# درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في كلية التربية الرابعة بجامعة دمشق

**د.غسان ياسين العدوي***

## الملخص

هدف البحث إلى تقييم الأداء التدريسي لطلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في كلية التربية الرابعة، ومن ثم تقديم تصور مقترح لتطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية.

ولتحقيق أهداف البحث صمم الباحث بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية لمدرسي اللغة العربية قبل الخدمة، حيث تضمنت (72) كفاية تدريسية؛ صنفها في (5) مجالات رئيسة، هي على النحو الآتي: التمكن من المادة الدراسية، والتخطيط للتدريس، وتنظيم بيئة التعلم والتعليم، وإدارتها، وتقويم التحصيل الدراسي، ومتابعته، وتطوير الأداء المهني.

طبق الباحث بطاقة الملاحظة على عينة من الطلبة مدرسي اللغة العربية، بلغ عددهم (27) طالباً وطالبة، حيث اختيروا بطريقة عشوائية.

أظهرت نتائج البحث أن مستوى الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية (عينة البحث) في معايير الأداء التدريسي جاءت متفاوتة، فقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (1.83) في مجال (التمكن من المادة الدراسية)، مما يشير إلى مستوى متوسط في الأداء، وفي مجال معيار (التخطيط للتدريس) بمتوسط حسابي مقداره (1.44)، مما يشير إلى مستوى ضعيف في الأداء، وفي مجال (تنظيم بيئة التعلم والتعليم وإدارتها) بمتوسط حسابي مقداره

* أستاذ مساعد في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة – قسم المناهج وطرائق التدريس.

(1.94)، مما يشير إلى مستوى متوسط في الأداء، وفي مجال (تقويم ومتابعة التحصيل الدراسي) بمتوسط حسابي مقداره (1.07)، مما يشير إلى مستوى متوسط في الأداء، وفي مجال (تطوير الأداء المهني) بمتوسط حسابي مقداره (1.55)، مما يشير إلى مستوى ضعيف في الأداء.

وفي ضوء هذه النتائج ودراسة بعض نماذج تصميم البرامج التدريبية، وضع الباحث تصوراً مقترحاً لتطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية.

**الكلمات المفتاحية:** معايير الأداء التدريسي، طلبة دبلوم التأهيل التربوي، اختصاص اللغة العربية، كلية التربية الرابعة، جامعة دمشق.

# The Degree of Availability of Standards of Teaching Performance among Students of the Educational Qualification Diploma, Specializing in the Arabic Language, in the Fourth College of Education, Damascus University

**Dr. Ghasan Yseen Al. Adawi***

**Abstract**

This study aims to evaluate the teaching performance of students of Educational Qualification Diploma, Arabic Language specialization, at Faculty of Education. It also aims to present a proposed conception for developing the educational qualification diploma program in the Faculties of Education.

For achieving the objectives of the study, the researcher designed an observation card of teaching competencies of Arabic teachers at the pre-service stage. It included (72) teaching competencies, classified into (5) main domains as follows: mastery of the subject matter, planning for teaching, organizing and managing the learning and teaching environment, evaluating and follow up academic achievement, and developing professional performance. The observation card was applied to a sample of students who were teachers of the Arabic language. Their number was (27) students chosen randomly.

The results showed that the level of teaching performance of Arabic language teachers (research sample) in the standards of teaching performance was varied, as the mean score was (1.83) in the field of (mastery of the subject), which indicates an average level. In the field of planning for teaching, the mean score was (1.44), which indicates a poor level of performance. While in the field of (organizing and managing the learning and teaching environment), the mean score was (1.94) which indicates an average level of performance.

* Assistant Professor at the Fourth College of Education

However, in the field of (evaluation and follow-up of academic achievement), the mean score was (1.07) which indicates an average level of performance. Finally, in the field of developing professional performance, the mean score was (1.55) which indicates a poor level of performance.

In light of these results and the study of some models of training program design, the researcher put forward a suggested perception for developing the Diploma program for Educational Qualification in the Faculties of Education.

**Keywords:** standards of teaching performance, students of the educational qualification diploma, specializing in Arabic language, the Fourth College of Education, University of Damascus.

**المقدمة:**

يشهد العالم منذ مطلع الألفية الثالثة تطورات حضارية هائلة متسارعة في الميادين والأصعدة كلها؛ لذا بات من الضرورة أن يواكب ذلك تطورات وإصلاحات في الميدان التربوي، حيث إن التربية هي الأداة التي تبني الإنسان القادر على التعامل مع معطيات الألفية الثالثة وخصوصياتها ، وعلى ذلك فقد تبوأت مسألة التطوير التربوي والإصلاح المدرسي مركز الصدارة في فكر التربويين، وضمن أولوياتهم، وانصبَّ التركيز في عمليات التطوير التربوي على المدرِّس، لأنه حجر الزاوية في أي إصلاح تعليمي منشود.

وتعدّ مسؤولية الوصول إلى مدرس لمادة اللغة العربية ذي مواصفات عالية ليستطيع مواجهة تلك التحديات من مسؤولية برامج دبلوم التأهيل التربوي، فهي حلقة وصل بين الجانبين الأكاديمي والتربوي في العملية التعليمية، والفرصة الحقيقية للطالب المدرس في إعداده المهني واكتساب مهارات وخبرات تدريسية تساعده على ممارسة تعليم اللغة العربية على نحو جيد وتكوين اتجاه إيجابي نحو مهنة التدريس وأصولها وقواعدها؛ لذا حظيت بمكانة غير قليلة في تطوير المنظومة التعليمية في عالم ظهرت فيه مسوغات رئيسة لتطوير هذه البرامج، وقد سعى عدد من كليات التربية إلى تطوير برامج دبلوم التأهيل التربوي بعامة وبرنامج إعداد مدرسي اللغة العربية بخاصة؛ بغية مواكبة هذه التطورات.

وقد حظي إعداد المدرسين بعامة ومدرسي اللغة العربية بخاصة باهتمامٍ كبير على المستويين؛ العربي والمحلي، ومن مظاهر هذا الاهتمام عقد المؤتمرات العربية المتعددة، والتي ركزت على إعداد المدرسين، حيث كان لمدرسي اللغة العربية نصيب وافر من بحوث تلك المؤتمرات ودراساتها، حيث أجمعت على ضرورة تطوير برامج إعدادهم؛ لتطوير مهاراتهم التدريسية المختلفة؛ بغية القيام بالأدوار المطلوبة بما يتناسب ومتغيرات العصر ومستجداته ، منها: المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرق

التـدريس (1990م) "إعـداد المعلـم: التراكمـات والتحـديات"، والمـؤتمر القـومي للتطـوير (1996م) للجمعيـة المصـرية للتنميـة والطفولـة بالاشـتراك مـع وزارة التربيـة والتعلـيم فـي القاهرة: "إعداد المعلم وتدريبه ورعايته"، والمؤتمر الدولي للتربية الذي أقامته منظمة الأمم المتحدة للتربية والثقافة في جنيف (1996م) "مشروع توصيات الدورة الخامسة والأربعين لمراجعة دور المعلمين والمربين ووظائفهم"، ثم المؤتمر العلمي السابع (1999م): "نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه في مطلع الألفية الثالثة في القاهرة"، والمؤتمر الدولي في مسقط (2004م): "نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل"، والمؤتمر العلمي الثاني لإعداد معلـم التعلـيم العـام (1413هـ)، والمـؤتمر العلمـي الثالـث لإعـداد معلـم التعلـيم العـام (1422هـ)؛ اللذان عقدا في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وقد كان من أبرز التوصيات "تأكيد أهمية تدريب المعلمين لرفع ثقافتهم التخصصية والعامة، وإثراء معلوماتهم العلمية والتربويـة؛ انطلاقـاً مـن خطـة واضـحة المعـالم لتـدريب المعلمـين بصـورة دوريـة وجـادة". (التوصية12، الكتاب الأول ، 38)، وملتقى جستن الثالث عشر بجامعة الملك سعود (2006م)، تحت عنوان "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة"، ومؤتمر "تكوين المعلم والأمن التربوي للطفل" جامعة البعث في سورية (2010)، والمؤتمر الدولي الذي أُقيم بجامعة الملك سعود (2015م)، بعنوان "معلم المستقبل إعداده وتطويره"، ومؤتمر إعداد المعلم بكلية التربية جامعة أم القرى (2016م)، تحت عنوان "إعداد وتدريب المعلم في ضوء مطالب التنمية ومستجدات العصر"، ومؤتمر التطوير التربوي في وزارة التربيـة الجمهوريـة العربيـة السـورية (2019)، بعنـوان "رؤيـة تربويـة مستقبلية لتعزيـز بنـاء الإنسان والوطن"، حيث عرضت المؤتمرات محاور مهمة للارتقاء بأداء المدرس؛ لمواكبة المستجدات العصرية، وقدمت توصيات، ومقترحات تسهم في تطوير برامج إعداد المدرس، وتدريبه.

وثمـة مسوِّغ آخـر فـرض ضـرورة تطـوير برنـامج دبلـوم التأهيـل التربـوي (اختصـاص اللغة العربية) ما تقوم بـه وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية من تطوير مستمر لمناهج اللغة العربية، وإنشاء مركز خاص لتطوير المناهج الدراسية بعامة.

وعلى الجهود التي لا يمكن التقليل من شأنها؛ إلا أن برامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية مازالت بعيدة عن المستوى المطلوب، مما فرض علينا ضرورة مواكبة التطور الحاصل في المناهج الدراسية التي قامت وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية بتطويرها، وفي هذا الصدد يمكن القول: إن الارتقاء بالنمو المهني للمدرسين بعامة، ومدرسي اللغة العربية بخاصة، يتطلب أن تُبنى برامج إعداده على تحديد دقيق لمستوى وفاء هذا البرامج لمتطلبات التطوير الحاصلة، بوصفها العامل المحدد لفعالية هذه برامج وجودتها، ومن ثم تقديم تصور مقترح لتطوير برامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية.

ونظراً للتغيّر الحاصل في الميدان التربوي في الجمهورية العربية السورية من التجديدات التربوية والمشروعات الشاملة لتطوير التعليم العام؛ فإن ذلك استلزم تطوير برامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية بما يتناسب والمتطلبات المتجددة لتطوير المناهج الدراسية، وبما يراعي الدور الجديد الذي تفرضه التغيّرات العلميّة والتقنيّة الحديثة على المدرسين. وفي ضوء ما سبق يعدّ البحث خطوة متواضعة نحو تطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية.

