جامعةالسودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
كلية التربية

تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي
في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

(دراسة وصفية بولاية غرب كردفان – محلية النهود)

A Design of Aproposed Training Programme for the Development of Basic Education Competences Needed by Teachers of Arabic Language in the Second Stage of Basic Education in the Light of Recent Educational Trends in .Teachers Training

(Case study in Alnohood Locality)

بحث مقدم لنيل درجة دكتوراة الفلسفة في التربية (مناهج وطرق تدريس)

إعداد الباحث:
إشراف الدكتورة:
موسى يعقوب محمد الفضل
الشفاء عبدالقادر حسن

1438هـ – 2016م

إستهلال

قال الله تعالى:

﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ﴿1﴾ خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ ﴿2﴾ اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ ﴿3﴾ الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ ﴿4﴾ عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ﴿5﴾

صدق الله العظيم
سورة العلق الآيات 1-5

إهـــــداء

إلى الصنيع الزاخر الفياض والمرفأ والمعطاء

أمي وأبي

وإلى رســـل المعرفة في كل زمانٍ ومكانٍ

أساتذتي

وإلى رفقـــــــاء دربي

زملائي

وإليهـــــم جميعـــاً أهدي ثمـــــار جهدي

وإلى استاذتي الجليلة

الدكتـــورة الشفـــــاء عبدالقـــــادر حســـن

أطـــال الله عمرهـــا ومـــدّ لهـــا في أيامهـــا

وإلى كل الأباء الذين كان بعطائهم وجودنا

والذيـــن علمـــونا معنى أن نعطـــي بلاحـــــدود

شكر وعرفان

الشكر أولاً لله سبحانه وتعالى الذي وفقني لهذا العمل المتواضع، والشكر ثانياً لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا ممثلاً في الدراسات العليا، وكلية التربية،الذين سنحو لي هذه الفرصة العظيمة ان اتناول هذا الموضوع العلمي الثر، وأتقدم بوافر الشكر والتقدير إلى أستاذتي الجليلة (الدكتورة: الشفاء عبدالقادر حسن) التي لم تبخل على بوقتها الثمين ولم تضن على بوافر جهدها وخبراتها العلمية الثرة، والشكر موصول إلى كل من وقف معي في أداء هذا الجهد وساندني، والى افراد اسرتي جميعاً وخاصةً أمي الفضلى (عائشة ادريس حمدان) وأبي الكريم أطال الله في أعمارهم، والى أخواني وأخواتي الاعزاء، والى زوجتي العزيزة (تنزيل صديق عبد الله) ادام الله المودة والرحمة بيننا، كما أتقدم بأعز وأجمل آيات الشكر والعرفان للذين حكموا أدوات البحث، والشكر موصول إلى مكتبة كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، ومكتبة كلية التربية جامعة الخرطوم، ومكتبة جامعة النيلين، ومكتبة جامعة أفريقيا العالمية، والشكر موصول أيضاً إلى أفراد أسرتي جميعاً، وإلى زملائي جميعاً، وجميع الجهات الأخرى التي مدة إلى يد العون والمساعدة، كما لا يفوتني إلا وأن أشكر الأخت العزيزة اللتي قامت بطباعة البحث (أمنية عدلي).

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الي تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الاساسية التي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة بمحلية النهود بولاية غرب كردفان.

اتبع الباحث المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرِّسون في الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود والبالغ عددهم (400) معلماً ومعلمة، اختار الباحث عينة مكونة من (110) مبحوثاً بنسبة (27.5%) من المجتمع الأصلي، وعينة من خبراء التربية والتعليم بولاية غرب كردفان وعددهم (10) خبيراً.

ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم أداتين لجمع المعلومات، الأولى كانت عبارة عن إستبانة موجهة إلى معلمي ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود، والأداة الثانية عبارة عن أسئلة مقابلة مكونة من (4) سؤالاً موجهة إلى خبراء التربية والتعليم بولاية غرب كردفان.

وتمت معالجة البيانات إحصائياً بنظام (SPSS) بإستخدام التكرارات والنسب المئوية والوسط الحسابي والإنحراف المعياري، بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الإحتمالية لإختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة، والتي عن طريقها توصل الباحث إلى عدة نتائج من أهمها:

1. أثبتت الدراسة بأن الحاجة للتدريب على الكفايات التعليمية الأساسية في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة كبيرة جداً لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود.
2. أثبتت الدراسة بأن أهم الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي هي الكفايات الأكاديمية واللغوية والمهنية والشخصية.
3. أثبتت الدراسة بأن معظم معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان غير مدربين، وأن هنالك ضرورة ملحة لتدريبهم.
4. أثبتت الدراسة بأنه ليس هنالك برنامج تدريبي مصمم لتدريب معلمي اللغة العربية للحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي على الكفايات التعليمية الأساسية.
5. أثبتت الدراسة بأن الكفايات التعليمية الأساسية ذات أهمية كبيرة جداً لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود.
6. وبناءاً على نتائج الإستبانة والمقابلة قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي.

التوصيات:

وقد خرجت الدراسة بعدة توصيات أهمها:

1. تطبيق البرنامج التدريبي.

2. تكثيف الإهتمام بتطوير برامج تدريب المعلميـن أثنـاء الخدمـة لتـواكب كل مستحدث في مجال التدريب.
3. ضرورة توفير الأجهزة والوسائل والتقنيـات التعليميـة الحديثـة لتـدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان.
4. إعداد خطة عامة لتقصي الاحتياجات التدريبية للمعلمين كل فترة زمنية محددة والتخطيط لتنفيذها بصورة دورية بعقد دورات تدريبية منتظمـة باعتبار أن التدريب عملية مستمرة.
5. ضـرورة مشـاركة المعلميـن فـي وضـع البرامـج التدريبيـة مـن حيـث محتواها وأساليب تنفيذها بما يتناسب مع ظروف عملهم واحتياجاتهم .
6. تصميم دورات تدريبية يتمكن فيها المعلمون من تحليل وتقـويم الكتـب المقررة في الحلقة الثانية(المنهل- الموارد- الينبوع).

Abstract

The aim of study in the design a proposed training programme to develop the basic educational competences of second stage Arabic language teachers in the Basic Schools in Kordofan Western State- Elnohood Locality accordance with modern educational trends.

The researcher adopted the descriptive approach to the study, the study population of teachers of the Arabic language who are studying in the second episode in basic education locality El-nuhood, totaling (400) teachers, The researcher chose asample of (110) researched by (27.5%) of the original community, and asample of the educational experts at Kordofan western State and their number is (10) experts.

for achieving the goal of the study two tools were designed to collect first information which was a questionnaire directed to the Arabic language teachers " males and females" of the second stage at the basic schools in El-nihood Locality, the second tool is composed of interview questions composed of (4) questions directed to the educational experts at Kordofan Western State.

The data has been analyized statistically by using percentages , the median and the standard deviation in addition to the free degrees and the possibility value to test key square to the answers of the study sample via the researcher has found out many results and the most important of them are:

1-The study proved that the need for basic educational competences training according to the modern educational attitudes is very critical to the Arabic language teachers of second stage in basic schools at El-nuhood Locality.

2-The study proved that the basic educational competences which wanted by Arabic language teachers of the second stage in basic schools and the most important of them are academic competences , linguistics , professional and personality.

3-The study also proved that the majority of Arabic language teachers of second stage of basic schools at Kordofan Western State don' well-trained and there is crucial necessity to train them.

4-The study proved that there is not a designed training programme to train the Arabic language teachers of second stage in basic schools.

5-The study proved that the basic educational competences are very important for the Arabic language teachers of the second stage in basic schools at El-nihood Locality.

6- According to these results the researcher has designed a proposal training programme to develop the basic educational competences to the Arabic language teachers of the second stage in basic schools.

Recommendations:-

The study has found out many recommendations and the most important ones are:

1. Application Programme training.

2. To concentrate on developing the training programme teachers during their services or order to go with whole the inverted ones in training field.

3. The necessities of finding the modern educational techniques tools and aid to train the teachers of basic schools at Kordofan Western State.

4. Prepare general plan to investigate the training needs of the teacher in a certain time and planning for implementing regularly by holding regular training sessions by considering training is the constant process.

5. The participation of teachers in designing training programme is very necessary in terms of its contents , styles and implementing which fit with their work conditions and their needs.

6. To design training sessions which enable the teachers to analyze and evaluate the required books of second stage (El-manhal – El-mawrid-El- yanbow).

قائمة الموضوعات

عنوان الموضوع	رقم الصفحة
الإستهلال	أ
الإهداء	ب
الشكر و العرفان	ج
مستخلص الراسة	د – هـ
Abstract	و- ز
فهرس الموضوعات	ح – ط
فهرس الجداول	ط - ي - ك
فهرس الأشكال البيانية	ك
فهرس الملاحق	ل
الفصل الأول:الإطارالعام للبحث	
المقدمة	1 – 2
مشكلة الراسة	2 – 3
أهمية الراسة	3
أهداف الراسة	3 – 4
أسئلة الراسة	4 – 5
حدود الراسة	5
مصطلحات الراسة	5- 8
الفصل الثاني:الإطار النظري والدراسات السابقة	
أولاً: الإطار النظري:	
المبحث الأول: معلومات اساسية عن ولاية غرب كردفان (محلية النهود)	10-20
المبحث الثاني: التعليم الأساسي	21-50
المبحث الثالث: تطوير وتدريب معلم اللغة العربية أثناء الخدمة	51-105
المبحث الرابع: الكفايات التعليمية الاساسية لتدريب معلمي مرحلة التعليم الاساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة	106-139
ثانياً: الدراسات السابقة:	
الدراسات المحلية السودانية	140-149
الدراسات العربية	150-159
الدراسات الاجنبية	159-165
التعليق على الدراسات السابقة	166-170
الفصل الثالث:إجراءات البحث والدراسات الميدانية	
تمهيد	172
منهج الراسة	172
مجتمع الراسة	172 – 173
عينة الراسة	174- 180
أدوات الراسة	181- 184
تطبيق الراسة الميدانية	184
اختبار الصدق والثبات لاداة الراسة	185- 186

اختبار الفرضيات	186- 187
الاساليب الاحصائية المستخدمة	187- 188
الفصل الرابع: تحليل البيانات وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها	
تمهيد	190
تحليل البيانات ومناقشة إستجابات أفراد العينة وتفسيرها حول المحور الأول	192-208
تحليل البيانات ومناقشة إستجابات أفراد العينة وتفسيرها حول المحور الثاني	208-237
تحليل البيانات ومناقشة إستجابات أفراد العينة وتفسيرها حول المحور الثالث	237-246
إجابات أسئلة المقابلة	247
مناقشة الاجابة المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الراسة والاول من أسئلة المقابلة	247-251
مناقشة الاجابة المتعلقة بالسؤال الرابع من أسئلة الراسة والثاني من أسئلة المقابلة	251-252
مناقشة الاجابة المتعلقة بالسؤال الخامس من أسئلة الراسة والثالث من أسئلة المقابلة	252-255
مناقشة الاجابة المتعلقة بالسؤال السادس من أسئلة الراسة والرابع من أسئلة المقابلة	255-256
الفصل الخامس: الخاتمة – أهم النتائج- البرنامج التدريبي - التوصيات- المقترحات	
الخاتمة	258- 259
نتائج الراسة	259
البرنامج التدريبي المقترح	259- 270
التوصيات	270- 272
المقترحات	272
المصادر والمراجع	274

فهرس الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	رقم الصفحة
(1)	أنماط التعليم بولاية غرب كردفان	12
(2)	نسبة الامية في ولاية غرب كردفان	13
(3)	سكان محلية النهود وفقاً للاحصاء القومي الخامس 2008م	15
(4)	الحلقة الثانية - المقررات والكتب والمراشد	46
(5)	يوضح الخطة الراسية للحلقة الثانية	47
(6)	يوضح تصنيف الكفايات على الموضوعات التي تتصل بالتعليم في المرحلة الابتدائية والذي أعده فريق من جامعة فلوريدا بالولايات المتحدة الامريكية	159
(7)	يوضح سلوك المتعلم أثناء التعليم من اعداد فريق جامعة فلوريدا	160
(8)	يوضح مجال التخطيط للتعليم	161
(9)	يوضح مجال تنفيذ التعليم	161

(10)	يوضح المهام والواجبات الادارية	161
(11)	يوضح الاتصال والتفاعل مع اولياء الامور	161
(12)	يوضح تطوير المعلم لمهاراته الذاتية	162
(13)	يوضح تطوير التلاميذ لزواتهم	162
(14)	يوضح مجتمع الراسة (المعلمين والمعلمات)	173
(15)	يوضح مجتمع الراسة (المعلمين والمعلمات) من حيث التقسيم الجغرافي للوحدات الادارية الثلاث	173
(16)	يوضح عدد المدارس بمحلية النهود بالوحدات الادارية الثلاث	173
(17)	يوضح عدد المدارس البنين والبنات والمختلطة والقرآنية والرحل وزوي الاحتياجات الخاصة	174
(18)	يوضح توزيع الاستبانة على الوحدات الادارية الثلاث	175
(19)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لافراد عينة الراسة حسب النوع	176
(20)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لافراد عينة الراسة حسب العمر	177
(21)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لافراد عينة الراسة حسب المؤهل العلمي	178
(22)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لافراد عينة الراسة حسب سنوات الخبرة	179
(23)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لافراد عينة الراسة حسب الدورات التدريبية	180
(24)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى اهمية الكفايات الاكاديمية	192
(25)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى أهمية الكفايات الاكاديمية	194
(26)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات الاكاديمية	195
(27)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات الاكاديمية	197
(28)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى اهمية الكفايات اللغوية	198
(29)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى أهمية الكفايات اللغوية	201
(30)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات اللغوية	203
(31)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات اللغوية	206
(32)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى اهمية الكفايات التخطيطية	208
(33)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى أهمية الكفايات التخطيطية	211
(34)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التخطيطية	212
(35)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار	215

	مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التخطيطية	
(36)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى اهمية الكفايات التنفيذية	216
(37)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى أهمية الكفايات التنفيذية	219
(38)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التنفيذية	221
(39)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التنفيذية	223
(40)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى اهمية كفايات ضبط وادارة الصف	225
(41)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى أهمية كفايات ضبط وادارة الصف	226
(42)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على كفايات ضبط وادارة الصف	228
(43)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على كفايات ضبط وادارة الصف	229
(44)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى اهمية كفايات التقويم	230
(45)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى أهمية كفايات التقويم	232
(46)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على كفايات التقويم	234
(47)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على كفايات التقويم	236
(48)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى اهمية الكفايات الشخصية	238
(49)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى أهمية الكفايات الشخصية 391	241
(50)	يوضح التكرارات والنسب المئوية لاجابات افراد عينة الراسة حول مدى 397الحاجة للتدريب على الكفايات الشخصية	242
(51)	يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لاجابات أفراد عينة الراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات الشخصية	245
(52)	يوضح خطوات سير الدرس المقترحة من الخبراء	250

فهرس الأشكال البيانية

رقم الشكل	عنوان الشكل	رقم الصفحة
(1)	يوضح مخطط تصميم نموذج كمال آخرون	92
(2)	يوضح المنحنى التكاملي متعدد الوسائط للتدريب في السودان	93
(3)	يوضح أفراد عينة الدراسة حسب النوع	176
(4)	يوضح أفراد عينة الدراسة حسب العمر	177
(5)	يوضح أفراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي	178
(6)	يوضح أفراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة	179
(7)	يوضح أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية	180

فهرس الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق
(1)	الخطاب المرفق مع الاستبانة للخبراء المحكمين
(2)	الخطاب المرفق مع الاستبانة الموجه للمعلمين
(3)	الاستبانة قبل التحكيم
(4)	الاستبانة في صورتها النهائية
(5)	الخطاب الموجه الى الذين تمت معهم المقابلة
(6)	اسئلة المقابلة الموجه الى خبراء التربية والتعليم
(7)	قائمة المحكمين الذين قاموا بتحكيم الاستبانة وأسئلة المقابلة
(8)	الخطاب الموجه الى مدير مرحلة التعليم الاساسي بمحلية النهود
(9)	الخطاب الموجه الى مدير إدارة التدريب بولاية غرب كردفان
(10)	أسماء الخبراء الذين تمت معهم المقابلة
(11)	أسماء مدارس الاساس الحكومية في داخل مدينة النهود التي وزعت فيها الاستبانات

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

الفصل الاو

ا ر للدراسة

المقدمة:

يعد التعليم الجانب المهم ونقطة الإنطلاق في أي مجتمع فبصلاحه وإستقامته تصلح كـل المجـالات الأخـرى الـتي يحتاجهـا الفـرد والمجتمـع، ويرتبط هذا الصلاح إرتباطاً وثيقاً بـالمعلم ومـا يتـوافر لـديه مـن كفايـات، وتعد مهمة تحسين عملية التعليم والتعلم من أولويـات الكـثير مـن الـدول المتقدمة والنامية علي حد سواء، وذلـك لأن هـذه العمليـة تسـهم بشـكل حقيقي في تحقيق أهداف هذه الدول وآمالها المستقبلية، ويعد المعلم من أهم العوامل التي تساعد علي تحقيق النهضة التربوية المرجـوة، إذ يعتـبر الركيزة الأساسية في بناء التعليم والتطوير، ولذا لابد لهذا المعلم أن يأخذ دوره فـي عمليـة الإصـلاح والبنـاء، إذ عليـه يقـع العـبئ الأول فـي التربيـة والتغيير والتطوير والإبتكار وإعداد الأجيال، ويتفـق رجـال الفكـر الـتربوي علي إختلاف مناهجهم بالتأكيد علي أهمية التطوير في إعداد المعلـم، وأن نجاح أي إصلاحات تعليمية يتوقف علي إصلاح نوعية المعلم.

يري الباحث إنّ الإهتمام في مجال تدريب المعلمين في السودان ينصب علي تمكين المعلمين من تنفيـذ المناهـج المدرسـية بفعاليـة. وقـد رافق هذا الإتجاه التركيز علـي أهـداف المناهـج ومضـامينها وجعلهـا تـدور حول المتعلم.

وبالرغم من أهمية هذا الإتجاه في العملية التربوية، إلاّ أنّ الإهتمـام الذي تتبناه الإتجاهات التربويـة الحديثـة بـات موجهـاً الـي المردوديـة ومـا يرتبط بها من مفاهيم القياس والتقويم فـي مهنـة التعليـم، والـي التحليـل وتحديد المهام الوظيفية، كذلك إعداد المعلم للقيام بهـذه المهـام. وهكـذا أصبحنا نشهد حركة تجديدية واسعة متشعبة الجوانب تنادي بالتركيز علـي الكفايات والأداءات التعليمية .

ويتضاعف أمر الإعتناء بالمعلم وتطوير كفاياته الأكاديمية والمهنية أكثر إذا كان يقوم بالتدريس في مرحلة التعليم الأساسـي وفـي بلـد مثـل السودان الذي يسـعي للنهـوض والتقـدم وتحقيـق التنميـة فـي المجـالات كافة، ومنها التربية والتعليم والتي ستنعكس حتماً على المواطن عامة.

ويأتي الإهتمام بمرحلة التعليم الأساسي ومعلمها، إذ تعد القاعـدة العريضة لإعداد المواطن والمرحلة التي تنمي خلالها الإتجاهات، والعادات وتتأصـل فيهـا الملامـح الرئيسـية لشخصـية هـذا المـواطن ويجمـع كافـة المهتمين والعاملين بشوؤن التربية علي أن الركيزة الأساسـية لأي نظـام تعليمي محكم تتمثل في مدي الإهتمام بتعليـم المرحلـة الأولـي. (بـدران، ٢٠٠٧،٧٩)

من هنا نؤكد أنّ تعليم المعلمين وتطويرهم، وإستمرار نموهم يجب أن يكون من أولويات إهتمام التربويين في سعيهم لتحسين أحوال التربيـة والتعليم في مجتمعاتهم، وأن ما يجعل النمو المهني للمعلمين أمـراً ملحـاً هـو إرتبـاطه الوثيـق بتحسـين مخرجـات التعليـم الـذي يمارسـه المعلـم والمتمثلة في طلابه.

ويجدر بمعلم اللغة العربية أن يكـون علـي قـدر عـال مـن الكفـاءة والتمكن مهنياً وأكاديمياً، لأنه لا يقـوم بمهمـة التعليـم فحسـب، بـل يـؤدي رسالة يسعي من خلالها الـي إعـداد جيـل معـتز بلغتـه ومعـتز بمقدسـاته.

ويزداد دور معلم اللغة العربية أهمية في مرحلة التعليم الأساسي، لذا فإنه يعد أكثر المعلمين إحتياجاً الي إعادة تأهيله وتنميته مهنياً عن طريق البرامج التدريبية التي يجب أن يلتحق بها والتي تنتج من إحتياجاته الفعلية التي يشعر بها، ومن طبيعة التقدم في العلوم التربوية.

مما سبق يتضح أن ثمة مشكلة تحتاج الي البحث والتقصي، ووضع الحلول الناجعه، رغبة في تقليص الفجوة بين البرامج التدريبية التي تخطط وتنفذ بطريقة تقليدية وإحتياجات المعلمين التدريبية الفعلية، وذلك بهدف تحديد الإحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسى.

مشكلة الدراسة:

إن وقوف الباحث علي هذه المعلومات والنتائج الظاهرة ومعايشته لسير العملية التربوية في مرحلة التعليم الأساسي عموماً والحلقة الثانية تخصيصاً جعله يشعر بأنّ هناك مشكلة عميقة تتعلق بمدى توافر الكفايات التعليمية الأساسية في معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي مما يستدعي ضرورة القيام بإعداد برنامج تدريبي تطويري يتضمن أهم الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية مرحلة الأساس عموماً والحلقة الثانية تحديداً من أجل المساهمة في سد النقص الموجود.

في ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الاجابة عن السؤال الرئيسي التالي:(الى أي مدى تتوفر الكفايات التعليمية الأساسية المتضمنة في الاتجاهات التربوية الحديثة في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية بمحلية النهود ولاية غرب كردفان؟) تلك الولاية التي لم تحظي كثيراً من إعداد وتأهيل معلميها نسبة لأنها من الولايات حديثة النشأة، ومن هنا جاءت فكرة الباحث في تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الاساسي.

أهمية الدراسة:

تسعي ولاية غرب كردفان كباقي الولايات بخطى حثيثة لتطوير الأداء التربوي وتحسين جوانبه النوعية في المراحل الدراسية كآفة فكانت برامج إعداد معلم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي من البرامج المهمة في خطة الإدارة التعليمية لرفع أداء وكفاءة المعلمين، والتي يمكن أن تترجم أهمية هذه الدراسة إلي ما يلي:

1/ يؤمل أن تساهم هذه الدراسة في سد النقص في برامج إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية بالحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان.

2/ أهميتها للمجتمع التربوي عامة ومجتمع معلمي اللغة العربية خاصة.

3/ قد يستفيد من نتائجها مصممو البرامج التدريبية في تـدريب المعلميـن أثناء الخدمة في السودان.

4/ قد تكون نتائجها مهمة للباحثين في هذا المجال.

5/ تساهم في تقديم مقترحات وتوصيات للجهات المسـئولة عـن تصـميم برامج تدريب وتأهيل معلمي اللغة العربية الحلقة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسي.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الي:

1/ التعـرف علـى الكفايـات التعليميـة الاساسـية الـتي يحتاجهـا معلمـو ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الاساسي في محليـة النهود بولاية غرب كردفان في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

2/ـ الوقوف علي وآقع تدريب معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلـة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان.

3/ الكشف عن نواحي القوة والضعف في الكفايـات التعليميـة الأساسـية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في البرنامج المطبق حالياً في ولاية غرب كردفان.

4/ التعرف على مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التعليميـة الاساسـية المتطورة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلـة التعليـم الاساسـي فـي ضـوء الاتجاهـات التربويـة الحديثـة فـي محليـة النهـود بولايـة غـرب كردفان.

5/ـ التعرف على مدى اهمية التدريب على الكفايـات التعليميـة الأساسـية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الاساسـي فـي محليـة النهود بولاية غرب كردفان.

6/ـ تصميم برنامج تدريبي مقـترح لتطـوير الكفايـات التعليميـة الأساسـية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية لمرحلة التعليم الأساسي فـي محليـة النهود بولاية غرب كردفان.

أسئلة الدراسة:

1/ـ ما الكفايات التعليمية الأساسية الـتي يحتاجهـا معلمـي اللغـة العربيـة الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود ولاية غرب كردفان، في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة؟

2/ الى أي مدى يتوافق وآقع تدريب معلمي اللغـة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود ولاية غـرب كردفـان مـع تـدريبهم على الكفايات التعليمية الأساسية؟

3/ الى أي مدى يمكن للبرنامج التدريبي المطبق حالياً من توفر الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي اللغة العربيـة بمرحلـة التعليـم الأساسـي الحلقة الثانية بمحلية النهود ولاية غرب كردفان؟

4/ ما مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التعليمية الأساسية المتطورة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الاساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان محلية النهود أنموذجاً.

5/ ما مدى أهمية التدريب على الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الاساسي في ولاية غرب كردفان محلية النهود أنموذجاً.

6/ ما البرنامج التدريبي المقترح الذي يمكن تصميمه لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في محلية النهود بولاية غرب كردفان.

حدود الدراسة :

- الحدود الموضوعية: تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة.

- **الحدود الزمانية:** تم تنفيذ هذه الدراسة من ٢٠١٤م - ٢٠١٦م.

- **الحدود المكانية:** ولاية غرب كردفان ـ محلية النهود .

ـ **الحدود البشرية:** عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في المدارس الحكومية بنين وبنات ولاية غرب كردفان محلية النهود، وعينة من خبراء التربية والتعليم.

مصطلحات الدراسة :

1/ التصميم: إجرائياً

في هذا البحث تأتي كلمة (تصميم في موضعين، الأول يخص التصميم التعليمي بصورة شامله، والثاني يخص تصميم برنامج تدريبي أكاديمي، والتصميم كمصطلح عام يشير الي: (عملية تخطيط على المستويين المحدود والشامل ويتم خلالها وضع تصور علمي دقيق لكيفية تنفيذ عمل أو مهمة أو مشروع أو برنامج ما). (صبري، 2002، 202).

2/ برنامج: اجرائياً:

هو مخطط عام يوضع في وقت سابق علي عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة.

3/ برنامج تدريبي مقترح: تعريف إجرائي

يعني البرنامج التدريبي الذي تعده هذه الدراسة لتطوير الكفاي ات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي ف ي ولاية غرب كردفان ويشتمل علي رؤية ورس الة وقيم وأهداف ومحتوي وطرق تنفيذ وأساليب تقويم وقياس.

4/ الكفاية:

يري ماك سي (mac se) (70 -161 - 1999) الكفاية بأنها المعارف والقدرات التي يستطيع الفرد إكتسابها ليصبح بالتالي جـزءاً مـن سـلوكه، ويستطيع أداءها بنجاح، لا سيما في المجال المعرفي والوجداني والنفــس حركي.

5/ الكفايات التعليمية الأساسية:

يعرفها بنجر(1993م،11) بأنها (قدرة الأستاذ التي تمكنه من أداء ســلوك معيـن مرتبـط بمهـامه التربويـة والتعليميـة فـي التـدريس بحيـث تشـمل المعارف والمهارات والإتجاهـات المرتبطـة بالتـدريس، وتـؤدي بمسـتوي كامـل ينعكـس أثـره علـي سـلوك الطلاب بشـكل يمكـن ملاحظتـه فـي السلوك وأداء الأستاذ.

أمـا إجرائيـاً تشـير الكفايـات التعليميـة فـي الدراسـة الحاليـة الـي مجموع القدرات والمهارات التدريسـية والتقويميـة والإنسـانية المرتبطـة بعمليــة التــدريس وفقــا للأداة المســتخدمة، وتشــمل الكفايــات الثلاث (العلمية، والمهنية، والشخصية).

6/ تطوير البرنامج :

يعـرف حلمـي الوكيـل (1999م،11) تطـوير البرنامـج علـي أنـه تحسين وتقوية البرنامج لمواكبة المسـتجدات للعلـوم التربويـة فـي ضـوء الإتجاهات المعاصرة.

7/ الحلقة الثانية: إجرائياً:

هي الحلقة التي تتوسط الحلقات الثلاث في مرحلة التعليم الأساسي الإلزامـي بالسـودان وفقـاً للسـلم التعليمـي المعمـول بـه عقـب مـؤتمر سياسات التربية والتعليم الذي عقد فـي الخرطـوم فـي سـبتمبر 1990م حيث تم تقسـيم التعليـم العـام الـي (8+3) بـدلاً مـن (6+3+3) وتضـم الصفوف الرابع والخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي.

8/ الإتجاهات التربوية الحديثة: إجرائياً

منظومة الطرق والإستراتيجيات والأساليب المتجددة مثل: الكفايات المهنية، والتعليم الفـردي، والتعليـم التعـاوني، وتعليـم التفكيـر ومهـاراته، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وإتقان التعليم، وكـل مستحدث في برنامج إعداد المعلم، مما يتماش مـع التـدفق المعلومـاتي، وعصر العولمة، ومعطيات تكنولوجيا المواقف التعليمية.

9/ التعليم الأساسي:

هو القدر من التعليم والمعرفـة الـذي يعتـبره كـل مجتمـع حقـاً للمـواطن وآجباً تـوفيره لـه (مشـروع المنهـج المقـترح لمرحلـة التعليـم الأساسـي، 1992، 6).

هي المرحلة التي يبدأ بها التعليم الأساسـي فـي السـودان ومـدة دراستها ثمان سنواتٍ.

10/ ولاية غرب كردفان: إجرائياً

غرب كردفان ولايه سودانية سابقة ألقيت بناءاً على إتفاقية السلام الشامل، وتم تزويبها في ولايتي جنوب كردفـان وشـمال كرفـان بمـوجب إتفاق سلام نيفاشا 2005 م، وبعد إنفصال دولـة جنـوب السـودان عـادت مره أخرى في أول يناير عام 2013م، وعاصمتها مدينة الفوله، وبهـا سـته عشر محليه، وهي ولاية غنيه جداً بالموارد الطبيعية والغير طبيعية وخاصة البترول، وهي تسمى بالولاية البترولية.

11/ محلية النهود: إجرائياً

تقع محلية النهود في الجزء الشمالي لولاية غرب كردفان ويمر بها طريـق الإنقاذ الغربي. وهي غنيه بالثروة الحيوانية خاصـة الضـأن الحمـري الـذي تشتهر به المحلية. ويعتبر الصمغ العربـي مـن أهـم المحاصـيل وينتـج فـي الأراضي الرملية، وهو من أجود أنواع الصمغ. وتحتل محلية النهود المرتبة الأولى في إنتاج وتسـويق الصـمغ العربـي حيـث تسـاهم بنسـبة تفـوق ال 30% من إنتاج السودان.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تمهيد:

إذا كانت التربية هي عملية تنمية الفرد والسلوك الإنساني في إتجاه أهداف مرغوبة، فإن المعلم هو الأداة التي تمنحها الفرصة لتعبر المسافة بين واقعنا المعاش والأهداف التي نتطلع إليها، ومن هذا المنطلق قام الباحث بمحاولة تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية لدي معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة.

وقد قسم هذا الفصل الي جزأين: أولا الإطار النظري، وثانياً الدراسات السابقة، وقد تكون الجزء الأول من أربعة مباحث: المبحث الأول تحدث عن ولاية غرب كردفان بصفة عامة ومحلية النهود بصفة خاصة من حيث النشأة والموقع والمساحة وعدد السكان، والنواحي الإقتصادية والإجتماعية والثقافية والتعليمية، ومحليات الولاية ونبذة تاريخية عن محلية النهود (بيئة الدراسة)، والتعليم في محلية النهود، والمبحث الثاني تناول التعليم الأساسي من حيث مفهومه، وأهدافه، وخصائصه، ومبادئه، ومتطلباته، وفلسفته، والتعليم الأساسي في السودان أهدافه وتطوره، والحلقة الثانية لمرحلة التعليم الأساسي ومنهجها والخطة الدراسية، ومكوناتها وطرق تدريسها، ومنهج اللغة العربية للحلقة الثانية، وفروع اللغة العربية للحلقة الثانية، والمبحث الثالث: تناول تطوير وتدريب معلم اللغة العربية أثناء الخدمة، وأخيراً المبحث الرابع: تناول الكفايات التعليمية الأساسية لتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة.والجزء الثاني يمثل الدراسات السابقة وقد قسمت إلي ثلاثة أقسام وهي الدراسات المحلية والدراسات العربية والدراسات الأجنبية.

المبحث الأول

معلومات أساسية عن ولاية غرب كردفان(محلية النهود)

تأسست ولاية غرب كردفان عند تقسيم السودان الي ست وعشرون ولاية في عام 1994م منشطره من ولايه كردفان الكبرى. عاصمتها الفولة وهي مدينة تتوسط الولاية وتقع في خط السكة حديد الذي يربط الرهد بنيالا، أكبر المدن بها، النهود تليها بابنوسة، المجلد، أبوزبد، غبيش، لقاوة. وينتشر سكانها في قري منتشرة من أرمل شمالاً إلي الميرم وأبيي وهجليج جنوباً، ومن الدبكر والسنوط شرقاً إلي المجرور والشرفة غرباً، يمتهن السكان الزراعة التقليدية والرعي مع عدد مقدر يمارس حياة البداوة والترحال مع المواشي طلباً للكلأ والماء.

تمثل الثروة الحيوانية النشاط الرئيسي الآخر بعد الزراعة حيث تشكل المصدر الرئيسي للدخل وتتمثل في تربية الجمال، والأبقار، والضأن، والماعز، والفصيلة الخيلية O. (الموسوعة الولائية، إدارة التخطيط التنموي، ولاية غرب كردفان، الفولة، 1998م).

وفي مجال الصناعة توجد بها صناعات خفيفة تتمثل في مصانع الزيوت والقشارات، وفي مجال المعادن يوجد خام الحديد في جبل (أبو تولو) بالقرب من الفولة، وخام البترول في أبو جابرة والمجلد وهجليج وبليلة.

لاتوجد بالولاية طرق مستفلته سوي طريق الإنقاذ الغربي الذي يمر بمحليات الخوي والنهود ودبندة، ولاتوجد مطارات معبدة خلاف مطار هجليج الذي يخدم مناطق البترول ومطاري المجلد والنهود وبهما ردميات ولاتستقبل طائرات عند هطول الأمطار.

توجد بالولاية شبكات إتصالات بمختلف أنواعها (سوداني– mtn-زين) بكل محليات الولاية، أما من حيث المياه فالولاية غنية بمواردها المائية المتمثلة في الآبار السطحية والجوفية والمسطحات المائية والمجاري والخيران الموسمية.

تنتشر بالولاية أكثر من 700مدرسة أساس (بنين - وبنات) و 67 مدرسة ثانوية، كما تم إفتتاح جامعة غرب كردفان بالنهود في عام 1998م وجامعة السلام في عام 2011م.

تنتج الولاية الصمغ العربي (الأكبر إنتاجاً في السودان) والضأن الصحرواي (الحمري) وحب البطيخ والفول السوداني والكركدي، بالإضافة للسمسم والغلال والقطن المطري، مع تغذية الأسواق المحلية بما يقدر ب 30% من أبقار الزبيح. (الموسوعة الولائية، إدارة التخطيط التنموي، ولاية غرب كردفان، الفولة، 1998م).

الولاية بها (16) محلية هي (الفولة، النهود، الخوي، محلية السلام، الميرم، أبيي، المجلد، أبوذبد، لقاوة، كيلك، ودبندة، غبيش، أم جاك، الأضية، المجرور، بليلة) وبها(23)ـ إدارية وسبع وزارات تتمثل في (المالية والتنمية الإقتصادية، التربية والتعليم، الصحة، الشؤون الهندسية، الشؤون الإجتماعية والثقافية، الزراعة والثروة الحيوانية، الشباب والرياضة). (الموسوعة الولائية، إدارة التخطيط التنموي، ولاية غرب كردفان، الفولة، 1998م).

الموقع والمساحة:

تقع ولاية غرب كردفان بين دائرتي عرض 9ْ30 و 14ْ5 شمالاً وخطي طول 27ْ30وْ32 درجة شرقاً ، والتي ضمت إلي ولايتي شمال وجنوب كردفان بعد إتفاقية (نيفاشا) للسلام عام 2005م (الموسوعة الولائية، إدارة التخطيط التنموي، ولاية غرب كردفان، الفولة، 1998م).

تبلغ مساحة ولاية غرب كردفان حوالي (113634)كيلو متر مربع (إدارة التخطيط الإقتصادي الولائي، ولاية غرب كردفان، الفولة، 1998م) انظر ملحق رقم (11):

وأن معظم هذه المساحة الشاسعة غير مستغلة إستغلالاً أمثل إذ يتمركز السكان في الوسط والشمال الأوسط وذلك لعدم توفر الخدمات من مياه وطرق في المناطق الجنوبية والشمالية حيث وجود التربة الخصبة.

ويبلغ عدد السكان بالولاية حوالي (1181700)ـ مليون نسمة وعدد الأسر حوالي (216830) أسرة موزعة علي محليات الولاية المختلفة، يبلغ معدل النمو السنوي للسكان(1,89%) ويقطن (15,5%) منهم في الحضر و(84,5%)ـ في الريف (الجهاز المركزي للإحصاء،الفولة،2002م).

الخدمات التعليمية بالولاية:-

تنقسم الخدمات التعليمية بالولاية إلي التعليم قبل المدرسي، الأساسي، الثانوي، التعليم العالي، وتعليم الكبار، الجدول رقم (1) يوضح عدد المدارس بشقيها الأساسي والثانوي (بنين وبنات)، والجامعات

جدول رقم (1) أنماط التعليم بولاية غرب كردفان:

النوع	العدد
المدارس الأساسية للبنات	92
المدارس الأساسية للبنين	91
المدارس الأساسية المختلطة	501
المدارس الأساسية رُحّل	76
المدارس الثانوية للبنين	36
المدارس الثانوية للبنات	31
التعليم العالي (الجامعات)	2

المصدر ولاية غرب كردفان، وزارة التربية، إدارة التخطيط والتنمية،2015م.

يبلغ عدد مدارس ولاية غرب كردفان حوالي (827) مدرسة(بنين وبنات) منها (760)ـ مدرسة أساسية و(67)ـ مدرسة ثانوية، بينما توجد بالولاية جامعتين جامعة غرب كردفان، وجامعة السلام.

الأمية وتعليم الكبار:-

ترتفع نسبة الأمية خاصة في الريف إلي 72%ـ مقارنة بالحضر 44%ـ أما مستوي التعليم بالولاية فإن نسبة المتعلمين 32,6%ـ وغير المتعلمين 67,4%ـ لمجموع السكان حيث أن نسبة المتعلمين من الذكور 42,5%ـ ومن الإناث 22,7%ـ بينما نسبة غير المتعلمين من الذكور 57%ـ ومن الإناث غير المتعلمات 76,8%ـ كما يوضح الجدول رقم(2): (الموسوعة الولائية غرب كردفان، إدارة التخطيط التنموي، 2007م).

جدول رقم (2) نسبة الأمية في الولاية :

نوع السكان	مجموع السكان فوق (6)سنوات	أميون	%
الحضر	11686	50006	44%
الريف	592199	425580	72%
المجموع	705885	475586	67,4%

المصدر: (الموسوعة الولائية غرب كردفان، إدارة التخطيط التنموي،2007م).

إن إرتفاع نسبة الأمية بالريف كما يري الباحث تستدعي التركيز علي إنتشار مدارس الأساس بالمناطق الريفية بالإضافة إلي إعفاء أبناء الفقراء من الرسوم الدراسية وغيرها من الأعباء، ونشر الوعي بضرورة التعليم وإلزام أرباب الأسر بإلحاق أبناءهم بالمدارس وخصوصاً الإناث منهم والإحصاءات عن الأمية حسب الجدول رقم (2)ـ نلاحظ إرتفاع نسبة الأمية حيث وصلت 67,4% من مجموع السكان في سن التعليم.

ربما يعزي ذلك للآتي:-

أ- طبيعة السكان الرعوية.

ب- عدم توفر المال اللازم لمقابلة مصاريف التعليم.

ج- مفهوم السكان تجاه التعليم.

ولكي تتحقق الخدمات التعليمية في الريف من وجهة نظر الباحث لابد من تهيئة المناخ الملائم للعملية التربوية بالمدارس والتي تتمثل في الآتي:-

أ- أن يقوم المواطنون بتحفيز المعلمين من خلال المجالس التربوية بالقري.

ب- توفير السكن للمعلمين.

ج- ترحيل المعلمين من وإلي القرية.

د- صيانة المدارس.

ه- المساهمة في نفقات الإعاشة بالداخليات.

ز- المساهمة في تجليس التلاميذ.

محلية النهود:

تقع مدينة النهود في ولاية غرب كردفان، ويشير الرواة إلي أن إسم المدينة (النهود) يعود إلي جبال (النهيدات) شرق المدينة، نشأة المدينة في بداية القرن التاسع عشر، وهي أكبر حواضر الولاية ومركز تجاري هام. انظر ملحق رقم (12):

التركيب القبلي بمحلية النهود:-

يقطن محلية النهود عدد كبير من القبائل التي تشكل نسيجاً إجتماعيا متماسكاً ومتداخلاً. أكبر مجموعة قبلية هي الحمر بفرعيها العاسكر والدقاقيم إلي جانب بني فضل، المناصرة، البديرية، الجوامعة، المسيرية، كاجا، الميدوب، المجانين، دار حامد، الفلاتة، البرنو، ميما، البرتي، الشايقية، الدناقلة، الجعليين وغيرهم. إن نظام الإدارة الأهلية بالمحلية راسخ وهو تحت قيادة أمارة دار حمر ولها ثمان شراتي (جمع شرتاية) كل منهم يقود عدداً من شيوخ القري.

حجم السكان بمحلية النهود:-

أوضحت النتائج الأساسية للإحصاء القومي الخامس (2008م) والتي صدرت في ديسمبر(2009م) أن عدد سكان محلية النهود حوالي (256482) نسمة يشكلون نسبة 21,7% من جملة سكان ولاية غرب كردفان والبالغ عددهم (1181700)ـ نسمة و 0,7%ـ من عدد سكان السودان وهم حوالي (39154490) نسمة. **(**الجهاز المركزي للإحصاء، 2009م).

جدول رقم(3) :يوضح سكان محلية النهود وفقاً للإحصاء القومي الخامس 2008م:

الوحدة الإدارية	العدد الكلي	%
مدينة النهود	66,184	25,8%
ريفي النهود	113,305	44,2%
عيال بخيت	28,874	11,2%
فوجا	48,119	18,8%
محلية النهود	256,482	100%

المصدر: (الجهاز المركزي للإحصاء،2009م).

النشاط الإقتصادي بمحلية النهود:-

تتميز محلية النهود بإزدواجية النمط المعيشي الذي يقوم علي الجمع بين ممارسة الزراعة والرعي وخاصة لوقوعها في الإقليم الصحراوي الجاف وهو ذو تربات رملية وقردودية حمراء تنمو فيها الأشجار والحشائش والأعشاب التي يرتبط توزيعها وكثافتها وتنوعها بعاملين هما المطر والتربة، أهم الأشجار بالمنطقة هي السيال، الهشاب، التبلدي في الأرض الرملية، وتعتبر شجرة الهشاب هي السائدة بجانب أشجار السنط، والكتر التي تنمو في مناطق تجمع المياه وكذلك المخيط والعشر والصباغ والحراز والهبيل والنبق والهجليج والطلح (الخليفة،1994م،25).

كما توجد العديد من الحرف الأخرى بالمنطقة كالتجارة، والصناعة وخاصة في حاضرتها مدينة النهود.

وآقع التعليم والمعرفة بمحلية النهود:-

إن مؤشر الأمية في السودان يعادل مؤشر الدول الأقل نمواً وهو (50%). (وزارة الرعاية الإجتماعية وشؤون المرأة والطفل، 2006م).

ومن خلال الدراسة الميدانية التي قام بها عيسي (2011م، 139-140)ـ أن أكثر من ربع سكان محلية النهود تقريباً أميون ونسبتهم (25,9%)ـ بينما لايتعدي المستوي التعليمي للربع الآخر معرفة القراءة والكتابة ونسبتهم (24,6 %) وهم دارسو الخلاوي أو المرحلة الإبتدائية سابقاً أو مرحلة الأساس أو الذين توقفت مسيرتهم التعليمية عند بدايات المرحلة الثانوية، وتشكل هاتان الشريحتان نسبة (50,5%) أما الذين أكملو المرحلة الثانوية فنسبتهم حوالي (27,4%)ـ بينما نجد أن حوالي (22,1%)ـ من مواطني المحلية قد تمكنوا من إكمال فترة الدراسة الجامعية أو مابعدها.

معوقات التعليم بمحلية النهود:

يجابه قطاع التعليم بمحلية النهود العديد من المعوقات التي حصرها سكان الحضر في عدة جوانب، كإهمال الدولة للتعليم بالمنطقة والذي ينعكس في الأوضاع المتدهورة للمدارس وعدم توفر الصيانة الدورية لها، عدم واقعية وملائمة المنهج الدراسي الحالي خاصة في مرحلة التعليم الأساسي، إلي جانب تدني الخدمات والمعينات الأساسية مثل ندرة الكتاب المدرسي، رداءة التجليس، عدم الإيفاء بالمستحقات المالية للعاملين، ضعف أو إنعدام البنيات التحتية بالمدارس كالمعامل، التقنيات الحديثة في التعليم، الأثاثات، المرافق الصحية، وتعطل المناشط التربوية وسوء المباني المحلية (القشية) وشح المياه في بعض المناطق كالشعيبات و أبودقل علي سبيل المثال.

يضاف لما سبق أن إدارة التعليم الأساسي بمحلية النهود تفتقر إلي العديد من المقومات التي تعينها علي أداء مهامها كإنعدام وسائل الحركة التي تكفي للإشراف الإداري والأكاديمي علي المدارس وخاصة مدارس الريف، إلي جانب نقص قوة المعلمين خاصة في الريف وإفتقار المدارس أو القري نفسها التي تضم العديد من المدارس للإسعافات الأولية. كما أدي تجفيف الداخليات إلي إرتفاع تكاليف التعليم بالمنطقة وبالتالي تدهوره، وقد تجلي ذلك في تسرب التلاميذ وزيادة الفاقد التربوي بسبب الأوضاع المعيشية الحرجة لغالبية الأسر التي يصعب عليها الإيفاء بمتطلبات التعليم، زائداً الإرهاق اليومي بالسير علي الأقدام لمسافات طويلة من وإلي المدرسة لبعض أبناء الريف ومعظم أبناء الرحل (عيسي،2011م،170-171).

التعليم الأساسي بمحلية النهود:

تأتي محلية النهود فـي المرتبـة الأولـي بيـن محليـات ولايـة غـرب كردفان في عدد معلمي مرحلة التعليـم الأساسـي إذ يوجـد بهـا 1539 معلماً ومعلمة منهم 498 معلماً بنسبة 32,4% و1041 معلمة بنسبة 67,6% (إدارة تعليـم مرحلـة الأسـاس، التخطيـط الـتربوي، النهـود، 2015م).

إن العدد الكلي لمدارس مرحلة الأسـاس بالمحليـة يسـاوي 143 مدرسة منها 28 مدرسـة بمحليـة النهـود و111 مدرسـة بالأريـاف و4 مدارس للرُحل في إداريـة فوجـا، يبلـغ عـدد المـدارس المكتملـة البنـاء بمحلية النهود 25 مدرسة بنسبة 17,4%ـ من العدد الكلـي، وهنـاك 42 مدرسة ناقصة بنسبة 29,3 %، بينما شـيدت بقيـة المـدارس ونسـبتها 53,1%ـ بـالمواد المحليـة (القشـية) قابلـة للحرائـق وتجـابه الظـروف الطبيعية القاسية كالرياح والأمطار. أما عدد المدارس مكتملة التجليـس فهي 24 مدرسة بنسبة 16,7%ـ والناقصة 95 مدرسة بنسـبة 66,4% وهنالك 24 مدرسة أخري تفتقر تماماً للإجلاس.(إدارة التعليم الأساسي بمحلية النهود،2015م).

واقع مـدارس مرحلـة التعليـم الأساسـي بمنطقـة النهود:

تجابه مدارس مرحلة التعليم الأساسي بمنطقة النهود العديـد مـن المشكلات التي تتمثل في النقص الحاد فـي الإحتياجـات والمسـتلزمات التي تهيئ البيئة المدرسية المناسبة كمياه الشـرب، الكهربـاء، المرافـق الصحية (الحمامات) والسور وغيرها.

إنّ البحث الميداني الذي قام به البـاحث عيسـي (2011م ،141-142) قد بين أن 52% فقط من مدارس مرحلة الأساس بالمحلية هي التي تصلها خدمة الكهرباء و11%ـ تنعم بشبكة لمياه الشـرب سـواء أن كانت عامـة أو خاصـة تتمـدد مـن صـهاريج وخزانـات تمتلكهـا المـدارس 32,1% توجد بها حمامات و51,7% بها أسوار مشيدة من الأشواك أو المواد الثابتة.

إنّ مدارس مرحلة الأساس بمحلية النهود من حيث البعد والقـرب تعتبر مناسبة وقريبة مكانياً حيث توجد 60,4% داخل الحي أو القرية أو الفريق، 16,9%ـ تقع في المناطق المجاورة لمختلـف البيئـات السـكنية بينما هنالك نسبة مماثلة هي 16,4%ـ مـن المـدارس تبعـد حـوالي 1-3 كلم من مسكن الأسرة وأخيراً 6,3%ـ تبعدلأكثر من 3كلم، وإتساقاً مـع البعد المكاني فإن مـدارس مرحلـة الأسـاس بمحليـة النهـود تعـد قريبـة زمانياً لدرجة 58,3%ـ منها يصل إليها التلاميذ مشـياً علـي الأقـدام فـي غضون ربع الساعة فقط، و28,3%ـ منها يستغرق الوصول إليهـا مـابين ربع الساعة إلي الساعة الكاملـة، بينمـا هنالـك 9,4%ـ منها تحتـاج إلـي مـدي زمنـي مـابين السـاعة والسـاعتين، فـي حيـن أن 4%ـ مـن هـذه المدارس يتطلب الوصول إليها أكثر من سـاعتين وهـذه الأخيـرة تقتصـر علي بعض أبناء الريف والرحل (عيسي،2011م، 143- 144).

كيفية تحسين أوضاع التعليم بمحلية النهود:

يمكن تحسين العملية التعليمية بالآتي:-

1/ تحسين البيئة المدرسية.

2/ـ الصيانة الدورية للمباني والأثاثات الخاصة بإدارة التعليم العام والمدارس علي السواء وتوفير الخدمات اللازمة بها من مياه، ومرافق صحية (حمامات) إنارة، إجلاس وغيرها، وذلك لأنها تعد العوامل المساعدة في زيادة عطاء المعلم والتحصيل الأكاديمي للطلاب.

3/ الإهتمام بإعداد وتدريب المعلمين.

4/ـ توفير الكتاب المدرسي مجاناً حتي لايظل سلعة للإتجار وتحقيق الأرباح.

5/ـ تحسين وإنتظام أجور العاملين بالدولة وخاصة المعلمين بإعتبارهم الركيزة الأساسية التي تقوم علي عاتقها العملية التعليمية والتنموية بالمنطقة.

6/ ضرورة المتابعة الأسرية للطلاب تحقيقاً لتكامل العملية التعليمية.

7/ مراجعة السلم التعليمي.

8/ إستبدال المنهج الدراسي الحالي بآخر علي أن يكون مواكباً وواقعياً.

9/ـ حتمية تبني الدولة للتعليم العام من كافة النواحي وبكل همومه وقضاياه بتطبيق مجانية التعليم العام، لأن التعليم يعتبر أساس التنمية والتحضر.

10/ـ دعم تعليم الرُحّل وإنشاء العدد المناسب من المدارس بناءاً علي الإحتياج الفعلي لهم.

11/ تسهيل إجراءات التعيين الدوري للخريجين عامة ومن كليات التربية خاصة ولأبناء الريف بصفة أخص، بغرض سد النقص الذي تعاني منه مدارس الريف.

المبحث الثاني

التعليم الأساسي

تمهيد:

يعتبر التعليم الأساسي من المستحدثات التربوية الجديدة التي ظهرت في سبعينات القرن الماضي، وقد تبنته منظمة (اليونسكو) التابعة للأمم المتحدة بإعتباره صيغة حديثة يمكن أن تساهم في سد النقص في الجوانب التعليمية في دول العالم النامي، وإمكانية توفير أكبر قاعدة متعلمة تعليماً عملياً لقطاعات وآسعة من شعوب هذه الدول والتي من شأنها أن تساهم في عملية النهوض والتنمية وتقلل من حجم الأمية في الدول النامية، ويعد(المهاتماغاندي) أحد رواد ومنظري هذا الأتجاه في التعليم المرتبط بالعمل والتحرر الوطني في ثلاثينيات القرن العشرين. (مرسي،1986م،2)

إلاّ أن الحقيقة التي يؤكدها العديد من التربويين والباحثين بأن مرحلة التعليم الأساسي هي مرحلة حاسمة في كل مراحل العملية التربوية والتعليمية، إذ هي أساس لكل المراحل التالية من التعليم، ويمكن أن تكون بداية لمرحلة جديدة في الحياة العملية لأولئك الذين لا يرغبون في مواصلة مشوار التعليم أو لا تسمح لهم حالتهم في المواصلة، ولذلك يجب الإعتناء بها إذ هي ليست مجرد مرحلة تعليمية أو فترة زمنية، بل هي صيغة تعليمية جديدة ذات مضامين معينة ومهمة وغايات محددة ولذلك ينبغي النظر إلى مخرجاتها بدقة وعناية وإستكمال كل عوامل النجاح هذه الصيغة عند الأخذ بها لأنها وضعت من أجل غايات وأهداف يجب أن تترجم في مخرجات العملية التعليمية في نهاية المرحلة. (مرسي،1986م،3)

ويقول الشويهدي(1999م،225): (سواء قلنا مكانة التعليم أو منزلته أو قدره أو قيمته، فالمعنى واحد... وهو يكتسب مكانته بجدارة حيث كونه البادئ في ترجمة الوظيفة الأساسية للتربية، تلك التي يحددهاعلم الاجتماع التربوي بالعمل المتجدد المستمرعلى تشكيل الكائن الإنساني من خلال تزويده بالقيم الاجتماعية وتصحيح ثقافته بما يلائم فلسفة مجتمعه وتوجهات قومه وكذلك توعيته وتنمية إدراكه وقدراته وإطلاق ابتكاراته وتنشيط مهاراته وملكاته وتقوية شخصيته وجعله قادراً على التكيف مع زمرته الإجتماعية داخل إطار مجتمعه وبإتجاه خدمته والإسهام في النهوض به ورفعته.

وهذا يعني أن هذه المرحلة التعليمية ينبغي أن تدرس بعناية وتؤخذ كل هذه القضايا بعين الإعتبار حين وضع المنهج التربوي إذا اريد للعملية التربوية أن تؤتي ثمارها بصورة تخدم المجتمع الذي يرغب أن تحقق نتاجات تعليمية عالية، ولذلك كان لابد من تطوير كفايات المعلمين الذين يقومون بالتدريس في هذه المرحلة المهمة من مراحل التعليم، وحتى لو وضع المنهج بصورة علمية صحيحة ولم يؤخذ إعداد

وتدريب المعلمين في الإعتبار فـإن النتائـج سـوف تكـون دون المتوقـع، ولذلك تسعى هذه الدراسة للمساهمة في تطوير كفايات معلمي الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي بإعتبارهـا وسـط المرحلـة التعليميـة من التعليم الأساسي، ولذا ينبغي أن ندرس كـل الخطـوات الـتي تتعلـق بمثل هذا النوع من التعليم، فالتعليم يجب أن يقوم على أساس المقابلة بين ما يجب أن نقدمه للتلاميذ في المدرسة، وبين مـا نتوقـع أن يحتـاجو اليه فعلا في المستقبل بحكم متطلبات الحياة العمليـة. ومـن هنـا كـانت التربية عملية هندسية من أدق طراز. فالتربية ليست إلا ترجمـة حاجـات الأمة إلى أهداف تربوية تعليمية، وممارسة لتحقيق هـذا كلـه فـي تنميـة شخصيات التلاميذ وقدراتهم. (رضوان، 1973م، 13-14).

وفي هذا المبحث سوف يتناول الباحث التعليم الأساسي (مفهومه وأهدافه، خصائصه، مبادئه، متطلباته، والتعليـم الأساسـي فـي السـودان أهدافه، تطوره، والحلقة الثانية لمرحلة التعليم الأساسي.

مفهوم التعليم الاساسي:

تستخدم الأوساط التعليمية إصطلاحين بالتبادل ليشير للتعليم الأساسـي هما (التعليم الأساسـي) و (التربيـة الأساسـية) ولكـل مـن الاصـطلاحين زمانه الذي شاع فيه. فقد ساد إصطلاح (التربية الأساسية) في العقـدين الخامس والسادس من القرن العشرين، معبراً لحظتها عن الجهود التي تبذل في تعليم الكبار.

وفي وصف التربية عند غاندي، حيث كـان غانـدي قـد دعـى فيمـا سماه (التعليم الجديد) إلى مساعدة أفراد المجتمع عـن طريـق التعليـم في إكتساب المهارات اليدوية والعقلية التي تمكنهم مـن الإعتمـاد علـى أنفسهم والعمل وفقاً لغاندي هو ركيذة التعليم.

(مرسي،1986م،2)

وتعتبر المدرسة الإبتدائية البوتقـة الـتي ينصـهر فيهـا جميـع أفـراد الأمــة علــى إختلاف مســتوياتهم لينتهــوا مــن هــذه المرحلــة ولــديهم الأساسيات الـتي تعـد أدنـى حـد للمواطنـة وهـي المدرسـة الـتي تعالـج التلميذ بالتربية من سن السادسة إلى سن الثانيـة عشـر وفيه ا يكتسـب القدرات والمهـارات، والعـادات والمعلومـات والإتجاهـات وفيهـا يحصـل على الخبرة والمعرفـة وهـي مدرسـة كـل مـواطن، بإعتبـار أن إلزاميـة التعليم أصبحت من المسلمات. (متولي،2000م،164-165).

و مما لاشك فيه أن مفهوم التعليم الأساسي ليس مفهوما محدداً ولا هو خال من التداخلات، غيـر أن الكـثير ممـا يتضـمنه، وفـي مقـدمتها المهـارات الأساسـية القـراءة والكتابـة والحسـاب والـتي أصـطلح علـى تسميته (3RS (تشـكل مجموعـة حقيقيـة صـالحة مـن الأهـداف الـتي تحظى بقبول كبير، عموماً كـانت فكـرة الأساسـيات هـذه موضـع خلاف بين التربويين منذ قديم الزمان (البشير،2004م,45).

وكـان التعليـم الأساسـي والإلزامـي(basic and obligatory education) في بداياته حلاً لمشكلات إقتصادية وإجتماعية تعاني منها

الدول النامية، ولكنه وكأي مفهوم جديد خضع لمناقشات بين مؤيدين ومعارضين، فالمؤيدون يرونه صيغة لتعميم التعليم ووصوله إلى الجماهير وتجاوز سلبيات التعليم الإبتدائي التقليدي المنفصل عن حاجات المجتمع وحياة الأفراد، وتكتسب صيغة التعليم الأساسي قيمتها من كونها تنظر إلى الفرد وإحتياجاته الأساسية في إطار مجتمعه بما يربط بين التعليم والتنمية والعمل المنتج، فهو ليس مجرد إعداد لمرحلة تعليمية لاحقة، أو لإعداد حرفي لمرحلة منتهية، بل هو إستراتيجية متكاملة لتعليم يحقق التكامل لشخصية الفرد والمجتمع.

وقد أصبح من الثابت أن الهدف الذي تصبو إليه السلطات المسئولة هو أن تجعل المدرسة الإبتدائية وسيلة لتحقيق التكافؤ في الفرص في التعليم، وجعله أكثر ديمقراطية لتلبية الإحتياجات الإقتصادية أو الأهداف العقائدية أو الكفاح من أجل التحرير الوطني الذي يتم عن طريق المدارس الإبتدائية.

القاعدة الأساسية في جميع أنظمة التعليم أن تتاح الفرص لكل طفل أن يتعلم بالتوقيت الكامل في المدرسة ولكن الإمكانيات المادية والظروف الإجتماعية والإقتصادية لاتتيح لجميع الأطفال في سن المدرسة للإلتحاق بها، أو يتسرب بعضهم منها قبل إنهاء المرحلة الإبتدائية، مما يجعلهم في عداد الأميين، وهنا يأتي دور التعليم الأساسي في معالجة هذه المشكلة، من خلال تعليم هؤلاء المتسربين في مدارس خاصة بهم.

أما المعارضون للتعليم الأساسي فيرونه صيغة أُعدت للدول النامية للحد من تطلعاتها في تعليم أبنائها، وإقتصار ذلك التعليم على إعداد عمالة رخيصة، فهي ستار دخاني لإعاقة الجهود الموجهة إلى ضرورة إقامة نظام إقتصادي عالمي جديد، يهدف إلى عدم إبقاء الدول النامية في موقعها الحالي من مستوى التنمية، فهو يدور حول مهارات العمالة ولا يمنح الإعتبارات الثقافية والإجتماعية قدرها الذي تستحقه.

إلا أن الدراسات التربوية التي تتبناها المنظمات الدولية والإقليمية في مجال التعليم الأساسي والإلزامي للصغار والكبار، تشير إلى خلاف ذلك، بل تبدى تفائلاً وآعداً بأنه يحقق محو الأمية الهجائية والوظيفية. وفي هذا المجال يمكن أن يكون التعريف بالتعليم الأساسي والإطلاع على واَقع تطبيقه وتطوره وتوجيهاته المستقبلية خير وسيلة للتحقق من أهميته والتعرف عليه.(www.arab.ency.com)

مفهوم التعليم الأساسي لغة:-

من خلال الرجوع إلى معاجم اللغة واللغة العربية القديمة والحديثة تأكد بأن الدلالات والمعاني متقاربة في مفهوم التعليم الأساسي لغوياً فمثلاً عند:

-إبن منظور الإفريقي المصري:

أسَسَ: الأُسُ والأسَسَ, والأساس: كل مبتداءِ شئ. والأُس والأساس أصل البناء، والأسس مقصور منه.

وجمع الأُس إساس مثـل عُـس وعسـاس، وجمـع الاسَـسَ آسـاس مثـل سبب واسباب.

وقد أسَّ البناء يؤُسَّه أسَّا وأسَّسهُ تأسيسا.

والأسيس: اصل كل شئ. وأُس البناء مبتدؤه.(بن منظــور، 2004،104-105).

- إبن فارس:

أسّ: الهمزة والسين يدل على الأصل، والشئ الوطيد الثابت، فالأساس أصل البناء، وجمعه أساس، ويقال للواحد أساسي بقصر الألف، والجمـع أُسُسٌ (ابن فارس، 1999م،15).

- إبراهيم أنيس وزملاؤه:

أسّس البناء أُسّهُ.

الأساس: قاعدة البناء التي يقوم عليها.

أصل كل شئ: مبدؤه ومنه: أساس الفكرة.

وأساس الدراسة(والتعليم الأساسي) والخبرة العلميـة والعمليـة الـتي لا غنى عنها للناشئ. والنظام الأساسـي: هـو النظـام الـذي يمثلـه دسـتور الدولة.(إبراهيم أنيس وزملاؤه، بدون تاريخ،37).

وقد جاء متقاربا من هذه المعاني عند الفيـروز أبـادي صـاحب القـاموس المحيط.

(الفيروز أبادي،1420ه،286).

مفهوم التعليم الأساسي إصطلاحا:

شاع إستخدام إصطلاح التعليم الاساسي خلال العقـد السـابع مـن القـرن العشـرين ليعـبر عـن صـيغ جديـدة مـن التعليـم النظـامي وغيـر النظامي تهدف إلى إشباع الحاجـات الإنسـانية الأساسـية ولا يـزال هـذا الإصطلاح يستخدم حـتى الآن، إلاّ أن إصـطلاح التعليـم الأساسـي يعتـبر أكثر عمقاً وتعبيراً عن تربية المواطنين صغاراً كـانوا أم كبـاراً.(مرسـي، 1986م،19).

تعددت التعريفات التي تناولت إصطلاح التعليم الأساسي من حيث مجالاته وأغراضه وأسـاليبه فهنـاك إتفـاق حـول فلسـفته وأهـدافه بينما أختلف حول مداه وأساليبه.

فقد ورد أنه يستخدم إصطلاح التعليم الأساسي ليعني أحد البدائل التعليمية غير التقليدية في المرحلة الإبتدائية، وقد أسـتخدم فـي (جمايكـا) كمـرادف للتعليـم قبـل المدرسـي preschool Education وأستخدم في (زامبيا) ليعني التعليم الإلزامي وأحيانـا ليعنـي ذلـك النـوع من التعليم الذي يهدف الى إكتساب المهارات الأساسية للصغار والكبـار داخل المدرسة وخارجها، وأستخدم الإصطلاح كذلك في (اثيوبيـا) ليعنـي فترة أقصر من التعليم الإبتـدائي، وأسـتخدم فـي(الهنـد) ليعنـي اسـلوباً

تعليمياً مصمماً خصيصاً للمناطق الريفية وهنـاك عـدة تعريفـات للتعليـم الأساسي إصطلاحيا نورد منها:

1. أنه تعليم وظيفي في فلسفته لإرتباطه العضوي بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم، وتأكيده على الجانبين النظري والتطبيقي في صـيغة واحـدة. (صبري، عدلي،108،1992).
2. وعرفه المغربي: (ورقة عمل،1990م). بأنه: الحد الأدنى مـن التعليـم الـذي يـزود التلاميـذ بقـدر أساسـي مـن المعـارف وأنمـاط السـلوك والمهـارات والخـبرات والاتجاهـات الـتي تمكنـه مـن النمـو الشـامل المستمر. وتوثيق الصلة بين التعليم والتربية وبين المدرسـة والحيـاة وبين المدرسة النظرية والعملية.
3. وتعرفه منظمة اليونسكو بأنه: التعليم الذي يزود المـواطن بالمعـارف والخـبرات والمهـارات العلميـة الأساسـية لمزاولـة بعـض الحـرف أو لزيـادة دخـل الأسـرة فـي المجتمعـات الريفيـة والحضـرية(البشـير، 2004م،46).
4. وعرفه متـولي: (2000م،211) بـأنه تعليـم وظيفـي فـي فلسـفته، إذ يرتبط بحيـاة الناشـئين وواقـع بيئـاتهم بشـكل يوثـق العلاقـة بيـن مـا يدرسه التلميذ في المدرسة وما يتلقاه في البيئة الخارجية، مع تأكيـد الإهتمام بالناحية التطبيقية في كل ما يدرسه التلميذ.
5. وعند سليمان عبد ربه:(1979م،160-161) هو: القدر الضروري من المعـارف والقيـم والمهـارات والخـبرات اللازم توافرهـا كمقومـات أساسية وضرورية للفرد، إما ليواجه المجتمع، وإمـا ليكمـل المراحـل التعليمية الأخرى.
6. وعنـد البشـير: (2004م،46)ـ يـرى بـإن مفهـوم التعليـم الأساسـي يستخدم للإشارة إلـى: (صـيغ جديـدة مـن التعليـم تهـدف إلـى الحـد الأدنى من الحاجات الإنسانية الاساسية عبر التعليم بنـوعيه النظـامي وغير النظامي، ويمثل هذا الحد في نفس الوقت أقصى مـا تسـتطيع موارد الدولة الإقتصادية أن تكرسه للتعليـم لـذلك نلاحـظ أن للتعليـم الأساسي مدى ومحتوى تختلف بإختلاف الدول التي تطبقه.

مـن التعريفـات السـابقة يمكـن إسـتنباط مفهـوم شـامل للتعليـم الأساسي يتضمن نقاط الإتفاق التي ذكرت حوله في كونه نظاماً تعليمياً أو صيغة تعليمية جديدة إرتبطت بتوفير نوع من التعليم يهـدف إلـى رفـع كفـاءة المـواطنين لمواجهـة متطلبـات الحيـاة مـن خلال تقـديم خـبرات محددة في فترة زمنية محددة تتناسب والإمكانيات المتاحة.

فإصطلاح (التعليم الاساسي) يستخدم ليشير إلى صيغ جديدة مـن التعليم بنوعيه النظامي وغير النظامي، ويمثل هذا الحد الأدنى في نفس الوقت أقصى ما تستطيع موارد الدولة أن تكرسه للتعليم، لذلك نلاحـظ أن للتعليم الأساسي مدى ومحتوى يختلف بإختلاف ظروف الدولـة الـتي تطبقه، وأياً كانت ظروف تلك الدول فإن النظرة إليه تتم في واحد مـن إطارين: (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،1977م،498).

الأول: إطار تربوي: وفيه (التعليم الأساسي) على أنه توفير تعليم مناسب لجميع المواطنين. وهو يعني المستوى الأول من قاعدة النظام التعليمية ولأن التعليم الأساسي يرتبط بإمكانيات الدولة فإن هذا المستوى الأول قد يطول، فيشمل سنين الدراسة في المرحلة الإبتدائية والإعدادية وقد يمتد أيضاً ليشمل سنين الدراسة الثانوية بأكملها أو جزء منها.

الثاني: إطار اجتماعي: وفيه يفهم (التعليم الأساسي) على أنه حد أدنى من الفرص التعليمية لأعداد كبيرة من الصغار والكبار الذين لم ينالوا حظاً من التعليم سواء بسبب القهر الإجتماعي أو ضعف المستوى الإقتصادي أو غيرها.

وأخيراً يضيف الباحث أن التعليم الأساسي: (هو تعليم موحد مدته تسع سنوات يقوم على توفير الحد الأدنى والأساسي من الإحتياجات التعليمية والمعارف والمهارات للأفراد التي تمكنهم من الإستمرار في التعليم أو التدريس وتهيأتهم مهنياً للإلتحاق بسوق العمل، وفقا لميولهم وإستعداداتهم وإمكانياتهم، ويقوم على تنمية قدرة الأفراد على مواجهة تحديات وظروف الحاضر ... والإستعداد من أجل المستقبل في إطار التنمية المجتمعية الشاملة).

خصائص التعليم الاساسي:

يتميز التعليم الأساسي بعدة خصائص، يمكن إجمالها في الأتي: (المغربي،1990):

1- يمثل التعليم الأساسي الحد الأدنى من التعليم اللازم للمواطن العادي.

2- التعليم الأساسي تعليم موجه لخدمة الأفراد والمجتمع.

3- هدف التعليم الأساسي ينصب على حاجات الأفراد والمجتمع.

4- التعليم الأساسي لا يمكن أن يعزل عن المجتمع بل يجب أن يندمج مع المجتمع ببيئاته المختلفة سواء كانت مدنية أو ريفية، صناعية أم زراعية أو صحراوية.

5- التعليم الأساسي يجمع بين العلم والعمل، والذي قد يمارس داخل المدرسة أو خارجها هو تعليم مفتوح على مؤسسات البيئة الإيجابية في التفكير والقول، والعمل والواقعية والفكر الناقد وقواعد السلوك السليم المبني على القيم والتعاون والتقدير.

6- ويضيف (احمد،1983م،163):

7- يطرح برامج جديدة ومتنوعة تتيح فرص التعليم لمن يتركونه في سن مبكرة وهؤلاء قد يكونون أعداداً كبيرة في مرحلتي الطفولة والرشد.

8- يتيح الفرصة لتربية مستمرة فبرامجه لا تتطلب بالضرورة أعماراً معنية ولا مستويات معينة ولا فترات زمنية معينة.

9- وتضيف الإستراتيجية القومية الشاملة (1992م-2002م،70):

10- أنه تعليم متكامل: يجمع بين الدراسات الأكاديمية والنظرية وبين النشاط التطبيقي العملي لكسب مهارات يدوية وقدرات إنتاجية وتنميتها.

11- أنه تعليم شامل ومتوازن: يعمل على تنمية جوانب الشخصية المتعددة: الروحية والوجدانية والجسمية الإجتماعية.

12- وهو تعليم متنوع: يلبي حاجات التعليم في أطوار نموه المختلفة، يتسق مع البيئات الطبيعية والثقافية و الإجتماعية، ويكون في خدمة التنمية الشاملة والنهضة الحضارية.

بهذه الخصائص برز التعليم الأساسي كحل جذري لكثير من المشكلات التي تعاني منها أنظمة التعليم في دول العالم المتقدمة والنامية، وقد أعتبره التربويون العلاج لمعظم جوانب قصور النظم التعليمية التقليدية مثل تعليم المهارات الحياتية، والتفكير السلبي، وتقديم الحد الأدنى من المعارف والخبرات التي تهيئ التلميذ للحياة، وممارسة دوره كمواطن.

وهذه الخصائص عندما نستصحب معها الواقع الحالي على المستويين العالمي والمحلي، فهي تعضد الإتجاه نحو تطبيق التعليم الأساسي، بل والإسراع من ذلك لمواكبة عصر الإنفجار المعرفي الذي أضحت فيه المعرفة تتزايد في توالٍ هندسي رهيب. وما عادت سياسة الإنغلاق تجري في عالم أصبح يعيشُ في غرفة واحدة يؤثر ويتأثر تعبيره في ظل العولمة وصراع الحضارات والإنسان صانع هذه الحضارات تغير دوره في هذه الحياة وكثرت عليه الأعباء الأمر الذي يتطلب تزويده بالقدر الكافي من المهارات والمعارف لتعينه في مواجهة التحديات التي تنتظره، وهذه لن تأتي إلا من خلال هذا النوع من التعليم الذي يوفر له قدراً مناسباً من هذه الإحتياجات.(أحمد،1983م،163).

مبادئ التعليم الأساسي:

كما أن للتعليم الأساسي خصائص فإن له جملة من المبادئ التي يرتكز عليها لتحقيق أهدافه حددها يوسف:(1986م،19-20):

1- أنه تعليم موحد لجميع أبناء الأمة ذكوراً كانوا أم إناثاً. في الريف والحضر على السواء، مما يؤكد مبدأ الديمقراطية وتكافؤ الفرص في التعليم بين أبناء الشعب.

2- أنه تعليم مرن يتنوع بتنوع البيئات، وترتبط بواقع الحياة وظروف المجتمع من حول المتعلمين.

3- أنه تعليم يجمع بين النواحي النظرية والعملية مع الحرص على التكامل بينهما بحيث لاتطغى ناحية على أخرى تأكيداً لمبدأ تكامل المعرفة والخبرة.

4- أنه تعليم وظيفى يرتبط بحياة الناشئين وواقع بيئاتهم بشكل يوثق الصلة بين ما يدرسه التلميذ بالمدرسة وما يتلقاه في البيئة الخارجية مع تأكيد الإهتمام بالناحية التطبيقية، بحيث تكون البيئة الخارجية

ومصادر الإنتاج والثروة فيها هـي المصـدر الرئيـس للمعرفـة ومجـال الدراسة والدرس والعمل والنشـاط، ثـم تتسـع آفاقهـا إلـى حـدود أو بيئات أخرى.

5- أنه تعليم من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً منتجاً فعالاً سعيداً يشارك فـي العمـل والتنميـة الـتي لا تسـتهدف التنميـة لـذاتها وإنمـا تستهدف الإنسان صـانع التنميـة والمسـتفيد لتحقيـق رفـاهيته وأمنـه ورخائه.

6- أنه تعليم يؤكد تحقيق الذات وإنتماء المتعلم لمجتمعـه وربطـه بـبيئته والإرتفاع بمستوى وطنيته.

وأضاف قطب (1978م،24-28):

7- أنه تعليم ينمي فـي التلاميـذ بمحتـواه وتنظيمـه واسـاليبه وممارسـته التفكير المبني على المشاركة في العمل وحب وتقدير أداء الواجب.

8- أنه تعليم يمثل فكراً تربوياً جديداً، يسـعى لإعـداد التلاميـذ للمواطنـة الواعية المنتجة خلال أولى مراحل التعليم على مدى سنوات تـتراوح بين(6-9)ـ تطول أو تقصر وفقاً لظروف المجتمع الإقتصادية وأطـره التربوية.

9- أنه تعليـم يحقـق النمـو الشـامل المتكامـل لجميـع جـوانب شخصـية التلميذ، بتذويده بأساسيات المعارف والخبرات العلمية.

10- أنه مرحلة تعليمية واحدة ومتصلة، تسـتوعب جميـع الأطفـال فـي سن السادسة، تعدهم لمواصـلة التعليـم فـي المراحـل التاليـة، وقـد تكون منتهية لمن لا يرغبون في مواصلة التعليم أو تقعدهم ظروفهـم وقدراتهم عن المواصلة.

11- أنه يجعل التقويم ركيزة أساسية فـي العمليـة التعليميـة فيلازمهـا بإسـتمرار مسـتهدفاً التشـخيص والعلاج والتـوجيه والتطـوير للتلاميـذ والعملية التعليمية على حداً سواء.

12- أنه يعتمد على توفير خدمات التوجيه والإرشـاد وتقـديمها للتلاميـذ وأولياء الأمور مع إعداده للأطر التي ستقوم بهذه الخدمات.

أهداف التعليم الأساسي:

فــي إجتمــاع لليونســكو عقــد بنيروبــي عــام 1975م خلــص المجتمعون إلى أن الهدف الرئيسى للتعليم الأساسي هو: مسـاعدة كـل فرد على تولي مصيره بنفسه، ولابد لذلك من أن يكسب ثقة نفسه عــن طريــق بعـض القـدرات والمهـارات والتمـرس بطريــق التفكيـر والتعـبير والشعور الإنساني وتحصيل قدر كافٍ من المعرفـة بثقـافته وبمقتضـياتها الإجتماعيــة والإقتصــادية والسياســية بهــذا الهــدف الرئيســي للتعليــم الأساسي يمكن القول بأن التعليم الأساسي ليس تعليماً مهنيـاً فـالتعليم المهني وفقاً لعلماء التربية لا يجوز أن يبدأ قبل سن البلوغ، ذلك أن تلـك السن هي الأكثر مناسبة لظهور ميول التلاميذ الصغار وقـدراتهم، ومهمـة التعليم الأساسي في هذا الصدد هـي تنميـة القـدرات العامـة، وإكتسـاب

مختلف أنواع المهارات اليدوية عبر بيئة تعليمية تتوافر فيها خامات متعددة تعين التلاميذ على معرفة أسس الصناعة والزراعة خلال بحثهم عن حلول مختلفة للمشكلات التي تقابلهم في أثناء عملهم في تلك البيئة، والهدف النهائي هنا هو أن تمتزج الدراسة النظرية بالتطبيق العملي وأن يعين ذلك في تعليم بعض اصول العمل الحرفي البسيط. (مهدي،2007م،65).

وقد ورد في إستراتيجية تطوير التربية العربية التي أعدتها المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (1974م،53) بتقريرها المجمل أهداف التعليم الأساسي كالآتي:

1.تزويد المواطن بالحد الأدنى الضروري من المعلومات والخبرات والمهارات والإتجاهات التي تناسب تطور المجتمع.

2.إعداد المواطن إعداداً سليماً للإندماج النشط في حياة المجتمع بتزويده بأساسيات التعليم والثقافة من ناحية، وبعض المهارات العملية التطبيقية التي يمكن أن تصبح في المستقبل نقطة انطلاق لمشاركة منتجه.

3.تأصيل إحترام العمل اليدوي وممارسته كأساس ضروري في الحياة وإكساب الفرد إتجاهات إيجابية نحوه.

4.تنمية شخصية التلميذ الخلاقة وفكره النقدي البناء، بحيث يتمكن عن وعي بالتعاون مع أبناء المجتمع من الإسهام البناء في تنمية مجتمعه بدءاً من دائرة أسرته إلى دائرة وطنه الكبيرة ومن أهم سمات هذه الشخصية:

1- **الإيجابية الإنتاجية:** وتتسم بروح المبدأ وتبتعد عن اللفظية.
2- **الواقعية:** وتأخذ بالإسلوب العلمي في التفكير والسلوك.
ج**- الأبتكارية:** وتتسم بروح التجديد والمرونة الفعلية.
د- الإنتمائية توفر للفرد الشعور بالإنتماء إلى بيئته المحلية ووطنه وقوميته العربية.
5. غرس الإتجاهات والقيم الإجتماعية والوطنية والقومية والأخلاقية والروحية الأصيلة التي تعبر عن روح المجتمع وتعكس أهدافه وآماله الحاضرة والمستقبلية.
6. إعداد الفرد للمواطنة بحيث تتكون له شخصية متكاملة من النواحي الجسمية والعقلية والسلوكية والروحية.
7ـ تكوين مواطن مسلح بمنهج التفكير يمكنه من النمو ذاتياً مع المعطيات الجديدة في مجال معرفته في مرحلة تعليم تالية، أو في مجال عمله الذي ينخرط فيه بحيث يستطيع النمو مهنياً.
8. ترسيخ القيم الديمقراطية ليس فقط لمجرد تكافؤ الفرص ولكن لتكوين الشخصية الديمقراطية التي تعي المصالح العامة وتكرس نفسها لخدمتها، والتي تفكر تفكيراً علمياً في القضايا الإجتماعية والتي تعرف الأخذ والعطاء وتحترم رأي الأغلبية وتحرص على التعاون مع الآخرين وتقدر على المشاركة في إتخاذ القرارات وتمارس الأساليب الديمقراطية في تصحيح مسارها.

وأضافة طه (2007م،120-121):
9. تنمية مختلف جـوانب شخصـية المتعلـم تنميـة شـاملة متكاملـة فـي إطار مبادئ العقيدة الإسلامية.
10. غرس الإنتماء الوطني والعربي والإسلامي والإنساني لدى المتعلم.
11. تنمية قدرته على التفاعل مع العالم المحيط به.
12. إكسـاب المتعلـم المهـارات اللازمـة للحيـاة وذلـك بتنميـة كفايـات الإتصال والتعليم الذاتي والقدرة على إستخدام إسلوب التفكير العلمـي الناقد والتعامل مع التقانات والعلوم المعاصرة.
13ـ يهدف كذلك إلـى إكسـاب المتعلـم قيـم العمـل والإنتـاج والإتقـان والمشـاركة فـي الحيـاة العامـة والقـدرة علـى التكيـف مـع مسـتجدات العصـر والتعامـل مـع مشـكلاته بـوعي ودرايـة والمحافظـة علـى البيئـة وإستثمار مواردها.
14. حسـن إسـتغلال وقـت الفـراغ، وتقليـل مـن نسـبة التسـرب بيـن الطلاب وسد منابع الأمية ورفع مدارك ومعارف الطلاب.
15ـ مزج الدراسة النظرية بالتطبيق العملى، وأن يعين ذلك فـي تعلـم بعض أصول العمل الحرفي البسيط.
وأخيراً يضيف الباحث:
16. تمليـك الناشـئة مهـارات اللغـة (الإسـتماع، التحـدث، القـراءة، والكتابـة)، ومعرقـة أسـس الرياضـيات بالمسـتوى الـذي يمكنهـم مـن إستخدام هذه المهارة والمعرفة في حياتهم اليومية.
17. تعريف الناشئة بنعم اللـه عـز وجـل فـي البيئـة وإعـدادهم لتنميتهـا والمحافظة عليها وتسخيرها لمنفعة الإنسان.

متطلبات التعليم الأساسي:

يتطلب التعليم الاساسي تـوفر عـدة عوامـل لكـي يـؤدي وظـائفه والأهداف المرجوة منه، وحتى يحقق التعليـم الأساسـي الأهـداف التي من أجلها خطط، ويؤدي إلى نتائج تعليمية كبيرة هناك العديد مـن المتطلبـات الـتي ينبغـي أن تؤخـذ بنظـر الأعتبـار عنـد الأخـذ بصيغة التعليم الأساسي بمفهومه الجديد منها(عبد السـميع،1985،8):

1- إيجاد وضوح عـام فـي الـرؤى والمفـاهيم والأهـداف الخاصـة بيـن القائمين على تنفيذه والمخططين له وتحديد المفهـوم الـذي سـيتم العمل على هديه.
2- الإتفاق على المستوى المطلوب في هـذا التعليـم، وتحديـد القـدر اللازم من التعليـم ونوعيـاته ومجـالاته والمـدة اللازمـة لتقـديم هـذا القدر وتحديد الفئات المستفيدة.
3- إيجاد معلم ذي سمات وإعداد خاص.
4- وجود وسائل توجيه وإرشاد.
5- وجود خطط دراسية شاملة وكاملة.
6- توفر وسائل تعليمية متطورة.

7- البحث عن نظم إدارية صالحة وتحديد علاقتها بالنظم التعليمية السابقة واللاحقة لها.

8- دراسة ما يمكن عمله في حالة عدم القدرة على تحقيق المطالب الكاملة لتوفير التعليم الأساسي المتطور.

وأضافة الفريجات (2007م،71-72).

9- إعداد المعلم إعداداً جيداً يتلائم مع متطلبات مرحلة النمو لأعمار المتعلمين.

10- توفير البناء المدرسي المجهز بكافة إحتياجات العملية التربوية، وفصل البناء المخصص لأطفال المرحلة الدنيا من التعليم الأساسي.

11- تفعيل دور المختبر والأجهزة والمواد اللازمة.

12- تفعيل دور المكتبة المدرسية وجعلها جزءاً أساسياً في العملية التربوية.

13- تطوير المناهج والكتب المدرسية بما يحقق الشمول والتكامل والتناول بلغة بسيطة والإبتعاد عن الصعب والحشو والتكرار.

14- الإهتمام بالأنشطة اللاصفية، وربط المدرسة بالحياة ونشاطات المجتمع.

15- الإهتمام بتوفير الوسائل المعينة وإستخدام الوسائل الحديثة والتقنيات التربوية في التعليم، والتركيز على الطرائق والوسائل التعليمية التي تجعل من الطالب محور العملية التربوية، كالإستقصاء، والدراسة والتجربة، وحل المشكلات.

16- التركيز على التعليم الذاتي وإكتساب المهارات العلمية والعملية.

17- إدخال مادة المعلوماتية في التعليم الأساسي.

18- الأهتمام باللغة الوطنية الأم إلى جانب تدريس لغة اجنبية.

19- تطوير عمليات التدريس أثناء الخدمة.

20- الإهتمام بالواقع الحياتي للمعلم.

مشكلات التعليم الأساسي:

ترجع مشكلات التعليم الأساسي لأسباب عديدة منها: (الفهد، 1983م،113-118):

1-ضعف التمويل، والذي يعد سببا رئيسياً في عدم التوسع في التعليم الاساسي، إضافة إلى عدم توفير متطلباته الضرورية.

2-إرتفاع معدلات التسرب، نتيجة لمغادرة أعداد كبيرة من التلاميذ لأسباب قد تكون إقتصادية أو إجتماعية أو تربوية، ووقبل إتقانهم لمهارات الكتابة والقراءة والعمليات الحسابية الأساسية.

3-سوء التخطيط التربوي وهذا يتمثل في الجوانب الأتية:

4-عدم وجود برامج كافية لإعداد وتدريب المعلمين، إذ توجد أعداد كبيرة غير متدربين أو تدريبهم غير مناسب.

5-عدم وفرة الوسائل التعليمية الملائمة لأوضاع البيئة.

6-ضآلة التجارب والأبحاث التطبيقية في ميدان التعليم الأساسي.

7-خطط التعليم في معظم الدول النامية وضعت بحيث يستفيد منها التلاميذ الذين يرغبون في الإكتفاء بالقدر الأساسي من التعليم، والذي يمكنهم فقط من الإلمام بالكتابة والقراءة.

8-زيادة الكثافة السكانية مما يزيد من أعباء الدولة نتيجة إحتياجها لمزيد من الإمكانات والتكاليف من أجل توفير فرص التعليم.

9-النقص الكبير في أعداد المعلمين المؤهلين لإنفاذ سياسة التعليم.

10- إحتياج أغلبية العاملين في مهنة التعليم للتدريب والتأهيل.

مضمون التعليم الأساسي:

ورد في إصدار مجلة اللجنة الوطنية السعودية للتربية والثقافة والعلوم (2002م،12)ـ أن مجمل النشاط البشري يشكل مادة تدريس في إطار التعليم الأساسي، فأنه ينبغي لكل برنامج أن يركز الإهتمام في المقام الأول على إحتياجات المجتمع المعني ومشكلاته الأشد ألحاحاً ولذلك فإن مضمون هذا التعليم مختلف إختلافا كبيراً بحسب الظروف المحيطة، بيد أنه على المدى البعيد ينبغي أن يشمل ما يلي:

1-مهارات التفكير والإتصال (القراءة والكتابة، التكلم، الإصغاء، والحساب).

2-مهارات منزلية (اعداد الطعام، رعاية الأطفال، العناية بالمرضى).

3-مهارات تستخدم في التعبير عن الذات عن طريق الفنون والحرف.

4-التربية الصحية عن طريق حفظ الصحة الشخصية والمجتمعية.

5-معرفة وفهم البيئة البشرية.

6-معرفة مناطق العالم الأخرى والسكان الذين يعيشون فيها.

7-التطور الروحي والأخلاقي: الإيمان بالمثل الأخلاقية والتعود على التصرف وفقا لها مع واجب دراسة معايير السلوك التقليدية وتعديلها وفقا للظروف الجديدة.

نواتج التعليم الأساسي:

ورد في موقع جامعة الزيتونة (www.zutalaba.com)أن نواتج التعليم الأساسي تتمثل في:

1-أساسيات العلوم الأسلامية الضرورية لحياته كمسلم.

2-تقدير التراث العربي والإسلامي.

