٩	٠ر٢٥٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٣٦٣ر٠٦٠	٤٦	١١٦ر٥٩		
	المجموع	٥٤٢٢ر٧٥٨	٤٨			
الكفاءة العلمية والنمو المهني	بين المجموعات	١٠ر٢٢٩	٢	٥ر١١٤	٠ر٢٢٦	غير دالة
	داخل «	١٠٤٠ر٧٥٠	٤٦	٢٢ر٦٢٥		
	المجموع	١٠٥٠ر٩٧٩	٤٨			
النظام والعلاقات الإنسانية	بين المجموعات	١١ر٦٧٧	٢	٥ر٨٣٨	٠ر١٥١	غير دالة
	داخل «	١٧٧٤ر٠٢٠	٤٦	٣٨ر٥٦٦		
	المجموع	١٧٨٥ر٦٩٧	٤٨			
تخطيط الدرس	بين المجموعات	١٠٣ر٦٩٣	٢	٥١ر٨٤٦	١ر٧٠٧	غير دالة
	داخل «	١٣٩٦ر٦٥٠	٤٦	٣٠ر٣٦٢		
	المجموع	١٥٠٠ر٣٤٣	٤٨			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	٢ر٥٦٠	٢	١ر٢٨	٠ر٠٣٥	غير دالة
	داخل «	١٦٩٠ر٣٦٠	٤٦	٣٦ر٧٤٧		
	المجموع	١٦٩٢ر٩٢٠	٤٨			
التقويم	بين المجموعات	٧٢ر٠٩٠	٢	٣٦ر٠٤٥	٠ر٩٨٢	غير دالة
	داخل «	١٦٨٨ر٠٢٠	٤٦	٣٦ر٦٩٦		
	المجموع	١٧٦٠ر١١٠	٤٨			

ان الفروق بين فئات الأساتذة لم تكن دالة إحصائيا في أي مجال من مجالات الكفاءات الستة ، مما يشير إلى وجود اتفاق واضح بين جميع المشاركين في إعداد المعلمين على الأهمية النسبية للكفاءات المختلفة اللازمة للمعلم الناجح .

ثالثاً : الفروق بين المعلمين والأساتذة :

استخدمت النسبة الحرجة للمقارنة بين متوسطات تقديرات كل من المعلمين والأساتذة في مجالات الكفاءات الستة . والجدول رقم (٤) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وكذلك النسب الحرجة للفروق بين المتوسطات .

جدول رقم (٤)

النسب الحرجة للفروق بين متوسطات درجات المعلمين والأساتذة في المجالات المختلفة

مجال الكفاءات	معلمون		أساتذة		النسبة الحرجة
	م	ع	م	ع	
الفلسفة التربوية	٢٤ر٩٧	٧ر٤٢	٢٤ر٩٨	١٠ر٥٢	—
الكفاءة العلمية	٢٩ر٣١	٥ر٢٤	٣٠ر٦١	٤ر٦٣	١ر٦٦
النظام والعلاقات	٢١ر٩٩	٥ر٧٧	١٨ر٨٦	٦ر٠٤	٣ر٢٠
تخطيط الدرس	٣٣ر٤٤	٤ر٩١	٣٣ر٩٤	٥ر٥٣	٠ر٥٦٧
تنفيذ الدرس	٣١ر٤٤	٥ر٨٩	٣٠ر٩٨	٥ر٧٨	٠ر٤٧٨
التقويم	٢٦ر٨١	٥ر١٩	٢٨ر٤٥	٥ر٩٩	١ر٧٢٤

يتضح من الجدول السابق أن الفروق بين المعلمين والأساتذة فيما يتعلق بكفاءات كل مجال على حدة لم تكن دالة إحصائياً ، إلا في الكفاءات المتعلقة بمجال النظام والعلاقات الإنسانية ، حيث بلغت النسبة الحرجة ٣ر٢٠ ، وهي دالة على مستوى ٠ر٠١ ، وقد كان تقدير المعلمين لهذه الكفاءات أعلى من تقدير الأساتذة لها .

وتبدو هذه النتيجة منطقية ومقبولة أيضاً ، ذلك لأن إحساس المعلمين بأهمية هذه الكفاءات أكبر ، كنتيجة لوجودهم في موقف التدريس الفعلي داخل الفصل الدراسي ، واحتكاكهم المباشر بالتلاميذ في المدارس . وعلى الرغم من أن الأساتذة بحكم عملهم هم معلمون أيضاً ، إلا أن مشاكل النظام والعلاقات الإ نسانية داخل المدارس تختلف بطبيعة الحال عنها داخل الجامعة .

