

مدى امتلاك مدرّسي اللغة العربية الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس مادة التعبير الكتابي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي دراسة ميدانية في مدارس مدينة حلب

د. دارين حسن سمو أ. د. محمد خير الفوال

كلية التربية - جامعة دمشق
سوريا

الملخص

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء مدرّسي اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة لهم للقيام بأدوارهم المختلفة في تدريس مادة التعبير الكتابي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للصفوف (السابع - الثامن - التاسع). استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي فقامت بإعداد قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمدرّس اللغة العربية، وبطاقة ملاحظة ضمت (٤٤) كفاية موزعة على أربعة مجالات أساسية (تخطيط الدرس - سير الدرس - مهارات التعبير الكتابي - شخصية المدرّس). طبقت بطاقة الملاحظة على عيّنة من مدرّسي اللغة العربية في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في الجزء الغربي من مدينة حلب حيث بلغ عدد أفرادها (٣٧) مدرّساً ومدرّسة. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، نذكر منها: أغلب مدرّسي اللغة العربية لا يمتلكون الكفايات اللازمة لتدريس مادة التعبير الكتابي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الكفايات التعليمية تُعزى لمتغير الجنس، في حين أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التخطيط وسير الدرس لصالح المدرّسين حاملي دبلوم التأهيل التربوي، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات التخطيط وسير الدرس وشخصية المدرّس لصالح المدرّسين ذوي الخبرة الأعلى. أخيراً أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المدرّسين بما ينسجم ومفهوم الكفايات، وتنظيم برامج تدريبية حول كفايات التدريس يشترك فيها المدرّسون الأوائل وموجهو اللغة العربية والمختصون في طرائق تدريس اللغة العربية.

المقدمة

يشهد العالم اليوم ثورة معلوماتية وتطوراً تكنولوجياً ضخماً في شتى مجالات الحياة، مما يجعل التربية تواجه تحديات متعددة زادت من مسؤولياتها، ولعلّ من مسؤوليات التربية تجاه تلك التحديات المراجعة الشاملة للعملية التعليمية التعلّمية بكافة جوانبها ومكوناتها باعتبارها من أهم مرتكزات التطور المؤثر، فالتعليم شأنه شأن أي نشاط آخر يتأثر بالتطورات الاجتماعية والثقافية والعلمية ويؤثر فيها. ويعدّ المدرّس أحد أبرز مكونات العملية التعليمية، وعاملاً مهماً يتوقّف عليه نجاحها، مع التسليم بأهمية المناهج والكتب والوسائل التعليمية والأنشطة والتجهيزات المدرسية إلا أنّ آثارها لن تكون مجدية في ظل غياب المدرّس الكفء، وعلى هذا أصبح اليوم من المنتظر أن يعدّل المدرّس من أدواره ويطوّر من أدائه في ظل الكفايات التدريسية التي يمتلكها، الأمر الذي يضمن استمرار النمو المهني للمدرّس طوال الخدمة، وبالتالي سينعكس إيجابياً على الطلبة ورفع معدلاتهم ومستواهم المعرفي.

واللغة العربية من دون سائر المواد الدراسية الأخرى تحتاج إلى اهتمام وعناية لاكتساب النموذج اللغوي الجيد الذي يُحتذى به، ولعلّ مدرّس اللغة العربية هو ذلك النموذج اللغوي المتاح من خلال أدائه ومعلوماته وطرائق تدريسه، ولذلك فإنّ الاهتمام بكفايات مدرّس اللغة العربية سيساعد المدرّس نفسه على أداء أدواره على الوجه الأمثل في أثناء الخدمة، وتشير الكثير من الدراسات التربوية كدراسة (الهرمة، ١٩٩٦) و(الأدغم، ٢٠٠٣) و(المؤتمر العلمي النفسي التربوي، ٢٠٠٩) إلى ضرورة امتلاك مدرّسي اللغة العربية الكفايات اللازمة التي تعين على مواجهة المستجدات التربوية للقيام بالعملية التعليمية التعلّمية على الوجه المطلوب.

مشكلة البحث

لاشكّ أن الاهتمام بالكفايات التعلّمية لمدرّسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يخلق الحاجة إلى القيام ببحوث ودراسات للتعرف

إلى طبيعة هذه الكفايات ومدى توافرها وأولوياتها للوصول إلى نتائج لها أهميتها في الميدان التعليمي، وخاصة عند اعتبار برامج التدريب في أثناء الخدمة وتنفيذها وإدارتها؛ بغية إيجاد بيئة تعليمية فاعلة من خلال مدرّس ماهر لأداء وظيفته بمستوى عالٍ من الدقة والإتقان. وعلى الرغم من الاهتمام بإعداد مدرّس اللغة العربية إعداداً تربوياً وتخصّصياً وثقافياً من قبل المهتمين بتعليم اللغة العربية في الجمهورية العربية السورية، فإنّ الشكوى تتزايد بسبب قصور أداء معظم مدرسي اللغة العربية وافتقارهم إلى الكفايات التخصصية والتربوية اللازمة في تعليمهم، وهذا ما لاحظته الباحثة من واقع الحقل التعليمي في مدينة حلب، ومن خلال آراء الموجهين التربويين لمادة اللغة العربية وشكواهم من نقص الكفايات التعليمية لدى المدرسين. ومن هنا تبرز الحاجة إلى دراسة ميدانية تشخّص واقع امتلاك مدرسي اللغة العربية للكفايات التعليمية اللازمة لمادة التعبير الكتابي كونها الفرع الذي تصبّ فيه كلّ فروع اللغة، ولكونها الغاية الأهم من تدريس العربية التي تضطلع بتحقيق الكثير من الأهداف التربوية المرتبطة بالمواد الأخرى، ومن جهة أخرى نجد أنّ التقييم المستمر لأداء مدرّس اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية تعدّ من أهمّ الركائز لضمان عملية النمو المهني، ولذلك جاء البحث الحالي ليحدّد الكفايات التعليمية اللازمة ومدى توافرها لدى مدرّس اللغة العربية في مادة التعبير الكتابي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي حتى يتمّ التعرّف على نواحي القصور والضعف لديه لتمكّن الجهات المسؤولة من معالجتها، وتحدّد مشكلة البحث في السؤال الآتي: "ما مدى امتلاك مدرسي اللغة العربية الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس مادة التعبير الكتابي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟"

أهمية البحث

يستمد البحث أهميته من كونه سيساعد في:

- الإسهام في تطوير الإشراف التربوي من خلال تشخيص كفايات مدرّس اللغة العربية لسدّ النقص فيها أو إعادة تأهيلها.

- العمل على تطوير كفايات مدرّس اللغة العربية في أثناء الخدمة وقبلها من خلال إعادة النظر في برامج إعداد المدرسين ومناهجها وأساليبها.
- تقديم بطاقة ملاحظة للكفايات اللازمة في تدريس مادة التعبير الكتابي، يمكن استخدامها لتبين نواحي القصور والقوة في أداء الطلبة المدرسين في كلية التربية.
- فتح المجال أمام الباحثين لإجراء بحوث مشابهة تتصل ببقية فروع اللغة العربية وفقاً لما تكشف عنه نتائج البحث.

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

- اقتراح قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمدرّس اللغة العربية ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة لتنظيم تعلّم الطلبة وتعليمهم بفاعلية في تدريس مادة التعبير الكتابي.
- تقويم أداء مدرّس اللغة العربية في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس مادة التعبير الكتابي.
- التوصل إلى مجموعة من الاقتراحات التي يمكن أن تساعد المهتمين ببرامج إعداد المدرسين في تطوير كفايات مدرّس اللغة العربية.

أسئلة البحث

يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الكفايات التعليميّة اللازمة التي يجب أن يمتلكها مدرّس اللغة العربية في مجال (التخطيط- سير الدرس - مهارات التعبير الكتابي - شخصية المدرّس) لتدريس مادة التعبير الكتابي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

- ما واقع ممارسة المدرّسين للكفايات التعليمية في مجال (التخطيط - سير الدرس - مهارات التعبير الكتابي - شخصية المدرّس) في تدريس التعبير الكتابي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

فرضيات البحث

- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في كفايات مدرّسي اللغة العربية في مجال (التخطيط - سير الدرس - مهارات التعبير الكتابي - شخصية المدرّس) حسب متغير الجنس (مدرسون - مدرسات)
- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في كفايات مدرّسي اللغة العربية في مجال (التخطيط - سير الدرس - مهارات التعبير الكتابي - شخصية المدرّس) حسب متغير المؤهل (إجازة - دبلوم تأهيل تربوي).
- ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية في كفايات مدرّسي اللغة العربية في مجال (التخطيط - سير الدرس - مهارات التعبير الكتابي - شخصية المدرّس) حسب متغير الخبرة (أقل من ست سنوات - أكثر من ست سنوات).

مصطلحات البحث

مدرّس اللغة العربية: هو المدرّس يقوم بتدريس كافّة فروع اللغة العربية، ويمثل أحد العوامل التي يتوقف عليها نجاح التربية في بلوغ أهدافها.

الكفايات التعليمية: هي مجموعة من المعارف والقدرات والاتجاهات التي ينبغي أن يمتلكها مدرّس اللغة العربية، مع القدرة على تطبيقها بفاعلية وإتقان في أثناء الموقف التعليمي التعلّمي، والتي تمّ اكتسابها من خلال التأهيل العلمي في أثناء الدّراسة أو التدريب في أثناء الخدمة وخبراته الشخصية في الميدان التربوي.

التعبير الكتابي: هو نوع من الإنشاء الإبداعي أو الوظيفي الذي يعتمد على نشاط عقلي يمكن الطالب من استحضار كل ما لديه من معلومات سابقة

ليوظّفها مع المعلومات الجديدة؛ لتمكّنه من أن يعيد ويجمع أيّاً من التراكيب في أسلوب سائع لخلق علاقات مفيدة ومعاني مشوّقة في موضوع من الموضوعات.

