61
المجلد 10 العدد 3 سبتمبر 2009

مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين

د. عبدالوهاب عوض كويران
قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية- جامعة اليمن

مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين

د. عبدالوهاب عوض كويران
قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية- جامعة اليمن

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية. ولتحقيق هذا الهدف، طور الباحث استبانة تكونت من (٦٢) كفاية تدريسية. وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٥) مديرا وموجها، منهم (٤٣) مدير مدرسة و(٤٢) موجّهاً تربوياً. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية، فضلا عن وجود فروق دالة إحصائيا في متغير الوظيفة لصالح الموجهين. كما بينت نتائج الدراسة أيضا وجود فروق دالة إحصائيا، يعزى لمتغيري المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي في محور واحد من محاور الدراسة، وهو إدارة الصف، لصالح المؤهلين تربويا، وحملة البكالوريوس على التوالي، في حين لم تظهر فروق إحصائية لمتغير سنوات الخبرة.

الكلمات المفتاحية: المعلمون، التعليم الأساسي، الكفايات التدريسية، مديرو المدارس، الموجهون التربويون.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠٠٨/٢/٢٣م
* تاريخ قبوله للنشر: ٢٠٠٨/٩/٢٢م

Perceptions of School Headmasters and Inspectors Towards the Extent of Use of Instructional Competencies by Teachers in Basic Schools in Wadi Hadhramout and Sahara Districts in the Republic of Yemen

Dr. Abdulwahab A.Kuwairan
Dept. Of Curriculum & Instruction
College of Education – Adan University

Abstract

This study aims at investigating the perceptions of school headmasters and inspectors towards the extent of use of instructional competencies by teachers in basic schools in Wadi Hadhramout and Sahara districts in the Republic of Yemen.

To fulfill this aim, a questionnaire of (62) items of instructional competencies has been designed to obtain necessary information regarding education and academic qualifications as well as the years of experience of (85) headmasters & inspectors.

The results of the study indicated low performance of the teachers in basic schools in utilizing the instructional competencies. In addition, the study indicated that there were significant differences according to the function variable in favor of the inspectors. It also showed significant differences in two other variables. These were educational and academic qualifications in the " classroom management" category in favor of educationally qualified persons and the Bachelor Degree respectively, whereas no significant differences were noticed in the variable of "years of experience".

Key words: teachers, basic schools, instructional competencies, headmasters, inspectors

مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في وادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين

د. عبدالوهاب عوض كويران
قسم المناهج وطرائق التدريس
كلية التربية- جامعة اليمن

المقدمة

اهتمت البلدان والأمم –منذ نشوء التعليم النظامي– بإعداد المعلمين وتأهيلهم؛ للاضطلاع بدور فاعل وإيجابي في تربية الأجيال. وتعاظمت هذه الأهمية في عصرنا الراهن نتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية، وما أحدثته من تأثير في مختلف مناحي الحياة، وما شهده عالم العمل، والمهن من تطور كبير ومتسارع، وما نتج عن ذلك من متطلبات لتطوير فاعلية المدرسة، وتطوير مخرجاتها للاستجابة لهذه التطورات. لذلك فإن على معلمي اليوم، كما يرى ليفين، أن يعرفوا، ويكونوا قادرين على فعل أشياء لم تكن مطلوبة من أسلافهم. وينبغي إعدادهم لتعليم جميع طلبتهم؛ لتحقيق أعلى مخرجات تعلم عرفها التاريخ. وهذه وظيفة مختلفة كليًا عما كانت تفعله الأجيال السابقة من المعلمين. كما ينبغي تطوير مهارات المعلم ومعارفه نوعيا إذا أردنا تطوير تحصيل الطلبة إلى المستوى المطلوب لاقتصاد المعلوماتية (Levin, 2006).

وعلى الرغم من تباين البحث التربوي في تقييم العوامل المدرسية الأكثر تأثيراً وفاعلية في تطوير مستوى تحصيل الطلبة، يزداد عدد الدراسات التي تؤكد أن المعلم هو أهمها جميعا. فالمعلم كما يرى شولمان (Schulman, 1987) ينبغي أن يظل هو الأساس، وستبقى النقاشات الدائرة حول السياسات التعليمية شكلية ومفرغة من أية قيمة عملية إذا كان المعلمون – وهم أدوات التدريس الرئيسة – غير قادرين على أداء مهامهم بكفاءة واقتدار. وليس بالإمكان أن يحل الحاسوب المصغر محل المعلم، أو أن يتم استنساخ المعلم عبر نظام تلفزيوني ما. كما أنه ليس بمقدور الدروس المدونة (scripted lessons) في الكتب الدراسية توجيه المعلم أو التحكم في أدائه. وبالطبع، لا يمكن إغفال إدراج المعلمين في أي سجل مالي (Voucher System). وأوضح تقرير "اللجنة الوطنية للتعليم ومستقبل أمريكا" (The National Commission on Teaching & America's Future, 1996)، أنه لا سبيل لتشييد مدرسة جيدة دون معلمين جيدين. وقد تعلم كل الذين عملوا من أجل تطوير التعليم، خلال العقود الماضية أن إصلاح المدرسة لا يمكن أن يتحقق بتجاهل المعلم، وأن النجاح في أي جانب من جوانب

إصلاح التعليم يعتمد بالدرجة الأساسية على المعلمين وكفاءتهم. كما أنه لا يمكن لأي شيء آخر أن يحل محل معارفهم، ومهاراتهم التي يحتاجونها لإدارة الصفوف، وتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة في مختلف الأعمار. كما أنه من غير الممكن لأي كتاب تعليمي، أو رزمة مناهج جديدة، أو نظام اختبار متطور، إدراك ما الذي يعرفه الطلبة مسبقا، وتبنى عليه الخبرات التي يحتاجونها للتقدم إلى الأمام. ومن ذا الذي يستطيع تطوير قدرات التفكير العليا عند الطلبة إلا معلم يعرف جيدا كيف يتعلم الطلبة بفاعلية. ومن يستطيع التعامل، والاهتمام بالطلبة الذين لديهم صعوبات تعلم، سوى معلم يعرف جيدا كيف يتعلّم الطلبة ذوو احتياجات التعلم المتنوعة القادمون من بيئات اجتماعية متباينة، تختلف نظرة كل منهم لما ينتظرونه من التعليم. وبالنتيجة، فإن تعليماً ذا معنى لا يمكن أن يحققه سوى معلمين مؤهلين وذوي كفاءة عالية.

وبالمعنى نفسه تقريبا، أوضح نيلد وآخرون (Neild, Elizabeth, Travers & Lesnick, 2003) أن عددا متناميا من الدراسات التربوية مثل دراسات (Ferguson & Brown, J. 1994 Monk,)، (2000) و (Rowan, Correnti, & Miller,.2002) ودراسة (Sanders, 1998)، أظهرت أن نوعية المعلم لها التأثير الأكبر في حجم ما يتعلمه الطلبة، مقارنة بالعوامل المدرسية الأخرى.

ويؤثر مستوى معارف المعلم التخصصية في المادة، أو المواد التعليمية التي يُدرسها في نوعية تحصيل طلبته. ولذلك فإن الإعداد التخصصي للمعلم مهم للغاية، ولكنه يكون منقوصا إذا لم يصاحبه إعداد تربوي وتدريسي. وقد أيدت ذلك عدد من الأدبيات، والبحوث التربوية، مثل دراسات (Shulman, 1987) (Saphier, & Gower, 1997) و(Wenglinsky, 2000) التي كشفت أن معارف المعلم التخصصية مهمة، إلا أن هناك دلائل قوية تبين أن محتوى التخصص بمفرده غير كاف. فالمعلمون الجيدون هم الذين يستطيعون إعادة تشكيل المعارف بالطرق التي تجعل الطلبة يستوعبونها، ويستخدمون مجموعة متنوعة من استراتيجيات التدريس الملائمة لموضوعات، وصفوف، وطلبة متنوعين.

