الجمعية المصرية
للمناهج وطرق التدريس

فعالية برامج الإعداد التربوى والأكاديمى فى إكساب الطلاب المعلمين مهارات الأداء التدريسى للمواد الاجتماعية: دراسة على عينة من طلاب كلية التربية – بأبها

إعداد

أ.د/ مصطفى محمد كامل
أستاذ علم النفس.
كلية التربية – جامعة الملك خالد
السعودية

د/ مبارك سعيد حمدان
استاذ مساعد المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الملك خالد.
السعودية.

فعالية برامج الإعداد التربوي والأكاديمي في إكساب الطلاب المعلمين مهارات الأداء التدريسي للمواد الاجتماعية : دراسة على عينة من طلاب كلية التربية - بأبها

دكتور / مصطفى محمد كامل
أستاذ علم النفس
كلية التربية- جامعة الملك خالد

دكتور/ مبارك سعيد حمدان
أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة الملك خالد

مقدمة :

يتفق المشتغلون بالعلوم التربوية والنفسية والقيادات التربوية على أن المعلم هو أكثر عناصر المنظومة التعليمية أهمية وأثرا ؛ فهو المنفذ الأساسي للأهداف التعليمية ، والعنصر الفعال في تنفيذها وتقويم مدى فعاليتها ، كما أنه المنفذ الرئيسي لكل سياسات تطوير العملية التعليمية ، وزيادة الكفاءة الداخلية والخارجية لأي نظام تعليمي - ولهذا كان الاهتمام من جانب القيادات التربوية والمخططين في مجال التربية أو الباحثين منصبا على المعلم الفعال effective teacher : سمات شخصية وقدراته العقلية ومهاراته التدريسية ، ومدى إتقانه لمحتوى المقررات الأكاديمية التي يقوم بتدريسها ، وما يتصل بهذا كله من برامج الإعداد الأكاديمي والمهني التي تستطيع إكساب هذا المعلم مهارات التدريس للفعال .

وتمثلت الترجمة العلمية لإدراك أهمية دور المعلم في أي نظام تعليمي في الاهتمام المتزايد من جانب الدول على اختلاف نظمها السياسية والاجتماعية والاقتصادية وفلسفاتها التربوية .. بتخطيط وتنفيذ ومتابعة وتحسين برامج إعداد هذا المعلم على نحو يمكنه من القيام بمسئولياته المتعددة بشكل فعال ، وتضمن ذلك إعداده تربويا (إكسابه مهارات التدريس الفعال وتزويده بالمعرفة التربوية والنفسية المرتبطة بعمليتي التعليم والتعلم) وأكاديميا (تزويده بالمعارف الأساسية في مجال تخصصه) ، وأوكلت مسئولية تنفيذ هذه البرامج إلى معاهد وكليات إعداد المعلمين . وقد كان من جراء التطورات المتسارعة التي تحدث في كل مجالات الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية .. أن تغير الدور التقليدي للمعلم كمجرد ناقل للمعرفة ، وأصبح مسئولا عن الإسهام - بالتنسيق مع مؤسسات التنشئة الاجتماعية الأخرى - في تكوين الفرد الذي تؤهله قدراته العقلية ونمط تفكيره على القيام بدوره في عالم متطور . ولهذا فإن المتغيرات التي يشهدها عالم اليوم - وقد دخلنا القرن الحادي والعشرين - تفرض تطويرا جذريا في برامج وأساليب إعداد المعلم : فالانفجار المعرفي وطفرات التكنولوجيا واستخدامها في جميع نواحي الحياة المعاصرة تفرض على المؤسسات التعليمية إعداد نوعية خاصة من الأفراد المتمكنين حتى يكون بمقدورهم أداء دورهم المعقد ، الأمر الذي يتطلب إجراء تغيير جذري في وظيفة المؤسسات التعليمية . ولما

كان المعلم هو العنصر الأساسي في تنفيذ هذه الوظيفة فإن المهارات (أو الكفايات) التي ينبغي أن تقوم برامج الإعداد بتمكينه منها تصبح أكثر تعقيدا ، وهو أمر يتجاوز كثيرا الدور التقليدي للمعلم كناقل للمعرفة .

مشكلة الدراسة :

تستهدف كليات التربية في دول الخليج العربي – شأنها شأن مثيلاتها في الدول الأخرى – إعداد الفرد إعدادا أكاديميا وتربويا وثقافيا للعمل بالتدريس ، إلى جانب الإسهام في رفع كفاءة المعلمين أثناء الخدمة . ولكن تتوافر أدلة من البحوث (مثل : البسيوني ١٩٩١ ، ، ياركندي ١٩٩٧ ، موسى ١٩٩٧ ، كامل ١٩٩٩) وشهادات من خبراء التعليم ومراكز البحوث التربوية (مثل : الصانع وآخرون١٩٨١) تشير إلى نواحي قصور في برامج إعداد المعلمين تعوق تحقيق أهدافها من قبيل غلبة الطابع النظري على مقررات الإعداد ، وتدريسها بطرق تقليدية تعتمد على الإلقاء ، وقصور في الجانب التطبيقي الذي يكتسب من خلاله الطلاب المعلمون مهارات (أو كفايات) التدريس الفعال .

ويتفق كثير من التربويين والباحثين على أن أهم أهداف برامج إعداد المعلمين إكساب الطلاب المعلمين مهارات تدريسية ثبت أنها تميز المعلم الفعال (مثل : مقابلة ١٩٨٩، نشوان والشعوان ١٩٩٠ ، حسونة ١٩٩١ ، ملحم والصباغ ١٩٩١ ، العيوني ١٩٩٢ ، الهذلي ١٩٩٥ ، البابطين ١٩٩٥ (على عينات عربية) ، فاسكو وآخرون **Fasco etal** ١٩٩٦ (على عينات أجنبية) . ورغم ذلك فقد خلصت كثير من البحوث إلى قصور كثير من برامج الإعداد التربوي والأكاديمي في مؤسسات إعداد المعلم في الدول العربية في تحقيق هذا الهدف ؛ فعندما استطلع بعض الباحثين آراء عينات من المعلمين عن مصادر مهاراتهم التدريسية أرجعت نسبة قليلة منهم هذه المهارات إلى برامج الإعداد قبل الخدمة (٨% فقط في دراسة مقابلة ١٩٨٩ ، ٢٩% في دراسة مطهر والصوفي ١٩٩٤ ، ٢٠-٣٣% في دراسة الشهراني والشهراني ١٩٩٧) ، وحتى في أمريكا أشار ٢١- ٢٩% من الطلاب المعلمين إلى أن برامج الإعداد لم تكن تزودهم بكثير من مهارات التفاعل مع التلاميذ وتوجيههم (موراي **Murray** ١٩٩٤) .

وخلصت بحوث أخرى إلى مؤشرات على ضعف فعالية برامج الإعداد التربوي والأكاديمي للمعلمين قبل الخدمة ، تتمثل في ضعف مستوى إتقان الطلاب المعلمين لمهارات التدريس ، فقد خلص الهذلي (١٩٩٥) إلى أن ٢١ من هذه المهارات متوافرة لديهم " أحيانا " ، كما وجد عبد السلام (١٩٩٣) أن مستوى أداء الطلاب المعلمين في أبها بالسعودية للمهارات التدريسية متوسط ، وكان مستوى المعلمين ضعيفا في بناء واستخدام الاختبارات التحصيلية في دراسة رجب (١٩٨٨) على عينة من معلمي دولة البحرين ، كما وجد باحثون آخرون

(حسانين والحميمان ١٩٩٣) أن الطلاب المعلمين لا يلمون بالمهارات التدريسية الفعالة بوجه عام . كما يرى المشرفون التربويون أن الطلاب المعلمين يطبقون هذه المهارات بدرجة منخفضة (شبارة ١٩٩٣) بل إن إحدى الباحثات (الباقر ١٩٩٣) قد خلصت إلى أن المهارات الخاصة بتنفيذ الدرس " معدومة " لدى عينة من معلمات الرياضيات في دولة قطر .

وقد رصد كثير من الباحثين بعض أوجه القصور في الأساليب التي تتبعها مؤسسات إعداد المعلمين في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال ، وخاصة فيما يتصل باستراتيجيات التدريس المستخدمة (مثل : ظافر ١٩٨٩ ، موسى ١٩٩٧ ، ياركندي ١٩٩٧ ، كامل ١٩٩٩) ، وفي أسلوب تنفيذ التدريب الميداني على التدريس (مثل : الحديثي ١٩٩٨ ، حسانين والحميمان ١٩٩٣) وما يتصل بذلك من دور غير فعال للمعلم المتعاون في مدارس التدريب (القحطاني ١٩٩٤) ،الأمر الذي أفرز واقعا يشير إلى أن الوزن النسبي لإسهام برامج إعداد المعلم قليل كمصدر من مصادر اكتساب المعلمين مهارات التدريس الفعال ، مقارنة بمصادر أخرى كالخبرة والتدريب أثناء الخدمة والمشرفين التربويين وغيرها . وقد أدرك المربون والباحثون مبكرا أبعاد مشكلة إعداد المعلم ، وذلك منذ أصبح" التدريس " مهنة متخصصة تتطلب إعداداً لمن يشغلونها في معاهد متخصصة ، ولذلك كانت هذه المشكلة محور أعمال كثير من المؤتمرات وحلقات البحث ، ومنها "المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بجامعة أم القرى ١٩٩٠" ، و"ندوة إعداد المعلم في دول الخليج العربي بجامعة الإمارات العربية المتحدة ١٩٩٠" ، و"نحو استراتيجية مستقبلية لإعداد المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية" الذي عقد بجامعة الملك سعود ١٩٩٢ . وفي الولايات المتحدة الأمريكية أشار بعض الباحثين مبكرا (سكانيل وجونتر **Scannel & Juenther** ١٩٨١) إلى أن برامج إعداد المعلمين ما زالت في حاجة إلى تطوير في كثير من المجتمعات بما يضمن إعداد معلمين فعالين مزودين بالمعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة للمعلم في القرن العشرين . وما زالت قضية تقويم برامج إعداد المعلمين موضع بحث في الدول المتقدمة في أوربا وأمريكا (مثل : موراي **Murray** ١٩٩٤) . كما كان الجزء الأكبر من توصيات هذه البحوث والمؤتمرات منصبا على كيفية تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تزداد فعاليتها في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال .

هكذا تتوافر أدلة على أننا أمام مشكلة في برامج إعداد المعلمين ، تتمثل في تقدير الطلاب المعلمين لآثار هذه البرامج على مهاراتهم التدريسية ، وما رصده كثير من الباحثين والقيادات التربوية من نواحي قصور في فعالية برامج الإعداد في إكساب إعداد المعلمين مهارات التدريس الناجح .

الهدف من الدراســـــة :

فحص فعالية برامج الإعداد التربوي والأكاديمي التي يتلقاها الطلاب المعلمـــون فـــي كلية التربية – جامعة الملك سعود بأبها في إكسابهم مهارات الأداء التدريسي الفعال (تنفيـــذ الدرس وبناء واستخدام الاختبارات التحصيلية) للمواد الاجتماعية .

أهميـــة الدراســـــة :

ترتكز أهمية الدراسة على أهمية الموضوع الذي تعالجه (إعداد المعلم الناجح) وتأثيره على مجمل عناصر منظومة التعليم في كل مجتمع ، ولذلك ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى :

١- أهمية دور المعلم كعنصر أساسي في تنفيذ وتطوير أي برنامج تعليمي ، ومن ثـــم فـــإن نجاحه في أداء دوره يعتمد على مدى تمكنه من المهارات التدريسية اللازمة لهذا النجاح .

٢- إن التعرف على جوانب القصور في برامج إعداد المعلمين والتي تقلل من فعاليتـــها فـــي تحقيق أهدافها ، يمكن أن يسهم في تطوير هذه البرامج ، لأن تحقيق الأهداف محك مهم فـــي الحكم على مدى فعالية هذه البرامج .

٣- ويرتبط بما سبق أهمية الاتجاه القائم على تصميم برامج إعداد المعلم على أساس معـــايير التمكن من الأداء (CBTE) ، والذي يستند على أن مهارات التدريس يمكن تعلمها وإتقانها .

٤- تحتل مهارات تنفيذ الدرس وتقويم تعلم التلاميذ – موضوع الدراســـة الحاليـــة – أهميـــة خاصة بين مهارات التدريس ، في تقدير الباحثين والمشتغلين بإعداد المعلم (نشوان والشعوان ١٩٩٠ ، مطهر والصوفي ١٩٩٤ ، البابطين ١٩٩٥) .

٥- تعد المواد الاجتماعية مكونا مهما في مناهج الدراسة بمراحل التعليم المختلفـــة بالمملكـــة العربية السعودية ، لأنها تستهدف تثبيت العقيدة الإسلامية في نفوس المتعلمين وترسيخ القيـــم العربية الأصلية ، ومن ثم فإن تحقيق هذه الأهداف يتطلب معلما متمكنا من مهارات التدريـــس بدرجة تجعله قادرا على القيام بدوره بفعالية .

حـــــدود الدراســـــة :

الدراسة الحالية في إجراءاتها وتفسير وتعميم نتائجها محكومة بالعينـــة المســـتخدمة ، وهي من الطلاب المعلمين في قسمي التاريخ والجغرافيا في كلية التربية – جامعة الملك سعود فرع أبها خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٢٠/١٩هـــ ، ومحكومة – أيضا – بالمتغيرات التي تصدت لدراستها – وهي مهارات تنفيذ الدرس وتقويم التحصيل الدراسي ، والفروق الراجعـــة إلى التخصص الدراسي والمرحلة التعليمية التي يتم فيها التدريب الميداني علـــى مـــهارات التدريس .

ويسلم الباحثان أن ثمة متغيرات أخرى من شأنها أن تؤثر على مهارات التدريـــس ، تتصل بالطالب المعلم (سمات شخصيته وقدراته العقلية ودافعيته للتدريـــس) ، ومشـــكلات

وإمكانات كليات الإعداد وخاصة فيما يتصل بكفايات أعضاء هيئة التدريس) ، وغيرها من المتغيرات التى لم يستطع الباحثان ضبط تأثيرها بسبب قيود المنهج "شبه التجريبى" المتبع فى إجراء الدراسة الحالية .

