# جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

## كلية الدراسات العليا

## كلية التربية


# برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة

## (مدارس محلية زالنجي) ـ أنموذجاً

# A proposed program to develop the Teaching competencies of Arabic Language Teachers at the Secondary level, in accordance with comprehensive quality Standards (Locality Schools in Zalingi)

أطروحة مقدمة لنيل درجة دكتوراه الفلسفة في التربية

تخصص (مناهج وطرائق التدريس)

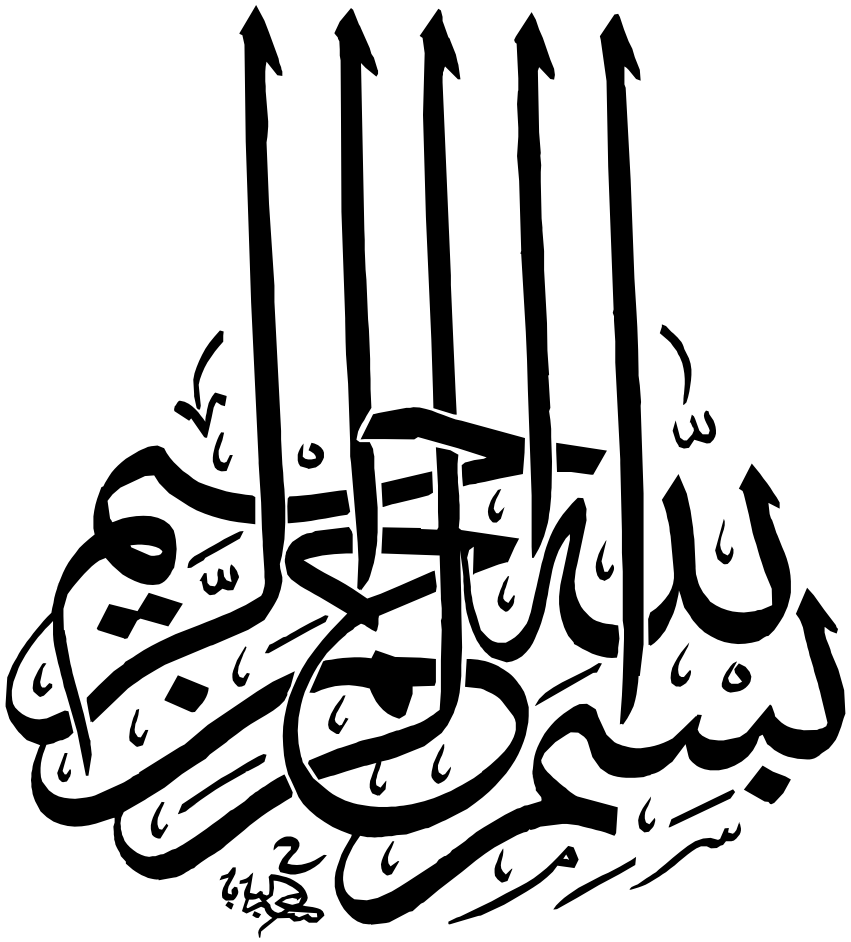

**إعداد الطالبة**

آمنة بشرى مدو مصطفى

**إشراف الدكتوره:**

أميرة محمد علي أحمد حسن


1442 هـ - 2021 م


بسم الله الرحمن الرحيم

# إستهـــــــــــــــــلال

﴿ وَتَرَى الْجِبَالَ تَحْسَبُهَا جَامِدَةً وَهِيَ تَمُرُّ مَرَّ السَّحَابِ صُنْعَ اللَّهِ الَّذِي أَتْقَنَ كُلَّ شَيْءٍ إِنَّهُ خَبِيرٌ بِمَا تَفْعَلُونَ ﴾.

سورة النمل الآية (88)

﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ﴾.

التوبة الآية: (105)

# إهـــــــــــــــــــــــــــداء

إلى

روح والدي

إلى

زوجي الذي ثابر معي طوال هذه المدة

إلى

ابني أحمد السميح ولوقفاته النيرة المشهودة

إلى

إخوتي وأخواتي الأعزاء

إلى

زملائي وزميلاتي

الباحثة

# شكـــــــــــــــــــر وتقـــــــــــــــــــــديـر

أشكر الله من قبل ومن بعد، لتوفيقه لاكمال هذه الدراسة ، ثم الشكر الجزيل لجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا التي أتاحت لي فرصة الإلتحاق بها ممثلة في كلية الدراسات العليا وكلية التربية والشكر أجزله للدكتورة الفاضلة/ أميرة محمد علي أحمد حسن لتفضلها بالإشراف على هذه الدراسة كما أشكر لها حسن صبرها وسعة صدرها ونصائحها الثمينة الثرة المتلاحقة، جزاها الله عني خير الجزاء .

وشكري لأمناء مكتبات جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،جامعة النيلين، جامعة أمدرمان الإسلامية، معهد الخرطوم الدولي وجامعة أفريقيا العالمية وجامعة زالنجي.

ثم الشكر لمحكمي أدوات الدراسة، كما شكري لكل الإدارات الذين تعاونوا معي فيها، وللمعلمين الذين تم تطبيق أداة الدراسة وللمحلل الإحصائي، وكل من ساهم وقدم لي عوناً .

# مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى تقديم برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة في محلية زالنجي،من خلال استقصاء آراء مديري المدارس الثانوية، ومقابلة بعض خبراء التعليم، وملاحظة أداء الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أغراض الدراسة، واستخدمت الاستبانة والمقابلة والملاحظة كأدوات لجمع المعلومات، وتمثل مجتمع الدراسة في مديري المدارس الثانوية، وخبراء التعليم، ومعلمي اللغة العربية الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة، وتم تحليل البيانات ببرنامج (SPSS).

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: هو امتلاك الكفايات التدريسية بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (3.91) ، ويمارس معلمو اللغة العربية الكفايات التدريسية بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.85).ولا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات مديري المدارس للكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمدارس الثانوية تعزى للمتغيرات (النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة والتدريب) وجاءت الدرجة الكلية لممارسة الكفايات التدريسية بدرجة كبيرة .

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات خبراء التعليم لممارسة الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة لدى معلمي اللغة العربية تعزى لمتغيرات خبراء التعليم. وتوافقت تقديرات الملاحظين في مستوى أداء معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية.

لا توجد فروق بين متوسطات الملاحظين في تقدير أداء معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية تبعا لمتغيرات: النوع، المؤهل الأكاديمي، سنوات الخبرة، التدريب، في المحلية، تقديم برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية.

وتوصي الدراسة: بضرورة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية وضرورة أخذ الكفايات أساساً لبرنامج إعداد المعلمين.

وبناءً على نتائج الدراسة تم إقتراح برنامج للكفايات التدريسية ، وأوصت الدراسة باعتماد البرنامج المقترح لتنمية الكفايات التدريسية التي توصلت إليها الدراسة.

# Abstract

The study aimed to propose a program for developing the teaching competences among the Arabic language teachers at the secondary level in Zalingei Locality, according to the total quality standards, through surveying the perceptions of secondary school headmasters, interviewing some of education experts, and observing the performance of the teaching competences among Arabic language teachers.

Used researcher curriculum descriptive to achieve things studying, and used Questionnaire and interview Observation as tools to collect the information, and represent Society The study in High school principals, education experts, and Arabic language teachers who applied on them Tools studying, the data was analyzed by SPSS.

And from Highlight Results Which I found to her studying :Is having the teaching competencies significantly in the Arabic language teachers, an arithmetic mean was ( 3 . 91 ) , and practicing teachers of Arabic language teaching skills significantly, an arithmetic mean was ( 3 . 85) . There are no statistically significant differences between the school principals' estimates of the teaching competencies of Arabic language teachers in secondary schools due to the variables (gender, academic qualification, years of experience and training) and the total degree for practicing teaching competencies.

There are no statistically significant differences between the estimates of education experts for the practice of teaching competencies according to the comprehensive quality standards for Arabic language teachers due to the variables of education experts. The estimates coincided observed yen in the level of performance of the Arabic language teachers for competencies teaching.

There are no differences between the averages of observers in estimating the performance of Arabic language teachers for teaching competencies according to the variables: gender, academic qualification, years of experience, training, in the locality, and a proposed program for the development of teaching competencies for Arabic language teachers.

The study recommends: the availability of teaching competencies for Arabic language teachers in the secondary stage, the necessity of taking the competencies as the basis for the teacher preparation program, and the necessity of taking the competencies as the basis for the teacher preparation program.

Based on the results of the study, a teaching competency program was proposed, and the study recommended the adoption of the proposed program for the development of teaching competencies that the study reached.

## قائمة المحتويات


| رقم | المحتوى | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| 1 | استهلال | أ |
| 2 | إهـــــــــــــداء | ب |
| 3 | شكر وتقدير | ت |
| 4 | مستخلص الدراسة | ث |
| 5 | Abstract | ج |
| 6 | قائمة المحتويات | ح |
| 7 | قائمة الجداول | ر |
| 8 | قائمة الأشكال | ش |
| 9 | قائمة الملاحق | ص |
| | **الفصل الأول**<br>**الإطار العام للدراسة** | |
| 10 | مقدمة | 1 |
| 11 | مشكلة الدراسة | 3 |
| 12 | أهداف الدراسة | 4 |
| 13 | أهمية الدراسة | 4 |
| 14 | منهج الدراسة | 5 |
| 15 | حدود الدراسة | 5 |
| 16 | مصطلحات الدراسة | 5 |
| | **الفصل الثاني**<br>**الإطار النظري والدراسات السابقة** | |
| | أولاً **الإطار النظري:** | 7 |
| 17 | **الكفايات التدريسية** | 8 |
| 18 | مفهوم الكفايات التدريسية | 9 |
| 19 | مفهوم الكفاية في التربية | 9 |
| 20 | العوامل التي ساعدت على ظهور الكفايات | 10 |
| 21 | مصادر اشتقاق الكفايات | 11 |

| | | |
|---|---|---|
| 22 | الكفايات الخاصة بمعلم اللغة العربية | 22 |
| 23 | أثر مفهوم الكفاية في إعداد المعلم | 24 |
| 24 | بعض خصائص برامج التدريب القائم على الكفايات | 25 |
| 25 | التقويم – ماهو التقويم | 26 |
| 26 | أهمية التقويم | 27 |
| 27 | مفهوم التقويم التربوي | 27 |
| 28 | أنواع التقويم | 28 |
| 29 | ملفات الإنجاز | 30 |
| | **معايير الجودة الشاملة** | 30 |
| 30 | المعايير | 30 |
| 31 | المعايير وفق مفهوم الجودة الشاملة | 32 |
| 32 | جودة المعلم ( مفهومه وأهميته) | 35 |
| 33 | المرتكزات الأساسية لمعايير الجودة في أداء المعلم | 43 |
| 34 | مبررات وضع معايير لجودة المعلم | 43 |
| 35 | جودة معلم اللغة العربية | 44 |
| | معايير جودة المعلم لدى بعض الهيئات الدولية | 45 |
| | **الجودة الشاملة:** | 49 |
| 36 | التطور التاريخي لفكرة الجود الشاملة | 46 |
| 37 | مفهوم الجودة الشاملة | 50 |
| 38 | مفهوم الجودة في التعليم | 51 |
| 39 | أهداف تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي | 58 |
| 40 | خصائص الجودة الشاملة في التعليم | 59 |
| 36 | عناصر الجودة الشاملة | 59 |
| 37 | مبادئ تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم | 57 |
| 38 | مراحل تطبيق نظام الجودة في التعليم | |
| 39 | مبررات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم | 63 |
| | **المرحلة الثانوية** | 64 |
| 40 | التطور التاريخي للتعليم الثانوي في السودان | 64 |
| 41 | أهداف التعليم الثانوي | 64 |
| 42 | أهمية التعليم الثانوي | 65 |
| 43 | مساقات التعليم الثانوي | 66 |

| | | |
|---|---|---|
| 44 | التعليم الثانوي في محلية زالنجي | 67 |
| 45 | واقع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية | 68 |
| 46 | واقع إعداد معلمي المرحلة الثانوية بمحلية زالنجي | 69 |
| 47 | التحديات التي تواجه التعليم الثانوي في محلية زالنجي | 69 |
| 48 | التحديات التي تواجه التعليم الثانوي عموماً | 69 |
| | **الإعداد والتدريب في المرحلة الثانوية** | 77 |
| 49 | الإعداد ، التأهيل ، التدريب | 77 |
| 50 | إعداد وتدريب المعلمين في السودان | 77 |
| 51 | تدريب معلمي المرحلة الثانوية | 78 |
| 52 | أعداد وتدريب المعلمين في البلاد العربية | 79 |
| 53 | إعداد المعلمين في الدول الأوروبية | 83 |
| 54 | اتجاهات جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه | 85 |
| 55 | الخصائص العامة للبرنامج التدريبي القائم على الكفايات | 89 |
| | **ثانياً:الدراسات السابقة** | |
| 56 | الدراسات المحلية | 93 |
| 57 | الدراسات العربية | 104 |
| 58 | الدراسات الأجنبية | 112 |
| 59 | التعقيب على الدراسات السابقة | 116 |
| 60 | موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة | 119 |
| 61 | الإستفادة من الدراسات السابقة | 119 |
| | **الفصل الثالث**<br>**إجراءات الدراسة الميدانية** | |
| 62 | تمهيد | 121 |
| 63 | منهج الدراسة | 121 |
| 64 | مجتمع الدراسة | 121 |
| 65 | عينة الدراسة | 121 |
| 66 | أدوات الدراسة | 134 |
| 67 | صدق وثبات أدوات الدراسة | 138 |

| | | |
|---|---|---|
| 68 | الأساليب الإحصائية المستخدمة | 146 |
| | **الفصل الرابع**<br>**عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها** | |
| 69 | عرض وتحليل ومناقشة السؤال الأول | 152 |
| 70 | عرض وتحليل ومناقشة السؤال الثاني | 178 |
| 71 | عرض وتحليل ومناقشة السؤال الثالث | 182 |
| 72 | الإجابة عن السؤال الرابع | 184 |
| 73 | مناقشة النتائج وتفسيرها والتحقق من أسئلة الدراسة | 176 |
| | البرنامج المقترح | 185 |
| 74 | البرنامج المقترح بصورته الأولية | 185 |
| 75 | البرنامج المقترح بصورته النهائية | 200 |
| | **الفصل الخامس**<br>**الخاتمة** | |
| 76 | **النتائج** | 220 |
| 77 | **التوصيات** | 221 |
| 78 | **المقترحات لدراسات مستقبلية** | 221 |
| 79 | **المصادر والمراجع** | 222 |
| | **الملاحق** | 239 |

## قائمة الجداول


| رقم الجدول | اسم الجدول | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| جدول رقم (1) | تصنيف الكفايات على أساس الموضوعات | 18 |
| جدول رقم (2) | مجال التخطيط للتعليم | 19 |
| جدول رقم (3) | توزيع عينة المعلمين وفق متغير النوع: | 122 |
| جدول رقم (4) | توزيع عينة المعلمين وفق متغير التدريب | 123 |
| جدول رقم (5) | توزيع المعلمين وفق متغير سنوات الخبرة | 124 |
| جدول رقم (6) | توزيع المعلمين وفق متغير التدريب | 125 |
| جدول رقم (7) | توزيع فئة مديري المدارس وفق متغير النوع | 126 |
| جدول رقم (8) | توزيع فئة مديري المدارس وفق المؤهل العلمي | 127 |
| جدول رقم (9) | توزيع فئة مديري المدارس وفق متغير سنوات الخبرة | 128 |
| جدول رقم (10) | فئة مديري المدارس وفق متغير التدريب | 129 |
| جدول رقم (11) | توزيع فئة خبراء التعليم وفق متغير الوظيفة | 130 |
| جدول رقم (12) | توزيع فئة خبراء التعليم وفق المؤهل العلمي | 131 |
| جدول رقم (13) | توزيع فئة خبراء التعليم وفق متغير سنوات الخبرة | 132 |
| جدول رقم (14) | توزيع فئة خبراء التعليم وفق متغير التدريب | 133 |
| جدول رقم (15) | محاور استبانة الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية | 136 |
| جدول رقم (16) | تقدير مديري المدارس للكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية | 137 |
| جدول رقم (17) | تقديرخبراء التعليم للكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية | 139 |
| جدول رقم (18) | الفقرات المحذوفة والمعدلة أرقامها في بطاقة الملاحظة اولاً: التعديل في البيانات الشخصية | 142 |
| جدول رقم (19) | معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات بطاقة الملاحظة | 149 |
| جدول رقم (20) | يوضح تقديرات الملاحظين لأداء معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية | 150 |
| جدول رقم (21) | توافق الملاحظين على فقرات بطاقة الملاحظة | 150 |
| جدول رقم (22) | اتفاق الملاحظين على أداء الكفايات التدريسية حسب بطاقة الملاحظة | 152 |
| جدول رقم (23) | نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لامتلاك كفايات التخطيط لدى معلمي اللغة العربية: (درجة الحرية =30) | 152 |

| | | |
|---|---|---|
| جدول رقم (24) | نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لامتلاك كفايات التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية: (درجة الحرية =30) | 156 |
| جدول رقم (25) | نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لامتلاك كفايات التقويم لدى معلمي اللغة العربية: (درجة الحرية =30) | 157 |
| جدول رقم (26) | نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة كفايات التخطيط لدى معلمي اللغة العربية: (درجة الحرية =30) | 159 |
| جدول رقم (27) | نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة كفايات التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية: (درجة الحرية =30) | 160 |
| جدول رقم (28) | نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة كفايات التقويم لدى معلمي اللغة العربية: (درجة الحرية =30) | 161 |
| جدول (29) | الفروق بين تقديرات مديري المدراس للكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وفق متغير النوع | 161 |
| جدول (30) | الفروق بين تقديرات مديري المدراس للكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وفق متغير المؤهل العلمي | 162 |
| جدول (31) | الفروق بين تقديرات مديري المدراس للكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وفق متغير سنوات الخبرة | 162 |
| جدول (32) | الفروق بين تقديرات مديري المدراس للكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وفق متغير الدورات التدريبية | 163 |
| جدول رقم (33) | نتائج تقدير خبراء التعليم لتوافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية حسب أهميتها: (درجة الحرية =12) | 164 |
| جدول رقم (34) | نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة للكفايات التدريسية التي يمتلكها معلمو اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة:(درجة الحرية =12) | 165 |
| جدول رقم (35) | نتائج تقدير خبراء التعليم لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة: (درجة الحرية =12) | 165 |
| جدول رقم (36) | تقديرات خبراء التعليم لمعايير الجودة الشاملة في الكفايات التدريسية وفق متغير الوظيفة: | 166 |
| جدول رقم (37) | تقديرات خبراء التعليم لمعايير الجودة الشاملة في الكفايات التدريسية وفق متغير المؤهل العلمي: | 167 |
| جدول رقم (38) | فروق تقديرات الملاحظين على ممارسة معلمي اللغة العربية | 168 |

| | | |
|---|---|---|
| | للكفايات التدريسية | |
| جدول رقم (39) | تقدير الفروق في أداء المعلمين للكفايات التدريسية وفق متغير النوع | 169 |
| جدول رقم (40) | تقدير الفروق في امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية وفق متغير المؤهل العلمي | 170 |
| جدول رقم (41) | تقدير الفروق في امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية وفق متغير سنوات الخبرة | 171 |
| جدول رقم (42) | تقدير الفروق في ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية وفق متغير التدريب | 172 |
| جدول رقم (43) | تقدير الفروق في أداء المعلمين للكفايات التدريسية وفق متغير المحلية | 173 |

## قائمة الأشكال


| رقم الشكل | اسم الشكل | رقم الصفحة |
|---|---|---|
| شكل (1) | توزيع عينة المعلمين وفق متغير النوع | 122 |
| شكل (2) | توصيف العينة حسب متغير المؤهل العلمي | 123 |
| شكل (3) | توصيف العينة حسب متغيرسنوات الخبرة | 124 |
| شكل (4) | توزيع عينة المعلمين وفق متغير التدريب | 125 |
| شكل رقم (5) | توزيع فئة مديري المدارس وفق متغير النوع | 126 |
| شكل رقم (6) | توزيع فئة مديري المدارس وفق المؤهل العلمي | 126 |
| شكل رقم (7) | توزيع فئة مديري المدارس وفق متغير سنوات الخبرة | 128 |
| شكل رقم (8) | توزيع فئة مديري المدارس وفق متغير التدريب | 129 |
| شكل رقم (9) | توزيع فئة خبراء التعليم وفق متغير الوظيفة | 130 |
| شكل رقم (10) | توزيع فئة خبراء التعليم وفق المؤهل العلمي | 131 |
| شكل رقم (11) | توزيع فئة خبراء التعليم وفق متغير سنوات الخبرة. | 132 |
| شكل رقم (12) | يوضح توزيع فئة خبراء التعليم وفق متغير التدريب | 133 |

## قائمة الملاحق


| رقم الملحق | عنوان الملحق |
|---|---|
| ملحق (1) | خطاب تسهيل مهمة الباحثة |
| ملحق (2,3,4) | أسماء المحكمين لأدوات الدراسة |
| ملحق (5) | الاستبانة بصورتها الأولية قبل التحكيم |
| ملحق (6) | الاستبانة بصورتها النهائية بعد التحكيم |
| ملحق رقم (7) | بطاقة الملاحظة بصورتها الأولية قبل التحكيم |
| ملحق رقم (8) | بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية بعد التحكيم |
| ملحق رقم (9) | حصص الملاحظة |
| ملحق رقم (10) | توافق الملاحظين على فقرات بطاقة الملاحظة |
| ملحق رقم (11) | المقابلة بصورتها الأولية قبل التحكيم |
| ملحق رقم (12) | المقابلة بصورتها النهائية بعد التحكيم |
| ملحق رقم (13,14,15) | خطابات تسهيل مهمة الباحثة لتطبيق الأدوات |
| ملحق رقم (16) | مدارس مجتمع العينة |
| ملحق رقم (17) | إحصائية العينة |
| ملحق رقم (18) | أسماء المحكمين للبرنامج المقترح |

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

# الفصل الأول

## الإطار العام للدراسة

**مقـــدمة:**

يعد موضوع الكفايات التدريسية التى يحتاجها معلم اللغة العربية لممارسة مهنة التدريس من الموضوعات التى حظيت باهتمام واسع لما لها من أثر كبير فى الدور الذى يمارسه المعلم بصوره أساسية في الالتزام بمعايير التدريس للحصول على نوعية عالية الجودة ، على إحداث التطوير بالتحسين فى مجتمعه لذا لا بد أن تتوفر في المعلمين الكفايات التدريسية التى تجعلهم قادرين على تطبيق المعايير وفق الجودة الشاملة، والتي هم بحاجة ماسه إلى اكتساب هذه الكفايات، التى تعد واحده من المؤشرات الإيجابية. وتطبيق المعايير والمواصفات توضح بجلاء مستوى إنجاز المعلمين للأهداف التربوية بفاعلية واقتدار.

واللغة العربية هي التي استطاعت أن تجمع تحت رايتها أمماً وأناساً وأعراقاً ودماءً والواناً مختلفة ممن ينتسب إلى العرب أو يدين بدين الإسلام، فالعربية هي اللغة الحية الوحيدة فى العالم التى بقيت دون تغيير فى كلماتها أو نحوها وتراكيبها وهي أكثر أخواتها جميعا وأرقاهن في قواعد النحو والصرف، إذ لها القدرة فى الإجابة عن مختلف نواحي التفكير والوجدان، فاللغة العربية غنية بالقواعد الرصينة والأساليب البلاغية وتختص مشتقاتها بقبول التصريف إلا ما ندر.

إلا أن تعليم اللغة العربية يواجه بعض المشكلات كطرائق التخطيط وعرض الدرس الذى يحتاج إلى المعلم الكفء الذى يمتلك قدرا كافيا من الكفايات التدريسية التي تمكنه من أداء المهارات المختلفة حسب ما يتطلبه الموقف التعلمي وأن يكون مواكبا لما يحدث من مستجدات لإنجاح العملية التعليمية، ونتيجة للتغيرات التى طرأت على العملية التعليمية والتطوير فى المناهج الدراسية وطريقة عرضها وتنظيمها ثم التغيير في برامج إعداد المعلمين والتركيز على المهارات التدريسية والتدريبات وإدارة الصف وطرق التقويم المختلفة، ظهرت حركة التربية القائمة على الكفايات في برامج تدريب المعلمين.

لإحداث أي تغيير تربوي هادف يستلزم أن يكون المعلم على قدر من الكفايات التدريسية اللازمة والتي تجعله قادراً على إحداث هذا التغيير وتحقيق الأهداف التربوية التى تتناسب مع الأدوار ومتطلبات التطورات الحديثة، لذا تعتبر مادة اللغة العربية وما تتضمنه من معرفة علمية ونشاطات ذات دور مهم فى تكوين وتنمية الإتجاهات لذا فالكفايات التدريسية الفعلية التى يمتلكها المعلم والتي تنال اهتماماً واسعاً من قبل الباحثين وهذا ما أكدته كثير من الدراسات فى هذا المجال إذ أثبتت ضعف امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية والتي انعكست

سلبا على المادة والتعلم والعملية التعليمية ككل. مثل دراسة (محمد الفاتح فضل الله ،2007م) ، ودراسة (عبدالرازق ، زينب الزين ، 2009م) ،ودراسة (وفاروق ، زيولاه ، 2008م)، ودراسة (عبده ، صلاح سيد ،2005م)

والمعلم يساهم بصورة واضحة فى إعداد الأجيال ومدهم بالخبرات والمعارف والممارسات وبالتالي تسهم فى تحديد نوع مستقبل الجيل الذي يتسم بالمقدرة العقلية والإتجاهات العلمية والمهارات العملية اللازمة لمواجهة مشكلات الحياة وحلها بسهولة، وتعد مادة اللغة العربية مادة دراسية لها أهدافها التربوية فإن تدريسها يستلزم توفير معلمين أكفاء ذوي مستوى محدد يجعلهم قادرين على تنفيذ الأهداف التربوية إلى حيز التنفيذ والواقع.

ومن هنا تأتى أهمية رفع كفايات المعلم التدريسية بصورة أساسية في الإلتزام بالمعايير في التدريس للحصول على نوعية ذات جودة عالية من الطلبة، مما يساعد على إحداث التطوير والتغيير بالتحسين في مجتمعاتهم، ولأن مادة اللغة العربية تحتاج إلى كفايات تدريسية تضمن الأداء المتميز، فلابد لها من معايير لضبط جودتها، مما يحقق الهدف المنشود. لذا تم الإستعانة بمعايير الجودة الشاملة التي أدخلت للتعليم، ومن هنا أن تتوفر في المعلمين الكفايات التدريسية التي تجعلهم قادرين على تطبيق المعايير وفق الجودة الشاملة وبالتالي هم في حاجة ماسة إلى اكتساب هذه الكفايات التي تعد واحدة من المؤشرات الإيجابية والمعطيات والدلالات الناجمة عن مدى جودة معلمي هذه المادة، وكفاءاتهم التدريسية وتطبيق المعايير والمواصفات يوضح بجلاء مستوى إنجاز المعلمين للأهداف التربوية بفاعلية وإقتدار.

وبرزت الحاجة إلى تمهين التعليم نتيجة للتغيرات التي مست طبيعة العملية التعليمية، والتغيير عملية مهمة وأساسية وضرورية لأن مادة اللغة العربية تحتاج إلى كفايات تدريسية تضمن الأداء المتميز ولابد لها من معايير لضبط جودتها مما يحقق الهدف المنشود لذا تم الاستعانة بمعايير الجودة الشاملة التى أدخلت للتعليم للارتقاء وتحسين الأداء ورفعه نحو الأفضل، لذا كان لابد من تمهين التعليم لتجاوز التدني المريع فى مستوى طلبة المرحلة الثانوية فى مادة اللغة العربية و نفورهم منها أحيانا مما يستوجب على معلم اللغة العربية أن يمتلك هذه الكفايات التدريسية ويمارسها وفقا لمعايير الجودة الشاملة ، فالكفايات تعني القدرة على إنتاج عملية تعليمية فعالة تحقق النتائج المرغوب فيها ومعلم اللغة العربية هو الركيزة الأساسية في هذه العملية، ويعد موضوع الكفايات التي يحتاجها معلموا اللغة العربية بصفة خاصة والمعلمين الذين يمارسون مهنة التدريس من الموضوعات التي أخذت حيزاً كبيراً وإهتماماً واسعاً لما لها من التركيز في الدور الذي يمارسه المعلم، وهنالك دعوات كثيرة نادت إلى ضرورة تحسين كفايات المعلمين وخاصة التدريسية منها كاللجنة الدولية التابعة لمنظمة الأمم المتحدة (اليونسكو).

**مشكلة الدراسة:**

تعد معرفة الكفايات التدريسية اللازمة والمطلوب توافرها للمعلمين أمرا ضروريا وخاصة لدى معلمي اللغة العربية باعتبارهم أهم العناصر الاساسية في العملية التعليمية، ولتحسين مهاراتهم حتى يقوموا بأعمالهم على أحسن وجه ويساهموا بشكل مباشر فى تحقيق أهداف تدريس مادة اللغة العربية وتمشياً مع التوجهات التربوية المعاصرة في إعداد وتدريب المعلمين واستجابة للتوصيات التي أوصت بها المؤتمرات ذات الصلة، رأت الباحثة ضرورة تتبع تلك الكفايات التي يمتلكها معلم اللغة العربية، والواقع التدريسي للمعلمين من خلال عمل الباحثة فى مجال التوجيه والإشراف التربوي على المعلمين فى مادة اللغة العربية، ومن خلال متابعتها الإشرافية والتوجيهية في الميدان، وإتصالها المباشر بالمعلمين في المرحلة الثانوية لاحظت أن بعض الكفايات التدريسية تحتاج للإرتقاء في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم لدى معلمي اللغة العربية فهي غير متوفرة بالرغم من أهميتها، وأن الأخذ بمدخل الكفايات هو المدخل الذي أوصت به الكثير من البحوث والدراسات التى خلصت إلى جودة وفاعليه الكفايات التدريسية فهي تحتل مكانة عالية لأهميتها بفاعلية التدريس وبتمكين المعلم على القيام بواجبه ووظيفته على أكمل وجه، انسجاما مع التوجيهات التربوية المعاصرة التى تدعو إلى ضرورة تحسين كفايات المعلمين باعتماد الجودة فى العملية التعليمية وانطلاقا من أهمية التحسن المستمر للكفايات التدريسية، شعرت الباحثة بضرورة دراسة الكفايات التدريسية من خلال تبني منهج متكامل وبرنامج لتطوير كفايات المعلمين الذي يعد أمراً حيوياً وضماناً حقيقياً لتحقيق التحسين المستمر لهم بالاعتماد على المعايير التي تعتبر عناصر أساسية لذلك، ومن خلال ماتقدم يمكن صياغة مشكلة الدراسة فى التساؤل العام الآتي: **ما البرنامج المقترح لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة – محلية زالنجي؟**، ومن هذا التساؤل تفرعت عدة أسئلة تحاول الدراسة الإجابة عليها:

1- ما مدى امتلاك الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة بمحلية زالنجي؟

2- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية اللازم توافرها وفق معايير الجودة الشاملة بمحليات زالنجي ؟

3- إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المفحوصين (إستجابات عينة الدراسة) لمستوى أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة تعزى لمتغيرات النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التدريب والمحلية؟

4- ما البرنامج المقترح لتنمية الكفايات التدريسية اللازم توفرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة بمحلية زالنجي؟

**أهداف الدراسة:**

**تهدف الدراسة إلى:**

1- تحديد امتلاك الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – بمحلية زالنجي.

2- التعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي للكفايات التدريسية اللازم توافرها.

3- بيان مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الكفايات التدريسية التي يمارسها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي.

4- توضيح الفروق إن وجدت لمستوى ممارسة الكفايات التدريسية لدي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

5- وضع وتقديم برنامج مقترح يسهم في تنمية الكفايات التدريسية اللازم توافرها في ضوء معايير الجودة الشاملة لمعلمي اللغة العربية.

6- تقديم بعض التوصيات التي تساعد في تطوير وتنمية المعلمين لكفايتهم التدريسية بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة من تعليمها.

**أهمية الدراسة:**

تكمن الأهمية في كونها تسعى لتنمية الكفايات التدريسية اللازم امتلاكها لمعلمي اللغة العربية في التعليم الثانوي وفق معايير الجودة الشاملة، كما تتمثل كذلك في ظل الدراسات السابقة التي تناولت موضوعها على مستوى السودان بصورة عامة ومحلية زالنجي بصفة خاصة وإستجابتها لتوصيات بعض المؤتمرات والبحوث التي دعت إلى القيام بدراسات حول الكفايات التدريسية في ظل معايير الجودة.

كما تظهر الأهمية في رفع الكفايات وتشخيص واقعها باقتراح البرنامج لتطويرها قبل الخدمة وأثنائها في إعداد معلمى اللغة العربية.

قد تساعد هذه الدراسة المعلمين بالوقوف على درجة امتلاكهم للكفايات ومدى ممارستهم لها وفق معايير الجودة الشاملة تأكيداً لدور المعلم في العملية التعليمية.

تعتبر هذه الدراسة مهمة للطلبة الذين ينخرطون في كلية التربية أو يذهبوا إلى سوق العمل حتى يسهموا في التنمية، لذا لابد من الإهتمام بهذه الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة.

كما تعتبر الدراسة مهمة لأنه يمكن أن تستفيد منها وزارة التربية وواضعي المناهج باختيار الأسس العلمية الصحيحة وفق معايير الجودة الشاملة، وقد يستفيد منها الموجهون في إعداد خططهم بالصورة المطلوبة.

وتتمثل الأهمية للباحثين بوضع دراسات أخرى مشابهة عسى أن تؤدي في حالة تطبيقها بصورة علمية إلى تحسين الوضع الراهن، يؤدي إلى التطوير في أداء المعلم ، ثم يمثل دعماً للمكتبة.

كما تتمثل الأهمية في الفائدة المرجوة من النتائج التي تخرج بها الدراسة، إذ أن من المتوقع أن تفيد جميع الجهات المعنية بالعملية التربوية والمسؤولين والباحثين والدارسين في تزويدهم بالأدب التربوي المتصل بالكفايات وفق معايير الجودة الشاملة وتساعد القائمين على كليات التربية على إعداد معلمي اللغة العربية وفق المعايير في إعداد المعلم، والإهتمام بالمعايير في برامج إعداد معلمي اللغة العربية.

ويمكن الاعتماد على نتائج هذه الدراسة في عملية إعداد البرامج والأساليب الحديثة لتنمية كفايات تدريسية لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

**حدود الدراسة:**

**الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية بمدينة زالنجي .

**الحدود الزمانية:** 2015 – 2018.

**مصطلحات الدراسة:**

البرنامج المقترح:

هو مجموعة من المعارف والخبرات والمهارات والقدرات المنظمة التي سوف تقدم للمعلمين في المرحلة الثانوية للذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربية بقصد تنمية وتطوير كفاياتهم التدريسية بطرائق منهجية وعلمية هامة بما تمكنهم من تحقيق أهداف تدريس اللغة العربية بكفاءة عالية.

**الكفايات التدريسية:**

هي الخبرات والممارسات أو المهارات التي يمتلكها المعلم والإنشطة وأنماط السلوك المختلفة التي يؤديها بأفضل الطرق لنجاح طلبته.

**إجرائياً:** هي أهداف سلوكية محددة تحديداً دقيقاً يؤديها المعلم بدرجة عالية من الإتقان يمكن ملاحظتها وقياسها من خلال أدوات معدة لهذا الغرض.

اللازم توافرها: هي المقدرات العلمية والمهنية والمهارية المطلوبة فعلاً في سلوك المعلم أثناء أداء التدريس.

**معايير الجودة الشاملة:**

هي الموصفات التي ينبغي أن تتوفر لدى معلمي اللغة العربية في تدريسهم في المرحلة الثانوية، بقصد مساعدتهم في تحقيق الأهداف المنشودة في فترة زمنية محددة. فهي مجموعة من المحددات الأساسية والأداءات الفعالة التي تستخدم على جودة أداء معلم اللغة العربية وذلك أثناء تدريسه.

هي الخصائص والشروط التي ينبغي أن تتوفر في الشئ بحيث يؤدي إستعماله إلى بلوغ أقصى درجة من الأهداف المتوخاة منه، ويؤدى دائماً إلى جودة الإستعمال، وجودة في الناتج ، وفقاً للأغراض المطلوبة، والمواصفات المنشودة (الناقة ، محمود كامل ، 2006م، ص 3).

**معلم اللغة العربية:**

تعرف الباحثة معلم اللغة العربية إجرائياً بأنه من يقوم بتدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية والذي يحمل مؤهلاً في اللغة العربية ويساعد الطلبة في إكسابهم المهارات والمعارف المتعلقة باللغة العربية.

**المرحلة الثانوية:**

هي نهاية مرحلة التعليم العام المدرسي، تلي مرحلة الأساس في جمهورية السودان، مدتها ثلاث سنوات تسبق المرحلة الجامعية، ويعنى بذلك التعليم النظامي الذي يمتد من بعد مرحلة التعليم الأساسي أو الإبتدائي وينتهي عند مداخل التعليم العام ، أي يمتد من إنتهاء مرحلة الطفولة حتى إكتمال مرحلة النضج.

# الفصل الثاني

## الإطار النظري والدراسات السابقة

# الفصل الثاني

# الإطار النظري والدراسات السابقة

## أولاً: الإطار النظري:

### الكفاية:

### مفهوم الكفاية

لغةً: عند ابن منظور في لسان العرب خرجه في موضعين :

الاول في مادة (كفأ) والآخر في مادة (كفى).

1/ مما جاء في مادة (كفأ) : كافأه علي الشئ مكافأة، وكفا : جازاه. تقول مالي به قِبلٌ (ولا كفاء ) أي مالي به طاقة علي أن أكافئه. وفي قول حسان بن ثابت وروح القدس ليس له كفاء : أي جبريل عليه السلام ليس له نظير ولا مثيل ، والكِفِئ : النظير ، وكذلك الكفء والكفوء علي وزن (فُعلٍ وفُعولٍ ).

والكفوء : النظير والمساوى ، ومنه الكفاءة في النكاح.

وهذا كفاء هذا وكفأتُه ، وكفِئته ، وكُفُؤهُ ، والتكافؤ : الاستواء . (ابن منظور الافريقي المصري ، لسان العرب ، المجلد الثالث عشر ، ص : 80- 81 ).

2/ مادة ( كفى ): كفى يكفي كفاية إذ قام بالأمر. ويقال استكفيته أمراً فكفانيه. ويقال كفاك هذا الأمر أي حسبك .

وكفى الرجل كفاية فهو كافٍ .(واكتفى ): اضطلع ، وكفاه ما أهمه كفايه ، وكفاه معونته كفاية.

### الكفاية اصطلاحاً:

حسب مما جاء في قاموس اللغة التربوية (لفولكي ، 1971م ) فإن كلمة كفاية (هي القدرة سواء القانونية أو المهنية المكتسبة لانجاز بعض المهام والوظائف والقيام ببعض الأعمال) ( الدريج، محمد ، وجمل ، محمد جهاد، 2005م ، التدريس المصغر ، ص 57).

وتعريفها في القاموس الموسوعي للتربية والتكوين بأنها : ( الخاصية الايجابية للفرد والتي تشهد بقدرته علي انجاز المهام ، وتقرر بأنها شديدة التنوع فهناك : (مجلة التربية والتعليم ، المغرب مجلة إلكترونية موقعها www.Magala . Educa . ma .( p.6 (d.t).

1- الكفاية العامة او الكفايات القابله للتحويل وهي تعمل علي تسهيل مهام عديدة ومتنوعة.

2- الكفايات الخاصة أو النوعية : وهي لا توظف إلا في مهام خاصة جداً ومحددة.

3- كفايات تسهيل التعلم وحل المشكلات الجديدة .

4- كفايات العلاقات الاجتماعية والتفاهم بين الاشخاص .

5- كفايات المعارف والمفاهيم .

6- كفايات الأداء أو الكفايات الأدائية أو معرفة حسن السلوك.

فهو يعرف الكفاية العلمية بأنها القدرة علي ممارسة العمل أو مجموعة من الاعمال نتيجة توفر بعض العناصر مثل المؤهل أو المؤهلات الباحثية التي يحصل عليها الفرد ، والخبرة ، والعملية الناتج عن ممارسة فعلية تطبيقها لمدة تكفي للحصول علي هذه الخبرة والقيام بأبحاث علمية ، ونشر نتائجها.

**الكفايات التدريسية :**

تعتبر الكفايات التدريسية هي المقياس لنجاح المعلم ومدى قدرته على أداء واجبه ، فهو المسئول عن تحقيق الأهداف التربوية والتي يصبح بها المعلم قادراً على الانجاز إذا توافرت لديه هذه الكفايات.

ومعلم اللغة العربية عليه أن يكون متميزاً عن غيره لأنه ينقل المعرفة والقيم والخبرات فالكفايات تعده وبها يمكن اجادة المواد الأخرى . والعملية التعليمية تعتمد إلى حد كبير على المؤهلات الأكاديمية والكفاءة المهنية له بالرغم من استخدام التقنيات الحديثة في مجال التعلم ، وهذا لا يقلل من دوره ، مع تطور المنهج وتطوير الأساليب التعليمية وأساليب التقويم وترجمتها إلى واقع من النشاط التربوي والذي يعتمد على المعلم وكفاياته.

تناولت العديد من الدراسات الكفايات التدريسية بمسميات مختلفة منها الكفايات الأدائية ومنها مهارة التدريس وقد تعددت التعريفات التربوية لها منها ما يلي:

عرف كمال عبدالحميد الكفايات التدريسية بأنها جميع الخبرات والمهارات التي تنعكس على سلوك المعلم المتدرب وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي. (عبد الحميد، كمال، 2009م ، ص 52).

**مفهوم الكفايات التدريسية :**

تعددت تعريفات الكفايات ، وجاء في تعريف أحمد عن الكفايات بأنها : (عبارة عن عدة مواصفات أو خصائص أو مهارات أو معارف يفترض أن تنعكس على أداء المعلم أو المدرس في المواقف التعليمية من أجل تحقيق تدريس أفضل). (أحمد ،2004م ، 246).

ويقول رجب وآخرون : (الكفايات هي القدرة أو المهارة في الأداء داخل الفصل الدراسي بالشكل الذي يحقق المخرجات المطلوبة من العملية التعليمية والتربوية). (رجب ، 2005م ، 247)

أما الأحمد فإنه يعرف الكفايات بأنها : (مجموعة المهارات والمعارف والإجراءات والاتجاهات التي يحتاجها المعلم للقيام بعمله بأقل قدر من التكلفة والجهد والوقت، والتي لا يستطيع بدونها أن يؤدي واجبه بالشكل المطلوب ويعد توافرها شرطاً في العمل).( الأحمد، 2004م ،242).

وعرفت سهيلة الكفاية بأنها: (قدرات يعبر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب (معرفية – مهارية – وجدانية)، تكون الأداء النهائي المتوقع من الفرد إنجازه، بمستوى معين ومرضي.) (الفتلاوي، سهيلة، 2004م ، ص 21)

وعرفتها هالة على أنها: (القدرة على أداء سلوكي معين يرتبط بالمهام أو الأقوال أو الأفعال، وتتكون من مجموعة من المعارف والمهارات والإتجاهات التي تتصل إتصالاً مباشراً في مجال معين ، وتؤدى بمستوى معين من الإتقان يضمن تحقيق الأهداف بشكل فعال). (بخش، هالة 1989م، ص 18)

ويعرفها عبدالباري دره بأنها: (تلك القدرة المتكاملة التي تشمل جميع مفردات المعرفة والمهارات والإتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أو جملة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية). (دره، عبدالباري 1988م، ص 271).

يعرفها يوسف مرعي بأنها: (القدرة على عمل شئ بكفاءة وفاعلية بمستوى معين من الأداء). (مرعي، يوسف 1983 م، ص 25)

**مفهوم الكفاية في التربية:**

هنالك عدة تعريفات للكفاية لدرجة يعصب معها تعريف موحد لها لكن رغم التعدد فإنه يؤدي إلى توضيح معناها بحسب ما تقتضيه طبيعة هذا البحث ، ومن هذه التعريفات مايلي:

عرفتها سبحة ، وآخرون بأنها: (مجموعة من المهارات والإتجاهات التي يمكن إشتقاقها من أدوار المعلم). (فاغور، سبحة ، وآخرون،2007م ، ص 18).

وعرفته رمزية بأنها: (مستوى يمكن أن يمتلكه المعلم من المعارف والمهارات والقيم والإتجاهات التي تجعله قادراً على أداء مهامه التعليمية بأعلى مستوى من الإتقان يمكن الوصول إليه وملاحظته وقياسه ويؤدي إلى نمو سلوك التلاميذ). (الغريب، رمزية، 2006م ، ص 162).

وترى سهيلة أن الكفاية هي التي يعبّر عنها بعبارات سلوكية تشمل في مجملها جوانب تكوين الأداء المهني المتوقع من المعلم إنجازه بمستوى معين مرضي من ناحية الفاعلية والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة. (الفتلاوي، 2004م، ص 22).

وعرف محمد ، بأنها: (الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تصف كل المعارف والمهارات والإتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للمعلم إذا أراد أن يعلم تعليماً فعالاً). (الدريج، محمد 2004م، ص 269).

ويعرفها أحمد ، بأنها: (الحد الأدنى من المهارات التي يكتسبها المعلم نتيجة مروره ببرنامج معين والتي تعكس أداءه داخل الفصل الدراسي، وعندما يصل الفرد إلى هذا الحد فإنه يعني أنه قد وصل إلى جو يساعد على أداء العمل.) (اللقاني ،أحمد ،1999م ، ص 12).

وترى سكينة،أن الكفاية هي:(مجموعة من المعارف والمفاهيم والمهارات والإتجاهات التي يكتسبها المعلم نتيجة إعداده في برامج معينة والتي توجه سلوكه التدريسي وترتقي بأدائه بمستوى معين من التمكين، يمكن قياسه بمعايير خاصة متفق عليها.)،( سليمان ،سكينة ،1997م،ص 78).

في ضوء ما سبق عرضه لبعض تعريفات الكفاية بصورتها العامة ، وفي المجال التربوي بصورة خاصة يمكن القول أن هناك إختلافاً واضحاً في مفهوم الكفاية، فمن الباحثين والمفكرين من ينظر إليها ويربطها بالمعارف والمهارات والإتجاهات التي يجب أن تتوافر في المعلم ، ويرى البعض الآخر أن الكفاية ترتبط بالمعارف والإتجاهات والقدرة على الأداء المتوقع من المعلم.

لكن تتفق أغلب الدراسات التي تناولت الكفايات على أن الكفاية الكلية تتكون من:

1. معارف ومهارات وحقائق ومفاهيم وقوانين ونظريات يستند إليها الأداء السلوكي.
2. سلوك أدائي يعبّر عنه بمجموعة من الحركات والأعمال والأفعال.
3. إطار من الإتجاهات والقيم والمعتقدات والسلوك الوجداني لتحكيم الأداء.

**العوامل التي ساعدت على ظهور الكفايات :**

كثير من الأسباب أدت إلى ظهور هذه الكفايات وأهمها ما ذكره (البزاز ،1409هـ) وهي:

1- التقدم الكبير في مجال العلوم التربوية والنفسية والبيلوجية .

2- الوعي المتزايد في الاهتمام بالتربية .
3- تحقيق القناعة في قدرة المعلمين المؤدية بالطريقة التقليدية .
4- ظهور الاتجاه السلوكي في التعليم والعمل على تجديد أهداف سلوكية على المعلم تحقيقها.
5- البحث عن وسائل جديدة لرفع مستوى أداء المعلم .
6- الاتجاه نحو تحديد حاجات الأفراد والسعي إلى إشباعها .
7- مبدأ المسئولية : أي تحديد مسئولية المعلم بموجب ما يتطلبه الموقف التعليمي أو تحديد المواصفات المطلوبة من خلال سلوك المتعلم ومدى تحقيقها.
8- الأداء المحدد و ذلك لاختيار ما هو أفضل لمهنة التعليم وإعداده وتطوير أدائه قبل وأثناء الخدمة .
9- تطوير تكنولوجيا التربية وهذا يضع المعلم موضع التطبيق في مجال العمل مما أدى إلى تطوير حركة الإعداد القائم على الكفايات .
10- انتشار حركة التجريب التي ظهرت في علم النفس، حركة التربية القائمة على العمل الميداني وبموجبها يمكن للمتعلم من مشاهدة مواقف تعليمية مباشرة في المدارس .

**مصادر اشتقاق الكفايات :**

**ذكر جرادات(1404هـ) بعض مصادر اشتقاق الكفايات منها :**

1/ **التخمين :** وهو أن يفكر المربي في الكفايات اللازمة لعمل المعلم ثم يدونها .

2/ **الملاحظة :** وهو ما يلاحظه المعلم والمشرف أثناء تأديته واجبه ثم تحلل هذه المهام العقلية والانفعالية والأدائية ، ثم توضع معايير لتوضيح الأنشطة ودرجة الاتقان المطلوبة لكل نشاط حتى تترجم إلى أهداف لينفذها المعلم تخطيطاً أو تجريباً أو إدارة صف أو أسئلة مختلفة ، ثم تحلل الأنشطة لمعرفة المهارات الأساسية وتسجل الكفايات التي يمارسها والكفايات التي يحتاج إليها في ضوء الملاحظة الدقيقة للموقف وفي تأثيره على تغيير السلوك .

وذكر رشدي طعيمه من مصادر تحليل محتوى المقررات الدراسية ، تحليل مهام المعلم، دراسة حاجات المتعلمين ، دراسة المجتمع ، ومعرفة متطلباته ، التصور النظري لمهنة التدريس والتحليل المنطقي لها ، مراجعة برامج قائمة على أساس الكفايات ، استطلاع أراء الأفراد حول الكفايات التي يحتاجونها.

استطلاع آراء الأفراد ذوي العلاقة من معلمين أو موجهين ، مراجعة قوائم الكفايات التعليمية التي توصل إليها الباحثون، ملاحظة أداء معلمين ذوي خبرة تتوافر فيهم الكفايات التعليمية اللازمة ، التخمين والاستقراء، استقراء المستقبل والتنبؤ بالكفايات التي يحتاجها الطالب المعلم ويكون قادراً على تجديد نفسه بحيث يستطيع مواجهة المستجدات في ميدان عمله . (كيلاني ، 1994م ،ص95).

تعتمد الكثير من الدراسات التربوية على مصادر متعددة ومتنوعة لإشتقاق الكفايات التربوية والتعليمية المناسبة ، ومن هذه المصادر التي يعتمد عليها في إشتقاق الكفايات مايلي:

**1/ تبني نظرية تربوية:** (حسين ، إيمان ، 2001م، ص 27).

النظرية التربوية مجرد تصورات عامة تحتاج إلى من يتناولها ويبحث فيها حيث تصل انعكاساتها إلى كافة جوانب العملية التربوية ، ولكل نظرية تربوية نظرياتها الخاصة بها في إطار نظرية تربوية معينة عنها في إطار نظريات أخرى ، حيث تختلف كفاءة النظرية التقليدية للتعليم القائم على تهيئة مواقف التعليم المناسبة.

**2/ ترجمة محتوى المقررات القائمة:**

يعتبر هذا أكثر المصادر استخداماً حيث تشتق الكفايات من هذا المصدر من خلال ترجمة محتوى المقررات المستمدة من أهداف وفلسفة البرنامج إلى أهداف عامة ثم تصاغ هذه الأهداف إلى كفايات رئيسية وفرعية ينبغي توافرها لدى المعلم ليحولها إلى التلاميذ في شكل سلوكيات ومهارات.

**3/ تحليل المهام التعليمية للمعلم:**

تحليل العمل والمهام والأدوار والمطالب والأنشطة والمهارات التي يقوم بها المعلم إلى كفايات ، كما يتطلب من المتعلمين ترتيب وتنظيم الأنشطة التدريسية التي يمارسها من وجهة نظرهم ليتم تحديد واختيار أهمها في قائمة الكفايات التدريسية .

**4/ تقدير الحاجات:**

حيث يتم اشتقاق الكفايات من حاجات المتعلمين والمجتمع بحيث تعرف المتطلبات ثم تحدد الكفايات اللازمة للمعلمين لأداء وظائفهم بقصد تلبية حاجات المتعلمين.

**5/ مراجعة البحوث والدراسات:**

تشتق الكفايات أيضاً من البحوث والدراسات السابقة التي أجريت في مجال الكفايات مثل تحديد الكفايات والبحوث المتعلقة ببناء البرامج التعليمية وبحوث التدريس المصغر ، وغيرها من البحوث ذات الصلة ، حيث يمكن الاستفادة من القوائم التي تحددها هذه البحوث في ضوء الإطار الفلسفي للبرنامج، وحوارات وغيرها من الأساليب التي سبق ذكرها.

**6/ تحديد مواعيد إبتداء التدريب والإعلان عنه:**

يقصد به وضع البرنامج موضع التنفيذ ، فلا بد من تقسيم المتدربين قبل بدء البرنامج في مجموعات تتراوح بين (15–20) متدرباً بكل مجموعة ، مع مراعاة أن يتخلل البرنامج فترات كافية للراحة، كما يراعى أثناء التنفيذ أن يتنوع المحتوى اليومي بحيث يتضمن إجراءات نظرية وأخرى عملية.

**7/ تقويم البرنامج ومتابعته:**

لا تنحصر عملية التقويم على المتدربين فقط، لكنها تتضمن جميع مكونات نظام التدريب بحيث تشمل المدرب ، والمتدرب ، والبرنامج ، فيما يلي توضيح ذلك:

أ/ **تقويم البرنامج:** يتم فيه تقويم البرنامج من حيث تنفيذه ، ومحتواه، ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف، وأهم السلبيات والإيجابيات ومقترحات التطور.

**ب/ تقويم المدرب:** يتم فيه تقويم المدرب من حيث التزامه ، قدرته ، مهارته في التعامل مع المتدربين والمرونة في: (الأداء ، الدقة في المواعيد، ومدى استفادة المتدربين منه) وغيرها من العوامل التي تؤثر في نجاح البرنامج وتحقيق أهدافه، وتقويم كل من المدرب والبرنامج بإعداد استمارة لكل منهما يحدد فيها عناصر التقويم المطلوبة.

**ج/ تقويم المتدرب:** يكون ذلك من خلال تقارير يقدمها المدرب عن المتدربين لتوضيح مدى مشاركته واحترامه للوقت، وانضباطه في الحضور وغيرها ، كما يمكن أن تعقد اختبارات شفوية وتحريرية وعملية في نهاية البرنامج التدريبي.

**الشروط المطلوبة في برنامج التدريب القائم على الكفايات:**

لكل برنامج تدريبي شروط وضوابط تحكمه حتى يحقق الغرض الذي من أجله تم إعداد هذا البرنامج، فقد حدد خالد طه ، الشروط المطلوبة والواجب توافرها في تصميم البرنامج التدريبي القائم على الكفايات في عدة نقاط كما يلي: (الأحمد ،خالد طه ، 1987،م، ص 51 – 52 ).

1/ أن يكون البرنامج التدريبي قائماً على كفايات تعليمية يستطيع المتدرب تطبيقها عند إتمامه برنامج التدريب بنجاح.

2/ أن تكون المعايير المراد استخدامها في تقويم الكفايات الصفية واضحة، وتم إخطار كل من المدرب والمتدرب بها قبل تنفيذ البرنامج.

3/ أن يعتمد تقويم كفايات المتدرب على تقويم أدائه للكفايات المعينة مع الأخذ في الإعتبار معارف المتدرب المتصلة بالتخطيط للمواقف أو السلوك المرغوب وتحليل هذه المواقف وتفسيرها وتقويمها.

4/ تفريد التدريب: وذلك من خلال مراعاة الزمن الذي يحتاجه المتدرب في اكتشاف الكفايات التعليمية المحددة بشكل مرن.

**أسس تحديد الكفايات :**

صنفت أسس تحديد الكفايات إلى أربعة رغم اختلاف المسميات التي يركز عليها الباحثون عند تحديد الكفايات.( بابكر ،أحمد محمد ،2004م ،ص36).

1/ الأساس الفلسفي :

يقصد به التصور العام عند الفرد الذي يراد إعداده ومقدار العطاء المنتظر منه والتصور العام على دور المؤسسة التي تعد هذا الفرد ، وطبيعة الدور الذي تقوم به من خلال التصور العام عن الفرد وقيم المجتمع وفلسفته ، ويتم تحديد المنطلقات التي تحدد على أساسها النتاجات المرغوبة لعملية التربية ، الأمر الذي يساعد على وضع مفهوم معين لدور المعلم وتحدد في ضوئه الكفايات التعليمية اللازمة .

2/ الأساس التطبيقي :

يقصد به تحديد الكفايات في ضوء المعلومات المستمدة من نتائج البحوث التجريبية والتطبيقات الميدانية ، إذ أن تلك المعلومات صادقة وليست فرضية ويشكل أساساً سليماً يقوم عليه اشتقاق العبارات الخاصة بالكفايات التعليمية اللازمة .

3/ الأساس الأدائي أو أساس الممارسة :

يقصد به تحديد الكفايات استناداً إلى ما ينبغي أن يؤديه الفرد الذي يراد إعداده أو تدريبه ، من خلال أداء ذوي الخبرة في موقع العمل ومستواه ، فالمعلم المقتدر تقتصر كفاياته من خلال أدائه لمهام التدريس المحددة مثل توجيه الأسئلة ، وإدارة الحوار والمناقشة وإدارة الصف .

4/ أساس المادة الدراسية :

هذا الأساس يحدد الكفايات التعليمية من خلال البيانات المعرفية والتنظيمات المتنوعة في مجال المادة الدراسية وغالباً ما تكون الكفايات التي تحدد في ضوء هذا الأساس كفايات تخصصية تقوم على المعرفة أساساً .

5/ الأساس الواقعي :

يعني العودة إلى البرامج الحالية والمقررات الموجودة وإشراك العاملين في المؤسسة كأعضاء هيئة التدريس والمدرسين والمدربين والطلبة وقادة العمل الميداني وخبرائه. وهناك وسائل وأدوات يلجأ إليها في تحديد الكفاية وتسمى بأدوات البحث العلمي وهي: الملاحظة ، والاستبانة والمقابلة الشخصية ، والتنبؤ والاحتمال ، والتحليل الذي يستخدم في تحليل الأدوار والمهام .

**تصنيف الكفايات وأنواعها:**

يقصد بتصنيف الكفايات هنا تحديد الإطار العام الذي تدور حوله الكفايات ومن المسلم به أنه ليس هناك تصنيف مطلق للكفايات بل توجد عدة أساليب لتصنيف كفاية المعلم منها مايلي:

**1. تصنيف الكفايات من حيث طبيعتها كتصنيف (بلوم).**

صنف بلوم الكفايات إلى ثلاثة محاور رئيسة وكل محور يتضمن محاور فرعية وهي:

الكفايات المعرفية: وتتمثل في أنواع من المعارف والمعلومات والمفاهيم التي يتزود بها المعلم.

كفايات أدائية: وتتمثل في المهارات النفسحركية وتمثل حقول المواد المختلفة بصـــفة عامـــة وحقول المواد التكنولوجية والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي.
كفايات وجدانية: تتمثل في الإتجاهات التي ينبغي أن يتبناها المعلم ، والقيم التي يـــؤمن بهـــا، (عبدالرحمن، حامد 2001م ، ص 14)

**2. تصنيف الكفايات من حيث مستوى التعقيد:**

هذا التصنيف ينظر إلى الكفايات من حيث درجة التعقيد ، فيبدأ بالبسيط وينتهي بالمركب لـــذا يساعد هذا التصنيف واضعي برامج الإعداد المهني على وضع تصور واقعي لمراحل الإعداد المهني للمعلم قبل الخدمة وفي أثناء أدائه.

3. **تصنيف الكفايات من حيث أدوار المعلم:**

ينطلق هذا التصور لأدوار المعلم مع طلبته ومن أمثلة هذا التصنيف:
أ/ تصنيف كلية التربية جامعة بتسبيرج بالولايات المحتدة الأمريكيـــة بتصـــنيف الكفايـــات ، وحددتها في ستة مجالات رئيسة تحت كل مجال عدد من الكفايات الفرعية حددتها كما يلـــي: (الغافري، محمد 1995م ، ص 12)

1. المعلم ناقل للمعرفة
2. المعلم مديراً للنشاط العلمي
3. المعلم مصمماً ومصوراً لعملية التدريب على التعلم.
4. المعلم مديراً لمهام التعليم.
5. المعلم مشاركاً في الإشراف.
6. المعلم متفاعلاً مع الآخرين.

ومن الباحثين الذين يستندون إلى تصنيف الكفايات من حيث الأدوار التي يقوم بها المعلم.

**ب/ تصنيف أحمد رشدي طعيمة:.**

صنف (أحمد رشدي طعيمة**1999م، ص 28**) الكفايات إلى أربعة أنواع بينها كما يلي:

**1. الكفايات المعرفية:**

تشير هذه الكفايات إلى المعلومات والعمليات المعرفية والقدرات العقلية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في كل المجالات والنشاطات المتصلة بهذه المهام ، ويتعلق هذا الجانب بالحقائق والعمليات والنظريات ، ويمكن قياس هذه الكفايات عن طريق اختبارات المقال ، والاختبارات الموضوعية أو ملاحظة أداء المعلم أثناء التدريس.

**2. الكفايات الأدائية:**

تشير هذه الكفايات إلى سلوك المعلم ومايقوم به في حجرة الدراسة ، وتشتق منه تحليل مهام العمل أو التحليل التفاعلي بين المعلم والطلبة ، باعتبار أن الكفايات الأدائية ترتبط بسلوك المعلم داخل حجرة الدراسة، فإن طريقة قياسها على ملاحظة سلوك المعلم في التدريس.

**3. الكفايات الوجدانية:**

تشير هذه الكفايات إلى آراء الفرد واستعدادته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني ، وهذه تعطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة مثل حساسية المعلم وتقبله لنفسه وإتجاهه نحو المهنة.

**4. الكفايات الإنتاجية:**

تشير هذه الكفايات إلى أثر أداء الفرد للكفايات المعرفية والأدائية والوجدانية في الميدان ، بمعنى آخر هذه الكفاية تشير إلى نجاح المتخصص في أداء عمله لما يحدثه من تغيير إيجابي في سلوك المتعلم ، ونموه العقلي والوجداني والنفسحركي.

**ج/ تصنيف محمد الدريج:**

صنف (الدريج ،**2004م، ص 302**) الكفايات إلى أربعة أنواع بينها فيما يلي:

**أ/ الكفاية المهنية:**

تشكل هذه الكفاية التمتع بأخلاقيات مهنة التدريس: مثل العدل، الحماس ، المساواة ، والمرونة في التعامل مع الطلبة والزملاء ، والقيم الأخلاقية الحميدة والإقتناع والرضا بمهنة التعليم كمهنة لها أصولها ومميزاتها التي تميزها عن غيرها من المهن الأخرى، بالإضافة إلى التعاون مع التلاميذ وزملاء المهنة من المعلمين وإدارة المدرسة وأولياء أمور الطلبة.

**ب/ الكفاية الأكاديمية:**

تشمل هذه الكفاية عدداً من الكفايات الفرعية في اتقان المعارف الأكاديمية في مجال تخصصه، واللازمة لتمكينه من تدريس المادة بفاعلية واقتدار، وتشمل كذلك تنمية القدرات البحثية والتنقيب والإكتشاف العلمي، لزيادة ثقافته وفق متغيرات العصر العلمية والمستجدات في مجال التقنيات التربوية ، ومستجدات السياسة التعليمية ، وزيادة حصيلته المعرفية في مجال تخصصه ، إضافة إلى تصميم المناهج وتطويرها.

**ج/ الكفايات التربوية:**

تشمل الكفايات التربوية: المعرفة بأصول التربية وعلم النفس ، والمقدرة على استخدام المفاهيم والإتجاهات، وأنواع السلوك بإتقان لتحقيق الأهداف التربوية مثل: تحليل محتوى المادة التعليمية ، واختيار طرائق التدريس الملائمة، وتجديد الخبرات ،والمهارات ، والمعارف التي تتناسب مع التلاميذ ، والتي تحفزهم على التعلم، وربط الخبرات والمهارات بحياة المتعلمين اليومية، وتحليل خصائصهم ، بالإضافة إلى القدرة على صياغة أهداف التدريس وتحضير الدروس.

**د/ الكفايات التدريسية:**

تشمل في داخلها عدداً من المهارات والكفايات الفرعية ، كتخطيط الوحدات الدراسية، وتخطيط الدروس وتنفيذها ، إدارة الصف ، التقويم أثناء الدرس وبعد الدرس، وفي نهاية العام ، والقدرة على استخدام الكتاب المدرسي ، وتحديد النشاطات التعليمية ، بالإضافة إلى استخدام الأساليب الحديثة التي تجعل التلميذ محور العملية التعليمية ، ومشاركاً فيها مثال: (التعليم التعاوني ، الإكتشاف والإستقصاء ، حل المشكلات ، المشروعات ، التعليم الذاتي، استخدام الحاسوب ، والتعليم المبرمج) ، وغيرها من الأساليب الحديثة.

من خلال ما سبق من عرض لبعض تصنيفات الكفايات التعليمية ، وجد أن هناك إتفاق على وجود كفايات تدريسية أو أدائية ، والمسميان يعطيان معناً واحداً ولا بد من توافرها في المعلم ليكون فعالاً في العملية التعليمية.

**تصنيف فلوريدا للكفايات التعليمية :**

ورد تصنيف فلوريدا للكفايات حيث قسمت إلى صنفين ، و يندرج تحت كل صنف عدد من الكفايات اللازمة للمعلم – وضع هذا التصنيف في جامعة فلوريدا : (الهادي ، أحلام ، 2008م ،ص:29).

**التصنيف الأول :**

يتضمن كفايات المعلم على أساس موضوعات متصلة بالتربية والتعلم ، مثل النظام والمواد والتقويم وبلغ عددها (39) كفاية ، اشتملت كل كفاية على عدد من الكفايات الفرعية المتصلة.

**التصنيف الثاني :**

بني على أساس سلوك المدرس ، وتناول هذا التصنيف المجالات العامة لسلوك المدرس أثناء عمله وتعالج :

أ- الكفاية المتعلقة بتقويم سلوك الطلبة .

ب-التخطيط للتعليم .

ت-تنفيذ تعليم الطلبة .

ث-أداء المدرس لواجباته الإدارية .

ج- الكتابات ذات الصلة بالاتصال الفعال .

ح- تطوير المدرس المستمر لمهاراته الذاتية .

خ- تطوير ذات الطالب .

وقسم كل مجال من المجالات السابقة إلى مجموعات سلوك ضمن المجال الواحد، ثم قام بتوزيع الكفايات اللازمة لكل مجال على المجالات السابقة، تضمن هذا التصنيف (42) كفاية.

**فهرس فلوريدا لتصنيف كفايات المعلم(1973م)**

نقلاً عن(سعيد،علي محمد،2013م ، ص 82).

قام بعض التربويون من جامعة فلوريدا بالولايات المتحدة الأمريكية بتصنيف عدد من الكفايات تتعلق بالتعليم في المرحلة الابتدائية ، وأعتبر فهرساً مرجعياً حوى الكفايات التي يجب أن تتوافر في معلم المدرسة الإبتدائية ، صنف على أساس الموضوعات التي تتصل بالتعليم في المرحلة الإبتدائية، وعلى أساس سلوك المعلم أثناء الخدمة. جاء تصنيف الكفايات على أساس الموضوعات على النحو التالي :

## جدول رقم (1)

## يبين تصنيف الكفايات على أساس الموضوعات

| م | التصنيف | عدد الكفايات | م | التصنيف | عدد الكفايات |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أساليب التقويم | 38 كفاية | 2 | تكوين اتجاهات | 51كفاية |
| 3 | الوسائل التعليمية | 25كفاية | 4 | بيئة الفصل الباحثي | 44كفاية |
| 5 | إدارة الفصل الباحثي | 34كفاية | 6 | تطوير المفاهيم | 51كفاية |
| 7 | المصادر المتوفرة في المجتمع | 14كفاية | 8 | التشخيص | 51كفاية |
| 9 | التوجيهات | 4كفايات | 10 | النظام | 23كفاية |
| 11 | المناقشات | 22كفاية | 12 | التقويم | 78كفاية |
| 13 | التعزيز | 35كفاية | 14 | المرامي والغايات والأهداف | 14كفاية |
| 15 | العلاقات الانسانية | 102كفاية | 16 | تقرير التعلم | 52كفاية |
| 17 | التعلم الاستقرائي وحل المشكلات | 36كفاية | 18 | الزمر الكبيرة | 16كفاية |
| 19 | مراكز التعلم | كفاية واحدة | 20 | المحاضرات وتقديم المعلومات | 34كفاية |
| 21 | المواد والأنشطة والدروس | 156كفاية | 22 | الدافعية | 37كفاية |
| 23 | التنظيم | 35كفاية | 24 | العلاقة بين المعلم وأولياء الأمور | 37كفاية |
| 25 | التخطيط | 46كفاية | 26 | الأساليب والشكليات | 38كفاية |
| 27 | المهنية | 47كفاية | 28 | التعليم المبرمج والتعليم بالكمبيوتر | كفاية واحدة |
| 29 | العلاقات بين المعلم والتلاميذ | 109كفاية | 30 | العلاقات بين التلاميذ | 14كفاية |
| 31 | طرح الأسئلة والإجابة عنها | 22كفاية | 32 | السجلات والتقارير والاهتمامات | 36كفاية |
| 33 | المراجعات والملخصات | كفايتان | 34 | مفهوم الذات | 36كفاية |
| 35 | الزمر الصغيرة | 15كفاية | 36 | تطوير المعلم لنفسه | 108كفاية |
| 37 | العلاقات بين المعلمين | 33كفاية | 38 | بناء الاختبارات | 6كفايات |
| 39 | التقدير | 20كفاية | | | |

والتصنيف الثاني الذي بني على أساس سلوك المعلم أثناء الخدمة حوى سبعة مجالات على النحو التالي من إعداد فريق جامعة فلوريدا :

## جدول رقم (2)

**أولاً : مجال التخطيط للتعليم:**

| م | التصنيف | عدد الكفايات |
|---|---|---|
| 1 | اختيار الأغراض والأهداف العامة والخاصة وتحديدها | 41كفاية |
| 2 | اختبار الاستراتيجيات التعليمية | 19كفاية |
| 3 | تنظيم التلاميذ | 3كفايات |
| 4 | اختيار المواد والأنشطة وتطويرها | 68كفاية |
| 5 | التعاون مع الآخرين في التخطيط | 30كفاية |
| 6 | تطوير أساليب التخطيط والشبكات التي يمر من خلالها | 9كفايات |
| 7 | تقويم التعليم أو خطة التعليم | 8كفايات |

**ثانياً : مجال تنفيذ التعليم.**

| م | التصنيف | عدد الكفايات |
|---|---|---|
| 1 | توفير المناخ المناسب | 47كفاية |
| 2 | تعزيز تعليم التلاميذ وتوفير التغذية الراجعة | 62كفاية |
| 3 | إدارة المناقشات ونشاطات المجموعة الصغيرة | 18كفاية |
| 4 | تقويم المعلومات وإعطاء التوجيهات | 37كفاية |
| 5 | استخدام التفكير الاستنتاجي والاستقرائي وحل المشكلات | 30كفاية |
| 6 | استخدام الأدوات والوسائل التعليمية | 15كفاية |

**ثالثاً : مجال تقويم سلوك التلميذ:**

| م | التصنيف | عدد الكفايات |
|---|---|---|
| 1 | اختيار أدوات التقييم | كفايتان |
| 2 | تصميم أدوات التقويم وتطويرها | 12كفاية |
| 3 | جمع البيانات وإحصائها | 18كفاية |
| 4 | تشخيص صعوبات تعلم التلاميذ والتعرف على قدراتهم | 57كفاية |
| 5 | تلخيص البيانت وتفسيرها | 31كفاية |
| 6 | اشراك التلاميذ في التقويم الذاتي | 31كفاية |
| 7 | تشخيص خصائص التلاميذ الانفعالية | 38كفاية |

**رابعاً : أداء الواجبات والمهام الإدارية.**

| م | التصنيف | عدد الكفايات |
|---|---|---|
| 1 | الاشراف على المتعاونين أو المشرفين أو غيرهم | 3كفايات |
| 2 | تنظيمم البيئة التعليمية | 9 كفايات |
| 3 | تنظيم أساليب الإدارة والشبكات المتبعة والمحافظة عليها | 35 كفاية |
| 4 | المحافظة على السجلات | 16كفاية |
| 5 | تنظيم المواد التعليمية | 8 كفايات |

**خامساً : مجال الاتصال والتفاعل مع التلاميذ وأولياء الأمور والمجتمع.**

| م | التصنيف | عدد الكفايات |
|---|---|---|
| 1 | الاجتماع مع أولياء أمور التلاميذ | 25كفاية |
| 2 | ارشاد وتوجيه التلاميذ | 21كفاية |
| 3 | تمثيل المدرسة والبرنامج المدرسي | 13كفاية |
| 4 | إشراك الآخرين في البرنامج المدرسي | 17كفاية |
| 5 | اقامة العلاقات المهنية والمحافظة عليها | 24كفاية |

**سادساً : تطوير المعلم لمهاراته الذاتية.**

| م | التصنيف | عدد الكفايات |
|---|---|---|
| 1 | قبول الذات | 14 كفاية |
| 2 | تقويم الذات | 27كفاية |
| 3 | التخطيط لتحسين الذات | 33كفاية |
| 4 | نقد الذات | 15 كفاية |
| 5 | تطوير المهارات المتصلة بموضوعات محددة | 23 كفاية |
| 6 | تقبل الآخرين | |
| 7 | حل المشكلات | 15 كفاية |

**سابعاً : تطوير ذات التلاميذ.**

| م | التصنيف | عدد الكفايات |
|---|---|---|
| 1 | تطوير مفهوم التلميذ لذاته | 17كفاية |
| 2 | تطوير مهارات التفاعل الاجتماعي لدى التلاميذ | 24كفاية |
| 3 | تطوير تعلم التلاميذ لكيفية تطويرهم للمهارات | 9 كفيات |
| 4 | تطوير تقبل التلاميذ للمسئولية | 8كفاية |
| 5 | تطوير اتجاهات التلاميذ وقيمهم | 20كفاية |

من أول المحاولات الأمريكية في مجال تحديد الكفايات التدريسية التي قام بها فريق فلوريدا، حيث حدد عدداً من الكفايات أهمها : (الهادي ،أحلام ، 2008م ،ص:29)

1. كفاية التلاميذ .
2. كفاية اختيار المادة الدراسية .
3. كفاية استخدام الاستراتيجيات التدريسية المناسبة .
4. كفاية تقويم نتائج التعلم .
5. كفاية التصدي لتحمل المسئولية المهنية .

ترى الباحثة أن تنصيف الكفايات التدريسية لدى العلماء والباحثين تلخصت في الكفايات الأدائية أو المهنية، بمسميات مختلفة وجميعها تؤدي نفس الغرض، وما اشتمل عليه تصنيف فلوريدا للكفايات التدريسية للمرحلة الإبتدائية، يمكن أن تخص المعلم في المرحلة الثانوية ، وتكون الأساس في أداء أي معلم.

**أهمية الكفايات التدريسية للمعلم:**

من خلال عرض التعريفات يتضح جلياً أهمية الكفايات التدريسية للمعلم في كافة المستويات التعليمية ، وبمختلف مراحلها ، وقد أشار روبرت ريتش: (أن الكفايات تعد من المتطلبات الأساسية للنجاح في مهنة التدريس على المدى القريب والمدى البعيد، وهناك العديد من

الدراسات المتعلقة بالخصائص الشخصية والمهنية للمعلمين لبيان الصفات المرغوبة فيها والمعوقات التي يجب التخلص منها ، كما أنه ليس من المتوقع أن يكون لدى المعلم كل الكفايات اللازمة للتدريس عند تخرجه من كلية التربية أو حتى أثناء الخدمة الطويلة في مهنة التدريس ولكن وبمرور الزمن واتساع الخبرة الأدائية لهذه المهنة ، يقتضي أن يعمل المعلم للوصول إلى أقصى ما تصل إليه قدرته لتأكيد نواحي القوة ، وتلافي أوجه القصور ، كما أن إعداد المعلم على أساس الكفايات والتدريب عليها قبل الخدمة وأثنائها بطريقة واقعية وجادة من الأساليب الفعالة في تحسين أداء المعلم المهني وفي تنمية مهاراته التدريسية بكفاءة.)
(ريتش، روبرت، 1997م ، ص 118).

وهناك عوامل تزيد من كفاءة المعلم مرتبطة بشخصيته ، وأدائه وسلوكه حددتها: (إبراهيم ، ليلى وياسر محمود، 2004م، ص 29 – 30) على النحو التالي:

1. المرونة ووضوح الشخصية وتمتعها بالجاذبية.
2. القدرة على التكيف ومواجهة المشكلات المرتبطة بالموقف التعليمي.
3. إتقان المادة العلمية وما يتصل بها.
4. الرغبة في التجربة للوصول إلى كل جديد.
5. المهارة في توجيه الأسئلة.
6. تدريب التلاميذ على الاعتماد على النفس وإعطائهم الثقة والإحترام والتقدير.
7. الإهتمام بالتفاعل اللفظي بين المعلم والتلاميذ.
8. القدرة على إجراء الاختبارات.
9. البساطة في التعامل مع التلاميذ واستخدام أسلوب حرية التعبير.
10. التمتع الكافي باحترام الآخرين وثقتهم وتقديرهم.

من هنا يتضح أن الكفاية ضرورية لإعداد المعلم ، وهي تعني اكتساب القدرة التي تكفي لأداء التدريس، وأن يتوفر لدى المعلم اكتساب الطاقة التي تسمح له بالأداء بطريقة معينة ، فالكفاية صفة تنسب لمن أّهل مهنياً وأعترف له بالقدرة على أداء العمل.

**الكفايات الخاصة بمعلم اللغة العربية :**

بعد معرفة الكفايات التي يجب أن يتحلى بها كل معلم ، فلابد من معرفة الكفايات التي يجب أن يتحلى بها معلم اللغة العربية والتي ذكرها (الهاشمي ، 1983م، ص9) ومنها :

1/ ضرورة حب المادة .

2/ أن تكون له سليقة لغوية تمكنه من تمييز الصواب من الخطأ .

3/ أن يدرس الخط العربي ويجوده .

4/ أن يحفظ مقداراً مناسباً من القرآن الكريم .

**أكد (الهاشمي) على أن الصفات التي يمكن أن يتحلى بها معلم اللغة العربية تتمثل في الآتي:**

1- أن يكون ذكياً .

2- أن يتحلى بعمق العقيدة .

3- أن يكون حسن الخلق .

4- أن يكون غزير المادة .

5- أن تكون له رغبة ذاتية في مادة اللغة العربية وتدريسها .

**وقال (الركابي ،1995م ،ص46) من صفات معلم اللغة العربية :**

بأن يكون علماً ليس كغيره من المعلمين لأن مهمته تعليم اللغة القومية و هي أساس الوجود القومي والروحي ، وهو المناط به إعداد جيل معتز بلغته ورسالته لأنها لغة الحضارة والتراث الإسلامي، ولأن اللغة تكتسب بالممارسة من خلال المواقف التعليمية المختلفة، واكتساب اللغة العربية يحتاج إلى الأنموذج اللغوي الذي يحتذي ، وإن كان هنالك خلل في معلم اللغة يكون الخلل في أداء هذا المعلم ، وبالتالي يحدث الخلل في الأداء اللغوي للمتعلم.

وبما أن اللغة العربية تشتمل على كثير من الفروع اللغوية، فلابد من الاهتمام بالمهارات التدريسية ، ولابد من امتلاك هذه المهارات .

قسم (الهرمة ،1996م ،ص298) الكفايات الخاصة بمعلم اللغة إلى كفايات شخصية وكفايات متخصصة.

**أولاً: الكفايات الشخصية بمعلم اللغة العربية : قسمت إلى عدد من الأقسام الرئيسية:**

**1/ المظهر العام ويشتمل على : (يعقوب نشوان ، ص32)**

أ- الالتزام بالزي المناسب واللائق اجتماعياً .

ب-العناية بنظافته وصحته الجسمية .

ت-أن يكون لائقاً صحياً وبدنياً .

**2/ الصوت والتحدث ، ويشمل :**

أ- التحدث بدون تلعثم .

ب-التحدث بسرعة معتدلة .

ت-النطق السليم بالحروف والكلمات .

ث-الطلاقة اللغوية .

**3/ إتزان الشخصية والصحة النفسية ويشمل :**

أ- القدوة الحسنة والوقار والهيبة .

ب-الهدوء والإتزان العاطفي .

ت-القدرة على ضبط النفس .

ث-الثقة بالنفس والاعتماد عليها .

ج- النزوع نحو السعادة والرضا .

ح- الشعور بالإنتماء إلى المجتمعات الدراسية والاحساس بمكانته فيها .

خ- الوقفة المعتدلة والحركة أثناء الدرس .

د- التوازن في توزيع النظر إلى الطلبة أثناء الدرس .

ذ- الموضوعية .

ر- الانضباط في توزيع اللوائح المدرسية وتنفيذها .

ز- المرونة في التعامل مع الطلبة .

س-التكامل والتعاون مع الآخرين .

**أثر مفهوم الكفاية في إعداد المعلم :**

حركة التربية القائمة على الكفايات جاءت انعكاساً للانتقادات التي وجهت من قبل المجتمع الأمريكي إلى المدرسة وإلى النظم التعليمية بصفة عامة، وجاء هذا المفهوم ليعمل على تحسين البرامج التعليمية لكافة المستويات من خلال التركيز على الكيف في إعداد المعلم وتدريبه على تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات لدى الطلبة بدرجة عالية من الاتقان ، وعرفت برامجه بالبرامج القائمة على الكفايات ، واستخدم مفهوم التربية القائمة على الكفايات للتعبير عن التربية التي تستخدم تلك البرامج التعليمية للطلبة .

