إطار تدريبي مقترح لمعلمي اللغتين العربية والإنجليزية كلغة أجنبية في ضوء مهارات تدريسهما في القرن الواحد والعشرين وبعض نماذج دمج المحتوى والتعليم بالتكنولوجيا

(TPACK & TIM Models)

إعـــــداد

د/ هاني ابراهيم أحمد موسى

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد

كلية التربية – جامعة الأزهر

د/ خلف الديب عثمان محمد

أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد

كلية التربية – جامعة الأزهر

إطار تدريبي مقترح لمعلمي اللغتين العربية والإنجليزية كلغة أجنبية في ضوء مهارات تدريسهما في القرن الواحد والعشرين وبعض نماذج دمج المحتوى والتعليم بالتكنولوجيا
(TPACK & TIM Models)

د/ هاني ابراهيم أحمد موسى و د/ خلف الديب عثمان محمد*

مستخلص:

هدف البحث إلى وضع إطار تدريبي مقترح لمعلمي اللغتين العربية والإنجليزية كلغة أجنبية في ضوء مهارات تدريس اللغتين في القرن الحادي والعشرين ونموذجي دمج المحتوى والتعليم بالتكنولوجيا (TPACK & TIM Models) ولتحقيق الهدف أعد الباحثان قائمة بمهارات القرن الواحد والعشرين ونواتج التعلم اللغوية المرتبطة بها ومهارات التدريس اللازمة لتحقيق تلك النواتج، ولتحديد حاجات المعلمين التدريبية من المهارات التدريسية التي استملت عليها القاعدة تم بناء اختبار مواقف تدريسية وتطبيقه على عينة من معلمي اللغتين بلغت (٥٧) معلما وبحساب قيم الدرجات المعيارية لدرجاتهم على الاختبار وتحديد قيم القطع لكل مهارة تم تحديد تلك الاحتياجات، واستخدمت أيضا نتائج التحليل الكيفي من خلال مقابلة شخصية تم عقدها بتطبيق الزوم مع عينة من المعلمين تم وضع قائمة نهائية بهذه الاحتياجات، وأعد الباحثان نموذجا تدريبيا لتدريب المعلمين أسس على مهارات القرن الواحد والعشرين والمهارات اللازمة لتدريس اللغة في ضوئها وفي ضوء الدمج بين نموذجي (TPACK & TIM Models) وباتباع الخطوات الأساسية لهذا النموذج تم وضع الإطار التدريبي العام لمعلمي اللغتين.

* **د/ هاني ابراهيم أحمد موسى:** أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية المساعد– كلية التربية – جامعة الأزهر.

د/ خلف الديب عثمان محمد: أستاذ مناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد– كلية التربية – جامعة الأزهر.

A suggested Training Programme for Arabic and English as Foreign Languages in the Light of their Teaching Skills in the 21st Century and the TPACK&TIM Models

Abstract:

The aim of the research is to develop a proposed training framework for teachers of Arabic and English as a foreign language in light of the teaching skills of both languages in the twenty-first century and two models of integrating content and education with technology (TPACK & TIM Models). To achieve this purpose, the researchers prepared a list of the twenty-first century skills, the associated linguistic learning outcomes and the necessary teaching skills required to achieve these outcomes. On the other hand, the researchers also applied both quantitative and qualitative means to determine the training needs of teachers from the teaching skills included in the list. First, a teaching situations test was constructed and administered to 57 teachers of the two languages. The participants' standard score values for their scores on the test and the cutoff values for each skill were calculated. Second, Zoom application was used to hold interviews with some participants to verify the data obtained from the quantitative analysis, and thus a final list of these needs was drawn up. Based on this, the researchers prepared a training model for teacher training grounded on the skills of the twenty-first century and the associated skills needed to teach the two languages and in light of the integration of the two models (TPACK & TIM Models). Finally, and based on the aforementioned steps, a general training framework for teachers of the two languages was developed.

مقدمة البحث وإطاره الفكري:

إن مواجهة متطلبات الحياة في القرن الذي نعيش فيه تذهب بنا إلى ضرورة امتلاك الأشخاص لمهارات خاصة سميت بمهارات القرن الواحد والعشرين، ولا شك أنها مهارات تواجه التغيرات الطارئة على المجتمعات في هذا القرن، الذي غلبت عليه صيغة الكونية والاتصال السريع والتنامي المتزايد لحجم المعرفة، والتي يتطلب التعامل معها امتلاك الشخص لقدرات خاصة تؤهله للاستفادة منها في حل مشكلاته والتواءم مع متطلبات مهنته التي لم تصبح بالبساطة التي كانت عليها من قبل.

وتأسيسا على ما سبق أصبح إعداد الفرد وتعليمه لمواجهة حياته في هذا القرن تتطلب التركيز على المهارات الأساسية التي يستطيع مواجهة مستقبله من خلالها، من حيث تنمية قدراته على التواصل والابتكار واستخدام طاقاته في تفكير منتج للمعرفة وناقد لها، بل وموظف لها في حل المشكلات التي تواجهه في المجتمع سواء كانت مشكلات تترتبط بمعيشته العامة، أو مشكلات ترتبط بأدائه الوظيفي والمهني، إن هذه الرؤية تجرنا أيضا إلى تصور جديد للمهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم لتنمية المهارات المستهدفة لدى طلابه.

وتشير سنثيا Cynthia (2015) إلى أن إعادة النظر في التربية في القرن الواحد والعشرين أضحى ضرورة ملحة؛ نظرا لأنها تحدد الكفاءات التي يحتاج إليها المتعلم؛ حيث إن المداخل والطرق التقليدية التي تؤكد على اكتساب المعلومات والتركيز على تطبيقات بسيطة لن تدعم ما نصبوا إليه من مهارات التفكير العليا والناقد واستقلالية المتعلم التي تعد الرافد الأساس لتشكيل مهارات مواجهة متطلبات هذا القرن.

ويؤكد ليد بيتر lead beater (2008) على ضرورة إعادة صياغة النظم التعليمية على مستوى العالم في القرن الواحد والعشرين، ليدعم استقلالية أكبر للمتعلم وحفزه نحو الابداع ومهارات التفكير العليا التي يتطلبها هذا القرن، وذلك نظرا لتغير رؤية المتعلم نفسه حول دوره في المجتمع، الذي أصبح يرى نفسه مبتكرا للمعلومات وصانعا لها، لا مستقبلا أو مستكشفا لها كما كان سابقا.

ولن يتأتى دعم مهارات المتعلم على النحو السابق وصفه، دون امتلاك المعلم الذي يعده في جميع التخصصات لهذه المهارات، بالإضافة للمهاارات التدريسية التي تدفع المتعلم نحو امتلاكها، ومن ثم فإن رؤية جديدة يجب أن

تكتنف برامج إعداده وتدريبه، وهذا ما تحاول هذه الدراسة عمله وهو رصد مهارات القرن الواحد والعشرين وما يقابلها من مهارات يجب أن يمتلكها معلموا اللغات الأجنبية لكي يستطيعو للقيام بدورهم مع غيرهم من المعلمين في تنمية هذه المهارات لدى طلابهم؛ ليعطي هذا التقابل رؤية نحو برامج تدريب معلمي اللغات أثناء الخدمة؛ لتواكب المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم في هذا القرن.

القرن الواحد والعشرين وصفات ومهارات المتعلم فيه:

أتي القرن الواحد والعشرين بتحديات جديدة ومتنوعة للأفراد الذين يعيشون فيه من أجل التعايش في المجتمعات المختلفة؛ فهو يحتاج لتحقيق ذلك أفرادا يمتلكون زمام المبادرة لتحديد احتياجاتهم، فرد يتقن عدد من المهارات التطبيقية والفكرية والحياتية، دائم الاطلاع على ما يستجد حوله في العالم، يستطيع التواصل للحصول على ما ينشد من معلومات وأفكار ومطور لها، متمكن من أساسيات البحث بأشكاله المختلفة، مسؤول عن تصرفاته وعن القيم في المجتمع، بحيث يربط بين ما يستجد من أفكار وتطبيقات بنسقه القيمي والأخلاقي.

وهذه التحديات فرضتها عوامل عدة من أهمها التطور المتنامي في التقنية وتوظيفها في المجالات المختلفة في الحياة، الذي أدى بدوره لتطور متنامي في احتياجات سوق العمل، وتغير في المهارات المطلوبة للالتحاق به، الأمر الذي فرض نفسه بضرورة التفكير في تطوير برامج إعداد الملتحقين بالنظم التعليمية المختلفة وخصوصا التعليم الجامعي، والتفكير في نواتج تعلم تقابل احتياجات سوق العمل من مهارات جديدة، بل وتعده لأي تغير في هذه المهارات بإمداده بالأسس اللازمة لتطوير ذاته، وتحقيق نمو مستدام في مهاراته.

والمعلم – بوجه عام – ومعلم اللغات سواء اللغة الأم أو اللغات الأجنبية – بوجه خاص– أحد أهم مخرجات النظام التعليمي الجامعي، كما يعد من أهم مدخلات النظم التعليمية قبل الجامعية المختلفة، ويحتاج هذا المعلم في ذاته للتمكن من المهارات التي تؤهله للتعايش في هذا القرن، كما يحتاج للنظر في جوانب إعداده ليكون أداة فاعلة في تشكيل هذه المهارت لدى غيره من الأجيال القادمة.

ولمعلم اللغة، ومعلم اللغة كلغة أجنبية – بوجه خاص دور مهم في بناء الشخصية التي تساعد الشخص على الاحتكاك بالعوالم المختلفة من حوله، ودراسة

ثقافات متنوعة والتعلم منها وفي إطارها، وفق هدف كل متعلم من تعلمه للغة الأجنبية التي يتعلمها، ويواجه هذا المعلم قصورا أحيانا في برامج إعداده يجب أن يتم تلافيه من خلال برامج تدريب مهنية مؤسسة على التطورات الحادثة في المجتمعات المختلفة، وما ينشأ عن هذه التطورات عن أساليب جديدة أصبحت ضمن نسق عمليات التعليم شئنا أم أبينا، ومن تلك التوجهات الجديدة في عصرنا مهارات القرن الحادي والعشرين.

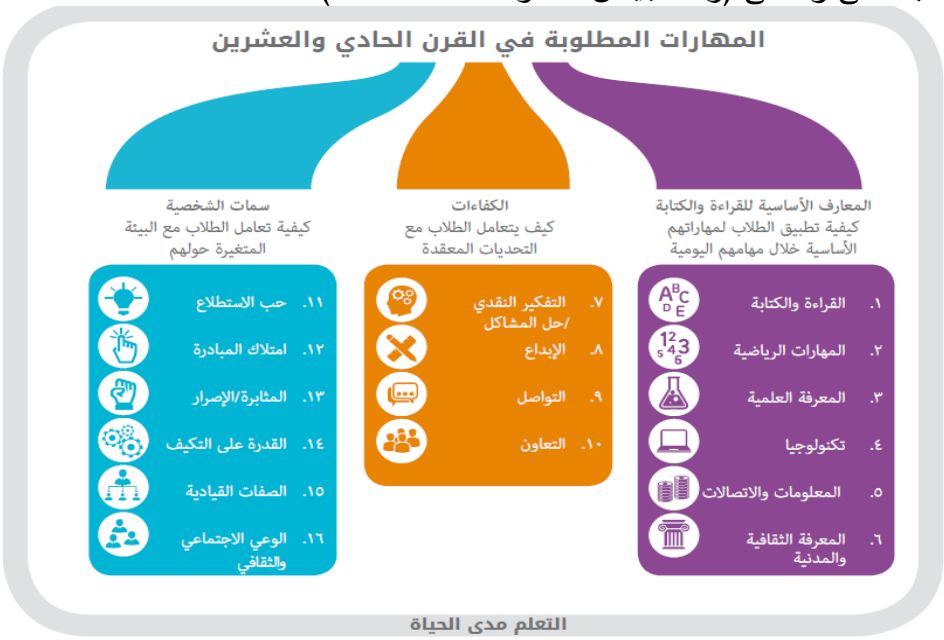
ويقصد بمهارات القرن الواحد والعشرين كما تشير مؤسسة خدمة الاختبارات التربوية ETS القدرة على جمع المعلومات واسترجاعها وتنظيمها وإدارتها وتقييم جودتها ومدى ارتباطها بغيرها وتوليد معلومات أخرى جديدة ومفيدة من خلال استخدام المصادرة المتاحة، كما عرفتها مؤسسة NCREL & METIRI بأنها مهارات تتعلق بقدرة الفرد على تحقيق الثقافة الرقمية والتفكير الابتكاري والتواصل الفعال والانتاجية العالية.(مركز الأبحاث والسياسات في المحيط الهادي، ٢٠١٠، ٢)

وعرفتها حنان عبد السلام، (٢٠١٣، ٢٠٩) بأنها المهارات التي تمكن الفرد من العمل بنجاح في القرن الواحد والعشرين، والتي تشمل المهارات الابتكارية ومهارات التعاون والعمل الجماعي ومهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

ويشير بنكلي وآخرون Binkley, et al (2012) إلى أنه يمكن تجميع مهارات القرن الواحد والعشرين تحت أربعة مجالات رئيسية، الأولى هي طرق التفكير وتشمل: التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرار والابداع والابتكار، والثانية طرق العمل وتشمل: التواصل والعمل الجماعي والثالثة، أدوات العمل وتشمل تكنولوجيا الاتصال والمعلومات والثقافة المعلوماتية والرابعة، التعايش في المجتمع العالمي، وتشمل المواطنة الحياة والعمل، والمسوؤلية الفردية والاجتماعية.

وأشار تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (٢٠١٥) إلى إحصاءات تؤكد تطور طبيعة الوظائف المتاحة وتعلقها بمهارات خاصة في القرن الواحد والعشرين، وصنفها في ثلاثة مجالات أساسية، المجال الأول يتعلق بالمعارف الأساسية للقراءة والكتابة وتوظيفها في الحياة العملية وتتعلق بمهارات أخرى مثل المهارات الرياضية والمعرفة العلمية والتكنولوجيا والمعلومات والاتصال، والمعرفة الثقافية والمدنية، والمجال الثاني يتعلق بالكفاءات الأساسية وتشمل: التفكير الناقد وحل المشكلات والابداع والتواصل والتعاون، والمجال الثالث يتعلق بالسمات الشخصية

وتشمل: حب الاستطلاع والمبادرة والمثابرة والتكيف والمهارات القيادية والوعي الاجتماعي والثقافي (وحدة جيمس للمعلومات ٢٠١٦، ١١).



شكل (١) المهارات المطلوبة في القرن الواحد والعشرين

وأكد سعيد اسماعيل علي (١٩٩٨، ١٩٩) على ثلاثة مهارات أساسية لابد أن يمتلكها المتعلم لمواجهة المستقبل في القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر التربية الإسلامية وهي: المهارات النقدية التي تشكل لديه رؤية نقدية لما يقرأ أو يسمع بحيث ينطلق بها من مرحلة التلقي لمرحلة اتخاذ الموقف بالقبول والرفض في ضوء محكات نقدية واضحة، ومهارات الحوار والجدال وقيامها على أسس هادئة ومتزنة، ومهارات الابداع والابتكار.

وحددت مؤسسة الشراكة من أجل مهارات القرن الواحد والعشرين، ستة عناصر أساسية لدعم عمليات التعليم والتعلم في القرن الواحد والعشرين وهي: المواد الأساسية و مهارات التعلم، والأدوات التقنية، والتعليم والتعلم في سياق القرن الواحد والعشرين، والتعليم والتعلم في محتوى القرن الواحد والعشرين، وتطوير طرق قياس جديدة لهذه المهارات.

ويشير جيريفن و ماك جو وكير Griffin, McGaw&care (2012, 36) إلى نموذج KSAVE لتصنيف مهارات القرن الواحد والعشرين والتي يمكن التعبير هنا بالشكل الآتي:

شكل (٢) نموذج كسيف لتصنيف مهارات القرن الواحد والعشرين

ومهما تكن المهارات وتصنيفاتها السابق عرض بعضها، إلا أن هناك قوى دافعة نحو ظهور هذه المهارات وتبلورها، من أهمها التطور التكنولوجي والاتصالي، والتقنية الاقتصادية والاجتماعية، وتطوير التعليم.

