المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)
www.refaad.com

# درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال بمنطقة الأحساء للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن

**أسماء ميرغني حسين علي**
قسم رياض الأطفال- كلية التربية- جامعة الملك فيصل- الأحساء- المملكة العربية السعودية
ahussien@kfu.edu.sa

**تاريخ استلام البحث:** ٢٠٢٠/١/١١ **تاريخ قبول البحث:** ٢٠٢٠/٢/١٢ **DOI:** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.7.3.2

**الملخص:**

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال في منطقة الأحساء للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن في ضوء متغيري المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة للعام الدراسي ١٤٤٠/١٤٤١هـ، ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة المنهج الوصفيّ، وقد تم إعداد استبيان مكون من (٤٥) مهارة موزعة على ثلاث كفايات تعليمية: وهي كفاية التخطيط وكفاية التنفيذ وكفاية التقويم. وطُبق بعد حساب صدقه وثباته على عينة من معلمات رياض الأطفال بلغ قوامها (٢٥٠) معلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية تتراوح بين درجة كبيرة ودرجة كبيرة جداً على أداة الدراسة، كما أشارت إلى أن مهارة التخطيط جاءت في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,١٢) وانحراف معياري (٠,٤٣١)، تلتها في المرتبة الثانية مهارة التنفيذ بمتوسط حسابي (٤,١١)، وبانحراف معياري (٠,٣٢٠) ثم جاءت في المرتبة الثالثة مهارة التقويم بمتوسط حسابي (٤,٠٩)، وبانحراف معياري (٠,٣١٨)، فدلت الدراسة على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التعليمية تُعزى إلى متغير المؤهل العلمي، ودلت أيضاً على وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح اللائي تزيد خبراتهن عن (١٠) سنوات وأوصت الدراسة بإجراء دراسات تقوم بقياس درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات الشخصية.

**الكلمات المفتاحية:** رياض الأطفال؛ كفاية التخطيط؛ كفاية التنفيذ؛ كفاية التقويم؛ سنوات الخبرة.

## المقدمة:

تعدً مرحلة رياض الأطفال اللبنة الأولى في بناء النظام التعليمي، لذا أولتها دول العالم المتقدمة اهتماماً خاصاً تمثل في تأهيل وتدريب الكوادر العاملة في هذه المرحلة، ولا سيما المعلمات اللائي يقع عليهن عبء ترجمة السياسات التعليمية إلى واقع من خلال تنفيذ المنهج المقرر، وتهيئة البيئة التعليمية. ونظراً لأهمية دور معلمة رياض الأطفال فهي مديرة وميسرة وموجهة لعملية التعلم والتعليم، وممثلة لقيم المجتمع وتراثه وتوجهاته وهي قناة اتصال بين المنزل والروضة، ومسؤولة عن إدارة الصف وحفظ النظام، ومساعدة في عملية النمو، وتقديم المهارات اللازمة للأطفال (الناشف، ٢٠١٧). ودورها في تحقيق الأهداف التربوية الخاصة بمرحلة رياض الأطفال؛ عليه فإن سلوك المعلمة يؤثر على نحو فعال وقوي في الجو الاجتماعي والانفعالي وفي العلاقات بين الأطفال وفي تنمية اتجاهاتهم وقدراتهم العقلية وغيرها، لذلك يجب الاهتمام بمعلمة رياض الأطفال باستمرار وذلك بالتركيز الجيد في تأهيلها الأكاديمي والمهني قبل العمل وفي أثناء العمل لكي تبقى قادرة على العطاء بكفاءة عالية (مومني، ٢٠٠٨). فلابد أن تتصف برامج إعداد وتدريب المعلمات بالاستمرارية، وتزويد المعلمة بمقومات النمو الذاتي؛ فالعامل الأساسي في زيادة كفاية المعلمة هو رغبتها في التعليم المستمر، وقدرتها على تحسين مهاراتها الذهنية بما يكفل لها تقبل ما هو جديد وحل المشكلات المستجدة التي يحدثها الانفجار المعرفي؛ للمحافظة على مستوى عال من الكفاية (شعبان، ٢٠١٦).

لم تعد معلمة رياض الأطفال ناقلة للمعرفة؛ فدورها المتجدد يملي عليها أن تكون مخططة وموجهة للعلمية التعليمية، وتُحدد خصائص النمو والفروق الفردية، وتُصمم برامج وأنشطة، وتُنظم البيئة التعليمية، وتتواصل مع أسر الأطفال لتحقيق الشمولية والتوازن والتكامل(Vamam:2007 ).

وفي ظل ما يعيشه العالم في عصر يتنافس فيه الجميع من أجل تحسين الأداء وتجويده في شتى المجالات؛ فإن معلمة رياض الأطفال أشدُّ حاجة لتحسين أدائها، حيث يتطلب أن يكون إعدادها على مستوى عال من الفعالية، سواء أكان قبل الخدمة أم في أثناءها وتحديد المهارات التي ينبغي أن تكتسبها لتمكينها من أداء عملها على نحو أفضل سواء داخل الروضة أو خارجها (الحشاني، ٢٠١٦).

يقع عبء تربية الأطفال في هذه المرحلة على عاتق معلمات رياض الأطفال اللواتي عليهنّ العبء الكبير في تطوير طرقهن وأساليب تفكيرهن والتزود بلغة العصر وبالخبرات والمعارف والمهارات التي تمكنهن من مساعدة الطفل على التفكير السليم والتعلم الجيد بما يؤهلن للوقوف أمام التيارات المعاصرة التي تصادفهن في أوجه الحياة (الكريمين والخوالدة، ٢٠١٦).

## الإطار النظري والدراسات السابقة:

يشهد العالم في السنوات الأخيرة انفجاراً معرفياً وتطوراً مذهلاً وتحديات هائلة كان لها كبير الأثر على العملية التربوية والتعليمية، حيث يعد المعلم أهم عنصر في العملية التربوية وعليه يتوقف نجاحها إلى حد كبير مهما كانت المناهج والتقنيات التربوية ومهما كانت الأبنية والنشاطات كل ذلك يبقى غير ذا فائدة ما لم يتوفر معلم قادر على تطبيقها في العملية التربوية، مما جعل عملية إعداد المعلم بشكل عام عملية مهمة وحيوية. ولتحقيق الأهداف التعليمية فإن إعداد معلمات رياض الأطفال أصبح أكثر أهمية، نظرا للطبيعة الخاصة لهذه المرحلة العمرية المهمة من حياة الطفل، ونظراً للمتطلبات النمائية والاجتماعية والمهارية التي تسعى المعلمة إلى إشباعها لدى الطفل في هذه المرحلة، ولن يتأتى ذلك إلّا من خلال معلمة مؤهلة ومعدة إعداداً مهنياً وأكاديمياً بطريقة جيدة تستطيع من خلاله تلبية كافة المتطلبات وإشباع الحاجات الأساسية للأطفال. وأكد كل من السبيعي (Alsubaie) (2016) و(Mogharreban et al) (2010) على أن تطوير وتمكين المعلم يساعد في التفكير الجيّد لاحتياجات المجتمع في كلّ مرحلة من مراحل عملية تطوير المناهج الدراسية، وفي عملية تنفيذها. وأضاف عامر (٢٠٠٨) أن إعداد المعلم يجب أن يرتبط بما ينبغي عليه عمله، وما تتطلبه مهنته من كفاءات تعليمية وسمات شخصية كي يستطيع أن يؤدي أدواره في المستقبل.

لم يكن اتجاه الكفايات هو الاتجاه الوحيد الذي ظهر وتنامى في ميدان التعليم خلال العقود الأخيرة إذ ظهرت إلى جانبه اتجاهات أخرى منها التعليم المصغر، والتعليم عن بعد، والتعليم المبرمج، والمجتمعات التعليمية، لكن إعداد المعلمين وتدريبهم القائم على الكفايات كان الاتجاه التربوي الذي أخذ أهمية أكبر وقد استخدم في المؤسسات التربوية بصورة أوسع. ويعد اتجاه الكفايات من أبرز الاتّجاهات الحديثة التي سادت برامج إعداد المعلمين عامة ومعلمات رياض الأطفال بوجه خاص، وأكدت وثيقة استشراف مستقبل العمل التربوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي عام (٢٠٠٠) على ضرورة معاودة تثقيف المعلم نظرياً وعملياً وبصورة مستمرة مع متابعة نموه المهني وتحديد الكفايات العلمية والأدائية المطلوبة وتصميم البرامج المناسبة لدعم هذه الكفايات وتطويرها وتسخيرها للعملية التعليمية (إبراهيم، ٢٠١٤). يتصور أتباع هذا الاتجاه أنّ المعرفة عبارة عن كفايات يمكن تدريبها وتقويمها بصورة منفصلة، وكان الهدف الذي سعى إليه أصحاب هذا الاتجاه، هو تقنين المنهج وزيادة فعاليته من خلال تحديد مخرجات التعلم في صورة كفايات وأنشطة أساسية ينبغي أن يتدرب المعلمون على إتقانها (حفني،٢٠١٥).

### مفهوم الكفاية:

تعرف الكفاية التعليمية بأنها مجمل سلوك المعلم المتضمن معارفه ومهاراته واتجاهاته وقدراته، الذي ييسر تعليم الطلبة تعلماً سليماً ومتكاملاً ويمارس المعلم هذا السلوك بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاءة والفعالية (أبو نمرة،٢٠٠٣).

وتعرف أيضاً الكفاية التعليمية بأنها القدرة على أداء المهام الموكلة إلى المعلم بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق النتاجات المطلوبة في سلوك المتعلم، ومجموع المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب نتيجة إعداده في برنامج تعليمي معين يوجه سلوكه ويرتقي بأدائه إلى مستوى من التمكن يمكنه من ممارسة مهنته بسهولة، ويتم قياسه بالدرجة على استبيان الكفايات التعليمية (شريف، ٢٠٠٩).

الكفاية التعليمية هي القدرة على تطبيق مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات التي تمتلكها المعلمة نتيجة مرورها بأداء تدريبي يحدث في غرفة الدراسة يمكن ملاحظتها وقياسها (أبو الصواوين، ٢٠١٠).

من خلال استعراض التعريفات السابقة للكفاية التعليمية تبين أنها عبارة عن قدرة المعلم على توظيف مجموعة مرتبة من المعارف وأنماط السلوك والمهارات أثناء أدائه لأدواره التعليمية داخل الفصل نتيجة لمروره في برنامج تعليمي محدد بحيث يرتقي بأدائه إلى مستوى معين من الإتقان يمكن ملاحظته وتقويمه، وتبين أيضاً أن هناك أربعة أنواع من الكفايات هي:

١. الكفاية المعرفية: تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية، والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء المعلم لمهامه في شتى المجالات والأنشطة المتصلة بهذه المهام، وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويعتمد على مدى كفاية المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.
٢. الكفاية الأدائية: تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها المعلم وتتضمن المهارات النفس حركية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يعتمد على ما حصله المعلم من كفاءات معرفية.
٣. الكفايات الوجدانية: تشير إلى آراء المعلم واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، والذي يؤثر على أدائه لعمل وهذه الكفاية توضح اتجاه المعلمة نحو مهنة التعليم، فحبها لمهنتها يجعل عطاءها متميزاً.

٤. الكفايات الإنتاجية: تشير إلى ما تحققه المعلمة من نواتج تعلمية في المجالات المعرفية والانفعالية والمهارية لدى الأطفال (الشهراني وآخرون،٢٠١٨).

**الفرق بين الكفاية والمهارة:**

هناك علاقة بين المفهومين الكفاية والمهارة، إلا أن هناك فرقاً بينهما ويمكن أن تمييز مفهوم الكفاية عن مفهوم المهارة في النقاط التالية:

- نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.
- تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والكيف ودقة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية أقل تكاليف من حيث الجهد والوقت والنفقات ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.
- إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شيء ما، فهي تعني التحقق الكفاية له، أما إذا تحققت الكفاية لشيء ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة له.
- ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والادارية، في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حسية.
- تعد المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز (راشد،٢٠٠٥).

**قياس الكفايات التعليمية**

تصنف وسائل قياس الكفايات التعليمية إلى نوعين هما:

**أولاً: وسائل قياس ذاتية:**

هي تلك الوسائل التي يُعتمد فيها على خبرة الفرد الشخصية وتقديراته الذاتية ورأيه الخاص في موضوع محدد، وتُمكن من الاطلاع على انطباعات الأفراد ومدى إدراكهم لموضوع معين وتوجد أنواع عدة منها:

- **تقديرات المعلمين الذاتية**

يقوم المعلمون بتقدير كفاياتهم التعليمية ووصف قدراتهم ومهاراتهم وتسجيل انطباعاتهم وخبراتهم الشخصية وذلك بالاستعانة بالاستفتاءات والمقاييس وقوائم الملاحظة الذاتية، ويعتمد هذا النوع من التقديرات على فرضية أن تقييم الآخرين للمعلم قد يستثير فيه رد فعل دفاعي لأنه يرى فيها ما يهدده، لكنه عندما يشارك في تقويمه لنفسه فإن ردود فعله تصبح ايجابية وبناءة، فهو يكتشف ذاته ويفهم نفسه، ويُعدل تصرفه ويعمل على تحسين نتائج فعاليته، ولعل أهم ما يؤخذ على هذا النوع من التقديرات تُشبع النتائج المتحصل عليها بالذاتية(الفتلاوي،٢٠٠٣).

