الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

1-1 مقدمة:

منذ بدأ التعليم في السودان فوزارة التربية توليه إهتماماً وعناية خاصة، إيماناً بأن الشعوب القوية هي نتاج أنظمتها التعليمية المدروسة وليس نتيجة لما تمتلكه من ثروات طبيعية. إن نتيجة القوى البشرية تمثل دعامة أساسية للتنمية الشاملة. فقد إمتد الإهتمام إلى متطلبات رفع مستوى القدرات التربوية والتعليمية للمعلمين والمعلمات وإدخال وسائل حديثة لتحسين الأداء وتطوير التعليم وصولاً إلى مخرجات عالية الجودة تتماشى مع عصر العولمة كما أنه من الضروري أن تهتم كليات التربية ببرامج تأهيل المعلم فهو القائد للعملية التعليمية ومحورها الأساسي وأن جودة أدائه مطلب ضروري وأساس هذا الأداء وجودته هو الإعداد التربوي الجيد على أسس ونظريات تربوية علمية (بشرى بنت خلف العنزي،2007م،2). فالإعداد التربوي شرطاً أساسياً للعمل في مجال التدريس وبناءاً عليه إهتمت كليات التربية ببرنامج تأهيل الطالب المعلم وهو من البرامج الرئيسة في قطاعات التعليم بما يحتويه من تخصصات علمية متنوعة. ويعد برنامج التربية وسيلة للطلاب للإلتحاق بمهنة التدريس وإيجاد فرص في قطاع التعليم. وللقيام بأعباء مهنة التدريس كذلك على إكتساب الطالب المهارات اللازمة للتدريب في مجال تخصصه:

- إعداد الطالب نفسياً وتربوياً للقيام بمسئولياته المهنية بعد تخرجه.
- إكساب الطالب المهارات الأساسية اللازمة لإدارة الصف والأنشطة التي تتطلبها.
- تقديم خدمات تعليمية عالية الجودة لكل المنتسبين لبرنامج التربية وفقاً لأحدث المعايير في كافة تخصصات البرنامج.

ويضم برنامج الإعداد بكليات التربية تخصصات كثيرة منها تخصص اللغة العربية لسد إحتياجات المدارس في التعليم العام بكوادر بشرية مؤهله تربوياً وعلمياً لتدريس هذه المادة الدراسية في

التعليم العام بأعلى مستوى ممكن من الكفاءة وذلك إيماناً بأهمية دور اللغة العربية. تلك اللغة التي عن طريقها تحفظ الأمة العربية تراثها وتتناقله من جيل إلى آخر وتنقله إلى الأمم الأخرى وأنها الوعاء الذي يحوي أعظم كتاب عرفته الإنسانية وهو القرآن الكريم. لذا فتعليم هذه اللغة لا يمكن أن يقوم به إلا متخصص معد إعداداً جيداً ليحقق أهداف تعلمها المنشود وإلا أصيب الدارسون بالضعف وعدم القدرة على الإستخدام الصحيح لها. ومعلم اللغة العربية يعد الركيزة الأساسية في الميدان التعليمي لأن بها يتم تعليم المواد الدراسية الأخرى. ويتوقف على ذلك مدى تمكنه من الكفايات ونجاحه في تحقيق الأهداف التي ينشدها المهتمون وأن يأخذ في إعتباره في الدور العام الذي تقوم به المؤسسة في الثقافة العربية والأساليب الخاصة التي يؤثر بها المجتمع على تعليم اللغة العربية في فصله وإذا أردنا للمتعلم أن يتحدث اللغة في ثقة وإقتدار ويستمع إليها في دقة وإتقان فيجب أن يعطي الفرصة ليسمع هذه اللغة متحدثاً بها أمامه في صحة وطلاقة (محمد صلاح الدين محاور، 2000م).

والدعم لبرامج إعداد معلم اللغة العربية ظهور تلك الدعوات العالمية والمحلية التي تهتم بالمعلم وإعداده وكذلك البحوث والدراسات التربوية المتعددة فقد ذكرت الوكالة القومية للتدريس بالولايات المتحدة أن التحديات الموجودة بالمدارس الآن تتطلب أن يعد المعلمون إعداداً أفضل مما كان قبل، فمعلموا القرن الحادي والعشرين يواجهون كثير من المشكلات والمسئوليات التي تتعلق بالأجيال الجديدة وكيفية إعدادهم للمشاركة البناءة في المجتمع.

(David Litt university,2002)

ومن مظاهر الإهتمام العالمي بإعداد المعلمين وتطوير البرامج المقدمة لهم ما دعى إليه Eidadour,1999 ضرورة أن تحتوي برامج إعداد المعلم على فقرات من أجل المستقبل وتطلباته وتحدياته ومن أجل التنمية والتطور وتكوين الإتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس. فالمعلم من أهم مكونات المنظومة التعليمية التي يجب أن تنال التدريب والإعداد الجيد قبل وأثناء الخدمة في ضوء المتطلبات المهنية المعاصرة. وكان من أهم توصيات المؤتمر العملي النفسي الذي عقد بجامعة دمشق

20-27 تشرين أو أكتوبر 2009م تحت عنوان " نحو إستثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر" هو ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في ضوء التحديات العصرية على أن تكون البرامج مراعية للكفاية التربوية التي تؤهله للقيام بمهامه التربوية على الوجه المطلوب. وأثبتت الدراسات والنظريات أن أهم أسباب الضعف اللغوي لدى المعلمين في المراحل التعليمية المختلفة إنما مرده إلى النظرة الخطأ للغة على أنها مجموعة من المعلومات والمعارف ويقوم بتدريبها من لديه الموهبة والرغبة في مهنة التدريس دون أن يكون معد إعداداً جيداً .(محمد عبدالقادر، 2000م،34)

وعليه إن الكفايات المهنية من أهم متطلبات معلم اللغة العربية الناجح، تلك التي يجب أن يكتسبها من خلال البرامج التربوية التي يقوم بدراستها فترة إعداده التربوي والتأهيلي. وتوصف البرامج القائمة على أساس الكفايات بأنها مجموعة من الإجراءات التي تساعد المعلم أثناء الإعداد على أن يكتسب المعلومات والمهارات والإتجاهات التي تسهم في أداء دوره بفاعلية.

(يس عبدالرحمن قنديل، 2000م، 100)

وهنالك علاقة إرتباطية قوية كما أثبتتها العديد من الدراسات لبناء شخصية المعلم وسلوكه وبين سلوك الطلاب في حال كون تلك الشخصية منصفة بالتكامل والتعاون وبين إتجاهات المعلم وسلوك الطلاب، ومن خلال قيامهم بتقليد سلوكه وعباراته وعكس قيمة وإتجاهاته فالمعلم الناجح غالباً ما يتصف بالرضا عن عمله الأمر الذي يعكس إتجاهاً موجباً نحو هذه المهنة وقدرة على الكفاءة والإبداع ومساهمة في تنمية تطوير المجتمع (D. Barret,2000) (سالم الشرعة ومجال الباكر، 2000م) (Pamallen Negy,2000) (فهد الأكلي، 2001م)

وفي ضوء هذا يمكن القول أن أهم ما يجب أن يمتلكه معلم اللغة العربية هو الكفايات المهنية التي تشير إلى جملة مهارات التدريس لكي يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة وخاصة أن هناك شكوى متزايدة في قصور أداء هؤلاء المعلمين متمثلة في عدم

امتلاكهم للكفايات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية والرغبة في العمل التعليمي هذا ما أوضحته دراسة عبدالحي بن أحمد السجي 2009م.

كل تلك الأسباب التي كان نتاجها ذلك الوهن والضعف الذي صاحب التعليم بالمرحلة الثانوية وخاصة في مادة اللغة العربية وما صاحبها من تدني في أوساط تلاميذنا بولاية شمال كردفان تلك الولاية ذات الكثافة السكانية العالية إذ أنها تضم (195) مدرسة ثانوية. فهذا الفتور في اللغة جعل تلاميذنا يحسون بعدم الرضا عن أنفسهم لمواصلة مشوار التعليم وإنقطاعهم عن الدراسة. إضافة ما شاهده الباحث من تدني أثناء وجوده في ساحة العمل بمؤسسات التعليم كان دليلاً واضحاً على أن عدم قدرة وضعف معلمي اللغة العربية من أكبر الأسباب.

وأيضاً تلك التقاطعات في عملية التعليم الثانوي لشمال كردفان التي سببها نظام الحكم المحلي الذي أعطى المحليات سلطة وتبعية التعليم لها دون الصرف عليه والإهتمام به من الجوانب التربوية.

مشكلة الدراسة:

من خلال خبرة الباحث في حقل التعليم وماذكر عن الضعف في مادة ماللغة العربية الأمر الذي يوجب علي البحث العلمي التصدي لهذه المشكلة وبحث الحلول المناسبة والإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما الكفايات المهنية اللازم تنميتها لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – محلية بارا– ولاية شمال كردفان؟

فهنالك مجموعة من الأسباب التي عمقت إحساس الباحث بهذه المشكلة وهي:

1. لاحظ الباحث وجود ضعف واضح لدى عدد كبير من معلمي اللغة العربية في كفاياتهم المهنية اللازمة لتدريس مادة اللغة العربية وذلك من خلال عمله في حقل التعليم ويتمثل هذا الضعف في:

– وجود قصور واضح في نقص الكفايات التدريبية لتدريس مادة اللغة العربية.

– ضعف القدرة على التصرف الإيجابي في المواقف الطارئة داخل بيئة الصف.

- عدم الإهتمام بتهيئة المتعلمين للدروس تهيئة مناسبة لطبيعتهم وطبيعة الدرس.
- إستخدام العامية أكثر وضعف الأداء اللغوي بصفة عامة.
- عدم وجود تنويع في الأنشطة اللغوية داخل بيئة الصف.
- نتائج التحصيل لدى المتعلمين الغير مرضية.\

2. كثير من المعلمين يسعون بكل جد للحصول على وظائف أخرى غير مهنة التدريس لضعف الإتجاه لديهم نحو التعليم التي يرونها شاقة وغير مجدية من ناحية إذ لا توفي بمتطلباتهم.

3. وجود ضعف في تحصيل هؤلاء المعلمين لهذه المادة الأمر الذي يؤثر على أدائهم في تدريس اللغة العربية.

وعلى ضوء ما سبق من الضروري إجراء البحوث والدراسات التي تتناول هؤلاء المعلمين من خلال إعداد البرامج التربوية التي تزيد من كفائاتهم المهنية وتنمي لديهم الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس خاصة وأن هناك حاجة ماسة لمدرسي اللغة العربية بالمدارس الثانوية.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على الكفايات المهنية اللازمة التي يحتاجها معلمي المرحلة الثانوية لتدريس مادة اللغة العربية.

2. التعرف على الكفايات التدريسية لتدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فيما يختص بالتخطيط والتنفيذ والتقويم.

3. تحديد الكفايات الشخصية لمعلمي المرحلة الثانوية محلية بارا- ولاية شمال كردفان.

4. التعرف على الإتجاهات الإيجابية في البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية نحو مهنة تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية محلية بارا- ولاية شمال كردفان.

5. إعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء إحتياجاتهم لتنمية كفاياتهم المهنية.

أهمية الدراسة:

1/ الأهمية العلمية:

– ربما يسهم هذا البحث في تطوير الجوانب المهنية لمعلمي اللغة العربية إذ يكون عوناً للجهات المختصة بتدريب وإعداد معلمي اللغة تمشياً مع المتغيرات التي تحصل في مجال المعرفة والمستجدات.

– المساهمة في إثراء البحوث والدراسات التربوية في مجال الكفايات المهنية الواجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

– يعتبر هذا البحث مساهمة في إثراء البحوث والدراسات التربوية في مجال الكفايات المهنية الواجب توافرها لدي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

– تقديم برنامج تدريبي مقترح لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية إنطلاقاً من كفاياتهم المهنية في ضوء إحتياجاتهم التدريبية.

أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مدى الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية المرحلة الثانوية لتدريس مادة اللغة العربية – بمحلية بارا– ولاية شمال كردفان؟

2. ما مدى كفايات تدريس مادة اللغة العربية لمعلمي المرحلة الثانوية فيما يختص بالآتي:

أ/ كفايات التخطيط لدرس اللغة العربية.

ب/ كفايات تنفيذ الدرس لمادة اللغة العربية.

ج/كفايات التقويم لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية بارا– ولاية شمال كردفان.

3. ما مدى الكفايات الشخصية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ؟

4. ما فاعلية البرامج التدريبية في الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – بمحلية بارا– ولاية شمال كردفان؟

5. ما البرنامج التدريبي الذي يمكن تصحيحه لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية بارا– ولاية شمال كردفان؟

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في :

الحدود البشرية: تم إختيار عينة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية شمال كردفان وتحديداً محلية بارا.

الحدود المكانية: يتم تطبيق تجربة البحث على معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الذين يعملون في تدريس اللغة العربية في ولاية شمال كردفان محلية بارا.

الحدود الموضوعية: يتم تصميم برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية.

الحدود الزمانية: 2014–2017م.

مصطلحات الدراسة:

1/ **التصميم (Design):** يعني الخطة لكيفية بناء أو وضع أو صنع أو أداء شئ ما وفي مجال المناهج نجد أن عملية تصميم المنهج من أهم العمليات الأساسية في بناء المناهج فالتصميم هنا يعني وضع خطة عمل لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بفاعلية وأكثر كفاءة. وكذلك عو عملية منظومية تستهدف وضع معايير ومواصفات لأنسب الطرائق والبئيات والمصادر التعليمية التي تحقق النتاجات التعليمية المرغوب فيها. (عادل سرايا، 2007)

2/ **البرنامج: إصطلاحاً** يعرفه Boon بمجموعة الأنشطة والأنظمة المخططة والمصاغة التي تؤثر في الاستراتجيات التربوية وتؤدي لإحداث تغيير سلوكي في المتعلمين (E.J.Boon,1985,P.2) .

وإجرائياً يعرف البرنامج التدريبي في البحث الحالي بأنه: "خطة تعليمية منظمة ومخططة ومقترحة يتم تطويرها لأغراض البحث، وهي جميع الخبرات التعليمية والتربوية التي تقدم لمعلمي المرحلة الثانوية، يهدف لإكسابهم الكفايات المهنية وتنمية إتجاهاتهم الإيجابية نحو مهنة تعليم اللغة العربية". على أن تشمل العناصر التالية: "الأهداف– المحتوى– أساليب التدريس– الوسائل– الأنشطة– التقويم".

3/ **الكفاية المهنية:** يعرفها مرعي بأنها القدرة على عمل شئ بمستوى معين من الأداء بتأثير وفاعلية وتكون الكفاية في صورة هدف عام ومصوغة سلوكياً على شكل نتائج تعليمية تعكس المارة أو المهام التي على المعلم أن يكون قادر على أدائها (توفيق مرعي، 1999م،135).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: "مجموعة المعارف والمهارات والإجراءات والإتجاهات التي تمكن معلم اللغة العربية من إجادة أدائه التدريسي بفعالية ، والتي يمكن إكتسابها من خلال البرامج التدريبية، ومن ثم يمكن تحديدها وملاحظتها وقياسها.

4/ **اللغة العربية:** هي وسيلة التفاهم والإتصال بين مجموعة من البشر يكتسبها الإنسان في المحيط الذي يعيش فيه.

5/ **المرحلة الثانوية:** هي إحدى مرحلتي التعليم العام وهي المرحلة التي تزود الطلاب بالمعارف من خلال ثلاث سنوات يجلس الطلاب نهايتها لإمتحانات الشهادة الثانوية للإلتحاق بالتعليم العالي.

6/ **ولاية شمال كردفان:** هي إحدى ولايات السودان الوسطى عاصمتها الأبيض تسكنها قبائل متنوعة كالجوامعة والبديرية والبقارة ودار حامد والحمر والشنابلة يفوق عددهم الـ3340.000 يتكامل فيها الإنتاج الزراعي والحيواني.

إذ تعتبر الزراعة المطرية التقليدية أساس التنمية الإقتصادية والإجتماعية وتمثل المرتبة الأولى على مستوى القطر في صادرات الصمغ العربي والحبوب الزيتية.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

2-0 مقدمة:

اللغة العربية منظومة كبرى لها أنظمة متعددة، فلها نظامها الموزع توزيعاً لا يتعارض فيه صوت مع صوت، ولها نظامها التشكيلي الذي لا يتعارض فيه موقع مع موقع، ولها نظامها النحوي الذي لا تتعارض فيه قاعدة مع قاعدة.

(سعد علي زاير، 2014: 11)

ومن المعلوم لدينا أن اللغة تمثل الخاصية أو المظهر المميز الذي يميز الإنسان عن باقي المخلوقات، فهي عامل هام في حياة الانسان، وفي كونها تتركز حول شئ فعالياته الفكرية، والحركية، والاجتماعية والنفسية، والتكيفية، ونجعله يتحرر من عالمه المادي، والواقع أن كل ما يجعل من الإنسان كائناً إنسانياً هو اللغة.

(الزراد، 1990: 11)

2-1 المبحث الأول

اللغة العربية

اللغة العربية:

لقد أنعم الله على الإنسان من بين سائر الكائنات الحية بنعمتين ، الأولى: نعمة العقل، والأخرى نعمة اللغة، وبهما تمكن الانسان من صنع الحياة، فاللغة سلوك إنساني وفكري تملك سياقاً اجتماعياً وثقافياً له دلالته ورموزه ومضامينه، يهدف إلى تحقيق الاتصال الفكري والحضاري والجمالي (عبدعون،15،2012).

واللغة شأن يشترك فيه البشر جميعهم، وهي من اقوى أدوات الاتصال، وأهم وسائل اكتساب المعارف والمعلومات والثقافات، ولها دورها الرائد في حياة المجتمع فهي أداة التفاهم وهي سلاح الفرد في مواجهة كثير من المواقف التي تتطلب الكلام، أو الاستماع، أو الكتابة، أو القراءة، فاللغة صورة وجود الأمة بأفكارها ومعانيها وحقائق نفوسها وجوداً متميزاً قائماً بخصائصه تتحد بها الأمة في صور التفكير وأساليب أخذ المعنى من المادة، والدقة في تركيب اللغة دليل على دقة الملكات في أهلها، وعمقها هو عمق الروح ودليل الحس على ميل الأمة إلى التفكير والحث في الأسباب والعلل (عون،16،2012).

فاللغة إذاً أداة التعبير وأداة الاتصال، ولكن لكي يأخذ الإتصال سبيله ويحقق هدفه فإن المستقبل للأفكار يجب أن يكون فاهماً ومدركاً حين يستمع لما يقوله أو لما يكتبه الكاتب حين يقرأ له، ذلك أن المدركات تنتقل من المتحدث إلى المستمع ومن الكاتب إلى القارئ من خلال اللغة، (مجاور، 58،2000)، فالمعلومات والأخبار والأحاسيس وغير ذلك مما يرغب المتحدث أو الكاتب في نقلها إلى الآخرين قد وضعها بطريقته وأسلوبه في إطار لغوي معين يحقق له هذا الانتقال، وهذا المستقبل عليه أن يترجم تلك اللغة وكلماتها إلى أفكار، فكل شخص في عملية الاتصال هذه يخلق مفاهيمه الخاصة من المواد اللفظية التي يقدمها إليه المتحدث والكاتب (مجاور،59،2000).

وتدل اللغة على الحياة العقلية من ناحية أن لغة كل أمة في كل عصر مظهر من مظاهر عقلها، فلم تخلق اللغة دفعة واحدة، ولم يأخذها الخلف السلف كامله، إنما تخلق في أول أمرهم ألفاظاً على قدر حاجاتهم، فإذا ظهرت أشياء جديدة خلقوا لها ألفاظاً جديدة، وإذا اندثرت أشياء قد تندثر

ألفاظها، وهكذا اللغة في حياة وموت مستمرين (عبدعون،16،2012)، فاللغة كائن حي يتعرض إلى عوامل التكوين والتحليل والتجدد والإندثار وسائر العوامل التي تخضع لها الأحياء.

مفهوم اللغة العربية:

اللغة منظومة فكرية مؤلفة من أصوات، ومكتوبة على قواعد، وضوابط معينة، وهي علم من العلوم الإنسانية تعني بعلم الألفاظ الدالة عند كل أمة، وعلم قوانين تلك الألفاظ، وهذا العلم يعطي قوانين النطق، أيك القول الخارج بالصوت.

وتمثل اللغة– مسموعة، أو مكتوبة– أداة يستطيع الإنسان بوساطتها التفاهم مع غيره من أفراد المجتمع في المواقف الحياتية المختلفة، والتفاهم هنا يعني تبادل المعاني وله جانبان: الأول: هو الفهم: الذي يتم عن طريق سماع الكلام، أو الحديث وهو جانب طبيعي في الإنسان ويتم عادة عن طريق النظر في القراءة، والآخر: هو الإفهام: الذي يكون عن طريق اللسان في الحديث، أو الكلام، أو عن طريق الكتابة، ومع هذا حكم تبقى لغة الكلام أرقى أنواع التعبيرات الصوتية، (عبدعون،17،2012) وقد كرم الباري– عز وجل– الإنسان على سائر مخلوقاته إذ جعله متفرداً بهذه الظاهرة.

وعلى الرغم من تفرد الإنسان بلغة الكلام إلا أن الله– سبحانه وتعالى. وهب المخلوقات الأخر لغة خاصة لم تكن ذات مقاطع، وحروف ، وكلمات يقوم قسم منها على أصوات، وقسم آخر يقوم على اللمس، أو الشم، أو الحركة، قال تعالي: (وإن من شئ إلا يسبح بحمده ولكن لا تفهمون تسبيحهم).

ونشأة اللغة مرتبطة بظهور الإنسان على الأرض، فالله– سبحانه وتعالى خلق آدم (عليه السلام) وعلمه اللغة، قال تعالى: ﴿وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ {31} قَالُواْ سُبْحَانَكَ لاَ عِلْمَ لَنَا إِلاَّ مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ{32} (عبدعون،18،2012)

خصائص اللغة العربية:

تتصف اللغة العربية بخصائص تمتاز بها من اللغات الأخرى منها الإعراب، والواقع أن بعض اللغات القديمة عرف الإعراب ولا تزال تعرفه من اللغات الحاضرة الحبشية والألمانية.

ومن خصائصها دقة التعبير فقد استوعب العرب كل ما أحاط بهم فأطلقوا عليه إسما يميزه كأنواع الرياح والمطر والحيوان ونحو ذلك.

والحق أن العرب قد إستوعبوا ما أحاط بهم كل الإستيعاب، ولكن ينبغي ألا ننسى من جانب آخر أن بيئة العرب منذ الإسلام إلى أن يُعّربوا كثيراً من الألفاظ التي لاعلاقة لهم بمسمياتها(الركابي،16،1986).

ويذكر علماء اللغة من خصائصها أيضاً خصب المفردات وكثرة المترادفات ووجود الألفاظ المتضادة والمجموعات المتعددة.

ومن خصائصها أيضاً الإيجاز والعرب أقدر على هذا النوع من البيان من غيرهم من الأمم التي لا تخلو بلاغتها من شئ منه، وقد تصل العبارة من القصر إلى حد الإيماء والإشارة مع إشتمالها على المعنى ووفائها بالغرض كالمثل والحكمة، وقلما تكون لغة من لغات العالم كالعربية في هذين (الركابي،17،1986).

واللغة في الواقع لغة رقيقة خشنة سهلة صعبة جزلة سهلة يمكنها أن تعيش مع كل بيئة وتنمو في كل مجتمع وتوصف أيضاً بالخصائص التالية:

1. قادرة على مواجهة التغيرات التي تصيب المجتمع، فهي كوعاء يمكنها إستيعاب كل هذه التغيرات والتعبير عن كل جديد من هذه التغيرات.

ففيها الخشونة والرقة وفيها العذوبة والغلظة فهي قادرة على التأقلم وهي مرنة تستطيع أن تأخذ من إشتقاق الألفاظ الذي يعطيها غنى وثروة.

2. لها خاصية ترتبط بالمقدسات الدينية التي حملت القرآن الكريم من الجزيرة إلى غيرها من الأقطار، فهي اللغة المقدسة، لها تقدير التقديس دون سائر اللغات لأن القرآن نزل بها.

3. هي اللغة التي تجمع الآمال وتعبر عن الآلام في المجتمع العربي كله وهي من أهم العناصر في إيجاد نوع الوحدة في العادات والتقاليد إلى حد ما. (مجاور،169،2000).

4. اللغة نظام رمزي: وهذا النظام يتكون من الوحدات الصوتية، والمقطعية، والكلمات، والجمل، والتراكيب، فالجملة – مثلاً في اللغة العربية، إما أن تكون إسمية أو فعلية، والإسمية هي ما بدأت بأسم، والفعلية هي التي تبدأ بالفعل، والموصوف في العربية يتقدم على الصفة، وما بعد حرف الجر يكون مجروراً، ومع هذا فهي لغة إشتقاقية، معربة...

5. هي نظام صوتي: ومعني كون صوتية، أن الطبيعة الصوتية فيها هي الاساس، بينما الشكل الكتابي يأتي في المرتبة الثانية، فالكتابة– في الواقع تعتبر تطوراً حديثاً نسبياً في التاريخ الإنساني إذا ما قورنت باللغة الشفوية.

6. اللغة مكتسبة: إذ أنها ليست غريزة في الإنسان، فالطفل يولد دون لغة، ثم يبدأ في تلقي الأصوات بأذنيه، ويربط بين الصوت والشخص، وبين الصوت والشئ، وبين الصوت والحركة، ويدرك العلاقات بين الأشياء.

7. اللغة نامية: ومعنى النمو في اللغة، أن اللغة ليست شيئاً جامداً، وإنما هي نظام متحرك متطور، فعلى المستوى الفردي، نجد أن لغة الفرد تتطور وتتحسن مع تقدم العمر وإزدياد الخبرات، وعلى المستوى الإجتماعي، نجد الأمة الحية المتطورة تعكس تطورها على لغتها، فاللغة عنوان أهلها (مدكور،26،2002).

8. اللغة اجتماعية: أي أنها لا توجد في فراغ، وإنما تبدأ وتنمو داخل الجماعة، فالفرد الوحيد أو الذي ولد وحيداً في مكان مهجور، أو في غابة لن تكون له لغة، ويشير تقرير نشر عام 1970م، أنه وجدت طفلة تسمى جيني، كانت تعيش في حجرة صغيرة عزلت فيها وكانت تبلغ من العمر ثمانية عشر شهراً،

وظلت هكذا حتى بلغت الرابعة عشرة من عمرها وكانت الاتصالات الاجتماعية بها في حدودها الدنيا، وعندما وجدت كانت لا تعرف أيه لغة على الاطلاق، وبدأت تعلم اللغة مع الاحتكاك الاجتماعي بعد ذلك.

فاللغة إذن – تتكون وتنمو نتيجة للتفاعل والرغبة في التعاون بين الأفراد(مدكور،26،2002).

وظائف اللغة العربية:

اللغة منهج ونظام للتفكير، والتعبير، والإتصال، وهذا يعني أنها منهج للتعليم والتعلم ونظام لحفظ التراث الثقافي ، وسوف نقوم بتوضيح هذه الوظائف بشئ من التفصيل فيما يأتي:

1/ اللغة منهج للتفكير:

هل الإنسان يفكر باللغة؟ لا يوجد إتفاق كامل في الإجابة عن هذا السؤال، فهناك من المناطق من يرى أن اللغة لا تسخدم في التفكير في العمليات العقلية العليا، ونحن لا نميل إلى هذا الرأي، وبعض الصوفيين يرى أن التجارب الصوفية لا يصفها إلا من يعانيها، وأن وصفها باللغة غير ممكن.

ولكننا نميل إلى القول بأن اللغة نظام للأفكار والمعاني بألفاظ تناسبها، فالأنسان يفكر، والأفكار والمعاني تستدعي الألفاظ التي تناسبها.

فاللغة هي منهج الإنسان في التفكير وفي الوصول إلى العمليات العقلية والمدركات الكلية، وهنا يجدر التفريق بين اللغة كنظام للتعبير عن العمليات العقلية العليا والمدركات الكلية، وبين اللغة كمنهج للقيام بهذه العمليات (خاطر، 3،1980–4).

فاللغة إذن تجربة عقلية شعورية، يتم التعبير عنها من خلال تجربة لفظية مناسبة.

2/ اللغة نظام التعبير:

عندما يتكلم الإنسان، فإنه يستعمل ألفاظاً وجملاً، وعلى هذا فاللغة نظام للتعبير فالإنسان العادي يعبر عن أفكاره ومشاكله باللغة، واللغة نظم للتجارب الشعورية النفسية التي تخلص الفرد من إنفعالاته كي يهدأ ويستريح نفسياً، ويظهر ذلك بصورة أكبر في الأدب والشعر، وهذه الوظيفة وظيفة

اتصالية لأن المتكلم العادي عندما يتكلم يراعي نوعية المستمع، والأديب يراعي نوعية المستمعين لأنه يريد التأثير فيهم، والكاتب والأديب يراعيان نوعية القراء الذين يكتبون لهم، وهكذا اللغة كنظام للتعبير غير بعيدة عن اللغة كنظام للإتصال (مدكور،27،2002).

3/ اللغة منهج للإتصال:

يستخدم الإنسان اللغة في قضاء حاجاته وحل مشكلاته، والإتصال بالأفراد والجماعات ويستخدمها فيما يتصل بتنظيم نواحي نشاطه الإدارية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وتوجيه هذا النشاط الوجهة التي يراها.

4/ اللغة نظام لحفظ التراث الثقافي:

تعد اللغة طريقاً للحضارة، وحافظة الفكر الإنساني، فمكنت الإنسان من حفظ تراثه الثقافي والحضاري، وهيأت له الطريق كي يوجه جهوده إلى البناء والإضافة إلى ما سبق أن وضعه أسلافه.

إن الثقافة في التصور الإسلامي– هي الأسلوب الكلي لحياة الجماعة المسلمة التي يتسق مع تصورها العام للألوهية والكون والإنسان والحياة، والثقافة بهذا المعنى ذات شقين: معياري وتطبيقي، وتشمل أصول الإعتقاد وأصول الحكم، وأصول المعرفة وأصول الأخلاق والسلوك، وكل التشريعات والنظم والمناهج والقوانين التي تخضع لها، وعندما يتسق الشق التطبيقي مع الشق المعياري تكون الحضارة.

والحضارة عمارة الأرض وترقية الحياة على ظهرها، إنسانياً وخلقياً، وعملياً، وأدبياً، وفنياً، وإجتماعياً، وفق منهج الله وشريعته.

5/ اللغة نظام للتعليم والتعلم: مما سبق يتضح لنا أن اللغة هي منهج الإنسان في التفكير، فالإنسان يستخدم اللغة كمنهج ونظام للتفكير التعبير في كلامه وكتابته، ويستمع إليها من الآخرين، ويقرؤها في كتاباتهم، فباللغة يتعلم الإنسان من الآخرين ويكتسب معارفه وجزءاً كبيراً من ثقافته وخبرته ومهارته في العمل وفي العيش في مجتمعه المحلي والعالمي (مدكور،29،2002).

ومن وظائفها الاجتماعية إتخاذها أداة للدعاية، فالخطب والمقالات والنشرات والإذاعة كلها وسائل لغوية للدعاية التي أصبح لها شأن خطير في الحياة الإنسانية (الركابي،9،1986).

أهمية اللغة العربية:

إن عالمية الدعوة الإسلامية وإنسانيتها تجعل من الضروري الإهتمام بتعليم وتعلم اللغة العربية للناطقين بها والناطقين بغيرها من العرب المسلمين.

فهي بالإضافة إلى أنها اللغة الأم لما يربو على مائة وستين مليوناً من المسلمين العرب، فإنها اللغة المقدسة لما يربو على ألف مليون مسلم في جميع أنحاء الأرض، حيث أنها لغة القرآن الكريم، وتلاوة وتدبر آياته أمر ضروري لكل مسلم، والعربية– بطبيعة الحال هي أقدر اللغات التي تعين المفكر والمتدبر على فهم آيات الله.

وجميع المسلمين يدركون هذه الحقيقة الواضحة وهي أن لآيات الله ظلالاً وإيحاءات ضاربة الجزور وفي أعماق اللغة العربية، ولهذا فليس بعجيب أن يخاطب الحق سبحانه رسوله (ص) في شأن القرآن فيقول:

{نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ {193} عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ {194} بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِينٍ{195}.

{وَلَقَدْ ضَرَبْنَا لِلنَّاسِ فِي هَذَا الْقُرْآنِ مِن كُلِّ مَثَلٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَذَكَّرُونَ {27} قُرْآنًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِي عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ{28}(الزمر) الآيات {27-28}

{حم {1} تَنزِيلٌ مِّنَ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ{2} كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ{3} "فصلت" الآيات {1-3}

وعلى ذلك فإن تعلم اللغة العربية ليس مهما للناطقين بها فقط، بل مهم أيضاً للمسلمين الناطقين بغيرها، وذلك لأن ترتيل القرآن وقراءته وتدبر آياته والعمل بها فرض على كل مسلم:

{أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا} "المزمل"، الآية {4}

فاللغة العربية هي الركن الأساس في بناء الأمة العربية، تلك اللغة التي إمتازت من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتصل، وثروتها الفكرية والأدبية، وحضارتها التي أوصلت قديم الإنسانية

بحديثها، وقد إرتبطت بهذه اللغة حياة العروبة إرتباطاً وثيقاً في أدوار تاريخها الطويل القديم والحديث (عبدعون،20،2012).

وسميت اللغة العربية بلغة الضاد، ولغة الإعجاز، واللغة الفصحى، واللغة الخالدة، وهذه الكلمات التي يعبر بها العرب ونسبت هذه اللغة إليهم، لأنها لغتهم التي فتقت عليها أسماعهم، وقد وصلت إلينا بالنقل وحفظها لنا القرآن الكريم، قال تعالى: {إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ}(الحجر،الآية 9)(عبدعون،22،2012).

واللغة العربية قد إتسمت بتراثها الأزلي والعلمي والثقافي الضخم وهي إحدى اللغات العالمية العظيمة، وقد إتسمت بهذه السمة منذ ظهور الإسلام ونزول القرآن الكريم بها، فهي لغة خطاب الله لأهل الأرض واللغة الخالدة بخلود كتاب الله الذي أسبغ عليها من القدسية ما لا يتوافر لغيرها من اللغات الأخرى.

وتمتاز بأنها واسعة ودقيقة وغنية بمفرداتها ومتطورة، تواكب التغيرات الحضارية ومطالب العصر، فاللغة العربية ككل اللغات الغنية الأخرى فيها الطاقة لأن تكتب بها العلوم كأدق ما تكون الكتابة العلمية.

وقد عرف العرب بشدة حرصهم وإعتزازهم بلغتهم وقد تجلى هذا الحرص والإعتزاز بوضعها في أكرم منزلة، وبأحسن صورة، ويتجلى هذا الحرص كذلك في العناية بجودة الإلقاء، وحسن الحديث، وفي النفور من كل عيب يشوب النطق، أو يشوه التعبير.

عوامل نموها:

اللغة العربية ، كسائر اللغات، لم تخلق كاملة بل كانت تتكون من الإرتجال والمحاكاة حتى تبلغ حالة من الحياة تجعلها أداة صالحة للتفاهم الضروري، ثم يتناولها بعد ذلك من دواعي الإرتقاء وعوامل النمو أسباب كثيرة من القلب والإبدال والنحت والإشتقاق والمجاز وغير ذلك من العوامل المختلفة التي لا نرى حاجة للتوسع في شرحها في هذا المقام(الركابي،15،1973).

التحديات التي تواجه اللغة العربية في تعليمها:

إن اللغات جميعها في أي مجتمع وفي أية بيئة يصادفها الكثير من العوامل التي تعوق تعلمها وهي معوقات تقع مسئولية التغلب عليها على عاتق المعلم والمجتمع والبيئة والأسرة ولكن المعلم وحده الذي يستطيع أن يعالج مثل هذه الصعوبات وأن يتغلب عليها، فاللغة العربية التي تعتبر لغة التعليم والثقافة في مجتمعنا، واللغة القومية التي تربط حاضرنا بماضينا وتربطنا بتراث الأباء والأجداد، يصادف المتعلم فيها بعض العقبات التي لابد للمعلم أن يأخذها في إعتباره للتغلب على تلك العقبات وتلك التحديات نذكر منها:

1. أن المجتمع في حركة مستمرة وفي تغيير دائم يشمل كل نواحي حياته علمياً وثقافياً وسياسياً واجتماعياً واقتصادياً وهناك نظريات جديدة تظهر في شتى المجالات وآلات جديدة تخترع وهذه كلها تتطلب الفاظاً جديدة للتعبير عنها وعبارات تعبر عن الوظائف التي تؤديها هذه التغيرات ومعلم اللغة العربية مسئوليته في هذا المجال أن يتعرف بإستمرار على الجديد من الألفاظ وخاصة تلك التي وضعها ويضعها مجمع اللغة العربية(مجاور،166،2000-167).

2. اللغة العربية من اللغات التي تتميز بخاصية الإعراب، والإعراب عملية معقدة في تعلمها يرتبط بطبيعة اللغة نفسها وليس من السهل التجاوز عنه.

وكذلك في تركيب الجملة لها أوضاع قد يصعب على المتعلم الإلمام بها، وهكذا نجد أن بعض التحديات تنشأ من اللغة نفسها وكذلك تبدو الصعوبة أحياناً في رسم بعض الكلمات مثلاً يترتب عليه خطأ في الفهم، وتعدد صور الحروف وأشكالها بإختلاف موقعها من الكلمة، وإذا نظرنا إلى حروف الهجاء في اللغة العربية وجدناها ثمانية وعشرين حرفاً، منها ثمانية أحرف فقط لا تتغير أشكالها بتغير موقعها من الكلمة، أما سائر الحروف وعددها عشرون حرفاً فإنها تتغير حسب موقعها من الكلمة(السكري، 46،1986).

3. أن المتعلم يأتي إلى المدرسة بلغة هي لغة حياته اليومية ، هي لغة التخاطب في البيت وفي الشارع ومع رفاقه من الأطفال أو من الشباب، والمدرسة تعلمه اللغة العربية، لغة الثقافة والمعرفة، ومثل هذا الإزدواج في اللغة، وهذه الثنائية تعتبر تحدياً في تعلم اللغة وتعليمها.

4. أن المعلم نفسه قد يكون من عوامل إعاقة تعليم اللغة، وذلك بما يوجده في الجو المدرسي من عدم التوافق بينه وبين تلاميذه، أو بما يقدمه لهم من مواد لتعلم اللغة قراءة وكتابة.

5. أن كتب تعليم اللغة نفسها قد لا تشبع حاجات المتعلمين ولا تتصل بميولهم ولذلك تصبح عملية تعليم اللغة ليس لها من دافع داخلي عند المتعلم.

6. أن هناك تحديات تأتي من المتعلم نفسه فهو بحكم اللغة التي إكتسبها من البيت لا يكون له الدافع القوي لتعلم اللغة العربية وواجب المعلم هنا أن يشعر التلميذ بحاجته إلى تعلم هذه اللغة، فهي لغة التعليم وهي اللغة القومية وهي اللغة التي تربطه بما في أمته وحاضر مجتمعه ووطنه وأنه لا فرق بينه وبين من يستعمل لغة التخاطب وحدها إلا أن يكون ملماً بلغة الثقافة والفكر(مجاور،167،2000).

وهناك بعض التحديات التي تنشأ عن الظروف المحيطة بتعليم اللغة العربية وهي تحديات طارئة أهمها:

- مزاحمة العامية للفصحى.
- ممارسة التعليم ممن ليس أهلاً له فكثير ممن يقوم بالتعليم دون أن يعد له إعداد جيداً (السكري، 1986،49).

وهذا جزء من التحديات التي لابد من ذكرها وهناك الكثير منها لم نتطرق لذكره.

الغرض من تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية:

ليست اللغة العربية مادة كسائر المواد، فهي لغتنا القومية التي نعتز بها ونفخر، والتي نعتمد عليها في تحصيل معلوماتنا، وهي الأداة الأولى التثقيف إلى جانب ما يتعلمه المرء من لغات أجنبية، ولكن اللغة القومية تبقى اللغة الأساسية للمواطن العربي لأنها لغة الأم والأب والأسرة والوطن العربي

الكبير، فيجب إذن أن تحتل المكانة الأولى في التعليم، وقد خصتها المناهج الرسمية فعلاً بالمنزلة الكبرى لأن من يملك لغته القومية ملكاً صحيحاً يستطيع أن يضع يده على ثروة ضخمة من المعلومات القيمة التي تمده بالغذاء العقلي والروحي، ومن لا يملكها ملكا صحيحاً يتعثر ويتخبط ولا يستطيع أن ينتفع بالثروة العقلية والروحية التي تزخر بها الحياة فيعيش في ظلام مقيم.

وليس الغرض من تعلم اللغة القومية هو أن نحمي المواطن من الأمية فقط، فهذا غرض بديهي وساذج، ومتحقق بالطبع ما دامت الأمية اليوم في طريق الزوال بعد أن أخذت البشرية تحث الخطي نحو التقدم، (الركابي، 1973،22)، ولكن الغرض الهام من تعلم اللغة القومية هو تسليح المواطن ليتسطيع أن يتثقف بالكتاب ثقافة تجعله أعرف بدنياه قديمها وحديثها وأكثر إنتفاعاً بتجارب من سبقه، وبهذا يصبح أحسن تعرفاً في الحياة وأرقى في سلوكه وفي عقليته وأكثر شعوراً بحقوقه وواجباته.

وكان التعبير في اللغة العربية بوجهيه الشفهي والكتابي هو حصيلة القدرة على التحدث أو الكتابة، كانت الغاية الأولى من تدريس اللغة العربية في المدارس الثانوية هو إتقان التعبير، فهو الوسيلة الوحيدة للطالب حين يريد أن يتصل بمجتمعه عن طريق التحدث أو الكتابة.

فالغرض الأساسي إذن من تدريس اللغة العربية هو إتقان التعبير لأنه أداة التفاهم ومعيار الفهم، ومتى تضافرت فروع اللغة العربية على إتقان التعبير ومتى وعي المرء لغته وفهم دقائقها ومراميها كان إتصاله بالبيئة وما يحيط به كبيراً ومنتجاً، وكان فهم الطالب لما يلقي عليه وما يقرؤه من كتاب مفيداً ومثمراً.

وعلى الجملة، فإن الغرض الأساسي الذي تهدف إليه من تعليم اللغة القومية في المدارس الثانوية هو أن يستطيع الطالب أن يعبر عن نفسه تعبيراً كاملاً صحيحاً باللسان أو بالقلم، وأن يفهم ما يقرأ أو ما يسمع، وأن يشارك في التفكير فيما حوله بقدر ما تسمح به سنة ومواهبه.

والتعبير الجيد يحقق للفرد ذاتيته وشخصيته، فهو المظهر الصادق لقوة تفكير الفرد في نفسه والأشياء التي حوله، وقوة تعبيره عما يفكر فيه، ويشعر به بلغة سليمة، فهو نشاط لغوي مستمر، ومظهر من مظاهر النمو الفكري، وثمرة لإستجادة القول وافانين التعبير عن المعاني (عبدعون، 196،2012).

أهداف تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية:

إن أهداف تعليم اللغة في المرحلة الثانوية ليست محصورة في دائرة المعلومات المرتبطة بمادة اللغة نفسها فحسب ولكنها تتضمن مدى من الفهم لنتائج مرغوب فيها، فاللغة لابد أن تمد المتعلم بالمعرفة والمعلومات، وبالكثير من المدركات والمهارات الخاصة والإستعدادات والميول والعادات والمثل والسلوك والإتجاهات والتعبير في الشخصية والتكيف مع الأشخاص، ووضع المستويات لكل صف من تلك الصفوف هو مسئولية المنهج، وأهداف تعليم اللغة يمكن أن تكون واحدة في جميع المدارس مع مراعاة تأثير البيئات والظروف المختلفة في نوعية الموضوعات التي تحقق تلك الأهداف للغة(مجاور 61،2000-62).

فهناك أسس عامة لابد من مراعاتها لتحقيق تلك الأهداف:

1. إن أهداف منهج اللغة يجب أن تختار في ضوء نضج التلاميذ الذين نعلمهم وحاجاتهم وميولهم الحاضرة وأن تتسع بنمو قدرات كل تلميذ، فالتلاميذ يتعلمون في سرعة إذا كانت لهم رغبة فيما يتعلمون.

2. بين التلاميذ توجد إختلافات فردية واسعة لابد أن تؤخذ في الإعتبار عند وضع أهداف المنهج لتعليم اللغة.

3. إن هدف تعليم اللغة لابد أن يكون متضمنا إستمرار النمو اللغوى وزيادته.

4. إن هدف تعليم اللغة يجب أن ينظم لكي ينمي عدداً من القدرات المختلفة التي ترتبط باللغة وفنونها المختلفة، فلابد أن تكون هنالك قائمة بالمهارات اللغوية والقدرات التي يراد تنميتها عند التلاميذ والتي تتمشي مع مستواهم في شتى النواحي.

5. وبما أن اللغة هي أداة التعليم في شتى المجالات فأهداف اللغة يجب أن تدخل في كل درس من دروس المدرسة.

6. وإذا كانت اللغة هي أداة التفكير فلابد أن يتضمن الهدف المهارات الأساسية له من الدقة والوضوح والتسلسل والمنطقية والتدليل وما إلى ذلك.

2-2 المبحث الثاني

الكفايات المهنية

تعريف الكفاية:

ليس من اليسير تقديم تعريف إصطلاحي دقيق لكلمة كفاية (Competency) ومع ذلك عرفها التربويون والباحثون تعريفات عدة تعكس فلسفاتهم ووجهات نظرهم .

كما أوردها (الفتلاوي،2004،ص21).

فيري جود (Good) في الكفاية "القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع إقتصاد في الجهد والوقت والنفقات.

ويذهب درة في تعريف الكفاية إلى أنها "تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية".

ويعرفها طعيمة على أنها" مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما".

أما الفتلاوي فتعرفها على أنها " قدرات تعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب (معرفية – مهارية– وجدانية) تكون الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

أما مرعي يعرفها على أنها " القدرة على عمل شئ بفاعلية وإتقان ، وبمستوى الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة، وقد تكون الكفاية معرفية (Cognitive) وقد تكون أدائية (Performance).

وتشير (الفتلاوي،22،2004) أن كل أداء كفاية يشكل من ثلاثة عناصر أساسية تكونها:

- **الأول: معرفي**

يتألف من مجموع العمليات المعرفية والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

- **الثاني: عملي**

يشمل السلوك الأدائي الذي يتألف من مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها .

- **الثالث: وجداني**

يشتمل هذا المكون على جملة الاتجاهات والقيم والمبادئ الأخلاقية والمواقف الايجابية التي تتصل بمهام الكفاية الأدائية بما فيها الالتزام والثقة بالنفس والأمانة وتوخي الحرص والدقة في التنفيذ والتوظيف.

أن الكفايات المهنية: هي مجموعة المعارف ومهارات الفعل ومهارات الوجود وكل فعل أو وجود ضروريين لممارسة مهنة التعليم حسبما ذكرها (ساس 23،1998) بتعريف اندرسون (1986) أن المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء المعلم وأدواره هي تلك الكفايات ذات الطبيعة المعرفية، والوجدانية، النزوعية ولكنها عملية أيضاً ، وانها كفايات مزدوجة، فهي تقنية وديدكتيكية في إعداد المضامين، وهي ذات طابع علاقي، بيداغوجي، اجتماعي فيما إتصل منها بالتكيف مع التفاعلات الصفية.

مفهوم الكفاية:

الكفاية (Competency) في معناها الواسع هي: معرفة المادة العلمية أو إكتساب المهارات، كما أنها تعني قدرة الفرد على ترجمة ما تعلمه في مواقف حياتية فعلية، بعد إنتهاء الدراسة.

وأورد (قنديل 2000، 94) مجموعة من المعاني لمفهوم الكفاية بأراء بعض العلماء كما يلي:

يرى "هيوستون" و "هوسان" (Houston and Howsan,1972) أن الكفاية تعني التمكن من أداء عمل معين، وأن التعليم وفقاً لهذا المفهوم يختلف في الافتراضات التي يقوم عليها، والمداخل التي يستخدمها، إذ أنه يركز على إمتلاك المعارف والمهارات ، ليس لمجرد إمتلاكها أو إستظهارها، ولكن لإستخدامها في أداء عمل معين.

بينما يرى "ماكاشن" (Mcashan,1979) أنها المعارف والمهارات والقدرات التي يكتسبها الفرد لتصبح جزءاً من سلوكه، الأمر الذي يمكنه من أداء سلوكيات مرضية في المجالات المعرفية والانفعالية والحركية، وتبين هذه الكفايات الأغراض التعليمية للبرنامج الذي يقوم الفرد بدراسته، وتكتب في صورة أهداف محددة يجب تحقيقها.

أما "بهادر": (بهادر 1981) مفهوم الكفاية في التدريس على وجه التحديد، إذ تقول: (إن الكفاية في التدريس تمثل جميع الخبرات والمعارف والمهارات التي تعكس على سلوك المعلم المتدرب، والتي تظهر في أنماط وتعريفات مهنية، خلال الدور الذي يمارسه ذلك المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي.

ويتناول "ماكدونلد" (Mcdonald,1977) الكفاية في مجال التدريس بطريقة: تختلف في ظاهرها بعض الشئ ، فيرى أنه يمكن النظر إليها على أنها المهارة في حل المشكلات، التي تواجه المعلم أثناء التدريس، والقدرة على إتخاذ القرارات المناسبة حولها، وهذه المشكلات أمر حتمي الحدوث، نظراً لتباين التلاميذ، وتباين الأهداف التعليمية، ومن ثم تباين ما يقوم المعلم بعمله من إجراءات أو إستراتيجيات للتدريس، ولعل "ماكدونلد" بهذا التعريف يركز على أن معيار الكفاية إنما يتحدد بمدى إمكانية توظيف ما تعلمه الطالب المعلم في تكييف مواقف التدريس، وحل المشكلات التي تواجهه في أثناء أداء مهامه المختلفة وهذه التعريفات حسب ما أوردها(قنديل95،2000).

الكفايات المهنية:

نود أن نقول بأن كفايات المعلم المهنية تكون أحد ثلاثة عناصر غير قابلة للفصل بينها في الثلاثي: "مشروعات – أفعال– كفايات".

– المشروعات هي المعانى والمرامي والأهداف التي يضبطها المعلم لعمله(مشروعه الشخصي في إطار مشروع مؤسسة).

– الكفايات حسب ما أوردها (ساسي 1998،95) عن (شارلي ودوناي،1993)، هي المعارف والتصورات والنظريات الشخصية وخطاطات العمل المستنفرة لحل المشكلات في وضعية العمل.

ولا يكون للكفايات معنى إلا إذا ترجمت إلى أفعال ومتى أخذت تلك الأفعال معنى تبعاً لمشروعات التي تجسدها.

– الأفعال وهي التصرفات المفترضة للمعلم (مساعدة التلاميذ على التعلم ولكن أيضاً تسيير الجماعة والعمل ضمن فريق مع الزملاء...)

كيف تتعلم تلك الكفايات؟

في مقاربة ثباتية، يتمثل التعلم في تغير مستديم لخطاطات الفرد المعرفية، عن طريق تفاعلاته مع البيئة ، وتبرز هذه القراءة للتعلم أهمية تبني الإنطلاق في التعلم أي خطاطات العمل والمعارف والتصورات والنظريات وتشكيلة التعريفات الجاهزة للإستخدام التي (يأتي) بها المعلم طلباً للتكوين، أن تتجاهل هذه البنى فذلك مما يؤدي إلى تنمية نسقين مرجعيين متوازيين حسبما أورده (ساس 1998،98) عن كلوسي ، 1983)، إذ يستخدم الأول في التكوين والآخر بالصف، وهذا قد يؤدي إلى غياب إنتقال أثر مكتسبات التكوين في الميدان.

إن أخذ خطاطات المعلم عند الإنطلاق في الإعتبار وإعطائه الفرصة لإظهارها واختبارها ووضعها موضع، النقاش يشكل إذن شرطاً لمفصلة التكوين بالممارسة، ومن هذا المنظور، يمكن أن يتمثل التكوين، ضمن أشياء أخرى، في تنظيم التفاعلات مع البيئة بكيفية تيسر تغيير بعض خطاطات الإنطلاق لدى المعلم وإعطائه فرصة إختبار خطاطات جديدة عن طريق العمل.

ولكن ما الشروط المساعدة أكثر على هذا التغيير؟ وما العمل لكي يكون التغيير دائماً؟ يبقى السؤال بكامله، ثمة من يدخل هنا فكرة القطيعة الضرورية للملاءمة حسب بياجيه، فقد يشكل هذا الكسر سابقة للتغيير لكن عنصراً قاطعاً بالنسبة إلى معلم ما، ليس بالضرورة كذلك إذا تعلق الأمر بمعلم آخر.

ويشير "ساس" عن شون(1987) على تعليم المهني في إطار التفاعلات مع الممارسة، فالمهنى ينمي كفاياته في الممارسة أساساً وانطلاقاً منها، إنه يفرق بين التفكير في أثناء العمل والتفكير في موضع العمل.

في موضع عمله، يتعلم المعلم الممارس عند أداء العمل، ويمكن تعيين فترات مختلفة في هذه الآلية:

- يعطي المهني استجابة روتينية رداً على مجموعة من المؤشرات المدركة في موقف ما.
- يعجب من نتائج عمله التي تختلف عما كان قد قصده.
- يتأمل في هذا البحث ويجرب عملاً جديداً لحل المشكلة.
- إذا ما كان ذلك العمل ناجحاً، يخزنه في ذاكرته.

إن الممارسة إذن هي التي تدعو إلى التعرف الجديد الذي يتم تجريبه وتحكم بصحته.

كما أشار "ساس" عما أكده بينجر (1977) لا يكون التعلم ممكناً إلا عبر التطبيق الذي يضع المعلم على إتصال بالمعارف التي لا تتوفر خارج إطاره، وهو الذي يمكنه من إدراك التصرفات والروتينات موقفياً أي الظروف واللحظة التي تكون فيها ذات فعالية، كما يمكنه أيضاً من معايشة نتائجها، ويقتضي هذا التعلم في أثناء العمل من المعلم إتخاذ موقع الفاعل الذي يتيح له التأثير في المواقف وتغييرها بتجريب تصرفات جديدة بدلاً من أن تفرض عليه، وذلك يتطلب اتجاهات خاصة مثل:

- قبول الوقوع في الخطأ.
- اعتبار الخطأ ملازماً للتعلم.
- التعامل مع التقلبات.

ويورد "ساسي" عن هوبرمان(1989) أهمية إعادة وضع التعلم في تاريخ حياة المعلم ويبرز عوامل عديدة محتملة التأثير في التطور المهني، يذكر منها اثنين يبدو التعامل معهما أساسياً في مجال التدريب المستديم وهما:

– شبكات الزملاء التي توفر للمعلم فرص تبادل الرأي ومناقشة التجربة المعيشة.

– ضرورة إمكانية تجريب حلول "مرممة" في حالة طمأنينة نسبية.

كيف تبني الكفايات المهنية؟

أورد (ساسي 1998،6) عن التوضيحات التي بينها شون(1983) أن معرفة المعلم المهني تبنى إعتماداً على التجربة ، بقي علينا أن نوضح المقصود بـ إعتمادها على التجربة" هل يعني ذلك فقط بناء الكفايات في ضوء تجارب معيشة مبدئياً؟ أم هل يتعلق الأمر منذ الآن بالربط بين النظرية والتطبيق؟

هل تكون لتلك السيرورات الأهمية ذاتها بالنسبة إلى كل من الطالب المعلم والمعلمين المباشرين؟ ماذا تعني بـ" التعلم من خلال الممارسة وبواسطتها؟" هل يتحقق ذلك فقط عن طريق التأمل في عمل المعلم وفي آثاره؟ كيف تكتسب الحركات المرتبطة بالمهنة؟ وما إضافة "المعارف النظرية" في هذه السيرورة؟ وما أنماط التأملات اللازمة؟ هل تكون مرجعية ماوراء المعارف التي يتوجب بناؤها من الأبحاث حول التعليم؟.