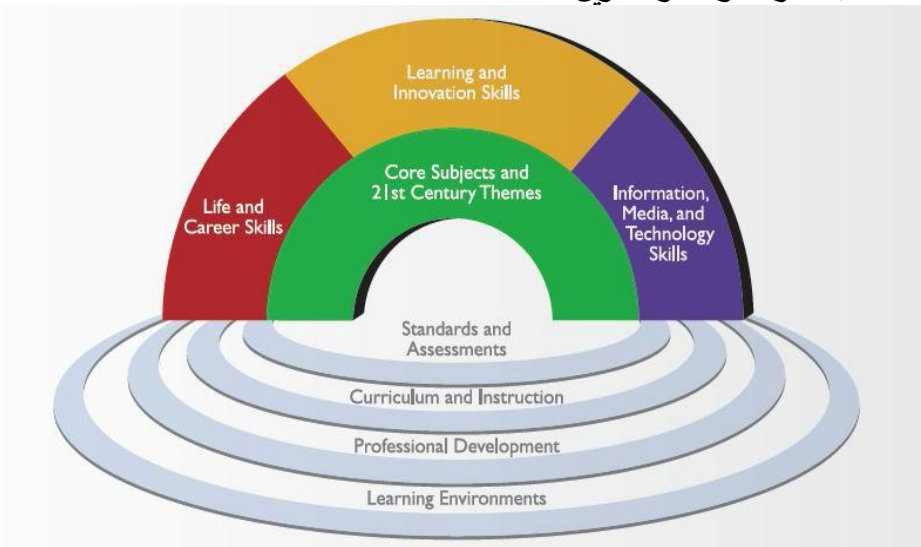
وبنظرة تحليلية للتعريفات السابقة لمهارات القرن الواحد والعشرين، نجد أن العامل الاقتصادي وتطورات سوق العمل المختلفة جاء أساس لظهورها وتوغلها في الجوانب التعليمية المختلفة، كما أن هذه المهارات لم تكن حديثة التناول وإن كان تآلفها واتساقها في إطار مخرجات مطلوبة من النظم التعليمية هو ما أظهرها تحت هذا المسمى، ووضع الرؤى والتصنيفات المختلفة لها، وأن النظم التعليمية أصبحت في تحد عظيم لجعلها منظومة مخرجات لها توافق بين خريجها ومتطلبات سوق العمل الذي سيستوعبهم في المستقبل، كما أنها أضحت أساس للتنمية المستدامة لهؤلاء الخريجين بعد التحاقهم بأعمالهم؛ إذ تؤسس لمواجهة تطور هذه المهارات مع التطوارات الناشئة في المجتمع في مجالاته المختلفة؛ إذ إنها تدرب على مهارات تعين على التواصل الدائم بشأن ما يستجد من تطور في الأداءات المهنية المطلوبة.

كما أننا من خلال تفحص المهارات بتنوع تصنيفاتها يمكن استخلاص عدد من المواصفات التي يجب أن يتصف بها المتعلم بوجه عامل في القرن الواحد والعشرين، يمكن تحديدها فيما يأتي:

- ممتلك لرؤية نقدية تؤسس على إطر نقدية صحيحة.
- متمكن من مهارات ابداعية تمكنه من تطوير أفكاره وأفكار الآخرين إلى صور تطبيقية جديدة.
- منتج لأفكار جديدة حول ما يتناول من قضايا تتسم بالحداثة والأصالة.
- متخذ لقرارات صحيحة تتعلق بمهنته في ضوء تحليله لمعطيات يطلع عليها.
- متمكن من أدوات ومصادر البحث عن المعلومات المتعلقة بمهنته أو باهتماماته.
- مستخدم لتكنولوجيا المعلومات وموظف لها في خدمة أغراضه المعلوماتية والمهنية.
- موظف لتكنولوجيا الاتصال في إقامة علاقات مهنية ومعلوماتية تفيده في حل المشكلات المختلفة التي يقابلها في مجتمعه، وتسهم في اتخاذه لقرارات صحيحة لما يواجه من مواقف.
- متواصل جيد مع الآخرين يجيد الحوار والنقاش حول القضايا المختلفة.
- ممتلك لمهارات القيادة وتوجيه الآخرين لتحقيق أهدافه الخاصة والمهنية والمجتمعية.
- واع بمسؤلياته الفردية والمجتمعية.
- مقيم لعلاقات اجتماعية جيدة في محيطه الخاص والعام، ومستثمر لها في حياته بجوانبها المختلفة.
- متمكن من المهارات المهنية التي تؤهله لسوق العمل في إطار تخصصه.
- مقدر لقيم مجتمعه ومحافظ عليها وناشر لها في ضوء ما يمتلك من قدرات اتصالية وتواصلية حديثة.

وتحقيق مثل هذه المواصفات والمهارات المنبثقة منها ينبغي أن يتم دعمه بأربعة عناصر أساسية، هي: المعايير والقياس، والمناهج وطرائق التدريس، البيئة التعليمية، والتنمية المهنية، وجميعها يتعلق بأدوار المؤسسات التعليمية والتدريبية في المجتمع. (Suherdi, Didi, 2012)

ويوضح الشكل الآتي العلاقة بين المكونات الأربعة السابقة والمهارات الأساسية للقرن الواحد والعشرين.



ويتضح من الشكل السابق أنه ينبغي أن تطور عملية التعليم والتعلم لتحقيق فهم أعمق للمعارف الأكاديمية الأساسية مثل العلوم والرياضيات والتاريخ واللغة، ومن خلال سياق هذه المعارف يتعلم الطالب المهارات الأساسية للنجاح في هذا العالم كمهارات التفكير الناقد وحل المشكلات والتواصل والتعاون.

وطبيعيا لابد وأن تختلف المهارات التي يجب أن يتمكن منها المعلم بوجه عام ومعلم اللغة بوجه خاص سواء كان يدرسها لأبنائها، أو كان يدرسها كلغة أجنبية، ومن ثم أضحت هناك حاجة ملحة لتحديد نواتج تعلم اللغة في هذا القرن، وما يتطلبه من إعداد وتدريب للمعلم الذي يدرسها.

تعليم اللغة ومهارات القرن الواحد والعشرين:

إن فحص وتحليل المهارات المختلفة المرتبطة بالقرن الواحد والعشرين لتشير إلى جوانب مختلفة يشكل تعلم اللغة دورا أساسيا فيها، ومنها مهارات التفكير الناقد والإبداع، ومهارات التواصل والحوار والنقاش، ومهارات المواطنة ودعم القيم المجتمعية، إن لم يدعِ الباحثان تغلغل اللغة في جميع مكونات مهارات القرن الواحد والعشرين.

فمن جانب ارتباط التفكير بألوانه المختلفة ناقد وابداعي باللغة، فيشير نبيل عبد الهادي وآخرون، (٢٠٠٥، ٢٣) إلى أن بعض علماء اللغة والنفس يرون أن

اللغة والتفكير وجهان لعملة واحدة، فلا يتصور لغة بدون فكر، كما لا يمكن تصور أفكار دون لغة تعبر عنها؛ إذ إن اللغة بمثابة مجموعة من العادات الحركية التي تحدث على نحو ضمني داخل أجهزة النطق، ففي هذا الصدد يرى "واطسن "أن التفكير هو نوع من الحديث الذاتي الضمني، فعندما يفكر الفرد غالبا ما يتحدث إلى نفسه وبذلك هو يؤيد مقولة "نحن نفكر بأجسامنا". ويميز أتباع هذه النظرية بين شكلين من أشكال اللغة وهما:

- **اللغة الداخلية:** والتي تتمثل بالحديث الداخلي أو ما يسمى بالتفكير، ومثل هذا النوع عادة ما يكون متحرر من القوالب والقواعد اللغوية، وينتج عنه العديد من الأفكار وأنماط السلوك المختلفة.
- **اللغة الخارجية:** وتتجلى في الكلام المنطوق، أو ما يسمى بالتفكير الصريح أو المعلن، ويلعب الكلام دورا بارزا في مثل هدا النوع من التفكير يتأثر هذا النوع بالقواعد اللغوية والنحوية والبناءات والتراكيب ويتم من خلاله التعبير عن الفكر ونقله الى الآخرين.

وهناك فريق من علماء النفس المعرفيين يرون ان اللغة والفكر شيئان مستقلان عن بعضهما البعض، وأنهما ينبعان من أصول مختلفة، وينطلق هؤلاء في تفسيرهم لهذه العلاقة وفقا لظاهرتين هما: التفكير ما قبل اللغوي، والكلام السابق على التفكير، فهم يرون أن التفكير واللغة يسيران على نحو مستقل عن بعضهما البعض لكنهما يندمجان معا في مرحلة ما قبل العمليات، فهذا لا يعني بالضرورة أنهما يصبحان وجهان لعملة واحدة.

ففي مسالة استقبال اللغة عن التفكير يستند هؤلاء إلى حجة : ألا وهي أننا كبشر نستطيع ان ندرك ما نحس به، ونعمل على تحليله سواء كنا نمتلك لغة أولا، متذعرين بحجة أن الإنسان الأول البدائي، كان يفرح يتألم ويحزن ويغضب ويشعر بالراحة تبعا لما يواجهه من مواقف في حياته اليومية بالرغم من عدم امتلاك اللغة . ويعد كل من "تشومسكي" و"فودر" من المؤيدين لهذا الاتجاه ، وقد عرف با سم الاتجاه أو الموقف التحويلي حيث يعتبران ان اللغة بمثابة وحدة تعمل على نحو منفصل ومستقل عن الفكر.

وتشير سهير شلش، (٢٠٠٦، ٣١) إلى أن البعض أمثال "بياجيه" "وفيجو تسكي" يرى وجود علاقة توازى بين اللغة والتفكير، وهي في حقيقة الواقع علاقة

ارتباطية وليست سببية، فهؤلاء يرون أن اللغة والتفكير ينشآن من جذور مختلفة ويرتبط كل منهما بعوامل فيسيولوجية خاصة، لكنهما يرتبطان معا أثناء عمليات النمو.

ويمكن ان تصاغ اللغة من خلال العوامل البيئية والاجتماعية وأساليب التفكير السائدة في مجتمع ما، كما أنها في الوقت نفسه يمكن أن تشكل الوعاء أو المظهر الخارجي، الذي يتم ترجمة التفكير من خلاله.

فاللغة تعكس الفكر لأنها أكثر الأدوات تعبيرا وهي أكثرها دقة وشمولا؛ حيث لا نستطيع الحديث عن شيء لا نستطيع التفكير فيه، لأن الألفاظ اللغوية هي تعبير عن الأفكار المناظرة لها في عقل الإنسان، وبالمقابل لا نستطيع التفكير بأشياء لا نستطيع التعبير عنها لغويا، وهذا ما يؤكد وجود علاقة ديناميكية بين اللغة والفكر.

ويؤكد فتحي يونس (٢٠٠٠، ٣٤) علي هذه العلاقة بقوله "هناك ارتباط كبير بين نمو الكلام ونمو التفكير؛ إذ إن المعاني التي تمثلها الكلمات هي المادة الخام التي يستخدمها العقل في عمليات التفكير بصورها المختلفة، وتتشابه اللغة والتفكير في أنهما يتطلبان نفس العمليات الأساسية التي يعتمدان عليها، فالقدرة علي التجريد والتصور في مستوييهما العاليين ومن هنا يمكن القول أن اللغة والتفكير عملية واحدة.

ويشير ناث Nath (2012) إلى مايراه تشومسكي أن العلاقة بين اللغة والتفكير علاقة تبادلية فعندما نعلم الطالب تركيب لغوي فإن الهدف ليس أن تبقى هذه التراكيب في ذهنه، ليسترجعها عند الحاجة إليها، وإنما لتكون منطلقا للتعبير بها عن أفكار ومشاعره، فاللغة أداته التي يعبر بها عن أفكاره، وهي القوالب التي يصب فيها فكره كما أن التفكير هو الذي يعطي للغة معنى مفهوم بين أصحابها، فلو خلت اللغة من الأفكار لأضحت دون معن أو فائدة. وقد عبر قيجوتسكي عن ذلك في نظريته حول تعلم اللغة بقوله الكلمة البعيدة عن الفكر كلمة ميته، والفكرة التي لا تجد كلمات تعبر عنها مجرد ظل لا يمكن الإحساس به

ورغم الجدال الفلسفي يذهب الباحثان المذهب الوسط الذي يؤكد على العلاقة القوية والوطيدة بين اللغة والتفكير، سواء كانا كيانا واحدا أو كيانين مستقلين، فتصور أحدهما دون الآخر تصور افتراضي لا يؤسس على أدلة قوية يمكن الوثوق بها.

وعليه فإن تعليم التفكير من خلال الدرس اللغوي أضحى مهمة أساسية لمعلمي اللغات سواء الأم أو الأجنبية، ففي مواطن كثيرة يعمد هذا المعلم إلى التدريب على توليد الأفكار للكتابة حولها، أو استنباطها والحكم عليها، أو تطويرها وتعديلها لتتكون فكرة جديدة تضاف إلى ما تلقاه الفرد من أفكار.

واللغة الأداة الأساسية للتواصل بين الأفراد في المجتمعات فلا يتحقق تواصل تام بدونها مهما كانت وسيلة التواصل المستخدمة؛ فباللغة يحقق الإنسان بغيته وأهدافه في المجتمع؛ إذ بها يحقق التواصل بينه وبين غيره من أفراد مجتمعه لتحقيق هذه الأهداف؛ ومن ثم فقد أصبح من أهم أهداف تعليم اللغة تنمية القدرة على التواصل اللغوي لدى الطلاب.

وترتبط عمليات التواصل وتزداد أهميتها من نشوء تقنيات جديدة لنقل الأفكار والتواصل بين البشر؛ إذ أطلت علينا أدوات الويب بأجيالها المختلفة التي يسرت أشكال جديدة للتواصل بين الأفراد ليس في محيط ضيق إنما في محيط عالمي، الأمر الذي حدا بمتخصصي تعليم اللغات لأن يضعوا هذا الأمر في اعتبارهم وتأسيس دروس تعليم اللغة على هذه الأدوات ليتم التعلم من خلالها، وليتم التدريب على التواصل اللغوي الفاعل في بيئتها.

وفي هذا تأصيل لما عبر عنه قيجوتسكي في نظريته حول تعلم اللغة؛ حيث يرى أن العملية الاجتماعية هي حجر الزاوية في علمية التعليم والتعليم عموما وتعليم اللغات على وجه الخصوص، ومن هنا أكد على الدور المهم الذي يلعبه كل من اللغة والثقافة في النمو الثقافي البشري، وطرق ادراك الإنسان للعالم من حوله (Nath,2010, 8)، ولن يدرك الإنسان العالم من حوله إلا عن طريق التواصل الذي تعد اللغة أداته الرئيسة.

ويرى فيجوتسكي أن عمليات التعليم والتعلم جميعها لن تتم بفاعلية تامة إلا إذا تفهم المعلم المنطقة المفضلة للمتعلم، والتي يعد السياق الاجتماعي فيها جزء مهم، ومن أهم مكونات هذا السياق اللغة التي يتفاعل بها المتعلم في مجتمعه، ومن ثم فإن لم يتم تعليمه آليات التواصل اللغوي الصحيح، فإن قدرته على التفاعل وتحقيق أهدافه في المجتمع الخاص والعام قد تبدوا صعبة، ومن ثم فإن تعليم اللغة في هذا السياق يجعل لها أهمية كبيرة لدى المتعلم.

وتتسق هذه الرؤية مع المهارات المطلوب تنميتها لدى الطلاب في القرن الواحد والعشرين؛ إذ إن التواصل هو ركن أساس فيها، وبالتالي فإن تعلم اللغة ومعلم اللغة يقوم بدور بارز في تحقيق ذلك.

المهارات الواجب توافرها لدي معلمي اللغات الأجنبية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين.