**1– مشكلة البحث، وأسئلته:**

قامت وزارة التربية في سورية بإعداد المناهج الدراسية بعامة ومناهج اللغة العربية بخاصة وفق مدخل المعايير؛ الذي يعدّ ظهوره استجابة لمتغيرات العصر ومستجداته في العالم بعامة وسورية بخاصة، وقد لاحظ الباحث بفضل ملاحظته للأداء التدريسي لطلبة دبلوم التأهيل التربوي، وخبرته وعمله أستاذاً لمادتي طرائق تدريس اللغة العربية والتربية العملية (اختصاص اللغة العربية)، ولقاءاته بزملائه ذوي الاختصاص [1]، ومن طرح سؤال مفاده:

– ما المشكلات التي يعانيها برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة؟

[1] - د. وفاء عيسى، د. هيثم عبد الله، د. ياسين فاعور، د. آمنة عطية، د. فايزة باكير. الصفحة 228

**فكانت الإجابة متمحورة حول النقاط الآتية:**

- تدني مستوى برنامج دبلوم التأهيل التربوي بعامة ، وبرنامج إعداد الطلبة مدرسي اللغة العربية بخاصة في كليات التربية.
- ضعف تلبية برنامج دبلوم التأهيل التربوي بعامة ، وبرنامج اللغة العربية بخاصة لمتطلباتهم ومهامهم المنوطة بهم مستقبلاً.
- عجز البرنامج عن مواكبة متطلبات التطوير في المرحلة الراهنة، وبخاصة المناهج الدراسية المطوّرة من وزارة التربية في الجمهورية العربية السورية.
- ثمة قصور لدى الطلبة المدرسين في أثناء تطبيقهم لمقرر التربية العملية كمتطلب أساسي من إحدى متطلبات تخرج الطالب، وقد ظهر ذلك جلياً في الكفايات التدريسية التي يجب أن يمتلكها الطلاب المدرسون؛ ليكونون مؤهلين وقادرين على ممارسة مهنة التدريس داخل المدارس على أكمل وجه؛ مما ينعكس إيجاباً على تحصيل التلاميذ العلمي.
- وجود فجوة كبيرة بين الاحتياجات الفعلية للطلبة المدرسين ،وما يقوم به منفذو برنامج دبلوم التأهيل التربوي ومخططو برنامجه.
- إن هذه البرامج قائمة على الاجتهادات الشخصية، ولا تعبر عن الاحتياجات الفعلية للمدرسين التي تفرضها متطلبات سوق العمل المستقبلية، فضلاً عن أنَّ هذه البرامج ومحتوياتها قد وضعت وأعدّت منذ مدّة بعيدة كانت تتلاءم مع الظروف والتحديات الموجودة في تلك المرحلة؛ وأن هذه الظروف والتحديات قد اختلفت كثيرة، وكان لا بدّ من إعادة النظر في هذه البرامج والعمل على تجاوز الثغرات الموجودة فيها.
- إن مدرسي اللغة العربية يحتاجون إلى الكفايات التدريسية الكثيرة كي يستطيعوا مواكبة متغيرات العصر ومستجداته، ولاسيما أننا نعيش في القرن الحادي والعشرين الذي فرض علينا تحديات كثيرة، ويؤكد ذلك تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية

للقرن الحادي والعشرين الذي قدمته لليونسكو – أو ما عرف باسم تقرير (جاك ديلور وآخرين)– حيث جاء فيه "لقد ظهرت بعض المؤشرات على أن ثمة انخفاضاً في مستوى أداء بعض المعلمين والمعلمات ، مما يتطلب تكثيف برامج التدريب لرفع مستوى الأداء والتأهيل واكتساب المهارات المهنية الأساسية في مجال التخصص" (ديلور وآخرون، 1997)، إضافة إلى عدد غير قليل من الدراسات؛ منها دراسة: (ملكاوي،2007)، و(حافظ، 2007)، و(المعتوق، 200) ، حيث أقرت أن لمدرس اللغة العربية دوراً رئيساً في التغلب على تلك التحديات إذا ما زُوِّد بالكفايات التدريسية اللازمة لذلك، إضافة إلى المؤتمرات التي عقدت في هذا المجال (ذكرت في مقدمة البحث)، حيث أجمعت دراساتها وبحوثها على ضرورة تطوير مهارات مدرسي اللغة العربية المختلفة؛ بغية تلبية حاجات المجتمع ومتطلباته من المدرسين، والقيام بالأدوار المطلوبة بما يتناسب ومتغيرات العصر ومستجداته.

لمّا قامت وزارة التربية بإعداد مناهج اللغة العربية الدراسية في مرحلة التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية استناداً إلى مدخل المعايير، وأن إعداد مدرسي اللغة العربية كان لا يواكب هذا التطور الحاصل في تلك المناهج ومتغيرات العصر ومستجداته؛ كانت الحاجة ماسّة إلى ضرورة تطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية، مما يساعد المعنيين على تلافي جوانب الضعف في برامج إعداد مدرسي اللغة العربية، الأمر الذي يتطلب ضرورة تقويم الأداء التدريسي اللازم للطلبة مدرسي اللغة العربية، مما يساعد على تطوير أدائهم، وينعكس إيجابياً على مخرجات العملية التعليمية.

وفي ضوء ذلك، وما سبق عرضه؛ يهدف البحث إلى تعرف واقع الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية في برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة، بما يتفق وطبيعة مادة اللغة العربية وأهدافها، وأدوار مدرسيها؛ ومن ثم الوصول إلى تقديم تصور مقترح لتطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية.

**وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:**

- ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في كلية التربية الرابعة بجامعة دمشق؟، وتتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1- ما معايير الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية؟

2- ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في مجال التمكن من المادة الدراسية؟

3- ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في مجال التخطيط للتدريس؟

4- ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في مجال تنظيم بيئة التعلم والتعليم، وإدارتها؟

5- ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في مجال تقويم التحصيل الدراسي، ومتابعته؟

6- ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في مجال تطوير الأداء المهني؟

7- ما التصور المقترح لتطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية؟

**2- أهمية البحث: يمكن أن تُفيد نتائج البحث كلاً من:**

1- مخططي برامج دبلوم التأهيل التربوي للإفادة من النتائج المتعلقة بجوانب القوة والضعف في برنامج دبلوم التأهيل التربوي، وإيجاد سبل تلافيها وتعزيز الجوانب الإيجابية، والإفادة من التصور المقترح لتطوير التربية العملية في برنامج دبلوم التأهيل التربوي بجامعة دمشق، وتطبيقه في كليات التربية.

2- مشرفي التربية العملية والموجهين الاختصاصيين، حيث يقدم البحث بطاقة ملاحظة لمعايير الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية، يمكن الإفادة منها في تمهين ممارساتهم التدريسية، وتقويم أداء الطلبة المدرسين في أثناء التربية العملية.

3- مدرسي اللغة العربية بمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي؛ حيث يقدم البحث بطاقة ملاحظة تفيد في تقويم هؤلاء المدرسين لأدائهم ذاتياً، ومن ثم تطويره قبل الخدمة.

4- البحث العلمي في مجال تدريس اللغة العربية وأداء مدرسيها؛ حيث يقدم البحث بعض التوصيات والمقترحات في ضوء نتائجه، يمكن أن تسهم في تطوير تدريس اللغة العربية، والارتقاء بمستوى أداء مدرسيها.

**3- أهداف البحث: يهدف البحث إلى الآتي:**

- تقديم قائمة بمعايير الأداء التدريسي لطلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية ، وفق المجالات الآتية:
- التمكُّن من المادة الدراسية.
- التخطيط للتدريس.
- تنظيم بيئة التعلم والتعليم، وإدارتها.
- تقويم التحصيل الدراسي، ومتابعته.
- تطوير الأداء المهني.
- الكشف عن درجة توفر المعايير آنفة الذكر في الأداء التدريسي لطلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة.
- تقديم تصور مقترح لتطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية.

**4- حدود البحث: اقتصر البحث على الحدود الآتية:**

1- معايير الأداء التدريسي، التي يمكن ملاحظتها من طريق الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية داخل الصف باستخدام بطاقة الملاحظة المقترحة.

2- كلية التربية الرابعة بالقنيطرة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018 – 2019م.

3- التصور المقترح لتطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية، في ضوء نتائج البحث، دون تطبيقه أو تجريبه.

4- طُبِّق البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2018-2019م.

**5- مصطلحات البحث، وتعريفاته الإجرائية:**

**- التدريب لغة:**

"درب: الدّرب: قالوا: الدّرْب باب السكة الواسع، ومنه قولهم: أدرب القوم إذا دخلوا أرض العدو من بلد الروم" (ابن منظور، 2000، ج1، 346).

- البرنامج التدريبي: عرّفه الطعاني: بأنه "الجهود المنظمة والخطط لتزويد المتدربين بمعارف ومهارات، وخبرات متجددة، وتستهدف إحداث تغييرات إيجابية مستمرة في حياتهم، واتجاهاتهم وسلوكهم من أجل تطوير كفاية أدائهم" (الطعاني، 2007، 14).

- ويقصد بالتصور المقترح إجرائياً: هو منظومة مقترحة، تهدف إلى تطوير الأداء التدريسي لطلبة دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية، وتنميتهم مهنياً، ويشتمل على الرؤية، والرسالة، والأهداف، ونظام الدراسة، ومدتها، وبرامج الإعداد، والتربية العملية، واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعلم، والبنية التحتية، والتقويم الشامل.

- الأداء التدريسي: هو "سلوك المعلم في أثناء مواقف التدريس، سواء داخل الفصل أم خارجه" (وهبي، 2002، 756).

ويعرّف السيد أداء المعلم بأنه: "ما يقاس من السلوك" (السيد، 2006، 12).

ويقصد بأداء المعلم إجرائياً: هو ما يقوم به طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة اختصاص اللغة العربية من ممارسات تدريسية تتناسب والموقف التعليمي وفق معايير المجالات الآتية: التمكن من المادة الدراسية، والتخطيط للتدريس، وتنظيم بيئة التعليم والتعلم وإدارتها، وتقويم التحصيل الدراسي ومتابعته، وتطوير الأداء المهني، الذي يقاس إجرائياً بوساطة بطاقة ملاحظة المعايير التدريسية المعدّة لذلك.

- معايير الأداء التدريسي إجرائياً: هي مجموعة من المحددات والمتطلبات الأساسية، التي يمكن في ضوئها الحكم على أداء طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة اختصاص اللغة العربية، وتحديد مستواهم؛ بحيث يمكن بناء برامج لتطوير أدائهم والارتقاء بالعملية التعليمية.

- **الكفاية:**

تعرّف بأنها "الحدّ الأدنى من الأداء، الذي يعني أن الفرد وصل إلى حدّ يساعده على أداء هذه الكفاية" (اللقاني، 1999، 17).

ويقصد بالكفاية إجرائياً: مجموعة المعايير التدريسية المتعلقة بالمجالات الآتية: التمكن من المادة الدراسية، والتخطيط للتدريس، وتنظيم بيئة التعليم والتعلم وإدارتها، وتقويم التحصيل الدراسي ومتابعته، وتطوير الأداء المهني، وتقاس إجرائياً بوساطة بطاقة الملاحظة المعدّة لذلك.

**6- الإطار النظري:**

- **الكفاية لغةً:**

ورد في (لسان العرب، مادة كفي) قول حسان بن ثابت: وروح القدس ليس له كفاء؛ أي جبريل عليه السلام، ليس له نظير ولا مثيل. والكفء: النظير، يقول الله تعالى في سورة الإخلاص: ﴿لَمْ يَلِدْ وَلَمْ يُولَدْ، وَلَمْ يَكُن لهُ كُفُوًا أَحَدٌ﴾ (الإخلاص، 3-4). ويقال كفأت القدر

وغيرها، إذا كبتها لتفرغ ما فيها. ويعرّف ابن منظور الكفاية بأنها مشتقة من "كفى يكفي كفاية إذا قام بالأمر" (ابن منظور، د.ت، 225).

وفي المعاجم العربية: "كفئه الشيء: يكفي كفاية، فهو كافٍ إذا حصل به الاستغناء عن غيره. واكتفيت بالشيء: استغنيت به، وكل شيء ساوى شيئاً حتى صار مثله فهو مكافئ له" (الرازي، 1988، د.ت، 573).

- **الكفاية اصطلاحاً:**

تعرّف بأنها "قدرات يعبَّر عنها بعبارات سلوكية تشمل مجموعة مهام (معرفية، ومهارية، ووجدانية)، تكوّن الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرضٍ من ناحية الفاعلية، التي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة" (الفتلاوي، 2003، 42).

وهي "المقدرة على عمل شيء بمستوى من الإتقان بكفاءة وفعالية" (مرعي، 2003، 16).