ليس المعلم مجموعة من الكفايات فحسب، بل هو شخص في علاقة وحالة سيرورة، ومن ثم، كيف يتمفصل التمهين والشخصية؟ ألا ترتبط سيرورة التمهين جوهرياً بنمو المعلم الشخصي؟ إن نعم ماهي إلا ركائز تلك السيرورة؟.

الكفايات المعرفية والبحثية للتدريس:

رغم أن التربية الحديثة إهتمت بجوانب النمو الوجداني والمهاري إلى جانب النمو العقلي والمعرفي، إلا أن المعرفة مازالت وسوف تظل ذات أهمية خاصة للمعلم ولعمله في المدرسة ولذلك فإن

كل معلم لابد وأن يتملك قدراً من المعلومات الغزيرة في مجال تخصصه الأكاديمي ، ويشمل ذلك معرفته لبعض الحقائق والبيانات الرئيسة، فضلاً عن فهمه للمفاهيم والتعميمات التي تنمي لمجال تخصصه.

كما أنه من الضروري أن يلم المعلم بالفروع المختلفة في مجال تخصصه والعلاقة بينها، والتنظيم المنطقي للمعارف في هذا المجال، ونبذة عن تاريخه وأهم العلماء الذين أسهموا في تبنيه.

ووثيق الصلة بمعرفة المعلم بمجال تخصصه الاكاديمي، إتقانه لأساليب البحث المتبعة في هذا المجال، ذلك أن تمكنه من هذه الأساليب يساعده على نقل هذا الأسلوب لطلابه، فالمعرفة وحدها لم تعد كافية لإنسان العصر، بل لابد وأن تقترن بأسلوب البحث عن المعرفة وتجديدها.

وعلى المعلم أن يحرص على إمتلاك مهارات عالية جداً في إستخدام المكتبات العامة، للحصول على ما يريد منها بسرعة ويسر، وكذلك القدرة على إستخدام وسائل تخزين المعلومات الحديثة، لإستخراج ما يريد من معارف عن طريقها وذلك مثل الكمبيوتر والميكروفيلم أو الميكروفيتش، وبدون إمتلاك هذه المهارة فلن يتمكن المعلم من إمتلاك مفاتيح الثقافة الحديثة(قنديل102،2000).

وهناك جانب آخر من المعلومات المهمة للمعلم، هي التي تسهم في تشكيل فكرة التربوي وتساعده على فهم عملية التربية وعادة ما توضع في شكل مقررات تعرف بمقررات الإعداد المهني التي تشمل مقررات التربية وعلم النفس في مؤسسات إعداد المعلم.

وبدون إلمام المعلم بهذه المعلومات التربوية، فإنه يصعب عليه فهم التلميذ الذي سيتعامل معه، كما يصعب عليه فهم منظومة التعلم برمتها، والتي يعتبر النظام التدريسي أو الصفي أحد مكوناتها البسيطة.

الكفايات التدريسية:

ونقصد بها المهارة في الأداء التدريسي، ويشمل ذلك المهارات الخاصة بتخطيط التدريس وتنفيذه، وسوف نقتصر في هذا العرض أهم المهارات ، إذ أن التدريب عليها يحتاج إلى عمل ميداني،

وهو ما يتاح للطالب المعلم في التربية، كما سنركز عن مهارات تنفيذ التدريس، وتشمل المهارة لتنفيذ الأداء التدريسي ما يلي: (قنديل 2000، 104)

أولاً: مهارات التفاعل الصفي

1/ التهيئة والإثارة:

يحتاج المعلم عند بدء درسه إلى تجاوب الطلاب، حتى يمكنه تحقيق ما يصبو إليه من أهداف، فلابد من توفر قدر جيد من الدافعية للتعلم لديهم. وتحقيق الدافعية عند بدء الدرس بإثارة الطلاب فكرياً لموضوع بأحد الطرق الآتية:

أ- طرح سؤال حول موضوع الدرس، بشرط أن يتوقع وجود بعض المعلومات المتعلقة بالسؤال لدى التلاميذ.

ب- عرض فيلم قصير بواسطة الفديو ثم طرح أسئلة حوله.

ج- عرض مجسم أو شكل غامض وطرح بعض الأشئلة حوله.

د- عمل عرض عملي حركه، أو تجربة قصيرة مثيرة، كأن يطلق كرة مملوءة خفيفة، تستقر في سقف الغرفة دون أن تنزل ...الخ.

هـ- إستغلال خبر في صحيفة، أو حدث جار في المجتمع للبدء به كمثير للطلاب.

إن قيام المعلم بهذه البادئات التعليمية يعد أمراً ضرورياً لجذب إنتباه الطلاب للدرس الذي سيقدمه، ولتحويل فكرهم لموضوع الدرس الجديد.

وقد يكون في الدرس مقدمات مختلفة ومتعددة، أي قد يحتاج لأكثر من عملية تهيئة، حسب أهداف الدرس، ولذا فإن قوة التهيئة قد تستمر لمدة خمس دقائق، وقد لا تستغرق عدة ثوان، والعبرة في هذا الأمر بما يقدمه هذا الحدث من إثارة لدافعية الطلاب.

2/ إستخدام الأسئلة: الأسئلة من المكونات المهمة والرئيسة لأي تدريس ناجح، لكونها وسيلة فعالة للحفاظ على الإثارة الفكرية في الفصل، وجعل بيئة الصف نشطة ،تصبح بالتفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب بعضهم مع البعض.

ولإستخدام الأسئلة قواعد يجب أن يراعيها المعلم، ويحرص على إتباعها، ومن أهمها ما يلي:

أ- يجب ألا توجه بصفة دائمة لمجموعة معينة من الطلاب، بل أن يشترك جميع الطلاب في الحوار الذي يدور في الفصل، وضماناً لتشجيع الجميع على المشاركة.

ب- يجب أن تشجع الأسئلة عمليات التفكير وليس سرد المعلومات، وأفضلها ما يسمح بالتفكير التباعدي، وهو الذي يؤدي إلى أفكار متشعبة، وليس كلمات محددة ضيقة، وعادة ما تبدأ الأسئلة التي تؤدي إلى التفكير التباعدي بلماذا؟ وكيف؟ أما التي تبدأ بمتى؟ وأين؟ فهي تؤدي إلى التفكير التقاربي، الذي يفرز إستجابات محددة ضيقة.

ج- يجب أن تعد الأسئلة بعناية في مرحلة التخطيط للتدريس، بحيث تصمم وتصاغ بدقة، لتخدم أهداف الدرس.

د- يجب أن يكون المعلم مرناً في تلقي الإجابات من الطلاب، فلا يتوقع إجابة محددة في ذهنه، بل إجابات متقاربة تدور حول المطلوب.

هـ- يجب أن يبتعد المعلم عن الأسئلة المضيعة للوقت دون إعمال فكر الطلاب، كالأسئلة التي تنتهي إلى تزويد حقيقة سبق ذكرها.

و- يجب أن ينتبه المعلم دائماً لأهم قاعدة في مجال إلقاء الأسئلة، وهي "وقت الإنتظار Wait-Time ، وهو الوقت الذي ينتظره المعلم بعد إلقاء السؤال حتى يسمح للتلميذ بالإجابة وهذا الوقت ضروري لإستقبال التلاميذ للسؤال كما أثبتت الدراسات، فينتظر المعلم لمدة خمس ثوان على الأقل بعد توجيه السؤال وقبل أن يسمح بالإجابة.

ز- يجب أن يغير المعلم طريقته في توجيه الأسئلة ويقلل من الضجة التي تصاحب تسابق الطلاب في الإجابة عن الأسئلة عندما يلقيها المعلم.

ح- يجب أن يستخدم المعلم عبارات أو كلمات المدح والثناء، وحركات الجسم والوجه التي تشجع الإستمرار في الإجابة وتشجيع المشاركة.

ط- يجب ألا يستخدم المعلم الأسئلة كنوع من تعجيز الطلاب وتحقير شأنهم، كي لا يفقدها قيمتها في إثارة العقل.

3/ إستخدام المواد والأجهزة التعليمية:

ويقصد بالمادة التعليمية أي مادة مكتوبة مثل الكتب، أو مسموعة على أشرطة (كاسيت) صوت، أو مرئية كالمسجلة على أشرطة الفيديو، أو الشرائح، أو الشفافيات، أو الأفلام الثابتة، أو المصورات، والأفلام المرئية، وأقراص الكمبيوتر...

تستخدم المواد التعليمية كوسائل أو وسائط تعين على التعلم، وتؤدي إلى إسراعه، فقد أثبتت البحوث أن الطلاب يتعلمون أكثر، ويصبحون أكثر إيجابية إذا ما أستخدمت المواد التعليمية التي تثير أكثر من حاسة لديهم، كإشتراك حاستي السمع والبصر أفضل من إستخدام حاسة السمع بمفردها.

وهناك عدة قواعد يجب أن يراعيها المعلم بشأن الوسائل التعليمية من أهمها:

أ- أن يراعي المعلم إختيار الوسيلة المناسبة لأهداف الدرس، ومناسبتها لمستوى تفكير الطلاب وإدراكهم، فإن بساطة الوسيلة وسهولة معالجتها لهدف محدد، هو الزمام للإستفادة منها.

ب- أن يقوم المعلم بتقديم الوسيلة التعليمية في موضع ما، أو وقت محدد.

ج- إذا تضمنت الوسيلة مادة تعليمية غزيرة أكثر مما هو مطلوب فقد تشتت إنتباه الطلاب وتدفعهم إلى عشرات الأسئلة على المعلم، فينبغي حجب أو تغطية المادة التعليمية الزائدة عن الحاجة.

د- يجب أن يقوم المعلم بفحص المادة التعليمية فحصاً جيداً بنفسه، غير معتمد على آراء الآخرين، وأنه من الضروري فحص الأجهزة وتشغيلها والتأكد من سلامتها وصلاحيتها قبل بدء الدرس أو في مرحلة الإعداد له.

هـ- قد تؤدي بعض الوسائل إلى تكوين مفاهيم خاطئة لدى الطلاب كعرض أحجام الحيوانات، يجب أن ينتبه المعلم لمثل هذه المغالطات المفاهيمية ويصححها.

4/ حيوية المعلم:

يقصد بحيوية المعلم نشاطه وحركته المتنوعة لإتخاذ المهام التدريسية المتنوعة فلا يتخيل أن دوره في الفصل لا يتعدى جلوسه على الكرسي لمتابعة نشاطات الطلاب، أو لإلقاء بعض المعلومات أو التعليمات الخاصة بالعمل عليهم طبعاً لا، فالمعلم في حقيقة الأمر مربٍ، وقاضي، وممثل، وصديق، وحاكم...الخ.

وتتطلب مثل هذه الأدوار المتباينة للمعلم ما يلي:

أ- أن يكون له القدرة على الحركة في جميع أرجاء الفصل أو غيره من أماكن التدريس، وتنوع الحركة ما بين المشي والقفز وتقليد حركات...الخ.

وذلك لإبقاء الطلاب منتبهين إلى ما يحدث في الفصل.

فالحركات غير مقتصرة على الرجلين بل كل أعضاء الجسم حسبما تقتضيه ضرورات المواقف التدريسية.

ب- أن يكون لديه القدرة على توصيل صوته لجميع الطلاب المشاركين في الموقف التدريسي مع تنويع الصوت.

ج- أن يكون لديه القدرة على الإنتباه لكل ما يدور في الفصل من أحداث.

5/ إنهاء الدرس:

في الواقع إن تمكن المعلم من ممارسة مهارة إنهاء الدرس (الغلق) ، تتطلب قبلاً تمرسه على التحكم في الزمن المتاح للموقف التدريسي حتى يبقى دائماً بضع دقائق في تخليص الموقف وتجميع خيوطه قبل دق الجرس معلناً نقطة النهاية.

ثانياً: مهارات إدارة الصف

1/ الإنتباه للأحداث الجارية:

يهتم بعض المعلمين، خاصة حديثي العهد منهم بالتدريس، في الشرح والمناقشة والكتابة على السبورة ، أو الإجابة على إستفسارات بعض الطلاب، لدرجة يهمل معها أحداث أخرى في الفصل كشرود أفكار بعض الطلاب، ومناقشاتهم مع بعض، والمشاغبة، وفي الواقع مثل هؤلاء المعلمين يفسدون فاعلية التدريس بإهمالهم لتلك الأحداث الجانبية.

ينبغي على المعلم أن يتدرب منذ البداية على الانتباه لجميع التلاميذ، وتوزيع طاقته الذهنية بين هذا الإنتباه وبين ما يقوم به من نشاطات تدريسية أخرى.

فلابد أن يهتم المعلم بالجو المناسب لكل جزء من أجزاء الموقف التدريسي، فيوفر الهدؤ والإنتباه عندما يتكلم، ويوفره عندما يتكلم أحد التلاميذ بإذن من المعلم.

2/ معاملة الطلاب:

عاداً ما يضع الطالب معلمه في منزله كبيره من نفسه ويتوقع منه كثيراً من الصفات الحميدة، كالعدل والحكمة والمساواة وتقوى الله والعطف وغيرها من الصفات.

ولذلك فلابد أن يلتزم المعلم في صفاته بكل ما هو حميد، ويعبر عن مشكلات مهنته والطلاب، ويحترم شخصياتهم ومشاعرهم ويتعاطف مع مشكلاتهم الخاصة بالتعليم، والتجاوب مع ميولهم العملية ، ورغباتهم في ممارسة النشاطات المختلفة.

ثالثاً: مهارات التقويم

- التقويم عملية مستمرة . (التجديد2014م، 2000)
- التقويم التربوي عملية واسعة ، تهتم بقياس المخرجات وتقويم الناتج التعليمي، ثم محاولة علاج ما قد ظهر من قصور فيه، وتشتمل مهارة المعلم في إجراء التقويم على عدة عمليات متسلسلة لابد أن يتدرب المعلم على إتقانها، ومن هذه العمليات هي:

1/ وسائل التقويم:

لابد من معرفة وسائل التقويم والتي تشمل الإختبارات، المقابلة، الملاحظة، دراسة الحالة، التقارير الذاتية، والوسائل الإسقاطية، والسجلات المجمعة. (التجديد 2011م، 109)

2/ تخطيط برامج التقويم:

إن التدريس عمل علمي مخطط، وجزء من العملية التعليمية برمتها التي تعد أيضاً عملية مخططة، لذا فلابد أن يحتوي على إجراءات تضمن قياس مدى تحقق الأهداف من رسم خطط مناسبة لعلاج ما قد يبدو من قصور في تعلم الطلاب.

ويحقق ذلك بإعداد خطة زمنية طويلة المدى، مقسمة أيضاً على خطط قصيرة المدى، لإعداد الأدوات اللازمة للتقويم.

ويتطلب تخطيط برامج التقويم الجيد إنجاز المهام الآتية: (قنديل 2000م)

أ- التوصل إلى قوائم دقيقة لأهداف الوحدات الدراسية المختلفة في كل مقرر من المقررات الدراسية، على أن تحتوي على أفعال سلوكية إجرائية يمكن ملاحظتها وقياسها.

ب- تصميم مخططات لإختبار مدى تحقق هذه الأهداف.

ج- إعداد الإختبارات تطبيقاً تجريبياً، وبحوث توفر الخصائص الجيدة لمفردات وعباراتها وبنيتها الكلية.

هـ- تجهيز الإختبارات في صورتها النهائية بحيث يشتمل كل إختبار على الأسئلة التي يجيب عنها الطلاب، وما تتطلبه من ورقة أو دفتر للإجابة، ودفتر يحتوي على تعليمات الإختبار، وطريقة تصحيحه من قبل المعلمين الذين يستخدمونه، ومعايير الدرجات التي يحصل عليها الطلاب، أي تحويل الدرجات إلى قيم معيارية.

و- إعداد صور مختلفة من كل إختبار أو مقياس، بحيث يمكن للمعلم إختيار بعضها لكل من الصفوف التي يقوم بالتدريس لها.

3/ تنفيذ برنامج التقويم:

وينحصر دور المعلم في تنفيذ برنامج التقويم في إتخاذ المهام الآتية:

أ- تحديد أهداف الجزء الذي تم تدريسه.

ب- إختيار الإختبارات المناسبة.

ج- تحديد موعد الإختبار وترتيب لوازمه وإجراءاته المناسبه.

د- تطبيق الاختبار في الموعد المحدد تبعاً للإجراءات والشروط المحددة لتطبيقه.

هـ- تصحيح أوراق إجابات الطلاب للحصول على درجاتهم في الإختبار.

و- ترتيب الطلاب وفقاً لمعايير معينة.

4/ تنظيم نتائج التقويم وتلخيصها:

ويتطلب إنجاذ هذه المهمة إجراء بعض الحسابات، كمتوسط أداء الطلاب، وحساب أعلى درجة ، وبحث مدى تحقيق الطلاب لكل هدف على حدة ، وذلك يتطلب ما يلي:

أ- حساب عدد الطلاب الذين أجابوا إجابة صحيحة عن كل سؤال، وحساب نسبهم المئوية إلى جميع الطلاب.

ب- تحديد الأسئلة التي كانت النسبة المئوية للطلاب الذي أجابوا عنها منخفضة.

ج- الرجوع إلى قوائم الأهداف لتحديد الأهداف التي تختص بالأسئلة التي إتضح إنخفاض النسبة المئوية في الإجابة عنها من قبل الطلاب.

د- تخطيط دروس للمراجعة عقب الإختبار، تحتوي على الأهداف التي إتضح عدم تحقيقها أو إنخفاض النسبة المئوية فيها.

هـ- إعادة تطبيق إختبار خاص بالأهداف التي تم التركيز عليها في درس المراجعة وبحث النسبة المئوية لإجابات الطلاب من جديد. (قنديل 2000م ، 113)

و- إعداد تقرير بنتيجة عملية التقويم بالنسبة لكل طالب، ويوضح الحاجات التدريبية أو التعليمية الخاصة به نتيجة ما ظهر في تطبيق برامج التقويم.

ز- إعداد تقرير مفصل عام، يشمل كل الخطوات السابقة، ويقترح بعض التوصيات المناسبة للعمل بها مستقبلاً مع مجموعة الطلاب الذين طبق عليهم الإختبار. (قنديل 115،2000)

العلاقة بين مفهوم الكفاية ومفاهيم (المهارة، الأداء، الفعالية):

عندما تميز بين والمهارة (التي نقصد بها ضرب من الأداء معلم الفرد أن يقوم بسهولة وكفاءة ودقة مع إقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقلياً أو إجتماعياً أو حركياً) فنخرج بالنقاط التالية: (الفتلاوي،2004، ص23)

أ- نطاق الكفاية أعم وأشمل من المهارة، فالمهارة تعد أحد عناصر الكفاية.

ب- إذا تحققت المهارة في إنجاز أو أداء شئ ما، فهي تعني تحقق الكفاية له.

ج- إذا تحققت الكفاية لشئ ما فهذا لا يعني بالضرورة تحقق المهارة به.

د- أن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز.

هـ- ترتبط الكفاية بالكثير من الأعمال التنظيمية والفنية والإدارية والتعليمية في حين ترتكز المهارة في أداء عمليات حركية حية.

و- تتطلب المهارة شروط السرعة والدقة والتكيف ومدة التوقيت ومستوى التمكن وفق معايير للوصول إلى الهدف، في حين تتطلب الكفاية تكاليف أقل من حيث الجهد والوقت والنفقات، ولكن ليس بمستوى أداء المهارة.

أما عن طبيعة العلاقة ما بين الكفاية والأداء (الذي نقصد به مجموعة الإستجابات التي يقوم بها الفرد في موقف معين بشكل قابل للقياس وفق معايير موضوعية) فنخرج بالنقاط التالية:

- أن الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء.

الكفايات الأساسية المقترحة لجميع المعلمين: (خيري، 10،1988-13)

1/ كفاية التخطيط للتعليم:

وتتضمن هذه الكفاية مجموعة من المهارات مثل: مهارة صياغة الأهداف التعليمية بصورة أدائية، وتصنيف الأهداف إلى معرفية وحسية أو مهارية ووجدانية، وتنظيمها على شكل مترابط ومتسلسل، يؤدي إلى تيسير حدوث تعلمها، وتحديد المحتوى المعرفي لكل هدف من الأهداف وبيان أهمية كل هدف، وتحديد الفائدة للمتعلمين، وتحديد الطريقة التعليمية الملائمة لكل هدف وإختيار الوسائل والأدوات والمواد التعليمية الملائمة لكل هدف، وإختيار طرائق التقويم الملائمة للأهداف.

2/ كفاية تحديد الإستعداد للتعلم:

وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على إختبار وإستخدام وتوظيف أساليب الحفز والتعزيز المختلفة التي تؤدي إلى إستثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، وتشجيعه على التفاعل والمشاركة الإيجابية في عملية التعليم والتعلم (الأحمد 245،2005).

3/ كفاية إستشارة الدافعية للتعلم:

وتشتمل على قدرة المعلم على إختيار واستخدام وتوظيف أساليب الحفز والتعزيز المختلفة التي تؤدي إلى إستثارة دافعية المتعلم نحو التعلم، وتشجيعه على التفاعل والمشاركة الإيجابية في عملية التعليم والتعلم.

4/ كفاية إدارة التفاعل الصفي:

وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على توفير جميع الظروف والشروط الصفية اللازمة لحدوث التعلم لدى المتعلمين من خلال قدرته على توفير الأجواء المادية الملائمة وتوفير الأجواء النفسية والاجتماعية اللازمة، إلى جانب النظام والإنضباط الصفي.

5/ كفاية توظيف المواد التعليمية والمناهج التربوية:

وذلك من خلال توظيف هذه المواد والمناهج توظيفاً فاعلاً بصورة تسهم في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

6/ كفاية توظيف الوسائل التعليمية:

وهي قدرة المعلم على إختيار الوسائل التعليمية وإعدادها وتوظيفها بشكل فعال.

7/ كفاية الإشراف على التدريبات والتطبيقات العملية:

وهي قدرة المعلم على تطبيق المعلومات النظرية تطبيقاً عملياً، والقدرة على الإشراف على المتعلمين وهم يتدربون على أداء المهمات والتدريبات العملية. (الأحمد 2005م ، 246)

8/ كفاية الإتصال والتواصل:

وتتضمن قدرة المعلم على العمل مع المتعلمين ومع الزملاء ومع الأولياء، وقدرته على تشجيع المتعلمين على التفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي التعلمي، من خلال قدرته على تقبل أفكار المتعلمين ومشاعرهم، وتوجيه الأسئلة التي تثير التفكير، وتنظيم عملية تفاعل المتعلمين مع بعضهم البعض خلال الموقف التعليمي، وإستخدام المثيرات المتنوعة وأساليب التعزيز المختلفة التي تشجعهم على التفاعل.

9/ كفاية المهمات الإدارية:

وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على أداء بعض المهمات الإدارية الروتينية مثل، متابعة دوام المتعلمين– تنظيم السجلات والملفات– كتابة التقارير– القيام بمهمات المناوبة...الخ.

10/ كفاية التوجيه والإرشاد:

وهي قدرة المعلم على مساعدة المتعلمين على معرفة قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية، وتبصيرهم بها ومساعدتهم على تحقيق النمو المتكامل لشخصياتهم، وتحقيق التوافق والتكيف الإيجابي المستمر مع أنفسهم ومع محيطهم.

11/ كفاية العلاقات الإنسانية:

وهي قدرة المعلم على إحترام مشاعر الأطراف التي يتعامل معها، والثقة بقدراتهم والتعامل مع المتعلمين كأشخاص، وتقبل الإختلافات في وجهات النظر مع المتعلمين والزملاء والإدارة والمشرفين، والمحافظة على علاقات طيبة معهم.

12/ كفاية توظيف العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي:

وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على تنظيم وتطوير علاقة المؤسسة التعليمية التي يعمل فيها بالمجتمع المحلي بحيث تصبح هذه المؤسسة مركزاً للنشاط الاجتماعي، والقدرة على تنظيم الإفادة من خبرات المجتمع وما فيه من تربية موازية بشكل يتكامل مع التربية النظامية التي تقدمها المؤسسات التعليمية.

13/ كفاية التقويم:

وهي قدرة المعلم على تقويم تعلم المتعلمين سواء أكان هذا التقويم مرحلياً أم ختامياً، بالإضافة إلى قدرته على إختيار أدوات التقويم الملائمة وإعدادها وإستخدامها وإستخراج نتائجها وتفسير هذه النتائج وتحليلها والإستفادة منها في تحسين نوعية التعلم.

وأيضاً مقدرته على قياس التحصيل المعرفي للطلاب من خلال إختبارات التحصيل، وقياس نمو المهارات بإستخدام إختبارات المهارات، ومقدرته على الإختبارات الشخصية والنفسية لقياس إتجاهات الطلاب وميولهم(قنديل187،2000).

كفايات المعلم المهني ومعارفه:

نعني بـ"الكفايات المهنية" مجموعة المعارف ومهارات الفعل ومهارات الوجود، ولكن أيضاً كل فعل أو وجود ضروريين لممارسة مهنة التعليم، ونستأنف تعريف اندرسون (1986) كما أورده (ساسي، 1998،ص23):

"المعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهام المعلم وأدواره" هذه الكفايات هي ذات طبيعة معرفية، وجدانية، نزوعية ولكن عملية أيضاً، إنها كفايات مزدوجة، فهي تقنية وديدكتيكية في إعداد المضامين، وهي ذات طابع علاقي، بيداغوجي، اجتماعي فيما إتصل منها بالتكيف مع التفاعلات الصفية.

المعرفة مفهوم متعدد المعاني، فهي كما جاء في التعريف الذي أورده (ساسي) عما إقترحه بايرو (1989،1994) " ما هو بالنسبة إلى شخص ما، مكتسب، مبني ومعّد عن طريق الدراسة أو التجربة" وللتميز بين "العلم بالشئ" والمعرفة، تبنينا التفريق الذي أوضحه (ساسي، 1998، ص4) للوقرو (Altet–1994)، بين المعلومة (In Formation) والعلم بالشئ (Savoir) والمعرفة (Connuissance):

– فالمعلومة "خارجة عن الشخص وذات طابع اجتماعي".

– المعرفة " مندمجة في داخل الشخص، وذات طابع شخصي".

أما العلم بالشئ " بين القطبين"، أي في الحد المشترك أو كما يرى ليربيرت(1992) " حسبما أورده (ساسي،1998،ص24) في فاصل مشترك بين المعرفة والمعلومة فالعلم بالشئ يبنى خلال التفاعل بين المعرفة والمعلومة ، أي بين الشخص والبيئة في إطار الوساطة وعن طريقها.

في مجال التعليم تغطي الكفايات المتعددة المعارف المستخدمة في التخطيط، والتنظيم، والإعداد المعرفي للحصة، والتجربة العملية المتخصصة في التفاعلات الصفية، إن تصنيفات معارف المعلمين عديدة وتختلف بحسب نماذج البحث والتخصصات التي أسهمت في بنائها (فلسفة علم نفس إتنولوجيا)، وتشهد كل التصنيفات المقترحة لمعرفة المعلمين بتعدد المعارف التعليمية:

معارف نظرية، معارف عملية، معارف واعية تعد للعمل وتوجهه، ولكن أيضاً معارف ضمنية ومعارف ناتجة عن التجربة وروتينات باتت آلية ومستبطنة وتتدخل عند الإرتجال أو إتخاذ القرارات التفاعلية بالصف.

وأورد (ساسي24،1998) ما أقره اندرسن في التفريق بين ثلاثة أشكال من المعارف: تقريرية (أن تعلم أن)، وإجرائية (أن تعرف كيف) وشرطية أو سياقية(أن تعرف متى وأين)، وساعدت تلك المقاربة المعرفاتية على مزيد الإحاطة بعمليات إتخاذ القرار لدى المعلمين، بإعتبار التعليم شبيها بنشاط

لحل المشكلات المعقدة، عن طريق التفكير العقلاني الإستقرائي أو الإستنتاجي، ولكنها على العكس من ذلك، لا تمكن من تعيين طبيعة المعارف المضمنة في سيرورات أخذ القرار.

فليس المعلم صاحب قرار، وقد بين (ساسي، 1998، ص25) أن توشون أوضح أن المعلم يستخدم استدلالات مرنة، تمثيلية، حدسية أو "احتمالية"، والقياس الاحتمالي ذو علاقة بنتائج الغريزة والاستبطان أو الحدس.

أبعاد الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلم الفعال:

هناك عدة أبعاد في كفايات المعلم هي:

أولاً: البعد الأخلاقي

بمعنى أن يتصف المعلم بالمرونة، والشجاعة، والتمتع بروح النكتة، والبراعة، والدهاء (العلمي) في آن واحد.

أن يكون صبور ومثابر، يتمتع بأخلاقيات مهنية عالية:

- هادئ ولا ينفعل وغير حاد الطبع في الصف، ومتحمس للتدريس.
- دينامي/ يستخدم صوته وتعبيرات الوجه لجلب الإنتباه.
- يتضح عليه الشعور بالثقة ويثق الطلبة به.
- يظهر إهتماماً وثقة بطلبته، ويعاملهم معاملة إنسانية قائمة على الإهتمام.
- عادل يشجع فرص التقويم الذاتي ويقلص فرص التحيز لأدنى درجة.
- يشجع مشاركة الطلبة في الأنشطة التعاونية، ويخطط بوعي لذلك.
- التخاطب مع الطلبة بأساليب تربوية نفسية تزيد من دافعيتهم للتعلم.
- حازم لكنه مرن.
- يستغل وقت التدريس استغلالاً حسناً فيه مصلحة طلبته، ويتعامل معهم برحابة صدر حيث يبدو الفصل وكأنه عائلة كبيرة لا يخاف الطالب فيها من المدرسة أو المعلم.

- يحافظ على مناخ تدريس ملائم حيث لا يشعر الطلبة بالملل أو الكسل.
- يسمع لطلابه ويؤيد إستجاباتهم الصحيحة (الفتلاوي33،2004).

ثانياً: البعد الأكاديمي

ويضم الكفايات الأكاديمية (المعرفية) اللازمة لتمكينه من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية وإقتدار وتشمل:

- إمتلاكه مهارات عملية التقصي والإكتشاف العلمي.
- إستخدامه خطوات منهج البحث العلمي في التقصي والتدريس.
- إلمامه بمادة التخصص.
- إستخدامه الأمثلة التوضيحية التي ترتبط بمادة الدرس وأهدافه وتثير إهتمامات الطلبة في آن واحد.
- توضيحه أوجه الترابط بين عناصر الدرس الرئيسة.
- توجيه التدريس على نحو يساعد على التدرج في مستوى الصعوبة.
- الشرح بشكل واضح وشيق.
- توضيح وتفسير وربط موضوع الدرس بمشكلات الحياة وضمان مشاركة الطلبة القصوى في أثناء التدريس.
- إشتراكه للطلبة بأنشطة وواجبات ذات علاقة بمحتويات أو موضوعات التدريس.
- إتقانه الحقائق والمفاهيم والتعميمات الخاصة بالمادة التي يدرسها أو المقرر الذي يدرسه.
- تمييزه بين الحقائق (Facts) والآراء الشخصية.
- تأكيده على علاقات الأسباب والنتائج.
- تحديده الافتراضات الضرورية لجعل النتائج صحيحة.
- إختياره التمرينات أو التطبيقات المناسبة واستخدام الآليات المناسبة للتعامل معها.
- إلمامه بالأهداف التربوية العامة لمجتمعه.

– تحديده جوانب الترابط والتكامل بين محتوى دروس المادة التي يقوم بتدريسها والمواد الدراسية الأخرى.

– تلخيص الإستنتاجات من الطلبة ودفعهم إلى الإستجابة، وتسهيل الصعوبات التي إستغلقت على عقولهم.

– مساعدة الطلبة على إيجاد المعلومات بأنفسهم أي تشجيعهم على التعلم الذاتي.

– تكوين خلفية واسعة لديه عن مادة تخصصه.

– تكييف المنهج الدراسي وفق متطلبات الطلبة داخل الفصل.

– الإطلاع على كل جديد في مجال تخصصه.

– الإلمام بمختلف المصادر والمراجع الأساسية في مجال تخصصه.

– التعرف على الأهداف التربوية العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم بالتدريس فيها.

ثالثاً: البعد التربوي

إن الأبعاد التربوية لكفايات المعلم تقترن بالمقدرة على إستخدام المفاهيم والإتجاهات وأنواع السلوك الأدائي في التدريس بسهولة ويسر وإتقان لتحقيق الأهداف التربوية، ويضم البعد التربوي الكفايات الأدائية أو الإنجازية الآتية:

الكفايات السابقة للتدريس: وتشمل مرحلة التحديد والتحضير للتدريس، وتضم الكفايات الفرعية الآتية:

– **تحليل محتوى مادة الدرس:** وتضم جوانب التعلم المختلفة (المعرفية والوجدانية والمهارية) مما يساعد المعلم في التخطيط لخطوات وإجراءات تنفيذ الدرس بغية تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

– **تحليل خصائص الطالب:** وتشمل النمو العقلي والعمر الزمني والمستوى الإجتماعي والدراسي، والخصائص الفرعية للطالب من القدرة على التركيز والإنتباه ودرجة الإعتماد على النفس ومستوى الدافعية.

- **التخطيط للتدريس:** وهو تصور المعلم المسبق للموقف والإجراءات التدريسية لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

- **صياغة أهداف التدريس:** وهي ما يختطه المعلم لدرسه من أهداف مستوعباً وسائل تحقيقها.

- **تحديد طرائق التدريس:** وهي تعيين المعلم للطريقة أو الطرائق التدريسية التي يستخدمها في أثناء سير الدرس لمعالجة موضوع ما، مراعياً طبيعة الموضوع وخصائص وإمكانيات الطلبة والبيئة المدرسية والفصلية.

- **تحديد إستراتيجية التدريس:** هو تحديد المعلم لمجموعة العناصر الأساسية التي تشكل في مجموعها إستراتيجيات التدريس للتعامل معها من حيث طريقة التقديم والتوقيت في ضوء طبيعة طرائق التدريس المختارة.

- **تحديد الوسائل التعليمية:** ويعني تعيين المعلم للوسائل والتقنيات التعليمية التي سوف يستخدمها أثناء سير الدرس مراعياً فيها توفر الشروط الجيدة وإمكانية توفيرها ومناسبتها لطبيعة محتوى الدرس ومستوى نضج وخبرة الطلبة.

- **تنظيم بيئة الفصل:** وتعني مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم لتهيئة بيئة الفصل الدراسي وإعداده بصيغة مشجعة لعمليتي التعليم والتعلم.

- **التهيئة للدرس:** وتعني كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد التمهيد للدرس الجديد، وتهيئة الطلبة ذهنياً وجسمياً وإنفعالياً لتلقي الدرس وقبوله والتفاعل مع مختلف أطراف الموقف التعليمي.

- جذب الإنتباه: وهو إذكاء شوق الطلبة وإثارة إهتمامهم للدرس عن طريق قيام المعلم بإجراءات متعددة كالتهيئة للدرس، والأسئلة، والاستثارة...الخ.(الفتلاوي37،2004)

- **تنويع الحافز:** وهو مجموعة الأنماط السلوكية للمعلم التي تؤدي إلى جلب وتقوية إنتباه الطلبة أثناء سير الدرس.

– **تحسين الإتصال:** وهو كل قول أو إيجاد أو فعل يتخذ صورة الكتابة أو القراءة أو الحركة يقوم به المعلم لغرض التفاعل بينه وبين الطلبة.

– **إستخدام الوسائل التعليمية:** ويعني إستخدام المعلم للوسائل التعليمية المتاحة والمعدة مراعياً القواعد العامة في العرض والإستخدام.

– **إدارة الفصل:** وتعني مجموعة الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى الطلبة وتنمية علاقات إنسانية جيدة.

– **الغلق (الإغلاق):** وهو كل ما يقوله أو يفعله المعلم بقصد إنهاء الدرس نهاية مناسبة لغرض مساعدة الطلبة على تنظيم المعلومات وبلورتها في عقولهم مما يتيح لهم إستيعاب ما عرض عليهم.

فالغلق يتخذ صوراً متعددة منها:

- غلق المراجعة– يستخدم لتلخيص كل ما تم عرضه عن طريق السؤال والجواب.
- غلق الربط– ويستخدم لربط ما تم عرضه بمعارف سابقة أو معلومات وخبرات جديدة.

– تحديد الواجب البيتي: ويشمل كل ما يخصصه المعلم من أنشطة وواجبات يكلف الطلبة بإنجازها لغرض مراجعة ما تم عرضه أو لعمل مقبل داخل الفصل.

رابعاً: بُعد التفاعل والعلاقات الاجتماعية والإنسانية

ويضم الكفايات الوجدانية والاجتماعية الآتية:

– يتعامل مع زملائه المعلمين الآخرين، والمدير لإنجاح عمليتي التعليم والتعلم بوجهيهما.

– يقدم نشاطات حل المشكلات بوعي وقصد.

– يستوعب طبيعة المجتمع الذي يعمل فيه، وبالتالي يساعد على ترجمة الأهداف المدرسية لصالح المجتمع المحلي الذي يعيش فيه.

– يقيم علاقة مع الطلبة قائمة على التفاهم والتعاون والإحترام المتبادل.

– يعطي توجيهات وتعليمات واضحة ومحددة للطلبة.

– يجيد تنمية الإنضباط الذاتي لدى الطلبة.

– يسهم في إتخاذ القرارات المتعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجهها المدرسة، وفي تقديم المقترحات والآراء المساعدة على تنفيذ أهدافها.

– يشخص أنماط السلوك الدالة على عدم الإنتباه والسأم ومعالجة ذلك عند الحاجة.

– يشجع مشاركة الطلبة في التفاعل داخل الفصل.

– يشجع إختيار الطلبة للأنشطة وتنظيمها وإدارتها.

– ملاحظة عمل الطلبة، والتدخل لمراعاة تحركات النشاط، بحيث يراعي النظام ويقدم التغذية الراجعة أو المرتدة.

كفايات تقويم نتائج التدريس:

كفاية التقويم كما ذكرناها في الكفايات المقترحة لجميع المعلمين (الأحمد247،2005) هي قدرة المعلم على تقويم المتعلمين سواء أكان هذا التقويم مرحلياً أم ختامياً، وتتضمن كفايات تقويم نتائج التدريس الكفايات الفرعية التالية:

– **صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية:** وهي إعداد المعلم لأسئلة مادة الدرس صحيحة ودقيقة، وتقيس قدرات عقلية متنوعة للطلبة بعد إثارة تفكيرهم مراعياً القواعد والشروط في صياغتها لتحقيق الأهداف المنشودة.

– **التقويم التكويني:** هي الوسائل التي يستخدمها المعلم أثناء سير الدرس أو بعده أو على فترات منتظمة خلال تطبيق البرنامج التعليمي، لغرض معرفة ما حصل عليه الطالب من المعرفة والحقائق داخل الصف، فضلاً عن معرفة مقدار ما حدث من تغيير في سلوكه في جوانب الشخصية الأخرى وهي الجوانب الوجدانية والمهارية.

– **التقويم النهائي:** هي الوسائل التي يستخدمها المعلم في نهاية البرنامج الدراسي سواء كان فصلياً أو سنوياً، لغرض تقدير مدى تحصيل الطلبة ومدى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المنشودة في مستويات التعليم المختلفة وتزويدها ببيانات يمكن على أساسها يتم إعداد الشهادات الدراسية والتقارير للطلبة، ومن وسائله: إختبارات الإتجاهات والميول، وإختبارات المهارات والإختبارات التحصيلية بأنواعها، وإعداد البحوث والتقارير (الفتلاوي2004، 40).

2-3 المبحث الثالث

معلم اللغة العربية

المعلم في الفلسفات المختلفة:

1/ المعلم في الفلسفة المثالية:

المدرس المثالي ينبغي أن يكون قدوة أو مثالاً محتذى به طلابه والمدرس من وجهة نظر المثالية ينبغي أن يكون فيلسوفاً مفكرا وعليه أن يعمل على توطيد الأفكار في عقول تلاميذه.

لذا ينبغي أن يكون المعلم على قدر كبير من المعرفة حتى يقلده طلابه وينهلون منهله، والمعلم يقع في المركز الأساسي في العملية التربوية وعليه يقع العبء الأكبر في التربية وأعتبر أن المعلم إيجابياً بينما نظر إلى الطالب على أنه عنصر سلبي ويجب أن يكون المعلم حاصلاً على درجات عالية من المعرفة والإلمام بالحقائق حتى يقوم بتوصيلها إلى تلاميذه وأنه يكون مخلصاً جاداً في عمله، وهو المسئول مسئولية مباشرة عن مراقبة نمو تلاميذه وهو القائد الفعلي في أي موقف من المواقف الدراسية (آدم 355،2006).

وعلى المدرس أن يكون رأياً تجاه الحاجات والقدرات المختلفة لتلاميذه.

2/ المعلم من وجهة نظر الفلسفة الواقعية:

ليس هو المفكر أو الفيلسوف بل العالم المتخصص في عمله والخبير في مادته العلمية، ويقع عليه مسئوليات عديدة لأنه هو الذي لديه أحدث ما توصل إليه العلم من حقائق وإكتشافات، ودوره هو مساعدة الطلاب للوصول إلى تلك الحقائق.

أما عند الكلاسيكيون فيحتل المعلم مكانة رئيسة فالمبادرة في التربية من وجهة نظرهم في يد المدرس ومسئوليته أن يحدد المعرفة التي على الطفل أن يتعلمها وفق طريقة تشبع إهتمامات الطفل وحب إستطلاعه الذهني.

فواجب المعلم أن ينقل إلى التلاميذ معرفة مكيفة واقعية سليمة عن العالم الواقعي.

3/ المعلم في الفلسفة البرجمائية:

التربية البرجمائية لم تجعل المعلم محوراً للعملية التربوية كما رأت الفلسفات التقليدية بل جعلت الطفل ونشاطه محوراً للعملية التربوية، ووظيفة المعلم من وجهة نظر البرجمائية ليس هو مجرد تدريس الأفراد بل تكوين الحياة الاجتماعية الصحيحة فهو ليس موجوداً في المدرسة لفرض أو تلقين آراء معينة على الطفل، ولكنه موجود في المدرسة كعضو في الجماعة يختار الخبرات التي سوف تقدم للطفل ليتفاعل معها وليساعده في إتباع الطرق لمواجهة مشاكله وحلها.

والبرجمائية لا تؤمن بالقسر والإجبار وتنكر العقاب المدرسي وترى أن المدرس يجب أن يتصف بالعطف والقدرة على تفسير وفهم الأمور وأن وظيفته هو مساعدة الطفل عندما يكون أمام صعوبة، وأن يوجه نمو التلميذ العام على ضوء خبراته التي لم يحصل عليها الطفل بعد.

4/ المعلم في الفلسفة الوجدانية:

مهمة التربية والمربون من وجهة نظر الوجودي هي إيجاد الجو الحر للتلميذ ليقوم بأعمال حيوية لتحقيق ذاتيته وأن يعي فكرة الموت.

فالتلميذ الصغير قد يتصور أن الموت إما بعيداً جداً في الزمان أو أنه لديه فكرة غامضة عنه، والمدرسة ينبغي ألا تحذف الموت بأعتباره شيئاً غير مناسب للصغار...فعلى المدرسة أن تتخذ الموقف القائل أن فكرة الموت وحدها هي التي تجعلنا بحق على وعي بقيمة الحياة.

ويرفض الوجودي المفاهيم التقليدية الخاصة بالعلاقة بين المدرس والتلميذ، فالمدرس ليس موجوداً في حجرة الدراسة بصفة أساسية لنقل المعلومات (الواقعية) أو كمستشار في مواقف ومشكلات (البراجمائية) أو كشخصية يجب تقليدها (المثالية) أو كمنظم ومنتج (الماركسية) بل أن وظيفة المعلم هي أن يثير ميل المتعلم وذكاؤه ومشاعره، أي يساعد كل طالب شخصياً في رحلته نحو تحقيق الذات.

5/ المعلم في الفلسفة الإسلامية:

إن الإسلام يؤكد استخدام الوسائل التعليمية في تربية الناس وتعليمهم من أجل تقريب المفاهيم، فيساعدهم ذلك على الإستيعاب والفهم.

وأن من آداب التعليم في السنة النبوية، أن يتخير المعلم أحسن الأساليب وأقربها إلى عقل المتعلم وقلبه ونفسه، وأحسنها وقعاً على بعده وسمعه وبصره، كل ذلك لتساعد المعلم على حسن توضيح ما يريد نقله إلى التلاميذ (آدم 360،2006).

ويعلمنا الرسول (ص) المعلم أنه كان يستخدم الإثارة والسؤال والحوار كأساليب التعليم وذلك تشجيعاً للتشويق وشحزاً للذهن، وإثارة للإنتباه والرغبة في الحوار والإستقصاء قال عليه الصلاة والسلام لأصحابه يوماً " ما تعدون الصرعة فيكم؟ قالوا الذي لا تصرعه الرجال، قال " ليس ذلك ولكن من يملك نفسه عند الغضب" ويمثل هذا الحوار كيف كان الرسول (ص) يعلم الناس ويهديهم ويبني شخصيتهم فما أحرى المعلمين اليوم إلى إتباع هذه الأساليب والمبادئ.

مكانة المعلم:

في صباح اليوم الأول من كل عام دراسي، يذهب ملايين الآباء أو الأمهات مصطحبين أطفالهم إلى المدارس في كافة أنحاء العالم، وما أن يقابلوا معلمي المدرسة حتى يتركوا لهم أولادهم متوجهين إلى أعمالهم أو إلى منازلهم، راضين مطمئنين إلا أن هذا الطفل والذي ربما يترك منزله ليبقى بعيداً عن والديه لأول مرة في حياته سوف يلقى الرعاية الكاملة على يد المعلم أو المعلمة في المدرسة.

إن هذا الحدث إنما يعني أول ما يعني أن للمعلم منزلة كبيرة عند كافة أفراد المجتمع، على إختلاف طبقاتهم الأكاديمية أو الاجتماعية، وعلى إختلاف أديانهم أو مذاهبهم الفكرية، كما يعني أن المعلم شخص مؤتمن على أهم ما يملكه المجتمع أو الأفراد من ثروة، ونقصد بهذه الثروة فلذات الأكباد، وتكمن أهمية المعلم في كونه الشخص الذي يعتمد عليه في رعاية هذه الثروة، وإستثمارها

الإستثمار الأمثل الذي يخدم أهداف المجتمع وطموحاته، فهو يقوم بعملية التعليم، ويرعى تربية الأبناء ونموهم في شتى المجالات.

فمهنة المعلم هي المهنة الأم، لأنها سابقة وأساسية للدخول في أي مهنة أخرى، فالمهندس والطبي والطيار أو السائق كلهم لابد أن يتلقوا دراسات في تخصصاتهم المهنية المختلفة، على أيدي متخصصي المهنة الأم، أي المعلمين في المدرسة بمراحلها المختلفة، أو الجامعة بشتى كلياتها وتخصصاتها.

ولا شك أن المخترعين وكبار العلماء وعظماء الساسة في تاريخ العالم الحديث والقديم، قد عاشوا خبرات تربوية وفرها لهم معلمون أكفاء طوال مراحل تعليمهم، الأمر الذي أثر في صقل تفكيرهم، وبناء شخصياتهم، على نحو مكنهم من هذا التميز، وجعلهم صناعاً لأهم الإكتشافات أو القرارات المؤثرة في حياة البشرية، كما مكن أممهم من الإضطلاع بمهمة الصدارة والقيادة بين الأمم الأخرى. (قنديل، 2000، 215)

ولعلنا نؤكد من التقدمية السابقة على أهمية المعلم، ودوره في صناعة التقدم البشري، وصياغة الحضارة البشرية ومنجزاتها ، ولكننا نؤكد أيضاً أن المعلم جزء من كل، وهذا الكل هو نظام التعليم برمته، وما لم يستند هذا النظام على أسس عقائدية واضحة يعرفها المعلم جيداً، فسوف يكون عمله مشتتاً غير واضح الهدف، وغير مكتمل الأثر في مخرجات العملية التعليمية.

صفات المعلم:

أولاً: الصفات العقائدية:

1/ الايمان الراسخ بعقيدة الدولة التي يعمل فيها، وذلك لأن هذا الايمان لابد وأنه سينعكس بقصد أو دون قصد على سلوكيات المعلم، والتي يقتدى بها تلاميذه ويعملون على تقليدها.

فالمعلم المسلم لابد وأن يؤمن إيماناً راسخاً بالعقيدة الإسلامية، بحيث توجه هذه العقيدة أفكاره وتصرفاته، وتجعله يقوم بمهامه في ضوء تلك العقيدة من جهه، ويعمل على تشرب التلاميذ لها من جهة أخرى.

فعدم إيمان المعلم بتلك العقيدة، أو عدم إكتراثه بها، يعني أنه يعمل في إتجاه مخالف للإتجاه الذي تتبناه السياسة العامة للتعليم، وهو ما يعني التقليل من الكم أو الكيف (أو هما معاً) في مخرجات النظام التعليمي.

وينطبق هذا المبدأ على كافة النظم التعليمية خاصة وأن الدول الشيوعية تحرص أشد الحرص على التأكد من إيمان المعلم بالفكر الشيوعي لضمان سلامة عمله في الإتجاه العام للدولة.

ولعل من حسن حظ المعلم المسلم أنه لا يتعرض لما يتعرض له غيره من تبديل العقائد وتغييرها، كما في النظم التي تعتمد عقائد وضعية بشرية فإنها تتغير وفق تغير العصر، بينما العقيدة الإسلامية التي يعمل في ضوئها المعلم المسلم ثابتة لا تتغير، حيث أنها مشتقة من قول الخالق سبحانه وتعالى وقول رسوله صلى الله عليه وسلم (قنديل2000 ، 217).

2/ الرغبة في الدعوة إلى ما يؤمن به ونشره بين الناس، فهي التي تدفع المعلم إلى صبغ سلوكه التدريسي وسلوكه العام بصيغة العقيدة التي يؤمن بها.

ثانياً: الصفات الجسمية

1/ ينبغي أن يتمتع المعلم بصفة عامة بصحة جيدة، فخلو جسمه من الأمراض المزمنة أو الخطيرة، أمر يساعده كثيراً على تحمل مشاق عمله ولا غرابة في ذلك.

فالتدريس مهنة شاقة تتطلب جهداً فكرياً بالإضافة إلى الجهد البدني، وقد يرى البعض عكس هذا الرأي، ويقول: ما أسهل عمل المعلم! ولعله يقصد بذلك المعلم الذي يلقي بعض المعلومات في الفصل، أو الذي يشرف على تعلم التلاميذ لبعض المعلومات أو المهارات، ولكننا نقصد بطبيعة الحال المعلم الذي يؤدي عمله كما ينبغي، ويستمر فكره مشغولاً في الطريق وفي المنزل بتلاميذه وبمشكلاتهم التعليمية

المختلفة، كما يستمر جهده البدني لعلاج تلك المشكلات، وهو ما يجعلنا نؤكد على أهمية الرعاية الصحية الدائمة له عقب إلتحاقه بالمهنة.

2/ ينبغي أن يخلو جسم المعلم من العاهات الظاهرة ، بما فيها العاهات التي تؤثر على حالته الصحية العامة، كعيوب اللسان والفم التي تؤثر على النطق وفي مخارج الكلمات، والعيوب الخاصة بحاستي السمع والنظر.

ويتعرض المعلم للفحص الدوري الكامل من قبل تلاميذه، وهو ما يجعلنا نفضل أن يكون جسم المعلم متناسقاً، ووجهه جذاباً، إذ إن لبعض الوجوه بشاشه مؤثرة في الآخرين، وأخرى مقنعة للتعامل مع الأطفال أكثر من غيرها، والبعض الآخر غير مقنع للتعامل مع المراهقين وهكذا..

وينسجم مع هذه الصفة إهتمامه بمظهره الخارجي، فينبغي أن يكون ملبسه نظيفاً، ومرتباً، ومنسجماً مع العادات والتقاليد السائدة في البلد ومانسي شعره وأظافره، وذلك لكونه قدوة وأنه مثالاً لهم قابل للتقليد في المظهر والتعرف.

ثالثاً: الصفات العقلية والنفسية

1/ ينبغي أن يتمتع المعلم بقدر من الذكاء والفطنة التي تمكنه من التصرف بطريقة سريعة ومناسبة في المواقف المختلفة، فما يحدث في الفصل من أحداث يكون متنوعاً إلى درجة تتطلب قدراً من ردود الفعل المتباينة تجاه كل حدث.

2/ ينبغي أن يتمتع المعلم بقدر من الثقافة العامة في شتى مجالات المعرفة، ومصادر المعرفة المختلفة، وكيفية الحصول على المعارف منها، وذلك لأنه يتعرض في أحيان كثيرة لإستفسارات التلاميذ حول العديد من الموضوعات في العديد من المجالات، ومالم يكن لديه الإجابة ، فيجب أن يعرف كيف يحصل عليها بأقل جهد، وفي أقصر وقت، ومن الموسوعات أو المكتبات أو دوائر المعارف أو المصادر التقنية لتخزين المعلومات.

3/ ينبغي أن يتمتع المعلم بقدر مرتفع من فهم الذات والرضا عنها، وعن أحواله وظروف حياته المختلفة، وهو ما يعرف حالياً لدى الباحثين بمفهوم الذات Self concept ويؤدي رضا الفرد عن ذاته ونظرته إليها نظرة إيجابية إلى السواء النفسي، والعمل على مساعدة الآخرين والتعاون معهم (قنديل ،219،2000).

رابعاً: الصفات الأكاديمية والمهنية

1/ ينبغي أن يتمتع المعلم بمعرفة واسعة وعميقة في مجال المادة الدراسية التي يقوم بتدريسها، وتشمل هذه المعرفة طبيعة هذا المجال، وأساليب البحث فيه، وأن يعرف الكثير عن طبيعة العلم، وأساليب البحث العلمي، بالإضافة إلى كم من المعلومات العلمية في فروع العلوم المختلفة، كالكيمياء والفيزياء، والنبات، والحيوان،والجيولوجيا، والفلك، كما يجب أن يكون لديه الإستعداد لمزيد من التعلم في فرع أو أكثر من فروع التخصص.

2/ ينبغي أن يتمتع المعلم بفهم كامل للأسس النفسية للتعلم، ويشمل ذلك أسس التعلم الجيد، ونظريات التعلم المختلفة وتطبيقاتها في مجال التدريس، والخصائص الجسمية والعقلية للتلاميذ، وبخاصة في المرحلة التي يقوم بالتدريس فيها، إضافة لقدرته على الإستفادة من معرفته لهذه الخصائص في تعامله مع تلاميذه في مواقف التدريس المختلفة، وفي مواقف النشاط الأخرى خارج غرفة الصف.

3/ ينبغي أن يلم المعلم بالطرق والمداخل المختلفة للتدريس، ويتمكن من توظيفها حسب مقتضيات التعلم المختلفة لتلاميذه، كما يجب أن يتمتع بقدر من المهارات التدريسية اللازمة لتمكينه من القيام بمهام عمله داخل الفصل وخارجه.

واجبات المعلم:

قد يرى البعض أن عمل المعلم ووظيفته تنحصر في قيامه بالوقوف في تلك الغرفة المسماة بالفصل، لنقل ذلك الكم من المعلومات الذي يتضمنه محتوى المنهج إلى التلاميذ، وقد يتطلب ذلك معاقبة هذا التلميذ أو ذاك، لأنه أعاق تأدية المعلم لعمله أو قصر في أداء واجبه.