ومفهوم الكيف في التربية يتطلب التركيز على جانب الكيف في إعداد المعلم وتدريبه. ونشأت حركة إعداد المعلم على أساس الكفايات، انطلاقاً من أن تحديد الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم بايجاد الوسائل والخبرات التي تؤدي إلى تدريب المعلمين واكسابهم تلك الكفايات ، واتفقت مبادئ هذه الحركة مع الكثير من أفكار البحوث الحديثة في التربية ونتائجها ، مثل الاهتمام بفكرة وظيفية التعلم ومركزيته حول مشكلة أو مهنة معينة، والتركيز على وجود خبرات محددة تصاغ في صورة تغيرات سلوكية في برامج إعداد المعلم ، بحيث تظهر هذه التغيرات لدى الطالب المعلم عند اجتيازه للبرامج ؛ الأمر الذي رسخ جذور هذه الحركة وقوى دعائمها.(يوسف هدابة ، 2012م، ص 34).

**انتقادات حول الكفايات :**

1- تفاوتت النظرة إلى ما ينبغي توفره من صفات لدى المعلمين وما ينبغي عليهم اكتسابه من مهارات حتى يتم تدريبهم عليها .

2- عدم وضوح هذه الصفات وتحديدها إجرائياً .

3- عدم التحديد الدقيق للمهارات اللازمة للمعلم وأشكال الأداء التي ينبغي أن يقوم بها داخل الفصل .

4- عدم تقديم تصور واضح للمعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التي يلزم توافرها لدى المعلم حتى تضمن له الأداء الجيد والتحقيق الأمثل للهدف .

5- عدم مواكبة الكفايات المتجددة لأدوار المعلم وفق المتغيرات حوله .

6- استحالة تحديد الكفايات ذات المصداقية المباشرة بالتدريس الفعال .

7- تحويل المعلم إلى آلة ميكانيكية تتصرف وفق نمط محدد .

**ويمكن تقليل هذه السلبيات :**

1- بتحديد الكفايات في صورة إجرائية .

2- الاتفاق عليها مع جميع الأطراف ذات الصلة .

3- التحديد بدقة لأشكال الأداء اللازمة لاصدار الحكم بتطبيق الكفاية .

ترى الباحثة من خلال ما تم استعراضه عن مفهوم الكفايات ، فتعني الكفاية حالة التمكن من المعلومات والمهارات والقدرة على الأداء بصورة جيدة لرفع المستوى وفق الأهداف المحددة، وتخرج الباحثة بتعريف الكفايات التدريسية بأنها معرفة اتقان المادة العلمية واكتساب المهارات، كما أنها تعني قدرة المعلم على ترجمة ما تعلمه من مواقف حياته الفعلية ، وعلى قدرته الذاتية على امتلاك المعرفة بطرق مختلفة ، تسعى إلى حسن الأداء بصقل الذهن .

**بعض خصائص برامج التدريب القائم على الكفايات : تلخصت في الآتي :**

1- **كفايات نمائية :** أي أن الكفايات هي معارف إجرائية ووظيفية تتجه نحو العمل ولأجل التطبيق أي على اعتبار مدى الاستفادة منها في تحقيق الهدف .

2- **كفايات مكتسبة :** أي الكفايات تكتسب بالتعلم في المدرسة أو في مكان العمل وغيره.

3- **الكفايات مفهوم افتراضي مجرد :** أي أن الكفايات داخلية لا يمكن ملاحظتها إلا من خلال نتائجها والمؤشرات التي تدل على حصولها ، أي من خلال ما ينجزه الفرد المالك لها.

4- **كفايات وتقويم أداء المعلم :** الكفايات أكثر ارتباطاً بتقويم أداء المعلم ، على الرغم من أن نشأته ارتبطت أصلاً بإعداده ، ولكن الكفايات للإعداد وتقويم المعلم بحيث يمكن توظيف الكفايات اللازمة لإعدادالمعلم في وضع آلية مقننة يمكن الاستفادة منها .

**تقويم التدريس:** (عبدالرحمن الحسن ، 2009مـــ ص 40).

**وتقويم التدريس يسير في ثلاثة إتجاهات هي:**

أ/ البحث عن حقائق المدرسين كمعيار الكفاءة التدريسية سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية.

ب/ البحث في العملية التدريسية وما يتم فيها من سلوك للمدرس والطالب، وهذا الإتجاه يعتبر هو التفاعل بين المدرس والطالب وهو مؤشر صادق لكفاءة التدريس.

ج/ البحث عن نتائج التعليم بإعتبارها المؤشر الأهم إن لم تكن الوحيدة لكفاءة المدرسة. ويعتبر تحصيل الطالب مؤشراً صادقاً لكفاءة المدرس.

إذن ما هو التقويم؟

**التقويم:-**

استخدمه الإنسان في القياس منذ وجوده على سطح الأرض، فقاس ملابسه وكهفه، والمسافة بين مسكنه ومكان الغذاء، ثم استخدم أدوات القياس ليناسب عمله – النجار والحداد- ،حاجات الناس.

ويحتاج الفرد إلى معرفة مستوى قدرته أو مستوى معرفته، أو أدائه أو مستوى تحصيله ، وكذلك الحال في القيام بعملية التعليم، فهو يحتاج إلى معرفة مستوى التحصيل الدراسي ليتمكن من توضيح مالم يتضح لهم ليوصل لطلبته المعلومة بالشكل الصحيح، الذي يمكنه من الفهم وليتمكن من إعطاء كل منهم الدرجة التي يستحقها عند اختبارهم ، فالتقويم عملية ضرورية وهامة جداً في العملية التربوية والتعليمية.

التقويم جزء لا يتجزأ عن عملية التدريس والتعليم، وهو أحد المداخل لأضلاع التعليم وتطويره ، وهو هدف تعقد من أجله المؤتمرات ، وتقدم الرسائل العلمية ، وتجرى البحوث والدراسات ، وتعقد حوله الحوارات والمناقشات.

فهو يوجه المنظومة التعليمية على اختلاف مكوناتها، ومهام العاملين فيها ، وكافة العناصر نحو انتقاء أهدافه على تقويم أدائه، والمعلم على تقويم كفاءته، ومدير المدرسة على تقويم قدرته على إدارة المدرسة ، والمشرف على حسن توجيهه ، وكافة عناصر العملية التعليمية.

والتقويم التربوي يعكس صورة النظام التربوي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونتائج فهو أكثر الحلقات أثراً (سيد أحمد ، 200م، ص 7).

**التقويم لغة :** نقول قوم السلعة تقويماً ، أي أعطاها قيمة مادية، وأهل مكة يقولون (استقام) السلعة ، وهما بمعنى واحد.

وقوّم الشئ أي أزال اعوجاجه، مثل قوّم الرمح، أي عدله، وقوّم المتاع: أي جعل له قيمة معلومة وسعره. ومن ثم فإن قوّمته في اللغة عدلته وجعلته قويماً أو مستقيماً.

والتقويم في اللغة أيضاً معناه تقسيم الأزمنة وحساب الأوقات، وما يتعلق بها. (سيد أحمد 2000، ص 18).

والتقويم في المجال التربوي يعني استخدام أدوات تربوية لقياس أداء المتعلمين، والحصول على قيمة وتقدير بهدف معرفة . ويعني تحديد ما تم تحقيقه من أهداف في العملية التعليمية ، حيث تبين نتائج عملية التقويم إتجاه ومدى النمو عند المتعلمين من ناحية، ومدى نجاح المعلم في قيامه بالتدريس، أو تعديل المناهج بما يناسب مستوى المتعلمين.

ويعرف في مجال التربية بأنه: (العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة). (سيدأحمد ، 2000م ، ص ، 13 – 20).

**أهمية التقويم:**

من الوظائف العديدة التي يؤديها التقويم في العملية التربوية كما أوردها (منسي، 2007م ، ص 16):

1- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة.

2- توضيح الأهداف التعليمية، والتحقق من أنها تقوم المدرسة بتنفيذه من مناهج مرتبطة إرتباطاً عضوياً بالأهداف المنشودة.

3- يؤكد الوظيفة التشخيصية والعلاجية للتقويم التربوي.

4- التحقق من سلامة الفروض والمسلمات التي تقوم عليها العملية التعليمية.

5- مساعدة المدرس على معرفة تلاميذه فرداً فرداً ، والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم ، وبهذا يتحقق مبدأ الفروق في التدريس.

6- إعطاء التلاميذ قدراً من التعزيز ، والإنابة بقصد زيادة الفاعلية لديهم.

7- تسهيل التغيير التربوي من خلال ما يقدمه التقويم من معلومات عن الأوضاع التعليمية السائدة في المجتمع.

8- يشجع المتعلم ، ويعلمه التقويم الذاتي ، وممارسة التفكير الناقد.

9- يكسب المتعلم إتجاهات ايجابية نحو المدرسة والتعلم.

10- يكسب المتعلم الثقة بالنفس ، ومفهوم الذات الإيجابي.

**مفهوم التقويم التربوي:**

التقويم هو عملية تقدير القيمة أو الكمية لشئ ما بعناية وحرص، أو هو التقدير الكيفي للأشياء. (قوره ، سليمان، 1985م ، ص 395).

والتقويم في المناهج التربوية هو اختيار مدى الإنجازات التي حققتها طبقاً للأهداف التي وضعت لها. وهو ينصب على طبيعة المناهج وصلاحيتها لإحداث التغيير المرغوب فيه في سلوك المتعلمين، كما تسهم في إحداث هذه النتيجة كثير من العوامل ، كفاعلية المعلم في التعليم ، والأوضاع المادية للمدرسة.

**أسس ومعايير التقويم:**

استخدم المعلم إستراتيجات التقويم الحديثة لكي يوظف كل ما يمتلكه من مهارات في عملية تقويم المتعلمين ، وتوظيف نتائج عملية التقويم في تحسين ممارساته التدريسية، ومن حيث تحسين أداء المتعلمين. وتركز هذه الاستراتيجيات على جوانب النمو العقلي والوجداني والمهاري لدى المتعلمين، (وزارة التربية والتعليم ، 2008م، ص 88).

ومن المقومات والمعايير التي يجب توافرها في عمليات التقويم لابد أن: (لبيب وآخرون، 2008م ، ص 20):

1- يرتبط التقويم بالأهداف المحددة.

2- يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التي ينشدها.

3- تكون أدوات التقويم متنوعة .

4- تتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية.

5- يراعي التقويم الفروق الفردية بين التلاميذ.

6- يكون التقويم عملية مستمرة ، تسير مع العملية التعليمية جنباً إلى جنب.

7- يكون التقويم إقتصادياً من حيث الوقت والتكلفة والجهد.

8- يكون التقويم إنسانياً ، فالتقويم ليس عقاباً كما يظنه البعض.

**أنواع التقويم:**

التقويم هو العنصر الرابع من عناصر المنهج ، تتلخص أنواعه كما أوردها (عرفة، 2006م ، ص 328).:

**1**- التقويم المبدئي أو التشخيصي:

هو تحديد نقطة البداية في التعليم ، أي تقييم المدخلات السلوكية للطلبة ، والتي تؤهلهم لدراسة معينة. والتقويم التشخيصي يستمر باستمرار الموقف التعليمي، وهو تحديد خصائص المتعلمين في شتى الجوانب.

**2**- التقويم التكويني:

وهو نوع يستخدمه المعلم بين فترة وأخرى مع التقدم المهني في عملية التعليم، بهدف تقويم وتزويد المعلم والمتعلم بما يلي:

أ/ تقديرات مؤقتة عند تقويم المتعلم.

ب/ تشخيص محدد لنواحي القوة والضعف في أثناء سير العملية التعليمية .

ج/ توفير التغذية الراجعة والمستمرة لكل من المعلم والمتعلم ، وهو يصحح مسار التعلم أول بأول.

**3**- التقويم الشامل:

ويستخدم كتقدير نهائي لتحديد مستوى التقدم ، أو التحصيل النهائي ، الذي حققه المتعلمون في نهاية موقف تعليمي محدد، أو وحدة دراسية ، أو مقرر دراسي، أو فصل دراسي، أو عام دراسي، أو مرحلة دراسية، والتقويم الشامل يوضح مايلي:

أ/ تقدير مدى تقدم أو تحصيل الطلبة أو كفاياتهم في نهاية عملية التعلم.

ب/ يزود المعلم بالأساليب ، أو معيار لوضع درجات الطالب.

ج/ يعطي بيانات ومعلومات فنية وصفية عن مستوى الطالب.

**أساليب التقويم:**

توصي الإتجاهات الحديثة بإسلوب تقويم المتعلمين بأنفسهم ، وهذا تعريف للمتعلمين بكيفية أجراء التقويم ، مما يمكنهم من تحسين أدائهم التدريسي. وهو مشاركة المعلم للمتعلمين في عملية تقويم أدائهم. (باكارد قيل ريس، 2003م، ص 27).

أكدت دراسة (محمود عمر وسلوى عثمان وهبة ، 2008م ص،20 ) بأن اشراك المعلم للمتعلم في عملية التقويم يعمل على:

1- تعريف المتعلم لجوانب قوته وضعفه.

2- يخفض مستوى القلق لديه.

3- ينمي قدرته على التقويم الذاتي، بحيث يتم وضع معايير للأداء .

4- ينمى لديه مهارات التفكير ، والقدرة على حل المشكلات.

وبمشاركة المتعلم في عملية التقويم يمكن للمعلم تحديد مهام الأداء التي تركز على العمليات العقلية الأدائية، التي تعكس نواتج التعلم المراد قياسه ، ويفهم المتعلم من خلالها متطلبات الأداء وكيفية تقييمه (محمد رجب ، 2005م، ص 162).

ومن أساليب التقويم في استخدام المعلم للتغذية الراجعة ، يوظفها لتنشيط عملية التعلم ، وهو يزيد دافعية مستوى المتعلم ، ويعزز قدراته ويشجعه على الإستمرار في التعلم.

والتغذية الراجعة هي أساس تقدير جودة التدريس وتنعكس إيجابياً على الطالب والمعلم وتساعد في تغيير وتحسين الاستراتيجيات للمعلم.

ملفات الإنجاز: على المعلم أن يستخدم ملفات الإنجاز، وهو ما يعتمد عليه التقويم الأصيل ، وهو أسلوب تقويم يركز على عمليات التعلم المهمة ، ينفذ داخل المدرسة أو خارجها، ويتابع نمو المتعلم ، ويحدد احتياجات تعليمه وتحصيلية، وهنا يراغب المتعلم أدائه بنفسه .

**أهمية ملفات الإنجاز:**

يستخدم المعلم هذه الملفات لأنها تتضمن أداءات حقيقية للمتعلمين ، وتعكس جوانب ضعفهم وقوتهم.

تساعد ملفات الإنجاز المعلم لتقويم أداء المتعلم ، وفي معرفة قدرته على الربط بين المفاهيم والمهارات السابقة ، وبين المعارف والمهارات الجديدة، و تسمح بتقويم المتعلم لمعارفه ذاتياً لتقويم الآخرين له، ويساعد في تحسين أدائه (محمد حافظ ، 2002م، ص 143).

**معايير الجودة الشاملة**

**المعايير**

مثّلت المعايير فكراً جديداً في العملية التعليمية ، وارتبط تطبيق الجودة التعليمية بحركة المعايير.

**وعرفت المعايير بأنها :** (الأطر المرجعية أو الشروط التي تحكم أو يقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات أو الأعمال ، وأنماط التفكير والإجراءات)(حسن شحاتة ، 2003م ، ص285)

**وعرفت بأنها :** (آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية ، ويمكن تطبيقها من خلالها ، وتعرف الصور الحقيقية للموضوع المراد تقديمه أو الوصول إلى أحكام على الشئ الذي تقدمه) .(أحمد حسين ، 2002م ، ص269)

وتعرف الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد المعايير بأنها : (عبارة تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوبة تحقيقها لغرض معين ، ويعتبر الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد أو المؤسسة كي تلحق بالمستوى الأعلى ولكي تؤدي وظيفتها في المجتمع).(هدى السيد ،2004م ، ص26)

**ويعرف مفهوم المعايير التعليمية بأنه:** (هو المرجعيات أو المواصفات القياسية والمستويات التي يجب توافرها في جميع مكونات منظومة التعليم ، وتصاغ في موجهات سلوكية تساعد في قياس مخرجات التعليم والعمليات المرتبطة بنتاجها).(كمال بخيت ، 2007م ،ص 673)

**وعرفت المعايير التعليمية بأنها:** (مجموعة من العبارات المحددة بطريقة علمية تشمل جميع عناصر العملية التعليمية – مدخلات – عمليات – مخرجات ، التي تستخدمها المؤسسة التعليمية في الحكم على مدى جودة برامجها الأكاديمية ، ومراجعة وتقويم الأداء بشكل دوري مقارنة بمستوى الأداء فيها بأداء المؤسسات الأخرى المناظرة، واتخاذ الإجراءات التي يجب اتباعها كجزء من عملية التطوير المستمر).(محمد إبراهيم عطوة ، 2008م ، ص7).

ويقال إن المعايير أو المستويات المعيارية قد إحتلت الساحة التربوية بعد حركة مصطلحات الأهداف السلوكية، ونواتج التعلم للحكم على جودة الأداء التربوي للمؤسسات التعليمية.

وتعد حركة المعايير وليدة حركة الإصلاح التعليمية الحديثة ، كآلية لتشكيل الخطوط الإرشادية للعملية التعليمية ، وتصميم التعليم ، وتجديد المستوى المعرفي ، والمهارات التي يمتلكها المعلمون والطلبة والإداريون في العملية التعليمية .(محمود حسونة ، 2005م ،ص382)

شكلت حركة المعايير والجودة والاعتماد فكراً تربوياً ثلاثي الأبعاد، خلال حقبة التسعينيات ، حتى أصبحت المعايير هي المدخل الحقيقي إلى تحقيق جودة التعليم (محسن البيلاوي ، 2006م ، ص24)

وأكد زيتون: (أن بعض النظم المجتمعية قد أخذت بصيغة المعايير لإصلاح نظامها التعليمي ، من خلال تحديد معايير تستهدف رؤية واضحة للمدخلات والمخرجات، تحقيقاً لجودة الأداء المعرفي)(كمال زيتون ، 2004م)

والأخذ بالمعايير التعليمية تعود إلى قطاعات شاملة لما يجب الأخذ به في التعليم ، فالمعايير تتعلق بالمناهج من منظورها ، وقد تتمحور حول فاعلية المدرسة ، وقد تدور حول أداء المعلم ، وقد تتمركز حول صلاحية النظام التعليمي نفسه.

**أشار البرنامج القومي للجودة إلى أن الأخذ بنظام المعايير في التعليم يحقق أهدافاً أساسية هي:**

1/ يساعد في تحسين الممارسات التعليمية للأداء، وبالتالي يرفع من كفاءة نتائج المؤسسات التعليمية .

2/ يسهل الاتصال وتبادل المعلومات بين المؤسسات التعليمية المختلفة .

3/ يستخدم كأداة للمديرين في فهم عملهم ويوجه عمليات التخطيط، وفرص التعلم (زيتون ،2005م،ص1)

تشير رسالة رضا مسعد إلى أن المعايير التعليمية تعمل على:(رضا سعد السعيد، 2005م، ص114).

1/ تعريف الطلبة بما ينبغي أن يعرفون وما يستطيعون عمله ، وما يهتمون به داخل المدرسة وخارجها .

2/ توفير مقومات المستوى لكل الطلبة في المدرسة .
3/ تقديم أهداف واضحة للمعرفة والمهارات الضرورية ، لتخطي تحديات القرن الماضي .
4/ التركيز على إنجاز أهداف النظام التعليمي.
الانطلاق من المعايير القومية كمرجعية أساسية للتطوير المدرسي ، وذلك لتوجيه جهود التطوير والارتقاء بمستوى الأداء المدرسي للوصول إلى مستوى الجودة التعليمية المنشودة .

**المعايير وفق مفهوم الجودة الشاملة :**

هي مجموعة مقاييس محددة ومقننة ، توضع للمقارنة والحكم ، وتستعمل لوضع أهداف وتقييم الإنجازات في العمل المطلوب وفق المقاييس .
وهي عبارة عن مستويات تضعها إحدى الجهات الخارجية متفق عليها .
**ومعايير الجودة :** هي الخصائص والشروط التي ينبغي أن تتوفر في الشئ ، بحيث يؤدي استعماله إلى بلوغ أقصى درجة من الأهداف المتوخاة منه، ويؤدي دائماً إلى جودة في الاستعمال وجودة في الناتج ، وفقاً للأغراض المطلوبة ، والمواصفات المنشودة .(محمود كامل الناقة ، 2006م ، ص3)
بدأ التفكير في إنشاء منظمة دولية للمعايير في العام 1976م ، من خلال لجنة فنية للتعامل مع المبادئ العامة للجودة ، وذلك للحوجة للحد الأدنى من المعايير، لضبط جودة المنتج ثم المحافظة على شكله الدائم ، والتنبؤ الذي يطرأ عليه .(فرانك ،1976م ، ص140)
وفي العام 1987م قامت المنظمة الدولية لتوحيد القياس ، بإصدار مجموعة من المواصفات الدولية (9000) لأنظمة إدارة الجودة ، بهدف تسهيل تبادل السلع والخدمات دولياً ، عن طريق وضع معايير مقبولة دولياً للجودة، شملت عشرين معياراً تحكم الجودة في مختلف مجالات المنتج ، وتقدم المواصفات الإرشادية اللازمة لأي منشأة ترغب في إقامة نظام الجودة، مما يقوم فرصتها في المنافسة العالمية ، ويصل بالمنتج إلى الجودة الاقتصادية ، مع الاستمرار في المحافظة على مستوى الجودة والارتقاء به .(مصطفى الصاوي ،1994م، ص246)
عدلت المنظمة الدولية لتوحيد القياس (أيزو) في العام 1994م ، بالمواصفات الصادرة في العام 1987م ، بهدف الوصول إلى أكبر فاعلية ممكنة داخل المنشأة وخارجها .

ويشمل نظام الأيزو (9000) على نظام تأكيد الجودة والمواصفات الدولية (9001) تعبر عن نموذج تأكيد الجودة في التصميم والتطوير والانتاج والتركيب . المواصفات الدولية (9002) تمثل نموذج تأكيد الجودة في الإنتاج والتركيب والخدمة . والمواصفات الدولية (9003) تمثل نموذج تأكيد الجودة في التفتيش والاختبار النهائي .

**ذكر (الحربي، قاسم عائل ، 2007م ، ص: 199 )**

1/ تمكين المعلم من المادة العلمية .

2/ تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلم .

3/ حب الاستطلاع اللغوي .

4/ تنمية كفاءة التدريس لدى المعلم .

**خصائص المعايير التعليمية :**

تتضمن صيغة المعايير عدداً من الخصائص : (أحمد الخطيب ، 2006م ،ص324).

**أولاً : التحسين :** وهو عنصر الجدارة الذي يصف النشاط في المؤسسات التعليمية .

**ثانياً : الدافعية الداخلية والخارجية :** وهي الظروف التي يجب أن تؤدي من خلالها العمليات التعليمية .

**ثالثاً : المسئولية الجماعية :** وهي مشاركة الأطراف المعنية بالنظام التعليمي أولياء الأمور ، العاملين في الحقل التعليمي ، المنظمات المجتمعية المختلفة .

**رابعاً : التلقائية :** وهو بأن تركز المعايير على ما يستطيع الطلبة والمدرسون والإداريون أن يفعلوه ، بالإضافة إلى ما يعرفونه .

**خامساً : الشمول لجميع الطلبة** على اختلاف أحوالهم واستعداداتهم وقدراتهم في ميادين الدراسة الفكرية والاجتماعية والعملية والإنسانية .

**سادساً : الأخطاء الصفرية .**

**سابعاً : التدريب المستمر .**

**ثامناً : الاستفادة من التكنولوجيا المتطورة** ، وتوظيفها لصالح العملية التعليمية .

**من معايير الجودة الشاملة في التعليم :**

**أورد (الحربي ،2007م، ص: 202) بعض معايير الجودة الشاملة في التعليم وهي:**

1/ جودة البرامج التعليمية من حيث العمق والشمول والتكامل وحسن مخاطبة التحديثات القومية في مجال التكنولوجيا والتحديات الاقتصادية والثقافة .

2/ جودة طرق التدريس ، والتي تعتمد على تكامل المفاهيم والممارسات النظرية والأكاديمية ، مع تلك العملية أو التطبيقية ، وربط ما يدرس بالقضايا والمشكلات البيئية .

3/ جودة التمويل فيما يختص بالتجهيزات والمشروعات البحثية .

4/ جودة عنصر هيئة التدريس بتأهيله علمياً وسلوكياً .

5/ جودة الإدارة .

6/ جودة التجهيزات والمكتبات ومدى كفايتها وتحديثها .

7/ جودة تقييم الأداء والذي يتطلب معايير التقييم .

**إشكاليات حول مفهوم الجودة الشاملة في التعليم :**

يطرح مفهوم الجودة الشاملة في التعليم عدة إشكاليات أهمها ما ذكره (عبد الرازق ، محمد ،1990م ،ص:66)

**1/ الإشكالية الأولى :**

من هم عملاء أو جمهور التعليم والمستفيدون من خدمته؟ .

**2/ الإشكالية الثانية :**

ما ينتج التعليم ؟

يجيب محمد عبد الرازق بقوله : إن الطلبة هم عملاء العملية التعليمية ، أي الذين يتلقون خدمات التعليم ، وعليه يجب معرفة متطلباتهم وتحديد احتياجاتهم ، وعناصر الجودة التي تحدد نجاحهم ، ويتضمن ذلك طرقاً لتحديد رضا الطلبة ، وكذلك التركيز على رضا مستقبل الطلبة ، أي الجهات التي سوف يعمل بها الطلبة في المستقبل ، فكل زبون خارجي يحتاج إلى قائمة من المهارات التي يوثقها أو يرغبها موظفوه.

ويمكن توظيف هذه المهارات بشكل عام في أربعة مجالات واسعة ، أورد تصنيفها (سليمان ،أحمد ، 2003م، ص:100) والتي يمكن توقعها من خلال نتائج التعلم ، وهي:

1. مهارة الاتصال .
2. المهارات الشخصية .
3. المهارات الجماعية .
4. والمهارات المعرفية .

ويرى أن الطالب هو منتج التعليم ، لأن تكوينه يتم بواسطة نظام التكوين ، وأن المجتمع هو المتلقي للخدمة .

**جودة المعلم :**

**مفهومه وأهميته :**

**جودة المعلم تعني :** (قدرة المعلم على الاهتمام بطلبته ، وتعليمهم ، والإلمام بالمادة التي يدرسها وكيفية تدريسها ، ومراقبة تعلم المتعلمين ، والتفكير باستمرار في أدائه مع قدرته على التعلم من خبراته ، والمعلم كعضو في المجتمع المدرسي).( محمود ، حافظ ،2012م ،ص11)

وتعتبر جودة المعلم هي مجموعة الخصائص والمعارف والمهارات الأكاديمية والمهنية التي ينبغي أن تتوفر في معلم المدارس الثانوية، وتنعكس بفعالية في ممارساته التدريسية، وتعامله مع المواقف المختلفة داخل المدرسة وخارجها.

وترى دراسة (لندا هاموند ،1999م) بأن جودة المعلم هي: تعبير عن قدرة المعلم اللفظية والإلمام بالمحتوى المعرفي ، والتطور المستمر في عملية التدريس ، والحماس لعملية التعلم والمرونة والإبداع والمهارة في طرح الأسئلة وتقييم المتعلمين .

وأشارت دراسة جون (2006م) إلى: أن جودة المعلم تعد من القضايا المهمة في العملية التعليمية ، وأن هناك علاقة ايجابية بين جودة المعلم وبين ارتفاع مستوى أداء المتعلمين .

ودراسة كرتسونيس روزيلا (2006م) أوضحت: بأن إنجاز المتعلم في المجالات المختلفة يرتفع كلما ارتفع مستوى أداء المعلم في المدرسة داخل وخارج الفصل .

وتوصلت دراسة لندا سولايزو (2004م) إلى: أن توافر المؤشرات المتضمنة في معايير جودة المعلم له تأثير على المدى القريب والبعيد في أداء المتعلمين في حياتهم وأثناء الدراسة أو خارجها.

وأشارت دراسة مركز النقاء: أنه كلما ارتفع مستوى المعارف والمهارات الأساسية عند المعلم ، كلما ساهم في زيادة الإنجاز الأكاديمي للمتعلمين .

**معايير جودة المعلم :**

**ذكر الجهراني:** أن اصطلاح التعليم يبدأ بالمعلم وينتهي بالمعلم ، ويساعد رفع مستوى المعلم علمياً وتربوياً وثقافياً في رفع نجاح العملية التعليمية، ورفع كفاءتها (الجهراني ، 2006م ، ص17) وأشار الشرقي إلى أن المعلم: يحتل مكان الصدارة بين العوامل الأخرى التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ غايتها ، ولتحقيق ذلك يجب أن تتوافر عدد من الكفايات التي تعتبر معياراً لقياس جودة المعلم . (الشرقي،2004م ،ص8 ).

**فالمعيار هو عبارة عن:** وثيقة تصدر من جهة ما معترف بها تتصادق عليها ، حيث يتم تحديد المتطلبات التي يجب أن يعنى بها مقياس المنتج أو عملية أو خدمة في الوقت الذي يحدد معيار

المنتج، والتي يجب توفرها لبلوغ المنتج صالحاً للاستخدام، ومعايير الجودة الشاملة عديدة إذ يحتل المعلم المركز الأول من حيث أهميته في إنجاح العملية التعليمية ، ومهما بلغت البرامج التعليمية من تطور الخدمات التربوية والتعليمية ، فإنها لا تحقق الفائدة المرجوة إذا لم ينفذها معلمون أكفاء مدربون تدريباً كافياً .

وتعتبر المعايير بمثابة المحك الذي يقاس في ضوئه مستوى أداء المعلم، والبعد عن الذاتية في الحكم على هذا الأداء ، فهي تعطي المعلم حافزاً للوصول للصورة المثالية المرجوة في أدائه ، كما تسهل المعايير بناء برامج النمو المهني الذي يحتاجه المعلم ، ويعد المعيار أعلى مستويات الأداء التي يسعى الفرد في الوصول إليها ، ويتم على ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها .(الخولي ،1980م، ص23)

**وعرفه رمضان :** (بأنه مستوى معين نسعى للوصول إليه ، ونقيس الواقع في ضوئه ، لنعرف مدى اقتراب الواقع من هذا المستوى) . وتعتبر معرفة المعايير مهمة لضمان الجودة في أداء المعلم، ومن معايير الجودة لأداء المعلم : (رمضان ،2005م ،ص21)

**أولاً : جانب تنسيق المعرفة :**

1/ معرفة المعلم لمصادر المعرفة المختلفة المتاحة .

2/ تفاعل المعلم بايجابية مع المتغيرات والمستجدات في العالم ، بما يتوافق مع فلسفة التعليم وأهدافه.

3/ اقبال المعلم على المعرفة العلمية والأساليب الحديثة في التدريس ، والعمل على تجديد خبراته ومهاراته .

4/ تجنب المعلم لتمحور العملية التعليمية حول نفسه حتى لا يكون هو الوحيد مصدراً للمعرفة .

5/ تدريب المعلم لطلبته على التعلم الذاتي ، والتعلم المستمر مدى الحياة في هذا العصر .

6/ أن يترك المعلم المجال أمام طلبته لكشف المعارف والمعلومات بأنفسهم .

7/ أن يراعى التكامل بين المواد الدراسية المختلفة .

8/ أن يوظف المعارف والمعلومات في الحياة اليومية .

**ثانياً : جانب تنمية مهارات التفكير :**

1/ احترام المعلم لطلبته واحترام جهودهم في التفكير .

2/ الإصغاء إلى أفكار الطلبة ومقترحاتهم وتشجيعهم على طرح أفكار جديدة .

3/ تقديم الأنشطة التي تشجع على التفكير وتقليل الأنشطة التي تعتمد على الذاكرة .

4/ الاهتمام بتنمية قدرات الطلبة على طرح الأفكار ، وإثارة الأسئلة بدلاً عن تنمية قدراتهم على الإجابة عليها .

5/ تنمية مهارات الأصالة والطلاقة والمرونة وإدراك العلاقات .

6/ تشجيع التعبير التلقائي .

7/ توفير خبرات التفكير تزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم .

8/ تشجيع المبادرات الذاتية ، وقبول إجابات الطلبة واستفساراتهم .

9/ توفير بيئة محفزة تثير دافعية الطلبة .

10/ العمل على تلخيص بعض الموضوعات مع ترتيب الأفكار منطقياً وبصورة متسلسلة .

11/ القيام بعمليات التصنيف ، وتشمل العمليات العقلية كالتحليل والتركيب .

12/ التشجيع على التخيل .

13/ عدم تقديم حلول جاهزة للطلبة ، وعدم فرض أنماط معينة من التفكير .

**ثالثاً : جانب توفير بيئة صفية معززة للتعليم : (**عبد الغفور ، سعدية ، 2017م ، ص26-27**)**

1/ تهيئة بيئة الصف وجعلها بيئة قائمة على التقدير والاحترام والتعاون المتبادل بين الطلبة .

2/ تجنب إدارة الصف القائمة على الصمت والطاعة ، واستبدالها بالضبط والتفاعل والمشاركة.

3/ إشراك الطلبة في النشاطات ، وتنفيذها لجعلهم مكتشفين ومجربين .

4/ توفير جو الثقة والقبول والتقدير بين المعلم وطلبته .

5/ تنظيم بيئة الصف بحيث تساعد الطلبة على التعلم الذاتي .

**رابعاً : جانب توظيف تقنية المعلومات :**

1/ استخدام برامج خاصة ومتنوعة في عرض مادة التدرس .

2/ تنوع الأنشطة التعليمية وجعل تجارب معملية في المعامل أو في مراكز تكنولوجيا التعليم،أو القيام بزيارات ميدانية للأماكن المرتبطة بموضوعات المنهج .

3/ التنوع في استخدام الوسائط التعليمية التي تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية .

4/ التخطيط لاستخدام التقنيات الحديثة بنفسه .

5/ تدريب طلبته على استخدام أجهزة التكنولوجيا والاتصال بشبكة المعلومات .

6/ اختيار البرامج المناسبة لطلبته ، والتي تساعدهم في تعزيز المادة الدراسية .

**خامساً : جانب البحث العلمي :**

1/ تنوع مصادر التعلم حسب تخصصه .

2/ معرفة قدرات ومهارات التعامل مع الانترنت .

3/ حضور الدورات التدريبية والندوات ومناقشات الرسائل العلمية .

4/ تطوير ذاته للالتحاق بالدراسات .

**سادساً : جانب ربط المدرسة بالمجتمع :**

1/ تعريف الطلبة بالمشكلات الاجتماعية أسبابها وآثارها ، على المجتمع وكيفية السعي إلى حلها.

2/ مشاركة الطلبة في زيارات ميدانية لموقع الأحداث، لمشاهدة آثارها على الطبيعة للاحساس بعمق المشكلة .

3/ خلق علاقات متبادلة بين المعلم والطلبة ، تتسم بالحوار وتبادل الخبرات لتنمية قوى التعبير والتفكير وتهذيب الأخلاق وتطوير الشخصية .

4/ توعية الطلبة بكيفية توظيف معلوماتهم في المواقف الحياتية .

**سابعاً : جانب التقويم :**

1/ اعتماد أسلوب تقويم الأداء الذي يتم فيه التأكد من التمكن من المهارة أو المعرفة .

2/ الحرص على إيجاد الحافز الايجابي للنجاح ، بحيث يكون دافعاً للتعلم .

3/ تجنب الطالب الآثار النفسية الناتجة عن التركيز على التنافس والشعور بأن درجات التقويم هي الهدف من التعليم .

4/ إشراك ولي أمر الطالب في التقويم ، بتعريفه الصعوبات التي تعترض ابنه ودوره في التغلب عليها .

5/ اكتشاف الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة ، والتعامل معهم بطريقة تربوية صحيحة .

6/ جمع معلومات عن الطالب ، عن طريق الاختبارات التحريرية والشفهية والعملية والواجب المنزلي وملاحظات المعلمين .

**ثامناً : جانب النشاط غير الصفي :**

1/ توجيه وتشجيع الطلبة إلى النشاطات التي يميلون إليها .

2/ إتاحة الفرصة للطلبة بالمشاركة في التخطيط للعمل وكيفية تنفيذه وتقويمه .

3/ الاهتمام بقدرات وميول الطلبة في توزيع النشاطات .

4/ توجيه الطلبة بالعمل الجماعي ، لخلق روح التعاون وانجاز العمل في الوقت المحدد للنشاط مع المرونة والضبط عند المتابعة وتقديم النصح عند الحاجة .

5/ الاستفادة من النشاط في معرفة مشكلات الطلبة وكيفية التغلب عليها ، بواسطة المشرف الطلابي .

6/ التعرف على الموهوبين ورعايتهم وتشجيعهم .

**تاسعاً : جانب التعليم المتميز :**

1/ التركيز على التعليم الجماعي وتقليل التعليم المنفرد .

2/ تعزيز تعليم الطلبة باستخدام تقنية المعلومات .

3/ استخدام التكنولوجيا والتقنيات في طرائق التدريس .

**عاشراً : جانب المحافظة على الثقافة الإسلامية مع الاستفادة من المعرفة العالمية:**(أحمد إبراهيم ، 2001م ،ص26)

1/ التمسك بالثقافة الإسلامية وبتراثها مادياً ومعنوياً .

2/ المحافظة على القيم الإسلامية والهوية العربية .

3/ الاطلاع على الثقافات العالمية ، والقدرة على نقدها والحكم عليها .

4/ التفاعل مع المتغيرات العالمية ، والتعامل بما يتوافق وفلسفة وأهداف التعليم في الدولة .

5/ تشجيع الطلبة على تفهم خصائص المعلومات الحديثة ، والتعامل معها .

6/ مساعدة الطلبة على مساندة ودعم المعلومات ، وتطبيقها فردياً وجماعياً .

7/ تعرف الطلبة بأن العزلة الكلية أو الجزئية ثقافياً ، ستقود إلى وهن اقتصادي ومشكلات اجتماعية ، قد تتعاظم بسببها الخصوصيات الثقافية السلبية ، وتندثر الخصوصيات الايجابية.

8/ توضيح أهمية التعايش مع التعددية الثقافية ، بالقدرة على التوصل إلى الحلول الوسط ، والتوفيق بين وجهات النظر المعارضة ، وعدم فرض الرأي ، وتفضيل المصالح وانحصار الذات في المنافع الشخصية .

**الحادي عشر : جانب الدعوة إلى الإيمان بالله عز وجل :**

1/ إعداد الطلبة لدورهم تجاه الدعوة إلى الله .

2/ غرس محبة الله ورسوله في نفوس الطلبة .

3/ أن يتحلى المعلم بالصبر .

4/ أن يطبق تعاليم الإسلام في سلوكه مع الآخرين .

5/ أن تكون للمعلم خلفية شرعية جيدة في سلوكه مع الآخرين .

6/ أن يربط العقيدة بموضوعات مهنة التخصص .

**الثاني عشر : جانب ترسيخ حب الوطن والإنتماء إليه :**

1/ أن يكون القدوة لطلبته في حب الوطن .

2/ تعريف الطلبة بحقوقهم وواجباتهم ، وحقهم في المساواة الاجتماعية والسياسية ، وتدريبهم من خلال أساليب متعددة كمجلس إدارة الفصل .

3/ توعية الطلبة بالمشكلات ومشكلات الوطن ، ورفع احساسهم بمسئوليتهم الوطنية .

4/ تنمية أسلوبهم العلمي في مواجهة مشكلات الوطن .

5/ تنمية القدرة على التفسير الصحيح للأحداث الجارية في الوطن .

6/ تشجيعهم على كتابة الموضوعات التي تؤكد حب الوطن ، وإقامة المسابقات المادية والمعنوية.

**الثالث عشر : جانب تعليم الطلبة لغة الحوار :** (سعدية ،2017م، ص30)

1/ التعريف بالغاية من الحوار .

2/ التحلي بالمرونة وتقبل آراء الآخرين .

3/ تعليم الطلبة فنون الاتصال والتواصل مع الآخرين .

4/ تعليمهم كيفية إدارة الحوار وعرض الأفكار .

5/ التعرف على آداب الحوار وضوابطه وأدب الاستماع والحديث .

6/ تعليمهم كيفية إقامة العلاقات الايجابية مع الآخرين .

**الرابع عشر : جانب الدعوة إلى التسامح والسلام :**

1/ التعرف على السلوك الإنساني ودوافعه .

2/ غرس المثل إلى التسامح في سلوك الطلبة .

3/ بناء الثقة بين المعلم ورئيسه وزملائه وطلبته .

4/ تعليم الطلبة كيفية تطبيق استراتيجيات إدارة الخلافات الشخصية داخل المدرسة ، وأهم الأسس الإسلامية لتسوية الخلاف في العمل .

5/ زرع الشعور بالأمان ، وتقدير ذات الآخرين وذاتهم .

6/ خلق روح التعاون الجماعي وروح الفريق بالأنشطة الصفية .

**الخامس عشر : جانب الدعوة إلى العمل :** (برهامي زغلول وحمدي عبد العزيز ، 2007م، ص12-16)

1/ ترسيخ قيمة العمل في نفوس الطلبة .

2/ القدوة للطلبة في اتقان العمل .

3/ ايضاح أهمية العمل للإنسان في الدارين .

4/ تعريفهم بتقدير العمل واتقانه ، وقيمة الوقت بعرض أمثلة عن الشعوب المتقدمة .

وتقوم معايير جودة أداء المعلم على أن المعلمين يجب أن يكونوا أشخاصاً مفكرين ومبدعين، يستخدمون مجموعة مبادئ واستراتيجيات مشتقة من شخصية واعية للتربية ، والمتطلبات العديدة لسباقات التعلم .

وأشار المجلس القومي للمعايير المهنية للتدريس بالولايات المتحدة الأمريكية ، بأن سياسة **وضع المعايير التي تحدد جودة أداء المعلم تستند على خمسة افتراضات جوهرية هي :** (فيليب ، سوزان ، 2002م ، ص12)

1/ إدراك المعلمين لمسئوليتهم عن إدارة تعلم المتعلم ومراقبتهم .

2/ إدراك المعلمين لمدى مسئوليتهم عن المتعلمين وتعلمهم .

3/ معرفة المعلمين بالموضوعات والمواد التي يدرسونها .

4/ يتعلم المعلمون من الخبرة، وتأمل ممارساتهم والحصول على مشورة الآخرين، والاستفادة من البحث العلمي .

5/ أن يعمل المعلمون كأعضاء متعاونين في مجتمعاتهم ، واستخدام إمكانيات المدرسة والمجتمع لصالح المتعلمين .

**ويرى جوهندسون وهالوتشا وشاتر أن معايير جودة أداء المعلم لابد أن تتضمن النقاط التالية:** (جوهنستون ، هالوتشا وشاتر ، 2007م ، ص1)

1/ معرفة المعلم لمستويات المعرفة التي يقوم بتعليمها .

2/ معرفة المعلم لأصول التدريس .

3/ معرفة المعلم بالمهارات التدريسية .

4/ معرفة المعلم بالمفاهيم المنتشرة بين المتعلمين .

5/ معرفة المعلم بصعوبات التعلم المتعلقة بمادته .

معايير الجودة التي تتعلق بالطالب : (الفتلاوي ، 2003م ، ص99)

1/ أن يختار الطالب وفق درجة تحصيله – انتقاء الطالب .

2/ نسبة عدد الطلبة إلى المعلمين .

3/ أن تراعي متوسط تكلفة الطالب والخدمات التي تقدم له .

4/ مراعاة دافعية الطالب واستعداده للتعليم .

فالطالب هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ، التي وجدت من أجله ، ويقصد بها مدى تأهيله في مراحل ما قبل الجامعة عملياً وصحياً وثقافياً ونفسياً ، حتى يتمكن من استيعاب دقائق المعرفة في المرحلة القادمة ، ويتمكن من فهمها بعمق ودراية ، عندما تكتمل متطلبات تأهيله حتى يكون قادراً على الابتكار.

**معايير الجودة التي تتعلق بالمعلم :**

1/ من حيث حجم الهيئة التدريسية وكفاياتهم المهنية .

2/ مدى مهام المعلمين في خدمة المجتمع .

3/ احترام المعلمين لطلبتهم .

**معايير الجودة التي ترتبط بالمناهج الدراسية :** (اليونسكو ، 2004م ، ص63)

1/ أن تتسم المناهج بالأصالة وجودة المستوى والمحتوى والطريقة والأسلوب .

2/ أن تؤدى بطرق وأساليب جيدة .

3/ أن تكون مرتبطة بالواقع المعاش ، ليعكس الشخصية القومية .

وجودة التعليم تستدعي تحسين المناهج ، وأساليب التقويم والتعليم ، وبيئة التعلم .

**معايير الجودة التي ترتبط بالإدارة التعليمية :**

1/ أن تلتزم القيادات التعليمية بالجودة .

2/ تغيير نظام الأقدمية .

3/ أن تكون لها علاقات إنسانية جيدة .

4/ أن تختار القيادات الإدارية وتهتم بتدريبهم .

**معايير الجودة التي تتعلق بالإدارة المدرسية :**

1/ أن تلتزم القيادات بالجودة وجودة العلاقات الإنسانية .

2/ أن تختار الإداريين ويتم تدريبهم .

**معايير الجودة التي تتعلق بالامكانات المادية :**

1/ من حيث جودة المباني المدرسية ، وقدرتها على تحقيق الأهداف المدرسية .

2/ أن تمكن الطلبة من الاستفادة من المكتبة والأجهزة والأدوات .

3/ الاستفادة من الشركاء في الاعتمادات المالية .

**معايير الجودة التي تتعلق بالعلاقة بين المدرسة والمجتمع :** (إدارة الجودة ،2003م ص32).

معايير الجودة التي تتعلق بالكفايات اللازمة .

من طرق تحسين الكفايات وتحقيق الجودة في العملية التعليمية، لابد أن تكون هنالك مقدرة على الأداء ووضع حافز للأداء، فهما عاملان ضروريان لضمان الأداء الفعال ، تقول صباح حامد (2009م): بأن الحافز والمقدرة على الأداء ، هما عاملان ضروريان ، فقد يكون هنالك حافزاً عالي لكن لا تتوفر المقدرة على العمل ، وقد تكون هنالك مقدرة على العمل لكن لا توجد حوافز . ومن مظاهر الحوافز التي تشجع الفرد على البقاء في عمله ، ورضائه عنه نوعان : حوافز مادية ومعنوية .

**أولاً الحوافز المادية :** الأجر وملحقاته ، العمل الثابت ، فرص الترقي والتقدم لظروف عمل جيدة، وزمالة جيدة بين الأفراد ، ساعات عمل مقبولة ، المزايا العينية ، رقابة جيدة ، والاعتراف بأهمية الفرد.

**ثانياً : الحوافز المعنوية :**

ضبط فرص الترقي بالكفاية وليست الأقدمية ، أن يكون المعلم ملماً بتفاصيل عمله ، الميل والاستعداد الطبيعي نحو عمله ، رفع مستوى المعلم المادي بمراعاة نظام الحوافز المادية والأدبية، تحسين بيئة المعلم والظروف المحيطة بالبيئة المدرسية ، الاهتمام ببرامج إعداد

المعلم والمحافظة على نموه في مجال تخصصه ، الحرص على تبادل الخبرات بينه وبين مشرفيه وزملائه . (صباح حامد ، 2009م ، ص12).

**المرتكزات الأساسية لمعايير الجودة في أداء المعلم :**

ذكر رشدي طعمية أهم معايير الجودة في أداء المعلم تتلخص في الآتي:(طعمية ، رشدي أحمد ، 2006م ، ص121)

1/ النظرة إلى مستقبل المجتمع –أي مجتمع– باعتباره صناعة تربوية .

2/ إن المنافسة العالمية ما هي إلا منافسة تعليمية تحسم في المؤسسة التعليمية .

3/ أن النظام التعليمي الفاعل اليوم وغداً ، هو الذي يحرص القائمون على تخطيط برامجه ورسم سياساته ومراقبة عملياته على توجيه الممارسات التعليمية التي تتبناها مؤسسته ، لتصبح أكثر انفراجاً نحو تدريب المتعلمين على الأصول العلمية للانتاج المعرفي والابداع التكنولوجي.

4/ أن ضمان الفعالية لأي نظام تعليمي ، يجب أن تنطلق من تطبيق مبادئ ومعايير الجودة الشاملة، تعكس روح العصر ، وما يحكمه من ثورات وتغيرات مختلفة ، تشكل في مجملها القوى والعوامل التي تقود وتوجه حركة المجتمعات في العالم المعاصر.

5/ إن تأكيد جودة أي نظام تعليمي رهين بطبيعة أداء المعلمين الذين يعتمد عليهم هذا النظام، بيد أن ضمان جودة أداء هؤلاء المعلمين رهن بتوافر معايير محددة معلنة ومتعارف عليها .

**مبررات وضع معايير لجودة المعلم :**

تعمل المعايير على تطوير أداء المعلمين من خلال تحسين مهاراتهم ، وقدراتهم مما يؤدي إلى زيادة الانجاز الأكاديمي للمتعلمين ، ولأهمية معايير المعلم فقد دمجت في أعمال ترخيص إعداد المعلمين لممارسة المهنة .(ماري دييز ، 2002م ، ص397)

**وأوضحت دراسة (والش 2001م) وضع معايير لجودة المعلم يؤدي إلى :**

1/ تمكن المعلم من المادة العلمية .

2/ حب الاستطلاع اللغوي .

3/ تنمية التفكير الإبداعي لدى المعلم .

4/ تنمية كفايات التدريس لدى المعلم .

فأشارت دراسة (لورانس بسطا) بأنه يمكن قياس جودة المعلم في ضوء ثلاثة مداخل : مدخل أدوار المعلم ، مدخل مهارات المعلم ، مدخل كفايات المعلم .

وتوصلت دراسة (سوزان فيليب) بأنه قد تم قياس جودة المعلم بناءً على خصائص المعلمين وصفاتهم ، وذلك من خلال قياس مدى جودة أدائه في التدريس ، وما يحدثه المعلم داخل الصف من تأثيرات في الأبعاد المختلفة لشخصية المتعلم (فيليب ، 2002م ، ص5)

وأكدت دراسة عبد الموجود (2010م) : بأن المحك الأساسي في قياس جودة المعلم، يكمن في القدرات التي يكتسبها ، وليس في عدد السنوات التي قضاها في عملية التدريس.

**جودة معلم اللغة العربية :**

هي جملة المعارف والقدرات والمبادئ التي يحملها معلم اللغة العربية ، ويؤمن بها ، ويوظفها في تدريسه باقتدار ، حتى تصير لديه كفاية إذا ارتقى في مستوى أدائها ، وتفوق على غيرها ؛ وأهم الكفايات التي يجب توافرها في معلم اللغة العربية : (المجلة العربية للدراسات اللغوية ، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية ، العدد 23-24 ص:119).

**أولاً : الكفايات الأخلاقية لمعلم اللغة العربية :**

ومن الكفايات الأخلاقية التي ينبغي أن يتحلى بها معلم اللغة العربية :

**الإخلاص والتقوى :**

يقول تعالى في محكم تنزيله : (الذي خلق الموت والحياة ليبلوكم أيكم أحسن عملاً وهو العزيز الغفور)(الملك ، الآية :2) ، ويقول الرسول (ص) : (إن الله يحب إذا عمل أحدكم عملاً أن يتقنه) . وهذا مما يغرس محبة المعلم في نفوس الطلبة ، وتقليدهم إياه ببذل الجهد في القيام بواجبهم ، وتحمل المسئولية .

**الأمانة ومراقبة الله في العمل :**

فعلى المعلم أن يستشعر أمانة العمل ، ويحب مهنته ويتقنها ويتفاني فيها ، ويتابع أداء طلبته داخل الصف وخارجه ، ويشاركهم أفراحهم وأتراحهم ، وأن يحترم الوقت ؛ يقول تعالى : (والذين هم لأماناتهم وعهدهم راعون)(المعارج ،الآية:32) ، ويقول الرسول (ص) : (لا إيمان لمن لا أمانة له ولا دين لمن لا عهد له).

**تزكية وتطهير النفس :**

أ. يحفظ بعض آيات القرآن الكريم ، ويفهمها ويعمل بتوجيهاتها .

ب. الاقتداء برسول الله صلى الله عليه وسلم قولاً وفعلاً .

ت. حث الطلبة على الاعتزاز بالمبادئ والقيم الإسلامية .

ث. دفع الطلبة على التكافل والتراحم وحب الخير والتعاون في عمل الخير .

ج. توعية الطلبة بأركان الإسلام والإيمان .

**حسن الخلق :**

على المعلم أن يكون قدوة حسنة أمام تلاميذه مستقيماً في سلوكه ، حسن في تعامله مع زملائه داخل المدرسة وفي مجتمعه ومع طلبته ، أن يكون رحيماً بهم مساعداً لهم في حل مشكلاتهم ، ويتلمس حاجاتهم داخل وخارج الصف .

**الإتزان العاطفي والإنفعالي :**

أن يكون معتدلاً في تصرفاته ومتوازناً ، لا يغضب و يبتعد عن الحياد الشديد ، (لا تكن ليناً فتعصر ولا يابساً فتكسر).

**معايير جودة المعلم لدى بعض الهيئات الدولية :**

معايير المعلم المرتبطة بالجوانب المعرفية والعلمية عند المعلم تعمل على تمكن المعلم من المادة التي يدرسها ، وتزيد من ثقة المعلم في نفسه ، والمعايير المرتبطة بالمهارات التدريسية والإدارية تساعد المعلم على توظيف الاستراتيجيات التدريسية في المواقف التعليمية المناسبة (حافظ ، محمود ، 2012م ، ص116)

ومن أبرز معايير المعلم التي حددتها بعض الهيئات الدولية ما يلي :

**أولاً : معايير الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين بالولايات المتحدة :**

حدد الاتحاد العام لتقويم وتنمية المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية ، عشرة معايير لجودة المعلم تلخصت في الآتي :

**المعيار الأول :**

مادة التخصص : وتتحقق من خلال فهم المعلم للمفاهيم الرئيسية في مادته ، وأدوات البحث وقدرته على تهيئة خبرات التعلم .

**المعيار الثاني :**

تعلم المتعلمين : ويتحقق من خلال معرفة المعلم لكيفية تعلم المتعلمين وكيفية نموهم ، وتوفير فرص التعلم من خلال نموهم العقلي والاجتماعي والشخصي .

**المعيار الثالث :**

تنوع المتعلمين : ويتحقق من خلال فهم المعلم لكيفية اختلاف المتعلمين في طرقهم ومداخلهم للتعلم، وتوفير الفرص التعليمية التي تلائم جوانب التعلم .

**المعيار الرابع :**

استراتيجيات التعلم : ويتحقق من خلال فهم المعلمين لكيفية استخدام استراتيجيات التعليم المتنوعة لتنمية مهارات التفكير الناقد ، وحل المشكلات ومهارات الأداء .

**المعيار الخامس :**

بيئة التعلم : من خلال فهم المعلم لدافعية المتعلمين وسلوكهم بخلق بيئة تعلم تشجع التفاعل الاجتماعي الايجابي ، والاندماج النشط في التعلم والدافعية الذاتية .

**المعيار السادس :**

الاتصال والتكنولوجيا : وذلك من خلال معرفة المعلم بأساليب التواصل اللفظي الفعال ووسائل الإعلام لتنمية البحث والاستقصاء النشط والتعاون والتفاعل المساند والداعم في حجرة الدراسة .

**المعيار السابع :**

التخطيط والتدريس : وذلك من خلال استناد المعلم إلى معرفته بالمادة الدراسية والمتعلمين ، والمجتمع المحلي وأهداف المنهج التعليمي .

**المعيار الثامن :**

من خلال فهم المعلم لاستراتيجيات التقييم النظامية وغير النظامية ، وأن يستخدمها لتقويم نموهم العقلي والاجتماعي والجسمي لضمان استمراره .

**المعيار التاسع :**

التفكير والتنمية المهنية : وذلك من خلال ممارسة المعلم المتأمل لتقويم أدائه باستمرار، ومعرفة تأثير أدائه وأفعاله في الآخرين ، ويبحث عن فرص نموه المهني .

**المعيار العاشر :**

التعاون وأخلاقيات المهنة والعلاقات وذلك من خلال تنمية المعلم لعلاقاته مع زملاء العمل ومع الآباء ومع المؤسسات الأخرى في المجتمع المحلي لمساندة تعلم المتعلمين .

**ثانياً : معايير وكالة التدريب والتنمية بانجلترا :**

حددت وكالة التدريب بانجلترا ثلاثة مجالات كمعايير مهنية لأداء المعلم ، ووضعت شروطاً أساسية للتعاقد مع المعلمين ، وتأهيلهم مهنياً تلخصت في الآتي : (الوكالة الدولية ، 2007م، ص7).

1/ الإسهامات المهنية .

2/ المعرفة والفهم المهني .

3/ المهارات المهنية .

وتضمنت هذه المجالات المعايير التي يجب أن تتوافر في المعلم والتي تتعلق بـــــ :

1/ حالة المعلمين الصحية . 2/ علاقة المعلمين مع بعضهم البعض .

3/ الاتصال والعمل مع الآخرين في فريق . 4/ التنمية المهنية الذاتية .

5/ التخطيط . 6/ توفير المناخ الإيجابي في بيئة التعلم .

7/ معرفة موضوعات المنهج . 8/ استراتيجيات التدريس والتعلم .

9/ التقييم والتوجيه وإعطاء التغذية الراجعة .

**ثالثاً : معايير إدارة التعليم بولاية نيوجيرسي :**

حدد قسم التعليم بولاية نيوجيرسي عشرة معايير ، تتضمن تقديم رؤية واضحة للمعارف والخصائص العقلية والخلقية ، والإدارات اللازمة للمعلمين ، وتلخصت هذه المعايير في الآتي : (إدارة تعليم ولاية نيوجيرسي ، 2004م ، ص 17-18)

**المعيار الأول :** المعرفة بموضوعات المادة التي يعلمها المعلم .

**المعيار الثاني :** النمو والتطور الإنساني .

**المعيار الثالث :** تنوع المتعلمين .

**المعيار الرابع :** التخطيط والاستراتيجيات التعليمية .

**المعيار الخامس :** التقييم .

**المعيار السادس :** بيئة التعلم .

**المعيار السابع :** الحاجات الخاصة .

**المعيار الثامن :** الاتصال .

**المعيار التاسع :** التعاون والمشاركة .

**المعيار العاشر :** النمو المهني .

**رابعاً : معايير إدارة التعليم بولاية ويسكونسن لجودة المعلم :**

حددت الإدارة العامة للتعليم بولاية ويسكونسن المعايير التي بموجبها يمنح المعلم ترخيصاً لمزاولة مهنة التدريس وهي : (علاقات المعلمين بالمدرسة والمجتمع) (حافظ ، 2012م ، ص 121-122)

1/ معرفة مواضيع التدريس .

2/ معرفة كيفية نمو المتعلمين .

3/ معرفة كيفية تعلم المتعلمين .

4/ معرفة أن المتعلمين يتعلمون بصور مختلفة .

5/ معرفة كيفية التدريس .

6/ معرفة كيفية إدارة الصف .

7/ معرفة كيفية التواصل الجيد .

8/ امتلاك القدرة على التقييم .

9/ الارتباط بعلاقات ايجابية مع أطراف العملية التعليمية.

**معايير جودة المعلم من خلال الدراسات والبحوث العالمية:**

وضعت بعض الدراسات والبحوث معايير لجودة أداء المعلم ، وجعلته آلية لقياس جودته ، وهدفاً أساسياً للدراسات التربوية ، ومن هذه الدراسات التي تناولت معايير جودة أداء المعلم :

**(1) كدراسة سهيلة الفتلاوي :** وتمثلت في الآتي: (الفتلاوي ، 2008م ، ص 88)

1/ التأهيل التربوي .

2/ الانتظام في العملية التعليمية .

3/ إدراك احتياجات المتعلمين.

4/ مراعاة الفروقات الفردية .

5/ الاهتمام بطرق التعلم التعاوني .

6/ التركيز على مسئولية المتعلم في التعليم .

7/ تقبل التغذية الراجعة .

8/ الإفادة من مصادر التعلم المختلفة في التدريس التعليم .

9/ استخدام أسلوب الحوار .

10/ العمل في ضوء الأهداف .

11/ تنمية الإتجاه التحليل والنظري المتعمقة والحس الوطني والجانب المهاري والفكري واليدوي لدى المتعلمين.

**(2) و دراسة برهامي زغلول وحمدي عبد العزيز :**

التي ركزت على معايير جودة المعلم في ثلاثة مجالات هي : (وحمدي ،زغلول ، 2007م، ص)

أ/ المعرفة المهنية (فهم الطلبة وتعلمهم وتأثيرات الخبرة الاجتماعية والسياق والثقافة)

ب/ المهارات التدريسية (تحويل المعرفة إلى الاتصال المطلوب للتدريس الفعال)

ج/ الميول التدريسية (كالميول نحو التعلم ونحو مهنة التدريس)

**(3) و دراسة جوهنستون وهالوتشا وشاتر:**التي وصفت بعض المعايير والتي ينبغي توافرها في المعلمين المبدعين في القرن الحادي والعشرين وهي: (جوهنستون ، جون ومارك ، 2007م ، ص 12):

1/ دعم وتزويد النشاطات الإبداعية .

2/ التأثير في شخصيات طلبتهم .

3/ تهيئة بيئة التعلم لمقابلة احتياجات المتعلمين الفردية .

4/ تضمين المتعلمين كمشاركين فاعلين في عملية تعلمهم .

5/ امتلاك معرفة جيدة بالمادة وبأصول ومهارات التدريس .

6/ أن تكون لديهم قدر من الحماس يزيد من دافعية المتعلمين للتعلم .

**(4) دراسة محمد عزت عبد الموجود :** والتي حددت معايير داخل الصف لتحقيق التعلم المتميز وهي: (عبد الموجود ، محمد عزت ، 2003م، ص 73).

1/ التمكن من المادة الدراسية .

2/ التخطيط للدرس .

3/ تنفيذ الدرس .

4/ اختيار طريقة التدريس المناسبة .

5/ تصميم واستخدام الوسيلة التعليمية .

6/ القيام بالنشاطات التعليمية .

7/ التفاعل مع المتعلمين .

8/ تقويم الدرس بختامه .

**(5) ودراسة منير حربي وحنان رزق :** والتي حددت معايير جودة المعلم في أربعة مجالات وهي: (منير وحنان ، 2002م، ص 124)

1/ معاييرجودة السمات . 2/ معايير جودة الأداء الأكاديمي .

3/ معايير جودة الأداء المهني . 4/ معايير جودة رضا الخريج عن عمله .

**الجودة الشاملة:**

التطور التاريخي لفكرة الجودة الشاملة (كمال عبدالحميد الديراوي ،2011، ص 36)

1- مرحلة الفحص والتفتيش (1937) – (محفوظ، 1999 -: 25)

2- مرحلة مراقبة الجودة (1950) – ( خضير حمود، 2002 ، ص 19 )

3- مرحلة تأكيد الجودة (1960م) – (علوان، 2005، ص 28)

4- حلقات السيطرة النوعية (1980)

تعد هذه المرحلة التاريخية ذات أهمية أساسية في بلوغ ما وصلت إليه إدارة الجودة من تطورات ملحوظة ، في حقول العمليات الإنتاجية ، والخدمية ، والأبعاد الشاملة لإسهام الأفراد العاملين (الفتلاوي، 2008، 43).

5- إدارة الجودة الشاملة ما بعد (1980م): اتسمت هذه المرحلة التاريخية بأهمية سياسية من خلال التركيز على الجودة (النوعية) كسلاح تنافسي من الإدارة ، لمواجهته الصراعات التنافسية المحتدمة ، سيما في إطار أبعاد العولمة والتجارة الحرة والتوسعات التي شهدتها المجمعات الإنسانية في إطار ثورة التكنولوجيا والمعلومات (حمود ، خضير ، 2002، ص 30).

بالنظر إلى التطور التاريخي تتضح الأهمية الكبرى للجودة ، مع ضرورة الإسراع بتطبيق الجودة في العملية التعليمية ، لإحراز تقدم يؤدي إلى الوصول إلى مصاف الدول المتقدمة.

**رواد الجودة الاوائل:**

عند الحديث عن تطور الجودة لا بد من الوقوف عند إسهامات روادها الأوائل ، وعلى رأسهم: إدوارد ديمينج ، أرماند فيينوم، جوزيف جوران جارفين ، فيليب كروسبي ، كاورو إيشيكاوا ، مع عدم تجاهل مساهمات باقي الباحثين والمفكرين والرواد في هذا المجال. (الأنصاري، 2002م، 53).

**مفهوم الجودة الشاملة :**

تكونت منظمة الجودة الشاملة (أيزو) في العام 1947م ، وهي منظمة دولية غير حكومية ، مكونة من مجموعة 130 بلدة ، وظيفتها إعداد المواصفات القياسية العالمية ، واستمرار تحديثها في المؤسسات الانتاجية والخدمية في الآتي (إدارة الجودة التعليمية الشاملة ،2003م، ص15 ).

يقصد بها في التربية : (مجموعة الخصائص أو السمات التي تعبر بدقة وشمولية عن جوهر التربية ، وحالتها وأبعادها (مدخلات – عمليات – مخرجات – وتغذية راجعة).

1. التقييم : بتقييم عناصر العملية الإدارية ، ومدى العلاقة بين العاملين والامكانات البشرية والمادية ، وطريقة تطبيق النظام الإداري .
2. تطوير وتوثيق نظام الجودة بتوضيح الأهداف وتنفيذ الخطة التطويرية بالتعاون مع العاملين .
3. إعداد برامج ومواد التدريب : على أن يستمر التدريب والتأهيل حسب الحاجة والمتطلبات .
4. التحفيز : مادياً ومعنوياً لما له من أثر في تطوير العمل وأسباب التفوق .
5. العلاقة الإنسانية : لوحدة العمل برفع الروح المعنوية .
6. المراجعة الداخلية : للوقوف على مدى تطبيق النظام وتفصيله .

**إهتماماتها :**

يهتم نظام الجودة الشاملة بالتحديد الشامل للهيكل التنظيمي ، وتقويم المسئوليات والصلاحيات ، وتوزيعها على الموظفين والعمال ، ايضاح الأعمال والإجراءات الكفيلة بمراقبة العمل ومتابعته ، فحص كل ما يرد إلى المنشأة بأنه يحقق مستلزمات الجودة الشاملة .

**مهامها :**

مشاركة جميع أعضاء المنظمة أو المؤسسة ، ويستهدف النجاح الطويل . بدأ الإهتمام بالجودة الشاملة وتطبيقها في مؤسسات التعليم منذ العام 1984م ، حينما نشر التقرير الأمريكي حول شروط التفوق والإمتياز ، وفي العام 1993م أعلن (رونالد براون) أن جائزة (مالكوم بالدريج) قد شملت قطاع التعليم . (إدارة الجودة الشاملة، 2003م ، ص:15)

**مفهوم الجودة في التعليم:**

عرفها أحمد مصطفى ، وحسن الإنصاري وآخرون: بأنها ترجمة إحتياجات وتوقعات طلبة الخدمة المستفيدين بشأن الخدمة ، إلى خصائص محددة تكون أساساً لتصميم الخدمة التربوية ، وتقديمها لطلبتها بما يوافق توقعاتهم ، وفي التعليم تعني إلتزام المؤسسة التعليمية بإنجاز مؤشرات ومعايير حقيقية متعارف عليها ، مثل معدلات الترفيع ومعدلات تكلفة التعلم.

الجودة في التعليم عبارة عن قدرة الإدارة التعليمية في مستوياتها ومواقعها المختلفة على أداء أعمالها بالدرجة التي تمكنها من إعداد خريجين يتملكون من المواصفات ما يمكنهم من تلبية إحتياجات التنمية في مجتمعهم ، طبقاً لما تم تحديده من أهداف ومواصفات كهؤلاء الخريجين . ( السيد محمود، وحسن الأنصاري، 2003م ص 3) .

الجودة تعني الحصول على منتج تعليمي وخدمات تعليمية ، وفق الخصائص والمواصفات المتوقعة (عليمات ، 2004م، ص 93).

جودة التعليم من منظور إسلامي: عبارة عن ترجمة إحتياجات وتوقعات المستفيدين من العملية التعليمية ، إلى مجموعة خصائص محددة ، تكون أساساً في تصميم الخدمات التعليمية وطريقة أداء العمل من أجل تلبية إحتياجات وتوقعات المستفيدين ، وتحقيق رضا الله عز وجل (الخطيب 2007م، ص 3).

ويعرف السيد سلامة الخميس: الجودة في التعليم بأنها: عملية استيفاء النظام التعليمي للمعايير والمستويات المتفق عليها لكفاءة النظام التعليمي وفاعليته ، بمختلف عناصره (المدخلات ، العمليات ، المخرجات ، البيئة، بما يحقق أعلى مستوى من القيمة والكفاءة والفاعلية لكل من أهداف النظام ، وتوقعات طالب الخدمة التعليمية (الطلبة ، المجتمع). (الخميس ، سلامة 2007م، ص 5)

ترى (سوسن محمد عواد شاكر: إن إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي: جملة الجهود التي يبذلها العاملون في مجال التعليم ، لرفع وتحسين المنتج العلمي بما يتناسب مع رغبات المستفيدين ومع مقدراتهم وسماتهم المختلفة.( محمد، سوسن، 2008م، ص 92)

**التعريفات الإجنبية للجودة في التعليم منها ما يلي:**

الجودة في التعليم تعني: أن يكون التعليم ممتعاً وذا بهجة ، وأن يكون التدريس لفظاً باستمرار لجذب انتباه الطالب إلى المناقشة (ترايبست 1991، ص 5).

ويعرفها رودس: بأنها عملية إستراتيجية إدارية ، ترتكز على مجموعة من القيم وتستمد طاقة حركتها من المعلومات التي تتمكن في إطارها من توظيف مواهب العاملين ، واستثمار قدراتهم الفكرية ، في مختلف مستويات التنظيم على نحو إداري ، لتحقيق التحسين المستمر للمنظمة . (رودس، 1992م، ص 63).

**وعرفت الجودة في التعليم بأنها:** مدخل مهم لتطوير التعليم ، تقوم على مجموعة من المبادئ التي يمكن للإدارة أن تتبناها ، من أجل الوصول إلى أفضل أداء ممكن ، ويعتمد على استخدام عدد من الأدوات الكمية والنوعية ، لقياس مدى التحسين في الجودة . (بزوهبيرج، 1996م، ص 44).

**إدارة الجودة الشاملة في التعليم هي:** عملية إستراتيجية إدارية تستند على مجموعة من القيم تستمد طاقتها من المعلومات وبما يمكنها من توظيف إمكانيات العاملين واستثمار قدراتهم الفكرية إستثماراً إبداعياً ، يضمن تحقيق التحسن المستمر للعملية التعليمية (هيكسون، 1992م،ص6 ).

مهما تنوعت تعريفات الجودة في التعليم إلا أنها تضم ثلاثة جوانب أساسية: جودة التعليم: وتعني تحديد المواصفات والخصائص التي ينبغى أن تراعى في التخطيط للعمل، وجودة الأداء: وتعني القيام بالأعمال وفق المعايير المحددة وجودة المخرج: (الفتلاوي ، 2008 ، 26).

ومفهوم الجودة في التعليم يتعلق بكافة السمات والنواحي التي تتعلق بالمجال التعليمي، والتي تظهر جودة النتائج المراد تحقيقها ، لذا يلاحظ أن الجودة الشاملة تسعى إلى إعداد الطلبة وفق متطلبات تجعلهم قادرين على معايشة غزارة المعلومات ، وعمليات التغيير المستمرة ، والتقدم التكنولوجي الهائل ، بحيث لا ينحصر دورهم فقط في نقل المعرفة ، ولكن في عملية التعامل مع المعلومات والاستفادة منها بالقدر الكاف لخدمة التعليم ؛ وهذا يتطلب تحول كبير في دور معلمي اللغة العربية بحيث يعملوا على تقديم أفضل أداء وإبداع في التدريس.

ويعتبر هذا النظام مستعار من النشاطات الاقتصادية والإنتاجية أو الصناعية ، ثم استخدم في مجال التعليم لتدعيم العلاقة بين الأسرة والمجتمع والمدرسة . (أحمد إبراهيم، 2003م، ص26).

عرّف محمد يسري الجودة التعليمية بأنها: (نوع من الثقافة الجديدة في التعامل مع المؤسسات التعليمية لتحقيق التميز في الأداء (يسري ، محمد ،1997م ، ص279).

والجودة التعليمية : (هي محصلة سمات وخصائص المنتج التعليمي التي تظهر من خلالها امكانياته ، لتحقيق الأهداف التعليمية والمجتمعية المنصوص عليها ضمن الأهداف العامة لفلسفة النظام التعليمي)( دياب ، إسماعيل ، 1998م ،ص10).

**والجودة التعليمية عبارة عن:** مجموعة من الخصائص أو السمات التي تعبّر بدقة عن جوهر التربية ، وحالها بما في ذلك كل أبعادها – مدخلات – عمليات – مخرجات قريبة وبعيدة وتغذية راجعة ، التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة والمناسبة لمجتمع معين .( عباس ، محمود 2000م ، ص314).

وتعتبر الجودة التعليمية (عملية توثيق للبرامج والإجراءات وتطبيق الأنظمة واللوائح والتوجيهات ، بهدف تحقيق نقلة نوعية في العملية التعليمية ، والارتقاء بمستوى الطلبة في جميع النواحي الجسمية والنفسية والعقلية والروحية والاجتماعية ، من خلال اتقان بعض الأعمال الخاصة بالعملية التعليمية بالمدرسة وحسن إدارتها).( الباسل ، ميادة ، 2001م ،ص14).

والجودة التعليمية تعني : (قدرة المؤسسة التربوية على تقديم خدمة بمستوى عالي من الجودة المتميزة ، وتستطيع من خلالها الوفاء باحتياجات ورغبات عملائها ، وبالشكل الذي يتفق مع توقعاتهم ، وبما يحقق السعادة والرضا لديهم ، ويتم ذلك من خلال مقاييس موضوعة سلفاً ، لتقييم المخرجات والتحقق من صفات التميز فيها) .( السعود، راتب ، 2002م ،ص63).

وجودة التعليم عبارة عن: (تحقيق مجموعة من الاتصالات بالطلبة بهدف إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنهم من تلبية توقعات الأطراف المستفيدة) .( فيصل ، بسمات ، 2003م ،ص105).

وتمثل الجودة التعليمية ثقافة مضمونها تعزيز التحسن المستمر من عناصر المنظومة التعليمية ، من خلال جميع العاملين ، وجميع الموارد المتاحة في جميع الأوقات ، بهدف الوصول إلى مخرجات عالية المستوى وقادرة على زيادة الانتاج.( العجمي ، 2003م ، ص108).

وتشير الجودة التعليمية إلى التحسن المستمر من خلال الجهود المخططة ، بهدف الاستخدام الفعال للموارد البشرية ، من خلال الاهتمام بمدخلات وعمليات ومخرجات المنظومة التعليمية ، بحيث تتجاوز توقعات سوق العمل ، واكتساب القدرة على التعامل مع المتغيرات العالمية

الحديثة بما يلبي احتياجات المجتمع، ومن ثم فهي عملية مكثفة تحتاج لجهود أفراد المؤسسة.( خليفة ، فاروق ، 2003م ،ص 388).

وأشارت دراسة عمر خليل على أن: مفهوم الجودة في التعليم ، يدور حول الخدمة الكاملة المقدمة من المؤسسة التعليمية ، وإزالة الأخطاء وتحسين عملية التعليم والتعلم وإرضاء الحاجات المحددة أو المطلوبة للمستفيد .

فالجودة التعليمية هي : عبارة عن تحقيق أفضل مستويات الأداء لعناصر العملية التعليمية – مدخلات وعمليات – من خلال توفير البيئة لعمل مناسب في منظومة التعليم الثانوي، وفقاً لمرجعية المعايير القومية للتعليم ، للحصول على المخرجات المرغوب فيها .

من خلال ما تقدم نرى عدم اتفاق العلماء على تعريف محدد للجودة التعليمية ، وذلك لتعدد الجوانب في العملية التعليمية ومتغيراتها حسب المواقف ، إلا أن (رامبولد) قدَّم في تقريره عدداً من السمات التي يجب توافرها في جميع العاملين بالمؤسسات التعليمية لتقديم خبرة تعليمية تتسم بالجودة .(ليزلي ايوت ، 2009م ،ص12)

**وصنفت هذه السمات إلى ثلاثة مجموعات هي** : المعرفة والتفهم والمهارات ، ثم الاتجاهات الشخصية ، حوت كل مجموعة عدد من المؤشرات كالآتي :

أ/ : المعرفة والتفهم ، وتعني :

تفهم طبيعة تعليمك للطلبة ، تفهم أنواع النشاطات وأهميتها لتعليم الطلبة ، تفهم كيفية اكتسابهم للغة ، تفهم الأشياء اللازمة لتقديم الخبرات الجيدة ، وتفهم الأدوار المختلفة التي يقوم بها المعلمون عند التعامل مع الطلبة ودور الآباء مع الأبناء باعتبارهم المعلمين الأوائل لهم ، وتفهم العوامل التي تؤدي إلى سهولة انتقال الخبرات واستمرارها والقدرة على إدخال بعض الاستراتيجيات لتجنب انقطاع الخبرات ثم معرفة وفهم احتياجات الطلبة وصفاتهم ومعرفة تجاربهم السابقة والظروف العائلية التي نشأوا فيها والاحتياجات التعليمية الخاصة التي يحتاجونها . الإلمام بالمنهج التعليمي وتفهم الخبرات الملائمة لهم والربط بينها ومتطلبات المنهج المتبع والإلمام بأحدث الأبحاث وعلاقتها بتوفير الخبرات التعليمية الجيدة لهم .

ب/ : المهارات ، وتعني :

تنمية بعض المهارات والاهتمامات والخبرات في أحد الموضوعات أو المقررات الدراسية والوعي بالاستراتيجيات الملائمة للعمل مع الطلبة ، المهارات والاستراتيجيات التنظيمية اللازمة لتحقيق التعليم الفعال ، والمهارات في تخطيط المنهج التعليمي وتطبيقه للتأكد من شموله وتوازنه وتماشيه مع معايير المنهج القومي ومهارات الملاحظة والتسجيل والإشراف والتقييم للمنهج التعليمي ، والمهارات الخاصة بعملية التواصل والتفاعل مع الآخرين وتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض وتفاعلهم مع الكبار ، ثم المهارات الإدارية والقيادية والمهارات

الخاصة بالعمل الجماعي والعمل مع أولياء الأمور والمعلمين ، والمهارة والقدرة على توفير وتسيير فرص متكافئة لجميع الطلبة بغض النظر عن فروقهم الجنسية والنوعية والاحتياجات التعليمية .(ليزلي وروز ، 2009م ،ص13-14).

ج/ : الاتجا هات الشخصية ، وتعني :

ويعني بها عقد علاقة مشتركة بين المعلمين وأولياء الأمور والشعور المشترك بأهمية كل منهما في حل مشكلات الطلبة ، والثقة في قدرات الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور ، وإظهار المودة والحب لهم وتقديرهم مهما اختلفت قدراتهم ومهاراتهم ثم تقدير اسهامات أولياء الأمور (ليزلي وروز ماري ،2009م ، ص14-15).

**تحديات جودة اللغة :**

لتلبية مطالب العصر لابد من نهضة لغوية شاملة ووضع خطط قومية أكثر شمولاً لإعداد المجتمع لدخول عصر المعلومات الذي تلعب فيه اللغة دور محوري وأساسي في جميع المستويات المعرفية والتربوية والثقافية والسياسية والاقتصادية ، إذ يتعاظم دور اللغة في صياغة شكل المجتمع الحديث داخلياً وخارجياً ، ويكمن سر نجاحها في اللحاق بركب الحضارة المعاصرة مرهون بنجاح أن تؤمن للغة العربية شرط عضويتها في نادي تعدد اللغات العالمي.

وبظهور الثورة المعلوماتية وانفجار المعرفة التي نعيشها فهي تنطوي على كثير من التحديات التربوية أو الثقافية أو العلمية والتكنولوجية والاقتصادية والسياسية لذلك لابد من ذكر أو توضيح **البعد اللغوي لهذه التحديات :**

**أولاً : البعد اللغوي للتحدي التربوي :**

اللغة بصفتها مبدعة ووصفها البعض بأنها استخدام لا محدود لوسائل محددة وذلك بابتداع صيغ مبتكرة ، والتي تجعل الذهن متأهباً للإبداع في مجالات خارج نطاق اللغة ، وعليه فإن تعريب العلوم وإشاعة الثقافة العلمية باللغة العربية مقومان أساسيان في تنمية القدرة الإبداعية ومن خلال التجربة والخطأ ، وإضافة المشاريع اللغوية والمناظرات والنماذج ...الخ ، ولم يعد التعليم ملائماً من خلال الأمثلة النمطية.

ولزيادة القدرة في التحصيل : لابد من اكساب الطلبة لغتهم الأم بفهم دقيق لآليات اكتسابها على المستوى النفسي أو الاجتماعي ، وتزويدهم خبرة لغوية أصيلة لتكون عوناً لهم في التصدي لسلطة الكبار الذين تمرسوا في اللغة .