تعريف بالمصطلحات :

(١) *برامج الإعداد التربوي والأكاديمي للمعلمين :*

هي خطط الدراسة بكليات إعداد المعلمين (التربية) ، التي يضعها متخصصون في المجال بهدف تزويد الطلاب بالمعارف النظرية (في المجال التربوي والتخصصي) والتطبيقية (مهارات التدريس) داخل الكلية وخارجها ، بهدف إعداد الطلاب المعلمين لممارسة مهنة التدريس . ويشمل هذا الإعداد على ثلاثة جوانب . ثقافي عام ، أكاديمي أو تخصصي **academic** ، وتربوي أو مهني **professional** .

(٢) *مهارات الأداء التدريسي :*

يقصد بالمهارة التدريسية درجة معينة من القدرة على أداء "سلوك تدريسي" **teaching behavior** معين في ضوء محكات متفق عليها . وللمهارة مكونان : معرفي (مجموعة الإدراكات والمفاهيم المتصلة بالمهارة) ومكون سلوكي (الأداء القابل للملاحظة والقياس في حجرة الدراسة) وتعالج الدراسة الحالية مهارات تنفيذ الدرس (عرض الموضوع ، واستخدام الوسائل التعليمية ، وصياغة وتوجيه الأسئلة الشفهية ، وإدارة الصف) ، ومهارات بناء واستخدام الاختبارات التحصيلية . ويستخدم مصطلح المهارة في هذه الدراسة مرادفا لمصطلح (الكفاية) .

خلفية نظرية :

يتكون برنامج إعداد المعلمين في معظم المعاهد والكليات المسئولة عن هذه المهمة في المجتمعات العربية (ظافر ١٩٨٩ ، حمدان ١٩٩٨) والأجنبية (دارلنج **Darling** ١٩٩١ ، فاسكو وآخرون **Fasco etal** ١٩٩٦) من **ثلاثة** مكونات : **ثقافي عام** (مقررات دراسية تستهدف تنمية الثقافة العامة للطالب المعلم ، وتمكنه من التفاعل الناجح مع المجتمع) ، ومكون **تخصصي specialized** (مقررات دراسية تتصل بالتخصص الأكاديمي الذي يعد الطالب المعلم لتدريسه بعد التخرج) ، ومكون **تربوي أو مهني professional** (دراسة لمجموعة من المقررات التربوية في مجال علم النفس والمناهج وطرق التدريس والتربية ، إلى جانب التدريب العملي على التدريس في إحدى المدارس ، يتاح للطالب المعلم خلالها الممارسة الفعلية لعملية التدريس وتطبيق ما درسه من مقررات تربوية) .

وفي بناء إعداد برامج المعلمين توجد **ثلاثة اتجاهات** : **يركز أحدها على المعرفة** المتصلة بالتخصص الأكاديمي الذي سوف ينقله الطالب المعلم إلى المتعلمين ، ويرى أصحاب

الاتجاه **الثاني** أن جوهر برنامج الإعداد هو تنمية شخصيات الطلاب المعلمين عن طريق تزويدهم بالثقافة العامة وتعميق مجال التخصص الأكاديمي . ويهتم أصحاب المجال **الثالث** بالجانب المهني أو التربوي المتصل بعمليتي التعليم والتعلم ، وتنعكس هذه الاتجاهات في تحديد الأوزان النسبية لمكونات برامج الإعداد ؛ فقد أشارت ندوة " واقع إعداد المعلم في دول الخليج العربي" ، التي عقدت بجامعة قطر مع مكتب التربية العربي لدول الخليج – بالدوحة في قطر ١٩٨٣ (في : ظافر ١٩٨٩) إلى أن متوسط النسبة المئوية للوقت المخصص لجوانب برامج الإعداد في كليات التربية هي ٢٨% للإعداد الثقافي العام ، ٥٧% للإعداد التخصصي ، ١٥% للإعداد التربوي أو المهني (دون التربية العملية) .

ورغم الاختلاف في فلسفة وأسلوب تنفيذ برامج إعداد المعلمين من دولة أو من مؤسسة لأخرى ، إلا أن ثمة اتفاقا عاما على أن "التربية العملية " جزء مهم في برامج الإعداد لأنها توفر للطالب المعلم الفرصة للتطبيق الميداني للمقررات التربوية والتخصصية التي درسها ، والتدريب على إدارة الموقف التعليمي في حجرة الدراسة . ويتم تنفيذ التربية العملية وفق نماذج مختلفة منها : التدريب التقليدي المفرد – وهو السائد في معظم كليات التربية العربية – وفيه يكلف الطالب المعلم بتدريس جدول دراسي في تخصصه في إحدى المدارس العامة أو في مدرسة نموذجية بإشراف مربين مؤهلين من كلية التربية أو من إدارة التعليم أو هما معا . وهناك أساليب أخرى لتنفيذ التربية العملية كالتدريب بمفهوم المعلم المساعد أو المتعاون **teacher aide** ، وبالتدريس المصغر **microteaching** والمعلم المتمرن المقيم وتدريس الفريق **team teaching** وتدريب الكفايات (**CBTE**) .. وغيرها مما يزخر به التراث في هذا الموضوع (راجع : حمدان ١٩٩٨ ص :ص ١–١٧) .

ويتم تنفيذ برامج الإعداد المهني والأكاديمي للمعلمين من خلال **نظامين** :

النظام التكاملي : وتتلازم فيه جوانب الإعداد الثلاثة (الثقافي والتربوي والتخصصي) في فترة زمنية واحدة متكاملة ، يحصل الطالب المعلم بعد اجتيازها على درجة جامعية أولى (بكالوريوس) في العلوم والتربية أو في الآداب والتربية ، تؤهله للقيام بالتدريس في إحدى مراحل التعليم . ويتم تطبيق هذا النظام في ٥٥% من كليات التربية في دول الخليج العربي (ظافر ١٩٨٩) لأنه يلبي الاحتياجات السريعة للمعلمين في هذه الدول مع توسعها في تقديم الخدمات التعليمية لأبنائها .

النظام التتابعي : وفيه يلتحق الطالب بكليات التربية بعد حصوله على درجة البكالوريوس في العلوم أو في الآداب لمدة عام أو عامين دراسيين يحصل بعدها على درجة تربوية (دبلوم عامة أو خاصة أو إجازة التدريس) تؤهله لممارسة مهنة التدريس . ورغم قصور هذا النظام عن الوفاء بحاجات دول الخليج من المعلمين المؤهلين في فترة زيادة الطلب على

التعليم ، إلا أنه يقلل من الصراع القائم داخل كليات التربية التي تأخذ بالنظام التكاملي وتضم أقساما تربوية (علم النفس ، المناهج وطرق التدريس ، التربية) وأخرى تخصصية (كيمياء ، فيزياء ، رياضيات ، تاريخ ، لغة عربية ..). وتتبنى ٤٥% من كليات التربية في دول الخليج نظاما يجمع بين التكامل والتتابع ، مع توحيد الفترة الزمنية لإعداد المعلم ، وهي أربع سنوات دراسية . وتطبق ٦٧% من تلك الكليات نظام التفرغ الكلي للدراسة ، وتأخذ ٢٧% منها بنظام الانتساب ، ١١% انتساب موجه (في دولة الإمارات العربية المتحدة) ، ٢٢% بنظام التفرغ الجزئي (ظافر ١٩٨٩) . وتحدد كليات إعداد المعلمين مواصفات الحد الأدنى للتحصيل العلمي والتربوي ، ومستوى الأداء اللازم للحصول على الدرجة التي تمنحها ، وتؤهل الطالب المعلم للقيام بالتدريس " متطلبات التخرج "**graduation requirements** ، وتترجم هذه المتطلبات في شكل عدد من " الساعات المقررة " أو الفصول أو السنوات الدراسية ، وأحيانا يتم تحديد عدد الوحدات الدراسية التي ينبغي أن يجتازها الطالب بنجاح في تخصص معين . وفي معظم الولايات الأمريكية تحدد أقسام التربية " كفايات التخرج للمعلمين" **Teacher Certification Competencies**(*) ، ويتم تعليم هذه الكفايات في كليات ومعاهد التربية ، ومن المفترض أن معظم – إن لم يكن كل – هذه الكفايات تتحقق حين يستكمل الطالب متطلبات الحصول على البكالوريوس في التربية . (فون أيزنباخ وبا فلاك **Von Eschenbach & Pavlak** ١٩٩٣ ، موراي **Murray** ١٩٩٤ ، فاسكو وآخرون**Fasca etal** ١٩٩٦) .

ويتراوح عدد الساعات المقررة – التي تمثل متطلبات التخرج – في كليات التربية بدول الخليج ما بين ١٢٠– ١٤٤ ساعة ، تغطي جوانب الإعداد الثلاثة وفق أوزان مختلفة . ويتكون برنامج إعداد المعلم في المجتمع الذي سحبت منه عينة الدراسة الحالية (**) بالنسبة لقسمي التاريخ والجغرافيا – من ١٢٨ ساعة دراسية هي متطلبات التخرج في هذين القسمين ، موزعة على جوانب إعداد وفق الأوزان التالية :

(أ) الإعداد **الثقافي العام** (١٥ ساعة بنسبة ١١،٧%) وتشمل دراسة أربعة مقررات خاصة بالثقافة الإسلامية (٨ ساعات) ، ومقررين في الثقافة العربية (٤ ساعات) ، ومقرر واحد في اللغة الإنجليزية (٣ ساعات) .

(ب) الإعداد **التربوي أو المهني** (٣٧ ساعة بنسبة ٢٨،٩%) ، وتغطي خمسة مقررات في التربية (١١ ساعة) ومقررين في علم النفس التربوي والتقويم التربوي (٥ ساعات) ،

(*)كمثال Vermont standard Board for Professional Educators Quality Indicators .

(**) كلية التربية جامعة الملك سعود – أبها ، وحاليا جامعة الملك خالد .

وأربعة مقررات في المناهج وطرق التدريس والوسائل التعليمية (٩ ساعات) ، بالإضافة إلى التربية الميدانية (١٢ساعة) ،ويتم تنفيذها على مدى فصل دراسي كامل (الفصل الثامن) في إحدى المدارس بنظام التدريب التقليدي المفرد بإشراف أعضاء هيئة تدريس متخصصين من قسم المناهج وطرق التدريس بالكلية ومن مدير المدرسة والمعلم المتعاون في بعض الأحيان يتولون تقويم أداء الطالب المعلم أكاديميا ومهنيا للتعرف على مدى صلاحيته لممارسة مهنة التدريس ، وفق معايير تضمنتها بطاقة ملاحظة (*)أعدها قسم المناهج وطرق التدريس وتشمل على سبع مجالات : الصفات الشخصية ، الحضور والمواظبة ، تخطيط الدرس ، تنفيذ الدرس ، إدارة الصف ، التقويم ، الأنشطة المدرسية ، مشروع التربية الميدانية . ويشترط للتسجيل في التربية الميدانية أن يكون الطالب قد أنهى بنجاح جميع المتطلبات التربوية والثقافية والتخصصية ، وأن يكون متفرغا .

(ج) الإعداد **الأكاديمي أو التخصصي** (٧٦ ساعة نسبتها ٥٩,٤%) ، وتشمل – بالنسبة لقسم التاريخ – دراسة سبعة وعشرين مقررا تخصصيا حول تاريخ الجزيرة العربية والشرق الأدنى والتاريخ الإسلامي والحضارة الإسلامية وأوربا في العصور الوسطى والحديثة ، وتاريخ العرب الحديث والمعاصر . ويدرس الطالب المعلم في قسم الجغرافيا ستة وعشرين مقررا تخصصيا تغطي : الجغرافيا المناخية والحيوية والاقتصادية والسكانية والكمية والسياسية ، وجغرافية المملكة العربية السعودية والعالم الإسلامي والعربي ، والولايات المتحدة وأوربا ، والتخطيط الإقليمي وجغرافية الصناعة والترويح والسياحة ومبادئ الجيولوجيا .

استراتيجية إعداد المعلم على أساس الكفايات :

ونظرا لأن موضوع الدراسة الحالية هو مهارات التدريس ومدى إسهام برامج الإعداد التربوي والأكاديمي في إكسابها للطلاب المعلمين ، فإنه من المناسب أن نعرض – بإيجاز – لأسلوب يمثل تطورا جديد في إعداد المعلم ظهر مع بداية السبعينات من القرن الماضي ، كرد فعل للاتجاه التقليدي في الإعداد الذي يقوم على إكساب الطلاب المعلمين معلومات ومعارف حول مقررات نظرية تتصل بمهنة التدريس ، دون اهتمام كاف بالمهارات التي يجب أن يتقنها لكي يكون أداؤه التدريسي فعالا . وتركز هذه الاستراتيجية على " المهارات

(*) دليل التربية الميدانية (١٤١٢هـ) : أعدته لجنة التربية الميدانية بكلية التربية جامعة الملك سعود – أبها ، بإشراف علي الشعبي ومراجعة عامر الشهراني . مطابع جامعة الملك سعود بالرياض .

التدريسية "التي يمكن للطالب المعلم أن يقوم بها وليس " مقدار " ما تعلمه ، وساعد على ظهور هذه الاستراتيجية في إعداد المعلم تطور تكنولوجيا التربية وتطبيقاتها في مجال التعلم المبرمج ، وتحديد الأهداف في شكل نتائج سلوكية يمكن ملاحظتها وتقديرها ، واستراتيجية " التعلم للإتقان " mastery learning التي تقوم على "تفريد التعليم "individual instruction وتقوم "استراتيجية التعلم على أساس الكفايات"Competency Based Teacher Education (CBTE)على افتراض مؤداه أن عملية التدريس يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات (أو المهارات) يؤدي تمكن الطالب المعلم منها – في ضوء محكات criteria معينة – إلى زيادة احتمال نجاحه كمعلم . ويعني هذا أن التدريس "سلوك متعلم " learned behavior، وإن كان تعلم مهارات (أو كفايات) التدريس عملية معقدة (فيرجسون ودوماك Ferguson & Womack ١٩٩٣) تستلزم تكاملا بين المكونات النظرية والتطبيقية لبرنامج إعداد المعلم ، وأن تكون أهداف التعلم محددة مسبقا في شكل إجرائي قابل للملاحظة والقياس

ويستخلص من الدراسات التي أجريت في مجال (التدريس الفعال) تعميمات منها : أن للمعلمين – الفعالين – أثرا واضحا في مقدار ما يتعلمه التلاميذ ، من خلال تمكنهم من مهارات تدريسية معينة تحقق هذا الهدف ، وأن التدريس الفعال يركز على أهداف المقررات الدراسية التي يتم تعلمها ، وإشراك المتعلمين في عملية التعلم ، وقدرة المعلم على متابعة التقدم الذي يحرزه التلاميذ في التعلم ، تقديم تغذية رجعية feedback عن مدى هذا التقدم ، ويتم كل هذا في بيئة " أو سياق " تعليمية تركز على المهام التعليمية وتوفر – في نفس الوقت – مناخا مريحا للمتعلمين (فيفر ودنلاب ١٩٩٧) .