إن اختلاف أهداف التعليم والتعلم في القرن الواحد والعشرين، ليلقي على عاتق المعلم أدوارا جديدة لم يكن يقوم بها من قبل، وفي ضوء ذلك فإن معلم اللغات– سواء كان معلما للغة الأم أو معلما للغة أجنبية– أضحى يقوم بأدوار مختلفة عن ذي قبل، هذه الأدوار تتطلب أن يمتلك عددا من المهارات الشخصية والمهنية الجديدة.

وقد وافقت الجمعية الأمريكية لكليات إعداد المعلمين (The American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE) على المبادئ الأساسية التالية والتي تمثل رؤية مشتركة لدمج مهارات القرن الواحد والعشرين في برامج إعداد المعلم (AACTE, 2008):

- تربية وتعليم الطلبة في المدارس سوف تعد جميع الطلاب لمهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين.
- المعلمون والاداريون في المدارس سوف يمتلكون مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين ويدرسونها لطلابهم ويقيسون مدى تحققها لديهم.
- برامج إعداد المعلم سوف تعد خريجيها لامتلاك وتعليم وتقييم مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين.

المعلمون الجدد سوف يصبحون عوامل التغيير من أجل ترسيخ مهارات ومعارف القرن الواحد والعشرين في جميع المواد والمناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية وفقاً للمعايير الوطنية الخاصة بكل دولة.

- مسؤولو وقادة مؤسسات التعليم العالي سوف يعملون مع المدراء والقادة في المدارس والمجتمعات المحلية لإعادة تصميم برامج إعداد المعلم لتلبي بشكل فعال احتياجات المتعلمين في القرن الواحد والعشرين.
- كل برنامج من برامج إعداد المعلم سوف يطور خططه ليصبح برنامج يحاكي برامج القرن الواحد والعشرين لإعداد المعلم.

- برامج إعداد المعلم سوف تكون معتمدة كمرجع ومصدر للقيادة في تطوير استراتيجيات التعلم والتعليم في القرن الواحد والعشرين.
- برامج إعداد المعلم سوف تكون في طليعة البحوث التربوية وتقييم التعليم في القرن الواحد والعشرين.

وإذ إن فاقد الشيء لا يعطيه فإن معلم اللغات يجب أن يمتلك هو ذاته مهارات القرن الواحد والعشرين التي تم تناولها سابقا، وإذا كان إعداد المعلم الحالي الذي يدرس اللغة لم يتم في الإطار السابق فإن عملية تدريبه وإعادة تأهيله لتدريس اللغو لطلابه في ضوء هذه المهارات أصبح من الأمور الأساسية التي يجب أن تفكر فيها المؤسسات التعليمية، ووجود برامج تدريبية في هذا الإطار أصبح أمرا ملحا.

وإذا كان بين اللغة والتفكير واللغة والتواصل هذا الارتباط القوي، فإن تدريس اللغة بمعزل عن الواقع التقني الذي فرض نفسه بقوة في المؤسسات التعليمية يعد فجوة لابد من لثمها، والعمل بقوة على دمج التكنولوجيا في فصول اللغة، ولن يتم التمكن من ذلك أيضا إلا إذا كانت هناك رؤيا واضحة لدمج فعال لمحتوى تعليم اللغة واستراتيجيات تدريسها بالتكنولوجيا، وتدريب المعلم على آليات هذا الدمج، وإن لم يتم ذلك في إطار رؤية مؤسسة وواضحة، لن تكون إجراءات هذا الدمج فاعلة وتؤتي ثمارها على النحو المطلوب، ومن هنا يجب أن يتم إعداد برامج إعداد المعلم وتدريبه في ضوء نماذج واضحة المعالم لدمج المحتوى اللغوي والتربوي واستراتيجيات التعليم والتعلم بالتكنولوجيا، والتي ظهر العديد منها، ومن أهمها:

١. نموذج دمج المحتوى التربوي بالتكنولوجيا TPACK كإطار لتطوير برامج تدريب معلمي اللغات الأجنبية:

يعتمد تطبيق التكنولوجيا في التعليم (التعلم والتعليم) على رقمنة المناهج والبيئة، وهذا يؤكد على أهمية أن يكون لدى المعلمين فهم شامل لكيفية استخدام مثل تلك التكنولوجيا بشكل مناسب في التعليم، فالمعرفة التكنولوجية (TK) تعني بفهم كيفية تطبيق واستخدام التكنولوجيا بشكل عام، ومع ذلك يُطلب من المعلمين أن يعرفوا بعمق كيفية تدريس مواد وموضوعات اللغة بشكل فعال لطلابهم باستخدام التكنولوجيا (Mishra & Koehler, 2006). وهذا ما يسمى بالمعرفة التكنولوجية والتربوية والمحتوى (TPACK).

ونموذج TPACK يعمل على توفير إطار نظري لمناقشة أهمية دمج المعرفة التكنولوجية والتربوية والتعليمية للمعلمين في تعليم اللغة الأجنبية في القرن الواحد والعشرين.

كما يرى ميشرا وكوهلر Mishra & Koehler (2013) أن TPACK يوفر إطار عمل معرفي للمعلمين يصف فيه التدريس الفعال باستخدام التكنولوجيا في سياقات محددة، إن تفاعل معرفة المعلمين التكنولوجية والتربوية والمحتوى يشكل الفهم الذي يجب أن يمتلكه المعلمون لدمج التكنولوجيا بنجاح في ممارسات التدريس التقليدية، ومن هنا فإن النموذج الممثل في الشكل (٣) يلقى الضوء على كيفية دمج المعرفة التكنولوجية والتربوية والمحتوى من خلال معرفة المعلمين بموضوعهم، وفهمهم لطرق وممارسات التدريس، ومعرفتهم بكيفية مساعدة تقنيات المعلومات في تحقيق الأهداف التعليمية – كل ذلك في سياق معين.
(Lin, Zhang and Zheng, 2016)

إن نموذج دمج التعليم بالتكنولوجيا يهدف إلى إظهار العلاقة المعقدة والمتعددة الأوجه بين الطلاب والمعلمين والموضوعات وأساليب وتقنيات التدريس والتعلم، ويؤكد على أهمية التفاعل المركب بين التكنولوجيا (على سبيل المثال، استخدام برنامج كمبيوتر لتعليم النطق)، والمحتوى (الصوتيات)، والمعرفة التربوية (الطريقة الصوتية) فيما يتعلق بسياقات التدريس المحددة (مثل المستوى المبتدئ لمتعلمي اللغات كلغة أجنبية). كما يهدف ليس فقط لبناء الجسور بين النظرية والتطبيق، ولكن أيضًا لتعزيز نمو المعرفة بالمحتوى التربوي التكنولوجي كبعد متكامل لتعليم معلم اللغة، مع الأخذ في الاعتبار أبعاد اللغة والثقافة والمعلم نفسه.
(Benitt, Schmidt & Legutke 2019, 20)

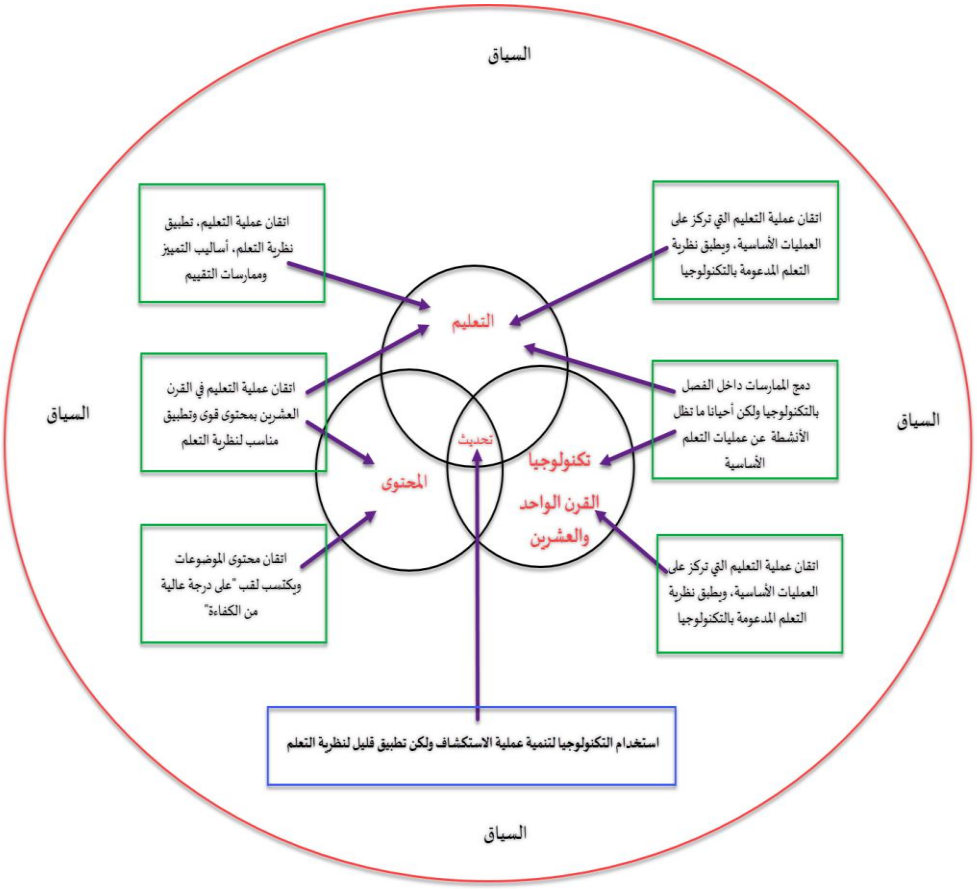
ولقد حدد Mishra & Koehler, (2006,1026) مكونات سبعه للنموذج والموضحة في الشكل (٣):

- **المعرفة التكنولوجية** (TK): تشير المعرفة التكنولوجية إلى المعرفة حول التقنيات المختلفة، بدءًا من التقنيات منخفضة التقنية مثل القلم الرصاص والورق إلى التقنيات الرقمية مثل الإنترنت والفيديو الرقمي واللوحات البيضاء التفاعلية وبرامج البرامج.
- **المعرفة بالمحتوى** (CK): المعرفة بالمحتوى هي "المعرفة بالموضوع الفعلي الذي يجب تعلمه أو تدريسه" ويجب أن يعرف المعلمون عن المحتوى الذي

سيقومون بتدريسه وكيف تختلف طبيعة المعرفة في مجالات المحتوى المختلفة.

- **المعرفة التربوية** (PK): المعرفة التربوية تشير إلى أساليب وعمليات التدريس وتشمل المعرفة في إدارة الفصول الدراسية، وتقييم، وتطوير خطة الدرس، وتعلم الطلاب.
- **معرفة المحتوى التربوي** (PCK): تشير معرفة المحتوى التربوي إلى معرفة المحتوى التي تتعامل مع عملية التدريس وتختلف معرفة المحتوى التربوي باختلاف مناطق المحتوى، حيث يتم دمج كل من المحتوى والتربية مع الهدف المتمثل في تطوير ممارسات تعليمية أفضل في مجالات المحتوى.
- **معرفة المحتوى التكنولوجي** (TCK): تشير المعرفة التقنية للمحتوى التكنولوجي إلى معرفة كيف يمكن للتكنولوجيا إنشاء أشكال جديدة لمحتوى معين. ومن المؤكد أن المعلمون باستخدامهم تقنية معينة، يمكنهم تغيير الطريقة التي يمارس بها طلابهم هذه المعرفة كما يمكن إدراك وفهم المفاهيم في مجال محتوى معين.
- **المعرفة التربوية التكنولوجية** (TPK): تشير المعرفة التربوية التكنولوجية إلى معرفة كيفية استخدام التقنيات المختلفة في التدريس، وإلى فهم أن استخدام التكنولوجيا قد يغير طريقة التدريس.
- **معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي** (TPACK): تشير معرفة المحتوى التربوي إلى المعرفة المطلوبة من قبل المدرسين لدمج التكنولوجيا في التدريس في أي مجال من مجالات المحتوى حيث يمكن للمعلمين إدراك ذلك التفاعل المعقد بين المكونات الأساسية الثلاثة للمعرفة (CK، PK، TK) من خلال تعليم المحتوى باستخدام الأساليب والتقنيات التربوية المناسبة.

ويركز الإطار على تصميم وتقييم معرفة المعلم التي تركز على التعلم الفعال للطلاب في مجالات المحتوى المختلفة وبالتالي، يعد TPACK إطارًا مفيدًا للتفكير في المعرفة التي يجب أن يمتلكها المعلمون لدمج التكنولوجيا في التدريس وكيف يمكنهم تطوير هذه المعرفة. ومن المحتمل أن يكون لاستخدام TPACK كإطار لقياس المعرفة التعليمية تأثيرًا على نوع التدريب وخبرات التطوير المهني المصممة لكل من معلمي الخدمة الحاضنة وأثناء الخدمة.



شكل (٣) نموذج المحتوة التربوي بالتكنولوجيا TPACK

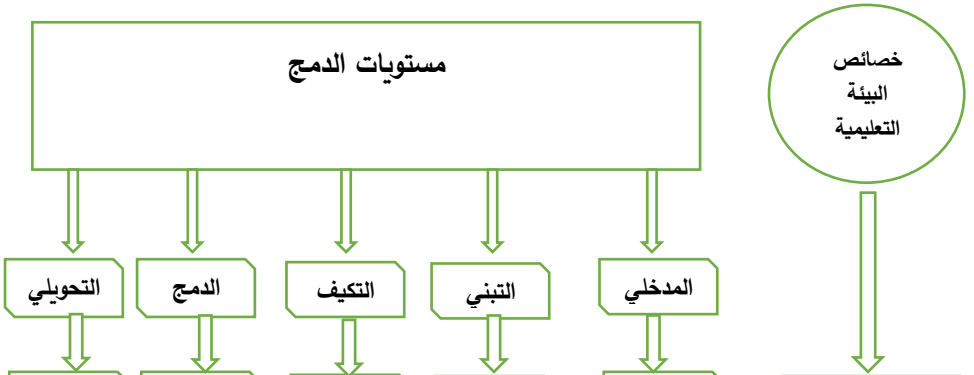
ومن خلال الشكل السابق نلاحظ تكرار السياق في جوانب النموذج والذي به يركز على مبدأ مهم وهو أن العلاقة بين التكنولوجيا والتربية لابد وأن تتم في سياق معين يختلف باختلاف مكوناته وأهدافه وأبعاده.

إن المستويات والمعايير المختلفة التى قدمها نموذج TPACK تعتبر إرشادات مهمة للباحثين والمعلمين لتصميم برامج ومقررات قائمة على دمج التكنولوجيا في التعليم من أجل تقييم تحسين هذه العملية وتحسينها. كما يمكن أن تساعد معايير TPACK أيضًا في تصميم برامج التطوير المهني لتدريب

المعلمين، وتطبيقها وتقييمها مما يدعم مشكلة الدراسة وتوجه الباحثين للاعتماد على هذا النموذج الثري في تطوير برامج تدريب معلمي اللغات العربية والانجليزية كلغة أجنبية. وتقديم تصورا مقترحا لعملية الدمج والتي سيتم توضيحها تفصيليا في خطوات بناء إطار تدريبي مقترح يقوم على هذا النموذج وغيره لتدريب هذه الفئة من المعلمين.

مصفوفة دمج التكنولوجيا (Technology Integration Matrix)

طور مركز تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة فلوريدا بالتعاون مع قسم التربية بولاية فلوريدا هذه المصفوفة في العام ٢٠٠٦ وتم تعديلها في العام ٢٠١١ وذلك لتدريب المعلمين على دمج التكنولوجيا في دروسهم اليومية. وتتكون هذه المصفوفة من بعدين: البعد الأفقي وهو يتكون من خمس مستويات هي المستوى المدخلي (Entry Level)، مستوى التبني (Adoption Level)، مستوى التكيف (Adaptation Level)، مستوى الدمج (Fusion Level)، ومستوى التحويل (Transformation Level) ويزداد دمج التكنولوجيا في الدروس اليومية كلما إنتقلنا من المستوى المدخلي إلى المستوى التحويلي، أما البعد الرأسي فهو يتعلق بخصائص البيئة التعلمية وهو يتكون أيضا من خمسة خصائص هي: التعلم النشط (Active)، التعلم التشاركي (Collaborative)، التعلم البنائي (Constructive)، التعلم الواقعي (Authentic)، التعلم الموجه نحو الهدف (Goal- Directed). ويلاحظ أن هذين البعدين ينتج عنهما ٢٥ خلية تبين للمعلم والمتعلم ولواضع المنهج مستوى الدمج المنفذ في الفصول الدراسية (أنظر الشكل الآتي).