والنظره إلى عمل المعلم بهذا الشكل الضيق يتنافى مع الدور المهم والكبير للمعلم والذي يجعلنا نطالع الكثير من التربويين يصفونه بصفات متعددة مثل: مدير- منظم- قدوة – مثل- قائد- حكم- قاضي-ضابط-أخ- والد- مرشد- طبيب- مصمم- مخطط- منسق...الخ.

وفي ضوء هذه الصفات المتنوعة للمعلم يمكن تحديد أهم واجبات المعلم فيما يلي:

(قنديل2000، ص220)

1/ تخطيط المواقف التدريسية ، ويشمل ذلك:

- تخطيط تدريس المقررات أو الوحدات.
- تخطيط الدروس اليومية.
- جرد المواد التعليمية اللازمة للتدريس وتجهيزها.
- تحديد قدرات أو معلومات التلاميذ المبدئية.
- صياغة الأهداف بمستوياتها المختلفة.
- تحديد ووصف طرق تنفيذ الأهداف التدريسية وتقويمها.

2/ تنفيذ المواقف التدريسية، ويشمل ذلك:

- تقديم المعلومات.
- تعليم المهارات.
- توفير المواقف الخبراتية.
- تقويم التعلم بأنواعه.
- تعزيز التعلم.
- متابعة أعمال التلاميذ الشفهية والتحريرية وتصحيحها.
- متابعة المهام الروتينية كالغياب وتنظيف السبورة...الخ.

3/ إدارة الصف، ويشمل ذلك:

- ضبط النظام.
- الإبقاء على إنتباه الطلاب.
- إدارة مجريات أحداث التعلم.
- حل المشكلات العارضة.
- الفصل في المنازعات بين الطلاب.

4/ نقل القيم والمثل والعادات الحسنة، ويشمل ذلك:

- أن يكون سلوك المعلم ذاته قدوة ومثلاً يحتذى به الطلاب.
- توظيف الموضوعات أو المواقف التدريسية لتدعيم قيمة مرغوبة في المجتمع.
- الإشادة بسلوك الطالب (أو الطلاب) الذي يعكس قيمة مرغوبة.

5/ إدارة النشاطات غير الصفية، ويشمل ذلك:

- التخطيط لهذه النشاطات.
- تنفيذ النشاطات المختلفة، كالرحلات والزيارات والجمعيات المختلفة.

6/ التعاون مع الإدارة والزملاء، ويشمل ذلك:

- تنفيذ المهام الإدارية التي توكلها إليه إدارة المدرسة.
- تنفيذ نوبات الإشراف والمتابعة.
- المشاركة بالرأي والعمل في اجتماعات الإدارة.
- تقديم المساعدة والمشورة للزملاء.

7/ التعاون مع المنزل، ويشمل ذلك:

- الإحتفاظ ببيانات عن أولياء أمور الطلاب وكيفية الإتصال بهم.
- الإحتفاظ بعلاقات طيبة مع ولي الأمر تخدم عمله التربوي التعليمي.

- الحفاظ على الأسرار الخاصة بالطلاب وأسرهم.

- إيجاد الوقت الكافي للقاء أولياء الأمور، ومناقشة المسائل الخاصة بتعلم الأبناء معهم.

8/ الإرشاد والتوجيه، ويشمل ذلك:

- التعرف على الميول الدراسية والمهنية للطلاب.

- تقديم المعلومات والمشورة اللازمة للطلاب لإختيار مسارهم التعليمي.

- الإستماع إلى المشكلات التربوية للطلاب والعمل على حلها.

- الإحتفاظ بسجلات خاصة بالإرشاد والتوجيه في مكان أمين.

9/ الدراسة والبحث والنمو المهني، ويشمل ذلك:

- القراءة المستمرة رغبة في النمو المعرفي في مجال التخصص الأكاديمي والثقافة العامة.

- القراءة في مجال التربية بما يخدم النمو المهني للمعلم، ويساعده على تحسين عمله.

- حضور المحاضرات والندوات والمؤتمرات الخاصة بالمعلمين، أو الخاصة بتطوير العملية التعليمية.

- المشاركة في عضوية جمعيات المعلمين والجمعيات التربوية، كالجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، والحرص على حضور لقاءات الجمعية والمشاركة الفعالة في أعمالها.

- الإجتهاد في طلب الدورات التدريبية القصيرة أو الطويلة، والحرص على الإستفادة منها.

- المشاركة في عمليات فحص المناهج وتقويمها وتطويرها، وتقويم آثارها في تعلم التلاميذ.

- الحرص على الدراسة في المعاهد أو الكليات للحصول على المؤهلات الأعلى في مجال التربية.

- المساهمة الفعالة في إنجاح المشروعات البحثية التي تقوم بها الجهات المختصة بتطوير التعليم، أو الجامعات، أو الباحثون، والتي تتعلق بالعملية التعليمية.

واجبات المعلم كما يراها علماء التربية في الإسلام:

أورد (قنديل 2000، 223) أن "الحقيل" إستخلص أهم واجبات المعلم كما يراها علماء التربية في الإسلام، وذلك من مجموعة كبيرة من الكتب، وتوصل من خلال ذلك إلى تحديد الواجبات التالية للمعلم كما يراها علماء التربية في الإسلام وهي:

- بذل الجهد في نصح الطلاب، وحثهم على الأخلاق الحميدة مستعملاً الحسنى واللين.
- الرحمة بالطلاب، ومعاملتهم بلين وصداقة، والحنو عليهم.
- تقوى الله في عمله، وفي علمه الذي يحمله.
- دراسة كل متعلم لمعرفة قدراته بقدر هذه القدرات دون إثقال أو زيادة عليه.
- الزهد في الدنيا، والسعي لخير الآخرة.
- العدل بين الطلاب، وإظهار ذلك في كل مناسبة وحين.
- الإخلاص للعلم دون طمع في إتخاذه وسيلة لتحقيق مكاسب دنيوية.
- مطابقة القول بحيث يكون قدوة صالحة لطلابه.
- الحرص على إجتناب كل ما يسئ إلى السمعة والنزاهة.
- المحافظة على شعائر الإسلام، وحث الآخرين على المحافظة عليها.

مدرس اللغة العربية:

مدرس اللغة العربية مدرس من نوع ممتاز لأنه يقوم بأجل مهمة وأخطر رسالة، أما المهمة التي يقوم بها فهي تعليم اللغة القومية التي ترتكز عليها أسس وجودنا القومي والروحي، وهو ذو رسالة لأنه من خلال تعليمه لغة الأمة ولغة القرآن يحقق توجيهاً سامياً يرمي إلى إعداد جيل معتز بلغته، ومعتز بمقدساته، ومعتز بما تقدمه هذه اللغة من حضارة وتراث يشدة إلى جذوره القومية شداً (الركابي 1986، 46).

فمدرس اللغة القومية ليس مدرساً فقط وإنما هو مدرس ومنشئ جيل، فهو لا يعلم حروفاً وإنما يعلم تراث أمة، إنه يثقف اللسان من وجهة، ولكنه من جهة ثانية يمدُّ الفكر بالأمجاد التي ضمها هذا التراث الكبير من شعر ونثر، وخطبة ومقالة، وقصة ورواية، فليس مدرس اللغة العربية إذن آلة لتلقين النحو، والمحفوظات، وإنما هو صانع جيل ينشئه على طراز يجعله يحتضن ميراثنا العربي الضخم ويتمثله تمثيلاً يحقق به كيانه وذاته.

إن مدرس اللغة العربية لا يدرب الألسن على النطق الصحيح، ولا الأنامل على الكتابة السليمة، وإنما إلى جانب ذلك يفتح القلوب على المجد العربي، ويهز العاطفة يتراثنا الإنساني والروحي، فواجبه إذن أن يخلق الشباب المعتز بأمته، الفخور بلغتها، المتعطش لإحياء تراثها، ليتابع سيره قدماً في معارج الرقي، وليسهم في تطوير البشرية والتعبير عن مشاعرها وصون قيمها الكبرى المتطلعة للخير والحق والجمال.

فمدرس اللغة العربية إذن ليست مهمته مقتصرة على التعليم بمعناه الضيق، وإنما ينبغي له أن يغنى نفوس طلابه بالأمجاد العربية، ويطور حسهم البديعي ليجعل منهم أدباء وقصاصين، وشعراء ومؤلفين، كما يجب عليه أن يتصف بصفات أخرى تفرضها عليه طبيعة المادة التي يقوم بتدريسها،وعليه فوق ذلك أن يُعدَّ إعداداً خاصاً لهذه المهنة الشريفة.

الصفات الخاصة بمدرس اللغة العربية:

الصفة الأولى:

لمدرس اللغة العربية هي أن يكون محباً لمادته معتزاً بها، فالمدرس الذي لا يشعر بالحب للمادة التي يدرسها لا يستطيع أن ينقل هذا الحب إلى تلاميذه، ولما كانت لغتنا القومية جزءاً هاماً من تراثنا، بل أكاد أقول أنها التراث كله، ويجب أن تخلق في نفوس التلاميذ الحب والإعتزاز بهذا التراث.

الصفة الثانية:

هي التمكن من المادة، وهذه الصفة ضرورية ولازمة لكل مدرس كما ذكرنا إلا أن مدرس العربية لا يستطيع تحقيق مهمته ولا السير بدرسه خطوة واحدة إذا لم يكن متمكناً من مادته، غني الثروة الأدبية الزاد اللغوي.

يجب على مدرس العربية أن يتفجر العلم من شدقيه، وتتدفق المعرفة من عينيه فالتمكن من المادة أمر ضروري لحفظ مركز الدرس من وجهة وقدرته على التعليم من جهة ثانية. (الركابي 1986 ، 47)

الصفة الثالثة:

لمدرس اللغة العربية هي حسن النطق وجودة الأداء، فالنطق الجيد الفصيح هو الوسيلة الأولى لتعليم العربية، فعلى مدرس هذه المادة أن يلتزم الفصحى في جميع أقواله، وأن يشيع جواً عربياً فصيحاً في دروسه حتى يكتسب التلاميذ المهارة اللغوية ويشعروا بجمال هذه اللغة وحلاوة جرسها وإيقاعها، ولا يتم ذلك إلا إذا كان مدرس اللغة العربية متمكناً من كتاب الله قراءة وتجويداً، حتى تنطبع في نفسه إشراقة العبارة القرآنية وحسن النطق بها.

فمدرس العربية يجب أن يكون أصيلاً في هذه المادة، فألفاظه يجب أن تقرع الأذن، وعباراته يجب أن تدخل إلى القلوب بجمال سبلها، فلا رطانة ولاعامية ولا تردد، وإنما عبارة عربية مشرقة يوصلها إلى العقول نطق فصيح يجري على أساليب العرب.

الصفة الرابعة:

لمدرس اللغة العربية سعة ثقافته وغنى مصادره، يجب ألا يكون مدرس العربية محدود الثقافة، فطبيعة مادته تفرض عليه أن يكون ملماً بثقافة واسعة في مادته نفسها وفي لغة أو لغات أخرى تزيد من معلوماته الأدبية وتجعله بعيد النظرات قادراً على التحليل والموازنة ولا سيما في دروس الأدب، كما يجب أن يكون غنياً بالمصادر واقفاً على زخائر التراث العربي، وأن يكون واسع الحفظ من شعر العرب

ونثرهم، مستعداً لإستخدام الشواهد كلما دعت الحاجة لدعم قاعدة، أو ذكر مصدر أو مرجع من المراجع.

الصفة الخامسة:

لمدرس العربية هي أنه مرشد وموجه، فتعليم اللغة لا يتم فقط في الساعات المتخصصة لهذه المادة في قاعات الدرس، وإنما يتم أيضاً خارج الدرس، فعلى المدرس أن يكون مرشداً وموجهاً لتلاميذه ليدلهم على المصادر ويوجه إنتاجهم الأدبي واللغوي، ساعياً لتنمية معارفهم وبعث نشاطهم وخلق الشعور الكافي في نفوسهم ليجعل من الموهوبين منهم أصحاب أقلام في النثر أو الشعر أو القصة أو غير ذلك من فنون القول.

الصفة السادسة:

هي أن مدرس العربية يجب ألا يكون مدرساً عادياً مقتصراً على التدريس العملي اليومي فقط، بل يجب أن يكون ذا نتاج أدبي عام، كما يجب أن يشارك في التأليف المدرسي، فالنتاج الأدبي العام يغني ثقافته، والتأليف المدرسي يزيد من قدرته التعليمية ويمده بالخبرات التي تساعده على حسن القيام بمهمته التدريسية.

وذلك إنه منشئ جيل واعٍ، محب للغته وأمته ووطنه، وشاعر فوق ذلك بالقيم الإنسانية الكبرى التي يحاول أن يكون داعياً لها عن طريق قلمه، وعن طريقة عقله وقلبه.

ومن أجل تكوين هذا المدرس تعمل الأمة بمختلف وسائلها ومؤسساتها على تنشئته وإعداده، لأن مدرس اللغة العربية يجب أن نعده إعداداً متيناً كافياً لهذه المهنة الخطيرة التي يتصدى لها، وأن نختاره أولاً من بين الموهوبين المتصفين بأجل الصفات الخلقية والنفسية والاجتماعية، القادرين على الابحار في خضم لغتنا الواسع إذا ما قُدمت له الوسائل المعينة والخبرات الواسعة التي تساعده على أداء هذه المهمة الخطيرة على أحسن وجه (الركابي 50،1986).

أبرز ما ينبغي أن يتوافر في معلم اللغة العربية:

يضطلع معلم اللغة العربية بأدوار متعددة في العملية التعليمية ، مما يتحتم عليه أن يكون مؤهلاً للقيام بهذه الأدوار، وهو في ذلك يشترك مع غيره من مدرسي المواد الأخرى في صفات، ولكن يجب أن يزيد عليها، إنطلاقاً من واقع تخصصه، ويمكن عرض أبرز ما ينبغي أن يكون عليه معلم اللغة العربية فيما يلي: (عطا 39،2005)

1/ القدوة الطيبة:

وتقع في المرتبة الأولى لهذا المعلم، لأنها تتعلق بجانب أساسي من مهنته، فهو ينهض بتعليم اللغة العربية، والتربية الدينية معاً، وينظر إليه على أنه إنعكاس لما تعلمه، وصورة من مادته، سلوك طيب، وتصرفات مقبولة، وأداء سليم في إطار الخلق والدين، وهو المثل الأعلى للتلميذ، لأنه يمثل أقدس شئ لديه من جهة الدين، وأول ما يميل إليه في جهة اللغة القومية، ومسئولية المعلم أن يضع نفسه في تلك الصورة المثلى، حتى ولو كانت من حيث المظهر، وهو أدنى ما يجب، حيث أنه مصدر ثقة بالنسبة للطالب، وذلك لأن يجمع بين أمرين الجانب العلمي، والجانب القيمي، أما غيره في المعلمين فإنه يتعرض للقيم من حيث إرتباطها بمادته العلمية، ولعل السبب في ذلك أن الإطار الثقافي للمجتمع هو الذي يخلع على معلم اللغة العربية صفات الكمال أو بعضها.

2/ السيطرة على المادة العلمية:

الإلمام بكل فروع اللغة العربية وخصوصاً تلك التي تدرس بمراحل العام، وواجب هذا المعلم– طالما إرتضى لنفسه هذا العمل – يحتم عليه أن يكون متمكنا من هذه المادة بالقدر الذي ينتفع به تلاميذه، ويحسن توجيههم، مع إعتبار أن الكليات الجامعية على إختلاف مسمياتها إنما تضع أمام هذا المعلم وهو أثناء الدراسة نماذج لما يمكن أن يصادفه في حياته الميدانية، والرجوع إليها في مصادرها المختلفة ومراجعها المتعددة، كما أنه مطالب بإستيعاب فلسفة اللغة العربية في فروعها المختلفة،

وتقديمها للتلميذ في جانبها التطبيقي بحيث يشعر هذا التلميذ أن القواعد اللغوية صالحة للإستخدام في الحياة اليومية، وأنها ضرورية له تكسبه طرق التفكير العلمي، وتنمي قدرته على حل المشكلات.

3/ الثقافة العامة:

تمثل الثقافة العامة بالنسبة لمعلم اللغة العربية أمر حتمياً، دون سواه من معلمي المواد الدراسية الأخرى، ذلك لأن فروع هذه اللغة متعددة، وتتشعب داخل الجوانب الثقافية للمجتمع، وأنماط الحياة فيه، ومسئولية المهنة تتطلب من هذا المعلم أن يكون واسع الثقافة، كثير الإطلاع، حتى يكون حاضر الإجابة إذا سئل ، سريع التوجيه إذا طلب، يرد فلا يبطئ، ويجيب فلا يخطئ.

ومعلم اللغة العربية في هذه الحالة حلقة وصل بين الماضي والحاضر، قرأ الماضي وخبره، وفهم الحاضر وإمتصه، وأعمل عقله بين هذين، فأفرز خبرة وتوجيهاً مقبولاً، وهو يحكم ماله من ثقافة الماضي الأصلية والتي تمثل جانب الحياة في بيئتها، يصبح معياراً صادقاً في إستبعاد ما يمكن إستبعاده وقبول ما يمكن قبوله، وخاصة بعد أن التبس الدخيل بالأصيل، وأصبح من المتعذر على التلميذ خاصة في مرحلة التعليم العام الفصل بين هذين النوعين من الثقافة.

4/ التفاعل الحي:

معلم اللغة العربية يحكم الأنشطة المتعددة التي يمكن أن يقوم بها التلاميذ تحت إشرافه– يمكن أن يكون قطب الرحى في المدرسة يؤثر فيها، ويتفاعل معها، حيث يصبح همزة وصل بين الإدارة في المدرسة وبين التلاميذ، وهو بهذا يكتسب مزيداً من الأصدقاء، مما يساعده على تنمية العلاقات الشخصية الأمر الذي يدعم موقفه، إذ أن التعليم ليس نقلاً آلياً للمعارف من المعلم إلى التلميذ بل هو علاقة إنسانية قبل أي شئ آخر، والتفاعل الحي مدخل لحب الطلاب إليه، ومن أحب شيئاً ما أقبل عليه، ومال إليه، وهو طريق السيطرة على المادة العلمية(عطا،2005،ص40).

5/ القدرة على إدارة الصف:

إذا كان التعلم هو مجموعة من الأنشطة التي تستهدف تيسير تحقيق التلاميذ للأهداف التعليمية على نحو مباشر، وإذا كانت إدارة الفصل تستهدف خلق الظروف، وتوفير الشروط التي يحدث في إطارها التعلم. فإن هذا يعني أن الإدارة الفعالة للفصل شرط ضروري للتعلم الفعال.

6/ أن يكون معداً تربوياً:

هذا الإعداد هو الذي يجعل منه مربياً، وقائداً، وموجهاً، وليس مجرد أداة لتوصيل المعلومات والمعارف حيث يزود بمعارف تتصل بتلميذه طفلاً، ومراهقاً، والفلسفة التي تستند إليها عملية تعلمه، فضلاً عن وقوفه على الطرق والأساليب، والوسائل المختلفة التي تستخدم في عملية التدريس طبقاً للأهداف المتوخاة من تدريس الفرع الذي يدرسه.

7/ أن يكون على وعي تام بأهداف تعليم اللغة العربية وأهميتها في توجه الإنسان الجيد الذي يرفض التخلف والجمود، ويطمح للتطور والتجديد، ويسهم في عملية البناء والتعمير.

8/ أن يحب عمله كمدرس للغة العربية ، وألا يصدر منه ما يتسم منه أنه عكس ذلك، لأن حب الإنسان لعمله أمر تفرضه رغبة النجاح فيه، فمن أحب عمله برع فيه وتفوق، وفي هذه الحالة يجنب التلاميذ المؤثرات السلبية التي قد تصيبهم فيما لو كان المعلمون كارهين لعملهم.

ومهما يكن من أمر فإن هذا الذي ذكر، وغيره مما يجب أن يتوافر في مدرس اللغة العربية ليس قاصراً عليه وحده، بل واجب عامة المدرسين، والهدف العام هو رفع مستوى الأداء لدى هذا المعلم، وبما يرى أثره على التلميذ.

2-4 المبحث الرابع

إعداد معلم اللغة العربية

إعداد المعلم وتطويره:

تتضاعف أهمية المعلم في وقتنا الحاضر نظراً لوجود كثيراً من المعوقات في الجانب التعليمي، ويتمثل ذلك في إزدحام الفصول، وزيادة الإعداد المقبلة على التعليم من النشئ من جهة، وتعدد الوسائل التي تعرفهم عنه من جهة أخرى، مثل أدوات الترفيه والتسلية، كما يتمثل في زيادة السنوات التي يقضيها التلميذ في التعليم بشكل يحول بينه وبين المكسب المادي في أغلب الأحوال إذا تأخر عن دراسته، مما يجعله قلقاً وغير مستقر، كل هذا يحتم على العملية التعليمية أن تبرز للمعلم كل ما من شأنه أن يساعده في أداء عمله، ونموه في مهنته، ليتغلب على هذه المعوقات وغيرها، (عطا 2005،19).

ويمكن تقسيم ما يتعلق بعملية إعداد المعلم وتطويره إلى مرحلتين، مرحلة التكوين والتأسيس، ثم مرحلة الأداء المهني وفيما يلي توضيح ذلك.

أولاً: مرحلة التكوين والتأسيس

ترجع فكرة الفرد في عملية التدريس إلى طفولته المبكرة، قبل أن يدخل المدرسة، فقد يتخيل نفسه معلماً أو متعلماً، وذلك بتأثير الوسائل الإعلامية المختلفة، وصورة ذلك ما نراه في جميع الأطفال، حيث يقف أحدهم مكان المعلم، ويتقمص هذه الشخصية حينما يلقي بما عنده من معلومات على أترابه من الأطفال، وينمو الفرد، وتنمو أفكاره عن عملية التدريس، ولكن بصورة مشوشة وغير منتظمة، لأن أفكاره هذه غير موجهة، ولكن هذا لا يمانع من أنها تترك بصماتها في مدركاته عن عملية التدريس، ويظهر ذلك بصورة واضحة من الأحكام التي يصدرها عن معلميه خلال رحلته التعليمية.

وحينما يوجه الفرد إلى التدريس كمهنة يمارسها يبدأ في تجميع خبراته الماضية وآرائه التي كونها عن بعض المعلمين الأكفاء ، ثم يعيد تنظيمها، لتكون منطلقاً له في حياته التدريسية القادمة، بعد أن يضيف إليها ما يتلقاه من جوانب مهنية في المعاهد والكليات المتخصصة.

وبهذا الاعتبار أصبح التدريس علماً وفناً وليس مهنة من لا مهنة له، ويمكن تناول عملية التكوين والتأسيس من الأبعاد الآتية:

البعد الأول: المصادر التي يشتق منها المعلم خبرته

هناك مصادر متعددة يشتق منها المعلم خبراته عن التدريس، ولعل من أبرز هذه المصادر ما يلي:

1/ الخبرة الشخصية:

وهي التي كونها الفرد أثناء حياته الدراسية والمواقف التعليمية التي كان هو أو غيره طرف فيها.

2/ خبرات الآخرين:

وهي كثيرة ومتعددة بتعدد الطبائع البشرية وهذه الخبرات تزيد من رصيد الفرد من المعارف وغيرها، وتعطيه فرصة الإختيار بين بديلات متعددة ، لأن خبرة الفرد. وإن كثرت– فهي قليلة– ومواقفه في الحياة لا يمكن أن تصل إلى مرحلة الإلمام والشمول، ولذلك فالإستعانة بخبرات الآخرين ضرورية والإفادة منها أمر تمليه الجوانب التعليمية المتعددة.

3/ التربية العملية:

تمثل التربية العملية الخطوة الأولى في الحياة الميدانية للمعلم بطريقة علمية منظمة وموجهة، وبها يخرج التدريس من إطار التقليد والمحاكاة إلى إطار الدراسة الواعية والفهم الصحيح والخبرات العلمية المكتسبة.

ولعل من أهداف التربية العملية ما يلي:

أ- تدريب الطالب المعلم على توصيل المادة العلمية إلى التلاميذ بطريقة تمكنهم من السيطرة على المادة العلمية.

ب- ربط الجانب النظري بالجانب التطبيقي حتى يمكنه تطبيق ما تعلمه على واقعه الميداني.

ج- دعم الثقة في الطالب المعلم من خلال ممارسته للمواقف التعليمية، وإقراره على التصرف في المواقف الحرجه التي قد تصادفه في حياته.

د- زيادة الإندماج الاجتماعي من خلال تفاعله مع التلاميذ.

هـ- معايشة الحياة المدرسية.

4/ الجانب الميداني:

الميدان العملي للتدريس مجال متجدد ومتغير بتجدد الحياة نفسها وتغيرها من حيث ثقافتها والأساليب المستخدمة فيها، وهذا يتطلب من المعلم أن يجدد نفسه بالإطلاع المستمر والمرونة البناءة، وأن يطور نفسه بتغير المواقف، فالجمود تخلف ، وفصل النظر عن التطبيق خطأ، وإهمال التغيرات الثقافية إهدار للعملية التعليمية (عطا2005، 22).

البعد الثاني: العوامل التي تشكل المعلم

يشكل المعلم- مهنياً – مجموعة من المؤثرات يختلف مداها تبعاً للظروف المحيطة بهذا الطالب المعلم ولعل من أهمها ما يلي:

1/ المشرف:

يقوم مشرف التربية العملية بدور مؤثر وفعال في الطالب المعلم من خلال الإحتكاك المباشر بينه وبين الطالب المعلم، وتفهم كليهما لواجبه، أو تقبله له.

ويختار المشرفون – عادة – من هيئة التدريس بكلية التربية، ومن الموجهين أو المدرسين الأوائل، أو المدرسين القدامى، أو عن طريق السمعة الطيبة من الناحية العلمية والخبرية، وهؤلاء

يعطون من تجاربهم الشخصية ومواقفهم الذاتية فضلاً عما تعلموه نظرياً في أثناء إعدادهم الفني، ما يدعم شخصية الطالب، ويثري خبرته.

2/ المواد التربوية:

تسهم المواد التربوية– بشتى فروعها من مناهج وطرق تدريس وعلم نفس... بشكل فعال في تشكيل المعلم، إذ يتعلم منها الأسلوب الأمثل للتدريس فوظيفة المعلم ليست حشو أدمغة التلاميذ بمجموعة من المفاهيم والمعلومات وإنما هي أعم وأشمل من ذلك، إذ تتناول التلميذ ككل: دينياً، علمياً، عاطفياً، واجتماعياً، وهذه المواد هي التي تميز المدرس التربوي من غيره.

3/ البيئة:

تؤثر البيئات المدرسية التي يعمل بها المدرس في تشكيل شخصيته ، وتعمل على تعديل اتجاهاته، فبعض البيئات المدرسية تستهدف التحصيل، وتوصيل المعلومات لتلاميذها وتجعل المعلم لا يهتم بالجوانب التعليمية الأخرى، وأخرى تستهدف العملية التعليمية الصحيحة تجعل المعلم أداة مربية ومشعة في المدرسة وفي التلميذ، وبيئات تقتل حماس المدرس، ورغبته في العمل لدرجة الإحباط.

وأياً كانت العوامل المشاركة في تشكيل المعلم فإن هناك عاملاً آخر لا يمكن إغفاله وهو ذات المعلم، بقيمة وتكوينه ودرجة تفاعله مع البيئة التي يعيش فيها.

البعد الثالث: عوامل تطوير المعلم

لكي يؤدي المعلم عمله بنجاح وينفذ ما يضطلع به من مسئوليات – فإنه لابد أن يستغل كافة الإمكانات والقوى التي تعمل على تنميته وتطويره، وأهم هذه القوى ما يلي:

1/ التلميذ:

يعتبر التلميذ– على إختلاف مستواه الدراسي– قوة مؤثرة في تطوير المعلم من حيث إن هذا التلميذ إنسان يتمتع بصفات خلقية وعقلية، ربما تكون متميزه، ووظيفة هذا المعلم أن يتعامل مع هذا التلميذ بنجاح، ويستلزم ذلك أن يغير هذا المعلم من نفسه، ويبدل من طبائعها ، وسلوكياتها، والتغير

الحسي والمعنوي ونظراً لأن هذا التلميذ هو الطرف المستفيد، وكل ما يجري في المدرسة يتم لصالحه ولخدمته، ويتحتم على المعلم أن يسعى إليه، ويسهل عليه عمله ويرغبه في ممارسته بحب وصدق.(عطا 2005م ، 24)

2/ الموجه:

يؤدي الموجه دوراً مهماً في تطوير المعلم من حيث تطويره علمياً ومهنياً، فالموجه يختلف في حالة إشرافه على التربية العملية إلى حد ما عنه بعد تخرج الطالب المعلم ، وذلك أنه في الحالة الأولى يكون متعاطفاً مع الطالب، متعاوناً معه من حيث المادة العلمية، والخبرة التي يقدمها له، رغبة في مساعدته على النجاح، أما بعد التخرج فقد أصبح معلماً شأنه شأن كل معلم مطالباً بأن يكون على مستوى غيره من المدرسين، بعد أن تغير مفهوم التوجيه عن مفهوم التفتيش القديم الذي كان يتصيد الأخطاء عند المعلمين، أصبحت وظيفة الموجه هي مساعدة ومعاونة من جانب خبرة أكبر إلى من لا يزال في حاجة إلى الخبرة وتلك المعاونة.

أدى هذا المفهوم إلى إسهام الموجه في تطوير المعلم من واقع ما يلي:

أ- حب المعلم في أن يظهر بمظهر مشرف أمام الموجه.

ب- رغبة المعلم في الحصول على تقدير مادي ومعنوي مجزٍ، وفي سبيل ذلك يعمل المعلم على تطوير نفسه.

ج- المراجعة المستمرة بين المعلم والموجه في المواقف التعليمية.

3/ الدورات التدريبية:

ويقصد بالتدريب في أثناء الخدمة، كل برنامج منظم ومخطط يمكن المعلمين من النمو في المهنة التعليمية بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والسلوكية، وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقة المعلمين الإنتاجية.

وتعقد هذه الدورات– عادة – في حالة هبوط المستوى أو ظهور مستحدث في مجال التعليم، أو تجديد للطاقات الموجودة لزيادة التفاعل في العملية التعليمية.

4/ الدروس الخصوصية:

يكمن جوهر إسهام الدروس الخصوصية في تطوير المعلم أنه (أي المعلم) سيتعامل مع فرد واحد أو مجموعة قليلة من الأفراد يسير نموهم ويعرف أبعادهم النفسية ورغباتهم الشخصية، ليصل في النهاية إلى ما يريده هذا الفرد أو تلك الجماعة، ثم يبدأ يعمم ما نجح فيه مع التلميذ في الفصل داخل المدرسة.

معنى هذا أن الدرس الخاص يمثل تطوير للمعلم من الجانب النفسي، والجانب التربوي بحيث يستطيع أن يتخير أفضل الطرق في التدريس، ويدخل عليها. مايشاء من تغيير وتبديل وتطوير، كما يتخير أفضل أسلوب لمعاملة تلاميذه.

لقد أصبحت الدروس الخصوصية الآن سلعة تباع وتشترى، وفي وضع يتحتم عليها أن تكون خدمة ممتازة، يتوافر فيها المهارة، والعلم والفن، بما يكفل لها الوصول إلى نتيجة ترضي المعلم والتلميذ على السواء.

5/ القنوات الفضائية التعليمية المتعددة:

والتي تعرض فيها نماذج مختلفة من الأداء التعليمي، ويتوافر فيها قدر كبير من المهارة الفنية، والإبهار التدريسي ، بسبب تقدم أساليب– العرض، والتي يعجز المدرس العادي أمامها في كثير من الأحيان، والتي تحجم ظاهرة الدروس الخصوصية، وتدفع بالعملية التعليمية للأمام (عطا، 2005، ص27).

ثانياً: مرحلة الأداء المهني

وتعد هذه المرحلة المحصلة المتوقعة لتكوين المعلم وتطويره حيث، ينطلق في عملية التدريس بكل الثقة والإنتماء لهذه المهنة.

وإذا كان لكل عمل مظاهره التي يستدل منها على جودته وإتقانه وتعرف الجوانب المهنية المتصلة به فإن هناك بعض المظاهر في ميدان التربية يمكن أن تكون مؤشراً – إلى حد ما – على الأداء المهني– وهذه المظاهر يتصل معظمها بالمعلم بإعتباره الركيزة الأولى التي تؤثر على مسار العملية التعليمية.

ولعل من أبرز هذه المظاهر الإلمام بمهنة التدريس، وأخلاقياتها ، وطرقها – وإعداد دروسها والإتصال اللغوي فيها ، ثم ما ينبغي أن يتوافر في المعلم بصفه عامة، ومعلم اللغة العربية بصفه خاصة.

أ– مهنة التدريس:

المهنة: هي مجموعة الوظائف، والعمليات التي يتضمنها العمل الذي يقوم به الفرد في نشاط اقتصادي معين، كمهنة التعليم والطب والتجارة وغير ذلك.

أما التدريس: فهو نشاط يستهدف تحقيق التعليم، ويمارس بالطريقة التي فيها إحترام الإكتمال العقلي للطالب، وقدرته على الحكم المستقل.

ومن أبرز وظائف المدرسة أن تخرج مواطنين عندهم في الكفاية الاجتماعية ما يمكنهم من التوافق مع المجتمع الذي يعيشون فيه، ومواجهة مشكلاته، والمشاركة الايجابية في حل هذه المشكلات مشاركة ذكية، ووسيلتها الأساسية هي التلميذ بتنميته في أغلب النواحي المعرفية والمهارية والقيمية نموا موجهاً. فإن التدريس كفن وعلم– يمثل أحد أهم العلامات المؤثرة في النشئ، من خلال ما يحيط بها، وما يمثله المعلم إزاءها وتعد مهنة التدريس من أصعب وأشق المهن، وهي بهذا الإعتبار تختلف عن المهن الأخرى من حيث الجوانب الآتية:

1. أن مهنة التدريس مهنة شاملة، حيث تتناول النشئ من جميع نواحيه الجسمية والنفسية والعقلية والروحية والقومية بعكس المهن الأخرى حيث تتناول جانباً معيناً.

2. أن مهنة التدريس عملية متصلة– زماناً، حيث تأخذ العملية التعليمية وقتاً أطول ، من منطلق أنها لابد أن تكون متدرجة بما يتفق ونمو النشئ.

3. أن مهنة التدريس عائدها فردي وجماعي، وحتى العائد الفردي ملك للجماعة، سواء أكان العائد مادي أم أدبي، بل أن العائد الأدبي بما يتفق مع مصلحة الجماعة هو الأغلب بعكس المهن الأخرى.

4. أن مهنة التدريس عملية ثلاثية الأبعاد: معلم، متعلم، ومادة ولا يمكن الفصل بين أي طرف منها إذا إتجهت العملية إلى وضعها الصحيح.

5. أن مهنة التدريس من المهن التي لا حيلة للمعلم أو غيره في إختيار تلاميذه ، إنطلاقاً من أن التعليم هو حق للمواطن أن يلتحق بأي مدرسة كانت، على عكس المهن الأخرى قد تتدخل الأهواء الشخصية والمزاج النفسي في قبول أو رفض أي عميل.

6. أن هذه المهنة تعتمد في ممارستها على النشاط العقلي غالباً أكثر مما تعتمد على النشاط الجسمي.

ب/ أخلاقيات مهنة التدريس:

المعلم مهما كان موقعه من العمل التربوي مدرساً أو موجهاً، أو مديراً هو مسئول عن تربية الأجيال الجديدة، وهو الدعامة القوية لترسيخ الأفكار السوية والقيم العالية وتأكيدها، ويمكن عرض أبرز أخلاقيات مهنة التدريس فيما يلي:

1. النزاهة: ونزاهة الخلق تعني البعد عن اللؤم، فلا يحاول المعلم أن يجلب لنفسه منفعة مادية، تأتي إليه بطريقة ملتوية، حيث يستغل موقعه، ليصل إلى أغراضه البعيدة، حتى لا يخسر المعلم كرامته أمام تلاميذه، وخسارة التلميذ من حيث إنصرافه عن مادته، بل عن الدراسة ككل.

2. الأمانة: وهي خلق يشمل جميع المواقف التعليمية، حيث يشمل أمانة عرض المادة العلمية بطريقة يفهمها كل تلميذ، وأمانة الإخلاص فلا يكتم بعض المعلومات لتعطي لأصحاب الدروس الخصوصية، وأمانة معاملة التلاميذ بالعدل، والمساواة داخل حجرة الدراسة وخارجها في الفهم الحوار بالقدر الذي يطمئن التلميذ، وأمانة الدقة في الداء بحيث لا يترك جانباً من الدرس إلا غطاه ولا غامضاً إلا بينه.

3. النصيحة الخالصة: وذلك يتقويم الطالب تقويماً موضوعياً أميناً، يتبين للطالب جوانب الضعف عنده، وكيفية مقابلته، والوقوف على جانب القوة ليعززها ويدعمها، وتصيحة الزملاء وإدارة المدرسة حتى تنهض بواجبها.

4. الحلم: وهو حالة توفر وثبات عند الأسباب المحركة للأفعال أو الثروى والتأني مع التلاميذ، ويمثل هذا المعنى قوله تعالي لرسوله الكريم (ص) "ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فأعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر" (آل عمران:159) (عطا 31،2005).

معنى هذا استخدام اللين واللطف ورقة المعاملة بشرط أن يجعل بنيه وبين تلاميذه حاجزاً بسيطاً، لأن الإنضباط الاجتماعي مع التلاميذ يساعد على الاستقلال الإنفعالي، كما يحتفظ للمعلم بالاتزان والثبات في معالجة الأمور.

ويمكن القول: إن الخلق سجية النفس.

ج/ طرق التدريس وأبعادها:

يجدر بالمعلم أن يلم بمعنى مادة طرق التدريس ليكون على وعي تام بما يقدمه هذا العلم في مجال التعليم، وما يمكن أن يضيفه أي معلم بعد إحتكاكه بالمواقف التعليمية وزيادة خبراته في هذا المجال.

وتطلق الطريقة على الإجراءات التي تتبعها المعلم لمساعدة تلاميذه، في تحقيق الهدف في الدرس وقد يختلف هذا الإجراء من درس لآخر، أو يتناول عدداً من الإجراءات مجتمعه في درس واحد.

إذ يتخذ المعلم الحوار والمناقشة وإثارة بعض المشكلات في درس واحد، وتختلف الطريقة بإختلاف الدارسين ونوعياتهم، والمواد، بل المادة الواحدة بإختلاف الدرس حسبما يتطلب كل درس.

ومادة طرق التدريس بما تقدمه من طرق ووسائل وتوصيات لا تضع قيداً على المعلم في أن يعطي من عنده ما إكتسبه من خبرات كلما إمتد به الزمن في العملية التربوية.

ولكن ما يقدمه هذا المعلم عبارة عن خبرات ثبت صلاحيتها وفاعليتها في المواقف التعليمية وإستندت في ذلك على أسس نفسية وعملية فزاد رصيدها في الفاعلية والإستمرار.

إن عملية التدريس تستند إلى شيئين رئيسيين هما: علم وفن أي مزيج من العلم والفن ولكل منها وظيفة مستقلة ولكنهما يتبادلان التأثير بما ينعكس على العملية التعليمية ويوجهها وجهة علمية مفيدة ومستمرة.

وهناك المهارة التي تتمثل في موقف المدرس وشخصيته، وحسن إتصاله بتلاميذه، وحديثه إليهم، وحسن إستماعه إليهم، والإجابة على أسئلتهم، وبراعته في استهوائهم، واستمالتهم، وتشويقهم، وقدرته على إيصال الحقائق العلمية الصحيحة إلى عقولهم بسهولة ووضوح.

د/ إعداد الدروس:

لابد لكل صاحب عمل أو مهنة من أن يعد العدة لعمله اليومي قبل البدء فيه، ومعلم اللغة العربية بصفة خاصة صاحب مهنة معقدة وخطيرة، فليست وظيفته قاصرة على مد التلاميذ بالمعلومات، وملء أدمغتهم بالمعرفة لإجتياز الامتحان، وإنما هي وظيفة تتطلب منه أن يختار المواقف، والخبرات، والمعارف والسلوكيات التي تجعل مهنة التدريس عالية في نظر التلميذ، إنطلاقاً من أن اللغة هي أداة كل معرفة إنسانية، ووسيلة نقل الخبرات.

من هذا المنطلق فإن على هذا المعلم ألا يدخل الفصل، ويواجه تلاميذه إلا بعد أن يكون لنفسه تصوراً خاصاً عما يجري في الفصل، ولعل أول ما يقوم به المعلم أن يعد درسه إعداداً جيداً، والإعداد للدرس ما هو إلا خطة ذهنية يضعها هذا المعلم، ورسم خطوطها العريضة والأساسية في كراسة التحضير، ثم يحاول أن ينفذها في الفصل ، بمرونة.

وتتأكد عملية إعداد الدرس وتحضيره من المنطلقات الآتية:

1. أن الارتجال في أي عمل والقيام به على هذا الأساس يأتي ناقصاً، ولا يمكن أن يلم به من جوانبه المختلفة، بل قد يتبنى أهم الجوانب الرئيسة في هذا العمل، فالأعداد لعملية التدريس ضرورة حيوية، ويأتي هذا من منطق أن المعلم– بشر، ينسى ويتذكر.

2. أن المادة العلمية للموضوع الواحد تختلف بإختلاف المراحل التعليمية، وتقديم القليل أو الكثير منها في الوقت غير المناسب اذ يثبط همة الطالب والقليل يستهزئ به.

3. أن الإعداد للدرس يحمي المدرس من المساءلة في أثناء الاختبارات، إذ يتصور بعض الطلاب أن درساً ما لم يشرح في الفصل، والدليل المقنع في ذلك عملية الإعداد.

4.أن عملية إعداد الدرس تغني المعلم عن الرجوع إلى الكتاب بين الحين والآخر أمام التلاميذ، لأن هذه العملية تؤدي بالتلاميذ إلى عدم الثقة في المدرس.

5. أن عملية إعداد الدرس وتحضيره تجعل المدرس مدركاً لأبعاد درسه من حيث الكم اللازم لهذا الدرس، والوقت المخصص له، والوسائل المعينة على إفهام التلاميذ، والمواقف التعليمية المتوقعة أن تصدر منهم في إطاره.

6. إن عملية إعداد الدرس وتحضيره تتطلب من المعلم أن يأخذ الكتاب في إعتباره من حيث أنه وسيلة من وسائل التدريس.

7. إن عملية إعداد الدرس وتحضيره تساعد المعلم في إختيار الطريقة المناسبة لعرض هذا الدرس أو ذلك.

ومهما يكن من أمر فإن عملية إعداد الدرس، وتحديد خطته تؤدي إلى ثلاث وظائف أساسية هي:

1/ الوظيفة الأولى:

أن الإعداد يساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيبها.

2/ الوظيفة الثانية:

أن خطة الدرس المكتوبة تعد سجلاً لنشاط التعلم والتعليم سواء أكانت من جانب المعلم أو التلميذ.

3/ الوظيفة الثالثة:

أنها وسيلة يستعين بها الموجه الفني، أو مشرف التربية العملية في متابعة الدرس وتقويمه.

هـ/ الإتصال اللغوي:

تتم العملية التعليمية من خلال ثلاثة عناصر أساسية هي:

معلم، ومتعلم، ومادة، وتتم عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم عن طريق لغات متعددة– كالإشارة، والإيماءة وغيرها ، ولكن أبرز وسيلة للإتصال هي اللغة المنطوقة، ولكي تصل تلك العملية إلى غايتها المرجوة، وهدفها المنتظر لابد أن يكون هناك تمام إتصال بين المرسل والمستقبل، أو بين المعلم والمتعلم.

ويكون الإتصال تاماً بين المرسل والمستقبل إذا كان معنى الرمز اللغوي واحداً عند الأثنين، وبما أن المعلم– عادة– أعلى ثقافة وعلماً من المتعلم فإن عليه أن يختار ألفاظه ورموزه من معجم المتعلم ورموزه.

الجوانب الأساسية لإعداد المعلم:

يحتوي أي برنامج لإعداد المعلم على تشكيلة من المقررات التي تغطي الجوانب التالية:

1/ الإعداد الثقافي العام:

إن عمل المعلم يقتضي أن يكون مثقفاً، لديه قدر من المعارف العامة في شتى المجالات، وقد إختلفت برامج الإعداد الثقافي في مؤسسات إعداد المعلم بإختلاف وجهات نظرها في أهمية المجالات والموضوعات التي تهم عملية تثقيف المعلم، ونتج عن ذلك عدم تحديد مضمون الإعداد الثقافي بصورة قاطعة، ورأي أغلب هذه المؤسسات أن يركز على موضوعات تتعلق بالعلوم الطبيعية والإحيائية، بالنسبة لتخصصات الشعب الأدبية، وموضوعات تتعلق بالدراسات الاجتماعية واللغوية بالنسبة لطلاب الدراسات العلمية.

كما رأى البعض ضرورة تقدم قدر عميق من الثقافة الإسلامية ، ويرى البعض إضافة مقررات تتعلق بالتربية البيئية والمحافظة على البيئة، وبصفة عامة كل مؤسسة لإعداد المعلم تدرج ما تراه مناسباً من المقررات تحت مجال الإعداد الثقافي العام للمعلم.(قنديل227،2000)

2/ الإعداد الأكاديمي:

يقصد به تلك المقررات التي تختص بالبنية المعرفية والمهارية للمعلم في تخصص معين من التخصصات المعروفة في مؤسسات الإعداد (العلوم الدينية– اللغة العربية– العلوم الطبيعية...الخ)، فكل معلم يعد لتدريس تخصص أو مجال معين، لابد وأن يتلقى المعارف الكافية الخاصة بذلك التخصص أو المجال الدراسي.

ويختلف عمق المقررات الأكاديمية وعددها بإختلاف مستوى المرحلة التي يعد المعلم للتدريس فيها.

وعادة ما يكون محتوى الإعداد الأكاديمي منظماً تنظيماً معيناً من قبل المتخصصين في المجال.

ولذا فإن الطالب المعلم يدرس مقررات الإعداد الأكاديمي وفق ذلك التدريس، ويأخذ مقررات من المستوى البسيط قبل أن ينتقل إلى أخرى من المستوى الأعقد أو الأعمق.

3/ الإعداد المهني:

يقصد بالإعداد المهني تلك المقررات التي تعمل على إكساب المعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات التربوية اللازمة لممارسة مهنة التدريس.

ويهدف الإعداد المهني بصورة تفصيلية إلى ما يلي:

أ– التعرف على الفلسفة التربوية الخاصة بالنظام التعليمي في الدولة، وعلى الأهداف العامة للتعليم بها.

ب– التعرف على هيكل النظام التعليمي ومكوناته ومؤسساته.

ج– التعرف على الفكر التربوي العالمي ومقارنته بالفكر التربوي المحلي.

د– التعرف على النظريات النفسية الخاصة بالتعليم، ونمو التلاميذ، والصحة النفسية، والإرشاد والتوجيه النفسي والتربوي، والتي تفيد المعلم في عمله.

هـ– التعرف على كيفية صناعة وتقويم المنهج المدرسي.

و- التعرف على طرق التدريس وأصوله والوسائل التعليمية.

ز- ممارسة التدريب العملي والميداني لتحويل المعارف المشار إليها من (أ) إلى (و) إلى فكر يوجه سلوك المعلم وممارساته في المدرسة.

ويشغل الإعداد المهني ما مقداره 25% إلى 35% من الساعات المعتمدة في الكلية لبرامج إعداد المعلم، بينما يحتل الإعداد الثقافي العام والإعداد الأكاديمي النسبة المتبقية من وقت الإعداد. (قنديل229،2000)

إعداد المعلم القائم على الكفايات:

إن من أبرز السبل لتطوير بناء المعلم هو الإهتمام بالأساليب المبتكرة والإتجاهات الحديثة، التي ظهرت في مجال إعداده وتدريبه وتأهيله.

وتوفير المعلم الجيد يعد إلتزاماً نحو الناشئين ونحو مستوى مهنة التعليم، يضاف إلى هذا ظهور مهارات مستجده للتدريس مرتبطة بإستخدام التقنيات التربوية ومنها إستخدام الحاسوب والإنترنت، يدفعنا إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم بين الحين والآخر لتمكين المعلمين قبل إنخراطهم في المهنة على إتقان تلك المهارات والكفايات التي أصبح إستخدامها ضروري لتساعدهم في تقديم إيضاحات مهمة للطلبة وعلى إثارتهم للتعلم.

المفهوم الشامل لإعداد المعلمين القائم على الكفايات:

فيما يلي أربعة تعريفات تتكامل معاً، فتقدم ما يشير بالتعريف الشامل لمفهوم إعداد المعلمين القائم على الكفايات:

1. إعداد المعلم على الأداء أو الممارسة على عكس ما هو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على المعلومات والمعارف النظرية.

2.البرنامج الذي يحدد أهدافاً دقيقة لتدريب المعلمين ويحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح تلزم المعلمين بالمسؤولية عن بلوغ هذه المستويات، ويكون القائمون بتدريبهم مسؤولين عن التأكد من تحقيق الأهداف المحددة.

3.البرنامج الذي يزود معلمي المستقبل بخبرات تعليمية تساعدهم على الإضطلاع بأدوار تعليمية متفق عليها من خلال أداء كفايات تعليمية محددة.

4. البرنامج الذي يحدد الكفايات المطلوبة من المعلم أن يؤديها بإتقان، والذي يحدد بوضوح المعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم، والذي يصنع مسؤولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المعلم نفسه (الفتلاوي20،2004).

أما عن مفهوم الكفاية ومكوناتها والعوامل التي ساعدت على إنتشار البرامج القائمة عليها، والفرضيات القائمة عليها تلك البرامج وسماتها المميزة، والمصادر المرجعية لإشتقاق الكفاية وأبعادها، قد تناولناها في المبحث الثاني من هذا البحث.

إعداد المعلم قبل الخدمة:

1/ مفهوم الإعداد قبل الخدمة:

إن قضية إعداد المعلم ليست جديدة على المسؤولين أو الباحثين أو الدارسين، فمنذ أن أصبحت مهنة التعليم بعامة، من المهن المتخصصة التي يعد لها المعلمون في مؤسسات الإعداد، أصبحت هذه القضية الشغل الشاغل لكثير من المسؤولين عن التربية في جميع المستويات.

ويمكن تعريف الإعداد كما يلي:

إعداد المعلم قبل الخدمة هو نظام تعليمي من مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب المعلم ليصبح معلماً في المستقبل، وخطة درسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتربية العملية، ويضم كل منها عدداً من المواد الدراسية بمناهج محددة وملائمة لتأهيل الطالب المعلم.

ومن عمليات هذا النظام التقنيات والطرائق وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام ، أما مخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما أعد له (الأحمد18،2005).

2/ أهمية الإعداد قبل الخدمة:

يحتل إعداد المعلمين في كثير من الدراسات والبحوث والتقارير مكانة مركزية، ذلك كما ذكر "الأحمد" أن روى سنغ ذكر أنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى المتعلمين فيه، ولهذا أكدت منظمة اليونسكو كما أورد الأحمد، على إعتبار إعداد المعلم بمثابة إستراتيجية لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر.

ذلك أن الأبنية المدرسية والتجهيزات والموافق والمناهج والكتب والوسائل التعليمية على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقي محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلم الكفء.

وتعد عملية إعداد المعلم إحدى الموضوعات التي شغلت وما زالت تشغل المتخصصين في دول العالم بوجه عام، والمهتمين بشؤون التربية والتعليم بوجه خاص، حيث يعتبر المعلم أهم العوامل المسهمة في تحقيق أهداف التعليم.

فالمهمة الكبرى للفوز بمعلم ناجح في المستقبل، هي إعداده داخل مؤسسة إعداد المعلمين التي إما أن يتخرج بعدها معلم ناجحاً يقوم بكل أدوراه التربوية ويحقق الأهداف التربوية المنشودة، وإما أن يتخرج معلماً تقليدياً يؤدي أدواراً تقليدية تقوم على التلقين والتحفيظ، وأن الخبرة والممارسة هي التي تجعل من الشخص معلماً فاعلاً، والواقع الذي يعيشه المعلم الآن يختلف كثيراً عما كان عليه في الماضي، فالتغيير السريع في الوقت الحاضر جعل من المتعذر على المعلم أن يكتفي بقدر محدد من المعرفة، ما أصبح من المستحيل عليه أن يلتزم بطريقة وأحده أو أسلوب واحد في تدريسه، إذ تتجدد الطرائق والمعرفة لأجل تحسين الأداء التعليمي ورفع كفايات المعلم والنهوض بمستوى الإنسان.

3/ دواعي الإعداد قبل الخدمة:

يمكن إيجاز دواعي الإعداد قبل الخدمة ، بما يلي:

أ- تزايد أعداد المتعلمين:

إن تربية وتعليم الأعداد الكبيرة والمتزايدة من المتعلمين، مع الاهتمام بالنمو المتكامل لكل متعلم، ومراعاة إستعداد هذا المتعلم وخصائصه، وما يكون بينه وبين أقرانه من فروق فردية، من أهم دواعي إعداد المعلم لهذا العمل العظيم.

ب- التقدم العلمي الكبير:

وهنا تظهر الحاجة إلى تمكين المعلمين قبل الخدمة من مواكبة هذا التقدم العلمي وذلك من خلال إعدادهم لمتابعته بشتى الوسائل والتقنيات الممكنة.

ج- تقدم وسائل المعرفة:

لم يعد الكتاب مصدر المعرفة الوحيد في عصرنا الحديث، فبجواره وسائل معرفية حديثة ومتطورة تزيد قدرة الإنسان على التعلم، ومنها الإذاعة والتلفاز والتسجيلات الصوتية والمخابر اللغوية، وصولاً إلى الحواسيب والأقمار الصناعية وشبكات المعلومات، والمعلم بحاجة إلى أن يتقن توظيفها في عمله التربوي والتعليمي ولابد لذلك في إعداده مسبقاً للتعامل الناجح مع هذه الوسائل المتجددة.

د- الأخذ بالمنهج العلمي في التعليم:

يقوم التعليم حالياً على أسس علمية، عن طريق تحديد الأهداف والوسائل ومتابعة التقويم لكل منها ،ولابد للمعلم من إكتساب مهارات للتعامل مع هذه المستجدات وبخاصة في مرحلة الإعداد قبل الخدمة.

هـ- تطور العلوم النفسية والتربوية:

حيث أكدت هذه العلوم على ضرورة جعل المتعلم محور العملية التعليمية، والعمل على تنمية شخصيته المتكاملة جسمياً وعقلياً وإنفعالياً واجتماعياً.

و- تغير أدوار المعلم:

فلم يعد المعلم مجرد ملقن للمعرفة، كما كان في المدرسة التقليدية، بل أصبح عليه أن يكون موجهاً ومنسقاً ومشجعاً ومحفزاً لتعلم المتعلمين، قادراً على فهم خصائص نموهم وحاجاتهم، وتوجيههم وإرشادهم وتأمين الآجواء المناسبة لتيسير مشاركتهم الفعالة، وتعلمهم الذاتي، وتنمية ميولهم وقدراتهم، وإعدادهم لمواجهة مطالب الحياة في عصر سريع التغير.

ز- توفير المعلم الكفء:

أوصى العديد من المؤتمرات والندوات واللقاءات الدولية والاقليمية والوطنية بضرورة الاهتمام بإعداد المعلمين، وإعتبار هذا الإعداد أساساً ضرورياً ومنطلقاً للتعلم المستمر والنمو المهني للمعلم خلال حياته المهنية بكاملها.

ح- ضرورة إشراك المعلم في تطوير المناهج:

وذلك بإعداده مسبقاً وإفساح المجال أمامه للمشاركة في السياسات التعليمية وفي إعداد المناهج وتطويرها وتنفيذها ومناقشة المشكلات التربوية وإتخاذ القرارات بشأنها (الأحمد24،2005).