أما بالنسبة لترتيب مجالات الكفاءات ، فإن متوسطات المجموعتين في الجدول السابق ، توضح أنه لا يوجد اختلاف في ترتيب المجالات بين المعلمين والأساتذة ، فالاتفاق تام بين المجموعتين فيما يتعلق بالأهمية النسبية لهذه المجالات . فقد احتل تخطيط الدرس المرتبة الأولى ، وتنفيذا للدرس المرتبة الثانية والكفاءة العلمية والنمو المهني المرتبة الثالثة ، والتقويم المرتبة الرابعة ، والفلسفة التربوية المرتبة الخامسة ، وأخيراً النظام والعلاقات الإ نسانية المرتبة السادسة ، في المجموعتين .

والجدير بالذكر أن النتيجة المتعلقة بالرتبة المتدنية لكفاءات النظام والعلاقات الإ نسانية تختلف بشكل واضح عن نتائج الدراسات السابقة في هذا الميدان ، فقد أوضحت هذه الدراسات أن كفاءات النظام وضبط الفصل كانت تحتل في الغالب المرتبة الأولى أو الثانية (ارجع إلى دراسات : فرانك Franc, 1970 ، كرويكشانك Cruickshank, 1974 ، هاول Howell, 1973 ، هارو وآخرين Harrow, et al, 1973) بينما نجدها في البحث الحالي تحتل المرتبة الأخيرة ، سواء كان ذلك من وجهة نظر المعلمين تحت الإ عداد أو الممارسين ، أو من وجهة نظر القائمين على إعداد المعلم . ولا شك أن هذا الاختلاف في النتائج يثير بعض التساؤلات . فهل يرجع ذلك إلى اختلاف النظام التعليمي في دولة قطر عنه في الولايات المتحدة الأمريكية التي أجريت فيها تلك الدراسات ؟ أم يرجع ذلك إلى أن المعلمين والأساتذة في عينة البحث لا يجدون مشكلة في حفظ النظام وضبطه داخل الفصل الدراسي ؟ إن الإ جابة عن مثل هذه التساؤلات تحتاج إلى مزيد من الدراسات في هذا المجال .

رابعاً : ترتيب كفاءات التدريس :

يتعلق السؤال الأخير من أسئلة البحث بترتيب كفاءات التدريس من حيث أهميتها النسبية من وجهة نظر أفراد العينة . وللإجابة على هذا السؤال ، تم حساب متوسط درجات كل كفاءة بالنسبة لمجموعة المعلمين ومجموعة الأساتذة كل على حدة. وبحساب معامل الارتباط بين تقديرات المجموعتين وجد أنه يساوي ٩١ر٠ ، وهو ارتباط عال يدل على اتفاق كبير بين المجموعتين . لذلك رأينا ترتيب الكفاءات على أساس المتوسط العام للعينة ككل . ويوضح الجدول رقم (٥) مجالات الكفاءات مرتبة حسب أهميتها النسبية من وجهة نظر أفراد العينة . وفي داخل كل مجال رتبت الكفاءات المندرجة تحته وفق ترتيبها العام .

جدول رقم (٥)

متوسطات الدرجات للكفاءات المختلفة وترتيبها

الكفاءات	م عام	الرتبة
تخطيط الدرس : ـ		
ـ أن يختار أنسب الاستراتيجيات لتحقيق أهداف الدرس	٤ر٧٥	٣
ـ أن يصوغ أهداف الدرس صياغة سلوكية واضحة	٤ر٦٧	٤
ـ أن يراعي المستويات المختلفة للتلاميذ في إعداده للدرس	٤ر٤٥	٧
ـ أن يدرك الأهداف العامة للمقرر وكيفية تحقيقها	٤ر٣٣	٩
ـ أن يحدد أهداف الدرس في المجالات المعرفية والانفعالية والحركية	٤ر١٢	١٠
ـ أن يختار أفضل تنظيم لتتابع المعلومات في الدرس	٤ر٠٥	١٢
ـ أن يستطيع تحليل محتوى الدرس إلى مكوناته	٣ر٧٣	١٩
ـ أن يختار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس	٣ر٦١	٢٣
تنفيذ الدرس :		
ـ أن تكون لديه المرونة الكافية لتغيير طريقة التدريس أثناء الدرس		

