وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية
قسم معلم الصفوف الاولى/ الدراسات العليا
المناهج وطرائق التدريس العامة

تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية

رسالة مقدمة

إلى مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة ميسان

وهي جزء من متطلبات درجة الماجستير في التربية

(مناهج وطرائق تدريس عامة)

من الطالبة

دانية حميد مجيد الرياحي

اشراف

الأستاذ الدكتور سعدون صالح مطر الفريداوي

١٤٤٦هـ **٢٠٢٤م**

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿بَدِيعُ السَّمَاوَاتِ وَٱلۡأَرۡضِۖ وَإِذَا قَضَىٰٓ أَمۡرٗا فَإِنَّمَا يَقُولُ لَهُۥ كُن فَيَكُونُ﴾

صَدَقَ اللّٰهُ العَلِيُّ العَظِيمْ

سورة البقرة / الاية ﴿١١٧﴾

(اقرار المشرف)

أشهد أنَّ هذه الرسالة الموسومة بـ **(تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية)**

التي تقدمت بها الطالبة**(دانية حميد مجيد الرياحي)** قد جرت تحت أشرافي في كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية**(مناهج وطرائق تدريس عامة)**.

التوقيع:

الاسم: أ.د. سعدون صالح مطر

التاريخ: / /٢٠٢٤م

بناءً على التوصيات المتوافرة، ارشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع:

الاسم: أ.د. غسان كاظم جبر

رئيس قسم معلم الصفوف الاولى

التاريخ: / /٢٠٢٤م

(اقرار المقوم اللغوي)

أشهد أنَّ هذه الرسالة الموسومة بـ **(تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية)** التي تقدمت بها الطالبة **(دانية حميد مجيد الرياحي)** قد أشرفت على مراجعتها لغوياً.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / /٢٠٢٤م

(اقرار المقوم العلمي الاول)

أشهد أنَّ هذه الرسالة الموسومة بـ **(تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية)** التي تقدمت بها الطالبة **(دانية حميد مجيد الرياحي)** قد جرى مراجعتها وتقويمها علمياً بإشرافي ووجدتها صالحة للمناقشة.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / /٢٠٢٤م

(اقرار المقوم العلمي الثاني)

أشهد أنَّ هذه الرسالة الموسومة بـ **(تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية)** التي تقدمت بها الطالبة **(دانية حميد مجيد الرياحي)** قد جرى مراجعتها وتقويمها علمياً بإشرافي ووجدتها صالحة للمناقشة.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / /٢٠٢٤م

(اقرار المقوم الاحصائي)

أشهد أنَّ هذه الرسالة الموسومة بـ **(تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية)** التي تقدمت بها الطالبة **(دانية حميد مجيد الرياحي)** قد تم تقويمها احصائياً من قبلي، واؤيد سلامة العمل والمعايير الاحصائية وكفايتها للمناقشة لإستيفائه متطلبات هذا الجانب.

التوقيع:

الاسم:

التاريخ: / /٢٠٢٤م

(اقرار لجنة المناقشة)

نحن أعضاء لجنة المناقشة الموقعين ادناه:

نشهد أننا قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ **(تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية)**التي تقدمت بها الطالبة **(دانية حميد مجيد الرياحي)** وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية **(مناهج وطرائق تدريس عامة)** وبعد اجراء المناقشة العلمية وجدنا انها مستوفية لمتطلبات نيل شهادة الماجستير، وعليه نوصي بقبول الرسالة بتقدير ( ).

رئيس اللجنة

الاسم:

التوقيع:

التاريخ: / /٢٠٢٤م

عضو اللجنة

الاسم:

التوقيع:

التاريخ: / /٢٠٢٤م

عضو اللجنة

الاسم:

التوقيع:

التاريخ: / /٢٠٢٤م

عضو اللجنة

الاسم:

التوقيع:

التاريخ: / /٢٠٢٤م

صادقها مجلس كلية التربية الاساسية / جامعة ميسان

التوقيع:

الاسم:

عميد كلية التربية الاساسية/جامعة ميسان

التاريخ: / /٢٠٢٤م

الإهـــداء

إلى خير الانام وسيد المرسلين وخاتم النبيين نبي الرحمة والانسانية، إلى من ارسى العدالة الالهية، معلم البشرية الأول، من غرس علمه نبتة الخلود، وعلى نهجه نسير ونتعلم، نبي الرحمة محمد(صلى الله عليه واله وسلم)

قرة عين المصطفى فاطمة الزهراء(عليها السلام).....

مولاي صاحب العصر والزمان(عجل الله فرجه).....

شمعة الحياة .....

من تعجز الكلمات عن أنّ توفيها حقها.....

الغائبة عن عيني، الحاضرة في قلبي.....

من تأملت وصولي إلى اعلى الدرجات .....

من فرقني عنها الموت وأنا في طريق العلم.....

من فقدتها وفقدت معها نصيراً في معترك الحياة.....

امي رحمها الله.....

ألذي استمر في دعمي منذ صغري، و زرع الطموح في نفسي، فكان نوراً يضيء دربي،إلى عكازي وعمودي الفقري، الى تجاعيد وجهه والشيب الذي غزاه، من لم يتهاون في توفير احتياجاتي، وحاول بما استطاع ان يكون لي اماً واباً بعد موت امي. إلى اسمه غير المعرب.....

والدي العزيز حفظه الله و رعاه.....

نبع العطاء، وسند الاخاء، الى من اتكيء عليهم، والوذ اليهم إذا ضعفت.....

اخوتي .....

من شاركني حضن الام، وبهن أستمد عزتي و اصراري.....

ألان تفتح الاشرعة، وترفع المرساة لتنطلق السفينة في عرض بحرٍ واسعٍ مظلمٍ هو بحر الحياة، وفي هذه الظلمة لا يضيء إلا قنديل الذكريات.....

ذكريات الاخوة الصادقة.....

اخواتي.....

من روت دماؤهم ارضنا.....

شهداء العراق.....

موطني العزيز، عراق الاباء، عراق الحضارة .....

عراق الخير والعطاء.....

اساتذتي في جامعة ميسان.....

أهدي جهدي المتواضع هذا

الباحثة

﴿ شكر وامتنان﴾

الحمد لله على ما أنعم، وله الشكر على ما ألهم، والثناء بما قدم، من عموم نعم ابتداها، وسبوغ آلاء أسداها، وتمام مِنن أولاها، جَسم عن الإحصاء عددها، ونأى عن الجزاء أمدها، وتفاوت عن الإدراك أمدها، والسلام على خاتم النبيين وسيد المرسلين محمد(صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم) وعلى الأئمة المعصومين عليهم السلام.

بعد أنّ أتم الله نعمته عليَّ ومكنني مِن إنجاز هذه الرسالة، لا يسعني إلا أنّ أقدم جزيل شكري وامتناني إلى من شجعني لإنجاز هذا العمل، إلى مثلي الأعلى في الاخلاق والانسانية والعلم إلى من يسعد بالعطاء الاستاذ الفاضل الدكتور سعدون صالح مطر المحترم لقبوله الإشراف على هذه الرسالة، ولما أبداه من توجيهات سديدة، وملاحظات قيمة كان لها الأثر الكبير في تقويم هذه الرسالة وإظهارها بهذه الصورة. فكان نعم الموجه والناصح، ولا أكافئ هذا الفضل إلا بالدعاء بأن يرفع الله قدره في الدنيا والآخرة. و أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان بالجميل لأعضاء لجنة السمنار الافاضل المتمثلة ب(أ. د سلام ناجي باقر) و (أ. د سعدون صالح مطر) و (أ. م انوار صباح عبد المجيد) لما ابدوه من نصائح اسهمت في بلورة العنوان.

ولابد لي من أنّ اتقدم بالشكر الجزيل والامتنان العميق إلى الذين مهدوا لي طريق العلم والمعرفة، إلى أساتذتي الأفاضل في السنة التحضيرية. و الشكر موصول للأستاذ الدكتور المحترم سلام ننناجي باقر لنصائحه السديدة و مواقفه الانسانية و الابوية التي ستبقى خالدة في ذاكرتي.

ومن واجب العرفان أنّ اتقدم بالشكر إلى الاساتذة المحكمين الذين عرضت عليهم استبانة الدراسة لآرائهم السديدة في تطوير هذه الاداة واغنائها، وأتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى رئيس قسم معلم الصفوف الأولى الاستاذ الدكتور(غسان كاظم جبر)، كما يدفعني واجب الوفاء أنّ أتقدم بجزيل شكري وعظيم تقديري وأمتناني إلى الأستاذ الفاضل(م. م. علي جبار ياسين) لما منحه اياي من مساعدة.

الباحثة

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى**(تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية)** و ذلك من خلال الاجابة على الأسئلة و الفرضيات الاتية:

١. ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة على وفق الطريقة التواصلية؟

٢. ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط على وفق الطريقة التواصلية؟

٣. ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التنفيذ على وفق الطريقة التواصلية؟

٤. ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي على وفق الطريقة التواصلية؟

٥. ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التقويم على وفق الطريقة التواصلية؟

أتبعت الباحثة المنهج الوصفي(تقويم الاداء)، حيث تكونت عينة البحث من(٥٠) معلماً ومعلمة بواقع(٣٠) معلمة و(٢٠) معلماً من معلمي مادة اللغة الإنجليزية في محافظة ميسان قضاء العمارة للعام الدراسي(٢٠٢٣/٢٠٢٤) وقد تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية. وقد أعدت الباحثة أداة البحث الحالي وهي "بطاقة الملاحظة" والغرض منها: تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية. وتكونت من (٤٠) فقرة موزعة على اربع مجالات وهي:

مجال(التخطيط، التنفيذ، الاتصال والتفاعل الصفي، التقويم)، وعرضت الأداة على مجموعة من الخبراء والمحكمين ذوي التخصص في طرائق التدريس قبل تطبيقها على عينة البحث للأخذ بآرائهم، وملاحظاتهم وإيجاد الصدق الظاهري، والتحليل المنطقي للفقرات، وبعد ذلك قامت الباحثة بتطبيق أداة البحث بالصورة النهائية وحللت نتائجها، واستعانت الباحثة بالحقيبة الاحصائية(SPSS) الإصدار(٢٣) وبرنامج(EXCEL) فضلاً عن إستعمال بعضاً من المعادلات الإحصائية.

وأظهرت النتائج الاتية:

١. إنَّ مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة ضعيفة.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) لمستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية على وفق الطريقة التواصلية تعزى لمتغير الجنس.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) لمستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية على وفق الطريقة التواصلية تعزى لمتغير الجنس.

الاستنتاجات:

بعد الانتهاء من عرض وتفسير النتائج استنتجت الباحثة ما يأتي:

١- ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة متوسطة.

٢- ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة جيدة واحتلت المرتبة الأولى.

٣- ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التنفيذ على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة متوسطة واحتلت المرتبة الثالثة.

٤- ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة متوسطة واحتلت المرتبة الثانية .

٥- ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التقويم على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة متوسطة واحتلت المرتبة الأخيرة.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الخبرة.

وفي ضوء نتائج البحث الحالي قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات والمقترحات وهي :

التوصيات:

١- توجيه انظار المسؤولين القائمين على العملية التربوية والتعليمية في وزارة التربية الى ضرورة الاهتمام بالنهج التواصلي بشكل عام والطريقة التواصلية بشكل خاص.

٢- اعطاء الكفايات التدريسية اهمية اكبر من قبل المؤسسات التربوية التي تعنى بأعداد معلمي اللغة الانجليزية.

٣- توفير بيئة تدريب جذابة لإقامة دورات تدريبية مستمرة اثناء الخدمة لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية وذلك للإسهام في رفع كفاياتهم التدريسية.

المقترحات:

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي ، تقترح الباحثة ما يأتي :

١- اجراء دراسة بعنوان(تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية من وجهة نظر مدراء المدارس)

٢- بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على الطريقة التواصلية ودورها في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية .

٣- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة واقع تطبيق الطريقة التواصلية من قبل معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة المتوسطة و الاعدادية.

ثبت المحتويات

ت	الموضوعات	الصفحة
.١	العنوان	أ
.٢	الآية القرآنية	ب
.٣	اقرار المشرف	ت
.٤	اقرار المقوم اللغوي	ث
.٥	اقرار المقوم العلمي الاول	ج
.٦	اقرار المقوم العلمي الثاني	ح
.٧	اقرار المقوم الاحصائي	خ
.٨	اقرار لجنة المناقشة	د
.٩	الاهداء	ذ
.١٠	الشكر والتقدير	ر
.١١	ملخص البحث	ز– ش
.١٢	ثبت المحتويات	ص– ظ
.١٣	ثبت الجداول	ظ– ع
.١٤	ثبت المخططات	ع
.١٥	ثبت الملاحق	غ
.١٦	الفصل الاول (التعريف بالبحث)	١–٢٦
.١٧	اولا: مشكلة البحث	٢– ٤
.١٨	ثانيا: اهمية البحث	٤– ١٩
.١٩	ثالثا: هدف البحث و فرضياته	١٩–٢٠
.٢٠	رابعا: حدود البحث	٢٠
.٢١	خامسا: تحديد المصطلحات	٢٠–٢٦
.٢٢	الفصل الثاني (جوانب نظرية ودراسات سابقة)	٢٧–١١٢
.٢٣	جوانب نظرية	٢٨-٣٠

	المحور الاول_ اولا: نشأة التقويم و تطوره	
.٢٤	مفهوم التقويم	٣٠
.٢٥	التقويم التربوي	٣٠-٣١
.٢٦	وظائف التقويم التربوي	٣١
.٢٧	انواع التقويم	٣٢
.٢٨	اسس التقويم	٣٣
.٢٩	خصائص التقويم الجيد	٣٣-٣٤
.٣٠	الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي	٣٤
.٣١	مجالات التقويم التربوي	٣٥
.٣٢	اهداف التقويم التربوي	٣٥-٣٦
.٣٣	الحاجة الى التقويم التربوي	٣٦-٣٧
.٣٤	تقويم كفايات المعلم	٣٧
.٣٥	مراحل تقويم كفايات المعلم	٣٨
.٣٦	المحور الثاني –كفايات التدريس	٣٩
.٣٧	تاريخ الكفاية	٣٩-٤٠
.٣٨	مكونات الكفاية	٤٠-٤١
.٣٩	مبررات ظهور كفايات التدريس	٤١-٤٢
.٤٠	تنمية الكفاية التواصلية للمعلم	٤٢-٤٤
.٤١	مفهوم الكفايات التدريسية	٤٤-٤٦
.٤٢	مكونات كفاية التدريس	٤٦-٤٧
.٤٣	مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية	٤٧-٤٨
.٤٤	تصنيف الكفايات التدريسية في الدراسة الحالية	٥١
.٤٥	كفايات التخطيط للدرس	٥٢-٥٨
.٤٦	كفايات التنفيذ	٥٨-٦٦
.٤٧	كفايات الاتصال والتفاعل الصفي	٦٦-٧٤

.٤٨	كفايات التقويم	٧٤-٧٩
.٤٩	المحور الثالث–الطريقة التواصلية	٧٩
.٥٠	نشاة نظرية التواصل	٧٩-٨١
.٥١	مفهوم النظرية التواصلية في اللغة	٨١
.٥٢	الوظائف اللغوية في النظرية التواصلية	٨٢-٨٤
.٥٣	مباديء النظرية التواصلية(الوظيفية)	٨٤-٨٥
.٥٤	عوامل التواصل اللغوي	٨٥-٨٦
.٥٥	مفهوم الكفاية التواصلية	٨٦-٨٧
.٥٦	مكونات الكفاية التواصلية	٨٧-٨٩
.٥٧	مباديء التدريس بالطريقة التواصلية	٨٩
.٥٨	مميزات الطريقة التواصلية	٩٠
.٥٩	مهارات الطريقة التواصلية	٩١-٩٣
.٦٠	مكونات الطريقة التواصلية	٩٣-٩٧
.٦١	محاور الطريقة التواصلية	٩٧-٩٨
.٦٢	شروط نجاح العملية التواصلية	٩٨-١٠١
.٦٣	العوامل التي تعيق التواصل في الطريقة التواصلية	١٠١-١٠٢
.٦٤	المحور الرابع–دراسات سابقة	١٠٣
.٦٥	دراسات محلية	١٠٣-١٠٦
.٦٦	دراسات عربية	١٠٦-١٠٨
.٦٧	الموازنة بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة	١٠٨-١١١
.٦٨	جوانب الافادة من الدراسات السابقة	١١٢
.٦٩	الفصل الثالث	١١٣-١٢٢
.٧٠	منهج البحث	١١٤
.٧١	مجتمع البحث	١١٥
.٧٢	عينة البحث	١١٦

.٧٣	اداة البحث	١١٧
.٧٤	بطاقة الملاحظة	١١٨-١٢٣
.٧٥	اجراءات تطبيق اداة البحث	١٢٤
.٧٦	الوسائل الاحصائية	١٢٤-١٢٦
.٧٧	الفصل الرابع	١٢٧-١٤٨
.٧٨	عرض النتائج	١٢٨-١٣٩
.٧٩	تفسير النتائج	١٤٠-١٤٦
.٨٠	الاستنتاجات	١٤٦
.٨١	التوصيات	١٤٦-١٤٧
.٨٢	المقترحات	١٤٧-١٤٨

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
.١	مقارنة بين الكفاءة والكفاية	٤٥
.٢	مقارنة بين الكفاية والمهارة	٤٥
.٣	دراسات محلية	١٠٣-١٠٦
.٤	دراسات عربية	١٠٦-١٠٩
.٥	توزيع افرد مجتمع البحث حسب متغير الجنس	١١٦
.٦	توزيع افراد عينة البحث حسب متغير الجنس	١١٧
.٧	توزيع فقرات بطاقة الملاحظة بصورتها الاولية على المجالات	١١٩
.٨	معايير الحكم على الاداة	١٢٠
.٩	قيمة مربع كاي لمعرفة اراء المحكين حول صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة	١٢٠-١٢١

.١٠	الفقرات التي تم حذفها من بطاقة الملاحظة	١٢١-١٢٢
.١١	توزيع فقرات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية على المجالات	١٢٢
.١٢	ايجاد الثبات بواسطة معامل ارتباط بيرسون	١٢٣-١٢٤
.١٣	قيم الاوساط المرجحة والاوزان المئوية والانحرافات المعيارية والتكرارات المئوية لجميع مجالات بطاقة الملاحظة	١٢٩-١٣٢
.١٤	قيم الاوساط المرجحة والاوزان المئوية والانحرافات المعيارية والتكرارات المئوية والمستوى العام لمجال التخطيط ومستوى كل فقرة من فقرات المجال	١٣٢-١٣٣
.١٥	قيم الاوساط المرجحة والاوزان المئوية والانحرافات المعيارية والتكرارات المئوية والمستوى العام لمجال التنفيذ ومستوى كل فقرة من فقرات المجال	١٣٤-١٣٥
.١٦	قيم الاوساط المرجحة والاوزان المئوية والانحرافات المعيارية والتكرارات المئوية والمستوى العام لمجال الاتصال و التفاعل الصفي ومستوى كل فقرة من فقرات المجال	١٣٦
.١٧	قيم الاوساط المرجحة والاوزان المئوية والانحرافات المعيارية والتكرارات المئوية والمستوى العام لمجال التقويم ومستوى كل فقرة من فقرات المجال	١٣٧
.١٨	تحليل التباين الاحادي(ANOVA) للمجموعات الثلاث حسب سنوات الخبرة	١٣٨
.١٩	الوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجالات كفايات التدريس بحسب الجنس	١٣٩

ثبت المخططات

رقم المخط	العنوان	رقم الصفحة
١	نمط الاتصال وحيد الاتجاه	٦٩
٢	نمط الاتصال ثنائي الاتجاه	٧٠
٣	نمط الاتجاه ثلاثي الاتجاه	٧٠
٤	نمط الاتجاه متعدد الاتجاه	٧١

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	رقم الصفحة
١.	تسهيل المهمة	١٦٨
٢.	تسهيل المهمة الخاص بالتربية	١٦٩
٣.	اسماء السادة المحكمين والمختصين مرتبة حسب اللقب العلمي	١٧٠-١٧٢
٤.	استبانة اراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية	١٧٣-١٧٦
٥.	بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية	١٧٧-١٧٨
٦.	اسماء المدارس للعينة العشوائية	١٧٩

الفصل الاول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث

ثالثاً: اهداف البحث

رابعاً: حدود البحث

خامساً: تحديد المصطلحات

الفصل الاول

أولاً: مشكلة البحث:

تواجه المؤسسات التعليمية بكافة عناصرها عدداً من التحديات نتيجة للتطوراتِ العالميةِ والمحليةِ، ونتيجة لهذه التطورات تطورت أدوار المعلم، فلم يَعد ناقلاً للمعرفة فحسب، بل أصبح موجهاً ومدرباً ومشرفاً، وكل هذا لا يمكن أنّ يتحقق ما لم يمتلك المعلم كفايات خاصة تمكنه من أداء عمله بشكلٍ جيدٍ ومتمرسٍ وهو ما سُمي عند المختصين بالكفاياتِ التدريسيةِ.(الاحمد، ٢٠١٦: ٨٩)

ولما كان المعلم اهم عناصر المنظومة التعليمية كان من الضروري رفع مستوى ادائه والارتقاء به؛ وذلك لأنه هو العنصر الاساسي والحاكم في العملية التعليمية وله الدور الفعال والمؤثر في تحديد جودة مخرجات التعليم.(الساعدي، ٢٠٢٠: ٥٧)

ويُعد المعلم أكثر أعضاء المدرسة احتكاكاً بالتلميذِ وأكثرهُم تفاعلاً معه، ومن خلال هذا الاحتكاك والتفاعل يتم التأثير في الناشئة سلباً أو إيجاباً، ومن هذا المنطلق فلا يمكن لأية مؤسسةٍ تعليميةٍ أنّ تنجح إذا لم تضمن الجوانب الأساسية لتطويرِ المعلم وتكوينه؛ اذ أدرك جميع العاملين بأمور التربية والتعليم أنّ أية جهود للإصلاحِ التربوي سُرعان ما تذهب أدراج الرياح إذا لم تشتمل على خُططِ التطوير والعناية ببرامجِ إعداد المعلم وتدريبه؛ لرفع مستوى أدائه ومساعدته على أن ينمو مهنياً.(الطناوي، ٢٠١٣: ٣٤) وعلى الرغم من ذلك فقد واجه المعلمون في العراق بصورة عامة ومعلمي اللغة الانجليزية بصورة خاصة العديد من الاعتراضات والنقد الواسع من اكثر المربين والمشرفين وأصحاب الاختصاص؛ وذلك لأنخفاض مستوى التعليم في المراحلِ الابتدائيةِ، وعزوا ذلك الى افتقار العديد من المعلمين الى الكفاياتِ التدريسيةِ الضرورية والمهمة للتعليمِ في المرحلةِ الابتدائيةِ، فضلاً عن عدم وجود معايير دقيقة تُحدد مستوى الكفايات التدريسية بالنسبةِ للمعلمين بصورة عامة ومعلمي اللغة الانجليزية بصورة خاصة، وهذا ما اثبتته

العديد من الدراسات الميدانية التي انجزت في مجال تقويم الكفايات التدريسية ومن هذه الدراسات دراسة (الفريداوي، ٢٠٠٧) و دراسة(سناء، ٢٠١١) و دراسة(الشويلي،٢٠٢١)

وأشارت هذه الدراسات إلى أنّ مستوى امتلاك الكفايات التدريسية لا يرتقي إلى المستوى المطلوب؛ وذلك لأعتماد المعلم على التلقينِ والاستظهارِ واللفظيةِ، وسيادة الطابع التقليدي، وَتقييد فرص الابداع، وغياب النظرة المتكاملة في تكوين الفرد، وتدني مستوى تحصيل تلامذته، وانطلاقاً من الدور المهم للمعلمِ والارتقاء بالعمل التربوي ترى الباحثة أنّ هناك ضرورةً ماسة لتقويمِ الكفاياتِ التدريسيةِ لمعلمي اللغة الانجليزية؛ للكشفِ عن نقاط الضعفِ والعمل على مُعالجتها؛ لأنّ التقويم عملية تشخيصية علاجية.

ونتيجة لهذا يجب تَمتع المعلم الكفوء بسماتٍ وخصائصٍ تُعينه لتجاوزِ الأزمات في العمليةِ التعليميةِ ومواكبة التطورات الهائلة في ميادين الحياة خصوصاً وأنّ اهمية اللغة الإنجليزية بدأت تتعاظم تدريجياً في انحاءِ العالم؛ إذ أنَ القدرة على تَحدُث هذه اللغة باتَ جزءاً أساسيًا في العديد من المهن علاوةً على أنّ إجادة هذه اللغة من شأنها أنّ تفتح العديد من الابوابِ امام الناطقين بها، وإنّ الوصول الى درجة الإجادة هذا يعتمد الى حدٍ كبير على كفاءةِ الاشخاص الذين يقومون بتعليمها ألا وهم المعلمون وبلا شَك فأنّ أحد أهم خصائص المعلم الكفوء، هي القدرة على استخدام اللغة الصفية بكفاءة.

(عبد السادة، ٢٠١٣: ٣١)

وفي هذا السياق تتضح حاجة المعلم إلى امتلاكِ جُملةً من الكفاياتِ التي تختلف بدورها عن تلك التي ألتي امتلكها معلم الأمس، أو مثيلاتها التي قد يمتلكها معلم الغد؛ إذ يُعد إعداد المعلم على أساس الكفايات الوسيلة المنطقية التي تمكن مؤسسات إعداد المعلم من تحقيق النوعية الجيدة من المعلمين، بمعنى آخر فإنّ توافر الكفايات التدريسية لدى المعلمين دليل على وجود معلمين أكفاء. ولمعرفة مدى

توافر الكفايات التدريسية لدى المعلمين، ينبغي أنّ تخضع الكفايات الموجودة لديهم للبحث والتقويم، وخاصة أنّ هناك مؤشرات من أدبيات كثيرة تؤكد على أهمية وضرورة توافر كفايات محددة لدى المعلمين.

وقد أتى إحساس الباحثة بالمشكلة من خلال ممارستها لمهنة التدريس في المرحلة الابتدائية بضرورة البحث في هذا الموضوع لأنها لاحظت أنَ اغلب المعلمين و المعلمات لا يمتلكون الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس اللغة الانجليزية ويعتمدون على الطرائق التقليدية في التعليم، وعليه ونتيجة لإزدياد الطلب على اللغة الانجليزية أصبح لزاماً على المعلم أنّ يمتلك القدر الكافي من الكفاياتِ التدريسيةِ اللازمة لتدريس اللغة الانجليزية، طالما أنّ اللغة الانجليزية تعتمد في الوقت الحاضر على الطريقة التواصلية وهي الطريقة التي يكون فيها المتعلم محور العملية التعليمية وعليه فان الدراسة الحالية تحاول الاجابة على السؤال الاتي: **ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة على وفق الطريقة التواصلية؟**

ثانياً: أهمية البحث:

تتطور شعوب العالم وتتقدم بشكل كبير وفي شَتى المجالات خصوصاً في المجالِ التكنولوجي وهذا يَتطلب منا العمل على قدمٍ وساقٍ للحاقِ بالشعوبِ المتطورة ومسايرة تطورها، ولا يتم ذلك إلا عن طريق التقدم العلمي والتكنولوجي، اللذان ساعدا الانسان على أنّ يخطوه خطوة كبيرة باتجاه التطور والرفاهية في شتى مجالات الحياة.(ابراهيم، ٢٠٠٥: ١١)

فلا يمكن للإنسان أنّ يؤدي دوره في صنع الحياة وقيادتها من دون التربية، فبعد أنّ كانت الاسرة وحدها قادرة على تربية الأبناء عن طريق المحاكاة والتقليد لمتطلبات الحياة عندما كانت الحياة بسيطة، أصبحت غير قادرة على تربية الأبناء دون الاستعانة بالمؤسساتِ التربوية والتعليمية المختلفة وعلى وفق برامج تربوية متنوعة لا تعرف الركود والثبات بل تتغير وتتطور تبعاً للتغييرِ والتطور السريع الذي تشهده الحياة.(عطية،٢٠١٠:٢١)

إذ تتبوأ التربية موقعاً مهماً في بناء المجتمعاتِ وتطويرها؛ لكونها تهدف إلى إحداث تغيرات في سلوكِ الإنسان وتنمية شخصيته وتوجيهه نحو خدمة مجتمعه، فهي العملية التي تؤدي إلى إحداث تغير شامل في سلوك الفرد الفكري، والوجداني، والأدائي؛ لأنّ التربية أساس إصلاح البشرية و فلاحها، إنها تستطيع أنّ تزكي النفوس وتنقيها وترشدها إلى عبادةِ الخالق عز و جل، وتنمية الأفراد وصقل مواهبهم وشحذ عقولهم وأفكارهم ودفع أفراد المجتمع إلى العمل والتماسك والتراحم.

(أبو الضبعات، ٢٠٠٩: ١٧٨)

إنّ التربية تختص بالإنسان؛ لأنه هو المربي والذي فضله الله وكرمه على سائر مخلوقاته قال تعالى (وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِىٓ ءَادَمَ وَحَمَلْنَـٰهُمْ فِى ٱلْبَرِّ وَٱلْبَحْرِ وَرَزَقْنَـٰهُم مِّنَ ٱلطَّيِّبَـٰتِ وَفَضَّلْنَـٰهُمْ عَلَىٰ كَثِيرٍ مِّمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا). (الاسراء:٧٠) وهي أيضاً تهيئه للأيمان بالله والسير على الطريق السليم، وإنها تتناول جميع جوانب الفرد الجسمية والعقلية والنفسية والخلقية وايضاً فهي تربية لضميره، وللتربية دور مهم في التقدم والرقي؛ لأنها تزيد من نوعيه الفرد وترفع قيمته؛ لذلك هي تمثل عاملاً مهماً في التغيرات الاجتماعية والاقتصادية.(الحريري،٢٠١٥: ٩٣)

ونتيجة للتغيراتِ السريعة والمتلاحقة وفي ضل العولمة تغير دور المعلم وأصبحنا بحاجة الى معلمين متفاعلين مع الاحداث والتغييرات الحاصلة؛ إذ يلعب المعلم دوراً مهماً في العملية التعليمية، إذ أنه يمثل الحجر والركن الأساس في انجاحها؛ ولذلك عليه العمل دائما من اجل تجديد معارفه، إذ تغير دور المعلم ولم يعد يقتصر دوره على التلقينِ والحفظِ والاستظهارِ، بل أصبح يلعب دوراً أساسياً ومحورياً في البحثِ عن المعرفةِ واكتسابها ونقلها.(مدبولي،٢٠٠٢ :١٨٦)

كان المعلم ولا يزال العنصر الأساس في الموقف التعليمي، وهو المهيمن على مناخ الصف الدراسي، وما يحدث بداخله، وهو المحرك لدوافع التلاميذ، والمشكل لاتجاهاتهم عن طريق أساليب التدريس المتنوعة، وهو العامل الحاسم في مدى فاعلية عملية التدريس، رغم مستحدثات التربية، وما تقدمه التكنولوجيا المعاصرة من مبتكرات تستهدف تيسير العملية التعليمية برمتها، فالمعلم هو الذي ينظم

الخبرات ويديرها وينفذها في اتجاه الأهداف المحددة لكل منها؛ لذلك فأنّ أية صعوبة تواجهه تؤدي إلى اعاقته من الوصول إلى الأهداف المرجو منه تحقيقها في العملية التعليمية.(الاحمد، ٢٠٠٥ : ٤٨)

لا يخفى أنّ دور المعلم كبير وحيوي في العملية التربوية والتعليمية، وإنّ أي اصلاح يحاول تطوير التعليم دون دعم تام للمعلم سيكون اكثر فشلاً من أي اصلاح اخر لم تتوافر له التكاليف اللازمة لأنّ المعلم هو رأس العملية التعليمية وذروة سنامها. حيث أنّ المنهج الجيد والكتاب المتميز والوسائل التعليمية الحديثة جميعها لا تجدي نفعاً إذا لم يكن المعلم قادراً في علمه وعمله و حكيماً في تربيته ومتمكناً في مادته ومشوقاً لطلابه ومؤثرًا.(العتيبي وابوشنب،٢٠١٥:٣٣).

إنّ المعلم يمثل مفتاح العملية التعليمية، ورائد المجتمع الذي يعتمد عليه في تنشئة الأبناء النشأة القوية والصحيحة، ولم يعد المعلم ناقلاً للمعرفة فقط بل توسع دوره واصبح هو المسؤول عن تربية الأجيال تربية عقلية وخلقية وجسمية صحيحة، فضلاً عن تحقيق الأهداف التعليمية وترجمتها لواقع ملموس عن طريق السلوكيات الصحيحة.(الاحمد، ٢٠٠٥ : ٣٤)

ويعد المعلم من أهم عناصر العملية التربوية وهو يمثل مفتاح النجاح أو الإخفاق لأي منهاج، فهو الذي توكل إليه مهمة تحقيق الأهداف والغايات التربوية المنشودة وعلى فاعليته ومهاراته يتوقف نجاح النظام التربوي، من أجل هذا كان تقويم كفايات المعلمين من أهم الأدوار التي يضطلع بها المسئولون على الاشراف والتوجيه التربوي وكذلك برامج التدريب أثناء الخدمة، بغرض الكشف عن حقيقية التأثير الكلي أو الجزئي للمعلم في العملية التربوية.(طافش، ٢٠١٣: ٧٠)

حيث يتوقف نجاح عملية التعليم على درجة امتلاك المعلم للمهاراتِ والخبرات التربوية المختلفة فمخرجات التعليم ونواتجه مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بقوةِ إعداد وتأهيل المعلم؛ لأنّ التدريس علم له أصوله وقواعده ويمكن ملاحظتهُ وقياسهُ نسبياً وتقويمه وبالتالي فأنّ التدرب على مهاراته معنى ذلك ازدياد الجهود المبذولة وتأكيد الاهتمام بنمو وتطوير المعلم يبرز كحاجة ملحة من ضرورات الإصلاح الجذري للعمليةِ

التربوية خروجاً من حالة التلقين والحفظ والنقل والتي تعمل على تخلف التعليم بصفة عامة والتعليم الابتدائي بصفة خاصة، وإنّ الاضطلاع بكل هذه المهام لا يتأتى للمعلم إلا بأمتلاك الكفايات التدريسية اللازمة لقيامه بعملية التدريس و النجاح فيها و مساعدته على أداء دوره داخل الصف و خارجه بمستوى مناسب من التمكن، بما يسهم في تحقيق أنماط التعلم المرغوبة لدى المتعلمين،، فالكفايات التدريسية تمثل أنماط السلوك التدريسي الفعالة التي تصدر من المعلم على شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو جسمية أو عاطفية تهدف إلى نقل الاهداف التعليمية الى المتعلم.(الكريمين، ٢٠١٧: ١٠٣)

ويرى(مرعي، ٢٠١٣) أنه لا يمكن تطوير اداء المعلم دون معايير تحدد بشكل واضح الكفايات التي يفترض توافرها في المعلم حتى يصبح قادرا على اداء مهام عمله بالشكل المطلوب.

وجاءت هذه الحركة أيضا كرد فعل للأساليب التقليدية التي تعتمدها برامج الإعداد لتتجاوز ثغرات وعيوب برامج اعداد المعلم التقليدية والتي تؤكد على الجانب النظري والتي تستند على المفهوم التقليدي لتربية المعلمين، والذي مؤداه أنّ إمداد المعلم قبل الخدمة بقدر من المعلومات والمعارف المتنوعة، وإكسابه نوعاً من الخبرة في التدريس من خلال دراسة مقررات تربوية، تجعله معلماً كفؤاً، قادراً على تحمل أعباء المهنة ومسؤولياته ، وعلى العكس من هذا المفهوم فإن حركة تربية المعلمين وإتقان هذه الكفايات وتحقيقها في تأدية المهام الرئيسية المطلوبة في عملية التدريس، أو فيما يتصل بها من أنشطة، أو تفاعلات أو أدوار بصورة مباشرة أو غير مباشرة تجعله معلما كفء.(مرعي، ٢٠١٣: ٢٣٦)

تنبع أهمية المرحلة الابتدائية في كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك التلاميذ، وإكسابهم الوسائل الأولى لتحصيل المعرفة، كما تتضاعف أهميتها من خلال إدراك أنَ البيئة المدرسية في تلك المرحلة تمثل كل شيء تقريباً بالنسبة للتلاميذ، فهم يكتشفون من خلالها أنفسهم، ويحيطون بما يجري حولهم، ويطلون منها على المجتمع الكبير بقيمه، وعاداته وتقاليد والمرحلة الابتدائية تؤثر بشكل فعال على سلوكِ الفرد وميوله خلال مسيرة حياته، وتقوم بدور الموجه المباشر في بناء فكر التلميذ وتوجهه من

خلال تزويده بأوليات المعرفة، وأساسياتها اللازمة لتمكينه في مستقبل حياته من تحقيق الاندماج المثمر والبناء في مجتمعه وبيئته التي ينتمي إليها، و إنّ من أول الثوابت المتفق عليها من قبل علماء النفس، وعلماء التربية أنّ مرحلة المدرسة الابتدائية تُعد أهم مراحل عمر الإنسان من حيث تحديد اتجاهاته، وملامح شخصيته، ورسم خطوط تطوره في شبابه، ورجولته، وفي تحديد ميوله وقدراته، وفي تكوين مواقفه واتجاهاته، وفي تحديد أنماط سلوكه وتصرفاته، ومن هنا تأتي أهمية المدرسة الابتدائية، وما يواجه التلميذ فيها من أحداث ومواقف، وما يكتسبه من معلومات ومهارات وقدرات في هذه المرحلة كل هذه العوامل تؤثر في تكوين شخصية التلميذ مستقبلاً؛ ولا تقتصر أهمية المرحلة الابتدائية على الجانب التربوي والتعليمي فحسب، بل تتعدى ذلك لتشمل جوانب صحية ونفسية مختلفة؛ لأنَ المرحلة العمرية التي تمتد بين (٦-١٢) سنة تمتاز بخصائص عقلية وعضوية تمكن التلاميذ من تقبل ما هو جديد ثم الاحتفاظ به كأساس للمهارات والمعلومات التي يمكن للمتعلم البناء عليها ثم زيادته.

(العمراني،٢٠١٤ :٢٤٠)

وتَرى الباحثة أنّ المرحلة الابتدائية في العملية التعليمية هي واحدة من أهم المراحل في تشكيل مستقبل التلميذ؛ إذ إنها المرحلة الرسمية الأولى من التعليم حيث يتعلم التلميذ المهارات والمعرفة الأساسية التي يحتاجها لتطوره الأكاديمي والشخصي في مراحل حياته لاحقاً.

ويقوم مدخل الكفايات التدريسية على أساس فكرة ترى الانسان الكفء هو الانسان الذي يمتلك مجموعة من المهارات التي تجعله قادراً على القيام بمجموعة الأعمال التي تتطلبها مهنة التدريس بدرجة عالية من الكفاءة، فإعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات يعطي أهمية خاصة لعملية ربط النظرية بالتطبيق.

وإنّ مرجعية الكفايات التدريسية من بين المرجعيات المعاصرة في تقويم الاداء التدريسي للمعلمين وفقاً لقوائم تتضمن كفايات على شكل اداءات سلوكية يمارسها المعلم أثناء التدريس في المدرسة

كما أنّ اعداد المعلم عن طريق الكفايات هو الاساس الأول في تطوير النظرة الى التعليم بوصفه مهنة تتطلب تجديد كفايات خاصة لممارستها، ينجح فيها من امتلك كفاياتها.(الركيك، ٢٠٠٥: ٢١٦)

وعليه أخذ التربويون يرون إلى أنّ جزءاً كبيراً من مسؤولية التعلم يقع على عاتق المعلم، وإنّ جعلها أكثر فاعلية واستقلالاً وحيويةً ونشاطاً هي مسؤولية المعلم، كما أنّ على المعلم أن يبذل جهداً خاصاً في تزويد الطلبة بالاستراتيجيات اللازمة التي تمكنهم من اكتساب المعلومات بأنفسهم ومن ثم تنظيمها بشكل يمكنهم من فهمها والاحتفاظ بها وتوظيفها في الوقت المناسب.

(مصطفى، ٢٠١٤: ١٩٥)

وتُعد الكفايات التدريسية أحد الجوانب المهمة لتقويم الأداء المهني للمعلم، وامتلاكه لها ضروري لتحسين عمله، مما يدفع إلى تحسين العملية التعليمية بشكل عام، ولعل السبب في ذلك يعود إلى المشكلات والتحديات العديدة التي أصبحت تواجه المجتمعات، نتيجة التغيرات والتطورات السريعة التي تأثرت بها جميع مظاهر الحياة المعاصرة. وقد زادت أهمية الكفايات في معظم ميادين المعرفة ولاسيما في العقود الأخيرة، حيث شملت عدة جوانب منها الكفايات التدريسية لتحسين العملية التعليمية التعلمية، حيث أنه بتوظيف الكفايات عامة و الكفايات التدريسية خاصة نحصل على تعلم فعال.

(مرعي، ٢٠٠٣: ٢٠٣)

وترى الباحثة أنه ليس من المقبول أنّ تكون حدود كفايات المعلم الحصول على المعرفة فحسب بل ينبغي أنّ يعرف كيف يدير هذه المعرفة ويتعامل معها؛ لذلك ينبغي متابعة كفايات المدرس باستمرار في اثناء الخدمة ليكون قادراً على أداء ادواره على وفق ما يستجد من تطورات في القرن الحادي والعشرين فأنَ متطلبات القرن الحادي والعشرين تفرض على النظم التعليمية توافر معلم فعال قادر على توظيف التقنية بفاعلية وامتلاكه المهارات الكافية في هذا الجانب يجعله قادراً على الارتقاء بالعملية التعليمية الى

المستوى المطلوب، كما ينبغي العمل على تشخيص نواحي الضعف في أدائه في هذا المجال بشكل مستمر.(شوق و سعيد، ٢٠١٨: ٢٣١)

إذ أنّ الحركة القائمة على الكفاية تستند على تحديد الكفايات المرتبطة بأدوار المعلم، ومسؤولياته في الموقف التعليمي، وهي تشير إلى كم، ونوع المعرفة التي يجب تعلمها، والمهارات التي يجب اكتسابها، و أنّ ظهور حركة الأهداف السلوكية في التعليم كان له دور في العمل على تطوير ادوار المعلم في العملية التعليمية وجعلها اكثر كفاءة، فمن المعروف أنّ هناك ارتباطاً بين الحركة القائمة على تحديد الأهداف السلوكية والاداء؛ وذلك لأنّ الأهداف السلوكية تتضمن السلوك، ومعيار تحديد مستوى أدائه، وهذا ما تشتمل عليه الكفايات. فالأهداف في حركة الإعداد القائم على الكفايات، سلوكية واضحة مصوغة بصورة نتاجات تعليمية، تتسم بالشمولِ قابلة للملاحظةِ والقياسِ والتحقيق، وتكون معروفة من المعلم والمتعلم، وعلى هذا الأساس تعد حركة الأهداف السلوكية حجر الزاوية في الحركة القائمة على الكفايات. إذ تُعد الكفايات التدريسية احدى الجوانب الرئيسة لتقويم الأداء المهني للمعلم وأنّ امتلاكه لها تظهر لنا مؤشرات إمكانية تقويمه ومن ثم تطوير العملية التعليمية بشكل عام.(مرعي، ١٩٨٣ :١٤٠)

وتظهر أهمية التقويم في كونه الوسيلة التي نحكم بها على فاعلية العملية التعليمية وهو أيضاً الاستراتيجية العامة للتغير التربوي؛ وذلك لأنّ القيادة التربوية وهي بصدد اتخاذ قرارات بالتغير تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء الحالي، والظروف والإمكانات المتاحة للمدرسة، ومدى توافر الطاقات البشرية، فالتقويم يستهدف تحسين العملية التعليمية وبجميع أبعادها، كما يستهدف رفع مستوى المهنة والعاملين فيها لتجديد مناهجها وطرائقها ونظمها فهو بذلك يمكن القائمين عليها من حسن توجيهها والإشراف عليها والتحكم في عواملها فعلية التقويم عملية تشخيصية و علاجية في آن واحد.

(خليل، ٢٠١١: ٤٦)

ويرى(جابر،٢٠٠٤) أنّ التقويم مدخلاً رئيساً لتطوير العملية التعليمية؛ لأنه عملية تشخيصية علاجية وقائية في ان واحد، فهو يهدف الى الكشف عن مواطن الضعف والعمل على تشخيصها وعلاجها وايجاد مواطن القوة والعمل على تدعيمها في عملية التعليم والتعلم، والارتقاء بها للمستوى المطلوب، إذ يتحقق من خلال التقويم التمييز بين اداء معلم وأخر.(جابر،٢٠٠٤ :٥٧)

ولكي تكون عملية التقويم شاملة ومستمرة وذات جدوى، وتعمل على تحقيق مراميها في مجال التطوير والارتقاء بالمعلمين، لا بد أنّ تجري هذه العملية وفق ضوابط ومرتكزات اكدت فاعليتها وذلك للمقارنة بين ما تم التوصل اليه من نتائج بواسطة اداة القياس وبين تلك الضوابط والمرتكزات.(عبيدات، ٢٠٠٧: ٩٢)

ويرى(اسعد، ٢٠١٨) أنه لابد من تقويم المعلم وفق الاتجاهات الحديثة كونه المحرك الاساسي والحيوي في العملية التعليمية التعلمية، وقد ظهرت اتجاهات عديدة في تقويم اداء المعلم منها حركة الكفايات والمعايير و غيرها، التي تشكل أهمية كبيرة جداً من خلال تحديد الصعوبات التي تواجه النظام التعليمي من المدخلات التي تتمثل بالمعلم والمتعلم والمنهاج والتقنيات التعليمية وكل ما موجود داخل البناية المدرسية من اجهزة وغيرها، والعمليات التي تتمثل بالتفاعلات التي تحدث بين المعلم والمتعلم والمنهاج وكل الامور التي تساعد في سير مجريات العملية التعليمية، والمخرجات التي تتمثل بالمتعلم الذي هو نتاج عملية التعلم، كما تعطي المعايير فرصة لتحديد مستويات الأداء.

(اسعد،٢٠١٨: ٤٢)

حيث يعتبر تقويم المعلم من ميادين التقويم التربوي المهمة، وذلك بعد أنّ اتضح الأثر الذي يمكن أنّ يحدثه المعلم الناجح في تلاميذه؛ إذ انّ المعلم من أهم القوى المؤثرة في عملية التعليم بصفة خاصة وفي الموقف التعليمي بصفة عامة، فكم من منهج لا يراعي طبيعة النمو النفسي للطلبة انقلبت أداة تربوية مهمة في يد معلم قدير، بينما ينقلب منهج تربوي في يد معلم غير كفء إلى خبرات مفككة لا

قيمة لها، ولا زال تقويم المعلم أمراً ضرورياً لنجاح أهداف التربية، كما إنّ معرفة السمات التي تؤدي إلى النجاح في مهنة التعليم من العمليات الأساسية لهذه المهنة.(الاغا، ٢٠٠٤: ٢٣)

تروم عملية تقويم المعلم إلى تحديد مدى قدرته على تحقيق أهداف العملية التعليمية، وتحديد مدى كفاءته في القيام بمهام عملية التدريس على النحو المطلوب، وتحديد مدى امتلاكه المهارات والكفايات المهنية والأكاديمية والثقافية اللازمة لنجاحه، ولأهمية مرحلة التعليم الابتدائي يبدو من غير المقبول أنّ يوكل أمر التعليم فيها إلى عناصر ليست معدة بالطريقة التي تمكنه من انجاز الأهداف، مما نعلم أنّ بعضهم يتم تعينهم على أسس قد لا تأخذ بنظر الاعتبار مدى توافر أو عدم توافر الكفايات التدريسية لديهم.(عودة، ٢٠٠٦: ١١٦)

وإنّ المعلم في العملية التعليمية يستعين في اداء مهنة التدريس بكفاياته التدريسية و خاصة منها في مجال(التخطيط للدرس، التنفيذ، التقويم، وإدارته للفصل إضافة إلى كيفية خلق التفاعل والاتصال، و التي تزيد من تدعيم أدائه التدريسي داخل الصف الدراسي) فالتخطيط خطوة أولى و أساسية في بناء الهيكل العام للدرس، إذ تظهر من خلاله الملامح الرئيسية و المهمة التي تمهد للشروع في الدرس و بناءاً عليه يمكن للمعلم أنّ يحدد و بشكل مسبق الأهداف التعليمية المرجوة، وكذلك يمكنه ان يحدد أهم و أنسب الوسائل والطرائق التدريسية.(سعده،٢٠٠٥: ٤٧)

كما يعد التنفيذ ترجمة فعلية لما تم التخطيط له، و هو يبنى على مراحل عديدة تتالى في وظيفتها وأهميتها، ويحتاج المعلم في عمله أيضا إلى التقويم لما يقدمه من مساعدة لكل من المعلم والمتعلم على حد السواء، من خلال التغذية الراجعة، ولا ننسى أهمية تحكمه وإدارته و ضبطه و وتنظيمه للصف و على قدرته خلق الجو المناسب للاتصال و التفاعل الصفي داخل غرفة الصف كل هذا يبين مدى تحقق الأهداف التعليمية المرجوة و درجة حدوث التعلم عند المتعلم.(الراجي،٢٠١٣: ٨٣)

يتم تقويم الكفايات التدريسية للمعلم لأنه المسؤول عن تحقيق الأهداف، فإنّ تقويم كفاية المعلم وظيفة موضوعية علمية وأداة ومنهج علمي، يهدف إلى إصدار أحكام على مدى تحقيق العملية التربوية لأهدافها وأغراضها، حيث يهدف تقويم كفاية المعلم إلى الكشف عن حقيقة التأثير الكلي أو الجزئي للمعلم في العملية التربوية، وكشف نواحي القوة والضعف إذا وجدت، واقتراح الوسائل التي تؤدي إلى تلافي هذا القصور والعمل على تحقيق الأهداف.(بو سعدة، ٢٠٠٩ :١٢)

وليس الغرض من تقويم كفاية المعلم مجرد مقارنة الجهود التي يقوم بها المعلم بجهود معلم آخر ولكن للتقويم أغراضاً متعددة؛ إذ بواسطته يمكن تهيئة الظروف والعوامل التي تساعد على نمو وتقدم المعلمين أنفسهم، وكذلك اختيار ودراسة الطرق والمباديء التربوية التي يستخدمونها، فأمتلاك المعلم لمجموعة الكفايات اللازمة للتدريس سوف تؤهله للوصول إلى المستوى المطلوب للنجاح في عمله التدريسي.(عيد،٢٠٠٤: ٩٠).