وزاد التوجه نحو التعلم وأصبحت مهمة التربية هي : (نعلم الإنسان كيف يتعلم) وللمداومة على عملية التعليم المستمر ، يلجأ المتعلم إلى البرامج التعليمية باستخدام الكمبيوتر، وتوفير

الوسائل اللغوية ، حتى يتجاوز الطالب مع هذه الآلة بلغة يسيرة ودقيقة . وتطوير برامج تعليمية باللغة العربية يحتاج إلى الكثير من الوسائل البرمجية لمعالجة اللغة العربية آلياً ، مثل المعاني الصرفية وقراءة النصوص آلياً ، ونطق الكلام ، ونظم الإعراب الآلي ، والتشكيل التلقائي وغيره .

**ثانياً : البعد اللغوي للتحدي الثقافي :**

حصلت تكنولوجيا المعلومات من الثقافة صناعة قائمة بذاتها ، وأصبحت الثقافة ضرورة أساسية في عصر يتطلب عقلاً أكبر قدرة ، ووعياً أكثر نضوجاً ووجداناً أشد صلابة لن تستطيع نظم التعليم الرسمي القيام بهذه المهمة دون إشراك وسائل التعليم غير الرسمي ، كالإعلام الجماهيري وغيره وسائل ثقافية .

**ثالثاً : البعد اللغوي لاسترداد ثقة المواطن العربي في ذاته ومؤسساته هي :**

أن يؤمن بقدرة لغته الأم على تلبية مطالب العصر وفي قدرتها على المواجهة الساخنة في ساحات الاحتكاك اللغوي الذي يشقى به مجتمع المعلومات، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال اثبات جدارة العربية في اقتحام المجالات الحديثة للمعرفة ، والتعامل مع تكنولوجيا بتعريب نظم الكمبيوتر والمعلومات ، واستخدام اللغة العربية في البرمجيات المتقدمة الخاصة بالذكاء الاصطناعي ، وتوليد الكلام وفهمه آلياً .

**رابعاً : البعد اللغوي لتسارع لغة التغيير الاجتماعي وتشعبه :**

ثبت دور اللغة في رصد حركة التغيير الاجتماعي فهو وليد التفاعل بين الخطابات السياسية والدينية والاقتصادية وغيرها ، واللغة هي الرابط بينهم ، والمتتبع لظاهرة التفاعل بين الخطابات المختلفة لابد من توافر أدوات لغوية قادرة على إبراز علاقات التناص بهذه الخطابات ، كما لابد من رصد آثار التغيير المجتمعي المتسارع للاستخدام الفعلي للغة ، وكل ذلك لابد من الاستعانة بتكنولوجيا المعلومات لبناء ما يعرف بذخيرة النصوص التي يخزن بها كم هائل من النصوص المكتوبة ، والمنطوقة وتختار احصائياً ، لتمثل واقع الاستخدام اللغوي بصورة دقيقة.

**خامساً : البعد اللغوي للتصدي للارهاب والثقافات المضادة :**

لابد من التصدي لظاهرة الإعلام الإرهابي وشائعات أنصاف العارفين ، وأشباه الموجهين وقد أمدتهم تكنولوجيا المعلومات بوسائل الإبهار والاستقطاب وأقنعة الجهل فلابد من لغة دقيقة وفعالة تواجه بها حملات التضليل الإعلامي .استغل دعاة الارهاب ألاعيب اللغة لطمس

الحقائق واكساب الزيف منطق الصواب – فلابد من توفير المعلومات الأفضل والأصدق وبثها من خلال لغة مستساغة ومؤثرة تنفذ إلى عقول البسطاء وغيرهم .

**سادساً : البعد اللغوي للتحدي الاقتصادي :**

يتمثل في احتكار السلعة الثقافية وصناعة البرمجيات :

أي تحتاج السلعة والخدمات الثقافية إلى أدوات لغوية بدرجات متفاوتة ، فالبرمجيات المتقدمة تتعامل مع النصوص بصورة تفوق البرمجيات التقليدية، التي كانت تتعامل مع الأرقام وأصبحت اللغة الانجليزية هي لغة تطوير البرامج، وكسرت اليابان عزلتها.(علي، نبيل،1421ه،ص 17).

**زيادة أهمية وحدة المجتمع وتماسكه الداخلي :**

تلعب اللغة دوراً مهماً في ربط أواصر المجتمع ، وفي هذا الوضع الراهن يتطلب بذلك المزيد من الجهد للتصدي لظواهر التشرذم اللغوي وازدواجية اللغة ، وظهور بعض الطبقات اللغوية ، ويمكن أن تلعب أجهزة الإعلام الحديثة دوراً بارزاً في توحيد المجتمع لغوياً.

**أهمية الجودة الشاملة في التعليم:**

أهمية الجودة الشاملة في التعليم تأتي من كونها منهجاً شاملاً للتغيير، أبعد من كونها نظاما تتبع أساليب مدونه بشكل إجراءات وقرارات ، لذلك فهي تنظر إلى ما يقدم من خدمات ككل متكامل ، بحيث تؤلف الجودة المحصلة النهائية لجهود العاملين ، وتسهم في تحسين الروح المعنوية ، وتنمية روح الفريق والإحساس بالفخر والإعتزاز ، ويمكن إيجاز أهميتها في النقاط التالية: (الديراوي ، 2011م ،ص 44)،( أبو ملوح، وآخرون، 2003 م، ص 47).

1/ ضبط وتطوير النظام القيادي والتعليمي داخل المدرسة.

2/ الإرتقاء بالمستوى المعرفي والثقافي والمهاري والنفسي والإجتماعي للطلبة.

3/ رفع كفاءة ومستوى أداء المعلمين والإداريين.

4/ توفير التعاون والتفاهم وبناء العلاقات الإنسانية بين جميع منسوبي المدرسة بما فيهم الطلبة.

5/ مشاركة جميع منسوب المدرسة في إتخاذ القرار ، وتطوير الأداء بعيداً عن المركزية.

6/ رفع مستوى الوعي والإدراك لدى المعلمين والطلبة تجاه عمليات التعليم والتعلم وتطوير وتحسين المخرجات التعليمية بما يتماشى مع السياسات والأنظمة ، وإرضاء جميع المستفيدين.

7/ إيجاد الثقة المتبادلة بين المدرسة والمسئولين والمجتع.

8/ إيجاد بيئة دائمة للتطوير المستمر.

9/ خفض الهدر والاستخدام الأمثل للمدخلات البشرية.

**أهداف تطبيق الجودة الشاملة في النظام التعليمي:**

الهدف الرئيسي من الجودة الشاملة هو: إرضاء جميع المستفدين من العملية التربوية وفي مقدمتهم الطلبة، الذين يمثلون المستفيد الداخلي، وكذلك المعلمون والجهاز الإداري والمستفيد الخارجي الذي يمثله أولياء الأمور والمجتمع وسوق العمل(البنا، رياض رشاد،2007م،ص 12).

**هنالك جملة من الأهداف وفوئد تطبيق برنامج إدارة الجودة الشاملة منها:**

1/ خلق بيئة تدعم وتحافظ على التطوير المستمر.

2/ إشراك جميع العاملين في التطور.

3/ إيجاد ثقافة تركز بقوة على العملاء.

4/ تحسين نوعية المخرجات.

5/ زيادة الكفاءة بزيادة التعاون بين الإدارات وتشجيع العمل الجماعي.

6/ تحسين الربح والإنتاجية.

7/ تعليم الإدارة والعاملين كيفية تحديد وترتيب وتحليل المشاكل حتى يمكن السيطرة عليها.

8/ تعلم إتخاذ القرارات إستناداً إلى الحقائق لا المشاعر.

9/ زيادة القدرة على جذب العملاء والإقلال من شكواهم.

10/ تدريب الموظفين على أسلوب تطوير العمليات .

11/ تحسين الثقة وأداء العمل للعاملين.

كما تهدف الجودة الشاملة في النظام التعليمي إلى مايلي: (فؤاد نشوان ، وجميل العابد، 2007م ، ص 17).

1/ ضبط وتطور النظام الإداري بالمؤسسة التعليمية ، نيتجة توصيف الأدوار والمسئوليات لكل فرد وحسب قدراته ومستواه.

2/ الإرتقاء بمستوى الطلبة الأكاديمي والإنفعالي والإجتماعي والتربوي ، بإعتبارهم أحد مخرجات النظام التعليمي.

3/ تحسين كفاءات المشرفين الاكاديمين ورفع مستوى الأداء لجميع الإداريين من خلال التدريب المستمر.

4/ تطوير الهيكلة الإدارية بطريقة تسهل عملية التعلم بعيداً عن البروقراطية ، وتسمح بالمشاركة في إتخاذ القرارات التعليمية.

5/ رفع مستوى الوعي لدى الطلبة تجاه عملية التعليم وأهدافه.

6/ النظرة الشمولية لعملية التعليم والإهتمام بعملية التدريب المستمر لكافة المعنيين والمشاركين ، من أجل التطوير والتحسين المستمر للوصول إلى مخرجات تعليمية ملائمة ذات صبغة تنافسية.

7/ زيادة الإحترام والتقدير المحلي، والإعتراف العالمي بالمؤسسات التعليمية لما تقدمه من خدمات للطلبة والمجتمع.

**خصائص الجودة الشاملة في التعليم:** (البنا، 2007م، ص 13)

تتمثل خصائصه في الآتي:-

1/ التحسين المستمر لمخرجات العملية التعليمية.

2/ الاستخدام الأمثل للموراد المادية والبشرية المتاحة.

3/ تقديم الخدمات بما يشبع حاجات المستفيد الداخلي والخارجي.

4/ توفير معنويات أفضل لجميع العاملين.

5/ توفير أدوات ومعايير لقياس الأداء

6/ تخفيض التكلفة مع تحقيق الأهداف التربوية في الطلب الإجتماعي ، تركز على الأخذ بصورة صحيحة من خلال تنمية القدرات الفكرية ذات المستوى الأعلى ، وتنمية التفكير الإبتكاري والتفكير الناقد.

**عناصر الجودة الشاملة :** (إدارة الجودة الشاملة ، 2003م، ص 17).

**1/ ثقافة المنظمة :**

أن تنسجم القيم السائدة فيها مع بيئة إدارة الجودة الشاملة (العمل التعاوني ، العمل باستمرار على تحسين وتطوير طرق العمل ، التركيز على العمل)

**2/ المشاركة :**

تخلق نوع من القبول وعدم مقاومة التغيير ، والمشاركة من خلال فرق العمل وحلقات الجودة.

**3/ التمكين :**

يتحقق من خلال تقدير كل الإسهامات ، الاستماع إلى رأي الموظفين الأقل درجة ، الإيمان بقيمة كل شخص وأهميته ، تحويل الصلاحيات إلى المستويات الدنيا في المنظمة .

**4/ التدريب :**

تدريب أفراد المؤسسة لإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة لتحسين جودة الخدمات.

**5/ إلتزام الإدارة العليا :**

مفهوم التحديث على أن يبدأ التطبيق في قمة الهرم التنظيمي .

**6/ التركيز على العملاء :**

كسب رضاء العميل بتصميم الخدمة وفق معلومات وبيانات يتم جمعها من العملاء بشكل دوري حتى يتم تطويرها لتلائم رغباتهم .

**7/ التحسين المستمر :**

باعتبار التطوير والتحسين لا ينتهي أبداً مهما بلغت كفاءة وفعالية الأداء ، لأن مستوى الجودة ليس ثابتاً ويكمن في أربعة نشاطات حسب تأكيد (ديمنج) :

1- حفظ للتحسين أو لمعالجة مشكلة .

2- تنفيذ الخطة على نطاق ضيق للتجربة .

3- فحص فعالية التنفيذ في النطاق الضيق .

4- مباشرة العمل وفق الخطة .

**8/ تحفيز العاملين :**

من خلال إجراءات التغييرات المناسبة ، وإعطائهم الفرصة للإبداع حسب تجاربهم وإعطائهم التقدير الكافي كالعدل في المعاملة ، والعلنية في التقدير، يتناسب حجم التقدير مع حجم العمل .

**9/ القياس والتحليل :**

باتخاذ القرارات وفق معلومات وبيانات يتم جمعها وتحليلها دورياً للحد من الأخطاء والعيوب واللاموضوعية .

**10/ نظام الوقاية من الأخطاء :**

تتخذ الجودة مبدأ الوقاية بالفحص والتحليل المستمر لمعرفة المشاكل قبل وقوعها وايجاد الحلول المناسبة لها لتفادي حدوثها – وهي فرصة للتطوير .

**11/ تكلفة الجودة الشاملة :**

مجموع التكلفة لأداء الأعمال بشكل صحيح وفق المعايير المحددة زائداً تكلفة الأخطاء عند وقوعها – وتكلفة إعادة الأعمال عند أدائها بشكل غير صحيح .

مبادئ تطبيق نظام الجودة الشاملة في التعليم :

التقييم ، تطوير وتوثيق نظام الجودة ، إعداد برنامج ومواد التدريب ، التحفيز ، العلاقات الإنسانية ، المراجعة الداخلية . (إدارة الجودة التعليمية، 2003م، ص:18-19)

المعايير والركائز التي تقوم عليها إدارة الجودة الشاملة في التعليم :

ذكرها(الحربي ،2007م ،ص199) التي تقوم عليها :

**1/ تبني فلسفة وفكر إداري يهدف إلى ضمان الجودة .**

أ. الاهتمام بالفكر الابتكاري في الإدارة .

ب. التركيز على التشاركية بين المعلمين والجهاز الإداري ، والتركيز على مشاركة وحماس العاملين .

ج. اعتبار كل فرد في المؤسسة التعليمية مسئولاً عن الجودة .

د.تحديد احتياجات العملاء .

ه. التركيز على أوجه القصور وتدعيم أوجه التفوق .

و.استمرارية التحسين والتطوير .

ز. تنمية ثقافة الجودة لدى جميع العاملين في المؤسسة .

ح. اشتراك جميع العاملين بالمؤسسة في حل المشكلات .

ط. التدريب لكل فرد في المؤسسة من أجل الجودة .

فوائد تطبيق الجودة الشاملة في التعليم : (إدارة الجودة التعليمية الشاملة، 2003م ، ص24).

1- تخفيض التكاليف لقلة الأخطاء .

2- زيادة الإنتاجية في الأداء .

3- تحسين الأداء برفع الروح المعنوية للعاملين وإحساسهم بالمشاركة في اتخاذ القرار ، لتطوير العمل .

**الجودة الشاملة :**

أ/ ترضي العاملين والطلبة وأسرهم ، بالتركيز على إشراك المعلمين في تقديم الاقتراحات .

ب/ حل المشكلات فردياً وجماعياً .

ج/ تسعى الجودة لإستقراء ورغبات المستفيدين والسعي لتحقيقها .

د/ أسلوب الجودة يعتمد على حل المشكلات، بالإستفادة من العاملين ذوي الخبرة المتنوعة وتحقيق الإتصال بينهم .

ه/ تطبيق مبدأ الجودة يتطلب وجود مقاييس ومؤشرات صالحة للحكم على جودة النظام التربوي.

و/ الاستفادة من أخطاء المرحلة السابقة في المرحلة المقبلة وتعميم الدروس.

**إمكانية تطبيق الجودة الشاملة في التعليم :**

لتطبيق الجودة الشاملة في التعليم لابد من **المرور بخمس مراحل رئيسية هي** : (عليمات ، 2004م ص69)

**مرحلة الاقتناع** : بتبني فلسفة الجودة الشاملة وذلك :

أ/ بإتخاذ قرار تطبيق الجودة الشاملة من قبل إدارة المؤسسة .

ب/ تدريب القيادات في المؤسسة على مبادئ ومفاهيم الجودة الشاملة .

ج/ وضع الأهداف والسياسات المتعلقة بالمؤسسة .

2/ **مرحلة التخطيط** :

أ/ تكوين مجلس استشاري لإدارة الجودة الشاملة .

ب/ دراسة الأهداف والسياسات الموضوعية .

ج/ إعداد لبرامج التدريب والتعليم ، بتحديد الموارد اللازمة لتطبيق النظام .

3/ **مرحلة التقويم وذلك بـــــــــ** :

أ/ معرفة جوانب القوة والضعف في المؤسسة قبل تطبيق نظام الجودة الشاملة .

ب/ تكوين أرضية مناسبة في تطبيق إدارة الجودة الشاملة .

4/ **مرحلة التنفيذ ويتم فيها** :

أ/ اختيار الأفراد للقيام بعملية التنفيذ في فرق العمل .

ب/ تدريب الأفراد على الوسائل المتعلقة بإدارة الجودة الشاملة لضبط المدخلات والعمليـــات لضمان جودة المخرجات .

5/ **مرحلة نشر وتبادل الخبرات** :

ضرورة مشاركة جميع الإدارات في عملية التحسين ، وذلك باستثمار الخبرات الناجحة التـــي يتم تحقيقها من تحقيق النظام .

**مراحل تطبيق نظام الجودة في التعليم** : (كامل ، محمدين ، 2007م ، ص 21-27).

**1. مرحلة التقييم** : يتم التعرف على الوضع القائم بالمدرسة من حيث الامكانـــات الماديـــة والبشرية والطريقة التي يطبق بها النظام التعليمي ، ونتائج التحصيل العلمي للطلبة ، ومـــدى العلاقة بين المدرسة والمجتمع ، وتقييم عناصر العملية التعلمية .

**2. مرحلة تطوير وتوثيق نظام الجودة** :

يتم في هذه المرحلة تطوير النظام من خلال تنفيذ خطة تطويرية شاملة لاستيفاء متطلبـــات أيزو (2009) ، من خلال إنشاء دليل الجودة وإجراءاتها وتعليمات العمل وخططه من أجـــل ضمان الحصول على نظام الجودة المطلوبة ، وذلك بالتعاون مع منسوبي المدرسة ثم اعتماده من الإدارة العليا .

**3. مرحلة تطبيق الجودة** :

في هذه المرحلة يتم تطبيق نظام الجودة على المدرسة من أقسام ووحدات إداريـــة فنيـــة ، وتقوم الشركة المؤهلة وفريق العمل بإدارة التعليم بالمتابعة والتأكد من تنفيذ وتطبيق إجراءات وتعليمات نظام الجودة .

**مبررات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم :**

تتعدد مبررات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في التعليم وأشارت الدراسات إلى عدد من المبررات ، وكان أهمها هو : (غازي بن عبيد ،2008م ، ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية)

1/ ارتباط الجودة بالانتاجية ، وارتباط نظام الجودة بالشمولية في كافة المجالات .

2/ عالمية نظام الجودة ، وهو سمة من سمات العصر الحديث .

3/ نجاح تطبيق نظام الجودة الشاملة في العديد من المؤسسات التعليمية في معظم دول العالم .

4/ ارتباط نظام الجودة الشاملة مع التقويم الشامل للتعليم بالمؤسسات التعليمية .

## معوقات تطبيق الجودة الشاملة :

من المعوقات التي تعترض تطبيق نظام الجودة الشاملة في المؤسسات المختلفة هي: (إدارة الجودة التعليمية الشاملة، 2003م، ص23)

1. ضعف مساندة القيادة الإدارية العليا .
2. تركيز القيادة على الجانب الإعلامي .
3. رغبة القيادة في المحافظة على مكتسبات الإدارة التقليدية .
4. عدم رغبة القيادة في تطبيق الجودة على نفسها .
5. نزعة القيادة في التعامل مع الجودة كأسلوب للرقابة والمتابعة .
6. تدني حماس القيادة بعد التطبيق .
7. رغبة القيادة في الحلول السريعة .
8. وجود أولويات أخرى لدى القيادة .
9. مقاومة التغيير .
10. التركيز على النتائج الكمية .
11. استعجال النتائج .
12. عدم المعرفة بمتطلبات تطبيق الجودة .
13. عدم وجود الحافز والدافع لتطبيق الجودة .

**المرحلة الثانوية:**

**التطور التاريخي للتعليم الثانوي في السودان:**

كلية غردون التذكارية (المسماه بكلية الخرطوم الجامعية) وهي أول معهد ثانوي في السودان، إفتتحه اللودر كتشنر في نوفمبر 1902م ، وقد بدأت عملها من هذا التاريخ وكانت تضم مدرسة صناعية بها ستون تلميذاً ومدرستين إبتدائيتين (2) تضمان(234) تلميذاً وقسماً لتدريب المدرسين، وفي أكتوبر 1903م دخل الكلية (150) تلميذاً وفي هذا العام إفتتح القسم الثانوي في الكلية فضمت المؤسسة أربعة أقسام: (1) القسم الإبتدائي (2) قسم تدريب المدرسين والقضاة (3) قسم الصناعة (4) القسم الثانوي أو العالي ، انتسبت إليها المدرسة الحربية التي أسست في العام 1905م.

بعد الحرب العالمية 1918م كان القسم الثانوي يضم (86) طالباً فقط، وبعد حوجة البلاد إلى كتبة وموظفين مدربين توسع التعليم في البلاد، ففي العام 1943م أصبحت الكلية مدرسة ثانوية انطلقت منها الأقسام الصناعية (اللجنة الدولية ص 5).

وفي العام 1930م كان عدد الطلبة الثانويين (555) طالباً وقسّم منهجها إلى قسمين(1) يتلقى الطلبة في السنتين الأوليتين تعليما عاماً (2) ويبدأوا تدريباً مهنياً في العام الثالث يقضون منه عاميهم الآخرين – يؤهلهم لوظائفهم في المستقبل كالهندسة والمساحة والتدريس والمحاسبة والعمل الكتابي والعلوم التطبيقية والشريعة الإسلامية ، قدمت كثير من الانتقادات لهذا المنهج.

وقدمت لجنة (دي لاوار) التعليمية للسودان و أوصت الحكومة بأن توسع من قاعدة الهرم التعليمي في البلاد منها أن تقتصر المرحلة الثانوية كلها على التعليم العام وتنشأ عدد من المدارس العليا تكون قمة الهرم التعليمي وتقام عدد من المدارس الثانوية.

**أهداف التعليم الثانوي:**

بناءً على التغيرات التي طرأت على العالم اقتضت ضرورة مراجعة فلسفة التربية لتحديد الغايات التي تسعى لها الدولة ، وذلك لفشل السياسات الماضية في صياغة أهداف التعليم التي تهدف إلى تنمية وبناء الشخصية السودانية ، فانعقد مؤتمر سياسات التعليم في العام 1990م وعمل على صياغة أهداف جديدة للتعليم الثانوي .( سليمان علي ، عبد السلام ، 1990م ، ص:2)

تضمنت استراتيجية التعليم العام مستصحبة قانون تنظيم التعليم العام للعام 1993م ، وبعد التعرف على الأهداف المعدة لمرحلة الأساس جاءت أهداف التعليم الثانوي على النحو التالي : (مجلة التوثيق ، العدد 74 ، وزارة التربية السودانية ، ص:65-66)

1/ أن تسهم المدرسة في تعزيز وتنمية العقيدة والأخلاق الدينية لدى الطلبة وتبصيرهم بتعاليم الدين وتراثه وتربيتهم على هديه لبناء الشخصية المتكاملة المؤمنة العابدة لله المتحررة والمسئولة وأن تعمل على تركيز القيم الاجتماعية المؤسسة على دوافع العمل الصالح والتقوى

2/ أن يزود الطلبة بألوان الثقافة العامة للدراسات الخاصة في الآداب والعلوم والفنون والمهارات والاتجاهات العلمية في التعليم النظري والتطبيقي والتقني والمهني بما يهيئ الطلبة لمواصلة الدراسة بالتعليم العالي والمشاركة في الحياة .

3/ أن تشجع الإبداع وتنمي القدرات والمهارات والاتجاهات المرغوبة وتتيح فرص التدريب على وسائل التقنية الحديثة وتطويرها وتطبيقها بخدمة للحق والخير والصلاح وإعلاء قيم العمل اليدوي.

4/ أن ينمي التفكير العلمي لدى الطلبة ويشجع روح البحث والتجريب والإطلاع وحب القراءة الحرة وتنمية مهاراتهم اللغوية لاكتساب المعرفة وتصنيفها ومواصلة التثقيف الذاتي .

5/ أن تسهم في تقوية روح الجماعة والولاء للوطن وتنمية الاستعداد للتعاون والشعور بالواجب والبذل للصالح العام والمحافظة على الحق العام والخاص ، وتعمير الوجدان بحب الوطن والأمة والإنسانية وتعزيز ثقة الطلبة بأنفسهم وأمتهم ورسالتهم الحضارية.

6/ أن تعمق معرفة الطلبة بتاريخ الأمة وحضارتها ونظمها الاجتماعية والسياسية السائدة بما يزكي فيهم روح الجهاد ، والدفاع عن العقيدة ومكاسب الأمة بما يحقق تطلعات الأمة في رسالتها الحضارية إلى حياة نقية طاهرة.

7/ أن يعد الفتى والفتاة لحياة أسرية مستقرة وفق قيم وتعاليم الدين .

8/ أن تنمي الوعي البيئي لدى الطلبة وتعريفهم مكونات الطبيعة من الماء والأرض والسماء ومعرفة نعم الله فيها ، وجعلهم عناصر فاعلة في حفظها من الفساد وتنميتها وحسن توظيفها .

9/ أن تمكن الطلبة من ممارسة ألوان متعددة من النشاط التربوي وتعينهم على استمرار النمو السريع والتمتع واستثمار أوقات الفراغ .

وقامت المرحلة الثانوية على عدد من المرتكزات باعتبارها مرحلة تخصص وجزء من التعليم الإلزامي وهي مرحلة لاكتشاف ميول وقدرات الطلبة وفق مرحلة نموهم ثم يمنح فيها شهادة تؤهله لدخول الجامعات أو الكليات المختلفة المتخصصة .

**أهمية التعليم الثانوي :**

تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل ، فهي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى الرجولة، وتعتبر الفترة من (14–16) سنة هي فترة تنمى فيها القدرات ، وهي فترة توجه مهني ودراسي تظهر فيها الميول المختلفة، فهي تقابل مرحلة التعليم الثانوي بالسودان ، وهي مرحلة

بناء الذات وتكوين الشخصية وتمثل الإعداد الجاد للمواطن في قيمه ومعتقداته وهويته ومسلكه .

وتكمن أهمية التعليم الثانوي في أنها فترة المراهقة من عمر الطالب ذات التغييرات في النمو والسلوك والإدراك، ويتطلب من المدرسة الثانوية توفير كل ما يلزم من متطلبات هذه الفترة.
وترتبط ظروف المراهقة بأحوال مجتمعه ، وكثير من مشكلات التعليم الثانوي نابعة من المجتمع وما يدور فيه من أحداث.

**مساقات التعليم الثانوي :**

**منها : المدرسة الثانوية الدينية :**

تطورت من نظام الخلاوي بادخال نظم التعليم الغربي المرتبط بالسنوات الدراسية يتخرج فيها الطالب بعد إكمال سنوات الدراسة بشهادة نهاية المرحلة بدءً بمعهد أمدرمان في العام 1912م ينتهي بامتحان الشهادة الأهلية تطورت إلى معهد عالي يمنح إجازة عالمية تقلصت في العام 1969م وتحولت إلى مدارس ثانوية تتبع لوزارة التربية وتحولت المعاهد في العام 1970م إلى مدارس ثانوية .

**المدرسة الثانوية الفنية:**

بدأت بكلية غردون لم تتطور حتى العام 1970م كانت في مستوى التعليم الأوسط وكانت توجد مدرسة مهنية فوق الوسطى لمدة ثلاث سنوات ملحقة بالمدارس الصناعية وأنشأت المدارس التجارية والزراعية فوق الوسطى لمدة عامين بعد الوسطى كأم درمان الثانوية الصغرى التجارية ومدرسة جوبا التجارية ، إلا أن مدرسة بخت الرضا الزراعية الثانوية لم تتطور بعد.

**المدرسة ذات المساق الأكاديمي :**

وهي مدارس أكاديمية مرتبطة بالتعليم العالي وكلياته وهي قمة التأهيل الأكاديمي والفني وقامت بأهدافها في المراحل الأولى .

**وظائف التعليم الثانوي : (**مؤتمر سياسات التعليم ، 1990م ، ص:2**)**

1/ تزويد الطالب بالمعارف والأفكار والقيم وتنمية ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم .

2/ عكس التراث الإنساني بما فيه من خبرات وثقافات ليتمكن الطالب من تحمل مسئولياته تجاه مجتمعه.

3/ تنظيم المعرفة المكتسبة وتوسيع مجالات تطبيقها .

4/ تنمية التفكير المستقل والبحث والممارسة العملية لدى الطلبة .

**التعليم الثانوي في محلية زالنجي :**

إلتقت الباحثة عدداً من الخبراء التربويين والأساتذة الموجهين بوزارة التربية والتوجيه والمواكبين لتطور التعليم الثانوي في المحلية ، وكانت إفاداتهم حول التعليم الثانوي ومشكلاته في ولاية وسط دارفور وعلى رأسها مدينة زالنجي والرؤى المستقبلية لحل هذه المشكلات تلخصت في الآتي :

بدأ التعليم الثانوي في مدينة زالنجي ولأول مرة في العام 1976م بمدرسة ثانوية للبنين ، وكانت تسمى هذه المنطقة بالمنطقة الغربية وكانت تسمى بالأرياف كريفي زالنجي وريفي وادي صالح وريفي جبل مرة ، ثم انفصلت هذه الأرياف في العام 1983م وأصبحت محافظات وبقي ريفي زالنجي محافظة رئاستها مدينة زالنجي ، وتم بناء هذه المدرسة الثانوية بالجهد الشعبي في مركز شباب زالنجي لعدم وجود مباني جاهزة أو فصول للعمل فيها ، ووفرت الحكومة المعلم وتدريبه والأثاثات والكتب المدرسية والمواد الغذائية للداخليات الشعبية.

في العام 1990م أصبحت ثلاثة محافظات وتم فتح مدارس ثانوية بوادي صالح ونيرتتي وظلت زالنجي بمدرستها الثانوية الواحدة للبنين وفتحت بعدها مدرسة زالنجي الزراعية ثم الصناعية والتجارية بنات في العام 1997م ، وجففت في العام 2001م ولم تستمر حتى الصناعية والزراعية لادماج مواد تخصصها في المناهج الأكاديمية .

ولارتفاع عدد الناجحين في شهادة الأساس وعدم مقدرة المدرسة الحكومية الموحدة لاستيعاب الكم الهائل من الطلبة الناجحين فتحت المدرسة الثانوية بنات في العالم 1993م ، ومدرسة خالد بن الوليد في العلام 1995م حيث ثورة التعليم ، وظهرت مدارس ثانوية خاصة كمدرسة أزوم الخاصة في العام 1997م والحكمة الخاصة بنات في العام 1999م ، وعباد الرحمن الخاصة في العام 2000م ، تلتها مدارس حكومية كمدرسة أريبو الحكومية بنين وأم المؤمنين الحكومية بنات والحميراء والزهراء وأبو بكر الصديق ثم الحميدية الثانوية بنات في العام 2018م ، حتى بلغ عدد المدارس الآن في مدينة زالنجي (12) مدرسة حكومية بنين وبنات ومدرسة صناعية للبنين ثم مدرستين في وحدتي أبطا وفاسي المشتركتين .

أما المدارس الخاصة بمدينة زالنجي بلغت إحدى وثلاثين مدرسة ، (15) مدرسة للبنين و (16) مدرسة خاصة للبنات .

وفي العام 1993م نفسه وبعد تقليص المرحلة المتوسطة تم فتح مدرسة سلو الثانوية بمحافظة زالنجي وقولو الثانوية + روكرو الثانوية بمحافظة جبل مرة ومدرسة نيرتتي الثانوية + مكجر

الثانوية في محافظة وادي صالح كما تم فتح مدارس للبنات كمدرسة نيرتتي بنات وقارسلا في العام 1995م .

لم يجد التعليم الديني حظاً في ولاية وسط دارفور محلية زالنجي رغم قيام المعهد الديني والتبشير ببرنامج تاج الحافظين وذلك لعدم وجود الدعاية الكافية له وقلة الطلبة الراغبين في الانضمام إليه مع عدم توافر المنهج الخاص به، وندرة معلمي التخصص لهذا المعهد .

وفي العام 2019م أنشئت المدرسة الصناعية الثانوية مع عدم وجود المقر لها تمت استضافتها في مدرسة خالد بن الوليد مع عدم وجود معلمي التخصص وانعدام الورش والمعدات الخاصة بهذه المدرسة .

**واقع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية:**

أكد التربويون أهمية المعلم الكفؤ المتدرب الحاذق للطرق والأساليب التي تمكنه من أداء دوره في إحسان المناهج والكتب ، والنشاطات المدرسية قد لا تحقق أهدافاً إذا لم يكن المعلم جيداً ذا كفاءة عالية، لذا أوصى المؤتمر الثالث لوزارة التربية والتعليم للدول العربية عام 1970م بإعداد المعلم وإعادة تدريبه كل خمسة سنوات على الأقل يتعاون فيه مديرو المدارس والموجهون والمعلمون الأوائل أثناء قيامهم بعملهم. كما أكدت كثير من المنظمات التربوية العالمية والمحلية على الإهتمام بتدريب المعلمين تدريباً مستمراً مدى الحياة لزيادة كفاءتهم وخبراتهم في المجال الأكاديمي والمهني. (صالح عبدالعزيز، دون تاريخ، ص 3).

ومع الثورة العلمية التكنولوجية لابد أن يكتسب المعلم تدريباً فعالاً قبل وأثناء الخدمة فضلاً عن الوعي بأهميته ، ولأن أي إصلاح تعليمي ينبغي أن يتخذ من رفع مستوى المعلم علمياً وتربوياً ومهنياً.

كانت المدارس الثانوية في الفترة التي تلت الحكم الذاتي تغذى بالمعلمين من معهد أمدرمان العلمي، ومعهد المعلمين العالي، بالإضافة لبعض المعلمين الوافدين من المملكة المتحدة وجمهورية مصر العربية، والمعلمين الذين تم ترفيعهم من المرحلة المتوسطة بعد أن نالوا تدريباً قصيراً بالمملكة المتحدة، كان هذا الحال بعد الاستقلال مباشرة .

وعند تطبيق السلم التعليمي في 1969م واكبه توسيع كبير في فتح المدارس الثانوية مع بداية هجرة بعض المعلمين للدول العربية مما أدى بدوره لنقص كبير مع تقلص المعلمين المعارين من المصريين. في الثمانينات ومع حدوث النقص تم تعيين خريجي الكليات النظرية الأكاديمية المختلفة، وكليات الزراعة للتدريس في التخصصات النادرة مثل اللغة الإنجليزية والرياضيات والعلوم. وبعد تحول معهد المعلمين العالي إلى كلية للتربية جامعة الخرطوم أصبح خريجوها غير متلزمين بالعمل بالتربية والتعليم.

عمل هؤلاء الخريجون بمؤسسات أخرى وفي الدول العربية مما جعل الساحة التربوية تفتقر إلى خريجي التربية المؤهلين.

ومع ظهور السلم التعليمي الجديد خلال فترة الإنقاذ الوطني وفي العام 1993م تم تحويل المدارس المتوسطة لمدارس ثانوية ، فتحت مدارس في ولاية الخرطوم وحدها ما يفوق الأربعين مدرسة ثانوية، وما يقارب نفس العدد أو أكثر في ولايات دارفور ، مما اضطر السلطات التعليمية لتعيين عدد من المعلمين من خريجي الكليات النظرية غير كليات التربية.

وفي العام 1990م وبتكليف وزارة التربية بدأت رعاية التأهيل التربوي تشمل معلمي المرحلة الثانوية ، وكانت اللغة الإنجليزية هي نواة هذه التجربة لتوفير الكادر المؤهل من السودانيين. (ورشة عمل تدريب معلمي المرحلة الثانوية، 1993م، ص 1 – 3).

**واقع إعداد معلمي المرحلة الثانوية بمحلية زالنجي :**

تعتبر محلية زالنجي من أكبر محليات الولاية إذ يبلغ عدد مدارسها (15) مدرسة ، خمسة عشر مدرسة ثانوية بنين وبنات ، وعدد (28) ثمانية وعشرون مدرسة خاصة بنين وبنات ، كان يرتادها معلمون من كل ولايات السودان ، منذ إنشاء أول مدرسة في العام 1976م ، وشهدت المحلية عدم استقرار المعلم لبعد المنطقة وتصنيفها مناطق شدة ، ولعدم تهيئة البيئة وحتى الآن ينفر الكثيرون من العمل في الوحدات الإدارية خارج المدينة ، ورغم التقدم في زيادة عدد المدارس إلا أن انعدام ميزانية التسيير بالمدارس أو قلتها يجد المعلم كثير معاناة في الترحيل من السكن إلى المدرسة ، وشح الدورات التدريبية لخريجي كلية التربية بالمرحلة الثانوية نجد كثير من المعاناة في كيفية تنمية أداء المعلم وبالتالي كيفية تحسين ضعيفي المستوى من الطلبة ثم نقص المراشد والمراجع للمعلم وهو عقبة ، يحول دون توصيل المادة بصورة جيدة . ورغم كثرة المدارس الخاصة إلا أنها تستعين بمعلمي المدارس الحكومية الأكفاء مما يحدث خللاً في سير العملية التعليمية بالمدارس الحكومية .

**التحديات التي تواجه التعليم الثانوي في محلية زالنجي :**

بعد استطلاع آراء الخبراء والمختصين وحسب ملاحظة الباحثة نجد أن المشكلات التي تواجه التعليم في محلية زالنجي كثيرة ومتعددة بالرغم الاهتمام المتزايد من قبل المواطنين بتعليم أبنائهم بدلاً عن الخلاوي كما كان في الماضي ، وصار الاهتمام بتعليم البنات على السواء مع البنين في الآونة الأخيرة وهذه من المؤشرات الجيدة إلا أننا نجد كثيراً من المعوقات تلخصت في الآتي:

**أولاً : البيئة المدرسية :**

غير جاذبة لاعتماد المدارس على مال المجالس التربوية وعدم تسوير كثير من المدارس.

أ. المدارس الحالية غير كافية لاستيعاب الناجحين من مرحلة الأساس .

ب. نقص الحجرات الدراسية في المدارس الحالية واكتظاظ الطلبة في الفصل الواحد إذ يفوق الـــ(150) طالباً في الفصل أحياناً .

ج. شح المرافق العامة والمعامل .

د.نقص المكاتب والموجود غير مهيأ للعمل فيه .

**ثانياً : هيئة التدريس :**

1. النقص في عدد المعلمين الأكفاء في مواد تخصصهم .
2. عدم استقرار المعلم سابقاً للبعد عن مناطق الحضر .
3. الاستعانة بمعلمي المدارس الحكومية في المدارس الخاصة . والاستعانة بالمتطوعين والحصص الاضافية في المدارس الحكومية .
4. عدم الرغبة في العمل بالمدارس الحكومية لضعف المرتبات .
5. عدم تدريب المعلمين .
6. ضعف أو عدم وجود مال للتسيير.

**ثالثاً : التحضيرات المدرسية :**

1- انعدام مال التسيير والاعتماد على مال المجالس التربوية .
2- انعدام الكتاب المدرسي وإن وجد فهو غير كافي .
3- انعدام المعامل مع وجود الأدوات المعملية بقدر ضئيل .
4- عدم توفر المياه والكهرباء وقلة الميادين للأنشطة الرياضية .
5- غياب الداخليات أثر سلباً على استقرار التعليم الثانوي بالولاية مما أدى إلى تسرب أغلب طلبة الولاية .

**رابعاً : فتح بعض المدارس سياسياً :**

عدم الاستفادة من برامج الجودة الشاملة وعدم إدراك المعلم بمعايير الجودة الشاملة .

**خامساً : تدني مستويات التلاميذ**

نسبة لضعف تطبيق منهج مرحلة الأساس .

**الرؤى المستقبلية لتحسين معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي :**

**يرى المختصون الرؤى المستقبلية لوضع التعليم الثانوي بالمحلية على النحو التالي :**

1/ النظر في تعديل برامج إعداد المعلم ليواكب التغييرات الاجتماعية والاقتصادية التي يتعرض لها المجتمع والتي تؤثر في النظم التعليمية .

2/ توفير المعلمين مع ضمان جودة إعدادهم وفق معايير الكفايات اللازمة .

3/ التمييز في برامج الإعداد لكل من معلم الأساس ومعلم التعليم الثانوي .

4/ إعداد المعلم في المرحلة الثانوية وفق المعايير المعتمدة .
5/ الاهتمام ببرامج النمو المهني المستمر أثناء الخدمة .
6/ تدريب المعلمين على وسائل الاتصال الحديثة .
7/ توفير مرشد للمعلم .
8/ تأهيل المشرفين التربويين لمتابعة التربية العملية للمعلمين .
9/ وضع الكفاءة من الإداريين لتحسين مخرجات العملية التعليمية .
10/ توفير البيئة المناسبة وساحات الأنشطة .
11/ توفير الوسائل التعليمية الخاصة بكل مادة والمعامل ومختبرات اللغة .
12/ رتق النسيج الاجتماعي بين القبائل في دارفور .
13/ تأثيث وحدة إدارة الجودة الشاملة بالمحلية .
14/ تطبيق معايير الجودة التعليمية .
15/ فك الاكتظاظ في الفصول الدراسية لتسهيل عملية المتابعة .
16/ وضع خطط واستراتيجيات تدريبية للمعلم قصيرة وطويلة ومستمرة .
17/ مراجعة الهيكل الراتبي للمعلمين لمواكبة الحياة المعيشية .
18/ المراجعة المستمرة للمناهج على أن تواكب البيئات المجتمعية .

**التحديات التي تواجه التعليم الثانوي عموماً :**

هنالك الكثير من العقبات أثرت على تطوير التعليم الثانوي وقدرته على الإيفاء بأهدافه ومتطلباته ، وصنفت هذه التحديات إلى فلسفة تتعلق بالسياسات والأهداف واقتصاديات توضح أثر التعليم في التنمية الاقتصادية وانعكاس الوضع الاقتصادي على التعليم الثانوي ثم تحديات اجتماعية وثقافية تتناول دور التعليم الثانوي في الحياة الاجتماعية والثقافية بالبلاد ثم التحديات التربوية التعليمية المرتبطة بتطور النظام التعليمي حتى يتصدى لواجباته التعليمية المرتبطة بتطوير النظام التعليمي.(أحمد ، عوض أحمد ،2002م ،ص:53-60).

**التحديات الفلسفية الاستراتيجية :**

تتأثر النظم التعليمية تأثراً مباشراً بنمو الأيدولوجية السائدة وعليه يمكن تقسيم النظم التعليمية المعاصرة إلى مجموعتين أساسيتين :

**نظم تعليمية تقليدية:** تستهدف تشكيل نمط موحد من الأفراد باخضاعهم لمؤثرات تربوية واحدة وهي إما عقائدية أو ثقافية أو حضارية .

**والمجموعة الثانية هي نظم نوعية:** متجددة وهي نظم ديمقراطية ، فالدولة تلعب دوراً خطيراً باستغلالها للتعليم خاصة إذا كانت التوجهات السياسية غير ديمقراطية أو شعبية . (أبو شنب ، محمد الحسن ، محاضرة ، 1998م).

فالدولة في مجتمع غير متجانس، تتجه الفئات الحاكمة بمساعدة إدارات الدولة إلى زيادة الجرعات الأيدولوجية التوجيهية المباشرة سواء في وسائل الإعلام أو في مراكز التعليم وتسعى غالباً إلى احتكار هذه أو تلك وتفرض رقابتها على المؤسسات الخطابية كالأندية والمساجد والكنائس .(عدنان الأمين وأحمد عوض أحمد ، 1993م ،ص:43 ،ص:54).

لقد عانى النظام التعليمي في السودان كثيراً من التغيرات والخطط التي تحركها النزعات والأهواء السياسية ، فهي لا تقوم بتقويم بنيوي لبنية النظام التعليمي فهي معالجات سياسية تستهدف تكريس النظام التعليمي لخدمة مصالح السلطة الحاكمة دونما استشارة ، فالجديد ينسف القديم بالرغم من وجود ايجابيات في القديم .( البشير، عوض أحمد ،2002م ،ص:55).

وأوضحت الدراسات أن النظام المدرسي هو جهاز يعكس البنى الاجتماعية والاقتصادية السائدة ويحافظ عليها ويعمقها في المؤسسات التربوية بمنهجين ، منهج ظاهر يظهر الاهتمام بتغيير البني الاجتماعية والاقتصادية ، ومنهج خفي يركز على الاهتمام بالمحافظة عليها ، والنظام المدرسي يخدم المنهج الخفي أكثر من المنهج الظاهر ، وذلك عن طريق استعمال اللغة والتصورات والقيم الاجتماعية السائدة بين الطبقات الميسورة ومتوسطى الحال والأشخاص الذين من أجلهم أنشئت تلك المدارس النظامية وهو حال نظام التعليم في السودان .( البشير ، 2002م ، ص:56).

ذهب أحد الباحثين على (أن المؤسسات التربوية هي مؤسسات وضعها الاستعمار مع الشكل الذي يتماشى مع نماذجه للتربية واستمرت التعديلات التي صيغت من خلال منطق النموذج الغربي والهدف منها خلق تشويه تعليمي هو جزء من التشويه التاريخي لمعظم البلدان النامية عموماً ومن بينها السودان وربطه بشبكـــــة العلاقات الرأسمالية). (الأمين ،الصادق محمد ، 1994م ، ص:2)

وقال آخرون : (إذ أننا في السودان نلاحظ أنه تميزت السياسات التعليمية التي اتبعتها الحكومات المتعاقبة بعد الاستقلال ، إن كانت إصلاحية أو ثورية تسعى دائماً لوضع نظم التعليم الموروثة تحت سيطرة الدولة وصياغتها في نظام تعليمي جديد). (أحمد البشير، 2002م ، ص:56)

ومن أخطر أدوار التعليم هو السيطرة على الشعوب وقدراتها وانماط تفكيرها وأدوارها الحياتية ، فهو يلعب دوراً مهماً في التنشئة الاجتماعية أو تتلخص وظيفة التنشئة الاجتماعية

التي تقوم بها المدرسة بالاضافة إلى أمور تتعلق بالأسرة والديانة وبأسلوب ظاهرة تقديم المعارف المحايدة ، وليس التعليم إلا إحدى الأدوات التي تستخدمها السلطة لحمل الناس على الطاعة والقبول بالنظام القائم .( البشير ،2002م ، ص:57)

ويقول الباحث أحمد عوض أحمد البشير: (يتعمق هذا النوع من التعليم الذي يمثله تعليمنا الثانوي – بالجمود والتخلف وعدم احترام من هم يمثلون العملية التعليمية طلبة ومعلمون ومشرفون وإداريون ، وبالتالي انتفت صفة أساسية للعملية التعليمية كعملية معرفية تركز على تطوير القدرات الذهنية والفكرية – بل عملية أصبحت أشبه ما تكون بالمسلمات التي لا جدال حولها ، وهذا ما تشهده مدارسنا، إذ أنه لا زال التعليم في مختلف مراحله بشكل إجمالي سطحياً في طرقه ومحتوياته . وطرق التعليم ما زالت تقليدية تذهب في اتجاه واحد من المعلم الذي يعرف كل شئ ويقوم بالدور النشط إلى المتعلم الذي يجهل كل شئ . ويفرض عليه دور المتلقي العاثر دون أن يشارك أو يناقش أو يمارس دون أن يعمل فكره فيما يلقن ، وهذه الطرق لا تساعد في اكسابه التفكير النقدي الجدلي وبالتالي لا تكسبه الصيغ العلمية مع النظر في الأمور ، وأنه في أحسن الأحوال يحفظ دون أن تعد شخصيته بشكل علمي).( بدران ، شبل ، 1993م ، ص:72)

**التحديات الاستراتيجية المرتبطة بالفلسفة التعليمية التربوية في التعليم الثانوي :**

دور التعليم في التطور الاجتماعي وتأسيس المجتمع المدني والمؤسسات التعليمية أحد روافده، والسودان أحوج إلى نظام تعليمي يستهدف تطوير المجتمع وتفعيله وإحداث التمازج القومي في بلد متعدد الثقافات والديانات والأعراق والألسن ، فالأهمية السياسية للتربية تشتق من أبعادها الاجتماعية والثقافية العامة والتي تستمد منها قوتها كدافع حضاري يرتبط بمستقبل الأفراد والجماعات . والتربية هي الوسيلة الأساسية لاستمرار الثقافة ، وبناء الدولة العصرية ، وتقرير مصير الأفراد والجماعات، وتحقيق الديمقراطية، وتذويب الفوارق ، والفواصل الاجتماعية . والتربية اليوم هي عملية ثقافية اجتماعية مستقبلية محورها الانسان بميوله وحاجاته ومشكلاته الاجتماعية ; وفي شتى جوانبه العقلية والعاطفية والحركية (البشير ، 2002م ، ص:57-58).

وتاريخنا التعليمي الحديث ومنذ بدايته على يد الاستعمار وحتى الآن يقول : (أن الأنظمة السياسية وما وضعتها من استراتيجيات وسياسات وخطط هدفت إلى إعادة انتاج العلاقات السياسية والاقتصادية والاجتماعية القائمة بانتاج متعلمين مغيبي الوعي ، مغتربين عن واقعهم الاجتماعي ، فالحوجة إلى فلسفة واستراتيجية للتعليم الثانوي خاصة تشجع على

الانفتاح المعرفي وتطوير القدرات الذهنية النقدية ، والشهية الانسانية الفاعلة الميالة والمنفتحة على مجتمعها بثقافاته وقضاياه).

دعم هذا الرأي محمد الحسن أبو شنب إذ يشير إلى (أن الدراسات والقراءة المتأنية لواقع التعليم العام الحالي في السودان أفادت بأن محتوى مناهجه لا تمتلك القدرات التي تربي شخصية الدارس الدينية والوطنية والقومية ، وأن المناهج المطبقة قبل قيام ثورة الإنقاذ الوطني (1989م) وحتى الآن لا تمكن الدارسين من الإيفاء بحاجات وطنهم الاقليمية والقومية ، وأنها لا تكسبهم القدرات اللازمة لاتخاذ القرارات فيما يواجههم من مشكلات في المجتمع الذي يعيشون فيه بعد تخرجهم).( أبو شنب ، 1993م ، ص:21).

وتعتبر العولمة من أخطر التحديات الاستراتيجية التي تواجه نظامنا التعليمي في السودان والثانوي ، وقد سبقتها أربع ثورات كبرى هي (الثورة في عالم العلم والمعرفة) وهي العلوم التطبيقية والتطورات التي تمت فيه، ثم الثورة الثقافية القائمة على التحرك الذاتي للآلة بإدارتها للعمليات الانتاجية المختلفة (والثورة في مجال الاتصالات) أي أصبح العالم غرفة واحدة بفضل وسائط الأقمار الصناعية والإنترنت ، ثم وأخيراً (ثورة التقنيات البيولوجية في مجال الهندسة الوراثية)

**التحديات الاقتصادية :**

هنالك العديد من التحديات الاقتصادية التي تواجه التعليم الثانوي ومستقبله إما من ناحية موضوعية كتدهور الاقتصاد السوداني ، وتدني معدلات الانتاج ، وارتفاع معدلات التضخم للضعف ، وقلة الصرف على التعليم الثانوي الذي لا يفئ باحتياجاته ،ويحد من قدراته فيقلل من كفاءته ، والدور الذي يلعبه في عملية التنمية الاقتصادية .

وتنعكس الأوضاع الاقتصادية المتردية سلباً على مستوى التعليم الثانوي ، مما أدى إلى تدهور بنية التعليم الثانوي وأصبحت ميزانياتها المخصصة لها لا تسد أدنى الاحتياجات الأساسية ، لذا تدهورت البنيات التحتية مع عدم وجودها في معظم المدارس كالمعامل والمكتبات والفصول الدراسية المهيأة وغياب الوسائل التعليمية المعينة ، ومكاتب المعلمين ومحدودية المرتبات مقارنة بمتطلباته . فتحديات التعليم الثانوي ، إما خاصة: بتدهور الاقتصاد السوداني وحاجته لعمالة مؤهلة والتي انعكست سلباً على المدرسة الثانوية . وإما: تحدي جوهري للتعليم الثانوي في كيفية تطوير البنى التحتية من أجل ضمان تعليم متميز – نوعياً ويلعب دوراً ايجابياً في التنمية الاقتصادية في البلاد .( أحمد البشير ، 2002م ، ص:62-63).

**التحديات الاجتماعية :**

من التحديات الاجتماعية التي تواجه التعليم الثانوي هو أن الدور التربوي قد تقلص كثيراً لانشغال المعلمين بالمدارس الخاصة والدروس الخصوصية ، وعدم مقدرة التعليم الثانوي على المساهمة في التغيير الاجتماعي من خلال ترسيخ القيم النقدية والبنى المعرفية التي تتقبل وتدعو للتغيير. إذ عليه (أن يلعب دوراً حيوياً في صياغة الانسان اجتماعياً وهو ساحة لتنمية أخلاقيات المواطنة من خلال المواقف والتعاون والقدرة والمعرفة، وتنمي قيم الحق والصدق والأمانة والعدالة مع احترام الذات والآخر، وتنمي مفهوم اقتران الحقوق بالواجبات والمسئولية وآداب الحوار والتعبير، مع تحكيم العقل والمنطق، وبالتأكيد على أخلاقيات العمل وأهمية الضمير المهني ودوره في زيادة الكفاءة الانتاجية). (أحمد البشير ،2002م ، ص:63).

**التحديات الثقافية:**

تنوعت الثقافات في السودان بتنوع الأعراق فيقدر بحوالي (19) مجموعة رئيسية وما يقارب (597) مجموعة فرعية تمثل المجموعة ذات الأصول العربية حوالي (40%) من المجموع الكلي للسكان وتمثل مجموعة البجا في الشرق (7%) وتمثل المجموعات غير العربية في غرب السودان (6%) من المجموع الكلي للسكان ، وتوجد حوالي (115) لغة تخاطب تستمد منها المجموعات السودانية (26) لغة ، يتخاطب بكل واحدة أكثر من (100) ألف نسمة .( محمد أحمد ، عبد القادر، 1992م ، ص: 20-22).

والنظام التعليمي بالبلاد تعاني فيه المرحلة الثانوية من مشكلة الاغتراب والاستلاب الثقافي مما يظهر في لغة التدريس والذي بدأه الاستعمار حيث كانت الانجليزية، وكذلك المناهج، ومستمراً حتى اليوم مع تغيير اللغة إلى العربية . (موسى ، محمود أحمد ، 1985م ، ص:83) .

نجد أن خريج المرحلة الثانوية يفتقر إلى الإحساس بالهوية القومية وثقافة شعبهم التي يفترض أن تكون هي المحرك الأساسي لوجدانهم الجمالي وحسهم الابداعي .

وأشار (جوليوس تيريري) إلى أنه لم يحدث بعد استقلال البلدان المختلفة أي تغيير في المناهج والأساليب الدراسية ، وبالتالي أهمل أهل التربية ما يحرر بيئتهم من الاستعمار الثقافي الجديد .(جوليوس تيريري ، 1975م ،ص: 5).

ومناهج التعليم الثانوي مع فقرها ومحدوديتها الثقافية فإنها تعبر عن ثقافة المركز أي وسط السودان، وتهمل ما عداها ، وتركز على الثقافة العربية الإسلامية وتتجاوز غيرها، متأثرة بالنخب السياسية الحاكمة (فرجاني ، نادر، 1998م ،ص: 88-89).

ومن المهددات الثقافية تطور الآليات وتقنيات الثقافة نتيجة التطور العلمي (الأفكار) أصبحت مثل السلع ترتدي جلباباً موحداً، واقتلعت الأطباق المستقلة لما ترسله الأطباق الصناعية من ضوء وإشارات ملايين البشر من بيئاتهم الحضارية، ومن أنماط عيشتهم ليصبحوا يحلمون باللحاق بمستوى معيشة أثرياء العالم، ويدرك قادة العولمة أن هذا اللحاق مستحيل) (عوض ،أحمد ، 2002م، ص:69).

والاختراق الثقافي في ظل العولمة بآلياتها المعاصرة يعمل على تهديد منظومة القيم الأصيلة، ويشكل نوعاً من الإزدواجية الثقافية تجتمع فيه تناقضات الأصالة والمعاصرة ،مما يؤدي إلى تهميش ملامح الثقافة الوطنية . (عوض، أحمد ، 2002م ، ص:69).

**التحديات التربوية التعليمية :**

هي تحديات جوهرية ، لأنها تتصل بالنظام التعليمي مباشرة ، وتشل حركته وتقعده عن أداء دوره التاريخي والمستقبلي المناط به ، وهذا ما تعاني منه المدرسة الثانوية قديماً وحديثاً ، ومن هذه التحديات : (أحمد عوض، 2002م ، ص: 71):

1/ النظام التعليمي الذي خلفه الاستعمار لم يتم تغييره ولا يتلائم مع التطلعات المحلية .

2/ الذين في الفئة العمرية الخاصة بالتعليم الثانوي خارج النظام التعليمي .

3/ غياب الفلسفات التعليمية العلمية والاستراتيجية .

4/ ترهل الأجهزة الإدارية وضعف التدريب .

5/ تخلف المناهج وإعدادها .

6/ تخلف طرق التدريس وعدم مواكبتها .

7/ غياب المفهوم العلمي والمستمر للتقويم .

8/ النقص في أعداد المعلمين شكلاً ومضموناً

9/ العجز في الاستقرار المادي للعاملين .

10/ التوسع في التعليم الأكاديمي على حساب التعليم الفني .

11/ الافتقار لمقررات التربية الوطنية والدراسات السودانية .

12/ التركيز على التعليم الكمي وإهمال نوعيته .

13/ فشل المدرسة الثانوية في إعداد خريجيها للحياة العامة وعدم ترسيخ أخلاق العمل لديهم .

14/ تدني ميزانية التعليم الثانوي .

15/ الفشل في الموازنة بين الطلب الفردي على التعليم الثانوي والطلب الاجتماعي كماً وكيفاً.

لذلك لابد من إعادة صياغة العملية التعليمية فلسفة وروحاً وسياقاً وأسلوباً ، تنمي فيه القدرات الإنسانية المتميزة دون إهمال للجوانب الأخرى في القدرات الشخصية وتمليك المتعلم ثقافة علمية تقوم على الاختيار والابتداع بدلاً عن ثقافة الذاكرة التي تقوم على التكرار والاتباع .

**الإعداد والتدريب في المرحلة الثانوية:**

**الإعداد ، التأهيل ، التدريب :**

مفهوم الإعداد هو الصناعة الأولية للمعلم لكي يزاول مهنة التعليم ، أما التأهيل هو الإعداد التربوي للمعلم ثقافياً وعلمياً حسب اختصاصه للحصول على مؤهل تربوي وأكاديمي ، بينما التدريب هو العمليات الإنمائية التي يتلقاها المعلم أثناء الخدمة لمواكبة التطور ، وهو أمر مهني تربوي يستمر ما استمرت العملية التربوية ، وموضوع التدريب من أهم الموضوعات التي شغلت الساحة وأصبح الشغل الشاغل لوزارة التربية وكثر الجدل في أمر مفهومه ما التدريب ؛ ما الإعداد ؟ وما التأهيل ؟ والخلط بينها أدى إلى كل هذه الارتباكات بعد مؤتمر سياسات التعليم سبتمبر 1990م ، ووضعت الاستراتيجيات والسياسات بناءً على مفاهيم خاطئة للتعريفات سالفة الذكر منذ عام 1990م وحتى تاريخه ، وتوقفت عملية التدريب وآل إلى كليات التربية بالجامعات وأغفلت مسألة التدريب الأساسي .( علي ، عبد الغفار محمد ، 2007م ، ص53) .

ومن المعايير المقترحة في إطار برامج وأساليب تدريب المعلمين بالبلاد العربية والتي تعتبر من أبرز الاتجاهات التجديدية.

**إعداد وتدريب المعلمين في السودان :**

**النشأة والتطور :**

كان لإعداد المعلمين في السودان أدوار عديدة وتغيرات من قبل الخبراء في طرق التدريس أو محتواه أو في الجهة التي تقوم بالبحث ، توالت هذه التغيرات منذ فترة الحكم الثاني حتى هذه اللحظة ، ففي فترة ما قبل الاستقلال من 1900م وحتى العام 1932م .

أنشأت مدرسة العرفاء، وهي كلية لتدريس المعلمين لمدة عامان بعد المرحلة الأولية زيدت إلى أربع سنوات يتناقص عدد طلابها من حين لآخر ، ثم أغلقت وأعيد فتحها في العام 1925م واستمرت حتى العام 1932م، حينها أصدرت مصلحة المعارف السودانية قراراً بتغيير اسم العرفاء إلى مدرسة تدريب معلمي المدارس الأولية وكان ذلك في مايو 1932م ونقلت مدرسة تدريب معلمي المدارس الأولية من كلية غردون إلى بخت الرضا في أكتوبر 1934م .

**تدريب معلمي المرحلة الثانوية :**

تجربة معهد المعلمين العالي ساهم بفعالية في تطوير التعليم الثانوي في السودان في الفترة من (1966-1974م) ، ونشر التعليم الثانوي في عدة مدن في السودان وساهم أيضاً في تأهيل العنصر النسائي للتدريس في مدارس البنات ويتطلع العالم اليوم إلى الشخص الكفء المدرب ، الذي تقع على عاتقه أهم المسئوليات التي تواجه الدول النامية ، فالمعلم هو أداة التغيير الاجتماعي والثقافي ، ويعد محور التنمية الشاملة والتطور الحضاري والإنساني لذا اهتمت بضرورة تدريب المعلمين لتحقيق تطور المجتمع والتنمية الاقتصادية باعتبار أن التربية استثمار ومردود مثمر لرؤوس الأموال.

من خلال ما تقدم ترى الباحثة التطور الذي حدث في إعداد المعلمين بالسودان بقيام ثورة التعليم إلا أن التركيز على التدريب ينصب على معلم مرحلة الأساس وبكثافة، وهذا التدريب يفتقر إليه معلم المرحلة الثانوية فعلى القائمين بأمر التدريب التركيز على معلم المرحلة الثانوية لأنه هو القائم على أمر الطلبة بعد انتقالهم من مرحلة الأساس.

بدأ تدريب المعلمين ببداية إدخال النظام التعليمي بالسودان في أوائل عهد الحكم الثنائي عام 1900م حيث فتحت أول مدرسة أولية ألحقت بها كلية تدريب صغيرة عرفت باسم مدرسة العرفاء. أصبحت جزءاً من كلية غردون في عام 1902م ــ هدفت إلى تخريج معلمي الأولية والإبتدائية التي عرفت فيما بعد بالأسطى، تخرجت أول فرقة فيها سنة 1905م ، وكان عدد المتخرجين (5).

كان بداية التدريب الفعلي في عام 1907م ، حيث عقدت أول دورتين تدريبيتين بسواكن ورفاعة ، وهي بداية انطلاق للتفكير في إنشاء معهد متخصص لتدريب المعلمين.

وكانت تجربة كلية التربية في تأهيل المعلمين عن فترة ترنو إلى أكثر من أربعة عقود من الزمان والتي بدأت من مطلع الستينات في القرن الماضي حيث وقعت وزارة التربية السودانية بالتعاون مع اليونسكو إتفاقية لإنشاء معهد المعلمين العالي تحت إشراف وزارة التربية السودانية ، تم ذلك في العام 19961م ، ونصت الإتفاقية على أن يقوم المعهد بإعداد معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في النواحي الأكاديمية والمهنية، يشمل الأكاديمي المواد العلمية والأدبية ، ويشمل المهني: التربية ، وطرائق التدريس ، وعلم النفس التربوي ثم التربية العملية (عبدالعزيز، نعيم ميرغني ، 1982م ، ص 64).

لا يخفى أهمية تدريب المعلمين، فبالتدريب تتحسن الممارسات التربوية ، ويرتقى الأداء ، ويتم تحقيق نتائج أفضل، إلا أن تدريب معلم المرحلة الثانوية مازال متعسراً لأن المعلم يمثل

العنصر الأساسي في العملية التعليمية والتي تعتمد على مؤهلاته وكفاءته المهنية والأكاديمية لأن المعلم المقتدر يستطيع تطويع المنهج ويتفادى سلبياته.

**دواعي وأسباب التدريب:** (راشد ، سالم ، 1993م ، ص 7)

1. التوسع الهائل في عدد المدارس الثانوية وتعيين أعداد كبيرة من المعلمين غير المؤهلين مهنياً لتدريس مواد: العلوم والرياضيات واللغة العربية. أثبتت إدارة البحوث بالإدارة العامة لمعاهد التأهيل أثناء الخدمة عن الكفاءة المهنية والاكاديمية لمعلم الثانوية في العام 1991م أي أن ما يعادل (20%) فقط من جملة المعلمين الذين يحملون مؤهلات تربوية.

2. بعض المعلمين يدرسون مواد غير تخصصهم مثل العلوم والرياضيات ، أثبتت بعض الدراسات الآنفة الذكر أن النسبة تتراوح ما بين (51 –55%) تقريباً وهي أعلى نسبة مقارنة للدراسات الأخرى.

3. عدد من المعلمين لم يكمل دراسته الجامعية في الكليات التعليمية مثل كليات الزراعة والرياضيات.

واللغة العربية لا يخفى أهميتها كلغة قومية موحدة للبلاد فهي مادة إجبارية يتوقف النجاح فيها على النجاح في إمتحانات الشهادة السودانية، فالإهتمام بتدريب معليمها والإرتقاء بمستوياتهم الأكاديمية والمهنية ينعكس أثره على مستويات طلبتهم في جميع المواد الأخرى.

**أعداد وتدريب المعلمين في البلاد العربية :**

قامت كثير من المؤتمرات وورش العمل في البلاد العربية بغرض تدريب وإعداد المعلمين العرب محلياً وإقليمياً والبحث عن رفع كفاءتهم بغرض تمكينهم وتجويد الأداء ومعالجة مشكلات إعداد المعلم العربي.

**واتبعت الدول العربية نظامين في إعداد المعلم هما :**

أ / النظام التكاملي .

ب/ النظام التتابعي .

والنظام التكاملي يتلقى فيه المتدرب أو طالب التربية مفردات علمية ودراسات تربوية مهنية كعلم النفس وبعض العلوم التي تتصل بمهنة التدريس خلال مدة الإعداد في المعهد أو الكلية ، توزع فيه مواد التخصص على فترات سنوات الدراسة الأكاديمية وأن يحضر نسبة ما بين 20–25% لبرنامج إعداده المهني يبدأ بدراسته في السنتين الأخيرتين من سنوات الكلية.

وفي النظام التتابعي يجمع الطالب بين دراسة التخصص والدراسة المهنية كما في التكاملي ويخصص له عام أو أقل أو أكثر لإعداده المهني في المواد التربوية والنفسية والتدريب العملي يمنح بعدها إجازة التدريب في المدارس .(وقائع ندوة المعلم ، 1989م ، ص20)

**نماذج لإعداد المعلمين في بعض الدول العربية :**

اصطلحت بعض الدول العربية في برامجها لتدريب المعلمين أثناء الخدمة أسمته ببرامج التأهيل التربوي – هدفت فيه إلى تأهيل معلمي المرحلة الثانوية الذين حصلوا على شهادات جامعية ولم يُعَدُّوا أصلاً للتدريس تراوحت مدتها ما بين عام إلى عامين .

ثم أعد برنامجاً آخراً لتدريب مدرسي المدارس الثانوية المؤهلين تأهيلاً عالياً وتنقصهم بعض القدرات في المادة ، وهو برنامج استكمال التأهيل كأن يقوم المعلم بتدريس مادة لم يتخصص فيها جامعياً – مثال خريج مواد فنية يدرس مادة علمية .

ومن أنواع تدريب المعلمين وبرامج الصلاحية طبق في المملكة العربية السعودية تهدف إلى تزويد المعلمين عند الضرورة ، عندما أسست مراكز الدراسات التكميلية في الرياض (الرشيد ، محمد الأحمد ، آسيا مصطفى ، ص 35).

وأيضاً برامج التدريب ورفع الكفاءة كان عن طريق برامج الدراسة المستقبلية الموجهة بمعهد التأهيل في (الاردن ، سوريا ، فلسطين ، السودان) (لبيبة غربان ، آسيا مصطفى ، 2003م ، ص 35).

أ/ **التدريب في الكويت :** بدأ التدريب عام 1970م وتهدف برامج التدريب إلى :

1/ الاحاطة بالاتجاهات الحديثة في مجال التربية وطرائق التدريس .

2/ إعداد المعلمين لمواجهة التطورات التي تحدث في المناهج الدراسية والوسائل التعليمية.

3/ استكمال التأهيل العلمي والتربوي للمعلمين .

4/ تعريف المراقبين بالوظائف الإشرافية كالمشرفين والمدرسين الأوائل .

5/ تنظيم برامج تجريبية في جوانب الدراسات النظرية والتطبيقية وإعداد البحوث لتحسين المهارات التعليمية وتنويع أساليب التدريب .

**ب/ التدريب في السعودية :** بدأ في العام 1970م لتدريب المعلمين غير المؤهلين لتحديد معلوماتهم بغرض رفع مستوى كفاياتهم وكان التدريب يتم على النحو الآتي :

1- تأهيل تربوي لمدة عام للمدربين .

2- دورات تدريبية للمديرين والوكلاء في كل من كلية التربية في الرياض ومكة .

3- دورات تدريبية في الوسائل التعليمية .

4- برامج لإعداد الرياضيات الحديثة لمعلمي المرحلة الثانوية بكلية التربية بالرياض .

5- برامج لإعداد معلمي اللغة الإنجليزية – مدرسين من بريطانيا ثم يرسل الخريجون إلى بريطانيا وأمريكا لمدة سنتين لرفع مستوى تخصصاتهم .

**ج/ برامج التدريب في العراق :** يشتمل على :

1/ الدورات التنشيطية والتأهيلية .

2/ الحلقات الدراسية والتدريبية العملية .

3/ اللجان العلمية المتخصصة .

4/ المؤتمرات والمجالس التربوية .

**د/ في قطر :**

أ/ برامج قصيرة .

ب/ برامج متوسطة .

ج/ برامج طويلة .

**ه/ في مصر :**

أ- برامج التأهيل واستكمال التأهيل .

ب- برامج تجديدية .

ج- برامج المشكلات التعليمية .

د- برامج تطوير المناهج وإعداد مرشد للمعلم .

**و/ في الجزائر :**

أ/ دورات مغلقة .

ب/ حلقات وندوات .

ج/ دروس بالمراسلة .

**ز/ في ليبيا :**

أ- برامج التأهيل الفني أو المهني .

ب- برامج توجيهية وتجديدية وندوات .

إن عدم وضوح السياسة التربوية في إعداد معلم المرحلة الثانوية في البلاد العربية أدى إلى نظرة ضيقة ، صنف المعلمين إلى فئات ، معلمي المرحلة الابتدائية ، معلمي المرحلة الثانوية، معلمي التعليم الفني والمهني ، وقد أعطى قيمة دنيا لمعلم المرحلة الابتدائية ، بينما نال معلم المرحلة الثانوية قيمة عليا ، لذا حظي إعداد معلم المرحلة الثانوية الذي يتخرج في الكليات بأهمية تفوق إعداد معلم التعليم الفني والمهني والتعليم الأساسي الذي يتخرج من معاهد متوسطة مثل المعاهد الفنية ومعاهد إعداد المعلمين .

وتهدف برامج إعداد معلم المرحلة الثانوية إلى إعداد قوى بشرية تعمل في الحقل التربوي ، مثل المعلمين ، المشرفين الإداريين ، أخصائيين في التقويم ، القياس ، الإدارة ، التوجيه التربوي ، المناهج ، أصول التدريس ، تقنيات التعليم ، ويشمل الإعداد الجانب الكمي والكيفي

، كما تعد هذه الكليات الطلبة الراغبين في الدراسات العليا وتقوم بتدريب العاملين في الميدان التربوي .

( البشير ، 2005م ، ص55)

**ويوجد نظامان في الإعداد :** النظام التكاملي والنظام التتابعي .

**أولاً النظام التكاملي :**

يكون إعداد المدرس فيها تكاملياً حيث يدرس الطالب المواد التخصصية والثقافية المهنية في كلية التربية مع الاستعانة بكلية العلوم والآداب بحيث لا تخرج صفة الإعداد عن النظام التكاملي ويطبق هذا النظام في اليمن – ليبيا – الأمارات – والعراق .

**ويتضمن هذا البرنامج:**

**أ/ مواد ثقافية (متطلبات جامعية) :**

وتشمل اللغة العربية ، الإنجليزية ، الثقافة الإسلامية ، الإحصاء ، الحاسوب وتتراوح ساعاتها من 9–18 ساعة معتمدة 3 ساعات لكل مادة ، وقد همشت هذه المقررات ، وأصبح ينظر إليها من قبل هيئة التدريس الطلبة نظرة دنيا وقد لا يحضرونها خلال الفصل إلا مرة أو مرتين ويعود ذلك إلى أن أهداف الجامعة غائبة وفق تطبيق المتطلبات خاطئ أو مفقود ، فلابد من إدخال مواد جاذبة تتعلق بعلوم المستقبل .

**ب/ مواد التخصص :**

يختار الطالب تخصصين أحدهما رئيسي والآخر فرعي مثل رياضيات فيزياء ، أو فيزياء رياضيات وتتراوح ساعات التخصص بين 66–75 ساعة ، توزع على التخصص الرئيسي والفرعي بنسبة (3 : 2) .

وهناك غياب لكثير من المواد منها ما يتعلق بالبيئة ومشكلاتها ومنها ما يتعلق بالتبادل أو التعارف الدولي وحقوق الإنسان ، كما أن لا يراعي ما يدرس في المرحلة الثانوية لذلك توجد فجوة كبيرة بين الثانوية والجامعة.

**ج/ المواد المهنية :**

تتراوح ساعاتها بين (24–44) ساعة توزع على ثمانية فصول دراسية وتشمل أساس المناهج – علم النفس التربوي والنمو – طرائق التدريس – تقنيات تربوية – الإدارة التربوية والتخطيط التربوي – التربية الإسلامية – التربية العمالية – تحليل المناهج – نظام التعليم – التربية المقارنة – مناهج البحث .

وهذه المواد يغلب عليها الطابع النظري ويقل فيها الاهتمام بالكفايات ويزيد فيها التعريفات وتفتقر إلى مقرر إعداد المعلم وتدريبه .

**ثانياً : النظام التتابعي :**

في هذا النظام يتلقى الطالب المواد التخصصية والثقافة في كلية أكاديمية تخصصية وبعد التخرج يلتحق في كلية التربية لمدة عام يدرس فيها مواد مهنية وتربوية يحصل على دبلوم تربية ويتضمن هذا البرنامج على مواد نظرية وتربوية وتربية عملية ، ويطبق هذا النظام في سوريا وقطر والسعودية ومصر . (البشير، علي ، 2005م ، ص 55-56).

**مآخذ على إعداد المعلم في الدول العربية :**

أ/ لا يتم الاختيار على أساس اللياقة وإنما على أساس درجاته في الثانوية العامة وإن وجد امتحان قبول فهو صوري على الأغلب .

ب/ قتل رسالة المعلم المهمة التي أعد إليها وبالتالي اختيار كل شئ بعدها مما أدى إلى فشل العملية التعليمية .

إن كل نظام يتمتع بعدد من المزايا والعيوب ولحل مشاكل النظامين يرى الباحث : (البشير،علي ، 2005م ، ص 57).

أ- الجمع بين النظامين في كلية التربية مع التنسيق والتكامل والتوازن في برامجه .

ب- تمديد سنوات الدراسة إلى خمسة أعوام على أن توزع المواد التربوية على هذه السنوات.

ج- أن يتقاضى الطالب في العام الأخير مرتب مادي كحافز مشجع له .

**ترى الباحثة في هذا المجال :**

1/ تقليل مواد متطلبات الجامعة واضافة ساعاتها إلى ساعات النظام التتابعي .

2/ العمل بنظام الفترة الدراسية الواحدة كما هو مطبق في بعض الجامعات .

3/ إدخال برامج التدريب على الكفايات التدريسية ومحاولة تمكين الطلبة من الكفايات التي أظهروا ضعفاً فيها من خلال الأداء .

**إعداد المعلمين في الدول الأوروبية :**

**إعداد المدرسين في ألمانيا :**

ألمانيا من أوائل الدول الأوروبية التي قامت بمجهود عظيم في القرنين الثامن والتاسع عشر لترفع من شأن إعداد المدرسين وتضعه على أسس ثابتة ، وكان إعداد المدرس الألماني هو النهج الصحيح والأول في العالم ، لذا نرى أنه أصبح منهلاً تنهل منه جميع الدول لوضع أسس إعداد مدرسيها . ويعود هذا النجاح إلى عاملين أساسيين : (البشير ، 2005م ، ص57).

أ/ تشجيع الحكومة وتدعيمها لهذا النظام .
ب/ تشكيل هذا النظام على النهج الذي وضعه (سيتا لوتزي) لإعداد المدرسين وكان المصدر (السنياريم البراسيتوريم) الذي أسسه (أوجست هرمان فرانك) في مدينة (هل) أول معهد لإعداد المعلمين في ألمانيا ، ولقد تعهد هذا المعهد من بعده طالب من كليته (يوحنا بوليوس هسكر).

وفي الربع الأول من القرن التاسع عشر تبوأ مدرسو المدارس مكانتهم بين موظفي الدولة ، وحرم عليهم أن يقوموا بأي عمل من شأنه أن يقلل من قيمتهم كمدرسين ، وهذا التحريم قد أخرج طائفة المدرسين أنصار الحرف الأخرى الذين كانوا يمتهنون التدريس مع تلك الحرف

ومما شجع الناس على الإقبال على مهنة التعليم: الترقيات التي أعدتها الحكومة الروسية لرجال التعليم الذين يثبتون نجاحهم في هذا المجال والمعاشات التي تنتظرهم في آخر حياتهم.
كان الطلبة يلتحقون بهذا المعهد بعد الإنتهاء من مرحلة التعليم الأولي لإعدادهم للتعليم في المدارس الأولية ، وكان لزاماً عليهم الإلمام بمنهج هذه المدارس إلماماً جيداً بالإضافة إلى تدريبهم على الملاحظة والتمرين العملي .
وبدأت معاهد إعداد المعلمين بألمانيا تخطو خطوات فسيحة نحو التقدم حينما بدأت الحكومة الألمانية تتبعث فيها روح المربي السويسري (يوحنا هنري ستالوزي) (1746–1826م) الذي دعا إلى بناء التدريس على معرفة تامة بطبيعة الطفل وأن تسير نظريات التدريس وفقاً لمشاهدة المدرس ، وباستمرار الملاحظة تجمع لدى المدرسين آراء فنية كثيرة ، وبذلك يدرج التدريس في نواحي التعقيد الفني ، فلم يعد يكفي أن يلم المدرس بمحتوى المادة التي سيقدمها للطالب ، بل عليه أن يلم بالمبادئ التربوية المتراكمة التي تساعده على النجاح في مهنته ،هذا مما أدى إلى رفع قدر ومكانة المدرس في المجتمع الألماني .
إن مناهج إعداد المعلمين أخذت بالتحسن حيث أصبح لعلم النفس التربوي مكانة مرموقة في المناهج ، وأصبح تثقيف المدرس بالمواد الثقافية أمراً هاماً يزود المدرس بدراسات واسعة في الفلسفة والطبيعة والتاريخ الطبيعي والأدب والسياسة والموسيقى والرياضة والرسم ، وبذلك أصبحت ألمانيا رائدة التعليم في العالم .( أحمد ، البشير ، 2005م ، ص58).
يقول بدران والبوهي: إنه تتباين برامج إعداد المعلمين من مؤسسة لأخرى كما يزيد هذا التباين محاولة تلك المؤسسات مواكبة التغيرات والمطالب الخاصة بالتوظيف من حيث العرض والطلب لذا فليس من المستغرب **تقسيم البرامج الدراسية التي تقدم إلى المجالات التالية:**

**أولاً: التربية العامة:** تمثل ما يتراوح بين (25 – 30) من خطط البرنامج ويتكون من مجموعة المواد الدراسية والخبرات التي من شأنها مساعدة الطالب المعلم على التعرف إلى

مهنته وإمكانيته في مجتمعه ثم معرفة إهتماماته وتنمية ميوله وقدراته ، ويتضمن هذا الجانب بوجه عام مقررات تتعلق بالمهنة ولازمة للنجاح فيها، وقد يطلق عليها أحياناً التربية الحرة، كما أنه يتضمن مقررات في كيفية الإتصال ، توقع السلوك، النظام داخل حجرة الدراسة.

**ثانياً: التربية المتخصصة:** هذا النوع يتعلق بالمادة الدراسية التي سيقوم الطالب المعلم بالتدريس فيها إلى خروجه إلى الحياة العملية، لذا يتم اختيار مجال أو اثنين للتخصص إحداهما أساسي والأخر ثانوي من المجالات التالية:

اللغة الإنجليزية وآدابها، قسم الدراسات الإجتماعية، العلوم الطبيعية والرياضيات، والجدير بالذكر أن هذه المواد تمثل ما بين (40-50%) من خطة البرامج الدراسي.

**ثالثاً: التربية المهنية:** هذا الفرع من تربية المعلمين يمثل مابين (20 – 25) من البرنامج الكلي وينقسم إلى جانبين: الأول دراسات نظرية تتضمن مقررات في كل من فلسفة التربية ، التربية العامة ، علم النفس التعليمي ، طرق التدريس في مواد التخصص ، العلاقات في المدرسة والمجتمع ، ومقرر إختياري في التربية أو علم النفس.

أما الجانب الثاني يتضمن التدريس العملي والهدف منه تعويد المعلمين الطلبة على معرفة ممارساته ونشاطاته، وبالتالي تحمل المسئولية خلال المواقف التعليمية المختلفة.

**اتجاهات جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه :**

ظهرت اتجاهات تربوية حديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه نتيجة للتفاعل مع المتغيرات المعاصرة ومن أبرز هذه الاتجاهات :

**اتجاه الإعداد في ضوء مفهوم الكفايات :** ظهرت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات في سبعينيات القرن الماضي كرد فعل للأساليب التقليدية في كليات التربية والتي ترى أن إعداد المعلم الكفء هو فقط اكتسابه المعلومات المبنية على الكفايات اللازمة ، ويعتبر هذا الاتجاه من أهم الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين على أساس الكفايات فهو يمثل تحولاً جذرياً في فلسفة وتكوين المعلم وتربيته وقال أبو عميرة : (ولعل تبني التربويون الآن لهذه البرامج يدل على أنها واحدة من أفضل الحلول المعروفة لمشكلة إعداد المعلم لأنها تعكس واقع ما يفعله حقيقة وما ينبغي أن يفعله طبقاً لأعلى المستويات).

وأوصت المؤتمرات العربية ذات الصلة بإعداد المعلم وتدريبه بضرورة تبني هذا الأسلوب (المنظمة العربية للتربية والثقافة ، ص20) لذا إهتم مسئول التربية السودانية بإعداد معلم قادر على تحقيق الأهداف المرجوة من العملية التعليمية ؛ ومن العوامل التي أدت إلى ظهور حركة هذه التربية .

زاد النقد الموجه لبرامج إعداد المعلمين التقليدية لتركيزها على نقل المعرفة فقط واتقانها كمعيار للنجاح في ممارسة مهنة التدريس واعتماد الطالب على العلوم النظرية كإطار مرجعي في تدريس التلاميذ فيما بعد .

ثم ظهور مبدأ تجديد المسئولية في العملية التربوية ، وهذا الإتجاه يهتم بضرورة تحديد المقاصد والغايات ، وتقييم الناتج فيها ، وتحمل مسئولية النتائج ، وتركيز المفاهيم الحديثة لتربية المعلمين على الكفايات، أن المعلم كمدرب ومعدل لسلوك الطلبة ومعالج كفء على استنباط مجموعة من الكفايات لاستعمالها في تدريب المعلمين وتطوير أدائهم وتأهيلهم لقيادة العملية التعليمية .

ويرتكز دور المعلم على تمكينه من مجموعة من الكفايات الأساسية حتى لا ينحصر دوره في التلقين وهو مطالب بالنمو والتجديد باستمرار أثناء الخدمة أمراً لازماً لتحديد خبراته ولأن المناهج متطورة ومتجددة يلزمها معلم متطور ومتجدد ؛ لذا تحولت برامج إعداد المعلمين أخيراً إلى برامج لرفع الأداء.

وذكر محمد الدريج أن برامج الإعداد عرفت العديد من التطورات كان من أهمها اعتماد مدخل الكفايات بدلاً من اعتماد المعرفة في إطار مرجعي: أي اعتماد ما يعرف بالتربية (التدريس) القائمة على الكفايات والتي أصبحت من أبرز ملامح التربية المعاصرة خاصة لدى الجهات المسؤولة عن تأهيل المعلمين والتي أصبحت شغلها الشاغل إعداد معلمين أكفاء وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعلم والتعليم ، الأمر الذي جعل كثير من المهتمين لا يتحدثون عن الكفايات إلا بربطها بالمعلمين وكانت الكفايات بادئ الأمر تعرف بارتباطها بالمهارات والقدرات المطلوبة لدى المعلمين ، وقد ذهب إلى أن هناك ثلاثة أصناف من كفايات المعلمين وهي : كفاية معرفية، وكفايات أدائية ، والكفايات الإنتاجية التي تؤدي إلى تحقيق نتاجات معينة لدى التلاميذ.

وعرفت الكفايات في تقرير عن حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات: أن الكفايات ما هي إلا الأهداف السلوكية المحددة تحديداً دقيقاً والتي تضيف كل المعارف والإتجاهات التي يعتقد أنها ضرورية للعلم ، إذا أراد أن يتعلم تعلماً فعالاً، أو أنها الأهداف العامة التي تعكس الوسائط المختلفة التي على المعلم أن يكون قادراً على أدائها. (الدريج ، 2004م ص 299 – 300 -301).

وتعتقد سهيلة الفتلاوي أن حركة إعداد المعلمين القائمة على الكفايات تعد من أبرز ملامح المستحدثات التربوية والأكثر شيوعاً ، وتوصف البرامج القائمة على أساس الكفايات بأنها مجموعة من الإجراءات التي تساعد الطالب المعلم في أثناء الإعداد على أن يكتسب

المعلومات والمهارات والإتجاهات ، التي دلت البحوث والأدلة العلمية والخبراء على حلها وتستطيع أن تسهم في إعداده ليؤدي دوره بفعالية.

**وأن هناك أربعة أبعاد كفايات للمعلم هي :** (الفتلاوي، 2004م ، ص 18-21).

**البعد الأخلاقي** ، مثل التمتع بأخلاق مهنية عالية ، العدل ، المساواة ، الحماس ، المرونة ، الشجاعة.

**البعد الأكاديمي** ويضمن الكفايات المعرفية الأكاديمية اللازمة لتمكينه من تدريس مادة ما بفعالية واقتدار مثل الإلمام بمادة التخصص ، امتلاك مهارات التقصي والإكتشاف العلمي، والإطلاع على كل جديد،

**البعد التربوي** الذي يقترن بالقدرة على استخدام المفاهيم والإتجاهات وأنواع السلوك الأدائي بإتقان لتحقيق الأهداف التربوية مثل: تحليل محتوى المادة ، تحليل خصائص المتعلم، صياغة أهداف التدريس ، تحديد طرائق التدريس والتقويم.

**بعد التفاعل والعلاقات الإنسانية:** يضم الكفايات الوجدانية والإجتماعية مثل التعاون وإقامة علاقات مع المتعلمين القائمة على الإحترام المتبادل وتشجيع المشاركة.

من أبرز السلوك لتطوير بناء المعلم هو الإهتمام بالأساليب المبتكرة والإتجاهات التي ظهرت في مجال إعداده وتدريبه وتأهيله كما أن الإفادة من مثل هذه الأساليب والإتجاهات أمراً ضروري إذ يجد المربون مجالاً للإفادة من روحها أو بعض عناصرها الممكنة عاجلاً أم آجلاً دون الإلتزام الكامل بأشكالها ومتطلباتها وبما يتواءم وفلسفتها التربوية وإمكانياتها المتاحة.

**وتضيف الفتلاوي أن هناك أربعة تعريفات تتكامل معاً وتقوم بالتعريف الشامل لمفهوم إعداد المعلمين القائم على الكفايات** (الفتلاوي ، 2004م، ص 20 – 21 ).

1. **إعداد المعلم:** على الأداء أو الممارسة على عكس ماهو معروف في برامج الإعداد التقليدية المبنية على المعارف والمعلومات النظرية.

البرنامج الذي يحدد أهدافاً دقيقة وتدريب المعلمين ويحدد الكفايات المطلوبة بشكل واضح يلزم المعلمين بالمسئولية عن بلوغ هذه المستويات ويكون على القائمين بتدريبهم مسئولية التأكد من تحقيق الأهداف المحددة.

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

البرنامج الذي يحدد بوضوح المعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المعلم والذي يضع مسئولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المعلم نفسه. ويتم تنفيذ هذا البرنامج عن طريق أساليب التدريب الجماعية والتي أوردتها سهيلة.

2. **الورشة الدراسية:** وهي نموذج من أساليب التدريب الهادفة لمجموعات صغيرة يتم فيها العمل بشكل تعاوني وجاد لإنجاز مشروع معين وفق جدول عمل منظم بوضع إطار عام للعمل أو أدوات تعليمية يستفاد منها في العملية التعليمية فضلاً عن التغيرات التي تحدث للأفراد في أثناء عملهم بالورشة ، ثم الحلول المناسبة للمشكلات التعليمية .

3. **الرحلات أو الزيارات الميدانية:** تعد من الأساليب المهمة للتدريب إذ يقف فيها الطالب على مهارة أو موضع للتدريب في مكانه الطبيعي وما يترتب على ذلك من اكتساب الخبرات المباشرة ، على أن يحدد للزيارة مخطط محكم موضح أهداف الزيارة وخطواتها والمهارات والموضوعات التي يراد الإشارة إليها لاكتساب الخبرة منها ويصحب الطلبة عادة موجه أو مرشد لمسيرة الزيارة نحو تحقيق أهدافها ، وبإمكان الطلبة خلال التدريب أن يتعلموا الكثير من مشاهدة الآخرين ، ومن ذلك الملاحظة المفيدة وهي مهارة مبرمجة ينبغي أن تدرس وتعلم، ويبدأ هذا بالتفكير فيما يأمل المرء أن يتعلمه من المشاهدة ويكثر من أسلوب الزيارات في برامج إعداد المعلم، لأنها تزود الطلبة المعلمين بالمعلومات الأولية والخبرات الثقافية المناسبة وتمكنهم من رؤية كيف أن عدداً من المهارات والعمليات تعمل بإنسجام وتآلف.

4. **مجموعة العمل:** أسلوب تدريبي يقسم الطلبة إلى مجموعات فرعية لغرض التفاعل مع مشاكله أو تمرينهم على مهارة أو موقف من مواقف التدريس ، أو الإدارة أو حالة من الحالات وتقوم كل مجموعة بإختيار فلسفتها وبعد الإنتهاء من العمل تعود المجموعة إلى القائمة الدراسية لمناقشة قرارتها بصورة جماعية وهذا الأسلوب يصلح في مجال إستثمار خبرات أعضاء المجموعة وتتطبق مهاراتهم في العمل الجماعي.

5. **المباريات التعليمية:** المباراة نفسها نظرية رياضية تحكم التصارع والتفاعل بين فردين أو أكثر وهي تميل على موقف من المواقف التعليمية أو التدريبية ويقسم الطلبة فيها أو المتدربين على مجالات أعمال معينة ، ويقوم الإستاذ أو الموجه أو المشرف على المباراة ويحسب النقاط وتستمر إلى عدة جولات ، في النهاية يحدد الفائز.

6. **الدروس التدريبية النموذجية:** هي مشاهدة لعمل أحد المعلمين يؤديه بصورة نموذجية أو مشاهدة نموذج معد في شريط مرئي يعرض أمام مجموعة من الطلبة أو المعلمين وقد يتبع التدريب مناقشة حول ماتم من خلاله ، ويمكن تقدم الدروس التدريبية فكرة واضحة سريعة عن طريق تدريس أية مهارة ، وقد تخصص في بعض الأنظمة التعليمية مدارس معينة لتصبح مركز تمارس فيه الدروس وأهم العناصر في إتجاهها هو أن تصدر عن حاجة يشعر بها المعلمون وعن رغبة عندهم في توضيح أسلوب معين، أو طريقة من طرائق التدريس.

7. **المشاهدة:** تستخدم في زيارة الطلبة المعلمين إلى الصفوف الدراسية لمشاهدة المعلمين أثناء التدريس ثم المشاهدة عادة بالتحليل و التقويم ممايساعد في تحسين فهم الطلبة المعلمين للموقف التدريسي وتنمية مهاراتهم وكفاياتهم ويكثر أسلوب المشاهدة في برامج إعداد المعلمين بالمرحلة السابقة للتخرج.

8. **المشاهدة التطبيقية:**هي سلسلة من أعمال تعرض على مجموعة كبيرة أو صغيرة لمشاهدته، يطلب من خلالها من المشاهدين أو الطلبة المعلمين أن يسجلوا ملاحظاتهم وتحليلهم.

يتبع المشاهدة التطبيقية مناقشة يتبادل فيها المشاهدون الانطباعات ويحللون ما شاهدوه ثم يتوصلوا إلى النتائج أو التعليمات ويطبقون بدورهم ما شاهدوه.

9. **الخبرة المباشرة:** وهي نوعان:

أ- التدريب المباشر

ب- الخبرة الأولية.

1. **التدريب المباشر:** هو التركيز على العمل وقد لا يكون في موقف طبيعي ، وقد يسبق التدريب المباشر أسلوب المشاهدة أو المقابلة ، ويستخدم هذا الأسلوب في تنمية المهارات بالمقررات أو المساقات التربوية.

2. **الخبرة الأولية:** يتحمل الطالب المعلم مسئولية أداء العمل مع قليل من التوجيه في مواقف اصطناعية أو طبيعية (في صفوف دراسية) ، ويساعد هذا الأسلوب في تنمية الممارسات وتحسين الفهم وتغيير الإتجاهات.

**الخصائص العامة للبرنامج التدريبي القائم على الكفايات:**

هناك مجموعة خصائص عامة يتصف بها البرنامج التدريبي القائم على الكفايات ، وهذه الخصائص العامة تتكامل مع بعضها البعض وصفاً كلياً لهذه الحركة المتميزة في مجال تدريب المعلمين ويمكن تصنيف هذه الخصائص إلى المجالات التالية:

**1/ الخصائص المتعلقة بالأهداف التدريسية:**

أ/ تحديد الأهداف التدريسية سلفاً وبشكل واضح ، وبلغة سلوكية على أن تكون معروفة من قبل جميع المشاركين في برنامج التدريب، ويستخدم كأساس يتم بموجبه تقويم أداء التدريب.

ب/ إشتقاق الكفايات المطلوب التدريب عليها من الأدوار المختلفة للمعلمين والتي سيتم تأديتها في المواقف التعليمية المختلفة.

**2/ الخصائص المتعلقة بأساليب التدريب:**

أ/ الإهتمام بالفروق الفردية بين المتدربين في المقابلات والإحتياجات والإهتمامات.

ب/ إرتباط التدريب بالأهداف التدريبية المقررة.

ج/ تدريب المتدربين بالطريقة نفسها التي يتوقع أن يعملوا بها في أماكن عملهم.

د/ المعلم في البرنامج التدريبي.

ه/ التركيز على إتقان الكفايات أكثر من التركيز على أنواع الطرائق والأساليب.

**3/ الخصائص المتعلقة بالدور الفاعل للمتدرب:**

أ/ تحويل جزء كبير من مسؤولية التدريب من المدرب إلى المتدرب

ب/ إتمام التدريب في البرنامج على أساس نظام التعلم الذاتي الذي يمارسه المتدرب.

ج/ استخدام وسائط التعليم الذاتي كالحقائب.

د/ توسيع قاعدة إتخاذ القرارات بالنسبة للمتدربين وذلك من خلال إشراك المتدربين أنفسهم في عملية صنع قرارات تتعلق بتدريبهم.

**4/ الخصائص المتعلقة بالتقويم:**

أ/ الاستخدام المنظم للتغذية الراجعة كنظام يساعد على إستثارة دافعية المتدربين وتوجيههم بشكل فعال.

ب/ إتمام التقويم على أساس معايير مرتبطة بالأهداف التدريبية المحددة والمطلوب تخفيضها لدى المتدرب.

ج/ التركيز على نتائج عملية التدريب وليس على العملية نفسها، والحكم على المتدرب من خلال تقويم عائد أدائه عند المتعلمين، لا من خلال أنماط التفاعل الصفي فقط.

د/ التركيز على التقويم المرحلي في البرنامج وليس على التقويم الختامي.

ه/ اختيار المتدربين بالإشارة إلى مستويات إتقان مقررة، لا على أساس المنحنى المعياري لدرجات المتدربين المتحصل عليها.

**5/ استطلاع رأي خبراء المهنة:**

حيث يتم سؤال من هم في الميدان التربوي من معلمين وموجهين ومشرفين وقيادات تربوية في تحديد الكفايات اللازمة توافرها في المعلم ، والأدوار والمهام التي ينبغي القيام بها، والجوانب الفنية والمهنية التي ينبغي أن يمارسها ، وملامح المستقبل بالنسبة للمعلم والمهنة.

يرى (جرادات، عزت، 1983، ص 211) أن مصادر اشتقاق الكفايات التعليمية تتمثل فيما يلي:

أ/ ترجمة محتوى المقررات الدراسية إلى كفايات لدى معلميها.

ب/ التصور النظري.

ج/ وصف أدوار المعلم أو ما يسمى بتحليل المهام.

د/ ملاحظة الأداء النموذجي للمعلمين المشهود لهم بالكفاءة في مواقع عملهم.

ه/ دراسة حاجات المتعلمين وقيمهم وطموحاتهم.

ز/ الإقتباس من الدراسات السابقة.

**أهمية الكفايات التدريسية للمعلم:-**

أشارت دراسات عديدة في مجال تحديد الكفايات التدريسية الواجب توافرها في المعلم الكفء أو الفعال في تحقيق النواتج التعليمية إلى وجود أربعة عوامل رئيسية لكفاية المعلم (عبدالحميد، كمال، 2009، ص 53).

أ/ التمكين من المعلومات النظرية حول التعلم والسلوك الإنساني.

ب/ التمكين من المعلومات في مجال التخصص الذي سيقوم بتدريسه.

ج/ امتلاك الاتجاهات التي تسهم في إسراع التعلم وتحسين العلاقات الإنسانيةفي المدرسة .

د/ التمكين من مهارات التدريس التي تسهم بشكل أساسي في تعلم التلاميذ.

ه/ التمكين من مهارات التدريس التي تعمل على رفع مستوى الأداء التدريسي.

**تدريب المعلمين القائم على الكفايات:**

1/ مفهوم البرنامج التدريبي القائم على الكفايات.

تعريفات عدة تناولت البرنامج القائم على الكفايات من حيث متطلبات الإعداد له وعناصره وجوانبه ، واحتل التدريب في الآونة الأخيرة في السودان مكاناً مميزاً لأهمية الأدوار التي يؤديها في مجال التطور التربوي .

تعريف (الخطيب، سمية وآخرون، 2008م، ص 372) بأنه: (البرنامج الذي يحدد الكفايات التي على المعلم المتدرب، أن يؤديها بإتقان من خلال تحديد واضح للمعيار الذي سيتم بموجبه تقويم كفايات المتدرب والذي يضع مسئولية الوصول إلى المستوى المطلوب من الكفاية على المتدرب نفسه، والذي يزوده بالخبرات التعليمية التي تساعده على أداء أدواره وممارسة كفاياته بإقتدار.

2/ **التخطيط الثقافي للبرنامج التدريبي** وتحديد مجموعة العناصر المكونة له والتركيز على جوانب المخرجات في التدريب.

3/ **التركيز على التقويم القبلي والتكويني والنهائي** ، وعلى التغذية الراجعة التي تساعد المتدرب والمدرب على تعديل البرنامج بمايتلاءم مع احتياجات المتدربين.

إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة هو عن طريق :

1. تربية المعلمين الناتجة عن الكفايات .
2. التعليم المصغر .
3. الدورات القصيرة .

ونجد أن استراتيجية الجذع المشترك في التدريب من المجالات الحديثة في إعداد وتدريب المعلمين التي تقوم على المبادئ الموجزة فيما يلي : (يوسف ،عبد الله عبد الواحد ، 1985م ، ص 9-10) :

1/ تحديد العناصر الأساسية المشتركة بين العاملين في قطاع التربية خاصة التيارات المسؤولة عن الأداء بما في ذلك إدارة المدارس والتخطيط والمشرفين التربويين .

2/ المرونة في الوضع وتنفيذ استراتيجيات التدريب لتضمن خطط وبرامج احتياطية قابلة للتطبيق على أرض الواقع مع ضمان الاستمرار وفتح باب النقد .

3/ المشاركة التامة بين ما يسمى الصفوة في فئة النظام التعليمي وبين العاملين في الميدان في كل القضايا التربوية .

4/ التركيز في عملية التدريب على تنمية قدرة المتدربين على استخدام عناصر الإدارة المشتركة بين كل فروع التربية بدلاً من التركيز على توصيل كم هائل من المعلومات .

5/ الجمع بين قيادات العمل التربوي والقيادات العامة في القطاعات الأخرى خاصة قيادات العمل الجماعي .

**ثانياً: الدراسات السابقة:**

تعتبر الدراسات السابقة هي المفتاح لإجراء البحوث ، وهي أحدى الركائز المهمة التي ينبغي الوقوف عندها والإطلاع عليها قبل وأثناء دراسة الباحث بغرض الإستفادة منها في معرفة المناهج التي اعتمدها الباحثون السابقون ، والأدوات التي استخدمت لمعالجة الظاهرة والنتائج التي توصلوا إليها ، لذلك أطلعت الباحثة على عدد كبير من الدراسات السابقة ، من خلال المسح الشامل في المكتبات الجامعية ، ووقفت على العديد من الدراسات المحلية والإقليمية والعربية والأجنبية المشابهة لموضوع هذه الدراسة ، كما اطلعت على الشبكة العنكبوتية في العديد من الأبحاث والدراسات ، وعلى كثير من المجلات العلمية والمؤتمرات التعليمية التي نشرت في هذا المجال ، لتقف الباحثة على بناء وتصميم برنامج للكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بمحلية زالنجي وفق الجودة الشاملة ، وحددت الأدوات المناسبة لهذه الدراسة حتى تتمكن من الوصول إلى أفضل النتائج التي توصلت إليها الدراسات.

قامت الباحثة بتقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات محلية وعربية ودراسات أجنبية ، ويبلغ عددها (31) دراسة ، قسمتها من حيث الموضوعات إلى ثلاث مجموعات:

**أولاً: دراسات سابقة تناولت الكفايات التدريسية** سواء لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية أو مرحلة الأساس أو أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

**ثانياً: دراسات سابقة تناولت برامج مقترحة لتنمية الكفايات التدريسية** خصوصاً الكفايات التعليمية ، بغض النظر عن نوع المادة الدراسية أو المرحلة التعليمية التي عمل بها المعلم.

**ثالثاً: دراسات تناولت الجودة الشاملة في العملية التعليمية .**

استعرضت الباحثة الدراسات السابقة بدءً من الأحدث دراسة إلى الأقدم ، ثم التعليق على الدراسات السابقة بصورة عامة ، وتحديد موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة ، ومدى الاستفادة من هذه الدراسات السابقة.

**أولاً : الدراسات المحلية :**

**الدراسة الأولى: دراسة سعدية عبد الغفور (2017م) بعنوان:** الكفايات اللازمة لمعلم الحلقة الثانية لأداء دوره في التعليم العام في ضوء معايير جودة التعليم ، رسالة دكتوراه في التربية ، كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الجودة في مجال التعليم ، والجوانب المختلفة لدور المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام ، ووضع كفاية جديدة للمعلم في ضوء معايير الجودة ، وضع رؤية لاكساب المعلم الكفايات اللازمة في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، خلال إعداده أو خلال الدورات التدريبية .

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وتمثلت أدوات الدراسة في المقابلة والاستبانة لجمع المعلومات ، و تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية تم اختيارهم عشوائياً، (اثنان وأربعون) معلماً من جملة (اثنان وسبعون) معلماً ومعلمة ، وتمت المقابلة مع عدد(6) مشرفين من جملة (عشرة مشرفين) .

وأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1/ عدم إلمام عينة الدراسة بالكفايات المطلوبة منهم في ضوء معايير الجودة التعليمية للمعلم.

2/ يمكن اكسابهم الكفايات اللازمة لتطبيق معايير الجودة في التعليم .

3/ لا توجد لديهم معايير تقييم واضحة.

وجه الشبه : تتشابه هذ الدراسة مع الدراسة الحالية في تناولها الكفايات اللازمة للمعلم ، في ضوء معايير الجودة ، من أجل تنمية الكفايات واكسابها لمعلمي اللغة العربية .

وجه الاختلاف : تختلف الدارسة الحالية عن الدراسة السابقة في تركيزها على الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة العربية وفق معايير الجودة في محلية زالنجي.

**الدراسة الثانية: دراسة محمد عبدالمجيد حسين رجب (2009) بعنوان:** تنمية الكفايات المعرفية والتدريسية المرتبطة بالإعداد المهني لمعلمي الحلقة الأولى ، باستخدام النماذج التعليمية المفتوحة بولاية الخرطوم ، رسالة دكتوراه غير منشوره ،كلية التربية ، جامعة النيلين.

هدفت هذه الدراسة إلى: تحديد الكفايات المعرفية والتدريسية المرتبطة بالإعداد المهني اللازم توافرها لدى معلمي الحلقة الأولى بمرحلة الأساسي بالسودان ، وإلى وضع برنامج علاجي مقترح لتنمية هذه الكفايات لدى معلمي الحلقة الأولى باستخدام النماذج المفتوحة – إتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأولى بالمرحلة الأساسية بمدارس ولاية الخرطوم الحكومية ، إستخدم الباحث الإستبانة كأداة لجمع المعلومات ، كما إستخدم النماذج التعليمية كأداة تجريبية مقترحة وإعتمد الباحث على البرنامج الإحصائي SPSS في تحليل بيانات العمل الميداني ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هو:

أ. وضع قائمة بالكفايات المعرفية والتدريسية المرتبطة بالإعداد المهني لمعلم الحلقة الأولى تضم (12) كفاية تفرعت منها (16) كفاية فرعية .

ب. يوجد ضعف عند أفراد العينة في اكتسابهم الكفايات من خلال برنامج إعدادهم المهني.

ج. تم وضع برنامج علاجي باستخدام النماذج التعليمية.

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو تحديد الكفايات التدريسية اللازم توافرها ووضع برنامج مقترح لتنمية الكفايات.

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في التركيز على الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية محلية زالنجي.

**الدراسة الثالثة: دراسة محمد الفاتح فضل الله (2007م) بعنوان** : الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم في ضوء الاتجاهات الحديثة – دراسة ميدانية – رسالة دكتوراه في التربية ، كلية التربية ، جامعة النيلين .

هدفت الدراسة: إلى التعرف على الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية للمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم ، والتعرف على الكفايات التعليمية المتوافرة لدى معلمي اللغة العربية بولاية الخرطوم ، ثم التعرف على أي مدى تعتني برامج إعداد المعلمين بالكفايات التعليمية ، استخدم الباحث المنهج الوصفي ، واستخدم الاستبانة التي حوت (100) كفاية، وعينة الدراسة هم معلمو اللغة العربية – المرحلة الثانوية ، ولاية الخرطوم .

**النتائج التي توصلت إليها الدراسة :**

1/ التركيز على معرفة الكفايات التعليمية لأنها تمكن من معرفة مهارات اللغة .

وكانت الكفايات المهنية غاية في الأهمية مع كفايات المهارات الشخصية .

2/ حدد عدد من الكفايات بلغت (100) كفاية ، ضمها في ثلاثة محاور أ/ محور الكفايات العلمية . ب/ محور الكفايات الشخصية . ج/ محور الكفايات المهنية .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو منهج الدراسة والأداة المستخدمة و الهدف.

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو التركيز على الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بمحلية زالنجي.

**الدراسة الرابعة: دراسة أحمد السيد محمد نقد الله (2006م) بعنوان** : الكفايات المؤهلة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – ولاية الخرطوم – رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة النيلين .

هدفت هذه الدراسة: على التوصل إلى قائمة مثالية بالكفايات اللازمة لمعلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، ثم التعرف على أهمية كل كفاية فرعية ضمن المجال الذي تنتمي إليه، والتي لخصها الباحث في المجالات : الشخصية والمهنية والأكاديمية ثم الكفايات الثقافية .

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة ، شملت المجالات آنفة الذكر، وعينة الدراسة هم معلمو ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم ، بحري وأمدرمان .

**النتائج التي توصلت إليها الدراسة أهمها :**

1/ يوجد اتفاق حول ترتيب مجال الكفايات الشخصية حسب الأهمية .

2/ جميع الكفايات التي تضمنت المجالات الأربعة هي ضرورية.

3/ اتفق المعلمون والمعلمات حول تحديد مجال الكفايات المهنية والشخصية .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو التركيز على مجالات الكفايات التدريسية وهدف الدراسة ثم العينة والمنهج .

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو التركيز على كفايات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، وفق معايير الجودة الشاملة – محلية زالنجي .

**الدراسة الخامسة: دراسة فاطمة عبدالله حماد البشاري (2018م) بعنوان:** تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساس (محلية الفولة – غرب كردفان) ، رسالة دكتوراه – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة: إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات التدريبية لمعلمي الحلقة الأولى، من مرحلة التعليم الأساس محلية الفوله، إتبعت المنهج الوصفي حيث شملت عينة الدراسة (39) معلماً ومعلمة في عدد من المدارس الحكومية التي تتبع لمحلية الفوله البالغ عددها (48) مدرسة ، وعدداً من الموجهين والمسئولين المختصين في مجال التربية والتعليم بالولاية ، وطبقت عليهم أداتي الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة والمقابلة واستخدمت برنامج SPSS في تحليل وتفسير البيانات ، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة:-

1. تم إعداد قائمة بالكفايات التدريبية المطوره اللازم توافرها لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
2. أظهرت الدراسة حاجة المعلمين القصوى للتدريب المستمر لامتلاك الكفايات التدريبية المطوره.
3. بينت الدراسة أن الإحتياجات التدريبية لدى معلمي الحلقة الأولى بمحلية الفوله تتمثل في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم.
4. تم تصميم نموذج لبرنامج تدريبي مقترح .

وجه الشبه: بين الدراسة الحالية وهذه الدراسة ، هو وحدة المنهج المتبع وأدوات الدراسة.

وجه الإختلاف: في أن الدراسة السابقة صممت برنامجاً تدريبياً وهذه الدراسة كانت لإقتراح برنامجاً تنموياً ، وركزت على معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي.

**الدراسة السادسة: دراسة أسامة محمد أحمد الطيب محمد أحمد (2017) بعنوان:** برنامج مقترح تدريبي يقوم على الكفايات التدريسية اللازمة لرفع مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المدارس التقنية بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية ، مناهج وطرائق التدريس، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة إلى التعرف على المصادر التي إعتمد عليها معلمي المدارس التقنية بولاية الخرطوم لاكتساب الكفايات التدريسية ، وإلى التعرف على أهمية الكفايات التدريسية لها، ومدى الحاجة إلى التدريب عليها، ثم هدف إلى تصميم برنامج تدريبي مقترح ، يقوم على الكفايات التدريسية اللازمة لرفع مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المدارس التقنية بولاية الخرطوم.

إتبع الباحث المنهج الوصفي ، وتكون مجتمع البحث من مجتمعين: المجتمع الأول: جميع معلمي المدارس التقنية بولاية الخرطوم والبالغ عددهم (210) معلماً ومعلمة ، اختار الباحث عشوائياً عدد (110) مبحوثاً بنسبة بلغت (52.3%) من المجتمع الأصلي ، ويتكون المجتمع الثاني للبحث: من جميع مديري المدارس التقنية بولاية الخرطوم والبالغ عددهم (13) مديراً بالإضافة إلى (12) موجهاً تربوياً من ثلاث محليات مختلفة. إختار الباحث من بينهم (4) مديري مدارس تقنية بنسبة بلغت (30%) من العدد الكلي لمديري المدارس التقنية بولاية الخرطوم، و(5) موجهين تربويين بنسبة بلغت (41%) من العدد الكلي للموجهين، تم اختيارهم عشوائياً أيضاً.

صمم الباحث أداتين لجمع المعلومات إحداهما: الاستبانة لمعلمي ومعلمات المدارس التقنية ، بولاية الخرطوم ، الثانية: أداة مقابلة شخصية وجهت إلى مديري المدارس التقنية والموجهين التربويين بولاية الخرطوم. تمت معالجة البيانات باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية وهي (النسبة المئوية ، تحليل التباين البسيط، واختبار شيفي، واختبار (ت).

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين معلمي المدارس التقنية بولاية الخرطوم في مصادر تعلم الكفايات التدريسية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين معلمي المدارس التقنية في درجة احتياجهم للتدريب على الكفايات التدريسية اللازمة.

3. الكفايات التدريسية اللازمة التي يحتاج إليها معلمي المدارس التقنية بولاية الخرطوم هي: (كفايات التخطيط، كفايات تنفيذ الدرس، كفايات تهيئة البيئة الصفية وإدارتها ، كفايات العروض العملية ، كفاية التقويم).

4. وضع برنامج تدريبي مقترح يتضمن التدريب على هذه الكفايات لرفع مستوى الأداء التدريسي لمعلمي المدارس التقنية.

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في الهدف والمنهج والأدوات المستخدمة .

وجه الاختلاف: اختلفت الدراسة الحالية عن هذه الدراسة في التركيز على الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمحلية زالنجي.

**الدراسة السابعة: دراسة نعيمة حامد مصطفى (2014م):** برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسي– محلية جبل أولياء – رسالة دكتوراه في التربية – كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

هدفت هذه الدراسة: لتصميم برنامج تدريبي لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي ومعلمات الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، واستخدمت أداة الاستبانة للمعلمين والمعلمات وأجرت مقابلات لموجهي الحلقة الثانية البالغ عددهم (11) موجهاً وقدمت بطاقات ملاحظة بواسطة الموجهين لمعرفة أداء المعلم في الحلقة الثانية ، وتمت المعالجة احصائياً .

تكونت عينة الدراسة من معلمي الحلقة الثانية وعددهم (55) معلماً ومعلمة وموجهي الحلقة الثانية وعددهم (55) موجهاً .

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن المعلمين في حاجة إلى اكتساب كفايات التدريس في المفاهيم أثناء إعدادهم في كلية التربية.

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في تناولها الكفايات التدريسية ، واقتراح برنامج لتطوير هذه الكفايات.

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في تناولها الكفايات التدريسية لمعلمي الحلقة الثانية بمرحلة الأساس ، بينما الدراسة الحالية ركزت على الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية بمحلية زالنجي وفق معايير الجودة الشاملة.

**الدراسة الثامنة: دراسة على محمد سعيد محمد إدريس (2013م) بعنوان:** برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي – ولاية الخرطوم رسالة دكتوراه – كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا .

هدفت هذه الدراسة: لتصميم برنامج مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توفرها لدى معلمي ومعلمات اللغة العربية بالحلقة الثالثة مرحلة الأساس .

استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة في جمع المعلومات ، وبلغت عينة الدراسة (277) معلماً ومعلمة من جملة عدد محليات الخرطوم وأمدرمان وشرق النيل.

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :**

1/ تحديد قائمة بالكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية وبلغت (108) كفاية.

2/ تلقت العينة دورات تدريبية ضئيلة جداً تم بموجبها تصميم برنامج تدريبي مقترح لاستخدام تقنية التدريس المصغر .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في تناولها الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي ومعلمات اللغة العربية ، ومحاولة وضع برنامج تدريبي مقترح لتطويرها .

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في تركيزها على برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة العربية بمدينة زالنجي .

**الدراسة التاسعة: دراسة صديق محمد أبكر (2011م) بعنوان** : برنامج مقترح لتقويم وتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس وتنمية كفاياتهم الأكاديمية والبحثية بجامعة البحر الأحمر ، رسالة دكتوراه في التربية – كلية التربية، جامعة النيلين .

هدفت هذه الدراسة: إلى التعرف على حاجات أعضاء هيئة التدريس التقويمية والتطويرية لأدائهم ، وتنمية كفاياتهم الأكاديمية والبحثية ، والوقوف على التحديات التي تعتري التنفيذ ، و معوقات النجاح والبرنامج التطويري لأداء هؤلاء الأعضاء بهيئة التدريس .

استخدم الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة لعدد (30) عضواً من جملة أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (170) عضواً.

**ومن نتائج هذه الدراسة :**

1/ إجماع الهيئة على مجالات تقويم وتطوير أداء هيئة التدريس ، ورفع كفاياتهم الأكاديمية والبحثية.

2/ توجد فروق ذات دلالة احصائية في محاور احتياجات التطوير المقترحة لعضو هيئة التدريس وفقاً للمرتبة الأكاديمية ، ومكان الحصول على المؤهل وسنوات الخبرة .

3/ معظم أفراد العينة وافقت بنسبة عالية على محاور طرق التنفيذ المقترحة لبرنامج تقويم وتطوير أداء هيئة التدريس بجامعة البحر الأحمر .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في وضع برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية وفي منهج وهدف الدراسة .

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في التركيز على الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة العربية بمدينة زالنجي وفق معايير الجودة الشاملة.

**الدراسة العاشرة: دراسة زينب الزين عبد الرازق (2009م) بعنوان** : برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية السودانية – السودان – رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية – كلية التربية، جامعة الخرطوم .

هدفت هذه الدراسة: إلى تطوير المهارات الضرورية لمعلمي اللغة العربية بالمدارس الثانوية، والتعرف بشكل محدد لهذه المهارات التي يمكن أن تدعم في رفع مستوى اللغة العربية لهؤلاء الطلبة ، ومن ثم تحقيق الأهداف العليا للسياسة التعليمية ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة ، وصممت استبانة لقياس مدى درجة الأهمية ، واستبانة لقياس مدى مساهمة برامج الإعداد في اكساب الطالب المعلم المهارات التدريسية .

وصممت بطاقة ملاحظة للأداء الصفي التي طبقت بواسطة الموجهين لقياس تلك المهارات التدريسية الضرورية.

**ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :**

1/ المهـــــارات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية تتكون من أربعة محاور (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم ، اللغة)

2/ حصلت المهارات التدريسية على درجة أهمية عالية ، بينما تحقق في درجة متوسطة لدى المعلمين .

3/ يحتاج معلم اللغة العربية إلى مهارات تدريسية تمكنه من اتقان عمله بأقل جهد وتكلفة في مجال المهارات التخطيطية والمهارات اللغوية .

4/ تصميم معيار لقياس المهارات التدريسية لدى معلم اللغة العربية .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو التركيز على الكفايات التدريسية في التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو التركيز على الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية بمدينة زالنجي وفق معايير الجودة الشاملة، ثم الاختلاف في منهج البحث وجزء من أدواته .

**الدراسة الحادية عشر: دراسة سكينة فضل المولى (2008م) بعنوان:** الكفايات التدريسية اللازمة لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية – دراسة ميدانية لبعض مدارس الخرطوم– رسالة دكتوراه في التربية ، جامعة الخرطوم.

هدفت الدراسة إلى:

1. معرفة درجة أهمية تلك الكفايات التدريسية ، لمعلمي اللغة العربية ، من وجهة نظرهم ووجهة نظر الموجهين التربويين لمادة اللغة العربية بمرحلة الأساس.
2. معرفة مدى الحاجة التدريبية لمعلمي اللغة العربية بمرحلة الأساس للتدريب على الكفايات، من وجهة نظرهم، ووجهة نظر الموجهين التربويين.
3. تصميم برنامج تدريبي مقترح ، لتدريب معلمي اللغة العربية بمرحلة الأساس على بعض كفايات تدريسها.

إتبعت الدراسة المنهج الوصفي: وتكونت عينة الدراسة، من (14) موجهاً للغة العربية ، (200) معلماً ومعلمة للغة العربية بمرحلة الأساس ، بولاية الخرطوم.

استخدمت الباحثة الاستبانه كأداة لجمع المعلومات، مكونة (106) كفاية، موزعة كالآتي:–

1. الكفايات الشخصية وتحتوي على (12) كفاية.
2. الكفايات التعليمية وتحتوي على (52) كفاية.
3. الكفايات التربوية وتحتوي على (42) كفاية.

**توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:**

1. بناء قائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الإساسي.
2. جميع الكفايات التدريسية مهمة لمعلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي.
3. معلمي اللغة العربية بمرحلة الأساس في حاجة للتدريب على جميع الكفايات التدريسية المضمنة بالقائمة.
4. أكثر الكفايات بحاجة للتدريب عليها هي:

أ. إستخدام الطريقة المناسبة للتدريس.

ب. تحديد الأهداف التعليمية وتصنيفها وصياغتها ووضوحها.

ج. تنوع الطرق والأساليب والنشاطات التعليمية.

د. استخدام التقويم المستمر في العملية التدريسية.

وجه الشبه: بين الدراسة الحالية وهذه الدراسة هو هدف الدراسة.

وجه الإختلاف: بينهما تركيز الدراسة الحالية على الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية بمحلية زالنجي.

**الدراسة الثانية عشر: دراسة الشفاء عبدالقادر حسن (2007) بعنوان:** تخطيط برنامج قائم على الكفايات عن طريق المنحى التكاملي متعدد الوسائط لإعداد معلم الحلقة الأولى للتعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية ( مناهج وطرائق التدريس) ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت هذه الدراسة إلى:-

1. معرفة الكفايات الضرورية لمعلم الحلقة الأولى بمرحلة الأساس .
2. التركيز على الكفايات المهنية التي تدفع بالعمل التربوي بمرحلة الأساس.
3. ضبط الجودة التعليمية لمعلم الصف من خلال تمكينه من الكفايات التدريسية اللازمة لأدائه.
4. تطوير طرق وأساليب التدريس لدى معلم الحلقة الأولى كمعلم صف لإعداد برنامج تدريسي متطور لمعلم الصف بتوظيف برنامج المعلمين القائم على الكفايات.

إتبعت الباحثة المنهج الوصفي والتحليل الإحصائي مع استخدام الملاحظة والمقابلات كأدوات للدراسة وطبق على معلمي مرحلة الأساس – الحلقة الأولى

أهم النتائج:

1. تعتبر الحلقة الأولى من التعليم الأساسي مهمة لأن التلميذ يتعلم فيها مهارات اللغة.
2. تجربة معلم الصف تحتاج إلى كفايات إدارية وتدريسية عالية الجودة.
3. الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم الحلقة الأولى كفايات التخطيط ، التنفيذ والتقويم وهي متوفره لدى المعلم بعامل الخبرة فقط دون التدريب.
4. واقع معلم الصف يوحى بعدم تأهيله وتدريبه كمعلم صف للحلقة الأولى.
5. بناء على النتائج التي تقدمت أعدت الباحثة برنامجاً تدريبياً لإعداد معلم الصف على الكفايات عن طريق المنحى التكاملي.

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو الهدف من السعي إلى تطوير الكفايات التدريسية وضبط جودتها حتى يتمكن المعلم من أدائها بإيجاد برنامج تطويري لهذه الكفايات.

وجه الإختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في التركيز علي الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، محلية زالنجي.

**الدراسة الثالث عشر: دراسة: أفادا (2007م) بعنوان:** تقييم فاعلية برامج إعداد المعلمين المبتدئين القائمة على الكفايات في ضوء الإتجاهات التربوية المعاصرة.

هدفت هذه الدراسة: إلى كشف الجوانب الايجابية والسلبية في نظام تقديم كفاءة المعلم في معهد إعداد المعلم الذي يتبع لمؤسسة رعاية وتنمية الطفولة السويدية ، تم تصميم استبانة لاستطلاع

آراء المبحوثين في المؤسسة التربوية من معلمين وإداريين وموجهين حول هذا النظام كما تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على واقع تنفيذ النظام ، وشملت الإستبانة أربعة محاور هي: الأهداف ، الكفايات التدريبية ، سلبيات النظام، الجانب الإداري.

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة إن الكفايات الضرورية للمعلم هي كفاية إعداد الدرس وكفاية إدارة الفصل.

وجه الشبه: بين الدراسة الحالية وهذه الدراسة السابقة هو أداة الدراسة ومنهج الدراسة وهدفها.

وجه الإختلاف: هو التركيز على الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، محلية زالنجي.

**الدراسة الرابعة عشر: دراسة محمد يوسف أحمد السنوسي (2007م) بعنوان:** تحليل وتقويم الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية في السودان – دكتوراه الفلسفة في التربية – مناهج وطرائق التدريس، جامعة النيلين.

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 إستمرارية معلمي اللغة العربية في ظل الامكانيات المتاحة.
3. المساهمة في إنتاج برنامج أو مقترحات توضح الكفايات التعليمية اللازمة والضرورية لمعلمي اللغة العربية والتي تمكن من أن تغير في إخراج كادر متمكن في ضوء الكفايات.
4. أن يكشف البحث عن إتجاهات لمعلمي اللغة العربية ، ووجهات نظر الموجهين في ذات المجال نحو المدرسين وأدائهم داخل الصف.

أخذت الدراسة عينة مماثلة من المجتمع البالغ عدده (103) معلم ومعلمة عينة عشوائية من عدد (400) معلم ومعلمة ، علاوة على عينة الموجهين البالغ عددهم (24) موجهاً، استخدم فيها الطريقة القصدية ،واستخدم المنهج الوصفي التحليلي في الدراسة، كما استخدم الاستبانة لجمع المعلومات من عينة الموجهين والموجهات وهي (41) عنصراً مثل الجوانب الثقافية والأكاديمية والمهنية ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي:-

1. هنالك ضعف في الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمي اللغة العربية بدرجة عالية باستثناء بعض من الكفايات الفرعية حيث توافرت بدرجة نادرة أو لا توجد في مجال التخطيط للدروس وأساليب التقديم.

2. هنالك مشكلات تتعلق بالمعارف في مجال المعلومات وتنظيمها في مجال مرحلة الإعداد والتدريب وتتضح من ضعف مواكبة المستجدات في مجال التحقق والقدرة في التعامل مع الآليات التي تساعد في الحصول على التأهيل والمواكبة.

3. ضرورة توافر الكفايات الأساسية اللازمة لمعلم اللغة العربية في السودان منها:

أ/ إجادة اللغة العربية وأساليبها

ب/ تحديد وصياغة الأهداف

ج/ نظم استخدام التقنية الحديثة وأساليب التقويم المختلفة

وجه الشبه: بين هذه الدراسة الحالية في الهدف المراد والمنهج الذي إتبعه الباحث.

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة الحالية في تصميم برنامج مقترح يساهم في تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي.

**<u>الدراسات العربية :</u>**

**الدراسة الخامسة عشر: دراسة منصور بن صالح (2010م) بعنوان** : كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدارس الرياض ، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

هدفت هذه الدراسة: إلى التعرف على أهم كفايات الإدارة الصفية الواجب توافرها في المعلم ، والتعرف على مدى ممارسة المعلمين لكفايات الإدارة الصفية داخل صفوفهم بالمرحلة المتوسطة.

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة حوت بيانات عامة عن كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين والصعوبات التي تواجه المعلمين ، وعينة الدراسة من معلمي ومشرفي المرحلة المتوسطة مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (364) معلماً ومعلمة ، و (48) مديراً و (52) مشرفاً تربوياً .

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي :

1/ القدرة على تنظيم الجو التعليمي .

2/ إظهار مستوى عالي من الأخلاق.

3/ الصعوبات التي تواجه المعلمين.

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو التركيز على معرفة الكفايات الصفية ومنهجها.

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية التركيز ، على الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية المرحلة الثانوية ، محلية زالنجي.

**الدراسة السادسة عشر: دراسة يوسف أحمد هدابة (2012م) بعنوان** : الكفايات اللازمة لمدرسي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في الصومال – دراسة تحليلية تقويمية – رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة النيلين .

هدفت هذه الدراسة: إلى تحديد الكفايات لمدرسي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالصومال ، استخدم الباحث المنهج الوصفي واستخدم الاستبانة كأداة للبحث قدمها لعدد (820) معلماً ومعلمة ، عينة البحث من المحافظات والأقاليم الشمالية والشرقية والجنوبية ثم في العاصمة الصومالية ، واستخدم الباحث المعالجات الاحصائية في نتائج البحث كالنسب المئوية والوزن المئوي – بلغ عدد الكفايات (167) كفاية وزعت على خمسة محاور . ورد المحور الأكاديمي في المرتبة الأولى بعد التحليل وتلاها المحور المهني وجاء المحور النفسي في ذيل القائمة .

أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

إتخذ قائمة الكفايات أساساً لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالصومال .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في الهدف بالتركيز على كفايات معلم اللغة العربية والمنهج المستخدم والأداة والعينة .

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في التركيز على كفايات معلمي اللغة العربية ، محلية زالنجي .

**الدراسة السابعة عشر:دراسة أمينة عباس وعبد العزيز الحر(2003م) بعنوان:** الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية ، في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر الموجهين ، منشوره في مجلة التربية ، جامعة الأمارات العربية المتحدة السنة (18 ، العدد 20 ، ص 35 ، ص 106) .

هدفت هذه الدراسة: إلى معرفة أولويات مجالات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية من التعليم العام بدولة قطر طبقاً لأهميتها من وجهة نظر المعلمين والموجهين في هذه المرحلة ثم التعرف على الاختلافات في مجالات أولوية الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر طبقاً لأهميتها وفق تخصص معلمي وموجهي هذه المرحلة ، وأيضاً التعرف على الاختلافات الراجعة إلى الجنسية والمؤهلات الدراسية وسنوات الخبرة التدريسية والتخصص العلمي لمعلمي وموجهي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر في إدراكهم لأهمية الكفايات التدريسية، والاحتياجات التدريبية لمعلمي هذه المرحلة، ومدى إدراك معلمي وموجهي دولة قطر لأهمية هذه الكفايات .

استخدم الباحثان المنهج الوصفي واستخدما الاستبانة لجمع المعلومات ميدانياً وتحليلها احصائياً وفق برنامج SPSS لتحليل ومناقشة النتائج ، وعينة الدراسة بلغ عددها (433) معلماً وموجهاً في المرحلة الإعدادية بقطر .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في المنهج الذي اتبعته الدراسة والتركيز على الكفايات التدريسية وأهميتها .

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية : مجتمع العينة وزمان ومكان العينة ثم التركيز على كفايات معلمي اللغة العربية المرحلة الثانوية بمحلية زالنجي .

**الدراسة الثامنة عشر: دراسة علي إبراهيم الشيحي (1422هـ) بعنوان** : الكفايات التربوية والتخصصية اللازمة للمشرفين التربويين على تعليم اللغة العربية بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة دكتوراه في التربية ، منشورة ، مطبعة العبيكان ، مكة المكرمة .

هدفت هذه الدراسة: إلى تحديد الكفايات التربوية والتخصصية اللازمة للمشرفين التربويين على تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة .

كما هدفت إلى معرفة ما إذا كانت هنالك فروق فردية ذات دلالة احصائية بين متوسط آراء المشرفين التربويين وأساتذة طرق التدريس حول تحديد هذه الكفايات .

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، واستخدم الاستبانة التي تألفت من (91) فقرة تحت أحد عشر مجالاً تربوياً تخصصياً ، وعينة الدراسة هم المعلمون القائمون على تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة مجتمع العينة ، تم اختيارهم عشوائياً ، وكان عددهم (74) مشرفاً تربوياً على تعليم اللغة العربية و (160) استاذاً لطرائق تدريس اللغة العربية.

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو هدف الدراسة بالتركيز على الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية ثم المنهج والأداة المستخدمة .

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في التركيز على الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ، محلية زالنجي .

**الدراسة التاسعة عشر: دراسة سهيلة أبو السمير ، بعنوان** : إعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع في الأردن (نقلاً عن محمد الفاتح فضل الله ، 2007م)

هدفت هذه الدراسة: إلى إعداد برنامج في تنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع بالأردن ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لتطبيقها على عينة الدراسة ، ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1/ وجود فروق احصائية دالة على مدى استيعاب المعلمين للمفاهيم الواردة قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدي .

2/ وجود فروق ذات دلالة احصائية دالة على أداء المعلمين للكتابة قبل وبعد دراسة الوحدة لصالح التطبيق البعدي .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو الاتفاق في الهدف بالتركيز على تنمية الكفاية التدريسية.

وجه الاختلاف في تركيز هذه الدراسة على كفايات معلمي اللغة العربية بمحلية زالنجي .

**الدراسة العشرون: دراسة أحمد الخطيب (2007م) بعنوان** : فعالية استخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية للطلاب المعلمين في كليات المجتمع بالاردن ، رسالة دكتوراه غير منشورة .

هدفت هذه الدراسة: إلى تحديد الكفايات اللازمة لبرنامج إعداد المعلم وتطويره في الأردن من خلال دراسة برامج كلية التربية بالجامعة الأردنية للتعرف على مدى قدرة البرنامج على سد الحاجات المهنية ، للمعلمين والوصول إلى مقترحات بهدف تطوير هذا البرنامج ، استخدم الباحث استبياناً لجمع المعلومات اللازمة للدراسة وشملت (ثمانية) كفايات أساسية لازمة للمعلمين وعرضت القائمة على (13) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الأردن وعلى (69) خريجاً من خريجي الكلية وعلى (88) طالباً مقيداً بالكلية طلب منهم تقدير درجة الاهتمام التي يجب أن يوليها البرنامج لكل من هذه الكفايات .

**والنتائج التي توصل إليها الباحث :**

وضع قائمة بالكفايات الرئيسية في المجالات التالية :

كفاية التخطيط (13) كفاية ، إثارة الدافعية (9) كفايات ، التواصل (13) كفاية، الأسئلة (14) كفاية، تعزيز التعليم (9) كفايات، إثارة تفكير الطلبة وتوظيفها (8) كفايات، إدارة الصف وحفظ النظام (8) كفايات، التقويم (13) كفاية .

وجه الشبه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو الهدف بالتركيز على استخدام الكفايات التدريسية ومنهج البحث .

وجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو التركيز على الكفايات التدريسية لمعلمي المرحلة الثانوية بمحلية زالنجي أي اختلاف المكان والزمان .

**الدراسة الحادي والعشرون: دراسة حامد عبده سلطان (2006م) ، بعنوان** : برنامج مقترح للغة العربية للمرحلة الإعدادية في المدارس الحكومية بجيبوتي ، رسالة دكتوراه في التربية ، لغة عربية – جامعة النيلين .

هدفت الدراسة: إلى تصميم منهج جديد يلائم تعليم اللغة العربية للطلبة بجيبوتي في المرحلة الإعدادية ، وذلك للضغط المتزايد في تحصيل التلاميذ في امتحانات مادة اللغة العربية ، ثم تدني مستوى الكفايات اللغوية والاتصالية والثقافية لدى الطلبة بعد انتهاء المرحلة الإعدادية واستبدال المنهج الغربي بالمنهج المحلي ، وذلك للشكوى من منهج تعليم العربية بالمرحلة المذكورة . استخدم الباحث المنهج الوصفي .

وجه الشبه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في مشكلة البحث وهو الضعف المتزايد في تحصيل الطلبة ، ثم تدني مستوى الكفايات اللغوية والسعي إلى إعداد برنامج مقترح لمعلمي اللغة العربية للتحسين .

وجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في التركيز على كفايات معلمي اللغة العربية بمدارس محلية زالنجي .

**الدراسة الثانية والعشرون: دراسة صلاح سيد عبده (2005م) بعنوان** : تطوير برنامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ، سلطنة عمان ، جامعة الزقازيق ، انموذجاً ، كلية التربية بنها ، جمهورية مصر العربية .

هدفت الدراسة: إلى إبراز الأسس على واقع نظام تكوين المعلم بكليات التربية بسلطنة عمان ، وأهم المشكلات التي تواجهها والتي تقلل من جودتها ، ثم بيان مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج تكوين المعلم بكلية التربية ثم التوصل إلى تصور مقترح لأهم ملامح التطور في نظام تكوين المعلم بكليات التربية بسلطنة عمان .

استخدم الباحث المنهج الوصفي وعينة الدراسة من عمداء ورؤساء الأقسام والوحدات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية وأداة الدراسة هي الاستبانة ، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1/ المهارات التي شملت أهداف البرنامج لاكسابها الطلبة ثم تنميتها جاء في معظمها بأقل ما هو متوقع .

2/ موضوعات المكون الثقافي (البرنامج القديم) يحتاج لمزيد من الموضوعات التي تغطي جوانب مهمة في ثقافة الطالب المعلم مثال : المشكلات المعاصرة ، والتربية البيئية وطرائق التدريس لها .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو هدف الدراسة بالتركيز على تطوير برنامج الكفايات في ضوء معايير الجودة الشاملة .

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية : تركيزها عل كفايات معلم اللغة العربية بمحلية زالنجي .

**الدراسة الثالثة والعشرون: دراسة محمد محمود المومني (2003م) بعنوان** : بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية كلية التربية جامعة عين شمس .

هدفت هذه الدراسة: إلى بناء برنامج لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، استخدم الباحث المنهج الوصفي ثم المنهج التجريبي في تطبيق البرنامج .

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أثبتت الدراسة فعالية البرنامج في تنمية الكفايات التدريسية لمعلم اللغة العربية ووجدت فروقات ذات دلالة احصائية قبل وبعد تطبيق البرنامج .

وجه الشبه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في عنوان وهدف الدراسة والمنهج المستخدم.

وجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في مجتمع العينة وزمان الدراسة مع التركيز على برنامج تنمية كفايات معلمي المرحلة الثانوية محلية زالنجي .

**الدراسة الرابعة والعشرون: دراسة عبد الله شيخ دون عبده (2003م) ، بعنوان :** برنامج إعداد معلمي اللغة العربية مرحلة الأساس في الصومال ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة النيلين .

تلخصت مشكلة الدراسة في ملاحظة الباحث لظاهرة الضعف اللغوي والثقافي والمهني لمعلمي اللغة العربية لمرحلة الأساس في الصومال ، واحساسه بالحاجة إلى تحليل برنامج إعداد معلمي اللغة العربية لمرحلة الأساس في الصومال .

هدفت الدراسة إلى :

1/ التعرف على مدى ملائمة برنامج معلمي اللغة العربية لمرحلة الأساس في الصومال .

2/ الكشف عن الجوانب الايجابية والسلبية في البرنامج المتبع في إعداد معلمي اللغة العربية موضوع البحث .

3/ دراسة الأسباب التي أدت إلى ضعف أداء معلمي اللغة العربية بمرحلة الأساس في الصومال.

4/ اقتراح الحلول والمبادئ الكفيلة لتطوير وإنماء إعداد المعلمين – مرحلة الأساس بالصومال .

استخدم الباحث المنهج الوصفي والتاريخي واستخدم ثلاث من الأدوات :

أ/ استبانة منظمة حسب مجالات الإعداد اللغوي والثقافي والمهني .

ب/ أداة مقابلة مكونة من (15) سؤالاً له علاقة مباشرة بموضوع الدراسة .

ج/ أداة ملاحظة لمجموعة من المعلمين الذين يعملون في بعض مدارس مرحلة الأساس بالصومال.

**ومن أهم النتائج التي توصل إليها البحث :**

1/ فقدان معاهد تقوم بإعداد المعلمين في الوقت الحالي نتيجة لظروف الحرب الأهلية في البلاد.

2/ عدم وجود برنامج واضح ومتكامل ومنظم لإعداد المعلمين في الصومال .

3/ وجود ضعف كبير في جوانب الإعداد الثلاثي ، التخصص ، الثقافي ، والمهني .

4/ عدم صلاحية مقررات اللغة العربية لأنها صممت للناطقين بغيرها .

5/ استخدام اللغة الصومالية في شرح الدرس اللغوي .

6/ عدم إلمام المعلمين بطرائق التدريس الحديثة .

وجه الشبه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في مشكلة البحث والأداة المستخدمة .

وجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في زمان ومكان الدراسة وعينة مجتمع الدراسة لأن التركيز في هذه الدراسة على كفايات معلمي اللغة العربية بمحلية زالنجي .

**الدراسة الخامسة والعشرون: دراسة أحمد الغامدي (1990م) بعنوان** : تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية – بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .

هدفت هذه الدراسة: إلى تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلم التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

وتحددت مشكلة الدراسة بالأسئلة الآتية :

1/ ما الكفايات التي يجب أن يتمكن منها معلم التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية ؟

2/ ما مستوى أداء معلمي التربية الإسلامية لتلك الكفايات ؟

3/ ما البرنامج المناسب لعلاج جوانب الضعف في بعض الكفايات ؟

4/ ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية تلك الكفايات ؟

للإجابة على تلك الأسئلة قام الباحث بإعداد قائمة للكفايات الخاصة بمعلمي التربية الإسلامية معتمداً على :

أ/ الدراسات والبحوث السابقة .

ب/ طبيعة التربية الإسلامية وخصائصها وتصوراتها .

ج/ المرحلة الثانوية وطبيعتها ، ووظيفتها ، وأهدافها ، وتكونت القائمة في صورتها النهائية بعد ضبطها من (مائة وإحدى وخمسين) كفاية موزعة على قسمين هما :

الكفايات العامة لتدريس مواد التربية الإسلامية .

الكفايات الخاصة لتدريس مواد التربية الإسلامية .

تم توزيع كفايات القسم الثاني على المجالات الآتية :

القرآن الكريم ، الحديث الشريف ، الثقافة الإسلامية ، التوحيد ، الفقه .

قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة اعتماداً على قائمة الكفايات السابقة وقام بتطبيقها على عينة قوامها (ثلاثون) معلماً تم اختيارهم من الطائف ومكة وجدة للتعرف على مستوى أداء المعلمين للكفايات المحددة .

وفي ضوء نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة قام (الباحث) بإعداد برنامج لتنمية الكفايات التي ظهر قصور في أداء المعلمين لها ، وقد اعتمد في بنائه للبرنامج على الخطوات التالية :

أهداف البرنامج ، محتوى البرنامج وتنظيمه ، طرائق التدريس ، الوسائل التعليمية ، تقويم البرنامج ، ضبط البرنامج ، تنفيذ البرنامج .

بعد تطبيق البرنامج على العينة السابقة تم إعادة تطبيق بطاقة ملاحظة للتعرف على أثر البرنامج في تنمية كفايات المعلمين .

وقد أثبت البرنامج فعالية في تنمية كفايات المعلمين حيث وجدت فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة في مجال الكفايات العامة لتدريس مواد التربية الإسلامية قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو الإتفاق في الهدف والأدوات المستخدمة.

وجه الاختلاف: في التركيز على وضع برنامج لتنمية الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي.

**الدراسة السادسة والعشرون: دراسة بشرى بنت خلف العنزي (2007م) بعنوان :** تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم (بحث مقدم للقاء السنوي الرابع عشر بعنوان : تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام ، أقامته الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بالقصيم في الفترة من 28-29 ربيع آخر ، 15-16 مايو 2007م)

هدفت هذه الدراسة: إلى التعرف على مفهوم الجودة الشاملة في التعليم العام ثم التعرف على الجوانب المختلفة لدور المعلم في ضوء معايير الجودة في نظام التعليم العام كما هدفت إلى وضع كفايات جديدة للمعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم .

استخدمت الباحثة المنهج التحليلي الفلسفي لدور المعلم كما أوردت الكثير من الكفايات التي ينبغي توافرها في المعلم وهي (24) كفاية دون تحديد عدد معين لكل كفاية أي اكتفت بالمفردات والمحاور العامة لكل كفاية .

النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي أن وضعت عدداً من معايير الجودة الشاملة لأداء المعلم ودوره في التعليم العام ، ذكرت عدداً من الكفايات اللازمة لأداء المعلم ودوره في التعليم العام ، كما ذكرت عدداً من الخصائص التي ينبغي توافرها في المعلم .

وجه الشبه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو تطابق العنوان والأهداف بالتركيز على الكفايات التدريسية (لمعلمي التعليم العام) .

وجه الاختلاف : اختلفت هذه الدراسة عن الدراسة الحالية في المنهج المتبع لكل من الدراستين وتركيز هذه الدراسة على الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بمحلية زالنجي .

**<u>الدراسات الأجنبية</u> :**

**الدراسة السابعة والعشرون: دراسة لييم ولم (2007م) ، بعنوان** : واقع التعليم الإلكتروني في كوريا واستراتيجيات تعزيز الكفايات لتطوير المهارات الأدائية للخريجين في مجال التعليم الإلكتروني. (نقلاً عن عائشة عباس ، 2016م) ، بعنوان : كفايات التعليم الالكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

قامت الباحثتان بدراسة حول واقع التعليم الالكتروني في كوريا واستراتيجيات تعزيز الكفايات بهدف تطوير المهارات الأدائية للخريجين في مجال التعليم الإلكتروني .

استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي واستخدمتا الاستبانة لجمع المعلومات من عينة بلغ عددها (204) من جامعات حكومية وخاصة.

وتوصلت الدراسة للنتائج الآتية :

1/ كل من المدرسين والطلبة يعانون من ضعف في مجال استخدام الأجهزة الالكترونية .

2/ عدم وجود فرص كافية للانضمام في برنامج ودورات التعليم الالكتروني خاصة في الكليات الخاصة التي تعتبر أنها صغيرة .

3/ الجامعات التي تصنف بأنها كبيرة ولديها الدعم الكافي إنها محدودة ولا ترقى إلى مستوى النوعية .

4/ تشجيع الكفاءة الجامعية في مجال التعليم الالكتروني بوضع استراتيجيات دعم فيما يتعلق بنوع الجامعة وتطوير نظام الجودة .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو الاشتراك في نوع المجال الأدائي الذي قصده الباحثان ، والذي يعتبر من أهم المجالات في العصر الحديث وهو مجال الاستخدام الالكتروني ثم الاشتراك في الأداة المستخدمة .

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو التركيز على وضع برنامج لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في محلية زالنجي وفق معايير الجودة الشاملة.

**الدراسة الثامنة والعشرون: دراسة جيل كاتلين سبيرت (2002م)، بعنوان** : زيادة كفايات المعلم في مواجهة السلوكيات الصعبة – دراسة آثار برنامج تجريبي للتطوير المهني .

هدفت هذه الدراسة إلى :

1/ بناء برنامج للتطوير المهني الذي يضم استراتيجيات ومهارات مبنية على الدليل لمخاطبة احتياجات الأطفال من ذوي السلوكيات الصعبة من خلال استخدام أفضل إجراءات التطوير المهني للمعلم .

2/ تقييم آثار برنامج تجريبي على معرفة المعلم ومهاراته الذاتية واعتقاده حول التدريس الشامل .

3/ مقارنة معرفة المعلم ومهاراته وفعالياته الذاتية ومعتقداته بين معلمي المجموعة التجريبية ومعلمين في المجموعة الضابطة.

4/ تقييم آثار ذلك على الطالب المستهدف .

استخدم الباحث المنهج التجريبي ، وعينة الدراسة تكونت من (79) مهني تعليمي في رياض الأطفال من السنة الخامسة تم توزيعهم على مجموعتين أحداهما تجريبياً بلغ حجمها (43) طفلة وأخرى ضابطة بلغ حجمها (36) ممن لم يشاركوا في التدريب، كما ضمت العينة خمسة أطفال مستهدفين .

أدوات الدراسة هو برنامج يتكون من ثلاث حصص نظرية وحصص نشاط تزيد عن الشهرين واستمارة ملاحظة سلوك الأطفال المستهدفين ، استعان الباحث بعدد من الوسائل الاحصائية والوصفية والاستدلالية لمعالجة القياسات القبلية والبعدية .

النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

أ/ المعلمون في المجموعة التجريبية أحرزوا مكاسب في المعرفة والمهارات والفاعلية الذاتية والاعتقادات الضمنية بناءً على النتائج المقارنة بين الاختبار القبلي والبعدي .

ب/ أظهرت نتائج الاختبار البعدي للمعلمين في المجموعة التجريبية درجات عالية في الجانب المعرفي والمهاري وجانب الفعالية الذاتية والمعتقدات مقارنة بالنتائج التي سجلها المعلمون في المجموعة الضابطة .

ج/ أشارت استمارة تقييم سلوك الأطفال المستهدفين ونتائج مقياس معدلات GAS الأطفال المستهدفين بالدراسة أظهروا تحسناً ملحوظاً في السلوك الايجابي ونقصاً في السلوك الصعب وتقدماً في الأهداف التي يستحدثها المعلم .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو هدف الدراسة وعينتها .

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في منهج الدراسة وتركيز الدراسة الحالية على الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة بمحلية زالنجي .

**الدراسة التاسعة والعشرون: دراسة هيل ويكلين (2000م)، بعنوان:** مدى امتلاك معلمي التربية التكنولوجية للكفايات اللازمة لأداء مهامهم.

هدفت هذه الدراسة: إلى التعرف على مدى امتلاك معلمي التربية التكنولوجية للكفايات اللازمة لأداء مهامهم . استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي ، والأداة هي الاستبانة للدراسة ، وعينة الدراسة تكونت من (145) معلماً بولاية جورجيا – الولايات المتحدة الأمريكية، والذين لا تقل خبرتهم عن عامين ، اشتملت الاستبانة على (41) فقرة في مهارات التدريس، وإدارة الصف ، توجيه الطلبة ، الإدارة ، مهارات التفكير والتمكن من المحتوى .

النتائج التي توصلت إليها الدراسة :

1/ تمكن العينة من محوري مهارة التدريس ومهارة التفكير .

2/ لا تمتلك العينة بعض الكفايات .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في معرفة الكفايات التي تهم المعلم في أدائه ، وفي أداة الدراسة .

وجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في تركيز الدراسة الحالية على كفايات معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة بمحلية زالنجي .

**الدراسة الثلاثون: دراسة زيولاه وفاروق (2008م) بعنوان** : تقييم فعالية البرنامج التعليمي على تطوير مهارات تدريس معلم المرحلة الثانوية في ولاية بنجاب بالهند .

هدفت هذه الدراسة: إلى فعالية البرنامج التعليمي على تطوير مهارات التدريس لمعلم المرحلة الثانوية بولاية بنجاب بالهند من خلال التدريب والممارسة على تلك المهارات بشكل علمي في الفصول الدراسية .

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي واستخدم الملاحظة كأداة لجمع البيانات . وتكونت العينة من (80) معلماً ومعلمة ، قبل الخدمة ، تم اختيارهم عشوائياً من جملة (975) معلماً ومعلمة وضعوا تحت الملاحظة .

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة هي :

1/ ظهور مهارة التنوع في أساليب التدريس داخل الصف بنسبة (16%) من معلمي ما قبل الخدمة .

2/ مهارة توجيه التلاميذ داخل الصف لم تكن واضحة بدرجة كافية لدى معلمي ما قبل الخدمة ، إذ يمتلكها (20)% فقط من جملة العينة .

وجه الشبه: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية هو هدف الدراسة بالتركيز على برنامج لتطوير مهارات التدريب ، ثم الأداة المستخدمة .

وجه الاختلاف: بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في عينة الدراسة ومجتمعها وزمانها والتركيز على كفايات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي .

**الدراسة الحادية والثلاثون: دراسة فليب نورمان لوشام (2013م) بعنوان** : تطبيق معايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم الثانوي في دولة جنوب السودان قبل الإنفصال .

هدفت هذه الدراسة: إلى التعرف على مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مناهج التعليم الثانوي بجنوب السودان لأهميتها في تحقيق أهداف المنهج .

استخدم الباحث المنهج الوصفي ، واستخدم الاستبانة كأداة رئيسية لجمع المعلومات ثم تحليلها ، وعينة الدراسة تم اختيارهم عشوائياً من معلمي ومعلمات التعليم الثانوي بولاية الاستوائية الكبرى ، وعددهم (300) معلماً ومعلمة من أصل (2191) معلماً ومعلمة .

**أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :**

1/ لا تطبق معايير الجودة الشاملة، ولا تستخدم أساليب حديثة ومتطورة في الإدارة، وعدم التقويم المستمر لأداء العاملين في المدارس الثانوية.

2/ عدم تحفيز المعلمين وتوفير النمو المعرفي والمتجدد وسوء الاختيار في التوظيف .

3/ افتقار المدارس للتجهيزات ، والوسائل الحديثة ، والبيئة الصالحة ، وغياب مشاركة الطلبة في العملية التعليمية .

4/ عدم الاهتمام بجودة التعليم ووجود مشكلات ثقافية واجتماعية .

وجه الشبه بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في الهدف والمنهج والأداة .

وجه الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسة الحالية في التركيز على وضع برنامج لتنمية كفايات معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة.

**التعقيب على الدراسات السابقة :**

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث والتي تم عرضها على اختلاف عينتها ومكانها ، بالنظر إلى الدراسات السابقة التي تناولت الكفايات التدريسية نجد أنها أكدت على أهمية الكفايات كما ركزت معظم الدراسات:

أولاً: من حيث الموضوعات على النحو التالي:

1/ دراسات تناولت برنامج تطويري للكفايات التدريسية مقارنة بعنوان الدراسة الحالية تشابهت معها في وحدة الهدف إلا أنها اختلفت في المرحلة التي طبقت فيها الدراسة ومجتمع العينة ، فعلى مستوى الدراسات السودانية جاءت في دراسة نعيمة حامد (2014م) وعلي محمد سعيد (2013م) وزينب الزين (2009م).

وعلى مستوى الدراسات العربية جاءت في دراسة بشرى بنت خلف (2007م) وأحمد الخطيب (2007م) ومحمد محمود المومني (2003م).

وعلى مستوى الدراسات الأجنبية في دراسة حامد عبده (2006م) وعبد الله شيخ دون (2003م).

2/ والدراسات التي تناولت الكفايات اللازمة للمعلم لأداء دوره في التعليم على ضوء معايير الجودة الشاملة التعليمية في دراسة: سعدية عبد الغفور (2017م)، هدفت هذه الدراسة على التعرف للجودة في مجال التعليم والتعرف على الجوانب المختلفة لدور المعلم في ضوء معايير الجودة التعليمية العام، ثم وضع رؤية لاكساب المعلم الكفايات اللازمة في ضوء معايير جودة التعليم . ودراسة فيلب نورمان (2013م) الذي هدف إلى مدى تطبيق معايير الجودة الشاملة في مناهج التعليم الثانوي بجنوب السودان.

3/ دراسات تناولت برنامج مقترح لتقويم وتطوير أداء هيئة التدريس في دراسة: صديق محمد أبكر (2011م) وصلاح سيد (2005م) وعلي عبد الوهاب المصباح (2008م) وسهيلة أبو السمير (2007م) وزيولاه وفاروق وإفادا (2007م)، هدفت هذه الدراسات للتعرف على

حاجات أعضاء هيئة التدريس أو تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة وكيفية تطويرها .

4/ دراسات تناولت الكفايات المعرفية التدريسية المؤهلة لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية باستخدام النماذج التعليمية في دراسة محمد عبد المجيد (2009م) ومحمد الفاتح (2007م) وأحمد السيد نقد الله (2006م) وأمينة عباس (2003م) وعلي الشيحي (1422هـ) ويوسف هدابة (2012م) وجيل كاترين (2002م).

5/ دراسات تناولت التعليم الالكتروني لتعزيز الكفايات وتطوير المهارات في دراسة لييم ولم (2007م) وهيل يكلين (2000م) ، نتجت هذه الدراسات عن ضعف في مجال استخدام الأجهزة الالكترونية في مجال التعليم لعدم وجود الفرص الكافية في الانضمام للدورات التدريبية خاصة في الكليات التي تعتبر صغيرة.

من خلال ما تقدم يمكن للباحثة أن توضح علاقة هذه المجموعات من الدراسات السابقة بالدراسة الحالية كالآتي :

**المجموعة الأولى :**

تتفق مع الدراسة الحالية في تركيزها على برنامج تطويري للكفايات التدريسية وتتشابه في وحدة الهدف الدراسي والمنهج المتبع ، جاء بعضها باسم برنامج تدريبي لتطوير الكفايات التدريسية.

**المجموعة الثانية :**

تتفق مع الدراسة الحالية في الكفايات اللازمة للمعلم ثم التعرف على معايير الجودة التعليمية و إيجاد رؤية لاكساب وتنمية هذه الكفايات .

**المجموعة الثالثة :**

تتفق مع الدراسة الحالية في تطوير أداء المعلم وفق معايير الجودة الشاملة إلا أنها خصت أعضاء هيئة التدريس كمجتمع للعينة .

**المجموعة الرابعة :**

تتفق مع الدراسة الحالية في أنها تناولت معلم المرحلة الثانوية لكنها اكتفت بجانب واحد من الكفايات التدريسية هي الكفايات المعرفية .

**المجموعة الخامسة :**

تتفق مع الدراسة الحالية في أنها تناولت جودة التعليم وهو ما ذهبت إليه المجموعتان الثانية والثالثة .

**المجموعة السادسة :**

تتفق مع الدراسة الحالية حيث اعتبرتها الباحثة هي الآلية التي يمكن بواسطتها تطوير وتنمية للكفايات التدريسية .

تم عرض (31) دراسة منها (14) دراسة محلية و(12) دراسات عربية (5) دراسات أجنبية. وبعد استعراض هذه الدراسات وجدت الباحثة أن الكثير منها يتفق مع الدراسة الحالية في بعض الجوانب الآتية :

**أولاً : من حيث الهدف :**

هدفت دراسة كل من نعيمة (2014م) وعلي محمد سعيد (2013م) وصديق محمد أبكر (2011م) وزينب الزين (2009م) على مستوى الدراسات المحلية في وضع برنامج تطويري للكفايات التدريسية التي يجب توافرها في معلم اللغة العربية ، وعلى مستوى الدراسات العربية في دراسة عبد الوهاب المصباح (2008م) وبشرى العنزي وسهيلة وأحمد الخطيب في (2007م)

وهدفت دراسة صديق (2011م) وصلاح سيد (2005م) وعلي عبد الوهاب (2008م) وسهيلة وإفادا (2007م) إلى وضع برنامج مقترح لتقويم وتطوير أداء هيئة التدريس.

هدفت دراسة نادية (2011م) ومنصور بن صالح (2010م) إلى تطوير الكفايات التعليمية .

وهدفت دراسة الشفاء عبدالقادر حسن **(2007)** بعنوان: تخطيط برنامج قائم على الكفايات عن طريق المنحى التكاملي متعدد الوسائط لإعداد معلم الحلقة الأولى للتعليم الأساسي

وهدفت دراسة فيليب نورمان (2013م) إلى نشر ثقافة الجودة في التعليم من خلال التعرف بالمفاهيم الأساسية للجودة وفوائدها ومعوقات تطبيقها في التعليم العام .

وهدفت دراسة ليم ولم (2007م) وهيل ويكلين (2000م) إلى التعرف بواقع التعليم الالكتروني لتعزيز الكفايات وتطوير المهارات .

**ثانياً: من حيث المنهج :**

**قسمتها الباحثة على النحو التالي :**

(أ) الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي الملائم لهذا النوع من الدراسة في دراسة نعيمة (2014م) وعلي محمد سعيد (2013م) ويوسف هدابة (2012م) وصديق (2011م) وسعدية عبد الغفور (2017م) ومحمد الفاتح (2007م) وخالد المومني ونقد الله (2006م) وأمينة عبد العزيز (2003م) والشيحي (1422هـ)

(ب) الدراسات التي استخدمت المنهج المسحي في دراسة زينب الزين (2009م) .

(ج) الدراسات التي استخدمت المنهج التجريبي والملاحظة في دراسة زويلاه (2007م) .

(د) الدراسة التي استخدمت التحليل الفلسفي في دراسة بشرى بنت خلف (2007م) .

**ثالثاً: من حيث الأداة :**

تعتبر الاستبانة والمقابلة هي أكثر الأدوات التي استخدمتها هذه الدراسات كما في دراسة ندى (2018م) واستخدمت بعض الدراسات الاستبانة والمقابلة والملاحظة في دراسة نعيمة (2014م) ، والدراسات التي استخدمت الاستبانة فقط في دراسة علي محمد سعيد (2013م) وصديق (2011م) وهدابة (2012م) ومحمد الفاتح (2007م) ونقد الله (2006م).

**رابعاً : من حيث العينة :**

تفاوت مجتمع العينة وجنسها وعدد العينة من دراسة لأخرى حسب مشكلة الدراسة فبلغ عدد العينة في دراسة سعدية عبد الغفور (82) معلماً ومعلمة من المرحلة الثانوية و(60) مشرفاً. وفي دراسة فيليب بلغ عددها (300) معلماً ، ودراسة هدابة (820) معلماً ، ودراسة نعيمة بلغ عدد العينة (250) معلماً و (55) موجهاً من مرحلة التعليم الأساسي ، ودراسة أحمد الخطيب بلغ عدد العينة (89) خريجاً و (88) طالبة ، ودراسة منصور بن صالح بلغ عدد العينة (52) مشرفاً و (364) معلماً و (48) مديراً ، ودراسة أمينة عباس بلغ عدد العينة (433) معلماً من المرحلة الإعدادية ، ودراسة الشيحي بلغ عدد العينة عنده (74) مشرفاً تربوياً و (160) أستاذاً لطريقة تدريس اللغة العربية ، ودراسة لييم ولم بلغ عدد العينة (204) عضواً من هيئة التدريس والطلبة الخريجين ، ودراسة هيل ويكلين بلغ عدد العينة (145) معلماً من أساتذة التربية التكنولوجية .

**موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة :**

اعتبرت الباحثة الدراسات السابقة هي المكملة لهذه الدراسة الحالية فالدراسات السابقة تناولت برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات التدريسية أو التعليمية أو تقويم للكفايات التدريسية أو المهنية لتطوير كفايات المعلم في المرحلة الثانوية أو لمعلمي مرحلة الأساس بحلقاتها الأولى أو الثانية أو لمعلمي اللغة العربية بصفة عامة أو لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات لتطوير الأداء ، وجاءت هذه الدراسة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة لمحلية زالنجي ولم تسبقه أي دراسة أخرى بهذا العنوان إذ تعتبر هي الدراسة الأولى من نوعها في مجال الكفايات وفق معايير الجودة التعليمية لهذه المنطقة على حد علم الباحثة.

**الإستفادة من الدراسات السابقة :**

بعد عرض الدراسات السابقة رأت الباحثة أنها استفادت كثيراً من هذه الدراسات في الآتي:

1/ استفادت الباحثة من هذه الدراسات السابقة في دعم الإطار النظري للدراسة الحالية .

2/ استفادت الباحثة في تكوين فكرة عريضة عن الكفايات التدريسية للمعلم والتي يجب توافرها في معلم اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة كما استفادت كثيراً في معرفة الجودة الشاملة التعليمية .

3/ استفادت الباحثة في معرفة الأدوات ومنهجها وطريقة إختيار عينة الدراسة التي استخدمتها الدراسات السابقة والتي يمكن إتباعها لاجراء الدراسة الميدانية في الدراسة الحالية .

4/ أفادت الدراسات السابقة التي تضمنت وتطرقت إلى معايير الجودة الشاملة في المجال التعليمي.

5/ أفادت الدراسات السابقة الباحثة بإستعمال العديد من المصادر التي كانت لها نتائج واضحة في البحث.

6/ أفادت الدراسات في معرفة المعالجات الاحصائية المناسبة للدراسة.

7/ أفادت الدراسات السابقة في كيفية وضع البرنامج المقترح.

ترى الباحثة هذه الدراسة هي المفتاح لباحثين أخر في مجال اللغة العربية وفق معايير الجودة التدريسية أو لخبراء الكتابة في الكفايات التي لم يتطرق إليها البحث، أو للكتابة في مجال الجودة التعليمية لتطبيقها لتجويد الأداء .

**ما يميّز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:**

بناءً على ما تقدم تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها :

1/ هي الدراسة الأولى من نوعها لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية عن الكفايات التدريسية في ولاية وسط دارفور محلية زالنجي، إذ لن تجد الباحثة أي دراسة في وسط دارفور على وجه الخصوص تناولت تصميم برنامج لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

2/ ركزت هذه الدراسة على الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة لدى معلمي اللغة العربية ، حيث أن الدراسات التي تناولت هذه المجال ركزت على موضوعات بعيدة المدى.

3/ إقترحت الدراسة برنامجاً مقترحاً لتنمية الكفايات التدريسية

4/ ومع اختلاف المواقع في مجتمع العينة وعينة الدراسة إلا أن هناك نقاط إتفاق مشتركة استطاعت الدارسة الإفادة منها في معالجة قضايا الدراسة الحالية ثم الوصول إلى الكثير من الحقائق والمعلومات مدت الدراسة بمعلومات مفيدة وحيوية في إطار أدب الدراسة ومنهجيتها وتصميم الأدوات وغيرها.

# الفصل الثالث

## إجراءات الدراسة الميدانية

# الفصل الثالث

# إجراءات الدراسة الميدانية

**تمهيد:**

بعد أن تمت معالجة الإطار النظري الذي تضمن أربعة مباحث: بالإضافة للدراسات السابقة لجأت الباحثة إلى الدراسة الميدانية لتوضيح واقع الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة بمدارس محلية زالنجي وبعض المحليات، قامت الباحثة بتحديد منهج الدراسة والأدوات التي استخدمت في هذه الدراسة.

**منهج الدراسة:**

اتبعت الدارسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث ترى أنه يتناسب مع طبيعة بيانات وأهداف هذه الدراسة، ومنهج البحث العلمي يعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها واستخلاص النتائج منها، ويتضمن ذلك دراسة الخصائص المتعلقة بواقع الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة بمدارس محلية زالنجي.

**مجتمع الدراسة:**

شمل المدارس الثانوية ومعلمي اللغة العربية من كلا الجنسين والخبراء والمدارس التي تم التطبيق عليها. يبلغ عدد مدارس المحلية بالمرحلة الثانوية وبعض المحليات (38) مدرسة حكومية، منها (4) مدارس خاصة، و(3) مدارس مشتركة تم تطبيق أداة الدراسة لـــ (34) مدرسة أختيرت عشوائياً .

**عينة الدراسة:**

تكونت عينة الدراسة من ثلاث فئات هي مجموعة جزئية من مجتمع الدراسة على النحو التالي:

**أولاً:** المعلمون العاملون في مدارس المدينة وبعض المحليات ، الذين يقومون بتدريس مادة اللغة العربية والبالغ عددهم (101) معلماً ومعلمة ، أنظر ملحق رقم (17) إختيرت من بينهم عينة عشوائية بلغت (90) معلماً ومعلمة، وطبقت عليهم أداة الملاحظة حول مدى ممارسة معلمي اللغة العربية على الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة.

وعمدت الدراسة على أن تغطي بصورة مناسبة مجتمع الدراسة حتى تتحصل على نتائج من شأنها إبراز الخصائص المتعلقة بالكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة.

**أسس إختيار العينة:**

1/ المعلمون العاملون في مدارس المدينة ، خريجو كليات التربية أو ما يعدلها.

2/ أن يكون المعلم مداوماً أثناء الخدمة عند إجراء الدراسة.

3/ تم اختيار العينة بطريقة العشوائية بمحلية زالنجي وبعض المحليات بالولاية من المجتمع الأصلي بنسبة ( 90.9%).

4/ اختارت الدراسة هذه المحلية لأنها أكبر محليات الولاية، إذ يبلغ عدد مدارسها (51) مدرسة، منها (15) مدرسة حكومية و (38) مدرسة خاصة، رغم اختلاف إتجاهاتها في المواقع ومع اختلاف أبعادها في المسافات فهي الأمثل لمجتمع العينة.

فيما يلي وصف للخصائص (البيانات الشخصية) لأفراد عينة الدراسة من المعلمين وتم تصنيفها حسب متغيرات: النوع ، الوظيفة ، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة والتدريب في مجال الجودة التدريسية. الجدول والرسومات البيانية توضح تلك الخصائص.

**1/ النوع:**

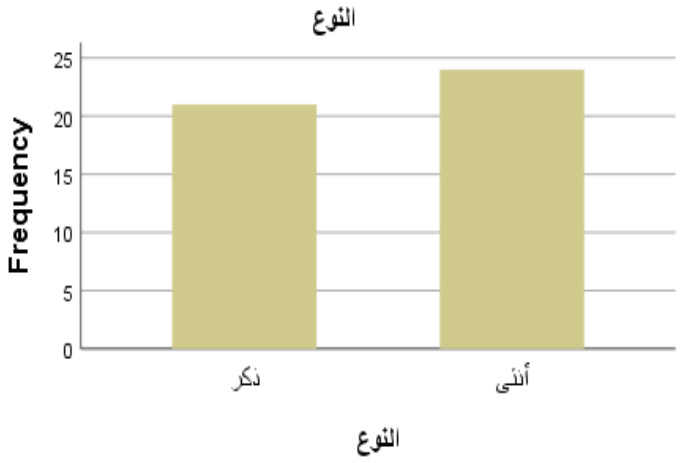
**جدول رقم ( 3)**

**توزيع عينة المعلمين وفق متغير النوع :**

| النوع | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **ذكر** | 42 | 46.7 |
| **أنثى** | 48 | 53.3 |
| **المجموع** | **90** | 100.0 |

من الجدول رقم (3) يتضح أن أفراد العينة من الذكور (46.7%) بينما نسبة الإناث (53.3%)

**الشكل رقم (1)**



من الجدول **رقم ( 3)** والشكل رقم (1) يوضح التوزيع التكراري لعينة المعلمين وفق متغير النوع حيث يلاحظ: أن (24) من الإناث وبنسبة بلغت (53.3%) مقابل (21) فرداً من الذكور وبنسبة بلغت (46.7%).

**2/ المؤهل العلمي:**

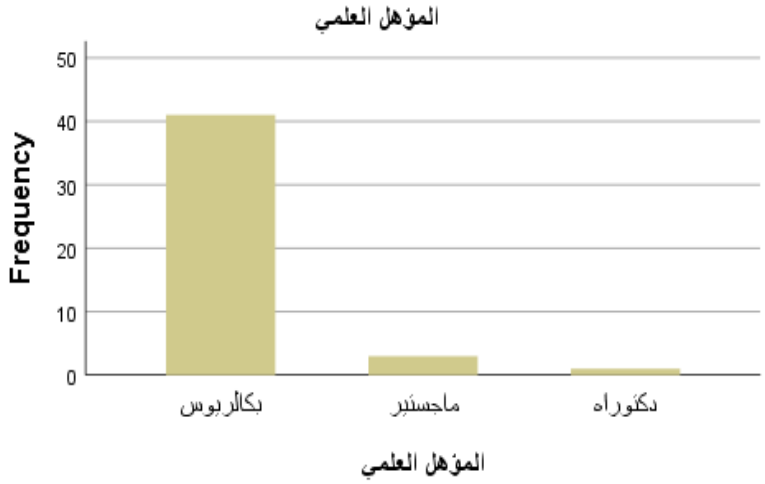
**جدول رقم (4)**

**توزيع عينة المعلمين وفق المؤهل العلمي:**

| المؤهل الأكاديمي | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس | 82 | 91.1 |
| ماجستير | 6 | 6.7 |
| دكتوراه | 2 | 2.2 |
| **المجموع** | **90** | 100.0 |

من الجدول رقم (4) نجد أن أفراد العينة كانوا بنسبة (91.1%) من حملة البكلاريوس بينما الذين يحملون شهادة الماجستير بنسبة (6.7%) ، والذين يحملون درجة الدكتوراه بنسبة (2.2%)

**الشكل رقم (2)**




من الجدول رقم (4) والشكل البياني رقم (2) نجد أن عدد الذين يحملون درجة البكلاريوس هم بنسبة (91.1%) من أفراد العينة .

**التوزيع التكراري لعينة المعلمين وفق متغير المؤهل العلمي**

من الجدول رقم (4) لعينة المعلمين وفق متغير المؤهل العلمي يلاحظ: أن (41) فرداً وبنسبة بلغت (91.1%) يحملون المؤهل العلمي بكالوريوس كأعلى نسبة تكرار في فئات المؤهل

العلمي بين أفراد عينة الدراسة، يليهم (3) أفراد من العينة يحملون المؤهل العلمي ماجستير بنسبة بلغت (6.7%) ، هناك فرداً واحداً من العينة وبنسبة بلغت (2.2%) يحمل المؤهل العلمي دكتوراه، يمكن القول بأن التأهيل العلمي على مستوى الدراسات العليا ضعيف بين أفراد عينة المعلمين بمحليات ولاية وسط دارفور ، ويصب ذلك في صالح موضوع الدراسة، لذا يجب رفع مستوى تأهيل معلمي اللغة العربية في الكفايات التدريسية ، وفق معايير الجودة الشاملة.

**3/ سنوات الخبرة:**

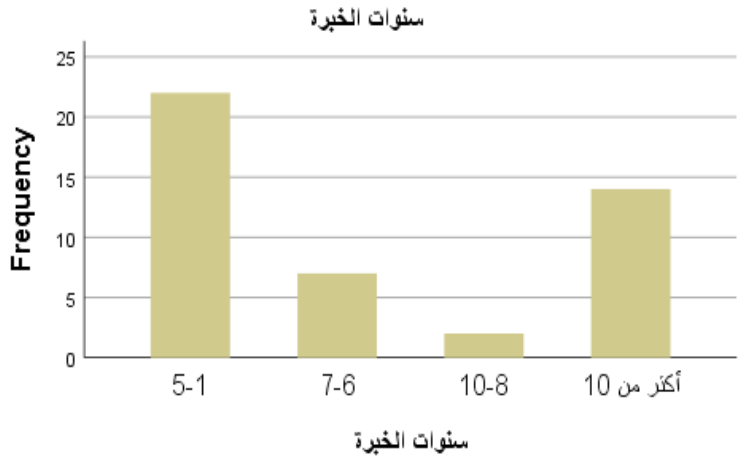
**جدول رقم (5)**

**توزيع عينة المعلمين وفق متغير سنوات الخبرة.**

| سنوات الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 5-1 | 44 | 48.9 |
| 7-6 | 14 | 15.6 |
| 9-8 | 4 | 4.4 |
| أكثر من 10 | 28 | 31.1 |
| **المجموع** | **90** | 100.0 |

من الجدول رقم (5) نجد أن أفراد العينة كانوا بنسبة (48.9%) من ذوي الخبرة من (1–5) سنوات، وبنسبة (15.6%) من ذوي الخبرة من (6–7) سنوات وبنسبة (4.4%) من ذوي الخبرة من (8–9) سنوات ، وبنسبة (31.1%) خبرة أكثر من 10 سنوات.

**الشكل رقم (3)**



من الجدول رقم (5) والشكل البياني رقم (3) يوضح أن أفراد العينة الأقل خبرة من (1–5) سنوات هم الذين يمارسون المهنة بنسبة (48.9%).

ويلاحظ: أن سنوات الخبرة في العمل لأفراد عينة الدراسة توزعت كالآتي: (22) من أفراد العينة وبنسبة بلغت (48.9%) لهم سنوات خبرة في العمل من (1–5) سنوات كأعلى نسبة تكرار لفئات سنوات الخبرة بين أفراد عينة المعلمين بمحليات ولاية وسط دارفور، يليهم (14) من أفراد العينة وبنسبة بلغت(31.1%) لهم سنوات خبرة في العمل(أكثر من سنوات10)، ثم (7) من أفراد العينة وبنسبة بلغت(15.6 %) لهم خبرة في العمل من( 6 –7 سنة)، كأدنى نسبة تكرار في فئات سنوات الخبرة (4.4%) الذين لهم خبرة في العمل من( 8 –9 سنوات).

يلاحظ من سنوات الخبرة تواصل الأجيال وتعاقبها في خدمة قطاع التعليم مما يؤكد أهمية موضوع الكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة.

**4/ التدريب في مجال الكفايات التدريسية:**

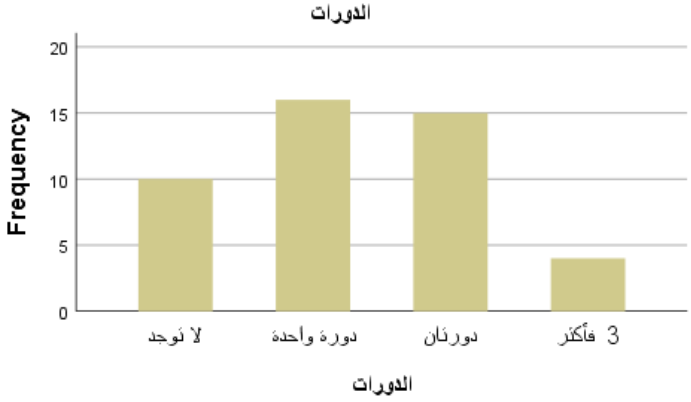
**جدول رقم (6)**

**توزيع عينة المعلمين وفق متغير التدريب.**

| عدد الدورات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| لا توجد | 20 | 22.2 |
| دورة واحدة | 32 | 35.6 |
| دورتان | 30 | 33.3 |
| ثلاث فأكثر | 8 | 8.9 |
| **المجموع** | **90** | 100.0 |

جدول رقم (6): يوضح أن تدريب المعلمين في مجال كفايات التدريس بأكثر من ثلاثة دورات بنسبة (8.9%) فقط.

**الشكل رقم (4)**



من الجدول رقم: (6) والشكل البياني رقم (4) يتضح أن الذين نالوا عدد دورات تدريبية في الكفايات بصورة كبيرة ، هم بنسبة ضئيلة جداً ، يوضح توزيع عينة المعلمين وفق متغير التدريب حيث يلاحظ: أن (16) فرداً وبنسبة بلغت (35.6 %) من المعلمين تلقوا دورة تدريبية واحدة في مجال الكفايات التدريسية ، يليهم (15) فرداً وبنسبة بلغت (33.3 %) من المعلمين تلقوا دورتان تدريبيتان، ثم تكرار أفراد عينة الدراسة الذين لم يتلقوا تدريباً في مجال الكفايات التدريسية بنسبة بلغت (22.2%) ، و بلغت نسبة الذين تلقوا ثلاث دورات تدريبية أو أكثر في مجال الكفايات التدريسية (8.9%) كأدني نسبة من بين فئات التدريب، وهذه إشارة أخرى لرفع التدريب في مجال الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة. ويتوقع الخروج بنتائج وتوصيات تثري موضوع الدراسة.

**ثانياً: فئة مديري المدارس:**

تم إختيارهم بطريقة الحصر الشامل بلغ عدد أفراد العينة (31) فرداً ويمثل العدد بنسبة (91.2%) من العدد الكلي (البالغ 34) مديراً ومديرة بإدارة التعليم الثانوي بمحلية زالنجي في العام الدراسي2018م – 2019م حسب إحصائية إدارة المرحلة ، من جملة العدد الأصلي البالغ (48) مديراً ومديرة. ممن يعملون بالمرحلة الثانوية بالمحليات –، وتم استقصاء آرائهم عبر أداة الإستبانه حول واقع الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة .

فيما يلي وصف للخصائص (البيانات الشخصية) لأفراد عينة الدراسة من المديرين وتم تصنيفها حسب متغيرات: النوع، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، عدد الدورات التي نالوها في الكفايات التدريسية.

**1/ النوع:**

**جدول رقم (7)**

**توزيع فئة مديري المدارس وفق متغير النوع:**

| النوع | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **ذكر** | 29 | 85.3 |
| **أنثى** | 5 | 14.7 |
| **المجموع** | **34** | 100.0 |

الجدول رقم (7): يوضح نسبة أفراد العينة من عدد الذكور بنسبة (85.3%) بينما الإناث بنسبة (14.7%).

**الشكل رقم (5)**

من الجدول رقم (7) والشكل البياني رقم (5) نجد أن نسبة الذكور من المديرين أكبر من نسبة الإناث المديرات. ونجد أن التوزيع التكراري لعينة مديري المدارس وفق متغير النوع حيث يلاحظ: أن (29) فرداً وبنسبة بلغت (85.3%) من الذكور مقابل (5) أفراد من الإناث وبنسبة بلغت (14.7%)، أي أن أكثر أفراد عينة الدراسة من الذكور.

وفي ذلك إشارة في أن الكفاءات من الكوادر من الذكور في الميدان التربوي كبير خلاف لما أشارت له بعض الدراسات بعزوفهم وهجر مهنة التدريس إلى مجالات أخرى.

**2/ المؤهل العلمي:**

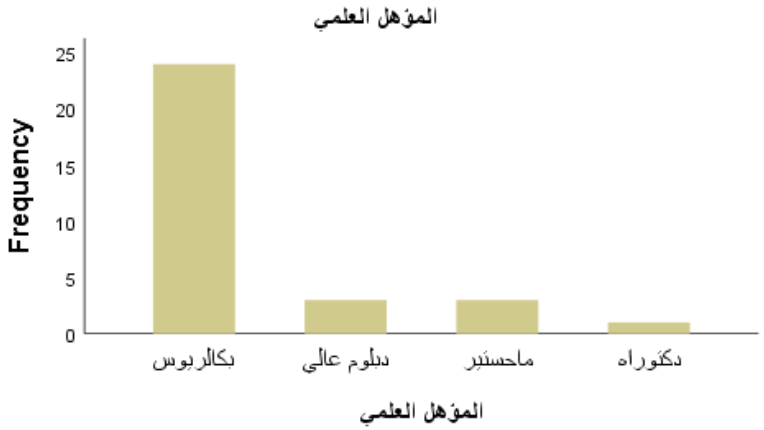
**جدول رقم (8)**

**توزيع فئة مديري المدارس وفق المؤهل العلمي:**

| المؤهل | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| **بكالوريوس** | **25** | **73.6** |
| **دبلوم عالي** | **5** | **14.7** |
| **ماجستير** | 3 | **8.83** |
| **دكتوراه** | 1 | **2.94** |
| **المجموع** | **34** | 100.0 |

الجدول رقم (8): يوضح أن حملة البكلاريوس هم بنسبة (73.6%) كمؤهل أساسي

**الشكل رقم (6)**




من الجدول رقم (8) والشكل البياني رقم (6) أن العينة من حملة المؤهل العلمي فوق الجامعي بدرجة ضئيلة جداً. وفي التوزيع التكراري لعينة مديري المدارس وفق متغير المؤهل العلمي يلاحظ: أن (25) فرداً وبنسبة بلغت (73.6%) يحملون المؤهل العلمي بكالوريوس كأعلى

نسبة تكرار في فئات المؤهل العلمي بين أفراد عينة الدراسة، تساوى تكرار حملة المؤهلين العلميين دبلوم عالي وماجستير من أفراد العينة وبنسبة بلغت (8.83%) لكل منهما، فرداً واحداً من العينة وبنسبة بلغت (3.94%) يحمل المؤهل العلمي دكتوراه.

يلاحظ أن معظم أفراد عينة الدراسة (25 فرداً) يحملون المؤهل الأساسي للعمل بالمرحلة الثانوية بنسبة بلغت (73.6%)، يمكن القول إن التأهيل العلمي على مستوى الدراسات العليا ضعيف بين أفراد عينة مديري المدارس بمحلية زالنجي، ويصب ذلك في صالح موضوع الدراسة واقع الكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة.

**3/ سنوات الخبرة:**

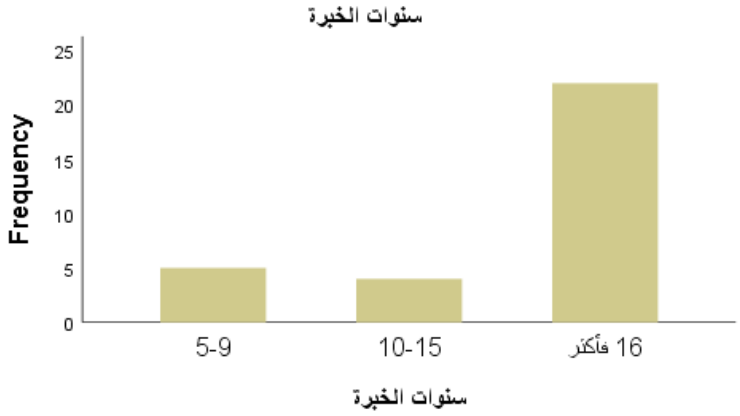
**جدول رقم (9)**

**توزيع فئة مديري المدارس وفق متغير سنوات الخبرة.**

| سنوات الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| 9-5 | 5 | **14.71** |
| 15-10 | 4 | **11.76** |
| **16فأكثر** | **25** | **73.53** |
| **المجموع** | **34** | 100.0 |

الجدول رقم (9): يوضح أن ذوي الخبرة (16) سنة فأكثر هم بنسبة (73.53%).

**الشكل رقم (7)**




من الجدول رقم (9) والشكل البياني رقم (7) يتضح أن مديري المدارس ذوي الخبرات هم الأعلى نسبة في إدارة المدارس.

ويلاحظ: أن سنوات الخبرة في العمل لأفراد عينة الدراسة توزعت كالآتي: (25) من أفراد العينة وبنسبة بلغت (73.53%) لهم سنوات خبرة في العمل أكثر من 16 سنة كأعلى نسبة تكرار لفئات سنوات الخبرة بين أفراد عينة مديري المدارس بمحلية زالنجي، يليهم (5) من أفراد العينة وبنسبة بلغت(14.71%) لهم سنوات خبرة في العمل من (5-9 سنوات)، ثم (4) من أفراد العينة وبنسبة بلغت(11.76 %) لهم سنوات خبرة في العمل من (10–12) سنة كأدنى نسبة تكرار في فئات سنوات الخبرة بين أفراد العينة بمحلية زالنجي.

يلاحظ من سنوات الخبرة تواصل الأجيال وتعاقبها في خدمة قطاع التعليم مما يؤكد أهمية موضوع الكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة لاستمرارية هذه المسيرة وزيادة العطاء لأطول مدة ممكنة.

4/ التدريب في مجال الكفايات التدريسية:

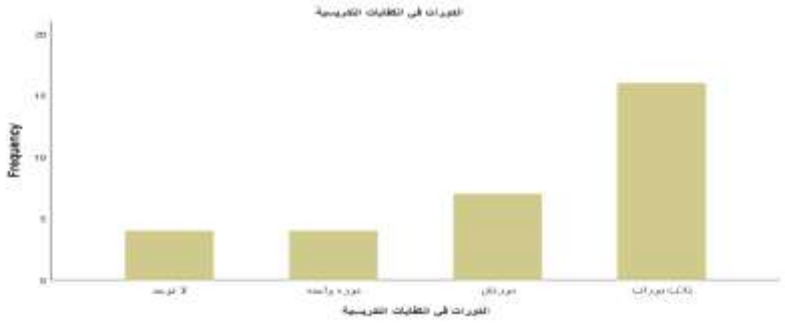
**جدول رقم (10)**

**توزيع فئة مديري المدارس وفق متغير التدريب.**

| عدد الدورات | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| لا توجد | 7 | 20.60 |
| دورة واحدة | 4 | 11.76 |
| دورتان | 7 | 20.60 |
| ثلاث فأكثر | 16 | 47.04 |
| **المجموع** | **34** | **100.00** |

الجدول رقم (10): يوضح تدريب المعلمين في الكفايات التدريسية والذين لم يتلقوا تدريباً هم بنسبة (20.60%).

**الشكل رقم (8)**




من الجدول رقم (10) والشكل البياني رقم (8) يتضح أن الذين لم يتلقوا تدريباً بنسبة (20.60%)

يلاحظ: أن (16) فرداً وبنسبة بلغت (47.04 %) من مديري المدارس تلقوا ثلاث دورات تدريبية أو أكثر في مجال الكفايات التدريسية ، يليهم (7) أفراد وبنسبة بلغت (20.60 %) من

مديري المدارس تلقوا دورتان في مجال الكفايات التدريسية، تساوي تكرار أفراد عينة الدراسة الذين تلقوا دورة تدريبية واحدة وأولئك الذين لم يتلقوا تدريباً في مجال الكفايات التدريسية بنسبة بلغت (20.60%) لكل فئة، وهذه إشارة أخرى حول تناسب التدريب في مجال الكفايات التدريسية لدى عينة الدراسة مع موضوع الدراسة ويتوقع الخروج بنتائج وتوصيات تثري موضوع الدراسة.

**ثالثاً: مجتمع وعينة الخبراء:**

تكون من (13) خبيراً و إدارياً ومختصاً في مجال التعليم من العاملين بوزارة التربية والتعليم إدارة محلية زالنجي.

**عينة خبراء التعليم:**

تم اختيارهم بطريقة قصدية، حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (13) خبيراً تم استقصاء آرائهم عبر أداة المقابلة حول واقع الكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة. فيما يلي وصف للخصائص (البيانات الشخصية) لأفراد عينة الدراسة وتم تصنيفها حسب متغيرات: الوظيفة، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، التدريب في مجال جودة التعليم.

**1/ الوظيفة:**

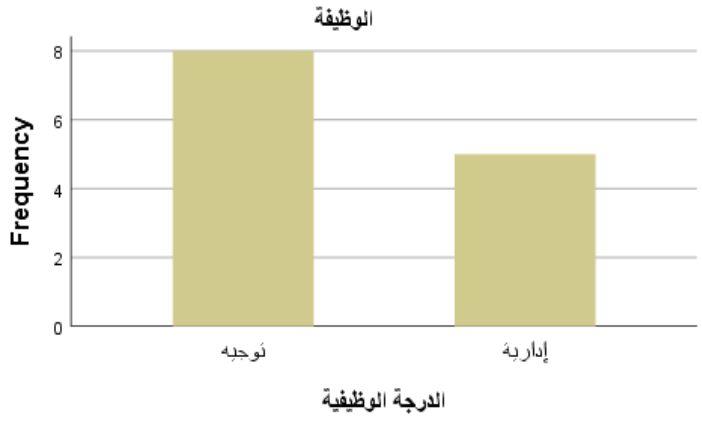
**جدول رقم (11)**

**توزيع فئة خبراء التعليم وفق متغير الوظيفة:**

| الوظيفة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| خبير تربوي | 1 | 61.5 |
| إداري | 12 | 38.5 |
| **المجموع** | 13 | 100.0 |

الجدول رقم (11): يوضح نسبة خبراء التعليم بنسبة ( 61.5% ) إلى نسبة المديرين والتي بلغت ( 38.5% ).

**الشكل رقم (9)**



من الجدول رقم (11) والشكل البياني رقم (9) يتضح أن متغير الوظيفة في المحلية هو بنسبة (61.5%) للخبراء التربويين.

يلاحظ: أن (1) من أفراد العينة هو خبيراً تربوياً وبنسبة بلغت (61.5%) من خبراء التعليم يشغلون وظائف في التوجيه التربوي مقابل (5) أفراد وبنسبة بلغت (38.5%) من خبراء التعليم يشغلون وظائف إدارية، أي أكثر أفراد عينة الدراسة من الموجهين فهم أكثر تواصلا مع المعلمين في الميدان التربوي من خلال جولات الاشراف والزيارات.

**2/ المؤهل العلمي:**

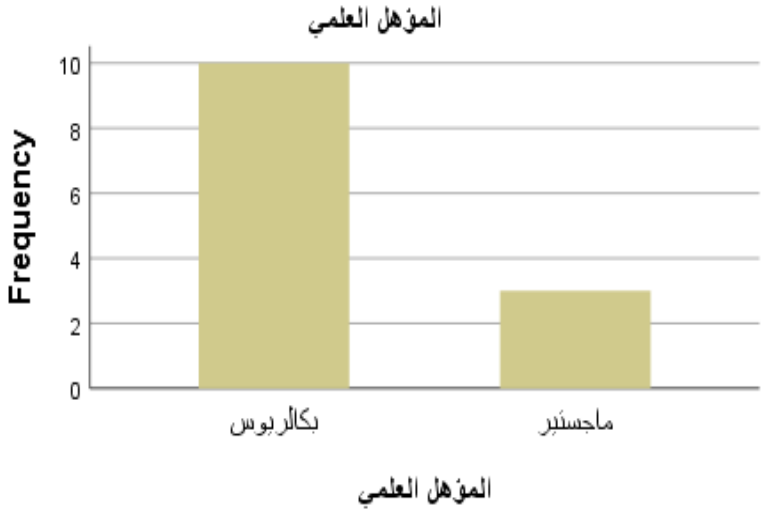
**جدول رقم (12)**

**توزيع فئة خبراء التعليم وفق المؤهل العلمي:**

| المؤهل | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| بكالوريوس | 10 | 76.9 |
| ماجستير | 3 | 23.1 |
| **المجموع** | 13 | 100.0 |

جدول رقم (12): يوضح حملة البكلاريوس بنسبة (76.9%) بينما حملة الماجستير من الخبراء والإداريين بنسبة ( 23.1%).

**الشكل رقم (10)**



من الجدول رقم (12) والشكل البياني رقم (10) للخبراء وفق متغيرات المؤهل هي بنسبة ضئيلة

يلاحظ: أن (10) أفراد وبنسبة بلغت (76.9%) يحملون المؤهل العلمي بكالوريوس كأعلى نسبة تكرار في فئات المؤهل العلمي بين أفراد عينة الدراسة، بينما (3) من أفراد العينة من حملة المؤهل العلمي ماجستير بنسبة بلغت (23.1%).

**3/ سنوات الخبرة:**

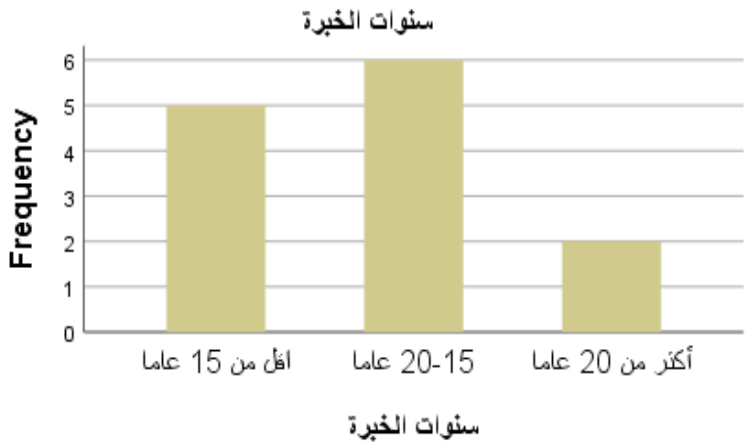
**جدول رقم (13)**

**توزيع فئة خبراء التعليم وفق متغير سنوات الخبرة.**

| سنوات الخبرة | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| اقل من 15 عاما | 5 | 38.4 |
| 15-20عاما | 6 | 46.2 |
| أكثر من 20 عاما | 2 | 15.4 |
| **المجموع** | 13 | 100.0 |

جدول رقم (13): يوضح أن خبرة الخبراء لأكثر من (20) عاماً بنسبة (15.4%) والذين لديهم خبرات من (15–20) عاماً بنسبة (46.2%) بينما الذين لديهم خبرة أقل من (15) عاماً بنسبة (38.4%).

**الشكل رقم (11)**



من الجدول رقم (11) والشكل البياني رقم (11) يوضح أن الخبراء ذوي الخبرات الطويلة (أكثر من 20 عاماً) بنسبة (15.4%) وهي نسبة ضئيلة .

ويلاحظ: أن سنوات الخبرة في العمل لأفراد عينة الدراسة توزعت كالآتي: (6) من أفراد العينة وبنسبة بلغت (46.2%) لهم سنوات خبرة في العمل من (15-20) عاماً كأعلى نسبة تكرار لفئات سنوات الخبرة بين أفراد عينة خبراء التعليم بمحلية زالنجي، يليهم (5) من أفراد العينة وبنسبة بلغت(38.4%) لهم سنوات خبرة في العمل(أقل من 15 عاماً)، ثم (2) من أفراد العينة وبنسبة بلغت(15.4 %) لهم سنوات خبرة في العمل أكثر من 20 عاما كأدنى نسبة تكرار في فئات سنوات الخبرة بين أفراد العينة بمحلية زالنجي.

**4/ التدريب في مجال جودة التعليم:**

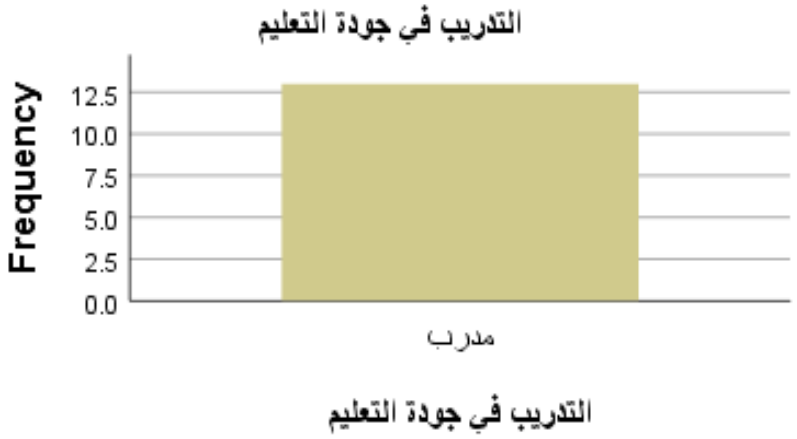
**جدول رقم (14)**

**توزيع فئة خبراء التعليم وفق متغير التدريب.**

| التدريب | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مدرب | 13 | 100.0 |
| **المجموع** | 13 | 100.0 |

جدول رقم (12) : يوضح أن خبراء التعليم وفق متغير التدريب جاء بنسبة (100%).

**الشكل رقم (12)**




**التدريب في جودة التعليم**

من الجدول رقم (14) والشكل البياني رقم (12) نجد أن الخبراء جميهم متدربون.

يلاحظ: أن كل أفراد عينة الدراسة من خبراء التعليم وبنسبة بلغت (100.0 %) تلقوا التدريب في مجال جودة التعليم.

**أدوات الدراسة:**

أداة الدراسة عبارة عن الوسيلة التي استخدمتها الباحثة في جمع المعلومات اللازمة عن موضوع الدراسة واقع الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة بمدارس محلية زالنجي.

اعتمدت الباحثة ثلاث أدوات: الاستبانة والمقابلة والملاحظة كأدوات لجمع المعلومات من عينة الدراسة لكونها الأدوات التي تناسب موضوع الدراسة وأسئلتها.

**أولاً: الاستبانة:**

من تعريفات الاستبانة ما أورده (سليمان) " أداة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع بحث محدد عن طريق استمارة يجري تعبئتها من قبل المستجيب". (سليمان،2010: ص103)

**من مزايا الإستبانة:**

1/ يمكن تطبيقها للحصول على معلومات حول موضوع من العينة.

2/ قلة تكلفتها وسهولة تطبيقها.

3/ سهولة صياغة عباراتها واختيار الفاظها.

4/ توفر وقت الباحثة وتعطي المستجيب فرصة للتفكير.

5/ تعطي بعض الحرية للمستجيب في التعبير عن الآراء التي يخشون التعبير عنها أمام الآخرين.

تم تصميم الاستبانة لجمع البيانات من مديري المدراس بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي، الاستبانة في صورتها الأولية أنظر الملحق (5) والاستبانة في صورتها النهائية أنظر الملحق (6).

اعتمدت الباحثة في بناء الاستبانة على المصادر الآتية: الإطار النظري، وأدبيات الدراسة بالإضافة للدراسات السابقة.

**وصف الاستبانة:**

صممت الباحثة استبانة لتكون أداة الدراسة الأساسية حيث تتكون الاستبانة من قسمين:

**القسم الأول:** البيانات الأساسية وتشمل: النوع، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتدريب في مجال الكفايات التدريسية.

**القسم الثاني:** عبارات الاستبانة هي خماسية الخيارات وفق مقياس ليكرت الخماسي: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، لا توجد، ليختار كل مفحوص من العبارات ما يناسب رأيه. وتكونت من:

**المحور الأول:** مدى إمتلاك الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة، ويضم ثلاثة مجالات: كفايات التخطيط، كفايات التنفيذ، كفايات التقويم.

**المحور الثاني:** درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية بالمرحلة الثانوية اللازم توافرها وفق معايير الجودة الشاملة ، ويضم ثلاثة مجالات: درجة ممارسة كفايات التخطيط، درجة ممارسة كفايات التنفيذ، درجة ممارسة كفايات التقويم.

## صدق وثبات أدوات الدراسة

### الصدق الظاهري للاستبانة:

يقصد بالصدق قدرة الأداة على قياس الأهداف التي صممت من أجلها، والمقصود بالصدق الظاهري هنا:

1/ مدى ارتباط فقرات الاستبانة بالمحاور التي صممت من أجلها والذي يشير إلى الشكل العام للاستبانة.

2/ كذلك مدى وضوح صياغة العبارات وسلامة اللغة.

3/ وضوح التعليمات وصحة ترتيب الخطوات الأساسية.

وقد تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة وعرضت فقراتها على (17) من المحكمين بغرض الإدلاء بآرائهم وملاحظاتهم حول العبارات التي تخص كل فقرة وصياغة مفرداتها أنظر ملحق رقم(6).

قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اقترحها المشرف والمحكمين، طبقت الباحثة الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من(10) أفراد من المرحلة الثانوية محلية زالنجي، لقياس الثبات والصدق والتحقق من صلاحية الاستبانة للتطبيق، باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) تم حساب معامل ألفاكرونباخ لقياس معامل الثبات، معامل الصدق الذاتي = معامل الثبات√.

**جدول رقم (15)**

**محاور استبانة الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية**

| المحور | الموضوع | عدد العبارات | معامل الفاكرونباخ | معامل الصدق الذاتي |
|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | إمتلاك الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة | 52 | 0.98 | 0.99 |
| المجال الأول | توافر كفايات التخطيط | 18 | 0.95 | 0.97 |
| المجال الثاني | توافر كفايات التنفيذ | 23 | 0.96 | 0.98 |
| المجال الثالث | توافر كفايات التقويم | 11 | 0.91 | 0.95 |
| المحور الثاني | درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية | 31 | 0.97 | 0.98 |
| المجال الأول | ممارسة كفايات التخطيط | 11 | 0.94 | 0.96 |
| المجال الثاني | ممارسة كفايات التنفيذ | 10 | 0.92 | 0.95 |
| المجال الثالث | ممارسة كفايات التقويم | 10 | 0.93 | 0.96 |
| **مجموع العبارات الكلي للاستبانة** | | **83** | **0.99** | **0.994** |

نتائج محاور استبانة فاعلية التعلّم النشط في تدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تراوحت معامل الثبات بين (0.91–0.96) بينما تراوحت معامل الصدق الذاتي بين (0.95–0.98) وهي مستويات مرتفعة من الثبات والصدق، ومعامل الثبات الكلي للاستبانة بلغ (0.99) ومعامل الصدق الذاتي الكلي بلغ (0.994) في ضوء هذه المعاملات من الصدق والثبات تكون الاستبانة صالحة للتطبيق الميداني.

**تطبيق الاستبانة:**

بعد الحصول على الإذن والموافقة من إدارة تعليم الثانوي بمحلية زالنجي، بتطبيق الاستبانة، ملحق رقم (13)، قامت الباحثة بالاتصال بمديري المدارس بمحلية زالنجي الذين يمثلون مجتمع وعينة الدراسة، وعرفتهم بنفسها والدراسة التي تقوم بها وشرحت الإجراءات المراد تنفيذها، ووجدت تعاوناً كبيراً منهم، وزعت على عينة الدراسة عدد (34) استبانة، تم استرداد (31) استبانة صالحة للتحليل بلغت نسبة الاسترداد (91.2%)، ومن ثم فرغت محتوياتها وحولت متغيراتها إلى أرقام لتسهل عملية تحليل معلوماتها.

**مقياس تصحيح الاستبانة:** تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي، أعطيت الأوزان (1،2،3،4،5) لتقابل الاستجابات: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، لا توجد ، في مقياس الاستبانة، وتوزيع مدى متوسطات الاستجابة وفق الجدول التالي:

**جدول رقم (16)**

**تقدير مديرو المدارس للكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية**

| المدى | درجة تقدير الكفاية |
|---|---|
| 1.80 – 1.00 | تقدر الكفاية لا توجد. |
| 2.61– 1.81 | تقدر الكفاية بدرجة ضعيفة. |
| 3.42–2.62 | تقدر الكفاية بدرجة متوسطة. |
| 4.23 –3.43 | تقدر الكفاية بدرجة كبيرة. |
| 5.00 – 4.24 | تقدر الكفاية بدرجة كبيرة جداً. |

**ثانياً: المقابلة:**

ذكر البستاني أن المقابلة (هي أداة من أدوات البحث العلمي، يتم بموجبها جمع البيانات والمعلومات التي تمكن الباحث من إجابة تساؤلات الدراسة أو اختبار فروضه، وتعتمد على مقابلة الباحث للمبحوث وجهاً لوجه بغرض طرح عدد من الأسئلة من قبل الباحث والإجابة عليها من قبل المبحوث). (البستاني،1971: 116)

تعتبر المقابلة من أهم طرق جمع المعلومات والبيانات وأكثرها صدقاً، حيث يستطيع الباحث التعرف على مشاعر وانفعالات المقابل، وكذلك اتجاهاته وميوله، وهذا ما لا يستطيع الوصول إليه إلا من خلال المقابلة.

**كما تبرز أهمية المقابلة فيما يأتي:**

1/ تعتبر عملية تتيح الفرصة للمستجيب للتعبير الحر عن الآراء والأفكار والمعلومات.

2/ تتحول من أداة اتصال ووسيلة إلتقاء إلى تجربة عملية.

3/ تعتبر المقابلة مصدراً كبيراً للبيانات والمعلومات فضلاً عن كونها أداة للتعبير والتوعية والتفاعل الديناميكي.

4/ تختلف أهداف المقابلة باختلاف الغاية التي تستهدف المقابلة إلى تحقيقها في نهاية المطاف، ويتضح ذلك من الأنواع المختلفة للمقابلة فلكل نوع هدفه وغرضه المحدد وغايات يحاول المقابلون الوصول إليه.

**أهداف المقابلة:**

تختلف أهداف المقابلة كما تتعدد وظائفها، فمن المقابلات ما يهدف إلى زيادة تبصير الباحث بالمشكلة التي يتصدى لدراستها، حيث تعرفه على جوانب جديدة لبحثه، أو تعرفه على الفروض والاستجابات البديلة لعناصر الدراسة، بغض النظر عن نوعية البحث المراد.

هناك هدفاً آخر للمقابلة وهو: " إتاحة الفرصة أمام المقابل بتشكيل الجو الاجتماعي الذي يسمح بمعالجة بعض الضغوط الاجتماعية لدى المبحوث مما يسهل إمكانية الحصول على معلومات صريحة منه.

للمقابلة أهدافا تتحقق لا يمكن أن تتحقق بأساليب أخرى غيرها مثل: أن يكون المقابل طفلا لا يستطيع التعبير عن نفسه عن طريق الكتابة، أن يكون المقابل أمياً لا يستطيع القراءة أو الكتابة، أن تستخدم في دراسة الحالة أو لحل مشكلة خاصة فردية أو جماعية، تستخدم المقابلة لاستكمال المعلومات التي تم الحصول عليها باستخدام طرق وأساليب أخرى. (عوابدي،2002: 3)

أن المقابلة لا يقتصر استخدامها في البحوث العلمية بل يمكن استخدامها بنجاعة في التدريس، من الواضح أن الهدف الأساسي من المقابلة هو جمع أكبر قدر من المعلومات ثم إن لكل نوع من أنواع المقابلة هدف خاص به. (العكش،1986: 55)

**وصف المقابلة:**

قامت الباحثة بإعداد عبارات المقابلة التي تدور حول الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقد اشتملت المقابلة على تعريف بالدراسة وهدفها، تمت المقابلة مع بعض من خبراء التعليم والبالغ عددهم (13) خبيراً ، تكونت المقابلة من قسمين رئيسين:

**القسم الأول:** اشتمل على الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التدريب في جودة التعليم.

**القسم الثاني:** تضمنت المقابلة عبارات مقيدة بلغ عددها عشر عبارات. أنظر الملاحق رقم، (11).

**صياغة أسئلة المقابلة:**

عندما تستخدم المقابلة كوسيلة لجمع المعلومات فان الهدف منها قد يكون وصف ظاهرة معينة أو التعمق فيها وشرحها أو الاستكشاف والتوقعات وآفاق المستقبل، تعتبر المقابلة من أصدق أدوات البحث لجمع المعلومات لأن الباحثة تكون على اتصال مباشر مع المستجيبين، حيث تعتمد الأداة على التفاعل المباشر بين الباحثة والمستجيب.

قامت الباحثة بتحديد أهداف المقابلة في ضوء موضوع الدراسة وتندرج تحت هدف رئيس للتعرف على واقع الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. تمت صياغة عبارات المقابلة في ضوء الكفايات المحددة مسبقا (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

عرضت الباحثة المقابلة على مشرفة الدراسة وأبدت ملاحظاتها القيمة والتي اسهمت في إعادة صياغة بعض العبارات، كذلك عرضت على بعض المختصين في المجال التربوي لتحكيم المقابلة والاستنارة بآرائهم وملاحظاتهم في الجوانب التالية: وضوح عبارات المقابلة، وضوح

الهدف من كل عبارة، دقة الصياغة اللغوية النحوية والاملائية، و أي ملاحظات يمكن أن تساعد في التصميم النهائي للمقابلة، تفضل المحكمون بأبداء آرائهم ومقترحاتهم وكان دورهم فاعلا في التصميم النهائي للمقابلة والبالغ عددهم (16) محكماً أنظر ملحق رقم (3).

**التطبيق الاجرائي للمقابلة:**

طبقت الباحثة المقابلة على (13) من خبراء التعليم، بحكم العمل والتخصص والخبرة الطويلة في الحقل التربوي وما قد تخرج به هذه المقابلات من آراء وتوجيهات ذات فائدة وأفكار قيمة لاستكمال المعلومات وإثراء هذه الدراسة، صممت الباحث عبارات المقابلة مع مجال للاستجابة عن كل عبارة وقامت بتوزيعها على خبراء التعليم، كان التعاون السمة الغالبة مما أعان الباحثة في أداء مهمتها، ومن ثم قامت بتفريغ الاجابات وتحليل محتواها.

**مقياس تصحيح المقابلة:**

وتم استخدام مقياس ليكرت الثلاثي، أعطيت الأوزان (1،2،3) لتقابل الاستجابات: كبيرة جداً، متوسطة، ضعيفة، في مقياس المقابلة، وتوزيع مدى متوسطات الاستجابة وفق الجدول التالي:

جدول رقم (17):

تقدير خبراء التعليم للكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية

| المدى | درجة تقدير الكفاية |
|---|---|
| 1.00 –1.66 | تقدر الكفاية بدرجة ضعيفة. |
| 1.67 –2.33 | تقدر الكفاية بدرجة متوسطة. |
| 2.34–3.00 | تقدر الكفاية بدرجة كبيرة. |

**ثالثاً: الملاحظة:**

تعرف الملاحظة بأنها: (المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك أو ظاهرة معينة، وتسجيل الملاحظات أولاً بأول، كذلك الاستعانة بأساليب الدراسة المناسبة لطبيعة ذلك السلوك أو تلك الظاهرة بغية تحقيق أفضل النتائج والحصول على أدق المعلومات). (المحمودي،2019: 149)

تعريف آخر (عملية توجيه الحواس لمشاهدة ومتابعة سلوك معين أو ظاهرة معينة وتسجيل جوانب ذلك السلوك وخصائصه). (المحمودي،2019: 150)

وتعتمد الملاحظة على خبرة وقابلية الباحث في الصبر لفترات طويلة لتسجيل المعلومات، وتعتبر أفضل وسيلة لقياس كفاية المعلومات.

الخطوات الضرورية لإجراء الملاحظة: (المحمودي،2019: 150)

1-تحديد الهدف الذي يسعى الباحث في الحصول عليه.

2-تحديد الأشخاص المعنيين بالملاحظة مع الأخذ في الاعتبار ضرورة الاختيار الجيد والملائم لهؤلاء الأشخاص.

3-تحديد الفترة الزمنية اللازمة للملاحظة بحيث يتناسب مع الوقت المخصص للباحث.

4-ترتيب الظروف المكانية الملائمة للملاحظة.

5-تحديد النشاطات المعنية بالملاحظة (ما يتطلب معرفته من الملاحظة).

6-جمع المعلومات بشكل نظامي ثم تسجيلها.

**مزايا الملاحظة:** (المحمودي،2019: 150)

1. المعلومات التي تجمع باستخدام أداة الملاحظة تكون أكثر عمقا من استخدام الأدوات الأخرى.

2. تؤمن الملاحظات للباحث معلومات شاملة ومفصلة ومعلومات إضافية لم يكن حتى يتوقعها.

3. تؤمن للباحث أيضا معلومات دقيقة أقرب ما تكون للصحة.

4. العدد المطلوب بحثه من العينات هو أقل مقارنة بالأدوات الأخرى. فالباحث لا يستطيع ملاحظة إلا ظاهرة واحدة أو نشاط واحد يخص شخص أو عدد محدود من الأشخاص.

5.تسجيل المعلومات ساعة حدوثها وفي نفس وقت حدوث النشاط أو الظاهرة.

**عيوب الملاحظة:** (المحمودي،2019: 150)

1/ الشخص القائم بالبحث قد يواجه بتعمد الناس التصنع واظهار ردود فعل وانطباعات غير حقيقية عند وقوعهم تحت الملاحظة.

2/ قد تعوق العوامل الخارجية الملاحظة: كالطقس – العوامل الشخصية الطارئة للباحث.

3/ الملاحظة محدودة بالوقت الذي تقع فيه الأحداث.

4/ قد تحدث الأحداث في أماكن متفرقة تصعب وجود الباحث فيها كلها.

**الهدف من إعداد بطاقة الملاحظة:**

الهدف هو تحديد مستوي الشخص المُلاْحظ، لذلك قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة للمشاركة في الأداء لقياس الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في بعض محليات ولاية وسط دارفور، وقد اعتمدت الباحثة في بناء محتوي البطاقة على بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية المتمثلة في (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

**صياغة تعليمات بطاقات الملاحظة:**

لما كانت عملية أداء كل كفاية تدريسية في بطاقة الملاحظة سيتم بالتعاون مع زملاء آخرون كملاحظ ثاني، فإنه كان من الضروري وضع بعض التعليمات المناسبة، ليتم استخدام البطاقة بشكل سليم ودقيق، وقد تضمنت التعليمات جانبين رئيسين هما: البيانات الخاصة بالمعلم المراد ملاحظة أدائه، إرشادات للملاحظ الذي يستخدم البطاقة، وهذه الإرشادات تشير إلى كيفية تسجيل التقدير الكمي لمستوى تخطيط وتنفيذ وتقييم الدرس في اللغة العربية.

**صدق وثبات بطاقة الملاحظة:**

قامت الباحثة بعرض البطاقة على مجموعة من الخبراء لتحكيمها ملحق رقم (11) لتحكيمها من حيث صياغة العبارات ووضوحها وارتباطها بالكفايات التدريسية المراد قياسها، وكذلك من حيث شمول البطاقة للكفايات التي يهدف البرنامج الي تنميتها، وقد أقر المحكمون على سلامتها من حيث شمولها لأهدافها وصياغة عباراتها ليصبح عدد فقراتها (28) عبارة في صورتها النهائية ملحق رقم (8).

**جدول رقم (18) يوضح الفقرات المحذوفة والمعدلة أرقامها في بطاقة الملاحظة**

**اولاً: التعديل في البيانات الشخصية:**

| رقم | العبارة | التعديل |
|---|---|---|
| 1 | ذكر – أنثى | لمن؟ |
| 2 | بكلاريوس دبلوم عالي ماجستير دكتوراه | إضافة تأهيل تربوي أو غير تربوي |
| 3 | سنوات الخبرة:<br>1/ أقل من 5 أعوام من 5-7 من 8-10 أكثر من 10 أعوام | 1-5 سنوات، من 7 – 10 سنوات |
| 4 | الدورات التي نلتها في الجودة التدريسية:<br>لا توجد دورة واحدة دورتان أكثر من 3 دورات | الدورات التدريبية في الكفايات التدريسية |
| 5 | بطاقة الملاحظة | يجب أن تكون غير مباشرة ولبعض الأساتذة في اللغة العربية، عناصر البطاقة في نفس الأهداف المقترحة |

**المجال الأول: التخطيط والإعداد**

| التخطيط والإعداد | العبارة | مدى الوضوح | | مدى الإرتباط | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|
| المعيار الأول: يعد خطط للتدريس يتلاءم مع طبيعة مادة اللغة العربية | 1/ إمتلاك قدرات كافية لتخطيط الدرس يتلاءم مع وظيفة المادة. | واضح | | مرتبط | يتلاءم مع طبيعة المادة / تتلاءم |
| | 2/ يضع أهداف سلوكية حسب محتوى المادة | | | | يصيغ / أهدافاً |
| | 3/ مراعاة الفروق الفردية عند وضع المادة | | | | كيف؟ |
| | التخطيط للدرس. | | | | لمحتوى مادة اللغة |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 4/ إمتلاك مهارة تحليل محتوى المادة. | | | | العربية لا تظهر في الملاحظة / يلغى |
| | 5/ وضع خطة تدريسية شاملة للغة العربية | | | | غير واضح / خطة تدريسية لمحتوى / لا تظهر في الملاحظة |
| | 6/ وضع خطة لمعالجة ضعف الطلبة. | | | | تقويم |
| | 7/ توزيع زمن الحصة حسب أهداف الدرس | | | | يستخدم إستراتيجيات مناسبة / غير واضح |
| المعيار الثاني: تخطيط استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة | 1/ يوظف مداخل كثيرة ومتنوعة لعرض الدرس | | | | تنفيذ |
| | 2/ يعد نشاطات ووسائل لتعزيز المادة. | | | | تنفيذ |
| | 3/ يثير دافعية الطلبة عند تقديم الدرس | | | | إثارة الدافعية في مرحلة التنفيذ |
| | 4/ يوظف تكنولوجيا التعليم في تقديم المادة | | | | إحتمال لا توجد / لا تحسب على المعلم |
| | 5/ يوزع زمن الحصة حسب أهداف الدرس | | | | حسب خطوات الدرس |
| | 6/ يستخدم طرائق تدريس متنوعة في الدرس الواحد | | | | تنفيذ |
| المعيار الثالث: | 1/ يلتزم بالتخطيط | | | | دائماً / تنفيذ / |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | وفق المستجدات العلمية وباستمرار | | | | تحذف |
| | 2/ يشجع الطلبة على المشاركة والتعبير الحر | | | | تنفيذ |
| | 3/ يعي أخلاقيات المهنة ويمتلكها | | | | يلتزم / كفايات شخصية للمعلم |
| | 4/ يشارك الطلبة في تصميم الوسيلة التعليمية | | | | تنفيذ |
| | 5/ يتقبل النقد البناء | | | | تنفيذ |
| | 6/ يعالج خططه وفق التغذية الراجعة | | | | واضح / مرتبط |
| المعيار الرابع: إدارة الصف | 1/ يمتلك أساليب إدارة الصف واستراتيجياتها | | | | يتربط بالتنفيذ وليس التخطيط |
| | 2/ ينظم بيئة التعلم المادية والإجتماعية بما يحقق فعالية التعلم | | | | تنفيذ |
| | 3/ يطبق قواعد حفظ النظام | | | | عبارة مزدوجة / تنفيذ / فاعلية |
| | 4/ يتعامل مع الطلبة وفق فروقاتهم | | | | تنفيذ |
| | 5/ يجعل بيئة الصف آمنة | | | | فروقهم / تنفيذ |
| | 6/ يمتلك مهارة إدارة الصف | | | | تنفيذ مكرر / تنفيذ |
| | المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدرس | | | | |
| المعيار الثاني: | تنفيذ الدرس يتلائم و معايير الجودة الشاملة | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 1/ ينفذ الدرس وفق الخطوات الصحيحة لعرض الدرس | | | | |
| | 2/ يمتلك مهارة تهيئة الطلبة لتقديم الدرس | | | | |
| | 3/ يمتلك مهارة إدارة الصف | | | | مكرر |
| | 4/ يربط بين فروع المادة المختلفة | | | | مكرر / يحذف |
| | 5/ يشارك الطلبة في النشاطات الصغيرة وغير الصغيرة | | | | الصفية غير الصفية في جميع الأنشطة / تحذف الصغيرة وغير الصغيرة |
| | 6/ يستخدم أجهزة حديثة عند تقديم الدرس | | | | يستخدم وسائل حديثة / لا تحكم على المعلم لعدم وجود الأجهزة |
| | 7/ يمتلك مهارة إنتهاء الدرس بنهاية الحصة | | | | إنهاء |
| | 8/ يهتم بإظهار مخارج الحروف | | | | |
| | 9/ يحترم ويستقبل آراء الطلبة عند الإجابة | | | | عبارة مزدوجة / يحترم آراء الطلبة عند الإجابة |
| | 10/ ينوع طرائق التدريس عند تقديم المادة | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | 11/ يشارك أولياء الأمور في كل المشكلات | | | | تحذف / لا علاقة للأولياء بكل المشكلات |
| | 12/ يعرض الدرس في خطوات صحيحة | | | | يعرض الدرس في خطوات علمية صحيحة |

| المجال الثالث: | كفايات تقويم الدرس | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المعيار الثالث: تتوافر لديه كفايات التقويم وفق معايير الجودة الشاملة | | | | | |
| | العبارة | واضح | غير واضح | مرتبط | غير مرتبط | التعديل |
| | 1/ يهتم بمتابعة أداء الطلبة | | | | | |
| | 2/ يركز على أسئلة الإستيعاب | | | | | |
| | 3/ يمتلك مهارة تصميم الإختبارات الموضوعية | | | | | لا يتم |
| | 4/ يستخدم إختبارات قلية | | | | | قبلية |
| | 5/ يستخدم التقويم البنائي لمعرفة الفروقات الفردية | | | | | |
| | 6/ يهتم بالتغذية الراجعة لمعالجة صعوبات التعلم | | | | | |
| | 7/ يهتم بالإختبارات التقويمية عند نهاية محتوى المادة | | | | | إعادة صياغة |
| | 8/ يقوم البرامج التعليمية المختلفة | | | | | يحذف /غير واضح/ لا تتم في حصة ولا علاقة لها بالحصة |
| | 9/ يعالج مشكلات التعلم بطرق مختلفة | | | | | إن كانت مشكلات تعلم |

**من ملاحظات المحكمين:**

1/ التقويم لا يمكن في حصة واحدة.

2/ التنفيذ عملياً صعب ولا يتم في حصة ووضع الإختبارات لا يتم.

3/ تستبدل كلمة طلاب بكلمة طلبة لأنها تشمل الجنسين.

**تكونت بطاقة الملاحظة من جزئين:**

أ/ البيانات الشخصية: النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التدريب في مجال الكفايات التدريسية.

ب/ محاور بطاقة الملاحظة: وتضم ثلاثة محاور رئيسية هي:

1/ كفاية التخطيط: تكون من (13) عبارة موزعة على أربعة معايير (إعداد خطط للتدريس، استخدام إستراتيجيات تدريس متنوعة، يطور الخطط في حدود الإمكانات البشرية، أساليب إدارة الصف واستراتيجياتها).

2/ كفاية تنفيذ الدرس: تكون من (9) عبارات.

3/ كفاية التقويم: تكون من (6) عبارات.

**ثانياً: بيانات الملاحظة:**

**خطوات تطبيق الملاحظة:**

عرضت الباحثة خطاب تسيير مهمة باحث من الدراسات العليا – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا (ملحق رقم (1) ، لإدارة التعليم بمحلية زالنجي وبموجبه حررت خطابات لإدارات التعليم وخبراء بالمحلية ومديري المدارس والمعلمين ثم خطاب لمعلمي اللغة العربية ، ملحق رقم (14) ، الذين وقع عليه الإختيار عشوائياً.

قامت الباحثة بتعيين معاونين للملاحظة وهم موجهي ورؤساء شعب ومديري مدارس يقومون بتدريس مادة اللغة العربية، أطلعتهم علي أداة الملاحظة ثم تم إطلاع المفحوصين بعدهم.

لاحظت الباحثة والمعاونون أفراد العينة والبالغ عددهم (90) معلماً ومعلمة ملحق رقم (17) في الفصل الدراسي 2019 – 2020م خلال المدة من الثلاثاء 2019/11/15م حتى الأحد 2020/02/16م ، مدته (5 أسابيع ويوم) ، وقبل عطلة امتحانات الفترة النهائية ، من جملة معلمي اللغة العربية البالغ عددهم (92) معلماً ومعلمة.

وقد تمكنت الباحثة من زيارة عينة البحث من معلمي ومعلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية الذي يتلاءم وممارسة كفاية المعلم الذي يقوم بتدريسه وتم التطبيق حسب ما تضمنته إستمارة الملاحظة – مع الإطلاع على كراسات التحضير الخاصة بالمعلمين ومعاينة الأهداف العامة

والخاصة ، ثم وفقت على أسئلة الاستيعاب لكل درس وصياغة الإختبارات الشهرية التي قام بها مسبقاً والتي تمت خلال العام.

وبعد أن إكتملت عملية الملاحظة أفرغت الباحثة والمتعاونون البيانات أدناه ، ملحق رقم(9).

**ثبات بطاقة الملاحظة:**

قامت الباحثة بالتأكد من الثبات الداخلي لبطاقة الملاحظة بحساب الاتساق الداخلي بحساب معامل الفاكرونباخ لبطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، باستخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) كما بينها الجدول التالي:

جدول رقم (19)

معامل ألفاكرونباخ لقياس ثبات بطاقة الملاحظة

| عدد الفقرات | معامل ألفاكرونباخ |
|---|---|
| 28 | .94 |

يتضح من الجدول أعلاه ارتفاع معامل ثبات بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

**التقدير الكمي لأداء المعلمين على البطاقة:**

استخدمت الباحثة التقدير الكمي لتقدير مستويات المعلمين في إمتلاك كل كفاية تدريسية في بطاقة الملاحظة، حيث تم تحويل تلك الكفايات التدريسية إلي عبارات إجرائية قابلة للملاحظة والقياس بشكل يصف ما قام به (90) من معلمي ومعلمات اللغة العربية عند ملاحظة أدائهم في الكفايات التدريسية.

وقد صيغت على مقياس ليكرت الخماسي الذي يتكون من خمسة مستويات لدرجة الكفاية (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، لا توجد) وأعطيت لها أوزان مقابلة (1،2،3،4،5) على التوالي.

تم الاعتماد على مستويات التقدير السابقة لاعتقاد الباحثة بمناسبتها لطبيعة المهارات المراد ملاحظتها، ولموافقة المحكمين على التقديرات السابقة في خطوة ضبط البطاقة، ولاستخدام بعض الدراسات تقديرات مشابهة.

**جدول رقم (20)**

**يوضح تقديرات الملاحظين لأداء معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية**

| المدى | درجة تقدير الكفاية |
|---|---|
| 1.00 –1.80 | تقدير الكفاية لا يوجد. |
| 1.81 –2.61 | تقدير الكفاية بدرجة قليلة. |
| 2.62–3.42 | تقدير الكفاية بدرجة متوسطة. |
| 3.43 -4.23 | تقدير الكفاية بدرجة كبيرة. |
| 4.24 - 5.00 | تقدير الكفاية بدرجة كبيرة جداً. |

**جدول رقم (21)**

**توافق الملاحظين على فقرات بطاقة الملاحظة**

| المحور | المجال | الكفاية | متوسط درجة الباحث | التقدير | متوسط درجة الملاحظ الثاني | التقدير | الفروق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التخطيط | إعداد خطط للتدريس تتلاءم مع طبيعة مادة اللغة العربية | 1. يمتلك قدرات كافية لتخطيط الدرس | 3.73 | كبيرة | 3.71 | كبيرة | 0 |
| | | 2. يصيغ الأهداف السلوكية | 3.13 | متوسطة | 3.56 | كبيرة | 1 |
| | | 3. يضع خطة لمعالجة ضعف الطلبة | 2.84 | متوسطة | 3.27 | متوسطة | 0 |
| | استخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة | 4. يوظف مداخل مناسبة لعرض الدرس | 4.02 | كبيرة | 3.93 | كبيرة | 0 |
| | | 5. يختار نشاطات مختلفة لإثارة الطلبة | 3.53 | كبيرة | 3.47 | كبيرة | 0 |
| | | 6. يضع طرائق مختلفة للدرس الواحد | 2.82 | متوسطة | 3.13 | متوسطة | 0 |
| | تطوير الخطط في حدود الإمكانات البشرية | 7. يخطط للمادة وفق المستجدات العلمية | 3.47 | كبيرة | 3.44 | كبيرة | 0 |
| | | 8. يشارك الطلبة في تصميم وسيلة الدرس | 2.38 | قليلة | 2.53 | قليلة | 0 |
| | | 9. يضع خططاً لمعالجة الضعف في المادة | 2.84 | متوسطة | 3.13 | متوسطة | 0 |
| | أساليب إدارة الصف واستراتيجياتها | 10. ينظم بيئة التعلم المادية | 3.53 | كبيرة | 3.76 | كبيرة | 0 |
| | | 11. يجعل بيئة الصف آمنة | 4.04 | كبيرة | 4.00 | كبيرة | 0 |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 12. يطبق قواعد حفظ النظام | 3.84 | كبيرة | 4.04 | كبيرة | 0 |
| | | 13. يعامل الطلبة وفق فروقهم الفردية | 3.16 | متوسطة | 3.69 | كبيرة | 1 |
| **التنفيذ** | تنفيذ الدرس يتلاءم ومعايير الجودة الشاملة | 14. يهيئ الطلبة لتقديم الدرس | 4.09 | كبيرة | 4.13 | كبيرة | 0 |
| | | 15. يعرض الدرس في خطوات علمية صحيحة | 3.60 | كبيرة | 3.96 | كبيرة | 0 |
| | | 16. يستخدم طرائق تدريس مختلفة | 2.93 | متوسطة | 3.40 | متوسطة | 0 |
| | | 17. يربط فروع المادة ببعضها | 3.73 | كبيرة | 3.98 | كبيرة | 0 |
| | | 18. يجيد استخدام اللغة | 3.20 | متوسطة | 3.69 | كبيرة | 1 |
| | | 19. يرد على أسئلة الطلبة | 3.78 | كبيرة | 4.02 | كبيرة | 0 |
| | | 20. يشجع الطلبة على المشاركة في الحصة | 3.80 | كبيرة | 4.11 | كبيرة | 0 |
| | | 21. يتقبل النقد البناء | 3.22 | متوسطة | 3.64 | كبيرة | 1 |
| | | 22. ينهي الدرس بنهاية الحصة | 3.42 | متوسطة | 3.67 | كبيرة | 1 |
| **التقويم** | كفايات التقويم وفق معايير الجودة الشاملة | 23. يهتم بمتابعة أداء الطلبة | 3.96 | كبيرة | 3.82 | كبيرة | 0 |
| | | 24. يركز على أسئلة الإستيعاب | 3.76 | كبيرة | 3.89 | كبيرة | 0 |
| | | 25. يستخدم اختبارات قبلية لمعرفة فروق الطلبة | 2.91 | متوسطة | 2.98 | متوسطة | 0 |
| | | 26. يستخدم التقويم البنائي لرفع قدرات الطلبة | 2.96 | متوسطة | 2.80 | متوسطة | 0 |
| | | 27. يهتم بالاختبارات التقويمية عند نهاية المحتوى | 3.51 | كبيرة | 3.33 | متوسطة | 1 |
| | | 28. يعالج مشكلات التعلم بطرق مختلفة | 2.96 | متوسطة | 3.31 | متوسطة | 0 |

حيث تم حساب اتفاق الملاحظين حسب معادلة كوبرCOOPER (حلمي الوكيل ومحمد المفتي، 2007، 288) نقلاً عن " كوبر " (Cooper,1973):

$$\text{اتفاق الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

**جدول رقم (21)**

**اتفاق الملاحظين على أداء الكفايات التدريسية حسب بطاقة الملاحظة**

| البيان | التكرار | النسبة المئوية |
|---|---|---|
| مرات الاتفاق | 22 | 78.6 |
| مرات الاختلاف | 6 | 21.4 |
| مجموع العبارات | 28 | 100.0 |

يلاحظ أن توافق الملاحظين على فقرات بطاقة الملاحظة نسبة الاتفاق بلغت (78.6%) وهي نسبة عالية يمكن من خلالها الاطمئنان على ثبات بطاقة الملاحظة.

**الأساليب الاحصائية:**

من الأساليب الإحصائية التي تم تطبيقها: التكرار والنسب المئوية، معادلة كوبر، معامل ألفاكرونباخ، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين، اختبار التباين الأحادي.

تمت المعالجة الإحصائية لكافة بيانات الدراسة لتقديرات مديري المدارس عبر استخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) تم اختيار مستوى العينة (0.05) لقبول أو رفض احتمال الدلالة الاحصائية.

اتبعت الأساليب الاحصائية التالية: الأشكال البيانية والتكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ ومعامل الصدق الذاتي لحساب الثبات والصدق القابلة لأداة الدراسة، مجموع الاستجابات، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، الأهمية النسبية للعبارة (الوسط الحسابي/5)، اختبار "ت" لمجموعة واحدة والوسط الفرضي يساوي (3).

تمت المعالجة الإحصائية لكافة بيانات الدراسة لأداة المقابلة عبر استخدام برنامج التحليل الاحصائي (SPSS) وتم اختيار مستوى المعنوية(0.05) لقبول أو رفض احتمال الدلالة الاحصائية.

اتبعت الأساليب الاحصائية التالية: الأشكال البيانية ،والتكرارات ، والنسب المئوية للمتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة، معامل ألفاكرونباخ، ومعامل الصدق الذاتي لحساب الثبات والصدق للاستبانة أداة الدراسة، مجموع الاستجابات، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والأهمية النسبية للعبارة (الوسط الحسابي/3)، اختبار "ت" لمجموعة واحدة والوسط الفرضي يساوي (2).

# الفصل الرابع

## عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

# الفصل الرابع

## عرض وتحليل البيانات ومناقشة النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الفصل عرض وتحليل البيانات حول موضوع الدراسة **(الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة بمحلية زالنجي –ولاية وسط دارفور)**، ومناقشة وتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة والإجابة عن تساؤلات الدراسة استناداً على استجابات أفراد العينة على أدوات الدراسة: الاستبانة والمقابلة والملاحظة ، ثم تقديم البرنامج المقترح لتنمية الكفايات التدريسية.

أولاً: تحليل استبانة مديري المدارس:

**عرض وتحليل ومناقشة السؤال الأول:** مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية اللازم توافرها.

**جدول رقم (23):**

**نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لامتلاك كفايات التخطيط لدى معلمي اللغة العربية: (درجة الحرية =30)**

| العبارة | مجموع الاستجابات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | قيمة اختبار (ت) | مستوى الدلالة | تتوافر الكفاية التدريسية بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1/ يشتق الأهداف الخاصة من المحتوى الدراسي | 118 | 3.81 | 0.833 | % 76.2 | 5.387 | 0.000 | كبيرة |
| 2/ يختار أنشطة للأهداف | 115 | 3.71 | 0.938 | % 74.2 | 4.213 | 0.000 | كبيرة |
| 3/ يوزع زمن الحصة | 136 | 4.39 | 0.761 | % 87.8 | 10.154 | 0.000 | كبيرة جدا |
| 4/ ينظم عناصر الدرس | 130 | 4.19 | 0.910 | %83.8 | 7.303 | 0.000 | كبيرة |
| 5/ يحدد الإسلوب الملائم للموقف التدريسي | 127 | 4.10 | 1.076 | %82 | 5.677 | 0.000 | كبيرة |
| 6/ يحدد الألفاظ السليمة للشرح | 133 | 4.29 | 0.938 | % 85.8 | 7.660 | 0.000 | كبيرة جدا |
| 7/ يحدد زمناً لإجابات الطلبة | 111 | 3.58 | 1.148 | %71.6 | 2.816 | 0.000 | كبيرة |
| 8/ يراعي الفروق الفردية عند التخطيط | 124 | 4.00 | 1.183 | % 80 | 4.706 | 0.000 | كبيرة |
| 9/ يضع الأسئلة حسب | 117 | 3.77 | 1.146 | % 75.4 | 3.760 | 0.001 | كبيرة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| الفروق الفردية | | | | | | | |
| 10/ يحدد النشاط الصفي | 108 | 3.48 | 1.288 | % 69.6 | 2.092 | 0.045 | كبيرة |
| 11/ يصيغ أسئلة عند المواقف الطارئة | 112 | 3.61 | 0.989 | 72.2% | 3.450 | 0.002 | كبيرة |
| 12/ يصيغ الأسئلة التقويمية بصورة واضحة | 130 | 4.19 | 0.833 | %83.8 | 7.973 | 0.000 | كبيرة |
| 13/ يضع خطة مرنة قابلة للتعديل | 114 | 3.68 | 1.077 | %73.6 | 3.503 | 0.001 | كبيرة |
| 14/ يعد أدوات الدرس مسبقاً | 123 | 3.97 | 1.016 | %79.4 | 5.303 | 0.000 | كبيرة |
| 15/ يهتم بمعايير الجودة الشاملة عند التخطيط | 118 | 3.81 | 1.195 | %76.2 | 3.758 | 0.001 | كبيرة |
| 16/ يشارك رئيس الشعبة عند وضع الخطة | 100 | 3.23 | 1.283 | %64.6 | 0.980 | 0.355 | متوسطة |
| 17/ يخطط بطريقة سليمة في كل المراحل | 124 | 4.00 | 1.291 | %80.0 | 4.313 | 0.000 | كبيرة |
| 18/ يختار الأنشطة المحققة للأهداف | 116 | 3.74 | 1.182 | %74.8 | 3.494 | 0020. | كبيرة |
| جميع العبارات | 2156 | 3.86 | 1.06 | %77.2 | 25.635 | .000 | كبيرة |

تعزو الباحثة أن امتلاك معلمي اللغة العربية لكفايات التخطيط جاءت بدرجة كبيرة نتيجة للفت نظر المفحوصين والتوجيه المكثف في العمل قبل الأداء في بطاقة الملاحظة وتكريس الجهد والإعداد الجيد للدرس من خلال متابعة كراسة التحضير.

وتعزو الباحثة أن العبارة (16) والتي جاءت بدرجة متوسطة بأنه لا توجد مشاركة من قبل رئيس الشعبة لمعلم المادة عند وضع الخطة.

**جدول رقم (23):**

**نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لتوافر كفايات التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية: (درجة الحرية =30)**

| العبارة | مجموع الاستجابات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | قيمة اختبار ت | مستوى الدلالة | تتوافر الكفاية التدريسية بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 19/ يمهد للدرس بأساليب متنوعة | 129 | 4.16 | 0.898 | %83.2 | 7.200 | 0.000 | كبيرة |
| 20/ يثير دافعية الطلبة | 125 | 4.03 | 0.983 | %80.6 | 5.849 | 0.000 | كبيرة |
| 21/ يقدم الدرس بصورة مبسطة | 124 | 4.00 | 0.966 | %80.0 | 5.763 | 0.000 | كبيرة |
| 22/ يعزز للدرس بطريقة شائقة | 126 | 4.06 | 0.964 | %81.2 | 6.149 | 0.000 | كبيرة |
| 23/ يستخدم السبورة بصورة جيدة | 146 | 4.71 | 0.529 | %94.2 | 18.003 | 0.000 | كبيرة جدا |
| 24/ يوظف الوسيلة بصورة جاذبة | 118 | 3.81 | 1.138 | %76.2 | 3.946 | 0.000 | كبيرة |
| 25/ يربط محتوى الدرس ببيئة الطالب | 110 | 3.55 | 1.060 | %71.0 | 2.882 | 0.007 | كبيرة |
| 26/ يطرح الأسئلة الصفية بصورة متدرجة من السهل إلى الصعب | 120 | 3.87 | 0.922 | %77.4 | 5.262 | 0.000 | كبيرة |
| 27/ يتيح فرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم | 123 | 3.97 | 0.983 | %79.4 | 5.483 | 0.000 | كبيرة |
| 28/ يستغل زمن الحصة بفاعلية | 125 | 4.03 | 0.912 | %80.6 | 6.300 | 0.000 | كبيرة |
| 29/ يستخدم الأسلوب التدريسي الملائم | 127 | 4.10 | 0.908 | %82.0 | 6.729 | 0.000 | كبيرة |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 30/ يجذب انتباه الطلبة بصورة دائمة | 122 | 3.94 | 1.093 | %78.8 | 4.763 | 0.000 | كبيرة |
| 31/ يستخدم ألفاظ سليمة | 124 | 4.00 | 1.033 | %80.0 | 5.391 | 0.000 | كبيرة |
| 32/ يتابع الطلبة في تنفيذ الأنشطة | 113 | 3.65 | 1.050 | %73.0 | 3.420 | 0.002 | كبيرة |
| 33/ يراعي الفروق الفردية في توزيع الأنشطة | 111 | 3.58 | 1.119 | %71.6 | 2.890 | 0.007 | كبيرة |
| 34/ يعالج مشكلات الصف الطارئة | 117 | 3.77 | 0.956 | %75.4 | 4.509 | 0.000 | كبيرة |
| 35/ يراجع الواجب من خلال التغذية الراجعة | 117 | 3.77 | 0.920 | %75.4 | 4.683 | 0.000 | كبيرة |
| 36/ ينهي الدرس بنهاية الحصة | 122 | 3.94 | 0.998 | %78.8 | 5.220 | 0.000 | كبيرة |
| 37/ يحرص على حل التدريبات من قبل الطلبة | 126 | 4.06 | 0.998 | %81.2 | 5.940 | 0.000 | كبيرة |
| 38/ يحفز المشاركين | 102 | 3.29 | 1.160 | %65.8 | 1.393 | 0.174 | متوسطة |
| 39/ يعرض الدرس في خطوات صحيحة | 127 | 4.10 | 0.870 | %82.0 | 7.019 | 0.000 | كبيرة |
| 40/ يجيب على أسئلة الطلبة | 131 | 4.23 | 0.884 | %84.6 | 7.725 | 0.000 | كبيرة |
| 41/ يستخدم مواقف تدريسية مناسبة | 121 | 3.90 | 0.870 | %78.0 | 5.780 | 0.000 | كبيرة |
| جميع العبارات | 2806 | 3.94 | 0.690 | %78.8 | 30.724 | 0.000 | كبيرة |

تعزو الباحثة في العبارة رقم (23) (يستخدم السبورة بصورة جيدة جاءت بدرجة كبيرة جداً) يتضح أن الوسيلة الأكثر استخداماً وبصورة جيدة هي السبورة دون غيرها من الأدوات في غرفة الصف.

وجاءت العبارة رقم (38) (يحفز المشاركين) بدرجة متوسطة ، تعزوه الباحثة بعدم تطبيق إساليب الثواب والتعزيز الإيجابي لإجابات الطلبة.

**جدول رقم (24)**

**نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لتوافر كفايات التقويم لدى معلمي اللغة العربية:**

**(درجة الحرية =30)**

| العبارة | مجموع الاستجابات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | قيمة اختبار ت | مستوى الدلالة | تتوافر الكفاية التدريسية بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 42/ يربط التقويم بالأداء | 126 | 4.06 | 0.814 | %81.2 | 7.283 | 0.000 | كبيرة |
| 43/ يهتم بالتقويم | 130 | 4.19 | 0.833 | %83.8 | 7.973 | 0.000 | كبيرة |
| 44/ يستخدم أساليب تقويمية مختلفة | 116 | 3.74 | 0.965 | %74.8 | 4.281 | 0.000 | كبيرة |
| 45/ يقوم الاختبارات بصورة علمية | 120 | 3.87 | 0.957 | %77.4 | 5.066 | 0.000 | كبيرة |
| 46/ يهتم بالتقويم الذاتي | 125 | 4.03 | 0.948 | %80.6 | 6.062 | 0.000 | كبيرة |
| 47/ يقوم أداء الطلبة أثناء الحصة | 125 | 4.03 | 0.836 | %80.6 | 6.875 | 0.000 | كبيرة |
| 48/ ينوع أدوات التقويم | 115 | 3.71 | 1.101 | %74.2 | 3.588 | 0.000 | كبيرة |
| 49/ يحلل الاختبارات لكشف مواطن الضعف | 122 | 3.94 | 1.093 | %78.8 | 4.763 | 0.000 | كبيرة |
| 50/ يقوم نتيجة التعلم | 115 | 3.71 | 1.006 | %74.2 | 3.926 | 0.000 | كبيرة |
| 51/ يحرص على التقويم المستمر | 117 | 3.77 | 1.055 | %75.4 | 4.084 | 0.000 | كبيرة |
| 52/ يحلل نتيجة التقويم النهائي | 126 | 4.06 | 0.892 | %81.2 | 6.644 | 0.000 | كبيرة |
| جميع العبارات | 1337 | 3.92 | 0.699 | %78.4 | 29.027 | 0.000 | كبيرة |
| المحور الأول توافر الكفايات التدريسية | 2099 | 3.91 | 0.816 | %78.13 | 30.723 | 0.000 | كبيرة |

تعزو الباحثة أن تقدير أفراد عينة الدراسة لتوافر نتائج التقويم لدى معلمي اللغة العربية جاءت بدرجة كبيرة نتيجة لبذل جهد أكبر في الإعداد.

**عرض وتحليل ومناقشة السؤال الثاني: درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية في المرحلة الثانوية**

**جدول رقم (25)**

**نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة كفايات التخطيط لدى معلمي اللغة العربية:**

**(درجة الحرية =30)**

| العبارة | مجموع الاستجابات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | قيمة اختبار (ت) | مستوى الدلالة | تمارس الكفاية التدريسية بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 53/ يضع خطة سنوية دائمة | 116 | 3.74 | 1.064 | %74.8 | 3.884 | 0.001 | كبيرة |
| 54/ يوزع الزمن جيداً عند وضع الخطة | 123 | 3.97 | 0.983 | % 79.4 | 5.483 | 0.000 | كبيرة |
| 55/ يحدد أهداف الدرس | 131 | 4.23 | 0.920 | %84.6 | 7.414 | 0.000 | كبيرة |
| 56/ يصيغ أهداف الدرس | 126 | 4.06 | 0.854 | %81.2 | 6.942 | 0.000 | كبيرة |
| 57/ يهتم بالتخطيط للدرس | 122 | 3.94 | 1.124 | %78.8 | 4.636 | 0.000 | كبيرة |
| 58/ ينوع أهداف الدرس | 112 | 3.61 | 1.174 | %72.2 | 2.906 | 0.007 | كبيرة |
| 59/ يختار تقنية الدرس المناسبة | 106 | 3.42 | 1.259 | %68.4 | 1.855 | 0.074 | متوسطة |
| 60/ يخطط لأنشطة الدرس | 109 | 3.52 | 1.092 | %70.4 | 2.633 | 0.013 | كبيرة |
| 61/ يختار أنشطة تلائم الفروق الفردية | 106 | 3.42 | 1.177 | %68.4 | 1.984 | 0.056 | متوسطة |
| 62/ يصيغ أسئلة تلائم الفروق الفردية | 116 | 3.74 | 1.094 | %74.8 | 3.774 | 0.001 | كبيرة |
| 63/ يحلل محتوى الدرس | 118 | 3.81 | 1.078 | %76.2 | 4.167 | 0.000 | كبيرة |
| جميع العبارات | 1285 | 3.77 | 0.853 | %75.4 | 22.815 | 0.000 | كبيرة |

تعزو الباحثة بأن تقدير أفراد العينة لدرجة ممارسة كفايات التخطيط لدى معلمي اللغة العربية جاءت بدرجة كبيرة في العبارة رقم (61) جاءت بدرجة متوسطة لأنه من الصعوبة بمكان وضع أنشطة لكل فرد في الصف حسب مستواه إلا بدرجة ضئيلة.

**جدول رقم (26)**

**نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة كفايات التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية: (درجة الحرية =30)**

| العبارة | مجموع الاستجابات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | قيمة اختبار (ت) | مستوى الدلالة | تمارس الكفاية التدريسية بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 64/ يستخدم الطريقة المناسبة | 131 | 4.23 | 0.717 | %84.6 | 9.520 | 0.000 | كبيرة |
| 65/ يثير دافعية الطلبة | 128 | 4.13 | 0.885 | %82.6 | 7.105 | 0.000 | كبيرة |
| 66/ يربط محتوى الدرس ببيئة الطالب | 109 | 3.52 | 1.029 | 70.4% | 2.794 | 0.009 | كبيرة |
| 67/ يستخدم الوسيلة المناسبة للدرس | 119 | 3.84 | 1.098 | %76.8 | 4.251 | 0.000 | كبيرة |
| 68/ يقوم المعلومة بطريقة مبسطة | 123 | 3.97 | 0.836 | %79.4 | 6.445 | 0.000 | كبيرة |
| 69/ ينوع أنشطة الدرس | 121 | 3.90 | 1.076 | %78.0 | 4.675 | 0.000 | كبيرة |
| 70/ يشرك الطلبة في الحصة | 128 | 4.13 | 0.846 | 82.6% | 7.428 | 0.000 | كبيرة |
| 71/ يسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم | 126 | 4.06 | 0.964 | %81.2 | 6.149 | 0.000 | كبيرة |
| 72/ يوجه الأسئلة بصورة جيدة | 132 | 4.26 | 0.729 | %85.2 | 9.611 | 0.000 | كبيرة جدا |
| 73/ ينهي الدرس بنهاية الحصة | 129 | 4.16 | 0.898 | %83.2 | 7.200 | 0.000 | كبيرة |
| جميع العبارات | 1246 | 4.02 | 0.703 | %80.4 | 29.48 | 0.000 | كبيرة |

تعزو الباحثة التقدير بدرجة كبيرة جداً في العبارة رقم (72) بأنه يوجه الأسئلة بصورة جيدة لأنها إسئلة إستيعابية وهي من خلال محتوى الدرس ويستطيع المعلم ترتيبها.

**جدول رقم (27)**

**نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة كفايات التقويم لدى معلمي اللغة العربية:**

**(درجة الحرية =30)**

| العبارة | مجموع الاستجابات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | قيمة اختبار (ت) | مستوى الدلالة | تمارس الكفاية التدريسية بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 74/ يستخدم أدوات تقييم مختلفة | 115 | 3.71 | .902 | %74.2 | 4.383 | 0.000 | كبيرة |
| 75/ يقوم بأدوات تناسب الدرس | 118 | 3.81 | 1.014 | %76.2 | 4.429 | 0.000 | كبيرة |
| 76/ يقوم بطرق مختلفة | 124 | 4.00 | .966 | %80.0 | 5.763 | 0.000 | كبيرة |
| 77/ يعمل بالتقويم المستمر | 120 | 3.87 | 1.056 | %77.4 | 4.590 | 0.000 | كبيرة |
| 78/ يعتمد التقويم البنائي | 108 | 3.48 | 1.180 | %69.6 | 2.284 | 0.000 | كبيرة |
| 79/ يبني اختبارات التقويم النهائي | 123 | 3.97 | .912 | %79.4 | 5.906 | 0.000 | كبيرة |
| 80/ يقوم نتائج التعليم النهائي | 122 | 3.94 | .892 | %78.8 | 5.839 | 0.000 | كبيرة |
| 81/ يربط نتيجة التقويم النهائي بما سبقه | 123 | 3.97 | .795 | %79.4 | 6.776 | 0.000 | كبيرة |
| 82/ يقوم حسب الفروق الفردية | 111 | 3.58 | .992 | %71.6 | 3.258 | 0.000 | كبيرة |
| 83/ يستعين بسجل القيد في معرفة النتائج | 105 | 3.39 | 1.334 | %67.8 | 1.616 | 0.117 | متوسطة |
| جميع العبارات | 1169 | 3.77 | 0.796 | %75.4 | 24.28 | 0.000 | كبيرة |
| المحور الثاني درجة ممارسة الكفايات التدريسية | 2099 | 3.85 | 0.784 | %77.1 | 28.39 | 0.000 | كبيرة |

جاء التقدير بدرجة كبير عدا العبارة رقم (83) تعزوه الباحثة أن كثير من المعلمين لا يهتمون باستخدام هذا السجل.

**جدول (28)**

**يوضح الفروق بين تقديرات مديري المدراس للكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وفق متغير النوع**

| المحور | النوع | العدد | الوسط الحسلبي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| توافر الكفايات التدريسية | ذكر | 28 | 201.86 | 36.881 | -.620- | 29 | .540 |
| | أنثى | 3 | 215.67 | 33.501 | | | |
| ممارسة الكفايات التدريسية | ذكر | 28 | 118.57 | 22.953 | -.577- | 29 | .568 |
| | أنثى | 3 | 126.67 | 24.705 | | | |
| الدرجة الكلية للاستبانة | ذكر | 28 | 320.43 | 58.347 | -.618- | 29 | .541 |
| | أنثى | 3 | 342.33 | 58.072 | | | |

**جدول (29)**

**الفروق بين تقديرات مديري المدراس للكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وفق متغير المؤهل العلمي**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| توافر الكفايات التدريسية | بين المجموعات | 8306.547 | 3 | 2768.849 | 2.398 | .090 |
| | داخل المجموعات | 31180.292 | 27 | 1154.826 | | |
| | المجموع | 39486.839 | 30 | | | |
| ممارسة الكفايات التدريسية | بين المجموعات | 2425.763 | 3 | 808.588 | 1.654 | .200 |
| | داخل المجموعات | 13197.333 | 27 | 488.790 | | |
| | المجموع | 15623.097 | 30 | | | |
| الدرجة الكلية للاستبانة | بين المجموعات | 18951.386 | 3 | 6317.129 | 2.105 | .123 |
| | داخل المجموعات | 81012.292 | 27 | 3000.455 | | |
| | المجموع | 99963.677 | 30 | | | |

**جدول (30)**

**الفروق بين تقديرات مديري المدراس للكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وفق متغير سنوات الخبرة**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| توافر الكفايات التدريسية | بين المجموعات | 2372.366 | 2 | 1186.183 | .895 | .420 |
| | داخل المجموعات | 37114.473 | 28 | 1325.517 | | |
| | المجموع | 39486.839 | 30 | | | |
| ممارسة الكفايات التدريسية | بين المجموعات | 1176.783 | 2 | 588.392 | 1.140 | .334 |
| | داخل المجموعات | 14446.314 | 28 | 515.940 | | |
| | المجموع | 15623.097 | 30 | | | |
| الدرجة الكلية للاستبانة | بين المجموعات | 6183.473 | 2 | 3091.736 | .923 | .409 |
| | داخل المجموعات | 93780.205 | 28 | 3349.293 | | |
| | **المجموع** | 99963.677 | 30 | | | |

**جدول (31)**

**الفروق بين تقديرات مديري المدراس للكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وفق متغير الدورات التدريبية**

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة. |
|---|---|---|---|---|---|---|
| توافر الكفايات التدريسية | بين المجموعات | 1143.410 | 3 | 381.137 | .268 | .848 |
| | داخل المجموعات | 38343.429 | 27 | 1420.127 | | |
| | المجموع | 39486.839 | 30 | | | |
| ممارسة الكفايات التدريسية | بين المجموعات | 961.302 | 3 | 320.434 | .590 | .627 |
| | داخل المجموعات | 14661.795 | 27 | 543.029 | | |
| | المجموع | 15623.097 | 30 | | | |
| الدرجة الكلية للاستبانة | بين المجموعات | 4173.883 | 3 | 1391.294 | .392 | .760 |
| | داخل المجموعات | 95789.795 | 27 | 3547.770 | | |
| | **المجموع** | 99963.677 | 30 | | | |

**ثانياً: تحليل المقابلة مع خبراء التعليم:**

**عرض وتحليل بيانات المقابلة:**

**جدول رقم (32)**

**نتائج تقدير خبراء التعليم لتوافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية حسب أهميتها: (درجة الحرية =12)**

| م | العبارة | مجموع الاستجابات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | قيمة اختبار ت | مستوى الدلالة | توافر الكفاية التدريسية بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| **1** | كفاية التخطيط | 37 | 2.85 | 0.376 | %95 | 8.124 | 0.000 | كبيرة |
| **2** | كفاية التنفيذ | 34 | 2.62 | 0.650 | %87.3 | 3.411 | 0.005 | كبيرة |
| **3** | كفاية التقويم | 33 | 2.54 | 0.660 | %84.7 | 2.941 | 0.012 | كبيرة |
| | جميع العبارات | 104 | 2.67 | 0.562 | %89 | 16.757 | 0.000 | كبيرة |

**جدول رقم (33)**

**نتائج تقدير أفراد عينة الدراسة للكفايات التدريسية التي يمتلكها معلمو اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة: (درجة الحرية =12)**

| م | العبارة | مجموع الاستجابات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | قيمة اختبار (ت) | مستوى الدلالة | امتلاك الكفاية التدريسية بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 4 | يمتلك مهارة وضع الخطة التدريسية | 36 | 2.77 | .439 | %93.2 | 6.325 | 0.000 | كبيرة |
| 5 | تحقيق أهداف الدرس بصورة متسلسلة | 35 | 2.69 | .480 | %89.7 | 5.196 | 0.000 | كبيرة |
| 6 | استخدام وسائل تناسب مادة الدرس | 33 | 2.54 | .660 | %84.7 | 2.941 | 0.012 | كبيرة |
| 7 | اتباع طرق تدريس مختلفة | 33 | 2.54 | .519 | %84.7 | 3.742 | 0.003 | كبيرة |
| 8 | تقويم مادة الدرس | 35 | 2.69 | .480 | %89.7 | 5.196 | 0.000 | كبيرة |
| | جميع العبارات | 172 | 2.65 | 0.516 | %88.3 | 28.451 | 0.000 | كبيرة |

**جدول رقم (34)**

**نتائج تقدير خبراء التعليم لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة: (درجة الحرية =12)**

| م | العبارة | مجموع الاستجابات | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الأهمية النسبية | قيمة اختبار (ت) | مستوى الدلالة | تمارس الكفاية التدريسية بدرجة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 9 | يمارس كفاية التخطيط | 30 | 2.31 | .630 | %77 | 1.760 | .104 | متوسطة |
| 10 | يمارس كفاية التنفيذ | 30 | 2.31 | .751 | %77 | 1.477 | .165 | متوسطة |
| 11 | يمارس كفاية التقويم | 30 | 2.31 | .630 | %77 | 1.760 | .104 | متوسطة |
| 12 | يطبق معايير الجودة الشاملة فى الكفايات المطلوبة | 29 | 2.23 | .599 | %74.3 | 1.389 | .190 | متوسطة |
| | جميع العبارات | 119 | 2.29 | 0.653 | %76.3 | 13.218 | .109 | متوسطة |
| | الدرجة الكلية لممارسة الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة | 395 | 2.53 | 0.537 | %84.54 | 31.449 | 0.000 | كبيرة |

**جدول رقم (35)**

**تقديرات خبراء التعليم لمعايير الجودة الشاملة في الكفايات التدريسية وفق متغير الوظيفة:**

| المجال | الدرجة الوظيفية | العدد | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة اختبار (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| أهمية الكفايات من وجهة نظر الخبراء | توجيه | 8 | 7.88 | 1.553 | -.426- | 11 | .678 |
| | إدارية | 5 | 8.20 | .837 | | | |
| امتلاك المعلمين للكفايات االتدريسية وفق معايير الجودة | توجيه | 8 | 13.38 | 1.408 | .446 | 11 | .664 |
| | إدارية | 5 | 13.00 | 1.581 | | | |
| ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية وفق معايير الجودة | توجيه | 8 | 9.75 | 1.753 | 1.457 | 11 | .173 |
| | إدارية | 5 | 8.20 | 2.049 | | | |
| الدرجة الكلية | توجيه | 8 | 31.00 | 3.207 | .853 | 11 | .412 |
| | إدارية | 5 | 29.40 | 3.435 | | | |

**جدول رقم (36 )**

**تقديرات خبراء التعليم لمعايير الجودة الشاملة في الكفايات التدريسية وفق متغير المؤهل العلمي:**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | اختبار ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهمية الكفايات من وجهة نظر الخبراء | بين المجموعات | .433 | 1 | .433 | .244 | .631 |
| | داخل المجموعات | 19.567 | 11 | 1.779 | | |
| | المجموع | 20.000 | 12 | | | |
| امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية وفق معايير الجودة | بين المجموعات | .741 | 1 | .741 | .346 | .568 |
| | داخل المجموعات | 23.567 | 11 | 2.142 | | |
| | المجموع | 24.308 | 12 | | | |
| ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية وفق معايير الجودة | بين المجموعات | 1.026 | 1 | 1.026 | .253 | .625 |
| | داخل المجموعات | 44.667 | 11 | 4.061 | | |
| | المجموع | 45.692 | 12 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 1.477 | 1 | 1.477 | .129 | .726 |
| | داخل المجموعات | 125.600 | 11 | 11.418 | | |
| | المجموع | 127.077 | 12 | | | |

**جدول رقم (37)**

**تقديرات خبراء التعليم لمعايير الجودة الشاملة في الكفايات التدريسية وفق متغير سنوات الخبرة:**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | اختبار ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| أهمية الكفايات من وجهة نظر الخبراء | بين المجموعات | 1.467 | 2 | .733 | .396 | .683 |
| | داخل المجموعات | 18.533 | 10 | 1.853 | | |
| | المجموع | 20.000 | 12 | | | |
| امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية وفق معايير الجودة | بين المجموعات | 1.274 | 2 | .637 | .277 | .764 |
| | داخل المجموعات | 23.033 | 10 | 2.303 | | |
| | المجموع | 24.308 | 12 | | | |
| ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية وفق معايير الجودة | بين المجموعات | 19.559 | 2 | 9.779 | 3.742 | .061 |
| | داخل المجموعات | 26.133 | 10 | 2.613 | | |
| | المجموع | 45.692 | 12 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 43.244 | 2 | 21.622 | 2.579 | .125 |
| | داخل المجموعات | 125.600 | 11 | 11.418 | | |
| | المجموع | 127.077 | 12 | | | |

**ثالثاً: تحليل ملاحظة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية وفقاً لمعايير الجودة:**

**عرض وتحليل بيانات الملاحظة:**

**جدول رقم ( 38)**

**فروق تقديرات الملاحظين على ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية:**

| المجال | الملاحظ | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اعداد خطة التدريس | الباحث | 10.44 | 2.473 | 1.163 | 88 | .248 |
| | الملاحظ الثاني | 9.80 | 2.777 | | | |
| استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة | الباحث | 10.56 | 2.106 | .445 | 88 | .657 |
| | الملاحظ الثاني | 10.36 | 2.155 | | | |
| تطوير الخطط | الباحث | 8.84 | 2.654 | -.212- | 88 | .833 |
| | الملاحظ الثاني | 8.96 | 2.316 | | | |
| إدارة الصف | الباحث | 15.11 | 2.665 | .274 | 88 | .784 |
| | الملاحظ الثاني | 14.96 | 2.713 | | | |
| تنفيذ الدرس | الباحث | 32.93 | 6.217 | -.399- | 88 | .691 |
| | الملاحظ الثاني | 33.44 | 5.934 | | | |
| تقويم الدرس | الباحث | 19.73 | 3.762 | -.936- | 88 | .352 |
| | الملاحظ الثاني | 20.44 | 3.441 | | | |
| الدرجة الكلية | الباحث | 97.62 | 15.606 | -.098- | 88 | .922 |
| | الملاحظ الثاني | 97.96 | 16.683 | | | |

## جدول رقم ( 39 )

### تقدير الفروق في أداء المعلمين للكفايات التدريسية وفق متغير النوع

| المجال | النوع | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اعداد خطة التدريس | ذكر | 9.84 | 2.938 | -1.000- | 88 | .320 |
| | أنثى | 10.40 | 2.290 | | | |
| استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة | ذكر | 10.04 | 2.236 | -1.864- | 88 | .066 |
| | أنثى | 10.87 | 1.938 | | | |
| تطوير الخطط | ذكر | 8.49 | 2.528 | -1.588- | 88 | .116 |
| | أنثى | 9.31 | 2.382 | | | |
| إدارة الصف | ذكر | 14.78 | 3.140 | -.905- | 88 | .368 |
| | أنثى | 15.29 | 2.117 | | | |
| تنفيذ الدرس | ذكر | 32.84 | 6.606 | -.538- | 88 | .592 |
| | أنثى | 33.53 | 5.488 | | | |
| تقويم الدرس | ذكر | 19.53 | 3.647 | -1.472- | 88 | .144 |
| | أنثى | 20.64 | 3.511 | | | |
| الدرجة الكلية | ذكر | 95.53 | 17.208 | -1.338- | 88 | .184 |
| | أنثى | 100.04 | 14.677 | | | |

**جدول رقم (40)**

**تقدير الفروق في امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية وفق متغير المؤهل العلمي:**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | دلالة ف |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اعداد خطة التدريس | بين المجموعات | 6.709 | 2 | 3.355 | .478 | .622 |
| | داخل المجموعات | 610.947 | 87 | 7.022 | | |
| | المجموع | 617.656 | 89 | | | |
| استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة | بين المجموعات | 9.569 | 2 | 4.785 | 1.065 | .349 |
| | داخل المجموعات | 390.753 | 87 | 4.491 | | |
| | المجموع | 400.322 | 89 | | | |
| تطوير الخطط | بين المجموعات | 6.151 | 2 | 3.076 | .496 | .611 |
| | داخل المجموعات | 539.949 | 87 | 6.206 | | |
| | المجموع | 546.100 | 89 | | | |
| إدارة الصف | بين المجموعات | 6.525 | 2 | 3.262 | .450 | .639 |
| | داخل المجموعات | 630.375 | 87 | 7.246 | | |
| | المجموع | 636.900 | 89 | | | |
| تنفيذ الدرس | بين المجموعات | 24.699 | 2 | 12.349 | .333 | .718 |
| | داخل المجموعات | 3231.090 | 87 | 37.139 | | |
| | المجموع | 3255.789 | 89 | | | |
| تقويم الدرس | بين المجموعات | 7.078 | 2 | 3.539 | .268 | .765 |
| | داخل المجموعات | 1148.211 | 87 | 13.198 | | |
| | المجموع | 1155.289 | 89 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 185.106 | 2 | 92.553 | .353 | .703 |
| | داخل المجموعات | 22779.882 | 87 | 261.838 | | |
| | المجموع | 22964.989 | 89 | | | |

## جدول رقم (41)

**تقدير الفروق في امتلاك المعلمين للكفايات التدريسية وفق متغير سنوات الخبرة:**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اعداد خطة التدريس | بين المجموعات | 22.354 | 3 | 7.451 | 1.076 | .363 |
| | داخل المجموعات | 595.302 | 86 | 6.922 | | |
| | المجموع | 617.656 | 89 | | | |
| استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة | بين المجموعات | 17.286 | 3 | 5.762 | 1.294 | .282 |
| | داخل المجموعات | 383.036 | 86 | 4.454 | | |
| | المجموع | 400.322 | 89 | | | |
| تطوير الخطط | بين المجموعات | 55.855 | 3 | 18.618 | 3.266 | .025 |
| | داخل المجموعات | 490.245 | 86 | 5.701 | | |
| | المجموع | 546.100 | 89 | | | |
| إدارة الصف | بين المجموعات | 53.106 | 3 | 17.702 | 2.608 | .057 |
| | داخل المجموعات | 583.794 | 86 | 6.788 | | |
| | المجموع | 636.900 | 89 | | | |
| تنفيذ الدرس | بين المجموعات | 252.153 | 3 | 84.051 | 2.407 | .073 |
| | داخل المجموعات | 3003.636 | 86 | 34.926 | | |
| | المجموع | 3255.789 | 89 | | | |
| تقويم الدرس | بين المجموعات | 53.098 | 3 | 17.699 | 1.381 | .254 |
| | داخل المجموعات | 1102.191 | 86 | 12.816 | | |
| | المجموع | 1155.289 | 89 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 2105.462 | 3 | 701.821 | 2.893 | .060 |
| | داخل المجموعات | 20859.527 | 86 | 242.553 | | |
| | المجموع | 22964.989 | 89 | | | |

## جدول رقم (42)

### تقدير الفروق في ممارسة المعلمين للكفايات التدريسية وفق متغير التدريب

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اعداد خطة التدريس | بين المجموعات | 23.102 | 3 | 7.701 | 1.114 | .348 |
| | داخل المجموعات | 594.554 | 86 | 6.913 | | |
| | المجموع | 617.656 | 89 | | | |
| استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة | بين المجموعات | 7.406 | 3 | 2.469 | .540 | .656 |
| | داخل المجموعات | 392.917 | 86 | 4.569 | | |
| | المجموع | 400.322 | 89 | | | |
| تطوير الخطط | بين المجموعات | 13.884 | 3 | 4.628 | .748 | .527 |
| | داخل المجموعات | 532.216 | 86 | 6.189 | | |
| | المجموع | 546.100 | 89 | | | |
| إدارة الصف | بين المجموعات | 19.871 | 3 | 6.624 | .923 | .433 |
| | داخل المجموعات | 617.029 | 86 | 7.175 | | |
| | المجموع | 636.900 | 89 | | | |
| تنفيذ الدرس | بين المجموعات | 128.437 | 3 | 42.812 | 1.177 | .323 |
| | داخل المجموعات | 3127.352 | 86 | 36.365 | | |
| | المجموع | 3255.789 | 89 | | | |
| تقويم الدرس | بين المجموعات | 14.437 | 3 | 4.812 | .363 | .780 |
| | داخل المجموعات | 1140.852 | 86 | 13.266 | | |
| | المجموع | 1155.289 | 89 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 534.967 | 3 | 178.322 | .684 | .564 |
| | داخل المجموعات | 22430.022 | 86 | 260.814 | | |
| | المجموع | 22964.989 | 89 | | | |

**جدول رقم (43)**

**تقدير الفروق في أداء المعلمين للكفايات التدريسية وفق متغير المحلية**

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| اعداد خطة التدريس | بين المجموعات | 21.682 | 4 | 5.420 | .773 | .546 |
| | داخل المجموعات | 595.974 | 85 | 7.011 | | |
| | المجموع | 617.656 | 89 | | | |
| استخدام استراتيجيات تدريس مختلفة | بين المجموعات | 6.534 | 4 | 1.633 | .353 | .842 |
| | داخل المجموعات | 393.788 | 85 | 4.633 | | |
| | المجموع | 400.322 | 89 | | | |
| تطوير الخطط | بين المجموعات | 17.831 | 4 | 4.458 | .717 | .582 |
| | داخل المجموعات | 528.269 | 85 | 6.215 | | |
| | المجموع | 546.100 | 89 | | | |
| إدارة الصف | بين المجموعات | 31.083 | 4 | 7.771 | 1.090 | .367 |
| | داخل المجموعات | 605.817 | 85 | 7.127 | | |
| | المجموع | 636.900 | 89 | | | |
| تنفيذ الدرس | بين المجموعات | 258.313 | 4 | 64.578 | 1.831 | .130 |
| | داخل المجموعات | 2997.476 | 85 | 35.264 | | |
| | المجموع | 3255.789 | 89 | | | |
| تقويم الدرس | بين المجموعات | 11.967 | 4 | 2.992 | .222 | .925 |
| | داخل المجموعات | 1143.322 | 85 | 13.451 | | |
| | المجموع | 1155.289 | 89 | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | 1087.786 | 4 | 271.946 | 1.057 | .383 |
| | داخل المجموعات | 21877.203 | 85 | 257.379 | | |
| | المجموع | 22964.989 | 89 | | | |

**مناقشة النتائج وتفسيرها والتحقق من الأسئلة:**

**للإجابة عن السؤال الأول: ما مدى امتلاك الكفايات التدريسية لدي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية؟**

**أ/ توافر كفاية التخطيط:**

أظهرت النتائج من الجدول رقم **(22)** تباين آراء مديري المدارس الثانوية حول مدى توافر كفاية التخطيط لدى معلمي اللغة العربية.

حيث توافرت كفاية التخطيط بدرجة كبيرة جدا لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي، كما في العبارتين (3،6) اللتين نصتا على: يوزع زمن الحصة، يحدد الألفاظ السليمة للشرح بمتوسط حسابي تراوح بين (4.29– 4.39) وبانحراف معياري تراوح بين (0.761 –0.938) والأهمية النسبية للعبارتين تراوحت بين (85.8% –87.8%).

بينما أبرزت الاستجابات أن كفاية التخطيط تتوافر بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في معظم العبارات المكونة لهذا المجال، بمتوسط حسابي تراوح بين (3.85– 4.23) وبانحراف معياري تراوح بين (0.833 –1.219) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (64.6% –83.8%).

العبارتان (12،4) التي نصتا على: ينظم عناصر الدرس، يصيغ الأسئلة التقويمية بصورة واضحة حيث سجلتا أعلى متوسط حسابي (4.19) وبانحراف معياري (0.833، 0.910) على التوالي والأهمية النسبية لهما 83.8%.

في المقابل العبارة (16) التي نصت على: يشارك رئيس الشعبة عند وضع الخطة، جاءت كفاية التخطيط بدرجة (متوسطة)، مسجلة أدنى متوسط حسابي (3.23) وبانحراف معياري (1.283) والأهمية النسبية لهذه العبارة 64.6%.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (فيلب نورمان لوشام ،2013) التي توصلت إلى: عدم تحفيز المعلمين وتوفير النمو المعرفي والمتجدد وسوء الاختيار في التوظيف.

يرى مديرو المدارس أن توافر كفاية التخطيط جاءت بدرجة كبيرة في المجال ككل، بمتوسط حسابي (3.86) وانحراف معياري (1.06) والأهمية النسبية لعبارات المجال (77.2%)، وبالنظر لقيم اختبار (ت) كل العبارات جاءت دالة إحصائيا عدا العبارة (16).

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (فيلب نورمان لوشام ،2013) التي توصلت إلى: لا تطبق معايير الجودة الشاملة ولا تستخدم أساليب حديثة ومتطورة في الإدارة وعدم التقويم المستمر لأداء العاملين في المدارس الثانوية.

**ب/ توافر كفاية التنفيذ:**

أظهرت النتائج من الجدول رقم (23) تباين آراء مديري المدارس الثانوية حول مدى توافر كفاية التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية.

حيث توافرت كفاية التنفيذ بدرجة كبيرة جدا لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي، كما في العبارة (23) التي نصت على: يستخدم السبورة بصورة جيدة، سجلت أعلى متوسط حسابي (4.71) وبانحراف معياري (0.529) والأهمية النسبية للعبارة (94.2%).

بينما أبرزت الاستجابات أن كفاية التنفيذ تتوافر بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في معظم العبارات المكونة لهذا المجال، بمتوسط حسابي تراوح بين (3.55– 4.23) وبانحراف معياري تراوح بين (0.780 –1.160) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (71.0% –84.6%).

جاءت العبارة (40) التي نصت على: يجيب على أسئلة الطلبة، بمتوسط حسابي(4.23) وبانحراف معياري (1.884) والأهمية النسبية لهذه العبارة(84.6%).

تليها العبارة (19) التي نصت على: يمهد للدرس بأساليب متنوعة، لها متوسط حسابي(4.16) وبانحراف معياري (0.898) والأهمية النسبية لهذه العبارة 83.2%.

في المقابل العبارتان (39،19) التي نصتا على: يستخدم الأسلوب التدريسي الملائم، يعرض الدرس في خطوات صحيحة سجلتا متوسط حسابي (4.10) وبانحراف معياري (0.870، 0.908) على التوالي والأهمية النسبية لهما(82.0%). بينما جاءت العبارات (31،21،28،20،37،22) بمتوسط حسابي تراوح بين (4.00– 4.06) وبانحراف معياري تراوح بين (0.912 –1.033) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (80.0% – 81.2%). ونصت على: يعزز للدرس بطريقة شائقة، يحرص على حل التدريبات من قبل الطلبة، يثير دافعية الطلبة، يستغل زمن الحصة بفاعلية، يقدم الدرس بصورة مبسطة، يستخدم ألفاظ سليمة.

تليها العبارات (24،26،41،36،30،27) بمتوسط حسابي تراوح بين (3.81– 3.97) وبانحراف معياري تراوح بين (0.870 –1.138) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (76.2% –79.7%). ونصت على: يتيح فرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم، يجذب انتباه الطلبة بصورة دائمة، ينهي الدرس بنهاية الحصة، يستخدم مواقف تدريسية مناسبة، يطرح الأسئلة الصفية بصورة متدرجة من السهل إلى الصعب، يوظف الوسيلة بصورة جاذبة.

ثم العبارات (25،33،32،35،34) بمتوسط حسابي تراوح بين (3.55– 3.77) وبانحراف معياري تراوح بين (0.920 –1.119) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (71.0% –75.4%). ونصت على: يعالج مشكلات الصف الطارئة، يراجع الواجب من

خلال التغذية الراجعة، يتابع الطلبة في تنفيذ الأنشطة، يراعي الفروق الفردية في توزيع الأنشطة، يربط محتوى الدرس ببيئة الطالب.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (قلب نورمان لوشام ،2013) التي توصلت إلى: افتقار المدارس للتجهيزات والوسائل الحديثة والبيئة الصالحة وغياب مشاركة الطلبة في العملية التعليمية.

جاءت كفاية التنفيذ بدرجة متوسطة في العبارة (38) التي نصت على: يحفز المشاركين، مسجلة أدنى متوسط حسابي (3.29) وبانحراف معياري (1.160) والأهمية النسبية لهذه العبارة(65.8%).

يرى مديرو المدارس أن كفاية التنفيذ جاءت بدرجة كبيرة في المجال ككل، بمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.690) والأهمية النسبية لعبارات المجال (78.8%)، وبالنظر لقيم اختبار (ت) كل العبارات جاءت دالة إحصائيا عدا العبارة (38).

**ج/ توافر كفاية التقويم:**

أظهرت النتائج من الجدول رقم (24) آراء مديري المدارس الثانوية حول مدى توافر كفاية التقويم لدى معلمي اللغة العربية.

أبرزت الاستجابات أن كفاية التقويم تتوافر بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في كل العبارات المكونة لهذا المجال، بمتوسط حسابي تراوح بين (3.71– 4.19) وبانحراف معياري تراوح بين (0.699 –1.101) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (78.2% –83.8%).

العبارة (43) التي نصت على: يهتم بالتقويم، سجلت أعلى متوسط حسابي (4.19) وبانحراف معياري (0.833) والأهمية النسبية للعبارة (83.8%).

بينما جاءت العبارات (47،46،52،42) بمتوسط حسابي تراوح بين (4.03– 4.06) وبانحراف معياري تراوح بين (0.814 –0.892) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (80.6% –81.2%). ونصت على: يربط التقويم بالأداء، يحلل نتيجة التقويم النهائي، يهتم بالتقويم الذاتي، يقوم أداء الطلبة أثناء الحصة.

تليها العبارات (44،51،45،49) بمتوسط حسابي تراوح بين (3.74– 3.94) وبانحراف معياري تراوح بين (0.957 –1.093) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (74.8% –78.8%). ونصت على: يحلل الاختبارات لكشف مواطن الضعف، يقوم الاختبارات بصورة علمية، يحرص على التقويم المستمر، يستخدم أساليب تقويمية مختلفة.

جاءت كفاية التقويم بدرجة كبيرة في العبارتين (50،48) اللتان نصتا على: ينوع أدوات التقويم، يقوم نتيجة التعلم مسجلة أدنى متوسط حسابي (3.71) وبانحراف معياري (1.006-1.101) على التوالي والأهمية النسبية لهما بلغت(74.2%).

يرى مديرو المدارس أن كفاية التقويم جاءت بدرجة كبيرة في المجال ككل، بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.699) والأهمية النسبية لعبارات المجال (78.4%). وبالنظر لقيم اختبار ت كل العبارات جاءت دالة إحصائيا.

جاء المحور الأول: توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.91) وانحراف معياري (0.816) والأهمية النسبية لعبارات المحور (78.1%) وبالنظر لقيم اختبار (ت) كل العبارات جاءت دالة إحصائيا.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (زينب الزين عبد الرازق ،2009) التي توصلت إلى: المهارات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية تتكون من أربعة محاور (التخطيط – التنفيذ – التقويم –اللغة).

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (على محمد سعيد ،2013) التي توصلت إلى: تحديد قائمة بالكفايات التدريسية اللازم توافرها في معلمي اللغة العربية وبلغت 108 كفاية.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (يوسف أحمد هدابة،2012) التي توصلت إلى: اتخاذ قائمة الكفايات أساساً لبرنامج إعداد معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (صديق محمد أبكر،2011) التي توصلت إلى: اجماع الهيئة على مجالات تقويم وتطوير أداء هيئة التدريس ورفع كفاياتهم الأكاديمية والبحثية.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (محمد عبد المجيد حسن،2009) التي توصلت إلى: وضع قائمة بالكفايات التدريسية والمعرفية المرتبطة بالإعداد المهني من معلمي الحلقة الأولى والتي احتوت على (12) كفاية رئيسية تفرعت إلى (16) كفاية فرعية.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (محمد عبد المجيد حسن،2009) التي توصلت إلى: إدخال أساليب التدريب على الحقائق والمبادئ والمفاهيم والقواعد والتصميمات والاتجاهات وفق طرق التدريس العامة.

**تعلل الباحثة:** أن العبارات التي جاءت بدرجة كبيرة وكبيرة جداً نتيجة للعمل مع المفحوصين في أداة الملاحظة ، قبل إجراء الملاحظة وفي العبارات التي جاءت بدرجة متوسطة أن رؤساء الشعب لا يهتمون بوضع خطة مع المعلم.

**للإجابة عن السؤال الثاني: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية بالمرحلة الثانوية؟**

**د/ ممارسة كفاية التخطيط:**

أظهرت النتائج من الجدول رقم (25) تباين آراء مديري المدارس الثانوية حول درجة ممارسة كفاية التخطيط لدى معلمي اللغة العربية.

أبرزت الاستجابات أن ممارسة كفاية التخطيط جاءت بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في معظم العبارات المكونة لهذا المجال، بمتوسط حسابي تراوح بين (3.52– 4.23) وبانحراف معياري تراوح بين (0.854 –1.174) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (70.4% –84.6%).

العبارة (55) التي نصت على: يحدد أهداف الدرس سجلت أعلى متوسط حسابي (4.23) وبانحراف معياري (0.920) والأهمية النسبية لهذه العبارة 84.6%.

تليها العبارة (56) التي نصت على: يصيغ أهداف الدرس، بمتوسط حسابي (4.06) وبانحراف معياري (0.854) والأهمية النسبية لهذه العبارة 81.2%.

فالعبارة (54) التي نصت على: يوزع الزمن جيداً عند وضع الخطة، بمتوسط حسابي (3.97) وبانحراف معياري (0.983) والأهمية النسبية لهذه العبارة 79.4%.

ثم العبارة (57) التي نصت على: يهتم بالتخطيط للدرس، بمتوسط حسابي (3.94) وبانحراف معياري (1.124) والأهمية النسبية لهذه العبارة 78.8%.

جاءت العبارة (63) التي نصت على: يحلل محتوى للدرس، بمتوسط حسابي (3.81) وبانحراف معياري (1.078) والأهمية النسبية لهذه العبارة 76.2%.

بينما جاءت العبارتان (62،53) ونصتا على: يضع خطة سنوية دائمة، يصيغ أسئلة تلائم الفروق الفردية بمتوسط حسابي (3.74) وبانحراف معياري (1.064، 1.094) على التوالي والأهمية النسبية لهما 74.8%.

ثم العبارة (58) التي نصت على: ينوع أهداف الدرس، بمتوسط حسابي (3.61) وبانحراف معياري (1.174) والأهمية النسبية لهذه العبارة 72.2%.

جاءت العبارة (60) التي نصت على: يخطط لأنشطة الدرس، بمتوسط حسابي (3.52) وبانحراف معياري (1.092) والأهمية النسبية لهذه العبارة 70.4%.

في المقابل بينما جاءت العبارتان (61،59) ونصتا على: يختار تقنية الدرس المناسبة، يختار أنشطة تلائم الفروق الفردية مسجلة أدنى متوسط حسابي (3.42) وبانحراف معياري (1.259–1.177) على التوالي والأهمية النسبية لهما 68.4%.

يرى مديرو المدارس أن درجة ممارسة كفاية التخطيط جاءت بدرجة كبيرة في المجال ككل، بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.853) والأهمية النسبية لعبارات المجال (75.4%)، وبالنظر لقيم اختبار ت كل العبارات جاءت دالة إحصائيا عدا العبارتين (61،59).

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (محمد الفاتح فضل الله،2007) التي توصلت إلى: لابد من معرفة الكفايات التعليمية لأنها تمكن من معرفة مهارات اللغة.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (محمد عبد المجيد حسن،2009) التي توصلت إلى: كشفت الدراسة عن ضعف العينة مهنياً في اكتسابهم لهذه الكفايات مما يعود على برنامج إعدادهم.

**ه/ ممارسة كفاية التنفيذ:**

أظهرت النتائج من الجدول رقم (26) تباين آراء مديري المدارس الثانوية حول درجة ممارسة كفاية التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية.

حيث جاءت درجة ممارسة كفاية التنفيذ بدرجة كبيرة جدا لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي، كما في العبارة (72) التي نصت على: يوجه الأسئلة بصورة جيدة، سجلت أعلى متوسط حسابي (4.26) وبانحراف معياري (0.729) والأهمية النسبية للعبارة (85.2%).

بينما أبرزت الاستجابات أن كفاية التنفيذ تمارس بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في بقية العبارات المكونة لهذا المجال، بمتوسط حسابي تراوح بين (3.84– 4.23) وبانحراف معياري تراوح بين (0.703 –1.098) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (76.8% –83.2%).

جاءت العبارة (64) التي نصت على: يستخدم الطريقة المناسبة، بمتوسط حسابي(4.23) وانحراف معياري (0.717) والأهمية النسبية لهذه العبارة 84.6%.

تليها العبارة (73) التي نصت على: ينهي الدرس بنهاية الحصة، بمتوسط حسابي(4.16) وانحراف معياري (0.898) والأهمية النسبية لهذه العبارة 83.2%.

في المقابل العبارتان (70،65) التي نصتا على: يثير دافعية الطلبة، يشرك الطلبة في الحصة، سجلتا متوسط حسابي (4.13) وبانحراف معياري (0.885، 0.846) على التوالي والأهمية النسبية لهما 82.6%.

تليها العبارة (71) التي نصت على: يسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم، لها متوسط حسابي(4.06) وبانحراف معياري (0.964) والأهمية النسبية لهذه العبارة 81.2%.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (زيولاه وفاروق ،2008) التي توصلت إلى: مهارة توجيه التلاميذ داخل الصف لم تكن واضحة بدرجة كافية لدى معلمي ما قبل الخدمة، إذ يمتلكها 20% فقط من جملة العينة.

بينما جاءت العبارات (67،69،68) بمتوسط حسابي تراوح بين (3.84– 3.97) وبانحراف معياري تراوح بين (0.836 –1.098) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (76.8% –79.4%). ونصت على: يقوم المعلومة بطريقة مبسطة، ينوع أنشطة الدرس، يستخدم الوسيلة المناسبة للدرس.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (زيولاه وفاروق ،2008) التي توصلت إلى: ظهور مهارة التنوع في أساليب التدريس داخل الصف بنسبة 16% من معلمي ما قبل الخدمة.

بينما جاءت درجة ممارسة كفاية التنفيذ في العبارة (38) التي نصت على: يربط محتوى الدرس ببيئة الطالب، مسجلة أدنى متوسط حسابي (3.52) وبانحراف معياري (1.029) والأهمية النسبية لهذه العبارة 70.4%.

يرى مديرو المدارس أن درجة ممارسة كفاية التنفيذ جاءت بدرجة كبيرة في المجال ككل، بمتوسط حسابي (4.02) وانحراف معياري (0.703) والأهمية النسبية لعبارات المجال (80.4%)، وبالنظر لقيم اختبار (ت) كل العبارات جاءت دالة إحصائيا.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (منصور بن صالح ،2010) التي توصلت إلى: القدرة على تنظيم الجو التعليمي، اظهار مستوى عالي من التجاوب مع الطلبة.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (محمد الفاتح فضل الله،2007) التي توصلت إلى: الكفايات المهنية غاية في الأهمية مع كفايات المهارات الشخصية.

**تعلل الباحثة:** ما جاء في محور امتلاك التنفيذ لدى معلمي اللغة العربية أن كل العبارات التي جاءت بدرجة كبيرة وكبيرة جداً نتيجة لإستفادة المفحوصين من العمل قبل حصة الملاحظة.

**و/ ممارسة كفاية التقويم:**

أظهرت النتائج من الجدول رقم (27) تباين آراء مديري المدارس الثانوية حول درجة ممارسة كفاية التقويم لدى معلمي اللغة العربية.

أبرزت الاستجابات أن درجة ممارسة كفاية التقويم جاءت بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في كل العبارات المكونة لهذا المجال عدا العبارة (83) جاءت درجة ممارسة كفاية التقويم لها بدرجة متوسطة.

العبارة (76) التي نصت على: يقوم بطرق مختلفة، سجلت أعلى متوسط حسابي (4.00) وبانحراف معياري (0.966) والأهمية النسبية للعبارة (80.0%).

تلتها العبارتان (81،79) بمتوسط حسابي (3.97) وبانحراف معياري تراوح بين (0.912، 0.795) على التوالي والأهمية النسبية لهما (79.4%). ونصت على: يبني اختبارات التقويم النهائي، يحلل نتيجة التقويم النهائي، يربط نتيجة التقويم النهائي بما سبقه.

تليها العبارات (78،82،74،75،77،80) بمتوسط حسابي تراوح بين (3.48– 3.94) وبانحراف معياري تراوح بين (0.892 –1.180) والأهمية النسبية لهذه العبارات تراوحت بين (69.6% –78.8%). ونصت على: يقوم نتائج التعليم النهائي، يعمل بالتقويم المستمر، يقوم بأدوات تناسب الدرس، يستخدم أدوات تقييم مختلفة، يقوم حسب الفروق الفردية، يعتمد التقويم البنائي.

في المقابل جاءت ممارسة كفاية التقويم بدرجة متوسطة كما في العبارة (83) التي نصت على: يستعين بسجل القيد في معرفة النتائج، سجلت أدنى متوسط حسابي (3.39) وبانحراف معياري (1.334) والأهمية النسبية للعبارة (67.8%).

يرى مديرو المدارس أن درجة ممارسة كفاية التقويم جاءت بدرجة كبيرة في المجال ككل، بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.796) والأهمية النسبية لعبارات المجال (75.4%)، وبالنظر لقيم اختبار (ت) كل العبارات جاءت دالة إحصائيا عدا العبارة (83).

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (محمد الفاتح فضل الله،2007) التي توصلت إلى: تحديد قائمة من الكفايات، بلغت (100)كفاية (مائة) ضمها في ثلاثة محاور: الكفايات العلمية، الكفايات الشخصية، الكفايات المهنية.

جاء المحور الثاني درجة ممارسة الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (0.784) والأهمية النسبية لعبارات المحور (77.1%) وبالنظر لقيم اختبار (ت) كل العبارات جاءت دالة إحصائيا.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (صديق محمد أبكر،2011) التي توصلت إلى:معظم أفراد العينة وافقت بنسبة عالية على محاور طرق التنفيذ المقترحة لبرنامج تقويم وتطوير أداء هيئة التدريس.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نعيمة حامد مصطفى ،2017) التي توصلت إلى: أن المعلمين في حاجة إلى اكتساب كفايات التدريس في المفاهيم وذلك لعدم إلمام معلمي الحلقة الثانية بكفايات القيم والاتجاهات أثناء إعدادهم المهني بكلية التربية.

بينما بينت نتائج الجداول (26–29) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات مديرو المدارس للكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمدارس الثانوية تعزى لمتغيرات: النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال التدريس، عدد الدورات في مجال الكفايات التدريسية.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (صديق محمد أبكر،2011) التي توصلت إلى: توجد فروق ذات دلالة احصائية في محاور احتياجات التطوير المقترحة لعضو هيئة التدريس وفقاً للمرتبة الأكاديمية، ومكان الحصول على المؤهل وسنوات الخبرة.

**تعزو الباحثة:** أن العبارات التي جاءت بدرجة كبيرة نتيجة لملاحظة المديرين لعمل المفحوصين خلال العام الدراسي ومتابعتهم في وضع الأختبارات وامتحانات الفترة الدراسية والتي جاءت بدرجة متوسطة تعزو الباحثة أن هذه الظاهرة لا يستطيع المعلم تحديد الفروق الفردية لكل طالب ولا يستطيع تقويمه وفق فروقهم لإكتظاظ الفصول بهؤلاء الطلبة.

**عرض وتحليل ومناقشة السؤال الثالث: ما مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الكفايات التدريسية التي يمارسها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية محلية زالنجي؟**

من الجدول رقم (32) تقدير خبراء التعليم لتوافر الكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية حسب أهميتها:

أبرزت النتائج أن الكفايات التدريسية تتوافر بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تدرجت حسب متوسطاتها الحسابية من الأكبر إلى الأقل: كفاية التخطيط (2.85)، كفاية التنفيذ(2.62)، كفاية التقويم(2.54)، تقدير خبراء التعليم لتوافر الكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية حسب أهميتها جاءت بدرجة كبيرة للمجال ككل، بمتوسط حسابي (2.67) وانحراف معياري (0.562) والأهمية النسبية لعبارات المجال (89%)، وبالنظر لقيم اختبار (ت) كل العبارات جاءت دالة إحصائيا.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (أحمد السيد محمد نقد الله ،2006) التي توصلت إلى: اتفق المعلمون والمعلمات حول تحديد مجال الكفايات المهنية والشخصية.

من الجدول رقم (33) تقدير خبراء التعليم للكفايات التدريسية التي يمتلكها معلمو اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة: أبرزت النتائج أن معلمي اللغة العربية يمتلكون الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة بدرجة كبيرة: العبارة (4) التي نصت على: يمتلك مهارة وضع الخطة التدريسية، سجلت أعلى متوسط حسابي (2.77) وبانحراف معياري (0.439) والأهمية النسبية للعبارة (93.2%).

تلتها العبارتان (8،5) بمتوسط حسابي (2.69) وبانحراف معياري (0.480) والأهمية النسبية لهما (89.7%). ونصتا على: تحقيق أهداف الدرس بصورة متسلسلة، تقويم مادة الدرس.

ثم العبارتان (7،6) بمتوسط حسابي (2.54) وبانحراف معياري (0.519–0.660) على التوالي والأهمية النسبية لهما (84.7%). ونصتا على: استخدام وسائل تناسب مادة الدرس، اتباع طرق تدريس مختلفة.

جاء تقدير الدرجة الكلية للمجال بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي (2.65) وانحراف معياري (0.516) والأهمية النسبية لعبارات المجال (88.3%)، وبالنظر لقيم اختبار ت كل العبارات جاءت دالة إحصائيا.

من الجدول رقم (34) تقدير خبراء التعليم لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة: أشارت النتائج أن معلمي اللغة العربية يمارسون الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة بدرجة متوسطة: في العبارات (9،10،11) جاءت درجة ممارسة كفايات: التخطيط، التنفيذ، والتقويم بحسب تقدير خبراء التعليم بمتوسط حسابي (2.31) وبانحراف معياري تراوح بين (0.630-0.751) والأهمية النسبية لهذه العبارات (77%).

ثم العبارة (12) بمتوسط حسابي (2.23) وبانحراف معياري (0.599) والأهمية النسبية لها (74.3%). ونصت على: يطبق معايير الجودة الشاملة في الكفايات المطلوبة.

جاء تقدير الدرجة الكلية للمجال بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.29) وانحراف معياري (0.653) والأهمية النسبية لعبارات المجال (76.3%)، وبالنظر لقيم اختبار (ت) كل العبارات جاءت غير دالة إحصائيا.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (زينب الزين عبد الرازق ،2009) التي توصلت إلى: درجة تحقق المهارات التدريسية بدرجة متوسطة لدى المعلمين.

جاءت الدرجة الكلية لممارسة الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة لدى معلمي اللغة العربية بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.53) وانحراف معياري (0.537) والأهمية النسبية لعبارات المحور (84.5%) وبالنظر لقيمة اختبار (ت) الدرجة الكلية لممارسة الكفايات جاءت دالة إحصائيا.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (زينب الزين عبد الرازق ،2009) التي توصلت إلى: أهمية تصميم معيار لقياس المهارات التدريسية لدى معلم اللغة العربية.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (سعدية عبد الغفور،2017م) التي توصلت إلى: عدم إلمام عينة الدراسة بالكفايات المطلوبة منهم في ضوء معايير الجودة التعليمية للمعلم، يمكن اكسابهم الكفايات اللازمة لتطبيق معايير الجودة في التعليم.

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (نادية آدم إدريس،2011) التي توصلت إلى: مديرو التعليم ملمين بالأساليب العلمية للإدارة ويهتمون بالتدريب لرفع القدرات البشرية، يقومون على العملية بروح الفريق، يستخدمون المهارات لانجاز الأعمال بأقل جهد وتكلفة وفي أبسط وقت.

بينما بينت نتائج الجداول (35-37) أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات خبراء التعليم للكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمدارس الثانوية تعزى لمتغيرات: الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

**للإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الملاحظين لمستوى أداء معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات التدريسية؟**

أشارت نتائج الجدول (38) إلى أي مدى توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات الملاحظين في مستوى أداء معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديراتهم قيم مستوى الدلالة كلها جاءت أكبر من (0.05).

أظهر نتائج الجدول (39)، لا توجد فروق بين متوسطات الملاحظين في تقدير أداء معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية تبعا لمتغير النوع، بما إن مستوى الاحتمالية لقيم (ت) غير دالة إحصائيا أكبر من(0.05).

أظهر نتائج الجداول (40)، (41)، (42) (43)، لا توجد فروق بين متوسطات الملاحظين في تقدير أداء معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية تبعا لمتغيرات: المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التدريب، المحلية، بما إن مستوى الاحتمالية لقيم (ف) غير دالة إحصائيا أكبر من(0.05).

تتفق نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (أحمد الغامدي،1990) التي توصلت إلى: إعداد بطاقة ملاحظة اعتماداً على قائمة الكفايات السابقة وتطبيقها للتعرف على مستوى أداء المعلمين للكفايات المحددة، وإعداد برنامج لتنمية الكفايات التي ظهر قصور في أداء المعلمين لها.

تختلف نتيجة الدراسة مع نتيجة دراسة (بشرى بنت خلف العنزي ،2007) التي توصلت إلى: وجود فروق ذات دلالة احصائية دالة على في أداء المعلمين للكتابة.

بعد تلخيص وحصر النتائج ترى الباحثة أن معلمي اللغة العربية بمحليات زالنجي في حاجة لتنمية كفاياتهم التدريسية وتطويرها عبر برنامج لممارسةهذه الكفايات وفق مستوى عالي من الجودة ، إذ بلغ عدد الكفايات المتوافرة (9) كفايات على مستوى مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم وبلغ مجموع الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة (10) كفايات. بينما الكفايات التي جاءت بدرجة ضعيفة (4) كفايات من الكفايات المتوافرة. والتي جاءت بدرجة ضعيفة وفق معايير الجودة الشاملة (5) كفايات.

## البرنامج المقترح في صورته الأولية

**الاجابة عن السؤال الخامس:** ما البرنامج المقترح لتنمية الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة اللازم توفرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي؟

في ضوء النتائج السابقة تقترح الباحثة برنامج لتنمية الكفايات التدريسية اللازم توفرها لي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة.

مسمى البرنامج

يسمى البرنامج ببرنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية محلية زالنجي إنموذجاً.

**أسس البرنامج** : يتبع البرنامج أسلوب النظام بوصفة مفهوماً ترك بصماته على عملية التربية فهو يمكن من بناء برنامج متكامل يتكون من مجموعة من العناصر، تربطهما علاقات متبادلة ، تعمل معاً بتوازن وشمولية وتكامل لتحقيق هدف محدد، (وولتر دك ، ولو كيري، 1998م ، ص 23).

**ويستند البرنامج على أسس تربوية أهمها:-**

1. إن التدريس يتطلب توافر كفايات محددة في المعلم ، وهي كفايات يمكن إتقانها ويمكن ملاحظتها وقياسها .

2. إن الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية تمثل أساسا يبنى عليه برنامج إعداد المعلم، بوصفه أهدافاً يشتق منها المحتوى ، وتحدد في ضوئها كل من طرائق التدريس وأساليبه ، والوسائل التعليمية والنشاطات التعليمية وأساليب التقويم.

هنالك حركة تجديد واسعة في التربية قبل وأثناء الخدمة، أثرت على أهداف التربية وأنماطها التعليمية ، وطرائقها ، ومواردها التعليمية بالإضافة لأساليب التقويم وأدواته المستخدمة ، وتربية المعلمين القائمة على الكفايات هي أحد صور هذه الحركة التجديدية.

ومن إتجاهات هذا التجديد في مجال تربية المعلمين والذي يمكن الاستفادة منه في بناء البرنامج المقترح: (إبراهيم عقيلات ، 1999م).

**أولاً:** تعد نقلة نوعية من التركيز في الأهداف والمعرفة النظرية إلى التركيز على تنمية المهارات العملية والمواقف السوية التي تتمشى مع الأمور الفنية للمهنة بصفه عامة ، ومطالب الدور المتغير للمعلم في ظل التطورات التكنولوجية.

**ثانياً:** تعتبر نقلة من الأنماط التقليدية الجامدة المتمثلة في مناهج مقررة وكتب ومحاضرات معتمدة وامتحانات كتابية وعملية إلى أنماط تنظيمية مرنة، مثل الوحدات التنظيمية ، والدورات المصغرة ، والتوليفات التدريبية .

**ثالثاً:** الإنتقال من الإفتقار إلى الوسائط التقليدية المحدودة وغير المتكاملة كالقراءة والمناقشة والتدريب العملي العام إلى الجمع بين الوسائط التقليدية والمتعددة والمتكاملة ، تخطيطاً وتنفيذاً كالدراسة الذاتية ، والحلقات الدراسية والعروض التوفيقية الحية والمسجلة والتعليم المصغر والتقويم الذاتي.

**رابعاً:** هو التطوير من الدور المستقبلي للمعلم المتدرب إلى الدور الفاعل له في العملية التعليمية من خلال وسائط متعددة.

**خامساً:** و من التركيز على تربية المعلمين في مجموعات تدريبية تخضع لبرامج موحدة في أهدافها ومضامينها وأساليبها إلى التركيز على التربية المفردة أو التدريب المفرد الذي يراعي ما بين المنتفعين به من فروق في الخلفيات والحاجات والفوارق الأخرى.

**سادساً:** هناك نقلة من الإهتمام الكبير بالتقويم الختامي بقصد منح المتدربين رخصة التعليم إلى الإهتمام بالتقويم التكويني، بقصد ترشيد الجهد التعليمي ، وتسيير التعلم دون إغفال للتقويم الختامي.

**سابعاً:** وهو الصعود من تربية المعلمين أثناء الخدمة ، والتركيز على تنظيم دورات تدريبية ، وإلحاق فئات معينة من المعلمين بها إلى الإهتمام بإتاحة الفرص أمام المعلمين لممارسة التعليم الموجه ذاتياً، حيث يقررون بأنفسهم حاجاتهم التدريبية ، ويسعون إلى تنمية كفاياتهم المهنية بوسائط تدريبية مرنة.

تأثر العالم العربي بكل هذه المتجهات إلاّ أنه تأثير على الصعيد الفكري أكثر منه على الصعيد التطبيقي.

ذكر حسن حسين زيتون: (أن البرنامج عبارة عن منظومة تدريس مكونة من عدد من الوحدات الدراسية المصممة لتحقيق أهداف تدريسية معينة ويستغرق تعليمها فصلاً دراسياً أو عاماً كاملاً. وهذه الوحدات غالباً ما يجمعها موضوع محوري ، وغالباً ما يعنون البرنامج بمسمى النوع، ويسمى مخطط تدريس البرنامج، أيضاً بخطة تدريس البرنامج، وتوصيف البرنامج: بخطة للخطة التحضيرية للبرنامج). ( حسن حسين ، 1999م ، ص 747).

ويعّرف البرنامج إجرائياً بأنه: (مجموعة من الإجراءات التي يتم القيام بها لتحقيق أهداف تعليمية في زمن محدد ، ولها وسائلها التعليمية، ونشاطاتها، كما أنها مدخلات ومخرجات ومن ثم التقويم.

استفادت الباحثة من نتائج البحوث والدراسات السابقة من حيث بناء البرنامج، ومن حيث الأساليب ، وأنماط إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، ومن آراء ووجهات نظر الخبراء والمديرين ورؤساء الشعب في اهتمامهم بالكفايات ، والحث على العمل وفق معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

واستناداً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال الاستبانة والمقابلة والملاحظة التي أجريت استطاعت الباحثة تحديد بعض المبررات لإعداد برنامج لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بمحلية زالنجي ، والتي تمثلت في الآتي:

1. بالرغم من النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال أدواتها ، والتي جاءت بدرجة كبيرة في كفايات التخطيط والتنفيذ ، إلا أن الباحثة ترى ضرورة وضع برنامج لزيادة رفع كفايات المعلم في تدريس مادة اللغة العربية حتى تصل إلى درجة كبيرة جداً في كل المجالات.

2. بالرغم من نتيجة السؤالين الأول والثاني عن مدى امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لهذه الكفايات والتي جاءت بدرجة كبيرة في تقديرات المديرين والموجهين والخبراء ، ترى الباحثة ضرورة اكساب المعلمين الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة للإرتقاء بمستوى أدائهم المهني.

3. وبالرغم من وجود إدارة الجودة الشاملة بوزارة التربية بولاية وسط دارفور ، ووجود معهد للتأهيل إلا أن هناك قصوراً في تدريب معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية.

4. أبدى كل المعلمين رغبتهم في ضرورة اكسابهم الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة.

نتائج الدراسة التي أظهرتها تقديرات المفحوصين:

بعض عرض وتحليل وتفسير النتائج التي جاءت في تقديرات العينة من خلال أدوات البحث المتمثلة في الاستبانة والمقابلة والملاحظة جاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً: تقديرات مديري المدارس في استمارة الاستبانة:

1- عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية: جاءت العبارة رقم (16) يشارك رئيس الشعبة في وضع الخطة بدرجة (متوسطة).

2- وعن تقديراتهم لامتلاك معلمي اللغة العربية لكفايات التنفيذ جاءت العبارة رقم (38) يحفز المشاركين ، بدرجة (متوسطة).

3- وعن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لكفايات التخطيط جاءت العبارة رقم (59) يختار تقنية الدرس المناسبة بدرجة (متوسطة).

والعبارة رقم (61) يختار نشاطات تلائم الفروق الفردية. جاءت بدرجة (متوسطة).

4- وعن تقديراتهم لدرجة ممارسة كفايات التقويم لدى معلمي اللغة العربية، جاءت العبارة رقم (83) يستعين بسجل القيد في معرفة النتائج ، بدرجة (متوسطة).

**ثانياً: تحليل بيانات المقابلة:**

بعض عرض وتحليل بيانات المقابلة ، جاءت تقديرات خبراء التعليم عن مدى توافر كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم ، بدرجة (كبيرة). وعن تقديرات الخبراء عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة ، جاءت العبارات بتقدير درجة (كبيرة)

وجاءت تقديراتهم لدرجة الممارسة عن هذه الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة بدرجة (متوسطة).

ترى الباحثة أن توافر الكفايات التدريسية ودرجة امتلاكها لدى معلمي والتي جاءت بدرجة (كبيرة) يجب أن ترتقي إلى درجة (كبيرة جداً). وإن درجة الممارسة وفقاً لمعايير الجودة الشاملة والتي جاءت بتقدير (متوسطة) في تقديرات الخبراء. ترى الباحثة ضرورة وضع برنامج لرفع كفايات المعلمين مهنياً بمحلية زالنجي.

**الأهداف العامة للبرنامج:**

1. يهدف هذا البرنامج المقترح بشكل عام إلى تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وزيادة فعاليتهم في الأداء المهني.
2. تنمية قدراتهم على امتلاك كفايات التدريس في مجالات التخطيط، التنفيذ والتقويم.
3. تنمية قدراتهم لممارسة هذه الكفايات بصورة علمية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.
4. تنمية قدراتهم لاشتقاق الأهداف الخاصة من الأهداف العامة.
5. تنمية قدراتهم لتحديد الأساليب التدريسية الملائمة للموقف التدريسي.
6. تنمية قدراتهم لاختيار النشاطات المحققة للأهداف.
7. تنمية قدراتهم لإنتاج الوسائل التعليمية المختلفة والمناسبة لكل درس.
8. تنمية قدراتهم لتحليل نتائج التقويم.
9. تنمية قدراتهم لإنتاج الوسائل التعليمية المختلفة والمناسبة لكل درس
10. تنمية قدراتهم لتوظيف الوسيلة بشكل فعال.
11. تنمية قدراتهم لإستخدام أساليب تقويمية مختلفة.

**الأهداف الخاصة للبرنامج:**

الأهداف السلوكية في كل من مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، التي يسعى البرنامج المقترح لتحقيقها في أداء المعلم والتي تتمثل في النتاجات التعليمية الخاصة لكل كفاية من هذه المجالات:

**في مجال التخطيط:**

1. أن يصوغ الأهداف السلوكية للدرس.
2. أن يرتب الأهداف السلوكية ترتيباً منطقياً.
3. أن يضع خطط الدرس.
4. أن يربط المحتوى بالأهداف.
5. أن ينظم عناصر الدرس تنظيماً مناسباً.
6. أن يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم.
7. أن يضع التدريبات التي تحقق الأهداف.
8. أن يحدد أدوات التقويم المناسبة.
9. أن يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم.
10. أن يستخدم الأحداث الجارية كمدخل للدرس.
11. أن يضع التدريبات التي تحقق الأهداف.
12. أن يحدد أدوات التقويم المناسبة

**في مجال التنفيذ:**

1. أن يختار المدخل المناسب لتحقيق أهداف الدرس.
2. أن يستخدم طرائق تدريس متنوعة تلائم الأهداف.
3. أن يقسم الدرس على مراحل.
4. أن يثير دافعية الطلبة.
5. أن يجذب انتباه الطلبة بوسائل تعليمية مختلفة.
6. أن يستخدم التعزيز الإيجابي.
7. أن يراعي الفروق بين الطلبة.
8. أن يستخدم طرائق تلائم التطور العلمي والتكنولوجي.
9. أن يستخدم طرائق تلائم التطوير العلمي والتكنولوجي.
10. أن يحقق الأسئلة الإستيعابية.

**في مجال التقويم:**

1. أن يحدد صعوبات التعلم التي ظهرت من خلال عملية التدريس.
2. أن يضع التدريبات التي تحقق الأهداف.
3. أن يحدد أدوات التقويم المناسبة
4. أن يقوم المعلم أداءه تقويماً ذاتياً.
5. أن يكتب المعلم تقاريراً عن الأداء التدريسي للمتدربين.
6. أن يضع نتائج الإختبار التحصيلي المعرفي للكفايات التدريسية التي تم تعلمها في البرنامج.

**موضوعات البرنامج:**

يتناول هذا البرنامج المقترح بعض الموضوعات على شكل وحدات دراسية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحليل في الكفايات التي تمارس بدرجة (متوسطة).

**موضوعات البرنامج:**

**الوحدة الأولى:**

| | | | | عدد الساعات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الرقم** | **المجال** | **موضوعات البرنامج** | **مفردات البرنامج** | **نظري** | **عملي** | **المجموع** |
| 1 | التخطيط | (أ)<br>1/ تحديد الأهداف العامة والخاصة<br>2/ اختيار الإستراتيجيات التعليمية<br>3/اختيار المواد والنشاطات<br>4/ اختيار الخطة الدراسية<br>5/ تنظيم المحتوى | 1/ معرفة موضعات المنهج<br>2/معرفة الاهداف العامة لمادة اللغة العربية<br>3/ تحديد الأهداف الخاصة لكل درس<br>4/ صياغة الأهداف الخاصة<br>5/ ترتيب الأهداف السلوكية ترتيباً منطقياً<br>6/ تحديد الإجراءات التعليمية المناسبة<br>7/ اختيار الإستراتيجات التعليمية المناسبة<br>8/اختيار المواد والأنشطة<br>9/التعاون مع الآخرين في | **15** | **18** | **33** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | التخطيط<br>10/تطوير أساليب التخطيط<br>11/ربط المحتوى بالأهداف<br>12/تنظيم عناصر الدرس<br>13/ترتيب المعلومات والمفاهيم<br>14/اختيار الوسائل التدريسية الملائمة<br>15/ وضع التدريبات وفقاً للفروق التدريبة | | | |
| 2 | التنفيذ | 1/ بيئة الصف<br>2/ إدارة الصف<br>3/الوسائل التعليمية<br>4/ المواد والأنشطة<br>5/ التعليم المبرمج<br>6/ التعزيز | 1/ التمهيد للدرس بأسئلة مناسبة<br>2/استخدام الأحداث الجارية كمدخل للدرس<br>3/ توفير المناخ المناسب لإدارة النقاش<br>4/ الاستفادة من خبرات الطلبة السابقة في تقديم الدرس<br>5/ جعل بيئة التعليم جاذبة<br>6/ جذب إنتباه الطلبة بوسائل تعليمية مختلفة<br>7/ التأثير في شخصيات الطلبة<br>8/ تحديد خطوات سير الدرس<br>9/ مراعاة التدرج في تدريس المفاهيم<br>10/ إختيار طريقة تدريس مناسبة<br>11/ إدارة زمن الحصة بكفاءة<br>12/ استخدام طريقة تلائم التطور العلمي والتكنولوجي<br>13/ المعرفة الجيدة بالمادة<br>14/ استخدام برامج خاصة ومتنوعة في عرض الدرس<br>15/ دعم الأنشطة الإبداعية<br>16/ تنوع الأسئلة بما يحقق | **40** | **60** | **100** |

| | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | أهداف الدرس<br>17/ مراعاة خبرة الطلبة السابقة عند الشرح<br>18/ وضع الزمن المناسب لطرح أسئلة الإستيعاب<br>19/ الإهتمام بميول الطلبة وقدراتهم في توزيع الأسئلة<br>20/ اختيار الوسيلة المناسبة لمادة الدرس<br>21/ إعداد الوسيلة بمشاركة الطلبة<br>22/ توظيف الوسيلة بشكل فعال<br>23/ عرض الوسيلة في زمن مناسب<br>24/ استخدام التقنية الحديثة<br>25/ تدريب الطلبة على استخدام أجهزة التكنولوجيا<br>26/ اختيار البرامج المناسبة التي تساعد في تعزيز المادة<br>27/ جعل بيئة الصف آمنة<br>28/ المحافظة على النظام داخل غرفة التعلم<br>29/ مشاركة الطلبة في إدارة الصف<br>30/ تقوم إدارة الصف على الإنضباط والمشاركة بدلاً عن الصمت<br>31/ تنظيم بيئة الصف بحيث تساعد على التعلم الذاتيز<br>32/ الوقوف على الإتجاهات الحديثة في مجال طرق التدريس | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | 33/ اختيار الطريقة المناسبة لكل درس<br>34/ استخدام أساليب تدريس حديثة<br>35/ عدم استخدام الطرق التقليدية<br>36/ مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة<br>37/ شرح الدرس بتسلسل وتنظيم<br>38/ تنويع أساليب التعزيز<br>39/ تنظيم البيئة التعليمية<br>40/ تحديد سجل قيد لكل طالب<br>41/ المحافظة على السجلات<br>42/ تنظيم المواد التعليمية<br>43/ إرشاد وتوجيه الطلبة<br>44/ الإشراف على النشاط المدرسي<br>45/ إشراك الآخرين في البرامج المدرسية<br>46/ إقامة علاقات جيدة مع أصدقاء المدرسة<br>47/ الإجتماع مع أولياء الأمور | | | |
| 3 | التقويم | تقويم النتائج: | 1/مفهوم التقويم وأهميته<br>2/أنواع التقويم<br>3/ اختيار أدوات التقويم<br>4/استخدام ملفات الإنجاز<br>5/ تصميم وسائل مختلفة في تقييم المعرفة<br>6/ تقويم خطة التعليم<br>7/ تقويم الذات<br>8/ تقويم نتائج التعلم | | | |

**مواد تدريس البرنامج:**

يعتمد البرنامج في تدريسه على مواد مادة اللغة العربية المقرر تدريسها في المرحلة الثانوية.

**الذين يقومون بتدريس البرنامج:**

تقترح الباحثة أن يكون المشرف على البرنامج هو مدير التدريب بولاية وسط دارفور، والذين يقومون بتدريس البرنامج هم موجهو اللغة العربية بمحلية زالنجي، الذين تفوق سنوات خبراتهم العملية العشرون عاماً ، وبعض أساتذة اللغة العربية والعلوم التربوية بجامعة زالنجي.

**توقيت البرنامج:**

ترى الباحثة أن يطبق هذا البرنامج خلال العام الدراسي في الفترة ما بعد الدوام وحتى الخامسة مساءً على أن تكون من ساعة إلى ساعتين نظري في اليوم، وعدد الساعات فيه (160) ساعة خلال فترة ثلاثة أشهر.

**الأماكن المخصصة لعمل البرنامج:**

هو معهد التأهيل التربوي بمدينة زالنجي.

**طريقة تنفيذ البرنامج:**

التصور المقترح لوسائل تنفيذ البرنامج هو عن طريق الممارسة العملية المباشرة ، كأن تبدأ بالملاحظة والمشاهدة ، والتعليم الذاتي ، والمحاضرات ، وحلقات النقاش، واستخدام تقنيات التدريس والعصف الذهني ، والمؤتمرات التدريبية ، والمطبوعات ، وندوات تدارس مسائل التربية، وكل الأساليب التي يرى المنفذون ضرورة استخدامها.

**الوسائل التعليمية:**

من الوسائل التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف البرنامج هي: السبورات الثابتة والمتحركة والملصقات، والتلفزيون التعليمي والتسجيلات الصوتية وجهاز العرض ، والحاسوب ، وشبكة المعلومات ، والشفافيات التي توافق الموضوعات.

**النشاطات التعليمية:**

تتنوع النشاطات في البرنامج المقترح بتطور الأهداف ، وبما يناسب موضوعات المحتوى، كإعداد خطط للدروس ، وإعداد الوسائل التعليمية، وحلقات دروس المشاهدة، وإقامة الدروس المصغرة، وورش العمل ، وإعداد التقارير، وكتابة مقالات، وبحوث مصغرة.

**التقويم:**

التقويم في البرنامج المقترح هو نظام مرجعي ، يقوم على التقويم التكويني الذي يوفر معلومات تشكل أساساً لإتخاذ القرارات الإرشادية والتوجيهية ، ويوفر للمعلمين التغذية الراجعة التي تعينهم على تقدمهم في التعلم، والتحقق من أهداف البرنامج كله يتم في التقويم النهائي الذي يوفر المعلومات التي تشكل أساساً للحكم على مدى امتلاك المعلم للكفايات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية، وذلك من خلال الامتلاك الذي يظهره المتعلم للكفاية المطلوبة (عبدارحمن 1998م، ص 34).

**تقويم التدريس:** (عبدالرحمن الحسن ، 2009مـــ ص 40).

وتقويم التدريس يسير في ثلاثة إتجاهات هي:

أ/ البحث عن حقائق المدرسين كمعيار الكفاءة التدريسية سواء كانت هذه الخصائص شخصية أو ثقافية أو مهنية.

ب/ البحث في العملية التدريسية وما يتم فيها من سلوك للمدرس والطالب، وهذا الإتجاه يعتبر هو التفاعل بين المدرس والطالب وهو مؤشر صادق لكفاءة التدريس.

ج/ البحث عن نتائج التعليم بإعتبارها المؤشر الأهم إن لم تكن الوحيدة لكفاءة المدرسة. ويعتبر تحصيل الطالب مؤشراً صادقاً لكفاءة المدرس.

إذن ما هو التقويم؟

**التقويم:-**

استخدمه الإنسان في القياس منذ وجوده على سطح الأرض، فقاس ملابسه وكهفه، والمسافة بين مسكنه ومكان الغذاء، ثم استخدم أدوات القياس ليناسب عمله – النجار والحداد– حاجات الناس.

ويحتاج الفرد إلى معرفة مستوى قدرته أو مستوى معرفته، أو أدائه أو مستوى تحصيله ، وكذلك الحال في القيام بعملية التعليم، فهو يحتاج إلى معرفة مستوى التحصيل الدراسي ليتمكن من توضيح مالم يتضح لهم ليوصل لطلبته المعلومة بالشكل الصحيح، الذي يمكنه من الفهم وليتمكن من إعطاء كل منهم الدرجة التي يستحقها عند اختبارهم ، فالتقويم عملية ضرورية وهامة جداً في العملية التربوية والتعليمية.

التقويم جزء لا يتجزأ عن عملية التدريس والتعليم، وهو أحد المداخل لأضلاع التعليم وتطويره، وهو هدف تعقد من أجله المؤتمرات ، وتقدم الرسائل العلمية ، وتجرى البحوث والدراسات ، وتعقد حوله الحوارات والمناقشات.

فهو يوجه المنظومة التعليمية على اختلاف مكوناتها، ومهام العاملين فيها ، وكافة العناصر نحو انتقاء أهدافه على تقويم أدائه، والمعلم على تقويم كفاءته، ومدير المدرسة على تقويم قدرته على إدارة المدرسة ، والمشرف على حسن توجيهه ، وكافة عناصر العملية التعليمية.

والتقويم التربوي يعكس صورة النظام التربوي بما يتضمنه من أهداف وأساليب وممارسات ونتائج فهو أكثر الحلقات أثراً (سيد أحمد ، 200م، ص 7).

**التقويم لغة :** نقول قوم السلعة تقويماً ، أي أعطاها قيمة مادية، وأهل مكة يقولون (استقام) السلعة ، وهما بمعنى واحد.

وقوّم الشئ أي أزال اعوجاجه، مثل قوّم الرمح، أي عدله، وقوّم المتاع: أي جعل له قيمة معلومة وسعره. ومن ثم فإن قوّمته في اللغة عدلته وجعلته قويماً أو مستقيماً.

والتقويم في اللغة أيضاً معناه تقسيم الأزمنة وحساب الأوقات، وما يتعلق بها. (سيد أحمد 2000، ص 18).

والتقويم في المجال التربوي يعني استخدام أدوات تربوية لقياس أداء المتعلمين، والحصول على قيمة وتقدير بهدف معرفة . ويعني تحديد ما تم تحقيقه من أهداف في العملية التعليمية ، حيث تبين نتائج عملية التقويم إتجاه ومدى النمو عند المتعلمين من ناحية، ومدى نجاح المعلم في قيامه بالتدريس، أو تعديل المناهج بما يناسب مستوى المتعلمين.

ويعرف في مجال التربية بأنه: (العملية التي يحكم بها على مدى نجاح العملية التربوية في تحقيق الأهداف المنشودة). (سيدأحمد ، 2000م ، ص ، 13 – 20).

**أهمية التقويم:**

من الوظائف العديدة التي يؤديها التقويم في العملية التربوية كما أوردها (منسي، 2007م ، ص 16):

1. الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي تتبناها المدرسة.
2. توضيح الأهداف التعليمية، والتحقق من أنها تقوم المدرسة بتنفيذه من مناهج مرتبطة إرتباطاً عضوياً بالأهداف المنشودة.
3. يؤكد الوظيفة التشخيصية والعلاجية للتقويم التربوي.
4. التحقق من سلامة الفروض والمسلمات التي تقوم عليها العملية التعليمية.
5. مساعدة المدرس على معرفة تلاميذه فرداً فرداً ، والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم ، وبهذا يتحقق مبدأ الفروق في التدريس.
6. إعطاء التلاميذ قدراً من التعزيز ، والإنابة بقصد زيادة الفاعلية لديهم.

7. تسهيل التغيير التربوي من خلال ما يقدمه التقويم من معلومات عن الأوضاع التعليمية السائدة في المجتمع.

8. يشجع المتعلم ، ويعلمه التقويم الذاتي ، وممارسة التفكير الناقد.

9. يكسب المتعلم إتجاهات ايجابية نحو المدرسة والتعلم.

10. يكسب المتعلم الثقة بالنفس ، ومفهوم الذات الإيجابي.

**مفهوم التقويم التربوي:**

التقويم هو عملية تقدير القيمة أو الكمية لشئ ما بعناية وحرص، أو هو التقدير الكيفي للأشياء. (قوره ، سليمان، 1985م ، ص 395).

والتقويم في المناهج التربوية هو اختيار مدى الإنجازات التي حققتها طبقاً للأهداف التي وضعت لها. وهو ينصب على طبيعة المناهج وصلاحيتها لإحداث التغيير المرغوب فيه في سلوك المتعلمين، كما تسهم في إحداث هذه النتيجة كثير من العوامل ، كفاعلية المعلم في التعليم ، والأوضاع المادية للمدرسة.

**أسس ومعايير التقويم:**

استخدم المعلم إستراتيجات التقويم الحديثة لكي يوظف كل ما يمتلكه من مهارات في عملية تقويم المتعلمين ، وتوظيف نتائج عملية التقويم في تحسين ممارساته التدريسية، ومن حيث تحسين أداء المتعلمين. وتركز هذه الاستراتيجيات على جوانب النمو العقلي والوجداني والمهاري لدى المتعلمين، (وزارة التربية والتعليم ، 2008م، ص 88).

ومن المقومات والمعايير التي يجب توافرها في عمليات التقويم لابد أن: (لبيب وآخرون، 2008م ، ص 20):

1. يرتبط التقويم بالأهداف المحددة.

2. يكون التقويم شاملاً لكل أنواع ومستويات الأهداف التي ينشدها.

3. تكون أدوات التقويم متنوعة .

4. تتوفر في أدوات التقويم صفات الصدق والثبات والموضوعية.

5. يراعي التقويم الفروق الفردية بين التلاميذ.

6. يكون التقويم عملية مستمرة ، تسير مع العملية التعليمية جنباً إلى جنب.

7. يكون التقويم إقتصادياً من حيث الوقت والتكلفة والجهد.

8. يكون التقويم إنسانياً ، فالتقويم ليس عقاباً كما يظنه البعض.

**أنواع التقويم:**

التقويم هو العنصر الرابع من عناصر المنهج ، تتلخص أنواعه كما أوردها (عرفة، 2006م ، ص 328).

**4- التقويم المبدئي أو التشخيصي:**

هو تحديد نقطة البداية في التعليم ، أي تقييم المدخلات السلوكية للطلبة ، والتي تؤهلهم لدراسة معينة. والتقويم التشخيصي يستمر باستمرار الموقف التعليمي، وهو تحديد خصائص المتعلمين في شتى الجوانب.

**5- التقويم التكويني:**

وهو نوع يستخدمه المعلم بين فترة وأخرى مع التقدم المهني في عملية التعليم، بهدف تقويم وتزويد المعلم والمتعلم بما يلي:

أ/ تقديرات مؤقتة عند تقويم المتعلم.

ب/ تشخيص محدد لنواحي القوة والضعف في أثناء سير العملية التعليمية .

ج/ توفير التغذية الراجعة والمستمرة لكل من المعلم والمتعلم ، وهو يصحح مسار التعلم أول بأول.

6- التقويم الشامل:

ويستخدم كتقدير نهائي لتحديد مستوى التقدم ، أو التحصيل النهائي ، الذي حققه المتعلمون في نهاية موقف تعليمي محدد، أو وحدة دراسية ، أو مقرر دراسي، أو فصل دراسي، أو عام دراسي، أو مرحلة دراسية، والتقويم الشامل يوضح مايلي:

أ/ تقدير مدى تقدم أو تحصيل الطلبة أو كفاياتهم في نهاية عملية التعلم.

ب/ يزود المعلم بالأساليب ، أو معيار لوضع درجات الطالب.