- **أنواع الكفايات:**

أكد عدد غير قليل من الأبحاث والدراسات تنوع الكفايات حسب مكوناتها، فقد حدد محمد الناقة (الناقة، 1987، 20-21) أنواع هذه الكفايات بالآتي:

- الكفايات المعرفية: تشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية، وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعمليات والنظريات والفنيات، ويستند مدى كفاية المعلومات في هذا الجانب إلى استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.
- الكفايات الأدائية: تشير إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد، وتتضمن المهارات النفس حركية في حقول المواد التقنية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات يستند إلى ما حصّله الفرد سابقاً من كفاءات معرفية، وتتطلب عرضاً يستطيع الطالب أن يقدمه ويؤديه مستفيداً فيه من الوسائل والأساليب والفنيات كلها.
- الكفايات الوجدانية: تشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الاجتماعي، الذي يؤثر في أدائه لعمل ما.

– الكفايات الإنتاجية: تشير إلى أثر أداء الطالب للكفايات السابقة في الميدان، وينبغي أن تلقى الاهتمام في برامج إعداد الكوادر الفنية؛ لأن هذه البرامج تعدّ لتأهيل معلم ذي كفاية، والتأهيل هنا والكفاية عادة ما يشيران إلى نجاح المتخصص في أداء عمله (ليس ما يؤديه؛ بل ما يترتب على أدائه).

**الكفايات التدريسية لمدرس اللغة العربية:**

إن المدرس الجيد هو المدرس الذي يمتلك أكبر كم ونوع من الكفايات التدريسية التي تساعده على القيام بعمله على أحسن وجه، وقد حددها كلٌّ من (عويجان، 2009، 77)، و(بدران، 2009، 139–145) بالآتي:

1– الكفايات الشخصية: أن يتحلّى مدرس اللغة العربية بصفات وخصائص متطورة، مما يجعله يتكيّف مع مستجدات العصر ومتطلباته، وتتضمن الكفايات الآتية: (الخصائص الشكلية، والخصائص الوجدانية، والخصائص النفسية والعقلية، والخصائص الخلقيّة، والخصائص المهنية).

2– كفايات التخطيط للدرس: يعدّ التخطيط المسبق أساساً لأي نشاط تعليمي هادف.

3– كفايات التنفيذ: وتتضمن الكفايات الآتية: التهيئة للدرس، وصوغ الأسئلة الصفية وتوجيهها واستخدامها، والإدارة الصفية.

4– كفاية التقويم: وتتضمن الكفايات الآتية: التعزيز، وغلق الدرس.

– مواصفات البرنامج القائم على الكفايات:

تتصف برامج تربية المعلمين القائمة على الكفايات بمجموعة خصائص وفق ما ذكرها (الجنيدل، 2006، 28)، و(جرادات وآخرون، 1983، 38) على النحو الآتي:

– إنّه برنامج يحدد بوضوح الخبرات التعليمية، أو الكفايات التي تساعد الطلبة المعلمين على القيام بأدوار المعلمين في المستقبل.

– تؤكد أن التدريب يجب أن يبنى على أساس الكفاية، التي تشير إلى القدرة على الأداء والممارسة، بعكس ما هو معروف من تدريب يبنى على المعلومات والمعارف النظرية.

- إنّها أوسع من تربية المعلمين القائمة على الأداء، حيث ترتبط الأخيرة بالأداء فقط أو السلوك التعليمي، في حين تشمل الأولى معرفة المعلم، وتقويم النتاج التعليمي لدى التلاميذ، إضافة إلى الأداء أو السلوك التعليم، ونوعية هذا الأداء.
- يعتمد تحديد الأهداف بدقة، وصوغها صوغاً سلوكياً قابلاً للقياس.
- تميّز أساليب التدريب بتفريد التعليم، إذ يبدأ المتدرب من حيث يقف.
- سيادة الأسلوب الديمقراطي ابتداءً بعملية الالتحاق بالبرنامج، وانتهاء بمراحل تنفيذه وتقويمه.
- تركيز البرنامج على دور المتعلم في عملية التعلم لإحداث التغيير المرغوب في السلوك نتيجة لما يقوم به من نشاط.
- اعتماد التقويم قدرة المتعلم على ممارسة العمل معياراً وحيداً، واستخدام التقويم التكويني والتجميعي في ضوء المحكّات المحددة للأداء بغية الوصول إلى مستوى الإتقان.

أما (مرعي، 2003، 77) فقد وجدت أن البرامج القائمة على الكفايات تتسم بسمات متعددة ميّزتها، وجعلتها من البرامج المهمة والمطلوبة، حيث ذكرت هذه السمات على النحو الآتي:

- **الأهداف التعليمية:** بحيث تكون الأهداف محددة سلفاً وعلى نحو واضح، يشترك المتعلم في تحديدها، أو العلم بها على الأقل.
- **أساليب الإعداد:** لا بد لأجل ذلك؛ من توفير الفرص الخاصة بالتدرب على الكفايات في المجال الميداني، ومراعاة الظروف المؤدية إلى ذلك مع التركيز على الممارسة العملية بهدف امتلاك القدرة على العمل.
- **الدور الفعّال للمتعلم:** بحيث تدور حركة الكفايات حول المتعلم، وتؤكد طرق التعلم المختلفة (التعلم بالمجابهة) والمراسلة، والوسائل السمعية والبصرية، والتعلم الموجَّه ذاتياً.

– **التقويم:** بحيث تتم عملية التقويم بدلالة الأهداف والقدرة على العمل دون النظر إلى الوقت في هذه العملية.

**7– دراسات سابقة:**

– دراسة السبع، وآخرين (2010)، اليمن:

هدفت إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، اشتُقَّتْ من الكتب المتخصصة والدراسات والبحوث السابقة؛ اشتملت على (152) معياراً موزعة على (12) مجالاً، حُوِّلَتْ القائمة إلى مقابلتين مع مسؤولي القبول وقسم اللغة العربية، واستبانتين مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وتكونت عينة البحث من (9) أعضاء من هيئة التدريس و(71) طالباً.

توصلت نتائجها إلى ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، وضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، في حين توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط.

**– دراسة سوسكون (Coskun, A, 2010)، أستراليا:**

عنوانها: "تقييم برنامج تعليم معلمي اللغة الإنكليزية من خلال نموذج الطاووس".

"Evaluating an English Language Teacher Education Program through Peacock's Model".

هدفت إلى لفت الانتباه إلى أهمية تقييم برامج تعليم المعلمين، والكشف عن برنامج تعليم معلمي اللغة الإنكليزية قبل الخدمة، والمكونات التي تحتاج إلى تحسين أو تطوير على حدّ سواء من وجهة نظر المعلمين والطلاب باستخدام نموذج الطاووس "Peacock's Model, 2009"؛ وهو نموذج التقييم الأخير في سياق الجامعة التركية.

استندت الدراسة إلى البيانات التي جُمِعَتْ من المعلمين وطلبة السنة الرابعة المعلمين، الذين لديهم خبرة في تعليم المعلمين الجديد، اعتماداً على البرنامج الذي بدأه مجلس التعليم العالي (HEC) للعام الدراسي 2006–2007، حيث جُمعت البيانات باستخدام الاستبانات، وقد كشفت المقابلات أنه على الرغم من مشاركة المعلمين والطلبة، إلا أنه ثمة آراء متشابهة حول بعض مكونات البرنامج، في حين ثمة أفكار مختلفة حول التوازن بين الجانب اللغوي والتربوي انطلاقاً من البرنامج، في حين يعتقد المعلمون أن البرنامج لا يكفي لتحسين الكفاءة اللغوية للمعلمين الطلبة، ويعتقد الطلبة المعلمون أن الجانب التربوي من البرنامج يحتاج إلى تطوير.

**– دراسة سوفان وتشومدوكماي (Sovann,k, Chomdokmai, M, 2012)، كمبوديا:**

عنوانها: "تقييم اللغة الإنكليزية الكمبودية، برنامج تدريب المعلمين قبل الخدمة على المستوى الوطني في معهد التعليم في كمبوديا".

"An Evaluation of Cambodian English Language Pre-Service Teacher Training Program at National Institute of Education in Cambodia".

هدفت إلى تقييم فعّالية اللغة الإنكليزية الكمبودية، برنامج تدريب المعلمين قبل الخدمة في المعهد الوطني للتربية، واقتراح مبادئ توجيهية مناسبة لتحسين تعليم اللغة.

استندت الدراسة إلى نموذج كيركباتريك (2006) لتقييم التدريب من أربعة مستويات، حيث جُمِعَت البيانات الكمية من (89) متدرباً يستخدمون اختباراً موحداً للغة الإنكليزية، واختباراً لتعليم المعرفة، وقد استخدمت الاستبانة بغية الحصول على الإحصاءات الوصفية، في حين جمعت البيانات النوعية من (5) مدربين للمعلمين، واثنين من الإداريين بإجراء مقابلة شبه منظمة.

أظهرت النتائج أن البرنامج كان فعّالاً إلى حدّ ما، حيث كانت ردود أفعال المتدربين نحو البرنامج في المستوى المحايد، في حين كانت ردود أفعالهم على الجانب المعرفي والمهاري في المستوى المتوسط، وقد تغيّر موقفهم تغيّراً إيجابياً، مما دل على تحسين مستوى تعلم المتدربين على نحو طفيف، وتغيّر سلوكهم تغيّراً إيجابياً إلى حدّ ما، وقد

أُقترحت أربعة أبعاد كمبادئ توجيهية مقترحة لفريق إدارة البرنامج لإعادة النظر فيه، هي: تحسين بيئة التعلم، وترقية موارد التدريب، وتحسين المناهج التدريبية، وتعزيز إدارة البرامج.

**– دراسة أحمد النوعيم (Ahmad AL-Nwaiem, 2012) ، الكويت:**

عنوانها: "تقييم مكوّن تحسين اللغة في برنامج ما قبل الخدمة ELT في كلية التربية بالكويت: دراسة حالة".

"An Evaluation of the Language Improvement Component in the Pre-Service ELT Programme at a College of Education in Kuwait: A case study".

هدفت إلى تقييم عنصر المهارات اللغوية الأساسية (BLSC) في برنامج ما قبل الخدمة ELT في كلية التربية في الكويت اعتماداً على استخلاص آراء المشاركين فيما يتعلق بجودتها، واستخدام النتائج كأساس لاقتراح التعديلات والتحسينات، حيث يتكون برنامج BLSC من ثلاث دورات؛ الكتابة والقراءة والمحادثة، التي يجب أن يحصل عليها المعلمون الجدد في الفصل الدراسي الأول من التسجيل بغية تحسين إجادتهم اللغوية.

وبالنظر إلى الطبيعة الاستكشافية لهذه الدراسة وخصوصية سياقها؛ اختير التوجه الطبيعي للبناء التفسيري والاجتماعي كموقف معرفي. سعت إلى دراسة حالة متتابعة للأساليب المختلطة باستخدام نسخة معدّلة من نموذج التقييم (Bellon and Handler, 1982). كان المشاركون في الدراسة ثلاثة محاضرين يقومون بتدريس دورات BLSC، و55 طالباً في عامهم الأول في قسم اللغة الإنكليزية. جُمعت البيانات الكمية والنوعية من: استبانات تقييم الدورة ،والمقابلات شبه المنظمة ،والمذكرات ،والوثائق المكتوبة ذات الصلة. كشفت النتائج أن دورة BLSC لديها بعض أوجه القصور الرئيسة التي يجب معالجتها، حيث شملت أوجه القصور البيئة المادية لموقع الكلية (المباني القديمة)، وعدداً محدوداً من الفصول الدراسية، ونقصاً في مصادر التعلم والتعليم ومرافقهما، وموارد المكتبة غير الكافية، وفيما يتعلق بأهداف BLSC وغاياته؛ فقد أظهرت النتائج بعض

القضايا الحرجة والحاجة إلى درجة معينة من المراجعة، وعدم رضا الطلبة عن بعض جوانب محتوى BLSC ومواده، بما في ذلك الموضوعات المملة وغير الصعبة، والكتب المدرسية القديمة. عُثِرَ على طرائق تدريسية على نحو تقليدي وذلك بتطبيق نهج يركز على المعلم، وأن الطلبة كانوا ينتقدون بشدّة فلسفة التقييم التقليدية التي يستخدمها معلموهم، والتي تعتمد الاختبار النهائي الذي يختبر المواد المكتسبة عن ظهر قلب.