3-أساسيات فنون اللغة العربية.

4-القدرة على التعاون والتواصل والبحث والإستقصاء.

5-مهارات التعلم الذاتي والتوصل إلى معلومات بأشكالها المختلفة.
6-كفايات التفكير العلمي الناقد والإبتكار والإبداع والتذوق الجمالي.
7-معرفة جيدة بالرياضيات والعلوم ومهارات إستخدام الحاسوب.
8-إلمام مناسب باللغة الإنجليزية.
9-مهارات إتقان العمل وحسن توظيف الوقت.
10- المحافظة على الموارد الطبيعية وحسن إستخدامها.
11- مهارات فنية ورياضية وموسيقية مناسبة.
12- مهارات حياتية بيئية من الواقع.
13- تكوين إتجاه إيجابي نحو ممارسة الأعمال اليومية والحياتية وإحترامها.

التعليم الأساسي في السودان:

فكرة تطبيق نظام التعليم الأساسي في السودان بدأت تتفاعل بين التربوين السودانين بعد حضورهم لعدة مؤتمرات على المستوى العالمي والعربي، فقد شارك السودان في مؤتمر تطوير التربية والتعليم الذي نظمته المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في إكتوبر عام 1977م وعمدت فيه إلى تطبيق نظام التعليم الأساسي وأيضاً في المؤتمر العالمي للتربية للجميع الذي عقد(بجوميتان بتايلاند) عام 1990م وفي إجتماع اليونيسكو لمتابعة قرارات جوميتان، ثم مؤتمر الصحة العالمي من أجل الطفل الذي عقد في نيويورك في أواخر عام 1999م ونتيجة هذه الخبرات أصبح رجال التربية السودانية مقتنعين بعدم كفاية التعليم الإبتدائي بسنواته الست بتزويد الطفل السوداني بالقدر الكافي من المعارف والمهارات والمفاهيم والإتجاهات والقيم التي تمكنه من تلبية إحتياجاته وتحقيق وتهيئته للإسهام في تنمية مجتمعه.(البشير،2004م،53).

شهدت الخرطوم في سبتمبر عام 1990م إنعقاد مؤتمر سياسات التربية والتعليم تحت شعار (إصلاح السودان في إصلاح التعليم) والذي تبنى فلسفة وغايات التعليم العام على ضوء توجهات الدولة التي تهدف إلى تنشئة جيل مؤمن بربه منفعل لقضايا وطنه، معد إعداداً قومياً لبناء سودان الغد المتميز في شخصيته بين الشعوب. وتبنت إستراتيجية التعليم العام تلك الفلسفات والغايات وإعتبرتها أهدافاً ومرامي لها. من أهم التوصيات التي خرج بها مؤتمر السياسات التعليم حث وزارة التربية والتعليم السودانية لتطبيق نظام التعليم الأساسي في السودان في اقرب فرصة ممكنة.(مؤتمر سياسات التعليم،1990م).

إن مفهوم التعليم الأساسي في السودان حسب ماحددته الاستراتيجية القومية الشاملة في السودان– في عام 1993م لمدة عشرة اعوام تغطي الجوانب الإقتصادية والإجتماعية والتربوية وغيرها في المجتمع السوداني بهدف الإنتقال به إلى آفاق رحبة من التطور والتنمية المستدامة.

و تأخذ إستراتيجية التعليم العام بالسودان بمفهوم التعليم الأساسي الذي يضم كل من(أبو شنب،1990):
1-التعليم قبل المدرسي) خلاوي القرآن الكريم، ورياض الأطفال)
2-مرحلة الأساس: تضم المرحلتين الإبتدائية والمتوسطة وتمتد حتى ثمان سنوات.
3-تعليم الكبار ومحو الأمية.

مراحل وتطور التعليم الأساسي في السودان:

مر التعليم الاساسي في السودان بعدة مراحل منها الخلاوي والمدرسة الأولية ثم التعليم الإبتدائي وأخيراً التعليم الأساسي. والجدير بالإشارة أن السودان لم يعرف التعليم النظامي وفق المفهوم الحديث إلا بعد خضوعه للحكم التركي المصري، ثم الحكم الثنائي الإنجليزي المصري خاصة بعد وقوعه تحت تأثير الإحتلال الإنجليزي عقب معركة كرري الشهيرة.

حيث بدأ خلال هذه الفترة ظهور التعليم النظامي وفق المفهوم الغربي الحديث، بداء من الفترة(1821-1885)ـ والفترة من (1899-1956م). وكان التعليم يتم بواسطة سلطة الإحتلال، على يد جمعيات التبشير وإرسالياته خلال هذه الفترة (بشير،1983م،21).

وقبل هذه الفترة كان التعليم في السودان على الطريقة المعروفة والمنتشرة في أنحاء العالم الإسلامي وهي قراءة القرآن في الخلاوي والكتَّاب لمعرفة أسس الدين الأسلامي الأساسية وما تصح به العبادة.

وأما قبل الإسلام فقد كانت للسودان إرتباطاته بالعالم الخارجي عبر شواطئ البحر الأحمر عبر بوابة مصر وكانت فيه أنواع من التعليم التي تتناسب مع ظروف تلك المرحلة.(بشير، 1983م،41).

قام المفتشون الإنجليز بإحصاء الخلاوي المنتشرة في أنحاء البلاد كما قام مستر جيمس كري المسؤول عن التعليم بعد المستر ونجت السكرتير الإداري لحكومة السودان بتحويل بعض الخلاوي إلى كتاتيب نموذجية ودفع إعانات شهرية لعدد قليل منها لتشجيع مشايخ الخلاوي على إدخال المواد العلمية في المقررات – في الأعوام التي تلت عام 1910م أخذت الحكومة تنظر إلى الخلاوي كنظام مفيد لحياة الناس وكجزء ضروري من نظام التعليم، ولم تعد الخلوة جزءاً من الكتَّاب، بل اصبحت نظاما مستقلاً لأداء رسالة خاصة في الحياة الإجتماعية في القرية أو القبيلة وإعترفت بها الحكومة كمدرسة تهدف إلى خدمة المجتمع في الريف وتزويد المواطنين بقدر بسيط من القراءة والكتابة ومبادئ الحساب.(قاسم،1991م،1-2).

أما التعليم الحديث فقد تم تأسيس أول مدرسة إبتدائية نظامية بالسودان في عهد الخديوي عباس عام(1853م) في منطقة الخرطوم، وعين رافع رفاعة الطهطاوي مديراً لها ومعه أحد عشرة معلماً، وتحدد أن تكون فترة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وعين لها طبيب خاص يعالج الطلاب، وقد هدفت المدرسة أن تدرس الطلاب

مبادئ القراءة والكتابة والحساب، وكان سن القبول فيها يتراوح بين سبعة إلى إثني عشر عاما,(بشير،1983م،42).

في فترة الثورة المهدية كان التركيز على التعليم الديني، وتعليم اللغة العربية ومبادئ الحساب وذلك لصلته بقضايا الميراث وغيرها مما له صلة بحياة الناس اليومية، وقد أمر الخليفة عبدالله في إحدى المرات بإعداد نحو (4500) لوحاً ليكتب عليها القرآن الكريم، ولم يكن للثورة المهدية ميل نحو التعليم المدرسي النظامي وفق الطريقة الغربية لإعتبارات عديدة .(بشير، 1983م،55).

في الفترة ما بين (1900-1918) بعد وقوع السودان تحت وطأة الإستعمار البريطاني عقب معركة كرري وجه حاكم عام السودان(كتشنر) إهتمامه بإنشاء مؤسسات تعليمية تخليداً لذكرى غردون باشا الذي قتل ضمن معركة تحرير الخرطوم في 26/1/1885م حيث عين الحاكم العام عام 1900م السير جيمس كري ليكون مديراً لمصلحة المعارف في السودان وعقب تعيينه قام المسئول المكلف بجولات عديدية في أنحاء السودان وبعدئذٍ حدد أن تكون أهداف التعليم:(البشير،2004م، 118):

1-خلق طبقة من الحرفيين الأكفاء.

2-نشر التعليم بين جماهير الشعب السوداني لتمكينهم من قبل الجهاز الحكومي.

3-خلق فئة قليلة العددمن الإداريين قادرة على شغل مناصب حكومية في الوظائف الصغرى.

في الفترة من 1918-1938 وهي الفترة التي اصبح فيها السودان مستعمرة خالصة للإنجليز، وفي هذه الفترة برزت الحركة الوطنية السودانية وتعاظم دورها في قيادة حركة التمرد الوطني، مما جعل المستعمر في كثير من الأحيان ينظر بعين الريبة والشك للطبقة المتعلمة في المدارس وأخذ يشجع ويدعم خلاوي القرآن الكريم المنتشرة في الريف ويقلل عدد الطلاب الذين يقبلون في المدارس الأولية الصغرى.(بشير، 1983م، 187).

وبعد تعيين السير ستيوارت سايمز حاكماً جديداً للسودان تغيرت نظرته للمثقفين وإعتبر ضرورة التعامل والتعاون معهم لبناء دولة حديثة في السودان، وضمان الإستقرار، وتم في عهده إنشاء معهد بخت الرضا.(البشير،2004م،118-119).

وفي الفترة من 1946-1956م، وهي الفترة ما بعد الحرب العالمية الثانية حيث وضعت اوزارها ولذلك يلاحظ عدم ذكر الفترة بين 1939-1945م، بأي تطور إذ أن كل الجهود كانت قد توجهت نحو الحرب، ودعم المجهود الحربي. وتعتبر الفترة ما بعد الحرب العالمية الثانية من أفضل الفترات في الحكم الإستعماري للسودان، وقد إتسمت بالعديد من السمات في كل المجالات خاصة زيادة تنامي الحركة الوطنية وتأسيس مؤتمر الخريجين خلالها مما زاد من الإهتمام بالتعليم حيث

شهد تطورات متسارعة كماً ونوعاً خاصة تعليم البنات وزيادة عدد المدارس الأهلية. (بشير، 1983م،301).

وفي فترة ما بعد الإستقلال أولت الحكومات المتعاقبة التعليم إهتمام خاصاً حيث إستدعت حكومة السودان مجموعات من اللجان الدولية مثل لجنة (مستر سيرين) الهندي الجنسية وقد أوصت بضرورة التوسع في التعليم لا سيما الأولي منه (مهدي،2007م،25).

بيد أن أهم اللجان التي إستدعتها الحكومة كانت لجنة متى عكراوي الخبير العراقي الذي كان يعمل بهيئة اليونسكو التابعة للأمم المتحدة، وتكونت اللجنة في 22/11/1958م، من أحد عشر تربوياً سودانياً برئاسة الخبير الدولي متى عكراوي، وحددت مهمتها بأن تقوم بدراسة متأنية وشاملة تحدد أهداف التعليم في السودان.

وفي سبتمبر من عام 1960م إستدعت وزارة التربية والتعليم السودانية دكتور الكاظم الخبير العراقي ليقدم مشورته عن تقرير لجنة الدكتور(متى عكراوي)، وإقترح ما يراه مناسباً من التعديلات في مشروع عكراوي.(مهدي،2007م،26).

وعلى ضوء تقارير اللجان بشأن تطوير التعليم تقدم عام 1961م السيد زيادة أرباب وزير المعارف السوداني آنذاك لخطة تقضي تعديل الهيكل إلى نظام(6+4+4)ـ الإبتدائية، فالثانوية العامة، ثم الثانوية العليا. إلا ان هذه الخطة لم تر النور نظراً لأنها ذات تكلفة مالية عالية إذ تصل مرحلة التعليم العام إلى 14 سنة.(مهدي، 2007م،29).

كما أكد تقرير وزارة التربية والتعليم (1963م،41-45) تعليم الأولي هو الأساس لكل مراحل التعليم الأخرى وأن التوسع وإنتشاره هو السبيل الوحيد لتوعية النشئ من جهة وتقويم الكفاءات الذهنية كمراحل التعليم العليا من جهة أخرى، كما أنه يضع اللبنات الأولى من تكوين المواطن الصالح، الذي يقدر الدخول لمعترك الحياة مزوداً بهذا السلاح وحده، فينصهر معدنه وتنصقل تجاربه ويصبح في النهاية فرداً ناجحاً نافعاً لنفسه والمجموعة، بلغ عدد المدارس في عام 1956م مع إستغلال البلاد 540مدرسة صغرى 390 مدرسة أولية. تعمل المدارس الأولية بنظام الأربع سنين يجلس بها التلاميذ لإمتحان لدخول المدارس الوسطى. وكان مدرسي المدارس الصغرى يختارون من بين الحائزين على شهادة المدرسة الوسطى او ما يعادلها وفي العام 1963 بلغ عدد مدارس الأولاد الصغرى 1321مدرسة والأولية 948 مدرسة فيما بلغ عدد مدارس البنات الصغرى 326 مدرسة والأولية 345 مدرسة (قاسم،1991م، 1-2).

وفي عام 1967م إنبثقت من وزارة التربية لجنة تطوير مناهج التعليم الأولي وكان مما تطرقت له السلم التعليمي لأنه ذو إرتباط بمحتوى المنهج وإقترحت مرحلة إبتدائية من سن ست سنوات، ومرحلتين ثانويتين لكل منها ثلاث سنوات إلا أن هذا الإقتراح لم يجد طريقة للتطبيق أيضا نظرا للعوائق المادية،(مهدي، 2004،29).

ثم بدأت في عام 1969 المؤتمرات التربوية التعليمية القومية والتي كانت متزامنة مع الخطة القومية العشرية للتنمية الإقتصادية والإجتماعية الشاملة للفترات من (1960-1970/1961-1971م)

مستوعبة ضمن برامجها التوسع في التعليم العام،(مهدي، 2007م، 29).

هدفت الإستراتيجية القومية الشاملة (1992-2002م،70) إلى تصميم التعليم الأساسي لكل من يتقدم له بحلول عام 1994م، وتبدأ بعدها مرحلة الإلزام القانوني لكل أسرة بلغ طفلها سن السادسة. وقد تم إستيعاب 481491 تلميذ لعام 1996م أي بنسبة 66,45% من العدد الكلي (740,000)وهناك ولايات تجاوزت نسبة الثمانين في المائة مثل الشمالية ونهر النيل والجزيرة والنيل الأبيض والخرطوم، بل أن بعض الولايات وضعت قوانين لإلزام الآباء بإدخال أطفالهم مدارس الأساس. وضعت الحكومة عدة مشاريع لجذب الفئات السكانية البعيدة عن موقع التعليم أو التي لا تهتم به مثل: تعليم اليافعين تعليم الرحل الذين يشكلون 8,5%من سكان السودان، وقد تم منذ عام 1993م فتح 157 مدرسة أساس متنقلة تضم (12,000)ـ تلميذ وتلميذة. (التقرير الإستراتيجي السودان،1997م،26).

وفي عام 1984عقد مؤتمر المناهج القومي ومن اهم مخرجاته ضرورة إشراك الجهات ذات الصلة في عملية تطوير المناهج والإهتمام بالإتجاه الأيجابي نحو العمل اليدوي، وفي عام 1987م عقد مؤتمر قضايا التعليم ومن مخرجاته وضع منهج قومي متكامل المحتوى، وتطوير الكتاب المدرسي شكلاً ومضموناً، وفي سبتمبر 1990م عقد مؤتمر سياسات التعليم الأول، ومن أهم مخرجاته تغير السلم التعليمي إلى(8+3)، والتوسع في التعليم العام والعالي، وفي أغسطس 2002م عقد مؤتمر سياسات التربية والتعليم الثاني، ومن مخرجاته الإبقاء على سلم (8+3) والتأكيد على قومية ومركزية مناهج التعليم، وأخيراً في فبراير من عام 2012م، تم عقد المؤتمر القومي للتعليم، ومن مخرجاته زيادة عام دراسي في مرحلة التعليم العام والإهتمام بالمعلم ومشكلاته.

أهداف التعليم الأساسي في السودان:

حسب تعريف الإستراتيجه القوميه الشامله فإن مدرسه التعليم الأساسي هى المدرسه التى توفر قدر من التعليم الضروري من المعارف والقدرات الذهنيه والتربويه والروحيه والقيميه والمهارات والإتجاهات التى ينالها الفرد وتزوده بالقدر الكافي من التعليم الذي يمكنه من الانخراط فى الحياة العمليه ومن ذات المصدر يعرف أن النظام الجديد سيكون متكاملآ يربط بين الجانب النظري والجانب التطبيقي والعملي وايضآ سوف يكون متنوعاً يلبي حاجات المتعلم فى اطوار نموءه المختلفه.

لقد تم زيادة الأيام الدراسيه من مئه وثمانون يوماً دراسياً إلى مئتان وعشرة يوماً، فتكون هذه الزياده في العام الدراسي تدريجيه فيتحقق فى السنوات الثمانيه ما كان يحقق فى تسع سنوات من النظام القديم وقد تقرر أن يبدأ التلميذ تعلمه في سن السادسه بدلاً من السابعه فيكون الحاصل كسب سنتين لكل تلميذ من عمره الزمنى

وسنه من عمره الدراسي وهذه السنوان تضاف الى عمره الإنتاجى. (البشير 1990م،54-55).

وفى ضوء غايات التربيه السودانيه وضعت الأهداف التاليه التعليم الأساسى (ابوشنب،1990،53):

1. ترسيخ العقيدة الدينية وتربية الناشئة عليها، ونقل التراث الحضاري للأمة إليهم وتعديل سلوكهم وعاداتهم وإتجاهاتهم لتنبثق من تعاليم الدين وتراث الأمة والقيم الفاضلة للمجتمع.

2. تمليك الناشئة أساليب اللغة (الإستماع، القراءة، الكتابة، التحدث) ومتابعة إجادتهم لها ثم الإنتقال بهم إلى مرحلة المهارة، وذلك بتشجيع التلاميذ على الإلقاء الشعري والنثري والأدبي داخل قاعة الدرس وعقد جمعيات ثقافية وأدبية علنية، يقدم فيها التلاميذ ثمرة إنتاجهم فيكسبهم ذلك ثقة وقدرة على مواجهة الجمهور الأمر الذي له أبلغ الأثر في تنمية شخصياتهم القيادية في المستقبل مما ينفع الوطن.

3. تزويد الناشئة بالخبرات والمعلومات الأساسية التي تؤهلهم للمواطنة الفاعلة وتدريبهم على طرق جمع المعلومات وتصنيفها وتوظيفها.

4. إتاحة الفرصة للناشئة للنمو المتكامل، وإكتشاف قدراتهم وميولهم وتنمية خبراتهم ومهاراتهم.

5. تنمية شعور الناشئة بالإنتماء للوطن وملء وجدانهم بحبه والإعتزاز به، وتعريفهم بحاضاراته وتاريخه وتفجير طاقاتهم من أجل رفعته.

6. تعريف الناشئة بنعم الله في البيئة وإعدادهم لتنميتها والمحافظة عليها.

وأضاف (البشير،2004م،53).

7. تزويد التلميذ بالحد الأدنى الضروري من المعلومات والخبرات والمهارات والإتجاهات التي تتناسب مع تطور المجتمع الذي يعيش فيه.

8. إعداد التلميذ إعداداً سليماً للإندماج النشط في المجتمع بتزويده بأساسيات التعليم والثقافة من ناحية وبعض المهارات العلمية التطبيقية التي يمكن أن تصبح في مستقبل حياته نقطة إنطلاق لمشاركة نشطة وسليمة من ناحية أخرى، وبذلك يتكامل تكوينه في البعدين الفكري والنظري والعلمي التطبيقى، فالتعليم الأساسي يعتبر منهجاً واقعاً لتربية هادفة.

9. تأصيل إحترام العمل اليدوي وممارسته كأساس ضروري في الحياة ووسيلة يكتسب الفرد عبرها أتجاهات إيجابية نحوه.

10.غرس الإتجاهات والقيم الإجتماعية الوطنية والقومية والأخلاقية والدينية الأصيلة التي تعبر عن روح المجتمع وتعكس آماله وأهدافه الحاضرة والمستقبلية.

11.إعداد مواطن يمتلك منهجاً للتفكير يمكنه من النمو الذاتي علمياً ومهنياً بالإستفادة من المعطيات الجديدة في مجال المعارف التي

يحصل عليها في مرحلة التعليم الأولية أو مجال الخبرات التي يكتسبها في مجال العمل الذي ينخرط فيه.

12.تكوين مواطن متوافق مع نفسه وبيئته ومجتمعه، مواطن لا يحس بالضياع والإغتراب، مواطن لديه إحساس عميق بالإنتماء لبيئته ومجتمعه.

13.إعداد الفرد للمواطنة بحيث تكون له شخصية متكاملة في النواحي الجسمية والعقلية والسلوكية والروحية.

يرى الباحث أنه على كل القائمين بالعملية التربوية أن تتضافر جهودهم وأن يبدع كل في مجاله لكي تحقق هذه الأهداف ولكي يستطيع أن نلحق بركب التقدم العلمي والتكنولوجي في وقت أصبح فيه التعليم سمة من سمات التقدم للشعوب والإهتمام بالمعلم وتدريبه بإستمرار لكي يكون ملم بكل مستحدث في مجاله، وذلك لأنه المضخة الرئيسية التي تصب في عقول الأجيال فيجب تركيز النظر إليه.

محتوى منهج التعليم الأساسي في السودان:

لتحقيق أهداف التعليم الأساسي من وجة نظر مؤتمر سياسات التعليم والتربية يمكن إتخاذ الإجرائات التالية: (وزارة التربية والتعليم، الجهاز القومي لتطوير المناهج والبحث التربوي،1990م،6):

1- تقسيم مرحلة التعليم الأساسي إلى ثلاث حلقات دراسية تستوعب مراحل النمو وإحتياجاته، وتحقيق أهداف المنهج وطموحاته وتستجيب لواقع التعليم وتهيئ الظروف لتطويره.

2- يقترح لكل حلقة من هذه الحلقات مفهوما تربويا مناسباً تندرج تحته مجموعة من المفاهيم تعبر عن المنهج المقترح في عمومه وكلياته.

3- يجعل لكل حلقة من هذه الحلقات مدى زمنياً مناسباً بقدر الإمكان طبقاً لفترات النمو وإمكاناتها وإحتياجاتها.

4- يعالج توزيع المنهج على هذه الحلقات بشكل تتكامل فيه التربية والمعرفة بصورة تكاد تختفي فيها الفواصل والحدود بين المحاور والحقول الدراسية وبين النظرية والتطبيق وبين الدراسة والعمل والنشاط، إلا من خطوط وهمية وإعتبارية لم يكن في الأمكان تجاوزها على أن تترابط فيه الحلقات وتتكامل في مراحله النهائية.

وعليه فقد بني منهج التعليم الأساسي على أساس التكامل المعرفي بين المواد الدراسية والتقليدية، بحيث تذوب الحواجز بين الحقول المعرفية المختلفة عند معالجة موقف تعليمي معين مما يؤكد ترابط المعرفة وتكامله في الحياة الطبيعية وتأسيساً على ذلك فقد نظم المنهج بحيث يبتعد عن التنظيم التقليدي لمنهج المواد المنفصلة ويهتم بالنشاط والخبرة ويصاغ في شكل محاور، وعلى هذا الأساس تم إختيار خمسة محاور لبناء المقررات الرئيسية وهي: (وزارة التربية والتعليم، 1990م،7):

1- محور الدين: ويشمل الدين الإسلامي والدين المسيحي.

2- محور اللغة: ويعالج اللغة العربية أولاً ثم اللغة الإنجليزية فـي مرحلـة متأخرة.

3- محـور الرياضـيات: جعلـت الرياضـيات محـوراً لأنهـا مـادة أساسـية، فمنطق التطور ولغة العصـر يقتضـي بالضـرورة العنايـة التامـة بهـذه المادة.

4- محور الإنسان والكون: وهو المحور الذي يركز على نشـاط الإنسـان من خلال حركته وهـو يعمـر الأرض وتتكامـل فـي هـذا المحـور مـواد الجغرافيا والتاريخ والعلوم.

5- محور الفنون التعبيرية والتطبيقية: ويشـمل الفنـون التعبيريـة، وهـي مادة مركبة تتألف من مواد كانت تعـرف فيمـا مضـى بالمناشـط، اي مكوناتها هي مقرراتها حول حاجات الطفل الأساسـية مثـل المسـكن والملبس والصحة والغذاء.

وتتم دراسة هذا المحتوى وفقا لخطة زمنية تتكون من ثلاث حلقات هي (وزارة التربية والتعليم،1990م،8):

الحلقة الأولى:

وهي مرحلة التمييز وتمتد من الصف الأول إلى الثالث، والأعمار من (ست إلى ثمان) سنوات وهدفها تمليك مهـارات اللغـة العربيـة ومعرفـة القواعد الاساسية لعلم الحساب (مهارات التعلم) وتعمير وجدان الطفـل وربطه بقيم الدين. كما تهدف إلـى مسـاعدة التلميـذ علـى التكيـف مـع نفسه والبيئة المدرسية والاسرية.

الحلقة الثانية:

وهي مرحلة الرشد وتمتد من الصف الرابع إلى السادس، وهدفها توظيـف مهـارات اللغـة فـي إكتسـاب المعـارف مـن حقـول المعرفـة المختلفة مع إستثمار قدرات المتعلم في التكيف مع البيئة والمجتمع.

الحلقة الثالثة:

وهي مرحلة التكيف وتشمل الصفين السابع والثامن.

الحلقــة الثانيــة لمرحلــة التعليــم الاساســي فــي السودان:

تمتد إلى ثلاث سنوات من الصف الرابع إلى السادس وتضم الفئة العمرية من سن التاسعة إلى الثانية عشر وتأتي أهمية هذه المرحلة في أنها المرحلة التمهيدية لمرحلة المراهقـة وأنهـا أنسـب المراحـل لعمليـة التطبيع الإجتماعي، ومـن أهـم خصـائص المتعلميـن فـي هـذه المرحلـة، والتي حددتها البحوث والدراسات في علم النفس.

تتميز هذه المرحلة ببطء معدل النمو مقارنة بسرعته في المراحل السـابقة وزيـادة التمـايز بيـن الجنسـين بشـكل وآضـح وتعلـم المهـارات اللازمة لشئون الحياة وتعلم المعايير الخلقية والقيـم التكـوين الإتجاهـات

والإستعداد لتحمل المسئولية وضبط الإنفعالات، ومن أهم خصائص نمو المتعلمين في هذه المرحلة خصائص النمو الجسمي والحركي والحسي والعقلي واللغوي والإنفعالي والإجتماعي والديني والأخلاقي. وهي التي يجب أن تضعها في الإعتبار عند وضع محتوى المناهج.(ملحم، 2004من 274).

مضامين منهج الحلقة الثانية لمرحلة التعليم الأساسي:

يحوي منهج الحلقة الثانية لمرحلة التعليم الاساسي في السودان المضامين الأتية(مشروع المنهج المقترح لمرحلة الأساس،1995م، 190):

أولاً: تنمية الإيمان وتركيز قيم العمل الصالح والإلتزام بشعائر الدين وآدابه ويشمل هذا المضمون ما يأتي:

1. تنمية المعرفة والإيمان بالله واليوم الآخر وتنمية الإقتداء بالرسول صلى الله عليه وسلم، والإيمان بالرسل والتعرف على الكتب السماوية وحفظ قدر مناسب من أحاديث الرسول صلى الله عليه وسلم وأدعيته.
2. توثيق الصلة بالقرآن الكريم بإعتباره قاعدة المعرفة والإيمان وحفظ أجزاء من القرآن الكريم مع التجويد المناسب لها.
3. التعرف على الشعائر الدينية العقائدية والآداب الإجتماعية والأخلاق الإسلامية المناسبة لسن التلميذ مع الإلتزام بها والتدريب عليها.
4. التعرف على خلق الإنسان وغاياته ومكانته بين المخلوقات.

ثانياً: إستثمار مهارات التعليم وتنمية قدرات التلاميذ اللغوية والرياضية ويحوي هذا المضمون ما يأتي:

1.تنمية القدرة على نطق الأصوات العربية وإستخدام بعض مفرداتها وتراكيبها والتعرف على ما يحكمها من قواعد وإعراب والوقوف على قدر مناسب من الأساليب دون الإشارة إلى قواعد البلاغة والتحليل النقدي.

2.تنمية مهارات القراءة والتدريب على قواعد الإملاء والترقيم وتجويد الخط.

3.إجادة مهارات التعبير الوظيفي وتنمية مهارات التعبير الإبداعي والتذوق الأدبي.

4.تشجيع القراءة الحرة وإمتلاك مهارات الفهم وسرعة القراءة والتطبيق من خلال نماذج مختارة من النصوص الأدبية المناسبة لسن التلميذ بما يمكنه الإستشهاد بها فيما يمر به من مواقف.

5.معرفة المبادئ الأساسية للكتابة والخط والنطق باللغة الإنجليزية مع معرفة قدر مناسب من المفردات وطرائق إستخدامها وتراكيب لغوية مختلفة.

6.تعميق المعرفة بالعمليات الحسابية بما يمكنه من إستخدامها في التعامل في الحياة اليومية.

7.القدرة على رسم بعض الاشكال الهندسية المناسبة لسن التلميذ والتعرف على مبادئ الجبر.

ثالثاً: التكيف مع البيئة والمجتمع ويشمل هذا المضمون ما يلي:

1.تطبيق آداب التعامل الإجتماعية شرعاً وعرفاً.

2.التعرف على النظم والقواعد والقوانين التي تحكم المجتمع.

3.التعرف على المؤسسات ذات الأثر الإقتصادي والإجتماعي.

4.التعرف على الهجرات السكانية والتفاعل الحضاري بين المجموعات المهاجرة وأثرها في تكوين السودان الحديث.

5.التعرف على مكونات البيئة والكائنات الحية والبيئة المناسبة معها مع التوسع في معرفة الكائنات وانواعها وتراكيبها ووظائف أجهزتها وطرق المحافظة عليها.

6.التعرف على الغذاء واهميته ومصادره وأنواعه وكفاية دلالته على نعم الله.

7.التعرف الأمراض الشائعة وطرق الوقاية منها واساليب علاجها.

8.التعرف على الثروات الطبيعية في البيئة السودانية.

9.التدرب على المشاركة الإيجابية في مجالات العمل الزراعي والحرفي وميادين العمل الخيري والطوعي وترقية الخدمات الإجتماعية.

10. إكتساب الصحة الجسدية والتهذيب الروحي مما يساعد على تنمية مهارات الإبداع وقيم الجمال.

مكونات منهج الحلقة الثانية (المقررات والكتب والمراشد):

عند بناء المنهج علينا أن نراعي أن المنهج عبارة عن مجموعة من الخبرات التربوية المنسقة في إطار أهداف مرسومة تسعى إلى تحقيق نمو المتعلم في إتجاه معين، وذلك عن طريق إحداث تغييرات مقصودة قابلة للقياس في جوانب سلوك المتعلم ويكون هذا التغيير بقدر محسوب يتناسب مع طبيعة المتعلم وقدراته وإستعداده بما يتفق مع ما يسود المجتمع من فلسفة، وبما يعمل على ضمان إستقرار المجتمع ونموه وتطوره.(الوكيل، وآخرون، 2005،177).

ويتبين أيضا من مفهوم المنهج أن المنهج لا يقتصر على مجرد مجموعة من الحقائق أو المعلومات التي تصاغ وتقدم في كتاب مدرسي بل تمتد وتتسع لتغطي النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية بما يؤدي إلى تحقيق نمو متكامل للمتعلم ويتبين أيضاً ان المنهج يتكون من مجموعة من المكونات (العناصر)الاساسية وهي: (الوكيل، وآخرون، 2005م،178):

1. الأهداف التعليمية التي ينبغي على المدرسة أن تسعى لتحقيقها حـتى يحقق النظام التعليمي أهدافه.

2. المحتوى الـذي يتـم إختيـاره مـن خلال أشـكال عديـدة مـن الخـبرات التعليمية التي تساعد على تحقيق الأهداف.

3. طرق التدريس والتعليم.

4. الأنشـطة التعليميـة الـتي تـترجم الخـبرات التعليميـة الـتي يتضـمنها المحتوى وطرق التدريس.

5. الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم.

6. التقويم الذي يوضح مدى تحقيق الأهداف التعليمية. وعلـى ذلـك فـإن القائمين ببناء المنهج لابد أن يكونوا على وعي كامل من أسس ومكونات المنهج.

الجدول رقم (4) يوضح مكونات منهج الحلقة الثانية لمرحلة الأساس.

جـدول رقـم (4) يوضـح مقـررات الحلقـة الثانيـة: الكتـب المراشد:

الصف	المقرر	الكتب والمراشيد
الرابع	القرآن الكريم	القرآن الكريم والتجويد مرشد المعلم
	الفقه والعقيدة	كتاب الفقه والعقيدة للصف الرابع
	الدين المسيحي	كتاب التربية المسيحية للصف الرابع
	اللغة العربية	كتاب المنهل مرشد الصف
	الرياضيات	كتاب الرياضيات مرشد الصف
	الفنون التطبيقية	كتاب مسكننا ومرشد الصف
	التربية الرياضية	مرشد التربية الرياضية الحلقة الثانية
	الإنسان والكون	كتاب الإنسان يعمرالأرض ومرشد المعلم
الخامس	القرآن الكريم	القرآن الكريم والتجويد مرشد المعلم
	الفقه والعقيدة	كتاب الفقه والعقيدة للصف الخامس
	الدين المسيحي	كتاب التربية المسيحية للصف الخامس
	اللغة العربية	كتاب المورد ومرشد الصف
	الرياضيات	كتاب الرياضيات ومرشد الصف
	الفنون التطبيقية	كتاب ملبسنا
	الإنسان والكون	الارض بيئة الحياة
	اللغة الإنجليزية	Spin ومرشده
السادس	القرآن الكريم	القرآن الكريم والتجويد ومرشد المعلم
	الفقه والعقيدة	كتاب الفقه والعقيدة للصف السادس
	الدين المسيحي	كتاب التربية المسيحية للصف السادس
	اللغة العربية	كتاب الينبوع والمرشد
	الرياضيات	كتاب الرياضيات للصف السادس والمرشد
	الفنون التطبيقية	كتاب سلامتنا
	الإنسان والكون	كتاب الموارد

المصدر: إعداد الباحث من مقرر الحلقة الثانية للتعليم الاساسي

الخطة الدراسية لمنهج الحلقة الثانية:

التخطيط Planning هو أسلوب أو منهج حديث يهدف إلى حصر الإمكانـات والمـوارد المتـوفرة ودراسـتها وتحديـد إجـراءات إسـتغلالها، لتحقيق أهداف مرجوة خلال فترة زمنية معينة (قنديل ،2000م،123).

ويعني الأخذ بالتخطيط الحفاظ على الطاقة العقلية البشرية وتنميتها، وذلك عن طريق إستخدامها في حل المشكلات حلاً أمثل، عن طريق الأسلوب العلمي في التفكير، ويعمل التخطيط عادةً على دراسـة الموارد أو المصادر الطبيعية ومصادر الإنتاج، بقصد المواءمة بينهـا وبيـن إحتياجات المجتمع (الجمل، 1983،90).

ويبدو مما سبق أن التخطيط من العمليات المهمة والرئيسية التي تنظم جهود الإنسان في العصر الحديث، ذلك أن طبيعة هذا العصر، ومـا أشتمل عليه من تعقيدات وتقنيات تتطلب طريقة لتنظيـم وتسـيير حيـاة الإنسان بطريقـة تختلـف عمـا كـان متبعـاً فـي العصـور السـالفة، الـتي تميزت ببساطة الحياة وتواضع إحتياجـات ومطـالب الإنسـان.(الحصـين، 1408ه، 167).

ولأهمية التخطيط وضرورته في شـتى المجـالات، وعلـى كافـة المستويات فقد إقتضى الأمر وجود خطة دراسية لمنهـج الحلقـة الثانيـة من مرحلة التعليم الأساسي، والتي توضح في الجدول أدناه جدول رقم(5):

جدول رقم (5): يوضح الخطة الدراسية للحلقة الثانية

المقرر	الصفوف وعدد الحصص			ملاحظات
	الرابع	الخامس	السادي	
القرآن الكريم	4	4	4	مادة منفصلة
الفقه والعقيدة	2	2	2	// //
الدين المسيحي	_	ـــ	_	يخصص له مجموع حصص القرآن
اللغة العربية	9	9	9	كل كتاب قائم بزاته
الرياضيات	6	6	6	// // // //
الإنسان والكون	4	4	4	// // // //
الفنون التطبيقية	4	4	4	// // // //
التربية الرياضية	2	2	2	مرشد الحلقة الثانية
اللغة الإنجليزية	-	3	6	كتاب spin للصفين الخامس والسادس
المجموع	31	34	37	_

المصدر: إعداد الباحث/ الخطة الدراسية للحلقة الثانية

طرق التدريس المتبعة في الحلقة الثانية:

مفهوم طريقة التدريس:

يعرفها الشافعي، وآخرون (1416ه،322) بأنها: الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التربوية التي تقدم للمتعلم وتعرض عليه ويعيشها لتتحقق لديه الأهداف المنشودة.

ويعرفها سعادة (1993م،152) بأنها: الإجراءات التي يتبعها المتعلم لمساعدة التلاميذ على تحقيق الأهداف.

الطريقة هي الإجراءات التي يتبعها المعلم لمساعدة طلابه على تحقيق أهدافه، وقد تكون هذه الإجراءات في شكل مناقشات أو توجيه أسئلة أو تخطيط لمشروع، او إثارة مشكلة تدعوا المتعلمين إلى التساؤل أو غير ذلك من الإجراءات، وهي حلقة وصل بين المتعلم والمنهج، كما تتضمن الطريقة كيفية إعداد المواقف التعليمية المناسبة وجعلها غنية بالمعلومات والمهارات والعادات والإتجاهات والقيم المرغوبة.

(العفون وآخرون،2012م،22).

وعرفها بدوي(2011م،47) بأنها: مجموعة الإجراءات التي يقوم بها المعلم وينظم خلالها الخبرات في الموقف التعليمي بطريقة ما بما يساعد على تعلم الطلاب وتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

معايير إختيار الطريقة:

طريقة التدريس التي يختارها المعلم في درس ما أو موقف من المواقف التعليمية. ينبغي أن تلائم الأهداف المنشودة من الدرس وتناسب المحتوى الدراسي وتراعي مستويات التلاميذ، وأن يضمن إستخدامها فرصاً يمارس فيها التعليم أدواراً معينة تجعله إيجابياً نشيطاً إضافة إلى توافر عنصري الألفة والإقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة، فضلاً عن إمتلاك المعلم المهارات والصفات الشخصية اللازمة لتنفيذ الطريقة التي يختارها للتدريس فإن توافرت تلك الشروط مجتمعة لطريقة من طرائق التدريس، كانت أولى بالتطبيق من غيرها، وأفضل وسيلة لذلك هي أن يطبق المعلم على الطريقة التي يختارها الشروط والمعايير التالية:(خليفة ،2003م،183).

1. ملائمة الطريقة لأهداف الدرس.
2. مناسبة الطريقة للمحتوى الدراسي.
3. ملائمة الطريقة لمستوى التلاميذ.
4. إشراك التلاميذ في الدرس.
5. تنوع المعلم في طرق تدريسه.
6. إلفة المتعلم للطريقة.
7. الإقتصاد في الوقت والجهد.

8. أن تكون لـدى المعلـم المهـارات التدريسـية والخصـائص الشخصـية اللازمة لتنفيذ طريقة التدريس التي يختارها.

في الطرائق القديمة المعلم هو محور العملية التعليمية، والعلاقة بينه وبين التلاميـذ علاقـة دكتاتوريـة تقـوم علـى التلقيـن، وهـي طرائـق مغلقة لا تسمح بالإنفتاح ولا تستثير قـدرات التلاميـذ، أمـا فـي الطرائـق الحديثة فالمتعلم هو جوهر العملية التعليمية والعلاقة بينـه وبيـن المعلـم علاقة ديمقراطية تقوم على نشاط التلاميذ، وهي طرائق مفتوحة تسمح للمتعلم بالخروج عن التقليد وتتيـح للتلاميـذ فرصـة إسـتنتاج المعلومـات المتعلقـة بالـدرس. وتنقسـم طرائـق التـدريس إلـى نـوعين:(البشـير، 2004م،47):

- عامة: وهي الطرائق التي تستخدم في تدريس جميع المواد في جميـع المستويات الدراسية. - خاصة: وهي تستخدم فـي تـدريس مـواد معينـة مثل طريقة المشروع التي تستخدم فـي تـدريس الجغرافيـا، والطريقـة المختبريـة الـتي تسـتخدم فـي دراسـة المـواد الطبيعيـة والطريقـة الإستقرائية التي تستخدم في تدريس الرياضيات وعلم المنطق.

ومن أمثلة طرق التدريس المتبعة في الحلقـة الثانيـة:(بـدوي،2011م، 48).

1. الطريقة التقليدية في التدريس أو طريقة المحاضرة.
2. طريقة الحوار والمناقشة.
3. طريقة حل المشكلات.
4. طريقة تمثيل الأدوار.
5. طريقة المداخلة الميدانية.
6. طريقة الإكتشاف.
7. طريقة التعلم الذاتي.
8. طريقة التعلم التعاوني.
9. طريقة العصف الذهني.

ومن أكثر طرق التدريس المتبعة في الحلقة الثانية هي (نبهان، 2008م،37-38):

1. **الطريقة الإلقائية:** وهي من أقدم الطرق ولعلهـا أول طريقـة بـدأ بها التعليم، وهـي تعتمـد علـى المعلـم أكـثر مـن المتعلـم، وبـذلك يفقـد الدرس حيويته ونشاطه، وهي دائماً يسمع فيها صـوت المعلـم أكـثر مـن صوت الطالب.

2. **الطريقة الإستقرائية:** فهي تسير على النمط العقلي، من ترتيب منطقي، وتنظيـم فكـري، إذ أنهـا تقـوم علـى دراسـة الأجـزاء وفحصـها، وملاحظة نتائجها، والموازنة بينها، والتعرف علـى مـا بينهـا مـن تشـابه أو تضاد، وذلك كدرس القواعد الذي تتقدمه أمثلة. وهي دائمـاً تعـرض فيهـا الأمثلة ثم تستنبط القاعدة.

3. **الطريقة القياسية:** وهـي تتقـدم فيهـا القاعـدة، أو الحكـم العـام، فتبدأ بالعام، ثم تأتي الأجزاء، وبالكل الـذي ينطـوي تحتـه الأجـزاء، فكـل إسم يفعل الفعل، يسمى فاعلاً، ويكون مرفوعاً وهكذا. وهـي دائمـاً يتـم فيها البدء بالقاعدة. ثم تأتي الأمثلة لتوضيح القاعدة.

4. **الطريقة الحوارية:** وهي طريقة تقوم على الحوار الذي يجري فـي صورة عن أسئلة وأجوبة، فيشارك فيه المعلم تلاميذه ويجري بينهم حوار يصل إلى الغاية التي يهدف إليها المعلم، وهـي دائمـاً يتـم فيهـا الوصـول إلى الحقائق عن طريق الحوار الناجح وإبداء الآراء.

وتتنوع طرق التدريس وتتعدد ولا توجد طريقة أفضل من أخرى وإنما الذي يحدد ذلك طبيعة الموقف التعليمي، وكـذلك الموضـوع الـذي سوف تقوم بشرحه للأطفال. وفي كل الأحوال أنت المسئول عن تحديد الطريقة المناسبة لتدريس النشاط وقد تستخدم أكثر مـن طريقـة خلال الدرس الواحد,(نبهان،2008م،41).

وأخيراً يرى الباحث أن المعلم الناجح هـو الـذي يسـتطيع إختيـار الطريقة المناسبه في الموقف المناسب لهـا، وأنّ أفضـل الطـرق الـتي يمكن إستخدامها للأطفال من عمـر تسـع إلـى إثنـي عشـرة سـنة وهـم يمثلون تلاميذ الحلقة الثانية هي طريقة المحاضرة والمناقشـة المفيـدة، وطريقة التعلم باللعب، وطريقة حل المشـكلات. حيـث نجـد أن المعلـم فـي هـذه الطـرق يسـعى إلـى تزويـد التلاميـذ بـالخبرات والمهـارات التعليمية، التي يرى أنها مناسبة، كما يقـوم بتقـويم مسـتويات تحصـيلهم وفقاً لإختبارات محددة يستهدف منها التعرف علـى مـدى تـذكر التلاميـذ للمعلومات التي قدمها لهم.

المبحث الثالث

تطوير وتدريب معلم اللغة العربية أثناء الخدمة

مفهوم التطوير:

يتعلق مفهوم التطوير بالتغيرات الطارئة على المعلـم، فهـو عمليـة تكشف عن اللإتجاهات والعوامل الخارجية والداخلية للظواهر، وتؤدي إلى ظهور الجديد، فالواقع لا تبقى ظواهره على حالة واحدة ثابتـة، وانمـا قـدر هذه الظواهر أن تهب عليها رياح التبدل والتغير، وأن يكـون للزمـن عليهـا سلطان لا يقهر، فإن لها تاريخاً. وهي منذ ظهورها إلى وقت زوالهـا تنتقـل من حال إلى حال جديـد. فرجـوع الظـاهرة إلـى حالـة سـابقة أو تكرارهـا مطلقاً أمر متعذر، فالتاريخ لا يعيد نفسه. فكل شئ إذن في تغير مستمر، وما التطور إلا الطابع الحتمي لهذا التغير. ويمكـن أن نقسـم التطـور إلـى قسـمين: التطـور التقـدمي، والتطـور الرجعـي.(لوشـن، 2001م، 193-194)

فالتطور التقدمي هو الذي يعود إلى تعقد بنيـة الظـاهرة المتطـورة حيث تزداد فعاليتها وهي تؤدي وظائفها. والتطور الرجعي هـو الـذي يقـود إلى تبسيط بنية الظاهرة. إن التطـور حصـيلة تفاعـل الظـواهر وترابطهـا وأثر بعضها في بعض، وللقديم والجديد أهميـة بالغـة فـي عمليـة التطـور، فالصراع بينهما هو القوة الدافعة إلى التطور، فالجديد لم يتبرع علـى غيـر مثال ولكنه يخرج من القديم، ومهما يكن من شئ فإن الصراع بين القديم والجديد- أو بين الأصالة والحداثة – بعضهم يظهر من أمرين لا خير فيهمـا: فهو يبعدها عن التغيـر المطلـق الـذي لا يعـرف الثبـات ، كمـا يبعـدها عـن الاسـتقرار المطلـق الـذي لا يعـرف التغيـر. فجدليـة الصـراع تؤكـد علـى الارتباط بين تغير الظاهرة، وبين ثباتهـا النسـبي.(لوشـن، 2001م، 193-194)

إن التطور في أي جانب من جوانب الحياة عموماً يهدف دائماً إلـى الوصول بالشئ المطور أو النظام المطور إلى أحسن صـورة حـتى يـؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامـة ويحقـق كـل الأهـداف المنشـودة منـه على أتم وجه وبأقل الوقت والجهد والتكاليف.

وهـذا يسـتدعي طبعـاً تغييـراً فـي شـكل ومضـمون الشـئ المـراد تطويره. وحقيقة إن هناك بعض الفروق ما بين التغيير والتطـوير لابـد مـن الإشارة إليها. (عقل، 2002م، 15):

أولاً: التطوير المبني على الأسس العلمية يؤدي إلى التحسـين والتقـدم، بينما التغيير قد يؤدي إلى وضع أفضل أو حتى وضع اسوأ من السابق.

ثانياً: لا يتم التطوير إلا مع إرادة قوية وعذيمـة صـادقة وإصـرار متواصـل من المقتنعين بضرورة التطوير بينما التغيير لا يرتبط بإرادة الإنسان، فقـد تحدث التغييرات نتيجة عوامل ومؤثرات خارجية ليس للإنسان دخل فيها.

ثالثاً: التطوير الشـامل إذ ينصـب علـى جميـع جـوانب الموضـوع المـراد تطويره ويرتبط بجميع العوامل المؤثرة فيه بينمـا التغييـر جزئـي وينصـب على جانب معين فقط.

ويرى الباحث أن التطوير لابد أن يشمل مفهوم تطوير معلـم اللغـة العربية وكذلك المناهج الدراسية بما تتضمن من محتوى وأهداف ثم طرق تدريس والوسائط التعليمية المستخدمة، وكذلك أساليب وأدوات التقـويم ثم نظم إعداد وتدريب المعلمين والموجهين وكل مـن لـه علاقـة بالعمليـة التعليمية عن بعد أو عن قرب.

- مفهوم التطوير في اللغة العربية:

1/ في معجـم مقـاييس اللغـة لابـن فـارس (1999م، 28) مـادة (طـور) الطاء والواو والراء أصل صحيح يدل على معنى واحـد، وهـو الإمتـداد فـي شئ من مكان أو زمان، ومنه قولهم: عدا طوره أي جاز الحد الذي هو له. ثم استعير اللفظ ليدل على شئ يتعدى.

2/ في لسان العرب لابن منظور (2004م، 156-157)

الطور التارة: تقول طوراً بعد طور أي تارة بعد تارة. والجمع أطواراً.

ومن ذلك يقول الحق جل شـأنه:(وقـد خلقكـم أطـواراً) أي ضـروباً وأطواراً مختلفة، وقيل أي خلقاً مختلفة كل واحد على حدة، وبلغ أطوريـة أي بذل غاية ما يملك من جهـد فـي أمـر مـا. فالإنسـان عنـدما يحـاول أن يتطور أو يطور من قبل غيره إنما مقصودة هو أن يبلغ غاية في الأمر الذي يريد أن يصل إليه.

3/ في المعجم الوسيط لإبراهيم أنيس وزملاؤه (بدون تاريخ،596):

أ. طار الشئ وبه وحوله.

ب. طوراً وأطواراً: قربة وحام حوله.

ج. وطوره حوله من طور إلى طور، وهو مشتق من التطور.

د. وتطور: تحول من طور إلى طور.

ه. والتطـور: التغييـر التـدريجي الـذي يحـدث فـي بنيـة الكائنـات الحيـة وسلوكها.

و. ويطلق أيضاً على التغيير التدريجي الذي يحدث في تركيب المجتمـع أو العلاقات أو النظم أو القيم السائدة فيه.

- مفهوم التطوير إصطلاحاً:

1/ المفهوم العام للتطوير:

هو الوصول بالشـئ المـراد تطـويره إلـى أحسـن أو أفضـل صـورة ممكنة حتى يحقق الأهداف المنشودة على أتـم وجـه وبطريقـة اقتصـادية في الوقت والجهد والمال. الأمر الـذي يتطلـب إجـراء تغييـر فـي الاتجـاه الايجابي...

والتطوير يكون دائماً نحو الأفضل والأحسن، ويتـم بـإرادة الإنسـان وتصـميمه حيـث يتـوافر شـرط القصـدية أو التعمـد. (سـعادة وآخـرون، 2002م، 491).

2/ مفهوم التطوير عند التربويين:

يقصد بتطوير المناهج وتحديثها إدخـال تجديـدات ومسـتحدثات فـي مجالها بقصد تحسين العمليـة التربويـة ورفـع مسـتواها بحيـث تـؤدي فـي النهاية إلى تعديل سلوك التلاميذ وتوجيهه في الإتجاهات المطلوبـة، وفـق الأهداف المنشودة(سرحان، 1985م، 205).

كان التطـوير قـديماً عملاً عشـوائياً لا يقـوم علـى أسـاس أهـداف واضحة أو خطط مدروسة أو تقديم سليم. أمـا فـي ظـل الاتجـاه العلمـي للمناهج فإن التطـوير يمثـل تغييـراً جـذرياً شـاملاً للمناهـج وفـق أهـداف واضحة محددة، وتخطيط علمي، وتجريب ميداني يحدد مشكلاته ونـواحي قـوته أو ضـعفه، ويمهـد الطريـق لمزيـد مـن التطـوير... والتطـوير بهـذا المفهوم عملية شاملة واسعة الأرجاء مترامية الأطراف وترتبـط بالثقافـة وتغيراتهـا السـريعة المتلاحقـة بالتلميـذ وبـالمعلم وبالمدرسـة، والمجتمـع والبيئة والعصر والحياة المعاصرة.(سرحان، مرجع سابق، 206).

- دواعي التطوير في التربية:

للقيـام بعمليـة تطـوير المناهـج التربويـة فـإن هنـاك العديـد مـن المبررات والدواعي التي تجعـل القـائمين علـى أمـر التربيـة فـي بلـد مـا يقدمون على التطوير وهي في مجملها دواع وأسباب ترتبط بالماضـي أي عند الإعداد السابق، ودواعي وأسباب أخرى تتعلق بالمستقبل والتنبؤ بمـا يمكن أن يحدث وإستصحاب ذلك في المنهاج البـاحثي.(الوكيـل، وزميلـه، 1988م، 164-166).

ومـن الأسـباب والـدواعي للتطـوير: (سـعادة وآخـرون، 2002م، 494)

1. عدم وجود فلسفة تربوية واضحة ومحددة للمنهج.
2. قصور في الوسائل التعليمية المستعان ومحددة للمنهج، وعـدم كفايـة الأنشطة التعليمية بالنسبة للمنهج.
3. قصور في برامج التقويم.
4. المعوقات الإدارية.
5. عدم كفاية أداء المعلم.
6. التوقعات المستقبلية.

- دور المعلم في عملية التطوير:

وبما أن المعلم ستقع عليه مسؤلية التنفيذ السليم والصحيح للمنهج الـتربوي المتطـور وبمـا أنـه ألصـق الجهـات بالتلاميـذ الـذين يسـتهدفهم المناهج التربوية، فإن دوره يعد دوراً محورياً وأساسياً إذ هو ليس كمجـرد وسيط بين المجتمع، والمدرسة بل هو حجر الزاوية الذي تعتمد عليـه كـل

عمليات نجاح المناهج سواء كانت متطورة أم تقليدية لاسيما في هذا العصر الذي نعيشه... ينظر اليوم إلى صناعة المعلم على أساس أنها مهنة ممتدة ومؤثرة في صنع الناشئة، والأجيال المتعاقبة وتتطلب هذه المهنة الإعداد الجيد لكل من يختارها، فهي ليست كما كان الحال قديماً تقمص الطالب المعلم لأفعال وأقوال وأساليب معلميه، بل هي امتلاك مجموعة من المهارات الأساسية التي لابد منها للإضطلاع بهذه المهمة المعقدة. (محمد،2013م، 178)

ولتحقيق وضمان نجاح التطوير لابد من إشراك المعلمين في جميع المراحل التي يمر بها تطوير المنهج، ويكون ذلك بانتقاء ممثلين لهم يعملون جنباً إلى جنب مع المختصين والخبراء في عمليات تطوير المناهج.(الوكيل، وزميله، 1988م، 195)

التدريب:

شغلت قضية التدريب وإعادة التدريب والتنمية الذاتية للموارد البشرية مكان الصدارة عند بناء المنظمات المتطورة، لآن الفرد يمثل الوسيلة، والهدف لإنجاز وأداء الأعمال والمهام المطلوبة. وقد أخذت الكثير من المنظمات في التفكير في إعادة تنمية مهارات العاملين الفنية والعلمية، والفكرية والثقافية من خلال استخدام أساليب التدريب المتعددة والمتنوعة لمواكبة التطورات المختلفة، واكتساب المعارف والخبرات الجديدة، مما دفع بيوت الخبرة البشرية في مجال تنمية الموارد البشرية إلى محاولة وضع الأسلوب الأمثل في تقديم وتصميم وإعداد البناء الجيد للموارد البشرية. (محمد، وحواله، 2005م، 152)

ويعود قدم التدريب إلى قدم الحضارة الإنسانية وتطور مع تطور حاجات الانسان المستجدة مع مستجدات الحياة وامتلاكه القدرة والقابلية على نقل المعارف والمهارات من الآخرين وإليهم عن طريق المراقبة والتقليد والمحاكاة وبعض التوجيه والتدريب المقصود لإكتساب المهارات عبر الزمن. وفي الغالب كانت الحرفة أو المهنة أو الصنعة تتناقل بين أفراد الأسرة من الأباء إلى الأبناء، وكل جيل ينقل ما تعلمه إلى الجيل الذي يليه. (الدوري، 1976م،80). وكانت متطلبات الحياة على سهولتها تتطلب هذا النوع من التدريب. والتعليم مهنة كبقية المهن يتم تناقلها والتدريب عليها بطرائق بدائية سهلة عن طريق الحلقات الدراسية (الكتاتيب) التي يعقدها العلماء ويتوافد عليها طلاب العلم للمشاركة الفعلية مع العلماء (المدربين) حتى يجيزوا بعض التلاميذ ليصبحوا معلمين مستقبلاً، ليتدرب على أيديهم جيل آخر من الدارسين وهكذا.

أما التدريب في الـوقت الحاضـر فهـو نشـاط مخطـط يهـدف إلـى إحـداث تغييـرات عنـد المتـدربين تتنـاول معلومـاتهم وسـلوكهم وأدائهـم وإتجاهاتهم بكفـاءة وفعاليـة إنتاجيـة عاليـة. (الخطيـب، وأحمـد، 2001م، 272)، ونتيجة التطور المستمر في المجتمعات البشرية وجب أن يـوازي ذلك تطور في كفاءة الأفراد وتـأهيلهم ليسـهموا فـي إدارة عجلـة التغييـر والتطور في مجتمعاتهم، ولعل برامج التدريب إحدى الأدوات التي تسـاعد هؤلاء الأفراد للنهوض بالعملية التعليمية لتـواكب التطـور العصـري. لـذلك تولي الأنظمـة التربويـة فـي الـدول إهتمامـاً متزايـداً للتـدريب فـي أثنـاء الخدمة بوصفه مصدراً أساسياً في تنمية القوى البشرية العاملة في حقل التربية والتعليم، لأنه أداة مهمة فـي إحـداث التغييـر والتطـوير فـي شـتى جوانب العملية التربوية. ولكـي يـؤدي التـدريب أهـدافه المتوخـاة لابـد أن يكون القائمون عليه على وعي ودراية تامة بالمبادئ والأسس الـتي يقـوم عليها وبالفعاليات والأنشـطة الـتي يتضـمنها وبالوسـائل والأسـاليب الـتي يعتمـدها. والتـدريب عمليـة تسـتهدف تطـوير أداء العـاملين والبتـالي أداء المنظمة وفاعليتها عن طريـق تزويـد المتـدربين بالمعـارف والمعلومـات المطلوبـة واكسـابهم المهـارات والخـبرات المناسـبة وتنميـة إتجاهـاتهم الإيجابية المطلوبة.

(حسن،1993م، 4).

مفهوم التدريب:

للتدريب أهمية قصوى كعنصر رئيسـي فـي عمليـة التنميـة العلميـة والفنية الإدارية، ومن ثم فهو يتطلب عناية فائقـة فـي التخطيـط والتنفيـذ والمتابعة والتقويم ضماناً لتحقيق الأهداف المحـددة، حـتى يتمكـن الفـرد العامـل مـن أداء عملـه بأسـلوب فعـال ذي إتجاهـات ايجابيـة (الخطيـب، والخطيب، 2006م، 300).

لقد تعددت التعاريف حول مفهـوم التـدريب إلا أنهـا متفقـة علـى الركـائز الأساسية لعملية التدريب، فقد عرفه الهيتي(1999م،15): على أنه جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجراء تغييـر مهـاري ومعرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية أو المسـتقبلية لكـي يتمكـن من الإيفاء بمتطلبات عمله أو أن يطـور أدائـه العملـي والسـلوكي بشـكل أفضل.

وكذلك ورد في موقع مركز الدواسري للتدريب بـأنه: نشـاط لنقـل المعرفة من تنمية نمـاذج التفكيـر وأنمـاط الأفعـال وتغييـر سـلوك الفـرد وعاداته ومهاراته وقدراته اللازمة في أداء العمل مـن أجـل الوصـول إلـى الهـدف المنشـود علـى يـد معلـم فعـال. (www. Dew aser edu.gov-sa/tdreab.htm)

وعرفه عبدالعزيز الجليل (2000م، 23) بأنه: عملية تزويد الأفـراد أو الجماعات بالمعلومـات والخـبرات والمهـارات وطـرق الأداء والسـلوك بحيث يكون هـؤلاء الأفـراد أو الجماعـات قـادرين علـى القيـام بوظـائفهم بفعالية وكفاءة.

وأضاف السماني (2012م،8) بأنه: عبارة عن عملية مخططة ومنظمة ومستمرة تهدف إلى تنمية مهارات وقدرات الفرد وزيادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته مما يمكنه من أداء مهام وظيفته بكفاءة.

أهمية التدريب:

إن من أبرز سمات العصر الحديث تلك التغيرات الهائلة والمستمرة في المعارف الإنسانية وما يترتب على ذلك من تغييرات مستمرة من نظم العمل، مما يستوجب إعادة تنمية قدرات القوى العاملة لمواجهة تلك التغيرات واستيعابها والتكيف مع مقتضياتها، ولاشك أن مؤسسات التعليم العالي والتعليم العام لا تستطيع وحدها ملاحقة هذا التقدم العلمي السريع، لذلك تزداد الحاجة إلى التدريب الفعال المستمر الذي يستجيب لحاجات هذه التغيرات المستمرة في مختلف المجالات، فقد أصبح تدريب القوى العاملة ضرورة لا غنى عنها في أي قطاع نتيجة التطور الهائل في المعرفة وتطبيقاتها المختلفة (الخطيب والخطيب، مرجع سابق،301).

ولاشك أن هذه الأهمية المتزايدة للتدريب إذا كانت تمثل ضرورة ملحة لكافة الدول بصفة عامة إلا أنها أكثر إلحاحاً بالنسبة للدول النامية نظراً للعبء المضاعف الملقى على عاتق إدارات التدريب والمتمثل في اللحاق بالمعارف وتطبيقاتها. وتبرز أهمية التدريب في أنه يؤدي إلى تحسين الأداء في الحاضر والتأهيل للقيام بمسئوليات أكبر في المستقبل بالنسبة للأفراد الذين يلتحقون لعمل لأول مرة وخاصة الأعمال التي لم يسبق لهم التدريب عليها، فإنهم يحتاجون إلى التدريب على طبيعة هذه الأعمال، مما لاشك فيه أن شعور المتدرب بأهمية التدريب أمر مهم، وتوافر هذا الشعور يؤدي إلى تقبله للتدريب والاستفادة منه. (السماني، 2012،9).

فوائد التدريب:

تحقق عملية التدريب الفوائد التالية كما لخصها الخطيب(2006م، 304):

1. رفع الروح المعنوية للعاملين على اهتمامهم الجيد بأعمالهم، وزيادة قدرتهم على الأداء، وتحقيق ذاتهم من خلال رضاهم عن أنفسهم وأعمالهم.

2. تمويل المؤسسة بالكفاءات البشرية بشكل مستمر عن طريق تحسين عناصرها لتتناسب مع المتطلبات القائمة.

3. تقليل الإشراف حيث أن الموظف قليل الأخطاء يمارس الرقابة الذاتية.

4. تخفيض النفقات جراء زيادة الخبرات وتحسين مستويات الأداء.

5. غرس أخلاقيات المهنة واكتساب سلوكيات جديدة وطرق التفكير السليم الأمر الذي يخلق مناخاً جيداً للعمل.

6. تـأمين مسـتلمات السـلامة المهنيـة للعـاملين بعـد تحسـين كفـاءتهم ومهاراتهم في العمـل الأمـر الـذي يقلـل مـن إصـابات العمـل والأمـراض المرتبطة به.

7. إن المعارف وتطبيقاتها متجددة مما يستوجب تـدريباً مسـتمراً للإيفـاء بكل المستجدات في المجالات المختلفة.

أنواع التدريب:

تشمل عملية التدريب جـوانب متعـددة يحتـاج إليهـا المعلـم لتنميـة قدراته وإمكاناته ورفع مستواه الأكاديمي والمهني والثقـافي والاجتمـاعي والشخصي، ولا يقتصر تـدريبه علـى هـذه الجـوانب فحسـب، وإنمـا يجـب تنمية مهاراته الإدارية والفنية للقيام بالمهام المتوقعة منه حيث يتم تدريبه منذ التحاقه بمؤسسات الإعداد لمهنة التعليـم فـي كليـات ومعاهـد إعـداد المعلمين، ثم بعد إلتحاقه بالعمل في المدارس، وكـذلك أثنـاء ترقيتـه فـي المناصب القيادية. (محمد، وحواله، 2005م، 153).

ويمكن تقسيم التدريب إلى نوعين: (العفون وآخرون،2012م،17)

أ- التدريب النظري: ويشمل المحاضرات والنقاشات قبل الأداء العملي أو أثنائه أو بعده بهـدف إيصـال المعلومـات إلـى المتـدربين أو تفسـير بعـض جوانب العمل المهني، كشرح آلة تشغيل بعـض التقنيـات التربويـة كجهـاز العرض فـوق الـرأس أو جهـاز عـرض المعلومـات وكيفيـة تطـبيق نمـوذج تدريسي...الخ.

ب- التدريب العملي: وهو إما أن يكون تدريباً فردياً كالتعليم المبرمج وإما تدريباً جمعياً كالعمل فـي مجموعـات، أو تطـبيق لنمـوذج تـدريبي أو حـل مشكلة مطروحة، وذلك بحسب نوع البرنامج التدريبي.

ويتداخل التدريب النظري والعملي في معظم البرامج التدريبيـة إذا لم يكن جميعها ويكمل أحدهما الآخر من ضمن خطوات تصـميم البرنامـج التدريبي.

وللتـدريب نوعـان بحسـب وقـت التـدريب، أحـدهما يقـدم للمعلـم قبـل الإلتحاق بالمهنة ويسمى (التدريب قبل الخدمة) والثاني يقدم للمعلم فـي أثناء الخدمة، وهو كما يلي: (محمد، وحواله، 2005م،153):

1. التدريب الخاص بالإعداد للمهنة، وهي مرحلة تسبق الإلتحاق بالعمـل ، وبالنسـبة للمعلميـن فهـي تمثـل مرحلـة الإعـداد فـي كليـات التربيـة أو مؤسسات إعداد المعلمين.

2. التدريب أثناء الخدمة (العمل)، لتنمية قدرات الفـرد ومهـاراته، وزيـادة كفاءته الإنتاجية، وتستمر عملية التـدريب وتـدوم بإسـتمرار عمـل الفـرد. ويتضمن هذا النوع من التدريب عدة أنواع متخصصة، وهي فـي مجموعهـا تساهم في إعداد وتنمية مهارات الأفراد العـاملين بالمؤسسـات التعليميـة على إختلاف مستوياتهم الوظيفية (معلم – إداري).

3. تدريب المعلمين الجدد في السنة الأولى لاستلامهم العمـل (المعلميـن المبتدئين).

4. تـدريب المعلميـن لرفـع كفـاءتهم مـن خلال تـدريبهم علـى المناهـج الجديدة، أساليب التعليم، والوسائل التعليمية أو غيرها من الجوانب، وقــد يكون هذا التدريب من خلال التدريب من بعد أو التدريب داخل المدرسة.

5. تدريب المعلمين وإعدادهم لممارسة أدوارهم في الإدارة التعليمية.

التدريب المستمر والنمو الذاتي للمعلم:

توجه برامـج التـدريب المسـتمر غالبـاً لإعـداد الفـرد للإسـهام فـي مجاله أو تخصصه إلى جانب تنمية مهاراته الوظيفية وإتاحة الفرص له في الحصـول علـى دخـل يرتفـع بمسـتوى معيشـته. وهـذا يعنـي أن مفهـوم التدريب المستمر هو مواصلة التعليم فـي فـروع المعرفـة للوقـوف علـى مستجدات العصر في تلك الفروع بغية تجديد المعلومـات والتعـرف علـى ما توصـل إليـه مـن اكتشـافات واختراء ات ونتائـج أبحـاث مسـتمرة، لـذا فإعداد برامج التدريب أو التعليم المستمر يخضع لعوامل وضـوابط تتمثـل في تحديد أهداف البرامج ورسم استراتيجية تنفيذه(السنوســي، 2006م، 142-143).

إن سُنَّة التطور في المجتمعات الإنسانية جعلتها دائمـة التغيـر وقـد اسهم ذلك في مختلف جوانب الحيـاة، وهـذا التطـور جعـل الأنسـان دائـم التطلع إلـى مواكبـة عجلـة التقـدم لمـا تـأتي بـه مـن جديـد، والامـل فـي مساهمة الجوانب السـلبية مـع الجـوانب الإيجابيـة فـي معطيـات التطـور التقني التي تعايشها المجتمعـات المتطـورة، ومـن بيـن هـذا وذلـك يجـب إختيار مـا يلائـم احتياجـات الفـرد الـتي هـي بالتـالي جـزء مـن احتياجـات المجتمع دون أن تؤثر في القيم والمفاهيم الإنسـانية للمجتمـع. فالتـدريب المستمر هو مطلب من مطالب التنمية في عصـرنا، ومفهـوم التـدريب أو التعليـم المسـتمر ليـس بـالمفهوم الجديـد علـى مجتمعنـا فتـوجه برامـج التدريب المسـتمر غالبـاً لإعـداد الفـرد وتنميـة مهـاراته الوظيفيـة وإتاحـة الفرصة له بمواصلة التدريب، إذ تسعى الجامعات إلى خدمة المجتمع مـن خلال خريجيها في كل عـام، وأن الجامعـات احتضـنت مفهـوم التـدريب أو التعليم المسـتمر فـي جـوانبه الواسـعة ليـواكب التطـور الحضـاري الـذي تعيشه المجتمعات المتحضرة (السنوسي، 2006م،142-143).

وقد عرف رجـال التربيـة والتعليـم، والتعليـم أو التـدريب المسـتمر بأنه: مبدأ يشمل الفرص التعليمية الرسمية وغير الرسـمية المتاحـة خلال حيـاة الفـرد بحيـث تمكنـه مـن تحقيـق أرقـى إحتمـالات النمـو الفـردي والاجتماعي، لذا فـإنه يمكـن أن يقـال عـن التـدريب المسـتمر أنـه جميـع الفـرص التربويـة المتاحـة للإنسـان وفـق نظـام متكامـل ومنسـق يشـبع طموحـــات الفـــرد الثقافيـــة والتربويـــة وتلائـــم خصائصـــه النفســـية والعضوية(عبدالهادي، 1981م،71).

إن إعداد برامج التدريب المسـتمر يخضـع لعوامـل وضـوابط تخـدم أهدافه المتمثلة في الآتي: (الصغار، 1987م، 181):

1. الهدف التعليمـي ونعنـي بـذلك صـياغة برامـج التـدريب المسـتمر فـي مجـالات مهنيـة وحرفيـة وفـق منهـج تربـوي يخضـع للأسـلوب المنهجـي وتحكمه عوامل وظروف يمكن من خلالها ربط خـبرات سـابقة للدارسـين

بخبرات جديدة وقياس مدى تأثير تلك البرامج على المستفيدين منهـا، ثـم تقديم المردود التعليمي نتيجة تطبيق تلك البرامج مقارنة بالجهد المبـذول من حيث الكم والكيف.

2. الهدف الثقافي ونعني بذلك أن تسعى برامـج التـدريب المسـتمر إلـى توصيل المستخدم في أي فرع من فروع المعرفة المتعـددة إلـى طالبيهـا على أن تكون ملائمـة تربـط بيـن المسـتجدات وطبيعـة المجتمـع وواقعـه ليسهل على الجميع استيعابها والإستفادة منها.

3. الهـدف التطـبيقي ونعنـي بـذلك احتضـان الأفكـار الجديـدة والتقنيـات الحديثة وتطبيقها في أي موقف مـن المواقـف بغيـة تنميـة تلـك المرافـق التي تعمل على تطوير المجتمع ونمائه.

الأسس النظرية للتدريب:

يعتمد التدريب على الأسس والمكونات الخاصة بـه مـن النظريـات التعليمية كالنظرية المعرفية والسلوكية والإنسانية والاجتماعية ويستمدها منها.

أ/ الأساس السلوكي:

يحدد الدُرَّة (1988م،68) الإفتراضات التي يستند إليها هـذا الأساس وهي:

1. مبدأ التعزيز: يؤدي التعزيز إلـى التكـرار وإلـى التطـوير (دعـم الاجابـة الصحيحة).

2. مبدأ تعديل السلوك: تغير الظروف والشروط لإكتساب المهارات التي يقوم بها المتعلم أو المتدرب يؤدي بالضرورة إلى تعديل أداء المتعلم لتلك المهارات وتحسينه (إعادة تنظيم عناصر الموقف التعليمي).

3. مبدأ التدريب: تكرار المهارة التي يؤديها المتعلم على نحو صحيح يؤدي إلى تعلم فعال ومستوى أداء عالٍ (الممارسة أو التكرار حتى الإتقان).

ب/ الأساس الإنساني:

إن الافتراضات التي يستند إليها هذا الأساس هي: (الدُرَّة ، مرجـع سابق،73):

1. مبـدأ التعلـم عـن طريـق العمـل (تكليـف الطـالب بالعمـل الفـردي أو الجماعي).

2. مبدأ التطبيق المعرفي (التطبيق الصفي أو الميداني).

3. مبدأ الإهتمام بـالجوانب الوجدانيـة والانفعاليـة فـي التعليـم والتـدريب لغرض اكتساب المتعلم للإتجاهات والقيم الإيجابية لتنميـة الإنتمـاء لمهنـة التعليم.

4. مبدأ تعزيز التعليم والتدريب وإعتماد الأنشطة التعليمية الموجهـة الـتي تعمل على تكيف التعليم للحاجات الفردية للمتدرب.

ويري (محي الدين، وعدس، 1997م،148) أن الافتراضات الـتي يستند إليها الأساس الإنساني هي:

1. يُولـد كـل فـرد بطبيعـة أساسـية داخليـة تُشـكل بـالخبرات والأفكـار اللاشعورية.

2. التركيز على المتعلم وبناء جسور الثقة بين المعلم والمتعلم.

3. مساعدة المتعلمين على فهم أنفسهم يسرع عملية التعلم ويسهلها.

4. لكل متعلم خصائص وقدرات خاصة به.

5. قدرة الإنسان على الإبداع وسعيه للتقـدم باسـتمرار شـرط أن تتـوافر الفرص لذلك.

6. قدرة المتعلم على ضبط سلوكه.

ج/ الأساس الإجتماعي:

إن الإفراضات التي يستند إليها هذا الأساس هي(كراجه،1997م، 120):

1. إسهام التعلم الاجتماعي في زيـادة خـبرات المتعلميـن غيـر المباشـرة عن طريق التعامل مع النماذج المختلفة.

2. الملاحظة لها دور كبير في عملية التعلم.

3. التعزيز مهم في تبني السلوك الذي يتم ملاحظته.

4. أسلوب النمذجة لها دور كبير في عملية التعلم.

د/ الأساس المعرفي والبنائي:

ذهب الدُرَّة (1988م،70) إلى إمكانية تحديد الإفتراضات التي يستند إليها هذا الأساس بالآتي:

1. مبدأ التعلم عـن طريـق التفاعـل المباشـر مـع موضـوع التـدريب ومـع مثيرات البيئة مثل الأنشطة الميدانية.

2. إشتراك أكبر عدد من الحـواس فـي عمليـة التعلـم والتـدريب لتحقيـق عمليتي المواءمة والتمثيل (وذلك بإستعمال التقنيات التعليمية المتنوعة).

3. مبدأ التعلـم الإستقصـائي: إذ يقـوم المتـدرب بـدور فاعـل فـي عمليـة استقصاء المعلومات والبحث عن التفاصيل وتجميعهـا وتصـنيفها للوصـول إلى الإستنتاجات والتعميمات.

وإتفق (يوسف، ونايفة، 2000م، 37) مع (لاندي،1987م،18) على أن الإفتراضات المعرفية تأخذ شكلاً آخر كما يأتي:

1. الـتركيز علـى التفكيـر وعمليـاته بوصـفه ركيـزة لفهـم عمليـة التطـور المعرفي.

2. إعتماد البنية المعرفية وهي وحدة التعلم.

3. إعتماد العمليات العقلية بأنواعها (تذكر، واسرجاع، وتنظيم...الخ) التي يقوم بها العقل البشري، وهي أداة المعرفة والتعلم.

4. إعتماد تنظيم البني المعرفية للمتدرب وبنائها عن طريق الأنشطة والسرعة والكفاءة التي يستخدمها في الموقف التعليمي المعين(مراعاة الفروق الفردية).

5. أبعاد المثيرات البيئية يجعل نمو المتدرب أو المعلم مستقلاً ومتكاملاً.

6. ينظر للتدريب بأنه مقاوم للنسيان عن طريق التعلم المعرفي.

ويؤكد زيتون(2004م،175) أن بياجيه أسس نظريته في النمو المعرفي إعتماداً على شقين أساسيين هما:

1. الحتمية المنطقية Logical Determinisms: هي ما يخص إفتراضاته عن العمليات المنطقية وتصنيفه لمراحل النمو العقلي للطفل إعتماداً على هذه العمليات.

2. البنائية Constructivism: أو مبدأ بنائية المعرفة، أي بناء الفرد معرفته بنفسه، وهي عملية بنائية نشطة ومستمرة.

ويعتقد الباحث أن لكل نظرية أسسها التي تستند إليها في تفسير عملية التعليم والتعلم أو التدريب والتدرب، وكل هذا يعتمد بصورة أساسية على المتعلم (المتدرب) بوصفه عنصراً نشطاً، يبني معرفته بنفسه عن طريق خبرته ونشاطه وإستعداده بالتعاون مع أفراد مجموعته.

مشكلات التدريب في السودان:

على الرغم من الضرورة التي تمليها عملية التدريب قبل وبعد الخدمة في مجال التعليم إلا أنه هنالك المشكلات والمعوقات التي تقف حائل دون تحقيق وإرضاء الطموح وتمنع عملية التوسع في تدريب المعلمين ورفع مستويات أداءهم على الرغم من أهمية الإعداد والتدريب الشامل والموسع في الدائرة الثقافية والأكاديمية والمهنية ولعلنا نقف عند بعض هذه المشكلات التي أشار إليها الحسن (1983م،24):

1. أن معاهد وكليات إعداد المعلمين لابد أن ينظر إليها نظرة جديدة في إطار علاقاتها بجميع مؤسسات المجتمع وخطط تنميته ومشكلاته وطموحاته حيث أنه لا يزال الإتجاه التقليدي الذي يقوم على أساس تدريس مجموعة من المواد التقليدية.

2. عدم ثبات السياسات والإستراتيجيات: حيث أن أول عوائق التوسع في التعليم وتطوير مؤسساته ومحتواه، ومن أكبر عوائق النمو الأفقي والرأسي في عمليات تدريب المعلمين، غياب السياسات البعيدة المدى الواضحة الرؤيا الناتجة عن عدم الإستقرار السياسي وعدم الاستقرار المهني والتغيير المستمر في المواقع القيادية، وهذا لا يساعد في وضع خطط وسياسات بعيدة المدى تدفع بالعملية التربوية ومؤسسات التدريب إلى الامام.

3. البنيات الأساسية لدور الإعداد والتدريب: ويقصد بذلك التردي الذي أصاب مؤسسات الإعداد والتدريب في الأبنية والأدوات التأهيلية حيث كل الأبنية السابقة التي كانت شامخة في عصرها أصبحت بالية متدهورة وطاردة تحتاج إلى تحسين.

ويضيف الباحث أن أكبر مشكلة تواجه مؤسسات التدريب في السودان هي عدم التمويل اللازم لتلك هذه المؤسسات لكي تقوم بدورها الفعال ف ي تأهيل وتدريب المعلمين، لأن تدريب المعلم يعد من أهم مقومات إصلاح التعليم بل والدولة.

التدريب في أثناء الخدمة:

تسعى كل دول العالم لتوفير أكبر قدر من التعليم لمواطنيها وبأعلى المستويات الممكنة ولكن قليلاً من الدول يكون قادراً على تحقيق ذلك، فالدول المتقدمة وفرت التعليم الأساسي لكل مواطنيها، بل أصبحت الدراسة الجامعية متاحة لمعظم طبقات المجتمع كما هو الشأن في الولايات المتحدة الأمريكية وبعض الدول الغربية. ولكن دول العالم الثالث مازالت تسعى لمكافحة الأمية بين مواطنيها.

ولعل من أهم العقبات التي تجعل الأمر أكثر تعقيداً في الدول النامية هي توفير المعلمين وتدريبهم بالقدر الكافي لتحمل عبء التغيير المنشود، فقد فشلت كثير من سياسات المناهج نسبة لعجز المعلمين وعدم تأهيلهم بالقدر الكافي لمواكبة حركة المجتمعات. ومن الملاحظ أن كثيراً من مشروعات تغيير وتطوير المناهج قد تحطمت عند باب الفصل لعجز المعلمين عن القيام بالمطلوب منهم، وهذا يعزى إلى عوامل يأتي على رأسها عدم كفاءة المعلمين وربما تباين المادة التي يتلقونها مع الاحتياجات الحقيقية.وعلى الرغم من ذلك، إلا أن العديد من دول العالم لجأت إلى تدريب المعلمين أثناء الخدمة وذلك بهدف النمو المهني المستمر، والحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمهنية بغرض زيادة معدلات أدائهم ورفع مستوى كفاءتهم الإنتاجية وإطلاعهم على كل جديد في مجال التربية والتعليم.

ويشمل التدريب في أثناء الخدمة على تدريب الأفراد بعد ممارستهم قدراً من التعليم، في حين يهدف التدريب قبل الخدمة إلى إعداد الأفراد إعداداً كاملاً لتولي مهام معينة (عساف،2000م،69).

ويعد التدريب في أثناء الخدمة أحد جناحي تربية المعلم، لأنها عُملة ذات وجهين، وجه يتعلق بإعداد قبل الخدمة ووجه يتعلق بالتدريب في أثناء الخدمة، ومعنى ذلك أن الوجهين متكاملان، وما الإعداد إلا بداية الطريق والتدريب أثناء الخدمة هو الإستمرار على طريق تربية المعلم وتنميته، والتدريب يرفع كفاءة المعلم ويزيد من كفاءة المؤسسة التربوية ومخرجاتها، فهو الأداة الطبيعية التي إذا ما أحسن إستغلالها أمكنا تحقيق الكفاءة المُثلى للتعليم ووضع نظرياته موضع التطبيق السليم لتحقيق الأداء الأفضل وصولاً إلى النمو والرخاء للمجتمع (العبد، 1977م، 6).

مفهوم التدريب أثناء الخدمة:

يقوم هذا النوع من التدريب على فكرة قديمة- فكرة التلمذة المهنية- التي تعني أساساً أن يتقلى الموظف الجديد التعليمات والتوجيهات التي تبين له أسلوب العمل من رئيسه الذي يتولاه بالرعاية خلال الفترة الأولى، فيبين له الصواب من الخطأ والحقوق والواجبات،

وأفضل أسلوب لأداء العمل وآداب السلوك الوظيفي. (محمد، وحواله، 2005م، 171).

وقد ظهرت فكرة تدريب المعلمين أثناء الخدمة كرد فعل لعجز معاهد تدريب المعلمين عن توفير العدد الكافي من المعلمين ذو الكفاءة لمواكبة الزيادة المضطردة في المدارس وزيادة عدد الطلاب، كما أن التدريب أثناء الخدمة أزدهر مع المفاهيم الجديدة التي دعت إلى إستمرارية التعليم، والتدريب طوال فترة العمل لزيادة التأهيل ومواكبة المستجدات، وقد دعا الإسلام من قبل إلى ذلك، حيث قال الرسول صلي الله عليه وسلم: (تعلم العلم من المهد إلى اللحد)، غير أن الفكرة في العصر الحديث كانت قد إزدهرت مع بداية السبعينات من القرن الماضي حيث ظهرت مفاهيم التعليم طول الحياة أو التعليم المستمر (Continuing and Lifelong education). التي تبلورت في تقرير اليونسكو بقيادة العالم فير(Fawre) الذي ظهر عام 1972م، وقد ساعد التدريب أثناء الخدمة بعد ذلك على الإهتمام بالأنشطة داخل الفصل، وفكرة المشروعات، وإدخال أساليب جديدة في التعليم. وقد وجد مخططو المناهج في التدريب أثناء الخدمة ما يمكنهم من إدخال أفكار جديدة ومشروعات، وقد صاحب ذلك الإهتمام بالعنصر البشري الذي هو الأداة التي تحدث التغيير، كما يساهم في إهتمام الدول وكثير من المنظمات بالتدريب أثناء الخدمة وقد نشأت دراسات وتعاون دولي في هذا المجال مما أوجد كثيراً من الأمثلة والتجارب التي انتقلت من الدول المتقدمة إلى الدول النامية مما ساهم ذلك في ظهور العديد من التجارب التي نشأت وتبلورت في الدول النامية.(ربيع، 2009م، 175-176).

أما عن تعريف التدريب أثناء الخدمة، فهناك العديد من التعريفات التي أوردها الخبراء في مجال التدريب لعل من أهمها ما يلي:

عرفه (المدرس، 1972م، 224) بأنه: كل عمل منظم ومخطط له يمكن المشاركين فيه من النمو في مهنتهم عن طريق الحصول على المزيد من المستجدات في الخبرات الثقافية والمهنية والتخصصية وكل ما من شأنه أن يرفع من مستوى عملية التعليم والتعلم ويزيد من طاقات المتدربين الإنتاجية في خطة مدروسة وفي إطار إجتماعي بموجب فلسفة واضحة وأهداف معينة.

وعرفه (ناصر، 2001م، 10) بأنه: (الإرتقاء بالمعلمين علمياً ومهنياً وثقافياً وتحسين مستوى الأداء في المهن التعليمية المختلفة عن طريق تزويد القائمين بهذه المهن بالجديد من المعلومات والخبرات والإتجاهات التي تزيد من طاقتهم الإنتاجية، وتعمل على تجديد معلوماتهم وتحديثها وتحقق لهم طموحاتهم ورضائهم عن مهنتهم).

وعرفه(الحلبي، 1982م، 25) بأنه: (عملية شاملة ومعقدة تتناول جميع التدابير اللازمة لإيصال المواطن إلى وضع يخوله من الاضطلاع بوظيفة معينة وإنجاز المهام التي تتطلبها، وجعله قادراً على متابعة العمل في الإدارة العامة).

ويعرفه هندرسون(Henderson،1978م،27) بأنه: (النشاط الرسمي الذي يتم تنظيمه للمعلمين من خلال النظام المدرسي بغرض تحسين أداء المعلم ورفع كفاءته).

ويعرفه شكري، وآخرون (1992م،100) بأنه: " هو كل نشاط مخطط ومنظم يمكن المعلمين من النمو في المهنة بالحصول على مزيد من الخبرات الثقافية والمادية. كل من شأنه رفع مستوى عملية التعليم والتعلم وإزدياد طاقة المعلمين الإنتاجية" ، وأضافة شكري أيضاً: " بأنه العملية التي تهيئ وسائل التعليم وتعاون المعلمين على اكتساب الفاعلية في أعمالهم الحاضرة والمستقبلية وهو بمثابة نشاط مستمر لتزويد المعلم بخبرات ومهارات واتجاهات تزيد من مستوى أداءه لمهنته".

وأخيراً يضيف الباحث أن التدريب بهذا المعنى عبارة عن " نقل المعارف وتطوير للقدرات عند من يعد للعمل في الوظيفة العامة أو من يقوم فعلياً بمهامها"، ويقصد بالتدريب في هذه الدراسة هو تطوير قدرات العاملين في مهنة معينة خلال قيامه بها بالفعل، وبهذا نفرق بين الإعداد الذي يسبق دخول الوظيفة أو العمل، الذي هو Pre- Service Training وبين التدريب خلال الوظيفة In – Service Training.

أهداف التدريب أثناء الخدمة:

الهدف من التدريب في أثناء الخدمة هو رفع كفاية المعلم وتحسينها وتجديدها بحيث يضمن للمعلم مواكبة أحدث الأفكار والأساليب والطرائق ذات العلاقة بمحتوى ومضمون وبيداغوجية المهنة، ويؤهله ليكون في موقف سباق متسارع فيتأثر ويؤثر، ويأخذ ويعطي، ويطبق الاستحداثات ويستحدث، ويلم بنتائج البحوث ويجري الدراسات الملائمة، حتى إذا ما أو شك على بلوغ سن التقاعد كان أشبه بسنبله القمح المملوءة التي تفيض بالخير والتي يمكن أن يعم خيرها على الآخرين. في ضوء ذلك يمكن تحديد الأهداف العامة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة على النحو التالي:(عبدالقادر،1985م، 6).

1. التأهيل السريع للعاملين في المهنة بقدر محدد من المؤهلات المعرفية والبيداغوجية الواجب توفرها في المعلم بموجب معايير وقواعد معروفة لدى الأجهزة التربوية المسؤولة.
2. التأهيل السريع في مهارات التدريس والأسس البيداغوجية للذين دخلوا معترك المهنة وليس لديهم غير المؤهلات العلمية الصرفة.
3. التنشيط العرضي لكل العاملين في المهنة بوسائل استحداثية.

ويضيف ربيع (2009م، 176) الآتي:

4. القيام برفع مستوى المعلمين غير المؤهلين تأهيلاً تاماً.
5. القيام بالتدريب التأهيلي في حالة إدخال مناهج جديدة، أو مواد إضافية كما في الرياضيات والعلوم واللغات والحاسوب وغير ذلك.

6. القيام بالتدريب التأهيلي أو المستمر والذي يتطلب عـودة المعلـم مـن وقـت لآخـر للتـدريب لمـده بأحـدث النظريـات والممارسـات فـي مجـال التعليم.

ويضيف الحسن (1983م،4) الآتي:

7. تـوجيه الـدارس ليـؤدي وظيفتـه بعـد تخرجـه كمربـي ورائـد اجتمـاعي وباحث علمي على الوجه المطلوب.

8. توفير كادر مؤهل من المعلمين متخصص للعمل فـي مجـالات التعليـم المـوجه كتعليـم الموهـوبين وتعليـم الكبـار والفلاحـة والتغذيـة المدرسـية والمراكز التربوية المتكاملة.