- **تقديرات التلاميذ لمعلمهم**

يعتمد هذا النوع من التقديرات على فرضية أن التلميذ في التربية الحديثة لم يعد عنصراً سلبياً يتلقى المعلومات والمعارف فقط بل هو عنصر إيجابي يُسهم بجدية في تطوير العملية التعليمية التعلمية وفي تقويمها، وفي هذا السياق يُقوم التلميذ عمل المعلم تقويماً صحيحاً لأنه أكثر احتكاكاً بالمعلم وأكثر معرفة به من الناحية الشخصية والنواحي العملية، ويمكن استخدام وسائل وأساليب متعددة مثل الاستبيانات والاستفتاءات (الفتلاوي،٢٠٠٣).

- **تقديرات المشرفين التربويين وتقديرات فريق الزملاء**

يمكن أن يقدم هذا النوع من التقديرات معلومات مفيدة حول كفايات المعلمين التعليمية باعتبار احتكاك المشرفين التربويين والزملاء ومعرفتهم الجيدة بالمعلمين، إلا أنه يعتبر مجرد مؤشر يمكن الاستفادة منه ولكنه لا يمكن الاكتفاء به، فهو محفوف بالذاتية والانطباعية (براجل،٢٠٠٤).

**ثانياً: وسائل قياس موضوعية**

هي تلك الوسائل والأساليب التي تحاول وصف الظاهرة المراد قياسها ورصدها وتسجيلها في حينها وأثناء حدوثها، وذلك باعتماد عدد من الأدوات التي تتميز بالصدق والثبات والقابلية للاستخدام للوصول إلى حكم موضوعي حول سلوك المعلم وكفايته التعليمية ويوجد نوعان من وسائل القياس الموضوعية هما:

- **الاختبارات الموضوعية**

تتميز الاختبارات الموضوعية باستبعاد العوامل الذاتية التي يمكن أن تؤثر في الحكم على كفايات المعلم التعليمية وتهدف إلى قياس عدة جوانب من شخصية المعلم وقدراته واستعداداته (إبراهيم وحسب الله،٢٠٠٢).

- **الملاحظة**

يقصد بها الوسائل الموضوعية التي تم اختبارها وتقنينها بهدف تسجيل جوانب من العملية التعليمية خلال الملاحظة، ومن ضمن أسباب استخدام الملاحظة الإدراك المتزايد لفشل الأساليب والوسائل التقديرية في تحديد مواصفات المعلم ذي الفاعلية بالإضافة إلى محاولات تحسين إعداد المعلم وتدريبه على ملاحظة وتحليل ما يحدث داخل الفصل، وتشجيعه على ملاحظة وتحليل الجوانب المتنوعة من سلوك التدريس بطريقة منظمة (الدريج،٢٠٠٣).

**الكفايات التعليمية وإعداد المعلم**

ازداد الاهتمام ببرامج إعداد المعلمين القائمة على الكفايات بحيث بدأ استخدامها على نطاق واسع في معظم البرامج المستخدمة في الدول المتقدمة فمعرفة الكفايات تجعل من الممكن رسم الخطوط العريضة لفلسفة تربية المعلمين قبل الخدمة في كليات التربية وإعداد المعلمين (المومني،٢٠١٩)، وتقوم فكرة إعداد المعلم القائم على الكفايات على عدة مبادئ منها:

- يمكن لأي معلم إتقان المهام المختلفة للتدريب على مستوى عال، وذلك إذا ما وفر له الوقت الكافي للتعلم، والنوعية الجيدة من التدريب.
- يجب إرجاع الفروق الفردية في مستوى إتقان المعلم لمهام التدريس إلى أخطاء في نظام التدريب، لا إلى خصائص المعلمين.
- توفير الإمكانيات المناسبة يجعل المعلمين متشابهين إلى حد كبير في معدل اكتساب التعليمات.
- يجب التركيز على الاختلافات في التعلم من التركيز على الاختلافات بين المعلمين.
- معيار النجاح يعتمد على أداء متطلبات العمل الفعلي، حيث يمارس المعلم نشاطات تدريسية فعلياً، فالتقويم يرتبط بالأداء والقدرة على العمل.
- يتلقى المعلم تغذية راجعة مستمرة تعطيه صورة دقيقة عن مدى التقدم اليومي(زيتون،٢٠٠٥).
- أخذت الأدبيات والأبحاث التي تمت في إطار الكفايات أربعة مناح؛ لغرض تحديد الكفايات التدريسية اللازمة لأداء تدريس فعال للمعلم وهي كالتالي:
- منحى أسلوب تحليل النظم، واستخدام تقنياته في تحليل نظام العملية التعليمية لاستخلاص الكفايات اللازمة.
- منحى ملاحظة سلوك المجموعة من المعلمين الناجحين في عملية التدريس الفعال لاشتقاق الكفايات اللازمة لإعداد المعلمين.
- منحى البحوث التربوية التي من شأنها أن تكشف عن المتغيرات، أو العوامل التي تؤثر في عملية التعليم بصور إيجابية؛ لاشتقاق الكفايات التعليمية المطلوبة لإعداد المعلم الناجح.
- منحى التعرف على آراء ووجهات نظر التربويين المشتغلين بإعداد وتأهيل المعلمين لتحديد الكفايات التعليمية (كرم،٢٠٠٢).

**الكفايات التعليمة المطلوب توفرها لدى معلمة رياض الأطفال وأهميتها:**

الكفاية مجموعة من المهارات المتداخلة، بحيث تشكل القدرة على القيام بجانب مهني محدد، ومن الضروري تكامل الكفايات بأشكالها المختلفة لدى المعلمات من كفاية التقويم، والإدارة الصفية، وكفاية المادة الدراسية، وكفاية أساليب التدريس، كما أشار قطاوي (٢٠٠٧) أن المعلمة الناجحة هي التي تمتلك الكفايات التدريسية التالية:

**كفاية التخطيط**

يُعد التخطيط مهمة أساسية في العملية التربوية بشكل عام وفي العملية التعليمية والتعلمية بشكل خاص، والتخطيط الجيِّد خطوة يؤدي إنجازها إلى ضمان النجاح في تحقيق الأهداف المنشودة، ويعرف التخطيط بأنه مجموعة التدابير التي تستخدم لتحقيق أهداف معينة (الخطيب والخطيب، ٢٠٠٢).

لذلك من الضروري أن يتقن المعلم مهارة التخطيط حتى يتمكن من توفير أفضل بيئة تعليمية ويعمل على خلق المناخ المناسب الذي يدفع المتعلمين على التفاعل وبالتالي على الحصول على أكبر قدر من التعلم، والتخطيط لإعداد الدرس خطوة أساسية في سبيل نجاح المعلم ، وتجنب المعلم للمواقف المحرجة والطارئة، ويسهم في نمو الخبرات المعرفية والمهارية، ويساعد على تحديد أفضل الإجراءات لتنفيذ الأنشطة وتقويمها، ويسهم في التعرف على مفردات المادة التعليمية وتحديد جوانب القوة والضعف وتقديم المقترحات للتحسين، أيضاً يعين في التعرف على الأهداف العامة والخاصة وكيفية تحقيقها، واختيار وسيلة التعليم الملاءمة وإعدادها، ويجعل المعلم أكثر ثقة وأقل شعوراً بالاضطراب ( براون، ٢٠٠٥ ).

**كفاية التنفيذ**

أن عملية تنفيذ الدروس تستدعي من المعلم القيام بالعديد من الإجراءات والأساليب والمهارات المعقدة التي من شأنها إكساب المتعلمين الخبرات التربوية المستهدفة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات، والتي بدروها تساهم في تعديل سلوك المتعلمين وفقا للغاية المرجوة والهدف المنشود (الخليفة،

٢٠٠٦). ولكي يقوم المعلم بتنفيذ الدرس على الوجه المطلوب عليه أن يتمكن من مهارة تهيئة الدرس، ومهارة الشرح، ومهارة التفاعل اللفظي ومهارة الإثارة والتشويق، ومهارة استخدام التقنيات التعليمية، ومهارة إدارة الصف (زيتون، ٢٠٠١).

**كفاية التقويم**

من أهم الكفايات التي ينبغي للمعلم الجيد الإلمام بها والتمكن منها. ويعد التقويم من أهم عناصر المنظومة التربوية، ومن المرتكزات الأساسية في العملية التعليمية والتعلمية؛ لما له من علاقة أساسية مع الأهداف والكفايات المسطرة. علاوة على كونه المعيار الحقيقي لتشخيص مواطن القوة والضعف في نظامنا التربوي. ويعد أيضاً أداة فاعلة للتثبت من نجاعة التجارب الإصلاحية في مجال التربية والتعليم (حمداوي، ٢٠١٧).

وتكمن أهمية كفاية التقويم في قدرة المعلم على تقويم المتعلمين سواء كان هذا التقويم مرحلياً أم ختامياً بالإضافة إلى قدرته على اختيار أدوات التقويم الملاءمة وإعدادها واستخدامها واستخراج نتائجها وتفسير هذه النتائج والاستفادة منها في تحسين نوعية التعليم (دندس،٢٠٠٢).

ومما سبق بالضرورة أن تمتلك معلمة رياض الأطفال الكفء ثلاث كفايات رئيسة مهمة هي كفاية التخطيط، وكفاية التنفيذ، وكفاية التقويم. وإذا كانت كفاية التخطيط قائمة على وضع خطط هندسية استشرافية قريبة ومتوسطة وبعيدة، فإن كفاية التنفيذ قائمة على إجراء هذه المخططات وتطبيقها وتنزيلها واقعيا وميدانيا. أما كفاية التقويم فتستند إلى معايير كمية وكيفية لقياس معارف الطفل وخبراته وقدراته حين يوضع أمام وضعيات معقدة ومركبة وجديدة لحل مشاكلها المستعصية. ومن ثم يساعد التقويم المعلمة الكفء على معرفة مستوى الأطفال، وتحديد مواطن القوة والضعف لديهم. كما يسعفها في اختيار المناهج والبرامج الصالحة لتحسين المنظومة التربوية ويساعد أيضاً في معرفة مدى تحقق الأهداف والكفايات المرجوة البلوغ إليها، ويعطيها صورة واضحة عن مدى ما تحققه الروضة من نتائج.

لقد تطرقت العديد من الدراسات السابقة إلى تحديد الكفايات التعليمية والشخصية والمهنية لمعلمات رياض الأطفال ودرجة توافرها في ضوء كثير من المتغيرات كالمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص. فقد تناولت دراسة ياسين (٢٠٠١) تحديد الكفايات التعليمية الأساسية العامة لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية بالعاصمة المقدسة "مكة المكرمة" ودرجة توافرها لدي معلمات رياض الأطفال عينة الدراسة، حيث اشتملت عينة الدراسة على (٧٨) معلمة في سبع رياض أطفال حكومية من خلال استخدام بطاقة ملاحظة، وتوصلت إلى نتائج أبرزها أن معلمات رياض الأطفال يتمتعن بكفايات شخصية ممتازة وبدرجة عالية، وأن مستوى أداء معلمات رياض الأطفال التعليمية ضعيف وبحاجة إلى إتقان لجميع المهارات التعليمية كي يصلن إلى المستوى المطلوب، وأن درجة توافر الكفايات التعليمية لا تختلف باختلاف التخصص والخبرة والمؤهل العلمي أو الدورات التدريبية.

وأجرت سيلفن (Selven, 2003) دراسة هدفت إلى تحديد الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لمعلمات رياض الأطفال بولاية بنسلفانيا الأمريكية ومدى توافرها لديهن برعاية مؤسسات تأهيل ورعاية الطفولة المبكرة بالولايات المتحدة الأمريكية، واشتملت عينة الدراسة على مجموعة من المتخصصين في مجال إعداد وتدريب المعلمين، وأعدت الباحثة قائمة بالكفايات التعليمية الأدائية التي يتوجب توافرها لدى معلمة الروضة. وأبرز نتائج الدراسة التوصل إلى قائمة الكفايات الأدائية الأساسية اللازمة لمعلمات رياض الأطفال، كما توصلت إلى أن معلمات رياض الأطفال بالولاية لا تتوافر لديهن الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية بالقدر المطلوب، ولا توجد علاقة دالة إحصائيا بين عدد سنوات الخبرة في العمل برياض الأطفال ودرجة توافر الكفايات الأدائية الأساسية لدى معلمات رياض الأطفال.

وقام أبو حرب (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى لمعرفة الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة رياض الأطفال في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين من وجهة نظر(٤٨) مديرة ومعلمة، وقد قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات التدريسية التي بلغ عددها (٨٥) كفاية موزعة على خمس كفايات رئيسة هي: كفاية التخطيط وتنظيم الأنشطة وتضمن (١٨) كفاية فرعية، وكفاية ربط الأفكار والمعلومات واستخدامها في التعليم واشتملت على (١٦) كفاية فرعية، وكفاية حل المشكلات والعمل مع الآخرين واحتوت (٢٠) كفاية فرعية، وكفاية جمع وتنظيم البيانات وتحليلها وتضمن (١٨) كفاية فرعية، وكفاية استخدامها وتضمنت (١٣) كفاية فرعية، وأظهرت نتائج الدراسة حاجة المعلمات الماسة لجميع الكفايات التدريسية المقترحة.