إنّ عملية تقويم الكفايات التدريسية للمعلم تساعد المؤسسات التعليمية في تحقيق مجموعة الأهداف من بينها قياس مدى تقدمه أو تأخره في عمله وفق معايير موضوعية، والحكم على المواءمة بين متطلبات مهنة التدريس ومؤهلات المعلمين، وخصائصهم النفسية، والمعرفية، والاجتماعية فضلاً عن الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المعلم، مما يمكن المؤسسة التعليمية من اتخاذ الإجراءات التي تكفل في تطوير مستوى أدائه وتعزيزه، ويكون هذا خلال عملية التقويم.(الشريف،٢٠٠٦ : ٤٦)

و ترى الباحثة أنَّ الإعداد الجيد للمعلم ينبغي أنّ يتعدى إتقان الجانب التخصصي إلى الإعداد الثقافي والتربوي، وأنّ يكتسب الكفايات والمهارات التي تسهم في إعداد الجيل وتطور المجتمع، مما يتطلب أنّ تكون رسالة التربية واضحة ونابعة من رؤية معتمدة على فلسفة المجتمع والطموحات المتوقعة من معلم المستقبل المتمثل بإعداده إعداداً يؤكد على العلم الغزير والمعرفة الواسعة ولديه من المهارات ما يمكنه من استخدام أحدث التقنيات الفعلية، ومصادر التعلم وتطبيقها لخدمة الأهداف التربوية؛ لذلك ينبغي

على التربية أنّ تعمل على الاستفادة من كل ما توصل إليه العلم الحديث لأعداد معلم قادر على التكيف مع متغيرات العصر والتعامل مع مشكلاته وإنجازاته، وإنّ مستوى امتلاك المعلم للكفايات التدريسية الاساسية تؤثر في فاعلية العملية التعليمية.(الكسواني واخرون، ٢٠٠٥: ٩٧)

وفي عصر المعرفة تحول الهدف من الكفايات المعرفية من مجرد الحصول على المعرفة، إلى عملية التعامل مع هذه المعرفة، وإدارة تدفقها ، ونتيجة لذلك اتسع الاهتمام العالمي في كثير من الدول المتطورة بحركة التعليم القائمة على الكفايات واصبحت سمة مميزة لنظم برامج الإعداد والتدريب قبل وفي أثناء الخدمة، فهي تنادي بأن يتم ارتباط المهام المهنية للمعلم ومتطلبات تلك المهام من الكفايات اللازم توافرها لدى المعلم.(حسين، ٢٠٢٣: ٣٢)

ونتيجة لذلك ظهرت فكرة إعداد المعلم القائمة على أساس الكفايات التدريسية، التي تتمثل أهميتها في العديد من الجوانب من اهمها:

أ- اتساقها مع مفهوم التربية المستمرة .

ب- معالجة اوجه القصور في البرامج التقليدية لإعداد المعلم.

ت- تطور مهنة التعليم ذاتها واحتياجها الى العديد من المهارات ومن ثم تعدد ادوار المعلم .

ث- تسهل على المعلم توظيف التقنيات التعليمية الاكثر فاعلية لمواكبة العصر التكنولوجي .

ج- تكسب المعلم المهارة والقدرة على تسهيل تحقيق الاهداف المرسومة في اثناء سير الموقف التعليمي؛ إذ يكون المعلم قادراً على الابداع والابتكار والانتاج.

ح- ترفع من مستوى الاداء التدريسي للمعلم ، و ذلك عن طريق تحديد مواطن الضعف والقوة عنده. (علي، ٢٠١١: ٦١)

أهتم العلماء والمفكرون والفلاسفة باللغة منذ قديم الزمان ولو تتبعنا تطور اللغة عبر العصور لوجدنا أنّ دراسة اللغة اصطبغت بحاجات المجتمعات ومشكلاتها فهي تنشأ لدى الاحساس الاجتماعي بالحاجة اليها وتتوجه لحل المشكلات كلاً حسب ميدانه.(عبدالسلام،٢٠٠٧: ٥٠)

وبما أنّ اللغة هي الوسيلة الأولى للتواصل وهى الفكر والسلوك وليس رموز كلامية فقط. تمثل أحد أهم مقومات الثقافة والعلوم الإنسانية وترتبط بالفكر أصلاً، حيث أنّ أي كلام منطوق ما هو إلا في أصله عبارة عن أفكار واللغة قابلة للتطور أو الفناء، وهي الوسيلة التي يعبر بها الإنسان عن هويته وثقافته.(مرعي، ٢٠٠٣: ٨٨)

ويشير (معروف، ٢٠٠٨) إلى أنّ اللغات هي ذاكرة الانسانية وواسطة نقل الافكار والمعارف من الآباء إلى الأبناء، ومن الاسلاف إلى الاخلاف، التي لولاها لانقطعت الاجيال بعضها عن بعض فبذلك سيضطر كل جيل أنّ يبدأ من نقطة الصفر، بذلك تبقى الانسانية في مهد طفولتها العلمية والمعرفية.(معروف،٢٠٠٨ :٢٨)

وتشكل اللغة مظهراً هاماً من مظاهر الحياة اليومية، وعنصرا بارزاً في حياة الافراد، فبالإضافة لكونها وسيلة للتعبير والتخاطب، فهي تدخل في كل فروع المعرفة والعلوم واللغة ليست مجرد أداة أو وسيلة للتعبير أو التواصل او وعاء خارجي لفكرة أو عاطفة أو إشارة الفعل، بل انها وعي الانسان بكينونته الوجودية، وبصيرورته التاريخية، وبهويته الذاتية، والاجتماعية و القومية.

(بو علاق، ٢٠٠٤: ١٤٦ – ١٤٧)

أي أنّ اللغة الأم هي من الحاجات الأساسية والدلائل المهمة على إنسانية الفرد، فهي التي تميز كل أمة عن باقي الأمم، غير أنّ الحاجة الى لغة ثانية بجانب اللغة الأولى أو اللغة الأم تسهم في تطور الأمم والشعوب؛ إذ أنّ الأمم التي يتحدث أفرادها بأكثر من لغة ستمتلك قابلية أوسع على الاتصال بدول العالم الخارجي ومن ثم التفاعل معها والتبادل اقتصادياً ما يعود بالنفع على تلك الأمة.

(الازرق، ٢٠٠٠: ٣٣)

وإنّ تعلم لغة ثانية، في مراحل التعليم الابتدائي يسهم في ترسيخها وتعزيز قدرتهم على اكتساب المهارات اللغوية التابعة لها كالقراءة والاستماع والتحدث، فضلاً عن تحقق العديد من العوامل منها مساعدة التلاميذ على تعلم اللغة الانكليزية بأستعمال مفردات لغوية حية، يستعملها عامة اصحاب اللغة الام، كما إنها تثري معلومات التلاميذ من خلال الانشطة والتدريبات التي تهتم بالجوانب البيئية والثقافية المحيطة بهم، وتنمية مقدرتهم على التفكير وحثهم على استعمال تقنيات التعليم الحديثة وربطهم بالعالم الخارجي الذي يعيشون فيه.(العناني و علوي، ٢٠٠٩: ١٢)

وتبرز أهمية اللغة الإنكليزية من خلال الاطلاع على الثقافات وآداب للأمم الأخرى والإفادة منها، توسيع مجال الفكر المحدود عند الاطلاع والتعلم للغة الثانية، تبادل الأفكار والخبرات بين المتعلم ومتكلمي اللغة الأصليين، التعايش والتقارب مع الشعوب والتقارب الدولي، التعرف على تطور الشعوب والإفادة من انجازاتهم، واثراء اللغة القومية للمتعلم بمستويات مختلفة، الابتعاد عن الفكر الضيق والتعصب والتمييز العرقي بعد الوصول للتفاهم مع الشعوب والقوميات الأخرى، تسهم في التطور والاطلاع على البحوث والدراسات العالمية كون النسبة الهائلة منها تنشر باللغة الإنكليزية.

(عبد الهاشمي، ٢٠٠٨: ١٧٨)

وتؤكد الباحثة على ضرورة تنمية تلك المهارات لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وذلك لأهميتها البالغة لمتعلمي اللغات الأجنبية وخاصة أنّ المناهج التواصلية الحديثة تركز على ضرورة تمكين المتعلمين من المهارات الأربعة (القراءة والكتابة والاستماع والتحدث) لغرض التواصل مع الآخرين في سياقات مختلفة.

لذا وجب إيجاد طرائق وأساليب تتوافق مع أهمية المادة الدراسية إذ أنها ساق من سياق التربية ولكي تكون الطريقة التدريسية على سلم النجاح فأنها يجب ان تجذب اهتمام المتعلمين وتدفعهم للتعلم وتشوقهم

للمعرفة وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين وتساعد في تحقيق أهداف المنهج وأنّ تدفعهم للمشاركة مع المعلم وتتفق مع طبيعة النشاط العقلي للمتعلمين.(الزكي، ٢٠١٧: ٧١)

وعموماً، فطرائق تدريس اللغات الحية تنقسم إلى قسمين رئيسين طرائق تقليدية تضم في الغالب طريقة النحو والترجمة والطريقة المباشرة، ثم الطريقة السمعية الشفوية، وطرائق حديثة تتمثل في الطريقة التواصلية وطريقة الأنشطة والمهام التي تعد من أنجح الطرائق المستعملة حالياً في تدريس اللغات؛ إذ يعد التواصل، اليوم، من بين العلوم والتقنيات الحديثة التي لا يمكن الاستغناء عنها في تعليم اللغات الحية؛ وذلك لأهميتها البالغة في حياتنا، إذ أضحى الناس يتعلمون اللغة بغية تحقيق تواصل حضاري مع مختلف الشعوب والحضارات، وهذا الأمر يتطلب التركيز والنظر إلى عنصر الثقافة والمجتمع بوصفهما العاملان الأساسيان لتحقيق التواصل الفعال. هذا ويعد التواصل باللغة من أرقى مظاهر التواصل بين الناس، لأنها الشكل التعبيري الأكثر انتشارا وسهولة وتداولا، لذا ركزت أغلب الدراسات، لاسيما اللسانية منها على دراسة اللغة من جميع جوانبها النحوية والتركيبية والصرفية والأسلوبية والدلالية والتداولية.(عجاج، ٢٠١٢: ١٢١)

وتستند الطريقة التواصلية على التطور الوظيفي الحي للغة وليس الهيكلي وجعل الصف الدراسي مركزياً بالنسبة للمتعلم وهو من يقوم بإنجاز المهام اللغوية ويأتي دور المعلم في الاشراف على التعلم وتقييم الاداء وتزويد المتعلم بمصادر اللغة أي يكون بمثابة التغذية الراجعة عند الحاجة مما يجعل دور المعلم أكثر اهمية هنا، ولما كان المنهج التواصلي يعتمد على مركزية التعلم والمعلم والمنهج المعد بشكل متوافق مع منهج التواصل اتضحت اهمية وضع اليد على النقاط الاساسية التي من شأنها انجاح او افشال العملية التعليمية للغة الانكليزية بشكل تواصلي في المرحلة الابتدائية بوصفها الحجر الاساس والبداية في تعلم اللغة، فالمدرسة الابتدائية لها دوراً كبيراً ومهماً في العملية التربوية فقد انشأت لتكون

المدخل والممهد للطفل ليدخل الحياة الاجتماعية ويتعايش فيها بشكل ناجح، وهي تعتبر المعبر الأول للطفل الذي يزوده بمهارات وقدرات تساعده في السير بطريق حياته.(عبد الوهاب،٢٠١٩: ٢٧)

ومن هذا المنطلق العام، وانطلاقاً من هدف تعليم اللغة بطريقة تواصلية، المتمثل في تنمية القدرة التواصلية لدى المتعلمين لكي يتواصلوا مع مختلف الأفراد، وأن يبدعوا ويكونوا عددا غير محصور من الأشكال التعبيرية المقبولة دلالياً وتركيبياً واجتماعياً، جاء تركيزنا على الطريقة التواصلية في تعليم اللغة الانكليزية، لما لها من إيجابيات داخل العملية التعليمية التعلمية، وما لها من أهمية بالغة، إذ تعتمد على إدماج المتعلم في عملية التعلم، كما تقوم على إدماج المهارات اللغوية في التدريس والنظر إليها بطريقة كلية وتكاملية واعتماد الشمولية عند تناولها.

ويرى(القميزي، ٢٠١٧) ضرورة الاهتمام بمعلم اللغة الانجليزية والكفايات الخاصة به؛ لكون مادة اللغة الانجليزية من أكثر المواد الدراسية ارتباطاً بالفرد والمجتمع والعالم ومعنية أكثر من غيرها بإكساب المتعلم القيم والاتجاهات التي تساعده في اتباع السلوك القويم والمنتج في مجتمعه.(القميزي،٢٠١٧ :٩ ٧-٨٠)

ويمكن تلخيص أهمية الدراسة الحالية في الآتي:

١- إعداد معلم يمتلك الكفايات التدريسية اللازمة لتدريس اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية.

٢- أهمية المرحلة الابتدائية لأنها تمتاز بخصائص عقلية وعضوية تمكن التلاميذ من تقبل ما هو جديد ثم الاحتفاظ به كأساس للمهارات والمعلومات التي يمكن للمتعلم البناء عليها ثم زيادتها في المستقبل، ولكونها المرحلة الأساسية في تكوين شخصية المتعلم وترسيخ المفاهيم العلمية في ذهنه واكسابه اساسيات تعلم اللغة الإنكليزية.

٣- يمثل هذا البحث استجابة للاتجاهات التربوية الحديثة التي تنادي بالاهتمام بأداء المعلم المعاصر لتعليم مادة اللغة الإنجليزية.

٤- اهمية تعلم اللغة الإنكليزية بوصفها لغة عالمية معتمدة في اغلب دول العالم.

٥- أهمية اللغة الانكليزية بوصفها من أكثر اللغات العالمية انتشاراً في وقتنا الحالي حيث أصبحت اللغة الرسمية للعلوم والمعارف، واللغة التواصلية لجميع المنظمات الدولية.

٦- الوقوف على مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الانجليزية من خلال القيام بعملية التقويم التي من خلالها يتم إصدار حكم على مستوى الكفايات التدريسية بهدف معرفة نقاط القوة والضعف لديهم.

٧- ابراز ضرورة تحكم المعلم في كفاياته بما فيها من تخطيط وتنفيذ والاتصال والتفاعل الصفي والتقويم.

٨- تعتبر الدراسة الوحيدة(على حد علم الباحثة) ألتي تناولت تقويم الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية.

ثالثاً: هدف البحث و فرضياته:

يهدف البحث الحالي الى تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية، ولتحقيق هدف البحث الحالي فأنه يحاول الاجابة على الاسئلة الاتية:

١- ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة على وفق الطريقة التواصلية؟

٢- ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط على وفق الطريقة التواصلية؟

٣- ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التنفيذ على وفق الطريقة التواصلية؟

٤- ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي على وفق الطريقة التواصلية؟

٥- ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التقويم على وفق الطريقة التواصلية؟

٦- لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠،٠٥) لمستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية على وفق الطريقة التواصلية تعزى لمتغير الجنس.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) لمستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية على وفق الطريقة التواصلية تعزى لمتغير الخبرة.

رابعاً: حدود البحث:

١- **الحد البشري:** عينة من معلمي اللغة الإنجليزية.

٢- **الحد المكاني:** قضاء العمارة – مركز محافظة ميسان.

٣- **الحد الزماني:** العام الدراسي(٢٠٢٣-٢٠٢٤) الفصل الدراسي الثاني.

٤- **الحد الموضوعي:** اشتمل البحث على الكفايات التدريسية(كفاية التخطيط- كفاية تنفيذ الدرس- كفاية الاتصال والتفاعل الصفي- كفاية التقويم).

خامساً: تحديد المصطلحات:

أولاً: التقويم:

- **لُغةً:**

ورد في لسان العرب قوم أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام قال: الاستقامة اعتدال الشيء واستواؤه.(ابن منظور،٢٠٠٣: ٢٢٥)

وجاء في المعجم الوسيط : قوم المعوج أي عدله وأزال عوجه وقَوُم السِلعة سَعرها وثَمنها، وقَوُموا الشيء فيما بينهم أي قَدروا ثَمنهُ، وتَقوم الشيء أي تَعدل واستوى وتَبينت قيمته.

(الزيات واخرون، ٢٠٠٤، ٧٦٨)

- **اصطلاحاً:** و عرفه كل من

١- (مجيد،٢٠٠١) بأنـه: "عمليـة مقصـودة منظمـة تهـدف إلـى جمـع المعلومـات عـن العمليـة التعليميـة وتفسير الأدلة بما يؤدي إلى إصدار أحكام تتعلق بالتلاميذ او المعلمين أو البرامج أو المدرسة. مما يساعد في توجيه العمل التربوي واتخاذ الإجراءات المناسبة لتحقيق الأهداف المرسومة ".

(مجيد، ٢٠٠١: ١٥٠)

٢- (العدوان والحوامدة ، ٢٠١١) بأنه: "عملية اصدار حكم بناء على معايير معينة في ضوء بيانات او معلومات (كمية او كيفية) عن فكرة أو ظاهرة او موقف او سلوك".(العدوان والحوامدة، ٢٠١١ :١٩٢)

٣- (مخائيل ،٢٠١٥) بأنـه: "عملية جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وتقويمها، ومن ثم إصدار الحكم عليها والبدء بوضع الخطوات والبرامج العلاجية التي من شأنها تعديلها وتغييرها بهدف السير بها نحو التحسن حتى تحقيق الهدف المرجو منها ".(مخائيل،٢٠١٥: ٢٩٧)

٤- (العريني،٢٠١٦) بأنـه: "هو عملية جمع البيانات والمعلومات عن الشيء المراد تقويمه بقصد تشخيص مواطن القوة لتدعيمها ومواطن الضعف لمعالجتها وتلافيها ويتم ذلك بطريقة علمية منظمة ومخططة وفقاً الأسس ومعايير علمية محددة".(العريني، ٢٠١٦: ٨٠)

٥- (الشيخ و اخرون،٢٠٢٠) حيث عرف التقويم بأنه: " عملية معقدة تتضمن مجموعة من الانشطة كجمع وتصنيف وتحليل وتفسير المعلومات أو البيانات الكمية او الكيفية عن سلوك او موقف أو ظاهرة بهدف استعمالها باتخاذ قرار او بإصدار حكم".(الشيخ واخرون، ٢٠٢٠ : ٢٦)

وقد تبنت الباحثة التعريف النظري ل(العريني، ٢٠١٦) كونه الأقرب لخطوات بحثها.

التعريف الاجرائي للتقويم:

هو العملية التي يتم من خلالها جمع وتحليل البيانات او المعلومات للتعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية وإصدار حكم على نقاط القوة وتعزيزها وتحديد نقاط الضعف ومعالجتها من اجل مساعدة المعلمين على الارتقاء عبر العملية التعليمية.

ثانياً: الكفاية:

_ لُغةً:

جاء في لسان العرب لابن منظور: كَفى يكفي كِفاية إذا قام بالأمر، ويقال كفاك هذا الأمر أي حَسبُكَ".(ابن منظور، ٢٠٠٣: ١٣٩)

وذكر (الفيروز ابادي،٢٠٠٥) في القاموس المحيط: كفاه مؤونته يكفيه كفاية، وكفاك الشيء واكتفيت به واستكفيته الشيء فكفيته، ورجل كاف، وكفوء ".(الفيروز،٢٠٠٥: ٢٣٩)

_ اصطلاحاً: و عرفها كل من

١- (مرعي، ١٩٨٣): "هي التي تصف الحد الأدنى للأداء فعندما يصل الفرد إلى حد الكفاية فهذا يعني أنه قد وصل إلى الحد الأدنى من المهارة التي تساعد على أداء العمل. أي أنّ المعلم الذي يمتلك من القدرات والمهارات التي تصل به إلى تحقيق الحد الأدنى من الأهداف التعليمية المنشودة، نقول أنه يمتلك كفايات أدائه لعمله التعليمي ".(مرعي، ١٩٨٣: ٢١٦)

٢- (السيد،٢٠١١) : "مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية و النفسحركية والوجدانية".(السيد، ٢٠١١: ٣٨)

٣- (الراجي، ٢٠١٣): "القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع الاقتصاد في الوقت والجهد". (الراجي،٢٠١٣: ١٤٦)

٤- (جميل، ٢٠١٧): "القدرة على عمل شيء بفعالية وإتقان، وبمستوى من الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة. وقد تكون الكفاية معرفية، وقد تكون أدائية. والكفاية المعرفية تكون منطلقاً وأساساً للكفاية الأدائية، والأخيرة تشير إلى عمليات وإجراءات يمكن ملاحظتها، وتختلف باختلاف المهام التي ترتبط بها".

(جميل، ٢٠١٧ :١٨٥)

وتتفق الباحثة مع التعريف النظري ل(الراجي، ٢٠١٣)، كونه التعريف الأقرب لخطوات بحثها.

التعريف الاجرائي للكفاية: هي القدرة على عمل شيءٌ ما بفعالية واتقان وبأقل وقت وجهد وكلفة.

ثالثاً: الكفايات التدريسية:

و عرفها كل من :

١- (الازرق، ٢٠٠٠): بأنها "مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها المعلم نتيجة إعداده في برنامج معين أثناء الخدمة وقبلها وهي توجه السلوك التدريسي وترتقي بمستوى أدائه ".(الازرق،٢٠٠٠: ١٥٣)

٢- (مرعي،٢٠٠٣): " مجموعة من القدرات التي يمتلكها المعلم ويسخرها في التفاعل التعليمي التعلمي لتحقيق أهداف التربية، وهي مدى فاعلية الأستاذ وقدرته على إحداث تغيير مرغوب في سلوك تلاميذه وفي طرائق تفكيرهم".(مرعي، ٢٠٠٣: ١١٧)

٣- (الفتلاوي، ٢٠٠٣): بأنها "قدرات نعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية ومهارية ووجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".(الفتلاوي، ٢٠٠٣: ٢٩١)

٤- (القرني، ٢٠١٨) الكفايات التدريسية بأنها: "قدرة المعلم على أداء مهامه التعليمية بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيقه النتاجات المطلوبة في سلوك الطلاب، وقدرة المعلم تشمل امتلاك المعرفة المطلوبة والضرورية والاتجاهات والمهارات اللازمة لإنجاز مستوى مقبول من الأداء ".(القرني ،٢٠١٨: ١٦٥)

وقد تبنت الباحثة تعريف(الفتلاوي، ٢٠٠٣) تعريفاً نظرياً.

وتعرفها الباحثة أجرائياً:" قدرة معلم اللغة الإنجليزية على إتقان المهارات التدريسية الخاصة بعمليات تخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه، وإدارة الفصل وضبطه بما يحقق عملية الاتصال، والتواصل بينه وبين تلاميذه ، وادائها باقل وقت وجهد ممكنين ، وتكوين علاقات إيجابية بما يحقق التعلم الفعال وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

رابعاً: الطريقة التواصلية:

الطريقة التواصلية اصطلاحاً: وعرفها كل من:

١- (Rodgers& Richers ,2000) بأنها : " نظريات وافتراضات حول طبيعة اللغة وتعلمها، وهي أيضا الأسس والمبادئ النظرية التي يشكل عليها منهج معين وتُعد الكفاءة اللغوية هي الوحدة الأساسية لبناء اللغة".(Rodgers& Richers , 2000: 17)

٢- (Hejal,2015):"هي طريقة تدريس اللغات الاجنبية او لغة ثانية من خلال التركيز على أنّ هدف تعليم اللغة هو مهارة التواصل، طورت هذه الطريقة بواسطة العلماء الانكليز بوصفها ردة فعل على طرائق التدريس ذوات الأساس التركيبي".(Hejal, 2015: 4)

٣- (كحول وغربي، ٢٠١٨) حيث عُرفت الطريقة التواصلية بأنها: "من أحدث الطرائق في التعلم الخاص باللغات وتعنى بإيلاء أهمية كبيرة لقدرة المتعلم على توظيف اللغة والتواصل بها في الوضعيات المختلفة، وتبعاً لذلك تغيرت اجراءات تدريسها ودور المدرس فيها، وهي ذات منشأ غربي لذلك أثبتت نجاحات هناك".(كحول وغربي، ٢٠١٨: ٤٧)

وتتفق الباحثة مع التعريف النظري ل(كحول وغربي، ٢٠١٨).

تعرف الباحثة أجرائياً الطريقة التواصلية:

هي الطريقة التي تركز على استعمال اللغة في مواقف يومية، أو ما يسمى المظاهر الوظيفية للغة في المنهج المطور (English for Iraq) وتعمل على جعل الكفاءة التواصلية هي الغرض النهائي لمنهج اللغة الانجليزية، و تؤكد على ضرورة استخدام كل تلميذ للغة لهدف التواصل بها من خلال وضعية ذات معنى تواصلي فعلي اصيل في المرحلة الابتدائية؛ وذلك بهدف تقليل التركيز على التراكيب اللغوية والاهتمام بالاستعمال الوظيفي للغة. والتي تروم الباحثة دراسة تطبيقها من قبل معلمي اللغة الإنكليزية من أجل جعل التعليم هو محور العملية التعليمية والمعلم هو المشرف والموجه والمساعد في إدارة الحوار والنقاش داخل غرفة الصف من اجل خلق جو تعليمي تفاعلي مليء بالنشاطات التعليمية، وتشجيع التلاميذ على التحدث والقراءة والكتابة باللغة الإنجليزية.

خامساً: المرحلة الابتدائية:

المرحلة الابتدائية: Primary Stage:

تعرف بأنها :"مراحل التعليم الاساسي في العراق ومدة الدراسة فيها ست سنوات والتي تبدأ بالصف الأول الابتدائي وتنتهي بالسادس الابتدائي، والذي يهدف إلى تمكين جميع تلاميذ العراق ابتداء من إكمالهم السادسة من العمر، من تطوير شخصياتهم بجوانبها الجسمية والفكرية والخلقية والروحية وليصبحوا مواطنين سليمي الجسم، والعقل والخلق، يعملون بما فيه خير مجتمعهم وتحقيق التنمية والتقدم ".

(قانون المدارس الابتدائية) رقم (٣٠) لسنة ١٩٧٨ المادة (٢).

وهي عبارة عن مكان يحتضن الاطفال اول مرة في حياتهم لتزويدهم بالعلوم والمعارف ولتكسبهم القدرة والمهارات الكافية طبقاً لنموهم النفسي والاجتماعي والاخلاقي واللغوي، ولا يتحقق هذا إلا بفضل معلمين اكفاء وادارة علمية وبالإضافة إلى المدرسة في التربية والتهذيب فهي تقوم بتعليمه وفق منهج محدد

وبطريقة معينة من طرف مربين يحقق تلاميذ هذه المرحلة انجازاً معرفياً وهو القدرة على التفكير حيث يستطيع أنّ يصف اشياء حسب اساس معين كالشكل واللون والحجم أو الوظيفة ويتعلم العلاقة بين الشكل واجزائه من ناحية التحصيل يتعلم التلاميذ أن يربطوا عقلياً بين الموضوعات والاحداث التي تعكس تلك الخصائص.(عدس، ٢٠٠٠، ٦٧)

الفصل الثاني

الجوانب النظرية والدراسات السابقة

اولاً: الجوانب النظرية:

المحور الأول: التقويم

المحور الثاني: كفايات التدريس

المحور الثالث: الطريقة التواصلية

ثانياً: الدراسات السابقة :

اولاً: دراسات محلية

ثانيًا: دراسات عربية

الفصل الثاني

اولاً: جوانب نظرية

ألمقدمة:

تضمن المحور الاول(نشأة التقويم، مفهوم التقويم، التقويم التربوي، وظائف التقويم التربوي، أنواع التقويم، اسس التقويم، خصائص التقويم الجيد، الخطوات الرئيسية للتقويم، مجالات التقويم، اهداف التقويم، أهمية التقويم التربوي، أهمية تقويم كفايات المعلم، مراحل تقويم كفايات المعلم).

أولاً: نشأة التقويم وتطوره:

وردَت اشارات في الالواح العراقية المترجمة الى استخدام القياس والتقويم في المدرسة العراقية القديمة، فثمة نص يعود إلى حوالي(١٧٢٠) ق م يفصح عن اختبار جرى في احد بيوت الالواح(أي دوبا) حيث يقترح الاستاذ(الاوميا) أنّ يمتحن كاتب شاب امام مجلس الاساتذة، فيطلب من الكاتب الممتحن ان يترجم من اللغة الاكدية إلى السومرية وبالعكس، ثم يجري امتحانه في مختلف انواع الخطوط والشعائر والحرف واعداد الوثائق والاختام الرسمية وكذلك الاناشيد.(لوكاس، ١٩٨٠: ٣٦-٣٧)

وتدلنا دراسة التربية في المجتمع اليوناني القديم على استخدام نوع من التقويم والقياس التحريري في تقدير نتائج التحصيل المدرسي وكذلك في المدارس النظامية.(الغريب، ١٩٨٨: ١٣)

ويمكن عَد الصينيين القدامى رواداً في مجال القياس والتقويم النظامي، إذ تعد الامتحانات والتعاليم الكونفوشية التي يعتنقها الصينيون من اهم القوى والنظم التي اثّرت في المجتمع الصيني، ونظم الامتحانات هي الوسيلة الوحيدة التي بوساطتها تمت السيطرة على الطبقة المتعلمة وبالتالي على الحكومة.(منشد، ٢٠١٤: ٦٢ . ٦٣)

وفي العصر الاسلامي لم تكن اساليب القياس والتقويم على مستوى عال من التطور تبعاً لتخلف المؤسسات التعليمية، وكان يغلب عليها الارتجال والذاتية ، حتى عند ظهور المدارس في وقت متأخر من تاريخ دولة الخلافة .

ويبدو أنّ المدرسة لم تكن هي المسؤولة او التي تقوم بمنح طلابها الاجازات العلمية، بل كانت الاجازة تصدر عن المدرس نفسه وباسمه ، ويمنح الشيخ الاجازة بعد ان يقدم الطالب التماساً الى شيخه يطلب فيه منحه الاجازة.(امين، ٢٠١١: ١١٤- ١١٥)

وفي العصور الوسطى كان تقويم التحصيل الدراسي يقتصر على مجرد عدد من الاسئلة الشفوية فقط ويعتمد على الذاتية المحضة اذ يخلو من الاسس الموضوعية للمقارنة بين الطلبة واستمر الحال كذلك حتى القرن التاسع عشر.(الامام وآخرون، ١٩٩٠: ١٨)

ويمكن تتبع التطورات التي طرأت على القياس والتقويم في القرنين الماضيين بتقسيمه الى عصور وكما يأتي:

١- عصر الإصلاح(١٨٠٠-١٩٠٠م): ويتميز هذا العصر بظهور ونمو الاختبارات العقلية وأساليب التعليم وتطبيق المقاييس النفسية والسلوكية في المشكلات التعليمية.

٢- عصر الكفاية والاختبارات(١٩٠٠-١٩٣٠م): ظهرت في هذه الفترة مشروعات للتقويم التربوي اختصت بتطوير استخدام الاختبارات التحصيلية.

٣- عصر تايلور(١٩٣٠-١٩٤٥م): ارتبطت هذه الفترة بفكر وأعمال رالف تايلور الذي يعد رائد التقويم التربوي، فقد أكد على أهمية دراسة البرامج والمناهج التعليمية وأهدافها، وأخذ ذلك في الاعتبار عند تقويم عمليتي التعلم والتعليم، كما أكد على أهمية تحديد غايات البرامج والمناهج ونواتجها، الأمر الذي اتاح الفرصة لوضع مقاييس تقويمية مرجعية المحك، كما ساعدت جهوده على مقارنة أهداف البرامج والمناهج بما يؤدي إلى نواتج فعلية.

٤- ما قبل عصر التوسع(١٩٤٦-١٩٥٧م): في هذه الفترة أصبح التقويم التربوي من المقررات الرئيسية في كليات التربية، كما بدأ الاهتمام باستخدام عمليات التقويم واعتبارها عنصراً رئيسياً يقوم عليه بناء نظم تعليمة جديدة وبرامج ومناهج فعالة.

٥- عصر التوسع(١٩٥٧-١٩٧٢م): خلال هذه الفترة تم التأكيد على أهمية تقويم العاملين في المجال التربوي وكذلك تصميم البحوث التجريبية لتقويم البرامج، وظهرت نماذج تقويم الجودة التعليمية.

٦- عصر المهنية(١٩٧٢- مستمر): في هذه الفترة أخذ التقويم التربوي شكل التخصص الدقيق كتخصص دراسي مستقل، كما أن الدعوة الشاملة لإصلاح التعليم في السبعينات والثمانينات عززت مهمة التقويم التربوي في تخطيط المشروعات المهمة، والإشراف على تنفيذها للتوصل إلى تطوير التعليم من خلال تطوير السياسات والمناهج والبرامج التعليمية.

وفي الوقت الراهن أصبح التقويم التربوي من أهم مجالات العلوم التربوية التطبيقية التي تضم المختصين ذوي القدرات العالية على التطوير التربوي والإصلاح المنشود في المجالات التربوية، وأصبح لا يخلو

أي برنامج تعليمي أو تدريبي من برنامج تقويمي، مما أدى إلى ازدهار التقويم التربوي في المجالات التعليمية والتربوية المتنوعة٠ كافة.(الجميل، ٢٠٠٠ : ٢٤-٢٥)

ثانياً: مفهوم التقويم:

يقوم الناس بشكلٍ عام بعملية التقويم في حياتهم اليومية، وفي مختلف النشاطات التي يقومون بها، فالبشر عادة يتحدثون عن حبهم لشيء وكرههم لأخر، أو حبهم لشخص ما أو كرههم لصفة في آخر، فالتقويم عملية مرنة جداً تمتد لتغطي عدة احكام مختلفة. والقاسم المشترك بين استعمالات الناس لكلمة التقويم هو انها الحكم على الأهلية والاستحقاق.(الزبيدي،٢٠٢١ : ٩٦)

ويعد التقويم لازمة لأي مجال من مجالات الحياة، وهو جزء أساسي من العملية التربوية يُحدد مدى تحقق الأهداف ويُحدد نقاط القوة ونقاط الضعف في مختلف جوانب المواقف التعليمية بهدف تطوير عملية التعلم.(شبر واخرون،٢٠١٠: ٢٦٧)

ويُستعمل مصطلح التقويم في المجال التربوي ليشير بصورة خاصة الى العملية التي يمكن من خلالها اصدار حكم حول قيمة الظاهرة موضوع الدراسة، وتتضمن هذه العملية الوصف وتقديم البيانات الهامة حول الظاهرة، كما تتضمن التثمين والتقدير والحكم، ومع أنَّ التقويم التربوي ينطوي على أغراض شتى ويتخذ عدة اشكال، ويستعمل أساليب متنوعة تتلاءم مع طبيعة الظاهرة موضوع الدراسة، إلا أنَّ المعنى الغالب له هو أي اجراء منظم يقصد من ورائه تقويم مدى تحقق اهداف تعليمية معينة.

(الخوري،٢٠٠٨ :٢٦)

ثالثاً: التقويم التربوي:

يُعد التقويم التربوي من المواضيع الهامة في أي عملية تعليمية أو تكوينية، وإنَّ أهم مشكلة تواجهها المنظومة التربوية في العالم أجمع هي مشكلة التقويم، ومما لا شك فيه أن التجديد والتطوير في ميدان النظام التربوي، لا يتم بمعزل عن الاعتماد على التقويم التربوي الذي يستأثر حاليا باهتمام كل الممارسين

والباحثين في المجال التربوي والتعليمي؛ إذ أنَّ العملية التربوية شأنها شأن أي عملية اخرى لا يمكن أنَّ تنمو وتتقدم مالم يعد القائمون عليها والمهتمون بشأنها إلى تقويم كافة جوانبها للوقوف على مدى نجاحها في إحداث التغييرات في مختلف جوانب السلوك الإنساني ومن هنا نجد أنَّ المربين المحدثين أصبحوا يولون التقويم التربوي أهمية كبيرة بوصفه جزءاً أساسياً في العملية التربوية ذاتها إذ بدون إجراء عملية التقويم لا يمكن معرفة مدى ما حققته العملية التربوية ومدى ملاءمة البرامج المستخدمة.

(ابوزايدة،٢٠١٨: ٤٧)

ويُعد التقويم في التربية والتعليم أحد المقومات الرئيسية للعملية التربوية بصفة عامة فعن طريقه يمكن التعرف على نواحي القوة في كل جانب من جوانب العملية التربوية لتدعيمها، والتعرف على نواحي الضعف والقصور لمعالجة وتحسين العملية التعليمية، كما ويتضمن التقويم تقديراً للمتغيرات السلوكية على المستويين الفردي والجماعي، والبحث في العلاقات بين هذه المتغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها.

(العريني، ٢٠١٦: ٢٦٤)

رابعاً: وظائف التقويم التربوي:

للتقويم عدة وظائف وهي كالاتي:

١- إنّ التقويم يعطي الدليل العلمي على مدى فاعلية واداء المعلم في تحقيق الاهداف المحددة.

٢- يوفر المعلومات الضرورية لحل المشكلات المهمة وبالتالي يساهم في توعية المجتمع بأهمية التربية .

٣- يساهم في التعرف على درجة التحسن في الاتجاهات الشخصية.

٤- يساهم في التعرف على مدى مراعاة الأهداف لخصائص المتعلمين وحاجات المجتمع وطبيعة المادة.

٥- تحديد مدى فعالية المحتوى والانشطة التعليمية واستعداد المتعلم.(المحمودي،٢٠١٩ : ١٩٨)

خامساً: أنواع التقويم:

أنواع التقويم : قُسم التقويم على أنواع متعددة وذلك حسب وقت إجرائه إلى:

١- **التقويم القبلي(التمهيدي):** ويُسمى أيضاً بالتقويم المبدئي وعادة ما يجري قبل بداية عملية التدريس؛ وذلك بغية تحديد المكتسبات القبلية للمتعلمين ومعرفة قدراتهم وحاجاتهم واستعداداتهم للتعلم الجديد أنه يهتم بمراقبة مدى امتلاك المتعلمين للمكتسبات الضرورية التي تمكنهم من التعلم.

(النوح، ٢٠٠٤ : ١٧٤)

٢ - **التقويم التكويني(المستمر):** ويتم هذا النوع من التقويم في أثناء العملية التعليمية ويكون على فترات متقاربة للتأكد من أنّ المتعلم قد تعلم بشكل يسمح له الانتقال الى المرحلة التالية؛ لذا يساعد على اكتشاف جوانب القوة والضعف لإجراء التعديلات اللازمة والضرورية وبهذا يُعد التقويم التكويني أو المرحلي عملية مستمرة في اثناء العملية التعليمية للتأكد من أنّ عملية التعليم تسير نحو الهدف المطلوب.(ابو علام، ٢٠١١:٨٧)

٣- **التقويم الختامي(النهائي):** يُسمى هذا النوع من التقويم بالتجميعي أو(النهائي) ، أو(الختامي)، وهو إجراء يتم في آخر الدرس أو آخر الوحدة التعليمية أو آخر المرحلة الدراسية. ويَهدف إلى قياس مدى تَحقق أهداف الدرس، أو الوحدة أو المرحلة، فيمكن من خلاله تَحديد وحصر مكتسبات التلاميذ بعد الانتهاء من عملية التدريس، ويَطلع المعلم على الأهداف المحققة والأهداف غير المحققة، ويمكن الجهاز الإداري من إصدار الأحكام حول فعالية العملية التربوية. وإنه يمكن من قياس الفارق الموجود بين الأهداف المتوخاة، والأهداف التي تَحققت فعلاً. وهو ايضاً يؤدي الى معرفة ما حققه المنهج من اهداف؛ وذلك من خلال تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسة للتعلم أو تعلم مهارة أو صفة ما، وهدفه أيضا تحديد مستوى المتعلمين ومدى تحقيقهم للأهداف تمهيداً لنقلهم إلى مرحلة دراسية او تعليمية اخرى.

(عمر وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٦٧)

سادساً: أسس التقويم:

يشير(العريني، ٢٠١٦) بأنّ هناك مجموعة من الاسس أو الشروط التي يجب مراعاتها عند تخطيط التقويم وتنفيذه وهي :

١- إنّ يكون شاملاً لكل عناصر العملية التعليمية التعلمية ولكل انواع ومستويات الاهداف التعليمية.

٢- إنّ يكون تعاونياً يشارك فيه كل من يؤثر ويتأثر بالعملية التعليمية.

٣- إنّ يبنى على اساس علمي، وأن تتوافر في أدواته مجموعة من الخصائص كالصدق والثبات والموضوعية والتنوع والتمييز.

٤- إنّ يكون التقويم وظيفياً يستفاد منه في احداث تغييرات ايجابية في جميع عناصر العملية التعليمية.

٥- إنّ يراعي الاقتصاد في المال والجهد والوقت.(العريني، ٢٠١٦ :٨٢-٨٣)

سابعاً: خصائص التقويم الجيد:

هنالك مجموعة من الخصائص التي يختص بها التقويم وهي:

أ- **الموضوعية:** وصول باحثين اثنين الى تقديرات او ملخصات متشابهة حين تتاح لهما فرصة تقدير او تلخيص نفس سجلات تقدير السلوك او السمة، فان اختلفت التقديرات بشكل جوهري فالتقويم هنا يتسم بالذاتية، و الموضوعية تشمل ما يلي:

١- الصدق: إنّ تقيس ادوات التقويم ما وضعت لقياسه.

٢- الثبات: هو مستوى دقة ما نتوصل اليه ، وهي الطريقة التي نستخدم بها التقويم لمعرفة النتائج التي ستعطيها هذه الطريقة ، فكلما كانت النتائج منسجمة ، دلَ ذلك على الثبات.

ب- **التنوع:** ويعني التنوع في ادوات واساليب التقويم لكي تتلاءم مع الوظائف الاساسية لعملية التقويم.

ج- **الشمول:** وتعني أنّ يشمل جميع العوامل والعناصر المؤثرة سواء كانت مادية او فنية او بشرية.

د- **الاستمرارية:** بمعنى استمرارية التقويم ومصاحبته لكل عملية من عمليات التعليم وأن يتم اجراء كل انواع التقويم(المبدئي والبنائي والختامي و التتبعي).(عباس واخرون، ٢٠١٤: ١١٨)

ثامناً: الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي:

للتقويم التربوي خطوات رئيسة تتمثل في التالي:

١. تحديد الأهداف: وتمثل الخطوة الأولى من خطوات عملية التقويم ويجب أنّ تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح، وأنّ تكون مترجمة ترجمة سلوكية.

٢. تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها.

٣. الاستعداد للتقويم: ويتضمن إعداد مجموعة من العمليات التي تتناول الجوانب التالية: إعداد الوسائل الاحصائية، والاختبارات، والمقاييس ،وغيرها من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفق المجال الذي يراد تقويمه وفي ضوء الا مكانات المتوفرة.

٤. إعداد القوة البشرية المدربة اللازمة للقيام بعملية التقويم خاصة إذا كان التقويم يتطلب مهارات خاصة.(الحموز، ٢٠٠٤ :٢١٣)

٥. التنفيذ: ويتطلب الاتصال بالجهات المختصة، التي سوف يتناولها من اجل فهم هذه الجهات لأهداف التقويم ومتطلباته، ليتعاونوا مع القائمين على التقويم للوصول إلى أفضل النتائج.

٦. تحليل وتفسير البيانات والنتائج.

٧. التعديل وفق نتائج التقويم التي تم الوصول إليها.

٨. تجريب الحلول والمقترحات التي تم التوصل اليها من اجل تحسين أساليب التقويم.

(سليمان والحموز،٢٠٠١ :٥٠)

تاسعاً: مجالات التقويم التربوي:

إنّ عملية التقويم التربوي تتصف بالتنظيم والشمول وهي تشمل كل العناصر المرتبطة بالعملية التعليمية و لذلك فأنّ مجالات التقويم هي:

١- **تقويم المتعلم:** يُعد تقويم المتعلمين من أبرز مجالات التقويم التربوي ويستهدف الحصول على بيانات ومعلومات كمية أو وصفية في جانب أو أكثر من جوانب النمو التي حققها المتعلمون.

٢- **تقويم المعلم:** ويشتمل هذا التقويم جميع الجوانب الخاصة بالمعلم مثل شخصيته و كفاءته التعليمية، و دافعيته نحو مهنة التعليم وتقويم المعلم من قبل طلبته ومدير المدرسة والمشرف التربوي.

٣- **تقويم المقرر الدراسي:** ويشمل هذا التقويم ما يلي:

أ- **تقويم أهداف المقرر الدراسي:** من حيث ارتباطها بفلسفة المجتمع والأهداف العامة.

ب- **تقويم محتوى المقرر الدراسي:** من حيث ارتباطه بالأهداف وتنظيم معارفه.

٤- **الكتاب المدرسي:** من حيث:

أ- هل تم إخراجه بطريقة مشوقة وواضحة؟

ب- هل كانت مادته ملائمة لمستوى المتعلمين و تكاليف طباعته وإخراجه معتدلة؟

ت- هل تناسب مادته الأهداف المتوقع تحقيقها؟ (النور، ٢٠٠٧ :٣٨)

عاشراً: أهداف التقويم التربوي:

يهدف التقويم التربوي بشكل أساسي إلى إعادة النظر وتصحيح المسار من أجل التطوير والتحسين لنواتج ما يتم تقويمه، ويتفرع من هذا الهدف الرئيسي أهداف فرعية خاصة بعملية التقويم هي:

١. معرفة مدى تحقق الأهداف المرسومة لبرنامج محدد والكشف عن مدى فاعلية المعلم في تقديم مادة التعلم.

٢. التحقق من مدى ملاءمة المنهج المدرسي للمرحلة العمرية والقدرات العقلية للتلاميذ.

٣. توفير المعلومات اللازمة لأتخاد قرارات مختلفة مثل تصنيف التلاميذ في مجموعات، تشخيص جوانب الضعف والقوة.

٤. معرفة جوانب القصور والمعوقات في المؤسسة المدرسية، والقضاء على الظواهر السلبية والعمل على تذليل الصعوبات بعد تشخيصها.

٥. تحفيز إدارة المدرسة على بذل مزيد من العمل، وتحفيز المعلم على النمو المهني، ورفع معنوياته، وتحفيز المتعلم على التعلم.

٦. الكشف عن حاجات التلاميذ وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم ورغباتهم واتجاهاتهم.

٧. معرفة نوع العادات والمهارات التي تكونت لدى التلاميذ، ومدى استفادتهم منها في حياتهم.

٨. توجيه التلاميذ إلى أوجه النشاط المناسبة لقدراتهم وميولهم واستعداداتهم واتجاهاتهم.

(سليمان وابو علام، ٢٠٠٩ :٢٨ – ٢٩)

أحد عشر: الحاجة إلى التقويم التربوي:

يشير (الفرطوسي واخرون، ٢٠١٥) إلى اهمية التقويم التربوي بالنسبة للمعلمين بالآتي:

١. يتعرف المعلم على مستوى تلاميذه، ومن ثم يستطيع أنّ يختار ما يناسبهم من طرائق التدريس، المحتوى، الوسائل والانشطة، واساليب التقويم المناسبة.

٢. يتعرف المعلم على المشكلات التي تواجه المتعلمين وتؤثر على دراستهم، ومن ثم التدخل لمساعدتهم في حلها والتغلب عليها.

٣. تساعد المعلم في الحكم على الموضوعات التي يقوم بتدريسها، من حيث صعوبتها او سهولتها بالنسبة للطلبة، ومدى ملاءمتها لمستواهم، وأي الموضوعات تحتاج إلى تعديل وأيّها تحتاج الى الحذف او الاضافة، أي تقديم مقترحات مبنية على اسس علمية لتطوير المنهج.

٤. التقويم مؤشر جيد لقياس أداء وكفايات المعلم، والحكم على فاعلية تدريسه لأغراض تربوية وادارية.

٥. يقدم التقويم مخرجات مهمة لأغراض التقصي والبحث في مجالات ومناهج المنظومة التعليمية. (الفرطوسي واخرون،٢٠١٥ :٨٣-٨٤)

اثنا عشر: تقويم كفايات المعلم:

تتعدد ادوار التقويم في المجالات التربوية، فللتقويم دور في تدريب المعلمين وتهيئتهم، وانشطتهم، وفي عمليات بناء المناهج الدراسية وفي التجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عمليتي التعليم والتعلم وفي انتقاء افضل الاساليب والتقنيات التربوية لخدمة العملية التدريسية وتجويدها ومتابعة التقدم الدراسي للتلاميذ وتحديد مستواهم التحصيلي.