9. المقدرة على معالجة جميع الأنشطة السلوكية، علمياً وعملياً.

10. توفير كادر مؤهل من المعلمين لتولي المناصب القيادية والعمل فـي البحوث التربوية.

ويضيف البوهي (2001م، 209-210) الآتي:

11. رفـع مسـتوى أداء المعلميـن فـي المـادة، والطريقـة، وتحسـين اتجاهاتهم وتطوير مهـاراتهم التعليميـة ومعـارفهم، وزيـادة قـدراتهم علـى الإبداع والتجديد.

12. تبصير المعلمين بمشـكلات النظـام التعليمـي القـائم، ووسـائل حلهـا وتعريفهم بدورهم، ومسئوليتهم في ذلك.

13. تعميـق وعـي المعلميـن السياسـي والقـومي لاسـتيعاب التغيـرات الاقتصادية، والاجتماعية، والسياسية التي يتعرض لها المجتمع ثـم محاولـة ترجمتها عند تلاميذهم إلى أنماط سلوكية عملية.

ويضيف محمد و حوالة(2005م، 172-173) الآتي:

14. تنمية بعض الاتجاهات الإيجابية نحو العمـل والعلاقـات الإنسـانية بيـن العاملين.

15. تفادي الأخطاء فـي أداء أعمـالهم والإقلاع منهـا مـا أمكـن، والحفـاظ على الوقت والجهد والمال في جميع مراحل العمل.

16. إكساب المتدربين أساليب التعليم المسـتمر مـن خلال تمكينهـم مـن مهارات التعلم الذاتي المستمر، أو من خلال إيجـاد إتجاهـات أيجابيـة نحـو استمرار الالتحاق بالبرامج التدريبية لتطوير قدراتهم وإمكاناتهم.

17. إعداد المعلمين والمدراء للمساهمة في البرامج التدريبية وخلـق جـو من التعاون في المؤسسات التي يعملون بها.

18. ربـط المعلـم بـبيئته ومجتمعـه المحلـي، وأيضـاً مجتمعـه العـالمي، وتدريبه على مهارات التخطيـط لتوثيـق الصـلة بيـن التلاميـذ وبيـن بيئتهـم المحلية.

أهمية التدريب أثناء الخدمة:

تتجلى أهمية التدريب الفعال في كثير من الدول التي ركزت على تــدريب القوى البشرية لديها تحسين مستمر في مهارات العاملين وتنميــة وعيهــم ومقدرتهم على الإضطلاع بالمسؤولية، وبالرغم من قلة الموارد الطبيعيــة في كثير من هذه الدول إلا أن العائد مـن التـدريب فـاق كـثيراً العائـد مـن الثروات الطبيعية لدى أغلب الدول النامية. (الأحمد، 2005م، 27)

إن حصول الفرد على الشهادة ليـس هـدفاً نهائيـاً، وليسـت مرحلـة الدراســة هــي مرحلــة إكتســاب المعلومــات، وليســت مرحلــة الخدمــة الوظيفية هي مرحلة الاسـتفادة مـن تلـك المعلومـات. فالمؤهـل العلمـي الـذي يحملـه الفـرد ربمـا لا يتلاءم مـع متطلبـات العمـل الفعليـة، كمـا أن ظروف العمـل تتطلـب بصـورة مسـتمرة زيـادة بالمعرفـة المتجـددة، ولا فائدة من التدريب في أثناء الخدمة إذا لم يسبقه التعلم الذي يــزود الفــرد بالمعلومات الفنية المتخصصة والتي تعـد الركيـزة الأساسـية فـي العمـل الذي سوف يمارسة في حياته الوظيفية، فكل منهما يكمل الآخر ويتممــه. (شريف وسلطان، 1983م، 12)

ومن هنا تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة باعتباره مصـدراً أساسـياً من مصادر إنما الموارد البشرية، كما يعد الجانب الأساسي لإعداد الأفــراد في المهن المختلفة وقد عزز ذلك مفهوم التعليم المسـتمر مؤكـداً النمـو المتواصل للأفراد، والتدريب مهمـا تنـوعت أشـكاله وأسـاليبه ومسـتوياته المختلفة فهو يستهدف زيادة العائد من رأس المـال البشـري، وذلـك عـن طريــق اسـتثمار طاقـات الأفـراد الإنتاجيـة والإمكانـات المتاحـة وتنظيـم العلاقات الإنسانية القائمة إلى أقصى درجة (Edger,1972,216).

أصبح الحديث عن التدريب بمختلف جوانبه سمة من سمات العصر وضــرورة لازمــة للمعلميــن بإعتبــاره عمليــة ديناميكيــة تســتهدف إحــداث تغيرات في معلومات وخبرات وطرق أداء وسـلوك واتجاهـات المتـدربين بقية تمكنهم من استغلال امكانياتهم وطاقاتهم الكامنة، كما أصبح التدريب مـدخلاً لاسـتخدام التقنيـات الجديـدة في النظـام الـتربوي القائم، حيـث يلاحظ أن إستخدام التقنيات المعاصرة وما يتولد عنهـا، برامـج لهـا أهميـة في عملية التعليم (E. Twilley and maddison,1971,61).

ويمكن النظر إلى أهميـة التـدريب أثنـاء الخدمـة مـن خلال النقـاط التالية:(محمد، وحوالة، 2005م، 174):

1. يُكسـب التـدريب المتـدربين معـارف ومهـارات واتجاهـات ذات علاقـة مباشرة بالعمل مما طور أدوارهم.

2. يُكسب الفرد ثقة بنفسه وقـدرة علـى العمـل مـن دون الإعتمـاد علـى الآخرين، ويدعم احترامه لنفسه واحترام الآخرين له.

3. يُكسب الفرد خبرات جديـدة تـؤهله إلـى الإرتقـاء وتحمـل مسـؤوليات أكبر، وربما قد تكون مسؤوليات قيادية.

4. يُنمي التدريب لـدى الفـرد المرونـه والقـدرة على التكيـف في حيـاته العملية.

5. التـدريب بوصـفه جهـداً منظمـاً مخططـاً يرتكـز علـى تحسـين الأداء الحالي والمستقبلي للأفراد والجماعات على حد سواء.

6. عــن طريــق التــدريب يمكــن تخفيــض النفقــات، فزيــادة المهــارات والكفاءات تؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء بالعمل.

7. يساهم التدريب في الإقلال وتسهيل الإشراف، فالمعلم المتدرب جيــدً تقل نسبة أخطائه.

المبادئ الأساسية للتدريب أثناء الخدمة:

إن عملية التـدريب فـي أثنـاء الخدمـة لا تتـم بصـورة عشـوائية، ولا يمكن أن تسير على غير هدى من فلسفة أو أهداف بل لابد من وجهة نظر واضحة المعالم تعكس فلسفة المجتمـع وقيمـه وتراعـي طبيعـة التعليـم. ولابد لبرامج التدريب في أثناء الخدمة أن تأخذ بفلسفة تربوية تهتم بـالنمو المتكامل للفرد حتى أقصى طاقاته فـي إطـار ديمقراطـي يكمـل مرحلـة الإعداد قبل الخدمة ويسعى لتحقيق فرص نمو تربوي صحيح.

وتشير صالحة (1982م،201-204) إلى أن أهم المبادئ الأساسية في التدريب هي:

1. إتاحة فرص التدريب لكل معلم يحتاج إليه من دون تمييز.

2. الإستمرار بهدف الإرتقـاء علـى وعـي بـالتطورات الجديـدة فـي نظـام التعليم وتوسيع معارفه ومهاراته في نطاق المواد التي يقوم بتدريسها.

3. الشمول بحيث يتسنى إسهام جميع المشـاركين فـي العمليـة التربويـة من شتى الفئات.

4. فسح المجال أمام المعلم نحو مستويات علمية أرقـى ووظـائف أعلـى بحيث لا يجد نفسه في حياته المهنية أمام طريق مسدود.

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

6. إشراك جميع الأطراف المعنية بالتدريب في أثناء الخدمة.

7. تنويع أساليب التدريب في أثناء الخدمة.

8. العمل على تحسين نوعية التربية المدرسية وذلـك بـأن يراعـي منهـاج تدريب المعلميـن المناهـج التعليميـة، وأن يرتبـط التـدريب بهـذه المناهـج لتلبية احتياجات المؤسسات التعليمية.

9. إعتماد الإتجاهات الحديثة في تطوير أسـاليب التـدريب مثـل: أسـلوب النظم، والأسلوب التحليلي لمهارات التعليـم، والمـدخل التكـاملي متعـدد الأساليب ...الخ.

10. الـتركيز علـى احتياجـات المتـدربين واهتمامـاتهم وقـدراتهم، وذلـك بتأمين ما يتطلب من مواد نظرية تعينهم على معرفـة حاجـات المتعلميـن النمائية وتنمي فيهم العادات والمواقف المتصلة بالتجريب والتعلم الـذاتي والتقويم الذاتي.

11. توفير فلسفة وأهداف مدروسة ومحددة للتدريب.

12. التدريب بالعمل والمشاركة الفعالة النشطة من المتدربين بـدلاً مـن المحاضرات العابرة والحضور الإسمى من المشاركين كما يلاحظ أحياناً.

13. التقويم المنتظم المستمر لعمليات التدريب ونتائجة.

دواعي التدريب في أثناء الخدمة:

بما أن غاية التدريب في أثناء الخدمة هي جعـل المعلميـن مواكـبين للتطوير والتجديد، ولضمان نجاح التدريب فـي تحقيـق هـذه الغايـة، يؤكـد المعنيــون بــه ضــرورة أن يتناســب مــع الاحتياجــات الفعليــة للمعلميــن والمتعلميــن ومــع الأهــداف التربويــة، ولهــذا يلجــأون إلــى مســح هــذه الاحتياجات التربوية وتنفيذ الدراسات الميدانيـة للكشـف عـن المشـكلات والصعوبات التي تعترض المعلمين، وعـن الجـوانب الـتي يشـعرون بـأنهم يحتاجون إلى تطويرها، ولإبراز دواعـي التـدريب فـي أثنـاء الخدمـة، فقـد أشار (شريف، وسلطان، 1983م، 11-12) الآتي:

1. تمكن المعلم من الأدوار المتجددة: لم يعد المعلمون الأكفاء هم الـذين يحشون أذهان تلاميذهم بالمعارف، ولم يعد المعلم السلطة المطلقة فـي الصف، بل أصبح هو الذي يدير المواقف التعليمية ويهيئ الفرصـة للتعليـم ويوجه المتعلمين لحسن إستغلال ما يتاح لهم من مصادر وموارد ليطـوروا قدراتهم وإمكاناتهم ويحققوا تطلعاتهم وطموحاتهم.

2. تحسين أداء المعلم: يعمل التدريب على تحسـين الأداء وزيـادة كفـاءة التربويين، بغية الوصـول إلـى درجـة عاليـة مـن الانتاجيـة بأقـل التكـاليف والخسائر، مما يسهم في تحقيق التنمية الإنسانية الشـاملة الـتي ينشـدها المجتمع.

3. تغيير العمل أو التخصـص: وذلـك فـي حـال إنتقـال المعلـم إلـى عمـل تربوي آخر كالإدارة المدرسية والإشراف التربوي والإرشاد الطلابي وغيــر ذلك الكثير من الأعمال التربويـة. أو فـي حـال تغييـر الإختصـاص وتكليـف المعلم تدريس مقرر أو أكثر ليس من تخصصه الأكاديمي، وهذا يسـتوجب تدريباً خاصاً لتمكين هذا المعلم من النجاح في عمله الجديد.

4. إتاحة الفرصة للنمو المهني والـترقي الـوظيفي: يلـبي التـدريب رغبـة المعلم وحاجته إلى التعليم المسـتمر لزيـادة كفـاءته فـي العمـل وقـدرته علـى تحسـين مهـارته الذهنيـة بمـا يكفـل لـه تقبـل الجديـد والمحافظـة بإستمرار على مستوى عال من الكفاءة. ويزيد التدريب مـن ثقـة المعلـم بنفسه ومن ثم يساعده على رفع روحـه المعنويـة، وذلـك بزيـادة الكفـاءة فـي إتقـان عملـه وفهـم التغييـرات والتطـورات العلميـة والتكنولوجيـة. وأضاف (الأحمد،2004م، 30) الآتي:

5. التنامي السريع في نظم المعرفة وفروعها المتنوعة: لم يقف التطـور عند المقدار الذي اسـتوعبه المعلـم فـي فـترة إعـداده قبـل الخدمـة، لأن المعارف تنمو وتتطور وتـزداد ولا يلبـث المعلـم حـتى يصـبح متخلفـاً عـن مستوى التطور العلمي وهنا تظهر الحاجة إلى تزويد المعلمين بكـل جديـد بين حين وآخر في برامج التدريب أثناء الخدمة.

6. تجديد الخطط التنموية: إن التبديلات المتعاقبة والتجديدات التي تتصف بها الخطط التنموية وأساليب تنفيذها وبخاصة ما يطرأ منها على مواصفات الخريجين من الأطر الفنية واختصاصاتهم ومجالات عملهم ومستوى تأهيلهم، وما يحصل من تفريع التعليم وتنوع مساقاته وأنماطه وطبيعة مستلزماته الفنية والمادية، تتطلب تطويراً وتعديلاً يلائمانه في الخطط التربوية وكفايات المعلمين على حد سواء.

7. تطور العلوم وطرائق تدريسها: إن مناهج إعداد المعلمين مهما كانت على درجة من الجودة لا يمكن لها في عصر يحفل بالتطورات والتغيرات المستمرة أن تمد المعلم بحلول للمشكلات العديدة التي تظهر في أثناء الخدمة ولا تستطيع أن تسد الفجوة التي يحدثها التفجر المعرفي سواء في مجال التخصص العلمي، أو في الجانب التربوي، فالتطورات السريعة في مادة التخصص وطرائق تدريسها وفي العلوم التربوية على وجه العموم، تحتاج إلى تدريب مستمر للمعلم في أثناء الخدمة.

8. تطور التكنولوجيا ووسائل الإتصال: يتعرض المعلم في حياته الوظيفية في عصرنا الراهن إلى متغيرات متسارعة في مجال العلوم وتطبيقاتها (التكنولوجيا) وفي مجال وسائل المعرفة والإتصالات، من الوسائل السمعية إلى الوسائل البصرية إلى التقنيات السمعية البصرية إلى الحوسبة والمعلوماتية. وكلها تقنيات حديثة ومتغيرة بإستمرار، والمعلم في حاجة إلى أن يتدرب عليها لينمي معارفه عن طريقها، وليفيد المتعلمين بها في تذويدهم بكل جديد، ويوظفها في أثناء التعليم.

9. معالجة النقص الحاصل في فترة الإعداد: لم يتلقى كثير من المتدربين في أثناء إعدادهم ما يؤهلهم لأداء وظائفهم الميدانية أداءً كاملاً، فبعضهم يعجز عن العطاء العلمي المنتظر، ومن ثم ينبغي أن يتم تدريبهم على ما فاتهم في أثناء الإعداد، وذلك إنقاذاً للمعلم من اليأس والإخفاق ومن الشعور بالنقص الذي يسبب له سوء التكيف مع وظيفته في الحياة.

وأضاف (شوقي ومحمود، 2001م، 49) الآتي:

10. 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 علمياً بكل جديد، وتغير أدوارهم في كل فلسفة تربوية جديدة، ولابد من إعادة تدريبهم للتكيف مع هذه الأدوار حتى يقوموا بوظائفهم خير قيام.

11. تطور المناهج التربوية: إن التغيرات التي تحصل في بنية المناهج التربوية ومحتواها والتطورات التي ترافقها في تقنيات التعليم وأساليب إعتمادها، داخل المدرسة وخارجها، نتيجة للعلاقات القائمة بين محتوى المناهج وطرائق التعليم والتقنيات الملائمة، أمر يستدعي تجديداً في تأهيل المعلم وإغناء خبراته العلمية والطرائقية.

كما ينبغي أن يبقى باب الأمل مفتوحاً أمام المعلم إلى حياة أفضل وإلى الترقي الوظيفي ولهذا أثره في إرتفاع معنوياته وإزدياد حيويته ونشاطه،

وهذا الترقي الوظيفي يستوجب التدريب حتى يتمكن المعلـم مـن النجـاح في عمله.

دوافع التدريب في أثناء الخدمة:

إن ضرورة التدريب المستمر ضرورة تحتمها واقـع تفجيـر المعرفـة لمواكبة معلومات الحاضر والمستقبل، وأن هنـاك عـدة عوامـل تـؤثر فـي مستوى إعداد وتـدريب المعلميـن مـن بينهـا مسـتوى ونوعيـة مؤسسـات الإعداد وإمكانياتها ومسـتوى معلميهـا ومـدى الإرتبـاط بيـن برامـج إعـداد المعلـم وفلسـفية وأهـداف مناهـج التعليـم، لـذا تهتـم الـدول المتقدمـة بموضوع التدريب أثناء الخدمة وتراه صمام الأمان نحو تحسين مسـتويات الأداء ومواكبة العصر لزيادة العائد والمردود من العملية التربوية وهـذا مـا حدا بالمسؤولين في برامج التدريب أثناء الخدمة وزيادة فـاعليتهم وتطـور مهارتهم في مجال تصميم وتنفيذ برامج التدريب أثنـاء الخدمـة، وقـد أورد (عبدالمعطي وجميل، 1980م، 303) بعض دوافع التـدريب أثنـاء الخدمـة وهي كالآتي:

1. الأخذ بمبدأ التربية المستمرة أو التعليم المستمر مدى الحياة ومواكبـة للإنفجار المعرفي ومسايرة للتطور العلمي والثقافي مما يجعل المعلمين بصفة خاصة يشعرون بالتخلف الثقافي والعلمي فور الإنتهاء من دراستهم الجامعية أو بعد ذلك بقليـل، فكـثير مـن المعـارف والمفـاهيم والنظريـات التي اكتسبها المعلمين من خلال برامج الإعـداد والتكـوين تصـبح قاصـرة، ويثبت خطأ بعضها في كثير من الأحيان، وعلى هذا لابد للمعلم مـن تجديـد وإنعـاش وصـقل حـتى يمكنـه أن يقـدم لتلاميـذه أحـدث مـا توصـلت إليـه المعرفة واكتشفه العقل البشري.

2. معالجة وتصحيح بعض مقالب برامج إعـداد وتكـوين المعلميـن، فكـثير من المعلمين يلتحقون بالمهنة بعد تخرجهم فـي معاهـد وكليـات لـم تنشـأ أصلاً لإعداد المعلم وفي هـذه الحالـة يحتـاجون إلـى مـا يسـمى بالتأهيـل التربوي وتعيين المادة أي تطويع تخصصاتهم الرفيعة لمناهج الدراسة.

3. رفع كفاية بعض المعلمين الـذين إلتحقـوا بالمهنـة دون إعـداد كـافٍ أو فعال كما هو الحال في ما يعرف بمعلم الضرورة الذين يتخرجـون بدرجـة الدبلوم وهو أقل من البكالريوس لرفع المستوى العلمي والمهنـي معـاً او الذين لم يتخرجوا من كليات التربيه ويحملون مؤهلات جامعيه غير تربويه.

4. إدخال مناهج جديدة أو تبني طرق تربويـة حديثـة أو الاسـتعانة بتقنيـات لم يألفها المعلم من قبل، كل هذا يقتضي نوعاً من التدريب أثنـاء الخدمـة يحدث تكييفاً مع الجديد والتأقلم مع المستحدث.

5. حدوث تطورات كـثيرة فـي مفـاهيم وظـائف وأسـاليب التـدريب أثنـاء الخدمـة بفعـل بحـوث العمليـات وبحـوث الكفايـة الإنتاجيـة والدراسـات السلوكية التي أجريـت فـي مجـال علـم النفـس الصـناعي وعلـم النفـس التطبيقي، كل ذلك أحدث تطوراً لمؤسسـات التـدريب فـي أثنـاء الخدمـة وزاد من دورها فـي تحسـين معـدلات الأداء وزيـادة الإنتـاج وقـد اقتبسـت التربيـة الكـثير مـن تلـك التقنيـات والأسـاليب الحديثـة المسـتخدمة فـي التدريب.

أنواع التدريب أثناء الخدمة:

يتعدد أنواع التدريب بإختلاف الأسس التي يقوم عليها ونورد بعض جوانبه على النحو التالي:

أ/ أنواع التدريب من حيث تقليديته النظرية والميدانية والذاتية الفعالة:(صلاح،1985م، 108)

1ـ **المحاضرة:** وهي نظام قـديم لا يسـتغنى عنـه فـي نقـل المعلومـات للجماعات الصغيرة والكبيرة.

2ـ **المناقشة:** وهي أسلوب يتم فيه التفاعل بيـن اعضـاء الجماعـة فـي موضوع معين وهذا النـوع مسـتخدم فـي نقـاش التعينيـات الدراسـية فـي العمل بأسلوب التأهيل التربوي ويستخدم هـذا الأسـلوب لتحسـين الفهـم وتعميقه.

3ـ **الورشة الدراسية:** وهي عبارة عن مجموعات صغيرة يتـم تقسـيم العمل بشكل تعاوني لإنجاز مشروع معين وفق جدول عمل منظـم ينفـذه المشـاركون مـع المشـرفين ثـم يسـتغل الاجتماعـات لمناقشـة التقـارير وتحليل المشاهدات كما هو الحال في معاهد التأهيل التربوي.

4. **تمثيل الأدوار:** إذ يقوم الفرد أو الجماعة بتمثيل جانب من مشكلة أو قضية هي موضوع البحث دون تحضير مسـبق حيـث يبـدأ الموضـوع حـول المشكلة التي تهم المجموعة ويشجع القائد الجماعة على عمل أمثلة فـي الوقت المناسب، ثم تناقش مواطن القوة والضعف في العمل.

5ـ **المباراة:** وهي عبارة عن تمرين عملـي علـى موقـف مـن المواقـف التعليميـة أو التربويـة، وينقسـم فيـه المتـدربين إلـى مجموعـتين يقـوم المشرف على المباراة بحسب النقاط، وتستمر المباراة لعدد معلـوم مـن الجولات وفي النهايـة يتـم تحديـد الفـائز والمبـادرة مـن أقـوى الأسـاليب التعليمية تحفيزاً لعملية التدريب وهي أقوى من عملية أسلوب التعليم في الكتب الدراسـية والمحاضـرات وتعتـبر أكـثر فعاليـة فـي الزيـادة الكميـة والنوعية للمتدرب.

6ـ **الزيارة الميدانية:** ويقيف فيها المتدرب على موضوع التدريب فـي وضـعه الطـبيعي ويكتـب المتـدرب الخـبرة المباشـرة. وتكـون الزيـارة الميدانية أما أن تعلن في يوم معين لمتدرب معين في مادة معينة وأما أن تكون مفاجئة وهي تأتي بعد أن يتقدم الدارس المعلم في عملية التدريب.

7**. التدريب بالمراسلة:** ويتم هذا النوع عندما يصـعب تنفيـذ الأسـاليب المباشرة في تغطية مجموعات كبيرة من المتدربين، حيث تبعد المسـافة بين المدرب والمتدرب وتكون وسيلة الاتصال هي المراسلة.

ب/ أنواع التـدريب أثنـاء الخدمـة مـن حيـث المسـتويات (أدهـم الصراف،1997م،120):

1. تدريب حرفي وشبه حرفي.
2. تكوين المهارات بالتدريب المهني.

3. تدريب الفنيين: كوادر وسطى فنية.

4. تدريب المهنيين: كوادر عليا.

5. تدريب الاخصائيين عن طريق دراسات عليا وبحوث.

6. تدريب إداري لكل المستويات.

ويضيف البوهي(بدون تاريخ،211-212) الآتي:

7ـ **التدريب للنمو المهني:** وهو الذي يستهدف تنمية المعلم مهنياً نتيجة التغير المستمر الذي يطرأ على المناهج وأساليب التعليم، والوسائل التعليمية.

8. التدريب بقصد التأهيل، ورفع كفاية الحد الأدنى اللازم لممارسة المهنة، وهذا النوع يستهدف في تدريب المعلمين الذين لا يحملون مؤهلات علمية أو تربوية، لرفع كفاياتهم إلى الحد الذي يمكنهم من ممارسة المهنة بنجاح.

9. التدريب لتغير السلوك والإتجاهات والقيم، مع أن الهدف من التدريب بجميع أنواعه هو تغير السلوك في نواحيه المختلفة سواء أكانت حرفية أو مهارية أو قيمية، إلا أن هناك نوعاً من الدورات يستخدم فيه الأسلوب المباشر لتغيير السلوك من ناحية معينة، مثل تحسين العلاقات الإنسانية المختلفة عن طريق فهم أعمق للنفس وللآخرين، وتنمية القدرة على الابتكار والإبداع.

10. التدريب لإعداد المتدرب لأعمال جديدة، حيث تقتضي عمليات الترقية نقل المعلم من موقع إلى موقع آخر، وهذا يجب ألا يتم قبل إعداده وتدريبه على المهارات التي يقتضيها العمل الجديد.

ج/ أنواع التدريب أثناء الخدمة حسب أهدافه (الأحمد، 2004م، 30):

1. **التدريب التكميلي:** وذلك لإستكمال النقص الناتج عن مرحلة إعداد المعلم في مؤسسات إعداد المعلمين، وقد يكون هذا النقص في الجانب الأكاديمي أو في الجانب المسلكي.

2ـ **التدريب العلاجي:** وذلك لمعالجة ضعف في أحد الكفايات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم أو العامل التربوي.

3. **التدريب التجديدي:** وذلك لمسايرة المستجدات العلمية والتربوية.

4. التدريب للأعمال والمهام الجديدة: وذلك عندما يرشح المعلم لعمل تربوي آخر خارج غرفة الصف الدراسي.

5ـ **التدريب الإنعاشي:** وهو التدريب الذي يقدم للمعلم في أثناء الخدمة لإنعاشه بمزيد من المعارف والمهارات إلى جانب تطوير الإتجاهات الايجابية نحو العمل التربوي.

وأضاف (الخانجي،1998م، 135) الآتي:

6. التدريب التكويني.

7. التدريب التأهيلي.

8. إعادة التدريب أو التدريب التحويلي.

أشكال التدريب أثناء الخدمة:

من المعروف أن بداية ظهور أشكال التدريب أثناء الخدمة كانت أمراً طوعياً وذلك في شكل دورات قصيرة تقوم في أوقات متفرقة ويشترك فيها المعلمون الأكثر التزاماً بمهنة التعليم والأكثر طموحاً، كما ساهمت منظمات واتحادات المعلمين في تبني بعض أشكال التدريب أثناء الخدمة، وكذلك مراكز وأندية التعليم والمعلمين، غير أنه كانت هناك بعض الأشكال أكثر ممارسة من غيرها، وتبنتها الوزارات والإدارات المرتبطة بالتعليم في العديد من الدول، وأخذت شكلاً رسمياً، يمكن القول أنها تتمثل في ثلاثة مظاهر أو أشكال رئيسية، وهي: (ربيع،2009م، 177)

1ـ **الدورات القصيرة:** أو مايسمى بالكورسات القصيرة (Sandwich Course) ومن الأمثلة ما وجد في البرازيل وناميبيا.

2ـ **الفصول المسائية:** وهذه انتشرت في بلاد كثيرة منها على سبيل المثال غينيا والسودان.

3. التدريب الذي اعتمد نظام التعليم المفتوح: وهو الأكثر فعالية وأنتشاراً في الوقت الراهن، وتكاد لا تخلو دولة من ممارسته وقد تعددت أشكاله.

غايات التدريب أثناء الخدمة:

يمكن تحديد الغايات التي يسعى التدريب أثناء الخدمة إلى تحقيقها بما يأتي: (محمد،1988م، 175-175)

1. تطوير وتنمية الفعالية عند العاملين، والفعالية يقصد بها الإنتاجية، فالتدريب يستهدف الحصول على أفضل إنتاجية بأقل كلفة ممكنة.

2. إختصار مدة التمرس: أي يرمي التدريب إلى التعجيل من وضع الموظف في جو الوظيفة التي تسند إليه، أي يقصد المدة التي يستغرقها الموظف لتكوين المهارة في الأعمال التي يقوم بها. دون السماح لترك الموظف ليتدرب ويتمرس بنفسه من خلال التجارب التي تتكون لديه في العمل خلال مدة طويلة.

3. استبعاد العادات السيئة في العمل.

4. رفع معنويات الموظف، من خلال ترقيته العلمية، وأنمائة الفكري والعملي نتيجة التدريب.

5. توفير إمكانات الترفيع والترقية الإدارية والوظيفية، وتحسين مستوى الإدارة.

ومن هنا تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة كما يرى الباحث بالنسبة لقطاعات عديدة من قطاعات الإنتاج والخدمات وغيرها، ولتأكيد هذه الأهمية للتدريب، نجد أن كل العاملين في مهنة من المهن مثل مهنة التدريس أو الطب أو الصيدلة أو الزراعة، أو التجارة أو غيرها... يؤكدون

اكتسابهم وتعلمهم الكثير من متطلبات وتفاصيل العمل فـي المهنـة الـتي يزاولونها أثناء القيام بعملهم وممارستهم لمهنهم، ممارسة فعالة.

مشكلات التدريب أثناء الخدمة:

تعتبر مشكلات تدريب المعلم في البلاد العربية أثناء الخدمة امتداداً طبيعياً لمشكلات الإعداد التي سبقتها كماً وكيفاً، ويرجـع ذلـك إلـى عـدم وجود سياسة موحدة للإعداد والتـدريب مع اً، وغيـاب الإحس اس بضـرورة اعتبارها وجهين لعملـة واحـدة مـن حيـث الأهـداف والفلسـفة، ونسـتطيع القول بأن هناك تنوعاً في مشـكلات تـدريب المعلـم فـي الـوطن العربـي ولعل أهمها ما يلي: (عبيدات،2007م، 142):

1. قصور الأجهزة الحالية القائمة على التدريب فـي البلـدان العربيـة عـن القيام بمهامها على الوجه المرغوب كماً ونوعاً.
2. ضـعف التنسـيق والتكامـل بيـن إدارات التـدريب والجهـات المتعـددة الآخــرى الــتي تعــاون معهــا لإنجــاز برامجهــا ومشــروعاتها كالجامعــات ومؤسســات إعـداد المعلميـن ومراكـز البحـوث، لـذلك فهـي تـؤدي إلـى تحسين محدد في التدريس، وفي البرامـج، ونسـتطيع القـول أن التـدريب أثنـاء الخدمـة لـم يكـن حـتى وقـت قريـب مناسـباً ولـم يُلـبي إحتياجـات المعلمين، كما أنه لم يخدم القرض الرئيسـي وهـو تحسـين الأداء المهنـي للمعلمين.

وأضاف محمد، وحوالة(2005م، 201) الآتي:

3. إرباك اليوم الدراسي من جهة المعلم والطلاب والإدارة.
4. إرهاق المعلم نفسه بسبب خروجه بعد إعطاء الحصص متصله.
5. الوقت المختار لايناسب المعلم للتدريب، أي أنه غير كافي.
6. إضـافة أعبـاء جديـدة عل ى المعلـم م ن خلال مـا يطلبـه المـدرب م ن تدريبات وما شابه.
7. قد يكون أيضاً المكان المختار للتدريب غير مناسب.
8. موضوع التدريب قد لا يشجع المعلم على الالتحاق به.
9. الطريقة المستخدمة أثنـاء عمليـة التـدريب (عـرض المـادة التدريبيـة) مملة ولا يشعر المعلم بالرغبة في إكمال التدريب.
10. اللامبالاة عند بعض المعلمين.
11. رفض المعلمين لفكر التدريب نفسه.

أهم المقترحات لتفعيل التنمية المهنية للمتدربين:

من أهم المقترحات التي عـن طريقهـا يتـم تفعيـل التنميـة المهنيـة للمعلمين كما أوردها محمد وحوالة(2005م،201) كالآتي:

1. طرح موضوعات التدريب على المعلمين قبل البدء بالتدريب.
2. أن يكون التدريب في نهاية العام الدراسي أو بدايته.
3. أخذ رأي المعلمين في مكان انعقاد التدريب.
4. أن يكـون عضـو التـدريب علـى درجـة كـبيرة مـن الالمـام بموضـوع التدريب.
5. أن يكون هناك نوع من التنسيق بين الجهات المختصة أثناء وضع جدول التدريب.
6. أن يكون التدريب قائمـاً علـى أسـاس تغييـر أسـلوب الأداء والسـلوك والتفكير للأفضل.
7. أن يكون التدريب قائمـاً علـى أسـاس احتياجـات العمـل، والفـرد مـن المهارات والقدرات.
8. أن تكون هناك حوافز تشـجع العـاملين علـى الاسـتفادة القصـوى مـن التدريب وتطبيق ما تدربوا عليه في أعمالهم.
9. إيجاد الظـروف الملائمـة، والمنـاخ المناسـب فـي بيئـة العمـل، وذلـك لإتاحة الفرصة للمتدربين لتطبيق ما تدربوا عليه في واقعهم العملي.
10. متابعة المتدربين بعد عودتهم لأعمالهم، وذلك لمساعدتهم علـى حـل المشكلات التي تواجههم من جراء تطبيق ما تدربوا عليه.
11. يحتاج التدريب إلى دعم مستمر من قبـل الإدارة، وتـوفير الإمكانـات الفنية والمادية.
12. أن يعامل التدريب على أنه مسـؤولية كـل مشـرف فـي أي مسـتوى إداري.

الأسـاليب والأنشـطة المسـتخدمة فـي التـدريب أثنـاء الخدمة:

هناك العديد من أساليب تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، وسوف نقتصر الحديث هنا على أهم وأشهر هذه الأسـاليب هـي: (البـوهي، بـدون تاريخ، 212-214):

1. الدورات القصيرة، والطويلة في المعاهد والجامعات ومراكـز التـدريب أثناء الخدمة.
2. الحلقات الدراسية المنظمة من أسبوع إلى عدة أسابيع.
3. الرحلات التعليمية وتبادل الزيارات.
4. دروس الراديو والتلفزيون.
5. المؤتمرات التربوية ذات المدة القصيرة.
6. الدروس النموذجية فـي شـتى الموضـوعات، مـع الاسـتعانة بالوسـائل السمعية والبصرية.
7. النقاش الجماعي، والحوار والمشروعات.

8. الورش التعليمية.
9. المحاضرات العامة والتعليق عليها ومتابعتها بالبحوث.
10. إجراء البحوث والتجارب المنظمة، والقيام بعمليات التقويم.
11. دراسات المسح التربوي والاجتماعي الهادفة.
12. البعثات الدراسية إلى الأقطار الأخرى.
13. التعليم المبرمج.
14. تعميم اختبارات التحصيل، وغيرها من وسائل القياس.
15. تجربة الدروس القصيرة.
16. دروس المراسلة.
17. تجربة الرياضيات الحديثة.
18. الأفلام التعليمية.
19. التدريب الميداني المتنقل على يد مجموعات متخصصة تمارس تدريب المعلمين في أماكنهم لمدة قصيرة.
20. المراكز التجريبية للتدريب على الأدوات، والأجهزة العملية.

ويمكن القول أن الدول أو المجتمعات التي تنشد التقدم والتطور، لابد أن تعتمد العلم أساساً لذلك، لأن مقومات التقدم تعتمد عليه، وبما أن العلم ينمو ويتسع ويتطور بسرعة كبيرة، فإن ملاحقة هذا النمو أمسى أمراً مفروغاً منه، لإستيعابه والإستفادة منه، والمحاولة للإسهام في تطوير إيجابياته عن طريق التعليم والتدريب.

التخطيط لبرامج التدريب أثناء الخدمة:

إن التخطيط لتدريب المعلمين أثناء الخدمة أمراً ليس بالسهل أو البسيط، وإنما هو أمراً في غاية الصعوبة والتعقيد، ويحتاج من القائمين عليه إعداد برامج عالية النوعية والجودة، والتأكد من مرورها بمراحل تخطيط فعال، ولذلك لضمان نجاح هذه النوعية من البرامج التدريبية. ويشير محمد وحوالة(2005م،184) إلى مجموعة من العوامل الضرورية واللازمة للتخطيط الفعال لبرامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأهم هذه العوامل ما يلي:

1. يجب أن تعطي الأهداف الأهمية والإعتبار، لأن تطوير وتحسين أداء المعلمين برنامج تعليمي، فعلى المخططين أن يدركوا بوضوح ما يسعون لإنجازه.

2. يجب تحديد مجموعة المعلمين المستهدفين للتدريب والتطوير، وجمع معلومات وفيرة عنهم، لإختيار المواد التعليمية، والإجراءات التي تتوافق مع مستوياتهم.

3. يجب إختيار وتحديد الوقت المخصص لبرنامج التدريب، إن إتخاذ القرار في هذا الصدد يجب أن يشمل المدة الزمنية للبرنامج، والوقت المناسب من العام الدراسي لتنفيذه.

4. يجب إختيار مكان التدريب بعناية فائقة، وأن تكـون غـرف الاجتماعـات جذابة وتتسع لأفـراد مجموعـة المتـدربين، وتسـمح بممارسـة النشـاطات اللازمة.

5. يجب أن يتم إختيار أنوع المـواد التعليميـة والنشـاطات التدريبيـة علـى أسـاس الأهـداف، والامكانـات المتاحـة، وجاذبيتهـا لمجموعـة المعلميـن المتدربين.

6. التقويم المنتظم لجميع برامج تدريب وتطوير المعلمين، ويعطـي مثـل هذا التقويم بيانـات عـن تحقيـق الأهـداف، ويزيـد المخططيـن بمعلومـات لتحسين البرامج التدريبية في المستقبل.

ويتضـمن التخطيـط الفعـال لبرامـج التـدريب أثنـاء الخدمـة أربعـة مراحل رئيسة هي: (محمد، وحوالة، مرجع سابق، 184-186).

1. **مرحلة تحديد الإحتياجات التدريبية:** والتي تعني تحديد المهارات المطلوب إكسابها أو تنميتها لدى أفراد وإدارات معينة.

2ـ **مرحلة تصميم البرنامج التدريبي:** والذي يعني ترجمـة الأهـداف إلى موضوعات تدريبية، وتحديد الأسلوب الذي سيتم إسـتخدامه بواسـطة المدربين في توصيل موضوعات التدريب إلى المتدربين. كمـا يتـم تحديـد المواد التدريبية مثل أجهزة العروض، السبورة، الأفلام...الخ.

3ـ **مرحلة تنفيذ برنامج التدريب:** والتي تتضمن أنشـطة مهمـة مثـل تحديـد الجـدول الزمنـي للبرنامـج، كمـا يتضـمن تحديـد مكـان التـدريب، والمتابعة اليومية لإجراءات تنفيذ البرنامج خطوة بخطوة.

4ـ **مرحلة تقييم برنامج التدريب:** يمكـن تعريـف التقييـم بـأنه: تلـك الإجراءات التي تقـاس بهـا كفـاءة البرنامـج التـدريبي ومـدى نجـاحه فـي تحقيق أهدافه المرسومة.

الإتجاهات العالميـة ف ي مجـال تـدريب المعلميـن فـي أثناء الخدمة:

لن يتسع المجال هنا للحديث عـن جميـع الإتجاهـات العالميـة الـتي ظهرت في مجال تدريب المعلمين أثناء الخدمة، ولكن سوف يتم الـتركيز فقط على أهم هذه الإتجاهات وهي التـدريب عـن بُعـد أو التـدريب القـائم على مفهوم التعليم المفتوح. ولـن يتـم الخـوض هنـا فـي مفهـوم التعليـم المفتوح وفلسفته وأهدافه ومميزاته وما شابه، فليس المجال هنا للحديث عن ذلك، ولكن سوف يتم الخوض مباشرة في مميـزات التعليـم المفتـوح في تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأهم هذه المميزات مـا يلـي: (محمـد، وحوالة، 2005م، 187-188).

1. إن إرسـال المعلميـن للتـدريب فـي معاهـد المعلميـن والجامعـات يستوجب إبعادهم عن المدارس وإيجاد البديل لهم وهؤلاء بـالطبع يكونـون غير مدربين. أما في التـدريب المفتـوح فـإن المعلـم يبقـى فـي مدرسـته والبديل غير مطلوب لأنه يقوم باعبائه كاملة.

2. التدريب في معاهد المعلمين يستوجب تدريب معلمي تلك المعاهد والكليات بواسطة أساتذة في تلك المعاهد والكليات. أما التدريب المفتوح فإنه يعتمد على متعاونين في إعداد المواد الدراسية كأساتذة الجامعات والكليات.

3. قد وجد أن التعليم المفتوح أقل تكلفة من التعليم التقليدي لكونه لا يعتمد على بنيات أساسية عالية التكلفة كالقاعات والمدارس والمباني الأخرى، ولا يعتمد على أساتذة ومعلمين على أساس التعيين الدائم.

4. التدريب المفتوح يصل للمعلمين في أماكن وجودهم.

5. إن المعلمين في المناطق الريفية والبعيدة عن المدن لا يجدون المجال للرجوع للمكتبات، أما في التدريب المفتوح والذي يوفر لهم كثيراً من المواد الدراسية والجاهزة التي تمدهم بما يحتاجون من مراجع ومواد دراسية تساعد في تدريبهم كما تساعدهم كذلك في تحضير الدرس للطلاب.

أما أشكال وأنواع التعليم المفتوح في تدريب المعلمين قد تعددت كما أن الأهداف التي تخدمها قد تنوعت أيضاً مما نتج عنه ممارسات وتجارب عديدة منها: (محمد، وحوالة، 2005م ، 189).

1. التأهيل الأكاديمي للمعلمين، فقد تناولت بعض الممارسات تأهيل المعلمين غير المؤهلين أكاديمياً. كما هو الحال في حالة تأهيل معلمي المدارس المتوسطة في كينيا إلى مستوى الثانوية ونفس الشئ في ملاوي منذ عام 1965م.

2. عندما يكون المعلمون مؤهلين أكاديمياً يستعمل التعليم المفتوح للتأهيل الفني والتدريب على طرق التدريس، ونجد هذا النوع في العديد من الجامعات الإسترالية، وجزر البحر الكاريبي.

3. النوع الثالث هو الذي يجمع بين التأهيل الأكاديمي والفني، أي تحقيق التعليم الأكاديمي الأساس وإكساب المعلمين مهارات فن التدريس، كما هو الشأن في معاهد التأهيل التربوي في السودان، وكذلك بتسوانا، حيث تم تدريب وتأهيل أكثر من 80% من المعلمين عن طريق التعليم المفتوح.

4. النوع الرابع يشمل برامج تشتمل التأهيل الأكاديمي لمواد بعينها كالرياضيات الحديثة، والعلوم، واللغات وخلافه. وقد أسهم هذا النوع من التأهيل الأكاديمي لمواد جديدة كالرياضيات الحديثة في موريشس وتدريس العلوم في مدارس الأساس في شيلي.

أما من ناحية الوسائل والأساليب التعليمية المستخدمة في برامج التدريب المفتوح، ولعل أهمها ما يلي: (محمد، وحوالة، مرجع سابق، 189-190).

1. برامج أستعملت المادة المكتوبة فقط في التأهيل وهذه أشبه ما تكون بالتعليم بالمراسلة الذي أستعمل منذ القرن الماضي. هذا النوع نجده في بورما وداهومي وجزر الهند الغربية.

2. نوع آخر أعتمـد علـى المـادة المكتوبـة، ولكـن أضـيف إليهـا التسـجيل الصوتي كما هو الحال في معهد التأهيل القومي في نيجيريا.

3. كما نجد برامج لتدريب المعلمين اسـتعملت البـث المباشـر المسـموع والمرئي (الراديو والتلفزيون) مـع المـادة المكتوبـة وقـد اشـتهرت بـذلك جامعة الراديو والتلفزيون في الصين، وفي السـودان مثـل إذاعـة جامعـة السودان المفتوحة التي تبث مـواد تربويـة تسـاعد فـي تـدريب المعلميـن وتثقيفهم.

4. ممارسات أستعملت المادة المكتوبة مع اللقـاءات العلميـة المباشـرة وجهاً لوجه والتي تتم من وقت لأخر وهذا النوع إنتشـر علـى نطـاق واسـع في زامبيا فـي أفريقيـا وكـذلك فـي برامـج تـدريب المعلميـن فـي شـيلي بأمريكا الجنوبية.

ولعل هذا النوع الرابع هو أكثر الأساليب إستعمالاً، وهو الذي تتبعه في الآونة الأخيرة الجامعات المفتوحة التي إنتشرت في مختلـف بقـاع العـالم النامي والمتقدم، ولعل أشهر الممارسات نجدها في الجامعـة البريطانيـة المفتوحة وجامعة العلامة إقبـال فـي باكسـتان، والجامعـة المفتوحـة فـي تايلاند.

إعداد الخطة العامة للتدريب أثناء الخدمة:

إن أي جهاز تدريبي مهما كان شـكله أو تنظيمـه لابـد مـن أن يوثـق الصلة بجميع الأجهزة الأخرى في الدولة التي تتصـل بعملـه مـن قريـب أو بعيــد، وعلــى الأخــص إدارات التخطيــط والبحــوث والمناهــج- وزارات التخطيط والثقافة وغيرهـا مـن الـوزارات الـتي تعنـي بـالتعليم بشـكل أو بآخر- وكذلك الجامعـات وكليـات التربيـة علـى وجـه الخصـوص وأسـاتذة الجامعات من مختلف التخصصات.

ويقوم جهاز التدريب بالتخطيط للأعمال التالية: (الأحمـد ،2005م، 202-203).

1. التخطيط لتدريب المعلمين وجميع العاملين التربويين.
2. تصميم البرامج التدريبية المختلفة.
3. إعداد التعينيات الدراسية والمواد التعليمية للدورات التدريبية.
4. تنفيذ البرامج التدريبية والإشراف عليها ومتابعتها.
5. إجراء البحوث والدراسات الميدانية لتطوير برامـج التـدريب فـي أثنـاء الخدمة.
6. الإشراف على عقد الحلقات الدراسية والمتابعة الميدانية.
7. تقويم البرامج التدريبية ومتابعة نتائج عمليات التدريب أولاً بأول.
8. تقويم المتدربين وإجراء الإختبارات لهم ورصد نتائج عمل المتدربين.
9. الإشراف على أعمال المدربين التربويين ومتابعتهم.

10. تنظيم وثائق الحضور والنجاح للمتدربين الذين يتمون الدورات التدريبية.

11. جميع المهام والواجبات الأخرى ذات العلاقة بالتدريب.

هذا وتقوم الإدارة التربوية المعنية بالتدريب بإعداد مشروع الخطة العامة للتدريب، والتي تحتوي المبادئ الأساسية بالإضافة إلى الأهداف العامة للتدريب كما تحوي على أنواع البرامج التدريبية المقترحة، وقد يعرض مشروع الخطة العامة للتدريب على الهيئات والإدارات التربوية العليا للمصادقة عليه.

مكونات نظام التدريب أثناء الخدمة:

يمكن التأكيد هنا على أنه مهما تنوعت البرامج التدريبية وتعددت أهدافها فإن كل برنامج للتدريب يبقى نظاماً قائماً بذاته، وأن أي برنامج للتدريب لا يأخذ بأسلوب النظم في تصميمه يبقى عبارة عن محاولات مبتورة قد لا تؤدي بالنتيجة إلى تحقيق الأهداف المرجوة، ومن مكونات النظام التدريبي: (الأحمد، 2005م، 205-207)

1/ مدخلات نظام التدريب: هناك ثلاثة أنواع من المدخلات

أ- مدخلات إنسانية فتتكون من جميع الأفراد الذين يشتركون في عملية التدريب، من متدربين وإداريين ومدربين وفنيين ومساعدين.

ب- مدخلات مادية تتكون من الأموال اللازمة للإنفاق على التدريب والإستمرار في مراحله المختلفة.

ج- المعلومات وتعد المعلومات الجانب الأهم من المدخلات، وتشمل البيانات والمعلومات العامة عن المدارس والإدارات والمؤسسات التربوية المختلفة، وإحتياجات الأطر التربوية، إلى جانب المناهج التدريبية من المواد والموضوعات التدريبية التي تعرض على المتدربين.

2/ عمليات نظام التدريب: وتتألف العمليات من المكونات الفرعية التالية:

أ- الأهداف: تعد الأهداف دليل المنظومة التدريبية الذي يرسم خطواتها ويوجه أنشطتها فالأهداف عبارة عن نتائج يراد من التدريب الوصول إليها.

ب- البيئة: يمارس التدريب نشاطه وسط بيئة معينة، والبيئة هنا هي مجموعة الظروف بما فيها من فرص ومعوقات على السواء، والتي تحيط بالمنظومة التدريبية، تتأثر بها وتؤثر فيها.

ج- الأساليب والطرائق: وهي التقنيات التدريبية التي تستخدم في التدريب وهي عادة تركز على الأداء النهائي المطلوب من المتدرب، ولذلك تعتمد على تحقيق التوازن بين الجانبين النظري والعملي.

د- التقويم: وهو أسلوب مستمر لا ينحصر في تقويم النتاجات النهائية، بل هي تبدأ من تقويم الاحتياجات إلى تقويم المدخلات فالعمليات فالمخرجات التي هي النتاجات النهائية.

3/ المخرجات والتغذية الراجعة: وهي الناتج النهائي الذي يصدر عـن التدريب، وأول أنواع المخرجات هو الإنسان المتدرب بعد أن مـر بالعمليـة التدريبيـة ويفـترض أنـه إكتسـب خصـائص جديـدة. والنـوع الثـاني مـن المخرجات، هو النتائج الملموسة التي سوف يحققها المتدربون في أماكن عملهـم بعـد أن إكتسـبوا الخصـائص الجديـدة. أمـا المخرجـات المعنويـة فتتمثل في الجانب الفكري والنفسي للعاملين والذي ينعكس بدوره علـى الجانب المادي.

الإحتياجات التدريبية:

تعد الإحتياجات التدريبية القاعدة التي تنطلق منهـا عمليـة تخطيـط وتصميم البرامج التدريبية، وهي تمثل الحلقة الأولى من العملية التدريبية، لذا فإن عدم تحديدها بدقة ومهارة يقلل من جدوى البرامج التدريبية، كمـا أن تقدير الإحتياجات التدريبية وتحديدها يمثل نقطة البدايـة لنجـاح برامـج التدريب، على اساسه يتم تقويم هذه البرامج التدريبية.

مفهوم الإحتياجات التدريبية:

تعرف الإحتياجات التدريبية بأنهـا " مجموعـة التغييـرات المطلـوب إحداثها في الفرد والمتعلقة بمعـارفه وخـبراته وآرائـه وسـلوكه وإتجاه اته لجعله قادراً على أداء عمله بكفاءة عالية" (دليل التدريب داخل المدرسة، القاهرة، 2003م، 37).

ويعرفهـا تـابيوت Taibot (1995م، 858) بأنه ا: " المه ارات والمعارف المتجـددة والمسـتمرة الـتي يتوقـع أن يكتسـبها الأفـراد نتيجـة التدريب".

أهمية تحديد الإحتياجات التدريبية:

تكمن أهمية تحديد الحاجات التدريبيـة للمعلميـن فـي كونهـا عـاملاً أساسـياً لتحقيـق البرنامـج التـدريبي لأهـدافه حـتى يـؤدي دوره بشـكل مناسب.

والإحتياجات التدريبية هي مجموعة التغييرات المطلوب إحداثها في معـارف ومهـارات واتجاهـات المتـدربين الـتي يحتاجونهـا فعلاً، وطرائـق التعليم التي يستخدمونها.

وعليه ينبغي قياس الإحتياجات التدريبية بأسلوب علمـي منظـم لتحديـدها بدقة كماً وكيفاً، وتحديد المعلومات والمهارات الهادفة إلى إحداث التغييـر المستهدف لرفع كفايته، وعـدا ذلـك يـؤدي إلـى هـدر الأمكانـات البشـرية والمادية، وبالتالي فشل البرنامج التدريبي جزئياً أو كلياً، ويصـبح التـدريب نشاطاً غير ذي جدوى، فيه مضيعة للوقت والجهد والمال، ويمكن تلخيـص أهمية تحديد الإحتياجات التدريبية فيما يلي: (شويطر،2009م، 84).

1.تعد الإحتياجات التدريبية الأساس الذي يعتمد عليه أي نشاط تدريبي.

2.تعد المؤشر الذي يوجه التدريب إلى الإتجاه الصحيح.

3.تعـد العامـل الأساسـي فـي تـوجيه الإمكانـات المتاحـة لتفعيـل عمليـة التدريب.

4.إن تحديد الإحتياجات التدريبية يسبق أي نشاط تدريبي، فهي تـأتي قبـل تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها.

5.إن عدم التعرف علـى الإحتياجـات التدريبيـة مسـبقاً، يـؤدي الـى ضـياع الجهد والمال والوقت المبذول في التدريب.

أما الخطوات التي تسبق تحديد الإحتياجـات التدريبيـة فتتمثـل فـي الآتي: (الأحمد، 2005م، 209).

1.التعرف على مستويات الأداء الحالية للمتدربين.

2. وضع معايير أو مقاييس واقعية لأداء المتدربين النموذجي.

3.توفير الأدوات والوسائل التي تساعد على كشف الإحتياجات التدريبية.

4.توفير وسائل وأدوات وإختبارات موضوعية لقياس أداء المتدربين.

5.الأخذ بعين الإعتبار للإحتياجات الفعليـة للمعلميـن وسـواهم مـن الأطـر التربوية ومشكلات المدارس والمتعلمين، والتي تكشف عنهـا الإسـتبانات ودراسات إسـتطلاع الـرأي ومعالجـة المشـكلات الـتي تهتـم بشـكل عـام بالاحتياجات الفعلية للمعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم.

6. إشتراك المتدربين في عمليات تخطيط وتنفيذ وإدارة برامـج التـدريب وتقويم نتائجها، يزرع الثقة والتعـاون بيـن جميـع الفئـات المعنيـة كشـرط أساسي لزيادة فاعليتها.

7.إقتناع المعلمين بأهمية التدريب وفائـدته فـي أثنـاء الخدمـة وشـعورهم بالحاجة إليه حتى يلتحقوا به ويتابعوا أنشـطته بحمـاس وفاعليـة ويطـالبوا بتنظيمه.

8.تدريب جميع المعنين بالعملية التعليمية التعلمية شـرط أساسـي أيضـاً، خاصة مديري المدارس والمشرفين والمرشـدين والمعلميـن لأن تـدريب المعلمين لـن يكـون فعـالاً إذا كـانت البيئـة المدرسـية تقـاوم التجديـدات التربوية.

تحديد الإحتياجات التدريبية للمعلمين:

تعـد الاحتياجـات التدريبيـة القاعـدة الاساسـية الـتي تنطلـق منهـا عملية تحديد البرامج وتصميماتها المختلفة، سواءاً كانت برامج تربوية ام غير تربويـة، وسـواءاً كـانت برامـج مخصصـة لقطـاع التعليـم ام لقطـاع العمال فالآلية واحدة ويمكن إتباعها في كل منظمـات التـدريب لمعرفـة الإحتياجات التدريبية التي تساعد في وضع الأهداف المـراد تحقيقهـا مـن التدريب في الحاضر والمستقبل (تريسي، 1990م، 11).

وعادة ماتظهر الحاجة إلى التدريب في أي منظمـة عنـدما يتعلـق الامـر بوضـع سياسـة عمـل جديـدة للمنظمـة، أو تنفيـذ اسـتراتيجيات مستقلة لمنظمـة، او إحـداث تغيـرات فـي ثقافـة المنظمـة، أو مواجهـة

تغيرات وتحويلات رئيسة في البيئة الخارجية للمنظمـة. (سـتون ،stone 1998م، 322).

ويتم تحديد الاحتياجات التدريبية في مجتمع ما وفق أسس علميـة منظمة تبتعد عـن الاجتهـادات الشخصـية والإرتجاليـة، كمـا تجمـع عليهـا معظم الأدبيات، وهي على النحو التالي (السيد،1998، 35-37):

1/ تحليل المنظمة (التنظيم): ويتضمن دراسة الأهداف الموضوعة والموارد المتاحة وكيفية توزيع هذه الموارد لتحقيق الأهداف.

2/ تحليل العمل (الوظيفة): ويتضـمن دراسـة الوظيفـة وتوصـيفها ومسؤولياتها وظروفها من خلال ما يتم جمعه من البيانـات والمعلومـات عن الوظيفة والهدف منها.

3/ تحليل أداء الفرد: ويتضمن دراسة الفرد شاغل الوظيفـة، لتحديـد ما إذا كان الأداء الفعلي له أقـل مـن المعـايير الموضـوعة ومـا إذا كـان العاملون في الوقت الراهن مؤهلين للتدريب ام لا.

ورد في موقع التدريب التربوي في محافظة وادي الدواسر أن تحديد الاحتياجـات التدريبيـة هـو المـدخل العلمـي لحـل كـثير مـن المشـكلات ولجعل التدريب ذا فائدة حقيقيـة، وإن تحديـد الاحتياجـات يـوفر الإجابـة على اسئلة هامة هي:

- أين التدريب؟ - من يجب تـدريبه؟ - مـا المحتـوى التـدريبي؟ - مـا الأثـار المتوقعة من التدريب؟ - متى ستنعكس نتائج التدريب واقعاً ملموسـاً؟ (www.dawaser edu.gov.sa/tdreab.htm)

تصميم البرامج التدريبية وتنفيذها:

تعد عملية تصميم البرامج التدريب وبنائه من أهم مراحل العمليـة التدريبية، وهـي عمليـة إنسـانية ذات عوامـل متداخلـة ومتغيـرة، ونجـاح البرنامج التدريبي يعتمد في الاسـاس علـى البنـاء الـدقيق لـه، ويتضـمن البرنامج التدريبي أنواعه من الخبرات والأنشطة، الـتي تنفـذ علـى وفـق سياق معين في مدة محددة لتحقيق الأهداف المنشودة من التدريب.

وتتضمن مرحلة تصميم البرامج التدريبيـة وبنائهـا وتنفيـذها عـدة فعاليات أساسية وهي: (الأحمدة، 2005م، 212- 216)

1/ تصميم برنامج التدريب وتحديد الأهداف:

إن المباشرة بتصميم برنامج التدريب تعني اننـا قـد دخلنـا مرحلـة وضع خطة التدريب موضع التطبيق علماً بأن تحديد الاحتياجات التدريبيـة وبلورة استراتيجيات التدريب وسياساته أعمال تسبق المباشرة بتصـميم

برنامج التدريب. كما ان فعالية تصميم البرنامج في حقيقتها عملية غير جامدة، ورغم أنها تجري في الأغلب قبل انعقاد البرنامج، إلا أنه يفترض استمرار التعديلات في تصميم البرنامج واساليب التدريب المعتمدة على ضؤ ردود أفعال المشاركين- المدربين والمتدربين في البرنامج. ويعتبر وضع أهداف لبرنامج التدريب من الأمور الاساسية في تصميم البرنامج، وتستمد أهداف البرنامج من أهداف التربية العامة ومن الأهداف العامة للتدريب، وتستند إلى احتياجات المتدربين التي تم تحديدها مسبقاً، كما تأخذ بالاعتبار رغبة المسؤولين عن التدريب والإشراف التربوي والإدارة التربوية، على أن تكون الأهداف المخططة لبرنامج التدريب أهدافاً ادائية قابلة للقياس والتقويم وأن تركز بالدرجة الولى على المهارات التي يحتاجها المتدرب.

2/ تحديد المستوى والاساليب التدريبية:

يجب أن تكون موضوعات التدريب ملبية لتحقيق الأهداف المخططة لبرامج التدريب، وبالتالي فإن نوعاً واحداً من الموضوعات التدريبية قد لايلبي أهداف البرنامج، بل لابد هنا من تنويع محتوى برنامج التدريب من الأمالي التدريبية والتعيينات الدراسية إلى المراجع والبحوث التربوية والعلمية والإدارية إلى الأشرطة السمعية والبصرية وغيرها. أما الاساليب التدريبية التي يمكن اعتمادها في البرامج التدريبية فهي كثيرة ومتنوعة وهي أن يتم اختيار الاسلوب التدريبي الملائم ولكل برنامج اسلوب أو أكثر يمكن اعتماده في ضؤ الأهداف المخططة للبرنامج ومحتوى هذا البرنامج ومدته وتوقيته والعوامل الأخرى المتعلقة بتنفيذ برنامج التدريب.

3/ تخطيط الاعمال الإدارية في برنامج التدريب:

ويقصد بها الأعمال الإدارية والإجراءات التي ستتخذ لتأمين تنفيذ البرنامج التدريبي، مثل:

1-الإشراف على برنامج التدريب وإدارته.
2-اختيار أماكن التدريب.
3-تحديد مدة البرنامج التدريبي وتوقيته.
4-رصد التمويل اللازم لبرنامج التدريب.
5-وضع معايير الالتحاق بالبرنامج.
6-تسمية المتدربين الذين سيشاركون في البرنامج.
7-اختيار المدربين والمحاضرين.

4/ تنفيذ برنامج التدريب:

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

1-إعداد البرنامج التنفيذي اليومي للبرنامج التدريبي متضمناً توقيت الدوام اليومي وعدد المحاضرات والتدريبات واسماء المدربين والأنشطة المتممة للتدريب بما في ذلك الرحلات العلمية والترفيهية.

2-تهيئة التعيينات التدريبية والمطبوعات والمراجع المتعلقة بها.
3-التأكـد مـن تقنيـات التعليـم والوسـائل التعليميـة وأجهـزة العـرض وجاهزيتها للعمل.
4-تـوجيه المراسـلات بشـأن الزيـارات الميدانيـة الـي الجهـات صـاحبة العلاقة واعلامها بذلك قبل وقت "كاف" والحصـول علـى الموافقـات الخطية بذلك.
5-تـأمين المرطبـات والمشـروبات السـاخنة للمشـاركين والعـاملين بالدورة.
6-تحديد ساعة إفتتاح الدورة وتحديد المسؤول عن هذا الإفتتاح وتذكيره بذلك قبل فترة كافية ثم قبل يوم من الإفتتاح.
7-تحضير السيارات للزيارات الميدانية.
8-توزيع استمارات التقويم المرحلي والنهائي على المشـاركين وجمعهـا بعد ملئها من قبلهم وتفريغها.
9-متابعة تفقد المتدربين والمشاركين وتسجيل أسماء الحضور والغياب.
10- توزيع وثائق النجاح والحضور بين المشاركين في اللقاء الختامي.
11- اعـداد التقريـر النهـائي عـن تنفيـذ البرنامـج ورفعـه إلـى الجهـات المسؤولة.
12- متابعة صرف تعويضات العاملين والمـدربين والمشـاركين حسـب ما نصت عليه أوراق التكليف الرسمية.

أهم إتجاهات تصميم البرامج التدريبية:

إن الهدف من البرامـج التدريبيـة هـو نقـل المعلومـات والخـبرات الجديدة لجعل المعلمين والإداريين وسائر التربويين مواكبين للتطـورات والتجديدات التربوية، ويهتم المسـئولون بضـرورة مناسـبة هـذه البرامـج للحاجات الفعلية للمعلمين وللطلبة والسلطات التعليمية. وبهـذا يلجـأون إلى إعداد دراسات تربوية ميدانية تهـدف إلـى الكشـف عـن المشـكلات والصعوبات التي تعترض المعلمين، وعن الجـوانب الـتي يشـعرون أنهـم بحاجة إلى تطويرها، ولكن مع انتشار التكنولوجيـا ووسـائل الاتصـال زاد الإهتمام أيضاً بتفريد التعليم الذاتي، مما ساعد على انتشار حركـة تربيـة المعلمين القائمة على الكفايات. (محمد، وحوالة، 2005م، 156).

وتحقيقاً لهذه الأهداف التربوية طرحت عدة اتجاهـات فـي مجـال تصميم البرامج التربويـة، ومـن أهـم هـذه الأتجاهـات: (محمـد، وحوالـة، 2005م، 157).

الإتجاه الأول: يهتم ببناء البرنامج التدريبي على ضوء الاحتياجـات،كمـا في الدراسه الحاليه.

الإتجاه الثاني: يهتم ببناء البرنامج على ضوء الكفايات.

الإتجاه الثالث: يهتم ببناء البرنامج على ضوء وظيفة ومهام المتدرب.

بعض نماذج التصاميم التعليمية (التدريبية):

سيتم استعراض بعض التصاميم التعليمية والتدريبية، لغرض الإفادة منهـا في بناء البرنامج التدريبي المقترح ومنها:

1/ برنامج هل (Hale, 1975, p: 258):

حدد البرنامج التعليمي (التدريبي) في الآتي:
-تحديد الأهداف في كل المجالات على نحو سلوكي، وتقدم للمتدرب في مستهل البرنامج.
-تصميم الانشطة التدريبية التي تسهم في تحقيق أهداف البرنامج.
-التقويم الذاتي يجعل المتدرب مسؤولاً عـن تقـدمه، فضـلاً عـن التغذيـة الراجعة، ليحصل المتدرب على معلومات منظمة ومستمدة عـن تقـدمه في البرنامج.

2/ برنامج منظمة اليونسكو (اليونسكو، 1986م، 50)

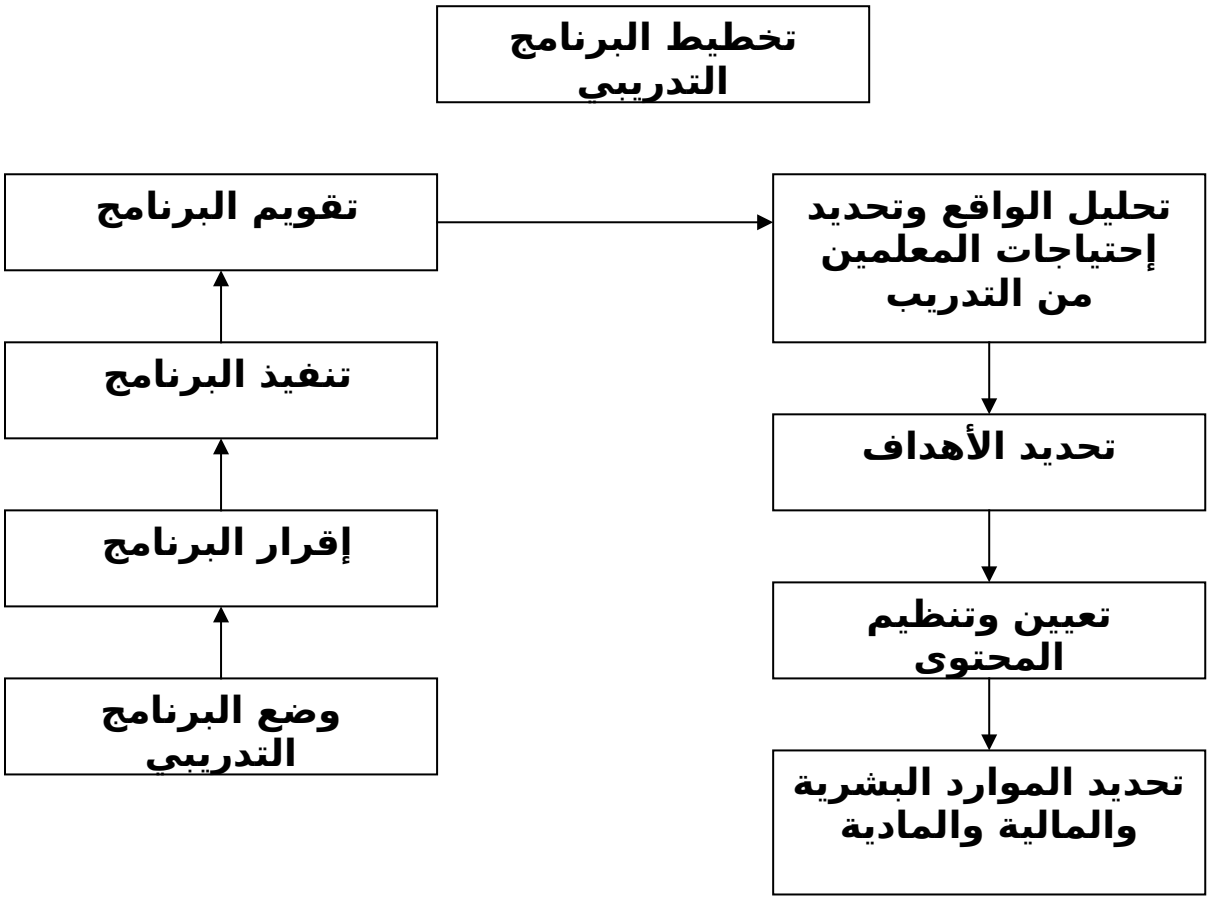
حـددت منظمـة اليونسـكو الخطـوات الاجرائيـة لإعـداد البرنامـج التدريبي بما يأتي:

-تحديد الاهداف العامة للبرنامج.
-صوغ الأهداف التعليمية الخاصة.
-اختيار المحتوى وتنظيمه.
-اختيار تقنيات التدريب.
-تنظيم المنهج التدريبي.
-الاختبارات والمراجعة.
-المتابعة والتقويم.

شـكل رقم (1)

3/ برنامج كمال وآخرون (1992م، 67):

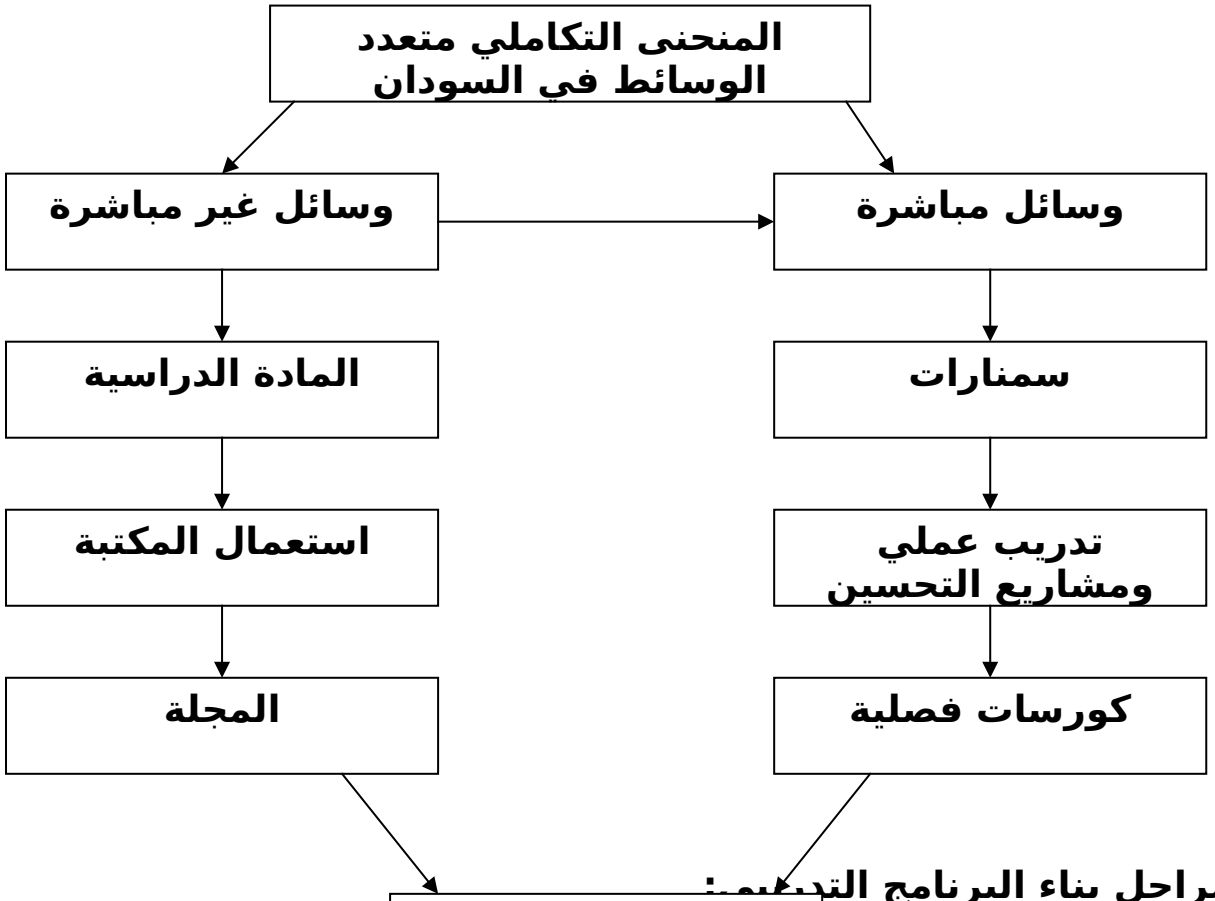
يتكون البرنامج التدريبي من ثماني خطوات كما موضـحة فـي المخطـط الآتي:



الشكل رقم (1) يوضح مخطط تصميم نموذج كمال وآخرون

الشـكل رقم (2)

4/ نموذج تجربة التأهيل التربوي في السـودان والـذي يمثلـه المنحنى التكاملي متعدد الوسائط للتدريب:



مراحل بناء البرنامج التدريبي:

عند بناء برنامج تدريبي مراحـل لابـد أن تتم بدءاً من المرحلة التمهيدية، تحديد الأهداف، الإعداد للبرنامج، حتى تنفيذ البرنامج وتقويمه، وكل مرحلة تتضمن عدة خطوات كما يلي:

الشكل رقم (2) يوضح المنحنى التكاملي متعدد الوسائط (مح الم للتدريب في السودان

المصدر: (السنوسي،2006م، 139)

المرحلة التمهيدية.

المرحلة الثانية: تحديد الأهداف

ومن السمات الرئيسية لأي برنامج تدريبي تعليمي فعال أن تكون أهدافه واضحة محددة، علي سبيل المثال:

1. إعداد معلم ذي كفاءة عالية في الإدارة.
2. إمداد المعلم بمزيد من المعلومات والخبرات والمهارات التي يحتاجها .
3. تنمية خبرات المعلم في الربط بين النظرية والتطبيق في المنهج.

4.إمداد المعلمين بالجديد في طرق وأساليب التدريب الفعال.

5.تنمية خبرات المعلم في إستخدام تكنولوجيا التعليم والتعامل معها.

المرحلة الثالث: مرحلة الإعداد للبرنامج

وتتضمن هذه المرحلة عدة خطوات منها اختيار المـدربين، إختيـار مكان التدريب وتجهيزه، توفير مصادر التمويل، إعـداد المحتـوى العلمـي للبرنامج، الإعلان عن موعد بدء البرنامج.

المرحلة الرابعة: تنفيذ البرنامج

ويقصد بها وضع البرنامج موضع التنفيذ، ويراعي تقسيم المتدربين قبل بدء البرنامج في مجموعة تتراوح بين 15-20 متدرباً بكل مجموعـة، مع مراعاة أن يتخلل البرنامـج فـترات كافيـة للراحـة. كمـا يراعـي أثنـاء التنفيذ أن يتنوع المحتوى اليـومي بحيـث يتضـمن أجـزاء نظريـة وأخـرى عملية.

المرحلة الخامسة: تقويم البرنامج ومتابعته

لا تقتصر عمليـة التقـويم علـى المتـدربين فقـط، ولكنهـا تتضـمن جميـع مكونـات نظـام التـدريب بحيـث يشـمل المـدرب، المتـدرب، والبرنامج.

عناصر البرنامج التدريبي:

لعـدم وجـود صـيغ جـاهزة وثـابته لتصـميم الوحـدات التعليميـة أو التنسـيقية وصـياغتها، لـذا فيمكـن تحديـد عناصـر البرنامـج التـدريبي الأساسية بالآتي: (الفتلاوي، 2004م، 145-147).

1/ تحديد الأهداف:

يقصد بالهدف التعليمي النتاج الذي ينتظر من القارئ أن يبلغه بعد قيامه بجميع الأنشطة المطلوبة، ويصاغ هذا النوع من الأهداف على نحو يبين ما يستطيع المتدرب أداءه بصورة ملحوظة، وقابلة للقياس.

2/ إختيار محتوي الوحدة التعليمية:

بعد إختيار نوع المحتوي الذي يستطيع القارئ بواسـطته الوصـول إلى أهداف من أصعب أعمال التخطيط للوحدة التعليمية يراد على ذلـك إختيار المفاهيم والمبادئ والمهارات الجديدة بالتدريب ونوع الأمثلة التي توضحها، وتحديد المهـارات الـتي يسـتهدف تنميتهـا عنـده، ثـم إن هنـاك مسائل تتعلق بطول المحتوى والوقت المحدد، وقدرات المتدربين.

3/ الأنشطة التدريبية:

تساعد الأنشطة التعليمية والتدريبيـة فـي الوحـدة التعليميـة علـى كسب الكفاية والمهارة للمسـتهدف، كمـا تسـعى إلـى تحقيـق الأهـداف العامة والسلوكية للوحدة التعليمية.وتشمل الأنشطة التعليمية والتدريبية

قـراءة المـادة العلميـة فـي الوحـدة التعليميـة والإجابـة مـن الأسـئلة المطروحـة فيهـا، والقيـام بتمرينـات وممارسـات عمليـة وحـل مسـائل وجهود ميدانية معنية.

4/ الإختبارات والتغذية الراجعة:

تمثل عملية الإختبار والمتابعة مرحلة مميزة وخاصة ببرامج التطوير التدريبي للمعلميـن فـي أثنـاء الخدمـة والطلبـة/ المعلميـن فـي مؤسسات الإعداد.

وقـد تضـمنت الوحـدة التعليميـة التدريبيـة أنـواع مختلفـة مـن الاختبارات وهي: (الفتلاوي، 2004م، 147).

أ/ الإختبارات البنائية:

تتم ذلك خلال تنفيذ دراسة الوحـدة التعليميـة "التدريبيـة" وترمـي إلى معرفة مدى حصول القراء على المعلومات وتزويدهم بتغذية راجعة تساعدهم على معرفة ما حققوه من أهداف، وإذا بلغ القـارئ المسـتوى المطلـوب فـإنه ينتقـل مـن دراسـة جـزء إلـى جـزء آخـر مـن البرنامـج التدريبي.

ب/ الإختبار النهائي:

ويتم وضـع هـذا الإختبـار بعـد إنتهـاء القـارئ مـن دراسـة الأجـزاء المختلفة للوحدة التعليمية (التدريبية)، لإختيار قـدرة القـراء علـى إعـداد الإختبارات التحصيلية لمعرفة مدى تحقيق هدف البرنامج التدريبي العـام والتحقق من كفاية وصلاحية ما تعلموه، وبذلك إسـتخدم الإختبـار طـوال سير البرنامج التدريبي... ولم يقتصـر علـى الإختبـار النهـائي عنـد إتمـام دراسة البرنامج.

أسلوب كتابة المحتوى التعليمي (التدريبي):

أمـا عـن أسـلوب كتابـة المحتـوى التعليمـي للوحـدة التعليميـة المصغرة الخاصة بالبرنامج المعد لتدريب المعلمين والطلبـة/ المعلميـن فاعتُمد فـي إعـداد مادتهـا وكتابتهـا الأسـس الآتيـة: (الفتلاوي، 2004م، 147).

1.الكتابـة بشـكل غيـر رسـمي ويتـم كتابـة البرنامـج بلغـة التخـاطب والمناقشـة يشـعر القـارئ بـأن مؤلفـة البرنامـج تكلمـة شخصـياً وكـأنه أمامها.

2.مراعاة اليسر والسهولة: الحرص على أن يبدو أسلوب البرنامج سهلاً يسيراً يستطيع القارئ فهمه بسهولة ويسر.

3.تحديـد الأهـداف: الحـرص علـى تحديـد أهـداف كـل جـزء مـن أجـزاء البرنامج لكي يطلع عليها القارئ ويسعى إلى تحقيقها.

4.التفسير: أتبع من كتابة البرنامـج تفسـير المصـطلحات والموضـوعات وبيان ماهو صعب ومراعاة التفصيل والاستزادة في الشرح، كي تسـاعد القارئ على الفهم.

5.الاتيان بالأمثلة: استعمال الأمثلة التطبيقية في كتابة البرنامج كي تصل الفكرة إلى ذهن القارئ بسهولة.

6.إثارة التساؤلات: إستخدم في كتابة البرنامج إثارة الأسئلة ويتم ذلك كتابة مادة البرنامج، ثم كتابة سؤال على هيأة نشاطات في نهاية كل فقرة.

تقويم البرامج التدريبية:

يعد التقويم جزءاً هاماً من أي برنامج لتدريب المعلمين فمن الملاحظ أن السلطات التعليمية تهتم بتقويم البرامج التدريبية أهتماماً لا يقل من تقويم الدارسين، وذلك لمعرفة مدى ما حققته البرامج من أهداف ومدى حاجتها إلى التجديد والتطوير، وتتضح لك في إعتبارها عند التخطيط لأي برنامج لجعل تقوميه جزءاً مكملاً له. بل أن هذه الأجهزة تستعين بتقويم المعلمين، وما أفادوه من أي برنامج عند تخطيط البرامج المقبلة، واختيار موضوعات الدراسة فيها.

ويتم تقويم الدارسين (المعلمين) طبقاً لنوعية الأنشطة المستعملة في برامج التدريب، أما عن طريق الامتحانات الشفوية أو تقديم أبحاث أو مقالات متصلة بموضوعاتهم أو تأدية بعض الامتحانات العملية حيث يتم تقويمهم ميدانياً وأما عن طريق ملاحظة المشرفين. (البوهي، بدون تاريخ، 214).

إعداد وتدريب معلم اللغة العربية:

يتفق الجميع بلا شك أن المعلم هو المحور الأساسي للعملية التعليمية والتربوية، وأن إعداده وتدريبه بالصورة المثلى والناجحة يعني ذلك أننا حفظنا حظنا الأوفر في المستقبل، ومن ثم أهلنا من ينوب عن المجتمع في العملية التعليمية وعلى الرغم من الدورات والعمليات الإعدادية التي تقوم بها إدارة التأهيل التربوي وغيرها من الجهات ذات لإختاص إلا أنَّ وزارة التربية والتعليم لم تهتم بتدريب وتأهيل معلم اللغة العربية وتطويره نحو تنوير معلم اللغة العربية بالجديد في مجال المنهج وكيفية تدريسه أو إكسابه أي خبرات أخرى في المجال. (السنوسي، 2006م، 148).

حيث أن التدريب يعطي المعلم كل الإجراءات والكفايات اللازمة للقيام بعملية التدريس ومن ثم يصبح معلماً ناجحاً في تدريس تخصصه – اللغة العربية- وقد نورد ما يلزم من سلوكيات تدريسية يقوم بها معلم اللغة العربية وبدون أدنى شك سوف يكون ناجحاً. (حمدان، 1983م، 181) وهي:

1.**التقديم للتدريس:** وهو أن يقوم معلم اللغة العربية خلال هذه العملية بمراجعة سريعة مع التلاميذ لأهم مفاهيم وخبرات الدرس المنهجي السابق والإنتقال التدريجي بهم للموضوع الجديد.

2.**عرض الدرس:** وهو أن يتولى معلم اللغة العربية عرض المعلومات على التلاميذ أو تدريسها لهم بواسطة طرق ووسائل التعليم والاستعانة بإجراءات التحفيذ والتوجيه المناسبة.

3.**طريقة التدريس:** وهذه قد تكون لفظية تعليمية كالمحاضرة والحوار أو عملية الشرح العملي أو التطبيق أمام التلاميذ وعليه أن يتنوع في أساليب تدريسية مستعملاً التوقيت السليم في ذلك.

4.**إستعمال الوسائل التعليمية:** فقد تكون الوسائل التعليمية المستخدمة مرئية ثابتة غير آليه أو مرئية ثابتة آلية أو كانت سمعية أو حركية كالأفلام المتحركة والتلفزيون والفيديو وغيرها.

5.**أسئلة التدريس:** وهي تقوم بدور فعال في التربية الصفية وفي توجيه عمليات التعليم والتعلم وتأتي الأسئلة في عدة صيغ، ومنها ما يركز على الإدراك ومنها ما يركز على الميول والمشاعر وأخرى على المهارات السلوكية، وأن التفرع في الأسئلة يكون حسب الإختصاص تدريس اللغة العربية.

6.**إستجابة المعلم للتلاميذ:** يجسد إستجابات المعلم للأسئلة وإستفادات التلاميذ مظهراً علمياً هاماً لأسلوب التدريس وأن حسن أداءها العام وكفايتها التربوية وإرتباطها المباشر بحاجات التلاميذ ورغباتهم هي مؤشرات إيجابية لإستجابات المعلم وما يجري في التربية الصفية.

7.**أنشطة التلاميذ الصفية:** وهذه ترتبط بنوع التعليم المطلوب فقد تكون هذه شفوية أو كتابية أو عملية أو على هيئة ملاحظة، ويراعي في أنشطة التعليم البناءة تمثيلها المباشر للخبرات التي تعلمها من التلاميذ.

8.**تلخيص التدريس وختمه:** فإن هذا يساعد التلاميذ على الشعور بالإنتماء من أداء مسئولية والاستعداد للإنتقال لفقرة أخرى تالية.

9.**مخرجات التدريس (نتائج التحصيل):** ويمكن للمعلم تحديد هذه النتائج والتعرف على كفايتها الكمية والنوعية بعمليات الملاحظة، والقياس والتقييم التي تشكل أدوات الملاحظة والاختبارات التحصيلية المختلفة.

وما دام كليات التربية تعني بإعداد المعلمين كما يرى الباحث، ينبغي لها أن تستمر في تأهيلهم للأدوار المختلفة تدريسياً أو إشرافاً أو إدارة، وهي مؤهله للقيام بهذا الدور ما دامت تمتلك الكوادر المتخصصة في الحقلين الأكاديمي والتربوي، ولذلك تؤمن التغذية الراجعة لهذه الكليات من خلال التدريب في أثناء الخدمة مما يمكنها من التعرف على واقع التعليم ومشكلاته بغرض دراستها والإسهام في حلها والسعي لتطوير البرامج التعليمية كما يمكنها تحديد المعلومات العلمية فتتمكن من رفع المهارات العلمية والعملية للمعلمين وتحيدهم من الجمود.

نظرة التربية إلى تعليم اللغة العربية:

إقتصرت نظرة التربية في العصور القديمة على أن اللغة مادة دراسية تعلم لذاتها، وقد أهملت هذه النظرة النواحي الوظيفية للغة وترتبت على هذه النظرة كثير من الأخطاء سواءً في المناهج وطرق التدريس أو تحديد الغاية من دراسة اللغة. ونلاحظ أن المناهج القديمة إكتفت بتزويد التلاميذ بالمعلومات أو ما يعرف بالمصطلحات الجافة غير المستعملة في التعبير، بمعنى أن اللغة إقتصرت على بعض المتون

يحفظها الطالب ولا تتفق مع لغة الحياة، وبالطبع موقف التلميذ يكون سلبياً في هذا الإتجاه.

أما التربية الحديثة فقد ركزت مجهوداتها ونظرتها إلى اللغة على أنها وسيلة الفهم والاتصال والتفاهم، وعلى ذلك تدرس على أساس أهميتها الوظيفية في الحياة وبذلك يدرك المتعلم أنه يتعلم شيئاً يعينه في حياته ويستفيد منه (السنوسي، 2006م، 149).

وقد سعت التربية الحديثة لترسيخ هذه المبائ التربوي، إذ نادت بأن لا نقصر تعليم اللغة على فترات معينة محددة في الجدول الدراسي، وألا يُلقى العبء كله على عاتق معلم اللغة العربية، بل يجب أن يعاد النظر في مناهج كليات التربية وإعداد المعلمين. عليه فهذه نظرة التربية الحديثة لتعليم اللغة سواء في إعداد المعلم بكليات التربية أو المناهج أو طرق التدريس أو الوسائل المعينة على العملية التعليمية. (السنوسي، مرجع سابق، 150)

الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي:

إن اللغة هي أداة التوصيل، وأداة التفكير، وهي وعاء الحضارة والثقافة، وهي قوام الحياة في المجتمعات، لأنها أساس التفاهم.

فاللغة هي الأساس الذي يعتمد عليه الطفل في كسب المعلومات، والمهارات والاتجاهات، التي تعينه على الإتصال ببيئته. ليتم له عن طريقها التفاهم والتفاعل مع تلك البئية أولاً، ومع الأمة التي ينتمي إليها ثانياً، ويرتبط تراثها الديني والثقافي والفكري والحضاري. كما أن اللغة هي الوساطه الأولى التي تصل الفرد بالمجتمع. فهي الوسيلة التي تربط الفرد بالحلقة الثالثة المتمثلة بالمجتمع الإنساني العالمي، إذ أنها الصلة التي تربط الفرد بهذه الحلقات الثلاث، وما تشتمل عليه من علوم وآداب وفنون ومعارف وثقافات وحضارات.

وقد خص الله – سبحانه وتعالى- اللغة العربية بميزة خاصة بها إذ أنزل بها القرآن الكريم، وحملت الرسالة الإسلامية إلى البشرية جمعاء. فقال تعالى: وَإِنَّهُ لَتَنزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ ﴿192﴾ نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ ﴿193﴾ عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنذِرِينَ ﴿194﴾ بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُّبِين﴿195﴾ سورة الشعراء ،الآيات (192-195).

إن الغاية من تدريس اللغة العربية هو استخدامها قراءةً وكتابةً وفهماً وهذا يمكن أن يحقق من خلال تحقيق الأهداف التالية: (الريح، وآخرون، 2007م، 73-75)

1. تنمية المعرفة اللغوية، والمهارات المختلفة، من قراءة وكتابة واستماع بالمستوى الذي يتناسب مع مرحلة نمو الطالب، ولتكون أداة تواصل فعاله بينه وبين المجتمع.
2. توعية الطالب بأن فروع اللغة العربية وحدة متكاملة متصلة ترمي إلى أهداف مترابطة يعزز بعضها بعضاً.