أما دراسة العليمات (٢٠٠٨) هدفت إلى معرفة درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لمهارتهن التدريسية على المجالات الخمسة: الأساليب، الأنشطة، الوسائل، التخطيط، التقويم، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٥) معلمة من معلمات رياض الأطفال في دولة الأردن، ولجمع البيانات استخدم الباحث الاستبانة تحقق الصدق والثبات اللازمين. وأظهرت نتائج الدراسة أن معرفة درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لمهارتهن التدريسية على المجالات الخمس، كانت بدرجة تقدير مرتفعة فقد حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٥) في حين جاء مجال الأنشطة في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٥) في حين جاء مجال التقويم في الترتيب الأخير (٣,٧٩).

وأجرى "خزعلي ومومني" (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم لمنطقة إربد الأولى في الأردن للكفايات التدريسية من وجهة نظرهن في ضوء متغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة تكونت من (١٦٨) معلمة يعملن في (٣٠) مدرسة خاصة في محافظة إربد، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن ابرز

الكفايات التدريسية التي تمتلكها المعلمات هي استغلال وقت الحصة بفاعلية، واستخدام الأسلوب التدريسي الملائم للموقف التعليمي، وصياغة الأسئلة التقويمية بطريقة واضحة ومحددة وجذب انتباه الطلبة والمحافظة على استمراريته. وبينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والتخصص في حين وجدت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (٦) سنوات.

هدفت دراسة الحمال وآخرون (٢٠١١) إلى التعرف على مستوى الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمات لـ ٤ مؤسسات رياض الأطفال عامة بمدينة طرابلس وكان عدد أفراد مجتمع الدراسة (١١٩) معلمة والعينة (٤١) معلمة ما يعادل ٣٥٪ من حجم المجتمع. استخدمت أداة الاستبيان وأداة الملاحظة غير المقننة. ويلاحظ من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات كفايات المعلم في المحاور الثلاث: التخطيط للدرس، وإدارة الصف، والكفايات الشخصية الارتفاع غير المتوقع في المتوسط. المرجح لإجابات أفراد العينة، وقد يعزى إما لعدم صدق أفراد العينة، أو لعدم اطلاعهم على الصورة المثلى لكفايات المعلم.

وأجرى الحشاني (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات بمدينة مصراتة لبعض الكفايات التدريسية، والتعرف على ما إذا كانت هناك فروق في درجة توافر بعض الكفايات التدريسية لدى المعلمات غير المتخصصات بمدينة مصراته تعزى إلى المؤهل العلمي أو التخصص أو عدد سنوات الخبرة. وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها مستوى أداء معلمات رياض الأطفال غير المتخصصات ضعيف جدا، وبحاجة إلى تدريب عن طريق دورات مهنية مستمرة من قبل متخصصين في هذا المجال للوصول إلى مستوى مرض، وأيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة بعض الكفايات التدريسية لدى المعلمات تعزى للمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

هدفت دراسة عسيري (٢٠١٦) إلى التعرف على كفايات معلمات رياض الأطفال في تعليم المفاهيم العلمية، واقتصرت الدراسة على ثلاث كفايات في تعليم المفاهيم العلمية (التخطيط، التنفيذ، التقويم)، بالإضافة إلى التعرف على الفروق في استجابات أفراد الدراسة في هذه الكفايات والتي تعزى لمتغيرات الدراسة (المؤهل العلمي- التخصص- عدد سنوات الخبرة- عدد الدورات التدريبية التي حصلت عليها المعلمة). اتبعت الباحثة المنهج الوصفي باستخدام أداة بحثية "الاستبانة" على عينة (٧١) معلمة وتوصلت الدراسة إلى نتائج تبين توافر كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم لتعليم المفاهيم العلمية بدرجة كبيرة غير أنها متفاوتة بين أفراد الدراسة تبعا لمتغيرات المؤهل العلمي والتخصص وعدد سنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية.

هدفت دراسة الشهراني وآخرون (٢٠١٨) إلى تحديد مستوى الكفايات التدريسية التي تمتلكها معلمات رياض الأطفال الحكومية في محافظة بيشة، وقد اتبعت الباحثات المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت المقابلة كأداة للدراسة مكون من ثلاثة محاور كفاية التخطيط وكفاية التنفيذ وكفاية التقويم. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن أكثر الطرق استخداما لتخطيط الأهداف التدريسية في رياض الأطفال هو مراعاة طبيعة الأطفال بنسبة إجابات بلغت (٢٦,٧٪)، وأكثر الطرق استخداما لصياغة أهداف تحقق كفاية تخطيط الحلقة واللقاء الأخير في رياض الأطفال هو واقعية الأهداف على الروضة بنسبة بلغت (٥٠٪) وأكثر الطرق استخداما لتخطيط الحلقة واللقاء الأخير من أجل الكفايات التدريسية في رياض الأطفال هو مناسبة الوسائل والأدوات التعليمية المستخدمة لموضوع الدرس وأن تساعد في إيصال المفاهيم بنسبة إجابات بلغت(٥٦,٧٪).

ويتضح من طرح الدراسات السابقة أهمية الكفايات التعليمية والمهنية والشخصية لدى معلمة رياض الأطفال لتحقيق التجديد المستمر ومواكبة التقدم والتطور في مجال العملية التعليمية لذا تأتي الدراسة الحالية استكمالاً لجهود الباحثين في المجال، ولسد النقص في هذا الحقل إذ تحاول معرفة درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن بمنطقة الأحساء.

**مشكلة الدراسة:**

تلعب معلمة رياض الأطفال دوراً رئيساً في بناء شخصية الطفل وتحديد ملامحها بما تمتلكه من معارف وقيم وكفايات متنوعة، حيث تقوم بأدوار عديدة ومتنوعة تستثمرها في تنمية قدراته، وتلبية احتياجاته وتوظيف طاقاته توظيفا سليماً، فهي مسؤولة عن كلّ ما يتعلمه الطفل وما يتعلق بتحقيق مطالب نموه في هذه المرحلة الحساسة من مراحل نموه.

تُعد معلمة رياض الأطفال جوهر العملية التربوية وعمودها الفقريّ، فهي التي توفر المناخ التعليمي والاجتماعي والنفسي الذي يساعد على تحقيق الأهداف التربوية، وتمثل شرطاً أساسيّاً في إنجاحها؛ لذا يجب إعدادها إعداد متميزا كي تمتلك من خلاله الخبرات والقدرات الأدائية التي تمكنها من القيام بالعملية التعلمية والتعليمية بشكل جيد وتدريبها وفق المستجدات التربوية الحديثة لمواكبة متطلبات العصر مطلباً تربوياً لتقوم بأدوارها على أكمل وجه.

أشارت اللجنة الدولية التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) والمعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين إلى ضرورة تحسين كفايات المعلمين باعتماد سياسات وتدابير أهمها التدريب قبل واثناء الخدمة محققاً التربية المستدامة من خلال تطوير كفاياتهم الأكاديمية والمهنية (خزعلي ومومني،٢٠١٠) وعليه؛ رأت الباحثة أن مشكلة الدراسة تكمن في الضرورة القصوى والحاجة الملحة إلى الوقوف على واقع الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال من وجهة نظرهن.

وتتمثل أسئلة الدراسة فيما يلي:

١. ما درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟
٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟

**أهداف الدراسة:**

١. التعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية لدى مجموعة من معلمات رياض الأطفال.
٢. الكشف عن العلاقة بين المؤهل العلمي وسنوات الخبرة لدى معلمات رياض الأطفال وتوافر الكفايات التعليمية لديهن.

**أهمية الدراسة:**

١. عرض صورة واضحة عن الواقع الحالي لأداء معلمات رياض الأطفال بمنطقة الأحساء للكفايات التعليمية موضوع الدراسة.
٢. قد تفيد نتائج الدراسة الحالية المسؤولين عن برامج إعداد معلمات مرحلة رياض الأطفال، وكذلك القائمين على تدريبهن أثناء الخدمة.
٣. من المتوقع أن تساهم في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال.
٤. قد تساعد في فتح الباب أمام الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات في مجال الكفايات التعليمية المهنية والشخصية.
٥. إثراء التراث التربوي بالأطر النظرية المتعلقة بمجال الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال.

**محددات الدراسة:**

- الحدود الموضوعية: تحددت الدراسة في ثلاث كفايات تعليمية رئيسة هي: كفاية التخطيط، وكفاية التنفيذ، وكفاية التقويم.
- الحدود البشرية والمكانية: اقتصرت الدراسة على معلمات رياض الأطفال بمنطقة الأحساء.
- الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٤٠/١٤٤١ هـ.

**مصطلحات الدراسة :**

**درجة:** المستوى التي يحصل عليه المستجيبين في الدراسة على الاستبيان وهي وخمسة مستويات (قليلة جدا، قليلة، متوسطة، كبيرة، كبيرة جدا) (الرقيبات، ٢٠١٨).

**امتلاك:** هي الدرجة المعبرة عن الوسط الحسابي لتقديرات المستجيبين على فقرات الاستبيان (الرقيبات، ٢٠١٨).

**الكفاية التعليمية:** هي مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما، وهي مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية وتحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية (طعيمة، ٢٠٠٦).

**معلمة الروضة:** هي شخصية تربوية تم اختيارها بعناية بالغة من خلال مجموع من المعايير الخاصة بالسمات والخصائص الجسمية والعقلية والاجتماعية والأخلاقية والانفعالية المناسبة لمهنة تربية الطفل حيث تلقت إعداداً وتدريباً تكاملياً في كليات جامعية لتتولى مسئوليات العمل التربوي في مؤسسات تربية ما قبل المدرسة (إبراهيم،٢٠٠١).

يتم إعدادها في كليات رياض الأطفال لمدة أربع سنوات دراسية لتأهيلها علمياً وتربوياً للعمل في روضات الأطفال لتقديم المعرفة وتعليم الأطفال الصغار الذين تتراوح أعمارهم ما بين ثلاث سنوات ونصف إلى ست سنوات (جوهر، ٢٠٠٦).

**رياض الأطفال:** مؤسسة تربوية تنموية تنشئ الطفل وتكسبه فن الحياة لاسيما أن دورها امتداد لدور المنزل وإعداد للمدرسة النظامية، حيث توفر له الرعاية الصحية وتحقق مطالب نموه وتشبع حاجاته بطريقة سوية، وتتيح له فرص اللعب المتنوعة فيكتشف ذاته ويعرف قدراته ويعمل على تنميتها ويتشرب ثقافة مجتمعه فيعيش سعيداً متوافقاً مع ذاته ومع مجتمعه (قناوي، ٢٠١٢).

**إجراءات الدراسة:**

**منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي نظراً لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، حيث تم تحديد الظاهرة موضوع الدراسة، وتفسير بياناتها بغرض توفير المعلومات التي تساعد في توضيحها لاقتراح الحلول المناسبة لها.

**مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الأطفال في منطقة الأحساء للعام الدراسي ١٤٤١/١٤٤٠هـ، إذ بلغ عددهن (٨٦٤) معلمة يعملن في (٨٦) روضة، حيث كان توزيع عدد (٤٢٠) معلمة في (٤٣) روضة حكومية و(٤٤٤) معلمة في (٤٣) روضة أهلية. وقد تم اختيارهن لتحقيق هدف الدراسة الرامي إلى التعرف على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن. (المصدر: إحصائية إدارة التعليم/ الأحساء/للعام ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ استخرجت من النت بتاريخ ١٤٤١/٤/٦هـ).

**عينة الدراسة:**

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية وبلغ عددها (٢٥٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بنسبة ٢٨,٩٤٪ من مجتمع الدراسة، والجدول (١) يمثل أعداد هؤلاء المعلمات والنسب المئوية لهذه الأعداد موزعات على المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

**جدول (١): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي وسنوات الخبرة**

| المتغير | الفئات | التكرار | النسبة |
|---|---|---|---|
| المؤهل | دبلوم بعد الثانوية | ٤٣ | ٢٠,١٧٪ |
| | بكالوريوس | ٢٠٧ | ٨٢,٨٠٪ |
| المجموع | | ٢٥٠ | ١٠٠٪ |
| سنوات الخبرة | أقل من (٥) سنوات | ٤٥ | ٦,١٧٪ |
| | من (٥) إلى أقل من (١٠) سنة | ٤٣ | ٢,١٧٪ |
| | من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة | ١٠٣ | ٨,٤٠٪ |
| | أكثر من (١٥) سنة | ٥٩ | ٤,٢٤٪ |
| المجموع | | ٢٥٠ | ١٠٠٪ |

**أداة الدراسة:**

لتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بالرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الكفايات التعليمية مثل (دراسة الحمال وآخرون، ٢٠١١) ودراسة (Lillvist, 2014) والاستفادة من أدواتها، وفي ضوء أدبيات البحوث وخبرة الباحثة الشخصية، قامت الباحثة بإعداد الاستبيان تكون في صورته النهائية من (٤٥) فقرة على تدريج مقياس " ليكرت" الخماسي في الاستجابة عنه (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة) ووزعت الفقرات على (٣) محاور:

المحور الأول: الفقرات (١ إلى١٤) تقيس الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط.