وبهذا، فإن معرفة المعلم بمادة تخصصه، وإلمامه بطرائق التدريس، وتمكنه من الكفايات اللازمة التي يجب إتقانها من قبله، ليكون قادرا على أداء مهماته التعليمية والإدارية من الأمور المسلم بها في التربية والتعليم. وتعني الكفاءة هنا أن يكون الفرد مؤهلا تأهيلا جيدا للقيام بنشاط ما، أو إنجاز مهام وظيفية محددة وفقا لمعايير. ووفقا للمجلس العالمي لمعايير التدريب، والأداء، والتدريس (IBSTPI, 2006) و(Richey, Dennes & Foxon, 2001) تُعرّف الكفاية بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، وفقا لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة. وقد حدد المجلس خمس كفايات رئيسة للتدريس، هي: (١) كفاية الشخصية (٢) التخطيط والإعداد (٣)

طرائق واستراتيجيات التدريس (٤) التقييم (٥) إدارة بيئة التعلم. ولا يوجد –بطبيعة الحال– إجماع حول عدد الكفايات التدريسية الأساسية، والفرعية، ونوعها نتيجة لاختلاف وتنوع الرؤى والفلسفات التربوية للتعليم من بلد إلى آخر. ومهما كان أمر هذا الاختلاف فإنّ مستوى امتلاك المعلم للكفايات التدريسية، ومستوى ممارسته لها يظلّان من العوامل الأساسية المؤثرة في تطوير فاعلية العملية التعليمية في المدرسة، وفي نوعية مخرجاتها، وهو ما جعل منها موضوعا خصبا للباحثين؛ لتحديد ماهيتها من ناحية، ولجعلها من المؤشرات الأساسية لتقييم أداء المعلم التدريسي، والحكم عليه من ناحية أخرى.

وفضلا عن الدراسات الأجنبية التي تم استعراض بعضها سلفا، أفاد الباحث من العديد من الدراسات العربية، واليمنية التي تصدت لتقييم مستوى امتلاك، أو ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية، كدراسة المخلافي، (٢٠٠٣) التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى ممارسة الطالب المعلم في كلية التربية تعز للكفايات التدريسية العامة أثناء التربية العملية من وجهة نظر المشرفين. استخدمت الدراسة قائمة كفايات، تكونت من خمس وثلاثين كفاية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تدني مستوى ممارسة الطلبة المعلمين لكل الكفايّات.

كما هدفت دراسة أجراها مركز البحوث والتطوير التربوي، عدن (٢٠٠٢) إلى تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية. ولتحقيق هذا الهدف اختار الباحثون عينة عشوائية من بعض المحافظات، واستخدمت الدراسة قائمة كفايات تكونت من (١٢٤) كفاية، وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف الكفايات التدريسية لمعلمي التعليم الأساسي.

وأجرى كرم (٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي المواد الاجتماعية في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، من وجهتي نظر الموجهين، والمدرسين الأوائل. استخدمت الدراسة قائمة كفايات، تكونت من (٦٤) كفاية تدريسية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معلمي المواد الاجتماعية يتقنون غالبية الكفايات التدريسية.

أما دراسة الحربي (٢٠٠٠) فقد هدفت إلى التعرف إلى الكفايات التدريسية العامة اللازمة لمعلمات التربية الإسلامية، ومعرفة درجة ممارستهن لهذه الكفايات بالمرحلة المتوسطة بجنوب جدة المملكة العربية السعودية، وذلك من وجهة نظر المد يرين والموجهين . واستخدمت الدراسة قائمة كفايات، تكونت من (٧٧) كفاية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير أفراد عينة الدراسة لأهمية الكفايات التدريسية العامة اللازمة لمعلمة التربية الإسلامية كان (عالياً جداً)، أما مستوى ممارسة المعلمات لهذه الكفايات فقد كان متوسطا.

وهدفت دراسة طايع (١٩٩٩) إلى التعرف إلى مستوى أداء معلمي المواد الاجتماعية في المدارس الثانوية بمدينة عدن للكفايات التدريسية. استخدم طايع مقياس الكفايات الذي

أعده محمد زياد حمدان بعد تعديله، ليتناسب مع البيئة اليمنية. وقد احتوى المقياس على (١٥) كفاية رئيسة، يتفرع عنها(٢٧٣) كفاية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية كان بنسبة متوسطة ٦٠٪.

وقد أجرى مطهر والصوفي (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى التعرف إلى آراء الطلبة في مدى فاعلية برامج التأهيل في كلية التربية بجامعة صنعاء في إكسابهم الكفايات التعليمية اللازمة لأداء مهامهم التدريسية بنجاح. تكونت أداة الدراسة من (٥٠) كفاية، وأظهرت نتائج الدراسة حصول الكفايات الأكاديمية فقط على تقديرات عالية من الطلبة، في حين تفاوتت تقديرات الطلبة للكفايات التربوية بين متوسطة، وضعيفة.

وأما دراسة شبارة (١٩٩٣) فقد هدفت إلى التعرف إلى مستوى إتقان الطالبات المعلمات للكفايات التعليمية المنشودة لبرنامج التربية العملية بالكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط. استخدم شبارة بطاقة ملاحظة، تكونت من (٣٨) كفاية فرعية. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ برنامج التربية العملية الميدانية لا يؤدي دوره في إكساب الطالبات المعلمات الكفايات التعليمية المنشودة.

مشكلة الدراسة

تتداخل مجموعة من العوامل المدرسية المؤثرة في مستوى تحصيل الطلبة، وفضلا عن دور المعلم، ومستوى تأهيله، تؤدي عوامل أخرى كالإدارة المدرسية، ونوعية التوجيه التربوي، وحجم غرفة الصف، وحجم المدرسة، وتوافر مصادر التعلم، وغيرها دورا مهما، ومؤثرا في نوعية مخرجات التعليم. ومع أنه من الصعوبة بمكان تطوير مقياس، يساعد في تحديد مقدار تأثير كل عامل من هذه العوامل المدرسية في ما يتعلق بتحصيل الطلبة، يتزايد عدد الدراسات التي تعدّ المعلم، ومستوى تأهيله أكثر هذه العوامل فاعلية في التحصيل. ولذلك اتجه الاهتمام في هذا البحث نحو تقييم مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية الأساسية، بصفته تقييما غير مباشر لمخرجات مؤسسات إعداد المعلمين من ناحية، ويمكن في ضوء نتائجه توقع تأثيراته الايجابية، والسلبية في مستوى تحصيل طلبته من ناحية أخرى. ولذلك يسعى البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي بوادي حضرموت، والصحراء بالجمهورية اليمنية للكفايات التدريسية الأساسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين؟

أهداف الدراسة

يهدف البحث إلى التعرف إلى مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت، والصحراء للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين.

أسئلة الدراسة

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين ؟

٢. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين وجهتي نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين نحو مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الوظيفة ؟

٣. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين وجهتي نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين نحو مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل التربوي ؟

٤. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين وجهتي نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين نحو مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ؟

٥. هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (α =٠,٠٥) بين وجهتي نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين نحو مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة ؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذا البحث في كونه أول بحث– على حد علم الباحث – يتصدّى لتقييم معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء. ولذلك يمكن أن يسهم البحث في إطلاع القيادات التربوية ومديري المدارس، والموجهين، والمعلمين، والآباء، وكل من له علاقة بتطوير التعليم على واقع ممارسة معلمي التعليم الأساسي لنشاطهم التدريسي، وعلاقة ذلك بمستوى تحصيل الطلبة، وبمخرجات التعليم الأساسي.

محددات الدراسة

اقتصر البحث على الآتي:

١. مديري المدارس، والموجهين التربويين في مدارس التعليم الأساسي بمديريات وادي حضرموت والصحراء، الجمهورية اليمنية في العام الدراسي ٢٠٠٦م.

٢. الكفايات التدريسية الأساسية المتضمنة في أداة البحث، التي تتكون من أربع كفايات أساسية، و(٥٩) كفاية فرعية.

مصطلحات الدراسة

الكفاية التدريسية: تُعرّف الكفاية بأنها مجموعة متكاملة من المعارف، والمهارات، والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، ووفقا لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة (Richey, et al., 2001)، ويعرف (الخوالدة وآخرون، ١٩٩٦) الكفايات التدريسية بأنها "مجموعة المعارف، والمفاهيم، والمبادئ، والاتجاهات، والقيم، والمهارات التي تلزم المعلم لكي يقوم بتعليم جيد وناجح للتلاميذ داخل الصف وخارجه".

مديرو المدارس: مديرو مدارس التعليم الأساسي بوادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية.

الموجهون التربويون: موجهو المواد التعليمية المختلفة في مدارس التعليم الأساسي بوادي حضرموت والصحراء بالجمهورية اليمنية.

التعريف الإجرائي للكفاية التدريسية: الدرجة التي يتحصل عليها المعلم في أداة البحث، التي تعبر عن مستوى ممارسته للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي بالصورة المسحية؛ لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، وكذلك استخدم الاستبيانة أداةً لجمع البيانات في ضوء هدف البحث وأسئلته.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع البحث من مديري مدارس التعليم الأساسي، والموجهين التربويين بمديريات وادي حضرموت والصحراء بمحافظة حضرموت، الجمهورية اليمنية.