3. تنمية المعرفة اللغوية لدى الطالب في مجالات الفكر الإنساني المختلفة بحيث يفكر بها، ويعبر بها عن نفسه وبيئته الطبيعية والاجتماعية في شتى مجالات الحياة.

4. تنمية إتجاه حب الطالب للغة العربية، والإعتزاز بها، والثقة بقدرتها على مواكبة التطور العلمي، والوفاء بمطالب الحضارة الحديثة.

5. تنمية الإتجاه الايجابي للطالب نحو التراث العربي الإسلامي والإعتزاز باللغة كوعاء للتراث والحضارة، والقيم الايجابية المشرقة في هذا التراث، واستثماراته للعمل على تطوير هذا التراث، وإغنائه في إطار الحضارة الإنسانية، ورؤى المستقبل.

6. تنمية إتجاه الإعتزاز باللغة العربية، لكونها اللغة الأم للوطن، وتقدير أهميتها كعامل أساسي في توحيد الأمة الإسلامية والعربية.

7. الإسهام في تحقيق الأهداف التربوية العامة المتعلقة بشخصية الطالب، وفهمه لبئيته، وأسلوب تفكيره، والتمسك بالقيم الأصلية.

8. تنمية حسن إستثمار أوقات الفراغ لدى الطالب، مستخدماً مهاراته اللغوية بهيكل وظيفي في المطالعة الحرة، والكتابة المفيدة، والتعبير النافع.

9. تنمية الحس الجمالي والذوق الفني والملاحظة الدقيقة، والإحساس الوجداني لدى الطالب، بما يعرض عليه من مقطوعات أدبية، نثرية وشعرية.

10. تنمية مهارات القراءة الجهرية السليمة من الأخطاء.

ويضيف إسماعيل (بدون تاريخ، 51) الآتي:

11.تمكين التلميذ من تذوق الآيات القرآنية والأحاديث النبوية الشريفة والحكم والأمثال والأقوال المأثورة وغير ذلك ما يشعره بإنسانية راقية.

12.تنمية قدرة التلميذ على حسن استغلال أوقات فراغه وذلك بقراءة الكتب العلمية والقصص المفيدة.

13. تزويد التلميذ بالخبرات الكافية والمهارات اللازمة إلتى تمكنه من كتابة الرسائل والبرقيات والقصص القصيرة والمناظرات الهادفة بتعبيرات واضحة وجمل مفيدة.

أهداف اللغة العربية للحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساس:

تمثلت أهداف اللغة العربية للحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساس في المحاور الآتية: (الريح، وآخرون، 2007م، 4)

أ/ المعارف:

-تنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب والأساليب.

-تزويد بقدر مناسب من القواعد النحوية والصرفية.

-إلمامه بقواعد الإملاء والترقيم.

-تزويده بقدر مناسب من المعـارف المتصـلة بالسـكان والعلـوم والبيئـة والسير والمسرح والموسيقى.

-زيادة معلوماته العامة.

-تزويده بقدر مناسب من الشعر والحكم والأمثال.

ب/ المهارات:

أن يتدرب التلميذ على المهارات الآتية:

- مهارات القراءة الجهرية والصامتة (سرعة القراءة مع الفهم، تلخيـص الأفكار الأساسية، إبداء الرأي في المقروء، الأداء الجيـد المعـبر وتمثيـل المعنى).

-الرسـم الإملائـي الصـحيح وتجويـد الخـط وإسـتخدام علامـات الـترقيم وتنظيم المكتوب.

-صـحة النطـق والضـبط السـليم لمـا يكتـب ويقـرأ وفـق قواعـد النحـو والصرف.

-التعبير السليم شفوياً وتحريرياً وإبداعياً ووظيفياً، وإسـتخدام المفـردات والتراكيب.

-الموازنة والمقارنة ودقة الملاحظة والإستنتاج.

-إستخدام الأمثال والشعر والنصوص في الإستدلال.

-التمثيل وأداء الأدوار من خلال المسرحيات.

-حفظ النصوص ومهارة التلحين.

ج/ القيم:

أن يكتسب التلميذ إتجاهات إيجابية نحو الآتي:

-إلتماس القيم الفاضلة، إتخاذ القدوة الحسنة.

-الدفاع عن الحق.

-الإلتزام بأدب الإستماع والمشاهدة.

-الإعتزاز بالدين والوطن.

-التسامح.

-الإعتراف بالخطأ.

-التعاطف والتراحم والتسامح.

-حب الخير للناس.

-تقدير المسؤولية.

-توثيق الصلة بالكتاب والاتجاه نحو تثقيف الذات.

-الإهتمام بالتدوين والتاريخ وتوثيق المعلومات.

-حماية البيئة وترشيد مواردها واستغلالها الإستغلال الأمثل.

-الشجاعة في أبداء الرأي والنقد البناء.

-توظيف المقروء في حل المشكلات.

-الوسائل التعليمية المستخدمة في تعليم اللغة العربية في الحلقة الثانية:

إن إستعمال الأدوات والأجهزة والآلات في عملية التعليم قديم جداً، فتشير آثار ومخلفات التاريخ الإنساني المنقوش والصور والرسوم التي إستخدمها أهل الحضارات القديمة لتعليم الأفراد. كما تشير الكتب والمؤلفات من خلال ما تضمنته من صور ورسوم وأشكال إلى تطوير كبير في إستخدام هذه الوسائل لأغراض الإيضاح والإنتباه والتعليم، إلا أن التطور الواضح لاستخدام تلك الوسائل قد بدأ في عصر النهضة، بالإشارة لإستخدام اللعب والمجسمات والصور، لتشهد تحولاً كبيراً في النصف الأول من القرن العشرين ثم تطوراتها الهائلة بإستخدام آخر ما توصل إليه العقل البشري من وسائل وأجهزة تكنولوجية متقدمة. (الأمين، 2010م، 52-53)

والوسيلة كما عرفها إبراهيم (2005م، 184): هي مجموعة الأشياء التي توفر للطلاب عن الخبرات الواقعية، وتلك التي يستعين بها المدرس في شرحه للدرس وتوصيله للتلاميذ. وبهذا المفهوم تشمل الوسائل التعليمية كل الأدوات والمواد والأجهزة التي يستخدمها المدرس في المواقف التعليمية المختلفة مثل السبورة، الكتاب المدرسي، وكراسات التلميذ، والأفلام، والأشياء، والمعينات، والنماذج والصور، والشرائح، والخرائط، والتلفزيون والحاسوب...الخ.

التقويم التربوي وتعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساس:

التقويم من أهم مناشط العملية التعليمية، وأكثرها إرتباطاً بالتطور التربوي. فهو الوسئلة التي تمكننا من الحكم على فعالية عملية التعلم بعناصرها ومقوماتها المختلفة (هدفاً ومقرراً وكتاباً وطريقة)، وما وضع لهذا كله من فلسفة، ومارسم له من أهداف، لنعرف مدى ملاءمته لمستويات نمو المتعلمين، ولطبيعة المادة، وخصائص المجتمع وقيمه ومثله.

ووجد التقويم طريقه للمدرسة باعتبارها المؤسسة الاجتماعية ذات الدور الرئيسي في إصدار الأحكام، لأن الآثار التي تترتب على أي قرار تنعكس إيجاباً أو سلباً على المقوَّم إن كان فرداً أو جماعه. فماذا نقصد بالتقويم؟

التقويم لغة بمعنى التقدير، وقوّم السلعة واستقامها أي قدرها، هو من قيمة الشئ (ابن منظور، 2004م، مادة قوم). والتقويم يعني إعطاء قيمة ووزن للشئ.

(الغريب، 1999م، 7).

أما فـي الإصـطلاح فيعرفـه جـابر (1983م، 123) بـأنه: عمليـة جمـع البيانات وتحليلها بطريقة منتظمة لكي تحدد مدى تحقيق الأهداف ولكـي تتخذ قرارات في ضوء نتائج التحليل.

ويعرفه (شحاته، 1998م، 204) بأنه إعطاء وزن نسبي أو قيمة وزنية لجانب من جوانب النشاط مـن حيـث إكتمـاله أو نقصـانه، أو مـن حيـث الصواب والخطأ وأنه هـو الحكـم علـى مـدى تحقـق الأهـداف التعليميـة باعتبارها التغيرات والتعديلات المتوقعة في سلوك المتعلمين.

فالتقويم عملية مستمرة تشخيصية وقائية علاجية شـاملة لجميـع نواحي النمو تهدف للكشف عـن مـواطن الضـعف والقـوة فـي العمليـة التربوية بقصد الإصلاح والتطوير وتحقيق الأهداف. (عقل،2002م، 22).

ومن الأسس والمعايير التي ينبغي أن تتوفر في عملية التقويم هي: (عاشور، والحوامدة، 2003م، 169):

1.أن يكون التقويم هادفاً وذلك بتحديـد الأهـداف الـتي يسـعى لتحقيقهـا وإرتباطها بأهداف المنهج أو الظاهرة أو النشاط المراد تقويمه.

2.أن يكون التقويم مستمراً وملازماً للنشاط التعليمي نفسـه بمعنـى أن يراعي كل مستويات التقويم، فالعمل الناجح يحتـاج دومـاً إلـى المتابعـة المستمرة.

3.أن يكون تعاونياً: يشـترك فيـه المـدرس والطـالب والمشـرف الفنـي لكي يتخلص من القرارات الفردية.

4.أن يكون التقويم علمياً وموضوعياً يتميز بالصدق والثبـات فـي أدواتـه التي يستخدمها.

5.أن يكون التقويم مميزاً بين التلاميذ ويساعد في الكشف عن قدراتهم المختلفة، ويعتبر معيار التمييز من أهم معايير الإختبار الجيد.

6.أن يكون التقويم شاملاً لكل عناصر الظاهرة التي تقوم وذلك حـتى لا تأتي المعلومات التقويمية جزئية وغير كاملة.

7.تنـوع أدوات التقـويم فليـس هنـاك أداة واحـدة تصـلح لقيـاس كـل الظواهر.

ومـن مسـتويات عمليـة التقـويم: (عاشـور، والحوامـدة، 2003م، 170) الآتي:

1/ التقويم القبلي:

وهو تحديد أداء الطالب في بداية التدريس (تقويم تصنيفي) وهو خاص بالأداء المبدئي للطالب قبل البدء في تـدريس الوحـدة الدراسـية. ويكشف هذا التقويم مهارات الطلاب الضـرورية والمعرفـة لـديهم حـتى تسـني للمعلـم الوقـوف علـى الوضـع الحقيقـي للطلاب، ومـن أدوات التقويم، الاختبارات والملاحظة والتقارير الذاتية.

2/ التقويم البنائي (التكويني):

ويتضمن مراقبة تقدم الطلاب أثناء التدريس ويستفاد من نتائجه في العلاج المبكر وتوفير التغذية الراجعة للطلاب وتزويد المعلم بالمعلومات الكافية عن طريق وأساليب التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة ومن أدواته الأسئلة الصفية أثناء التدريس، والإختبارات القصيرة والتمارين والملاحظات والمناقشات الإجتماعية.

3/ التقويم النهائي (الختامي):

ويحدث في نهاية التدريس ويهدف إلى تحديد إلى أي مدى تم تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة ثم تقدير درجات الطلاب وتصنيفهم ويرتبط التقويم النهائي بأهداف المقرر، ومن أدواته الإختبارات التحريرية والشفوية والعملية والنشاطات العملية للطلاب والتقارير والأبحاث وعلى الرغم من أن الهدف الرئيسي للتقويم النهائي تصنيف الطلاب طبقاً لتحصيلهم إلا أنه يمدها بمعلومات للحكم على تحقيق المقرر وفعالية التدريس.

يجب الإشارة إلى نقطة مهمة في تقويم المهارات اللغوية، فقبل أن يعد المدرس الإختبار يجب أن يحدد المهارة التي يريد قياسها، والموقف اللغوي الذي من خلاله يمكن أن يقيس تلك المهارة.

وهنا يجب أن نفرق بين المهارة اللغوية، والموقف اللغوي فالنص الأدبي: يمثل موقفاً لغوياً، أما فهم بعض تراكيب النص، أو إدراك جوانب الجمال فيه فيعتبر مهارة لغوية، ويجب أن يحرص المدرس في بنائه لإختبارات التحصيل على تنمية الاستعمال اللغوي والتدريب على المواقف اللغوية أكثر من حفظ القواعد وتحليل الظواهر.(الريح، 2007م، 158).

المبحث الرابع

الكفايات التعليمية الأساسية لتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة

تمهيد:

أصبح إعداد المعلم القائم على الكفايات أحـد الإتجاهـات الحديثـة في مجال إعداد المعلم وتدريبيـة أثنـاء الخدمـة، حيـث بـرز هـذا الإتجـاه خلال الثلاثة عقود الماضية في الولايات المتحـدة الأمريكيـة، حيـث تبنتـه العديد من المؤسسات التدريبية في إعداد برامجها التربوية وتقوم حركة تربية المعلمين على أساس الكفايات، على أن المعلم الكفـء هـو ذلـك المعلم الذي يتقن ويستخدم بكفاءة عدد من الكفايات التدريسية اللازمة لعمل المعلميـن علـى تقـديم معلومـات حـول طـرق التـدريس وأصـول التربية، ومبادئ وقوانين التعليم والتعلم.

بل ينبغي للمعلم أن يمارس تحت إشراف أساتذة متخصصين عدد من (الكفايات) التدريسية الأساسـية بدرجـة مـا مـن الكفـاءة. (سـلامة، 1995م، 181).

مفهوم الكفاية لغة وإصطلاحاً:

تعددت تعريفات الكفايات وذلك بحسـب طبيعـة البحـث وأهـدافه. وفيمـا يلـي عـرض لهـذه التعريفـات لغـةً وإصـطلاحاً: فمفهـوم الكفايـة اللغوي كما ورد في (القاموس المحيط) يقصد به الشئ الذي لاغنى عنه ويكفي عما سواه، وبهذا المعنى فإن كلمة كفاية تعني الإسـتغناء فكفـى الشئ يكفيه كفاية فهو كافٍ، والكفاف يعني مقـدار الحاجـة بلا زيـادة أو نقص.

أما إصطلاحاً ليس من اليسير تقديم تعريف دقيق لكلمـة كفايـة (Competency) ومع ذلك عرفها التربويون والباحثون تعريفات عدة تعكس فلسفاتهم ووجهات نظرهم:

- فيري جـود (Good,1979,22) فـي الكفايـة (القـدرة علـي إنجـاز النتائـج المرغوبة مع إقتصاد في الجهد والوقت والنفقات).

- ويذهب دُرة (1988م، 5) في تعريـف الكفايـة إلـى أنهـا (تلـك القـدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفـة والمهـارات والاتجاهـات اللازمـة لأداء مهمـة مـا أو جملـة مترابطـة مـن المهـام المحـددة بنجـاح وفاعلية).

- ويعرفها طعيمة وغريب (1986م، 12) على أنها (مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما).

- أمـا الفتلاوي (2004م، 12) فتعرفهـا علـى أنهـا (قـدرات نعـبر عنهـا بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب (معرفية، مهاريـة، وجدانيـة) تكون الأداء النهائي المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحيـة الفاعليـة والـتي يمكـن ملاحظتهـا وتقويمهـا بوسـائل الملاحظـة المختلفة).

- أما تعريف مرعي (1981م، 15) للكفاية على أنها (القدرة على عمل شئ بفاعلية وإتقان، وبمستوى الأداء وبأقل جهد ووقت وكلفة).

- ويشير فردريـك (Fredrick) إلـى أن كـل أداء كفايـة يتشـكل مـن ثلاثـة عناصر أساسية تكونها هي: (الفتلاوي، 2004م، 22-23)

الأولى: معرفية: تتـألف مـن مجمـوع العمليـات المعرفيـة والقـدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء مهام الكفاية.

الثانية: أدائية (عملية): تشـمل السـلوك الأدائـي الـذي يتـألف مـن مجموعة الأعمال والحركات التي يمكن ملاحظتها ومـن ضـمنها مهـارات يدويـة ولفظيـة وغيـر لفظيـة بمـا فيهـا القـراءة، والكلام، والمناقشـات، والكتابة، واستعمال جهاز عـرض، وإسـتخدام وسـيلة تعليميـة، وتخطيـط لدرس، وتركيب أجهزة وتشغيلها، وإعداد أسئلة.

الثالثة: وجدانية: يشتمل هذا المكـون علـى جملـة الاتجاهـات والقيـم والمبـادئي الأخلاقيـة، والمواقـف الإيجابيـة الـتي تتصـل بمهـام الكفايـة الأدائية بما فيها الإلتزام والثقة بالنفس والأمانة وتـوقي الحـرص والدقـة في التنفيذ والتوظيف.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن البعض قد ربط بين الكفاية والمهارات والمعارف والإتجاهات، بينما البعض الآخر قد ربط بين الكفاية والمعارف والاتجاهات والقدرة على الأداء المتوقع مع المعلم.

الفرق بين الكفاية والكفاءة:

نعني بالكفاية القدرة التي تكفي لأداء عمل ما بشكل مقبول، أما الكفاءة فهي الحد الأقصى للأداء في ظروف مثالية. ويؤكد ذلك (إبراهيم وآخرون، 1972م، 791): الذي يشير إلى أن (الكفاية أخذت من كفـاءة الشئ الذي يستغنى به عن غيره فهو كاف، واكتفى بالشـئ اسـتغنى بـه وقنع، أما الكفاءة فتعني المماثلة).

ويرى طعيمة، وغريب(1986م، 305) إلـى أن الكفـاءة يمكـن أن تمثل أعلى مستويات القياس ما إذا كان القياس محكياً مثلاً. فـالأداء هـو ماتم عمله بالفعل فـي ظـل الظـروف المتاحـة، ولكـن الكفايـة هـي مـا يمكن القيام به في ظل هـذه الظـروف، ويلاحـظ أن الأداء هـو المظهـر العملي للكفاية.

مفهوم الكفاية التعليمية:

تعد الكفاية التعليمية الأدائية العنصر الأساسي في تربية المعلمين القائمة على الكفايات. يحاول الباحث فيما يلي عرض عدد من تعريفـات الكفاية التعليمية:

- يعرف كل من (هاوسام وهوستون) (Howsam & Houston,1987,P.9) الكفاية التعليمية على أنها القدرة على عمل شئ أو إحداث نتاج متوقع.

- وتقول (باتريسيا) (Patricia-M.Kay,1975,P.7) في تقرير هام أعدته عن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات: أن الكفايات التعليمية ماهي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والاتجاهات التي تعتقد بأنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوظائف المختلفة التي على المعلم أن يكون قادراً على أدائها.

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

عند ما نميز بين الكفاية والمهارة فإن المهارة هي (التي نقصد بها ضرب من الأداء تعلم الفرد أن يقوم به بسهولة وكفاءة ودقة مع أقتصاد في الوقت والجهد سواء كان هذا الأداء عقلياً أو إجتماعياً أو حركياً).

فنخرج بالنقاط التالية: (الفتلاوي، 2004م، 23)

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/ أن المهارة تصور المستوى العالي من الكفاية في الإنجاز.

أما عن طبيعة العلاقة ما بين الكفاية والأداء(الذي نقصد به قابل للقياس وفق معايير موضوعية).

فنخرج بالنقاط التالية: (الفتلاوي، مرجع سابق، 24)

أ/ أن الكفاية ترتبط بالمقدرة على العمل بمستوى معين في الأداء.

ب/ ترتبط الكفاية بسلوك أدائي مرضٍ للقيام بمقتضيات الأفعال والأعمال أو المهام المطلوبة.

أما العلاقة بين الكفاية والفعالية (التي يقصد بها الوصول إلى تحقيق الأهداف عن طريق بلوغ النتائج المرجوة، وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ). فتتلخص بالنقاط التالية: (الفتلاوي، مرجع سابق، 24)

أ/ إذا تحققت الفعالية لشئ ما فهي تعني تحقيق الكفاية له.

ب/ الكفاية مطلب ضروري للفعالية.

ج/ أن الكفاية أحد عناصر الفعالية.

د/ إذا تحققت الكفاية لشئ ما، فهذا لا يعني بالضرورة تحقق الفعالية به.

أسس تحديد الكفايات ومصادر إشتقاقها:

هناك العديد من الأسس لتحديد الكفايات قبل ضياغتها، حددها كوبر (Cooper,1980,P.53) في أربعة محاور:

1ـ **الأساس الفلسفي:** ويعـد بمثابـة الحـاكم ويتـم فـي ضـوئه وضـع المنطلقـات الـتي تتفـق مـع قيـم المجتمـع وفلسـفته مـن خلال هـذه المنطلقات تتحدد النتاجات المرغوبة لعمليـة التربيـة ممـا يسـاعد مفهـوم معين لدى المعلم تحدد في ضوئه الكفايات التعليمية اللازمة.

2. **الأساس الأمبريقي التجريبي:** ويتم ببعـض المفـاهيم الامبريقيـة التي يمكن أن تشكل أساساً سليماً يقوم عليه إشتقاق العبـارات الخاصـة بالكفايات التعليمية إستناداً على الخبرة والتجربة.

3. **أساس المادة الدراسية**: ويتيح هذا الأساس فرصة تحديد الكفايات التعليمية من خلال البيانـات المعرفيـة والتنظيمـات المتنوعـة فـي مجـال المادة الدراسـية، وغالبـاً مـا تكـون الكفايـات الـتي تحـدد فـي ضـوء هـذا الأساس هي كفايات تخصصية تقوم على المعرفة بصفة أساسية.

4. **أساس الممارسة:** ويقـوم هـذا الأسـاس علـى مفهـوم أن الكفايـة التعليمية يمكن تحديـدها مـن خلال تحديـد الـوقت لمـا يفعلـه المتعلمـون الأكفاء أثناء ممارستهم عملية التدريس، لأن المعلم المقتدر يظهر كفايتـة مـن خلال أدائـه لمهـام التـدريس المحـددة، مثـل تـوجيه الأسـئلة وإدارة المناقشة والحوار، وغيرها من المهام الأخرى.

كما إختلف الباحثون في تصنيف الكفايات، فقد إختلفـوا أيضـاً عنـد تحديد مصادر إشتقاق الكفايات. فيرى (محمد وحواله، 2005م، 164) أن أهم مصادر إشتقاق الكفايات هي:

1. القوائم الجاهزة.
2. ما تستقيه من خبراء المهنة.
3. البرامج الأخرى والدراسات والبحوث.
4. رصد الأداء النموذجي وتحليله.
5. حاجات الميدان.
6. الإستفتاء والاستقصاء.
7. المقابلة الشخصية.

ومن هذا المنطلق سوف تكون الدراسـه الميـدانيه المتمثلـه فـي الاستبانه التي تحوي قائمة من الكفايات التعليميه تشتق من هذه المصادر آنفة الذكر.

تصنيف الكفايات التعليمية:

يقصد بالتصنيف هنـا: تحديـد المحـاور الـتي تـدور حولهـا الكفايـات باعتبارها كفايات رئيسية، ويتم تحويل كل محور إلى مجموع من الكفايات الثانوية، ويشترط في هذا التصنيف أن يكون مسبقاً مع أهـداف البرنامـج. وقد تعددت أساليب تصنيف الكفايات بين الباحثين.

فيرى البعض أن تصنيف الكفايـات يـأتي علـى ضـوء مـا أشـار إليـه (بلوم) لتصنيفه للأهدف التعليمية. فيصنف (محمد وحواله، مرجـع سـابق، 162-163) الكفايات إلى:

أ/ كفايات معرفية Cognitive Competencies: وتتمثل في أنواع المعارف، والعمليات المعرفية، والمهارات الفكرية والمعلومات التي يجب أن يلم بها المعلم سواء كانت حول مادته (التخصصية) التي يدرسها، أو البيئة المحيطة به، أو الطالب الذي يتعامل معه.

ب/ كفايات وجدانية Affective Competencies: وتتمثل في الاتجاهات التي يجب أن يتبناها المعلم، والقيم التي يجب أن يكسبها، وهذه تقتضي جوانب متعددة مثل حساسية الفرد، ثقته في نفسه، واتجاهاته نحو المهنة.

ج/ كفايات نفس حركية Psychomotor Competencies: وتتمثل في المهارات الحركية التي تلزم المعلم المشاركة في مختلف أوجه النشاط التربوي المناسب للعملية التعليمية، وتتضح خاصة في حقول المواد التكنولوجية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي.

ويشير (جابر وآخرون، 1985م، 13) أن مهام المعلم المرتبطة بقدرته على ممارسة المهنة يمكن أن تصنف تبعاً لطبيعة عمل المعلم إلى ثلاثة مهام رئيسية هي: (التخطيط ـ التنفيذ ـ التقويم).

بينما يرى آخرون يمكن تصنيف الكفايات إلى سته مجالات رئيسية، ويضم كل مجال عدد من الكفايات الثانوية، وهذه المجالات السته هي: (محمد وحواله، مرجع سابق ، 163):

1. كفايات خاصة بالعلاقات الإنسانية.
2. كفايات خاصة بعملية الإتصال.
3. كفايات خاصة بالتخطيط للعملية التعليمية.
4. كفايات خاصة بإجراءات التعلم.
5. كفايات خاصة بالتقويم.
6. كفايات خاصة بالمادة الدراسية.

ويصنف التربويون الكفايات اللازمة لإعداد المعلم بصفة عامة إلى: (محمد وحواله، مرجع سابق، 163): وهذا ما تبناه الباحث في تصميم استبانته، أنظر ملحق رقم (3).

1ـ **كفايات تخصصية:** وهي تلزم لإعداده الإعداد التخصصي في مجال تدريسه ويسميها البعض الكفايات النوعية.

2ـ **كفايات مهنية:** وهي تلزم المعلم لأداء الجانب المهني من عملية التدريس، وأداء وظيفته التربوية بشكل مهني.

3ـ **كفايات شخصية:** وهي ترتبط بالإعداد النفسي للمعلم، واتصافه بمجموعة من الكفايات المرتبطة بسماته الشخصية، والجسمية، والعقلية، والانفعالية، والنفس حركية.

الكفايات التعليمية وعلاقتها بالأهداف السلوكية:

إن مفهوم الأهداف السلوكية يرتبط إرتباطاً وثيقاً بمفهوم الكفايات التعليمية وحتى تتحقق الكفاية التعليمية فلابد من وجود شئ معروف يحدد الشروط، فالأهداف تمثل في ذاتها البواعث والحوافز لكل نشاط ومعايير يمكن الرجوع إليها لمعرفة مدى ما تحقق من أهداف.

لذا فإن إعداد المعلم القائم على الكفايات وفق الأهداف السلوكية، أن يتقن الطالب المعلم خصائص وشروط الهدف السلوكي ككفاية تدريسية لابد من مراعاة الشروط اللازمة للهدف السلوكي المتمثلة في: (جابر وآخرون، 1985م، 27):

1. أن يركز على سلوك التلميذ لا علي سلوك المعلم.
2. أن يصنف نواتج التعلم وليس نشاط التعلم.
3. أن يكون واضحاً المعنى قابلاً للفهم.
4. أن يكون قابلاً للملاحظة والقياس.

تدريب المعلمين المبني على أساس الكفايات:

إن تدريب المعلمين على أساس الكفايات له خصائص ينفرد بها، تعتمد أساساًعلى أهداف سلوكية في صورة إجرائية يمكن ملاحظتها، وتقويم الأداء بناءً على مجموعة من المعايير، وتعتمد مبدئياً على علم النفس السلوكي، وتستفيد من التقنية في تفريد التعليم والتدريب، وتستفيد من أسلوب النظم في الإرتباط القوي بين النظرية والتطبيق وفي إستخدام التغذية الراجعة في تطويره. (الأحمد، 2005م، 242).

ويرى الباحث أن 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، كفايات في بعض المهارات، كفايات في أنواع محددة من السلوك أو كفايات خاصة.

كما أن هناك مجموعة خصائص عامة يتصف بها التدريب المبني على أساس الكفايات، وعلى الرغم من أن هذه الخصائص العامة يتكامل بعضها مع بعض لتعطي وصفاً كلياً لهذه الحركة المتميزة والفريدة في مجال تدريب المعلمين، إلا أنه من الممكن أن يتم تصنيف هذه الخصائص إلى المجالات التالية: (ناصر، 1995م، 123-125)

1/ الخصائص المتعلقة بالأهداف التديبية:

- تحديد الأهداف التدريبية سلفاً وبشكل واضح وبلغة سلوكية.

- إشتقاق الكفايات المطلوب التدريب عليها من الأدوار المختلفة للمعلم والتي سيتم تأديتها في المواقف التعليمية المختلفة.

2/ الخصائص المتعلقة بأسلوب التدريب:

- الإهتمام بالفروق الفردية بين المتدربين في القابليات والاحتياجات والاهتمامات .

- إرتباط التدريب بالأهداف التدريبية المقررة.

- توظيف تكنولوجيا التعليم والتدريب في برنامج التدريب.

- الـتركيز علـى إتقـان الكفايـات أكـثر مـن الـتركيز علـى أنـواع الطرائـق والأساليب.

3/ الخصائص المتعلقة بالدور الفاعل للمتدرب:

- إتمام التـدريب فـي البرنامـج علـى أسـاس نظـام التعلـم الـذاتي الـذي يمارسه المتدرب.

- إستخدام وسائط التعلم الذاتي كالحقائب والرزم التعليمية.

4/ الخصائص المتعلقة بالتقويم:

- الإستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على اسـتثارة دافعيـة المتدربين وتوجيه تدريبهم بشكل فعال.

- التركيز على نتائج عملية التدريب وليس على العملية نفسها.

- الـتركيز علـى التقـويم المرحلـي فـي البرنامـج وليـس علـى التقـويم الختامي.

- إتمام التقويم على أساس معايير مرتبطة بالإهـداف التدريبيـة المحـددة بلغة السلوك والمطلوب تحققها لدى المتدرب.

أما الشروط المطلوبة في برنامج التـدريب القـائم علـى الكفايـات هي كما يرى (الأحمد، 1987م، 51-52):

1. أن يكـون البرنامـج التـدريبي قائمـاً علـى كفايـات يسـتطيع المتـدرب تطبيقها عند إتمامه برنامج التدريب بنجاح.

2. أن تكـون المعـايير المـراد إسـتخدامها فـي تقـويم الكفايـات الصـفية واضحة، علم بها المدرب والمتدرب كلاهما من قبل.

3. تفريـد التـدريب، وذلـك بمراعـاة الزمـن الـذي يحتـاجه المتـدرب فـي إكتشاف الكفايات المحددة بشكل مرن.

4. التخطيـط النظـامي للبرنامـج التـدريبي وتحديـد مجموعـة العناصـر المكونة له، والتأكيد على جانب المخرجات في التدريب.

5. الـتركيز عل ى التقـويم القبلـي – المرحلـي – النه ائي- البعـدي، وعلـى التغذيـة الراجعـة الـتي تسـاعد المتـدرب والمـدرب كليهمـا علـى تعـديل البرنامج بما يلاءم مع احتياجات المتدربين.

أما خطوات تصميم برنامج التدريب القائم على الكفايات تتم بإتبـاع ما يلي: (جيمس، 1978م، 22-23):

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

2. إستفتاء المعلمين الذين سيتم تـدريبهم عـن الكفايـات الـتي يشـعرون بالحاجة إليها.

3. إستفتاء المشرفين على البرنامـج عـن الكفايـات الـتي يـرون ضـرورة توفيرها من خلال البرنامج التدريبي.

4. مراجعة القوائم الخاصة بتصنيف الكفايـات الـتي يجـب أن تتـوافر فـي المعلم.

وتتم في نطاق فهرسة الكفايات، تجزئه الكفايات إلى كفايات فرعية أو مهارات تترجم بالتالي إلى أهداف لها رزم خاصة. ولتحقيق التقدم فـي البرنامج التـدريبي، علـى المتـدربين أن يـبينوا بوضـوح تحقيقهـم لأهـداف الرزم التي يفـترض فيهـا أن تيسـر اكتسـاب الكفايـات، ولتقـويم الكفايـة تصـمم إسـتمارات التقـويم نتائـج تحليـل الجـدارة، وتتضـمن الإسـتمارات قوائم بالكفايات التي يمكن تقدير كـل منهـا بالمقيـاس القـائم علـى ثلاث درجات: (جيد – متوسط- ضعيف). تساعد المتدربين على تقدير ما إذا تـم بيان الكفايات المطلوبة.

الكفايــات التعليميــة الاساســية المقترحــة لجميــع المعلمين:

يمكن تحديد الكفايات التعليمية الأساسية المقترحة للمعلميـن فـي الآتي:(عبداللطيف، 1988م، 10-13):

1/ كفاية التخطيط للتعليم:

تتضمن هـذه الكفايـة مجموعـة مـن المهـارات مثـل: مهـارة صـوغ الهداف التعليمية بصورة أدائيـة، وتصـنيف الأهـداف إلـى أهـداف معرفيـة وحسية أو مهارية ووجدانية، وتنظيـم هـذه الأهـداف علـى شـكل مـترابط ومتسلسل، يؤدي إلى تيسير حـدوث تعلمه ا، وتحديـد المحتـوى المعرفـي لكـل هـدف مـن الأهـداف، وبيـان أهميـة كـل هـدف وتحديـد الفائـدة لـه وتوضيحها للمتعلمين، وتحديد الطريقة التعليمية الملائمة لكـل هـدف مـن الأهداف واختيار الوسائل والأدوات والمواد التعليمية الملائمة لكل هــدف، واختيار طرائق التقويم الملائمة للأهداف.

2/ كفايـة تحديـد الإسـتعداد للتعلـم: وتتضـمن هـذه الكفايـة قـدرة المعلم على تحديد المتطلبات المسبقة التي ينبغي توافرها لـدى المتعلـم ليكون قادراً على تعلم الخبرات الجديدة.

3/ كفاية اسـتثارة الدافعيـة للتعلـم: وتشـمل هـذه الكفايـة قـدرة المعلم على اختيار واستخدام وتوظيف أساليب الحفز والتحفيز المختلفــة التي تؤدي إلى استثارة دافعية المعلم نحو التعلم.

4/ كفاية إدارة التفاعل الصفي: وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلـم على توفير جميع الظروف والشروط الصفية اللازمة لحدوث التعليم لـدى المتعلمين من خلال قدرته علـى تـوفير الأجـواء الماديـة الملائمـة وتـوفير الأجـواء النفسـية والاجتماعيـة اللازمـة، إلـى جـانب النظـام والانضـباط 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.

8/ كفاية الاتصال والتواصل: وتتضمن هذه الكفاية قدرة المعلم على العمل مع المتعلمين ومع الزملاء ومع الأولياء، وقدرته على تشجيع المتعلمين على التفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي التعلمي.

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 وامكاناتهم 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 احترام مشاعر الأطراف التي يتعامل معها، والثقة بقدراتهم، والتعامل مع المتعلمين كأشخاص، وتقبل الاختلافات في وجهات النظر مع المتعلمين والزملاء والإدارة والمشرفين، والمحافظة على علاقات طيبة معهم.

12/ كفاية توظيف العلاقات 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 ومافيه 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 اختيار أدوات التقويم الملائمة وإعدادها واستخدامها واستخراج نتائجها وتفسير هذه النتائج وتحليلها والإستفادة منها في تحسين نوعية التعلم.

الكفايات التعليمية الواجب توافرها في المعلم الناجح:

إن المدرس الناجح يتسم بالانسانية بكل ما تحمل تلك الصفة من معانٍ، وهو يساعد في تعلم التلاميذ بكل صدق وإخلاص وتجدد ونكران الذات، وقد أورد (عبدالغني إبراهيم، 1990م، 6) الكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى المعلم الناجح نوضحها كما يلي:

1. التمكن من مادة التخصص.
2. القدرة على التعلم المستمر.
3. الإقتناع بالعمل في مجال التعليم والحرص على شرف الإنتماء للمهنــة بتقاليدها واخلاقياتها.
4. الإلمام بطرائق ووسائل التربية الحديثة والتربية السودانية.
5. التعرف على التلاميذ ومراعاة ما بينهم من فروق.
6. التعرف على البيئة المحيطة والبيئة التعليمية والاستفادة القصوى مــن الإمكانات المتاحة في التدريس.
7. القدرة على تزويـد التلاميـذ بـالقيم والمثـل وغـرس العقيـدة والاخلاق الدينية السمحة فيهم.
8. القدرة على التخطيط السليم لعمله.
9. إجادة التصرف في المواقف التعليمية المختلفة.
10. إكتساب المهارات اللازمة لعرض الدرس.
11. المهارة في إعداد وإستخدام الوسائل التعليمية.
12. تقدير قيمة الوقت.
13. المهارة في تقويم أداء التلاميذ.
14. التعامل مع التلاميذ بالرفق والقدرة على أداء الفصل وحفظ النظام.

أبعاد الكفايات التي ينبغي توفرها في المعلم الفعال:

هنالك عدة أبعاد في كفايات المعلم وهي: (الفتلاوي، 2004م، 33-40)

أولاً: البعد الأخلاقي

- يتصف بالمرونة والشجاعة.
- يتمتع بروح النكته والبراعة والدهاء (العلمي) في أن واحد.
- مثابر، وصبور.
- يتمتع بأخلاقيات مهنية عالية.
- هادئ، ولا ينفعل، وغير حاد الطبع في الصف.
- متحمس للتدريس.
- دينامي/ يستخدم صوته وتعبيرات الوجه لجلب الإنتباه.
- يتضح عليه الشعور بالثقة ويثق الطلبه به.
- يشجع الإحترام المتبادل بينه وبين الطلبة، وبين الطلبة أنفسهم.
- يظهـر إهتمامـاً وثقـة بطلبتـه، ويعـاملهم معاملـة إنسـانية قائمـة علـى الإهتمام.

- عادل يشجع فرص التقويم الذاتي ويقلص فرص التحيز لأدني درجة.
- يشجع مشاركة الطلبة في الأنشطة التعاونية.
- التخاطب مع الطلبة بأساليب تربوية نفسية تزيد من دافعيتهم للتعلم.
- حازم ولكنه مرن.
- يدرس بعمق.
- يستغل وقت التدريس إستغلالاً حسناً فيه مصلحة طلبته.
- يحافظ على مناخ تدريس ملائم بحيث لا يشعر طلبته بالملل والكسل.
- يشعر الطلبة بالراحة النفسية والتعليمية في درسه.
- يتعامل مع طلبته برحابة صدر حيث يبدو الفصل وكأنه عائلة كبيرة لا يخاف الطالب فيها من المدرسة أو من المعلم.
- الاستماع الجيد للطلبة وتأييد استجابتهم الصحيحة.

ثانياً: البعد الأكاديمي

ويضم الكفايات الأكاديمية (المعرفية) اللازمة لتمكينه من ممارسة تدريس مادة ما بفاعلية واقتدار ويشمل:

- إمتلاكه مهارات عملية التقصي والاكتشاف 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.
- إشراكه 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.
- اختياره التمرينات أو التطبيقات المناسبة واستخدام الآليات المناسبة للتعامل معها.

- إلمامه بالأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها.

- تحديده جوانب الترابط والتكامل بين محتوى دروس المـادة الـتي يقـوم بتدريسها والمواد الدراسية الأخرى.

- تلخيـص الإسـتنتاجات مـن الطلبـة ودفعهـم إلـى الاسـتجابة، وتسـهيل الصعوبات التي استغلقت على عقولهم.

- تخطيطه لمناشط تشتمل على تنمية العمليات الفعلية المختلفة للطلبـة من (أستقصاء – تخيل- ربط – افتراض – تنظير).

- مساعدة الطلبة علـى ايجـاد المعلومـات بأنفسـهم، أي تشـجيعهم علـى التعلم الذاتي.

- تكوين خلفية واسعة لديه عن مادة تخصصه.

- تكييف المنهج الدراسي وفق متطلبات الطلبة داخل الفصل.

- تكييف موضوعات المنهج وفق الظروف الطارئه.

- الإطلاع على كل جديد في مجال تخصصه.

- الإلمام بمختلف المصادر والمراجع الأساسية في مجال تخصصه.

- التعرف على الأهـداف التربويـة العامـة للمرحلـة التعليميـة الـتي يقـوم بالتدريس فيها.

ثالثاً: البعد التربوي

ويضم الكفايات الأدائية أو الإنجازية الآتية:

ـ **الكفايات السابقة للتدريس :** وتشـمل مرحلـة التحديـد والتحضـير للتدريس وتضم الكفايات الفرعيـة الآتيـة: تحليـل محتـوى مـادة الـدرس، تحليل خصـائص الطلاب، التخطيـط للتـدريس، صـياغة أهـداف التـدريس، تحديـد طرائـق التـدريس، تحديـد إسـتراتيجية التـدريس، تحديـد الوسـائل التعليمية.

ـ **كفايات التدريس:** وتشمل مرحلة التدريس افعلي، وتضم الكفايـات الفرعية الآتية: تنظيم بيئة الفصل، التهيئـة للـدرس، جـزب الانتبـاه، تنويـع الحـافز، تحسـين الاتصـال، اسـتخدام الوسـائل التعليميـة، التعزيـز، إدارة الفصل، الغلق (الإغلاق)، تحديد الواجب البيتي.

ـ **كفايات تقويم نتائج التدريس:** وتتضمن الكفايات الفرعيـة الآتـي: صياغة وتوجيه الأسئلة الصفية، التقويم التكويني، التقويم النهائي.

رابعاً: بُعد التفاعـل والعلاقـات الاجتماعيـة والإنسـانية: ويضـم الكفايات الوجدانية والاجتماعية الآتية:

- يتعاون مع زملائه المعلميـن الآخريـن، والمـدير لإنجـاح عمليـتي التعليـم والتعلم.

- 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 علاقات مع الطلبة قائمة على التفاهم والتعاون والإحترام المتبادل.

- يعطي توجيهات وتعليمات واضحة ومحددة للطلبة.

- يجيد تنمية الإنضباط الذاتي لدى الطلبة.

- يسهم في اتخاذ 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 لدى 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.

الكفايات اللازمة للمعلم ليقوم بأدواره:

وفقاً لنتائج العديد من الدراسات والبحوث العملية، ومن خلال أراء الخبراء واساتذة التربية على أنه توجد مجموعة من الكفايات يجب أن تتوافر في معلم الغد، ويمكن تصنيف هذه الكفايات إلى: (محمد، وحواله، 2005م، 113-116)

1/ الكفايات المرتبطة بسمات أو صفات المعلم الكفء وهي:

ـ **المظهر العام:** من حيث الالتزام بالزي المناسب والبساطة والإعتدال في الملبس، والعناية بالنظافة الصحية والبدنية.

- الصوت: من حيث قوة الصوت ووضوحه، والطلاقة اللغوية.

- **الاتزان الإنفعالي**: ويشمل الهدوء والقدرة على ضبط النفس والثقة بالنفس والتواضع والشجاعة، والجرأة في الحديث.

ـ **الموضوعية والأمانة الفكرية:** وتتضمن القدوة الحسنة، العدالة، واحترام الفروق الفردية في قدرات التلاميذ.

- **الإنضباط:** ويشمل الإنضباط في تطبيق القواعد والقوانين، والالتزام، والمواظبة والصبر، والتمسك بالقيم والمبادئ الدينية، والتعاطف مع الآخرين، وسعة الصدر، واحترام آراء الآخرين، وقوة الملاحظة، والقدرة على القيادة، وحب العمل والنظام والتعاون مع الآخرين.

2/ الكفايات المرتبطة بالمهنة والتخصص:

المعلم الذي نريده هو نموذج في العملية التعليمية، وموجه ومرشد وميسر، ومقوم. ينبغي عليه أن يمتلـك الكفايـات التدريسـية والنشـاطات التعليمية الصفية المتعددة، والمتنوعة، نجملها فيما يأتي:

أ/التخطيط:

- يحدد حاجات التلاميذ بما يتلاءم، وخصائصهم العمرية.
- يحدد الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع الدرس.
- يصنف الأهداف التعليمية إلى أهداف معرفية، ووجدانية، ونفس حركية.
- يحلل محتوى المادة التعليمية.
- يحدد الخبرات التعليمية السابقة المرتبطة بأهداف الدرس.
- يخطط للإختبارات الشخصية.
- يختار أساليب التدريس المناسبة.
- يحدد الأنشطة التعليمية الملائمة لقدرات التلاميذ.
- يحدد الوسائل التعليمية الملائمة.
- يعد خطة يومية تتوافق مع الخطة السنوية.
- يختار أساليب التقويم المناسبة.

ب/ التنفيذ:

- يقدم المادة الدراسية بشكل واضح وبتسلسل منطقي.
- يستخدم أساليب تدريس تلائم الموقف التعليمي.
- يوفر ظروفاً تسمح للتلاميذ بالقيام بأداء المهـارات التعليميـة فـرادي، أو في مجموعات.
- يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في ضوء قدراتهم وحاجاتهم.
- يهتم بإكساب التلاميذ القيم والاتجاهات الإيجابية.
- ينوع في الأنشـطة التعليميـة ذات الصـلة بشـكل يتناسـب مـع اسـتعداد التلاميذ.
- يحافظ على إنتباه التلاميذ أثناء الشرح.
- يستثير دافعية التلاميذ، وإهتمامـاتهم بـالتعلم الجديـد فـي بدايـة الـدرس وفي أثنائه.
- يقـدم أنواعـاً مختلفـة مـن التعزيـزات الماديـة، والمعنويـة المرغوبـة، والفورية للتلاميذ عندما يمارس أحدهم سلوكاً مرغوباً فيه.
- يستخدم الأدوات والوسائل في إطار الموقف التعليمي.
- يستخدم في تدريسه لغة واضحة سليمة للتلاميذ.
- يستخدم في تدريسه مهارات التواصـل اللفظيـة، وغيـر اللفظيـة تيسـير عملية تعلم التلاميذ.

- يستخدم مبادئ تعديل السلوك الإيجابي لتلاميذه.

- يذلل الصعوبات أو المعوقات التي تحول دون فاعلية التواصل.

ج/ التقويم:

- إعداد الاختبارات التي تناسب الأهداف الموضوعة.

- يستخدم أساليب، وأدوات القياس والتقويم التي تناسب قياس وتقويم المهارات التعليمية.

- يستخدم النتائج التي توصل إليها بواسطة أدوات القياس المختلفة في تحديد نواحي الضعف والقوة لدى التلاميذ.

- يخطط لإجراءات علاجية في ضوء التغذية الراجعة.

- يستخدم التقويم المستمر الذي يحدث بعد كل خطوة من خطوات العملية التعليمية.

- يستخدم التقويم التراكمي الختامي الذي يحدث في نهاية كل موقف تعليمي.

البرنامج التدريبي القائم على الكفايات:

يعرف بأنه: تنظيم منطقي لمجموعة من المعارف، والمهارات التي تشكل في مجموعها الكفايات التعليمية، بحيث يتم تنظيمها في صورة يقوم المتدرب(المعلم) بدراستها ذاتياً، ويصبح مسئولاً عن الوصول لمستوى الإتقان لهذه الكفايات، وتحقيق أهداف البرنامج. (محمد، وحواله، مرجع سابق، 161).

ويتضح من هذا التعريف أن هذه البرامج تعتمد على مبدأ الكفاية أو الأداء بدلاً من الإعتماد على المعرفة كإطار مرجعي، وأن معيار تقويم المعلم هو ما يستطيع عمله بدلاً مما يعرفه من المعلومات. لذا فإن برامج إعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات تتسم ببعض الخصائص التي يمكن تلخيصها فيما يلي: (محمد، وحوالة، مرجع سابق، 162)

1. التحديد الدقيق للكفايات اللازمة للمعلم، وتحديد مكوناتها وتصنيفها، والتي تمثل في نفس الوقت أهدافاً للبرنامج.

2. صياغة الكفايات في صورة أهداف سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها في صورة عبارات تحدد المهام والأدوار المطلوبة من المتدرب في البرنامج.

3. المسئولية في تحديد الأهداف وإتقان الأداء تقع على عاتق المتدرب، حيث يتم عرض الأهداف المراد تحقيقها على المتدرب قبل بدء البرنامج ومروره بأنشطة.

4. الأخذ بمبدأ تفريد التعليم في تنفيذ البرنامج، حيث أن كل متدرب يكون مسؤلاً عن نتائج تعلمه، مما يتطلب توفير فرص تعليم متعددة، ومصادر تعلم مختلفة لكل متدرب حتى يتقن الكفايات المراد تحقيقها.

5. التقويم المستمر ومتابعة كل متدرب على حده، بغض النظر عن مستوى أداء رفاقه بالبرنامج، حيث يتم تقييم المتدرب في ضوء المستوى المطلوب من الأداء والذي تم تحديده قبل بدء البرامج، لا أن يتم التقويم بمقارنة أداء المتدرب بمستوى أداء رفاقه.

حركة إعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات (C.B.T.e):

يعد إتجاه الكفايات من أبرز الاتجاهات السائدة في برامج إعداد وتدريب المعلمين، وهو يعكس أهدافاً تربوية محددة فرضها عامل الالتزام، والمسؤلية بتحقيق الأهداف، وتأكيد ملائمة البرامج لحاجات المتعلمين وقد انتشر هذا الاتجاه على شكل حركة واسعة عرفت بحركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات (Competency Based Teacher Education) ويرمز لها بالإختصار (C.B.T.E) ويقصد لهذه الحركة تلك البرامج التي تحدد أهداف تدريب المعلمين، وتحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح، ثم تلزم المعلمين بالمسئولية عن الوصول لهذه المستويات ويكون المدرب مسؤول عن التأكد من تحقيق هذه الأهداف ويمكن تلخيص أهم مبررات إنتشار حركة إعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات (C.B.T.E) فيما يلي: (محمد، وحواله، مرجع سابق، 160-161).

1. قصور البرامج التقليدية: في إعداد وتدريب المعلمين، إتضح أنها تهتم بالمعرفة وتهمل الأداء والدوافع مما يؤدي إلى الانفصال بين ما تم تعلمه وبين الأداء. لذلك إهتمت هذه الحركة بضرورة إكتساب المعلم للمهارات المطلوبة لممارسة المهنة. بالإضافة إلى تزويده بالمعرفة، لأن المعرفة ضرورية للكفاية ولكنها ليست كافية.

2. تبني مبدأ التدريب المستمر لرفع مستوى أداء الفرد وتنمية قدراته، بما يتناسب ومتطلبات المجتمع.

3. ظهور مبدأ المحاسبة والمسؤولية في العملية التعليمية، أي الإنتقال بإهتمامات التعليم من عملية التدريس إلى عملية التعلم، وتحول دور المعلم من مصدر للمعلومات إلى موجه وميسر لعملية التعلم، مما يعني أن مسؤولية المعلم تتحدد في مستويات تلاميذه وسلوكهم، وبالتالي فإن أي قصور في أداء التلاميذ هو من صميم مسؤلية المعلم.

4. زيادة الإهتمام بمهنة التدريس وسلوكيات المعلم في الفصل،وأهمية أدواره الجديدة التي يجب أن يتم تدريبه عليها نتيجة لظهور المستحدثات التكنولوجية ف ي مجال التعليم مثل التعليم المبرمج والتعليم المصغر وغيرها.

5. الاتجاه نحو التعلم للإتقان، ويقوم هذا الاتجاه على امكانية وصول المتعلم العادي إلى درجة من الإتقان لبرنامج تعليمي معين إذا توافرت له الفرص التعليمية الكافية من الوقت.

6. الاتجاه نحو تفريد التعليم والتعلم الذاتي، حيث يختلف الأفراد فيما بينهم في القرارات والاستعدادات، مما يتطلب ضرورة تقديم التعليم الذي يتناسب مع قدراتهم الشخصية ووقتهم وظروفهم.

7. الإهتمام باستخدام أسلوب النظم في التدريب، حيث يتم تحليل العمليات والحقائق المعقدة إلى عناصر أصغر تتمثل في المدخلات، والعمليات، والمخرجات، وتعطي التغذية الراجعة متابعة مستمرة للأداء.

8. الإهتمام بالإتجاه السلوكي في العملية التعليمية، وهو الاتجاه الذي يؤكد على ضرورة تحديد الأفعال السلوكية في صورة أهداف تساعد المتعلم على أداء مهامه، وتحديد أكثر الأساليب فاعلية لإكسابه هذه السلوكيات.

كما ساعد أيضاً إنتشار حركة إعداد وتدريب المعلمين القائمة على الكفايات ظهور حركة التربية القائمة على التدريب الميداني، وحركة منح الشهادة العلمية المؤهلة للتدريس على أساس الكفايات، والإهتمام بوضع معايير للمعلم الكفء على أسس علمية، فضلاً عن زيادة عدد المعلمين ذوي التخصصات المختلفة الذين تنقصهم الكفاءة اللازمة.

ومن هذا المنطلق يرى الباحث أن أي برنامج تدريبي للمعلمين لابد أن يقوم على الكفايات، وأن تحدد الكفايات التي يتدرب عليها مسبقاً حتى يكون معلماً مؤهلاً، وعليه الإستمرار في التدريب حتى يصل بهذه الكفايات إلى مستوى التمكن.

تقويم برامج التدريب القائم على الكفايات التعليمية:

تمثل عملية التقويم (Evaluation) ركناً أساسياً في برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات التعليمية (C.B.T.E) حيث توفر قدراً من التغذية الراجعة (Feed Back) تساعد في تحقيق أهدافها المرجوة.

يستخدم في برامج الكفايات نظام التقويم مرجعي المحك Criterion Referenced الذي يعتمد على التقويم التكويني. (Formative Evaluation) الذي يساعد على تصحيح مسار المتدرب، ويعتمد على التقويم التجميعي (Summative Evaluation) الذي يتم عقب الإنتهاء من دراسة الوحدة التعليمية أو البرنامج للتعرف على مدى إكتساب المتدربين للكفايات المحددة. (عبدالموجود، 1976م، 42).

إن التقويم الذي يستخدم في برنامج الكفايات التعليمية يهدف إلى الحكم على مدى إكتساب المعلم للكفاية، ويتم ذلك من خلال أداء المعلم أو سلوكه الذي يخضع للملاحظة والقياس، وليس الغرض من التقويم وضع درجات للمعلم أو مقارنته بزملائه وإنما الهدف هو تزويده بمستوى إكتسابه للكفاية المعنية بالتالي توفير تغذية راجعة تعينه على تحديد مدى إستفادته من البرنامج التدريبي. ويتم التقويم في برامج الكفايات التعليمية لإعداد وتدريب المعلمين وفق مستويات معينة تختلف من موقف لآخر، فقد وضعت ثلاثة محكات لتقويم الكفاية هي (كمال، 1995م، 6):

1/ المحـك الأول: المعرفـة وهـي القـدرة علـى إظهـار إمتلاك العلـم والمعرفة بدرجة معينة يتعلق بأثر المعلم فـي تحصـيل تلاميـذه ويتـم هـذا عبر فترة زمنية طويلة.

2/ المحك الثاني: الأداء وهو القدرة على تطبيق مـا تـم معرفتـه أو أداء أفعال سلوكية بدرجة معينة. ويتعلق ذلك بأثر سلوك المعلم على تلاميـذه لكن خلال فترة قصيرة.

3/ المحك الثالث: النتائج وهي القدرة على تحقيـق أهـداف محـددة مـع التلاميذ، ويتم التقويم خلال هذا المحك بـالحكم علـى كفايـة المعلـم خلال ملاحظة سلوكه التدريسي داخل الفصل.

وقــد حــددت خطــوات تقــويم الكفايــة علــى النحــو التــالي: (Borsch,1979,P.16):

1. تحديد الأهداف النهائية الواجب على الفرد تحصيلها في موقف تعليمـي معين.
2. تحديد الكفايات المطلوبة لتنفيذ الأهداف السابق تحديدها.
3. ترجمة الكفايات إلى سلوكيات يمكن ملاحظتها وقياسها، وعندها ينبغي تحديد المقاييس والمؤشرات لكل كفاية.
4. تصميم نظام التقويم، ويتضمن الإجابة عن سؤالين هما:

أ- هل تم تحصيل الأهداف؟

ب- هل استطاع الفرد إمتلاك المهارة المطلوبة؟

5. تحديد الكفايات التي بها قصور لتحسين الأداء خلال برامج التدريب.
6. تصميم برامج علاجية لتحسين كفاية الفرد.

الإتجاهات الحديثة في التدريب:

أصبح التدريب من أهم أساسيات الإدارة الناجحة الـتي تعمـل علـى تحسين أداء القائمين بالعمل وتطويره وإكسابهم مهارات جديدة تزيد مـن كفاءتهم الإنتاجية، ونتيجة للتطورات العلمية والتكنولوجية والثقافية، ظهـر العديد من الإتجاهات الحديثـة المختلفـة فـي مجـال التـدريب ممـا جعلـت العنصر البشري مؤهلاً يتمتع بأعلى درجة من الكفاية.

العوامل التي ساعدت على ظهـور الإتجاهـات الحديثـة في التدريب:

لقـد سـاعد علـى ظهـور الاتجاهـات الحديثـة فـي التـدريب عوامـل عديدة نذكر منها مايلي: (حكمت ، 1989م، 196):

1. الـوعي المتزايـد بأهميـة التربيـة ودورهـا الأساسـي فـي تقـديم الأمـم والمجتمعات.
2. التقدم الكبير في مجال العلوم التربوية والنفسية.

3. ضعف القناعة في قدرة المعلمين على أداء الأدوار الحديثـة المطلوبـة منهم بالأساليب القديمة.

وأضاف (الفراء، 1987م، 130) الآتي:

4. الإتجاه نحو تمكن المعلمين من التعلم الذاتي والفردي والإستفادة مـن الأسـاليب المتعـددة كـالتعليم المبرمـج والحقـائب التعليميـة وغيرهـا مـن البرامج التي يقوم بها المتعلمون فرادي وجماعات وتجعـل التعليـم فوريـاً وتتيح مجالاً أكبر لتكافؤ الفرص.

وأضاف (أبوزينة،1990م،152) الآتي:

5. الإهتمام الدائم بربط النظرية بالتطبيق في برامج التربية والذي يـواجه الكثير مـن العقبـات المختلفـة، فظهـر العديـد مـن الحركـات والإتجاهـات الحديثة التي تجعل التدريب العملي رئيسياً لها.

المبادئ الأساسية التي تقوم عليها الإتجاهات الحديثـة في التدريب:

تقوم الإتجاهات الحديثة في التدريب على مبادئ أساسية منها:

(الخطيب، 1986م، 33-39)

1. تحديد الأهداف.
2. إعداد إطار نظري للتدريب.
3. توصيف العمل توصيفاً دقيقاً.
4. النظر إلى التدريب كعملية مستمرة.
5. تحديد منهج وإستراتيجية التدريب.
6. إعتماد منهج التدريب المتعدد الوسائل.
7. إستخدام التكنولوجيا في عملية التدريب.
8. المرونة وتعدد الإختيارات في برامج التدريب.
9. تلبية الإحتياجات المهنية للمتدربين.
10. مشاركة المتدربين في إعداد البرامج التدريبية.
11. ممارسة التقويم الذاتي في البرامج التدريبية.
12. تفريد التعليم في البرامج التعليمية.
13. تطوير وتحسين البرامج التدريبية بناءاً على نتائج البحوث والدراسات العلمية.

بعـض الإتجاهـات الحديثـة فـي تأهيـل المعلميـن وتدريبهم:

تعددت الإتجاهات الحديثة في تدريب وإعداد المعلميـن، فمـن أبـرز هذه التطورات التي طـرأت علـى برامـج إعـداد المعلميـن وتـدريبهم فـي الأعوام الأخيرة توجه هذه البرامج نحو إعتماد مبدأ الكفاية، عند تعميم تلك

البرامـج وإعـدادها ولقـد اتسـع الإهتمـام بتربيـة المعلميـن القائمـة علـى الكفايات حتى أصبح سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين وتـدريبهم في معظم الدول المتطورة تربوياً. وتعـد حركـة إعـداد المعلميـن القائمـة على الكفايات من أبرز ملامح التربية الحديثة، وأكثرها شيوعاً وشعبية في الأوساط التربوية، ولقد سادت هذه الحركة معظم برامـج تـدريب وإعـداد المعلمين في الدول المتطـورة تربويـاً وأصـبحت الممارسـات المسـتمرة من إطارها النظري تشكل حركة متكاملـة الأبعـاد، هـدفها إعـداد معلميـن أكفـاء وتـدريبهم وفـق أحـدث نظريـات التعليـم والتعلـم. (فضـل اللـه، 2007م، 27)

ولعل من أبرز الإتجاهات الحديثة لتطوير بنـاء المعلـم هـو الإهتمـام بالأساليب المبتكرة، والإتجاهات الحديثـة الـتي ظهـرت فـي مجـال إعـداد وتـدريب المعلـم. وإن تـوفير المعلـم الكفـء يعـد إلتزامـاً تربويـاً نحـو الناشـئين، ونحـو مسـتوى مهنـة التعليـم، لـذلك ظهـرت كفايـات حديثـة للتدريس مرتبطة باستخدام التقنيات التربوية التي من دعائمهـا اسـتخدام الحاسوب والانترنت في برامج إعداد المعلم فمـن الضـروري إتقـان تلـك الكفايات التي أصبح استخدامها ضرورياً، لأنها تساعد في تقويم إيضـاحات مهمة للطلبة، وتعد مثيراً قوياً لتعلمهم في عصر المعلوماتية، ممـا يجعـل المعلم ينتقل من البرامج التقليدية العقيمة المطورة التي يكتسبها المعلم من كفايات عامة وأخرى نوعية خاصة تلائم الدور الذي يضطلع به المعلم، ويتمشى مع متطلبات التطورات الحديثـة فـي أهـداف التعليـم ومحتـواه، وأساليبه ومصادره وأوعيته. مـن أجـل ذلـك إنبثقـت حركـة واتجـاه إعـداد المعلمين القائمة على الكفايات، أو بإسم تربية المعلم على أساس الأداء.

ومن أهم الإتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين وتدريبهم ما يلي:

(زيتون، 2002م، 45)

1/ أسلوب الأداء والتمكن من الأداء:

يقوم هذا الاسلوب على مفهوم (التمكن) في التعليـم وهـو قـدرة المعلـم على أداء فعل معين ما بدرجة من الكفاية والجودة.

2/ الكفايات والتعليم الفردي:

يستخدم التعليم الفردي لوصف أشكال وطرق التـدريس الـتي يتـم فيها التعليم بصـورة فرديـة، وليـس للمجموعـة، وتسـمح معظـم مـداخله للمتعلمين أن يكونوا أكثر مرونة في مكان الدراسة وتوقيتها.

3/ الكفايات وإتقان التعليم:

يعد التعلم للإتقان إحـدى التقنيـات التعليميـة الـتي تسـتخدم لتعلـم مادة تعليمية يمكن صياغتها بشكل تتابعي، حيث تُجزأ المادة التعليمية إلى وحدات تعلم صغيرة، ولكل وحدة أهداف خاصة بها، ويمكن تغطية تدريس كل وحدة في درس أو عدة دروس ثم يعطـي الطـالب إختبـاراً فـي نهايـة الوحدة، فإذا لم يحصل الطلاب على درجات لا تقل عن 80 -90% بمعنى أنهم لم يصلوا إلى درجة الإتقان، فيمكن أن يتاح لهم وقت وإعادة تدريس إضافتين حتى يصلوا إلى درجة التمكن والإتقان.

4/ الكفايات وحل المشكلات:

المقصود به عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معـارف مكتسبة سابقة، ومهـارات مـن أجـل الإسـتجابة لمتطلبـات موقـف ليـس مألوفاً له، وتكون الإستجابة بمباشرة عمل مـا يسـتهدف حـل التنـاقض أو اللبس أو الغموض الـذي يتضـمنه الموقـف، أو هـو نشـاط يتطلـب عـرض المدرس لجميع جوانب وتفصيلات المشكلة في حجرة الدراسة، ثم يسأل الطلبة عن إيجاد حل لهذه المشـكلة مثـل: تصـميم تجربـة علميـة أو حـل مسألة حسابية أو كتابة قصيدة شعرية أو شرح قاعدة نحوية...الخ.

5/ الكفايات والتفكير الإبداعي:

مفهوم التفكير الإبداعي أنـه نشـاط عقلـي هـادف ومركـب تـوجهه رغبة قوية في البحـث عـن حلـول أو التوصـل إلـى نتائـج أصـلية لـم تكـن معروفة مسبقاً.

6/ الكفايات وتكنولوجيا التعليم:

إن مهمة المعلـم فـي ظـل تكنولوجيـا التعليـم أصـبحت أكـثر إثـارة وجاذبية وثراء، لذلك ينبغي على المدرس الكفء أن يخطـو خطـوات أبعـد من مفهوم أنه مجرد ناقل للمعرفة إلى مفهوم الإشراف والتوجيه.

7/ الكفايات والانترنت في حجرة الدراسة:

لكي يتم توظيف الانترنت داخل حجـرات الدراسـة لابـد مـن إعـداد المعلم إعداداً سليماً، لتحقيق الفائـدة التامـة للمتعلـم، حـتى يسـتطيع أن يطـور إمكانـاته ومهـاراته، ليصـبح فـي المسـتقبل قـادراً علـى إسـتخدام الانترنت في البحث العلمي بشكل جيد وفعال.

8/ الكفايات وملف الإنجاز المهني:

وهو مجموعة منظمة من الوثائق التي تقدم الدليل والبرهـان علـى كفاية المعلم في الجوانب المعرفية والاتجاهات والمهـارات الداخليـة فـي إطار التعليم.

واضافه (سلامه، وزملاؤه، 2009، 169-170**):**

9/ الكفايات والتعلم التعاوني:

يتمثل دور المعلم في التعلم التعاوني بالتخطيط والاعداد له بشكل جيد، وتنظيم الصف وادارته بفاعليه، وتنظيم المهمات والانشطة التعليمية التعلمية، والملاحظة الواعية لمشاركة جميع افراد المجموعة الواحدة في هذه الانشطة والمهمات.

ويضيف (مرعي، 1981م، 23-24).

10/ التدريب القائم على مدخل الكفايات:

وهذا المدخل الذي يستند إليه التدريب يقـوم علـى تحديـد مجـالات التدريب وموضوعاته ثم يقسمها إلـى وحـدات فرعيـة صـغيرة يحـدد لكـل منهـا المهـارات اللازمـة للأداء بحيـث يركـز برنامـج التـدريب علـى هـذه

المهارات وتحدد المعايير المختلفة للحكم على إتقانها ويعتمد التدريب على عدة شروط منها:

أ- تحديد المهارات التدريبية المطلوبة.

ب- تصميم النظام الإجرائي الفعال لتنفيذ التدريب.

ج- تحديد الخطوات التي تساعد المتدرب على إتقان هذه المهارات وإكتسابها.

وأضافة (صادق، 1990م،17-18) الآتي:

11/ الكفايات والتدريب القائم على مدخل النظم:

يستند هذا المدخل التدريبي إلى أسلوب تحليل النظم حيث يتكون النشاط التدريبي من ثلاثة عناصر هي:

أ- مجموعة مدخلات تعد برنامج التدريب بمقومات القوة والجودة والفاعلية.

ب- مجموعة عمليات تفاعل، وفيها تتفاعل المدخلات في شكل أنشطة وأساليب وإجراءات متنوعة تعمل معاً في اتجاه تحقيق الهدف.

ج- مجموعة مخرجات، وتمثل النتائج لعملية تفاعل المدخلات، وتعطي للتدريب قدرة على الحركة في إتجاه أهدافه وتكون في نفس الوقت مؤشراً لقياس الكفاءة ومستوى الأداء.

ويضيف (شكري،1986م،53-54) الآتي:

12/ الكفايات والتدريب القائم على التعليم الذاتي بالكمبيوتر:

يعتبر الحاسب الآلي (الكمبيوتر) أداة جيدة يمكن إستخدامها وسيلة للتدريب ويعتمد هذا المدخل على التعلم الذاتي، حيث يمكن أن يعتمد المتدربون في تدريبهم على أنفسهم بإستخدام الكمبيوتر، ويحقق هذا التدريب المزايا التالية:

أ- يمتاز الكمبيوتر بأنه أداة حوارية تحقق التفاعل بينها وبين المتدرب.

ب- لا يظهر الكمبيوتر أي ملل أو لكل حيث يتمتع بالصبر ويتيح الفرصة أمام المتدرب للتدريب الجيد وتصحيح الخطأ (إعادة التصحيح دون استياء).

ج- يقوم الكمبيوتر للمتدرب تعزيزاً فورياً عندما يصيب وتنبيهاً فورياً عندما يخطئ وأثناء التدريب محققاً له النمو والتقدم طبقاً لقدراته.

د- يقدم الكمبيوتر المادة التدريبية إلى كل متدرب طبقاً لمستوى سرعته في التعليم وفي حدود طاقاته وطبقاً لإمكاناته مما يبعث الثقة في نفسه ويشجع على إستمرار التدريب دون ملل.

هـ- يشجع الكمبيوتر المتدربين على الإكتشاف لإشباع فضولهم نحو المعرفة ومزيد من التدريب فيوفر لهم فرص تعلم مهارات لا يمكن الحصول عليها بإستخدام أساليب أخرى غير الكمبيوتر.

و- يجذب الكمبيوتر المتدربين ويشجعهم على التدريب كما يقاوم الملل الذي يصيبهم بإستخدام الوسائل الأخرى.

ويضيف (صابر وآخرون، 1975م، 12) الآتي:

13/ الكفايات والمدخل البيئي:

يستند هذا الإتجاه الحديث في التدريب إلى فكر معاصر أساسية الإهتمام بالتربية البيئية، والتي تعمل على تكوين القيم والاتجاهات والمهارات والمدركات اللازمة لفهم وتقدير العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بمحيطة الحيوى الفيزيائي.

وأصبحت المدرسة في توجهها الحديث هي مدرسة البيئة حيث أدخل علم البيئة في المناهج وخاصة في الدول المتقدمة.

نماذج لبعض الدول الأجنبية والعربية في تدريب المعلمين أثناء الخدمة:

أولاً: تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة المتحدة:

إن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة المتحدة في غالبيتها برامج تقدم للمعلمين والمديرين الذين سبق حصولهم على مؤهلات مهنية في التدريس وللمعلمين من هذا النوع أن يجدوا مؤسسات وهيئات تعليمية مركزية وخاصة تقدم مثل هذه البرامج التدريبية إليهم. كما تقدم السلطات التعليمية المحلية البرامج التدريبية التي تهدف إلى تحسين العمل في المدارس فضلاً عما تقوم به وزارة التربية على إستدعاء أعضائها من الهيئات التدريسية بين الوقت والآخر في برامج مهنية قصيرة عادة. كما توجد برامج طويلة تمتد على مدى سنة كاملة يتفرغ المعلم خلالها للدراسة بمعاهد التربية. وتهتم الجامعات أيضاً عن طريق أقسام التربية بها فتقدم لهم فرص التدريب المناسبة، وتتراوح بين أيام وعام دراسي بكامله، وتؤدي إلى الحصول على دبلوم في ناحية مهنية معينة، ويهدف تدريب المعلمين أثناء الخدمة في بريطانيا إلى:(محمد، وحواله، 2005م،250)

1. تمكين المعلمين من الحصول على مؤهلات أعلى.
2. المعاونة في تطوير المناهج على المستويين القومي والمحلي.
3. تعزيز النمو المهني للمعلمين.
4. تحسين التعليم وكذلك التدريس في المدارس.
5. إدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

مؤسسات تقديم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة في المملكة المتحدة (بريطانيا) تقدم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة من خلال المؤسسات التالية: (محمد، وحواله، مرجع سابق،250-252)

1/ المدرسة:

إن برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة داخـل المـدارس قـد بـدأت في منتصف السبعينات في المملكة المتحدة كمفهوم جديـد وإسـتراتيجية لتدريب المعلميـن أثنـاء الخدمـة، وتهـدف برامـج تـدريب المعلميـن أثنـاء الخدمة في المدارس إلى التطوير المستمر لأعضـاء هيئـة التـدريس، لـذا فهي تركز على تحقيق الأهداف، وحل المشكلات في نواحي مختلفة مثـل تطوير المناهج وتحسين التعليم، وطرق تدريس بديلة، والمناخ المدرسـي والعلاقة مع المجتمع المحلي أو موضوعات أخرى هامة للعمـل المدرسـي وذلك في الإطـار الـتربوي لتبنـي حاجـات الطلاب، ويقـوم المعلمـون بعـد التعرف على إحتياجاتهم التدريبية بتصميم البرنامـج التـدريبي اللازم لهـم، ووضع المحتوى التدريبي مستعينين بمصادر المعلومات المتاحة بالمدرسة ومكتباتها والبيئة المحلية المحيطة بالمدرسة، ويمكن الإسـتعانة بمفتشـي ومستشاري المواد الدراسية بإدارة التعليم المحلية بالمقاطعة، كما يمكن أن تقوم المدرسة أحياناً بإرسال أحد معلميهـا المتميزيـن للتـدريب خـارج المدرسة على طرق وضع المناهج الدراسـية وتصـميم البرامـج التدريبيـة، وذلك في الإدارة التعليمية بالمقاطعة ، وعندما يعود المعلـم يقـوم بقيـادة فريـق عمـل مـن معلمـي المدرسـة لوضـع المحتـوى والجـدول الزمنـي للبرنامج التدريبي وتنفيذه بالمدرسة.

2/ التدريب أثناء الخدمة بواسطة الإدارة التعليمية:

أمام الإنتشار الكبير لبرامج تدريب المعلميـن أثنـاء الخدمـة بجميـع مدارس المملكة المتحدة فـي السـنوات الأخيـرة بـدأت سـلطات التعليـم المحلية ممثلة فـي الإدارة التعليميـة بالمقاطعـات ترسـم لنفسـها دوراً لا يتعـارض مـع النهضـة التدريبيـة بالمـدارس البريطانيـة، فـدخلت مجـال التنافس على إجتزاب المعلمين للإلتحـاق بالـدورات الـتي تعـدها ويشـمل التدريب المقدم من الإدارة التعليمية علي:

أ- برامج لمعلمي المواد الدراسية المختلفة.

ب- برامج إستخدام الكمبيوتر في التعليم.

ج- برامج على إستخدام تكنولوجيا التعليم.

د- برامج إسغلال الأقمار الصناعية والتلفزيون لتعليم اللغات.

هـ- برامج إدارة وتنظيم الفصل.

و برامج التدريب المقدمة من الإدارات التعليميـة معظمهـا قصـيرة ولكنها معدة إعداداً جيداً حتى تكتسب ثقة المعلمين وبالتالي ثقة مدارس المقاطعة مما يسهم في تعزيز مطالب السلطات المحلية بزيادة ميزانيـة العام الجديد على ضوء ما أنفقته السلطات المحلية في العام السابق.

3/ التدريب أثناء الخدمة في الجامعات:

تلعب الجامعات في انجلترا وويلز دوراً كبيراً في تـدريب المعلميـن أثناء الخدمة معتمدة على التمويل الـذاتي دون أي تمويـل مـن الحكومـة، وتلعب معاهد التربية بالجامعات البريطانية دوراً هاماً وبـارزاً فـي تـدريب المعلمين أثناء الخدمة بالإضافة إلـى دورهـا فـي إعـداد المعلميـن الجـدد،

وغالباً ما يوجد في كل معهد من هـذه المعاهـد أسـتاذ مختـص بالإشـراف على إعداد وتنفيذ برامـج تـدريب المعلميـن أثنـاء الخدمـة وتقـديم العـون للمتدربين، ويتم إعداد وتنفيذ هذه البرامج بالتنسيق مع الإدارات التعليميـة بالمقاطعات. ومدة هذه الدورات (60) ساعة بحيـث يقضـي المتـدربين (20) ساعة منها في مناقشات وورش عمل وحلقات بحث. وهنـاك تعـاون وثيق بين معاهد التربية ووزارة التربية في كل ما يتعلـق بإعـداد المعلميـن قبـل وأثنـاء الخدمـة. كمـا تقـوم الجامعـات فـي مجـال التـدريب بالتنميـة الأكاديمية والمهنية للمعلمين عن طريق الدراسات العليا التي تتيحهـا لهـم للحصـول علـى درجـات الـدبلوم والماجسـتير والـدكتوراة فـي التربيـة بفروعهـا، أو فـي المـواد الأكاديميـة فـي كافـة التخصصـات مثـل اللغـة الإنجليزية والرياضيات والعلوم وغيرها.

4/ برامج إتحادات وروابط المعلمين:

تمثل إتحادات وروابط المعلمين في المملكة المتحدة عامل ضـغط على الحكومة المركزية متمثلة في وزارة التربية وعلـى الحـزب الحـاكم، وعلى السلطات المحليـة لتخصـيص وقـت أكـبر لتـدريب المعلميـن أثنـاء الخدمة وزيادة الإعتمادات المالية المخصصة لهذا التـدريب، وبخاصـة بعـد إدخال نظام المنهج القومي في المدارس البريطانية وما يصاحب ذلك من إعادة تخطيط نظام التدريب ليتماشى مع المتغيرات الحديثة.

ثانياً: تدريب المعلمين أثناء الخدمة في اليابان:

إن إستمرار التعليم أثناء العمل يعكس الإلتزام الحضاري لليابان نحو التقدم الذاتي، وفي نفس الوقت يشير إلى معالجـة نـواحي الضـعف فـي التعليم قبل الخدمة أو العمل، وتقدم برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمـة من خلال المؤسسات التالية: (محمد، وحواله، مرجع سابق، 259-260)

1/ المدرسة: ويأخذ شكلين مختلفين:

أولاً: التدريب الذاتي ويعتمد على قراءة ودراسة المعلم بنفسـه وقـدراته الذاتية.

ثانياً: التدريب المعتمد على المدرسة (الجماعي) وهو يقوم علـى نمـاذج الدروس المفتوحة حيث يقوم معلم المدرسة الثانوية الـدنيا بإعـداد درس نمـوذجي ويقـوم بتدريسـه لتلاميـذ فصـله فـي حضـور زملائـه المعلميـن والمدرس الأول، ثم يتناولون مناقشة الدرس بعد إنتهاء الحصـة الدراسـية وكذلك هذا النوع من التدريب يعتمـد علـى المحاضـرات والمناقشـات مـع الزملاء في نفس المجال.

2/ الإدارة التعليمية:

ويشتمل التدريب المقدم مـن الإدارة التعليميـة علـى ورش العمـل الــتي تشــرف عليهــا وزارة التربيــة ومجــالس التعليــم بالمقاطعــات والمحليات، وهي تقوم أيضاً بتدريب المعلمين الجدد والمدرسـين الأوائـل

ومديري المدارس، وتقدم المراكز التعليمية كل ما تتطلبه هذه الورش من إحتياجات.

3/ الجامعات:

يشتمل التدريب في الجامعات على كل من الفترة الطويلة والتدريب الخارجي، فالمعلمون الذين يرغبون في الحصول على دورة ماجستير عليهم أن يلتحقوا بالجامعة كطلاب منتظمين وطلاب بحث ودارسين، وبعد إجتياز هذه الدورة والحصول على درجة الماجستير، يرجع المعلمون لمواصلة العمل في مدارسهم.

ثالثاً: تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مصر:

تتعدد مؤسسات تدريب المعلمين أثناء الخدمة في مصر تبعاً لتعدد أنواع التدريب. حيث يقدم عدة أنواع من التدريب منها: (محمد، وحواله، مرجع سابق، 266-269)

1/ التدريب المباشر:

وفي هذا النوع من التدريب يتم اللقاء المباشر بين المتدربين من هيئات التدريس والمدربين من الكوادر المتخصصة في المجالات المختلفة، وهو يتم على مستويين:

أ- المستوى المركزي:

ويختص بالبرامج الرسمية التي تقوم الإدارة العامة للتدريب بوزارة التربية والتعليم بوضع خططها وتصميم برامجها وتنفيذها ومتابعتها بواسطة أجهزة التدريب بالوزارة على إختلاف مستوياتها وتمول من ميزانية التدريب المخصصة لوزارة التربية والتعليم بمعرفة الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة، والتي تتم وفقاً لخطة سنوية محددة ويقدم على المستوى المركزي مجموعة من البرامج أهمها:

- البرامج التحويلية.
- برامج قادة العملية التعليمية.
- برامج تجريبية.
- برامج تاهيل واستكمال.
- برامج البعثات الدراسية الداخلية.

وتساعد مراكز التدريب الرئيسية في مساعدة الادارة العامة للتدريب لتنفيذ تلك البرامج.

ب- المستوى المحلي:

يوجد بكل مديرية من مديريات التربية والتعليم بالمحافظات إدارة تدريب تقوم بتنفيذ البرامج المحلية، وهي تلك البرامج التي يتم تصميمها والتخطيط لها في الإدارة العامة للتدريب بالوزارة وتنفذ في سائر المحافظات من خلال إدارات التدريب بمديريات التربية والتعليم وفقاً لخطة سنوية قومية تصدر عن الإدارة العامة للتدريب تسمى خطة

التـدريب المحلـي، وتركـز معظـم برامـج التـدريب المحلـي علـى برامـج الترقيـة إلـى وظـائف أعلـى، والـتي تسـتهلك الجـزء الأكـبر مـن ميزانيـة التدريب بالمحليات. وبالنظر في خطة التدريب المحلي لعام 95/1996م للتعرف على نوعية البرامج التدريبية المقدمة لمعلمـي التعليـم الإعـدادي يلاحظ أنها تحتوي على ثلاثة برامج هي:

1. برنامج المعينين الجدد "مادة اللغة العربية":

ومدة البرنامج خمسة أيـام بواقـع أربـع سـاعات يوميـاً ويقـدم هـذا البرنامج للمعينين حديثاً في العام الأخير.

2. برنامج تنمية مهارات المدرسين الأوائل:

ومدة هذا البرنامج خمسـة أيـام بواقـع أربـع سـاعات يوميـاً ويقـدم البرنامج لمدرس أول المرحلة الإعدادية.

3. برنامج المطور في كتب اللغة الإنجليزية إعدادي:

مدة هذا البرنامج ثلاثة أيام بواقع أربع ساعات يومياً ويقدم البرنامج إلـى مـدرس إعـدادي لغـة انجليزيـة، وتحتـوي علـى سـت برامـج تدريبيـة لمعلمي التعليم الإعدادي هي:

أ- برنامج الترقية لوظيفة مدرس أول إعدادي: مدة هذا البرنامـج ستة أيام بواقع أربع ساعات يومياً ويقدم هذا البرنامج إلى مدرس إعدادي جميع التخصصات.

ب- برنامج تنمية مهارات المواد الاجتماعية للتعليـم الأساسـي على المناهـج المطـورة: مـدة هـذا البرنامـج ثلاثـة أيـام بواقـع أربـع سـاعات يوميـاً ويقـدم البرنامـج لمـدرس المـواد الاجتماعيـة بـالتعليم الإعدادي.

ج- برنامج تدريب مدرسي الرياضيات للمرحلة الإعدادية: مـدة هذا البرنامج ثلاثـة أيـام بواقـع أربـع سـاعات يوميـاً ويقـدم هـذا البرنامـج لمدرسي الرياضيات بالمرحلة الإعدادية.

د- برنامـج تـدريب مدرسـي الصـيانة والترميمـات للمرحلـة الإعدادية: مدة هذا البرنامج ستة أيام بواقع أربع ساعات يومياً ويقـدم هـذا البرنامـج للمعلـم الـذي يقـوم بتـدريس مـادة الصـيانة والترميمـات بالمرحلة الإعدادية وهو غالباً مدرس التربية أو المجالات.

هـ- برنامج المنهج المطور في العلوم للصف الأول الإعـدادي: مدة هذا البرنامج ستة أيام بواقع أربع ساعات يومياً ويقـدم هـذا البرنامـج لمعلمي العلوم بالتعليم الإعدادي.

و- برنامج المنهـج الجديـد فـي اللغـة الإنجليزيـة للصـف الأول الإعدادي: مدة هذا البرنامج ثلاثة أيام بواقع ثمان سـاعات يوميـاً ويقـدم هذا البرنامج إلى مدرس إعدادي ومدرس أول إعدادي لغة انجليزية.

2/ التدريب عن بعد:

ويقوم هذا التدريب على إستخدام التكنولوجيا والتوسع والإعتماد على التقنيات الحديثة في مجال التعليم، وقد أنشئت وزارة التربية والتعليم (27) مركز تطوير تكنولوجي للمديريات التعليمية، ويتم تدريب المعلمين في هذه المراكز بإستخدام شبكة الفيديو كونفرانس وتستخدم الألياف الضوئية والأقمار الصناعية للمناطق النائية، وتكون هذه الشبكة من موقع بكل محافظة من محافظات الجمهورية، وهذا بالإضافة إلى القاعة الرئيسية بديوان عام الوزارة. ويتم عقد دورات تدريبية متوالية ومتنوعة لتدريب المعلمين عن بعد بإستخدام الشبكة في التدريب على المناهج المختلفة والجديد فيها، ويشارك في تنفيذ البرامج التدريبية مركز تطوير المناهج والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية والمركز القومي للإمتحانات والتقويم وكليات التربية مع قطاع التعليم بالوزارة.

ويعتبر التدريب عن بُعد فرصة كبيرة للتشاور والمناقشة بين المعلمين بعضهم البعض فيما يخص المادة الدراسية حيث يسمح بلقاء غير مباشر بين المعلم وزملائه من مختلف أنحاء الجمهورية المصرية ليتعرف على آرائهم في بعض مشكلات المادة الدراسية وكيفية مواجهتها ، فهو فرصة لدعم الحوار العلمي وتبادل الآراء بين أكبر عدد من المعلمين في وقت واحد.

3/ التدريب عن طريق البعثات الخارجية:

قامت الوزارة لأول مرة بوضع خطة لإيفاد المدرسين إلى الخارج للتدريب على الجديد حيث تم إيفاد أربعمائة مدرس مع بداية العام الدراسي 93/1994م للتدريب في جامعات المملكة المتحدة وفرنسا والولايات المتحدة الأمريكية، واستمرت الأعداد في الزيادة حتى بلغت (2588) معلماً في عام 98/1999م.وتهدف بعثات تدريب المعلمين في الخارج إلى ما يلي:

- إتاحة الفرصة للمعلمين والإداريين للإطلاع على الجديد في الدول المتقدمة والإحتكاك بأنفسهم بما يجري في الحقل التربوي.

- إعادة بناء المعلم وإكسابه القدرة على التعلم المستمر والتثقيف الذاتي.

- إكساب العديد من الخبرات في مختلف المجالات، ونقل ما يفيد المجتمع المصري منها.

- الإرتقاء بمستوى تدريب المعلم حتى يكون دوره في العملية التعليمية مؤثراً بدرجة كبيرة.

ويتم الإيفاد على أفواج ثلاثة سنوياً لمعلمي اللغات الأجنبية والعلوم والرياضيات في يناير وابريل وسبتمبر للتدريب بجامعات مختارة عن طريق المكاتب الثقافية بالخارج في المملكة المتحدة، والولايات المتحدة الأمريكية وفرنسا، وإيرلندا، ويشمل برنامج تدريب المعلم في الخارج بإحدى الجامعات في المملكة المتحدة الجوانب التالية:

مدة البرامج في الخارج (12) أسبوعاً موزعة كالتالي:

(7) أسابيع للمحاضرات النظرية وتشمل محاضرات عن :

- الثقافة الإنجليزية British Culture .

- تعليم الإناث والأولاد Gender .

- نظام التربية الإنجليزية وتاريخه الحديث English Education System.

- أساليب التدريس الحديثة Different Teaching Styles.

- المنهج القـومي National Curriculum وذلك لكـل مـادة تخصـص علـى حدة.

(5) أسابيع زيارات وتدريب بالمدارس وتشمل:

- زيارات قصيرة للمدارس لمجموعات من (12) فرداً بالإضافة لمشـرف من الجامعة.

- الزيارات غير المصاحبة 'Unaccompanied Visits . وهي زيارات لمدارس تم زيارتها بالفعل، ولكن بشكل اختياري لمن يرغـب أن يـذور أي مدرسـة أخرى وبدون مشرف معه، وقضاء يوم دراسي كامل بها.

- زيارات أسبوعية بعضها ترفيهية وبعضـها علميـة، مثـل المتـاحف وبعـض المعامل، وذلك لتوسيع وتعميق فهـم المتـدربين لمفهـوم التربيـة بصـورة علمية.

ولا زالت عملية تدريب المعلمين بالخارج في حاجة لأن تشـمل معلمي كافة التخصصات الدراسية بالتعليم الإعدادي للوقوف علـى طـرق التدريس الحديثة في تلـك المجتمعـات، وكيفيـة تطـبيق هـذه الطـرق بمـا يتفق مع طبيعة المجتمـع المصـري، كمـا أن عمليـة التـدريب بالخـارج مـا زالت بحاجة إلى تقويمهـا للوقـوف علـى تكلفتهـا والعائـد منهـا فـي ضـوء الأهداف المحددة لها، ومتابعـة المعلميـن العائـدين مـن البعثـات للتعـرف على مدى إستجابتهم لمحتوى هذا التدريب وأثر ذلك فـي المنتـج العلمـي. (محمد، حوالة، 2005م، 269).

ثانياً: الدراسات السابقة

الدراسات المحلية السودانية:

1/ دراسة حسن سلمان نصر (2000م):

هدفت هذه الدراسة للتعرف على منهج تأهيل وتدريب معلمي مرحلة الأساس بالسودان وقوفاً على الجوانب السلبية والايجابية في المنهج وصولاً إلى اقتراح مشروع منهج مناسب يلبي الاحتياجات العلمية والمهنية لمعلمي مرحلة الأساس.

تكونت العينة بطريقة عشوائية من معلمي مرحلة الأساس وطلاب كليات التربية بالجامعات المختلفة، استخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات من المعلمين والطلاب، إضافة إلى المقابلات التي تمت مع بعض خبراء التربية، حللت البيانات عن طريق استخدام الكمبيوتر في برنامج (SPSS) وخلصت الدراسة للنتائج التالية:

1- منهج تأهيل وتدريب معلمي مرحلة الأساس ليس له صلة بالأهداف التربوية في السودان.