الحلقة الثانية من التعليم الأساسي: هي المرحلة الثانية من مراحل التعليم العام في الجمهورية العربية السورية، ومدة الدراسة فيها خمس سنوات، تبدأ من الصف الخامس إلى الصف التاسع، فهي تمثّل الحلقة الوسطى بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي هذا من جهة، ومن جهة أخرى تعتبر امتداداً للمرحلة الابتدائية، كما أنّها قاعدة ضرورية للمرحلة الثانوية، وتمثّل نهاية المرحلة الإلزامية في التعليم.

الإطار النظري

إنّ واقع التربية اليوم يفرض على المدرّس أدواراً جديدة تتناسب وتلائم مع تطور أهداف التربية، وهذا بالضرورة يتطلب إلقاء النظر في هيكلية بناء المدرّس، لتعبّر عن الأدوار الجديدة والمتجددة للمدرّس من ناحية، وباعتبارها المنطلق الرئيسي لوضع رؤية واضحة لبرامج إعداد المدرّس وتدريبه. وترى نظرية الكفايات أن إعداد المدرّس لا يجب أن يعتمد على الأطر النظرية فقط وإنما يجب اعتماد مبدأ الكفاية أو الأداء، وهكذا أصبحت حركة تربية المعلمين القائمة على الكفايات من أبرز ملامح التربية المعاصرة وأكثرها شيوعاً في الأوساط التربوية المهتمة بتربية المدرّسين، وساعدت هذه الحركة معظم برامج تربية المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية، وأصبحت الممارسات المستمّدة من إطارها النظري تشكّل حركة متكاملة الأبعاد هدفها إعداد معلمين أكفاء، وتدريبهم وفق أحدث نظريات التعليم والتعلّم؛ (الخطيب، ١٩٧٨). وعلى هذا نجد عدة عوامل ساعدت على ظهور مفهوم كفايات التدريس، نذكر منها:

- ظهور مفهوم مسؤولية المدرّس الذي يجعل المدرّس مسؤولاً عن سلوك المتعلّم ومدى تحقيقه لأداءات محدّدة هذه المسؤولية تجعل من الضروري تحديد أهداف التعليم واستخدام الأساليب المناسبة وعمليات التقويم في ضوء تحقيقها.

- اعتماد الكفاية بدلاً من المعرفة النظرية، وظهور مفهوم التعلّم الإتقاني.
- حركة التربية القائمة على العمل الميداني، وتطوّر أساليب تقويم المدرّسين.
- حركة تفريد التعليم.
- اختلاف مفهوم التعليم.
- حركة تحديد الأهداف على شكل نتائج سلوكية.

كل هذه الحركات تتجه نحو مفهوم الكفاية كونها تهتم بأداء المدرّس وصولاً إلى تحقيق عمليتي التعليم والتعلّم في أعلى مستوياتها؛ (مرعي، ١٩٨٣).

وتتطلق أهمية كفايات التدريس من كونها تركّز على أنّ عملية التدريس الفعّال يمكن تحليلها إلى مجموعة من الكفايات التي إذا أتقنها المدرّس زاد احتمال نجاحه في مهنته، وخاصّة مدرّس اللغة العربية، فهو الذي يحثّ طلبته على ما يقومّ ألسنتهم وأقلامهم ويعينهم على الاتصال بمصادر التقانة والمعرفة، ومع تطوّر مهنة التعليم بدأ التركيز على الموقف التعليمي التعلّمي، وأصبح أمام مدرّس اللغة العربية حقيقة واقعة مفادها أنّ المعلم الكفاء هو الذي يمتلك المهارة اللازمة لأداء مهنة التعليم.

أسس تحديد الكفايات: تعتمد عملية تحديد الكفايات واختيار مصادر اشتقاقها على بعض الأسس:

- الأساس الفلسفي الذي تُوضع في ضوئه الأهداف والغايات والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، ومن خلاله تتحدّد النتائج المرغوبة لعملية التربية.

- أساس المادة العلمية الدّراسيّة التخصّصية.

- أساس الممارسة من خلال التحليل الدقيق لما يفعله المدرّسون والأكفاء في أثناء ممارستهم لعملية التدريس. (Cooper; Jones & Webez, 1973).

أما مصادر اشتقاق الكفايات، فهي:

- الأهداف العامة للتدريس في مراحل التعليم كافة.

- قوائم الكفايات التي سبق إعدادها وتطويرها في مجال التخصص.
 - استطلاع آراء العاملين في الميدان؛ لأنهم أقدر على تحديد الكفايات اللازمة له.
 - البحوث والدراسات السابقة؛ لأنها تساعد على اكتشاف معايير التعليم الجيد وتبين مدى إسهام كل معيار في إحداث التغيير المطلوب، فالمعلومات التي تأتي نتيجة الأبحاث والدراسات التربوية تسهم في تحديد الكفايات التي يفترض توافرها لدى المعلمين؛ لأنها تعطي صورة متكاملة عن مكونات الموقف التعليمي، وهذه المكونات هي الأساس في اشتقاق هذه الكفايات.
 - تقدير حاجات المجتمع والمدرسة والمهتمين بالمجال التعليمي من طلاب وأولياء أمور وخبراء؛ (جرادات وآخرون، ١٩٨٧) (الناقة، ١٩٩٧) (جامل، ١٩٩٧).
 - التوجهات العالمية في مجال الكفايات.
- أنواع الكفايات وتصنيفها: إنّ المقصود بتصنيف الكفايات تحديد المحاور التي تدور في ضوئها الكفايات، وهناك عدة أساليب لتصنيف الكفايات إلى محاور، منها:
- تصنيف بلوم: كفايات معرفية ونفس حركية ووجدانية.
 - الكفايات من حيث مستوى التعقيد وتبدأ بالبسيط وتنتهي بالمركب.
 - الكفايات من حيث أدوار المعلم: وتقدم جامعة بسترغ في أمريكا نموذجاً لهذا التصنيف، ويتلخص في حصر مجال الكفايات في ست كفايات، وهي:
- المعلم ناقل للمعرفة.
 - المعلم مدير للنشاط الصفّي.
 - المعلم مصدر لعملية التدريب على التعليم.
 - المعلم مدير ومصمم لمهام التعليم.
 - المعلم مشارك في الإشراف.
 - المعلم متفاعل مع الآخرين.

ومن الباحثين (جرادات وآخرون، ١٩٨٧) مَنْ يصنف الكفايات إلى كفايات معرفية، وكفايات الأداء، وكفايات النتائج. وبعضهم (عبد اللطيف، ١٩٨٨) (Clark & Star, 1981) (الحاج، ٢٠٠٠) (طعيمة، ١٩٩٩) (داوسون، ١٩٩٩) (سعادة وإبراهيم، ٢٠٠١) يقترح مجموعة من الكفايات الأساسية لجميع المعلمين، على النحو الآتي:

- كفاية التخطيط للتعلّم وتتضمّن مهارة صوغ الأهداف وتصنيفها، وتحديد الطريقة التعليمية المناسبة و طرائق التقويم.
- كفاية تحديد الاستعداد للتعلّم من خلال تحديد المتطلبات المسبقة التي ينبغي توافرها لدى المتعلم ليكون قادراً على تعلّم الخبرات الجديدة.
- كفاية استثارة الدافعية للتعلّم من خلال تحديد أساليب التحفيز والتعزيز المناسبين لاستثارة التعلّم.
- كفاية إدارة التفاعل الصّفي من خلال توفير جميع الشروط الصّفية اللازمة لحدوث التعليم لدى جميع المتعلمين.
- كفاية توظيف المواد التعليمية والمناهج التربوية.
- كفاية توظيف الوسائل التعليمية.
- كفاية الإشراف على التدريبات والتطبيقات العملية.
- كفاية الاتصال والتواصل.
- كفاية المهمات الإدارية.
- كفاية التوجيه والإرشاد.
- كفاية العلاقات الإنسانية.
- كفاية توظيف العلاقة بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي.
- كفاية التقويم

كفايات مدرّس اللّغة العربيّة: على الرّغم من أنّ الصفات والشروط العامة اللازمة لمن يعمل بالتدريس بشكل عام تعدّ متطابقة بشكل كبير في جميع

التخصّصات، إلا أنّ مدرّس اللغة العربية يتميّز عن غيره من مدرسي التخصّصات الأخرى بمقومات خاصّة، لعلّ من أبرزها حبه للمادة وهوأيته لها، وإجادته للتعبير الموجز والقول البليغ، وتوفّد الذكاء وغزارة المادة العلمية، ومعرفته بطرائق التدريس، ووجود السّليقة اللغوية السّليمة مع وجود الخطّ الجميل وحفظه لمقدار مناسب من القرآن الكريم والأدب.

وكفايات مدرّس اللغة العربية كما يرى (الخليفة، ٢٠٠٤) تتكوّن من نوعين اثنين، هما:

- الكفايات التدريسية الخاصة، وتتمثل في الاستماع والتحدّث والقراءة والكتابة والأدب والقواعد.
- الكفايات التدريسية العامة، وتتمثل في التخطيط للتدريس، وتنفيذ الدرس، والتفاعل وإدارة الصف والتقويم.
- ويقسّم (الهرمة، ١٩٩٦) كفايات مدرّس اللغة العربية إلى جانبين هما: الجانب التخصصي والجانب المهني.