المحور الثاني: الفقرات (١٥ إلى٣١) تقيس الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ.

المحور الثالث: الفقرات (٣٢ إلى ٤٥) تقيس الكفايات التعليمية لمهارة التقويم.

**صدق الأداة:**

- **الصدق الظاهري:**

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين والبالغ عددهم (١١) من المختصين في المناهج وطرق التدريس ورياض الأطفال وذوات الخبرة من معلمات رياض الأطفال وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم من إضافة فقرات جديدة مناسبة ووضع الفقرات في المجال الذي تنتمي إليه وحذف بعض الفقرات غير المناسبة.

- **صدق الاتساق:**

تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية وبلغ عددها (٣٠) معلمة من معلمات رياض أطفال وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والمحور الذي تنتمي إليه وكذلك بين الفقرات والمحاور والدرجة الكلية لأداة الدراسة والجدول (٢) يبين ذلك:

جدول (٢): معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمحور الذي تنتمي إليه وبين الفقرات والمحاور والدرجة الكلية للأداة

| المحور الفقرات | ارتباط بيرسون | المحور الأول: الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط | المحور الثاني: الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ | المحور الثالث: الكفايات التعليمية لمهارة التقويم | الدرجة الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| **المحور الأول: الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط** | ارتباط بيرسون | ١ | ٠,٧٣١** | ٠,٧٢٨** | ٠,٧٩٩** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١. أُعد الخطط التدريسية "السنوية والفصلية والأسبوعية واليومية "وفقا للبرنامج. | ارتباط بيرسون | ٠,٧٥٠** | ٠,٤٩٩** | ٠,٣٧٢* | ٠,٥٥٤** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٥ | ٠,٠٤٣ | ٠,٠٠٢ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢. أستعين بالإرشادات والتوجيهات والواردة بدليل المعلمة عند وضع الخطة. | ارتباط بيرسون | ٠,٦٤١** | ٠,٥٢٢** | ٠,٤٦٢* | ٠,٤٣١* |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠١٠ | ٠,١٧ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣. أُحقق التوازن بين مختلف مجالات الأهداف التعليمية. | ارتباط بيرسون | ٠,٥٤٤** | ٠,٦٣٣** | ٠,٣٧٠* | ٠,٥٩٢** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٤٤ | ٠,٠٠١ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٤. أصوغ الأهداف السلوكية بطريقة قابلة للملاحظة والقياس. | ارتباط بيرسون | ٠,٥٧٧** | ٠,٥٣٦** | ٠,٦١٣** | ٠,٥٠٠** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٥ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٥. أصوغ أهداف سلوكية تشمل كافة المستويات للمجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية وفق ما يتيح موضوع التعلم. | ارتباط بيرسون | ٠,٥٩٢** | ٠,٥٥٢** | ٠,٤٥٥* | ٠,٨٤٥** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠٢ | ٠,١٢ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٦.أحدد أهدافاً تناسب طبيعة النشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٣٧٨* | ٠,٤٦٢* | ٠,٤٢٦* | ٠,٣٩٦* |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٤٠ | ٠,٠١٠ | ٠,٠١٩ | ٠,٠٣٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٧. أختار التقنيات والوسائل المناسبة لتنفيذ النشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٤٠٢* | ٠,٥٠٧** | ٠,٤٠٢* | ٠,٨٤٥** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٢٨ | ٠,٠٠٤ | ٠,٠٢٨ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٨. أحلل المحتوى التعليمي لبناء الإجراءات المناسبة. | ارتباط بيرسون | ٠,٦١٦** | ٠,٣٨٧* | ٠,٤٦٠* | ٠,٥٤٥** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٣٥ | ٠,٠١١ | ٠,٠٠٢ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٩. أخطط لمواقف تعليمية تثير مهارات ومستويات لتفكير عند الأطفال. | ارتباط بيرسون | ٠,٨٤٥** | ٠,٦٢٣** | ٠,٨٤٥** | ٠,٦٢٦** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١٠. أعد خطط علاجية لمشكلة تدني مستوى الأطفال في مهارة ما. | ارتباط بيرسون | ٠,٨٧٥** | ٠,٥٣٠** | ٠,٥٧٤** | ٠,٥٦٤** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠١ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١١.أحدد أساليب التقويم المستخدمة في النشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٦٠٩** | ٠,٨٥٥** | *٣٩٦ | ٠,٤٠٢* |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٣٠ | ٠,٠٢٨ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١٢. استخدم مصادر متنوعة عند التخطيط للنشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٥٢٥** | ٠,٥٥٢** | ٠,٧٢٩** | ٠,٥٤٤** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٢ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١٣. أعد خطة نشاط بخطوات متسلسلة ومنظمة منطقيا. | ارتباط بيرسون | ٠,٣٨٣* | ٠,٤٧٣** | ٠,٦١٣** | ٠,٦٤٢** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٣٦ | ٠,٠٠٨ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١٤. اربط بين عناصر خطة النشاط من حيث الأهداف والإجراءات وخطوات سير النشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٦٢٣** | ٠,٥٤٣** | ٠,٥٢٣** | ٠,٥٤٣** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠٢ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| **المحور الثاني: الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ.** | ارتباط بيرسون | ٠,٧٣١** | ١ | ٠,٤٥٥* | ٠,٨٧٧* |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٣٥٦* | ٠,٠١٢ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١٥. أطبق استراتيجيات التعلم الحديثة والملاءمة. | ارتباط بيرسون | ٠,٤٨٧** | ٠,٣٩٦* | ٠,٣٨٣* | ٠,٨٧٥** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٦ | ٠,٠٣٠ | ٠,٠٣٦ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١٦. أقدم النشاط بأسلوب علمي ينمي مهارة التفكير عند الأطفال. | ارتباط بيرسون | ٠,٥٥١** | ٠,٥٤٤** | ٠,٥٢٣** | ٠,٦٢٣** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١٧. استخدم طرائق تدريس متنوعة لإثارة دافعية الأطفال للتعلم. | ارتباط بيرسون | ٠,٦٦٣** | ٠,٥٠٤** | ٠,٧٤٧** | ٠,٥٤٣** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٥ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٢ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١٨. أنوع في طرائق التعليم بما يناسب خصائص نمو الأطفال. | ارتباط بيرسون | ٠,٥٨٠** | ٠,٦٤٢** | ٠,٧٤٠** | ٠,٦٧٣** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ١٩. استخدم استراتيجيات متنوعة بما يتناسب مع طبيعة النشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٦٨١** | ٠,٦٤٢** | ٠,٤٢٦* | ٠,٦٣٥** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠١٩ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢٠. أُدرس القيم والاتجاهات التي تتضمنها الوحدات التعليمية للمنهج. | ارتباط بيرسون | ٠,٦٤٩** | ٠,٦٤٢** | ٠,٤٦٠* | ٠,٥٤٢** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠١١ | ٠,٠٠٢ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢١. أراعي الفروق الفردية بين الأطفال أثناء تنفيذ النشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٥٩٥** | ٠,٥٠٤** | ٠,٤٦٠* | ٠,٣٩٧* |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠٥ | ٠,٠٠٤ | ٠,٠٣٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢٢. استخدم الأدوات والوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة في تنفيذ النشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٦٨١** | ٠,٧٦٣** | ٠,٨٣١** | ٠,٦٠٩** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢٣. أستعين بالتقنيات التعليمية المناسبة في تنفيذ النشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٧٦٨** | ٠,٥٠٤** | ٠,٤٨٦** | ٠,٣٩٠* |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٥ | ٠,٠٠٦ | ٠,٠٣٣ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢٤. أستخدم لغة عربية فصحى بسيطة مناسبة للأطفال. | ارتباط بيرسون | ٠,٣٧٠* | ٠,٤٧٤** | ٠,٣٨٥* | ٠,٤١٩* |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٤٤ | ٠,٠٠٨ | ٠,٠٣٦ | ٠,٠٢١ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢٥. أجرى أبحاث حول مشكلات عملية تتعلق بتنفيذ النشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٥٢١** | ٠,٧٣٧** | ٠,٤٣٣* | ٠,٤٨٩** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠١٧ | ٠,٠٠٦ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢٦. أعالج المشكلات التي تحدث في بيئة التعلم بطريقة ودية. | ارتباط بيرسون | ٠,٥٤٧** | ٠,٨٠٣** | ٠,٦٤١** | ٠,٦٢٩** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢٧. أحرص على تهيئة البيئة الصفية المادية "والتي تشمل "الإضاءة – التهوية – درجة الحرارة. " | ارتباط بيرسون | ٠,٤٥٧* | ٠,٧٩٥** | ٠,٤١٢* | ٠,٥٩٥** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠١١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٢٢ | ٠,٠٠١ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢٨. أتدرج في شرح النشاط من البسيط إلى المعقد. | ارتباط بيرسون | ٠,٤١٨*٠ | ٠,٨٥٨** | ٠,٤٨٧** | ٠,٧٣٨** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٢٢ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٦ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٢٩. أستخدم أساليب التعزيز الملاءمة أثناء تنفيذ النشاط. | ارتباط بيرسون | ٠,٣٦٨* | ٠,٦١٠** | ٠,٥١٥** | ٠,٦٩٥** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٤٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٤ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣٠. أربط موضوع النشاط بحياة الأطفال والقيم الدينية والاجتماعية. | ارتباط بيرسون | ٠,٢٦٩* | ٠,٥١٠** | ٠,٣٦٣* | ٠,٥٣٥** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٤ | ٠,٠٠٤ | ٠,٠٥٠ | ٠,٠٠٢ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣١. أتبع أساليب متنوعة في إدارة الموقف التعليمي داخل غرفة النشاط وخارجها. | ارتباط بيرسون | ٠,٤٨٨** | ٠,٥٥١** | ٠,٤٣٨* | ٠,٥٦٩** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٦ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠١٥ | ٠,٠٠١ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| **المحور الثالث: الكفايات التعليمية لمهارة التقويم.** | ارتباط بيرسون | ٠,٥٠١** | ٠,٤٦٢* | ١ | ٠,٤٧١** |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٥ | ٠,٠١٠ | | ٠,٠٠٩ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣٢. أستخدم عملية التقويم المستمر. | ارتباط بيرسون | ٠,٣٦٢* | ٠,٦٨٢** | ٠,٤٥٣* | ٠,٧٠٣** |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٥٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠١٢ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣٣. أعدل في طرق التدريس حسب نتائج التقويم. | ارتباط بيرسون | *٠,٣٧٠ | **٠,٨٣٨ | *٠,٤٣١ | *٠,٤١٩ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٤٤ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠١٨ | ٠,٠٢١ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣٤. احرص على أن تكون عملية التقويم شاملة لجميع جوانب نمو وتعلم الأطفال. | ارتباط بيرسون | *٠,٣٨٤ | **٠,٦١٩ | *٠,٤٣٨ | **٠,٤٨٩ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٣٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠١٥ | ٠,٠٠٦ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣٥. استفيد من نتائج التقويم في الكشف عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. | ارتباط بيرسون | *٠,٣٨٥ | **٠,٧٩٨ | **٠,٤٧٤ | **٠,٥٣٦ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٣٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٨ | ٠,٠٠٢ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣٦. أطبق اختبارات وأدوات تشخيصية لتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف لكل طفل. | ارتباط بيرسون | **٠,٥٢٤ | **٠,٥٤١ | **٠,٤٩٨ | *٠,٣٨٧ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠٢ | ٠,٠٠٥ | ٠,٠٣٥ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣٧. استخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع طبيعة النشاط. | ارتباط بيرسون | **٠,٥٧٢ | **٠,٧٣٩ | **٠,٧٢٢ | *٠,٤١٥ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٢٣ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣٨. أتابع سجلات التقويم التي تتضمن بيانات الأطفال ومستوى تمكنهم من المهارات. | ارتباط بيرسون | **٠,٥٩٤ | **٠,٤٠٠ | **٠,٥٦٩ | **٠,٦٦٣ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠١ | ٠,٠٢٩ | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٣٩. استخدم أداة تقويم مناسبة للنشاط | ارتباط بيرسون | **٠,٦٦٣ | **٠,٥٢٣ | **٠,٧٩١ | **٠,٥٨٠ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٣ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠١ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٤٠. أوجه أسئلة تقيس مستويات التفكير لدى الأطفال. | ارتباط بيرسون | **٠,٤٨٧ | *٠,٤٥٨ | **٠,٧٥٨ | **٠,٦٨١ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٦ | ٠,٠١١ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٤١. أوظف نتائج التقويم في تحسين أداء الأطفال. | ارتباط بيرسون | *٠,٣٧٢ | **٠,٤٦٦ | **٠,٦٩٥ | **٠,٦٤٩ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٤٣ | ٠,٠٠٩ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٤٢. أشرك الأطفال في تقويم عملهم وتقويم أعمال زملائهم. | ارتباط بيرسون | *٠,٤٣٧ | **٠,٦١٣ | **٠,٧٢٨ | *٠,٣٩٩ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠١٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٢٩ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٤٣. استفيد من نتائج التقويم في تقويم وتطوير عمليتي التعلم والتعليم. | ارتباط بيرسون | **٠,٦٠٦ | *٠,٣٩١ | *٠,٤٤٩ | *٠,٣٨٥ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٣٣ | ٠,٠١٣ | ٠,٠٣٦ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٤٤. اتبع أساليب التقويم المستمر أثناء تنفيذ النشاط. | ارتباط بيرسون | **٠,٥٩٦ | *٠,٤٠٩ | *٠,٣٩٩ | *٠,٣٧٨ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠١ | ٠,٠٢٥ | ٠,٠٢٩ | ٠,٠٣٩ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| ٤٥. أربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها باستمرار. | ارتباط بيرسون | **٠,٤٨٧ | **٠,٧١٧ | **٠,٦٣٧ | **٠,٥٢٤ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٦ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٣ |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |
| الدرجة الكلية | ارتباط بيرسون | **٠,٧٩٩ | **٠,٨٧٧ | **٠,٤٧١ | ١ |
| | الدلالة الإحصائية | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٠ | ٠,٠٠٩ | |
| | العدد | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ | ٣٠ |

**دالة عند (٠١,٠)، *دالة عند (٠٥,٠)

أظهر الجدول (٢) أن معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرات والمحور الذي تنتمي إليه وكذلك بين الفقرات والمحاور والدرجة الكلية دالة إحصائيا أما عند مستوى دلالة (٠١,٠) أو (٠٥,٠) مما يدلل على تحقق صدق الاتساق.