شكل (٤) نموذج لمصفوفة دمج التعليم بالتكنولوجيا TIM

وبصورة موجزة يمكن القول أن دمج التكنولوجيا في التعليم يزداد كلما كان المتعلم هو محور العملية التعليمية (أي نشطا) وكلما أتيحت له فرصاً أكثر للاختيار، وكلما استخدم المتعلم تكنولوجيا أكثر حداثة، ولها تطبيقات واضحة في حياته.

وقد تبنى الباحثان هذين النموذجين لإحداث تكامل بينهما والخروج بمصفوفة تدمج بين المحتوى اللغوي والتربوي والتكنولوجي، يمكن تأسيس إطار تدريبي لمعلمي اللغتين العربية والانجليزية كلغة أجنبية أثناء الخدمة، وذلك لتحقيق تمكن المعلم من المهارات اللازمة لتعليم اللغة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث الحالي في حاجة معلمي اللغتين العربية والإنجليزية كلغة أجنبية للتدريب على مهارات تدريسهما في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين خصوصا مع ضعف مستوى برامج إعدادهم في تأهليهم لتدريس اللغتين في ضوء المهارات التي يجب أن يكتسها كل من الطالب والمعلم في هذا القرن،

وحاجاتهما إلى التنمية المستدامة لتطوير أدائهما التدريسي، وهذا ما أكدت عليه دراسة كل من على (٢٠٠٩)، Adeosun (٢٠١٤)، المحمود (٢٠١٥)، Kayange and Msiska (2016)، الشافعى (٢٠١٧) و ربابعة (٢٠١٨)، الأمر الذي دعا الباحثين إلى ضرورة تحديد جوانب الاحتياج التدريبي وبناء إطار عام لتدريب هذه الفئة من المعلمين أثناء خدمتهم باستخدام بعض النماذج التى تتسم بالوفاء بمتطلبات العصر وهما نموذج الدمج بين التعليم والتكنولوجيا TPACK ومصفوفة دمج التكنولوجيا TIM.

أسئلة البحث:

١. ما مهارات تدريس اللغة في القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
٢. ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتدريسهما في القرن الواحد والعشرين؟
٣. ما الاختلاف بين الاحتياجات التدريبية لدى كل من معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية في تدريسهما كلغة أجنبية في القرن الواحد والعشرين؟
٤. كيف يرى معلمي اللغة العربية والإنجليزية كلغة أجنبية مهاراتهم التدريسية كما تبينها الدراسة الكيفية؟
٥. ٥كيف يعزو معلمي اللغة العربية والإنجليزية الاتفاق والاختلاف في احتياجاتهم التدريبية لتدريس اللغتين في القرن الواحد والعشرين كما يتضح من نتائج الدراسة الكيفية؟
٦. ما الإطار التدريبي المقترح لمعلمي اللغة العربية والانجليزية لتدريسهما في القرن الواحد والعشرين في ضوء نموذج الدمج بين التعليم والتكنولوجيا (TPACK)؟

منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج الكمكيفي (الخليط) لتحقيق أهدافها والإجابة عن أسئلتها، حيث استخدم كلا مما يأتي:

المنهج الوصفي: وذلك عند تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغتين العربية والانجليزية كلغة أجنبية، وذلك رغبة فى دراسة السياق التدريبى للمعلمين من زوايا مختلفة وبعمق أكثر وذلك من خلال اختبار مواقف تدريسية تم تحليله لتحديد واقع

تمكن المعلمين من تدريس اللغة في ضوء مهارا القرن الواحد والعشرين. وكذلك لتحديد أوجه الفروق بين المعلمين في التمكن منها بحسب التخصص.

طريقة التحليل الكيفي: استخدمت طريقة التحليل النوعي للبيانات التي يرمز إليها بالرمز (P.E.E.L) وتشير هذه الرموز إلى (Point) أي النقطة الأساسية، (Example) وتعني الأمثلة الدالة عليها و Explanation) وتعني الشرح والتفسير و(Link) وتعني الربط، وهذه الطريقة تؤسس على تحديد نقطة انطلاق أساسية، أو فكرة رئيسة أو سمة يمكن استنباطها من استجابات المفحوصين، ثم الأمثلة وهي مقتبسات من أقوال المفحوصين تدعم هذه الفكرة، ثم الشرح والتفسير، وهي رؤية يضعها الباحث مفسرا من خلالها ما اتجه إليه المفحوصين، ثم الربط بين هذه الرؤية وتفسيرها وبين النظريات والدراسات التي تناولت تلك القضية أو قضايا مشابهة لها؛ حيث تم البدء بالنقطة الأساسية (Point) وهي الفكرة الرئيسية، يليها المثال ؛ وهو المقطع المقتبس من المقابلة أو الاستمارة دون تغيير أو تعديل، ثم الشرح، وتضمن التفسير والتوضيح وذلك من خلال وجهة نظر الباحث وخبرته وثقافته وفلسفته الخاصة، ثم الربط وفيه تم ربط ما تم التوصل إليه بالدراسات السابقة والنظريات، وقد استخدمت هذه الطريقة وأسست على المقابلة الشخصية لتعرف الأسباب التي أدت لهذه الاحتياجات والتفسيرات المختلفة للاتفاق والاختلاف بين المعلمين باختلاف اللغة التي يتم تدريسها

إجراءات البحث ونتائجه:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتدريسهما في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين.

للإجابة عن التساؤل الأول والثاني والثالث من تساؤلات البحث ونصهما:

- ما مهارات تدريس اللغة في القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتدريسهما في القرن الواحد والعشرين؟
- ما الاختلاف بين الاحتياجات التدريبية لدى كل من معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية في تدريسهما كلغة أجنبية في القرن الواحد والعشرين؟

اتبعت الإجراءات الآتية:

١-١ إعداد قائمة المهارات التدريسية للغة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين:

أعد الباحثان قائمة مبدئية لمهارات تدريس اللغة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين، أسست على تحليل مهارات القرن الواحد والعشرين وما يجب أن يتمكن منه دارس اللغة في هذا القرن، وما يقابله من مهارات تدريسية لازمة له، وقد اشتملت الصورة المبدئية لقائمة مهارات القرن الواحد والعشرين على ستة مهارات أساسية، شملت كل مهارة منها عددا من المهارات الفرعية، وقد صاغ الباحثان عدد من نواتج التعلم المتوقعة لدى دارس اللغة العربية واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية موزعة على مستويات ثلاثة لتدريس اللغة الأجنبية هي المستوى المتقدم والمستوى المتوسط والمستوى المبتدئ، وانبثق عن هذه القائمة مهارات تدريس اللغتين العربية والإنجليزية كلغة أجنبية في ضوء المهارات السابقة، اشتملت على ثلاثة أبعاد أساسية التخطيط والتنفيذ والتقويم سميت بالمهارات الأساسية، وحدد لكل مهارة أساسية عدد من المهارات التدريسية الرئيسة، انبثق عنها عدد من المهارات الفرعية

وقد تأكد الباحثان من سلامة القائمة ومناسبة المهارات بعرضها على مجموعة من الخبراء في مجال تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وتعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية بلغ عددهم ٩ خبراء، أشار بعضهم إلى تعديل في صياغة بعض المهارات، وحذف البعض، كما أشار بعضهم إلى ضرورة إعادة النظر في انتساب بعض المهارات لمحورها، وقد روعي ذلك عند إعداد القائمة في صورتها النهائية (ملحق ١ قائمة مهارات تدريس اللغة في القرن الواحد والعشرين) وبذا تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

١-٢ إعداد اختبار المواقف التدريسية للغة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين:

١-٢-١ هدف الاختبار:

هدف الاختبار إلى تحديد مواطن القوة والضعف في الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية والانجليزية في ضوء المهارات اللازمة لتدريسهما في القرن الواحد والعشرين، لتحديد السياق التدريبي المطلوب لبنا الإطار التدريبي للمعلمين.

١-٢-٢ صياغة مفردات الاختبار:

أسست مفردات الاختبار على أساس المهارات التدريسية التي اشتملتها القائمة السابقة، كما صيغت مفرداته من جذر يشمل موقف تدريسي معين ويطلب من المعلم تحديد التصرف التدريسي المناسب حياله، سواء باختيار تصرف واحد صحيح من بين عدة بدائل (اختيار من متعدد) أو اختيار أكثر من بديل من بين عدد من التصرفات المعروضة (اختيارات متعددة) وقد اشتمل الاختبار على عدد ٢٩ مفردة اختيار من متعدد و ١٠ مفردات اختيارات متعددة. وقد روعي اشتمال الاختبار على جميع المهارات الرئيسية التي تضمنتها القائمة.

١-٢-٣ صدق الاختبار:

تم التأكد من صدق الاختبار بعرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجالي تعليم اللغة والقياس والتقويم، وطلب منهم ابداء الرأي حول صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، وصياغة المواقف التدريسية والبدائل المرتبطة بها، وقد أشار بعضهم بضرورة تعديل صياغة بعض المواقف والبدائل، وقد روعي ذلك عند إعداد الاختبار في صورته النهائية، إلا أنهم أقروا صلاحية الاختبار لقياس ما وضع لقياسه.

١-٢-٤ ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل الفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات بهذه الطريقة ٠.٨٢ وهو معامل ثبات مناسب.

١-٢-٥ الصياغة الإلكترونية للاختبار:

تم صياغة الاختبار في صيغة إلكترونية ليسهل تطبيقه على عينة البحث عن بعد باختيار صيغة جوجل فورم (Google forms) ونشر الرباط الخاص بالاختبار عبر مجموعات واتس خصصت لهذا الغرض بعد جمع البيانات اللازمة للمشاركين في الإجابة عن الاختبار (https://forms.gle/ci3zXScQeEUgKztN6)

١-٢-٦ تصحيح الاختبار:

صحح الاختبار على النحو الآتي:

- الأسئلة ذات الإجابة الواحدة الصحيحة أعطيت درجة لكل إجابة صحيحة

- الأسئلة ذات الإجابات الصحيحة المتعددة أعطيت درجة لكل استجابة صحيحة، وخصمت درجة لكل إجابة خطأ من مجموع درجات السؤال التي حصل عليها المستجيب.

١-٣ اختيار العينة وتطبيق الاختبار:

شملت عينة الدراسة عددا من معلمي اللغتين العربية والانجليزية كلغة أجنبية تم اختيارهم بطريقة عشوائية من العاملين بمعهد الدراسات الخاصة التابع للأزهر الشريف ومعهد البعوث الإسلامية بالأزهر وعدد من المعلمين العاملين في مراكز تعليم اللغات، بلغ العدد الإجمالي للعينة (٥٧) سبعة وخمسون معلما منهم (٣٢) معلما للغة العربية للناطقين بغيرها، و(٢٥) من معلمي اللغة الآنجليزية كلغة أجنبية من مدارس محافظة القاهرة.

وقد تم التواصل مع معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من خلال أحد أدوات التواصل الاجتماعي (الواتس آب) لنشر الاختبار من خلاله بصيغة جوجل درايف، بالتعاون مع مركز تطوير تعليم الوافدين بالأزهر الشريف؛ حيث قدموا الدعم اللازم للباحثين، كما تم انشاء مجموعة أخرى لمعلمي اللغة الإنجليزية من خلال البيانات التي ساعد في جمعها الزملاء في تخصص اللغة الإنجليزية من خلال تواصلهم بمجموعات الإشراف في التربية العملية في هذا التخصص.

وقد شرح من خلال هاتين المجموعتين، الهدف من الاختبار، وطريقة الإجابة عنه، وتم طمأنتهم بانعدام العلاقة بينه وبين وضعهم الوظيفي وأن استخدامه لأغراض البحث العلمي.

١-٤ جمع البيانات وتبويبها وتحليلها:

تم جمع البيانات بعد تصحيح الاختبار وتصنيفها في ضوء المهارات المقاسة واستخدمت الدرجة المعيارية (ذ) مع إرباعيات الدرجات المعيارية لتحديد نقطة القطع لكون المعلمين يحتاجون لتدريب من عدمه في تلك المهارات، والتي حددت بالآرباعي الثالث الذي يمثل ٧٥% من الدرجة المطلوبة كون هذا الحد الأدنى للأداء في المهارة، والذي يعد الانخفاض عنه بمثابة احتياج تدريبي للمعلم.

وقد حللت البيانات باستخدام حزمة التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية المعروفة باسم (SPSS) الإصدار العشرون. وقد توصل الباحثان لعدد من النتائج يتم عرضها فيما يأتي:

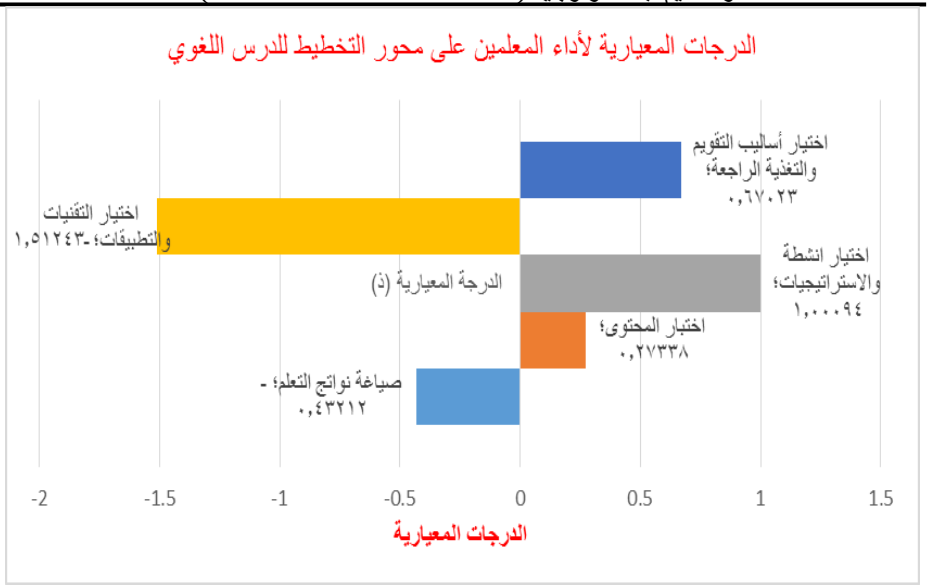
١-٥ النتائج الخاصة بتحديد الاحتياجات في بعد التخطيط للدرس اللغوي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين:

لتحديد احتياجات المعلمين من التدريب على مهارات التخطيط للدرس اللغوي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم الدرجات المعيارية ذ والاربعيات لقيم ذ لحساب نقاط القطع في كل مهارة، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج:

جدول (١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم الدرجات المعيارية لاستجابات العينة، ودرجة القطع المعيارية على محور التخطيط للدرس اللغوي

مهارات التخطيط للدرس اللغوي	المتوسط	الانحراف المعياري	لدرجة المعيارية ذ	درجة القطع المعيارية الإرباعي الثالث	موقف المهارة
صياغة نواتج التعلم	3.1754	.92819	-.43212	0.88	احتياج تدريبي
اختبار المحتوى	3.7368	1.09424	.27338	1.154	احتياج تدريبي
اختيار انشطة والاستراتيجيات	4.3158	1.36484	1.00094	0.5	لا يرقى للاحتياج
اختيار التقنيات والتطبيقات	2.3158	.82717	-1.51243	0.82	احتياج تدريبي
اختيار أساليب التقويم والتغذية الراجعة	4.0526	1.15606	.67023	0.81	احتياج تدريبي