ط- تمهين التعليم:

وذلك بتطوير التعليم وتحويله إلى مهنة راقية تضافي المهن الراقية السائدة في المجتمع وهذا لا يتأتى إلا من خلال رفع مستوى إعداد المعلم لرفع كفاياته بحي تتلاءم مع متطلبات العصر وقيمه الاجتماعية، خاصة وأن التعليم في الوقت الحاضر يبدو ضعيف القدرة على تطوير إمكانات المتعلمين أمكانات المتعلمين ومهاراتهم المطلوبة لمجتمع المستقبل.

ي- تطبيق شعار ديمقراطية التعليم/ التعليم للمجتمع:

لابد من الإعداد الجيد المسبق للمعلم لكي يكون قادراً على فهم الديمقراطية وممارستها في التعليم، وتطبيق هذا الفهم في غرفة الصف، ليس بواسطة المحاضرات والتلقين، بل من خلال الممارسة

الصفية وإفساح المجال أمام المتعلمين للمشاركة في إتخاذ القرارات في جميع المواقف الصفية والمدرسية.

ك- التعاون مع المجتمع المحلي:

يحتاج المعلم إلى المهارات والاتجاهات التي تمكنه من إقامة علاقات ايجابية مع زملائه وسائر الاختصاصيين الذين يتعامل معهم، بالإضافة إلى التعاون مع أولياء الأمور، والإنفتاح على المجتمع المحلي والإسهام في حياته الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والبيئية، ولا يستطيع ذلك بنجاح إلا من خلال الإعداد المسبق لهذه الأعمال.

إعداد المعلم أثناء الخدمة:

يتم هذا الإعداد في إحدى المؤسسات المتخصصة في إعداد المعلم، كما قد يتم في غيرها من المؤسسات التعليمية أو التدريبية أو غير ذلك، بهدف تنمية معارف ومهارات واتجاهات المعلم العامل فعلاً في النظام التعليمي.(قنديل 2000م ، 224)

ويأخذ الإعداد أثناء الخدمة أشكالاً متعددة كما يلي:

- **التدريب:** ويقصد به عمليات التنمية المحدودة التي تستهدف رفع كفاءة المعلم في مجال محدد، كتدريبه على طرق جديدة في التدريس، أو تعريفه بمقرر جديد، أو تدريبه على إستخدام وسائل تكنولوجيا التعليم، وعادة ما يتسغرق هذا التدريب فترة تتراوح من بضع ساعات إلى يضع أسابيع.

- **الدورة الدراسية:** وعادة ما تهدف رفع كفاءة المعلم في مجال من المجالات التربوية، أو زيادة كفاءته في تدريس تخصص غير تخصصه الأصلي وفق مقتضيات الحاجة الملحة للنظام التعليمي(قنديل225،2000).

وقد تستمر الدورة فصلاً كاملاً أو فصلين، وعادة ما تعقد في إحدى المؤسسات المتخصصة في التعليم او التدريب أو إعداد المعلم.

– **إعادة الإعداد:** ويقصد به إنتظام المعلم في إحدى مؤسسات إعداد المعلم من جديد، في برنامج دراسي للحصول على مؤهل دراسي أعلى من مؤهله الذي عين بموجبه على وظيفته الراهنة، ويحدث ذلك عادة بسبب إحساس السلطات التعليمية بضرورة تطوير مؤهلات المعلم، تمشياً مع خطورة الدور الذي يقومون به.

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يعتبر التدريب عنصراً أسياساً في عملية التنمية، لإرتباطه بفعالية القوى البشرية وهو رأس مال التنمية وينبوعها الدائم.

وكذلك هو الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف، وخبرات وإتجاهات المتدربين، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم، كما يعرف بأنه ديناميكية تستهدف إحداث تغييرات في المعلومات وخبرات وطرائقأداء سلوك، وإتجاهات المتدربين بقية تمكنهم في إستقلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة بما يساعد على رفع كفايتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة وبإنتاجية عالية. (مجلة البطانة، 38)

التدريب هو: كل عمل يبدأ بتصنيف الاحتياجات التدريبية للمعلم والعاملين التربويين بناءً على الأهداف المخططة، ثم ينتقل إلى تصميم البرامج التدريبية الملبية لهذه الاحتياجات ليتم بعد ذلك تنفيذ هذه البرامج وينتهي أخيراً إلى تقويم البرامج والمتدربين لتحديد المخرجات الناجمة عن التدريب.

وللتدريب التربوي أنواع – منها: (الأحمد25،2005)

التدريب التكميلي:

وذلك لإستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين، وقد يكون في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلكي.

التدريب العلاجي:

وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم أو العامل التربوي.

التدريب التجديدي:

وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية.

التدريب للأعمال والمهام الجديدة:

وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر خارج غرفة الصف الدراسي.

التدريب الإنعاشي:

وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الإتجاهات الإيجابية نحو العمل التربوي.

أهمية التدريب أثناء الخدمة:

ان الموارد البشرية فى اي مؤسسة هى بالتأكيد اهم الموجودات (Assets) لديها واهم المدخلات (Inputs) لها وكون التدريب استثماراً للعنصر البشرى ، وهو العنصر الى يعول عليه لتحقيق اهداف المؤسيسة (مجلة التدريب ، 36)

يعد تدريب المعلم في أثناء الخدمة أحد جناحي تربية المعلم لأن تربية المعلم عملية ذات وجهين، وجه يتعلق بالإعداد قبل الخدمة ووجه يتعلق بالتدريب في أثناء الخدمة، وما الإعداد إلا بداية الطريق والتدريب أثناء الخدمة هو الإستمرار على طريق تربية المعلم وتنميته.

والتدريب يرفع كفاية المعلم ويزيد من كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها (العبد6،1977).

إن حصول الفرد على الشهادة ليس هدفاً نهائياً، وليست مرحلة الدراسة هي مرحلة إكتساب المعلومات، وليست مرحلة الخدمة الوظيفية هي مرحلة الإستفادة من تلك المعلومات، فالمؤهل العلمي الذي يحمله الفرد ربما لا يتلاءم مع متطلبات العمل الفعلية، كما أن ظروف العمل تتطلب بصورة مستمرة زيادة بالمعرفة المتجددة، ولا فائدة من التدريب في أثناء الخدمة إذا لم يسبقه التعلم الذي يزود الفرد بالمعلومات الفنية المتخصصة والتي تعد الركيزة الأساسية في العمل الذي سوف يمارسه في حياته الوظيفية، فكل منهما يكمل الآخر ويتممه (شريف وسلطان 12،1983-15).

دواعي التدريب أثناء الخدمة:

بما أن غاية التدريب في أثناء الخدمة هي جعل المعلمين مواكبين للتطوير والتجديد، ولضمان نجاح التدريب في تحقيق هذه الغاية ، يؤكد المعنيون به على ضرورة أن يتناسب مع الإحتياجات الفعلية للمعلمين والمتعلمين ومع الأهداف التربوية.

ولإبراز دواعي التدريب في أثناء الخدمة يمكن إيراد النقاط التالية:

1/ التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة:

الأمر الذي يسمح بعطاء علمي وتقني جديد ومتلاحق ويكشف عن مجالات تطبيقية جديدة لهذه المعارف، فالمعارف تنمو وتتطور وتزداد ولا يلبث المعلم حتى يصبح متخلفاً عن مستوى التطور العلمي ، وهنا تظهر الحاجة إلى تزويده بكل جديد بين حين وآخر.

2/ تطور المناهج التربوية: إن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب إستخدامها، داخل المدرسة وخارجها، نتيجة للعلاقة القائمة بين محتوى المناهج وطرائق التعليم والتقنيات الملائمة، أمراً يستدعي إغناء خبرات المعلم العملية والطرائقية (شوق ومحمود 49،2001).

3/ تجديد الخطط التنموية:

إن التبدلات المتعاقبة والتجديدات التي تتصف بها الخطط التنموية وأساليب تنفيذها تتطلب بطبيعة الحال، تطويراً وتعديلاً بالامانة في الخطط التربوية وكفايات المعلمين على حد سواء.

4/ تطور العلوم وطرائق تدريسها:

إن مناهج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة في الجودة لا يمكن لها في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة أن تمد المعلم بحلول للمشكلات العديدة التي تظهر في أثناء الخدمة، ولا تسد الفجوة التي يحدثها التفجر المعرفي، فهذه التطورات السريعة في مادة التخصص وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية، تحتاج إلى تدريب مستمر للمعلم في أثناء الخدمة.

5/ تطور التكنولوجيا ووسائل الإتصال:

يتعرض المعلم في حياته الوظيفية في عصرنا الراهن إلى متغيرات متسارعة في مجال العلوم وتطبيقاتها/التكنولوجيا/ وفي مجال وسائل المعرفة والاتصالات، من الوسائل السمعية إلى البصرية إلى التقنيات السمعية البصرية إلى الحوسبة المعلوماتية.

كلها تقنيات حديثة ومتغيرة بإستمرار، والمعلم في حاجة إلى أن يتدرب عليها لينمي معارفة عن طريقها.

6/ معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد:

لم يتلق كثير من المعلمي في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداء كاملاً، فينبغي أن يتم تدريبهم على ما فاتهم في أثناء الإعداد، إنقاذاً للمعلم من اليأس والإخفاق والشعور بالنقص الذي يسبب له سوء التكيف مع وظيفته في الحياة.

7/ تطور النظريات التربوية:

تظهر بين الحين والآخر تطورات في النظريات التربوية وفي الفلسفات التربوية التي تعتمدها الدولة أو المجتمع، فتتغير من أجل ذلك الأهداف التعليمية وطرائق التدريس والتدريب، وقد صار من الضروري أن يحاط القائمون بالتعليم علماً بكل جديد، ولابد من إعادة تدريبهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوموا بوظائفهم خير قيام (ناصر 1995، 55).

8/ تمكين المعلم من الأدوار المتجددة:

لم يعد المعلمون الأكفياء هم الذي يحشون أذهان تلاميذهم بالمعارف، ولم يعد المعلم السلطة المطلقة في الصف، بل أصبح هو الذي يدير المواقف التعليمية ويهئ الفرصة للتعلم ويوجه المتعلمين لحسن إستغلال ما يتاح لهم من مصادر وموارد ليطوروا قدراتهم وإمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم، وليس أفضل من التدريب أثناء الخدمة لتمكين المعلم من هذه الأدوار المتغيرة.

9/ تحسين أداء المعلم:

وذلك للوصول إلى درجة عالية من الإنتاجية بأقل التكاليف وأقل الخسائر مما يسهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة التي ينشدها المجتمع.

10/ تغيير العمل أو التخصص:

وذلك في حال إنتقال المعلم إلى عمل تربوي آخر كالإدارة المدرسية والإشراف التربوي والإرشاد الطلابي أو حال تغيير التخصص وتكليف المعلم بتدريس مقرر أو ليس من تخصصه الأكاديمي وهذا يستوجب تدريباً خاصاً لتمكين المعلم من النجاح في عمله الجديد.

11/ إتاحة الفرصة – للنمو المهني والترقي الوظيفي:

يلبي التدريب رغبة المعلم وحاجته إلى التعلم المستمر لزيادة كفاءته في العمل وقدرته على تحسين مهاراته الذهنية بما يكفل له تقبل الجديد والمحافظة بإستمرار على مستوى عالي من الكفاءة ولزيادة ثقته بنفسه ومن ثم يساعده على رفع روحه المعنوية وذلك بزيادة الكفاءة في إتقان عمله وفهم التغيرات والتطورات العلمية والتكنولوجية (شريف وسلطات11،1983–12).

أهداف ومبادئ التدريب أثناء الخدمة:

1/ الأهداف العامة للتدريب أثناء الخدمة:

يمكن تقسيم أهداف التدريب في أثناء الخدمة إلى نوعين هما: أهداف عامة للتدريب، تستند إلى الخطة العامة للتدريب وتستمد منها، وأهداف خاصة محددة لكل برنامج تدريبي.

ويمكن تصنيف الأهداف العامة للتدريب على الشكل التالي:

أ– الأهداف المعرفية:

وهي الأهداف التعليمية التي يمكن قياسها بواسطة الإختبارات المرحلية والنهائية، وهي تتعلق عموماً بحجم المعلومات والحقائق والمعارف التي يكتسبها المتدربون.

ب- الأهداف المهارية:

وهي الأهداف التي تتعلق بأداء المتدربين العملي من أجل الوصول إلى مستويات أداء مرغوبة لمختلف الأعمال والمهام التربوية.

ج- الأهداف المهنية:

وهي الأهداف التي تعكس مستويات النمو المهني في مختلف الجوانب ومنها:

- مساعدة المتدربين على الرقي الوظيفي من خلال تطوير قدراتهم وكفاياتهم.
- مساعدة المتدربين على الإنخراط في النشاطات المهنية المختلفة.

د- الأهداف النتاجية:

وهي الأهداف التي تقاس بشكل المخرجات النهائية للنظام التدريبي مثل: نتائج المتعلمين ومستوياتهم التحصيلية والمهارية- ومواقف العاملين في المؤسسة التعليمية من التجديدات التربوية التي يقدمها التدريب.

هـ- الأهداف الوجدانية: إن الأهداف السابقة: المعرفية والمهارية والمهنية والنتاجية لابد من أن توضع في خدمة وتحقيق القيم والمواقف واتجاهات المتدربين.

2/ المبادئ الأساسية للتدريب أثناء الخدمة:

إن عملية تدريب المعلمين في أثناء الخدمة لا تتم بصورة عشوائية ، ولا يمكن أن تسير على غير هدىً من فلسفة أو أهداف بل لابد من وجهة نظر واضحة المعالم تعكس فلسفة المجتمع وقيمه وتراعي طبيعة التعليم والتعلم ولابد من الأخذ بفلسفة تربوية تهتم بالنمو المتكامل للفرد حتى أقصى طاقاته في إطار ديمقراطي يكمل مرحلة الإعداد قبل الخدمة ويسعى لتحقيق فرص نمو تربوي صحيح.

المبادئ الأساسية في التدريب: (سنقر 202،1982-204)

2/1 إتاحة فرص التدريب لكل معلم يحتاجه دون تمييز.

2/2 الإستمرار بهدف إبقاء المعلم على وعي دائم بالتطورات الجديدة في نظام التعليم.

2/3 الشمول بحيث يتسنى إسهام جميع المشاركين في العملية التربوية من مختلف الفئات.

2/4 فسح المجال أمام المعلم نحو مستويات علمية أرقى ووظائف أعلى بحيث لا يجد نفسه في أية فترة من فترات حياته المهنية أمام طريق مسدود.

2/5 نقل التدريب من مجرد الرتق والترميم إلى الصقل- والتشييد ومسايرة أحدث التطورات العلمية والتربوية.

2/6 إشراك جميع الأطراف المعنية بالتدريب في أثناء الخدمة.

2/7 تنويع أساليب التدريب في أثناء الخدمة.

2/8 العمل على تحسين نوعية التربية المدرسية بمراعاة منهاج تدريب المعلمين للمناهج التعليمية.

2/9 إعتماد الاتجاهات الحديثة في تطوير أساليب التقريب مثل: أسلوب النظم- والأسلوب التحليلي لمهارات التعليم- المدخل التكاملي متعدد الأساليب....

2/10 التركيز على إحتياجات المتدربين وإهتماماتهم وقدراتهم.

2/11 توفير فلسفة وأهداف مدروسة ومحددة للتدريب.

2/12 البدء بتدريب المعلمين من حيث هم، ثم البناء على ما لديهم تدريجياً حتى البناء الكلي.

2/13 التدريب من خلال العمل والمشاركة الفعالة النشطة من قبل المتدربين، بدلاً من المحاضرات العابرة والحضور الإسمي من قبل المشاركين كما يلاحظ أحياناً.

2/14 التقويم المنتظم المستمر لعمليات التدريب ونتائجه، مع مراعاة عدم الإنتقال في مرحلة أو مهارة إلى أخرى إلا بعد تحصيل المتدربين للأهداف التدريبية الوظيفية السابقة بشكل كامل، وحسب المعايير الموضوعة لذلك.

النمو المهني للمعلم أثناء الخدمة:

1/ مفهوم النمو المهني للمعلم أثناء الخدمة:

أورد (الأحمد،ص18) تعريف مورانت/ لبرنامج تنمية المعلم بأنه: أوسع من برنامج تدريب المعلم بمعناه القريب، لأن برنامج تنمية المعلم يتعلق بالنمو المهني الأكاديمي والشخصي للمعلم من خلال تقديم سلسلة من الخبرات والنشاطات الدراسية التي يكون فيها التدريب بمعناه القريب مجرد جانب واحد منها.

ويعرفه تربوي آخر كما أورد (الأحمد،319)، بأنه: الأنشطة التي تساعد المعلمين عن طريق التعلم الذاتي على رفع كفاءاتهم وإيجاد حلول مرضية لمشكلات تعلمهم وإلى تحسين طرائق الأداء.

ويعرفه آخرون بأنه مجموعة الخبرات التي تنطلق من برامج إعداد وتدريب المعلمين ويهدف إلى تنمية الكفايات التعليمية والتربوية لهم، ورفع طاقاتهم الإنتاجية إلى حدها الأقصي وتأهيلهم لمواجهة ما يستحدث من تطورات تربوية وعلمية في مجالات تخصصاتهم، وذلك من خلال التخطيط العلمي والتنفيذ الكفي والتقويم المستمر (شوق ومحمود2001، 213).

أهداف النمو المهني وتنمية المعلم أثناء الخدمة:

من المسلم به تربوياً أنه ليس هناك أهداف ثابتة لكل البرامج، فالأهداف ومراميها أصبحت ذات مسحة وظيفية تتصل مباشرة بالتغيير المستهدف في فئة المعلمين المتدربين في النواحي السلوكية أو المعرفية أو المهارية أو الوجدانية، وتتأثر بطبيعة المؤسسة التي تقدم هذه البرامج أو بطبيعة المعلم الذي يصمم برنامج التعلم الذاتي بناء على ما يراه من إحتياجات مبنية على التقويم الذاتي.

ويمكن تلخيص أهم أهداف النمو المهني وتنمية المعلم فيما يلي: (شوق ومحمود 2001، 214-215).

1. تحقيق النمو المستمر للمعلمين، لرفع مستوى أدائهم المهني، وتحسين إتجاهاتهم وصقل مهاراتهم التعليمية، وزيادة معارفهم، وزيادة مقدراتهم على الإبداع والتجديد، ثم الإرتقاء بالمستوى العلمي والمهني والثقافي للمعلمين بما يحقق طموحهم وإستقرارهم النفسي، ورضاهم المهني تجاه عملهم وإخلاصهم في أداء رسالتهم وزيادة فعاليتهم ورفع كفايتهم الإنتاجية إلى حدها الأقصى.

2. تجديد معلومات المعلمين وتنميتها وتمكينهم من الوقوف على التطورات الحديثة في تقنيات التعليم، وطرق التدريس، والمحتوى الدراسي وغير ذلك من مكونات المنهج الدراسي.

3. إتاحة الفرصة لإقامة حوار بين مربي المعلمين الذين أشرفوا على إعدادهم قبل الخدمة وبين المعلمين في الميدان، أي إقامة حوار بين النظرية والتطبيق.

4. تلافي أوجه النقص والقصور في إعداد المعلمين قبل الخدمة، وإعطاء نوع من التعزيز لمؤسسات الإعداد عن نوعية وكفاءة المعلمين المتخرجين منها، حتى يتسنى لها مراجعة خطط وبرامج الإعداد على اساس إجرائي إختياري أساسه دراسة الأداء الواقعي للخريجين.

5. تبصير المعلمين ببرامج الدولة وخططها لتطوير التعليم وتمكينهم من دراسة أهداف المجتمع ومشكلاته المعاصرة وتعريفهم بدور المعلم حيالها.

6. الإطلاع على أحدث النظريات التربوية والنفسية ، والطرائق الفعالة ، وتقينيات التعليم الحديثة، واستخدام الأساليب الجديدة مثل: التعليم المبرمج، التعليم المصغر، وأسلوب حل المشكلات، والتعليم الذاتي...الخ.

7. ولابد من إضافة هدف أساسي وهو: تدريب المعلمين على تقنيات وأساليب التعلم الذاتي، وتمكينهم من ممارسة التعلم المستمر.

مصادر النمو المهني للمعلم:

تتعدد مصادر النمو المهني للمعلم ومنها على سبيل المثال:

1/ القراءة والإفادة من شبكات المعلومات:

وذلك من خلال المطالعة والقراءة المستمرة للمراجع العلمية في مجال التخصص وللمراجع التربوية التي تحتوي على المستجدات في مجال الطرائق والتقنيات وغير ذلك من العلوم التربوية والسيكلوجية، ومتابعة ذلك على شبكة المعلومات .

2/ الإلتحاق بالدورات التدريبية:

إن إعداد المعلم قبل الخدمة لا يوفر له سوى الأساس الذي يساعده على البدء في ممارسة عملية التعليم، وهي بالنسبة له نقطة البداية، وعليه فإن برنامج التدريب في أثناء الخدمة هو إمتداد طبيعي للإعداد قبل الخدمة.

3/ متابعة الدراسة النظامية:

يمكن للمعلم أن يعود إلى الدراسة النظامية في الجامعات والمعاهد العليا وذلك بالإنتساب الحر أو من خلال البعثات الخارجية والداخلية التي تنظمها وترعاها السلطات التربوية والتعليمية بهدف ترقية المعلمين ورفع مستواهم العلمي والتربوي.

4/ المناقشات مع الزملاء:

على أن تتم هذه المناقشات بشكل مخطط ومنظم من خلال ندوات يخطط لها بشكل جيد واجتماعات دورية تعقد بين الزملاء المعلمين في المدرسة أو مجموعة من المدارس.

5/ تسجيل بعض الدروس أو بعض المواقف التعليمية: وذلك بتصوير درس أو موقف تعليمي بالفيديو أو تسجيلة بآلة التسجيل الصوتي، ثم قيام المعلم بمشاهدة الفيلم أو سماع التسجيل.

6/ تبادل الزيارات الصفية مع الزملاء:

على أن يتبع ذلك مناقشة تجري بين الزميلين أو الزملاء تساعد المعلم على تلمس النقاشات الإيجابية والنقاط السليمة في ممارساته الصفية.

7/ حفظ سجل لما يقع في غرفة الصف:

إن تسجيل دور أفعال المتعلمين ومواقفهم من فاعليات المعلم يمكنة من تحسين علاقته بهم وتحسين العملية التعليمية أيضاً.

دور الإشراف التربوي في تحقيق النمو المهني للمعلم:

يعد الإشراف التربوي الحديث برنامجاً متكاملاً مخططاً لتحسين العملية التربوية، فالمشرف يستخدم أساليب متنوعة مثل الزيارات الصفية والمؤتمرات والندوات والإجتماعات والمناقشات وتبادل الزيارات، كل هذه الأساليب تساعد المعلم على التطوير التربوي والنمو المهني (سنقر 1982،70-78)، والأسباب التي تسهم في تحقيق النمو المهني الآتي:

1/ الاجتماعات العامة للمعلمين:

لأنها ذات طابع تعلمي أو تدريسى للهيئة التعليمية، لذا يجب أن تعطي من الأهمية والتقدير ما تستحق.

2/ الندوات:

يتم إختيار المشاركين في الندوة على أساس تشابه المشكلات التي يواجهونها، مما يساعد على تبادل الآراء والأفكار والخبرات المشتركة.

3/ الحلقات الدراسية والمشاغل التربوية:

ينظم المشرف التربوي حلقة دراسية من المعلمين لبحث موضوع معين لكل منهم جانباً معنياً من البحث لدراسته والتعمق فيه وتقديم تقرير بذلك. وتتحول الحلقة إلى ورشة عمل وخاصة عندما يتجاوز موضوع الحلقة الآراء والبحوث ليصبح تطبيق.

4/ القراءات والنشرات.

5/ تبادل الزيارات بين المعلين.

يعتمد المشرف التربوي- قبل تنفيذ برنامج تبادل الزيارات إلى إقناع المعلمين بقبول هذا البرنامج، حتى تكون إتجاهاتهم إيجابية، ويوضح لهم أهداف البرنامج ويناقسهم فيها.

6/ إجراء البحوث التربوية التطبيقية:

يقوم المشرف بتوجيه المعلمين إلى إجراء بحوث ودراسات ميدانية وبخاصة تلك البحوث الإجرائية التي تعالج المشكلات المدرسية والمشكلات التي تعترض المعلم في عمله.

المرحلة الثانوية:

1/ مفهوم المرحلة الثانوية: (القذافي 1983، 125)

إن المرحلة الثانوية تتوسط النظام التعليمي الرسمي وتقابل مرحلة المراهقة التي تُعد مهمة من مراحل النمو عند الإنسان، وتمتد من إنتهاء المرحلة الأساسية وتنتهي بإنتهاء المرحلة الثانوية.

إن المرحلة الثانوية تقع بين خصائص مرحلتي النضج والرشد وتختلف خصائصها في بداية المرحلة حتى نهايتها، إذ يتعرض الطالب في بداية المرحلة لعملية نمو سريع غير مستقر بدنياً وعقلياً ولكنه يصل تدريجياً إلى مرحلة النضج والواقعية، ويزداد معها إهتمامه بالإستقلالية ورغبته في الاعتماد على الذات بالإضافة إلى إهتمامه بالمشكلات الأساسية في الحياة صحياً واجتماعياً وسياسياً، وتبين من الدراسات أن المدرسة الثانوية جزء من المستوى الثاني في تركيبة الهرم التعليمي، ويشمل جميع الأنماط والتخصصات التعليمية التي تقع بين التعليم الأساس والجامعي، ويهدف التعليم الثانوي إلى خلق الشخصية السوية المتميزة والمتزنة التي تعبر مرحلة المراهقة بسلام.

ومن أهم ما يواجه التعليم الثانوي من التحديات في إدارته وتنفيذ سياسته ونمو مناهجه وتطويرها وكيفية إيجاد الطرق التي تساعد الناشئة للإنتقال إلى مرحلة النضج، ويرى الباحث أن الإنتقال يتم بمراعاة الأهداف المنوطة بهذه المرحلة.

أهداف التعليم في المرحلة الثانوية:

نفضل القول بأن المرحلة الثانوية مرحلة مهمة وضرورية لسد حاجات الجماعة لأنها مرحلة وسطى بين الأساس والجامعة ، فنقوم أهدافها من الخطأ وذلك أن نظم التعليم الثانوي والابتدائي نوعان كل نوع قائم بذاته ، إذ أن جميع مراحل التعليم وحدة واحدة لها فلسفة واحدة وأغراض واحدة تتم في مراحل مختلفة لمنهج مختلف وطرق مختلفة بدرجات مختلفة، فوظيفة التعليم في جميع المراحل هي

توجيه نمو الطالب توجيها يمكن أن يحقق أقصى غايات النمو، وبما يناسب قدرات ومواهب واستعدادات الطالب (نشرة وزارة التربية ، 1983،81).

ويرى الباحث مما تقدم أن المرحلة الثانوية – هي مرحلة بناء حقيقي للفرد الذي هو ممثل للمجتمع والبيئة المحلية في تكوينه كمواطن صالح يتقن اللغة القومية ويفكر في حل مشكلاتها المحلية ويتعرف على العالم من حوله ويتضامن مع غيره لتغيير وتطوير الحياة إلى الأفضل.

أهمية التعليم الثانوي:

التعليم الثانوي أداة للتنمية الاجتماعية الاقتصادية في عالمنا المعاصر، وقد إختصت المدرسة الثانوية في العالم العربي بجهد غير قليل في بناء إنسان الغد، وكذلك وضع إنسان التنمية الاجتماعية والاقتصادية في البلاد، ومن هذه المهمة جعلت المدرسة الثانوية تحظى بالإهتمام الذي تستحقه ويبدوا كذلك في كثير من التقارير العلمية وتوصيات المؤتمرات الدولية والاقليمية التي توصي بدعم الدراسات العلمية والفنية والتكنولوجية على مستوى الثانوي العالي مع تطوير محتوى التعلم وإمكاناته. (مراكش،11،1980)

ومؤتمر طرابلس الذي أوصى برغبة الدول العربية الشديدة في توسيع أنظمتها التربوية وتحسينها من أجل تحقيق توازي أفضل بين النظم التربوية السائدة وكيفية توجيه تلك النظم لإرضاء حاجات تلك الدول، (طرابلس،20،1980)، ومؤتمر أبوظبي الذي أوصى الدول العربية أن تعيد النظر بطريقة فردية أو جماعية في أهداف التعليم الثانوي ووظيفته ومناهجه وأن تعمل على إنشاء مركز لتعليم وتدريس القيادات المسؤولة عن إعداد الكوادر المتوسطة، حتى يمكنها مقابلة الإحتياجات الحالية المستقبلية (أبوظبي،44،1977).

ويرى الباحث أن الدول العربية تسعى لتحقيق التوازن الأفضل بين النظم التربوية السائدة وكيفية توجيه تلك النظم لإرضاء حاجات المجتمع وإسعاده، وفقاً لخطة التعليم وتوزيع المقرر الدراسي في بلادنا الحبيبة جاءت أهداف تدريس اللغة العربية للعام الدراسي 2006–2007م مستوفية في الآتي:

1. ربط الطالب بحضارة أمته العربية الإسلامية ومعرفة تراثها الأدبي والعلمي والفكري بما يحفزه لحب لغته والإعتزاز بها.

2. صقل قدرات الطالب وترقية مهاراته اللغوية التي تتصل بالقراءة والكتابة والتعبير.

3. تمليك الطالب القدرة على توظيف ما تعلمه في اللغة وإستخدام خبراته المستمدة من الخبرات البشرية في كل ما يواجهه من مشكلات إجتماعية والبيئة السكانية وكل ما يتصل بها لحياته.

4. إكساب الطالب القدرة على إستخدام المراجع والمعاجم والمعلومات.

5. تنمية قدرة الطالب على التفكير السليم والنظرة الموضوعية والحكم الصحيح.

6. تدريب الطالب على البحث والإستقصاء والتلخيص والموازنة والفاضلة وإبداء الرأي فيما يقر.

7. صقل ذوق الطالب والوقوف به على مواطن الجمال في لغته وتنمية مواهبه وحفزه على الإبداع فيما يكتب ويستمتع بما يقرأ.

8. تزويد الطالب بالقدرة على تتبع ما يسمعه وإستخلاص الأفكار الجوهرية منه.

9. وصل الطالب بماضي أمته وحاضره وتحقيق إنتمائه العربي والأفريقي.

10. تنمية روح البحث والإطلاع لدى الطالب وحفزه على التثقيف الذاتي وبناءً على الأهداف السابقة الذكر تم بناء منهج اللغة العربية مركزاً على مهارات اللغة العربية التي تتلخص في الكتابة والفهم والأداء، والإهتمام بالجانب التطبيقي والممارسة اللغوية السليمة في كل فروع اللغة العربية وكذلك وضع المادة في صورة مقررات على أن يشمل المقرر الواحد على كل فروع اللغة العربية المتكاملة، البلاغة والتعبير والأدب والمطالعة والنحو والصرف، وقواعد اللغة العربية، بحيث تسهم في فروع اللغة العربية في تقوية روح الخدمة الجماعية وتنمية الإستعداد للتعاون والشعور بالواجب والبذل للصالح العام والمحافظة على الحق العام وتعمير الوجدان بحب الوطن والأمة الإنسانية، وتعزيز لغة الطالب بنفسه ورسالته الحضارية، وتعميق معرفة الطالب بتاريخ أمته وحضارتها ونظمها الإجتماعية، والإقتصادية وغيرها، ويعد الطالب لحياة أسرية مستقرة وفق قيم وتعاليم الدين، وكذلك تنمية وعي الطالب البيئي ومكونات الطبيعة في الماء والأرض والسماء، وهي نعم الله تعالى وحفظها وتنميتها وحسن توظيفها

واجب حياتي، ويدرب الطالب كذلك على تعدد أنواع النشاط البشري التربوي والمستمر والنمو السريع والتمتع البرئ وإستثمار أوقات الفراغ.

خطة الدراسة في المرحلة الثانوية:

تتكون الدراسة في المرحلة الثانوية السودانية من مرحلتين، مرحلة إجبارية لكل الطلاب وتمثل هذه المرحلة مجموعة المقررات المطروحة في الصفين الأول والثاني.

ومرحلة إختبارية تمثل المقررات المطروحة في الصف الثالث حيث يختار الطالب فيها بالإضافة المواد الإلزامية الأربعة (لغة عربية– لغة انجليزية– تربية دينية– رياضيات) ثلاث مواد على الأقل من مجموعة المواد الاختيارية حيث يكسر حاجز التخصص الدقيق في مجال واحد ويوسع فرص الطالب للقبول في مؤسسات التعليم العالي والكليات التقنية.

وقد روعي في المناهج بما تضمنه من مواد تساعد الطالب على إكتشاف قدراته وميوله وتحديد مجال تخصصه مستقبلاً، ويصبح الطالب في وضع متميز لإتخاذ القرار المناسب لإختيار نوع الدراسة المتخصصة أو التدريب التقني الذي يؤهله لسوق العمل.

ويقبل الطالب لهذه الدراسة بشروط موحدة ويكون متوسط عمره خمسة عشر عام وهذا العمر المبكر لا يؤهله لإختيار مهنة للمستقبل بصورة مرضية– ويمنح الخريج من هذه المدرسة شهادة موحدة تؤهل الذين يستوفون شروط الدخول للجامعات والكليات المتخصصة، وتؤهل آخرين للإنخراط في المعاهد العليا والمعاهد التقنية في مجالات مختلفة وفقاً لإختيار الطالب.

ويشتمل منهج المدرسة الثانوية قدراً معقولاً من المواد الأكاديمية والفنية والدينية التي كانت تدرس في المساقات المختلفة السابقة.

أهداف المدرسة الثانوية الجديدة:

جاء في أهداف المدرسة الثانوية الجديدة وفقاً للنشرة الموزعة للمدارس الثانوية كالآتي:

1. يجب أن تسهم المدرسة في تعزيز وتنمية العقيدة والأخلاق الدينية لدى الطلاب وتبصرهم بتعاليم الدين وتراثه وتربيتهم على هديه لبناء الشخصية المتكاملة المؤمنة العابدة لله المتحررة والمسئولة، وأن تعمل على تركيز القيم الإجتماعية المؤسسية على دوافع العمل الصالح والتقوي.

2. أن تزود الطلاب بألوان الثقافة العامة والدراسات الخاصة في الآداب والفنون والعلوم والمهارات والإتجاهات العلمية في التعليم النظري والتطبيقي الثقافي والمهني بما يهئ الطلاب لمواصلة الدراسة بالتعليم العالي وللمشاركة في الحياة العلمية في مختلف القطاعات.

3. أن تشجع الإبداع وتنمية القدرات والمهارات والإتجاهات وتطويرها وتكييفها لخدمة الحق والخير والصلاح وإعلاء قيم العمل اليدوي.

4. أن تنمي التفكير العلمي لدى الطلاب وتشجع روح البحث والتجريب والإطلاع وحب القراءة الحرة وتنمي مهاراتهم اللغوية لإكتساب المعرفة وتصنيفها ومواصلة التثقيف الذاتي لتخريج العناصر المطلوبة لقيادة الأمة في مجالات الفكر والمنهجية والتأهيل.

فكان لابد من التفكير في نوع جديد أن التعليم يوقف بين التعليم الأكاديمي والتعليم الفني والتعاليم الدينية، ويكون قادراً على إعداد وتخريج أحسن العناصر كفاءة لقيادة التنمية في عصر العولمة، وأكثر إستعداداً للتصدي لقيادة الفكر والمنهجية.

ففي عام 1995 إنعقد مؤتمر سياسات التعليم الذي يهدف إلى تمهيد التطوير الذي واكب المدرسة الثانوية، فأوصى المؤتمر بإعادة النظر في التعليم الثانوي وتبني مدرسة ثانوية موحدة القبول وموحدة الشهادة، وتوفير الفرص لدراسة متعددة المجالات وبناء وإسترشاد بتوجيه المؤتمر، ثم عقد عدة لقاءات تربوية شارك فيها عدد من الخبراء التربويون وأساتذة الجامعات والمعلمين والمهتمين بقضايا التعليم والتربية، وبالإضافة إلى المختصين في المركز القومي للمناهج والبحث التربوي.

ما سبق ذكره يرى الباحث أن المدرسة الثانوية في إطار التعليم العام لا تعد مرحلة تخصص بحيث تعد الطالب لمهنة محددة وذلك يتماشى مع الاتجاه العالمي الذي يعد المرحلة الثانوية جزءاً من التعليم الإلزامي الذي يشكل الحد الأدنى لثقافة المواطن قبل إنخراطه في تدريب متخصص.

وتُعد المدرسة الثانوية في التصور الجديد مرحلة تساعد الطالب على إكتشاف ميوله وقدراته، وذلك من خلال دراسته لقدر كبير من مبادئ وأساسيات العلوم الأكاديمية والفنية حتى يتمكن من التعرف على القدرات والمهارات التي تتطلبها كل مهنة.

المدرسة الثانوية في السودان:

تعود بداية التعليم الثانوي بالسودان إلى عام 1903م في كلية غردون، ثم تطور التعليم وأقيمت أول مدرسة نظامية عام 1942م ثم توسع التعليم الثانوي وإرتبط سنة 1947م بنظام كامبردج البريطاني، وقد تم فيما بعد إلغاء نظام كامبردج سنة 1955م وحل محله الشهادة السودانية.

تكون التعليم الثانوي من ثلاث سنوات تتدرج فيه أعمار الطلاب من السنة الثالثة عشر إلى الثامنة، وهي المرحلة التي تلي مرحلة الأساس وهي مرحلة التنافس، ويتنافس فيها الطلاب للحصول على نسب تأهلهم لدخول الجامعة.

تعد المرحلة الثانوية تمهيداً للجامعة، أي بنهاية مرحلة ثقافية عامة، المقصود منها تكوين طبقة وسطى مستنيرة من المواطنين ذوي علم ودراية بأمور الحكم والدين.

غير أن الثورة الصناعية التي غيرت كثيراً من المفاهيم والمعتقدات السابقة، لم تترك المدرسة الثانوية دون تأثير، فتوسع القاعدة التعليمية وعلى الإتجاه للتعليم إلى قبول فكرة إدخال الدراسات الفنية والتدريب التقني ضمن مواد الدراسة بالتعليم الثانوي الذي كان مصبوغاً بالصيغة الأكاديمية في ذلك الوقت.فقد أصبحت الوظيفة التعليمية للمدارس الثانوية هي خدمة تعلم الحرف والمهارات وتنمية القدرات والإستعدادات وصقل المواهب العقلية.

2-5 المبحث الخامس

تصميم البرامج التدريبية

تتضمن مرحلة تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها أربع فعاليات تتعلق بتصميم البرنامج، تحديد المحتوى، وإنتقاء الأساليب التدريبية الملائمة- الأعمال الإدارية والمالية- تنفيذ البرنامج وفيما يلي تفصيل بهذه الفعاليات:

1/ تصميم برنامج التدريب:

إن المباشرة بتصميم برنامج التدريب تعني أننا قد دخلنا مرحلة وضع خطة للتدريب موضع التطبيق، وتحديد الإحتياجات التدريبية وبلورة إستراتيجيات التدريب وسياساته أعمال تسبق المباشرة بتصميم برنامج التدريب.

ويعتبر وضع أهداف لبرنامج التدريب من الأمور الأساسية في تصميم البرنامج، وتستمد أهداف البرنامج من أهداف التربية العامة للتدريب، وتستند إلى إحتياجات المتدربين التي تم تحديدها مسبقاً.

2/ تحديد المحتوى والأساليب التدريبية:

حتى يكون محتوى برنامج التدريب واقعياً وموضوعيا يجب أن يؤخذ في الإعتبار ما يلي:

- أن يكون المحتوى واقعياً لا دخيلاً ولا مستوراداً وأن يهدف إلى الربط بين التدريب والبيئة.
- أن يأخذ المحتوى بالمستجدات التربوية والتطور الإجتماعي والتغيير التكنولوجي المتسارع.
- أن يتعرف المحتوى إلى إتاحة الفرص لمناقشة الحالات والمشكلات وتحليل المواقف العملية المتصلة بعلاقات العمل.
- أن يتم تقويم محتوى التدريب بين وقت وآخر (الأحمد 214،2005).

3/ تخطيط الأعمال الإدارية في برنامج التدريب:

ويقصد بالأعمال الإدارية الإجراءات التي ستتخذ لتأمين تنفيذ البرنامج التدريبي، مثل:

- الإشراف على برنامج التدريب وإدارته ويقصد بها تحضيرات ما قبل البرنامج واثناءه.

- إختيار أماكن التدريب: مع مراعاة توافر الشروط الصحية والموقع المناسب لغالبية المتدربين، وسهولة الوصول إليه وتوافر الأدوات والتجهيزات الضرورية للبرنامج.
- تحديد مدة البرنامج التدريبي وتوقيته، مع مراعاة ظروف المتدربين والمواصلات.
- رصد التمويل اللازم لبرنامج التدريب: ويشمل جميع النفقات التي يحتاجها البرنامج من مستلزمات ووسائل وأجور ومواصلات..الخ.
- وضع معايير الإلتحاق بالبرنامج: وتشارك في هذه المعايير الإدارات التربوية المعينة مثل: إدارة المناهج– إدارة البحوث– أدارة التخطيط– الإشراف التربوي.
- تسمية المتدربين الذين سيشاركون في البرنامج: أن تقوم الإدارة بإصدار قائمة المرشحين الذين تم إختيارهم للإلحاق وتبليغهم قبل وقت مناسب.
- إختيار المدربين والمحاضرين: ويجدر التدقيق في حسن إختيارهم من المبرزين المشهود لهم بالخبرة وسعة الإطلاع في شؤون التربية بعامة.

4/ تنفيذ برنامج التدريب: يكلف مدير البرنامج أو المشرف على الدورة التدريبية ومعه الجهاز الإداري والفني بتنفيذ الدورة أو برنامج التدريب من خلال الخطوات التالية:

- إعداد البرنامج التنفيذي واليومي للدوره التدريبية.
- تهيئة الأمالي والتعينات التدريبية والمطبوعات.
- التأكد من الوسائل والأجهزة للعمل.
- توجيه المراسلات بشأن الزيارات الميدانية.
- تأمين المرطبات والمشروبات للمشاركين والعاملين بالدوره.
- تحديد ساعة إفتتاح الدورة وتحديد المسؤول عن الإفتتاح وتذكيره.
- متابعة تفقد المتدربين وتسجيل أسماء الحضور والغياب.
- تحضير وسيلة المواصلات للزيارات الميدانية.

- توزيع إستمارات التقويم المرحلي والنهائي على المشاركين.
- إعداد وثائق النجاح إذا الدورة تنتهي بتقويم لهم.
- توزيع وثائق النجاح أو الحضور على المشاركين في اللقاء الختامي.
- إعداد التقرير النهائي عن تنفيذ البرنامج ورفعة للجهات المسؤولة.
- متابعة صرف تعويضات العاملين والمدربين والمشاركين.

تخطيط مراكز التدريب أثناء الخدمة:

تبادر الإدارة المركزية للتربية، أو أية جهة رسمية أخرى تهتم بتطور الأطر التعليمية والتربوية، إلى تبني الأهداف التي ستتحقق نتيجة إنشاء مركز أو أكثر للتدريب التربوي، لتتولى بعدئذ لجنة مختصة تحليل متطلبات الأهداف المتنوعة (حمدان 1989، 27-38).

1/ أهداف مراكز التدريب:

1/1 تحسين الكفايات الوظيفية للإداريين في المدارس والمؤسسات التعليمية في المجالات التالية:

- القيادة التربوية.
- التخيطيط التربوي.
- تنظيم القوى العاملة.
- المناهج المدرسية.
- العلاقات الإنسانية.
- الإدارة التربوية.
- الإشراف التربوي.
- تصنيف السجلات.
- التقويم التربوي.

- تحسين الكفايات الوظيفية للمرشدين الطلابيين والمشرفين الاجتماعيين.
- تحسين الكفايات الوظيفية للمعلمين في المجالات التالية:

تصميم الدروس– طرائق التدريس– تقويم التحصيل – تعديل السلوك الصفي – العلاقات الإنسانية– مناهج البحث– المناهج التربوية– تقنيات ووسائل التعليم– الإدارة الصفية – علم النفس التربوي– البحث الإجرائي– التربية– البيئة.

إستراتيجيات تدريب المعلمين:

تتنوع وسائل واساليب التدريب في أثناء الخدمة إلى درجة كبيرة ما بين دراسة نظامية لمقررات تقدم في مراكز التدريب وغيرها، ودراسة غير نظامية بهدف تحسين المهارات التعليمية لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة.

وسنحصر الحديث في هذه الجزئية عن بعض الإستراتيجيات والأساليب فيما يلي:

أولاً: تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات

يعني تدريب المعلم المبني على أساس الكفايات أن يحصل المتدرب على كفايات يستطيع تطبيقها عند إتمامه البرنامج التدريبي بنجاح، وهذه الكفايات موزعة على ثلاث فئات: كفايات معرفية، وكفايات في بعض المهارات، وكفايات في أنواع محددة من السلوك أو كفايات خاصة.

1/ الخصائص العامة للتدريب المبني على الكفايات:

يتم تصنيف هذه الخصائص إلى المجالات التالية: (ناصر، 1995، ص123–125)

2/ الخصائص المتعلقة بالأهداف التدريبية:

–تحديد الأهداف التدريبية سلفاً وبشكل واضح وبلغة سلوكية تكون معروفة من قبل جميع المشاركين في البرنامج.

– إشتقاق الكفايات المطلوب التدريب عليها من الأدوار المختلفة للمعلم.

3/الخصائص المتعلقة بأساليب التدريب:

- الإهتمام بالفروق بين المتدربين في القابليات والإحتياجات والإهتمامات.
- إرتباط التدريب بالأهداف التدريبية المقررة.
- تدريب المتدربين بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعملوا بها في إماكن عملهم.
- تفريد التعليم في البرنامج التدريبي.
- توظيف تكنولوجيا التعليم والتدريب في برنامج التدريب.
- إتمام التدريب على أساس التقدم بالسرعة الذاتية للمتدرب.
- التركيز على إتقان الكفايات أكثر من التركيز على أنواع الطرائق والأساليب.

4/ الخصائص المتعلقة بالدور الفاعل للمتدرب:

- تحويل جزء كبير من مسؤولية التدريب من المدرب إلى المتدرب.
- إتمام التدريب في البرنامج على أساس نظام التعلم الذاتي الذي يمارسه المتدرب.
- إستخدام وسائط التعلم الذاتي.
- توسيع قاعدة إتخاذ القرارات بالنسبة إلى التدريب، وذلك من خلال إشراك المتدربين أنفسهم في عملية صنع قرارات تتعلق بتدريبهم.

5/ الخصائص المتعلقة بالتقويم:

- الإستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على إستثارة دافعية المتدربين.
- إتمام التقويم على أساس معايير مرتبطة بالأهداف التدريبية المحددة بلغة السلوك والمطلوب تحققها لدى المتدرب.
- التركيز على نتائج عملية التدريب والحكم على المتدرب من خلال تقويم عائد أدائه عند المتعلمين.
- التركيز على التقويم المرحلي في البرنامج وليس على التقويم الختامي.
- إختيار المتدربين بالإشارة إلى مستويات إتقان مقررة على أساس المنحي المعياري للدرجات.

– يحدد البرنامج المستوى المطلوب للكفاية المراد للمتدربين إتقانها.

الشروط المطلوبة في برنامج التدريب القائم على الكفايات: (الأحمد51،1987–52)

– أن يكون البرنامج التدريبي قائماً على كفايات يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمامه.

– أن تكون المعايير المراد إستخدامها في تقويم الكفايات الصفية واضحة.

– أن يعتمد تقويم كفايات المتدرب على تقويم آدائه للكفايات المعنية.

– تفريد التدريب، بمراعاة الزمن الذي يحتاجه المتدرب في إكتشاف الكفايات المحددة بشكل مرن.

– التخطيط النظامي للبرنامج التدريبي وتحديد مجموعة العناصر المكونه له، والتأكيد على جانب المخرجات في التدريب.

– التركيز على: التقويم القبلي– المرحلي– النهائي– البعدي، وعلى التغذية الراجعة التي تساعد المتدرب والمدرب كليهما.

خطوات تصميم برنامج التدريب القائم على الكفايات: (جيمس1978، 22–23)

يمكن تحديد الكفايات التي سيجري تطويرها، بإتباع ما يلي:

– مراجعة البيان الوظيفي للمعلم المتدرب، وذلك لتحديد الكفايات التي يحتاج إليها للقيام بمسؤوليات وظيفته بنجاح.

– إستفتاء المعلمين الذين سيتم تدريبهم عن الكفايات التي يشعرون بالحاجة إليها.

– إستفتاء المشرفين على البرنامج عن الكفايات التي يرون ضرورة توفيرها من خلال البرنامج التدريبي.

– مراجعة القوائم الخاصة بتصنيف الكفايات التي يجب أن تتوافر في المعلم.

ثانياً: تدريب المعلمين وفق المنحى التحليلي لمهارات التعليم

1/ مفهوم المنحى التحليلي لمهارات التعليم:

الفكرة الأساسية في هذا المدخل، هي أن التعليم الصفي يتضمن أنواعاً مختلفة من النشاط كالشرح وطرح الأسئلة والعروض التوضيحية والتجارب العملية وغير من الأنشطة الصفية.

ويمكن أن تميز الملامح الأساسية التالية في برامج التدريب العملي التي تتبنى هذا المدخل: (سوريال13،1976-26)

- حصر المهارات التي تتصل بأنواع الأنشطة التعليمية المختلفة.
- التدريب على المهارات التعليمية بطريقة تدريجية منظمة.
- الحرص على إكتساب المتدرب خلفية نظرية تتصل بكل مهارة قبل التدرب عليها.
- تقديم نموذج لإستخدام المهارة في موقف تعليمي مصغر.
- إعتماد مبدأ التقويم وتكرار التطبيق في تعلم كل مهارة لبلوغ مستوى أداء مقبول .
- إعتماد مبدأ التغذية الراجعة الفورية، حيث يستعين المتدرب، بعد تنفيذ كل مهارة ، بإطار مرجعي معين في تقويم أدائه.
- التركيز التدريجي بين المهارات المكتسبة والمرتبطة بنوع من الأنشطة التعليمية.
- يتقدم كل متدرب في البرنامج بالسرعة التي تناسبه.

مزايا التدريب وفق المنحى التحليلي للمهارات:

يركز هذا المدخل في التدريب على سلوك المعلم داخل الصف، وخلق فرص التعلم التي تمكن المتعلمين من إكتساب المعرفة والمهارات، كما يضفي على التدريب شيئاً من الواقعية والتركيز الشخصي.

ويحتوي المنحنى التحليلي لمهارات التعليم على التقنيات التي بوساطتها:

- يلعب المتدرب دوراً فعالاً، بأن يقوم بسلوك معين، بإعتباره جزء من الطريقة.
- يمكن ملاحظة المتدرب بدقة كافية لمعرفة مدى تحقيقه لأهدافه.
- يمكن ملاحظة التغيرات التي تطرأ على سلوك المتدرب لتساعدنا في تقدير مدى فعالية طرائق التدريب المستخدمة.

أساليب التدريب المعتمد على تحليل المهارات:

1/ التعليم المصغر:

وهو عبارة عن طريقة تدريب على الأداء، تم تصميمها لتجزئة العناصر المكونة للعملية التعليمية في غرفة الصف، كي يتمكن المتدرب في إستيعاب كل جزء الواحد تلو الآخر من خلال طريقة تعليمية مبسطة.

2/ تحليل التفاعل في غرفة الصف: (الأحمد 48،1987)

وهو إحدى طرائق التدريب التي توفر الفرصة للمتدرب لملاحظة أنواع التفاعلات التي تدور في غرفة الصف، ويمكن أن تنجز الملاحظة من قبل شخص يلاحظ أداء المتدرب أو من قبل المتدرب ذاته فيما يتعلق بأداء المتدربين الآخرين، أو بمساعدة آلات التسجيل السمعية والبصرية.

3/ الدورات التدريبية الصغيرة: (جيمس32،1978-36)

تصمم هذه الدورات الصغيرة لإتاحة الفرص أمام المعلمين للتدرب في أثناء الخدمة على نحو موجه نحو تحسين أداءتهم التعليمية بالإشارة إلى احتياجاتهم الخاصة.

وتعتمد الدورات التدريبية الصغيرة المبادئ التالية:

- التركيز على عدد من المهارات المتكاملة التي تقدم في تسلسل معين.
- التدرب الذاتي الذي يقوم على دراسة دليل المعلم.
- التركيز الخاص على نشاطات التدريب العملي.
- طواعية الدورة الصغيرة للتدريب الذاتي.
- تتضمن الدورة الصغيرة ، عادة عدداً من الدروس لتوضيحية ويقدم كل درس مجموعة من المهارات المحددة.

ثالثاً: تدريب المعلمين القائم على التفريد أو التعليم المفرد

تدريب المعلمين القائم على التفريد أسلوب في التدريب ينطلق من مبدأ الفروق الفردية بين المعلمين، ويهدف إلى تشجيع التفكير الإبتكاري والمبدع لدى المعلمين ذوي القدرات الإبتكاري، وتشجيع الجهد الإضافي الذي يبذله المتدربون الذي يحتاجون إلى تدريب إضافي لسد النقص الحاصل في إعدادهم أو لمساعدتهم على مواكبة الزملاء الآخرين، ويركز هذا التدريب على الكفايات والمهارات التي تتناسب وقدرة كل معلم وإحتياجاته ويعزى الإهتمام بمواد التدريب المفرد إلى متغيرات هي:

- التقدم في التكنولوجيا التربوية.
- الإستياء من بعض الأساليب المألوفة في تدريب المعلمين.
- التركيز المتزايد على النمو المهني للمعلم والتدريب في أثناء الخدمة.
- الحاجة إلى معلمين مبدعين من ذوي القدرات الإبتكارية والذين يمكن أن يساعدوا في حل المشكلات التعليمية والتربوية.
- مراعاة الفروق الفردية بين المعلمين.
- توفير الفرصة لتطوير أفكار المعلمين التربويين.
- توفير الفرصة لتجريب الأساليب التربوية الفعالة في التعليم الصفي.

رزم التعليم المفرد لتدريب المعلمين: (جيمس 13،1978-17)

تصمم رزم التعليم المفرد لأسباب متعددة منها: توظيفها في تدريب المعلمين والإسهام في إجراء البحوث وتطوير البرامج والمواد التدريبية.

وتصمم الرزم للدراسة الذاتية المستقلة من قبل المتدربين، للوفاء بالإحتياجات التعليمية لبرامج التدريب القائمة على التفريد.

ويعرف جيمس الرزمة بأنها وحدة مستقلة من التدريب تقدم على نحو نموذجي سلسة من الأنشطة المدروسة والمصممة بشكل يساعد المتدرب على تحقيق أهداف مقررة محددة.

هذا وتوجد الرزم بصور وأشكال شتى وتشمل مصطلحات فنية متنوعة وفيما يلي مكونات الرزمة النموذجية:

- نظرة شاملة توفر رؤية إضافية وتحدد الأهداف لإستخدام الرزمة.
- قائمة الأهداف التي سيتم تحقيقها.
- اختبارات تشخيصية تستعمل لتقويم المهارات التي يمتلكها المعلم من قبل.
- مواد تعليمية وتدريبية تكون مفتاحية بالنسبة إلى الأهداف.
- اختبارات تشخيصية لبيان مدى تحقيق الأهداف.
- إرشادات التدريب العلاجي أو البديل.

رزم المهارات المنمذجة: (سوريال 1976، 14-24)

لاقت فكرة نمذجة المهارات أو النمذجة الحسية، نجاحاً كبيراً بإعتبارها أحد الأعمدة الأساسية التي يقوم عليها التدريب العملي على كفايات التعليم عن طريق التعليم المصغر قبل الخدمة وفي أثنائها.

وللرزم المنمذجة أنواع منها:

- رزمة مهارات عرض المعلومات.
- رزمة مهارات إثارة إهتمام المتعلمين.
- رزمة مهارات زيادة إسهامات المتعلمين.
- رزمة مهارات رصد إستجابات المتعلمين.