وللتقويم الحديث آهمية كبيرة في مختلف ميادين الحياة، وتأتي هذه الاهمية من ضرورة الاعتماد عليه في قياس وتقدير مدى تحقق الاهداف المنشودة من كل عملية وفي كل ميدان ونجاحه في ميدان التربية والتعليم حيث تظهر اهميته فيما يأتي:

١. التقويم يُعتبر احد الجوانب الاساسية في أي عملية تربوية، إذ لا يمكن أن تكون هناك عملية تربوية صحيحة وناجحة ما لم يكن لها تقويم مبني على اسس سليمة.

٢. يُعد التقويم احد الاركان الاساسية في بناء المناهج الدراسية.

٣. التقويم احد الاركان في عملية التخطيط بحكم اتصاله الوثيق بمتابعة النتائج.

٤. يساعد التقويم كل من المعلم والمتعلم على معرفة مدى التقدم الحاصل في العمل المدرسي.(النجار، ٢٠١٠: ٦٩-٧٠)

ثلاثة عشر: مراحل تقويم كفايات المعلم:

هناك ثلاثة مراحل للتقويم هي:

١ – **التقـويم التشخيصـي:** يخـتص بتقـويم الوضـع الحاضـر للمعلـم أو بتقـويم الموقـف بالنسـبة للوضـع المرغوب فيه.

٢– **التقـويم البنـائي:** يُقـيّم مـدى سـرعة تحـرك العمليـات التربويـة، الاسـتراتيجيات التعليميـة، الاسـاليب الادارية، الاجزاء المختلفة من المنهج، نحو الاتجاه المرغوب فيه.

٣–**التقويم النهائي:** يُقيّم ويقيس ويصدر احكاماً على النتائج النهائية او على وضع البرنامج الدراسي او على الشخص عندما يكمل برنامجاً معيناً.(عمر، ٢٠١٠: ٥٩)

ومن الاجراءات التي تستخدم في عملية تقويم كفايات المعلم:

١. مقابلة المعلم.
٢. اختبار الكفاءة.
٣. الملاحظة في غرفة الصف.
٤. تقييم المتعلمين لمعلمهم.
٥. انجازات المتعلمين.
٦. القدرة على التقييم الذاتي.
٧. مقاييس غير مباشرة وهذه تقيس اوصاف المعلم الجيد مثل الحماس والروح المرحة والموضوعية والدقة في المواعيد.(ابو لبدة، ٢٠٠٨: ٣٩)

المحور الثاني/ كفايات التدريس

أولاً: تاريخ الكفاية:

جاءت تربية المعلمين القائمة على الكفايات لتمثل رد فعل على ما أظهرته الأساليب التقليدية التي كانت سائدة سابقاً من فشل؛ والتي كانت تركز على إكساب المعلم المعلومات النظرية المتصلة بالمادة الدراسية، بالإضافة إلى تزويده بمعرفة نظرية في التربية وعلم النفس على افتراض أنّ ذلك يؤهل المعلم للقيام بعملية التعليم. في حين انطلقت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات من مفهوم مفاده إكساب المعلم الكفايات اللازمة لقيامه بمهامه كمعلمٍ و مربٍ. وهو ما جعل هذا النموذج قوة فعالة في دفع عملية التعليم إلى إعداد المعلمين وتدريبهم في ضوء البرامج القائمة على مدخل الكفايات.(راشد،٢٠٠٥ :٩٠)

وجاءت فكرة ضرورة الأخذ بفكرة البرامج القائمة على الكفايات في إعداد المعلم وتدريبه على يد العالم التربوي الأمريكي (شارترز) "Charters". وكان استخدامها ضيقاً وبدائياً إلى حد ما، ولكنه شاع استخدامها في الأوساط التربوية، حيث شهد عقد الستينيات نمواً ملحوظاً، بعد أن أصبحت برامج إعداد المعلم وتدريبه متأثرة بهذه الحركة تأثراً كبيراً، حتى صارت تلك البرامج القائمة على الكفايات البديل المناسب للبرامج التقليدية، مِن أجل معالجة جوانب القصور المختلفة في الأساليب القديمة.

(طعيمة،٢٠٠٦ :٧٧)

ويقوم مَدخل الكفايات التدريسية على أساس فكرة ترى أنّ الانسان الكفوء هو الانسان الذي يمتلك مجموعة من المهارات التي تجعله قادراً على القيام بمجموعة الأعمال التي تتطلبها مهنة التدريس بدرجة عالية من الإتقان وبأقل وقت وجهد ممكنين و بدرجة عالية من الكفاءة، فإعداد المعلم و تدريبه على أساس الكفايات يعطي أهمية خاصة لعملية ربط النظرية بالتطبيق، وهذا الاهتمام بربط النظرية بالتطبيق في مجال إعداد المعلم وتدريبه له أهمية كبرى في تقدم إعداد المعلم على الرغم من العقبات التي تواجه هذا الربط ومنها:

أ- إنّ المعلم في بعض الأوقات يكون غير قادر على تحديد أفضل ما حصل عليه من أنواع المعرفة في برامج الإعداد، ومن المعروف أنّ كفاءة المعلم المهنية تتأثر بعوامل متعددة من بينها فلسفة وطبيعة برامج الإعداد قبل الالتحاق بمهنة التدريس وبرامج النمو المهني أثناء الخدمة إلى جانب سنوات الخبرة في ممارسة مهنة التدريس.

ب- تتضمن حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات كأتجاه عام مفاهيم متعددة مثل: أسلوب الأداء، والتمكن من الأداء، والتدريب الموجه نحو العمل، والتدريب الموجه نحو الأداء السلوكي، وهذه المفاهيم متقاربة إلى حد كبير في المعنى والمحتوى إلا أنها لا تستخدم كمترادفات لما تتضمنه من فروق دقيقة.

ت- تتطلب عملية بناء برامج الإعداد القائمة على الكفايات تحليلاً دقيقاً ومفصلاً للأدوار التي ينبغي أنّ يقوم بها المعلم وذلك بتحديد المهارات، والقدرات، والمعارف، والمعلومات التي يحتاجها المعلم ليقوم بأداء تلك الأدوار على أكمل وجه، كما تتطلب وضع معايير لقياس مدى التمكن من الأداء بحيث يستطيع كل من الطالب / المعلم والمعلم تقديم عمله على أساسها والانتقال من إتقان مهارة أو معلومة الى إتقان مهارة أو معلومة أخرى ... وهكذا.(عطية، ٢٠٠٨: ٢٩-٣٠)

ثانياً: مكونات الكفاية:

تتكون الكفايات من ثلاثة مكونات أساسية مرتبطة ببعضها البعض وهي :

أ- **المعارف:** وتتمثل بالحقائق، والمعلومات ،والعمليات المعرفية ،والمهارات الفكرية اللازمة للمعلم، لدرجة تمكنه من أداء عمله في بيئة التعليم بدرجة من الكفاءة والفاعلية.

ب- **المهارات:** أي القدرة على عمل مهمة محددة قابلة للقياس في ضوء معايير متفق عليها، وتشمل المهارات النفس حركية، التي تساعد على ممارسة وتطبيق التعليم، حيث يشتق هذا النوع من

الكفايات من مصدرين أساسيين هما: تحليل العمل أو المهام، وتحليل التفاعل بين المعلم والمتعلم.

ت- **الاتجاهات:** وهي ترتبط بالميول والقيم والمبادئ الأخلاقية والاستعدادات والمواقف الإيجابية التي تتصل بمنظومة التعليم ومهامها، ويؤدي تبنيها وممارستها في إطار العمل إلى الالتزام المهني. (جميل، ٢٠١٧: ١٢٩)

ثالثاً: مبررات ظهور كفايات التدريس:

لم تنشأ حركة التربية القائمة على الكفايات من فراغ، بل انبثقت من أطر ثقافية ومعرفية أدت إلى بروزها على الساحة التربوية، حيث وجدت عوامل متعددة أدت إلى ذلك ومنها ما ذكره (مرعي، ٢٠٠٣):

أ- **اعتماد الكفاية في الجانب التطبيقي:** بدلاً من الاعتماد على الجانب النظري المعرفي بشكل كامل حيث يتم الاعتماد على الأداء.

ب- **حركة المسؤولية:** وذلك بعد تأصيل مبدأ المحاسبية ومدى تحقيق الأهداف وفق اختيار يعتمد على خصائص المسؤول.

ت- **حركة منح الشهادات القائمة على الكفايات:** وهي الترخيص بالعمل والذي يعتمد إعطاءها على مستوى الأداء الحقيقي.

ث- **تطور التكنولوجيا التربوية:** ولا يقصد بذلك الآلات والأدوات فحسب وإنما تطبيق العلم على العمل وإتباع التعليم المبرمج بالأهداف.

ج- **حركة تحديد الأهداف على شكل نتاجات تعليمية سلوكية:** حيث أنها حجر الزاوية في التربية القائمة على الكفايات وذلك لأرتباطها بتحقيق الأهداف أكثر من غيرها.

ح- **حركة التجريب:** وذلك لأرتباطها بالتغير المتسارع للعالم، والتربية العملية المتصلة بعلم النفس، والسلوك النفسي والاجتماعي والواقعية.

خ- **اختلاف مفهوم التعليم:** وذلك لأنه لا توجد مباديء مثلى موحدة في التعليم مما يركز على القياس من خلال الأدوار التي تؤدى.

د- **حركة التربية القائمة على العمل الميداني:** وذلك لتزويد العاملين بالخبرات ولتكامل وجهات النظر من خلال مشاهدة وملاحظة العمل.

ذ- **السلوكية:** حيث ارتبطت الكفايات بالمدرسة السلوكية التي تعتمد على تشكيل السلوك وتعديله كأهم نمطين.

ر- **التدريب الموجه نحو العمل:** وهو من أبرز الاتجاهات الحديثة التجديدية، لأنّ الكفايات تجسد الاتجاه الحديث في التدريب.

ز- **تطور أساليب التقويم نحو العمل:** لأنّ لهما نفس السمات، حيث أنّ الاتجاه نحو التحسين نتيجة العمل لدى المعلم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بالكفايات، فقد تحسنت أساليب التقويم.

س- **التعلم الإتقائي:** وذلك لأنه يعتمد بشكل أساس على الاهتمام بالأداء وبتزويد المهارات الخاصة به.

ش- **النظم:** وذلك لأنّ أحد المصادر أو ألمناحي التي تعتمد عليها الكفايات هو أسلوب تحليل النظم، وذلك يساعد على حل كثير من المشكلات، ويكون إطاراً فلسفياً متكاملاً ويحسن اساليب التقويم.

ص- **حركة تفريد التعليم:** وذلك لحل مشكلة المنهج التقليدي الذي يعلم كل شيء عن شيء ما، وشيئاً ما عن كل شيء.(مرعي،٢٠٠٣: ٢٧-٣٠)

رابعاً: تنمية الكفاية التواصلية للمعلم:

إنّ التحرك بأتجاه البرامج القائمة على الكفاية كان نتيجة لمطالبة الجماهير بمردود أفضل لعملية التعليم، وأنّ تكون المدارس أكثر استجابة وفعالية للمتطلبات الاجتماعية والفردية، وأنّ تحقق ما يمكنك أنّ

تحققه كما أنّ مديري المدارس بدأوا يرغبون في التعرف على أنّ معلميهم يتمتعون بكفاية عالية، فيتوقف نجاح عملية التعليم على درجة امتلاك المعلم للمهارات والخبرات التربوية المختلفة فمخرجات التعليم ونواتجه مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بقوة إعداد وتأهيل المعلم لأنّ التدريس علم له أصوله وقواعده ويمكن ملاحظته وقياسه نسبياً وتقويمه وبالتالي التدرب على مهاراته، معنى ذلك أنّ ازدياد الجهود المبذولة وتأكيد الاهتمام بنمو وتطوير المعلم يبرز كحاجة ملحة من ضرورات الإصلاح الجذري للعملية التربوية خروجاً من حالة التلقين والحفظ والنقل والتي تعمل على تخلف التعليم بصفة عامة والتعليم الأبتدائي بصفة خاصة داخل الصف من حيث المعرفة والمهارات والاتجاهات، وكذلك طلبة إعداد المعلمين الذين بدأوا يرغبون في التأكد من كفايتهم، التي تمكنهم من الأداء الجيد في أول موقف تعلمي سوف يقفونه.

(الجوادي، ٢٠١٨: ١٧٠)

وإنّ إقبال مختلف الدول على تبني الاتجاه القائم على الكفايات في إعداد المعلمين يعود بالدرجة الأولى للأسباب التالية :

أ- فلسفة الكفاءة في الأداء التي هي استجابة طبيعية للاتجاهات الحديثة في اقتصاديات التعليم.

ب- (المسؤولية أو المحاسبة) (Accountability)؛ وذلك لأنّ المعلمين المقبلين على مهنة التعليم الذين يحققون الكفاءة في الأداء يكونون أكثر فاعلية، وتلك خطوة هامة نحو المسئولية الاجتماعية.

ت- التطور الفعال للتعليم جاء متأخرا بالنسبة للتطور الصناعي والاقتصادي، ولقد بدأت النظرة إلى التعليم تتكيف بفلسفة النظرة إلى الآلة، ولقد عبر عن ذلك ميشال آبل(Michael Apple) بقوله:" إنّ الهدف هو الفاعلية في التدريس المبني على الإنتاج والقياس".

ث- لقد تأثر الرأي العام بوجهة النظر القائلة: إنّ إعداد المعلم ليقوم بأداء عمله بفاعلية غير كافٍ، ومن الأمور التي لا يمكن إنكارها أنّ كفاءة المعلم هي أحد العوامل الكثيرة التي تؤثر تأثيراً مباشراً

في مستويات تحصيل تلاميذه ولكنها ليست العامل الرئيسي؛ إذ أنّ هناك عوامل أخرى كثيرة منها: المنهج، والظروف البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية. وتتلخص الفكرة الأساسية لهذا الاتجاه في أنّ تحديد كفاية أداء المعلم وفق محك محدد هي الأساس الذي يستند له إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وفي أثنائها وتستند هذه الفكرة على افتراض مفاده أنّ عملية التدريس الفعال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات إذا أجادها الفرد زاد الاحتمال في أن يصبح معلماً ناجحاً، وهذا الاتجاه يؤكد على ضرورة اكتساب المعلم المهارات المطلوبة لممارسة المهنة بالإضافة إلى تزويد المعلم بالمعرفة؛ لأنّ المعرفة ضرورة للكفاية ولكنها ليست كافية.

(التومي، ٢٠٠٥: ١٩٢-١٩٣)

خامساً: مفهوم الكفايات التدريسية:

يؤدي موضوع الكفايات التدريسية مكانةً مرموقةً في الميدان التربوي بحكم أهميتها في تحقيق مهمات المعلم المعاصر، إذ تتطلب هذه المهمات الجديدة أنّ تتوافر عند المعلم إمكانات وقدرات خاصة تمكنه من أداء أدواره في ظل تحديات العالم المعاصرة وينبغي التمييز بين العديد من المفاهيم التي تصب في مجال أداء المعلم وإعداده وعلى النحو التالي:

الكفايات التدريسية: "قدرة المعلم وتمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بمهامه التعليمية في التدريس، وتتكون من معارف ومهارات واتجاهات وقيم معينة تتصل اتصالاً مباشراً بالتدريس، ويعبر عنها في صورة أقوال وأفعال، وتؤدى بدرجة مناسبة من الإتقان بما يضمن تحقيق الأهداف المنشودة من هذا التدريس".(عبود وحمدي،٢٠٠٩: ٨٤)

كفاءة التدريس: "مجموعة من السلوكيات الاجتماعية والمعرفية و المهارية والوجدانية التي تتفاعل فيما بينها، والتي بدورها تمكن المعلم من ممارسة دوره على أكمل وجه وتمثل عمق المعرفة وجودة المهارة حول محتوى المادة الدراسية".(الكريمين،٢٠١٧: ٤٣)

مهارات التدريس: "وتعني قدرة المعلم على القيام بعمليات التدريس بسهولة وكفاءة ودقة مع اقتصاد في الوقت والجهد، مع القدرة على تكييف الأداء للظروف المتغيرة، ويمكن تنميتها بالإعداد التربوي الذي يسبق العملية التدريسية، والاطلاع على الخبرات والتجارب السابقة في هذا الموضوع".

(الفتلاوي،٢٠٠٤ : ١٢٣)

وأشار كل من(الفتلاوي، ٢٠٠٤ :١٢٣) و(راشد، ٢٠٠٥: ٥٠) إنّ هناك علاقة بين مفهوم الكفاية والكفاءة ويمكن توضيح العلاقة بينهما كما موضح في الجدول الاتي:

جدول(١)

الكفاية	الكفاءة
قدرة المعلم على أداء مستوى له متوسط بطريقة مرضية	بلوغ المعلم مستوى يتجاوز حد الكفاية
الكفاية درجة دون الكفاية	الكفاءة درجة اعلى من الكفاية

وقد أشارت(الفتلاوي ، ٢٠٠٣: ٢٩) إلى أنّ هناك علاقة بين مفهوم الكفاية والمهارة وكما موضح في الجدول الاتي:

جدول (٢)

الكفاية	المهارة
اعم واشمل من المهارة	احدى عناصر الكفاية
تتطلب تكاليف اقل من الوقت والجهد والنفقات ولكن بمستوى أداء المهارة	تتطلب شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن تبعًا لمعايير محددة
تحقق الكفاية في أداء ما لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به، لذا فأنها لا تصور المستوى العالي من المهارة في الاداء	تحقق المهارة في أداء ما ، فهذا يعني تحقق الكفاية له لذا فأنها تصور المستوى العالي من الكفاية في الاداء
ترتبط بالكثير من الاعمال التنظيمية والإدارية والفنية	ترتكز على أداء عمليات حسية حركية

يتبين من الجدول(٢) إنّ مفهوم المهارة ينحصر على المظهر الخارجي للكفاية الذي يتعلق بسرعة أداء وإتقان تلك المهارة.

إنّ نجاح التعليم وجودة مخرجاته يعتمد على العديد من الجوانب منها آنّ يمتلك المعلم كفايات تدريسية يستطيع عن طريقها آنّ يترجم محتوى المواد الدراسية إلى واقع المتعلمين والخبرات التي يعيشها كل متعلم، وتمكنه من تقديم تعليم نوعي ذي معنى لكل المتعلمين، لذلك اهتم التربويون والمشرفون في برامج إعداد المعلم في اثناء الخدمة بالكفايات التدريسية وتطويرها لإنجاح العملية التعليمية فالمعلم يحتاج الى مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من التخطيط للعملية التدريسية وتنفيذها وتقويمها لتحقيق تعلم أكثر كفاءة وفاعلية وبأقل وقت وجهد ممكن.(جامل، ٢٠١٥: ١٢٣)

سادساً: مكونات كفاية التدريس:

تتكون كفاية التدريس من المكونات التالية:

أ- **المكون المعرفي:** يتضمن المكون المعرفي لكفاية التدريس الخلفية النظرية التي يجب أنّ يلم بها المعلم عن تلك الكفاية، وهذه الخلفية قد تشمل: مواصفات الكفايات التدريسية ، وكيفية أدائها أو خطوات أدائها، وأسسها النفسية والتربوية، وكيفية تطبيقها بشكل يناسب المتعلمين وأهداف وطبيعة المادة التعليمية والأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي، وأهم المشكلات التي يمكن أنّ تواجه المعلم وطلبته في أثناء تطبيقه لها، وأساليب التغلب على هذه المشكلات.

ب-المكون الأدائي: يتضمن المكون الأدائي لكفاية التدريس الطرائق أو الأساليب التي يجب أنّ يستخدمها المعلم في تطبيق وأداء هذه الكفاية، أو الأعمال والمهارات التي يجب أن يؤديها المعلم أثناء تطبيقه لهذه المهارة. وقد تشتمل هذه الأعمال على الأعمال اليدوية، والحركات اللفظية وغير اللفظية وذلك كما في القراءة والكتابة، والكلام والايحاءات والمناقشات والرسم والتخطيط، وتركيب الأجهزة وتشغيلها، واستعمال الأدوات ... الخ.

ج-**المكون الوجداني:** يتمثل المكون الوجداني لمهارة التدريس برغبة المعلم في تعلم هذه المهارة وإتقانها، وإحساسه بأهميتها ودورها في العملية التعليمية. ويمكن النظر إلى المكون الوجداني لكفايات التدريس بشكل عام، على أنه يتمثل برغبة المعلم في العمل بمهنة التدريس وإقناعه بها، وبما يتصل به من قيم ومبادئ وأخلاق، يؤدي التنبيه لها إلى التزامه بمهنة التعليم، وبالتالي إلى أداء عمله بأمانة وإخلاص.

وتؤكد معظم الدراسات التي تناولت الكفايات، أنّ الكفاية تتكون من:

١- معارف ومعلومات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء السلوكي.

٢ - سلوك أدائي يعبر عنه بمجموعة الأعمال والأفعال.

٣- إطار من الاتجاهات والقيم والمعتقدات والسلوك الوجداني والأفعال.

٤- مستوى معين لناتج الأداء.(دعمس،٢٠٠٩: ٧٣-٧٥)

سابعاً: مصادر اشتقاق الكفايات التدريسية:

تشير بعض الدراسات إلى أنّ هناك أسس ومصادر لاشتقاق الكفايات تتمثل في الأسس الفلسفية المنبثقة من خصائص المجتمع ووثيقة سياسة التعليم، والأسس الواقعية التي تتمثل بمتغيرات العصر وتطوره، فضلاً عن تشخيص الواقع، والأسس الأدائية التي تتمثل بتحديد الأدوار والمهام والواجبات التي ينبغي أنّ يمتلكها المعلم، فضلاً عن الاسس التطبيقية المتمثلة في الدراسات والبحوث التطبيقية والتربوية والتعليمية وما اثبتته التجارب، ويمكن استعراض مصادر اشتقاق الكفايات على النحو التالي:

١. **الحاجات الشخصية:** وذلك بتوجيه استبانة الى العينة المستهدفة فيها أسئلة تخص أموراً يشعرون بالحاجة إليها ومن ثم دراستها.

٢. **حاجات المؤسسة:** و هذه تتطلب تزويد المعلم بكفايات يمكن تحديدها تبعاً لطبيعة المؤسسة وحاجاتها.

٣. **النماذج النظرية:** وتعني تبني نظرية تربوية معينة يمكن عن طريقها التنبؤ بالكفايات اللازم توافرها عند المعلم.

٤. **قوائم تصنيف الكفايات الجاهزة:** نتجت هذه القوائم من محاولات علمية في الميدان التربوي سواءً كانت محاولات فردية أو محاولات ناتجة من مؤسسة تربوية.

٥. **رصد الأداء الأنموذجي للمعلم:** وهذا يتطلب ملاحظة أداء المعلم في اثناء التدريس، ورصد السلوك الأنموذجي له، ومن تحليل هذه السلوكيات يمكن تحديد الكفايات.

٦. **الدراسات البحثية:** ويقصد بها مدى الاستفادة من نتائج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بأدوار ومهام وواجبات المعلم.

٧. **تخمين الكفايات:** وتعد من الطرائق الأقل صدقاً.(المبارك، ٢٠١٦: ٢٢ – ٢٣)

ويضيف (القرني، ٢٠١٨) أنَ مصادر اشتقاق الكفايات تتمثل بـ:

أ- **سلوك المعلم:** وتعني الوصول إلى العديد من مواصفات السلوك الفعال للمعلم، وعن طريق تحليل هذه الأوصاف وتقويمها يتم الوصول إلى مجموعة من أنماط السلوك المعتمدة على أنها الكفايات.

ب- **تقدير الاحتياجات:** يتم اشتقاق الكفايات وفقاً للاحتياجات عن طريق المهتمين بمجال التعليم من معلمين ومشرفين تربويين ومتعلمين وغيرهم.

ت- **المدخلات المهنية:** وتتم عن طريق الاستعانة بالعاملين في مهنة التعليم.

(القرني،٢٠١٨ :١٤٥)

ثامناً: تصنيفات الكفايات التدريسية:

أكدت البحوث والدراسات ضرورة امتلاك المعلم العديد من الكفايات التدريسية تؤهله للقيام بأدواره على أحسن وجه؛ لذلك ظهر في الأدبيات التربوية العديد من تصنيفات الكفايات التدريسية واختلف

التربويون في تصنيفها، ويرى البعض أنّ تصنيف الكفايات يأتي تبعاً لما أشار إليه بلوم في تصنيف الأهداف التعليمية؛ لذلك صنف كل من (محمد وسهير، ٢٠٠٥) الكفايات إلى:

أ-كفايات معرفية: وتتمثل بالمعارف والمهارات الفكرية والمعلومات التي ينبغي أنّ يَلمَ بها المعلم سواءً كانت حول مادته التي يُدرسها أو البيئة المحيطة به أو الطالب الذي يتعامل معه.

ب-كفايات وجدانية: وتتمثل بالاتجاهات والقيم التي ينبغي أنّ يتبناها المعلم مثل ثقته في نفسه واتجاهاته نحو المهنة.

ج-كفايات نفس حركية: وتتمثل بالمهارات التي ينبغي على المعلم المشاركة بها في مختلف أوجه النشاط التربوي، التي تظهر خاصة بالمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي.(محمد وسهير، ٢٠٠٥: ١٨)

اما (بورشك، ٢٠١٣) صنفت الكفايات اللازمة للمعلم بـ:

أ- كفايات تنسيق المعرفة وتتضمن:

١- تحديد مصادر المعرفة المختلفة عبر شبكة الإنترنت للبحث والتحري عن المعلومات المستهدفة.

٢- تحديد الأهداف السلوكية الإجرائية الخاصة بكل درس.

٣- تحليل المحتوى وتنظيم المادة الدراسية واختيار أساليب التدريس.

ب - كفايات تنمية مهارات التفكير وتتضمن:

١- إعداد وسائل تنمي حب الاستطلاع في نفوس المتعلمين.

٢- تهيئة المنهاج التعليمي الملائم والمشجع للإبداع.

ج - كفايات توافر بيئة صفية معززة للتعلم وتتضمن:

١- أستخدام الوقت بفاعلية لتحقيق أهداف الدرس.

٢- ألتمكن من التخطيط لإدارة المناقشات بفاعلية.

٣- أستخدام أساليب الثواب والعقاب على وفق أصولها التربوية والنفسية.(بورشك، ٢٠١٣: ٤٣).

د – كفايات توظيف تقنية المعلومات في التعليم وتتضمن:

١- أستخدام تقنيات التعليم المتطورة: إتقان التطبيقات العلمية من اجل استخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات في التدريس، فضلاً عن استخدام الوسائط المتعددة في تدريس مادة التخصص.

٢- ألتمكن من توافر التدريبات المصورة واللفظية في حل المشكلات التعليمية.

٣- تطوير وسائل تعليمية متنوعة ومستجدة عند وضع الخطط اليومية والفصلية، فضلاً عن استخدام التكنولوجيا التعليمية، وتنمية المعلومات المتجددة في طرائق التدريس.

هـ – كفايات عملية التقويم وتتضمن:

١– معرفة أنواع التقويم المختلفة واستخدامها ومعرفة وظائفها.

٢– إتقان بناء اختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفية المختلفة.

و–كفايات تفعيل النشاط غير الصفي وتتضمن:

١– توجيه المتعلمين إلى الأنشطة التي يحبونها.

٢–التعرف على المتعلمين الموهوبين والاهتمام بهم ورعايتهم وتشجيعهم وإتاحة الفرصة لهم في التخطيط للعمل وتنفيذه وتقويمه في جو نفسي مريح.(بورشك،٢٠١٣: ٤٣ – ٥٤).

تاسعاً: كفايات التدريس للمعلم:

إنّ انعكاس الكفايات على أداء المعلم يظهر في مجالات مختلفة، تظهر من خلال إظهار المعلمين الذين يمتلكون قدراً عالياً من الكفايات للمثابرة أثناء العمل مقارنة بزملائهم ممن يمتلكون كفايات أقل مستوى، كما أنّ لديهم اصراراً كبيراً على تخطي ما يواجههم من تحديات ومواقف، وهذا ما يزيد من قناعتهم بالنجاح، ومن ناحية أخرى فالمعلمون الذين يتمتعون بمستوى عالي من الكفايات أكثر قدرة على تنظيم وتنفيذ المخططات العملية لتحقيق الأهداف المنشودة، وهو ما يشير إلى أنّ الكفايات المهنية للمعلم تزيد من امكانية تحقيق الأداء الفعّال عن طريق زيادة مجهود المعلم.(الجبان،٢٠١٩: ٢٣٢)

كما أنّ توافر كفايات التدريس لدى المعلم تزيد من شعور المعلم بالرضا والارتياح تجاه عمله، وهو ما يظهر بالتزامه القوي بعمله، واستخدام أساليب التدريس الحديثة، وهو يرتبط ببناءات متعددة لدى المعلم مثل الدافعية العالية والتنظيم الذاتي، وهو ما يؤكد بأنّ الكفايات لا ترتبط فقط بما يمتلكه المعلم من معارف ومهارات، وإنما بما يستطيع المعلم انجازه بالمعارف والمهارات التي يمتلكها.

(حسين،٢٠٢٣: ٣٥)

عاشراً: تصنيف الكفايات التدريسية في الدراسة الحالية:

وفي ضوء التصنيفات النظرية سالفة الذكر، فإنّ الكفايات التدريسية في البحث الحالي تصنف إلى أربعة مجالات:

١- مجال كفاية التخطيط للدرس.

٢- مجال كفاية تنفيذ الدرس.

٣- مجال كفاية الاتصال والتفاعل الصفي.

٤- مجال كفاية تقويم الدرس.

وسيتم بيان ذلك وتفصيله فيما يأتي:

اولاً: كفايات التخطيط للدرس:

التخطيط كما يعرفه(التميمي،٢٠٠٢): "هو تصور المعلم المسبق للموقفِ والإجراءاتِ التدريسية التي يضطلع بها لتحقيق الأهداف التربوية ".(التميمي،٢٠٠٢: ٤٠)

و يعرف(دريج، ٢٠٠٣) التخطيط للدرس: "بأنه إجراءات واضحة للدور الذي يجب على المعلم أنّ يقوم به أثناء التدريس من محتوى وأنشطة للتعليم والتعلم وأساليب التقويم والتي تُصمم لتمكن التلاميذ من تحقيق الأهداف المحددة للدرس.(دريج،٢٠٠٣: ١٣٦)

ويشير كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٢٠) في مفهوم التخطيط بأنه: "ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المعلم بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس سواءً كان طوال السنة أو لنصف السنة أو الشهر أو اليوم".(زيتون، ٢٠٢٠: ٨٧)

أما (هني، ٢٠٠٥) فيعرف التخطيط بأنه: "تصور مسبق للمواقف التعليمية التعلمية التي ينظمها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية والخطط الدراسية، تنقسم من حيث فترة تنفيذها إلى مستويات متعددة، فمنها ما يكون بعيد المدى كالخطط السنوية والفصلية، ومنها ما يكون قصيرة المدى كخطط الوحدات أو الدروس". (هني، ٢٠٠٥ :٥٠)

أ-خصائص التخطيط للدرس:

التخطيط الجيد لا بد أن يتمتع بالخصائص التالية:

(١) **الوضوح:** على المعلم أنّ يُعد خطة درسه بأسلوب واضح ولغة صحيحة ودقيقة حتى يتمكن من تنفيذ درسه بنجاح.

(٢) **قابلية التنفيذ:** يجب أنّ تكون خطة الدرس اليومي قابلة للتنفيذ والاستخدام، خاصة إذا كان هناك احتمال أنّ ينفذها معلم آخر لأي سبب من الأسباب، أو طارىء يطرأ على المعلم الأصلي.

(٣) **الاستمرارية:** بحيث يمكن استخدامها على فترات زمنيه متباعدة إذا أتيحت نفس الظروف التدريسية بحيث يمكن للمعلم أنّ يستخدم نفس الخطة لتدريس نفس الدرس من العام المقبل بعد إجراء قليل من التعديل.

(٤) **المرونة:** بحيث يمكن للخطة أنّ تواجه التغيرات الطارئة التي تطرأ على المعلم أثناء تنفيذه للدرس، وتراعي الفروق الفردية بين التلاميذ.

(٥) **الشمول:** ينبغي أنّ تكون الخطة شاملة ومغطية لكافة جوانب العمل التدريسي من نشاطات، ووسائل تعليمية ووسائل التقويم، وأنّ تشمل كافة جوانب الموضوع، وأنّ تغطي وقت الحصة بالكامل حتى لا يجد المتعلم ما يشغله أثناء الدرس.

(٦) **التوقيت:** الخطة الجيدة هي التي تحدد ولو تقريباً توزيعاً زمنياً لوقت الحصة على كافة النشاطات الدراسية. (القرني، ٢٠١٨:٢٦ –٢٨)

ب–خصائص كفايات التخطيط للدرس:

كفايات التخطيط وتتضمن ما يلي :

١- تحديد خصائص التلاميذ.

٢- المستويات المعيارية المخطط الوصول إليها.

٣- تحديد الأهداف.

٤- تحديد الموضوع أو الوحدة الدراسية.

٥- الأهداف الخاصة.

٦- المستوى المعرفي المراد بلوغه.

٧- تحديد التعيينات.

٨- التقييم.(الازرق، ٢٠٠٠: ٢٢٧)

ومما سبق يعتبر التخطيط شرطاً ضرورياً للعمل في جميع ميادين الحياة سواءً في الإدارة المدرسية أو في وظيفة المعلم، فبدونها يصبح النشاط عملاً ارتجالياً وفوضوياً، فيه كثير من المضيعة في الوقت والجهد.

ج– أهمية التخطيط للدرس:

إنّ التخطيط والإعداد المسبق للدرس من أهم الأدوار التي ينبغي على المعلم إتقانها حتى يصبح معلماً ناجحاً وفعالاً، فالتخطيط للدرس يساعد المعلم على تنظيم أفكاره، وكتابة هذه الأفكار تساعد المعلم على

مراجعة خطة درسه، وتنقيحها وتعديلها كلما دعت الحاجة إلى ذلك، وعند كتابة هذه الخطة في سجل مكتوب لنشاط التعليم فإنها تفيد المعلم عند الرجوع إليها في حالة إغفاله لجزئية معينة من خلال سير الدرس، وتساعد المعلم على تذكر النقاط أو الموضوعات التي قام بتدريسها من قبل والملاحظات التي دونها عليها، كما إنّ مراعاة المعلم للوضوح والبساطة والمرونة والتفصيل ما أمكن عند كتابة خطة درسه والإعداد الجيد لها بكفاءة يعمل على إكسابه بعض المهارات الأساسية لكفاية تخطيط الدرس. (جامل،٢٠١٥ : ٣٨)

و قد اشار مرعي(٢٠١٣) إلى أنّ اهمية التخطيط للدرس تتلخص في النقاط التالية:

(١) يشعر المعلم بأنَ التدريس مهنة وعملية علمية لها متخصصوها، لا كما يُعتقد سابقاً أنّ التدريس مهنة من لا مهنة له، وأنّ عمل المعلم يمكن أنّ يقوم به أي شخص من فئة المثقفين وغير المثقفين.

(٢) يساعد المعلم على تقديم الدرس للتلاميذ بطريقة منسقة وخطوات منظمة ومترابطة، ويبعد عنه سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهام المعلم.

(٣) يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة والمحرجة التي تؤدي بتلاميذه إلى سوء الظن به والتشكيك في قدراته، كما أنه يساعد المعلم على مواجهة المواقف التعليمية بثقة وروح معنوية عالية.

(٤) يساعد المعلم على نمو خبراته العلمية المهنية بصفة دورية مستمرة نتيجة مروره بخبرات متنوعة أثناء قيامه بعملية التعليم.

(٥) يساعد المعلم على تحديد دقيق لخبرات تلاميذه السابقة وأهداف التعليم الحالية، مما يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم لاختيار أفضل الإجراءات المناسبة لتنفيذ التدريس وتقويمه.

(٦) يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي، سواء ما يتعلق منها بالأهداف، أو المحتوى، أو طرق التدريس والتقويم، ومن ثم يمكنه العمل على تلافيها، ويساعده على تحسين المنهج بنفسه، أو عن طريق تقديم المقترحات الخاصة بذلك للسلطات المعنية بتخطيط الدرس.(مرعي، ٢٠١٣:١٧-٢٠)

د- مبادئ التخطيط للتدريس:

لضمان تحقيق التخطيط الجيد لابد من توافر مجموعة من الأسس يمكن اجمالها بالأتي:

١. إتقان المعلم المادة التعليمية مما يسهل عليه تحديد الاهداف التربوية وتحليل المحتوى مما ييسر عليه وضع الخطط التدريسية.

٢.معرفة المعلم خصائص المتعلمين الذين يدرسهم ومعرفة ميولهم وحاجاتهم.

٣. معرفة المعلم طرائق التدريس واساليبه.

٤.معرفة المعلم أساليب التقويم وبالتالي تحديد الأدوات المناسبة لقياس مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة.

٥.تصميم الخطة التدريسية في ضوء الآتي: الامكانات المادية والفنية المتوافرة في المدرسة.

٦.لابد أنّ تتصف الخطة الدراسية بالمرونة والتطور والتجديد.

٧. إنّ تكون شاملة للمتغيرات التي تحيط بالمواقف والنشاطات التعليمية المختلفة.

٨.إنّ تراعي مبدأ تكامل الخبرات التعليمية .

٩. إمكانية تحقيق الخطة وتنفيذها.(الاسدي واخرون،٢٠١٥: ١٥٤-١٥٥)

هـ- مميزات التخطيط للتدريس للمعلم:

١) يجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة ، التي ترجع إلى الدخول في التدريس اليومي دون وضع تصور واضح.

٢) يؤدي ذلك إلى نمو خبرات المعلم العملية والمهنية بصفة دورية ومستقرة؛ وذلك لمروره بخبرات متنوعة في أثناء القيام بتخطيط الدروس.

٣) يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم؛ إذ يساعد على تحديد دقيق لخبرات التلاميذ السابقة وأهداف التعليم الحالية.

٤) يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي؛ سواء ما يتعلق بالأهداف أو المحتوى أو طرق التدريس، أو أساليب التقويم، ومن ثم يمكنه من العمل على تلافيها، ويساعده على تحسين المنهج بنفسه أو عن طريق تقديم المقترحات الخاصة بذلك للسلطات المعنية.

٥) رجوعه إلى المصادر المختلفة.

٦) يتيح التخطيط للمعلم فرصة الاستزادة من المادة والتثبت منها وتحري وجوه الصواب فيها.

٧) يساعد المعلم على التمكن من المادة، وتحديد مقدار المادة الذي يناسب الزمن المخصص.

٨) يساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيب مادته وإجادة تنظيمها بأسلوب ملائم.

٩) إعادة تنظيم محتوى المادة التعليمية ومستلزماتها بشكل يجعلها أكثر ملاءمة لإمكانات المتعلم وحاجاته.

١٠)تجنب إهدار الوقت والجهد الناتج عن عدم التخطيط وبالتالي التخبط وترك الأمور تحت رحمة الصدفة.

١١)يوفر التخطيط للمعلم الأمن والطمأنينة النفسية ويزيل عنه مصادر التوتر، حيث يوقفه على خطوات التدريس، فيكون واثقاً من الخطوة التي هو فيها والخطوة التي هو مقبل عليها.

١٢)يوفر للمعلم خبرة تعليمية، حيث يساعده في أنّ يبدأ بالأهم، ويبين له متى ينتقل إلى الخطوة التالية.(الصانع، ٢٠١٧: ١٣٤-١٣٥)

و-خطوات التخطيط الجيد:

١ -تحديد موضوع (عنوان) الدرس.

٢-تحديد أهداف الدرس تحديداً إجرائياً(سلوكياً).

٣ - تحديد الوسائل التعليمية المساعدة لعرض الدرس.

٤ - تحديد المدخل المناسب للتمهيد لتقديم الدرس.

٥- تحديد خبرات التعلم في الدرس (عناصر الدرس) وتنظيمها وترتيبها منطقياً.

٦ - رسم استراتيجية السير في الدرس.

٧ - تحديد الأنشطة المصاحبة لعرض الدرس.

٨ - تحديد وسائل وأساليب تقويم الدرس(تشخيصياً، بنائيًا، نهائياً).

٩ - تحديد التكليفات(الواجبات المنزلية).(قطيشات، ٢٠١٣: ١٢٨)

ز-متطلبات التخطيط:

ويتطلب التخطيط من المعلم القيام بالإجراءات الآتية:

١- صياغة أهداف التدريس وتمثل هذه الكفاية المحور الأساسي للنشاطات التعليمية التعلمية، ويُقصد بها ما يختطه المعلم لدرسه من أهداف مستوعباً وسائل تحقيقها.

٢- تحديد استراتيجيات التدريس.

٣ - تحديد طرائق التدريس.

٤- تحديد الوسائل التعليمية.

٥-التقسيم المتوازن للموضوعات على الزمن المعطى.

٦-مراعاة وضع العطل الرسمية والمناسبات الوطنية في الخطة.

٧-وضع جدول زمني دقيق بالحصص والأسابيع لتنفيذ الخطة المطلوبة.

٨-توزيع الموضوعات المقررة على الجدول الزمني.(الجوادي، ٢٠١٨ :١١٢-١١٣)

ي-مكونات خطة الدرس:

ويجب أن تتضمن خطة الدرس العناصر الآتية:

١- صياغة الهدف العام للدرس.

٢- كتابة موضوع الدرس.

٣-صياغة الأهداف الإجرائية للدرس بدقة.

٤-تحديد مجالات الأهداف السلوكية (المعرفية، والوجدانية، والحس – حركية).

٥-توزيع الموضوعات المقررة على الجدول الزمني.

٦- تحديد الأنشطة التعليمية التي سيتم تناولها في الدرس.

٧-تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس والموقف التعليمي.

٨-تحديد استراتيجية التدريس.

٩- تحديد طريقة التدريس.

١٠-تحديد أسلوب التدريس المناسب.

١١-تحديد دور المعلم و المتعلم في الخطة اليومية.

١٢-تحديد الواجبات المنزلية.(الجبان، ٢٠١٩ :٦٣-٦٤)

ثانياً: كفايات تنفيذ الدرس:

إنّ عملية تنفيذ الدرس تستدعي من المعلم القيام بالعديد من الإجراءات والأساليب والمهارات المعقدة التي من شأنها إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المستهدفة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات والتي هي بدورها تساهم في تعديل سلوك المتعلم وفقاً للغاية المرجوة والهدف المنشود.

وقد عرف(هاشم، ٢٠٠٨) التدريس بأنه :" هو ذلك الجهد الذي يبذله المعلم من أجل تعليم التلاميذ، ويشمل أيضاً كافة الظروف المحيطة والمؤثرات في هذا الجهد مثل نوع الأنشطة والوسائل المتاحة ودرجة الإضاءة درجة الحرارة والكتاب المدرسي والسبورة والأجهزة وأساليب التقويم وما قد يوجد من عوامل جذب الانتباه أو التشتت".(هاشم،٢٠٠٨: ٥٢)

ويعرف (الشافعي،٢٠١٦) عملية التدريس على أنها: "مجموعة من أنشطة وتفاعلات بين عناصر ومكونات الموقف التعليمي، بهدف إحداث التعلم عند التلاميذ، وهذه الأنشطة لا تحدث بالصدفة، ولكن المدرس يخطط لها مسبقاً، ويختار أفضلها وأنسبها في ضوء ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف".

(الشافعي،٢٠١٦: ٥٥)

ولكي يقوم المعلم بتنفيذ الدرس على الوجه المطلوب عليه أنّ يتمكن من بعض المهارات مثل مهارة التهيئة للدرس ومهارة شرح الدرس، ومهارة إثارة الدافعية، ومهارة صياغة الأسئلة الصفية وتوجيهها، ومهارة استخدام التقنيات التعليمية، ومهارة إدارة الصف وضبطه، و مهارة التعزيز ومهارة إنهاء الدرس.

(زيتون،٢٠٠٤: ٧٢)

إنّ تنفيذ الدرس يعتبر مرحلة تحويل ما هو مدون ومخطط له الى واقع عملي يمكن مشاهدته وملاحظته في الصف الدراسي.

وهناك عدة اعتبارات التي يجب أنّ تُراعى عند تنفيذ الدرس وهي:

أ- إنّ يكون هدف الدرس واضحاً ومحدداً ومعلوماً بالنسبة للتلميذ.

ب-نشاط المعلم وحيويته يمثل ايقاعاً حيوياً ينتقل منه الى التلميذ فيعمل بنشاط وجدية.

ج-إنّ يراعي المعلم الزمن المخصص لكل جزء، فلا يطغى جزء على اخر فلكل جزء هدفه ومحتواه المطلوب تنفيذه.

د-إنّ يقدم النموذج الجيد للأداء، ويفضل أنّ يكون بين التلاميذ.(السامرائي والخفاجي، ٢٠١٤: ٤٨)

وتتضمن كفايات تنفيذ الدرس قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

١-إنّ يستخدم الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس وفي الوقت المناسب.

٢-إنّ يحاول ربط الدرس بخبرات المتعلمين السابقة.

٣- إنّ ينوع في أساليب تدريسه (الإلقاء، الحوار، المناقشة ....الخ) حسب طبيعة الموضوع.

٤- إنّ يعرض المادة الدراسية بلغة سليمة.

٥- إنّ يمهد للدرس بطريقة تثير اهتمام المتعلمين.

٦- إنّ يعطي أمثلة توضيحية مناسبة لأفكار الدرس.

٧- إنّ ينهي الدرس في الوقت المخصص له.

٨- إنّ يشجع المتعلمين على المشاركة الفعالة في الدرس.

٩- إنّ يستخدم السبورة بشكل جيد ويدون الملخصات المناسبة للدرس.

١٠_ إنّ يكيف المنهج الدراسي وفق متطلبات المتعلمين داخل الصف.

(حثروبي، ٢٠٠٢: ١٢١-١٢٢)

ويمكن تلخيص أنّ كفايات تنفيذ الدرس هامة جداً؛ لأنها تتضمن العديد من الكفايات التي قام بها المعلم قبل خطوة التنفيذ وبعده، وهي كفايات التخطيط و كفايات إدارة الفصل و كفايات الاتصال و التفاعل الصفي، وباختصار فالمعلم يقوم بتنفيذ خطته، ويطبق إستراتيجيته التدريسية، ويحاور ويناقش ويستخدم الوسائل الضرورية، وبالتالي يحقق الأهداف المرجوة من العملية التربوية.

(عبيدات، ٢٠٠٧: ٣٣١-٣٣٢)

مهارات تنفيذ الدرس:

١-**مهارة التهيئة للدرس:** وتشير إلى ما يقوله المعلم أو يفعله بهدف إعداد التلاميذ لموضوع الدرس الجديد بحيث يكونوا في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية تسمح لهم بقبول المعارف والمعلومات التي يقدمها المعلم لهم، ولابد من ربطها بخبراتهم القديمة بحيث يمكن الاستفادة منها في بناء الخبرات الجديدة، ويشترط فيها الإثارة وتحقيق الانتباه، حتى توفر لهم مناخاً تعليمياً يعود عليهم بالنفع والفائدة من الدرس، فهي تدخل في جميع مراحل الدرس لتشمل جميع أنشطته، وتصنف إلى ثلاث أنواع هي: (التهيئة التوجيهية - التهيئة الانتقالية- التهيئة التقويمية).

أ- **التهيئة التوجيهية:** وتستخدم لتوجيه المتعلمين نحو الموضوع المراد تدريسه وتعتبر نقطة البداية للدرس وتقدم إطاراً يساعد المتعلمين على تصور الأنشطة التعليمية التي سوف يتضمنها الدرس.

ب- **التهيئة الانتقالية:** وتستخدم لتوفير تحول سلس من مادة معلومة سبق دراستها إلى المادة الجديدة المراد تدريسها أو من نشاط تعليمي إلى نشاط آخر.

ت- **التهيئة التقويمية:** وتستخدم لتقويم ما تم تعلمه قبل الانتقال إلى مادة جديدة.