**ثبات أداة الدراسة:**

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام الاتساق الداخلي للفقرات الاستبيان بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة (كرونباخ ألفا) للمجالات والأداة ككل، حيث تم تطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) معلمة والجدول (٣) يبين هذه المعاملات.

جدول (٣): معامل الاتساق الداخلي للاستبانة (كرونباخ ألفا) للمحاوروالأداة ككل

| م | المحور | معامل الثبات |
|---|---|---|
| ١ | المحور الأول: الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط. | ٠,٨٢ |
| ٢ | المحور الأول: الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ. | ٠,٨٥ |
| ٣ | المحور الأول: الكفايات التعليمية لمهارة التقويم. | ٠,٨٥ |
| | الأداة ككل | ٠,٨٧ |

يبين الجدول (٣) أن قيم معاملات ثبات محاور الدراسة تراوحت بين (٠,٨٠ – ٠,٨٥)، واعتبرت هذه النسب مناسبة لغايات هذه الدراسة أن معامل الثبات للأداة ككل بلغ (٠,٨٧) وهي نسبة مرتفعة ومقبولة.

**الوزن النسبي:**

بالرجوع للأدب النظري والدراسات السابقة والأخذ بآراء بعض خبراء القياس والتقويم تم اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقق محاور وفقرات الاستبانة كما مبين بالجدول (٤)

جدول (٤): الوزن النسبي لتفسيرتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات الاستبيان

| المتوسط الحسابي | الدرجة |
|---|---|
| من ١,٠٠ أقل من ١,٨٠ | قليلة جداً |
| من١. ٨١ أقل من ٢. ٦١ | قليلة |
| من٢. ٦٢ أقل من ٣. ٤١ | متوسطة |
| من٣. ٤٢ أقل من ٤. ٢١ | كبيرة |
| من٤. ٢٢ أقل من ٥. ٠٠ | كبيرة جداً |

**المعالجة الإحصائية:**

اعتمدت الباحثة البرمجية الإحصائية (SPSS) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث تم استخدام:

- المتوسطات الحسابية.
- الانحرافات المعيارية.
- اختبار (مان وتني).
- تحليل التباين الأحادي.
- المقارنات البعدية بطريقة (شيفيه).

## تفسير النتائج ومناقشتها:

**السؤال الأول: ما درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية – مهارة التخطيط ومهارة التنفيذ ومهارة التقويم- من وجهة نظرهن-، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن

| | المحور/ الفقرات | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | الدرجة |
|---|---|---|---|---|
| م | **المحور الأول: الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط** | ٤,١٢ | ٠,٤٣١ | كبيرة |
| ١ | أعد الخطط التدريسية "السنوية والفصلية والأسبوعية واليومية "وفقا للبرنامج. | ٤,١٠ | ٠,٨١٣ | كبيرة |
| ٢ | أستعين بالإرشادات والتوجهات والواردة بدليل المعلمة عند وضع الخطة. | ٤,٠٥ | ٠,٧٧٧ | كبيرة |
| ٣ | أُحقق التوازن بين مختلف مجالات الأهداف التعليمية. | ٤,١٧ | ٠,٧٦٥ | كبيرة |
| ٤ | أصوغ الأهداف السلوكية بطريقة قابلة للملاحظة والقياس. | ٤,٣٣ | ٠,٥٢٨ | كبيرة جدا |
| ٥ | أصوغ أهداف سلوكية تشمل كافة المستويات للمجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية وفق ما يتيح موضوع التعلم. | ٤,٠٢ | ٠,٤٠٥ | كبيرة |
| ٦ | أحدد أهدافا تتناسب طبيعة النشاط. | ٤,١١ | ٠,٥٥٣ | كبيرة |
| ٧ | أختار التقنيات والوسائل المناسبة لتنفيذ النشاط. | ٤,٠٩ | ٠,٤٦١ | كبيرة |
| ٨ | أحلل المحتوى التعليمي لبناء الإجراءات المناسبة. | ٤,٠٣ | ٠,٦٣٠ | كبيرة |
| ٩ | أخطط لمواقف تعليمية تثير مهارات ومستويات التفكير عند الأطفال. | ٤,١٩ | ٠,٨٣٦ | كبيرة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| ١٠ | أعد خطط علاجية لمشكلة تدني مستوى الأطفال في مهارة ما. | ٤,٠٨ | ٠,٧٧٠ | كبيرة |
| ١١ | أحدد أساليب التقويم المستخدمة في النشاط. | ٤,٠٧ | ٠,٧٧٣ | كبيرة |
| ١٢ | أستخدم مصادر متنوعة عند التخطيط للنشاط. | ٤,٣٥ | ٠,٥٨٤ | كبيرة جدا |
| ١٣ | أعد خطة نشاط بخطوات متسلسلة ومنظمة منطقيا. | ٤,٠٦ | ٠,٤٣٨ | كبيرة |
| ١٤ | أربط بين عناصر خطة النشاط من حيث الأهداف والإجراءات وخطوات سير النشاط. | ٤,٠٩ | ٠,٣١١ | كبيرة |
| | **المحور الثاني: الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ** | ٤,١١ | ٠,٣٢٠ | كبيرة |
| ١٥ | أطبق استراتيجيات التعلم الحديثة والملاءمة. | ٤,٠٣ | ٠,١٨٨ | كبيرة |
| ١٦ | أقدم النشاط بأسلوب علمي ينمي مهارة التفكير عند الأطفال. | ٤,٠٣ | ٠,٢١٧ | كبيرة |
| ١٧ | أستخدم طرائق تدريس متنوعة لإثارة دافعية الأطفال للتعلم. | ٤,٠٩ | ٠,٧٢٥ | كبيرة |
| ١٨ | أنوع في طرائق التعليم بما يناسب خصائص نمو الأطفال. | ٤,٠٩ | ٠,٧١٩ | كبيرة |
| ١٩ | أستخدم استراتيجيات متنوعة بما يتناسب مع طبيعة النشاط. | ٤,٠٧ | ٠,٧٤٤ | كبيرة |
| ٢٠ | أُدرس القيم والاتجاهات التي تتضمنها الوحدات التعليمية للمنهج. | ٤,٣٢ | ٠,٥٤٧ | كبيرة جدا |
| ٢١ | أراعي الفروق الفردية بين الأطفال أثناء تنفيذ النشاط. | ٤,٠٥ | ٠,٣٥٥ | كبيرة |
| ٢٢ | أستخدم الأدوات والوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة في تنفيذ النشاط. | ٤,٠٧ | ٠,٣٦٩ | كبيرة |
| ٢٣ | أستعين بالتقنيات التعليمية المناسبة في تنفيذ النشاط. | ٤,٠٠ | ٠,٣٥٣ | كبيرة |
| ٢٤ | استخدم لغة عربية فصحى بسيطة مناسبة للأطفال. | ٣,٩٩ | ٠,٣٤٧ | كبيرة |
| ٢٥ | أجرى أبحاث حول مشكلات عملية تتعلق بتنفيذ النشاط. | ٤,١٨ | ٠,٧٦٤ | كبيرة |
| ٢٦ | أعالج المشكلات التي تحدث في بيئة التعلم بطريقة ودية. | ٤,١٦ | ٠,٨٦٢ | كبيرة |
| ٢٧ | احرص على تهيئة البيئة الصفية المادية والتي تشمل "الإضاءة، التهوية، درجة الحرارة. " | ٤,١٩ | ٠,٨٢٠ | كبيرة |
| ٢٨ | أتدرج في شرح النشاط من البسيط إلى المعقد. | ٤,٢٥ | ٠,٧٥٠ | كبيرة جدا |
| ٢٩ | أستخدم أساليب التعزيز الملاءمة أثناء تنفيذ النشاط. | ٤,٢٠ | ٠,٥٨٢ | كبيرة |
| ٣٠ | أربط موضوع النشاط بحياة الأطفال والقيم الدينية والاجتماعية. | ٤,٠٧ | ٠,٥٥٤ | كبيرة |
| ٣١ | أتبع أساليب متنوعة في إدارة الموقف التعليمي داخل غرفة النشاط وخارجها. | ٤,١١ | ٠,٥٨٦ | كبيرة |
| | **المحور الثالث: الكفايات التعليمية لمهارة التقويم** | ٤,٠٩ | ٠,٣١٨ | كبيرة |
| ٣٢ | استخدم عملية التقويم المستمر. | ٤,١٣ | ٠,٥٥٤ | كبيرة |
| ٣٣ | أعدل في طرق التدريس حسب نتائج التقويم. | ٣,٩٨ | ٠,٥٧٧ | كبيرة |
| ٣٤ | احرص على أن تكون عملية التقويم شاملة لجميع جوانب نمو وتعلم الأطفال. | ٤,٠٤ | ٠,٤٥١ | كبيرة |
| ٣٥ | أستفيد من نتائج التقويم في الكشف عن الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة. | ٤,٢١ | ٠,٤٢٩ | كبيرة جدا |
| ٣٦ | أطبق اختبارات وأدوات تشخيصية لتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف لكل طفل. | ٣,٨٦ | ٠,٩٤٧ | كبيرة |
| ٣٧ | أستخدم أساليب تقويم متنوعة تتناسب مع طبيعة النشاط. | ٣,٩٤ | ٠,٦٠٥ | كبيرة |
| ٣٨ | أتابع سجلات التقويم التي تتضمن بيانات الأطفال ومستوى تمكنهم من المهارات. | ٣,٩٩ | ٠,٦٤٦ | كبيرة |
| ٣٩ | أستخدم أداة تقويم مناسبة للنشاط. | ٤,٢٣ | ٠,٧٧٦ | كبيرة جدا |
| ٤٠ | أوجه أسئلة تقيس مستويات التفكير لدى الأطفال. | ٤,٢٨ | ٠,٧٢٤ | كبيرة جدا |
| ٤١ | أوظف نتائج التقويم في تحسين أداء الأطفال. | ٤,٠٨ | ٠,٧٥٤ | كبيرة |
| ٤٢ | أشرك الأطفال في تقويم عملهم وتقويم أعمال زملائهم. | ٤,٢٨ | ٠,٦٠٣ | كبيرة جدا |
| ٤٣ | أستفيد من نتائج التقويم في تقويم وتطوير عمليتي التعلم والتعليم. | ٤,٤٣ | ٠,٥٧٢ | كبيرة جدا |
| ٤٤ | أتبع أساليب التقويم المستمر أثناء تنفيذ النشاط. | ٤,١٩ | ٠,٥٠٨ | كبيرة |
| ٤٥ | أربط عملية التقويم بالأهداف المراد تحقيقها باستمرار. | ٣,٩٧ | ٠,٦٤٥ | كبيرة |
| | **الدرجة الكلية** | ٤,١٢ | ٠,٢٧٢ | كبيرة |

يبين الجدول (٥) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية من وجهة نظرهن، وبلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية لدرجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية (٤,١٢) وبانحراف معياري (٠,٢٧٢) وبدرجة كبيرة، حيث جاء في المرتبة الأولى المحور الأول الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط بأعلى متوسط حسابي بلغ (٤,١٢) وانحراف معياري (٠,٤٣١)، وحصلت الفقرة (٤) " أصوغ الأهداف السلوكية بطريقة قابلة للملاحظة والقياس" على أعلى متوسط حسابي من بين فقرات المحور بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وبانحراف معياري (٠,٥٢٨) وبدرجة كبيرة جدا، مما يدل على مقدرة معلمات رياض الأطفال على صياغة الأهداف بطريقة قابلة للقياس والملاحظة، بينما حصلت الفقرة (١٣) "أعد خطة نشاط بخطوات متسلسلة ومنظمة منطقيا. "على أقل متوسط حسابي من بين فقرات المحور بمتوسط حسابي (٤,٠٦) وبانحراف معياري (٠,٤٣٨) وبدرجة كبيرة. وهذا يعني أن وجهة نظر المعلمات تجاه مهارة التخطيط إيجابية وأن كانت تتفاوت من مهاره لأخرى. وقد تعزو الباحثة ذلك إلى أن نسبة (٨٢,٢٠%) من أفراد العينة متخصصات في مجال رياض الأطفال. تلاه في المرتبة الثانية المحور الثاني الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ، بمتوسط حسابي (٤,١١)، وبانحراف معياري (٠,٣٢٠) وهذا يعني أن وجهة نظر المعلمات عينة الدراسة تجاه مهارة التنفيذ إيجابية وان كانت تتفاوت من مهاره لأخرى. وحصلت الفقرة (٢٠) "أُدرس القيم والاتجاهات التي تتضمنها الوحدات التعليمية للمنهج" في المحور الثاني على أعلى متوسط حسابي (٤,٣٢) وبانحراف معياري (٠,٥٤٧) وبدرجة كبيرة جداً، مما يؤكد على وعي معلمات رياض الأطفال بالقيم