**- دراسة الأزيرجاوي (الأزيرجاوي، 2013)، العراق:**

هدفت إلى بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية، والتحقق من فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في اكتساب المهارات التعليمية لمعلمي اللغة العربية في ضوء حاجاتهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) معلماً ومعلمة.

توصلت إلى نتائج متعددة؛ كان أهمها: فاعلية البرنامج التدريبي في اكتساب المهارات التعليمية لمعلمي اللغة العربية.

**- دراسة دحلان، عمر (2013)، فلسطين:**

هدفت إلى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية في جامعة الأقصى، والكشف عن أثر متغيرات الدراسة في آراء أعضاء هيئة التدريس بجامعة الأقصى في درجة توافر معايير جودة برنامج إعداد معلم اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة بُنِيَّتْ استبانة مكونة من (90) فقرة بصياغتها النهائية؛ وُزِّعت على خمسة محاور: الأول: جودة أهداف برنامج إعداد معلم اللغة العربية، والثاني: جودة الإعداد التخصصي، والثالث: جودة الإعداد التربوي، والرابع: جودة التربية العملية، والخامس: جودة (إدارة القسم والكلية)، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وبلغت عينة الدراسة (60) عضواً من أعضاء التدريس بجامعة الأقصى، اختيروا بالطريقة العشوائية.

توصلت إلى نتائج متعددة؛ كان أهمها: إن معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية متوافرة بدرجة كبيرة بنسبة مئوية مقدارها (61.8%)، ولا توجد فروق

ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية تعزى إلى متغير التفرغ، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

**– دراسة عبد الحفيظ (2013)، مصر:**

هدفت إلى تعرف أهمية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في الأردن في ضوء الاقتصاد المعرفي، استعمل الباحث الاستبانة وبطاقة الملاحظة والاختبار القبلي والبعدي في جمع البيانات، وقد بلغت عينة البحث (131) معلماً ومعلمة.

توصلت إلى نتائج متعددة؛ كان أهمها: ضرورة العناية بموضوع التخطيط لما له من أهمية في عملية التعليم، والحاجة إلى العناية بالتنمية المهنية للمعلمين وفق خطة الاقتصاد المعرفي.

**– دراسة عبد الجواد، وقنديل (2015)، فلسطين:**

هدفت إلى معرفة تقديرات مشرفي اللغة العربية للأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد، والفروق التي تعزى إلى جنس المعلم، وتخصصه في الثانوية العامة، والجامعة التي تخرج فيها، وتعرّف اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، فقاما ببناء أداتين؛ الأولى: بطاقة ملاحظة، والثانية مقياس اتجاهات، واشتملت العينة على سبعة وخمسين معلماً ومعلمة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأداء اللغوي للمعلمين بلغ (70.3%)، ووجود فروق في مستوى الأداء اللغوي تعزى إلى الجنس لصالح المعلمات، وكذلك الجامعة التي تخرج فيها المعلم.

وبلغ مستوى اتجاهات معلمي اللغة العربية (75.4%)، وعدم وجود فروق تعزى إلى متغير الجنس، ما عدا محور المكانة الاجتماعية، وعدم وجود فروق دالة تعزى إلى متغيّر التخصص، ووجود علاقة بين الأداء اللغوي، واتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس.

**8- إجراءات البحث:**

*** منهج البحث، وأدواته:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحديد مشكلة البحث التي تمثلت في تعرّف درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في كلية التربية الرابعة بجامعة دمشق، وتقديم تصور مقترح لتطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية، وعلى ذلك سار البحث وفق الخطوات الآتية:

- راجع الباحث الأدبيات التربوية التي تطرقت إلى الكفايات التدريسية للمدرسين بعامة، ومدرسي اللغة العربية بخاصة؛ حدد أهم الكفايات التدريسية لمدرسي اللغة العربية، ثم أعدّ استبانة استطلاعية للوقوف على أكبر عدد من الكفايات التدريسية استناداً إلى آراء مدرسي اللغة العربية وموجهيها في ضوء خبراتهم وتجاربهم في تدريس مادة اللغة العربية، حيث من الضروري عند وضع قائمة بالكفايات التدريسية استفتاء الأشخاص الذي يعنيهم الأمر، لذلك توجه الباحث إليهم بغية الحصول على هذه القائمة؛ وقد حصل على إجابة (12) مدرساً للغة العربية في المرحلة الثانوية في مدارس مدينة دمشق الرسمية و(4) موجهين اختصاصيين، وقد أجرى الدراسة الاستطلاعية وفق الآتي:

*صمم استبانة مفتوحة، موجهة إلى أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (16) مدرساً وموجهاً اختصاصياً، وقد تضمنت الاستبانة سؤالاً خُصِّص للكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية قبل الخدمة، وهو على النحو الآتي:

- ما الكفايات التدريسية اللازمة لمدرسي اللغة العربية قبل الخدمة؟
- حصل الباحث على ما ورد من إجابات عن سؤال الاستبانة المفتوحة وفرغها ورتبها، فحصل على عدد كبير من الكفايات التي يعتقد مدرسو اللغة العربية وموجهوها الاختصاصيون بأهميتها.

ملحوظة: حذف الباحث الكفايات التي لم تحصل على نسبة 25% من آراء العينة الاستطلاعية.

- اطلع الباحث على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الكفايات، أفاد منها في تصميم قائمة معايير الأداء التدريسي، وقد تضمنت (72) كفاية تدريسية؛ صنفها في (5) مجالات رئيسة.
- صمم الباحث بطاقة الملاحظة (أداة البحث) بوساطة توظيف ما ورد من وسائل تحديد الكفايات التدريسية في الإطار النظري للبحث الحالي، عُرِضَت على مجموعة من المحكمين من الاختصاصيين في المناهج وطرائق التدريس وموجهي اللغة العربية في مديرية تربية دمشق[2] ؛ لإبداء آرائهم في مدى مناسبة الكفايات التدريسية التي تضمنتها أداة البحث لمدرسي اللغة العربية قبل الخدمة، ومدى مناسبة كل كفاية للمجال الذي اندرجت تحته، ومدى صحة صوغ تلك الكفايات، واقتراح ما يرون حذفه أو إضافته من كفايات تدريسية أخرى، وبعد الأخذ بآراء السادة المحكمين توصل الباحث إلى قائمة الكفايات التدريسية الواردة في بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية.

**- صدق بطاقة الملاحظة:**

استخدم الباحث أسلوب الصدق الظاهري لمدى صلاحية بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية لمدرسي اللغة العربية قبل الخدمة، وذلك بعرضها على مجموعة من الخبراء (ذكروا سابقاً) ، وقد وافقوا جميعاً على صلاحية الأداة لقياس ما وُضِعَتْ من أجله، وقد حددت (72) فقرة تمثل الكفايات التدريسية التي تضمنت الأداة بصيغتها النهائية موزعة على المجالات آنفة الذكر، وقد حدد أمام كل فقرة ثلاثة بدائل يُحَدَّدُ على أساسها تحديد

[2] ) د.وفاء عيسى، د.هيثم عبد الله، د.ياسين فاعور، د.آمنة عطية، د.فايزة باكير، ناصر بحصاص، محمود المصري، ميساء أبو شنب.

مستوى توفرها في أداء عينة البحث، وخُصِّصت لكل منها درجة تتراوح بين (3– 1)؛ كبيرة (3)، متوسطة (2)، ضعيفة (1).

**ثبات نتائج بطاقة الملاحظة:**

لاعتماد أداة البحث يفترض أن تكون ثابتة النتائج؛ أي: إنها تعطي النتائج نفسها عند تكرار تطبيقها على أفراد عينة البحث، وضمن الظروف ذاتها لعدد من المرات، وللتحقق من ثبات نتائج الأداة استخدم الباحث طريقة إعادة تطبيق بطاقة الملاحظة على (14) مدرساً ومدرسة، وكانت المدّة الزمنية بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني أسبوعاً واحداً.

استخدم الباحث معامل الارتباط (بيرسون) لإيجاد العلاقة بين الإجابات في التطبيق الأول والإجابات في التطبيق الثاني، فوجد أن قيمة ثبات نتائج بطاقة الملاحظة بلغت (87%)، مما يدل على صلاحيتها للتطبيق النهائي.

تطبيق أداة البحث:

لمّا صارت بطاقة ملاحظة الكفايات التدريسية لمدرسي اللغة العربية قبل الخدمة بصورتها النهائية؛ طبقها على عينة مدرسي اللغة العربية (عينة البحث) بمساعدة مشرفي التربية العملية؛ لتحديد مستوى توفرها في أدائهم التدريسي، أمام كل فقرة من فقرات بطاقة الملاحظة؛ (كبيرة، متوسطة، ضعيفة)، كبيرة: وتعني أن مدرس اللغة العربية يؤدي تلك الكفاية على نحو كبير، متوسطة: وتعني أن مدرس اللغة العربية يؤديها على نحو متوسط، ضعيفة: وتعني أن مدرس اللغة العربية يؤديها على نحو ضعيف.

**– رصد النتائج، وتحليلها، ومعالجتها إحصائياً:**

طبق الباحث بطاقة الملاحظة على عينة البحث (المعدّة من الباحث)، وفرَّغ نتائجها ، وعالجها إحصائياً، وللإجابة عن أسئلة البحث استخدم التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية؛ لتحديد درجة توفر الكفايات في الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية (عينة البحث).

*** مجتمع البحث الأصلي، وعينته:**

تكوَّن مجتمع البحث الأصلي من مدرسي اللغة العربية (طلبة دبلوم التأهيل التربوي في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة اختصاص اللغة العربية)، البالغ عددهم (40) طالباً وطالبة للعام الدراسي 2018– 2019م، وقداختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة؛ فقد اختير (27) طالباً وطالبة. ملحوظة: (حصل الباحث على أعداد مدرسي اللغة العربية (عينة البحث) من قسم شؤون الطلاب في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة).

راجع الباحث قسم شؤون الطلاب في كلية التربية الرابعة بالقنيطرة، وحصر عدد طلبة دبلوم التأهيل التربوي (اختصاص اللغة العربية)؛ اختار ثلاث زمر من زمر التربية العملية اختياراً عشوائياً، فقد تكوّن مجتمع البحث من (6) زمر للتربية العملية للعام الدراسي 2018– 2019م، حيث وُزِّعت بطاقة الملاحظة على مشرفي زمر التربية العملية (عينة البحث)، وقد أُجيب عنها.

**9– نتائج البحث، تفسيرها ، ومناقشتها :**

لتحديد درجة توفر الكفايات التدريسية في أداء عينة البحث؛ حسب الباحث طول الفئة لدرجة التحقق حسب المقياس الثلاثي (كبيرة 3، متوسطة 2، ضعيفة 1)، وفق القانون الآتي:

أعلى درجة للإجابة في بطاقة الملاحظة – أدنى درجة في بطاقة الملاحظة 3–1

طول الفئة = ـــــــــــــــــــــ = ـ = 0.66

عدد الفئات: 3

أي: من 0 حتى 1.66 ضعيفة، ومن 1.67 حتى 2.33 متوسطة، ومن 2.34 حتى 3 كبيرة.

* حصل الباحث على البيانات الإحصائية وذلك بتطبيق أداة البحث (بطاقة الملاحظة)؛ فحللها تحليلاً إحصائياً باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، ثم فسّرها في ضوء أسئلة البحث وأهدافه، وهي على النحو الآتي:

استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات الكفايات التدريسية لمدرسي اللغة العربية (عينة البحث) في مجالات بطاقة الملاحظة كلّها، وقد فسّر النتائج استناداً إلى المتوسطات الحسابية الدالة على مستوى توفر الكفايات التدريسية لدى أفراد عينة البحث.