عينة الدراسة

حرص الباحث على اختيار مجتمع البحث بأكمله بوصفه عينةً لهذه الدراسة. لكن حالت ظروف عديدة دون تحقيق ذلك، أهمها المساحة الجغرافية الكبيرة لمديريات وادي حضرموت والصحراء، والتباعد الجغرافي الكبير بين المدارس في إطار كل مديرية. ولذلك اقترح مدير عام مكتب التربية بمديريات وادي حضرموت والصحراء اختيار ٥٠٪ من مديري المدارس من جميع مديريات الوادي والصحراء، البالغ عددها ١٤ مديرية، واختيار مجتمع الموجهين التربويين كلّه؛ لوجودهم في عواصم المديريات، ولسهولة التواصل معهم، وتجميع الاستبانات. وقد تكرم مدير عام التربية بإرسال رسالة إلى جميع مديريات الوادي

والصحراء، طلب منهم فيها الاستجابة السريعة والواعية لفقرات الاستبيان وإعادتها إلى مكتب التربية في الوادي والصحراء بالسرعة الممكنة.

وقد بلغ عدد مديري المدارس في التعليم الأساسي، الذين تم تسليمهم استبيانة البحث ٧٨ مديرا، من أصل ١٥٦ مديرا، أي ما نسبته ٥٠٪ من إجمالي عدد المديرين. وتم استرجاع ٥٧ استبيانة ألغي منها ١٥ استبيانة، لعدم اكتمال المعلومات. وبذلك بلغ إجمالي عينة المديرين ٤٣ مديرا. أي ما نسبته ٢٧٪ من إجمالي المجتمع الأصلي لمديري المدارس. وفيما يتعلق بالتوجيه التربوي في التعليم الأساسي، فقد تم توزيع الأداة على المجتمع الأصلي كلّه وعددهم ٥٥ موجها. وقد تم استرجاع ٤٢ استبيانة، أي ما نسبته ٧٨٪ من إجمالي المجتمع الأصلي للموجهين. وبذلك تكوّنت عينة البحث من ٨٥ مدير مدرسة، وموجهاً تربوياً، يشكل المديرون ٥٠,٦٪ منهم، في حين بلغت نسبة الموجهين التربويين ٤٩,٤٪ ، كما يوضحه الجدول رقم (١) الآتي.

الجدول رقم (١)
يوضح توزيع عينة البحث من المديرون والموجهين وفقا لخصائصهم الشخصية

المتغيرات		المديرون		الموجهون		الإجمالي	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
المؤهل التربوي	تربوي	٢٥	٥٨,٢	٣٩	٩٢,٨	٦٤	٧٥,٣
المؤهل العلمي	غير تربوي	١٨	٤١,٨	٣	٧,٢	٢١	٢٤,٧
	ثانوي وما دونها	١٣	٣٠,٢٣	٣	٧,١	١٦	١٩
	دبلوم	١٣	٣٠,٢٣	٥	١١,٩	١٨	٢١
الخبرة	بكالوريوس	١٧	٣٩,٥٣	٣٤	٨١	٥١	٦٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٢٣	٥٣,٤٩	٢٦	٦١,٩	٤٩	٥٧,٦
	٥ - ١٠ سنوات	١٤	٣٢,٥٦	١١	٢٦,١	٢٥	٢٩,٤
أقل من ٥ سنوات		٦	١٣,٩٥	٥	١٢	١١	١٣
المجموع		٤٣	٥٠,٦٪	٤٢	٤٩,٤٪	٨٥	١٠٠٪

أداة الدراسة

وفقا لطبيعة مشكلة البحث، وهدفه، صمم الباحث أداة البحث في صورة استبيانة بالاستناد إلى دراسة ما توافر من البحوث، والدراسات، والأدبيات التربوية. وقد استطاع الباحث بالاستناد إلى تلك الأدبيات تصميم أداة بحثه التي تكونت من (٦٢) كفاية تدريسية فرعية، موزعة على أربعة محاور، هي تخطيط الدرس (١٦) كفاية، تنفيذ الدرس(٢٤) كفاية، إدارة الصف (١٣) كفاية، وتقييم تعلم الطلبة (٩) كفايات.

وقد صممت الأداة في شكل استبيانة احتوت على مقياس خماسي التقدير: عالية جدا ولها ٥ درجات، عالية ولها ٤ درجات، متوسطة ولها ٣ درجات، ضعيفة ولها درجتان،

وضعيف جدا ولها درجة واحدة. وطُلب من مديري المدارس، والموجهين التربويين تحديد مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية من خلال وضع علامة (ü) أمام التقدير الذي يعكس مستوى استجابتهم. واعتبر الباحث، بالاستناد إلى الدراسات السابقة، كدراسة مركز البحوث والتطوير التربوي (٢٠٠٢) أن ٨٠٪ تمثل المستوى المقبول تربويا لدرجة ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية.

صدق الأداة

ومن أجل معرفة ارتباط الكفاية بالمحور الذي تنتمي إليه، فضلا عن وضوح الفكرة وسلامة الصياغة، ومدى ملاءمة الأداة لتقييم مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين، تم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس، ذوي العلاقة، في جامعة عدن، ومركز البحوث والتطوير التربوي – صنعاء. وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات، تم في ضوئها إجراء التعديلات، وهي: حذف كفايتين فرعيتين من محور التخطيط، وكفاية واحدة من محور تنفيذ الدرس؛ لتكرارهما. وبذلك أصبحت الاستبانة تتكون من (٥٩) كفاية بدلا من (٦٢)، موزعة على المحاور الأربعة كالآتي: التخطيط (١٤) كفاية، تنفيذ الدرس (٢٣) كفاية، إدارة الصف (١٣) كفاية، وتقييم التعلم (٩) كفايات.

ثبات الأداة

حصل الباحث على ثبات الأداة من خلال حساب معاملات الارتباط بين قائمة العبارات في المحاور الأربعة لأداة الدراسة، وقد بلغت قيمة ألفا كرونباخ ٠,٩٦ على مستوى الأداة ككل، وهي قيمة مرتفعة تؤكد ثبات الأداة. أما بالنسبة لكل محور من محاور أداة البحث، وهي: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتقييم التعلم فقد كانت قيمة ألفا مرتفعة، كما يوضحها الجدول رقم (٢).

الجدول رقم (٢)
معاملات الارتباط للمحاور الأربعة وفقا لقيمة ألفا كرونباخ

م	المحور	قيمة ألفا كرونباخ
	الأداة ككل	٩٦.
١	تخطيط الدرس	٨٨.
٢	تنفيذ الدرس	٩٠.
٣	إدارة الصف	٩٠.
٤	تقييم التعلم	٨٤.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث أسلوبين للمعالجة الإحصائية باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS وهما: الإحصاء الوصفي باستخدام المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لوصف النتائج وتحليلها، أما ما يتعلق باختبار الفروض، فقد استخدم الباحث اختبار (ت) t-test لمجموعتين مستقلتين، وتحليل التباين الأحادي (anova)، واختبار شيفيه للمقارنات المتعددة.

عرض النتائج

يتناول الباحث عرض النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء هدف البحث وأسئلته. وتسهيلاً لعرض تلك النتائج، ومناقشتها تم تصنيفها إلى مجموعات، بحسب أسئلة البحث، وهي كالآتي:

عرض نتائج السؤال الأول

للإجابة عن سؤال البحث الأول ونصه "ما مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية؟" استخدم الباحث المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية للتعبير عن مستوى ممارسة الكفايات بشكل عام، وكذلك بالنسبة لكل محور من محاورها الأربعة، تم ترتيبها تنازليا، وفقا لمتوسطها المئوي المرجح، كما توضحها الجداول رقم (٣)، (٤)،(٥)، (٦) و(٧).

١- الكفايات ككل

يوضح الجدول رقم (٣) قيم المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة المعلمين للكفايات بشكل عام، ولكل محور من محاورها. حيث بلغ المتوسط المئوي المرجح لمستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية (٥٦,٨٪) وهي نسبة متدنية مقارنة بالمستوى المقبول في هذه البحث والمحدد بـ (٨٠٪).

وفيما يتعلق بكل محور من المحاور الأربعة للكفايات التي احتوتها أداة الدراسة، فقد تراوحت قيم المتوسطات المرجحة لكل من محور إدارة الصف (٥٨٪) ، ومحور تخطيط الدرس (٥٧,٦٪)، ومحور تنفيذ الدرس (٥٧٪)، ومحور تقييم التعلم (٥٤٪) كما يوضحها الجدول رقم (٣). وتبين هذه النتيجة تدني مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في محاور البحث الأربعة، مقارنة بالمستوى المقبول في هذا البحث، والمحدد بـ (٨٠٪).