2- منهج تأهيل وتدريب معلمي مرحلة الأساس الحالي يلبي المتطلبات التعليمية والتأهيلية للمعلمين إلى حد ما.

3- لا يقوم منهج تأهيل وتدريب معلمي مرحلة الأساس على الأسس العلمية في وضع المناهج.

2/ دراسة محمد يوسف أحمد السنوسي (2006م):

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية التي تساعد على:

1/ إمكانية التدريب الحديث والبرامج المتوافرة لمعلمي اللغة العربية في السودان.

2/ معرفة مستوى الكفايات التعليمية لنجاح وإستمرارية معلمي اللغة العربية في ظل الإمكانيات المتاحة.

3/ المساهمة في إنتاج برنامج أو مقترحات توضح الكفايات التعليمية اللازمة والضرورية لمعلمي اللغة العربية والتي يمكن أن تفيد في إخراج كادر متمكن في ضوء الكفايات.

4/ أن يكشف البحث عن إتجاهات معلمي اللغة العربية ووجهات نظر الموجهين في ذات المجال نحو المدرسين وأدائهم داخل الصف.

أخذت الدراسة عينة مماثلة من المجتمع البالغ عدده (1030) معلم ومعلمة بلغ قدرها (400) معلم ومعلمة تم إختيارها بالطريقة العشوائية إضافة إلى عينة الموجهين البالغ عددهم (24) وهي تشمل كل المجتمع إستخدام فيها الطريقة القصدية قد تناول الباحث المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة.

كما قام الباحث بإستخدام الإستبانة لجمع المعلومات من عينتي البحث (الموجهين و الموجهات) والتي شملت (41) عنصراً يمثل الجوانب الثقافية والأكاديمية والمهنية وبموجبها توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

1/ أن هناك ضعف في الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربيـة بدرجة عالية بإستثناء بعض مـن الكفايـات الفرعيـة حيـث تـوافرت بدرجـة نادرة، أولا توجد في مجال: تخطيط الدرس وأساليب التقويم.

2/ هناك مشكلات تتعلق بالمعارف فـي مجـال المعلومـات وتنظيمهـا فـي مجال مرحلة الإعداد والتدريب وتتضح في ضعف مواكبة المسـتجدات فـي مجال التخصص والقدرة من التعامل مع الآليات التي تساعد في الحصـول على التأهيل والمواكبة.

3/ ضرورة تـوافر الكفايـات الأساسـية اللازمـة لمعلـم اللغـة العربيـة فـي السودان منها:

أ- إجادة اللغة العربية وأساليبها.

ب- تحديد وصياغة الأهداف.

ج- نظم إستخدام التقنية الحديثة وأساليب التقويم المختلفة.

وعلى ضوء نتائج الدراسة التي توصل إليها الباحث فقد أورد بعض من التوصيات منها:

1/ ضرورة إعادة برامج التدريب أثناء الخدمة والتركيز على برامـج التربيـة العملية خصوصاً مجال اللغة العربية.

2/ يجب أن يقوم برنامج إعداد وتدريب المعلمين وفق إحتياجـات التـدريب في ضوء الكفايات الأكاديمية والثقافية والتربوية.

3/ضـرورة تحديـد مـدة الأعتمـاد المهنـي والثقـافي للمعلـم فـي عمليـة التدريس وبعدها يعاد تجديد الإعتماد.

3/ دراسة إقبال محمد إبراهيم سليمان (2010م):

تناولت هذه الدراسة إعداد وتدريب معلمي اللغة العربيـة بمرحلـة الأساس وفق معايير التطورات الحديثة في مجـال التـدريب بولايـة شـمال دارفور الفاشر في الفترة من (2007 -2010م).

المشكلة تتلخص في ان هنالك قصور في تدريب الطالب – المعلـم تخصص اللغة العربية بكلية التربية- جامعـة الفاشـر فهـو لا يـواكب معـايير التطورات الحديثة في مجال التـدريب. وهنالـك قصـور فـي تـدريب معلـم اللغة العربية أثناء الخدمـة مـن حيـث ربطـه بالمسـتجدات فـي تكنولوجيـا التعليم.

هدفت الدراسة إلى التعرف على وضع التدريب قبل الخدمة وأثناء الخدمة لمعلمي اللغة العربيـة بولايـة شـمال دارفـور مـن حيـث اسـتخدام معايير التكنولوجيا في مجال التدريب والتعـرف علـى واقـع التـدريب أثنـاء الخدمة ومدى إستخدام التكنولوجيا فيه.

إتبعت الدراسة المنهـج الوصـفي مسـتخدمة الاسـتبانة والمقـابلات الشخصية كأدوات للحصول على البيانات للدراسة.

توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن إدخال معطيات تكنولوجيا التعليم في التدريس يؤدي إلـى زيـادة تعلـم واسـتيعاب التلاميـذ للمعـارف

وهناك عدة عوامل إجتماعية واقتصادية تحد مـن الاسـتفادة القصـوى مـن معطيات تكنولوجيا التعليم ويواجه المعلميـن صـعوبات فـي تـدريس مـادة اللغة العربيـة فـي مرحلـة التعليـم الأسـاس لإفتقـادهم الإعـداد والتـدريب اللازمين. وعدم التمكن من استخدام التكنولوجيا في التعليم وذلك للنقص الحاد في الأطر الفنية المؤهلة لتشغيل هذه الأجهزة.

أوصت الدراسة أن يهتم المسئولون بالإهتمام بإعداد وتدريب المعلمين وعدم السماح تغير المتدربين بالعمل ما أمكن.

4/ دراسة عماد الدين الخير محمد أحمد بلـه (1433هـ-2012م):

تعني الدراسة بواقع التدريب الميداني لمعلمي اللغة العربية في كليات التربية بولاية الخرطوم. وهي دراسـة تطبيقيـة تتجلـى أهميتهـا فـي ربطها بين ما يجب أن يكون عليه المعلم وما يحـدث (فعلاً) أثنـاء الموقـف التدريسي وكذلك مدى نجاحه فـي القيـام بمتطلبـات مهنتـه وقـدرته علـى ترجمة خبراته وتطبيقها.

وقد حصرت أهدافها في تلمس اثر البرنامج التدريبي على المتدربين أثناء فترة الإعداد لممارسة التدريس وقوفاً على مدى إكتسابهم للمهارات التدريسية والكفايات اللازمة للقيام بذلك الدور. وقد تقصت الدراسة واقع التدريب الميداني لكليات التربية استجلاءً لأمر الإعـداد والتماسـاً لمعالجـة ما يشوب من قصور أو ما استجد به من ثغرات وطرأ عليه من فجوات.

ويلتمس منها أن تسهم في تحسين عملية التدريب الميداني في مجال التربية العملية الميداني في كليات التربية بجامعات ولايـة الخرطـوم. ممـا يفضي إلى تطوير برامج الإعداد بها. وقـد كـان سـؤال الدراسـة الرئيسـي الذي أنبثق من عنوانها هو:

ما مدى تحقيق واقع برامج الإعداد في كليات التربية بولاية الخرطوم لطموح المتدربين والقائمين على أمرها؟

وقد تفرعت منه الأسئلة التالية:

أ- ما أثـر واقـع الإعـداد التطـبيقي لمعلـم اللغـة العربيـة فـي ترقيـة أدائـه الوظيفي، ومن ثم نيله لرضا القائمين عليه؟

ب- ما تأثير إختلاف البرامج التدريبيـة، وزمـان ومكـان التـدريب، وطريقـة التوزيع على المدارس الجغرافية، في قدرة المتدرب على ترجمـة خـبراته النظرية وتطبيقها؟ وتوفير التقويم العادل لتجربته الأدائية؟

ج- إلى أي مدى تتوفر المتابعة المنتظمة لأداء المتدربين بعد توزيعهم على المدارس الجغرافية؟

ومن أهم نتائج الدراسة:

أ- عـدم رضـا القـائمين علـى أمـر البرنامـج التـدريبي والمتـدربين بـه عـن الطريقة التي يسير عليها.

ب- البرامج التدريبية بكليات الإعداد المختلفة تلبي حاجات المتدربين وتمكنهم من إبراز قدراتهم وتطبيق خبراتهم النظرية أثناء الممارسة الميدانية لعملية التدريس.

ج- حرص القائمين على أمر التدريب وحبهم للإرتقاء بالمهنة ومن يمارسونها. بجانب إضطلاع المشرفين لكليات الإعداد المختلفة بدورهم وقيامهم به على نحو يقبله ويطمئن إليه المتدربون على أيديهم.

د- الإختلاف بين البرامج التدريبية لا يؤدي إلى قصور في عملية الإعداد، ولا يضر بالمتدرب، فهو قائم على الإختلاف في صياغة الأهداف، وزمان ومكان التدريب حسب فلسفة الكليات في ذلك.

ومما أوصت به الدراسة إشراك الطالب المعلم في عملية الإعداد وتشجيعه للإسهام في تطوير برامج التدريب عبر منهجية تتبناها الكلية باستمرار وتواصل طرح الرؤى والأفكار لدراستها واستثمارها في تجارب الإعداد المتعاقبة. وإطالة أمر الفترة التدريبية لإشباع حاجة المتدرب في التمرس على المهنة بتعامله مع مختلف المواقف التدريسية وتكرارها وكذلك تطوير معامل الوسائل بكليات الإعداد والنهوض بها تحقيقاً لواقع تدريبي أفضل وجاذب.

هذا بجانب مواصلة عملية المشاهدة واستمرارها حتى بعد قيام المتدرب بالتدريس منفرداً تحقيقاً لصقله وتمرسه على المهنة والميدان.

5/ دراسة محمد الطيب الطاهر السماني (2012م):

تبرز أهمية التدريب أثناء الخدمة بالنسبة للعاملين بإعتباره السبيل الأساسي لتطوير أدائهم المهني والحصول على المزيد من الخبرات المهنية. هدفت الدراسة لتقويم برنامج تدريبي أثناء الخدمة لإكساب الخريجين الكفايات اللازمة وفقاً للكفايات والاحتياجات المهنية الفعلية. وقد إعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من خريجي كليات التربية الذين يعملون بالمدارس الثانوية بولاية الجزيرة، وقد تم اختيار عينة الدراسة عن طريقة العينة العشوائية، وبلغ حجم العينة (420) معلماً ومعلمة يمثلون 20% من المجتمع، وأعد الباحث قوائم بالكفايات المهنية اللازمة لخريجي كليات التربية بالجامعات السودانية استوفت خصائص الثبات والصدق وتم من خلالها استخراج إستبانة أداة لجمع البيانات، وقد أسفر التحليل الإحصائي للبيانات عن عدة نتائج أهمها: أن هناك حاجة للتدريب بدرجة كبيرة في جميع المحاور (تخطيط التدريس- الوسائل التعليمية – تنفيذ التدريس- إدارة الصف- التقويم)، وتوصلت الدراسة أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة حول درجة الحاجة للتدريب في جميع المحاور السابقة. توصي الدراسة بالإهتمام بمبدأ التدريب القائم على تنمية المهارات العملية والتطبيقية لدى المعلم، والاهتمام بتنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة، وأن تقدم البرامج التدريبية تحت إشراف كليات التربية بالتعاون مع وزارة التعليم العام لتمكين الكليات من تقويم أداء خريجيها مما ينعكس إيجاباً على تطوير برامجها.

6/ دراسة علي محمد سعيد محمد إدريس (2013م):

للوصول إلى تحقيق أهداف هذه الدراسة تمت صياغة مشكلة الدراسة في سؤال رئيسي على النحو التالي: (ما البرنامج التدريبي المقترح الـذي يمكن تصميمه لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية ومعلماتها بالحلقة الثالثـة مـن مرحلـة التعليـم الأسـاس فـي ولايـة الخرطوم؟) . وقد تفرعـت عـن هـذا السـؤال جملـة مـن الأسـئلة البحثيـة الفرعية.

وكانت أولى الخطوات العملية بعد تحديد المشـكلة إختيـار المنهـج البحـثي الذي يمكن أن يحقق الأهداف المرجوة من هذه الدراسة حيث وجد البحث في المنهج الوصـفي بغيتـه لوصـف الظـاهرة موضـوع البحـث فـي الإطـار النظري والدراسات السابقة. أما الدراسة الميدانية فتمت معالجتهـا وفـق البرنامـج الإحصـائي (SPSS) وهـو أسـلوب تحليـل إحصـائي يسـتخدم فـي الدراسات الإجتماعية.

ولما كان الأخذ برأي الخبراء في المجال مما توجبه الدراسات العلمية فبعد أن أعد الباحث الإستبانة في صورتها المبدئية توجه بها إلـى مجموعـة من الخـبراء لتحكيمهـا واستصـحاب آرائهـم حـول مـدى شـمول الإسـتبانة وصلاحيتها لجمع المعلومات الميدانية اللازمة للدراسة.

وقد تم تطوير الاستبانة بناء على توجيه وملاحظات هـؤلاء الخـبراء المحكمين وصارت صالحة لتوزع على العينـة المسـتهدفه بالدراسـة حيـث بلغت عبارات الاستبانة بعد التحكيم نحو: (108) عبارة موزعة في خمسـة محـاور رئيسـه هـي: (الكفايـات العلميـة، الكفايـات المهنيـة ، الكفايـات الشخصية، الكفايات الانسانية، وكفايات التقويم) وتمثل الكفايـات المهنيـة في هذه الدراسة نحو: (43051%) من قائمة الكفايات التي تـم تحديـدها في هذه الدراسة وذلك لأهميتها القصوى من وجهة نظر الباحث.

أهم النتائج:

1/ تم تحديد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة توافرها في معلمـي اللغـة العربية ومعلماتها وقد بلغت نحو (108) كفاية موزعة في سبعة محاور.

2/ أكدت العينة المستطلعة آراؤها بأن الكفايات التي أعدتها هذه الدراسـة هـي كفايـات مهمـة جـداً ومهمـة مـن وجهـة نظـر معلمـي اللغـة العربيـة ومعلماتها الذين يدرسون هذه المادة بمرحلة التعليم الأساسـي فـي ولايـة الخرطوم.

3/ أكدت العينة المستطلعة آراءها بأن الكفايات التي أعدتها هذه الدراسـة الحاجة للتدريب عليها كـبيرة جـداً وكـبيرة مـن وجهـة نظـر معلمـي اللغـة العربية ومعلماتها الذين يدرسون هذه المادة بمرحلة التعليم الأسـاس فـي ولاية الخرطوم.

أهم التوصيات:

1/ إعادة النظر فـي طريقـة تـدريب معلمـي مرحلـة الأسـاس، وأن يكـون التدريب مركزياً ولا يترك للمحليات لضمان الجودة وتوفر التمويل اللازم.

2/ الإهتمام بأنشطة القياس والتقويم وبالإحصاء التربوي من قبل الجهـات المختصة في الوزارة.

3/ ترجمة قائمة الكفايـات الـواردة فـي هـذه الدراسـة علـى أرض الواقـع بتبني الدورات التدريبية عبر خطط مدروسة.

أهم المقترحات لدراسات مستقبلية:

1/ إجـراء دراسـة لتعـرف مشـكلات التعـبير التحريـري وأسـباب الضـعف القرائي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساس من وجهة نظر المعلمين.

2/ إجراء دراسة لاعرف دور الفكر وأثره في العملية التربوية لدى معلمـي اللغة العربية ومعلماتها بالحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساس.

7/ دراسة نعيمة حامد مصطفى حامد (2014م):

هدفت هذه الدراسة إلى تصـميم برنامـج تـدريبي لتنميـة الكفايـات التدريسية لمعلمي ومعلمات الحلقة الثانيـة مـن مرحلـة التعليـم الأسـاس بمحلية جبل أولياء .

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ومجتمع الدراسـة يتمثـل فـي معلمـي ومعلمات الحلقـة الثانيـة م ن خريجـي كليـات التربيـة المختلفـة ومـوجهي الحلقة الثانية ومن هذا المجتمع أجريت الدراسـة علـى مجتمعيـن، الأولـى معلمي ومعلمات الحلقة الثانية وعـددهم (550) معلمـاً، والثـاني مـوجهي الحلقة الثانية وعددهم (55) موجهاً، العينة الأولى تم اختبارها عشوائياً من مجتمع المعلمين وعـددهم (120) معلمـاً وملاحظـة (30) معلمـاً، والعينـة الثانية احد عشر موجهاً تمت مقابلة ثمانيـة مـوجهين لمعرفـة آرائهـم عـن مدى إكتساب المعلمين للكفايات موضوع الدراسة وثلاثـة مـوجهين قـاموا بملاحظة المعلمين والمعلمات أثناء أدائهم المهني.

أدوات الدراسة التي استخدمتها الباحثة هي استبانة موجهـة لمعلمـي ومعلمات الحلقة الثانية ومقابلة لموجهي الحلقة الثانيـة، وبطاقـة ملاحظـة بواسطة الموجهين لأداء معلمي ومعلمات الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساس بمحلية جبل أولياء تمت معالجة البيانات إحصائياً ببرنامج التحليـل الإحصائي (SPSS) وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها:

1/ أثبتت الدراسة أن معلمي ومعلمات الحلقة الثانية خريجو كليات التربية مازالوا في حاجة إلى تدريب على كيفية تدريس الحقائق.

2/ أثبتت الدراسة أن المعلمين في حاجة إلى التـدريب لإكسـابهم كفايـات تدريس المفاهيم.

3/ كمـا أكـدت الدراسـة أن المعلميـن فـي حاجـة للتـدريب علـى كفايـات تدريس التعميمات.

4/ أثبتــت الدراســة علــى إكتســاب المعلميــن لكفايــات تــدريس القيــم والاتجاهات أثناء إعدادهم المهني بكليات التربية.

5/ أثبتت الدراسة أن المعلمين في حاجة إلى تدريب على كفايات تـدريس المهارات.

6/ تـم بنـاء برنامـج تـدريبي عـن طريـق محاضـرات تقـدم للمعليـن خلال أسبوعين.

الدراسات العربية:

1/ دراسة توفيق أحمد مرعي (1981م):

مشكلة الدراسة:

هدافة هذه الدراسة الى:

1/ التوصل إلى الكفايات التي يعتقد المعلمون أنهم بحاجة للتـدريب عليهـا أو تلك التي لا يمارسونها أثناء التدريس.

2/ تحديـد الكفايـات الأدائيـة الأساسـية الـواجب توافرهـا لـدى معلمـي المدرسة الإبتدائية.

3/ تحديد قائمة الكفايات التعليمية في ضوء الموقف التعليمي على إعتبـار أن الموقف التعليمي له مدخلات ومخرجات – وعناصر بينها علاقات تبادلية ووظيفية.

منهج الدراسة:

دراسة مسحية وصفية تحليلية، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع المعلومات الميدانية.

النتائج:

للوصول إلى نتائج الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة ضمن (85) كفاية موزعة على سته مجالات رئيسه وهي: التخطيـط للتعليـم - مراعـاة بنيه المادة البحثية أثناء عملية التعليم - إختيـار الأنشـطة التعليميـة- إجـراء التقويم- تحقيق ذات المعلم- تحقيق أهداف التربية بالنسبة للمتعلمين.

وقد تكونت عينة الدراسة من (467) معلماً ومعلمـة مـن المجتمـع الأصلي المتمثل في معلمي ومعلمات المدرسة الابتدائيـة بـالأردن وطلـب منهم الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى ضرورة الكفاية؟
- ما درجة ممارسة الكفاية؟
- ما مدى الحاجة لمزيد من التدريب عليها؟

وبعد أن أجرى الباحث المعالجات الإحصائية اللازمة وتحليل النتائج توصل إلي:

أ/ بينت الدراسة حاجة جميع أفراد العينة للتدريب على الكفايات التعليمية.

ب/ إن التدريب أفضل من الإعداد بشكل عام في درجة ضـرورة الكفايـات وممارستها.

ج/ تفوق المعلمات على المعلمين في تحديد مدى ضرورة الكفاية ودرجــة ممارستها.

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة توصل الباحث إلى العديد من التوصيات منها:

- لابد من مراعاة الشروط المناسبة عند صياغة قائمة بالكفايات الأدائية الأساسية للمعلمين (الوضوح، معيار الأداء المقبول...الخ).

- العناية بكفايات مجال التخطيط للتعليم ومجال كفايات تحقيق أهداف التربية لدى المتعلم.

- ضرورة عقد دورات إنعاشية لجميع معلمي المرحلة الإبتدائية بقصد تدريبهم على الكفايات الأدائية اللازمة.

- العمل على مساعدة معلمي المرحلة الابتدائية على النمو المهني الهادف المستمر على إعتبار أن الإعداد قبل الخدمة، والتأهيل في أثناء الخدمة لا يشكل كل منها إلا الحد الأدنى من متطلبات العمل في مهنة التعليم.

2/ دراسة محمد محمود الموسى (1987م):

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمملكة العربية السعودية.

تحددت مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

1/ ما الكفايات التي يجب أن يتمكن منها معلم اللغة العربية.

2/ ما مستوى معلم اللغة العربية في تلك الكفايات.

3/ كيف يمكن تطوير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

4/ ما المقترحات التي يمكن تقديمها، لتطوير برنامج إعداد وتدريب معلم اللغة العربية بهذه المرحلة.

للإجابة على الأسئلة السابقة، قام الباحث بإعداد قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلم اللغة العربية، استناداً للمصادر الآتية:

1/ البحوث والدراسات السابقة المتصلة بالمجال.

2/ أهداف ومقررات تدريس اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية.

3/ أهداف ومقررات طرق تدريس اللغة العربية، في كليتي الآداب والتربية، بجامعة الملك سعود بالرياض.

استخدم الباحث المنهج الوصفي ثم المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح.

تكونت القائمة من مئة (100) كفاية ، تم تصنيفها في مجالين هما المجال التخصصي ثم المجال التربوي.

طبق الباحث بطاقة ملاحظة، مستمرة من القائمة السابقة، على عينة من معلمي اللغة العربية، بالمرحلة الإعدادية بمنطقة الرياض.

في ضوء نتائج التطبيق تم بناء برنامج علاجي تكون من خمس وحدات تعليمية، اشتملت كل منها على مجال من المجالات الآتية:

القراءة ، الأدب والنصوص، التعبير، الخط، الإملاء والنحو.

قام الباحث تطبيق البرنامج على عينة مكونة من ثلاثين (30) معلماً من منطقة الرياض التعليمية، مستفيداً من أسلوب تفريد التعليـم والتعلـم الذاتي.

أثبتت النتائج فعالية البرنامج في تنمية الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية قبل وبعد تطـبيق البرنامـج، وذلك لصالح التطبيق البعدي في الكفايات التدريسية، وكذلك فـي كفايـات المجالين التخصصي والتربوي.

3/ دراســة يعقــوب نشــوان وعبــدالرحمن الشــعوان (1989م):

هدفت الدراسة إلى إشتقاق قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لطلبة كليات التربية في المملكة العربية السعودية لتكون مفيدة ف ي بنـاء برامـج تدريبية مبنية على الكفايات.

طور الباحثان قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين في ضوء الأسس التي بنيت عليها تربية المعلمين القائمة على الكفايات وذلــك باستخدام أسـلوب النظـم فـي تحليـل دور الطـالب/ المعلـم فـي العمليـة التعليمية وما يترتب على هذا الدور من كفايات تعليمية بحيث تتمشـى مـع حاجات المجتمع العربي السعودي.

إستخدم الباحثان المنهج الوصفي، ومن أدواته اسـتخدما اسـتبياناً، اشتمل على اثنين وسبعين (72) كفاية، اشـتملت علـى المجـالات التاليـة: (تلبية حاجيات المجتمع والتكيف معها، العمليـة التعليميـة، التقـويم، علاقـة الطالب/ المعلم ببرنامج التدريب).

عرضت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من طلاب كلية التربيـة توصلت الدراسة إلى بناء قائمة بالكفايات التالية:

1/ الكفايات الخاصة بتلبية حاجات المجتمع والفرد والتكيف معه، وعددها (10) كفايات.

2/ الكفايات الخاصة بالعملية التعليمية وعددها (17) كفاية.

3/ الكفايات الخاصة بإدارة الصف وضبط النظام فيه وعددها (12) كفاية.

4/ الكفايات الخاصة بعملية التقويم وعددها (22) كفاية.

5/ الكفايات الخاصة بعلاقة الطالب/ المعلم ببرنامج التدريب وعــددها (8) كفايات.

4/ دراسة محمد إبراهيم الخطيب(1990م):

قام الخطيب باشتقاق قائمة الكفايات التعليمية من مصادر متعددة. وقد تكونت القائمة في صورتها النهائية مـن سـبع كفايـات رئيسـة موزعـة

على ثلاثة مجالات هي:(التخطيط الدراسي، التنفيذ، التقـويم). وبنـاءً علـى هذه القائمة أعد الخطيـب بطاقـة ملاحظـة قـام بتطبيقهـا علـى عينـة مـن الطلاب المعلمين. وقد أشارت النتائج إلى تدني مستوى أداء العينة في مـا يتعلق بالكفايات التالية:

أ- يهيئ التلاميذ التهيئة المناسبة.

ب- يستخدم مثيرات تعليمية متنوعة.

ج- يستخدم أسلوب التعزيز الفوري.

د- يقوم الأنشطة الصفية وغير الصفية بشكل مناسب.

هـ- يستخدم أساليب تقويم متنوعة ومثيرة للتفكير.

وقد قام الخطيب ببناء برنامج مكون من وحدة تعليمية تحتوي علـى خمسـة دروس لتنميـة الكفايـات الـتي أوضـحت النتائـج تـدني مسـتوى المعلمين فيها. وتكونت عينـة الدراسـة مـن مجموعـتين إحـداهما تجريبيـة قوامها خمس وثلاثون فرداً من الطلاب المعلمين والأخرى ضابطة قوامهـا خمس وثلاثون فـرداً. حيـث قـام الخطيـب بتطـبيق البرنامـج علـى العينـة التجريبيـة بإسـتخدام أسـلوب (التـدريس المصـغر) حيـث تلقـت العينـة الضابطة تدريباً عادياً.

وقد تمخضت الدراسة من عدة نتائج هي:

1/ وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (0.05) بيـن مسـتوى الطلاب المعلمين العينة التجريبية قبل بدء البرنامج ومستواهم بعد تطـبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

2/ وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى (0.05) بيـن مسـتوى الطلاب المعلمين العينة التجريبية بعـد تطـبيق البرنامـج ومسـتوى الطلاب المعلمين المجموعة الضابطة الذين تـدربوا خلال البرنامـج العـادي لصـالح المجموعة التجريبية.

واستدل الباحث من هذه النتائـج أن البرنامـج ذو فعاليـة فـي تنميـة الكفايات التعليمية التي تضمنها.

5/ دراسة مباركة صالح الأكرف (1990م):

دراسة بعنوان (تطوير برامج تدريب معلمة الصف أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفايات، بتاريخ 1990م، هدفت هذه الدراسـة إلـى تطوير تدريب معلمة الفصل في أثناء الخدمة بدولة قطر في ضـوء مـدخل الكفايات.

مـن خلال مراجعـة الباحثـة لنتائـج البحـوث والدراسـات ذات الصـلة بالكفايات واستعراضـها لمفهـوم تـدريب المعلميـن أثنـاء الخدمـة وأهميـة الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس، وكذلك تحليل عمل معلمـة الفصـل وتحليل الصفوف الأربعة الأولى في المرحلة الإعداديـة ثـم اشـتقاق قائمـة بالكفايات اللازمـة لمعلمـة الفصـل تكـونت مـن (70 كفايـة) تتـدرج تحـت ثمانية مجالات رئيسية.

ثم قامت الباحثه بتحليل محتوى الدورات التدريبيـة فـي ضـوء قائمـة الكفايات التي تم التوصل إليها فـي ضـوء مـا أسـفر عنـه التحليـل ثـم بنـاء برنامج لتدريب معلمة الفصل وتنمية كفايتها التي لم تحظى بإهتمام كـافي في الدورات التدريبية.

وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1/ حدث تحسين كبير بعد تطبيق البرامج في درجة الأداء الكلي لدى أفراد العينة، وفي الكفايات السبع عشرة، حيث تمت تنميـة هـذه الكفايـات مـن خلال الدراسة الذاتية. وهذه النتائج تؤكد فاعلية استخدام مدخل الكفايـات في برنامج التدريب أثناء الخدمة، وأساليب التعلم الذاتي.

2/ وجـود فـروق ذات دلالـة احصـائية بيـن التطـبيقين القبلـي والبعـدي، لمقياس الاتجاه على أفراد العينـة، ورغـم أن هـذه الفـروق لـم تصـل إلـى مستوى الدلالة الإحصائية في بعض المحـاور، إلا أنهـا أشـارت جميعـاً إلـى وجود أثر إيجابي للبرنامج على اتجاهات أفراد العينة.

6/ دراسة محمد الخطيب (1990م):

هدفت الدراسة لإعداد برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص لغة عربية في كليات المجتمع الأردني.

وقد تحددت مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1/ ما الكفايات التعليمية التي ينبغي على الطالب المعلم أن ينتهجهـا فـي موقف التعليم الصفي؟

2/ ما الكفايات التعليمية التي تحتاج إلى تنمية للطلاب المعلمين؟

3/ ما مكونات البرنامج التدريبي المقترح لتنمية الكفايات؟

4/ ما أثر البرنامج المقترح في تنمية الكفايات التعليميـة ثـم تكـوين قائمـة مـن سـبع كفايـات رئيسـية موزعـة علـى ثلاثـة مجـالات هـي- التخطيـط الدراسي – التركيز- التقويم.

وقد إستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لتحليل الكفايات التعليميـة لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية وقد توصلت الدراسـة للنتائـج الآتية:

1/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.) بين مستوى الطلاب قبل بدء البرنامج ومستواهم بعد تطبيق البرنامج لصالح التطبيق البعدي.

2/ توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (05.) بين مستوى الطلاب المعلمين الذين تدربوا خلال البرنامج العادي لصالح المجموعة التجريبية.

7/ دراسة يحيى عفاش (1991م):

هدفت الدراسة إلى معرفـة المهـارات والكفايـات الـتي يحتـاج إليهـا المشاركون والمشاركات فـي برامـج التأهيـل الـتربوي فـي أثنـاء الخدمـة بالأردن كما يراها المعلمون والمعلمات أنفسهم في أثناء الخدمة.

إستخدم الباحث المنهج الوصفي ومن أدواته استبانة تضـمنت سـت واربعين (46) كفاية موزعة على خمس مجالات هي:

تخطيط الدرس، تنفيذ الدرس، التقويم، إدارة الصف، التوجيه والإرشاد.

إقتصرت عينة الدراسة على سبعين (70) معلمـاً و(50) معلمـة مـن مجتمع الدراسة المكون من المعلمين الملتحقين ببرنامـج تخصـص (معلـم الصف) وعـددهم (528) معلمـاً ومعلمـة مـن محـافظتي أربـد والمفـرق، طلب منهم تحديد أهمية الكفايات التي عرضت عليهم.

أسفرت الدراسة عن النتائج التالية:

1/ حصل مجال إدارة الصف على أكبر درجـة مـن الأهميـة بنسـبة 92.8% تلاهـا مجـال التقـويم بنسـبة 89.9% فتنفيـذ الـدرس 89.8% فـالتوجيه والإرشاد بنسبة 87.9%.

2/ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيـرات الجنـس والخـبرة التعليمية بالنسبة للكفايات التي يحتاجها أفراد العينة.

8/ دراسة إبراهيم حامد حسين الأسطل (1996):

اجريت هذه الدراسة بهدف بنـاء برنامـج لتطـوير بع ض الكفاي ات لتدريس الرياضيات لدى معلم المرحلة الإعدادية بدولة الامـارات العربيـة المتحدة، وقد تحددت مشكلة الدراسة بالاسئلة الاتية:

1- ما الكفايات التعليمية الواجب توافرها لدى معلم الرياضـيات بالمرحلـة الاعدادية في دولة الامارات العربية المتحدة.

2- ما الكفايـات التعليميـة الـتى تحتـاج الـى تنميـة لـدى معلـم الرياضـيات بالمرحلة الاعدادية لدي معلم الرياضيات.

3- ما التصور المقترح للبرنامج القائم على الكفايات التعليمية التى تحتـاج إلى تنمية لدى معلم الرياضيات.

4- ما فعالية احدي وحدات البرنامـج المقـترح فـي تنميـة بعـض الكفايـات معلم الرياضيات المتضمنة في هذه الوحدة؟.

ولأغـراض الدراسـة تـم اشـتقاق الكفايـات التعليميـة اللازمـة لمعلـم الرياضيات بدولة الامارات من مصادر متعددة، قد ضبطت قائمة الكفايـات هذه من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال تدريب الرياضيات وضعت قائمة الكفايات في صورتها النهائية علـى شـكل استبانة بلغ عدد فقراتها احدي وسبعين فقرة موزعة على خمسـة مجـالات رئيسية هى:

التخطيط، التنفيـذ، التفاعـل وإدارة الصـف، التقـويم، معـارف معلـم الرياضيات العلمية والمهنيـة، قـد تضـمنت بعـض المجـالات عـدة مجـالات فرعية حيث أصبح عدد مجالات الاستبانة اربعة عشر مجـالاً بعضـها مجـال رئيسى وبعضها الآخر مدرج تحت احد المجالات الرئيسية.

تم توزيع الاستبانة على عينة مكونة من مائة وواحـد وسـتين معلمـاً ومعلمة موزعين على مناطق تعليمية مختلفة فـي دولـة الامـارات العربيـة

وقد اظهرت نتائج تحليل البيانات ان اكثر المجـالات اهميـة واكثرهـا حاجـة للتدريب عليها وهى طرق التدريس، والوسائل التعليميـة مراعـاة الاسـس النفسية في عملية التدريب.

في ضوء النتائج السابقة تم بناء برنامج تدريبى قائم على الكفايـات مكون من ثلاث وحدات تعليمية تعالج كل واحدة منهـا واحـداً مـن مجـالات الكفايـات السـابقة تحديـدها، وقـد اشـتملت كـل وحـدة علـى الاسـاس المنطقي، الاهداف، الانشـطة المسـاعدة المراجـع والقـراءات المختـاره، اختيار الاتقان.

تم تجريب وحدة (طرق التدريس) على عينة مكونة من اثنـي عشـر معلماً تم اختيارهم من ثلاث مدارس إعدادية في منطقـة العيـن التعليميـة بدولـة الامـارات باسـتخراج اسـلوب التعليـم الـذاتى حيـث تمـت ملاحظـة المعلمين قبل التجريب وبعده وقـد أثبتـت نتائـج التجريـب فعاليـة الوحـدة التعليمية في إكساب المعلمين الكفايـات التعليميـة الـتى تضـمنتها واعتـبر البـاحث ذلـك مؤشـراً علـى نجـاح البرنامـج وفعـاليته فـي تحقيـق اهـدافه المنشودة.

9/ دراسة خالد محمد عبدالدائم (1997م):

هدفت الدراسة إلى بناء قائمة للكفايات التعليمية لمعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، بمدينة غـزة بفلسـطين، وإلـى توضـيح مـدى تمكن المعلمين من الكفايات التعليمية، وبيان أثر المتغيـرات التاليـة علـى كفاية المعلم وهي: الجهة المشرفة على التعليم، المؤهل العلمي، المؤهل التربوي ومدة الخدمة والجنس.

إستخدم الباحث المنهج الوصفي واستخدم استبانة حوت إحدى وثمانين (81) كفايـة موزعـة علـى سـت مجـالات هـي: تخطيـط الـدرس، طـرق التـدريس، الوسـائل التعليميـة، إدارة وضـبط الصـف، التمكـن مـن اللغـة العربية وفروعها، تقويم تدريس اللغة العربية.

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي اللغـة العربيـة في المرحلـة الأساسية العليا، والبالغ عددهم حوالي أربعمائة (400) معلماً ومعلمة مـن جميع محافظات غزة.

وضحت الدراسة النتائج التالية:

1/ يمتلك المعلمون الكفايات التعليمية بنسبة 73% عدا خمس منها وهي:

صـياغة الأهـداف السـلوكية، التعـرف علـى مصـادر الوسـائل التعليميـة المختلفة وإستخدامها، الاستفادة من تكنولوجية التعليم في تـدريس اللغـة العربية، قياس وتقويم المستويات العقلية العليـا، تحليـل، تركيـب، تقـويم، وتـدريب التلاميـذ علـى التقـويم الـذاتي المسـتمر لمسـتواهم مـن اللغـة العربية.

2/ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة للمؤهل العلمـي لصـالح درجـة البكالوريوس ولصالح درجة الدبلوم العام أثناء الخدمة.

3/ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس وأثر الخدمة.

10/ دراسة عائشة أحمد (2003م):

هدفت الدراسة إلى تحديد مدى توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية من وجهة نظر الموجهين والموجهات ومعرفة إذا كانت إستجابتهم تختلف باختلاف الجنس والتخصص والمؤهل التربوي والخبرة في التوجيه ومن ثم وضع تصور برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية بناءً على نتائج الدراسة: وقد صممت الإستبانة مكونة من (68) فقرة تشتمل على الكفايات التعليمية في المجالات التالية: تخطيط وإعداد الدروس، تنفيذ الدروس، التقويم والعلاقات الإنسانية وإدارة الصف، النمو المهني والعلمي ثم وزعت هذه الأداة على (113) موجهاً وموجهة.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1/ توافر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس الإبتدائي بدرجة عالية باستثناء بعض من الكفايات الفرعية حيث توافرت بدرجة نادرة أو لا توجد في مجالات: تنفيذ الدرس، التقويم والنمو العلمي والمهني.

2/ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر أفراد العينة (موجهين وموجهات) وفقاً للتخصص والجنس والمؤهل والخبرة في التوجيه في مدى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية.

3/ تصميم برنامج تدريبي مقترح بناءً على ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج، ولتدريب معلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية، ويتضمن المحاور: أسلوب التقويم الذاتي، طريقة إكتشاف صعوبات التعليم وعلاجها.

ومن أهم توصيات الدراسة: تقويم وتدريب المعلمين والمعلمات على ضوء الكفايات الواردة في الاستبانة.

الدراسات الأجنبية:

1/ فهرس فلوريدا لتصنيف كفايات المعلم (1973م)

Norman R.Dodle the Florida Catalog of Teachers- Competencies (Florida: Department of Education,1973)

قام دودل (Dodle) وبالتعاون مع فريق من دائرة التربية بولاية فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية بتحديد فهرست مرجعي يحتوى على (1301) جملة تحديد الكفايات التي يجب أن تتوفر في معلم المدرسة الابتدئية، وقد تم بناء فهرس فلوريدا وفق تصنيفين، الأول وقد صنف على أساس موضوعات عامة تتصل بالتعليم، وقد بلغ عددها (39) موضوعاً يتضمن كل موضوع منها عدداً من الكفايات الأدائية على النحو التالي:

جدول رقم (6): يوضح تصنيف الكفايات على الموضوعات التي تتصل بالتعليم في المرحلة الإبتدائية والذي أعده فريق من جامعة فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية.

أساليب التقويم	38 كفاية
تكوين إتجاهات	51 كفاية
الوسائل التعليمية	25 كفاية
بيئة الفصل	44 كفاية
إدارة الفصل	34 كفاية
تطوير المفاهيم	51 كفاية
المصادر المتوفرة في المجتمع	14 كفاية
التشخيص	51 كفاية
التوجيهات	4 كفايات
النظام	23 كفاية
المناقشات	22 كفاية
التقويم	78 كفاية
التعزيز	35 كفاية
المرامي والغايات والأهداف	14 كفاية
العلاقات الإنسانية	102 كفاية
تفريد التعليم	52 كفاية
التعليم الإستقرائي وحل المشكلات	36 كفاية
الزمر الكبيرة	16 كفاية
مراكز التعليم	كفاية واحدة
المحاضرات وتقديم المعلومات	34 كفاية
المواد والأنشطة والدروس	156 كفاية
الدافعية	37 كفاية
التنظيم	35 كفاية
العلاقات بين المعلم وأولياء الأمور والتلاميذ	37 كفاية
التخطيط	46 كفاية
الأساليب والشكليات	38 كفاية
المهنية (Professionalism)	47 كفاية
التعليم المبرمج والتعليم بالكمبيوتر	كفاية واحدة
العلاقات بين المعلم والتلاميذ	109 كفاية
العلاقات بين التلاميذ	14 كفاية
طرح الاسئلة والإجابة عنها	22 كفاية
السجلات والتقارير والاجتماعات	36 كفاية
المراجعات والملخصات	كفايتان
مفهوم الذات	36 كفاية
الزمر الصغيرة	15 كفاية
تطوير المعلم لنفسه	108 كفاية
العلاقات بين المعلمين	33 كفاية
بناء الاختبارات	6 كفايات
التقدير	20 كفاية

أما التصنيف الثاني فقد بنى على أساس سـلوك المعلـم أثنـاء الخدمـة ، وجاء في سبعة مجالات هي:

أولاً: مجال تقويم سلوك التلميذ وفيه:

جدول (7) يوضح سلوك المتعلم أثناء التعليم مـن إعـداد فريـق جامعة فلوريدا:

اختيار أدوات التقويم	كفايتان
تصميم أدوات التقويم وتطويرها	12 كفاية
جمع البيانات وإحصاؤها	18 كفاية
تشخيص صعوبات تعلم التلاميذ والتعرف على قدراتهم	57 كفاية
تلخيص البيانات وتفسيرها	31 كفاية
إشراك التلاميذ في التقويم الذاتي	31 كفاية
تشخيص خصائص التلاميذ الإنفعالية	38 كفاية

ثانياً: مجال التخطيط للتعليم

جـدول رقـم (8) يوضـح مجـال التخطيـط للتعليـم مـن الجهـة السابقة نفسها:

اختيار الأغراض والأهداف العامة والخاصة وتحديدها	41 كفاية
اختيار الاستراتيجيات التعليمية	19 كفاية
تنظيم التلاميذ	3 كفاية
اختيار المواد والأنشطة وتطويرها	68 كفاية
التعاون مع الآخرين في التخطيط	30 كفاية
تطوير أساليب التخطيط والشبكات التي يمر من خلالها	9 كفايات
تقويم التعليم أو خطة التعليم	8 كفايات

ثالثاً: مجال تنفيذ التعليم

جدول رقم (9) يوضح مجال تنفيذ التعليم مـن الجهـة السـابقة نفسها:

توفير المناخ المناسب	47 كفاية
تعزيز تعلم التلاميذ وتوفير التغذية الراجعة	62 كفاية
إدارة المناقشات ونشاطات المجموعات الصغيرة	18 كفاية
تقديم المعلومات وإعطاء التوجيهات	37 كفاية
إستخدام التفكير الاستنتاجي والاستقرائي وحل المشكلات	30 كفاية
استخدام الأدوات والوسائل التعليمية	15 كفاية

رابعاً: أداء الواجبات والمهام الإدارية:

جدول رقم (10) يوضح المهام والواجبات الإدارية:

الإشراف على المعاونين أو المشرفين وغيرهم	3 كفايات
تنظيم البيئة التعليمية	9 كفايات
تنظيم أساليب الإدارة والشبكات المتبعة والمحافظة عليها	35 كفاية
المحافظة على السجلات	16 كفاية
تنظيم المواد التعليمية	8 كفايات

خامساً: مجال الاتصال والتفاعل مع أولياء الأمور

جدول رقم (11) يوضح الاتصال والتفاعل مع أولياء الأمور:

الاجتماع مع أولياء أمور التلاميذ	25 كفاية
إرشاد وتوجيه التلاميذ	21 كفاية
تمثيل المدرسة والبرنامج المدرسي	13 كفاية
إشراك الآخرين في البرنامج المدرسي	17 كفاية
إقامة العلاقات المهنية والمحافظة عليها	24 كفاية

سادساً: تطوير المعلم لمهاراته الذاتية

جدول رقم (12) يوضح تطوير المعلم لمهاراته الذاتية:

قبول الذات	14 كفاية
تقويم الذات	27 كفاية
التخطيط لتحسين الذات والعمل على ذلك	33 كفاية
نقد الذات	15 كفاية
تطوير المهارات المتصلة بموضوعات محددة	23 كفاية
تقبل الآخرين	43 كفاية
حل المشكلات	15 كفاية

سابعاً: تطوير ذات التلاميذ

جدول رقم (13) يوضح تطوير التلاميذ لذواتهم:

تطوير مفهوم التلميذ لذاته	17 كفاية
تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ	24 كفاية
تطوير تعلم التلاميذ لكيفية تطويرهم للمهارات	9 كفايات
تطوير تقبل التلاميذ للمسئولية	8 كفايات
تطوير اتجاهات التلاميذ وقيمهم	20 كفاية

2/ دراسة جونسون (Johnson) ورفاقه (1978م):

قام جونسون ورفاقه بدراسة عنوانها (ماهي الكفايات التعليمية اللازمة للمعلم؟) وقد هدفت هذه الدراسة إلى تحديد الكفايات التعليمية العامة اللازمة لممارسة التعليم ممارسة فعالة في مدارس ولاية جورجيا الأمريكية وكان من نتائج تلك الدراسة الخروج بقائمة نهائية من (52)

كفاية فقط، ثم تصـنيفها فـي تسـع مجموعـات تمثـل المهـام الـتي يؤديهـا المعلم هي:

1. تخطيط الدروس (6 كفايات).

2. تشخيص حاجات المتعلمين الفردية وتقويم تقدمهم في ضوء النتاجــات التعليمية المرغوبة (7 كفايات).

3. يستخدم في تدريسه طرقاً ومواد وأساليب متعددة (11 كفاية).

4. يؤدي المهام الإدارية المتصلة بعمله بكفاية وفعالية (6 كفايات).

5. يظهر خصائص مهنية وميزات أخلاقيـة واتجاهـات ايجابيـة نحـو المهنـة، ويشارك في النشاطات المتصلة بنموه المهني (6 كفايات).

6. يكون علاقات حسنه مع الآخرين (المتعلمـون والمشـرفون والإداريـون وأولياء الأمور) ويساعدهم على تكوين علاقات فيما بينهم (6 كفايات).

7. يوصل الأفكار والاتجاهات للآخرين توصيلاً فعلاً، شفوياً وكتابياً وبطــرق غير لفظية (6 كفايات).

8. يراجـع البرنامـج التعليمـي الـذي يقـوم بتنفيـذه ويقـومه ويعـدله (3 كفايات).

9. يظهر معرفة وفهماً عميقاً للموضوعات المتصلة بالمادة التي يدرسـها، ويستطيع تطبيق هذه المعرفة علـى الخـبرات التعليميـة المختلفـة (كفايـة واحدة).

3/ دراسة كون توماس (Connie Thomas)(1980م):

Research on Teaching and Teachers Educati

هدفت الدراسة إلى بناء أدوات لتقدير أداء المعلمين للكفايات التعليمية التي تضمنتها برامج الإعداد والتدريب، والتأكد من صدق هذه الأدوات.

إستخدم الباحث المنهج الوصفي، وصمم استبانة كأداة لجمع البيانات وقــد حدد الباحث تقدير نسبي لهـذا المشـروع، وجـاء هـذا المقيـاس بنـاء علـى السؤال التالي:

كيف يمكنك تقدير مدى إكتساب المتدرب للكفايات المتضمنه فـي برنامـج التدريب؟

وقد حدد الباحث خمسين (50) كفاية وزعها إلى خمـس مجـالات. وربط كل كفاية من المجالات الخمسة بالسلوك التعليمي ضمن مستويات ستة تتماشى مع مستويات الأهداف من تصنيف بلوم: الإدراكي المعرفـي، الاسـتيعاب، التطـبيق، الـتركيب، التقـويم، التحليـل- بحيـث يشـكل هـذا الارتباط مصفوفة أطلق عليها "مصفوفة إنجاز المعلم".

وقد كانت أهم نتائج البحث هي:

- إقتراح الباحث برنامج تدريبي لتدريب المعلمين أثناء الخدمة يهـدف إلـى تطوير كفاياتهم.

- حدد الباحث الكفايات التي ترتبط بمهارات التدريس.

- إقترحت الدراسة أربع أدوات يمكن استخدامها في تقدير هذه الكفايات.

4/ دراسة بارنس جوزيف (1987م):

وقد أجريت هذه الدراسة بجامعة بنسلفانيا دراسة بعنـوان: إعـداد برنامج قائم على الكفايات وذلك بمقارنة مجموعتين من الطلاب بالجامعة التي تلقت برنامج قائم على الكفايـات المقيـادة. يهـدف برنامجهـا لإعـداد المعلم قائم على الكفايات، وذلك مقارنة مجموعتين من الطلاب بالجامعة تلقيت الأولى برنامجاً قائماً على الكفايات، بينمـا درسـت الثانيـة البرنامـج المعتاد وشمل البرنامج الكفايات التالية:

1/ التخطيط وطرق التدريس والإستراتيجيات والأساليب.

2/ الأساليب ومصادر التقويم الذاتي.

3/ التعاون ومهارات الإتصال والسمات الشخصية للطالب/ المعلم.

وقد طبقت الدراسة الميدانية للبرنامـج (عشـرة أسـابيع) طلـب مـن الطلاب إعـداد أربـع خطـط للـدروس وإعـداد خطـة لتـدريس الوحـدات والكفايات التالية:

1/ تحديد الأهداف الخاصة بكل درس.

2/ اختيار أساليب التدريس المناسبة لكل درس.

3/ توضيح المحتوى عن طريق أمثلة مناسبة ومعلومات واضحة.

4/ تحديد الأهداف العامة والخاصة للوحدة.

5/ تحديد الوسائل والأنشطة المناسبة.

6/ تحديد أساليب التقويم المناسبة.

7/ التقويم الكيفي للوحدة ككل.

وأسفرت نتائج الدراسة عن فعالية البرنامج القائم على الكفايات في إكساب الطلاب المعلمين الكفايـات المتضـمنة فيـه ووجـدت فروقـاً دالـة إحصائياً بين المجموعتين.

5/ دراسة أوكي جيمس وقابي وليام (1990م):

بناء أدوات لتقدير أداء المعلمين للكفايـات التعليميـة الـتي توصل جونسون وآخرون إليها 1990م.

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أدوات لتقدير أداء المعلمين للكفايات التعليمية الـتي توصـل إليهـا جونسـون وآخـرون، والتأكـد مـن صـدق هـذه الأدوات وثباتها. هذا بالإضافة إلى ذلك تم إعـداد طـرق أخـرى كالمقـابلات والاسـتبيانات لإسـتخدامها فـي عمليـة تقـويم الخطـة. ولتقـويم إتجاهـات التلاميذ نحو التقويم بصورة عامة ونحو موضوع الدرس بشكل خاص. وقـد تم بناء الأدوات المستخدمة في هذا البحـث علـى أسـاس مؤشـرات أوليـة نظـراً لصـعوبة تقـدير أداء المعلميـن للكفايـات التعليميـة الموجـودة فـي دراسة جونسون ورفاقه. وقد توصل الباحثات إلى تحديـد تسـعة وسـتين (69) كفاية.

وقد كانت أهم النتائج هي:

1/ لم تحدد الخطة التدريسية أدوات التقويم اللازمة.

2/ تشمل الخطة التدريسية على الخيارات التي سوف تستخدم في تقويم التلاميذ، إلا أن الكثير من فقراتها لا تتناسب مع الأهداف الموضوعة.

6/ دراسة مارزوني روبرت وآخرون (1992م):

Marzano – Robert. J And others Competency Based Evaluation-Toward A Comprehensive of assessment Office of Educational Research And Improvement (E D) Washington De. ERIC DEEUMENT 1992-12 .ED356217

وهي دراسة وصفية تحليلية.

هدفت الدراسة لبناء 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 عـالٍ مـن القبول والمصداقية.

النتائج:

أسفرت دراسة مارزوني ورفاقه العديد من النتائج منها:

- أوردت تعريفات لأربعة عشرة كفاية.

- زودت الدراسـة البـاحثين بنمـاذج تطبيقيـة وقواعـد عامـة للمعلومـات وأعمال مدارس إبتدائية وثانوية.

- أعتمدت الكفايات التالية:

أولاً: كفايـات معرفـة المفـاهيم والتعميمـات والعمليـات والإسـتراتيجيات التي تعتبر ركائز أساسية للمحتوى.

ثانياً: كفايات القدرة على أستعمال العمليات المعقدة.

ثالثاً: كفايات القدرة على جمع وتحليل المعلومات من المصادر المختلفة.

رابعاً: كفايات القدرة على التعاون والاتصال الفعال.

خامساً: كفايات المقدرة على التقويم الذاتي المستمر وتطويره.

سادساً: كفايات المقدرة على العمل التعاوني.

التعليق على الدراسات السابقة:

ومن خلال استعراض الباحث وإطلاعه على الدراسات السابقة وجد أن معظم هذه الدراسات قد أجريت في ولايات أخرى ولم تحظى ولاية غرب كردفان بمثل هذه الدراسات مما حدا بالباحث القيام بإجراء دراسة بولاية غرب كردفان لتحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمـي اللغـة العربيـة الحلقـة الثانية بمرحلة التعليم الأساس.

وقد استفاد الباحث كثيراً مـن الدراسـات السـابقة الخاصـة بتـدريب المعلمين أثناء الخدمة من حيث التعرف على مفهـوم الكفايـة والمفـاهيم الخاصة بحركـة تربيـة المعلميـن القائمـة علـى الكفايـات والتعـرف علـى مصادر إشتقاق الكفايات والاسترشاد بنتائـج هـذه الدراسـات عنـد تحديـد الاحتياجات التدريبية وعند بناء الاسـتبانة واسـئلة المقابلـة وبنـاء البرنامـج التدريبي. وبناءً علـى ذلـك قـام البـاحث بتصـميم برنامـج تـدريبي مقـترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقـة الثانيـة بمرحلة التعليم الأساسي.

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة الميدانية

إجراءات الدراسة

تمهيد:

في هذا الفصل اتبع الباحث الخطوات الإجرائية للدراسة الميدانية والتي بواسطتها تم جمع المعلومات والبيانات التي أجابت على اسئلة الدراسة، حيث يقوم الباحث بعرض منهج الدراسة والمجتمع الأصلي وعينة الدراسة، ويتناول أيضاً وصفاً لتصميم أدوات الدراسة وإيجاد صدقها وثباتها، وخطوات إجراء الدراسة ثم عرض الاساليب الإحصائية التي استخدمها في تحليل المعلومات.

منهج الدراسة:

تعالج هذه الدراسة موضوع الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي أهميتها ومدى الحاجة للتدريب عليها، فهي دراسة وصفية تصف الظاهرة وتضع حلول لمعالجتها، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي الذي عرفته سليمان(2009،142) بأنه: عبارة عن جمع بيانات وفيرة عن المشكلة، ووصف العوامل المؤثرة والظروف المحيطة بالمشكلة، وفحص العلاقات الارتباطية بين المتغيرات التي لها علاقة بالظاهرة أو الحدث. وتضيف أيضاً هو عبارة عن دراسة الحقائق الراهنة المتعلقة بطبيعة ظاهرة أو موقف أو مجموعة من الناس أو مجموعة من الأحداث أو الأوضاع، وهو– بعبارة أخرى- التحديد الدقيق للحالة الراهنة.

مجتمع الدراسة:

يقصد بمجتمع الدراسة هو ذلك المجتمع الذي يسعى الباحث إلى إجراء الدراسة عليه، بمعنى أن كل فرد أو وحدة أو عنصر يقع ضمن حدود ذلك المجتمع يعد ضمناً من مكونات ذلك المجتمع (سليمان، 2009،76).ويتكون مجتمع الدراسة من فئتين هما:

1/ **الفئة الأولى**: معلمو ومعلمات اللغة العربية الذين يُدرِّسون بمرحلة التعليم الأساسي، في المدارس الحكومية (بنين + بنات) في ولاية غرب كردفان محلية النهود للعام الدراسي (2015-2016)، والبالغ عددهم (400) معلماً ومعلمة حسب إفادة مكتب تخطيط تعليم مرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود بتاريخ 1/12/2015.

2/ **الفئة الثانية:** مجموعة من الخبراء في مجال التربية والتعليم بولاية غرب كردفان.

الجدول أدناه رقم (14) يوضح مجتمع الدراسة (المعلميـن والمعلمـات) من حيث النوع:

جدول رقم(14) يوضح مجتمع الدراسة (المعلمين والمعلمات)

النوع	العدد	النسبة المئوية
معلمين	130	32.5%
معلمات	270	67.5%
المجموع	400	100%

المصدر: مكتب تخطيط مرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهور 2015م

من الجدول أعلاه نجد أن نسبة الأناث أكثر من الذكور وهذا يعزى إلى أن مهنة التعليم غير جاذبة للذكور نسبة لضعف الرواتـب، ولـذلك يلجـأون إلى الأعمال الأخرى لكي تدر لهم عائد مادي مجزي.

معلمو ومعلمات مرحلة التعليم الأساسي من حيث التقسيم الجغرافي للوحدات الإدارية الثلاثة لمحلية النهود:

جدول رقم (15) يوضح مجتمع الدراسـة (معلميـن ومعلمـات) مـن حيـث التقسيم الجغرافي للوحدات الإدارية الثلاثة:

الوحدة الإدارية	عدد المعلمين	النسبة المئوية
المدينة	110	27.5%
الريف	230	57.5%
فوجا	60	15%
المجموع	400	100%

المصدر: إدارة التخطيط التربوي- محلية النهود 2015م.

من الجدول أعلاه يتضح أن عدد معلمي الريـف أكـثر مـن معلمـي المدينة، وتليها إدارية فوجا.

عـدد المـدارس بمحليـة النهـود بالوحـدات الإداريـة الثلاث: المدينة- الريف- فوجا.

جدول رقم (16) يوضح عدد المدارس بمحليـة النهـود بالوحـدات الإداريـة الثلاث:

الوحدة الإدارية	عدد المدارس	النسبة المئوية
المدينة	32	14.7%
الريف	150	69.1%
فوجا	35	16.1%
المجموع	217	100%

المصدر: مكتب التخطيط التربوي- محلية النهود 2015م

مـن الجـدول أعلاه رقـم (16) يتضـح أن عـدد مـدارس الريـف أكـثر مـن مدارس المدينة، وتليها إدارية فوجا.

عدد المدارس حسب الفئات المختلفة:

جـدول رقـم (17) يوضـح عـدد المـدارس البنيـن والبنـات والمختلطـة والقرآنية والرُّحل وذوي الاحتياجات الخاصة:

النوع	العدد	النسبة المئوية
بنين	20	9.2%
بنات	25	11.5%
مختلطة	129	59.4%
قرآنية	3	1.4%
رُحل	39	18%
ذوي الاحتياجاتالخاصة	1	0.5%
المجموع	217	100%

المصدر: إدارة التخطيط التربوي- محلية النهود 2015م

عينة الدراسة:

للحصول على البيانات الميدانية الـتي تهتـم بهـا الدراسـة اسـتخدم الباحث العينة Sample والتي هي عبارة عـن مجموعـة الوحـدات الـتي تـم اختيارهـا مـن مجتمـع الدراسـة لتمثـل هـذا المجتمـع فـي البحـث محـل الدراسة. (سليمان،2009،76)، واختيار العينة يتطلب الاهتمام بأطرافهـا وأنواعها إضافة إلى تحديد درجة تمثيلها لمجتمع البحث الذي اختيرت منـه ويضيف أبو حطب (1991م،77) أن العينة هي جزء من كل أو بعـض من جميع.

ونسبه لتحديد تخصص أفراد مجتمع الدراسة تم تحديد العينة العشوائية البسيطة وهي التي يقصد بها تلك التي تتيح لجميع وحـدات الأصـل الكلـي فرصاً متكافئة للإختيار، فجميع عمليات الاختيار تكون مستقلة عن كل من الفاحص والمفحوص وتتحكم فيها المصادفة وحدها (أبو حطــب، 1991م، 81).

حيث قام الباحث بحصر مجتمع الدراسة في محلية النهود ثـم اختيـار عينات البحث اختياراً عشوائياً بسيطاً. ويعتمـد عـادة تحديـد حجـم العينـة بناءاً على خمس متغيرات هي:

1. حجم مجتمع الدراسة المطلوب دراسته.
2. تجانس مجتمع الدراسة في الصفات التي يهتم بها الباحث.
3. الوقت لمسير الدراسة.
4. دقـة وصـحة البيانـات الـتي يريـد البـاحث الحصـول عليهـا وعلاقتهـا بالموضوع.
5. الموارد الاقتصادية والبشرية المتيسرة للدراسة.

وقد قام الباحث بتحديد حجم عينة الدراسة على النحو التالي:

أولاً: معلمـو ومعلمـات اللغـة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسي بمحلية النهود: قام الباحث بحصر معلمو ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الاساسـي بمحليـة النهـود والبـالغ عـددهم (400) معلـم ومعلمـة. العينـة المختـارة (110) معلـم ومعلمـة بنسـبة (27.5%) تـم اختيـارهم بطريقـة عشـوائية بسـيطة مـن مجمـوع معلمـي ومعلمات اللغة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسـي البـالغ عددهم (400) معلم ومعلمة. حسب إفادة مكتب التعليـم بمحليـة النهـود بتاريخ 1/12/2015م وهي تمثل العينة الأولى وهى موضحة فـي الجـدول رقم(18):

جدول رقم (18) يوضح توزيع الاستمارات على الوحدات الإدارية الثلاث:

الوحدة الإدارية	العدد	النسبة المئوية
الريف	50	45.4%
المدينة	40	36.4%
فوجا	20	18.2%
المجموع	110	100%

المصدر: إعداد الباحث 2015م.

من الجدول أعلاه رقم (18) أن نسبة الاستمارات الموزعة على العينة كانت الأكبر في الريف نسبة لكبر العينة ثم تليها المدينة ثم إدارية فوجا.

تم توزيع (110) استبانة على الاداريات الثلاثة، الراجـع منهـا (103) استمارة تـم اسـتبعاد (3) اسـتمارات لعـدم إكتمالهـا وبـاقي الاسـتمارات الصـالحة للتحليـل (100) اسـتمارة وهـي موزعـة علـى عينـة الدراسـة المختارة من الإداريات الثلاث.

ثانياً: اجراء عدد من المقابلات الشخصية:

قام الباحث بمقابلـة عـدد م ن الشخصـيات لتعزيـز نتائـج الدراسـة الميدانية، والتعرف على برامج تدريب المعلمين اثنـاء الخدمـة، والتعـرف على برامج التدريب في ولايـة غـرب كردفـان، والوقـوف علـي مشـكلات تدريس اللغة العربيـة بالحلقـة الثانيـة، حيـث تـم مقابلـة عـدد مـن خـبراء التربية والتعليم، انظر ملحق رقم (10).

وصف خصائص عينة الدراسة:

1/ وصف عينة الدراسة حسب النوع:

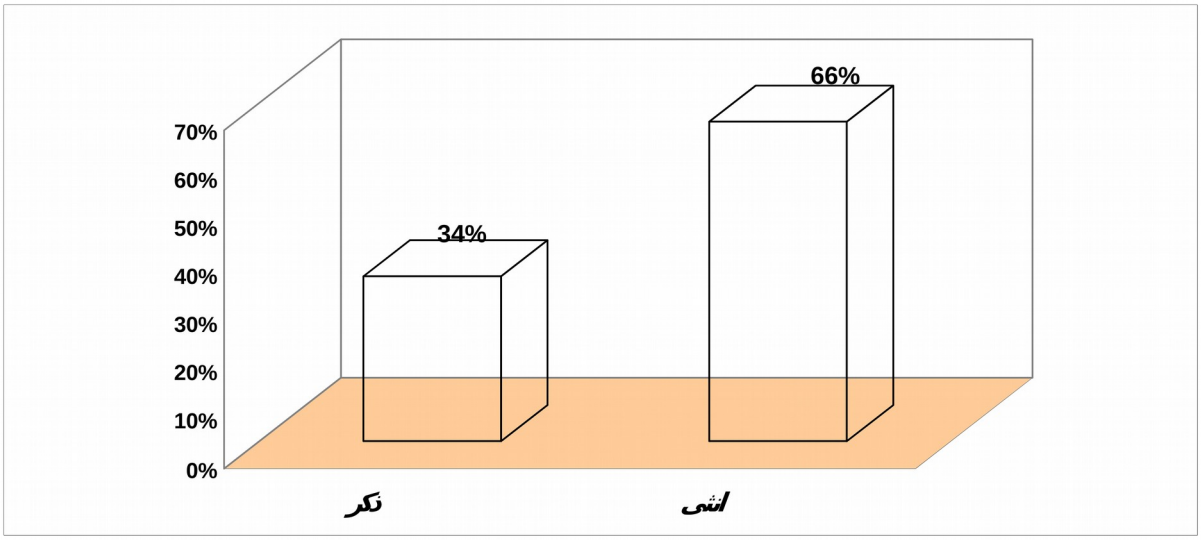
جدول رقم (19) يوضح التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب النوع:

النوع	التكرار	النسبة%
ذكر	34	34
انثى	66	66

المجموع	100	100

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

شكل رقم (3) يوضح أفراد عينة الدراسة حسب النوع



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (19) والشكل البياني رقم (3) فإن 34% من أفراد عينة الدراسة ذكور، و66% اناث.

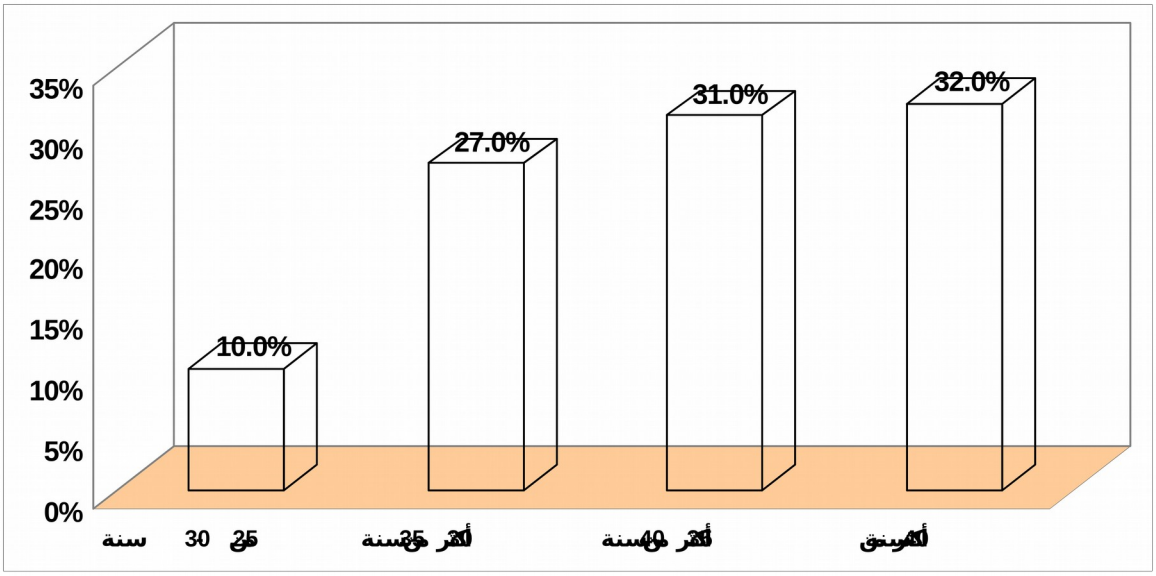
2/ وصف عينة الدراسة حسب العمر:

جدول رقم (20) يوضح التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب العمر

العمر	التكرار	النسبة%
من 25 - 30 سنة	10	10
أكثر من 30 - 35 سنة	27	27
أكثر من 35 - 40 سنة	31	31
أكثر من 40 سنة	32	32
المجموع	100	100

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

شكل رقم (4) يوضح أفراد عينة الدراسة حسب العمر



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (20) والشكل البياني رقـم (4) فـإن 10% مـن أفراد عينة الدراسة أعمارهم من 25 - 30 سنة، و27% أعمارهم أكثر من 30 - 35 سنة، بينما 31% أعمارهم أكثر من 35 - 40 سنة، و32% أعمارهم أكثر من 40 سنة.

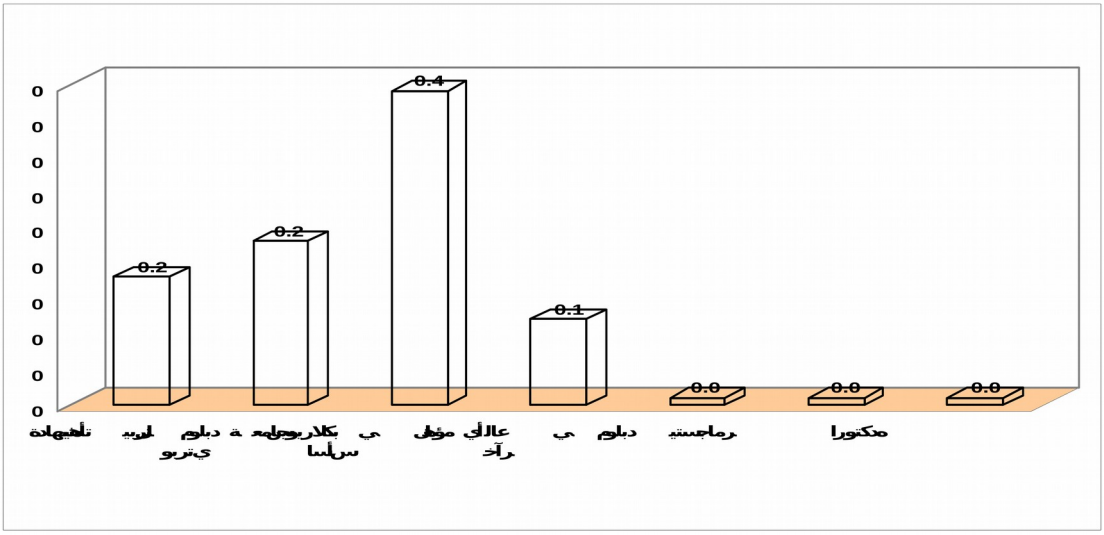
3/ وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي:

جدول رقم (21) يوضـح التكـرارات والنسـب المئويـة لأفـراد عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة%
شهادة ثانوية	18	18
دبلوم تأهيل تربوي	23	23
بكلاريوس تربية أساس	44	44
أي مؤهل جامعي آخر	12	12
دبلوم عالي	1	1
ماجستير	1	1
دكتوراه	1	1
المجموع	100	100

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

شـكل رقــم (5) يوضـح أفــراد عينــة الدراســة حســب المؤهل العلمي



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (21) والشكل البياني رقـم (5) فـإن 18% مـن أفراد عينـة الدراسـة مـؤهلهم العلمـي شـهادة ثانويـة، و23% مـؤهلهم العلمي دبلوم تأهيل تربوي، بينما 44% مؤهلهم العلمي بكلاريـوس تربيـة أساس، و12% من أفراد العينة لـديهم مـؤهلات جامعيـة آخـرى، و1% دبلوم علي، بينمل 1% من أفراد العينة هؤهلهم العلمي ماجستير، و1% مؤهلهم العلمي دكتوراه.

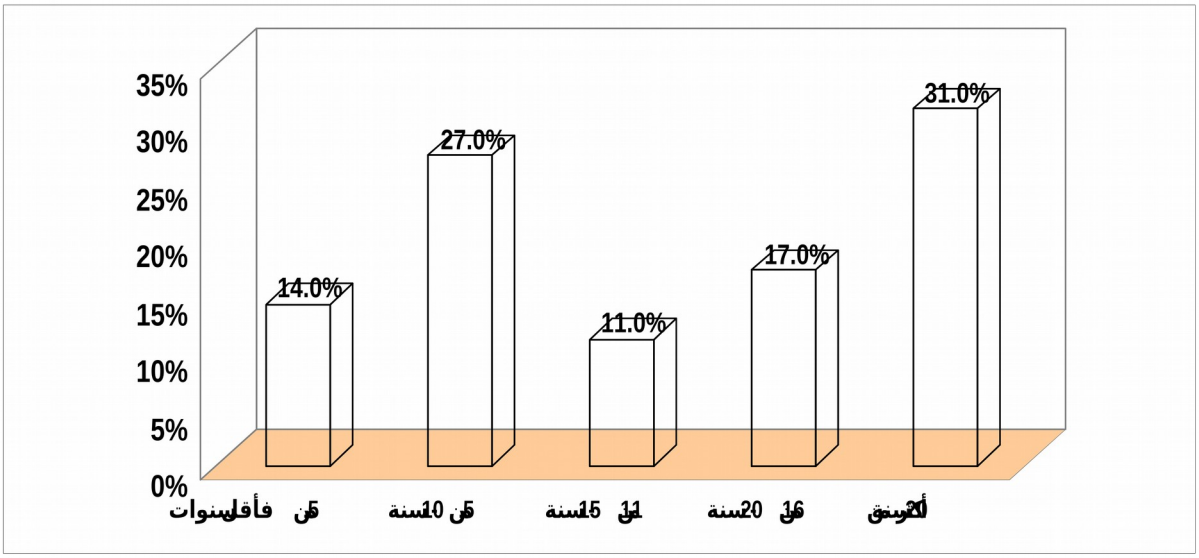
4/وصف عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة:

جدول رقم (22) يوضـح التكـرارات والنسـب المئويـة لأفـراد عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة%
من 5 سنوات فأقل	14	14
من 5 - 10 سنة	27	27
من 11 - 15 سنة	11	11
من 16 - 20 سنة	17	17
أكثر من 20 سنة	31	31
المجموع	**100**	**100**

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

شكل رقم (6) يوضـح أفـراد عينـة الدراسـة حسـب سـنوات الخبرة



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (22) والشكل البياني رقم (6) فإن 14% من أفراد العينة سنوات خبرتهم من 5 سنوات فأقل، و27% تتراوح سنوات خبرتهم من 5 ـ 10 سنة، و11% سنوات من 11 -15 سنة، و17% سنوات خبرتهم من 16 - 20 سنة، و31% سنوات خبرتهم أكثر من 20 سنة.

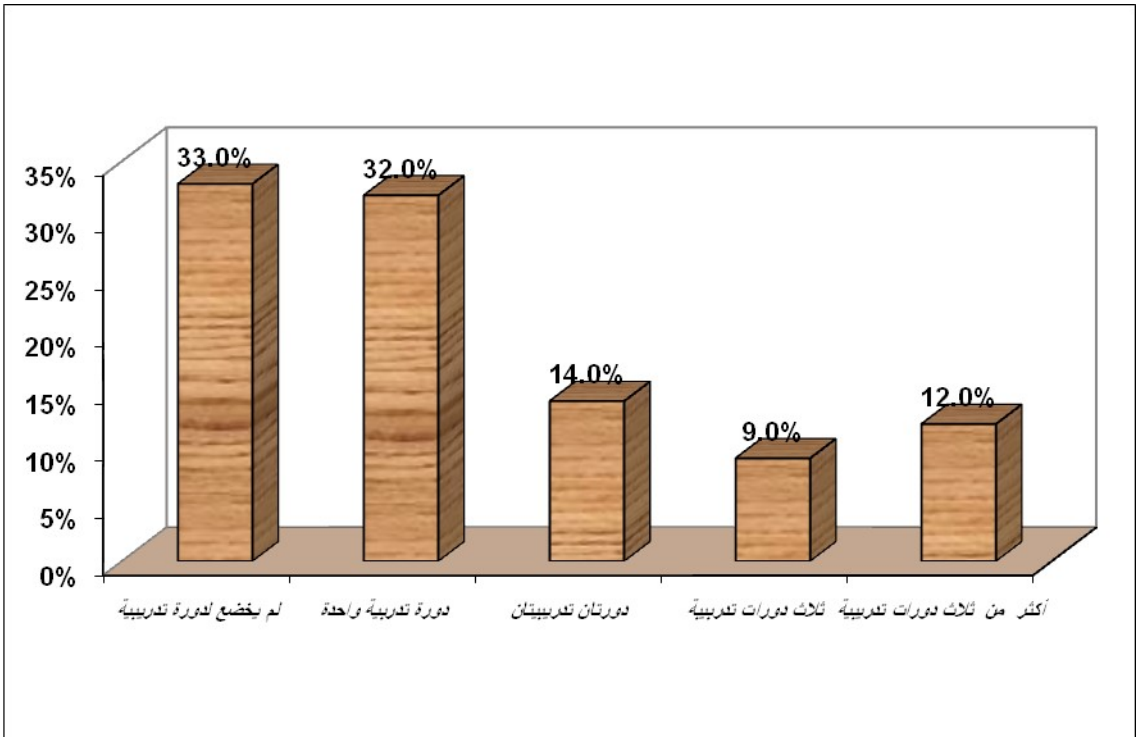
5/ وصف عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية التي خضعوا لها:

جدول رقم (23) يوضح التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب عدد الدورات التدريبية:

عدد الدورات التدريبية	التكرار	النسبة%
لم يخضع لدورة تدريبية	33	33
دورة تدريبية واحدة	32	32
دورتان تدريبيتان	14	14
ثلاث دورات تدريبية	9	9
اكثر من ثلاث دورات تدريبية	12	12
المجموع	**100**	**100**

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

شكل رقم (7) يوضح أفراد عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية



المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (23) والشكل البياني رقم (7)ـ فإن 33% من أفراد العينة لم يخضعوا لدورات تدريبية، و 32%ـ خضعوا لدورة تدريبية واحدة، و 14% خضعوا لدورتان تدريبيتان، و 9% خضعوا لثلاث دورات تدريبية، و 12% خضعوا لأكثر من ثلاث دورات تدريبية.

أدوات الدراسة:

أعد الباحث أداتين لجمع المعلومات:

1/ـ **استبانة:** موجهة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود حول مدى أهمية الكفايات التعليمية الأساسية ومدى الحاجة للتدريب عليها.

2/ـ **أسئلة مقابلة:** موجهة إلى خبراء التربية والتعليم من موجهي واساتذة جامعات واستاذة معاشيين نسبة لخبراتهم الثرة في مجال التعليم ومدراء إدارة التدريب المعلمين أثناء الخدمة في ولاية غرب كردفان ليجيبوا عن هذه الاسئلة لتصبح إجابات يمكن استخدامها في عملية تصميم البرنامج التدريبي. وقد أعتمد الباحث في تصميم هذه الأدوات على المصادر التالية:

1. الكتب والمراجع في مجال الدراسة.
2. الدراسات والبحوث السابقة في ميدان الدراسة.

3. أهداف تدريس مهارات اللغة العربية، بمرحلة التعليم الأساسي.

4. أهداف مرحلة التعليم الأساسي في السودان.

5. خصائص التعليم الجيد للغة العربية.

6. تجربة الباحث في مجال تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي الحلقة الثانية.

أولاً: الاستبانة:

أ/ تصميم الاستبانة في صورتها الأولية:

أعد الباحث استبانة في ضوء الأدوار التي يجب أن يقوم بها معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. وقد استند الباحث على الأطر المرجعية في اشتقاق الكفايات التي تتمثل في تحليل أدوار المعلم الجيد، وأدبيات الدراسات السابقة التي أطلع عليها الباحث، وقوائم الكفايات الجاهزة، وتقدير حاجات المتعلمين، وخبرة الباحث في المجال، وتم تصميم الاستبانة في صورتها الأولية لتشمل خطاب لأفراد العينة في الصفحة الأولى وباقي الاستبانة قسمت إلى قسمين رئيسيين هما:

القسم الأول: البيانات الشخصية وهي كالآتي: (النوع- العمر- المؤهل العلمي- الخبرات-دورات تأهيلية في كفايات اللغة العربية).

القسم الثاني: أسئلة ومحاور الاستبانة: مكونة من (146) كفاية موزعة على (4) محاور أنظر ملحق رقم (3)، وهي كالآتي:

1/ **المحور الأول:** الكفايات العلمية (التخصص) ويشتمل (45) كفاية كالآتي:

أولاً: كفايات أكاديمية.

ثانياً: كفايات لغوية.

2/ **المحور الثاني:** الكفايات المهنية: تشمل (70) كفاية كالآتي:

أولاً: كفايات تخطيطية.

ثانياً: كفايات تنفيذية.

ثالثاً: كفايات ضبط وإدارة الصف.

رابعاً: كفايات التقويم.

3/ **المحور الثالث:** الكفايات الإنسانية (التفاعل والعلاقات الانسانية) وتشمل (8) كفاية.

4/ **المحور الرابع:** الكفايات الشخصية وتشمل (23) كفاية.

وقد تم تنظيم الاستبانة على أساس الإجابة على سؤالين من أسئلة الدراسة،(السؤال الرابع والخامس) أنظر الفصل الأول من الدراسة.

وقد استخدم الباحث المقياس الخماسي للتقدير بالنسبة للأهمية (أهمية كبيرة جداً- أهمية كبيرة – أهمية متوسطة – قليلة الأهمية – لا

أهمية لها). أما بالنسبة للحاجة للتدريب (حاجة كبيرة جداً – حاجـة كـبيرة- حاجـة متوسـطة- حاجـة قليلـة- لا حاجـة لهـا). بحيـث تحـول الـدرجات التقديرية إلى درجات رقمية متدرجة من (1-5) درجات.

ب/ تحكيم الاستبانة:

بعد إعداد الاستبانة في صـورتها الأوليـة قـام البـاحث بعرضـها علـى مجموعة من الخبراء المحكمين ملحق رقم (7) للإبداء بآرائهم حول:

1. وضوح عبارات الاستبانة وفهمها.
2. ملاءمة مفردات الاستبانة للكشف عن الكفايات التعليمية الأساسية.
3. إضافة أو حذف ما يرونه مناسباً.
4. إبداء أي ملاحظات أخرى.

تم توزيع الاستبانة على (12) خبيراً في مجال العلوم التربوية واللغة العربيـة، وهـم مـن خمسـة جامعـات سـودانية: جامعـة السـودان للعلـوم والتكنولوجيـا، وجامعـة الخرطـوم، وجامعـة النيليـن، وجامعـة افريقيـا العالمية، وجامعة غرب كردفان.

إتفق جميع المحكمين على جودة تصميم الاستبانة، حيث أن بناءها قد تم بطريقة صحيحة وسليمة، إلا أنهم جميعاً يرون أن الاستبانة تحتـاج إلـى تقليص عدد عباراتها، وأن تكون علـى طـول الورقـة وليـس علـى عرضـها أنظر الملاحق (3) و(4)، إتفق إثنان من المحكمين على إضـافة عبـارتين للكفايات الأكاديمية وهي: (معرفة أهداف مرحلة التعليم الأساس ومعرفة أهـداف الحلقـة الثانيـة)، ويـرى أحـد المحكميـن أن يتـم تصـنيف محـاور الكفايات التعليمية إلى: كفايات علمية (تخصص)، كفايات مهنيـة، كفايـات شخصية، أنظر ملحق رقم (4) ورأى بعض المحكمين إعادة صـياغة بعـض العبارات وقد تم تعديل وإعادة صياغة العبارات رقـم(12، 19، 26، 38، 39، 40، 45، 48، 49، 52، 54، 56، 58، 67، 72، 73، 80، 86، 88، 94، 95، 97، 98، 99، 102، 109، 112، 120، 125، 126، 129، 131، 141، 146).

ورأى بعض المحكمين حذف العبارات الآتية: رقم (4، 5، 8، 10، 13، 14، 15، 16، 18، 27، 31، 33، 42، 44، 50، 51، 53، 55، 62، 63، 64، 70، 79، 89، 91، 101، 104، 106، 113، 118، 123، 127، 132، 133، 134، 135، 138، 139، 140، 142) لعـدم مناسـبتها للمحاور، في ضوء ما أشار إليه المحكمين من ملاحظات واقتراحات أظـر الملاحـق رقـم (3) و(4)، تـم تقليـص فقـرات الاسـتبانة مـن مئـة وسـت وأربعون(146) كفاية إلى مئة وتسع(109) كفاية موزعة في ثلاثة محـاور رئيسية وهي: أنظر ملحق رقم (4).

المحور الأول: الكفايات العلمية (التخصص) وفيه:

أولاً: كفايات أكاديمية وفيه (12) كفاية.

ثانياً: كفايات لغوية وفيه (21) كفاية.

المحور الثاني: الكفايات المهنية وفيه:

أولاً: كفايات تخطيطية وفيه (15) كفاية.

ثانياً: كفايات تنفيذية وفيه (18) كفاية.

ثالثاً: كفايات ضبط وإدارة الصف وفيه (8) كفايات.

رابعاً: كفايات التقويم وفيه(15) كفاية.

المحور الثالث: الكفايات الشخصية وفيه (20) كفاية.

بعد أن أخذ الباحث برأي الخبراء أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للغرض الذي أعدت من أجله. وقد أعطت الاستبانة بعباراتها (109) عبارة سلماً خماسياً لقياس الدرجات وفق مايلي:

1. أهمية كبيرة جداً (5) درجات.
2. أهمية كبيرة (4) درجات.
3. أهمية متوسطة (3) درجات.
4. أهمية قليلة (4) درجات.
5. لا أهمية لها (1) درجة واحدة.

ويكون مجموع الدرجات وفق السلم الخماسي المستخدم في الدراسة هو خمسة عشر(15) درجة. ويعتبر الباحث بأن الكفاية مهمة إذا حصلت على (3) درجات بحساب المتوسط فأكثر. وينطبق هذا المعيار في قياس درجة الحاجة للتدريب.

تطبيق الدراسة الميدانية:

استغرق تنقل الباحث بين مدارس محلية النهود المترامية الاطراف اكثر من ثلاثة اشهر، وكانت متابعة المعلمين والمعلمات في غاية الصعوبة، نسبة لحلول فصل الشتاء ونزول البرد القارص وصعوبة المواصلات حال دون الوصول الي بعض المدارس وخاصة في الريف وادارية فوجا، مما جعل الباحث يستعين بالموجهين التربويين في توزيع وجمع الاستبانات، اما بالنسبة للمقابلة كانت الرحلة شاقة وفي نفس الوقت ممتعة بدأت من محلية النهود (بيئة الدراسة) الي عاصمة الولاية (الفولة) مرورا بابوزبد والدبيبات الي الابيض ومنها الي محلية بارا وبالعودة الي مدينة النهود ومنها الي الخرطوم.

اختبار الصدق والثبات لأداة الدراسة:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي المقياس نفس النتائج إذا ما استخدم أكثر من مرة واحدة تحت ظروف مماثلة، ويعني الثبات أيضاً أنه إذا ما طبق اختبار ما على مجموعة من الأفراد ورصدت درجات كل منهم، ثم أُعيد تطبيق الاختبار نفسه على المجموعة نفسها وتم الحصول على الدرجات نفسها يكون الاختبار ثابتاً تماماً. كم ا يعرف الثبات أيضاً بأنه مدى الدقة والاتساق للقياسات التي يتم الحصول عليها مما يقيسه الاختبار. ومن أكثر الطرق استخداماً في تقدير ثبات المقياس هي:

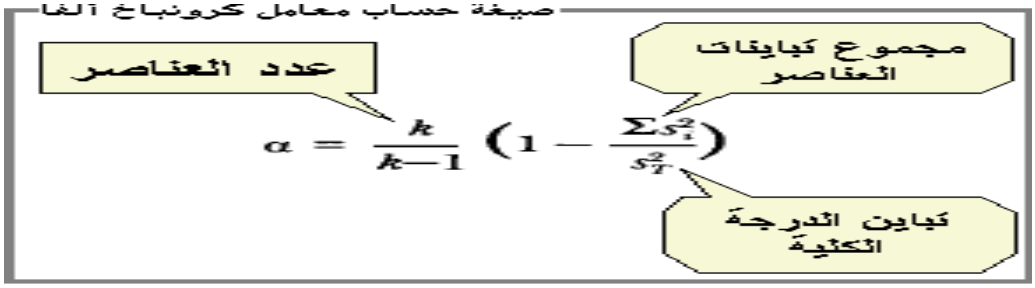
1. طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون.
2. معادلة الفا - كرونباخ.
3. إعادة تطبيق الاختبار.
4. طريقة الصور المتكافئة.
5. معادلة جوتمان

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 للاستبانة هو مقياس الأداة لما وضعت له، وقياس الصدق هو معرفة صلاحية الأداء لقياس ما وضعت له.(عبد الدائم، 1984م،110). قام الباحث بإيجاد الصدق الذاتي لها إحصائياً باستخدام معادلة الصدق الذاتي هي:

الصدق = الثبات

وقام الباحث بحساب معامل ثبات المقياس المستخدم في الاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ(Alpha-Cornpach) بالصيغة الأتية:



ولحساب صدق وثبات الاستبيان قام الباحث بأخذ عينة استطلاعية بحجم (30) فرد من مجتمع الدراسة وتم حساب ثبات الاستباين من العينة الاستطلاعية حيث توصلت إلى النتائج التالية:

الثبات والصدق الإحصائي لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الاستبيان

معامل الثبات	معامل الصدق الذاتي
0.89	0.94

يتضح من الجدول أن معامل الثبات يساوي (0.89) والصدق لإجابات أفراد العينة الاستطلاعية على المقياسين يساوي (0.94) وهي أكبر من (0.60) مما يدل على أن استبانة الدراسة تتصف بالثبات والصدق الكبيرين جداً بما يحقق أغراض البحث، ويجعل التحليل الإحصائي سليماً ومقبولاً.

اختبار الفرضيات

أولاً: 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 = مجموع الأوزان = 1 +2 + 3 + 4 +5 = 3

عددها 5

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.

ثانياً: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم برنامج الـ(SPSS)ـ لمعالجة البيانات إحصائيا SPSS مختصر لـ statistical package for social sciences والتي تعنى بالعربية الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية. الاسلوب 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 اتجاه 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.

ولاختبار تكرارات إجابات المبحوثين هي في الاتجاه السلبي أم في الاتجاه الإيجابي أستخدم اختبار مربع كأي لجودة التطابق. أي لاختبار 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 الوسـط الحسـابي الفعلي هل هو اكبر من الوسط الحسابي الفرضي أم اقـل مـن الوسـط الفرضي.