ونظرا لأهمية مهارات التدريس في نجاح برامج إعداد المعلمين في تحقيق أهدافها فقد حظيت باهتمام كثير من الباحثين على المستوى النظري والإمبيريقي . وقد قام هؤلاء الباحثون بتحديد تصوراتهم عن مهارات (أو كفايات) التدريس باتباع عدة أساليب منها : آراء الخبراء في مجال إعداد المعلم (مثال : حسونة ١٩٩١ ، العيوني ١٩٩٢ ، الهذلي ١٩٩٥ ، البابطين ١٩٩٥ ، كاثيلين ورونال Kathleen & Ronal ١٩٩٥ التي استخدمت فيها طريقة " دلفي " Delphi في التوصل إلى ٣٤ مهارة تدريسية ترتبط بالتدريس الفعال كما يراها القياديون في عدة معاهد لإعداد المعلم . واستخلص باحثون آخرون مهارات التدريس الفعال من خلال تصورات الطلاب المعلمين أو خريجي كليات الإعداد حول مدى إسهام برامج الإعداد التي تلقوها في إكسابهم هذه المهارات (مثال : الشهراني والشهراني ١٩٩٧ ، فاسكو وآخرون Fasco etal ١٩٩٦) .

وتوصل بعض الباحثين إلى مهارات التدريس الفعال من خلال تحليل عملية التدريس ذاتها ، ومن أكثر الدراسات دقة وشمولا في هذا المجال تلك التي أجراها نشوان والشعوان

(١٩٩٠) على طلاب كلية التربية جامعة الملك سعود وتوصلا من خلال أسلوب **تحليل النظم** لتحليل عمل المعلم إلى قائمة من ٧٢ كفاية تعليمية يتعين أن يتقنها الطلاب المعلمون كأساس لممارسة دورهم التعليمي بفعالية بعد التخرج ، واعتمد أسلوب تحليل النظم في هذه الدراسة على أساس مكونات : المدخلات (خصال الطالب المعلم ، خصائص البرنامج وبيئة التدريب) ، والعمليات (تفاعلات بين الطلاب المعلمين ، والمتعلمين والمعلمين والبرنامج التدريسي) ، والمخرجات (كفايات تعليمية تمكن الطالب المعلم من الأداء التدريسي الفعال)

وأعد باحثون آخرون قوائم بمهارات التدريس الفعال اعتمادا على عدة مصادر : **نتائج البحوث** في المجال ، **وملاحظة المعلمين الناجحين** ، **ونتائج التعلم المرغوب فيها** ، **وأهداف تدريس المقررات الدراسية** (مثل : ملحم والصباغ ١٩٩١ ، فون أيرنباخ وبافلاك **Von Eschenbach & Pavlak** ١٩٩٣) .

ويستخلص الباحثان الحاليان من استعراض مهارات " أو كفايات " التدريس التي خلص إليها الباحثون أنها تغطي **جوانب ثلاثة** تتصل بالتخطيط (صياغة الأهداف التعليمية وتحليل المحتوى وخصال المتعلم وإعداد الدروس) ، والتنفيذ (مهارات عرض الدرس وصياغة وتوجيه الأسئلة وإثارة الدافعية والتفاعل مع التلاميذ وإدارة الصف) ، والتقويم (إعداد واستخدام أدوات تقويم أداء التلاميذ) ، وهو التصنيف الذي تبناه بعض من كتبوا في هذا الموضوع (مثل : عبد الحميد وآخرون ١٩٩٤) .

وحدد بعض الباحثين (الفرا ١٩٨٥) **شروطا** يجب توافرها في المهارات التعليمية اللازمة للمعلم العربي منها : إمكانية تحقيقها وواقعيتها ، واتساقها مع أهداف المقررات الدراسية والأهداف العامة للتربية ، وصياغتها في صورة إجرائية بحيث يمكن ملاحظة المسالك الدالة عليها وقياسها ، وأن تكون هذه المهارات موضوع قبول من جانب المعلمين والموجهين .. كما أشار بعض الباحثين (مطهر والصوفي ١٩٩٤) إلى **المعايير** التي حددها المشتغلون باستراتيجية إعداد المعلم على أساس الكفايات (CBTE) للحكم على مدى تمكن الطالب المعلم من مهارات التدريس ، وهي : معرفية (المفاهيم المعرفية لدى الطالب المعلم) ، وأدائية (السلوك التدريسي) ، وإنتاجية (التغيرات التي يحدثها المعلم في تلاميذه) .

مهارات الأداء التدريسي في الدراسة الحالية :

توصل الباحثان الحاليان إلى قائمة تتكون من ست وخمسين مهارة تدريسية خاصة بتنفيذ دروس المواد الاجتماعية وتقويم التحصيل الدراسي للتلاميذ فيها من خلال الاعتماد على **أربعة مصادر هي** : البحوث التي أجريت في هذا المجال في المجتمع السعودي وعلى عينات من الطلاب المعلمين أو المعلمين في مجال المواد الاجتماعية (وخاصة : نشوان والشعوان ١٩٩٠ ، ملحم والصباغ ١٩٩١ ، البابطين ١٩٩٥)،وآراء الخبراء في إعداد المعلمين

(أعضاء هيئة التدريس المشرفون على الطلاب المعلمين بكلية التربية التي سحبت منها عينات الدراسة الحالية) ،وأهداف برنامج الإعداد في هذه الكلية (راجع : دليل التربية الميدانية ١٤١٣ هـ) ، وأهداف تدريس المواد الاجتماعية في التعليم ما قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية ، وتم تصنيف مهارات تنفيذ الدرس إلى أربع مكونات هي :

(١) مهارات **عرض موضوع الدرس** (١٨ مهارة) ومنها : تهيئة التلاميذ ذهنيا ونفسيا لموضوع الدرس ، واستخدام طرق تدريس مناسبة للموضوع ولخصال التلاميذ ، وربط الموضوع بالبيئة المحلية والأحداث الجارية وبالقيم الإسلامية ، وتحليل الظواهر (الجغرافية / التاريخية) المتضمنة في موضوع الدرس ، والحرص على تحقيق أهداف الدرس واستخدام أسلوب مناسب لإنهائه (غلقه) .

(٢) مهارات **استخدام الوسائل التعليمية** (١١مهارة) ومنها : استخدام وسائل تعليمية مناسبة لموضوع الدرس ومستوى التلاميذ ومتنوعة (خرائط ، رسوم ، عينات ..) ومن إعداد الطالب المعلم نفسه ، وتوظيفها في جذب انتباه التلاميذ وتيسير فهمهم لعناصر الدرس ، وإشراك التلاميذ في استخدامها ، واستخدام الأطلس (التاريخي ، الجغرافي) كوسيلة تعليمية .

(٣) مهارات **صياغة وتوجيه الأسئلة الشفهية** (١١مهارة) ومنها : صياغة أسئلة شفهية مناسبة لمستوى التلاميذ ، وتسهم في تحقيق أهداف الدرس ، وتشجيع التلاميذ على التفكير الناقد والإبداعي ، وتقيس أهدافا معرفية متنوعة ، ويتم توزيعها على معظم التلاميذ ، والتصرف المناسب بشأن إجابات التلاميذ .

(٤) مهارات **إدارة الصف** (١٢مهارة) ومنها جذب – والاحتفاظ بانتباه التلاميذ للدرس ، والتصرف المناسب في مواجهة السلوكيات غير المناسبة ، وإظهار التفهم والاحترام لمشاعر التلاميذ ، والاهتمام بمنخفضي الأداء والمتفوقين ، واستخدام أساليب التفاعل غير اللفظي مع التلاميذ ، ودعم دافعيتهم لتعلم المواد الاجتماعية .

أما المهارات المتصلة **بتقويم نتائج تعلم التلاميذ** فقد تضمنت القائمة مهارات بناء الاختبار التحصيلي في المواد الاجتماعية وهي أربع مهارات فرعية : صياغة الأهداف التعليمية للاختبار بشكل إجرائي ، وتصميم خطة بناء الاختبار ، وبناء وتصحيح المفردات ، وتحليل الدرجات على الاختبار إحصائيا والاستفادة من نتائج هذا التحليل في تحسين عمليتي التعليم والتعلم . ورغم أن الباحثين الحاليين قد حرصا على صياغة هذه المهارات بشكل اجرائي يسهل على من يقوم بتقدير مستوى أداء الطلاب المعلمين لها من خلال المسالك الدالة عليها ، فإننا سنعرض – بإيجاز – للأسس النظرية لبعض المهارات الواردة في قائمة المهارات التي خلصنا إليها .

ويقصد بالمهارة في **تهيئة التلاميذ** لموضوع الدرس كل ما يقوم به المعلم لفظيا أو سلوكيا بهدف إعداد التلاميذ ذهنيا ونفسيا بحيث يكونون مهيئين للتلقي والقبول وتركيز الانتباه على الموضوع . ولا تقتصر هذه التهيئة على بداية الدرس بل تمتد لتشمل جميع مراحله ، سواء كانت تهيئة توجيهية لجذب انتباههم للموضوع ، أو انتقالية تسهل الانتقال من جزء لآخر في الدرس ، أو تهيئة تقويمية بهدف تقويم ما تعلمه التلاميذ قبل الانتقال إلى جزء جديد " ويرجع الفضل إلى فورشين وروزنشين **Fortune & Rosenshine** في إدخال هذه المهارة ضمن خطة إعداد المعلمين قبل الخدمة " (عبد الحميد وآخرون ١٩٩٤ ، ص١٢٤) . وقد خلصت البحوث حول تحليل التفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ في حجرة الدراسة إلى أنه كلما كانت طرق التهيئة التي يتبعها المعلم غير مباشرة كانت أكثر فعالية .

وتظهر المهارة في إنهاء " غلق " الدرس في قدرة المعلم على إنهاء الدرس بطريقة مناسبة ، ويتم ذلك عن طريق إعطاء فكرة شاملة عن الموضوع يتم فيها التأكد على النقاط الرئيسية فيه بهدف تثبيتها في أذهان التلاميذ .

والمهارة في **صياغة وتوجيه الأسئلة الشفهية** أثناء تنفيذ الدرس أساسية في التدريس الفعال ، وهي تكتسب وتنمى بالممارسة والخبرة ، كما أنها مؤشر على مدى تمكن المعلم من المحتوى العلمي للموضوع الذي يقوم بتدريسه ، وتؤدي إلى جذب انتباه التلاميذ ومنحهم الفرصة للتفكير ومن ثم يعزز فهمهم للموضوع المعروض ، وتحافظ على التواصل بينهم وبين المعلم بحيث يكتشف من خلاله المعلم نقاط الضعف عند المتعلمين ، فيقدم لهم تغذية مرتدة عن إجاباتهم مما يؤدي – في نهاية الأمر –إلى تحقيق أهداف الدرس .

وتصنف الأسئلة الصفية وفق أسس مختلفة منها التصنيف المتضمن في نموذج " بنية العقل " لجيلفورد ، وفيه تتدرج الأسئلة من أسئلة التعرف والتمييز – وهي أبسط العمليات الفكرية – إلى أسئلة التذكر وأسئلة تستثير التفكير التقاربي (المغلق) وتتطلب إجابات محددة في موضوع محدد مسبقا ، ثم أسئلة التفكير التباعدي (الإبداعي) ويطلب فيها من المتعلم تقديم إجابات تتسم بالجدة والمرونة والأصالة ، ثم أسئلة التقييم وتتطلب الحكم على المعلومات المقدمة , وهناك التصنيف الذي قدمه " بلوم " لأسئلة المجال المعرفي من مخططه للأهداف التربوية : أسئلة المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب (عبد الحميد وآخرون ١٩٩٤ ، ص١٥٢) . ولكي تحقق الأسئلة التي يوجهها المعلم – شفاهة – أثناء عرض موضوع الدرس أهدافها يتعين أن تتوافر فيها **شروط** منها : ارتباطها بموضوع الدرس ، ووضوح صياغتها اللغوية والبنائية ، ووضوح المطلوب منها ، وتنوعها من حيث الصياغة والمحتوى والهدف ، وتركيزها على النقاط الرئيسية في الدرس ، وتوزيعها على معظم التلاميذ وخاصة المنصرفين عن الدرس كوسيلة لجذب انتباههم ، وتوجيه أسئلة أقل وفترات انتظار أطول مما يزيد عدد

المشاركين في الإجابة (حمدان ١٩٩٨ ، ص ص ١٣٤ - ١٤٥) ، وصياغة السؤال بطريقة تعبر عن مضمونه باستخدام أقل عدد ممكن من الكلمات التي تحقق الغرض من السؤال .

ويتصل بالمهارة في صياغة وتوجيه الأسئلة الشفهية الكيفية التي يستجيب بها المعلم لإجابات التلاميذ عن أسئلته ، وتظهر مهارته هنا في تعزيز الإجابة الصحيحة تعزيزا مناسبا ، أو تصحيح الإجابات الناقصة أو الخاطئة ، أو طرح السؤال على تلميذ آخر إذا فشل الأول في الإجابة ، أو مساعدة التلميذ على تقديم الإجابة الصحيحة .

وتدور مهارات **إدارة الموقف التعليمي** في الصف حول مسالك المعلم الموجهة نحو توفير مناخ تعليمي يشعر فيه المتعلمون باحترام مشاعرهم وأنهم يلقون التعزيز المناسب لسلوكهم ، وبقدرة المعلم على التفاعل معهم بشكل لفظي أو غير لفظي (كالإيماءات وتعبيرات الوجه ..) ، وقد أشارت بعض البحوث إلى التأثير الإيجابي لمناخ حجرة الدراسة على مخرجات التعلم .

أما **مهارات التقويم** في الدراسة الحالية فهي تتصل ببناء الاختبارات التحصيلية - كوسيلة أساسية لقياس نواتج التعلم - كما تنعكس في أربع مهارات فرعية هي : صياغة الأهداف التعليمية - إجرائيا - للمقرر الذي يقوم بتدريسه وللاختبار ، وتصميم خطة بناء الاختبار ، وبناء وتصحيح المفردات ، والمهارة في تحليل الدرجات على هذا الاختبار - كميا وكيفيا - والاستفادة من نتائج هذا التحليل في تحسين عمليتي التعليم والتعلم .