الكفـــاءة	م عـــام	الرتبة
إذا اقتضى الأمر ذلك	٤ر٦٦	٥
– أن يستثير دافعية التلاميذ للمشاركة في الدرس	٤ر٤٦	٦
– أن يجيد استخدام الأسئلة التي تيسر التفاعل بينه وبين التلاميذ	٣ر٩٥	١٣
– أن يجيد فن الاستماع للتلاميذ وملاحظة استجاباتهم والاستفادة منها	٣ر٨٨	١٥
– أن يعرض المعلومات بطريقة شيقة	٣ر٨٧	١٧
– أن يحسن استخدام الوسائل التعليمية المناسبة	٣ر٦١	٢٤
– أن يجيد بلورة النقـــاط الرئيسيـــة في الدرس	٣ر٥٨	٢٥
– أن يستخدم أساليب التعزيز المناسبة في تدريسه	٢ر٩٩	٣٦
الكفاءة العلمية والنمو المهـــني :		
– أن يكون ملماً بالحقائق والمفاهيم الرئيسية في مادة تخصصه	٤ر٩٣	١
– أن يعرف المصادر الأساسية للمعلومات في مادة تخصصه وكيفية الا ستفادة منها	٤ر٨٣	٢
– أن يتابع التطورات الحديثة في مجال تخصصه	٣ر٨٤	١٨
– أن يفهم التنظيم المنطقي لمادة تخصصه وأساليب البحث فيها	٣ر٧١	٢٠
– أن يجيد المهارات العملية أو المعملية التي تستلزمها مادة تخصصه	٣ر٤٥	٢٨
– أن يدرك مفهوم التعلم المستمر وضرورة الاشتراك في دورات التدريب أثناء الخـــدمة	٣ر٤٠	٣٠
– أن يتابع الجـــديد في البحـــوث التربوية والنفسية	٣ر٣٢	٣٢
– أن يميز بين التجديد التربوي المفيد وبين البدع التي تظهر من وقت لآخر	٢ر٨٣	٣٩
التقـــــويم :		
– أن يستطيع تعديل طريقة تدريسه بما يتفق مع ما تسفر عنه عملية التقـــــويم	٤ر٤١	٨

الكفـــاءة	م عـــام	المرتبة
ـ أن يستطيع اكتشاف صعوبات التعلم لدى التلاميذ وتحديد أسبابها .	٤ر١٠	١١
ـ أن يشخص نقـــاط الضعف في تدريسه	٣ر٦٦	٢١
ـ أن يعالج نقـــاط الضعف التي يكتشفها في تحصيل تلاميذه	٣ر٤٩	٢٧
ـ أن يدرك أهمية استمرارية عملية التقويم وأن يعمل على تحقيقها	٣ر٣٧	٣١
ـ أن يستطيع تطبيق أساليب التقـــويم المناسبة لقياس جوانب النمو المعرفي والانفعالي والحركي	٢ر٩٦	٣٧
ـ أن يستطيع إعداد الاختبارات التي تقيس تحصيل التلاميـــذ	٢ر٩١	٣٨
ـ أن يحسن تفسير نتـــائج الاختبارات	٢ر٧٩	٤١
الفلسفة التربويـــة :		
ـ أن يدرك أهداف المرحلة التعليمية التي يعمل بها	٣ر٩٣	١٤
ـ أن يكون لنفسه فلسفة تربويـــة سليمة	٣ر٨٨	١٦
ـ أن يكون واسع الأفق متفتحاً على التجارب التربوية في العالم	٣ر٦٥	٢٢
ـ أن يفهم وظيفة المدرسة في ظل الفلسفة التربوية السائدة	٣ر٥٣	٢٦
ـ أن يفهم مشكلات النظام التعليمي الذي يعمل به وجذورها التاريخية	٣ر٢٣	٣٣
ـ أن يفهم العلاقة بين الفلسفة التربوية وفلسفة المجتمع وثقافته	٢ر٨٠	٤٠
ـ أن يدرك أوجه الشبه والاختلاف في الفلسفات التربوية .	٢ر٤٠	٤٣
ـ أن يفهم بنية النظام التعليمي والعلاقات بين الإدارات والأقسام المختلفة .	١ر٩٨	٤٧
النظـــام والعلاقات الإنسانية :		
ـ أن يكون علاقات طيبة مع التلاميذ	٣ر٤٢	٢٩
ـ أن يحسن التصرف واستخدام الأساليب المناسبة لتعديل السلوك غير المرغوب فيه لدى التـــلاميذ	٣ر١٨	٣٤
ـ أن يحافظ على النظام في الفصل	٣ر٠١	٣٥