(الراجي، ٢٠١٣ :٨٧-٨٨)

وتتطلب مهارة التهيئة الاتي :

١. توفير بيئة تعليمية مؤاتية للتعلم الفعّال.
٢. توظيف الأحداث الجارية في التمهيد للدرس.
٣. جذب انتباه المتعلمين للدرس بأساليب شائقة.
٤. تنويع أساليب التهيئة وفقاً لطبيعة الدرس.
٥. استخدام الأهداف السلوكية مدخلاً لعرض الموضوع.
٦. الانتقال التدريجي من التهيئة إلى عرض الدرس.
٧. قضاء وقت مناسب في التمهيد للدرس.
٨. يطرح أسئلة للتهيئة للدرس تتسم بالإثارة والتشويق.
٩. يستثير الخبرات التعليمية السابقة لدى المتعلمين التي لها صلة بموضوع الدرس.
١٠. يربط موضوع الدرس بحياة المتعلمين اليومية.(الحيلة، ٢٠١٤: ١٤٥-١٤٦)

٢-مهارة إثارة الدافعية: تعبر عن الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بسرعة ودقة وبقدرة على التكيف مع معطيات المواقف التدريسية، بغرض إثارة رغبة التلاميذ لتعلم موضوع ما، وتحفيزهم على القيام بأنشطة تعليمية تتعلق بهذا ألموضوع والاستمرار فيها حتى تتحقق تلك الأهداف، لحدوث تعلم فعال

له اثر بعيد المدى على شخصية المتعلم وسلوكه، ويمكن معرفة وجود الدافعية عند المتعلم من خلال إقباله على الأنشطة التدريسية.(سلامة،٢٠٠٩ :٢٤٨)

وتعرف **اثارة الدافعية** بأنها: " القوة الذاتية التي تحرك سلوك الفرد و توجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها المعنوية (النفسية) بالنسبة له و تعتبر دوافع فطرية عند التلميذ، فهي بمثابة الطاقة التي تثير سلوكه نحو تحقيق الهدف و من هنا يتبين أهمية الدوافع في سلوك الفرد بوجه عام و في مواقفه في التعلم المدرسي بوجه خاص".(قطامي،٢٠٠٤ :٥٣)

والدافعية شرط من الشروط الأساسية لحدوث التعلم، ولا تقل في أهميتها عن شرطي التعلم الآخرين وهما النضج والممارسة، لذا فإنّ المعلم مطالب باستثارة دوافع طلابه وتشجيعهم على التعلم ما أمكنه ذلك، ومع أنّ المعلم مطالب باستثارة دوافع تلاميذه إلا أنّ هذه المسؤولية ليست حكراً على المعلم بل هي مسؤولية مشتركة بين المدرسة والمنزل في نفس الوقت، فكما أنّ المعلمين يبحثون دائماً عن مثيرات وحوافز لتعلم المتعلمين، على المنزل أنّ يدعم جهود هؤلاء المعلمين ويشجع جهود الأبناء الناجحة بالحوافز المختلفة.(الفرح و دبابنة،٢٠٠٦ : ٦٢)

والدافعية للتعلم هي: "ما يحرك سلوك المتعلم نحو هدف معين أو غاية معينة علماً بأنّ مصدر تلك الحركة يمكن أنّ يكون داخلياً أو خارجياً، كما إنّ الدافعية ناتجة عن الإدراك الذي يحمله المتعلم عن الأهداف المنشودة من المدرسة و عن قيمة النشاطات التي يقوم بها المتعلم و القدرة على التحكم في تلك القيمة إلى جانب ما يشعر به المتعلم اتجاه المادة و اتجاه المحيط التربوي بصفة عامة".

(العيسوي،٢٠٠٨ :٩٩)

٣-مهارة الشرح: "وهي مجموعة من الأداءات اللفظية والحركية التي يقوم بها المعلم بدقة وبسرعة وبقدرة على التكيف مع معطيات الموقف التدريسي بغية إيضاح محتوى تعليمي معين (حقيقة، مفهوم، مبدأ، قاعدة، قانون، نظرية، مهارة ... الخ) للمتعلمين بقصد إفهامهم هذا المحتوى مع الاستعانة في ذلك

بأدوات الشرح المساندة وتظهر هذه السلوكيات في أداء المعلم والمتمثلة في (الشروح الإيضاحية – الشروح الوصفية – الشروح المبينة للسبب)".

وتعتبر مهارة شرح الدرس جوهر العملية التدريسية وتعتمد على قدرة المعلم على توضيح المفاهيم والمدركات الواردة في الدرس، وتتطلب هذه المهارة من المعلم التعرف على مستوى المتعلمين لديه وخلفيتهم الاجتماعية وأنّ يكون ملماً بمادته متعمقاً في مفاهيمها حتى يستطيع توضيحها بأكثر من طريقة، ويقوم المعلم في هذه الخطوة بعرض الدرس الجديد وما يتضمنه من معلومات جديدة مستخدماً في ذلك طرائق التدريس وتقنيات التعليم والأنشطة التعليمية التي تسهم في توضيح عناصر الدرس للمتعلمين، وتثري تعلمهم.(مصطفى،٢٠١٤: ٩٨)

٤-**مهارة استخدام الوسائل التعليمية:** وهي تحقيق معايير ومراحل اختيار واستخدام كافة الأدوات أو المواد أو الأجهزة (الوسائل المرئية، والوسائل السمعية، والوسائل البيئية المحلية، والوسائل المركبة) التي يستعين بها المعلم لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة في عملية التعليم والتعلم.(فيصل،٢٠١٥ :٤٦)

٥- **مهارة التعزيز:** وتعرف بأنها "مجموعة من الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم بكفاءة بغرض تشجيع التلميذ على تكرار السلوك المرغوب فيه كمكافأة له، فيؤدي إلى زيادة وتقوية احتمالية قيام الفرد بهذا السلوك؛ وذلك عن طريق تقديم معزز يعقب ظهور هذا السلوك أو تلك الاستجابة من المتعلم فيطوره مرات أخرى ويكون ذلك بإحدى الأنماط التالية: المعززات اللفظية، المعززات الإشارية، المكافئات المادية، مكافآت التقدير".(صلاح الدين، ٢٠١١: ٢٩)

ويعرف التعزيز بأنه : "عبارة عن الأفعال والأقوال التي تصدر عن المعلم وتؤدي إلى زيادة احتمال تكرار السلوك المرغوب فيه، ونقصان احتمال تكرار السلوك غير المرغوب فيه، وبالتالي حدوث التعلم".

(الراجي، ٢٠١٣: ٦٢)

إنّ كفاية التعزيز بنوعيه الايجابي (الثواب) والسلبي (العقاب)، تعمل على تنمية النواحي الإيجابية لدى المتعلمين والاستمرار في سلوكياتهم المرغوب فيها من جهة، والحد من النواحي السلبية لديهم وتصحيح سلوكياتهم غير المرغوب فيها من جهة أخرى.(العبيدي، ٢٠٠٨ :٣٧)

٦-**مهارة إدارة الصف:** ويقصد بها مجموعة من الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى التلاميذ، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة، كما تشمل تهيئة البيئة الفيزيقية للصف الدراسي وخلق جو اجتماعي فعال ومنتج، والمحافظة على هذه البيئة المناسبة، والتي تساعد المعلم على نجاح عملية التدريس وتحقيق أهدافه بدرجة كبيرة.

وحظيت بيئة الصف الدراسية بأهتمام العلماء والباحثين التربويين؛ إذ تُعتبر المكان الذي تحدث فيه العملية التربوية، ويمكن تعريف هذه الأخيرة بأنها: "العملية التفاعلية التي تحدث بين المعلم والمتعلم والمنهاج داخل الصف، ويعتقد المربون أن بيئة الصف لا تنفصل عن البيئة المدرسية عموماً؛ بل هما يكملان بعضها البعض فالبيئة المدرسية أعم وأشمل من بيئة الصف".(ابو خليل، ٢٠١١: ٧٠)

وإنّ إدارة الصف لا تعتمد على الضبط، وحفظ النظام كما هو كان مسيطر في أذهان العديد من المعلمين؛ بل المطلوب تهيئة الظروف التربوية والنفسية والصحية المناسبة لتحقيق بيئة تربوية فعالة. وتظهر في الصف الكثير من الظواهر والتي هي انعكاس لبعض المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والأسرية، كل هذه المظاهر قد تشكل عبءً كبيراً وتحدياً للمعلم في إدارة الصف، لهذه الأسباب يحتاج المعلم تدريباً وتكويناً خاصاً في كيفية إدارة الصف بشكل ايجابي وفعّال، ويعتقد الكثير من المربين أنّ فعّالية المعلم تتوقف إلى حد كبير على حسن إدارة الصف.

ويمكن أنّ نلخص كفاية إدارة الصف بأنها مجموعة من السلوكيات التي يقوم بها المعلم بقصد إيجاد بيئة تربوية مناسبة لعملية التعلم، ويجب ألا ننظر إلى العملية من خلال حفظ النظام وضبط الصف بصورته التقليدية، بل تهيئة مناخ مناسب يلبي حاجات المتعلمين، وتكوين علاقات بين المعلم والمتعلمين

وبين المتعلمين أنفسهم تسودها المحبة والاحترام المتبادل، حيث تمكن المعلم من بلوغه أهدافه المنشودة من العملية التربوية.(ريان،٢٠٠٤: ١٩-٢٠)

٧-مهارة اعداد الاسئلة وتوجيهها:

مهارة إعداد الاسئلة وتوجيهها تُعد جزءا من العملية التدريسية وهي تعطي الفرصة للمعلم لكي يتعرف على نواحي القوة والضعف عند المتعلمين وتدفع المتعلمين الى الانتباه والتركيز أثناء الدرس الى جانب أنها تستخدم كتقويم مستمر داخل الصف الدراسي.

وتتطلب مهارة اعداد الاسئلة من المعلم مراعاة الخطوات الاتية:

١- إنّ تكون إجرائية تُحدد بدقة المطلوب إنجازه من المتعلم.

٢- إنّ تكون واضحة لا لبس أو تورية فيها.

٣- إنّ تكون صحيحة من الناحية اللغوية والعلمية.

٤- إنّ تكون موجزة قدر الإمكان.

٥- إنّ تراعي التنوع بين النمطين المقالي والموضوعي.

٦- إنّ تراعي التنوع بين أدوات الاستفهام المختلفة ما ، لماذا، أين، متى ... إلخ.

٧- إنّ تراعي التوازن بين الأسئلة المفتوحة والأسئلة المغلقة.

٨- إنّ توازن بين الأسئلة البسيطة والأسئلة المركبة.

٩- إ نّ تراعي التدرج المنطقي، والتوازن بين السهولة والصعوبة.(عطية، ٢٠١٠:٣٢-٣٤)

١٠- **مهارة إنهاء الدرس:** وتشير إلى تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم والتي يقصد بها أنّ عرض الدرس قد انتهى، ويكون ذلك بتلخيصه، أو تحديد الواجبات، أو تقويم الدرس وغير ذلك، ويستخدم المعلم هذه المهارة لمساعدة التلاميذ على تنظيم المعلومات في عقولهم مما يتيح لهم استيعاب ما عُرض عليهم خلال الدرس، ويحاول ربط هذه المكونات في إطار شامل ومتكامل، بقصد إبراز النقاط الهامة في

الدرس وتأكيدها، كما يحقق إنهاء الدرس وظائف عديدة منها جذب انتباه المتعلمين وتوجيههم إلى نهاية الدرس، ويساعد المتعلمين على تنظيم المعلومات في عقولهم وبلورتها، وإبراز النقاط الهامة في الدرس وتأكيدها وربطها مع بعضها.(خطاب،٢٠١٠: ٧٠)

١١- **التقويم الصفي:** وتشير إلى تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم بهدف إحداث تغير في سلوك التلاميذ من جميع النواحي المعرفية والنفس حركية والانفعالية، وهي عملية تشخيصية علاجية وقائية شاملة ومستمرة وتظهر في قدرة المعلم على إصدار الأحكام على مدى تحقيق الأهداف لتحديد جوانب الضعف التي تحتاج إلى معالجة، وجوانب القوة التي تحتاج إلى تعزيز، والتعرف على الصعوبات والمعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف، مستعملاً في ذلك عدة أدوات تقويمية منها (الملاحظة، الأسئلة، والاختبارات الشفهية والكتابية، المقابلة).(الخزاعلة، ٢٠١٣: ٨٦)

ثالثاً: كفايات الاتصال والتفاعل الصفي:

تؤكد معظم الدراسات التربوية في مجال العملية التعليمية أنّ نجاح المعلم في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على طبيعة الاتصال بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين فيما بينهم. ولتحقيق الإتصال بين المعلم والمتعلمين، وبين المتعلمين أنفسهم لابد من توافر البيئة المناسبة والمشجعة على التفاعل. ويُطلق على جميع الأنشطة المتبعة من قبل المعلم والمتعلمين لإستمرار العملية التعليمية بالإتصال والتفاعل الصفي.(سمارة، ٢٠١٧ :٢٩)

ويُعرف التفاعل الصفي بأنه: "أنماط الكلام أو الحديث المتبادل بين المعلم والمتعلمين داخل غرفة الدراسة، وتعكس هذه الأنماط طبيعة الاتصال بين المعلم والمتعلمين، وأثره في المناخ الاجتماعي والانفعالي داخل حجرة الدراسة؛ وذلك على افتراض أنّ هذا المناخ يؤثر على النتائج النهائية للنظام التعليمي، وعلى اتجاهات المعلم نحو المتعلمين، واتجاهات المتعلمين نحو معلمهم".

(الخطايبة واخرون، ٢٠٠٢: ٦٩)

ويعرف أيضاً بأنه: " مجموع أشكال ومظاهر العلاقات التواصلية بين المعلم وتلاميذه ويتضمن نمط الإرسال اللفظي وغير اللفظي كما يشمل الوسائل التواصلية في المجال والزمان، وهو يهدف إلى تبادل الخبرات والمعارف والتجارب والمواقف أو تبليغها ونقلها مثلما يهدف التأثير في سلوك المتلقي".

(زيتون،٢٠٠٣: ١١٠)

كما يُعرف أيضاً بأنه: "نقل الرسالة بين المعلم والمتعلم بنجاح أو الإجراءات الصفية التي يؤثر فيها المعلم والمتعلم في بعضها البعض من خلال ما يقولون ويمارسون داخل الصف".

(الخليلي، ٢٠٠٥: ٢٧)

من خلال كل التعريفات السابقة يتضح أن التفاعل الصفي هو عبارة عن مجموعة من العلاقات التربوية الإنسانية القائمة بين المعلم والمتعلم والمجموعة الصفية التي تتم في جو ايجابي يساعد على سير عملية التعليم والتعلم بيسر وسهولة لتحقيق الأهداف المرجوة ويقوم على الاحترام المتبادل ما بين طرفي العملية التعليمية التعلم.

١- أنواع التفاعل الصفي:

تقوم العملية التربوية على ما يجري بين المعلم و المتعلمين في المواقف التعليمية من خلال نوعين من التفاعل الصفي، وهما التفاعل اللفظي وغير اللفظي الذي يكون داخل الفصل الدراسي، بحيث تبرز فيه مختلف أنماط التفاعل الصفي وتتمثل في:

أ-التفاعل الصفي اللفظي: هو عبارة عن عملية لغوية التي يتبادل فيها المعلم مع التلاميذ الألفاظ داخل غرفة الدراسة؛ إذ أنّ التفاعل اللفظي يشير إلى العلاقات اللفظية المتبادلة بين طرفي التفاعل وهما المعلم والتلاميذ، وتتم هذه العلاقة في صورة اتصال متبادل بينهما يمكن ملاحظته وتصنيفه، ويمثل هذا كل ما يحدث من سلوك لفظي بين المعلم وتلاميذه وبين التلاميذ فيما بينهم، وهناك بعض المسلمات يتضمنها التفاعل اللفظي داخل غرفة الدراسة وهي:

المعلم، والتلاميذ، والمادة التعليمية، وأهداف التعليم التي تشكل نموذجاً للملاحظة والوصف والتحليل، والسلوك اللفظي هو جزء من السلوك التدريسي داخل حجرة الدراسة يتخلله بعض فترات الصمت و الرسائل الشفهية التي تتمثل بالكلام المباشر وما يتضمنه من ألفاظ وكلمات، والتعزيز له دور هام في عملية التعليم والتعلم، حيث أنها تمثل العامل المحفز الذي يؤثر في سلوك المتعلمين، والصوت وارتفاعه وانخفاضه يؤثر في عملية التواصل داخل غرفة الصف، ويشتمل التفاعل اللفظي على الجوانب الفعّالة كما يجنب بعض الجوانب القابلة للتعديل والتغيير وفي كل جانب من الاتصالات السلوكية.

(قطامي ونايفة،٢٠٠٥:٢٤٥-٢٤٦)

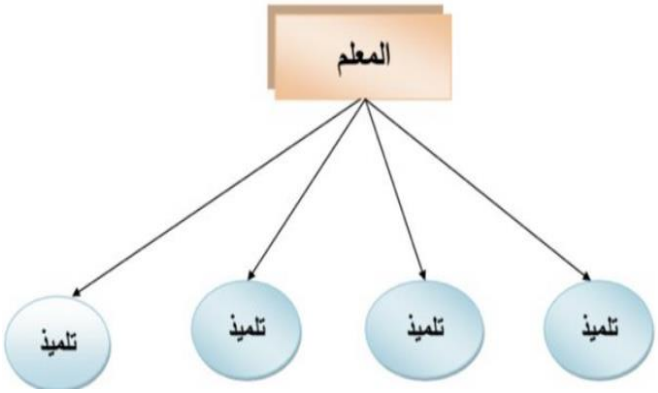
ب-التفاعل الصفي غير اللفظي: عبارة عن الأداءت التي يقوم بها المعلم أثناء تدريسه لتلاميذه و يتخلص في تعبيرات الوجه و هز الرأس، والإيماءات. كما يعتبر الاتصال من خلال تحريك بعض أجزاء الجسم كتحريك اليدين أو الرأس، أو من خلال تغيرات في تعبيرات الوجه ونبرة الصوت والإيماءات والابتسامات اتصالاً غير لفظي. كما يشير أيضاً إلى مجمل الرسائل والمعاني والتلميحات التي تتم دون استخدام الألفاظ. حيث أنّ الجسم هو مصدر كل التعبيرات غير اللفظية من إيماءات وتعبيرات الوجه والمظهر العام وحركة الجسم والضحك والتنهدات وتعبيرات الوجه، ووقفة المعلم والتواصل البصري وحركات الجسم والتواصل المكاني واستخدام اللمس ولغة الحركة ولغة الوقت ولغة الصوت، وهو يلعب دورا كبيرا في التواصل والتفاعل.(سلامة واخرون، ٢٠٠٨:١٢٦)

ومن المسلم به عند علماء اللغة أنّ الألفاظ مهما بلغت دقتها في الدلالة على المعنى، فإنها لا تفِ بما يريد المتكلم التعبير عنه وتعجز الكلمة عن أداء الدلالة كما يريد توصيلها إلى المخاطب و لما كانت الرسائل غير اللفظية تنقل إلى التلاميذ بصدق وأمانة ووضوح مشاعر المعلم واتجاهاته نظراً لتلقائيتها وعدم التحكم فيها من طرف المعلم؛ لذا فإن تأثيرها على أداء التلميذ وفعاليته يفوق تأثير الرسائل اللفظية التي يستخدمها المعلم.(عسكر،٢٠٠٨:٤٢-٤٥)

٢-أنماط التفاعل الصفي :

أ- نمط الاتصال وحيد الاتجاه:

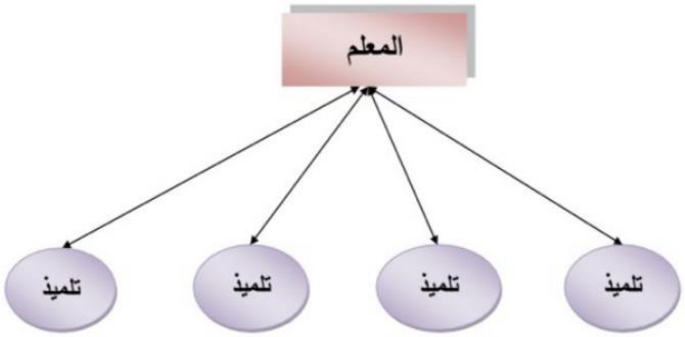
وفي هذا النمط يرسل المعلم ما يود قوله أو نقله إلى التلاميذ، ولا يستقبل منهم؛ إذ أنّ الاتصال يحدث وفق هذا النمط في اتجاه واحد من المعلم للتلاميذ، فتتضح العلاقة التواصلية التي تنقل فيها المادة التعليمية والتي يكون المعلم فيها هو المحور والمركز التعليمي، وهو أقل الأنماط التواصلية فاعلية، إذ أنّ المعلم يشكل المصدر الوحيد للمعرفة وحصيلة التعليم؛ لأنها تنحصر فقط في الحقائق و المعارف التي يقدمها المعلم لتلاميذه.



المخطط (١) يمثل نمط الاتصال وحيد الاتجاه

أ- نمط الاتصال ثنائي الاتجاه:

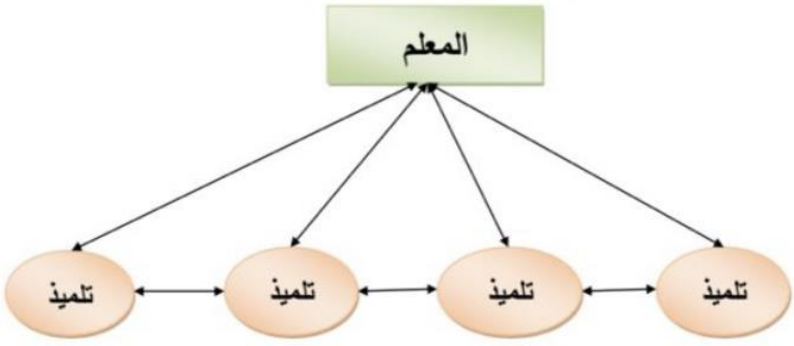
إنّ الاتصال في هذا النمط يحدث وفق اتجاهين من المعلم إلى كل التلاميذ، ويعد أكثر تطوراً وفعالية من النمط الأول؛ لأنّ المعلم يرسل ويستقبل من التلاميذ؛ إذ يسمح هذا المعلم بأنّ يتلقى استجابات منهم و ليس مراده و رغبته في هذا الامر زيادة التفاعل معهم؛ وإنما للتأكد من أن ما قاله كان له الصدى المرغوب فيه لديهم بحيث أن هذا النمط لا يسمح بالاتصال بين تلميذ وتلميذ آخر، بحيث يفسح المجال لطرح الأسئلة التي تكشف للمعلم ما تحقق لهم، إلا أنّ هذا الاتجاه يقتصر على نقل الحقائق والمعارف إلى عقول التلاميذ من المعلم إليهم؛ لأنّ المعلم فيه محور الاتصال، وأنّ استجابات التلاميذ هي وسائل لتدعيم سلوك المعلم في الأداء التدريسي التقليدي.



المخطط (٢) يمثل نمط الاتصال ثنائي الاتجاه

ج- نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه:

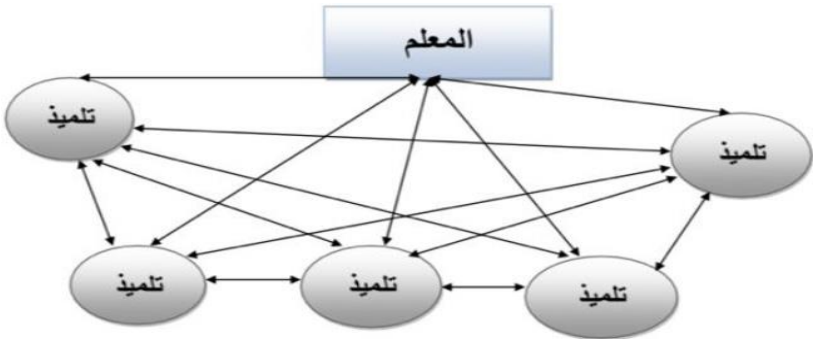
في هذا النمط يسمح للمعلم بأنّ يجري اتصال بين تلاميذ الصف؛ إذ يرسل ويستقبل، فالمعلم هنا ليس المصدر الوحيد للتعلم؛ لأنه يفسح المجال لبعض التلاميذ في تبادل الخبرات و الأداء وجها لوجه؛ التي حصلوا عليها من مصادر مختلفة، كالكتب مثلا و غيرها؛ وهي كلها مما يحتاج إليها الأبناء في مجرى حياتهم اليومية؛ إذ يتيح المعلم للتلاميذ فرص التعبير عن النفس والتدريب على كيفية عرض وجهات النظر للتلاميذ.



المخطط (٣) يمثل نمط الاتصال ثلاثي الاتجاه

د-نمط الاتصال متعدد الاتجاهات:

يمتاز هذا النمط من غيره من الأنماط السابقة؛ إذ أنه يسمح للمعلم من التواصل بفتح قنوات الاتصال جميعاً في إطار انضباط التلاميذ ذاتياً، وبإشراف وتوجيه منه لضمان سير العملية التعليمية، وفي هذا النمط تتيح فرص متعددة للاتصال بين المعلم التلاميذ، أو بين التلاميذ بعضهم البعض، فهو أكثر الأنماط تطوراً؛ لأنّ التفاعل وتبادل الخبرات تكمن فيه على أتم وجه، باعتبار أنّ التلميذ فيه يعتبر محور العملية التعليمية.(جعنيني، ٢٠٠٩ : ١١٩- ١٢٢)



المخطط (٤) يمثل نمط الاتصال متعدد الاتجاهات

٣-معيقات التفاعل الصفي:

إنّ عملية الاتصال قد تعاق بعوامل كثيرة ؛ مصادرها متعددة ؛ و من أكثر هذه العوامل شيوعاً:

١-**المعيقات الجسدية للاتصال:** كأن يكون أحد الأطراف مصاباً بصداع أو آلام في المعدة ..... إلخ.

٢-**المعيقات الفسيولوجية:** كأن يكون أحد الأطراف غير قادر على النطق بوضوح.

٣-**المعيقات الصوتية:** كأن يكون أحد الأطراف ضعيفاً في ربط رموز رسالته إلى الطرف الآخر.

٤-**المعيقات الخاصة بالدلالات:** كأن يختار أحد الأطراف كلمة ذات معان متعددة ؛ و لا يستطيع المستقبل معرفة أي المعاني لتلك الكلمة هو المقصود من الرسالة.

٥-**المعيقات البلاغية :** كأن تكون الصيغة التي يستخدمها أحد الأطراف توحي بالتهديد أو التجاهل.

٦-**المعيقات النفسية** : كأن يقوم أحد الطرفين بخرق القوانين و القواعد المتفق عليها في عملية الاتصال بينهما.

٧-**المعيقات الاجتماعية** : كأن يقوم أحد الطرفين بالاعتداء على ما يسمى بالاطار المرجعي للطرف الآخر؛ كما في المعايير الخلقية و العادات والتقاليد.(سمارة، ٢٠١٧: ٣٠-٣١)

٤-اهداف التفاعل الصفي :

١- تواصل و تبادل الأفكار بين المعلم والمتعلمين، و بين المتعلمين أنفسهم مما يساعد في زيادة خبراتهم ونمو قدراتهم العقلية.

٢- تهيئة المناخ الاجتماعي و الانفعالي المناسب لحدوث التعلم الفعّال.

٣ - ينمي مهارات الضبط الذاتي لدى المتعلمين.

٤ - ينمي القيم والمهارات الاجتماعية لدى المتعلمين بالإضافة إلى تنمية الجوانب الانفعالية.

٥- تنمية قدرات المتعلمين على التعبير عن أفكارهم وآرائهم.(العمايرة، ٢٠٠٧: ٣٢-٣٣)

٥-أهمية التفاعل الصفي:

وتتمثل أهمية التفاعل الصفي في العناصر الآتية :

١-يساعد المعلم على تطوير طريقته في التدريس؛ عن طريق إمداده بمعلومات حول كل من سلوكه التدريسي داخل الفصل، ومعايير السلوك المرغوب فيه.

٢-يزيد من حيوية التلاميذ في الموقف التعليمي؛ إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية و الانسحابية إلى حالة البحث والمناقشة وتبادل وجهات النظر حول القضايا الصفية المطروحة.

(مجدي وحسب الله، ٢٠٠٢ : ٥٨)

وتبرز أهمية الاتصال والتفاعل الصفي كأحد جوانب التدريس المهمة التي ينبغي على المعلم أداؤها بمستوى مرتفع من الإتقان، بإعتبار أنّ هدف عملية التدريس هو محاولة نقل المتعلم من وضعه الحالي إلى وضعية أخرى، غير أنّ هذا النقل اللامادي المعرفي أو الانفعالي أو السلوكي لن يكون مجدياً، ما لم يتم في إطار تواصلي أي أنّ درجة التأثير والتغيير في سلوك المتعلم تتأثر بطبيعة الاتصال وبدرجة التفاعل بين المعلم والمتعلم، ومنه فقد اعتبرت عملية الاتصال والتفاعل الصفي معياراً لكفاية المعلم التدريسية وأحد المؤشرات القوية على نجاح المعلم في عمله. وبما أنّ التفاعل الصفي يُعد من المواضيع الهامة في العملية التعليمية التعلمية؛ وذلك من خلال المناقشة والحوار بين المعلم و المتعلم؛ إذ يستطيع المعلم من خلاله إدراك نقاط القوة التي تؤدي الى تحصيل دراسي جيد و فعال؛ قائم بتوجيه المعلم ومشاركة المتعلم؛ كما يمكنه إدراك نقاط الضعف ليعالجها في بداية العام الدراسي؛ و ذلك من خلال الوصول في نهاية المطاف إلى تحقيق الأهداف المنشودة التي رسمها المعلم للمتعلم ؛ و بالتالي نجاح العملية التعليمية التعلمية.(ابو سمور، ٢٠١٥: ٢١٦)

ويشتمل البحث الحالي على مجموعة من الكفايات المرتبطة بمجال الاتصال والتفاعل الصفي والتي تعتبر من المؤشرات الأساسية لكفاية المعلم التدريسية .

وقد حُددت في قدرة المعلم على إنجاز الكفايات التدريسية الآتية بمستوى محدد من الإتقان:

أ- مخاطبة المتعلمين بأسمائهم أثناء عملية التعليم والتعلم.

ب- التعبير عن الاحترام للمتعلمين بالقول والعمل.

ت- تشجيع المتعلمين للتعبير عن أفكارهم بحرية.

ث- التعبير عن المشاعر الإيجابية نحو المتعلمين وأعمالهم الصفية.

ج- استخدام أساليب التعزيز المعنوية والمادية.

ح- التحلي بروح الفكاهة وتوظيفها بالشكل المناسب.

خ- إلقاء التحية على المتعلمين مصحوبة بابتسامة.

د- الحضور مبكراً للدرس والتحدث بعفوية مع المتعلمين.

ذ- الإصغاء بشكل جيد لما يقوله التلاميذ حين طرحهم أسئلة أو حين الإجابة عنها.

ر- تشجيع التلاميذ على الاستمرار في الحديث ببعض الإيماءات.

ز- مراعاة استخدام الصوت بانفعالات متنوعة.

س- التحرك داخل الصف بشكل يستقطب أنظار المتعلمين.

ش- الاهتمام بمشاكل المتعلمين الشخصية والعمل على حلها.

رابعاً: كفاية التقويم:

إنّ الهدف الاسمى من العملية التعليمية هو احداث تغير في سلوك التلاميذ؛ للتأكد من تحقق الاهداف التربوية المرسومة.

فيعرف التقويم على أنه: "عملية اصدار أحكام والوصول الى قدرات حول قيمة خبرة من الخبرات؛ وذلك من خلال التعرف على نواحي القوة والضعف فيها على ضوء الاهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم".

وتعرف كفاية المعلم التقويمية: بأنها "مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل بداية عملية التدريس، وأثناءها، وبعد إنهاءها. وتستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية معرفة مدى التغير الذي طرأ على سلوك التلاميذ؛ وذلك بأستخدام مجموعة أدوات و أسئلة شفوية وكتابية، أو ملاحظة أداءات سلوكية محددة".(جرادات واخرون،٢٠٠٥ :١٣٨)

فقد أشار(المفرج ، ٢٠٠٨) بأنّ المعلم يحتاج الى قياس مدى تحقيق الاهداف التي قام المعلم بوضعها لتلاميذه، ولتحقيق ذلك فالمعلم مطالب باستخدام استراتيجيات وطرق متنوعة لتقييم التلاميذ تتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم، إضافة الى أنه من الجيد إشراك التلاميذ في تقييم التعلم الذاتي لديهم،

وضرورة التواصل الدائم مع الأهل حول مدى تقدم أبنائهم، كما وأنه من المهم جداً الاستفادة من نتائج هذه التقييمات في تحسين وتطوير طرق التعليم الخاصة بالمعلم مستقبلاً.(المفرج، ٢٠٠٨ :١٦٤)

وأكد (دعمس،٢٠٠٨) إلى أنّ كفايات التقويم ترتبط بمدى معرفة المعلم بأهداف التعليم، وتحديد الهدف من التقويم، وتنويع اساليب التقويم المتبعة مع الطلبة وادواته، وهو ما يتطلب إدراك المعلم ومعرفته بأساليب تقويم نتاجات تعلم الطلبة واختيار الافضل والملائم للمادة التعليمية، إضافة إلى القدرة على بناء اختبارات ومقاييس لتقويم الطلبة والقدرة على توظيف التكنولوجيا في التقويم وقت الحاجة.

(دعمس،٢٠٠٨: ١٥٢)

١- تقويم المعلم بناءً على كفاياته التدريسية:

تكاد تتفق الآراء على أنّ ملاحظة سلوك المعلم داخل غرفة الدراسة وخارجها يُعد من أفضل المعايير لتقويمه والحكم على كفاءاته التدريسية، والأدلة على ذلك من الاتفاق السائد بين معظم الدراسات التي تناولت هذا الجانب والتي تؤكد بشكل أو بآخر أهمية الإعتماد على أسلوب الكفايات ليس لتقويم أداء العمل فحسب بل لإعداده وتدريبية قبل الخدمة وأثناءها، ويستند هذا الاتجاه إلى فرضية فحواها أنّ عملية التدريس ما هي إلا سلوك عام يمكن تجزئته وتحليله إلى أنماط سلوكية (كفايات) يسهل ملاحظتها وقياسها، ومن ثم توجيهها وتقويمها و أنّ المعلم الكفء هو من يستطيع أن يتقن هذه الكفايات التعليمية المرتبطة بدوره في الموقف التعليمي.

ويبدو أنّ تأكيد أهمية تقويم أداء المعلم بناءاً على ملاحظة كفاياته التدريسية له ما يبرره إذ يتميز هذا الاتجاه بالآتي:

أ- يُستخدم أداء المعلم في الميدان كمصدر رئيسي لتقويم كفاياته.

ب- يتم تقويم أداء المعلم كعملية تشخيصية باستخدام التغذية الراجعة لغرض التقويم التكويني.

ت- نشاطات التقويم بناءاً على هذا الاتجاه منظمة بأسلوب زمني دقيق وملائم لتقويم أداء المعلم.

ث- تقويم أداء المعلم يتم في ضوء معايير محددة ودقيقة ومعروفة مسبقاً.(حسنين،٢٠٠٧:١١٨-١١٩)

٢-أهمية تقويم كفايات المعلم تتلخص في:

أ- الارتقاء بمستوى العملية التربوية؛ وذلك من خلال التعرف على أوجه القوة والضعف في أداء المعلم الأمر الذي يؤدي إلى تأكيد نواحي القوة وتلافي نواحي الضعف.

ب- المساهمة في تقويم مدى تحقيق المنهج لأهداف التربية؛ إذ أنّ الأنماط السلوكية التي يسلكها المعلم تؤثر في تنفيذ المنهج.

ت- مساعدة المعلم على تحقيق المزيد من النجاح عن طريق إرشاده وتوجيهه.

ث- الوصول إلى أساس عادل وسليم في ترقية المعلم و ترفيعه.

ج- توجيه المعلم وإرشاده إلى أفضل الأساليب للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة.

ح- تبصير المعلم بنواحي تفوقه في مهنته لإظهار محاسنه ولتلافي نواقصه.

خ- إيضاح مكانة المعلم بين زملائه وعلاقته بالإدارة المدرسية وعلاقته بتلاميذه وأولياء أمورهم ومدى اندماجه في المدرسة.

د- تحديد مدى تعاون المعلم مع إدارة المدرسة ومدى إسهامه في مساعدة تلاميذه على حل مشكلاتهم . (الخليلي، ٢٠٠٥ : ٦٣-٦٤)

٣-الشروط الواجب توافرها لدى المعلم من اجل القيام بالتقويم:

يشير (العزاوي، ٢٠٠٨) إلى عدد من الكفايات اللازمة للمعلم للقيام بدوره في جانب التقويم وهي:-

إنّ يتمكن من معرفة أنواع التقويم المختلفة ووظيفة كل نوع ووسائل تحقيقها.

أ- إنّ يتقن استخدام أساليب التقويم المختلفة.

ب- إنّ يعمل على استخدام أساليب تقويم كثيرة ومتنوعة لقياس الجوانب المختلفة لدى التلميذ (المعرفية، المهارية، الوجدانية) ومن هذه الأساليب الاختبارات الشفهية، والتحريرية، وبطاقات الملاحظة، والاستبانات وغير ذلك.

ت- إنّ يتمكن من تعليم التلاميذ التقويم الذاتي وإصدار الأحكام.

ث- إنّ يتقن بناء اختبارات تقيس مستويات الأهداف المعرفية المختلفة.

ج- إنّ يتقن صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعي الفروق الفردية.

ح- إنّ يتقن ربط أسئلة التقويم المستمر بأهداف الدرس السلوكية والإجرائية المصاغة من قبل.

خ- إنّ يتقن توظيف التطبيقات العملية لنتائج الاختبارات كتغذية راجعة لتحسين تعلم تلاميذه.

د- إنّ يتقن توظيف جميع أنواع التقويم (القبلي- التكويني(البنائي)- النهائي)

ذ- إنّ يَعد برنامجاً علاجياً للتلميذ بطيء التعلم والمتأخر دراسياً ولصعوبات التعلم، وينفذه داخل حجرة الدراسة وخارجها .

ر- إنّ يتقن تحديد مستوى التطور والتحسن في التحصيل لدى تلاميذه.

ز- إنّ يتقن تقديم التعزيز الفوري المناسب لكل تلميذ وتوظيف تعليقات التلاميذ والاستفادة منها كتغذية راجعة.(العزاوي، ٢٠٠٨ :١٧٦-١٧٧)

٤- وظائف التقويم في العملية التعليمية:

وأنّ كان التقويم بمفهومه العلمي عملية مستمرة، لتوجيه العملية التعليمية بأكملها، فإنه من خلال هذا المدلول يكون للتقويم وظائف متعددة نذكر منها ما يلي:

أ- التقويم يوجه جهود التلاميذ أثناء التعلم.

ب- التقويم يوجه جهود المعلمين أثناء التدريس.

ت- التقويم يوجه جهود المعلم الفعّالة لتقديم التغذية الراجعة.

ث- التقويم يساهم في اتخاذ القرارات التربوية.(النعيمي واخرون، ٢٠١٥:٢٠)

٥- كفايات المعلم التقويمية:

تُعد عملية تقويم الكفايات التدريسية للمعلم أهم المراجع في بناء وتنفيذ برامج الإعداد والتأهيل والتطوير، وكلما كانت عملية تقويمه دقيقة وصادقة كانت مؤشراً قوي الدلالة على مدى فاعلية النظام التربوي. كما يُعد توفير الأساليب العلمية المنصفة والموضوعية لتقويم الكفايات التدريسية من أهم الحاجات التربوية للمعلم، مما يضع مسؤولية كبيرة على عاتق من يقوم بإعداده.

ويُعد المعلم حجر الزاوية وقائد العملية التربوية، وأداة التعبير الحضاري في المجتمع؛ ولذا فإنّ عملية تطوير أدائه عملية لها أهميتها وخطورتها؛ وذلك لأنّ نوعية التعليم ومستقبل أجيال الأمة يتحددان بدرجة كبيرة بكفاءة المعلمين، وإنّ الحاجة اليوم ماسة إلى عملية تطوير شاملة للمعلم في العملية التعليمية، ويجب أنّ تتميز بالموضوعية والتكامل والتجديد، والعمق والتركيز والمهنية والوظيفية، وتتجه بأهدافها نحو التربية المتكاملة التي تدفع بالمعلمين إلى الإفادة من المعارف العلمية والتقنية في عصر الثورة التقنية التي تتميز بالتجديد والتطوير.(الزغول والمحاميد، ٢٠٠٧: ٤٧-٤٨)

ومن اهم كفايات المعلم التقويمية ما يلي :

أ- تحديد الغرض من التقويم.

ب- شمولية التقويم لمختلف جوانب النمو لدى التلاميذ المعرفية، والمهارية، والوجدانية.

ت- مراعاة الفروق الفردية عند استخدام أدوات التقويم.

ث- التقويم المبدئي قبل بدء الدرس.

ج- تنوع أدوات التقويم (اختبارات، بطاقات ملاحظة، أداء مهام، مقاييس).

ح- القدرة على بناء اختبارات جيدة(موضوعية، و مقالية).

خ- التقويم التكويني في أثناء الدرس.

د- ضبط أدوات التقويم ضبطاً علمياً(التحقق من صدقها وثباتها).

ذ- تطبيق التقويم بشكل صحيح.

ر- جمع البيانات بشكل صحيح.

ز- تحليل نتائج التقويم.

س- تفسير نتائج التقويم.

ش- التقويم الختامي للدرس.

ص- موضوعية التقويم.(Shareef,2018:47)

٦-خصائص كفاية المعلم التقويمية:

وتتضمن كفايات التقويم قدرة المعلم على أداء المهمات الآتية:

ا- مطابقة الأسئلة مع الأهداف.

ب- تنويع الأسئلة المطروحة ما بين الشفوي والتحريري والأدائي.

ج-التأكد من أنّ جميع التلاميذ يحصلون على فرص متساوية للإجابة وعدم التركيز على مجموعة معينة.

د- صياغة الأسئلة بشكل واضح، بصفة مباشرة وبصورة دقيقة.

هـ- القيام بمناقشة أهم عناصر الدرس.(الفتلاوي، ٢٠٠٣ : ١٨٩)

المحور الثالث: الطريقة التواصلية:

١-نشأة نظرية التواصل(The origin of communication theory):

لم تنشأ المناهج والنظريات اللغوية قديمها وحديثها إلا تمثيلاً وتعبيراً عن مضمون اللغة ودلالاتها دراسة فتحليلاً فاستعمالاً، فالنظر إلى اللغة في حالة الاستعمال أو في التواصل يبقى الغرض المتأصل والهدف المتضمن في كل إنجاز معرفي عن اللغة، لاسيما إذا كان التواصل في النهاية وسيلة وظيفية مهمة لأكتشاف مقاصد المتكلم والنص المؤدى بسمة وظيفية معينة فإنه يعبر عن جملة ما يعبر عن مقتضيات

اتصاليه واقعية اجتماعية، لكنها لا تمثل كل جوانب الدرس اللغوي، و أنّ كانت هذه هي الغاية الأهم والأبرز فيه.(مصطفى، ٢٠١٤: ٣)

وهناك شخصيات مؤثرة في فروع علم اللغة المختلفة، ترتبط أسماؤها وأفكارها بالنهج التواصلي لتدريس اللغة اذ إنّ وجهات النظر الوظيفية للغة هي النظريات الرئيسية وراء هذا النهج، ويمكن أنّ نَعد النظريات اللغوية الحديثة ابتداء من(de-Saussure) مؤسس النظرية البنيوية وما تلاها من نظريات بأنها محاولة لمعرفة اللغة، إما بموضوعها بوصفها الفاظاً دالة على معان او بأغراضها ووظائفها او بلوازم وجودها من وجود متكلم ومتلق او بتحقق وجودها في الواقع الخارجي، ولا شك أنّ كثيرا من النظريات يكمل بعضها بعضاً، ونحن لا نستطيع أنّ نتكلم على اللغة إلا من خلال الكلام او النص، لأنّ اللغة نظام كلي ذهني يتحقق بالكلام والنصوص، فإنّ الكلام ضرورة لتثبيت اركان اللغة واخيراً يكون الكلام هو سبب في تطور اللغة، ونظرية التواصل اللغوي تعتبر من اهم النظريات اللسانية الحديثة فإن كل المفاهيم الاساسية للنظرية النحوية لا يمكن أنّ تفسر إلا على اساس نظرية التواصل اللغوي.(هلبش، ٢٠٠٧: ٣٨)

إذ آنّ نظريه التواصل اعتمدت على إعتبار أنّ اللغة هي شبكة من المفاهيم قائمة على وظائف فأهتمت بالخطاب؛ إذ إنّ صلب العملية التواصلية وغياب الخطاب عن الواقع يعني غياب التواصل الاجتماعي بكل متعلقاته وملابساته، ومن ثم غياب السلوك الانساني؛ لأنّ السلوك الانساني مبني على التواصل اللغوي الذي اساسه وعماده هو الخطاب اللغوي وقد نص منظر التواصلية اللغوية رومان جاكبسون على أنّ(أللسانيات هي العلم الشامل للبنيات اللسانية) ولأنّ جاكبسون اراد أنّ يدرس الفن الفظي في ضوء نظريته في جميع مظاهره وامتداده، فقد قال:(أنا لساني ولا وجود لأي مسالة غريبة عني).(جاكبسون، ١٩٨٨: ٦١)

فلا يمكن لدارس الفن اللفظي أنّ يتناوله خارج منظور تواصلي فكل سلوك لفظي لابد له من رسالة

وكل رسالة لابد لها من وظيفة وتبقى العلاقة قائمة بين هذه السلوكيات اللفظية لأنه من الصعب ايجاد رسائل تؤدي وظيفة واحده.(بلعيد، ٢٠٠٩: ١٥)

٢-مفهوم النظرية التواصلية في اللغة(The communicative theory of language):

يقصد بالنظرية التواصلية على أنها أداة اجتماعية لها وظائف فكرية واجتماعية وتربوية، يكن لها نفع اجتماعي وفائدة للناشيء في تفاعله مع المجتمع الذي يعيش فيه؛ ولذلك تم بناء المناهج اللغوية بناء على تلك المواقف الحية، ليحس المتعلم أنّ المادة التي يتفاعل معها تثير دوافعه، وترضي اهتماماته، وتلبي حاجاته، وتؤمن متطلباته فيقبل عليها بشوق ورغبة، وهي تركز على الأساسيات التي تساعد الناشيء على التفاعل في الحياة، وبهدف تعليمها وظيفياً يقصد المعلم إلى تحقيق القدرات اللغوية عند التلاميذ، ليتمكنوا من ممارستها في مواقفها الطبيعية العملية ممارسة صحية، ولا يمكن أنّ يتجه تعليم اللغة هذا الاتجاه إلا إذا كانت هذه الوظائف الطبيعية للغة واضحة في ذهن المتعلم، وإنّ هذا التوجه ينطلق من كون القدرات اللغوية قابلة للممارسة في الحياة العملية ممارسة صحيحة (Abdullah,2011:89)

ولقد تغيرت النظرة إلى اللغة في مطلع هذا القرن، وبعد أنّ كان ينظر إليها على أنها مجموعة حقائق ينبغي لها أنّ تدرس، أصبح ينظر إليها على أنها مجموعة من المهارات على المتعلم أن يكتسبها؛ بل أصبحت دراسةً وتطبيقاً لفنون الاتصال الأساسية من قراءة وكتابة وحديث واستماع، وتبع ذلك اختلاف في النظر إلى وظيفة اللغة واستعمالاتها في الحياة اليومية إذ يتمكن التلميذ من ممارستها في وظائفها الطبيعية ممارسة صحيحة.(SOFI , 2015 :76)

٣-الوظائف اللغوية في النظرية التواصلية(Linguistic functions in communicative theory)

١- الوظيفة التعبيرية(Expressive Function):

وتُسمى ايضاً الوظيفة الانفعالية، وهي المعبرة عن المرسِل تجاه ما يتحدث عنه، والوظيفة التعبيرية تنزع إلى التعبير عن عواطف المرسل ومواقفه ازاء الموضوع الذي يعبر عنه، ويتجلى ذلك في طريقة النطق مثلاً، أو في أداوت تعبيرية تفيد الانفعال كتلاوة النص او التعجب او دعوات القلب او صيحات الاستنفار.(Abd-almagid,2006:28)

ويُلحظ أنّ هذه الوظيفة يؤديها التواصل اللفظي أكثر من النص المكتوب، وهو ما ركز عليه جاكبسون باعتبار أنّ التواصل اللفظي هو الذي يحقق الوظائف اللغوية وقد ضرب جاكبسون مثالاً على إثر التشكيل الصوتي في تباين المعنى حين ذكر أنّ عبارة(هذا المساء) قدمت في مسرحية ما من متكلم واحد اربعين رسالة تعبيرية بواسطة تنويع التلوينات التعبيرية؛ بل ذكر أنّ هذا المتكلم سجل خمسين موقفاً للجملة السابقة بسبب تغيرات التشكيل الصوتي لها من الكلمتين.(جاكبسون، ١٩٨٨: ٢٩)

ب- الوظيفة الإفهامية(The Function of The Concept):

وقد أطلق عليها بعض اللسانيين (الوظيفة التأثيرية) ونجد هذه الوظيفة الأكثر خلوصاً في النداء والامر اللذين ينحرفان من جهة نظر تركيبية وصرفية وحتى فونولوجية في الغالب من المقولات الاسمية والفعلية الاخرى وتختلف جمل الامر من الجمل الخبرية في نقطة اساسية، فالجمل الخبرية يمكنها أنّ تخضع لقياس الصدق ولا يمكن لجمل الامر أنّ تخضع لذلك ولاشك أنّ مصطلح الإفهامية يفيد في أنّ المقصود من هذه الوظيفة افهام المتلقي وتحصيله المعاني التي يقصدها المتكلم.(Fauziati,2015 :63)

وأما مصطلح (التأثيرية) فيشير الى عملية التلقي على وجه الانفعال والتأثير السلوكي او النفسي بالعملية التواصلية الخطابية، والسمة التي تطبع هذه الوظيفة هي المعلومة الجديدة التي تتضمنها الرسالة وهي أما

أنّ تكون طلباً على سبيل حصول الفعل وهو الأمر واما طلباً على سبيل ترك الفعل وهو النهي وعموماً فالخبر بأنواعه والانشاء بأنواعه يستعمل لأداء هذه الوظيفة.(بومزبر،٢٠٠٧ :١٥)

ج- الوظيفة الانتباهية(Attentional function):

توجد عناصر لغوية تؤدي دور وظيفي خاص في الكلام يأتي بها المتكلم لأثارة انتباه المتلقي للتأكد من تواصل المتلقي مع المتكلم، وبقائه في ضمن دائرة العملية التواصلية ولهذا يقول جاكبسون هناك رسائل توظف في الجوهر لإقامة التواصل وتمديده او فهمه وتوظف للتأكد معاً إذا كانت دورة الكلام تشتغل (الو، تسمعني) وتوظف لأثارة انتباه المخاطب او التأكد من أنّ انتباهه لم يرتخ (قل، اتسمعني).