والاتجاهات التي تتضمنها الوحدات التعليمية بالمنهج بينما حصلت الفقرة (٢٤) "أستخدم لغة عربية فصحى بسيطة مناسبة للأطفال. " على أقل متوسط حسابي من بين فقرات المحور بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٣٤٧) وبدرجة كبيرة، وقد يعود ذلك لعدم إدراك بعض المعلمات لأهمية استخدام لغة العربية الفصحى البسيطة المناسبة للأطفال. تلاه في المرتبة الثالثة المحور الثالث الكفايات التعليمية لمهارة التقويم بمتوسط حسابي (٤,٠٩)، وبانحراف معياري على التوالي (٠,٣١٨)، وهذا يعني أن وجهة نظر المعلمات عينة الدراسة تجاه مهارة التنفيذ إيجابية وإن كانت تتفاوت من مهاره لأخرى. حيث حصلت الفقرة (٤٣) "أستفيد من نتائج التقويم في تقويم وتطوير عمليتي التعلم والتعليم" على أعلى متوسط حسابي (٤٣,٤) وبانحراف معياري (٥٧٢,٠) وبدرجة كبيرة جدا، وبينما حصلت الفقرة (٣٨) "أتابع سجلات التقويم التي تتضمن بيانات الأطفال ومستوى تمكنهم من المهارات. " على اقل متوسط حسابي من بين فقرات المحور بمتوسط حسابي (٣,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٤٦٤) وبدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك لكثرة عدد الأطفال ويتراوح العدد من (٢٥ -٣٠) طفل في الصف. واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عسيري (٢٠١٩) التي تبين توافر كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم لتعليم المفاهيم العلمية بدرجة كبيرة غير أنها متفاوتة بين أفراد الدراسة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، ومع نتائج دراسة (Al-Dababneh et al, 2016)التي كشفت نتائجها أن كفاءات المعلمين في تطوير استراتيجيات التخطيط التدريسي الفرعية قد احتلت المرتبة الأولى كأهم الكفاءات التعليمية التي يحتاج المعلمون إلى تطويرها، مع نتائج دراسة العليمات (٢٠٠٨) التي أكدت أن معرفة درجة تقدير معلمات رياض الأطفال لمهارتهن التدريسية في مجال الأساليب، والأنشطة، والوسائل، والتخطيط، والتقويم، كانت بدرجة تقدير مرتفعة فقد حصلت على متوسط حسابي (٣,٨٥) حيث جاء مجال الأنشطة في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣,٩٥) في حين جاء مجال التقويم في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣,٧٩). وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسية ياسين (٢٠٠١) التي توصلت إلى أن مستوى أداء معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية ضعيف وبحاجة إلى تدريب وإتقان لجميع المهارات التعليمية.

**السؤال الثاني: " هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0. 05) في درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من اعتدالية التوزيع للبيانات حسب متغير المؤهل العلمي على الدرجة الكلية للكفايات حيث تبين من اختبار (كولمجروف سميرنوف) أن البيانات لا تتوزع توزيع طبيعي لذا تم باستخدام اختبار (مان وتني "Mann- Whitney") لحساب دلالة الفروق بين رتب استجابات معلمات رياض الأطفال على استبيان الكفايات التعليمية على محاور الاستبيان وعلى الدرجة الكلية للاستبيان وفقا لمتغير المؤهل العلمي (دبلوم بعد الثانوية، بكالوريوس) والجدول (٦) يبين ذلك:

**جدول (٦): نتائج اختبار مان وتني لدلالة الفروق بين رتب استجابات معلمات رياض الأطفال حسب متغير المؤهل العلمي على محاور استبيان الكفايات التعليمية وعلى الدرجة الكلية للاستبيان**

| محاور الاستبيان | المؤهل | عدد الأفراد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية | متوسط الرتب | مجموع الرتب | قيمة U | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط. | بكالوريوس | ٢٠٧ | ٤,١١ | ٠,٤٣٠ | ١٢٣,٠٧ | ٢٥٤٧٥,٠٠ | ٣٩٤٧,٠ | ٠,٢٣٠ |
| | دبلوم بعد الثانوية | ٤٣ | ٤,١٩ | ٠,٤٣٨ | ١٣٧,٢١ | ٥٩٠٠,٠٠ | | |
| المحور الثاني: الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ. | بكالوريوس | ٢٠٧ | ٤,١١ | ٠,٣١٧ | ١٢٥,٣٦ | ٢٥٩٥٠,٥٠ | ٤٤٢٢,٥ | ٠,٩٤٨ |
| | دبلوم بعد الثانوية | ٤٣ | ٤,١١ | ٠,٣٣٧ | ١٢٦,١٥ | ٥٤٢٤,٥٠ | | |
| المحور الثالث: الكفايات التعليمية لمهارة التقويم. | بكالوريوس | ٢٠٧ | ٤,١٢ | ٠,٣١٥ | ١٢٦,٤٥ | ٢٦١٧٦,٠٠ | ٤٢٥٣,٠ | ٠,٦٤٥ |
| | دبلوم بعد الثانوية | ٤٣ | ٤,٠٩ | ٠,٣١٢ | ١٢٠,٩١ | ٥١٩٩,٠٠ | | |
| الدرجة الكلية للمقياس. | بكالوريوس | ٢٠٧ | ٤,١١ | ٠,٢٧١ | ١٢٤,٧٩ | ٢٥٨٣١,٠٠ | ٤٣٠٣,٠ | ٠,٧٣٢ |
| | دبلوم بعد الثانوية | ٤٣ | ٤,١٣ | ٠,٢٧٩ | ١٢٨,٩٣ | ٥٥٤٤,٠٠ | | |

تشير نتائج اختبار (مان وتني) في الجدول (٦) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين رتب استجابات معلمات رياض الأطفال على استبيان الكفايات التعليمية حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم بعد الثانوية، بكالوريوس) على جميع المحاور وعلى الاستبيان ككل حيث كانت مستوى الدلالة الإحصائية أكبر من (٠,٠٥)، تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن معلمات رياض الأطفال يمتلكن نفس الكفايات التعليمية بغض النظر عن مؤهلهن العلمي لخضوعهن لنفس الزيارات التوجيهية من قبل المشرفين التربويين والتأهيل العلمي والدورات التدريبية التي تركز على مهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم، واتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ياسين (٢٠٠١) ودراسة حمادنه (٢٠٠٦) التي تشير إلى عدم وجود اختلاف في درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية باختلاف المؤهل. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الخليل (١٩٩٩) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا في ممارسة الكفايات التعليمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

**السؤال الثالث: "هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى الدلالة (α = 0. 05) في درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية تعزى إلى متغير سنوات الخبرة؟**

تم التحقق من اعتدالية التوزيع للبيانات حسب متغير سنوات الخبرة على الدرجة الكلية للكفايات حيث تبين من اختبار (كولمجروف سميرنوف) أن البيانات تتوزع توزيع طبيعي لذا تم استخدام تحليل التباين الأحادي للإجابة عن هذا السؤال حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية حسب متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي، والجدولين (٧) و (٨) أدناه توضح ذلك.

**جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لأثر متغير سنوات الخبرة على درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية**

| المحور | سنوات الخبرة | العدد | المتوسطات الحسابية | الانحرافات المعيارية |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط | أقل من (٥) سنوات | ٤٥ | ٣,٨٢ | ٠,٤٧٩ |
| | من (٥) سنوات إلى أقل من(١٠)سنوات | ٤٣ | ٤,٠٠ | ٠,٤٠٦ |
| | من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة | ١٠٣ | ٤,٢٧ | ٠,٣٥٤ |
| | ١٥ سنة فأكثر | ٥٩ | ٤,٢٠ | ٠,٣٩٧ |
| | الكلي | ٢٥٠ | ٤,١٢ | ٠٠,٤٣١ |
| المحور الثاني: الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ | أقل من (٥) سنوات | ٤٥ | ٣,٩٥ | ٠,٣٨٨ |
| | من (٥) سنوات إلى أقل من(١٠)سنوات | ٤٣ | ٤,٠٦ | ٠,٣٠٤ |
| | من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة | ١٠٣ | ٤,١٧ | ٠,٢٧٨ |
| | ١٥ سنة فأكثر | ٥٩ | ٤,١٦ | ٠,٣٠١ |
| | الكلي | ٢٥٠ | ٤,١١ | ٠,٣٢٠ |
| المحور الثالث: الكفايات التعليمية لمهارة التقويم | أقل من (٥) سنوات | ٤٥ | ٤,٠٨ | ٠,٣٤٩ |
| | من (٥) سنوات إلى أقل من(١٠)سنوات | ٤٣ | ٤,١٤ | ٠,٢٨٢ |
| | من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة | ١٠٣ | ٤,١٢ | ٠,٣١٥ |
| | ١٥ سنة فأكثر | ٥٩ | ٤,١٢ | ٠,٣١٥ |
| | الكلي | ٢٥٠ | ٤,١١ | ٠,٣١٤ |
| الدرجة الكلية للمقياس | أقل من (٥) سنوات | ٤٥ | ٣,٩٥ | ٠,٣٢٧ |
| | من (٥) سنوات إلى أقل من(١٠)سنوات | ٤٣ | ٤,٠٧ | ٠,٢٤٩ |
| | من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة | ١٠٣ | ٤,١٩ | ٠,٢٣٣ |
| | ١٥ سنة فأكثر | ٥٩ | ٤,١٦ | ٠,٢٤٦ |
| | الكلي | ٢٥٠ | ٤,١٢ | ٠,٢٧٢ |

يتبين من الجدول (٧) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية حسب متغير سنوات الخبرة، ولبيان دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين الأحادي والجدول (٨) يبين ذلك:

**جدول (٨): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية حسب متغير سنوات الخبرة**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط. | بين المجموعات | ٧,٣٨٥ | ٣ | ٢,٤٦٢ | ١٥,٥٥٧ | ٠,٠٠٠ |
| | داخل المجموعات | ٣٨,٩٢٧ | ٢٤٦ | ٠,١٥٨ | | |
| | الكلي | ٤٦,٣١٢ | ٢٤٩ | | | |
| المحور الثاني: الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ. | بين المجموعات | ١,٨٣٩ | ٣ | ٠,٦١٣ | ٦,٣٨٢ | ٠,٠٠٠ |
| | داخل المجموعات | ٢٣,٦٣٢ | ٢٤٦ | ٠,٠٩٦ | | |
| | الكلي | ٢٥,٤٧٢ | ٢٤٩ | | | |
| المحور الثالث: الكفايات التعليمية لمهارة التقويم. | بين المجموعات | ٠,٠٨٥ | ٣ | ٠,٠٢٨ | ٠,٢٨٥ | ٠,٨٣٦ |
| | داخل المجموعات | ٢٤,٥٢٢ | ٢٤٦ | ٠,١٠٠ | | |
| | الكلي | ٢٤,٦٠٧ | ٢٤٩ | | | |
| الدرجة الكلية للمقياس | بين المجموعات | ٢,٠٠٤ | ٣ | ٠,٦٦٨ | ١٠,٠٣٥ | ٠,٠٠٠ |
| | داخل المجموعات | ١٦,٣٧٩ | ٢٤٦ | ٠,٠٦٧ | | |
| | الكلي | ١٨,٣٨٤ | ٢٤٩ | | | |

يتبين من الجدول (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) لدرجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في المحور الأول والمحور الثاني وفي الأداة ككل، حيث كانت مستوى الدلالة اقل من (٠,٠٥). في حين لم تظهر فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على المحور الثالث. ولبيان الفروق الزوجية الدالة إحصائيا تم استخدام المقارنات البعدية بطريقة شيفيه والجدول (٩) يبين ذلك.