فوائد الرزم التدريبية:

للرزم التدريبية فوائد متعددة، نذكر منها أنها: (القلا 1985، 210-211)

1. تركز على صياغة الأهداف ، والتقويم المهائي وتعدد الوسائل والبدائل والأداء السلوكي.
2. تلائم الفروق الفردية، وإحتياجات المتدربين.

3. ترشد إلى مصادر إضافية غير متوافرة بالرزمة.

4. تناسب وقت المتدرب ، كيما يسير وفق سرعة الذاتية.

5. تستخدم لمعالجة المتدربين الذين لم يتمكنوا من مسايرة زملائهم في تعلم المفاهيم والمهارات التعليمية.

6. تتنوع الخبرات بتعدد الوسائل والمواد التي تزيد فرص المتدرب في تعلم خبرات متنوعة.

رابعاً: تدريب المعلمين بطريقة الحلقة الدراسية الميدانية:

تعد الفكرة العامة التي قامت على أساسها الحلقات الدراسية الميدانية تجديداً تربوياً أصيلاً فليس الهدف من الحلقات أن تقدم مفاهيم نظرية عن طريق المحاضرات أو الدورات التي تتم بمقتضى الوظيفة أو دراسة الوثائق ولكن القرض القيام بالعمل في الميدان في موقف تعليمي حقيقي حسي.

تتنوع الحلقات الدراسية الميدانية من حيث أهدافها ووظائفها وذلك بتعدد جوانب العملية التربوية، كالتقويم ودراسة المحتوى والإعداد للبرامج التعليمية والتدريبية الفعلية ، وتكييف محتوى البرامج بحسب البيئة المحلية وانتاج المواد المحلية، وإصلاح المناهج وتطوير طرائق التعليم....

(الأحمد 65،1990-69)

خصائص الحلقة الدراسية الميدانية:

تتميز الحلقة الدراسية الميدانية بخصائص توفر لها فرص النجاح كأسلوب حديث في التدريب وفيما يلي بعض هذه الخصائص:

1/ الواقعية:

حيث تتم مناشط الحلقة في بيئة حقيقية فتحقق للمشاركين فيها حياة واقعية ومشاركة يكتسبون منهما خبرات هادفة.

2/ الممارسة:

حيث يسهم المتدربون في الحلقة بجهد إيجابي في أنشطتها جميعها، فيكتسبون الخبرات من خلال العمل والممارسة.

3/ حل المشكلات:

حيث تأخذ كل مرحلة من مراحل الحلقة الدراسية الميدانية شكل مشكلة تواجه المشاركين وعليهم أن يجدوا لها الحل المناسب قبل الانتقال إلى المرحلة الثانية.

4/ التكامل بين النظرية والتطبيق:

مما يتيح الفرصة لإكتساب خبرات في الترجمة الإجرائية للافكار والنظريات من ناحية، كما يتيح فرصة أخرى للتأكد من صحة الأفكار والنظريات وصلاحية الأساليب من خلال التطبيقات العملية.

5/ العمل الجماعي:

حيث يعمل المشاركون في الحلقة كفريق متكامل نشط.

6/ التعلم الذاتي:

تتيح الحلقة للمشاركين فيها أن يتدربوا بأنفسهم من خلال العمل ومواجهة المشكلات.

7/ تنظيم المواد:

بحيث تستخدم فيها طريقة تتحاشى الغموض في التدريب وتسهل عملية الوصول إلى المعلومات والمراجع المختلفة.

مراحل الحلقة الدراسية الميدانية:

يتطلب تنفيذ الحلقة الدراسية الميدانية المراحل التالية:

1/ مرحلة الإعداد للحلقة:

وتقوم بها الإدارة المسؤولة عن التدريب، وتتضمن الخطوات التالية:

- إختيار مواقع العمل.
- الإعداد الأساسي لمواقع العمل.
- إتخاذ الإجراءات التنظيمية للحلقة.

2/ مرحلة تنفيذ الحلقة:

ويقوم بها المشاركون في الحلقة من خبراء ومتدربين، وتتضمن الخطوات التالية:

- تكوين اللجان أو الفرق.
- تحديد عمل كل فرقه.
- تذكير المشاركين بأهداف الحلقة.
- المرونة في تنفيذ خطة الحلقة.
- السماح بأكبر قدر من مشاركة المتدربين بشكل فعال في الحلقة.
- الإستخدام الوظيفي للوسائل السمعية– البصرية في الحلقة.

3/ مرحلة التقرير النهائي:

والتقرير عنصر أساسي من عناصر الحلقة الدراسية الميدانية حيث يضم تسجيلاً دقيقاً لإنجاز كل فريق ووصفاً تفصيلياً للمارسات، وتحليلاً للمعلومات والخبرات التي إكتسبها وتحديداً للمشكلات التي واجهت الفريق وأسلوبه في التغلب عليها.

إدارة الحلقة الدراسية الميدانية:

تتبع في إدارة الحلقات الدراسية الميدانية أساليب مختلفة وغالباً ما تتدخل ظروف الحلقة، وخاصة موضوعها الأساسي وتخصصات المشاركين فيها ومستويات تأهيلهم في إتباع أسلوب معين في إدارة العمل بها، وبرزت في هذا المجال ثلاثة أساليب متميزة هي:

1/ الحلقات التي لا تخضع للتوجيه:

حيث يوزع خبراء الحلقة على فرق العمل ويعملون معاً كأعضاء عاديين ويقوم الفريق ككل بتحديد أهدافه وأسلوب عمله ويضع خطته ويمارس نشاطه ويوجه عمله، مما يتيح فرصاً لإثارة روح المبادرة والإبتكار لدى المجموعات والأفراد.

2/ الحلقات شبه الموجهة:

وفيها يقوم خبراء الحلقة بدور المستشارين ، ويناسب هذا الأسلوب المشاركين المؤهلين تأهيلاً عالياً أو متوسطاً والذين تنقصهم الخبرة في مجال التدريب أو غير المتخصصين في مجال إهتمامات الحلقات.

3/ الحلقات الموجهة:

وفيها يتولي الخبراء توجيه أعمال الفرق خطوة خطوة ويعملون كقادة للفرق أكثر من عملهم كموجهين ومستشارين وغالباً ما يكون مردود هذا الأسلوب محدوداً.

خامساً: تدريب المعلمين من خلال الملتقيات التربوية

1/ مفهوم الملتقى التربوي:

الملتقى التربوي إجتماع منظم هادف لبحث موضوع معين، أو للوصول إلى قرار معين إزاء مشكلة معينة من مشكلات العمل التربوي، ويشترك فيه عدد من الأعضاء، ويتولى رئيس الملتقى تحديد المشكلة المدروسة، أو أي موضوع له أهمية من جانب الأعضاء كافة، وذلك من أجل الوصول إلى توصيات بشأن مسائل معينة، ويدلى كل عضو برأيه في المشكلة المعروضة.

ويلجأ العاملون في حقل التربية والتعليم إلى عقد إجتماع يشترك فيه الإداريون والمشرفون والأطر التربوية ذات العلاقة بالموضوع، وذلك عندما تصادفهم مشكلة عامة تتطلب الحل، أو عندما يكون الهدف تطوير الإنتاج التربوي والتعليمي، أو تزويد المشاركين بخبرات جديدة والتي يمكن الحصول عليها من المفكرين والتربويين المتميزين.

الملتقى التربوي كأي أسلوب تربوي وتدريبي حديث ينبغي التخطيط له بإخبار المعلمين عن الهدف منه، ومدة انعقاده ومكانه وبرنامج العمل فيها، ويختلف الملتقى عن الحلقة الدراسية الميدانية في عدد من الأمور منها أنه ليس نشاطاً تدريبياً بحثاً كالحلقة الدراسية التي تقررها خطة التدريب وإنما هو نشاط تربوي بالدرجة الأولى، وعلى الأغلب لا يستغرق الوقت الذي يفترض أن تستغرقه الحلقة الدراسية الميدانية.

2/ أهمية الملتقيات التربوية:

2/1 عدد المشاركين فها يكون كبيراً لضمان سرعة وصول المعلومات إليهم جميعاً.

2/2 تساعد المشاركين فيها على تعديل إتجاهاتهم وتطويرها نحو مواقف معينة.

2/3 تنمي القدرة التحليلية وقت طرح الأسئلة.

2/4 تساعد الملتقيات التربوية على دراسة الإستعدادات والتجهيزات اللازمة لتلبية متطلبات العمل التربوي.

2/5 يهئ الفرصة للمعلم وللمدير لتقويم عمله في ضوء ما أطلع عليه أو ما سمعه في الملتقى.

(الأحمد 261،2005)

سادساً: المدخل التكاملي متعدد الأساليب في التدريب:

- مفهوم المدخل التكاملي متعدد الأساليب:

تم تطوير هذا النظام التدريبي من قبل خبراء معهد الأونروا منذ تأسيسه في عام 1964م، بالتعاون مع منظمة اليونسكو وعلى مدى سنوات طويلة، وقد صمم هذا المدخل ليكفل تدريب المعلمين المنتسبين إليه في أثناء خدمتهم، وهم على رأس عملهم وفي مدارسهم بطريقة تسمح بالجمع بين العمل وبين المشاركة في برنامج التدريب، وذلك لتحاشي تفريغ المدارس من معلميها وحرصاً على الاستفادة من مبانيها وتجهيزاتها وما يتوافر فيها من مراجع تربوية ووسائل تعليمية وتدريبية (الأونروا 6،1982).

ووجود المعلم على رأس عمله في المدرسة لتنفيذ المناشط المختلفة التي يتطلبها برنامج التدريب طيلة العام الدراسي، خارج أوقات الدوام المدرسي وداخلها، أي أن المدخل التكاملي يقوم على بقاء المعلم المتدرب على رأس عمله التعليمي في المدرسة، وعدم الحاجة إلى التحاقه بمركز التدريب أو تفريغه خلال مدة البرنامج.

ويجمع المدخل بين إستراتيجيات التدريب المختلفة وبين الوسائل المتنوعة المستخدمة في هذه العملية التدريبية، ويطبق هذا المدخل أثناء الخدمة ويجمع بين أساليب مباشرة وغير مباشرة مع المعلمين المتدربين.

ويقصد بالأساليب المباشرة: التفاعل المتبادل بين المدرب والمتدرب من خلال الأساليب التالية: الحلقات الأسبوعية– الدروس التوضيحية– الزيارات الصفية التدريبية– البحوث الإجرائية– الدورة التدريبية المكثفة– التقويم.

ويقصد بالأساليب غير المباشرة، الأساليب التي لا تقتضي وجود المدرب التربوي شخصياً مع المتدرب، وهي: التعينات التدريبية– المصادر والمراجع التربوية– جانب من البحث الإجرائي فيما يتعلق بالعمل المنفرد للمعلم المتدرب– مصادر المعلومات المختلفة.

ويُعد المدخل التكاملي متعدد الأساليب في التدريب المستمر للمعلمين نظاماً تدريبياً، يقوم أساساً على تعدد الأساليب والتقنيات، وتعدد المصادر ونظراً لاعتماد هذا المدخل التدريبي على التعلم الذاتي كأسلوب أساسي من هذه الأساليب.

يبدأ برنامج التدريب القائم على المدخل التكاملي مع بداية العام الدراسي، حيث يعمد المدربون التربويون إلى مسح المدارس الواقعة في منطقة التدريب وذلك لإعداد جدول بأسماء المعلمين المرشحين للإنتساب إلى برنامج التدريب والمعلومات اللازمة عنهم، ثم يوزع هؤلاء المعلمون على مجموعات، وتخصص كل مجموعة بواحد من المدربين التربويين، حيث يعمد كل مدرب إلى الإجتماع بمجموعته

ليعرفهم بمكونات برنامج التدريب وأساليبه وأهدافه ومناشطه المختلفة، وبعد ذلك تبدأ المناشط والأساليب التربوية المختلفة المقررة في برنامج التدريب.

إن إعتماد المدخل التكاملي في التدريب على التخطيط الهادف يشعر المعلمين منذ اللحظة الأولى بأنهم يشاركون في برنامج مخطط دقيق، تتضح فيه الأهداف والمناشط وأساليب التقويم، كما يشعرهم بجدية العمل وأهميته، فيقدرونه ويقدرون القائمين عليه، وتتكون لديهم إتجاهات إيجابية نحوه، تؤدي إلى رغبتهم في الاشتراك فيه والإستفادة منه.

إضافة إلى أن قيام البرنامج التدريبي على إحتياجات المعلمين المتدربين الحقيقية يجعل له معنى وقيمه لديهم، لأنه يلبي مطالبهم، ويسد إحتياجاتهم التدريبية.

التعيينات التدريبية:

1/ مفهوم التعيين التدريبي ومزاياه:

التعيين التدريبي عبارة عن آلية تدريبية، وسمى تعينياً لأنه صمم خصيصاً ليكون واجباً وظيفياً للدراسة الذاتية من قبل المعلم ، وهو يهدف إلى: إغناء الثقافة التربوية لدى المتدرب وتحسين مهارة الدراسة الذاتية لديه وممارساته التعليمية.

يتطلب التعيين التدريبي من مؤلفه أسلوباً يختلف عن أساليب الكتب والنشرات الثقافية المألوفة، فالتعيين يجب أن يكون واضحاً بذاته، وافياً بهدفه، يشجع المتدرب على الدراسة الذاتية المقرونة بإجراء التحليلات الخاصة وتكوين الآراء البناءة، وتطبيق ما يتعلمه من التعيين في ممارساته التعليمية.

إن كاتب التعيين هو قبل كل شئ، مدرب عن بعد، والتعلم عن بعد تقنية لها أساليب مختلفة عن التعليم المباشر، من هنا صار أن تكون للتعيين مواصفات ومعايير وأساليب تجعله مختلفاً عن الفصل في كتاب، وعن مقالة في مجلة، وعن النشرات التربوية، وعن المحاضرة التي تلقى على الجمهور.

الوظائف الأساسية للتعيينات التدريبية فهي:

– تلبية إحتياجات المتدربين في واقعهم المهني.

– المساعدة على تفريد التعليم، بما يتفق وإحتياجاتهم ومستوياتهم المتمايزة.

– توفير الفرص لهم لإكتساب كفايات وحقائق ومفاهيم وإتجاهات وقيم تعليمية محددة، مع التركيز على مهارات محددة كلما سمحت المادة التعليمية بذلك.

– تشجيع المتدربين على التعلم الذاتي، وتنمية المهارات، والمواقف التي تيسر لهم ذلك.

– تحقيق التكامل بين الأفكار النظرية الموجودة في التعيين، وبين الممارسات والتطبيقات العملية.

– تعزيز ما إكتسبه المتدربون من حقائق ومفاهيم وإتجاهات وكفايات من خلال ما تقترحه من نشاطات متابعة ترتبط بها.

معيار كتابة التعيين التدريبي ومكوناته:

تحتوي التعيينات الجيدة على المكونات التالية: (اونروا 60،1982–65)

1/ المقدمة أو النظرة الشاملة:

وهي تساعد المتدرب على إدراك الكفايات المرغوبة وتبصره بالنشاطات الرئيسة المخططة.

2/ الأهداف:

تكتب أهداف التعيين في صورة سلوك يتوقع أن يؤديه المتدرب عن طريق النشاطات المخططة والموجهة نحو الكفايات المرغوبة.

3/ المادة العلمية التدريبية أو المحتوى:

ويقصد بها جملة المفاهيم والحقائق والأفكار والآراء والإتجاهات والقيم والمهارات المراد من المتدرب إكتسابها، والتي تتضمنها المادة التدريبية.

4/ النشاطات التدريبية:

وهي مجمل النشاطات القرائية والكتابية والشفوية والعملية وتوظيف الوسائل السمعية والبصرية المتوافرة، التي تتضمنها المادة العلمية التدريبية ، ويطلب إلى المتدرب القيام بها ، مجتمعة أو متفرقة، من أجل تمثيل الأهداف المتوخاة.

5/ التقويم:

وهو في التعيين، مجمل النشاطات والأعمال التقويمية ، والإجراءات الأخرى التي يقوم بها المتدرب سعياً إلى تحديد مستواه القبلي، في إطار المادة العلمية وأهدافها التدريبية المتوخاة.

الحلقات الأسبوعية:

مفهوم الحلقة الأسبوعية: (الأحمد79،1987)

تعد الحلقات الأسبوعية إحدى الطرائق المباشرة الرئيسة في إطار المدخل متعدد الوسائط، وتشير كلمة حلقة في هذا الإطار إلى الإجتماع الأسبوعي الذي ينظمه المدرب التربوي لمجموعة من المتدربين لتدارس موضوع محدد في برنامجهم التدريبي، وهو مضمون التعين التدريبي الذي وزع عليهم مسبقاً وقبل وقت كاف من حضورهم للحلقة الأسبوعية.

ضرورة الحلقات الأسبوعية:

إن تنظيم الحلقات الأسبوعية وتوظيفها بإعتبارها وسيطاً تدريبياً، عملية ضرورية لأسباب عدة بينها ما يلي:

1. توفر الحلقة الأسبوعية الفرصة للمتدربين للتعمق في المفاهيم الأساسية التي تعلموها من خلال قراءاتهم الذاتية للتعيينات.
2. توفر الحلقة الأسبوعية الفرصة لتطوير بعض المهارات المبنية على النشاطات العملية المقترحة لتلك الحلقة الأسبوعية والمتصلة بالتعيين التدريبي.
3. توفر الفرصة لمناقشة التطبيقات العملية المتصلة بموضوع الحلقة.

4. توفر الفرصة للتخطيط التعاوني المشترك لمتابعة النشاطات العملية المبنية على المعارف والقدرات الجديدة التي إكتسبها المتدربون وذلك بقصد تطوير ممارساتهم المدرسية والصفية.

5. توفر الفرصة لتطوير إتجاهات إيجابية نحو موضوع التعيين المقرر للحلقة.

6. تساعد على توفير الدافع لدى المتدربين لقراءات أوسع حول الموضوع المعني.

7. توفر الفرصة لتعلم مصاحب أو عرضي يتعلق بالأساليب المستخدمة في أثناء الحلقة.

8. تساعد المدربين التربويين في تخطيط توجيههم للتعلم الصفي من قبل المتدربين.

9. تمكن الحلقة الأسبوعية المدربين التربويين من توفير تغذية راجعة حول فاعلية الحلقات.

النشاطات السابقة للحلقة الأسبوعية المطلوبة من المتدربين:

- قراءة التعيين والمراجع المتصلة به.
- الإجابة كتابة، عن بعض الأسئلة، أو جميعها، والمدرجة في التعيين.
- جمع البيانات أو المعلومات المتصلة بموضوع الحلقة إستعداداً لمناقشتها.
- تحضير بعض المواد التي يمكن إستخدامها في نشاطات الحلقة.

قيادة الحلقة الأسبوعية:

تستخدم بعض الطرائق في قيادة الحلقات الأسبوعية وهي:

1/ هيئة الثقات:

وهي هيئة، جلها من الخبراء في حقل معين تقوم بالإجابة تلقائياً عن أسئلة مختارة للمتدربين.

2/ جلسة النقاش التمهيدية:

وهي عبارة عن مداولة غير نظامية لفترة قصيرة حول سؤال محدد يطرحه قائد الحلقة.

3/ المناظرة:

وهي عرض تطرح فيه حجج تمثل وجهتي نظر بصدد قضية أو مسألة معينة أمام المجموعة التدريبية وذلك وفقاً للأصول الموضوعة.

4/ الحديث الدراسي:

حيث تقوم مجموعة من الخبراء بتقديم إفادة ما تتبعها أسئلة وإجابات ونقاش يشترك فيه الخبراء والمتدربون على السواء.(الأحمد 80،1987–83)

5/ النقاش الزمري:

حيث يقسم قائد الحلقة المجموعة التدريبية إلى زمر ويطلب في كل زمرة أن تتدارس موضوعاً واحداً وتعد بصدده تقريراً مشتركاً وتعرضه على باقي أعضاء المجموعة.

6/ المشغل التدريبي:

حيث يشترك المتدربون في نشاط لتحسين ممارساتهم المدرسية أو الصفية بهدف معالجة مشكلة مختارة ودراستها، وتستخدم في ذلك بعض المواد الدراسية والوسائل السمعية البصرية والتجارب العلمية والتربوية.

7/ الندوة:

حيث يمارس أعضاء الندوة خطابات قصيرة تتناول وجهات نظر مختلفة ثم يتبع ذلك نقاش عام.

8/ المحاضرة:

ويمارسها قائد الحلقة عندما يتطلب الأمر تقديم معلومات غزيرة ، وتحفيز المتدربين.

الزيارات الصفية التدريبية:

1/ مفهوم الزيارة الصفية التدريبية: (الأحمد 84،1987)

تختلف الزيارات الصفية التدريبية عن الزيارات الصفية الإشرافية، فالأولى ينفذها المدرب التربوي لأغراض تدريبية، أما الثانية فينفذها المشرف التربوي لأغراض إشرافية بالدرجة الأولى، وتشكل الزيارات الصفية التدريبية جانباً هاماً من النشاطات المختلفة التي يوظفها برنامج التدريب المستمر القائم على المدخل التكاملي متعدد الوسائط.

تهدف الزيارات الصفية التدريبية إلى مساعدة المتدربين على تحسين ممارساتهم التعليمية ورفع مستواها في إطار مسؤولياتهم بوصفهم منظمين للتعلم وميسرين له.

تستغرق الزيارة الصفية، عادة، حصة كاملة تسمح بملاحظة الموقف التعلمي التعلمي كاملاً، ومن ثم تفسح المجال لدراسة تعاونية بين المدرب التربوي من جهة ، والمتدرب من جهة أخرى لمختلف جوانب هذا الموقف.

يتراوح عدد الزيارات التي ينالها المتدرب الواحد خلال البرنامج التدريبي ما بين ثلاث أو أربع زيارات، أما التوقيت الجيد للزيارات الصفية فيجب أن يراعى الإحتياجات التدريبية للمتدربين، وتفاوت قدراتهم، وذلك من حيث مساقات البرنامج التدريبي، ويجب أن يراعى توزيع الزيارات الصفية للمتدرب الواحد على مدار السنة التدريبية توزيعاً متوازناً، بحيث لا تفصل بين الزيارة الواحدة والتي تليها فترات زمنية قصيرة جداً أو طويلة جداً.

مراحل الزيارة الصفية التدريبية: (الأحمد، 85،1987-86) و (ناصر 1995، 69-71)

يتطلب تنفيذ الزيارة الصفية التدريبية إتباع المراحل التالية:

1/ تهيئه الظروف المناسبة:

إن دراسة سجل المتدرب قبل زيارته تساعد على تكوين فكرة سليمة عن إحتياجاته التدريبية، وعن بعض الممارسات الخاصة الجديرة بالملاحظة داخل الصف المدرسي، ولا يخفي أن توفير جو الطمأنينة والثقة للمتدرب، يشجعه على تحقيق أداء طبيعي داخل غرفة الصف، كما يساعد على إتخاذ موقف إيجابي في الاجتماع الذي يعقب الزيارة، لذا ينصح المدرب التربوي أن يلتقي بالمتدرب قبل الزيارة الصفية التدريبية مباشرة لفترة وجيزة، بغية توضيح الهدف التدريبي للزيارة وتوفير جو من الطمأنينة للمتدرب.

2/ ملاحظة الموقف الصفي:

يجب مراعاة بعض الأمور في أثناء ملاحظة الموقف الصفي، منها:

- المحافظة على السير الطبيعي للدرس، وذلك بتفادي عوامل التشتيت، كالتدخل المباشر في سير الدرس، أو التحدث مع المتعلمين أو مطالبتهم ببعض دفاتر العمل الصفي للإطلاع عليها.

– تسجيل الملاحظات الهامة دون لفت إنتباه المتعلمين.

– توجيه كلمة شكر للمعلم على الجهود التي يبذلها قبل مغادرة الصف الدراسي.

3/ تقويم الممارسات التعليمية:

يعد اللقاء بين المدرب التربوي والمعلم المتدرب بعد تنفيذ الزيارة الصفية التدريبية، نشاطاً أساسياً لتحقيق وظيفتها التدريبية، إذ يقوم المدرب والمتدرب معاً متعاونين بدراسة لتحليل الموقف الصفي في ضوء معايير متفق عليها، والتوصل إلى مقترحات تسهم في تحسين الأداء الصفي للمتدرب، وتستبعد عملية الدراسة والتحليل الهجوم والدفاع في المناقشة، ومن الأفضل أن لا تقحم بجملة من النصائح الكثيرة التي قد تدفع المتدرب إلى اليأس وتبني إتجاه سلبي نحو عملية التدريب بكاملها.

4/ التقويم النهائي للزيارة الصفية التدريبية:

يستخدم المدرب إستمارة خاصة في التقرير عن الزيارة الصفية التدريبية وتقويمها، يدون فيها الملاحظات الهامة عن أداء المعلم المتدرب، وترفع التقارير إلى المشرفين على برنامج التدريب لدراستها دراسة مقارنة، وإبداء التوجيهات ، ثم ينم رفع عينة منها إلى الإدارة التربوية لتقوم بدورها بدراستها ، وإبداء التوجيهات بشأنها.

الدورة المكثفة لتدريب المعلمين على تقنيات التعليم:

1/ مفهوم الدورة المكثفة وأهدافها: (الأحمد 1987، 89–90)

تشكل الدورة التدريبية المكثفة، التي تنظم في إطار المدخل التكاملي متعدد الوسائط، وسيطاً تدريبياً أساسياً وجزءاً لا يتجزأ من برنامج التدريب المستمر القائم على المدخل التكاملي، ويعد حضور الدورة المكثفة والمشاركة الفعالة في مناشطها المختلفة، مستلزماً من مستلزمات النجاح في برنامج التدريب المستمر.

تعقد الدورات التدريبية المكثفة عادة في نهاية السنة التدريبية وخلال عطلة المدارس الصيفية، وتستغرق فترة زمنية تتراوح بين خمسة أيام وخمسة عشر يوماً، وذلك بحسب إحتياجات الدورة والمشاركين فيها.

وهي دورة تتطلب الدوام اليومي المستمر وذلك لتحديد الأهداف التالية:

– تحقيق الترابط الوظيفي بين موضوعاتها والموضوعات التي سبق للمتدربين دراستها ومتابعتها خلال العام التدريبي الذي سبق إنعقاد الدورة .

– تحقيق الترابط والتكامل بين الدورة المكثفة، بوصفها وسيطاً تدريبياً، ووسائط التدريب الأخرى، التي تنظم في إطار المدخل التكاملي في التدريب.

– توفير المزيد من فرص التعليم والتعلم المباشرين والتفاعل بين المتدربين المنتسبين للبرنامج من جهة، وبينهم وبين المحاضرين والمديرين التربويين الآخرين من جهة أخرى.

– إقامة المزيد من فرص التدريب العملي والتطبيقي حول تلك الجوانب التدريبية ذات الصيغة العملية التي سبقت معالجتها النظرية خلال الحلقات الأسبوعية التي كانت تنظم خلال العام التدريبي السابق.

– تدريب المشاركين على صنع واستخدام الوسائل التعليمية.

2/ مبادئ تدريب المعلمين على تقنيات التعليم:

– تحديد الهدف من تدريب المعلمين على التكنولوجيا وإستخدامها في التعليم بشكل واضح ومحدد.

–مواصلة تدريب المعلمين على وضع وإستخدام الوسائل التعليمية بما يحقق مهارة في إستخدامها وإنتاجها.

– تدريب المعلمين على تشغيل الأجهزة والآلات التعليمية وصيانتها.

– تدريب المعلمين على إنتاج المواد التعليمية مثل: الشرائح – الشفافيات– البطاقات– اللوحات الجيبية– اللوحات الوبرية...الخ.

– تدريب المعلمين على إختبار الوسائل التعليمية وتقويم المواد التعليمية.

– تلبية إحتياجات بعض المدارس من الوسائل التعليمية التي يمكن تصنيعها في الدورة التدريبية المكثفة.

– تدريب المعلمين على بعض المهارات اليدوية المفيدة مثل: الدهان– صيانة المفروشات– ورق الجدران– الأعمال الزراعية في حديقة المدرسة– صيانة شبكة الخدمات الصحية– صيانة المديدات الكهربائية...الخ.

تدريب المعلمين بالمراسلة: (الأحمد346،2005)

يُعد تدريب المعلمين بالمراسلة تعلماً عن بعد تنضوي فيه أساليب تدريبية مختلفة، ذلك أن أساسه الدراسة بالمراسلة، حيث تتباعد المسافة بين المدرب والمتدرب، وتبقى وسيلة الإتصال بينهما هي الرسالة التدريبية.

ويتطلب الإشتراك بهذا البرنامج مرونة ومراعاة الفروق الفردية ليستطيع المتدرب البدء في الوقت الذي يرغب فيه، ومن المكان الذي يستقر فيه، وبالمعدل الذي يتناسب قدراته وإستعداداته، وعن طريق التدريب بالمراسلة يمكن إستيعاب التخصصات النادرة التي لا يتسنى إنشاء برامج نظامية لها، لقلة عدد المنتسبين إليها أو تباعد أماكنهم.

أما طرائق التدريب بالمراسلة فهي:

1/ التدريب بالمراسلة تحت الإشراف:

يتميز هذا الأسلوب بوجود موجه أو مدرب يمثل حلقة الصلة بين المتدرب وبين هيئة التدريب، ولا يسترط أن يكون هذا الموجه أو المدرب مؤهلاً لتدريس موضوعات البرنامج جميعها، وإنما لديه القدرة الإشرافية والتوجيهية للسير في الدراسة، وتحقق هذه الطريقة نجاحاً ملحوظاً في كثير من الأماكن وبخاصة تلك المناطق النائية.

2/ التدريب بالمراسلة في أماكن العمل:

في هذه الحالة يرتبط البرنامج بالعمل الذي يشغله المتدرب، ويستخدم موقع العمل بكل إمكاناته كوسط تدريبي، وترتبط التمرينات المطلوبة بسير العمل العادي في غرس الإتجاهات لتطويره.

3/ التدريب بالمراسلة بواسطة الراديو والتلفزيون:

والتي تتوافق مع الدراسة المنزلية الموجهة، وتعد الجامعات المفتوحة في بريطانيا مثالاً حياً على هذه الطريقة في التدريب، فهي تصمم الدروس وتنتجها بأشكال مختلفة تتدرج تحت طريقة التدريب بالمراسلة، وتركز بشكل خاص على البرامج الإذاعية والبرامج التلفازية.

4/ التدريب بالمراسلة بواسطة التعيينات أو الواجبات:

تعتمد الدراسة بالمراسلة – فضلاً عن الكتب الدراسية والمراجع والمعينات الأخرى– على الدروس والموضوعات المعدة بطريقة خاصة المذيلة بأسئلة وتمرينات للإختبار، وعن طريق هذه الدروس يستطيع الدارس متابعة الدراسة في الخط المرسوم لتحقيق الأهداف المرجوة منها، ولصياغة هذه الدروس أساسيات لابد من وضعها في الاعتبار، وهي:

–تصاغ الإجابات عن التساؤلات ضمن كتابة النص الدراسي.

– تجزأ المادة الدراسية إلى أجزاء أو وحدات صغيرة متتابعة ويتم شرح كل جزء أو وحدة بعناية.

–تراعى الفروق الفردية بين الدارسين في مستوى الكتابة ونوع التساؤلات المتوقعة عند قراءة النص أو النصوص.

– يعزز التعلم عن طريق التكرار ووضع التمرينات وإرشاد الدارسين إلى حلها كل بحسب سرعته.

– يفضل إثراء المادة الدراسية بالأشكال والرسوم التوضيحية والصور والخرائط والجداول وأنواع المساعدة على توضيح الأفكار التي قد يتطلبها فهم الموضوع لأدنى مستويات الدراسة.

– يمكن تزويد المادة الدراسية بأدوات التقويم الذاتي المدعمة بالأشرطه السمعية البصرية والشرائح أو الشفافيات وأقراص الحاسوب.

– يفضل أن يزود الدارس عند بدء التدريب بدليل مفصل يشمل الإرشادات اللازمة لتفهم الوضوعات وخط سيرها ومتابعة الدروس بحسب طبيعة تلك الموضوعات وطريقة عرضها.

تقويم المتدرب في المدخل التكاملي:

1/ أهداف التقويم في المدخل التكاملي:

يعمل تقويم المتدربين في المدخل التكاملي متعدد الوسائط على قياس مدى تحقيق أهداف البرنامج في تطوير معارف الدارسين ومهاراتهم، والوقوف على مدى إلتزامهم بمناشط المدخل المختلفة، ومشاركتهم فيه، وهو يهدف إلى:

– تحليل الصعوبات الدراسية والفنية التي يواجهها المتدرب في إطار الموضوع المعني بالبرنامج التدريبي وذلك عن طريق تحليل الإختبارات ودراسة نتائجها وتفسيرها والإفادة منها في المعالجة والمتابعة.

– تخطيط الإجراءات العلاجية اللازمة لتحسين أساليب التقويم وأداوته.

– توفير تغذية راجعة حول محتوى الوحدات الدراسية في البرامج التدريبية .

– تطوير المناشط التدريبية وتحسينها.

2/ مراحل التقويم في المدخل التكاملي:

–**التقويم المرحلي للمتدربين:** (الأحمد300،2005)

وهو عبارة عن الإختبارات الفترية التكوينية التي تنظم للمتدربين على فترات وعلى إمتداد مدة التدريب أثناء الخدمة، وذلك بعد الإنتهاء من كل وحدة تدريبية في البرنامج، وتعد الإختبارات الفترية وسيطاً تدريبياً أساسياً ومستلزماً من مستلزمات النجاح في برنامج التدريب، وتتكامل مع الوسائل التدريبية الأخرى مع المدخل التكاملي.

وترمي الإختبارات الفترية إلى تحقيق الأهداف الرئيسه التالية:

– تحقيق الترابط الوظيفي بين موضوعات الوحدات التدريبية.

- إستيعاب المفاهيم والمعلومات المطروحة في الحلقات الأسبوعية.

- التدريب على مهارة ترجمة الأفكار النظرية إلى ممارسات وتطبيقات عملية لملاحظة إنعكاساتها الإيجابية على ممارسات المتدرب الصفية والمدرسية.

- الإقبال على ممارسة كفايات التعلم الذاتي وتعزيزها.

- ممارسة عمليات الربط والتمييز، وتلخيص الأفكار وجميعها والنقد والتقويم عن طريق تضمين الإختبارات بنوداً موجهة نحو تلك العمليات.

- تحقيق شكل من أشكال التفاعل أو المحاورة الكتابية بين المدرب والمتدرب في إطار البرنامج التدريبي.

2/2 التقويم النهائي للمتدربين:

ينظم التقويم النهائي على شكل إختبار خطي يجرى في نهاية برنامج التدريب، وتوضع أسئلة هذا الإختبار من قبل الإدارة العليا للبرنامج وذلك بقصد توحيد مستوى التقويم للمتدربين من أجل الخروج بدلالة كافية عن نسبة نجاح البرنامج.

وتشمل أسئلة التقويم النهائي أفكاراً ومهارات من مختلف التعيينات التدريبية والمناشط المكونة للمنحى التكاملي متعدد الوسائط في تدريب المعلمين.

ويُعد النجاح في الإختبارات الفترية مستلزماً أساسياً لدخول الامتحان النهائي، إضافة إلى توافر الشروط الأخرى ومنها أن لا تزيد نسبة الغياب عن الحلقات الأسبوعية أكثر من 20% وبعذر مقبول، وأن يكون المتدرب قد حضر كافة المناشط التدريبية بما فيها الدورة المكثفة وأن يكون قد قام بالبحث الإجرائي وتقدم به إلى المدرب التربوي.

هذا ويُعد المدخل التكاملي متعدد الوسائط في التدريب، نظاماً يتطلب توظيف جميع الموارد المادية والبشرية المتاحة بأقصى كفاية وأقل كلفة، فهو لا يحتاج إلى مراكز أو معاهد تخصص له، وإنما أماكن مناسبة للإجتماعات أو الحلقات الأسبوعية ضمن مدارس المتدربين.

وهو لا يشترط تفرغ المعلمين المتدربين للمشاركة في التدريب، وإنما يكتفي بالحلقة الأسبوعية التي تنفذ خارج أوقات الدوام المدرسي.

أما الأساليب التدريبية الأخرى في هذا المدخل، فإن بعضها ينفذ داخل المدرسة وداخل أوقات الدوام المدرسي، كالزيارات الصفية التدريبية والتعلم التوضيحي وجانب من البحث الإجرائي.

ولذلك يُعد هذا المدخل أقل كلفة من إستراتيجيات التدريب الأخرى التي تتطلب تفرغ الدارسين وإنتقالهم إلى مراكز التدريب وتخصيص المراكز والقاعات ورصد النفقات ، وتغطية غياب المشاركين عن أعمالهم أو إستخدام العطل المدرسية والتي غالباً ما يكون المعلمون فيها مشغولون بأعمال الأمتحانات العامة والمخيمات الصيفية والمناشط التربوية المختلفة.

2-6 الدراسات السابقة

2-6-0 مقدمة:

تمثل الدراسات السابقة ركناً مهماً في مناهج البحث العلمي بصفة عامة والدراسات الإنسانية بصفة خاصة، وذلك لإرتباطها بمشكلات الإنسان المتجددة في تفاعلها مع بيئته التي يستعصى علاجها من خلال جهود منفصلة ومتفرقة، وذلك لتشعبها وتداخل مسبباتها لعمقها التاريخي أحياناً والتداخل في موضوعاتها أحياناً الأمر الذي يستوجب أن نضع تجارب الآخرين نصب إعيننا في حلها.

يستعرض الباحث في هذا البحث الدراسات السابقة وثيقة الصلة بموضوع الدراسة وذلك لكثرة الدراسات التي تناولت تنمية الكفايات المهنية ولكن الباحث إختار الدراسات التي إعتمدت موضوع الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، والتي إسترشد بها الباحث طوال فترة إجراء هذه الدراسة .

ويتم هذا الإستعراض في ظل إستراتيجية معينة تقوم على تصنيف الدراسات حسب مكان إجرائها لمزيد في تكامل التجارب.

إلى دراسات محلية – دراسات أقليمية شملت المنطقة العربية ودراسات أجنبية أجريت في دول غير عربية تم ترتيب هذه الدراسات حسب اقدميتها الزمنية سابقاً تليها الدراسات التي أعقبتها وذلك لإستصحاب التجارب الماضية في تسلسل موضوعي يخدم أغراض هذه الدراسة.

2-6-1 الدراسات المحلية:

1/ دراسة: الصادق عبدالله حامد (1981م):

بعنوان: ماضي اللغة العربية وتدريب معلميها في الأقليم الجنوبي أبان الحكم الأجنبي.

"ورقة عمل منشورة في مجلة بخت الرضا، العدد (33) السودان".

تناول الباحث في ورقته البحثية هذا ماضي بنت عدنان في جنوب السودان شارحاً ماضيها وكل ملابساتها وظروفها الغامضة فذكر صعوبات كثيرة عملت في إتجاه معاكس لوجود اللغة العربية بالجنوب ثم أضاف بعد ذلك عدة عوامل أدت لإنسيابها وإنتشارها هناك، ففي جانب الصعوبات والعوائق ذكر الباحث إن من ضمن الصعوبات التي وقفت أمام اللغة العربية وأعترضت طريقة إنتشارها

هي إشراف الإرساليات المسيحية على التعليم في الجنوب حيث عمل التنصير للحيلولة دون الثقافة العربية الإسلامية من الشمال عبر فلسفة تعليمية تهدف إلى أن يتلقي الناشئون مبادئ وتعليم المسيحية.

ثم أضاف أن من بين المعوقات تلك الحرب التي أنشأتها الإدارة البريطانية على اللغة العربية في الجنوب عبر إداراتها والدور السلبي الذي لعبه مؤتمر الرجاف تجاه اللغة العربية.

ثم مضى الباحث في دراسته شارحاً معدداً بعض العوامل التي ساعدت على إنتشار اللغة العربية بجنوب السودان التي تمثلت في التالي:

1- تأسيس معهد التربية في مريدي عام 1954م الذي أسهم في تخريج معلمين مؤهلين للعمل بالمرحلة الإبتدائية كما أسهم في تطويع المناهج التي أعدتها بخت الرضا لتتناسب مع بيئة الطفل في الجنوب إضافة إلى المهام التربوية الأخرى.

2. إرسال مجموعات من المعلمين الجنوبيين إلى معهد التربية بالدلنج لترقية وزيادة تحصيلهم في اللغة العربية ، ثم نقل بعض المعلمين الجنوبيين الذين نالوا تدريباً إلى بعض مدارس الشمال، حيث كان يوضع المعلم الجنوبي وحده بين زملائه في قرية بها شماليون.

3. كتابة اللغة المحلية بالحرف العربي.

4. وسائل الإعلام المقروءة التي تخاطب باللغة العربية.

5. العاملون بمشروعات التنمية في أرجاء الجنوب من أبناء الشمال.

6. سماع المواطن الجنوبي لمداولات مجلس الشعب القومي عبر الإذاعة التي تناقش قضايا تمس حياته.

7. دور معهد الخرطوم الدولي للغة العربية في إعداد متخصصين لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وإستيعابه للكثيرين من أبناء الأقليم الجنوبي.

2/ دراسة: عبدالله السكري التدوي (1997م):

بعنوان: منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المدارس العربية الإسلامية في الهند – رسالة دكتوراه غير منشورة– جامعة أم درمان الإسلامية.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الأتي:

1. تقديم الإتجاهات الحديثة في بناء المنهج.
2. إعطاء فكرة عامة من تاريخ اللغة العربية بالهند.
3. إعطاء فكرة عامة من تاريخ منهج اللغة العربية في مدارس الهند.
4. التعرف على واقع المنهج الحالي لتعليم وتدريس اللغة العربية في المؤسسات العربية الهندية.

إتبع الباحث منهج الوصفي التحليلي.

– مجتمع الدراسة تكون من معلمي اللغة العربية والمتعلمون في المدارس الإسلامية العربية التابعة للمنهج النظامي ومنهج ندوة العلماء ومنهج الجامعة السلفية في المرحلة الثانوية للعام 95–1996م – 1416–1417هـ.

تم إختيار عينة البحث عشوائياً من المعلمين وعددهم (82) والطلاب وعددهم (242) طالباً.

إستخدم الباحث الإستبانة – المقابلة لإجراءات البحث.

أهم نتائج الدراسة:

1. توصلت الدراسة إلى أن هدف منهج اللغة العربية وتعلمها عند طلاب المرحلة الثانوية في المدارس العربية الدينية هو هدف ديني خالص.
2. أهداف منهج اللغة محددة وواضحة في جميع الفصول.
3. أما المحتوى فإنه يحقق محتوى منهج اللغة العربية أهداف طلاب المرحلة الثانوية.

3/ دراسة: مكي إبراهيم أحمد محمود (1999م):

بعنوان: توصيف الكفايات التعليمية المهنية أساس لإعداد معلم الثانوي كما يراه خريجو كلية التربية جامعة الخرطوم.

(بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير في التربية – مناهج وطرق تدريس– غير منشور)، جامعة الخرطوم– كلية التربية – مودع في مكتبة التربية بالرقم (271).

مشكلة الدراسة الإعداد المهني لمعلم المرحلة الثانوية على أساس توصيف الكفايات) والتي تمكث صياغتها على النحو التالي:

أ– ما الكفايات التعليمية المهنية الواجب توافرها كحد أدنى لدى خريج كلية التربية جامعة الخرطوم؟

ب– ما الكفايات التعليمية المهنية التي لا يتقنها الخريج وتحتاج إلى تطوير أو التدريب عليها؟

هدف الدراسة:

– تحديد الكفايات التعليمية المهنية التي يجب أن تتوافر لدى خريج كلية التربية جامعة الخرطوم.

– تحديد الكفايات التعليمية المهنية التي لا يتقنها الخريج وتحتاج إلى تطوير أو التدريب عليها.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي واستخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات الميدانية.

النتائج:

وبعد أن حدد الباحث (78) كفاية فرعية موزعة في مجالات رئيسة هي:

1/ التخطيط 2/ التنفيذ 3/ التفاعل وإدارة الصف 4/ التقويم.

توصل الباحث إلى أن أهم الكفايات التي يحتاج خريجو كلية التربية جامعة الخرطوم التدريب عليها، هي كفاية (التخطيط ، كفايات التفاعل وإدارة الصف، كفاية إستراتيجية عرض الدرس).

4/ دراسة: زينب عباس جعفر (1424هـ–2003م):

بعنوان: تحليل وتقويم مقرر الصف الثالث الثانوي في ضوء أهداف اللغة العربية للمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراة – جامعة النيلين.

إستهدفت هذه الدراسة تحليل وتقويم مقرر قواعد اللغة العربية للصف الثالث الثانوي وذلك من خلال أهداف المقرر ومحتوى وطرق التدريس والوسائل وأساليب التقويم وقد جاءت المشكلة في السؤال الرئيس التالي:

إلى أي مدى يسهم مقرر النحو العربي للصف الثالث في تحقيق أهداف اللغة العربية للمرحلة الثانوية؟

قد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي للحصول على المعلومات التي تجيب على اسئلة الدراسة. قامت الباحثة بتحليل الكتاب المقرر، وتصميم إستبانة موجهة إلى معلمي ومعلمات اللغة العربية، وقد كانت عينة الدراسة متمثلة في معلمي ومعلمات اللغة العربية لمحافظة جبل أولياء.

إستخدمت الباحثة عدد من القوانين والمعادلات الإحصائية في عملية التحليل مثل (كا2) والتي حصلت منها على نتائج الدراسة المتمثلة في:

1. أهداف مقرر النحو واضحة ومحددة.
2. يحقق المحتوى أهداف مقرر النحو للصف الثالث الثانوي.
3. المحتوى ينمي مهارات الإعراب المختلفة.
4. المحتوى يربط النحو بمواد اللغة العربية الأخري.
5. طرق التدريس تتيح للطلاب فرصة المشاركة.
6. تراعي الفروق الفردية بين الطلاب عند تدريس مادة النحو.
7. تستخدم أساليب متنوعة في تقويم الطلاب.

5/ دراسة: أحمد نجم شتيان البدور (2003-2004م):

بعنوان: تدريب معلمي المرحلة الثانوية في محافظتي الكرك والطفيلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، (أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراة في فلسفة التربية).

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى مهارات التدريب التربوي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظتي الكرك والطفيلة والوقوف على نقاط القوة والضعف في برامج التدريب التربوي،

التي تتولاها وزارة التربية والتعليم، حيث دلت الدراسات على وجود ثغرات في برامج الإعداد والتدريب، وهي بحاجة إلى عملية تقويم مستمر.

وبعد إستخدام الإساليب الإحصائية المناسبة توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها:

1. مستوى مهارات التدريب التربوي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظتي الكرك والطفيلة مرتفع.

2. مهارات التدريب التربوية لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية متباينة وهي مرتفعة لصالح ذوي المؤهلات العلمية العليا تقريباً.

3. مهارات التدريب التربوي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في محافظتي الكرك والطفيلة متجانسة ممن لديهم سنوات خبرة مختلفة.

4. مهارات التدريب التربوي لدى المعلمين متجانسة إلى حد كبير، مع المستوى المهاري للمعلمات.

5. عدم وجود أثر في جميع مجالات التدريب التربوي للمعلمين والمعلمات في عينة الدراسة يعزى إلى التفاعل الثلاثي بين متغيرات الخبرة والجنس والمؤهل العلمي.

6/ دراسة: عبدالرحمن عاشق الدهام(2004م):

بعنوان: فاعلية الدورات التدريبية بكليات المعلمين في تنمية وتطوير الكفايات اللازمة لمديري المدارس في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية– (رسالة دكتوراة غير منشورة– كلية التربية جامعة السودان،الخرطوم.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى بلوغ الدورات التدريبية لمديري المدارس في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية بكليات المعلمين لأهدافها، ومدى إستفادة مدير المدرسة من الأساليب التدريبية التي تنفذ خلال الدورات التدريبية، وكذلك التعرف على المعوقات التي تحول دون بلوغ الدورات التدريبية لأهدافها.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي في هذه الدراسة وقد صمم الدارس إستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، أما مجتمع الدراسة فقد تكون من جميع مديري المدارس ووكلائها الذي تلقوا دورات تدريبية في كلية المعلمين بحائل في الفترة بين عامي 1416هـ-1423هـ والبالغ عددهم (290) متدرباً وقد كان أبرز ما توصلت إليه الدراسة كما يلي:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية أداء مديري مدارس التعليم العام في الدور الإنساني لصالح المتدربين.

مقرر المكتبات المدرسية أقل المقررات التي تدرس في الدورات التدريبية لمديري المدارس إرتباطاً بمهام ومسؤوليات مدير المدرسة أفضل الأساليب التدريبية التي إستفاد منها مديرو المدارس في الدورات التدريبية هي حلقات النقاش.

7/ دراسة: عالية محمد خليفة (2004م):

بعنوان: تحليل وتقويم مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني من وجهة نظر المعلمين، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

تمثلت مشكلة الدراسة في رأي معلمي اللغة العربية في مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني بالمرحلة الثانوية.

إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي كما إستخدمت الباحثة الإستبانة كأداة للدراسة وشملت عينة الدراسة (480) معلماً ومعلمة.

أهم النتائج:

1. أن مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني تتضمن أهدافاً تدريسية واضحة.
2. أن المحتوى يؤدي إلى رفع المستوى المعرفي للطلاب.
3. يحدد كتاب قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني الثانوي طرق تدريس محددة لتدريس موضوعاتها.
4. السبورة هي الوسيلة التي تتناسب مع محتوى قواعد اللغة العربية .

5. توجد علاقة ذات دلالة إحصائية ما بين سنوات الخبرة وإستخدام طرق التدريس والوسائل والتقويم.

8/ دراسة: محمد الفاتح فضل الله (2007م):

بعنوان: الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم في ضوء الاتجاهات الحديثة– (دراسة ميدانية جامعة النيلين– كلية التربية– رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراة في التربية).

مشكلة الدراسة:(ما الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم).

منهج الدراسة:

إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والأسلوب الإحصائي في تحليل نتائج الدراسة الميدانية.

النتائج:

تحديد قائمة كفايات وقد بلغت (100) كفاية مصنفة في ثلاثة محاور هي:

أ– محور الكفايات العلمية.

ب– محور الكفايات الشخصية.

ج– محور الكفايات المهنية.

وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية:النتائج كما جاءت في محاور الدراسة الثلاثة:

المحور الأول: الكفايات العلمية

حصلت هذه الكفاية بتمكن لغوياً من المهارات الاربعة – الإستماع– الحديث– القراءة– الكتابة، على نسبة 85.96% من إجمالي عينة الدراسة المستطلعة، وهذه النتيجة تعكس أهمية معرفة هذه المهارات ومكانتها في مادة اللغة العربية وهذه نسبة الذين قالوا في غاية الأهمية في حين الذين أجابوا بعدم ضرورة هذه الكفاية كانو 0.88% من إجمالي عينة الدراسة.

وجاءت كفاية (يواكب كل مستحدث في تخصصه) بنسبة 12.81% .

المحور الثاني: الكفايات الشخصية

وفي هذا المحور فإن الكفاية التي رأها المعلمون والمعلمات أنها تمثل غاية في الأهمية هي "يتفق سلوكه العام داخل المدرسة وخارجها".

إذ حصلت على نسبة تأييد بلغت 78.95% وكانت بعدها في الترتيب الكفاية التالية: (يسلك سلوكاً اخلاقياً داخل المدرسة وخارجها).

إذ بلغت 78.07% وجاءت الكفاية " يثنى على المتعلمين ويشجعهم" بنسبة تأييد بلغت 77.19% من جهة آراء المعلمين والمعلمات.

المحور الثالث: الكفايات المهنية

ويعتبر هذا المحور أهم محاور الدراسة إذ إحتوى على (76) كفاية فرعية ومن تلك النتائج:

جاءت كفاية (يحترم وقت العمل ويحافظ عليه) في المرتبة الأولى من حيث الأهمية، ونالت نسبة تأييد بلغت 85.96% من إجمالي آراء المعلمين والمعلمات تلتها كفاية " يوزع اسئلة الفصل على مختلف التلاميذ" إذ بلغت نسبتها 81.58% وكانت الثالثة كفاية " يسهم في تحقيق أهداف اللغة العربية بدقة" إذ بلغت 79.82%.

وكفاية " يساعد المتعلمين على الإنضباط الذاتي" بنسبة 68.42% وإعتبرتها العينة كفاية في غاية الأهمية.

9/ دراسة منصور حسن إبراهيم 1430هـ- 2009م:

بعنوان: تطوير أساليب تدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السودان- جامعة السودان للعلوم والتكنواوجيا – كلية التربية.

هدفت الدراسة إلى تطوير أساليب تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السودان ومن قبل معرفة عناصر المنهج ثم معرفة ماهو مقترح من أساليب للتطوير.

أدوات البحث:

1/ الملاحظة: من الوسائل المهمة لجمع المعلومات وخاصة في الدراسات الوصفية الإستطلاعية، وجاءت المعلومات منها في صورة زيارات للمدارس الثانوية أثناء تدريس اللغة العربية للتعرف على الآتي:

- أهم الطرق المستخدمة في التدريس.
- أهم الوسائل التعليمية المعينة.
- أهم الأنشطة المصاحبة.
- التقويم أثناء وبعد الدرس.
- كيفية إستجابة الطلاب.
- أداء الطلاب وتصرفاتهم أثناء الدرس ومدى التفاعل بين المعلم والطالب وبين الطلاب أنفسهم.
- كان الرصد يتم أثناء الحصة لضمان ألا يتطرق إليها النسيان وضرورة مقارنتها مع معلومات قد تجمع من خلال أدوات أخرى.

2/ الإستبانة: أهم وسائل البحث.

مراحل إعداد الاستبانة ووصفها:

- سهلة التطبيق.
- شاملة.

إجراءات الإستبانة: المرحلة الأولى

توصلت الدراسة الي نتائج أهمها

- توسيع آفاق المعرفة لدى الطالب.
- قبل المعلم جميع الأساليب المقترحة لتطوير أساليب التدريس للمادة.

10/ دراسة إبراهيم الطيب أحمد إبراهيم(2010م-1431هـ):

بعنوان: الدورات التدريبية القصيرة ودورها في تطوير أداء معلمي المرحلة 2010م-1431هـ.

هدفت الدراسة إلى أثر تعرف الدورات التدريبية القصيرة في تطوير أداء معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، كما هدفت أيضاً إلى تعرف طبيعة وأهداف تلك الدورات ومعرفة مدى صلتها بالأهداف التربوية المنشودة ، إضافة إلى تعرف الأساليب والوسائل المتبعة في برامج تلك الدورات، وكذلك الوقوف على أساليب التقويم والمتابعة المتبعة في تلك الدورات، وأخيراً تعرف أهم المشكلات والصعوبات التي تعوق برامج التدريب أثناء تلك الدورات.

ولبلوغ أهداف الدراسة إستخدم الدارس المنهج الوصفي القائم على التحليل والنقد والملاحظات الميدانية وقد إستخدم الدارس لإغراض الدراسة أداتين لجمع المعلومات والبيانات هما: الإستبانة والمقابلة الشخصية وقد عولجت البيانات والمعلومات عن طريق إستخدام الحاسوب وذلك في برنامج (SPSS) وقد إنحصرت عينة الدراسة في معلمي المرحلة الثانوية بمنطقة حائل في المملكة العربية السعودية وكذلك المشرفين التربويين المسؤولين عن مركز التدريب التربوي بحائل، وقد تم إختيار عينة الدراسة قصدياً، فقد تم إختيار أكبر ست مدارس ثانوية في منطقة حائل ثم توزيع الاستبانات على معلمي تلك المدارس الذين تلقوا دورات تدريبية قصيرة.