نذكر في هذا المجال الجانب التخصصي في مجال التعبير، وأهم كفاياته:

- القدرة على ربط التعبير بفنون اللغة العربية.
- القدرة على ربط موضوعات التعبير بالقراءات الخارجية.
- القدرة على تحديد العناصر الساسية لموضوعات التعبير.
- الجانب المهني، وله عدة مجالات:
- كفايات في مجال التخطيط.
- كفايات في مجال تنظيم المادة الدراسية.
- كفايات في مجال طرائق التدريس.
- كفايات في مجال وسائل التعليم.
- كفايات في مجال الأنشطة التعليمية، كفايات في مجال التقويم وغيرها.

الدراسات السابقة

شغلت كفايات المدرّس في جميع المراحل التعليمية اهتمام عدد كبير من الباحثين لكونه محورياً أساسياً في العملية التعليمية، نذكر من الدراسات العربية:

دراسة (طعيمة وغريب، ١٩٩٦) التي هدفت إلى تحديد أهم المهارات والقدرات والاتجاهات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي من خلال استبانة تضمّنت عشرة محاور، هي: الموقف من التعليم الأساسي، إدراك تكامل الخبرة، تفهّم سيكولوجية التلميذ، التخطيط للعملية التعليمية، إلقاء الدرس، مواجهة المواقف الجديدة، تفريد التعليم، تكنولوجيا التعليم، إدارة الفصل، التدريب والتقويم. وخلصت الدراسة إلى أنّ الكفايات التربوية لم تكن على درجة واحدة من الأهمية حيث نالت (١٧) كفاية أهمية أكثر من غيرها. ودراسة (الخوالدة، ١٩٨٧) التي هدفت إلى تحديد مجموعة من الكفايات ودرجة أهميتها لإعداد معلمي المرحلة الإلزامية من وجهة نظر المشتغلين في برامج إعداد المعلمين من فئات مدرسي كليات المجتمع والمشرفين التربويين وأساتذة الجامعات. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق بين مختلف فئات عينة الدراسة في إدراكهم للأهمية النسبية للكفايات الرئيسية الآتية: إعداد الدرس، تنفيذ الدرس، العلاقات الإنسانية، إدارة الفصل، كما ظهرت فروق بين فئات العينة في إدراك الأهمية النسبية للكفايات المتعلقة بالكفايات الأكاديمية والنمو المهني والتقويم.

أمّا دراسة (الثويّتي، ١٩٨٩) نقلاً عن (الأزرق، ١٩٩٠) فقد هدفت إلى تحديد مدى إدراك المعلمين ومدرّاء المدارس والمشرفين التربويين للغايات التي تتضمنها برامج التعليم الأساسي للراشدين. وأسفرت الدراسة عن وجود عشرة كفايات ذات أهمية عالية بالنسبة للمدرّس في التعليم الأساسي، منها: معرفة أهداف تدريس القراءة والكتابة والحساب، طرائق تعليم الكبار، التواصل الفعّال مع المتعلمين، القدرة على ربط المحتوى مع مشكلات الحياة الحقيقية. في حين حاولت (دراسة عبد العزيز وآخرون، ١٩٩٠) التعرف إلى المستوى المعرفي لبعض الكفايات التدريسية الأساسية لدى عينة من المعلمين والمعلمات في المرحلتين

الإعدادية والثانوية، والكشف عن أثر عاملي الخبرة والمؤهل العلمي في معرفة الكفايات التدريسية. أوضحت النتائج أن مستوى معرفة المعلمين والمعلمات ببعض الكفايات التدريسية كان أقل من حدّ الكفاية المحدّدة، ووجود أثر لعاملي الخبرة والمؤهل العلمي في تحقُّق الكفايات لدى المعلمين عند المستوى المطلوب.

وأوضحت دراسة (كمال والحر، ٢٠٠٣) أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين. وأسفرت النتائج عن أن جميع فئات أفراد العينة يدركون أهمية الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية بغض النظر عن مستوى تأهيلهم ونوعه وجنسياتهم، إضافة إلى الحاجة إلى تدريب هذه الفئات على جميع مجالات الكفايات.

وهدفّت دراسة (النمري، ٢٠٠٦) إلى تحديد الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمدرّسات اللغة العربية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته، في المجالات الآتية: المعارف النظرية المرتبطة بالجانب المهني، تخطيط الدرس، طرائق التدريس، استخدام السبورة، تقويم التحصيل، التعامل مع الطلبة. كشفت الدراسة عن الحاجة إلى ست وأربعين كفاية مهنية لمدرسة اللغة العربية، ووجود فروق تُعزى لمتغيري الخبرة والمرحلة التعليمية.

وبيّنت دراسة (الغامدي، ٢٠٠٧) دور المشرف التربوي في تطوير الكفايات التعليمية لمعلمي اللغة العربية المتعلقة بتخطيط الدرس وطرائق التدريس واستخدام الوسائل التعليمية وإدارة الصف وتقويم الطلاب. توصلت الدراسة إلى قدرة الإشراف التربوي على تطوير بعض الكفايات التعليمية بدرجة كبيرة، وبعضها الآخر بدرجة متوسطة.

كما سعت دراسة (الصالح، ٢٠٠٩) إلى تقويم أداء مدرّس اللغة العربية في ضوء الكفايات اللازمة له، من خلال وضع قائمة بالكفايات التدريسية موزّعة على محورين؛ محور الكفايات التّخصّصية ومحور الكفايات العامة. أظهرت الدراسة أن مستوى أداء المدرّس للكفايات المطلوبة متدن، وتفوق الإناث

على الذكور، كما أنّ مستوى أداء العينة ذات الخبرة الطويلة أعلى من مستوى أداء العينة ذات الخبرة القصيرة.

أمّا دراسة (الأسدي والعرنوسي، ٢٠٠٩) فقد هدفت إلى تحديد المهارات التدريسية اللازمة لمدرسي ومدرّسات اللغة العربية في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم، وترتيب هذه المهارات من حيث أهميتها من وجهة نظر أفراد عينة البحث. توصلت الدراسة إلى أن استجابات المدرسين في المرحلة الإعدادية كان مقبولاً للمهارات التدريسية، وأنّ الكثير من المدرسين يملكون مهارات خاصة ومميزة تجعلهم ماهرين في تدريس العربية.

وجاءت دراسة (شاكر، ٢٠١١) لتحديد الكفايات التدريسية اللازمة لمدرّسي اللغة العربية في ضوء معايير الجودة. أظهرت الدراسة أنّ كفايات الإعداد العلمي والمهني، وإدارة الصف، وتنفيذ الدرس قد حصلت على نسبة ٧٥٪ فما فوق من حيث أهميتها. في حين حصلت كفايات الخصائص الشخصية على نسبة ٧٣٪، أما كفايات مهارات التفكير وتوظيف تقنية المعلومات في التعليم، والمدرّس بوصفه باحثاً تربوياً قد حصلت على نسبة ٨٠٪ فما فوق، وهذا يعني أنّها من الكفايات المهمة جداً.

ودراسة (مرسي وحسب النبي، ٢٠١١) التي هدفت إلى تحديد الكفايات اللازمة للطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية في مرحلة التعليم الأساسي بدولة الإمارات العربية المتحدة، والوقوف على مدى توافر هذه الكفايات في أدائهم. اقتصر البحث على طلبة كلية التربية بجامعة الحصن، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي. توصلت الدراسة إلى وجود ضعف في كفايات الطلبة المعلمين، وأوصت الدراسة بالاهتمام بالإعداد المعرفي والمهني للطلاب المعلم في جميع أقسام كلية التربية.

وقامت دراسة (عبد الرشيد، ٢٠١١) ببناء برنامج تدريبي لتنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية. وقام الباحث بإعداد الأدوات الآتية: قائمة بالكفايات المهنية

اللازمة لتدريس اللغة العربية وبطاقة ملاحظة بالكفايات المهنية ومقياس الاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية. وأظهرت النتائج وجود فروق في الإجراءات القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الكفايات المهنية ومقياس الاتجاه لصالح الأداء البعدي في كل من بطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه، مما يدل على الأثر الإيجابي للبرنامج المقترح. وفي ضوء ذلك اقترح الباحث تزويد طلبة الدبلوم العام بالبرامج التدريبية التي تؤهلهم للعمل بكفاءة في مجال التدريس.

ومن الدراسات الأجنبية دراسة (Gargiulo & Pigge, 1974) التي هدفت إلى تحديد الكفايات المطلوبة من معلمي التعليم الابتدائي والتربية الخاصة، والمقدرة على أدائها، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة كبيرة بين حاجة المعلمين للكفاية وبين مهاراتهم الفعلية في مجال الكفاية، كما عدّدت الدراسة أهم الكفايات التي يحتاجها معلمو المرحلة الابتدائية، وهي: كفاية إثارة الدافعية، والإفادة من الوسائل التعليمية، والحفاظ على النظام في الصف، وممارسة المهارات الاجتماعية في المدرسة والمجتمع. أمّا دراسة (Green & Pigge, 1978) فهدفت إلى معرفة كفايات المعلم ومدى الحاجة إليها والقدرة على أدائها وكيفية تطويرها، وتوصلت الدراسة إلى حاجة المعلمين إلى الكفايات الآتية: الحفاظ على النظام في قاعة الدرس، والقدرة على بث دافعية الطلبة، والتعليم الفردي، والإفادة من الوسائل البصرية، وإظهار موقف إيجابي نحو الطلبة والتعليم، والحفاظ على النظام في النشاطات الصفية وتوجيه التعليم فردياً.