**جدول (٩): المقارنات البعدية بطريقة شيفيه**

| المحور | الخبرة (ا) | الخبرة (ا) | فرق المتوسطات | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول: الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط | أقل من ٥ سنوات | من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة | *٠,٤٥٢ | ٠,٠٠٠ |
| | | ١٥ سنة فاكثر | *٠,٣٨١ | ٠,٠٠٠ |
| | من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات | من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة | *٢,٦٩ | ٠,٠٠٤ |
| المحور الثاني: الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ | أقل من ٥ سنوات | من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة | *٠,٢٢٤ | ٠,٠٠١ |
| | | ١٥ سنة فاكثر | *٠,٢١٤ | ٠,٠٠٨ |
| الدرجة الكلية للمقياس | أقل من ٥ سنوات | من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة | *٠,٢٣٨ | ٠,٠٠٠ |
| | | ١٥ سنة فاكثر | *٠,٢١٣ | ٠,٠٠١ |

أظهر الجدول (٩) وجود فروق دالة إحصائياً على المحور الأول الكفايات التعليمية لمهارة التخطيط وعلى المحور الثاني الكفايات التعليمية لمهارة التنفيذ وكذلك على الدرجة الكلية للمقياس حسب سنوات الخدمة بين فئة أقل من (٥) سنوات وبين فئة من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة ولصالح من خدمتهم من (١٠) إلى أقل من (١٥) سنة، كما أظهر فروق دالة إحصائيا بين من خدمتهم أقل من (٥) سنوات وبين من خدمتهم (١٥) سنة فأكثر ولصالح من خدمتهم (١٥) سنة فأكثر. تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى إن سنوات الخبرة التدريسية تزود معلمة رياض بالأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتنوعة، وتساعد في التمكن من المادة العلمية، وتساهم في رفع الوعي والفكر وتنمية القدرات وصقل مهارات تخطيط وتنفيذ الأنشطة بالروضة، وإنتاج واستخدام الوسائل التعليمية المختلفة، كما يرجع السبب أيضاً إلى الدورات التدريبية وورش العمل التي تشترك فيها المعلمة اثناء الخدمة الأمر الذي يمكنها من إضافة وتعديل العديد من الخبرات والأنشطة وتعزيز ودعم القدرات والمهارات المتنوعة، بالإضافة الى توجيهات المشرفات التربويات من خلال الزيارات الميدانية وتقويم الأنشطة الصفية وتقويم دفاتر التحضير الأمر الذي ينعكس إيجاباً على التحسن النوعي في مستوى الأداء المهني والثقة بالنفس والطمأنينة. بالإضافة إلى أن الاحتكاك اليومي والمباشر بالأطفال يساعد في الالمام بالسمات الشخصية للأطفال وطبيعة نموهم وطرق تفكيرهم مما يعين على إدارة الصف واختيار أساليب التعليم وطرق التقويم الملاءمة، وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة خزعلي ومومني (٢٠١٠) التي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائيا في درجة امتلاك المعلمات للكفايات التدريسية تعزى لسنوات الخبرة التدريسية ولصالح المعلمات ذوات الخبرة التي تزيد عن (٦) سنوات. وتختلف مع دراسة ياسين (٢٠٠١) ودراسة سيلفن (Selven,2003) التي أكدتا على عدم وجود علاقة دالة إحصائيا بين عدد سنوات الخبرة في العمل برياض الأطفال ودرجة توافر الكفايات التعليمة والأدائية الأساسية لدى معلمات رياض الأطفال.

**التوصيات:**

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- إجراء دراسة لمعرفة درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات التعليمية من وجهة نظر المشرفات التربويات.
- إجراء دراسات تهدف إلى قياس درجة امتلاك معلمات رياض الأطفال للكفايات الشخصية.
- إجراء دراسات حول المعوقات التي تواجه معلمات رياض الأطفال عند ممارستهن لكفاية التقويم والحلول المقترحة لها.

## المراجع:

**أولاً: المراجع العربية:**


١. إبراهيم، ا.، (٢٠٠١) **تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلمات رياض الأطفال في مصر على ضوء المستجدات التربوية في مجال تربية الطفل.** دراسة تحليلية ميدانية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، المجلد ٤٧ جزء أول، ١٠١ – ١٦٤.

٢. إبراهيم، ر.، (٢٠١٤) **الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمة الروضة تنمية مستدامة في ضوء المعايير القومية لرياض الأطفال في مصر.** مجلة الطفولة والتربية كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد٦، ع ١٩، ١٧١-٣١٢.

٣. إبراهيم، م. وحسب الله، م.، (٢٠٠٢) **التفاعل الصفي، مفهومه – تحليله- مهاراته**، ط١ القاهرة: عالم الكتب.

٤. براجل، ع.، (٢٠٠٤) **مدى فعالية الإشراف التربوي في تنمية وتطوير الكفايات التدريسية للمعلمين**، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة باتنة، الجزائر، ع ١٠، ١١١-١٣٨.

٥. براون، ج.، (٢٠٠٥) **التدريس المصغر والتربية العملية والميدانية** ترجمة رضا البغدادي ط٢ القاهرة: دار الفكر العربي.

٦. جوهر، س.، (٢٠٠٦) **اتجاهات معلمات رياض الأطفال بدولة الكويت نحو استخدام قراءة كتب القصص للأطفال كأسلوب للتعلم المبكر للقراءة والكتابة**. المجلة التربوية لجامعة الكويت، الكويت. مجلد ٢٠، ع ٧٧، ٥-٩٥.

٧. أبو حرب، ي.، (٢٠٠٥) **الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء تطوير نماذج المنهج للقرن الحادي والعشرين**، في مؤتمر الأطفال والشباب في مدن الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، دبي، الإمارات العربية المتحدة، ٥٢-٨٣.

٨. الحشاني، ع.، (٢٠١٦) **الكفايات التدريسية ودرجة توافرها لدى معلمات رياض الأطفال بمدينة مصراته**. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته، ليبيا، المجلد ٢، ع ٦، ١٩٤ – ٢٢٠.

٩. حفني، م.، (٢٠١٥) **مهارات معلم القرن ال ٢١**، المؤتمر العلمي الرابع والعشرون: برامج إعداد المعلمين في الجامعات من أجل التميز، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة.

١٠. حمادنه، أ.، (٢٠٠٦) **مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارستها لها بمحافظة المفرق**، المنارة للبحوث والدراسات، عمادة البحث العلمي، جامعة آل البيت المجلد ١٣، ع ١، ٢١٩-٢٦٧.

١١. الحمال، ز. والصيد، س. والفتحلي، ن.، (٢٠١١) **دراسة مستوى الكفايات التدريسية لمعلمات رياض الأطفال العامة بمدينة طرابلس**، مجلة كلية التربية، جامعة طرابلس، كلية التربية، ع٧، ٣٢ -٦١.

١٢. حمداوي، ج.، (٢٠١٧) **كفايات المدرس الناجح** ط١: www. alukah. net.

١٣. خزعلي، ق. ومومني، ع.، (٢٠١٠) **الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والتخصص**، مجلة جامعة دمشق، سوريا، المجلد ٢٦، ع ٣، ٥٥٣-٤٩٢.

١٤. الخطيب، أ. والخطيب، ر.، (٢٠٠٢) **الإدارة والأشراف التربوي اتجاهات حديثة** اربد: دار الأمل.

١٥. الخليفة، ح.، (٢٠٠٦) **مدخل المناهج وطرق التدريس**، الرياض: مكتبة أبن رشد.

١٦. الخليل، م.، (١٩٩٩) **الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها في محافظة اربد**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

١٧. الدريج، م.، (٢٠٠٣) **الكفايات في التعليم من أجل تأسيس علمي للمنهاج المندمج**، الدار البيضاء: دار رمسيس للنشر والتوزيع.

١٨. دندس، م. (٢٠٠٢) **اتجاهات جديدة في مناهج وطرق التدريس**، الإسكندرية: دار الوفاء لدينا الطباعة والنشر.

١٩. راشد، ع.، (٢٠٠٥) **كفايات الأداء التدريسي**، ط١ القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٠. الرقيبات، ر.، (٢٠١٨) **درجة امتلاك معلمي التربية الإسلامية للكفايات المهنية التدريسية لطلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر مديري المدارس في محافظة المفرق**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، المجلد ٢، ع ٢٨، ٢٢-٣٧.

٢١. زيتون، ح.، (٢٠٠١) **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**، ط١، القاهرة: عالم الكتب.

٢٢. زيتون، ك.، (٢٠٠٥) **التدريس نماذجه ومهاراته**، القاهرة: عالم الكتب.

٢٣. شريف، س.، (٢٠٠٩) **إدارة رياض الأطفال**، دار المسيرة: عمان.

٢٤. شعبان، ز.، (٢٠١٦) **الحاجات التدريبية الضرورية لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية في الأردن**. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢١، ع ٢، ٣١٥-٣٤٥.

٢٥. الشهراني، ت.، ومديني، م.، والبشتي، و.، (٢٠١٨) **واقع كفايات معلمة رياض الأطفال بمحافظة بيشة**، عالم التربية، المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية. المجلد ١، ع ٦١، ٦٢-١٥٠.

٢٦. أبو الصواوين، راشد محمد، (٢٠١٠) **الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية**، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد ١٨، ع ٢، ٣٥٩ -٣٩٨.

٢٧. طعيمة، ر.، (٢٠٠٦) **المعلم "كفاياته- إعداده- تدريبه"**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٨. عامر، ط.، (٢٠٠٨) **معلمة رياض الأطفال**، مؤسسة طيبة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٢٩. عسيري، خ.، (٢٠١٦) **كفايات معلمات رياض الأطفال في تعليم المفاهيم العلمية**. مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع ٢٠٧، ٣٣٩ – ٣٥٩.

٣٠. العليمات، ح.، (٢٠٠٨) **درجة تقديرات معلمات رياض الأطفال لممارستهن التدريسية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

٣١. الفتلاوي، س.، (٢٠٠٣) **كفايات التدريس "المفهوم، التدريب، الأداء"**، ط١ الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣٢. قطاوي، م.، (٢٠٠٧) **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية**، الأردن: دار الفكر.

٣٣. قناوي، هـ.، (٢٠١٢) **مدخل إلى رياض الأطفال**، ط٣ الرياض: مكتبة الرشد للطباعة والنشر.

٣٤. كرم، أ.، (٢٠٠٢) **مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية** – دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة البحرين المجلد٤، ع ٣ ١٢٣-١٦٣.

٣٥. الكريمين، ر. والخوالدة، (٢٠١٦) **بناء برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال قائم على نظرية الاهتمامات واختبار أثره في تنمية كفاياتهن**، مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي المجلد ٤٣، ع١، ٢٤٣- ٢٦٣.

٣٦. مومني، ع.، (٢٠٠٨) **مشكلات رياض الأطفال في محافظة إربد بالمملكة الأردنية الهاشمية من وجهة نظر العاملات فيها**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، مركز النشر العلمي، المجلد ٩، ع٤، ٢٣٥ -٢٥٣.

٣٧. المومني، م.، (٢٠١٩) **الكفايات التدريسية لدى معلمي التربية المهنية من وجهة نظرهم**: دراسة ميدانية بمحافظة عجلون في الأردن. مجلة روافد، المجلد٣، ع١، ١١٦-١٤٠.

٣٨. الناشف، هـ.، (٢٠١٧) **رياض الأطفال**، القاهرة: دار الفكر العربي.

٣٩. أبو نمرة، م.، (٢٠٠٣) **الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية**، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد١٧، ع٢، ٥٠١- ٥٣٨.

٤٠. ياسين، ن.، (٢٠٠١) **تقويم مهارات معلمات رياض الأطفال بالعاصمة المقدسة**، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، المملكة العربية السعودية، المجلد١٥، ع ١، ١١٥-١٤٤.

**ثانياً: المراجع الأجنبية:**

[1] Al-Dababneh. K., Al-Zboon. E. & Akour. M., *Competencies that Teachers Need for Teaching Children Who Are Deaf and Hard-of-Hearing (DHH) in Jordan,* Deafness & Education International, 18 (4) (2016), 172-188, DOI: https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1249173

[2] https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/OpenData/OpenData1440/Summray_data_1439_1440.xlsx

[3] Lillvist. A., Sandberg. A., Sheridan. S. & Williams. P., *Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education*, Journal of Education for Teaching, 40(1) (2014): 3-19, https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864014

[4] Mogharreban. C. C., McIntyre. C. & Raisor. J. M., *Early Childhood Preservice Teachers' Constructions of Becoming an Intentional Teacher*, Journal of Early Childhood Teacher Education, 31(3) (2010), 232-248, https://doi.org/10.1080/10901027.2010.500549

[5] Ramparsed. R., *A strategy for teacher involvement in curriculum development*, South African Journal of Education. 21(4) (2001), 287-292.

[6] Selven. E., *Basic Performance Competency and Measure Teachers doing it in Kindergarten*, Recourses for Education, ERIC, ED (47686), (2003).

[7] Alsubaie. M., *Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum. Development*. Journal of Education and Practice, 7 (9) (2016), 106-107.