وكانت أهم نتائج الدراسة أن معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في حاجة ماسة للدورات التدريبية القصيرة من أجل رفع مستواهم المعرفي وتجويد آدائهم وذلك لمواكبة مستجدات التدريس، ويعتبر أسلوب المحاضرة الشفوية من أكثر الأساليب إستخداماً في التدريب.

توجد بعض المشكلات والصعوبات التي تعوق برامج تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الدورات التدريبية القصيرة، ويعتبر الإختبار أهم وسيلة لتقويم المعلمين أثناء التدريب وبناء على نتائج الدراسة قد ذكر الدارس بعض التوصيات ومن أهمها : وجوب إلتحاق جميع معلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية بالدورات التدريبية القصيرة وذلك من أجل رفع مستواهم المعرفي وتجويد أدائهم لمواكبة مستجدات التدريس وجعل الإلتحاق بالتدريب شرطاً للترقي الوظيفي للمعلمين، ضرورة تركيز الدورات التدريبية على تعريف المعلمين طرق تدريس موادهم.

وكذلك تعريفهم تستخدام التقنيات والوسائل التعليمية الحديثة، ضرورة تحفيز المعلمين مادياً وذلك لحثهم على حضور البرامج التدريبية، والعمل على زيادة الخبراء المختصين في مجال التدريب.

11/ دراسة: علي محمد سعيد إدريس (2013م):

بعنوان: برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم- 2013م. (دراسة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية – مناهج وطرق تدريس- غير منشورة).

للوصول إلى تحقيق أهداف هذه الدراسة تمت صياغة مشكلة الدراسة في سؤال رئيس علي النحو التالي: (ما البرنامج التدريبي المقترح الذي يمكن تصميمة لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم؟).

حيث وجد الباحث في المنهج الوصفي بغيته لوصف الظاهرة موضوع البحث في الإطار النظري والدراسات السابقة، أما الدراسة الميدانية فتمت معالجتها وفق البرنامج الإحصائي (SPSS) وهو أسلوب تحليل إحصائي يستخدم في الدراسات الإجتماعية.

وقد تم تطوير الاستبانة بناء على توجيه وملاحظات الخبراء والمحكمين وغدت صالحة لتوزع على العينة المستهدفة بالدراسة حيث بلغت عبارات الاستبانة بعد التحكيم نحو (108) عبارة موزعة في خمسة محاور رئيسة هي: (الكفايات العلمية- الكفايات المهنية- الكفايات الشخصية- الكفايات الانسانية- كفايات التقويم).

وتمثل الكفايات المهنية في هذه الدراسة نحو (43.51) من قائمة الكفايات التي تم تحديدها في هذه الدراسة وذلك لأهميتها القصوى من وجهة نظر الباحث.

تم إختيار ثلاث محليات من محليات الخرطوم السبع وهي (محلية الخرطوم- محلية ام درمان- محلية شرق النيل) نظراً لأن مجتمع الدراسة الأصلي كبير نسبياً فقد أخذ الباحث عينة من المحليات الثلاث مكونة من (277) معلم ومعلمة وتمثل العينة المختارة نحو (15.43) من مجتمع الدراسة وهي نسبة تحقق أغراض هذه الدراسة ويعطي صورة أقرب إلى الواقع المعيش.

كما أجرى مقابلات مع بعض مشرفي اللغة العربية في المناطق نفسها وأخيراً ختم ذلك بمقابلة مع مسؤول التدريب في وزارة التربية والتعليم في ولاية الخرطوم.

أهم النتائج:

1. تم تحديد قائمة بالكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية ومعلماتها وقد بلغت (108) كفاية موزعة في سبعة محاور.

2. أكدت العينة المستطلعة آراؤها بأن الكفايات التي أعدتها هذه الدراسة هي كفايات مهمة جداً ومهمة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها الذين يدرسون هذه المادة بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم.

3. أكدت العينة المستطلعة أراؤها بأن الكفايات التي أعدتها هذه الدراسة الحاجة للتدريب عليها كبيرة جداً وكبيرة من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون هذه المادة بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم.

4. من خلال المقابلات التي أجراها الباحث إتضح بأنه لا يوجد برنامج تدريبي محدد في ولاية الخرطوم لتدريب معلمي اللغة العربية، بل الموجود عبارة عن جرعات تدريبية أو جرعات الضرورة والتمهين.

12/ دراسة: سهام حمزة الخير درار 2015م:

بعنوان: **الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة الإنجليزية بمرحلة تعليم الأساسي بمحلية الخرطوم .**

- هدفت الدراسة للتعرف علي مدي توافر الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة الإنجليزية بمرحلة تعليم الأساسي محلية الخرطوم.
- أستخدمت الباحثة المنهج الوصفي للإجابة عن تساؤلات البحث
- أستخدمت الباحث أداة الإستبانه والملاحظة والمقابلة كأدوات لجمع بيانات البحث.

- مجتمع الدراسة تمثل في معلمي اللغة الانجليزية البالغ عددهم (163) معلم ومعلمة موزعون في مدارس عددها (57) مدرسة حكومية .
- اختارت الباحثة عينة عشوائية بلغ عددها (100) معلم ومعلمة .
- توصلت الباحثة الي عدة نتائج أهمها :

1/ وجود كفايات تدريسية لازم توافرها لمعلم اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الاساسي بمحلية الخرطوم قطاع الشهداء وسوبا .

2/ المعلمون يحتاجون لتوافر الكفايات التدريسية في مجال الكفايات الشخصية.

13/ دراسة: فاطمة عبد الله حماد البشاري 2018م

بعنوان: **تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولي من مرحلة التعليم الأساسي بمحلية الفوله ولاية غرب كردفان**

– هدفت الدراسة إلي تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولي من التعليم الأساسي بمحلية الفولة.

- عينة الدراسة (39) معلم ومعلمة من عدد من المدارس الحكومية التي تتبع لمحلية الفولة البالغ عددها (48) مدرسة
- أدوات الدراسة أستخدمت الباحثة أداتي الملاحظة والمقابلة كما استخدمة برنامج (Spss) لتحليل وتفسير البيانات احصائياً .
- وتوصلت الدراسة الي نتائج أهمها :

1/ تم إعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازم توافرها لدي معلمي الحلقة الأولي من التعليم الأساسي .

2/ تم تصميم نموذج لبرنامج تدريبي مقترح وفقاً لما حققه نجاح البرنامج التدريبي في تحقيق الأهداف التي صمم من أجلها.

14/ دراسة: حامد عبده سلطان:

بعنوان: تصميم برنامج مقترح للغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية بجيبوتي.

(بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراة في التربية– مناهج وطرق تدريس لغة عربية– جامعة النيلين– كلية الدراسات العليا– قسم التربية).

موضوع البحث هو تصميم برنامج مقترح للغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في جيبوتي، وقد إنطلق هذا البحث من مشكلة الضعف المتزايد في تحصيل التلاميذ في إمتحانات مادة اللغة العربية وتدني مستوى الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية لدى التلاميذ بعد إنتهاء المرحلة الإعدادية، وشكوى معلمي اللغة العربية من منهج تعلم العربية للمرحلة المذكورة.

وقد قام الباحث بصياغة مشكلة البحث وتساؤلاته ومن أهمها:

1. ما مدى أهمية وضع منهج مقترح لتعليم العربية للمرحلة الإعدادية من المدارس الحكومية في جيبوتي؟
2. ما المنهج المناسب إقتراحه لتعليم اللغة العربية للمرحلة الإعدادية ؟
3. ما الأسس والمعايير التي ينبغي الإستناد إليها عند وضع منهج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها لهذا المستوى؟

ويهدف هذا البحث إلى تصميم منهج جديد يلائم تعليم اللغة العربية للطلاب الجيبوتيين الناطقين بغير العربية في المرحلة الإعدادية، وذلك للإسهام في حل مشكلة المنهج في التعليم العربي في جيبوتي.

ومن خلال الإطار النظري للبحث، والمفاهيم التي حددت فيه، فقد تمكن الباحث من الإجابة عن تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه، والتي تمثلت في نتائج البحث التي من أهمها:

1. أن المنهج المناسب لتعليم اللغة العربية للطلاب الجيبوتيين في المرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية في جيبوتي هو منهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

2. غياب إستراتيجية واضحة إتجاه اللغة العربية.

3. نظرة التلميذ الجيبوتي السيئة إلى اللغة العربية بسبب عدم وجود المردود المادي في نظر التلميذ في الحياة العامة في البلد.

4. قلة الدورات التدريبية للمعلمين في الداخل، وتوقف إرسال البعثات التكوينية إلى الخارج.

15/ دراسة: محمد بن دايس بن صقر الدندني:

بعنوان: **واقع التدريب التربوي في تطوير أداء المعلمين في منطقة الجوف التعليمية بالمملكة العربية السعودية.**

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا– كلية التربية (رسالة دكتوراة في المناهج العامة).

هدفت الدراسة لمعرفة واقع التدريب التربوي وتطويره في أداء المعلمين في منطقة الجوف التعليمية.

استعان الباحث بالمنهج الوصفي في إجراءات الدراسة.

تكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين وبلغ عددهم (165) مشرف وجميع مديري المدارس وبلغ عددهم (196) مدير وجميع المعلمين وبلغ عددهم (3000) معلم وذلك في منطقة الجوف التعليمية بالمملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1426هـ.

إختار الباحث عشوائياً من الفئة الأولى (55) مشرفاً تربوياً بنسبة (34.5%) من مجتمعهم الأصلي ومن الفئة الثانية (66) مدير مدرسة بنسبة (37.7%) من مجتمعهم الأصلي ومن الفئة الثالثة (600) معلم بنسبة (20%) من مجتمعهم الأصلي.

إستخدم الباحث الإستبانة كأداة للدراسة الميدانية التي تكونت من (33) فقرة من ثلاثة مجالات.

إستعان الباحث بالأساليب الإحصائية المناسبة في معالجة البيانات وإستجابات أفراد العينة وإستخراج النتائج حيث عولجت البيانات بواسطة الحاسوب بإستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. يساهم التدريب التربوي في تطوير أداء المعلمين في كل من مراكز الإشراف التربوي- طبرجل- دومة الجندل، مدينة سكاكا بدرجة عالية.

2. أن المرتكزات الأساسية لتطوير العناصر التدريبية الواردة في الدراسة حصلت على درجة موافقة عالية في كل من مراكز الإشراف التربوي – طبرجل- دومة الجندل، مدينة سكاكا.

3. أن معوقات التدريب التربوي الواردة في الأداة حصلت على درجة موافقة عالية في كل من مراكز الإشراف- طبرجل- دومة الجندل، مدينة سكاكا.

4. لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطات تقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير المراكز الإشرافية على مجالي مساهمة التدريب التربوي في تطوير أداء المعلمين ومعوقات التدريب التربوي لصالح مركز طبرجل.

5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05=52) بين متوسطات تقديرات العينة على مجالات الدراسة تعزى للوظيفة (مشرف- مدير – معلم).

2-6-2 الدراسات العربية:

16/ دراسة الرويلي (1992م):

بعنوان: برنامج مقترح لتدريب المعلمين أثناء الخدمة مبني على أساس حاجاتهم التدريبية (في مدينة الرياض).

وقد نشرت بمجلة كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد الثاني عشر وكان مجتمع الدراسة جميع معلمي التعليم العام بمدينة الرياض، وقد أخذت العينة بنسبة 5% من المعلمين، والذين تم تطبيق استبانه الدراسة عليهم.

- هدفت الدراسة إلى تحقيق الهدفين التاليين:

أ- التوصل إلى معرفة الموضوعات التي يعتقد المعلمون أنهم بحاجة إلى التدريب أثناء الخدمة فيها.

ب- التوصل إلى معرفة التنظيم الأفضل لبرامج تدريب المدرسين أثناء الخدمة.

وتوصلت الدراسة إلى ما يلي:

– أن لدي عينة الدراسة حاجة متوسطة نحو التدريب أثناء الخدمة في المجالات الأربعة التالية: (المنهج – التدريس – التقويم– شؤون الطلاب والعلاقات الإنسانية).

– كما أتضح من الدراسة أن برنامج التدريب أثناء الخدمة المفضل لدي عينة الدراسة يجب أن يعقد في كليات التربية، وأن يكون عبارة عن برنامج قصير (اسبوع) أو متوسط المدى (شهر أو شهرين) وأن يتم عقدة بعد الحصص أثناء العام الدراسي أو أثناء العطلة الصيفية، وأن تقوم على تنظيمه كليات التربية أو إدارة التعليم وأن يقوم بعمليات التدريس فيه أساتذة كليات التربية مستخدمين طريقة المحاضرة والمناقشة والمجموعات الصغيرة حسب التخصص.

17/ دراسة: محمد حمدان (1993م):

بعنوان: تطوير المعلمين أثناء الخدمة مفهوم وأقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه.

وهي دراسة نشرت في مجلة دراسات عمان الأردن.

– هدفت الدراسة إلى بناء مفهوم لتطوير المعلمين أثناء الخدمة وتوصلت الدراسة إلى أن عملية التطوير الوظيفي للمعلمين أثناء الخدمة تطرق ثلاثة مجالات رئيسه، ويتضمن كل مجال منها عدد من المهارات والمسئوليات وذلك وفقاً لما يلي:

– **المجال التربوي:** ويُعد المجال الذي يختص بالمهارات التدريسية وكيفية توصيل المادة التعليمية من المعلمين إلى المتعلمين، ويرتبط هذا المجال بالعناصر التالية:

المادة الدراسية، طرق وأساليب التدريس المختلفة، وسائل تكنولوجيا التعليم المعاصره، تطوير مواد التعليم والتدريس.

– **المجال الإداري:** ويقصد به ذلك المجال الذي يركز على عمليات تشغيل التدريس والتعلم وإنضباط الدراسين، وهذا يتطلب المهارات التالية:

الإتصال والتعامل الإنساني، القيادة التربوية للمعلمين، تحفيز وتعزيز التعلم، التخطيط والتحضير للتدريس، تعديل سلوك المتعلمين، تقويم حصيلة التعلم.

– **المجال الشخصي:** وهو ذلك المجال الذي يهتم بالخصائص الإنسانية للمعلمين التي تسهم في فعالية التعلم والتدريس، وذلك كالخصائص الوظيفية البناءة للتعلم والتدريس والتي يجب توافرها في المعلم.

18/ دراسة: عوني عثمان عباس (1994م):

بعنوان: تدريب المعلم اثناء الخدمة في المدارس الثانوية السعودية. "ماجستير غير منشورة"

– هدفت الدراسة إلى تعرف واقع تدريب معلمي المدارس الثانوية أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية وذلك من حيث الأهداف والبرامج والأساليب والمتابعة والتقويم، وقد إستخدم الدارس الإستبانة والزيارات الميدانية والتعاميم كأدوات للوصول إلى نتائج الدراسة، وقد إتبع الدارس المنهج الوصفي في دراسته، وقد شملت الدراسة جميع المدارس الثانوية الحكومية للبنين في المدينة المنورة.

وقد تكونت عينة الدراسة من (267) معلماً من أصل (284) معلماً وكافة مديري ووكلاء المدارس الثانوية في المدينة المنورة والبالغ عددهم (16) مدير ووكيل، وكذلك كافة المشرفين التربويين في منطقة المدينة المنورة والبالغ عددهم (44) مشرفاً تربوياً، وبعد تحليل نتائج الإستبانة والزيارات الميدانية خلصت الدراسة إلى النتائج التالية:

– إن أهداف التدريب أثناء الخدمة في المملكة العربية السعودية تتوافق مع أهداف التدريب أثناء الخدمة في الدول المتقدمة في هذا المجال.

– تبين أن هناك قصوراً في إقامة الدورات التدريبية بالرغم من الحاجة الماسة لذلك.

– تبين أن طريقة إختيار المتدربين من المعلمين كانت تتم بطريقة عشوائية وغير منظمة.

– تبين أن الأساليب التدريبية المستخدمة في التدريب أثناء الخدمة في المملكة العربية هي أساليب التدريب النظرية بصفة عامة وأسلوب المحاضرة بصفة خاصة .

– تبين عدم إستخدام الأساليب العملية.

– تبين أنه ليست هناك متابعة للمتدربين بعد الإنتهاء من تدريبهم ولا خلال مزاولتهم لأعمالهم.

– تبين أن أساليب التدريب العملية هي أكثر الأساليب المرغوبة لدى المعلمين.

19/ دراسة: محمد لطفي عبد العاطي(1997م):

بعنوان: بناء برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وأثر ذلك على التحصيل والإتجاه نحو الثقافة العربية الإسلامية)،كلية التربية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة دكتوراه غير منشورة– معهد الدراسات التربوية– جامعة القاهرة.

إستهدفت هذه الدراسة مايلي:

إعداد الأسس الثقافية والاجتماعية والنفسية والتربوية التي ينبغي أن يصمم في ضوئها برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بها بالإضافة إلى إعداد برنامج مناسب، وتطبيقه على مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي بمدرسة أبن سينا بجمهورية تشاد ولتحقيق هذه الأهداف إستخدم المنهج الوصفي وقام الباحث بما يلي:

1. تحديد الأسس الثقافية والاجتماعية والنفسية والتربوية التي ينبغي أن يصمم في ضوئها برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

2. في ضوء نتائج القائمة تم إعداد برنامج وتطبيقه لمدة عام دراسي كامل.

وفي ضوء هذه الإجراءات توصل الباحث إلى ما يلي:

– وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إستجابات الطلاب في الإتجاه نحو الثقافة الإسلامية قبل تدريس البرنامج وبعده لصالح الدارسين الناطقين بغير العربية وبين إتجاهاتهم نحو الثقافة الإسلامية.

– إستفاد الباحث من هذه الدراسة في تحديد محتوى التصور المقترح، وكذلك خطوات الدراسة الميدانية، والتأكيد على أهمية العناية بالجوانب الثقافية وإهتمامات وإتجاهات الدارسين في إختيار وتنظيم محتوى المنهج.

20/ دراسة: أديب حمادنة (2004م):

بعنوان: مدى إمتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارستها لها في محافظة المفرق.

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة مدى إمتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية في الأردن وممارستهم لها من وجهة نظرهم في ضوء متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة التعليمية، ولتحقيق ذلك أجاب الباحث عن الأسئلة التالية:

1- ما مدى إمتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مديرية قصبة المفرق الكفايات التعليمية اللازمة لهم لتدريس النصوص الأدبية من وجهة نظرهم؟

2- ما مدى ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات التعليمية اللازمة لهم لتدريس النصوص الأدبية من وجهة نظرهم؟

3- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية (?=05.0) في درجة إمتلاك، ودرجة ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية تعزى لمتغيرات الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة التعليمية؟

4- هل هناك علاقة إرتباطية بين إمتلاك الكفايات ودرجة الممارسة لدى معلمي اللغة العربية في مديرية تربية قصبة المفرق؟

- تكونت عينة الدراسة من (74) معلماً ومعلمة منهم (37) معلماً و (37) معلمة يدرسون اللغة العربية للمرحلة الثانوية في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق.

- إشتملت الدراسة على إستبانة مكونة من (83) فقرة ومن (8) مجالات وتم التأكد من صدق الإستبانة وثباتها فبلغ معامل الثبات للإمتلاك (77.0) وللممارسة (81.84).

- إستخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة و الأوساط الحسابية والإنحرافات المعيارية، وتحليل التباين، معامل إرتباط بيرسون لإختبار قوة العلاقة بين الإمتلاك والممارسة.

وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها:

- يمتلك المعلمون (76) كفاية تعليمية بدرجة كبيرة و (2) بدرجة متوسطة و (5) بدرجة ضعيفة.

- يمارس المعلمون (76) كفاية تعليمية بدرجة كبيرة و (3) بدرجة متوسطة و (4) بدرجة ضعيفة.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (?=05.0) في درجتي الإمتلاك والممارسة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية.

- وجود إرتباط موجب ودال إحصائياً بين إمتلاك الكفايات التعليمية وممارستها عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

21/ دراسة: بشرى بنت خلف العنزي (2007م):

بعنوان: تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام (بحث مقدم للقاء السنوى الرابع عشر الذي أقامته الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية في القصيم) المنعقد في الفترة من 28-29 ربيع الآخر 1428هـ- 15-16 مايو 2007م الجودة في التعليم إدارة التدريب.

هدفت الدراسة الي: (الوقوف على معايير تطوير كفايات المعلم في ضوء الجودة الشاملة للتعليم العام).

أهداف الدراسة:

1- التعرف على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العام.

2- التعرف على الجوانب المختلفة لدور المعلم في ضوء معايير الجودة في النظام التعليمي العام.

3. وضع كفايات جديدة للمعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام.

4. وضع رؤية لإكساب المعلم الكفايات اللازمة في ضوء معايير الجودة في التعليم.

منهج الدراسة:

وذلك لتحليل دور المعلم في ضوء متطلبات الألفية الثالثة وإستنباط معايير الجودة الشاملة لكفايات المعلم.

النتائج:

إنطلقت الباحثة في دراستها من خلال تناول المحاور التالية بالدرس والتحليل والإستنباط وهذه المحاور هي:

المحور الأول: الإطار المفاهيمي.

المحور الثاني: الجوانب المختلفة لدور المعلم في الألفية الثالثة في التعليم العام.

المحور الثالث: معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم ودوره في التعليم العام.

المحور الرابع: الكفايات اللازمة لأداء المعلم ودوره في التعليم العام.

المحور الخامس: رؤية لإكساب المعلم الكفايات الضرورية لأداء دوره في ضوء معايير الجودة في التعليم العام.

المحور السادس: التوصيات والخلاصات.

وقد أوردت الدراسة في كل محور من محاور الدراسة عدداً من النقاط وناقشت جملة من المفاهيم الأساسية.

وبعد أن ذكرت الخصائص التي ينبغي أن تتوفر في المعلم أوردت الكفايات الآتية:

أ- كفايات تنسيق المعرفة.

ب- كفايات تنمية المهارات الفكرية لدى التلاميذ.

ج- كفايات توفير بيئة صفية معززة للتعليم.

د- كفايات توظيف تقنية المعلومات في التعليم.

هـ- كفايات تفريد التعليم.

و- كفايات الدور الدراسية.

ز- كفايات الدور الإجتماعية.

ح- كفايات المحافظة على الثقافة الإسلامية مع الإنفتاح على العالمية.

ط- كفايات التقويم التربوي.

ي- كفايات تفعيل النشاط الصفي.

ك- كفايات ترسيخ حب الوطن في الناشئة.

ل- كفايات القيام بواجب الدعوة إلى الله.

م- كفايات التسامح مع السلام والحوار.

ن- كفايات تربي حب الوطن لدى الطلاب.

دون أن تحدد الدراسة عدداً معيناً لكل كفاية حيث إكتفت بالمقررات والمحاور العامة لكل كفاية.

22/ دراسة: وحيد حامد عبدالرشيد(2011م):

بعنوان: فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والإتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.

إعداد- وحيد حامد عبدالرشيد- مدرس المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الإسلامية – كلية التربية بالوادي الجديد- جامعة أسيوط. المجلة التربوية- العدد الثلاثون – يوليو 2011م.

هدف هذا البحث إلى بناء برنامج تدريبي مقترح، وذلك لتنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، وقد تكونت مجموعة البحث من (32) طالباً.

ولغرض البحث قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

- قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لتدريس اللغة العربية.

- بطاقة ملاحظة الكفايات المهنية.

- مقياس الاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية.

- برنامج تدريبي مقترح.

وقد أظهرت نتائج البحث من خلال مقارنة أداء الطلاب (مجموعة البحث) في الإجرائين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية ومقياس الإتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية أن هناك فروقاً

ذات دلالة إحصائية بين الأدائين وذلك لصالح الأداء البعدي، وذلك في كل من بطاقة الملاحظة ومقياس الإتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية، وهذا يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي المقترح في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية (تخصص المناهج وطرق تدريس اللغة العربية) كما إتضح من المعالجة الإحصائية فاعلية وكفاءة البرنامج التدريبي المقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية. وقد ثبت ذلك من خلال حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك Black التي تجاوزت الواحد الصحيح في كل من بطاقة الملاحظة ومقياس الإتجاه.

وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج فقد أوصى بمجموعة من التوصيات كان منها:

ضرورة تزويد طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بكل ما هو جديد ومفيد من المستجدات التربوية والتعليمية من خلال المقررات التربوية والبرامج التدريبية التي تؤهلهم للعمل بكفاءة في مجال التدريس ومواجهة التطورات التي تطرأ على المناهج الدراسية، وكما أوصى البحث بضرورة تغيير نظرة المجتمع لمهنة المعلم فهو مصدر ثقافة المجتمع ومصدر رقية وإصلاحه، وذلك بإبراز دوره وأهميته في إعداد الأجيال الصالحة من خلال أجهزة الإعلام المختلفة.

2-6-3 الدراسات الأجنبية:

23/ دراسة اساك Isaac (1985)

Natem ,Nabu ,Isaac , perceptions, of teacher, principals ,subject advisor and inspectors in a department of education in the republic of South Africa concerning slected teaching competency skills as in service needs of black secondary school Teachers.

وهي دراسة مسحية وصفية تحليلية قام بها "ناتيم نابو أساك" (Nateme Nabu Isaac) . وقد هدفت إلى التعرف على ملاحظات وآراء المعلمين ومديري المدارس و المشرفين و المفتشين فى جمهورية جنوب أفريقيا فيما يتعلق بالكفايات التعليمية لمعلمي المرحلة الثانوية.

الإجراءات الميدانية للدراسة :

إعتمد الباحث (اساك) على آراء وإستجابات (300) معلم بالمرحلة الثانوية ، و(60) مديراً بالمرحلة الثانوية ، و (34) مشرفا فى المباحث المختلفة فى المرحلة ، و(31) مفتشاً.

وإستخدم الإستبانة أداة لجمع المعلومات الميدانية ، تكونت من (46) بنداً تمثل المهارات المختارة فى هذه الدراسة.

إشتملت الدراسة على سبعة مجالات رئيسية هي :

- المجال الأول : تطوير تعليم التلميذ الذاتي .
- المجال الثاني : تطور الشخصية.
- المجال الثالث : معالجة المشاكل الصفية .
- المجال الرابع : أداة التعليم الصفي.
- المجال الخامس : تقويم وتخمين الإنجاز.
- المجال السادس : التعليم التخصصي .
- المجال السابع : تخطيط التدريس.

النتائج :وبعد أن قام الباحث بالمعالجات الإحصائية اللازمة وتفسيرها توصل إلى النتائج التالية:

- أشارت نتائج التحليل إلى أن المعلمين ومديري المدارس و المشرفين والمفتشين (عينة الدراسة) متفقون على أهمية الكفايات العلمية المذكورة فى هذه الدراسة وأن المعلمين بحاجة إليها.
- جاءت كفايات تطوير التعليم الذاتي فى المرتبة الأولى فى التقديرات العامة لعينة الدراسة.
- إحتلت كفاية تطوير الشخصية المرتبة الدنيا فى تقديرات عينة الدراسة.

24/ دراسة: شونا Chunna 1986:

Mittal, Chunna, a Comparison of educators Percption of the- Competencies of Secondary Science Teachers In India, un of Houston, in ternational- No 1-46-12 June 1986.

وهي دراسة مسحية وصفية تحليلية من إعداد ميتال شونا في الهند(Mittal chunna) .

وقد هدفت الدراسة لتحديد كفايات معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في الهند كما يدركها التربويون.

وتمثلت مشكلة الدراسة الرئيسة في التساؤل التالي:

(ما الكفايات المرغوبة لمعلمي العلوم من وجهة نظر الطلاب المعلمين، ومعلمي العلوم في المدارس – في حدود الدراسة– ومديري المعلمين في كليات التربية والإداريين ومديري المدارس)؟

إجراءات الدراسة الميدانية:

وتمثلت عينة الدراسة في الفئات التالية:

1. (30) من مديري المعلمين في كليات التربية.
2. (60) من الطلاب المعلمين.
3. (60) من إداري (منطقة تعليمية).
4. (60) مديراً لمدرسة.
5. (60) من معلمي العلوم في مدينة دلهي الهندية.

6. (270) هم إجمالي عينة الدراسة.

النتائج:

وبعد معالجة نتائج الدراسة إحصائياً توصل الباحث إلى التالي :

أ- إتفقت المجموعات الخمس المكونة لعينات الدراسة على أولوية المعرفة العلمية (إتقان التخصص).

ب- أكدت النتائج على أهمية إتقان مهارات الإتصال.

ج- لم تعط النتائج أهمية تذكر لكفايات التعاون بين المعلمين والإداريين (مع أهمية هذه الكفاية في العملية التعليمية).

25/ دراسة: مارزوني روبرت وآخرون (1992م)

Marzano- Robert, J And others Competency Based Evaluation- Toward, Acomperhen sive of assessment office of Educational Research And improvement (ED) Washing ton De,ERIC.

DEEum ENT 1992-12 ED356217

وهي دراسة وصفية تحليلية.

هدفت الدراسة لتحديد نموذج شامل للتقويم بالكفايات وقصد به ليكون وثيقة متكاملة لخلق نظام تقويم شامل لطلبة المرحلة الابتدائية والثانوية في المدارس.

يتكون النموذج من ست قوائم للكفايات تتمتع كل منها بمستوى عالٍ من القبول والمصداقية.

النتائج:

أسفرت دراسة مازروني ورفاقه العديد من النتائج منها:

- أوردت تعريفات لأربعة عشرة كفاية.

- زودت الدراسة الباحثين بنماذج تطبيقية وقواعد عامة للمعلومات وأعمال مدارس إبتدائية وثانوية.

اعتمدت الكفايات التالية:

أولاً: كفايات معرفة المفاهيم والتعميمات والعمليات والإستراتيجيات التي تعتبر ركائز أساسية للمحتوى.

ثانياً: كفايات القدرة على إستعمال العمليات المعقدة.

ثالثاً: كفايات القدرة على جمع وتحليل المعلومات من المصادر المختلفة.

رابعاً: كفايات القدرة على التعاون والإتصال الفعال.

خامساً: كفايات القدرة على التقويم الذاتي المستمر وتطويره.

سادساً: كفايات القدرة على العمل التعاوني.

26/ دراسة: نيومان(1994م) New man:

أجريت الدراسة في مدينة نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية، وهدفت إلى تحديد كفايات المعلم بمدينة نيويورك كما يراها المديرون والمشرفون التربويون المسؤولون عن تقويم المعلمين في أثناء إجراء هذه الدراسة.

إستخدم الباحث قائمة الأسئلة الموجهة إلى المديرون والمشرفين التربويين والمسؤولين عن تقويم أداء المعلمين عينة الدراسة أداة لبحثهم، حيث تضمنت قائمة الاسئلة نوعين، الأول منها كان حول تحديد كفايات المعلم، أما الثاني كان حول مدى تأثير هذه الكفايات في الممارسات الفعلية للمعلم داخل المدرسة.

الإجابات عن الأسئلة أشارت إلى وجود مجموعتين من المحددات التي إستند إليها المديرون والمشرفون التربويون والمسؤولون عن تقويم أداء المعلمين عينة الدراسة في تحديد الكفايات.

– المجموعة الأولى: تمثلت في جوانب التدريس التي يمكن تقويمها بموضوعية مثل الإلتزام بالدوام، وضبط الصف وإنجاز الأعمال الكتابية.

– المجموعة الثانية: تمثلت في جوانب التدريس المتعلقة بالتصورات والإتجاهات المتصلة بمن يقومون أداء المعلم أثناء الدراسة، مثل كيف يواجه المعلم حاجات طلبته؟ وكيف يحفز المعلم طلبته للتعلم؟ وهي جوانب يصعب تقويمها بموضوعية؟

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. لايوجد إتفاق بين الذين تقع عليهم مسؤولية تقويم المعلمين حول تحديد الكفايات المطلوب توافرها في المعلمين لأن عملية تحديد الكفايات تخضع إلى تأثيرات مختلفة.

2. أشارت الدراسة إلى أن ما بين 10% – 20% من المعلمين دون المستوى المطلوب من حيث إمتلاكهم للكفايات المطلوب توافرها فيهم. (Newman,July–1994,123)

27/ دراسة كوكس Cox,1996 :

أجريت الدراسة في الولايات الأمريكية المتحدة، ولاية أركنساس، وهدفت إلى معرفة مدى أهمية إختيار الحد الأدنى للكفايات المطلوب توافرها في المعلم وتأثيره في فعالية التدريس والتعلم من وجهة نظر المعلمين.

وما دفع الباحث لتناول هذا الموضوع إستخدام إختبار الكفاية بوصفة أحد أدوات قياس المسؤولية وإنتشاره على مدى الثلاثين عاماً الأخيرة حيث غطى (47) ولاية أمريكية بما فيها ولاية أركنساس، وقد ربطت حركة المسؤولية بين الأداء الفعال وإختبار الكفاية التعليمية في حدها الأدنى المقبول بعد أن أكد نجاحه في الآتي:

1. التنبؤ بقدرة الطلبة على التطور في حالة نجاحهم في الإختبار وحصولهم على ثمان درجات.

2. إستخدام درجات إجابات المفحوصين مؤشراً لفعالية المدرسة.

3. إشراك الطلبة الذين إجتازوا الإختبار في التخطيط لتطوير المدرسة.

إستخدم الباحث الإستجابة أداة للبحث، إذ أعد فقرات الإختبار، وعرضه على لجنة من الخبراء والموجهين كما إستعان بهم في التحليل والمعاينات.

– طبق الباحث الإستبانة على أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة.

أشارت إستجابات المعلمين إلى أن إختبار الحد الأدنى من الكفايات التعليمية المطلوبة في المعلم بوصفة مدخلاً من مدخلات النظام التعليمي يعد مدخلاً فقيراً لتطوير التدريس والتعليم.

ومن النتائج غير المقصودة التي أظهرتها الدراسة أن هذا الإختبار قد زاد من الذهنية ، كما يؤدي إلى أن يقوم التدريس على الإختبارات .

وقد أظهرت الدراسة أن إختبار الحد الأدنى من الكفاية المطلوب توافرها من المعلمين قد تكون له بعض الفوائد، مثل إستخدامه أداة لقياس وتقويم المهارات الأساسية كما أن له تأثيراً على سياسات المدارس.

– من نتائج الدراسة أن إختبار الكفاية في الحد الأدنى لها يجعل من التدريس وظيفة مملة وطاردة مليئة بالضغوط، كما أنه يجعل من التعلم بلا تحدي وأنه تجربة مليئة بالضغوط على الطلبة.

– أوصت الدراسة ، بأن يستخدم صانع السياسة التعليمية والباحثون الغرض الأساسي للمدرسة، وهو مواجهة متطلبات طلبتها دليلاً في تقويم السياسة التعليمية وتطويرها .

28/ دراسة جون رتياليك وشهزاد مبتاني (2002م):

هدفت الدراسة والتي أجريت في أغسطس 2002م إلى معرفة أثر برنامج التنمية المهنية لخريجي معهد الإدارة المدرسية وقد طبق البرنامج في مدرستين وبإشراف معهد التطوير التربوي التابع لجامعة (اغاخان) في مدينة (كراتشي) الباكستانية وتم تصميم برنامج لوكيلي المدرستين والذين حصلا على الدبلوم العالي في الإدارة المدرسية وبناء على ذلك كان يتوقع منهما إحداث تغيير في مدرستيهما مبني على إستراتيجيات التدريب الانعكاسي ومادرسوه أثناء فترة الدبلوم– وقد جاءت هذه الدراسة من مشروع بحث (أثر إستراتيجيات مختارة من معهد الإدارة المدرسية على شاغلي الوظائف الإدارية ودورهم في عملية الإصلاح المدرسي) وكان سؤال الدراسة الرئيسي هو: كيف وإلى أي مدى أثرت بعض الإستراتيجيات المختارة من معهد الإدارة المدرسية في شاغلي الوظائف الإدارية وجهودهم في الإصلاح المدرسي؟

فقد تم إختيار منهجية للدراسة تتعلق بالإصلاح المدرسي وتم إختيار مدرستين لإجراء الدراسة– وقد استخدم الدراسان المنهج الوصفي في دراستهما وتم إستخدام المقابلات الشخصية كأداة للدراسة–

تمت زيارة كل مدرسة (4) مرات خلال فترة ثلاثة أشهر وعند كل زيارة يتم عقد لقاء بين الدارسين والمشاركين وتجرى لهما كذلك مقابلات شخصية يتم تسجيلها وتوثيقها.

ففي المقابلة الأولى يتم إختيار إستراتيجية محددة للإصلاح المدرسي منبثقة عن البرنامج الذي درسة المشارك في المعهد ومن ثم تتم دراسة ما يحدث من تغيير في تلك الإستراتيجية- وبعد تحليل نتائج المقابلات الشخصية كانت أهم نتائج الدراسة كما يلي:

- إتضح أن البرنامج كان له أثر إيجابي كبير على المشاركين، فقد تحول كلا المشاركين في البرنامج من مصدرين للأوامر والتوجيهات إلى دور العاملين مع معلميهما في فريق متعاون يسعى لترقية وتطوير الأداء المدرسي .
- أصبح المعلمون يديرون ورش العمل بأنفسهم ويقومون بمساعدة بعضهم البعض.
- أظهرت الدراسة حدوث تغيير إلى الأفضل في مستوى التدريس وتحصيل الطلاب.

توصيات ومقترحات الدراسة:

- ضرورة تطبيق مثل هذه الدراسة على المعلمين.
- تشجيع المعلمين على الإقبال على القراءة وذلك لرفع مستوياتهم الأكاديمية.
- وجوب توثيق الصلات بين شاغلي الوظائف الإدارية من جهة والمعلمين من جهة أخرى وأن تكون تلك الصلات مبنية على الثقة المتبادلة.

29/ دراسة ماكبرايد McBride:

بعنوان: برامج التدريب أثناء الخدمة وتأثيرها على الإتجاهات والمعارف المهنية للمعلمين.

هدفت الدراسة إلى:

التعرف على تأثير البرنامج التربوي أثناء الخدمة بجامعة ميتشجان على الاتجاهات والسلوكيات والمعلومات المهنية لمعلم الفصل للتعرف على التغيير الذي أحدثه البرنامج التربوي في اتجاهات المعلمين نحو التعليم الفعال ونظرتهم إلى مهنة التدريس وشعورهم بالحاجة إلى النمو المهني .

وتوصلت الدراسة إلى:

– أن الخريجين أشاروا إلى أهمية تركيز برنامج الإعداد أثناء الخدمة على رفع دافعية المعلمين للعمل، إحداث تغيير في إتجاهات المعلمين نحو تحسين مهارات التدريس في الفصل بإعتبارها العامل الأكثر أهمية لتحسين المواقف التعليمية.

– إحداث تغيير في المحتوى المعرفي لدى المعلمين.

– كما أشاروا إلى أهمية البرنامج في تحسين ملاحظة السلوك التعليمي للتلاميذ بالأسئلة المفتوحة، وتعريف التلاميذ بأهداف الدرس وتنظيم مادة الدرس وتقديمها بطريقة منتظمة.

2-6-4 تعقيب على الدراسات السابقة:

1-من بين الدراسات التي استفاد الباحث منها حسب نتائج الدراسة والتي لها علاقة بجانب الكفايات المهنية اللازمة لتدريس مادة اللغة العربية ، دراسة بشري بنت خلف العنزي (دراسة عربية)، دراسة وحيد حامد عبد الرشيد (دراسة عربية) ودراسة علي محمد سعيد ادريس (دراسة محلية).

2- استفادة الباحث كذلك من الدراسات التي كانت لها علاقة بالجوانب الشخصية لمعلم اللغة العربية كدراسة محمد حمدان (دراسة عربية)، دراسة محمد الفاتح فضل الله (دراسة محلية).

3-أما كفايات تدريس اللغة العربية استفاد الباحث من بعض الدراسات التي اهتمت بها أكثر كدراسة منصور حسن ابراهيم (دراسة محلية)، ودراسة اساك Asaac (دراسة اجنبية). ودراسة New man(دراسة اجنبية)، دراسة عالية محمد خليفة(دراسة محلية)، دراسة عبد الله السكري الندوي (دراسة محلية)، دراسة مكي ابراهيم محمد مدكور (دراسة محلية) ، دراسة زينب عباس جعفر (دراسة محلية) .

4- البرامج التدريبية اذ أنها تساعد علي اكساب المهارات اللازمة لتدريس مادة اللغة العربية وقد استفادة الباحث من الدراسات التي لها علاقة بذلك وأظهرت نتائج تهتم بالبرامج

التدريبية كدراسة شونا Chunna (دراسة اجنبية)، كدراسة محمد بن دايس بن صقر الدندني (دراسة محلية).

5- البرامج التدريبية ترفع مستوي الأداء والتحصيل وهي من نتائج الدراسة الحالية كما استفاد الباحث من بعض الدراسات التي اهتمت بالبرامج واظهرت نتائج لها علاقة بذلك كدراسة ماكبرايد Macbrid (دراسة اجنبية)، دراسة عوني عثمان عباس (دراسة عربية)، دراسة أحمد نجم شتيان البدور (دراسة محلية)، ودراسة حامد عبدو سلطان (دراسة محلية)، ودراسة عبد الرحمن عاشق الدحام (دراسة محلية).

6-أما تصميم البرنامج التدريبي استفاد الباحث من بعض الدراسات التي أهتمت بتصميم البرامج التدريبية كدراسة محمد لطفي عبد العاطي (دراسة عربية)، ودراسة وحيد حامد عبد الرشيد (دراسة عربية).

ومما سبق توصل الباحث إلي الآتي :

- ضرورة تطبيق البرنامج التدريبي علي المعلمين .
- ضرورة استخدام أساليب التدريس المرغوبة لدي المعلمين وخاصة أساليب التدريب العلمية.
- أن نجاح التدريس لصالح المعلمين الذين تم إعدادهم علي أساس الكفايات.

الفصل الثالث

إجـراءات الـدراسة الميدانيـة

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

3-0 مقدمة:

تشكل الدراسة الميدانية جزءاً مهما في هذا البحث بإعتبارها إمتداداً للإطار النظري وبإعتبارها تمهيداً لوضع عناصر التصور، وتصميم وحدة مشتقة منه فيما بعد، ومن الأدوات المستخدمة في هذا البحث الإستبانة والمقابلة مع خبراء في اللغة العربية والمناهج.

ويهدف الباحث من الإستبيان لمعرفة الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ويهدف من المقابلة معرفة رأي الخبراء في تصميم برنامج لتنمية كفايات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

وقد تم تصميم أسئلة مقابلة وإختار الباحث خبراء في وزارة التربية لمعرفة آرائهم في ذلك.

3-1 منهج الدراسة:

وفي هذا البحث إستخدم الباحث أحد مناهج البحث العلمي وهو المنهج الوصفي الذي يصف واقع الظاهرة المراد دراستها من خلال جمع المعلومات وتبويب البيانات بعد إستجواب أفراد عينة الدراسة ومن ثم تحليلها وإستخلاص النتائج.

3-2 مجتمع الدراسة:

يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية محلية بارا التابعة لولاية شمال كردفان والبالغ عددهم (173) معلم ومعلمة.

3-3 عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية من معلمي ومعلمات اللغة العربية والبالغ عددهم (54) معلم ومعلمة بنسبة 31.2% وزعت عليهم الإستبانات في مقر عملهم عن طريق الإدارة العامة للمرحلة الثانوية بالمحلية بموجب خطاب عام من إدارة كلية الدراسات العليا بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وفيما يلي وصف تفصيلي لخصائص أفراد عينة الدراسة .تمثله الجداول التالية:

جدول رقم (1/3)

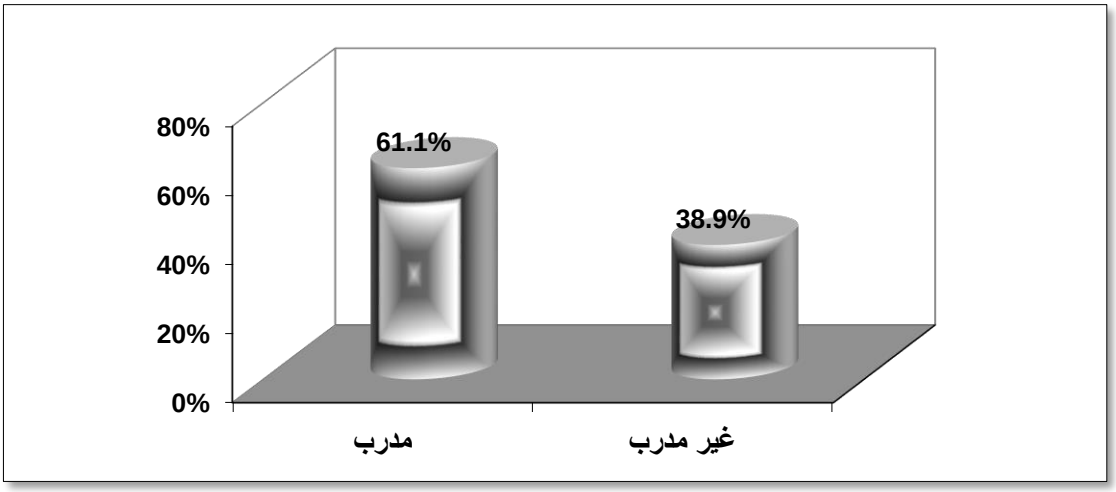
التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب النوع

النوع	التكرار	النسبة%
ذكر	24	44.4
أنثى	30	55.6
المجموع	**54**	**100**

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

شكل رقم (1/3)

التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب النوع



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(1/3)** والشكل البياني رقم **(1/3)** فإن 44.4% من أفراد العينة ذكور ، و 55.6% إناث.

جدول رقم (2/3)

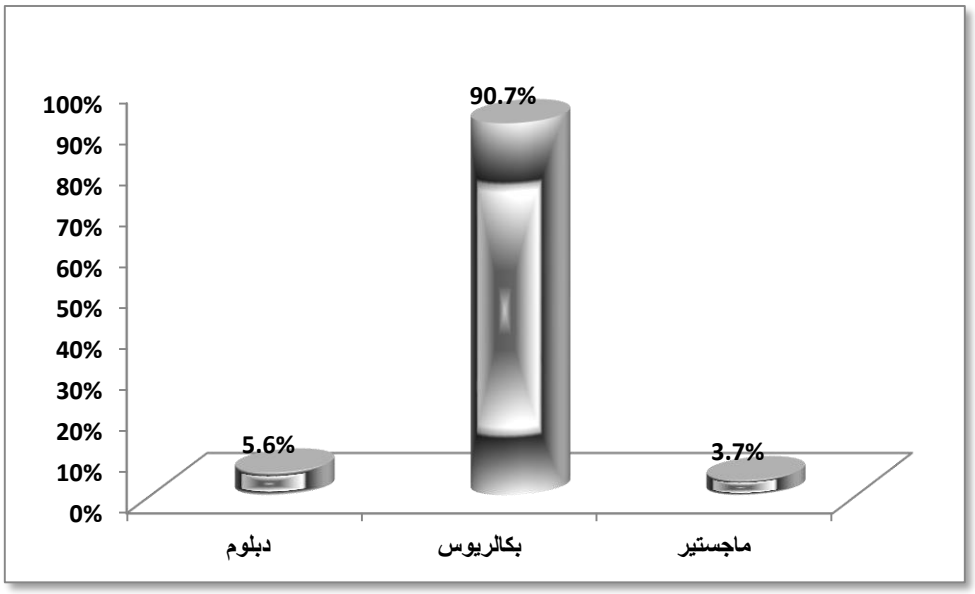
التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب المؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة%
تأهيل تربوي	–	–
دبلوم	3	5.6
بكالريوس	49	90.7
ماجستير	2	3.7
دكتوراه	–	–
المجموع	**54**	**100**

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

شكل رقم (2/3)

التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب المؤهل



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(2/3)** والشكل البياني رقم **(2/3)** فإن 5.6% من أفراد عينة الدراسة مؤهلهم العلمي دبلوم ، و 90.7% مؤهلهم العلمي بكالريوس ، بينما 3.7% مؤهلهم ماجستير.

جدول رقم (3/3)

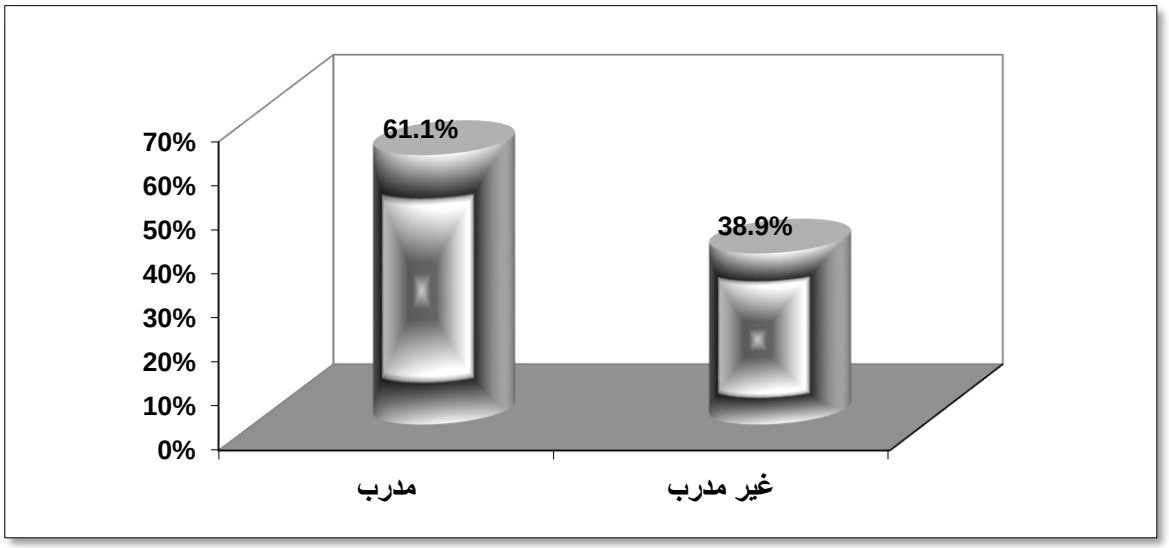
التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب الكلية

الكلية التي تخرجت منها	التكرار	النسبة%
كلية التربية	51.9	51.9
كلية أخرى	48.1	48.1
المجموع	**54**	**100**

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

شكل رقم (3/3)

التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب الكلية



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(3/3)**والشكل البياني رقم **(3/3)** فإن 51.9% من أفراد العينة خريجي كلية التربية ، و 48.1% خريجي كليات أخرى.

جدول رقم(4/3)

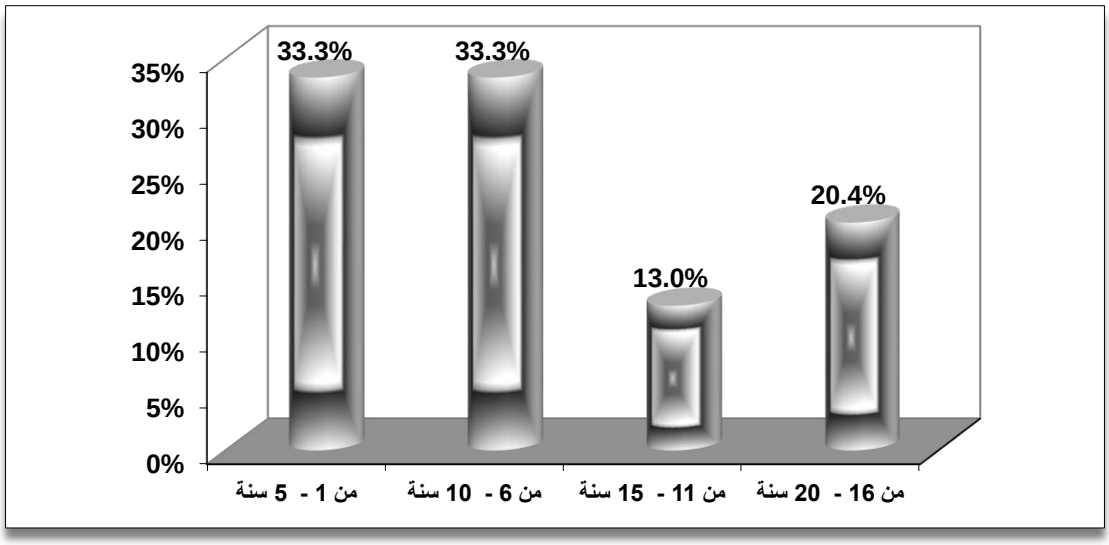
التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب الخبرة

الخبرة	التكرار	النسبة%
من 1 – 5 سنة	18	33.3
من 6 – 10 سنة	18	33.3
من 11 – 15 سنة	7	13
من 16 – 20 سنة	11	20.4
المجموع	**54**	**100**

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

شكل بياني رقم (4/3)

أفراد عينة الدراسة حسب الخبرة



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول **رقم (4/3)** والشكل البياني **رقم (4/3)** فإن 33.3% من أفراد العينة الدراسة سنوات خبرتهم من 1 – 5 سنة ، و 33.3% تتراوح سنوات خبرتهم ما بين 6 – 10 سنة ، بينما 13% تتراوح سنوات خبرتهم من 11 – 15 سنة، و 20.4% سنوات خبرتهم من 16 – 20 سنة.

جدول رقم (5/3)

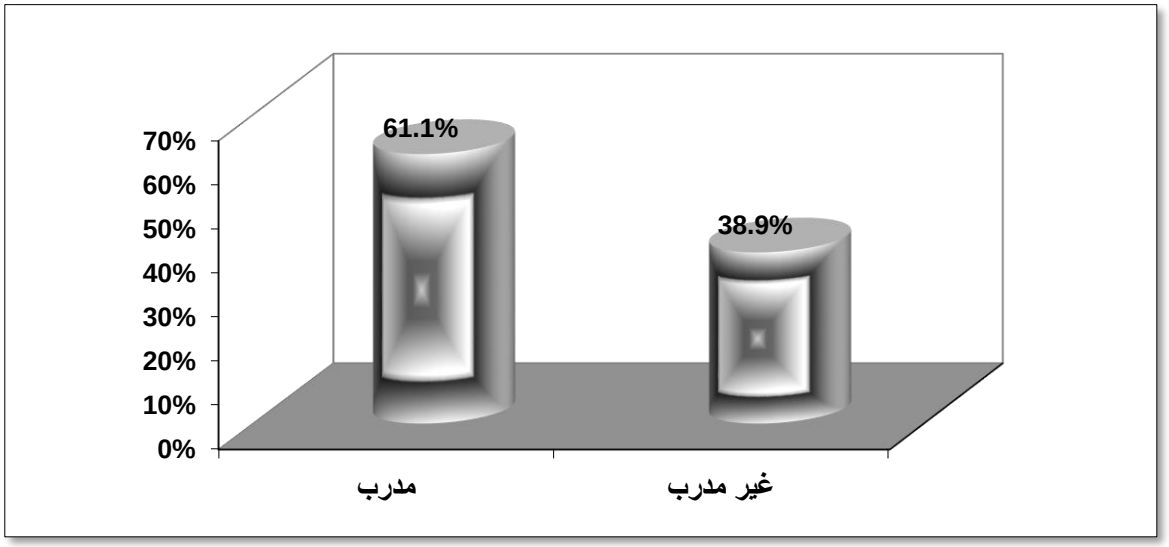
التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب الدورات التخصصية

الدورات التخصصية لمادة اللغة العربية	التكرار	النسبة%
مدرب	33	61.1
غير مدرب	21	38.9
المجموع	**54**	**100**

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

شكل رقم (5/3)

التكرارات لأفراد عينة الدراسة حسب الدورات التخصصية



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(5/3)** والشكل البياني رقم **(5/3)** فإن 61.1% من أفراد العينة مدربين، بينما 38.9% غير مدربين.