البحوث السابقة في الموضوع :

كانت برامج إعداد المعلمين وفعاليتها في إكساب الطلاب المعلمين المهارات اللازمة للأداء التدريسي الناجح - وما زالت - موضوعا لكثير من البحوث في كل المجتمعات ، وقضية عقدت من أجل معالجتها الكثير من الندوات والمؤتمرات وحلقات البحث . وسوف نعرض في هذا الجزء خلاصة للبحوث التي أجريت حول موضوع الدراسة الحالية مصنفة إلى مجموعتين :

أولا : دراسات حول تحديد مهارات التدريس الفعال :

ففي إطار استراتيجية " إعداد المعلم على أساس الكفايات **CBTE** " استخدم نشوان والشعوان (١٩٩٠) أسلوب النظم لتحليل دور الطالب المعلم في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية في استخلاص قائمة تتكون من ٧٢ كفاية تدريسية يتعين إكسابها للطلاب المعلمين خلال الإعداد ، وهي تغطي خمسة مجالات : كفايات خاصة بتلبية حاجات المجتمع والفرد والتكيف معها (١٢ كفاية) ، وكفايات خاصة بعمليتي التعليم والتعلم (١٨ كفاية) مثل استخدام طرق تدريس مناسبة ، وصياغة الأهداف السلوكية واستخدام معينات التدريس

وطرح الأسئلة .. وكفايات خاصة بإدارة الصف (١٢ كفاية) وبتقويم تحصيل التلاميذ والمنهج والتقويم الذاتي (٢٢ كفاية) ، وبعلاقة الطالب المعلم ببرنامج الإعداد (٨ كفايات)

واستخلص حسونة (١٩٩١) من خلال الدراسات النظرية وآراء الخبراء في مجال إعداد المعلم قائمة تتكون من ٤٨ كفاية خاصة بالتدريس الفعال للمواد الاجتماعية تغطي تسعة مجالات هي : إدراك الأهداف (٤) والتمكن من المحتوى (٦) وإجادة طرق التدريس المناسبة (٧) ، والتمكن من شرح الدرس (٧) والاهتمام بطرق التفكير (٤) ، واستخدام طريقة حل المشكلات (٣) ، واستخدام الخرائط والمجسمات والرسوم البيانية (٤) ، والإسهام في النشاط المهني التخصصي (٧) ، والتقويم (٦) .

وتضمنت القائمة التي أعدها العيوني (١٩٩٢) ستا وثلاثين كفاية تعليمية لازمة لمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية ، تغطي خمسة مجالات : التخطيط للدرس ، المجال العلمي ، إدارة الصف والمختبر ، التقويم ، وكانت أهم هذه الكفايات في رأي أعضاء هيئة التدريس هي المجال العلمي وإدارة الصف والتقويم .

واستهدفت دراسة البابطين (١٩٩٥) التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة للطلاب المعلمين في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض من وجهة نظر الطلاب المعلمين في تسعة تخصصات دراسية (ن=١٨١ من طلاب التربية الميدانية) والمشرفين عليهم (ن= ٣٣ أستاذ مساعد ومحاضر) في الفصل الدراسي الأول ١٤١٥/١٤هـ . واستخلص الباحث قائمة تشمل ٥٣ كفاية تغطي خمسة محاور : إعداد الدروس (٩) ، وتنفيذ الدرس (١١) ، والمجال الأكاديمي (١٠) ، والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف (١١) ، والتقويم (١٢) . وتحقق الباحث من صدق القائمة من خلال آراء أساتذة بأقسام المناهج وعلم النفس وتكنولوجيا التعليم . وأشار الباحث إلى أن الطلاب المعلمين يطبقون هذه الكفايات بدرجة منخفضة مما يشير إلى قصور في الكفاءة التدريسية لخريجي كلية التربية .

ومن الدراسات التي أجريت لتحديد مهارات التدريس الفعال على عينات أجنبية دراسة فون أيزنباخ وبافلاك **Von Eschenbach & Pavlak** (١٩٩٣) التي توصلت إلى تحديد ٢٧ كفاية تدريسية معرفة إجرائيا ، يرى مديرو المدارس (ن=٥٠) والمعلمون في الخدمة (ن=٥٠) في ولايتي ألاباما وبنسلفانيا الأمريكتين أنه يتعين أن يتمكن فيها الطالب المعلم لمنحه شهادة البكالوريوس في التربية . وقد استمدت هذه الكفايات من " كفايات التخرج للمعلمين " **Teacher Certification Competencies** التي تحددها أقسام التربية في الولايات الأمريكية . ومن هذه الكفايات : تبني وتنفيذ استراتيجيات تدريسية ملائمة للتلاميذ ، والاستخدام الفعال لوقت الدرس ، واستخدام الأسئلة بطريقة فعالة لدعم فهم التلاميذ ، وتصميم أساليب تقويم فعالة ، توفير فرصة التعلم التعاوني . واستخدمت كاثيلين ورونال **Kathleen & Ronal** (١٩٩٥)

طريقة "دلفي " للتوصل إلى فهم أعمق للأبعاد الأساسية للتدريس ، والتي يتفق معظم المربين على أنها ترتبط بالتدريس الفعال . اختيرت عينة من القياديين البارزين في عدة معاهد لإعداد المعلمين (ن=٣٣) أبدوا آراءهم في أهمية ٢٦ مهارة تدريسية تم تحديدها بطريقة " دلفي "في دراسة سابقة (١٩٩٣) أجراها نفس الباحثين ، فأضاف القياديون إليها ثماني مهارات أخرى لتصبح القائمة مكونة من ٣٤ مهارة تدريسية . وبعد إتمام دورات إبداء الرأي طبقا لطريقة " دلفي " تم حساب متوسط درجات كل مهارة ورتبت طبقا لهذا المتوسط (كما قدر الخبراء أهميتها في الدورة الثانية من دلفي) ، واعتبرت المهارات التي يقترب متوسطها من خمس نقاط أكثرها أهمية (٢٧ كفاية) ، صنفت في خمس مجموعات : مهارات التخطيط ، الإدارة ، العرض والاتصال ، الاتصال الشخصي ، التقويم . ومن هذه المهارات حسب ترتيب أهميتها : يزود التلاميذ بتغذية مرتدة بطرق مختلفة عن تعلمهم ، يظهر الاحترام والتفهم لكل التلاميذ ، يظهر تمكنا من مادة تخصصية ، يتبنى استراتيجيات تدريسية فعالة ويعدل فيها ، يدعم اشتراك التلاميذ من خلال طرق تدريس ترتكز على المتعلم **Learner - Centered** ، بناء اختبارات صادقة وثابتة ، مراعاة أساليب التعلم **Learning Styles** المختلفة للتلاميذ باستخدام طرق تدريسية مناسبة ، استخدام التكنولوجيا لتدعيم تعلم التلاميذ .

وأجرى فاسكو وآخرون**Fasco etal** (١٩٩٦) دراسة للتعرف على آراء الطلاب المعلمين وموجهيهم (ن=٢٥١ من الطلاب المعلمين في جامعة ولاية مورهيد **MSU** في العام الدراسي ١٩٩٣/٩٢)، حول المهارات اللازمة للتدريس الناجح وأهميتها ، وذلك من خلال الاستجابة على استبانة أرسلت بالبريد تتكون من ٢٥ مهارة تتصل بمهارات إعداد الدرس وتنفيذه (تطبيق نظريات التعلم ، تعزيز السلوك المناسب ، استخدام أساليب لاستثارة الدافعية ، إظهار الحساسية للقضايا الديمقراطية المعاصرة) ، وتقويم التلاميذ (تصميم واستخدام اختبارات صادقة وثابتة لاتخاذ قرارات لتحسين عمليتي التعليم والتعلم) ،وكانت أهم هذه المهارات من وجهة نظر الطلاب المعلمين ومشرفيهم : استخدام أساليب تدريس مناسبة ، وإدارة موقف التعلم ، وجميع مهارات التقويم .

ثانيا : دراسات حول أثر برنامج إعداد المعلمين في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الفعال :

أتيح للباحثين الحاليين مراجعة دراسات عديدة عالجت هذا الموضوع نظرا لأهميته ، ولكن سوف نقتصر على عرض نتائج البحوث التي أجريت خلال العقد الأخير من القرن الماضي (١٩٨٨-..) في المجتمعات العربية عامة والخليجية بوجه خاص : فقد وجد رجب (١٩٨٨) أن مستوى معلمي المرحلة الابتدائية في البحرين ضعيف في مهارات إعداد واستخدام الاختبارات التحصيلية . واستهدفت دراسة مذكور (١٩٨٨) فحص مدى وضوح

أهداف برنامج إعداد معلمي اللغة العربية بكلية التربية جامعة الملك سعود ، وانعكاس ذلك على مكونات البرنامج (اللغوي والثقافي والمهني) ، وذلك على عينة من الطلاب المعلمين (ن=٢٦) المتخرجين عام ١٤٠٦/١٤٠٧هـ ومشرفيهم في التربية العملية . وأشارت النتائج إلى أن ٣١% من الطلاب المعلمين يرون أن الأهداف الثقافية لبرنامج الإعداد تتحقق بدرجة قليلة ، وفي الأهداف المهنية يرى ٤٨% من الأساتذة و٥٢% من الطلاب المعلمين أنها تتحقق بدرجة متوسطة ، أما الأهداف الأكاديمية فيرى ٤٢% من الأساتذة و٢٥% من الطلاب المعلمين أنها تتحقق بدرجة قليلة . وفسر الباحث ذلك بغلبة الجوانب النظرية على الجوانب التطبيقية العملية ، والاعتماد على الإلقاء والتلقين في التدريس .

واستهدفت دراسة مقابلة (١٩٨٩) تحديد مصادر اكتساب مهارات التدريس - كما تدركها عينة من معلمي ومعلمات الثانوي في تسعة من مدارس مدينتي جرش وإربد بالأردن (ن=١٦٧ من ستة تخصصات علمية ويحملون درجة الدبلوم والماجستير) ، وذلك من خلال استجاباتهم على استبانة تشمل ٥٠ مهارة اتفقت مجموعة من المعلمين الدارسين للدبلوم التربوي (ن=٦٠) على أنها مهمة للتدريس الفعال . أشار ٦, ١٥% من المعلمين إلى أن برنامج الإعداد كان مصدر مهاراتهم في مجال تنفيذ الدرس ، والتخطيط (٤, ٨%) وفي التفاعل مع التلاميذ (٤, ٢- ٦, ٦%) ، وفي أساليب استثارة الدافعية (٣% - ٦, ١٢%) ولا أثر لبرنامج الإعداد في إكسابهم مهارات التقويم . وبوجه عام فإن ٠٦, ٨% فقط من المعلمين أشاروا إلى أن برنامج الإعداد في الكلية أو المعهد الذي تخرجوا منه كان مصدر اكتسابهم مهارات التدريس .

وأجرى السعيد والشعبي (١٩٩١) دراسة لتقييم برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بأبها من وجهة نظر المشرفين (١٤ من أعضاء هيئة التدريس المشرفين على الطلاب المعلمين) ومديري ومعلمي مدارس التدريب (ن=٨٠) والطلاب المعلمين (ن=١٤٨) الذين يقضون فترة التدريب الميداني في العام الدراسي ١٤١٢هـ (١٩٩١م) ، وذلك من خلال استجاباتهم على استبانه أعدت لهذا الغرض تشمل على جوانب تتصل بنظام التربية الميدانية ، وإمكانات مدارس التدريب ، وإدراك الطلاب المعلمين لأهداف التربية الميدانية ، ونظام تقييم أداء الطلاب المعلمين خلال التربية الميدانية ، ومدى تحقيق برنامج التربية الميدانية لأهدافه . أشارت النتائج الخاصة بآراء المشرفين إلى أن إسهام المديرين والمعلمين المتعاونين في الإشراف على الطلاب المعلمين محدود ، وقصور في إمكانات مدارس التدريب ، ووقوع الطلاب المعلمين في بعض الأخطاء العلمية أثناء التدريس ، وقصور في مهاراتهم الخاصة بتنفيذ الدرس وإعداد أدوات تقويم تقيس الأهداف التعليمية للمقررات . وكانت آراء المديرين والمعلمين المتعاونين تتركز حول دورهم الاستشاري - فقط - في توجيه وتقويم أداء الطلاب

المتدربين ، وأن برنامج التربية الميدانية قد حقق أهدافه بوجه عام . أما الطلاب المتدربون فيرون أن إمكانات مدارس التدريب قليلة ، ودور المعلم المتعاون قاصر ، ويرى ٨٣% منهم أن برنامج التربية الميدانية ، ساهم بدرجة كبيرة في إعدادهم كمعلمين ، ولكن الباحثين حذرا من الأخذ بهذه النتيجة التي تشوبها الذاتية .

وأجرى ملحم والصباغ (١٩٩١) دراسة لتحديد المهارات اللازم توافرها لدى المعلمات السعوديات في تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية ، وتقدير مدى إتقانهن لها ، واقتراح برنامج تدريبي قائم على الكفايات التعليمية لتحسن مستواهن في هذه المهارات . تكونت العينة من ٧٩ معلمة في المرحلة الثانوية بالرياض يدرسن التاريخ والجغرافيا والاجتماع وعلم النفس في العام الدراسي ١٤٠٩/١٤١٠هـ . وتم بناء قائمة كفايات تدريسية تتكون من ١٣٩ كفاية تغطي أربعة مجالات رئيسية هي : التخطيط (٣١) ، وتنفيذ الدرس (٦٢) ، والتقويم (١٠) ، والعلاقات الإنسانية (٣٦) ، ووجد الباحثان أن متوسطات أداء المعلمات لهذه الكفايات مرتفعة (تراوحت بين ٥, ٤ للتقويم ، ٥٨, ٤ للتخطيط من ٥ وهي أقصى تقدير) .

ووجد عبد السلام (١٩٩٣) أن مستوى الطلاب المعلمين من تخصص العلوم في كلية المعلمين (أبها – السعودية) للمهارات التدريسية أثناء التدريب الميداني "جيد "في : كتابة أهداف الدرس وعرض محتواه والتقويم وإدارة الصف ، و"متوسط "في مهارات التمهيد للدرس واستخدام طرق التدريس المناسبة والوسائل التعليمية المناسبة . في حين خلصت الباقر (١٩٩٣) إلى أن درجة ممارسة المهارات التدريسية الخاصة بتنفيذ الدرس وتقويم تعلم التلاميذ لدى معلمات الرضيات في قطر ضعيفة جدا " معدومة " ، أما مهارات إدارة الصف فلا تظهر إلا مؤشرات نادرة على ممارستهن لها .