اختبار مربع كأي نحصل فيه على قيمة مربع كآي

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^{n} \frac{(O_i - E_i)^2}{E_i}$$

حيث أن:

O_i : هي التكرارات المشاهدة (المتحصل عليها من العينة)

E_i : هي التكرارات المتوقعة (20 في هذه الدراسة)

$\sum_{i=1}^{n}$: المجموع

n : عدد أفراد العينة

i: 1 . 2 .3

كما أن القيمة الاحتمالية فهي التي تحدد ما إذا كان هنالك فروق ذات دلالة إحصـائية بيـن التكـرارات المتوقعـة والتكـرارات المشـاهدة وذلـك بمقارنة القيمة الاحتمالية بمستوى معنويـة(0.05) فـإذا كـانت اقـل مـن 0.05 فهـذا يـدل علـى أنـه توجـد فـروق بيـن التكـرارات والمشـاهدة والتكرارات المتوقعة. وفى هذه الحالة نقارن الوسط الحسابي الفعلـي للعبارة بالوسط الفرضي فإن كان أقل من الوسط الفرضي دليل كـافي على عدم موافقة المبحوثين على العبارة أما إذا كان أكـبر مـن الوسـط الفرضي فهذا دليل على موافقة المبحوثين على العبارة.

الفصل الرابع

تحليل البيانات وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

الفصل الرابع

تحليل البيانات وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها

مقدمة:

يتناول الباحث في هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة الميدانية بالتفسير والتحليل والمناقشة، والتي ترتبت علي استجابات افراد العينة لفقرات الاستبانة في درجة تحديد الاهمية ودرجة الحاجة للتدريب على الكفاية، واستجابات أسئلة المقابلة التي عرضها الباحث على خبراء التربية والتعليم.

أولاً: عرض وتحليل ومناقشة نتائج الاستبانة:

للاجابة عن السؤالين الاول والثاني من اسئلة الدراسة (انظر اسئلة الدراسة في الفصل الاول) والتي تجيب عنهما استجابات الاستبانة، استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعرض وتحليل ومناقشة استجابات افراد العينة بعرض وتحليل ومناقشة نتائج كل عبارة، ومن ثم التعليق على استجابات المحور وتحديد درجة الاهمية ودرجة الحاجة للتدريب لما تحويه كل عبارة.

ما مدى أهمية الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموزجاً؟ بالنسبة للمحور الاول: الكفايات العلمية - الاكاديمية.

جدول رقم (24): يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات الاكاديمية:

العبارة	مدى أهمية الكفاية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. معرفة الأهداف العامة للتربية في السودان.	44 44%	38 38%	12 12%	6 6%	-
2. معرفة أهداف مرحلة التعليم الأساسي.	48 48%	50 50%	1 1%	1 1%	-
3.معرفة أهداف الحلقة الثانية.	57 57%	27 27%	14 14%	2 2%	-
4.معرفة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.	66 66%	24 24%	7 7%	1 1%	2 2%
5.معرفة أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس.	61 61%	25 25%	13 13%	11 11%	3 3%
6.لتعرف على الأدوار الجديدة للمعلم.	44 44%	36 36%	18 18%	-	2 2%

7.مواكبة كل مستحدث في تخصصه.	45 45%	37 37%	11 11%	4 4%	3 3%
8.تحقيق المادة التعليمية في الكتاب ويصحح أخطاءها.	48 48%	25 25%	13 13%	11 11%	3 3%
9.يحسن الإفادة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه.	43 43%	33 33%	14 14%	8 8%	2 2%
10.إعداد بحوث علمية في مجال تخصصه.	46 46%	24 24%	11 11%	15 15%	4 4%
11. مساعدة الطلبة على تطبيق (توظيف) ما يتعلمونه في حياتهم المعرفية.	58 58%	27 27%	11 11%	4 4%	-
12. تحليل المنهج المدرسي تحليلاً يمكنه من نقده.	45 45%	27 27%	18 18%	7 7%	3 3%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (24): يلاحظ أن 44% يروا ان معرفة الأهداف العامة للتربية في السودان مهم بدرجة كبيرة جداً، و 38% يروا أن معرفة الأهداف مهم بدرجة كبيرة، بينما 12% يروا أنها مهمة بدرجة متوسطة، و 8% يروا أنها مهمة بدرجة قليلة.

كما وجد 48% من افراد العينة يروا أن معرفة أهداف مرحلة التعليم الأساسي مهمة بدرجة كبيرة جداً، و 50% يروا أنها مهمة بدرجة كبيرة، بينما 1% يروا انها مهمة بدرجة متوسطة، كذلك 1% يروا ان معرفة الاهداف مهم بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 57% من أفراد العينة يروا ان معرفة أهداف الحلقة الثانية مهمة بدرجة كبيرة جداً، و 27% من افراد العينة يروا أنها مهمة بدرجة كبيرة، بينما 14% يروا انها ذات أهمية متوسطة، و 2% يروا أنها مهمة بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 66% من افراد عينة الدراسة يروا **أن** معرفة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية مهمة بدرجة كبيرة جداً، و 24% يروا أنها مهمة، بينما 7% يروا ان معرفة الاهداف العامة لتعليم اللغة العربية مهمة بدرجة متوسطة، و 1% يروا انها مهمة بدرجة قليلة، و 2% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 61% يروا أن معرفة أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس مهمة بدرجة كبيرة جداً، و 25% يروا أنها مهمة بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا انها مهمة بدرجة متوسطة، و 11% يروا أن معرفة اهداف تعليم اللغة العربية مهمة بدرجة قليلة، و 3% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 44% أن التعرف على الأدوار الجديدة للمعلم مهمة بدرجة كبيرة جداً، و 36% يروا انها مهمة بدرجة كبيرة، بينما 18% يروا انها متوسطة، و 2% يروا أن لا أهمية لها.

كما يتضح أن 45% من افراد العينة يروا أن مواكبة كل مستحدث في تخصصه مهم بدرجة كبيرة جداً، و 37% يروا انها مهمة بدرجة كبيرة،

بينمـا 11% يـروا انهـا مهمـة بدرجـة متوسـطة، و4% يـروا أن مواكبـة المستحدث في التخصص مهم بدرجة قليلة، و3% يروا أن لا اهمية لها.

أما العبارة التي نصها: تحقيق المادة التعليمية في الكتاب ويصحح أخطاءها وجد 48% من افراد العينة يروا انها مهمة بدرجـة كـبيرة جـداً، و 25% يروا انها مهمـة بدرجـة كـبيرة، بينمـا 13% يـروا ان درجـة أهميتهـا متوسطة، و11% يروا انها مهمـة بدرجـة قليلـة، و3% يـروا أن لا أهميـة لها.

يلاحظ كذلك أن 43% مـن افـراد العينـة يـروا انـه يحسـن الإفادة بدرجة كبيرة جداً من المصادر والمراجع ذات العلاقـة بتخصصـه، و 33% يروا ذلك بدرجة كبيرة، بينما 14% يروا أن الاستفادة مـن المراجـع ذات العلاقة بتخصصه مهمة بدرجة متوسطة، و8% يروا أنها مهمة بدرجة قليلة، و2% يروا أن لا أهمية لها.

كما يتضح ان 46% من افراد العينة يروا ان إعداد بحوث علمية في مجال تخصصه مهم بدرجة كبيراً جداً، بينما 24% يـروا أنهـا مهمـة بدرجـة كبيرة، و11% يروا أنها مهمة بدرجة متوسـطة، و15% يـروا انهـا مهمـة بدرجة قليلة، و4% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 58% يروا ان مساعدة الطلبة على تطبيق (توظيف) مـا يتعلمونه في حياتهم المعرفية مهـم بدرجـة كـبيرة جـداً، و27% يـروا انـه مهم بدرجة كبيرة، و11% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و4% يروا أنهـا مهمة بدرجة قليلة.

كمـا وجـد 45% مـن افـراد عينـة الدراسـة يـروا أن تحليـل المنهـج المدرسي تحليلاً يمكنه من نقدهمهم بدرجة كبيرة جـداً، و27% يـروا انـه مهم بدرجة كبيرة، بينما 18% يروا انه مهم بدرجة متوسـطة، و7% يـروا أنـه مهـم بدرجـة قليلـة، و3% مـن افـراد العينـة يـروا أن تحليـل المنهـج المدرسي تحليلاً يمكنه من نقده لا أهمية له.

جدول رقم (25): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري بالإضـافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربـع كـآي لإجابـات أفـراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات الاكاديمية:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.معرفة الأهداف العامة للتربية في السودان.	4.2	0.9	42.4	3	0.00
2.معرفة أهداف مرحلة التعليم الأساسي.	4.5	0.6	92	3	0.00
3.معرفة أهداف الحلقة الثانية.	4.4	0.8	27	2	0.00
4.معرفة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.	4.5	0.8	149	4	0.00
5.معرفة أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس.	4.4	1.0	121	4	0.00
6.لتعرف على الأدوار الجديدة للمعلم.	4.2	0.9	42	3	0.00
7.مواكبة كل مستحدث في	4.2	1.0	77	4	0.00

تخصصه.					
8.تحقيق المادة التعليمية في الكتاب ويصحح أخطاءها.	4.0	1.2	61	4	0.00
9.يحسن الإفادة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه.	4.1	1.0	60	4	0.00
10.إعداد بحوث علمية في مجال تخصصه.	3.9	1.2	53	4	0.00
11. مساعدة الطلبة على تطبيق (توظيف) ما يتعلمونه في حياتهم المعرفية.	4.4	0.8	69	3	0.00
12. تحليل المنهج المدرسي تحليلاً يمكنه من نقده.	4.0	1.1	57	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (25): أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.6 –ـ 1.2) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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 بان: الكفايات الأكاديمية ذات أهمية كبيرة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود؟

ما مدى الحاجة للتدريب على الكفايات الأكاديمية المتطورة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموزجاً؟ بالنسبة للمحور الاول: الكفايات العلمية- الاكاديمية:

جدول رقم (26): يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات الأكاديمية:

العبارة	مدى الحاجة للتدريب على الكفاية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1.معرفة الأهداف العامة للتربية في السودان.	42 42%	37 37%	14 14%	1 1%	6 6%
2.معرفة أهداف مرحلة التعليم الأساسي.	56 56%	32 32%	7 7%	-	5 5%
3.معرفة أهداف الحلقة الثانية.	63 63%	21 21%	1 1%	2 2%	3 3%
4.معرفة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.	71	20	3	4	2

	71%	20%	3%	4%	2%
5.معرفة أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس.	65 65%	21 21%	10 10%	-	4 4%
6.لتعرف على الأدوار الجديدة للمعلم.	55 55%	35 35%	10 10%	-	-
7.مواكبة كل مستحدث في تخصصه.	49 49%	40 40%	9 9%	1 1%	1 1%
8.تحقيق المادة التعليمية في الكتاب ويصحح أخطاءها.	46 46%	30 30%	12 12%	8 8%	4 4%
9.يحسن الإفادة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه.	51 51%	31 31%	9 9%	6 6%	3 3%
10.إعداد بحوث علمية في مجال تخصصه.	62 62%	22 22%	8 8%	6 6%	2 2%
11. مساعدة الطلبة على تطبيق (توظيف) ما يتعلمونه في حياتهم المعرفية.	54 54%	30 30%	9 9%	4 4%	3 3%
12. تحليل المنهج المدرسي تحليلاً يمكنه من نقده.	50 50%	31 31%	13 13%	2 2%	4 4%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (26): يلاحظ 42% من افراد عينة الدراسة ان الحاجة للتدريب على معرفة الأهداف العامة للتربية في السودان كبيرة جداً، و 37% يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 12% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 8% يروا أن هناك حاجة للتدريب لكن بدرجة قليلة، و 6% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 56% من افراد العينة يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على معرفة أهداف مرحلة التعليم الأساسي، و 32% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 7% يروا أن هناك حاجة متوسطة، و 5% يروا ان لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 63% من أفراد العينة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على معرفة أهداف الحلقة الثانية، و 21% من افراد العينة يروا هناك حاجة كبيرة، بينما 1% يروا انها ذات حاجة متوسطة، و 2% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 3%يروا ان لا أهمية لها.

كما يتضح أن 71% من افراد عينة الدراسة يروا أن الحاجة للتدريب على معرفة الأهداف العامة لتعليم اللغة كبيرة جداً، و 20% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 3% يروا ان الحاجة لمعرفة الاهداف العامة لتعليم اللغة العربية متوسطة، و 4% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 2% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 65% يروا أن الحاجة للتدريب على معرفة أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس كبيرة جداً، 21% يروا أن الحاجة كبيرة، بينما 10% يروا ان حاجة متوسطة، و 4% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 55% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً للتعرف على الأدوار الجديدة للمعلم ، و 35% يروا ان هناك حاجة كبيرة، بينما 10% يروا ان هناك حاجة متوسطة للتعرف على الأدوار الجديدة للمعلم.

كما يتضح أن 49% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب على مواكبة كل مستحدث في تخصصه كبيرة جداً، و 40% يروا انها كبيرة، بينما 9% يروا ان هناك حاجة متوسطة لمواكبة كل مستحدث، و 1% يروا أن هناك حاجة لكن بدرجة قليلة، و 1% يروا أن لا اهمية لها.

أما العبارة التي نصها: تحقيق المادة التعليمية في الكتاب ويصحح أخطاءها وجد 46% من افراد العينة يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة جداً، و 30% يروا ان الحاجة لها كبيرة، بينما 12% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 8% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 4% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 51% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة جداً للمصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه، و 31% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 9% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 8% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، و 3% يروا أن لا أهمية لها.

كما يتضح ان 62% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كبيراً جداً للتدريب على إعداد بحوث علمية في مجال تخصصه، بينما 22% يروا أن هناك حاجة كبيرة للتدريب، و 8% يروا ان هناك حاجة متوسطة، و 6% يروا ان هناك حاجة قليلة، و 2% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 54% يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً لمساعدة الطلبة على تطبيق (توظيف) ما يتعلمونه في حياتهم المعرفية، و 27% يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، و 9% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 4% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 3% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 50% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على تحليل المنهج المدرسي تحليلاً يمكنه من نقده، و 31% يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 13% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 2% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، و 4% من افراد العينة يروا أنه ليس هناك أهمية لتحليل المنهج المدرسي تحليلاً يمكنه من نقده.

جدول رقم (27): الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات الأكاديمية:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.معرفة الأهداف العامة للتربية في السودان.	4.2	1.1	84	4	0.00
2.معرفة أهداف مرحلة التعليم الأساسي.	4.4	1.0	86	3	0.00
3.معرفة أهداف الحلقة الثانية.	4.4	0.9	155	4	0.00
4.معرفة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.	4.6	0.9	204	4	0.00

5.معرفة أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس.	4.5	0.9	112	3	0.00
6.لتعرف على الأدوار الجديدة للمعلم.	4.5	0.7	40	2	0.00
7.مواكبة كل مستحدث في تخصصه.	4.4	0.8	123	4	0.00
8.تحقيق المادة التعليمية في الكتاب ويصحح أخطاءها.	4.1	1.1	81	4	0.00
9.يحسن الإفادة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه.	4.3	1.0	106	4	0.00
10.إعداد بحوث علمية في مجال تخصصه.	4.4	1.0	148	4	0.00
11. مساعدة الطلبة على تطبيق (توظيف) ما يتعلمونه في حياتهم المعرفية.	4.3	1.0	119	4	0.00
12. تحليل المنهج المدرسي تحليلاً يمكنه من نقده.	4.3	1.0	103	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (27): أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.7 ـ 1.1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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: الحاجة للتدريب على الكفايات الأكاديمية المتطورة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي كبيرة، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموزجاً.

ما مدى أهمية الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموزجاً؟ بالنسبة للمحور الاول: الكفايات العلمية - اللغوية:

جدول رقم (28): التكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات اللغوية:

العبارة	مدى أهمية الكفايات اللغوية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها

1.إتقان مهارة الاستماع.	65 65%	30 30%	3 3%	1 1%	1 1%
2.إتقان مهارة التحدث (التعبير الشفهي).	56 56%	31 31%	6 6%	4 4%	3 3%
3.إتقان مهارة القراءة.	59 59%	29 29%	12 12%	3 3%	-
4.إتقان مهارة التعبير التحريري (الكتابي).	56 56%	29 29%	12 12%	3 3%	-
5.إتقان مهارة الأمالي.	62 62%	21 21%	13 13%	4 4%	-
6.معرفة مهارة الخط العربي.	41 41%	35 35%	23 23%	1 1%	-
7.مراعاة احكام القواعد النحوية عند التحدث.	51 51%	30 30%	10 10%	9 9%	-
8.إمتلاك القدرة على تذوق أساليب اللغة العربية في التعبير.	50 50%	34 34%	10 10%	5 5%	1 1%
9.إتقان مهارة تدريس النصوص الأدبية.	48 48%	42 42%	9 9%	1 1%	-
10.إتقان تدريس التدريبات اللغوية.	51 51%	35 35%	12 12%	2 2%	-
11. تدريب التلاميذ على استخدام علامات الترقيم في كتاباتهم.	52 52%	28 28%	20 20%	-	-
12. شرح الدرس باللغة العربية الفصحى.	51 51%	36 36%	10 10%	3 3%	-
13. تصحيح أخطاء التلاميذ في اللحن.	62 62%	26 26%	12 12%	-	-
14. تحبيب اللغة العربية إلى التلاميذ.	70 70%	24 24%	5 5%	1 1%	-
15. مراعاة ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.	45 45%	40 40%	7 7%	1 1%	7 7%
16. مساعدة التلاميذ على القراءة الجهرية السريعة والمفهومة في آن واحد.	52 52%	32 32%	8 8%	7 7%	1 1%
17. تدريب التلاميذ على استخدام القواميس والمعاجم	37 37%	27 27%	18 18%	17 17%	1 1%
18. تدريب التلاميذ على نقد النص العربي المقروء.	36 36%	26 26%	18 18%	16 16%	4 4%
19. تشجيع التلاميذ على استخدام المكتبة العربية	35 35%	29 29%	13 13%	12 12%	11 11%
20. تدريب التلاميذ على ترتيب الكلمات وبناء الجمل بناءاً صحيحاً	77 77%	20 20%	3 3%	-	-
21. مراعاة التدريب الموجه والمنظم نحو تحسين الكتابة	70 70%	24 24%	5 5%	1 1%	-

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

مـن الجـدول رقـم (28): يلاحـظ أن 65% يـروا ان إتقـان مهـارة الاستماع مهم بدرجة كبيرة جداً، و30% يـروا أن إتقـان مهـارة الاسـتماع مهم بدرجة كبيرة، بينما 3% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و1% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و1% يروا ان لا اهمية له.

كمـا وجـد 56% مـن افـراد العينـة يـروا أن إتقـان مهـارة التحـدث (التعبير الشفهي) مهم بدرجة كـبيرة جـداً، و31% يـروا أنـه مهـم بدرجـة كبيرة، بينما 6% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و4%يروا ان إتقان مهارة التحدث (التعبير الشفهي) مهم بدرجة قليلة، و3% يروا ان لا أهمية له.

يلاحظ كذلك أن 59% من أفراد العينة يروا ان إتقان مهارة القراءة مهم بدرجة كـبيرة جـداً، و29% مـن افـراد العينـة يـروا أنـه مهـم بدرجـة كبيرة، بينما 12% يـروا انـه ذات أهميـة متوسـطة، و3% يـروا أنـه مهـم بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 56% من افراد عينة الدراسة يروا أن إتقـان مهـارة التعبير التجريري (الكتابي) مهم بدرجة كبيرة جداً، و29% يـروا أنـه مهـم بدرجة كبيرة، بينما 12% يروا ان إتقان مهارة التعبير التجريري (الكتـابي) مهم بدرجة متوسطة، و3% يروا انه مهم بدرجة قليلة.

ايضاً وجد 62% من افراد العينة يروا أن إتقان مهارة الأمـالي مهـم بدرجة كبيرة جداً، 21% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينمـا 13% يـروا انـه مهم بدرجة متوسطة، و4% يـروا أن إتقـان مهـارة الأمـالي مهـم بدرجـة قليلة.

كذلك وجد 41% يروا أن معرفة مهارة الخط العربي مهم بدرجة كبيرة جداً، و35% يروا انه مهم بدرجـة كـبيرة، بينمـا 23% يـروا انـه متوسـط الاهمية، و1% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 51% من افراد العينة يروا أن مراعاة احكام القواعـد النحوية عند التحدث مهم بدرجة كبيرة جداً، و30% يروا انه مهمة بدرجـة كبيرة، بينما 10% يروا انه مهم بدرجة متوسـطة، و9% يـروا أن مراعـاة احكام القواعد النحوية عند التحدث مهم بدرجة قليلة.

أما العبارة التي نصها: إمتلاك القدرة علـى تـذوق أسـاليب اللغـة العربية في التعبير وجد 48% من افراد العينة يروا انها مهمة بدرجة كبيرة جداً، و42% يروا انها مهمة بدرجة كبيرة، بينما 9% يروا ان درجة أهميتها متوسطة، و1% يروا انها مهمة بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 48% من افراد العينة يروا ان إتقان مهارة تدريس النصوص الأدبية مهم بدرجة كبيرة جداً من، و42% يروا انه مهـم بدرجـة كبيرة، بينما 49% يروا أنه مهـم بدرجـة متوسـطة، و1% يـروا أنـه مهـم بدرجة قليلة.

كمـا يتضـح ان 51% مـن افـراد العينـة يـروا **ان** إتقـان تـدريس التدريبات اللغوية مهم بدرجـة كـبيراً جـداً، و35% يـروا أنـه مهـم بدرجـة

كبيرة، بينما 12% يروا انه مهمة بدرجة متوسـطة، و 2% يـروا انـه مهمـة بدرجة قليلة، و 4% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 52% يـروا ان تـدريب التلاميـذ علـى اسـتخدام علامـات الترقيم في كتاباتهم مهم بدرجة كبيرة جداً، و 28% يروا انـه مهـم بدرجـة كبيرة، بينما 20% يروا انه مهم بدرجة متوسطة.

كما وجد 51% من افراد عينة الدراسة يروا أن شرح الدرس باللغة العربية الفصحى مهم بدرجـة كـبيرة جـداً، و 36% يـروا انـه مهـم بدرجـة كبيرة، بينما 10% يروا انـه مهـم بدرجـة متوسـطة، و 3% يـروا أنـه مهـم بدرجة قليلة.

ايضاً وجد 62% من افراد العينـة يـروا **ان** تصـحيح أخطـاء التلاميـذ في اللحن مهم بدرجة كبيراً جداً، و 26% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 12% يروا انه مهمة بدرجة متوسطة.

كمـا يلاحـظ أن 70% مـن افـراد العينـة يـروا **ان** تحـبيب اللغـة العربية إلى التلاميذ مهم بدرجة كبيراً جداً، و 24% يـروا أنـه مهـم بدرجـة كبيرة، بينما 5% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 1% يروا انه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 45% يـروا أن مراعـاة ترتيـب الأفكـار وتواصـلها فـي الحديث مهـم بدرجـة كـبيرة، و 40% يـروا ان ترتيـب الأفكـار هـم بدرجـة قليلة، بينما 7% يروا انـه مهمـة بدرجـة متوسـطة، و 1% يـروا أنـه مهـم بدرجة قليلة، و 7% يروا ان ترتيب الأفكار لا أهمية له.

كذلك وجد 52% يروا أن مساعدة التلاميذ على القراءة الجهرية السريعة والمفهومة في آن واحد مهـم بدرجـة كـبيرة جـداً، و 32% يـروا انـه مهـم بدرجة كبيرة، بينما 8% يروا انـه متوسـط الاهميـة، و 7% يـروا أنـه مهـم بدرجة قليلة، و 1% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 37% من افراد العينة يـروا أن تـدريب التلاميـذ علـى استخدام القواميس والمعاجم مهم بدرجـة كـبيرة جـداً، و 27% يـروا انـه مهمة بدرجة كبيرة، بينما 18% يـروا انـه مهـم بدرجـة متوسـطة، و 17% يروا أن أنه مهم بدرجة قليلة، و 1% من افراد العينة يروا أن لا أهمية له.

أما العبارة التي نصها: تـدريب التلاميـذ علـى نقـد النـص العربـي المقروء وجد 36% من افراد العينة يروا انها مهمـة بدرجـة كـبيرة جـداً، و 26% يروا انها مهمـة بدرجـة كـبيرة، بينمـا 18% يـروا ان درجـة أهميتهـا متوسطة، و 16% يروا انها مهمة بدرجـة قليلـة، و 4% يـروا أن لا أهميـة لها.

يلاحظ كذلك أن 36% من افراد العينة يروا ان تدريب التلاميذ على نقد النص العربي المقروء مهم بدرجة كبيرة جـداً، و 26% يـروا انـه مهـم بدرجة كبيرة، بينما 18% يروا أنه بدرجة متوسطة، و 16% يروا أنـه مهـم بدرجة قليلة، و 4% يروا أن لا أهمية له.

ايضـاً وجـد 35% مـن افـراد العينـة يـروا **ان** تشـجيع التلاميـذ لاستخدام المكتبة العربية مهم بدرجة كـبيراً جـداً، و 29% يـروا أنـه مهـم

بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا انه مهمة بدرجة متوسطة، و 12% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 11% يروا أن لا أهمية له.

وبذات الجدول وجد 77% من إفراد العينة يروا **ان** تـدريب التلاميـذ على ترتيب الكلمات وبناء الجمل بناءاً صحيحاً مهـم بدرجـة كـبيراً جـداً، و 20% يـروا أنـه مهـم بدرجـة كـبيرة، بينمـا 3% يـروا انـه مهمـة بدرجـة متوسطة.

كمـا يتضـح أن 70% مـن افـراد العينـة يـروا أن مراعـاة التـدريب الموجه والمنظم نحو تحسين الكتابة مهم بدرجة كبيرة جداً، و 24% يــروا انه مهمة بدرجة كبيرة، بينما 5% يـروا انـه مهـم بدرجـة متوسـطة، و 1% يروا أن أنه مهم بدرجة قليلة.

جدول رقم (29): يوضح الوسط الحسابي و الانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربـع كـآي لإجابـات أفـراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات اللغوية:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.إتقان مهارة الاستماع.	4.6	0.7	157	4	0.00
2.إتقان مهارة التحدث (التعبير الشفهي).	4.3	0.9	107	4	0.00
3.إتقان مهارة القراءة.	4.4	0.9	112	4	0.00
4.إتقان مهارة التعبير التحريري (الكتابي).	4.4	0.9	79	3	0.00
5.إتقان مهارة الأمالي.	4.2	0.8	37	4	0.00
6.معرفة مهارة الخط العربي.	4.2	0.9	47	3	0.00
7.مراعاة احكام القواعد النحوية عند التحدث.	4.3	0.9	89	4	0.00
8.إمتلاك القدرة على تذوق أساليب اللغة العربية في التعبير.	4.4	0.6	66	3	0.00
9.إتقان مهارة تدريس النصوص الأدبية.	4.3	0.8	59	3	0.00
10.إتقان تدريس التدريبات اللغوية.	4.3	0.7	16.6	2	0.00
11. تدريب التلاميذ على استخدام علامات الترقيم في كتاباتهم.	4.4	0.7	60	3	0.00
12. شرح الدرس باللغة العربية الفصحى.	4.5	0.7	40	2	0.00
13. تصحيح أخطاء التلاميذ في اللحن.	4.6	0.6	120	3	0.00
14. تحبيب اللغة العربية إلى التلاميذ.	4.2	1	86	4	0.00

15. مراعاة ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.	4.3	0.9	92	4	0.00
16. مساعدة التلاميذ على القراءة الجهرية السريعة والمفهومة في آن واحد	3.8	1	36	4	0.00
17. تدريب التلاميذ على استخدام القواميس والمعاجم	3.7	1	28	4	0.00
18. تدريب التلاميذ على نقد النص العربي المقروء.	3.7	1.4	25	4	0.00
19. تشجيع التلاميذ لاستخدام المكتبة العربية	4.7	0.5	90	2	0.00
20. تدريب التلاميذ على ترتيب الكلمات وبناء الجمل بناءاً صحيحاً	4.6	0.6	120	3	0.00
21. مراعاة التدريب الموجه والمنظم نحو تحسين الكتابة	4.5	0.8	64	3	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (29): أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.5 –1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين. بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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: الكفايات اللغوية ذات أهمية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود

ما مدى الحاجة للتدريب على الكفايات الأكاديمية المتطورة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموزجاً؟ بالنسبة للمحور الاول: الكفايات العلمية- اللغوية.

جدول رقم (30): يوضح التكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات اللغوية:

العبارة	مدى الحاجة للتدريب على الكفايات اللغوية

	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1.إتقان مهارة الاستماع.	52 52%	31 31%	11 11%	4 4%	2 2%
2.إتقان مهارة التحدث (التعبير الشفهي).	59 59%	26 26%	15 15%	-	-
3.إتقان مهارة القراءة.	60 60%	23 23%	9 9%	1 1%	7 7%
4.إتقان مهارة التعبير التحريري (الكتابي).	60 60%	21 21%	16 16%	3 3%	-
5.إتقان مهارة الأمالي.	51 51%	32 32%	13 13%	1 1%	3 3%
6.معرفة مهارة الخط العربي.	43 43%	25 25%	13 13%	3 3%	16 16%
7.مراعاة احكام القواعد النحوية عند التحدث.	53 53%	30 30%	10 10%	3 3%	4 4%
8.إمتلاك القدرة على تذوق أساليب اللغة العربية في التعبير.	53 53%	23 23%	15 15%	1 1%	8 8%
9.إتقان مهارة تدريس النصوص الأدبية.	48 48%	34 34%	18 18%	-	-
10.إتقان تدريس التدريبات اللغوية.	48 48%	40 40%	12 12%	-	-
11. تدريب التلاميذ على استخدام علامات الترقيم في كتاباتهم.	47 48%	33 33%	13 13%	2 2%	5 5%
12. شرح الدرس باللغة العربية الفصحى.	55 55%	22 22%	15 15%	3 3%	5 5%
13. تصحيح أخطاء التلاميذ في اللحن.	56 56%	27 27%	10 10%	3 3%	4 4%
14. تحبيب اللغة العربية إلى التلاميذ.	61 61%	26 26%	11 11%	2 2%	-
15. مراعاة ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.	59 59%	25 25%	12 12%	1 1%	3 3%
16. مساعدة التلاميذ على القراءة الجهرية السريعة والمفهومة في آن واحد.	53 53%	26 26%	11 11%	8 8%	2 2%
17. تدريب التلاميذ على استخدام القواميس والمعاجم	45 45%	29 29%	15 15%	5 5%	6 6%
18. تدريب التلاميذ على نقد النص العربي المقروء.	46 46%	36 36%	14 14%	3 3%	1 1%
19. تشجيع التلاميذ لاستخدام المكتبة العربية	48 35%	30 29%	14 14%	3 3%	5 5%
20. تدريب التلاميذ على ترتيب الكلمات وبناء الجمل بناءاً صحيحاً	64 64%	21 21%	8 8%	2 2%	5 5%

21. مراعاة التدريب الموجه والمنظم نحو تحسين الكتابة	60 60%	23 23%	12 12%	3 3%	2 2%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (30): يلاحظ 52% من افراد عينة الدراسة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على إتقان مهارة الاستماع، و 31% يروا أن الحاجة كبيرة للتدريب على مهارة، بينما 11% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 4% يروا أن هناك حاجة للتدريب على مهارة الاستماع لكن بدرجة قليلة، و 2% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 59% من افراد العينة يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على إتقان مهارة التحدث (التعبير الشفهي)، و 26% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 15% يروا أن هناك حاجة متوسطة.

يلاحظ كذلك أن 60% من أفراد العينة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على إتقان مهارة القراءة، و 23% من افراد العينة يروا هناك حاجة كبيرة، بينما 9% يروا انها ذات حاجة متوسطة، و 1% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 7%يروا ان لا أهمية لها.

كما يتضح أن 60% من افراد عينة الدراسة يروا أن الحاجة للتدريب على إتقان مهارة التعبير التجريري (الكتابي) كبيرة جداً، و 21% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 16% يروا ان الحاجة للتدريب على إتقان مهارة التعبير التجريري (الكتابي) متوسطة، و 3% يروا ان هناك حاجة قليلة.

ايضاً وجد 51% يروا أن الحاجة للتدريب على إتقان مهارة الأمالي كبيرة جداً، 32% يروا أن الحاجة كبيرة، بينما 13% يروا ان الحاجة للتدريب على مهارة الأمالي متوسطة، و 1% يروا ان الحاجة للتدريبقليلة، و 3% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 43% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً لمعرفة مهارة الخط العربي، و 25% يروا ان هناك حاجة كبيرة، بينما 13% يروا ان هناك حاجة متوسطة لمعرفة مهارة الخط العربي، و 3% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 16% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 53% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب على مراعاة احكام القواعد النحوية عند التحدث كبيرة جداً، و 30% يروا ان الحاجة كبيرة للتدريب على مراعاة الاحكام، بينما 10% يروا ان هناك حاجة متوسطة، و 3% يروا أن هناك حاجة لكن بدرجة قليلة، و 4% يروا أن لا اهمية لها.

أما العبارة التي نصها: إمتلاك القدرة على تذوق أساليب اللغة العربية في التعبير وجد 53% من افراد العينة يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة جداً، و 23% يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 15% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 1% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 8% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 48% من افراد العينة يروا أن الحاجـة كـبيرة جـداً للتدريب على إتقان مه ارة تـدريس النصـوص الأدبيـة، و 34% مـن افـراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 18% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة.

كما يتضح ان 48% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كـبيراً جـداً للتدريب على إتقان تدريس التدريبات اللغوية، بينمـا 40% يـروا أن هنـاك حاجة كبيرة للتدريب إتقـان تـدريس التـدريبات اللغويـة، و 12% يـروا ان هناك حاجة متوسطة.

ايضاً وجد 48% يروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً لتـدريب التلاميـذ علـى اسـتخدام علامـات الـترقيم فـي كتابـاتهم، و 33% يـروا أن الحاجـة للتدريب كبيرة، و 13% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 2% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 5% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 55% يروا أن الحاجة كـبيرة جـداً للتـدريب علـى شـرح الـدرس باللغة العربية الفصـحى، و 22% يـروا ان الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينمـا 15% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 3% يروا أن الحاجـة للتـدريب قليلة، و 5% من افراد العينة يروا أنه ليـس هنـاك أهميـة لشـرح الـدرس باللغة العربية الفصحى.

كذلك وجد 56% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً لتصحيح أخطاء التلاميذ في اللحن، و 27% يروا ان هناك حاجة كبيرة، بينما 10% يـروا ان هنـاك حاجة متوسطة لتصحيح أخطاء التلاميذ فـي اللحـن، و 3% يـروا أن هنـاك حاجة قليلة، و 4% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 61% من افراد العينة يروا أن الحاجـة للتـدريب علـى تحبيب اللغـة العربيـة إلـى التلاميـذ كـبيرة جـداً، و 26% يـروا ان الحاجـة كبيرة، بينما 11% يـروا ان هنـاك حاجـة متوسـطة، و 2% يـروا أن هنـاك حاجة لكن بدرجة قليلة.

ايضاً وجد 59% يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً لمراعـاة ترتيـب الأفكار وتواصلها في الحديث، و 25% يروا أن الحاجـة للتـدريب كـبيرة، و 12% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 1% يروا أن الحاجـة للتـدريب قليلة، بينما 3% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 53% من افراد العينة يروا أن الحاجـة كـبيرة جـداً للتدريب على مساعدة التلاميذ على القراءة الجهرية السريعة والمفهومة في آن واحد، و 26% من افـراد العينـة يـروا أن الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينما 11% يـروا أن الحاجـة للتـدريب متوسـطة، و 8% يـروا أن الحاجـة للتدريب قليلة، و 2% يروا أن لا أهمية لها.

كما يتضح ان 45% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كـبيراً جـداً للتدريب التلاميذ على استخدام القواميس والمعاجم، بينما 29% يـروا أن هناك حاجة كبيرة للتدريب، بينما 15% يـروا ان هنـاك حاجـة متوسـطة، و 5% يروا أن هناك حاجة قليلة لتدريب التلاميذ علـى اسـتخدام القـواميس والمعاجم، و 6% يروا ن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 46% يروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً لتـدريب التلاميـذ على النص العربي المقـروء، و 36% يـروا أن الحاجـة للتـدريب كـبيرة، و 14% يروا ان الحاجة للتدريب على نقد النص العربي المقروء متوسـطة، و 3% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 1% يروا أن لا أهمية له.

كما وجد 35% يروا أن الحاجـة كـبيرة جـداً للتـدريب علـى تشـجيع التلاميـذ لاسـتخدام المكتبـة العربيـة، و 29% يـروا ان الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينمـا 14% يـروا ان الحاجـة للتـدريب متوسـطة، و 3% يـروا أن الحاجة للتدريب قليلة، و 5% من افراد العينة يروا أنـه ليـس هنـاك أهميـة لتشجيع التلاميذ لى استخدام المكتبة العربية.

يلاحظ كذلك أن 64% من افراد العينة يروا أن الحاجـة كـبيرة جـداً لتدريب التلاميذ على ترتيب الكلمات وبنـاء الجمـل بنـاءاً صـحيحاً، و 21% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 8% يروا أن الحاجــة للتدريب متوسطة، و 2% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، و 5% يروا أن لا أهمية لها.

كما يتضح ان 60% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كـبيراً جـداً لمراعاة التدريب الموجه والمنظم نحو تحسين الكتابـة، بينمـا 23% يـروا أن هناك حاجة كبيرة للتدريب، بينما 12% يروا ان هناك حاجـة متوسـطة، و 3% يروا أن هناك حاجة قليلة لتدريب التلاميذ لمراعاة التدريب المـوجه والمنظم نحو تحسين الكتابة، و 2% يروا ن لا أهمية له.

جدول رقم (31): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري بالإضـافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربـع كـآي لإجابـات أفـراد عينة الدراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات اللغوية:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.إتقان مهارة الاستماع.	4.3	0.9	95	4	0.00
2.إتقان مهارة التحدث (التعبير الشفهي).	4.4	0.7	31	2	0.00
3.إتقان مهارة القراءة.	4.3	1	113	3	0.00
4.إتقان مهارة التعبير التجريري (الكتابي).	4.4	0.8	72	3	0.00
5.إتقان مهارة الأمالي.	4.3	0.9	90	4	0.00
6.معرفة مهارة الخط العربي.	3.8	1	45	4	0.00
7.مراعاة احكام القواعد النحوية عند التحدث.	4.4	1	92	4	0.00
8.إمتلاك القدرة على تذوق أساليب اللغة العربية في التعبير.	4	1	81	4	0.00
9.إتقان مهارة تدريس النصوص الأدبية.	4.3	0.8	14	2	0.00
10.إتقان تدريس التدريبات اللغوية.	4.4	0.7	21	2	0.00

11. تدريب التلاميذ على استخدام علامات الترقيم في كتاباتهم.	4.2	1	75	4	0.00
12. شرح الدرس باللغة العربية الفصحى.	4.2	1	88	4	0.00
13. تصحيح أخطاء التلاميذ في اللحن.	4.3	1	99	4	0.00
14. تحبيب اللغة العربية إلى التلاميذ.	4.5	0.7	81	3	0.00
15. مراعاة ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث.	4.4	0.9	113	4	0.00
16. مساعدة التلاميذ على القراءة الجهرية السريعة والمفهومة في آن واحد.	4.2	1	84	4	0.00
17. تدريب التلاميذ على استخدام القواميس والمعاجم	4	1	58	4	0.00
18. تدريب التلاميذ على نقد النص العربي المقروء.	4.2	0.9	81	4	0.00
19. تشجيع التلاميذ لى استخدام المكتبة العربية	4	1	72	4	0.00
20. تدريب التلاميذ على ترتيب الكلمات وبناء الجمل بناءاً صحيحاً	4.4	1	132	4	0.00
21. مراعاة التدريب الموجه والمنظم نحو تحسين الكتابة	4.4	0.9	114	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (31): أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.5 ـ 1.1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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.

بناءاً على هذا يمكن القول بان: الحاجة للتدريب على الكفايات اللغوية المتطورة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي كبيرة ، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود

من خلال النظر الى عبارات المحور الاول نجد ان المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارات المحور تنحصر بين المتوسط (3.8) والمتوسط (4.6) وهذا يؤكد ان جميع مجالات هذا المحور تقع بين المهمة والمهمة جداً، والحاجة للتدريب عليها بين الكبيرة والكبيرة جداً.

والواضح من نتائج التحليل ان جميع عبارات المحور الاول مهمة جداً للمعلم وان الحاجة ماسة للتدريب عليها.

ما مدى أهمية الكفايات التعليم الاساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود انموذجاً؟ بالنسبة للمحور الثاني:الكفايات المهنية - التخطيطية:

جدول رقم (32): التكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات التخطيطية:

العبارة	مدى أهمية الكفايات التخطيطية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1.تحديد الأهداف المنتظر بلوغها بنهاية تنفيذ المقرر.	51 51%	24 24%	9 9%	3 3%	13 13%
2.تحديد أهداف تدريس الوحدات المختلفة للمادة.	51 51%	24 24%	9 9%	3 3%	13 13%
3.تحديد عنصر المحتوى في كل وحدة تعليمية (حقائق، مفاهيم، مهارات، تعميمات).	52 52%	33 23%	10 10%	5 5%	-
4.تحديد الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لبلوغ أهداف كل وحدة.	44 44%	25 25%	21 21%	8 8%	2 2%
5. وضع خطة زمنية مناسبة لتنفيذ محتوى كل وحدة.	59 59%	30 30%	7 7%	4 4%	-
6. وضع خطة تدريسية شاملة الأهداف التربوية.	62 62%	24 24%	14 14%	8 8%	1 1%
7. تصنيف الأهداف التعليمية للدرس.	53 53%	28 28%	13 13%	6 6%	-
8. تحديد الزمن التقريبي لكل خطوة من خطوات الدرس.	41 41%	36 36%	14 14%	8 8%	1 1%
9. تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	61 61%	21 21%	9 9%	9 9%	-
10. إعداد الأسئلة الشفوية المناسبة أثناء الدرس.	61	26	8	3	2

	61%	26%	8%	3%	2%
11. تحديد وسائل التقويم المناسبة في ختام الدرس.	51 51%	34 34%	11 11%	4 4%	-
12. صياغة الأهداف التعليمية للدرس بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من التلاميذ.	49 49%	32 32%	11 11%	4 4%	4 4%
13. تحديد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس	69 69%	26 26%	8 8%	-	-
14. وضع خطة لمعالجة الفروق الفردية داخل الفصل.	52 52%	29 29%	13 13%	3 3%	3 3%
15. معرفة خصائص النمو للتلاميذ وفقاً للمرحلة العمرية.	49 49%	24 24%	17 17%	7 7%	3 3%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (32): يلاحظ أن 51% يروا ان تحديد الأهداف المنتظر بلوغها بنهاية تنفيذ المقرر مهم بدرجة كبيرة جداً، و 24% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 9% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 13% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 13% يروا ان لا اهمية له.

كما وجد 51% من افراد العينة يروا أن تحديد أهداف تدريس الوحدات المختلفة للمادة مهم بدرجة كبيرة جداً، و 24% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 9% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 3%يروا ان تحديد أهداف تدريس الوحدات المختلفة للمادة مهم بدرجة قليلة، و 13% يروا ان لا أهمية له.

يلاحظ كذلك أن 52% من أفراد العينة يروا ان تحديد عنصر المحتوى في كل وحدة تعليمية (حقائق، مفاهيم، مهارات، تعميمات)مهم بدرجة كبيرة جداً، و 23% من افراد العينة يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 10% يروا انه ذات أهمية متوسطة، و 5% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 44% من افراد عينة الدراسة يروا أن تحديد الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لبلوغ أهداف كل وحدة مهم بدرجة كبيرة جداً، و 25% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 21% يروا ان إتقان مهارة تحديد الاستراتيجيات التعليمية الملائمة مهم بدرجة متوسطة، و 8% يروا انه مهم بدرجة قليلة، و 2% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 59% من افراد العينة يروا أن وضع خطة زمنية مناسبة لتنفيذ محتوى كل وحدة مهم بدرجة كبيرة جداً، 30% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 7% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 4% يروا أن وضع خطة زمنية مناسبة لتنفيذ محتوى كل وحدة مهم بدرجة قليلة.

كذلك وجد 62% يروا أن وضع خطة تدريسية شاملة الأهداف التربوية مهم بدرجة كبيرة جداً، و 24% يروا انه مهم بدرجة كبيرة، بينما 14% يروا انه متوسط الاهمية، و 8% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 1% يروا أن لا أهمية له.

كمـا يتضـح أن 53% مـن افـراد العينـة يـروا أن تصـنيف الأهـداف التعليمية للدرس مهم بدرجة كبيرة جـداً، و 28% يـروا انـه مهمـة بدرجـة كبيرة، بينما 28% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 13% يروا أن تصـنيف الأهداف التعليمية للدرس مهم بدرجة متوسطة، و 6% مـن افـراد العينـة يروا انه مهم بدرجة قليلة.

أما العبارة التي نصها: تحديد الزمن التقريبي لكل خطوة مـن حظـات الدرس وجد 41% من افراد العينة يروا انهـا مهمـة بدرجـة كـبيرة جـداً، و 36% يروا انها مهمـة بدرجـة كـبيرة، بينمـا 14% يـروا ان درجـة أهميتهـا متوسطة، و 8% يروا انها مهمة بدرجة قليلة، بينما 1% يروا أنـه لا أهميـة لها.

يلاحظ كـذلك أن 61% مـن افـراد العينـة يـروا ان تحديـد الوسـائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس مهم بدرجة كـبيرة جـداً مـن، و 21% يروا انه مهم بدرجة كبيرة، بينما 9% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 9% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح ان 61% من افراد العينة يروا **ان** إعداد الأسئلة الشفوية المناسبة أثناء الدرس مهم بدرجة كبيراً جداً، و 26% يروا أنه مهم بدرجـة كبيرة، بينما 8% يروا انه مهمـة بدرجـة متوسـطة، و 3% يـروا انـه مهمـة بدرجة قليلة، و 2% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 51% يروا ان تحديد وسائل التقويم المناسـبة فـي ختـام الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 34% يروا انه مهم بدرجـة كـبيرة، بينمـا 11% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 4% يروا انه مهم بدرجة قليلة.

كما وجد 49% من افـراد عينـة الدراسـة يـروا أن صـياغة الأهـداف التعليمية للدرس بشكل يوضـح نـوع السـلوك المتوقـع مـن التلاميـذ مهـم بدرجة كبيرة جداً، و 32% يروا انه مهم بدرجة كبيرة، بينما 11% يروا انـه مهم بدرجة متوسطة، و 4% يروا أنـه مهـم بدرجـة قليلـة، و 4% مـن اراد العينة يروا ن لا اهمية لها.

ايضـاً وجـد 69% مـن افـراد العينـة يـروا **ان** تحديـد الواجبـات والتمرينات المتعلقة بالدرس مهم بدرجة كبيراً جداً، و 26% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 8% يروا انها مهمة بدرجة متوسطة.

كما يلاحظ أن 52% من افراد العينة يروا **ان** وضـع خطـة لمعالجـة الفروق الفردية داخل الفصل مهم بدرجة كبيراً جداً، و 29% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 13% يروا انه مهم بدرجـة متوسـطة، و 3% يـروا انـه مهم بدرجة قليلة، و 3% يروا أن لا اهمية لها.

ايضاً وجد 49% من افـراد العينـة يـروا **ان** معرفـة خصـائص النمـو للتلاميذ وفقاً للمرحلة العمرية مهم بدرجـة كـبيراً جـداً، و 24% يـروا أنـه مهم بدرجة كبيرة، بينما 17% يروا انه مهم بدرجة متوسـطة، و 7% يـروا انه مهم بدرجة قليلة، و 3% يروا أن لا اهمية لها.

جـدول رقـم (33): يوضـح الوسـط الحسـابي والانحـراف المعيـاري بالإضـافة إلـى درجـات الحريـة والقيمـة الاحتماليـة

لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حـول الكفايـات التخطيطية:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.تحديد الأهداف المنتظ بلوغها بنهاية تنفيذ المقرر.	3.9	1.4	72	4	0.00
2.تحديد أهداف تدريس الوحدات المختلفة للمادة.	4.3	0.9	57	3	0.00
3.تحديد عنصر المحتوى في كل وحدة تعليمية (حقائق، مفاهيم، مهارات، تعميمات).	4	1	55	4	0.00
4.تحديد الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لبلوغ أهداف كل وحدة.	4.4	0.8	78	3	0.00
5. وضع خطة زمنية مناسبة لتنفيذ محتوى كل وحدة.	4.5	0.8	82	3	0.00
6. وضع حطة تدريسية شاملة الأهداف التربوية.	4.3	0.9	52	3	0.00
7. تصنيف الأهداف التعليمية للدرس.	4	0.9	62	4	0.00
8. تحديد الزمن التقريبي لكل خطوة من خطوات الدرس.	4.3	0.9	73	3	0.00
9. تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	4.4	0.9	124	4	0.00
10. إعداد الأسئلة الشفوية المناسبة أثناء الدرس.	4.3	0.8	56	3	0.00
11. تحديد وسائل التقويم المناسبة في ختام الدرس.	4.2	1	79	4	0.00
12. صياغة الأهداف التعليمية للدرس بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من التلاميذ.	4.6	0.6	61	2	0.00
13. تحديد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس	4.2	0.9	87	4	0.00
14. وضع خطة لمعالجة الفروق الفردية داخل الفصل.	4	1	66	4	0.00
15. معرفة خصائص النمو لتلاميذ وفقاً للمرحة العمرية.	4.6	0.8	106	3	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (33) أن الوسط الحسابي لجميع العبـارات أكـبر مـن الوسـط الحسـابي الفرضـي (3) وهـذا يشـير إلـى أن إجابـات المبحوثين نحو هـذه العبـارات تسـير فـي الاتجـاه الإيجـابي أي مـوافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.6 ـ 1.4) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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: الكفايات التخطيطية ذات أهمية كبيرة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود

ما مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموذجاً؟ بالنسبة للمحور الثاني: الكفايات المهنية - التخطيطية:

جدول رقم (34): التكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التخطيطية:

العبارة	مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التخطيطية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1.تحديد الأهداف المنتظر بلوغها بنهاية تنفيذ المقرر.	54 54%	27 27%	13 13%	3 3%	3 3%
2.تحديد أهداف تدريس الوحدات المختلفة للمادة.	48 48%	32 32%	14 14%	3 3%	3 3%
3.تحديد عنصر المحتوى في كل وحدة تعليمية (حقائق، مفاهيم، مهارات، تعميمات).	54 54%	20 20%	18 18%	4 4%	4 4%
4.تحديد الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لبلوغ أهداف كل وحدة.	52 52%	21 21%	15 15%	6 6%	6 6%
5. وضع خطة زمنية مناسبة لتنفيذ محتوى كل وحدة.	63 63%	26 26%	8 8%	2 2%	1 1%
6. وضع حطة تدريسية شاملة الأهداف التربوية.	56 56%	27 27%	8 8%	4 4%	5 5%
7. تصنيف الأهداف التعليمية للدرس.	48 48%	33 33%	11 11%	5 5%	3 3%
8. تحديد الزمن التقريبي لكل خطوة من خطوات الدرس.	54 54%	25 25%	12 12%	5 5%	4 4%
9. تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	62 62%	22 22%	10 10%	3 3%	3 3%
10. إعداد الأسئلة الشفوية المناسبة أثناء الدرس.	58 58%	25 25%	8 8%	6 6%	3 3%
11. تحديد وسائل التقويم المناسبة في ختام الدرس.	62	21	12	3	2

	62%	21%	12%	3%	2%
12. صياغة الأهداف التعليمية للدرس بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من التلاميذ.	57 57%	26 26%	10 10%	4 4%	-
13. تحديد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس	47 48%	24 24%	15 15%	3 3%	11 11%
14. وضع خطة لمعالجة الفروق الفردية داخل الفصل.	49 49%	28 28%	15 15%	3 3%	5 5%
15. معرفة خصائص النمو للتلاميذ وفقاً للمرحلة العمرية.	54 54%	29 29%	11 11%	4 4%	2 2%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (34): يلاحظ 54% من افراد عينة الدراسة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على تحديد الأهداف المنتظر بلوغها بنهاية تنفيذ المقرر، و 27% يروا أن الحاجة كبيرة للتدريب على تحديد الأهداف المنتظر بلوغها بنهاية تنفيذ المقرر، بينما 13% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 3% يروا أن هناك حاجة لكن بدرجة قليلة، و 3% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 48% من افراد العينة يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على تحديد أهداف تدريس الوحدات المختلفة للمادة، و 32% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 14% يروا أن هناك حاجة متوسطة، و 3% يروا أن هناك حاجة لتحديد الأهداف بدرجة قليلة، و 3% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 54% من أفراد العينة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على تحديد عنصر المحتوى في كل وحدة تعليمية (حقائق، مفاهيم، مهارات، تعميمات)، و 20% من افراد العينة يروا هناك حاجة كبيرة، بينما 18% يروا انها ذات حاجة متوسطة، و 4% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 4%يروا ان لا أهمية لها.

كما يتضح أن 52% من افراد عينة الدراسة يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على تحديد الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لبلوغ أهداف كل وحدة، و 21% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 15% يروا ان الحاجة لها متوسطة، و 6% يروا ان هناك حاجة قليلة، و 6% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 63% يروا أن الحاجة للتدريب على وضع خطة زمنية مناسبة لتنفيذ محتوى كل وحدة كبيرة جداً، 26% يروا أن الحاجة كبيرة، بينما 8% يروا ان الحاجة للتدريب وضع خطة زمنية مناسبة لتنفيذ محتوى كل وحدة متوسطة، و 2% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 1% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 56% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً لوضع خطة تدريسية شاملة الأهداف التربوية، و 27% يروا ان هناك حاجة كبيرة، بينما 8% يروا ان هناك حاجة متوسطة لوضع خطة تدريسية شاملة الأهداف التربوية، و 4% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 5% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 48% من افراد العينة يروا أن الحاجـة للتـدريب علـى مراعاة احكام القواعد النحوية عند التحـدث كـبيرة جـداً، و 33% يـروا ان الحاجة كبيرة للتـدريب علـى تصـنيف الأهـداف التعليميـة للـدرس، بينمـا 11% يروا ان هنـاك حاجـة متوسـطة، و 5% يـروا أن هنـاك حاجـة لكـن بدرجة قليلة، و 3% يروا أن لا اهمية لها.

أما العبارة التي نصها: تحديد الزمن التقريبي لكل خطوة من خطوات الدرس وجد 54% من افراد العينة يروا ان الحاجة للتدريب كـبيرة جـداً، و 25% يـروا ان الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينمـا 12% يـروا ان الحاجـة للتدريب متوسطة، و 5% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 4% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 62% من افراد العينة يروا أن الحاجـة كـبيرة جـداً للتدريب على تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهـداف الـدرس، و 22% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، بينمـا 10% يـروا أن الحاجة للتدريب متوسـطة، و 3% يـروا ان الحاجـة للتـدريب قليلـة، و 3% يرو ان لا حاجة لها.

كما يتضح ان 58% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كـبيراً جـداً للتدريب على إعداد الأسئلة الشفوية المناسبة أثنـاء الـدرس، بينمـا 25% يروا أن هناك حاجة كبيرة للتدريب، و 8% يروا ان هنـاك حاجـة متوسـطة للتدريب على إعداد الأسئلة الشفوية المناسبة أثنـاء الـدرس، و 6% يـروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 3% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 62% يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على تحديد وسائل التقويم المناسبة في ختام الدرس فـي كتابـاتهم، و 21% يـروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، و 12% يروا ان الحاجة للتدريب متوسـطة، و 3% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 2% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 57% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب علـى صـياغة الأهـداف التعليمية للدرس بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من التلاميذ، و 26% يـروا ان الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينمـا 10% يـروا ان الحاجـة للتـدريب متوسطة، و 4% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة.

كذلك وجد 56% يـروا أن هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً لتحديـد الواجبـات والتمرينات المتعلقة بالدرس، و 24% يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة، بينمـا 15% يروا ان هناك حاجة متوسطة لتحديد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس، و 3% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 11% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 49% من افراد العينة يروا أن الحاجـة للتـدريب علـى تحبيب اللغـة العربيـة إلـى التلاميـذ كـبيرة جـداً، و 26% يـروا ان الحاجـة كبيرة، بينما 23% يـروا ان هنـاك حاجـة متوسـطة، و 2% يـروا أن هنـاك حاجة لكن بدرجة قليلة.

ايضاً وجد 54% من افراد االعينة يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً لمعرفة خصائص النمو للتلاميذ وفقـاً للمرحلـة العمريـة، و 29% يـروا أن

الحاجة للتدريب كبيرة، و 11% يروا ان الحاجة للتدريب متوسـطة، و 4% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 2% يروا أن لا أهمية لها.

جـدول رقـم (35): يوضـح الوسـط الحسـابي والانحـراف المعيـاري بالإضـافة إلـى درجـات الحريـة والقيمـة الاحتماليـة لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حـول الكفايـات التخطيطية:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.تحديد الأهداف المنتظر بلوغها بنهاية تنفيذ المقرر.	4.3	1	92	4	0.00
2.تحديد أهداف تدريس الوحدات المختلفة للمادة.	4.2	0.9	77	4	0.00
3.تحديد عنصر المحتوى في كل وحدة تعليمية (حقائق، مفاهيم، مهارات، تعميمات).	4.2	1	84	4	0.00
4.تحديد الاستراتيجيات التعليمية الملائمة لبلوغ أهداف كل وحدة.	4	1	72	4	0.00
5. وضع خطة زمنية مناسبة لتنفيذ محتوى كل وحدة.	4.5	0.8	139	4	0.00
6. وضع حطة تدريسية شاملة الأهداف التربوية.	4.3	1	99	4	0.00
7. تصنيف الأهداف التعليمية للدرس.	4.2	1	77	4	0.00
8. تحديد الزمن التقريبي لكل خطوة من حظات الدرس.	4.2	1	86	4	0.00
9. تحدي الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.	4.4	0.9	122	4	0.00
10. إعداد الأسئلة الشفوية المناسبة أثناء الدرس.	4.3	1	105	4	0.00
11. تحديد وسائل التقويم المناسبة في ختام الدرس.	4.4	0.9	122	4	0.00
12. صياغة الأهداف التعليمية للدرس بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من التلاميذ.	4.4	0.8	68	4	0.00
13. تحديد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس	3.9	1	57	4	0.00
14. وضع خطة لمعالجة الفروق الفردية داخل الفصل.	4	1	72	4	0.00
15. معرفة خصائص النمو لتلاميذ وفقاً للمرحة العمرية.	4.3	0.9	95	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (35) أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.5 ـ 1.1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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 هذا يمكن القول بان: الحاجة كبيرة للتدريب على الكفايات التخطيطية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود.

ما مدى أهمية الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموذجاً؟ بالنسبة للمحور الثاني: الكفايات المهنية- التنفيذية:

جدول رقم(36): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات التنفيذية:

العبارة	مدى أهمية الكفايات التنفيذية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1.إستثارة دافعية التلاميذ للتعلم بالتمهيد المناسب للدرس.	66 66%	28 28%	4 4%	-	2 2%
2.توضيح أهداف الدرس للتلاميذ.	66 66%	25 25%	5 5%	2 2%	2 2%
3.إستخدام الطرق الحديثة في تقديم الدرس.	70 70%	25 25%	3 3%	2 2%	-
4.التنقل من السهل إلى الصعب أثناء الدرس.	70 70%	26 26%	4 4%	-	-
5. التنقل من البسيط إلى المركب أثناء الدرس.	60 60%	28 28%	5 5%	4 4%	3 3%
6. ربط خبرات التلاميذ السابقة وتوظيفها في الدرس الجديد.	62 62%	28 28%	8 8%	1 1%	1 1%
7. القدرة على تقديم الدرس بصورة جذابة.	68 68%	27 27%	5 5%	-	-
8. إشراك جميع التلاميذ في التعليم والتعلم.	70 70%	19 19%	8 8%	3 3%	-

9. توزيع التلاميذ على مجموعات عمل داخل الفصل.	55 55%	31 31%	10 10%	4 4%	-
10. تنويع الوسائل التعليمية في الدرس.	55 55%	27 27%	11 11%	7 7%	-
11. التعرف على الفروق الفردية.	62 62%	30 30%	7 7%	1 1%	-
12. توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ داخل الفصل أثناء الدرس.	67 67%	19 19%	7 7%	3 3%	4 4%
13. إستخدام مهارة الكلام غير اللفظي (الإيماءات – الإشارات - الحركة)	57 57%	23 23%	9 9%	8 8%	3 3%
14. عرض الوسائل التعليمية في (الوقت المناسب والمكان المناسب).	71 71%	15 15%	1 1%	3 3%	-
15. توظيف الكتاب المدرسي في التعليم التوظيف الأمثل.	66 66%	22 22%	8 8%	2 2%	2 2%
16. إستخدام السبورة بطريقة منظمة وجذابة.	70 70%	20 20%	7 7%	1 1%	2 2%
17. تحديد الواجبات المنزلية بطريق مناسبة.	57 57%	32 32%	7 7%	4 4%	-
18. إنهاء الدرس بصورة منطقية	65 65%	26 26%	6 6%	2 2%	1 1%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (36): يلاحظ أن 66% يروا ان إستثارة دافعية التلاميذ للتعلم بالتمهيد المناسب للدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 28% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 4% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 2% يروا يروا ان لا اهمية له.

كما وجد 66% من افراد العينة يروا أن توضيح أهداف الدرس للتلاميذ مهم بدرجة كبيرة جداً، و 25% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 5% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 2%يروا ان توضيح أهداف الدرس للتلاميذ مهم بدرجة قليلة، و 2% يروا ان لا أهمية له.

يلاحظ كذلك أن 70% من أفراد العينة يروا ان إستخدام الطرق الحديثة في تقديم الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 25% من افراد العينة يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 3% يروا انه ذات أهمية متوسطة، و 2% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح أن 70% من افراد عينة الدراسة يروا أن التنقل من السهل إلى الصعب أثناء الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 26% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 4% يروا ان التنقل من السهل إلى الصعب أثناء الدرس مهم بدرجة متوسطة.

ايضاً وجد 60% من افراد العينة يروا أن التنقل من البسيط إلى المركب أثناء الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، 28% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 7% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 4% يروا أن التنقل من

البسيط إلى المركب أثنـاء الـدرس مهـم بدرجـة قليلـة، و3% يـروا ان لا أهمية له.

كذلك وجد 62% يروا أن ربط خبرات التلاميذ السابقة وتوظيفهـا فـي الدرس الجديد مهم بدرجة كبيرة جداً، و28% يروا انه مهم بدرجة كـبيرة، بينما 8% يروا انه متوسط الاهمية، 1% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و1% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 68% من افـراد العينـة يـروا أن القـدرة علـى تقـديم الدرس بصورة جذابة مهم بدرجة كبيرة جداً، و27% يروا انه مهمة بدرجة كبيرة، بينما 5% يروا انه مهم بدرجة متوسطة.

أما العبارة التي نصها: إشراك جميع التلاميذ في التعليم والتعلـم وجـد 70% من افراد العينة يروا انها مهمة بدرجة كبيرة جداً، و19% يـروا انهـا مهمة بدرجة كبيرة، بينما 8% يروا ان درجة أهميتها متوسطة، و3% يـروا انها مهمة بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 55% من افراد العينة يروا ان توزيع التلاميـذ علـى مجموعات عمل داخل الفصل مهم بدرجـة كـبيرة جـداً، و31% يـروا انـه مهم بدرجة كبيرة، بينما 10% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و4% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح ان 62% من افراد العينة يروا ان التعـرف علـى الفـروق الفردية مهم بدرجة كبيراً جداً، و30% يروا أنه مهـم بدرجـة كـبيرة، بينمـا 7% يروا انه مهمة بدرجة متوسطة، و1% يروا انه مهمة بدرجة قليلة.

ايضاً وجد 67% يروا ان توزيع الأسـئلة علـى جميـع التلاميـذ داخـل الفصل أثناء الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، و19% يروا انـه مهـم بدرجـة كبيرة، بينما 7% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و3% يروا انه مهم بدرجة قليلة، و4% يروا ان لا أهمية لها.

كما وجد 57% من افراد عينـة الدراسـة يـروا أن إسـتخدام مهـارة الكلام غير اللفظي(الإيماءات – الإشارات - الحركـة) مهـم بدرجـة كـبيرة جداً، و23% يروا انه مهم بدرجة كبيرة، بينمـا 9% يـروا انـه مهـم بدرجـة متوسطة، و8% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و3% من اراد العينـة يـروا ن لا اهمية لها.

ايضاً وجد 71% من افراد العينة يروا **ان** عرض الوسائل التعليميـة في (الوقت المناسب والمكان المناسب) مهم بدرجة كبيراً جـداً، و15% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 1% يروا انهـا مهمـة بدرجـة متوسـطة، و 3% يروا انه مهم بدرجة قليلة.

كمـا يلاحـظ أن 66% مـن افـراد العينـة يـروا **ان** توظيـف الكتـاب المدرسي في التعليم التوظيف الأمثل مهم بدرجة كبيراً جداً، و22% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 8% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و2% يروا انه مهم بدرجة قليلة، و2% يروا أن لا اهمية لها.

ايضـاً وجـد 70% مـن افـراد العينـة يـروا **ان** إسـتخدام السـبورة بطريقة منظمة وجذابـة مهـم بدرجـة كـبيراً جـداً، و20% يـروا أنـه مهـم

بدرجة كبيرة، بينما 7% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 1% يروا انه مهم بدرجة قليلة، و 2% يروا أن لا اهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 57% من افراد العينة يروا ان تحديد الواجبات المنزلية بطريق مناسبة مهم بدرجة كبيرة جداً، و 32% يروا انه مهم بدرجة كبيرة، بينما 7% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 4% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

كما يتضح ان 65% من افراد العينة يروا ان إنهاء الدرس بصورة منطقية مهم بدرجة كبيراً جداً، و 26% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 6% يروا انه مهمة بدرجة متوسطة، و 2% يروا انه مهمة بدرجة قليلة، و 1% يروا أن لا اهمية لها.

جدول رقم (37): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفايات التنفيذية:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.إستثارة دافعية التلاميذ للتعلم بالتمهيد المناسب للدرس.	4.5	0.8	151	4	0.00
2.توضيح أهداف الدرس للتلاميذ.	4.6	0.7	116	3	0.00
3.إستخدام الطرق الحديثة في تقديم الدرس.	4.7	0.6	68	2	0.00
4.التنقل من السهل إلى الصعب أثناء الدرس.	4.4	0.9	122	4	0.00
5. التنقل من البسيط إلى المركب أثناء الدرس.	4.5	0.8	135	4	0.00
6. ربط خبرات التلاميذ السابقة وتوظيفها في الدرس الجديد.	4.6	0.6	61	2	0.00
7. القدرة على تقديم الدرس بصورة جذابة.	4.6	0.8	113	3	0.00
8. إشراك جميع التلاميذ في التعليم والتعلم.	4.4	0.8	64	3	0.00
9. توزيع التلاميذ على مجموعات عمل داخل الفصل.	4.3	0.9	57	3	0.00
10. تنويع الوسائل التعليمية في الدرس.	4.5	0.7	92	3	0.00
11. التعرف على الفروق الفردية.	4.4	1	146	4	0.00
12. توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ داخل الفصل أثناء الدرس.	4.2	1	97	4	0.00
13. إستخدام مهارة الكلام غير اللفظي (الإيماءات – الإشارات -	4.5	0.8	116	3	0.00

الحركة)					
14. عرض الوسائل التعليمية في (الوقت المناسب والمكان المناسب).	4.5	0.8	145	4	0.00
15. توظيف الكتاب المدرسي في التعليم التوظيف الأمثل.	4.6	0.8	168	4	0.00
16. إستخدام السبورة بطريقة منظمة وجذابة.	4.4	0.7	74	3	0.00
17. تحديد الواجبات المنزلية بطريق مناسبة.	4.5	0.8	147	4	0.00
18. إنهاء الدرس بصورة منطقية	4.4	0.9	76	3	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (37) أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.6 – 1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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 : الكفايات التنفيذية ذات أهمية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود؟

ما مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموذجاً؟ بالنسبة للمحور الثاني: الكفايات المهنية - التنفيذية:

جدول رقم (38): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التنفيذية:

العبارة	مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التنفيذية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1.إستثارة دافعية التلاميذ للتعلم بالتمهيد المناسب للدرس.	58 58%	22 22%	13 13%	4 4%	2 2%

2.توضيح أهداف الدرس للتلاميذ.	47 47%	27 27%	10 10%	3 3%	13 13%
3.إستخدام الطرق الحديثة في تقديم الدرس.	62 62%	19 19%	7 7%	6 6%	6 6%
4.التنقل من السهل إلى الصعب أثناء الدرس.	43 43%	28 28%	14 14%	8 8%	7 7%
5. التنقل من البسيط إلى المركب أثناء الدرس.	50 50%	29 29%	11 11%	4 4%	6 6%
6. ربط خبرات التلاميذ السابقة وتوظيفها في الدرس الجديد.	55 55%	27 27%	10 10%	2 2%	6 6%
7. القدرة على تقديم الدرس بصورة جذابة.	56 56%	21 21%	13 13%	5 5%	5 5%
8. إشراك جميع التلاميذ في التعليم والتعلم.	44 44%	32 32%	12 12%	6 6%	6 6%
9. توزيع التلاميذ على مجموعات عمل داخل الفصل.	51 51%	26 26%	12 12%	6 6%	5 5%
10. تنويع الوسائل التعليمية في الدرس.	47 47%	29 29%	15 15%	4 4%	5 5%
11. التعرف على الفروق الفردية.	54 54%	28 28%	10 10%	6 6%	2 2%
12. توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ داخل الفصل أثناء الدرس.	50 50%	27 27%	15 15%	5 5%	3 3%
13. إستخدام مهارة الكلام غير اللفظي (الإيماءات – الإشارات - الحركة)	47 47%	25 25%	11 11%	5 5%	4 4%
14. عرض الوسائل التعليمية في (الوقت المناسب والمكان المناسب).	59 59%	21 21%	11 11%	5 5%	4 4%
15. توظيف الكتاب المدرسي في التعليم التوظيف الأمثل.	60 60%	24 24%	10 10%	2 2%	4 4%
16. إستخدام السبورة بطريقة منظمة وجذابة.	53 53%	25 25%	10 10%	1 1%	11 11%
17. تحديد الواجبات المنزلية بطريق مناسبة.	47 47%	28 28%	14 14%	9 9%	2 2%
18. إنهاء الدرس بصورة منطقية	59 59%	21 21%	12 12%	3 3%	5 5%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (38): يلاحظ 58% من افراد عينة الدراسة يـروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب علـى إسـتثارة دافعيـة التلاميـذ للتعلـم بالتمهيد المناسب للدرس، و 22% يروا أن الحاجة كبيرة للتـدريب عليهـا، بينما 13% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 4% يروا أن هناك حاجــة لكن بدرجة قليلة، و 2% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 47% من افـراد العينـة يـروا أن هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً للتدريب على توضيح أهداف الدرس للتلاميذ، و 27% يروا أن هناك حاجـة كبيرة، بينما 10% يـروا أن هنـاك حاجـة متوسـطة، و 3% يـروا أن هنـاك حاجة لتحديد الأهداف بدرجة قليلة، و 13% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 62% من أفراد العينة يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة جداً للتدريب على إستخدام الطرق الحديثـة فـي تقـديم الـدرس، و 19% من افراد العينة يروا هناك حاجـة كـبيرة، بينمـا 7% يـروا انهـا ذات حاجـة متوسطة، و 6% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 6%يروا ان لا أهمية لها.

كما يتضح أن 43% من افراد عينة الدراسة يروا أن الحاجة كـبيرة جداً للتدريب على التنقل من السهل إلـى الصـعب أثنـاء الـدرس، و 28% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينمـا 14% يـروا ان الحاجـة لهـا متوسـطة، و 8% يروا ان هناك حاجة قليلة، و 7% يروا أن لا أهمية لها .

ايضاً وجد 50% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على التنقل من البسيط إلى المركب أثنـاء الـدرس، 29% يـروا أن الحاجـة كـبيرة، بينمـا 11% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 4% يروا ان الحاجـة للتـدريب قليلة، و 6% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 56% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً لربط خبرات التلاميـذ السابقة وتوظيفها في الدرس الجديد، و 27% يروا ان هناك حاجة كـبيرة، بينما 10% يروا ان هناك حاجة متوسطة لربط خـبرات التلاميـذ السـابقة وتوظيفها في الدرس الجديد، و 2% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 6% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 56% من افراد العينة يروا أن الحاجـة للتـدريب علـى القدرة علـى تقـديم الـدرس بصـورة جذابـة كـبيرة جـداً، و 21% يـروا ان الحاجة كبيرة للتدريب، بينما 13% يروا ان هناك حاجة متوســطة، و 5% يروا أن هناك حاجة لكن بدرجة قليلة، و 5% يروا أن لا اهمية لها.

أما العبارة التي نصها: إشراك جميع التلاميذ في التعليم والتعلـم وجـد 44% من افراد العينة يروا ان الحاجة للتـدريب كـبيرة جـداً، و 32% يـروا ان الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 12% يروا ان الحاجة للتدريب متوسـطة، و 6% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 6% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 51% من افراد العينة يروا أن الحاجـة كـبيرة جـداً للتدريب على توزيع التلاميذ على مجموعات عمل داخـل الفصـل، و 26% مـن افـراد العينـة يـروا أن الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينمـا 12% يـروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 6% يـروا ان الحاجـة للتـدريب قليلـة، و 5% يرو ان لا حاجة لها.

كما يتضح ان 47% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كـبيراً جـداً للتدريب على تنويع الوسائل التعليميـة فـي الـدرس، بينمـا 29% يـروا أن هناك حاجـة كـبيرة للتـدريب علـى التنويـع، و 15% يـروا ان هنـاك حاجـة متوسـطة، و 4% يـروا أن الحاجـة للتـدريب قليلـة، بينمـا 5% يـروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 54% يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على التعرف على الفروق الفردية، و 28% يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، و 10% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 6% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 2% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 50% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ داخل الفصل أثناء الدرس، و 27% يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 15% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 5% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، و 3% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 47% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً لإستخدام مهارة الكلام غير اللفظي (الإيماءات – الإشارات - الحركة)، و 25% يروا ان هناك حاجة كبيرة، بينما 11% يروا ان هناك حاجة متوسطة لإستخدام مهارة الكلام غير اللفظي، و 5% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 4% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 59% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب على عرض الوسائل التعليمية في (الوقت المناسب والمكان المناسب) كبيرة جداً، و 21% يروا ان الحاجة لها كبيرة، بينما 11% يروا ان هناك حاجة متوسطة، و 5% يروا أن هناك حاجة لكن بدرجة قليلة، و 4% يروا أنه لا أهمية لها.

ايضاً وجد 60% من افراد االعينة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً لتوظيف الكتاب المدرسي في التعليم التوظيف الأمثل، و 24% يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، و 10% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 2% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 4% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 53% من افراد العينة يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على إستخدام السبورة بطريقة منظمة وجذابة، و 25% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 10% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 1% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 11% يرو ان لا حاجة لها.

كما يتضح ان 47% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كبيراً جداً للتدريب على تحديد الواجبات المنزلية بطريق مناسبة، بينما 28% يروا أن هناك حاجة كبيرة للتدريب على تحديد الواجبات المنزلية، و 14% يروا ان هناك حاجة متوسطة، و 9% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 2% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 59% يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على إنهاء الدرس بصورة منطقية، و 21% يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، و 12% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 3% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 5% يروا أن لا أهمية لها.

جدول رقم (39): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية

لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حـول الكفايـات التنفيذية:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.إستثارة دافعية التلاميذ للتعلم بالتمهيد المناسب للدرس.	4.3	1	102	4	0.00
2.توضيح أهداف الدرس للتلاميذ.	3.9	1	61	4	0.00
3.إستخدام الطرق الحديثة في تقديم الدرس.	4.3	1	116	4	0.00
4.التنقل من السهل إلى الصعب أثناء الدرس.	3.9	1	47	4	0.00
5. التنقل من البسيط إلى المركب أثناء الدرس.	4	1	76	4	0.00
6. ربط خبرات التلاميذ السابقة وتوظيفها في الدرس الجديد.	4	1	95	4	0.00
7. القدرة على تقديم الدرس بصورة جذابة.	4.2	1	90	4	0.00
8.إشراك جميع التلاميذ في التعليم والتعلم.	4	1	59	4	0.00
9. توزيع التلاميذ على مجموعات عمل داخل الفصل.	4	1	74	4	0.00
10. تنويع الوسائل التعليمية في الدرس.	4	1	66	4	0.00
11. التعرف على الفروق الفردية.	4.3	1	92	4	0.00
12. توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ داخل الفصل أثناء الدرس.	4.2	1	74	4	0.00
13. إستخدام مهارة الكلام غير اللفظي (الإيماءات – الإشارات - الحركة)	3.9	1	56	4	0.00
14. عرض الوسائل التعليمية في (الوقت والمكان المناسب).	4.3	1	104	4	0.00
15. توظيف الكتاب المدرسي في التعليم التوظيف الأمثل.	4.3	1	115	4	0.00
16. إستخدام السبورة بطريقة منظمة وجذابة.	4.1	1	83	4	0.00
17. تحديد الواجبات المنزلية بطريق مناسبة.	4	1	64	4	0.00
18. إنهاء الدرس بصورة منطقية	4.3	1	105	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (39): أن الوسط الحسـابي لجميـع العبـارات أكـبر مـن الوسـط الحسـابي الفرضـي (3) وهـذا يشـير إلـى أن إجابـات

المبحوثين نحو هـذه العبـارات تسـير فـي الاتجـاه الإيجـابي أي مـوافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهـذه العبـارات يـتراوح مـا بيـن (0.5 ـ 1.1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية لجميع العبـارات فهـي أقـل مـن مسـتوى المعنوية 0.05 وهذا يشـير إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصـائية أي أن إجابات المبحوثين تتحيز لإجابة دون غيرها.

مما سبق يمكن القول بان: الحاجة كبيرة للتدريب على الكفايات التنفيذية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسـي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثـة فـي ولايـة غـرب كردفـان – محليـة النهود؟

ما مـدى أهميـة الكفايـات التعليميـة الاساسـية لمعلمـي اللغة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسـي فـي ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموذجـاً؟ بالنسـبة للمحـور الثاني: الكفايات المهنية - ضبط وادارة الصف:

جدول رقم (40): التكرارات والنسـب المئويـة لإجابـات أفـراد عينة الدراسة حول مـدى أهميـة التـدريب علـى كفايـات ضـبط وإدارة الصف:

العبارة	مدى أهمية كفايات ضبط وإدارة الصف				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1.خلق بيئة صفية يسودها النظام	59 59%	28 28%	11 11%	2 2%	-
2.معالجة السلوك الدال على الشغب	63 63%	23 23%	9 9%	1 1%	4 4%
3.تنظيم تفاعل التلاميذ مع الدرس.	63 63%	25 25%	7 7%	1 1%	4 4%
4.إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم.	55 55%	31 31%	8 8%	4 4%	2 2%
5. إدرة الصف بطريقة ديمقراطية.	59 59%	25 25%	9 9%	3 3%	4 4%
6. إستخدام العقاب الذي يؤدي إلى مزيد من ضبط الصف.	49 49%	25 25%	18 18%	5 5%	3 3%
7. إيجاد مناخ إجتماعي يساعد على تنمية العلاقات داخل الصف.	56 56%	29 29%	15 15%	-	-
8. توزيع الاهتمام على جميع التلاميذ بالصف.	60 60%	30 30%	10 10%	-	-

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (40): يلاحظ أن 59% يـروا ان خلـق بيئـة صـفية يسودها النظام مهم بدرجة كبيرة جداً، و 28% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 11% يروا أنه مهـم بدرجـة متوسـطة، و 2% يـروا انـه مهـم بدرجـة قليلة.

كما وجد 63% من افراد العينة يروا أن معالجة السلوك الدال على الشغب مهم بدرجة كبيرة جداً، و 23% يروا انه مهم بدرجـة كـبيرة، بينمـا 9% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 1%يروا ان توضـيح أهـداف الـدرس للتلاميذ مهم بدرجة قليلة، و 4% يروا ان لا أهمية له.

يلاحـظ كـذلك أن 63% مـن أفـراد العينـة يـروا ان تنظيـم تفاعـل التلاميذ مع الدرس مهم بدرجة كبيرة جداً، و 25% من افـراد العينـة يـروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 7% يروا انه ذات أهمية متوسطة، و 1% يروا أنه مهم بدرجة قليلة و 4% يروا ان لا أهمية له.

كما يتضح أن 55% من افراد عينة الدراسة يروا أن إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم مهم بدرجة كبيرة جـداً، و 31% يـروا أنـه مهـم بدرجة كبيرة، بينما 8% يروا ان إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عـن آرائهـم مهم بدرجة متوسطة، و 4% يروا انه مهم بدرجة قليلة، و 2% يــروا ان لا أهمية له.

ايضـاً وجـد 59% مـن افـراد العينـة يـروا أن إدرة الصـف بطريقـة ديمقراطية مهم بدرجة كبيرة جداً، 25% يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينمـا 9% يروا انه مهم بدرجـة متوسـطة، و 3% يـروا أن إدرة الصـف بطريقـة ديمقراطية مهم بدرجة قليلة، و 4% يروا ان لا أهمية له.

كذلك وجد 49% يروا أن إستخدام العقاب الذي يؤدي إلى مزيـد مـن ضبط الصف مهم بدرجة كبيرة جداً، و 25% يروا انه مهـم بدرجـة كـبيرة، بينما 18% يروا انه متوسط الاهمية، 5% يروا أنـه مهـم بدرجـة قليلـة، و 3% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 56% من افراد العينة يـروا أن إيجـاد منـاخ إجتمـاعي يساعد على تنمية العلاقات داخل الصف مهم بدرجـة كـبيرة جـداً، و 29% يروا انه مهمة بدرجة كبيرة، بينما 15% يروا انه مهم بدرجة متوسطة.

يلاحظ كذلك أن 60% من افراد العينة يروا ان توزيع الاهتمام علـى جميع التلاميذ بالصف مهم بدرجة كبيرة جداً، و 30% يروا انه مهم بدرجـة كبيرة، بينما 10% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة.

جــدول رقــم (41): يوضــح الوســط الحســابي والانحــراف المعيـاري بالإضـافة إلـى درجـات الحريـة والقيمـة الاحتماليـة لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينـة الدراسـة حـول كفايـات ضبط وادارة الصف:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.خلق بيئة صفية يسودها النظام	4.1	1	66	4	0.00
2.معالجة السلوك الدال على الشغب	4.4	0.9	133	4	0.00
3.تنظيم تفاعل التلاميذ مع الدرس.	4.3	0.9	104	4	0.00
4.إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير	4.3	1	111	4	0.00

عن آرائهم.					
5. إمرة الصف بطريقة ديمقراطية.	4	1	62	4	0.00
6. إستخدام العقاب الذي يؤدي إلى مزيد من ضبط الصف.	4.4	0.7	26	2	0.00
7. إيجاد مناخ إجتماعي يساعد على تنمية العلاقات داخل الصف.	4.5	0.7	38	2	0.00
8. توزيع الاهتمام على جميع التلاميذ بالصف.	4.6	0.7	108	3	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 42015 م

يلاحظ من الجدول رقم (41) أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.7 ـ 1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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: أهمية كفايات ضبط وإدارة الصف لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي كبيرة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود.

ما مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموذجاً؟ بالنسبة للمحور الثاني: الكفايات المهنية - ضبط وادارة الصف:

جدول رقم (42): التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى الحاجة للتدريب على كفايات ضبط وإدارة الصف:

العبارة	مدى الحاجة للتدريب على كفايات ضبط وإدارة الصف				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1.خلق بيئة صفية يسودها النظام	47 47%	30 30%	12 12%	3 3%	8 8%
2.معالجة السلوك الدال على الشغب	49 49%	26 26%	17 17%	8 8%	-
3.تنظيم تفاعل التلاميذ مع الدرس.	51 51%	25 25%	13 13%	5 5%	6 6%
4.إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم.	48	25	15	4	8

	48%	25%	15%	4%	8%
5. إمرة الصف بطريقة ديمقراطية.	49 49%	25 25%	15 15%	4 4%	6 6%
6. إستخدام العقاب الذي يؤدي إلى مزيد من ضبط الصف.	38 38%	29 29%	18 18%	10 10%	5 5%
7. إيجاد مناخ إجتماعي يساعد على تنمية العلاقات داخل الصف.	44 44%	32 32%	16 16%	4 4%	4 4%
8. توزيع الاهتمام على جميع التلاميذ بالصف.	46 46%	32 32%	13 13%	1 1%	8 8%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 42015 م

يلاحظ من الجدول رقم (42): 47% من افراد عينة الدراسة يـروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على خلق بيئة صفية يسودها النظام، و 30% يروا أن الحاجة كبيرة للتدريب عليهـا، بينمـا 12% يـروا أن الحاجـة للتدريب متوسطة، و 3% يروا أن هنـاك حاجـة لكـن بدرجـة قليلـة، و 8% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 49% من افـراد العينـة يـروا أن هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً للتدريب على معالجة السلوك الدال على الشغب، و 26% يـروا أن هنـاك حاجة كبيرة، بينمـا 17% يـروا أن هنـاك حاجـة متوسـطة، و 8% يـروا أن هناك حاجة لمعالجة السلوك الدال على الشغب.

يلاحظ كذلك أن 51% من أفراد العينة يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة جداً للتدريب على تنظيم تفاعل التلاميـذ مـع الـدرس، و 25% مـن افـراد العينـة يـروا أن هنـاك حاجـة كـبيرة، بينمـا 13% يـروا انهـا ذات حاجـة متوسطة، و 5% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 6%يروا ان لا أهمية لها.

كما يتضح أن 48% من افراد عينة الدراسة يروا أن الحاجة كـبيرة جداً للتدريب على إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم، و 25% يـروا أن هناك حاجة كبيرة، بينمـا 15% يـروا ان الحاجـة لهـا متوسـطة، و 4% يروا ان هناك حاجة قليلة، و 8% يروا أن لا أهمية لها .

ايضاً وجـد 49% يـروا أن الحاجـة كـبيرة جـداً للتـدريب علـى إدرة الصف بطريقة ديمقراطية، 25% يروا أن الحاجة كبيرة، بينما 15% يـروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 4% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 6% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 38% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً لإستخدام العقاب الذي يؤدي إلى مزيد من ضبط الصف، و 29% يروا ان هناك حاجة كبيرة، بينمـا 18% يروا ان هناك حاجة متوسطة لاسـتخدام العقـاب، و 10% يـروا أن هناك حاجة قليلة، و 5% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 44% من افراد العينة يروا أن الحاجـة للتـدريب علـى إيجاد مناخ إجتماعي يساعد على تنمية العلاقات داخل الصف كبيرة جداً، و 32% يروا ان الحاجة كـبيرة للتـدريب، بينمـا 16% يـروا ان هنـاك حاجـة متوسطة، و 4% يروا أن هناك حاجة لكن بدرجـة قليلـة، و 4% يـروا أن لا اهمية لها.

أما العبارة التي نصها: توزيع الاهتمام على جميع التلاميذ بالصف وجد 46% من افراد العينة يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة جداً، و 32% يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 13% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 1% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 8% يروا أن لا أهمية لها.

جدول رقم (43): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول كفايات ضبط وإدارة الصف:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.خلق بيئة صفية يسودها النظام	4.2	0.9	37	3	0.00
2.معالجة السلوك الدال على الشغب	4	1	73	4	0.00
3.تنظيم تفاعل التلاميذ مع الدرس.	4	1	62	4	0.00
4.إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم.	4.1	1	66	4	0.00
5. إدرة الصف بطريقة ديمقراطية.	3.9	1	37	4	0.00
6. إستخدام العقاب الذي يؤدي إلى مزيد من ضبط الصف.	4.1	1	62	4	0.00
7. إيجاد مناخ إجتماعي يساعد على تنمية العلاقات داخل الصف.	4	1	69	4	0.00
8. توزيع الاهتمام على جميع التلاميذ بالصف.	4.2	1	77	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (43): أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.9–1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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: الحاجة للتدريب على كفايات ضبط وإدارة الصف لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي كبيرة، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود.