3-4 أدوات الدراسة:

قام الباحث بمراجعة أدبيات الدراسة في مجال التدريب وتصميم البرامج التدريبية والدراسات التي تطرقت لموضوع التدريب وتنمية الكفايات وذلك في مكتبات ومراكز البحوث التربوية في كل من جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا وجامعة الخرطوم وجامعة النيلين وجامعة أمدرمان الإسلامية وجامعة أفريقيا وجامعة الزعيم الأزهري وشبكة الإنترنت، من كل ذلك خرج الباحث بتصور عام عن أبعاد وفقرات الإستبانة.

1- الإستبانه:

صمم الباحث الإستبانة بحيث تحتوي على قسمين القسم الأول يتضمن معلومات عامة وتشمل نوع العمل والمؤهل الدراسي والمرحلة والخبرة أما القسم الثاني فهو يشتمل على محاور المحور الأول تناول الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية وتمثله (31) عبارة ، اما المحور الثاني يشمل كفايات التخطيط لدرس اللغة العربية وتمثله (13) عبارة، والمحور الثالث يشمل كفايات تنفيذ درس اللغة العربية وتمثله (14) عبارة ، أما المحور الرابع يشمل الكفايات الشخصية وتمثله (10) عبارة، اما المحور الخامس يشمل كفايات التقويم وتمثله (10) عبارة.

وللتأكد من مناسبة عبارات الإستبانة للغرض الذي صممت من أجله عرضت الإستبانة على مجموعة من خبراء التربية والتعليم لتحديد مدى وضوح العبارة وملاءمتها وأهميتها للأبعاد التي يقيسها – أنظر الملحق رقم (1) وبعد دراسة ملاحظات وتوجيهات المحكمين مع المشرف على هذه الرسالة صيغت الاستبانة بصورتها النهائية – أنظر الملحق رقم (2).

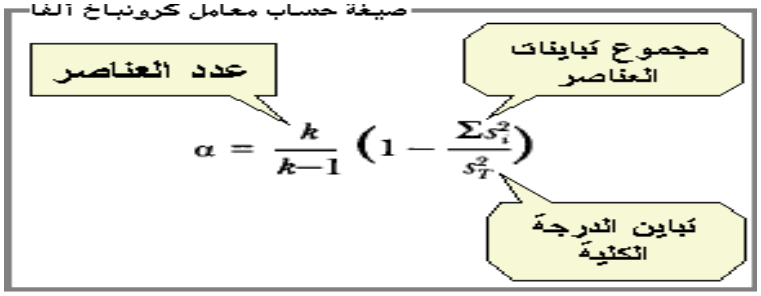
2- **المقابلة الشخصية:**

لأجل أن يكتمل التعرف على الكفايات المهنية اللازمة لتنمية معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وحتى تحقق الدراسة أهدافها المنشودة وتجيب على اسئلتها المطروحه فإن الباحث يختار أداة المقابلة ليصل بها إلى أحكام وأراء تصدر عن جهات لها الدور الأكبر والهام في تسيير عملية التربية والتعليم، كما أن لهم المعرفة والإلمام الوافي بالبرامج التربوية والتعليمية وخاصة الجوانب التدريبية

لمعلمي المرحلة الثانوية وهم يعتبرون حجر الزاوية في العملية التربوية التعليمية، لذلك أعد الباحث أسئلة للمقابلة التي تجرى معا بعض الخبراء ومن ثم عرض أسئلة المثابلة وعددها ثلاثة أسئلة على مجموعة من المحكمين الذين حكموا عليها بأنها مناسبة وواضحة وكافية وغطت الجوانب الهامة المراد تقديمها.

3-5 الثبات والصدق الإحصائي:

يقصد بثبات الإختبار أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما أستخدم أكثر من مرة واحدة تحت ظروف مماثلة، ويعني الثبات أيضاً أنه إذا ما طبق إختبار ما على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل منهم، ثم أُعيد تطبيق الإختبار نفسه على المجموعة نفسها وتم الحصول على الدرجات نفسها يكون الإختبار ثابتاً تماماً. كما يعرف الثبات أيضاً بأنه مدى الدقة والإتساق للقياسات التي يتم الحصول عليها مما يقيسه الاختبار. ومن أكثر الطرق استخداماً في تقدير ثبات المقياس هي: معامل الفا – كرونباخ.



أما الصدق فهو مقياس يستخدم لمعرفة درجة صدق المبحوثين من خلال إجابتهم على مقياس معين، ويحسب الصدق بطرق عديدة أسهلها كونه الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وتتراوح قيمة كل من الصدق والثبات بين الصفر والواحد الصحيح.

والصدق الذاتي للإستبانة هو مقياس الأداة لما وضعت له، وقياس الصدق هو معرفة صلاحية الأداء لقياس ما وضعت له. قام الباحث بإيجاد الصدق الذاتي لها إحصائياً بإستخدام معادلة الصدق الذاتي هي :

الصدق = $\sqrt{\text{الثبات}}$

وقام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس المستخدم في الإستبيان بطريقة ألفا – كرونباخ ولحساب صدق وثبات الإستبيان قامت الباحثة بأخذ عينة استطلاعية بحجم (20) فرد من مجتمع الدراسة وتم حساب ثبات الإستبيان من العينة الإستطلاعية حيث توصلت إلى النتائج التالية:

الثبات والصدق الإحصائي لإجابات أفراد العينة الإستطلاعية على الإستبانة

الثبات	الصدق
0.84	0.92

يتضح من نتائج الجدول أعلاه أن معامل الثبات والصدق لإجابات أفراد العينة الإستطلاعية على بنود المقياس الثلاثة أكبر من (0.60) مما يدل على أن الإستبيان يتصف بالثبات والصدق الكبيرين جداً بما يحقق أغراض البحث، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

3-6 الترميز :

تم ترميز إجابات المبحوثين حتى يسهل إدخالها في جهاز الحاسب الآلي للتحليل الإحصائي حسب الأوزان الآتية:

كبيرة جداً	وزنها	5
كبيرة	وزنها	4
متوسطة	وزنها	3
قليلة	وزنها	2
لا أهمية لها	وزنها	1

الوسط الفرضي = $\frac{\text{مجموع الأوزان}}{\text{عددها}} = \frac{5 + 4 + 3 + 2 + 1}{5} = 3$

الغرض من حساب الوسط الفرضي هو مقارنته بالوسط الحسابي الفعلي للعبارة حيث إذا قل الوسط الفعلي للعبارة عن الوسط الفرضي دل ذلك على عدم موافقة المبحوثين على العبارة أما إذا زاد الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الفرضي دل ذلك على موافقة المبحوثين على العبارة.

3-7 الأسلوب الإحصائي :

إستخدم برنامج الـ (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائيا SPSS مختصر لـ statistical package for social sciences والتي تعنى بالعربية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. الأسلوب الإحصائي المستخدم في تحليل هذه البيانات هو التكرارات والنسب المئوية لإجابات المبحوثين بالإضافة إلى الوسط الحسابي والانحراف المعياري لأوزان إجابات المبحوثين.

الوسط الحسابي يستخدم لوصف البيانات أي لوصف إتجاه المبحوثين نحو العبارة هل هو سلبي أم إيجابي للعبارة فإذا زاد الوسط الحسابي الفعلي عن الوسط الحسابي الفرضي (3) فهذا يعنى أن اتجاه إجابات المبحوثين إيجابي للعبارة أي يعني الموافقة على العبارة.

ولإختبار تكرارات إجابات المبحوثين هي في الإتجاه السلبي أم في الإتجاه الإيجابي أستخدم إختبار مربع كأي لجودة التطابق. أي لإختبار الفرض الآتي إلى أي مدى التكرارات المتحصل عليها من إجابات المبحوثين تتوزع بنسب متساوية (منتظمة) للعبارات: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، لا اهمية لها), فإذا كان حجم العينة 100 يتوزعون بنسب متساوية للإجابات الخمسة (20 لكل إجابة) فإذا كان هنالك فرق ذو دلاله إحصائية بين المتوقع (20 لكل أجابه) وبين التكرارات المتحصل عليها هذا يعنى أن إجابات المبحوثين تميل نحو الإيجابية أو السلبية حيث يمكن تحديد ذلك من خلال الوسط الحسابي الفعلي هل هو اكبر من الوسط الحسابي الفرضي أم اقل من الوسط الفرضي.

إختبار مربع كاي نحصل فيه على قيمة مربع كاي

$$X^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{(O_i - E)^2}{Ei}$$

حيث أن:

Oi : هي التكرارات المشاهدة (المتحصل عليها من العينة)

Ei : هي التكرارات المتوقعة (20 في هذه الدراسة)

$\sum_{i=1}^{n}$: المجموع

n : عدد أفراد العينة

3. 2 . 1 : i

كما أن القيمة الإحتمالية فهي التي تحدد ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين التكرارات المتوقعة والتكرارات المشاهدة وذلك بمقارنة القيمة الإحتمالية بمستوى معنوية(0.05) فإذا كانت أقل من 0.05 فهذا يدل على أنه توجد فروق بين التكرارات والمشاهدة والتكرارات المتوقعة. وفى هذه الحالة نقارن الوسط الحسابي الفعلي للعبارة بالوسط الفرضي فإن كان أقل من الوسط الفرضي دليل كافي على عدم موافقة المبحوثين على العبارة أما إذا كان أكبر من الوسط الفرضي فهذا دليل على موافقة المبحوثين على العبارة.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

4-0 مقدمة:

يتناول الباحث في هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة الميدانية بالتفسير والتحليل، وإستخلاص أهم نتائج الدراسة وبذلك الدراسة قد عالجت مشكلة الدراسة من خلال الإجابة على أسئلتها الواردة في الفصل الأول (الإطار العام للدراسة).

وقد صمم الباحث إستبانة مكونة من قسمين:

القسم الأول: أسئلة تتعلق بعينة الدراسة وهي عبارة عن بيانات شخصية للعينة.

القسم الثاني: قائمة الكفايات اللازم توافرها من وجهة نظر هذه الدراسة في معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالمرحلة الثانوية في محلية بارا- ولاية شمال كردفان.

وقد مرت الإستبانة بالخطوات والمراحل المذكورة في الفصل الرابع مما جعلها أداة صالحة يمكن من خلالها الكشف عن آراء المعلمين والمعلمات – عينة الدراسة – والتعرف على وجهة نظرهم عن مدى أهمية الكفايات والتدريب عليها التي تبنتها الدراسة.

و في ضوء ما إطلع عليه الباحث في الدراسات السابقة والإطار النظري، ونتائج الدراسة الميدانية التي قام بها يمكن مناقشة النتائج على النحو التالي:

أولاً: سيقوم الباحث بعرض نتائج التحليل الإحصائي وفق برنامج (SPSS).

ثانياً: مناقشة وتفسير آراء المعلمين والمعلمات عن مدى أهمية الكفايات، وذلك في كل محاور الدراسة كلا على حده.

ثالثاً: سيقوم الباحث بعد ذلك بعرض نتائج المقابلات التي أجراها مع خبراء التربية واللغة العربية.

4-1 نص السؤال الأول : ما مدى أهمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

جدول رقم (1/4) : يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية (كفايات لغوية):

العبارة	مدى أهمية الكفايات التدريبية للتدريب عليها				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. الإعداد اللغوي في المهارات اللغوية الاتصالية.	18 %33.3	27 %50	8 %14.8	1 %1.9	-
2.الحرص على إستخدام العربية الفصحى داخل الفصول.	17 %31.5	18 %33.3	14 %25.9	5 %9.3	-
3. الإستشهاد بالنصوص القرآنية.	23 %42.6	10 %27.8	14 %25.9	7 %13	-
4. يستطيع توظيف حصيلته اللغوية توظيفاً سليماً.	24 %44.4	19 %35.2	10 %18.5	1 %1.9	-
5. يُلم بالمعلومات اللغوية والأدبية من لغات أخرى.	12 %22.2	10 %18.5	17 %31.5	13 %24.1	2 %3.7
6. له القدرة على الإحساس بجمال اللغة العربية.	26 %48.1	18 %33.3	8 %14.8	1 %1.9	1 %1.9
7. له إلمام بفروع اللغة العربية المختلفة.	22 %40.7	22 %40.7	6 %11.1	4 %7.4	-
8. يوضح مفهوم اللغة العربية.	21 %38.9	25 %46.3	5 %9.3	3 %5.6	-

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(1/4)**: يلاحظ أن 33.3% يروا أن الإعداد اللغوي في المهارات اللغوية الإتصالية مهم بدرجة كبيرة جداً، و 50% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 14.8% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهمة بدرجة قليلة.

كما وجد 31.5% من أفراد العينة يروا أن الحرص على إستخدام العربية الفصحى داخل الفصول مهم بدرجة كبيرة جداً، 33.3% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 25.9% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، كذلك 9.3% يروا أن الحرص على إستخدام العربية الفصحى داخل الفصول مهم بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 42.6% من أفراد العينة يروا أن الإستشهاد النصوص القرآنية مهم بدرجة كبيرة جداً، و 27.8% من أفراد العينة يروا أنه مهمة بدرجة كبيرة، بينما 25.9% يروا أنه ذات أهمية متوسطة، و 13% يروا أنه مهمة بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 44.4% من أفراد عينة الدراسة يروا **أن** توظيف حصيلته اللغوية توظيفاً سليماً مهم بدرجة كبيرة جداً، و 35.2% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة ، بينما 18.5% يروا ذلك بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً وجد 22.2% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة جداً إلمامه بالمعلومات اللغوية والأدبية من لغات أخرى ، و 18.5% يروا أنها مهمة بدرجة كبيرة، بينما 31.5% يروا انها مهمة بدرجة متوسطة، و 24.1% يروا أن الإلمام بالمعلومات اللغوية والأدبية مهمة بدرجة قليلة، و3.7% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 48.1% أن القدرة على الإحساس بجمال اللغة العربية مهم بدرجة كبيرة جداً، و 33.3% يروا انها مهم بدرجة كبيرة، بينما 14.8% يروا أنه متوسط الأهمية، و 1.9% يروا أنه قليل الأهمية، و 1.9% يروا أن لا أهمية لها.

كما يتضح أن 40.7% من أفراد العينة يروا أن إلمام بفروع اللغة العربية المختلفة مهم بدرجة كبيرة جداً، و40.7% يروا انه مهم بدرجة كبيرة، بينما 11.1% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 7.4% يروا أن إلمام بفروع اللغة العربية المختلفة مهم بدرجة قليلة.

أما العبارة التي نصها: يوضح مفهوم اللغة العربية وجد 38.9% من أفراد العينة يروا أنها مهمة بدرجة كبيرة جداً، و 46.3% يروا أنها مهمة بدرجة كبيرة، بينما 9.3% يروا أن درجة أهميتها متوسطة، و 5.6% يروا أنها مهمة بدرجة قليلة.

جدول رقم (2/4): يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية (كفايات تدريس اللغة العربية):

العبارة	مدى أهمية الكفايات التدريبية للتدريب عليها				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. يعد إعداداً جيداً لتدريس اللغة العربية.	36 %66.7	11 %20.4	6 %11.1	1 %1.9	-
2.يفهم طبيعة تعليم اللغة العربية.	19 %35.2	28 %51.9	7 %13	-	-
3. يلم بنظريات التعلم المناسبة لتدريس اللغة العربية.	14 %25.9	28 %51.9	7 %13	4 %7.4	1 %1.9
4. يتقن تدريس اللغة العربية.	28 %51.9	18 %33.3	7 %13	1 %1.9	-
5. يجيد استخدام الوسائل التعليمية المساعدة على تعليم اللغة العربية.	13 %24.1	29 %53.7	9 %16.7	2 %3.7	1 %1.9
6. يحدد أُسس تعليم القراءة الصامته.	14 %25.9	24 %44.4	13 %24.1	2 %3.7	1 %1.9
7. يحدد أُسس الإتصال اللغوي الجيد.	10 %18.5	29 %53.7	10 %20.4	4 %7.4	1 %1.9
8. يعدد طرق تدريس النصوص الأدبية بمستوياتها المختلفة.	20 %37	22 %40.7	10 %18.5	2 %3.7	-
9. يعدد طرق تدريس الإملاء	17 %31.5	22 %40.7	12 %22.2	2 %3.7	1 %1.9
10. يعدد طرق تدريس الخط	14 %25.9	22 %40.7	11 %20.4	4 %7.4	3 %5.6

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(2/4)**: يلاحظ أن 66.7% يروا أن الإعداد الجيد لتدريس اللغة العربية مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 20.4% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 11.1% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهمة بدرجة قليلة.

كما وجد 35.2% من أفراد العينة يروا أن فهم طبيعة تعليم اللغة العربية مهم بدرجة كبيرة جداً، و 51.9% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة.

يلاحظ كذلك أن 25.9% من أفراد العينة يروا ان الإلمام بنظريات التعلم المناسبة لتدريس اللغة العربية مهم بدرجة كبيرة جداً، و 51.9% من أفراد العينة يروا أنه مهمة بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا انه ذات أهمية متوسطة، و 7.4% يروا أنه مهمة بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 51.9% من أفراد عينة الدراسة يروا **أن** إتقان تدريس اللغة العربية مهم بدرجة كبيرة جداً، و 33.3% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة ، بينما 13% يروا ذلك بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً وجد 24.1% يروا أن إجادة إستخدام الوسائل التعليمية المساعدة على تعليم اللغة العربية مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 53.7% يروا أنها مهم بدرجة كبيرة، بينما 16.7% يروا أنها مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا أن إجادة إستخدام الوسائل التعليمية المساعدة على تعليم اللغة العربية مهم بدرجة قليلة، و1.9% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 25.9% يروا أن تحديد أُسس تعليم القراءة الصامته مهم بدرجة كبيرة جداً، و 44.4% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 24.1% يروا أنه متوسط الأهمية، و 3.7% يروا أنه قليل الأهمية، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 18.5% من أفراد العينة يروا أن تحديد أُسس الإتصال اللغوي الجيد مهم بدرجة كبيرة جداً، و 53.7% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 20.4% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 7.4% يروا أن تحديد أُسس الإتصال اللغوي الجيد مهم بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

يلاحظ كذلك أن 37% من أفراد العينة يروا أن تعدد طرق تدريس النصوص الأدبية بمستوياتها المختلفة مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 40.7% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 18.5% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 31.5% من أفراد العينة يروا أن تعدد طرق تدريس الإملاء مهم بدرجة كبيراً جداً، بينما 40.7% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 22.2% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا انه مهم بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

ايضاً وجد 25.9% يروا أن تعدد طرق تدريس الخط مهم بدرجة كبيرة جداً، و 40.7% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 20.4% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 7.4% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

جدول رقم (3/4): يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية (ج. كفايات المهارات اللغوية):

العبارة	مدى أهمية الكفايات التدريبية للتدريب عليها				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. يستخدم أسلوب التعلم الفردي والجماعي في تعليم مهارة الإستماع.	14 %25.9	17 %31.5	12 %22.2	5 %9.3	6 %11.1
2. يساعد الطلاب على التغلب على المشكلات الصوتية الناتجة من تأثير اللغة الأم.	22 %40.7	21 %38.9	8 %14.8	3 %5.6	-
3. يستخدم التصحيح الفوري لأخطاء الطلبة في دروس الإستماع.	24 %44.4	12 %22.2	13 %24.1	4 %7.4	1 %1.9
4. يهئ المواقف الحوارية المناسبة لتنمية قدرات الطلبة في الحوار.	15 %27.8	19 %35.2	16 %29.6	4 %7.4	-
5. يكتب الموضوعات المطروحة على السبورة بخط واضح.	15 %27.8	19 %35.2	16 %29.6	4 %7.4	-
6. يشجع الطلاب على الحديث أمام الفصل.	32 %59.3	14 %25.9	5 %9.3	4 %7.4	-
7. يحث الطلاب على إحترام آراء الآخرين.	30 %55.6	15 %27.8	8 %5.6	1 %1.9	-
8. يوظف نشاطات لغوية لا صفية لتنمة مهارات التعبير.	11 %20.4	26 %48.1	11 %20.4	5 %9.3	1 %1.9
9. يحدد مهارات الفهم التفسيري للنصوص.	17 %31.5	20 %37	12 %22.2	5 %9.3	-
10. يراعي علامات الترقيم.	23 %42.6	15 %27.8	12 %22.2	4 %7.4	-
11. يصحح أخطاء الطلاب في أثناء القراءة بالطريقة المناسبة.	32 %59.3	13 %24.1	8 %14.8	1 %1.9	-
12. يقرأ بصوت ملائم لسعة الصف.	38 %70.4	14 %25.9	2 %3.7	-	-

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(3/4)**: يلاحظ أن 25.9% يروا أن إستخدم أسلوب التعلم الفردي والجماعي في تعليم مهارة الإستماع مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 31.5% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 22.2% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 9.3% يروا أنه مهمة بدرجة قليلة، و 11.1% يروا أن لا أهمية له.

كما وجد 35.2% من أفراد العينة يروا أن أسلوب التعلم الفردي والجماعي يساعد الطلاب على التغلب على المشكلات الصوتية الناتجة من تأثير اللغة الأم بدرجة كبيرة جداً، و 38.9% يروا أنه يساعد الطلاب بدرجة كبيرة، بينما 14.8% يروا أنه يساعدهم بدرجة متوسطة، و 5.6% يروا أنه يساعدهم بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 25.9% من أفراد العينة يروا أن إستخدام التصحيح الفوري لأخطاء الطلبة في دروس الإستماع مهم بدرجة كبيرة جداً، و 22.2% من أفراد العينة يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 24.1% يروا أنه ذات أهمية متوسطة، و 7.4% يروا أنه مهمة بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 27.8% من أفراد عينة الدراسة يروا **أن** تهيئة المواقف الحوارية المناسبة لتنمية قدرات الطلبة في الحوار مهم بدرجة كبيرة جداً، و 35.2% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة ، بينما 29.6% يروا ذلك بدرجة متوسطة، و 7.4% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً وجد 27.8% يروا أن كتابة الموضوعات المطروحة على السبورة بخط واضح مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 35.2% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 29.6% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 7.4% يروا أن كتابة الموضوعات المطروحة على السبورة بخط واضح مهم بدرجة قليلة.

كذلك وجد 59.3% يروا أن تشجيع الطلاب الحديث أمام الفصل مهم بدرجة كبيرة جداً، و 25.9% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 9.3% يروا أنه متوسط الأهمية، و 7.4% يروا أنه قليل الأهمية.

كما يتضح أن 18.5% من أفراد العينة يروا أن حث الطلاب على إحترام آراء الآخرين مهم بدرجة كبيرة جداً، و 28.7% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 5.6% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 20.4% من أفراد العينة يروا أن توظيف نشاطات لغوية لا صفية لتنمة مهارات التعبير مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 48.1% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 20.4% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 9.3% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 31.5% من افراد العينة يروا أن تحديد مهارات الفهم التفسيري للنصوص مهم بدرجة كبيراً جداً، بينما 37% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 22.2% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 9.3% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً وجد 42.6% يروا أن مراعاة علامات الترقيم مهم بدرجة كبيرة جداً، و 27.8% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 22.2% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 7.4% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما وجد 59.3% من أفراد عينة الدراسة يروا أن تصحيح أخطاء الطلاب في أثناء القراءة بالطريقة المناسبة مهم بدرجة كبيرة جداً، و24.1% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 14.8% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة

أيضاً وجد 70.4% يروا أن القراءة بصوت ملائم لسعة الصف مهمة بدرجة كبيرة جداً، و 25.9% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 3.7% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة.

جدول رقم (4/4) يوضح الوسط الحسابي والإنحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الإحتمالية لإختبار مربع كاي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية (لغوية – تدريس – المهارات اللغوية):

الكفايات المهنية	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
كفايات لغوية					
1. الإعداد اللغوي في المهارات اللغوية الإتصالية.	4.1	0.7	29	3	0.00
2. الحرص على إستخدام العربية الفصحى داخل الفصول.	3.9	0.9	8	3	0.04
3. الإستشهاد النصوص القرآنية.	4	1	11.5	3	0.01
4. يستطيع توظيف حصيلته اللغوية توظيفاً سليماً.	4.2	0.8	23	3	0.00
5. يُلم بالمعلومات اللغوية والأدبية من لغات أخرى.	3.3	1.1	11	4	0.02
6. له القدرة على الإحساس بجمال اللغة العربية.	4.2	0.9	45	4	0.00
7. له إلمام بفروع اللغة العربية المختلفة.	4	0.8	22	3	0.00
8. يوضح مفهوم اللغة العربية.	4.2	0.8	27	3	0.00
كفايات تدريس اللغة العربية	**الوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة مربع كآي**	**درجات الحرية**	**القيمة الاحتمالية**
1. يعد إعداداً جيداً لتدريس اللغة العربية.	4.5	0.7	54	3	0.00
2. يفهم طبيعة تعليم اللغة العربية.	4.2	0.6	12	2	0.02
3. يلم بنظريات التعلم المناسبة لتدريس اللغة العربية.	3.9	0.9	43	4	0.00
4. يتقن تدريس اللغة العربية.	4.4	0.7	32	3	0.00
5. يجيد إستخدام الوسائل التعليمية المساعدة على	3.9	0.8	47	4	0.00

تعليم اللغة العربية.					
6. يحدد أُسس تعليم القراءة الصامته.	3.9	0.9	34	4	0.00
7. يحدد أُسس الإتصال اللغوي الجيد.	3.8	0.8	43	4	0.00
8. يعدد طرق تدريس النصوص الأدبية بمستوياتها المختلفة.	4.1	0.8	19	3	0.00
9. يعدد طرق تدريس الإملاء	3.9	0.9	31	4	0.00
10.يعدد طرق تدريس الخط	3.7	1.1	22	4	0.00
كفايات المهارات اللغوية	**الوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**قيمة مربع كآي**	**درجات الحرية**	**القيمة الاحتمالية**
1. يستخدم أسلوب التعلم الفردي والجماعي في تعليم مهارة الإستماع.	3.5	1.3	10	4	0.04
2. يساعد الطلاب على التغلب على المشكلات الصوتية الناتجة من تأثير اللغة الأم.	4.1	0.8	20	3	0.00
3. يستخدم التصحيح الفوري لأخطاء الطلبة في دروس الإستماع.	4	1	30	4	0.00
4. يهئ المواقف الحوارية المناسبة لتنمية قدرات الطلبة في الحوار.	3.8	0.9	10	3	0.02
5. يكتب الموضوعات المطروحة على السبورة بخط واضح.	3.8	0.9	10	3	0.02
6. يشجع الطلاب على الحديث أمام الفصل.	4.4	0.9	39	3	0.00
7. يحث الطلاب على إحترام آراء الآخرين.	4.4	0.8	13	2	0.02
8. يوظف نشاطات لغوية لا صفية لتنمة مهارات التعبير.	4.5	0.6	49	3	0.00
9- يحدد مهارات الفهم التفسيري للنصوص.	3.8	0.9	33	4	0.00
10- يراعي علامات الترقيم.	3.9	0.9	10	3	0.02
11- يصحح أخطاء الطلاب في أثناء القراءة بالطريقة المناسبة.	4	0.9	14	3	0.03
12-يقرأ بصوت ملائم لسعة الصف.	4.4	0.8	39	3	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

يلاحظ من الجدول رقم **(4/4)** أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الإتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الإنحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.6 – 1.3) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الإحتمالية لجميع العبارات فهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن إجابات المبحوثين تتحيز لإجابة دون غيرها.

عليه يمكن القول بأن: الكفايات المهنية اللازمة ذات أهمية كبيرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

4-2 نص السؤال الثاني : ما مدى أهمية كفايات التخطيط لدرس اللغة العربية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

جدول رقم (5/4) يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية (كفايات التخطيط لدرس اللغة العربية)

العبارة	مدى أهمية الكفايات التدريبية للتدريب عليها				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. يحدد الأهداف اللغوية للدرس.	38 %70.4	10 %25.9	2 %3.7	-	-
2. يحدد الأهداف السلوكية الخاصة بالدرس.	18 %33.3	28 %51.9	6 %11.1	2 %3.7	-
3. يساعد الطلبة على تحديد أهدافهم من تعلم اللغة العربية.	24 %44.4	21 %38.9	4 %7.4	5 %9.3	-
4. يصيغ الأهداف التعليمية بصورة أدائية.	20 %37	19 %35.2	13 %24.1	2 %3.7	-
5.صياغة الأهداف التعليمية في شكل أهداف سلوكية يمكن قياسها في المتعلم.	17 %31.5	29 %53.7	6 %11.1	2 %3.7	-
6. يضع خطة الدرس.	38 %70.4	13 %24.1	2 %3.7	1 %1.9	-
7.يحدد الأنشطة والخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس.	24 %44.4	16 %29.6	10 %25.9	3 %5.6	1 %1.9
8.يختار محتوى الدرس.	24 %44.4	24 %44.4	3 %5.6	3 %5.6	-
9.يختار طرائق التدريس الملائمة.	29 %53.7	16 %29.6	7 %13	1 %1.9	1 %1.9
10. يختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.	20 %37	20 %37	12 %22.2	2 %3.7	-

11. يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	30 %55.6	16 %29.6	6 %11.1	2 %3.7	-
12. يحـدد الواجبـات والتمرينـات المتعلقـة بالدرس.	26 %48.1	20 %37	4 %7.4	4 %7.4	-
13. يحدد النتاجات التعليمية المستهدفة	17 %31.5	27 %50	7 %13	2 %3.7	1 %1.9

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(5/4)** يلاحظ أن 70.4% يروا أن تحديد الأهداف اللغوية للدرس مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 25.9% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 3.7% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة.

كما وجد 33.3% من أفراد العينة يروا أن تحديد الأهداف السلوكية الخاصة بالدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 51.9% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 11.1% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا انه مهم بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 44.4% من أفراد العينة يروا أن كفايات التخطيط لدرس اللغة العربية تساعد الطلبة على تحديد أهدافهم من تعلم اللغة العربية بدرجة كبيرة جداً، و 38.9% من أفراد العينة يروا أنها تساعدهم بدرجة كبيرة، بينما 7.4% يروا أنها تساعدهم بدرجة متوسطة، و 9.3% يروا أنها تساعدهم بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 37% من أفراد عينة الدراسة يروا **أن** صياغة الأهداف التعليمية بصورة أدائية مهم بدرجة كبيرة جداً، و 35.2% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة ، بينما 24.1% يروا ذلك بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً وجد 70.4% يروا أن وضع خطة الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 24.1% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 3.7% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أن وضع خطة الدرس مهم بدرجة قليلة.

كذلك 44.4% يروا أن تحديد الأنشطة والخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 29.6% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 25.9% يروا أنه متوسط الأهمية، و 5.6% يروا أنه قليل الأهمية، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 44.4% من أفراد العينة يروا أن إختيار محتوى الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 44.4% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 5.6% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 5.6% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 53.7% من أفراد العينة يروا أن إختيار طرائق التدريس الملائمة مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 29.6% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح ان 37% من أفراد العينة يروا أن اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس مهم بدرجة كبيراً جداً، بينما 37% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 22.2% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا انه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً 55.6% يروا أن مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب مهم بدرجة كبيرة جداً، و 29.6% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 11.1% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما 48.159.3% من أفراد عينة الدراسة يروا أن تحديد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 37% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 7.4% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 7.4% يروا أنه مهم بدرجة قليلة

ايضاً 31.5% يروا أن تحديد النتاجات التعليمية المستهدفة مهم بدرجة كبيرة جداً، و 25.950% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 13% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

جدول رقم (6/4) يوضح الوسط الحسابي والإنحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الإحتمالية لإختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول (كفايات التخطيط لدرس اللغة العربية):

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
14. يحدد الأهداف اللغوية للدرس.	4.5	0.5	37	2	0.00
15. يحدد الأهداف السلوكية الخاصة بالدرس.	4.6	0.7	34	2	0.00
16. يساعد الطلبة على تحديد أهدافهم من تعلم اللغة العربية.	4.1	0.7	31	3	0.00
17. يصيغ الأهداف التعليمية بصورة أدائية.	4	0.8	15	3	0.02
18. صياغة الأهداف التعليمية في شكل أهداف سلوكية يمكن قياسها في المتعلم.	4.1	0.7	33	3	0.00
19. يضع خطة الدرس.	4.6	0.7	66	3	0.00
20. يحدد الأنشطة والخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس.	4	0.8	33	3	0.00
21. يختار محتوى الدرس.	4.3	0.9	52	4	0.00
22. يختار طرائق التدريس الملائمة.	4.1	0.8	16	3	0.01
23. يختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.	4.4	0.8	35	3	0.00
24. يراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	4.3	0.8	28	3	0.00
25. يحدد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس.	4	0.8	45	4	0.00
26. يحدد النتاجات التعليمية المستهدفة	4.3	0.9	27	3	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

يلاحظ من الجدول رقم **(6/4)** أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الإتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الإنحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.5 – 0.9) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الإحتمالية لجميع العبارات فهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن إجابات المبحوثين تتحيز لإجابة دون غيرها.

عليه يمكن القول بان: كفايات التخطيط لدرس اللغة العربية ذات أهمية كبيرة لمعلمي المرحلة الثانوية

4-3 نص السؤال الثالث : ما مدى أهمية كفايات تنفيذ درس اللغة العربية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

جدول رقم (7/4) يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية (كفايات تنفيذ درس اللغة العربية)

العبارة	مدى أهمية الكفايات التدريبية للتدريب عليها				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. ينظم بيئة الصف.	28 %51.9	15 %27.8	9 %16.7	2 %3.7	-
2. يثير الدافعية لدى الطلبة.	24 %44.4	20 %37	7 %13	3 %5.6	-
3. يربط بين أجزاء المادة الدراسية.	25 %46.3	21 %38.9	6 %11.1	2 %3.7	-
4. يستخدم الوسائل التعليمية بكفاءة.	21 %38.9	22 %40.7	10 %25.9	1 %1.9	-
5. يقدم الدرس بشكل يشد الطلبة ويجذبهم إليه.	28 %51.9	19 %35.2	7 %13	-	-
6. يقسم الدرس إلى مراحل.	31 %57.4	19 %35.2	4 %7.4	-	-
7. ينوع طرائق التدريس.	23 %42.6	18 %33.3	10 %25.9	2 %3.7	1 %1.9
8. يستخدم تدريبات لقياس مستوى ما تحقق من أهداف الدرس.	23 %42.6	22 %40.7	7 %13	2 %3.7	-
9. يستخدم الحركات والإشارات والإيماءات بما يحقق أهداف الدرس.	25 %46.3	20 %37	7 %13	2 %3.7	-
10. يحافظ على النظام داخل الصف.	29 %53.7	19 %35.2	5 %9.3	1 %1.9	-
11. يعالج السلوك الغير مرغوب فيه لدى بعض الطلاب تربوياً.	34 %63	13 %24.1	4 %7.4	3 %5.6	-

12. التدرج في عرض الدرس من السهل للصعب.	29 %53.7	21 %38.9	3 %5.6	1 %1.9	-
13. يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم	29 %53.7	17 %31.5	6 %11.1	2 %3.7	-
14. له القدرة على إنهاء الدرس بشكل مقبول.	23 %42.6	24 %44.4	6 %11.1	1 %1.9	-

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(7/4)** يلاحظ أن 70.4% يروا أن تنظيم بيئة الصف مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 27.8% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 16.7% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7%يروا أنه قليل الأهمية.

كما وجد 44.4% من أفراد العينة يروا أن إثارة الدافعية لدى الطلبة مهم بدرجة كبيرة جداً، و 37% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 5.6% يروا انه مهم بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 46.3% من أفراد العينة يروا أنه يربط بين أجزاء المادة الدراسية بدرجة كبيرة جداً، و 38.9% من افراد العينة يروا ذلك بدرجة كبيرة، بينما 11.1% يروا أنه يربط بين أجزاء المادة الدراسية بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا ذلك بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 38.9% من افراد عينة الدراسة يروا **أن** إستخدام الوسائل التعليمية بكفاءة مهم بدرجة كبيرة جداً، و 40.7% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة ، بينما 25.9% يروا ذلك بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً وجد 51.9% يروا أن تقديم الدرس بشكل يشد الطلبة ويجذبهم إليه مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 35.2% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة.

كذلك وجد 57.4% يروا أن تقسيم الدرس إلى مراحل مهم بدرجة كبيرة جداً، و 35.2% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 7.4% يروا أنه متوسط الأهمية

كما يتضح أن 44.4% من أفراد العينة يروا أن تنويع طرائق التدريس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 33.3% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 25.9% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أنه متوسط الأهمية.

يلاحظ كذلك أن 42.6% من أفراد العينة يروا أن إستخدام تدريبات لقياس مستوى ما تحقق من أهداف الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 40.7% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح ان 46.3% من أفراد العينة يروا أن إستخدام الحركات والإشارات والإيماءات بما يحقق أهداف الدرس مهم بدرجة كبيراً جداً، بينما 37% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 13% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

ايضاً وجد 53.7% يروا أن الحافظ على النظام داخل الصف مهم بدرجة كبيرة جداً، و 35.2% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 9.3% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما وجد 63% من أفراد عينة الدراسة يروا أن معالجة السلوك الغير مرغوب فيه لدى بعض الطلاب تربوياً مهم بدرجة كبيرة جداً، و 24.1% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 7.4% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 5.6% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً وجد 53.7% يروا أن التدرج في عرض الدرس من السهل للصعب مهم بدرجة كبيرة جداً، و 38.9% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 5.6% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما وجد 53.7% من أفراد عينة الدراسة يروا أن إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم مهم بدرجة كبيرة جداً، و 31.5% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 11.1% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و3.7% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 42.6% من أفراد العينة يروا أن القدرة على إنها الدرس بشكل مقبول مهمة بدرجة كبيرة جداً ، و 44.4% يروا أنه مهمة بدرجة كبيرة، بينما 11.1% يروا أنه مهمة بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهمة بدرجة قليلة.

جدول رقم (8/4) يوضح الوسط الحسابي والإنحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الإحتمالية لإختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول (كفايات تنفيذ درس اللغة العربية):

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
15.ينظم بيئة الصف.	4.2	0.8	23	3	0.00
16. يثير الدافعية لدى الطلبة.	4.3	0.8	28	3	0.00
17.يربط بين أجزاء المادة الدراسية.	4.2	0.7	22	3	0.00
18.يستخدم الوسائل التعليمية بكفاءة.	4.4	0.7	12	2	0.02
19.يقدم الدرس بشكل يشد الطلبة ويجذبهم إليه.	4.5	0.6	20	2	0.00
20.يقسم الدرس إلى مراحل.	4.1	0.9	35	4	0.00
21.ينوع طرائق التدريس.	4.2	0.8	25	3	0.00
22.يستخدم تدريبات لقياس مستوى ما تحقق من أهداف الدرس.	4.4	0.7	37	3	0.00
23.يستخدم الحركات والإشارات والإيماءات بما يحقق أهداف الدرس.	4.4	0.9	46	3	0.00
24.يحافظ على النظام داخل الصف.	4.4	0.9	42	3	0.00
25.يعالج السلوك الغير مرغوب فيه لدى بعض الطلاب تربوياً.	4.4	0.8	33	3	0.00
26.التدرج في عرض الدرس من السهل للصعب.	4.3	0.7	31	3	0.00
27. يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم	4.7	0.7	52	2	0.00
28. له القدرة على إنهاء الدرس بشكل مقبول.	4.7	0.5	46	2	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

يلاحظ من الجدول رقم **(8/4)** أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الإتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الإنحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.5 – 0.9) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الإحتمالية لجميع العبارات فهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن إجابات المبحوثين تتحيز لإجابة دون غيرها.

من خلال ذلك يمكن القول بأن: كفايات تنفيذ درس اللغة العربية ذات أهمية كبيرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

4-4 نص السؤال الرابع : ما مدى أهمية الكفايات الشخصية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

جدول رقم (9/4) يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية (الكفايات الشخصية):

	مدى أهمية الكفايات التدريبية للتدريب عليها				
العبارة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. يلتزم بالأخلاق الإسلامية الحميدة.	43 %79.6	4 %7.4	7 %13	-	-
2. يراعي الإخلاص والأمانة في أدائه.	41 %75.9	11 %20.4	2 %3.7	-	-
3. يحب اللغة العربية ويعتز بها مما يجعل أدائه مميزاً.	25 %46.3	23 %42.6	4 %7.4	2 %3.7	-
4. يجيد بناء جسور الثقة بينه وبين الطلبة.	25 %46.3	18 %33.3	7 %13	4 %7.4	-
5. يساعد الطلاب على معرفة قدراتهم الذاتية.	20 %37	21 %38.9	9 %16.7	3 %5.6	1 %1.9
6. يدير الصف بصورة ديمقراطية.	20 %37	24 %44.4	7 %13	1 %1.9	2 %3.7
7. يتحلى بالصبر وطول النفس.	30 %55.6	14 %25.9	7 %13	3 %5.6	-
8. ينشد التطوير في مادة اللغة العربية.	26 %48.1	19 %35.2	8 %14.8	1 %1.9	-
9. يغرس في الطلاب روح البحث.	18 %33.3	23 %42.6	7 %13	6 %11.1	-
10.يتعرف على السلوك المضطرب لدى بعض الطلاب.	26 %48.1	18 %33.3	9 %16.7	1 %1.9	-

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(9/4)** يلاحظ أن 79.6% يروا أن الإلتزام بالأخلاق الإسلامية الحميدة مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 7.4% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة.

كما وجد 44.4% من أفراد العينة يروا أن مراعاة الإخلاص والأمانة في الأداء مهم بدرجة كبيرة جداً، و 20.4% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 3.7% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة.

يلاحظ كذلك أن 46.3% من أفراد العينة يروا أن حبهم للغة العربية والإعتزاز بها يجعل أدائهم مميزاً بدرجة كبيرة جداً، و 42.6% من أفراد العينة يروا ذلك بدرجة كبيرة، بينما 7.4% يروا انه حبهم للغة العربية والإعتزاز يجعل أدائهم مميزاً بدرجة متوسطة، و 7.4% يروا ذلك بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 46.3% من أفراد عينة الدراسة يروا **أن إجادة** بناء جسور الثقة بينهم وبين الطلبة مهم بدرجة كبيرة جداً، و 33.3% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة ، بينما 13% يروا ذلك بدرجة متوسطة، و 7.4% يروا انه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً وجد 37% يروا أن مساعدة الطلاب على معرفة قدراتهم الذاتية مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 38.9% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 16.7% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 5.6% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

كذلك وجد 37% يروا أن إدارة الصف بصورة ديمقراطية مهم بدرجة كبيرة جداً، و 44.4% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا انه متوسط الأهمية، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 3.7% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 44.4% من أفراد العينة يروا أن التحلي بالصبر وطول النفس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 25.9% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 5.6% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 48.1% من أفراد العينة يروا أن التطوير في مادة اللغة العربية مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 35.2% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 14.8% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 33.3% من أفراد العينة يروا أن غرس في الطلاب روح البحث مهم بدرجة كبيراً جداً، بينما 42.6% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 13% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 11.1% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

ايضاً وجد 48.1% يروا أن التعرف على السلوك المضطرب لدى بعض الطلاب مهم بدرجة كبيرة جداً، و 33.3% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 16.7% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

جدول رقم (10/4) يوضح الوسط الحسابي والإنحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول (الكفايات الشخصية):

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1. يلتزم بالأخلاق الإسلامية الحميدة.	4.3	0.8	33	3	0.00
2. يراعي الإخلاص والأمانة في أدائه.	4.2	0.9	21	3	0.00
3. يحب اللغة العربية ويعتز بها مما يجعل أدائه مميزاً.	4	0.9	32	4	0.00
4. يجيد بناء جسور الثقة بينه وبين الطلبة.	4	0.9	41	4	0.00
5. يساعد الطلاب على معرفة قدراتهم الذاتية.	4	0.9	31	3	0.00
6. يدير الصف بصورة ديمقراطية.	4	0.7	28	3	0.00
7. يتحلى بالصبر وطول النفس.	3.9	0.9	15	3	0.01
8. ينشد التطوير في مادة اللغة العربية.	4	0.8	26	3	0.00
9. يغرس في الطلاب روح البحث.	4.2	0.8	31	3	0.00
10.يتعرف على السلوك المضطرب لدى بعض الطلاب.	3.9	0.9	28	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

يلاحظ من الجدول رقم **(10/4)**أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الإتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الإنحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.6 – 1.4) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الإحتمالية لجميع العبارات فهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن إجابات المبحوثين تتحيز لإجابة دون غيرها.

مما سبق يمكن القول بأن: الكفايات الشخصية ذات أهمية كبيرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

4-5 نص السؤال الخامس : ما مدى أهمية كفايات التعليم لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

جدول رقم (11/4) يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية (كفايات التعليم):

العبارة	مدى أهمية الكفايات التدريبية للتدريب عليها				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. يجيد صياغة الأسئلة الشفهية.	21 %38.9	26 %48.1	4 %7.4	3 %5.6	-
2. يجيد إعداد الإختبارات التحريرية .	18 %33.3	21 %38.9	10 %18.5	4 %7.4	1 %1.9
3. يستخدم أدوات التقويم المناسبة لكل هدف.	20 %37	19 %35.2	11 %20.4	4 %7.4	-
4. يدرب الطلبة على التقويم الذاتي.	26 %48.1	17 %31.5	8 %14.3	3 %5.6	-
5. يستخدم التقويم لكشف نواحي القوة في الدرس.	18 %33.3	26 %48.1	19 %35.2	1 %1.9	-
6. يراعي الشمولية في تقويم تعلم الطلاب.	22 %40.7	23 %42.6	5 %9.3	4 %7.4	-
7. يُعالج مظاهر الضعف المختلفة عند الطلاب.	18 %33.3	25 %46.3	9 %16.7	2 %3.7	-
8. يطبق الاختبارات ويصححها بسهولة ويسر.	28 %51.9	18 %33.3	5 %9.3	3 %5.6	-
9. يختار طرائق التقويم الملائمة للأهداف.	26 %48.1	18 %33.3	9 %16.7	1 %1.9	-
10.يستفيد من نتائج التقويم وتفسيرها في تحسين نوعية التعلم.	28 %51.9	18 %33.3	5 %9.3	3 %5.6	-

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

من الجدول رقم **(11/4)**يلاحظ أن 38.9% يروا أن إجادة صياغة الأسئلة الشفهية مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 48.1% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 7.4% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 5.6% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما وجد 33.3% من أفراد العينة يروا أن إجادة إعداد الاختبارات التحريرية مهم بدرجة كبيرة جداً، و 38.9% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 18.5% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 7.4% مهم بدرجة قليلة، و 1.9% يروا أن لا أهمية له.

يلاحظ كذلك أن 46.3% من أفراد العينة يروا أن استخدام أدوات التقويم المناسبة لكل هدف مهم بدرجة كبيرة جداً، و 35.2% من أفراد العينة يروا ذلك بدرجة كبيرة، بينما 20.4% يروا أن إستخدام أدوات التقويم مهم بدرجة متوسطة، و 7.4% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، .

كما يتضح أن 48.1% من افراد عينة الدراسة يروا أن تدريب الطلبة على التقويم الذاتي مهم بدرجة كبيرة جداً، و 31.5% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة ، بينما 14.3% يروا ذلك بدرجة متوسطة، و 5.6% يروا انه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً وجد 33.3% يروا أن استخدام التقويم لكشف نواحي القوة في الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 48.1% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 35.2% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا انه مهم بدرجة قليلة.

كذلك وجد 40.7% يروا أن مراعاة الشمولية في تقويم تعلم الطلاب مهم بدرجة كبيرة جداً، و 42.6% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 9.3% يروا أنه متوسط الأهمية، و 7.4% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 33.3% من أفراد العينة يروا أن معالجة مظاهر الضعف المختلفة عند الطلاب مهم بدرجة كبيرة جداً، و 46.3% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 16.7% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 3.7% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

أيضاً وجد 51.9% يروا أن تطبيق الإختبارات وتصحيحها بسهولة ويسر مهم بدرجة كبيرة جداً، و 33.3% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 9.3% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 5.6% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 51.9% من أفراد العينة يروا أن إختيار طرائق التقويم الملائمة للأهداف مهم بدرجة كبيرة جداً ، و 33.3% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 16.7% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1.9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح ان 51.9% من أفراد العينة يروا أن الإستفادة من نتائج التقويم وتفسيرها في تحسين نوعية التعلم مهم بدرجة كبيراً جداً، بينما 33.3% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، و 9.3% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 5.6% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

جدول رقم (12/4) يوضح الوسط الحسابي والإنحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الإحتمالية لإختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول (كفايات التعليم):

	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
11. يجيد صياغة الأسئلة الشفهية.	4.2	0.8	31	3	0.00
12. يجيد إعداد الاختبارات التحريرية .	3.9	0.9	28	4	0.00
13. يستخدم أدوات التقويم المناسبة لكل هدف.	4	0.9	13	3	0.01
14. يدرب الطلبة على التقويم الذاتي.	4.2	0.9	23	3	0.00
15. يستخدم التقويم لكشف نواحي القوة في الدرس.	3.9	0.8	21	3	0.00
16. يراعي الشمولية في تقويم تعلم الطلاب.	4	0.8	22.6	3	0.00
17. يُعالج مظاهر الضعف المختلفة عند الطلاب.	4.3	0.9	31	3	0.00
18. يطبق الإختبارات ويصححها بسهولة ويسر.	4.2	0.9	23	3	0.00
19. يختار طرائق التقويم الملائمة للأهداف.	3.9	0.8	21	3	0.00
20. يستفيد من نتائج التقويم وتفسيرها في تحسين نوعية التعلم.	4.3	0.8	33	3	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2016 م

يلاحظ من الجدول رقم **(12/4)** أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الإتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الإنحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.8 – 0.9) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الإحتمالية لجميع العبارات فهي أقل من مستوى المعنوية 0.05 وهذا يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية أي أن إجابات المبحوثين تتحيز لإجابة دون غيرها.

عليه يمكن القول بان: كفايات التعليم ذات أهمية كبيرة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

4-6 تحليل اسئلة المقابلة

السؤال الاول :

ما فاعلية البرامج التدريبية فى الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ؟

أكد الخبراء الذين تمت مقابلتهم ان البرامج التدريبية إذا وظفت بطريقة علمية مدروسة ستسهم فى تطوير الأداء المهني لمعلمي المرحلة الثانوية كما أنها تعمل على تحسين الأداء للمعلم ولكي يتحسن أداء المعلم يجب تطوير طريقة توصيل المادة للمتلقي لتسهل عليه.

ويرى الباحثون أن البرامج التدريبية لها دور كبير فى ترقية المهنة وأداء المعلم ولها دور كبير فى إكتساب المهارات اللازمة لتدريس منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

وقد بين الخبراء بأن البرامج التدريبية محطة فى غاية الأهمية فى الحياة المهنية لكل معلم فهي تزوده بذخيرة جيدة فى كيفية عرض الموضوع المراد للدرس و الطرق الأفضل فى توصيل المعلومة كما تنمي ثقة المعلم بالمادة وطريقته المثلى.

ويوصي جميع الخبراء بإستمرار الدورات التدريبية لمقابلة مستجدات العصر وللخروج من التدني المصاحب للغة العربية بالمرحلة الثانوية.

كما يؤكد الخبراء ان الدورات التدريبية تجعل المعلم اكثر ايمانا بالمادة ومعرفة المستجدات التى تطرأ على العملية التعليمية.

السؤال الثاني :

إلى أي مدى تساهم البرامج التدريبية فى إيجابية الإتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى معلمي المرحلة الثانوية.

أكد الخبراء بأن البرامج التدريبية تساهم فى تنمية المعارف و المهارات المهنية للمعلمين ولابد أن تحتوى البرامج على المهارات المهنية التى تؤدي إلى تحسين الأداء المهني للمعلم مثل مهارة التقويم ومهارة صنع القرار و الإتصال .

ويوصي الخبراء بالآتي :

1- مراعاة المتغيرات الحديثة حتى لا تتأثر سلبا على فاعلية البرنامج التدريبي ويصبح غير قادر على تحسين الأداء المهني .

2- أن يكون المدرب قادرا على جذب إنتباه المتدربين .

3- لابد من توفير الموارد ولامكانات اللازمة لتنفيذ البرنامج.

4- أن يراعي التدريب الإحتياجات الفعلية للمعلمين.

السؤال الثالث:

مامدي مساهمة الإحتياجات التدريبية فى تنمية الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

أكد الخبراء بأن الإحتياجات مجموعة تغيرات فى معلومات ومهارات وإتجاهات المعلمين تجعلهم قادرين على أداء أعمالهم على أكمل وجه.

كما انها تقيس الفجوة بين الواقع وما يجب أن يكون فى المستقبل كما يرى البعض منهم أنها تعمل على إحداث تغيرات فى معلومات وخبرات المعلمين إذ أنها إصلاح شامل يضم الدوافع و الأمنيات و المبتغيات من أجل إحداث التطوير المطلوب.

الفصل الخامس

خـــاتمـــة البحث

أهم النتائج – التوصيات – المقترحات

الفصل الخامس

أهم النتائج– التوصيات – المقترحات

5-1 الخاتمة:

يحتوي هذا الفصل على ملخص عام للدراسة، وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال الدراسة، كما يحتوى على التوصيات التي يأمل الباحث أن تفيد إدارة التدريب والقائمين على أمر تدريب معلمي المرحلة الثانوية أثناء الخدمة، ويحتوى أيضاً على مقترحات لدراسات مستقبلية، وتصميماً لبرنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية بارا– ولاية شمال كردفان، ويمكن أن يعمم البرنامج على كل السودان.

تكونت هذه الدراسة من خمسة فصول رئيسية هي:

الفصل الأول: الإطار العام للبحث إشتمل على مقدمة الدراسة. ومشكلتها وأسئلتها وأهدافها وأهميتها وحدودها وتعريفات لمصطلحاتها.

الفصل الثاني: وقد قسم إلى جزئين: أولاً الإطار النظري ، وثانياً الدراسات السابقة.

وقد تكون الجزء الأول من خمسة مباحث المبحث الأول تحدث عن اللغة العربية ومفهومها وخصائصها ووظائفها وأهميتها وعوامل نموها والتحديات التي تواجهها.

والمبحث الثاني تناول الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية، والمبحث الثالث تحدث عن معلم اللغة العربية مسئولياته، وأبرز ما يتوافر فيه، وواجباته وصفاته، أما المبحث الرابع قد تناول إعداد معلم اللغة العربية قبل الخدمة وأثناء الخدمة والجوانب الأساسية لإعداده وتقويمه، أما المبحث الخامس قد تناول تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها وإستراتيجيات تدريب المعلمين.

والجزء الثاني يمثل الدراسات السابقة وقد قسمت إلى ثلاثة أقسام وهي الدراسات المحلية والدراسات الإقليمية "العربية" والدراسات الأجنبية.

الفصل الثالث: إشتمل على إجراءات الدراسة الميدانية، وهي مقدمة الفصل، ومنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة من حيث (الوصف والصدق والثابت)، وأخيراً الأساليب الإحصائية المستخدمة فيها.

الفصل الرابع: إشتمل على التحليل الإحصائي ومناشقة الأسئلة للدراسة، أما الفصل الخامس فقد إشتمل على الخاتمة وأهم النتائج والتوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية قدمتها الدراسة، وتصميماً للبرنامج المقترح المبني على الكفايات لتطوير أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية بارا– ولاية شمال كردفان.