الجدول رقم (٣)
يبين المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافات المعيارية لجميع محاور الكفايات التدريسية مرتبة تنازليا

المحور	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري
جميع الكفايات	٥٦,٨	٠,٥٨
إدارة الصف	٥٨	٠,٥٦
التخطيط	٥٧,٦	٠,٥٢
تنفيذ الدرس	٥٧,٢	٠,٤٦
التقويم	٥٤	٠,٥١

٢- كفاية تخطيط الدرس

فيما يتعلق بالمحور الأول للكفايات التدريسية (تخطيط الدروس) يبين الجدول رقم (٤) قيم المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لكل كفاية.

الجدول رقم (٤)
يبين المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لكفاية التخطيط مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يوزع زمن الدرس توزيعا ملائماً للمراحل المختلفة وفقا لخطة الدرس	٦٢,٨	٠,٨٢	١
٢	يحدد الهدف العام للدرس.	٦٢,٦	٠,٨٤	٢
٣	يختار عناصر المحتوى الأساسية والمهمّة.	٦٠	٠,٩٣	٣
٤	يحلل محتوى الدرس .	٥٩,٦	٠,٨٦	٤
٥	يختار طرائق التدريس الملائمة للأهداف والمحتوى وظروف التعلم.	٥٩,٦	٠,٩٤	٥
٦	يختار تقنيات التعليم المناسبة للأهداف والمحتوى وظروف التعلم	٥٨,٤	٠,٨٦	٦
٧	يضع خطة واضحة لسير الدرس.	٥٦,٢	٠,٩٢	٧
٨	يقوم بإعداد وسائل تعليمية من الخامات المحلية المتوفرة.	٥٤,٤	٠,٨٠	٨
٩	يحدد أساليب وإجراءات التثبيت في الدرس .	٥٣,٤	٠,٧٩	٩
١٠	يصوغ أهداف المجال المعرفي بمستوياته المختلفة.	٥٢,٢	٠,٨٧	١٠
١١	يصوغ أهدافاً مهارية.	٥٢	٠,٨٨	١١
١٢	يصوغ أهدافا وجدانية.	٤٨,٨	٠,٩٢	١٢
١٣	يحدد أساليب التقييم الملائمة لأهداف الدرس.	٤٨,٨	٠,٩٢	١٣
١٤	يختار عناصر المحتوى وفقا لأهداف الدرس.	٤٧,٦	٠,٨٧	١٤

يتضح من الجدول رقم (٤) أن الكفايات الفرعية التي جاءت في المراتب الخمس الأولى، وهي: توزيع زمن الدرس توزيعا ملائماً للمراحل المختلفة وفقا لخطة الدرس، وتحديد الهدف العام للدرس، واختيار عناصر المحتوى الأساسية والمهمة، وتحليل محتوى الدرس، واختيار طرائق التدريس الملائمة للأهداف، والمحتوى، وظروف التعلم تراوحت متوسطاتها المئوية

المرجحة ما بين (٦٢,٨٪) و(٥٩,٦٪)، وهي قيم تشير إلى مستوى ممارسة متوسطة، في حين أشارت المتوسطات المئوية المرجحة لباقي الكفايات في هذا المحور إلى قيم متدنية، تراوحت ما بين (٥٨,٤ ٪) للكفاية السادسة من حيث الرتبة، وهي كفاية اختيار تقنيات التعليم المناسبة للأهداف، والمحتوى، وظروف التعلم، و(٤٧,٦٪) للكفاية الأخيرة من حيث الرتبة، وهي كفاية اختيار عناصر المحتوى وفقا لأهداف الدرس.

وتوضح هذه النتائج تدني مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في محور تخطيط الدرس مقارنة بالمستوى المقبول في هذا البحث، والمحدد بـ (٨٠ ٪).

٣- كفاية تنفيذ الدرس

فيما يتعلق بالمحور الثاني للكفايات التدريسية (تنفيذ الدرس) يبين الجدول رقم (٥) قيم المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لكل كفاية.

الجدول رقم (٥)
يبين المتوسطات المئوية المرجحة والانحرافاتِ المعيارية لكفاية تنفيذ الدرس مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يستخدم الكتاب التعليمي بفاعلية.	٦٧,٢	١,٠١	١
٢	متمكن من المادة العلمية لموضوع الدرس.	٦٦,٨	٠,٨٠	٢
٣	يستخدم لوح الطباشير بفاعلية.	٦٦,٢	٠,٩٩	٣
٤	يتحدث بصوت واضح وبلغة سليمة وبسيطة.	٦٥,٦	٠,٩٨	٤
٥	يبرز العناصر الأساسية والمهمّة لمحتوى الدرس.	٦١,٦	٠,٩٠	٥
٦	يعرض أمثلة متنوعة تكفي لتحقيق وضوح عناصر محتوى الدرس.	٦١,٦	٠,٧٩	٦
٧	يستخدم إجراءات فاعلة لتهيئة المتعلمين وإثارة دوافعهم للدرس .	٥٨,٤	٠,٨٢	٧
٨	يجعل إجراءات معالجة الدرس متوافقة مع الأهداف.	٥٨,٢	٠,٧٧	٨
٩	يربط محتوى الدرس بأمثلة حياتية من بيئة المتعلمين.	٥٨,٢	٠,٨٥	٩
١٠	يربط محتوى الدرس بخبرات المتعلمين السابقة.	٥٧,٦	٠,٩٤	١٠
١١	يربط بين الجوانب النظرية وتطبيقاتها.	٥٧,٦	٠,٨٦	١١
١٢	يعمل على توجيه الأسئلة الملائمة لقدرات المتعلمين .	٥٧,٦	٠,٧٦	١٢
١٣	يستخدم أساليب التعزيز المناسبة.	٥٦,٤	٠,٦٨	١٣
١٤	يحافظ على الزمن المحدد لكل مرحلة من مراحل الدرس.	٥٦	٠,٨٧	١٤
١٥	يعالج محتوى الدرس بصورة واضحة ومشوقة.	٥٥,٢	٠,٧٨	١٥
١٦	يستخدم أساليب وإجراءات التثبيت بفاعلية.	٥٤,٦	٠,٦٨	١٦
١٧	يعالج محتوى الدرس بصورة منظمة ومتسلسلة.	٥٤,٤	٠,٧٥	١٧
١٨	يقدم مادة علمية حديثة ومواكبة.	٥٤,٢	٠,٨٧	١٨
١٩	يربط محتوى الدرس بالتطورات الجارية في المجتمع.	٥٣,٦	٠,٧٦	١٩
٢٠	يستخدم طرائق تدريس متنوعة.	٥٢	٠,٧٩	٢٠
٢١	يستخدم وسائل تعليمية ملائمة لأهداف الدرس ومحتواه.	٥٠,٢	٠,٧٣	٢١
٢٢	يربط محتوى الدرس بمعارف المتعلمين السابقة.	٤٩,٨	٠,٨٥	٢٢
٢٣	يعالج عناصر المحتوى بالاستناد إلى مصادر تعلم مختلفة.	٤٦,٦	٠,٧١	٢٣

يتضح من الجدول رقم (٥) أن الكفايات الفرعية التي جاءت في المراتب الست الأولى، والتي تراوحت متوسطاتها المئوية المرجحة ما بين (٦٧,٢ ٪) و (٦١,٦٪)، تقترب قيمها من مستوى متوسط، مقارنة بالمستوى المقبول في هذه الدراسة، في حين حصلت باقي الكفايات الفرعية على متوسطات مئوية متدنية، تراوحت قيمها ما بين (٥٨,٤٪ و ٤٦,٦٪).

وتوضح هذه النتائج تدني مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في محور تنفيذ الدرس، مقارنة بالمستوى المقبول في هذا البحث، والمحدد بـ (٨٠ ٪).

٤- كفاية إدارة الصف

فيما يتعلق بالمحور الثالث للكفايات التدريسية (إدارة الصف)، يبين الجدول رقم (٦) قيم المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لكل كفاية.