**أولاً- النتائج المتعلقة بسؤال البحث الأول، ومناقشتها:**

1- ما معايير الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية؟

للإجابة عن هذا السؤال راجع الباحث الأدب النظري، والدراسات السابقة المتصلة بمعايير الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية، واختار معايير الأداء التدريسي بصورة أولية، ووضعها بصورة قائمة، ثم عرضها على مجموعة من الاختصاصيين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها؛ لإبداء آرائهم فيها، وبذلك صارت القائمة بصورتها النهائية تتكون من خمسة مجالات رئيسة، اندرج تحتها (72) معياراً.

**ثانياً- النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثاني، ومناقشتها:**

2- ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في مجال "التمكن من المادة الدراسية"؟.

**الجدول (1): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المتعلقة بمجال (التمكن من المادة الدراسية):**

| رقم معايير مجال (التمكن من المادة الدراسية). | ترتيب المعايير حسب توفرها | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| 1 | 7 | 3 | 11.1 | 16 | 59.2 | 8 | 29.6 | 1.8148 | .62247 | متوسطة |
| 2 | 10 | 2 | 7.4 | 7 | 25.9 | 18 | 66.6 | 1.4074 | .63605 | ضعيفة |
| 3 | 1 | 17 | 62.9 | 6 | 22.2 | 4 | 14.8 | 2.4815 | .75296 | كبيرة |
| 4 | 2 | 15 | 55.5 | 7 | 25.9 | 5 | 18.5 | 2.3704 | .79169 | كبيرة |
| 5 | 6 | 7 | 25.9 | 12 | 44.4 | 8 | 29.6 | 1.9630 | .75862 | متوسطة |
| 6 | 4 | 8 | 29.6 | 13 | 48.1 | 6 | 22.2 | 2.0741 | .72991 | متوسطة |
| 7 | 3 | 9 | 33.3 | 11 | 40.7 | 7 | 25.9 | 2.0741 | .78082 | متوسطة |
| 8 | 11 | 1 | 3.7 | 5 | 18.5 | 21 | 77.7 | 1.2593 | .52569 | ضعيفة |
| 9 | 9 | 2 | 7.4 | 4 | 14.8 | 21 | 77.7 | 1.2963 | .60858 | ضعيفة |
| 10 | 8 | 5 | 18.5 | 4 | 14.8 | 18 | 66.6 | 1.5185 | .80242 | ضعيفة |
| 11 | 5 | 4 | 14.8 | 19 | 70.3 | 4 | 14.8 | 2.0000 | .55470 | متوسطة |
| المتوسط الحسابي للمجال كله | | | | | | | | 1.83 | | متوسطة |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة كبيرة | | | | | | | | | | 2 |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة متوسطة | | | | | | | | | | 5 |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة ضعيفة | | | | | | | | | | 4 |

يلاحظ من الجدول (1)؛ أن المتوسط الحسابي لدرجة أداء معلمي اللغة العربية في مجال "التمكن من المادة الدراسية" قد بلغ (1.83)، مما يشير إلى مستوى متوسط من الأداء، فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى بتقديرات متفاوتة، ما بين توفرها بدرجة كبيرة في المعيارين (3، 4)، وبدرجة متوسطة في المعايير (1، 5، 6، 7، 11)، وبدرجة ضعيفة في المعايير (2، 8، 9، 10)، مما يشير إلى وجود ضعف في البرنامج الأكاديمي في هذا المجال، حيث يلاحظ أن أقل المعايير توفراً في أداء المدرسين؛ هي البنود الآتية: (8، 9، 2، 10)، ويعزى ذلك إلى وجود ضعف في البرنامج التعليمي، حيث إن مادة الأصوات لا تحظى بالاهتمام والحيّز الكافيين ضمن خطة كلية التربية وقسم اللغة العربية، ومن العوامل التي تدفع إلى هذه النتيجة؛ عدم وجود مختبرات لغوية في جامعات دمشق، وإن وجدت فهي ليست مفعّلة على النحو المطلوب.

وإن المقررات الدراسية في كلية التربية وقسم اللغة العربية فيما يتعلق بجوانب الجمال التي تميّز اللغة العربية من غيرها من اللغات، وإتقان فنون اللغة العربية ومهاراتها الأساسية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، والتزود بقدر كاف من الحِكَمِ والأمثال العربية والعالمية؛ تركز على الجانب النظري لا التطبيقي، فالتطبيقات العملية غير كافية للمهام التدريسية المنوطة بهذه المهنة.

إن نظام التكامل المتبع في إعداد الطالب المدرس في كليات التربية موجود كفكرة؛ لكنه غائب كتطبيق؛ حيث إن التنسيق ضعيف بين القائمين على تعليم هذه الجوانب، مما ينعكس بدوره على عملية الإعداد، حيث تبدو برامج التربية كأنها مجموعة من المقررات، يدرسها الطالب على نحو مستقلة لأداء الامتحان دون وجود رابط واضح بين هذه المقررات.

إن ضعف إقبال الطلبة على أقسام اللغة العربية وكليات التربية اختصاص اللغة العربية، وقبول أقل الطلبة مجموعاً سداً للحاجة كماً لا كيفاً؛ أدى إلى عجز ظاهر في أداء مدرسي اللغة العربية اللازمين لمراحل التعليم العام وضعف مستواهم، حيث ثمة مشكلة في اختيار الطلاب الراغبين في ممارسة مهنة التعليم، فالاختيار لا يتم على أسس مقننة تضمن انتقاء أفضل العناصر للعمل في هذه المهنة.

وفي هذا السياق؛ أشار الحسون والخليفة إلى أن من أهم أسباب الضعف اللغوي "ضعف مستوى معلمي اللغة العربية في مراحل التعليم العام؛ إذ إن كثيراً منهم تعوزهم القدرة على التحدث باللغة العربية السليمة، وربما يتعثرون في تلاوة بضع آيات من القرآن الكريم، أو في إلقاء النصوص الأدبية أمام طلابهم، ويمكن إرجاع هذا الضعف المعيب في مستوى هؤلاء المعلمين إلى جملة أسباب؛ منها: ضعف إعدادهم أصلاً، واعتماد كثير من الكليات الجامعية على طلاب ضعاف من الحاصلين على شهادات متدنية في إتمام الدراسة الثانوية، إضافة إلى أن نوعية العمل الميداني المثقل بالأعباء لا يدع وقتاً للاطلاع في مجال تخصصه لتحسين مستواه اللغوي وتجديد معلوماته؛ بل يظل أسير

الكتاب المدرسي والخطط التي أعدّها لدروسه في سنوات ماضية، الأمر الذي تقل فيه روح الإبداع والابتكار التي يجب أن تلازم المعلم طوال سنوات عمله في الميدان" (الحسون؛ والخليفة، 1996، 243).

ثالثاً– النتائج المتعلقة بسؤال البحث الثالث، ومناقشتها:

3– ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في مجال "التخطيط للتدريس"؟.

**الجدول (2): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث المتعلقة بمجال (التخطيط للتدريس):**

| رقم معايير مجال (التخطيط للتدريس). | ترتيب المعايير حسب أهميتها | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| 1 | 8 | 2 | 7.4 | 5 | 18.5 | 20 | 74.07 | 1.3333 | .62017 | ضعيفة |
| 2 | 5 | 3 | 11.1 | 7 | 25.9 | 17 | 62.9 | 1.4815 | .70002 | ضعيفة |
| 3 | 6 | 3 | 11.1 | 5 | 18.5 | 19 | 70.3 | 1.4074 | .69389 | ضعيفة |
| 4 | 4 | 4 | 14.8 | 6 | 22.2 | 17 | 62.9 | 1.5185 | .75296 | ضعيفة |
| 5 | 10 | 1 | 3.7 | 3 | 11.1 | 23 | 85.1 | 1.1852 | .48334 | ضعيفة |
| 6 | 9 | 3 | 11.1 | 2 | 7.4 | 22 | 81.4 | 1.2963 | .66880 | ضعيفة |
| 7 | 7 | 3 | 11.1 | 4 | 14.8 | 20 | 74.07 | 1.3704 | .68770 | ضعيفة |
| 8 | 12 | 0 | 0 | 1 | 3.7 | 26 | 96.2 | 1.0370 | .19245 | ضعيفة |
| 9 | 1 | 9 | 33.3 | 7 | 25.9 | 11 | 40.7 | 1.9259 | .87380 | متوسطة |
| 10 | 3 | 8 | 29.6 | 5 | 18.5 | 14 | 51.8 | 1.7778 | .89156 | متوسطة |
| 11 | 11 | 1 | 3.7 | 2 | 7.4 | 24 | 88.8 | 1.1481 | .45605 | ضعيفة |
| 12 | 2 | 9 | 33.3 | 7 | 25.9 | 11 | 40.7 | 1.9259 | .87380 | متوسطة |
| المتوسط الحسابي للمجال كله | | | | | | | | 1.44 | | ضعيفة |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة كبيرة | | | | | | | | | | 0 |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة متوسطة | | | | | | | | | | 3 |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة ضعيفة | | | | | | | | | | 9 |

يلاحظ من الجدول (2)؛ أن المتوسط الحسابي لدرجة أداء مدرسي اللغة العربية في مجال "التخطيط للتدريس" قد بلغ (1.44)، مما يشير إلى مستوى ضعيف في الأداء، فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى بتقديرات متفاوتة، ما بين

توفرها بدرجة متوسطة في المعايير (9، 10، 12)، وبدرجة ضعيفة في المعايير (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 11)، في حين لم يحصل أي معيار على درجة توفر كبيرة، مما يشير إلى وجود ضعف في البرنامج التعليمي، حيث يلاحظ أن أقل المعايير توفراً في أداء المدرسين؛ هي البنود الآتية: (1، 2، 3، 4، 5، 6، 7، 8، 11)، وقد يعود السبب إلى عدم توفر البرنامج المناسبة لتوعية الطلبة المدرسين بأهمية الأنشطة بأنواعها كلها، وتركيزهم على الكتاب المدرسي، وعدم التنويع بمصادر المعرفة، إضافة إلى انشغالهم بالكم المعرفي من المنهاج، وضيق زمن الحصة الدرسية، وعدد التلاميذ الكبير في غرفة الصف. وفي طرائق التدريس أيضاً يتمثل القصور في "ضعف استخدام التقنيات التربوية في الأعم الأغلب بعد أن شقت التقنيات طريقها إلى ميدان تدريس اللغات، إذ إن تدريس اللغات الأجنبية بوساطة المختبر اللغوي والحاسوب والوسائل السمعية والبصرية بات أمراً عادياً، في الوقت الذي نلاحظ فيه أن ثمة تباطؤاً في توظيف هذه الوسائل في تدريس لغتنا العربية حتى إنه غرس في أذهان بعض أبناء العربية أن لغتنا العربية لا تُدرس بالمختبر اللغوي، وأن هذا المختبر مقتصر على تدريس اللغات الأجنبية" (السيّد، 1999، 136).

**رابعاً- النتائج المتعلقة بسؤال البحث الرابع، ومناقشتها:**

4- ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في مجال "تنظيم بيئة التعلم والتعليم، وإدارتها"؟.