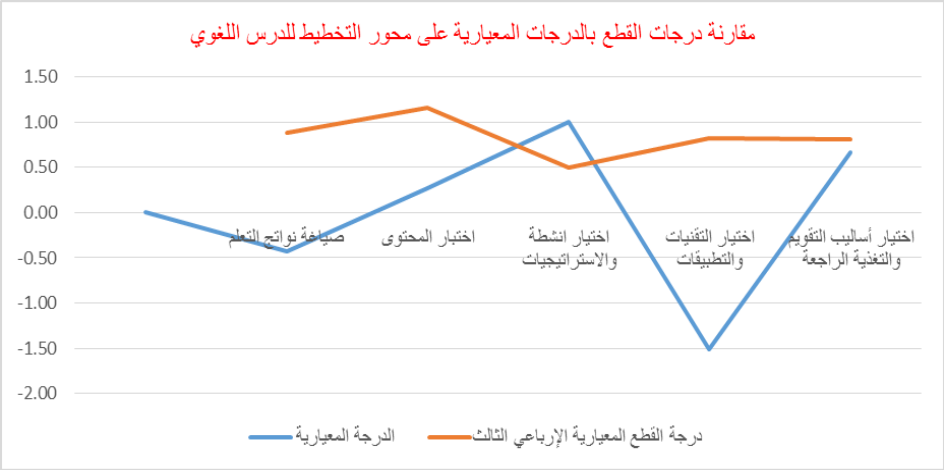
يتضح من الجدول السابق أن الدرجات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور التخطيط للدرس اللغوي في أبعاده الخمسة بلغت ١.٠٩٤ في بعد الأنشطة والاستراتيجيات و ٠.٦٧ في اختيار أساليب التقويم والتغذية الراجعة، وهما يتعديان نقطة القطع الخاصة بتحديد الاحتياج التدريبي والمقدر ب ٠.٥ بينما بلغت بقية القيم في المحاور الثلاثة قيما اقل من نقطة القطع التي تم تحديدها وهي على الترتيب محور اختيار التقنيات والتطبيقات الحاسوبية وقد بلغت –١.٥١ وصياغة نواتج التعلم وبلغت –٠.٤٣٢ واختيار المحتوى وبلغت ٠.٢٧٣والرسم البياني الآتي يوضح المهارات الفرعية وقيم الدرجات المعيارية لها



شكل (٥)

الدرجات المعيارية لأداء المعلمين على محور التخطيط للدرس اللغوي

وبمقارنة الدرجات المعيارية للمهارات والإرباعي الثالث للدرجات المعيارية على هذا المهارات يتضح أن جميعها اقل من المستوى المطلوب لتحقيق التمكن من المهارة إلا المهارة الثالثة اختيار الأنشطة والاستراتيجيات فقد جاءت أعلى من الدرجة المعيارية في الارباعي الثالث، وبهذه النتيجة يمكن القول بأن المعلمين بحاجة إلى التدريب على مهارات التخطيط للدروس في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، ويفسر بلوغ درجاتهم المعيارية في اختيار الأنشطة والاستراتيجيات نقطة القطع المطلوبة كون المعلمين يتلقون معظم تدريباتهم في هذا الشأن. والشكل الآتي يوضح المقارنات بين قيم الدرجات المعيارية ذ وقيم القطع التي حددها الباحثان لكل مهارة.



شكل (٦)

مقارنة درجات القطع بالدرجات المعيارية على محور التخطيط للدرس اللغوي

٦-١ النتائج الخاصة بالفروق بين المعلمين باعتبار التخصص في المهارات الفرعية المرتبطة بمهارات التخطيط للدرس اللغوي:

لمعرفة الفرق بين متوسطي درجات المعلمين تم استخدام اختبار ت لعينتين مستقلتين، لحساب الفرق بين متوسطي المعلمين بحسب التخصص في كل مهارة فرعية، والجدول الاتي يوضح هذه النتائج:

جدول (٢) نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطي درجات المعلمين وفقا للتخصص على بعد مهارات التخطيط للدرس اللغوي

المهارات الفرعية للتخطيط للدرس اللغوي	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
صياغة نواتج التعلم	معلم لغة أجنبية	3.4000	.76376	1.63	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	3.0000	1.016			
اختبار المحتوى	معلم لغة أجنبية	3.4800	.96264	1.58	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	3.9375	1.16224			
اختيار انشطة والاستراتيجيات	معلم لغة أجنبية	4.5200	1.5843	0.998	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	4.1563	1.167			
اختيار التقنيات والتطبيقات	معلم لغة أجنبية	2.3200	.90000	0.034	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	2.3125	.7803			
اختيار أساليب التقويم والتغذية الراجعة	معلم لغة أجنبية	4.2000	1.19024	0.849	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	3.9375	1.13415			

يتضح من الجدول السابق أن قيم ت لحساب الفرق بين متوسطي المعلمين باعتبار التخصص (لغة عربية – لغة انجليزية) بلغت قيما غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير إلى تقارب مستوى المعلمين باختلاف تخصصهم في هذه المهارات وتساوي احتياجاتهم التدريبية فيها.

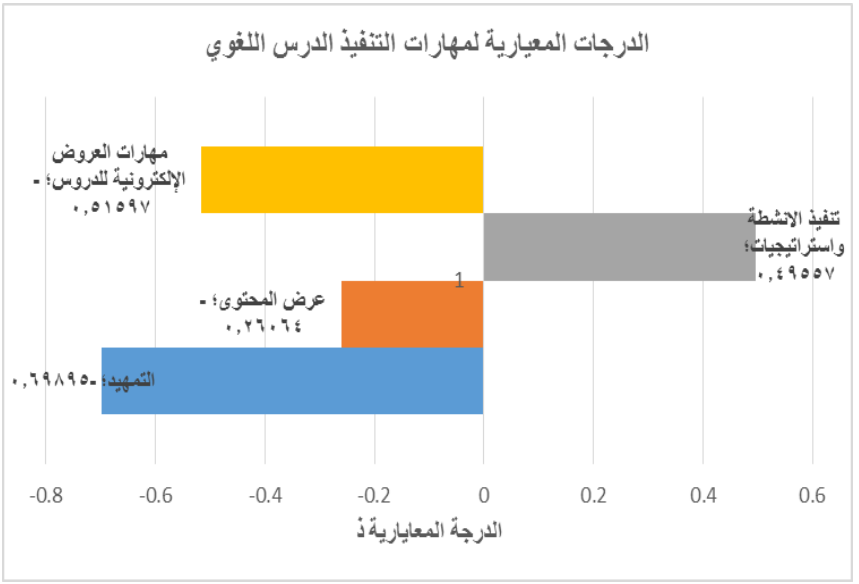
١-٧ النتائج الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في بعد مهارات تنفيذ الدرس اللغوي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين:

لتحديد احتياجات المعلمين من التدريب على مهارات تنفيذ الدرس اللغوي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم الدرجات المعيارية ذ والاربعيات لقيم ذ لحساب نقاط القطع في كل مهارة، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج:

جدول (٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم الدرجات المعيارية لاستجابات العينة على محور تنفيذ الدرس اللغوي

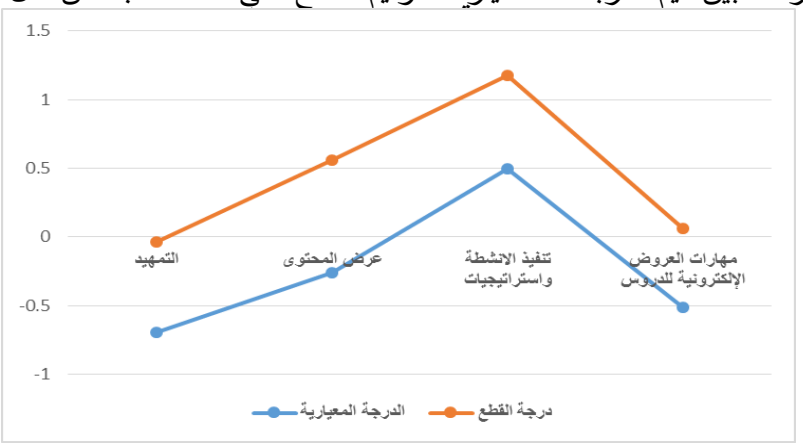
مهارات تنفيذ للدرس اللغوي	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة المعيارية (ذ)	درجة القطع المعيارية الإرباعي الثالث	موقف المهارة
التمهيد	2.2281	1.16523	-.69895	0.66	احتياج
عرض المحتوى	4.0351	2.37521	-.26064	0.82	احتياج
تنفيذ الانشطة واستراتيجيات	11.193	6.28899	.49557	0.68	احتياج
مهارات العروض الإلكترونية للدروس	2.9825	1.72680	-.51597	0.58	احتياج

يتضح من الجدول السابق أن الدرجات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور التنفيذ للدرس اللغوي في أبعاده الأربعة بلغت في بعد التمهيد – 69895. و26064.- في عرض المحتوى و49557. فى بعد تنفيذ الأنشطة والاستراتيجيات و51597.- فى مهارات العروض الالكترونية، وكل ذلك يتعدي نقطة القطع الخاصة بتحديد الاحتياج التدريبي والمقدر بـ ٠.٥ ٣ والرسم البياني الآتي يوضح المهارات الفرعية وقيم الدرجات المعيارية لها



شكل (٧) الدرجات المعيارية لمهارات التنفيذ الدرس اللغوي

وبمقارنة الدرجات المعيارية للمهارات والإرباعي الثالث للدرجات المعيارية على هذه المهارات يتضح أن جميعها اقل من المستوى المطلوب لتحقيق التمكن من المهارة، وبهذه النتيجة يمكن القول بأن المعلمين بحاجة إلى التدريب على مهارات التنفيذ للدروس في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. والشكل الآتي يوضح المقارنات بين قيم الدرجات المعيارية ذ وقيم القطع التى حددها الباحثان لكل مهارة.



شكل (٨)

مقارنة درجات القطع بالدرجات المعيارية على محور تنفيذ الدرس اللغوي

١-٨ النتائج الخاصة بالفروق بين المعلمين باعتبار التخصص في المهارات الفرعية المرتبطة بمهارات تنفيذ الدرس اللغوي:

لتحديد الفروق بين المعلمين باعتبار التخصص استخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين متوسطي الدرجات المعيارية للمعلمين في المهارات لفرعية المرتبطة بتنفيذ الدرس اللغوي، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٤) نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطي درجات المعلمين وفقا للتخصص على بعد مهارات تنفيذ الدرس اللغوي

المهارات الفرعية للتخطيط للدرس اللغوي	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
التمهيد	معلم لغة أجنبية	2.6000	.95743	2.2	55	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	1.9375	1.24272			
عرض المحتوى	معلم لغة أجنبية	3.9200	1.70587	0.32	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	4.1250	2.81413			
تنفيذ انشطة واستراتيجيات	معلم لغة أجنبية	11.0800	5.59702	0.19	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	11.2813	6.86851			
مهارات العروض الإلكترونية للدروس	معلم لغة أجنبية	3.0000	1.44338	0.67	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	2.9688	1.94247			

يتضح من الجدول السابق أن قيم ت لحساب الفرق بين متوسطي المعلمين باعتبار التخصص (لغة عربية – لغة انجليزية) بلغت قيما غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير إلى تقارب مستوى المعلمين باختلاف تخصصهم في هذه المهارات وتساوي احتياجاتهم التدريبية فيها في جميع المهارات عدا المهارة الأولى التمهيد للدرس فقد بلغت قيمة ت ٢.٢ وه . قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ والدلالة لصالح معلمي اللغة الإنجليزية ذوي المتوسط الأعلى.

وقد يفسر ذلك بكون معلمي اللغة الإنجليزية بحسب طبيعة اللغة التي يدرسونها يحتاجون لفترة تمهيد أطول واستخدام أساليب متنوعة لتقريب المعاني الأساسية للدرس لأذهان تلاميذهم.

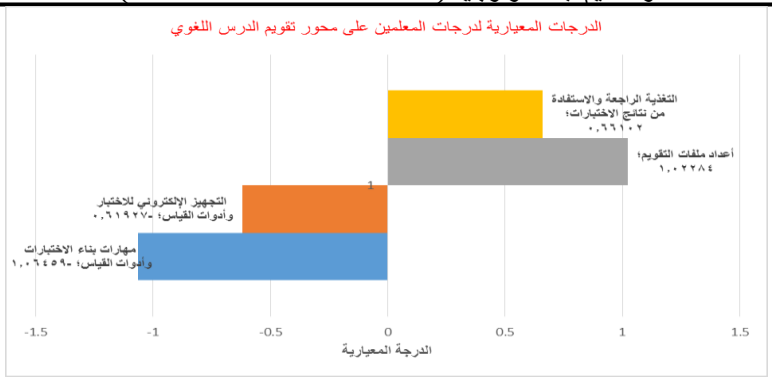
١-٩النتائج الخاصة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين في بعد مهارات التقويم فى الدرس اللغوي في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين:

لتحديد احتياجات المعلمين من التدريب على مهارات التقويم فى الدرس اللغوي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم الدرجات المعيارية ذ والاربعيات لقيم ذ لحساب نقاط القطع في كل مهارة، والجدول الآتي يوضح هذه النتائج:

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيم الدرجات المعيارية لاستجابات العينة على محور تقويم الدرس اللغوي

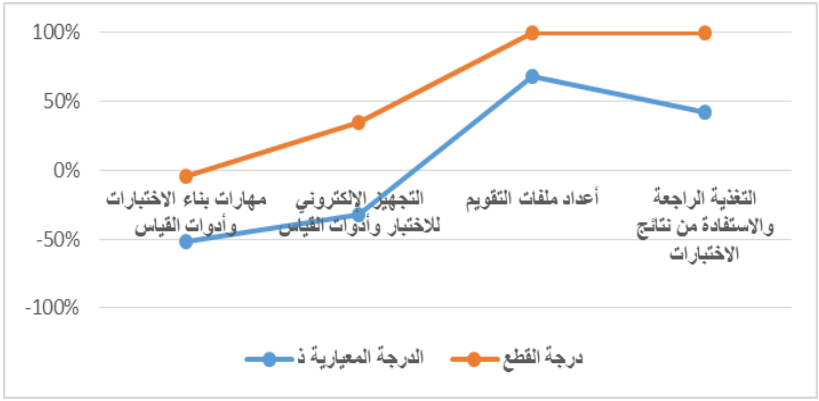
مهارات التقويم في الدرس اللغوي	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة المعيارية (ذ)	درجة القطع المعيارية الإرباعي الثالث	موقف المهارة
مهارات بناء الاختبارات وأدوات القياس	.5088	.50437	-1.06459	.973	احتياج
التجهيز الإلكتروني للاختبار وأدوات القياس	1.0702	.72849	-.61927	1.276	احتياج
أعداد ملفات التقويم	3.1404	1.80711	1.02284	.475	احتياج
التغذية الراجعة والاستفادة من نتائج الاختبارات	2.6842	1.42876	.66102	.92	احتياج

يتضح من الجدول السابق أن الدرجات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على محور التقويم فى الدرس اللغوي في أبعاده الأربعة بلغت في بعد بناء الاختبارات وأدوات القياس 1.06459- و61927.- في بعد التجهيز الإلكتروني للاختبار وأدوات القياس و1.02284 فى بعد إعداد ملفات التقويم و66102. فى البعد الأخير وهو التغذية الراجعة والاستفادة من نتائج الاختبارات، وكل ذلك يتعدي نقطة القطع الخاصة بتحديد الاحتياج التدريبي والمقدر بـ ٠.٥ والرسم البياني الآتي يوضح المهارات الفرعية وقيم الدرجات المعيارية لها.