الجدول رقم (٦)
يبين المتوسطات المئوية المرجحة، والانحرافات المعيارية لكفاية إدارة الصف مرتبة تنازليا

م	العبارة	المتوسط المئوي المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يهتم بالطلبة المتفوقين.	٦٥,٦	١,٠١	١
٢	يستخدم الأساليب المختلفة لتحقيق النظام والانضباط في الصف.	٦٥,٤	٠,٩٤	٢
٣	يشجع المتعلمين على الإجابة عن الأسئلة.	٦٤	٠,٨٤	٣
٤	يتصف بالاتزان الانفعالي.	٦١,٤	٠,٧٩	٤
٥	يوفر فرصا متساوية لمشاركة جميع المتعلمين في الدرس.	٦٠,٤	٠,٧٧	٥
٦	يقيم علاقة إيجابية مع المتعلمين.	٥٩,٨	٠,٨٧	٦
٧	يشجع المتعلمين على توجيه الأسئلة.	٥٨,٨	٠,٨١	٧
٨	يشجع المتعلمين على التفاعل الايجابي في الدرس.	٥٧,٨	٠,٩٣	٨
٩	يستخدم أساليب الثواب والعقاب للتأثير في عملية التعلم.	٥٧,٤	٠,٨٦	٩
١٠	يطوّر الموقف الإيجابي للتعلم وعاداته لدى المتعلمين.	٥٣,٦	٠,٧١	١٠
١١	يستخدم أساليب وإجراءات التعرف على الفروق الفردية بفاعلية.	٥١,٨	٠,٧٠	١١
١٢	يطوّر طرائق التفكير والعمل العلمي للمتعلمين.	٤٩,٦	٠,٨٤	١٢
١٣	يستخدم أساليب علاجية للطلبة المتخلفين.	٤٨,٢	٠,٨٢	١٣

يوضح الجدول رقم (٦) أن الكفايات التدريسية الفرعية التي جاءت في المراتب الست الأولى، والتي تراوحت متوسطاتها المئوية المرجحة ما بين (٦٥,٦٪) و(٥٩,٨٪) تقترب قيمها من المستوى المتوسط، في حين حصلت باقي الكفايات الفرعية على متوسطات مئوية متدنية تراوحت ما بين (٥٨,٨٪) و(٤٨,٢٪). وتوضح هذه النتائج تدني مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في محور إدارة الصف، مقارنة بالمستوى المقبول في هذا البحث، والمحدد بـ (٨٠٪).

٥- كفاية تقييم التعلم

وفيما يتعلق بالمحور الثالث للكفايات التدريسية (تقييم التعلم)، يبين الجدول رقم (٧) الآتي قيم المتوسطات، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لكل كفاية.

الجدول رقم (٧)
يبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكفاية التقييم مرتبة تنازلياً

م	العبارة	النسبة المئوية المرجحة	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها.	٦٤	٠,٧٤	١
٢	يستخدم التقويم النهائي بفاعلية.	٥٩,٢	٠,٨٤	٢
٣	يجيد وضع الاختبارات التحصيلية بأنواعها.	٥٦,٤	٠,٧٦	٣
٤	يستخدم التقويم البنائي (التكويني) بفاعلية.	٥٢,٢	٠,٧٣	٤
٥	يستخدم الأدوات المناسبة لتقييم جوانب التعلم المختلفة.	٥١,٢	٠,٧٨	٥
٦	يستخدم التقويم القبلي(التشخيصي) لتحديد متطلبات التعلم.	٥٠,٨	٠,٧٠	٦
٧	يستخدم نتائج التقويم لتطوير نشاطه التدريسي.	٥٠,٨	٠,٨٤	٧
٨	يستخدم نتائج التقويم في التعرف على الفروق الفردية ومعالجتها.	٥٠,٦	٠,٨٠	٨
٩	يستخدم نتائج التقويم لتطوير فاعلية عملية التعلم.	٥٠,٢	٠,٧٧	٩

يوضح الجدول رقم (٧) تدني المتوسطات المئوية المرجحة لممارسة المعلمين لجميع الكفايات التدريسية في هذا المحور، التي تراوحت قيمها بين (٥٦,٤٪) و(٥٠,٢٪) باستثناء كفايتين، وهما: كفاية ربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها، واستخدام التقييم النهائي بفاعلية، فقد حصلتا على متوسطين مرجحين هما (٦٤٪) و(٥٩,٢٪) على التوالي، وتقتربان من المستوى المتوسط مقارنة بالمستوى المقبول في هذه الدراسة. وتوضح هذه النتائج ضعف مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في محور التقييم، مقارنة بالمستوى المقبول في هذا البحث، والمحدد بـ (٨٠٪).

عرض نتائج السؤال الثاني

للإجابة هن سؤال البحث الثاني ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائيا في وجهتي نظر المديرين والموجهين حول مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الوظيفة؟"، استخدم الباحث الاختبار التائي لفحص دلالة الفروق في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية، بحسب متغير الوظيفة، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨).

يوضح الجدول رقم (٨) نتائج استخدام الاختبار التائي لفحص دلالة الفروق بين متوسطي وجهات نظر المديرين والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية بحسب متغير الوظيفة، حيث تشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في قيمة (ت) عند مستوى دلالة (α = ٠,٠١) للأداة ككل، وفي كل محور من محاورها الأربعة: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتقييم التعلم لصالح الموجهين التربويين.

الجدول رقم (٨)
يوضح مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية وفقا لمتغير الوظيفة

المجال	الوظيفة	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
التخطيط	مديرون	٤٣	٢,٦٧٨٨	٤١٣٦.	٣,٩٥٦	٨٣	٠,٠١
	موجهون	٤٢	٣,٠٩٢٣	٥٤٠٩.			
تنفيذ الدرس	مديرون	٤٣	٢,٥٨٥٣	١٨٠٩.	٦,٩١٦	٨٣	٠,٠١
	موجهون	٤٢	٣,١٣٦٩	٤٩٠٠.			
إدارة الصف	مديرون	٤٣	٢,٥٦٣٥	٢٥٨٣.	٦,٩٨٤	٨٣	٠,٠١
	موجهون	٤٢	٣,٢٤٥١	٥٨٤٣.			
التقييم	مديرون	٤٣	٢,٤٩٦١	١٧٨٧.	٤,٠١٨	٨٣	٠,٠١
	موجهون	٤٢	٢,٩٠٧٤	٦٤٦٤.			
الكلي	مديرون	٤٣	٢,٥٨٢٦	١٦٨٢.	٦,٥١٧	٨٣	٠,٠١
	موجهون	٤٢	٣,٠٩٧٩	٤٨٩٨.			

عرض نتائج السؤال الثالث

نص هذا السؤال على هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر المديرين والموجهين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل التربوي؟"، لمعرفة دلالة الفروق بين وجهتي نظر المديرين والموجهين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية وفقا للمؤهل التربوي، استخدم الباحث الاختبار التائي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٩).

الجدول رقم (٩)
يوضح مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية يعزى لمتغير المؤهل التربوي

المجال	المؤهل التربوي	عدد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	الدلالة
التخطيط	تربوي	٦٤	٢,٨٧٦٠	٥٥٠٨.	٠,٢١٨	٨٣	٨٢٨٠.
	بدون	٢١	٢,٩٠٤٨	٤٢٩٢.			
تنفيذ الدرس	تربوي	٦٤	٢,٩٠٤٣	٤٥٦٨.	١,٦٤٦	٨٣	١٠٠.
	بدون	٢١	٢,٧١٦٣	٤٤٦٢.			
إدارة الصف	تربوي	٦٤٤	٣,٠١٥٤	٥٣٥٩.	٣,٥٠٢	٨٣	٠١٠.
	بدون	٢١	٢,٥٤٩٥	٥٠٦٩.			
التقييم	تربوي	٦٤	٢,٧٣٧٨	٥٢٤٣.	١,٢١٢	٨٣	٢٢٩٠.
	بدون	٢١	٢,٥٨٢٠	٤٦٧٣.			
المحاور ككل	تربوي	٦٤	٢,٨٨٥٨	٤٥٨٢.	١,٧٧٩	٨٣	٠٧٩٠.
	بدون	٢١	٢,٦٨٩٠	٣٧٦٢.			

يوضح الجدول رقم (٩) نتائج استخدام الاختبار التائي لفحص دلالة الفروق بين متوسطي وجهات نظر المديرين والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية بحسب متغير المؤهل التربوي، وتشير النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا في قيمة (ت) عند مستوى دلالة (∝ =٠,٠١) في محور إدارة الصف، في حين لا توجد فروق معنوية في باقي المحاور، ولا في مستوى الأداة ككل.

عرض نتائج السؤال الرابع

للإجابة هن سؤال البحث الرابع ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر المديرين والموجهين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟" استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية بحسب متغير المؤهل العلمي، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (١٠).