(جاكبسون، ١٩٨٨ : ٣٦)

ويلاحظ أنّ جاكبسون لم يهمل المتلقي في ادامة التواصل وتمديده حين يقول (ومن الجانب الآخر من الخط - يقصد المرسل اليه - هم) فهذه الوظيفة لا تركز على موضوع الرسالة بقدر ما تركز على ما يعزز العملية التواصلية ويثبتها ويديمها، ولهذا يلاحظ مشاركة المتكلم والمتلقي في انجاز هذه الوظيفة وتحققها، ولهذا سماها(مالينوفسكي- الذي جاء قبل جاكبسون) بـ (التشارك الإنتباهي).(جاكبسون، ١٩٨٨: ٣٠)

د- الوظيفة المرجعية(Attentional function):

وُيطلق على هذه الوظيفة عدة مصطلحات منها (الموضعية) و (المعرفية) و(السياقية) ويقصد بها أنّ تكون الالفاظ دالة على المعاني المتحققة في المخارج، فيذكر المتكلم هذه الدوال للدلالة على هذه الاشياء، وإنّ هذه الوظيفة تعبر عن العلاقة بين الكلمات والاشياء، فالرسالة منطوقه بلغة، وهذه اللغة تحيلنا على اشياء وموجودات تتحدث عنها وتقوم اللغة فيها بوظيفة الرمز الى تلك الموجودات والاحداث المبلغة، ولاشك أنّ الوظيفة المرجعية من الوظائف المهيمنة في الدراسات اللسانية، ولكن لا ينبغي حصر الوظائف في الوظيفة المرجعية وحدها، فالألفاظ التي تتضمنها الرسالة تشير الى اشياء خارج النص فأنّ الالفاظ مرجعيات إلى مدلولات خارجية ويقوم السياق الذي يحتف بالنص (الرسالة) بتعيين هذه المدلولات من العناصر اللفظية وقد اعتبر (بيار غيورو) هذه الوظيفة قاعدة لكل تواصل فهي الوظيفة الاساسية التي لا تنفك عنها اي رسالة تواصلية.(Hejal,2015 : 59)

هـ- الوظيفة التعريفية(Reference function):

لكي نفهم هذه الوظيفة لابد من التمييز بين استعمالين للغة، فاللغة اما أنّ تتحدث عن الصور الذهنية (الفكرة)، وإما أنّ تتحدث عن معاني الكلمات وبيان معانيها وتفسيرها؛ أي تُعرف عن الاشياء او المعاني غير المفهومة، فالمتكلم حين يلقي نصاً، فإن هذا النص قد يتضمن كلمات غير مفهومة عن المتلقي فيقوم المتلقي بالسؤال عن معناها فإذا عرف المتكلم هذه الكلمة وبين معناها فإنه يقوم بهذه الوظيفة التي سميت بـ (الوظيفة الميتا لغوية) أو(وظيفة ما وراء اللغة) أو (الوظيفة اللسانية الواصفة) أو(وظيفة تعدي اللغة). (الرشيد، ٢٠١٢: ١٤٣)

و-الوظيفة الشعرية(Poetic Function):

إنّ التركيز على الرسالة بما تتضمنه من جوانب صرفية ومعجمية وتركيبية يقصد به أنّ تنظر إلى الرسالة فقط ولا تنظر إلى منشئها او متلقيها، وحينئذ لن يكون النظر إلى الرسالة على أنها اداة تواصل بين المتكلم والمتلقي؛ بل تكون الرسالة هي هدف التواصل وغايته فالوظيفة الشعرية هي الوظيفة الجمالية بامتياز؛ اذ أنّ المرجع في الفنون هو الرسالة التي تكف عن أنّ تكون أداة الاتصال لتصير هادفه. (Wierzbicka,2006:186)

٤-مبادئ النظرية التواصلية(الوظيفية) (Principles of communicative theory (functional):

حاولت النظرية التواصلية تجميع مبادئ النظريات الوظيفية، والتي تتعلق بوظيفة اللسان الطبيعي، وعلاقة الوظيفة بالبنية، ومفهوم القدرة اللغوية، ومفهوم الكليات اللغوية، وعلاقة الوظيفة بموضوع الوصف اللغوي، وتقوم نظرية النحو الوظيفي على مجموعة مبادي، يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

١. الوظيفة الأساسية للغات الطبيعية هي التواصل؛ أي أنّ النحو الوظيفي يسعى إلى وصف اللغات الطبيعية من وجهة نظر وظيفية؛ أي من الوجهة التي تعد الخصائص البنيوية للغات محكومة جزئياً على الأقل بمختلف الأهداف التواصلية التي تستعمل اللغات لتحقيقها.

٢. النحو الوظيفي نظرية التراكيب والدلالة منظورا إليها من وجهة نظر تداولية، والتداولية علم ظهر

مؤخراً في حقل الدراسات اللسانية وبطريقة يطمح النحو الوظيفي إلى تحقيق الكفاية في الاستعمال التداولي ومن ثم تحقيق الكفاية التداولية.

٣. موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية ؛ أي أنّ قدرة المتكلم / المستمع هي معرفة القواعد التداولية فضلاً عن القواعد التركيبية والدلالية والصوتية التي تمكن من الانجاز في طبقات مقامية محددة.

٤. يجب أنّ يسعى الوصف اللغوي إلى تحقيق ثلاثة أنواع من الكفاية (الكفاية التداولية والكفاية النفسية والكفاية النمطية).(Jihyzon,2009 :128)

٥-عناصر التواصل اللغوي(Linguistic communication factors):

أ- **ألمُرسِل:** وهو المصدر الاساس في العملية التواصلية، وقد سُمي بعدة أسماء منها الباث والمتحدث والناقل، وسُمي بالمخاطب أيضاً كما تقدم، ولولا المرسل لما وجدت العملية التخاطبية اصلاً لأنه مصدرها.

ب- **ألمُرسَل إليه:** وهو الجهة التي توجه له الرسالة من المُرسِل، ولابد من أنّ يكون المُرسَل إليه مؤهلاً لفهم الرسالة كما اشترط ذلك جاكبسون فليس كل مُستقبل(متحدث إليه) للرسالة يصلح أنّ يكون مُرسلاً اليه ولقد فرقنا هنا بين المستقبل كما استعمله بعض اللغويين المحدثين للتعبير عن المُرسِل – و المُرسَل إليه لأنّ الإستقبال هو عملية فيزيائية وأما المرسل إليه فلا بد من أنّ يكون مُدركاً للرسالة اي مؤهلا للفهم والتأويل، وقد اشترط علماء اصول الفقه والفقهاء ان يكون المخاطب عاقلاً فاهماً للخطاب.(Al-afeef,2002 :29)

ت- **الرسالة:** ولا يقصد بالرسالة أنّ تكون وحدات مكتوبة فقط فقد تكلم جاكبسون عن الإتصال اللساني (التواصل اللفظي) في نظريته عندما بين ان عملية فك الرموز تنتقل من الصوت إلى مرجع مشترك بين المرسل والمرسل إليه.(الخولي ، ٢٠٠٢ :١٢٥)

ث- **قناة الاتصال:** وهي فيزيقية (فسيولوجية) وهي تسمح بإقامة التواصل عن طريق نقل الرسالة من المُرسِل إلى المُرسَل اليه وقناة الاتصال في اللسانيات اللغوية هي الهواء وهو الناقل بإعتبار أنّ الاصل في التواصل أنّ يكون خطاباً اي كلاماً ملفوظاً، ويمكن في عصرنا هذا أنّ تتعدد قنوات الاتصال من المشافهة والانترنيت والتلفاز والمذياع وغيرها من قنوات الاتصال الاخرى، وتُعد القناة إلى جانب المرجع كما تقدم عاملاً رئيساً في العملية التواصلية اللسانية؛ إذ لولا القناة الناقلة لما حصل تواصل لساني خطابي.(Willis &Willis,2002 : 174)

٦- مفهوم الكفاية التواصلية(The concept of communicative competence):

إنّ الحديث عن مفهوم الكفاية التواصلية هو حديث عن مصطلحين مركبين هما: الكفاية والتواصلية؛ وعليه سنبدأ حديثنا عن مفهوم الكفاية بوصفه مصطلحاً لسانياً حديثاً وضع مقابلا للمصطلح الإنكليزي (COMPETENCE) الذي يضم بين دفتيه مفهومين لسانيين هما: القدرة والملكة اللسانية؛ وقد تتعدد المفاهيم المقدمة لهذين المصطلحين حسب النظريات وعليه اخترنا أنّ نتحدث عن نظرة التداولية لهذا المصطلح باعتبارها العلم الذي يدرس اللغة في سياق الاستعمال ويهتم بمختلف الاستراتيجيات التواصلية؛ فإنّ التداولية" بحكم طبيعتها المنهجية والأفق التواصلي الذي تنطلق منه، تسعى لتحليل الوقائع الكلامية ضمن صلتها بسياقاتها الفعلية المنتجة لها.(Pinter, 2006 :36)

ومن ثم فأنّ مفهوم القدرة اللغوية في ضوئها تأخذ وضعاً تخاطبياً حوارياً بين المتكلم والمخاطب، وأدائها إنجازي وتأثيري في السياق الذي تتلفظ فيها، هذا التنوع والشمول في النظرة إلى القدرة، أكسبتها قيمة حضورية فعّالة في تأكيدها على البعد العملي للمنطوقات بالدرجة الأولى، والمغزى البنائي المحكم للنصوص قصداً واستعمالاً؛ هذا يدل على أنّ مفهوم القدرة يعني التمكن من إنجاز عدد لا متناه من الجمل والتراكيب وأنّ السياق هو الذي يمكننا من تحديد دلالة هذه الجمل والوصول إلى مقاصدها

المختلفة، ويعني مفهوم الملكة اللسانية القدرة على التحكم في اللغة التي تُعَدُّ الوسيلة الأساس ضمن وسائل التواصل المتعددة.(Cook ,G .,2003 :83)

٧- مكونات الكفاية التواصلية(Components of communicative competence):

تتكون الكفاية التواصلية من مجموعة من الكفايات، وسنوضحها في ما يأتي:

١- **الكفاية النحوية** : هي امتلاك القواعد والقدرة على استخدامها استخداماً جيداً؛ بمعنى مراعاة القواعد النحوية أثناء انتاج النصوص والخطابات المختلفة سواءً كانت مكتوبة أم شفوية.

٢- **الكفاية السيكولسانية:** هي الكفاية التي تجمع بين العوامل النفسية والعوامل اللسانية؛ وهي التي تؤثر على المتكلم أثناء إنتاجه للخطاب.

٣- **الكفاية السوسيولسانية (المجتمعية):** وهي الكفاية التي تتدخل فيها العوامل الاجتماعية والعوامل اللسانية؛ فهي الكفاية التي تستدعي مراعاة طبيعة العلاقة بين أطراف الخطاب، كما أنها تولي السياق أهمية كبرى؛ حيث تعده الأساس في تحديد دلالة الخطاب.

٤- **الكفاية الاستراتيجية:** هي الكفاية التي تجعل منتج الخطاب يحيط بمختلف استراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللغوي، والتي تضمن له حسن سير العملية التواصلية، ومن الاستراتيجيات أن يستحضر منتج الخطاب المتلقي قبل انتاجه للخطاب هذا الأخير تتنوّع استراتيجياته؛ حيث نجد الاستراتيجية التوجيهية والتضامنية، والتلميحية والإقناعية.(Freeman,D.L., 2000 :127)

و إنّ التعليم التواصلي اخذ بالاتساع منذ منتصف (١٩٧٠)، فالتعليم التواصلي يعد مدخل تتدرج تحته بعض طرائق التدريس، وليس هو طريقة بحد ذاته ويقوم على أنّ هدف تعليم اللغة هو التواصل وخلق المهارة التواصلية، وتطوير الاجراءات التعليمية للمهارات الأربعة (الاصغاء، التحدث، القراءة، الكتابة).(المتوكل، ٢٠٠٦: ٢٣٦)

إنّ الطريقة التواصلية هدفها النهائي هو اكتساب الدارس القدرة على استعمال اللغة الأجنبية وسيلة اتصال؛ لتحقيق أغراضه المختلفة، ولا تنظر هذه الطريقة إلى اللغة، بوصفها مجموعة من التراكيب والقوالب، مقصودة لذاتها، وإنما بوصفها وسيلة للتعبير عن الوظائف اللغوية المختلفة، كالطلب والترجي والأمر والنهي والوصف والتقرير ... إلخ؛ و ذلك لأن الطريقة التواصلية بُنيت على رؤية عملية للغة تَقول بأنّ تعلم اللغة ينتج عن الانشطة ذات الطبيعة التواصلية الوظيفية و يتم عرض المادة في هذه الطريقة، لا على أساس التدرج اللغوي؛ بل على أساس التدرج الوظيفي التواصلي، ويتم العمل فيها عبر الأنشطة المتعددة داخل الوحدة التعليمية، وتعتمد طريقة التدريس على خلق مواقف واقعية حقيقية لاستعمال اللغة مثل: توجيه الأسئلة ، وتبادل المعلومات والأفكار، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتستخدم المهارات لحل المشكلات والمناقشة والمشاركة ... إلخ.(Thurnbury,2006 : 14)

كذلك تركز على استعمال اللغة في مواقف يومية، أو ما يسمى المظاهر الوظيفية للغة ، وتقلل من التركيز على التراكيب اللغوية.(Hurmer,2004 :24)

وتستند هذه الطريقة في المقام الأول على التطور الوظيفي الحي للغة؛ وذلك بإستعمالها والتعامل بها فضلا عن دراستها؛ أي أنّ التواصلية تعطي الأولوية للمتعلم على المعلم فيكون دور المعلم هو الاشراف وتصحيح الاخطاء والتسامح بها ويكون التعلم مبنياً على التواصل بينهم ويأخذ دور المشاهد والمساعد أو الناصح بينما يقوم المتعلم بجميع المهام اللغوية.(Widdowson,2003:56)

ولغرض تطبيق الطريقة التواصلية في تعليم اللغة الانجليزية في مدارسنا يجب التوجه إلى خلق مواقف حية تسمح للمتعلّم التواجد في جو تفاعلي ومناقشة اهم النقاط خلال الحوار المتبادل، بين المعلم والمتعلم او المتعلم والمدرسة وبالعكس.(Dubin&Olshtain,2000 :16)

٨- مبادئ التدريس بالطريقة التواصلية(Principles of teachin communicative language):

(أ) الهدف: تمكين التلاميذ على استخدام اللغة الانكليزية كلغة أجنبية حيث يتم التواصل باللغة المستهدفة بإستعمال الأشكال اللغوية والمعنى والمعرفة الوظيفية.

(ب) دور المعلم: إنّ للمعلم أدوارًا مختلفة:

١. **الميسر:** أي أنه يسهل التواصل في الصف.

٢. **مستشار:** خلال الأنشطة حيث يجيب على أسئلة التلاميذ ويراقب تفاعلاتهم.

٣. **متواصل مشارك:** أي أنه يتواصل مع التلاميذ.

(ج) خصائص عملية التدريس: تستعمل الأنشطة التواصلية الحقيقية في التعلم التواصلي (CLT) لأنّ الهدف هو التواصل لأنشطة الاتصال(Communicative Language Teaching) مثل الألعاب، ومهام حل المشكلات وغيرها من الأنشطة التي يستخدمها المعلم من أجل خلق بيئة تعلم حقيقية داخل الصف أو قريبة من الحقيقية وتراعي قدراتهم ومستوى نضجهم العقلي حيث من خلال هذه الانشطة يسمح المعلم للتلاميذ بممارسة المحادثات الشفوية وحل فجوة المعلومات؛ إذ يتفاعل التلاميذ من خلالها و لها دور في تنمية مهارات الاتصال وتوفير التغذية الراجعة لهم.

(د) مشاعر التلاميذ: يتم تشجيع التلاميذ بشدة على دراسة لغة أجنبية لأنهم يميلون إلى التعلم واداء شيء ذي قيمة باستعمال اللغة، إلى جانب ذلك، يتم التعبير عن شخصيات التلاميذ من خلال فرص مشاركة أفكارهم وآرائهم.

(هـ) اللغة والثقافة: "اللغة" للتواصل" ، حتى يكون التلاميذ مؤهلين للتواصل، يجب أن يتمتع الطلبة بالمعرفة اللغوية ووظائف اللغة المستخدمة وبهذا فأنّ الثقافة هي أسلوب الحياة اليومي، ويعد استعمال السلوك غير اللفظي جانبًا مهما للتواصل في التعلم التواصلي.(Freeman, 2003:128)

٩- مميزات الطريقة التواصلية(Advantages of the communicativ method):

إنّ تدريس اللغة التواصلية كنهج واسع النطاق يعتبر اداة مميزة لتعلم اللغة، وتمتاز بكونها تحمل العديد من المبادئ والصفات المفتوحة القابلة للتطور ؛ إذ تم تقديم عدة مميزات للطريقة التواصلية من أبرزها:

١. تركز أهداف الفصل الدراسي على جميع المكونات القواعدية، والخطابية، والوظيفية، واللغوية الاجتماعية، والاستراتيجية واهمها المعنى للوصول للكفاءة التواصلية.

٢. تم تصميم تقنيات اللغة لإشراك المتعلم في الاستعمال العملي والحقيقي والوظيفي للغة وجعله مركز العملية التعليمية.

٣. اعتبار الطلاقة والدقة من المبادئ الاساسية التي تعتمد عليها تقنيات التواصل.

٤. التركيز على المحاورة والاتقان في بيئة التعلم وتعدي مواضيعها خارج الصف للإفادة القصوى و تغذية المهارات اللغوية وتطوير الخبرات الشخصية للمتعلم واكسابه مهارات تساعده في التعلم في الفصول الدراسية.

٥. يتم منح المتعلم فرصاً للتركيز على عملية التعلم الخاصة بهم من خلال فهم أساليب التعلم الخاصة بهم ومن خلال تطوير استراتيجيات مناسبة للتعلم المستقل عن طريق ربط تعلم اللغة في داخل الفصل الدراسي مع الأنشطة اللغوية خارجه.

٦. بناء المنهج على اساس الواجبات والمهام وانجازها بشكل حقيقي وحي داخل الصف.

٧. التركيز على تعلم كيفية التواصل باستعمال التفاعل المتبادل بلغة الهدف.

٨. إدراج النصوص الادبية والعلمية الموثوقة في التعلم.(Caskun, 2011:26)

١٠-مهارات الطريقة التواصلية(Communication method skills):

يُعد فن التواصل والتعبير عن الافكار سواء بشكل منطوق او مكتوب من الفنون الصعبة؛ بل وهو فن معقد يتطلب الالمام والاتقان لعدة مهارات خاصة للتعبير، وحسب رأي اللغويين تنقسم المهارات التواصلية الى صنفين اساسيين هما:

أ. مهارات الاستقبال(Reception Skills): تتمثل بقابليتين هما:

١-الاستماع (Listening):

وهو عملية استلام الرموز الصوتية من الاذن وتفسيرها بالدماغ وفهمه، وهي اول مهارة من مهارات الاستقبال في التواصل اللغوي واول فن من فنون اللغة، وتفيد مهارة الاستماع في تنمية اللغة الشفوية، وزيادة في الحصيلة اللغويّة للمستمع وتعلم استعمال التعبيرات المناسبة في المواقف المختلفة.

(سليمان، ٢٠١٤: ٢٣٥)

٢-القراءة(Reading):

تمثل القراءة مدخل اساسي من مداخل التعلم ويكون التركيز عليها منذ بداية تعلم التلاميذ في السنوات الدراسية الأولى، فيكون اهتمام المعلمين هو تعريف التلاميذ وتعليمهم بالرموز وتحليلها والتعرف على الكلمات، وتعليم التلميذ القراءة و يتم بالتركيز على التعرف على الحروف والرموز ولفظها والسرعة في القراءة ويهمل الجانب التحليلي للمقروء واستيعاب الافكار الموجودة ضمن المكتوب، وترتبط مهارتي الارسال(القراءة والكتابة) ارتباطاً وثيقاً؛ إذ لا يتمكن التلميذ من التعرف والفهم للكلمات التي يكتبها دون أنّ يفهمها او يسمعها مسبقاً.(Richards & Rodgers,2001 :121)

ب- مهارات الارسال(Transmitter Skills): وتتمثل بمهارتين هما:

١- التكلم(Speaking):

اكتساب مهارة آداب الخطابة والحوار والتفاهم مع الآخرين من خلال التفاعل مع الاشخاص في الاحداث المختلفة والقدرة على التواصل معهم، فتعتبر مهارة التكلم وسيطاً للتواصل اللغوي بين البشر وهي تسبق مهارتي القراءة والكتابة وتحمل بضمنها فكرة عن ثقافة وبيئة المتكلم أو التلميذ وتبرز في الصف عند استعمال الحوار بين المتعلم والمعلم من جهة وبين المتعلمين (التلاميذ) من جهة اخرى.

(Owen, 2019:461)

ويعاني بعض التلاميذ من تعسر النطق لبعض الحروف والمقاطع او تعسر الكلام مجملاً وعليه ومن مهام المعلم تدريب التلاميذ على الكلام والنطق الصحيح من خلال المحادثة وتقويم الأخطاء، فيتم التعلم على فن الكلام وأدراك الجمل المسموعة والمكتوبة بنطقها بشكلها الصحيح اولاً وتوضيح المعاني ثانياً.

(العوادي وكوربال، ٢٠١٥ : ١٧)

٢- الكتابة(Writing):

تُمثل ترتيب من الرموز تمكن الانسان من وضع فكره وتفكيره أمام الآخرين، وتُعد من وسائل الاتصال التي بواسطتها يستطيع الطالب التعبير عن أفكاره واظهار ما يمتلك من مفاهيم وتسجيل الوقائع والاحداث، وتتمثل الكتابة بالتعبير والذي يمثل الكلام الذي يكتب لتوضيح الافكار والمشاعر وكذلك الرسم الكتابي لمجموعة الرموز والشكل اللفظي للتعبير وحمل المعاني.(عطية، ٢٠٠٨ :٣١)

ويُؤكد اللغوين وجود التداخل بين التعبير الكتابي والتحريري ورسم الكلمات للتعبير عن المعاني والدلالة واقتران اساسي بين دلالة التعبير والرمز المكتوب الدال عليه؛ ولذلك من الضروري تعليم المهارة الكتابية إنطلاقاً من المعرفة اللغوية وتوظيف المكتسبات المعرفية على درجة اختلافها وتفاوتها من متعلم لآخر.

(التميمي ، ٢٠٢١ : ٣٥)

١١-مكونات الطريقة التواصلية(Communicative approach):

١- المعلم(Teacher):

يُعد المعلم من أهم مكونات التربية والتعليم ويجب رعايته والاهتمام به عند محاولة اجراء أي اصلاح للتعليم؛ اذ يكون المعلم الموجه الاساسي لنشاطات التلاميذ؛ بسبب امتلاكه القدرة على التعامل مع المتعلمين وكشف نقاط القوة والضعف عندهم وهذا يسهم بالتواصل المثمر بينه وبينهم ولا يقتصر دور المعلم على تزويد المتعلم بالمعلومات بل يتعداه الى إعداد المتعلم الى المستقبل إعداداً سليماً. ويشجع المعلم المتعلمين على التعلم والتغلب على الصعوبات ويتسامح مع الأخطاء البسيطة ويقومها.

(علوي، ٢٠١٣ :٢٢)

إنّ للمعلم دوراً مركزياً في الصف الدراسي التواصلي (CLT) يتمثل بما يأتي:

١. مهمته تسهيل وادارة عملية الاتصال بين جميع المتعلمين في الفصل وادائهم للأنشطة والنصوص المختلفة.

٢. دوره كمشارك مستقل ضمن مجموعة التعلم والتعليم.

٣. للمعلم دور اخر كونه الباحث ويمتلك الكثير للمساهمة به من حيث كمية المعرفة التي يمتلكها والقدرات والخبرة الفعلية، فضلاً عن امكانية الملاحظة لطبيعة التعلم والتنظيم.(Islam,2016:11)

وإنّ المعلم هو الميسر، الذي يقوم بتسهيل عملية الاتصال في الصف، والمشارك المستقل والمنظم لموارد الأنشطة، وتزويد المتعلمين بالمعلومات وغيرها من الادوار التي ذكرت اعلاه، مع اضافة ادوار اخرى مثل: المراقبة أثناء الأنشطة، وتقديم الاستشارات للربط الفعال بين نية المتحدث والمستمع بتفسير الحوارات واعادة صياغتها وتقويمها.(Richards &Rodgers, 2004: 54)

ويبرز الاتجاه الايجابي للمعلم في توفير وتقديم الوسائل التعليمية للمتعلمين مثل بطاقات المعلومات أو رسومات وصور تعبيرية، وتستعمل الكلمات المفتاحية للحوار على السبورة. إذ يقوم المعلم بتوظيف الوسائل المختلفة لغرض توضيح المهام لكل تلميذ لأداء الحوار ضمن فعالية نشاط التحدث.

(الطيبي والفضة، ٢٠٢١: ٧٤)

ب- المتعلم(Learner):

إنّ المتعلم في الطريقة التواصلية هو محور العملية التعليمية بأكملها اذ تتوجه اليه عملية التعليم، وتوليه الجهات المسؤولة عناية قصوى من حيث خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية وتستند لذلك في تحديد العملية التعليمية وتنظيمها، وكذلك في تحديد أهداف التعليم المراد تحقيقها ويتم الاخذ بالحسبان هذه الخصائص في بناء وتأليف مكونات المنهج التعليمي ومحتوياته متعدياً إلى تأليف الكتب وتحديد الوسائل التعليمية المستعملة والطرائق المتبعة في التعليم، فيتحمل المتعلم كافة نتائج المخططات التربوية بإيجابياتها وسلبياتها، فالنظرية التوافقية للتعليم التواصلي لها وجهة نظر مختلفة مقارنة ببعض الطرائق الأخرى حيث يصبح الطالب مركز الصف ومحور العملية التعليمية وحيث يكون المعلم هو الميسر فقط. (Kasumi, 2015:158)

إذ يكون التعلم مبنياً على التفاعل بين متعلمي اللغة والمتحدثين مع خلق معنى جماعي تعاوني وهادف باستعمال اللغة الهدف من خلال مشاركة المتعلمين عندما يتعلمون أو يستعملون اللغة، ويكون للمتعلمين في الصف التواصلي عدة ادوار:

١.**المفاوضون من أجل المعنى:** المتعلم كمفاوض بين الذات وعملية التعلم وهدف التعلم ينبثق ويتفاعل مع دور المفاوض المشترك داخل المجموعة وداخل إجراءات الصف الدراسي والأنشطة التي قامت بها المجموعة.

٢. **المتصلون:** يحتاجون إلى التواصل مع بعضهم البعض وتبادل آرائهم في الصف.

٣. **المكتشفون:** عليهم اكتشاف كيفية تحسين تعلمهم.

٤. **المساهمون في المعرفة والمعلومات:** المعنى الضمني هو أنّ المتعلم يجب أن يساهم بقدر ما يكتسب وبالتالي يتعلم بطريقة مستقل.(برين و كاندلين،٢٠٠١: ٣٣)

ج. بيئة التعلم التواصلي(Communicative learning environment):

هناك جانبان اساسيان في صف اللغة التواصلي، الجانب الاول يهتم بمحتوى الصف الدراسي من حيث النشاطات المقامة داخل الصف الدراسي، إذ يكون المتعلمين هم أعضاء في فريق ويجب أن يكونوا قادرين على رؤية بعضهم البعض والتحدث مع بعضهم البعض (باللغة الانجليزية)، ويجب ألا يشعروا بأنهم دخلوا للتو في تشكيل عسكري. الترتيب المثالي للصف الدراسي يعزز التفاعل، ويتضمن ترتيب الرحلات في نصف دائرة. هذا النوع من الترتيب هو الأكثر جدوى في إشراك المتعلمين في اكتساب كفاءة الاتصال في اللغة الانجليزية يحتاج متعلمي اللغة الانجليزية للمشاركة في أنشطة مختلفة.(Islam, 2016:13)

ويسلط ريتشاردز (٢٠٠٦) Richards الضوء على بعض الأنشطة للمتعلمين داخل الصف التي تتوجه في تعلم اللغة نحو التركيز على الطلاقة بانها يجب أنّ تكون:

١. تعكس الاستعمال الطبيعي للغة.
٢. ترتكز على تحقيق التواصل.
٣. تطلب استراتيجيات الاتصال.
٤. ربط استعمال اللغة بالسياق.(Richards, 2006:70)

اما الجانب الآخر فهو التكوين الهندسي للصف الدراسي فغالباً ما تكون الصفوف الدراسية للغة الانجليزية كلغة أجنبية غير مجهزة جيداً أو مريحة مع نقص الموارد اللازمة لدعم أنشطة التعليم التواصلي (CLT) وقد يكون غير مريح بسبب العدد الكبير من المتعلمين والرحلات والكراسي الثابتة التي تعيق مشاركة المتعلمين القصوى والتنفيذ الناجح للأنشطة التواصلية، مثل لعب الأدوار والعمل الجماعي

والألعاب، العديد من معلمي اللغة لديهم وجهة نظر سلبية حول تدريس اللغة الانجليزية في صفوف كبيرة ويكون من الصعب جداً تنظيم الأنشطة الصفية ويصعب السيطرة على تلك الاعداد. الحد الأقصى للحجم المثالي لصف اللغة هو(٣٠) لأنه فقط في ظل هذا المقياس يمكن للمعلم أنّ يوفر فرصاً كافية للمتعلمين للتواصل مع بعضهم لبعض.(Islam,2016:13)

د- الوسائل التعليمية(Means of education):

الوسائل التعليمية هي الوسائل التي تحقق التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم والمضمون التعليمي وهي تمثل الوسائل التوضيحية المختلفة التي يستعين بها المعلم لإيصال الافكار الى المتعلمين لتسهل عليه أداء مهمته، وتختلف هذه الوسائل باختلاف المواقف التعليمية لتساعد المتعلم على اكتساب المعارف. والوظيفة الاساسية للوسائل هي تنشيط الفعل التعليمي، وتكون من الاسس التي يعتمد عليها في تطبيق الطريقة التواصلية وتهدف الى مساعدة المتعلمين على اشراك جميع حواسهم وتساعد على تنمية مهاراتهم التواصلية وتوطيد العلاقات بين المتعلم وما تعلمه، وهذا ما ينتج أثر التعلم.(Celce&Olshtain,2000:56)

وبين(العوادي و كوربال،٢٠١٥) أنه عند اختيار وسيلة تعليمية، يجب التأكد من مدى تناسبها مع الموقف التعليمي الذي تستخدم فيه، مثلاً الوسائل التعليمية البصرية مثل الكتاب، الملصقات والرسوم على السبورة يتوجب فيها مراعاة الحجم حجم الرسومات مثلاً، الذي يتم فيه العرض والبساطة وعدم التعقيد. أما المعلومة المكتوبة فينبغي أنّ تكون واضحة في اللغة والكتابة والألوان، وكذلك مكان وجودها تحت إضاءة مناسبة ليراها الجميع، وتحديد الهدف ووضوحه المراد للدرس، وتحليل خصائص المتعلمين، ومدى اندماجهم وتقبلهم للوسائل التعليمية.

وتتنوع الوسائل التعليمية لتتعداه إلى الوسائل السمعية مثل التسجيلات والشرائط ويشترط وضوحها وعدم تشويشها وخلوها من الألفاظ الغريبة وهذا النوع من الوسائل يساعد على اكتساب مهارة الاستماع والتدرب

الصوتي على اللفظ لتتكون عند المتعلم عادة لغوية هامة تمكنه من اكتساب المهارات الاخرى عند الاستماع إلى المقاطع الصوتية واللفظية المسجلة، ويمكن كذلك تبني وسائل التعليم المدمج الالكتروني. (العوادي و كوربال، ٢٠١٥: ٤٤-٤٥)

١٢-محاور الطريقة التواصلية(Themes of the communicative method):

١-التهيئة (الاحماء التواصلي)(Initialization communicative warm _up):

تُعتبر التهيئة من تقنيات التدريس الأساسية للمعلم ونشاط الإحماء هو لعبة او نشيد او قصيدة قصيرة وممتعة والغرض منها لتشجيع المتعلمين وإعدادهم للتعلم من خلال تحفيز عقولهم وأجسادهم، وتسمح هذه الأنشطة للمتعلمين بالتعرف على بعضهم البعض في جو منخفض من القلق.

(Al-Noori & Rashid, 2019:1)

٢- إدارة الصف(Class management):

يعتمد نجاح المعلم في مهامه التدريسية بقدر كبير على النجاح بإدارة الصف المدرسي بشكل فعّال ولا تقتصر ادارة الصف على تحقيق الضبط الصفي فقط بل تتضمن العديد من عناصر العملية الادارية من تخطيط وتنظيم وادارة للوقت واتصال فعال وتعامل مع المواقف الطارئة وممارسة الادوار والمهام القيادية المختلفة والقدرة على التغلب على المشكلات العديدة التي تنجم خلال التعامل الصفي بين افراد المنظومة التعليمية.(صادق، ٢٠١٧: ٢٥)

٣- التدريس والانشطة الصفية(Teaching and class activities):

عملية التدريس منظومة لها ابعادها ومكوناتها التي تتمثل في المعلم والمتعلم والخبرات التعليمية والادوات والتقنيات الحديثة واساليب التقويم، فهي ديناميكية تبدأ بصياغة الأهداف، ووضع السياسات، وتحديد الاستراتيجيات، وطرائق واساليب التدريس، ثم التنفيذ والتقويم.(مصطفى، ٢٠١٤: ٢٧)

أما الانشطة الصفية فأنها تمثل ما يقوم به المتعلم داخل غرفة الصف وتحت اشراف مباشر من المعلم وتكون مدتها قصيرة ومتابعتها سريعة، وقد ينفذها المتعلم فردي أو جماعي مثل حل بعض التدريبات، والبحث في المعجم وتكوين جمل ، رسم الاشكال المختلفة.(صالح وداخل، ٢٠١٧: ١٢٢)

٤- مهارات التلقي والإنتاج(Receiving and production skills):

مهارات التلقي مهارات اساسية في تعلم اللغة كفهم المسموع والتمييز بين الأصوات أو الإجابة عن بعض الأسئلة، فهي تشجع المتعلمين على المشاركة الفعالة في تعلمهم، وتطوير مهارات تعلم تتلاءم مع أعماره، وتحدث تقدماً تدريجياً من مهارات التلقي في الاستماع والقراءة إلى المهارات الإنتاجية (التكلم والكتابة الموجهة).(Mac Burnie, 2017:8)

٥- التقويم(Calendar):

عملية منهجية منظمة وهادفة تسعى الى اصدار حكم على مدى ما تحقق من اهداف من اجل اتخاذ قرارات لاستعمالها كتغذية راجعة في العلاج والتحسين والتطوير من اجل التصحيح و التعديل.

(العناني و علوي، ٢٠٠٩:٩٨)

١٣- شروط نجاح العملية التواصلية:

تفرض الطريقة التواصلية فهم طبيعة عمل المعلم في إدارة النشاط الصفي، بتحديد الوسائل التعليمية الفعلية في العمل؛ وذلك بمعرفة ماذا يفعل المتعلم والمعلم داخل الصف، وما مدى استيعاب المتعلم للمحتوى التعليمي، وتطبيقه؟ ولتحقيق كل هذا وجب الوقوف على شروط تساعد في تحقيق فعالية العملية التعليمية تتمثل معظمها فيما يلي:

أ. شروط تتعلق بالمعلم:

للمعلم دور أساسي و فعال في العملية التواصلية داخل الصف و دوره ليس مقتصراً على حشو المتعلم بالمعلومات و لكن العبرة هي في الإعداد للمستقبل إعدادا سليما، و لذلك لا بد أنّ تتوفر في المعلم شروط أهمها:

أ- إنّ يكون متخصصاً ملماً بكل مفاهيم التدريس ونظريات التعلم مستخدما أساليب إستراتيجية تتلاءم مع المادة الدراسية وتحقق فعالية التبليغ.

ب- إنّ يتقمص المعلم دوراً قيادياً، بحيث يوفر جو التعلم المنظم.

ت- توفير الجو المناسب في الصف، من خلال تكوين علاقات اجتماعية، و كذلك كشف ميول و اتجاهات المتعلم ومساعدته على تنمية قدراته.

ث- يستطيع أن يقلل من الواجبات المنزلية عن طريق زيادة نشاط المتعلمين داخل قاعة الدرس وهذا من أجل تنمية القدرة على التعبير والتوضيح والاستماع.(Babyak,200:241)

ج- القدرة على طرح الأسئلة وإتاحة الوقت للتفكير واحتمال تأجيل الأسئلة.

ح- القدرة على إدراك الفروق بين المتعلمين وتقدير سلوكهم.

ومما سبق ترى الباحثة ان المعلم يعد صانع المتعلم والقطب الفعال في العملية التعليمية.

ومن الآثار المباشرة لشخصية المعلم الجيد وخصائصه الجسمية والنفسية:

١. المراقبة الذاتية (ضبط النفس).
٢. الحماس والجاذبية.
٣. التكيف والمرونة.
٤. تحكيم العقل في الحكم وبعد النظر.(ابو النصر، ٢٠٠٩: ١٩٠)

ب. شروط متعلقة بالمتعلم:

من بين خصائص المتعلم حتى يؤدي دوراً فعالاً في التواصل:

١- النضج: وهو أن يكون ناضجاً من الجوانب المعرفية والانفعالية والعقلية والاجتماعية حتى يكون قادراً على إدراك:

أ- الأصوات اللغوية و الحروف الأبجدية.

ب- إدراك الكلمات في البنية اللغوية، تركيب الجملة و بناء النص.

ت- إتقان القراءة والإملاء و إجراء المحادثات و امتلاك آلية الحوار و الخطاب الشفوي ، أي المعرفة السليمة للمهارات التواصلية.

٢- الاستعداد: أنّ يعرف مدى قدرته على اكتساب السلوك و المهارات و العادات اللغوية باللغة التي يتعلمها، بممارسة الإقناع و المناقشة داخل قاعة الدرس، كذلك أنّ يثمن تجربته و يعمل على تعميمها و توسيع آفاقها، و يظهر هذا في تحليل نتائجه الفصلية.

٣- الدافع: هو التخطيط للعمل كل حسب قدرته وإرادته، فالمتعلم يبادر و يساهم في تحديد المسار التعليمي.(حساني، ٢٠٠٩: ١٤٧)

ج. شروط تتعلق بالوسائل التعليمية:

عند اختيار وسيلة تعليمية ، يجب معرفة مدى تناسبها مع الموقف التعليمي الذي تستخدم فيه مثلا الكتاب الرسومات على السبورة .... و هذه وسائل تعليمية بصرية، وجب فيها مراعاة مايلي:

١) الحجم:(حجم الرسومات مثلاً) الذي يتم فيه العرض.

٢) البساطة وعدم التعقيد.

٣) المعلومة المكتوبة، أنّ تكون واضحة في اللغة و الكتابة و الألوان.

٤) إنّ يُراعي استخدامها مثلاً في مكان حسن الإضاءة يراها الجميع (بمعنى أن يختار المعلم مكاناً مناسباً من السبورة مثلاً؛ ليجسد عليها رسمه التوضيحي).

٥) تحديد الأهداف السلوكية للدرس.

٦) تحليل خصائص المتعلمين و مدى اندماجهم وتقبلهم للوسائل التعليمية.

أما فيما يخص الوسائل السمعية مثل المسجلات والشرائط ، يجب أنّ تكون: دون تشويش وخالية من الألفاظ الغريبة؛ لأنّ هذا النوع من الوسائل يساعد على اكتساب مهارة الاستماع و التدرب عليها. و من هذا تتكون عادة لغوية هامة هي التي تساعده على اكتساب المهارات الأخرى.... و هذا عند الاستماع إلى الأصوات والألفاظ و المقاطع المسجلة.(ينظر، ٢٠١١: ٢٠٣)

د. شروط تتعلق بالرسالة:

١. تؤثر الرسالة أو المحتوى في كل العناصر اللاحقة لذلك وجب ما يلي:
٢. لا بد أنّ ينبع محتوى الرسالة من تحديد دقيق للهدف من عملية التواصل.
٣. إنّ تعبر رموز الرسالة عن المحتوى بشكل صادق و أمين.
٤. إنّ تكون هذه الرموز مناسبة لقدرات و مستوى التعلم.
٥. التدقيق في اختيار الأسلوب المناسب لإيصال الرسالة إلى المتعلم يساعد على نجاح العملية التواصلية، فقد يكون الأسلوب أسلوباً علمياً يخاطب عقل المتعلم، أو أدبياً يخاطب العاطفة.
٦. المحتوى يبنى على غايات و أهداف، في حين يبقى تنظيمه مرهون بمتطلبات العملية التعليمية وذلك بأشكال العمل التعليمي، فلكل مكون وظيفته الأساسية ، و أي خلل يؤدي إلى صعوبة فهم المادة و الخروج بنتائج سلبية.(ابو اصبع، ٢٠١٩: ٧٢)

١٤- العوامل التي تعيق التواصل في الطريقة التواصلية:

أ- المستوى الثقافي والمعرفي لكل من المرسل و المستقبل فنجد العديد من المعلمين ذو مستوى عالي رفيع، لا يجب دمجهم في المراحل الأولى من التعليم؛ لأنهم قد لا يؤد الرسالة بمفهوم يستطيع التلميذ في المرحلة الأولى فهمه.

ب- تداخل أصوات المُرسِل وأصوات أخرى مصاحبة من شأنه و يكون هذا خاصة في تطبيق الأنشطة داخل الصف، مما يسمى التشويش الداخلي، الذي يؤثر على فهم المعلم للمتعلم خاصة في نشاط التعبير الشفهي و هنا تكمن مهمة المعلم.

ت- عدم التمكن من أنظمة اللغة ومستوياتها وخاصة المستوى النحوي، فنلاحظ نفور عدد كبير من المتعلمين من درس النحو و القواعد اللغوية ، وهذا ليس لصعوبتها؛ بل لعدم وجود روح المرح والحيوية في مثل هذه الدروس.

ث- الحاجة التواصلية التي تلبيها مناهج التعليم في اللغة الانجليزية، خاصة المرحلة الابتدائية تستدعي الوصف دون التحليل و التفسير.

ج- هـ- تنويع المعلمون في تقديم دروسهم بين أسلوب التلقين والحوار الذي يختزل في مجرد سؤال و جواب؛ إذ لا يعبر المتعلم بل يجيب عن الأسئلة الجزئية.(Amin,2015:69)

دراسات سابقة

ثانياً: دراسات سابقة

أولاً: دراسات محلية:

جدول(٣)

ت	اسم و مكان الدراسة	اهداف الدراسة	منهج البحث وحجم العينة	ادوات الدراسة	الوسائل الاحصائية	النتائج
١	الفريداوي (٢٠٠٧) تقويم الكفاية التدريسية لخريجات معاهد اعداد المعلمات المسائية والصباحية العراق	١- تقويم الكفاية المهنية للمعلمات خريجات معاهد المعلمين المسائية والصباحية. ٢- تقويم الكفاية اللغوية للمعلمات خريجات معاهد المعلمين المسائية والصباحية . ٣- التعرف فيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلاله احصائية بين المعلمات خريجات المعاهد المسائية والصباحية من الناحية المهنية. ٤- التعرف فيما اذا كانت هنالك فروق ذات دلاله احصائية بين	المنهج الوصفي دراسة مقارنة (١٦٠) معلمة.	بطاقة ملاحظة	معامل ارتباط بيرسون ، معادلة فشر، الوسط المرجح، الوزن المئوي، الانحراف المعياري.	١- ان الاهداف السلوكية للبرنامج التعليمي قبل الخدمة لم تنفذ بصوره صحيحه من قبل المعلمات اللغة الانكليزية . وهذا يعني أن مفردات المنهج التي درست من قبل كلتا المجموعتين لم تؤدى الدور المطلوب في اعدادهن. ٢- ان البرنامج التدريبي اثناء الخدمة لم يساعد المعلمات في السيطرة التامة على المهارات المهنية واللغوية. ٣- ان خريجات المعاهد الصباحية أكثر كفاية من خريجات المعاهد المسائية في الجانب اللغوي. وهذا يعنى أن خريجات المعاهد المسائية فشلن لغويا في استخدام البرنامج التدريبي اثناء الخدمة و هذا الفشل يعزى الى عدة عوامل قد لعبت دورا سلبيا في انخفاض الكفاية اللغوية لدى خريجات المعاهد المسائية.

		المعلمات خريجات المعاهد المسائية والصباحية من الناحية اللغوية .				
٢	سناء(٢٠١١) الكفايات المهنية لتحديد مدى جودة مدرسي اللغة الانكليزية في المدارس الثانوية الخليجية (البصرة انموذجاً)	١-بناء اداة لقياس الكفايات المهنية لمدرسي اللغة الانكليزية في العراق. ٢-قياس الكفاءة المهنية لمدرسي اللغة الانكليزية في مرحلة الدراسة الثانوية ولجميع افراد عينة الدراسة بصورة عامة. ٣- التعرف على الكفاءة المهنية لمدرسي اللغة الانكليزية في مرحلة الدراسة الثانوية وفقا للمتغيرات الاتية :-- الجنس: الذكور مقابل (الاناث) - الإعداد الأكاديمي خريجو كليات الآداب	المنهج الوصفي (١٧١) مدرس و مدرسة	استبانة	النسبة المئوية ، معادلة الفا- كرونباخ، الاختبار التائي (t-test) لعينة و مجتمع، الاختبار التائي(t-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين في عدد افرادهما، الوسط المرجح، الانحراف المعياري	١-بناء اداة لقياس الكفايات المهنية لمدرسي اللغة الانكليزية في التعليم الثانوي، و على مدرسي محافظة البصرة انموذجاً. ٢-وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات المهنية اللازمة و لصالح افراد العينة بصورة عامة مقارنة مع الوسط الفرضي للأداة. ٣-عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الكفايات المهنية اللازمة لأفراد عينة الدراسة، و تبعاً لمتغير الجنس و التخصص، و الاعداد الاكاديمي.

		مقابل خريجي (كليات التربية)				
٣	جابر (٢٠١٩) الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسات مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة بغداد/ الكرخ الثالثة العراق	١-تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسات مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة. ٢-مدى تحقق الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسات مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة.	المنهج الوصفي (٦٨) مدرسة.	بطاقة ملاحظة	برنامج(spss) الوسط المرجح، الوزن المئوي، معامل ارتباط بيرسون، الاختبار التائي، تحليل التباين الانحراف المعياري.	١- اظهرت النتائج ان هنالك مجالات تميزت بدرجة تحققها لدى المدرسة وهي كالاتي: - مجال العلاقات الانسانية والاجتماعية - مجال الشخصية. ٢- كما اظهرت النتائج ان هنالك مجالات كانت متحققة بدرجة متوسطة. وهي متدرجة كالاتي ٣- مجال الاهداف الخاصة بالمادة الدراسية. - مجال الاهداف التربوية العامة. - مجال الكفايات العلمية. - مجال التقويم. - مجال تنفيذ الدرس وطرائق التدريس - مجال التخطيط للدرس - كما اظهرت النتائج ان هنالك مجالات غير متحققة بدرجة عالية وهي: - مجال استخدام الوسائل التعليمية. - مجال التطوير الذاتي.
٤	الشويلي (٢٠٢١) الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التعلم المنظم ذاتياً ذي	معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التعلم المنظم ذاتياً.	المنهج الوصفي التحليلي (٦٠٠) معلم.	الاستبانة	برنامج(spss) الوسط المرجح ، الانحراف المعياري، الوزن المئوي ، معامل ارتباط بيرسون ، التحليل الاحادي (ANOVA) ، معادلة الفا كرونباخ ، الاختبار التائي.	١- ان مستوى توافر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التعلم المنظم ذاتياً سلبي بشكل عام. ٢- عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) في الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التعلم المنظم ذاتياً (علمي ،انساني).

	قار/العراق					

ثانياً: دراسات عربية:

جدول(٤)

ت	اسم ومكان الدراسة	اهداف الدراسة	منهج البحث وحجم العينة	ادوات الدراسة	الوسائل الاحصائية	النتائج
١	درار (٢٠١٥) الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة الانجليزية بمرحلة التعليم الاساسي السودان	التعرف على مدى توافر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية بمرحلة التعليم الاساس.	المنهج الوصفي (١٠٠) معلم ومعلمة.	الاستبانة بطاقة ملاحظة المقابلة	برنامج(spss) الوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، النسبة المئوية ، مربع كاي ، درجة الحرية ، القيمة المعنوية ، الاشكال البيانية .	١-وجود كفايات تدريسية لازم توافرها لمعلم اللغة الانجليزية بمرحلة التعليم الاساس بمحلية الخرطوم. ٢-المعلمون يحتاجون لتوافر الكفايات التدريسية في مجال الكفايات العلمية. ٣-المعلمون يحتاجون لتوافر الكفايات التدريسية في مجال الكفايات المهنية. ٤-المعلمون يحتاجون لتوافر الكفايات التدريسية في مجال الكفايات الشخصية. ٥-توجد معوقات اساسية تعيق المعلمين لإكسابهم الكفايات التدريسية.
٢	باصرة(٢٠١٥) الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية كما بعكسها	التعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية كما يعكسها تقويم الاداء الصفي لهذه المرحلة.	المنهج الوصفي المسحي (١٢٠) معلم ومعلمة.	الاستبانة	برنامج(Spss) ، الوسط المرجح ، الانحراف المعياري ، النسبة المئوية ، معامل ارتباط بيرسون	١-ان كفايات التخطيط للدرس لدى معلمي اللغة الانجليزية اظهرت نقص في خبرة المعلمين في التخطيط لخبرات تتناسب وخصائص المرحلة الإعدادية(كفاية التخطيط ضعيفة). ٢-هنالك ضعف في كفايات تنفيذ الدرس ومتطلباتها من قبل معلمي اللغة الإنجليزية(كفاية التنفيذ ضعيفة).