أما حسانين والحميمان (١٩٩٣) فقد خلصا إلى أن مستوى المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بالرس (السعودية) ضعيفة : وأوصى الباحثان بتنفيذ مقرر يعني بمهارات التدريس قبل التطبيق الميداني مباشرة ، يقوم على استخدام التدريس المصغر في إكساب الطلاب المعلمين هذه المهارات .

واستهدفت دراسة الهذلي (١٩٩٥) التعرف على " القدر الكيفي والكمي " لمدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية) كما يراها المشرفون التربويون (ن=٣٤ مشرف تربوي في عشر مناطق تعليمية في المملكة) فوجد الباحثان أن أغلب الكفايات التدريسية (٢١ من ٣٣ كفاية) يمارسها المعلمون (أحيانا) ، وأرجع الباحث ذلك إلى قصور في برنامج إعداد معلم المواد الاجتماعية.

وأجرى الشهراني والشهراني (١٩٩٧) دراسة للتعرف على وجهة نظر معلمي العلوم (ن=١٢٨ بالمرحلة المتوسطة في منطقة عسير التعليمية بالسعودية) لمصادر مهاراتهم التدريسية ، وذلك من خلال استبانة تشمل ٧٦ مهارة تدريسية . وحدد المعلمون الوزن النسبي لإسهام برنامج الإعداد قبل الخدمة – مقارنة بسبعة مصادر أخرى – في إكسابهم هذه المهارات كما يلي : ٢٣% لمهارات استخدام الوسائل التعليمية ، ٥, ٢٧% لمهارات التقويم ، ٢٠% لمهارات إدارة الصف ، ٢٢% لمهارات النمو العلمي والمهني ، ٣٣% للمهارات العملية .

ووجد كامل (١٩٩٩) أن مستوى إتقان الطلاب المعلمين في كلية التربية (أبها – السعودية) من قسم الفيزياء (ن=٤٩) يدرسون مقررا في التقويم التربوي في الفصل الأول ١٤١٧/١٦هـ "ضعيف" في مهارات إعداد واستخدام الاختبارات التحصيلية في تقويم أداء التلاميذ وتحليل نتائجها (٤ مهارات) ، وذلك مقارنة بمجموعة تجريبية (ن=٥٤ من قسم علوم الحياة) درست مقررا صممه الباحث في التقويم التربوي وقام بتدريسه متبعا استراتيجية التعلم حتى التمكن **mastery learning** ، حيث وصل هؤلاء الطلاب إلى محك الإتقان (٨٠%) في مهارات التقويم موضوع الدراسة ، وأرجع الباحث ذلك إلى قصور في محتوى وأسلوب مقرر التقويم التربوي كجزء مهم في برنامج الإعداد التربوي للطلاب المعلمين .

تعليق على هذه الدراسات :

يستخلص الباحثان من مراجعة نتائج هذه الدراسات عددا من الملاحظات تدخل ضمن مبررات إجراء الدراسة الحالية وتوجيه إجراءاتها . ومن هذه **الملاحظات :**

(١) تتفق معظم هذه الدراسات على أن هناك مهارات معينة ترتبط بالتدريس الفعال ، ومن ثم يتعين إكسابها للطلاب المعلمين كهدف أساسي لبرامج إعدادهم . واختلفت هذه الدراسات في تحديد عدد هذه المهارات (٣٤ مهارة في دراسة الهذلي ١٩٩٥ ، ٥٣ مهارة في دراسة البابطين ١٩٩٥ ، ٧٦ مهارة في دراسة الشهراني والشهراني ١٩٩٧ ، ١٣٩ مهارة في دراسة ملحم والصباغ ١٩٩١) ، وفي كيفية تحديد هذه المهارات (آراء الخبراء أو البحوث في المجال أو متطلبات التخرج في كليات إعداد المعلمين) . ومع ذلك فإن هذه المهارات تغطي خمسة مجالات هي : إعداد الدروس – تنفيذ الدرس – المجال الأكاديمي – العلاقات الإنسانية وإدارة الصف – والتقويم .

(٢) يلاحظ الباحثان أن بعض المهارات التي خلصت إليها البحوث تتسم بالعمومية ، وعدم الدقة في التعريف الإجرائي لها مما يشكل صعوبة في تقدير مدى تمكن الطلاب المعلمين منها مثل : "القدرة على توفير جو دراسي يساعد على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة "

(الهذلي ١٩٩٥) ،أو "يستفيد من خبرات الآخرين " ، "يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ " (البابطين ١٩٩٥) ، أو "التمكن من شرح الدرس "، "الاهتمام بطرق التفكير " (حسونة ١٩٩١) . ولكن بعض الباحثين قدم صياغة إجرائية دقيقة لهذه المهارات مثل : يزود التلاميذ بتغذية مرتدة عن تقدمهم بطرق مختلفة ، مراعاة أساليب التعلم المختلفة للتلاميذ باستخدام طرق تدريس مختلفة (كاثيلين ورونالد ١٩٩٥) .

(٣) يرى كثير من الباحثين الذين حددوا مهارات التدريس الفعال أن أكثر الأساليب فعالية في إكساب الطلاب المعلمين هذه المهارات بدرجة تمكن مناسبة هو تبني استراتيجية الإعداد على " الكفايات " .

(٤) رغم أهمية المهارات التدريسية المتضمنة في المجالات الخمسة للتدريس (من التخطيط إلى التقويم) ، فإن الوزن النسبي للمهارات المتصلة بتنفيذ الدرس وتقويم تعلم التلاميذ – موضوع الدراسة الحالية – كان كبيرا في معظم هذه الدراسات ، كما ينعكس ذلك في عدد المهارات المتضمنة في كل هذين المجالين (مثال : نشوان والشعوان ١٩٩٠ ، ملحم والصباغ ١٩٩١ ، مطهر والصوفي ١٩٩٤ ، البابطين ١٩٩٥) .

(٥) رصدت كثير من هذه الدراسات بعض أوجه القصور في برامج إعداد المعلمين انعكست في ضعف مهارات الأداء التدريسي لدى الطلاب المعلمين (البابطين ١٩٩٥) ، أو ضعف إسهام هذه البرامج كمصدر لاكتساب المهارات التدريسية في تصور المعلمين المتخرجين (مطهر والصوفي ١٩٩٤ ، الهذلي ١٩٩٥ ، الشهراني والشهراني ١٩٩٧) ، أو عدم وضوح أهداف برامج الإعداد لدى القائمين عليها مما يجعلها تتحقق بدرجة قليلة (مدكور ١٩٨٨) ، بل إن بعض هذه الدراسات قد خلص إلى أن مهارات تنفيذ الدرس لدى المعلمين "معدومة " (الباقر ١٩٩٣) .

فروض الدراسة :

(١) يؤدى برنامج الإعداد التربوي والأكاديمي الذي يتلقاه الطلاب المعلمون في كلية التربية إلى إكسابهم مهارات الأداء التدريسي (تنفيذ الدرس والتقويم) في مجال المواد الاجتماعية .

(٢) لا توجد فروق دالة بين الطلاب المعلمين من تخصصي الجغرافيا والتاريخ في مستوى التمكن من مهارات الأداء التدريسي موضوع الدراسة .

(٣) لا توجد فروق دالة ترجع إلى المرحلة التعليمية التي يتدرب فيها الطلاب المعلمون (ابتدائي – متوسطة) في مستوى التمكن من مهارات الأداء التدريسي موضوع الدراسة .

(٤) لا يوجد ارتباط دال بين المعدل التراكمي للطلاب المعلمين ومستوى تمكنهم من مهارات الأداء التدريسي موضوع الدراسة .

المنـــــهج والإجـــراءات :

(١) **المنهج** المتبع في إجراء هذه الدراســـة هـــو " المنـــهج شـــبه التجريبـــي " - **Quasi Experimental** وفى هذا النوع من الدراسات يبدأ الباحث بملاحظة المتغير التابع (مـــهارات الأداء التدريسي) دون التحكم في - أو ضبط - المتغير المستقل (برنامج الإعداد الـــتربوي والمهني) لأنه يكون قد حدث من قبل ، ومن أجل ذلك يلجأ الباحث - بعد دراسته للتغـــيرات الحادثة في المتغير التابع - إلى دراسة تأثير المتغير المستقل ، ويقدم تفســـيراته علـــى هـــذا الأســـــــــاس .

(٢) **العينـــــة** : تكونت عينة الدراسة من ١٠٦ هم كل طلاب المستوى الثامن في كلية التربية - جامعة الملك سعود بأبها في قسمي الجغرافيا (ن= ٥٥) والتاريخ (ن= ٥١) ، يقضـــون فترة التربية الميدانية خلال الفصـــل الدراســـي الأول ١٤٢٠/١٩هـــ ، فـــي المرحـــــلة الابتدائيـــــة (ن= ٥٢) والمتوسطة (ن= ٥٤) في عدد من المدارس التابعة لمنطقة عسير التعلـــــيمية .

(٣) أداة الـــدراســـــة : "بطاقة تقدير مستوى مهارات الأداء التدريسي لـــدى الطـــلاب المعلمين في الدراسات الاجتماعية "، من إعداد الباحثين الحاليين بعد مراجعة البحـــوث التـــي أجريت في هذا المجال على عينات من الطلاب المعلمين أو معلمي المواد الاجتماعية (نشوان والشعوان ١٩٩٠ ، ملحم والصباغ ١٩٩١ ، النـــابطين ١٩٩٥) ، وآراء المشـــرفين علـــى الطلاب وأهداف تدريس المواد الاجتماعية في التعليم ما قبل الجامعي . عرضـــت الصـــورة المبدئية للأداة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بأقسام المناهج وعلم النفس والتربيـــة بكلية التربية بأبها (ن= ١٠)(*) ، لتقدير أهمية كل مهارة (٤٨ مهارة) من حيث إسهامها في الأداء التدريسي الفعال للمواد الاجتماعية (على مقياس ثلاثي : مهمة جدا ، مهمـــة ، قليلـــة الأهمية) ، وإضافة مهارات أخرى يرونها مهمة ، واقتراح التعديلات الممكنة في صياغتـــها تكون إجرائية . تمت إضافة ثماني مهارات ، واحتفظ بالمـــهارات التـــي اتفـــق ٨٠% مـــن المحكمين على أنها مهمة، وبذلك تكونت البطاقة من صورتها النهائية من ٥٦ مهارة تغطـــى أربعة مجالات خاصة بتنفيذ الدرس :

(١) مهارات عرض موضوع الدرس (١٨ مهارة) .

(٢) مهارات استخدام الوسائل التعليمية (١١مهارة) .

(٣) مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة الشفهية (١١ مهارة) .

(*) د . ضياء مطاوع د . علي الشعبي ، د . نديم شمسين ، د. عبد العظيم طه ، د. محسن فراج ، د. عمار الوسيمي ، د. علاء زايد ، د. محمود الشوني ، د. سالم القحطاني ، د. مبارك حمدان .

(٤) مهارات إدارة الصف (١٢ مهارة) .

ومهارات التقويم (٤ مهارات) وتنصب على بناء واستخدام الاختبار التحصيلي وتحليل الدرجات عليه . ويتم تقدير مستوى الطلاب المعلمين في كل مهارات تنفيذ الدرس وفق مقياس خماسي (ممتاز ، جيد جدا ، جيد ، مقبول ، ضعيف) وذلك بواسطة أعضاء هيئة التدريس المشرفين خلال ملاحظتهم لأراء الطلاب المعلمين في حجرات الدراسة في فترة التربية العملية .

تم التحقق من **صدق محتوى** البطاقة من اتفاق ٨٠% من المحكمين (مشرفي التربية الميدانية ، على أن هذه المهارات مهمة جدا للأداء التدريسي الفعال للمواد الاجتماعية . وقد توافر مؤشر آخر على الصدق هو **الاتساق الداخلي** حيث كانت الارتباطات بين المكونات الأربعة لمهارات تنفيذ الدرس دالة عند ٠,٠١ ، ولم يكن الارتباط بين مهارات بناء الاختبار التحصيلي (التقويم) وبقية المجالات الأربعة لتنفيذ الدرس جوهريا ، لأنها تقيس جانبا مختلفا (جدول ١) . كما توافر مؤشر على التماسك الداخلي لكل مجال من المجالات الخمس البطاقة من خلال الارتباطات الدالة بين كل مهارة فرعية والدرجة الكلية على المجال الذي تنتمي إليه ، وتراوحت هذه المعاملات بين ٤٣, - ٧١, (مهارات عرض الموضوع وهي جميعا دالة عند ٠,٠١) ، وبين ٢٩, - ٨٣, (مهارات استخدام الوسائل التعليمية وهي دالة عند ٠,٠٥ ، ٠,٠١) ، وبين ٢٦, - ٧٤, (مهارات صياغة وتوجيه الأسئلة ، وهي جميعا دالة (عدا المهارتين ٦و٨) ، وبين ٤٢, - ٧٦, (مهارات إدارة الصف وهي جميعا دالة عند ٠,٠١) ، وبين ٢٩, - ٤٥, (مهارات بناء الاختبار التحصيلي وهي دالة عند ٠,٠٥ ، ٠,٠١) ، مما يشير إلى أن المهارات الفرعية المكونة لكل مجال تقيس كل منها جزءا من المجال الذي تنتمي إليه.

وتم حساب **ثبات الأداء على البطاقة** بالتجزئة النصفية ومعامل ألفا كرونباخ لكل مجال **Coefficient Alpha** [١]، وكانت معاملات الثبات مناسبة (جدول ٢) . ونظرا لأن الجزأين ١و٢ الخاصين بمهارات استخدام الوسائل التعليمية ، ومهارات صياغة وتوجيه الأسئلة لم تكن قسمتهما متعادلة ، حيث كان النصف الأول في كل منهما يتكون من ٥ فقرات والآخرين ٦ فقرات ، فقد استخدمت معادلة هورست **Horst** لتعديل هذا القسم [٢]. وتحقق الباحث الرئيسي من ثبات مهارات التقويم على عينة من طلاب الجامعة (ن=٥٤) مسحوبة من نفس المجتمع

---

(١) فؤاد أبو طلب . سيد عثمان وآمال صادق (١٩٨٧) : التقويم النفسي ، ط٣ ، الأنجلو المصرية ، ص :ص ١١٩/١٢٠ .

(٢) صفوت فرج (١٩٨٩) القياس النفسى ، الأنجلو المصرية ، ص ص ٣١٧ - ٣١٨ .

الذى سحبت منه عينة الدراسة الحالية ، وذلك فى دراسة سابقة (كامل ١٩٩٩) ، باستخدام معادلة "كيودر ريتشاردسون ٢١ "، وكانت معاملات الثبات هي : صياغة الأهداف التعليمية للاختبار (,٨٢) ، تصميم خطة بناء الاختبار (,٧٨) ، بناء وتصحيح المفردات(,٧٦) ، تحليل البيانات المستمدة من الاختبار (,٧٩) ، وهي معاملات مناسبة .