وحدّدت دراسة (Moore & Henley, 1982) الكفايات الأساسية لمعلمي المدارس الابتدائية، وذلك من خلال استخدام قائمة تضمّنت (١١٥) كفاية، تمثّل كلّ منها حاجة من حاجات المعلمين، وقد تمّ توزيع القائمة على عينة عشوائية من المعلمين الذين يعملون في عشر مدارس ابتدائية. تمّ استخدام المنهج التحليلي. أظهرت الدراسة أنّ الكفايات اللازمة والأساسية تتركز في مجال إكساب مهارات تعليمية أساسية وتطويرها، وكذلك تطوير معارف المعلمين ووعيهم بأساليب وطرائق ربط الخبرات التعليمية بالمجتمع وعاداته، وأيضاً التدريب على أساليب وطرائق التعلّم الذاتي واستثارة دافعية الطلبة للتعلّم.

أمّا دراسة (Howell & others, 1999) فهدفت إلى تقييم أداء المهام التعليمية التي تركز حول طريقة الأداء داخل الفصل لتحسين التدريس. قام الباحثون بوضع قائمة بالمهام التعليمية داخل الفصل تركز على الأداء ثم اختيار عينة من المعلمين وإعطائهم فكرة عن المهام التعليمية وتدريبهم في ضوء ذلك، وإجراء اختبار بعد تطبيق البرنامج على الطلاب، ثم توزيع استبانة على المعلمين لأخذ رأيهم في التقييم القائم على الأداء. توصلت الدراسة إلى أن التقييم القائم على الأداء قد أصلح من أداء المعلمين والطلبة في آن معاً، ووجود تحسّن واضح عند تحليل المجموع الكلي لدرجات الأداء في درجات الطلبة للعام الدراسي ١٩٩٩. وبناء على ذلك أوصت الدراسة بمواصلة الإدارة التعليمية التزامها بالتقييم القائم على أساس الأداء. ودراسة (Bramblett, 2000) هدفت إلى تقييم مدى نجاح برنامج تدريب المعلم في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة الأمريكية، ولتحديد الاحتياجات التدريبية استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وللإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بإعداد استبانة شملت مجموعة من الاحتياجات التي يجب على كل معلم امتلاكها، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ عدداً من الاحتياجات التدريبية تمثّلت في مهارات تدريسية يفتقر إليها المعلمون الجدد، وكان من أهم توصيات الدراسة تطبيق محتوى البرنامج على الطلاب في الجامعات في أثناء دراستهم، وكذلك عند بداية التحاقهم في مهنة التعليم.

الإفادة من الدراسات السابقة:

اهتمّت جميع الدّراسات السّابقة بكفايات المدرّس، وأفادت الباحثة من قراءة قوائم الكفايات المقترحة في المجالات المختلفة في إعداد قائمة الكفايات في الدّراسة الحالية نظراً لوجود عدد كبير من الكفايات المشتركة بين مدرسي اللغة العربية ومدرسي المواد الأخرى في المراحل التعليمية المختلفة. كما أنّ أغلب الدّراسات السابقة بحثت في الكفايات المهنية، بينما امتازت الدراسة الحالية أنها جمعت بين الكفايات المهنية والتخصصية في مادة التعبير الكتابي لدى مدرسي اللغة العربية. تشابهت الدّراسة الحاليّة مع أغلب الدّراسات

السّابقة في اعتماد المنهج الوصفي باستثناء دراسة (Howell & Others, 1999) ودراسة (Bramblett, 2000) ودراسة (عبد الرشيد، ٢٠١١) التي اعتمدت المنهج شبه التجريبي لبناء برنامج تدريبي لتنمية كفايات التّعليم لدى المدرّسين. كما اتّفقت عينة الدّراسة الحالية مع غيرها من الدّراسات السّابقة، في حين اختلفت في البيئة التي طبقت فيها الدّراسة، وهي مدارس التّعليم الأساسي الحلقة الثانية التابعة لمديرية التربية في حلب.

منهج البحث

اتّبعَت الباحثة المنهج الوصفي الإحصائي؛ لأنه يناسب هذا النوع من الدّراسات المسحّيّة التي تقوم برصد المشكلات التعليمية في الواقع ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة لها.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود الآتية :

- حدود زمانية: الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤).
- حدود مكانية: صفوف السابع والثامن والتاسع من مدارس التّعليم الأساسي- الحلقة الثانية في مدينة حلب في الجمهورية العربية السّورية.
- حدود بشرية: مدرّسو اللغة العربية في الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي.
- حدود موضوعية: قائمة الكفايات التعليمية التي أعدّها الباحثة.

مجتمع البحث وعينته

تتوجّه الدّراسة إلى مدرّسي اللغة العربية في مدارس الحلقة الثانية من التّعليم الأساسي للصف السابع والثامن والتاسع في الجزء الغربي من مدينة حلب، وقد بلغ عددهم لعام (٢٠١٣/٢٠١٤) ما يقارب (٤١٢) مدرّساً ومدرسة قائمين على رأس عملهم، تمّ أخذ نسبة ٩٪ من مجتمع الدّراسة الأصلي بشكل عشوائي، فبلغ عدد أفراد عينة المدرّسين (٣٧) مدرّساً ومدرّسة.

أدوات البحث

قامت الباحثة بإعداد استبانة تضمنت قائمة بالكفايات التعليمية اللازمة لمدرّس اللغة العربية في تدريس مادة التعبير الكتابي، وراعت الباحثة مجموعة من المبادئ عند إعداد قائمة الكفايات:

- أن تصاغ الكفاية سلوكياً على شكل نتائج تعليمية، تعكس الوظائف أو المهارات أو المهام أو الخصائص الأساسية المختلفة التي على المدرّس أن يكون قادراً على أدائها.
- صنّفت الكفايات إلى (أربع) مجالات (كفايات) أساسية.
- روعيت واقعية الكفايات والإشارة إلى الإمكانيات المدرسية المتاحة.
- اهتمت الكفايات بأداء المدرّس في ضوء الظروف والعناصر المؤثرة على الموقف التعليمي مع الاهتمام بسلوك الطلبة كشاهد على فاعلية الممارسات التعليمية.
- وضوح لغة الكفاية وبساطتها ما أمكن بحيث لا يجد المدرّس صعوبة في فهم الفكر المتضمنة.
- الأطر المرجعية التي اشتقت منها قائمة الكفايات من الدراسات السابقة والأدب النظري والفلسفة المرتبطة بطرائق التدريس والتعليم.
- وزّعت الاستبانة على عدد من المختصين التربويين والمدرّسين بلغ عددهم (١٤) محكماً؛ لإعادة النظر في الكفايات المختارة وتطويرها بما ينسجم مع تدريس مادة التعبير الكتابي، وتمّ الأخذ بأرائهم واقتراحاتهم واختيار الكفايات التي حصلت على نسبة موافقة (٧٥٪) فما فوق حيث اعتمدت هذه النسبة الكثير من الدراسات التربوية كدراسة (عبد الرشيد، ٢٠١١) وذلك باستخدام معادلة Cooper (المفتي، ١٩٩٦: ٦٢):

$$\text{درجة الإجماع} = \frac{\text{عدد الموافقين}}{100 \times \text{عدد الموافقين} + \text{عدد غير الموافقين}}$$

- تم تحويل قائمة الكفايات (الاستبانة) إلى بطاقة ملاحظة لقياس مدى توافرها لدى مدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي للصفوف (السابع والثامن والتاسع) وشملت (٤٤) كفاية تم تصنيفها إلى أربعة مجالات:
- مجال التخطيط ويشمل (٨) كفايات.
 - مجال سير الدرس ويشمل (١٦) كفاية.
 - مجال مهارات التعبير الكتابي ويشمل (١٣) كفاية.
 - مجال شخصية المدرّس ويشمل (٧) كفايات.
 - تمّ وضع مقياس متدرّج من ثلاثة مستويات (متوافرة بدرجة كبيرة - متوافرة بدرجة متوسطة - غير متوافرة) لقياس مدى توافر الكفايات لدى أفراد العينة.
 - طبقت بطاقة الملاحظة على جميع أفراد عينة الدّراسة بمعدل حصتين تعليميتين في مادة التعبير الكتابي خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤).
- صدق الأداة: عرضت الأداة (بطاقة الملاحظة) على مجموعة من المحكمين للتحقق من سلامة صحتها اللغوية ومعرفة مدى انتماء كلّ عبارة للمجال الذي وضعت فيه، ومناسبتها لمدرّس اللغة العربيّة في الحلقة الثانيّة من التّعليم الأساسي، وتمّ التعديل بحسب آراء المحكمين ومقترحاتهم.
- ثبات الأداة: ويعني ثبات الأداة (بطاقة الملاحظة) إلى أيّة درجة يعطي المقياس قراءات متقاربة عند كلّ مرة يستخدم فيها على نفس المجموعة، وقد قامت الباحثة بحساب ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق مرة أخرى على عينة استطلاعية مكونة من أربعة مدرّسين، وذلك بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول ثم استخدام معادلة بيرسون للارتباط لكل محور من الكفايات، وكان الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة (٨٤,٥) كما هو واضح في الجدول رقم (١)، وهو معامل ثبات جيد، وبناءً على ذلك يمكن الاطمئنان إلى النتائج التي يمكن الحصول عليها بعد تطبيق المقياس على عينة البحث.

جدول رقم (١)

ثبات بطاقة الملاحظة

رقم المجال	الكفاية	معامل الارتباط بيرسون
الأول	تخطيط الدرس	٨٦
الثاني	سير الدرس	٧٩
الثالث	مهارات التعبير الكتابي	٨٩
الرابع	شخصية المدرّس	٨٤
ثبات مجموع محاور الكفايات		٨٤,٥

الدراسة الإحصائية

تمّت معالجة البيانات إحصائياً بواسطة البرنامج الإحصائي spss لاستخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري واختبار t-test لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين المتوسطات واختبار صحة الفرضيات.

السؤال الأول: ما الكفايات التعليمية اللازمة التي يجب أن يمتلكها مدرّس اللغة العربية لتدريس مادة التعبير الكتابي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

تمّت الإجابة عن هذا السؤال من خلال قائمة الكفايات التعليمية التي أعدتها الباحثة.