الجدول رقم (١٠)
يوضح مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية وفقا لمتغير المؤهل العلمي

	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات	٣٤٦.	٢	١٧٣.	٦٣٢.	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٢,٤٦٥	٨٢	٢٧٤.		
	الكلي	٢٢,٨١١	٨٤			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	١,٣١٥	٢	٦٥٨.	٣,٢٩٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٣٧٠	٨٢	٢٠٠.		
	الكلي	١٧,٦٨٥	٨٤			
إدارة الصف	بين المجموعات	٣,٩٦٦	٢	١,٩٨٣	٧,١٦٤	دالة ٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٢,٧٠٢	٨٢	٢٧٧.		
	الكلي	٢٦,٦٦٨	٨٤			
التقييم	بين المجموعات	١,٥٢٧	٢	٧٦٣.	٣,٠٤٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٠,٥٤٣	٨٢	٢٥١.		
	الكلي	٢٢,٠٧٠	٨٤			
المحاور ككل	بين المجموعات	١,٤٨٦	٢	٧٤٣.	٤,٠١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥,١٨٠	٨٢	١٨٥.		
	الكلي	١٦,٦٦٦	٨٤			

يوضح الجدول رقم (١٠) أن النسبة الفائية المحسوبة لكل من المحاور الآتية: التخطيط ، وتنفيذ الدرس، والتقييم، أصغر من الجدولية عند مستوى دلالة (α= ٠٥.) وهذا يؤكد عدم

وجود فروق دالة إحصائيا. في حين تكون النسبة الفائية المحسوبة لمحور إدارة الصف أكبر من الجدولية، وهذا يعني وجود فروق دلالة إحصائيا في مستوى ممارسة الكفايات التدريسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. ولكي يتم التعرف على اتجاه الفروق استخدم الباحث اختبار شيفيه، لإجراء المقارنات البعدية للمؤهل العلمي وقد كانت الفروق دالة لصالح المؤهل العلمي بكالوريوس، كما يوضحها الجدول رقم (١١).

الجدول رقم (١١)
المقارنات البعدية باختبار شيفيه لأثر المؤهل العلمي

المجال	المؤهل	المتوسط الحسابي	ثانوية	دبلوم	بكالوريوس
إدارة الصف	ثانوية	٢,٦٣٩٤			*
	دبلوم	٢,٦٣٢٥			*
	بكالوريوس	٣,٠٧٦٧			

عرض نتائج السؤال الخامس

للإجابة هن سؤال البحث الخامس ونصه "هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر مديري المدارس، والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة؟"، استخدم الباحث اختبار أسلوب تحليل التباين الأحادي؛ لمعرفة الفروق بين متوسطات ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية بحسب متغير الخبرة. وكانت النتائج كما يوضحها جدول رقم (١٢).

الجدول رقم (١٢)
يوضح مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية يعزى لمتغير الخبرة

الكفاية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	دالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات	١,٠٣٠	٢	.٥١٥	١,٩٣٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١,٧٨١	٨٢	.٢٦٦		
	الكلي	٢٢,٨١١	٨٤			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	١,١٠٧	٢	.٥٥٣	٢,٧٣٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,٥٧٨	٨٢	.٢٠٢		
	الكلي	١٧,٦٨٥	٨٤			
إدارة الصف	بين المجموعات	.٥٥٨	٢	.٢٧٩	.٨٧٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦,١١٠	٨٢	.٣١٨		
	الكلي	٢٦,٦٦٨	٨٤			
التقويم	بين المجموعات	.١٥٥	٢	٧,٧٤٧	.٢٩٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢١,٩١٥	٨٢	.٢٦٧		
	الكلي	٢٢,٠٧٠	٨٤			
المحاور ككل	بين المجموعات	.٤٧٤	٢	.٢٣٧	١,٢٠١	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦,١٩٢	٨٢	.١٩٧		
	الكلي	١٦,٦٦٦	٨٤			

يشير الجدول رقم (١٢) إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا في متوسطات ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة على صعيد أي محور من محاور البحث، ولا للمحاور ككل. إذ جاءت قيم (ف) المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية لـ (ف) عند درجات حرية ٢، ٨٢ ، ومستوى دلالة (٠,٠٥).

مناقشة النتائج

أولاً: فيما يتعلق بالسؤال الأول ما مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية من وجهة نظر مديري المدارس والموجهين التربويين؟ كشفت النتائج كما أوضحتها الجداول رقم (٣، ٤، ٥، ٦، و٧) تدني مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية الأساسية بشكل عام، وفيما يتعلق بالمحاور الأربعة: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتقييم التعلم.

وتتفق هذه النتيجة مع كثير من الدراسات اليمنية، التي تناولت مستوى امتلاك، أو مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في كل من التعليم الأساسي والثانوي في الجمهورية اليمنية، مثل دراسة مركز البحوث والتطوير التربوي بعدن (٢٠٠٢)، ودراسة المخلافي (٢٠٠٣)، ودراسة مطهر والصوفي (١٩٩٤). وقد عزت هذه الدراسات تدني مستوى كفايات المعلمين إلى ضعف برامج إعداد المعلمين في مؤسسات الإعداد بالجمهورية اليمنية.

وإذ يتفق الباحث مع ما ذهبت إليه هذه الدراسات، فإنه يرى أن تدني مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية، كما أوضحتها نتائج هذا البحث، ربما يعزى إلى أسباب أخرى عديدة، قد لا تقتصر فقط على ضعف مستوى الإعداد في مؤسسات إعداد المعلمين. ومن هذه الأسباب عدم حصول أعداد كبيرة من المعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمديريات وادي حضرموت والصحراء على إعداد أكاديمي وتربوي، وهؤلاء هم خريجو الثانوية العامة، وما دونها الذين يشكلون –وفقا لإحصائيات مكتب التربية والتعليم بالوادي والصحراء– حوالى ٤٥٪ من إجمالي عدد المعلمين في التعليم الأساسي، الذين يبلغ عددهم ٣٠٩٩ معلما ومعلمة، فضلا عن أن ٥٥٪ من المعلمين في مدارس التعليم الأساسي في الوادي والصحراء هم من حملة دبلوم كلية التربية، أو المعهد العالي للمعلمين (عامان بعد الثانوية). وتوضح عدد من الدراسات، والتقارير الرسمية أن مستوى الخريجين من مؤسسات إعداد المعلمين ضعيف؛ نتيجة لضعف المقررات الدراسية في مؤسسات الإعداد في إكساب المعلمين الكفايات التدريسية الأساسية اللازمة لعملية التدريس (مركز البحوث، ٢٠٠٢). وسبب هذا الضعف سيادة التعليم النظري في برامجها الأكاديمية، وضعف جوانبه التطبيقية المرتبطة بالواقع المدرسي في اليمن (قطاع التعليم، ٢٠٠٠، ص١٤١). وإضافة إلى ما سبق، فإن نظام

الإعداد ذاته لمعلمي التعليم الأساسي في عامين دراسيين بعد الثانوية العامة قد فقد صلاحيته منذ زمن طويل، و لم يعد كافيا لإعداد معلمين مؤهلين أكاديميا وتربويا. واتجهت لذلك كثير من مؤسسات إعداد المعلمين حول العالم إلى تغيير برامج الإعداد لمعلمي التعليم الأساسي، واشتراط الحصول على الدرجة العلمية بكالوريوس كمتطلب لممارسة التدريس في التعليم الأساسي، سواء أكان ذلك متعلّقاً بمعلم الصف (للصفوف ١–٤) أم بمعلّم المجال (للصفوف ٥–٩). وأما التدريس في التعليم الثانوي. فمتطلباته تصاعدت، وشروطه تنوعت، كالحصول على درجة الماجستير، إضافة إلى الحصول على رخصة (Certificate) لممارسة مهنة التعليم، كما في ألمانيا، واليابان، وفرنسا، والولايات المتحدة (The National Commission on Teaching & America's Future, 1996).

ومن منطلق وجود علاقة مباشرة بين نوعية إعداد المعلم أكاديميا وتربويا، ومستوى تحصيل الطلبة الذي أظهرته كثير من الدراسات، كدراسة هاموند (Hammond, 2000) التي استعرضت عددا كبيرا من الدراسات التي توصلت لنفس النتيجة، فإن وجود هذا الكم الكبير من المعلمين، غير المؤهلين أكاديميا، وتربويا، كخريجي الثانوية العامة، فضلا عن محدودية الكفايات الأكاديمية، والتربوية لخريجي الدبلوم، سيؤثر سلبا في مستوى تحصيل الطلبة، وما لذلك من آثار سلبية، ليس في نوعية مخرجات التعليم الأساسي فحسب، وإنما في نوعية مخرجات مؤسسات التعليم عموما في البلاد.

ومهما كان مستوى فاعلية مؤسسات الإعداد قبل الخدمة، فإنّ المعلمين يحتاجون أثناء الخدمة إلى مواصلة تطوير معارفهم الأكاديمية، وقدراتهم التربوية، والطرائقية، بما يحقق لهم مواكبة التطورات العلمية، كل في مجال تخصصه، واستيعاب الجديد في نتائج البحث التربوي، وبما يساعدهم في تطوير فاعلية عملهم التربوي والتعليمي.

لذلك يثير هذا التدني في مستوى ممارسة المعلمين في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تساؤلات عديدة عن فاعلية التدريب أثناء الخدمة، وإلى أي مدى تسهم الأموال، التي تصرف، والجهود التي تبذل في تطوير العمل التربوي والتعليمي للمدرسة.