(٣) الإجـــــراءات :

أ- تم تقدير مستوى تمكن الطلاب المعلمين من المهارات من خلال أدائهم التدريسي فى

جدول (١) التماسك الداخلي لمكونات بطاقة تقدير

مستوى مهارات الأداء التدريسي

المهارات	٢	٣	٤	٥
١- عرض موضوع الدرس	,٥٢٨٣	,٦٨١٠	,٥٨٨٣	-,٠٣٠١
٢- استخدام الوسائل التعليمية	-	,٤١٤٢	,٥٥٨٨	-,٠٢٧١
٣- صياغة وتوجيه الأسئلة		-	,٦٧٠٦	,٠٦٧٠
٤- إدارة الصف			-	,٠٢٦٥
٥- بناء الاختبار التحصيلي				-

** جميع الارتباطات عند ٠,٠١ عدا بناء الاختبار التحصيلي

جدول (٢) معاملات ثبات بطاقة تقدير مستوى مهارات تنفيذ الدرس

المهارات	عدد البنود	التجزئة النصفية	ألفا كرونباخ
١- عرض موضوع الدرس	١٨	,٨٢	,٨٧
٢- استخدام الوسائل التعليمية	١١	,٨١	,٨٧
٣- صياغة وتوجيه الأسئلة	١١	,٦٧	,٧٠
٤- إدارة الصف	١٢	,٧٠	,٨١

* بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان - براون ،

مدارس التربية الميدانية (الفصل الأول ١٤٢٠/١٩هـ) . وقام بهذا التقدير ستة(*) من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس المشرفين على الطلاب في التربية الميدانية ، بعد أن طلب من كل منهم " من خلال ملاحظتك للأداء التدريسي المعلم أثناء تنفيذ الدرس

(*) د.سالم القحطاني ، د.عبد الله العمري ، د.عبد الرءوف الفقى ، د.علاء زايد ، د.مبارك حمدان ، د.نديم شمسين ، ويوجه الباحثان الشكر لهم على حسن تعاونهم .

في حجرة الدراسة ، ضع تقديرك لمستوى مهارته : ممتاز (٥) - جيد جدا (٤) - جيد (٣) - مقبول (٢) - ضعيف (١) " .

ب- تم وضع تقديرين لمستوى مهارات كل طالب معلم ، أولهما في منتصف فترة التربية الميدانية ، والثاني في نهاية هذه الفترة ، واعتبر متوسط الأداء في المرتين تقديرا لمستوى الطالب المعلم في مهارات تنفيذ الدرس .

ج- تم تقدير مستوى مهارات التقويم (بناء واستخدام الاختبار التحصيلي) عن طريق تكليف الطالب بإعداد اختبار تحصيلي في وحدة من المقرر الذي يقوم بتدريسه ، متضمنا صياغة الأهداف التعليمية للاختبار ، وجدول مواصفات للاختبار ، وصياغة المفردات وتطبيق هذا الاختبار على التلاميذ الذين يقوم بالتدريس لهم ، وبعد أن يصحح الإجابات يقوم بتبويب الدرجات في جدول تكراري وحساب المقاييس الإحصائية (م،ع) . ثم تقدير أعمال الطلاب في هذا المجال (ن= ٦٢ فقط من أصل ١٠٦ هم أفراد العينة) وفق مقياس خماسي (ممتاز - جيد جدا - جيد - مقبول - ضعيف) . وقام بوضع هذا التقدير الباحث الرئيسي في الدراسة الحالية .

د- ثم تحليل البيانات إحصائيا باستخدام (الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية) Spss/PC ، وذلك بحساب الإحصاء الوصفي والتكراري للبيانات ، وقيم (ت) للفروق بين متوسطات الأداء الراجعة إلى التخصص الدراسي والمرحلة التعليمية التي يتدرب فيها الطلاب المعلمون ، ومعاملات الارتباط بين المعدل التراكمي ومهارات التقويم .

النتائج : عرضها ومناقشتها :

أولا : افترض الباحثان أن برنامج الإعداد التربوي والأكاديمي الذي تلقاه الطلاب المعلمون يكسبهم مهارات الأداء التدريسي موضوع الدراسة (الفرض الأول) وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب متوسطات تقديرات المشرفين للطلاب في هذه المهارات (جدول ٣) ، ومنه يتضح انخفاض واضح في هذه المتوسطات . كما أشار الإحصاء التكراري للبيانات إلى أن مستوى معظم الطلاب المعلمين فى هذه المهارات يتراوح بين "ضعيف" و"جيد" .

وفيما يلي بعض مؤشرات النتائج الخاصة بكل مجال من المجالات :

(١) مهارات **عرض موضوع الدرس** : تراوحت متوسطات أداء الطلاب المعلمين لهذه المهارات ما بين ١,٥٣ " استخدام طريقة تدريس تنمي التفكير الإبداعي " ، و ٢,٢٠ "استخدام لغة مناسبة لمستوى التلاميذ " . وكان الضعف الشديد واضحا في مستوى الطلاب في الأداء المهاري الذي يعكس : استخدام طرق تدريس تنمي التفكير الإبداعي ، وإكساب

جدول (٣) متوسطات تقديرات المشرفين لمهارات تنفيذ الدرس

المهـــــارات	عدد المهارات	م	ع	أقل – أعلى تقدير
١- عرض موضوع الدرس	١٨	٣٤, ٤	٧, ٢	١٨ – ٩٠
٢- استخدام الوسائل التعليمية	١١	٢٠, ٦	٤, ٩	١١ – ٥٥
٣- صياغة وتوجيه الأسئلة	١١	١٨, ٦	٣, ١	١١ – ٥٥
٤- إدارة الصـــــــف	١٢	٢٢, ٦	٤, ٤	١٢ – ٦٠

التلاميذ مهارات رسم وقراءة الخرائط ، وتعريفهم بأهداف الدرس ، وربط موضوع الـــدرس بالأحداث الجارية وبالبيئة المحلية ، على التوالي . وكان مستوى نصف الطـــلاب تقريبـــا (٥, ٤٩%) في هذه المهارات مقبولا يليه ضعيف (٤, ٣٠%) ثـم جيـد (١٨%) ، ونسـبة ضئيلة جدا (٣, ١%) كان مستواهم جيد جدا .

(٢) مهارات **استخدام الوسائل التعليمية** : تراوحت متوسطات أداء الطلاب المعلمين في هذه المهارات ما بين ١, ٣٧ " استخدام وسائل تعليمية مـــن إعـداد الطـالب نفســه "، و٢, ٣٢ "استخدام السبورة كوسيلة تعليمية "، وكان الضعف واضحا في مـــهارات اسـتخدام وســائل تعليمية من إعداد الطالب ، واشراك التلاميذ في استخدام الوسيلة وتنوع الوسائل ، واســتخدام الكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية ، على التوالي . وكان مستوى نصف الطـــلاب تقريبـــا (٧, ٤٦%) مقبولا في هذه المهارات ككل ، يليه مستوى ضعيف (٣٣%) ثم جيد (٧, ١٩%) ، ولم تتعد النسبة المئوية للطلاب المعلمين الذين وصلوا إلى مستوى جيد جدا (٦,%) .

(٣) مهارات **صياغة وتوجيه الأسئلة الشفهية** : تراوحت متوسطات الأداء هنا ما بين ١, ٠٣ " توجيه أسئلة تشجع التلاميذ على التفكير الإبداعي " و ١٢, ١٥ " توزيع الأسئلة على معظـم التلاميذ " . وكان مستوى الضعف واضحا في أداء الطلاب المعلمين للسلوكيات الدالـة علـى مهارات : توجيه أسئلة تنشيط التفكير عامة ، وتشجع على التفكير الإبداعي والناقد ، وتقيـس أهدافا معرفية مختلفة ، واستخدام الأسئلة الشفهية كجزء من طريقة عرض الـــدرس ، علـى التوالي . وكان مستوى غالبية الطلاب المعلمين (٨, ٤٣%) ضعيفا ، أو مقبـولا (٧, ٤٣%) ، ثم جيدا (٣, ١٢%) ، وحالات نادرة في مستوى جيد جدا (٢,%) .

(٤) مهارات **إدارة الصف** : تراوحت متوسطات أداء هذه المهارات ما بين ١, ٣٦ " الاهتمـام بالتلاميذ منخفضي الأداء " و ٢, ٢٢ " المحافظة على النظام أثناء الدرس". وكـــان ضعـف الأداء واضحا في مهارات : الاهتمام بمنخفضي الأداء ، والتعامل مع المتفوقيـن ، وتشـجيع

التلاميذ على توجيه الأسئلة وإبداء الرأي ، واستخدام أساليب التفاعل غير اللفظي ، واشـــراك التلاميذ في مهام تتصل بالدرس ، على التوالي . وكان مستوى معظم الطـــلاب المعلميـــن (٤٩, ٢%) مقبولا في مهارات إدارة الصف ، أو ضعيفا (٣١, ٣%) أو جيـدا (١٩, ٣%) . ولم يصل سوى طالبين فقط (٢,%) إلى مستوى جيد جدا في اثنتين فقط مـن مـهارات إدارة الصـــــــف .

(٥) مهارات التقويـــم : يشير تحليل بيانات أداء الطلاب المعلمين (ن=٦٢) لهذه المهارات إلى ضعف مستوى التمكن بشكل واضح (جدول ٤) ، ومن هذا الجدول يتضح أن مســـتوى أغلب الطلاب المعلمين ضعيف في جميع مراحل المهارات عدا المهارة . في بناء وتصحيـــح مفردات الاختبار ، وقد كان مستوى غالبية الطلاب (١و٥٨%) مقبولا .

ثانيا : وللتحقق من صحة الفرضين الثاني والثالث الخاصين بالفروق الراجعة إلى التخصـص الدراسي والمرحلة التعليمية التي يتدرب فيها الطلاب المعلمون في مهارات التدريس ، فقد تـم حساب قيمة (ت) للفروق بين متوسطات الأداء (ن١= ن٢) . وأكد التحليل صحة هذيـــن الفرضين ، حيث لم تكن الفروق بين متوسطات أداء طلاب قسمي الجغرافيا والتاريخ جوهرية (جدول ٥) ، وكذلك بالنسبة للفروق الراجعة إلى المرحلة التعليمية التي يتدرب فيها الطـــلاب المعلمون (جدول ٦) فيما عدا الفروق في مهارات التقويم (بناء واستخدام الاختبار التحصيلي)

جدول (٤) الإحصاء الوصفي والتكراري لدرجات
مهارات التقويم (ن = ٦٢ طالبا معلما)

المهـــــارات		ضعيـــف		مقبـــول		جيـــــد	
	م(*)	ن	%	ن	%	ن	%
١- صياغة الأهداف التعليمية للاختبار	,٨٢	٤١	٦٦, ١	١٧	٢٧, ٤	٤	٦, ٥
٢- تصميم خطة بناء الاختبـــــار	,٩٢	٣٣	٥٣, ٢	٢٣	٣٧, ١	٦	٩, ٧
٣- بناء وتصحيح مفردات الاختبـــار	١, ٠٩	١٧	٢٧, ٤	٣٦	٥٨, ١	٩	١٤, ٥
٤- تحليل البيانات المستمدة من الاختبار	,٩١	٣٠	٤٨	٣٠	٤٨	٢	٤

(*) أقل تقدير = ١ (ضعيف) أعلى تقدير = ٥ (ممتاز) في كل مهارة .

، حيث كانت الفروق دالة وفي صالح من قضوا فترة التدريب الميداني في المرحلة المتوسـطة ، والفروق في مهارات استخدام الوسائل التعليمية ، حيث كانت الفروق دالة وفي صالح من تدربوا في المرحلة الابتدائية .

ثالثا : وافترض الباحثان عدم وجود ارتباط جوهري بين المعدل التراكمي للطلاب المعلمين

ومستوى تمكنهم من مهارات الأداء التدريسي موضوع الدراسة (الفرض الرابع) . وقد أشار تحليل البيانات إلى صحة هذا الفرض (جدول ٧) .

جدول (٥) قيم "ت" للفروق الراجعة إلى التخصص الدراسي في مهارات الأداء التدريسي

المهـــــــارات	جغـرافيـــا			تـــاريـــخ			ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
١- عرض موضوع الدرس	٥٥	٣٥,٧	٦,٩	٥١	-٣٣,	٧,٣	١,٨٧	,٠٦٥
٢- استخدام الوسائل التعليمية	٥٥	٢١,١	٤,٧	٥١	٢٠,١	٥,٢	,٩٧	,٣٣٥
٣- صياغة وتوجيه الأسئلة	٥٥	-١٩,	٣,٢	٥١	١٨,٢	٣,١	١,٣٣	,١٨٦
٤- إدارة الصـــــف	٥٥	٢٢,٩	٤,٦	٥١	٢٢,٢	٤,٢	,٨٨	,٣٨٢
٥- بناء الاختبار التحصيلي	٣٢	٤,٣	٣,٢	٣٠	٣,٢	٣,٦	,٩و١	,٠٩٤

(*) د.ج= ١٠٤ للمهارات من (١-٤) د.ج=٦٠ للمهارات رقم (٥) .

جدول (٦) قيم "ت" للفروق الراجعة إلى المرحلة التعليمية التي يتم فيها التدريب في مهارات الأداء التدريسي

المهـــــــارات	جغـرافيـــا			تـــاريـــخ			ت	الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع		
١- عرض موضوع الدرس	٥٢	٣٤,٨	٧,١	٥٤	-٣٤,	٧,٤	,٥٨	,٥٦٦
٢- استخدام الوسائل التعليمية	٥٢	٢١,٨	٤,٦	٥٤	١٩,٥	-٥,	,٤٦	,٠٢
٣- صياغة وتوجيه الأسئلة	٥٢	١٨,١	٣,٥	٥٤	-١٩,	٢,٧	١,٥٦	,٢٢و
٤- إدارة الصـــــف	٥٢	٢٢,٨	٤,٨	٥٤	٢٢,٤	-٤,	,٥٦	,٥٨٠و
٥- بناء الاختبار التحصيلي	٣٤	٢,٨	-٣,	٢٨	٤,٧	٣,٦	٢,٩٥	,٠٠٤و

(*) د.ج=١٠٤ للمهارات من(١-٤) ، د.ج=٦٠ للمهارالرقم (٥) .