السؤال الثاني: ما واقع ممارسة المدرسين للكفايات التعليمية في مجال (التخطيط - سير الدرس - مهارات التعبير الكتابي - شخصية المدرّس) في تدريس التعبير الكتابي في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل كفاية، وسنورد أبرز النتائج التي تبين مدى ممارسة المدرّسين لكل كفاية وترتيبها، كما هو واضح في الجداول أرقام (٢) و (٣) و (٤) و (٥).

جدول رقم (٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في كفايات المجال الأول

رقم العبارة	تخطيط الدرس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يضع الأهداف السلوكية لكل درس	٢,٠٣	٠,٦٧	١
٢	ينوع في مستويات الأهداف المعرفية (حفظ - ما فوق الحفظ)	١,٤٩	٠,٧٤	٦
٣	ينظم محتوى الدرس	١,٥٦	٠,٧٠	٥
٤	يوزع وقت الدرس بشكل جيد	٢,٠٥	٠,٦٦	٢
٥	يهيئ التقويم القبلي	٢,٠٢	٠,٧٩	٣
٦	يختار الطريقة المناسبة لمضمون الدرس	٢	٠,٧٠	٤
٧	يراعي الفروق الفردية	١,٤١	٠,٧٩	٨
٨	يعود إلى مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي	١,٤٢	٠,٨٠	٧

نلاحظ من الجدول رقم (٢) أن عبارة (يضع الأهداف السلوكية لكل درس) حصلت على الترتيب الأول بمتوسط (٢,٠٣) وانحراف معياري (٠,٦٧) بينما حصلت عبارة (يوزع وقت الدرس بشكل جيد) على الترتيب الثاني بمتوسط (٢,٠٥) وانحراف معياري (٠,٦٦) وحصلت عبارة (يهيئ التقويم القبلي) على الترتيب الثالث بمتوسط (٢,٠٢) وانحراف معياري (٠,٧٩)، في حين نالت العبارات رقم (٣) (٦) (٧) (٨) مستويات دنيا مما يدل على أن الكثير من أفراد عينة الدراسة لا يختارون الطريقة المناسبة لدرس التعبير كما أنهم يركزون على المستويات الدنيا من الأهداف السلوكية، ولا يراعون الفروق الفردية بين الطلبة، ولا يلجأون إلى مصادر أخرى غير الكتاب المدرسي.

جدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في كفايات المجال الثاني

رقم العبارة	سير الدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يمهد للتعبير الكتابي من خلال التعبير الشفهي	٢,٥٥	٠,٦٨	٢

تابع/ جدول رقم (٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في كفايات المجال الثاني

رقم العبارة	سير الدرس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢	يسعى إلى تكامل المهارات اللغوية تحدثاً وكتابة استماعاً وقراءة	٢,١١	٠,٧٦	٧
٣	يدرب الطلبة على مهارة التخطيط والتطبيق والتقييم لإنتاجهم الكتابي	٢,٢٤	٠,٦٦	٣
٤	يقدم أنشطة تعليمية تتيح للطلبة فرصاً للتفكير	٢,٢١	٠,٦٩	٤
٥	يقدم الخبرات اللازمة لفهم الفكر الأساسية في الموضوع	٢,١٥	٠,٧٨	٦
٦	يدرب الطلبة على التفكير بدلاً من الحفظ الصم	٢,٢	٠,٧٦	٩
٧	يساعد الطلبة على اكتشاف طبيعة التعلم وبناء المعرفة	١,٩	٠,٧٣	١٥
٨	يوجه الطلبة نحو مصادر المعرفة المختلفة	٢,١٩	٠,٧٣	٥
٩	يدرّب الطلبة على مهارة السؤال والجواب	١,٤٥	٠,٨٦	١١
١٠	يحث الطلبة على تسجيل الفكر المهمة في أثناء المناقشة	٢,٧	٠,٧٦	٨
١١	يدرب الطلبة على كيفية جمع المادة وتنظيمها	١,٠٨	٠,٥٥	١٦
١٢	يستخدم الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	١,٢٠	٠,٦٩	١٤
١٣	يستخدم التعزيز لأداء الطلبة	٢,٦٥	٠,٦٣	١
١٤	يستخدم المقارنة والتصنيف	١,٤٨	٠,٨١	١٠
١٥	يدرب الطلبة على عمليتي الاستقراء والاستنتاج	١,٤٤	٠,٨٦	١٢
١٦	يركز على النشاط اللاصفي	١,٢٣	٠,٦٧	١٣

ويوضح الجدول رقم (٣) أن عبارة (يستخدم التعزيز لأداء الطلبة) حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (٢,٦٥) وانحراف معياري (٠,٦٣) وعبارة (يمهد للتعبير الكتابي من خلال التعبير الشفوي) حصلت على المرتبة الثانية بمتوسط (٢,٥٥) وانحراف معياري (٠,٦٨).

في حين حصلت عبارة (يدرب الطلبة على مهارة التخطيط والتطبيق والتقييم لإنتاجهم الكتابي) على المرتبة الثالثة بمتوسط (٢,٢٤) وانحراف معياري (٠,٦٦)، وعبارة (يقدم أنشطة تعليمية تتيح للطلبة فرصاً للتفكير) المرتبة الرابعة بمتوسط (٢,٢١) وانحراف معياري (٠,٦٩)، وعبارة (يوجه الطلبة نحو مصادر المعرفة المختلفة) المرتبة الخامسة بمتوسط (٢,١٩) وانحراف معياري (٠,٧٣)، وعبارة (يقدم الخبرات اللازمة لفهم الفكر الأساسية في الموضوع) على المرتبة السادسة بمتوسط (٢,١٥) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وعبارة (يسعى إلى تكامل المهارات اللغوية تحدثاً وكتابة واستماعاً وقراءة) على الترتيب السابع بمتوسط (٢,١١) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وعبارة (يحث الطلبة على تسجيل الفكر المهمة في أثناء المناقشة) على الترتيب الثامن بمتوسط (٢,٧) وانحراف معياري (٠,٧٦)، وعبارة (يدرب الطلبة على التفكير بدلاً من الحفظ الصم) على الترتيب التاسع بمتوسط (٢,٢) وانحراف معياري (٠,٧٦).

بينما حصلت عبارة (يستخدم المقارنة والتصنيف) على الترتيب العاشر بمتوسط (١,٤٨) وانحراف معياري (٠,٨١)، وعبارة (يدرب الطلبة على مهارة السؤال والجواب) على الترتيب الحادي عشر بمتوسط (١,٤٥) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وعبارة (يدرب الطلبة على عمليتي الاستقراء والاستنتاج) على الترتيب الثاني عشر بمتوسط (١,٤٤) وانحراف معياري (٠,٨٦)، وعبارة (يركز على النشاط اللاصفي) على الترتيب الثالث عشر بمتوسط (١,٢٣) وانحراف معياري (٠,٦٧)، وعبارة (يستخدم الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية) على الترتيب الرابع عشر بمتوسط (١,٢٠) وانحراف معياري (٠,٦٩) وعبارة (يساعد الطلبة على اكتشاف طبيعة التعلم وبناء المعرفة) على الترتيب الخامس عشر بمتوسط (١,٩) وانحراف معياري (٠,٨٦) وعبارة (ينبّه الطلبة إلى كيفية جمع المادة وتنظيمها) على الترتيب السادس عشر بمتوسط (١,٠٨) وانحراف معياري (٠,٥٥) على مراتب متدنية في أداء مدرسي اللغة العربية لها في الموقف التعليمي لدرس التعبير الكتابي، ونلاحظ أنّ أغلب كفايات سير الدرس غير متوافرة لدى مدرسي المرحلة المتوسطة من التعليم.

الجدول رقم (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في كفايات المجال الثالث

الترتبة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	مهارات التعبير الكتابي يمكن المدرس الطالب من :	رقم العبارة
١٢	٠,٥٦	١,٢٨	تحديد الكلمة المفتاحية	١
٢	٠,٥٦	٢,٦٤	تحديد الفكرة الأساسية والفكر الثانوية	٢
١	٠,٤٧	٢,٦٨	وضع مخطط هيكلي لعناصر الموضوع	٣
٣	٠,٤٨	٢,٣٣	جمع الشواهد المناسبة لدعم فكرة الموضوع	٤
١٠	٠,٤٩	١,٣١	كتابة مقدمة لموضوع التعبير	٥
٤	٠,٤٩	٢,٢٩	تسلسل الفكر وترتيبها ضمن العرض	٦
١٣	٠,٦٨	١,٢٧	استخدام أدوات الربط	٧
٥	٠,٧٧	٢,٢٢	توظيف الشاهد والتعليق عليه	٨
١١	٠,٧٨	١,٢٩	التدريب على مهارة التلخيص	٩
٧	٠,٧٤	١,٣٩	استخدام نظام الفقرات في الكتابة	١٠
٨	٠,٤٧	١,٣٣	توازن الخط ووضوحه	١١
٩	٠,٣٥	١,٣٢	استخدام علامات الترقيم	١٢
٦	٠,٧٨	١,٤٤	مراجعة الموضوع من حيث الأخطاء النحوية والإملائية	١٣

نلاحظ من الجدول رقم (٤) أنَّ أعلى نسبة حصلت عليها عبارة (وضع مخطط هيكلي لعناصر الموضوع) بمتوسط (٢,٦٨) وانحراف معياري (٠,٤٧) وعبارة (تحديد الفكر الأساسية والفكر الثانوية) بمتوسط (٢,٦٤) وانحراف معياري (٠,٥٦).