	تقويم الاداء الصفي لمعلمي هذه المرحلة اليمن					٣-هنالك ضعف عند معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الاعدادية لمهارة الاسئلة التوعوية وارتباطها بأهداف الدرس. ٤- كفاية الادارة الصفية احتلت المرتبة الاولى عند معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الاعدادية. ٥-وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥)بين اداء المؤهلين تربويا في جميع مجالات الكفايات التدريسية. ٦-وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين مجالات الكفايات التدريسية جميعها حسب متغير سنوات الخبرة. ٧-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين مجالات الكفايات التدريسية حسب متغير الجنس ولصالح المعلمات.
٣	سليماني(٢٠١٦) الكفايات التدريسية في التعليم الابتدائي الجزائر	١- بيان واقع ممارسة الكفايات التدريسية للمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائية وترتيبها حسب درجة اعتمادها في الميدان. ٢- تسليط الضوء على الكفايات الفاعلة في الميدان بغرض تدعيمها ،وعلى الكفايات الناقصة بغرض اعتماد	المنهج الوصفي (١٣٠) معلماً.	بطاقة ملاحظة	برنامج(spss) ، التكرارات ، النسب المئوية ، المتوسط الحسابي، المتوسط المرجح، الانحراف المعياري ، تحليل التباين الاحادي.	١-معلمو المرحلة الابتدائية يمتلكون كفايات التدريس بدرجة متوسطة. ٢-كفاية التخطيط للدرس موجودة بدرجة كبيرة جدا. ٣-كفاية التنفيذ موجودة بدرجة منخفضة. ٤-كفاية التفاعل الصفي حازت على درجة متوسطة. ٥-كفاية التقويم موجودة بدرجة متوسطة. ٥- كفايقة تقويم بناء اختبار تحصيلي حازت على درجة متوسطة.

		استراتيجيات فعالة لتوفيرها وصقلها.				
٤	لفقي(٢٠١٧) تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي الجزائر	تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي	المنهج الوصفي (٤٦) استاذاً.	بطاقة ملاحظة	المتوسط الحسابي ، الانحراف المعياري ، اختبار(ت) ، معادلة كوبر ، معادلة الفا كرونباخ.	١- مستوى امتلاك اساتذة التعليم الابتدائي لكفايات التدريس متوسط. ٢- مستوى كفاية التخطيط متوسط. ٣- مستوى كفاية التنفيذ بين منخفض ومتوسط. ٤- مستوى كفاية التقويم متوسط.
٥	(التهامي، ٢٠٢٢) الكفايات التدريسية لمعلمي الشق الاول بمرحلة التعليم الاساسي من وجهة نظر المفتشين ليبيا	١-التعرف على درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي الشق الاول بمرحلة التعليم الاساسي من وجهة نظر المفتشين في ليبيا. ٢-التعرف على مستوى ترتيب الكفايات التدريسية لدى معلمي الشق الاول بمرحلة التعليم الاساسي من وجهة نظر المفتشين التربويين.	المنهج الوصفي المسحي (٣٥) مفتش ومفتشة.	الاستبانة	برنامج(Spss) ، المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري.	١- ان درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي الشق الاول بمرحلة التعليم الاساسي كانت بدرجة كبيرة ما عدا كفاية التقييم التي جاءت بدرجة متوسطة. ٢- ان مستوى ترتيب الكفايات التدريسية جاءت على النحو التالي: كفاية التخطيط في المرتبة الاولى ،ثم يليها كفاية التنفيذ للتدريس وأخيرا كفاية التقييم. ٣- اتفاق اغلب نتائج الدراسات السابقة في(كفاية التخطيط والتنفيذ)مع نتائج البحث واختلفت مع بعض الدراسات في كفاية التقييم.

الموازنة بين الدراسة الحالية و الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة حددت الباحثة نقاط التشابه و الاختلاف بين الدراسات السابقة و الدراسة الحالية و كما يأتي:

١- الهدف من الدراسة:

تباينت الدراسات من حيث الهدف الذي اجريت منه فقد استهدفت دراسة(الفريداوي،٢٠٠٧) تقويم الكفاية المهنية للمعلمات خريجات معاهد المعلمين المسائية و الصباحية.

و دراسة(سناء،٢٠١١) هدفت إلى قياس جودة مدرسي اللغة الانكليزية في مدارس التعليم الثانوي.

و دراسة(جابر،٢٠١٩) هدفت إلى تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسات مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة.

و دراسة(الشويلي،٢٠٢١) هدفت إلى معرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التعلم المنظم ذاتيا.

و دراسة (درار،٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على مدى توافر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية بمرحلة التعليم الاساس.

و دراسة(باصرة،٢٠١٥) هدفت إلى التعرف على الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية كما يعكسها تقويم الاداء الصفي لهذه المرحلة.

و دراسة(سليماني، ٢٠١٦) هدفت إلى بيان واقع ممارسة الكفايات التدريسية للمعلمين في مرحلة التعليم الابتدائية و ترتيبها حسب درجة اعتمادها في الميدان.

و دراسة(لفقي،٢٠١٧) هدفت إلى تقويم الكفايات التدريسية لأساتذة التعليم الابتدائي.

و دراسة(التهامي، ٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي الشق الاول بمرحلة التعليم الاساسي من وجهة نظر المفتشين الليبيين.

٢-منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسات السابقة جميعها المنهج الوصفي منهجاً للدراسة فبعضها استخدم المنهج الوصفي (دراسة مقارنة) كدراسة(الفريداوي، ٢٠٠٧) اما دراسة(الشويلي،٢٠٢١) فقد استخدم المنهج الوصفي (التحليلي) و دراسة(باصرة،٢٠١٥) استخدمت المنهج الوصفي(المسحي) ، و انفردت الدراسة الحالية في كونها استخدمت المنهج الوصفي(تقويم الاداء).

٣- عينة الدراسة:

يتفق البحث الحالي مع دراسة(الشويلي،٢٠٢١) و دراسة (درار،٢٠١٥) و دراسة(باصرة،٢٠١٥) و دراسة(سليماني، ٢٠١٦) و دراسة(لفقي،٢٠١٧) التي تناولت فئة المعلمين و اختلفت مع دراسة(التهامي، ٢٠٢٢) التي تناولت فئة المفتشين في ليبيا، و دراسة (جابر، ٢٠١٩) التي تناولت فئة المدرسات في المرحلة المتوسطة و دراسة(سناء،٢٠١١) التي تناولت فئة المدرسين في المرحلة الثانوية و دراسة (الفريداوي، ٢٠٠٧) التي تناولت خريجات معاهد المعلمين الصباحية و المسائية.

٤- ادوات الدراسة:

تباينت الدراسات السابقة في ادوات الدراسة فبعضها اعتمدت الاستبانة اداة للدراسة كدراسة(سناء،٢٠١١) و دراسة (الشويلي،٢٠٢١) و دراسة(درار،٢٠١٥) و دراسة(باصرة، ٢٠١٥) و دراسة (التهامي،٢٠٢٢) و تتفق الدراسة الحالية التي استعملت بها الباحثة بطاقة الملاحظة اداة للدراسة مع دراسة(الفريداوي،٢٠٠٧) و دراسة(جابر، ٢٠١٩) و دراسة(درار،٢٠١٥) و دراسة(سليماني،٢٠١٦) و دراسة(لفقي،٢٠١٧)

٥- الوسائل الاحصائية:

اغلب الدراسات السابقة استخدمت الوسائل الاحصائية لهذه الدراسات كمعادلة كوبر و معامل ارتباط بيرسون و معادلة الفا –كرونباخ و الاختبار التائي(t–test) و النسبة المئوية و التكرارات و الانحراف المعياري و تحليل التباين الاحادي و الوسط الحسابي و درجة الحرية و القيمة المعنوية و الاشكال البيانية و تلتقي الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة بأستخدامها للوسائل الاحصائية(الوسط المرجح ، النسبة المئوية ، الانحراف المعياري) بشكل عام اما دراسة(الفريداوي،٢٠٠٧) و دراسة(باصرة،٢٠١٥) و دراسة(جابر، ٢٠١٩) و دراسة(الشويلي،٢٠٢١) فأن الدراسة الحالية تلتقي معها بأستخدامها الوسيلة الاحصائية(معامل ارتباط بيرسون) ، اما دراسة(سليماني،٢٠١٦) و دراسة(الشويلي،٢٠٢١) فأن الدراسة الحالية تلتقي معها بأستخدام الوسيلة الاحصائية(تحليل التباين الاحادي) (ANOVA).

٦- طبيعة المرحلة:

تلتقي الدراسة الحالية مع دراسة(درار،٢٠١٥) و دراسة(الشويلي،٢٠٢١) و دراسة(باصرة، ٢٠١٥) و دراسة(سليماني،٢٠١٦) و دراسة(لفقي،٢٠١٧) و دراسة(التهامي، ٢٠٢٢) في كونها تناولت المرحلة الابتدائية.

اما دراسة(الفريداوي، ٢٠٠٧) فقد تناولت خريجات معاهد أعداد المعلمات الصباحية و المسائية. اما دراسة (جابر،٢٠١٩) فقد تناولت المرحلة المتوسطة، و دراسة(سناء،٢٠١١) تناولت مرحلة التعليم الثانوي.

٧- نتائج الدراسة:

تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة(سليماني ،٢٠١٦) ودراسة(لفقي،٢٠١٧) التي اشارت نتائجهم الى ان المعلمين يمتلكون كفايات تدريسية وبدرجة متوسطة، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة(الشويلي ،٢٠٢١) التي تشير الى ان مستوى امتلاك الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية كان بشكل عام سلبي، وتختلف كذلك مع دراسة(التهامي،٢٢) حيث اشارت نتائج الدراسة الى ان معلمي الشق الأول في المرحلة الابتدائية يمتلكون كفايات تدريسية بدرجة كبيرة.

و فيما يخص مجال التخطيط فأن نتائج الدراسةالحالية تتفق مع نتائج دراسة(سليماني،٢٠١٦) حيث كانت كفاية التخطيط حاضرة بدرجة كبيرة جدًا واحتلت المرتبة الأولى، وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة(التهامي،٢٠٣٣) التي اشارت الى اختلال كفاية التخطيط المرتبة الأولى، وتختلف مع نتائج دراسة(جابر ، ٢٠١٩) حيث اشارت نتائج دراسته الى وجود كفاية التخطيط بدرجة متوسطة، ولم تتفق النتائج أيضًا مع دراسة(باصرة، ٢٠١٥) التي اشارت دراستها الى وجود كفاية التخطيط بدرجة ضعيفة، ولم تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(لفقي،٢٠١٧) التي اشارت نتائج دراسته الى وجود كفاية التخطيط بدرجة متوسطة.

و بالنسبة الى مجال التنفيذ فأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع نتائج دراسة(جابر، ٢٠١٩) إذ كانت كفاية التنفيذ موجودة وبدرجة متوسطة، ولم تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(باصرة، ٢٠١٥)التي اشارت الى وجود كفاية التنفيذ بدرجة منخفضة، ولم تتفق مع نتائج دراسة(سليماني،٢٠١٦) ودراسة(لفقي، ٢٠١٧) حيث اشارت نتائج هذه الدراسات الى وجود كفاية التنفيذ بدرجة متوسطة، واختلفت نتائج الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة(التهامي،٢٠٢٢)التي اشارت الى وجود كفاية التنفيذ بدرجة كبيرة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة جميعا عدا نتائج دراسة(سليماني، ٢٠١٦) التي اشارت الى وجود كفاية الاتصال والتفاعل الصفي بدرجة متوسطة فأنها تتفق معها.

و فيما يخص مجال التقويم فأن نتائج الدراسة الحالية تتفق مع دراسة(سليماني، ٢٠١٦) و دراسة (لفقي،٢٠١٧) ودراسة(جابر،٢٠١٩) و دراسة(التهامي،٢٠٢٢) حيث اشارت نتائج هذه الدراسات الى وجود كفاية التقويم بدرجة متوسطة.

و تختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة(باصرة،٢٠١٥) التي اشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) ولصالح المعلمات.

و تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(باصرة،٢٠١٥) التي اشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الكفايات التدريسية جميعًا حسب متغير سنوات الخبرة.

جوانب الإفادة من الدراسات السابقة:

بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وجدت هناك بعض الجوانب التي يمكن الاستفادة منها في هذه الدراسة وعلى النحو الآتي:

١-أتاحت بعض الدراسات السابقة للباحثة فرصة التعرف على الأطر النظرية الأمر الذي ساعدها في بلورة مشكلة البحث، وإظهار أهميتها والبدء من حيث ما انتهى الآخرون .

٢-إعطاء الباحثة تصورا عن التقويم من اجل التعلم ومعرفة المعلمين به ومدى تطبيقهم له في العملية التعليمية.

٣-وجهت الدراسات السابقة نظرة الباحثة إلى طبيعة الإجراءات التي اتبعها الباحثون في دراساتهم لأجل الافادة منها في إجراءات البحث الحالي .

٤-الإطلاع على عينات الدراسات السابقة وطرائق اختيارها وتحديد مستوياتها مما يرسم إطاراً عاماً للعمل على المنهج الوصفي الذي اتبعته الباحثة

٦- اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لهذه الدراسة .

٧-الاطلاع على طرائق استخلاص وتفسير النتائج.

٨-ستقارن الباحثة بين نتائج الدراسات ونتائج دراستها للوقوف على جوانب الاتفاق والاختلاف بين دراستها وبينها .

٩-اغناء البحث بالمصادر الواردة فيها.

الفصل الثالث

- منهجية البحث

أولاً: مجتمع البحث

ثانياً: عينة البحث

ثالثاً: أداة البحث

رابعاً: إجراءات تطبيق أداة البحث

خامساً: الوسائل الاحصائية

الفصل الثالث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات ألتي اتبعتها الباحثة من أجل تحقيق أهداف البحث، إذ ستعرض الأساليب التي استعملت في تحديد مجتمع البحث والعينة وبناء الأدوات المستخدمة لجمع البيانات والمعلومات، وإجراءات الصدق والثبات، والأساليب الإحصائية لتحليل النتائج.

❖ منهج البحث:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي لكونه المنهج الملائم لطبيعة البحث الحالي؛ وذلك من خلال أسلوب الملاحظة المباشرة للمعلمين داخل الصف الدراسي مما أتاح وصف الواقع على ما هو عليه تماماً، ويعرف منهج البحث الوصفي في مفهومه العام هو " المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع والظاهرة كما توجد في الواقع، حيث يهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً او كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة وحجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة، ولا يقتصر استعمال المنهج الوصفي على المجالات التربوية والإنسانية؛ بل يستعمل كذلك في مجال الظواهر الطبيعية المختلفة مثل وصف الظواهر الفلكية والفيزيائية والكيميائية والبيولوجية المختلفة".(عبد الرحمن و زنكة، ٢٠٠٧ :٣٨)

وإنّ الباحث الذي يستخدم المنهج الوصفي لا يستطيع الوصف والتفسير دون أنّ يجمع المعلومات والبيانات ويقوم بتصنيفها وتنظيمها في فئات معينة على وفق معيار معين؛ ليسهل عليه إدراك وفهم العلاقات بين الظاهرة موضع الدراسة وغيرها من الظواهر؛ لأنّ الهدف الأساس من البحث الوصفي ليس وصف الواقع كما هو فحسب، وانما الوصول الى استنتاجات تسهم في فهم هذا الوقع وتطويره.

(شحاته، ٢٠٠٨ :٨٣)

وتم استخدام المنهج الوصفي(تقويم الأداء) لكونه المنهج الملائم لأجراءات البحث الحالي.و قد عرفه الشمري (٢٠١٩) بأنه:"ذلك النوع من التقويم الذي يستهدف تحديد مستوى أداء المعلمين والسلوكيات الوظيفية الخاصة بهم ، بقصد جمع معلومات عن مدى الجودة الوظيفية الخاصة بالمعلم". (الشمري ، ٢٠١٩ : ٣١)

أولاً: مجتمع البحث:

تُعد عملية تحديد مجتمع البحث الذي تُجمع منه معطيات الدراسة لاحقاً، خطوة في غاية الأهمية بعد تحديد الأهداف؛ لإجراء المقارنات الجغرافية والزمنية وغيرها.(عبد ربه، ٢٠١٣: ٨٧)

إذ يعد مجتمع البحث من الخطوات المهمة في جميع البحوث التربوية، وهي تتطلب الدقة البالغة؛ إذ يتوقف عليها اجراء البحث وتصميم ادواته. (شفيق، ٢٠٠١: ١٨٦).

ويُعرف مجتمع البحث بأنه : "مجموعة من العناصر ذات صفات مشتركة قابلة للملاحظة والقياس، ويشمل الافراد أو مجموعة الأشخاص أو مؤسسات ، أو صفوف دراسية، الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث وذات الصلة بها والتي يسعى الباحث الى تعميم النتائج عليها".(الدليمي،٢٠١٤: ٢١٧)

إذ يُطلق مصطلح مجتمع البحث على كل ما يمكن أن يعمم عليه في نتائج البحث، وأن لكل بحث من البحوث التربوية مجتمع خاص، الذي يتعامل معه الباحث على أساس المشكلة التي يتم دراستها. (حسن، ٢٠٠٦: ٨٠)

ويتكون المجتمع الحالي من معلمي اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية الحكومية / محافظة ميسان المركز وعددهم (١١٣٢) وبواقع (٦٧٩) اناث و (٤٥٣) ذكور حسب إحصائية حصلت عليها الباحثة من المديرية العامة للتربية في محافظة ميسان من قسم التخطيط شعبة الإحصاء، بموجب كتاب تسهيل المهمة الصادر من جامعة ميسان /كلية التربية الأساسية. ملحق(١)

جدول(٥)

توزيع افراد مجتمع البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	٤٥٣	٪٤٠
الاناث	٦٧٩	٪٦٠
المجموع	١١٣٢	٪١٠٠

ثانياً: عينة البحث:

إنّ جودة الدراسات والبحوث لا تقف عند مدى ملائمة منهجيتها واختيار ادواتها المناسبة فقط؛ بل تعتمد على طريقة اختيار عينة البحث وتعد طريقة اختيار العينة من الخطوات المهمة للباحث في مراحل البحث التي تكشف عن مدى الارتباط بين المشكلة وأدوات البحث من ناحية، ومهارة الباحث من ناحية أخرى. (عمر واخرون، ٢٠٠٩:١١١)

إذ تُعد طريقة اختيار عينة البحث من أهم العوامل التي تؤثر في البحوث الوصفية ،ومن المفترض أنّ تكون العينة المختارة ممثلة للمجتمع تمثيلاً حقيقياً؛ إذ أنّ الهدف من اختيار العينة أنّ تعكس خصائص المجتمع التي يحاول الباحث دراستها؛ ولتحقيق ذلك يرجع الباحث إلى اختيار عينة دراسته في المجتمع، ويقوم بدراستها، وتحليلها لتحقيق أهداف بحثه.(الضامن، ٢٠٠٧: ١٦٥)

وتُعرف العينة بأنها: "مجموعة جزئية من الوحدات او العناصر التي يتم اخذها بطريقة معينة من مجتمع ما بهدف دراسة خصائصها؛ وذلك لتقدير خصائص المجتمع الكلي عن طريقها وان طريقة العينة المختارة من مجتمع البحث تعد من العوامل التي تؤثر في البحوث وتستند إجراءات اختيار العينة الى الهدف الذي يحاول الباحث تحقيقه وكذلك الوصول الى وصف دقيق للمجتمع الأصلي وتحديد مفردات ذلك المجتمع".(عباس،٢٠٠٩:٢١)

اذ يرى(عدس،٢٠٠٠) الطريقة العشوائية، أفضل طريقة لتمثيل المجتمع افضل تمثيل تمثيلاً حقيقياً، وشاملاً، حيث يشار إلى أن اختيار عينة البحث وفق الطريقة العشوائية تعد أكثر تمثيلاً للمجتمع، والنتائج التي تبنى عليها تكون أكثر صدقاً.(عدس ،٢٠٠٠: ٢٥٣)

إذ أُختيرت عينة البحث بالطريقة العشوائية البسيطة حيث بلغ حجم العينة الاساسية (٥٠) معلماً ومعلمة وبواقع(٢٠) معلماً و (٣٠) معلمة؛ بسبب اختيار بطاقة الملاحظة أداة للبحث الحالي.

جدول(٦)

توزيع افراد عينة البحث حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة
الذكور	٢٠	٪٤٠
الاناث	٣٠	٪٦٠
المجموع	٥٠	٪١٠٠

ثالثاً: أداة البحث:

الوسائل التي يستخدمها الباحث في حصوله على المعلومات المطلوبة من المصادر المعينة في بحثه؛ اذ تتحدد أداة البحث المناسبة في ضوء أهداف البحث وفرضياته والأسئلة التي يسعى إلى الإجابة عنها، وتتباين أداوت البحث في قدرتها علي قياس الاستجابة المطلوبة، فالأداة التي تقيس استجابة معينة قد لا تكون قادرة على قياس استجابة أخرى.(عبد العزيز، ٢٠١٤ :١٤٧)

وقد عرف (دعمس،٢٠١٠) أداة البحث بانها "الوسيلة التي يستعملها الباحث لحل مشكلة بحثيه، وتسهل على الباحث عمليات جمع، وتنظيم، وتحليل وتصوّر، ونشر نتائج البحث أو الدراسة ولهذا وجب على الباحث ان يستعمل أداة او عدة أدوات للقيام بالبحث، ويتأكد من ان هذه الأداة او الأدوات تلائم البحث لتحقيق أهدافه وفرضياته".(دعمس،٢٠١٠:٩٣)

بطاقة الملاحظة:

تُعد بطاقة الملاحظة من اهم الأدوات المستعملة في الدراسات الوصفية وتكمن أهمية تلك الأداة في جمع البيانات المتعلقة في اكثر من نمط من أنماط السلوك التي لا يمكن دراستها الا بواسطة الملاحظة (الكبيسي، ٢٠١١:١٢٧)

وتُعرف بطاقة الملاحظة بأنها: "عملية مراقبة أو مشاهدة لسلوك الظواهر والأحداث ومكوناتها المادية والبيئية ومتابعة سيرها واتجاهاتها وعلاقاتها بأسلوب علمي منظم ومخطط وهادف، بقصد التفسير وتحديد العلاقة بين التغيرات والتنبؤ بالظاهرة او توجيهها لخدمة الأنسان ومسرح أحداثه".

(عطية، ٢٠٠٩:١٣٠)

وقد استخدمت الباحثة بطاقة الملاحظة كونها الأداة الملائمة لجمع البيانات المتعلقة بمشكلة البحث الحالي من اجل تحليلها وتحقيق اهداف البحث والتوصل إلى النتائج التي يمكن من خلالها معالجة مشكلة البحث وإعطاء التوصيات التي يمكن ان تساهم في الحد من خطورة المشكلة.

وقد اتبعت الباحثة الخطوات الاتية في بناء البطاقة وهي كالآتي :

١-**تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية .

٢-**تحديد محتوى بطاقة الملاحظة:** بعد الاطلاع على مجموعة من الادبيات ذات الصلة ومنها دراسة (الفريداوي، ٢٠٠٧) و دراسة(باصرة،٢٠١٥) و دراسة(سليماني،٢٠١٦) و دراسة(لفقي،٢٠١٧) و دراسة (جابر،٢٠١٩) و دراسة (التهامي ،٢٠٢٢) ساعدت هذه الدراسات الباحثة في اعتماد مجالات بطاقة الملاحظة واشتملت (الكفايات التدريسية) على المجالات الاتية:(التخطيط، التنفيذ، الاتصال والتفاعل الصفي، التقويم)

٣-**صياغة فقرات بطاقة الملاحظة:** صَاغت الباحثة (٤٥) فقرة بالصورة الأولية موزعة على مجالات البطاقة، وتمت مُراعاة الدقة والوضوح في صياغتها وأنّ تكون مشتقة من كفايات التدريس المحددة في البحث وأن تكون قابلة للملاحظة.

جدول(٧)

توزيع الفقرات على مجالات بطاقة الملاحظة بصورتها الاولية

ت	المجال	عدد الفقرات
١	التخطيط	١١
٢	التنفيذ	١٠
٣	التفاعل والاتصال الصفي	١٢
٤	التقويم	١٢
المجموع		٤٥

٤- **تصحيح بطاقة الملاحظة:** تم تصحيح بطاقة الملاحظة من خلال وصف كفايات التدريس بمؤشرات، وامام كل مؤشر ثلاثة مستويات(جيد، متوسط، ضعيف) ووضع إزاء كل مؤشر الاوزان(١,٢,٣) على التوالي.

٥- **تحديد درجة القطع:** لتحديد مستوى توافر كفايات التدريس اعتمدت الباحثة درجة القطع(٢) والوزن المئوي(٦٠٪) لتحديد مستوى كفايات التدريس وتُعد الأوساط المرجحة وأوزانها المئوية هي الحد الفاصل بين مستوى استجابات العينة على كفايات التدريس. والجدول(٨) يوضح معايير الحكم.

جدول(٨)

معايير الحكم على الأداء

ات	الوسط المرجح	الاوزان المئوية	مستوى الاداء
١	١-١,٦٦	%٣٣_%٥٥	ضعيف
٢	١,٦٧-٢,٣٣	%٥٦-%٧٧	متوسط
٣	٢,٣٤-٣	%٧٨-%١٠٠	جيد

٦- التحليل المنطقي(صدق المحكمين):

تُعد عملية إجراء التحليل المنطقي لفقرات الاختبارات التربوية والنفسية خطوة مهمة واساسية؛ لغرض التحقق من إن الفقرات تؤدي الغرض الذي صممت لأجله.(البيسوني، ٢٠١٣: ٦٠)

وبعد أنّ تم إعداد فقرات البطاقة بصورتها الأولية والمتكونة من(٤٥) فقرة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال العلوم النفسية والتربوية و طرائق التدريس والقياس والتقويم في الجامعات العراقية والمشرفين في تخصص اللغة الانجليزية وعددهم(٢٥) ملحق(٣) للحكم على مدى ملائمة فقرات البطاقة ووضوحها ومناسبة فقراتها للمجالات الرئيسية ودقة صياغتها اللغوية؛ لإبداء الرأي في صلاحية الفقرات والمجالات فيما اذا كانت جيدة أو تحتاج إلى تعديل أو حذف، وبعد جمع الاستبانات من السادة المحكمين، قامت الباحثة بتحليل استجابات الخبراء باستخدام مربع كاي والنسبة المئوية.

جدول(٩)

قيمة مربع كاي لمعرفة اراء المحكمين حول فقرات الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية

ارقام الفقرات	الموافقون		المعارضون		قيمة مربع كاي		الدلالة الاحصائية
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	المحسوبة	الجدولية	
٤،٧،١٠،١٢،١٤،	٢٣	%٩٢	٢	%٨	١٧,٦٤	٣,٨٤	دالة

١٦،١٩،٢١،٢٥، ٢٨،٣١،٣٨،٤٤، ٤٥						
٢،٣٦،٨،١٣،١٥، ١٨،٢٠،٢٣،٢٦،٣ ٠، ٣٢،٣٥،٣٧،٣٩	٢٢	%٨٨	٣	%١٢	١٤,٤٤	دالة
٥،٧،٩،١١،١٦،٢ ٢،٢٤،٣٣،٣٦،٤ ٠،٤٣،٤١	٢١	%٨٤	٤	%١٦	١١,٥٦	دالة
١٧، ٣٤	١٤	%٥٦	١١	%٤٤	٠,٣٦	غير دالة
٤٢،١،٢٩	١٢	%٤٨	٢٣	%٥٢	٠,٠٤	غير دالة

ويتضح من الجدول أعلاه أنّ نسبة اتفاق الخبراء كانت(٨٤٪) فما فوق؛ وذلك لحصولها على الدلالة الإحصائية وتم الاتفاق على حذف الفقرات(٤٢,٣٤,٢٩,١٧,١) وذلك لعدم حصولها على الدلالة الإحصائية. والجدول(١٠) يوضح الفقرات التي تم حذفها من بطاقة الملاحظة بصورتها الاولية.

جدول(١٠)

الفقرات التي تم حذفها من بطاقة الملاحظة

ت	فقرات بطاقة الملاحظة التي تم حذفها	المجال
١	يعد خطط سنويةً تتسم بالمرونة	التخطيط
١٧	يستخدم في تدريسه لغة سليمة	التنفيذ

٢٩	يضع قواعد واجراءات مناسبة للنشاط الصفي المنظم	التفاعل و الاتصال الصفي
٣٤	متمكن من تحديد اهداف التقويم	التقويم
٤٢	يراعي تقويم جميع جوانب الطلبة (المعرفية والمهارية (النفسحركية) والوجدانية)	التقويم

والجدول(١١) يوضح توزيع فقرات بطاقة الملاحظة على المجالات الاربعة بعد حذف الفقرات التي اتفق الخبراء على حذفها.

جدول(١١)

توزيع فقرات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية على الفقرات

ت	المجال	عدد الفقرات
١	التخطيط	١٠
٢	التنفيذ	٩
٣	الاتصال والتفاعل الصفي	١١
٤	التقويم	١٠
	المجموع	٤٠

٧- التطبيق الاستطلاعي لبطاقة الملاحظة:

لمعرفة الخصائص السايكومترية لبطاقة الملاحظة: اختارت الباحثة(١٠) من المعلمين والمعلمات بصورة عشوائية، ومن خارج العينة الأساسية لأستخراج الصدق، والثبات من خلال هذه العينة، وقد استعانت الباحثة بمشرفي تخصص اللغة الانجليزية ، في محافظة ميسان البالغ عددهم(٢) وقد تم تدريبهم على

آلية تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية، ليكونوا مع الباحثة مسؤولين عن تطبيق بطاقة الملاحظة.

٨- صدق بطاقة الملاحظة للتحقق من صدق البطاقة تم استخدام الطرائق الآتية:

الصدق الظاهري: عرضت الباحثة فقرات المقياس على مجموعة من ذوي الخبرة، و الاختصاص والاخذ بملاحظاتهم حول صلاحيتها، وملائمتها لعينة البحث، و كانت نسبة اتفاقهم على الفقرات(٨٤٪) كما مر ذكره سابقا في التحليل المنطقي للفقرات ملحق(٤).

٩- **ثبات بطاقة الملاحظة:** أُستخرج ثبات بطاقة الملاحظة بوجود أكثر من ملاحظ للتقليل من التحيز، و الذاتية عن طريق الاستعانة بالمشرفين[١] من مديرية التربية ميسان ، بعد الاتفاق معهم بخصوص البطاقة، وتم قياس معامل الثبات، عن طريق ملاحظة(١٠) معلمين ومعلمات من العينة الاستطلاعية من قبل المشرف الأول، والباحثة و المشرف الثاني، والباحثة و الباحثة مع نفسها، وتسجيل المعلومات الخاصة، وتم إيجاد الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون و كما هو موضح بالجدول(١٢).

جدول(١٢)

معامل الارتباط بين الباحثة و المشرفين و الباحثة نفسها لإيجاد ثبات البطاقة

بطاقة الملاحظة	المجال الاول	المجال الثاني	المجال الثالث	المجال الرابع	معدل الارتباط
الباحثة مع الملاحظ الاول	٠,٨٣	٠,٨٨	٠,٧٩	٠,٩٩	٠,٨١
الباحثة مع	٠,٩٧	٠,٩٣	٠,٨٥	٠,٩٧	٠,٨٢

[١] محمد حمود غضيان
(٢) فاضل مهدي سعد

الملاحظ الثاني					
الملاحظ الأول مع الملاحظ الثاني	٠,٩٤	٠,٨٦	٠,٩٩	٠,٩٩	٠,٨٢
الباحثة مع نفسها بعد اسبوعين	٠,٨٧	٠,٩١	٠,٨٢	٠,٨٨	٠,٨٧

١٠- بعد الانتهاء من ضبط الأداة واستخراج الصدق والثبات تكونت الأداة بالصورة النهائية من (٤٠) فقرة موزعة على المجالات الرئيسية لها وبذلك أصبحت درجة الأداة تتراوح بين(٤٠-١٢٠).

رابعاً: إجراءات تطبيق أداة البحث:

بعد التأكد من صلاحية الاداة تم تطبيقها على عينة البحث الرئيسية، البالغ عددها (٥٠) معلم ومعلمة في المدارس الابتدائية الحكومية التابعة لمديرية تربية ميسان وقد استغرقت فترة ملاحظة العينة المدة من يوم الثلاثاء(٢٠٢٤/٣/٥) ولغاية يوم الاحد(٢٠٢٤/٤/٧) الفصل الدراسي الثاني.

خامسًا:الوسائل الإحصائية والحسابية:

إستعانت الباحثة بالحقيبة الاحصائية (Spss) الإصدار(٢٣) وبرنامج(Excel) لتحقيق اهداف البحث واستخدمت المعادلات والوسائل الاحصائية الاتية:

١. **النسبة المئوية:** لحساب نسبة اتفاق السادة المحكمين على فقرات بطاقة الملاحظة لتحديد الصدق.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{تكرار الفئة}}{\text{مجموع التكرارات}} \times ١٠٠\%$$

(المنيزل و غرايبة، ٢٠١١: ٤١)

٢. **الوسط المرجح:** للتعرف على درجة الاتفاق على فقرات بطاقة الملاحظة.

الوسط المرجح = (٣× ت٣) + (٢× ت٢) +(١× ت١)

ك ت

ت١=عدد الاجابات للبديل الاول

ت٢=عدد الاجابات للبديل الثاني

ت٣=عدد الاجابات للبديل الثالث

ك ت= عدد العينة.

(عدس، ٢٠٠٠: ١٣١)

٣. **الوزن المئوي:** للتعرف على درجة الاتفاق على فقرات بطاقة الملاحظة.

الوزن المئوي= $\frac{\bar{X}}{n}\times 100\%$

$\bar{X}$ = الوسط المرجح

n = اعلى بديل من بدائل الاجابة. (عبد ربه، ٢٠١٣: ٣١٤)

٤. **مربع كاي:** لحساب نسبة اتفاق السادة المحكمين على فقرات بطاقة الملاحظة لتحديد الصدق.

٥. **معامل ارتباط بيرسون:** لحساب ثبات البطاقة.

٦. **الوسط الحسابي:** لإيجاد متوسط درجات البطاقة لكل من الذكور و الاناث في متغيري الجنس و الخبرة.

٧. **الانحراف المعياري:** لإيجاد الانحراف المعياري لكل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة و درجات البطاقة لكل من الذكور و الاناث في متغير الجنس.

٨. **الاختبار التائي (t_test) لعينتين مستقلتين:** لإيجاد الفروق بين المتوسطات الحسابية بين الذكور والاناث.

٩. **تحليل التباين الاحادي (ANOVA):** لإيجاد دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لمعلمي اللغة الإنجليزية حسب متغير الخبرة، عالي الخبرة ومتوسطة الخبرة وقليل الخبرة.

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج

ثانياً: تفسير النتائج

ثالثاً: الاستنتاجات

رابعاً:التوصيات

خامساً: المقترحات

الفصل الرابع

يتضمن هذا الفصل عرض نتائج البحث، وتفسيرها، وتحليلها، ومناقشتهاُ وذلك في ضوء النتائج التي توصل لها الباحث وعلى النحو الاتي:

أولاً: عرض النتائج:

ستقوم الباحثة بأدراج جدول(٨) معايير الحكم على الاداء الذي سبق ذكره في الفصل الثالث قبل البدء بعرض النتائج والذي على ضوء النسب الواردة فيه و درجة القطع(٢) سيتم الحكم على الفقرة هل هي متحققة؟ ام غير متحققة.

معايير الحكم على الأداء

ات	الوسط المرجح	الاوزان المئوية	مستوى الاداء
١	١-١,٦٦	%٣٣_%٥٥	ضعيف
٢	١,٦٧-٢,٣٣	%٥٦-%٧٧	متوسط
٣	٢,٣٤-٣	%٧٨-%١٠٠	جيد

السؤال الأول: ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة على وفق الطريقة التواصلية؟

و للأجابة على هذا السؤال تم استخراج الأوساط المرجحة والانحرافات المعيارية والتكرارات والنسب المئوية والاوزان المئوية لجميع مجالات بطاقة الملاحظة والجدول(١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢)

ت	العبارة	التكرار والنسبة المئوية	درجة المعرفة			الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مستوى التحقق
			جيد	متوسط	ضعيف				
ف ١	يعد خطط يومية تتوافق مع الخطط السنوية	ك	٣١	١٧	٢	٢,٥٨	٠,٥٧	٠,٨٦	جيد
		ن	٠,٦٢	٠,٣٤	٠,٠٤				
ف ٣	يترجم الافكار النظرية في الخطة الى واقع عملي	ك	٣١	١٧	٢	٢,٥٨	٠,٥٧	٠,٨٦	جيد
		ن	٠,٦٢	٠,٣٤	٠,٠٤				
ف ٦	يربط هدف الدرس بالمهارات و المواقف التعليمية	ك	٣٢	١٤	٤	٢,٥٦	٠,٦٤	٠,٨٥	جيد
		ن	٠,٦٤	٠,٢٨	٠,٠٨				
ف ٤	يوزع الوقت على الانشطة اللازمة في الدرس	ك	٢٦	٢٣	١	٢,٥٠	٠,٥٤	٠,٨٣	جيد
		ن	٠,٥٢	٠,٤٦	٠,٠٢				
ف ٨	يراعي مستوى النضج العقلي للتلاميذ عند تخطيط الدرس	ك	٢٩	١٥	٦	٢,٤٦	٠,٧١	٠,٨٢	جيد
		ن	٠,٥٨	٠,٣٠	٠,١٢				
ف ٢	يواكب الاتجاهات العلمية الحديثة في تحقيق اهداف المادة الدراسية	ك	٢٣	٢٥	٢	٢,٤٢	٠,٥٧	٠,٨١	جيد
		ن	٠,٤٦	٠,٥٠	٠,٠٤				
ف ١٢	يربط الدرس الحالي بالدرس السابق عن طريق استخدام تهيئة المراجعة	ك	٢٧	١٧	٦	٢,٤٢	٠,٧٠	٠,٨١	جيد
		ن	٠,٥٤	٠,٣٤	٠,١٢				
ف ٢٣	يصغي جيداً لما يقوله التلاميذ حين طرحهم اسئلة او حين الاجابة عنها	ك	٣٠	١١	٩	٢,٤٢	٠,٧٨	٠,٨١	جيد
		ن	٠,٦٠	٠,٢٢	٠,١٨				
ف ١٨	يشجع التلاميذ على التمكن من حل الاسئلة بأكثر من طريقة	ك	٢٨	١٤	٨	٢,٤٠	٠,٧٦	٠,٨٠	جيد
		ن	٠,٥٦	٠,٢٨	٠,١٦				
ف ٢٦	يكون واعي بجميع الانشطة داخل غرفة الصف لتوقع المشكلات المحتملة	ك	٢٨	١٤	٨	٢,٤٠	٠,٧٦	٠,٨٠	جيد
		ن	٠,٥٦	٠,٢٨	٠,١٦				
ف	يساعد المعلم التلاميذ في	ك	٢٥	٢٠	٥	٢,٤٠	٠,٦٧	٠,٨٠	جيد

٣٢	تطوير اساليب الاتصال الفعالة	ن	٠,٥٠	٠,٤٠	٠,١٠				
ف ٣٨	يشخص الصعوبات الملاحظة عند كل تلميذ اثناء انجاز الانشطة التعليمية	ك	٢٥	٢٠	٥	٢,٤٠	٠,٦٧	٠,٨٠	جيد
		ن	٠,٥٠	٠,٤٠	٠,١٠				
ف ٤٠	يستخدم نتائج التقويم لتطوير نشاطه الصفي	ك	٢٧	١٦	٧	٢,٤٠	٠,٧٣	٠,٨٠	جيد
		ن	٠,٥٤	٠,٣٢	٠,١٤				
ف ١٠	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس	ك	٢٧	١٥	٨	٢,٣٨	٠,٧٥	٠,٧٩	جيد
		ن	٠,٥٤	٠,٣٠	٠,١٦				
ف ١٥	يقوم بأبراز عناصر الدرس المهمة قبل نهاية الدرس	ك	٢٥	١٧	٨	٢,٣٤	٠,٧٥	٠,٧٩	جيد
		ن	٠,٥٠	٠,٣٤	٠,١٦				
ف ١٩	يقدم المادة الدراسية بشكل واضح حسب ما ورد في خطة الدرس	ك	٢٦	١٥	٩	٢,٣٤	٠,٧٧	٠,٧٨	جيد
		ن	٠,٥٢	٠,٣٠	٠,١٨				
ف ٢٩	يتجنب الاستخفاف بقدرات التلميذ او الاشارة الى سلبياته او اخطائه امام زملائه	ك	٢٥	١٧	٨	٢,٣٤	٠,٧٥	٠,٧٨	
		ن	٠,٥٠	٠,٣٤	٠,١٦				
ف ٣١	يستخدم المعلم التنويع في اساليب التدريس	ك	٢٢	٢٣	٥	٢,٣٤	٠,٦٦	٠,٧٨	جيد
		ن	٠,٤٤	٠,٤٦	٠,١٠				
ف ٥	يحدد الهدف العام لموضوع الدرس	ك	١٩	٢٨	٣	٢,٣٢	٠,٦٨	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٣٨	٠,٥٦	٠,٠٦				
ف ٩	يثبت مفردات الخطة الدراسية بأتقان	ك	٢٢	٢٢	٦	٢,٣٢	٠,٦٨	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٤٤	٠,٤٤	٠,١٢				
ف ٢٤	يشجع التلاميذ للتعبير عن افكارهم	ك	٢١	٢٤	٥	٢,٣٢	٠,٦٥	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٤٢	٠,٤٨	٠,١٠				
ف ٢٧	يوفر فرصاً متساوية لمشاركة جميع التلاميذ في الصف	ك	٢٣	٢٠	٧	٢,٣٢	٠,٧١	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٤٦	٠,٤٠	٠,١٤				
ف ٣٧	يستخدم انواع التقويم (التمهيدي، البنائي، الختامي)	ك	٢٦	١٤	١٠	٢,٣٢	٠,٧٩	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٥٢	٠,٢٨	٠,٢٠				
ف ١٧	يصمم نشاطات اثرائية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ	ك	٢٥	١٥	١٠	٢,٣٠	٠,٧٩	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٥٠	٠,٣٠	٠,٢٠				
ف ٢٢	يخاطب التلاميذ بأسمائهم اثناء عملية التعليم	ك	٢٦	١٣	١١	٢,٣٠	٠,٨١	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٥٢	٠,٢٦	٠,٢٢				
ف	يراعي مستوى خبرات التلاميذ	ك	٢٠	٢٤	٦	٢,٢٨	٠,٦٧	٠,٧٦	متوسط

٧	العلمية السابقة عند تخطيط الدرس	ن	٠,٤٢	٠,٤٤	٠,١٤				
ف ١١	يستخدم الوسائل التعليمية السمعية و البصرية الملائمة	ك	٢١	٢٢	٧	٢,٢٨	٠,٧٠	٠,٧٦	متوسط
		ن	٠,٤٢	٠,٤٤	٠,١٤				
ف ٣٠	يستخدم وسائل تعليمية تناسب طبيعة النشاط و تحقق الاهداف	ك	٢٤	١٦	١٠	٢,٢٨	٠,٧٨	٠,٧٦	متوسط
		ن	٠,٤٨	٠,٣٢	٠,٢٠				
ف ٣٣	يتحرك المعلم بطريقة تسهم في الحفاظ على انتباه التلاميذ و يقظتهم داخل غرفة الصف	ك	٢١	٢١	٨	٢,٢٦	٠,٧٢	٠,٧٥	متوسط
		ن	٠,٤٢	٠,٤٢	٠,١٦				
ف ١٣	يتفاعل لفظياً مع التعلمين اثناء شرح الدرس و الاصغاء بأهتمام الى افكار و اراء التلاميذ	ك	١٩	٢٤	٧	٢,٢٤	٠,٦٩	٠,٧٥	متوسط
		ن	٠,٣٨	٠,٤٨	٠,١٤				
ف ٢٠	يستعمل التعبيرات و الالفاظ الودية اثناء تفاعله مع التلاميذ	ك	٢١	٢٠	٩	٢,٢٤	٠,٧٤	٠,٧٥	متوسط
		ن	٠,٤٢	٠,٤٠	٠,١٨				
ف ٢٥	ينظم المساحة المتوافرة في الصف بكفاءة	ك	١٧	٢٨	٥	٢,٢٤	٠,٦٢	٠,٧٥	متوسط
		ن	٠,٣٤	٠,٥٦	٠,١٠				
ف ٣٥	يخطط اجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة	ك	١٦	٣٠	٤	٢,٢٤	٠,٥٩	٠,٧٥	متوسط
		ن	٠,٣٢	٠,٦٠	٠,٠٨				
ف ١٦	يستثير دافعية التلاميذ و اهتمامهم بالتعلم الجديد	ك	٢٢	١٧	١١	٢,٢٢	٠,٧٩	٠,٧٤	متوسط
		ن	٠,٤٤	٠,٣٤	٠,٢٢				
ف ٢١	يراعي استخدام الصوت بأنفعالات متنوعة	ك	٢١	١٩	١٠	٢,٢٢	٠,٧٦	٠,٧٤	متوسط
		ن	٠,٤٢	٠,٣٨	٠,٢٠				
ف ٢٨	يشجع التلاميذ على توجيه الاسئلة	ك	١٧	٢٧	٦	٢,٢٢	٠,٦٥	٠,٧٤	متوسط
		ن	٠,٣٤	٠,٥٤	٠,١٢				
ف ٣٤	يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة تعليمية	ك	٢٤	١٢	١٤	٢,٢٠	٠,٨٦	٠,٧٣	متوسط
		ن	٠,٤٨	٠,٢٤	٠,٢٨				
ف ٣٦	يتقن بناء اختبارات تقيس مستوى الاهداف المعرفية	ك	١٧	٢٥	٨	٢,١٨	٠,٦٩	٠,٧٣	متوسط
		ن	٠,٣٤	٠,٥٠	٠,١٦				
ف ٣٩	يربط عملية التقويم بنتاجات التعلم المراد تحقيقها	ك	١٨	٢٢	١٠	٢,١٦	٠,٧٤	٠,٧٢	متوسط
		ن	٠,٣٦	٠,٤٤	٠,٢٠				
ف	يقدم المادة الدراسية بشكل	ك	١٧	٢٣	١٠	٢,١٤	٠,٧٣	٠,٧١	متوسط

١٤	واضح وبتسلسل منطقي	ن	٠,٣٤	٠,٤٦	٠,٢٠				
الكلي					٢,٢٥	٠,٧٣	٠,٧٥	متوسط	

يتضح من الجدول(١٢) ان الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية كانت بدرجة متوسطة و متحققة؛ إذ بلغ الوسط المرجح(٢،٢٥) ووزنه المئوي(٠،٧٥) وفيما يلي توضيح النتائج لكل فقرة من الفقرات:

• ان الفقـــرات(١، ٣، ٦، ٤، ، ٨ ، ٢ ، ١٢ ، ٢٣ ، ١٨ ، ٢٦ ، ٣٢ ، ٣٨ ، ٤٠ ، ١٠، ١٥ ، ١٩، ٢٩ ، ٣١) حصلت على اعلى مستوى من باقي الفقرات وهي(جيدة) إذ جاءت اوساطها المرجحة ما بين(٢،٣٤–٢،٥٨) و اوزانها المئوية بين(٠،٧٨– ٠،٨٦)أي انها متحققة كونها اكبر من درجة القطع(٢).

• فيما جاءت الفقرات(٥، ٩، ٢٤، ٢٧، ٣٧، ١٧، ٢٢، ٧، ١١، ٣٠، ٣٣، ١٣، ٢٠، ٢٥، ٣٥، ١٦، ٢١، ٢٨، ٣٤، ٣٦، ٣٩، ١٤) بمستوى(متوسط) وقد كانت اوساطها المرجحة ما بين (٢،١٤–٢،٣٢) واوزانها المئوية(٧١،٠– ٠،٧٧) أي انها متحققة كونها اكبر من درجة القطع(٢).