جدول (٧) معاملات الارتباط بين المعدل التراكمي ومهارات الأداء التدريسي(*)

عرض الدرس	الوسائل التعليمية	الأسئلـــــة	إدارة الصف	التقـــويـــم
,٠١٠٠	,٠٠٨٠	,٠٤٨٨	-٠١٠٧,	-١٠٦٥,

(*) جميع الارتباطـــات غـــير دالـــة .

تفسـير ومناقشة النتائـج :

تشير مجمل نتائج الدراسة الحالية إلى قصور في فعالية برنامج إعداد المعلم في كلية التربية التي سحبت منها عينة الدراسة ، وانعكس هذا القصور في تدني مستوى تمكن الطلاب المعلمين من مهارات التدريس موضوع الدراسة ، حيث كان مستوى معظم الطلاب المعلمين مقبولا في مهارات عرض موضوع الدرس (٥, ٤٩%) واستخدام الوسائل التعليمية (٧, ٤٦%) وإدارة الصف (٢, ٤٩%) وتوجيه الأسئلة (٧, ٤٣% ومثلهم ضعيف) وبناء واستخدام الاختبار التحصيلي (٥٨%) . ويمكن تفسير النتائج من خلال فحص محتوى (مكونات) برنامج الإعداد وخاصة المكون التربوي والأكاديمي . وتشكل المقررات المكونة للإعداد التربوي ما يقرب من ثلث (٩, ٢٨%) الوحدات الدراسية للبرنامج كله (١٢٨ساعة) ومنها أربعة مقررات (٩ساعات) في مناهج وطرق تدريس المواد الاجتماعية تستهدف تزويد الطلاب المعلمين بمعرفة عن طبيعة المواد الاجتماعية وأهدافها وطرق تدريسها واستخدام الوسائل التعليمية في مجالها . ورغم اجتياز الطلاب أفراد العينة لهذه المقررات بنجاح وما أتيح لهم من فرص التدريب الميداني على فقراتها ، فلم ينعكس ذلك في مستوى مناسب من مهارات الأداء التدريسي ، كان مستوى معظمهم فيها مقبولا . كما اتبع أكثر من نصف أفراد العينة (٥, ٥٧%) طريقة الإلقاء في التدريس – وهي أقل الطرق فعالية – ولم يستخدم سوى ١٠ فقط منهم (٢, ١٣%) طريقة المناقشة ، واستخدم الباقون (٢, ٢٩%) طرقا تجمع بين الإلقاء والمناقشة في عرض موضوع الدرس . وفيما يتصل بمدى تحقيق أهداف الدرس فقد كشفت النتائج أن ٨٨ طالبا معلما (٨٣%) قد حققوا هذه الأهداف "إلى حد ما " ، و ٩طلاب فقط (٥, ٨%) حققوا إلى حد كبير ، ولم يحقق أهداف الدرس الطلاب التسعة الباقون (٥،٨%) .

ويستهدف مقرر "التقويم التربوي " (ساعتان) – كجزء مهم في الإعداد التربوي في مجتمع الدراسة – تزويد الطلاب بمعرفة نظرية عن جوانب وأهداف ووسائل التقويم ، وإكسابهم مهارات بناء واستخدام أدوات التقويم وخاصة الاختبار التحصيلي . ولكن تلك الأهداف لم تتحقق بصورة مناسبة ، حيث كان مستوى معظم أفراد العينة (٥٨%) مقبولا في مهارات بناء واستخدام الاختبار التحصيلي ، مما يشير إلى أن هذا المقرر غير فعال في إكساب الطلاب المعلمين هذه المهارات ، وذلك من حيث بنية المقرر أو تنظيمه ومحتواه وطريقة تدريسه : "فأهداف المقرر غير محددة إجرائيا .. وأوزان محتواه لا تعكس الأهمية النسبية للهدف من تدريسه (مثال : لا يشكل موضوع إعداد الاختبار التحصيلي سوى ٣% من محتوى المقرر) ،. . كما أنه يدرس بطريقة تقليدية يغلب عليها الطابع النظري ، وتتبع في تقويم أداء الطلاب المعلمين في أساليب الامتحانات التقليدية " (كامل ١٩٩٩ص٩) . كما

لاحظ المشرفون – في دراسة سابقة أجريت على عينة مسحوبة من نفس مجتمع الدراسة الحالية – أنه رغم أن بعض الطلاب المعلمين قد تمكنوا من إعداد أدوات تقويم مناسبة بدرجة قليلة ومتوسطة ، فإنهم يركزون على الأهداف المعرفية فقط ، بل وتقويم المستويات الدنيا (المعرفة والتذكر) من الأهداف المعرفية ، ويهملون بقية الأهداف كالفهم والتحليل والتطبيق (السعيد والشعبي ١٩٩١).

وتعتبر (التربية الميدانية) جزءا جوهريا في برنامج الإعداد التربوي للطلاب المعلمين ، وهي تشكل ٣٢,٤% من الوحدات الدراسية المقررة لهذا الإعداد (١٢ساعة من ٣٧ ساعة) ، وتستهدف "إتاحة الفرصة للطالب المعلم لتوظيف ما تعلمه من نظريات تربوية وأساليب تدريسية ... وتدريبه على المهارات الأساسية لتخطيط الدروس اليومية وإعدادها وتنفيذها .. واكتساب مهارة تقييم فعالية التدريس .. " (دليل التربية الميدانية ١٤١٣هـ ص٣) . فهل تحققت هذه الأهداف بدرجة مناسبة ؟ يشير تحليل بيانات الفرض الأول للدراسة الحالية إلى قصور في تحقيق أهداف التربية الميدانية ، فلم يتعد مستوى المهارات التدريسية درجة "مقبول" لدى غالبية أفراد العينة ، بل كان المستوى ضعيفا في كثير من هذه المهارات . ويمكن إرجاع ذلك إلى أن التربية الميدانية في مجتمع الدراسة يتم تنفيذها بنظام "التدريب التقليدي المفرد " ، حيث يكلف الطالب المعلم بتدريس جدول دراسي في تخصصه يتسق مع إمكانات مدرسة التطبيق ، ويشرف عليه أعضاء هيئة التدريس من الكلية ، ويفترض أن يشاركهم المديرون والمدرسون في هذه المدارس . ويعكس تدني مستوى مهارات التدريس لدى عينة الدراسة ، وما خلصت إليه دراسات سابقة في هذا المجال (السعيد والشعبي ١٩٩١) قصورا في هذا الأسلوب التقليدي لتنفيذ التربية الميدانية ، مقارنة بأساليب أخرى ثبتت فعاليتها في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس الناجح . مثل تدريس الفريق **team teaching** والتدريس المصغر **microteaching** والإعداد بتدريب الكفايات (**CBTE**) وغيرها من الأساليب التي عرضها بعض الباحثين تفصيلا (حمدان ١٩٩٨) .

وقد يرجع ضعف إسهام التربية الميدانية في إكساب أفراد العينة مهارات التدريس إلى متغيرات أخرى تقلل من فعاليتها ؛ فقد تكون أهدافها غير واضحة بدقة لدى الطلاب المعلمين كما خلصت بعض الدراسات (مدكور ١٩٩٨ ، القحطاني ١٩٩٤ ، الحديثي ١٩٩٨) ، إلى جانب نواحي قصور في الإشراف على الطلاب المعلمين خلال التربية الميدانية تتمثل في زيادة أعباء الإشراف (عدد الطلاب لكل مشرف لا يقل عن عشرين طالبا) ، وتباعد مدارس التطبيق والأعباء التدريسية للمشرفين في الكلية ، وهي أمور من شأنها أن تؤثر بالسلب على دور مشرفي الكلية في دعم مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين .

أما مديرو مدارس التطبيق فدورهم محدود في الإشراف على المتدربين (السعيد والشعبي ١٩٩١) ، إلى جانب زيادة عدد الطلاب المتدربين في كل مدرسة من كليات التربية والمعلمين واللغة العربية والشريعة ... وغيرها مما يشكل عبئا يتجاوز إمكانات الجدول الدراسي ، بالإضافة إلى الاختلاف الجذري في نظم التنفيذ والإشراف على التربية الميدانية التي تتبعها الكليات المختلفة ، وتعدد المشرفين ، وقصور دور (المعلم المتعاون) في مساعدة المتدربين ، والتقديرات غير الموضوعة من جانبه ومن مدير المدرسة لأداء المتدربين (السعيد والشعبي ١٩٩١ ،القحطاني ١٩٩٤) .فإذا أضفنا إلى ذلك القصور في إمكانات التعليم في بعض المدارس – وخاصة التي تشغل مباني مستأجرة – يتوافر لدينا مؤشر آخر يفسر ضعف فعالية التربية الميدانية في تحقيق أهدافها .

ومن ناحية أخرى فإن معظم الطلاب المعلمين ليسو متفرغين تماماً للتدريب الميدانى ، حيث أنهم يكونون مشغولين بدراسة مقررات دراسية فى الكلية أثناء التدريب الميدانى على التدريس (ثلاثة مقررات غالباً) ، مما يؤثر بالسلب على الوقت المخصص للتدريب الفعلى على التدريس واكتساب المهارات التدريسية بدرجة تمكن مناسبة . كما أن بعض الطلاب الملتحقين بكلية التربية لا تتوافر لديهم الرغبة لممارسة مهنة التدريس ، فقد التحقوا بالكلية لمجرد الحصول على "شهادة" تؤمن لهم "وظيفة" بعد التخرج مما يقلل من دافعيتهم لبذل جهد مناسب لاكتساب مهارات التدريس .

ويلاحظ الباحثان الحاليان أن الأسلوب المتبع في تقويم أداء الطلاب المعلمين خلال التربية العملية لا يركز بدرجة مناسبة على " مهارات التدريس " كما يدل عليها السلوك الفعلي للطالب المعلم داخل حجرة الدراسة ، فرغم أن " استمارة تقويم طالب التربية الميدانية " تخصص أكثر من نصف الدرجة الكلية (٥٤%) لمهارات تنفيذ الدرس وإدارة الصف وتقويم التلاميذ (موضوع الدراسة الحالية) ، فإن هذه المهارات (١٩ مهارة) وردت في صياغة غير إجرائية مثل : "التعامل مع الطلاب – ضبط البيئة الصفية – الدقة في إعداد الاختبارات وتصحيحها .." ، مما يقلل من درجة الدقة في الحكم الذي يصدره المشرفون على مستوى تمكن الطلاب المعلمين من هذه المهارات خلال ملاحظتهم – المحدودة – للأداء التدريسي في حجرة الدراسة . ولم توضح هذه الاستمارة كيف يمكن للمشرفين الحكم على مستوى الطلاب المعلمين في مهارات مثل " الاستفادة من نتائج التقويم لمعالجة نواحي القصور " ، "الدقة في إعداد الاختبارات وتصحيحها "، وهو القصور الذي عالجه الباحثان في الدراسة الحالية .

أما عن الإعداد الأكاديمي (التخصصي) فهو يشكل وزنا كبيرا (٤, ٥٩%) من برنامج الإعداد ، فهل تساعد هذه المقررات التخصصية (٢٧مقررا) الطالب المعلم في تدريس المواد الاجتماعية في مراحل التعليم العام ؟ يشير تحليل محتوى المقررات التخصصية

في الجغرافيا والتاريخ التي يدرسها الطالب بالكلية إلى أن برنامج الإعداد الأكاديمي في الكلية يزود الطلاب المعلمين بالمعرفة المتعمقة التي تمكنهم من تدريس مقررات المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة حيث يدرس التلاميذ في الجغرافيا : أسس الجغرافيا الطبيعية والعالم الإسلامي والمملكة العربية السعودية ، وفي التاريخ يدرس التلاميذ تاريخ السيرة النبوية والخلفاء الراشدين ، والدولة الأموية والعباسية والجهاد الإسلامي ضد الصليبيين والتتار وأوضاع الجزيرة العربية وتوحيدها . وفي المرحلة الثانوية حيث يدرس التلاميذ : الجغرافيا الطبيعية والبشرية وعلم الخرائط ودراسات من العالم الإسلامي ، وفي التاريخ : السيرة النبوية وتاريخ الدولة الاسلامية وحضارتها ، وتاريخ المملكة العربية السعودية . ونظرا لأن هذه الموضوعات سبق أن درسها الطلاب المعلمون بتعمق في الكلية فقد أفادتهم في تدريسها خلال التربية الميدانية ، وتمثل هذا فيما أسفرت عن نتائج الدراسة الحالية من أن ما يقرب من نصف الطلاب أفراد العينة تراوح مستوى تمكنهم من المادة الدراسية ما بين "مقبول" (٤٥. ٤٥%) و"جيد" (٣. ٤٤%) ، وهذا ما يجعلنا نتحفظ على ما خلصت إليه دراسة سابقة (السعيد والشعبي ١٩٩١) أجريت على عينة سحبت من نفس مجتمع الدراسة الحالية (كلية التربية بأبها) من أن " ما يدرس في الكلية ليس له علاقة وثيقة بالمناهج الدراسية " .

وقد أشار تحليل البيانات الخاصة بالفرض الثالث إلى عدم وجود فروق جوهرية راجعة إلى التخصص الدراسي (جغرافيا – تاريخ) في مستوى مهارات التدريس ، وذلك راجع – في تقدير الباحثين الحاليين – إلى أن الطلاب المعلمين في التخصصين يدرسون نفس المقررات التربوية (محتواها وطرق تدريسها) ويقوم بالتدريس لهم نفس أعضاء هيئة التدريس) . وتم تدريبهم في التربية العملية بنفس الأسلوب وفي مدارس متقاربة في ظروفها ، أي أنهم خضعوا – بنفس القدر – لكل تأثيرات المقررات التربوية التي سبق عرضها في التعليق على نتائج الفرض الأول . أما الفروق في مستوى مهارات التدريس الراجعة إلى المرحلة التعليمية التي قضى فيها أفراد العينة فترة التربية العملية . فلم تكن دالة سوى في مهارات استخدام الوسائل التعليمية (لصالح المرحلة الابتدائية) . ومهارات التقويم (لصالح المرحلة المتوسطة) ، ومعنى ذلك أن متغير المرحلة التعليمية ليس له تأثير ظاهر – بوجه عام – على مستوى اكتساب الطلاب المعلمين لمهارات التدريس ، ولكن قد يرجع تفوق من تدربوا في المرحلة الابتدائية في مهارات استخدام الوسائل التعليمية إلى أن الأطفال في هذه المرحلة أكثر تأثرا بالوسائل المعينة في التعلم ، مما سهل على الطالب المتدرب استخدامها بفعالية خلال عرض الدرس ، في حين أنه بالنسبة لإعداد واستخدام الاختبارات التحصيلية فإن مهمة المتدرب هنا تكون أكثر يسرا في المرحلة المتوسطة ، حيث أن إعداد واستخدام أدوات تقويم التحصيل الدراسي للأطفال في سن المدرسة الابتدائية يحتاج إلى خبرة ودراية أكثر .