أما عبارة (جمع الشواهد المناسبة لدعم فكرة الموضوع) بمتوسط (٢,٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٨)، وعبارة (تسلسل الفكر وترتيبها ضمن العرض) بمتوسط (٢,٢٩) وانحراف معياري (٠,٤٩)، وعبارة (توظيف الشاهد والتعليق عليه) بمتوسط (٢,٢٢) وانحراف معياري (٠,٧٧) فقد حصلت على الترتيب الثالث والرابع والخامس على التوالي.

وحصلت عبارة (مراجعة الموضوع من حيث الأخطاء النحوية والإملائية) على الترتيب السادس بمتوسط (١,٤٤) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وعبارة (استخدام نظام الفقرات) على الترتيب السابع بمتوسط (١,٣٩) وانحراف معياري (٠,٧٤)، عبارة (توازن الخط ووضوحه) على الترتيب الثامن بمتوسط (١,٣٣) وانحراف معياري (٠,٤٧)، وعبارة (استخدام علامات الترقيم) على الترتيب التاسع بمتوسط (١,٣٢) وانحراف معياري (٠,٣٥)، وعبارة (كتابة مقدمة لموضوع التعبير) على الترتيب العاشر بمتوسط (١,٣١) وانحراف معياري (٠,٤٩)، وعبارة (التدريب على مهارة التلخيص) على الترتيب الحادي عشر بمتوسط (١,٢٩) وانحراف معياري (٠,٧٨)، وعبارة (تحديد الكلمة المفتاحية) على الترتيب الثاني عشر بمتوسط (١,٢٨) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وعبارة (استخدام أدوات الربط) على الترتيب الثالث عشر بمتوسط (١,٢٧) وانحراف معياري (٠,٦٨).

جدول رقم (٥)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد عينة الدراسة في كفايات المجال الرابع

رقم العبارة	شخصية المدرس	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتبة
١	يحسن إدارة الصف وضبطه	١,٣٢	٠,٤٧	٧
٢	يتعامل بموضوعية مع الطلبة	١,٣٧	٠,٤٨	٦
٣	يحل المواقف الإشكالية	١,٥٩	٠,٧٢	٤
٤	يحرص على الاتزان الانفعالي	١,٧٤	٠,٦٩	٣
٥	يتقيد بدوام الدرس	٢,٥٥	٠,٧١	١
٦	يظهر التفاؤل والحيوية	١,٧٩	٠,٧٩	٢
٧	يهتم باختبارات الطلبة وسجلاتهم	١,٤٥	٠,٥٦	٥

يوضح الجدول رقم (٥) أن عبارة (يتقيد بدوام الدرس) حصلت على الترتيب الأول بمتوسط (٢,٥٥) وانحراف معياري (٠,٧١) وعبارة (يظهر

التفاؤل والحيوية) على الترتيب الثاني بمتوسط (١,٧٩) وانحراف معياري (٠,٧٩) في حين حصلت عبارة (يحرص على الاتزان الانفعالي) على المرتبة الثالثة بمتوسط (١,٧٤) وانحراف معياري (٠,٦٩) وعبارة (يحل المواقف الإشكالية) على المرتبة الرابعة بمتوسط (١,٥٩) وانحراف معياري (٠,٧٢).

كما أن عبارة (يهتم باختبارات الطلبة وسجلاتهم) حصلت على المرتبة الخامسة بمتوسط (١,٤٥) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وعبارة (يتعامل بموضوعية مع الطلبة) على المرتبة السادسة بمتوسط (١,٣٧) وانحراف معياري (٠,٤٨) وعبارة (يحسن إدارة الصف وضبطه) على المرتبة السابعة بمتوسط (١,٣٢) وانحراف معياري (٠,٤٧).

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في كفايات مدرسي اللغة العربية في مجال (التخطيط - سير الدرس - مهارات التعبير الكتابي- شخصية المدرّس) حسب متغير الجنس (مدرسون - مدرسات).

جدول رقم (٦)

اختبار t-test الفرضية الأولى متغير الجنس

رقم المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
الأول	مدرس	١٤	١٦,١	٣,٣٠	٣٥	٠,٤٦٧	غير دال
	مدرسة	٢٣	١٦,٧٥	٤,٣٤			
الثاني	مدرس	١٤	٣١,٤٣	٥,٢١	٣٥	٠,١٦٨	غير دال
	مدرسة	٢٣	٣١,٧٧	٧,١			
الثالث	مدرس	١٤	٣٠,٠٣	٢,٨١	٣٥	٠,٨٢٢	غير دال
	مدرسة	٢٣	٩,٨٩	٢,٧٢			
الرابع	مدرس	١٤	١٠,٩	٧,٨٩	٣٥	٠,٣٤٩	غير دال
	مدرسة	٢٣	١١,٢٩	١,٩٢			

يظهر الجدول رقم (٦) أن متوسط كفايات مدرسي اللغة العربية في

المجال الأول (١٦,١) وانحراف معياري (٣,٣٠) ومتوسط كفايات مدرّسات اللغة العربية في المجال الأول (١٦,٧٥) وانحراف معياري (٤,٣٤) وجاءت نتيجة اختبار t-test (٠,٤٦٧) وهي أكبر من مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس في عبارات المجال الأول.

أما بالنسبة للمجال الثاني فقد جاء متوسط كفايات مدرسي اللغة العربية (٣١,٤٣) وانحراف معياري (٥,٢١) ومتوسط كفايات مدرسات اللغة العربية (٣١,٧٧) وانحراف معياري (٧,١) وجاءت نتيجة اختبار t-test (٠,١٦٨) وهي أكبر من مستوى الدلالة ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس في المجال الثاني.

ونلاحظ في المجال الثالث أن متوسط كفايات مدرسي اللغة العربية (٣٠,٠٣) وانحراف (٢,٨١) ومتوسط كفايات مدرسات اللغة العربية (٢٩,٨٩) وانحراف (٢,٧٢) وجاءت نتيجة اختبار t-test (٠,٨٢٢) وهي أكبر من مستوى دلالة ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس في المجال الثالث.

وفي المجال الرابع جاء متوسط كفايات مدرسي اللغة العربية (١٠,٩) وانحراف معياري (٧,٨٩) ومتوسط كفايات مدرسات اللغة العربية (١١,٢٩) وانحراف معياري (١,٩٢) وجاءت نتيجة اختبار t-test (٠,٣٤٩) وهي أكبر من مستوى الدلالة ٠,٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية حسب متغير الجنس في المجال الرابع.

الفرضية الثانية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في كفايات مدرّسي اللغة العربية في مجال (التخطيط - سير الدرس - مهارات التعبير الكتابي - شخصية المدرس) حسب متغير المؤهل (إجازة- دبلوم تأهيل تربوي).

جدول رقم (٧)
اختبار t-test فرضية المؤهل العلمي

رقم المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
الأول	إجازة	١٦	١٢,٩٥	٢,١٤	٣٥	٠,٠٠	دال
	تأهيل تربوي	٢١	١٨,٨٣	٣,٢٣			
الثاني	إجازة	١٦	٢٧,٧٩	٥,٢٢	٣٥	٠,٠٠	دال
	تأهيل تربوي	٢١	٣٧,٣٠	٤,٤٧			
الثالث	إجازة	١٦	٢٩,٤٢	٣,٥٩	٣٥	٠,١٣٧	غير دال
	تأهيل تربوي	٢١	٣٠,٢٧	١,٩٧			
الرابع	إجازة	١٦	١٠,٦٨	١,٨٥	٣٥	٠,٠٤٣	دال
	تأهيل تربوي	٢١	١١,٤٨	١,٨٩			

نلاحظ من الجدول رقم (٧) أنّ متوسط كفايات مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة في المجال الأول (١٢,٩٥) وبانحراف معياري (٢,١٤) ومتوسط كفايات مدرّسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (١٨,٨٣) وبانحراف معياري (٣,٢٣) وجاءت نتيجة اختبار t-test (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الأول حسب متغير المؤهل العلمي لصالح المدرسين حاملي دبلوم التأهيل التربوي.

وفي المجال الثاني جاء متوسط كفايات مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة (٢٧,٧٩) وبانحراف معياري (٥,٢٢) بينما كفايات مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (٣٧,٣٠) وبانحراف معياري (٤,٤٧) وجاءت نتيجة اختبار t-test (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى دلالة ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح حملة مدرسي اللغة العربية جملة دبلوم التأهيل التربوي.

ويظهر المجال الثالث أنّ متوسط كفايات مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة (٢٩,٤٢) وبانحراف معياري (٣,٥٩) ومتوسط كفايات مدرسي اللغة

العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (٣٠,٢٧) و بانحراف معياري (١,٩٧) وجاءت نتيجة اختبار t-test (٠,١٣٧) وهي أكبر من من مستوى الدلالة ٠,٠٥؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات مدرسي اللغة العربية في المجال الثالث حسب متغير المؤهل العلمي.

أما في المجال الرابع بلغ متوسط كفايات مدرسي اللغة العربية حاملي الإجازة (١٠,٩٨) وانحراف معياري (١,٨٥) ومتوسط كفايات مدرسي اللغة العربية حاملي دبلوم التأهيل التربوي (١١,٤٨) وانحراف معياري (١,٨٩) وجاءت نتيجة اختبار t-test (٠,٠٤٣) وهي أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فروق بين كفايات مدرسي اللغة العربية في المجال الرابع.

الفرضية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في كفايات مدرسي اللغة العربية في مجال (التخطيط - سير الدرس - مهارات التعبير الكتابي - شخصية المدرس) حسب متغير الخبرة (أقل من ست سنوات - أكثر من ست سنوات).