**الجدول (3): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث المتعلقة بمجال (تنظيم بيئة التعلم والتعليم، وإدارتها):**

| رقم معايير مجال (تنظيم بيئة التعلم والتعليم، وإدارتها). | ترتيب المعايير حسب أهميتها | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| 1 | 23 | 9 | 33.3 | 8 | 29.6 | 10 | 37.03 | 1.9630 | .85402 | متوسطة |
| 2 | 20 | 10 | 37.03 | 7 | 25.9 | 10 | 37.03 | 2.0000 | .87706 | متوسطة |
| 3 | 21 | 8 | 29.6 | 11 | 40.7 | 8 | 29.6 | 2.0000 | .78446 | متوسطة |
| 4 | 22 | 7 | 25.9 | 13 | 48.1 | 7 | 25.9 | 2.0000 | .73380 | متوسطة |
| 5 | 1 | 20 | 74.07 | 5 | 18.5 | 2 | 7.4 | 2.6667 | .62017 | كبيرة |
| 6 | 4 | 15 | 55.5 | 9 | 33.3 | 3 | 11.1 | 2.4444 | .69798 | كبيرة |
| 7 | 14 | 10 | 37.03 | 8 | 29.6 | 9 | 33.3 | 2.0370 | .85402 | متوسطة |
| 8 | 10 | 12 | 44.4 | 7 | 25.9 | 8 | 29.6 | 2.1481 | .86397 | متوسطة |
| 9 | 15 | 10 | 37.03 | 8 | 29.6 | 9 | 33.3 | 2.0370 | .85402 | متوسطة |
| 10 | 29 | 5 | 18.5 | 8 | 29.6 | 14 | 51.8 | 1.6667 | .78446 | ضعيفة |
| 11 | 12 | 8 | 29.6 | 15 | 55.5 | 4 | 14.8 | 2.1481 | .66238 | متوسطة |
| 12 | 26 | 6 | 22.2 | 9 | 33.3 | 12 | 44.4 | 1.7778 | .80064 | متوسطة |
| 13 | 25 | 9 | 33.3 | 3 | 11.1 | 15 | 55.5 | 1.7778 | .93370 | متوسطة |
| 14 | 32 | 3 | 11.1 | 4 | 14.8 | 20 | 74.07 | 1.3704 | .68770 | ضعيفة |
| 15 | 34 | 2 | 7.4 | 4 | 14.8 | 21 | 77.7 | 1.2963 | .60858 | ضعيفة |
| 16 | 27 | 5 | 18.5 | 11 | 40.7 | 11 | 40.7 | 1.7778 | .75107 | متوسطة |
| 17 | 18 | 8 | 29.6 | 12 | 44.4 | 7 | 25.9 | 2.0370 | .75862 | متوسطة |
| 18 | 30 | 3 | 11.1 | 5 | 18.5 | 19 | 70.3 | 1.4074 | .69389 | ضعيفة |
| 19 | 33 | 2 | 7.4 | 5 | 18.5 | 20 | 74.07 | 1.3333 | .62017 | ضعيفة |
| 20 | 24 | 6 | 22.2 | 10 | 37.03 | 11 | 40.7 | 1.8148 | .78628 | متوسطة |
| 21 | 19 | 8 | 29.6 | 12 | 44.4 | 7 | 25.9 | 2.0370 | .75862 | متوسطة |
| 22 | 16 | 9 | 33.3 | 10 | 37.03 | 8 | 29.6 | 2.0370 | .80773 | متوسطة |
| 23 | 11 | 10 | 37.03 | 11 | 40.7 | 6 | 22.2 | 2.1481 | .76980 | متوسطة |
| 24 | 13 | 9 | 33.3 | 12 | 44.4 | 6 | 22.2 | 2.0741 | .78082 | متوسطة |
| 25 | 31 | 2 | 7.4 | 7 | 25.9 | 18 | 66.6 | 1.4074 | .63605 | ضعيفة |
| 26 | 8 | 12 | 44.4 | 8 | 29.6 | 7 | 25.9 | 2.1852 | .83376 | متوسطة |
| 27 | 9 | 11 | 40.7 | 10 | 37.03 | 6 | 22.2 | 2.1852 | .78628 | متوسطة |
| 28 | 6 | 13 | 48.1 | 8 | 29.6 | 6 | 22.2 | 2.2593 | .81300 | متوسطة |
| 29 | 17 | 9 | 33.3 | 10 | 37.03 | 8 | 29.6 | 2.0370 | .80773 | متوسطة |
| 30 | 36 | 0 | 0 | 5 | 18.5 | 22 | 81.4 | 1.1852 | .39585 | ضعيفة |
| 31 | 35 | 2 | 7.4 | 3 | 11.1 | 22 | 81.4 | 1.2593 | .59437 | ضعيفة |
| 32 | 3 | 19 | 70.3 | 5 | 18.5 | 3 | 11.1 | 2.5926 | .69389 | كبيرة |
| 33 | 7 | 12 | 44.4 | 9 | 33.3 | 6 | 22.2 | 2.2222 | .80064 | متوسطة |
| 34 | 28 | 5 | 18.5 | 10 | 37.03 | 12 | 44.4 | 1.7407 | .76423 | متوسطة |
| 35 | 5 | 13 | 48.1 | 11 | 40.7 | 3 | 11.1 | 2.3704 | .68770 | كبيرة |
| 36 | 2 | 20 | 74.07 | 5 | 18.5 | 2 | 7.4 | 2.6667 | .62017 | كبيرة |
| المتوسط الحسابي للمجال كله | | | | | | | | 1.94 | | متوسطة |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة كبيرة | | | | | | | | | 5 | |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة متوسطة | | | | | | | | | 23 | |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة ضعيفة | | | | | | | | | 8 | |

يلاحظ من الجدول (3)؛ أن المتوسط الحسابي لدرجة أداء معلمي اللغة العربية في مجال "تنظيم بيئة التعلم والتعليم، وإدارتها" قد بلغ (1.94)، مما يشير إلى مستوى متوسط في الأداء، فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى بتقديرات متفاوتة، ما بين توفرها بدرجة كبيرة في المعايير (5، 6، 32، 35، 36)، وبدرجة متوسطة في المعايير (1، 2، 3، 4، 7، 8، 9، 11، 12، 13، 16، 17، 20، 21، 22، 23، 24، 26، 27، 28، 29، 33، 34)، وبدرجة ضعيفة في المعايير (10، 14، 15، 18، 19، 25، 30، 31)، مما يشير إلى وجود ضعف في البرنامج التعليمي، حيث يلاحظ أن أقل المعايير توفراً في أداء المدرسين؛ هي البنود الآتية: (10، 14، 15، 18، 19، 25، 30، 31)، ويعزى ذلك إلى عدم إلمام بعض المدرسين باستخدام الأنشطة، التي تفعّل دور الطالب في العملية التعليمية، والتنوع بمصادر المعرفة، ومواكبة كل جديد في عصر الانفجار المعرفي، وضعف مستوى الطلبة المدرسين في استخدام الطرائق التدريسية والتنوع في المصادر؛ مثل: المكتبات الإلكترونية، والأقراص المدمجة، وقد يعود ذلك إلى ضعف تدربهم عليها، وندرة اطلاعهم على الجديد منها.

– وقد يكون مدرس اللغة العربية الجديد متمكناً علمياً من اختصاصه بدرجة كافية؛ لكنه لا يتمتع بالقدرة الكافية على توظيف إمكاناته العلمية في التدريس، وتنمية قدراته المهنية، إضافة إلى استخدامه الطرائق التدريسية التقليدية التي تهتم بالجانب النظري للغة العربية، وتهمل الجانب العملي أو التطبيقي وهو المعنيّ بالتعليم، إذ إن التطبيق العملي يتطلب مهارات وكفايات معينة، قد لا يتوقف على مدى كفايتها لدى المدرس إلا بعد أن يخوض تجربة التعليم فعلياً على أرض الواقع، وفي الظروف الطبيعية التي قد تختلف عن الظروف أو الواقع الذي كان قد مارس فيه تطبيقه العملي أو تدريبه في أثناء دراسته الجامعية، ومن هذه الكفايات والمهارات مثلاً: تخطيطه العلمي للتدريس الفعّال، واستخدامه لاستراتيجيات تدريس متنوعة تحفز التفكير، وتنمي الإبداع، وتشجع العمل الجماعي، وكذلك اختياره أنشطة تعلم ووسائل تقنيّة تثير دافعية المتعلمين، ثم تصميمه

لبيئات تعلم تنمي شخصية المتعلم بجوانبها كلها، إلى غير ذلك من المعايير التي يقيّم بها أداء المدرس؛ لذا لا بد أن يخضع المدرس الجديد مدّة التجربة التي قد تكون فصلاً دراسياً أو فصلين مثلاً، وهذا أمر يحدده المختصون استناداً إلى معرفتهم وخبراتهم في هذا المجال. وعلى الأهمية التي لا تخفى لعملية التدريب المهني في أثناء الخدمة فإنها لا تلقى الاهتمام الكافي من القائمين على العملية التعليمية، وليكون هذا التدريب ناجعاً، يتلمس نقاط الضعف، فيعالجها، ويتبين مواطن الخطأ فيصوبها أو يقوّمها؛ ينبغي أن توضع برامجه وفق احتياجات المدرسين، إذ إنه سيعنى بالتفصيلات والجزيئات ولن يركز على العموميات.

**خامساً– النتائج المتعلقة بسؤال البحث الخامس، ومناقشتها:**

5– ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في مجال "تقويم التحصيل الدراسي، ومتابعته"؟.

**الجدول (4): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث المتعلقة بمجال (تقويم التحصيل الدراسي، ومتابعته):**

| رقم معايير مجال (تقويم التحصيل الدراسي، ومتابعته). | ترتيب المعايير حسب أهميتها | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| 1 | 1 | 15 | 55.5 | 5 | 18.5 | 3 | 11.1 | 2.2963 | .86890 | متوسطة |
| 2 | 4 | 4 | 14.8 | 6 | 22.2 | 17 | 62.9 | 1.5185 | .75296 | ضعيفة |
| 3 | 6 | 0 | 0 | 6 | 22.2 | 21 | 77.7 | 1.2222 | .42366 | ضعيفة |
| 4 | 5 | 2 | 7.4 | 3 | 11.1 | 22 | 81.4 | 1.2593 | .59437 | ضعيفة |
| 5 | 3 | 5 | 18.5 | 6 | 22.2 | 16 | 59.25 | 1.5926 | .79707 | ضعيفة |
| 6 | 2 | 9 | 33.3 | 7 | 25.9 | 11 | 40.7 | 1.9259 | .87380 | متوسطة |
| 7 | 7 | 0 | 0 | 2 | 7.4 | 25 | 92.5 | 1.0741 | .26688 | ضعيفة |
| المتوسط الحسابي للمجال كله | | | | | | | | 1.55 | | ضعيفة |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة كبيرة | | | | | | | | | | 0 |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة متوسطة | | | | | | | | | | 2 |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة ضعيفة | | | | | | | | | | 5 |

يلاحظ من الجدول (4)؛ أن المتوسط الحسابي لدرجة أداء معلمي اللغة العربية في مجال "تقويم التحصيل الدراسي، ومتابعته" قد بلغ (1.55)، مما يشير إلى مستوى ضعيف في الأداء، فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى بتقديرات متفاوتة، ما بين توفرها بدرجة متوسطة في المعيارين (1، 6)، وبدرجة ضعيفة في

المعايير (2، 3، 4، 5، 7)، في حين لم يحصل أي معيار على درجة توفر كبيرة، مما يشير إلى وجود ضعف في البرنامج التعليمي، حيث يلاحظ أن أقل المعايير توفراً في أداء المدرسين؛ هي البنود الآتية: (2، 3، 4، 5، 7)، وقد يعزى ذلك إلى عدم كفاءة المدرسين، وضعف إعدادهم باستخدام هذه الأساليب، والضعف في إعداد خطة علاجية لتطوير مستوى طلابهم استناداً إلى نتائج التقويم، إضافة إلى القصور المتمثل في أساليب التقويم، إذ إنها لا تقيس غالباً إلا المستوى الأول من مستويات المعرفة؛ وهو مستوى الحفظ والتذكر والاسترجاع، وتهمل المستويات العليا من فهم وموازنة ونقد وتحليل وتركيب وتفاعل وتقويم، وإن إلغاء الامتحان الشفهي من أساليب التقويم يعدّ عاملاً سلبياً في قياس مستوى الدارسين بصورة دقيقة وموضوعية؛ لذلك لابد من إعطاء المدرسين المزيد من الوقت لحضور الدورات التدريبية، ووُرَشِ العمل لكيفية استخدام أساليب التقويم وأدواته؛ لتطوير أدائه المهني، ورفع مستوى تحصيل طلابهم.