شكل (٩) الدرجات المعيارية لمهارات تقويم الدرس اللغوي

وبمقارنة الدرجات المعيارية للمهارات والارباعي الثالث للدرجات المعيارية على هذه المهارات يتضح أن جميعها اقل من المستوى المطلوب لتحقيق التمكن من المهارة، وبهذه النتيجة يمكن القول بأن المعلمين بحاجة إلى التدريب على مهارات التقويم في الدروس في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. والشكل الآتي يوضح المقارنات بين قيم الدرجات المعيارية ذ وقيم القطع التي حددها الباحثان لكل مهارة.



شكل (١٠)

مقارنة درجات القطع بالدرجات المعيارية على محور تقويم الدرس اللغوي

١٠-١ النتائج الخاصة بالفروق بين المعلمين باعتبار التخصص في المهارات الفرعية المرتبطة بمهارات تقويم الدرس اللغوي:

لتحديد الفروق بين المعلمين باعتبار التخصص استخدم اختبار ت لعينتين مستقلتين لحساب الفروق بين متوسطي الدرجات المعيارية للمعلمين في المهارات لفرعية المرتبطة بتنفيذ الدرس اللغوي، والجدول الآتي يوضح ذلك

جدول (٦) نتائج اختبار ت للفرق بين متوسطي درجات المعلمين وفقا للتخصص على بعد مهارات تقويم الدرس اللغوي

المهارات الفرعية للتخطيط للدرس اللغوي	التخصص	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
مهارات بناء الاختبارات وأدوات القياس	معلم لغة أجنبية	.6000	.50000	1.21	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	.4375	.50402			
التجهيز الإلكترونى للاختبار وأدوات القياس	معلم لغة أجنبية	.8000	.76376	2.59	55	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	1.2813	.63421			
أعداد ملفات التقويم	معلم لغة أجنبية	2.9600	1.42829	0.66	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	3.2813	2.06717			
التغذية الراجعة والاستفادة من نتائج الاختبارات	معلم لغة أجنبية	2.5600	1.26095	0.577	55	غير دالة
	معلم لغة عربية للناطقين بغيرها	2.7813	1.56028			

يتضح من الجدول السابق أن قيم ت لحساب الفرق بين متوسطي المعلمين باعتبار التخصص (لغة عربية – لغة انجليزية) بلغت قيما غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ مما يشير إلى تقارب مستوى المعلمين باختلاف تخصصهم في هذه المهارات وتساوي احتياجاتهم التدريبية فيها في جميع المهارات عدا المهارة الثانية التمهيد للدرس فقد بلغت قيمة ت ٢.٥٩ وهي .قيمة دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠٥ والدلالة لصالح معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها ذوي المتوسط الأعلى.

وقد يفسر ذلك بكون معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها يهتمون باستخدام التقنية في إجراءات تقويم الطلاب وتسكينهم على المستويات قبل الالتحاق بالدراسة في المراكز أو المعاهد اللغوية ومن ثم فقد يكونون قد تلقوا تدريبات في هذا الشأن وبفسر أيضا في ضوء الضعف الموجود لديهم في المهارة كما بينت قيم ذ السابقة حيث إن مستوى المهارة يقع في الجانب السلبي وعلى هذا فهو تفوق نسبي على نظرائهم من مبدأ أفضل السيئين وهذا ما أكدته دراسة على (٢٠٠٩) و المحمود (٢٠١٥) من امتلاك المعلمين لبعض مهارات التقنية الخاصة بعملية التقويم.

وفي ضوء النتائج السابقة يمكن القول بحاجة معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية للتدريب على مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس اللغوي التي اشتملت عليها قائمة المهارات المعدة سابقا ملحق (١) قائمة المهارات، والتي ستعد الإساس الأول لبناء الإطار التدريبي المقترح إضافة إلى أبعاد نموذج دمج المحتوى اللغوي والتربوي بالتكنولوجيا.

والإجراءات السابق عرضها والنتائج المرتبطة بها تجيب عن الأسئلة من الأول إلى الثالث من أسئلة البحث ونصهما

- ما مهارات تدريس اللغة في القرن الواحد والعشرين من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين؟
- ما الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية كلغة أجنبية لتدريسهما في القرن الواحد والعشرين؟
- ما الاختلاف بين الاحتياجات التدريبية لدى كل من معلمي اللغة العربية واللغة الإنجليزية في تدريسهما كلغة أجنبية في القرن الواحد والعشرين؟

٢. إجراءات ونتائج الدراسة الكيفية:

٢-١ هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الكيفية إلى إيجاد تفسيرات منطقية للنتائج التي تم عرضها سابقا، تتعمق في إيضاح العوامل والأسباب التي أدت لظهور هذه النتائج على النحو الذي هو عليه، ولتساعد الباحثين في تحديد الأطر الأساسية للبرنامج التدريبي في ضوء ملامح واضحة مؤسسة على تقصي دقيق للبيانات من مصادرها الأساسية. وتحاول هذه الدراسة الكيفية الإجابة عن السؤالين الرابع والخامس من أسئلة البحث ونصهما:

- كيف يرى معملي اللغة العربية والإنجليزية كلغة أجنبية مهاراتهم التدريسية كما تبينها الدراسة الكيفية؟
- كيف يعزو معلمي اللغة العربية والإنجليزية الاتفاق والاختلاف في احتياجاتهم التدريبية لتدريس اللغتين في القرن الواحد والعشرين كما يتضح من نتائج الدراسة الكيفية؟

١-٢ أداة الدراسة الكيفية:

استخدم الباحثان المقابلات كأداة أساسية للدراسة الكيفية، وأعد الباحثان استمارة مقابلة شخصية، حددا من خلالها الأسئلة الأساسية التي توجه للمستجيبين، والمؤسسين على سؤالي البحث السابقين.

وقد اشتملت استمارة المقابلة الشخصية على الأسئلة الآتية:

أولا- أسئلة تختص بتحديد فهم المعلمين لمهاراتهم في تدريس اللغة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين:

- ما الذي يجب أن تهتم بتدريسه في فصول تعليم اللغة؟
- هل ترى أنه يمكن الوصول لمستوى الابداع اللغوي وان تدرس اللغة كلغة أجنبية؟
- إذا أجبت بنعم فهل هناك نشاطات تنفذها لتحقيق ذلك؟ وإذا كانت الإجابة ب لا ما العوامل التي تعوق تحقيق هذا المستوى عند تدريس اللغة الأجنبية؟
- هل ترى أن تحقيق التواصل باللغة في الحياة كاف في تعليم اللغة الأجنبية، أم أن تسعى لتحقيق أشكال مختلفة للتواصل وأن تدرس اللغة كلغة أجنبية؟ هل لديك محاولات في ذلك؟
- هل تستخدم تقنيات في تدريس اللغة كلغة أجنبية؟ اعط أمثلة لاستخدامها؟
- ما أكثر الأشياء التي تهتم بها وأنت تقوم المستوى اللغوي لدراس اللغة التي تدرسها كلغة أجنبية؟
- هل ترى من الضروري أن تتدخل التقنية في عملية التقويم؟ حدد الأسباب سواء أجبت بالقبول أو الرفض

ثانيًا: أسئلة تتعلق بإدراك المعلم لنقاط الاختلاف عن أقرانه المدرسين الذين يدرسون لغة أخرى في تملك هذه المهارات:

- هل قارنت بين مستواك في التخطيط لدروسك وتنفيذها وتقويمها بينك وبين زملاء آخرين يدرسون لغة مختلفة؟ حدد أوجه الاتفاق والاختلاف فيما ينكم؟
- ما الأسباب التي تشكل الاختلاف والاتفاق من وجهة نظرك؟

٢-٣ عينة الدراسة الكيفية:

بلغت عينة الدراسة الكيفية عشرة معلمين منهم خمسة معلمين متخصصين في اللغة العربية وخمسة آخرين متخصصين في اللغة الإنجليزية، وتم إجراء المقابلات الشخصية معهم باستخدام برنامج الزوم بعد تحديد مواعيد معهم من

خلال تطبيق الواتس آب. واستمرت المقابلة لمدة عشرين دقيقة مع كل معلم منهم في مدى زمني مقداره ستة أيام.

٢-٤ جمع البيانات وتكويدها:

كودت بيانات المعلمين بإعطاء رقم ورمز لكل معلم من (١ع) إلى (٥ ع) لمعلمي اللغة العربية ومن (١ج إلى ٥ ج) لمعلمي اللغة الإنجليزية، كما حللت استجابتهم لتحديد السمات الأساسية فيها من خلال الفكرة، وقد صنفت الأفكار التي عرضها المعلمون، وحددت سمات استجابتهم ونتائج الدراسة الكيفية في ضوء ذلك.

٢-٥ نتائج الدراسة الكيفية:

في ضوء تحليل بينات المقابلة الشخصية توصل الباحثان لعدد من السمات الأساسية في استجابات المعلمين، يمكن عرضها في محورين أساسين هما:

٢-٥-١ فهم المعلمين لطبيعة مهاراتهم في تدريس اللغة:

- اكساب الطلاب الفنون والمهارات اللغوية وتحصيل المعارف والمفاهيم المرتبطة بالقواعد أهم ما يجب أن يهتم به المعلم عند تدريس اللغة كلغة أجنبية.

ركز معظم المستجيبين من المعلمين سواء معلمي اللغة العربية أو الإنجليزية على ضرورة إكساب مهارات الفنون اللغوية المختلفة والقواعد كأساس لتعليم اللغة كلغة أجنبية؛ حيث عبر المستجيب رقم (١ع و٢ع و٣ ع ٢ج و٤ ج و٥ ج) بقولهم بالقطع تعليم الاستماع ومهاراته والقراءة ومهاراتها والتحدث والكتابة ومهاراتهما وتعليم القواعد هو ما يشغل بالنا وما يجب أن نهتم به.

بينما كانت هنا رؤية لبعضهم ضمنت بعض أوجه التدريب على التواصل باللغة فقد عبر المستجيب رقم (٤ع) بقوله يجب أن يوجه اكتساب المهارات والقواعد لاستخدام اللغة في التواصل مع البشر، وعبر المستجيب رقم (٥ع) بقوله أكيد عشان يعرف يحقق أغراضه في المجتمع ويتواصل مع الناس، وعبر المستجيب رقم (١ح) بقوله يمكنه عند التمكن من المهارات أن يتواصل مع أصحاب اللغة ورقم (٣ج بقوله) يمكنه بتعلم ذلك ارسال الرسائل وتحقيق أغراضه المختلفة في مجتمع اللغة.

- يصعب تنمية الابداع اللغوي باللغة المتعلمة إذا كان يتم تعليمها كلغة أجنبية نظرا لغرابتها وعدم الألفة بمفرداتها ومعانيها.

رأى معظم المستجيبين أن الوصول لمستوى الإبداع اللغوي لدارسي اللغة كلغة أجنبية أمر يصعب تحقيقه وقد عبر المستجيب (١ع) بقوله " لا هذا صعب للغاية" وكذلك المستجيب رقم (٢ع) بقوله "حتى إذا وصلنا بالدارس للمستوى المتقدم فإنه يمكن تدريبه على فهم الإبداع اللغوي لا إنتاجه" وعبر المستجيب رقم (٣ع) بقوله "لا يمكن أن نحلم بذلك" والمستجيب رقم (٤ع) عبر بقوله "الإبداع يتطلب التمكن من المفردات اللغوية والسيطرة على المعاني، أعتقد أن هذا أمر شاق وتدريس اللغة للتواصل وتحقيق أغراض خاصة كالتعلم باللغة أمر يمكن تحقيقه أما أن يكتب شعرا أو أدبا فهذا صعب جدا تحقيقه". واتفق المستجيبون (١ج، ٢ج، ٤ج، ٥ج) على الاستجابة بقولهم "هذا صعب".

بينما اختلف كل من المستجيب رقم (٥ع) والمستجيب (٣ج) مع السابقين بقولهما "ربما نستطيع ذلك فى مستويات متقدمة مع تدريبنا على أساليب تحقق ذلك الهدف".

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة Nissim and Weissblueth (2017) والتي أوضحت أن غرابة التراكيب اللغوية والمفردات واختلاف الاستخدام للمفردات والتركيب بين الثقافات أحد العوامل التي تؤثر فى تنمية الابداع اللغوي لدى المعلمين عند تدريبهم قبل الخدمة وأثناء الخدمة.

- تحقيق التواصل الحياتي باللغة هدف أساسي وضروري والتواصل المباشر أفضل الطرق، ويمكن توظيف التقنية لكن لا غني عن الموقف التدريسي المباشر.

اتفق المستجيبون سواء معلمي اللغة العربية أو اللغة الانجليزية على أهمية تدريس التواصل اللغوي واستخدام طريقة التواصل المباشر كأفضل الطرق لتحقيق ذلك، فقد عبر كل من المستجيبين (٢ع، ٥ع، ٣ج) بقولهم " التدريب على التواصل باللغة ضروري جدا وتحقيقه من خلال مواقف مباشرة داخل الفصل يؤدى إلى نتائج متميزة بينما قد يقلل من القدرة على التواصل الاعتماد على التقنية" وعبر المستجيبون (١ع، ٣ع، ٢ج" ٤ج) بقولهم " إن لم نعلم التواصل باللغة فماذا نعلمهم؟" بينما عبر المستجيبون رقم (٤ع،١ج ، ٥ج) بقولهم "بعد التدريب على المهارات الأساسية يجب أن نسعى لتوظيف ذلك للتواصل".

- هناك صعوبة في توفير اللوجستيات الخاصة بتوظيف التقنية بشكل قوي ونقص فى المهارات اللازمة للتدريس من خلالها.

رأى المستجيبون أن العمل على توظيف التقنية بإمكاناتها الهائلة يعوقه توفير اللوجستيات الخاصة داخل فصول تعلم اللغة فقد عبر المستجيبون (١ع، ٢ع، ٥ع، ٢ج، ٣ج، ٤ج) بقولهم "توفير الحاسبات وشبكة انترنت قوية قد يكون عاملا قويا لعدم اعتمادنا على التقنية فى تدريس اللغة كما أن قدرتنا على توظيف تطبيقات الإنترنت تحتاج إلى مزيد من التدريب". وأشار بقية المستجيبين " إن كان يمكن تعويض النقص في التجهيزات بالاعتماد على الإمكانات الشخصية للدارسين، إلا أننا ينقصنا كثير من المهارات التي تساعدنا في بناء وتجهيز الدروس تقنيا".

- تقويم دارس اللغة يكون في الفنون ومهاراتها والقواعد المنظمة لها كما أن استخدام التقنية في التقويم جيد ولكن لا تتوافر الظروف لتحقيقه بشكل قوي.

أفاد معظم المستجيبين أن التركيز في تقويم الدارس يجب أن ينصب على المهارات اللغوية (القراءة والكتابة والاستماع والتحدث) وكذلك المفاهيم المرتبطة بالقواعد اللغوية فقد عبر المستجيب رقم (١ع) بقوله "قطعا ستكون هناك اختبارات للقراءة والتعبير والاستماع والنحو" وعبر المستجيبان رقم (٢و٣ع) بقولهما " التقويم يكون لفنون اللغة والقواعد" وعبر المستجيب (٤ع) بقوله "أنا أعد اختبارات الفهم القرائي والقراءة الجهرية والاستماع والتعبير الشفوي والمكتوب"، بينما عبر المستجيبان (١و٢ج) بقولهما " استخدم reading comprehension tests و writing tests و listening comprehension وgrammar tests" ، وأضاف المستجيبان (٣ و ٤ ج) " vocabulary test" بينما كان للمستجيب رقم (٥ج) إضافة متميزة بقوله "أنا أهتم أيضا ب speaking و communication skills"

٢-٥-٢ فهم طبيعة الفروق بين المعلمين باختلاف طبيعة اللغة المدرسة.

- ثمة فروق بين المعلمين باختلاف اللغة التي يتم تدريسها والتمكن من المهارات التدريسية تعود لعوامل عديدة منها الاطلاع على تجارب مختلفة للتدريس وجوانب الاعداد.