جدول رقم (٨)

اختبار t-test فرضية سنوات الخبرة

رقم المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة t	مستوى الدلالة
الأول	أقل من ست سنوات	١٢	١٥,٢٥	٣,١٩	٣٥	٠,٠٠	دال
	أكثر من ست سنوات	٢٥	١٩,٦٦	٤,٢٢			
الثاني	أقل من ست سنوات	١٢	٣١,٦١	٦,٠٧	٣٥	٠,٠٠	دال
	أكثر من ست سنوات	٢٥	٣٨,٣٨	٥,٥٢			
الثالث	أقل من ست سنوات	١٢	٢٩,٧٩	٢,١٨	٣٥	٠,٧٣٤	غير دال
	أكثر من ست سنوات	٢٥	٣٠,٠٠	٢,٩٥			
الرابع	أقل من ست سنوات	١٢	١٠,٨٧	١,٨٦	٣٥	٠,٠١٤	دال
	أكثر من ست سنوات	٢٥	١١,٨٩	١,٨٦			

نلاحظ من الجدول رقم (٨) أن متوسط كفايات مدرّسي اللغة العربية ذوي الخبرة أقل من ست سنوات في المجال الأول (١٥,٢٥) وانحراف معياري (٣,١٩) بينما متوسط كفايات مدرّسي اللغة العربية ذوي الخبرة أكثر من ست سنوات (١٩,٦٦) وانحراف معياري (٤,٢٢) وجاءت نتيجة اختبار t-test (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى الدلالة ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدرسين ذوي الخبرة أكثر من ست سنوات.

وفي المجال الثاني جاءت متوسط كفايات مدرّسي اللغة العربية ذوي الخبرة أقل من ست سنوات (٣١,٦١) وانحراف معياري (٦,٠٧) في حين بلغ متوسط كفايات مدرّسي اللغة العربية ذوي الخبرة أكثر من ست سنوات (٢٨,٣٨) وانحراف معياري (٥,٥٢) أما نتيجة اختبار t-test فكانت (٠,٠٠) وهي أقل من مستوى دلالة ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات مدرّسي اللغة العربية لصالح المدرسين ذوي الخبرة الأعلى.

وفي المجال الثالث بلغ متوسط كفايات مدرّسي اللغة العربية ذوي الخبرة أقل من ست سنوات (٢٩,٧٩) وانحراف معياري (٢,١٨) في حين جاء متوسط كفايات مدرّسي اللغة العربية ذوي الخبرة أكثر من ست سنوات (٣٠,٠٠) وانحراف معياري (٢,٩٥) أما نتيجة اختبار t-test فكانت (٠,٧٣٤) وهي أكبر من مستوى الدلالة ٠,٠٥؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في كفايات مدرّسي اللغة العربية حسب متغير الخبرة.

وفي المجال الرابع حصلت كفايات مدرّسي اللغة العربية ذوي الخبرة أقل من ست سنوات على متوسط (١٠,٨٧) وانحراف معياري (١,٨٥) بينما حصلت كفايات مدرّسي اللغة العربية ذوي الخبرة أكثر من ست سنوات على متوسط (١١,٨٩) وانحراف معياري (١,٨٦) وجاءت نتيجة اختبار t-test (٠,٠١٤) وهي أقل من مستوى دلالة ٠,٠٥؛ مما يدل على وجود فروق إحصائية في كفايات مدرّسي اللغة العربية حسب متغير الخبرة في المجال الرابع.

مناقشة النتائج وتفسيرها

بعد الاطلاع على أهم ما جاء في الدّراسة الإحصائية، يمكننا القول أنّ الدّراسة توصّلت إلى:

- وضع قائمة بالكفايات اللازمة لمدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في مادة التعبير الكتابي تضمنت (٤٤) كفاية موزعة على أربعة مجالات: مجال تخطيط الدّرس - مجال سير الدّرس - مجال مهارات التعبير الكتابي - مجال شخصيّة المدرّس.
- أفراد العينة من المدرسين يمتلكون عدداً قليلاً من كفايات التدريس اللازمة لتدريس التعبير بدرجة كبيرة وجيدة ككفاية وضع الأهداف السلوكية، واستخدام التعزيز، والتمهيد للتعبير الكتابي من خلال التعبير الشفوي، ووضع مخطط هيكلي لعناصر الموضوع، وتحديد الفكرة الأساسية والفكر الثانوية، والتقيد بدوام الدّرس.
- معظم مدرسي اللغة العربية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي يمتلكون بعض كفايات تدريس التعبير الكتابي بدرجة متوسطة ككفاية توزيع وقت الدّرس بشكل جيد، وتهيئة التقويم القبلي، وتدريب الطلبة على التخطيط والتطبيق والتقويم والتفكير، وتوجيههم إلى مصادر المعرفة المختلفة، وتسجيل الفكر المهمة في أثناء المناقشة والسعي إلى تكامل المهارات اللغوية تحدّثاً وكتابة استماعاً وقراءة، وجمع الشواهد وتوظيفها، وتسلسل الفكر وترتيبها، وإظهار التفاؤل والحيوية، والحرص على الاتزان الانفعالي، وحل المواقف الإشكالية.
- أغلب مدرسي اللغة العربية لا يمتلكون نسبة كبيرة من الكفايات الأدائية التعليمية وغير التعليمية التي تمكّنهم من أداء المهمات الرئيسية المنوطة بهم في إطار أدوارهم كمنظمين وميسرين للعملية التعليمية لتدريس التعبير، مما يدل على وجود حاجة ملحة إلى رفع كفايات مدرّسي اللغة العربية، فهم يفتقرون إلى كفاية تنظيم محتوى الدرس، واختيار الطريقة المناسبة له، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والعودة إلى المصادر

والمراجع، وابتكار أساليب تعتمد على المقارنة والتصنيف، والسؤال والجواب، والاستقراء والاستنتاج، إضافة إلى إهمال النشاط اللاصفي والاختبارات في مادة التعبير الكتابي، وعدم استخدام الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، واكتشاف طبيعة التعلم وبناء المعرفة مما يؤدي إلى إبعاد الطلبة عن مفهوم التعلم، وتدني مستوى تحصيلهم للمعرفة في عالم يشهد تراكمًا معرفيًا لاتستوعبه نظم التعليم وطرائق التدريس داخل المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الصالحي عام (٢٠٠٩) ودراسة (Pigge & Green, 1978) ودراسة مرسى وحسب النبي (٢٠١١) ودراسة (Bramblett, 2000).

- عدم تمكين الطلبة من الكثير من مهارات التعبير الكتابي من تحديد للكلمة المفتاحية، وكتابة مقدمة لموضوع التعبير، واستخدام أدوات الربط، والتلخيص، وكتابة فقرة، وتوازن الخط ووضوحه، وعلامات الترقيم، ومراجعة الموضوع من حيث الأخطاء النحوية والإملائية، وهي من المهارات الضرورية للكتابة بشكل عام، وبهذه النتيجة تمتاز الدراسة الحالية لأنها كشفت عن وجود ضعف في الجانب العلمي الأكاديمي لدى مدرسي اللغة العربية في مجال اختصاصهم وعدم تمكنهم من أغلب الكفايات التخصصية المرتبط بالتعبير الكتابي، في حين أن معظم الدراسات السابقة اهتمت بالكفايات المهنية والتربوية.

- حاجة مدرّس اللغة العربية إلى مزيد من القراءات في علم النفس لفهم شخصية المتعلمين والمرحلة العمرية التي يقوم بالتدريس لها ليتمكن من حسن إدارة الصف، والتعامل بموضوعية مع الطلبة.

- عدم وجود فروق تُعزى لمتغير الجنس في كفايات مدرّسي اللغة العربية في المجالات الأربعة، ويدل ذلك في تكافؤ فرص الإعداد بين المدرسين والمدرسات وتشابه البيئة التعليمية في مجتمع الدراسة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الصالحي (٢٠٠٩) التي أظهرت وجود فروق في كفايات المدرسين لصالح الإناث.

- ظهور فروق إحصائية تُعزى لمتغير المؤهل العلمي في كفايات تخطيط الدرس وسير الدرس لصالح المدرسين حاملي التأهيل التربوي، وهذا بدوره يرمي إلى أهمية الإعداد التربوي والتخصصي في إكساب مدرّس اللغة العربية الكفايات اللازمة ليتمكن من التكيف مع المستجدات التربوية والنهوض بالعملية التعليمية التعليمية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة عبد العزيز وآخرين (١٩٩٠).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة في كفايات تخطيط الدرس وسير الدرس وشخصية المدرّس، وهذا يدل على أثر الخبرة في ميدان التدريس في النمو المهني للمدرّس الذي يُعد من أحد الأسباب المهمة في التدريس الفعّال لارتباطه الوثيق بتحسين مخرجات التعليم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة النمري (٢٠٠٦) ودراسة عبد العزيز وآخرون (١٩٩٠) ودراسة الصالحي (٢٠٠٩) ودراسة (Bramblett, 2000) التي أشارت إلى افتقار المدرسين الجدد الى الكفايات التعليمية اللازمة لمهنة التدريس.

توصيات البحث

- وفي ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يمكن أن يُسهم في ارتقاء كفايات مدرسي اللغة العربية، على النحو الآتي:
- تدريب المدرسين وتطويرهم واستمرار نموهم يجب أن يكون من أولويات اهتمام التربويين في سعيهم لتحسين أحوال التربية والتعليم في المجتمع.
- إعادة النظر في برامج إعداد المدرّسين لمهنة التدريس بما ينسجم ومفهوم كفايات التدريس.
- عقد ندوات تدريبية للمدرّسين في أثناء الخدمة لاطلاعهم على أبرز مستجدات طرائق التدريس.
- نشر الوعي التربوي من خلال الإعلام والمنشورات للتركيز على مفهوم كفايات التدريس في العملية التعليمية التعليمية ودورها في رفع مستوى المدرّس والمتعلمين.