السؤال الثاني: ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط على وفق الطريقة التواصلية ؟

تم استخراج الأوساط المرجحة والانحرافات المعيارية والاوزان المئوية والمستوى العام للمجال فضلا عن مستوى كل فقرة من فقرات هذا المجال الجدول(١٣) يوضح ذلك:

الجدول(١٣)

ت	العبارة	التكرار والنسبة المئوية	درجة المعرفة			الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مستوى التحقق
			جيد	متوسط	ضعيف				
ف١	يعد خطط يومية تتوافق مع الخطط السنوية	ك	٣١	١٧	٢	٢,٥٨	٠,٥٧	٠,٨٦	جيد
		ن	٠,٦٢	٠,٣٤	٠,٠٤				
ف٣	يترجم الافكار النظرية في الخطة الى واقع عملي	ك	٣١	١٧	٢	٢,٥٨	٠,٥٧	٠,٨٦	جيد
		ن	٠,٦٢	٠,٣٤	٠,٠٤				

ف٦	يربط هدف الدرس بالمهارات و المواقف التعليمية	ك	٣٢	١٤	٤	٢,٥٦	٠,٦٤	٠,٨٥	جيد
		ن	٠,٦٤	٠,٢٨	٠,٠٨				
ف٤	يوزع الوقت على الانشطة اللازمة في الدرس	ك	٢٦	٢٣	٢٦	٢,٥٠	٠,٥٤	٠,٨٣	جيد
		ن	٠,٥٢	٠,٤٦	٠,٥٢				
ف٨	يراعي مستوى النضج العقلي للتلاميذ عند تخطيط الدرس	ك	٢٩	١٥	٢٩	٢,٤٦	٠,٧١	٠,٨٢	جيد
		ن	٠,٥٨	٠,٣٠	٠,٥٨				
ف٢	يواكب الاتجاهات العلمية الحديثة في تحقيق اهداف المادة الدراسية	ك	٢٣	٢٥	٢	٢,٤٢	٠,٥٧	٠,٨١	جيد
		ن	٠,٤٦	٠,٥٠	٠,٠٤				
ف ١٠	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس	ك	٢٧	١٥	٨	٢,٣٨	٠,٧٥	٠,٧٩	جيد
		ن	٠,٥٤	٠,٣٠	٠,١٦				
ف٥	يحدد الهدف العام لموضوع الدرس	ك	١٩	٢٨	٣	٢,٣٢	٠,٥٩	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٣٨	٠,٥٦	٠,٠٦				
ف٩	يثبت مفردات الخطة الدراسية بأتقان	ك	٢٢	٢٢	٦	٢,٣٢	٠,٦٨	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٤٤	٠,٤٤	٠,١٢				
ف٧	يراعي مستوى خبرات التلاميذ العلمية السابقة عند تخطيط الدرس	ك	٢٠	٢٤	٦	٢,٢٨	٠,٦٧	٠,٧٦	متوسط
		ن	٠,٤٠	٠,٤٨	٠,١٢				
ف ١١	يستخدم الوسائل التعليمية السمعية و البصرية الملائمة	ك	٢١	٢٢	٧	٢,٢٨	٠,٧٠	٠,٧٦	متوسط
		ن	٠,٤٢	٠,٤٤	٠,١٤				
الكلي						٢,٤٣	٠,٦٤	٠,٨١	جيد

ويتضح من الجدول أعلاه ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط قد جاء بمستوى(جيد)إذ بلغ الوسط المرجح(٢،٤٣) والوزن المئوي(٨١،٠) إذ حصلت الفقرات(١، ٣، ٦، ٤، ٨، ٢، ١٠) على مستوى(جيد) وهي متحققة حيث تراوحت الأوساط المرجحة بين(٢،٣٨-٢،٥٨) واوزانها المئوية بين(٠،٧٩-٠،٨٦)، أما بالنسبة للفقرات(٥، ٩، ٧، ١١) فقد حصلت

على مستوى(متوسط) وتتراوح اوساطها المرجحة بين(٢،٢٨-٢،٣٢) واوزانها المئوية بين(٠،٧٦-٠،٧٧) وهي متحققة لأنها اعلى من درجة القطع(٢).

السؤال الثالث: ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التنفيذ على وفق الطريقة التواصلية؟

تم استخراج الأوساط المرجحة والانحرافات المعيارية والاوزان المئوية والمستوى العام للمجال فضلا عن مستوى كل فقرة من فقرات هذا المجال الجدول(١٤) يوضح ذلك:

الجدول(١٤)

ت	العبارة	التكرار والنسبة المئوية	درجة المعرفة			الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مستوى التحقق
			جيد	متوسط	ضعيف				
ف١٢	يربط الدرس الحالي بالدرس السابق عن طريق استخدام تهيئة المراجعة	ك	٢٧	١٧	٦	٢,٤٢	٠,٧٠	٠,٨١	جيد
		ن	٠,٥٤	٠,٣٤	٠,١٢				
ف٢٣	يصغي جيداً لما يقوله التلاميذ حين طرحهم اسئلة او حين الاجابة عنها	ك	٣٠	١١	٩	٢,٤٢	٠,٧٨	٠,٨١	جيد
		ن	٠,٦٠	٠,٢٢	٠,١٨				
ف١٨	يشجع التلاميذ على التمكن من حل الاسئلة بأكثر من طريقة	ك	٢٨	١٤	٨	٢,٤٠	٠,٧٦	٠,٨٠	جيد
		ن	٠,٥٦	٠,٢٨	٠,١٦				
ف١٥	يقوم بأبراز عناصر الدرس المهمة قبل نهاية الدرس	ك	٢٥	١٧	٨	٢,٣٤	٠,٧٥	٠,٧٨	جيد
		ن	٠,٥٠	٠,٣٤	٠,١٦				
ف١٩	يقدم المادة الدراسية بشكل واضح حسب ما ورد في خطة الدرس	ك	٢٦	١٥	٩	٢,٣٤	٠,٧٧	٠,٧٨	جيد
		ن	٠,٥٢	٠,٣٠	٠,١٨				
ف٢٤	يشجع التلاميذ للتعبير عن افكارهم	ك	٢١	٢٤	٥	٢,٣٢	٠,٦٥	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٤٢	٠,٤٨	٠,١٠				
ف١٧	يصمم نشاطات اثرائية تراعي الفروق الفردية بين	ك	٢٥	١٥	١٠	٢,٣٠	٠,٧٩	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٥٠	٠,٣٠	٠,٢٠				

	التلاميذ								
ف٢٢	يخاطب التلاميذ بأسمائهم	ك	٢٦	١٣	١١	٢,٣٠	٠,٨١	٠,٧٧	متوسط
	اثناء عملية التعليم	ن	٠,٥٢	٠,٢٦	٠,٢٢				
ف١٣	يتفاعل لفظياً مع التعلمين	ك	١٩	٢٤	٧	٢,٢٤	٠,٦٩	٠,٧٥	متوسط
	اثناء شرح الدرس و	ن	٠,٣٨	٠,٤٨	٠,١٤				
	الاصغاء بأهتمام الى افكار								
	و اراء التلاميذ								
ف٢٠	يستعمل التعبيرات و الالفاظ	ك	٢١	٢٠	٩	٢,٢٤	٠,٧٤	٠,٧٥	متوسط
	الودية اثناء تفاعله مع	ن	٠,٤٢	٠,٤٠	٠,١٨				
	التلاميذ								
ف١٦	يستثير دافعية التلاميذ و	ك	٢٢	١٧	١١	٢,٢٢	٠,٧٩	٠,٧٤	متوسط
	اهتمامهم بالتعلم الجديد	ن	٠,٤٤	٠,٣٤	٠,٢٢				
ف٢١	يراعي استخدام الصوت	ك	٢١	١٩	١٠	٢,٢٢	٠,٧٦	٠,٧٤	متوسط
	بأنفعالات متنوعة	ن	٠,٤٢	٠,٣٨	٠,٢٠				
ف١٤	يقدم المادة الدراسية بشكل	ك	١٧	٢٣	١٠	٢,١٤	٠,٧٣	٠,٧١	متوسط
	واضح وبتسلسل منطقي	ن	٠,٣٤	٠,٤٦	٠,٢٠				
الكلي						٢,٣٠	٠,٧٥	٠,٧٧	متوسط

يتضح من الجدول(١٤) ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التنفيذ قد جاءت بدرجة(متوسطة) ومتحققة، إذ بلغ الوسط المرجح لهذا المجال(٢،٣٠) والوزن المئوي(٠،٧٧)، إذ حصلت الفقرات(١٢، ٢٣، ١٨، ١٥، ١٩) على مستوى(جيد) وكانت متحققة حيث تراوحت الأوساط المرجحة بين(٢،٣٤-٢,٤٢) وأوزانها المئوية بين(٠،٧٨-٠،٨١)، اما الفقرات(٢٤، ١٧، ٢٢، ١٣، ٢٠، ١٦، ٢١، ١٤) قد جاءت بمستوى(متوسط) وبدرجة متحققة حيث تراوحت اوساطها المرجحة بين(٢،١٤-٢،٣٢) واوزانها المئوية بين (٠،٧١-٠،٧٧).

السؤال الرابع: ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي على وفق الطريقة التواصلية؟

تم استخراج الأوساط المرجحة والانحرافات المعيارية والاوزان المئوية والمستوى العام للمجال فضلاً عن مستوى كل فقرة من فقرات هذا المجال الجدول(١٥) يوضح ذلك:

الجدول(١٥)

ت	العبارة	التكرار والنسبة المئوية	درجة المعرفة			الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مستوى التحقق
			جيد	متوسط	ضعيف				
ف ٢٦	يكون واعي بجميع الانشطة داخل غرفة الصف لتوقع المشكلات المحتملة	ك	٢٨	١٤	٨	٢,٤٠	٠,٧٦	٠,٨٠	جيد
		ن	٠,٥٦	٠,٢٨	٠,١٦				
ف ٣٢	يساعد المعلم التلاميذ في تطوير اساليب الاتصال الفعالة	ك	٢٥	٢٠	٥	٢,٤٠	٠,٦٧	٠,٨٠	جيد
		ن	٠,٥٠	٠,٤٠	٠,١٠				
ف ٢٩	يتجنب الاستخفاف بقدرات التلميذ او الاشارة الى سلبياته او اخطائه امام زملائه	ك	٢٥	١٧	٨	٢,٣٤	٠,٧٥	٠,٧٨	جيد
		ن	٠,٥٠	٠,٣٤	٠,١٦				
ف ٣١	يستخدم المعلم التنويع في اساليب التدريس	ك	٢٢	٢٣	٥	٢,٣٤	٠,٦٦	٠,٧٨	جيد
		ن	٠,٤٤	٠,٤٦	٠,١٠				
ف ٢٧	يوفر فرصاً متساوية لمشاركة جميع التلاميذ في الصف	ك	٢٣	٢٠	٧	٢,٣٢	٠,٧١	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٤٦	٠,٤٠	٠,١٤				
ف ٣٠	يستخدم وسائل تعليمية تناسب طبيعة النشاط و تحقق الاهداف	ك	٢٤	١٦	١٠	٢,٢٨	٠,٧٨	٠,٧٦	متوسط
		ن	٠,٤٨	٠,٣٢	٠,٢٠				
ف ٣٣	يتحرك المعلم بطريقة تسهم في الحفاظ على انتباه التلاميذ و يقظتهم داخل غرفة الصف	ك	٢١	٢١	٨	٢,٢٦	٠,٧٢	٠,٧٥	متوسط
		ن	٠,٤٢	٠,٤٢	٠,١٦				
ف ٢٥	ينظم المساحة المتوافرة في الصف بكفاءة	ك	١٧	٢٨	٥	٢,٢٤	٠,٦٢	٠,٧٥	متوسط
		ن	٠,٣٤	٠,٥٦	٠,١٠				
ف ٢٨	يشجع التلاميذ على توجيه الاسئلة	ك	١٧	٢٧	٦	٢,٢٢	٠,٦٥	٠,٧٤	متوسط
		ن	٠,٣٤	٠,٥٤	٠,١٢				
الكلي						٢,٣١	٠,٧٠	٠,٧٧	متوسط

يتضح من الجدول أعلاه ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي قد جاءت بدرجة(متوسطة) ومتحققة، حيث بلغ الوسط المرجح لهذا المجال(٢،٣١) والوزن المئوي(٠،٧٧)، اذ حصلت الفقرات(٢٦، ٣٢، ٢٩، ٣١) على مستوى(جيد) وكانت متحققة حيث

تراوحت اوساطها المرجحة بين(٢،٣٤- ٢،٤٠) وأوزانها المئوية بين(٠،٧٨-٠،٨٠)، اما الفقرات(٢٧، ٣٠، ٣٣، ٢٥، ٢٨) قد جاءت بمستوى(متوسط) ومتحققة حيث تراوحت اوساطها المرجحة بين(٢،٢٢-٢،٣٢) واوزانها المئوية بين(٠،٧٤-٠،٧٧).

السؤال الخامس: ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التقويم على وفق الطريقة التواصلية ؟

تم استخراج الأوساط المرجحة والانحرافات المعيارية والاوزان المئوية والمستوى العام للمجال فضلا عن مستوى كل فقرة من فقرات هذا المجال الجدول(١٦) يوضح ذلك:

الجدول(١٦)

ت	العبارة	التكرار والنسبة المئوية	درجة المعرفة			الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الوزن المئوي	مستوى التحقق
			جيد	متوسط	ضعيف				
ف ٣٨	يشخص الصعوبات الملاحظة عند كل تلميذ اثناء انجاز الانشطة التعليمية	ك	٢٥	٢٠	٥	٢,٤٠	٠,٦٧	٠,٨٠	جيد
		ن	٠,٥٠	٠,٤٠	٠,١٠				
ف ٤٠	يستخدم نتائج التقويم لتطوير نشاطه الصفي	ك	٢٧	١٦	٧	٢,٤٠	٠,٧٣	٠,٨٠	جيد
		ن	٠,٥٤	٠,٣٢	٠,١٤				
ف ٣٧	يستخدم انواع التقويم (التمهيدي، البنائي، الختامي)	ك	٢٦	١٤	١٠	٢,٣٢	٠,٧٩	٠,٧٧	متوسط
		ن	٠,٥٢	٠,٢٨	٠,٢٠				
٣٥	يخطط اجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة	ك	١٦	٣٠	٤	٢,٢٤	٠,٥٩	٠,٧٥	متوسط
		ن	٠,٣٢	٠,٦٠	٠,٠٨				
٣٤	يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة تعليمية	ك	٢٤	١٢	١٤	٢,٢٠	٠,٨٦	٠,٧٣	متوسط
		ن	٠,٤٨	٠,٢٤	٠,٢٨				
ف ٣٦	يتقن بناء اختبارات تقيس مستويات الاهداف المعرفية المختلفة	ك	١٧	٢٥	٨	٢,١٨	٠,٦٩	٠,٧٣	متوسط
		ن	٠,٣٤	٠,٥٠	٠,١٦				
ف ٣٩	يربط عملية التقويم بنتاجات التعلم المراد تحقيقها	ك	١٨	٢٢	١٠	٢,١٦	٠,٧٤	٠,٧٢	متوسط
		ن	٠,٣٦	٠,٤٤	٠,٢٠				
الكلي						٢,٢٧	٠,٧٢	٠,٧٦	متوسط

يتضح من الجدول(١٦) ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التقويم قد جاء بدرجة (متوسطة) ومتحققة حيث بلغ الوسط المرجح لهذا المجال(٢،٢٧) والوزن المئوي(٠،٧٦)، إذ حصلت الفقرتين(٣٨، ٤٠) على مستوى (جيد) و بدرجة متحققة حيث بلغت اوساطها المرجحة(٢،٤٠) والوزن المئوي(٠،٨٠)، أما الفقرات(٣٧، ٣٥، ٣٤، ٣٦، ٣٩) قد جاءت بمستوى(متوسط) ومتحققة حيث تراوحت اوساطها المرجحة بين(٢،١٦- ٢،٣٢) اما اوزانها المئوية قد تراوحت بين(٠،٧٢- ٠،٧٧).

الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠,٠٥) لمستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية على وفق الطريقة التواصلية تعزى لمتغير الجنس.

ولغرض معرفة دلالة الفروق الإحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين مستوى امتلاك معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية الكفايات التدريسية اللازمة في المرحلة الابتدائية تعزى لمتغير الجنس،

جرى معالجة البيانات احصائياً باستخدام الاختبار التائي(T-test) لعينتين مستقلتين، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيمة التائية للمجموعتين لكل مجال من مجالات الأداة والمستوى العام لها كما في الجدول(١٧).

الجدول(١٧)

المجال	المجموعة	العينة	درجة الحرية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t		الدلالة الاحصائية
						المحسوبة	الجدولية	
التخطيط	ذكور	٢٠	٤٨	٢٦,٧٥	٢,٣٦	٠,٠٢٨	٢,٠١	غير دالة
	اناث	٣٠		٢٦,٧٧	١,٨٩			
التنفيذ	ذكور	٢٠		٢٩,٤٥	٣,٣٩	٠,٨٥١		غير دالة
	اناث	٣٠		٣٠,٢٠	٢,٨١			
الاتصال والتفاعل الصفي	ذكور	٢٠		٢٠,٧٠	١,٧٥	٠,٢٧٦		غير دالة
	اناث	٣٠		٢٠,٨٧	٢,٢٩			
التقويم	ذكور	٢٠		١٥,٧٠	٢,٢٧	٠,٢٩٠		غير دالة
	اناث	٣٠		١٥,٨٧	١,٧٨			
المقياس	ذكور	٢٠		٩٢,٦٠	٥,٣٧	٠,٧٨٧		غير دالة

الكلي	اناث	٣٠		٩٣,٧٠	٤,٤٦			

يتضح من الجدول أعلاه:

- **المقيـــاس الكلـــي:** أظهـرت النتـائج ان الوسـط الحسـابي للمعلمـين بلـغ(٩٢،٦٠) والانحـراف المعياري(٥،٣٧)، اما المتوسط الحسابي للمعلمات فقد بلغ(٩٣،٧٠) والانحراف المعياري

(٤،٤٦) ، وقد بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠،٧٨٧) عند مستوى دلالة(٠،٠٥) وبدرجة حرية(٤٨) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات.

- **المجالات:** اظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات حيث نلاحظ ان القيم التائية المحسوبة في جميع المحاور اصغر من القيمة الجدولية البالغة (٢،٠١)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في المجالات كافة.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) لمستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية على وفق الطريقة التواصلية تعزى لمتغير الخبرة.

لمعرفة دلالة الفروق بين المجاميع الثلاث، أجرت الباحثة معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الأحادي(ANOVA) وقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة(١،٨٠٥) درجة وهي اصغر من القيمة الجدولية(٣،٠٠) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وبدرجتي حرية(٢ ، ٤٧) كما في الجدول(١٨)

الجدول(١٨)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	القيمة الفائية		الدلالة الاحصائية
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٨٥,١٧٣	٢	٤٢,٥٨٦	١,٨٠٥	٣,٠٠	غير دالة
داخل المجموعات	١١٠٨,٩٠٧	٤٧	٢٣,٥٩٤			
المجموع	١١٩٤,٠٨	٤٩				

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاثة للمعلمين والمعلمات حسب متغير الخبرة أي أنهم يمتلكون نفس المستوى تقريباً. وتعزو الباحثة ذلك لوجود المعلمين باختلاف خبراتهم في بيئة مدرسية واحدة، حيث يستفيدون من خبرات بعضهم. وبما ان القيمة الفائية المحسوبة اصغر من القيمة الفائية الجدولية إذًا لا داعي للمقارنات البعدية ، أي ان المجموعات الثلاثة لهم نفس المستوى تقريباً.

ثانياً: تفسير النتائج:

تفسير نتائج السؤال الأول: ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة على وفق الطريقة التواصلية ؟

أظهرت نتائج الجدول(١٣) ان معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية يمتلكون الكفايات التدريسية وبمستوى (متوسط) وبدرجة متحققة لأن الوسط المرجح للمقياس ككل كان اكبر من درجة القطع(٢)، إذ بلغ الوسط المرجح(٢،٢٥) والانحراف المعياري(٠،٧٣) وكان الوزن المئوي(٠،٧٥)، وجاء مجال التخطيط في المرتبة الأولى وبمستوى (جيد) وبدرجة متحققة؛ إذ بلغ الوسط المرجح للمجال(٢،٤٣) والانحراف المعياري(٠،٦٤) والوزن المئوي(٠،٨١). ويليه مجال الاتصال والتفاعل الصفي فقد جاء بالمرتبة الثانية وبمستوى (متوسط) وبدرجة متحققة وبوسط مرجح(٢،٣١) وانحراف معياري(٠،٧٠) و وزن مئوي(٠،٧٧) ، ثم مجال التنفيذ بالمرتبة الثالثة وبمستوى(متوسط) وبدرجة متحققة وبوسط مرجح (٢،٣٠) وانحراف معياري(٠،٧٥) و وزن مئوي(٠،٧٧)، اما مجال التقويم فقد جاء بالمرتبة الرابعة وبمستوى(متوسط) وبدرجة متحققة حيث بلغ الوسط المرجح(٢،٢٧) والانحراف المعياري (٠،٧٢) والوزن المئوي(٠،٧٦).

تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدخال الملاكات التعليمية و التدريسية في الدورات التدريبية بعد تطبيق التدريس التواصلي داخل و خارج العراق، بالإضافة إلى الندوات والدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم في هذا المجال، كما تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين أهمية امتلاك الكفايات التدريسية في هذا العصر الذي أصبح فيه الطالب محور العملية التعليمية، وبالتالي يحتاج إلى كفايات خاصة تساعد المعلم على التعامل معه. وعليه يمكن القول أن معلمي المرحلة الابتدائية لديهم المستوى

الكافي من المهارات والكفايات التدريسية التي تسمح لهم بالتدريس، ويمكن إرجاع هذا الإرتفاع على أن هناك عناصر كثيرة تساعد المعلم على كسب هذه الكفايات من بينها الخبرة بالنسبة للقدماء وطبيعة التكوين الذي تلقوه، أيضا المعلمين الذي لا يكتسبون خبرة كافية فقط يكفيهم الإندماج مع ذوي الخبرة ليكتسبوا منهم ما يكفيهم من كفايات ومهارات تمكنهم من تسيير حصص الدروس في قمة السهولة وكذلك يمكن لطبيعة التكوين الذي تلقوه يكون له الأثر الكبير في إكتسابهم لهذه الكفايات. وتتفق نتائج الدراسة هذه مع نتائج دراسة(سليماني ،٢٠١٦) ودراسة(لفقي،٢٠١٧) التي اشارت نتائجهم الى ان المعلمين يمتلكون كفايات تدريسية وبدرجة متوسطة، وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(الشويلي ،٢٠٢١) التي تشير الى ان مستوى امتلاك الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية كان بشكل عام سلبي، وتختلف كذلك مع دراسة(التهامي،٢٢) حيث اشارت نتائج الدراسة الى ان معلمي الشق الأول في المرحلة الابتدائية يمتلكون كفايات تدريسية بدرجة كبيرة.

تفسير نتائج السؤال الثاني: ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط على وفق الطريقة التواصلية ؟

وقد جاء مجال التخطيط من خلال عرض نتائج المجال الأول بالمرتبة الاولى، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كفايات التخطيط للدرس لدى معلمي المرحلة الابتدائية كان بمستوى(جيد) و بمتوسط حسابي قدر بـ(٢،٤٣)، و هذا قد يكون راجع الى اعداد وتدريب المعلمين على كيفية صياغة الأهداف السلوكية في المرحلة الجامعية والتدريب الميداني لهم خلال فترة التطبيق التي خلالها ممارسة مهنة التدريس بصورة فعلية، واعتماد المعلمين على دليل المعلم في تخطيط الدرس أثناء عملية التدريس، و كذلك التصور الصحيح لكفايات التخطيط لدى معلمي المرحلة الابتدائية وأهميتها في العملية التعليمية و دورها في مساعدة المعلم في تحقيق الاهداف التعليمية المراد بلوغها، واختيار أحسن الوسائل و أنسبها، وكذا الاستغلال الأمثل للوقت و عدم هدره. وتعزو الباحثة ذلك أيضاً الى أن من الأسباب التي تكمن وراء هذه النتيجة أن مجال التخطيط لدى المعلمة والمعلم متابع يومياً وبشكل دوري ومبرمج من قبل إدارة المدرسة عن طريق متابعة مذكرات دفاتر تحضير المعلمات والمعلمين للحصص اليومية والعمل على رصد من يلتزم بعملية التحضير اليومي للحصص الصفية، ومن لا يحضر لها، وتوجيه العقوبة المناسبة لمن لا يلتزم بعملية التحضير اليومية، هذا بالإضافة إلى دور المشرف التربوي الذي يركز في زيارته

الإشرافية للمعلمات والمعلمين على متابعة دفاتر تحضير الخطة. فضلًا عن أن مجال التخطيط يلقى عناية واهتماماً من قبل المعلمين والمعلمات؛ إذ إن قدراتهم تنمو في هذا المجال من خلال دليل المعلم، وقد يعود السبب إلى إدراك المعلمات اللواتي خبرتهن طويلة في مجال التدريس لأهمية عنصر التخطيط في اختيار أفضل أساليب التدريس والتحكم في العملية التعلمية – التعليمية، ولدور التخطيط في تحديد المهارات التي يريد المعلم إكسابها للطلبة ووضع الأهداف التربوية بصورة سلوكية للوصول إلى النتائج المرغوبة بأسرع وقت ممكن وعلى أكمل وجه. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(سليماني،٢٠١٦) حيث كانت كفاية التخطيط حاضرة بدرجة كبيرة جدًا واحتلت المرتبة الأولى، وتتفق أيضًا مع نتائج دراسة(التهامي،٢٠٣٣) التي اشارت الى اختلال كفاية التخطيط المرتبة الأولى، وتختلف مع نتائج دراسة(جابر ، ٢٠١٩) حيث اشارت نتائج دراسته الى وجود كفاية التخطيط بدرجة متوسطة، ولم تتفق النتائج أيضًا مع دراسة(باصرة، ٢٠١٥) التي اشارت دراستها الى وجود كفاية التخطيط بدرجة ضعيفة، ولم تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(لفقي،٢٠١٧) التي اشارت نتائج دراسته الى وجود كفاية التخطيط بدرجة متوسطة.

تفسير نتائج السؤال الثالث: ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التنفيذ على وفق الطريقة التواصلية؟

من خلال عرض نتائج المجال الثاني، فقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كفايات تنفيذ الدرس لدى معلمي المرحلة الابتدائية كان بمستوى(متوسط) و بمتوسط حسابي قدر بـ(٢,٣٠) و هذا قد يرجع إلى ضعف المعلم في تهيئة الدرس بطريقة تثير اهتمام التلميذ كذلك الى عدم تنويع المعلم في طرائق التدريس، وعدم الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية، وعدم استغلال وقت الدرس بطريقة مثلى، فقد لاحظت الباحثة خلال زيارتها الميدانية لعدد من المدارس التي تتواجد فيها عينة الدراسة اكتظاظ الصفوف بعدد كبير من الطلاب وهذا يعيق تطبيق خطة الدرس بصورة صحيحة وذلك لعدم مقدرة المعلمة على ايفاء كل موجود بالخطة الدراسية وتطبيقه على ارض الواقع ، فيقوم المعلم بالتركيز على عدد معين من الطلبة المميزين والمتفوقين دون الاخرين من اجل استغلال وقت الدرس الذي يستغرق(٤٥) دقيقة، وهذا الوقت غير كافي في كثير من الأحيان لتطبيق الكثير من الأنشطة التعليمية أو عرض الوسائل التعليمية ذات الصلة بموضوع الدرس، و غيرها من المهمات التي تعد اساسية في تنفيذ الدرس و تطبيق الخطة

الموضوعة. وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(جابر، ٢٠١٩) إذ كانت كفاية التنفيذ موجودة وبدرجة متوسطة، ولم تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(باصرة، ٢٠١٥)التي اشارت الى وجود كفاية التنفيذ بدرجة منخفضة، ولم تتفق مع نتائج دراسة(سليماني،٢٠١٦) ودراسة(لفقي، ٢٠١٧) حيث اشارت نتائج هذه الدراسات الى وجود كفاية التنفيذ بدرجة متوسطة، واختلفت نتائج الدراسة أيضاً مع نتائج دراسة(التهامي،٢٠٢٢)التي اشارت الى وجود كفاية التنفيذ بدرجة كبيرة.

تفسير نتائج السؤال الرابع: ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي على وفق الطريقة التواصلية ؟

من خلال عرض نتائج المجال الثالث اتضح أن مستوى كفايات الاتصال و التفاعل الصفي لدى معلمي المرحلة الابتدائية كان بمستوى(جيد) فقد حازت هذه الكفاية على أعلى متوسط حسابي قدر بـ(٢،٤٣)، كما أن معظم أفراد العينة كان مستواهم جيد، وقد يرجع السبب الى أهمية التواصل في المرحلة الابتدائية و وجوب اتصال المعلم بالتلاميذ اتصال مباشر و خلق التفاعل بينهم من خلال مخاطبة التلاميذ بأسمائهم أثناء عملية التعليم، كذلك استخدام المعلم للألفاظ الودية أثناء التفاعل مع التلاميذ، و تحليه بروح المرح وتوظيفها، بشكل مناسب، بالإضافة إلى مراعاة استخدام الصوت بانفعالات متنوعة و تحركه بشكل يستقطب فيه أنظار التلاميذ و غيرها من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم من أجل اتقان و رفع مستوى هذه الكفاية التي تساهم بشكل كبيرة في تطوير و انجاح العملية التعليمية التعلمية. و للأهمية البالغة للتواصل في المرحلة الابتدائية و ضرورة حدوث الاتصال المباشر و التفاعل بين المعلم و التلاميذ فهذه المرحلة بالذات تستوجب حدوث مثل هذا الاتصال من أجل نجاح العملية التعليمية، وتعزو الباحثة ذلك الى توفير المساحة للتلميذ في طرح الأسئلة ومناقشتها مع المعلم ومع اقرانه ففي اغلب المدارس التي تمت زيارتها كان لدى المعلمين القدرة على جعل التلميذ يشعر بنوع من الحرية سواء في طرح السؤال او المناقشة أو الإجابة عن الأسئلة. لاحظت الباحثة أن اغلب المعلمين والمعلمات يستخدمون التعزيز اللفظي والمعنوي مع التلاميذ ويشجعونهم عند الإجابة عن السؤال المطروح . ولاحظت الباحثة ان المعلمين والمعلمات يحرصون عند تقديمهم الدرس على ان يكون هنالك جو صفي مفعم بالحيوية والنشاط وتبادل معلومات حول المادة العلمية المقدمة . وتتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(سليماني، ٢٠١٦) التي اشارت الى وجود كفاية الاتصال والتفاعل الصفي بدرجة متوسطة.

تفسير نتائج السؤال الخامس: ما مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التقويم على وفق الطريقة التواصلية؟

من خلال عرض نتائج المجال الرابع فقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى كفايات تقويم الدرس لدى معلمي المرحلة الابتدائية كان بمستوى(متوسط) و بمتوسط حسابي قدر بـ(٢,٢٧)،و ذلك من المعروف أن عملية التقويم تعني تعديل كل النتائج ومحاولة تحسينها ومن خلال النتائج نجد أن المعلمين لديهم الخبرة الكافية ومكتسبات كبيرة في طرائق التقويم وهذا ما يسمح لهم بتعديل كل ما يسبب خلل في النتائج المتحصل عليها ويحتاج التقويم نسبة ذكاء عالية تسمح ليهم بإختيار طرق تقويم سليمة تجعلهم يحسنون هذه العملية وتجعلهم متفوقين في عملهم ويستطيعون تسيير كل الدروس على أكمل وجه في الحاضر والمستقبل وتكسبهم خبرات كثيرة. وتعزو الباحثة ذلك إلى ان اغلب المعلمين والمعلمات يستخدمون التقويم القبلي وذلك من خلال طرح الأسئلة لقياس مكتسباتهم المعرفية في الدرس السابق ، ويعطون للمتعلمين أنشطة صفية ويطلبون منهم حلها في اثناء الدرس واعطاءهم الوقت الكافي لأنجازها، أن التقويم يكون في جميع مراحل تقديم الدرس (بدايته اثناءه، نهايته) عن طريق طرح الأسئلة والأنشطة الصفية التي يتم فيها استخدام اللوحة مما يساعد الأستاذ على مراقبة التلاميذ في أنجاز النشاط الصفي. ولاحظت الباحثة تركيز المعلمين على عمل تغذية راجعة للمتعلمين بعد نهاية كل نشاط صفي ، لكن ضيق الوقت ومدة الدرس لا تكفي لقيام المعلم بالتقويم الختامي في اغلب الأوقات وتعزو الباحثة ذلك لأكتظاظ المنهج بالكثير من الأنشطة الصفية ووجود الكثير من المفردات والكلمات الإنجليزية الجديدة التي يواجه الطالب صعوبة في استيعابها بسهولة.

ففي التقويم الختامي(يقوم المعلم بالتقويم النهائي من خلال أسئلة موجهة للتلاميذ)، (فرض فجائي، نشاط صفي)، ذلك لان مدة الحصة ٤٥ دقيقة التي لا تكفي أحياناً لذا يفضل المعلم الشروع في الدرس مباشرة حتى يكسب الوقت خاصة أن في الحصة الواحدة عليه شرح الدرس وتقديم الأنشطة والأمثلة مما يجعله يركز على التقويم التشخيصي والمرحلي، و التقويم الختامي لا يخصص له وقت نظرا لضيق الوقت وكثافة البرنامج، كذلك عدم معرفة الأستاذ تحديد مستويات التعلم القبلية لدى التلاميذ خاصة المتخرجين حديثاً، يعود ذلك الى عدم تعرض معلمي المرحلة الأساسية الأولى الى برامج تدريبية علمية كافية في مجال القياس والتقويم، أو الى عدم إيلاء هذه الكفايات الإهتمام الكافي من قبل المعلمين أنفسهم. وتتفق

نتـائج الدراسـة مـع دراسة(سـليماني، ٢٠١٦) و دراسـة(لفقـي،٢٠١٧) ودراسـة(جـابر،٢٠١٩) و دراسة(التهامي،٢٠٢٢) حيث اشارت نتائج هذه الدراسات الى وجود كفاية التقويم بدرجة متوسطة.

الاجابة عن الفرضية الاولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) لمستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية على وفق الطريقة التواصلية تعزى لمتغير الجنس.

ويمكن إرجاع هذه النتائج إلى أن الذكور والإناث تلقوا نفس التكوين مع إختلاطهم ببعضهم مما يتبادلون الخبرات وهذا ما جعلهم يمتلكون نفس الخصائص ونفس الكفايات التدريسية مع وجود بعض الإختلافات والفروقات الفردية بين كل فرد وأخر لكن إختلاطهم ببعضهم وتبادل الخبرات مع تشابه طبيعة التكوين هذا جعلهم يتشابهون في الكفايات التدريسية. وقد يعزى ذلك إلى التقارب الذي حدث في السنوات الأخيرة بين مستوى المعلمين والمعلمات من حيث المؤهل العلمي والخبرة والكفاية، الأمر الذي أدى إلى التساوي في تقدير درجة امتلاك الكفايات لكل منها. وتختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(باصرة،٢٠١٥) التي اشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) ولصالح المعلمات.

الاجابة عن الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) لمستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية على وفق الطريقة التواصلية تعزى لمتغير الخبرة.

عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجة امتلاك المعلمين الكفايات التعليمية تعزى لمتغير الخبرة. ويمكن تفسير ذلك إلى أن خبرة المعلمين في هذا المجال لم تترك أثراً واضحاً في درجة امتلاكهم للكفايات التدريسية، بل اعتمد ذلك على تأهيلهم وتدريبهم قبل الخدمة وهذا يبين أن المعلم إذا مضت عليه سنوات أكثر في مجال التعليم، لا تشكل لديه كفايات جديدة في هذا المجال اذا لم تكن متوافرة لديه من قبل، وان عليه يطور من نفسه ويمتلك كفايات تدريسية جديدة. وتعزو الباحثة ذلك لوجود المعلمين باختلاف خبراتهم في بيئة مدرسية واحدة، حيث إنهم يستفيدون من خبرات بعضهم، فالمعلمين أصحاب الخبرة القليلة يستفيدون من ذوي الخبرات الطويلة وهذا أدى إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية باختلاف سنوات الخبرة التدريسية، و كذلك يعود السبب في ذلك الى ان المعلمين القدامى تدربوا على التدريس

التواصلي مع المعلمين الجدد بنفس الوقت ، إذ كانت السنوات الاولى للتدريس وفقاً للطرق التقليدية ولم تمنحهم الخبرة في التدريس التواصلي. تختلف نتائج الدراسة مع نتائج دراسة(باصرة،٢٠١٥) التي اشارت الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجالات الكفايات التدريسية جميعًا حسب متغير سنوات الخبرة.

الاستنتاجات:

بعد الانتهاء من عرض وتفسير النتائج استنتجت الباحثة ما يأتي:

١-ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية للكفايات التدريسية اللازمة على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة متوسطة.

٢- ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التخطيط على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة جيدة واحتلت المرتبة الأولى.

٣- ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التنفيذ على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة متوسطة واحتلت المرتبة الثالثة.

٤- ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية الاتصال والتفاعل الصفي على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة متوسطة واحتلت المرتبة الثانية .

٥- ان مستوى امتلاك معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية لكفاية التقويم على وفق الطريقة التواصلية كان بدرجة متوسطة واحتلت المرتبة الأخيرة.

٦- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية حسب متغير الجنس.

٧- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠٥) بين معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية حسب متغير الخبرة.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة، فأنها وضعت عدداً من التوصيات التى تأمل أن يتم الرجوع إليها عند التطوير المستقبلي، ولذا فإنها توصي بما يأتي:

١- توجيه انظار المسؤولين القائمين على العملية التربوية والتعليمية في وزارة التربية الى ضرورة الاهتمام بالنهج التواصلي بشكل عام والطريقة التواصلية بشكل خاص.

٢- اعطاء الكفايات التدريسية اهمية اكبر من قبل المؤسسات التربوية التي تعنى بأعداد معلمي اللغة الانجليزية.

٣- توفير بيئة تدريب جذابة لإقامة دورات تدريبية مستمرة اثناء الخدمة لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية وذلك للإسهام في رفع كفاياتهم التدريسية.

٤- اقامة ورش عمل ولقاءات مستمرة وتفعيل منتديات الخطابة بين المعلمين.

٥- الاهتمام بالتربية العملية اثناء البرنامج الاكاديمي من قبل كليات التربية والتربية الاساسية وتزويد الطلبة المعلمين بالكفايات بصورة عامة والكفايات التدريسية بصورة خاصة ، وذلك لمواكبة التطور الحاصل في المناهج الدراسية.

٦- الاهتمام بإقامة الدورات التدريبية لمعلمي اللغة الانكليزي في المدارس الابتدائية من قبل المشرفين التربويين لتعريفهم بطرائق تدريس اللغة الانجليزية لاسيما الطريقة التواصلية.

٧- إمكانية الإفادة من أداة البحث التي اعدتها الباحثة في أية عمليات تطوير مستقبلية للتعرف على مدى تطبيق معلمي اللغة الانكليزية للطريقة التواصلية في تدريس اللغة الإنجليزية في المدارس الابتدائية في محافظة ميسان.

٨- إضافة معلومات الى دليل معلمي اللغة الانكليزية تحتوي على أهم الطرائق التدريسية المعاصرة وأحدث المستجدات في قوانين تطوير المناهج ليتسنى لهم الاطلاع عليها بصورة دورية.

٩- تضمين كفايات التدريس في مناهج إعداد المعلمين على مستوى التطبيق وعدم الاكتفاء بالجانب النظري فقط.

١٠- توجيه انظار المسؤولين القائمين على العملية التربوية والتعليمية بضرورة الاهتمام بالمعلم وتكريمه والاخذ بآرائه والعمل على تخفيف الاعباء والمهام الموكلة اليه من قبل ادارة المدرسة ليتمكن من تطوير قدراته.

المقترحات:

استكمالاً لما توصل إليه البحث الحالي، تقترح الباحثة ما يأتي :

١- اجراء دراسة بعنوان برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة.

٢- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى.

٣- دراسة الصعوبات التي يواجهها المعلمين في تطبيقهم لكفايات التدريس وإيجاد مقترحات علاجية لها.

٤- اجراء دراسة بعنوان(تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية من وجهة نظر مدراء المدارس)

٥- اجراء دراسة بعنوان(الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة الانجليزية في المرحلة الابتدائية في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا)

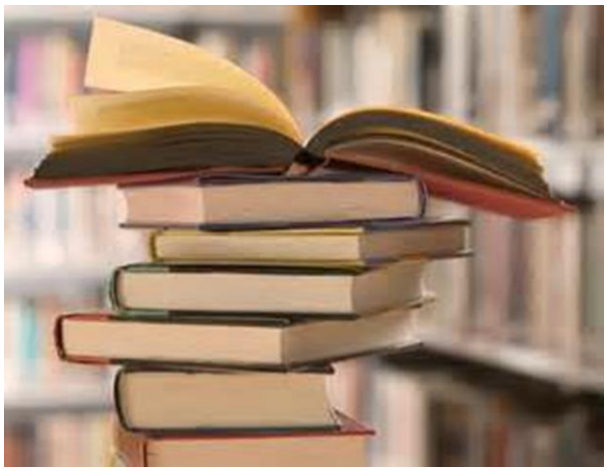
٦- بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على الطريقة التواصلية ودورها في تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الإنجليزية .

٧- اجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لمعرفة واقع تطبيق الطريقة التواصلية من قبل معلمي اللغة الانجليزية في المرحلة المتوسطة و الاعدادية.

المراجع و المصادر

أولاً: المصادر و المراجع العربية :

ثانياً : المصادر الاجنبية:



اولاً: المصادرو المراجع العربية:

- **القران الكريم**

١. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الانصاري(٢٠٠٣) : **لسان العرب**، ج ٢، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والإنباء والنشر، القاهرة.

٢. أبو اصبع، صالح خليل(٢٠١٩): **العلاقات العامة والاتصال الإنساني**، ط١، دار الشروق، فلسطين.

٣. ابو الضبعات، زكريا إسماعيل(٢٠٠٧): **طرائق تدريس اللغة العربية**، دار الفكر، للطباعة والنشر، عمان، الأردن.

٤. أبو خليل، فادية(٢٠١١): **إدارة وتعديل السلوك الصفي**، ط١، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان.

٥. أبو زايدة، حاتم (٢٠١٨): **مناهج البحث العلمي**، ط٢، مركز أبحاث المستقبل، فلسطين.

٦. أبو سمور، محمد عيسى (٢٠١٥): **مهارات التدريس الصفي الفعال والسيطرة على المنهج الدراسي**، ط١، دار دجلة، بغداد، العراق.

٧. ابو علام، رجاء محمود (٢٠١١): **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط٥، دار النشر للجامعات، مصر.

٨. ابولبدة، سبع محمد(٢٠٠٨): **مباديء القياس النفسي والتقييم التربوي**، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٩. الاحمد، خالد طه(٢٠٠٥): **تكوين المعلمين من الإعداد الى التدريب**، ط ١، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

١٠. الاحمد، خالد طه(٢٠١٦): **إعداد المعلم وتدريبه**، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

١١. الأزرق، عبد الرحمن صالح (٢٠٠٠): **علم النفس التربوي للمعلمين**، ط١، دار الفكر العربي لبنان، مكتبة طرابلس العلمية العالمية ليبيا .

١٢. الاسدي، سعيد جاسم ، التميمي ، هناء عبد الكريم و المسعودي ، محمد حميد (٢٠١٦): **التنمية المهنية القائمة على الكفاءات والكفايات التعليمية** ،ط١، الدار المنهجية للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٣. اسعد، فرج ايمن (٢٠١٨): **المعلم الناجح في التربية والتدريس**، ط ١، دار ابن النفيس، الاردن.

١٤. باصرة، انتصار علي(٢٠١٥): **الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانجليزية كما يعكسها تقويم الاداء الصفي لمعلمي هذه المرحلة**، جامعة الاندلس للعلوم والتقنية، اليمن، مجلة الاندلس للعلوم الانسانية والاجتماعية، العدد(٧)، المجلد(١١).

١٥. برين، إم بي، وكان دلين، سي إن(٢٠٠١): **أساسيات المنهج التواصلي في تدريس اللغة**. في A&D.R Hall.

١٦. بلعيد، صالح(٢٠٠٩): **دروس في اللسانيات التطبيقية**، ط٥، دار هومة، الجزائر.

١٧. بو مزبر، الطاهر(٢٠٠٧): **التواصل اللساني والشعرية مقاربة تحليلية لنظرية رومان جاكبسون**، ط١، دار العربية للعلوم، الجزائر.

١٨. بورشك، امل(٢٠١٣): **المعلم – إعداده – تدريبه – كفاياته**، ط١، دار البداية، عمان.

١٩. بوسعدة، قاسم(٢٠٠٩): تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الثانوي بولايتي ورقلة و غرداية، **(أطروحة دكتوراه منشورة)**، جامعة الجزائر، الجزائر.

٢٠. بوعلاق، محمد(٢٠٠٤): **مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات**، ط١، قصر الكتاب، البليدة، الجزائر.

٢١. البيسوني، محمد سويلم (٢٠١٣): **اساسيات البحث العلمي في العلوم التربوية والاجتماعية والانسانية**، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.

٢٢. التميمي، انسام علي صادق (٢٠٢١): مدى تطبيق معلمي اللغة الإنجليزية الطريقة التواصلية في تدريس المنهج المطور (English for Iraq) في المدارس الابتدائية في ميسان،**(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة ميسان، العراق.

٢٣. التميمي، عواد حاسم(٢٠٠٢): **كفايات التعليم الاساسي**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٤٣).

٢٤. التهامي، صوان(٢٠٢٢): **الكفايات التدريسية لمعلمي الشق الاول بمرحلة التعليم الاساس من وجهة نظر المفتشين**، جامعة طرابلس، ليبيا، المجلة العلمية لكلية التربية، العدد(٢)،المجلد(٢).

٢٥. التومي، عبد الرحمن(٢٠٠٥): **الكفايات مقاربة نسقية**، ط٣، دار الهلال وجدة المملكة المغربية.

٢٦. جابر، حسام سلام(٢٠١٩):**الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسات مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة**، جامعة واسط، العراق، مجلة كلية التربية، مجلد(٢)، العدد(٣٧).

٢٧. جابر، جابر عبد الحميد(٢٠٠٤): **اتجاهات وتجارب المعاصرة في تقويم اداء التلميذ والمدرس**، دار الفكر العربي، مصر.

٢٨. جاكبسون، رومان (١٩٨٨): **القضايا الشعرية (ترجمة محمد الولي)**، مبارك حنون، ط١، دار توبقال للنشر الدار البيضاء، المغرب.

٢٩. جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠١٥): **الكفايات التعليمية في القياس والتقويم**،ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٣٠. الجبان، رياض عارف (٢٠١٩): **كفايات التدريس ومهاراته**، ط١، دار العصماء، سوريا.

٣١.

٣٢. الجميل، محمد عبد السميع شعلة(٢٠٠٠): **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٣٣. جرادات، عزت، وذوقان عبيدات وهيفاء ابو غزالة، وخيري عبد اللطيف (٢٠٠٥) :**التدريس الفعال**، ط ٦، مكتبة الفكر للنشر والتوزيع، اربد، عمان.

٣٤. جعنيني، نعيم حبيب (٢٠٠٩):**علم اجتماع التربية المعاصرة بين النظرية والتطبيق** ، دار وائل للنشر، عمان، الاردن.

٣٥. جميل، حمداوي (٢٠١٧): **كفايات المدرس الناجح**، ط١، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب.

٣٦. الجوادي، رياض (٢٠١٨): **المقاربة بالكفايات(مدخل الكفايات: مفاهيمه ومقتضياته التعليمية والتقويمية)**، ط١، دار التجديد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٣٧. حثروبي، محمد الصالح (٢٠٠٢): **المدخل إلى التدريس بالكفاءات**، ط ٢، دار الهدى، الجزائر.

٣٨. الحريري، رافدة (٢٠١٥): **الإعداد الشامل للمعلم المبتديء في ظل الجودة الشاملة**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٣٩. حساني، احمد (٢٠٠٩): **دراسات في اللسانيات التطبيقية**، ط١، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.

٤٠. حسن، السيد محمد أبو هشام (٢٠٠٦): **الخصائص السايكومترية لأدوات القياس في البحوث النفسية**، ط ١، كلية التربية، جامعة الملك بن سعود، السعودية.

٤١. حسنين، حسين محمد (٢٠٠٧):**مهارات المعلم**، دار مجدلاوي، ط١، عمان، الأردن.

٤٢. حسين، حوراء عودة(٢٠٢٣): الكفايات التدريسية تبعًا لأنموذج تيباك ومهارات الحياة اللازمة لمهنة التدريس وعلاقتها بمفاهيم اقتصاد المعرفة لدى مدرسي الكيمياء،**(رسالة ماجستير غير منشورة)**، جامعة بغداد، العراق .

٤٣. عبد السلام، بشير(٢٠٠٧):**الكفاية التواصلية وتقنيات التعبير والتواصل**، ط ٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٤٤. الحموز، محمد عواد (٢٠٠٤): **تصميم التدريس**، ط ١، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٤٥. الحيلة، محمد محمود(٢٠١٤): **مهارات التدريس الصفي**، ط٤، دار المسيرة، عمان، الأردن.

٤٦. خطاب، محمد صالح (٢٠١٠): **الإدارة الصفية المشكلات التعليمية والحلول**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٤٧. الخطايبة، ماجدة وآخرون(٢٠٠٢): **التفاعل الصفي**، ط ١، دار الشروق، عمان، الأردن.

٤٨. خليل، محمد أبو فتوح حامد (٢٠١١): **التقويم التربوي بين الواقع والمأمول**، مكتبة الشنقري، مدينة المنورة، السعودية.