**سادساً- النتائج المتعلقة بسؤال البحث السادس، ومناقشتها:**

6- ما درجة توفر معايير الأداء التدريسي لدى طلبة دبلوم التأهيل التربوي اختصاص اللغة العربية في مجال "تطوير الأداء المهني"؟.

**الجدول (5): التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث المتعلقة بمجال (تطوير الأداء المهني):**

| رقم معايير مجال (تطوير الأداء المهني). | ترتيب المعايير حسب أهميتها | كبيرة | | متوسطة | | ضعيفة | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | مستوى التحقق |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | | | |
| 1 | 2 | 5 | 18.5 | 6 | 22.2 | 16 | 59.2 | 1.5926 | .79707 | ضعيفة |
| 2 | 4 | 3 | 11.1 | 5 | 18.5 | 19 | 70.3 | 1.5185 | .70002 | ضعيفة |
| 3 | 3 | 5 | 18.5 | 4 | 14.8 | 18 | 66.6 | 1.5185 | .80242 | ضعيفة |
| 4 | 1 | 12 | 44.4 | 6 | 22.2 | 9 | 33.3 | 2.1111 | .89156 | متوسطة |
| 5 | 6 | 2 | 7.4 | 4 | 14.8 | 21 | 77.7 | 1.2963 | .60858 | ضعيفة |
| 6 | 5 | 2 | 7.4 | 5 | 18.5 | 20 | 74.07 | 1.3333 | .62017 | ضعيفة |
| المتوسط الحسابي للمجال كله | | | | | | | | 1.55 | | ضعيفة |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة كبيرة | | | | | | | | | | 0 |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة متوسطة | | | | | | | | | | 1 |
| عدد المعايير المتوفرة بدرجة ضعيفة | | | | | | | | | | 5 |

يلاحظ من الجدول (5)؛ أن المتوسط الحسابي لدرجة أداء معلمي اللغة العربية في مجال "تطوير الأداء المهني" قد بلغ (1.55)، مما يشير إلى مستوى ضعيف في الأداء، فقد جاءت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمستوى بتقديرات متفاوتة ما بين

توفرها بدرجة متوسطة في المعيار (4)، وبدرجة ضعيفة في المعايير (1، 2، 3، 5، 6)، في حين لم يحصل أي معيار على درجة توفر كبيرة، مما يشير إلى وجود ضعف في البرنامج التعليمي، حيث يلاحظ أن أقل المعايير توفراً في أداء المدرسين؛ هي البنود الآتية: (1، 2، 3، 5، 6)، وقد يعزى ذلك إلى انشغال المدرسين ببعض المهام والتفاعل مع الأنشطة المدرسية، أو عدم إلمام بعضهم بكيفية كتابة الأبحاث العلمية، أو إعطائهم أكبر قدر من المحتوى المعرفي للطالب في الحصة الدراسية، وحفظه، دون العمل على تطوير أدائهم، وعدم تدريبهم وممارستهم لأساليب التنمية المهنية.

**سابعاً– النتائج المتعلقة بسؤال البحث السابع:**

7– ما التصور المقترح لتطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية؟

أظهرت نتائج البحث أن درجة الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية (عينة البحث) في معايير الأداء التدريسي جاءت متفاوتة، فقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (1.83) في مجال (التمكن من المادة الدراسية)، مما يشير إلى مستوى متوسط في الأداء، وفي مجال معيار (التخطيط للتدريس) بمتوسط حسابي مقداره (1.44)، مما يشير إلى مستوى ضعيف في الأداء، وفي مجال (تنظيم بيئة التعلم والتعليم وإدارتها) بمتوسط حسابي مقداره (1.94)، مما يشير إلى مستوى متوسط في الأداء، وفي مجال (تقويم التحصيل الدراسي، ومتابعته) بمتوسط حسابي مقداره (1.55)، مما يشير إلى مستوى ضعيف في الأداء، وفي مجال (تطوير الأداء المهني) بمتوسط حسابي مقداره (1.55)، مما يشير إلى مستوى ضعيف في الأداء.

وفي ضوء هذه النتائج ودراسة بعض نماذج تصميم البرامج التدريبية، وضع الباحث تصوراً مقترحاً لتطوير برنامج دبلوم التأهيل التربوي في كليات التربية، عرضه على مجموعة من السادة المحكمين (3)؛ طوّره في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

[3] - د. وفاء عيسى، د. هيثم عبد الله، د. ياسين فاعور، د. آمنة عطية، د. فايزة باكير. الصفحة 256

أفاد الباحث من نتائج البحوث والدراسات السابقة من حيث كيفية بناء البرامج التدريبية، ومن حيث الأساليب والأنماط المستخدمة في إعداد المدرسين قبل الخدمة وفي أثنائها، ومزايا هذه البرامج وخصائصها.

**التصور المقترح:**

إنّ هذا التصور يمكن أن تتبناه أية كلية للتربية، أو تعدّل في بعض عناصره وفق خصوصية الكلية والبيئة المحلية التي تقع فيها، وظروفها وإمكاناتها المتاحة، بحيث لا يخل من العناصر الأساسية لهذا التصور، أو الرؤية والرسالة، وفيما يأتي الحديث عن التصور المقترح على نحو مختصر، أما الحديث عنه تفصيلاً يأتي من الملحق رقم (2)، وهو على النحو الآتي:

**1- الرؤية:**

أن تصير كليات التربية المصدر الوحيد لإعداد المدرس، وتحقق التميّز في إعداده للاختصاصات العلمية، والأدبية، والتربوية، وتنميته ومتابعته وتطويره مهنياً وفق المستجدات المعاصرة المختلفة، وشريكاً رئيساً في صناعة القرار التربوي واتخاذه، وبيت خبرة تربوية قومياً وإقليمياً، وتقوم على إيجاد قنوات تعاون علمي وتربوي مع كليات التربية في الدول المتقدمة ذات التجارب الناجحة.

**2- الرسالة:**

- أن تضم كليات التربية الأقسام التخصصية العلمية والأدبية بجانب الأقسام التربوية.
- توحيد سنوات الإعداد في كليات التربية كلها لتصير خمس سنوات، يدرس فيها الطالب المقررات التخصصية، والمقررات التربوية، والمقررات الثقافية التي تجعله مدرساً يمارس مهنة التعليم.

**3– الأهداف: تنبع من الرسالة الأهداف الآتية:**

– إعداد المدرس المتميّز لمهنة التعليم.

– إعداد الطلاب المدرسين المتميّزين تربوياً لتدريس الاختصاصات العلمية والأدبية في التعليم العام.

– تعريف الطالب المدرس بالقضايا المجتمعية والبيئية والثقافية، وتحفيزه على التفكير فيها، وتحليلها.

– الإسهام في تطوير الفكر التربوي، ونشر الاتجاهات التربوية الحديثة في مجال التعليم.

– تقديم المشورة للجهات والمؤسسات المعنية أو المرتبطة بمهنة التعليم على المستوى القومي والإقليمي.

**4– نظام الدراسة، ومدّتها:**

يقبل الطلاب في كليات التربية حالياً وفق النظام المتبع وفق الإجراءات والقوانين الناظمة والصادرة عن مجلس التعليم العالي في الجمهورية العربية السورية، والقواعد واللوائح الداخلية في كليات التربية حسب المفاضلة المخصصة لذلك، ويحكم ذلك المجموع الكلي لمعدل التخرج في الإجازة الجامعية، ومقابلات شخصية لتحديد مدى الاستعداد والرغبة في الدراسة، والاتجاه نحو مهنة التعليم.

إنّ نظام الانتقاء القائم لا يسمح بانتقاء الطلاب المتميّزين على أساس علمي سليم؛ لذا تُقترح الإجراءات التنفيذية الآتية:

– عقد مقابلات شخصية جادّة للراغبين في الالتحاق ببرنامج دبلوم التأهيل التربوي.

– تطبيق اختبارات استعدادات نحو المهنة، وقدرات عقلية وبدنية تتناسب مع متطلبات ممارسة مهنة التعليم، ومقاييس اتجاه نحو المهنة.

**5- برامج الإعداد:**

يقدم التصور مقترح الأخذ بالنظام التكاملي في برامج الإعداد، وزيادة عدد سنواته، ويقترح الإجراءات الآتية لتطبيق النظام التكاملي للإعداد:

- إنشاء أقسام تخصصية في العلوم التطبيقية والعلوم الإنسانية في كليات التربية التي تخلو منها هذه الأقسام.
- زيادة عدد سنوات إعداد المدرس في كليات التربية ليصير خمس سنوات.

**6- التربية العملية:**

- منطلقات التربية العملية:
- أن تستند عملية التقويم والمتابعة إلى مفهوم التقويم الحقيقي.
- أن يعي الطالب المدرس دوره والمسؤوليات المنوطة به بأطراف التربية العملية من مشرفين وإدارة مدرسية.
- اعتماد التدريب المصغر.
- **أهداف التربية العملية:**

• تطوير التربية العملية في دبلوم التأهيل التربوي وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.
• إعداد أدوات تقويمية مستمرة وموضوعية.
• تحسين أداء طلاب دبلوم التأهيل التربوي عن طريق إقامة ورش تدريبية.
• تحسين مستوى الإشراف لدى مشرفي التربية العملية.
• تطوير الإجراءات التنظيمية والإدارية للتربية العملية، وتحسينها.
• توفير دليل عملي للتربية العملية.
• تدريب طلبة دبلوم التأهيل التربوي ذوي الخبرة التدريسية بأسلوب التدريب المصغر.

- **مراحل تطوير التربية العملية:**

**أولاً: مرحلة التخطيط:** تهدف إلى تطوير مجالات التربية العملية من ناحية التنظيم والإعداد والإشراف عن طريق مجموعة من الممارسات الأكاديمية والإدارية والفنية.

**ثانياً: مرحلة التطبيق:** تهدف هذه المرحلة إلى شرح الخطوات الإجرائية لتطبيق التربية العملية في مدارس التطبيق.

**ثالثاً: مرحلة التقويم:**

- تقديم تقارير مزودة بالبيانات الإحصائية من القائمين على التربية العملية، ودراستها.
- الإفادة من نتائج بطاقات تقييم المشرف للطلاب، وملفات إنجازات المشرفين.
- الإفادة من نتائج التقويم التكويني للطلاب، وملفات إنجازاتهم.
- عقد اجتماعات دورية مع القائمين على التربية العملية لتحديد المشكلات، والإفادة من مقترحاتهم.
- الإفادة من الممارسات والخبرات المتميّزة، واستثمارها في التحسين والتطوير.

**7- استراتيجيات التدريس:**

لمّا ظهرت النظريات التربوية والنفسية الحديثة التي تركز على المتعلم وتنمية قدراته؛ تحوّل الاهتمام من التعليم إلى التعلم، ومن المعرفة إلى المهارة فالكفايات، مما أدى إلى ضرورة التخلي عن استراتيجيات التدريس التقليدية، واستخدام استراتيجيات التدريس المستندة إلى هذه النظريات؛ لذا ينبغي أن تشمل برامج إعداد المدرس ما يؤهل الطالب المدرس لاستيعاب هذه الاستراتيجيات ، وتوظيفها.

**8- مصادر التعلم:**

يتطلب الإعداد المتميز للمدرس في كليات التربية توفير مصادر تعلم متنوعة، وثريّة، ومتقدمة. ويقترح أن تشمل هذه المصادر العناصر الآتية:

- مكتبة ورقية تضم أحدث الكتب والمراجع والدوريات في الاختصاصات المختلفة.
- مكتبة رقمية إلكترونية تضم البرامج التعليمية الإلكترونية، وشبكة معلومات، وحواسيب إلكترونية، وأقراص مدمجة عليها محتويات المكتبة الورقية.
- مكتبة ورقية وأخرى إلكترونية تضم أبحاث أعضاء الهيئة التعليمية، وأبحاث الأساتذة في التخصصات العلمية، والأدبية، والتربوية المختلفة.