أشار كثير من المستجيبين إلى أن معلمي اللغة الانجليزية قد تتوفر لديهم القدرة على تدريس اللغة الأجنبية بشكل أفضل نظرا لأنهم دارسو اللغة كمتعلمين أجانب لها، ومن ثم فإنهم يشعرون أكثر بمواقف الصعوبة في تدريس اللغة الأجنبية فضلا على أن إعدادهم تم لتدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية بمرحلة الإعداد الجامعي،

فقد عبر المستجيبون (ع١،ع٢،ع٣) بقولهم " قطعا معلمي اللغة الانجليزية أحسن حالا من معلمي اللغة العربية هم درسوا اللغة كلغة أجنبية وعلى دراية بالمواقف الصعبة في تعلمها"، أما المستجيبان (ع٤، ع٥) فقد عبرا بقولهما " نحن حصلنا على دورات فقط لتعليم اللغة العربية كلغة أجنبية بينما معلمي اللغة الانجليزية تم أعدادهم في المرحلة الجامعية على تدريس اللغة الانجليزية كلغة أجنبية منذ بداية إعدادهم الأكاديمي بالمرحلة الجامعية"، واختلف مع الرؤية السابقة المستجيبون (ج١، ج٢، ج٤، ج٥) بقولهم " نعتقد أنه لا توجد فروق فى المهارات التدريسية بيننا وبين معلمي اللغة العربية إلا في مهارات بسيطة تعود إلى طبيعة اللغة والتمكن من مصادر تعلمها كما أن تمكننا من اللغة الأجنبية يتيح الاطلاع على تجارب مختلفة للتدريس تشكل الفروق بين المعلمين وتفوق بعض المعلمين بوجه عام"

٣. تفسير النتائج:

٣-١ تفسير النتائج الخاصة بالاحتياجات التدريبية:

أشارت النتائج الكمية السابقة إلى وجود حاجات تدريبية لدى المعلمين لتمكنهم من تدريس اللغة كلغة أجنبية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين في جميع جوانب التدريس (التخطيط والتنفيذ والتقويم)، وقد فسرت الدراسة الكيفية مسببات هذا الاحتياج فقد وضحت قصورا في طبيعة تدريس اللغة في هذا العصر من ضرورة دمج عناصر التفكير والابداع باللغة المتعلمة إما بإرجاع ذلك إلى صعوبة التحقق لاحتياجه إلى إمكانات خاصة للدارس أو لعدم وعى المعلمين سواء معلمي اللغة العربية أو الانجليزية بوسائل وأساليب تحقيق ذلك.

وبينت الدراسة الكيفية معتقدات المعلمين حول أهداف تعليم اللغة وما يجب تعليمه حيث حصرها معظمهم في تدريب الطلاب على الفنون اللغوية والقواعد النحوية وغيرها وأن هذا الأمر يساعد الدارس على تحقيق مراده من تعلم اللغة.

كما بينت الدراسة الكيفية اهتمام المعلمين بقضية التواصل اللغوي ولكن لم تكن لديهم القدرة على توضيح الأساليب التدريسية التي يمكن استخدامها لتحقيق ذلك أو إيضاح أيا من أبعاد التواصل ودمجه في الموقف التدريسي.

كما فسرت الدراسة الكيفية احتياج المعلمين للتدريب على دمج التكنولوجيا في مواقف تدريس اللغة وقد أرجعوا ذلك لعدم توافر اللوجستيات أو تمكنهم من المهارات اللازمة لبناء الدرس اللغوي تقنيا وتنفيذه من خلال التطبيقات المختلفة.

كما أوضحت الدراسة الكيفية قصورا لدى المعلمين في فهم جوانب التقويم المختلفة التي يجب أن يقوم بها فى مواقف التدريس اللغوي؛ إذ اقتصرت رؤاهم على أبعاد الفنون والقواعد عند التقويم اللغوي ونحت جانبا جوانب مهمة مثل التفكير اللغوي الناقد والطلاقة والمرونة والأصالة التي تشكل جونب الإبداع اللغوي كما لم يبد أي منهم اهتماما لقياس المهارات التواصلية أو الجوانب النفسية. وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة الشافعي (٢٠١٧) ، ربابعة (٢٠١٨) و الربيعي (٢٠١٩)، مما يزيد من صدق ما توصلت إليه النتائج الكيفية في هذا البحث.

ورغم أن الدراسة الكيفية أوضحت اهتمام المعلمين بتطبيق التقنية في عملية التقويم إلا أنهم أوضحوا صعوبة ذلك لعدم توافر الإمكانات أو عدم تدريبهم على بناء وتطبيق أدوات التقويم تقنيا.

٣-٢ تفسير النتائج الخاصة بالفروق بين معلمي اللغة العربية والانجليزية في الاحتياجات التدريبية:

أشارت النتائج الكمية إلى عدم وجود فروق بين فئتي المعلمين في جميع المهارات التدريسية الواجب توافرها لديهم إلا في مهارتين هما: مهارة التمهيد لصالح معلمي اللغة الانجليزية، ومهارة التجهيز الإلكتروني للاختبارات حيث جاءت الفروق لصالح معلمي اللغة العربية، ورغم هذه الفروق إلا أن مستوى الأداء فيهما عامة لدى فئتي المدرسين لم يكن على المستوى المطلوب فهي من قبيل أفضل السيئين.

وقد جاءت نتائج الدراسة الكيفية غير مفسرة لذلك حيث أشارت النتائج إلى احتمالية وجود هذه الفروق موضحة أسبابا قد تؤدى إليها في صالح معلمي اللغة الانجليزية منها إتاحة الفرص للاطلاع على تجارب تدريسية مختلفة نظرا لتمكنهم من اللغة الانجليزية وتعرضهم لصعوبات تعلم اللغة كلغة أجنبية عند دراستها مما يتيح لهم فرصا للتفكير في تذليل تلك الصعوبات عند طلابهم عند تدريسها لهم، كما أرجعوا الأمر إلى جوانب الإعداد قبل العمل في مهنة التدريس.

وربما تكون النتائج الكيفية السابقة راجعة إلى معتقدات معلمي اللغة العربية فقط وتكوين تصور ذهني حول ذلك الأمر على غير الحقيقة خصوصا وأن نظرائهم من معلمي اللغة الانجليزية لم يتفقوا معهم في هذا الأمر.

ويخلص الباحثان من ذلك إلى احتياج كل من فئتي المعلمين إلى التدريب على المهارات التدريسية للغة في القرن الواحد والعشرين في إطار تبنى نموذج أو أكثر لدمج التكنولوجيا بالتدريس.

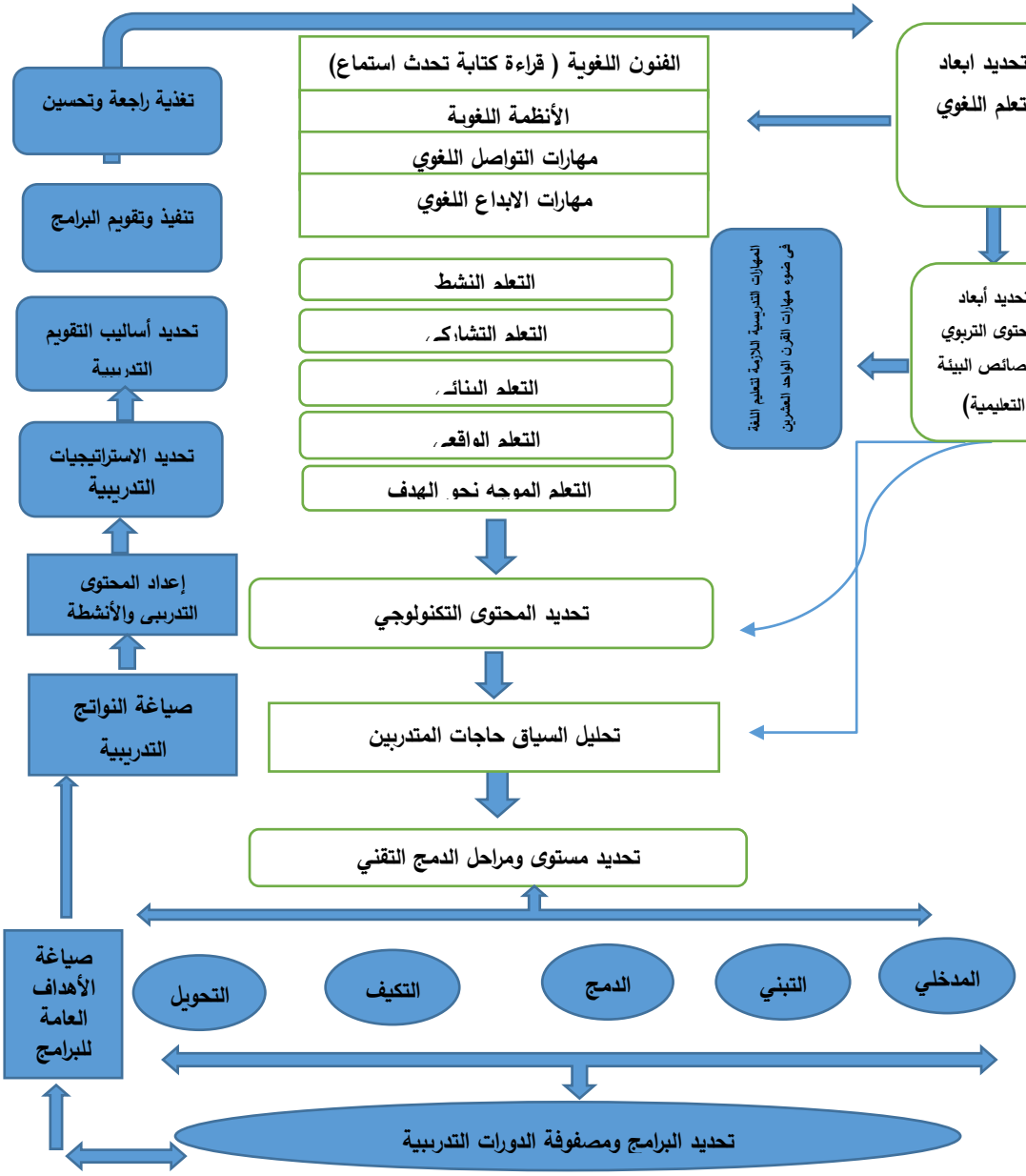
٤ إجراءات بناء الإطار التدريبي لمعلمي اللغتين العربية والانجليزية لتدريس اللغة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين ودمج المحتوى والتدريس بالتكنولوجيا:

تجيب هذه الإجراءات عن السؤال السادس للدراسة ونصه: ما الإطار التدريبي المقترح لمعلمي اللغة العربية والانجليزية لتدريسهما في القرن الواحد والعشرين في ضوء نموذج الدمج بين المحتوى والتكنولوجيا (TPACK) ونموذج دمج التعليم بالتكنولوجيا (TIM)؟

ولبناء هذا الإطار تم اتخاذ الإجراءات التالية:

٤-١ بناء النموذج التدريبي:

نظرا لتعدد الجوانب المشكلة لبنية الإطار التدريبي (المهارات التدريسية للغة في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين وما يتصل بها من أبعاد لغوية يجب تدريسها، عناصر نموذج دمج المحتوى بالتكنولوجيا (TPACK)، ونموذج دمج التعليم بالتكنولوجيا (TIM)، كان على الباحثين بناء نموذج تدريبي يشكل الأسس والملامح الأساسية لبناء الإطار التدريبي وقد تشكل هذا النموذج من الأبعاد اللغوية المراد تدريسها والمهارات اللغوية المرتبطة بها وعناصر TPACK التى تشمل (المعرفة التكنولوجية (TK)، المعرفة بالمحتوى (CK)، المعرفة التربوية (PK)، معرفة المحتوى التربوي (PCK)، معرفة المحتوى التكنولوجي (TCK)، المعرفة التربوية التكنولوجية (TPK)، معرفة المحتوى التربوي التكنولوجي (TPACK)، السياق) وعناصر نموذج TIM والتي تتمثل في محورين: محور رأسي يتعلق بخصائص البيئة التعليمية وهي (التعلم النشط– التعلم التشاركي– التعلم البنائي– التعلم الواقعي– التعلم الموجه نحو الهدف) ومحور أفقي ويمثل مراحل دمج التكنولوجيا بالتدريس وهي (المستوى المدخلي– مستوى التبني– مستوى التكيف– مستوى الدمج– مستوى التحويل) وقد تم الإشارة إليها سابقا في مقدمة البحث. ونظرا لتعدد هذه الجوانب ووجود نواح مشتركة بينها فقد ظهرت الحاجة لبناء نموذج يوضح العلاقات بين هذه العناصر وشكل التدفق لتحديد البرامج الأساسية للتدريب وموضوعاتها، والشكل التالي يوضح النموذج التدريبي لمعلمي اللغات الأجنبية في إطار مهارات القرن الواحد والعشرين ومستويات وأشكال دمج التكنولوجيا به.



شكل (٥) النموذج التدريبي المقترح لتدريب المعلمين على المهارات التدريسية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين ودمج المحتوى اللغوي والتربوي والتعليم بالتكنولوجيا

٤-٢ تحديد جوانب المحتوى اللغوي:

لتحديد جوانب المحتوى اللغوي أعد الباحثان قائمة بنواتج التعلم اللغوية اللازم تحققها فى ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين والسابق تناول خطوات بنائها في إجراءات الدراسة الكمية (ملحق ١).

٤-٣ تحديد جوانب المحتوى التربوي:

لتحديد جوانب المحتوى التربوي أعد الباحثان قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لتحقيق نواتج التعلم اللغوية اللازم تحققها فى ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين والسابق تناول خطوات بنائها فى إجراءات الدراسة الكمية (ملحق١)، مع الوضع في الاعتبار أشكال بيئات التعلم فى مصفوفة دمج التعليم بالتكنولوجيا (التعلم النشط–التعلم التشاركي–التعلم البنائي–التعلم الواقعي–التعلم الموجه نحو الهدف).

٤-٤ تحديد المحتوى التكنولوجي:

تم الاعتماد على الوصف الدقيق للأبعاد التكنولوجية التي يمكن دمجها في المحتوى والتعليم وذلك بتحليل نموذج TPACKو .TIM

٤-٥ تحليل السياق وتحديد الاحتياجات التدريبية:

يتحدد سياق إطار البرنامج التدريبي في الخصائص المميزة لفئتي معلمي اللغتين العربية والانجليزية كلغة أجنبية، وتتحدد أبعاده في نظم إعدادهم أو تدريبهم السابق وخصائص الفئات التي يتعاملون معها من حيث العمر والمستوى اللغوي للمتعلم وطبيعة تعلم اللغة وأهدافها. وقد تم تحديد الاحتياجات التدريبية للفئتين فى إجراءات الدراستين الكمية والكيفية السابق عرضهما كما تم تناول أهم الفروق في هذه الاحتياجات.

٤-٦ تحديد مستوى ومراحل الدمج التقني:

تحددت مستويات ومراحل الدمج التقني في ضوء المستويات الستة لمصفوفة TIM وهي:

- **المستوى المدخلي:**

يستخدم المعلم في هذا المستوى التكنولوجيا لتقديم محتوى المنهج للمتعلمين، وقد تتطلب أنشطة هذا المستوى من المتعلم الاستماع أو مشاهدة المحتوى الذي يقدم له من خلال التكنولوجيا أو من خلال أنشطة عملية تهدف إلى معرفة بعض المعلومات أو المهارات باستخدام التكنولوجيا وكمثال لذلك أنشطة

التدريب والمران. وفي هذا المستوى قد لا تتوفر للمتعلم فرصة مباشرة للتعامل مع أدوات التكنولوجيا.

- **مستوى التبني:**

في هذا المستوى تُستخدم أدوات التكنولوجيا بطريقة تقليدية، حيث يتخذ المعلم القرارات المناسبة لاستخدام هذه الأدوات ومن ثم فإن استخدام أدوات التكنولوجيا من قبل المتعلمين يكون محددا بنوع واحد من المهام.