الكفـــاءة	م عـــام	المرتبة
– أن يشارك في اتخاذ القرارات الخاصة برسم السياسة التعليمية في المدرسة	٢ر٦٢	٤٢
– أن ينمي الانضباط الذاتي لدى التلاميذ	٢ر١٤	٤٤
– أن يشارك في أوجه النشاط المدرسي المختلفة	٢ر١٢	٤٥
– أن يحسن استخدام السلطة المعطاة له في تعامله مع التلاميذ	٢ر٠٩	٤٦
– أن يكون علاقات طيبة مع الإ دارة والرؤساء	١ر٦٦	٤٨

على أنه ينبغي ألا يفهم من هذا الترتيب للكفاءات اللازمة للمدرس ، أن هناك كفاءات أقل أهمية يمكن إهمالها في إعداد المعلم . ذلك أن المنظور الذي بدأ منه البحث يعتمد على أسلوب تحليل النظم ، الذي يولي أهمية لكل مكونات النظام . ويرى الباحثان أنه ينبغي عند التخطيط لبرامج إعداد المعلم المبنية على أساس إجادة كفاءات التدريس ، أن تؤخذ جميع الكفاءات في الاعتبار على أن يترك للمتدرب حرية البدء بأي منها ، وفقاً لإ حساسه بالحاجة إلى تلك الكفاءات .

خلاصـــة النتـــــائج

يمكن إيجاز أهم النتائج التي توصل إليها البحث فيما يلي : –

١ – توجد فروق بين الذكور والإ ناث من المعلمين فيما يتعلق بالأهمية النسبية لبعض مجالات كفاءات التدريس . فقد كان تقدير الذكور لكفاءات الفلسفة التربوية أعلى من تقدير الإ ناث ، بينما كان تقدير الإ ناث لكفاءات تنفيذ الدرس ، والتقويم ، أعلى منه عند الذكور .

٢ – توجد فروق دالة بين فئات المعلمين الثلاثة في بعض مجالات الكفاءات . فقد أظهرت مجموعة المعلمين الممارسين والذين يدرسون دراسات تربوية متخصصة

اهتماماً أكبر بالكفاءة العلمية والنمو المهني . كذلك أظهر المعلمون تحت الإعداد اهتماماً أكبر بالكفاءات المتعلقة بتخطيط الدرس . بينما كان اهتمام المعلمين الممارسين بكفاءات تنفيذ الدرس أعلى من المجموعتين السابقتين .

٣ ـ لا توجد فروق بين فئات الاساتذة المشاركين في إعداد المعلم فيما يتعلق بالأهمية النسبية لمجالات الكفاءات المختلفة .

٤ ـ توجد فروق دالة بين مجموعة المعلمين ومجموعة الأساتذة فيما يتعلق بإدراكهم لأهمية الكفاءات المتعلقة بحفظ النظام والعلاقات الإنسانية . فقد أظهر المعلمون اهتماماً أكبر بهذه الكفاءات من الأساتذة .

٥ ـ يتفق المعلمون والأساتذة اتفاقاً تاماً فيما يتعلق بترتيب مجالات الكفاءات من حيث أهميتها النسبية .

٦ ـ كما يوجد اتفاق واضح بين المعلمين والأساتذة في ترتيبهم للكفاءات الفرعية .

REFERENCES :

1. Allen, D. and Ryan, K.

   Microteaching. Reading, Mass: Addison-Wesley publishing Company, Inc. 1969.

2. Bausell, R. and Baker and Moody, William B.,

   "The Effect of Teacher Experience on Student Achievement, Transfer, and Retention." Paper presented at the Annual American Educational Research Association Meeting, New York, February, 1971.

3. Borg, T. W. et al.

   The Minicourse Approach to Teacher Education. London: Macmillan, 1970.

4. Conant, James B.

   The Education of American Teachers, New York: McGraw-Hill Paperbacks, 1964.

5. Combs, A. W., et al.

   The Education of American Teachers, New York: McGraw-Hill Paper-**Teacher Preparation** (2nd ed.) Boston, Mass: Allyn & Bacon, Inc. 1974.

6. Cooper, J. E.

   A Survey of Protocol Materials Evaluation. **Journal of Teacher Education.** 1975, 26, No. 1.

7. Cooper, J. M. et al.

   Classroom Teaching Skills: A Handbook. Lexington, Mass. : Heath and Company, 1977.