ويخلص الباحثان الحاليان إلى أن القصور الذي تعاني منه مقررات الإعداد التربوي – في محتواها وطرق تنفيذها وتقويمها – يفسر نسبة كبيرة من انخفاض مهارات التدريس لدى معظم أفراد العينة ، وهو ما لم يلاحظ في مقررات الإعداد التخصصي ، ويؤيد ذلك ما أشار إليه تحليل البيانات المتصلة بالفرض الرابع للدراسة الحالية من عدم وجود ارتباط جوهري بين المعدل التراكمي والمهارات التدريسية (جدول ٧) ، بل أن بعض هذه الارتباطات كان سالبا مما يشير إلى الانفصال التام بين الأداء الأكاديمي (التحصيلي) والأداء التدريسي للطلاب المعلمين ، وأن برامج الإعداد التربوي يغلب عليها الطابع النظري التقليدي ، ويتسق هذا مع ما وصل إليه بعض الباحثين (الهذلي ١٩٩٥) من وجود تباين في الاهتمام بالجانبين النظري والعملي في برامج إعداد معلم المواد الاجتماعية .

وتشير نتائج الدراسة الحالية عددا من القضايا المتصلة ببرامج إعداد المعلم في المجتمع العربي ، والتي تحتاج إلى دراسة ، وأبرز هذه القضايا – في تقدير الباحثين الحاليين – ثلاث هي :

أولا : أهداف برنامج إعداد الطلاب المعلمين للتدريس ، وضرورة صياغتها في صورة إجرائية ، تسهل تقويم مدى تحقيقها ، وأن تكون واضحة لدى كل من له دور في البرنامج : قيادات كليات الإعداد والمشرفين ومديري مدارس التطبيق العملي والطلاب المعلمين أنفسهم . وتنعكس هذه الأهداف في " متطلبات التخرج " اللازمة لحصول الطالب المعلم على درجة جامعية تؤهله لممارسة التدريس . بعد اجتيازه مقررات دراسية بنجاح ووصوله إلى مستوى معين في مهارات محددة للتدريس ، وهو ما تحدده بوضوح كليات إعداد المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية ، ولكن مثيلاتها في دول الخليج العربي تفتقر إلى الاتفاق على الحد الأدنى من المتطلبات التي تحدد " مواصفات " المعلم العربي القادر على تنفيذ أهداف التعليم في هذه الدول ، بل إن الباحثين الحاليين قد لاحظا اختلافا كبيرا في برنامج التربية الميدانية – وزنها النسبي في برنامج الإعداد وأسلوب تنفيذها وتقويمها – في ثلاث من كليات الإعداد (التربية ، اللغة العربية ، المعلمين) في منطقة عسير التي أجريت فيها الدراسة الحالية ، مما ينعكس في اختلاف كبير في "المواصفات " المهنية للمعلمين المتخرجين . ولهذا فإن مركز التطوير التربوي بوزارة المعارف السعودية يخطط لإنجاز مشروع " اختبار الكفايات الأساسية للمعلمين "يهدف وضع معايير موضوعة لتقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة ولمن يرغب الالتحاق بمهنة التدريس لأول مرة(*) .

(*)خطاب وكيل وزارة المعارف للتطوير التربوي إلى عميد كلية التربية جامعة الملك خالد رقم ٦ ٨٠/١٧ في ١٤٢٠/٧/٧هـ

ثانيا : وتتصل القضية **الثانية بأسلوب تنفيذ برنامج إعداد المعلمين** ، حيث يقدم كثير من الباحثين أدلة على أن طريقة إلقاء المحاضرات ما زالت أكثر الطرق شيوعا في معظم كليات التربية ، كما أن التربية الميدانية – وهي جزء جوهري في برنامج الإعداد – تنفذ بطريقة تقليدية دون الأخذ باستراتيجيات التدريس " كالتعلم للإتقان " وأساليب إكساب الطلاب المعلمين مهارات التدريس " كالتدريس المصغر والإعداد على أساس الكفايات " ، كما أن تقويم الطلاب المعلمين يتم وفق استراتيجية القياس جماعي المرجع ، (NRM) غير الفعالة من الوجهة التشخيصية (البسيوني ١٩٩١، يا ركندي ١٩٩٧ ، موسى ١٩٩٧ ، كامل ١٩٩٩) ويرى الباحثان الحاليان أن هناك ضرورة ملحة لدراسة سبل تطوير أساليب تنفيذ برامج إعداد المعلم العربي ، وتقويم فعاليتها ، والاستفادة من المستجدات الكثيرة المعمول بها في هذا المجال في كليات إعداد المعلمين في الدول المتقدمة .

ثالثا : أما عن **النظم المتبعة في إعداد المعلمين** فيوجد نظامان أساسيان :" التكاملي " الذي تتلازم فيه –زمانيا - الجوانب الثقافية والتربوية والأكاديمية ، وهو ما تأخذ به معظم كليات التربية في الوطن العربي ، "والنظام التتابعي " الذي يتم فيه الإعداد التخصصي في كليات تمنح درجة جامعية في التخصص أولا ، ثم تقوم كليات التربية بالإعداد التربوي لهؤلاء الخريجين ، وهو ما أخذت به جامعة الملك خالد بعد إنشائها في المنطقة الجنوبية في المنطقة الغربية من المملكة . ورغم أن لكل من هذين النظامين مبرراته وجوانب قصوره فإن الوصول إلى قرار بتفضيل تبني أحد النظامين أو نظام يجمع بين مزاياهما ، يتطلب إجراء دراسات شاملة ومتعمقة .

المراجع

(١) البابطين ، عبد العزيز عبد الوهاب (١٩٩٥) : الكفايات التعليمية اللازمة للطالب المعلم وتقصي أهميتها وتطبيقاتها من وجهة نظره ونظر المشرف عليه في كلية التربية – جامعة الملك سعود بالرياض . مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية) المجلد السابع ، ص ص ٢٠١-٣٤٨ .

(٢) الباقر ، نصرة رضا (١٩٩٣) : كفايات معلم الرياضيات الخاصة بتنفيذ الدرس ومدى توافرها في معلمات المرحلة الابتدائية القطريات . مجلة دراسات تربوية ، المجلد الثامن ، ج٥٢ ، ص ص ٩٥-١٦٥ .

(٣) البسيوني ، محمد سويلم (١٩٩١) : تقويم بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بالكليات المتوسطة بسلطنة عمان ، بحيث مقدم إلى المؤتمر الثامن ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

(٤) الحديثي ، صالح بن سليمان (١٩٩٨) : واقع الإشراف في التربية الميدانية بكلية التربية ، جامعة الملك سعود بالرياض . رسالة الخليج العربي ، العدد ٦٧ ، السنة ١٩ ، ص ص ١٠٣-١٦٤ .

(٥) السعيد ، سعيد محمد والشعبي ، علي بن عيسى (١٩٩١) : تقييم برنامج التربية الميدانية في كلية التربية بأبها . بحث مقدم إلى المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام في المملكة العربية السعودية – جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، ٢١- ٢٣ شوال ١٤١٣هـ ، ومنشور في الكتاب العلمي للمؤتمر ، ج٤ ، ص ص ٢٨٢ - ٣٣٠ .

(٦) الشهراني ، عامر سليم والشهراني ، محمد سعيد (١٩٩٧) : المهارات التدريسية لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة (منطقة عسير) ومصادرها ودرجة التمكن منها . منشورات مركز البحوث بكلية التربية جامعة الملك سعود ، أبها .

(٧) الصانع ، محمد عبد الله وآخرون (١٩٨١) : تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، وحدة البحوث التربوية ، الرياض .

(٨) العيوني ، صالح محمد (١٩٩٢) : الكفايات التعليمية لمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية . منشورات مركز البحوث ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

(٩) الفرا ، فاروق حمدي (١٩٨٥) : اتجاهات الكفاءات والدور المستقبلي للمعلم في الوطن العربي . رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، العدد ١٤ ، ص ص٢٨٥ - ٣٠٦.

(١٠) القحطاني ، سالم علي (١٩٩٤) : دور المعلم المتعاون وتأثيره على إعداد الطلاب المتدربين خلال فترة التربية العملية . رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، العدد ٥١ ، ص ص ٣٧ - ٧٩ .

(١١) الهذلي ، عبد الله محسن حسن (١٩٩٥) : مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين . المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت ، العدد ٣٥ ، المجلد التاسع ، ص ص ١٤٥/١٧٣ .

(١٢) حسانين ، علي عبد الرحيم والحمنمان ، سليمان إبراهيم (١٩٩٣) : تقويم المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين بكلية المعلمين بالرس . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد ١٨ ، ص ص ١٣٦-١٥٤ .

(١٣) حسونة ، محمد السيد (١٩٩١) : الكفايات التدريسية لمعلم المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية ، صحيفة المكتبة ، جمعية المكتبات المدرسية ، مصر ، المجلد ٢٣ ، العدد الثاني ، ص ص ٣١-٣٥ .

(١٤) حمدان ، محمد زياد (١٩٩٨) : التربية العملية للطلاب المعلمين : مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية . دار التربية الحديثة ، دمشق .

(١٥) رجب ، مصطفى (١٩٨٨) : مستوى الكفايات المهنية للمعلم في الاختبارات التربوية : دراسة مسحية على معلمي التعليم الابتدائي بدولة البحرين . مجلة جامعة دمشق ، المجلد الرابع ، العدد ١٦ ، ص ص ٧٧-١٧٩ .

(١٦) ظافر ، محمد إسماعيل (١٩٨٩) : برامج ومناهج كليات التربية في دول الخليج العربي : دراسة تحليلية مقارنة وتطوير للواقع والمأمول . منشورات مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .

(١٧) شبارة ، أحمد مختار (١٩٩٣) : تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ التعلم الاتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط . مجلة التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، مصر ، العدد ٢٧ ، ص ص ١٩٧-٢٣٨ .

(١٨) عبد الحميد ، جابر وزاهر ، فوزي والشيخ ، سليمان الخضري (١٩٩٤) : مهارات التدريس ، دار النهضة العربية ، القاهرة .

(١٩) عبد السلام ، مصطفى (١٩٩٣): مستوى أداء المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين . بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مصر ، المجلد الثالث ، ص ص ٩٥١-٩٧١ .

(٢٠) فيفر ، إيزابيل ودنلاب ، جين (١٩٩٧): الإشراف التربوي على المعلمين : دليل تحسين التدريس . ترجمة محمد عيد ديراني ، الطبعة الثانية ، مكتبة روائع مجدلاني ، عمان ، الأردن .

(٢١) مدكور ، علي أحمد (١٩٨٨) : تقويم برنامج الإعداد التربوي لطلاب اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الملك سعود في ضوء الأهداف المرجوة منه . منشورات مركز البحوث ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض .

(٢٢) كامل ، مصطفى محمد (١٩٩٩) : استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس مقرر في " التقويم التربوي " لإكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية : تجربة ميدانية . مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، مصر ، العدد٥١ ، السنة ١٣ ، يوليو - سبتمبر ، ص ص ٦ -٣٦

(٢٣) مطهر ، محمد محمد والصوفي ، محمد عبد الله (١٩٩٤) : تصورات الطلاب المتخرجين عن مدى إسهام برامج كلية التربية بجامعة صنعاء في إكسابهم الكفايات اللازمة للمعلم . مجلة التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، القاهرة ، العدد ٣١ ، السنة ١١ ، ص ص ١٦٥ - ١٩٨ .

(٢٤) ملحم ، سامي محمد والصباغ ، مياز خليل (١٩٩١) : برنامج مقترح لتدريب معلمات المواد الاجتماعية العاملات في مرحلة الدراسة الثانوية بالمملكة العربية السعودية . مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية (٢) ، المجلد ٣ ، ص ص ٦٠٩ - ٦٦٨ .

(٢٥) مقابلة ، نصر يوسف (١٩٨٩) : دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصدرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي إربد وجرش في الأردن . المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي بجامعة الكويت ، المجلد ٥ العدد ١٩ ص ص ٢١٩ - ٢٥٢ .

(٢٦) موسى ، فؤاد محمد (١٩٩٧) : فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين . رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، العدد ٦٣ ، السنة ١٨ ، ص ص ١٥ - ٦٤ .

(٢٧) نشوان ، يعقوب والشعوان ، عبد الرحمن (١٩٩٠) : الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية . مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد (٢٢، العلوم التربوية (١) ، ص ص ١٠١ -١٢٥

(٢٨) باركندي ، آسيا حامد (١٩٩٧) : أثر تدريس مقرر التقويم التربوي في تنمية بعض المفاهيم والأسس والمهارات التقويمية لدى طلاب الدبلوم العامة في التربية بكلية التربية للبنات ، بمكة المكرمة . رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد ٦٣ ، السنة١٨ ، ص ص ٩٩ - ١٥٤ .

(29) Darling - Hammond,l. (1991) : Are our teachers ready to teach? Newsletter of the National Council for Accreditation of Teacher Education, I, 6-7&10.

(30) Fasko, Daniell; Osborne, Jeanne & Grubb , Deborah (1996): Education Competencies : graduates, and Supervisors, perceptions . Paper presented at the Annual Meeting of the Mid - South Educational Research Association (Tuscaloosa, Al., Nov. 6-8 , 1996. Reports - Research/ Technical (143) .

(31) Ferguson, & Womack, S.I.(1993): The Impact Of subject matter and education coursework on teaching performance .J.of Teacher Education , 44,55-63

(32) Kathleen, S. Smith & Ronal.D. Simpson (1995) : Validating teaching Competencies for faculty members in higher education : a national study using the Delphi method. Innovative Higher Education, vol. 19(3). 223-234.

(33) Murray, David R.(1994) : An analysis of alumni perceptions towards attainments of outcome- based competencies in teacher education . A special report submitted in partial fulfillment for the Vermont State accreditation process.

(34) Scannel,D.P.& Guenther, J.E (1981) The development of an extended program . J.of Teacher Education, Vol. 32(1) , 206-217 .

(35) Von Eschenbach, John F.& Pavlak, Stephen , A. (1993) : Importance and attainment of teacher certification competencies as perceived by principals and teachers . Paper presented at The annual meeting of Eastern Educational Research Conference Clearwater, Florida, Feb. 1993 (22p) .