ما مدى أهمية الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموذجاً؟ بالنسبة للمحور الثاني: الكفايات المهنية - التقويم:

جدول رقم (44): يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية كفايات التقويم:

العبارة	مدى أهمية كفايات التقويم				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومفهومة.	68 68%	22 22%	9 9%	1 1%	-
2. مراعاة التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب.	60 60%	29 29%	10 10%	1 1%	-
3.إستخدام أساليب تقويم متنوعة تكشف عن تحقيق الأهداف.	57 57%	31 31%	11 11%	1 1%	-
4. تحليل نتائج الإختبارات لتشخيص جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ.	63 62%	24 24%	10 10%	1 1%	2 2%
5. معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند التلاميذ من نتائج التقويم.	53 53%	27 27%	9 9%	2 2%	9 9%
6. طرح أسئلة تلائم (معارف ومستويات) التلاميذ.	67 67%	20 20%	10 10%	1 1%	2 2%
7. مراعاة الشمولية في تقويم التلاميذ.	65 65%	23 23%	11 11%	1 1%	-
8. إستخدام التقويم التكويني (البنائي) في أثناء الدرس	50 50%	29 29%	18 18%	1 1%	2 2%
9. إستخدام التقويم الختامي (التراكمي) في نهاية كل موقف تعليمي.	54 54%	25 25%	20 20%	1 1%	-
10. توظيف نتائج التقويم لتطوير طرق التدريس في الدروس المقبلة.	50 50%	28 28%	20 20%	2 2%	-
11. تحديد الإجراءات والبرامج العلاجية.	47 47%	30 30%	19 19%	3 3%	1 1%
12. تصنيف التلاميذ بناءاً على نواتج التقويم.	42 42%	39 9%	18 18%	1 1%	-
13. تنويع الاختبارات (شفهي - تحريري) لإستيعاب كل مستويات التلاميذ.	52 52%	27 27%	15 15%	2 2%	4 4%
14.تقويم مدى صدق الاختبارات وثباتها للتأكد من قدرتها على تقويم نتائج تعليمية محددة.	49 49%	32 32%	17 19%	2 2%	-
15. إستخدام السجلات التتبعية لأداء التلاميذ	44 44%	22 22%	15 15%	6 6%	13 13%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 42015 م

من الجدول رقم (44): يلاحظ 68% من افراد عينة الدراسة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومفهومة، و 22% يروا أن الحاجة كبيرة للتدريب عليها، بينما 9% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 1% يروا أن هناك حاجة بدرجة قليلة.

كما وجد 60% من افراد العينة يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على مراعاة التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب، و 29% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 10% يروا أن هناك حاجة متوسطة، و 1% يروا أن هناك حاجة لمراعاة التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 57% من أفراد العينة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على إستخدام أساليب تقويم متنوعة تكشف عن تحقيق الأهداف، و 31% من افراد العينة يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 11% يروا انها ذات حاجة متوسطة، و 1% يروا أن هناك حاجة قليلة.

كما يتضح أن 62% من افراد عينة الدراسة يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على تحليل نتائج الإختبارات لتشخيص جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ، و 24% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 10% يروا ان الحاجة لها متوسطة، و 1% يروا ان هناك حاجة قليلة، و 2% يروا أن لا أهمية لها .

ايضاً وجد 53% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند التلاميذ من نتائج التقويم، 27% يروا أن الحاجة كبيرة، بينما 9% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 2% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 9% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 67% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً لطرح أسئلة تلائم (معارف ومستويات) التلاميذ، و 20% يروا ان هناك حاجة كبيرة، بينما 10% يروا ان هناك حاجة متوسطة لطرح أسئلة تلائم (معارف ومستويات) التلاميذ، و 1% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 2% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 65% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب على مراعاة الشمولية في تقويم التلاميذ كبيرة جداً، و 23% يروا ان الحاجة كبيرة للتدريب، بينما 11% يروا ان هناك حاجة متوسطة، و 1% يروا أن هناك حاجة لكن بدرجة قليلة.

أما العبارة التي نصها: إستخدام التقويم التكويني (البنائي) في أثناء الدرس وجد 50% من افراد العينة يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة جداً، و 29% يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 18% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 1% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 2% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 54% من افراد العينة يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على إستخدام التقويم الختامي (التراكمي) في نهاية كل موقف تعليمي، و 25% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، بينما

20% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 1% يروا ان الحاجـة للتـدريب قليلة.

كما يتضح ان 50% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كـبيراً جـداً للتدريب على توظيف نتائج التقويم لتطوير طرق التـدريس فـي الـدروس المقبلة، بينما 28% يروا أن هناك حاجة كبيرة للتدريب على توظيف نتائج التقويم، و 20% يـروا ان هنـاك حاجـة متوسـطة، و 2% يـروا أن الحاجـة للتدريب قليلة.

ايضاً وجد 47% يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على تحديد الإجراءات والبرامج العلاجية، و 30% يـروا أن الحاجـة للتـدريب كـبيرة، و 19% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 3% يروا أن الحاجـة للتـدريب قليلة، بينما 1% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 42% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب علـى تصـنيف التلاميـذ بناءاً على نواتج التقويم، و 9% يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 18% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 1% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة.

كذلك وجد 52% يروا أن هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً لتنويـع الاختبـارات (شفهي - تحريـري) لإسـتيعاب كـل مسـتويات التلاميـذ، و 27% يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة، بينمـا 15% يـروا ان هنـاك حاجـة متوسـطة لتنويـع الاختبارات (شفهي - تحريـري) لإسـتيعاب كـل مسـتويات التلاميـذ، و 2% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 4% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 49% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتـدريب علـى تقـويم مدى صدق الاختبارات وقباتها للتأكد من قدرتها على تقويم نتائـج تعليميـة محددة كبيرة جداً، و 32% يروا ان الحاجة لها كبيرة، بينمـا 19% يـروا ان هناك حاجة متوسطة، و 2% يروا أن هناك حاجة لكن بدرجة قليلة.

ايضاً وجد 44% من افراد االعينة يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً لإسـتخدام السـجلات التتبعيـة لأداء التلاميـذ، و 22% يـروا أن الحاجـة للتدريب كبيرة، و 15% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 6% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 13% يروا أن لا أهمية لها.

جـدول رقـم (45): يوضـح الوسـط الحسـابي والانحـراف المعيـاري بالإضـافة إلـى درجـات الحريـة والقيمـة الاحتماليـة لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينـة الدراسـة حـول كفايـات التقويم:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1. صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومفهومة.	4.5	0.7	81.6	3	0.00
2. مراعاة التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب.	4.4	0.7	73	3	0.00
3.إستخدام أساليب تقويم متنوعة تكشف عن تحقيق الأهداف.	4.5	0.8	133	4	0.00

4. تحليل نتائج الإختبارات لتشخيص جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ.	4	1	85	4	0.00
5. معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند التلاميذ من نتائج التقويم.	4.5	0.9	150	4	0.00
6. طرح أسئلة تلائم (معارف ومستويات) التلاميذ.	4.5	0.7	95	3	0.00
7. مراعاة الشمولية في تقويم التلاميذ.	4.3	0.9	84	4	0.00
8. إستخدام التقويم التكويني (البنائي) في أثناء الدرس	4.3	0.8	58	3	0.00
9. إستخدام التقويم الختامي (التراكمي) في نهاية كل موقف تعليمي.	4.3	0.9	47.5	3	0.00
10. توظيف نتائج التقويم لتطوير طرق التدريس في الدروس المقبلة.	4.2	0.9	74	4	0.00
11. تحديد الإجراءات والبرامج العلاجية.	4.2	0.8	44	3	0.00
12. تصنيف التلاميذ بناءاً على نواتج التقويم.	4.2	1	84	4	0.00
13. تنويع الاختبارات (شفهي - تحريري) لإستيعاب كل مستويات التلاميذ.	4.3	0.8	49	3	0.00
14. تقويم مدى صدق الاختبارات وثباتها للتأكد من قدرتها على تقويم نتائج تعليمية محددة.	3.8	1	43	4	0.00
15. إستخدام السجلات التتبعية لأداء التلاميذ	4.5	0.8	156	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (45) أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.7 –1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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 التقويم ذات أهمية كبيرة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفـان – محلية النهود.

ما مدى الحاجـة للتـدريب علـى الكفايـات التعليميـة الاساسـية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفـان – محليـة النهـود أنموذجـاً؟ بالنسـبة للمحـور الثـاني: الكفايـات المهنية - التقويم:

جدول رقم (46): التكرارات والنسـبة المئويـة لإجابـات أفـراد عينة الدراسة حول مدى الحاجة للتدريب على كفايات التقويم:

العبارة	مدى الحاجة للتدريب على كفايات التقويم				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومفهومة.	50 50%	28 28%	15 15%	3 3%	4 4%
2. مراعاة التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب.	46 46%	31 31%	13 13%	6 6%	4 4%
3.إستخدام أساليب تقويم متنوعة تكشف عن تحقيق الأهداف.	45 45%	31 31%	16 16%	5 5%	3 3%
4. تحليل نتائج الإختبارات لتشخيص جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ.	49 49%	35 35%	10 10%	2 2%	4 4%
5. معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند التلاميذ من نتائج التقويم.	51 51%	25 25%	15 15%	5 5%	4 4%
6. طرح أسئلة تلائم (معارف ومستويات) التلاميذ.	41 41%	29 29%	21 21%	4 4%	5 5%
7. مراعاة الشمولية في تقويم التلاميذ.	44 44%	30 30%	17 17%	5 5%	4 4%
8. إستخدام التقويم التكويني (البنائي) في أثناء الدرس	48 48%	29 29%	13 13%	5 5%	5 5%
9. إستخدام التقويم الختامي (التراكمي) في نهاية كل موقف تعليمي.	56 56%	21 21%	16 16%	2 2%	5 5%
10. توظيف نتائج التقويم لتطوير طرق التدريس في الدروس المقبلة.	53 53%	22 22%	15 15%	3 3%	7 7%
11. تحديد الإجراءات والبرامج العلاجية.	51 51%	24 24%	14 14%	6 6%	5 5%

12. تصنيف التلاميذ بناءاً على نواتج التقويم.	39 39%	30 30%	18 18%	5 5%	8 8%
13. تنويع الاختبارات (شفهي - تحريري) لإستيعاب كل مستويات التلاميذ.	50 50%	28 28%	14 14%	2 2%	6 6%
14.تقويم مدى صدق الاختبارات وثباتها للتأكد من قدرتها على تقويم نتائج تعليمية محددة.	44 44%	30 30%	19 19%	7 7%	-
15. إستخدام السجلات التتبعية لأداء التلاميذ	46 46%	27 27%	14 14%	8 8%	5 5%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (46): يلاحظ 50% من افراد عينة الدراسة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومفهومة، و 28% يروا أن الحاجة كبيرة للتدريب عليها، بينما 15% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 3% يروا أن هناك حاجة لكن بدرجة قليلة، و 4% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 46% من افراد العينة يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على مراعاة التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب، و 31% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 13% يروا أن هناك حاجة متوسطة، و 6% يروا أن هناك حاجة لتحديد الأهداف بدرجة قليلة، و 4% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 45% من أفراد العينة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على إستخدام أساليب تقويم متنوعة تكشف ع ن تحقيق الأهداف، و 31% من افراد العينة يروا هناك حاجة كبيرة، بينما 16% يروا انها ذات حاجة متوسطة، و 5% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 3%يروا ان لا أهمية لها.

كما يتضح أن 49% من افراد عينة الدراسة يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على تحليل نتائج الإختبارات لتشخيص جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ، و 35% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 10% يروا ان الحاجة لها متوسطة، و 2% يروا ان هناك حاجة قليلة، و 4% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 51% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند التلاميذ من نتائج التقويم، 25% يروا أن الحاجة كبيرة، بينما 15% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 5% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 4% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 41% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً لطرح أسئلة تلائم (معارف ومستويات) التلاميذ، و 29% يروا ان هناك حاجة كبيرة، بينما 21% يروا ان هناك حاجة متوسطة لطرح أسئلة تلائم (معارف ومستويات) التلاميذ، و 4% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 5% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 44% من افراد العينة يروا أن الحاجة للتدريب على مراعاة الشمولية في تقويم التلاميذ كبيرة جداً، و 30% يروا ان الحاجة

كبيرة للتدريب، بينما 17% يروا ان هناك حاجة متوسطة، و 5% يـروا أن هناك حاجة بدرجة قليلة، و 4% يروا أن لا اهمية لها.

أما العبارة التي نصها: إستخدام التقويم التكويني (البنـائي) فـي أثنـاء الدرس وجد 48% من افراد العينة يروا ان الحاجة للتدريب كـبيرة جـداً، و 29% يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 13% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 5% يروا ان الحاجة للتدريب قليلـة، و 5% يـروا أن لا أهميـة لها.

يلاحظ كذلك أن 56% من افراد العينة يروا أن الحاجـة كـبيرة جـداً للتدريب على إستخدام التقويم الختامي (التراكمي) في نهاية كل موقــف تعليمي، و 21% من افراد العينـة يـروا أن الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينمـا 16% يروا أن الحاجة للتدريب متوسطة، و 2% يروا ان الحاجـة للتـدريب قليلة، و 5% يرو ان لا حاجة لها.

كما يتضح ان 53% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كـبيراً جـداً للتدريب على توظيف نتائج التقويم لتطوير طرق التدريس فـي الـدروس المقبلة، بينما 22% يروا أن هناك حاجـة كـبيرة للتـدريب علـى التنويـع، و 15% يروا ان هناك حاجة متوسطة، و 3% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 7% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 51% يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على تحديد الإجراءات والبرامج العلاجية، و 24% يـروا أن الحاجـة للتـدريب كـبيرة، و 14% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 6% يروا أن الحاجـة للتـدريب قليلة، بينما 5% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 39% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب علـى تصـنيف التلاميـذ بناءاً على نواتج التقـويم، و 30% يـروا ان الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينمـا 18% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 5% يروا أن الحاجـة للتـدريب قليلة، و 8% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 50% يـروا أن هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً تنويـع الاختبـارات (شفهي - تحريـري) لإسـتيعاب كـل مسـتويات التلاميـذ، و 28% يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة، بينمـا 14% يـروا ان هنـاك حاجـة متوسـطة لتنويـع الاختبارات، و 2% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 6% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 44% من افراد العينة يروا أن الحاجـة للتـدريب علـى تقويم مدى صدق الاختبارات وقباتها للتأكد من قـدرتها علـى تقـويم نتائـج تعليمية محددة كبيرة جداً، و 30% يروا ان الحاجة لها كـبيرة، بينمـا 19% يروا ان هناك حاجـة متوسـطة، و 7% يـروا أن هنـاك حاجـة لكـن بدرجـة قليلة.

ايضاً وجد 46% من افراد االعينة يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً لإســتخدام الســجلات التتبعيــة لأداء التلاميــذ، و 27% يــروا أن الحاجــة للتدريب كبيرة، و 14% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 8% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 5% يروا أن لا أهمية لها.

جـدول رقـم (47): يوضـح الوسـط الحسـابي والانحـراف المعيـاري بالإضـافة إلـى درجـات الحريـة والقيمـة الاحتماليـة لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينـة الدراسـة حـول كفايـات التقويم:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1. صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومفهومة.	4.1	1	65	4	0.00
2. مراعاة التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب.	4	1	64	4	0.00
3.إستخدام أساليب تقويم متنوعة تكشف عن تحقيق الأهداف.	4.2	1	87	4	0.00
4. تحليل نتائج الإختبارات لتشحيص جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ.	4.1	0.9	75	4	0.00
5. معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند التلاميذ من نتائج التقويم.	3.9	1	50	4	0.00
6. طرح أسئلة تلائم (معارف ومستويات) التلاميذ.	4	1	58	4	0.00
7. مراعاة الشمولية في تقويم التلاميذ.	4	1	68	4	0.00
8. إستخدام التقويم التكويني (البنائي) في أثناء الدرس	4.2	1	93	4	0.00
9. إستخدام التقويم الختامي (التراكمي) في نهاية كل موقف تعليمي.	4	1	79	4	0.00
10. توظيف نتائج التقويم لتطوير طرق التدريس في الدروس المقبلة.	4	1	72	4	0.00
11. تحديد الإجراءات والبرامج العلاجية.	3.9	1	42	4	0.00
12. تصنيف التلاميذ بناءاً على نواتج التقويم.	4	1	76	4	0.00
13. تنويع الاختبارات (شفهي - تحريري) لإستيعاب كل مستويات التلاميذ.	4	9	29	3	0.00
14.تقويم مدى صدق الاختبارات وقباتها للتأكد من قدرتها على تقويم نتائج تعليمية محددة.	4	1	57	4	0.00
15. إستخدام السجلات التتبعية لأداء التلاميذ	4	1	73	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (47): أن الوسط الحسـابي لجميـع العبـارات أكـبر مـن الوسـط الحسـابي الفرضـي (3) وهـذا يشـير إلـى أن إجابـات المبحوثين نحو هـذه العبـارات تسـير فـي الاتجـاه الإيجـابي أي مـوافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهـذه العبـارات يـتراوح مـا بيـن (0.5 ـ 1.1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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: الحاجة للتدريب على كفايات التقويم لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي كبيرة ، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود.

من خلال النظر الى عبارات المحور الثاني: نجد ان المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الراسة لكل عبارات المحور تنحصر بين المتوسط (3.9) والمتوسط (4.6) وهذا يؤكد ان جميع مجالات هذا المحور تقع بين المهمة والمهمة جداً، والحاجة للتدريب عليها بين الكبيرة والكبيرة جداً.

والواضح من نتائج التحليل ان جميع عبارات المحور الثاني مهمة جداً للمعلم وان الحاجة ماسة للتدريب عليها.

ما مدى أهمية الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموزجاً؟ بالنسبة للمحور الثالث: الكفايات الشخصية:

جدول رقم (48): يوضح التكرارات والنسبة المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى أهمية الكفايات الشخصية:

العبارة	مدى أهمية الكفايات الشخصية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1. تكوين شبكة علاقات إنسانية مع التلاميذ.	68 68%	20 20%	9 9%	1 1%	2 2%
2.المشاركة في الأنشطة الإجتماعية التي تقام في المدرسة والحي أو القرية.	59 59%	28 28%	10 10%	-	3 3%
3.الإهتمام بمشاكل التلاميذ والسعي لحلها.	64 64%	21 21%	11 11%	2 2%	2 2%
4.يكون قدوة حسنة للتلاميذ في تعاملة.	67 67%	20 20%	10 10%	1 1%	2 2%
5. إمتداح السلوك الإيجابي لدى التلاميذ.	33 33%	30 30%	12 12%	-	25 25%
6. إتخاذ معاقبة التلاميذ وسيلة تربوية وليس هدفاً في ذاته.	51 51%	29 29%	18 18%	2 2%	-
7. الظهور بالمظهر اللائق أمام التلاميذ.	79 79%	15 15%	4 4%	1 1%	1 1%
8. التمتع بالإتذان الإنفعالي والضبط العام لعواطفه ونظراته للآخرين.	59 59%	35 35%	5 5%	1 1%	-
9. يمتلك مهارات تلقائية للتعامل مع المجتمع	76	20	3	1	-

المدرسي بكل مكوناته (الإدارة-الزملاء-التلاميذ-أولياء الأمور)	76%	20%	3%	1%	
10. الصبر على تساؤلات التلاميذ واستفساراتهم.	66 66%	25 25%	7 7%	1 1%	1 1%
11. إحترام آراء التلاميذ.	55 55%	35 35%	7 7%	1 1%	2 2%
12. الإنضباط في العمل والإلتزام بمواعيده.	73 73%	22 22%	4 4%	1 1%	-
13. تقبل(التنقد والتوجيه)، من الموجه الفني بشكل إيجابي.	72 72%	23 23%	4 4%	1 1%	-
14. السعي الدائم لتطوير قدراته من خلال القراءة الحرة.	59 59%	29 29%	9 9%	2 2%	1 1%
15. التعرف على المستجدات في التربية وعلم النفس وتوظيفها في التدريس.	61 61%	21 21%	14 14%	3 3%	1 1%
16. إعتبار نفسه وسيطاً للمعرفة وليس مالكاً للحقيقة.	53 53%	30 30%	11 11%	4 4%	2 2%
17. الاتسام بروح الدعابة والمرح.	53 53%	32 32%	11 11%	4 4%	-
18. الإعتزاز بالإنتماء للثقافة العربية الإسلامية.	70 70%	2 2%	6 6%	1 1%	1 1%
19. إبداء الإحترام لإدارة المدرسة.	76 76%	17 17%	4 4%	2 2%	1 1%
20. إحترام (عادات وتقاليد وثقافة المجتمع) الذي يعمل فيه	78 78%	17 17%	5 5%	-	-

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (48): يلاحظ أن 68% يروا ان تكوين شبكة علاقات إنسانية مع التلاميذ مهم بدرجة كبيرة جداً، و 20% يروا أن تكوين شبكة علاقات إنسانية مهم بدرجة كبيرة، بينما 9% يروا أنه مهم بدرجة متوسطة، و 1% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 2% يروا ان لا اهمية له.

كما وجد 59% من افراد العينة يروا أن المشاركة في الأنشطة الإجتماعية التي تقام في المدرسة والحي أو القرية مهمة بدرجة كبيرة جداً، و 28% يروا أنها مهمة بدرجة كبيرة، بينما 10% يروا انها مهم بدرجة متوسطة، و 3% يروا ان لا أهمية له.

يلاحظ كذلك أن 64% من أفراد العينة يروا ان الإهتمام بمشاكل التلاميذ والسعي لحلها مهم بدرجة كبيرة جداً، و 21% من افراد العينة يروا أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 11% يروا انه ذات أهمية متوسطة، و 2% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 2% يروا ان لا أهمية له.

كما يتضح أن 67% من افراد عينة الدراسة يروا أنه مهم بدرجة كبيرة جداً أن يكون قدوة حسنة للتلاميذ في تعاملة، و 20% يروا

أنه مهم بدرجة كبيرة، بينما 10% يروا انه مهـم بدرجـة متوسـطة، و 1% يروا انه مهم بدرجة قليلة، و 2% يروا ان لا أهمية له.

ايضاً وجد 33% من افراد العينة يروا أن إمتـداح السـلوك الإيجـابي لدى التلاميذ مهم بدرجة كبيرة جـداً، 30% يـروا أنـه مهـم بدرجـة كـبيرة، بينما 12% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 25% يروا أن لا أهمية له.

كذلك وجد 51% يروا أن إتخاذ معاقبة التلاميـذ وسـيلة تربويـة وليس هدفاً في ذاته مهم بدرجة كبيرة جداً، و 29% يروا انه مهـم بدرجـة كبيرة، بينما 18% يروا انه متوسط الاهمية، و 2% يروا أنه قليل الأهمية.

كما يتضح أن 79% من افراد العينة يروا أن الظهور بالمظهر اللائـق أمـام التلاميذ مهم بدرجة كبيرة جداً، و 15% يروا انه مهمة بدرجة كـبيرة، بينمـا 4% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 4% يـروا أنـه مهـم بدرجـة قليلـة، و 1% يروا أن لا أهمية له.

أما العبارة التي نصها: التمتع بالإتزان الإنفعالي والضبط العام لعواطفه ونظراته للآخرين وجد 59% من افراد العينة يروا انها مهمة بدرجة كـبيرة جداً، و 35% يروا انها مهمة بدرجة كبيرة، بينما 5% يروا ان درجة أهميتها متوسطة، و 1% يروا انها مهمة بدرجة قليلة.

يلاحظ كذلك أن 76% مـن افـراد العينـة يـروا ان امتلاك مهـارات تلقائيـة للتعامل مع المجتمـع المدرسـي بكـل مكونـاته (الإدارة-الـزملاء-التلاميـذ-أولياء الأمور) مهم بدرجة كبيرة جداً، و 20% يروا انه مهم بدرجة كـبيرة، بينما 3% يروا أنـه مهـم بدرجـة متوسـطة، و 1% يـروا أنـه مهـم بدرجـة قليلة.

كما يتضح ان 66% من افراد العينة يروا **ان** الصبر علـى تسـاؤلات التلاميـذ واستفسـاراتهم مهـم بدرجـة كـبيراً جـداً، و 25% يـروا أنـه مهـم بدرجة كبيرة، بينما 7% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 1% يروا انه مهم بدرجة قليلة، و 1% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 55% يروا ان إحترام آراء التلاميذ مهم بدرجة كبيرة جداً، و 35% يـروا انـه مهـم بدرجـة كـبيرة، بينمـا 7% يـروا انـه مهـم بدرجـة متوسطة، و 1% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 2% يروا ان لا أهمية له.

كما وجد 73% من افراد عينة الدراسة يروا أن الإنضباط في العمل والإلتزام بمواعيده مهم بدرجة كبيرة جـداً، و 22% يـروا انـه مهـم بدرجـة كبيرة، بينما 4% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 1% يروا أنه مهم بدرجة قليلة.

ايضاً وجد 72% من افراد العينة يـروا **ان** تقبـل(النقـد والتـوجيه)، من الموجه الفني بشكل إيجابي مهم بدرجة كبيراً جـداً، و 23% يـروا أنـه مهم بدرجة كبيرة، بينما 4% يروا انه مهمة بدرجـة متوسـطة، و 1% يـروا انه مهم بدرجة قليلة.

كما يلاحظ أن 59% من افراد العينة يروا **إن** السعي الدائم لتطوير قدراته من خلال القراءة الحرة مهم بدرجة كـبيراً جـداً، و 29% يـروا أنـه

مهم بدرجة كبيرة، بينما 9% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 2% يروا انه مهم بدرجة قليلة، و 1% يروا ان لا أهمية له.

كما يتضح أن 61% يروا أن التعرف على المستجدات في التربية وعلم النفس وتوظيفها في التدريس مهم بدرجة كبيرة، و 21% يـروا ان ترتيـب الأفكار هم بدرجة قليلة، بينما 14% يروا انـه مهمـة بدرجـة متوسـطة، و 3% يروا أنه مهم بدرجة قليلة، و 1% يروا ان ترتيب الأفكار لا أهمية له

كذلك وجـد 53% يـروا أن إعتبـار نفسـه وسـيطاً للمعرفـة وليـس مالكـاً للحقيقة مهم بدرجة كبيرة جداً، و 30% يروا انه مهم بدرجة كـبيرة، بينمـا 11% يروا انه متوسط الاهمية، و 4% يروا أنه مهم بدرجـة قليلـة، و 2% يروا أن لا أهمية له.

كما يتضح أن 53% من افراد العينة يروا أن الاتسام بـروح الدعابـة والمرح مهم بدرجة كبيرة جداً، و 32% يروا انه مهمة بدرجة كـبيرة، بينمـا 11% يروا انه مهم بدرجة متوسطة، و 4% يروا أن أنه مهم بدرجة قليلة.

أما العبارة التي نصها: الإعتزاز بالإنتماء للثقافة العربية الإسلامية وجد 70% من افراد العينة يروا انها مهمة بدرجة كـبيرة جـداً، و 2% يـروا انها مهمة بدرجة كبيرة، بينما 6% يروا انها مهمة بدرجـة متوسـطة، و 1% يروا انها مهمة بدرجة قليلة، و 1% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحـظ كـذلك أن 76% مـن افـراد العينـة يـروا ان إبـداء الإحـترام لإدارة المدرسة مهم بدرجة كبيرة جداً، و 17% يروا انه مهم بدرجة كبيرة، بينما 4% يروا أنه بدرجة متوسطة، و 2% يـروا أنـه مهـم بدرجـة قليلـة، و 1% يروا أن لا أهمية له.

ايضاً وجد 78% من افراد العينـة يـروا ان إحـترام (عـادات وتقاليـد وثقافة المجتمع) الذي يعمل فيه مهم بدرجة كبيراً جـداً، و 17% يـروا أنـه مهم بدرجة كبيرة، بينما 5% يروا انه مهمة بدرجة متوسطة.

جـدول رقـم (49): يوضـح الوسـط الحسـابي والانحـراف المعيـاري بالإضـافة إلـى درجـات الحريـة والقيمـة الاحتماليـة لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حـول الكفايـات الشخصية:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.تكوين شبكة علاقات إنسانية مع التلاميذ.	4.4	0.9	75	3	0.00
2.المشاركة في الأنشطة الإجتماعية التي تقام في المدرسة والحي أو القرية.	4.4	0.9	133	4	0.00
3.الإهتمام بمشاكل التلاميذ والسعي لحلها.	4.5	0.9	150	4	0.00
4.يكون قدوة حسنة للتلاميذ في تعاملة.	3.5	1	10	3	0.00
5. إمتداح السلوك الإيجابي لدى التلاميذ.	4.3	0.8	51	3	0.00

6. إتخاذ معاقبة التلاميذ وسيلة تربوية وليس هدفاً في ذاته.	4.9	0.7	224	4	0.00
7. الظهور بالمظهر اللائق أمام التلاميذ.	4.5	0.6	89	3	0.00
8. التمتع بالإتزان الإنفعالي والضبط العام لعواطفه ونظراته للآخرين	4.7	0.5	147	3	0.00
9. يمتلك مهارات تلقائية للتعامل مع المجتمع المدرسي بكل مكوناته (الإدارة-الزملاء-التلاميذ-أولياء الأمور)	4.5	0.8	152	4	0.00
10. الصبر على تساؤلات التلاميذ واستفساراتهم.	4.4	0.8	115	4	0.00
11. إحترام آراء التلاميذ.	4.7	0.6	113	3	0.00
12. الإنضباط في العمل والإلتزام بمواعيده.	4.7	0.6	129	3	0.00
13. تقبل(التنقد والتوجيه)، من الموجه الفني بشكل إيجابي.	4.4	0.8	120	4	0.00
14. السعي الدائم لتطوير قدراته من خلال القراءة الحرة.	4.4	0.9	118	4	0.00
15. التعرف على المستجدات في التربية وعلم النفس وتوظيفها في التدريس.	4.3	0.9	93	3	0.00
16. إعتبار نفسه وسيطاً للمعرفة وليس مالكاً للحقيقة.	4.3	0.8	59	4	0.00
17. الاتسام بروح الدعابة والمرح.	4.5	0.7	171	4	0.00
18. الإعتزاز بالإنتماء للثقافة العربية الإسلامية.	4.7	0.7	204	2	0.00
19. إبداء الإحترام لإدارة المدرسة.	4.7	0.5	92	2	0.00
20. إحترام (عادات وتقاليد وثقافة المجتمع) الذي يعمل فيه	4	1	91	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (49) أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يتراوح ما بين (0.5 –1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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: الكفايات الشخصية ذات أهمية كبيرة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموزجاً.

ما مدى الحاجة للتدريب على الكفايات التعليمية الاساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموزجاً؟ بالنسبة للكفايات الشخصية:

جدول رقم (50): يوضح التكرارات والنسب المئوية لإجابات أفراد عينة الدراسة حول مدى الحاجة للتدريب على الكفايات الشخصية:

العبارة	مدى الحاجة للدريب على الكفايات الشخصية				
	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	لا أهمية لها
1.تكوين شبكة علاقات إنسانية مع التلاميذ.	50 50%	27 27%	13 16%	4 4%	6 6%
2.المشاركة في الأنشطة الإجتماعية التي تقام في المدرسة والحي أو القرية.	51 51%	27 27%	18 18%	1 1%	3 3%
3.الإهتمام بمشاكل التلاميذ والسعي لحلها.	49 64%	27 27%	16 16%	2 2%	6 6%
4.يكون قدوة حسنة للتلاميذ في تعاملة.	50 50%	30 30%	10 10%	3 3%	7 7%
5. إمتداح السلوك الإيجابي لدى التلاميذ.	46 46%	25 25%	18 18%	5 5%	6 6%
6. إتخاذ معاقبة التلاميذ وسيلة تربوية وليس هدفاً في ذاته.	45 45 %	30 30%	14 14%	7 7%	4 4%
7. الظهور بالمظهر اللائق أمام التلاميذ.	53 53%	30 30%	10 10%	2 2%	5 5%
8. التمتع بالإتذان الإنفعالي والضبط العام لعواطفه ونظراته للآخرين	51 51%	26 26%	8 8%	8 8%	7 7%
9. يمتلك مهارات تلقائية للتعامل مع المجتمع المدرسي بكل مكوناته (الإدارة-الزملاء-التلاميذ-أولياء الأمور)	54 54%	28 28%	10 10%	2 2%	6 6%
10. الصبر على تساؤلات التلاميذ واستفساراتهم.	51 51%	28 28%	12 12%	4 4%	5 5%
11. إحترام آراء التلاميذ.	45 45%	34 34%	11 11%	2 2%	8 8%
12. الإنضباط في العمل والإلتزام بمواعيده.	59 59%	25 25%	8 8%	3 3%	5 5%

13. تقبل(النقد والتوجيه)، من الموجه الفني بشكل إيجابي.	53 53%	34 34%	6 6%	1 1%	6 6%
14. السعي الدائم لتطوير قمراته من خلال القراءة الحرة.	52 52%	27 27%	10 10%	6 6%	5 5%
15. التعرف على المستجدات في التربية وعلم النفس وتوظيفها في التدريس.	55 55%	25 25%	12 12%	4 4%	4 4%
16. إعتبار نفسه وسيطاً للمعرفة وليس مالكاً للحقيقة.	49 49%	28 28%	15 15%	3 3%	5 5%
17. الاتسام بروح الدعابة والمرح.	47 47%	25 25%	16 16%	8 8%	4 4%
18. الإعتزاز بالإنتماء للثقافة العربية الإسلامية.	54 54%	29 29%	8 8%	5 5%	4 4%
19. إبداء الإحترام لإدارة المدرسة.	49 49%	27 27%	12 12%	6 6%	6 6%
20. إحترام (عادات وتقاليد وثقافة المجتمع) الذي يعمل فيه	56 78%	23 17%	12 12%	4 4%	5 5%

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

من الجدول رقم (50): يلاحظ أن 50% من أفراد العينة يروا ان هناك حاجة بدرجة كبيرة لتكوين شبكة علاقات إنسانية مع التلاميذ مهم، و 27% يروا أن هناك حاجة كبيرة لتكوين شبكة علاقات إنسانية مع التلاميذ، بينما 16% يروا أن الحاجة لها متوسطة، و 4% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 6% يروا ان لا اهمية له.

يلاحظ كذلك أن 64% من أفراد العينة يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على الإهتمام بمشاكل التلاميذ والسعي لحلها، و 27% من افراد العينة يروا هناك حاجة كبيرة، بينما 16% يروا انها ذات حاجة متوسطة، و 2% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 6%يروا ان لا أهمية لها.

كما يتضح أن 50% من افراد عينة الدراسة يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على أن يكون قدوة حسنة للتلاميذ في تعاملة، و 30% يروا أن هناك حاجة كبيرة، بينما 10% يروا ان الحاجة لها متوسطة، و 3% يروا ان هناك حاجة قليلة، و 7% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 46% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على إمتداح السلوك الإيجابي لدى التلاميذ، 25% يروا أن الحاجة كبيرة، بينما 18% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 5% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 6% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 45% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً لإتخاذ معاقبة التلاميذ وسيلة تربوية وليس هدفاً في ذاته، و 30% يروا ان هناك حاجة كبيرة، بينما 14% يروا ان هناك حاجة متوسطة لإتخاذ معاقبة التلاميذ وسيلة تربوية وليس هدفاً في ذاته، و 7% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 4% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 53% من افراد العينة يروا أن الحاجـة للتـدريب علـى الظهور بالمظهر اللائق أمام التلاميذ كبيرة جـداً، و 30% يـروا ان الحاجـة كبيرة للتدريب، بينما 10% يروا ان هناك حاجة متوسطة، و 2% يــروا أن هناك حاجة بدرجة قليلة، و 5% يروا أن لا اهمية لها.

أما العبارة التي نصها: التمتع بالإتزان الإنفعالي والضبط العام لعواطفه ونظراته للآخرين وجد 51% مـن افـراد العينـة يـروا ان الحاجـة للتـدريب كبيرة جـداً، و 26% يـروا ان الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينمـا 8% يـروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 8% يروا ان الحاجـة للتـدريب قليلـة، و 7% يروا أن لا أهمية لها.

يلاحظ كذلك أن 54% من افراد العينة يروا أن الحاجـة كـبيرة جـداً للتدريب على يمتلك مهارات تلقائية للتعامل مع المجتمـع المدرسـي بكـل مكوناته (الإدارة-الزملاء-التلاميذ-أولياء الأمور)، و 28% من افـراد العينـة يـروا أن الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينمـا 10% يـروا أن الحاجـة للتـدريب متوسطة، و 2% يروا ان الحاجة للتدريب قليلة، و 6% يرو ان لا حاجة لها.

كما يتضح ان 51% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كـبيراً جـداً للتدريب على الصبر على تسـاؤلات التلاميـذ واستفسـاراتهم، بينمـا 28% يروا أن هناك حاجة كـبيرة للتـدريب علـى الصـبر علـى تسـاؤلات التلاميـذ واستفسـاراتهم، و 12% يـروا ان هنـاك حاجـة متوسـطة، و 4% يـروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 5% يروا أن لا أهمية لها.

ايضـاً وجـد 45% يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً للتـدريب علـى إحترام آراء التلاميذ، و 34% يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، و 11% يـروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 2% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينمـا 8% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 59% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتـدريب علـى الإنضـباط في العمل والإلتزام بمواعيـده، و 25% يـروا ان الحاجـة للتـدريب كـبيرة، بينما 8% يروا ان الحاجة للتدريب علـى الانضـباط متوسـطة، و 3% يـروا أن الحاجة للتدريب قليلة، و 5% يروا أن لا أهمية لها.

كذلك وجد 53% يروا أن هناك حاجة كبيرة جداً لتقبل(النقد والتوجيه)، من الموجه الفني بشكل إيجابي، و 34% يروا ان هناك حاجة كبيرة، بينمـا 6% يروا ان هناك حاجة متوسطة، و 1% يروا أن هناك حاجة قليلة، و 6% يروا أنه لا أهمية لها.

كما يتضح أن 52% مـن افـراد العينـة يـروا أن الحاجـة كـبيرة جـداً للتدريب على السعي الدائم لتطـوير قـدراته مـن خلال القـراءة الحـرة، و 27% يــروا ان الحاجــة لهــا كــبيرة، بينمــا 10% يــروا ان هنــاك حاجــة متوسطة، و 6% يروا أن هناك حاجة لكن بدرجة قليلـة، و 5% يـروا أنـه لا أهمية لها.

ايضاً وجد 55% من افراد االعينة يـروا ان هنـاك حاجـة كـبيرة جـداً للتعـرف علـى المسـتجدات فـي التربيـة وعلـم النفـس وتوظيفهـا فـي التدريس، و 25% يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، و 12% يروا ان الحاجة

للتدريب متوسطة، و 4% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 4% يروا أن لا أهمية لها.

كما يتضح ان 51% من افراد العينة يروا ان هناك حاجة كبيراً جداً للتدريب على إعتبار نفسه وسيطاً للمعرفة وليس مالكاً للحقيقة، بينما 28% يروا أن هناك حاجة كبيرة للتدريب على إعتبار نفسه وسيطاً للمعرفة وليس مالكاً للحقيقة، و 15% يروا ان هناك حاجة متوسطة، و 3% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 5% يروا أن لا أهمية لها.

ايضاً وجد 47% يروا ان هناك حاجة كبيرة جداً للتدريب على الاتسام بروح الدعابة والمرح، و 25% يروا أن الحاجة للتدريب كبيرة، و 16% يروا ان الحاجة للتدريب متوسطة، و 8% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، بينما 4% يروا أن لا أهمية لها.

كما وجد 54% يروا أن الحاجة كبيرة جداً للتدريب على الإعتزاز بالإنتماء للثقافة العربية الإسلامية، و 29% يروا ان الحاجة للتدريب كبيرة، بينما 8% يروا ان الحاجة للتدريب على الانضباط متوسطة، و 5% يروا أن الحاجة للتدريب قليلة، و 4% يروا أن لا أهمية لها.

جدول رقم (51): يوضح الوسط الحسابي والانحراف المعياري بالإضافة إلى درجات الحرية والقيمة الاحتمالية لاختبار مربع كآي لإجابات أفراد عينة الدراسة حول الكفايات الشخصية:

العبارة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة مربع كآي	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
1.تكوين شبكة علاقات إنسانية مع التلاميذ.	4.2	0.9	83	4	0.00
2.المشاركة في الأنشطة الإجتماعية التي تقام في المدرسة والحي أو القرية.	4	1	71	4	0.00
3.الإهتمام بمشاكل التلاميذ والسعي لحلها.	4	1	78	4	0.00
4.يكون قدوة حسنة للتلاميذ في تعاملة.	4	1	56	4	0.00
5. إمتداح السلوك الإيجابي لدى التلاميذ.	4	1	59	4	0.00
6. إتخاذ معاقبة التلاميذ وسيلة تربوية وليس هدفاً في ذاته.	4.2	1	92	4	0.00
7. الظهور بالمظهر اللائق أمام التلاميذ.	4	1	73	4	0.00
8. التمتع بالإتزان الإنفعالي والضبط العام لعواطفه ونظراته للآخرين	4	1	92	4	0.00
9. يمتلك مهارات تلقائية للتعامل مع المجتمع المدرسي بكل مكوناته (الإدارة-الزملاء-التلاميذ-أولياء الأمور)	4	1	79	4	0.00
10. الصبر على تساؤلات التلاميذ واستفساراتهم.	4	1	69	4	0.00

11. إحترام آراء التلاميذ.	4	1	110	4	0.00
12. الإنضباط في العمل والإلتزام بمواعيده.	4	1	102	4	0.00
13. تقبل(التنقد والتوجيه)، من الموجه الفني بشكل إيجابي.	4	1	98	4	0.00
14. السعي الدائم لتطوير قدراته من خلال القراءة الحرة.	4	1	72	4	0.00
15. التعرف على المستجدات في التربية وعلم النفس وتوظيفها في التدريس.	4	1	59	4	0.00
16. إعتبار نفسه وسيطاً للمعرفة وليس مالكاً للحقيقة.	4	1	93	4	0.00
17. الاتسام بروح الدعابة والمرح.	4	1	65	4	0.00
18. الإعتزاز بالإنتماء للثقافة العربية الإسلامية.	4	1	90	4	0.00
19. إبداء الإحترام لإدارة المدرسة.	4	1	67	4	0.00
20. إحترام (عادات وتقاليد وثقافة المجتمع) الذى يعمل فيه	4	1	93	4	0.00

المصدر: إعداد الباحث من بيانات الإستبانة، 2015 م

يلاحظ من الجدول رقم (51) أن الوسط الحسابي لجميع العبارات أكبر من الوسط الحسابي الفرضي (3) وهذا يشير إلى أن إجابات المبحوثين نحو هذه العبارات تسير في الاتجاه الإيجابي أي موافقتهم عليها.

أما الانحراف المعياري لهذه العبارات يساوي (1) وهذا يشير إلى تجانس إجابات المبحوثين.

بالنظر إلى القيمة الاحتمالية 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: الحاجة للتدريب على الكفايات الشخصية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي كبيرة، في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثة في ولاية غرب كردفان – محلية النهود أنموزجاً.

من خلال النظر الى عبارات المحور الثالث: نجد ان المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة لكل عبارات المحور تنحصر بين المتوسط (4) والمتوسط (4.2) وهذا يؤكد ان جميع مجالات هذا المحور تقع بين المهمة والمهمة جداً، والحاجة للتدريب عليها بين الكبيرة والكبيرة جداً.

والواضح من نتائج التحليل ان جميع عبارات المحور الثالث مهمة جداً للمعلم وان الحاجة ماسة للتدريب عليها.

ثانياً: إجابات أسئلة المقابلة:

قام الباحث بمقابلة مجموعة من خبراء التربية والتعليم ملحق رقم (10) ووجه إليهم أسئلة مباشرة ملحق رقم (6) وكانت الإجابة على النحو التالي:

الإجابة المتعلقة بالسؤال الثالث من أسئلة الدراسة والأول من أسئلة المقابلة:

(ما الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساس في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؟).

أكد جميع الخبراء أن معلم اللغة العربية الحلقة الثانية لابد أن يكون في درجة عالية من التأهيل الأكاديمي والتخصص في مادته ويجيد اللغة العربية من الناحية اللغوية للمادة، ولابد أن يخطط لمادته لمعالجة أماكن الضعف والقوة لتلاميذه ووضع زمن محدد لإكمال مادته قبل إنتهاء العام الدراسي، والخطة والتحضير هما كالتوأمان لا يفارق الأول الثاني. أما إجابات الخبراء عن الكفايات العلمية التخصص (الأكاديمية واللغوية) التي يحتاجها معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، يؤكد الخبراء أنها تجعل من المعلم المتخصص في اللغة العربية مؤهلاً أكاديمياً متقناً لمادة التخصص ومتابعة ما يستجد في مجال التخصص وما يستجد في المجالات التربوية فيكتسب حصيلة ثقافية متنوعة، ويضيف الخبراء التمكن من إستخدام الانترنت والحاسوب للإثراء الثقافي، والإطلاع على النشرات التربوية لترسخ الأداء، والإهتمام بالمشاركة في ورش العمل التعليمية، وأن يكون متمكناً من مادته التدريسية والتقنيات المتطورة، وإكتساب المهارات وتطبيقها المتمثلة في الإعداد العلمي لمعلم اللغة العربية أن يكون ملماً إلماماً تاماً بكل فروع اللغة العربية، فهماً لمعانيها مستوعباً لمحتواها.

وأن يكون مؤهلاً أكاديمياً يمكنه من ممارسة مهنة التعليم لضرورة تنمية الكفاءة العلمية أثناء الخدمة، فعلى المعلم أن يحرص على القراءة والإطلاع والإجتهاد قراءة ومطالعة وتعليقاً وحفظاً وبحثاً، فلا يتطور المنهج بدون تطوير المعلم، ولا يمكن تطويره مهنياً بدون تطويره الشخصي، وبعد تطوير إعداد المعلم من أكثر ميادين التربية دعوة للإصلاح باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية.

وأكد اغلب الخبراء أن المعلم لابد أن يكون مثقفاً في غير تخصصه وأن يمتلك وسائل المعرفة العلمية وفي مقدمتها الحاسوب لمعالجة حل المشكلات.

ويرى بعض الخبراء أن العوامل الأساسية في زيـادة كفـاءة المعلـم رغبة في التعليم باستمرار على مستوى عالٍ مـن الكفـاءة، وهـذا يتطلـب تجديد معارفه ومهاراته باستمرار والمعـارف والخـبرات فـي عصـرنا هـذا بضاعة مستهلكة، ومن الكفايات العلمية المهمة التي يحتاجها معلـم اللغـة العربية كما يراها الخبراء هي:

1. أن يحسن الإفادة من المصادر والمراجع العربية.
2. أن يتابع الإتجاهات الحديثة في اللغة العربية وأصولها.
3. أن يتعرف على نظريات التعلم والتعليم وطرق إستخدامها في تدريس اللغة العربية.
4. أن يتابع التسلسل المنطقي والتدرج في الصعوبة في طرح المادة.
5. أن يحقــق الأهــداف التعليميــة للغــة العربيــة المعرفيــة والوجدانيــة والمهارية.
6. أن يوجه المتعلمين نحو التعلم الذاتي والأنشطة اللأصفية والإطلاع.
7. أن يستخدم الأمثلة والتشبيهات والخبرة الذاتية في تدريسه.

أما إجابات الخبراء عن الكفايات المهنية التي يحتاجها معلمي اللغـة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساس، أكد بعض الخبراء أنهـا هـي التي تجعل المعلم قادراً على تحضير الدرس والتخطيط للـدرس وصـياغة أهداف الدرس بطريقـة سـلوكية وتصـنيف هـذه الأهـداف فـي المجـالات المعرفية والوجدانية والحسية الحركية وتحديد الخـبرات اللازمـة لتحقيـق أهداف الدرس وتحديد الوسائل التعليمية المرتبطة بالـدرس ويـا حبـذا لـو كانت هذه الوسائل من مصادر البيئة المحليـة مـع اختيـار وسـائل التقـويم المناسـبة.ويضـيف الخـبراء أيضـاً القـدرة علـى حـل المشـكلات بـالطرق العلمية، وإتقان مهارات التدريس وإثارة الدافعيـة والتشـويق مـع مراعـاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

كما يرى الخبراء أن الكفايات المهنية للمعلم أهمها:

1/ **كفايات التدريب:** ثبت أن التدريب المستمر يؤدي إلى تطوير كفاءة المعلم العلمية والتربوية ويسهم في رفع مستوى أداء معلم اللغة العربيــة وزيادة قـدرته علـى التجويـد والإطلاع والابتكـار ويعـزز خـبراته ويطورهـا، فالبرامج التدريبية يجب أن تكون ملئية ومرتبطة بـالواقع والممارسـة وأن تعالج المشاكل التي تواجه المعلمين داخل الفصول، ويجب أن تشمل كـل العاملين في مجـال التربيـة والتعليـم خاصـة معلمـي الأريـاف والمنـاطق النائية والكوادر الإدارية والعاملين في التخطيط وإعداد المناهج والتقويم.

2/ **كفايات الإلمام بطرق التدريس:** لم يتمكن المعلم من التدريس الفعال لمادته إلا مـن خلال مثلـث التفاعـل: المـادة التعليميـة، والمتعلـم، والمعلم.

ويؤكد أحد الخبراء أن التدريس الجيد يتحقـق بمعرفـة المعلـم بطـرق التدريس التي تثير التفكير وتجذب الإنتباه وتشوق التلاميذ إلى الدرس.

3/ـ كفايات الإعداد الجيد للمادة التعليمية "التخطيط للـدرس":
المعلم الفعال هو الذي يخطط لدرسه تخطيطاً سليماً ويعده إعـداداً جيـد ويتأكد من معلوماته بالرجوع للمصادر والمراجع، ويُعد الوسـيلة ويختبرهـا قبل الشروع في الدرس، وأن يتعرف على الأهداف العامة والخاصة للغــة العربية وتعمل هذه الأهـداف إلـى إثـارة الدافعيـة لـدى المعلـم والمتعلـم فالتخطيط للدروس اليومية هـو عمليـة عقليـة منظمـة هـادفه تـؤدي إلـى وضع خطة مفصـلة للـدرس يتـم إعـدادها قبـل التـدريس بـوقت مناسـب وتشمل خطة الدرس:

- تعين حدود المادة المراد تدريسها – ترتيب الحقائق والمعلومـات- رسـم طريقة محددة لتوصيل المعلومات لأذهان الطلاب بالشكل الذي يتناســب مع قدراتهم العقلية والجسمية.

ويرى الخبراء أن هنالك معلومات تكتب في بداية كل خطة وهي:

1. أسم الفصل، الصف الدراسي، التاريـخ، زمـن الحصـة، مكـان تـدريس الحصة، وترتيب الحصة في الجدول الدراسي.
2. موضوع الوحدة الدراسية.
3. موضوع الدرس، ويجب أن يكون تحضير الدرس مفصلاً تفصيلاً دقيقــاً يوضح كل الخطوات بالاضافة لمراعاة الزمن الذي يقضيه المعلم في كــل خطوة مع إبراز الأنشطة المصاحبة.

كما إقترح بعض الخبراء خطة لتحضير الدرس تشمل الآتي:

التاريخ/ الفصل/ الزمن/ زمن الحصة/ مكان الحصة.

- موضوع الوحدة:.....
- موضوع الدرس:.....
-الأدوات والوسائل التعليمية:.....

خطوات سير الدرس موضحة في الجدول رقم (52) كالآتي:

نشاط المعلم	الزمن بالدقائق	نشاط الطلاب
التمهيد	3	الإستماع والمشاركة
شرح المفاهيم	10	المشاركة في شرح المفاهيم
عرض الوسيلة	10	النظر للوسيلة والإجابة على الأسئلة
الملخص	10	مشاركة التلاميذ في الملخص
تقويم الدرس	3	الإجابة عن الأسئلة المطروحة
الواجبات المنزلية	2	تحديدها على الكتاب أو كتابتها من السبورة
ملاحظات عامة	2	ـــ
مجموع دقائق الحصة	40 دقيقة	ـــ

المصدر: تم تصميمه من قبل إجابات الخبراء

أما من ناحية إدارة وضبط الصف يرى الخـبراء أن المعلـم عليـه أن يتفاعل مع التلاميـذ مـن خلال المناقشـات وإسـتخدام الوسـائل التعليميـة وبالتالي تقع على عاتقه مهمة تنظيم مناخ إجتماعي ونفسي ملائــم داخــل

الصف، يشعر التلاميذ بالطمأنينة والأمن مما يساعدهم على زيادة الإنتباه والتركيز، لذلك ينبقي على المعلم أن يعامل تلاميذه برفق ولين وأن يكون عطوفاً وشفوقاً، وأن يساوي بين التلاميذ في المعاملة بألاّ يتحيز لفئة معينة حتى يشعر بعضهم بالظلم، وأن ينشئ المعلم علاقة طيبة مع تلاميذ فيما بينهم، وأن تكون مشاركتهم في الحصة مضبوطة.

وعلى المعلم أن يتجنب الغضب والإنفعال في بعض المواقف التعليمية من السلوك غير السوي وأن يعرف المعلم متى يعاقب تلميذه وكيف؟ وأن يكون واعياً وباحثاً إذا كانت هناك مخالفات جماعية أو فردية، فعليه إتباع الحكمة في ذلك.

أما من ناحية التقويم يرى الخبراء أن التقويم يقوم على ثلاثة محاور:

1. تجميع المعلومات الدقيقة والصحيحة عن أداء التلاميذ ويسمى بالقياس.
2. تحليل هذه المعلومات للتعرف على أوجه الضعف والإختلاف وهذا يسمى تشخيصي.
3. علاج جوانب الضعف وتدعيم جوانب القوة وهذا يسمى بالعلاجي.

ويضيف الخبراء أن التقويم يقوم على محاور هي: التلميذ أو المتعلم، والمعلم، والمنهج، والبيئة التعليمية.

ومن الكفايات التي يحتاجها معلمو اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي كما يرى الخبراء الكفايات الشخصية للمعلم، وهذه ترتبط بصفات المعلم الشخصية فمعلم اللغة لابد أن يكون إتجاهات إيجابية نحو مهنة التدريس بمعنى أن يكون هاوياً لمهنة التدريس وله القدرة على تطوير مهاراته الذاتية ويتمتع بخلق وسمعة طيبة مستعداً للقيادة والمبادرة والإبتكار، وله القدرة على القراءة والإطلاع، وإمتلاك قدرات عالية من الأداء، إحسان التصرف على حاجات التلاميذ ومشكلاتهم، الصبر، الأناه، السلامة من العيوب والعاهات، وقوة التحمل، العطف واللين، البشاشة مع الحزم، وأن يكون قدوة للتلاميذ في مظهره الجميل وملابسه وترتيبه، كل ذلك ينعكس على التلاميذ.

والمعلم صاحب رسالة يستشعر بعظمتها ويؤمن بأهميتها، ولا يضن على أدائها بغالٍ ولا رخيص.

- إجابة السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والثاني من أسئلة المقابلة:

(ما واقع تدريب معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بولاية غرب كردفان – محلية النهود أنوزجاً؟).

أكد جميع الخبراء الذين تمت مقابلتهم بأن معظم معلمي اللغة العربية في ولاية غرب كردفان غير مدربين، وهنالك ضرورة ملحة لتدريب هؤلاء المعلمين في دورات متقدمة في مجال اللغة العربية وطرق تدريسها.

فيما أجمع الخبراء التربويين على عدم إكتساب المعلمين بولاية غرب كردفان للكفايات المهنية من تخطيط وتنفيذ وضبط وإدارة الصف وتقويم أثناء الإعداد المهني لهم في كليات التربية السودانية. كما أكد الخبراء أن المعلمين في ولاية غرب كردفان عامة ومحلية النهود بصفة خاصة يحتاجون لدورات تدريبية للإلمام والتطبيق للكفايات التعليمية الأساسية التي تتمثل في الكفايات العلمية (التخصص، والكفايات المهنية والشخصية) والإستفادة من المعلمين ذوي الخبرات الطويلة في تدريب المعلمين حتى يحقق التدريب أهدافه.

إن واقع معلم اللغة العربية في ولاية غرب كردفان كما ذكر الخبراء في مجال معرفة اللغة العربية وخصائصها: فإن واقعهم الآن يحتاج إلى وقفه قوية لإعادة اللغة إلى مسيرتها الأولى في المناهج السودانية، فاغلبية المعلمين خاصة في الحلقة الثانية والتي عرفت في مرحلة الأساس بأنها الحلقة التي تضم الصفوف الرابع والخامس والسادس معرفتهم باللغة العربية ضئيلة إلا بقدر ما يمكن المعلم من تدريس المنهج المقرر في هذه الحلقة، أما من ناحية إتقان مهارات اللغة: ففاقد الشئ لا يعطيه فإذا كان حال المعلم هكذا فم ن باب أولى أن يقل الإتقان ف ي المهارات اللغوية " الاستماع- التحدث- القراءة- الكتابة" وهذه واحدة من أسباب تدني التعليم في المرحلة، أما من ناحية إتقان قواعد النحو: قواعد النحو أصبحت هاجز يؤرق المعلمين إذ انطبع لدى العديد منهم أن هذه القواعد صعبة لذا كان الإهتمام بها قليلاً وبسبب إهمالها ضاعت معها القواعد الإملائية وأنعدمت معها مهارة تحبيب اللغة العربية للتلاميذ إلاَّ ما كان من حب التلاميذ للأدب والأناشيد التي حببها اللحن.

كما أكد الخبراء التربويين أن التدريب ضعف وقللت جرعته بالتأهيل التربوي والتأهيل التربوي قللت جرعته بالتدريب الإسعافي، وصار أنماط متباينة لا تروي متعطش. ثم جاءت الخدمة الوطنية لتنهي ما تبقى فاشتبك المعلم والطالب. فالقول أن القرآن له أسلوبه فاللغة تابعة له وعليه يجب الآتي كما أشار الخبراء:

1. تحرير الساحة التربوية من النزوات الإدارية والسياسية التي تخدم فئة وتهمل مجتمع.

2. تعيين من له رغبة في أن يكون معلماً، فالمعلم المطبوع خير من المصنوع ألف مرة.

3. يجب أن يكون تدريب المعلمين في الجوانب الآتية: (الجانب المهني، والجانب الثقافي المنطقة والبيئة، والجانب الفني، والجانب الإجتماعي).

وأخيراً يوصى الخبراء بأنه لابد من إعادة تدريب معلم اللغة العربية الحلقة الثانية في كل فترة زمنية محددة ليستوعب المستجدات في طرق التدريس الحديثة.

- إجابة السؤال الخامس من أسئلة الدراسة والثالث من أسئلة المقابلة:

(ما نواحي القوة ونواحي الضعف من إمتلاك الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساس في البرنامج المطبق حالياً بولاية غرب كردفان- محلية النهود أنموذجاً؟)

لكي نعرف نواحي القوة ونواحي الضعف في إمتلاك الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي كما يرى الخبراء لابد أن نستعرض أنواع البرامج المطبقة حالياً في التدريب وأهداف هذه البرامج ومحتوياتها وطرق تنفيذها ومدة تنفيذها ومن ثم يمكن أن نعرف نواحي القوة ونواحي الضعف:

1. برنامج تدريب كليات التربية: فقد دابت كليات التربية بشقيها الأساسي والعام على حشو الدارسين بالمدة الأكاديمية النظرية ثم تخرج المعلم دون أن يجد التدريب الكافي لتطبيق نظريات طرق التدريس فيصطدم المعلم بواقع المنهج فتظهر نقاط الضعف في نظام هذه الكلبات، ورغم ذلك فإنها تخرج معلم مؤهل لكنه يحتاج إلى تدريب.

2. برنامج كليات التربية بجامعة السودان المفتوحة: وحقيقة المناهج الخاصة بالتربية في هذه الجامعة ثرة جداً وتكاد تكون مراجع في كل المواد. إلا أن الدراسة المفتوحة وعدم وجود دراسة منتظمة يشرف عليها أساتذة بمحاضرات وتوقيت زمني محدد جعل هذا البرنامج يعطي مجرد شهادات جامعية لا تعادل حصيلة المتخرج العلمية والتأهيلية.

3. برنامج التدريب الإسعافي وهو متعدد الأهداف ومتنوع ففيه فترات تدريبية لمدربين لجميع مواد مرحلة التعليم الأساسي مما فيهم اللغة العربية، وفيه دورات للإدارات والتوجيه ومعلمي الإدارات المتخصصة مثل " إدارة التعليم قبل المدرسي وتعليم الأطفال والشباب خارج المدرسة وتعليم الكبار ومحو الأمية...الخ". فهي رغم أنها جرعات يستفيد منها الدارسون فائدة عظيمة إلاَّ أن فتراتها لا تتجاوز العشرة أيام أو الخمسة عشر يوماً... وهذه الفترات لا شك أنها لا تكفي لتدريب المعلمين في المجالات المختلفة.

أكد بعض جميع الخبراء الذين تمت مقابلتهم بأن المعلمين في ولاية غرب كردفان ما زالوا في حاجة إلى تدريبهم على الكفايات التعليمية الأساسية برغم من تخرج بعضهم من كليات التربية وأن أدائهم سيكون فعالاً إذا إستخدم طرق تدريس تناسب المحتوى، وإستعان بالوسائل التعليمية، وإذا أجتهد في تحقيق النمو المهني ذاتياً.

يرى الخبراء أن أمر التدريب أوكل إلى المحليات في الولايات ولكل محلية حق تبني البرنامج التدريبي الذي تراه مناسباً وتقوم بتمويله.

وأما أبرز المشكلات التي تواجه التدريب كما يرى بعض الخبراء أن أمر التدريب لم يؤكل إلى إدارة التدريب بالوزارة لمعرفة الإحتياجات الحقيقية للمعلمين.

ورأى بعض الخبراء أن ليس للمحليات برنامج تدريبي ممنهج بل يقوم على بعض (التعينات) التي ترسلها الوزارة الإتحادية إلى الولايات ليتم التدريب عليها ولكنها ليست كافية ولا تمثل حل حقيقي لمشكلة

التدريب في الولايات ولذلك لابد من إعادة التدريب إلى الوزارة الإتحاديــة ويكون برنامجـاً قوميـاً وشـاملاً لكـل المعليـن. ويـرى البعـض الآخـر مـن الخبراء أنه لا يوجد برنامج تدريبي في ولاية غرب كردفـان بـل عبـارة عـن جرعة بسيطة لا تخدم اللغة العربية وليس له محتوى واضح يتـم بواسـطة الولاية- إدارة التدريب بالوزارة – ثم المحلية- إدارة التدريب بالمحلية.

ومن أهم مشكلات التدريب في ولاية غرب كردفان كمـا رأي بعـض الخبراء:

1. الإفتقار إلى رؤية واضحة.
2. ضعف قدرات المعلمين أولاً.
3. عدم وضوح برنامج التدريب، والمقرر ضعيف ، والمعلم ليس متدرباً.
4. عدم الإهتمام باللغة العربية حتى من جانب الدولة.
5. عدم وجود الجمعيات الأدبية.
6. عدم توفر وسائل التعليم في القنوات الفضائية.
7. ضعف التمويل.
8. مشكلة عدم معرفة بعض المتـدريب للإحتياجـات التدريبيـة وللكفايـات التعليمية الأساسية المذكورة في الدراسة.
9. ضعف قنوات التواصل مـع المحليـات الأخـرى للإسـتفادة مـن خـبرات بعضهم البعض.
10. عدم وجود ثقافة تدريب في الولاية.
11. اختيار الوقت الغير مناسب لتدريب المعلمين.
12. عدم وجود المكتبات وقلة المراجع.
13. كثير من المعلمين في ولاية غرب كردفان – محليـة النهـود يفتقـرون إلى الكفايات الواردة في الدراسة.
14. الضغوط المعيشية والاقتصادية على المعلمين.

وأخيراً يرى الخبراء أن معلم اللغة العربية يقوى ويضعف حسن نوع البرنامج إذا كان البرنامج مدروس بطريقة علمية ومطبق حسب الأســس التي تجعله برنامجاً ناجحاً لذلك معلم اللغة العربية لا قوة لـه فهـو مسـير ببرنامج لـم يشـارك فـي وضـعه وعليـه تـأديته بالطريقـة الـتي كلـف بهـا. والتـدريب إلـى الآن فـي ولايـة غـرب كردفـان شـكلي جـداً والمتـدرب استفادته 45% فقط منه ولكن الرجوع إلى معاهد التدريب أثنـاء الخدمـة أفيد وتحقق فاعليـة ملموسـة للمتـدرب ولتـدريب وتطـوير معلمـي اللغـة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بولاية غرب كردفـان علـى الكفايات التعليمية الأساسية يوصى ويقترح الخبراء الآتي:

1. من الضروري تكثيف التدريب في (الإملاء وقواعدها وأنواعها- والتعـبير والنحو، ومتابعة تصحيح الأخطاء، وتشـجيع التلاميـذ علـى النطـق الصـحيح

واختيار أساليب القياس والتقويم المناسب والوسائل والطرق المتعددة وغيرها).

2. تدريب معلمي اللغة العربية من القرآن الكريم وتجويده وهذا يساعدهم على نطق الحرف وإخراجه صحيحاً من المخرج ويزين اللغة العربية.

3. تصميم برامج مهنية تعليمية تستوعب معلمي اللغة العربية بمشاربهم المختلفة.

4. أي تدريب يجب أن يصاحبه مقرر اللغة العربية في الحلقة الثانية ويدرس الكتاب أثناء التدريب كحصص معاينة تفيد كل الحاضرين من معلمي اللغة العربية وخاصة الموجهين ومدراء المدارس.

5. تصميم دورات تدريبية يتمكن فيها المعلمون من تحليل وتقويم الكتب المقررة في الحلقة الثانية (المنهل- المورد- الينبوع).

6. أن يكون الهدف من هذه الدورات تزويد المعلم بالقدر المعقول من المعارف والمفاهيم التي تمكنه من التعامل مع مضامين الكتب المقررة.

7. أن تكون مدة هذه الدورات لا تقل عن شهر مع مراعاة الوفاء باحتياجات المعلمين خلال هذه الفترة.

8. العمل على إرجاع نظام المعاهد لاعداد المعلمين وقيام مراكز التدريب المزودة بالمدارس النموذجية للتدريب العملي... ونظام التدريب التتابعي أو التأهيل التربوي وتفعيل نظام دبلوم التربية فوق البكلاريوس.

- إجابة السؤال السادس من أسئلة الدراسة والرابع من أسئلة المقابلة:

(ما البرنامج التدريبي الذي يمكن تصميمه لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بولاية غرب كردفان- محلية النهود النموذجاً؟).

إعتمد الباحث على نتائج الاستبانة التي على ضوئها حددت الكفايات المهمة التي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساس والحاجة للتدريب عليها، وبعد ملاحظات الباحث للمعلمين داخل الفصول والتي بينت أن بعض الكفايات التعليمية الأساسية كان مستوى الأداء ضعيفاً تكاد تكون منعدمة وأخرى منعدمة تماماً.

وكذلك إعتمد الباحث على إجابات خبراء التربية والتعليم في أسئلة المقابلة وكلهم أكدوا أن معلم اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة الأساس يحتاج إلى برنامج تدريبي ليدرب عليه ليزيد من كفاءته الأدائية، كما وجد الباحث أن أغلب الكفايات في أدوات الدراسة قد تساوت في مدى الأهمية ومدى الحاجة للتدريب عليها الأمر الذي حدا بالباحث إلى القيام بتصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية التي كانت مهمة والحاجة للتدريب عليها كبيرة. ويوصي الباحث بتطبيقه

من قبل الجهات المسئولة عن تدريب المعلمين في ولايـة غـرب كردفـان لقياس فاعليته.

الفصل الخامس

الخاتمة- أهم النتائج- البرنامج التدريبي المقترح - التوصيات- المقترحات-

الفصل الخامس

الخاتمة- أهم النتائج- البرنامج التدريبي المقترح - التوصيات- المقترحات

الخاتمة:

يحتوي هذا الفصل على ملخص عام للدراسة وأهم النتائج التي توصل إليها الباحث من خلال الدراسة، كما يحتوي على التوصيات التي يأمل الباحث أن تفيد إدارات التدريب والقائمين على أمر تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وأيضاً يحتوي على مقترحات لدراسات وبحوث مستقبلية، وتصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمى اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بولاية غرب كردفان محلية النهود أنموذجاً ويمكن أن يعمم هذا البرنامج على جميع أنحاء السودان.

تكونت هذه الدراسة من خمسة فصول رئيسه هي: الفصل الأول: الإطار العام للبحث إشتمل على مقدمة الدراسة ومشكلتها وأهميتها وأهدافها وأسئلتها وحدودها وتعريف مصطلحاتها.

الفصل الثاني: وقد قسم إلى جزئين: أولاً الإطار النظري، وثانياً: الدراسات السابقة، وقد تكون الجزء الأول من أربعة مباحث: المبحث الأول تحدث عن ولاية غرب كردفان بصفه عامة ومحلية النهود بصفة خاصة من حيث النشأة والموقع والمساحة وعدد السكان، والنواحي الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية، ومحليات الولاية ونبذة تاريخية عن محلية النهود (بيئةالدراسة)، والتعليم في محلية النهود، والمبحث الثاني تناول التعليم الأساسي من حيث مفهومه، وأهدافه، وخصائصه، ومبادئه، ومتطلباته، وفلسفته، والتعليم الأساسي في السودان أهدافه وتطوره، والحلقة الثانية لمرحلة التعليم الأساسي ومنهجها والخطة الدراسية، ومكوناتها وطرق تدريسها ومنهج اللغة العربية الحلقة الثانية، وفروع اللغة العربية الحلقة الثانية، والمبحث الثالث: تناول تطوير وتدريب معلم اللغة العربية أثناء الخدمة، وأخيراً المبحث الرابع: تناول الكفايات التعليمية الأساسية لتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

والجزء الثاني يمثل الدراسات السابقة وقد قسمت إلى ثلاثة أقسام وهي الدراسات المحلية والدراسات العربية والدراسات الأجنبية.

الفصل الثالث: إشتمل على إجراءات البحث والدراسة الميدانية، مقدمة الفصل، ومنهج الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأدواته من حيث (الوصف والصدق والثبات)، كما اشتمل على متغيرات الدراسة وخطوات تطبيقها وأخيراً الأساليب الاحصائية المستخدمة فيها.

وإشتمل الفصل الرابع على التحليل الإحصائي ومناقشة الأسئلة، أما الفصل الخامس فقد إشتمل على الخاتمة وأهم النتائج والتوصيات والمقترحات لدراسات مستقبلية قدمتها الدراسة، وتصميم البرنامج التدريبي المقترح المبني على الكفايات لتطوير معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان محلية النهود أنموذجاً.

نتائج الدراسة:

من أهم النتائج التي توصل إليها الباحث منها:

1. أثبتت الدراسة بأن الكفايات التعليمية الأساسية ذات أهمية كبيرة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان – محلية النهود.
2. أثبتت الدراسة بأن الحاجة للتدريب على الكفايات التعليمية الأساسية كبيرة لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بولاية غرب كردفان – محلية النهود.
3. أكد المبحوثين بأن الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية تتمثل في الكفايات اللغوية، والكفايات المهنية، والشخصية.
4. أكد جميع الخبراء الذين تمت مقابلتهم بأن معظم معلمي اللغة العربية في ولاية غرب كردفان غير مدربين.
5. أكد الخبراء أن ليس للمحليات برنامج تدريبي ممنهج، بل يقوم على بعض الكتيبات (التعينات) التي ترسلها الوزارة الاتحادية إلى الولايات لتدريب المعلمين عليها ولكنها ليست كافية ولا تمثل حل حقيقي لمشكلة التدريب في ولاية غرب كردفان.

البرنامج التدريبي المقترح

تمهيد:

إعتمد الباحث في تصميم البرنامج التدريبي على نتائج الاستبانة التي أكد فيها المفحوصين أن جميع الكفايات الواردة فيها مهمة جداً والحاجة للتدريب عليها كبيرة جداً، وبعض ملاحظات الباحث للمعلمين داخل الفصول والتي بينت أن بعض الكفايات التعليمية الأساسية كان مستوى الأداء فيها ضعيفاً والبعض يكاد يكون منعدماً. وكذلك أعتمد الباحث على إجابات خبراء التربية والتعليم في أسئلة المقابلة التي أكدوا فيها أن معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي يحتاجوا إلى برنامج تدريبي، وبناءاً على ذلك قام الباحث بتصميم برنامج تدريبي يشمل على جميع الكفايات الواردة في الدراسة.

ومن هنا كان تصميم البرنامج التدريبي المقترح لتطوير الكفايات التعليميه الأساسيه التي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغه العربيه الحلقه الثانيه بمرحلة التعليم الأساسي.

***مفهوم التدريب:**

تعددت التعاريف حول مفهوم التدريب إلا أنها متفقة على الركائز الأساسية لعملية التـدريب، فقـد عرفـه الهيـتي(1999م،15): علـى أنـه جهود إدارية وتنظيمية مرتبطة بحالة الاستمرارية تستهدف إجـراء تغييـر مهاري ومعرفي وسلوكي في خصائص الفرد الحالية أو المستقبلية لكـي يتمكن من الإيفاء بمتطلبات عمله أو أن يطور أدائه العملـي والسـلوكي بشكل أفضل.

وعرفه عبدالعزيز الجليل (2000م، 23) بأنه: عملية تزويد الأفراد أو الجماعـات بالمعلومـات والخـبرات والمهـارات وطـرق الأداء والسـلوك بحيث يكون هؤلاء الأفراد أو الجماعـات قـادرين علـى القيـام بوظـائفهم بفعالية وكفاءة.

وأضاف السماني (2012م،8) بـأنه: عبـارة عـن عمليـة مخططـة ومنظمة ومسـتمرة تهـدف إلـى تنميـة مهـارات وقـدرات الفـرد وزيـادة معلوماته وتحسين سلوكه واتجاهاته مما يمكنـه مـن أداء مهـام وظيفتـه بكفاءة.

***تدريب المعلمين اثناء الخدمه :**

ويعد التدريب في أثناء الخدمة أحد جناحي تربية المعلم، لأنها عُملة ذات وجهين، وجه يتعلق بإعداد قبل الخدمة ووجـه يتعلـق بالتـدريب فـي أثناء الخدمة، ومعنى ذلك أن الـوجهين متكـاملان، ومـا الإعـداد إلا بدايـة الطريق والتدريب أثناء الخدمة هو الإستمرار على طريـق تربيـة المعلـم وتنميتـه، والتـدريب يرفـع كفـاءة المعلـم ويزيـد مـن كفـاءة المؤسسـة التربوية ومخرجاتها، فهـو الأداة الطبيعيـة الـتي إذا مـا أُحسـن إسـتغلالها أمكنا تحقيـق الكفـاءة المُثلـى للتعليـم ووضـع نظريـاته موضـع التطـبيق السليم لتحقيق الأداء الأفضل وصولاً إلى النمو والرخاء للمجتمع (العبـد، 1977م، 6).

وقد ظهرت فكرة تدريب المعلميـن أثنـاء الخدمـة كـرد فعـل لعجـز معاهد تدريب المعلمين عن توفير العدد الكافي من المعلميـن ذو الكفـاءة لمواكبة الزيادة المضطردة فـي المـدارس وزيـادة عـدد الطلاب، كمـا أن التـدريب أثنـاء الخدمـة أزدهـر مـع المفـاهيم الجديـدة الـتي دعـت إلـى إستمرارية التعليم، والتدريب طوال فترة العمل لزيـادة التأهيـل ومواكبـة المستجدات، وقد دعا الإسلام من قبل إلى ذلك، حيث قال الرسول صـلي الله عليه وسلم: (تعلم العلم من المهد إلـى اللحـد)، غيـر أن الفكـرة فـي العصر الحديث كانت قد إزدهرت مع بداية السبعينات من القرن الماضـي حيث ظهرت مفاهيم التعليم طول الحياة أو التعليم المستمر (Continuing and Lifelong education). التي تبلورت في تقرير اليونسكو بقيادة العالم فير(Fawre) الذي ظهر عام 1972م، وقد ساعد التدريب أثناء الخدمة بعد ذلك على الإهتمام بالأنشطة داخل الفصل، وفكرة المشـروعات، وإدخـال أساليب جديدة في التعليم. وقد وجد مخططو المناهج فـي التـدريب أثنـاء الخدمة ما يمكنهم من إدخال أفكار جديدة ومشروعات، وقد صاحب ذلـك الإهتمام بالعنصر البشري الذي هو الأداة التي تحدث التغيير، كمـا يسـاهم في إهتمام الدول وكثير من المنظمات بالتدريب أثناء الخدمة وقـد نشـأت دراسـات وتعـاون دولـي فـي هـذا المجـال ممـا أوجـد كـثيراً مـن الأمثلـة

والتجارب التي انتقلت من الدول المتقدمة إلى الدول النامية مما ساهم ذلك في ظهور العديد من التجارب التي نشأت وتبلورت في الدول النامية.(ربيع، 2009م، 175-176).

***خطة العمل لتصميم البرنامج التدريبي :**

لتصميم البرنامج المقترح قام الباحث بالخطوات التاليه :

1- الاطلاع علي البحوث والدراسات السابقه ذات الصله بموضوع البرنامج.
2- الاطلاع علي نماذج من البرامج التدريبيه السابقه والتعرف علي اهدافها ومحتوها وطرائق تنفيذها والنتائج التي حققتها.
3- تحديد النتائج التي توصلت اليها الدراسه الحاليه فيما يختص بالاحتياجات التدريبيه الفعليه للمعلمين حسب درجه اهميتها ودرجه الحاجه للتدريب عليها.
4- تحديدالمحاور الأساسيه للبرنامج وموضوعاتها الفرعيه وفقا للإحتياجات التدريبيه.
5- اعدادالبرنامج المقترح في صورته الاولي القابله للتعديل والتطوير من حيث الاهداف والمحتوي وكيفيه تنفيذه.
6- استطلاع آراء المختصين وذوي الخبرة في مجال تدريب المعلمين اثناء الخدمه حول البرنامج المقترح.
7- إجراء التعديلات اللازمه وفقاً لملاحظات الخبراء وتوجيهاتهم.
8- صياغه البرنامج المقترح في صورته النهائيه التي تتصف بالمرونه التي تسمح بمراعاة ما يستجد من ظروف لتحقيق الاهداف المنشوده.

*المعايير والاسس التي يتم في ضوئها تصميم البرنامج التدريبي:

اولاً: تحديد الاهداف التعليميه للبرنامج التدريبي:

يعتبر تحديد الاهداف أولي الخطوات الأساسيه لاي برنامج تعليمي سواءً علي المستوى التخطيطي ام علي المستوى التنفيذي وعند تحديد الاهداف لابد من مراعاة المعايير الآتيه:

1- أن تكون هناك علاقه وآضحه بين اهداف البرنامج التدريبي ومحتواه، وبين اهداف البرنامج التدريبي وطرق التدريس المستخدمه فيه، وكذلك بين اهداف البرنامج التدريبي والانشطه المختارة في البرنامج.
2- ان تكون اهداف البرنامج واضحه للمتدربين من بدايه البرنامج التدريبي.
3- ان تكون اهداف البرنامج التدريبي وفق الاحتاجات التدريبيه للمتدربين.
4- أن يساهم البرنامج التدريبي في تحقيق الكفايات اللازمه للمعلمين.

ثانيا: إختيار محتوي البرنامج التدريبي المقترح:

يراد بمحتوى البرنامج التدريبي الموضوعات التي ستقدم للمتدربين خلال البرنامج التدريبي. وعند اختيار المحتوي وموضوعاته لابد من مراعاة المعايير التاليه:

1- أن يستند المحتوي الي أهداف محدده.
2- أن تهتم مادة البرنامج التدريبي بتنميه مهارات الاطلاع لدي المتدربين وتحقيق النمو الذاتي لديهم.
3- أن يلبي المحتوى التدريبي للبرنامج حاجات المتدربين.
4- يراعي تسلسل موضوعات المحتوى التدريبي وترابطها.
5- أن يساعد محتوي البرنامج التدريبي في إثارة الدافعيه لدي المتدريبين لمزيد من التعلم والتدريب.
6- أن يكون محتوي البرنامج التدريبي حديثاً ويسير مع التطورات العلميه المعاصرة.
7- ان يراعي محتوى البرنامج التدريبي الفروق الفرديه بين المتدربين.
8-أن تكون الكتب والمراجع لمقررات البرنامج التدريبي متوفرة ويزود بها المتدربون من بداية البرنامج.

ثالثاً: إختيار الاساليب والتقنيات والانشطه التدريبيه للبرنامج التدريبي:

تعتبر الوسيله التعليميه الوسيط الذي ينقل المعلومات والخبرات او الرساله التدريبيه من المدرب الي المتدربين. وعليه فعند اختيار الاساليب والتقنيات التي تستخدم في البرنامج التدريبي لابد من مراعاة المعايير التاليه:

1- أن يكون هناك تكاملاً بين المادة العلميه لمحتوي البرنامج التدريبي وتقنيات التعليم المستخدمه في البرنامج التدريبي.
2- أن تساهم الوسائل التعليميه في فهم المادة العلميه لدي المتدربين وإكسابهم الخبرات والمهارات الضروريه.
3- أن يراعي تنويع اساليب التدريب حسب تنوع الموضوعات والمواقف.
4- أن يشارك المتدربين في تخطيط وتنفيذ انشطة البرنامج التدريبي.
5- أن يساهم البرنامج التدريبي في تزويد المتدربين بأساليب جديدة للتدريس.
6- أن يستخدم اساليب مختلفة لإثارة تفكير المتدربين وأهتماماتهم.
7- ان تلبي التقنيات التعليميه المستخدمه في البرنامج التدريبي حاجات المدربين.

رابعا: اختيار اساليب التقويم المناسبه للبرنامج التدريبي:

يتم من خلال هذه الخطوة تقويم البرنامج التدريبي من حيث قدرته علي تحقيق اهدافه، وتنميته لكفايات المعلمين المتدريبين وتمكينهم من اداء هذه الكفايات، ولإختيار الاساليب التقويميه الملائمه لابد من مراعاة المعايير التاليه:

1/ أن تتنوع اساليب التقويم بتنوع الاهداف، فهنالك اساليب حديثه للتقويم تتميز بالموضوعيه والشمول كتقويم الاداء وحل المشكلات.
2/ أن تكون اساليب التقويم المستخدمه في البرنامج التدريبي ملائمه لموضوع البرنامج التدريبي.
3/ أن تحقق اساليب التقويم المستخدمه في البرنامج التدريبي التغذيه الراجعه للمتدربين.

4/ أن يستخدم التقويم الذاتي كأحد اهم اسـاليب التقـويم المسـتخدمه من قبل المتدربين.

وعلي ضوء المعايير التي تم وضعها، قدم الباحث تصوراً مقترحاً لتصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليميه الأساسيه التي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغـه العربيـه الحلقـه الثـانيه بمرحلـه التعليـم الأساسي ولايه غرب كردفان محليه النهود أنموذجاً.

***اسم البرنامج التدريبي المقترح:**

برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليميـه الأساسـيه الـتي يحتاجها معلمو ومعلمات اللغه العربيـه الحلقـه الثـانيه بمرحلـة التعليـم الأساسي بولايه غرب كردفان محليه النهود انموذجا:

فقرات البرنامج المقترح:

1. رؤيه البرنامج:

من خلال هذا البرنامج يمكن الوصول بمعلمي اللغه العربيه الحلقه الثانيه بمرحلة التعليم الأساسي في ولايه غرب كردفان الي درجه اتقان الكفايات التعليميه الأساسيه.

2. رسالة البرنامج:

تصميم البرنامج التدريبي الذي يحقـق فـي معلمـي اللغـه العربيـه الكفايات التعليميه الأساسيه التي توصلهم الي درجه اتقانها نهايه الدورة التدريبيه.

3. القيم التي ينطلق منها البرنامج التدريبي:

تعزيز قيم الانتماء للثقافة العربية والاسلامية فـي معلمـي اللغـه العربيه الحلقه الثانيه بمرحلة التعليم الأساسي.

4. هدف البرنامج:

تحسين طرائق وأساليب التربيه والتعليم لدي الفئة المستهدفة من المعلمين والمعلمات العاملين بمرحلة التعليم الأساسي الذين يدرسـون مـادة اللغـة العربيـة بالحلقـة الثانيـة فيمـا يتعلـق بـالجوانب العلميـه (التخصـص) والمهنيـه، والشخصـيه. بإكسـابهم المعلومـات المسـتجدة والمهارات العمليه الحديثه التي تمكنهم من تحسين عملهم والإرتقاء به بصورة مستمرة ومعالجة جوانب القصور لديهم. ويتوقع من من المعلـم بعد حضور جميع وحدات البرنامج التـدريبي النظريـة والعمليـة ان ينمـي لديه ما يلي:

1- مهارات تخطيط التدريس بنوعية السـنوي (طويـل المـدى)واليـومي (قصير المدى).

2- مهارات تنفيذ التدريس وفقاً للخطة اليومية الموضوعية والعمل علي تحقيق اهدافها بنجاح.

3- مهارات إعداد واختيار الوسائل التعليميه بنوعيها التقليديـة والحدثيـة وكيفية توظيفها، واستخدامها في تحقيق أهداف الدرس وأهداف المنهـج الدراسي ككل.

4- التمكن من إدارة الصف وإيجاد بيئة دراسية تربوية معافاة مستخدماً في ذلك الاساليب التربوية الصحيحة المناسبة التي تساعد علي الضـبط الذاتي والتشجيع والتعاون بين الطلاب والعلاقات القائمة علـي الاحـترام المتبادل.

5- التعرف علي مختلف اساليب التقويم والالمام بكيفية صياغة اسئلة الاختبارات بكل انواعها وفقاً لشروط الاختبار الجيد.

5. المستهدفون:

هذا البرنامج موجه الي معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون في الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي بولايه غرب كردفان، ويمكن ان يستفاد منها في تدريب معلمي اللغه العربيه بصفة عامة في السودان.

6. **الشروط اللازمه في العضو المشارك في البرنامج:**

1- أن يحمل مؤهلاً علمياً.
2- أن يكون معلماً في الخدمه أثناء الالتحاق بالبرنامج.
3- أن يكون معلماً في الحلقه الثانيه بمرحلة التعليم الأساسي للصفوف (الرابع – الخامس- السادس).
4- أن يتفرغ تفرغاً تاماً أثناء الالتحاق بالبرنامج.

7. **البطاقة التعريفية للعضو المشارك في البرنامج:**

صممت الدراسه بطاقه يقوم المعلم المتدرب بملئها قبل البدء في البرنامج التدريبي، ملحق البرنامج التدريبي رقم (1).

8. **عناصر محتوى البرنامج التدريبي:**

فى ضوء ما اسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية التي أوضحت أهمية الكفايات التعليمية الأساسية ودرجة الحاجة للتدريب عليها للفئة المستهدفة من المعلمين وفى ضوء الاهداف التى تم تحديدها تم تنظيم محتوى البرنامج التدريبى من ثلاث وحدات تدريبية وفق قائمة من الكفايات التعليمية الأساسية التى أعدتها هذه الدراسة وأيدتها العينة التي استطلعت اراؤها والمكونة من (108) عبارة موزعة في ثلاث محاور. وهذه الوحدات الثلاث تضمنت كل وحدة عدداً من موضوعات المحاور الفرعية، وهى كما يلى:

الوحدة الاولى: الكفايات العلمية للمعلم: وهي التخصصية (الاكاديمية - واللغوية).

الوحدة الثانية: الكفايات المهنية للمعلم (التخطيطية – التنفيذية – ضبط وادارة الصف - التقويم).

الوحدة الثالثة: الكفايات الشخصية للمعلم. انظر ملاحق البحث ملحق رقم(3)الاستبانة بعد التحكيم.

9. **أساليب وطرائق تنفيذ البرنامج التدريبي:**

عند تنفيذ البرنامج يمكن استخدام الاساليب والطرائق التالية: (المحاضرة - جلسات العصف الذهنى -حلقات النقاش والسنمارات - المؤتمرات التدريبية - دراسة الحالة - تمثيل الادوار - زيارات ميدانية للمدارس واقامة بعض الدروس المصغرة فيها).

10. تنفيذ البرنامج التدريبى:

عند تنفيذ البرنامج يجب أن توضع في الاعتبار الجوانب الآتيه:

1- المعلمون المستهدفون يبدأ تدريبهم بالمدارس (أثناء الخدمة)باعتبارهم غير متفرغين للتدريب بإعتبار أن التدريب

عملية مستمرة ويحتاج المتدرب الي التطبيق العملـي بالمـدارس في كثير من الاحيان.
2- يتم اختيار الوحدات التدريبية وموضـوعاتها وفقـاً لأولويـة الوحـدة ودرجة الحاجة إليها حسب آراء المسـتهدفين الـتي اسـفرت عنهـا نتائج الدراسة الحالية.
3- يتم التركيز في كل وحـدة علـي الموضـوعات الـتي اوضـحت نتائج الدراسة أن درجة الحاجة للتدريب عليها كبيرة.

4- إختيار وتعيين عدد من الفنيين المتخصصين في مجـال تكنولوجيـا التعليم لمساعدة المتدربين في تصميم مواقفهم التدريبيه وتنفيذها.
5- اختيار المتدربين وفق اسس معينه.
6- الفترة الزمنية للبرنامج: يمكن ان ينفذ برنامج التـدريب علـى نظامين في وقت وآحد:

الاول: برنامج تدريب ذاتي يقوم به المعلم اثناء وجـوده وعملـه بالمدرسـة وهـو يتطلـب ان تقـوم ادارة التـدريب بمـده ببرنامـج التدريب ونشرات تتضمن أهـداف ومحتـوى البرنامـج والتوجيهـات الاساسـية اللازمـة لدراسـة موضـوعات المحـاور الـتي يتضـمنها برنامج التدريب. ويقوم المعلم بدراستها ومناقشة ما جاء فيها مـع زملائه من ذوي الخبرة في المجال.

الثاني: التـدريب الجمـاعي المتصـل الـذي يتـم تنفيـذه مركزيـاً برئاسة الولاية في اثنـاء العطلـة ويسـتغرق (60) سـاعة تدريبيـة توزع علي ايام التدريب حسب النظام المتبـع فـي إدارة التـدريب بوزارة التربية والتعليم.