٤٩. الخليلي،امل عبد السلام (٢٠٠٥):**ادارة الصف المدرسي**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٥٠. الخوري، توما جورج (٢٠٠٨): **القياس والتقويم في التربية والتعليم**، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

٥١. الخولي، محمد علي (٢٠٠٢): **الحياة مع لغتين- الثنائية اللغوية**، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٥٢. دخيل الله، رفعة مبارك(٢٠٢٠): **معلم القرن الحادي والعشرين- الرؤى التربوية والمهنية التدريبية**، ط١، مكتبة المجتمع العربي، عمان، الأردن.

٥٣. درار، سهام حمزة الخير(٢٠١٥) : الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة الانجليزية بمرحلة التعليم الاساس، **(اطروحة دكتوراه منشورة)**، جامعة السودان، السودان.

٥٤. دريج، محمد (٢٠٠٣) : **مدخل الى علم التدريس(تحليل العملية التعليمية)**، ط١، دار الكتاب الجامعي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٥٥. دعمس، مصطفى(٢٠١٠): **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، ط١، دار غيداء، عمان، الاردن.

٥٦. دعمس، مصطفى نمر (٢٠٠٨): **إدارة الجودة الشاملة في التربية والتعليم**، دار غيداء، عمان،الأردن.

٥٧. دعمس، مصطفى نمر(٢٠٠٩): **اعداد و تأهيل المعلم**، دار عالم الثقافة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن.

٥٨. الدليمي، احسان عليوي ناصر (٢٠١٤):**الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**، مكتبة احمد الدباغ، بغداد، العراق.

٥٩. الراجي، محمد(٢٠١٣): **بيداغوجيا الكفايات**، ط٢، طوب بريس، الرباط، المغرب.

٦٠. راشد، علي(٢٠٠٥): **كفايات الأداء التدريسي**، ط١، دار الفكر العربي، مصر.

٦١. الرشيد، عبد الرزاق داغر (٢٠١٢): **الطريقة التواصلية في تعليم اللغة**، ط١، دار اليازوري، الأردن.

٦٢. الركيك، مهند(٢٠٠٥): **نظرية التواصل في ضوء اللسانيات الحديثة والتواصل**، كلية التأخي، العراق.

٦٣. ريان، محمد هاشم (٢٠٠٤): **دليل المعلم في تعليم وتعلم المهام والمسؤوليات**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٦٤. الزبيدي، عبد السلام جودت (٢٠٢١): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس(مفاهيم نظرية واسس تطبيقية)**،ط١، مؤسسة دار الصادق الثقافية، بابل، العراق.

٦٥. الزكي، احمد عبد الفتاح (٢٠١٧): **ادارة الصف المدرسي خلفية نظرية ونصائح عملية**، ط١، مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع، العراق.

٦٦. الزيات، احمد و مصطفى، إبراهيم وعبد القادر، حامد و النجار محمد(٢٠٠٤): **المعجم الوسيط** ،ط٤، دار الدعوة، القاهرة، مصر.

٦٧. زيتون، كمال عبد الحليم (٢٠٢٠): **التدريس نماذجه ومهاراته**، ط١، عالم الكتاب للنشر والتوزيع القاهرة، مصر.

٦٨. زيتون، حسن حسين (٢٠٠٤): **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ الدرس**، ط٢، عالم الكتب، مصر.

٦٩. الساعدي، حسن حيال محيسن (٢٠٢٠): **المعلم الفعال واستراتيجيات ونماذج تدريسه**، ط٢، مكتب الشروق للطباعة والنشر، العراق.

٧٠. السامرائي، قصي محمد الخفاجي، رائد ادريس(٢٠١٤):**الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس**، ط١، دار دجلة ناشرون وموزعون عمان، الاردن.

٧١. سعده، عبد الله وقاسم، غريب (٢٠٠٥): **الكفايات وإستراتيجية اكتسابها**، عالم التربية، لبنان.

٧٢. سلامة، عادل أبو العز احمد و الخريسات، سليم عبد سالم و صوافطة، وليد عبد الكريم و قطيط، غسان يوسف (٢٠٠٩): **طرائق التدريس العامة/معالجة تطبيقية معاصرة**، ط١، دار الثقافة، عمان.

٧٣. سليمان، امين علي وابو علام، رجاء محمود (٢٠٠٩): **القياس والتقويم في العلوم الانسانية اسسه وادواته وتطبيقاته**، ط١، دار الكتاب الحديث، القاهرة، مصر.

٧٤. سليمان، سناء محمد(٢٠١٤): **سيكولوجية الاتصال الإنساني ومهارته**، ط١،عالم الكتب، القاهرة، مصر.

٧٥. سليمان، نايف والحموز، محمد عواد (٢٠٠١): **أساليب تعليم الأطفال القراءة والكتابة**، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع الأردن.

٧٦. سليماني، فاطمة الزهراء(٢٠١٦): **الكفايات التدريسية في التعليم الابتدائي**، جامعة وهران، الجزائر، مجلة الباحث، العدد (٣)، المجلد(١٢).

٧٧. سناء، كاظم محمد(٢٠١٣): الكفايات المهنية لتحديد مدى جودة مدرسي اللغة الانكليزية في المدارس الثانوية الخليجية(البصرة انموذجاً)، **مجلة الفتح العربي**، م(٤١)، ع(١-٢).

٧٨. سمارة، فوزي(٢٠١٧):**التفاعل الصفي- السياسة التربوية واثرها على البيئة الصفية**، دار الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٧٩. السيد، علي محمد (٢٠١١): **موسوعة المصطلحات التربوية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٨٠. شبر، خليل إبراهيم واخرون(٢٠١٠) :**اساسيات التدريس**، ط١، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٨١. شحاته، حسن(٢٠٠٨): **المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية**، مكتبة الدار العربية للكتاب، ط ا، القاهرة.

٨٢. الشريف، فهد (٢٠٠٦): بناء استراتيجية قائمة على الكفايات لإعداد معلم اللغة الانكليزية للمرحلة الابتدائية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة،(**اطروحة دكتوراه غير منشورة**)، السعودية.

٨٣. شفيق، محمد (٢٠٠١): **البحث العلمي لأعداد البحوث العلمية**، دار الوفاء للطباعة والنشر، القاهرة مصر.

٨٤. شوق، محمود وسعيد محمد (٢٠٠١):**معلم القرن الحادي والعشرين**، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٨٥. الشويلي، حيدر محسن(٢٠٢١): **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية في ضوء التعلم المنظم ذاتياً**، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم تربية الرفاعي بذي قار العراق، مجلد(٢)، العدد (٣).

٨٦. الشيخ، تاج السر عبدالله و عبد الرحمن، نائل محمد و عبد المجيد، بثينة احمد محمد(٢٠٢٠):**القياس والتقويم التربوي**، ط٧، مكتبة الرشد، جدة، المملكة العربية السعودية.

٨٧. صادق، فاطمة الزهراء صادق (٢٠١٧): **التواصل اللغوي ووظائف عملية الاتصال في ضوء اللسانيات الحديثة**، مجلة الأثر، جامعة سيدي بلعباس (الجزائر)، العدد ٢٨.

٨٨. صالح، رحيم علي، وداخل سماء تركي (٢٠١٧): **المنهج والكتاب والمدرسي**، ط، مكتبة نور الحسن للطباعة والتنضيد بغداد، العراق.

٨٩. الصانع، حسين سعيد (٢٠١٧): **كفايات معلمي التربية المهنية القائمة على الاقتصاد المعرفي**،ط١، دار شهرزاد للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٩٠. صلاح الدين، عرفة محمود (٢٠١١): **تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات رؤية تربوية معاصرة**، عالم الكتب، ط ٢، القاهرة، مصر.

٩١. الضامن، منذر (٢٠٠٧): **أساسيات البحث العلمي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٩٢. طافش، محمود (٢٠١٣): **كيف تكون معلما مبدعاً**، دار جهينة للنشر والتوزيع، الاردن.

٩٣. طعيمة، رشدي(٢٠٠٦): **المعلم كفاياته، إعداده، تدريبه**، القاهرة، دار الفكر العربي، مصر.

٩٤. الطناوي، عفت مصطفى(٢٠١٣): **التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.

٩٥. الطيبي، عبدالله والفضة، احمد (٢٠٢١):الكفاءات التواصلية للمدرسين واهميتها في التعليم المدرسة الابتدائية انموذجاً، **(اطروحة دكتوراه منشورة)**، جامعة العقيد احمد دراية، الجزائر .

٩٦. عباس ،محمد خليل(٢٠٠٩): **مدخل الى مناهج البحث العلمي في التربية وعلم النفس**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

٩٧. عباس، محمد خليل واخرون(٢٠١٤): **مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٥، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

٩٨. عبد الرحمن، أنور حسين وزنكة، عدنان حقي شهاب(٢٠٠٧): **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية**، ط١، دار الكتب، بغداد ، العراق.

٩٩. عبد السادة، كاظم عبد الحسن (٢٠١٣): تقويم اداء مطبقي اللغة الانجليزية في استخدام اللغة الصفية،**(رسالة ماجستير غير منشورة)**، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، العراق.

١٠٠. عبد العزيز، بركات(٢٠١٤): **مقدمة في التحليل الاحصائي**، دار المنهل، عمان، الأردن.

١٠١. عبد الهاشمي، عبد الرحمن (٢٠٠٨): **استراتيجيات حديثة في فن التدريس**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

١٠٢. عبد الوهاب، اسعد عبد المحسن (٢٠١٩): **المنهج التواصلي للغة الانكليزية في مدارس العراق بين الاهداف والتطبيق**، مجلة العتبة العباسية المقدسة، العراق.

١٠٣. عبد ربه، ابراهيم علي ابراهيم(٢٠١٣): **مبادئ علم الاحصاء**، دار الجامعية للنشر والتوزيع، الاسكندرية، مصر.

١٠٤. عبيدات، سهيل احمد(٢٠٠٧): **اعداد المعلمين وتنميتهم**، ط١، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٠٥. العبيدي، إسراء عاكف علي(٢٠٠٨): **تقويم الكفايات التدريسية لدى معلمى العلوم في المرحلة الابتدائية**، مجلة الفتح، جامعة ديالى(٣١).

١٠٦. العتيبي، فرات، وأبو شنب، ميساء(٢٠١٥): **مشكلات التواصل اللغوي**، مركز الكتاب الأكاديمي، عمان، الأردن.

١٠٧. عجاج، منير محمد علي (٢٠١٢): أثر المنحى التواصلي في تحسين بعض مهارات التحدث لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، **(رسالة ماجستير منشورة)**، جامعة البترا، عمان.

١٠٨. عدس، محمد عبد الرحيم(٢٠٠٠): المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الاردن.

١٠٩. عدس، عبد الرحمن(٢٠٠٠): **مبادئ الاحصاء في التربية وعلم النفس**، ط ٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع الأردن.

١١٠. العدوان، زيد سليمان والحوامدة، محمد فؤاد(٢٠١١): **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١١. العريني، محسن السيد(٢٠١٦): **مناهج البحث العلمي**، قسم المكتبات والوثائق والمعلومات بجامعة القاهرة، مصر.

١١٢. العزاوي، رحيم يونس كرو(٢٠٠٨): **مقدمة في منهج البحث العلمي**، دار دجلة، عمان، الأردن.

١١٣. عسكر، علاء صاحب(٢٠٠٨): **الكفايات التعليمية ودورها في تطوير أداء معلمي المستقبل**، مجلة جامعة كركوك، مجلد (٣)، العدد (٢).

١١٤. عطية، محسن علي (٢٠٠٩): **البحث العلمي في التربية مناهجه ادواته وسائله الاحصائية**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١٥. عطية، محسن علي(٢٠١٠): **اسس التربية الحديثة ونظم التعليم**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١٦. عطية، محسن علي(٢٠١٠): **اسس التربية الحديثة ونظم التعليم**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١١٧. عطية، محسن علي(٢٠٠٨): **مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها**، ط ١، دار المناهج للنشر والتوزيع، بغداد.

١١٨. علوي، محمد إسماعيلي(٢٠١٣): **التواصل الإنساني (دراسة لسانية)**، ط١، دار كنوز المعرفة العلمية، عمان، الاردن.

١١٩. علي، عواطف(٢٠١١): **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم المستقبل**، مجلة كلية التربية (افاق تربوية)، العدد (٢).

١٢٠. الزغول، عماد عبد الرحيم و المحاميد، شاكر عقلة (٢٠١٠): **التدريس الصفي**، ط٢، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٢١. العمايرة، محمد حسن(٢٠٠٧):**المشكلات الصفية، السلوكية، التعليمية، الأكاديمية** ، دار الميسرة للنشر و التوزيع، عمان، الاردن .

١٢٢. عمر، محمود احمد(٢٠١٠): **القياس النفسي والتربوي**، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٢٣. العمراني، عبد الغني محمد اسماعيل(٢٠١٤): **أصول التربية**، ط ٢، دار الكتاب الجامعي، اليمن.

١٢٤. العناني، وليد أحمد و علوي، حافظ إسماعيل(٢٠٠٩): **أسئلة اللغة، أسئلة اللسانيات**، ط١، الدار العربية للعلوم ناشرون، الجزائر.

١٢٥. العوادي، أمال، و كوريال، مريم (٢٠١٥): الطريقة التواصلية وأثرها على التلميذ في الطور المتوسط السنة الأولى متوسط انموذجاً" دراسة ميدانية، **(رسالة ماجستير منشورة)**، قسم اللغة العربية وآدابها – كلية الآداب واللغات – جامعة اكلي محند، الجزائر.

١٢٦. عودة ،محمد (٢٠٠٦):**إعداد معلم المرحلة الأساسية**، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات المتحدة.

١٢٧. عيد،غادة خالد(٢٠٠٤): **قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس**، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد(٥)، العدد(٣)، كلية التربية جامعة البحرين.

١٢٨. العيسوي، عبد الرحمن(٢٠٠٨): **اضطرابات الطفولة والمراهقة وعلاجها**، ط١، دار الراتب الجامعية، بيروت، لبنان.

١٢٩. الغريب، رمزية(١٩٨٨): **القياس والتقويم النفسي والتربوي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

١٣٠. الغالبي، عودة عبد الرزاق(٢٠١٦): **أهمية التواصل في عملية تعلم اللغة الإنكليزية**، ط١، دار الكتب والوثائق العراقية، بغداد، العراق.

١٣١. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم(٢٠٠٣): **الكفايات التدريسية(المفهوم – التدريب _الاداء)** ط١، دار الشروق، عمان، الأردن.

١٣٢. الفتلاوي، سهيلة محسن(٢٠٠٤): **تفريد التعليم في اعداد وتأهيل المعلم–أنموذج في القياس والتقويم التربوي** ،ط٣، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

١٣٣. الفرح، وجيه، ودبابنه ميشيل(٢٠٠٦): **اساسيات التنمية المهنية للمعلمين**، ط١، دار الوراق للنشر والتوزيع، عمان ، الأردن.

١٣٤. الفرطوسي، علي سموم وآخرون(٢٠١٥): **القياس والاختبار والتقويم في المجال الرياضي**، مطبعة المهيمن، بغداد، العراق.

١٣٥. الفريداوي، سعدون صالح (٢٠٠٧): تقويم الكفاية التدريسية لخريجات معاهد اعداد المعلمات الصباحية والمسائية،**(رسالة ماجستير غير منشورة)**، الجامعة المستنصرية ، كلية التربية الاساسية، العراق.

١٣٦. الفيروز، مجد الدين محمد بن يعقوب(٢٠٠٥): **القاموس المحيط**، ط ٨، مؤسسة الرسالة للطبع والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

١٣٧. فيصل، محمد بني حمد(٢٠١٥):**تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**، ط١، دار الاعصار العلمي للنشر، الأردن

١٣٨. القرني، فاطمة مصلح(٢٠١٨): **كفايات معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية** ،ط١، دار الادب العربي للنشر والتوزيع، القاهرة ، مصر.

١٣٩. قطامي، نايفة(٢٠٠٤): **مهارات التدريس الفعال**، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع ،عمان، الأردن.

١٤٠. قطيشات، ليلى عبد الحليم(٢٠١٣): **الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية**، ط١، مركز الكتاب الاكاديمي، عمان، الأردن.

١٤١. القميزي، حمد بن عبد الله (٢٠١٧): **تقنيات التعليم ومهارات الاتصال**، ط٢، دار روابط للنشر وتقنية المعلومات، القاهرة، مصر.

١٤٢. الكبيسي، وهيب مجيد(٢٠١١): **الإحصاء التطبيقي في العلوم الاجتماعية**، ط١، دار العالمية، بيروت، لبنان.

١٤٣. الكريمين، رائد أحمد إبراهيم(٢٠١٧):**استراتيجيات التدريس الفعال بين الكفايات التعليمية ونظريات التعلم**، شركة دار الأكاديميون، عمان.

١٤٤. الكسواني، مصطفى وآخرون(٢٠٠٥): **إدارة التعلم الصفي**، دار صفاء للنشر والتوزيع الأردن.

١٤٥. كوافحة، تيسير مفلح(٢٠١٠): **القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة**، ط٣، دار المسيرة للنشر والطباعة، عمان، الأردن.

١٤٦. كحول، شفيقه وغربي، صباح (٢٠١٨): **مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الاجنبية – اللغة الانكليزية انموذجاً**، دفاتر مخبر المسألة التربوية في ظل التحديات الراهنة، العدد(٢٠).

١٤٧. لفقي، جليلة(٢٠١٧): **تقويم الكفايات التدريسية لأستاذ التعليم الابتدائي**، جامعة مرباح ورقلة ، الجزائر، مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية، مجلد (٣)، العدد(٣٣).

١٤٨. لوكاس، كرستوفر(١٩٨٠): **حضارة الرقم الطينية وسياسة التربية والتعليم في العراق القديم**، دار الجاحظ للنشر، بغداد، العراق.

١٤٩. الامام، مصطفى محمود، وآخرون(١٩٩٠): **التقويم والقياس**، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد، العراق.

١٥٠. الاغا، عبد المعطي رمضان(٢٠٠٤): **الاتجاهات المعاصرة في تقويم اداء المعلم، المؤتمر السادس عشر، تكوين المعلم(الجمعية المصرية للمناهج و طق التدريس)**، المجلد الاول، دار الضيافة في جامعة عين شمس، مصر.

١٥١. المبارك، عبد الصادق(٢٠١٦): **كفايات ذوي المهن التربوية**، ط١، مطبعة جامعة النيلين الخرطوم.

١٥٢. المتوكل، أحمد (٢٠٠٦): **المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي الأصول والامتدادات**، ط١، دار الأمان، الرباط، المغرب.

١٥٣. مجدي، عزيز ابراهيم و حسب الله ،محمد عبد الحليم(٢٠٠٢): **التفاعل الصفي(مفهومة**، تحليله، مهاراته)، ط١،عالم الكتب، القاهرة، مصر.

١٥٤. مجيد، سوسن شاكر(٢٠٠١): **تطورات معاصرة في التقويم التربوي**، ط ١، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٥٥. محمد، مصطفى وسهير، حوالة(٢٠٠٥): **إعداد المعلم تنميته وتدريبه**، دار الفكر، عمان، الاردن.

١٥٦. محمود، حمدي شاكر(٢٠٠٤): **التقويم التربوي للمعلمين والمعلمات**، ط ١، دار الاندلس للنشر والتوزيع، جامعة أسيوط، مصر.

١٥٧. امين، حسين(٢٠١١): **المدرسة المستنصرية. عن تاريخ التربية والتعليم في الاسلام**، دار الشؤون الثقافية العامة، ط٢، بغداد، العراق .

١٥٨. المحمودي ،محمد سرحان علي(٢٠١٩): **مناهج البحث العلمي**، ط٣، دار الكتب، صنعاء، اليمن.

١٥٩. مخائيل، امطانيوس نايف(٢٠١٥): **القياس والتقويم النفسي والتربوي للأسوياء وذوي الحاجات الخاصة**، ط ١، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

١٦٠. مدبولي، محمد عبد الخالق(٢٠٠٢): **التنمية المهنية للمعلمين- الاتجاهات المعاصرة المداخل الاستراتيجية**، دار الكتاب الجامعي العين، الإمارات المتحدة.

١٦١. مدحت، أبو النصر(٢٠٠٩): **مهارات الاتصال الفعال مع الآخرين**، ط٢،المحمد العربية للتدريس والنشر، القاهرة، مصر.

١٦٢. مرعي، توفيق(١٩٨٣): **الكفايات التعليمية في ضوء النظم**، ط(١)، دار الفرقان للنشر والتوزيع، الأردن.

١٦٣. مرعي، توفيق(٢٠١٣): **الكفايات التعليمية للمعلمين**، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٦٤. مرعي، توفيق(٢٠٠٣): **شرح الكفايات التعليمية**، ط١، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٦٥. مصطفى، هيثم محمد (٢٠١٤): **ملامح من النظرية الوظيفية التواصلية عند جني في كتابة الخصائص**، مجلة كلية العلوم الاسلامية، المجلد، العدد(٢٠).

١٦٦. مصطفى، عفاف عثمان (٢٠١٤):**استراتيجيات التدريس الفعال**، ط١، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.

١٦٧. مصطفى، عفاف عثمان(٢٠١٤): **استراتيجيات التدريس الفعال**، ط١، دار الوفاء للطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر .

١٦٨. معروف، نايف محمود (٢٠٠٨): **خصائص العربية وطرائق تدريسها**، دار النفائس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.

١٦٩. المفرج، بدرية(٢٠٠٨): **الاتجاهات المعاصرة في اعداد المعلم وتنميته مهنية**، دار الكتاب الجامعي، العين.

١٧٠. منشد، فيصل عبد(٢٠١٤): **اسس ومباديء التربية**، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمّان.

١٧١. المنيزل وغرايبة(٢٠١١): **الاحصاء التربوي (تطبيقات بأستخدام الرزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٧٢. النجار، نبيل جمعة صالح(٢٠١٠): **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية**، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

١٧٣. النعيمي، محمد عبد العال واخرون(٢٠١٥): **طرق ومناهج الحث العلمي**، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

١٧٤. النوح، عبد الله(٢٠٠٤): **مبادئ البحث التربوي** ، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.

١٧٥. النور، أحمد(٢٠٠٧): **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، الجنادرية للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية.

١٧٦. هلبش، جوهارد(٢٠٠٧): **تطور علم اللغة**، ط١، ترجمة وتقديم سعيد حسن بحيري مكتبة زهراء الشرق القاهرة

١٧٧. هني، خير الدين(٢٠٠٥): **مقاربة التدريس بالكفاءات**، ط ١، مطبعة عين البنيان، الجزائر.

١٧٨. اليعقوبي، حيدر(٢٠١٣): **التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية رؤيا تطبيقية**، ط ١ ، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية، النجف، العراق.

١٧٩. ينظر، هادي نهر(٢٠١١): **دراسات في اللسانيات- ثمار التجربة**، ط١،عالم الكتب الحديث، عمان، الاردن.

١٨٠. قطامي، يوسف و نايفة قطامي(٢٠٠٥): **ادارة الصفوف- الاسس السيكولوجية**، دار الفكر، ط٢،عمان، الاردن.

ثانياً: المصادر الأجنبية :

181. Abd al-magid mohammed al-mamun (2006): **The effect of teachers attitudes on the effective implementation of the communicative approach in esl classrooms**, university of south Africa.

182. Abdullah, Coskun(2011): **Investigation of the Application of Communicative.**

183. Al-Afeef'Mohammed (2002):**Communicative Language Teaching in the Upper Basic Grades in Jerash District, A teachers' Prespective**.

184. Al-Noori, B. S.,& Rashid, B.N. M.(2019): **Teaching English as a Foreign Language in Iraq**. LAP LAMBERT Academic Publishing.

185. Babyak, A.E.Koorland M.& Mathes.P.G.(2000): **The effects of story mapping instruction of the reading comprehension of students with behavioural disorders**. 25(3),.Ret rived.

186. Celce-Murcia,M.&Olshtain,E,(2000):**Discourse and contextin language teaching,** Cambridge, CambridgeUniversity Press

187. Cook,G.(2003):**Applied linguistics,Oxford**, Oxford University Press

Thornbury, S. (2006): **How to teach speaking**, New York, Longman

188. Coskun,Abdullah2011):**Investigation Of (Application Of Communicative Language) Teaching in the English Language**

189. Dubin,F.&Olshtain,E.(2000):**Course design, Cambridge**,Cambridge University Press.

190. Fauziati, Endang(2015): A State of the Art of Communicative Competence Theory, **Ahmad Dahlan Journal of English Studies (ADJES) Vo(2),Issue(2).**

191. Freeman, D. L.(2000):**Techniques and principle in languageteaching, Oxford** , Oxford University Press.

192. Harmer,J.(2004): **The practice of English Language Teaching,(3rd ed.)**,New York, Longman .

193. Hejal,A.,Jassim(2015): **The communicative method**, ducation Beirut re-search enter press.

194. IslamFariya(2016):**Effectiveness of Communicative Language Teaching Bangladesh, M.A.inTESOL.at Primary Level in Bangladesh**, BRAC University, Dhaka.

195. Jihyzon, J.(2009**): Key issues in applying the communicative approach in Korea: Follow-up after 12 years of Implementation**, English Teaching ,Vo(l), No 64.

196. Kasumi ,Hysen(2015): **Communicative Language Teaching and Its Impact on Students' Performance,Journal of Educational and Social Research** ,MCSER Publishing, Rome-Italy, Vo(l), No(1).

197. M.Y.(2017): English Language Teaching Methods and Reforms in English Curriculum in Iraq: an Overview", **Journal of University of Human Development.**Vol 3, No(3).

198. Mac Burnie, Sarah(2017): **English for Irag, Teacher's Book, 1st Primary. First Edition, Garnet Publishing Ltd. Southern Court. South Street Reading RG1 4QS, UK.**

199. Owen, E. A.Razali, A. B.,& Elhai. I.A.(2019): **From The Past To The Present: A View Of Teaching English As A Foreign Language (Ef) in Libya And The Role Of Communicative Language Teaching (CIt).**

200. Pinter,A.(2006):**Teachin young Language learners**,Oxford:Oxford University Press.

201. Richards, J.C. (2006): **Communicative language teaching today**, New York: Cambridge University Press

202. Richards, J.C.& Rodgers, T.S.(2001): **Approaches and methods in language teaching, A description and analysis**, Cambridge, Cambridge University Press

203. Shareef , Dijla Abbood(2018): **Evaluating the English Textbook English for Iraq for the Fifth Primary Stage in the Light of Quality Standards**.

204. Sofi-Karim, M.(2015): **English Language Teaching in the Kurdistan Region of Iraq**. Unpublished Thesis. Webster University.

الملاحق

ملحق (١)

بسمه تعالى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا

Higher Education And Scientific Research
Misan University
The Basic Education College
Graduate Studies

العدد : ٤٣٧
التاريخ : ٢ / ١ / ٢٠٢٤

No :
Date :

﴿ نَبْنِي وَالْحَقُّ الشَّعْبُ الْعِرَاقُ أَقْوَى وَأَصْدَقُ ﴾

إلى / المديرية العامة للتربية في محافظة ميسان

م / تأييد

نهديكم أطيب التحيات

نؤيد لكم بان الطالبة (دانية حميد مجيد) أحدى طالبات كليتنا في الدراسات العليا / الماجستير / قسم معلم الصفوف الاولى / تخصص علوم تربوية ونفسية – مناهج وطرائق تدريس عامة للعام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ في السنة الثانية (البحثية) وبناءً على طلبها زودت بهذا التأييد .

مع وافر القدر والاحترام

أ.م.د عمار محمد حطاب

معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا

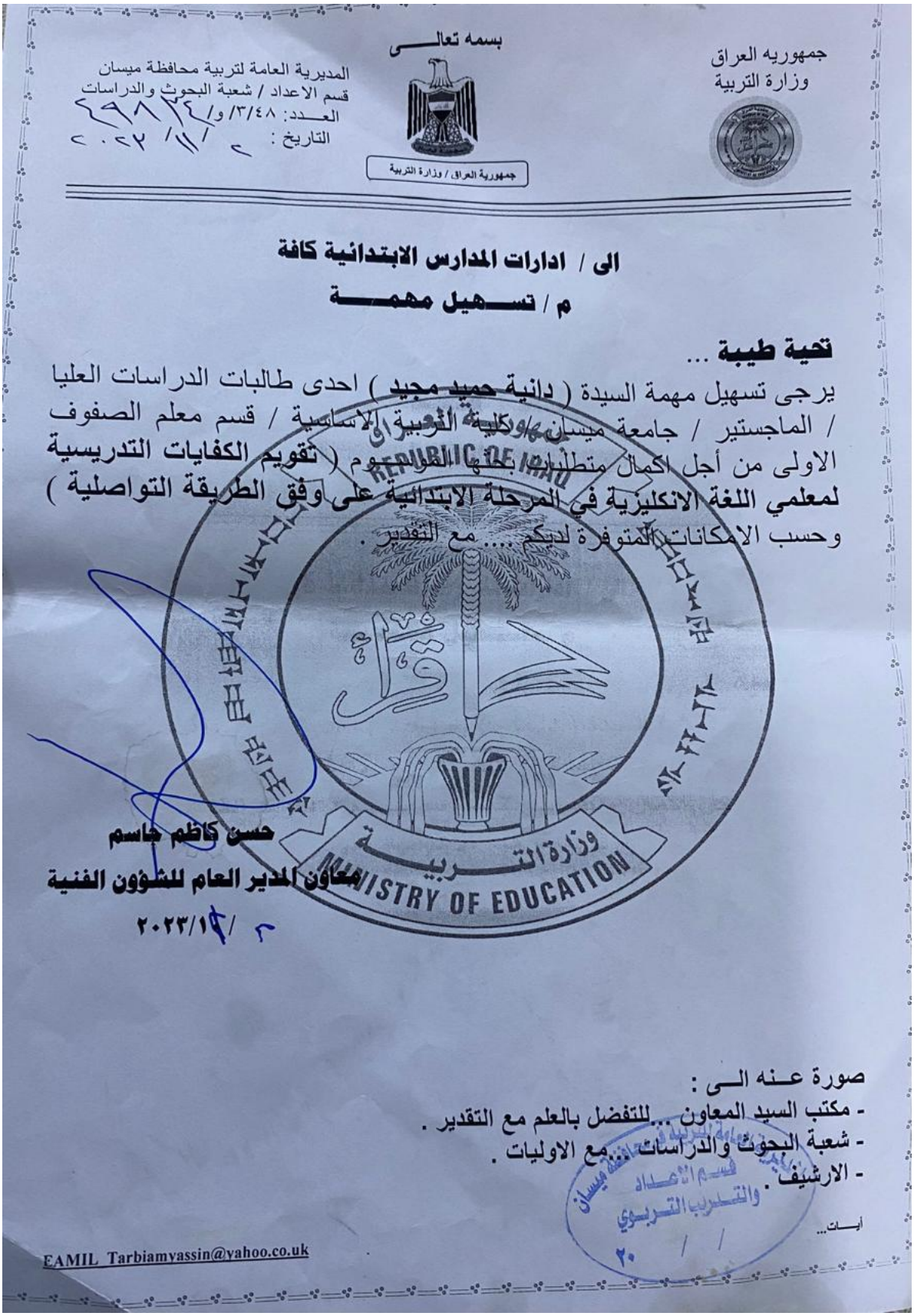
/ ١ / ٢٠٢٤

نسخه منه إلى/

- الصادرة

Iraq – Misan – Al Kahla Road
العراق – ميسان – طريق الكحلاء
E-mail : drasat.miuni.bec@gmail.com

ملحق (٢)



جمهوريه العراق
وزارة التربية

بسمه تعالـــى

جمهورية العراق / وزارة التربية

المديرية العامة لتربية محافظة ميسان
قسم الاعداد / شعبة البحوث والدراسات
العـــدد: ٣/٤٨/ و/
التاريخ :

الى / ادارات المدارس الابتدائية كافة

م / تســـهيل مهمـــــة

تحية طيبة ...

يرجى تسهيل مهمة السيدة (**دانية حميد مجيد**) احدى طالبات الدراسات العليا / الماجستير / جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية / قسم معلم الصفوف الاولى من أجل اكمال متطلبات بحثها الموسوم (**تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانكليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية**) وحسب الامكانات المتوفرة لديكم .... مع التقدير .

REPUBLIC OF IRAQ
وزارة التربية
MINISTRY OF EDUCATION

حسن كاظم جاسم
معاون المدير العام للشؤون الفنية
٢٠٢٣/١٢/

صورة عـنه الـى :
- مكتب السيد المعاون ...للتفضل بالعلم مع التقدير .
- شعبة البحوث والدراسات ...مع الاوليات .
- الارشيف .

قسم الاعداد والتدريب التربوي

ابـــات...

EAMIL Tarbiamyassin@yahoo.co.uk

ملحق(٣)

أسماء السادة المحكمين والمختصين مُرتبة حسب الترتيب الابجدي للحروف واللقب العلمي

ت	اسم الخبير	اللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل
١)	احمد عبد المحسن الموسوي	أ. د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية
٢)	امجد عبد الرزاق حبيب	أ. د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم
٣)	حيدر محسن سلمان الشويلي	أ. د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ذي قار / كلية التربية للعلوم الصرفة
٤)	زينب فالح سالم الشاوي	أ. د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم
٥)	خنساء حسن البهادلي	أ . د	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	جامعة بغداد/كلية التربية للعلوم الانسانية
٦)	زينة جبار غني	أ.د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة بابل/ كلية التربية الاساسية
٧)	سلام ناجي باقر	أ.د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية
٨)	سلام خير الله عبد	أ. د	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	جامعة بغداد/ كلية التربية ابن رشد
٩)	سعد جويد كاظم الجبوري	أ.د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة كربلاء / كلية التربية
١٠)	صدام محمد حميد	أ.د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة الموصل / كلية التربية للعلوم

١١)	عبد الجبار علي دروش	أ. د	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية
١٢)	علاء حسين عودة	أ. د	طرائق تدريس انكليزي	جامعة البصرة/كلية التربية للعلوم الانسانية
١٣)	كريم عبيس ابو حليل	أ.د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة المثنى / كلية التربية للعلوم
١٤)	مديحة سيف الدين	أ. د	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	جامعة تكريت /كلية التربية للعلوم الانسانية
١٥)	ناهدة طه مجيد	أ.د	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	جامعة تكريت/ كلية التربية للعلوم الانسانية
١٦)	نجم عبدالله غالي	أ.د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية
١٧)	اسمهان عنبر لازم	أ. م. د	طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية
١٨)	الاء علي حسين	أ.م. د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية
١٩)	حيدر كاظم خضير	أ.م. د	طرائق تدريس انكليزي	جامعة البصرة/كلية التربية للعلوم الانسانية
٢٠)	رائد رمثان حسين التميمي	أ.م. د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة سومر/ كلية التربية الاساسية
٢١)	لقاء حبيب العبيدي	أ.م. د	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	جامعة ديالى /كلية التربية للعلوم الانسانية
٢٢)	مريم ياسر كاظم	أ.م. د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية الاساسية
٢٣)	نضال عيسى عبد	أ.م. د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة / كلية التربية للعلوم

٢٤)	وسام عبدالكريم حميد	أ.م. د	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة البصرة/ كلية التربية للعلوم
٢٥)	سعد صلال سرحان	أ.م	طرائق تدريس اللغة الانكليزية	الجامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية

ملحق (٤)

بطاقة الملاحظة بصورتها الاولية

جامعة ميسان

كلية التربية الأساسية

قسم معلم الصفوف الأولى / الدراسات العليا

مناهج وطرائق تدريس عامة

م / استبانة آراء المحكمين في مدى صلاحية فقرات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية

حضرة الدكتور / ة ..... المحترم / ة

تحية طيبة .....

تروم الباحثة إجراء بحثها الموسوم ب (**تقويم الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة الانكليزية في المرحلة الابتدائية على وفق الطريقة التواصلية)** ومن متطلبات البحث الحالي إعداد استبانة بكفايات التدريس تتكون من اربعة مجالات هي (كفاية التخطيط ، كفاية التنفيذ ، كفاية الاتصال والتفاعل الصفي ،و كفاية التقويم) وكل مجال يضم مجموعة من الفقرات.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة علمية ودراية في هذا المجال ، لذا ترجى الباحثة منكم الحكم على مدى صلاحية فقرات بطاقة الملاحظة من عدمها ..

ولكم جزيل الشكر والامتنان

اسم الخبير :.....

اللقب العلمي : .....

التخصص : .....

مكان العمل :.....

المشرف

أ. د سعدون صالح مطر

الباحثة

دانية حميد مجيد

ت	كفاية التخطيط	صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل
١.	يعد خطط سنويةً تتسم بالمرونة			
٢.	يعد خطط يومية تتوافق مع الخطط السنوية			
٣.	يواكب الاتجاهات العلمية الحديثة في تحقيق اهداف المادة الدراسية			
٤.	يترجم الافكار النظرية في الخطة الى واقع عملي			
٥.	يوزع الوقت على الانشطة اللازمة في الدرس			
٦.	يحدد الهدف العام لموضوع الدرس			
٧.	يربط هدف الدرس بالمهارات والمواقف التعليمية			
٨.	يراعي مستوى خبرات الطلبة العلمية السابقة عند تخطيط الدرس			
٩.	يراعي مستوى النضج العقلي للتلاميذ عند تخطيط الدرس			
١٠.	يثبت مفردات الخطة الدراسية بإتقان			
١١.	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس			
١٢.	يستخدم الوسائل التعليمية السمعية و البصرية الملائمة			
	كفاية التنفيذ	**صالحة**	**غير صالحة**	**بحاجة الى تعديل**
١٣.	يربط الدرس الحالي بالدرس السابق عن استخدام تهيئة المراجعة			
١٤.	يستخدم الوسائل التعليمية السمعية والبصرية الملائمة			
١٥.	يتفاعل لفظيًا مع المتعلمين اثناء شرح الدرس و الاصغاء باهتمام الى افكار واراء التلاميذ			
١٦.	يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي			
١٧.	يستخدم في تدريسه لغة سليمة			
١٨.	يقوم بأبراز عناصر الدرس المهمة قبل نهاية الدرس			
١٩.	يستخدم في تدريسه لغة سليمة			
٢٠.	يستثير دافعية التلاميذ واهتماماتهم بالتعلم الجديد			
٢١.	يصمم نشاطات اثرائية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ			

٢٢.	يشجع التلاميذ على التمكن من حل الاسئلة بأكثر من طريقة			
٢٣.	يقدم المادة الدراسية بشكل واضح بحسب ما ورد في خطة الدرس			
٢٤.	يخاطب التلاميذ بأسمائهم اثناء عملية التعليم			
٢٥.	يصغي جيداً لما يقوله التلاميذ حين طرحهم اسئلة او حين الاجابة عنها			
٢٦.	يشجع التلاميذ للتعبير عن افكارهم			
	كفاية الاتصال و التفاعل الصفي	**صالحة**	**غير صالحة**	**بحاجة الى تعديل**
٢٧.	ينظم المساحة المتوافرة في الصف بكفاءة			
٢٨.	يكون واعي بجميع الانشطة داخل غرفة الصف لتوقع المشكلات المحتملة			
٢٩.	يضع قواعد واجراءات مناسبة للنشاط الصفي المنظم			
٣٠.	يوفر فرصاً متساوية لمشاركة جميع التلاميذ في الصف			
٣١.	يشجع التلاميذ على توجيه الاسئلة			
٣٢.	يتجنب الاستخفاف بقدرات التلميذ او الاشارة الى سلبياته او اخطائه امام زملائه			
٣٣.	يستخدم وسائل تعليمية تناسب طبيعة النشاط و تحقق الاهداف			
٣٤.	متمكن من تحديد اهداف التقويم			
٣٥.	يستخدم المعلم التنويع في اساليب التدريس			
٣٦.	يساعد المعلم التلاميذ في تطوير اساليب الاتصال الفعالة			
٣٧.	يتحرك المعلم بطريقة تسهم في الحفاظ على انتباه التلاميذ و يقظتهم داخل غرفة الصف			
	كفاية التقويم	**صالحة**	**غير صالحة**	**بحاجة الى تعديل**
٣٨.	يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة تعليمية			
٣٩.	يخطط اجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة			
٤٠.	يتقن بناء اختبارات تقيس مستوى الاهداف المعرفية			
٤١.	يستخدم انواع التقويم (التمهيدي، البنائي، الختامي)			
٤٢.	يراعي تقويم جميع جوانب الطلبة (المعرفية والمهارية (النفسحركية)			

	والوجدانية)			
٤٣.	يشخص الصعوبات الملاحظة عند كل تلميذ اثناء انجاز الانشطة التعليمية			
٤٤.	يربط عملية التقويم بنتاجات التعلم المراد تحقيقه			
٤٥.	يستخدم نتائج التقويم لتطوير نشاطه الصفي			

ملحق (٥)

بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية

اسم المدرسة : .....

اسم المعلم : .....

عدد سنوات الخبرة :.....

ت	كفاية التخطيط	جيد	متوسط	ضعيف
١.	يعد خطط سنوية تتسم بالمرونة			
٢.	يعد خطط يومية تتوافق مع الخطط السنوية			
٣.	يواكب الاتجاهات العلمية الحديثة في تحقيق اهداف المادة الدراسية			
٤.	يترجم الافكار النظرية في الخطة الى واقع عملي			
٥.	يوزع الوقت على الانشطة اللازمة في الدرس			
٦.	يحدد الهدف العام لموضوع الدرس			
٧.	يربط هدف الدرس بالمهارات والمواقف التعليمية			
٨.	يراعي مستوى خبرات الطلبة العلمية السابقة عند تخطيط الدرس			
٩.	يراعي مستوى النضج العقلي للتلاميذ عند تخطيط الدرس			
١٠.	يثبت مفردات الخطة الدراسية بإتقان			
١١.	يحدد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس			
	كفاية التنفيذ	**جيد**	**متوسط**	**ضعيف**
١٢.	يربط الدرس الحالي بالدرس السابق عن استخدام تهيئة المراجعة			
١٣.	يستخدم الوسائل التعليمية السمعية والبصرية الملائمة			
١٤.	يتفاعل لفظيًا مع المتعلمين اثناء شرح الدرس و الاصغاء باهتمام الى افكار واراء التلاميذ			
١٥.	يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي			
١٦.	يقوم بأبراز عناصر الدرس المهمة قبل نهاية الدرس			
١٧.	يستخدم في تدريسه لغة سليمة			
١٨.	يستثير دافعية التلاميذ واهتماماتهم بالتعلم الجديد			

١٩.	يصمم نشاطات اثرائية تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ			
٢٠.	يشجع التلاميذ على التمكن من حل الاسئلة بأكثر من طريقة			
٢١.	يقدم المادة الدراسية بشكل واضح بحسب ما ورد في خطة الدرس			
٢٢.	يخاطب التلاميذ بأسمائهم اثناء عملية التعليم			
٢٣.	يصغي جيداً لما يقوله التلاميذ حين طرحهم اسئلة او حين الاجابة عنها			
٢٤.	يشجع التلاميذ للتعبير عن افكارهم			
	كفاية الاتصال و التفاعل الصفي	**جيد**	**متوسط**	**ضعيف**
٢٥.	ينظم المساحة المتوافرة في الصف بكفاءة			
٢٦.	يكون واعي بجميع الانشطة داخل غرفة الصف لتوقع المشكلات المحتملة			
٢٧.	يوفر فرصاً متساوية لمشاركة جميع التلاميذ في الصف			
٢٨.	يشجع التلاميذ على توجيه الاسئلة			
٢٩.	يتجنب الاستخفاف بقدرات التلميذ او الاشارة الى سلبياته او اخطائه امام زملائه			
٣٠.	يستخدم وسائل تعليمية تناسب طبيعة النشاط و تحقق الاهداف			
٣١.	يستخدم المعلم التنويع في اساليب التدريس			
٣٢.	يساعد المعلم التلاميذ في تطوير اساليب الاتصال الفعالة			
٣٣.	يتحرك المعلم بطريقة تسهم في الحفاظ على انتباه التلاميذ و يقظتهم داخل غرفة الصف			
	كفاية التقويم	**جيد**	**متوسط**	**ضعيف**
٣٤.	يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة تعليمية			
٣٥.	يخطط اجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة			
٣٦.	يتقن بناء اختبارات تقيس مستوى الاهداف المعرفية			
٣٧.	يستخدم انواع التقويم (التمهيدي، البنائي، الختامي)			
٣٨.	يشخص الصعوبات الملاحظة عند كل تلميذ اثناء انجاز الانشطة التعليمية			
٣٩.	يربط عملية التقويم بنتاجات التعلم المراد تحقيقه			
٤٠.	يستخدم نتائج التقويم لتطوير نشاطه الصفي			

ملحق(٦)

اسماء مدارس العينة العشوائية

ت	اسم المدرسة	ت	اسم المدرسة
١	الكرامة	١٨	كربلاء المقدسة
٢	الجنائن	١٩	زين القوس
٣	الغصون	٢٠	ال الرسول
٤	قبة الصخرة	٢١	المثنى
٥	الدجيل	٢٢	الفتح العربي
٦	عزيز العراق	٢٣	الكندي
٧	الوادي المقدس	٢٤	خديجة الكبرى
٨	سدرة المنتهى	٢٥	الوثبة
٩	١٤ تموز	٢٦	الاسود
١٠	العمارة	٢٧	التضامن
١١	المبدعات	٢٨	الفيحاء
١٢	ماريا	٢٩	مكة
١٣	مدرسة الواحة	٣٠	الهدى
١٤	رقية الانصارية	٣١	ام الربيعين
١٥	محمد صادق الصدر	٣٢	الفتح العربي
١٦	بلقيس الابتدائية	٣٣	الهلال الخصيب
١٧	الجوزاء	٣٤	الخالدين

Abstract:

The aim of the current research is to **(evaluate the teaching competencies of English language teachers in the primary stage according to the communicative method)** by answering the following questions and hypotheses:

1-What is the level of possession of English language teachers in the primary stage of the necessary teaching competencies according to the communicative method?

2-What is the level of possession of English language teachers in the primary stage of the implementation competency according to the communicative method?

3-What is the level of possession of English language teachers in the primary stage of the communication and classroom interaction competency according to the communicative method?

4-What is the level of possession of English language teachers in the primary stage of the evaluation competency according to the communicative method?

The researcher followed the descriptive approach (performance evaluation), as the research sample consisted of (50) male and female teachers, (30) female teachers and (20) male teachers of English language in Maysan Governorate, Amara District, for the academic year (2023/2024). The sample was selected randomly. The researcher prepared the current research tool, which is the "Observation Card", the purpose of which is to evaluate the teaching competencies of English language teachers in the primary stage according to the communicative method. It consisted of (40) paragraphs distributed over four areas.

The field of (planning, implementation, communication and classroom interaction, evaluation), and the tool was presented to a group of experts and arbitrators specializing in teaching methods before applying it to the research sample to take their opinions, observations, and find apparent validity and logical analysis of the paragraphs. After that, the researcher applied the research tool in its final form and analyzed its results. The researcher used the statistical package (SPSS) version (23) and the program (EXCEL) in addition to using some statistical equations.

The results showed the following:

1-The level of possession of English language teachers in the primary stage of ١٠ the necessary teaching competencies according to the communicative method was weak.

2-There are no statistically significant differences at the level (0.05) in the level of possession of English language teachers in the primary stage of teaching competencies according to the communicative method attributed to the gender variable.

3-There are no statistically significant differences at the level (0.05) in the level of possession of English language teachers in the primary stage of teaching competencies according to the communicative method attributed to the experience variable.

Conclusions:

After completing the presentation and interpretation of the results, the researcher concluded the following:

1-The level of possession of English teachers in the primary stage of the necessary teaching competencies according to the communicative method was at an average level.

2-The level of possession of English teachers in the primary stage of the planning competency according to the communicative method was at a good level and ranked first.

3-The level of possession of English teachers in the primary stage of the implementation competency according to the communicative method was at an average level and ranked third.

4-The level of possession of English teachers in the primary stage of the communication and classroom interaction competency according to the communicative method was at an average level and ranked second.

5-The level of possession of English teachers in the primary stage of the evaluation competency according to the communicative method was at an average level and ranked last.

6-There are no statistically significant differences at the level of (0.05) between to the gender male and female English teachers in the primary stage attributed variable.

7-There are no statistically significant differences at the level of (0.05) ٧ to the between male and female English teachers in the primary stage attributed experience variable.

In light of the results of the current research, the researcher presented a set of recommendations and proposals, which are

Recommendations:

1-Directing the attention of officials in charge of the educational and teaching process in the Ministry of Education to the need to pay attention to the communicative approach in general and the communicative method in particular.

2-Giving teaching competencies greater importance by educational institutions concerned with the numbers of English language teachers.

3-Providing an attractive training environment to hold continuous in-service training courses for male and female English language teachers in order to contribute to raising their teaching competencies.

Suggestions:

In continuation of the findings of the current research, the researcher proposes the following:

1-Conducting a study entitled (Evaluating the teaching competencies of English language teachers in the primary stage according to the communicative method from the point of view of school principals).

2-Building a proposed training program based on the communicative method and its role in developing the teaching competencies of English language teachers.

3-Conducting a study similar to the current study to know the reality of applying the communicative method by English language teachers in the intermediate and secondary stages.

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education
And Scientific Research
University of Missan / college of Basic Education
General Teaching Methods Master's
Curricula and General Teaching Methods

Evaluating the teaching competencies of English language teachers in the primary stage according to the communicative language teaching

Master thesis presented to

The council of the college Of Basic Education_university of Misan
in partial fulfillment Of the Requirements for Master's degree in education
(General Teaching Methods)

Reasearcher
Dania Hammed Majed
Supervisor
Prof . Dr .Saadoon Salih Muttar

2024.A.D **1446.A.H**