وفي ارتباط وثيق بالتدريب أثناء الخدمة، يمكن إثارة تساؤل آخر، له علاقة بتطوير فاعلية الأداء التدريسي للمعلم، يتعلق بموقع النمو المهني للمعلمين، ومكانته في منظومة العمل التربوي والتعليمي وآليته. فمهما كان نوع التأهيل والتدريب، قبل الخدمة وأثنائها جيدا، فإنه منقوص، إذا لم تصاحبه رغبة المعلم ذاته، وحماسته للتعلم المستمر، وتطوير نفسه ذاتيا؛ لاكتساب المعارف، وتطوير كفاياته التدريسية. فهل مثل هذا النمو المهني متطلب للتثبيت الوظيفي؟ وهل هو متطلب للترقية الوظيفية؟ وهل لمستوى النمو المهني للمعلمين علاقة بتقلّد المناصب الإدارية؟ وهل يحظى من يتطور مهنيا بامتيازات معينة؟ هذه وغيرها من العوامل محفزات غائبة عن منظومة العمل التربوي، فكيف يمكن إذاً الدفع بالمعلم لتطوير

نفسه ذاتيا، وأن يرتقي بمستواه للأفضل، وبالنتيجة تحقيق مستويات عالية في تحصيل الطلبة يرضى عنها المجتمع ؟. لذلك هناك حاجة لتطوير دوافع المعلمين، وتحفيزهم لتطوير أنفسهم بصورة ذاتية ومستقلة. فمهما كان مستوى الإعداد المهني قبل الخدمة وأثنائها، فإن ممارسة المعلم للكفايات التدريسية بفاعلية مرتبط بمستوى تطوره المهني المستمر وبحماسته لمهنته، وهذه الأخيرة مرتبطة بنوع المحفزات التي تشعر المعلم بتميزه عن غيره في الأداء، والمكانة الوظيفية. فكيف إذا سيكون الحال إذا غابت سياسات واضحة للتدريب، وإذا تميزت برامجه بالضعف، ووصفت مؤسساته بالمشلولة، وإذا انحسرت دوافع المعلمين، وحماسهم للعطاء الفاعل والمتجدد؟

وقد يكون مستوى إعداد المعلم جيدا، ولكن تنقصه الدوافع، والحماس لممارسة ما تعلمه بصورة فاعلة، وهذه إشكالية مرتبطة بأمور كثيرة، في مقدمتها مستوى أجور المعلمين، فضلا عن نظام الأجور ذاته، وتحقيقه الإشباع والعدالة للمعلمين، وفقا لمعايير الكفاءة والتميز في الأداء الصفي. وقد أوضح مقبل (٢٠٠٦) بالاستناد إلى التقرير الخاص بمؤشرات التعليم في الجمهورية اليمنية ٢٠٠٢/٢٠٠٣ إلى أن ضعف القيمة الحقيقية للأجور، وتآكلها دفع العديد من المعلمين للانشغال بأعمال أخرى، تدر عليهم دخلا إضافيا، وهذا من العوامل الرئيسة التي أثرت في مستوى أدائهم التدريسي.

فما الذي يمكن أن يقدمه إذا نظام أجور، يعتمد على الشهادة العلمية، وعدد سنوات العمل (الخبرة) فقط، دون أن يكون فاعلا في دفع المعلمين للنمو المهني، وللتنافس على التميز، وتطوير فاعلية العملية التعليمية، وبالنتيجة تحسين مخرجات التعليم؟.

وفضلا عن الأسباب سالفة الذكر، فإن عوامل أخرى قد يكون لها علاقة مباشرة، أو غير مباشرة بتدني مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية، مثل اكتظاظ غرف الدروس بالتلاميذ، وضعف الإمكانيات المادية والتقنية، ونوعية البيئة الصفية، والمناخ المدرسي، وضعف الإدارة المدرسية، والتوجيه التربوي.

وفي الختام، وبعد هذه المناقشة لنتائج السؤال الأول، يمكن القول بأن هناك حاجة ماسة لتغيير النظرة إلى المعلم، ومكانته الاجتماعية والمهنية، والاهتمام بإعداده الأكاديمي والتربوي، وتشجيعه على تطوير نفسه مهنيا، فنوعية المعلم في الصف من أكثر العوامل المدرسية المؤثرة في تحقيق مستويات عالية لتحصيل الطلبة.

ثانياً: فيما يتعلق بالسؤال الثاني هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الوظيفة، أوضحت النتائج كما يبينها الجدول رقم (٨) وجود فروق دالة إحصائيا في قيمة (ت) عند مستوى دلالة (α

=٠,٠١) في متوسط ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية وفقاً لمتغير الوظيفة على مستوى الأداة ككل، وفي كافة المحاور: تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، إدارة الصف والتقويم ولصالح الموجهين التربويين.

ويفسر الباحث وجود فروق في تقييم مديري المدارس والموجهين التربويين لمستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية بمجموعة من الأسباب يأتي في مقدمتها انشغال مدير المدرسة بالعمل الإداري على حساب دوره كموجه تربوي مقيم ودائم في المدرسة، فضلا عن أن الثانوية العامة، والدبلوم تشكلان أساس المؤهل العلمي لنسبة كبيرة من مديري مدارس التعليم الأساسي.

كما يمكن اعتبار هذا التباين في تقييم مستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية راجعاً إلى التباين في المعايير المستخدمة في تقييم المعلم، أو أن تطبيقها يعتمد على الرؤى الشخصية والخلفية العلمية والتربوية للمديرين والموجهين التربويين. كما يمكن أن يعزى هذا الاختلاف إلى أن الموجه التربوي له نفس التخصص والمؤهل العلمي للمعلم نفسه، ولذلك يكون باستطاعته تقييم النشاط التربوي، والتعليمي للمعلم وفقا للخصوصية العلمية للمحتوى التعليمي، على عكس مدير المدرسة، الذي يوجه جل اهتمامه لتقييم السلوك التدريسي العام للمعلم، من دون مراعاة الخصوصية التربوية لطبيعة المحتوى العلمي للمادة التعليمية، كونه غير متخصص فيها.

ثالثاً: فيما يتعلق بالسؤالين الثالث والرابع هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي؟ كشفت النتائج، كما يوضحها جدول رقم (٩) وجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق دالة إحصائيا في قيمة (ت) و(ف) في متوسط ممارسة معلمي التعليم الأساسي للكفايات التدريسية في أداة البحث ككل، تعزى لمتغير المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي على التوالي. وفيما يتعلق بالمحاور الأربعة للدراسة: التخطيط، والتنفيذ، وإدارة الصف، والتقييم كل على حدة كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (∝=٠,٠١) في محور إدارة الصف فقط لصالح المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي. ويفسر الباحث هذه النتيجة بالتعامل الشكلي والتقليدي مع كفاية إدارة الصف، والتعامل معها على أنها أنشطة المعلم لتحقيق النظام، والانضباط في أثناء الدرس فحسب، و لم تحظ الكفايات الأخرى لإدارة الصف، ككفايات التفاعل الصفي، وتوجيه الأسئلة، وتطوير طرائق التفكير، والعمل العلمي للطلبة، وأساليب التعرف على الفروق الفردية، وكيفية معالجتها، وغيرها من الكفايات باهتمام المبحوثين.

وفي الوقت الذي توضح فيه هذه النتيجة أثر المؤهل التربوي، والعلمي، وأفضلية التربويين،

وحملة درجة البكالوريوس من المديرين والموجهين في قراءة الواقع وتحليله، وإصدار أحكام حوله مقارنة بغيرهم من حملة الدرجة العلمية الأدنى، نجد أن اقتصار التباين فيما بينهم على كفايات إدارة الصف يكشف عن ضعف التأهيل التربوي في مؤسسات إعداد المعلمين؛ نتيجة لغلبة الجانب النظري على التطبيقي في برامجها، ووجود هوة كبيرة بين مؤسسات إعداد المعلمين، ومتطلبات الواقع المدرسي، وإلا كيف يمكن تفسير تساوى تقييم التربويين، وغير التربويين، وذوي الدرجات العلمية العالية، والمتدنية لممارسة المعلمين للكفايات التدريسية في المحاور الثلاثة المذكورة. فضلا عن ذلك تضع هذه النتيجة علامة استفهام على مستوى الإعداد الأكاديمي للمديرين والموجهين. وقد أوضح عدد من الدراسات التي تم استعراضها سلفا، ومنها دراسة هاموند (Hamoond, 2000) وجود ارتباط وتأثير متبادل بين الإعداد التربوي، والإعداد الأكاديمي، وترتبط فاعلية كل منهما بالآخر، من منطلق أن الإعداد التربوي يتفاعل مع الإعداد في المادة التخصصية، ويكون من نتيجته زيادة في فاعلية أداء المعلم، أو ضعفه. كما تكشف هذه النتيجة عن الحاجة الملحة لتأهيل، وإعادة تأهيل مديري المدارس والموجهين التربويين بما يحقق الارتقاء بعملهم الرقابي والتوجيهي، وأن يكون لهم دور فاعل في تطوير الكفايات التدريسية للمعلمين، وتحقيق فاعلية العملية التعليمية في المدرسة. فضلا عن ذلك، تكشف هذه النتيجة الحاجة الماسة لتطوير العلاقة، وفاعلية التنسيق بين وزارة التربية والتعليم، ومؤسسات إعداد المعلمين، وخصوصا كليات التربية، لتطوير فاعلية برامج إعداد المعلمين، وجعلها وثيقة الصلة بواقع العملية التربوية والتعليمية في المدرسة ومتطلباتها.