11. **فريق العمل المنفذ للبرنامج:**

1-ا لاستاذ المشرف علي التدريب.
2- فني مختبر التدريب.
3- مشرف إداري (منسق البرنامج).
4- مشرف علي الانشطة المصاحبة للدورة التدريبية.
5- مسؤول شؤون اجتماعية وخدمات.

12. **إختيار وإعداد المدربين:**

1- يتم اختيار(كبير المدربين) من الولاية من ذوي الخبرة الطويلة الممتازة في مجـال إعـداد وتـدريب المعلميـن ويكـون مـن حملـة الـدرجات العليـا الجامعـة (ماجسـتير او دكتـوراة) وتنطبـق عليـه الشروط التي تتعلق بالكفايـة القياديـة فـي الجـوانب التخطيطيـة والتنفيذية.
2- يتم اختيار عدد من المدربين من كبار المـوجهين بالولايـة مـن ذوي الخبرة والكفـاءة فـي مجـال التـدريب مـن حملـة المـؤهلات التربوية الجامعية.

يتم وضع برنامج لتدريب المدربين بهـدف تطـوير قـدراتهم ومهاراتهم فـي التخطيـط لتنفيـذ برنامـج تـدريب المعلميـن علـي الوجه المطلوب وفقاً لاحتياجاتهم التدريبية. يمكن أن تعقد دورات مركزية قوميـة لتـدريب المـدربين تنظمهـا إدارة التـدريب بـوزارة التربية والتعليم الاتحادية ويمكن أن تعقد في كل ولايـة علـي حـدا

اذا اقتضـت الظـروف ذلـك. ويشـمل محتـوي برنامـج تـدريب المـدربين علـي وحـدات متقدمـة عاليـة المسـتوى تغطـي جميـع مجالات العملية التدريبية.

13. **الاجهزة التعليمية المستخدمة في البرنامج:**

1- جهاز حاسب آلي.
2- جهاز عرض البيانات Data show.
3- جهاز عرض العلوي projector Over head .
4- جهـاز العـرض البصـري (الكاميسـرا الوثـائقيه) Visual presenter.
5- القاعات الزكيه.

14. **اساليب تقويم البرنامج:**

1- التغذية الراجعة المباشرة عقب تنفيذ الدورة التدريبية.
2- حلقـات النقـاش الـتي تنعقـد بيـن المشـرف والمعلميـن والمتدربين.
3- السمنارات.
4- التقارير التي يعدها مشرف التدريب.
5- الاختبارات التقويميه.
6- استمارة التقويم الذاتي الخاصه بالمعلم المتدرب.

15. **حوافز المشاركين في البرنامج:**

1- منح شهادة انهاء دورة تدريبية بعد الانتهـاء مـن اي مرحلـة من مراحل البرنامج، ومنح شهادة شاملة للذين أنهوا البرنامـج بنجاح ودون انقطاع.
2- يمنح المعلم المتدرب حافز مادي.
3- منح أفضلية الترقي الوظيفي للمشاركين.
4- منح المشاركين شهادات تقديرية.
5- إقامة رحلات ترفيهية بعد الانتهاء من أعمال البرنامج لأفراد الدورة.

ملاحق البرنامج التدريبي:

ملحق رقم (1)

بطقه عضو مشارك في البرنامج التدريبي:

المشارك العزيز:

السلام عليكم ورحمة الله تعالي وبركاته

يرجي التكرم تعبئه هذه البطاقة بدقة وعناية حتي تحقـق هـذه الدورة الاهداف المرجوة منها:

1/

الاسم.....

.

2/

النـوع.....

..

/3 العمر.....
/4 المؤهـــــــــــــــــــــــل العلمي.....
/5 ســــــــــــــــــــــــنوات الخبرة.....
/6 الـــــــــــــــــــــــــدرجه الوظيفيه.....
/7 موقـــــــــــــــــــــــــع العمل.....

ملحق رقم (2) إستمارة تقييم- البرنامج التدريبي:

أخي المشارك /أختي المشاركة:

بإبداء رأيك كأحد المشاركين في الدورة التدريبية لتطوير الكفايات التعليميـة الاساسـية لمعلمـي اللغـة العربيـة الحلقـه الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسـي، يمكنـك أن تسـاعدنا علـي تقييم البرنامج التدريبي وذلك من اجل تحسينه في المستقبل. نرجو أن تمارس ما شئت من النقـد بمـا يلـزم مـن موضـوعية لدي تقيمك مضمون الدورة وهيكلها وجوانبها اللوجستية.

الرجاء التكرم باختيار العبارة التي تري انها تعبر عن وجهة نظرك علمـاً بـأنه قـد تـم تحديـد سـلم الـدرجات علـي النحـو التالي: ممتاز(5) درجات، جيد(4) درجات، وسط(3) درجات، لابأس(2) درجتين، سيء درجة واحدة، والمجموع الحسابي هو 5+4+3+2+1=15÷5 = 3، تعتـبر الاجابـة قـد تحققـت بصورة إيجابية اذا حصلت علي (3) درجات كحد ادني.

تقسم البطاقه الي ثلاثه اجزاء

الرقم	الجـــزء الاول/ كيـــف تقيـــم الـــدورة ، مـــن حيث مضمونها:	ممتاز	جيـد	وسـط	لابـأس	سئ
1	وضوح أهداف الدورة					
2	المواضيع المختارة					
3	المتحدثون					
4	تنظيم الدورة					
5	جودة الوثائق المقدمة					
6	المناقشات اثناء الدورة					
7	النواتج/النتائج					
	الجزء الثـاني/ كطيـف تقيم الدورة من حيث الجوانب اللوجستيه:					
1	المكـان/سـهولة الوصـول اليه					
2	المرافق					

3	التقيد بالجدول الزمني					
4	الزيـارات الميدانيـة كـانت مفيدة بالنسبة لـك وزادت مـــن خبراتـــك العمليـــة والعلمية					
	الجـزء الثـالث/تقـويم البرنامج التدريبي:					
1	رؤية البرامج					
2	رسالة البرنامج					
3	القيـم الـتي انطلـق منهـا البرنامج					
4	أهداف البرنامج					
5	محتوي البرنامج					
6	التخطيط لهذه الدورة					
7	التنفيذ لهذه الدورة					
8	تقنية التدريس والعرض					
9	دور مشرف التدريب					
10	التغذية المرتجعة					
11	كيف تقيم الـدورة بشـكل عام					
12	الي اي مدي كانت الدورة مفيدة					

ماهي نقاط القوة الرئيسيه للدورة ؟

.....

.....

.....

ماهي نقاط الضعف الرئيسيه للدورة؟

.....

.....

.....

.....

ما هي التحسينات التي توصي بها الدورة كهذه فـــي المستقبل ؟

.....

.....

.....

.....

هل تنصح بدورة مماثله لزملائك؟

.....
.....
.....

التوصيات:

1. تطبيق البرنامج التدريبي المقترح.

2ـ العمل على تنمية المعلمين مهنياً أثناء الخدمة مما يجعل معرفة المعلمين حديثة متجددة عن طريق مختلف الوسائل والطرق ومن أهمها عقد الدورات التدريبية.

3ـ ضرورة توفير الأجهزة والوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة لتدريب معلمي مرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان.

4ـ إعداد خطة عامة لتقصي الاحتياجات التدريبية للمعلمين كل فترة زمنية محددة والتخطيط لتنفيذها بصورة دورية بعقد دورات تدريبية منتظمة باعتبار أن التدريب عملية مستمرة.

5ـ ضرورة مشاركة المعلمين في وضع البرامج التدريبية من حيث محتواها وأساليب تنفيذها بما يتناسب مع ظروف عملهم واحتياجاتهم.

6ـ إجراء دراسات إستطلاعية يستخدم فيها استبانة أداة لتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين وآرائهم.

7ـ تطوير مراكز التدريب بما يتلائم وحاجات العصر والعولمة والتفجير المعرفي.

8ـ ضرورة إبتعاث المعلمين للخارج للتدريب للإطلاع على الفلسفات التربوية المختلفة ودراسة التربية المقارنة.

9. البرامج التدريبية لابد أن تكون مليئة ومرتبطة بالواقع والممارسة وأن تعالج المشاكل التي تواجه المعلمين داخل الفصول، ويجب أن تشمل كل العاملين في مجال التربية والتعليم خاصة معلمي الأرياف والمناطق النائية والكوادر الإدارية والعاملين في التخطيط وإعداد المناهج والتقويم.

10ـ تعيين من له رغبة في أن يكون معلماً، فالمعلم المطبوع خير من المعلم المصنوع بألف مرة.

11ـ أي تدريب يجب أن يصاحبه مقرر اللغة العربية في الحلقة الثانية ويدرس الكتاب أثناء التدريب كحصص معاينة تفيد كل الحاضرين من معلمي اللغة العربية وخاصة الموجهين ومدراء المدارس.

12. تصميم دورات تدريبية يتمكن فيها المعلمون م ن تحليل وتقويم الكتب المقررة في الحلقة الثانية (المنهل- المورد- الينبوع).

المقترحات:

يقترح الباحث إجراء بحوث في الموضوعات التالية:

1. إجراء دراسة مماثلة للجوانب التخصصية الاكاديمية لتحديد الإحتياجات التدريبية في مجال التخصصات الأخرى.

2. إجراء دراسة مماثلة تقوم على تطبيق هذه الدراسة.

3. عمل دراسات لإعداد برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة على أساس الكفايات التعليمية الأساسية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المصادر

القرآن الكريم

ثانياً: المراجع

أ/ المراجع العربية:

1. إبراهيم، عبدالغني (1990م)، دليل التدريس، جامعة وادي النيل، عطبرة، السودان.
2. إبراهيم، مصطفى، وآخرون (1972م)، المعجم الوسيط، الطبعة الثانية، دار الدعوة ، اسطانبول- تركيا.
3. إبراهيم أنس وزملاؤه، د.ت، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة.
4. إبراهيم حامد حسين الاسطل (يناير 1996) ، بناء برنامج لتطوير بعض كفايات تدريب الرياضيات لدى معلم المرحلة الاعدادية بدولة الامارات العربية المتحدة ، رسالة دكتوراة غير منشورة كلية التربية ، جامعة الخرطوم ، السودان .
5. ابن فارس، أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، (1420هـ-1999م) معجم مقاييس اللغة، دار الكتب العلمية – بيروت.
6. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن منظور الافريقي المصري، (2004م)، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، بيروت.
7. أحمد، محمد عبدالقادر(1983م)، استراتيجية التربية العربية لنشر التعليم الأساسي في الدول العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
8. إسماعيل، زكريا (بدون تاريخ)، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية الطبعة الأولى، الاسكندرية.
9. ابوحطب، فؤاد عبداللطيف، وزملاؤه (1991م)، مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، مكتبة الانجلو المصرية - القاهرة.
10. الأحمد، خالد طه (1987م)، تقويم برنامج التدريب المستمر لمعلمي المدارس الابتدائية في القطر العربي السوري، رسالة ماجستير في التربية (منشورة)، كلية التربية – جامعة دمشق- دمشق.
11. الأحمد، خالد طه (2005م)، تكوين المعلمين – من الإعداد إلى التدريب، الطبعة الأولى، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الإمارات العربية المتحدة- العين.

12. الأمين، الشافعي على أحمد (2010م)، تقويم مقررات اللغة العربيـة لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليـم الأسـاس، رسـالة دكتـوراة (غيـر منشورة)، كلية التربية- جامعة النيلين- السودان.

13. البـوهي، فـاروق شـوقي (2001م)، التخطيـط التعليمـي، عمليـاته، مداخلـة، التنميـة البشـرية وتطـوير أداء المعلـم، دار قبـاء للطباعـة والنشر، القاهرة.

14. البوهي، فاروق شوقي (بدون تاريخ)، دراسات في إعداد المعلـم، دار المعرفة الجامعية، القاهرة.

15. التميمي، مهدي حسين (2007م)، مهارات التعليم، دراسة في الفكر والأداء التدريسي، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفـة للنشـر والتوزيـع، عمان – الأردن.

16. الحصين، عبدالله علي (1408هـ)، تـدريس العلـوم، مطـابع مرامـر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

17. الحلـبي، حسـن (1982م)، تـدريب الموظـق ، الطبعـة الثالثـة، منشورات عويديات، بيروت- لبنان.

18. الخطيب، أحمد، وآخـرون (1986م)، اتجاهـات حديثـة فـي التـدريب- الطبعة الأولى- مطابع الفرذدق التجارية- الرياض.

19. الخطيـب، رداح، وأحمـد الخطيـب (2001م)، التـدريب المـدخلات – العمليات –المخرجات، مؤسسة حمـادة للدراسـات الجامعيـة والنشـر والتوزيع، أربد.

20. الخطيب، رداح، وأحمد الخطيب (2006م)، التدريب الفعال، الطبعـة الأولى، جدار للنشر ، عالم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع.

21. الخليفة، كمال فضل السيد (1994م)، علـم النبـات الغـابي، الطبعـة الأولى، دار جامعة الخرطوم للنشر، الخرطوم.

22. الدُرِّة، عبدالباري وآخرون (1988م)، الحقائب التدريبية ، ط 1، الدار العربية للموسوعات، بيروت ، لبنان.

23. الدوري، حسـين (1976م)، الإعـداد والتـدريب الإداري بيـن النظريـة والتطبيق، مطبعة العاصمة، القاهرة.

24. الريح، عباس أحمـد، وآخـرون (2007م)، مراشـد المعلميـن لمحـاور الحلقـة الثانيـة – مرحلـة التعليـم الأسـاس، المركـز القـومي للمناهـج والبحث التربوي، بخت الرضا- السودان.

25. السنوسي، محمد يوسف أحمـد (2006م)، تحليـل وتقـويم الكفايـات التعليمية الاساسية لمعلمي اللغة العربية في السودان، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية – جامعة النيلين- السودان.

26. الشافعي، إبراهيم محمد، وآخرون (1416هـ)، المنهج المدرسي مـن منظور جديد، مكتبة العبيكات، المملكة العربية السعودية.

27. الصــراف، أدهــم (1997م)، أســاليب ووســائل التــدريب الورشــة التعليميــة فــي عمليــات وأســاليب تــدريب المعلميــن أثنــاء الخدمــة- المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم- القاهرة.

28. الصغار، أحمد (1987م)، ندوة فـي التـوجيه الـتربوي، جامعـة الملـك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية.

29. العفون، نادية حسين(2012م)، تدريب معلـم العلـوم وفقـاً للنظريـة البنائية، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عملن- الأردن.

30. العفون، ناديـة حسـين وآخـرون، (2012م)، الاتجاهـات الحديثـة فـي تدريس وتنميـة التفكيـر، الطبعـة الأولـى، دار صـفاء للنشـر والتوزيـع، عمان، الاردن.

31. المـدرس، إبراهيـم محمـود (1972م)، الكتـاب السـنوي للأعـوام (1970-1972م) طبعة مديرية وزارة التربية، بغداد- العراق.

32. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2004م)، تفريـد التعليـم فـي إعـداد وتأهيل المعلم، أنموذج في القياس والتقويم التربوي، الطبعـة الأولـى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

33. الفريجات، غالب عبدالمعطي (2007م)، التعليـم الأساسـي وكفـايته التعليمية ، الطبعة الثانية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان – الأردن.

34. الغريـب، رمزيـة (1999م)، التقـويم والقيـاس النفسـي والـتربوي، الطبعة الرابعة، دار مجدلاوي للطباعة والنشر، عمان – الأردن.

35. الشويهدي، فرج محمد (1999م)، إستراتيجية التربية العربيـة ، الـدار الجماهيرية للنشر والتوزيع والإعلان- ليبيا.

36. العبد، جعفـر محمـد (1977م)، التـدريب، أهـدافه وأنـواعه، الورشـة التعليمية، مطابع المنظمة العربية للتربية، والثقافة والعلوم، القــاهرة- مصر.

37. السماني، محمد الطيب الطاهر (2012م)، برنامج تدريبي مقترح في ضوء الاحتياجات التدريبية المهنية للمعلمين من خريجي كليات التربيـة في الجامعات السودانية، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كليـة التربيـة حنتوب- جامعة الجزيرة، السودان.

38. الفيروز آبادي، مجد الدين محمد بـن يعقـوب، (1420هـ)، القـاموس المحيط، دار إحياء الكتاب العربي، بيروت.

39. الهيتي، خالد عبـدالرحيم (1999م)، إدارة المـوارد البشـرية (مـدخل استراتيجي)، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

40. الوكيل ، حلمي احمد ، (1997م) ، تطوير المناهج ، أسبابه ، أسسـه ، أساليبه ، خطواته ، معوقاته ، بدون طبعة ، مكتبة .

41. الوكيـل ، حلمـي احمـد ،وزميلـه (1988م) ، الاتجاهـات الحديثـة فـي تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، مكتبة الفلاح- الكويت.

42. الوكيل ، حلمي احمد وآخـرون ، (2005م) ، الاتجاهـات الحديثـة فـي تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى (مرحلة التعليم الأساسـي)، دار الفكر العربي، القاهرة.

43. الوكيل، حلمـي احمـد، (1997م)، تطـوير المناهـج، أسـبابه، أسسـه، أساليبه، خطواته، معوقاته، بدون طبعة، مكتبة.

44. اليونسـكو (1986م)، إعـداد المعلميـن فـي مجـال التربيـة السـكانية (دليل عملي)، مطابع المنظمة، باريس.

45. بـدران ، شـبل ، وآخـرون (2007م) التعليـم الأساسـي (الفلسـفة ، الأهــداف) . الطبعــة الأولــي ، دار الوفــاء لــدنيا الطباعــة والنشــر الاسكندية – مصر .

46. بــدران، شــبل، وآخــرون (2007م) التعليــم الأساســي (الفلســفة، الأهداف). الطبعة الأولي، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الاسكندية – مصر.

47. بدوي، رمضان مسـعد (2011م)، المنهـج وطـرق التـدريس، الطبعـة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

48. بشير، محمد عمـر (1983م)، تطـور التعليـم فـي السـودان (1898-1956م)، ترجمة هنـري ريـاض وآخـرون، الطعبـة الثانيـة، دار الجيـل، بيروت.

49. بنجر ، فوزي صالح (1993م) ، الإشراف التربوي والإبتدائي، المؤتمر الثاني لاعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربيـة الس عودية ، الكتـاب العلمي ، الجزء الرابع ، جامعة أم القري .

50. تريسي، وليـم (1990م)، تصـميم التـدريب والتطـوير (ترجمـة سـعد أحمد الجبالي) معهد الإدارة العامة، الطبعة الثالثة، الرياض.

51. جابر، عبدالحميد (1983م)، التقويم التربوي والقيـاس النفسـي فـي التربية، دار النهضة للطباعة والنشر، القاهرة.

52. جابر، عبدالمجيد، وآخرون(1985م)، مهـارات التـدريس، دار النهضـة العربية للطباعة والنشر، القاهرة.

53. جيمـس، بـاري (1978م)، اتجاهـات مسـتحدثه فـي تربيـة المعلميـن القائمة على التعليم المفرد، ترجمة معهد التربية للأونروا، بيروت.

54. حسن، حسن حطاب (1993م)، التدريب والعمليـة التدريبيـة، مكتـب فنون للطباعة والنشر، بغداد.

55. حمدان، محمد زياد (1983م)، المنهـج أصـوله وأنـواعه، دار الريـاض للطباعة والنشر، الرياض- المملكة العربية السعودية.

56. خليفة، حسـن جعفـر (2003م)، فصـول فـي تـدريس اللغـة العربيـة (ابتدائي، متوسط، ثـانوي) مكتبـة الرشـد، الريـاض، المملكـة العربيـة السعودية.

57. خليفة، خليفة عبدالسميع (1985م)، تدريس الرياضيات فـي التعليـم الأساسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

58. دليـل التـدريب داخـل المدرسـة (2003م)، وزارة التربيـة والتعليـم ، البنـك الـدولي، وحـدة التخطيـط والمتابعـة، برنامـج تحسـين التعليـم PPMU – القاهرة.

59. ربيـع، هـادي مشـعان (2009م)، معلـم القـرن الحـادي والعشـرين، أسس إعداده وتأهيله، الطبعة الأولى، مكتبـة المجتمـع العربـي للنشـر والتوزيع، عمان- الأردن.

60. رضوان ، أبو الفتوح (1973م)، منهج المدرسة الابتدائيـة، دار التعلـم، الكويت.

61. زيتون، كمال عبدالحميد (2002م)، تكنولوجيـا التعليـم، مكتبـة عـالم الكتب، القاهرة.

62. زيتـون، كمـال عبدالحميـد (2004م)، تـدريس العلـوم للفهـم: رؤيـة بنائية، ط 2، عالم الكتب، القاهرة، مصر.

63. سـرحان، الـدمرداش عبدالمجيـد (1985م)، المناهـج المعاصـرة، الطبعة الخامسة، مكتبة الفلاح ، الكويت.

64. سعادة، جودة أحمد (1993م)، إستخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الثقافة للنشر ، القاهرة.

65. سعادة، جودة أحمد، وآخرون (2002م)، المنهج المدرسـي المعاصـر ،الطبعة الرابعة، دار الفكر ، عمان- الأردن.

66. سلامة، حسن علي (1995م)، طرق تدريس الرياضيات بين النظريـة والتطبيق، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.

67. سليمان، سناء محمد (2009م)، مناهـج البحـث العلمـي فـي التربيـة وعلـم النفـس، ومهـاراته الاساسـية، عـالم الكتـب للنشـر والتوزيـع والطباعة، الطبعة الاولى، القاهرة ـــ مصر.

68. شحاته، حسن (1998م)، المناهج الدراسـة بيـن النظريـة والتطـبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

69. شريف، غانم سعيد، وسـلطان، حنـان عيسـى (1983م)، الاتجاهـات المعاصرة في التدريب في أثناء الخدمة التعليمية ، دار العلوم للطباعة والنشر، الرياض.

70. شوقي، محمود أحمد ، ومحمود، محمد مالك (2001م)، معلم القرن الحـادي والعشـرين (اختيـاره وإعـداده وتنميتـه فـي ضـوء التوجيهـات الإسلامية)، دار الفكر العربي، القاهرة.

71. شويطي، عيسى محمد نزال (2009م)، إعداد وتدريب المعلمين، دار الفكر للبطباعة والنشر والتوزيع.

72. صابر، محمد وآخرون (1975م)، مرجع مـن التعليـم الـبيئي لمراحـل التعليم العام- المنظمة العربية التربية والثقافة والعلوم- بدون طبعــة- القاهرة.

73. صـادق، حفصــه محمـد (1990م)، تطـوير نظـام تـدريب القيـادات التربويــة فــي وزارة التربيــة والتعليــم بدولــة قطــر، رســالة دكتــوراة (منشورة)، جامعة عين شمس- كلية التربية.

74. صـــبري ، مـــاهر اســـماعيل ، (2002م) ، الموســـوعة العربيـــة لمصطلحات التربية وتكنولوجية التعليم ، الطبعه الأولى ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع ، المملكه العربيه السعوديه – الرياض

75. صبري، ماهر اسماعيل، (2002م) ، الموسوعة العربية لمصطلحات التربيــة وتكنولوجيــة التعليــم ، الطبعــه الأولــى ، مكتبــة الرشــد للنشــر والتوزيع ، المملكه العربيه السعوديه – الرياض

76. طعيمة، رشدي وغريب، حسن (1986م)، الكفايات التربويــة اللازمــة لمعلم التعليم الأساس، جامعة حلوان، القاهرة.

77. طه، منـال مصـطفى (2007م)، دور منهـج اللغـة العربيـة فـي تنميـة مهارات الكتابة لدى تلاميذ الحلقـة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسـي- رســالة ماجســتير غيــر منشــورة، كليــة التربيــة- جامعــة الخرطــوم- السودان.

78. عاشور، راتـب قاسـم، والحوامـدة، محمـد فـؤاد (2003م)، أسـاليب تـدريس اللغـة العربيــة بيــن النظريــة والتطـبيق، الطبعــة الأولــى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن.

79. عبدالجليل، راشد محمد (2000م)، إدارة المـوارد البشـرية – مـدخل إستراتيجي، دار النشر الذهبي للطباعة- القاهرة.

80. عبدالدائم، عبدالله (1984م)، التربية التدريبية والبحـث الـتربوي، دار العلم للملايين، الطبعة الثانية، بيروت ـــ لبنان.

81. عبـداللطيف، خيـري (1988م)، خصـائص المعلـم المهنـي وكفايـاته، دائرة التربية والتعليم، أونروا – يونسكو، عمان- الأردن.

82. عبدالموجود، محمد عـزت (1976م)، أساسـيات المنهـج وتنظيمـاته، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

83. عبيـدات، سـهيل أحمـد (2007م)، إعـداد المعلميـن وتنميتهـم، ع الم الكتب الحديثة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى- عمان- الأردن.

84. عسـاف، عبـدالمعطي محمـد (2000م)، التـدريب وتنميـة المـوارد البشـرية ، الأسـس والعمليـات، دار زهـران للنشـر والتوزيـع، عمـان- الأردن.

85. عقــل ، أنــور (2002م)، تطــوير تقــويم أداء الطــالب، دار النهضــة العربية، الطبعة الأولى، بيروت – لبنان.

86. عقل، أنور (2002م)، تطوير تقويم أداء الطالب، دار النهضة العربية، الطبعة الأولى، بيروت- لبنان.

87. عيسى، خالد عيسى الطاهر (2011م)، واقع التنمية البشرية بمحلية النهود- ولاية شمال كردفان، رسالة دكتوراة(غير منشورة)، كلية الآداب في فلسفة الجغرافيا، جامعة الخرطوم- السودان.

88. فضل الله، محمد الفاتح (2007م)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة دكتوراة (غير منشورة) كلية التربية- جامعة النيلين- السودان.

89. قاسم، عون الشريف (1991م)، دراسة عن الخلوة كرافد للتعليم العام بالسودان- مكتب اليونسكو الاقليمي في الدول العربية.

90. قنديل، ياسين عبدالرحمن (2000م)، التدريس وإعداد المعلم، الطبعة الثالثة ، دار النشر الدولي للنشر والتوزيع، المملكة العربية السعودية.

91. كراجة، عبدالقادر (1997)، سايكلوجية التعليم، ط 2، دار البارودي، عمان- الأردن.

92. كمال، بلان، وآخرون (1992م)، دليل تدريب المعلمين في مجال التربية السكانية مطابع مكتب اليونسكو، دمشق.

93. لاندي، جير ولداي كمب (1987م) تصميم البرامج التعليمية ، ترجمة أحمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة.

94. لوشن، نور الهدى (2001م)، مباحث في علم اللغة ومناهج البحث اللغوي، المكتبة الجامعية الازاريطة-الاسكندرية.

95. متولي ، فؤاد بسيوني (2000م)، التعليم العام تاريخه- تشريعاته- اصطلاحاته وخططه، مركز الاسكندرية للكتاب- مصر.

96. محرز، زينب محمود (1980م)، التعليم الأساسي (ماهيته، مقوماته، وإحتياجاته)، وزارة التربية والتعليم إدارة التخطيط التربوي، البحرين.

97. محمد، داود ماهر(1998م)، التعليم المستمر، دار الكتب للطباعة والنشر، العراق.

98. محمد، علي محمد سعيد (2013م)، برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية الخرطوم، رسالة دكتوراة (غير منشورة) كلية التربية- جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا- السودان.

99. محمد، مصطفى عبدالسميع، وحوالة، سهير محمد (2005م)، إعداد المعلم، تنميته وتدريبه، الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

100. محي الدين، توق وعـدس، عبـدالرحمن(1997م)، أساسـيات علـم النفس التربوي، ط 2، دار الفكـر للنشـر والتوزيـع والطباعـة، عمـان- الأردن.

101. مرعـي، توفيـق (1981م)، الكفايـات التعليميـة فـي ضـوء النظـم، الطبعة الأولى، دار الفرقان للنشر- الأردن.

102. مهدي، فوزية طه (2007م)، تقويم مرحلـة التعليـم الأساسـي فـي ولايـة الخرطـوم، رسـالة دكتـوراة منشـورة، جامعـة الخرطـوم، كليـة التربية (الخرطوم، دار جامعة الخرطوم للنشر)، السودان.

103. ناصر، يوسف قطب (2001م)، تدريب المعلـم، منشـورات جامعـة دمشق، الطبعة الثالثة، دمشق- سوريا.

104. نبهان، يحي محمد (2008م)، مهارات التـدريس، الطبعـة العربيـة، دار البازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

105. يوسـف، قطـامي، ونايفـة، قطـامي(2000م)، سـيكلوجية التعلـم الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.

106. يوسـف، يوسـف خليـل (1986م)، التعليـم الأساسـي (مفـاهيمه – مبادئه- تطبيقاته)، مكتبة غريب، د.ط، القاهرة.

ب/ المراجع الاجنبية:

Mac , Seyuen : Dinyam Yap : Choi man chun . Altunative .1 / conceptions in Biology – Related – Topics of integrated science teachers and implications for teacher Education gournal of science . education , and Technology : V.B(C)PP,70-161,1999

Borsch, Greey, D, Implication For development Teacher .2 Competencies From Process- Product Research, Journal of Teacher .education,1979

.Connie Thomas,1980,Rrsearch on Teaching and Teachers Education .3

Cooper, J.M : Micro Teaching Fore runner To Comprtrncy- Based .4 .Teacher Edueation. British Journal of Teacher Education , 6 (2), 1980

E. T. Willey & R. E. madson, An enguiry in To Teacher training .5 .(London: university of London press, Ltd, (1971)

Edger Faure.et al.Learning To be, the World Edueation To day and .6 .Tomorrow,(paris unesco,1972)

Goog, G.V Dictionary of Education 3rd ed New York:MC Grow Hill, .7 .1979

Hale,Steve,(1975), ACBTE Program For Teacher, Journa of .8 .Education Reasearch,72

Henderson.M.V. Teaching Competencies and Social Studies Co- .9 Operating Teacher Arkansas university U.S .A, (1978)

Houston w. Robert & Howsam Translating Competencies in to .10
Performance measure for the Evaluation of Teaching (Arlington),
.Virginia Repro duction Service, ERIC Document ED 156620,1987, P.9

Johnson ,Charles (et.al), Identifying and Verifying Generic Teacher .11
Competencies ,(College of Education, University of Georgia, Athens,
.Georgia, 1978

Mac , Seyuen : Dinyam Yap : Choi man chun . Altunative .12
conceptions in Biology – Related – Topics of integrated science
teachers and implications for teacher Education gournal of science
. education , and Technology : V.B(C)PP,70-161,1999

Marzano- Robert. J And Others Competency Based Evaluation- .13
Toward A compeer hensive of Assessment office of Educational
Research And Improvement (ED) Washington De. ERIC DEEUMENT
.1992-12 ED 356217

Patricia, what Competence Should be Included in ac/ PTE .14
.Program? (Paper for the CTE, 1975, lbid)

So wards, G. Wesley, 164-Amodel For The Preparation of Element- .15
tray School Teachers (the Florida States University Government
.Printing Office.1968

Stone, Remond, Human Resource Management Jacaranda Wiley .16
.LTD National Library of Australia & Melbourne,1998

Taibot. The Analysis and Costing of management Tyaining, .17
management Development and training Hand book, New York, MC
.Graw Hill (1995)

ج/ الدوريات والمنشورات والمجلات:

1. إبراهيم، عبدالغني (2005م)، أساليب التدريس، الطبعة الثانية، منشورات جامعة السودان المفتوحة، الخرطوم.

2. أبو زينة، فريد كامل، وآخرون (1990م)، تطوير أساليب وطرائق التدريس وتكنولوجيا التعليم في مجال إعداد وتدريب المعلمين- رسالة الخليج العربي – مكتب التربية للعربي لدول الخليج- السنة الحادية عشرة- العدد الخامس والثلاثون.

3. أبو شنب، محمد الحسن أحمد (2004م)، التوجيه الفني في السودان واقعه وسبل تطويره، مجلة دراسات تربوية، العدد التاسع، المركز القومي للمناهج والبحث التربوي، الخرطوم- السودان.

4. الأحمد، خالد طه (2004م) إعداد المعلم وتدريبه، منشورات جامعة دمشق- سوريا.

5. البشـير، محمـد مزمـل (2004م)، التعليـم الأساسـي (مفهـومه وخصائصـه وأهـدافه)، مجلـة دراسـات تربويـة، المركـز القـومي لتطـوير المناهج والبحث التربوي، العدد 9 السنة الخامسة يناير 2004م.

6. الجمل، نجاح يعقوب (1983م)، أثر الدراسة بكليـة التربيـة بالجامعـة الأردنيـة فـي اتجاهـات طلابهـا نحـو مهنـة التعليـم، دراسـات: مجلـة كليـة التربية، جامعة الملك سعود، المجلد الخامس.

7. الفراء، فاروق حمـدي (1987م)، دور التقنيـات التربويـة فـي تطـوير بعـض عناصـر المنهـج المدرسـي، رسـالة الخليـج العربـي، مكتـب التربيـة العربي لدول الخليج - السنة الثامنة- العدد الثالث والعشرون.

8. الفهـد، ياسـر (1983م)، التعليـم الأساسـي، تحـدي عـالمي، المجلـة العربية للتربية، العدد الثاني، المجلد الثالث، تونس.

9. حكمة، البزار (1989م)، اتجاهات حديثة في إعداد المعلمين- رسـالة الخليج- السنة الثامنة- العدد الثالث والعشرون- بدون طبعة.

10. شـكري ، سـيد أحمـد، وآخـرون (1992م)، الاحتياجـات التدريسـية وأولويتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة، بدولة قطر، مجلة البحوث التربوية، قطر.

11. صالحة، سنقر (1982م)، التوجيه التربوي وتدريب المعلم، منشورات جامعة دمشق، مطابع مؤسسة الوحدة، دمشق سوريا.

12. صبري محمد، وعدلي، ناهد (1992م)، تطوير التعليم الأساسـي فـي مصر، رابطة التربية الحديثة ، مجلة الدراسـات التربويـة، المجلـد السـابع، العدد 41، القاهرة.

13. عبدالقادر، يوسف (1985م)، نحو إعداد وتدريب العـاملين الـتربويين من الوطن العربي، التعليم والتنمية في الوطن العربي، مطـابع اليونسـكو سلسلة دراسات ووثائق ، العدد (11)، تونس.

14. عبدالمعطي، يوسف، وجميل، حسن (1980م)، تدريب المعلمين في الدول العربية، مجلة البحوث التربوية، قطر.

15. عبدالهادي، حامد عبدالمقصود (1990م)، دور التربية المستمرة فـي مواجهـة نتائـج التغييـر الاجتمـاعي- مجلـة جامعـة الملـك سـعود للعلـوم التربوية.

16. قطب ، يوسف صلاح الدين (1978م)، التعليم، صحيفة التربية، العدد الثاني، القاهرة.

17. كمال، يوسف اسكندر (1995م)، الكفايـات المتطلبـة فـي التـدريس الجامعي، مجلة كلية التربية- جامعة الأمارات العربية- أبوظبي.

18. مجلة اللجنة الوطنية السعودية للتربيـة والثقافـة والعلـوم (2002م)، مضمون التعليم الأساسي، العدد 43، ربيع الثاني 1423هـ.

19. مرسى، محروس سيد أحمد (1986م)، بعض مشكلات التعليم الأساسي في محافظة اسيوط، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، العدد الثاني.

20. ناصر، يونس (1995م)، تدريب المعلم، منشورات جامعة دمشق، دمشق – سوريا.

د/ المؤتمرات والتقارير:

1. إدارة التخطيط الاقتصادي الولائي، ولاية غرب كردفان، الفولة ، 1998م.

2. إدارة تعليم مرحلة الأساس، التخطيط التربوي، النهود، 2015م.

3. الاستراتيجية القومية الشاملة (1992م)، المؤتمر الثاني حول سياسات التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، السودان.

4. الاستراتيجية القومية الشاملة (1992م)، المؤتمر الثاني حول سياسات التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم ، السودان.

5. التقرير الاستراتيجي السوداني (1997م)، مركز الدراسات الاستراتيجية ، العدد الأول، الخرطوم، السودان.

6. تقرير وزارة التربية والتعليم (1963م)، حول التعليم العام.

7. الجهاز المركزي للإحصاء، الفولة، 2002م.

8. الجهاز المركزي للإحصاء، الفولة، 2009م.

9. الحسن ، حسن عبدالرحمن (1983م) ورقة إعداد وتدريب المعلمين، مؤتمرات قضايا التعليم العام، جامعة الخرطوم.

10. الخانجي، عبدالرحمن عبدالله (1998م)، إعداد وتدريب المعلمين، ورقة مقرر، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا- السودان.

11. السيد، رضا (1998م)، نظرية مستقبلية في تحديد الاحتياجات التدريبية ، وقائع المؤتمر السنوي الثامن عن الإدارة وآفاق المستقبل، وايد سيرفس للإستثمارات والتطوير الإداري.

12. شكري، سيد أحمد (1986م)، تطبيقات الكمبيوتر في مجال التربية مع التركيز على تعليم وتعلم الرياضيات مؤتمر الكمبيوتر الوطني الثامن من 17-23 محرم 1406هـ- الرياض.

13. صلاح، لبيبه (1985)، أساليب التدريب أثناء الخدمة، ورقة عمل عن حلقة المسؤولين عن قضايا لتدريب المعلمين أثناء الخدمة، البحرين.

14. مذكرات جيفرسون، الحاكم العام للسودان، 1910م.

15. مشروع المنهج المقترح لمرحلة التعليم الاساسي (1992م) ، الجهاز القومي لتطوير المناهج والبحث التربوي (بخت الرضا) – السودان .

16. مشروع المنهج المقترح لمرحلة التعليم الاساسي (1992م)، الجهاز القومي لتطوير المناهج والبحث التربوي (بخت الرضا) – السودان .

17. مشروع المنهج المقترح لمرحلة التعليم الاساسي (1995م) ، الجهاز القومي لتطوير المناهج والبحث التربوي (بخت الرضا) – السودان .

18. المغربي، يوسف عبدالله (1990م)، مؤتمر سياسات التربية والتعليم الأساسي، ورق عمل – الخرطوم، سبتمبر 1990م.

19. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إستراتيجية تطـوير التربيـة العربية ، أكتوبر 1974م.

20. المنظمة العربية للتربيـة والثقافـة والعلـوم، المدرسـة الشـاملة فـي الأردن دراسة غير منشورة ، جامعة دمشق، ابريل(1977م).

21. الموسوعة الولائيـة، إدارة التخطيـط التنمـوي، ولايـة غـرب كردفـان، الفولة، 1998م.

22. الموسوعة الولائيـة، إدارة التخطيـط التنمـوي، ولايـة غـرب كردفـان، الفولة، 2007م.

23. وزارة التربيـة والتعليـم (1990م)، الجهـاز القـومي لتطـوير المناهـج والبحث التربوي- السودان.

24. وزارة التربية والتعليم، إدارة التخطيط والتنمية، ولاية غرب كردفــان، الفولة، 2015م.

25. وزارة التربية والتعليم، توصيات مؤتمر سياسات التعليـم، الخرطـوم، سبتمبر 1990م.

26. وزارة الرعاية الاجتماعية وشؤون المرأة والطفل (2006م)، مكافحة الفقر من أجل سودان آمن ومتقدم: الجهود والتطلعات، الخرطوم.

ه/ الرسائل الجامعية:

1. إبراهيم حامد حسين الاسطل (ينـاير 1996) ، بنـاء برنامـج لتطـوير بعض كفايـات تـدريب الرياضـيات لـدى معلـم المرحلـة الاعداديـة بدولـة الامارات العربية المتحدة ، رسالة دكتـوراة غيـر منشـورة كليـة التربيـة ، جامعة الخرطوم ، السودان .

2. إشراقة أرباب حمد عبدالكريم (2003م)، فعالية برنامج تدريبي مقترح لتطوير أداء كفايات معلم رياضيات الحلقة الثالثة بمرحلـة تعليـم الأسـاس بالولاية الشمالية، رسـالة دكتـوراة(غيـر منشـورة)، كليـة التربيـة- جامعـة السودان للعلوم والتكنولوجيا- السودان.

3. إقبال محمد إبراهيم سليمان (2010م) إعـداد وتـدريب معلمـي اللغـة العربيـة بمرحلـة الأسـاس وفـق معـايير التطـورات الحديثـة فـي مجـال التدريس، رسالة دكتـوراه(غيـر منشـورة) كليـة التربيـة- جامعـة الزعيـم الأزهري- السودان.

4. أمنيـة عبـاس كمـال وعبـدالعزيز الحـر (2003م)، أولويـات الكفايـات التدريبية والاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي المرحلـة الإعداديـة ف ي التعليـم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين (منشورة في مجلــة التربية)، جامعة الأمارات العربية المتحدة، السنة الثامنة عشر- العدد 20.

5. أوكي جيمس وقابي وليام (1990م)، بناء أدوات لتقدير أداء المعلميــن للكفايات التعليمية التي توصل جونسون وآخرون إليها.

6. بارنس جوزيف (1987م)، تقويم برنامج الإعداد القائم على الكفايات- بالولايات المتحدة الأمريكية، جامعة نبسلفانيا.

7. بدرية أحمد البلاها محمد (2013م)، تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساس من وجهة نظر المعلمين بولاية الخرطوم- محلية شرق النيل- رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية- جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا - السودان.

8. توفيق أحمد مرعي (1981م)، الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الإبتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظم وإقتراح الكفايات التعليمية. الأردن. إربد: دار الفرقان للنشر والتوزيع 2003م، جامعة عين شمس- كلية التربية-مصر.

9. حامد عبده سلطان (2006م)، تصميم برنامج مقترح للغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية بجيبوتي، رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية- جامعة النيلين- السودان.

10. حسن سلمان نصر(2000م)، منهج تدريب معلمي مرحلة الأساس في السودان- مقترح ورؤى مستقبلية- رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية- جامعة الخرطوم- السودان.

11. حسين محمد الفكي الفضل أحمد (2009م)، إستقرار معلم اللغة العربية وعلاقته بالتحصيل الدراسي لتلاميذ مرحلة الأساس، رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية- جامعة الزعيم الأزهري- السودان.

12. خالد محمد عبدالدائم (1997م)، الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي اللغة العربية من المرحلة الأساسية العليا، بمحافظة غزة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، الجامعة الإسلامية –غزة – فلسطين.

13. خديجة عبدالباقي عطية الله (2011م)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية لدى تلاميذ الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية- جامعة النيلين- السودان.

14. رشدي طمعية وحسين غريب(1986م)، الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساس، دراسة ميدانية، دراسات وبحوث مؤتمر التعليم الأساس، الحاضر والمستقبل، كلية التربية، جامعة حلوان.

15. الشافعي علي أحمد الأمين (2010م)، تقويم مقررات اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساس- دراسة حالة محلية الخرطومن رسالة دكتوراة(غير منشورة)، كلية التربية- جامعة النيلين- السودان.

16. عائشة أحمد وحفصه حسن (2003م)، الكفايات التعليمية لمعلمي ومعلمات الصفين الخامس والسادس في المرحلة الإبتدائية بدولة قطر، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، ع 14.

17. عبدالعظيم حسن بشير الجابري (2009م)، تقويم برنامج إعداد معلمي مرحلة التعليم الأساسي بكليات التربية أساس بالجامعة

السودانية، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا- السودان.

18. عبده علي محمد حسن (1986م)، بناء برنامج لإعداد معلم المرحلة الإبتدائية بالبحرين برنامج قائم على الكفايات الأدائية ، رسالة دكتوراة(غير منشورة)، جامعة الأزهري- كلية التربية.

19. علي محمد سعيد محمد إدريس (2013م)، برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريبية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس في ولاية الخرطوم، دكتوراة(غير منشورة)، كلية التربية- جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا- السودان.

20. عماد الدين الخير محمد أحمد بله (2012م)، الإعداد التطبيقي لمعلم اللغة العربية ودوره في ترقية الأداء الوظيفي وإرضاء طموح المتدربين والقائمين عليه، دراسة تطبيقية بكليات التربية بولاية الخرطوم، دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا – السودان.

21. مباركة صالح الأكرف (1990م)، تطوير برامج تدريب معلمة الصف أثناء الخدمة بدولة قطر في ضوء مدخل الكفايات، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية- جامعة عين شمس- مصر.

22. محمد إبراهيم الخطيب (1990م)، برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين (تخصص لغة عربية) في كليات المجتمع الأردنية، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية – جامعة عين شمس- مصر.

23. محمد الخطيب (1990م)، فعالية إستخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية في كليات المجتمع الأردني، رسالة دكتوراة(غير منشورة)، جامعة عين شمس- كلية التربية-مصر.

24. محمد الطيب الطاهر السماني (2012م)، برنامج تدريبي مقترح في ضوء الإحتياجات التدريبية المهنية للمعلمين من خريجي كليات التربية بالجامعات السودانية ، رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية- جامعة الجزيرة- السودان.

25. محمد عبدالمجيد حسين رجب (2006م)، تنمية الكفايات المعرفية والتدريسية المرتبطة بالإعداد المهني لمعلم الحلقة الأولى باستخدام النماذج التعليمية المقترحة، رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية- جامعة النيلين- السودان.

26. محمد محمود الموسى (1987م)، بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية- جامعة عين شمس- مصر.

27. محمد يوسف أحمد السنوسي (2006م)، تحليل وتقويم الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية في السودان، دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية- جامعة النيلين – السودان.

28. مصباح الحاج عيسى وعبدالكريم الخياط(1987م)، مكانة وسائل الإتصال التعليمية في قائمة داوسون للكفايات التدرسية قبل وبعد تقنينها، منشورة في المجلة التربوية (فصلية تخصصية محكمة)، تصدرها جامعة الكويت- كلية التربية، العدد الثالث عشر – المجلد الرابع شوال 1407هـ- يونيو 1987م.

29. مصطفى بجاش حميد الشهابي (2003م)، تطوير برنامج إعداد المعلمين في كلية التربية في جامعة تعز في ضوء احتياجات الخامس عشر (مناهج التعليم والإعداد للحياة المعاصرة)، في الفترة 21-22 يوليو 2003م- المجلد الثاني (تحرير محمود كامل الناقة).

30. نعيمة حامد مصطفى حامد (2014م)، برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساس في محلية جبل أولياء، رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية- جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا- السودان.

31. هدى مكي محسن مكي (2009م)، أثر إستخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الإبداعي في اللغة العربية على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي لكفايات التعبير الكتابي، جامعة النيلين- رسالة دكتوراه(غير منشورة) كلية التربية.

32. يحيى عفاش (1991م)، الكفايات التعليمية التي يحتاج إليها المعلمون والمعلمات في برامج التأهيل التربوي أثناء الخدمة كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن، دراسة منشورة في المجلة العربية للتربية- المجلد (11).

33. يعقوب نشوان وعبدالرحمن الشعوان (1989م)، الكفايات التعليمية اللازمة لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية ، دراسة منشورة في مجلة جامعة الملك سعود مجلد (30)، العلوم التربوية.

و/ مواقع الإنترنت:

1/ موقع مكتب التربية بدول الخليج

WWW.arab-ency.com

2/ موقع جامعة الزيتونة WWW.Zutalaba.Com

.WWW.dawaser edu.gov.Sa/tdreeb.htm

3/ موقع التدريب التربوي في محافظة وادي الدواسر.

.www. Dawaser. Edu. Gov.Sa/ Tdreeb. Htm

الملاحق

ملحق رقم(1) يوضح الخطاب المرفق مع الاستبانة للخبراء المحكمين:

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

الدكتور/ الأستاذ/.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بدراسة علمية جامعية عليا بعنوان/ **تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية لدى معلمي اللغة العربية**

الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الإتجاهات التربوية الحديثــة، لنيل درجة الدكتوراة في فلسفة التربية/ مناهج وطرق تدريس.

بين يديك قائمة من الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، تتكـون مـن 4 محـاور و 146 عبـارة، وذلـك للتعـرف على الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجها معلمـي اللغـة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلة التعليم الأساسي.

لما لكم من علم وخبرة في هذا المجال فإن الباحث يرغـب فـي أن تكـون مـن المحكمين لهذه الأداة، والتكرم بإبـداء ملاحظـاتكم مـن خلال الإطلاع علـى الفقـرات، وإبداء آرائكم، والحكم على مدى مناسـبة كـل فقـرة وإرتباطهـا بالمحـاور وتعـديلها أو حذفها.

مع خالص شكري وتقديري

الباحث/ موسى يعقوب محمد الفضل

ت: **0123726510**

ملحــق رقــم(2) يوضــح الخطــاب المرفــق مــع الاســتبانة الموجهة للمعلمين

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

قسم العلوم التربوية

أخي المعلم/ أختي المعلمة.....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أستبانة موجهه لمعلمي ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسي.

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: (تصميم برنامج تدريبي مقـترح لتطـوير الكفايـات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، فـي ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة) للحصول على درجة الـدكتوراه فـي المناهـج وطـرق التدريس، بهدف التعـرف بدقـة علـى الاحتياجـات التدريبيـة لمعلمـي ومعلمـات اللغـة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليـم الأساسـي علـى الكفايـات التعليميـة الأساسـية، ومن ثم وضع برنامج تدريبي بناءً على تلك الاحتياجات الفعلية، ولتحديد تلك الاحتياجات قام الباحث بتصميم هذه الاستبانة يرجى من الزملاء والـزميلات التكـرم بالإجابـة عـن جميع عبارات هذه الاستبانة كل حسب وجهه نظره، بتحديد مدى أهمية الكفايـة ومـدى الحاجة للتدريب عليها بوضع علامة (✓) أمام كل عبارة فـي العمـود الـذي يتوافـق مـع رأيكم حسب خيارات الإجابة في أهمية الكفاية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلـة، لا أهمية لها) والحاجة للتدريب عليها (كبيرة جداً، كبيرة، متوسـطة، قليلـة، لا حاجـة لهـا) وسيكون بتعاونكم قيمة كـبيرة فـي تحقيـق أهـداف الدراسـة، وتتكـون الاسـتبانة مـن قسمين:

القسم الأول: أسئلة عامة عن عينة الدراسة (البيانات الشخصية).
القسم الثاني: أسئلة ومحاور الاستبانة (تضم قائمة من الكفايات التعليميـة الاساسـية لدى معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساس بولاية غـرب كردفـان (محلية النهود).
والكفاية بشكل عام هي: (القدرة على القيام بأداء الشـئ بإتقـان وفاعليـة وبمسـتوى عالٍ من الجودة، وبتكلفة أقل في الجهد والوقت).
علماً بأن هذه الإستجابات تستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

مع خالص شكري وتقديري

الباحث/ موسى يعقوب محمد الفضل

ت: **0123726510**

ملحق رقم (3) يوضح الاستبانة قبل التحكيم

القسم الأول من الاستبانة: البيانات الشخصية

أخي المعلم/ أختي المعلمة: يرجى التكرم بوضع علامة (✓) داخل المربع الذي يناسبك في الأسئلة:

1/ الجنس: ذكر أنثى

2/ العمر : 25-30 من 31 -35 من 36-40 من 41 فما فوق

3/ المؤهل العلمي:

شهادة ثانوية دبلوم تأهيل تربوي

بكلاريوس تربية أساس مؤهل جامعي

دراسات فوق الجامعي: دبلوم عالي ماجستير دكتوراه

4/ الخبرات:

دون ثلاث سنوات من 3 – 5 سنوات

من 6 – 10 سنوات من 11-15 سنة أكثر من ذلك

5/ دورات تأهيلية في كفايات اللغة العربية:

لم يخضع لدورة تدريبية دورة تدريبية واحدة

دورتان تدريبيتان ثلاث دورات تدريبية

أكثر من ثلاث دورات تدريبية

6/ مدة التدريس بالحلقة الثانية:

أقل من عشر سنوات أكثر من خمسة عشر سنة أكثر من عشرين سنة

القسم الثاني: أسئلة ومحاور الاستبانة

المحور الأول: الكفايات العلمية (التخصص)

أولاً: كفايات أكاديمية

الرقم	العبارة	مدى أهمية الكفاية					مدى الحاجة للتدريب على الكفاية				
		أهمية كبيرة جداً	أهمية كبيرة	أهمية متوسطة	قليلة الأهمية	لا أهمية لها	حاجة كبيرة جداً	حاجة كبيرة	حاجة متوسطة	حاجة قليلة	لا حاجة لها
1	معرفة الأهداف العامة للتربية في السودان										
2	معرفة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية										
3	معرفة أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس										
4	الربط بين فروع اللغة العربية المختلفة في التدريس										
5	بيان أهمية اللغة العربية لتلاميذ الحلقة الثانية في حياتهم										
6	التعرف على الأدوار الجديدة للمعلم										
7	مواكبة كل مستحدث في تخصصه										
8	ربط المادة العلمية بالأحداث العالمية الجارية										
9	تحقيق المادة العلمية في الكتاب ويصحح أخطاءها										

10	الحرص على حداثة المادة التعليمية										
11	يحسن الإفادة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه										
12	إعداد دراسات وبحوثاً متصلة بمادة تخصصه وفق مناهج وأسس البحث العلمي										
13	إستخدام الأمثلة والتشبيهات لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة										
14	التحقيق من الأهداف التعليمية للمادة الدراسية التي يقوم بتدريسها										
15	وغاياتها من حيث (أهداف معرفية، وجدانية، ومهارية)										
16	توجيه الطلبة نحو الأنشطة اللاصفية والتعلم الذاتي										
17	مساعدة الطلبة على تطبيق (توظيف) ما يتعلمونه في حياتهم المعرفية										
18	يستطيع ربط الظواهر الطبيعية بالموقف التدريسي										
19	يستطيع تحليل المنهج المدرسي تحليلاً يمكنه من نقده										
ثانياً: كفايات لغوية											
20	إتقان مهارات الاستماع										
21	إتقان مهارات التحدث (التعبير الشفهي)										
22	إتقان مهارات القراءة										

23	إتقان مهارات التعبير التحريري (الكتابي)										
24	إتقان مهارات الأمالي										
25	معرفة مهارات الخط العربي										
26	إدراك أهمية القواعد النحوية عند التحدث										
27	تدريب التلاميـذ علـى الاسـتفادة مـن فـروع اللغـة العربية في حياتهم										
28	امتلاك القدرة على تذوق أساليب اللغة العربية في التعبير										
29	إتقان مهارات تدريس النصوص الأدبية										
30	إتقان تدريس التدريبات اللغوية										
31	إتقان مهارات علامات الترقيم في اللغة العربية										
32	تدريب التلاميذ على إستخدام علامات الترقيم فـي كتاباتهم										
33	الربـط بيـن فـروع اللغـة العربيـة المختلفـة فـي التدريس										
34	شرح الدرس باللغة العربية الفصحة										
35	تصحيح أخطاء التلاميذ في اللحن										
36	تحبيب اللغة العربية إلى التلاميذ										
37	يراعى ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث										
38	مساعدة التلاميذ على القراءة (صـامته أو جهريـة) سريعة ومفهومة في آن واحد										

39	تدريب التلاميذ على إستخدام القواميس والمعاجم وقراءتها										
40	تدريب التلاميذ على نقد المقروء										
41	تشجيع التلاميذ على إستخدام المكتبة										
42	تدريب التلاميذ على تنظيم الأفكار والتعبير عنها كتابياً بأسلوب سلس وشيق										
43	تدريب التلاميذ على ترتيب الكلمات وبناء الجمل بناءاً صحيحاً										
44	تمكين التلاميذ كتابياً من إستخدام الإيجاز مع الوضوح و؟؟؟؟؟ مع الاستقصاء والشمول في المواقف المناسبة										
45	مراعاة التدريب الموجه والمنظم نحو تحسين الكتابة										
المحور الثاني: الكفايات المهنية											
أولاً: كفايات تخطيطية											
46	تحديد الأهداف المنتظر بلوغها بنهاية تنفيذ البرنامج										
47	تحديد أهداف تدريس محتوى الوحدات المختلفة للمادة										
48	تحديد عناصر المحتوى في كل وحدة من وحدات المادة (حقائق، مفاهيم ، مهارات، تعميمات)										
49	تحديد الأساليب التعليمية الملائمة لبلوغ أهداف كل وحدة										

50	تحديد الأنشطة التعليمية الملائمة لبلوغ أهداف كل وحدة										
51	تحديد الوسائل والأدوات المناسبة لتقـويم جـوانب تعلم المادة في كل وحدة										
52	إقـتراح توزيعـاً زمنيـاً مناسـباً لتنفيـذ محتـوى كـل وحدة										
53	إعداد خططاً لأعمال علاجية لتحسـين التعلـم فـي ضوء إستعدادات التلاميذ										
54	وضـع خطـة تدريسـية سـنوية شـاملة الأهـداف المعرفية والمهارية والوجدانية										
55	تحديد عناصر محتـوى الـدرس، بوضـوح فـي ضـوء الأهداف										
56	تصنيف الأهداف التعليمية للـدرس ، بحيـث تشـمل أهدافاً معرفية، وهارية، وإنفعالية وجدانية										
57	تحديد الزمن التقريـبي لكـل خطـوة مـن خطـوات الدرس										
58	تحديــد الأنشــطة والوســائل التعليميــة المناســبة لتحقيق أهداف الدرس										
59	إعداد الأسئلة الشفوية المناسبة أثناء الدرس										
60	تحديد وسائل التقويم المناسبة في ختام الدرس										
61	صياغة الأهداف التعليمية للدرس بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من التلاميذ										
62	تحديد الأهداف التعليمية الخاصة للدرس في ضـوء										

	الأهداف العامة لتدريس هذه الوحدة										
63	صياغة الأهداف التعليمية بشكل قابل للملاحظة والقياس										
64	تضمين الخطة بتحضير وضبط البيئة الصفية من حيث: الإضاءة ، والتهوية، والتكييف										
65	تحديد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس										
66	وضع خطة لمعالجة الفروق الفردية داخل الفصل										
67	معرفة خصائص النمو للتلاميذ المراهقين										
ثانياً: كفايات تنفيذية											
68	إستثارة دافعية التلاميذ للتعلم بالتمهيد المناسب للدرس										
69	توضيح أهداف الدرس للتلاميذ										
70	تنويع أساليب التدريس، بما يتناسب وقدرات التلاميذ، مثل المحادثة والمناقشة والمحاورة والإلقاء وقص القصص وغيرها										
71	إستخدام الطرق الحديثة في تقديم الدرس، كطريقة حل المشكلات										
72	التنقل من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب										
73	ربط خبرات التلاميذ السابقة وتوظيفها في الدرس الجديد										
74	القدرة على تقديم الدرس بصورة جذابة										

75	إشراك جميع التلاميذ في التعليم والتعلم										
76	توزيع التلاميذ على مجموعات عمل داخل الفصل										
77	تنويع الوسائل التعليمية في الدرس										
78	التعرف على الفروق الفردية										
79	تشجيع التلاميذ على القراءة الحرة والإطلاع										
80	توزيع الأسئلة على جميع تلاميذ الصف										
81	إستخدام مهارة الكلام غير اللفظي (الإيماءات- الإشارات- الحركة)										
82	عرض الوسائل التعليمية في الوقت المناسب والمكان المناسب										
83	توظيف الكتاب المدرسي في التعليم، التوظيف الأمثل										
84	إستخدام السبورة بطريقة منظمة وجذابة										
85	تحديد الواجبات المنزلية بطريقة مناسبة										
86	غلق الدرس بصورة منطقية										
ثالثاً كفايات ضبط وإدارة الصف											
87	خلق بيئة صفية يسودها النظام										
88	التعرف على السلوك الندال على الشغب ومعالجته										
89	مساعدة الطلاب على التعاون في الأنشطة المختلفة										

90	تنظيم تفاعل التلاميذ مع الدرس										
91	معالجة المواقف الحرجة داخل الصف										
92	إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم										
93	إدارة الصف بطريقة ديمقراطية										
94	إستخدام العقاب الذي يؤدي إلى مزيد من التعلم										
95	خلق منـاخ اجتمـاعي يسـاعد علـى تنميـة علاقـات إنسانية جيدة										
96	توزيع الإهتمام على جميع التلاميذ بالصف										
رابعاً: كفايات التقويم											
97	صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومفهومة مع تجنب الغموض										
98	مراعـاة التـدرج فـي الأسـئلة مـن السـهل إلـى الصعب، ومن البسيط إلى المركب										
99	إستخدام أساليب تقويم متنوعة وفق تنوع الأهداف										
100	تحليـل نتائـج الإختبـارات لتشـخيص جـوانب القـوة والضعف في أداء التلاميذ										
101	التعرف على أخطاء التلاميذ الشائعة في المادة										
102	معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند التلاميذ										
103	طرح أسئلة تلائم معارف ومستويات التلاميذ										
104	إعطـاء التلاميـذ فرصـة للتفكيـر للإجابـة الواعيـة وإنتاج الحلول الفردية										

105	مراعاة الشمولية فغي تقويم التلاميذ										
106	إستخدام إختبارات قبلية، تساعد في تحديد إستعداد التلاميذ لتعليم اللغة العربية										
107	إستخدام التقويم التكويني (البنائي) في أثناء الدرس										
108	إستخدام التقويم الختامي (التراكمي) في نهاية كل موقف تعليمي										
109	توظيف نتائج التقويم لتطوير طرق التدريس وتحسين الأنشطة التعليمية في الدروس المقبلة										
110	تحديد الإجراءات والبرامج العلاجية										
111	تصنيف التلاميذ بناءاً على نواتج التقويم										
112	تنويع الإختبارات (شفهي – تحريري) لإستيعاب كل مستويات التلاميذ										
113	الحرص على أن تكون الاختبارات شاملة لكل خبرات المنهج المدرسي										
114	تقويم مدى صدق الاختبارات وثباتها للتأكد من قدرتها على تقويم نتائج تعليمية محددة										
115	إستخدام السجلات التتبعية لأداء التلاميذ										
المحور الثالث: الكفايات الإنسانية (التفاعل والعلاقات الإنسانية)											
116	تكوين شبكة علاقات إنسانية مع التلاميذ										
117	المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التي تقام في المدرسة والحي أو القرية										

118	المساهمة في إتخاذ القـرارات المتعلقـة بمعالجـة المشكلات التي تواجههات المدرسةى										
119	الإهتمام بمشاكل التلاميذ والسعي لحلها										
120	يكـون قـدوة حسـنه للتلاميـذ فـي تعـامله (صـدقاً وإحتراماً للمواعيد...الخ)										
121	إمتداح السلوك الإيجابي في التلاميذ										
122	إتخاذ معاقبة التلاميذ وسيلة تربوية وليس هدفاً في ذاته										
123	إحترام العمل المؤسسي										
المحور الرابع: الكفايات الشخصية											
124	الظهور بالمظهر اللائق أمام التلاميذ										
125	التمتع بالإتذان والضـبط العـام لعـواطفه ونظراتـه للآخرين										
126	يمتلك مهارات تلقائية للتعامـل مـع خليـط مختلـف الأهواء والميول (زملاء – تلاميذ – أولياء أمور)										
127	إقامة علاقات حميمية مع جميع التلاميذ										
128	الصبر على تساؤلات التلاميذ واستفساراتهم										
129	إحترام آراء وفردية التلاميذ										
130	الإنضباط في العمل والإلتزام بمواعيده										
131	تقبل النقد والتوجيه، من المـوجه الفنـي والآخريـن بشكل إيجابي										
132	مواكبة التطور في مجال تعليم اللغة العربية										

133	يعالج شرود تفكير المتعلمين أثناء الدرس بحكمة										
134	العدل والإنصاف في تقويم المتعلمين (التلاميذ)										
135	الثناء على المتعلمين (التلاميذ) ويشجعهم										
136	السعي الـدائم لتطـوير قـدراته مـن خلال القـراءة الحرة										
137	التعرف على المستجدات في التربية وعلم النفس وتوظيفها في التدريس										
138	تصحيح الأخطاء في الكتاب المدرسي										
139	توضيح أهمية اللغة العربية وصلتها بفروع المعرفـة الأخرى										
140	السيطرة على إنفعالاته داخل الصف وخارجه										
141	إعتباره وسيطاً للمعرفة وليس مالكاً للحقيقة										
142	السعي لكسب ثقة الآخرين بمن فيهم التلاميذ										
143	الاتسام بروح الدعابة والمرح										
144	الإعتزاز بالإنتماء للثقافة العربية والإسلامية										
145	إبداء الإحترام لإدارة المدرسة										
146	إحترام عادات وتقاليد وثقافة الشعب الـذي يعمـل فيه										

ملحق رقم (4) يوضح الاستبانة بعد التحكيم

بسم الله الرحمن الرحيم
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
كلية التربية
قسم العلوم التربوية
أخي المعلم/ أختي المعلمة.....المحترم
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

أستبانة موجهه لمعلمي ومعلمات اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي.

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: (تصميم برنامج تـدريبي مقـترح لتطـوير الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغـة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلـة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة) للحصول على درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، بهدف التعرف بدقة على الاحتياجات التدريبية لمعلمـي ومعلمـات اللغـة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسي على الكفايات التعليمية الأساسية، ومن ثـم وضـع برنامـج تـدريبي بناءً على تلـك الاحتياجـات الفعليـة، ولتحديـد تلـك الاحتياجـات قـام البـاحث بتصميم هذه الاستبانة يرجى من الزملاء والزميلات التكرم بالإجابة عن جميع عبارات هذه الاستبانة كل حسب وجهه نظـره، بتحديـد مـدى أهميـة الكفايـة ومدى الحاجة للتدريب عليها بوضع علامة (✓) أمـام كـل عبـارة فـي العمـود الذي يتوافق مع رأيكم حسب خيارات الإجابة في أهمية الكفاية (كبيرة جـداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، لا أهمية لها) والحاجـة للتـدريب عليهـا (كـبيرة جـداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، لا حاجـة لهـا) وسـيكون بتعـاونكم قيمـة كـبيرة فـي تحقيق أهداف الدراسة، وتتكون الاستبانة من قسمين:

القسم الأول: أسئلة عامة عن عينة الدراسة (البيانات الشخصية).

القسم الثاني: أسئلة ومحاور الاستبانة (تضم قائمة مـن الكفايـات التعليميـة الاساسية لدى معلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلـة التعليـم الأسـاس بولاية غرب كردفان (محلية النهود).

والكفاية بشكل عام هي: (القدرة على القيـام بـأداء الشـئ بإتقـان وفاعليـة وبمستوى عالٍ من الجودة، وبتكلفة أقل في الجهد والوقت).

علماً بأن هذه الإستجابات تستخدم لغرض البحث العلمي فقط.

مع خالص شكري وتقديري

الباحث/ موسى يعقوب محمد الفضل

ت: **0123726510**

القسم الأول من الاستبانة: البيانات الشخصية

أخي المعلم/ أختي المعلمة: يرجى التكرم بوضع علامة (✓) داخـل المربع الذي يناسبك في الأسئلة:

1/ الجنس: ذكر أنثى

2/ العمر : من 25-30 أكثر من 30 -35 أكثر مـن 35-40

أكثر من 40 سنة

3/ المؤهل العلمي:

شهادة ثانوية دبلوم تأهيل تربوي

بكلاريوس تربية أساس أي مؤهل جامعي آخر

دراسة فوق الجامعية: دبلوم عالي ماجستير دكتوراة

4/ الخبرات:

أقل من 5 سنوات من 5 – 10 سنوات

من 11 – 15 سنة من 16-20 سنة أكثر من 20 سنة

5/ دورات تأهيلية في كفايات اللغة العربية:

لم يخضع لدورة تدريبية دورة تدريبية واحدة

دورتان تدريبيتان ثلاث دورات تدريبية

أكثر من ثلاث دورات تدريبية

القسم الثاني:أسئلة ومحاور الاستبانة
المحور الأول: الكفايات العلمية (التخصص)
أولاً: كفايات أكاديمية

الرقم	العبارة	مدى أهمية الكفاية					مدى الحاجه للتدريب علي الكفاية				
		كبيره جداً	كبيره	متوسطه	قليله	لا أهمية لها	كبيره جداً	كبيره	متوسطة	قليلة	لا حاجة لها
1	معرفة الأهداف العامة للتربية في السودان.										
2	معرفة أهداف مرحلة التعليم الأساسي.										
3	معرفة أهداف الحلقة الثانية.										
4	معرفة الأهداف العامة لتعليم اللغة العربية.										
5	معرفة أهداف تعليم اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس										
6	التعرف على الأدوار الجديدة للمعلم										
7	مواكبة كل مستحدث في تخصصه										
8	تحقيق المادة العلمية في الكتاب ويصحح أخطاءها										
9	يحسن الإفادة من المصادر والمراجع ذات العلاقة بتخصصه										
10	إعداد بحوث علمية في مجال تخصصه										
11	مساعدة الطلبة على تطبيق (توظيف) ما يتعلمونه في حياتهم المعرفية										
12	تحليل المنهج المدرسي تحليلاً يمكنه من نقده										
ثانياً: كفايات لغوية											
1	إتقان مهارة الاستماع										
2	إتقان مهارة التحدث (التعبير الشفهي)										
3	إتقان مهارة القراءة										
4	إتقان مهارة التعبير التحريري (الكتابي)										
5	إتقان مهارة الأمالي										
6	معرفة مهارة الخط العربي										
7	مراعاة أحكام القواعد النحوية عند التحدث										
8	امتلاك القدرة على تذوق أساليب اللغة العربية في التعبير										
9	إتقان مهارات تدريس النصوص الأدبية										
10	إتقان تدريس التدريبات اللغوية										
11	تدريب التلاميذ على إستخدام علامات الترقيم في كتاباتهم										

12	شرح الدرس باللغة العربية الفصحى										
13	تصحيح أخطاء التلاميذ في اللحن										
14	تحبيب اللغة العربية إلى التلاميذ										
15	مراعاة ترتيب الأفكار وتواصلها في الحديث										
16	مساعدة التلاميذ على القراءة الجهرية السريعة والمفهومة في آن واحد										
17	تدريب التلاميذ على إستخدام القواميس والمعاجم										
18	تدريب التلاميذ على نقد النص العربي المقروء										
19	تشجيع التلاميذ على إستخدام المكتبة العربية										
20	تدريب التلاميذ على ترتيب الكلمات وبناء الجمل بناءاً صحيحاً										
21	مراعاة التدريب الموجه والمنظم نحو تحسين الكتابة										
المحور الثاني: الكفايات المهنية أولاً: كفايات تخطيطية											
1	تحديد الأهداف المنتظر بلوغها بنهاية تنفيذ المقرر										
2	تحديد أهداف تدريس محتوى الوحدات المختلفة للمادة										
3	تحديد عناصر المحتوى في كل وحدة تعليمية (حقائق، مفاهيم ، مهارات، تعميمات)										
4	تحديد الإستراتيجيات التعليمية الملائمة لبلوغ أهداف كل وحدة										
5	وضع خطة زمنية مناسبة لتنفيذ محتوى كل وحدة										
6	وضع خطة تدريسية سنوية شاملة الأهداف التربوية										
7	تصنيف الأهداف التعليمية للدرس										
8	تحديد الزمن التقريبي لكل خطوة من خطوات الدرس										
9	تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس										
10	إعداد الأسئلة الشفوية المناسبة أثناء الدرس										
11	تحديد وسائل التقويم المناسبة في ختام الدرس										
12	صياغة الأهداف التعليمية للدرس بشكل يوضح نوع السلوك المتوقع من التلاميذ										
13	تحديد الواجبات والتمرينات المتعلقة بالدرس										

14	وضع خطة لمعالجة الفروق الفردية داخل الفصل										
15	معرفة خصائص النمو للتلاميذ وفقاً للمرحلة العمرية										
ثانياً: كفايات تنفيذية											
1	إستثارة دافعية التلاميذ للتعلم بالتمهيد المناسب للدرس										
2	توضيح أهداف الدرس للتلاميذ										
3	إستخدام الطرق الحديثة في تقديم الدرس										
4	التنقل من السهل إلى الصعب أثناء الدرس										
5	التنقل من البسيط إلى المركب أثناء الدرس										
6	ربط خبرات التلاميذ السابقة وتوظيفها في الدرس الجديد										
7	القدرة على تقديم الدرس بصورة جذابة										
8	إشراك جميع التلاميذ في التعليم والتعلم										
9	توزيع التلاميذ على مجموعات عمل داخل الفصل										
10	تنويع الوسائل التعليمية في الدرس										
11	التعرف على الفروق الفردية										
12	توزيع الأسئلة على جميع التلاميذ داخل الفصل أثناء الدرس										
13	إستخدام مهارة الكلام غير اللفظي (الإيماءات- الإشارات- الحركة)										
14	عرض الوسائل التعليمية في (الوقت المناسب والمكان المناسب)										
15	توظيف الكتاب المدرسي في التعليم، التوظيف الأمثل										
16	إستخدام السبورة بطريقة منظمة وجذابة										
17	تحديد الواجبات المنزلية بطريقة مناسبة										
18	إنهاء الدرس بصورة منطقية										
ثالثاً: كفايات ضبط وإدارة الصف											
1	خلق بيئة صفية يسودها النظام										
2	معالجة السلوك الدال على الشغب										
3	تنظيم تفاعل التلاميذ مع الدرس										
4	إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم										
5	إدارة الصف بطريقة ديمقراطية										
6	إستخدام العقاب الذي يؤدي إلى مزيد من ضبط الصف										
7	إيجاد مناخ اجتماعي يساعد على تنمية العلاقات داخل الصف										

8	توزيع الإهتمام على جميع التلاميذ بالصف										
رابعاً: كفايات التقويم											
1	صياغة الأسئلة بطريقة واضحة ومفهومة										
2	مراعاة التدرج في الأسئلة من السهل إلى الصعب										
3	إستخدام أساليب تقويم متنوعة تكشف عن تحقيق الأهداف										
4	تحليل نتائج الإختبارات لتشخيص جوانب القوة والضعف في أداء التلاميذ										
5	معالجة نقاط الضعف التي يكتشفها عند التلاميذ من نتائج التقويم										
6	طرح أسئلة تلائم (معارف ومستويات) التلاميذ										
7	مراعاة الشمولية في تقويم التلاميذ										
8	إستخدام التقويم التكويني (البنائي) في أثناء الدرس										
9	إستخدام التقويم الختامي (التراكمي) في نهاية كل موقف تعليمي										
10	توظيف نتائج التقويم لتطوير طرق التدريس في الدروس المقبلة										
11	تحديد الإجراءات والبرامج العلاجية										
12	تصنيف التلاميذ بناءاً على نواتج التقويم										
13	تنويع الإختبارات (شفهي – تحريري) لإستيعاب كل مستويات التلاميذ										
14	تقويم مدى صدق الاختبارات وثباتها للتأكد من قدرتها على تقويم نتائج تعليمية محددة										
15	إستخدام السجلات التتبعية لأداء التلاميذ										
المحور الثالث: الكفايات الشخصية											
1	تكوين شبكة علاقات إنسانية مع التلاميذ										
2	المشاركة في الأنشطة الاجتماعية التي تقام في المدرسة والحي أو القرية										
3	الإهتمام بمشاكل التلاميذ والسعي لحلها										
4	يكون قدوة حسنه للتلاميذ في تعامله										
5	إمتداح السلوك الإيجابي لدى التلاميذ										
6	إتخاذ معاقبة التلاميذ وسيلة تربوية وليس هدفاً في ذاته										
7	الظهور بالمظهر اللائق أمام التلاميذ										
8	التمتع بالإتزان الإنفعالي والضبط العام لعواطفه ونظراته للآخرين										
9	يمتلك مهارات تلقائية للتعامل مع المجتمع المدرسي بكل مكوناته (الإدارة- الزملاء – التلاميذ – أولياء الأمور)										

10	الصـــبر علـــى تســـاؤلات التلاميـــذ واستفساراتهم										
11	إحترام آراء التلاميذ										
12	الإنضباط في العمل والإلتزام بمواعيده										
13	تقبل (النقد والتوجيه)، من المـوجه الفنـي بشكل إيجابي										
14	السـعي الـدائم لتطـوير قـدراته مـن خلال القراءة الحرة										
15	التعرف على المستجدات في التربية وعلم النفس وتوظيفها في التدريس										
16	إعتبار نفسه وسيطاً للمعرفة وليس مالكـاً للحقيقة										
17	الاتسام بروح الدعابة والمرح										
18	الإعتزاز بالإنتماء للثقافة العربية الإسلامية										
19	إبداء الإحترام لإدارة المدرسة										
20	إحترام (عادات وتقاليـد وثقافـة المجتمـع) الذي يعمل فيه										

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (5) يوضـح الخطـاب المـوجه الـى الـذين تمـت معهم المقابلة

التاريخ: / /2015م

السيد/ .....

الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث / موسى يعقوب محمد الفضـل بدراسـة تربويـة تهـدف إلى (**تصميم برنامـج تـدريبي مقـترح لتطـوير الكفايـات التعليميـة الأساسية لمعلمـي اللغـة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسي، في ضوء الاتجاهـات التربويـة الحديثـة**) دراسـة ميدانيـة بولايـة غـرب كردفـان – بمحليـة النهـود، لنيـل درجـة الـدكتوراه فـي فلسفة التربيـة/ مناهـج وطـرق تـدريس، علمـاً بـأن المفهـوم العـام للكفاية هو:(القدرة على القيام بأداء الشئ بإتقان وفاعلية وبمستوى عالٍ من الجودة، وبتكلفة أقل في الجهد والوقت) .

يرجـو منكـم المشـاركة مـن خلال آرائكـم بالإجابـة عـن اسـئلة هـذه المقابلة وذلك بهدف التعرف علـى مقترحـاتكم حـول هـذا الموضـوع ويحيطكـم البـاحث علمـاً بـأن إجابـاتكم سـوف تسـتخدم لأغـراض الدراسة فقط.

مع خالص شكري وتقديري

الباحث

ملحق رقم (6) يوضح أسئلة المقابلة الموجهة الـى خـبراء التربية والتعليم

المتغيرات:

المؤهل الأكاديمي/.....

نوع الوظيفة/.....

سنوات الخبرة/.....

أسئلة المقابلة :

السؤال الأول:

ما الكفايات التعليمية الأساسية التي يحتاجهـا معلمـي اللغـة العربيـة الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء الاتجاهـات التربويـة الحديثة. فيما يختص:

1/ بالكفايات العلمية التخصصية (الاكاديمية + اللغوية).

2/ بالكفايـات المهنيـة (التخطيـط للـدرس، وتنفيـذه وإدارة وضـبط الصف، التقويم).

3/ بالكفايات الشخصية للمعلم.

السؤال الثاني:

ما واقع تدريب معلمي اللغة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسي بولاية غرب كردفان؟ من حيث:

1/ معرفة طبيعة اللغة العربية وخصائصها.

2/ إتقان مهارات اللغة العربية (إستماع – تحدث – قراءة – كتابة).

3/ إتقان قواعد النحو العربي.

4/ إتقان مهارات الإملاء.

5/ مهارة تحبيب اللغة العربية إلى التلاميذ.

السؤال الثالث:

مـا نـواحي القـوة ونـواحي الضـعف فـي إمتلاك الكفايـات التعليميـة الأساسـية لمعلمـي اللغـة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الأساسي في البرنامج المطبق حالياً بولاية غرب كردفان؟ من حيث:

1/ نوع البرنامج.

2/ أهداف البرنامج.

3/ محتوى البرنامج.

4/ طريقة التنفيذ.

5/ مدة التنفيذ.

6/ تقويم مدى فاعلية برنامج التدريب.

السؤال الرابع:

ما البرنامج التدريبي الذي يمكن تصميمه لتطوير الكفايـات التعليميـة الاساسـية لمعلمـي اللغـة العربيـة الحلقـة الثانيـة بمرحلـة التعليـم الاساسي في ولاية غرب كردفان

أخيراً:

أي مقترحات ترى أنها تفيد في تطوير وتدريب معلمي اللغـة العربيـة الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي في ولاية غرب كردفان علـى الكفايات التعليمية الأساسية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؟

ملحق رقم (7): يوضح قائمـة بأسـماء المحكميـن الـذين قـاموا بتحكيـم الاستبانة وأسئلة المقابلةوالبرنامج التدريبي:

الرقم	الأسم	الدرجـــــــة العلمية	الجامعة
1	أ. د : علي خالد مضوي	أستاذ	جامعـــة الســـودان للعلـــوم والتكنولوجيا
2	أ. د : ســـمير محمـــد علـــي الرديسي	أستاذ	جامعة الخرطوم
3	د. عبدالرحمن أحمد عبدالله	أستاذ مشارك	جامعـــة الســـودان للعلـــوم والتكنولوجيا
4	د. نجـوى عبـد الغفـار محمـد حامد	أستاذ مشارك	جامعة أفريقيا العالمية
5	د. حنـــان محمـــد عثمـــان الفاضلابي	أستاذ مشارك	جامعة الخرطوم

6	د. محمود يعقوب محمود	أستاذ مشارك	جامعة النيلين
7	د. عمر علي عرديب	أستاذ مشارك	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
8	د. طارق أحمد الشيخ	أستاذ مشارك	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
9	د. ضياء الدين	أستاذ مشارك	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
10	د. أحمد محمد عثمان حسن النجومي	أستاذ مساعد	جامعة النيلين
11	د. نعمات حسين الحسن	أستاذ مساعد	جامعة الخرطوم

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم(8)يوضح الخطاب الموجه الي مدير مرحلة التعليم الاساسي بمحلية النهود

التاريخ: / /2015م

السيد/ مدير مرحلة التعليم الأساسي بمحلية النهود

الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: دراسة ميدانية لطالب الدكتوراه/ موسى يعقوب محمد الفضل في التربية

بالإشارة للموضوع أعلاه يجري الباحث المذكور دراسة في فلسفة التربية / مناهج وطرق تدريس بعنوان: (**تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**) وقد أعد الباحث إستبانة للدراسة المديانية لتوزيعها على عينة مختارة من معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بالحلقة الثانية بولاية غرب كردفان محلية النهود. وقد مرت الإستبانة بكل المراحل المطلوبة مما جعلها صالحة للتطبيق.

عليه أرجو التكرم بالموافقة للباحث بإجراء الدراسة الميدانية وتسهيل مهمته لتطبيقها على العينة المختارة بالمدارس الحكومية التي يتم تحديدها

وفق الإجراءات العلمية. هذا كما أرجو مد الباحث بالمعلومات الـتي تسـهل لـه مهمة إكمال البحث بصورة علمية .

شاكراً لكم التعاون خدمة للعلم
وجزاكم الله خيراً

الدكتورة/الشفاءعبدالقادرحسن
جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
كلية الدراسات العليا
كلية التربية
الاستاذ المشرف على الرسالة
التوقيع/.....

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (9) يوضح الخطاب الموجه الى مدير ادارة التدريب بولاية غرب كردفان

التاريخ: / /2015م

السيد/ مدير الإدارة العامة لتدريب المعلمين أثناء الخدمة بوزارة التربية والتعليم بولاية غرب كردفان

الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

الموضوع: دراسة ميدانية لطالب الدكتوراه/ موسى يعقوب محمد الفضل في التربية

بالإشارة للموضوع أعلاه يجري الباحث المذكور دراسة في فلسفة التربية/ مناهج وطرق تدريس بعنوان: (**تصميم برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي، في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة**)

وبما أن الدراسة في مجال تدريب وتطوير المعلمين فإن الباحث يحتاج التعرف على البرنامج التدريبي المطبق حالياً لتطوير كفايات معلمي اللغة العربية بالحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ليفيد منه.

عليه أرجو التكرم بتمليك الباحث نسخة من البرنامج .

شاكراً لكم التعاون خدمة للعلم

وجزاكم الله خيراً

الدكتوة/ الشفاء عبدالقادر حسن

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية

الاستاذ المشرف على الرسالة

التوقيع/.....

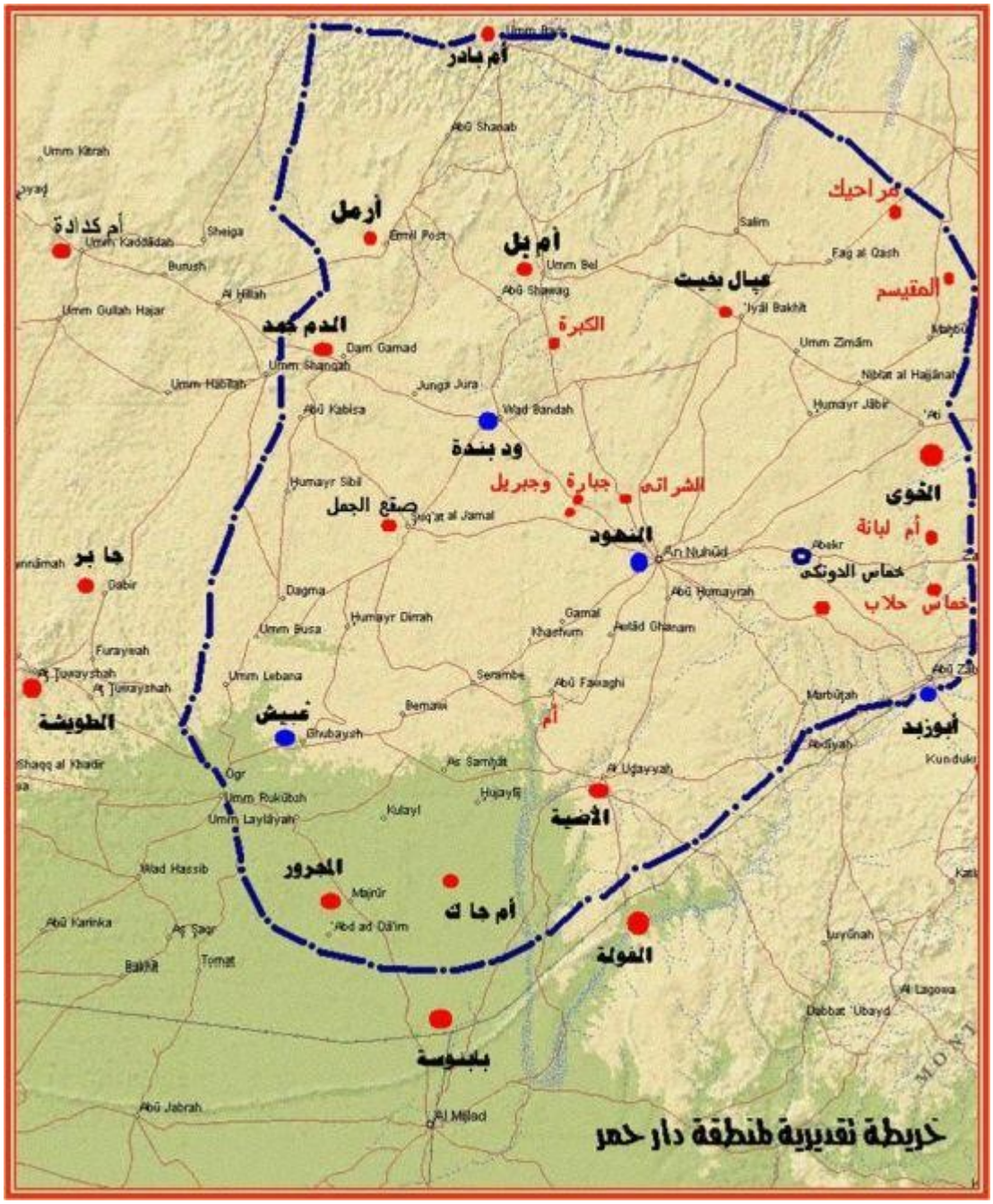
ملحق رقم (10): يوضح قائمة من أسماء الخبراء الذين تمت معهم المقابلة

الإسم	المؤهل العلمي	سنوات الخبرة	نوع الوظيفة
1/ د. أبوالقاسم يوسف	دكتوراة	20 سنة	رئيس قسم العلوم التربوية بكلية التربية جامعة غرب كردفان
2/ د. أحمد المرضي عبدالعال	دكتوراة	40 سنة	أستاذ مساعد بكلية التربية جامعة غرب كردفان
3/ د. رقية محمود فضل	دكتوراة	15 سنة	مدربة معلمي اللغة

			العربيــة بمعهــد تــدريب المعلمين بمحلية النهود
4/ لبن إبراهيم حماد	ماجستير	35 سنة	مدير إدارة التدريب بولاية غرب كردفان
5/ كمال دياب محمد	بكلاريوس	35 سنة	كبير موجهي اللغة العربية مرحلة التعليـم الاساسـي بمحلية النهود
6/ حمد محمد التجاني	ماجستير	35 سنة	معلم بمرحلة الاساس
7/ حاتم عشاري محمود مختار	ماجستير	33 سنة	عميــد معهــد التأهيــل التربوي بمحلية بارا
8/ محمـــــد كوكـــــو عبدالقادر	ماجستير	43 سنة	معلم لغة عربية بمـدارس تدريب كلية التربية أساس بجامعة غرب كردفان
9/ فتـح الرحمـن محمـد عوض التني	بكلاريوس	30 سنة	مشــرف تربــوي ومــدير إداريــة مدينــة النهــود للتعليم الاساسي
10/ درية إبراهيم عوض	بكلاريوس	30 سنة	مديرة إدارة معهد تـدريب المعلمين بمحلية النهود

ملحق رقم (11) يوضح ولاية غرب كردفان

ملحق رقم(12) يوضح محلية النهود


أم بادر
أرمل
أم بل
مراحيك
أم كدادة
عيال بخيت
المقيسم
الدم حمد
الكبرة
ود بندة
الشراتى
جبارة
وجبريل
الخوى
صقع الجمل
النهود
أم لبانة
حابر
خماس الدونكى
خماس حلاب
الطويشة
غبيش
أبوزبد
الأضية
المجرور
أم جاك
الفولة
بابنوسة
خريطة تقديرية لمنطقة دار حمر