**9- البنية التحتية:**

إنّ من الدعائم الأساسية لنجاح عملية التطوير وجود بنية أساسية متطوّرة تساعد على تنفيذ التصور المقترح، ولعل من أهم مكونات البنية التحتية: قاعات الدرس، وقاعات البحث، والمعامل المركزية، والمعامل الخاصة، ومعامل طرق التدريس، وأماكن ممارسة الأنشطة.

**10- التقويم الشامل:**

يزودنا التقويم الشامل بمؤشرات عن السلبيات والإيجابيات لجوانب العملية التعليمية وإمكاناتها البشرية (أعضاء الهيئة التعليمية، الهيئة المعاونة والإداريين والفنيين)، والإمكانات المادية المشار إليها في البنية التحتية، ويشمل تقويم المقررات ، واستراتيجيات تدريسها، والتدريب الميداني، والأساليب التكنولوجية المساعدة على التدريس، والأنشطة الطلابية، وتقويم الطلاب المعلمين؛ وذلك بتطبيق الأساليب والأدوات المناسبة لكل جانب من الجوانب المشار إليها.

توضع نتائج التقويم الشامل أمام مسؤولي الكلية لبداية عملية التطوير الشامل، على أن يكون تمويل عملية التطوير من المصادر.

**- ختاماً:**

لقد قدّم الباحث هذا التصور المقترح لتطوير إعداد المعلم في كليات التربية، وهو تصور إرشادي قابل للتعديل والتطوير؛ بغية وضع تصور أكثر عمقاً وشمولاً لكل اختصاص على حدة، ورؤية غير تقليدية لتطوير إعداد المعلم.

**توصيات البحث، ومقترحاته:**

**– التوصيات:**

في ضوء ما تمخض عن البحث من نتائج ، يوصي الباحث بالآتي:

1. توجيه انتباه القائمين على وزارة التربية والتعليم العالي إلى الإفادة من محتوى التصور المقترح الذي أعدّه الباحث، وتطبيقه في كليات التربية، ليكون بدايةً لآلية منح الطلبة المدرسين شهادة لممارسة مهنة التدريس.
2. ضرورة تبني طرائق تدريسية حديثة في تدريب الطلبة المدرسين ، والتخلص من الطرائق التقليدية.
4. الخروج بالطلبة المدرسين عن أدوارهم التقليدية في التعليم الجامعي، بحيث يقوم الأساتذة الجامعيون باستخدام أحدث الوسائل التعليمية التعلمية في تدريسهم لمقررات طرائق التدريس في الاختصاصات كلّها، ومحاولة كسر الفجوة بين الجانبين النظري والعملي.
6. الإفادة من التصور المقترح لتطوير التربية العملية في دبلوم التأهيل التربوي بجامعة دمشق وتطبيقه في كليات التربية، وذلك بالاستفادة من الآتي:

- تطوير الإجراءات التنظيمية والإدارية للتربية العملية في ضوء تجربة البحث، وزيادة ساعات التدريب العملي المعتمدة.
- الإفادة من نظام الإشراف على التربية العملية المقترح في البحث، وتأهيل المشرفين بإجراء ورش عمل، وزيادة عدد مرّات الإشراف، وتخصيص استمارات لتقييم المشرفين.
- إعداد دليل للتربية العملية في ضوء تجربة البحث، وإلزام الطلاب المدرسين والمشرفين ومديري المدارس والمدرسين المتعاونين في التربية العملية بالاطلاع عليه ، والالتزام به ، كتعليمات توجيهية لتنفيذ التدريب العملي.

- إعداد ورش عمل تأهيلية للطلبة المدرسين قبل بدء التدريب العملي تكون شاملة وفاعلة.
- الاهتمام بالتدريب المصغر، حيث إن الطلاب لديهم خبرات تربوية سابقة، ولكن يلتحقون بدبلوم التأهيل التربوي للحصول على شهادة تربوية.

7- إعادة النظر في خطط أقسام اللغة العربية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، على أن يؤخذ بالحسبان إعادة النظر في مدخلات كليات التربية والكليات الأخرى ذات الشأن بمهنة التعليم، وأن يكون القبول في ضوء الرغبة والقدرة، وإجراء مقابلات للراغبين في الانتساب إليها.

8- إغناء البيئة التعليمية التعلمية بمصادر التعلم المختلفة من كتب ، ومراجع ، ومجلات ، وصحف ، ووثائق ، وسجلات ، وصور متحركة ، وتسجيلات ضوئية ، ورسوم ، وأشكال ، وشرائح ، وشفافيات ، وخطوط بيانية ، ونماذج ، ومجسمات ، ومخابر لغوية ، وحواسيب... ، وغيرها.

9- استخدام أساليب التقويم المتنوعة، والاهتمام بتفعيل أساليب التقويم الواقعي، بحيث تكون الامتحانات وسيلة لا غاية لتعرف المستوى والتشخيص والعلاج والتطوير؛ مثل: ملف الإنجاز، وبطاقات التقييم الذاتي، والتركيز على التقويم من أجل التعلم ، وليس تقويم التعلم.

10- توثيق العلاقة بين الجامعات من ناحية ووزارة التربية من ناحية أخرى فيما يخص تطوير برامج التدريب العملي بما يتوافق مع خطط التعليم العام وإستراتيجياته، وبما يتناسب مع المناهج الدراسية المطوّرة من وزارة التربية.

11- الإفادة من قائمة المعايير التدريسية وبطاقة الملاحظة في البحث؛ لتطوير برامج إعداد مدرسي اللغة العربية.

**أما المقترحات، فهي إجراء الدراسات الآتية:**

- إجراء دراسات تهدف إلى تقويم الأداء التدريسي لمدرسي اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة.
- إجراء دراسات أخرى مماثلة تتناول الكفايات التدريسية لمدرسي المواد الدراسية الأخرى.
- تقويم البرامج التدريبية في مختلف المواد في ضوء الكفايات التدريسية؛ للإفادة منها في إعداد مقررات طرائق التدريس ومضامينها لتحقيق الكفايات المتوقعة من الطلبة المدرسين.
- إعداد برامج تدريب المدرسين استناداً إلى احتياجاتهم التدريسية، بحيث يكون الطالب المدرِّس فيها شريكاً أساسياً.

**مراجع البحث: المراجع العربية:**

**القرآن الكريم:**


1. ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم. (2000). لسان العرب، جزء 14، لبنان، بيروت: دار صادر للطباعة والنشر.
2. الأزيرجاوي، منتهى فهد بريسم. (2013). فاعلية برنامج مقترح في اكتساب المهارات التعليمية عند معلمي اللغة العربية في ضوء حاجاتهم، أطروحة دكتوراه، كلية التربية ابن رشد للعلوم الإنسانية، جامعة بغداد.
3. بدران، داليا يوسف. (2009). الكفايات التدريسية لمعلم الصف في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
4. جرادات، عزت؛ وآخرون. (1983). التدريس الفعال. المطبعة الأردنية: عمان.
5. الجنيدل، عبد الله. (2006). مستوى أداء خريجي كلية المعلمين بالرياض من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة.
6. حافظ، محمود. (2007). اللغة العربية في مؤسسات التعليم العام والتعليم العالي، القاهرة، مجمع اللغة العربية، العدد 51.
7. الحسون، جاسم محمد، وحسن جعفر الخليفة. (1996). طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام. الدار البيضاء: منشورات جامعة عمر المختار.
8. دحلان، عمر. (2013). درجة توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة الأقصى. مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)، المجلد السابع عشر، العدد الثاني، ص 35.

9. ديلور، جاك وآخرون. (1997). التعليم ذلك الكنز المكنون. تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الواحد والعشرين، تعريب جابر عبد الحميد. القاهرة: دار النهضة العربية.
10. الرازي، محمد. (1988). مختار الصحاح. لبنان: مطبعة لبنان.
11. السبع، سعاد سالم، وحسان، أحمد ، وعبده، سماح عبد الوهاب. (2010). تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، المجلد الثالث، العدد (5)، ص 97.
12. السيد، عماد حسن. (2006). تصور مقرح لتطوير أداء معلمي التعليم الثانوي الصناعي في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية.
13. السيد، محمود أحمد. (1999). الأداء في اللغة العربية: أسباب الضعف ووسائل العلاج. مجلة مجمع اللغة العربية في دمشق، المجلد 73 ، العدد 57، ص 585 – 610 .
14. الطعاني، حسن أحمد. (2007). الإشراف التربوي (مفاهيمه – أهدافه – أسسه – أساليبه). ط1، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
15. عبد الجواد، إياد إبراهيم؛ وقنديل، أنيسة عطية. (2015). تقييم الأداء اللغوي لمعلمي اللغة العربية الجدد بمدارس التعليم العام، وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسي، المجلد الثالث، العدد (12)، تشرين الأول، ص 259 – 296.

16. عبد الحفيظ، سليم. (2013). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية بالأردن في ضوء الاقتصاد المعرفي، معهد الدراسات والبحوث العربية، القاهرة، أطروحة دكتوراه غير منشورة.
17. عويجان، مريم. (2009). الكفايات الرئيسة لمعلم الصف في ضوء المعايير الوطنية للمناهج التربوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.
18. الفتلاوي، سهيلة. (2003). الكفايات التدريسية مفهومه- تدريب- أداء. الطبعة الأولى، الأردن: دار الشروق للتوزيع والنشر.
19. اللقاني، أحمد حسين. (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب.
20. مرعي، توفيق. (2003). شرح الكفايات التعليمية، الأردن: دار الفرقان.
21. المعتوق، أحمد محمد. (2008). التحديات التي تواجهها اللغة العربية المعاصرة في تعلمها والتعليم بها في دول الخليج العربي: المملكة العربية السعودية نموذجاً، مؤتمر اللغة العربية والتعليم رؤية مستقبلية للتطوير، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، أبوظبي، الإمارات العربية المتحدة.
22. ملكاوي، نازم محمود؛ نجادات، عبدالسلام. (2007). تحديات التربية العربية في القرن الحادي والعشرين وأثرها في تحديد دور معلم المستقبل، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد (4)، العدد (2).
23. الناقة، محمد. (1987). البرنامج التعليمي القائم على الكفايات، أسسه، إجراءاته. القاهرة: شركة مطابع الطوبجي.
24. وهبي، السيد إسماعيل. (2002). اتجاهات معاصرة في تقويم أداء المعلم. المؤتمر العلمي الرابع عشر "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، المجلد الثاني، القاهرة: جامعة عن شمس. ص ص 755 – 786.

**المراجع الأجنبية:**

1- Ahmad Al. Nwaiem. (2012). An Evaluation of the Language Improvement Component in the Pre-Service ELT Programme at a College of Education in Kuwait- a case study. Phd thesis of Philosophy in Education. The University of Exeter.
2- Avalos, B. (2011). Teacher professional Development in Teaching and Teacher Education over Ten years. Teaching and Teacher Education Journal. Vo. (27), 20/10/2011. journal homepage: www.elsevier.com/locate/tate
3- Coskun, A. (2010). Evaluating an English Language Teacher Education Program through Peacock's Model. Australian Journal of Teacher Education. Vo. (35), No (6), October.
4- This Journal Article is posted at Research Online: https://ro.ecu.edu.au/ajte/vol35/iss6/2
5- Sovann, k, & Chomdokmai, M. (2012). An Evaluation of Cambodian English Language Pre-Service Teacher Training Program at National Institute of Education in Cambodia. HRD Journal Vo. (3), No (1), June 2012, P.P. (9-10).