8. Cruickshank, D. R., Kennedy, J. J. and Myers B.,

   Perceived problems of Secondary School Teachers. **Journal of Educational** Research, 1979, 68, pp. 154-59.

9. Doyle, W.

   Paradigms for research on teacher effectiveness. In L. S. Shulman (Ed) **Review of Research in Education** (Vol 5) Itasca, Ill. : F. E. Peacock, 1978.

10. D ziuban, Charles D. and Sullivan, Tomothy J.

    Teaching Competencies: An Investigation of Emphasis. **Phi Delta Kappan** 59:6, February 1978, pp. 422-424.

11. Edwards, A. L.

Experimental Design in Psychological Research (3rd ed) Holt International Ed., 1969.

12. Edwards, C. H. et al

Planning, Teaching and Evaluating. Chicago, Ill.: Nelson-Hall, 1977.

13. Ehrenberg, S. D.

A Taxonomy of Educational Competencies: For Classroom Instruction, For Instructional Leadership. Miami, Flo., Institute For Staff Development, 1974.

14. Franc, L. H.,

Problems Perceived by Seventy-five Beginning Elementary School Teachers. Doctoral dissertation, Teachers College, Columbia University, 1970.

15. Gagne, R. M., and Briggs, L. J.

Principles of Instructional Design (2nd ed), New York, N.Y., Holt, Reinhart and Winston, 1979.

16. Gall, M. D. et al.,

The Effects of Teacher Use of Questioning Techniques on Student Achievement and Attitudes. Final Report, Vol. 1. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1976.

17. Gregory, Thomas, B.

Encounters with Teaching: A Microteaching Manual. New Jersey, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc, 1972.

18. Hall, G. E. and Jones, H. L.

Competency-Based Education: A Process for the Improvement of Education Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, Inc, 1976.

19. Harrow, T. L., Dziuban, C. D. and Rothberg.

An **Investigation into Student Teacher Problems During Practice Teaching.** Paper presented to the annual meeting of the American Educational Research Association, 1973.

20. Howell, J.,

Methodological and Instructional Needs of Inservice Teachers. Unpublished Manuscript, Springfield, Massachusetts. Public Schools, 1973.

21. Houston, W. R.

Objectives for prospective elementary teachers of Mathematics. **Journal of Teacher Education,** 1971, 22, 326—330.

22. Ingersoll, Gary M.,

Assessing Inservice Teacher Responses. **Journal of Teacher Education,** 1976, 27, 2, pp. 169—173.

23. Ingersoll, G. M. Jackson, J. M. and Walden, I.

Teacher Training Needs Conditions and Materials. A Preliminary Survey of Inservice Education. Report No. 8. Bloomington, Indiana: National Centre for the Development of Training Materials in Teacher Education, 1975.

24. Jensen, R. N.

Microteaching: **Planning and Implementing a Competency-Based Training Program.** Springfield, Ill.: Charles C. Thomas. Publisher, 1974.

25. Kennedy, J. J., Cruickshank, D. R. and Myers, B.,

Problems of Beginning Secondary School Teachers in Relation to School Location. **Journal of Educational Research,** 1974, 69, pp. 167—71.

26. Koerner, James D.,

The Miseducation of American Teachers. Baltimore, Md.: Penguin Books, 1964.

27. Medley, D. M.

Teacher Competence and Teacher Effectiveness: A Review of Process-Product Research. Washington, D. C.: American Association of Colleges for Teacher Education, 1977.

28. Perrott, E. et al.

Changes in Teaching behaviour after completing a self-instructional microteaching course. **Programmed Learning and Educational Technology.** 1975, 12, 1.

29. Popham, W. James.,

Teaching Skill under Scrutiny. **Phi Delta Kappan,** June 1971, pp. 599—602.

30. Rosenshine, B.

Classroom Instruction In N. L. Gage (Ed) **The Psychology of Teaching Methods: The 75th Yearbook of the National Society for the Study of Education.** Part 1. Chicago; University of Chicago Press, 1976.

31. Silberman, Charles E.

Crisis in the Classroom: The Remaking of American Education. New York Vintage Books, 1970.

32. Stoddart, J.

What is Microteaching? Film Notes. London: The British Council, 1978.

33. Stones, E. and Morris, S.

Teaching Practice: Problems and Perspectives. London: Methuen & Co. Ltd., 1972.

34. Turner, R. L. ed.,

A General Catalogue of Teacher Skills. Bloomington, Indiana: National Centre for Development of Training Materials in Teacher Education, 1973.