5-2 نتائج الدراسة:

من خلال المعالجة الإحصائية التي قام بها الباحث في الفصل الرابع توصل إلى النتائج الآتية:

1. أثبتت الدراسة أن معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يحتاج للكفايات المهنية اللازمة لتدريس مادة اللغة العربية بدرجة كبيرة.
2. أثبتت الدراسة أن معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يحتاج بدرجة كبيرة لكفايات تدريس اللغة العربية من تخطيط وتنفيذ وتقويم .
3. أثبتت الدراسة أن معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يحتاج للكفايات الشخصية بدرجة كبيرة.
4. من خلال المقابلات التي أجراها الباحث إتضح أن البرامج التدريبية تساعد على إكساب المهارات اللازمة لتدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
5. من خلال المقابلات التي أجراها الباحث إتضح أن البرامج التدريبية تعمل علي رفع مستوى تطوير الأداء ورفع التحصيل الأكاديمي لدى الطلاب بعد تناول المعلم للجرعات التدريبية.
6. وبناءاً عن هذه النائج قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي لإعداد معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – بمحلية بارا– ولاية شمال كردفان.

5-3 التوصيات:

1. أن يطبق البرنامج على كل معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية .
2. تنمية المعلمين مهنياً لتجويد أدائهم مما يزيد تحصيل طلاب المرحلة في مادة اللغة العربية.
3. تطوير ودعم مراكز تدريب المعلمين مما يسهل عليهم القيام بأدوارهم.
4. ضرورة تدريب وتأهيل معلمي اللغة العربية تقنياً لمواكبة مستجدات العصر.
5. ضرورة تصميم برامج تدريبية تتناول فروع اللغة العربية كل على حده وذلك لمعالجة جوانب القصور في الفروع المختلفة.
6. إنشاء مراكز للتدريب المستمر بالمحليات لتقويم بالتدريب الدوري لمعلمي المرحلة الثانوية.
7. يجب أن تهتم وزارة التربية والتعليم بالإدارات التربوية العليا وتساعد العاملين فيها على زيادة وعي العاملين بمفهوم التدريب وآثاره على تحسين أداء المعلمين.

5-4 مقترحات لدراسات مستقبلية:

من خلال هذه الدراسة ونتائجها في المجالات التالية يقترح الباحث بعض الدراسات المستقبلية:

1. دراسة مماثلة تشتمل على الجوانب الشخصية لمعلم العصر الحالي حتى يكون قدوة خير لطلابه وفق مستجدات العصر .
2. دراسة تستخدام الأساليب العلمية الحديثة في تدريس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.
3. إقامة دورات تدريبية ورش عمل لمعلمي اللغة العربية بإستمرار.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

1/ القرآن الكريم.

ثانياً: المراجع

1. إبراهيم محمد عطا،(2005م) المرجع في تدريس اللغة العربية، ط1، مصر الجديدة ، القاهرة.

2. باري جيمس،(1978م) اتجاهات مستحدثه في تربية المعلمين القائمة على التعليم المفرد، ترجمة معهد التربية للأونروا، بيروت.

3. جودت الركابي،(1973م) طرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق.

4. ،(1986م) طرق تدريس اللغة العربية، ط2، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق.

5. خالد الأحمد،(1995م) الحلقة الدراسية الميدانية، مشغل تربوي لتدريب المعلمين في أثناء الخدمة، المعلم العربي، السنة الثالثة والأربعون ، العدد الثاني، دمشق.

6. خالد طه الأحمد،(2005م) تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي، العين.

7. رمضان القذافي وآخرون،(1983م) التعليم الثانوي في البلاد العربية، دار الجماهيرية.

8. سنقر، صالحة،(1982م) التوجيه التربوي وتدريب المعلم، مشورات جامعة دمشق، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق.

9. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي،(2004م) تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

10. شريف واخرون ،(1983م) الاتجاهات المعاصرة في التدريب في أثناء الخدمة التعليمية، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.

11. شوق، محمود أحمد– محمود، محمد مالك سعيد،(2001م) معلم القرن الحادي والعشرين(إختياره – إعداد – تنميته في ضوء التوجيهات الإسلامية)، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة.

12. طرابلس، مؤتمر وزارة التربية والمسئولين، ليبيا، 1980م.

13. العبد، جعفر محمد،(1977م) التدريب ، أهدافه وأنواعه ، الروشتة التعليمية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة– والعلوم، القاهرة.

14. عبدالفتاح السكري وآخرون،(1986م) طرق تدريس اللغة العربية للصف الثاني بمعاهد إعداد المعلمين، ط5، وزارة المعارف والشؤون المدرسية ، المملكة العربية السعودية.

15. عبداللطيف خيري،(1988م) خصائص المعلم المهني وكفاياته، دائرة التربية والتعليم، أونروا/يونسكو، عمان، الأردن.

16. عصام الدين برير آدم،(2006م) التخطيط التربوي والتنمية البشرية، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين.

17. علي أحمد مدكور،(2000م) تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي ، القاهرة.

18. فاضل ناهي عبدعون،(2012م) طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ط1، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

19. فخر الدين القلا،(1985م)، تقنيات التعليم والوسائل التعليمية، مطبعة ابن حيان، منشورات جامعة دمشق، دمشق.

20. كارل بروكلمان،(1977م) فقه السامية، ترجمة رمضان عبدالتواب، مطبوعات جامعة الرياض.

21. لطفي سوريال،(1976م) المنحي التحليلي للمهام التعليمية ومهارات التعليم ومغزاه لتطوير مناهج تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، بحث مقدم إلى: المؤتمر الثاني لمديري مشروعات تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، البحرين.

22.محمد زياد حمدان،(1989م) تطوير العاملين المدرسين أثناء الخدمة (برامجهم ونموذج مقترح لمراكزهم)، دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

23.محمد صلاح الدين علي مجاور،(2000م) تدري اللغة العربية في المرحلة الثانوية، أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي، القاهرة.

24.محمود رشدي خاطر وآخرون،(1980م) طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة، دار المعرفة ، القاهرة.

25.نور الدين ساسي،(1998م) تكوين معلمين مهنيين ، المركز العربي للتدريب والترجمة والتأليف للنشر، دمشق.

26.يس عبدالرحمن قنديل،(2000م) التدريس وإعداد المعلم، ط3، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية ، دار النشر الدولي.

27.بشرى بنت خلف العنزي،(2007م) تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام اللقاء السنوي الرابع عشر 15-16 مايو 2007م، بعنوان: الجودة في التعليم العام- الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستين) القصيم.

28.محمد عبدالقادر أحمد،(2000م) فلسفة إعداد معلم اللغة العربية ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

29.محمد عبد الرحيم عدس (1999م)، الإدارة الصفية والمدرسة المنفردة ، دار مجدلاوي للنشر ، عمان.

30.سالم الشرعة وجمال الباكر، إتجاهات المعلمين لمهنة التدريس بدولة قطر ومدى تأثرها ببعض العوامل الديمقراطية المحلية والتربوية، الكويت: المجلد 14، العدد 56.

31.فهد الأكلي، إتجاهات المشرفين التربويين نحو مهنة التدريس، المحلية التربوية، المجلد ، جامعة الكويت.

32. عبدالحي أحمد السجي،(2009م) تقويم الفاعلية العلمية في برنامج الدبلوم التربوي بجدة، كلية التربية، جامعة الملك عبدالعزيز، موقع المشاوي للدراسات والبحوث، متاح على Minshawi.com

33. الدخيل عبدالعزيز عبدالله،(2006م) معجم مصطلحات الخدمة الإجتماعية والعلوم الاجتماعية، الطبعة الأولى، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

34. توفيق مرعي،(1992م) الكفايات التعليمية في ضوء النظم، الأردن: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الرسائل الجامعية:

1. خالد الأحمد ،(1987م) تقويم برنامج التدريب المستمر لمعلمي المدارس الابتدائية في القطر العربي السوري، رسالة ماجستير في التربية غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق ، دمشق.

2. منصور حسن إبراهيم ،(1430هـ- 2009م) تطوير أساليب تدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السودان- جامعة السودان للعلوم والتكنواوجيا – كلية التربية.

3. الرويلي،(1992م) برنامج مقترح لتدريب المعلمين أثناء الخدمة مبني على أساس حاجاتهم التدريبية (في مدينة الرياض).

4. إبراهيم الطيب أحمد إبراهيم،(1431هـ - 2010م) الدورات التدريبية القصيرة ودورها في تطوير أداء معلمي المرحلة.

5. علي محمد سعيد إدريس،(2013م) برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم.

6. محمد الفاتح فضل الله ،(2007م) الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم في ضوء الإتجاهات الحديثة- (دراسة ميدانية جامعة النيلين- كلية التربية- رسالة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في التربية).

7. عبدالله السكري التدوي،(1997م) منهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المدارس العربية الإسلامية في الهند – رسالة دكتوراه غير منشورة- جامعة أم درمان الإسلامية.

8. عالية محمد خليفة ،(2004م) تحليل وتقويم مقرر قواعد اللغة العربية للصفين الأول والثاني من وجهة نظر المعلمين، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

9. مكي إبراهيم أحمد محمود،(1999م) توصيف الكفايات التعليمية المهنية أساس لإعداد معلم الثانوي كما يراه خريجو كلية التربية جامعة الخرطوم.

10. إلهام أحمد صالح إبراهيم، دور معلمي اللغة العربية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثالث الثانوي "دراسة مميدانية بمدارس محلية ام درمان".

11. زينب عباس جعفر،(1424هـ – 2003م) تحليل وتقويم مقرر الصف الثالث الثانوي في ضوء أهداف اللغة العربية للمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه – جامعة النيلين.

12. حامد عبده سلطان، تصميم برنامج مقترح للغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية بجيبوتي، (بحث مقدم للحصول على درجة الدكتوراه في التربية– مناهج وطرق تدريس لغة عربية– جامعة النيلين– كلية الدراسات العليا– قسم التربية).

13. أحمد نجم شتيان البدور،(2003– 2004م) تدريب معلمي المرحلة الثانوية في محافظتي الكرك والطفيلة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، (أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية).

14. عبدالرحمن عاشق الدهام،(2004م) فاعلية الدورات التدريبية بكليات المعلمين في تنمية وتطوير الكفايات اللازمة لمديري المدارس في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية– (رسالة دكتوراه غير منشورة– كلية التربية جامعة السودان،الخرطوم.

15. الصادق عبدالله حامد،(1981م) ماضي اللغة العربية وتدريب معلميها في الأقليم الجنوبي أبان الحكم الأجنبي."ورقة عمل منشورة في مجلة بخت الرضا، العدد (33) السودان".

16. محمد لطفي عبدالعاطي،(1997م) بناء برنامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وآثر ذلك على التحصيل والإتجاه نحو الثقافة العربية الإسلامية)،كلية التربية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، رسالة دكتوراه غير منشورة– معهد الدراسات التربوية– جامعة القاهرة.

17. محمد حمدان،(1993م) تطوير المعلمين أثناء الخدمة مفهوم وإقتراح لتخطيط وتنفيذ برامجه. وهي دراسة نشرت في مجلة دراسات عمان الأردن.

18. عوني عثمان عباس،(1994م) تدريب المعلم أثناء الخدمة في المدارس الثانوية السعودية. "ماجستير غير منشورة".

19. أديب حمادنة،(2004م) مدى إمتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارستهم لها في محافظة المفرق.

20. وحيد حامد عبدالرشيد،(2011م) فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والإتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية.

21. فاطمة عبد الله حماد البشاري (2018م)، تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الأولي بمرحلة التعليم الاساسي ، محلية الفولة ، ولاية غرب كردفان، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

22. سهام حمزة الخير درار 2015م ، الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الاساسي محلية الخرطوم ، رسالة دكتورة غير منشورة ، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

المؤتمرات والمنشورات والوثائق :

1. مؤتمر مراكش، مؤتمر إقليمي في مدينة مراكش، 1980م.

2. مؤتمر وزارة التربية والمسئولين، أبوظبي، اليونسكو، 1977م.

3. وزارة التربية والتعليم، الإحصائي التربوي، مطبعة وزارة التربية، الخرطوم، 1983م.

4. يونس ناصر، تدريب المعلم، منشورات جامعة دمشق، دمشق، 1995م.

5. يونسكو الأونروا، دليل معهد التربية، دائرة التربية والتعليم، عمان، الأردن، 1982م.

المجلات والدوريات :

1. جامعة البطانة للعلوم الإجتماعية الأنسانية ، المجلد الثالث ، العدد الأول ، مطبعة الدار البيضاء للنشر ، 2015م .

2. مجلة التدريب والتقنية ، المؤسسة العامة للتعليم الفنى والتدريب المهنى ، المملكة العربية السعودية ، جدة ، العدد (79) ، 1426هـ .

4. مجلة التجديد التربوي (2014م) العدد الخامس عشر ، إدارة البحوث الدراسات التربوية.

المراجع الأجنبية:

1. Marzano- Robert, J And others Competency Based Evaluation- Toward, Acomperhen sive of assessment office of Educational Research And improvement (ED) Washing ton De,ERIC., DEEum ENT 1992-12 ED356217
2. Mittal, Chunna, a Comparison of educators Percption of the- Competencies of Secondary Science Teachers In India, un of Houston, in ternational- No 1-46-12 June 1986.
3. David, Litt, making adifference through teacher Education, A paper Presented in: Tezcher Education Conference . Birmingham, Alabama, October,14-17,2002.
4. College of Education , Al Azhar University,1999.
5. Pam Allen and Ellen Nagy, Carrere Planning Process, Blorling Gerrn stat University, bprling Green, Chio,2000.
6. Boon E,d Developing Program in adult Education- London Prentice Hall. INC, 1985.
7. West Michael, The New method English Dictionary , the Pit man Press, Bath.

الملاحـــق

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (1)

الإستبانة قبل التحكيم

خطاب العينة

اخى المعلم / أختى المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أرجو التكرم الإجابة على هذا الإستبيان بكل صدق وصراحة مع مراعاة الدقة في الإجابة بوضع علامة (√) أمام ماتراه مناسباً حسب رأيك الشخصى.

ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة ، فالإجابة الصحيحة هى التى تعبر عن رأيك بصراحة ودقة ، كما أرجو أن أؤكد أن البيانات التى تعبر بها عن رأيك لاتستعمل لغير أغراض هذه الدراسة .

واخيراً ليس هناك زمن محدد للإجابة ولكن المرجو أن تجيب على كل الأسئلة بالسرعة المناسبة .

وكلى ثقة في تعاونك معى

طالب الدكتوراه

الشاذلى عبدالهادى محمود

إشراف : د. الشفا عبدالقادر

بسم الله الرحمن الرحيم

إستمارة المعلومات الأساسية

أخى المعلم / أختى المعلمة

أرجو التكرم بوضع علامة (√) أمام ماينا سبك :

1- **النوع :** ذكر ☐ انثى ☐

2- المؤهل : تأهيل تربوى ☐ دبلوم ☐ بكلاريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

3-تاريخ الإلتحاق بمهنة التعليم : سنة .....

4- الخبرة :

(1 واقل من 5) سنوات ☐

(6 وأقل من 10) سنوات ☐

(11 وأقل من 15) سنة ☐

(16 فأكثر) سنة ☐

5- التدريب :

أ/ مدرب ☐ ب/ غير مدرب ☐

المحور الأول :

الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية :

أ/ كفايات لغوية :

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	أهمية كبيرة جداً	أهمية كبيرة	أهمية متوسطة	أهمية قليلة	لا أهمية لها
1. الإعداد اللغوى المتقن في المهارات اللغوية الإتصالية .					
2. الحرص على إستخدام العربية الفصحى داخل الفصول وخارجها .					
3. إستخدام الإستشهادات من النصوص القرآنية وغيرها					
4. النطق بالإصوات والمفردات والتراكيب العربية نطقاً سليماً واضحاً.					
5. يستطيع إستخدام حصيلته اللغوية توظيفاً سليماً يجمع بين القواعد النحوية وربط المفردات ببعضها من خلال صياغات مفيدة .					
6. يقرأ العربية قراءة سليمة .					
7. يكتب العربية كتابة سليمة .					
8. يلم بالمعلومات اللغوية والأدبية من لغات أخرى وعن أساليب تعلمها .					
9. له القدرة على تذوق النواحى الجمالية والفنية للكلام .					
10. له إلمام بعلوم اللغة المختلفة .					

11. يلم بأسس المعارف اللغوية .					
12. يوضح مفهوم اللغة .					
13. يبين نظريات إكتساب اللغة .					
14. يحدد مظاهر النمو اللغوى في كل مرحلة دراسية .					
15.يذكر خصائص اللغة العربية ووظائفها .					
16. يذكر أشهر اللهجات العربية .					
17. يعدد أنواع المعاجم اللغوية .					
18. يعرف الجهود والنتاج العلمى في مجال اللغة العربية وعلومها .					

ب/ مجال الإلمام بطرق التدريس والمناهج :

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	أهمية كبيرة جداً	أهمية كبيرة	أهمية متوسطة	أهمية قليلة	لا أهمية لها
1. يعد إعداداً جيداً لمهنة تعليم اللغة العربية.					
2. يفهم طبيعة تعليم اللغة العربية .					
3. يلم بنظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية .					
4. يتقن طرق التدريس العربية وأساليب إستخدامها .					
5. يجيد إستخدام الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية					
6. يتدرب على تصميم المناهج وإعداد المواد التعليمية وتقويمها وتطويرها .					

ج/ في مجال تدريس اللغة العربية :

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	أهمية كبيرة جداً	أهمية كبيرة	أهمية متوسطة	أهمية قليلة	لا أهمية لها
1. يتمكن من معرفة أسس تعليم اللغة العربية					
2. يذكر أسس التعلم اللغوى .					
3. يذكر أسس تعليم التحدث.					
4. يعدد مجالات التدريب على التحدث.					
5. يحدد أسس تعليم القراءة الصامتة والجاهرة .					
6. يوضح أسس الأتصال الجيد.					
7. يبين طرق ووسائل تدريس اللغة العربية.					
8. يعدد طرق تدريس الهجاء ومزايا وعيوب كل طريقة					
9. يعدد طرق تدريس النصوص الأدبية بمستوياتها المختلفة .					
10. يعدد طرق تدريس البلاغة .					
11. يعدد طرق تدريس الإملاء .					
12. يعدد طرق تدريس الخط .					

د/ في مجال تدريس المهارات اللغوية :

العبارة	مدي اهمية الكفايات المهنية				
	اهمية كبيرة جداً	اهمية كبيرة	اهمية متوسطة	اهمية قليلة	لا اهمية لها
1. يعرض نص الإستماع .					
2. يستخدم أساليب التعليم الفردى والجماعى في تعليم مهارة الأستماع .					
3. يراعى التدرج في تعليم مهارة الإستماع .					
4. ينمى حاسة التميز لطلابه بين جيد القول وردئيه ومستحسنه ومستهجنه .					
5. يساعد الطلبة على تغلب المشكلات الصوتية الناتجة من تأثير اللغة الأم .					
6. يستخدم التصحيح الفورى والمؤجل لأخطاء الطلبة في دروس الإستماع .					
7.يستطيع أن يعبر شفاهة باللغة العربية تعبيراً سليماً.					
8. يحسن إختيار موضوعات التعبير الشفهى المناسبة للطلبة .					
9. يراعى التدرج في تعليم مهارة الكلام .					
10. يهئ المواقف الحوارية المناسبة لتنمية قدرات الطلبة في الحوار .					
11. يكتب الموضوعات المطروحة على السبورة بخط واضح مرتب .					

12. يشجع الطلبة على الحديث أمام الفصل او أمام الجمهور .					
13. يطلب من الطلبة الإبتعاد عن العامية أثناء إجراء الحوار أو الخطاب أمام زملائه .					
14. يعالج ظاهرة التهيب والخجل لدى البعض بالتشجيع والسماع إليهم .					
15. يحث الطلبة على إحترام أراء الغير والإلتزام بأداب الإعتراض والنقد.					
13. يراعى في إختيار الموضوع الذى له صلة مباشرة في حياة الطلبة اليومية كما يبين الحاجة إليه.					
14. يطلب من الطلبة الكتابة عن موضوع من الموضوعات المطروحة .					
15. يطلب من الطلبة الإلتزام بسلامة اللغة وقواعد الرسم وتنظيم الفقرات .					
16. يوظف نشاطات لغوية لاصفية لتنمية مهارات التعبير .					
17. يطلب من الطلبة أن تكون أفكارهم مترابطة ومتصلة بالموضوع .					
18. يطلب من الطلبة حسن إختيار الجمل والتراكيب والإبتعاد عن الإسهاب الممل و إلإيجاز المخل .					
19. يلم بالمفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجال القراءة					

20. يحدد مهارات الفهم الحرفى للمفردات .					
21.يوضح أساسيات تنمية تذوق النص المقرؤ.					
22. يحدد مهارات الفهم التفسيرى والنقدى للأفكار والنصوص .					
23. يقرأ الدرس قراءة صحيحة ويتفهم معناه .					
24. يحدد خطوات الدرس ويصف الكيفية التى تتم بها كل خطوة .					
25. يحدد بدقة المهارات القرائية التى يجيدها الطلبة وتلك التى لايجيدونها .					
26. يراعى علامات الترقيم وأداء وظائفها.					
27. يكتب معانى الكلمات والتراكيب إزاءها على السبورة مستخدماً أسلوب المرادف والضد.					
28. يشرك أكبر عدد ممكن من الطلبة في شرح معنى النص .					
29.يصحح أخطاء الطلبة في أثناء القراءة بالطريقة المناسبة .					
30.يلم بالمفاهيم والتطبيقات الأساسية في مجالى الإملاء والخط .					
31. يقرأ بصوت ملائم لسعة الصف وقدرات الطلبة السمعية قراءة تعبيرية .					

المحور الثانى :

كفايات التخطيط للدرس

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	أهمية كبيرة جداً	أهمية كبيرة	أهمية متوسطة	أهمية قليلة	لا أهمية لها
1. يحدد الأهداف اللغوية الثقافية العامة للدرس.					
2. يحدد الأهداف السلوكية الخاصة بالدرس.					
3. يحلل ويبسط المادة الدراسية .					
4. يضع خطة الدرس .					
5. يحدد الأنشطة والخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس .					
6. يختار محتوى الدرس .					
7. يختار طرائق التدريس الملائمة في ضوء مستوى الطلبة والمادة والمرحلة وأهداف الدرس ومعطيات العملية التعليمية .					
8. يضع التدريبات التى تحقق أهداف الدرس.					
9. يختار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس.					
10. يحدد وسائل الإثارة وصياغة الأسئلة للتقويم وتحديد مواضع طرحها .					
11. يكتب الخطة بشكل منظم يسهل الرجوع إليها عند الحاجة .					
12. يوزع الدرس بين فعاليته .					

13. يساعد الطلبة على تحديد أهدافهم من تعلم اللغة العربية .					
14. يحـــدد المهـــارات التـــى سيمارســـها الطـــلاب والتدريبات الجماعية والفردية.					
15. يراعى الفروق الفردية بين الطلاب .					
16. يحدد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس.					
17. يضـع خطـة تدريسـية شـاملة الأهـداف المعرفيـة والمهارية والوجدانية .					
18. صـياغة الأهـداف التعليميـة فـى شـكل أهـداف سلوكية يمكن قياسها في المتعلم .					
19. يحدد النتاجات التعليمية المستهدفة.					
20. تنسجم الأهداف مع المبادى السليمة للتعلم.					
21. يصيغ الأهداف التعليمية بصورة أدائية .					
22. يحدد الطريقة التعليمية الملائمة لكل هدف من الأهداف وإختيار الوسائل والأدوات والمواد التعليمية لكل هدف .					

المحور الثالث :

كفايات تنفيذ الدرس

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	كبيرة جداً	أهمية كبيرة	أهمية متوسطة	أهمية قليلة	لا أهمية لها
1. ينظم بيئة الصف .					
2. يثيرا لدافعية لدى الطلبة .					
3. يشرك جميع الطلبة في الدرس .					
4. يربط بين أجزاء المادة الدراسية .					
5. يدير النقاش ويجعله منظماً بعيداً عن الضوضاء ومؤسساً على الإحترام .					
6. يستخدم الوسائل التعليمية بكفاءة .					
7. يقدم الدرس بشكل يشد الطلبة ويجذبهم إليه .					
8. يستخدم التعزيز بنوعيه الإيجابى والسلبى.					
9. يواكب التطور التقنى والتربوى في مجال الوسائل التعليمية .					
10. يقسم الدرس على مراحل .					
11. ينظم وقت الدرس .					
12. ينوع طرائق التدريس .					
13. يراعى الوقت المخصص لكل فعالية من فعاليات الدرسي وعدم إضاعة الوقت في فعالية معينة وترك الأخريات .					
14. يستخدم تدريبات لقياس مستوى ماتحقق من أهداف الدرس .					

15. له القدرة على إنهاء الدرس بشكل مقبول .					
16. يعرض الدرس بشكل يتسم بالترتيب والتنظيم والوضوح والترابط .					
17. يضع خطة تدريسية شاملة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية .					
18. يستخدم الحركات والإشارات والإيماءات بما يحقق أهداف الدرس .					
19. يراعى المرونه في توقيت العمل الكتابى بحيث يتخلل غيره من النشاطات التعليمية .					
20. يتجنب تخصيص حصص كاملة للأعمال الكتابية					
21. يزود الطلاب بتوجيهات واضحة لهدايتهم في تنفيذ العمل الكتابى والتأكد من فهمهم لهذه التوجيهات قبل شروعهم في العمل .					
22. يقوم بالتوجيه الفردى أثناء قيامهم بالأعمال الكتابية دون إزعاج لبقية الطلاب .					
23. يراعى إيصال الوسيلة التعليمية إلى غرفة الصف في الوقت المناسب .					
24. يتيقن من أن الوسيلة تناسب الأغراض.					
25. يشرك الطلاب في توظيف الوسيلة وإستخدامها.					
26. يساعد الطلاب على معرفة قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية وتبيصيرهم بها ومساعدتهم على تحقيق النمو المتكامل .					
27. يحافظ على النظام داخل الصف .					
28. يتعرف على الأحداث الجارية داخل الصف.					

29. ينظم تفاعل الطلاب مع الدرسي .					
30. يتعرف على السلوك المضطرب لدى بعض الطلاب .					
31. يعالج السلوك الغير مرغوب فيه لدى بعض الطلاب تربوياً.					
32 يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم .					
33. يدير الصف بصورة ديمقراطية .					
34. يوفر الجو التعليمى المناسب للتعليم والتعلم.					
35. التدرج في عرض الدرس من السهل إلى الصعب .					
36. يستخدم مهارة التمهيد المرتبطة بموضوع الدرس.					

المحور الرابع :

الكفايات الشخصية :

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	أهمية كبيرة جداً	أهمية كبيرة	أهمية متوسطة	أهمية قليلة	لا أهمية لها
1. يبشر باللغة العربية ويدعو إلى تعلمها .					
2. ينشد التطوير والتجديد في مادة اللغة العربية.					
3. يغرس في الطلبة روح البحث وإستدامة تعلم اللغة العربية .					
4. يلتزم بالإخلاق الأسلامية الحميدة .					
5. يتحلى بالصبر وطول النفس .					
6. يراعى الإخلاص والأمانة في أدائه .					
7. يحب اللغة العربية ويعتز بها مما يجعل أدائه مميزاً .					
8. يجيد بناء جسور الثقة بينه وبين الطلبة .					
9. يتقبل آراء الطلبة وإستفساراتهم .					
10. يقسم الدرس على مراحل .					
11. ينظم وقت الدرس .					
12. ينوع طرائق التدريس .					
13. يراعى الوقت المخصص لكل فعالية من فعاليات الدرسي وعدم إضاعة الوقت في فعالية معينة وترك الأخريات .					
14. يستخدم تدريبات لقياس مستوى ماتحقق من أهداف الدرس .					

15. له القدرة على إنهاء الدرس بشكل مقبول .					
16. يعرض الدرس بشكل يتسم بالترتيب والتنظيم والوضوح والترابط .					
17. يضع خطة تدريسية شاملة الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية .					
18. يستخدم الحركات والإشارات والإيماءات بما يحقق أهداف الدرس .					
19. يراعى المرونه في توقيت العمل الكتابى بحيث يتخلل غيره من النشاطات التعليمية .					
20. يتجنب تخصيص حصص كاملة للأعمال الكتابية .					
21. يزود الطلاب بتوجيهات واضحة لهدايتهم في تنفيذ العمل الكتابى والتأكد من فهمهم لهذه التوجيهات قبل شروعهم في العمل .					
22. يقوم بالتوجيه الفردى أثناء قيامهم بالأعمال الكتابية دون أزعاج لبقية الطلاب .					
23. يراعى إيصال الوسيلة التعليمية إلى غرفة الصف في الوقت المناسب .					
24. يتيقن من أن الوسيلة تناسب الأغراض.					
25. يشرك الطلاب في توظيف الوسيلة وإستخدامها.					
26. يساعد الطلاب على معرفة قدراتهم وإمكاناتهم الذاتية وتبيصيرهم بها ومساعدتهم على تحقيق النمو المتكامل .					
27. يحافظ على النظام داخل الصف .					
28. يتعرف على الأحداث الجارية داخل الصف.					

29. ينظم تفاعل الطلاب مع الدرسي .					
30. يتعرف على السلوك المضطرب لدى بعض الطلاب .					
31. يعالج السلوك الغير مرغوب فيه لدى بعض الطلاب تربوياً.					
32 يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم .					
33. يدير الصف بصورة ديمقراطية .					
34. يوفر الجو التعليمى المناسب للتعليم والتعلم.					
35. التدرج في عرض الدرس من السهل إلى الصعب .					
36. يستخدم مهارة التمهيد المرتبطة بموضوع الدرس.					

المحور الخامس:

كفايات التقويم :

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	كبيرة جداً	أهمية كبيرة	أهمية متوسطة	أهمية قليلة	لا أهمية لها
1. يجيد صياغة الأسئلة الشفهية .					
2. يجيد إعداد الإختبارات التحريرية .					
3. يستخدم إختبار شفهياً لقياس القدرة الكلامية لدى الطلبة .					
4. يستخدم أدوات التقويم المناسبة لكل هدف أو أكثر.					
5. يدرب الطلبة على التقويم الذاتي.					
6. يراعى الأستمرارية في تقويم تعلم المطلبة.					
7. يستخدم التقويم لكشف نواحى القوة والضعف وعلاجها					
8. يراعى الشمولية في تقويم تعلم الطلبة					
9. يتقن صياغة الأسئلة بمستويات مختلفة تراعى فيها الفروق الفردية					
10. يضع الإختبارت التى تقيس جوانب النمو المختلفة (معرفى – مهارى – وجدانى) .					
11. يحرص أن تكون الإختبارات وثباتها للتأكد من قدرتها على تقويم نتائج تعليمية محدده .					
12. يستفيد من نتائج الإختبارات في تعديل طرق وأساليب التدريس .					
13. يلاحظ نواتج التعلم من سلوك الطلاب .					
14. يعالج مظاهر الضعف المختلفة في الطلاب.					
15. يطبق الإختبارات ويصححها بسهولة ويسر .					
16. يقيم تعلم المتعلمين مرحلياً أم ختامياً .					
17. يستفيد من نتائج التقويم وتفسيرها في تحسين نوعية التعلم .					
18. يختار طرائق التقويم الملائمة للأهداف .					

ملحق رقم (2)

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

استبانة موجهة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية

أخي المعلم/ أختي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة ميدانية جزء من بحث بعنوان: " **تصميم برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**"

أرجو منكم التكرم بالإجابة عن الإستبيان بكل صدق وصراحة مع مراعاة الدقة في الإجابة بوضع علامة (√) أمام ما تراه مناسباً حسب رأيك الشخصي.

ليست هناك إجابة صحيحة أو خاطئة، فالإجابة الصحيحة هي التي تعبر عن رأيك بصراحة ودقة، كما أرجو أن أوكد أن البيانات التي تعبر بها عن رأيك لا تستعمل لغير أغراض هذه الدراسة.

وأخيراً ليس هناك زمن محدد للإجابة ولكن المرجو أن تجيب عن كل الأسئلة بالسرعة المناسبة.

وكلي ثقة في تعاونك معي

الباحث

الشاذلي عبدالهادي محمود

تلفون: 0128393434

أولاً: البيانات الشخصية

أرجو التكرم بوضع علامة (√) أمام ماينا سبك :

1- **النوع :** ذكر ☐ أنثى ☐

2- **المؤهل :** تأهيل تربوى ☐ دبلوم ☐ بكلاريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

3-**الكلية التي تخرج منها:** كلية التربية ☐ كلية أخرى ☐

4- الخبرة :

(1 - 5) سنوات ☐

(6 - 10) سنوات ☐

(11 - 15) سنة ☐

(16 فأكثر) سنة ☐

5- الدورات التخصصية لمادة اللغة العربية :

أ/ مدرب ☐ ب/ غير مدرب ☐

ثانياً: محاور الاستبانة

المحور الأول :

الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية :

أ/ كفايات لغوية :

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية للتدريب عليها				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. الاعداد اللغوى المتقن في المهارات اللغوية الإتصالية .					
2. الحرص على إستخدام العربية الفصحى داخل الفصول.					
3. الإستشهاد بالنصوص القرآنية.					
4. يستطيع توظيف حصيلته اللغوية توظيفاً سليماً.					
5. يلم بالمعلومات اللغوية والأدبية من لغات أخرى .					
6. له القدرة على الإحساس بجمال اللغة العربية.					
7. له إلمام بفروع اللغة العربية العربية .					
8. يوضح مفهوم اللغة العربية المختلفة .					

ب/ كفايات تدريس اللغة العربية :

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية للتدريب عليها				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. يعد إعداداً جيداً لتدريس اللغة العربية.					
2. يفهم طبيعة تعليم اللغة العربية .					
3. يلم بنظريات التعلم المناسبة لتدريس اللغة العربية.					
4. يتقن تدريس اللغة العربية.					
5. يجيد إستخدام الوسائل التعليمية المساعدة على تعليم اللغة العربية .					
6. يحدد أسس تعليم القراءة الصامتة.					
7. يوضح أسس الإتصال اللغوي الجيد.					
8. يعدد طرق تدريس النصوص الأدبية بمستوياتها المختلفة					
9. يعدد طرق تدريس البلاغة.					
10. يعدد طرق تدريس الإملاء.					
11. يعدد طرق تدريس الخط.					

ج/ كفايات المهارات اللغوية :

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. يستخدم أسلوب التعلم الفردي والجماعي في تعليم مهارة الإستماع.					
2. يساعد الطلاب على التغلب على المشكلات الصوتية الناتجة من تأثير اللغة الأم .					
3. يستخدم التصحيح الفوري لإخطاء الطلبة في دروس الإستماع.					
4. يهئ المواقف الحوارية المناسبة لتنمية قدرات الطلبة في الحوار.					
5. يكتب الموضوعات المطروحة على السبورة بخط واضح.					
6. يشجع الطلاب على الحديث أمام الفصل.					
7. يحث الطلاب على إحترام أراء الآخرين.					
8. يوظف نشاطات لغوية لاصفية لتنمية مهارات التعبير .					
9. يحدد مهارات الفهم التفسيري للنصوص .					
10. يراعى علامات الترقيم .					
11. يصحح أخطاء الطلاب في أثناء القراءة بالطريقة المناسبة .					
12. يقرأ بصوت ملائم لسعة الصف .					

المحور الثانى :

كفايات التخطيط للدرس

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. يحدد الأهداف اللغوية للدرس.					
2. يحدد الأهداف السلوكية الخاصة بالدرس.					
3. يساعد الطلبة على تحديد أهدافهم من تعلم اللغة العربية .					
4. يصيغ الأهداف التعليمية بصورة أدائية.					
5. صياغة الأهداف التعليمية فى شكل أهداف سلوكية يمكن قياسها في المتعلم .					
6. يضع محتوى الدرس .					
7. يحدد الأنشطة والخبرات اللازمة لتحقيق أهداف الدرس.					
8. يختار محتوى الدرس .					
9. يختار طرائق التدريس الملائمة.					
10. يختار الوسائل التعليمية المناسبة للتدرس.					
11. يراعى الفروق الفردية بين الطلاب .					
16. يحدد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس.					
17. يحدد النتاجات التعليمية المستهدفة.					

المحور الثالث :

كفايات تنفيذ درس اللغة العربية

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. ينظم بيئة الصف .					
2. يثير الدافعية لدى الطلبة .					
3. يربط بين أجزاء المادة الدراسية .					
4. يستخدم الوسائل التعليمية بكفاءة .					
5. يقدم الدرس بشكل يشد الطلبة ويجذبهم إليه .					
6. يقسم الدرس على مراحل .					
7. ينوع طرائق التدريس .					
8. يستخدم تدريبات لقياس مستوى ماتحقق من أهداف الدرس .					
9. يستخدم الحركات والإشارات والإيماءات بما يحقق أهداف الدرس .					
10. يحافظ على النظام داخل الصف .					
11. يعالج السلوك الغير مرغوب فيه لدى بعض الطلاب تربوياً.					
12. التدرج في عرض الدرس من السهل إلى الصعب .					
13. يتيح الفرصة للطلاب للتعبير عن آرائهم .					
14. له القدرة على إنهاء الدرس بشكل مقبول					

المحور الرابع :

الكفايات الشخصية :

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. يلتزم بالإخلاق الإسلامية الحميدة .					
2. يراعى الإخلاص والأمانة في ادائه.					
3. يحب اللغة العربية ويعتز بها مما يجعل أدائه مميزاً .					
4. يجيد بناء جسور الثقة بينه وبين الطلبة .					
5. يساعد الطلاب على معرفة قدراتهم الذاتية.					
6. يدير الصف بصورة ديمقراطية .					
7. يتحلى بالصبر وطول النفس.					
8. ينشد التطوير في مادة اللغة العربية .					
9. يغرس في الطلاب روح البحث.					
10. يتعرف على السلوك المضطرب لدى بعض الطلاب.					

المحور الخامس:

كفايات التقويم :

العبارة	مدي أهمية الكفايات المهنية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لاأهمية لها
1. يجيد صياغة الأسئلة الشفهية .					
2. يجيد إعداد الإختبارات التحريرية.					
3. يستخدم أدوات التقويم المناسبة لكل هدف.					
4. يدرب الطلبة على التقويم الذاتي.					
5. يستخدم التقويم لكشف نواحى القوة في الدرس.					
6. يراعى الشمولية في تقويم تعلم الطلاب.					
7. يعالج مظاهر الضعف المختلفة عند الطلاب.					
8. يطبق الاختبارات ويصححها بسهولة ويسر.					
9. يختار طرائق التقويم الملائمة للأهداف.					
10. يستفيد من نتائج التقويم وتفسيرها في تحسين نوعية التعلم.					

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (3)

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

اسئلة مقابلة موجهة لخبراء التربية والتعليم

السيد/.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة علمية لنيل درجة الدكتوراه في فلسفة التربية "مناهج وطرق التدريس" بعنوان: **تصميم برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية المرحلة الثانوية– ولاية شمال كردفان .**

تحت إشراف الدكتوره/ الشفاء عبدالقادر حسن.

راجياً منكم مشكورين الإجابة على الأسئلة المرفقة مع الخطاب.

وإن إجابتكم تستخدم لأغراض البحث فقط.

وجزاكم الله خيراً،،،

الباحث

الشاذلي عبدالهادي محمود

تلفون: 0128393434

أولاً: البيانات الأولية

1/ الجنس:.....

2/ المؤهل:.....

3/ سنوات الخبرة:.....

4/ الموضع الحالي:.....

ثانياً: أسئلة المقابلة

1/ ما فاعلية البرامج التدريبية في الأداء المهني لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2/ إلى أي مدى تساهم البرامج التدريبية في إيجابية الإتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى معلمي المرحلة الثانوية؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3/ ما البرنامج التدريبي الذي يمكن تصميمه لتدريب معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية شمال كردفان؟

.....

.....

.....

ملحق رقم (4)

الخبراء الذين قاموا بتحكيم الاستبانة والمقابلة

الاسم	الدرجة الوظيفية	الجامعة
بروف سيد محمد علي الحوري	أستاذ مشارك	كلية التربية– جامعة الزعيم الأزهري– قسم العلوم الإدارية
أ. د محمد مزمل البشير	أستاذ مشارك	كلية التربية– جامعة الخرطوم
د. طارق الشيخ	رئيس قسم العلوم التربوية	كلية التربية– جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
د. إبراهيم نور الجليل	رئيس قسم اللغة العربية	كلية التربية– جامعة أمدرمان الإسلامية
د. عبدالرحمن أحمد عبدالله	أستاذ مشارك	كلية التربية– جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
د. الصادق إبراهيم علوان	أستاذ مساعد	كلية التربية– جامعة الخرطوم– قسم المناهج وطرق التدريس
د. صديق محمد أحمد سعيد	أستاذ مشارك	كلية التربية– جامعة الزعيم الازهري– رئيس قسم العلوم التربوية
د. أيمن مصطفى سلطان	رئيس قسم اللغات	كلية التربية– جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
د. نجوى عبدالغفار محمد	رئيس قسم المناهج وطرق التدريس	كلية التربية– جامعة أفريقيا العالمية

ملحق رقم (5)

أسماء المدارس الثانوية الحكومية التي وزعت فيها الإستبانة في محلية بارا

الرقم	اسم المدرسة	نوع المدرسة
1	الجنوبية الثانوية	بنين
2	الشهيد العميد	بنين
3	بارا الجديدة	بنين
4	طه الروبي	بنات
5	بارا الخاصة	بنين
6	بارا الخاصة	بنات
7	جريجح الثانوية	بنين
8	أم قرفة الثانوية	بنين
9	أم قرفة الثانوية	بنات
10	أم سيالا الثانوية	بنين
11	أم سيالا الثانوية	بنات
12	ام شيب الثانوية	بنين
13	ام شيب الثانوية	بنات
14	الكويمات الثانوية	بنين
15	الكويمات الثانوية	بنات
16	جبرة الشيخ الثانوية	بنين
17	جبرة الشيخ الثانوية	بنات

ملحق رقم (6)

أسماء الخبراء الذين أجريت معهم المقابلة

الإسم	الوصف	موقع العمل
الأستاذ /السر محمد أحمد	مسؤول الإشراف التربوي وشؤون المعلمين	ولاية شمال كردفان
الأستاذ /أحمد محمد أحمد	مساعد المدير الفني	ولاية شمال كردفان
الأستاذ/ حاتم عشاري	مدير التدريب بالمرحلة الثانوية	محلية بارا
الأستاذ/ أزهري بكري	مدير المرحلة الثانوية	محلية بارا
الأستاذ/ سليمان محمد أحمد	مدير المرحلة الثانوية	إدارية أم قرفة
الأستاذ/	رئيس قسم اللغة العربية	ولاية شمال كردفان
الأستاذ عادل بشير	مدير التدريب	ولاية شمال كردفان
الأستاذ/ أحمد مصطفى	مساعد المدير الفني	ولاية شمال كردفان

ملحق رقم (7)

البرنامج التدريبي المقترح:

مدخل:

صمم الباحث برنامجاً تدريبياً مقترحاً لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مستصحباً فيه آراء الخبراء الذين أجريت معهم المقابلة وأكدوا الحاجة الكبيرة للتدريب على الكفايات التي تبنتها الدراسة وقد زاد إعتقاد الباحث بأهمية تقديم البرنامج ماورد من إفادات مسئول التدريب بوزارة التربية والتعليم في ولاية شمال كردفان حيث أكد بأن التدريب غير كاف في الولاية وعزز ذلك إفادات المشرفين بمحلية شيكان وبعض إدارات المدارس الذين إلتقى بهم الباحث مؤكدين الحوجة الكبيرة للتدريب وإستصحاباً لذلك الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

خطة البرنامج: العمل لتصميم البرنامج المقترح:

1. الإطلاع على البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البرنامج للإستفادة منها في وضع البرنامج.
2. إختيار نماذج من البرامج التدريبية والتعرف على أهدافها ومحتوياتها وطرائق تنفيذها.
3. تحديد نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث فيما يختص بالإحتياجات الفعلية التي يحتاجها المعلمين وحسب درجة أهميتها.
4. تحديد المحاور الأساسية للبرنامج.
5. إعداد البرنامج في صورته الأولى لإجراء التعديلات من حيث الأهداف والمحتوى وإجراءات التنفيذ.
6. تم تحكيم البرنامج بعد عرضه علي مختصين في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة.
7. إجراء التعديلات اللازمة وفق ملاحظات الخبراء وتوجيهاتهم.
8. صياغة البرنامج في صورته النهائية التي تتصف بالمرونة التي تسمح بمراعاة المستجدات لتحقيق أهداف البرنامج المنشودة.

9. تم تجريب البرنامج بعرضه علي عينة من معلمي اللغة العربية في عدد (3) مدارس والبالغ عددهم (9) معلمين كما اثبتوا فعالية البرنامج في رفع كفاءة المعلم في تدريس مادة اللغة العربية.

مسمي البرنامج:

تصميم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية شمال كردفان.

فقرات البرنامج:

1/ رؤية البرنامج: يطمح في حصول المتدرب على كفايات يستطيع تطبيقها عند إتمامه البرنامج التدريبي بنجاح.

2/ رسالة البرنامج: تصميم البرنامج التدريبي الذي يحقق في معلمي اللغة العربية الكفايات المهنية اللازمة التي توصلهم إلى إلى درجة إتقان تدريس اللغة العربية بنهاية البرنامج التدريبي.

3/ القيم التي ينطلق منها البرنامج: تعزيز قيم الثقافة العربية والإسلامية في معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية .

4/ هدف البرنامج: كذلك أهداف البرنامج تحدد بناءً على الكفايات التعليمية التي يفترض أن يؤديها المعلم(إكساب المشاركين الكفايات اللازمة لتدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بإتقان).

5/ الفئة المستهدفة بالبرنامج: يستهدف البرنامج معلمي اللغة العربية ومعلماتها الذي يدرسون مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بولاية شمال كردفان– محلية بارا.

6/ الشروط اللازمة في العضو المشارك في البرنامج: أن يحمل مؤهلاً جامعياً، أن يكون قد مضى على تخرجه عاماً فأكثر، أن يكون معلماً في الخدمة أثناء الإلتحاق بالبرنامج، أن يكون معلماً بالمرحلة الثانوية، أن يتفرغ تفرغاً تاماً أثناء الالتحاق بالبرنامج، أن يكون معلماً في مدارس الولاية.

7/ البطاقة التعريفية للعضو المشارك في البرنامج: صممت الدراسة بطاقة يقوم المعلم المتدرب بملئها قبل البدء في البرنامج (ملحق رقم(1)

8/ عناصر محتوى البرنامج:أن البرنامج يشتمل على مجموعة من المعلومات والأنشطة والخبرات والمهام التعليمية التي يجب أن يؤديها المعلم.

أ- قائمة الكفايات التدريسية التي أعدتها هذه الدراسة وأيدتها العينة التي إستطلعت آراؤها، والمكونة من (78) كفاية موزعة في المحاور التالية:

المحور الأول: الكفايات المهنية الخاصة (31) كفاية.

المحور الثاني: كفايات التخطيط (17) كفاية.

المحور الثالث: كفايات تنفيذ درس اللغة العربية (14) كفاية.

المحور الرابع: الكفايات الشخصية(10) كفاية.

المحور الخامس: كفايات التقويم (10) كفاية.

ب- مجموعة من الإجراءات والأنشطة والمهام التعليمية القائمة على المعلومات التربوية ليؤديها معلم اللغة العربية في المرحلة الثانوية في المواقف التعليمية المختلفة (تخطيطاً، وتنفيذاً، وتقويماً) والتي هو بحاجة إليها، لتمكينه من ممارسة عمله بفعالية.

9/ الأساليب المستخدمة في تنفيذ البرنامج: يتم باستخدام تقنيات التدريس التالية:

أ- حلقات النقاش ب- المحاضرة ج- جلسات العصف الذهني د- تمثيل الأدوار

هـ- دراسة حالة و- العروض العملية ز- الزيارات الميدانية للمدارس وتدريس بعض حصص اللغة العربية فيها ح- ورش العمل ط- المناقشة.

10/ مراحل تنفيذ البرنامج: يتم تنفيذ البرنامج على ثلاث مراحل تستغرق كل مرحلة شهرين خلال أيام العمل الرسمية بواقع ساعتان حيث تكون مجمل ساعات الدورة نحو (80) ساعة.

11/ مكان تنفيذ البرنامج: غرفة التدريس الصفى وتتولى تنفيذ البرنامج إدارة التدريب أثناء الخدمة في ولاية شمال كردفان.

12/ فريق العمل المنفذ للبرنامج:

أ- مسئول التدريب ب- المساعد الفني ج- مشرف إداري (منسق البرنامج) د- مشرف على الأنشطة المصاحبة للدورة التدريبية هـ- مسؤول شؤون إجتماعية وخدمات.

13/ أساليب تقويم البرنامج:

أ- التغذية الراجعة المباشرة عقب تنفيذ الدرس.

ب- حلقات النقاش التي تعقد بين المشرف والمعلمين المتدربين.

ج- السمنارات العلمية.

د- التقارير التي يعدها مشرف التدريب.

هـ- الإختبارات التقويمية.

و- إستمارة التقويم الذاتي الخاصة بالمعلم المتدرب.

14/ حوافز المشاركين في البرنامج:

أ- منح شهادة إنهاء دورة تدريبية بعد الإنتهاء من أي مرحلة من مراحل البرنامج، ومنح شهادة شاملة للذين أنهوا البرنامج بنجاح ودون إنقطاع.

ب- يمنح المعلم المتدرب راتبه الشهري فترة الإنضمام للدورة التدريبية .

ج- منح المشاركين شهادات تقديرية.

د- منح أولوية الترقي الوظيفي للمشاركين.

هـ- إقامة حفل ختامي يحضره كل مسؤولي التدريب بالولاية بعد الإنتهاء من أعمال البرنامج لأفراد الدورة.

فيما يلي نتناول بإيجاز قائمة الكفايات اللازمة للمعلم للقيام بجوانب أدواره المطلوبة منه ومنها:

الكفايات المهنية الخاصة بتدريس اللغة العربية:

أ/ الكفايات اللغوية:

- الإعداد اللغوي .... من 1-8.

ب/ كفايات تدريس اللغة العربية:

- يعد إعداداً جيداً لتدريس اللغة العربية

ج/ كفايات المهارات اللغوية:

- يستخدم أسلوب العلم الفردي .... من 1-12.

الكفايات المهنية الخاصة بالتخطيط لدرس اللغة العربية:

- يحدد الأهداف اللغوية للدرس .... من 1-17.

كفايات تنفيذ درس اللغة العربية:

- ينظم بيئة الصف .... من 1-14.

الكفايات الشخصية لمعلم اللغة العربية:

- يلتزم بالأخلاق الإسلامية الحميدة .... من 1-10.

كفايات التقويم:

- يجيد صياغة الأسئلة الشفهية .... من 1-10.

ملاحق البرنامج التدريبي:

ملحق رقم (8)

بطاقة عضو مشارك في البرنامج التدريبي

أخي/ أختي/ المعلم / المعلمة/ المتدرب /المتدربة.....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الرجاء التكرم وتعبئة هذه البطاقة بدقة وعناية حتى تحقق هذه الدورة الأهداف المطلوبة منها:

1/ الأسم:.....

2/ النوع:.....

3/ العمر:.....

4/ المؤهل العلمي وتاريخ الحصول عليه:.....

5/ سنوات الخبرة العملية:.....

6/ الدرجة الوظيفية:.....

7/ القدرات والمواهب العامة:.....

8/ الجهة المرشحة للدورة:.....

9/ موقع العمل الحالي:.....

ملحق رقم (9)

البرنامج المصاحب

لضمان تحقيق أهداف البرنامج التدريبي يمكن أن تستصحب البرنامج الإضافي التالي:

على أن يقوم بالإشراف عليه الاستاذ المشرف على الأنشطة المصاحبة ويتكون من الآتي:

1/ عقد عدد من ورش العمل بالقدر الذي يحقق أهداف البرنامج يتم فيها بحث مشكلات تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ولاية شمال كردفان وإقتراح الحلول الممكنة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات المشاركين في البرنامج.

2/ عقد عدد من حلقات النقاش تحقيقاً لأهداف البرنامج ويتم فيها تناول المحاور التالية:

- المشكلات التي تواجه معلمي المرحلة الثانوية في ولاية شمال كردفان من إعداد وتدريب أثناء الخدمة.
- المشكلات الإقتصادية وأثرها على أداء معلمي المرحلة الثانوية.
- المشكلات التي تواجه معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية شمال كردفان.
- مشكلات الضعف القرائي.

3/ تتم زيارات ميدانية لبعض المدارس النموذجية لحضور بعض الحصص لمعلمي أكفاء ومقارنة أداء المتدربين في ضوء ما تلقوه من خبرات في البرنامج التدريبي.

4/ عرض بعض الأوراق العلمية عن التدريب أثناء الخدمة يشرف عليها الأستاذ المشرف على التدريب تتم مناقشتها من جانب المتدربين.

ملحق رقم (10)

بطاقة تقويم البرنامج التدريبي

أخي المعلم/ أختي المعلمة

تم تصميم هذه البطاقة لمعرفة وجهة نظرك في مدى تحقيق البرنامج التدريبي الحالي للأهداف التي حددت له، والتعرف على مدى إستفادتك من البرنامج، والوقوف على ما يمكن أن يكون قد صاحب إعداد البرنامج من أخطاء حتى يمكن معالجتها في البرامج التدريبية القادمة.

وقد تم تحدد سلم الدرجات على النحو التالي:

أوافق بدرجة عالية (3 درجات)، أوافق بدرجة متوسطة (2 درجة)، أوافق بدرجة قليلة (1 درجة).

على أن يكون المجموع الكلي 6 درجات والوسط الحسابي هو: 3+2+1=6 تقسم 6÷3=2 كما تعتبر الإجابة التي تحققت بصورة إيجابية حصلت على (2) كحد أدنى:

ما قبل الدورة التدريبية:

الرقم	العبارة	أوافق بدرجة عالية	أوافق بدرجة متوسطة	أوافق بدرجة قليلة
1	تم إختيار المشاركين في البرنامج حسب تقارير الإدارات			
2	أهداف البرنامج التدريبي واضحة لي قبل الإشتراك			
3	التعامل مع الجهات المسئولة وفق ما كنت تتوقعه			
4	تم إستقبالك من قبل الجهة المعدة للبرنامج بالقدر الذي كنت تتوقعه			
5	الخدمات المقدمة ممتازة وكافية			
	تقويم البرامج والأنشطة			
6	البرامج والأنشطة تخدم أهداف الدورة التدريبية			
7	البرامج متنوعة ومفيدة للمشتركين			
8	البرامج والأنشطة نفذت حسب الجدول المرسوم لها			
9	الزيارات الميدانية مفيدة بالنسبة لك وزادت من خبرتك			
10	ورش العمل التي عقدت خدمت أهداف اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية شكال كردفان			

	تقويم البرنامج التدريبي			
11	رؤية البرنامج واضحة منذ البداية			
12	رسالة البرنامج تحقق معنى الجودة في تعليم اللغة العربية			
13	القيم التي إنطلق منها البرنامج مهمة وهادفة بالنسبة لك			
14	أهداف البرنامج التي سعى لتحقيقها كانت واضحة ويمكن قياسها من خلال هذه الدورة التدريبية			
15	أهداف البرنامج: تحققت أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية			
16	محتوى البرنامج: المحتوى الذي قدم في الدورة تخدم أهداف تعليم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بصورة قوية			
17	التخطيط: كانت الدورة تخططة بصورة تخدم أهداف اللغة العربية بالمرحلة الثانوية			
18	تنفيذ البرنامج: تم تنفيذ البرنامج بصورة مرتبة ومنظمة تحقق الأهداف المرجوة منه			
19	غرفة مختبر اللغة العربية: كانت كل الوسائل والمعينات متوفرة وكافية			
20	دور مشرف التدريب: كان دور مشرف التدريب مساعداً أو موجهاً فقط			
21	التغذية الراجعة: إستفدت من التغذية الراجعة بدرجة كبيرة جداً			
22	هل تقترح مزيداً من الدورات لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟			
23	من وجهة نظرك ما القصور الذي رافق هذه الدورة؟			
24	ما مقترحاتك لتطوير كفايات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟			