

تقويم كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي

جاكاريجا كيتا* محمد زيد إسماعيل نشأت عبد العزيز بيومي

جامعة السلطان زين العابدين، ماليزيا

استلم بتاريخ: 2017-08-21 تمت مراجعته بتاريخ: 2018-02-15 نشر بتاريخ: 2018-03-01

الملخص:

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، والتعرف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في درجات تخطيط الدروس لديهم تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المسحي معتمدين على أداة الاستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، البالغ عددهم (143) معلمًا، وأظهرت النتائج أن درجة كفايات تخطيط الدروس لدى أفراد مجتمع الدراسة في مجال المقدمة التمهيدية والمحتوى والأهداف السلوكية والأنشطة، على الترتيب كبيرة، إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (3,57-4,07) في حين توصلت الدراسة إلى أن درجة كفايات تخطيط الدروس لديهم في مجال استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية واستراتيجيات التقويم متوسطة، حيث تراوحت متوسطاتها بين (2,77-2,78)، وكشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات كفايات تخطيط الدروس لدى أفراد مجتمع الدراسة تعزى لمتغير نوع المؤهل في جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال استراتيجيات التقويم لصالح التربويين. وخلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تقويم كفايات تخطيط الدروس؛ معلمو اللغة العربية؛ مرحلة التعليم الثانوي؛ المدارس العربية.

Evaluation of the competencies of lesson planning among of Arabic language teachers in Arabic secondary schools in Mali

Djakaridja KEITA* Muhamad Zaid SMAIL Nashaat Abdelaziz BAYOUMI
Universiti Sultan Zainal Abidin (UniSZA) Malaysia

Abstract

This study sought to reveal the degree of competency lesson planning among Arabic language teachers in Arabic Secondary Schools in Mali, And to determine whether there were statistically significant differences at the level of $\alpha \leq 0,05$ in the grades of their lesson planning due to the variable type of academic qualification. The researchers employed descriptive survey approach to achieve the stated objectives. Questionnaire was administered to (143) Arabic language teachers in Mali Arabic secondary schools. The results showed that the degree of lesson planning among the study community in the introductory field, educational content, Behavioral Objectives, and educational activities, respectively, Great degree, Their arithmetic averages ranged between (4,07-3,57). While the study found that the degree of planning their lessons in the areas of teaching strategies and teaching methods, and assessment strategies are medium, ranging in the arithmetic mean between (2,78-2,77), The study revealed the existence of statistically significant differences between the grades of their lesson planning due to the variable of the type of academic qualification in all fields of study to the field of evaluation strategies for the benefit of educators. the study concluded with a number of recommendations and proposals.

Keywords: lesson planning competency Evaluation; Arabic language teachers; secondary school Arabic schools.

* E. Mail : djakibkeita98@gmail.com

مقدمة:

يتطلب إصلاح التعليم وتطويره في المؤسسات التربوية بصفة عامة معلمًا ذو كفاءة عالية في العديد من المجالات التربوية، ليكون قادرًا على أداء مهامه وأدواره التربوية والتعليمية المختلفة، حيث إن أية عملية إصلاحية في المجال التعليمي تتوقف على مدى كفاءة المعلمين.

ولقد أكد كيثا وإسماعيل (2016) على ضرورة امتلاك المعلمين بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة مجموعة من الكفايات التربوية الأساسية حتى يكونوا عند مستوى مسؤولياتهم التربوية والتعليمية، قادرين على الإسهام في إصلاح العملية التربوية والتعليمية وتطويرها تخطيطًا، وتنفيذًا، وتقويمًا.

وتجدر الإشارة إلى أن حركة إعداد المعلمين في ضوء الكفايات، والتي عرفت فيما بعد بـ"حركة التربية القائمة على الكفايات" قد ظهرت في أواخر الستينيات كرد فعل للاتجاهات التربوية السائدة في مجال إعداد المعلمين وتكوينهم، والتي كانت تعتمد على تزويد المعلم بقدر بسيط من الثقافة العامة والمعلومات المتخصصة، وركزت هذه الحركة على عدد من المفاهيم أبرزها: إتقان مهارة التعلم، وتقويم المتعلمين، والتعلم الذاتي، وتصميم البرامج، بالإضافة إلى الخبرات التربوية (Hall & Jones, 1972).

ونتيجة لذلك ظهرت العديد من الاتجاهات العالمية في إعداد المعلمين وتدريبهم، واستطاعت مواكبة معظم التحدّيات التي تواجه العملية التعليمية، وكانت من أبرزها أسلوب تدريب المعلمين القائم على الكفايات، الذي ينطلق من الاعتقاد أن الأداء التربوي الفعال للمعلم يبدأ داخل الصف (الطلاب، 2010) وبذلك أعدت الكفايات من أهم ما يجب أن يتميز بها المعلمون عامة، ومعلمو اللغة العربية للناطقين بغيرها خاصة، إذ بمقدار توفر الكفايات لديهم يكون عطاؤهم، فكلما كانوا متصفين بالكفايات التربوية اللازمة كان تأثيرهم إيجابيًا في سلوك المتعلمين.

والجدير بالذكر أن الكفايات التربوية قد عُرِّفت بالعديد من التعريفات، ولعل من أبرزها تعريف الهرمة (1996، 71) إذ عرفها بأنها "امتلاك المعلم (أو المشرف التربوي) المعرفة العامة والمهارات اللازمة للتدريس ومدى إتقانه لها"، بينما عرفها جرادات وذوقان وهيفاء وخيري (2005، 17) بأنها "القدرة المنظورة على أداء مهمات التعليم، أو القدرة الواجب تقديمها على أداء العمل بمستوى معين من الإتقان".

وعرفها كيثا وإسماعيل (2016) بأنها مجموعة من المعارف والمفاهيم والاتجاهات ومهارات التدريس الفعال التي يجب توفرها لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

وللكفايات التربوية أنواع متعددة، حيث صُنِّفت حسب أدوارها وتوجيهاتها التربوية؛ فقد صنفها جرادات وذوقان وهيفاء وخيري (2005) إلى ثلاثة أنواع وهي: الكفايات المعرفية، والكفايات الأدائية وكفايات الإنجاز أو كفايات النتائج.

وأضاف محمود (1988) الكفايات الوجدانية (الانفعالية) مشيراً إلى أنها نوع من الكفايات المتصلة بالاستعدادات، والميول، والاتجاهات، والقيم الأخلاقية، والمثل العليا؛ بينما أضاف الهرمة (1996، 154) نوعاً خامساً وهو الكفايات الاستكشافية مبيناً أنها "هي الكفايات التي تشتمل على الأنشطة التي يقوم بها المعلم أو المشرف التربوي للتعرف على النواحي المتعلقة بعمله".

وأما أبو نمره (2003) فأشار إلى أن من أهم الكفايات التربوية اللازمة للمعلمين بصفة عامة: كفايات التخطيط وكفايات التنفيذ وكفايات التقويم؛ وتوصلت دراسة كيتا وإسماعيل (2016) إلى عشرين كفاية ضرورية في مجال التخطيط بصفة عامة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها مظهرة أن التخطيط يعد جزءاً أساسياً في منظومة عملية التدريس.

وقد أفاد قطامي (2001) أن كفايات تخطيط الدروس تعد من أهم مستلزمات عملية التعليم، ومقوم أساسي من مقوماتها، لذا صار لازماً على المعلم الكفاءة أن يكون ملماً وبارعاً بها ليتمكن من أداء أدواره ومهامه التعليمية بصورة فعالة ... مشيراً إلى أن تخطيط الدروس يسهم إسهاماً كبيراً في تنظيم جهود المعلم، ويوجه ممارساته وإجراءاته التعليمية، بالإضافة إلى زيادة ثقته بنفسه، ويمكنه من الوصول إلى الأهداف التعليمية بسهولة ويسر.

يمكن القول إنَّ خطط التدريس التي ينبغي أن يقوم المعلم بإعدادها لتنفيذ دروسه تتمثل في الخطط السنوية والفصلية واليومية، ولوضع الخطة السنوية يقوم المعلم بإعداد خطة متكاملة لمدة سنة دراسية يوضح فيها توزيع المنهج على مدار السنة الدراسية، وفي هذا النوع من الخطط يلزم أن يكون المعلم على دراية كافية بالمنهج الذي سيقوم بتدريسه من حيث فلسفته وأهدافه ومحتوياته، كما عليه أن يكون مدركاً للتسهيلات المتوفرة في المدرسة، وخصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية وميولهم وقدراتهم؛ وفي الخطة الفصلية يقوم المعلم بوضع خطة تفصيلية للجزء الذي سيتم تدريسه في الفصل الدراسي الواحد وتتشابه متطلباته مع متطلبات الخطط السنوية من حيث ضرورة دراية المعلم بالمنهج، والتسهيلات المدرسية وخصائص المتعلمين النفسية والاجتماعية وميولهم وقدراتهم؛ وأما الخطة اليومية فيتم إعدادها على مستوى درس أو عدد من الدروس مرتبطة مع بعضها، ويجب أن يتسق ويتكامل هذا النوع من الخطط مع الخطة السنوية والفصلية، حيث يسعى المعلم إلى وضع تصور شامل متكامل لكيفية تنفيذ الدرس، وتكون مكوناته أكثر تفصيلاً على مستوى الدرس مقارنة بالخطط السنوية والفصلية (Clark, 1983).

ويعد تخطيط الدروس عملية دقيقة وشاملة يجب أن تراعى فيها أمور عديدة أبرزها: الفروق الفردية بين المتعلمين في كثير من جوانب التعلم، وتشجيعهم على المشاركة الفعالة في أنشطة التعلم والتفكير الناقد للمحتوى، والتفكير في كيفية تقديم المساعدة للذين يواجهون صعوبات في التعلم (Kizlik, 2000).

وعرفت عملية تخطيط الدروس بالعديد من التعريفات أبرزها تعريف عبيدات (1989، 29) إذ عرفها بأنها "التصرف المسبق للعملية التعليمية، والخطوات التي يسترشد بها في تنفيذ الدرس داخل

الصف من أجل إنجاز الأهداف المحددة". وعرفت السعدي (2004، 72) بأنها "عبارة عن إطار يسير على نهجه المعلم في تعليمه الدرس اليومي، كما يعد التخطيط للدروس اليومية أساسا للتدريس الناجح والذي يساعد على تحقيق أهداف التدريس بشكل فعال وأكد".

وأما عيسى (2010، 268) فعرفها بأنها "هي إخضاع الحصة الدراسية إلى برنامج أدائي مقيد بوقت الحصة يمكن من خلاله إيصال المادة العلمية إلى التلاميذ بأفضل وجه بالاستعانة بالوسائل التعليمية واختيار الطريقة الأنسب والتي تتلاءم ومستوى التلاميذ من جهة، ونوعية المادة العلمية وحيثياتها وتفصيلها من جهة أخرى".

يتضح من التعريفات السابقة أن تخطيط الدروس يسهم في تسهيل عمليتي التعليم والتعلم لكل من المعلم والمتعلم، حيث يعطي المعلم فرصة السير في العملية التعليمية التعليمية وفق إجراءات وفعاليات خطط لها، ما يحميه من الارتجال والعشوائية أثناء المواقف التعليمية، ويعينه في التعرف على الطرائق والوسائل التعليمية التي تسهم في اقتصاد الجهد والوقت لتحقيق الأهداف التعليمية.

وتؤكد التعريفات السابقة على أن الهدف الأساس لتخطيط الدروس هو حصول المتعلمين على تعليم كاف ذي أهداف واضحة، وعلى مراحل محددة تحديدا دقيقا، وأن يتاح لهم فرصة تنمية قدراتهم من الناحية الاجتماعية، والثقافية، والاقتصادية من خلال تحديد الأهداف التعليمية بصورة واضحة واختيار استراتيجيات تدريسية مناسبة في ضوء الأهداف التعليمية المحددة، والوسائل التعليمية وتقنياتها التي تثري المواقف التعليمية، وتحديد الأنشطة التعليمية المساهمة في تحقيق الأهداف التعليمية، واختيار استراتيجيات التقويم الفعالة؛ وقد أكد دوران (1980) على أن التقويم يعد جزءا مكملًا للعملية التعليمية، وأنه يعد أداة تربوية أساسية، وذات أهمية كبيرة في كل مراحل العملية التعليمية؛ وأشار الحكمي (2008) إلى أن الهدف الرئيس للتقويم هو ضمان جودة العملية التعليمية ونواتجها.

ويظهر مما سبق أن للخطة التعليمية عناصر رئيسة يجب توفرها فيها، وتعد الأهداف السلوكية العنصر الأول الذي يجب على المعلم تحديدها، ويجب أن تكون الأهداف المحددة مناسبة لمستوى المتعلمين وقدراتهم، ومصوغة بطريقة إجرائية قابلة للملاحظة والقياس، والتحقق من خلال المواقف التعليمية المختلفة، ومرتبطة بمحتوى الدرس (Kauchak & Eggen, 1993).

ومن أهم عناصر الخطة استراتيجيات التدريس التي يستخدمها المعلم لعرض المادة، ويجب تحديدها في ضوء أهداف الدرس المحددة؛ لذا يشترط أن يكون المعلم متمكنا من طرائق التدريس واستراتيجياته؛ حيث إن طرائق التدريس واستراتيجياته تشكل عنصرا مهما من عناصر المنهج المدرسي وتتجلى أهميتها في التأثير المتبادل بينها وبين عناصر المنهج الأخرى؛ فكل موضوع طرائقه المناسبة لأهدافه ومحتواه ومواده التعليمية وأنشطته واستراتيجيات تقويمه (كيثا وإسماعيل، 2016).

وأما الوسائل التعليمية وتقنياتها فتعد من أبرز عناصر الخطة؛ لذا يجب على المعلم اختيار الوسائل التعليمية وتقنياتها التي تثري المواقف التعليمية، وتجعل لها معنى ووظيفة.

فالمعلم إذن هو مهندس العملية التعليمية، ما يفرض عليه أن يكون موجها ورائدا ومبتكرا ومجددا وباحثاً، ما يعني أن المعلم عندما يحدد أهدافا لدرسه بالرجوع إلى مصادر معينة، يجب أن يحدد الوسائل التعليمية التي تتكامل مع طرائق التدريس واستراتيجياته، والمادة الدراسية بالإضافة إلى الأنشطة التعليمية التي لها دورها الفعال في تحقيق الأهداف التعليمية (اللقاني وسليمان، 1985).

ونظرا لأن الأنشطة التعليمية المصاحبة للدروس تقع موقع الصدارة من المنهج المدرسي، وتعمل على نحو متواز مع طرائق التدريس واستراتيجياته، والوسائل التعليمية وتقنياتها، وغيرها من عناصر المنهج؛ لذا فإن كل ما يمارسه المتعلم من نشاط سواء قبل الدرس أو أثناءه أو بعده، يجب أن يكون مستندا إلى التخطيط السليم، والتوجيه المباشر من المعلم. (كيثا وإسماعيل، 2016)

والتقويم يعد عنصرا مهما من عناصر الخطة التعليمية، فيحتاج إليه المعلم أثناء تنفيذ الدروس وبعد تنفيذها، حيث لا بد من معرفة ما حققته العملية التعليمية من أثر في سلوك المتعلمين، ويكشف عن ذلك باستخدام استراتيجيات التقويم الواقعي بأشكالها المتعددة. (كيثا وإسماعيل، 2016)

ولقد أكدت الأبحاث والدراسات المتوالية المتعلقة بالتخطيط على أهميته التربوية بصفة عامة وتخطيط الدروس بصفة خاصة كدراسة كل من الهويدي (2002)، وزيتون (2003)، وجابر (2003)، والحيلة (2003)، ومحمود (2005)، حيث أظهرت هذه الدراسات أن تخطيط الدروس يساعد المعلم في تحديد مستوى المتعلمين، ومعرفة خبراتهم السابقة وقدراتهم، وما بينهم من فروق فردية، ومن ثم المواءمة بين قدراتهم ومستوياتهم، والمادة التعليمية، ويمكن المعلم من وضع أهداف تعليمية مناسبة لدرسه وصياغتها صياغة سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها بدقة، ويتيح للمعلم فرص الاطلاع المسبق على المادة التعليمية بشكل أفضل وإعادة تنظيمها وترتيبها في خطوات مترابطة، بحيث يجعلها أكثر ملاءمة لإمكانات المتعلمين واحتياجاتهم (الهويدي، 2002)، و (زيتون، 2003)، ويساعد المعلم على توزيع مفردات المادة التعليمية على زمن الحصة الدراسية، بما يحقق التوازن بينهما، بحيث يعطي كل موضوع من موضوعات المادة الزمن اللازم له، ويسر للمعلم عملية المراجعة، والتعديل والتنقيح للمادة التعليمية متى ما وجد ضرورة لذلك، ويجنب المعلم الارتباك والاضطراب، ويمنحه الثقة بنفسه والتعامل مع المواقف التعليمية بثقة ومعنوية عاليتين، ويحقق الربط بين الموضوعات الجديدة والموضوعات السابقة ربطا منطقيا بما يثبت تعلمها لدى المتعلمين (جابر، 2003)، والحيلة (2003)، كما ويساعد المعلم أيضا على اختيار أفضل طرائق التدريس الملائمة لطبيعة المادة التعليمية وأهدافها وحاجات المتعلمين ومستوى نضجهم، ويكشف للمعلم عما يحتاج إليه من وسائل تعليمية يمكن أن يستعين بها في عرض المادة وإيصالها إلى المتعلمين وتمكينهم منها، ويمكن المعلم من اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة لمستوياتهم، واختيار استراتيجيات التقويم المناسبة التي تقيس فعالية العملية التعليمية ونواتجها، ويساعد المعلم في تحديد الواجبات المنزلية المعطاة للمتعلمين (محمود، 2005).

إذا كان تخطيط الدروس بهذه الأهمية، فإنه ينبغي أن يكون الاهتمام والعمل به من قبل المعلمين على قدر أهميته التربوية، حيث إن المعلم يتحمل مسؤولية رئيسة في تخطيط الأنشطة التعليمية المتعلقة بالمواد التعليمية التي يقوم بتدريسها، والمعلم الناجح هو من يسعى دائما إلى تخطيط دروسه السنوية

والفصلية فاليومية مراعيًا مبادئ التخطيط الأساسية، مستخدمًا الطرائق المساعدة في الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية؛ لذا يجب أن يمتلك المعلم كفايات تخطيط الدروس من أجل تقديم خبراته التربوية ومهاراته وواجباته على أحسن الوجه.

وقد أشار عدس (2000) إلى أبرز الأسباب التي تدفع المعلم الناجح لتخطيط دروسه السنوية والشهرية واليومية قبل مباشرة عملية التعليم يمكن إجمالها فيما يلي: أنه يوفر له الأمن والطمأنينة حيث يوقفه على خطوات التعليم المتتابعة داخل الصف، فيكون واثقًا من الخطوة التي هو فيها، والخطوة التي هو مقبل عليها؛ فيقف في الحصّة على أرض صلبة، ويوفّر له خبرة تعليميّة، فيبدأ بالأهم، ويعرف متى ينتقل إلى خطوة قادمة، وما إذا كان من الضروري إجراء أي تعديل على خطته أو على جزء منها ويتيح له فرصة التوفيق بين متطلبات المتعلمين المختلفة، وتلبية احتياجاتهم، وبذلك يكون قد خطا خطوة مهمة في التغلب على ما بينهم من فروق فردية.

تظهر مما سبق الأهمية التربوية لتخطيط الدروس للمعلمين بصفة عامة، ولمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، حيث أن اللغة بصفة عامة أهمية كبيرة في التربية، لأن الإنسان يتعلم اللغة - قومية كانت أم أجنبية - على أنها وسيلة لغاية مهمة، غير أن هذه الوسيلة لها من الأهمية ما جعلها شبيهة بالغاية، لذا فإن التربويين لما يعدون وظائف التعليم يجعلون تعليم اللغة في مقدمة هذه الوظائف (شهلا، 1972). واللغة العربية تحتل مكانة عالية بين اللغات العالمية، إذ تجمع بين أبناء الأمة الإسلامية في وعاء لغوي واحد، لأنها لغة القرآن الكريم، والسنة النبوية، و يكفيها شرفا وفضلا نزول القرآن المجيد بها (إنّا أنزلناه قرآنًا عربيًّا لعلّكم تعقلون) سورة يوسف الآية (2).

ويضاف إلى أهمية اللغة العربية ضرورتها لفهم القرآن الحكيم والحديث الشريف؛ فكلّ علوم الإسلام قائمة على اللغة العربية، وإتقانها ضرورة لفهم الشرائع والأحكام وكل أمور الدين، ولا عجب فاللغة العربية لغة ثرية متجددة استوعبت علوم الأولين والآخرين من قبل، وهي قادرة على ذلك مجددًا إن وجدت الاهتمام والعناية من أبنائها (عبد الله، 2013)؛ لذا اهتم المسلمون من غير العرب بتعليمها وتعلمها منذ القرن السابع عشر الميلادي، وذلك حينما دخلت اللغة العربية إلى جامعة كمبرج في إنكلترا، إذ كانت الناحيتان الدينية والاقتصادية الهدفين الأساسيين من تعلمها، وقد ظل الهدفان سائدين في إنكلترا وأمريكا حتى القرن العشرين الميلادي (يونس، 1978).

وانطلاقًا من أهمية اللغة العربية، تأتي أهمية دور معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة حيث إنه يتميز عن غيره من معلمي اللغات الأخرى بدور أكثر أهمية المتمثل في تعليم لغة القرآن الكريم للناطقين بغيرها، ما يلزم تمكنه من كفايات تخطيط دروس هذه اللغة الشريفة (كيثا واسماعيل، 2016).

ومن الجدير بالذكر أن مجال الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين بصفة عامة، وكفايات تخطيط الدروس لديهم بصفة خاصة يُعد من المجالات الثرية في الدراسات التربوية، حيث تتنوع الدراسات بتنوع المتغيرات المتعلقة به، ما جعل المجال يحظى باهتمام العديد من الباحثين؛ فجاءت دراسات

لتعرف الكفايات التربوية اللازمة للمعلمين بما فيها كفايات التخطيط كدراسة الجنيد (2001) التي هدفت إلى معرفة الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في الصفوف العليا من التعليم الأساسي في اليمن ومدى ممارستهم لها، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداة الاستبيان الذي اشتمل على سبعة مجالات - بما فيها مجال التخطيط - وأظهرت النتائج أن المعلمين يمتلكون الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة بشكل عام وبنسبة لا تقل عن المستوى المقبول تربوياً (80%)، أما على مستوى المجالات فقد ظهر انخفاض امتلاك المعلمين لهذه الكفايات في بعض المجالات، وكانت درجة ممارستهم للكفايات التعليمية الأساسية اللازمة أقل من المستوى المقبول تربوياً.

وسعت دراسة كيتا وإسماعيل (2016) إلى التعرف على الكفايات التربوية اللازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها المرتبطة بمجال التخطيط والتفويض والتقويم في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي معتمدين على أداة الاستبيان، وتكون مجتمع الدراسة من الأساتذة المختصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود بالرياض البالغ عددهم (34) مختصاً، وتوصلت الدراسة إلى عشرين كفاية لازمة لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في مجال التخطيط أبرزها: تحليل أهداف المنهج لتحديد النواتج التعليمية المرغوبة، وصياغة الأهداف التعليمية صياغة سلوكية صحيحة وترجمة الأهداف إلى نواتج تعليمية محددة ومعرفة معايير الإعداد الذهني للدروس اللغوية وخطوات الإعداد الكتابي للدروس اللغوية، وتحديد الأنشطة اللغوية التي تساعد على فهم المسموع.

ومن الدراسات ما سعت إلى تقديم برنامج تعليمي لتنمية الكفايات التعليمية - بما فيها كفايات تخطيط الدروس - لدى المعلمين كدراسة هاشم (1991) التي هدفت إلى اقتراح برنامج لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية أثناء الخدمة، واشتملت عينة الدراسة على (16) معلماً وكشفت النتائج عن ضعف مستوى تمكن أفراد العينة من كفايات تخطيط الدروس، كما أظهرت النتائج فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلمي المواد الاجتماعية أثناء الخدمة.

وهدف دراسة البيطار (2009) إلى التأكد من فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحث على قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمعلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة، وقائمة بالاحتياجات التدريبية الفعلية لهم أثناء الخدمة، وبرنامج تدريبي مقترح، وبطاقة فحص لكراسات التحضير لقياس أداء المعلمين في الكفايات التعليمية على مستوى تخطيط الدروس، وبطاقة ملاحظة لقياس أداء المعلمين في الكفايات التعليمية على مستوى تنفيذ الدروس، وبطاقة فحص وملاحظة لقياس أداء المعلمين في الكفايات التعليمية على مستوى تقويم الدروس؛ وتكونت عينة الدراسة من (25) معلماً من معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة بمدرستي أسبوط الثانوية الصناعية الميكانيكية ومدرسة بدر الثانوية الصناعية بمحافظة أسبوط؛ ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فعالية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية بعض الكفايات التعليمية على مستوى تخطيط الدروس وتنفيذها

وتقويمها لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

وأجريت دراسات لاكتشاف الأخطاء الشائعة في تخطيط الدروس لدى المعلمين كدراسة كيزليك (Kizlike, 2002) التي سعت إلى التعرف على الأخطاء الشائعة التي يقع فيها الطلبة-المعلمون عند تخطيط الدروس اليومية؛ ولتحقيق ذلك قام الباحث بتحليل عينة من نماذج الخطط الدراسية التي أعدها أفراد العينة، وأظهرت النتائج أن أهداف الدروس غير محددة بطريقة دقيقة، وأن الأدوات والوسائل التعليمية المحددة غير منسجمة مع مهارات التعلم المطلوبة، وكما أن طرائق التدريس التي يجب أن يتبعها المعلم غير مناسبة لتحقيق الأهداف المحددة والأنشطة التعليمية المعروضة غير موجهة مباشرة إلى أهداف الدرس، وأما أساليب التقويم فكانت غير مرتبطة بأهداف الدرس.

وأجرى مصطفى والكيلاني (2011) دراستهما بهدف الوقوف على الأخطاء الشائعة في إعداد الدروس اليومية لدى طالبات معلم الصف في جامعة مؤتة، واللواتي خضعن لبرنامج التربية العملية للعام الجامعي (2007-2008)؛ ولتحقيق ذلك أعد الباحثان استمارة لبيان هذه الأخطاء، وتطبيقها على عينة مكونة من (1800) درس تم تحليلها، ودلت النتائج على أن أقل الأخطاء الشائعة ظهوراً كان في المجالات الثلاثة التالية: الأهداف السلوكية والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية على الترتيب، بينما كان أكثر الأخطاء الشائعة ظهوراً في مجالي: أساليب التقويم، وطرائق التدريس على الترتيب.

واهتمت دراسات أخرى بدراسة أسباب عزوف المعلمين عن تخطيط الدروس أو إعداد خطتها اليومية كدراسة عيسى (2010) التي سعت إلى معرفة أسباب عزوف معلمي قواعد اللغة العربية ومعلماتها عن تخطيط الدروس اليومية، واستخدم الباحث أداة الاستبيان المكونة من (31) فقرة تمثل بمجملها مجموعة استفسارات عن الخطة اليومية والقدرة على إعدادها وما يتعلق بها من الناحية الشخصية للمعلم ومن الناحية الإدارية التي تتمثل في صلة المعلم بالإدارة المدرسية والإشراف التربوي بالإضافة إلى الظروف التي تحيط بالمعلم، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي قواعد اللغة العربية ومعلماتها في المدارس الابتدائية في محافظة صلاح الدين للعام الدراسي (2006-2007)، وتوصلت الدراسة إلى أن من أهم أسباب عزوف المعلمين عن تخطيط الدروس ضعف معرفة بعض المعلمين بأهمية تخطيط الدروس وعدم قدرتهم على القيام بإعداد الخطة اليومية وعدم وجود دورات تطويرية للمعلمين في طرائق التدريس وقلة توفر الحوافز والامتيازات وضعف متابعة الإدارات المدرسية وعدم اهتمام المشرفين التربويين، وتأثيرات الظروف الاقتصادية الصعبة على المعلمين.

وسعت دراسات أخرى إلى تقويم الكفايات التعليمية لدى المعلمين في مقدماتها كفايات تخطيط الدروس- كدراسة المطوع والدبوس (Al-Mutawa, & Al-Dabbous, 1997) التي هدفت إلى تقويم أداء الطلبة المعلمين المختصين في اللغة الإنجليزية في جامعة الكويت في مهارات تخطيط الدروس، وتكونت عينة الدراسة من (95) طالباً-معلماً، وطالبة-معلمة يدرسون المرحلتين الإعدادية والثانوية، وطُبقت عليهم بطاقة ملاحظة اشتملت على مهارات متنوعة اندرجت تحت مجالات مختلفة أبرزها:

مجال التخطيط وأظهرت النتائج أن مهارات تخطيط الدروس لدى الطلبة-المعلمين المختصين في اللغة الإنجليزية في جامعة الكويت تتسم بدرجة متوسطة.

وأجرى حمادنة (2001) دراسة بهدف تقويم أداء معلمي اللغة العربية ومعلماتها في تدريس أربعة فروع من فروع اللغة العربية هي القواعد، والمطالعة، والنصوص الأدبية، والتعبير في المرحلة الأساسية بالأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطوير أدائهم؛ ولتحقيق ذلك بنى الباحث أربع قوائم من الكفايات التعليمية اللازمة لأداء المعلمين، وتكونت العينة من (35) معلما ومعلمة، ودلت النتائج على أن أداء المعلمين للكفايات التعليمية متوسط، وأدائهم لكفاية إعداد الدروس وتخطيطها ضعيف.

ودراسة الأسطل والرشيد(2003) التي سعت إلى تقويم كفاية تخطيط الدروس لدى معلمي الرياضيات ومعلماتها في إمارة أبوظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، ولتحقيق ذلك استخدم الباحثان مقياسا لتقويم هذه الكفاية، وتكونت العينة من (183) معلما ومعلمة من معلمي الرياضيات بمنطقتي أبوظبي والعين التعليمية، وأظهرت النتائج تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات ومعلماتها لكفاية تخطيط الدروس مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين والمعلمات لكفاية تخطيط الدروس تعزى إلى متغير الجنس لصالح المعلمات ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في أدائهم لكفاية تخطيط الدروس تعزى إلى متغير الخبرة لصالح الذين خبرتهم (أقل من 5 سنوات).

وأجرى حمادنة (2004) دراسة أخرى لمعرفة مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية في المرحلة الثانوية ومدى ممارستها لها في محافظة المفرق المنارة؛ وتكونت عينة الدراسة من (74) معلما ومعلمة، واستخدم الباحث استبيان مكون من (83) فقرة ومن (8) مجالات؛ وتوصلت الدراسة إلى أن معلمي اللغة العربية ومعلماتها يمتلكون (76) كفاية تعليمية بدرجة كبيرة وكفائيتين بدرجة متوسطة وخمس كفايات بدرجة ضعيفة وأنهم يمارسون (76) كفاية تعليمية بدرجة كبيرة وثلاث كفايات بدرجة متوسطة وأربع كفايات بدرجة ضعيفة؛ كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في درجتي الامتلاك والممارسة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية، ووجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين امتلاك الكفايات التعليمية وممارستها عند معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

وفي ضوء النتائج التي أظهرتها هذه الدراسات المعروضة، قدمت العديد من التوصيات والمقترحات أبرزها: ضرورة العمل على تقويم كفايات المعلمين في مختلف التخصصات، والمراحل التعليمية، وإقامة دورات تدريبية للمعلمين في مهارات تخطيط الدروس خاصة، وتضمن دليل المعلمين أنموذجا لكفايات التخطيط، كما أوصت بإجراء دراسات مماثلة في تخصصات أخرى، وعلى مراحل تعليمية مختلفة.

ويظهر من مجموع الدراسات السابقة ذات العلاقة بالكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين بصفة عامة، وكفايات تخطيط الدروس لديهم بصفة خاصة اهتمامها بإبراز الأهمية النظرية والتطبيقية لتخطيط الدروس في العملية التعليمية التعلمية؛ حيث سعت دراسات إلى التعريف بالكفايات التعليمية

اللازمة للمعلمين بشكل عام كدراسة الجنيد (2001)، وكيثا وإسماعيل (2016)؛ واهتمت دراسات أخرى بتقديم برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفايات التعليمية لدى المعلمين بصفة عامة، وكفايات تخطيط الدروس لديهم بصفة خاصة كدراسة هاشم (1991) والبيطار (2009)؛ بينما جاءت دراسات لاكتشاف الأخطاء الشائعة في تخطيط الدروس لدى المعلمين كدراسة كيزليك (Kizlike, 2002)، ومصطفى والكيلاني (2011)، وسعت دراسات أخرى إلى معرفة أسباب عزوف المعلمين عن تخطيط الدروس كدراسة عيسى (2010) وجاءت العديد من الدراسات بهدف تقويم كفايات تخطيط الدروس لدى المعلمين في مختلف المواد التعليمية، وفي مختلف مراحل التعليم العام كدراسة كل من الأسطل والرشيدي (2004) وحمادنة (2004).

على الرغم من تعدد الدراسات السابقة وتنوعها في مجال الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمين بصفة عامة، وكفايات تخطيط الدروس لديهم بصفة خاصة، إلا أنه يلاحظ أن أغلبها أجريت في الدول العربية وقد لاحظ الباحثون ندرة في الدراسات التي تناولت تقويم كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بصفة عامة، ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، بالرغم من أهمية تقويم كفاياتهم في مجال تخطيط الدروس.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها المدارس العربية في غرب أفريقيا، وتتفرد في تركيزها على تقويم كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في جمهورية مالي، حيث لم يعثر الباحثون على أية دراسة تناولت الكفايات التعليمية لمعلمي تلك المدارس العربية في غرب أفريقيا بصفة عامة، فضلاً عن تقويم كفاياتهم في مجال تخطيط الدروس بصفة خاصة، ما تجعل الدراسة في هذا المجال من ضمن أولويات الدراسات التربوية في المنطقة.

وقد استفاد الباحثين من مجموع الدراسات المعروضة في كثير من الجوانب العلمية والفنية للدراسة الحالية أهمها: تكوين فكرة الدراسة وفي وضع خططها وإطارها النظري وصياغة أسئلتها وفروضها وتوضيح أهدافها وفي إعداد أدواتها والتعرف على بعض المراجع المهمة ذات العلاقة بالتخطيط التربوي بصفة عامة وتخطيط الدروس بصفة خاصة.

مشكلة الدراسة:

تعد كفايات تخطيط الدروس من الكفايات الأساسية اللازمة للمعلمين بصفة عامة، ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة، حيث إن تخطيط الدروس واجب من واجبات المعلم، ولا يعفى معلم منه مهما كانت خبرته في التدريس؛ ذلك لأن عملية التدريس لا تعتمد على المواقف الصفية وإجراءاتها المختلفة فحسب، وإنما يجب أن يسبق ذلك تخطيط محكم للمواقف الصفية وإجراءاتها المختلفة.

وقد أشار أبو جادو (2000) إلى أن تخطيط الدروس يستمد أهميته من خلال الأهداف التي يحققها لكل من المعلم والمتعلم، حيث إن التدريس عملية تشكل نظاماً متكاملًا له مدخلاته المتعددة، وعملياته

المتنوعة، وله نتاجاته المحددة، ما يعني ضرورة التفكير في ضبط متغيرات هذه العملية المهمة لضمان بلوغ النتائج المنشودة بكفاية وفعالية، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال التخطيط الموجه نحو استثمار مدخلات هذه العملية على أفضل وجه سواء أكانت هذه المدخلات مرتبطة بوقت التدريس أم الجهود أم المواد والأجهزة والوسائل المستخدمة وغيرها، حيث إن التخطيط يوضح مسارات التدريس ويجدها، ويحدد المسؤوليات والأدوار ليصبح المعلم واعيا لدوره ومسؤولياته بشكل يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة بأقصر وقت وأقل جهد؛ لذا كان تخطيط الدروس وإعدادها أمرا ضروريا ولازما لكل معلم بغض النظر عن طول خبرته أو قصرها في مجال التدريس.

والجدير بالذكر أنه على الرغم من أهمية تخطيط الدروس في العملية التعليمية التعليمية، وتأكيد توصيات العديد من الدراسات السابقة على ضرورة تقويم كفايات المعلمين في مختلف التخصصات والمراحل التعليمية، إلا أنه لا توجد دراسات علمية -حسب اطلاع الباحثين- سعت إلى تقويم كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي المدارس العربية في غرب أفريقيا بصفة عامة، ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي بصفة خاصة، على الرغم من أن أكثر الدراسات المحلية توصلت إلى أن أغلب معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي غير مؤهلين تربويا كدراسة كل من صوغودوغو (2014)، وكيثا وإسماعيل (2016)، وكيثا (2017)، وكيثا وإسماعيل (2017)، ما يشعر التربويين الغيورين بضرورة إجراء دراسات تقويمية لكفايات تربوية لأولئك المعلمين للتأكد من مدى امتلاكهم لتلك الكفايات لمساعدة الجهات المختصة في معرفة أهم احتياجاتهم التربوية في مجال كفايات تخطيط الدروس خاصة؛ لذا يرى الباحثون ضرورة القيام بهذه الدراسة للإسهام في تطوير كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي.

وقد حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن التساؤلين التاليين:

1. ما درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في درجات كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي (تربوي، غير تربوي)؟

فرضيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسات السابقة وتأسيسا عليها خلص الباحثون إلى الفرضيات التالية:

1. درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي تتسم بالضعف في مجال الأهداف السلوكية، واستراتيجيات التدريس، واستراتيجيات التقويم.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في درجات كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي (تربوي، غير تربوي) لصالح التربويين.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى ما يلي:

1. الكشف عن درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي.
2. التعرف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في درجات كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي (تربوي، غير تربوي).

أهمية الدراسة:

1. تتبع أهمية هذه الدراسة من أهمية اللغة العربية، إذ تحتل مكانة عالية بين اللغات العالمية، فهي لغة القرآن الكريم، والسنة النبوية الشريفة.
2. تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية تقويم كفايات تخطيط الدروس لدى المعلمين بصفة عامة ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة.
3. تنبثق أهمية هذه الدراسة من عدم وجود دراسات علمية -حسب اطلاع الباحثين- سعت إلى تقويم كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي المدارس العربية في مالي عامة، ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية خاصة، ما تجعل الدراسة في هذا المجال من أولويات الدراسات التربوية في مالي.
4. تكشف هذه الدراسة عن جوانب القوة والضعف في درجة تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، للإسهام في تطوير كفاياتهم في مجال التخطيط.
5. تفيد هذه الدراسة مسؤولي قسم المدارس العربية بوزارة التربية ومحو الأمية واللغات الوطنية، والاتحاد الوطني للمدارس العربية في مالي لتطوير كفايات معلمي اللغة العربية في مجال تخطيط الدروس.
6. تعد هذه الدراسة استجابة موضوعية لتوصيات الدراسات السابقة بضرورة تقويم كفايات المعلمين في مختلف التخصصات، والمراحل التعليمية.
7. تفتح الدراسة الحالية المجال أمام الباحثين التربويين لإجراء دراسات أخرى مماثلة تسهم في تطوير كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود التالية:

1. **الحدود الموضوعية:** الكشف عن درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في مجال المقدمة التمهيدية والأهداف السلوكية والمحتوى التعليمي وإستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية، وإستراتيجيات التقويم.
2. **الحدود المكانية:** المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في عاصمة جمهورية مالي (باماكو).

3. الحدود البشرية: استطلع الباحثون آراء جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، والبالغ عددهم (143) معلما.
4. الحدود الزمنية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام (2016- 2017).

تحديد المصطلحات:

1. التّقيّم: عرّف جود (Good, 1975, 30) التّقيّم في قاموس التّربية بأنّه "عملية التّأكد من الحكم على قيمة الشيء أو مقداره بتثمينه بعناية".
وعرفه عبد الهادي (2001، 69) بأنه "إصدار حكم على الظاهرة المراد قياسها في ضوء ما تحتويه من خصائص".
أما التعريف الإجرائي للتّقيّم فهو عملية جمع المعلومات والبيانات عن درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي من خلال أداة الاستبيان التي أعدها الباحثون لهذا الغرض، بقصد إصدار أحكام حول درجة تخطيطهم للدروس.
2. الكفايات: وردت كلمة (كفاية) في قاموس أكسفورد ترجمة كلمة (Competency) بمعنى "الكفاءة والأهليّة، وكلمة (Competency) تعني كفاء" (Graham, 1993).
وعرّفها جود (Good, 1975, 207) في قاموس التربية بأنها "القابلية على تطبيق المبادئ والتقنيات الجوهرية لمادة حقل معين في المواقف العملية" وأيضا "القدرة على إنجاز النتائج المرغوبة مع اقتصاد في الجهد والوقت والنفقات".
وأما مرعي (1983، 135) فعرفها تربويا بأنها هي "القدرة على عمل شيء بمستوى معين من الأداء بتأثير وفاعلية، وتكون الكفاية في صورة هدف عام ومصوغة سلوكيا على شكل نتائج تعليمية تعكس المهارة، أو المهام التي على المعلم أن يكون قادرا على أدائها".
أما التعريف الاجرائي للكفاية فهي قدرة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي على تخطيط دروسهم بدرجة لا تقل عن المستوى المقبول تربويا (3,40- 4,20) من (5).
3. تخطيط الدروس: عرفه الهويدي (2002، 75) بأنه "تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات واستخدام أدوات وأجهزة من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة".
وعرفه زيتون (2003، 376) بأنه "عملية فكرية يقوم بها المعلم قبل التدريس، تهدف إلى رسم صورة واضحة لما يمكن أن يقوم به هو وتلاميذه خلال المدة التي سيقضيها معهم (الحصة)".
أما إجرائيا فهي تصور نظري مسبق يشتمل على المقدمة التمهيدية، والأهداف السلوكية والمحتوى التعليمي واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية واستراتيجيات التّقيّم يعده معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي للموضوعات التي يدرسونها ويدونها في دفتر تحضير الدروس.

4. **درجة كفايات تخطيط الدروس:** يقصد بها الباحثون مستوى قدرة معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي على تخطيط دروسهم، ويقاس هذا المستوى في ضوء فئات مقياس ليكرت (Likert) الخماسي التالي: (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً).
5. **معلمو اللغة العربية:** هم المدرسون الذين يدرسون مواد اللغة العربية لطلبة المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في العاصمة المالية (باماكو) للعام الدراسي (2016-2017).
6. **المرحلة الثانوية:** هي المرحلة الأخيرة من مراحل التعليم العام قبل التعليم العالي في جمهورية مالي وتقع بعد المرحلة المتوسطة (الإعدادية)، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، ويتراوح عمر الطالب فيها ما بين الخامسة عشر والثامنة عشر تقريباً.
7. **المدارس العربية:** هي المؤسسات التعليمية التي تعنى بتعليم العلوم الشرعية واللغة العربية في مالي بالإضافة إلى اللغة الفرنسية (لغة البلد الرسمية) وبعض العلوم العصرية التي تدرس فيها باللغة الفرنسية وتتألف من المراحل الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي المسحي لخدمته لأهداف الدراسة من خلال الكشف عن درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في باماكو-مالي، والبالغ عددهم (143) معلماً في الفصل الدراسي الثاني للعام (2016-2017)، وطبق الباحثون أداة الدراسة على جميع أفراد مجتمع الدراسة رغبة في أن تكون نتائج الدراسة أكثر دلالة ومصداقية؛ "لأن الباحث إذا استطاع إجراء دراسته على كل مجتمع البحث، فإنها تكون ذات نتائج أقرب للواقع، وأكثر دقة". (إبراهيم وأبو زيد، 2010، 281)

وبعد التطبيق الميداني لأداة الدراسة تمكن الباحثون من استعادة (128) ورقة استبيان من أصل (143)، تم توزيعها على جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبعد مراجعتها جميعاً تبين اكتمال كافة الاستبانات المعادة، وجدية المجيبين عليها، وبذلك كان عدد الاستبانات التي دخلت في التحليل الإحصائي (128) استبانة، بنسبة (89,5%) من الاستبانات الموزعة على أفراد مجتمع الدراسة.

وصف مجتمع الدراسة وخصائصهم:

تم تجميع البيانات الشخصية لأفراد مجتمع الدراسة، ومعلومات عن خصائصهم من حيث سنوات الخبرة في التدريس، والمؤهل العلمي، ونوع المؤهل العلمي (تربوي، غير تربوي) في الجدول التالي:

جدول (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة حسب سنوات الخبرة والمؤهل العلمي ونوعه

أولاً: سنوات الخبرة في التدريس	التكرار	النسبة المئوية
من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات	29	22,7
من (10) سنوات إلى أقل من (15) سنة	36	28,1
من (15) سنة فأكثر	63	49,2
ثانياً: المؤهل العلمي		
بكالوريوس	115	89,8
ماجستير	9	7,0
دكتوراه	4	3,1
ثالثاً: نوع المؤهل العلمي		
تربوي	49	38,3
غير تربوي	79	61,7
المجموع	128	100

يتضح من الجدول (1) أن أكثر أفراد مجتمع الدراسة لديهم خبرة طويلة في مجال تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، وأغلبهم يحملون درجة البكالوريوس، وأن الذين تلقوا تدريبات تربوية منهم أقل.

أداة الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تصميم استبيان، وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات العلاقة بتخطيط الدروس، والاستفادة منها في بناء الأداة، كدراسة كل من الهويدي (2002) وزيتون (2003)، وجابر (2003)، ومحمود (2005)؛ تكون في صورته الأولى من (55) بنداً، وبعد حساب الصدق والثبات أصبحت الأداة تتكوّن من (64) بنداً بدلا من (55) بنود موزعة على ستة مجالات هي: المقدمة التمهيدية تضمنت (10) بنود، والأهداف السلوكية تضمنت (10) بنود، والمحتوى التعليمي وتضمن (8) بنود، واستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية تضمنت (12) بنداً، والأنشطة التعليمية تضمنت (14) بنداً، واستراتيجيات التقويم تضمنت (10) بنود.

الخصائص السيكومترية للأداة:

أ. صدق أداة الدراسة: تحقّق الباحثون من صدق الأداة بأسلوبين هما:

الأسلوب الأول: الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري تم توزيع الأداة على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرائق التدريس بصفة خاصة، ومعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في باماكو، وبلغ عددهم (15) محكماً، حيث طلب منهم تحكيم الأداة من حيث ملاءمة بنودها لقياس درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في

المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، وإضافة أو حذف أي بند يرون ضرورة حذفه أو إضافته، ثم أخرج الباحثون الاستبيان في صورته النهائية بعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين.

الأسلوب الثاني: صدق الاتساق الداخلي: وتم التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين بنود كل مجال من مجالات الاستبيان والدرجة الكلية للمجال المنتمي إليه وجاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (2) معاملات الارتباط بين البنود والمحور الذي تنتمي إليه

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	مجالات الدّراسة
1	**0.620	4	**0.574	7	**0.624	10	**0.428	المقدّمة التمهيدية
2	**0.533	5	**0.607	8	**0.605	-----		
3	**0.629	6	**0.492	9	**0.659	-----		
11	**0.453	14	**0.632	17	**0.492	20	**0.577	الأهداف السلوكية
12	**0.631	15	**0.639	18	**0.697	-----		
13	**0.607	16	**0.573	19	**0.666	-----		
21	**0.492	23	**0.605	25	**0.415	27	**0.600	المحتوى التعليمي
22	**0.624	24	**0.659	26	**0.631	28	**0.533	
29	**0.428	32	**0.646	35	**0.629	38	**0.453	إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية
30	**0.573	33	**0.574	36	**0.574	39	**0.631	
31	**0.676	34	**0.589	37	**0.607	40	**0.719	
41	**0.428	45	**0.607	49	**0.574	53	**0.453	الأنشطة التعليمية
42	**0.607	46	**0.632	50	**0.607	54	**0.719	
43	**0.632	47	**0.589	51	**0.656	-----		
44	**0.639	48	**0.629	52	**0.574	-----		
55	**0.629	58	**0.607	61	**0.632	64	**0.624	
56	**0.574	59	**0.656	62	**0.639	-----		إستراتيجيات التقويم
57	**0.607	60	**0.629	63	**0.492	-----		

**** دالة عند مستوى (0.01).**

يتضح من الجدول (2) أن قيم معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وذلك يعنى أن الأداة صادقة، ونقيس ما وضعت لقياسها.

ب. ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات الأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي من خارج عينة الدراسة البالغ عددهم (30) معلماً، وبعد أسبوعين أعيد تطبيق الأداة على أفراد العينة أنفسهم، ثم تم حساب معامل الثبات باستخدام اختبار ألفا كرونباخ لجميع مجالات الأداة، حيث بلغ ثبات المجال الأول (0,89)، وبلغ ثبات المجال الثاني (0,87)، أما ثبات المجال الثالث فبلغ (0,91)، وبلغ معامل ثبات المجال الرابع (0,88)، في حين بلغ معامل ثبات المجال الخامس (0,93)، أما ثبات المجال السادس فبلغ (0,82)،

وبلغ معامل الثبات العام للأداة (0,88)، وهي درجة عالية تشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق، والأخذ بنتائجها، فيما يراه أفراد مجتمع الدراسة.

وللحكم على درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي، فقد اعتمد هذا المعيار، كما في الجدول (3).

جدول (3) توزيع للبدائل وفق التدرج المستخدم في الأداة

الوصف	كبيرة جدًا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدًا
مدى المتوسطات	5,00 – 4,21	4,20 -3,41	3,40 -2,61	2,60 -1,81	1,80 -1,00

المعالجات الإحصائية:

استخدم الباحثون لمعالجة البيانات وتحليلها الأساليب الإحصائية التالية: معامل ارتباط بيرسون واختبار ألفا كرونباخ والتكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينتين المستقلتين.

وبعد معالجة بيانات الدراسة باستخدام هذه الأساليب الإحصائية، توصل الباحثون إلى مجموعة من النتائج سيتم استعراضها وتفسيرها فيما يلي:

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

لعرض نتائج التساؤل الأول ونصه "ما درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي؟"

تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والدرجة، والترتيب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة عن جميع مجالات الأداة، كما في الجدول التالي:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة لإجابات أفراد مجتمع الدراسة عن جميع محاور الأداة مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الرقم	مجالات الدراسة	عدد البنود	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة	الترتبة
1	المقدمة التمهيدية	10	4,07	0,458	كبيرة	1
3	المحتوى التعليمي	8	3,74	0,556	كبيرة	2
2	الأهداف السلوكية	10	3,65	0,558	كبيرة	3
5	الأنشطة التعليمية	14	3,57	0,535	كبيرة	4
4	إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية	12	2,78	0,527	متوسطة	5
6	إستراتيجيات التقويم	10	2,77	0,493	متوسطة	6
	المتوسط العام لجميع محاور الأداة	64	3,43	0,521		

يتضح من الجدول (5) أن بنود "المقدمة التمهيدية" تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4,90-3,18) ما يعني أن هناك تبايناً في درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في هذا المجال، حيث تراوحت متوسطاته الحسابية بين (كبيرة جداً ومتوسطة)، وهي متوسطات تقع في ثلاث فئات (الأولى والثانية والثالثة) من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجات الاستخدام (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة)، حيث جاءت البنود ذات الأرقام (6، 10، 7، 5، 2) ضمن درجة التطبيق (كبيرة جداً)، أما البنود ذات الأرقام (1، 3، 4، 8) فجاءت ضمن درجة الاستخدام (كبيرة)، في حين جاء البند ذو الرقم (9) ضمن درجة الاستخدام (متوسطة).

ويظهر من الجدول أن أفراد مجتمع الدراسة يهتمون بهذا المجال عند تخطيط الدروس بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسطه العام (4,07) درجة، وهو يقابل الدرجة الكبيرة في ضوء المتوسطات الحسابية لفئات المقياس الخماسي.

ويتضح أيضاً من النتائج الموضحة في الجدول السابق أن من أبرز ملامح اهتمام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي بالمقدمة التمهيدية حرصهم على أن تكون المقدمة جذابة مشوقة، وعلى أن تكون معلوماتها صحيحة، ودقيقة وواضحة، ومثيرة لتفكير المتعلمين، وإشعارهم من خلالها بأهمية الدرس الجديد.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي على الرغم من أن أكثرهم غير مؤهلين تربوياً -كما أظهرته نتائج الدراسة الحالية تأييداً لنتائج العديد من الدراسات المحلية كدراسة كل من ميغا (2014)، وصوغودوغو (2014)، وكيثا (2017)- إلا أنهم مدركون لأهمية المقدمة التمهيدية في العملية التعليمية، وقد احتلت المرتبة الأولى من بين عناصر تخطيط الدروس المتضمنة في الدراسة الحالية، وصارت على العناصر الأخرى خير دليل على اهتمام أفراد مجتمع الدراسة بها عند تخطيط الدروس؛ لذا تجدهم يربطون المقدمة التمهيدية بالدرس الجديد دون تعمق في تفاصيله ويحاولون إثارة اهتمام المتعلمين بموضوع الدرس الجديد، وأن تكون المقدمة التمهيدية دقيقة وواضحة، وقصيرة لا تتجاوز خمس دقائق.

المجال الثاني: الأهداف السلوكية

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة حول الأهداف السلوكية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الترتيب	المتوسطات	الترتيب	درجة التخطيط										بنود الأهداف السلوكية	الترتيب
			كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًا			
			ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%		
1	4,66	0,477	-	-	-	-	-	-	34,4	44	65,6	84	أصبغ الأهداف السلوكية بعبارات واضحة مختصرة.	17
2	4,55	0,500	-	-	-	-	-	-	45,3	58	54,7	70	أحرص على أن تشير الأهداف السلوكية إلى سلوك المتعلمين.	13
3	4,49	0,502	-	-	-	-	-	-	50,8	65	49,2	63	أحرص على أن يحتوي الهدف السلوكي على ناتج تعليمي واحد فقط.	16
4	3,80	0,404	-	-	-	-	2	20,3	79,7	102	-	-	أضع أهدافاً سلوكية تتسم بالواقعية	20

								6					من حيث إمكانية تحقيقها خلال الحصة.
19								4 1	68	87	-	-	أصبح أهدافاً سلوكية تتناسب مع خصائص المتعلمين الإنمائية.
14								8 4	34,4	44	-	-	أحاول أن تشير الأهداف السلوكية إلى نتائج التعلم.
12								6 2	28,9	37	-	-	أربط الأهداف السلوكية بالمحتوى بطريقة مباشرة.
15								6 2	28,9	37	-	-	أنوع مستويات الأهداف السلوكية في مجال واحد.
18								6 2	28,9	37	-	-	أراعي تسلسل مستويات الأهداف السلوكية بطريقة منطقية.
11								8 0	12,5	16	-	-	أحرص على صياغة الأهداف السلوكية بطريقة إجرائية.
													المتوسط العام لمجال الأهداف السلوكية
													3,65
													0,558

يتبين من الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمجال "الأهداف السلوكية"، تراوحت بين (4,66-2,88)، ويظهر أن هناك تبايناً في درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في مجال الأهداف السلوكية، حيث تراوحت متوسطاته بين (كبيرة جداً ومتوسطة)، وهي متوسطات تقع في ثلاث فئات (الأولى والثانية والثالثة) من فئات المقياس الخماسي التي تشير إلى درجات التخطيط (كبيرة جداً، وكبيرة، ومتوسطة)، حيث جاءت ثلاثة بنود ذات الأرقام (17، 13، 16) ضمن درجة الاستخدام (كبيرة جداً)، في حين جاء البنود ذوا الرقم (20، 19) ضمن درجة الاستخدام (كبيرة)، وأما بقية البنود ذات الأرقام (14، 12، 15، 18، 11) فجاءت ضمن درجة الاستخدام (متوسطة) ويتضح أن أفراد مجتمع الدراسة يستخدمون بنود هذا المجال بدرجة كبيرة، إذ بلغ متوسطه العام (3,65) درجة، وهو يقابل الدرجة الكبيرة في ضوء المتوسطات الحسابية لفئات المقياس الخماسي.

ويتضح من النتائج المعروضة في الجدول السابق أن من أبرز ملامح اهتمام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي بالأهداف السلوكية صياغتهم الأهداف السلوكية بعبارات واضحة مختصرة، وحرصهم على أن تشير الأهداف السلوكية إلى سلوك المتعلمين، وعلى أن يحتوي الهدف السلوكي على ناتج تعليمي واحد فقط، ووضع أهداف سلوكية تتسم بالواقعية من حيث إمكانية تحقيقها خلال الحصة، وصياغة أهداف سلوكية تتناسب مع خصائص المتعلمين الإنمائية.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من الحربي (1999)، والمعقل (2004)، والكندي (2006) والطوبسي (2009) التي أظهرت قدرة المعلمين على صياغة الأهداف السلوكية في مختلف مجالاتها (المعرفية والوجدانية والمهارية) إلا أن قدرتهم على صياغة الأهداف المعرفية حظيت بنسبة أعلى من بقية المجالات (الوجدانية، والمهارية) في جميع تلك الدراسات.

ويفسر الباحثون هذه النتيجة إلى أن لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي محاولات طيبة في صياغة الأهداف السلوكية عند تخطيط دروسهم اللغوية، على الرغم من أن معرفتها والاهتمام بها والقدرة على صياغتها صعبة على كثير من المعلمين -بمن فيهم التربويون- كما دلت عليه نتائج العديد من الدراسات السابقة كدراسة كل من اليحيى (2003)، والدوسري (2012)

إذ توصلت دراسة اليحيى (2003) إلى أن معلمات العلوم الشرعية المتدربات لم يصلن إلى درجة التمكن المطلوبة لصياغة الأهداف السلوكية، وأما دراسة الدوسري (2012) فأظهرت ضعف قدرة معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة على صياغة الأهداف السلوكية.

وقد يعود سبب اهتمام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي بالأهداف السلوكية وقدرتهم على صياغتها بعبارات واضحة مختصرة عند تخطيط دروسهم إلى استفادتهم من الدورات التربوية التي ينظمها قسم المدارس العربية بوزارة التربية ومحو الأمية واللغات الوطنية بالتعاون مع الاتحاد الوطني للمدارس العربية في مالي بين الفينة والأخرى.

المجال الثالث: المحتوى التعليمي

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة حول المحتوى التعليمي مرتبا ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

الترتيب	المتوسطات	الانحرافات	درجة التخطيط										بنود المحتوى التعليمي	الترتيب
			كبيرة جدا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
1	4,71	0,455	-	-	-	-	-	-	28,9	37	71,1	91	أعرض المحتوى التعليمي بشكل متدرج.	23
2	4,66	0,477	-	-	-	-	-	-	34,4	44	65,6	84	أحرص على أن يتناول المحتوى التعليمي أفكار الدرس الرئيسية.	25
3	4,53	0,501	-	-	-	-	-	-	46,9	60	53,1	68	أعرض المحتوى التعليمي بشكل منظم.	22
4	4,24	0,858	-	-	0,8	1	25	32	23,4	30	50,8	65	أحرص على أن تتكامل أفكار المحتوى التعليمي مع بعضها.	26
5	3,71	0,455	-	-	-	-	28,9	37	71,1	91	-	-	أرتب المحتوى التعليمي بحيث يدل على البنية المعرفية بوضوح.	24
6	3,45	0,514	-	-	0,8	1	53,9	69	45,3	58	-	-	أحرص على ارتباط المحتوى بالأهداف.	21
7	2,66	0,477	-	-	34,4	44	65,6	84	-	-	-	-	أحاول ربط المحتوى التعليمي بحياة المتعلمين.	27
8	2,01	0,715	25	32	49,2	63	25,8	33	-	-	-	-	أكتب ملخصاً لكل موضوع من موضوعات المحتوى.	28
	3,74	0,556	المتوسط العام لمجال المحتوى التعليمي											

يوضح الجدول (7) أن بنود مجال "المحتوى التعليمي" تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (2,01-4,71)، ويعني ذلك أن هناك تباينا في درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في مجال المحتوى التعليمي، إذ تراوحت متوسطاته

الحسابية بين (كبيرة جدا، وضعيفة)، وهي متوسطات تقع في أربع فئات (الأولى والثانية والثالثة والرابعة) من فئات المقياس الخماسي والتي تشير إلى درجات الاستخدام (كبيرة جدا، وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة)، إذ جاءت أربعة بنود ذات الأرقام (23، 25، 22، 26) على الترتيب ضمن درجة الاستخدام (كبيرة جدا)، في حين جاء البنودان رقم (24، 21) ضمن درجة الاستخدام (كبيرة)، وأتى بند واحد ذو الرقم (27) ضمن درجة الاستخدام (متوسطة)، وأما البند الأخير ذو الرقم (28) فجاء ضمن درجة الاستخدام (ضعيفة).

ويتبين من الجدول أن أفراد مجتمع الدراسة يهتمون بمجال المحتوى التعليمي عند تخطيط الدروس بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسطه العام (3,74) درجة، وهو يقابل الدرجة الكبيرة في ضوء المتوسطات الحسابية لفئات المقياس الخماسي.

ويتضح من النتائج المبينة في الجدول السابق اهتمام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي بالمحتوى التعليمي عند تخطيط الدروس، لإدراكهم أن تخطيط المحتوى يعد من أهم أسباب نجاحهم في العملية التعليمية؛ لذا تجدهم يعرضون المحتوى التعليمي بشكل متدرج ومنظم ويحرصون على أن يتناول أفكار الدرس الرئيسة، وأن تتكامل أفكاره مع بعضها، وترتيبهم المحتوى بحيث يدل على البنية المعرفية بوضوح، بالإضافة إلى حرصهم على ارتباط المحتوى بالأهداف على الرغم من أن دراسات محلية عديدة قد أظهرت أن محتوى منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي يواجه مشكلات تربوية عديدة؛ إذ دلت نتائج دراسة سيسي (2006) على أن بعض الموضوعات اللغوية في المدارس العربية في مالي لا تتماشى ومستوى المتعلمين، واتفقت نتائج دراسة كل من كيثا وإسماعيل (2016)، وكيثا (2017) على أن منهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي لم يبنى على أسس علمية وتربوية سليمة من حيث التدرج والشيوع والأهمية إلا أن نتائج الدراسة الحالية تدل على أن لأفراد مجتمع الدراسة جهودا كبيرة في محاولة تكييف المحتوى التعليمي بعرضه على شكل متدرج ومنظم، والحرص على تناوله أفكار الدرس الرئيسة.

المجال الرابع: استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات أفراد مجتمع الدراسة حول استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التخطيط										بنود إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية	الترتيب
			كبيرة جداً		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جداً			
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
1	4,48	0,502	-	-	-	-	-	-	51,6	66	48,4	62	أراعي عند تحديد إستراتيجيات التدريس ما تتناسب مع أعداد المتعلمين في الصف.	34
2	3,79	0,410	-	-	-	-	21,1	27	78,9	101	-	-	أختار الوسائل التعليمية التي تؤدي وظيفة محددة في تحقيق أهداف الدرس.	36
3	3,31	0,465	-	-	-	-	68,8	88	31,3	40	-	-	أختار إستراتيجيات التدريس التي تسهم في إكساب المتعلمين الخبرات اللغوية.	29
4	3,17	0,722	-	-	18,8	24	45,3	58	35,9	46	-	-	أراعي عند تحديد الإستراتيجيات ما تسهم في تنمية قدرات المتعلمين لحل المشكلات اللغوية.	31
4	3,17	0,379	-	-	-	-	82,8	106	17,2	22	-	-	أراعي عند تحديد الوسائل التعليمية أعداد الطلبة داخل الصف.	39
6	3,09	0,976	-	-	43	55	4,7	6	52,3	67	-	-	أراعي عند تحديد الوسائل التعليمية ما تحقق الإثارة والتشويق.	37
7	2,89	0,313	-	-	10,9	14	89,1	114			-	-	أختار إستراتيجيات التدريس التي تنمي مهارات الاستقصاء لدى المتعلمين.	33
8	2,87	0,341	-	-	13,3	17	86,7	111	-	-	-	-	أستخدم الوسائل التعليمية التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمحتوى المراد تدريسه.	35
9	1,80	0,794	43	55	33,6	43	23,4	30	50,9	59	-	-	أحدد الإستراتيجيات التي تساعد في اندماج المتعلمين بالعملية التعليمية.	30
10	1,75	0,435	25	32	75	96	-	-	-	-	-	-	أوظف تقنيات التعليم التي تسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين.	40
11	1,61	0,490	39,1	50	60,9	78	-	-	-	-	-	-	أوظف تقنيات التعليم في تدريس اللغة العربية.	38
12	1,46	0,500	53,9	69	46,1	59	-	-	-	-	-	-	أنوع إستراتيجيات التدريس بين جماعية وفردية.	32
	2,78	0,527	المتوسط العام لمجال إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية											

يتبين من الجدول (8) أن المتوسطات الحسابية لمجال "إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية" تراوحت بين (4,48 - 1,46)، ويتضح أن هناك تبايناً في درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في هذا المجال، حيث انصفت متوسطاتها بـ (كبيرة جداً وكبيرة، ومتوسطة، وضعيفة جداً)، إذ جاء بند واحد فقط بدرجة كبيرة جداً وهو ذو الرقم (34)، وبند واحد آخر أتى بدرجة كبيرة وهو ذو الرقم (36)، في حين جاءت ستة بنود ذات الأرقام (29، 31، 39، 37، 33، 35) على الترتيب ضمن درجة الاستخدام (متوسطة)، بينما جاءت بقية البنود الأربعة ذات الأرقام (30، 38، 32، 40) على الترتيب ضمن درجة الاستخدام (ضعيفة جداً)، ويظهر من الجدول أن اهتمام أفراد مجتمع الدراسة بمجال إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية عند تخطيط الدروس تنصف بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطه العام (2,78) درجة، وهو يقابل الدرجة المتوسطة في ضوء المتوسطات الحسابية لفئات المقياس الخماسي.

ويظهر من النتائج المعروضة في الجدول السابق أن من أبرز ملامح اهتمام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي بإستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية مراعاتهم عند تحديد إستراتيجيات التدريس ما تتناسب مع أعداد المتعلمين في الصف، واختيارهم الوسائل التعليمية التي تؤدي وظيفة محددة في تحقيق أهداف الدرس، والتي تسهم في إكساب المتعلمين الخبرات اللغوية ومراعاتهم عند تحديد إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية ما تسهم في تنمية قدرات المتعلمين لحل المشكلات اللغوية، ويضاف إلى ما سبق مراعاتهم عند تحديد الوسائل التعليمية أعداد المتعلمين داخل الصف، وما تحقق الإثارة والتشوق.

وتتمثل أبرز ملامح ضعف أفراد مجتمع الدراسة في مجال إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية في ضعف تحديدهم إستراتيجيات التدريس التي تساعد في اندماج المتعلمين بالعملية التعليمية، وضعف توظيفهم تقنيات التعليم التي تسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين، وضعف تنويعهم إستراتيجيات التدريس بين جماعية وفردية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات المحلية كدراسة ميغا (2014) التي توصلت إلى أن من أهم مشكلات طرائق تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي: كثرة الأعباء على المعلمين تحد من تنويعهم طرائق تدريس اللغة العربية، وكثرة المتعلمين في الفصل تحد من توظيفهم طرائق تساعد على تنمية المهارات اللغوية. ودلت نتائج دراسة صوغودوغو (2014) على أن من أهم مشكلات تعليم اللغة العربية بالمدارس الثانوية في مالي ضعف تدريب المعلمين على استخدام الوسائل التعليمية الحديثة، وعدم وجود معامل لغوية تسهم في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين.

وأما دراسة كيثا (2017) فأظهرت أن من أبرز المشكلات المتعلقة بطرائق تدريس مناهج المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي: ضعف وجود التجهيزات والأدوات التعليمية اللازمة، وضعف استخدام المعلمين تقنيات التعليم في العملية التعليمية.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة إلى أن المدارس الثانوية العربية في مالي تكاد تخلو من التجهيزات والأدوات التعليمية الحديثة، على الرغم من أهميتها في العملية التعليمية التعلمية، وهي نتيجة متوقعة في معلمي مدارس ثانوية يغلب عليها الضعف الشديد من الناحية الاقتصادية إذا أخذ في الاعتبار التكلفة المادية لتوفير الأجهزة الحاسوبية والأدوات المعينة الأخرى.

المجال الخامس: الأنشطة التعليمية

جدول (9) التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات مجتمع الدراسة حول الأنشطة التعليمية مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

الترتيب	المتوسطات	الانحراف	درجة التخطيط										بنود الأنشطة التعليمية	الترتيب
			ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		كبيرة		كبيرة جداً			
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
1	4,84	0,365	-	-	-	-	-	-	15,6	20	84,4	108	أحرص على ارتباط الواجبات المنزلية بأهداف الدرس.	50
2	4,44	0,498	-	-	-	-	-	-	56,3	72	43,8	56	أحدد الواجبات المنزلية بشكل منظم وليس بعفوية	49
3	4,27	0,874	-	-	-	-	28,1	36	17,2	22	54,7	70	أختار الأنشطة التي تسهم في تحقيق أهداف الدرس.	41
4	4,18	0,567	-	-	-	-	8,6	11	64,8	83	26,6	34	أنوع الأنشطة ما بين فردية وجماعية.	47
5	4,13	0,657	-	-	-	-	15,6	20	55,5	71	28,9	37	أختار الأنشطة التي تساعد المتعلمين على صحة التعبير وسلامته من الأخطاء.	45
6	3,98	0,664	-	-	-	-	22,7	29	56,3	72	21,1	27	أراعي عند تحديد الأنشطة ارتباطها بالمحتوى التعليمي	42
7	3,64	0,482	-	-	-	-	35,9	46	64,1	82	-	-	أنوع الواجبات المنزلية مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.	51
7	3,64	0,482	-	-	-	-	35,9	46	64,1	82	-	-	أناقش المتعلمين في الواجبات المنزلية بصورة تفصيلية.	53
9	3,48	0,501	-	-	-	-	52,3	67	47,7	61	-	-	أنوع الأنشطة ما بين صفية وغير صفية.	46
10	3,42	0,496	-	-	-	-	57,8	74	42,2	54	-	-	أحدد الأنشطة التي تتيح للمتعلمين فرص ممارسة المهارات اللغوية.	48
11	3,31	0,465	-	-	-	-	68,8	88	31,3	40	-	-	أنوع الأنشطة لتلبية اهتمامات المتعلمين.	44
12	2,71	0,455	-	-	28,9	37	71,1	91	-	-	-	-	أتابع تنفيذ المتعلمين الواجبات المنزلية باهتمام.	52
13	2,59	0,493	-	-	40,6	52	59,4	76	-	-	-	-	أحدّد الأنشطة التي تجعل المتعلمين محورا للعملية التعليمية.	43
14	1,46	0,500	53,9	69	46,1	59	-	-	-	-	-	-	أضع علامات إضافية على الواجبات المنزلية.	54
	3,57	0,535	المتوسط العام لمجال الأنشطة التعليمية											

يتضح من الجدول (9) أن بنود "الأنشطة التعليمية" تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (4,84-1,46) ما يعني أن هناك تباينا في درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في هذا المجال، حيث تراوحت متوسطاتها بين (كبيرة جداً،

وضعية جَدًّا) وهي متوسطات تقع في جميع فئات المقياس الخماسي، والتي تشير إلى درجات (كبيرة جدا، وكبيرة ومتوسطة، وضعيفة، وضعيفة جدا)، إذ جاءت ثلاثة البنود ذات الأرقام (50، 49، 41) على الترتيب ضمن درجة الاستخدام (كبيرة جدا)، بينما جاءت سبعة البنود ذات الأرقام (47، 45، 42، 51، 53، 46، 48) على الترتيب ضمن درجة الاستخدام (كبيرة)، في حين جاء البنود ذوا الرقم (44، 52) على الترتيب ضمن درجة الاستخدام (متوسطة)، وأما البند ذو الرقم (43) فجاء بدرجة (ضعيفة)، وحظي البند ذو الرقم (54) بدرجة (ضعيفة جدا).

وبتبيين من المتوسط العام لهذا المجال أن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي يهتمون بالأنشطة التعليمية عند تخطيط دروسهم بدرجة كبيرة، حيث بلغ متوسطها العام (3,57) درجة، وهو يقابل الدرجة الكبيرة في ضوء المتوسطات الحسابية لفئات المقياس الخماسي. ويظهر من النتائج المعروضة في الجدول السابق أن من أبرز ملامح اهتمام معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي بالأنشطة التعليمية، حرصهم على ارتباط الواجبات المنزلية بأهداف الدرس، وتحديد الواجبات المنزلية بشكل منتظم وليس بعفوية، واختيارهم الأنشطة التي تساهم في تحقيق أهداف الدرس، وتنويعهم الأنشطة ما بين فردية وجماعية، والتي تساعد المتعلمين على صحة التعبير وسلامته من الأخطاء، ومراعاتهم عند تحديد الأنشطة ارتباطها بالمحتوى التعليمي، وتنويعهم الواجبات المنزلية مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كيثا (2017) التي أظهرت أن اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو الواجبات المنزلية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي كانت إيجابية في العديد من المحاور أبرزها: محور "متابعة المعلم للواجبات المنزلية" ومحور "أهمية الواجبات المنزلية وأهدافها" ومحور "دور الواجبات المنزلية في تعزيز تعلم اللغة العربية".

وتختلف هذه النتيجة عن نتائج دراسة كلٍّ من ميغا (2014)، وصوغودوغو (2014) التي توصلت إلى ضعف توفر الأنشطة التعليمية المناسبة لمحتوى منهج اللغة العربية في المدارس الثانوية العربية في مالي، وضعف تشجيع الإدارة المدرسية المتعلمين على المشاركة الفعالة فيها.

ويعزو الباحثون نتائج الدراسة الحالية إلى أن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي لعلم أصبحوا مدركين أن الأنشطة التعليمية جزء لا يتجزأ من منهج المدرسة الحديثة لأهميتها في تكوين عادات ومهارات وقيم إيجابية للمتعلمين بالإضافة إلى إسهامها في تنمية أساليب تفكيرهم، وقدرتهم في الإنجاز الأكاديمي، واتصافهم بالإيجابية في التعامل مع المعلمين والزملاء.

المجال السادس: استراتيجيات التقويم

جدول (10) التكرارات والنسب المئوية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية والترتيب لإجابات مجتمع الدراسة حول استراتيجيات التقويم مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

الترتيب	المتوسطات	الانحرافات	درجة التخطيط										بنود التقويم	الترتيب
			كبيرة جدًا		كبيرة		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدًا			
			%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك		
1	4,62	0,488	-	-	-	-	-	-	38,3	49	61,7	79	64	أحرص على أن تتصف تعليمات تقدير درجات المتعلمين بالوضوح.
2	3,93	0,257	-	-	-	-	7	9	93	119	-	-	63	أراعي عند تحديد إستراتيجيات التقويم مناسبتها لمستوى المتعلمين.
3	3,75	0,435	-	-	-	-	25	32	75	96	-	-	59	أراعي عند تحديد إستراتيجيات التقويم الفروق الفردية بين المتعلمين.
4	3,42	0,496	-	-	-	-	57,8	74	42,2	54	-	-	55	أحدد إستراتيجيات التقويم التي تنسجم مع أهداف الدرس.
5	2,59	0,493	-	-	40,6	52	59,4	76	-	-	-	-	56	أراعي في أداة التقويم صفة الموضوعية.
5	2,59	0,493	-	-	40,6	52	59,4	76	-	-	-	-	62	أراعي عند التقويم المجال المهاري.
7	1,98	0,913	42,2	54	17,2	22	40,6	52	-	-	-	-	57	أنوع التقويم بين التقويم القبلي والنهائي.
8	1,84	0,372	16,4	21	83,6	107	-	-	-	-	-	-	60	أحدد إستراتيجيات التقويم التي تتيح للمتعلمين فرصا للتقويم الذاتي.
9	1,60	0,492	39,8	51	60,2	77	-	-	-	-	-	-	58	أحرص على استمرارية التقويم أثناء الحصة وبعدها.
10	1,41	0,494	58,6	75	41,4	53	-	-	-	-	-	-	61	أحرص على أن يغطي التقويم جميع الأنشطة الصفية وغير الصفية.
	2,77	0,493	المتوسط العام لمجال إستراتيجيات التقويم											

يتبين من الجدول (10) أن المتوسطات الحسابية لمجال " استراتيجيات التقويم"، تراوحت بين (4,62- 1,41)، ويظهر من النتائج المعروضة أن هناك تباينا في درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في هذا المجال، حيث جاءت متوسطاتها في أربع فئات متباينة من المقياس الخماسي وهي (كبيرة جدا، وكبيرة، وضعيفة، وضعيفة جدا)، إذ جاء بند واحد فقط بدرجة كبيرة جدا وهو ذو الرقم (64)، بينما جاءت ثلاثة البنود ذات الأرقام (63، 59، 55) على الترتيب ضمن درجة الاستخدام (كبيرة)، في حين جاءت أربعة البنود ذات الأرقام (56، 62، 57، 60) على الترتيب ضمن درجة الاستخدام (ضعيفة)، أما البنود (58، 61) فجاءا بدرجة (ضعيفة جدا)، ويتضح من المتوسط العام لهذا المجال أن أفراد مجتمع الدراسة يهتمون باستراتيجيات التقويم عند تخطيط دروسهم بدرجة متوسطة، حيث بلغ متوسطه العام (2,77) درجة، وهو يقابل الدرجة المتوسطة في ضوء المتوسطات الحسابية لفئات المقياس الخماسي.

ويتضح من النتائج المبينة في الجدول السابق اهتمام أفراد مجتمع الدراسة باستراتيجيات التقويم بدرجة متوسطة عند تخطيط الدروس، وأن من أبرز ملامح اهتمامهم بها مراعاتهم عند تحديد استراتيجيات التقويم مناسبتها لمستوى المتعلمين، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين عند تحديد استراتيجيات التقويم، وتحديد ما تتسجم مع أهداف الدرس، بالإضافة إلى حرصهم على أن تتصف تعليمات تقدير درجات المتعلمين بوضوح.

ويظهر من الجدول ملامح ضعف أفراد مجتمع الدراسة في مجال التقويم المتمثلة في ضعف مراعاتهم صفة الموضوعية في أداة التقويم على الرغم من أهميتها في بيان صدق الأدلة وثباتها، وضعف مراعاتهم المجال المهاري عند التقويم، وضعف تنويع التقويم بين التقويم القبلي والنهائي، وضعف تحديد استراتيجيات التقويم التي تتيح للمتعلمين فرصا للتقويم الذاتي، بالإضافة إلى ضعف حرصهم على استمرارية التقويم أثناء الحصة وبعدها، وعلى أن يغطي التقويم جميع الأنشطة الصفية وغير الصفية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات المحلية كدراسة ميغا (2014) التي توصلت إلى أن من أبرز مشكلات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي الارتجال في تحديد معايير تقويم المتعلمين، وعدم مناسبة أدوات التقويم المستخدمة للمهارات اللغوية المقاسة، وعدم تنويع المعلمين الأساليب المستخدمة للتقويم.

وكشفت دراسة صوغودوغو (2014) عن قلة توفر برامج وورشات عمل لمعلمي اللغة العربية بالمدارس الثانوية في مالي في كيفية صياغة الاختبارات اللغوية وتطبيقاتها، ما يؤدي إلى اعتمادهم على أساليب تقويم تقليدية غير فعالة، وضعف اهتمام بعض معلمي اللغة العربية بالجوانب المهارية في التقويم.

وأظهرت دراسة كيثا (2017) أن من أبرز المشكلات المتعلقة باستراتيجيات التقويم في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي اقتصر التقويم على المجال المعرفي دون المجال التطبيقي، وضعف تفريق بعض المعلمين بين المستويات المعرفية عند التقويم، وضعف توفر صفة الاستمرارية في عملية التقويم، بالإضافة إلى ضعف الاستفادة من نتائج التقويم في تشخيص مشكلات المتعلمين.

وتوصلت نتائج دراسة كيثا وإسماعيل (2017) إلى أن أكثر استراتيجيات التقويم الواقعي استخداما لدى معلمي اللغة العربية استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، وأقلها استخداما لديهم استراتيجية مراجعة الذات.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة قد ترجع إلى الصورة النمطية لبعض معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي عن التقويم؛ حيث لا يزال بعض منهم يعرف التقويم باسم الامتحان الذي يعقد بعد نهاية المقرر الدراسي، ويمكن عزو ذلك إلى أن أكثرهم غير مؤهلين تربوياً، ما قد يمنعهم من تحديد استراتيجيات التقويم التي تتيح للمتعلمين فرصا للتقويم الذاتي، ومراعاة

المجال المهاري عند التقويم، والحرص على استمرارية التقويم أثناء الحصة وبعدها، وعلى أن يغطي التقويم جميع الأنشطة الصفية وغير الصفية، بالإضافة إلى مراعاة صفة الموضوعية في أداة التقويم.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني

للإجابة عن السؤال الثاني ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي تعزى لمتغير نوع المؤهل (تربوي، غير تربوي)؟" استخدم الباحثون اختبار "ت" للعينتين المستقلتين بهدف الكشف عن مدى وجود الفروق ومصدرها، فجاءت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (11) نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين متوسطات درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي باختلاف متغير نوع المؤهل (تربوي، غير تربوي)

التعليق	قيمة "ت"		الاحترافات المعيارية	المتوسطات الحسابية	العدد	المتغير	مجالات الدراسة
	الدلالة	القيمة					
دالة	0,000	7,233	0,13746	4,2163	49	تربوي	المقدمة التمهيدية
			0,22857	3,9823	79	غير تربوي	
دالة	0,000	6,818	0,1607	3,8204	49	تربوي	الأهداف السلوكية
			0,27628	3,557	79	غير تربوي	
دالة	0,001	3,457	0,09582	3,8087	49	تربوي	المحتوى التعليمي
			0,23517	3,7057	79	غير تربوي	
دالة	0,015	10,641	0,11463	2,9116	49	تربوي	إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية
			0,09321	2,7046	79	غير تربوي	
دالة	0,000	6,603	0,13061	3,707	49	تربوي	الأنشطة التعليمية
			0,22544	3,4991	79	غير تربوي	
غير دالة	0,263	13,966	0,12097	2,951	49	تربوي	إستراتيجيات التقويم
			0,10746	2,6646	79	غير تربوي	

يتضح من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي في جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال إستراتيجيات التقويم لصالح حاملي المؤهلات التربوية.

ويرى الباحثون أن هذه النتيجة بديهية، إذ تدل على أن التربويين من أفراد مجتمع الدراسة أكثر إدراكا لأهمية جميع مجالات الدراسة (عناصر الخطة)، وأقدر على توظيفها عند تخطيط الدروس من غير التربويين؛ لأنهم مؤهلون تربويا، ما قد يعينهم على التغلب على الصعوبات التي تواجه غير التربويين عند تخطيط الدروس، لأن تأهيلهم في مجال التربية والتعليم قد تمكنهم من تنمية قدراتهم ومهاراتهم نظريا وعمليا، فيتقنون مهارات تخطيط الدروس وإعدادها بصفة خاصة.

وكما يتبين من الجدول نفسه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في

مالي تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي في مجال استراتيجيات التقويم. ولعل هذه النتيجة تشير إلى أن أفراد مجتمع الدراسة مدركون أهمية تخطيط الدروس بغض النظر عن نوع مؤهلاتهم العلمية.

خاتمة:

إن كفايات تخطيط الدروس تعد من أهم الكفايات التعليمية التي يجب تمكن المعلمين منها بصفة عامة، ومعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة؛ لذا جاءت هذه الدراسة لاكتشاف درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي والتعرف عما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ في درجات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي تعزى لمتغير نوع المؤهل العلمي، وتوصلت الدراسة الحالية إلى أن معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي يهتمون بعناصر تخطيط الدروس الستة المتضمنة في الدراسة الحالية عند تخطيط الدروس بدرجات متفاوتة، إذ يستخدمون أربعة منها بدرجة كبيرة وهي (المقدمة التمهيدية، والمحتوى التعليمي والأهداف السلوكية، والأنشطة التعليمية) على الترتيب، بينما يستخدمون استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، والتقويم بدرجة متوسطة، وأظهرت الدراسة أن درجة كفايات تخطيط الدروس لدى أفراد العينة بشكل عام تعد كبيرة، ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0,05)$ بين متوسطات درجات تخطيط الدروس لدى أفراد العينة تعزى لمتغير نوع المؤهل في جميع مجالات الدراسة ما عدا مجال التقويم لصالح حاملي المؤهلات التربوية.

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحثون بما يلي:

1. تشجيع معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي على تخطيط الدروس من خلال توفير الحوافز المعنوية والمادية.
2. الحرص على إقامة دورات تربوية بصفة مستمرة لتنمية كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في مجال استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التقويم بصفة خاصة.
3. إصدار دليل إجرائي خاص بمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي حول استراتيجيات تخطيط الدروس وعرض بعض أمثلة نموذجية لها.
4. العمل على تقليل أعداد المتعلمين في غرف الصف بمراعاة التوجهات التربوية المتعلقة بالأعداد المناسبة للمتعلمين في الصف بحيث تتراوح أعدادهم بين (25-30) طالباً، إذ يساعد ذلك المعلمين على تخطيط دروسهم، وتنويع استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، واستراتيجيات التقويم.

واستكمالاً للدراسة الحالية يقترح الباحثون البحوث المستقبلية التالية:

1. إجراء دراسات مماثلة للكشف عن درجة كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في مرحلتي الابتدائي والإعدادي بالمدارس العربية في مالي.
2. إجراء دراسة حول علاقة تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي بالمتغيرات التالية: التحصيل الدراسي، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي.
3. اقتراح برنامج تدريبي لتنمية كفايات تخطيط الدروس لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- إبراهيم، عبد الرزاق. وأبو زيد، عبد الباقي (2010). *مهارات البحث التربوي*. ط2، عمان: دار الفكر.
- أبو جادو، صالح محمد (2000). *علم النفس التربوي*، ط2، الأردن: دار المسيرة.
- أبو نمره، محمد خميس (2003). *الكفايات التعليمية الأدائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية*. مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية، 17(2)، 501-538.
- الأسطل، إبراهيم. الرشيد، سمير (2003). *دراسة تقييمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة*. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس - سوريا 1(4)، 11-52.
- البيطار، حمدي محمد (2009). *فعالية برنامج تدريبي مقترح في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم الفنية المعمارية بالتعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة وفقا لاحتياجاتهم التدريبية*. دراسات في المناهج وطرق التدريس، 150، 134-173.
- جابر، وليد أحمد (2003). *طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية*. عمان: دار الفكر.
- جرادات، عزت. ذوقان، عبيدات. أبو غزالة، هيفاء. خيرى، عبد اللطيف (2005). *التدريس الفعال*. ط6، إربد. عمان: مكتبة الفكر للنشر والتوزيع.
- الجديد، علي صالح (2001). *الكفايات التعليمية الأساسية اللازمة لمعلمي الجغرافيا في الصفوف العليا من التعليم الأساسي ومدى ممارستهم لها بمحافظة الضالع*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة عدن. اليمن.
- الحربي، محمد (1999). *مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا في السعودية للأهداف السلوكية، ومدى تضمينها في خططهم اليومية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الحكمي، علي صديق (2008). *التقويم التربوي وضمان الجودة في التعليم*. ورقة مقدمة في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، 28-29/4/1428هـ بالرياض.
- حمادنة، أديب (2001). *تقويم أداء معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الكفايات التعليمية وبناء برنامج لتطويره*. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.
- حمادنة، أديب (2004). *مدى امتلاك معلمي اللغة العربية ومعلماتها الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية ومدى ممارستها لها في محافظة المفرق*. المنارة، 13(1)، 1-57.
- الحيلة، محمد محمود (2003). *تصميم التعليم نظرية وممارسة*. ط2. عمان: دار المسيرة.
- دوران، دورني (1980). *أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم*. ترجمة: محمد سعيد الصباريني، و خليل يوسف الخليلي، وفتحي ملكاوي. إربد: دار الأمل.
- الدوسري، محمد (2012). *مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة بالرياض*. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية. 24(3)، 835-872.

- زيتون، كمال عبد الحميد (2003). *التدريس نماذج ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.
- السعدي، ساهرة عباس قنبر (2004). *مهارات التدريس والتدريب عليه*. نماذج تدريبية على المهارات الأردن: الوراق للنشر والطباعة.
- سيبي، عبد الرحمن (2006). *وضع اللغة العربية في جمهورية مالي*. أعمال المؤتمر الدولي: الإسلام في أفريقيا، الكتاب الثامن، جامعة أفريقيا العالمية - السودان، 383-387.
- شهلا، جورج (1972). *الوعي التربوي ومستقبل البلاد العربية*. ط2، بيروت: دار العلم للملايين.
- صوغودوغو، آدم (2014). *مشكلات منهج اللغة العربية بالمدارس الثانوية الحكومية في جمهورية مالي من وجهة نظر معلميها*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الملك سعود، كلية التربية: قسم المناهج وطرق التدريس: الرياض.
- الطلال، نجوى (2010). *واقع استخدام معلمي ومعلمات معاهد وبرامج التربية الفكرية للإنترنت ومدى استفادتهم منه في تطوير كفاياتهم المهنية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة الملك سعود، الرياض.
- الطويس، أحمد عيسى (2009). *طبيعة الأهداف السلوكية المدونة في الخطط اليومية لمعلمي التربية المهنية والمباحث الأخرى للمرحلة الأساسية العليا في مدارس لواء المزار الجنوبي في الأردن*. مؤنة للبحوث والدراسات -العلوم الإنسانية والاجتماعية -الأردن، 113-136.
- عبد الله، صالح (2013). *اللغة العربية: فضلها وأهميتها وكيفية تفعيلها في الغرفة الدراسية*. رسالة المعلم -الأردن 51، (1)، 36-37.
- عبد الهادي، نبيل (2001). *القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفّي*. عمان: دار وائل للطباعة.
- عبيدات، سليمان أحمد (1989). *أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية*. ط2. عمان مطبعة النور.
- عدس، محمد (2000). *المعلم الفاعل والتدريس الفعال*. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- عيسى، علي رفاعي (2010). *أسباب عزوف معلمي مادة قواعد اللغة العربية عن إعداد الخطة اليومية للدرس*. مجلة التربية والعلم، 17(4)، 262-284.
- قطامي، يوسف. قطامي، نايفة (2001). *سيكولوجية التدريس*. دار الشرق: عمان.
- الكندري، علي حبيب (2006). *مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت*. المجلة التربوية، 20(80)، 69-98.
- كيثا، جاكاريجا (2017). *واقع تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء المواصفات المعيارية*. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. سلطنة عمان، 11(2) 444-468.
- كيثا، جاكاريجا (2017). *اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو الواجبات المنزلية في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي*. مجلة إسهامات للبحوث والدراسات، الجزائر، 2(2)، 180-153.
- كيثا، جاكاريجا (2017). *مشكلات مناهج المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي*. رسالة ماجستير من جامعة الملك سعود. منشورة. ألمانيا: دار النشر نور.
- كيثا، جاكاريجا. إسماعيل، محمد (2016). *الكفايات التربوية لمعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ضوء معايير الجودة من وجهة نظر المختصين*. مجلة دراسات وأبحاث، 25، 333-352.
- كيثا، جاكاريجا. إسماعيل، محمد (2016). *تطوير منهج قواعد اللغة العربية للمرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي في ضوء التجارب العالمية*. مجلة دراسات، الجزائر، (45)، 37-65.
- كيثا، جاكاريجا. إسماعيل، محمد (2017). *درجة استخدام معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التقويم الواقعي في المرحلة الثانوية بالمدارس العربية في مالي*. مجلة العلوم التربوية. جامعة الملك سعود- الرياض. 29(3)،

- اللقاني، أحمد. سليمان، فارعة (1985). *التدريس الفعال*. القاهرة: عالم الكتب.
- محمود، صابر (1988). *تطوير برنامج إعداد معلم المجال التجاري للتعليم الأساسي في ضوء الكفايات*. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس.
- محمود، صلاح الدين (2005). *تعليم الجغرافية وتعلمها في عصر المعلومات*. القاهرة: عالم الكتب.
- مرعي، توفيق (1983). *الكفايات التعليمية في ضوء النظم*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- مصطفى، مهند. الكيلاني، أحمد (2011). *الأخطاء الشائعة في إعداد الدروس اليومية لدى طالبات معلم صف في التربية العملية في جامعة مؤتة. مؤتة للبحوث والدراسات- العلوم الإنسانية والاجتماعية - الأردن، 26 (2)، 251-276*.
- المعقل، عبد الله (2004). *دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض*. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، 16(1)، 350-413.
- هاشم، كمال الدين (1991). *برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية التجارية بالسودان في أثناء الخدمة*. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس.
- الهرمة، محمد (1996). *برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة*. رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة الفاتح: طرابلس: ليبيا.
- الهويدي، زيد (2002). *مهارات التدريس الفعال*. العين: الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
- اليحيى، عبد الله (2003). *مدى معرفة معلمات العلوم الشرعية المتدربات الأهداف السلوكية*. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، 26، 159-189.
- يونس، فتحي (1978). *تصميم منهج لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*. القاهرة: دار الثقافة.

المراجع الأجنبية:

- Al-Mutawa, N & Al-Dabbous, J.(1997) *Evaluation of Student-Teachers' Performance in TEFL Practicum at Kuwait University*. Journal of Educational Science Centre. 11(6) 27-49.
- Clark, R. E.(1983). *Reconsidering research on learning from media*. Review of educational research, 53(4), 445-459.
- Good, C. V.(1975). *Dictionary of Education*. 3rd ed. New York: McGraw Hill.
- Graham, M. P.(1993). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Rebecca L. Oxford. *Tesol Quarterly*, 27(1), 121-122.
- Hall. E, & Jones, H.(1972). *Competency-based education: A process for the Improvement of education*. New Jersey, Prentice Hall.
- Kauchak, D. P., & Eggen, P. D.(1993). *Learning and teaching*. New York: Allyn Bacon.
- Kizlik, B.(2000). *Five Common Mistakes in Writing Lesson Plans (and how to avoid them)*. Available: <http://www.handsonict.com>