ج/ يعطي بيانات ومعلومات فنية وصفية عن مستوى الطالب.

**أساليب التقويم:**

توصي الإتجاهات الحديثة بإسلوب تقويم المتعلمين بأنفسهم ، وهذا تعريف للمتعلمين بكيفية أجراء التقويم ، مما يمكنهم من تحسين أدائهم التدريسي. وهو مشاركة المعلم للمتعلمين في عملية تقويم أدائهم. (باكارد قيل ريس، 2003م، ص 27).

أكدت دراسة (محمود عمر وسلوى عثمان وهبة ، 2008م ص،20 ) بأن اشراك المعلم للمتعلم في عملية التقويم يعمل على:

5- تعريف المتعلم لجوانب قوته وضعفه.

6- يخفض مستوى القلق لديه.

7- ينمي قدرته على التقويم الذاتي، بحيث يتم وضع معايير للأداء .

8- ينمى لديه مهارات التفكير ، والقدرة على حل المشكلات.

وبمشاركة المتعلم في عملية التقويم يمكن للمعلم تحديد مهام الأداء التي تركز على العمليات العقلية الأدائية، التي تعكس نواتج التعلم المراد قياسه ، ويفهم المتعلم من خلالها متطلبات الأداء وكيفية تقييمه (محمد رجب ، 2005م، ص 162).

ومن أساليب التقويم في استخدام المعلم للتغذية الراجعة ، يوظفها لتنشيط عملية التعلم ، وهو يزيد دافعية مستوى المتعلم ، ويعزز قدراته ويشجعه على الإستمرار في التعلم.

والتغذية الراجعة هي أساس تقدير جودة التدريس وتنعكس إيجابياً على الطالب والمعلم وتساعد في تغيير وتحسين الاستراتيجيات للمعلم.

ملفات الإنجاز:

على المعلم أن يستخدم ملفات الإنجاز، وهو ما يعتمد عليه التقويم الأصيل ، وهو أسلوب تقويم يركز على عمليات التعلم المهمة ، ينفذ داخل المدرسة أو خارجها، ويتابع نمو المتعلم ، ويحدد احتياجات تعليمه وتحصيلية، وهنا يراغب المتعلم أدائه بنفسه .

**أهمية ملفات الإنجاز:**

يستخدم المعلم هذه الملفات لأنها تتضمن أداءات حقيقية للمتعلمين ، وتعكس جوانب ضعفهم وقوتهم .

تساعد ملفات الإنجاز المعلم لتقويم أداء المتعلم ، وفي معرفة قدرته على الربط بين المفاهيم والمهارات السابقة ، وبين المعارف والمهارات الجديدة، و تسمح بتقويم المتعلم لمعارفه ذاتياً لتقويم الآخرين له، ويساعد في تحسين أدائه (محمد حافظ ، 2002م، ص 143).

الحوافز التشجيعية للمشاركين في البرنامج:

1- تمنح شهادات تقديرية لكل من القائمين بأمر البرنامج والمتدربين.

2- إقامة رحلة ترفيهية لأفراد الدورة بعد الإنتهاء من البرنامج.

3- منح نثريات الإعاشة وبدل المأمورية للذين خارج المحلية.

**مالية البرنامج:**

يقترح أن تكون مالية البرنامج من ميزانية التدريب بالولاية.

**صدق البرنامج:**

تم عرض البرنامج بصيغته الأولية لعدد (8) من المحكمين لإجراء الصدق الظاهري أنظر ملحق رقم ( 19 ) وبيان صلاحيته، واعتمدت الباحثة نسبة (80%) من آراء المحكمين

معياراً للإبقاء على فقرات البرنامج، وقد حصلت الفقرات جميعاً على نسبة إتقان (80%) وأصبح البرنامج جاهزاً بصيغته النهائية كما هو موضح بالجدول أعلاه.

## البرنامج المقترح في صورته النهائية

في البرنامج المقترح لتنمية الكفايات التدريسية استفادت الباحثة من الإطار النظري ، وتوصلت على أن الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة مشكلة الدراسة:

**(ما البرنامج المقترح لتنمية الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة اللازم توفرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحلية زالنجي؟). و** في ضوء نتائج أدوات الدراسة (الاستبانة ، المقابلة ، والملاحظة) والتي جاءت بدرجة (متوسطة) ، توصلت الباحثة على أن واقع معلم اللغة العربية بمحلية زالنجي يحتاج إلى رفع الكفايات التدريسية في بعض مجالات التخطيط ، التنفيذ و التقويم، لذا تقترح الباحثة برنامج لتنمية الكفايات التدريسية اللازم توفرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة.

1. مسمى البرنامج

يسمى البرنامج ببرنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية محلية زالنجي إنموذجاً.

**أسس البرنامج** : يتبع البرنامج أسلوب النظام بوصفة مفهوماً ترك بصماته على عملية التربية فهو يمكن من بناء برنامج متكامل يتكون من مجموعة من العناصر، تربطهما علاقات متبادلة ، تعمل معاً بتوازن وشمولية وتكامل لتحقيق هدف محدد، (وولتر دك، ولو كيري، 1998م،ص 23).

**ويستند البرنامج على أسس تربوية أهمها:-**

3. إن التدريس يتطلب توافر كفايات محددة في المعلم ، وهي كفايات يمكن إتقانها ويمكن ملاحظتها وقياسها .

4. إن الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي اللغة العربية تمثل أساسا يبنى عليه برنامج إعداد المعلم، بوصفه أهدافاً يشتق منها المحتوى ، وتحدد في ضوئها كل من طرائق التدريس وأساليبه ، والوسائل التعليمية والنشاطات التعليمية وأساليب التقويم.

هنالك حركة تجديد واسعة في التربية قبل وأثناء الخدمة، أثرت على أهداف التربية وأنماطها التعليمية ، وطرائقها ، ومواردها التعليمية بالإضافة لأساليب التقويم وأدواته المستخدمة ، وتربية المعلمين القائمة على الكفايات هي أحد صور هذه الحركة التجديدية.

ومن إتجاهات هذا التجديد في مجال تربية المعلمين والذي يمكن الاستفادة منه في بناء **البرنامج المقترح:** (إبراهيم عقيلات ، 1999م).

**أولاً:** تعد نقلة نوعية من التركيز في الأهداف والمعرفة النظرية إلى التركيز على تنمية المهارات العملية والمواقف السوية التي تتمشى مع الأمور الفنية للمهنة بصفه عامة ، ومطالب الدور المتغير للمعلم في ظل التطورات التكنولوجية.

**ثانياً:** تعتبر نقلة من الأنماط التقليدية الجامدة المتمثلة في مناهج مقررة وكتب ومحاضرات معتمدة وامتحانات كتابية وعملية إلى أنماط تنظيمية مرنة، مثل الوحدات التنظيمية ، والدورات المصغرة ، والتوليفات التدريبية .

**ثالثاً:** الإنتقال من الإفتقار إلى الوسائط التقليدية المحدودة وغير المتكاملة كالقراءة والمناقشة والتدريب العملي العام إلى الجمع بين الوسائط التقليدية والمتعددة والمتكاملة ، تخطيطاً وتنفيذاً كالدراسة الذاتية ، والحلقات الدراسية والعروض التوفيقية الحية والمسجلة والتعليم المصغر والتقويم الذاتي.

**رابعاً:** هو التطوير من الدور المستقبلي للمعلم المتدرب إلى الدور الفاعل له في العملية التعليمية من خلال وسائط متعددة.

**خامساً:** و من التركيز على تربية المعلمين في مجموعات تدريبية تخضع لبرامج موحدة في أهدافها ومضامينها وأساليبها إلى التركيز على التربية المفردة أو التدريب المفرد الذي يراعي ما بين المنتفعين به من فروق في الخلفيات والحاجات والفوارق الأخرى.

**سادساً:** هناك نقلة من الإهتمام الكبير بالتقويم الختامي بقصد منح المتدربين رخصة التعليم إلى الإهتمام بالتقويم التكويني، بقصد ترشيد الجهد التعليمي ، وتسيير التعلم دون إغفال للتقويم الختامي.

**سابعاً:** وهو الصعود من تربية المعلمين أثناء الخدمة ، والتركيز على تنظيم دورات تدريبية ، وإلحاق فئات معينة من المعلمين بها إلى الإهتمام بإتاحة الفرص أمام المعلمين لممارسة التعليم الموجه ذاتياً، حيث يقررون بأنفسهم حاجاتهم التدريبية ، ويسعون إلى تنمية كفاياتهم المهنية بوسائط تدريبية مرنة.

تأثر العالم العربي بكل هذه المتجهات إلاّ أنه تأثير على الصعيد الفكري أكثر منه على الصعيد التطبيقي.

ذكر حسن حسين زيتون: (أن البرنامج عبارة عن منظومة تدريس مكونة من عدد من الوحدات الدراسية المصممة لتحقيق أهداف تدريسية معينة ويستغرق تعليمها فصلاً دراسياً أو عاماً كاملاً. وهذه الوحدات غالباً ما يجمعها موضوع محوري ، وغالباً ما يعنون البرنامج

بمسمى النوع، ويسمى مخطط تدريس البرنامج، أيضاً بخطة تدريس البرنامج، وتوصيف البرنامج: بخطة للخطة التحضيرية للبرنامج). ( حسن حسين ، 1999م ، ص 747).

ويعّرف البرنامج إجرائياً بأنه: (مجموعة من الإجراءات التي يتم القيام بها لتحقيق أهداف تعليمية في زمن محدد ، ولها وسائلها التعليمية، ونشاطاتها، كما أنها مدخلات ومخرجات ومن ثم التقويم.

استفادت الباحثة من نتائج البحوث والدراسات السابقة من حيث بناء البرنامج، ومن حيث الأساليب ، وأنماط إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة ، ومن آراء ووجهات نظر الخبراء والمديرين ورؤساء الشعب في اهتمامهم بالكفايات ، والحث على العمل وفق معايير الجودة الشاملة في العملية التعليمية.

واستناداً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال الاستبانة والمقابلة والملاحظة التي أجريت استطاعت الباحثة تحديد بعض المبررات لإعداد برنامج لتنمية الكفايات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بمحلية زالنجي ، والتي تمثلت في الآتي:

5. بالرغم من النتائج التي توصلت إليها الدراسة من خلال أدواتها ، والتي جاءت بدرجة كبيرة في كفايات التخطيط والتنفيذ ، إلا أن الباحثة ترى ضرورة وضع برنامج لزيادة رفع كفايات المعلمين في تدريس مادة اللغة العربية حتى تصل إلى درجة كبيرة جداً في كل المجالات.

6. بالرغم من نتيجة السؤالين الأول والثاني عن مدى امتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لهذه الكفايات والتي جاءت بدرجة كبيرة في تقديرات المديرين والموجهين والخبراء ، ترى الباحثة ضرورة اكساب المعلمين الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة للإرتقاء بمستوى أدائهم المهني.

7. وبالرغم من وجود إدارة الجودة الشاملة بوزارة التربية بولاية وسط دارفور ، ووجود معهد للتأهيل إلا أن هناك قصوراً في تدريب معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية.

8. أبدى كل المعلمين رغبتهم في ضرورة اكسابهم الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة.

نتائج الدراسة التي أظهرتها تقديرات المفحوصين:

بعض عرض وتحليل وتفسير النتائج التي جاءت في تقديرات العينة من خلال أدوات البحث المتمثلة في الاستبانة والمقابلة والملاحظة جاءت النتائج على النحو التالي:

أولاً: تقديرات مديري المدارس في استمارة الاستبانة:

1. عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية: جاءت العبارة رقم (16) يشارك رئيس الشعبة في وضع الخطة بدرجة (متوسطة).

2. وعن تقديراتهم لامتلاك معلمي اللغة العربية لكفايات التنفيذ جاءت العبارة رقم (38) يحفز المشاركين ، بدرجة (متوسطة).

3. وعن مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لكفايات التخطيط جاءت العبارة رقم (59) يختار تقنية الدرس المناسبة بدرجة (متوسطة).

والعبارة رقم (61) يختار نشاطات تلائم الفروق الفردية. جاءت بدرجة (متوسطة).

4. وعن تقديراتهم لدرجة ممارسة كفايات التقويم لدى معلمي اللغة العربية، جاءت العبارة رقم (83) يستعين بسجل القيد في معرفة النتائج ، بدرجة (متوسطة).

ثانياً: تحليل بيانات المقابلة:

بعض عرض وتحليل بيانات المقابلة ، جاءت تقديرات خبراء التعليم عن مدى توافر كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم ، بدرجة (كبيرة). وعن تقديرات الخبراء عن مدى امتلاك معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة ، جاءت العبارات بتقدير درجة (كبيرة)

وجاءت تقديراتهم لدرجة الممارسة عن هذه الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة بدرجة (متوسطة).

ترى الباحثة أن توافر الكفايات التدريسية ودرجة امتلاكها لدى معلمي اللغة العربية والمرحلة الثانوية والتي جاءت بدرجة (كبيرة) يجب أن ترتقي إلى درجة (كبيرة جداً). وإن درجة الممارسة وفقاً لمعايير الجودة الشاملة والتي جاءت بتقدير (متوسطة) في تقديرات الخبراء. ترى الباحثة ضرورة وضع برنامج لرفع كفايات المعلمين مهنياً بمحلية زالنجي.

الأهداف العامة للبرنامج:

1. يهدف هذا البرنامج المقترح بشكل عام إلى تنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية وزيادة فعاليتهم في الأداء المهني.
2. تنمية قدراتهم على امتلاك كفايات التدريس في مجالات التخطيط، التنفيذ والتقويم.
3. تنمية قدراتهم لممارسة هذه الكفايات بصورة علمية وفقاً لمعايير الجودة الشاملة.
4. تنمية قدراتهم لاشتقاق الأهداف الخاصة من الأهداف العامة.
5. تنمية قدراتهم لتحديد الأساليب التدريسية الملائمة للموقف التدريسي.

6. تنمية قدراتهم لاختيار النشاطات المحققة للأهداف.
7. تنمية قدراتهم لإنتاج الوسائل التعليمية المختلفة والمناسبة لكل درس.
8. تنمية قدراتهم لتحليل نتائج التقويم.

## الأهداف الخاصة للبرنامج:

الأهداف السلوكية في كل من مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، التي يسعى البرنامج المقترح لتحقيقها في أداء المعلم والتي تتمثل في النتاجات التعليمية الخاصة لكل كفاية من هذه المجالات:

**في مجال التخطيط:**

1. أن يصوغ الأهداف السلوكية للدرس.
2. أن يرتب الأهداف السلوكية ترتيباً منطقياً.
3. أن يضع خطط الدرس.
4. أن يربط المحتوى بالأهداف.
5. أن ينظم عناصر الدرس تنظيماً مناسباً.
6. أن يستخدم الكتاب المدرسي كمصدر للتعلم.
7. أن يضع التدريبات التي تحقق الأهداف.
8. أن يحدد أدوات التقويم المناسبة

في مجال التنفيذ:

1. أن يختار المدخل المناسب لتحقيق أهداف الدرس.
2. أن يستخدم طرائق تدريس متنوعة تلائم الأهداف.
3. أن يقسم الدرس على مراحل.
4. أن يثير دافعية الطلبة.
5. أن يجذب انتباه الطلبة بوسائل تعليمية مختلفة.
6. أن يستخدم التعزيز الإيجابي.
7. أن يراعي الفروق بين الطلبة.
8. أن يستخدم طرائق تلائم التطور العلمي والتكنولوجي.

في مجال التقويم:

1. أن يحدد صعوبات التعلم التي ظهرت من خلال عملية التدريس.

2. أن يضع التدريبات التي تحقق الأهداف.
3. أن يحدد أدوات التقويم المناسبة
4. أن يقوم المعلم أداءه تقويماً ذاتياً.
5. أن يكتب المعلم تقاريراً عن الأداء التدريسي للمتدربين.
6. أن يضع نتائج الإختبار التحصيلي المعرفي للكفايات التدريسية التي تم تعلمها في البرنامج.

**موضوعات البرنامج:**

يتناول هذا البرنامج المقترح بعض الموضوعات على شكل وحدات دراسية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحليل في الكفايات التي تمارس بدرجة (متوسطة). وللبرنامج عدد (90) ساعة معتمدة، موزعة على (ثلاث وحدات).

**موضوعات البرنامج:**

**جدول يوضح موضوعات البرنامج المقترح ومفرداته وفق الجودة الشاملة موزعة بحسب المجالات فضلاً عن عدد الساعات**

**الوحدة الأولى:**

| | | | | عدد الساعات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **الرقم** | **المجال** | **موضوعات البرنامج** | **مفردات البرنامج** | **نظري** | **عملي** | **المجموع** |
| 1 | **التخطيط** | **(أ) تخطيط الدرس وأهميته**<br>1/ تحديد الأهداف<br>2/ اختيار الإستراتيجيات التعليمية<br>3/اختيار المواد والنشاطات<br>4/ اختيار الخطة الدراسية<br>5/ اختيار طرائق | مفهوم التخطيط:<br>أهمية التخطيط<br>كيفية صياغة الأهداف العامة؟<br>كيفية صياغة الأهداف السلوكية؟<br>كيفية اختيار التدريبات المناسبة؟<br>كيفية صياغة التدريبات؟<br>اختيار النشاطات الملائمة للفروق الفردية | 10 | - | 10 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | التدريس | اختيار أسئلة التقويم | | | |
| | | **(ب) اختيار الوسائل التعليمية** | ماهي الوسيلة التعليمية؟<br>أنواع الوسيلة التعليمية<br>أهمية الوسيلة التعليمية<br>كيفية إعداد الوسائل التعليمية؟ | **12** | **18** | **30** |
| | | **(ج) الطرائق والأساليب التعليمية** | ماهية طرائق التدريس؟<br>الطريقة ، مفهومها وأهميتها، عناصر الطريقة<br>أهم طرائق التدريس التقليدية<br>أنواع طرائق التدريس<br>طرائق التدريس الحديثة<br>طرائق تدريس مادة اللغة العربية:<br>أ/ طريقة تدريس قواعد النحو<br>ب/ طريقة تدريس البلاغة والتعبير.<br>ج/ طريقة تدريس المطالعة والأدب | **6** | - | **6** |
| | | | | **28** | **18** | **46** |
| **الوحدة الثانية** | | | | | | |
| | **التنفيذ** | **تنفيذ الدرس:**<br>أ/ امتلاك المهارات التنفيذية من حيث:<br>1/ امتلاك مهارات المادة التعليمية.<br>2/الدافعية. | **(أ) مفهوم التنفيذ:**<br>خطوات تنفيذ الدرس<br>طريقة تقديم الدرس (حوار، مناقشة، محاضرة، إلقاء،،،،)<br>**(ب)امتلاك مهارات التعزيز:** | **9** | - | **9** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 3/ امتلاك مهارات التعزيز.<br>4/ امتلاك المهارات الشخصية و الإجتماعية. | 1/ توظيف النشاطات التحفيزية بغرض الترغيب والتشويق.<br>2/ استخدام أساليب تعزيزية تنمي ثقة الطالب | | | |
| | | | 3/ تعزز إجابات الطلبة الصحيحة.<br>4/ تعزز الخبرات المكتسبة لدى طلبته ويطبقها في مواقف جديدة. | | | |
| | | **الدافعية** | الدافعية – مفهومها وأهميتها.<br>أنواع الدافعية<br>أساليب إثارة الدافعية<br>التعزيز الإيجابي – أنواعه<br>تطبيقات في إثارة الدافعية | 6 | 4 | 10 |
| **الوحدة الثالثة:** | | | | | | |
| | **التقويم** | **التقويم**<br>الأسئلة<br>التدريبات<br>الإختبارات | **1/ التقويم:**<br>أ/ مفهومه – أهميته – وظائفه<br>ب/ مفهوم التقويم التربوي ، أسس ومعايير التقويم ، أساليب التقويم<br>**2/ الأسئلة:**<br>أ/ أهميتها ، أنواعها<br>ب/ تطبيقات في الأسئلة الشفوية<br>ج/ تطبيقات في الأسئلة التحريرية<br>**(3) التدريبات:** مفهومها | 10<br><br><br><br><br>2<br><br>2<br><br>2 | –<br><br><br><br><br>3<br><br>–<br><br>6 | 10<br><br><br><br><br>5<br><br>2<br><br>8 |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | وأهميتها، أنوعها، ووظائفها.<br>**(4) الإختبارات:**<br>أ/ مفهومها ، أهميتها ووظائفها.<br>ب/ أنواعها (آلية، معنوية ، إتصالية).<br>ج/ اختبار التعبير الشفوي:<br>اختبار الكتابة | | | |
| | | | **المجموع** | **59** | **31** | **90** |

**الفعاليات التنفيذية (آليات التنفيذ):**

**مواد تدريس البرنامج:**

يعتمد البرنامج في تدريسه على وحدات تعليمية يمكن أن يستفيد منها معلم مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تدريسه.

**الذين يقومون بتدريس البرنامج:**

تقترح الباحثة أن يكون المشرف على البرنامج هو مدير التدريب بولاية وسط دارفور، والذين يقومون بتدريس البرنامج هم أساتذة الجامعات المهتمون باللغة العربية وطرائق التدريس والتدريب بكلية التربية جامعة زالنجي، وحدود خبراتهم العملية حوالي الخمسة عشر عاماً ، وبعض أساتذة اللغة العربية والعلوم التربوية بجامعة زالنجي.

**توقيت البرنامج:**

ترى الباحثة أن يطبق هذا البرنامج خلال العام الدراسي في فترة الدوام على أن تكون من ساعة إلى ساعتين نظري في اليوم، وعدد الساعات فيه (90) ساعة معتمدة موزعة على ثلاثة وحدات تربوية بواقع (18 ساعة) عملي للوحدة الأولى، وبواقع (28) ساعة نظري، وفي الوحدة الثانية بواقع (9) ساعات نظري ، و (6) ساعات عملي، وفي الوحدة الدراسية الثالثة بواقع (9) ساعات عملي و(16) ساعة نظري ، على أن تدرس هذه الوحدات خلال فترة (ثلاثة أشهر) ولمدة (12) أسبوعاً. ويقبل التفرغ الكامل لمدة البرنامج ويحتوي على ثلاث جلسات تنموية وتطويرية في اليوم الواحد ويتضمنها ثلاثة أيام للنشاطات ، والاختبار النهائي مدته ثلاثة ساعات.

**الأماكن المخصصة لعمل البرنامج:**

هو معهد التأهيل التربوي بمدينة زالنجي.

**طريقة تنفيذ البرنامج:**

التصور المقترح لوسائل تنفيذ البرنامج هو عن طريق الممارسة العملية المباشرة ، كأن تبدأ بالملاحظة والمشاهدة ، والتعليم الذاتي ، والمحاضرات ، وحلقات النقاش، واستخدام تقنيات التدريس والعصف الذهني ، والمؤتمرات التدريبية ، والمطبوعات ، وندوات تدارس مسائل التربية، وكل الأساليب التي يرى المنفذون ضرورة استخدامها.

**الوسائل التعليمية:**

من الوسائل التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف البرنامج هي: السبورات الثابتة والمتحركة والملصقات، والتلفزيون التعليمي والتسجيلات الصوتية وجهاز العرض ، والحاسوب ، وشبكة المعلومات، والشفافيات التي توافق الموضوعات.

**النشاطات التعليمية:**

تتنوع النشاطات في البرنامج المقترح بتطور الأهداف، وبما يناسب موضوعات المحتوى، كإعداد خطط للدروس، وإعداد الوسائل التعليمية، وحلقات دروس المشاهدة، وإقامة الدروس المصغرة، وورش العمل ، وإعداد التقارير، وكتابة مقالات، وبحوث مصغرة. مع الإبتعاد عن الطرائق التقليدية واستخدام الإستراتيجيات الحديثة (حل المشكلات، والتعليم النشط).

**تقويم البرنامج المقترح:**

التقويم في البرنامج المقترح هو نظام مرجعي ، يقوم على التقويم التكويني الذي يوفر معلومات تشكل أساساً لإتخاذ القرارات الإرشادية والتوجيهية ، ويوفر للمعلمين التغذية الراجعة التي تعينهم على تقدمهم في التعلم، والتحقق من أهداف البرنامج كله يتم في التقويم النهائي الذي يوفر المعلومات التي تشكل أساساً للحكم على مدى امتلاك المعلم للكفايات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية، وذلك من خلال الامتلاك الذي يظهره المتعلم للكفاية المطلوبة (عبد الرحمن 1998م، ص 34).

يتم تقويم البرنامج من حيث قدرته على تحقيق الأهداف وتنمية كفايات المعلمين وتمكينهم من أداء الكفايات بطريقة جيدة والتي جاءت بدرجة (متوسطة).

أسلوب التقويم المستخدم في هذا البرنامج هو أسلوب مرجعي المحك، يمكن من خلاله الحكم على مدى اكتساب المعلم للكفاية وفقاً للمحك الموضوع أم لا، وهذا المحك هو مستوى الإتقان الذي تم تحديده.

تقويم البرنامج المقترح يتم في ثلاث مراحل:

1. قبل التنفيذ: تقويم تشخيصي: من قبل موجهي اللغة العربية لمعرفة مدى تقدم المعلم في التدريس في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم والتي أظهرت ضعفاً في نتائج التقويم.

2. أثناء التنفيذ: تقويم أدائي للمعلم باستخدام استبانة للتعرف على مدى التحسن الذي طرأ على أداء المعلم بعد دراسة البرنامج.

3. بعد التنفيذ: تقويم عام للبرنامج ، يتم في ضوء التحسين الذي طرأ على أداء البرنامج.

الحوافز التشجيعية للمشاركين في البرنامج:

4- تمنح شهادات تقديرية لكل من القائمين بأمر البرنامج والمتدربين.

5- إقامة رحلة ترفيهية لأفراد الدورة بعد الإنتهاء من البرنامج.

6- منح نثريات الإعاشة وبدل المأمورية للذين خارج المحلية.

**مالية البرنامج:**

**يقترح أن تكون مالية البرنامج من ميزانية التدريب بالولاية.**

**البرنامج بصيغته النهائية**

| الرقم | المفردات | صالحة | غير صالحة | ملاحظات |
|---|---|---|---|---|
| **أولاً: الأهداف العامة للبرنامج المقترح لتنمية الكفايات التدريسية** | | | | |
| 1 | تزويد المعلمين بالمعارف والمهارات العامة لأداء مهامهم المطلوبة | | | |
| 2 | تمكينهم من إستعمال الوسائل التعليمية ذات العلاقة بموضوع الدرس | | | |
| 3 | رفع المستوى الأدائي للمعلمين | | | |
| 4 | تعريف المعلمين بأهمية الكفايات وتأثيرها المباشر بالعملية التربوية | | | |
| **ثانياً: الأهداف السلوكية للبرنامج في مجال التخطيط** | | | | |
| 1 | أن يضمن الخطة الأهداف السلوكية المختلفة. | | | |
| 2 | أن يصوغ الأهداف السلوكية بطريقة واضحة ومحددة. | | | |
| 3 | أن يضمن الخطة الوسائل التعليمية المناسبة للدرس. | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 4 | أن يضمن الخطة طرائق التدريس المناسبة للدرس. | | | | |
| 5 | أن يضمن الخطة أسئلة التقويم لمعرفة مدى تحقيق أهداف الدرس | | | | |
| 6 | أن يختار نشاطات تلائم الفروق الفردية | | | | |
| **الأهداف السلوكية للبرنامج في مجال التنفيذ** | | | | | |
| 1 | أن يعرف مفاهيم مقرر اللغة العربية | | | | |
| 2 | أن يتصرف وفق مقتضيات الموقف التعليمي | | | | |
| 3 | أن يشارك بإيجابية في النشاطات المدرسية. | | | | |
| 4 | أن يستخدم أساليب تعزيزية | | | | |
| 5 | أن يعزز الخبرات المكتسبة لدى طلبته ويطبقها. | | | | |
| **الأهداف السلوكية للبرنامج في مجال التقويم** | | | | | |
| 1 | أن يستخدم ملفات الإنجاز. | | | | |
| 2 | أن يستخدم أدوات تقويم حسب الفروق الفردية. | | | | |
| 3 | أن يختار أفضل أساليب التقويم النهائي | | | | |

**استمارة التقويم:**

صممت الباحثة أداة استبانة لقياس مدى فاعلية البرنامج المقترح ومساهمته في تنمية وتطوير المهارات التدريسية من وجهة نظر موجهي اللغة العربية وبعض الخبراء و المختصين في مجال تدريس مادة اللغة العربية.

**أولاً: البيانات الشخصية:**

ضع العلامة ( √ ) أمام الخيار الذي يوافق رأيك.

1. **النوع:** ذكر ( ) أنثى ( )
2. **المؤهل الأكاديمي:** بكلاريوس ( ) تربوي ( ) غير تربوي ( ) دبلوم عالي ( ) ماجستير ( ) دكتوراه ( ).

3. **سنوات الخبرة:** أقل من 10 أعوام ( ) من 10 – 15 عام ( ) أكثر من 15 عام ( ).

**4. عدد الدورات التدريبية التي نلتها في تدريس مادة اللغة العربية:**

دورة واحدة ( ) دورتان ( ) 3 دورات فأكثر ( ) لا توجد ( )

**موضوعات البرنامج:**

يتناول هذا البرنامج المقترح بعض الموضوعات على شكل وحدات دراسية في ضوء ما أسفرت عنه نتائج التحليل في الكفايات التي تمارس بدرجة (متوسطة). وللبرنامج عدد (90) ساعة معتمدة، موزعة على (ثلاث وحدات).

## موضوعات البرنامج:

**جدول يوضح موضوعات البرنامج المقترح ومفرداته وفق الجودة الشاملة موزعة بحسب المجالات فضلاً عن عدد الساعات**

**الوحدة الأولى:**

| | | | | عدد الساعات | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرقم | المجال | موضوعات البرنامج | مفردات البرنامج | نظري | عملي | المجموع |
| 1 | **التخطيط** | **(ت) تخطيط الدرس وأمهميته**<br>1/ تحديد الأهداف<br>2/ اختيار الإستراتيجيات التعليمية<br>3/اختيار المواد والنشاطات<br>4/ اختيار الخطة الدراسية<br>5/ اختيار طرائق التدريس | مفهوم التخطيط:<br>أهمية التخطيط<br>كيفية صياغة الأهداف العامة؟<br>كيفية صياغة الأهداف السلوكية؟<br>كيفية اختيار التدريبات المناسبة؟<br>كيفية صياغة التدريبات؟<br>اختيار النشاطات الملائمة للفروق الفردية<br>اختيار أسئلة التقويم | **10** | - | **10** |
| | | **(ث) اختيار الوسائل التعليمية** | ماهي الوسيلة التعليمية؟<br>أنواع الوسيلةالتعليمية<br>أهمية الوسيلة التعليمية<br>كيفية إعداد الوسائل التعليمية؟ | **12** | **18** | **30** |
| | | **(ج) الطرائق والأساليب التعليمية** | ماهية طرائق التدريس؟<br>الطريقة ، مفهومها وأهميتها، عناصر الطريقة<br>أهم طرائق التدريس التقليدية<br>أنواع طرائق التدريس | **6** | - | **6** |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | طرائق التدريس الحديثة<br>طرائق تدريس مادة اللغة العربية:<br>أ/ طريقة تدريس قواعد النحو<br>ب/ طريقة تدريس البلاغة والتعبير.<br>ج/ طريقة تدريس المطالعة والأدب | | | |
| | | **28** | | **18** | **46** | |
| **الوحدة الثانية** | | | | | | |
| | **التنفيذ** | **تنفيذ الدرس:**<br>أ/ امتلاك المهارات التنفيذية من حيث:<br>1/ امتلاك مهارات المادة التعليمية.<br>2/الدافعية.<br>3/ امتلاك مهارات التعزيز.<br>4/ امتلاك المهارات الشخصية و الإجتماعية. | **(أ) مفهوم التنفيذ:**<br>خطوات تنفيذ الدرس<br>طريقة تقديم الدرس (حوار، مناقشة، محاضرة، إلقاء،،،،)<br>**(ب)امتلاك مهارات التعزيز:**<br>1/ توظيف النشاطات التحفيزية بغرض الترغيب والتشويق.<br>2/ استخدام أساليب تعزيزية تنمي ثقة الطالب | **9** | **-** | **9** |
| | | | 3/ تعزز إجابات الطلبة الصحيحة.<br>4/ تعزز الخبرات المكتسبة لدى طلبته ويطبقها في مواقف جديدة. | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | **الدافعية** | الدافعية – مفهومها وأهميتها.<br>أنواع الدافعية<br>أساليب إثارة الدافعية<br>التعزيز الإيجابي – أنواعه<br>تطبيقات في إثارة الدافعية | **6** | **4** | **10** |
| **الوحدة الثالثة:** | | | | | | |
| | **التقويم** | **التقويم**<br>الأسئلة<br>التدريبات<br>الإختبارات | **1/ التقويم:**<br>أ/ مفهومه – أهميته – وظائفه<br>ب/ مفهوم التقويم التربوي ، أسس ومعايير التقويم ، أساليب التقويم<br>**2/ الأسئلة:**<br>أ/ أهميتها ، أنواعها<br>ب/ تطبيقات في الأسئلة الشفوية<br>ج/ تطبيقات في الأسئلة التحريرية<br>**(3) التدريبات:** مفهومها وأهميتها، أنوعها، ووظائفها.<br>**(4) الإختبارات:**<br>أ/ مفهومها ، أهميتها ووظائفها.<br>ب/ أنواعها (آلية، معنوية ، إتصالية).<br>ج/ اختبار التعبير الشفوي: اختبار الكتابة | **10**<br><br><br><br><br>**2**<br><br>**2**<br><br>**2** | **–**<br><br><br><br><br>**3**<br><br>**–**<br><br>**6** | **10**<br><br><br><br><br>**5**<br><br>**2**<br><br>**8** |
| | | **المجموع** | | **59** | **31** | **90** |

## الفعاليات التنفيذية (آليات التنفيذ):

**مواد تدريس البرنامج:**

يعتمد البرنامج في تدريسه على وحدات تعليمية يمكن أن يستفيد منها معلم مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في تدريسه.

طرائق تدريس البرنامج: يدرس البرنامج بطرائق التدريس الحديثة مثل حل المشكلات ، وإستخدام الأساليب التكنولوجية الحديثة.

**الذين يقومون بتدريس البرنامج:**

تقترح الباحثة أن يكون المشرف على البرنامج هو مدير التدريب بولاية وسط دارفور، والذين يقومون بتدريس البرنامج هم أساتذة الجامعات المهتمون باللغة العربية وطرائق التدريس والتدريب بكلية التربية جامعة زالنجي، وحدود خبراتهم العملية حوالي الخمسة عشر عاماً ، وبعض أساتذة اللغة العربية والعلوم التربوية بجامعة زالنجي.

**توقيت البرنامج:**

ترى الباحثة أن يطبق هذا البرنامج خلال العام الدراسي في فترة الدوام على أن تكون من ساعة إلى ساعتين نظري في اليوم، وعدد الساعات فيه (90) ساعة معتمدة موزعة على ثلاثة وحدات تربوية بواقع (18 ساعة) عملي للوحدة الأولى، وبواقع (28) ساعة نظري، وفي الوحدة الثانية بواقع (9) ساعات نظري ، و (6) ساعات عملي، وفي الوحدة الدراسية الثالثة بواقع (9) ساعات عملي و(16) ساعة نظري ، على أن تدرس هذه الوحدات خلال فترة (ثلاثة أشهر) ولمدة (12) أسبوعاً. ويقبل التفرغ الكامل لمدة البرنامج ويحتوي على ثلاث جلسات تنموية وتطويرية في اليوم الواحد ويتضمنها ثلاثة أيام للنشاطات ، والاختبار النهائي مدته ثلاثة ساعات.

**مدة البرنامج:** يقترح البرنامج على أن تدرس هذه الوحدات خلال فترة (ثلاثة أشهر) ، ولمدة (12) إسبوعاً.

**الأماكن المخصصة لعمل البرنامج:**

هو كلية التربية جامعة مدينة زالنجي.

**طريقة تنفيذ البرنامج:**

التصور المقترح لوسائل تنفيذ البرنامج هو عن طريق الممارسة العملية المباشرة ، كأن تبدأ بالملاحظة والمشاهدة ، والتعليم الذاتي ، والمحاضرات ، وحلقات النقاش، واستخدام تقنيات التدريس والعصف الذهني ، والمؤتمرات التدريبية ، والمطبوعات ، وندوات تدارس مسائل التربية، وكل الأساليب التي يرى المنفذون ضرورة استخدامها.

**الوسائل التعليمية:**

من الوسائل التي يمكن استخدامها لتحقيق أهداف البرنامج هي: السبورات الثابتة، سبورة ذكية، جهاز حاسوب، جهاز عرض، والمتحركة والملصقات، والتلفزيون التعليمي والتسجيلات الصوتية، والحاسوب ، وشبكة المعلومات ، والشفافيات التي توافق الموضوعات.

**النشاطات التعليمية:**

من موضوعات اللغة العربية، النشاطات في البرنامج المقترح تتطور بتطور الأهداف، وبما يناسب موضوعات المحتوى، كإعداد خطط للدروس، وإعداد الوسائل التعليمية، وحلقات دروس المشاهدة، وإقامة الدروس المصغرة، وورش العمل ، وإعداد التقارير، وكتابة مقالات، وبحوث مصغرة. مع الإبتعاد عن الطرائق التقليدية واستخدام الإستراتيجيات الحديثة (حل المشكلات، والتعليم النشط).

## تقويم البرنامج المقترح:

التقويم في البرنامج المقترح هو نظام مرجعي ، يقوم على التقويم التكويني الذي يوفر معلومات تشكل أساساً لإتخاذ القرارات الإرشادية والتوجيهية ، ويوفر للمعلمين التغذية الراجعة التي تعينهم على تقدمهم في التعلم، والتحقق من أهداف البرنامج كله يتم في التقويم النهائي الذي يوفر المعلومات التي تشكل أساساً للحكم على مدى امتلاك المعلم للكفايات التدريسية اللازمة لتعليم اللغة العربية، وذلك من خلال الامتلاك الذي يظهره المتعلم للكفاية المطلوبة (عبدالرحمن 1998م، ص 34).

يتم تقويم البرنامج من حيث قدرته على تحقيق الأهداف وتنمية كفايات المعلمين وتمكينهم من أداء الكفايات بطريقة جيدة والتي جاءت بدرجة (متوسطة).

أسلوب التقويم المستخدم في هذا البرنامج هو أسلوب مرجعي المحك، يمكن من خلاله الحكم على مدى اكتساب المعلم للكفاية وفقاً للمحك الموضوع أم لا، وهذا المحك هو مستوى الإتقان الذي تم تحديده.

**تقويم البرنامج المقترح يتم في ثلاث مراحل:**

1. قبل التنفيذ: تقويم تشخيصي: من قبل موجهي اللغة العربية لمعرفة مدى تقدم المعلم في التدريس في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم والتي أظهرت ضعفاً في نتائج التقويم.
2. إثناء التنفيذ: تقويم أدائي للمعلم باستخدام استبانة للتعرف على مدى التحسن الذي طرأ على أداء المعلم بعد دراسة البرنامج.
3. بعد التنفيذ: تقويم عام للبرنامج ، يتم في ضوء التحسين الذي طرأ على أداء البرنامج.

**تقويم الدارسين:**

يقوم الدارسون أثناء التنفيذ، وبعد تنفيذ البرامج.

**الحوافز التشجيعية للمتدربين من المعلمين:**

1. تمنح شهادات تقديرية لكل من القائمين بأمر البرنامج والمتدربين.
2. إقامة رحلة ترفيهية لأفراد الدورة بعد الإنتهاء من البرنامج.
3. منح نثريات الإعاشة وبدل المأمورية للذين خارج المحلية.

**إدارة البرنامج:**

1. خبير في إدارة البرنامج
2. معاون في إدارة البرنامج
3. مسؤول إداري عن البرنامج في المتابعة والتنفيذ
4. مسؤول مالي لتسجيل الحسابات
5. عامل خدمة (3) عمال.

**مالية البرنامج:**

يقترح أن تكون مالية البرنامج من ميزانية التدريب بالولاية.

ثانياً: الموضوعات الدراسية في كفايات التخطيط والتنفيذ والتقويم والتي يمكن أن يستخدمها المعلم:

| أ | مدى استخدام المعلم لكفايات التخطيط من حيث: | بدرجة كبيرة جداً | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة | لا يستخدم |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1/ تحديد الأهداف العامة لمادة اللغة العربية | | | | | |
| | 2/ تحديد الأهداف الخاصة لكل درس | | | | | |
| | 3/ اختيار المواد ونشاطاتها | | | | | |
| | 4/ معرفة موضوعات المنهج | | | | | |
| | 5/ مشاركة رئيس الشعبة في وضع الخطة. | | | | | |
| | 6/ صياغة الأهداف الخاصة (السلوكية). | | | | | |
| | 7/ ترتيب الأهداف السلوكية ترتيباً منطقياً. | | | | | |
| | 8/ اختيار الإستراتيجية التدريسية المناسبة. | | | | | |
| | 9/ ربط المحتوى بالأهداف. | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 10/ اختيار تقنية الدرس الملائمة. | | | | | |
| ب | مدى امتلاك معلم اللغة العربية للمهارات التنفيذية من حيث: | | | | | |
| | 1/ إجادة تقديم المادة التعليمية . | | | | | |
| | 2/ جذب إنتباه الطلبة بوسائل تعليمية مختلفة | | | | | |
| | 3/ التأثير في شخصيات الطلبة. | | | | | |
| | 4/ دعم النشاطات الإبداعية. | | | | | |
| | 5/ الاهتمام بميول الطلبة وقدراتهم في توزيع الأسئلة. | | | | | |
| | 6/ مشاركة الطلبة في إعداد الوسيلة | | | | | |
| | 7/ اختيار البرامج المساعدة في تعزيز المادة. | | | | | |
| | 8/ استخدام طرائق تدريس حديثة. | | | | | |
| | 9/ تنويع أساليب التعزيز. | | | | | |
| | 10/ تحفيز المشاركين | | | | | |
| ج | مدى امتلاك معلم اللغة العربية لمهارة التقويم من حيث: | | | | | |
| | 1/ استخدام أساليب التقويم بمهارة | | | | | |
| | 2/ اختيار أدوات التقويم المناسبة | | | | | |
| | 3/ استخدام ملفات الإنجاز. | | | | | |
| | 4/ الاهتمام بسجل القيد. | | | | | |
| | 5/ تصميم وسائل مختلفة في تقييم المعرفة. | | | | | |
| | 6/ تقويم خطة التدريس. | | | | | |
| | 7/ الاهتمام بالتقويم الذاتي. | | | | | |
| | 8/ الاهتمام بتقويم نتائج التعليم. | | | | | |

# الفصل الخامس

# أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

# الفصل الخامس

## أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

بعد عرض وتحليل نتائج الدراسة ووضع البرنامج المقترح بصورتيه الأولية والنهائية جاءت النتائج والتوصيات والمقترحات على النحو التالي:

أهم النتائج:

1/ امتلاك الكفايات التدريسية بدرجة كبيرة لدى معلمي اللغة العربية، بمتوسط حسابي بلغ (3.91).

2/ يمارس معلمو اللغة العربية الكفايات التدريسية بدرجة كبيرة، بمتوسط حسابي بلغ (3.85).

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات مديري المدارس للكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمدارس الثانوية تعزى لمتغيرات: النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة في مجال التدريس، وعدد الدورات في مجال الكفايات التدريسية.

3/ جاءت الدرجة الكلية لممارسة الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة لدى معلمي اللغة العربية بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (3.53).

4/ لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تقديرات خبراء التعليم لممارسة الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة لدى معلمي اللغة العربية تعزى لمتغيرات: الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

5/ توافقت تقديرات الملاحظين على مستوى أداء معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية.

6/ لا توجد فروق بين متوسطات الملاحظين في تقدير أداء معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية تبعا لمتغيرات: النوع، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، التدريب، المحلية.

7/ تقديم برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية في العبارات التي جاءت بدرجة متوسطة.

**التوصيات:**

1. الإهتمام بتطبيق معايير الجودة الشاملة لمعلمي اللغة العربية بما تضمنته من مؤشرات في مختلف الجوانب.
2. اعتماد معايير الجودة الشاملة لتدريس فروع مادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية.
3. اعتماد البرنامج المقترح لتنمية الكفايات التدريسية التي توصلت إليها الدراسة ، ومن خلال البرامج التدريبية والتطويرية التي تقيمها إدارات التدريب لتطوير وتنمية كفايات معلمي اللغة العربية وفق معايير الجودة الشاملة.
4. تدريب معلمي اللغة العربية على الكفايات اللازمة والضرورية لعملهم مع التركيز على الكفايات التي يمتلكونها بدرجة قليلة أو متوسطة.
5. العمل بتمهين المعلمين عند اختيارهم في مدخل الخدمة.
6. إقامة دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بصورة مستمرة.
7. الاستفادة من استمارة الملاحظة التي توصلت إليها الدراسة الحالية في تقويم معلمي اللغة العربية في كل فروعها من قبل المشرفين التربويين.
8. الإفادة من معايير الجودة الشاملة لعلمي اللغة العربية في بطاقة تقويم أداء المعلمين بما يتماشى مع متطلبات تطبيق الجودة الشاملة في التعليم.
9. على عمداء كليات التربية إنتهاج إعداد معلمي اللغة العربية في برنامجهم على أساس برامج التربية القائمة على الكفايات.

**المقترحات لدراسات مستقبلية:**

1/ إجراء دراسة مماثلة للتعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للكفايات التعليمية التى لم ترد في هذاه الدراسة.

2/ إجراء دراسة مماثلة تستخدم فيها بطاقات ملاحظة لقياس درجة إمتلاك وممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية.

3/ إجراء دراسة لتطوير كفايات المعلم التدريسية على ضوء الجودة اشاملة.

4/ إجراء دراسة حول المشكلات التى تعوق أداء معلم اللغة العربية مهنياً.

5/ إجراء دراسة عن مدى ممارسة معلمى اللغة العربية للكفايات التدريسية فى مناطق تعليمية أخرى.

6/ إجراء دراسة مماثلة لمعرفة امتلاك الطالب المعلم بكليات التربية للكفايات التدريسية في مختلف مجالاتها.

# قائمـــة المصـــادر والمـــراجـــــع

# المصادر والمراجع

**أولاً:المصادر:-**

**أ/ القرآن الكريم.**

**ب/ السنة النبوية.**

**ثانياً: المعاجم:**


1. ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، (2007م)، الخصائص، (تحقيق الشرابيني شريدة) ط3 ، دار الحديث، القاهرة ،.

2. ابن خلدون، عبد الرحمن بن خلدون، (1996م)، مقدمة ابن خلدون، ط3، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

3. ابن فارس ، أبو الحسن أحمد بن فارس بن زكريا، (1999م)، معجم مقاييس اللغة ، بيروت، دار الكتب العلمية.

4. ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين بن محمد بن مكرم بن منظور الإفريقى المصري، (2004م) لسان العرب، (د.ط)، دار صادر، بيروت.

5. ابن هشام، أبومحمد بن عبد الله جمال الدين بن يوسف بن هشام الأنصاري المصري، شرح شذور الذهب في معرفة كلام العرب، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة ، (د ت).

6. أنيس، إبراهيم وزملاؤه، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، ط 5، مكتبة الشروق العربية، مصر العربية (د.ت).

7. الجرجاني، علي بن محمد السيد الشريف، التعريفات، د.ط، دار الرشيد ، ، القاهرة د.ت.

8. الرازي محمد بن أبى عبد القادر، (1976م) مختار الصحاح، دار الحديث، القاهرة، مصر العربية.

9. الطبراني، سلمان بن أحمد أيوب أبو القاسم الطبراني،(1983م) ، المعجم الكبير، (تحقيق حمدي السلفى) ، د.ط مكتبة العلوم والحكم، الموصل، العراق.


ثالثاً:المراجع:-


10. إبراهيم ، حامد محمد (2010م) ، قضايا ومشكلات التعليم العام في السودان، المكتبة الوطنية للنشر، السودان.

11. البستان، أحمد عبد الباقي وآخرون،(2003م)، الإدارة والإشراف التربوي – النظرية البحث والممارسة، ط1 ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

12. البيلاوى ، حسن حسين وآخرون،(2006م) الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الإعتماد، دار المسيرة، عمان، الأردن.

13. أحمد ، أحمد إبراهيم ، (2003م)الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، مصر.
14. أحمد الخطيب و عبد الله العنزى، (2008م) تعميم البرامج التدريبية للقيادات التربوية جدارا للكتاب العالمى ، عمان، الأردن.
15. توفيق ، عبد الرحمن ، (2003م)، التدريس عن بعد باستخدام الكمبيوتر بالإنترنت، ط2، مركز الخبرات المهنية للإدارة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.
16. توفيق مرعي ، ومحمود الحيلة، (2007م)، المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها، ط5 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.
17. جمهورية السودان، الاستراتيجية القومية الشاملة – 1992 – 2002م. المؤتمرات.
18. الحارثى ، إبراهيم أحمد مسلم ، (1998م)، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعى، مكتبة الشقري، الرياض.
19. الحيلة، محمد محمود، (1998م)، التربية المهنية وأساليب تدريسها، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
20. خالد، طه الأحمد، (2005م)، تكوين المعلمين في الإعداد إلى التدريب، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، العين، الإمارات.
21. خضير محمود، إدارة الجودة وخدمة العملاء، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن، د ت.
22. دره ، عبد البارئ ، تحديد الإحتياجات التدريبية – إطار نظرى ومقترحات التطوير – وزارة التربية والتعليم، (د.ط) عمان، الأردن (د.ت).
23. دندش ، فائز مراد ، (2003م) ، إتجاهات جديدة في المناهج وطرق التدريس،(د.ط) دار الوفاء للطباعة والنشر، الإسكندرية ، مصر .
24. دياب ، إسماعيل وآخرون، (1995م)، مهنة التعليم في كلية التربية دمنهور، جامعة الأسكندرية، جمهورية مصر العربية.
25. الدريج ، محمد ومحمود جمل، (2005م)، التدريس المصغر التكوينى و التنمية المهنية، دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الأمارات العربية المتحدة.
26. راشد ، على ،(2005م) ، كفايات الأداء التدريسى، ط1، دار الفكر العربى، القاهرة ، مصر.
27. رسلان ، مصطفي ، (2005م)، تعليم اللغة العربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة.

28. الركابي ، جودت ، (1986م)، طرق تدريس مادة اللغة العربية، ط2، دار الفكر للطباعة و التوزيع والنشر، دمشق، سوريا.
29. الزهراء ، فاطمة ،(2014م)، منظومة التعليم لتحسين صورة التعلم، دار العالم العربي، ط1، القاهرة، مصر.
30. الزهران ، حامد ، (1405ه)، القيادة الإدارية في التعليم ضمن مؤتمر إدارة التعليم في الوطن العربي، دار الفكر العربي ، القاهرة.
31. زياد ، حمدان محمد ، (1989م)، تطوير العاملين المدرسين أثناء الخدمة – برامجهم ونموذج مقترح لمراكزهم ، دار التربية الحديثة، عمان ، الأردن.
32. زيتون ، كمال عبد الحميد ، (2005م)، التدريس (نماذجه ومهارته)، ط1، جامعة الإسكندرية، عالم الكتب للنشر والطباعة والتوزيع.
33. زين ، محمد محمد ، (2005م)، كفايات التعليم الإلكترونى، ط1، دار حوازم للنشر، جدة.
34. سليمان ، سناء محمد ، (2010م)، أدوات جمع البيانات في البحوث النفسية والتربوية، (د.ط)، عالم الكتب ، القاهرة:.
35. سليمان، عرفات عبد العزيز، (1992م)، الإتجاهات التربوية المعاصرة، دراسات مقارنة، ط3، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
36. الطائى ، حميد عبدالنبي وآخرون ، إدارة الجودة الشاملة والأيزو، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن، (د ت).
37. الطراونة ، أخليف ، (2003م)، التطوير التربوي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
38. طعيمة ، رشدي أحمد ، (1999م)، المعلم (كفاياته، إعداده، تدريبه)، دار الفكر العربي، ط1، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.
39. ________________________________________

________________________________________

___، (2014م)، المعلم وكفاياته، ط2، دار الفكر،القاهرة.
40. ________________________________________

________________________________________

________________________، (2002م)، كفايات التدريس، ط1، دار الشروق للنشر، عمان، الأردن.

41. عبد الرحمن الغامدي، (1421ه)، إدراك المعلم للأساليب الفعالة لإدارة الصف وممارسته لها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، (د.ط)، المملكة العربية السعودية.
42. عدس، محمد عبد الرحيم، (2000م)، المعلم الفاعل والتدريس الفعال، ط1، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
43. عبد السلام ، عارف عبد السلام، (2001م)، أساسيات التدريب والتطوير المهنى للمعلم، مكتبة دار العلوم، أبها.
44. عبد السميع ، سهير وحواله مصطفي، (2005م)، إعداد المعلم، ط1، عمان، الأردن.
45. عبدالسميع ، مصطفى وسعيد محمد حويلة، (2005م) إعداد المعلم – تنميته وتدريبه – ط1، دار الفكر للنشر والتوزيع – عمان ، الأردن.
46. عطية ، محسن على ، (2007م)، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن،.
47. _____ ، (2008م)، الجودة في التعليم، دار الشروق، عمان، الأردن.
48. عليان ، يحي مصطفي ، شوكت، وخالد أبو شعيرة، (2009م)، التربية العملية، رؤية مستقبلية، الجزء الثاني، ط1، المجتمع العربي للنشر، عمان، الأردن.
49. عوابدي، عمار (2002)، مناهج البحث العلمي وتطبيقاتها في ميدان العلوم القانونية والإدارية ، ط 4،: ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر.
50. الفتلاوى ،سهيلة محسن كاظم ، (2003م)، الكفايات للتدريس(المفهوم، التدريس، الأداء) سلسلة طرائق التدريس، الكتاب الأول ، ط1، الشروق للنشر والتوزيع، رام الله.
51. _____ ، تغريد، (2004م)، التعليم في إعداد وتأهيل المعلم، أنموذج فى القياس والتقويم التربوى، ط1، دار الشروق للنشر، القاهرة، جمهورية مصر.
52. الفرا ، عبد الله عمر وعبد الرحمن عبد السلام حامد، (1997م)، الكفايات التربوية الواجب توفرها في المعلم.
53. الفوزان ، عبدالرحمن إبراهيم وآخرون ، (2005م)، العربية بين يديك، كتاب المعلم، ط1 ، مؤسسة الوقف الإسلامي، الرياض.
54. كامل ، منير ، (2003م)، المناهج وتطويرها، (د.ط)، مكتبة الأنجلو مصرية.

55. كتش ، محمد ، (2001م)، فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
56. اللقاني ، أحمد حسن ، (2002م)، المناهج بين النظرية والتطبيق/ط4 ، عالم الكتب، القاهرة.
57. ليزلى آيوت و روز مارى ، (2009م)، (جودة التعليم الشاملة في مرحلة الطفولة المبكرة) ترجمة خالد الغامدى،ط1، دار الفاروق للنشر والتوزيع، القاهرة.
58. مدبولى ، محمد عبد الخالق ،(2002م)، التنمية المهنية للمعلمين، الإتجاهات المعاصرة (المدخل – الإستراتيجيات)، ط1، دار الكتاب الجامعى، العين، الأمارات العربية المتحدة.
59. _____ ، (2004م)، التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلى نموذج التدريس بالكفايات، دار الكتاب الجامعي، العين، الأمارات العربية المتحدة.
60. مدكور، أحمد علي، (2005م)، معلم المستقبل نحو أداء أفضل ، دار الفكر، القاهرة.
61. محمد سيد ، أسامة علي ، (2010م)، التخطيط الإستراتيجي وجودة التعليم واعتماده ، ط1، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، كفر الشيخ، مصر.
62. نشوان ، جميل ، تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين.(د.ط) (د.ت).
63. نشوان فؤاد ، (2007م)، معوقات تطبيق الجودة في مدارس وكالة الغوث الدولية، بغزة، غزة، فلسطين.
64. _____ ، (2017م)، الجودة الشاملة والمنهج، دار المناهج للنشر، عمان، الأردن.
65. الأنصاري ، أحمد مصطفي ومحمد ، (2002م)، برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها في المجال التربوي، المركز العربى للتدريب التربوي لدول الخليج وقطر، الدوحة، قطر.
66. ولد كعب ، جبير ، (1987م)، تعميم البرامج التعليمية ، ترجمة أحمد خيري كاظم ، دار النهضة العربية، القاهرة.

رابعاً: مجلات علمية ودوريات:-

67. أمانى خلف الغامدى ، مبررات تطبيق برنامج إعداد معلم الصفوف الأولية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، المجلد العاشر، العدد1، المدينة المنورة ، المملكة العربية السعودية.
68. البخارى عبد العزيز، كفايات التدريس المطلوب توفرها لدى معلمى التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة، المجلة التربوية، جامعة الكويت.
69. سعاد إبراهيم عيسى، نحو دور جديد في إعداد المعلمين، مجلة دراسات تربوية، العدد الرابع، السنة الثالثة، 2006م.
70. سيد شتا وآخرون، تعلم كيف تتعلم، منشورات جامعة السودان المفتوحة، 2005م.
71. شحاته عبد الخالق زهران، نحو نظرية جديدة لبرنامج مؤسسات إعداد المعلمين في ضوء مفهوم الكفايات التعليمية، مجلة التربية المعاصرة، أبريل 1995م.
72. عمر على محمد عبد الله، مدى تحقيق الكفايات التدريسية لدى معلمى مرحلة الأساس من وجهة نظر الموجهين والمديرين بالوحدة الإدارية لمحلية الحصاحيصا، مجلة جامعة البطانة، كلية الدراسات العليا، نصف شهرية، المجلد الثالث، العدد الثانى، 2015م.
73. عنتر لطفى محمد، ملامح التغيير في منظومة إعداد المعلم فى ضوء التحديات المستقبلية، مجلة تربية الأزهر، العدد29، يوليو 1997م.
74. محمد أحمد الرشيد، لنكن متفائلين، مجلة المعرفة، العدد89، دمشق، سوريا.
75. ..... ، الجودة الشاملة في التعليم، مجلة المعلم، مجلة تربوية ثقافية جامعية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
76. محمد عادل بركات وزملائه، التطوير المهنى لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الدول العربية في ضوء المستجدات العالمية، المجلة العربية للتعليم العالى، العدد الثانى، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس 1417هـ.
77. محمود الحيلة، أثر التدريس المصغر فى اكساب الطلبة المعلمين كفايات التوظيف الفعال للوسائل التعليمية، المجلة العربية للتربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مجلد 19، السنة الأولى، إدارة برامج التربية.
78. محمود الخطيب ، 2007م كيفية تحقيق الجودة في التعليم العام، مجلة الدعوة ، العدد 3098 ، جمهورية مصر العربية.
79. محمود صبرى الحوت وناهد عدلى، تطوير التعليم الأساسى في مصر، رابطة التربية الحديثة، مجلة الدراسات التربوية، المجلد السابع، العدد 41، القاهرة، 1992م.

80. مصطفى صبحى السيد، إختيار وتدريب القادة الإداريين في العصر الحديث وفى الاسلام، مجلة العلوم الإدارية القاهرة، الشعبة المصرية للمعهد الدولى للعلوم الإدارية، العدد1، 1991م.
81. مصطفى محمد على البلة، اللغة العربية لغة البحث العلمى، العدد الرابع، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى – السودان، 2006م.
82. محمد حاتم المخلافى (1995)، الكفايات اللازمة لمعلم المرحلة الأولى من التعيم الأساسى في الجمهورية اليمنية، دكتوراه منشورة ، في مجلة التربية ، العدد الأول، الإدارة العامة للإعلام والنشر التربوى، وزارة التربية اليمن.
83. نبيل على ، اللغة العربية وعصر المعلومات، مجلة دراسات إفريقية، العدد 23، جامعة افريقيا العالمية، السودان، يونيو 1421هـ.
84. يعقوب نشوان وعبد الرحمن الشعوان، الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية، جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، المجلد2، العدد الأول، 1990م.
85. نشوان، مجلة التجديد التربوي ، العدد الرابع ، 2014م،ص111 .
خامساً: الرسائل الجامعية:-
86. أحمد السيد محمد نقد الله(2006)، الكفايات المؤهلة لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية ولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه في التربية تخصص المناهج وطرائق التدريس، جامعة النيلين.
87. أحمد محمد بابكر (2004)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمى اللغة العربية لغير الناطقين بها، وبناء برنامج في ضوئها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة افريقيا العالمية.
88. أسامة محمد أحمد (2017)، برنامج تدريبى مقترح يقوم علي الكفايات التدريسية اللازمة لرفع مستوى الأداء التدريسى، رسالة دكتوراه ، كلية التربية، جامعة السودان.
89. آسيا مصطفى حاج عمر(2003)، تدريب معلم المرحلة الثانوية أثناء الخدمة وأثره علي التحصيل في المواد الأساسية لطلاب المرحلة الثانوية بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه – الفلسفة في التربية – كلية التربية، جامعة الخرطوم.
90. بتول مصطفي عطية الله (2005) تقويم فاعلية وكفاية برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات التربية أساس، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
91. حسن سليمان نصر (2000)، منهج تدريبي لمعلمى مرحلة الأساس في السودان، مقترح ورؤى مستقبلية ، رسالة لنيل درجة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم، كلية التربية.

92. حسن إبراهيم محمد (2009)، تطوير أساليب تدريس مادة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في السودان، رسالة دكتوراه، كلية التربية ،المناهج وطرق التدريس، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
93. خالد محجوب (2005)، تقويم كفايات التدريس العامة لخريجي كليات التربية، مرحلة الأساس، في ضوء الإتجاهات الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
94. رقية الطيب أحمد يعقوب (2015)، مدى تطبيق المهام الإدارية لدى مديرى مدارس مرحلة الأساس وإنعكاساتها علي تطوير العملية التعليمية، رسالة دكتوراه، تخطيط تربوى، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
95. سعدية عبد الغفور عبد الله (2017)، الكفايات اللازمة للمعلم لأداء دوره فى التعليم العام في ضوء معايير جودة التعليم، رسالة دكتوراه في التربية، مناهج وطرائق التدريس، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
96. سكينة فضل المولى محمد (2004)، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمى اللغة العربية بمرحلة الأساس من وجهة نظر المعلمين– دارسة ميدانية – دكتوراه في التربية غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
97. الشفاء عبد القادر حسن (2007)، تخطيط برنامج قائم على الكفايات عن طريق المنحنى التكاملى متعدد الوسائط لإعداد معلم الحلقة الأولى للتعليم الأساس، رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية، مناهج وطرائق التدريس، غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
98. الشيخ محمد على (2009)، الكفايات المهنية لمعلمى اللغة العربية ودورها في تحقيق الأهداف العملية التعليمية، رسالة دكتوراه في التربية، مناهج وطرائق التدريس، جامعة النيلين
99. الشيخ محمد الطيب مساعد (2009)، الكفايات اللازمة لمعلمى التعليم الأساسى لتدريس إستخدام الحاسوب (دراسة تقومية لمدارس القبس للتعليم الأساسى، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
100. صباح الحاج محمد (2009)، دور المشرفين التربويين ومديرى المدارس الثانوية ومعلميها في تطوير كفاياتهم الأكاديمية والبحثية بجامعة البحر الأحمر، رسالة دكتوراه في التربية مناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة النيلين.
101. الطيب عبد الوهاب (2007)، الجودة في التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخرطوم.

102. الطيب يوسف محمد أحمد (2015)، تقويم تطبيق معايير الجودة الشاملةفي المدارس الحكومية محلية الخرطوم، رسالة دكتوراه – إدارة وتخطيط تربوى، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
103. عالية أحمد أمين عبد الحميد (1997)، إعداد وتدريب معلم المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه في التربية، مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة الخرطوم.
104. عبد الرحمن عبد الله حسين (2010)، تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعات دار فور الكبرى (زالنجي – نيالا – الفاشر ) رسالة دكتوراه الفلسفة في التربية – مناهج وطرائق التدريس، جامعة النيلن.
105. عبد المحمود حسن عوض (2002)، الكفايات التدريسية لدى طلاب التربية العملية بكلاريوس التربية مرحلة الأساس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
106. عثمان السيد محمد (2010)، تقويم برامج كليات التربية السودانية في تأهيل وتدريب معلمى مرحلة التعليم الأساسى، دراسة ميدانية ولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، مناهج وطرائق التدريس، جامعة الزعيم الأزهرى.
107. عبد المناف إسماعيل إبراهيم (2013)، نموذج مقترح لتطوير منهج اللغة العربية للمرحلة الإعدادية، كردستان العراق في ضوء الإتجاهات الحديثة، رسالة دكتوراه في التربية، مناهج وطرائق التدريس، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
108. علي محمد سعيد محمد إدريس (2013)، برنامج تدريب مقترح لتطوير الكفايات التدريسية اللازم توفرها فى معلمى اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساس، ولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه الفلسفة التربية، مناهج وطرائق التدريس، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
109. غادة عبيد حامد (2013)، إدارة الجودة الشاملة ودورها في تطوير مؤسسات التعليم العالى بولاية الخرطوم، رسالة دكتوراه – إدارة تربوية ، مناهج وطرائق التدريس، جامعة السودان للعلوم التكنلوجيا.
110. فاطمة عبد الله حماد (2018)، تعميم برنامج تدريبى مقترح لرفع الكفايات التدريسية لمعلمى الحلقة الأولى مرحلة الأساس – محلية الفولة – غرب كردفان، رسالة دكتوراه في التربية، مناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
111. مجاهد عبد المنعم محمد عبد المنعم (2007)، كفاية إستخدام وسائل وتقنيات التعليم لدى أعضاء هيئة التدريس بالكليات التطبيقية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة امدرمان الإسلامية.

112. محمد إبراهيم محمد الفضل (2017)، تعميم برنامج أكاديمي مهنى قائم علي الكفايات لإعداد إختصاصي تكنلوجيا التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، آداب، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.

113. محمد الفاتح فضل الله (2007)، الكفايات التعليمية اللازمة لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم في ضوء الإتجاهات الحديثة، دارسة ميدانية مقترحة دكتوراه في التربية، مناهج وطرائق التدريس، جامعة النيلين.

114. محمد يوسف أحمد السنوسي (2006)، تحليل وتقويم الكفايات التعليمية الأساسية لمعلمى اللغة العربية في السودان، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة النيلين، الخرطوم.

115. معزة يوسف أحمد الدومة (2001)، الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة لمعلمى العلوم بمرحلة الأساس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الخرطوم.

116. منى عفيفى عبد الله أحمد (2016)، مقترح لمنهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية التقنية في ضوء المعايير الحديثة لتعميم المناهج، رسالة دكتوراه الفلسفة في المناهج وطرائق التدريس، جامعة السودان للعلوم والتكلنوجيا.

117. نادية آدم إدريس جبريل (2011)، تطوير الكفايات الإدارية والفنية لإدارة التعليم العام في ضوء مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أمدرمان الأسلامية.

118. ناصر إبراهيم آدم الضى (2010)، الكفايات التعليمية اللازمة لدي أعضاء الهيئة التدريسية من وجهة نظر طلاب كلية التربية، برنامجى الأساس والثانوى، رسالة دكتوراه، جامعة النيلين.

119. نعيمة حامد مصطفي (2014)، برنامج تدريب مقترح لتطوير الكفايات التدريسية لمعلمى الحلقة الثانية بمرحلة التعليم الأساسى – محلية جبل أولياء، رسالة دكتوراه في التربية مناهج وطرائق التدريس، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.

120. إبراهيم محمد ، عقيلان (1999م) برنامج مقترح لتدريب معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في الأردن، دكتوراة التربية – مناهج وطرائق تدريس.

121. إحسان محمود (2005)، تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس فى ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الإعتماد، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز، المملكة العربية السعودية.

122. أحمد الخطيب (2007)، فعالية إستخدام برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية للطلاب المعلمين – تخصص لغة عربية في كليات المجتمع بالأردن، رسالة دكتورة غير منشورة.
123. دراسة أحمد المصطفى ومحمد الأنصاري (2002م) ، برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقاتها (المجال التربوي) المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج وقطر ، الدوحة ، قطر.
124. السيد محمود أحمد و الشافعي (2003م) ثقافة الجودة في الفكر الإداري التربوي اليابان إمكانية الإستفادة منه في مصر، مجلة أبحاث اليرموك العدد 1 ، عمان ، الأردن.
125. إفادا (2007) ، تقييم فاعلية برامج إعداد المعلمين المبتدئين القائمة على الكفايات في ضوء الإتجاهات التربوية المعاصرة
126. أمينة عباس وعبد العزيز الحر (2003)، الكفايات التدريسية والإحتياجات التدريبية لمعلمى المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر الموجهين منشورة – مجلة التربية، جامعة الأمارات العربية المتحدة.
127. تركى الحميد جزاع العتيبي (2015)، مدى تمكين مديرى المدارس الثانوية لأداء مهامهم ودورهم في تحقيق الجودة الشاملة في التربية بدولة الكويت، رسالة دكتوراه – الفلسفة في التربية ، تخصص إدارة تربوية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
128. توفيق أحمد مرعى (2006)، الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية عند معلم المدرسة الإبتدائية في الأردن فى ضوء تحليل النظم واقتراح برنامج لتطويرها، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية، دار الفرقان للنشر والتوزيع ،اربد ،الأردن.
129. جيهان السيد ، محمد أحمد الصادي (2015م) فاعلية برنامج تعليم، مرتكز على مسرح العرائس في تنمية التواصل الإجتماعي لذوي صعوبات التعلم المدمجين بمرحلة التعليم الأساسي بمحلية بحري ، درجة الدكتوراة في التربية علم نفس ، كلية التربية ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
130. خالد سليمان أحمد المومني (2006)، الكفايات التكنولوجية للمعلمين في مدينة أربد من وجهة نظر المشرفين، رسالة دكتوراه، كلية التربية ، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
131. خالد محمد أحمد عمر عماري ، (2012م) برنامج مقترح لتدريس مقرر الكيمياء لطلبة الصف الثاني الثانوي بإستخدام أسلوب التعلم التعاوني وأثره على التحصيل الدراسي وإتجاهات الطلبة نحو تعلم الكيمياء ، رسالة دكتوراه في التربية، مناهج وطرائق التدريس ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

132. سمية حامد الحسين (2012) برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء المهنى لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء متطلبات المناهج المطورة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة ، مصر.
133. سهيلة أبو السمير (2007)، إعداد برنامج لتنمية الكفايات التربوية لأعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع في الأردن ، رسالة الدكتوراه.
134. سهير عبد السميع ، (2005م) إعداد المعلم، ط1 ، دار الفكر، عمان ، الأردن.
135. سامية الساعاتي، (1998م) ، الثقافة الشخصية ، دار الفكر العربي ، القاهرة.
136. سهيلة الفتلاوي ، 2008م ، الجودة في التعليم ، دار الشروق ، عمان ، الأردن.
137. صالح ناصر عليمان، (2004م) إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية (التطبيق ومقترحات التطوير) دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
138. صلاح سيد عبده (2005)، تطوير برنامج تكوين المعلم بكليات التربية في ضوء معايير الجودة الشاملة – سلطنة عمان – جامعة الزقازيق إنموذجاً، رسالة دكتوراه منشورة، كلية التربية – بنها، جمهورية مصر العربية.
139. علي إبراهيم الشيحي (1422هـ)، الكفايات التربوية والتخصصية اللازمة للمشرفين التربويين علي تعليم اللغة العربية بمنطقة مكة المكرمة، دكتوراه منشورة، مطبعة العبيكان، مكة المكرمة.
140. على بن محمد عبد الرحمن شريف (2003)، دور المشرف التربوى في تنمية الكفايات التدريسية الأدائية لمعلمى الكيمياء بالمرحلة الثانوية بمنطقة جازان التعليمية بالمملكة العربية السعودية – معهد بحوث ودراسات العالم الأسلامى ، جامعة أم درمان الإسلامية.
141. قاسم نائف علوان، 2005م، إدارة الجودة الشاملة ومتطلبات الأيزو (2000م ص 90) دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الأردن.
142. كمال عبدالحميد الديراوي ، 2011م ، مدى تطبيق إدارة الجودة الشاملة في أقسام القبول والتسجيل بجامعة القدس المفتوحة ، قطاع غزة.
143. ليلى حسن إبراهيم ، وياسر محمود ، (2004م) منهاج وطرق تدريس التربية الفنية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، مصر العربية.
144. مصطفى إحمد ومحمد الأنصاري (2002م) برنامج إدارة الجودة الشاملة وتطبيقها في المجال التربوي، المركز العربي للتدريب التربوي لدول الخليج، الدوحة ، قطر.
145. محمد كمال عبدالحافظ، (2009م) التدريب ، دار الخلود للطباعة، القاهرة ، جمهورية مصر.

146. منير محمد رضوان 2007م ، برنامج تدريبي مقترح لتنمية المهارات الأساسية للنحو العربي ، لدى طلاب الصف الثاني عشر بعزة ، فلسطين ، رسالة دكتوراة الفلسفة في التربية مناهج وطرائق تدريس لغة عربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
147. الهرمة، محمد سالم، برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية الليبية ، دكتوراة غير منشورة ، جامعة الفاتح، طرابلس.
148. إبراهيم عبد الله محمدين عبد القادر (2002)، مدى توافر الكفايات اللازمة للمعلمين فى رعاية الموهوبين والمتفوقين في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، رسالة لنيل درجة الماجستير، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
149. إبتهال الحاج أحمد محمد (2010)، الكفايات الأدائية اللازم توافرها لدى عضو هيئة التدريس في ظل التعليم الإلكترونى، دراسة حالة جامعة السودان ، رسالة لنيل درجة الماجستير تكنلوجيا التعليم، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
150. أحلام أحمد عبد الهادى (2008)، الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة لمعلمى الرياضيات بالمرحلة الثانوية، رسالة لنيل درجة الماجستير مناهج وطرائق التدريس، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
151. تيسير محمد عبد الله أبو القاسم (2008)، تقويم الأداء التدريسى لمعلمى الكيمياء بالمرحلة الثانوية في المملكة المغربية من خلال الكفايات التعليمية، ماجستير التربية، جامعة السودان للعلوم التكنلوجيا.
152. حسن مصطفى (2004)، مدى امتلاك معلمى اللغة الإنجليزية المرحلة الإعدادية في منطقة الخيمة التعليمية للكفايات التعليمية وأهميتها لعملهم، ماجستير في التربية ، جامعة السودان للعلوم التكنلوجيا.
153. خلف غضاب صاهوج العنزي (2004)، درجة إمتلاك مديرى المدارس الإبتدائية في منطقة الحدود الشمالية التعليمية للمملكة العربية السعودية الكفايات المهنية وأهميتها لعملهم، درجة الماجستير في التربية ، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
154. سيدة عمر عبد الرحيم (2014)، الكفايات اللازمة لإدارة الصف لدى معلمي الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسى، رسالة لنيل درجة الماجستير، مناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
155. معزة يوسف محمد أحمد (2001)، الكفايات الأكاديمية والمهنية اللازمة لمعلمى العلوم بمرحلة التعليم الأساسي، رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.

156. نافع بن ليلى قياض الكوبكى (2004)، دور برنامج التربية الميدانية فى إكساب الطلبة المتدربين الكفايات اللازمة في كلية المعلمين بالجوف – رسالة لنيل درجة الماجستير في التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
157. منال حسن عباس (2010)، تطوير الأداء التربوى وفقاً لمعيار إدارة الجودة الشاملة بوزارة التعليم العام بجمهورية السودان دراسة تحليلية لنيل درجة الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوى، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
158. مختار هرون على (2011)، الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمى اللغة العربية بالمرحلة الثانوية السودان، رسالة لنيل درجة الماجستير، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنلوجيا.
159. جيمس جون زوسوسكى، تحديد الكفايات التدريسية الفعلية والمرغوبة لمعلمى المرحلة الثانوية للمواد الأكاديمية، 1973م.
160. رائيسئون ج واين وآخرون، التقويم في التربية الحديثة ترجمة محمد محمد عاشور وآخرون، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، 1965م.
161. رالف تايلور، أساسيات المناهج، ترجمة أحمد خيرى وجابر عبد الحميد، 1992م.
162. روبرت رتش، التخطيط للتدريس مدخل التربية، ترجمة محمد أمين وزينب النجار، ط5 ، دار ماكجر وهيل للنشر، الولايات المتحدة الامريكية، 1982م.
163. لطفى ، المنحى التحليلى للمهام التعليمية ومهارات التعليم ومغزاه لتطوير تدريب المعلمين أثناء الخدمة، اليونسكو، قسم الخدمات الخاصة، 1976م.
164. ليوناردوا أوتزا، بناء الكفايات التعليمية لمعلمى المرحلة الثانوية في جمهورية جنوب افريقيا، دراسة مسحية ووصفية تحليلية 1985م.
165. يوسف أحمد هدابة، الكفايات اللازمة لمدارس اللغة العربية بالمرحلة الثانوية فى الصومال، دراسة تحليلية تقويمية لنيل درجة الدكتوراه في التربية ، مناهج وطرئق التدريس، جامعة النيلين 2012م.

**رابعاً: أوراق عمل:-**

166. أحمد محمد الحسن شنان، تطوير الكفايات للأستاذ الجامعى في كليات التربية – التعليم الأساسى- أوراق بحثية، قاعة المؤتمرات بوزارة التربية والتعليم العالى، الخرطوم في الفترة من 11-13 مايو 2010م.

167. بشرى بنت خلف العنزى، تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، رسالة مقدمة للقاء السنوى الرابع عشر الذى أقامته الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بالقصيم في الفترة من 28-29 مايو 2007م.

168. بشرى مصطفى السيد، ترقية الكفايات المهنية للمعلمات في كيفية إعداد الخطط العربية لتحسين المستوى التحصيلي للتلميذات، الندوة التربوية، إدارة التعليم، الرياض، 2005م.

169. تقرير وزارة التربية والتعليم، حول التعليم العام، 1993م.

170. تقرير إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم الإتحادية حول حصر المعلمين والمعلمات وفق مؤهلاتهم الأكاديمية.

171. جامعة عين شمس، مستوى أداء معلمى المرحلة الإبتدائية وفقاً للكفايات التعليمية التى يقضى أن يكون المعلم متمكناً منها، كلية التربية، جامعة عين شمس.

172. جمهورية السودان، الاستراتيجية القومية الشاملة، 1992م-2002م.

173. حسن عبد الرحمن الحسن، إعداد وتدريب المعلمين في التعليم العام مؤتمر قضايا التعليم العام.قاعة الشارقة، الخرطوم، فبراير 1987م ، ص 22 – 26.

174. الاستراتيجية القومية، المؤتمر الثانى – حول سياسات التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم السودان، 1992م.

175. سامح محافظة، معلم المستقبل، (خصائصه – مهارته – كفاياته) المؤتمر العلمى الثانى، نحو استثمار افضل للعلوم التربوية والنفسية فى ضوء تحديات العصر، المنعقد في جامعة دمشق، كلية التربية، في الفترة من 25 – 27 أكتوبر 2009م.

176. عثمان عوض السيد يوسف المغربي وحيدر خوجلى ومحمد مزمل البشير، تدريب المعلم وتأهيل وتمهين المعلمين – الواقع والطموح، ورقة عمل مؤتمر التعليم، 2012م.

177. غازى عبيد مدنى، تطوير التعليم العالى كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة العربية السعودية، ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للإقتصاد السعودى حتى 1440 هـ - 2020م.

178. فوزى العبد الله، إستخدام تكنلوجيا التعليم داخل الفصل مؤتمرات إدارة الفصل (إتجاهات حديثة وممارسات واقعية) مركز طيبة للدراسات التربوية، القاهرة من 25 – 26 أكتوبر 1997م.
179. محمد البيانى، مداخل وأساليب قياس أثر التدريب، المؤتمر الدولى للتنمية الإدارية، نحو أداء متميز في القطاع الحكومى 1/أبريل/2009م.
180. محمد عبد الرؤوف الشيخ، دراسة بعض العوامل المؤثرة علي إعداد المعلم – التعليم للجميع – بعض كليات التربية في مصر، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية، المصرية للمناهج وطرائق التدريس.
181. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إستراتيجية تطوير التربية العملية ( الإستراتيجية المحدثة) تونس 2006م.
(مؤتمرات)
182. دراسة أحمد إبراهيم أحمد (2003م)، الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية المدرسية ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، مصر.
183. بشرى بنت خلف العنزي
184. دراسة جميل نشوان (2007م) ، تطوير كفايات المشرفين الأكاديميين في التعليم الجامعي في ضوء مفهوم إدارة الجودة الشاملة في فلسطين ، مؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني ، جامعة القدس المفتوحة ، رام الله، فلسطين.
185. دراسة حميد عبدالنبي الطائي وآخرون ، 2003م ، إدارة الجودة الشاملة في (TOM, ISO) ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، الأردن.
186. زياد وثابت (د.ت) الصعوبات التي تواجه تنفيذ إطار الجودة في مدارس الغوث الدولية بغزة وسبل التغلب عليها ، المؤتمر التربوي الثالث في الجودة في التعليم الفلسطيني (مدخل التميز) الجامعة الإسلامية ، عزة ، فلسطين.
187. سلامة الخميسي ، 2006م ، معايير جودة المدرسة الفعالة في ضوء منحنى النظم رؤية منهجية ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، اللقاء السنوي الرابع عشر ، القصيم ، المملكة العربية السعودية.
188. يس عبدالحميد قنديل ، نموذج مقترح لتحسين برامج إعداد المعلم ، المؤتمر التعليمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس ، الأسكندرية ، مصر ص 95 –19 .