- بناء وحدات تدريبية متكاملة والإفادة من قائمة الكفايات في البحث الحالي لتدريب المدرسين عليها بما يحسّن من مستواهم.
- تنظيم برامج تدريبية أو ورشات عمل حول كفايات التدريس يشترك فيها المدرّسون الأوائل والمختصّون في كليّة التربية وموجهو اللغة العربيّة لبحث موضوع كفايات التدريس وتعميقها لدى المدرّسين.
- وبناءً على ما تقدّم تقترح الباحثة:
- إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة في مناطق تعليميّة أخرى في الجمهوريّة العربية السّوريّة في مختلف مراحل التّعليم.
- تناول أثر استخدام التدريب القائم على الكفايات في تحصيل الطلبة المعلمين في كليّة التربية.
- تناول فاعلية برنامج مقترح في إكساب طلبة دبلوم التأهيل التربوي، تخصّص لغة عربية في كليّة التربية، الكفايات التعليميّة اللازمة لهم.
- تناول فاعلية الدّورات التدريبية في أثناء الخدمة في إكساب مدرّسي اللغة العربية الكفايات المهنية.
- تجديد الكفايات اللازم توافرها في مشرفي اللغة العربية في كليّة التربية وموجهي اللغة العربيّة في مديريّة التربية.
- تطوير كفايات مدرّس اللغة العربيّة في ضوء معايير الجودة في التّعليم العام.

Teaching Competencies Needed for Teachers to Teach Expressive Writing in the Second Cycle of Basic Education: A Field Study in the Schools of Aleppo City

Dr. Darine H. Samoo

Prof. Mohamad Kh. Al-Fawal

College of Education - Damascus University
Syria

Abstract

This study aims to evaluate the performance of Arabic language teachers in the light of the educational competencies needed to carry out various roles in the teaching of expressive writing in the second cycle of basic education for class (7th - 8th - 9th classes) in Aleppo City. The researcher used the descriptive analytical method so she prepared a list of educational competencies required for the Arabic language teacher, and an observation card including (44) competencies distributed on four essential domains (lesson planning - course of the lesson - the competencies of written expressive writing - personality traits). The observation card is applied on a sample of Arabic language teachers (n=37). Results, indicated the following: most of the Arabic language teachers do not have the necessary competencies to teach expressive writing, there are no statistically significant differences in teaching competencies related to gender. The study showed statistically significant differences in the planning competencies and the course of the lesson in favor of the teachers with Pedagogic qualification Diploma, as the study showed statistically significant differences in the efficiencies of planning and course of the lesson and the teacher's personality favoring top experienced teachers. Finally, the study recommended the need to reconsider the teacher preparation programs in line with the concept of competencies, and organize training programs on teaching competencies involving teachers, supervisors of Arabic language, and specialists in the methods of Arabic language teaching.

المراجع

- ١ - الأدغم، رضا أحمد حافظ (٢٠٠٣). تطوير برنامج إعداد معلمي اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ومتغيراته. بحث مرجعي لاستكمال متطلبات الترقية لدرجة أستاذ مساعد، كلية التربية، جامعة المنصورة، دمياط.
- ٢ - الأزرق، عبد الرحمن صالح الجيلاني (١٩٩٠). الكفايات المهنية وعلاقتها بالخصائص الشخصية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الجماهيرية العربية الليبية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- ٣ - الأسدي، زينة جبار غني والعرنوسي، ضياء عدي حربي (٢٠٠٩). المهارات التدريسية اللازمة لمدرسي ومدرسات اللغة العربي في المرحلة الإعدادية من وجهة نظرهم. بحث مقدم لكلية التربية، جامعة بابل، العراق.
- ٤ - جامل، عبد الرحمن (١٩٩٧). الكفايات التعليمية في القياس والتقويم واكتسابها بالتعلم الذاتي، الطبعة الأولى. عمان: دار المناهج.
- ٥ - جرادات، عزت وآخرون (١٩٨٧). التدريس الفعال، الطبعة الثانية. عمان: المكتبة التربوية المعاصرة.
- ٦ - الحاج، أحمد (٢٠٠٠). التخطيط التربوي إطار لمدخل تنموي جديد، ط١. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- ٧ - الخطيب، أحمد (١٩٧٨). بعض الكفايات التعليمية الأساسية للمعلم العربي وانعكاساتها على المواد التعليمية المطبوعة لأغراض إعداد المعلمين وتربيتهم. معهد الأونروا، اليونسكو بالتعاون مع منظمة اليونيسف، المؤتمر الثالث لمديري مشروعات تدريب المعلمين في البلاد العربية، بيروت.
- ٨ - الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٤). فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائية، متوسط، ثانوي. الرياض: مكتبة الرشد.
- ٩ - الخوالدة، محمد محمود (١٩٨٧). تصورات المشتغلين بإعداد المعلمين عن

- الكفايات اللازمة لمعلمي المرحلة الإلزامية في الأردن. مجلة دراسات تربوية، القاهرة، المجلد السابع، الجزء ٤٥.
- ١٠ - داوسون، كولن (١٩٩٩). كيف تواجه الطلبة في فصولهم؟، ترجمة: مصباح الحاج عيسى وإياد ملحم. الكويت: دار القلم.
- ١١ - سعادة، جودت وإبراهيم، عبدالله (٢٠٠١). تنظيمات المنهاج وتخطيطها وتطويرها. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ١٢ - شاكر، هدى محمود (٢٠١١). كفايات مدرس اللغة العربية في ضوء معايير الجودة. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بغداد، ٦٩، ٢٩٦-٢٦٩.
- ١٣ - الصالحي، فؤاد حسين الصالحي أحمد (٢٠٠٩). تقويم أداء معلم اللغة العربية في تدريس الآداب والبلاغة في ضوء الكفايات اللازمة له. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة صنعاء، اليمن.
- ١٤ - طعيمة، رشدي (١٩٩٩). مهارات المعلم، ط٢. القاهرة: دار الفكر العربي.
- ١٥ - طعيمة، رشدي وغريب، حسين (١٩٨٦). الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي: دراسة ميدانية - مؤتمر جامعة حلوان عن معلم التعليم الأساسي، القاهرة.
- ١٦ - عبد الرشيد، وحيد حامد (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية. المجلة التربوية. مصر، العدد الثلاثون، يوليو، ٢١٨-١٤٥.
- ١٧ - عبد اللطيف، خيرى (١٩٨٨). خصائص المعلم المهني وكفاياته. عمان: دائرة التربية والتعليم، أونرا/يونسكو.
- ١٨ - عبد العزيز، محمد عبد العزيز وآخرون (١٩٩٠). أثر عاملي الخبرة والمؤهل في الكفايات التدريسية لدى المعلمين. المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للمناهج وطرائق التدريس، الإسكندرية.
- ١٩ - الغامدي، حافظ بن عبد الله بن عايد (٢٠٠٧). دور المشرف التربوي في

- تنمية مهارات التدريس لدى معلمي اللغة العربية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.
- ٢٠ - كمال، أمينة عباس والحز، عبد العزيز (٢٠٠٣). أولويات الكفايات التدريسية والاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الإعدادية في التعليم العام بدولة قطر من وجهة نظر المعلمين والموجهين. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٢٠، ٣٥-١٠١.
- ٢١ - مرسي، محمد محمود وحسب النبي، محمد سعيد (٢٠١١). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية والتربية الإسلامية في قسم التربية جامعة الحصن. بحث مقدم إلى كلية التربية جامعة الحصن، الإمارات العربية المتحدة: دار الفرقان.
- ٢٢ - المفتي، محمد أمين (١٩٩٦). سلوك التدريس. القاهرة: مركز الكتاب.
- ٢٣ - المؤتمر العلمي النفسي التربوي (٢٠٠٩). نحو استثمار أفضل للعلوم النفسية والتربوية في ضوء تحديات العصر. كلية التربية، جامعة دمشق، بتاريخ ٢٧-٢٥/تشرين الأول/٢٠٠٩.
- ٢٤ - الناقة، محمود (١٩٩٧). البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات، أسسه، وإجراءاته. دليل للدارس لدرجتي الماجستير والدكتوراه في المناهج وطرائق التدريس للبحوث التي منحت عليها كليات التربية في مصر درجتي الماجستير والدكتوراه تخصص المناهج وطرائق التدريس. جامعة عين شمس، القاهرة، يناير.
- ٢٥ - النمري، حنان سرحان عواد (٢٠٠٦). الاحتياجات التدريبية المهنية اللازمة لمعلمات اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء متغيرات العصر ومستجداته. رسالة ماجستير. كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- ٢٦ - الهرمة، محمد سالم (١٩٩٦). برنامج مقترح لتنمية الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجمهورية الليبية العربية الليبية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الرقازيق، مصر.

- 27 - Bramblett, P. (2000). An analysis of new teacher Program in Northern Arizona University. **DAI "A116-3"**, 824.
- 28 - Clark, L. H. & Starr, I. (1981). **Secondary & Middle school Teaching Methods**. London: Macmillan Publishing.
- 29 - Cooper, J.M.; Jones, H. L.; & Weber, W. A. (1973). Specifying teaching with Competencies, **Journal of Teacher Education**, 24(1), 17-23.
- 30 - Gargiulo, R. M. & Pigge, F. (1974). Perceived competence crises of elementary and special education teachers. **The Journal of Education Research**, 72(6), 339-343.
- 31 - Howell, L. et al. (1999). An evaluation of performance task instruction in the classroom. Ed 437612.
- 32 - Moore, K. D. & Hanley, P.E. (1982). An identification of Elementary Teacher Needs. **American Educational Research Journal**, 19(1), 137-144.
- 33 - Pigge, Fred & Green Bowling (1978). Teacher competencies: Need Proficiency and Where Proficiency was Developed. **Journal of Teacher Education**, 4(4), 70-76.