[8] Vamam. C. H., *Improving Quality of Elementary Education by Monitoring Professional Competencies of Teachers for Inclusive Education*, ERIC- Education Resources Information Center, (2007).

www.refaad.com

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
International Journal of Educational & Psychological Studies (EPS)
Journal Homepage: https://www.refaad.com/views/EPSR/Home.aspx
ISSN: 2520-4149 (Online) 2520-4130 (Print)

# The Degree to which Kindergarten Teachers in Al-Ahsa have Educational Competencies from their Point of View

**Asma Margeni Hussein Ali**
Department of Kindergarten, Faculty of Education, King Faisal University Al-Ahsa, KSA
ahussien@kfu.edu.sa

**Received Date : 11/1/2020** **Accepted Date : 12/2/2020** **DOI :** https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.7.3.2

**Abstract:** This study aimed to identify the degree to which kindergarten teachers in Al-Ahsa region possess educational competencies from their point of view in light of the variables of the educational qualification and years of experience for the academic year 1440/1441, to achieve this aim, the study adopted the descriptive approach. A questionnaire consisting of (45) skills distributed on three educational competencies has been prepared. It is the adequacy of planning, adequacy of implementation, and adequacy of evaluation. After testing for validity and reliability, it was applied to a sample of kindergarten teachers with number of (250) female teachers. Results of the study showed that the degree of kindergarten teachers possessing educational competencies ranges between a large degree and a very large degree, the study indicated that there were no statistically significant differences at the level of significance (α=0.05) in the degree of female teachers' acquisition of educational competencies due to the variable of the educational qualification, it also indicated that there were statistically significant differences attributable to the variable of years of experience and in favor of those with more than 10 years of experience.

***Keywords:*** *kindergarten; planning adequacy; implementation adequacy; evaluation adequacy; years of experience*

## References:

[1] Al-Dababneh. K., Al-Zboon. E. & Akour. M., *Competencies that Teachers Need for Teaching Children Who Are Deaf and Hard-of-Hearing (DHH) in Jordan,* Deafness & Education International, 18 (4) (2016), 172-188, DOI: https://doi.org/10.1080/14643154.2016.1249173

[2] 'amr. T., M'lmt Ryad Alatfal, M'sst Tybh Lltba'h Walnshr Waltwzy'e, Alqahrh, Msr, (2008).

[3] Al'lymat. H., Drjt Tqdyrat M'lmat Ryad Alatfal Lmmarsthn Altdrysyh, Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Aljam'h Alardnyh, 'man, Alardn, (2008).

[4] 'syry. Kh., Kfayat M'lmat Ryad Alatfal Fy T'lym Almfahym Al'lmyh. Mjlt Alqra'h Walm'rfh, Jam't 'yn Shms, Klyt Altrbyh, Aljm'yh Almsryh Llqra'h Walm'rfh, (207) (2016), 339- 359.

[5] Brajl. '., Mda F'alyt Aleshraf Altrbwy Fy Tnmyt Wttwyr Alkfayat Altdrysyh Llm'lmyn, Mjlh Al'elwm Alajtma'yh, Jam't Batnh, Aljza'r, ' 10(2004), 111- 138.

[6] Brawn. J., Altdrys Almsghr Waltrbyh Al'mlyh Walmydanyh Trjmt Rda Albghdady T2 Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby, (2005).

[7] Dnds. M., Atjahat Jdydh Fy Mnahj Wtrq Altdrys, Alesskndryh: Dar Alwfa' Ldyna Altba'h Walnshr, (2002).

[8] Aldryj.M., Alkfayat Fy Alt'lym Mn Ajl Tasys 'lmy Llmnhaj Almndmj, Aldar Albyda': Dar Rmsys Llnshr Waltwzy', (2003).

[9] Alftlawy. S., Kfayat Altdrys "Almfhwm, Altdryb, Alada'", T1 Alardn: Dar Alshrwq Llnshr Waltwzy', (2003).

[10] Ebrahym. A., Tswr Mqtrh Lttwyr Bramj E'dad M'elmat Ryad Alatfal Fy Msr 'la Dw' Almstjdat Altrbwyh Fy Mjal Trbyt Altfl. Drash Thlylyh Mydanyh. Mjlt Klyt Altrbyh Balmnswrh, Jam't Almnswrh, Almjld 47 Jz' Awl, (2001), 101 – 164.

[11] Ebrahym. M. & hsb Allh. M., Altfa'l Alsfy, Mfhwmh- Thlylh- Mharath, T1 Alqahrh: 'alm Alktb, (2002).

[12] Ebrahym. R., Alkfayat Almhnyh Allazmh Ltnmyt M'lmt Alrwdh Tnmyh Mstdamh Fy Dw' Alm'ayyr Alqwmyh Lryad Alatfal Fy Msr. Mjlt Altfwlh Waltrbyh Klyt Altrbyh, Jam't Alesskndryh, 6(19) (2014) ,171-312.

[13] Hfny. M., Mharat M'lm Alqrn Al 21, Alm'tmr Al'elmy Alrab' Wal'shrwn: Bramj 'edad Alm'lmyn Fy Aljam'at Mn Ajl Altmyz, Aljm'yh Almsryh Llmnahj Wtrq Altdrys, Alqahrh, (2015).

[14] Hmadnh. A., Mda Amtlak M'lmy Allghh Al'rbyh Wm'lmatha Alkfayat Alt'lymyh Allazmh Ltdrys Alnsws Aladbyh Balmrhlh Althanwyh Wmda Mmarstha Lha Bmhafzt Almfrq, Almnarh Llbhwth Waldrasat, 'madt Albhth Al'lmy, Jam't Al Albyt, 13(1) (2006), 219- 267.

[15] Alhmal. Z., alsyd. S. & Alfthly. N., Drast Mstwa Alkfayat Altdrysyh Lm'lmat Ryad Alatfal Al'amh Bmdynt Trabls, Mjlt Klyt Altrbyh, Jam't Trabls, Klyt Altrbyh, (7) (2011), 32 -61.

[16] Hmdawy.J, Kfayat Almdrs Alnajh T1: www. alukah. net, (2017).

[17] Abw Hrb. Y., Alkfayat Altdrysyh Llazmh Lm'lmat Mrhlt Ma Qbl Almdrsh Fy Dw' Ttwyr Nmadj Almnhj Llqrn Alhady Wal'eshryn, Fy M'tmr Alatfal Walshbab Fy Mdn Alshrq Alawst Wshmal Afryqya, Dby, Alemarat Al'rbyh Almthdh, (2005), 52-83.

[18] Alhshany. '., Alkfayat Altdrysyh Wdrjt Twafrha Lda M'lmat Ryad Alatfal Bmdynt Msrath. Almjlh Al'lmyh Lklyt Altrbyh, Jam't Msrath, Lybya, 2 (6) (2016), 194 – 220.

[19] https://departments.moe.gov.sa/PlanningDevelopment/RelatedDepartments/Educationstatisticscenter/OpenData/OpenData1440/Summray_data_1439_1440.xlsx

[20] Jwhr. S., Atjahat M'lmat Ryad Alatfal Bdwlt Alkwyt Nhw Astkhdam Qra'h Ktb Alqss Llatfal Kaslwb Llt'lm Almbkr Llqra'h Walktabh. Almjlh Altrbwyh Ljam't Alkwyt, Alkwyt. 20(77) (2006), 5- 95.

[21] Alkhtyb. A. & Alkhtyb. R., Aledarh Walashraf Altrbwy Atjahat Hdythh Arbd: Dar Alaml, (2002).

[22] Alkhlyfh. H., Mdkhl Almnahj Wtrq Altdrys, Alryad: Mktbt Abn Rshd, (2006).

[23] Alkhlyl. M., Alkfayat Alt'lymyh Lm'lmy Altrbyh Aleslamyh Fy Almrhlh Althanwyh Wmda Mmarsthm Lha Fy Mhafzt Arbd, Rsalt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Jam't Alyrmwk, Arbd, (1999).

[24] Krm. A., Mda Etqan M'elm Almwad Alajtma'eyh Bmdars Alt'lym Al'am Bdwlt Alkwyt Llkfayat Altdrysyh – Drash Asttla'yh Lara' Almwjhyn Walmdrsyn Alawa'l. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh, Klyt Altrbyh, Jam't Albhryn, 4(3) (2002), 123-163.

[25] Alkrymyn. R. & Alkhwaldh, Bna' Brnamj Tdryby Lm'lmat Ryad Alatfal Qa'm 'la Nzryt Alahtmamat Wakhtbar Athrh Fy Tnmyt Kfayathn, Mjlt Al'lwm Altrbwyh, Aljam' Alardnyh, 'madh Albhth Al'lmy 43, (1) (2016), 243-263.

[26] Khz'ly. Q. & Mwmny. '., Alkfayat Altdrysyh Lda M'lmat Almrhlh Aldnya Fy Almdars Alkhash Fy Dw' Mtghyrat Alm'hl Al'lmy Wsnwat Alkhbrh Waltkhss, Mjlt Jam't Dmshq, Swrya, 26(3) (2010), 553-492.

[27] Lillvist. A., Sandberg. A., Sheridan. S. & Williams. P., *Preschool teacher competence viewed from the perspective of students in early childhood teacher education*, Journal of Education for Teaching, 40(1) (2014): 3-19, https://doi.org/10.1080/02607476.2013.864014

[28] Mogharreban. C. C., McIntyre. C. & Raisor. J. M., *Early Childhood Preservice Teachers' Constructions of Becoming an Intentional Teacher*, Journal of Early Childhood Teacher Education, 31(3) (2010), 232-248, https://doi.org/10.1080/10901027.2010.500549

[29] Mwmny. '., Mshklat Ryad Alatfal Fy Mhafzt Erbd Balmmlkh Alardnyh Alhashmyh Mn Wjht Nzr Al'amlat Fyha. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh, Jam't Albhryn, Mrkz Alnshr Al'lmy, 9(4) (2008), 235 -253.

[30] Almwmny. M., Alkfayat Altdrysyh Lda M'lmy Altrbyh Almhnyh Mn Wjht Nzrhm: Drash Mydanyh Bmhafzt 'jlwn Fy Alardn. Mjlt Rwafd, 3(1) (2019), 116-140.

[31] Alnashf. H., Ryad Alatfal, Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby, (2017).

[32] Abw Nmrh. M., Alkfayat Alt'lymyh Alada'yh Alasasyh Lda M'lmy Almrhlh Alasasyh Alawla Allazmh Ltdrys Altrbyh Alryadyh, Mjlt Jam't Alnjah Llabhath Al'lwm Alensanyh, 17(2) (2003), 501- 538.

[33] Qtawy. M., Trq Tdrys Aldrasat Alajtma'yh, Alardn: Dar Alfkr, (2007).

[34] Qnawy. H., Mdkhl Ela Ryad Alatfal, T3 Alryad: Mktbt Alrshd Lltba'eh Walnshr, (2012).

[35] Ramparsed. R., *A strategy for teacher involvement in curriculum development*, South African Journal of Education. 21(4) (2001), 287-292.

[36] Rashd, '., Kfayat Alada' Altdrysy, T1 Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby, (2005).

[37] Alrqybat. R., Drjt Amtlak M'lmy Altrbyh Aleslamyh Llkfayat Almhnyh Altdrysyh Ltlab Almrhllh Althanwyh Mn Wjht Nzr Mdyry Almdars Fy Mhafzt Almfrq. Mjlt Al'lwm Altrbwyh Walnfsyh, Almjlh Al'rbyh Ll'lwm Wnshr Alabhath, 2(28) (2018), 22-37.

[38] Selven. E., *Basic Performance Competency and Measure Teachers doing it in Kindergarten*, Recourses for Education, ERIC, ED (47686), (2003).

[39] Sh'ban. Z., Alhajat Altdrybyh Aldrwryh Lda M'lmat Ryad Alatfal Alhkwmyh Fy Alardn. Mjlt Aljam'h Aleslamyh Lldrasat Altrbwyh Walnfsyh, 21(2) (2016), 315-345.

[40] Shryf. S., Edart Ryad Alatfal, Dar Almsyrh: 'man, (2009).

[41] Alshhrany. T., Mdyny. M. & Albshtyy. W., Waq' Kfayat M'lmt Ryad Alatfal Bmhafzt Byshh, 'alm Altrbyh, Alm'ssh Al'rbyh Llastsharat Al'lmyh Wtnmyt Almward Albshryh, 1(61) (2018), 62-150.

[42] Alsubaie. M., *Curriculum Development: Teacher Involvement in Curriculum. Development*. Journal of Education and Practice, 7 (9) (2016), 106-107.

[43] Abw Alswawyn. Rashd Mhmd, Alkfayat Alt'lymyh Allazmh Lltlbh Alm'lmyn Tkhss M'lm Sf Fy Klyt Altrbyh Bjam't Alazhr Mn Wjht Nzrhm Fy Dw' Ahtyajathm Altdrybyh, Mjlt Aljam't Aleslamyh, 18(2) (2010), 359 -398.

[44] T'eymh. R., Alm'lm "Kfayath- 'edadh- Tdrybh", Alqahrh: Dar Alfkr Al'rby, (2006).

[45] Vamam. C. H., *Improving Quality of Elementary Education by Monitoring Professional Competencies of Teachers for Inclusive Education*, ERIC- Education Resources Information Center, (2007).

[46] Yasyn. N., Tqwym Mharat M'lmat Ryad Alatfal Bal'asmh Almqdsh, Mjlh Jam't Am Alqra Ll'lwm Altrbwyh Walajtma'yh Walensanyh, Almmlkh Al'rbyh Als'wdyh, 15(1) (2001), 115-144.

[47] Zytwn. H., Mharat Altdrys R'yh Fy Tnfyd Altdrys, T1, Alqahrh: 'alm Alktb, (2001).

[48] Zytwn. K., Altdrys Nmadjh Wmharath, Alqahrh: 'alm Alktb, (2005).