**خامساً: عنوانين الشبكة العنكبوتية:** **Net Work Address:**

www.moe.edu.kw

**189. (PDF)<DOWNLOAD<CORE.AC.UK إدارة الجودة الشاملة لتحسين أداء الموارد البشرية.**

**190. Publication www.researchgate.netresearchgate (PDF) إدارة الجودة الشاملة مفاهيم وتطبيقات.**

**191. www.edutrapedia.com إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية**

**192. 19/2020< www.qawanen.blogspot.com – الجودة الشاملة في التعليم مدونة القوانين الوضعية.**

**193. files<kenanaonline.com (PDF) الجودة الشاملة في التعليم**

**194. www.new-educ.com مفاهيم الجودة في التعليم مفهومها ، معاييرها، وآلياتها- تعليم جديد2015/9/3 المهندس أمجد قاسم الجودة الشاملة في التعليم، تعريفها، أهميتها ومبادئها وأهدافها، موقع منتدى كلية الحقوق.**

**195. www.Content-files<m.mu/edu.sa.**

**196. The role of quality in ecucation serviceoriented.**

**197. www.best-mastersalegree.com برنامج تعليم الثانوي والبحث عن أفضل برامج 2021**

**198. www.alhurra.com تغيير المناهج التعليمية في السودان- الحرة**

**199. www.researchgate.net كفايات**

**سادساً: المراجع الأجنبية:**

**References:**

200. Arthea J.S Rea, Verna e. Bergemann N Mug W. OL son. A, quid to operation and participation in the class room (An introduction to education). Mc. Graur Hill Companies, USA.

201. Charles M. Regolith. New Directions for Educational Technology Ed by, Verlay, Berlin, 1992.

202. Houston R.W, strategies Resources for Developing a competency Based Teacheques Education program, "New State Education Department, Division Teachers Education Certification 1972.

203. Mujibut, Sidddique Challenges of Educational Technology, S,B, Nangia, APH,. New Delhi, 2004.

# الملاحـــــق

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**ملحق رقم (1)**

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**التاريخ:** 2019/8/4م

**لمن يهمه الأمر**

**الموضوع: تيسير عمل الباحثة / آمنة بشرى مدو مصطفى (سودانية الجنسية)**

تشهد إدارة كلية الدراسات العليا بان الدارسة المذكورة أعلاه تقوم بالتحضير لدرجة الدكتوارة بالبحث في المناهج وطرق التدريس كلية التربية للعام 2015 – 2016م.

نرجو كريم تفضلكم بمدها بالمعلومات التبت إليها طرفكم بالإضافة إلى البحوث والدوريات والتطبيقات العلمية التي تستخدم للأغراض الأكاديمية والبحثية فقط.

**والله الموفق**

**عثمان الإمام إبراهيم**

**م. مسجل الكلية**

## ملحق رقم (2)

## قائمة محكمي الاستبانة

جدول يوضح أسماء المحكمين لاستمارة الاستبانة

| رقم | الإسم | الدرجة العلمية | التخصص | مكان العمل | التلفون |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **الطيب عبدالوهاب محمد مصطفي** | بروفسير | إقتصاديات التعليم والتخطيط | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0912338889 |
| 2 | **ناجي بلال محمد صديق** | أ.مشارك | مناهج وطرائق تدريس | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0122712858 |
| 3 | **الشفاء عبدالقادر حسن** | بروفسير | مناهج وطرائق تدريس | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | – |
| 4 | **محمد علي الكامل عبدالله** | بروفسير | تعليم الناطقين بغير | أفريقيا العالمية | 0916899632 |
| 5 | **حنان محمد عثمان الفاضلابي** | بروفسير | مناهج وطرائق تدريس | جامعة الخرطوم | – |
| 6 | **عزالدين عبدالرحيم المجذوب** | أ.مشارك | مناهج وطرائق – تقويم | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0999240094 |
| 7 | **بشير عبدالواحد بشير** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أفريقيا العالمية | 0916339790 |
| 8 | **عبدالرحمن أحمد الفكي** | أ.مشارك | مناهج وطرائق تدريس | أفريقيا العالمية | 0912223424 |
| 9 | **فهيمة مبارك يوسف حسين** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0912143101<br>0999819384 |
| 10 | **أماني عبدالرحمن مكاوي** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0122712858 |
| 11 | **أبوبكر يعقوب آدم** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | جامعة الخرطوم | 0917600047 |
| 12 | **أسماء محمد أحمد الزيلعي** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0128101844<br>0912219684 |
| 13 | **اللقية خضر مالك** | أ.مساعد | مناهج وطرائق | أمدرمان الإسلامية | 0127552563 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | | تدريس | | |
| 14 | **حنان محمد حجاز** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0125277585 |
| 15 | **موسى أحمد يوسف علي** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0990988150 |
| 16 | **فتحية عبدالحليم محمد** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | - |

## ملحق رقم (3)

## قائمة محكمي المقابلة

### جدول يوضح أسماء المحكمين لأداة المقابلة

| رقم | الإسم | الدرجة العلمية | التخصص | مكان العمل | التلفون |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **الطيب عبدالوهاب محمد مصطفي** | بروفسير | إقتصاديات التعليم والتخطيط | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0912338889 |
| 2 | **ناجي بلال محمد صديق** | أ.مشارك | مناهج وطرائق تدريس | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0122712858 |
| 3 | **الشفاء عبدالقادر حسن** | بروفسير | مناهج وطرائق تدريس | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | – |
| 4 | **محمد علي الكامل عبدالله** | بروفسير | تعليم الناطقين بغير | أفريقيا العالمية | 0916899632 |
| 5 | **حنان محمد عثمان الفاضلابي** | بروفسير | مناهج وطرائق تدريس | جامعة الخرطوم | – |
| 6 | **عزالدين عبدالرحيم المجذوب** | أ. مشارك | مناهج وطرائق – تقويم | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0999240094 |
| 7 | **بشير عبدالواحد بشير** | أ.مشارك | مناهج وطرائق تدريس | أفريقيا العالمية | 0916339790 |
| 8 | **عبدالرحمن أحمد الفكي** | أ. مشارك | مناهج وطرائق تدريس | أفريقيا العالمية | 0912223424 |
| 9 | **فهيمة مبارك يوسف حسين** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0912143101<br>0999819384 |
| 10 | **أماني عبدالرحمن مكاوي** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0122712858 |
| 11 | **أبوبكر يعقوب آدم** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | جامعة الخرطوم | 0917600047 |
| 12 | **أسماء محمد أحمد الزيلعي** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0128101844<br>0912219684 |
| 13 | **اللقية خضر مالك** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0127552563 |
| 14 | **حنان محمد حجاز** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0125277585 |
| 15 | **موسى أحمد يوسف علي** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0990988150 |
| 16 | **فتحية عبدالحليم محمد** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | – |

## ملحق رقم (4)

## قائمة محكمي الملاحظة

## جدول يوضح أسماء المحكمين لبطاقة الملاحظة

| رقم | الإسم | الدرجة العلمية | التخصص | مكان العمل | التلفون |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | **الطيب عبدالوهاب محمد مصطفي** | بروفسير | إقتصاديات التعليم والتخطيط | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0912338889 |
| 2 | **ناجي بلال محمد صديق** | أ.مشارك | مناهج وطرائق تدريس | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0122712858 |
| 3 | **الشفاء عبدالقادر حسن** | بروفسير | مناهج وطرائق تدريس | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | – |
| 4 | **محمد علي الكامل عبدالله** | بروفسير | تعليم الناطقين بغير | أفريقيا العالمية | 0916899632 |
| 5 | **حنان محمد عثمان الفاضلابي** | بروفسير | مناهج وطرائق تدريس | جامعة الخرطوم | – |
| 6 | **عزالدين عبدالرحيم المجذوب** | أ.مشارك | مناهج وطرائق – تقويم | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0999240094 |
| 7 | **بشير عبدالواحد بشير** | أ.مشارك | مناهج وطرائق تدريس | أفريقيا العالمية | 0916339790 |
| 8 | **عبدالرحمن أحمد الفكي** | أ.مشارك | مناهج وطرائق تدريس | أفريقيا العالمية | 0912223424 |
| 9 | **فهيمة مبارك يوسف حسين** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0912143101<br>0999819384 |
| 10 | **أماني عبدالرحمن مكاوي** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | ج. السودان للعلوم والتكنولوجيا | 0122712858 |
| 11 | **أبوبكر يعقوب آدم** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | جامعة الخرطوم | 0917600047 |
| 12 | **أسماء محمد أحمد الزيلعي** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0128101844<br>0912219684 |
| 13 | **اللقية خضر مالك** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0127552563 |
| 14 | **حنان محمد حجاز** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0125277585 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 15 | **موسى أحمد يوسف علي** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | 0990988150 |
| 16 | **فتحية عبدالحليم محمد** | أ.مساعد | مناهج وطرائق تدريس | أمدرمان الإسلامية | – |

**ملحق رقم (5)**

**الاستبانة في صورتها الأولية قبل التحكيم**

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**كلية التربية**

**تحكيم الإستبانة**

**فضيلة الدكتور/.....المحترم**

**الموضوع/ تحكيم إستبانة**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – مدارس محلية زالنجي – وفق معايير الجودة الشاملة) لنيل درجة الدكتوارة في التربية – تخصص مناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة السودان ، ونظراً لما عرف عنكم من معرفة ودراية في هذا المجال، أضع بين أيديكم الإستبانة المرفقة راجية التكرم بإبداء رأيكم في الفقرات التي تتكون منها وفق المحاور التالية:

1/ مدى إمتلاك معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانونية – مدارس محلية زالنجي لهذه الكفايات.

1. تحديد الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – محلية زالنجي.
2. التعرف على درجة ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالمحلية لهذه الكفايات.
3. بيان مدى توافر معايير الجودة الشاملة في الكفايات التدريسية التي يمارسها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانونية – مدارس زالنجي.
4. وضع برنامج مقترح يسهم في تنمية الكفايات التدريسية اللازم توافرها في ضوء برنامج إعداد وتدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة.

**وجعلكم الله عوناً**

**الباحثة:**

**آمنة بشرى مدو مصطفى**

**د. أميرة محمد علي أحمد حسن**

بسم الله الرحمن الرحيم

**إستبانة قبل التحكيم**

**أولاً: بيانات الشخصية:**

**1/ النوع:** ذكر ☐ أنثى ☐

**2/ المؤهل العلمي:**

بكلاريوس ☐ تأهيل تربوي ☐ دبلوم عالي ☐

ماجستير ☐ دكتوراة ☐

**3/ سنوات الخبرة:**

أقل من 5 أعوام ☐ من 5 – 7 أعوام ☐ من 8 – 10 أعوام ☐

أكثر من 10 أعوام ☐

**4/ الدورات التي نلتها في الكفايات التدريسية:**

لا توجد ☐ دورة واحدة ☐ دورتان ☐

**ثانياً: محاور الإستبانة**

**أ/ المحور الأول: امتلاك معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية اللازم توافرها.**

| أولاً: كفايات التخطيط | درجة الإمتلاك | | | وضوح العبارة | | ملائمة العبارة | | إنتماء العبارة | | التعديل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| يمتلك معلمو اللغة العربية كفايات التخطيط الآتية: | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | واضحة | غير واضحة | ملائمة | غير ملائمة | منتمية | غير منتمية | |
| 1/ امتلاك قدرات كافية لتخطيط الدرس | | | | | | | | | | |
| 2/ الإلمام بالمراجع والمصادر التي تنمي مهارات التخطيط | | | | | | | | | | |
| 3/ الإنتماء لدورات تدريبية في التخطيط للمادة | | | | | | | | | | |
| 4/ ربط المقرر مع بقية المقررات الأخرى | | | | | | | | | | |
| 5/ صياغة الأهداف السلوكية بطريقة إجرائية قابلة للقياس | | | | | | | | | | |
| 6/ صياغة الأهداف حسب المجالات المعرفية والوجدانية الـــنفس حركية | | | | | | | | | | |
| 7/ استخدام إستراتجيات التدريس بطريقة وظيفية | | | | | | | | | | |
| 8/ تحديد المتطلبات القيادية لموضوع الدرس | | | | | | | | | | |
| 9/ توزيع زمن الحصة عند التخطيط لهدف الدرس | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 10/ استخدام الوسائل التعليمية الملائمة | | | | | | | | | | |
| 11/ استخدام أساليب التقويم المناسبة | | | | | | | | | | |
| 12/ استغلال زمن الحصة بشكل فعال | | | | | | | | | | |
| 13/ صياغة النتائج التعليمية بصورة واضحة | | | | | | | | | | |
| 14/ مراعاة حاجات الطلبة النهائية عند التخطيط للدرس | | | | | | | | | | |
| 15/ إعداد خطة تدريسية تتصف بالمرونة حسب الموقف التعليمي | | | | | | | | | | |
| 16/ مراعاة الإمكانات المدرسية عند وضع الخطة | | | | | | | | | | |
| 17/ اختيار إستراتيجيات تدريس تسهم في تحقيق نتاجات التعلم | | | | | | | | | | |
| 18/ مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للدرس | | | | | | | | | | |
| 19/ تخطيط نشاطات تحفز الطلبة على التعلم | | | | | | | | | | |
| 20/ إختيار إستراتيجيات تقويم مناسبة في ضوء نتاجات التعلم. | | | | | | | | | | |
| **ثانياً: كفايات التنفيذ** | **درجة الإمتلاك** | | | **وضوح العبارة** | | **ملائمة العبارة** | | **إنتماء العبارة** | | **التعديل** |
| **يعمل معلمو اللغة العربية على القيام بالآتي:** | **كبيرة** | **متوسطة** | **ضعيفة** | **واضحة** | **غير واضحة** | **ملائمة** | **غير ملائمة** | **منتمية** | **غير منتمية** | **كبيرة** |
| 1/ الإهتمام بالنظرة عند دخول الصف. | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 2/ الإهتمام ببيئة الصف وتنظيمه. | | | | | | | | | | |
| 3/ القدرة على الإعداد المسبق لأدوات الدرس الضرورية | | | | | | | | | | |
| 4/ اطلاع الطلبة بنتاجات التعلم المتوقع تحقيقها. | | | | | | | | | | |
| 5/ تنظيم عناصر الدرس. | | | | | | | | | | |
| 6/ إثارة الدافعية عند تقديم الدرس. | | | | | | | | | | |
| 7/ التمهيد للدرس بأساليب متنوعة. | | | | | | | | | | |
| 8/ التعزيز للدرس بطريقة شيقة. | | | | | | | | | | |
| 9/ القدرة على استخدام السبورة وتنظيمها. | | | | | | | | | | |
| 10/ التوظيف الأمثل للوسيلة التعليمية. | | | | | | | | | | |
| 11/ امتلاك مهارات طرح الأسئلة الصفية | | | | | | | | | | |
| 12/ التوزيع الزمني لعناصر الدرس | | | | | | | | | | |
| 13/ ربط المحتوى بالبيئة المحلية للطالب | | | | | | | | | | |
| 14/ اشراك الطلبة في انشطة الحصة. | | | | | | | | | | |
| 15/ اتباع الأسلوب الديمغرافي. | | | | | | | | | | |
| 16/ استخدام أساليب تدريسية تناسب الموقف التعليمي | | | | | | | | | | |
| 17/ اتاحة الفرصة للطلبة لتعبير عن أفكارهم. | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 18/ تقديم الحقائق والمفاهيم والمبادئ بصورة مبسطة. | | | | | | | | | | |
| 19/ السيطرة على انفعالاته داخل الصف | | | | | | | | | | |
| 20/ التطوير في مادته من خلال تطويره لمقدراته. | | | | | | | | | | |
| **ثالثاً: كفايات التقويم** | | | | | | | | | | |
| **يعمل معلمو اللغة العربية القيام بالآتي:** | | | | | | | | | | |
| 1/ ربط التقويم بالأهداف | | | | | | | | | | |
| 2/ صياغة الأسئلة بصورة واضحة. | | | | | | | | | | |
| 3/ إستخدام التقويم الشخصي | | | | | | | | | | |
| 4/ إشاعة جوء الإطمئنان أثناء الإختبارات | | | | | | | | | | |
| 5/ إعداد الإختبارات الموضوعية | | | | | | | | | | |
| 6/ اعداد الإختبارات السنوية. | | | | | | | | | | |
| 7/ اعداد إختبارات فصلية تكشف عن مواطن الضعف لدى الطلبة | | | | | | | | | | |
| 8 / تنمية كفايات التقويم الذاتي للطلبة. | | | | | | | | | | |
| 9/ استعمال معايير محددة لتقويم تعلم الطلبة. | | | | | | | | | | |
| 10/ استخدام إستراتيجيات التقويم المناسبة. | | | | | | | | | | |
| 11/ اتقان وضع الأختبارات. | | | | | | | | | | |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 12/ تقويم أداء الطلبة إثناء النشاط في الصف. | | | | | | | | | | |
| 13/ تنويع أدوات التقويم لتحقق أفضل النتائج | | | | | | | | | | |
| 14/ تقويم نتائج تعلم الطلبة في المجالات المختلفة | | | | | | | | | | |
| 15/ التسلسل في بنود التقويم التكوني | | | | | | | | | | |
| 16/ اتباع أسلوب التقويم المستمر. | | | | | | | | | | |
| 17/ اختيار الأسئلة للتقويم الذاتي. | | | | | | | | | | |
| 18/ تحليل نتائج الإختبار إحصائياً | | | | | | | | | | |
| 19/ تقويم عمله تقويماً ذاتياً. | | | | | | | | | | |
| 20/ الكفاءة في تقويم البرامج التعليمية المختلفة | | | | | | | | | | |

**ملحق رقم (6)**

الاستبانة في الصورة النهائية بعد التحكيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

السيد: ..... المحترم

الموضوع: استبانة

بالإشارة للموضوع أعلاه نفيدكم بأننا بصدد إعداد دراسة علمية لنيل درجة الدكتوراه في التربية بعنوان: برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية عند معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة. (دراسة ميدانية، مدارس محلية زالنجي)

يسعدنا مشاركتكم القيمة والمساهمة في خدمة البحث العلمي بإبداء آرائكم على العبارات المرفقة بهذه الاستمارة بوضوح وموضوعية، علما بأن هذه البيانات سوف تعامل بكامل السرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم منا جزيل الشكر على حسن التعاون،،

الباحثة: آمنة بشري مدو مصطفي  إشراف: د. أميرة محمد علي أحمد حسن

**الاستبانة**

**أولاً: البيانات الشخصية:**

ضع العلامة ☑ داخل المربع الذي تختاره:

1/ النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

2/ المؤهل العلمي:

بكالوريوس ☐ دبلوم ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

3/ سنوات الخبرة في مجال التدريس:

5 – 10 أعوام ☐ من 10 – 15 أعوام ☐ أكثر من 15 عام ☐

4/ عدد الدورات التي نلتها في مجال الكفايات التدريسية:

دورة واحدة ☐ دورتان ☐ أكثر من ثلاث دورات ☐ لا توجد ☐

**ثانياً: محاور الاستبانة:**

**المحور الأول: الكفايات التدريسية اللازم توافرها عند معلمي اللغة العربية**

| **أولا: كفايات التخطيط** | **درجة التوافر** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **يحدد معلمو اللغة العربية كفايات التخطيط الآتية:** | **كبيرة جداً** | **كبيرة** | **متوسطة** | **ضعيفة** | **لايوجد** |
| 1. يشتق الأهداف الخاصة من المحتوى الدراسي | | | | | |
| 2. يختار أنشطة للأهداف | | | | | |
| 3. يوزع زمن الحصة | | | | | |
| 4. ينظم عناصر الدرس | | | | | |
| 5. يحدد الاسلوب الملائم للموقف التدريسي | | | | | |
| 6. يحدد الألفاظ السليمة للشرح | | | | | |
| 7. يحدد زمناً لإجابات الطلبة | | | | | |
| 8. يراعي الفروق الفردية عند التخطيط | | | | | |
| 9. يضع الأسئلة حسب الفروق الفردية | | | | | |
| 10. يحدد النشاط الصفي | | | | | |
| 11. يصيغ أسئلة عند المواقف الطارئة | | | | | |
| 12. يصيغ الأسئلة التقويمية بصورة واضحة | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13. يضع خطة مرنة قابلة للتعديل | | | | | |
| 14. يعد أدوات الدرس مسبقاً | | | | | |
| 15. يهتم بمعايير الجودة الشاملة عند التخطيط | | | | | |
| 16. يشرك رئيس الشعبة عند وضع الخطة | | | | | |
| 17. يخطط بطريقة سليمة في كل المراحل | | | | | |
| 18. يختار الأنشطة المحققة للأهداف | | | | | |

| **ثانياً: كفايات التنفيذ** | **درجة التنفيذ** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **يعمل معلمو اللغة العربية على القيام بالآتي:** | **كبيرة جداً** | **كبيرة** | **متوسطة** | **ضعيفة** | **لا يوجد** |
| 1. يمهد للدرس بأساليب متنوعة | | | | | |
| 2. يثير دافعية الطلبة | | | | | |
| 3. يقدم الدرس بصورة مبسطة | | | | | |
| 4. يعزز للدرس بطريقة شائقة | | | | | |
| 5. يستخدم السبورة بصورة جيدة | | | | | |
| 6. يوظف الوسيلة بصورة جاذبة | | | | | |
| 7. يربط محتوى الدرس ببيئة الطالب | | | | | |
| 8. يطرح الأسئلة الصفية بصورة متدرجة من السهل إلى الصعب | | | | | |
| 9. يتيح فرصة للطلبة للتعبير عن آرائهم | | | | | |
| 10. يستغل زمن الحصة بفاعلية | | | | | |
| 11. يستخدم الأسلوب التدريسي الملائم | | | | | |
| 12. يجذب إنتباه الطلبة بصورة دائمة | | | | | |
| 13. يستخدم ألفاظ سليمة | | | | | |
| 14. يتابع الطلبة في تنفيذ الأنشطة | | | | | |
| 15. يراعي الفروق الفردية في توزيع الانشطة | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 16. يعالج مشكلات الصف الطارئة | | | | | |
| 17. يراجع الواجب من خلال التغذية الراجعة | | | | | |
| 18. ينهي الدرس بنهاية الحصة | | | | | |
| 19. يحرص على حل التدريبات من قبل الطلبة | | | | | |
| 20. يحفز المشاركين | | | | | |
| 21. يعرض الدرس في خطوات صحيحة | | | | | |
| 22. يجيب على أسئلة الطلبة | | | | | |
| 23. يستخدم مواقف تدريسية مناسبة | | | | | |

| **ثالثاً: كفايات التقويم** | **درجة التوافر** | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **يحدد معلمو اللغة العربية كفايات التقويم الآتية:** | **كبيرة جداً** | **كبيرة** | **متوسطة** | **ضعيفة** | **لايوجد** |
| 1. يربط التقويم بالأداء | | | | | |
| 2. يهتم بالتقويم | | | | | |
| 3. يستخدم أساليب تقويمية مختلفة | | | | | |
| 4. يقوم الاختبارات بصورة علمية | | | | | |
| 5. يهتم بالتقويم الذاتي | | | | | |
| 6. يقوم أداء الطلبة أثناء الحصة | | | | | |
| 7. ينوع أدوات التقويم | | | | | |
| 8. يحلل الاختبارات لكشف مواطن الضعف | | | | | |
| 9. يقوم نتيجة التعلم | | | | | |
| 10.يحرص على التقويم المستمر | | | | | |
| 11.يحلل نتيجة التقويم النهائي | | | | | |

المحور الثاني: درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للكفايات التدريسية في المرحلة الثانوية:

| كفاية التخطيط | درجة الممارسة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| يحدد معلمو اللغة العربية كفايات التخطيط الآتية: | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | لايوجد |
| 1. يضع خطة سنوية دائمة | | | | | |
| 2. يوزع الزمن جيداً عند وضع الخطة | | | | | |
| 3. يحدد أهداف الدرس | | | | | |
| 4. يصيغ أهداف الدرس | | | | | |
| 5. يهتم بالتخطيط للدرس | | | | | |
| 6. ينوع أهداف الدرس | | | | | |
| 7. يختار تقنية الدرس المناسبة | | | | | |
| 8. يخطط لأنشطة الدرس | | | | | |
| 9. يختار أنشطة تلائم الفروق الفردية | | | | | |
| 10. يصيغ أسئلة تلائم الفروق الفردية | | | | | |
| 11. يحلل محتوى الدرس | | | | | |

| كفاية التنفيذ | درجة الممارسة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| يعمل معلمو اللغة العربية كفايات التنفيذ الآتية: | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | لايوجد |
| 1. يستخدم الطريقة المناسبة | | | | | |
| 2. يثير دافعية الطلبة | | | | | |
| 3. يربط محتوى الدرس ببيئة الطالب | | | | | |
| 4. يستخدم الوسيلة المناسبة للدرس | | | | | |
| 5. يقوم المعلومة بطريقة مبسطة | | | | | |
| 6. ينوع أنشطة الدرس | | | | | |
| 7. يشرك الطلبة في الحصة | | | | | |
| 8. يسمح للطلبة بالتعبير عن آرائهم | | | | | |
| 9. يوجه الأسئلة بصورة جيدة | | | | | |
| 10. ينهي الدرس بنهاية الحصة | | | | | |

| كفاية التقويم | درجة الممارسة | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| يعمل معلمو اللغة العربية على القيام الآتي: | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | لا يوجد |
| 1. يستخدم أدوات تقييم مختلفة | | | | | |
| 2. يقوم بأدوات تناسب الدرس | | | | | |
| 3. يقوم بطرق مختلفة | | | | | |
| 4. يعمل بالتقويم المستمر | | | | | |
| 5. يعتمد التقويم البنائي | | | | | |
| 6. يبني اختبارات التقويم النهائي | | | | | |
| 7. يقوم نتائج التعليم النهائي | | | | | |
| 8. يربط نتيجة التقويم النهائي بما سبقه | | | | | |
| 9. يقوم حسب الفروق الفردية | | | | | |
| 10. يستعين بسجل القيد في معرفة النتائج | | | | | |

**ملحق رقم (7)**

**بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية قبل التحكيم**

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**كلية التربية**

**تحكيم بطاقة الملاحظة**

**فضيلة الدكتور/.....المحترم**

**الموضوع/ تحكيم بطاقة ملاحظة**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – مدارس محلية زالنجي – وفق معايير الجودة الشاملة) لنيل درجة الدكتوارة في التربية – تخصص مناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة السودان ، حيث يتطلب البحث إعداد بطاقة ملاحظة تتضمن معايير الجودة الشاملة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية يتم من خلالها ملاحظة أداء المعلمين في ضوء هذه المعايير الموضوعة، ونظراً لما تتمتعون به من علم وخبرة في مجال تخصصكم ، نرجو من سيادتكم إبداء الرأي حول عبارات بطاقة الملاحظة على النحو التالي:

1. وضوح العبارة وسلامتها.
2. مدى إرتباط العبارة بالمحور الذي وضعت فيه.
3. اقتراح التعديل المناسب.

وفقاً للأهداف التالية:

1. التعرف على الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة – مدارس محلية زالنجي.
2. درجة ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – مدارس محلية زالنجي لهذه الكفايات.
3. مدى توافر معايير الجودة في هذه الكفايات التدريسية التي يمارسها معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – محلية زالنجي.
4. وضع برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية وفقاً لمعايير الجودة التي يجب توافرها لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – محلية زالنجي.

**بيانات المحكم:**

اسم المحكم الدرجة العلمية التخصص مكان العمل البريد الإلكتروني التلفون:

الباحثة: **آمنة بشرى مدو مصطفى** **الدكتورة: أميرة محمد علي أحمد حسن**

**أولاً: البيانات الشخصية:**

**1/ النوع:** ذكر ☐ أنثى ☐

**2/ المؤهل العلمي:** تأهيل تربوي ☐ بكلاريوس ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐

دكتوارة ☐

**3/ سنوات الخبرة:**

أقل من 5 أعوام ☐ من 5 – 7 أعوام ☐ من 8 – 10 أعوام ☐

أكثر من 10 أعوام ☐

**4/ الدورات التي نلتها في الكفايات التدريسية:**

لا توجد ☐ دورة واحد ☐ دورتان ☐ أكثر من 3 دورات ☐

**ثانياً: بيانات الملاحظة**

المجال الأول/ التخطيط والإعداد

**المعيار الأول: معرفة معلمي اللغة العربية بمجال التخطيط ومستوياته.**

| العبارة | مدى الوضوح | مدى الإرتباط | التعديل |
|---|---|---|---|
| إمتلاك قدرات كافية لتخطيط الدرس يتلائم مع وظيفة المادة | | | |
| يضع أهداف سلوكية حسب محتوى المادة | | | |
| مراعاة الفروق الفردية عند التخطيط للدرس | | | |
| امتلاك مهارة تحليل محتوى المادة | | | |
| وضع خطة تدريسية شاملة لمقرر اللغة العربية | | | |
| وضع خطة لمعالجة ضعف الطلبة | | | |
| توزيع زمن الحصة حسب أهداف الدرس | | | |

**المعيار الثاني: التخطيط لاستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة.**

| العبارة | مدى الوضوح | مدى الإرتباط | التعديل |
|---|---|---|---|
| يوظف مداخل كثيرة ومتنوعة لعرض الدرس | | | |
| يعد أنشطة ووسائل مختلفة لتعزيز المادة | | | |
| يثير دافعية الطلبة عند تقديم الدرس | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| يوظف تكنولوجيا التعليم في تقديم المادة | | | |
| يوزع زمن الحصة حسب أهداف الدرس | | | |
| يستخدم طرق تدريس متنوعة في الدرس الواحد | | | |

**المعيار الثالث: تطوير الخطط في حدود الامكانات البشرية.**

| العبارة | مدى الوضوح | مدى الإرتباط | التعديل |
|---|---|---|---|
| يلتزم بالتخطيط وفق المستجدات العلمية وبإستمرار | | | |
| يشج الطلبة على المشاركة والتعبير الحر. | | | |
| يعي اخلاقيات المهنة ويمتلكها. | | | |
| يشارك الطلبة في تصميم الوسيلة التعليمية | | | |
| يتقبل النقد البناء | | | |
| يعالج خططه وفق التغذية الراجعة | | | |

**المعيار الرابع: إدرة الصف.**

| العبارة | مدى الوضوح | مدى الإرتباط | التعديل |
|---|---|---|---|
| يمتلك اساليب إدارة الصف وإستراتيجياتها. | | | |
| ينظم بيئة التعلم المادية والإجتماعية بما يحقق فعالية التعلم. | | | |
| يطبق قواعد حفظ النظام | | | |
| يتعامل مع الطلبة وفق فروقهم. | | | |
| يجعل بيئة الصف آمنة دائماً. | | | |
| يمتلك مهارة ادارة الصف | | | |

**المجال الثاني: كفاية تنفيذ الدرس**

**المعيار الثاني: تنفيذ الدرس يتلائم ومعايير الجودة الشاملة**

| العبارة | مدى الوضوح | مدى الإرتباط | التعديل |
|---|---|---|---|
| ينفذ الدرس وفق الخطوات الصحيحة لعرض الدرس | | | |
| يتملك مهارة تهيئة الطلبة لتقديم الدرس | | | |
| يمتلك مهارة إدارة الصف | | | |
| يربط بين فروع المادة المختلفة | | | |
| يشارك الطلبة في الأنشطة الصغيرة وغير الصغيرة | | | |
| يستخدم أجهزة حديثة عند تقديم الدرس | | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| يمتلك مهارة إنتهاء الدرس بنهاية الحصة | | | |
| يهتم بإظهار مخارج الحروف | | | |
| يحترم ويستقبل آراء الطلبة عند الإجابة | | | |
| ينوع طرائق الترديس عند تقديم الدرس | | | |
| يشارك أولياء الأمور في حل المشكلات | | | |

**المجال الثالث: كفايات تقويم الدرس**

**المعيار الثالث: تتوافر لديه كفايات التقويم وفق الجودة الشاملة**

| العبارة | مدى الوضوح | مدى الإرتباط | التعديل |
|---|---|---|---|
| يهتم بمتابعة أداء الطلبة | | | |
| يركز على أسئلة الاستيعاب | | | |
| يمتلك مهارة تصميم الاختبارات الموضوعية. | | | |
| يستخدم اختبارات قبلية لمعرفة مستويات الطلبة | | | |
| يستخدم التقويم البنائي لمعرفة الفروقات الفردية | | | |
| يهتم بالتغذية الراجعة لمعالجة صعوبات التعلم | | | |
| يهتم بالإختبارات التقويمية عند نهاية محتوى المادة | | | |
| يراعي أسس الإختبار الجيد عند وضع الإختبار | | | |
| يقوم البرامج التعليمية المختلفة | | | |
| يعالج مشكلات التعلم بطرق مختلفة | | | |

**بيانات المدرسة:**

**إسم المدرسة:**.....

**نوع المدرسة:** بنين ☐ بنات ☐ مشتركة ☐ المحلية ☐

**بيانات المعلم:**

1/ النوع ذكر ☐ أنثى ☐

2/ المؤهل العلمي: ثانوي ☐ بكلاريوس تربوي ☐ غير تربوي ☐

ماجستير ☐ دكتوارة ☐

3/ سنوات الخبرة في مجال التدريس:

أقل من 3 أعوام ☐ من 3 – 5 أعوام ☐ من 6 – 10 أعوام ☐ أكثر من 10 أعوام. ☐

4/ الدورات التي نلتها في الكفايات التدريسية:

لا توجد ☐ دورة واحدة ☐ دورتان ☐ أكثر من 3 دورات ☐

بيانات الملاحظ:.....

اسم الملاحظ:.....

اليوم :.....

التاريخ:.....

زمن الحصة:.....

عنوان الدرس:.....

**ملحق رقم (8)**

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**الملاحظة في الصورة النهائية بعد التحكيم**

**السيد: ..... المحترم**

**الموضوع: الملاحظة**

بالإشارة للموضوع أعلاه نفيدكم بأن الباحثة بصدد إعداد دراسة علمية لنيل درجة الدكتوراه في التربية بعنوان: برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة. (دراسة ميدانية، مدارس محلية زالنجي)

يسعدنا مشاركتكم القيمة والمساهمة في خدمة البحث العلمي بإبداء آرائكم على العبارات المرفقة بهذه الاستمارة بوضوح وموضوعية، علما بأن هذه البيانات سوف تعامل بكامل السرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم منا جزيل الشكر على حسن التعاون،،

**الباحثة: آمنة بشري مدو مصطفي** **إشراف: د. أميرة محمد علي أحمد حسن**

**أولاً: البيانات الشخصية:**

**ضع علامة ☑ داخل المربع الذي تختاره:**

1/ النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

2/ المؤهل العلمي:

بكالوريوس ☐ دبلوم عالي ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

3/ سنوات الخبرة:

1 – 5 أعوام ☐ من 5 – 7 أعوام ☐

من 8 – 10 أعوام ☐ أكثر من 10 أعوام ☐

4/ الدورات التي نلتها في الكفايات التدريسية:

دورة واحدة ☐ دورتان ☐ ثلاث دورات ☐ لا توجد ☐

**ثانيا/ بيانات المدرسة:**

أسم المدرسة:.....نوع المدرسة:.....

المحلية:.....الولاية:.....

ثالثاً: بيانات الملاحظ:

**اسم الملاحظ:**.....

**اليوم:**.....

**التاريخ:**.....

**زمن الحصة:**.....

**عنوان الدرس:**.....

**ثانياً: بيانات الملاحظة لمستوى أداء الكفايات التدريسية**

المحور الأول: التخطيط:

المعيار الأول: يعد خطط للتدريس يتلاءم مع طبيعة مادة اللغة العربية.

| | مستوى أداء الكفاية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **العبارة** | **كبيرة جداً** | **كبيرة** | **متوسطة** | **ضعيفة** | **لا يوجد** |
| 1. يمتلك قدرات كافية لتخطيط الدرس | | | | | |
| 2. يصيغ الأهداف السلوكية | | | | | |
| 3. يضع خطة لمعالجة ضعف الطلبة | | | | | |

المعيار الثاني: يخطط لاستخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة

| | مستوى أداء الكفاية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | **كبيرة جداً** | **كبيرة** | **متوسطة** | **ضعيفة** | **لا يوجد** |
| 4. يوظف مداخل مناسبة لعرض الدرس | | | | | |
| 5. يختار أنشطة مختلفة لإثارة الطلبة | | | | | |
| 6. يضع طرقاً مختلفة للدرس الواحد | | | | | |

المعيار الثالث: يطور الخطط في حدود الإمكانات البشرية

| | مستوى أداء الكفاية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **العبارة** | **كبيرة جداً** | **كبيرة** | **متوسطة** | **ضعيفة** | **لا يوجد** |
| 1. يخطط للمادة وفق المستجدات العلمية | | | | | |
| 2. يشرك الطلبة في تصميم وسيلة الدرس | | | | | |
| 3. يضع خططاً لمعالجة الضعف في المادة | | | | | |

المعيار الرابع: يمتلك أساليب إدارة الصف واستراتيجياتها

| | مستوى أداء الكفاية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **العبارة** | **كبيرة جداً** | **كبيرة** | **متوسطة** | **ضعيفة** | **لايوجد** |
| 1. ينظم بيئة التعلم المادية | | | | | |
| 2. يجعل بيئة الصف آمنة | | | | | |
| 3. يطبق قواعد حفظ النظام | | | | | |
| 4. يعامل الطلبة وفق فروقهم الفردية | | | | | |

**المحور الثاني: كفاية تنفيذ الدرس**

**تنفيذ الدرس يتلاءم ومعايير الجودة الشاملة**

| | مستوى أداء الكفاية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | كبيرة جداً | كبيرة | متوسطة | ضعيفة | لا يوجد |
| 1. يهيئ الطلبة لتقديم الدرس | | | | | |
| 2. يعرض الدرس في خطوات علمية صحيحة | | | | | |
| 3. يستخدم طرق تدريس مختلفة | | | | | |
| 4. يربط فروع المادة ببعضها | | | | | |
| 5. يجيد إستخدام اللغة | | | | | |
| 6. يرد على أسئلة الطلبة | | | | | |
| 7. يشجع الطلبة على المشاركة في الحصة | | | | | |
| 8. يتقبل النقد البناء | | | | | |
| 9. ينهي الدرس بنهاية الحصة | | | | | |

**المحور الثالث: كفايات تقويم الدرس**

**كفايات التقويم وفق معايير الجودة الشاملة**

| | مستوى أداء الكفاية | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| **العبارة** | **كبيرة جداً** | **كبيرة** | **متوسطة** | **ضعيفة** | **لا يوجد** |
| 1. يهتم بمتابعة أداء الطلبة | | | | | |
| 2. يركز على أسئلة الإستيعاب | | | | | |
| 3. يستخدم اختبارات قبلية لمعرفة فروق الطلبة | | | | | |
| 4. يستخدم التقويم البنائي لرفع قدرات الطلبة | | | | | |
| 5. يهتم بالاختبارات التقويمية عند نهاية المحتوى | | | | | |
| 6. يعالج مشكلات التعلم بطرق مختلفة | | | | | |

## ملحق رقم (9)

## حصص الملاحظة

| الرقم | التاريخ | اليوم | زمن الحصة | المدرسة | عنوان الدرس | الملاحظ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | 2019/11/15م | الثلاثاء | 40 | النموذجية بنات | القصر | آمال إدريس حبيب |
| 2 | 2019/11/16م | الأربعاء | 40 | الزهراء | الاستعارة | آمال إدريس حبيب |
| 3 | 2019/11/20م | الأحد | 40 | الحميدية بنين | إن الكرام قليل | آمال إدريس حبيب |
| 4 | 2019/11/20م | الأحد | 40 | الحميدية بنين | تقديم الخبر على المبتدأ وجوباً | آمال إدريس حبيب |
| 5 | 2019/11/21م | الأثنين | 40 | النموذجية بنين | التعجب | آمال إدريس حبيب |
| 6 | 2019/11/21م | الأثنين | 40 | النموذجية بنين | أضرب الخبر | آمال إدريس حبيب |
| 7 | 2019/11/23م | الأربعاء | 40 | الثانوية بنات | القصر | آمال إدريس حبيب |
| 8 | 11/23م2019م | الأربعاء | 40 | الثانوية بنات | النسب إلى المقصور | آمال إدريس حبيب |
| 9 | 2019/11/27م | الأحد | 40 | أريبو الثانوية | المجاز المرسل | آمال إدريس حبيب |
| 10 | 2019/11/27م | الأحد | 40 | أريبو الثانوية | اسلوب المدح والذم | آمال إدريس حبيب |
| 11 | 2020/1/14م | الثلاثاء | 40 | أم المؤمنين | مصادر الأفعال الرباعية | أميرة ابكر كنجوم |
| 12 | 2020/1/14م | الثلاثاء | 40 | أم المؤمنين | اسم الفعل | أميرة ابكر كنجوم |
| 13 | 2020/1/14م | الثلاثاء | 40 | خالد بن الوليد | النداء | اسماء ابوشمة شطة |
| 14 | 2020/1/14م | الثلاثاء | 40 | أم المؤمنين | الاستعارة | أميرة ابكر كنجوم |
| 15 | 2020/1/15م | الأربعاء | 30 | خالد بن الوليد | حذف الخبر | خاطر عبد الله نوية/آمنة |
| 16 | 2020/1/15م | الأربعاء | 30 | خالد بن الوليد | العدد | خاطر عبد الله نوية/آمنة |
| 17 | 2020/1/15م | الاربعاء | 35 | غرب جبل مرة | التورية | عثمان عبد الله |
| 18 | 2020/1/16م | الخميس | 40 | سمو الشيخ | حالات أسم التفضيل | اسحق طلحة يعقوب/آمنة |
| 19 | 2020/1/16م | الخميس | 45 | سمو الشيخ | المنصفات | اسحق طلحة يعقوب |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 20 | 2020/1/16م | الخميس | 40 | سمو الشيخ | اسم الفعل | اسحق طلحة يعقوب |
| 21 | 2020/1/16م | الخميس | 40 | الـ ـ | الربيع شباب الأرض | عوض الله محمد نورين |
| 22 | 2020/1/19م | الأحد | 40 | الثانوية بنات | الآداب المحمدية | حامد عبد العزيز |
| 23 | 2020/1/19م | الأحد | 40 | أزوم والحكمة | تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل | حسين السليك سعيد |
| 24 | 2020/1/20م | الأثنين | 40 | الثانوية بنين | الإلمام بتاريخ البلاغة | آمنة بشرى |
| 25 | 2020/1/20م | الأثنين | 40 | الثانوية بنات | مصادر الأفعال الثلاثية | كلتوم سعيد الطاهر |
| 26 | 2020/1/20م | الأثنين | 40 | النموذجية بنين | الكتابة | الدومة عبد الكريم/آمنة |
| 27 | 2020/1/20م | الأثنين | 40 | النموذجية بنين | ظبية البان | الدومة عبد الكريم/آمنة |
| 28 | 2020/1/20م | الأثنين | 40 | الحميراء | الشجاعة وكرم | إسماعيل محمد إسماعيل |
| 29 | 2020/1/20م | الأثنين | 70 | الحميراء | التعامل مع الناس فن | إسماعيل محمد إسماعيل |
| 30 | 2020/1/20م | الأثنين | 35 | الحميراء | مصادر الافعال الرباعية | إسماعيل محمد إسماعيل |
| 31 | 2020/1/20م | الأثنين | 40 | الحميدية بنات | الخبر والإنشاء | إسماعيل محمد إسماعيل |
| 32 | 2020/1/20م | الأثنين | 40 | الثانوية بنات | نونية بن زيدون | حامد موسى عبد العزيز |
| 33 | 2020/1/21م | الثلاثاء | 40 | الحميراء | مصادر الأفعال الثلاثية | إسماعيل محمد إسماعيل |
| 34 | 2020/1/21م | الثلاثاء | 40 | الحميدية بنات | نونية بن زيدون | حامد موسى عبد العزيز |
| 35 | 2020/1/22م | الأربعاء | 40 | أريبو الثانوية | جاءوا سحاباً وجيئنا سبلا | إسماعيل محمد إسماعيل |
| 36 | 2020/1/22م | الاربعاء | 40 | أريبو الثانوية | مصدر الفعل | فاطمة على الطاهر |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 37 | 2020/1/22م | الأربعاء | 40 | الزهراء | ليل وذئب | د. الهادى عبد الله أبكر |
| 38 | 2020/1/23م | الخميس | 40 | الزهراء | فن الجمال | آمنة بشرى |
| 39 | 2020/1/23م | الخميس | 35 | الزهراء | ليل وذئب | د. الهادى عبد الله ابكر |
| 40 | 2020/1/23م | الخميس | 80 | | لا الناحية للجنس | د. الهادى عبد الله ابكر |
| 41 | 2020/1/23م | الخميس | 80 | أم شالاية بنات | حالات اسم التفعيل | على مهاجر الدود |
| 42 | 2020/1/26م | الأحد | 40 | أم شالاية بنات | الأسلوب العلمى المتأدب | على مهاجر الدود |
| 43 | 2020/1/26م | الأحد | 40 | الحميدية بنين | الاسلوب العلمى المتأدب | على مهاجر الدود |
| 44 | 2020/1/26م | الأحد | 40 | الحميدية بنين | لا الناحية للجنس | عبد الحميد محمد شريف |
| 45 | 2020/1/26م | الأحد | 40 | أبوبكر الصديق | النداء | إسماعيل عبد المولى خميس |
| 46 | 2020/1/26م | الأحد | 40 | ابوبكر الصديق | يضع | إسماعيل عبد المولى |
| 47 | 1/26م2020م | الأحد | 40 | الزهراء بنات | المجاز | د. الهادى عبد الله ابكر |
| 48 | 2020/1/26م | الأحد | 40 | النموذجية بنات | النداء | عبد المطلب هرون احمد |
| 49 | 2020/1/26م | الأحد | 40 | الحميدية بنين | عودة بطل | عبد الحميد محمد شريف |
| 50 | 2020/1/26م | الأحد | 40 | رونقاتاس | علمت نفسى | عصام الدين محمد جودة |
| 51 | 2020/1/26م | الأحد | 40 | رونقاتاس | أنواع الأسماء المشتقة | عصام الدين محمد جودة |
| 52 | 2020/1/27م | الأثنين | 40 | النموذجية بنات | التشبيه | عبد المطلب هرون احمد |
| 53 | 2020/1/27م | الأثنين | 40 | الشهيد تاج الدين | كان وأخواتها | على مهاجر الدود |
| 54 | 2020/2/2م | الأحد | 45 | الفنية | تعريف العدد | ابكر عبد الله عبد الصمد |
| 55 | 2020/2/2م | الأحد | 45 | قارسلا | الشجرة الخضراء | ابراهيم محمد ابراهيم |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | النموذجية | | |
| 56 | 2020/2/3م | الأثنين | 45 | قارسلا بنين | التشبيه الضمنى | ابراهيم محمد ابراهيم |
| 57 | 2020/2/3م | الأثنين | 45 | قارسلا بنين | قصيدة المعلم | عوضية اسماعيل ابكر |
| 58 | 2020/2/3م | الأثنين | 40 | فاسى المشتركة | النبوغ | ابراهيم يعقوب اسحق |
| 59 | 2020/2/3م | الأثنين | 40 | | المجاز المرسل | ابراهيم يعقوب اسحق |
| 60 | 2020/2/3م | الأثنين | 40 | خالد بن الوليد | المجاز المرسل | خاطر عبد الله نوية |
| 61 | 2020/2/3م | الأثنين | 40 | خالد بن الوليد | الفعل المعتل الأجوف | خاطر عبد الله نوية |
| 62 | 2020/2/3م | الأثنين | 40 | خالد بن الوليد | الكتابة | آمنة بشرى |
| 63 | 2020/2/3م | الأثنين | 35 | دليج بنات | المبالغة | محمد ادم |
| 64 | 2020/2/4م | الثلاثاء | 40 | فاسى المشتركة | بعض المحسنات البديعية | ابراهيم يعقوب |
| 65 | 2020/2/4م | الثلاثاء | 40 | قارسلا بنين | الفعل المعتل الناقص | عوضية |
| 66 | 2020/2/4م | الثلاثاء | 35 | دليج بنين | اسم التفعيل | محمد سعد الدين |
| 67 | 2020/2/5م | الأربعاء | 45 | مكجر بنين | النسب إلى المثنى والجميع | عوضية ابكر/ آمنة |
| 68 | 2020/2/5م | الأربعاء | 40 | مكجر بنين | اركان التشبيه | عوضية اسماعيل/آمنة |
| 69 | 2020/2/5م | الأربعاء | 45 | مكجر بنين | السجع | عوضية ابكر / آمنة |
| 70 | 2020/2/5م | الأربعاء | 40 | مكجر بنين | حسن التعليل | عوضية /آمنة |
| 71 | 2020/2/5م | الأربعاء | 40 | مكجر بنين | حالات أسم التفعيل | آمنة |
| 72 | 2020/2/6م | الخميس | 45 | قارسلا بنين | تأكيد المدح بما يشبه الذم | عوضية إسماعيل ابكر |
| 73 | 2020/2/9م | الأحد | 90 | مكجر بنات | لا تعتذر بالعدم | عوضية إسماعيل |
| 74 | 2020/2/9م | الاحد | 45 | مكجر بنات | الخالدات العظمات | عوضية |
| 75 | 2020/2/9م | الأحد | 35 | مكجر بنات | تاريخ التشريع الاسلامى | آمنة |
| 76 | 2020/2/9م | الاحد | 45 | مكجر بنات | خصائص الأمة الإسلامية | آمنة بشرى |
| 77 | 2020/2/9م | الأحد | 90 | مكجر بنات | المرشحات الاندلسية | عوضية /آمنة |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 78 | 2020/2/9م | الأحد | 35 | كرمندو | الحقائق العلمية | عوضية / آمنة |
| 79 | 2020/2/9م | الأحد | 35 | دليج بنين | صيغ المبالغة | محمد آدم سعد الدين |
| 80 | 2020/2/9م | الأحد | 40 | دليج الثانوية | أفعال المدح والذم | محمد ادم سعد الدين |
| 81 | 2020/2/9م | الأحد | 35 | | بعض حروف المعانى | محمد ادم سعد الدين |
| 82 | 2020/2/10م | الأثنين | 40 | أم خير المشتركة | البرتقالة الرضيعة | عيسى إدريس محمد |
| 83 | 2020/2/10م | الأثنين | 40 | أم خير المشتركة | تقسيم الفعل إلى صحيح ومعتل | عيسى إدرايس محمد |
| 84 | 2020/2/10م | الأثنين | 80 | خديجة بنت خويلد | الفرذدق يدعو ذئباً للعشاء | عبد الكريم محمد عبد الله |
| 85 | 2020/2/10م | الأثنين | 40 | نيرتيتي بنات | الراحة في التغيير | |
| 86 | 2020/2/10م | الأثنين | 40 | أم المؤمنين | اسم الزمان والمكان | أسماء ابو شمة شطة |
| 87 | 2020/2/11م | الثلاثاء | 45 | قارسلا بنات | إعراب العدد | عوضية اسماعيل |
| 88 | 2020/2/11م | الثلاثاء | 40 | الدبة الثانوية | تقديم المبتدأ وجوباً | مبارك ادم على |
| 89 | 2020/2/12م | الاربعاء | 40 | نيرتيتي بنين | حسن التعليل | الامين حامد |
| 90 | 2020/2/16م | الأحد | 45 | أم المؤمنين | صيغ المبالغة | اميرة ابكر كنجوم |

## ملحق رقم (10)

### توافق الملاحظين على فقرات بطاقة الملاحظة

| العبارة | | لا توجد | ضعيفة | متوسطة | كبيرة | كبيرة جدا | المجموع | البيان | ك | % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1 | الملاحظ الرئيس | 0 | 3 | 15 | 18 | 9 | 45 | مرات الاتفاق | 29 | 64.4 |
| | الملاحظ الثاني | 4 | 2 | 10 | 16 | 13 | 45 | مرات الاختلاف | 16 | 35.6 |
| | الفروق | 4 | 1 | 5 | 2 | 4 | 16 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 2 | الملاحظ الرئيس | 3 | 7 | 17 | 17 | 1 | 45 | مرات الاتفاق | 31 | 68.9 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 6 | 16 | 15 | 8 | 45 | مرات الاختلاف | 14 | 31.1 |
| | الفروق | 3 | 1 | 1 | 2 | 7 | 14 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 3 | الملاحظ الرئيس | 3 | 10 | 24 | 7 | 1 | 45 | مرات الاتفاق | 25 | 55.6 |
| | الملاحظ الثاني | 3 | 9 | 15 | 9 | 9 | 45 | مرات الاختلاف | 20 | 44.4 |
| | الفروق | 0 | 1 | 9 | 2 | 8 | 20 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 4 | الملاحظ الرئيس | 0 | 1 | 9 | 23 | 12 | 45 | مرات الاتفاق | 35 | 77.8 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 4 | 9 | 18 | 14 | 45 | مرات الاختلاف | 10 | 22.2 |
| | الفروق | 0 | 3 | 0 | 5 | 2 | 10 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 5 | الملاحظ الرئيس | 0 | 5 | 14 | 23 | 3 | 45 | مرات الاتفاق | 30 | 66.7 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 6 | 18 | 15 | 6 | 45 | مرات الاختلاف | 15 | 33.3 |
| | الفروق | 0 | 1 | 4 | 8 | 3 | 15 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 6 | الملاحظ الرئيس | 2 | 13 | 22 | 7 | 1 | 45 | مرات الاتفاق | 33 | 73.3 |
| | الملاحظ الثاني | 1 | 12 | 18 | 8 | 6 | 45 | مرات الاختلاف | 12 | 26.7 |
| | الفروق | 1 | 1 | 4 | 1 | 5 | 12 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 7 | الملاحظ الرئيس | 0 | 4 | 22 | 13 | 6 | 45 | مرات الاتفاق | 31 | 68.9 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 9 | 15 | 13 | 8 | 45 | مرات الاختلاف | 14 | 31.1 |
| | الفروق | 0 | 5 | 7 | 0 | 2 | 14 | المجموع | 45 | 100.0 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 8 | الملاحظ الرئيس | 17 | 8 | 7 | 12 | 1 | 45 | مرات الاتفاق | 25 | 55.6 |
| | الملاحظ الثاني | 10 | 16 | 7 | 9 | 3 | 45 | مرات الاختلاف | 20 | 44.4 |
| | الفروق | 7 | 8 | 0 | 3 | 2 | 20 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 9 | الملاحظ الرئيس | 4 | 6 | 30 | 3 | 2 | 45 | مرات الاتفاق | 19 | 42.2 |
| | الملاحظ الثاني | 3 | 8 | 19 | 10 | 5 | 45 | مرات الاختلاف | 26 | 57.8 |
| | الفروق | 3 | 2 | 11 | 7 | 3 | 26 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 10 | الملاحظ الرئيس | 0 | 5 | 17 | 17 | 6 | 45 | مرات الاتفاق | 34 | 75.6 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 2 | 18 | 14 | 11 | 45 | مرات الاختلاف | 11 | 24.4 |
| | الفروق | 0 | 3 | 1 | 3 | 5 | 11 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 11 | الملاحظ الرئيس | 0 | 1 | 6 | 28 | 10 | 45 | مرات الاتفاق | 43 | 95.6 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 2 | 6 | 27 | 10 | 45 | مرات الاختلاف | 2 | 4.4 |
| | الفروق | 0 | 1 | 0 | 1 | 0 | 2 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 12 | الملاحظ الرئيس | 0 | 2 | 13 | 20 | 10 | 45 | مرات الاتفاق | 27 | 60.0 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 4 | 4 | 23 | 14 | 45 | مرات الاختلاف | 18 | 40.0 |
| | الفروق | 0 | 2 | 9 | 3 | 4 | 18 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 13 | الملاحظ الرئيس | 0 | 2 | 8 | 20 | 11 | 45 | مرات الاتفاق | 30 | 66.7 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 0 | 6 | 13 | 15 | 45 | مرات الاختلاف | 15 | 33.3 |
| | الفروق | 0 | 2 | 2 | 7 | 4 | 15 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 14 | الملاحظ الرئيس | 0 | 2 | 7 | 21 | 15 | 45 | مرات الاتفاق | 35 | 77.8 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 4 | 4 | 19 | 18 | 45 | مرات الاختلاف | 10 | 22.2 |
| | الفروق | 0 | 2 | 3 | 2 | 3 | 10 | المجموع | 45 | 100.0 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 15 | الملاحظ الرئيس | 0 | 5 | 16 | 16 | 8 | 45 | مرات الاتفاق | 23 | 51.9 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 2 | 8 | 25 | 10 | 45 | مرات الاختلاف | 22 | 48.9 |
| | الفروق | 0 | 3 | 8 | 9 | 2 | 22 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 16 | الملاحظ الرئيس | 0 | 3 | 13 | 18 | 6 | 45 | مرات الاتفاق | 30 | 66.7 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 0 | 13 | 11 | 11 | 45 | مرات الاختلاف | 15 | 33.3 |
| | الفروق | 0 | 3 | 0 | 7 | 5 | 15 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 17 | الملاحظ الرئيس | 0 | 3 | 14 | 20 | 8 | 45 | مرات الاتفاق | 31 | 68.9 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 3 | 10 | 17 | 15 | 45 | مرات الاختلاف | 14 | 31.1 |
| | الفروق | 0 | 0 | 4 | 3 | 7 | 14 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 18 | الملاحظ الرئيس | 1 | 6 | 21 | 17 | 0 | 45 | مرات الاتفاق | 21 | 46.4 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 7 | 10 | 18 | 10 | 45 | مرات الاختلاف | 24 | 53.3 |
| | الفروق | 1 | 1 | 11 | 1 | 10 | 24 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 19 | الملاحظ الرئيس | 1 | 3 | 8 | 26 | 7 | 45 | مرات الاتفاق | 31 | 68.9 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 3 | 7 | 21 | 14 | 45 | مرات الاختلاف | 14 | 31.1 |
| | الفروق | 1 | 0 | 1 | 5 | 7 | 14 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 20 | الملاحظ الرئيس | 1 | 3 | 11 | 19 | 11 | 45 | مرات الاتفاق | 29 | 64.4 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 4 | 4 | 20 | 17 | 45 | مرات الاختلاف | 16 | 35.6 |
| | الفروق | 1 | 1 | 7 | 1 | 6 | 16 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 21 | الملاحظ الرئيس | 4 | 5 | 16 | 17 | 3 | 45 | مرات الاتفاق | 31 | 68.9 |
| | الملاحظ الثاني | 1 | 5 | 12 | 18 | 9 | 45 | مرات الاختلاف | 14 | 31.1 |
| | الفروق | 3 | 0 | 4 | 1 | 6 | 14 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 22 | الملاحظ الرئيس | 1 | 8 | 14 | 15 | 7 | 45 | مرات الاتفاق | 29 | 64.4 |

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الملاحظ الثاني | 1 | 5 | 9 | 23 | 7 | 45 | مرات الاختلاف | 16 | 35.6 |
| | الفروق | 0 | 3 | 5 | 8 | 0 | 16 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 23 | الملاحظ الرئيس | 0 | 1 | 9 | 26 | 9 | 45 | مرات الاتفاق | 39 | 86.7 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 3 | 10 | 24 | 8 | 45 | مرات الاختلاف | 6 | 13.3 |
| | الفروق | 0 | 2 | 1 | 2 | 1 | 6 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 24 | الملاحظ الرئيس | 0 | 4 | 12 | 20 | 9 | 45 | مرات الاتفاق | 35 | 77.8 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 1 | 11 | 25 | 8 | 45 | مرات الاختلاف | 10 | 22.2 |
| | الفروق | 0 | 3 | 1 | 5 | 1 | 10 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 25 | الملاحظ الرئيس | 2 | 13 | 18 | 11 | 1 | 45 | مرات الاتفاق | 31 | 68.9 |
| | الملاحظ الثاني | 4 | 12 | 16 | 7 | 6 | 45 | مرات الاختلاف | 14 | 31.1 |
| | الفروق | 2 | 1 | 2 | 4 | 5 | 14 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 26 | الملاحظ الرئيس | 1 | 11 | 22 | 11 | 0 | 45 | مرات الاتفاق | 37 | 82.2 |
| | الملاحظ الثاني | 4 | 11 | 21 | 8 | 1 | 45 | مرات الاختلاف | 8 | 17.8 |
| | الفروق | 3 | 0 | 1 | 3 | 1 | 8 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 27 | الملاحظ الرئيس | 1 | 3 | 18 | 18 | 5 | 45 | مرات الاتفاق | 27 | 60.0 |
| | الملاحظ الثاني | 1 | 6 | 22 | 9 | 7 | 45 | مرات الاختلاف | 18 | 40.0 |
| | الفروق | 0 | 3 | 4 | 9 | 2 | 18 | المجموع | 45 | 100.0 |
| 28 | الملاحظ الرئيس | 2 | 6 | 29 | 8 | 0 | 45 | مرات الاتفاق | 23 | 51.1 |
| | الملاحظ الثاني | 0 | 8 | 20 | 12 | 5 | 45 | مرات الاختلاف | 22 | 48.9 |
| | الفروق | 2 | 2 | 9 | 4 | 5 | 22 | المجموع | 45 | 100.0 |

**ملحق رقم (11)**

**المقابلة في صورتها الأولية قبل التحكيم**

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**كلية التربية**

**تحكيم أداة المقابلة**

**فضيلة الدكتور/.....المحترم**

**الموضوع/ تحكيم أداة المقابلة**

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – مدارس محلية زالنجي – وفق معايير الجودة الشاملة) لنيل درجة الدكتوارة في التربية – تخصص مناهج وطرائق التدريس – كلية التربية – جامعة السودان ، ونظراً لما عرف عنكم من معرفة ودراية في هذا المجال، أضع بين أيديكم الإستبانة المرفقة راجية التكرم بإبداء رأيكم في الفقرات التي تتكون منها وفق الأسئلة التالية:

**1. ما الكفايات التدريسة اللازم توافرها لمعلمي توافرها لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية حسب أهميتها من وجهة نظرك؟.**

**2. ما الكفايات التدريسية التي يمتلكها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة – محلية زالنجي؟**

**3. ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة من وجهة نظرك؟.**

**على ضوء الأهداف أدناه:**

1. التعرف على الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة – مدارس محلية زلنجي.

2. درجة ممارسة معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثاونية – محلية زالنجي – لهذه الكفايات.

3. مدى توافر معايير الجودة لهذه الكفايات التي يمارسها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مدارس محلية زالنجي.

**بيانات المحكم:**

اسم المحكم الدرجة العلمية التخصص مكان العمل البريد الإلكتروني:

**الباحثة:** **الدكتورة:**

**آمنة بشرى مدو مصطفى** **أميرة محمد علي أحمد حسن**

**أداة المقابلة:**

**أولاً: البيانات الأساسية:**

**1/ النوع:** موجه ☐ موجهة ☐ أخرى ☐

2/ المؤهل العلمي: دون البكلاريوس ☐ ☐ ماجستير ☐ دكتوارة

**3/ الخبرة في مجال التدريس:**

أقل من 5 أعوام ☐ أقل من 10 أعوام ☐ أكثر من 10 أعوام ☐

**4/ التدريب في جودة التعليم:**

متدرب ☐ غير متدرب ☐

**ثانياً: أسئلة المقابلة:**

1/ ما الكفايات التدريسية اللازم توافرها لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – حسب أهميتها من وجهة نظرك؟

| نوع الكفاية | مهمة بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|---|
| كفاية التخطيط | | | |
| كفاية التنفيذ | | | |
| كفاية التقويم | | | |

**ما الكفايات التدريسية التي يمتلكها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة – محلية زالنجي؟**

| العبارة | مهمة بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|---|
| يمتلك مهارة وضع الخطة التدريسية | | | |
| تحقيق اهداف الدرس بصورة متسلسلة | | | |
| استخدام وسائل تناسب مادة الدرس | | | |
| اتباع طرق تدريس مختلفة | | | |
| تقويم مادة الدرس | | | |

**3/ ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه الكفايات التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة؟**

| | درجة الممارسة من وجهة نظرك | | |
|---|---|---|---|
| **العبارة** | **متحققة بدرجة كبيرة** | **بدرجة متوسط** | **بدرجة قليلة** |
| يمارس كفاية التخطيط | | | |
| يمارس كفاية التنفيذ | | | |
| يمارس كفاية التقويم | | | |
| ملم بمعايير الجودة الشاملة | | | |
| يطبق معايير الجودة الشاملة في الكفايات المطلوبة | | | |

**ملحق رقم (12)**

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**المقابلة في صورتها النهائية بعد التحكيم**

**السيد: ..... المحترم**

الموضوع: استمارة مقابلة

بالإشارة للموضوع أعلاه نفيدكم بأن الباحثة بصدد إعداد دراسة علمية لنيل درجة الدكتوراه في التربية بعنوان: برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية عند معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة. (دراسة ميدانية، مدارس محلية زالنجي).

يسعدنا مشاركتكم القيمة والمساهمة في خدمة البحث العلمي بإبداء آرائكم على العبارات المرفقة بهذه الاستمارة بوضوح وموضوعية، علما بأن هذه البيانات سوف تعامل بكامل السرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

ولكم منا جزيل الشكر على حسن التعاون،،

**الباحثة: آمنة بشري مدو مصطفي** **إشراف: د. أميرة محمد علي أحمد حسن**

**القسم الأول:**

البيانات الشخصية: ضع علامة ☑ داخل مربع الخيار الذي يُعبر عن رأيك:

**1- الدرجة الوظيفية:**

توجيه ☐ إدارة ☐

**2- المؤهل العلمي:**

بكالوريوس ☐ ماجستير ☐ دكتوراه ☐

**3- سنوات الخبرة:**

أقل من 15 عام ☐ من 15-20 عام ☐ أكثر من 20 ☐

**4- التدريب في جودة التعليم:**

مدرب ☐ غير مدرب ☐

**القسم الثاني: أسئلة المقابلة:**

ضع علامة ☑ أمام العبارة التى تعبر عن رأيك:

**1 : ما الكفايات اللازم توافرها لدي معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية حسب أهميتها من وجهة نظرك.**

| | الكفاية | تتوافر بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|---|---|
| 1 | كفاية التخطيط | | | |
| 2 | كفاية التنفيذ | | | |
| 3 | كفاية التقويم | | | |

**2: ما الكفايات التدريسية التي يمتلكها معلمو اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وفق معايير الجودة الشاملة.**

| | يمتلك معلمو اللغة العربية الكفاية التدريسية | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|---|---|
| 4 | يمتلك مهارة وضع الخطة التدريسية | | | |
| 5 | تحقيق أهداف الدرس بصورة متسلسلة | | | |
| 6 | استخدام وسائل تناسب مادة الدرس | | | |
| 7 | اتباع طرائق تدريس مختلفة | | | |
| 8 | تقويم مادة الدرس | | | |

**3: ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لهذه الكفايات وفق معايير الجودة الشاملة.**

| | يمارس معلمو اللغة العربية الكفاية التدريسية | بدرجة كبيرة | بدرجة متوسطة | بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|---|---|
| 9 | يمارس كفاية التخطيط | | | |
| 10 | يمارس كفاية التنفيذ | | | |
| 11 | يمارس كفاية التقويم | | | |
| 12 | يطبق معايير الجودة الشاملة في الكفايات المطلوبة | | | |

## ملحق رقم (13)

## خطابات تيسير عمل الباحثة لإدارات ولاية وسط دارفور

بسم الله الرحمن الرحيم

ولاية وسط دارفور

وزارة التربية والتعليم - مكتب المدير العام

التاريخ 2019/11/26م

الأخ الكريم / مدير مدرسة.....

الموضوع: تيسير عمل الباحثة اعتماد بشرى مدو

نرجو تكريم تفضلكم منحها بالمعلومات التي تمت إليها طرفكم وذلك لأغراض البحث فقط.

وتفضلوا....

أ. إبراهيم علي هارون

مدير عام الوزارة

**ملحق رقم (14)**

بسم الله الرحمن الرحيم

**ولاية وسط دارفور**

**وزارة التربية والتعليم - مكتب المدير العام**

التاريخ 2019/11/10م

الأخ الكريم / موجه / معلم اللغة العربية بمدرسة.....

**الموضوع: تيسير عمل الباحثة امنة بشرى مدو**

نرجو كريم تفضلكم مدها بالمعلومات التي تبت إليها طرفكم وذلك لأغراض البحث فقط.

وشكراً....

أ. إبراهيم علي هارون

مدير عام الوزارة

**ملحق رقم (15)**

بسم الله الرحمن الرحيم

**ولاية وسط دارفور**

**وزارة التربية والتعليم - مكتب المدير العام**

التاريخ 2019/11/10م

الأخ الكريم /.....

**الموضوع: تيسير عمل الباحثة امنة بشرى مدو**

نرجو كريم تفضلكم مدها بالمعلومات التي تبت إليها طرفكم وذلك لأغراض البحث فقط.

وشكراً،،،

أ. إبراهيم علي هارون

مدير عام الوزارة

## ملحق رقم (16 )

## (مدارس مجتمع العينة) – محليات ولاية وسط دارفور

| أسم المدرسة | التصنيف | المحلية |
|---|---|---|
| زالنجي الثانوية بنين | حكومية | زالنجي |
| أريبو الثانوية بنين | حكومية | زالنجي |
| الحميدية الثانوية بنين | حكومية | زالنجي |
| خالد بن الوليد الثانوية | حكومية | زالنجي |
| أبوبكر الصديق الثانوية | حكومية | زالنجي |
| النموذجية الثانوية بنين | حكومية | زالنجي |
| النموذجية الثانوية بنات | حكومية | زالنجي |
| الصناعية الثانوية بنين | حكومية | زالنجي |
| أبطا الثانوية المشتركة | مشتركة حكومية | زالنجي |
| فاسي الثانوية المشتركة | مشتركة حكومية | زالنجي |
| زالنجى الثانوية بنات | حكومية | زالنجي |
| أم المؤمنين الثانوية | حكومية | زالنجي |
| الحميراء | حكومية | زالنجي |
| الزهراء الثانوية | حكومية | زالنجي |
| الحميدية الثانوية بنات | حكومية | زالنجي |
| عباد الرحمن الثانوية | خاصة | زالنجي |
| الحكمة الثانوية بنات | خاصة | زالنجي |
| نيرتتي الجديدة بنين | حكومية | غرب جبل مرة |
| نيرتتي الثانوية بنات | حكومية | غرب جبل مرة |
| نيرتتي الثانوية بنين | حكومية | غرب جبل مرة |
| رونقاتاس الثانوية المشتركة | حكومية | أزوم |
| سمو الشيخ المشتركة | حكومية | أزوم |
| أم شالاية بنات | حكومية | أزوم |
| أم شالاية بنين | حكومية | أزوم |
| دليج الثانوية بنات | حكومية | وادي صالح |
| دليج الثانوية بنين | حكومية | وادي صالح |

| | | |
|---|---|---|
| قارسلا بنات | حكومية | وادي صالح |
| قارسلا بنين | حكومية | وادي صالح |
| قارسلا النموذجية | حكومية | وادي صالح |
| أم خير الثانوية المشتركة | حكومية | وادي صالح |
| مكجر الثانوية بنات | حكومية | مكجر |
| مكجر الثانوية بنين | حكومية | مكجر |
| كرمندو الثانوية | خاصة | مكجر |
| أم خير المشتركة | خاصة | وادي صالح |

ملحق رقم (17 )

| رقم | الإسم | الوظيفة | المدرسة |
|---|---|---|---|
| .1 | الدومة عبدالكريم سليمان أبكر | رئيس شعبة | النموذجية بنين |
| .2 | فتحية إبراهيم أحمد محمد | معلمة | النموذجية بنين |
| .3 | جواهر حسين جمعة فارس | معلمة | النموذجية بنين |
| .4 | ليلى عيسى عبدالله | معلمة | النموذجية بنين |
| .5 | أبو شامة مصطفى محمد آدم | معلم | النموذجية بنين |
| .6 | أسماء محمد أبوشمه شطه | مدير مدرسة | أم المؤمنين الثانوية |
| .7 | أميرة أبكر كنجوم عبدالمولى | رئيس شعبة | أم المؤمنين الثانوية |
| .8 | شريفة آدم حسين | معلمة | أم المؤمنين الثانوية |
| .9 | إيمان رحمة محمد رحمة | معلمة | أم المؤمنين الثانوية |
| .10 | سيدة محمد رمضان عبدالله | معلمة | أم المؤمنين الثانوية |
| .11 | سعدية عثمان آدم | معلمة | أم المؤمنين الثانوية |
| .12 | آمنه على الطاهر عبدالله | رئيس شعبة | النموذجية بنات |
| .13 | الرضية عثمان محمد علوي | معلمة | النموذجية بنات |
| .14 | عبدالمطلب هارون أحمد محمد | معلم | النموذجية بنات |
| .15 | إسماعيل الحبو آدم فضل | معلم | الحميدية بنين |
| .16 | عبدالحميد محمد شريف محمد | رئيس شعبة | الحميدية بنين |
| .17 | محمد علي عبدالله عثمان | معلم | الحميدية بنين |
| .18 | تهاني ضيف الله حسين | معلمة | الحميدية بنين |
| .19 | محمود خريف عبدالله موسى | معلم | الحميدية بنين |
| .20 | منى مطر فاشر صالح | معلمة | الحميدية بنين |
| .21 | فاطمة علي الطاهر حمدون | معلمة | أريبو الثانوية بنين |
| .22 | علي آدم محمد صالح | معلم | أريبو الثانوية بنين |
| .23 | سهام خميس أبكر | معلمة | أريبو الثانوية بنين |
| .24 | هاجر النور أحمد | معلمة | أريبو الثانوية بنين |
| .25 | رشيدة أحمد جامع | معلمة | الحميدية بنات |
| .26 | نازك آدم محمد جبريل | معلمة | الحميدية بنات |

| | | | |
|---|---|---|---|
| .27 | حامد موسى عبدالعزيز حامد | معلم | الحميدية بنات |
| .28 | د. الهادي عبدالله أبكر آدم | معلم | الزهراء بنات |
| .29 | عزيزة محمد بشر أبكر | معلمة | الزهراء بنات |
| .30 | مريم إدريس آدم آدم | معلمة | الزهراء بنات |
| .31 | عمر آدم خاطر أحمد | معلم | الزهراء بنات |
| .32 | عائشة سعيد الطاهر عبدالله | معلمة | الزهراء بنات |
| .33 | إسماعيل عبدالمولى خميس سعيد | مدير مدرسة | أبوبكر الصديق بنين |
| .34 | عبدالرحمن محمد إبراهيم موسى | رئيس شعبة | أبوبكر الصديق بنين |
| .35 | أحمد إسماعيل صالح | معلم | أبوبكر الصديق بنين |
| .36 | محمد إبراهيم أحمد إسماعيل | معلم | أبوبكر الصديق بنين |
| .37 | روضة حامد عبدالله جمعة | معلمة | الحميراء الثانوية |
| .38 | محمد موسى تور آدم | معلم | الحميراء الثانوية |
| .39 | ليلي عبدالشافع محمد طاهر | معلمة | الحميراء الثانوية |
| .40 | مقبولة فضل خريف رحمة | معلمة | الحميراء الثانوية |
| .41 | فاطمة عبدالواحد محمد يعقوب | معلمة | الحميراء الثانوية |
| .42 | حواء مختار النور عبدالله | معلمة | الحميراء الثانوية |
| .43 | أماني آدم علي جلال الدين | معلمة | الحميراء الثانوية |
| .44 | عبدالمنعم صديق محمد | معلم | أريبو الثانوية بنين |
| .45 | تيسير إمام الحاج آدم | معلمة | خالد بن الوليد الثانوية |
| .46 | آدم كنده عبدالرحيم أبو كوع | معلم | خالد بن الوليد الثانوية |
| .47 | نجاة عبدالرحمن تاج الدين آدم | معلمة | خالد بن الوليد الثانوية |
| .48 | بخيته محمد سعيد عبدالله | معلمة | خالد بن الوليد الثانوية |
| .49 | خاطر عبدالله نوية حماد | معلم | خالد بن الوليد الثانوية |
| .50 | محمد آدم إسماعيل آدم | معلمة | خالد بن الوليد الثانوية |
| .51 | نانا عبدالرؤوف يوسف هاشم | | خالد بن الوليد الثانوية |
| .52 | خالد أحمد حدباوي محمد | معلم | الثانوية بنات |
| .53 | كلثوم سعيد الطاهر عبدالله | معلمة | الثانوية بنات |
| .54 | أمينة محمد أحمد محمد | معلمة | الثانوية بنات |
| .55 | رقية علي جمعة علي | معلمة | الثانوية بنات |

| | | | |
|---|---|---|---|
| .56 | نعيمة أحمد عبداللطيف | معلمة | الثانوية بنات |
| .57 | جمعة أحمد محمد آدم | معلم | الثانوية بنات |
| .58 | حنان آدم محمد تور | معلمة | الثانوية بنات |
| .59 | دارالسلام أحمد محمد القوني | معلمة | الثانوية بنات |
| .60 | عبدالله أبكر عبدالصمد خميس | معلم | الصناعية الثانوية بنين |
| .61 | آدم إسماعيل إسحاق عبدالله | معلم | الصناعية الثانوية بنين |
| .62 | شرف الدين التوم محمد حماد | معلم | الصناعية الثانوية بنين |
| .63 | إبراهيم محمد إبراهيم | رئيس شعبة | قارسلا النموذجية |
| .64 | عوضية إسماعيل أبكر عبدالنبي | مدير مدرسة | قارسلا بنين |
| .65 | عيسى إدريس محمد إسماعيل | معلم | قارسلا بنين |
| .66 | عوض الله عبدالله أحمد سليمان | معلم | قارسلا بنين |
| .67 | مريم عبدالله آدم علي | معلمة | قارسلا بنين |
| .68 | جامع يوسف أبكر فضل السيد | معلم | مكجر بين |
| .69 | عزالدين حامد حسين آدم | معلم | مكجر بنات |
| .70 | سهام خميس آدم محمد | معلمة | مكجر بنات |
| .71 | عائشة محمد أبكر خميس | معلمة | مكجر بنات |
| .72 | محمد هارون طه | معلم | مكجر بنات |
| .73 | عبدالقادر آدم محمد إمام | معلم | كرمندو الثانوية |
| .74 | سلوى صالح عبدالصمد | معلمة | مكجر بين |
| .75 | عرفة أحمد نقاره | معلمة | مكجر بين |
| .76 | إسحاق محمد أحمد بحر | معلم | مكجر بين |
| .77 | حماد أحمد عبدالله | معلم | مكجر بين |
| .78 | مبارك آدم علي عمر | معلم | مكجر بين |
| .79 | آدم عبدالمجيد زكريا جمعة | معلم | الدبة الثانوية |
| .80 | زهراء الهادي تاوا عبيد | معلمة | رونقاتاس الثانوية |
| .81 | مصطفى إبراهيم يحيي دلدوم | معلم | أم شالايا بنين |
| .82 | أبوبكر يحيي فضل التوم | معلم | أم شالايا بنات |
| .83 | حواء عبدالعزيز ضيف الدين | معلمة | أم شالايا بنات |
| .84 | محمد علي | معلم | سمو الشيخ الثانوية |

| | | | |
|---|---|---|---|
| .85 | جمعة أحمد نقاره | معلم | مكجر بنين |
| .86 | محي الدين هارون آدم بلال | معلم | دليج بنين |
| .87 | محمد آدم محمد سعدالله | معلم | دليج بنين |
| .88 | نضال محمد أحمد | معلمة | دليج بنات |
| .89 | يوسف يعقوب إدريس | مدير مدرسة | أم شالايا بنات |
| .90 | جمال آدم جدة إسحاق | معلم | أم شالايا بنات |
| .91 | أحمد عبدالرحيم إسحاق عبدالله | معلم | سمو الشيخ الثانوية |
| .92 | إسحاق طلحه يعقوب عبدالله | معلم | سمو الشيخ الثانوية |

**بسم الله الرحمن الرحيم**

**ملحق رقم (18)**

**أسماء محكمي البرنامج المقترح**

**جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا**

**كلية الدراسات العليا**

**كلية التربية**

السيد الدكتور/..... المحترم،،

الموضوع/ تحكيم

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: (برنامج مقترح لتنمية الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – مدارس محلية زالنجي – وفق معايير الجودة الشاملة) ، لنيل درجة دكتوارة الفلسفة في التربية، تخصص مناهج وطرق تدريس.

ونظراً لما عرف عنكم من معرفة ودراية في هذا المجال ، أضع بين أيدكم البرنامج المقترح لتنمية الكفايات التدريسية ، راجية التكرم بإبداء رأيكم في فقراته بالحذف أو التعديل أو الإضافة.

**وجعلكم الله خير معين،،**

**الباحثة:**

**آمنة بشرى مدو مصطفى**

بسم الله الرحمن الرحيم

ملحق رقم (19)

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

كلية التربية/ قسم: المناهج وطرائق التدريس

| الرقم | الإسم | الصفة | مكان العمل | القسم | رقم الهاتف |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | بروفسير الشفاء عبدالقادر حسن | بروفسير | جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا | مناهج وطرائق التدريس | 0912208384 |
| 2 | الطيب عبدالوهاب محمد مصطفي | بروفسير | جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا | إقتصاديات التعليم والتخطيط | 0912338889 |
| 3 | عمر إبراهيم رفاي حمد | أ.مشارك | الزعيم الأزهري | مناهج وطرائق التدريس | 0122609458 |
| 4 | عبدالرحمن أحمد الفكي عبدالله | أ.مشارك | أفريقيا العالمية | مناهج وطرائق التدريس | 0912223424 |
| 5 | أبوبكر يعقوب آدم | أ.مشارك | جامعة الخرطوم | مناهج وطرائق التدريس | 0917600047 |
| 6 | عبدالهادي حسن تنجه عبدالله | أ.مساعد | القرآن الكريم والعلوم الإسلامية | مناهج وطرائق التدريس | 0122495110<br>0917791823 |
| 7 | عوض حسان الماحي | أ.مساعد | أفريقيا العالمية | مناهج وطرائق التدريس | 0912244007 |
| 8 | أماني عبدالرحمن مكاوي | أ.مساعد | جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا | مناهج وطرائق التدريس | 0122712858 |