رابعا: فيما يتعلق بالسؤال الخامس هل توجد فروق دالة إحصائيا بين وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية تعزى لمتغير الخبرة، أظهرت النتائج، كما يبينها جدول (١٢) عدم وجود فروق دالة إحصائيا، تعزى لمتغير الخبرة. ويعزو الباحث سبب هذه النتيجة السلبية إلى عدد من الاحتمالات، منها أن الضعف في كفايات المعلم واضح وبيّن، يدركه حديثو العهد بالتعليم والمتمرسون على حد سواء. كما يمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الخبرة لا تعدو كونها تراكما لسنوات العمل في مهنة التعليم، دون أن يصاحب ذلك نمو مهني حقيقي، صقلته التجربة، وعززته دورات التأهيل في أثناء الخدمة، والتعلم الذاتي المستمر للمدير والموجه التربوي، فضلا عن ضعف تأهيلهم التربوي.

أهم النتائج والتوصيات

توصّل البحث إلى النتائج الآتية:

١. جاءت قيم المتوسطات المئوية المرجحة لمستوى ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية بشكل عام (٥٦,٨٪)، وفي كل محور من محاور أداة البحث: تخطيط الدرس (٥٧,٦٪)،

وتنفيذ الدرس (٥٧٪)، وإدارة الصف (٥٨٪)، وتقييم التعلم (٥٤٪)، وهي قيم متدنية مقارنة بالمستوى المقبول المحدد في هذا البحث بـ (٨٠٪).

٢. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠١) في وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية بشكل عام، وفي كل محور من محاورها الأربعة: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتقييم التعلم لصالح الموجهين التربويين.

٣. وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠١) في وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية في محور إدارة الصف، يعزى لمتغير المؤهل التربوي، والمؤهل العلمي. في حين لا توجد فروق تذكر في باقي المحاور.

٤. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α =٠,٠٥) في وجهتي نظر مديري المدارس والموجهين التربويين في مستوى ممارسة معلمي التعليم الأساسي في مديريات وادي حضرموت والصحراء للكفايات التدريسية بشكل عام، وفي كل محور من محاورها الأربعة: تخطيط الدرس، وتنفيذ الدرس، وإدارة الصف، وتقييم التعلم يعزى لمتغير الخبرة.

وفي ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

١. وضع خطط وبرامج سنوية للنمو الأكاديمي والمهني للمعلمين، ومديري المدارس، والموجهين التربويين، وجعل النمو الأكاديمي، والمهني من متطلبات الترقية الوظيفية، وتقلد المناصب الإدارية.

٢. تشجيع المعلمين، ومديري المدارس، والموجهين التربويين على النمو الأكاديمي، والمهني الذاتي، والمستقل، وتوفير المتطلبات الضرورية لذلك، كالكتب، والمراجع، والدوريات.

٣. تطوير ظروف عمل المعلمين، وتحسين بيئة التعلم في المدرسة بما يساعد في تطوير فاعلية العملية التدريسية، والارتقاء بمستوى تحصيل الطلبة.

المراجع

الحربي، فاطمة ضيف الله (٢٠٠٠). **أهمية الكفايات التدريسية العامة اللازمة لمعلمة التربية الإسلامية ودرجة ممارستها بالمرحلة المتوسطة بجنوب جدة**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عدن.

الخوالدة ، محمد محمود وآخرون (١٩٩٦). **طرق التدريس العامة** (ط١). صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

شبارة، أحمد مختار (١٩٩٣). تقويم اكتساب الكفايات التعليمية في ضوء مبادئ التعلم الإتقاني لدى طالبات الكلية المتوسطة للمعلمات بمسقط. **التربية المعاصرة**، جامعة الإسكندرية، **٢٧**(١٠)، ١٩٧-٢٤٤.

طايع، أنيس احمد (١٩٩٩). دراسة ميدانية لممارسة مدرسي المواد الاجتماعية للكفايات الوظيفية الرئيسة وعلاقتها بالخبرة والتخصص في المدارس الثانوية بعدن. **مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية**، جامعة عدن، **٣** (٢)، ١١٣–١٤٥ .

قطاع التعليم (٢٠٠٠). **المعلم بين الاحتياج الوظيفي والتأهيل**. وثائق ندوة واقع التعليم العام وآفاق تطويره، صنعاء: وزارة التربية والتعليم.

كرم، إبراهيم محمد (٢٠٠٢). ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت الكفايات التدريسية الأساسية. دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **٣**(٤) ١٢٣–١٦٢

المخلافي، سلطان سعيد (٢٠٠٣). **تقويم مستوى أداء طلبة التربية العملية بكلية التربية جامعة تعز**. وقائع المؤتمر السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية للتربية المقارنة. القاهرة.

مركز البحوث والتطوير التربوي (٢٠٠٢). **تقويم كفايات المعلم الأدائية في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية** ، دراسة غير منشورة، عدن: مركز البحوث والتطوير التربوي.

مطهر، محمد، والصوفي، محمد عبد الله (١٩٩٤). تصورات الطلاب المتخرجين عن إسهام برنامج كلية التربية بجامعة صنعاء في إكسابهم الكفايات اللازمة للمعلم. **مجلة التربية المعاصرة**، الإسكندرية، **٣١** (١١) ١٦٥– ١٩٨.

مقبل، سعيد عبده (٢٠٠٦). **التعليم العام في الجمهورية اليمنية، الواقع وآفاق المستقبل** (ط١). صنعاء: مؤسسة العفيف الثقافية.

Ferguson, R. F., & Brown, J. (2000). Certification test scores, teacher quality, and student achievement. In D.W. Grissmer & J.M. Ross (Eds.), **Analytic issues in the assessment of student achievement (pp.128-135)**, Washington, DC:**.** U.S. Department of Education

Hammond L.D. (2000). Teacher quality and student achievement: a review of state policy evidence. **Education policy analysis archives, 8** (1) Retrieved and downloaded March, 12, 2007 from http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1/index.html#note1.

IBSTPI, International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (2006). **Instructor competencies.** Retrieved and downloaded June 25, 2006 from http://www.ibstpi.org/ Competencies/ instruct_ design_ competencies.htm.

Levine, F. (2006). **Educating school teachers.** The education school project, Washington. Retrieved and downloaded February 21, 2007 , from www.edschooling.org.

Monk, D.H. (1994). Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement. **Economics of Education Review, 13**(2), 125-145.

Neild R. C., Elizabeth U., Travers E. F, & Lesnick J. (2003). **Placing a highly qualified teacher in every Philadelphia classroom.** Research for Action, Philadelphia. Retrieved and downloaded June, 20 2007 from www. researchforaction.org

Richey R.C. Dennes, F.C. & Foxon, M. (2001). **Instructional design competencies:** New York: The standards. Clearinghouse on information & technology. Syracuse University, Syracuse.

Rowan, B., Correnti, R., & Miller, R.J. (2002). **What large-scale, survey research tells us about teacher effects on student achievement: Insights from the prospects study of elementary schools.** Philadelphia. Consortium for Policy Research in Education, University of Pennsylvania.

Sanders,W. (1998). Value-added assessment. **The school administrator, 15**(11), 24-32.

Saphier, J. & Gower, R. (1997). **The skillful teacher: Building your teaching skills.** Acton, MA: Research for Better Teaching.

Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review, 57**(1), 1- 22.

The National Commission on Teaching & America's Future (1996). **What matters most: Teaching for America's future.** New York. Retrieved and downloaded April, 15, 2007 from http://www.tc.columbia.edu/

Wenglinsky, H. (2000). **How teaching matters: bringing the classroom back into discussions of teacher quality.** Princeton, NJ: Millken Family Foundation & Educational Testing Service.