- **مستوى التكيف:**

يُضمّن المعلم أدوات التكنولوجيا كجزء متكامل في دروسه، ويقود المتعلم أيضا لاستخدام التكنولوجيا مستقلاّ عن المعلم ومن ثم يصبح لدى المتعلم ألفة كبيرة باستخدام التكنولوجيا وأدواتها مقارنة بمستوى التبني. هؤلاء المتعلمون قادرون على استخدام التكنولوجيا دون تعليمات من المعلم، ويبدأون في استطلاع الطرق المختلفة لاستخدام الأدوات التكنولوجية.

- **مستوى الدمج:**

في هذا المستوى يتم دمج أنواع مختلفة من أدوات التكنولوجيا في الدروس بسهولة ويسر والتي تقابل في الوقت ذاته حاجات المتعلمين، كما يستطيع المعلمون والمتعلمون اتخاذ قرارات حكيمة حول متى وأين يمكنهم استخدام هذه الأدوات. كما يراعى في هذا المستوى التركيز على تعلم الطلاب وليس على أدوات التكنولوجيا ذاتها. ولهذا السبب فإن مستوى الدمج يتم بعد اكتساب المعلم وطلابه الخبرات اللازمة لاستخدام التكنولوجيا.

- **المستوى التحويلي:**

في هذا المستوى يستخدم الطلاب أدوات التكنولوجيا بمرونة كافية لتحقيق مخرجات تعليمية محددة. وقد يتوسع الطلاب في استخدام التكنولوجيا بطرق غير تقليدية نتيجة فهمهم ومعرفتهم بخصائصها وكيفية تشغيلها. وأدوات التكنولوجيا في هذا المستوى تسهل على الطلاب تعلم الأنشطة ذات المستويات العليا من التفكير والتي قد يكون من المستحيل تعلمها بدون التكنولوجيا. وهنا يعمل المعلم كمرشد ومتابع ونموذج لاستخدام التكنولوجيا.

٤-٧ تحديد البرامج ومصفوفة الدورات الأساسية للتدريب:

لتحديد البرامج ومصفوفة الدورات الأساسية للتدريب تم عمل مصفوفة روعي فيها متطلبات المحتوى اللغوي والتربوي وعناصر كل من TPACKو TIM والتعريف الدقيق لمراحلهما وفى ضوء ذلك وضعت مصفوفة مقترحة للبرامج التدريبية الأساسية اللازمة لمعلمي اللغتين العربية والانجليزية كلغة أجنبية لتحقيق الهدف الأساس للإطار العام التدريبي والذى صاغه الباحثان كما يأتي:

تنمية معارف ومهارات معلمي اللغتين العربية والانجليزية لتدريسهما ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين وبعض نماذج دمج المحتوى والتعليم والتكنولوجيا. وفيما يأتي مصفوفة البرامج والدورات التدريبية المقترحة:

عناصر المحتوى التربوي اللغوي		مراحل دمج التكنولوجيا بالمحتوى	المدخلي	التبني	التكيف	الدمج	التحويل
المهارات التدريسية الأساسية	أبعاد التعلم اللغوية	خصائص بيئات التعلم	الموضوعات التدريبية المقترحة				
التخطيط للدرس اللغوي	الاستماع	التعلم النشط	انتقاء النصوص اللغوية من خلال التقنيات اللازمة لبناء محتوى الدرس وتنفيذ نشاطاته وأدوات تقويمه لتحقيق نواتج تعلم تتسق ومهارات القرن الواحد والعشرين	التدريب على اختيار تطبيقات مناسبة لتوظيفها أثناء تنفيذ الدرس اللغوي لتحقيق نواتج تعلم تتسق ومهارات القرن الواحد والعشرين	التدريب على إعداد سيناريوهات لتطبيقات تقنية لتنفيذ الدرس اللغوي تساعده على تحقيق نواتج تعلم اللغة فى ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين	التخطيط لتنفيذ درس لغوي تقنيا متسقا مع نواتج التعلم فى القرن الواحد والعشرين	بناء الخطط للتحول الرقمى فى تدريس اللغة ونواتج التعلم المطلوبة لتعلم اللغة فى القرن الواحد والعشرين
	القراءة	التعلم التشاركي					
	التحدث	التعلم النائي					
	الكتابة	التعلم الواقعي					
	التواصل اللغوي	التعلم الموجه نحو الهدف					
	القواعد النحوية والصرفية						
	الابداع اللغوي						
تنفيذ الدرس اللغوي	الاستماع	التعلم النشط	التدريب على توظيف بعض	التدريب على تنفيذ نشاطات تعلم	التدريب على تنفيذ درس لغوي متكامل من	التدريب على إدارة تعلم لغوي متكامل	التدريب على المشاركة فى بناء
	القراءة	التعلم التشاركي					
	التحدث	التعلم النائي					

عناصر المحتوى التربوي اللغوي		مراحل دمج التكنولوجيا بالمحتوى	المدخلي	التبني	التكيف	الدمج	التحويل
	الكتابة	التعلم الواقعي	تطبيقات التقنية فى مواقف تدريس فنون اللغة وأنظمتها والتواصل والابداع اللغوي	وتدريس فنون اللغة وأنظمتها بما يحقق التواصل والابداع اللغوي من خلال بعض التطبيقات الجاهزة	خلال أحد التطبيقات التقنية المتاحة	عبر التقنية ليحقق نواتج التعلم اللغوي فى القرن والواحد والعشرين	تطبيقات تدريسية تحقق نواتج تعلم اللغة فى القرن الواحد والعشرين أو تعديل المتاح منها لتوظيفه فى هذا الشأن
	التواصل اللغوي	التعلم الموجه نحو الهدف					
	القواعد النحوية والصرفية						
	الابداع اللغوي						
تقويم الدرس اللغوي	الاستماع	التعلم النشط	التدريب على بناء اختبار تقنية لقياس نواتج التعلم اللغوية فى القرن الواحد والعشرين	التدريب على تنفيذ اختبار لغوي تقنيا والاستفادة من نتائجه	التدريب على البناء التقنى للاختبارت اللغوية باستخدام تطبيقات مختلفة وتقديم التغذية الراجعة تقنيا	التدريب على إدارة نظم تقويم متكاملة للتعلم اللغوي وقياس نواتجه فى القرن الواحد والعشرين تقنيا وبناء ملفات تقويم الطلاب الإلكترونية	التدريب على المشاركة فى بناء قواعد بيانات وتطبيقات تقنية لتقويم الطلاب اللغوي
	القراءة	التعلم التشاركي					
	التحدث	التعلم النائي					
	الكتابة	التعلم الواقعي					
	التواصل اللغوي	التعلم الموجه نحو الهدف					
	القواعد النحوية والصرفية						
	الابداع اللغوي						

٤-٨ تحديد العناصر الأساسية للبرامج التدريبية:

تم تحديد العناصر الأساسية لكل برنامج تدريبي مقترح في المصفوفة السابقة واشتملت على ما يلى: الهدف العام للبرنامج- نواتج التدريب المستهدفة- المحتوى التدريبي للمقترح- الأنشطة التدريبية- الاستراتيجيات التدريبية- أدوات تقويم البرنامج التدريبي- أدوات تقويم المتدربين.

وقد شكلت هذه العناصر البنية الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها في بناء وإعداد الحقائب التدريبية لكل برنامج على حده وبذا يكون قد اكتمل الإطار التدريبي المقترح في شكله المبدئي.

٤-٩ صدق الإطار والتأكد من صلاحيته:

تم عرض النموذج التدريبي المقترح ومصفوفة البرامج التدريبية المقترحة والإطار التدريبي على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس (اللغة العربية- اللغة الانجليزية) وتكنولوجيا التعليم والتدريب، وقد أبدى عدد منهم بعض الملاحظات الخاصة بالمحتويات التدريبية والأنشطة وروعيت عند الإعداد النهائي للإطار (ملحق ٣)

وبذلك يكون قد تمت الإجابة عن السؤال الخامس والأخير من أسئلة البحث

٥- توصيات البحث ومقترحاته:

في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج وما لاحظه الباحثان أثناء الإجراءات يوصي الباحثان بما يأتي:

٥-١ الاستفادة من قائمة نواتج تعلم اللغة فى ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين عند بناء أو تطوير برامج تدريس اللغتين العربية والانجليزية كلغة أجنبية والاسترشاد بها كمحددات لإعداد وتدريب معلمي اللغتين.

٥-٢ الاستفادة من قائمة المهارات التدريسية اللازمة لتدريس اللغتين العربية والانجليزية كلغة أجنبية عند إعداد برامج معلمي اللغتين أو تدريبهما وبناء أدوات تقويمهما.

٥-٣ الاستفادة من الاحتياجات التدريبية التي حددها هذا البحث فى إعداد وتنفيذ البرامج التدريبية لمعلمي اللغتين.

٥-٤ الاسترشاد بالنموذج التدريبي المقترح عند إعداد البرامج التدريبية لمعلمي اللغتين العربية والانجليزية كلغة أجنبية سواء كانت برامج تحويلية أو برامج تدريب أثناء الخدمة.

٥-٥ العمل على التحقق من صلاحية الإطار التدريبي المقترح بتجريبه كاملا أو جزئيا على عينة من المعلمين، والاسترشاد به لبناء حقائب تدريبية لمعلمي اللغتين أثناء الخدمة.

٥-٦ ضرورة إجراء دراسة كيفية متعمقة مصاحبة للتجريب المقترح سابقا للعمل على تطوير الإطار التدريبي وتنقيحه في ضوء رؤية المستفيدين.

٥-٧ إجراء دراسات بينية يجريها متخصصو مناهج وطرق تدريس اللغتين العربية والانجليزية مجتمعين أو منفصلين مع متخصصي تكنولوجيا التعليم لوضع تفصيلات لتجريب دمج عدد من التقنيات والتطبيقات ونماذج التعليم والتعلم مع المحتوى اللغوي في تدريب معلمي اللغتين مع الاستفادة من النموذج والمصفوفة والإطار التدريبي المقترح في هذا البحث.

٥-٨ إجراء دراسات بينية يجريها متخصصو مناهج وطرق تدريس اللغتين العربية والانجليزية مجتمعين أو منفصلين مع متخصصي تكنولوجيا التعليم لبناء بيئات تدريبية إلكترونية لتدريب المعلمين على الموضوعات التدريبية المقترحة سابقا في هذا البحث.

المراجع

أولاً– المراجع العربية:

إبراهيم أحمد إبراهيم سلامة الشافعى (٢٠١٧). *تقويم برنامج تدريبي معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها بمركز التدريب اللغوي*، كلية دار العلوم – جامعة القاهرة) في العام الجامعي (٢٠١٥ – ٢٠١٦) في ضوء آراء المعلمين المتدربين، مجلة الأندلس، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف – مخبر نظرية اللغة الوظيفية.

إدريس محمود عبدالرحمن ربابعة (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية التعلم المنعكس في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*.

تريلنج بيرتي (٢٠١٣). *مهارات القرن الواحد والعشرين: التعلم للحياة في زمننا*، ترجمة بدر بن عبد الله الصالح، الرياض، مطبوعات جامعة الملك سعود.

سعيد اسماعيل علي (١٩٩٨). التربية الإسلامية وتحديات القرن الواحد والعشرين، *مجلة المسلم المعاصر*، عدد ٨٨ مجلد ٢٢، ١٩٨–١٩٩.

سهير محمد سلامة شاش(٢٠٠٦). *علم النفس اللغة*، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الاولى.

فاديا ابي خليل(٢٠٠٠). جوانب تكوين المعلم العربي في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين، *المؤتمر العلمي الثاني، الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد*، كلية التربية جامعة أسيوط.

فتحي علي ابراهيم يونس (٢٠٠٠). *استراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

محمود بن عبد الله المحمود (٢٠١٥). تطبيق مفهوم الاحتياجات التدريبية في سياق تعليم العربية لغة ثانية، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس – كلية التربية – الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة

محمود خليل أبو دوف (٢٠٠٠). صيغة مقترحة لتكوين المعلم العربي على أعتاب القرن الواحد والعشرين، *المؤتمر العلمي الثاني، الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد*، كلية التربية جامعة أسيوط.

محمود محمد على (٢٠٠٩). واقع تدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها في ماليزيا و سبل تطويره: دراسة ميدانية لاستطلاع آراء المعلمين حول

الأداء التدريبي في حقل تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، *مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية*، ماليزيا

مها محمد أحمد عبد القادر (٢٠١٤). إعادة توجيه التنمية المهنية للمعلم في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين، *مجلة التربية*، كلية التربية، جامعة الأزهر عدد ١٥٩، ج٤ ص.ص.٦٧١-٧٩٤.

نبيل عبد الهادي وعبد العزيز اوحشيش، وآخرون(٢٠٠٥). *مهارات في اللغة والتفكير*، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

نعيمة الفيتوري الربيعى (٢٠١٩). الكفاية المهنية لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، كلية الإمارات للعلوم التربوية.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

American Association of Colleges for Teacher Education. Committee on Technology. (2008). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK) for educators*. Routledge.

Benitt N., Schmidt T., and Legutke, K. (2019): Teacher Learning and Technology-Enhanced Teacher Education. In: Gao X. (ed.). *Second Handbook of English Language Teaching*. Springer International Handbooks of Education. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_58-1.

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M., & Rumble, M. (2012). *Defining twenty-first century skills. In Assessment and teaching of 21st century skills*. Dordrecht: Springer.

Denise A. Schmidt, Evrim Baran, Ann D. Thompson, Punya Mishra, Matthew J. Koehler & Tae S. Shin (2009) Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK), *Journal of Research on Technology in Education*, 42:2, 123-149, DOI: 10.1080/15391523.2009.10782544.

Florida Center for Technology Instruction (2006). Technology integration matrix (TIM). Retrieved July, 26 from http://fcit.usf.edu/matrix/matrix.php

Griffin, P., & Care, E. (Eds.). (2014). *Assessment and teaching of 21st century skills: Methods and approach*. Springer.

Herring, M. C., Koehler, M. J., & Mishra, P. (Eds.). (2016). *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPACK) for educators*. Routledge.

Hewes, B. (2016). *High Possibility Classrooms: using an Australian framework to enhance learning using technology in high schools*. E-teaching: management strategies for the classrooms: Australian Council for Education Leadership, (9). http://www.acsp.catholic.edu.au/pdf%20uploads/6%20e-Teaching_2016_09.pdf

Kayange, J. J., & Msiska, M. (2016). Teacher education in China: training teachers for the 21st century. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(4), 204-210.

Koh, J., Chai, C., & Lee, M. (2015). Technological pedagogical content knowledge (TPACK) for pedagogical improvement: Editorial for special Issue on TPACK. *The Asia-Pacific Education Researcher*. doi:10.1007/s40299-015-0241-6

Lin, C. H., Zhang, D., & Zheng, B. (Eds.). (2016). *Preparing foreign language teachers for next-generation education*. IGI Global.

Littlejohn, C. (2016). Messy or not: The role of education institutions in leading successful applications of technology in teaching and learning. *Australian Education Leadership*, 38(3), 62-65.

Nath, B.K. (2010). *Major Language theorists influencing learning of Mathematics*. Retrieved from https://files: eric.ed.gov.

Nissim, Y., & Weissblueth, E. (2017). Virtual Reality (VR) as a Source for Self-Efficacy in Teacher Training. *International Education Studies*, 10(8), 52-59.

Pacific Policy Research Center (2010). 21st Century Skills for Students and Teachers. Honolulu: Kamehameha Schools, *Research & Evaluation Division*.

Scott, C. (2017). The futures of learning 3: What kind of pedagogies for the 21st century? UNESCO Education Research and Foresight. *Paris: ERF Working Papers Series*, (15), 21.

Suherdi, D. (2012). To*wards the 21st century English teacher education: An Indonesian perspective*. Bandung: Celtics Press.

Trainin, G., Friedrich, L. & Deng, Q. (2018). The Impact of a Teacher Education Program Re-design on Technology Integration in Elementary Preservice Teachers: A Five Year Multi-Cohort Study. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 18*(4), 692-721.

Young, N. (2018). Preservice Teachers: How Colleges are Preparing the 21st Century Educator. *Stars in the Schoolhouse: Teaching Practices and Approaches that Make a Difference*, 127.